

Maarit Marttila

Elämys- ja seikkailupedagoginen luontoliikunta opetussuunnitelman toteutuksessa

ETNOGRAFINEN TUTKIMUS



Maarit Marttila

Elämys- ja seikkailupedagoginen luontoliikunta
opetussuunnitelman toteutuksessa

Etnografinen tutkimus

Esitetään Jyväskylän yliopiston liikuntatieteellisen tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston Liikunnan salissa L303
toukokuun 14. päivänä 2016 kello 12.

Academic dissertation to be publicly discussed, by permission of
the Faculty of Sport and Health Sciences of the University of Jyväskylä,
in building Liikunta, auditorium L303, on May 14, 2016 at 12 o'clock noon.



UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2016

Elämys- ja seikkailupedagoginen luontoliikunta
opetussuunnitelman toteutuksessa

Etnografinen tutkimus

STUDIES IN SPORT, PHYSICAL EDUCATION AND HEALTH 237

Maarit Marttila

Elämys- ja seikkailupedagoginen luontoliikunta
opetussuunnitelman toteutuksessa

Etnografinen tutkimus



UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2016

Editors

Jarmo Liukkonen

Faculty of Sport and Health Sciences, University of Jyväskylä

Pekka Olsbo, Sini Tuikka

Publishing Unit, University Library of Jyväskylä

Cover design by Mona Räsänen.

URN:ISBN:978-951-39-6623-2

ISBN 978-951-39-6623-2 (PDF)

ISBN 978-951-39-6622-5 (nid.)

ISSN 0356-1070

Copyright © 2016, by University of Jyväskylä

Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä 2016

ABSTRACT

Maarit Marttila

Integrating outdoor adventure education into the curriculum: an ethnographic study

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2016, 268 p.

(Studies in Sport, Physical Education and Health

ISSN 0356-1070; 237)

ISBN 978-951-39-6622-5 (nid.)

ISBN 978-951-39-6623-2 (PDF)

Diss.

The purpose of this qualitative, action-based ethnographic case study in the field of physical education is to contribute to the knowledge of experiential and adventure education, which spread to Finland in the 1990s, and to examine its applicability to teaching in compliance with the curriculum. In addition, the aim is to study the suitability of the approach for diverse learners. The research problems can be summarised through the following questions: (1) How does outdoor adventure education suit diverse learners? (2) During the school year, what changes occur in the students of the rehabilitative instruction and guidance group, in the group, and in the organisation? (3) How does outdoor adventure education suit the implementation and objectives of the curriculum? The theoretical starting points of the study include Finnish and international theories and traditions of experiential and adventure education as well as the theories of holistic, reflective, experiential and constructivist learning. The learning environment of experiential and adventure education is often nature, so outdoor activities play a central role in the study. The participants in the study were ten 16–22-year-old students in a rehabilitative instruction and guidance group at a vocational institution. In the school year 2012–2013, the group was offered experiential and adventure education in different settings. The approach was developed by a teacher team (including the group's special needs teacher and instructor in addition to the author as teacher researcher) based on the theoretical framework of this study, and curricular goals were holistically considered in its realisation. The data were collected by interviewing students and their families, the principal, the director of vocational education and training, the special needs teacher, and the special needs instructor. Observations, taking photos and videos, and saving students' writings and stories were also included in the data collection methods. I made field notes, kept a research diary, and wrote memos on discussions with various partners. I implemented a follow-up inquiry with the special needs teacher and instructor in 2014. In addition, I collected material related to curricula at different educational levels and publications on experiential and adventure education. I consulted experiential and adventure education experts and compared the material I had collected with their views. I analysed the data with an analysis method I had tailored for the study, which suits ethnography, respects the data, and is linked to theoretical data. The experiences of students, teachers, and parents were positive. The key findings demonstrate that outdoor adventure education supported communality and peer relationships, enhanced school enjoyment, reduced absences, and increased physical activity. According to the students and their parents, the method supported learning. It seems to be applicable to curricula at various educational levels and with diverse learners. Earlier studies also show that experiential and adventure education has positive effects on, for example, motivation, and consequently on learning and collaboration. Because this study is qualitative, the findings cannot be generalised. However, as the findings support earlier research results, I recommend a broader integration of the approach into curricula at different educational levels.

Keywords: experiential pedagogy, Erlebnispädagogik, adventure education, experiential and adventure education, outdoor exercise, outdoor adventure education, adapted physical activity, ethnography, action-based case study, curriculum, rehabilitative instruction and guidance for the disabled

Author's address Maarit Marttila
University of Jyväskylä
Department of Sport Sciences
University of Jyväskylä
P.O. Box 35 (L)
FI-40014 University of Jyväskylä
maarit.marttila@tamperere.fi

Supervisors Professor Pauli Rintala
Department of Sport Sciences
University of Jyväskylä, Finland

Professor Hannu Itkonen
Department of Sport Sciences
University of Jyväskylä, Finland

PhD (Education) Seppo JA Karppinen
Children's Hospital Education Services
University of Oulu, Finland

Reviewers Docent, PhD Raija Pirttimaa
Faculty of Education
University of Jyväskylä, Finland

PhD (Education) Raija Erkkilä
School of Vocational Teacher Education
Oulu University of Applied Sciences, Finland

Opponent Professor Kari Uusikylä
University of Helsinki, Finland

TIIVISTELMÄ

Maarit Marttila

Elämys- ja seikkailupedagoginen luontoliikunta opetussuunnitelman toteutuksessa:
Etnografinen tutkimus

Tämän liikuntakasvatuksen kenttään sijoittuvan laadullisen, etnografisen toiminnallisen tapaustutkimuksen tarkoituksena on lisätä ymmärrystä 1990-luvulla Suomeen levinneestä elämys- ja seikkailupedagogiikasta ja tutkia sen sovellusmahdollisuuksia opetuksessa opetussuunnitelmaa toteuttaen. Lisäksi tarkoituksena on tutkia menetelmän soveltuvuutta erilaisille oppijoille. Tutkimusongelmat tiivistän seuraaviin kysymyksiin: 1) Miten elämys- ja seikkailupedagoginen luontoliikunta soveltuu erilaisille opiskelijoille? 2) Mitä muutoksia vuoden aikana tapahtuu valmentavan ja kuntouttavan opetuksen ja ohjauksen ryhmän opiskelijoissa, ryhmässä ja organisaatiossa? 3) Miten elämys- ja seikkailupedagoginen luontoliikunta soveltuu opetussuunnitelman toteuttamiseen ja tavoitteisiin? Tutkimuksen teoreettisina lähtökohtina ovat suomalaiset ja kansainväliset elämys- ja seikkailupedagogiikan teoriat ja traditiot sekä kokonaisvaltaisen, reflektiivisen, kokemuksellisen ja konstruktivistisen oppimisen teoriat. Oppimisympäristönä elämys- ja seikkailupedagogiikassa on usein luonto ja siellä toimiminen. Luontoliikunnalla on tärkeä rooli tutkimuksessani. Tutkimuskohteenani oli erään ammatillisen oppilaitoksen valmentavan ja kuntouttavan opetuksen ja ohjauksen ryhmä. Ryhmään kuului kymmenen iältään 16–22-vuotiasta opiskelijaa. Ryhmän opetuksen sisällytettiin lukuvuonna 2012–2013 opettajatiimissä (ryhmää ohjaava erityisopettaja, -ohjaaja ja minä tutkija-opettajana) kehittämäämme tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen pohjautuvaa elämys- ja seikkailupedagogiikkaa erilaisissa ympäristöissä huomioiden opetussuunnitelman tavoitteet kokonaisvaltaisesti. Aineiston keräsin haastattelemalla (opiskelijat, kotiväki, rehtori, ammatillisen koulutuksen johtaja, erityisopettaja, -ohjaaja), havainnoimalla, valokuvaamalla, videoimalla ja tallentaen opiskelijoiden kirjoituksia ja kertomuksia. Pidin kenttä- ja tutkimuspäiväkirjaa sekä muistiota eri yhteistyötahojen kanssa käydyistä keskusteluista. Erityisopettajalle ja -ohjaajalle tein seurantakyselyn vuonna 2014. Keräsin lisäksi opetussuunnitelmia koskevaa materiaalia eri koulutusasteilta ja julkaisuja elämys- ja seikkailupedagogiikasta. Hyödynsin elämys- ja seikkailupedagogiikan asiantuntijoita tutkimuksessani peilaten keräämääni aineistoa heidän näkemyksiinsä. Analysoin aineiston käyttämällä tutkimusta varten räätälöimääni etnografiaan soveltuvaa aineistoa kunnioittavaa ja teorian tietoon linkittyvää analyysimenetelmää. Opiskelijoiden, opettajien ja vanhempien kokemukset olivat myönteisiä. Keskeiset tulokset näyttävät osoittavan, että elämys- ja seikkailupedagoginen luontoliikunta tuki yhteisöllisyyttä ja kaverisuhteita, kouluviihtyvyys parantui, poissaolot olivat vähäisiä ja liikunnan määrä lisääntyi. Menetelmä tuki oppimista opiskelijoiden itsensä ja kotiväen kertomana. Se näyttää sopivan opetussuunnitelmien toteuttamiseen eri koulutusasteilla ja erilaisille oppijoille. Myös aiempien tutkimusten mukaan elämys- ja seikkailupedagogiikalla on myönteisiä vaikutuksia muun muassa oppimiseen motivaation kautta ja yhteistyöhön. Koska tämä tutkimus on laadullinen, tuloksia ei voida yleistää. Kuitenkin tulokset tukevat aiempia tutkimustuloksia, ja tästä johtuen suosittelen, että menetelmää sisällytetään laajemmin osaksi opetussuunnitelmia eri koulutusasteilla.

Asiasanat: elämyspedagogiikka, seikkailukasvatus, elämys- ja seikkailupedagogiikka, luontoliikunta, soveltava liikunta, etnografia, toiminnallinen tapaustutkimus, opetussuunnitelma, valmentava ja kuntouttava opetus ja ohjaus

ESIPUHE

Omistan tutkimukseni lapsuudenperheelleni eli äidilleni Maija-Liisalle, isälleni Intolle, sisarelleni Virpille ja veljelleni Jarille sekä omalle perheelleni eli miehelleni Matille ja tyttärilleni Sailalle, Lauralle ja Jatalle. Kiitos, että kuljitte mukana ja autoitte, kun tehdyt päätökset olivat varsin vaikeita perheelliselle ihmiselle. Usein kirjoitustyöni ja opintojeni vuoksi en voinut osallistua arjen asioihin, mutta sain luottaa siihen, että ne kuitenkin sujuivat. Tuitte minua monin erilaisin tavoin. Erityiskiitos tyttärilleni. Ilman teitä tutkimustani ei olisi ja ymmärrykseni kasvamisesta ja oppimisesta olisi vajavaisempi ja rajallisempi. Olette korvaamattomasti laaja-alaistaneet näkemyksiäni ja ajatuksiani.

Olemme tehneet tämän yhdessä. Kiitos että te kaikki uskoitte minuun!

Tämä tutkimus on ollut matka, joka alkoi jo lapsena. Maaseutu ja maatalon elämä kiinnittivät juureni luontoon ja liikkumiseen siellä, ja lapsuudenperheeni toiminnallinen suhde elämään tarttui minuun johdattaen itseni lopulta tutkimaan tieteellisesti toiminnallisia menetelmiä luonnossa liikkuen. Lapsena syntynyt kipinä on siten viitoittanut polkujani. Elämäni pituisella oppimismatkalani olen saanut kohdata monia opettajia, jotka ovat saattelleet minua tarkemmin kohti elämys- ja seikkailupedagogiikan ja oppimisen maailmaa. Sydämellinen kiitos matkaan lähettämisestä ja hedelmällisistä pohdinnoista kasvatukselta ja opetuksesta kuuluu aikuiskoulutuspäällikkö, FM Kimmo Rintalalle. Ilman kannustustasi en olisi löytänyt tietäni tutkimuksen pariin. Kiitos, että kuuntelit, kun loputtomasti esitin kysymyksiä. Kiitän myös KM Pauli Karjalaista, LitM Pekka Hämäläistä ja KM Helena Pussista avartavista keskusteluista elämys- ja seikkailupedagogiikasta ja lukemattomia muita kohtaamiani alasta innostuneita opettajia, kasvattajia ja tutkijoita sekä luontoliikkuja.

Vuosien saatossa olen saanut tutustua myös laajaan joukkoon erityisopetuksen ja soveltavan liikunnan asiantuntijoita. Kiitos teille kaikille näkemyksistänne ja kokemustenne jakamisesta. Ne ovat monin tavoin jalostaneet ajatuksiani.

Erittäin lämpimästi ja nöyrästi kiitän väitöskirjatyöni ohjaajia professori Pauli Rintalaa, professori Hannu Itkosta ja KT Seppo J. A. Karppista asiantuntevista neuvoista, terävänäköisistä työtäni eteenpäin vievistä pohdinnoista, kannustuksesta, viisaudesta ja mukana matkaamisesta. Sain ohjaajikseni tiimin, jonka panos työni etenemisessä on ollut korvaamaton. Kiitos!

Kunnioittavat kiitokset väitöskirjani esitarkastajille dosentti Raija Pirttimaalle ja KT Raija Erkkilälle. Oivalliset kommenttinne auttoivat raporttini viimeistelyssä. Samalla ne antoivat voimaa väitösprosessin loppumetreille.

Olen tehnyt väitöskirjaani sovitellen sen tekemistä varsinaiseen ansiotyöhöni eli opettajan tehtäviin. Tutkimukseni teko edellytti ajoittain poissaoloa työstäni. Esimerkiksi kenttätöväaiheen aikana olin toisaalla kohderyhmäni parissa, samoin tutkimusraportin kirjoitusvaiheessa olin virkavapaalla. Näin ollen kiitän lämpimästi työpaikkaani Tampereen seudun ammattiopisto Tredua siitä,

että tutkimustyöni on mahdollistunut. Myötämielinen suhtautuminen työnantajan puolelta on ollut tärkeää. Lämmin kiitos kuuluu työkavereilleni ja esimiehilleni avustanne. Raporttini kansilehden on suunnitellut ja toteuttanut Mona Räsänen, oppilaitoksestani valmistunut graafisen alan osaajaa. Kiitos myös hänelle.

Suomen Latu ry on valtakunnan tasolla innoittanut tutkimukseni tekemistä harrastusteni kautta. Kiitän latulaisia kannustuksestanne. Kiitän lisäksi Seikkailukasvatusverkostoa tuesta. Olen saanut kokea olevani osa tärkeää kehittämistyötä elämys- ja seikkailupedagogiikan saralla.

Tutkimukseni ei olisi voinut valmistua ilman toiminnallisen tapaustutkimukseni kohderyhmää eli kymmentä opiskelijaa, heidän kotiväkeään, ryhmän erityisopettajaa ja -ohjaajaa, kyseisen oppilaitoksen rehtoria ja ammatillisen koulutuksen johtajaa sekä kaikkia muita tahoja, jotka omalla panoksella olitte mukana tutkimuksessani. Erityisen sydämellinen ja nöyrä kiitos teille! Olette ansiokkaalla tavalla olleet kehittämässä opetusta innostuneesti ja avoimesti yhteistyötä tehden. Teidän näkemyksenne luovat hyvän pohjan erilaisille jatkokehityksille.

Juuri nyt matkani väitöskirjan parissa on loppusuoralla. Matkani toiminnallisten menetelmien parissa kuitenkin jatkuu, sillä uudet elämys- ja seikkailupedagogiset luontoliikuntaseikkailut odottavat jälleen kulkijaansa.

Puutarhassani Vesilahdessa helmikuussa 2016 valkoisen lumipeitteen valaistessa maisemaa ja lintujen laulun antaessa lupauksen lähestyvistä keväistä

Maarit Marttila

KUVIOT

KUVIO 1	Elämys- ja seikkailupedagogisen luontoliikunnan fyysistä ja psyykkistä terveyttä sekä hyvinvointia edistävät tekijät.....	31
KUVIO 2	Tutkimukseni viitekehys: elämys- ja seikkailupedagoginen luontoliikunta opetussuunnitelman toteutuksessa yhdessä toimien ja elämyksiä kokien.....	86

TAULUKOT

TAULUKKO 1	Erilaisia luontoliikuntalajeja ja -muotoja harrastusajankohdan mukaan luokiteltuna	28
TAULUKKO 2	Oppimisen kokonaismalli. Mallin on laatinut useita lähteitä yhdistellen Tynjälä.	41
TAULUKKO 3	Kokonaisvaltaisen kasvatuksen tunnuspiirteitä	48
TAULUKKO 4	Seikkailu- ja elämyspedagogisen luontoliikunnan merkitykset oppimiselle ja sen mahdollisuudet oppimisvaikeuksien tukemisessa	61
TAULUKKO 5	Tutkimusaineisto, sen laajuus ja käyttötarkoitus.....	101
TAULUKKO 6	Jakson 1 toimintapäivät.....	121
TAULUKKO 7	Jakson 2 toimintapäivät.....	123
TAULUKKO 8	Jakson 3 toimintapäivät.....	126
TAULUKKO 9	Jakson 4 toimintapäivät.....	128
TAULUKKO 10	Elämys- ja seikkailupedagoginen prosessi, oppiminen ja ohjaaminen: elämys- ja seikkailupedagoginen luontoliikunta osana opetussuunnitelman toteutusta.....	199

SISÄLLYS

ABSTRACT
ESIPUHE
KUVIOT JA TAULUKOT
SISÄLLYS

OSA I TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT	15
1 JOHDANTO.....	17
2 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSRAPORTIN RAKENNE.....	21
3 ELÄMYS- JA SEIKKAILUPEDAGOGIIKKA, LUONTOLIIKUNTA, OPPIMINEN JA ERILAISET OPPIJAT	25
3.1 Suomalaisen elämys- ja seikkailupedagogiikan juuret	26
3.2 Luontoliikunta.....	27
3.3 Käsitteiden laaja kirjo	32
3.3.1 Elämys- ja seikkailupedagoginen luontoliikunta	33
3.3.2 Elämyspedagogiikka.....	35
3.3.3 Seikkailukasvatus.....	36
3.3.4 Eräperinne, friluftsliv, utomhuspedagogik.....	38
3.4 Elämys- ja seikkailupedagogiikassa opitaan yhdessä	40
3.4.1 Nykyaikainen oppimiskäsitys.....	40
3.4.2 Oppimiskäsitys elämys- ja seikkailupedagogiikassa	47
3.4.3 Yhteisöllisyys elämys- ja seikkailupedagogiikassa	52
3.5 Erilaiset oppijat ja elämys- ja seikkailupedagogiikka.....	53
3.5.1 Erilaiset oppijat	53
3.5.2 Erilaisten oppijoiden opettaminen.....	57
3.5.3 Elämys- ja seikkailupedagogiikkaa erilaisille oppijoille.....	58
3.6 Opetuksen ja ohjaamisen osuus elämys- ja seikkailupedagogiikassa	63
4 OPETUSSUUNNITELMAT	68
4.1 Suomalaisen opetussuunnitelman juuret.....	68
4.2 Opetussuunnitelmien taustalla normit ja linjaukset	71
4.3 Liikunta opetussuunnitelmien ja ammatillisten tutkintojen perusteissa	72
4.3.1 Lasten ja nuorten fyysisen aktiivisuuden perussuositus	75
4.3.2 Lasten ja nuorten liikunnan määrä.....	75
4.4 Vammaisten opiskelijoiden valmentava ja kuntouttava opetus ja ohjaus.....	76
4.5 Opetussuunnitelmat ja elämys- ja seikkailupedagoginen luontoliikunta	79

OSA II TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	83
5 OPETUSSUUNNITELMAA ELÄMYKSELLISESTI LUONNOSSA SEIKKAILLEN	85
5.1 Tutkimuksen viitekehys	85
5.2 Etnografinen toiminnallinen tapaustutkimus	86
5.3 Tutkimuksen kohderyhmä ja ryhmän kymmenen opiskelijaa	92
5.4 Tutkimuksen yleiset vaiheet	95
5.5 Tutkimusaineisto ja sen hankinta.....	99
5.6 Aineiston analyysi ja tulkinta	102
5.7 Tutkimuksen paikantuminen, tutkijapositioni ja eettiset kysymykset	107
5.7.1 Positiostani	107
5.7.2 Eettiset kysymykset	110
5.8 Turvallisuus elämys- ja seikkailupedagogiikassa.....	112
5.9 Opinto-ohjauksellinen näkökulma mukana toteutuksessa	115
5.10 Ryhmän opetussuunnitelman toteutus lukuvuonna 2012–2013	116
5.10.1 Jakso 1	120
5.10.2 Jakso 2	122
5.10.3 Jakso 3	126
5.10.4 Jakso 4	127
OSA III TUTKIMUKSEN TULOKSET.....	131
6 ERILAINEN OPPIJA – SOPII NIIN SINULLE KUIN MINULLEKIN	133
7 KAVERIA EI JÄTETÄ – MEILTÄ TÄMÄ ONNISTUU YHDESSÄ.....	143
7.1 Ryhmäilmiöt	143
7.2 Kokemukset yhteistyöstä ja kaverisuhteista muutoksineen	145
7.2.1 Opiskelijoiden näkökulma.....	145
7.2.2 Kotiväen näkökulma.....	151
7.2.3 Opettajatiimin näkökulma	153
8 LÄSNÄOLOA JA KOULUSSA VIIHTYMISTÄ	164
8.1 Kouluviihtyminen ja poissaolot.....	164
8.2 Opiskelijoiden, kotiväen ja opettajatiimin näkemykset kouluviihtymisestä	166
9 LUONTOLIIKKUMISTA – KOKIEN JA TOIMIEN.....	170
9.1 Kokemukset liikunnassa, liikuntasuhde ja liikkumisen määrä	171
9.2 Luonnon kokemuksellisuus	175
9.3 Ryhmäläisten, kotiväen ja erityisopettajan ajatuksia liikkumisesta	177
9.4 Yhteenveto luontoliikkumisesta ja liikkumisen määristä.....	185
10 TEKEMÄLLÄ OPPIMISTA – ”OPIN TEKEMÄÄN TÖITÄ”	189
10.1 Kasvoin aikuisemmaksi	189

10.2	Toteutuksesta oppimiseen.....	197
11	SAAVUTIMME OPSIN TAVOITTEET - "TUTKIMUS OLI OIKEASTI HYÖDYLLINEN"	201
11.1	Kohti uusia kokemuksia	201
11.2	Menetelmän soveltuvuus opsin toteuttamiseen	202
11.2.1	Haasteet ja ongelmat.....	204
11.2.2	Vahvuudet.....	207
11.2.3	Mahdollisuudet ja tulevaisuus.....	210
	OSA IV KURKISTUKSIA KULMAN TAAKSE.....	217
12	JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA.....	219
12.1	Koordinaatit tulevaan	219
12.2	Yhteenveto ja suositukset	225
	SUMMARY	228
	REFERENCES.....	235

OSA I TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT

Tämä tutkimus on tieteellinen etnografinen kertomus erään ammatillisen oppilaitoksen valmentavan ja kuntouttavan opetuksen ja ohjauksen ryhmän opiskelijoiden, kotiväen ja erityisopettajan sekä -ohjaajan kokemuksista ja näkemyksistä elämys- ja seikkailupedagogisesta luontoliikunnasta opetussuunnitelman toteutuksessa. Oppilaitoksen rehtorin ja johtajan ajatukset syventävät kertomusta muun kerätyn aineiston ohella. Elämys- ja seikkailupedagogiikkaa on Suomessa tutkittu varsin vähän, joten etnografian kaltainen laadullinen tutkimus on tarpeellista. Sen avulla voidaan lisätä ymmärrystä menetelmästä. Tässä tutkimuksessa pääroolissa olevien tutkittavien avulla esimerkiksi menetelmään liittyvät periaatteet (kuva 1) avautuvat ja linkittyvät teoriaan uutta luoden (ks. osa II ja III). Tutkimusraportin ensimmäisessä osassa tutkimuksen lähtökohdat luovat teoreettisen pohjan etnografiselle kertomukselle.



KUVA 1 Elämys- ja seikkailupedagogiikan periaatteisiin kuuluu kunnioittaa ryhmän jäsenten mielipiteitä. Tämän vuoksi esimerkiksi jännittäviin lajeihin osallistuminen on vapaaehtoista. (Ks. Lehtonen 2000.) Kalastus on hyvä rinnakkais-toiminto melonnalle. (Kuva: ryhmän erityisopettaja.)

1 JOHDANTO

Ollessani nuori maatalossa varttuva tyttö tein aina talvisin omia latuja lapsuudenkotiani lähellä oleviin metsiin. Hiihdin polveilevissa maastoissa pitkiäkin matkoja ihailien samalla kaunista luontoa. Vertauskuvallisesti sinistä taivasta vasten piirtyvät korkeat ja vankat männyt kertoivat juurien merkityksestä elämässä ja luonnon voimasta pienen ihmisen rinnalla. Kuuden kilomerin pituisen edestakaisen koulumatkani kuljin kävellen, hiihtäen, pyöräillen tai potkukelkkaillen sisarusteni kanssa säästä riippumatta, ja alakouluni luonnonläheinen pihaympäristö tarjosi oivallisia liikkumismahdollisuuksia ja monipuolisen oppimisympäristön kokea asioita kokonaisvaltaisesti. Kotitalallani teimme kaiken yhdessä peltotöistä karjanhoitoon ja kodinhoitoon. Myöhemmin nuorena äitinä kuljin kolmen pienen tyttöni kanssa päivittäin lähiluonnossa ja yhdessä poimimme marjat, tutkimme luonnon ihmeitä ja tarkastelimme vuodenaikojen mukanaan tuomia muutoksia. Nuoriso- ja vapaa-ajanohjaajaksi opiskellessani nautin luontoliikuntaopinnoistamme. Työelämässä polkupyörää polkien kiersin Ahvenanmaata, meloin Aurejokea tai patikoin Karhunkierrosta eri-ikäisistä nuorista koostuvien ryhmien kanssa täynnä työstään pitävän liikunta- ja nuorisosihteerin onnea. Ahkio perässä hiihtelin Sokostin ympäristössä opaskoulutettavaryhmämme yhtenä jäsenenä pakkasen nipistellessä poskipäitäni. Rinkka selässä samoilin Suomen Ladun opaskoulutettavien kanssa toisena kouluttajana Haltin maisemissa kokien yhteenkuuluvuutta tuntureiden kanssa ja tuntien nöyryyttä tehtävääni ja luontoa kohtaan.

Vuosien saatossa huomasin oppineeni luonnossa liikkuessani monia elämässä tärkeitä taitoja kuten selviytymistaitoja ja turvallisuuden huomioimista erilaisissa olosuhteissa, ympäristönsuojelua, monenlaisia liikkumistapoja, sääilmiöitä, ryhmädynamiikkaa, luottamuksen tärkeyttä, toisen kunnioittavaa kohtaamista, matkakumppanien arvostusta ja terveitä elämäntapoja. Halusin ymmärtää luonnossa tapahtuvan toiminnan merkityksiä tarkemmin, ja kysymyksiä täynnä samoilin kirjastoissa ja eri oppilaitoksissa ympäri Suomea etsien tietoa muun muassa oppimisesta, elämys- ja seikkailupedagogiikasta¹, opetusme-

¹ Päädyn tässä tutkimuksessa käyttämään käsitettä elämys- ja seikkailupedagogiikka. Suomessa käytetään sekä kirjallisuudessa että käytännössä useita muitakin saman-

netelmistä, opetussuunnitelmista, syrjäytymisen ehkäisystä ja liikuntapedagogiikasta sekä terveydestä. Luontoliikunnan parissa koetut seikkailut vaihtuivat pohdintoihin kirjallisuuden parissa. Koetin ymmärtää sitä, miksi oppiminen luonnossa liikkuen oli ottanut minusta niin vahvan otteen jo lapsena ja miksi kyseinen menetelmä tuntui vievän mukanaan myös lapset ja nuoret, joiden kanssa sain työskennellä ensin nuoriso-ohjaajana ja liikunnanohjaajana sekä myöhemmin opettajana ja kouluttajana. Tuo halu ymmärtää on johdattanut minut lopulta tekemään kehittämistehtäviä ja tutkimusta elämys- ja seikkailupedagogiikasta. Ensin tein yhtenä tiimin jäsenenä kehittämistyön ”Seikkailujen elämää oppimassa” (Keckman, Kouhia & Marttila 2000) opiskellessani seikkailukasvattajaksi, sitten kirjoitin opinnäytetyön ”Seikkailukasvatus, yksi palanen elämän palapelissä tavoitteena aidoksi, kokonaiseksi ja rakastavaksi ihmiseksi kasvaminen” (2005) osana liikunnanohjaajan (AMK) opintojani. Sivusin aihetta myös työstäessäni kahden kollegani kanssa kehittämistehtävää opettajaopinnoissani vuonna 2007. Lopulta kirjoitin aiheesta pro gradu -tutkielman ”Oppimisen ilo löytyy luonnosta – Seikkailu- ja elämyspedagoginen luontoliikunta oppimisen tukena” (2010) opiskellessani liikunnanopettajaksi. Syrjäytymisen ehkäisyä käsittelevästä opinto-ohjauksen kehittämistyöstänikin vuonna 2010 löydän yhtymäkohtia aiheeseen.

Edellä valotettu kiinnostukseni elämys- ja seikkailupedagogiikkaa kohtaan selittää haluani tutkia aihetta. Kiinnostus motivoi ja innostaa, mutta haastaa minut samalla pohtimaan tarkasti tutkimukseni eettisyyttä, johon palaan tarkemmin myöhemmin. Henkilökohtaisen kiinnostukseni lisäksi tutkimusaiheittani voi perustella yleisemminkin. Tiedämme, että Suomessa kouluopetus on laadukasta ja oppilaamme menestyvät kansainvälisissä Pisa-tutkimuksissa erinomaisesti (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2015b). Tosin Pisa-menestys on osoittanut viime vuosina hiipumisen merkkejä. Tiedämme lisäksi, että kouluisammamme ja oppilaitoksissamme on suuri joukko oppilaita, joille oppiminen on haasteellista (Kalliomäki 2006), ja opetusalan ammattilaisia askarruttaa jatkuvasti kysymys oppimisen edistämisestä; hyvästä opetuksesta opetussuunnitelmia toteuttamaan.

Hyvä opetus koostuu useista asioista, muun muassa toimivista opetusmenetelmistä ja kasvatuskäytännöistä. 1990-luvulta lähtien Suomeen levisi hiljalleen seikkailu- ja elämyspedagoginen kasvatuskäytäntö oppimista tukemaan (Karppinen 2010, 129; Marttila 2010, 24). Millainen kasvatuskäytäntö se on ja millaisia mahdollisuuksia se voi tarjota kouluopetukseemme oppimista tukemaan? Voiko se kehittää yhteisöllisyyttä ja auttaa kohtaamaan erilaisia oppijoita sekä lisätä viihtyvyyttä kouluissa, sillä vaikka oppilaat menestyvät Suomessa tiedollisesti hyvin, niin kouluviihtyvyys ei ole kehuttavaa?

Liikuntapedagogiikan syventäviin opintoihini sisältyvässä laadullisessa pro gradu -tutkielmassani selvitin neljää alan asiantuntijaa haastatellen seikkai-

kaltaisia käsitteitä, joten tutkimuksessani myös nämä muut käsitteet näyttäytyvät esimerkiksi lähdeviitteissä. Kolmannessa luvussa selvennän tarkemmin perusteet siihen, miksi päädyin käyttämäni käsitteeseen. Samalla tarkennan sen, miten luontoliikunta kiinnittyy elämys- ja seikkailupedagogiikkaan.

lu- ja elämyspedagogisen luontoliikunnan merkityksiä oppimiselle, sen mahdollisuuksia oppimisvaikeuksien tukemisessa ja menetelmän soveltuvuutta kouluopetukseen. Pohdiskelin myös seikkailukasvatukseen ja elämyspedagogiikkaan liittyviä käsitteitä erityisesti suomalaisesta näkökulmasta. (Marttila 2010.) Tehdessäni tutkielmaani havaitsin, että seikkailu- ja elämyspedagogiikka on toteutettu kouluopetuksessa ympäri maailmaa ja erilaisia kartoituksia ja tutkimuksia menetelmän toimivuudesta on julkaistu useita (ks. McCaughtry & Wojewuczki 2003; Tesnear & Meyer 2008; Weston & Tinsley 1999; Volk, Eckhardt & Zulauf, 2007). Suomessa aiheesta on kuitenkin julkaistu vain yksi väitöskirja ja erilaisia kehittämistöiden raportointeja (ks. Heikkinen & Kujala 1999; Karppinen 1998, 2005; Karppinen, Ojala & Vähä 2004; Laitakari & Lentonen 1996; Vuontela 1997) sekä pro gradu -tutkielmia (Suomalainen seikkailukasvatus -sivusto 2009).

Tutkimusten ja tutkielmien määrä on lisääntynyt vuoden 2010 jälkeen. Tarkastelemieni tutkielmien, raporttien ja tutkimusten tulokset elämys- ja seikkailupedagogiikan toimivuudesta oppimisen tukena ovat olleet mielenkiintoisia. Esimerkiksi oppilaiden ja opettajien välille syntyy turvallisessa ja kunnioittavassa yksilön huomioivassa ilmapiirissä aitoa dialogia, joka auttaa oppilaiden kykyä yhdistellä käsitteitä ja todellisuutta. Elämys- ja seikkailupedagogiikan avulla voidaan eheyttää kasvu- ja oppimistavoitteita, koulumotivaatio lisääntyy myös haastavien oppilaiden kuntouttavassa kasvatuksessa, itseluottamus kasvaa ja fyysinen kunto kohoaa. Menetelmä edesauttaa sosiaalisten taitojen kehittymistä, empatiakykyä, lisää oppijan omaa vastuuta oppimisestaan ja toisista ihmisistä ja edesauttaa positiivisten oppimiskokemusten siirtovaikutusta arkeen sekä tukee niin tiedollista, taidollista kuin arvojen oppimista. Elämys- ja seikkailupedagogiikka sopii mitä erilaisimpien oppijoiden oppimisen tukemiseen, koska siihen sisältyy aistikanavien monipuolinen käyttö, liikkuminen, konkreettinen tekeminen ja uskon vahvistaminen oppijan omiin kykyihin oppia. Tulokset osoittavat lisäksi, että elämys- ja seikkailupedagogiset menetelmät ovat sopusoinnussa valtakunnallisten opetussuunnitelmien kanssa. (Ks. Helander & Kangas 2002; Kalliokoski & Saikkonen 1999; Karjalainen 2004; Karppinen 2005; Kyrö & Peltola 2002; Linnossuo 2007; Marttila 2010; Mikkola 2007; Riihimäki 2001; Suomalainen seikkailukasvatus -sivusto 2015b.)

Menetelmää osana liikunnanopetusta tutkineet Volk, Eckhardt ja Zulauf (2007) havaitsivat seikkailukasvatuksellisen liikunnanopetuksen sopivan etenkin sosiaalisten oppimisprosessien käynnistämiseen ja olevan hyödyksi ulkomailta muuttaneille oppilaille. McCaughtryn ja Wojewuczkin (2003) mukaan opettajilla saattaa olla kuitenkin ongelmia omaksua seikkailullinen liikunnanopetuksen opetussuunnitelma. Oppimisprosessin muodostumista positiiviseksi voidaan edistää hahmottamalla ja selittämällä mahdolliset vaikeudet opettajan-koulutuksen yhteydessä.

Pro gradu -tutkielmassani tuli esille erittäin selkeä tarve tutkia laajemmin seikkailu- ja elämyspedagogisen luontoliikunnan ja oppimisen välisiä merkityksiä. Tutkimustarpeita ovat nostaneet esille myös useat muut tutkijat. On esimerkiksi tarpeellista määritellä tarkemmin kaikkia niitä mekanismeja, jotka

menetelmän ja oppimisen välillä vaikuttavat (ks. Weston & Tinsley 1999). Kaivataan laaja-alaisia analyyssejä seikkailu- ja elämyspedagogiikan sovellutuksista ja määrällisiä tutkimuksia vaikuttavuudesta (ks. Karppinen 2005, 174; Latomaa & Karppinen 2010, 10–11). Vaikka seikkailu- ja elämyspedagogiikkaa on erilaisien oppijoiden opetuksessa jonkin verran tutkittu (Karppinen 1998, 2005; Marttila 2005, 2010; ks. luku 3.5.3), on tarkoituksenmukaista tutkia erilaisia sovellusmahdollisuuksia, joita elämys- ja seikkailupedagogiikka toiminnallisena menetelmänä² tarjoaa erilaisien oppijoiden oppimisen tukemiseen. Jatkotutkimukset voivat lisäksi selittää sitä, miksi menetelmä ei ole vielä ankkuroitunut laajemmin kouluopetukseen. Tämä herättää ihmetystä, koska muun muassa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) korostetaan opetuksen elämyksellisyyttä, kokonaisvaltaisuutta, yhteistoimintaa, ihmiseksi kasvua ja kehitystä, ongelmanratkaisutaitoja, monipuolisia työtapoja ja yksilöllisten tarpeiden huomioimista sekä erilaisia oppimisympäristöjä eli asioita, jotka ovat tutkimani pedagogiikan taustalla. Opettajille suunnattujen täydennyskoulutuskokonaisuuksien kehittäminen ja opettajaopiskelijoiden koulutuksen kehittäminen vaativat lisätutkimusta ja jatkokehittämistä, jotta menetelmän käyttö kouluopetuksessa eri asteilla lisääntyisi ja yhteistyön tekeminen helpottuisi (ks. McCaughtry & Wojewuczki 2003). Lasten ja nuorten liikunnan asiantuntijaryhmän (2008) mukaan liikuntaa sen terveyttä ja hyvinvointia edistävästä vaikutuksesta huolimatta ei sisälly nykyisin jokaisen koululaisen päivään luonnostaan. Arkipäivän liikunta ja fyysinen aktiivisuus ovat vähentyneet ja tämä uhkaa kansanterveyttämme tulevaisuudessa. Tarvitaan työtä kouluikäisten riittävän liikunnan ja fyysisen aktiivisuuden lisäämiseksi. (Lasten ja nuorten liikunnan asiantuntijaryhmä 2008, 10.) Elämys- ja seikkailupedagogiikkaa tulisi tutkia myös tästä näkökulmasta.

² Toiminnallisia menetelmiä on olemassa paljon. Kataja, Jaakkola ja Liukkonen (2011, 30) määrittelevät toiminnalliset menetelmät varsin ytimekkäästi. Heidän mukaansa toiminnalliset menetelmät tarkoittavat kaikkia tekemiseen ja toimintaan liittyviä harjoituksia, joiden tarkoituksena on aktivoida ryhmän ja yksilön toimintaa ja oppimista. Toiminta tarkoittaa myös fyysisen toiminnan tuottamaa ajatuksellista toimintaa. Ratkaisukeskeisille toiminnallisille menetelmille on vierasta ajatus oppimisesta pelkän tiedon jakamisen ja valmiiden mallien avulla. Toimintamenetelmissä uskotaan ryhmän ja yksilön kykyyn etsiä monipuolisia kehittymisen polkuja eli ongelmia voidaan ratkaista useilla tavoilla. Toiminnan myötä syntyvä prosessi avaa ryhmälle uusia näkökulmia tarkastella asioita. Toiminnalliset menetelmät perustuvat mielikuva-, kokemusoppimiseen, seikkailukasvatukseen, seikkailuun, liikuntakasvatukseen, urheilualumnukseen, psyko- ja sosiodraamaan, ratkaisukeskeisyyteen ja narratiivisyyteen sekä leikkiin.

2 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSRAPORTIN RAKENNE

Ajatus väitöskirjan tekemisestä kypsyi hiljakseen. Oppiminen itsessään on kiehtovaa ja kiinnostavaa. Entä miten opetussuunnitelmat tukevat oppimista ja vastaavat yhteiskunnan tarpeisiin ja muuttumiseen? Miten elämys- ja seikkailupe-dagogiikkaa voidaan toteuttaa kouluopetuksessa opetussuunnitelmien puitteis-sa? Omassa mielessäni alkoi hahmottua erilaisia vaihtoehtoja hankkia lisätietoa mieltäni askarruttaviin moniin kysymyksiin. Keskustelin asiasta liikuntakasva-tuksen laitoksella ja aihe alkoi elää ideasta todellisuudeksi.

Aluksi tarkoitukseni oli hankkia aineistoa toteuttamalla etnografinen ta-paustutkimus jossakin kouluryhmässä, jossa käytetään elämys- ja seikkailupe-dagogiikkaa opetusmenetelmänä. Havainnoimalla tällaisen ryhmän toimintaa arvelin saavani vastauksia menetelmän sovellettavuuteen osana kouluopetusta. Tutkittavien ryhmän etsintä käynnistyi helmikuussa 2010. Tein kyselyjä jo ai-emmin seikkailukasvatuksen ympärille rakentuneen verkostoni kautta, ja sain apua lisäksi Seppo Karppiselta, joka on tehnyt väitöskirjan aiheesta vuonna 2005³. Ensimmäinen kyselyni tuotti kolme vaihtoehtoista tutkittavien ryhmää, joista kaksi oli päiväkotikäisten ryhmiä ja yksi alakouluikäisten ryhmä, joka sijaitsi Oulussa. Jatkoin etsimistä lähettämällä kotikuntani ympäristökuntien sivistysjohtajille kyselyn. Kesäkuussa 2010 löysin seikkailukasvatusta syste-maattisesti käyttävän perusopetuksen ryhmän Turusta internethakujen avulla. Ryhmän erityisopettaja oli aiheestani kiinnostunut. Edelleen minua mietitytti ryhmän sijaitseminen kaukana kotoani. Jatkoin sopivan tutkittavien ryhmän

³ Karppisen (2005) laadullisen väitöskirjan tulokset olivat varsin kannustavat työni näkökulmasta. Hänen tutkimuksensa mukaan menetelmä sopii perusopetuksen ope-tussuunnitelman toteuttamiseen. Sen avulla voidaan tukea persoonallista kasvua ja sosiaalisen toiminnan tavoitteita. Lisäksi tutkimuksessa tehtyjen havaintojen perus-teella menetelmän avulla voidaan eheyttää kasvu- ja oppimistavoitteita. Tutkimus-kohteena olleet oppilaat kokivat menetelmän myönteisenä oman kehittyksensä, so-siaalisen vuorovaikutuksen ja kouluviihtyvyyden kannalta. Menetelmä sopi haasta-vien oppilaiden kuntouttavaan kasvatukseen ja sen avulla voitiin lisätä koulumoti-vaatiota ja ehkäistä syrjäytymistä.

etsimistä ja kävin keskusteluita ohjaajieni kanssa sekä esittelin ajatuksiani jatkokoulutusseminaarissa ja työstin jatko-opintojani hiljalleen opetustyöni ohessa lukuvuoden 2010–2011 aikana. Sinnikkään etsinnän seurauksena lokakuussa 2011 löysin lopulta ryhmän, joka tuntui erittäin sopivalta. Ryhmän löytymiseen vaikutti se, että olin vaihtanut työpaikkaa elokuussa 2010 valmistuttuani liikuntatieteiden maisteriksi ja tämän seurauksena verkostoni oli laajentunut. Samalla tieto tarpeestani levisi. Löytynyt ryhmä sijaitsi riittävän lähellä omaa kotipaikkakuntaani ja ryhmän ryhmänohjaaja, erityisopettaja, oli aiheesta hyvin innostunut. Tämän jälkeen asiat alkoivat sujua nopeasti. Alkutaipaleen tuska vaihtui käytännön toiminnaksi. Jatko-opintosuunnitelmani hyväksyttiin lokakuussa 2011 ja löytämäni ryhmän oppilaitoksen johto hyväksyi tutkimuslupahakemukseni samaan aikaan käytyäni ensin keskusteluita koulutuspäälliköiden ja rehtorin kanssa.

Alkuvuodesta 2012 suunnittelemani tapaustutkimus muokkautui toiminnalliseksi tapaustutkimukseksi, sillä oma roolini ulkopuolisena osallistuvana ja havainnoivana tutkijana muotoutui toiminnallisemmaksi tutkija-opettajan rooliksi. Tähän vaikuttivat käymäni keskustelut ryhmän erityisopettajan, oppilaitoksen valmentavan ja kuntouttavan opetuksen ja ohjauksen tiimivastaavan ja koulutuspäälliköiden kanssa, jatkokoulutusseminaarista saamani palautteet ja keskustelut ohjaajieni kanssa. Maaliskuussa 2012 kävin sähköpostiviestintää Jyväskylän yliopiston eettisen toimikunnan puheenjohtajan ja sihteerin kanssa varmistaakseni tutkimukseni eettisyyden. Oman oppilaitokseni koulutuspäällikön tuella lukujärjestykseeni rakennettiin yksi vapaa päivä viikossa lukuvuoden 2012–2013 ajaksi. Tuolloin saatoin olla poissa työstäni tehden tutkimustani ja näin toiminnallinen tapaustutkimukseni oli käytännössä mahdollista toteuttaa.

Kesäkuussa 2012 osallistuin pohjoismaiseen viikon kestäväan kongressiin ”Physical activity and well being in children and adolescents” Islannissa. Esittelin kongressissa tutkimussuunnitelmani ja sain työtäni kehittävää palautetta. Palautteen perusteella luovuin ajatuksestani, että toteuttaisimme joka toisena viikkona toiminnallisen elämys- ja seikkailupedagogisen koulupäivän, ja joka toinen viikko havainnoisin ryhmän toimintaa. Palautteen antajat pitivät parempana, että menetelmää toteutettaisiin joka viikko. Näin tutkimukseni muotoutui entistä enemmän toiminnalliseksi tapaustutkimukseksi. Kesä 2012 kului suunnitellen tutkimukseni käytännön toteutusta lukuvuonna 2012–2013 ja tehden jatko-opintoja. (Tutkimuspäiväkirja 1.8.2012.)

Elokuussa 2012 saatoin varmuudella todeta, että tutkimuskohteeni on erään ammatillisen oppilaitoksen valmentavan ja kuntouttavan opetuksen ja ohjauksen ryhmä, ja ryhmän koko on 10 opiskelijaa. Valmentava ja kuntouttava opetus ja ohjaus on tarkoitettu kehitysvammaisille ja muuten erityisen laaja-alaista tukea opinnoissaan tarvitseville opiskelijoille. Opetuksessa noudatetaan Opetushallituksen vahvistamaa valtakunnallista valmentavan ja kuntouttavan opetuksen ja ohjauksen opetussuunnitelmaa ja erikseen laadittua oppilaitoskohtaista opetussuunnitelmaa.

Opiskelun perustana on henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS⁴), joka on osa opiskelijan kuntoutussuunnitelmaa. HOJKSin yksityiskohtaiset tavoitteet määräytyvät joustavasti opiskelijan yksilöllisten voimavarojen ja hänen elämäntilanteensa mukaisesti. Kohderyhmäni opetus antaa valmiuksia työskennellä ohjattuna muun muassa erilaisissa kiinteistönhoidon aputehtävissä. Tärkeää on lisäksi elämäntaitojen harjoittelu ja oppiminen niin, että opiskelija kykenisi opiskelun jälkeen itsenäiseen asumiseen ja omatoimisten perusasioiden hallintaan.

Tutkimussuunnitelmaani määrittäytyi, että ryhmän opetukseen sisällytetään vuoden ajan opettajatiimissä (ryhmää ohjaava erityisopettaja, erityisohjaaja ja minä tutkija-opettajana) kehittämäämme tutkimukseni teoreettiseen viitekehykseen pohjautuvaa elämys- ja seikkailupedagogiikkaa. Tutkija-opettajana tulisin työskentelemään ryhmän kanssa päivän viikossa siten, että toteuttaisimme kehittämäämme elämyksellisiä ja seikkailullisia elementtejä erilaisissa ympäristöissä huomioiden opetussuunnitelman tavoitteet kokonaisvaltaisesti. Tutkimusstrategiani on laadullinen etnografinen toimintatutkimus sisältäen tapaus-tutkimuksen (edellä esitetty ryhmä). Rooliani tutkimuksessa voi kuvata tutkivan opettajan rooliksi.

Tutkimustehtäväni tarkentuivat suunnitteluprosessin aikana ja tiivistyivät lopulta seuraaviksi tutkimusongelmiksi:

- Miten elämys- ja seikkailupedagoginen luontoliikunta soveltuu erilaisille opiskelijoille?
- Mitä muutoksia vuoden aikana tapahtuu valmentavan ja kuntouttavan opetuksen ja ohjauksen ryhmän opiskelijoissa, ryhmässä ja organisaatiossa?
- Miten elämys- ja seikkailupedagoginen luontoliikunta soveltuu opetussuunnitelman tavoitteisiin ja toteuttamiseen?
 - opiskelijoiden näkökulma
 - vanhempien näkökulma
 - opettajien ja koulun johdon näkökulma.

Väitöstutkimukseni ennako-oletus oli, että saamieni tulosten perusteella voin antaa suosituksia elämys- ja seikkailupedagogisen luontoliikunnan sisällyttämisestä opetussuunnitelmiin huomioiden erityisryhmät (ks. luku 12.2).

Keräsin aineiston kohderyhmältäni haastattelemalla, havainnoimalla, valokuvaamalla, videoimalla ja tallentaen opiskelijoiden kirjoituksia ja kertomuksia. Hyödynsin lisäksi väitöstutkimukseni aikana laatimiani päiväkirjoja ja muistioita sekä eri yhteistyötahojen (opiskelijoiden lisäksi heidän kotiväkensä,

⁴ Lisätietoja HOJKSista on löydettävissä erityisopetusta käsittelevästä kirjallisuudesta (ks. esim. Ikonen 2003a, 97–116; Virtanen & Ikonen 2001, 36–51; Virtanen & Miettinen 2007, 100–101).

opettajatiimini, oppilaitoksen johto- ja päällikkötaso, muut tahot) kanssa käymiäni keskusteluita. Analysoin aineiston teemoittelemalla. (Ks. luku 5.) Lopuksi esitän yleisiä linjoja ja yleistämismahdollisuuksia sekä yhdistämistä muiden tutkimusten tulosten kanssa (ks. erityisesti luku 12).

Tutkimukseni teoriaosuutta käsittelen sekä työni alussa että tekstin sisällä, sillä tutkimusraportissani haluan ylläpitää ”keskustelevaa” suhdetta aineiston ja teoreettisen viitekehyksen välillä. Näin ollen käytän tutkimuksessani sekä induktiivista että deduktiivista logiikkaa.

Tutkimusraportissani pyrin vastaamaan tutkimusongelmiini niin objektiivisesti kuin tutkija-opettajana kykenen. Ensimmäistä tutkimusongelmaani tarkastelen erityisesti sekä ryhmän opiskelijoiden ja vanhempien kokemusten kautta että laajemminkin jo tehtyjen muiden tutkimusten tulosten avulla (ks. luku 6). Erilaisten oppijoiden näkökulma on nykyopetuksessa erittäin tärkeä, koska inklusion (ks. luku 3.5) myötä kouluryhmät ovat entistä heterogeenisempia, ja sitä kautta tarkastelunäkökulma on hyvin ajankohtainen.

Toiseen tutkimusongelmaani vastaan kuvaamalla mahdollisimman tarkoin kulunutta lukuvuotta ja opiskelijoiden ja muiden tutkimuksessa tavalla tai toisella mukana olevien ajatuksia siitä. Omat havaintoni, tutkimuspäiväkirjani, kenttäpäiväkirjamerkintäni, valokuvat, opiskelijoiden ja kotiväen haastattelut sekä keskustelut oppilaitoksen johdon ja ryhmän erityisopettajan ja -ohjaajan kanssa toimivat aineistonani muutoksien ja kokemusten kuvaamisessa. (Ks. luvut 7, 8, 9, 10.)

Kolmanteen tutkimusongelmaani etsin vastauksia tekemiäni haastatteluiden ja havaintojen avulla, joita lukuvuoden kestänyt toiminnallinen tapaustutkimus antaa (ks. luku 11). Tarkastelen kysymystä lisäksi laajemmin kuin valmentavan ja kuntouttavan opetuksen ja ohjauksen opetussuunnitelman kautta perehtymällä valtakunnalliseen perusopetuksen opetussuunnitelmaan ja tutkimalla etenkin Suomessa aiemmin tehtyjä tutkielmia, kehittämishankkeita ja tutkimuksia elämys- ja seikkailupedagogiikasta.

Tutkimukseni keskeisenä tavoitteena on lisätä ymmärrystä elämys- ja seikkailupedagogisesta luontoliikunnasta, elämys- ja seikkailupedagogiikan sovellusmahdollisuuksista opetuksessa sekä menetelmän soveltuvuudesta erilaisille oppijoille. Yhden ryhmän tarkastelu ei mahdollista yleistämistä, mutta se tuottaa uusia näkökulmia opetussuunnitelman toiminnalliseen toteuttamiseen.

3 ELÄMYS- JA SEIKKAILUPEDAGOGIIKKA, LUONTOLIIKUNTA, OPPIMINEN JA ERILAISET OPPIJAT

Kasvatustieteen tohtori Seppo Karppisen toistaiseksi ainoassa suomalaisessa seikkailu- ja elämyspedagogiikkaa käsittelevässä väitöskirjassa (2005) kehittämä seikkailu- ja elämyspedagogiikka ja Matti Telemäen (1998) tutkima seikkailukasvatuksen traditio muodostavat teoreettista pohjaa väitöstutkimukselleni ja auttavat toiminnallisen osion rakentamisessa. Seikkailukasvatuksen traditioon liittyvät kansainvälisesti tarkasteltuna norjalainen ”friluftsliv”- ja ruotsalainen ”utomhuspedagogik”-käsitteet sekä saksalainen ”Erlebnispädagogik”-suuntaus ja englanninkielisellä alueella käytetty ”Outdoor Adventure Education”. Nämä antavat juuria työlleni. Työni juuret ovat kiinnittyneet erityisen tiukasti suomalaiseen näkemykseen elämys- ja seikkailupedagogiikasta ja luontoliikuntaan sekä luonnollisesti lisäksi oppimisen teorioihin, koska tutkimukseni sijoittuu koulumaailmaan.

Varhaisimmat omat elämys- ja seikkailupedagogiset ohjauskokemukseni ovat vuodelta 1998, jolloin toteutin seikkailullisia luontoliikuntaleirejä ja -kurseja liikunta- ja nuorisotoimen ohjaustyössäni. Seikkailutoimijoille tyypilliseen tapaan tein asioita käytännössä hyvin kokonaisvaltaisesti, mutta en pohtinut taustalla olevia vaikutusmekanismeja, teorioita, traditioita tai käsitteitä syvällisesti. Telemäen ja Karppisen ajatukset tulivat minulle tutuiksi vuosien saatossa ja ovat olleet koko tutkimukseni ajan turvallinen lähtökohta tutkimustyölleni. Usean vuoden ajan olen lisäksi ollut mukana valtakunnallisessa tavoitteellisen seikkailutoiminnan tutkimusryhmässä (Karppinen & Latomaa 2015, 360), jonka kautta osallistun ajankohtaisiin pohdintoihin seikkailukasvatuksen tutkimuskentällä. Tutkimusryhmässä on mietitty runsaasti esimerkiksi eri käsitteiden käyttöä seikkailullisessa toiminnassa. Yksi ehdotus opetukseen soveltuvasta käsitteestä on ollut elämys- ja seikkailupedagogiikka, mitä käsitettä tutkimuksessani käytän. Seuraavissa alaluvuissa selvennän, miksi päädyin tähän käsitteeseen ja mitä elämys- ja seikkailupedagogiikka tutkimuksessani tarkoittaa.

Koska työhöni liittyy eri käsitteiden lisäksi monia traditioita ja teorioita, on niiden määrittely ja selventäminen tärkeää. Ennakkotietoni ja kokemukseni

eivät riitä. Etnografian luonteen mukaisesti minun on päästävä syvälle aihe-alueeseeni myös teoreettisella tasolla.

3.1 Suomalaisen elämys- ja seikkailupedagogiikan juuret

Kun tarkastellaan suomalaisten historiaa, ei voida ohittaa kiinteää luontosuhdettamme ja eräperinnettämme. Suomalaisten esi-isien saapuessa aikanaan asumattomaan ja luonnonoloiltaan haasteelliseen maahan tarvittiin seikkailevaa ja tutkivaa luonnetta, että Suomeen rohkeni tulla ja selviytyä läpi erilaisten vuodenaikojen. Luonto oli haasteellinen, mutta samalla se tarjosi ruokaa ja elannon. Suomalaiset kasvoivat kiinni luontoon heti alusta alkaen ja heidän luontosuhteensa oli vahva. (Karppinen & Latomaa 2015, 84–98; Laukamo 1999; Lehtonen 2000; Peltonen 2004; Rintala 1999.)

Karppinen ja Latomaa (2015, 96) katsovat suomalaisen seikkailuperinteen alkaneen vakiintuneen asutuksen myötä 600–1300-luvuilla, jolloin maanviljelyksen oheen hankittiin lisätuotteita jopa satojen kilometrien takaa pyydystystä riistasta. Tällainen käytännönläheinen luonnossa liikkumiseen liittyvä eräperinne on kuulunut vahvasti suomalaisuuteen siten pitkään.

Vahvasta luontosuhteestamme ja pitkästä seikkailuperinteestämme huolimatta kasvunohjaustyön menetelminä seikkailukasvatus ja elämyspedagogiikka ovat varsin uusia. Suomessa tavoitteellista seikkailukasvatusta ja elämyspedagogiikkaa on käytetty hoito-, kasvatus-, nuoriso- ja sosiaalityön aloilla käytännössä 1990-luvun alusta alkaen (Lehtonen 2000). Karppisen (2007, 83) mukaan elämyspedagogiikasta on tullut perinteisen opetuksen vaihtoehto ja tukija siitä lähtien, kun Telemäki ja Tiainen toivat menetelmän Keski-Euroopasta Suomeen 1990-luvun alussa. Samaan aikaan myös seikkailukasvatus alkoi yleistyä.

Karppinen ja Latomaa (2015, 290) toteavat, että voidaan perustellusti sanoa suomalaisen modernin seikkailupedagogisen toiminnan olleen hyvin kansainvälistä. Vahva eräperinteemme ja vuosikymmeniä jatkunut retkeily- ja ulkoilmatoiminta partiossa, seurakunnissa ja nuorisotyössä sivuutettiin, sillä 1990-luvulla nämä perinteet jäivät kansainvälisten virtausten taustalle. Tosin suomalaisen perinteen merkitys on huomattu uudelleen myöhemmin.

Oman eräperinteemme merkityksen huomiotta jääminen 1990-luvulla on ollut ymmärrettävää. Suomessa teoriatietoutta aiheesta ei ole ollut juuri saatavissa lukuun ottamatta englantilaista ja saksalaista materiaalia seikkailukasvatuksesta ja elämyspedagogiikasta (Lehtonen 2000). Nähtävästi samasta syystä elämys- ja seikkailupedagogiikka on hakenut paikkaansa kouluopetuksessa pitkään. Meillä liikuttiin luonnossa, mutta akateemista tutkimusta tai kirjoja ei elämys- ja seikkailupedagogiikasta tehty.

1990-luvun loppupuolella tähän ongelmaan tartuttiin, kun Telemäki (1998) kirjoitti seikkailukasvatuksen teoriasta opetusmonisteen yliopistojen kurssien käyttöön, ja Lehtonen (1998) toimitti kirjan erilaisista näkökulmista elämyksellisen ja kokemuksellisen oppimisen kysymyksiin Suomessa. Myös Kokljuschkin

(1999) kirjoitti varhaiskasvatukseen tarkoitettua seikkailukirjan haluten tarjota kirjallista materiaalia seikkailu- ja elämystoiminnasta päiväkotien käyttöön. Aiheesta alkoi ilmestyä lisäksi opinnäytetöitä (Karppinen 2005; Suomalainen Seikkailukasvatus -sivusto 2015b). Kuitenkin vielä 2000-luvulla käsitteet ovat olleet epäselviä, teoretietous ohutta ja elämys- ja seikkailupedagogiikka etsii kotipaikkaansa yliopistomaailmasta (Suomalainen seikkailukasvatus -sivusto 2011).

Karppinen ja Latomaa (2015, 298) vahvistavat, että seikkailupedagogiikka ei ole saanut jalansijaa yliopistomaailmassa. Tämä on poikkeavaa verrattaessa kehitystä moneen muuhun maahan. Esimerkiksi Ruotsissa Linköpingin yliopistolla on toiminut valtakunnallinen Nationellt centrum för utomhuspedagogik vuodesta 1993 antaen yliopistotasoisista koulutusta aiheesta (Linköpings Universitet, Institutionen för kultur och kommunikation, 2015). Telemäen (1998) mukaan elämys- ja seikkailupedagogiikka on Kanadassa, Yhdysvalloissa ja useissa Euroopan maissa osa korkeakouluopetusta ja -tutkimusta.

Jotta Suomessa elämys- ja seikkailupedagogiikkaa voitaisiin toteuttaa enemmän osana kouluopetusta, tarvitaan lisää teoretietoutta ja tutkimusta. Voidakseni paikantaa oman tutkimukseni kouluopetukseen ja tavoitteelliseen seikkailutoiminnan traditioon, tarkastelen seuraavissa luvuissa erilaisia Suomessa vaikuttaneita kansainvälisiä suuntauksia sekä kytken ne suomalaiseen eräperinteeseen, luontoliikuntaan ja oppimisen teorioihin. Ensimmäiseksi käsitelen luontoliikuntaan liittyviä erilaisia näkökulmia.

3.2 Luontoliikunta

Tässä tutkimuksessani luontoliikunta on tärkeä osa elämys- ja seikkailupedagogiikkaa. Tämän vuoksi selvennän tarkemmin luontoliikuntaa käsitteenä ja sen harrastamista sekä sen merkityksiä harrastajilleen. Tarkastelen luontoliikuntaa lisäksi osana elämys- ja seikkailupedagogiikkaa.

Yleisesti voidaan todeta, että luontoliikunta liittyy kiinteästi elämys- ja seikkailupedagogiikkaan, sillä luonto itsessään tuottaa runsaasti elämyksiä sielä liikkuville. Luonnossa voi liikkua kaikkina vuodenaikoina, ja erilaisia elämyksiä ja kokemuksia tuottavia luontoliikuntalajeja on runsaasti. Esimerkiksi melonta mahdollistaa liikkumisen vesillä lähes äänettömästi luontoa havainnoiden, ja lumikenkäily talvisin vapauttaa kulkemaan teistä tai laduista riippumattomasti. Taulukkoon 1 olen koontanut elämys- ja seikkailupedagogiikkaan hyvin soveltuvia erilaisia luontoliikuntalajeja ja -muotoja pääsääntöisen harrastusajankohdan mukaisesti (Luonnonvarakeskus 2015; Metsähallitus 2015a; Metsähallitus 2015b; Pirkanmaan Virkistysalueyhdistys ry 2015; Suomen Latu ry 2015; Ympäristöhallinto 2015).

TAULUKKO 1 Erilaisia luontoliikuntalajeja ja -muotoja harrastusajankohdan mukaan luokiteltuna

Luontoliikuntalajeja ja -muotoja pääsääntöisen harrastusajankohdan mukaan			
Talvi	Kevät	Kesä	Syksy
Avantouinti Hiihto Hiihtosuunnistus Jäljestäminen Jäänveisto Laskettelu Lumikenkäily Lumilautailu Potkukelkkailu Retkiluistelu	Koskenlasku Lintuharrastus Luonnon muutosten havainnoiminen Maanmuokkaus ja kylväminen	Hiekanveisto Kalliokiipeily Kasviharrastus Maastopyöräily Maastorullaluistelu Melonta Pyöräily Sukellus Suunnistus Uinti Veneily	Marjastus Riistanhoito Sienestys Ympäristötaiteen tekeminen luonnon- materiaaleista
Kaikkiin vuodenaikoihin hyvin soveltuvia lajeja ja toimintoja			
Geokätköily, Jousiammunta, Kalastus, Kävely, Leijan tai lennokin lennätys, Leikit, Leirit, Luontovalokuvaus, Luontopolut & oppimistehtävät & rastit luonnossa, Pelit, Perhelii-kunta, Ratsastus, Sauvakävely, Seikkailutoiminnot, Telttailu, Vaeltaminen			

Osa taulukossa mainituista lajeista edellyttää tietynlaisia olosuhteita ja erityisosaamista sekä lupia eli jokamiehen oikeuksien perusteella ei voi mennä liik-kumaan minne vain. Useita esitetyistä lajeista voidaan kuitenkin harrastaa lähes kaikkialla, missä on mahdollisuus mennä luontoon tai jopa rakennetussa ympä-ristössä. Tästä hyvä esimerkki on geokätköily.

Elämys- ja seikkailupedagogiikan juuria tarkastellessani tuli esille suoma-laisten kiinteä suhde luontoon ja vahva eräperinteemme. Simulan (2012a, 35) mukaan suomalaisille luonto ja luonnossa liikkuminen ovat edelleen hyvin tär-keitä asioita. Suomalaiset myös harrastavat luontoliikuntaa tai laajemmin ajatel-tuna ulkoilua paljon. Yleisimpiä omaehtoisen liikunnan liikuntamuotoja 9-12-vuotiailla lapsilla ovat pyöräily, luistelu, ulkoleikit, kävely, hiihto, hölkkä ja uinti (Nupponen, Halme, Parkkisenniemi, Pehkonen & Tammelin 2010, 166).

Sievisen ja Neuvosen (2011, 37) mukaan koko aikuisväestöstä 96 % harras-taa jotakin ulkoilulajia vuoden aikana, ja ulkoiluun osallistujien osuus on säily-nyt samalla tasolla verrattaessa vuoteen 2010. Aikuiset ulkoilevat keskimäärin kolme kertaa viikossa ja heillä on keskimäärin 13 erilaista ulkoiluharrastusta.

Myös lähes kaikki 15-24-vuotiaat nuoret harrastavat ulkoilua yhtä aktiivi-esti kuin aikuiset. Nuorilla on useampia ulkoiluharrastuksia kuin vanhemmilla, ja jotkin harrastukset ovat viimeisen kymmenen vuoden aikana lisänneet suosiotaan. Tästä ovat esimerkkeinä kalliokiipeily ja maastopyöräily sekä lumilau-tailu. Geokätköily on tullut uutena lajina osaksi nuorten ulkoiluharrastuksia. Nuorten harrastajien määrät ovat kasvaneet, mutta harrastuskerrat harrastajaa kohden ovat samalla vähentyneet. (Sievinen & Neuvonen 2011, 60.)

Korpela ja Paronen (2011, 87) toteavat, että kaikista vapaa-ajan liikunnan ympäristöistä luonnon osuus on runsas kolmannes. Heidän mukaansa luonto-harrastukset tuottavat enemmän mielihyvää kuin muut vapaa-ajan harrastukset ja ovat virkistävyydeltään parempia kuin esimerkiksi liikunta rakennetussa

ympäristössä tai opiskelu vapaa-ajalla, ilmaisu- ja taideharrastukset, viihdetilaisuuksissa käynti ja kahvilakulttuuri sekä shoppailu. Luontoympäristö myös elvyttää siihen liittyvien positiivisten tunnetilojen ja stressiä alentavan vaikutuksen vuoksi.

Laukkanen (2010; 2, 8) on samoilla linjoilla. Hän on tehnyt yhteenvedon 36 kansainvälisestä tieteellisestä tutkimuksesta, jotka liittyvät luonto- ja virkistysliikunnan terveysvaikutuksiin. Yhteenvedon mukaan luonto ja luonnossa liikkuminen vaikuttavat monin suotuisin tavoin terveyteen ja hyvinvointiin. Ulkona liikkuminen on monitasoinen kokemus, joka itsessään tuo lisäarvoa verrattuna sisäliikuntaan. Luonto vaikuttaa terveyteen erityisesti kolmella tasolla eli luonnon näkemisen ja havainnoinnin kautta, luonnon läheisyydessä olemisen kautta ja luonnossa tapahtuvan aktiivisen toiminnan kautta. Aktiivinen liikkuminen luonnossa lisääntee itsearvostusta ja tasannee mielialoja. Verenpaine ja syke laskevat ja liikunnan kuormitus koetaan pienemmäksi kuin sisällä tapahtuvassa liikunnassa. Liikunta luonnossa tuottaa iloa, helpottaa arjen huolia ja koetaan uudistavana. Luontoliikunnan merkityksen tulevaisuudessa tulisi olla suuri, koska se tarjoaa vastapainon sisällä ololle ja terveystriskejä aiheuttavalle runsaalle istumiselle.

Taylorin ja Kuon (2009) yhdysvaltalaisessa tutkimuksessa on havaittu, että 20 minuutin kävelyretki puistossa auttaa ADHD-lapsia keskittymään yhtä tehokkaasti kuin lääkkeet. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että lasten keskittymiskyky lisääntyy huomattavasti puistokävelyssä, mutta ei samalla tavalla kävelyretkellä rauhallisessa nukkumalähiössä tai kaupungin keskustassa. (Taylor & Kuo 2009.) Tutkimustulos näyttää viittaavan siihen, että mitä luonnonmukaisempi ympäristö on, sen parempi se on keskittymiskyvylle.

Tutkimustuloksia luonnon tai luontoliikunnan hyvinvointia edistävästä vaikutuksesta on julkaistu useita muitakin. Tourulan ja Raution (2014; 26, 34) laatimassa luontoympäristön terveys- ja hyvinvointivaikutuksia käsittelevässä tutkimuskatsauksessa havaittiin luontoympäristöllä olevan merkittävät fyysistä ja psyykkistä terveyttä edistäviä vaikutuksia. Luontoliikunta puolestaan näyttää vahvistavan luontoympäristön psyykkistä terveyttä edistäviä vaikutuksia eli elinvoimaisuutta, mielialan paranemista ja elpymistä.

Kelly & Potter (2011, 164) toteavat, että seikkailuaktiviteettien lähes poikkeuksetta positiiviset vaikutukset terveyteen ja hyvinvointiin perustuvat seikkailuun, liikuntaan ja ulkoilmaan yhdessä. Jokaisella on erikseen terveyttä parantava ulottuvuus, mutta yhdessä ne voivat toimia ratkaisuna alati kasvavaan elintapasairauksien ongelmaan. Yleisestikin voidaan todeta, että luonnon kokemuksellisuus ja sen hyvinvointivaikutukset on huomattu laajasti elämys- ja seikkailupedagogiikassa. Menetelmässä luontoliikunta ilmenee monin tavoin, ja luonnossa toimitaan monipuolisesti. Luontoa pidetään oivallisen yllätyksellisenä oppimisympäristönä.

Telemäen (1998) mukaan elämyspedagogiikka kytetään yleensä luonnossa liikkumiseen. Myös Kiiski (1998, 110) toteaa, että elämyspedagogiikassa keskeistä on vuorovaikutus luonnon kanssa. Hänestä on tärkeää oppia luonnon

kautta ja kunnioittaa luontoa sekä uskaltautua olemaan ja liikkumaan luonnossa pyrkimättä sen valloittamiseen eli elää tasapainossa luonnon kanssa.

Telemäki (1998, 44) toteaa, että menetelmän käytännön toiminnot ovat jaettavissa sosiaalistamisleikkeihin, ryhmäaloitteisuuteen liittyviin tehtäviin ja yksilöllisiä haasteita sisältäviin tehtäviin sekä ulkoilmatoimintoihin, joita ovat esimerkiksi vuorikiipeily, koskenlasku, purjehdus, melonta, hiihto tai maastopyöräily. Kaikkia edellä mainittuja käytännön toimintoja on mahdollista toteuttaa luonnossa liikkuen ja toimien. Karppinen (2005, 106–111) pitää kouluihin hyvin sopivina lajeina alhaisen tai kohtuullisen riskin toimintoja, jotka tapahtuvat ulkona luonnossa (ks. luku 3.3.3).

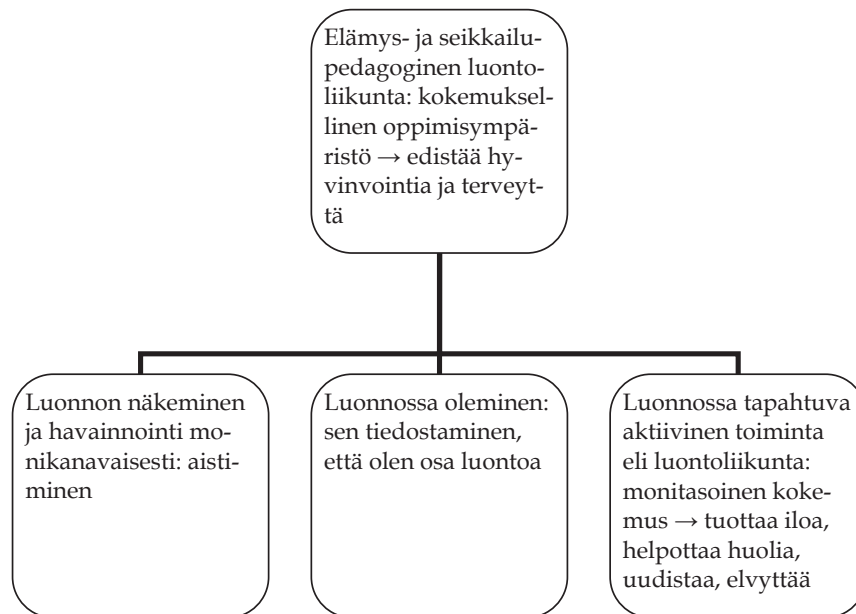
Karppisen ja Latomaan (2015, 72–73) mukaan pelkästä toiminnasta muodostuu tavoitteellista elämys- ja seikkailupedagogiikkaa kolmen asian toteutuksessa. Nämä asiat ovat pedagoginen intentio eli tavoite, elämyksellisenä tai seikkailuna koettu toiminta ja elämyksellisessä tai seikkailullisessa toiminnassa koettun reflektointi. Elämyksellinen tai seikkailuna koettu toiminta voi olla muun muassa perusliikuntaa ulkona, luonnossa olemista, suunnistamista, vaellusta, laskeutumista, kiipeilyä, soutua tai melontaa. Tietenkin toiminta voi olla myös esimerkiksi draamaa tai leipomista. Karppinen ja Latomaa (2015, 72–73) korostavat, että etenkin liikunnalliset sisällöt asettavat opettajille teknisiä lajitaitovaatimuksia, joissa tulee huomioida turvallisuus, tavanomaisten opetukseen kuuluvien pedagogisten taitojen lisänä. Palaan näihin vaatimuksiin tarkemmin selventäessäni toiminnallisen tapaustutkimukseni käytännön toteutusta (luku 5, ks. myös luku 3.6).

Telemäki ja Bowles (2001, 48–49) puolestaan selventävät neljää vaihetta, joista muodostuu ”hahnalainen pedagogiikka” (ks. luku 3.3.2). Vaiheet ovat fyysinen harjoitus, projekti, retki eli ekspeditio sekä pelastuskoulutus. Fyysinen harjoitus sisältää kunnon ja kestävyuden sekä rohkeuden parantamiseen tähtäävää, usein luonnossa tapahtuvaa liikkumista. Projekti vetoaa mielikuvitukseen, auttaa luomaan uutta ja tekemään käsillä sekä suunnittelemaan. Retken aikana toteutetaan ryhmän yhteistyössä laatimat suunnitelmat. Retki kehittää aloitteellisuutta, auttaa kestäämään räsitystä ja voittamaan itsensä sekä tekemään päätöksiä haasteellisissa tilanteissa. Pelastuskoulutus tähtää vastuun kantoon muista ihmisistä ja opettaa arvioimaan riskejä. Kaikkien näiden vaiheiden tavoitteena on kasvattaa mieleltään valppaita, fyysisesti kyvykkäitä ja itsenäisiä sekä anteliaita oppijoita eli tasapainoisia aikuisia.

Hahnlaisessa pedagogiikassa fyysinen harjoitus ja retki ovat luonnollisia vaiheita toteuttaa luonnossa. Myös pelastuskoulutus voidaan järjestää luontoympäristössä. Projektiakaan ei ole mahdotonta sijoittaa ulos.

Toiminta ulkona ja luonnossa eli tavanomaisesta poikkeavissa oppimisympäristöissä on tärkeä osa elämys- ja seikkailupedagogiikkaa useiden muidenkin menetelmää toteuttavien tai tutkivien mielestä (ks. Erkkilä 2010; Heikinaro-Johansson & Klemola 2007, 148; Hopkins & Putnam 1997; Kokljuschkin 1999, 34–57; Louhela 2010; Manninen-Riekkoniemi & Parttimaa 2010; Marttila 2010; Priest & Gass 2005; Saloranta 2010; Stremba & Bisson 2009a; Tampio & Tampio 2014, 10–14). Näin on myös omassa tutkimuksessani. Kuviossa 1 on

tiivistetyksi esitetty, miten luonto ympäristönä ja luontoliikunta tarjoavat kokemuksellisen oppimisympäristön, joka tuottaa hyvää oloa ja terveyttä luonnon näkemisen ja havainnoinnin kautta, luonnon läheisyydessä olemisen kautta ja luonnossa tapahtuvan aktiivisen toiminnan kautta.



KUVIO 1 Elämys- ja seikkailupedagogisen luontoliikunnan fyysisistä ja psyykkistä terveyttä sekä hyvinvointia edistävät tekijät

Luontoympäristö on lisäksi oivallinen oppimis- ja kasvukenttä erilaisten ympäristökysymysten pohtimiseen ja sen ymmärtämiseen, että ihmisen hyvinvointi on riippuvaista luonnon hyvinvoinnista (Telemäki 1998; Telemäki & Bowles 2001, 6). Elämys- ja seikkailupedagogiikka toimii menetelmällisesti näin arvokkaana ympäristökasvatuksen toiminta-alueena.

Tiivistäen totean, että elämys- ja seikkailupedagogiikan ytimeen kuuluu uusiin oppimistilanteisiin liittyvä tavoitteellinen toiminta yhdessä ryhmän kanssa usein luonnossa liikkuen ja ongelmia samalla ratkoen. Menetelmään liittyvät läheisesti toiminnallisuus, toimintakokemusmenetelmät ja luonto- ja ympäristökasvatus sekä luontoliikunta. (Ks. Suomalainen seikkailukasvatus -sivusto 2011, Marttila 2010.)

Laajennan elämys- ja seikkailupedagogisen luontoliikunnan selventämistä vielä yleisesti liikunnan ja oppimisen välisten yhteyksien tarkasteluun. Opetuksessa tavoitellaan oppimista ja osaamista (ks. luku 3.4), ja siksi tämä näkökulma on oleellinen. Viime vuosina oppimista liikunnan avulla on tutkittu runsaasti, ja useissa tutkimuksissa on havaittu, että liikunnalla on oppimista tukevia vaikutuksia (ks. mm. Chaddock-Heyman, Erickson, Kienzler, King, Pontifex, Raine,

Hillman & Kramer 2015⁵; Haapala 2015b; Syväoja 2015; Syväoja, Kantomaa, Laine, Jaakkola, Pyhältö & Tammelin 2012; luku 12.1).

Syväoja ym. (2012, 5–6) tekivät katsauksen liikunnan vaikutuksista lasten oppimiseen ja koulumenestykseen tarkastellen vuosina 2008–2011 tiedelehdissä julkaistuja artikkeleita. Katsauksen mukaan liikunnan on havaittu vaikuttavan myönteisesti lasten koulumenestykseen, tiedollisiin toimintoihin ja oppimiseen. Näyttö liikunnan vaikutuksista oppimiseen perustuu pääosin poikkileikkaus- ja seurantatutkimuksiin sekä interventiotutkimuksiin, joten liikunnan tarkemmita vaikutusmekanismeista tarvitaan edelleen lisää tietoa. Kuitenkin liikunnan ja oppimisen välistä yhteyttä selittänee se, että liikunta vaikuttaa edullisesti aivojen aineenvaihduntaan, rakenteisiin ja toimintaan, ja se, että liikunnan harrastaminen kehittää motorisia taitoja. Tiedolliset taidot nimittäin kehittyvät yhdessä motoristen taitojen kanssa niiden ohjauksesta vastaavien samojen aivoalueiden kehittyessä liikunnan johdosta. Lisäksi kouluviihtyvyydellä, itsetunnolla ja vuorovaikutuksella on merkitystä liikunnan myönteisissä vaikutuksissa, sillä liikunnan harrastaminen parantaa lasten kykyä toimia erilaisten ihmisten kanssa, ja se kehittää itseohjautuvuutta ja ryhmätyötaitoja. Nämä tekijät saattavat selittää liikunnallisesti aktiivisten lasten hyviä oppimistuloksia. Luonnollisesti liikunta edistää myös lasten fyysistä terveyttä. Tutkimustulosten perusteella katsauksessa todetaan, että monipuolinen ikä- ja kehitystasolle sopiva liikunta edistää lasten kehitystä, terveyttä ja hyvinvointia, eli asioita, jotka ovat oppimisen edellytyksiä. Tästä johtuen liikuntaa tulisi lisätä kokonaisvaltaisesti kouluihin yhteistyössä lasten huoltajien kanssa.

Syväojan ym. (2012) tutkimustuloksiin tukeutuen on perusteltua sisällyttää liikuntaa monipuolisesti koulujen toimintoihin. Tulokset kannustavat jatkauttamaan toiminnallisia menetelmiä laajasti osaksi kouluopetusta. Esimerkiksi liikunnan integrointi eri oppiaineisiin on tarkoituksenmukaista. Voinkin todeta, että luontoliikunta, kuten liikunta yleensä, tukee myös oppimista sen hyvinvointivaikutusten lisänä ja osittain juuri niistä johtuen.

3.3 Käsitteiden laaja kirjo

Suomessa termejä elämys, kokemus, oppiminen, elämyspedagogiikka ja seikkailukasvatus käytetään koulu- ja kasvatustyössä, nuoriso- ja sosiaalityössä sekä terapiassa ja kuntoutuksessa, mutta käsitteiden sisällöt ovat kirjavia ja epämääräisiä, ja suorat lainaukset ja käännökset esimerkiksi saksan tai englannin kielestä ovat moniselitteisiä (Karppinen & Latomaa 2007, 11). Saman käsitteiden epäselvyyden, määrittelemisen vaikeuden tai sanojen suorien käännösten haasteellisuuden ovat todenneet Kokljuschkin (1999, 30–31), Karppinen (2005, 24–

⁵ Chaddock-Heyman ym. (2015) totesivat tutkimuksessaan, että liikunta lapsena voi muovata aivoja suotuisasti ja fyysisesti hyväkuntoiset lapset voivat näin menestyä matematiikassa. Tutkijat olivat huolissaan siitä, että liikunnan määrää supistetaan jatkuvasti kouluopetuksessa. Haapala (2015b) ja Syväoja (2014), katso lisää luvuista 10.2, 12.1.

28), Karppinen (2010, 123–125), Rätty (2011, 11) ja Karppinen & Latomaa (2015, 39–45). Karppisen ja Latomaan (2015, 41) mukaan Suomessa elämys- ja seikkailupedagogiikkaan liitettävien termien runsaus johtuu toimijoiden taustajajatteluista ja perinteestä sekä siitä, miten toimijat ymmärtävät oman pedagogisen toiminnan luonteen.

Telemäki (1998) laati ensimmäisen Suomessa aloitetun seikkailukasvatuksen approbatur -opetuksen tarpeita varten opetusmonisteen, jossa hän (Telemäki 1998, 43) toteaa elämyspedagogiikan (Erlebnispädagogik) liittyvän saksalaiseen ja hahnilaiseen perinteeseen. Seikkailukasvatus (Adventure Education) puolestaan on englanninkielisellä alueella käytetympi käsite. Telemäki (1998, 44) pitää kuitenkin vaikeana tehdä eroa seikkailukasvatuksen ja elämyspedagogiikan välillä, sillä molemmissa sosiaalistamisleikit, ryhmäaloitteisuuteen liittyvät tehtävät, yksilöllisiä haasteita sisältävät harjoitteet ja ulkoilmatoiminnot liittyvät käytännön toteuttamiseen.

Rätty (2011, 11) viittaa menetelmien määrittelyssä Karppisen (2005) todenneen, että seikkailukasvatus, -pedagogiikka, -terapia, -liikunta, ympäristökasvatus, toiminnalliset menetelmät, kokemusoppiminen, elämyskasvatus tai elämyspedagogiikka tarkoittavat suurin piirtein samaa viitaten toiminnallisuuteen, elämysten ja yhteistoiminnan avulla tapahtuvaan iloon, virkistykseen, tavoitteelliseen kasvuun ja turvalliseen ulkona oppimiseen. Karppisen ja Latomaan (2015, 47) mukaan pedagogisesti ajatellen eroa elämyspedagogiikan, seikkailupedagogiikan ja toiminnallisen sekä kokemuksellisen kasvatuksen ja opettamisen välillä ei ole pakko tehdä, sillä ne pohjautuvat toimintaan, elämyksiin ja kokemuksiin sekä niiden analysointiin reflektoiden ja tapahtunutta jäsentäen.

3.3.1 Elämys- ja seikkailupedagoginen luontoliikunta

Karppinen (2005, 24–28) toteutti omassa väitöskirjatutkimuksessaan seikkailukasvatuksen ja elämyspedagogiikan yhdistelmää, seikkailu- ja elämyspedagogiikkaa (outdoor adventure education and experience pedagogy, Abenteuer- und Erlebnispädagogik). Koska Suomen opetusalan ja kasvatustieteen kirjallisuus ei tunnistanut väitöskirjan valmistelun aikana seikkailukasvatuksen eikä elämyspedagogiikan tematiikkaa, oli Karppisen rakennettava se itse. Hän tukeutui Iso-Britannian ja Amerikan modernin seikkailukasvatuksen useisiin suuntauksiin. Niissä yhdistävänä periaatteena on kokemusten muunteleminen oppimisprosessiksi tavoitellen kokemusten hankkimista ja positiivisia muutoksia niin ihmisen tunteissa, ajattelussa ja toiminnassa kuin yhteisössäkkin. Karppinen tukeutui lisäksi saksalaiselta kulttuuri- ja kielialueelta lähtöisin olevaan elämyspedagogiikkaan. Siinä puolestaan painotetaan prosessia ja etusijalla ovat elämykset ja oppiminen niiden välityksellä.

Karppinen (2005, 24–28) pohtii väitöskirjassaan oivallisesti käsitteiden tulkinallisuutta. Hän tarkastelee myös Norjassa ja Ruotsissa käytettävää friluftsliv-käsitettä ja amerikkalaista expeditionary learning -käsitettä sekä utomhuspedagogik-käsitettä unohtamatta Suomessa toteutettavaa ympäristökasvatus-toimintaa. Kaikkien näiden tarkastelujen pohjalta hän päätyi työssään käsitteeseen seikkailu- ja elämyspedagogiikka.

Kymmenen vuotta myöhemmin Karppinen ja Latomaa (2015, 44) toteavat, että suomalaista elämys- ja seikkailupedagogiikkaa luonnehtii saksalainen elämyspedagogiikka (Erlebnispädagogik), angloamerikkalainen seikkailukasvatus (Outdoor Education, Outdoor Adventure Education) sekä suomalainen eräperinne (eräelämä, eränkäynti). Taide ja kädentaidot sopivat suomalaiseen elämys- ja seikkailupedagogiikkaan, ja toimintaympäristönä voi olla luonnon lisäksi myös sali tai koululuokka, mikäli niissä saadaan toteutettua yllättäviä, elämyksellisiä tai jännittäviä hetkiä (Karppinen & Latomaa 2015, 44–45).

Tässä tutkimuksessani käytän käsitettä elämys- ja seikkailupedagoginen luontoliikunta. Yhdistän käsitteen määritelmässäni elämyspedagogiikan ja seikkailukasvatuksen eräperinteeseemme. Hyödynnän Karppisen (2005) tekemää taustatyötä. Liitän luontoliikunnan tiiviisti käyttämäni elämys- ja seikkailupedagogiikkaan, vaikka toteutimmeekin toiminnallisia päiviämme myös muualla kuin luonnossa lähinnä olosuhteiden vuoksi. Suureksi osaksi luontoliikunta oli kuitenkin toimintamme keskiössä.

Määrittelen tutkimuksessani elämys- ja seikkailupedagogiikan erityisesti suomalaiseen eräperinteeseen tukeutuvaksi kaikille opiskelijoille koulutusasteesta riippumatta sopivaksi elämykselliseksi, kokemuksellisen ja konstruktivistisen oppimisen teorioihin pohjautuvaksi kokonaisvaltaiseksi pedagogiikaksi. Siinä ryhmän toiminta ja vaihtelevat roolit sekä yhteistyö opiskelijoiden, opettajien ja eri toimijoiden välillä, yksilön huomioiminen, kunnioittava kohtaaminen, positiiviset oppimiskokemukset ja tunne-elämykset, liikkuminen, luontosuhde, uskon vahvistaminen oppijan omiin kykyihin oppia ja siirtovaikutus arkeen reflektion avulla ovat keskiössä. Elämys- ja seikkailupedagogiikassa huomioidaan eri aistikanavat oppimisen mahdollistajina. Oppijan omaa vastuuta oppimisestaan ja toisista ihmisistä kehitetään unohtamatta tiedollista, taidollista tai arvojen ja asenteiden oppimista.

Painotan elämys- ja seikkailupedagogisessa luontoliikunnassani enemmän elämyksiä kuin seikkailua, sillä elämykset ovat opettajan toimintaa määräävissä valtakunnallisissa opetussuunnitelmissa esillä. Sen sijaan seikkailua ei käsitteenä käytetä. Lisäksi koen, että seikkailu on saanut 1990-luvun loppuun ajoittuneessa ”seikkailubuumissa” kielteisiä painotuksia, sillä seikkailua käytettiin erilaisten ohjelmanpalveluiden markkinoinnissa laajasti, ja aina ohjelmaan osallistuja ei voinut olla varma tuotteen laadusta. Tästä johtuen väärinymmärryksiä välttääkseni on perusteltua käyttää käsitettä elämys- ja seikkailupedagogiikka. Mielestäni saattaa olla myös harhaanjohtavaa painottaa seikkailua, josta on muun muassa todettu, että sitä ei voi määritellä. Kun toteutamme elämys- ja seikkailupedagogiikkaa käytännössä osana opetustamme, on meidän määriteltävä tarkoin sen sisällöt, ja erityisesti meidän on huomioitava turvallisuusnäkökohdat. Työskentely alaikäisten kanssa lisää opettajien vastuuta oppijoista, sillä alaikäiset luottavat yleensä opettajiinsa osaamatta kyseenalaistaa heidän toimiaan. Haluan, että käyttämäni käsite ei viesti vaarasta. Opettajana en voi missään tilanteissa tai olosuhteissa asettaa opiskelijoitani vaaraan.

3.3.2 Elämyspedagogiikka

Tutkimuksessa toteuttamani elämys- ja seikkailupedagoginen luontoliikunta rakentuu useiden käsitteiden muodostamalle perustalle. Elämyspedagogiikka on niistä yksi. Karppinen (2005, 29–30) selvittää väitöskirjassaan Jörg Ziegenspeckin todenneen Pädagogik-Lexikon -teoksessa (Reinhold, Pollak & Heim 1999, 135–139), että elämyspedagogiikan juuret löytyvät reformi- eli vaihtoehtopedagogiikasta. Elämyspedagogiikka on ollut Saksassa vaihtoehto ja täydennys laitospaisille kasvatusta- ja koulutussuuntauksille, ja Wilhelm Diltheyn (1833–1911) henkityeellisen pedagogiikan⁶ ja psykologian perusteista on löydetävissä puolestaan historialliset juuret elämyspedagogiikalle.

Omaan edellä esitettyyn käsitteenmäärittelyyni vaikuttaa myös Telemäen rakentama elämyspedagogiikan teoria. Telemäen (1998, 44) mukaan menetelmässä on olennaista vaikutusten kokonaisvaltaisuus. Telemäki (1988, 19) korostaa elämyspedagogiikassa hahnilaisen kasvatuksen arvoperustaa eli päätä, kättä ja sydäntä. Pää, käsi ja sydän voidaan ilmaista myös tietämisenä, toimimisena sekä tunteiden ja tuntemusten kokemisena. Myös Telemäki ja Bowles (2001, 25) toteavat elämyspedagogiikan liitettävän yleensä Kurt Hahniin.

Saksalaissyntyistä reformipedagogi Kurt Hahnia (1886–1974) pidetään yleisesti modernin elämyspedagogiikan kehittäjänä. Hän rakensi pedagogiikkaansa Goethen, Platonin ja Rousseauin ajatuksille. Hahn oli huolissaan liikumisen ja aloitteellisuuden vähenemisestä, mielikuvituksen heikkenemisestä liian valmiin tarjonnan vuoksi, itsekurin rappeutumisesta ja kädentaitojen katoamisesta sekä ainaisesta kiireestä ja tehokkuusajattelusta johtuvasta myötätunnon vähenemisestä. Hahnin kehittämä elämyspedagogiikka muodostui fyysisistä harjoitteista, projekteista, retkistä eli expeditioista ja pelastuskoulutuksista. Hahn halusi kasvattaa vastuunkantajia, jotka tarvittaessa muuttavat yhteiskunnan epäkohtia. Hän uskoi nuorten oppivan kokemusten kautta sosiaalisten siteiden arvoa ja piti tärkeänä ihmisten ja yksilöiden vapautta. Sen sijaan hän ei kannattanut seikkailua seikkailun vuoksi, vaan ulko-olosuhteita käytettiin apuna oppimisessa. Hahn karkotettiin natsien valtaantumisen jälkeen kotimaastaan ja hän muutti Englantiin. Vuonna 1934 hän perusti Gordonstounin koulun Skotlantiin. Koulun oppilaisiin kuului esimerkiksi prinssi Philip. Hahn oli lisäksi perustamassa Walesiin vuonna 1941 Outward Bound -koulua, joita toimii nykyään kaikissa maanosissa ja yli kolmessakymmenessä maassa. Kouluissa toteutetaan hahnilaista pedagogiikkaa. (Karppinen 2005, 31–34; Outward Bound Finland ry 2015b; Telemäki 1998, 7–32; ks. myös Bisson 2009, 54–58; Hopkins & Putnam 1997, 7–8, 23–26; Priest & Gass 2005, 28–30; Rätty 2011, 12–13; Stabler 1986, 183–225; Telemäki & Bowles 2001, 46–54.)

⁶ Henkityeellisessä pedagogiikassa kasvatustiede ajatellaan kulttuuritieteeksi. Sitä saatetaan kutsua myös hermeneuttiseksi. Siinä ajatellaan, että ihmisen kulttuuria ei voi tutkia samalla tavalla kuin luontoa, sillä tietomme on historiallista, joten se ei ole yleistettävää. Henkityeellinen pedagogiikka suuntautuu kasvatustodellisuuden ja kasvatuksen koko maailman ymmärtämiseen. Siinä pyritään ymmärtämään olemisen lisäksi sitä, mitä ihminen voi tehdä ja mitä hänen on tärkeää tehdä sekä mikä historiallis-yhteiskunnallisessa todellisuudessa on tärkeää. Henkityeellinen pedagogiikka on sivistysteoreettinen ajattelutraditio. (Siljander 2002, 57–98.)

Outward Bound Finland ry:n (Outward Bound Finland ry 2015a) kotisivuilla todetaan, että elämyspedagogiikassa oppiminen mahdollistuu kokonaisvaltaisten elämysten avulla, ja se perustuu näkemykseen jokaisessa ihmisessä olevasta hyvästä, jota voidaan kehittää saaden aikaan kasvua. Yksilölle sopivasti mitoitettut haasteet, kokemuksellisuus ja kokonaisvaltaisuus kuuluvat elämyspedagogiikkaan. Ihminen nähdään ajattelevana, tuntevana ja tekevänä kokonaisuutena samoin kuin Montessori- ja Steinerpedagogiikassa, jotka ovat elämyspedagogiikan tavoin reformistisia liikkeitä. Oppimisympäristönä on usein luonto, ja patikointi, melonta tai kiipeily voivat sisältyä siihen toimintoina. Erätaidot, seikkailu ja ryhmätehtävät toimivat oppimisen välineinä. Elämyspedagogiikassa ryhmä merkitsee yksilölle paljon, sillä ryhmän kautta yksilö saa palautetta toiminnastaan ja itsestään, ja tätä kautta sekä yksilö että ryhmä voivat kehittyä ja oppia uusia toimintatapoja. Menetelmässä palautekeskustelut toimivat opittujen asioiden arkeen linkittäjinä eli niiden avulla tavoitellaan siirtovaikutusta arkeen. Elämyspedagogiikassa uskotaan, että voimaantuneet ihmiset ottavat vastuuta niin itsestään, toisista kuin ympäröivästä yhteiskunnasta. (Outward Bound Finland ry 2015a.) Oma määritelmäni tukeutuu näin ollen osin myös Outward Bound Finland ry:n määritelmään elämyspedagogiikasta.

3.3.3 Seikkailukasvatus

Seikkailukasvatus⁷ tai toisin ilmaistuna käytännön seikkailupedagogiikka⁸ on myös käyttämäni menetelmän taustalla. Englanninkielisillä alueilla puhutaan mieluummin seikkailukasvatuksesta kuin elämyspedagogiikasta. Joitain eroja nimen lisäksi menetelmillä on, mutta suurelta osin ne ovat hyvin samankaltaisia.

Hopkins ja Putnam (1997, 3–8) toteavat, että seikkailukasvatuksella on pitkät ja huomattavat perinteet aina Odysseuksen seikkailuista Platonin ja Rousseau'n kautta nykyaikaan. Kasvatusfilosofeista ja psykologeista John Dewey, Jean Piaget ja Jerome Bruner nostivat kokemuksen, joka liittyy oleellisesti seikkailukasvatukseen, keskeiseksi peruspilariksi opetuksen ja kasvatuksen teorioissa. Se, että seikkailullinen kokemuksellinen oppiminen on säilynyt ihmiskunnan historiassa mukana pitkän aikaa, vahvistaa Hopkinsin ja Putnamin mielestä menetelmän kestävästä merkitystä monenlaisissa koulutusyhteyksissä.

⁷ Tieteen termipankissa (2015a) seikkailukasvatus määritellään seikkailua hyödyntäväksi kokemukselliseksi menetelmäksi. ”Seikkailukasvatus on kokemuksellinen prosessi, joka sisältää suunnittelun, toiminnan ja reflektion. Voimakkaasti koetut elämykset saavat merkityksen reflektiossa, jolloin seikkailukasvatuksen tapahtumaa pohditaan, liitetään aikaisempaan opittuun, siirretään arkielämään ja uuden ymmärtämiseen.” Seikkailukasvatus soveltuu kaikille ikäryhmille.

⁸ Seikkailupedagogiikka on puolestaan ”teoreettinen näkemys ja suuntaus erilaisista seikkailukasvatuksen alueeseen kuuluvista kokemuksellisista ja toiminnallisista menetelmistä ja prosesseista. Se tutkii ja tarkastelee teoreettisesti käytännön seikkailukasvatusta ja tavoitteellista seikkailullista toimintaa.” Seikkailukasvatus on seikkailupedagogiikan käytännön menetelmä. Seikkailupedagogiikka voidaan ymmärtää myös seikkailutapahtuman ja seikkailukasvatuksen ohjaamiseen liittyvänä oppina. (Tieteen termipankki 2015b.)

Priest ja Gass (2005, 12–14) ovat samoilla linjoilla. Heidän mukaansa niin Platonin, Aristoteleen kuin Sokrateen ajatuksista on löydettävissä yhteneväisyyksiä seikkailukasvatukseen. Myös muun muassa William Jamesin kehittämä pragmatismi, missä korostetaan tiedon käytännöllistä luonnetta ja käytännöllisiä teorioita ja kokemuksia, jotka auttavat yksilöä oppimaan ja soveltamaan oppimaansa jokapäiväiseen elämään, on seikkailukasvatuksen taustalla. Priest ja Gass (2005, 14) toteavat lisäksi, että pragmatismien edustajan, modernin kokemuksellisen oppimisen isän, John Deweyn ajatuksista monet ovat yhteydessä seikkailukasvatukseen. Dewey näki koulun paikkana, jossa opitaan elämää varten mielekkään työskentelyn kautta.

Kokljuschkin (1999, 31) toteaa, että seikkailukasvatus on kokemuksellisen oppimisen osa, missä lapsi on kokonaisvaltaisesti mukana. Proutyn (2007, 4) mukaan seikkailukasvatus voidaan määritellä suoriksi, aktiivisiksi ja mukansatempaaviksi sekä kiinnostaviksi oppimiskokemuksiksi, joihin liittyy koko persoona ja joilla on todellisia vaikutuksia. Hopkins ja Putnam (1997, 226–227) näkevätkin erityisesti holistisen mallin adventure educationista merkityksellisenä. Holistiseen kokonaisvaltaiseen malliin kuuluvat minä, me ja ympäristö. Siinä yksilön vastuu on tärkeää, ja adventure educationin avulla ihminen on matkalla vastuullisen itsensä löytämiseen itsekkään minän sijaan. Reflektion avulla seikkailukokemuksista löytyy niin henkilökohtaisia, sosiaalisia kuin globaaleja ulottuvuuksia, ja muutoksia itsetuntemukseen on saavutettavissa.

Hopkins ja Putnam (1997, 3–8) selventävät vielä tarkemmin käsitettä adventure education avaten adventurea ja educationia erikseen. Kokemuksen luonteeseen keskittyvässä adventure educationissa adventure eli seikkailu merkitsee kokemusta, joka sisältää epävarmuuden tuloksesta. Adventure voi olla henkinen, hengellinen tai fyysinen. Se sisältää yleensä uuden tekemistä, kokemustemme uudelleen käsittelyä ja vaihtoehtojen löytämistä odottamattomasta. He korostavat oppimisprosessissa kokemusten käsittelyä sanallisesti, sillä muuten siirtovaikutusta arkeen on vaikeaa saavuttaa. Koetut asiat eivät ilman käsittelemistä saa ymmärrettäviä merkityksiä. Hopkins ja Putnam toteavat lisäksi, että vaikka he pitävät ulkona tapahtuvaa oppimista tärkeänä, niin kaiken oppimisen tulisi olla seikkailullista, vaikka se tapahtuisikin muualla kuin ovien ulkopuolella. Mikäli näin ei ole, hukataan tärkeitä oppimismahdollisuuksia. Educationin (koulutus, kasvatus, opetus) he määrittelevät henkisen, moraalisena ja sosiaalisen kasvun prosessiksi sisältäen tietojen, taitojen ja kokemusten hankkimista. Heille kasvatukseen sisältyy sinnikkyyttä harjoitella ja oppimisen taitojen opettelua sekä reflektiivisyyttä.

Kuten aiemmin mainitsin, seikkailukasvatuksen (eli käytännön seikkailupedagogiikan) on oltava turvallista kaikissa tilanteissa. Vaikka seikkailukasvatuksessa osallistuja kohtaa itselleen uusia ja yllätyksellisiä asioita eli menetelmälle tyypillisiä tunnusmerkkejä, tulee opettajan olla niistä etukäteen tietoinen. Opettajan tehtävänä on ohjata uusiin kokemuksiin huomioiden sekä fyysinen, psyykinen, sosiaalinen että hengellinen turvallisuus. (Marttila 2010, 73–74, 77–79; ks. myös Hopkins & Putnam 1997, 69–70; Telemäki 1998, 60–62.)

Myös Priest ja Gass (2005, 111) toteavat, että seikkailukasvatuksessa tasapaino turvallisuuden ja seikkailuun liittyvän jännityksen välillä on erittäin tärkeää. Heidän mukaansa liika turvallisuus hävittää jännityksen, mutta vaaran kokemus ei saa olla kohtuuton. Priest ja Gass (2005, 91–112) pohtivat seikkailulisten toimintojen turvallisuutta ja riskienhallintaa laajasti, sillä ulkoilmatoimintaa on vaikeaa tehdä riskittömäksi, ja siksi toiminnoissa turvallisuusnäkökohdat on huomioitava huolellisesti. (Ks. myös Heikinaro-Johansson & Klemola 2007, 148.) Palaan turvallisuusnäkökulmiin tarkemmin useaan otteeseen asian tärkeyden vuoksi.

Seikkailukasvatukseen liittyy siis jännitystä. Seikkailuista aiheutuva jännitys, joka luo hienoisen eron elämyspedagogiikkaan, on toteuttamassani menetelmässä kuitenkin tarkoin harkittua ja hallittua. Pitäydyn samankaltaisissa toiminnoissa kuin Karppinen (2005, 106–107), joka toteutti väitöskirjaprojektissaan maanläheistä seikkailutoimintaa eli fyysisesti ja henkisesti turvallista sopivasti haasteellista tasa-arvonäkemyksen mukaista kaikille oppilaille soveltuvaa edullista toimintaa. Seikkailuun liittyvä yllätyksellisyys toteutettiin alhaisen tai kohtuullisen riskin toiminnoilla eli esimerkiksi kävellen kivillä, retkeillen erämaassa, seuraten luonnonilmiöitä, vaeltaen puistoissa, kävellen ensilumessa, luistellen, linturetkeillen, kasveja keräten, hiihtäen, mäkeä laskien, kaamoskävellen ja jokimeloen sekä köysikiipeillen.

Hahnin ajatuksia on löydettävissä myös englanninkielisillä alueilla käytettävästä seikkailukasvatus-käsitteestä. Tähän on vaikuttanut ainakin Outward Bound -koulut, jotka ovat levinneet joka maanosaan. Siten myös kansainvälisesti tarkasteltuna eri käsitteet ovat läheisessä suhteessa toisiinsa ja sekoittuvat keskenään. Muun muassa Prouty (2007, 6) toteaa, että Hahnilla on ollut valtava merkitys seikkailukasvatuksen alalla.⁹

Tässä työssäni tavoittelen käytännön seikkailupedagogiikalla edellä esitettyjä määritelmiä yhdistellen kokemusten kautta hankittuja positiivisia muutoksia ihmisen toiminnassa, ajattelussa ja tunteissa sekä näiden avulla tapahtuvia muutoksia mahdollisesti myös yhteisöissä (ks. Karppinen 2005, 25).

3.3.4 Eräperinne, friluftsliv, utomhuspedagogik

Karppinen ja Latomaa (2015, 287) nostavat esille eräperinteen merkitystä suomalaiselle tavoitteelliselle seikkailutoiminnalle, ei ainoastaan seikkailuperinteelle. Heidän mukaansa Erlebnispädagogik-perinne ja Outdoor Adventure Education -perinne sijoitettuna suomalaiseseen eräperinneajatteluun ja -käytäntöön muodostavat ulkoilmassa tapahtuvasta toiminnasta ainutlaatuisen arvojen, ajattelun ja toiminnan kokonaisuuden nimenomaan Suomessa. Vuonna 2015 eräperinteemme arvoa on siten tunnistettu ja tunnustettu osana pedagogiikkaa. Enää elämys- ja seikkailupedagogiikkaa ei nähdä muualta tuotuna vaan Suomen omia luonnonoloja kunnioittavana pedagogiikkana.

⁹ Tosin synnyinmaassaan Saksassa Hahnia ei pidetä yhtä suurena arvossa, sillä siellä on paljon muitakin vaihtoehtopedagojeja, jotka painottavat käytännöllistä toimintaa ja tekemistä.

Suomalainen eräperinne liittyykin määritelmäni ja siten tutkimukseni toiminnallisen osion käytännön toteutukseen näkyvästi. Toteutamme elämys- ja seikkailupedagogiikkaa, missä suomalaista luontoa ja sen suomaa mahdollisuuksia hyödynnetään. Suomessa on helppoa patikoida, hiihtää, meloa, retkeillä, pelata ulkona erilaisia pelejä, luistella, potkukelkkailla, talvikalastaa ja suunnistaa sekä hyödyntää eri vuodenaikoja liikkumisessa. Marjastus, kalastus, lintujen tarkkailu, oikeanlainen varustautuminen, turvallisuusosaaminen tai kasvien tunnistaminen ovat osa erätaitojamme.

Määrittelemässäni käsitteessä tavoitellaan lisäksi friluftsliville tyypillistä iloa luonnossa liikkumisesta. Friluftsliv on Norjasta lähtöisin oleva muualle maailmaan levinnyt Henrik Ibsenin ensimmäisenä mainitsema käsite, joka voidaan nähdä laaja-alaisesti elämäntapana (fri eli vapaus, luft eli ilma ja liv eli elämä). Norjalaisille friluftsliv merkitsee tapaa viettää yhteistä aikaa perheen kanssa, tilaa hengittää ja kokemusta vapaudesta sekä jännitystä ja unelmia, ja se koetaan lahjaksi, jonka vanhemmat voivat antaa lapsilleen (Dahle 2007, 25–27).

Flemmenin (1992) mukaan friluftsliville on tyypillistä vapaasti itseoppien oppia taitoja, esimerkiksi hiihtoa. Flemmen korostaa oppimisessa oppijoiden tutkivaa ja kokeilevaa luonnetta, aitoja leikkejä, luonnon koulua, sopivaa jännitystä, innostavia ympäristöjä, yhteistoiminnallisuutta ja elämyksiä sekä rajojen rikkomishalua. Dahle (2007, 23) toteaa, että hänelle friluftsliv tarkoittaa ensimmäiseksi iloa luonnossa olemisesta, joko yksin tai ryhmässä, kokien nautintoa ja harmoniaa ympäristön kanssa – olemista luonnossa tehden jotakin merkityksellistä.

Dahle (2007, 24) kiteyttää vielä, että norjalaiselle friluftsliville on tunnusomaista yksinkertaisesti olla merkityksellisillä tavoilla luonnossa ilman kalliita laitteita tai välineitä. Päivittäiset kävelyt tai hiihto ovat tästä esimerkki. Myös pitemmät useamman päivän retket, jolloin yövytään maastossa, ovat tavanomaisia.

Dahlen ajatuksiin on helppo yhtyä, sillä kouluopetuksessa ilo ja toimintojen edullisuus ovat tärkeitä. Kun liikkuminen tapahtuu ilman kalliita erikoisvälineitä, on sitä mahdollista toteuttaa osana opetusta. Friluftslivin yksinkertaisuus sopii hyvin osaksi suomalaista kouluopetusta. Myös ruotsalaiseen utomhuspedagogik-käsitteeseen¹⁰ kuuluva aidoissa tilanteissa tapahtuva konkreettisiin kokemuksiin ja reflektion vuorovaikutukseen perustuva oppiminen (Linköpings Universitet, Institutionen för kultur och kommunikation, 2015) on läheisessä suhteessa elämys- ja seikkailupedagogiseen luontoliikuntaani.

Yhteenvedon totean, että käyttämässäni elämys- ja seikkailupedagogisessa luontoliikunnassa on taustalla kaikkia edellä kuvaamiani käsitteitä eli elämyspedagogiikka, pragmatismista ponnistava seikkailukasvatus, suomalainen eräperinne ja norjalainen friluftsliv sekä ruotsalainen utomhuspedagogik. Eritäin vahvana menetelmässä on luonnossa toimiminen ja liikkuminen. Kun nyt olen saanut määriteltä käyttämäni käsitteen, on aika tarkastella käsitteen taustalla vaikuttavia oppimisen teorioita.

¹⁰ Utomhuspedagogik eroaa eräperinteestä ja friluftsliv-käsitteestä siinä, että se on tietoista opetusta/kasvatusta.

3.4 Elämys- ja seikkailupedagogiikassa opitaan yhdessä

Elämys- ja seikkailupedagogiseen luontoliikuntaani liittyvät kokemuksellinen, reflektiivinen ja kokonaisvaltainen sekä konstruktivistinen oppiminen. Yhteisöllisyys on menetelmässä vahvasti läsnä. Karppinen (2005, 169–170) sovelsi kouluopetuksessa määrittelemäänsä ja kehittämänsä seikkailu- ja elämyspedagogiikkaa, jonka ihmiskäsitys on kokonaisvaltainen, tiedonkäsitys konstruktivistinen, pedagoginen suuntaus reformipedagoginen ja opetuskäsitys kokonaisopetuksen sovellus, missä reflektiivinen ja kokemuksellinen opetus ovat taustalla. Oppimiskäsityksenä on systeemi-konstruktivistinen oppiminen, reflektiivinen oppiminen, kokemuksellinen oppiminen ja projektioppiminen. Arviointikeinoina Karppisen kehittämässä menetelmässä ovat vuorovaikutuksellinen reflektio ja itsearviointi. Nämä taustalla olevat arvot, ihmiskäsitykset ja oppimiskäsitykset ovat löydettävissä yleisestikin elämys- ja seikkailupedagogiikan taustalta silloin, kun sitä käytetään kouluopetuksessa, ja ne sopivat luontevasti suomalaiseen opetukseen (Marttila 2010, ks. myös Karppinen & Lato-maa 2015, 266).

Elämys- ja seikkailupedagogista luontoliikuntaa toteuttavassa toiminnallisessa tutkimuksessani pidän koko ajan mielessäni sen, että opiskelijat oppivat opetussuunnitelmassa määritellyt tavoitteet. Oppimisesta seuraava osaaminen on kouluopetuksen tavoite. Koska varsin moniulotteisesti määriteltävissä oleva oppiminen ei ole tutkimukseni varsinainen tutkimusongelma, en yritä selvittää sitä tyhjentävästi, vaan avaan siitä nykykäsityksen mukaisia keskeisiä tekijöitä ja esittelen tällä hetkellä vallalla olevia oppimiskäsityksiä. Keskeisten tekijöiden ja oppimiskäsitysten avulla on mahdollista tarkastella elämys- ja seikkailupedagogiikan taustalla olevaa oppimiskäsitystä ja lisätä näin ymmärrystä siitä, miten elämys- ja seikkailupedagogiikka soveltuu opetussuunnitelmien toteutukseen. Vallalla olevat oppimiskäsitykset nimittäin ohjaavat myös opetussuunnitelmien laadintaa.

3.4.1 Nykyaikainen oppimiskäsitys

Oppimiskäsitysten taustalla on näkemys siitä, miten ihminen oppii. Siksi selvennän ensin oppimista. Oppimista voidaan tarkastella muun muassa psykologian tai didaktiikan näkökulmista. Didaktiikassa ollaan kiinnostuneita opetuksessa ja opetuksesta oppimisesta. Opetuksen päämääränä nähdään yhä parempi osaaminen, johon tarvitaan oppimista. Didaktiikassa koetetaan ymmärtää sitä keskinäistoimintaa, jolla opettaja ja oppilaat tavoittelevat oppimisen avulla uutta osaamista. Psykologiassa oppimisen käsite kuvaa niin lopputulosta kuin siihen johtanutta toimintaa, ja siinä ollaan kiinnostuneita oppimisen ilmiöstä. (Hellström 2008, 272.)

Etenkin konstruktivistista oppimiskäsitystä tutkinut Tynjälä (1999, 19–20) toteaa, että opetus ja oppiminen ovat oppijan aktiivista ja luovaa toimintaa, jossa olennaista on ajattelu ja osallistuminen yhteisöllisesti tiedonrakenteluun.

Tynjälä on laatinut oppimisesta kokonaismallin (taulukko 2), josta on nähtävissä, miten useista tekijöistä oppiminen koostuu.

TAULUKKO 2 Oppimisen kokonaismalli. Mallin on laatinut useita lähteitä yhdistellen Tynjälä. (Tynjälä 1999, 17.)

OPPIMISEN KOKONAISMALLI					
KULTTUURI (oppiminen on sidottu ympäröivään tilanteeseen, laajempaan sosiaaliseen kontekstiin, kulttuuriin)					
TAUSTATEKIJÄT		OPPIMISPROSESSI			TULOKSET
Henkilökohtaiset tekijät: Aikaisemmat tiedot ja taidot Kyvyt Älykkyyks Persoonallisuus Kotitausta	→	OPPIJAN HAVAINNOT JA TULKINNAT	→	Aikaisemmat tiedot	Käsitykset ilmiöistä (mentaaliset mallit) Taidot
Oppimisympäristö: Opetussuunnitelma Oppiaine Opettaja Opetusmenetelmät Arviointimenetelmät	→		→	Motiivit Orientaatiot (syväsuuntautuminen, pintasuuntautuminen, saavutusorientaatio)	Omien tavoitteiden saavuttaminen
				Strategiat Tyyli Prosessointitavat	Oppimistehävien tuotokset Arvosanat
				Metakognitiivinen toiminta	
↑ _____					

Oppimisen kokonaismallin mukaan oppiminen on hyvin kokonaisvaltainen prosessi. Siinä tulokset, prosessi ja taustatekijät limittyvät toisiinsa. Näin ollen eri tekijöiden erottelu on hankalaa. Taustatekijöihin liittyvät niin oppijan henkilökohtaiset tekijät kuin opetus- ja oppimisympäristöt eli oppimisen kontekstiin liittyvät tekijät. Taustatekijät muodostavat sen ympäristön, jossa oppiminen voi tapahtua. Oppimisprosessi taas tarkoittaa oppijan toimintaa opiskellessaan ja oppiessaan sekä sitä miten oppiminen tapahtuu. Saavutetut oppimistulokset ovat riippuvaisia kaikesta edellä esitetystä. Tulokset vaikuttavat oppijan tulkintojen kautta myös uusissa oppimistilanteissa. (Ks. Tynjälä 1999, 16–19.) Tässä tutkimuksessani tarkasteltavat opetussuunnitelmat ja elämys- ja seikkailupedagoginen luontoliikunta opetusmenetelmänä sekä siihen liittyvä opettajan toiminta yhdistävät tutkimukseni kiinteästi oppimisen kokonaismallin taustatekijöihin.

Taustatekijät vaikuttavat oppijan havaintojen ja tulkintojen kautta oppijan oppimisprosessiin (Tynjälä 1999, 18). Näin ollen on tärkeää, että oppijoiden omia havaintoja ja tulkintoja pyritään esimerkiksi reflektoiden keskusteluiden avulla suuntaamaan siten, että oppijan oman oppimisen säätely eli metakogni-

tiiviset toiminnot kehittyvät. Tutkimukseni kenttävaiheen toteutuksessa tähän kiinnitettiin erityisesti huomiota (ks. luvut 3.4.2, 5.10).

Oppimista tarkastelevasta kirjallisuudesta löytää erittäin paljon oppimisen kokonaismallia tukevia näkökulmia. Oppimiseen liitetään kiinteästi ymmärtäminen (Aho 2002, 32–33; Hakala 1999, 67–68; Tynjälä 1999, 62) ja tunteet (Hakala 2005, 45–51; Hakala 1999, 64–65) sekä motivaatio (Aho 2002, 32; Hakala 2005, 39–45). Oppija nähdään aktiivisena oman toimintansa ohjaajana. Oppija on päämäärähakuinen, tavoitteisiin suuntautuva tietojen, kokemusten ja ajatusten käsittelijä, ja hän valitsee erilaisia toimintamalleja tavoitteidensa saavuttamiseksi. Oppiminen on erilaisen informaation prosessointia, joka käynnistyy havaintojen tekemisestä ja päättyy jäsentelyn avulla uuden tiedon luomiseen. Tietojen oppimisesta seuraa taitojen lisääntyminen ja entistä paremmat mahdollisuudet tavoitteiden saavuttamiseksi. Oppimiseen vaikuttavat oppijoiden erilaisuus ja sosiaalinen ympäristö. Oppiminen on rakennustoimintaa eli konstruointia ja oppiminen on systeminen kokonaisuus. (Tynjälä 1999.)

Leino ja Leino (1997, 37) ovat todenneet, että itse oppija voi vaikuttaa oppimiseen jatkuvasti kehittyvine säätelyjärjestelmineen ja näin saavuttaa muutoksen tietorakenteessaan, mikä ilmenee hänen ajattelussaan ja toiminnassaan. Tuolloin voidaan havaita, että hän on oppinut uutta. Edelleen oppimisesta voidaan sanoa, että siihen vaikuttavat oppijan aikaisemmat kokemukset sekä fyysis-motorisella, kognitiivisella, sosiaalisella että emotionaalisella tasolla (Hakala 1999, 64–65).

Oppiminen nähdään interaktiivisena eli vuorovaikutteisena prosessina, jossa oppijan kokemukset muuntuvat ja hänen tiedoissaan, taidoissaan ja asenteissaan tapahtuu pysyviä muutoksia. Oppiminen on myös yksilöllistä, eikä ole olemassa yhtä oikeaa tapaa oppia. Yksilöllisyys ilmenee tarkkaavaisuuden kohdistamisessa, tulkinnoissa ja ymmärtämisessä, ongelmien ratkaisutavoissa, oppimistyyliissä ja oppimisen strategioissa. Itseohjautuvalle opiskelijalle on ominaista sisäinen motivaatio, halu ja innostus oppia, suunnitelmallisuus, itseluottamus ja myönteinen käsitys itsestä oppijana, sopeutuminen, luovuus, joustavuus ja itsearviointi sekä vastuu omasta oppimisestaan. Erilaiset oppimistavat ja -strategiat tekevät oppimisesta joustavaa. Yksilön persoonallisuus (arvot, kyvyt, minäkuva, todellisuuskuva, motivaatorakenne) vaikuttaa aina hänen tekemiinsä ratkaisuihin. Oman yksilöllisyyden ymmärtäminen ja itseohjautuvaksi oppiminen vaativat aikaa ja sosiaalista tukea. (Mäkinen 2005b.)

Voidaankin todeta, että oppimiseen liittyy erittäin vahvasti oppijan tietoisuus omasta oppimisestaan (Aho 2002, 33), ja jokaisella oppijalla on yksilöllinen oppimis-, ajattelu- ja työskentelytyylinsä, mitkä omalta osaltaan vaikuttavat oppimiseen (Hakala 2005; Prashnig 2000; 2003, 19–25). Kun oppija tiedostaa omaa oppimistaan, hän samalla oppii oppimisen taitoja (Aho 2002, 33). Mitä paremmin ihminen tiedostaa ja tuntee oman tapansa oppia, sitä paremmin hän pystyy toimimaan vaihtelevissa tilanteissa. Tällöin hän hallitsee metakognitiivisia ja reflektiivisiä taitoja (Tynjälä 1999, 62–65), mitkä ovat ensiarvoisen tärkeitä esimerkiksi elinikäistä oppimista arvostavassa yhteiskunnassa. Osatessaan vali-

ta kulloiseenkin tilanteeseen sopivan tavan oppia, oppijalla on hyvät metakognitiiviset taidot ja kyky reflektoida (Mäkinen 2005b).

Jo edellä esitetyt kuvaukset oppimisesta ovat varsin moniulotteisia. Oppimisen kokonaismallissa näyttäytyy lisäksi vielä sidos laajaan sosiaaliseen kontekstiin ja kulttuuriin. Oppiminen on osa kulttuuria. Emme siis opi koulussa vain tietoja ja taitoja. Oppiessamme sosiaalistumme opetus- ja oppimiskulttuuriin ja osallistumme sen toimintaan. (Tynjälä 1999, 19.) Näin ollen on tärkeää, että kouluissa tavoitellaan oppimiskulttuuria, joka tukee yhteiskunnassa toimimista.

Lonka, Hakkarainen, Ferchen & Lautso (2005, 214–215) lähestyvät oppimista psykologian näkökulmasta todeten, että oppimiseen liittyy tietomäärän kasvaminen, taitojen ja identiteetin kehittyminen sekä oman minän rakentuminen. Siihen liittyy myös se, miten ihminen oppii toimimaan kulttuurisessa ja sosiaalisessa ympäristössä. Heidän mukaansa oppimisessa opettaja ja läheiset voivat merkittävästi tukea oppijaa. Tavoitteena on löytää itselle merkityksellisiä asioita ja kehittyä tutkivana oppijana huomioiden oppimiseen liittyvät tunteet ja rohkeus myös epäonnistua. Heikkouksien ja vahvuuksien tunnistamisen kautta oppija voi rakentaa elämäänsä vahvuksiensa varaan. Ryhmädynamiikka voi olla suuri tuki yksilön toiminnalle, ja yhdessä oppiminen ja kehittyminen ovat ehdottomasti älykäästä toimintaa. Luova, ihmettelevä, hauska ja tutkiva asenne ovat opiskelussa tärkeitä.

Oppimisen kokonaismallista ja edellä esitetystä psykologisesta näkökulmasta on nähtävissä, että opettajan toiminta vaikuttaa oppimiseen. Sillä, mitä opettaja tekee, on vaikutusta myös oppijoiden opiskeluun. Erilaisilla didaktisilla valinnoilla oppimista ja opiskelutoimintaa voidaan tukea monin eri tavoin.

Opettamisen ja opiskelun perustana on käsitys oppimisesta. Opetustyössä muotoutuu laajoja oppimiskäsityksiksi kutsuttuja kokonaisuuksia, joihin vaikuttavat monet tekijät. Tällaisia tekijöitä ovat käsitykset inhimillisen tiedon ja psyykkisten prosessien luonteesta, yhteiskunnalliset perinteet, normit ja odotukset sekä oppimista koskevan tutkimuksen teoriat ja tulkintaperinteet. (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 139–140.) Oppimiskäsitysten asema on vahvistunut 1990-luvulta alkaen esimerkiksi opetussuunnitelmissa (Hellström 2008, 274).

Edellä esitetyt kuvaukset oppimisesta ja siihen vaikuttavista tekijöistä liittyvät oppimiskäsityksistä erityisesti konstruktivismiin. Rauste-von Wrightin (1997, 16–17) mukaan pragmatismi/konstruktivismi ovat tällä hetkellä vallalla olevia oppimiskäsityksiä länsimaissa. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen kehittäjiä ovat olleet muun muassa John Dewey ja Lev Vygotsky sekä Johan von Wright, Maija-Liisa Rauste-von Wright ja jo mainitsemani Päivi Tynjälä (Hellström 2008, 276).

Konstruktivistinen oppimiskäsitys lähtee ajatuksesta, että tieto on tietäjästään riippuvaista ja yksilö ja yhteisö rakentavat sitä itse (Tynjälä 1999, 37; Uusikylä & Atjonen 2005, 145). Näin ollen oppiminen on aktiivista kognitiivista toimintaa, jossa entisen tiedon ja kokemuksen pohjalta uutta tietoa ja havaintoja tulkitaan (Uusikylä & Atjonen 2005, 145). Rauste-von Wright (1997, 17) nostaa

konstruktivismista esille aktiivisen tiedon konstruoinnin, oppimisen liittymisen toimintaan, oppijan omat kokeilut, ongelmanratkaisun ja ymmärtämisen, oppimisen tilannesidonaisuuden ja vuorovaikutuksellisuuden sekä itseohjautuvuuden, minän kasvun ja itsereflektiivisyyden, mitkä on opittava.

Konstruktivismilla on useita ilmenemismuotoja. Usein ne jaetaan yksilökonstruktivismiin ja sosiaaliseen konstruktivismiin. (Hellström 2008, 275; Tynjälä 1999, 38.) Yksilökonstruktivismissa tieto nähdään yksilöllisenä, sosiaalisessa konstruktivismissa tietoa rakennetaan yhdessä, ja se on konteksti- ja kulttuurisidonnaista (Hellström 2008, 275–276).

Konstruktivismiin lisäksi on olemassa useita muita oppimiskäsityksiä. Vielä 1970-luvulla oli vallalla behavioristinen oppimiskäsitys (Rauste-von Wright 1997, 16). Se pohjautuu empiristiseen ja objektivistiseen ajatteluun. Oppiminen nähdään ärsyke-reaktiokytkentöjen muodostumisena. Sitä voidaan säädellä vahvistamisella. (Tynjälä 1999, 29–31.) Tiivistetysti sanottuna behavioristisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen on ulkoista tiedonsiirtoa opettajalta suoraan oppijalle (Tynjälä 1999, 31), ja oppiminen nähdään käyttäytymisen muutoksena (Hellström 2008, 274; Tynjälä 1999, 31). Behavioristisen oppimiskäsityksen kehittäjiä ovat olleet etenkin John B. Watson, Ivan Pavlov ja Burrhus Frederic Skinner (Hellström 2008, 274). Kun behavioristista oppimiskäsitystä vertaa aiemmin esitettyyn oppimisen kokonaismalliin, niin oppimisen tutkimuksen behavioristisessa suuntauksessa oppimisen prosessiosa jää tarkastelun ulkopuolelle ja huomio kiinnittyy taustatekijöihin ja oppimistuloksiin (Tynjälä 1999, 21).

Kognitiiviseen oppimiskäsitykseen puolestaan liittyvät oppijan aktiivinen toiminta, jossa hän käsittelee informaatiovirtaa, ja tietorakenteiden luominen ja uudelleen järjestäminen. Siinä korostuvat ongelmien ratkaiseminen sekä teorioiden ja suunnitelmien kehittäminen. Sen kehittäjiä ovat olleet Lev S. Vygotski, Jean Piaget ja Frederic C. Bartlett. (Hellström 2008, 275.) Kognitiivisessa oppimiskäsityksessä tiedon prosessointia pidetään itse tulosta merkittävämpänä, ja kokemusten muuttumista pidetään oppimisena. Oppija nähdään aktiivisena ja tavoitteellisena informaation vastaanottajana, käsittelijänä, tuottajana ja tulkitsejana. (Uusikylä & Atjonen 2005, 143.)

Rauste-von Wright (1997, 16–17) toteaa, että myös humanismilla / kokemuksellisella oppimisella on Suomessa poikkeuksellisen suuri kannatus. Kokonaisvaltaiseen kokemukselliseen oppimiskäsitykseen liittyvät oppijan kokemukset ja itsereflektio tavoitellen oppijan oman itsensä toteuttamista. Opetuksen tehtävänä nähdään olevan oppijan kasvun ja itseohjautuvuuden tukeminen. (Hellström 2008, 274–275; Rauste-von Wright 1997, 17.) Hellströmin (2008, 275) mukaan kokemukselliseen oppimiseen sopii erityisesti yhteistoiminnallinen oppiminen eri muodoissaan. Oppimiskäsityksen kehittäjinä ovat olleet John Dewey, Kurt Lewin, Jean Piaget ja David A. Kolb (Kolb 1984, 4–19; ks. myös Hellström 2008, 275).

Erityisesti kokonaisvaltainen oppimiskäsitys on tärkeää erilaisten oppijoiden kohdalla. Ikosen (2001, 252–255) mukaan kokonaisvaltaisessa oppimisessa pyritään kohti laaja-alaisia tavoitteita. Hän toteaa, että opittavia asioita voidaan

lähestyä monilla tavoilla ja ne voidaan oppia eri tavoin. Opetuksessa tulee huomioida erilaiset oppimistyyli- ja -strategiat, vuorovaikutuksen vastavuoroisuus, henkilökohtaistaminen ryhmässä ja fyysiset, psyykkiset ja kognitiiviset sekä sosiaaliset tekijät. Erilaiset opetusmenetelmät, kehitykselliset teoriat ja kasvatusteoreettiset suuntaukset tulee ottaa huomioon muistaen oppilaiden erilaiset yksilölliset tarpeet. (Vrt. Tynjälä 1999, 17.)

Edellä esitettyjen oppimiskäsitysten kuvausten perusteella voidaan todeta, että oppimisen painopiste on siirtynyt pään eli tiedon huomioimisesta kohti kokonaisvaltaisen ihmisen huomioimista. Tämä johtunee pitkälti siitä, että tänä päivänä tiedetään oppimisen olevan taitolaji, jota on opiskeltava. Tietoisuus oppimiseen vaikuttavista monista tekijöistä, jotka oppimisen kokonaismallissa tulivat esille, vahvistaa kokonaisvaltaisen oppimiskäsityksen tärkeyttä.

Vallassa olevat oppimiskäsitykset näkyvät erittäin selkeästi opetussuunnitelmissa. Hyvä esimerkki tästä on perusopetuksen opetussuunnitelma, jossa oppimiskäsitystä esitellään laajasti. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 perustuvat oppimiskäsitykseen, jossa oppiminen ymmärretään tietojen ja taitojen yksilölliseksi ja yhteisölliseksi rakennusprosessiksi, jonka kautta muodostuu kulttuurinen osallisuus. Tavoitteellisen opiskelun seurauksena tapahtuu oppimista. Opiskelua toteutetaan erilaisissa tilanteissa itsenäisesti, opettajan ohjauksessa sekä vuorovaikutuksessa opettajan ja vertaisryhmän kanssa. Tietojen ja taitojen lisäksi opitaan elinikäisen oppimisen välineitä eli oppimis- ja työskentelytavat. Oppilaan aktiivisesta ja tavoitteellisesta toiminnasta, jossa hän aiempien tietorakenteidensa pohjalta käsittelee ja tulkitsee opittavaa ainesta, seuraa oppiminen. Oppijan aiemmin rakentuneet tiedot, motivaatio sekä oppimis- ja työskentelytavat vaikuttavat oppimiseen. Oppiminen on aktiivinen ja päämääräsuuntautunut, itsenäistä tai yhteistä ongelmanratkaisua sisältävä prosessi, ja se on tilannesidonnaista. Tämän vuoksi oppimisympäristön on oltava monipuolinen. Kun oppilas oppii, hänelle avautuu mahdollisuuksia ymmärtää kulttuuria ja kulttuurin sisältämiä merkityksiä uudella tavalla. Hän pystyy lisäksi osallistumaan paremmin yhteiskunnan toimintaan. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 18.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 (17), joiden mukainen paikallinen opetussuunnitelma otetaan käyttöön porrastetusti alkaen vuonna 2016, perustuu oppimiskäsitykseen, jonka mukaan oppilas on aktiivinen toimija ja asettaa tavoitteita ja ratkaisee ongelmia sekä itsenäisesti että yhdessä muiden kanssa. Yksilön ihmisenä kasvu ja yhteisön hyvän elämän rakentaminen liittyvät erottamattomasti oppimiseen. Ajattelun ja oppimisen kannalta olennaisia ovat sekä kieli, kehollisuus että eri aistien käyttö. Oppilas oppii refleктоimaan oppimistaan, kokemuksiaan ja tunteitaan uusien tietojen ja taitojen rinnalla. Oppimista edistävät myönteiset tunnekokemukset, oppimisen ilo ja uutta luova toiminta. Ne lisäksi innostavat kehittämään omaa osaamista. Oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa eri yhteisöjen ja oppimisympäristöjen kanssa, opettajien ja muiden aikuisten kanssa sekä toisten oppilaiden kanssa. Oppiminen on yksin ja yhdessä tekemistä, tutkimista, ajattelua ja suunnittelua sekä näiden prosessien monipuolista arvioimista. Tämän vuoksi oppimisprosessissa on tär-

keää oppilaiden tahto ja taito toimia ja oppia yhdessä. Oppilaita ohjataan huomioimaan toimintansa seuraukset ja vaikutukset muihin ihmisiin ja ympäristöön. Oppilaiden luova ja kriittinen ajattelu ja ongelmanratkaisun taidot sekä kyky ymmärtää erilaisia näkökulmia lisääntyvät yhdessä oppien. Samoin myös oppilaiden kiinnostuksen kohteet laajenevat. Oppiminen on sidoksissa opittavaan asiaan, aikaan ja paikkaan, ja se on monimuotoista.

Tavoitteellisen ja elinikäisen oppimisen perustana on oppimaan oppimisen taidot. Tämän vuoksi oppilasta ohjataan tiedostamaan omat tapansa oppia. Lisäksi häntä ohjataan käyttämään tätä tietoa oppimisensa edistämiseen. Näin oppilas oppii toimimaan yhä itseohjautuvammin. Oppimisprosessin aikana hän oppii ennakoimaan ja suunnittelemaan oppimisen vaiheita sekä työskentely- ja ajattelutaitoja. Jotta oppilas voisi oppia uusia käsitteitä ja syventää ymmärrystä opittavista asioista, oppilasta ohjataan liittämään opittavat asiat ja uudet käsitteet aikaisemmin oppimaansa. Näin hän voi syventää ymmärrystään opittavista asioista ja oppii uusia käsitteitä. Tietojen ja taitojen oppiminen vaatii usein pitkäaikaista ja sinnikästä harjoittelua ja se on kumuloituvaa. Oppimisprosessia ja motivaatiota ohjaavat oppilaan tunteet, kiinnostuksen kohteet, arvostukset ja työskentelytavat sekä kokemukset ja käsitykset itsestä oppijana. Oppilaan itsetunto ja pystyvyyden tunne sekä minäkuva vaikuttavat oppilaan toiminnalleen asettamiin tavoitteisiin. Oppilaan luottamusta omiin mahdollisuuksiinsa vahvistetaan rohkaisevalla ohjauksella oppimisprosessin aikana. Monipuolinen, myönteinen ja realistinen palaute on keskeinen osa oppimista tukevaa ja kiinnostuksen kohteita laajentavaa vuorovaikutusta. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 17.)

Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa kuvatut oppimiskäsitykset ovat hyvin laaja-alaisia. Kehityssuunta näyttää monimuotoistavan käsitystä oppimisesta entisestään. Oppija nähdään kokonaisvaltaisena ja tuntevana toimijana. Kaikki tämä vaikuttaa luonnollisesti opetustoimintaan.

Oppimiskäsitysten ymmärtämisestä on hyötyä opettamisessa. Esimerkiksi konstruktivismi asettaa opetukselle haasteita, ja opetustyössä onkin huomioitava useita näkökulmia. Oppija tulee nähdä aktiivisena, ja opettajan rooli muuttuu tiedonsiirtäjäksi oppijan oppimisprosessin ohjaajaksi. Oppijan aikaisemmat tiedot ovat oppimisen perustana, ja hänen metakognitiivisia taitojaan tulee kehittää monipuolisesti. Oppimisessa tavoitellaan ymmärtämistä ulkoa opettelun sijaan, ja oppijan erilaiset tulkinnat on huomioitava. Faktapainotteisuuden sijaan opetuksessa suuntaudutaan ongelmakeskeisyyteen, ja oppimisen tilansidonnaisuus tulee tiedostaa. Opetuksen avulla kehitetään monipuolisia mielikuvia, korostetaan sosiaalista vuorovaikutusta, rakennetaan uusia arviointimenetelmiä, tuodaan esille tiedon suhteellisuutta ja tiedon erilaisia tuottamistapoja sekä kehitetään jatkuvasti opetussuunnitelmia. (Tynjälä 1999, 61–67.) Myös oppijan tunteet tulee huomioida.

Uusikylä ja Atjonen (2005, 25) muistuttavat, että erilaiset oppimisteoriat ovat apuna opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa, mutta ne eivät voi korvata opetuksen laajaa teoriaa, sillä mikään teoriasuunta ei yksin riitä didaktiikan perustaksi. Hellström (2008, 276–277) puolestaan toteaa, että eri oppimiskä-

sityksissä on paljon yhteistä ja kaikissa niissä ymmärretään oppijan ainutkertaisuus, virikkeellisen oppimisympäristön, motivoitumisen ja tavoitteiden merkitys sekä oppimisen mielekkyys. Oppimisella on lukuisia lajeja ja muotoja ja yksi teoria ei pysty niitä tyhjentävästi käsittelemään.

Näin ollen hyvässä opetuksessa on olennaista käyttää opetusmenetelmiä, jotka hyödyntävät oppimiskäsityksiä monipuolisesti. Seuraavaksi tarkastelen miten oppimiskäsitykset näyttäytyvät elämys- ja seikkailupedagogiikassa. Samalla on luontevaa pohtia, miten elämys- ja seikkailupedagogiikka toteuttaa opetussuunnitelmissa määriteltyjä oppimiskäsityksiä.

3.4.2 Oppimiskäsitys elämys- ja seikkailupedagogiikassa

Elämys- ja seikkailupedagogiikan ytimen muodostavat kokonaisvaltainen, reflektiivinen, kokemuksellinen ja konstruktivistinen oppiminen, ja käsitteet pää, käsi ja sydän edustavat kyseisen pedagogiikan syvintä olemusta. Ihminen siis nähdään kokonaisuutena. Pää, käsi ja sydän muodostavat Telemäen (1998, 19) mukaan hahnilaisen pedagogiikan arvoperustan kehittämällä kasvatettavia muun muassa kohti osallistumista, vastuullisuutta, myötätuntoa, siveellisyyttä, luonteenlujuutta, suvaitsevuutta, lähimmäisen rakkautta ja auttamisen halua sekä yhteisöllisyyttä.

Karppinen (2005, 38–39) toteaa, että pään, käden ja sydämen avulla voidaan oppimisessa kehittää kokonaisvaltaisesti kaikkia persoonallisuuden osa-alueita. Kokljuschkin (1999, 31) painottaa, että seikkailukasvatus on kasvatus- ja kasvuprosessi, jossa lapsi on kokonaisvaltaisesti mukana. Myös Kiiski (1998, 114) korostaa sitä, että elämysten kautta järki, fyysinen olemus ja tunne yhdistyvät mahdollistaen erilaisten ongelmien ratkaisun.

Hopkins ja Putnam (1997, 226–227) päätyvät seikkailukasvatusta mallintessaan holistiseen eli kokonaisvaltaiseen seikkailukasvatuksen malliin. Malliin liittyvät minä, me ja ympäristö, ja ne ovat läheisessä suhteessa toisiinsa. Elämys- ja seikkailupedagogiikassa nähdään siten niin yksilö kuin hänen ympärillään olevat tekijät kokonaisvaltaisesti. Myös Proutyn (2007, 4) mukaan seikkailukasvatuksessa oppimiskokemusten tulee liittyä koko persoonaan.

Kokonaisvaltainen kasvatusnäkemys ja oppiminen ovat siis voimakkaasti nähtävissä elämys- ja seikkailupedagogiikassa. Kokonaisvaltainen kasvatusnäkemys näyttäytyy myös opetussuunnitelmissa¹¹ kuten edellä tuli esille. Se ko-

¹¹ Porrastetusti vuodesta 2016 voimaan tulevassa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 20) kokonaisvaltaisuus näyttäytyy erittäin voimakkaasti myös tavoitteissa. Perusteissa asetetaan tavoitteeksi laaja-alainen osaaminen eli tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden ja tahdon muodostama kokonaisuus. Osaaminen tarkoittaa myös kykyä käyttää taitoja ja tietoja tilanteeseen sopivalla tavalla. Ympäröivän maailman muutokset edellyttävät entistä enemmän tiedon- ja taidonalat ylittävää ja yhdistävää osaamista.

Perusteissa (2014, 20–24) määritellään lisäksi seitsemän laaja-alaista osaamiskokonaisuutta (ajattelu ja oppimaan oppiminen; kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu; itsestä huolehtiminen ja arjen taidot; monilukutaito; tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen; työelämätaidot ja yrittäjyys; osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävä tulevaisuuden rakentaminen), jotka liittyvät toisiinsa. Niiden tavoitteena on tukea ihmisenä kasvamista sekä edistää yhteiskunnan jäsenyyden ja kestävä elä-

rosto etenkin erilaisten oppijoiden opetuksessa. Tiivistäen voin todeta, että oppiminen yleensä, myös elämys- ja seikkailupedagogiikassa, liittyy kokonaisu toimintaan. Taulukossa 3 on kerättyä vielä yhteen kokonaisvaltaiseen kasvatukseen liittyviä tunnuspiirteitä, jotka sopivat hyvin aiemmin esittelemääni oppimisen kokonaisu malliin (Tynjälä 1999; 17) ja elämys- ja seikkailupedagogiikkaan.

TAULUKKO 3 Kokonaisvaltaisen kasvatuksen tunnuspiirteitä (Kalliokoski, 2002)

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

Tavoitteellisessa elämys- ja seikkailupedagogiikassa korostuu kokonaisvaltaisuuden ohella reflektointi. Reflektoinnilla on tärkeä rooli oppimisprosessissa yleensäkin. (Hopkins & Putnam 1997, 78–80; Karppinen 2005, 50–57; Karppinen 2007, 86–88; Karppinen 2010, 121; Karppinen & Latomaa 2015, 72–74; Panicucci 2007, 48.) Sen merkitys näyttäytyy erityisen vahvana silloin, kun elämys- ja seikkailupedagogiikkaa käytetään osana kouluopetusta.

Ajatteluun liittyvää reflektion käsitettä on teoreettisesti kehitetty kognitiivisen, kokemuksellisen ja konstruktivistisen oppimiskäsityksen osana. Syvällinen oppiminen edellyttää käytännön ja teorian ymmärtämistä, ja reflektoidessaan kokemuksiaan oppija aktiivisesti tarkastelee ja käsittelee niitä voidakseen konstruoida uutta tietoa tai näkökulmia aikaisempiin tietoihinsa. (Mäkinen 2005c; ks. myös Mezirow 1995, 8; Tynjälä 1999, 141–142.) Reflektiivisessä oppimiskäsityksessä oppiminen nähdään prosessina, jossa kokemuksen merkitys tulkitaan uudelleen, ja tuota tulkintaa tarkistellaan siten, että syntyy uusi tulkinta. Se puolestaan ohjaa myöhempää ymmärtämistä, arvottamista ja toimintaa. (Karppinen 2007, 87.)

mäntävän edellyttämää osaamista. Erityisesti oppilaan omien vahvuuksien, oman erityislaadun ja kehittymismahdollisuuksien tunnistaminen ja itsensä arvostaminen nähdään erityisen tärkeäksi tavoitteeksi.

Reflektiivinen oppija on jatkuvassa, joustavassa ja monitasoisessa vuoro-vaikutuksessa itsensä ja ympäristönsä kanssa ja arvioi oppimistehtävien vaatimuksia suhteessa itseensä. Reflektio pitää sisällään tunteisiin ja arvoihin liittyviä osia. (Mäkinen 2005c). Ojasen (1996, 58) mukaan reflektio tulee mieltää hyvin kokonaisvaltaisesti oppimisessa, ja sen edistämisen tulisi tapahtua kokonaisvaltaisesti koko koulutuksen ajan eikä vain osana jotain erillistä kurssia.

Muun muassa Dewey, Kolb, Carr ja Kemmis sekä Elliot ovat tutkineet reflektiota ja kehittäneet malleja sen käyttöön (Ojanen 1996, 55). Reflektio näyttyy myös Mezirowin, Brunerin tai tutkivaan oppimiseen perehtyneiden tutkijoiden kirjoituksissa, vaikka heidän käyttämänsä käsitteet saattavat vaihdella. Kaikki he näkevät oppijan aikaisempien, yleensä tiedostamattomien, käsitysten tiedostamisen ja niiden pohtimisen merkityksen oppimisessa tärkeänä. (Tynjälä 1999, 95–97.)

Mezirow (1995; 8, 17, 35) toteaa reflektion olevan omien uskomusten tutkimista toiminnan suuntaamiseksi ja ongelmanratkaisussa käytettävien menetelytapojen ja strategioiden toimivuuden arvioimiseksi. Reflektion avulla voimme oikaista ongelmanratkaisussa tekemiämme virheitä ja uskomuksiimme sisältyviä vääristymiä. Etenkin kriittinen reflektio tarkastelee ennakkoletuksiamme arvioivasti. Elinkelvottomiksi osoittautuvat merkitysskeemat eli toiminta- ja tietokokonaisuudet uudistuvat reflektion kautta, ja omien lähtökohtien reflektointi voi johtaa uudistavaan oppimiseen.

Reflektiivinen oppiminen on elämys- ja seikkailupedagogiikassa erittäin tärkeässä roolissa, sillä elämys- ja seikkailupedagogiikka on jatkuvaa toiminnan ja reflektion vuoro vaikutusta. Reflektioiden avulla kokemukset muutetaan arkielämää palveleviksi. (Telemäki & Bowles 2001, 32.) Reflektioivassa seikkailussa oppimisen katsotaan tapahtuvan nimenomaan reflektion kautta, ja olennaista ovat ohjaajan ja ryhmäläisten keskustelut seikkailukokemuksen jälkeen (Clarke 1998, 65).

Reflektion luonteella on merkitystä, ja Karppinen (2007, 86–87) korostaa, että ymmärtävä oppiminen syntyy hyvästä reflektiosta. Hänen mukaansa reflektiivinen kokemuksellinen oppiminen hyödyntää mielikuvia ja ajatuksia, joita pohditaan ennen toimintaa, toiminnan aikana ja vielä pitkälle jälkikäteen. Tällaista mallia kutsutaan metaforiseksi malliksi, jossa tavoitteena on siirtää psykologisesti samantapaiset tai samansisällöiset periaatteet oppijan tavanomaiseen arkipäivään (Karppinen 2007, 87; Clarke 1998, 67).

Von Wright (1996, 17–18) selventää opitun arkeen siirtoa tarkastelemalla siirtovaikutusta eli transferia. Hänen mukaansa aiemmin opittujen tietojen ja taitojen hyödyntäminen uusissa tilanteissa ja uutta opittaessa on oppimisen tutkimuksen yksi vanhimpia ongelmia. Psykomotoristen taitojen kohdalla transfer on suhteellisen helppo ymmärtää. Kun ihminen oppii ajamaan autoa, hän pystyy ajamaan myös traktoria. Sen sijaan käsitteiden ja käsitteellisten tulkintojen transfer edellyttää ymmärtämistä. Voidaankin sanoa, että ymmärtämisen eräs kriteeri on se, että opittua osaa soveltaa myös uusiin tilanteisiin. Jotta esimerkiksi kriittiseen ajatteluun liittyvät taidot yleistyisivät, on niitä harjoitettava riittävän monipuolisissa yhteyksissä, riittävän paljon ja riittävän usealla

saralla. Taitojen ymmärtäminen edesauttaa transferia. Itselflektion ja meta-kognitiivisten taitojen opettamisessa tulisi luoda toiminnallinen alttius, valmius kohdata uusia haasteita. Näin voidaan omaksua toimintamalleja, joiden avulla selvittää uusissa tilanteissa. Jotta tällaiseen tilanteeseen päästään, on panostettava aktiiviseen transferiin eli transferille on luotava edellytyksiä ja oppijan tulee kokea transfer omaksi ongelmakseen. On siis kiinnitettävä huomiota siihen, että organisoidaan tiedot ja taidot niiden tulevaa käyttöä silmälläpitäen ja opetetaan niitä tilanteissa, jotka vastaavat niiden tulevaa käyttökontekstia. Käyttötilanteessa on keskusteltava opitun sovellusmahdollisuuksista siten, että oppija itse etsii uusia ratkaisuja. Näin samalla tuetaan oppijan yrityksiä oppia oppimaan. (Ks. myös Tynjälä 1999, 143.)

On hyvä huomata, että reflektointia tulisi tapahtua luonnollisena osana toimintaa. Tällöin vuorovaikutus on tärkeää sekä ryhmän sisällä että opettajan kanssa. Aito dialogi ryhmän sisällä mahdollistaa sujuvan reflektoinnin. Aidon dialogin kautta voi tapahtua koetun siirtymistä oppijoiden arkeen eli edellä kuvattua transferia. Reflektoinnin ei siis tarvitse olla erikseen tapahtuva keskustelutilaisuus. (Marttila 2010, 45–46.)

Humanistinen näkemys oppimiskäsityksistä korostaa kokemusten merkitystä oppijan toiminnassa. Kuten edelläkin tuli esille, pelkät kokemukset eivät käsittelemättöminä kuitenkaan ole oppimisen tae. (Mäkinen 2005a.) Tämän vuoksi kokemuksellisessa oppimiskäsityksessä kokemuksista ja elämyksistä muodostetaan tietoisesti käsitellen ja reflektoiden uusia ajatuksia ja käyttäytymistä (Panicucci 2007, 34–38; Priest & Gass 2005, 15; Mäkinen 2005a). Tällainen tietoinen kokemuksellinen oppiminen sisältää kognitiivisen oppimisen näkökulman lähentäen kokemuksellisuutta konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen (Mäkinen 2005a).

Kokemuksellisen oppimisen uranuurtajana on jo aiemmin mainittu Dewey ja hänen käsityksensä tekemällä oppimisesta. Kolb (1984, 4–25) pitää kokemuksellisen oppimisen liittyvän Deweyn lisäksi Lewinin toimintatutkimuksen¹² teorioihin ja Piaget'n¹³ näkemyksiin oppimisprosessista. Piaget'n mukaan oppimisprosessiin liittyvät havaintojen ja kokemusten perusteella muodostuneet skeemat, jotka kehittyvät akkomodaation ja assimilaation välityksellä. Assimilaatiossa vanhaan skeemaan sulautetaan uutta informaatiota, kun taas akkomodaatiossa skeema hylätään kokonaan ja korvataan uudella.

Kolbin (1984, 21) itsensä kehittämä kokemuksellisen oppimisen syklinen malli on hyvin tunnettu (Poikela 2005, 21; Rauste-von Wright ym. 2003, 200; Silkelä 1996, 129; Mäkinen 2005a). Kokemuksellisen oppimisen sykli voidaan kuvata näin: ”kokemukset→reflektointi→käsitteellistäminen→aktiivinen kokeilu” (Kolb 1984; ks. myös Rauste-von Wright 2003, 200). Mallissa keskeistä on sen sisältämät kaksi perusulottuvuutta eli ymmärtämisen ulottuvuus ja muuntelun ulottuvuus. Ymmärtämisen ulottuvuuteen kuuluvat kokemus ja käsitteellistäminen. Tarvitsemme käsitteitä voidaksemme ymmärtää, mitä meille on tapahtunut. Muuntelun ulottuvuuteen kuuluvat puolestaan reflektio ja sovelta-

¹² (Ks. luku 5.2.)

¹³ (Ks. myös Tynjälä 1999, 42–43.)

minen eli toiminta. Voimme havainnoida ajattelemisen avulla sekä toiminnan aikana että sen jälkeen sitä, mitä meille on toimiessamme tapahtunut. (Mäkinen 2005a.)

Kolbin mallia on arvostelu, ja siksi sitä on kehitetty korostamalla erityisesti reflektion tärkeyttä koko oppimisprosessin ajan pelkän kokemusten jälkeisen reflektoinnin sijaan (Poikela 2005, 21–25; ks. myös Miettinen 1998). Arvostelijoista muun muassa Mezirow (1995, 22–23) toteaa, että reflektiota ja toimintaa ei tule asettaa toistensa vastakohdiksi, kuten Kolb (1994) tekee. Reflektio voi sen sijaan olla oleellinen osa parhaan toimintatavan valintaa tai sisältää uudelleenarviointeja, joita tehdään jälkikäteen.

Nykyisin kokemuksellisesta oppimisesta ajatellaan, että se on jatkuva spiraalinomainen prosessi, joka perustuu kokemuksiin ja analysointiin. Oppimisprosessi etenee syklistä. Aina, kun kohdataan uusia kokemuksia, ne on hyvä reflektoida. Kokemuksellisessa oppimisessa pidetään keskeisenä lisäksi yksilön ja ympäristön välistä yhteistyötä, sillä muutokset syntyvät vuorovaikutuksessa yksilön persoonallisuuden ja ulkoisten tekijöiden välillä. Oppiminen on siten sosiaalista toimintaa. (Mäkinen 2005a; ks. myös Hopkins & Putnam 1997, 79–80.)

Silkelä (2001) korostaa kokemuksellisessa oppimisessä syviä, aitoja kokemuksia. Niiden avulla ymmärrämme jonkin asian uudella tavalla ja tämän seurauksena maailmankuvamme avartuu. Hän pitää tällaisia kokemuksia tärkeinä, sillä ne tuottavat minän uudelleen rakentumisen mahdollistavia persoonallisesti merkittäviä oppimiskokemuksia. (Silkelä 2001; ks. myös Hopkins & Putnam 1997, 80–82.)

Elämys- ja seikkailupedagogiikassa kohdataan yllättäviä ja uusia tilanteita. Tällaiset tilanteet ja niihin liittyvät kokemukset saattavat käynnistää suuriakin muutoksia ajattelussa. Oppija huomaa, että aiemmin opitut tavat ratkaista ongelmia eivät ole toimivia, vaan tarvitaan omien skeemojen muovaamista ja mukauttamista eli jo aiemmin mainitsemani akkommodaatiota. Se on hyvin tärkeää oppimisessa, sillä sen kautta ajattelutapamme ja kuvamme maailmasta muuttuvat. Tutuissa tilanteissa sen sijaan tyydymme yleensä sulauttamaan (assimilaatio) uuden tiedon tai kokemuksen olemassa olevaan skeemaan. Assimilaation avulla ei saavuteta samalla tavalla suuria muutoksia ajatteluumme. (Ks. Tynjälä 1999, 41–43; myös Kolb 1984, 4–25; luku 3.3.)

Edellä esitetyn perusteella voin todeta, että niin reflektiivinen kuin kokonaisvaltainen oppiminen kytkeytyvät kiinteästi kokemukselliseen oppimiseen, ja ne ovat myös elämys- ja seikkailupedagogiikan taustalla. Oppiminen tapahtuu reflektion avulla kokemusten ja elämysten kautta. (Ks. Karppinen 2005, 50–57; Panicucci 2007, 34–38.) Uudet ja yllättävät tilanteet mahdollistavat tietorakenteiden muovaamista. Erittäin hyvä käytännön toteutusmalli tästä ovat Outward Bound -koulut. Niissä oppiminen pohjautuu nimenomaan kokemuksiin (Telemäki & Bowles 2001, 34)¹⁴. Kaikkeen tähän liittyy myös konstruktivistinen

¹⁴ Myös Kataja, Jaakkola ja Liukkonen (2011, 32) toteavat elämyspedagogiikan tarjoavan oppimisen tai muutosprosessin edistämistä nimenomaan elämysten, kokemusten ja toiminnan avulla. Tävoitteena on käynnistää ryhmässä ja yksilössä tehtävän tavoitteen suuntainen prosessi.

oppimiskäsitys sisältäen sosiaalisen ulottuvuuden. Näin ollen elämys- ja seikkailupedagogiikka sopii menetelmällisesti hyvin opetussuunnitelmissa kuvattuihin oppimiskäsityksiin. Sen avulla voidaan toteuttaa varsin monipuolisesti etenkin konstruktivismiin liittyvää oppimisen kokonaismallia.

3.4.3 Yhteisöllisyys elämys- ja seikkailupedagogiikassa

Yhteisö koostuu erilaisista yksilöistä, joilla on jokin yhteinen tehtävä. Yhteisössä yksilöt toimivat yhdessä, mutta tästä ei vielä välttämättä seuraa yhteisöllisyyttä. Yhteisöllisyys voi syntyä yhteisön jäsenten keskinäisen luottamuksen, vuorovaikutuksen ja osallistumisen avulla. Sen kehittymisessä auttaa yksilöiden tunteiden huomiointi. Yhteenkuuluvuuden, tarpeellisuuden, hyväksytyksi tulemisen ja arvokkuuden kokeminen edesauttavat yhteisöllisyyden rakentumista. (Opetushallitus 2015i.)

Bunyan (2011, 16) toteaa, että ei ole epäilystä siitä, etteikö ryhmä vaikuttaisi seikkailukasvatukseen avulla saavutettuihin tuloksiin. Jaetut kokemukset ovat tärkeä perusta hyvälle yhteistyölle. Berry (2011, 29) on samoilla linjoilla. Hänen mukaansa ryhmän jäsenten välinen vuorovaikutus on avaintekijä saavuttaa tuloksia. Seikkailutoiminta tavoitteellisena menetelmänä pohjautuu vuorovaikutukseen, ihmissuhteisiin, tunne-elämyksiin ja ulkoilmaan sekä luontoon ja ympäröivään todellisuuteen (Karppinen & Latomaa 2015, 304). Seikkailupedagogiikan opetuksessa painotetaan ongelmanratkaisutaitoja ja seikkailukokemusten avulla tapahtuvaa sosiaalista vuorovaikutusta (Karppinen 2005, 159). Näin ollen elämys- ja seikkailupedagogiikka on lähtökohtaisesti yhteisöllisyyttä vahvasti tukeva menetelmä.

Elämys- ja seikkailupedagogiikassa yhdessä oppiminen ja yhteisöllisyys näyttäytyvät monin eri tavoin. Yhteisöllisyys, sujuva ryhmätoiminta ja yhteistyö voidaan nähdä päämääränä eli elämys- ja seikkailupedagogisin menetelmin opitaan toimimaan yhdessä. Sosiaalisten taitojen oppiminen itsessään on siten merkityksellistä. Yhteisö, ryhmä tai esimerkiksi koululuokka, jossa toimitaan, ja turvallinen yhteisöllisyys voidaan nähdä myös oppijan omaa kasvua tukevana tekijänä.

Elämys- ja seikkailupedagogiikka kehittää yhteisöllisyyttä etenkin siksi, että hyvässä seikkailussa tarvitaan aina kaikkia. Tällaisen kaikkien yhteistä toimintaa edellyttävän seikkailun kautta on luonnollista oppia yhteistyötaitoja. (Kokljuschkin 1999, 35.) Koska jokainen ryhmän jäsen kantaa vastuuta tehtävien loppuunsaattamisesta ja samalla myös toisista, on jokainen myös tarpeellinen ja arvokas ryhmän jäsen eikä koe itseään ulkopuoliseksi (Marttila 2010, 47–50).

Hahn korosti pedagogiikassaan vastuun ottoa muista ihmisistä ja ryhmän jäsenistä. Hänen kehittämiensä pelastuskoulutusten tavoitteena oli nimenomaan toisten huomiointi. (Telemäki 1998; 14, 18). Myös holistisessa seikkailukasvatuksen mallissa sosiaalinen ja kulttuurinen ulottuvuus nähdään erityisen tärkeänä osana seikkailukasvatusta (Hopkins & Putnam 1997, 226–227).

Telemäki (1998, 44) puolestaan pitää elämys- ja seikkailupedagogiikan käytännön toteuttamisessa sosiaalistamisleikkejä ja ryhmäaloitteisuuteen liittyviä tehtäviä oleellisina. Tällaiset aktiviteetit itsessään tukevat sosiaalisten taito-

jen kehittymistä. Ryhmän ohjaajalta vaaditaan kuitenkin muitakin taitoja. Hänen on tärkeää valita ryhmälle parhaiten sopivat toiminnot, mutta hänen tulee myös ymmärtää ryhmän kehittymiseen vaikuttavia tekijöitä. Hänen tulee lisäksi käyttää sopivia ohjaustyyliä ja strategioita, joiden avulla ryhmä voi saavuttaa tavoitteensa (Priest & Gass 2005, 74; ks. myös Ewert & Garvey 2007, 29–31).

Yhteistoiminnalliset ulkoilmatoiminnot tarjoavat hyvän mahdollisuuden rakentaa sosiaalisia suhteita. Niiden avulla voidaan lisäksi luoda hyvät olosuhteet osallistujien henkilökohtaiseen kasvuun ryhmän avulla. Ulkoilmatoiminnoissa työskennellään yleensä osallistujille uusissa ja vieraissa ympäristöissä, ja osallistujat kohtaavat yllätyksellisiä tehtäviä. Näin ollen ryhmän jäsenet voivat toimia eri tavoin kuin yleensä arjessaan, kokeilla uusia rooleja ja nähdä omat vaikutusmahdollisuutensa muihin sekä kokea yhteisön antamaa tukea (Hopkins & Putnam 1997, 13). Saatu tuki ja palaute auttavat kasvussa ja kehitymisessä. Elämys- ja seikkailupedagogiikassa opitaan siten yhteisöllisyyttä ja yhdessä kukin omien oppimistavoitteidensa suuntaisesti.

3.5 Erilaiset oppijat ja elämys- ja seikkailupedagogiikka

Tarkastelen tutkimuksessani elämys- ja seikkailupedagogiikkaa erityisesti erilaisten oppijoiden näkökulmasta. Kouluopetuksessa kohtaamme mitä erilaisimpia oppijoita inklusion¹⁵ ajatuksia tavoitellen. Tämän vuoksi erilaisten oppijoiden opettamista koskeva tutkimus on tärkeää ja ajankohtaista.

3.5.1 Erilaiset oppijat

Miettiessämme erilaisia oppijoita tiedämme, että olemme kaikki tavalla tai toisella erilaisia oppijoita. Olemme yksilöitä. Opettajat ovat tietoisia tästä ja opastavat oppijoita muun muassa oppimistekniikoissa ja -strategioissa auttaakseen oppimista. Monipuoliset opetusmenetelmät hyödyntävät esimerkiksi eri aisteja eli monikanavaisuutta ja tukevat näin oppimista. Tiedämme myös, että yhdessä toimimisella on merkitystä oppimisessä. Mikäli tietoa koettaa omaksua painamalla sitä ainoastaan mieleensä, on omaksuminen huomattavasti vaikeampaa kuin tilanteessa, missä oppimistapahtumaan liittyy osallistuminen kulttuurises-

¹⁵ Inklusion käsite on peräisin Yhdysvalloista 1980-luvulta, jolloin alettiin luopua syrjivästä integraation käsitteestä eli yhtenäisopetuksesta. Inklusiossa vaaditaan kaikille lapsille oikeutta päästä osallisiksi samoista palveluista. Käsitteen vaihdolla haluttiin korostaa sitä, että kaikkien oppilaitten oppimisen esteitä tulee madaltaa ja poistaa. Opetuksen tulee olla joustavaa ja kohdella kaikkia kunnioittavasti sekä tasapuolisesti ja ottaa kaikki oppilaat huomioon. (Hellström 2008; 61, 87–88; ks. myös Block 2007, 20–21; Moberg, Hautamäki, Kivirauma, Lahtinen, Savolainen & Vehmas 2009, 75–99; Saloviita 2008.)

Inklusion täyden osallistumisen ja tasa-arvon periaatteella järjestetty liikunnanopetus tarkoittaa yhteistä opetusta, joka on järjestetty yksilöllisten edellytysten mukaisesti, kun taas integraatio liikunnanopetuksessa tarkoittaa esimerkiksi vammaisten ja pitkäaikaissairaiden oppilaiden osallistumista tavalliseen liikunnanopetukseen (Rintala, Huovinen & Niemelä 2012, 522; ks. myös Saari 2011).

ti merkitykselliseen toimintaan. Osallistuminen yhteisön toimintaan ja ylipäänsä yhteisöön kuulumisen ovatkin merkittäviä oppimisen ja kehityksen voimavaroja (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004, 123).

Edellä esitetyn yleisen näkökulman lisäksi oppimisen erilaisuus saattaa johtua kuitenkin siitä, että oppiminen on selkeästi vaikeaa ja siihen liittyy erilaisia haasteita. Tällöin puhutaan erityisistä oppimisvaikeuksista. Erityiset oppimisvaikeudet nähdään kognitiivisessa toiminnassa ilmenevänä, poikkeavana tai hitaana taitojen omaksumisena, ja oppimisvaikeus johtuu esimerkiksi lukihäiriöstä, kielellisestä erityisvaikeudesta, aktiivisuus- ja tarkkaavuushäiriöstä tai motorisen oppimisen vaikeudesta. Myös kehitysvammasta ja näkö-, kuulo- tai liikuntavammasta aiheutuu oppimisen ongelmia. (Ks. esim. Rintala ym. 2012, 20.)

Oppimisvaikeudet havaitaan usein jo varhaislapsuudessa muun muassa motoriikan, kielellisen kehityksen, tarkkaavuuden tai hahmottamisen vaikeuksina. Kouluikässä ne ilmenevät tarkkaavuuden tai toiminnanohjauksen taidoissa taikka lukemisen, luetun ymmärtämisen, kirjoittamisen tai laskemisen oppimisessa. Myös aikuisilla on oppimisen ongelmia ja ne voivat hankaloittaa koulutautumista tai arjen hallintaa. (Niilo Mäki Instituutti 2015). Tyypillisiä ongelmia oppimisvaikeuksissa voivat olla myös hyperaktiivisuus, ongelmat havaintomotoriikassa, muistissa ja ajattelussa sekä keskittymisen vaikeudet (Ikonen 2003b, 17; Huovinen, Hämäläinen & Karjalainen 2006).

Oppimisvaikeudet voivat olla perinnöllisiä, ja niillä on usein neurobiologinen tausta, kuten on erityisesti lukemisen vaikeuksissa. Erilaisten sikiönkehityksen ja synnytyksen aikaisten seikkojen, jotka vaikuttavat aivojen toiminnalliseen rakenteeseen ja kognitioiden kehitykseen, on havaittu lisäävän matematiikan oppimisen vaikeutta. Tarkkaavuuden häiriö on puolestaan neurobiologinen kehityksellinen häiriö, johon vaikuttavat perimä ja ympäristötekijät yhdessä. Riskitekijöitä ovat äidin raskauden aikainen alkoholinkäyttö ja tupakointi sekä synnytyksen aikaiset traumat. Ympäristötekijät itsessään eivät ilmeisesti aiheuta tarkkaavuushäiriötä. Kielellisten erityisvaikeuksien syitä ovat yleensä häiriöt havainto- ja muistitoiminnoissa. Motorisen oppimisen vaikeudet puolestaan voivat johtua ongelmista aivojen kehityksessä, mutta tarkkaa syytä ei vielä tiedetä. Keskosuuden tiedetään aiheuttavan motorisia vaikeuksia. Oppimisen haasteet esiintyvät usein yhdessä. Esimerkiksi tarkkaavuushäiriöön liittyy monasti kielen ja motoriikan kehityksen häiriöitä ja oppimisvaikeuksia, uhmakuus- ja käytöshäiriöitä sekä mieliala- ja ahdistuneisuushäiriöitä. (Niilo Mäki Instituutti 2015.)

Moberg ym. (2009, 14–17) tarkastelevat oppimiseen liittyviä haasteita hyvin laajasti eli psykologisesta, lääketieteellisestä ja sosiologisesta näkökulmasta. Heidän mukaansa erityisopetuksessa pelkkä lääketieteellinen malli oppimisen haasteista on riittämätön, sillä vaikuttavia tekijöitä ovat myös sosiaalinen tausta, sukupuoli ja etninen tausta. Näin ollen syyt erityisopetuksen tarpeeseen voivat liittyä oppijaan itseensä mutta myös opettajan pätevyYTEEN ja asenteisiin tai moninaisiin rakenteellisiin epäoikeudenmukaisuuksiin, kuten köyhyyteen ja ennakkoluuloihin erilaisuutta kohtaan.

Lehtisen, Kuusisen ja Vauraan (2007, 242–243) mukaan oppimisvaikeudet tarkoittavat hyvin vaihtelevaa ongelmien joukkoa, ja ne ilmenevät merkittävänä vaikeuksina tiedon- ja taidonhankinnan alueella. Oppimisvaikeuksien taustalla saattaa olla jokin keskushermoston toimintahäiriö, joka liittyy hermoston sikiö-aikaiseen kehitykseen ja ilmenee aivojen rakenteellisina tai toiminnallisina erityispiirteinä vaikeuttaen oppimista. Taustalla voi olla myös jokin laaja orgaaninen tai kognitiivinen vajavuus, kuten onnettomuus tai kehitysvamma. Usein oppimisvaikeudet muovautuvat kuitenkin vuorovaikutuksessa ja kehityksessä. Syistä riippumatta kognitiiviset, motivationaaliset, emotionaaliset ja sosiaaliset yksilön ja ympäristön hankaukset aiheuttavat merkittävän osan oppimisvaikeuksista. Näin ollen oppimisvaikeudet muotoutuvat hyvin usein poikkeavuutta vahvistavista ympäristön ja yksilön välisistä vuorovaikutusprosesseista ja saattavat laajeta monimuotoisiksi.

Fletcher, Lyon, Fuchs ja Barnes (2009, 12–14) ovat kehittäneet oppimisvaikeuksisten oppijoiden akateemiseen suoriutumiseen vaikuttavista syistä mallin, joka perustuu oppijoiden vahvuuksiin ja heikkouksiin oppimistaidoissa. Mallissa tarkastellaan kognitiivisia ydinprosesseja eli esimerkiksi nopeaa kirjainten nimeämistä ja psykososiaalisia tekijöitä eli motivaatiota, sosiaalisia taitoja tai käyttäytymisongelmia, kuten ahdistuneisuutta ja tarkkaavuusongelmia. Nämä määrittävät oppimistaitojen puutteita tai akateemisia vahvuuksia ja vaikuttavat toisiinsa. Myös neurobiologiset ja ympäristötekijät vaikuttavat akateemisiin tuloksiin. Neurobiologisiin tekijöihin kuuluvat geneettiset tekijät sekä aivojen rakenne ja toiminta. Ympäristötekijöihin kuuluvat sosiaaliset ja taloudelliset olosuhteet eli sosioekonominen status sekä koulun ja eri interventioiden laatu. Myös nämä tekijät vaikuttavat toinen toisiinsa. Fletcherin ym. (2009, 14) mukaan kaikki edellä esitetyt tekijät tulee ottaa huomioon mietittäessä keinoja oppimisvaikeuksien voittamiseksi.

Edellä esitetyn perusteella on havaittavissa, että se, mikä on oppimisvaikeuden syy ja mikä mahdollinen seuraus ja mistä ne lopulta johtuvat, ei ole yksiselitteistä. Välttämättä näitä tekijöitä ei vielä riittävän hyvin tunneta ja tunnisteta, mutta tutkimustieto lisääntyy koko ajan. Joka tapauksessa, kun pyrimme auttamaan oppimisvaikeuksista oppijaa, olennaista on varhainen puuttuminen. Sen avulla voidaan myös ehkäistä oppimisvaikeuksien helposti tapahtuva laajeneminen. (Ks. esim. Kampwirth & Powers 2012, 161–223.)

Oppimisvaikeuksia voidaan monin tavoin helpottaa opetuksen keinoin. Oppija voi saada avukseen myös erilaisia kohdennettuja tukitoimia. Oppimisen ja koulukäynnin tuki voi olla sen vaativuuden mukaan yleistä, tehostettua tai erityistä. Tilanteissa, joissa yleinen tuki ei riitä, annetaan tehostettua tukea. Jos tehostettu tuki puolestaan ei riitä, annetaan erityistä tukea.

Peruskoulussa erityinen tuki Tilastokeskuksen raportoimassa erityisopetustilastossa tarkoittaa oppilaan tukea, josta on tehty kirjallinen erityisen tuen antamista koskeva päätös. Erityistä tukea annetaan oppilaille, joille oppimisen, kasvun ja kehittymisen tavoitteet eivät toteudu riittävästi muilla tukitoimilla. Erityinen tuki järjestetään joko yleisen tai pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä. Se on joko erityisopetusta tai muuta tukea. Erityisen tuen oppilaille laadi-

taan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS). Aiempina vuosina (1995–2010) erityisopetukseen otetut ja siirretyt peruskoulun oppilaat rinnastetaan nykyisin erityisen tuen oppilaisiin. (Suomen virallinen tilasto 2015.)

Erityisopetusta voidaan toteuttaa siten, että oppilas on integroituna yleisopetukseen tai hän on osittain erityisryhmässä ja osittain yleisopetuksen ryhmässä taikka hän on kokonaan erityisryhmässä. Oppiaineiden oppimäärät voivat olla yleisopetuksen opetussuunnitelman mukaisia. Ne voivat olla myös osittain tai kokonaan yksilöllistettyjä. (Suomen virallinen tilasto 2015.)

Syyt¹⁶ erityisopetuksen saamiseen ovat moninaiset. Peruskoulun erityisopetuksella tarkoitetaan opetusta, jota järjestettiin vuosina 1995–2010 erityisopetukseen otetuille ja siirretyille ja jota vuodesta 2011 alkaen järjestetään erityistä tukea saaville oppilaille vammaisuuden, sairauden, kehityksessä viivästymisen, tunne-elämän häiriön tai muun erityisen syyn vuoksi. Erityisopetukseen kuuluu lisäksi osa-aikainen erityisopetus. Sitä oppilas saa muun opetuksen ohessa, mikäli hänellä on vaikeuksia oppimisessaan. Ammatillisessa koulutuksessa (vuodesta 1999 lähtien) erityisopetuksella tarkoitetaan opetusta, jota järjestetään vammaisuuden, sairauden, kehityksessä viivästymisen tai muun syyn vuoksi erityisiä opetus- tai oppilashuoltopalveluja tarvitseville opiskelijoille. Opiskelijalle laaditaan tällöin henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. (Suomen virallinen tilasto 2015.)

Tiivistäen totean, että oppimisvaikeudet eivät ole ainoastaan diagnosoituja vaikeuksia vaan että myös ympäristö voi aiheuttaa niitä. Oppimiseen vaikuttavat muun muassa aikaisemmat kokemukset ja itsetunto sekä sosiaalisesti turvallinen ympäristö. Erityisopetuksen tarve voikin johtua hyvin erilaisista syistä.

Tässä tutkimuksessani käytän termiä erilainen oppija. En poissulje tarkastelustani oppijoita, joilla ei ole diagnosoitua oppimisvaikeutta. Tarkastelunäkökulmani on laaja-alainen, tiukkaa luokittelua välttävä ja sopii kaikille yhteisen koulun (inkluusio) ajatukseen. Termi sopii tutkimukseeni myös siksi, että erilaisuus oppimisessa voi johtua laajasta valikoimasta erilaisia ja erityisiä taustoja. Ymmärrys taustojen mahdollisista vaihteluista auttaa opetustyössä, mutta liiallinen luokittelu saattaa johtaa eriarvoistavaan toimintaan (ks. Moberg & Veh-

¹⁶ Mobergin ym. (2009, 58–59) mukaan erityisoppilaiden luokittelusta ei ole olemassa yhteisesti sovittua kansainvälistä käytäntöä, joten he viittaavat Tilastokeskuksen laatimaan tilastoon esitellessään syitä erityisopetukseen (ks. myös Ikonen & Virtanen 2007, 52–63).

Esimerkiksi ammatillisen koulutuksen erityisopetuksen perusteena voivat olla hahmottamisen, tarkkaavaisuuden ja keskittymisen vaikeudet, kielelliset vaikeudet, vuorovaikutuksen ja käyttäytymisen häiriöt, lievä kehityksen viivästyminen, vaikea kehityksen viivästyminen, psyykkiset tai fyysiset pitkäaikaissairaudet, autismiin tai Aspergerin oireyhtymään liittyvät oppimisvaikeudet, liikkumisen ja motoristen toimintojen vaikeus, kuulo- tai näkövamma tai jokin muu syy, joka edellyttää erityisopetusta (Suomen virallinen tilasto 2015).

Luokittelussa on medikaalista vammaluokittelua mutta myös toimintarajoitteisuuteen liittyviä oppimis- ja sopeutumisvaikeuksia. Luettelo käsittää sellaisia oppimiseen ja sopeutumiseen liittyviä vaikeuksia, joiden aiheuttamien ongelmien vähentämiseksi tai poistamiseksi erityisopetus on tarkoituksenmukaista. Erityisopetuksen katsotaan tukevan yksilön kehittymistä. (Moberg ym. 2009, 59.)

mas 2015, 59–63). Perustelen näkökulmaani myös sillä, että vaikka opiskelijalla ei olisi erityisopiskelijan statusta, jokainen hyöttyy selkeästä, johdonmukaisesta ja monikanavaisesta opetuksesta eli menetelmistä, jotka ovat erityisopiskelijoille ja kaikille oppijoille tärkeitä. Haluan siten käsitellä asioita avoimuuden, en erityisyyden kautta.

3.5.2 Erilaisten oppijoiden opettaminen

Tilastollisesti tarkasteltuna perusopetuksessa enemmän kuin joka viides oppilas sai vuonna 2006 osa-aikaista erityisopetusta, ja sen lisäksi noin 40000 oppilasta oli otettu tai siirretty erityisopetukseen (Kalliomäki 2006). Myös lukuvuonna 2012–2013 viidennes peruskoulujen oppilaista sai osa-aikaista erityisopetusta. Erityisopetukseen otettuihin tai siirrettyihin rinnastettavaa erityistä tukea sai 39600 peruskoululaista eli 7,3 prosenttia oppilaista. Tehostettua tukea puolestaan sai 35000 peruskoululaista eli 6,5 prosenttia oppilasta. Erityistä tukea saaneista poikia oli 70 prosenttia, ja tehostetun tuen oppilaista poikia puolestaan oli 65 prosenttia. (Suomen virallinen tilasto 2013.)

Erityisopetusta saaneiden ammatillisen koulutuksen opiskelijoiden määrä on kasvanut koko ajan. Vuonna 2004 erityisopetusta sai 12500, vuonna 2008 määrä oli 16500, ja vuonna 2012 erityisopetusta saaneiden määrä oli 21200 opiskelijaa. Erityisopetusta saaneiden osuus oli kyseisinä vuosina viisi, kuusi ja kahdeksan prosenttia. Vuonna 2012 nuorille suunnatun ammatillisen koulutuksen (oppilaitosmuotoisen opetussuunnitelmaperusteisen ammatillisen peruskoulutuksen) opiskelijoita oli 132 550. Heistä 15 prosenttia oli erityisopiskelijoita. Erityisopiskelijoista 60 prosenttia oli miehiä. Erityisopiskelijoista 79 prosenttia opiskeli integroituna muiden opiskelijoiden kanssa. (Suomen virallinen tilasto 2013.)

Tiivistäen voin todeta, että erityisopetusta tarvitsevien määrä on suuri etenkin ammatillisissa oppilaitoksissa¹⁷. Perusopetuksessa erityisopetusta saavista oppijoista useimmat näyttävät siirtyvän lukion sijaan ammatillisiin oppilaitoksiin. Tätä päätelmää tukee se, että lukiokoulutuksen erityisistä opetusjärjestelyistä kerätään tietoa, mutta tapausten määrä on niin pieni, että tietoja ei raportoida (Suomen virallinen tilasto 2015). Tilastoista on lisäksi havaittavissa, että esimerkiksi vuonna 2012 erityisopiskelijoita oli ammatillisten oppilaitosten opiskelijoista 15 prosenttia ja heistä suuri osa opiskeli integroituna. Näin ollen jokainen opettaja kohtaa erityisopiskelijoita opetusryhmissään. Ammatillisessa koulutuksessa onkin erityisen tärkeää kehittää opetusmenetelmiä, jotka tukevat monipuolisesti erilaisten oppijoiden oppimista. Hyvä on myös tiedostaa, että kaikki erilaiset oppijat eivät näytilastoissa. Tämä vahvistaa edelleen monipuolisten opetusmenetelmien kehittämistarvetta.

Oppimisvaikeuksisten lasten ja nuorten oppimista voidaan helpottaa erilaisin tukikeinoin. Erityisopetus on niistä yksi, mutta myös puheterapia, toimin-

¹⁷ Toisen asteen erityisopiskelijoista suurin osa eli 86 prosenttia opiskeli vuonna 2012 ammatillisissa oppilaitoksissa. Ammatillisissa erityisoppilaitoksissa opiskeli 13 prosenttia ja muissa ammatillisista koulutusta antavissa oppilaitoksissa noin prosentti. (Suomen virallinen tilasto 2013.)

taterapia ja neuropsykologinen kuntoutus ovat esimerkkejä näistä tukikeinoista. (Niilo Mäki Instituutti 2015.) Fletcher ym. (2009, 344–346) pitävät oppimisvaikeuksisten oppijoiden akateemisten taitojen opettamisessa tärkeänä tiettyjä yleisperiaatteita. Näitä ovat riittävän pitkäkestoiset interventiot, selkeä, hyvin järjestetty ja aiemmin opitun tarkastelun mahdollistava lähestymistapa, itsesäätelystrategioiden opettaminen ja vertaistuki, joka laajentaa opitun aineksen siirtovaikutusta. Yleisperiaatteisiin kuuluvat myös perustaitojen vahvistamiseen integroitu korkeamman tason ongelmanratkaisu, akateemisten taitojen selkeä opetus, opetuksellisten ohjelmien yhdistäminen, heterogeenisuuden huomioiminen, edistymisen huolellinen seuranta ja mahdollisimman nopea puuttuminen oppimisvaikeuksiin sekä oppimisvaikeuksisille suunnattujen interventioiden hyödyntäminen myös yleisopetuksessa.

Lehtinen ym. (2007, 243–247) pitävät opetuksessa tärkeänä oppimisvaikeuksisten oppijoiden metakognitiivisten taitojen vahvistamista ja motivationaalisen haavoittuvuuden, muun muassa sosiaalisen vertailun, vähentämistä. Onnistumisen kokemuksista tulee huolehtia. He uskovat, että hyvillä oppimiskokemuksilla ja sosiaalisella vuorovaikutuksella voidaan voittaa oppimisvaikeuksia. Koska oppimisvaikeuksiin kietoutuu sekä emotionaalisia että sosiaalisia ongelmia, on heidän mielestään myös oppimisympäristöillä suuri merkitys. Niissä tulee huomioida oppimisen sosiaalinen luonne, tuki, ohjaus ja vuorovaikutus, ja niiden tulee reagoida riittävän herkästi yksilöllisiin kognitiivisiin, emotionaalisiin, sosiaalisiin ja motivationaalisiin itsesäätelytaitojen eroihin sekä puutteisiin. Opettajan tulee olla kuitenkin herkkä siinä asiassa, että muutokset oppimisympäristöissä eivät saa olla haavoittuvuutta lisääviä eli esimerkiksi liian rajuja.

Prashnig (2000, 2003), Huisman ja Nissinen (2005, 26) sekä Ikonen (2001, 252–255) korostavat oppijoiden yksilöllistä huomiointia. Koska oppimisvaikeudet hankaloittavat oppijan oppimista, erilaiset oppijat tarvitsevat monipuolisia opetusmenetelmiä oppiakseen asetettujen tavoitteiden mukaiset tiedot ja taidot. He tarvitsevat esimerkiksi toiminnallisuutta perinnäisiä opetusmenetelmiä enemmän. (Huisman & Nissinen 2005; Ikonen 2001; Jylhä 2003; Pietilä 2005; Rintala 2005.) Toiminnallisena menetelmänä elämys- ja seikkailupedagogiikka voinee tarjota mielenkiintoisia mahdollisuuksia erilaisten oppijoiden oppimisen tukemiseen.

3.5.3 Elämys- ja seikkailupedagogiikkaa erilaisille oppijoille

Elämys- ja seikkailupedagogiikkaan liittyy vahvasti toiminnallisuus, sillä menetelmä sisältää liikkumista. Näin ollen otan tarkasteluun vielä liikunnan soveltamiseen liittyvän erilaisia oppijoita koskevan Maailman terveysjärjestön (WHO) käyttämän luokituksen ”Toimintakyvyn, toimintarajoitteiden ja terveyden kansainvälinen luokitus (ICF)” (Stakes 2013). Luokituksessa puhutaan toimintakyvystä, suorituksista ja osallistumisesta. Siinä todetaan, että ympäristön tulisi olla kaikkien osallistumisen ja itsensä toteuttamisen mahdollistava, tietenkin toimintakyky huomioiden. Toimintakyky sisältää kehon toiminnot, suoritukset ja osallistumisen, ja yksilön osallistumisen taso ja laajuus riippuvat sekä

toimintakyvystä että ympäristötekijöistä. Ympäristötekijöitä ovat fyysinen ympäristö, ihmisten tarjoama tuki, asenteet ja palvelut sekä hallinto ja valtion laitokset. Yksilöön itseensä liittyviä tekijöitä ovat puolestaan sukupuoli, rotu, ikä, terveydentila, elämäntavat, selviytymisstrategiat, tottumukset, ammatti, koulutus, sosiaalinen tausta, kokemukset ja luonteenpiirteet sekä käyttäytymismallit. (Stakes 2013; ks. myös Rintala ym. 2012, 12–13.) Luokittelusta määrittelyineen on nähtävissä osallistumisen ideologian korostaminen. Enää ei puhuta vammaista tai sosiaalisista haitoista vaan mietitään toimintakyvyn ylläpitämistä ja edistämistä. Jokaisella tuleekin olla mahdollisuus osallistua liikuntaan haluamallaan tavalla. (Ks. Rintala ym. 2012, 12–14.)

Elämys- ja seikkailupedagogiikkaa tutkinut Gibson (2011, 220) toteaa, että toimintarajoitteiset (disabilities) ihmiset eivät ole homogeeninen ryhmä ja että jokainen heistä on erilainen riippumatta diagnoosista. Hän jatkaa, että toimintarajoitteet voidaan jakaa kahteen tärkeimpään ryhmään eli fyysisiin toimintarajoitteisiin ja kognitiivisiin toimintarajoitteisiin. Toimintarajoitteet voivat esiintyä yhdessä tai erikseen, ja ne voivat olla lieviä tai vaikeita. Ne voivat olla joko synnynäisiä tai hankittuja. Opetuksen näkökulmasta Gibson (2011, 220) pitää tärkeänä havainnoida osallistujien toimintakykyä ja kysellä siitä, sen sijaan että pelkästään ”tuijottaa” diagnooseihin.

Elämys- ja seikkailupedagogisia ohjelmia järjestetään erilaisille ryhmille, ja Gibson (2011, 219) toteaa, että kaikilla on oikeus saada asianmukaisia palveluita riippumatta mahdollisista toimintarajoitteista. Tämä koskee myös ulkoilmapalveluita¹⁸. Näin ollen inklusion periaatteen mukaan toteutetaan esimerkiksi hiihtoa, lumikenkäilyä, terapeuttista ratsastusta, melontaa, maastopyöräilyä tai telttailua. Vaikka osallistujalla on jokin rajoite, se ei estä harrastamista. Muun muassa Yhdysvalloissa ja Kanadassa inklusiivinen seikkailukasvatus onkin lisääntynyt viime aikoina. (Guthrie & Yerkes 2007, 222; ks. myös Gibson 2011, 219.) Suomessa seikkailukasvatus rantautui sosiaali- ja nuorisotyöhön ennemmin kuin kouluopetukseen. Näin ollen menetelmää on käytetty nimenomaan tavalla tai toisella tukea tarvitsevien lasten ja nuorten parissa alusta lähtien.

Elämys- ja seikkailupedagogiikkaa sekä erityisryhmiä on myös tutkittu jonkin verran. Muun muassa Eric-tietokannasta löytyi¹⁹ 26 vertaisarvioitua artikkelia hakuehdoilla ”adventure education, disability” ja 5 artikkelia hakuehdoilla ”adventure education, special educational needs”. Uusimmissa artikkeleissa käsitellään seikkailukasvatuksen sisällyttämistä toimintarajoitteisten/vammaisten kerhotoimintaan, seikkailukasvatusmallia, joka soveltuu toimintarajoitteisille/vammaisille, seikkailukasvatuksen linkittämistä vammaisten valmennukseen, inklusiivisia seikkailukasvatuskursseja, seikkailuterapiaa mielenterveyden hoitokäytäntönä lasten ja nuorten parissa sekä esteitä, joita kunnissa on toimintarajoitteisten/vammaisten ulkoilmakasvatuksen toteuttamisessa sekä erityistarpeisten oppilaiden opetuksen toteuttamisessa seikkailukasva-

¹⁸ Vammaiset henkilöt ovat yhtä lailla kiinnostuneita omien rajojen testaamisesta luonnon olosuhteissa kuin kuka vain (Rintala ym. 2012, 476). Näin ollen oikeus erilaisiin ulkoilmapalveluihin on tärkeä huomioitava asia.

¹⁹ Haku tehtiin huhtikuussa 2015.

tusmallin avulla. Katsantokanta aiheeseen on monipuolinen, mutta varsin vähän artikkeleita löytyi kouluopetuksesta. Suomalaisia vertaisarvioituja artikkeleita tai tutkimuksia on vielä vähemmän. Karppisen (2005) tutkimus on ainoa tieteellinen väitöskirjatason tutkimus.

Linnossuo (2007, 201–217) toteaa, että seikkailukasvatuksesta on tehty lukuisia kokeilu- ja kehittämishankkeita 1990–2000-lukujen aikana ympäri maata, mutta varsinaisia tutkimuksia on kuitenkin varsin vähän. Linnossuo arvelee syyksi tähän sitä, että seikkailukasvattajat eivät ole yleensä ”kynäilijöitä”. Hänen mukaansa myös erityisryhmien parissa on tehty erilaisia soveltamishankkeita ja kehittämistöitä. Nämä ovat keskittyneet lastensuojeluun ja erityisnuorisotyöhön, nuoriin rikoksentekejiin, mielenterveyshäiriöisiin lapsiin ja nuoriin, päihderiippuvaisiin nuoriin, vammaisiin lapsiin ja nuoriin sekä pitkäaikaistyöttömiin nuoriin ja aikuisiin. Lisäksi kouluissa on tehty seikkailukasvatuksellisia toteutuksia erityisluokalla, sopeutumattomien erityisopetuksessa, erityiskoulussa sekä erityiskoulun ja nuorisotyön yhteistoiminnan tuloksena haastavassa oppilasryhmässä. Tulokset ovat olleet varsin myönteisiä. Linnossuon mukaan toivon herääminen, aktiivinen toiminta oman ja toisten hyvinvoinnin lisäämiseksi sekä ajatus oman elämän sankaruudesta nousevat kaikissa arvioinneissa ja tutkimuksissa esiin merkittävinä vaikuttavuustekijöinä. Yhteistyötä toisten ihmisten kanssa pidetään tärkeänä, eli vertaisryhmän rooli on merkityksiä tuottava. Yhteisen tekemisen kautta seikkailukokemuksia jakaen luodaan pohja luottamukselle ja annetaan kasvulle mahdollisuus. Esimerkiksi vuorovaikutustaidot kehittyvät, hallinnan tunne kasvaa, itsetunto ja itsetuntemus paranevat sekä terveet elämäntavat vahvistuvat.

Taulukossa 4 on koottuna tekijöitä, joiden avulla seikkailu- ja elämyspedagoginen luontoliikunta tukee oppimista ja oppijoita, joilla on oppimisvaikeuksia. Menetelmän merkitykset oppimiselle ovat monitasoiset. (Marttila 2010, 87.)

TAULUKKO 4 Seikkailu- ja elämyspedagogisen luontoliikunnan merkitykset oppimiselle ja sen mahdollisuudet oppimisvaikeuksien tukemisessa (Marttila 2010, 87)

Merkitykset oppimiselle
<ol style="list-style-type: none"> 1. Yhdessä toimimista ja uusien roolien omaksumista 2. Kokonaisvaltaista oppimista 3. Ilo, flow, tunteet - kohti itsetuntoa ja itsetuntemusta 4. Vastuu sinusta ja minusta - ketään ei jätetä yksin 5. Selvisin siitä, miksen selviäisi tuostakin? 6. Sopii niin sinulle kuin minullekin 7. Tiedän, taidan, arvostan - integroinnin ilo ja mahdollisuus 8. Aina kaikkia ei huvita
Mahdollisuudet oppimisvaikeuksien tukemisessa
<ol style="list-style-type: none"> 1. Aistikanavat käyttöön 2. Liikkuminen helpottaa oppimisvaikeuksia 3. Konkreettinen tekeminen edesauttaa oppimista erilaisilla oppijoilla 4. Itsetunto kuntoon, jolloin oppiminenkin onnistuu

Gibson (2011, 224–232) esittelee myös muutamia luotettavia, empiirisiä tutkimuksia, joita inklusiivisesta seikkailukasvatuksesta on tehty. Hän toteaa yhteenvetona tuloksista, että tutkijat ovat poikkeuksetta tulleet siihen johtopäätökseen, että seikkailukasvatus hyödyttää ihmisiä, joilla on erityistarpeita. Kuitenkin edelleen on varsin vähän selvitetty sitä, miten osallistujien hyödyt saavutetaan tai millaisia osallistujien erityiset kokemukset ovat. Sen sijaan tiedetään, että toimintarajoitteiset osallistujat hyötyvät seikkailuaktiiviteeteista aivan samoin kuin kuka tahansa.

Hopkins ja Putnam (1997, 168–173) esittelevät erilaisia erityisryhmille suunnattuja seikkailukasvatustalleja tapaustutkimusten avulla. He selvittävät esimerkiksi diabetesta sairastavien seikkailukasvatuskursseja. Kurssin aikana osallistujat oppivat huomaamaan selviävänsä tehtävistä ja sitä kautta myös tavanomaisesta arjestaan, eivätkä he koe itseään enää erilaisina. Kurssi on sisällöltään hyvin samankaltainen kuin yleensäkin seikkailuaktiiviteetit, mutta turvallisuuden kiinnitetään erityistä huomiota diabeteksen vuoksi. Kurssille osallistuvat diabeteslääkäri, hoitaja ja ravitsemusterapeutti. Ennakkotiedot osallistujista ovat todella tärkeitä. Henkilöstön herkkyyks ja tietoisuus ovat myös olennaisia, ja tehtävät on hyvä suorittaa ryhmänä tai pareittain, jotta osallistujat voivat tarkkailla toistensa vointia. Toteutetut kurssit ovat vaikuttaneet osallistujiin positiivisesti. Kurssien jälkeen he ovat olleet yritteliäämpiä ja kunnianhimoisempia kuin ennen sitä.

Selkäydinvammaisille henkilöille suunnatun ulkoilma-aktiiviteettiohjelman osallistujista monet ovat joutuneet pyörätuoliin onnettomuuden seurauksena. Yksi ohjelman tarkoitus on saada heidät huomaamaan, että he voivat edelleen osallistua liikuntatoimintaan, ja samalla he oppivat käyttämään pyörätuoliaan erilaisissa tilanteissa. Normaalisti kurssit ovat viiden päivän pituisia, ja ohjelmaa voidaan räätälöidä ryhmän ja sään mukaan. (Hopkins & Putnam 1997, 173–177.)

Kaupunkilaisnuorille suunnatussa ohjelmassa tavoitteena on muun muassa rakentaa mahdollisuuksia ulkoilmaseikkailuihin heikommassa asemassa oleville ja huumeongelmallisille nuorille sekä kehittää heistä toimivampia yhteiskunnan jäseniä. Ajatuksena on vastata osallistujien tarpeisiin heidän omalla asuinalueellaan. Toteutetuilla ohjelmilla on saavutettu hyviä tuloksia aktiivisesti osallistuvien keskuudessa, mutta osallistumisaktiivisuus on ollut vaihtelevaa (osallistuminen on vapaaehtoista). Tällaisten ohjelmien tulee olla liikkuvia, joustavia ja edullisia, jotta ne toimivat. (Hopkins & Putnam 1997, 177–182.)

Kokoavasti Hopkins ja Putnam (1997, 165–168) toteavat seikkailukasvatuksen toteuttamisesta erityistarpeisille ihmisille, että on olennaista huomioida systemaattinen harjoittelusykli: tarkentaa osallistujien tarpeet, suunnitella harjoitteet, suorittaa harjoitteet ja arvioida onnistumista. Tärkeää on lisäksi tarjota vaihtoehtoja osallistujien tarpeet huomioiden, jotta voidaan saavuttaa onnistumisia. Seikkailutoimintoja ei ole tarkoitettu vain vahvoille miehille vaan mitä erilaisimmille osallistujille. Monet jollakin tavoin erilaiset ryhmät, joilla on esimerkiksi heikko itseluottamus ja itsearvostus, voivat hyötyä onnistuneista seikkailuista huomattavasti.

Mietittäessä erilaisten oppijoiden opettamista Gibson (2011, 222) pitää tärkeänä selvittää tavat, joilla tieto ja ohjeet annetaan ymmärrettävästi. Opettajan kannattaa välttää ammattikieltä ainakin aluksi. Kuvat ja demonstraatiot saattavat olla avuksi, ja samoin toistoista sekä ohjeiden antamisesta oikeaan aikaan on hyötyä. Opettajan tulee ehdottomasti tarkistaa, että osallistujat ovat ymmärtäneet turvallisuusohjeet tarkasti ja sisäistäneet ne. Tarkistus on tehtävä jokaiselle ryhmän jäsenelle erikseen.

Nykyään myös erilaisia soveltavaan liikuntaan sopivia apuvälineitä on saatavilla (ks. mm. Malike-keskus 2015). Ne mahdollistavat toimintarajoitteisten ihmisten osallistumista luontoliikuntaan. (Gibson 2011, 222.) Sopiva ympäristö, erilaiset apuvälineet ja harkitut, sopivasti sovelletut käytännön harjoitteet sekä tarkka suunnittelu mahdollistavat inklusion toteutumista myös elämys- ja seikkailupedagogiikassa (Gibson 2011, 223).

Block (2007, 145–156) on jopa sitä mieltä, että inklusiota voidaan edistää seikkailuohjelmilla. Seikkailukasvatuksen menetelmin on mahdollista rakentaa jokaisen oppilaan ongelmanratkaisutaitoja, vuorovaikutusta, johtajuutta ja velvollisuutta olla osa ”miehistöä”. Tällaiset ryhmätoimintaa tukevat harjoitteet sitouttavat oppilaat luokkaan ja ohjaavat oppilaita löytämään vahvuuksiaan sekä tekemään yhteistyötä ryhmän onnistumisen hyväksi. On tärkeää, että harjoitteiden säännöissä ketään ei jätetä ulkopuoliseksi. Harjoitteissa oppilaiden heikkoudet kääntyvät vahvuuksiksi, sillä onnistumisen edellytyksenä näissä tehtävissä ovat oppilaiden erilaiset ominaisuudet. Tehtävistä saadut kokemukset voidaan siirtovaikutuksen kautta siirtää tavanomaisempiin peleihin ja lajeihin. Seikkailuohjelmien turvallisuudesta tulee tietenkin huolehtia. Harjoitteissa ei ole olemassa yhtä oikeaa ratkaisua, vaan ratkaisut riippuvat jokaisesta osallistujasta ja ryhmästä. Olennaista on, että harjoitteiden jälkeen käydään ryhmäkeskusteluja, joissa mietitään, miten ongelmat saatiin ratkaistua. Keskustelujen yhteydessä on helppoa osoittaa, miten jokaista jäsentä tarvittiin tehtävän ratkai-

sussa, ja samalla voidaan miettiä erilaisia keinoja vahvistaa inklusiota ryhmässä.

Elämys- ja seikkailupedagogiikka sopii edellä esitettyjen näkökulmien perusteella yhtä lailla erilaisille oppijoille kuin kenelle tahansa. Itse asiassa menetelmän avulla voitaneen edistää inklusiota ja avointa toimintaa. Opetuksessa on tärkeää miettiä jokaisen ryhmän jäsenen tarpeita ja rakentaa toiminta niin, että kaikki voivat osallistua siihen oman toimintakykynsä rajoissa.

Moberg ja Vehmas (2015, 51–57) korostavat erilaisuuden ymmärtämisessä sitä, että pelkät yksilökeskeiset lähestymistavat, kuten lääketieteellinen malli, saattavat johtaa yksilön vapautteen puuttumiseen negatiivisella tavalla. Yksilön itsemääräämisoikeutta rajoitetaan ja heistä tehdään passiivisia ammattilaisten avun kohteita. Mikäli esimerkiksi jokin vamma nähdään vain lääketieteellisesti sairauden kaltaisena tilana, pyritään yksilön toimintakykyä parantamaan lääkinnällisin keinoin. Erilaisuus on kuitenkin myös ympäristösidonnainen ilmiö. Yhteisökeskeiset lähestymistavat edellyttävät niin fyysisen ympäristön kuin sosiaalisten, taloudellisten, poliittisten, asenteiden, ajattelutapojen ja sosiaalisten rakenteiden muuttamista sekä yksilön ja sosiaalisen ympäristön vuorovaikutuksen muuttamista siten, että esimerkiksi vammaisen henkilö voi toimia täysivaltaisena yhteiskunnan jäsenenä vammastaan huolimatta.

Elämys- ja seikkailupedagogiikka sisältää menetelmällisesti vahvan yhteisökeskeisen lähestymistavan. Tämä tukee menetelmän käyttöä erilaisten oppijoiden opetuksessa. Tärkeää on huomata yksilö yhteisön täysivaltaisena jäsenenä myös kouluissa.

3.6 Opetuksen ja ohjaamisen osuus elämys- ja seikkailupedagogiikassa

Tässä vaiheessa on tarkoituksenmukaista perehtyä elämys- ja seikkailupedagogisen luontoliikunnan opettamiseen liittyviin kysymyksiin myös yleisellä tasolla. Menetelmässä opettaminen tai ohjaaminen pohjautuu aiemmin esiteltyihin oppimiskäsityksiin (ks. luvut 3.4.1, 3.4.2) eli toiminnan suunnittelu, toteuttaminen ja arviointi tapahtuvat konstruktivistisen, kokonaisvaltaisen ja reflektiivisen sekä kokemuksellisen oppimiskäsityksen pohjalta. Esimerkiksi kokonaisvaltainen oppimiskäsitys edellyttää opetuskäsitystä, missä kasvattaminen on jatkuvasti läsnä, joten opettaminen elämys- ja seikkailupedagogiikassa on kokonaisopetusta.

Opettamisessa oppimiskäsitysten ymmärtämisen lisäksi on luonnollisesti opettajan rooli tärkeä. Elämys- ja seikkailupedagogiikassa opettajan rooli on lähtökohtaisesti kasvua tukeva. Muun muassa Suorannan (2002, 37–39) mukaan kasvatuksessa herääminen on perustana uuden näkemiselle ja kokemiselle, ja etenkin erilaiset luontokokemukset ja yllätykselliset tapahtumat auttavat näkemään vanhat asiat uudella tavalla. Kun kokemukset ovat niin vahvoja, että ne sitovat oppijan uuden äärelle, ne myös pakottavat rakentamaan omaa tietämys-

tä uudella tavalla (Hopkins & Putnam, 81–82). (Ks. myös Clarke 1998; luku 3.4.2.) Suoranta (2002, 39–40) jatkaa, että heräämiseen ei tarvita välttämättä muita ihmisiä, mutta toinen voi tässä tapahtumassa auttaa, ja tämä on opettajan tai kasvattajan tehtävä. Hän siis toimii kasvuun saattajana, innostajana, tukijana ja myös kuuntelijana. Kasvatussuhde perustuu vuorovaikutukseen, ja kasvattajan on tarkasteltava kasvatustilanteita kasvatettavan näkökulmasta.

Clarke (1998, 73–75) on samoilla linjoilla todeten opettajan roolista, että opettajan tulee asettaa oppijat tilanteisiin, joissa vanhat opitut toiminta-, ajattelu- ja tunnereaktiotavat osoittautuvat toimimattomiksi, ja näin tapahtuu tiedon uudelleen prosessointia, oppimista. Opettajan tehtävä ei kuitenkaan pääty tähän, vaan hänen tulee auttaa oppijoita siirtämään saavutettu oppiminen heidän arkeensa. Siksi opetuksen sisällöt eli tehtävät, harjoitukset ja ympäristö tulee valita tukemaan siirtovaikutusta, transferia. Opetuksen sisältöjen valinnassa opettajan kannattaa miettiä, millainen toimintamuoto merkitsee ryhmälle jotain järkevästi tulkittavaa, millainen elämys on siirrettävissä heidän arkielämäänsä ja mitkä ovat toiminnan yleiset tavoitteet sekä millainen toiminta on ryhmälle sopivan intensiivistä. (Ks. luku 3.4.2.)

Clarke (1998, 74) toteaa, että sisältöjen valinnassa auttaa, kun opettaja perehtyy oppijoiden skeemoihin. Näin hän voi käyttää elämys- ja seikkailupedagogiikkaa metaforana, vertauskuvana. Lisäksi opettajan on tärkeää ymmärtää oppijoiden arkitodellisuutta, jotta on mahdollista valita käyttöön menetelmiä, jotka ovat siirrettävissä oppijoiden arkeen. (Ks. von Wright 1996, 17–18; luku 3.4.2.)

Opettaminen elämys- ja seikkailupedagogiikassa on siten hyvin monimuotoinen kasvatuksellinen prosessi, joka on riippuvaista ryhmän tarpeista. Koska elämys- ja seikkailupedagogisissa harjoitteissa ollaan tekemisissä haavoittuvuudelle alttiiden uusien kokemusten kanssa, edellytetään opettajilta monipuolista ammattitaitoa. Erittäin tärkeää osaaminen on silloin, kun seikkailua käytetään metaforana eli toiminnalla tavoitellaan seikkailukokemusten siirtoa arkeen. Esimerkiksi kiipeilyyn liittyy tunteita, jotka ovat samankaltaisia kuin arjen haasteellisiin tilanteisiin liittyvät tunteet. Reflektion avulla onnistumisen kokemukset kiipeilyssä voidaan siirtää osaksi tavanomaisempia haasteita, joita näin uskalletaan paremmin kohdata. Vaihtelevien kokemusten avulla voidaan lisäksi harjoitella kiinnostavasti kohderyhmän tai yksilön kannalta tärkeitä kaikkia koskevia vähemmän hohdokkaita elämisen taitoja. Menetelmän monipuolisuuden vuoksi opettajalta edellytetään pedagogis-psykologisen pätevyyden, luontoa koskevan ja liikunnallisen pätevyyden sekä kasvattajaksi sopivien persoonallisuuden piirteiden lisäksi jatkuvaa omaa kasvuprosessia. (Aalto 2000; 137–141, 418–420; Peltonen 2004; Rintala 1999.)

Myös Lehtonen (2000), Kiiski (1998, 110–112) ja Aalto (2000, 151) pitävät koko toiminnan ajan tärkeänä lähtökohtana ryhmän tarpeita ja edellytyksiä. Reflektoivat purku- eli palautekeskustelut niin toiminnan aikana kuin sen jälkeen mahdollistavat opittujen asioiden arkeen siirron ja käytön metaforana. He korostavat, että opettajan ammatilliseen osaamiseen kuuluu käyttää monipuoli-

sia harjoitteita, joiden valinnassa tulee miettiä harjoituksen merkitys sekä ryhmän että yksilön tavoitteiden saavuttamisessa.

Opettajan osaamiseen liittyviä tekijöitä voidaan tarkastella myös oheisen luettelon avulla, joka kuvaa opettajan erilaisia ominaisuuksia ja tapoja opettaa elämys- ja seikkailupedagogisesti:

1. Luonnossa kotonaan – turvallisesti kasvua ja oppimista ohjaten – vapaaehtoisuus ja kannustus tärkeää – kilpailu ei kuulu elämys- ja seikkailupedagogiikkaan.
2. Opettaja huomioi sekä yksilön että ryhmän – kaikki voivat oppia, ketään ei jätetä, ryhmä yhdessä on vahvempi kuin sen yksilöt erikseen.
3. Lämminhenkinen opettaja ja kanssakulkija – vankka usko omaan työhön – antaumuksellista työtä.
4. Itsensä kehittäjä – jatkuva oppija - yhteistyön tekijä ja luova oppimisympäristöjen rakentaja.
5. Kokonaisuuksien opettaja – pyrkimyksenä pois sirpaletiedosta. (Marttila 2010, 76–86, ks. myös Hopkins & Putnam 1997, 96–99.)

Priest ja Gass (2005, 3–7) kuvaavat useisiin tutkimuksiin pohjautuvaa Priestin (1997) muodostamaa opettamisen kriittisiä ydinalueita täsmentävää avaintekijäluetteloa. Opettajan tulee sen mukaan hallita tekniset-, turvallisuus-, ympäristö-, ohjaus-, organisointi-, fasilitointi-, joustavuus-, ongelmanratkaisu- ja päätöksentekotaidot sekä kokemukseen pohjautuvan arvioinnin, tehokkaat kommunikointitaidot ja ammattietiikan. (Ks. myös Stremba & Bisson 2009c, 4–6.)

Telemäki (1998, 57) näkee lisäksi seikkailukasvattajan tärkeimmäksi persoonallisuuteen liittyväksi ominaisuudeksi kyvyn tehdä itsensä tarpeettomaksi eli ryhmälle soveltuvalla tavalla ohjaajan tulee vetäytyä taustalle ja antaa ryhmän itse suoriutua tehtävistään. Suoranta (2002, 180) on samoilla linjoilla kasvattamisesta yleensä todeten, että kasvattaja kasvattaa aina pois itsestään, jotta lopulta kasvatussuhde voi loppua tai muuttua joksikin muuksi, esimerkiksi ystävyys-suhteeksi. Telemäen ja Bowlesin (2001, 46) mukaan seikkailukasvattajalta edellytetään lisäksi luottamuksellisen suhteen luomista ohjattaviin, ja hänen tulee tavoitella ihmisten aitoa kohtaamista.

Tiivistäen totean, että opettajalta edellytetään monenlaista osaamista, mutta näin on opettamisessa yleensäkin. Elämys- ja seikkailupedagogiikassa ryhmän toiminta on kuitenkin poikkeuksellisen vahvassa roolissa, ja ryhmän toiminnan tukemiseksi opettajan tulee työskennellä määrätietoisesti. Tavanomaisesta opettamisesta elämys- ja seikkailupedagogiikka eroaa myös siksi, että siinä korostuvat turvallisuusnäkökohdat. Niillä menetelmässä tarkoitetaan turvallisuutta niin fyysisesti, psyykkisesti kuin sosiaalisesti.

Elämys- ja seikkailupedagogiikan toteuttamisesta käytännössä on laadittu useita erilaisia malleja. En tarkastele työssäni vapaa-aikaan ja virkistykseen tai terapiaan liittyviä malleja, vaan lähestyn aihetta opetuksen näkökulmasta. Opetuksessa elämys- ja seikkailupedagogiikkaa voidaan ohjata seuraavasti:

1. Määritetään tavoitteet. Ryhmän tarpeet ja edellytykset tulee huomioida.
2. Suunnitellaan tavoitteita vastaava toiminta.
3. Toiminnan toteuttaminen.
4. Purku- eli palautekeskustelut / reflektio.

5. Arkeen siirto / metafora. (Aalto 2000, 151; Kiiski 1998, 110–112; Telemäki 1998, 54–56.)

Hopkins ja Putnam (1997, 94–95) korostavat lisäksi ohjelman jaksottamisen tärkeyttä, sen rytmitystä, ja sitä, että toiminta-arviointi-sykli koskee sekä yksilöitä että ryhmää. Lisäksi tarkennan vielä, että reflektointia tapahtuu koko toiminnan ajan, ei ainoastaan toteutuksen jälkeen (ks. luku 3.4.2).

Telemäen (1998, 54) mukaan menetelmän metodiset periaatteet koostuvat toimintaorientoituneesta ja sosiaalisesta oppimisesta, missä vaatimukset ovat osanottajien kannalta vaikeita mutta eivät ylivoimaisia, kokemukset ovat kokonaisvaltaisia, ryhmävastuuseen siirrytään mahdollisimman nopeasti, tilanteet ovat todellisia ja konkreettisia ja toiminnat monipuolisia eli esimerkiksi liikunnallisia, musikaalis-luovia ja organisatorisia sekä sosiaalisia. Opetuksen suunnittelun apuna on hyödyllistä käyttää menetelmää, jonka Hopkins on vuonna 1989 luonut opetussuunnitelman laatimiseen:

1. Selvitä, mitä opetussuunnitelmassa määritellään tehtäväksi, analysoi tilanne: seurauksena kirkas tavoite.
2. Muotoile tavoitteen saavuttamiseksi käytettävät keinot, suunnittele konsepti: tuotoksena teoreettisia malleja opetussuunnitelmaan.
3. Valitse sopivat opetus- ja oppimisstrategiat, luo toimintaperiaatteet oppijoille ja ohjaajille: tuloksena erityisiä opetus-, oppimisstrategioita.
4. Rakenna opetussuunnitelmaa, luo keinoja kehittää ja ylläpitää sitä: tuloksena toiminnallinen opetussuunnitelma.
5. Toteuta opetussuunnitelmaa, vaihda uusi opetussuunnitelma yleiseen käyttöön: seurauksena laajasti käytetty opetussuunnitelma.
6. Arvioi opetussuunnitelman vaikutuksia osallistujiin, arvioi miten tehokas opetussuunnitelma on: tuloksena todennettu opetussuunnitelma.
7. Muokkaa opetussuunnitelmaa, tarkenna opetussuunnitelmaa pohdintojen ja säännöllisten parannusten avulla: tuloksena jalostettu opetussuunnitelma. (Hopkins & Putnam 1997, 93–94.)

Opettajalla on valittavanaan varsinaisia elämys- ja seikkailupedagogisia harjoitteita todella paljon. Toiminnot voivat sisältää luontoliikuntaa, toiminnallisia ryhmätyömenetelmiä, esimerkiksi ongelmanratkaisuharjoitteita, draamallisia, ilmaisullisia ja luovia menetelmiä tai monia muita harjoitteita. Valinnassa on olennaista miettiä edellä olevia periaatteita noudattaen, mihin tarkoitukseen niitä käytetään ja millaisen ryhmän kanssa niitä toteutetaan sekä myös turvallisuus. Opettajan tulee varata ryhmän luottamusta lisääviin tutustumisharjoitteisiin riittävästi aikaa, jotta myöhemmin voidaan tehdä haasteellisempia tehtäviä yhteistyön jo alettua sujumaan. Ryhmän toiminnan päättyessä on puolestaan tärkeää huolehtia siitä, että ryhmäläisille annetaan aikaa myös sopeutua tähän muutokseen.

Lehtonen (2000) on kiteyttänyt varsin kattavasti erilaisia elämys- ja seikkailupedagogisia harjoitteita luokitellen ne seuraavalla tavalla:

1. Perusharjoitteet, jotka ovat turvallisia, mukavia, helppoja, hauskoja ja niiden avulla ryhmä pääsee helposti kontaktiin. Ryhmä tiivistyy ja kiinteytyy. Esimerkkeinä harjoitteista ovat erilaiset sokkoleikit, nimileikit, liikunnalliset leikit, keskittymisharjoitukset, aistien rajoittamistehtävät, hiljentymistehtävät, ryhmätyöharjoitteet, ihmissolmut, patsaat, rakennelmat ryhmäläisistä, "ala"-

- tehtävät, sokkotehtävät, köysikuviotehtävät, pariharjoitteet, kuljetukset, työpariharjoitteet ja parin esittelyt.
2. Ongelmanratkaisuharjoitteet, joissa tarvitaan yhteistyötä, kärsivällisyyttä, rohkeutta, luovuutta ja ideointia. Esimerkkeinä näistä ovat erilaiset esteitten ylitykset, organisointi- ja paikanvaihtoharjoitteet ja yksin kuljettavat harjoitteet.
 3. Köysiharjoitteet.
 4. Askartelua aikuisille ja lapsille.
 5. Luottamusharjoitteet, jotka tukevat luottamusta ja ryhmän kiinteyttä. Ne eivät saa toimia luottamusmittarina vaan niiden tulee olla esimerkiksi rentoutumisharjoitteita tai hyvinolonharjoitteita.
 6. Voimaharjoitteet, joiden tarpeellisuutta tulee harkita tarkoin. Voimaharjoitteet provosoivat ryhmää käsittelemään ryhmässä olevia ongelmia. Esimerkkeinä näistä ovat erilaiset katastrofiharjoitteet, jolloin ensin tehdään jotain inhottavaa ja sitten jotain ihanaa, labyrinttiharjoite tai muun muassa kynttiläpolun voi järjestää tämän periaatteen mukaan.
 7. Tarinat. Harjoitteet rakennetaan jonkin tarinan ympärille.
 8. Palaute- ja purkuharjoitteet. Näitä on erittäin tärkeää liittää kaikkiin harjoitteisiin. Palaute- ja purkuharjoitteiden avulla tehdään yhteenvetoa muista harjoitteista. Esimerkkeinä näistä harjoitteista ovat kuningas ja kuningatar, tyhjä tuoli -harjoite, ajatuskävely, elämänlanka-harjoitteet, hiljaiset harjoitteet, sokkopiilotehtävät, kynttiläpolut, yksinäiset etsintätehtävät ja erilaiset luonnonäänikonsertit.
 9. Yksilöharjoitteet, joissa yksilönä ylitetään omat rajat. Ryhmän tehtävänä on kannustaa ja turvata.

Edellä esitetyt opettamista ja opettajien toimintaa koskevat näkökulmat tulee ottaa huomioon toteutettaessa opetussuunnitelmaa elämys- ja seikkailupedagogisesti. Ryhmä ja siihen kuuluvien yksilöiden tarpeet määrittävät toimintojen valintaa. Erityishuomiota tulee kiinnittää turvalliseen ryhmän toimintaan elämys- ja seikkailupedagogiikan periaatteiden mukaisesti.

4 OPETUSSUUNNITELMAT

Opetussuunnitelma on keskeinen koulua ohjaava asiakirja. Siinä ilmaistaan yleensä koulun tai kouluasteen tavoitteet, oppiaines ja oppilasarvioinnin periaatteet. Usein siinä otetaan kantaa myös opetusmenetelmiin, vaikka opettajat voivat itse pitkälti valita käyttämänsä opetusmenetelmät. Opetussuunnitelma laaditaan kirjallisena ja hyväksytään virallisessa hallinnollisessa elimessä. (Uusikylä & Atjonen 2005, 50.) Vaikka vanhimpia kirjoitettuja opetussuunnitelmia on ollut jo antiikin Roomassa, niin Suomessa opetussuunnitelma-nimitys on otettu käyttöön vasta 1900-luvulla (Hirsjärvi 1983, 132). Opetussuunnitelmista on saatettu käyttää myös nimityksiä lukusuunnitelma, oppiennätys, opintosuunnitelma, opinto-opas tai koulutussuunnitelma (Uusikylä & Atjonen 2005, 50).

Yllä oleva määritelmä on yksi monista opetussuunnitelma-käsitteen määrittelmistä Suomessa. Esimerkiksi Holappa (2007, 23–32) toteaa, että opetussuunnitelman määrittelemisen ei ole yksiselitteistä. Määritelmät ovatkin olleet vaihtelevia ja muun muassa vallitsevista koulutusjärjestelmistä ja kasvatustavoitteista riippuvaisia (Rauste-von Wright ym. 2003, 192). Määrittelyn haasteellisuudesta ja käsitteen laajuudesta johtuen rajaan opetussuunnitelmien esittelyn työni kannalta tarkoituksenmukaiseksi. Tarkastelen aluksi opetussuunnitelman juuria Suomessa ja tämän jälkeen esittelen tarkemmin tällä hetkellä voimassa olevia opetussuunnitelmia sekä perheiden erityisesti kohderyhmääni koskevaan vammaisten opiskelijoiden opetuksen ja ohjauksen oppilaitoskohtaiseen opetussuunnitelmaan. Näin kiinnityn tutkimukseni näkökulmasta oleelliseen nykyhetkeen.

4.1 Suomalaisen opetussuunnitelman juuret

Opetussuunnitelmilla on laajat sekä historialliset, yhteiskunnalliset, poliittiset että taloudelliset perustat ja sidokset (Antikainen, Rinne & Koski 2013, 197). Suomessa opetussuunnitelmatutkimuksemme ja -käytäntömme ovat saaneet

paljon vaikutteita saksalaisesta didaktiikan tutkimussuuntauksesta ja amerikkalaisesta kasvatopsykologisesta eli Curriculum studies -suuntauksesta (Holappa 2007, 24). Opetussuunnitelma-ajattelumme voidaan todeta perustuvan saksalaiseen opetusohjelma-ajatteluun, mutta enenevässä määrin yhdysvaltalainen curriculum-traditio on muokannut opetussuunnitelmiamme viimeisten vuosikymmenten aikana (Lindén ja Autio; 2011, 39, 43).

Opetussuunnitelmiin liittyviä tutkimussuuntauksia on käsitelty suomalaisessa kirjallisuudessa monin eri nimikkein. Tutkijat ovat käyttäneet edellä mainituista suuntauksista esimerkiksi nimikkeitä Lehrplan ja Curriculum, Deutsche Didaktik ja American Research on Teaching tai Didaktik ja Anglo-American educational psychology. (Holappa 2007, 24.) Termit siis vaihtelevat tutkijoista riippuen, ja ne saattavat aiheuttaa sekaannusta. Termien vaihtelusta huolimatta on selvää, että saksalainen ja yhdysvaltalainen traditio ovat olleet merkityksellisiä suomalaisen opetussuunnitelman kehittymisessä.

Oppiaineiden ja oppiaineiden pohjalta laadittu Saksasta lähtöisin oleva herbartilainen opetussuunnitelma, Lehrplan, perustuu ainejakoiselle järjestelmälle ja oppiaineet pyritään suunnittelemaan systemaattisesti (Hellström 2008, 223; Hirsjärvi 1983, 132; Rauste-von Wright ym. 2003, 192). Saksalainen filosofian professori Johann F. Herbart (1776–1841) jakoi opetusopin opetussuunnitelma- ja opetusmenetelmäoppiin (Hellström 2008, 222). Muun muassa kasvatusta ja opetusopin professorina ja kouluhallituksen pääjohtajana elämänsä aikana toiminut Mikael Soininen (1860–1924) toi herbartilaisen ajattelun 1890- ja 1900-lukujen taitteessa Suomeen (Hellström 2008, 222; Iisalo 1987, 161). Iisalonen (1987, 152) mukaan Saksasta levinnyt herbartilainen kasvatusta ajattelu on ollut Suomessa erityisen merkittävää. Herbartilaisuuden myötä myös käsite opetussuunnitelma otettiin käyttöön Suomessa (Hellström 2008, 222).

Curriculum puolestaan on oppilaskeskeinen opetussuunnitelma (Rauste-von Wright ym. 2003, 192). Yhdysvaltalainen filosofian, psykologian ja kasvatustieteen laitoksen professori John Dewey (1859–1952) ja hänen kehittämänsä ”Learning by doing” -oppimiskäsitys, lapsen tarpeiden mukainen opetus ja koulu pienois-yhteiskuntana ovat siinä keskeisiä ajatuksia, ja ne ovat vaikuttaneet suomalaisiin opetussuunnitelmiin erilaisten koulu-uudistusten yhteydessä (Iisalo 1987, 209–216). Hellström (2008, 223) toteaa, että Dewey tarkoitti curriculumilla kaikkia opetukseen liittyviä asioita, muun muassa oppimiskokemusten tärkeyttä, lapsen kokonaiskehitystä, oppilaan kehitykseen sopivia prosesseja ja oppisisältöjä sekä menetelmiä. Curriculum on alun alkaen merkinnyt lapsen oppimiskokemusten suunnittelua, ja curriculum-ajattelun mukaan opettaja laatii opetussuunnitelman (Hirsjärvi 1983, 132).

Koska oppilaskeskeisessä opetussuunnitelmassa tähdennetään oppimisen merkitystä, on tästä seurannut oppimisen tutkimuksen tulo opetussuunnitelmien suunnittelun keskiöön (Rauste-von Wright ym. 2003, 192). Voidaan todeta, että Dewey on vaikuttanut suomalaisiin opetussuunnitelmiin, mutta myös Suomessa käytettyihin opetusmenetelmiin ja vallitseviin oppimiskäsityksiin. Hänen vaikutuksensa on ollut vahva myös elämys- ja seikkailupedagogiikassa, kuten aiemmin on tullut esille (ks. luku 3).

Tarkasteltaessa suomalaisen kansakoulun ja peruskoulun opetussuunnitelmissa tapahtuneita muutoksia opetussuunnitelmien lähes satavuotisen historian aikana voidaan selkeästi havaita esimerkkien avulla saksalaisen ja yhdysvaltalaisen tradition vaikutus. Vuonna 1925 julkaistu maamme ensimmäinen opetussuunnitelma, maalaiskansakoulun opetussuunnitelma, oli oppiainespainotteinen (Komiteamietintö 1925; Rinne 1984, 182). Puolestaan vuoden 1952 kansankoulun opetussuunnitelma komitean mietinnössä painotettiin oppilaan monipuolista kehittämistä, ja oppilaan kehitystason huomiointia pidettiin oleellisena opetus- ja kasvatustyön kulmakivenä (Uusikylä & Atjonen 2005, 58). Koululla nähtiin tuolloin olevan voimakas yhteiskuntaa palveleva tehtävä (Rinne 1984, 182). Vuoden 1952 mietinnössä on Deweyn vaikutus nähtävissä voimakkaana.

Vuoden 1970 peruskoulun opetussuunnitelma komitean mietinnössä oli kaksi erillistä osaa, joista ensimmäinen osa korosti oppilaskeskeisyyttä ja toinen osa oppiaineita. Oppilaskeskeisyys jäi kuitenkin toisen osan laajan oppiainekohtaisen oppimäärän ja tietopainotteisuuden alle. Vuoden 1985 Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa valtaosa sivuista täyttyi ainekohtaisista tavoite- ja sisältöluetteloista, mutta tässä opetussuunnitelmassa oli uutuuksena osia, jotka sai suunnitella kunnittain. Opettajat pääsivät näin mukaan opetussuunnitelmien laadintaan, eikä suunnittelutyötä tehty enää yhtä komiteajohtoisesti kuten aiemmin oli tapahtunut. Vuonna 1994 opetussuunnitelman laadintavaltaa ja -vastuuta hajautettiin entistä laajemmin lähemmäs toteuttajatahoja. Vuonna 2004 opetussuunnitelman perusteiden normiluonteisuus eli ylhäältä päin tapahtuva ohjaus kuitenkin jälleen vahvistui. Koulujen erilaistumismahdollisuudet kaventuivat samalla kun ohjeet täsmentyivät ja arviointikulttuuri voimistui. Toisaalta koulutuksen tasa-arvoisuuden nähtiin samalla kohentuneen. (Uusikylä & Atjonen 2005, 58–62.)

Painotus oppiaineisiin tai kokonaisopetukseen ei ole ollut ainoastaan historiallisesta ajankohdasta riippuvaista, vaan se on vaihdellut myös kouluasteittain. Oppiainekohtainen opetussuunnitelma on ollut vallitseva yläkouluissa, kun sen sijaan kokonaisopetussuunnitelma on ollut korostuneemmin esillä alakouluissa luokanopettajia ohjaavana asiakirjana (Kansanen 2004, 22) ja etenkin esiopetuksessa. Yleisesti voidaan todeta, että opetussuunnitelmissa painotetaan aina enenevässä määrin tietoa siirryttäessä alemmalta kouluasteelta ylemmälle (Uusikylä & Atjonen 2005, 52).

Opetussuunnitelmien taustalla olevia erilaisia didaktisia ja kasvatuspsykologisia valintoja on siis painotettu eri tavoin eri opetussuunnitelmissa. Opetussuunnitelmien muuttumiseen ovat vaikuttaneet tieteellinen kehitys (Kansanen 2004, 31) ja tutkimusten kautta saatu uusi tieto. Lisäksi opetussuunnitelmissa heijastuvat yhteiskunnan tahto ja tila, ja niistäkin johtuen opetussuunnitelmien painotukset ovat vaihdelleet sekä kouluasteilla että aikakausina (Uusikylä & Atjonen 2005, 52). Se, millaisia tietoja ja taitoja sekä yhteiskunnallisessa tilanteessa että oletetussa tulevaisuudessa katsotaan tarvittavan, on Antikaisen ym. (2013, 196–197) mukaan osa opetussuunnitelmien sisältöä. He toteavat li-

säksi sosiaalisaation virallisten pyrkimysten sisältyvän julkisin varoin ylläpidettyjen oppilaitosten opetussuunnitelmiin (Antikainen ym. 2013, 197).

Opetussuunnitelmissa on havaittavissa yhteiskunnallinen aspekti, mutta luonnollisesti myös yksilön kehittämisen näkökulma, joka liittyy yhteiskunnallisiin muutoksiin. Individualismin voimistuminen yhteiskunnassamme on heijastunut viime vuosikymmeninä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin. Erityisesti ammatillisten oppilaitosten opetussuunnitelmissa korostuvat kuitenkin työelämän odotukset eli yksilöllisen kasvun päämäärät on alistettu voimakkaasti yhteiskunnan tarpeille. (Uusikylä & Atjonen 2005, 53.)

Parhailtaan opetussuunnitelmat ovat jälleen uudistuksen alla. Uusi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet otetaan käyttöön porrastetusti elokuusta 2016, ja toisella asteella ammatillisten tutkintojen uusien perusteiden pohjalta laaditut opetussuunnitelmat on otettu käyttöön elokuussa 2015. Lukio-koulutustakin ollaan uudistamassa. Nähtäväksi jää, miten perusteet siirtyvät käytäntöön koulukohtaisten opetussuunnitelmien valmistuttua ja miten niissä lopulta näkyvät opetussuunnitelmien laajat sekä historialliset, yhteiskunnalliset, poliittiset että taloudelliset perustat ja sidokset.

Mielenkiintoista on myös nähdä, miten opetussuunnitelmiin jalkautuu Rajalan (2015) Aamulehdessä uutisoima opetusministerinä toimineen Krista Kiurun toivomus. Kiuru haluaisi tulevaisuudessa kouluviihtyvyyttä ja yhteisöllisyyttä lisäävän ja käytettävän menetelmiä, jotka vahvistavat identiteettiä ja herkkyyttä ymmärtää toisia sekä lisäävät oppimisen oppimista. Kuten aiemmissa luvuissa on tullut esille, nämä ovat asioita, joita elämys- ja seikkailupedagogiikassa systemaattisesti ja kokonaisvaltaisesti pyritään kehittämään. (Ks. luvut 3.4.2, 3.4.3.)

4.2 Opetussuunnitelmien taustalla normit ja linjaukset

Suomessa eduskunta päättää lainsäädännöstä ja esimerkiksi koulutuspolitiikan linjoista. Opetus- ja kulttuuriministeriö määrittää koulutuspolitiikan suuntaviivat, (opetusministeriö) valvoo koulutustarjontaa ja valmistelee koulutusta koskevan lainsäädännön. Koulutuspolitiikan toimeenpanossa Opetushallituksella on keskeinen rooli. (Pietilä & Koivula 2013, 274.)

”Suomessa Opetushallitus antaa eri koulutusmuotoja ja -aloja sekä tutkintoja varten perusteet. Opetussuunnitelman perusteet on määräys, jolla koulutuksen järjestäjä veloitetaan sisällyttämään koulu- tai järjestäjäkohtaiseen opetussuunnitelmaan opetuksen tavoitteet ja keskeiset sisällöt. Määräyksellä varmistetaan koulutuksellisten perusoikeuksien, tasa-arvon, opetuksellisen yhtenäisyyden, laadun ja oikeusturvan toteutuminen. Opetushallitus seuraa opetussuunnitelmien ja tutkintojen perusteiden toiminnallisia vaikutuksia pääasiassa koulutuksen arvioinnin yhteydessä.” (Opetushallitus 2015g.)

Opetushallituksen laatimat opetussuunnitelmien ja tutkintojen perusteet luovat raamit, joiden sisään paikallinen opetussuunnitelma laaditaan. Opetuksen ja koulutuksen järjestäjien tehtäviin puolestaan kuuluu opetussuunnitelman

laadinta ja kehittäminen. Koska Suomessa opettajakunta on korkeasti koulutettu, suuri osa päätösvallasta ja vastuusta opetuksen suunnittelussa on annettu kouluille itselleen poiketen useiden muiden maiden käytänteistä. (Pietilä & Koivula 2013, 274–275.) Opettajilla on Suomessa oikeus suunnitella opetusta ja lisäksi käyttää opetuksessa erilaisia tarkoituksenmukaisia opetusmenetelmiä. Tästä johtuen opetusmenetelmää tarkasteleva toiminnallinen tutkimukseni on ollut mahdollista toteuttaa osana opetusta. Suomalaisten opettajien korkea koulutustaso antaa opettajille vapauden käyttää erilaisia menetelmiä ja omaan professioonsa nojaavia luovia ratkaisuja.

Mentäessä valtakunnalliselta tasolta lähemmäksi kouluja ja opetuksen käytännön toteutusta opettajan punaisena lankana on Kansasen (2004, 25) toteamus, että opetussuunnitelmissa esitetään opetuksen tarkoitus. Helakorven, Aarnion ja Majurin (2010, 146) mukaan opetussuunnitelmat ovat opetuksen suunnittelun lähtökohtana. Ne konkretisoivat ja kokonaistavat koulutuksen vuosisuunnittelun, yhtenäistävät ja ohjaavat oppilaitoksen pedagogista kieltä, ovat pohjana opettajien yhteistyölle, ovat pohjana seurannassa ja arvioinnissa sekä kertovat opiskelijalle opetuksen tavoitteet ja toteutuksen (Helakorpi ym. 2010, 146). Nummenmaa, Karila, Virtanen ja Kaksonen (2006, 123) korostavat opetussuunnitelmia opetuksen ja oppimisen kehittämisen keskeisinä välineinä riippumatta koulutuksen tasosta.

Omassa toiminnallisessa tapaustutkimuksessani olen opetuksen suunnittelun lähtökohtana huomionut koko ajan normit ja linjaukset sekä kohderyhmäni opetussuunnitelman tavoitteet ja sisällöt eli opetuksen tarkoituksen. Opetussuunnitelma on ollut suunnittelun lähtökohta, ja se on ohjannut seurantaa sekä arviointia ollen keskeinen väline opetuksen kehittämisessä yhteistyössä tutkimukseeni osallistuneiden tahojen kanssa.

4.3 Liikunta opetussuunnitelmien ja ammatillisten tutkintojen perusteissa

Hellströmin (2008, 246) mukaan oppiaineiden juuret ovat antiikin Kreikassa ja keskiajan kirkollisissa kouluissa. Koulun vanhin oppiaine on ollut uskonto, mutta muita hyvin vanhoja oppiaineita ovat olleet esimerkiksi gymnillinen kasvatus eli liikunta, muusillinen kasvatus eli lukeminen, kirjoitus, runot, laulu ja soitto sekä retoriikka, dialektiikka, matematiikka ja filosofia. Suomessa voimistelu pääsi 1800-luvun jälkipuoliskolla kouluaineiden joukkoon.

Tällä hetkellä liikunta sisältyy oppiaineena perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelmiin sekä ammatillisten tutkintojen perusteisiin. Esi- ja perusopetuksessa koululiikunnan päämääränä on ohjata oppilas ymmärtämään liikunnan terveydellinen merkitys sekä vaikuttaa positiivisesti oppilaan fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen toimintakykyyn ja hyvinvointiin. Liikunnanopetuksen tavoitteena on myös liikunnallinen ja terveyttä edistävä aktiivinen elämäntapa. (Opetushallitus 2015c.)

Lukiokoulutuksessa liikunnanopetuksen tehtävänä on edistää terveellistä ja aktiivista elämäntapaa. Opiskelijaa tulee ohjata ymmärtämään liikunnan merkitys fyysiselle, psyykkiselle ja sosiaaliselle hyvinvoinnille, ja liikunnanopetuksen tulee antaa valmiuksia omaehtoisen liikunnan harrastamiseen. Lukio-koulutuksessa määritellään käytettäväksi opetusjärjestelyiksi yksilö-, pienryhmä- sekä ryhmäopetus ja liikuntamuotojen valinnassa huomioidaan suomalaisen liikuntakulttuurin perinteet. Opetusta on eriytettävä yksilöllisten tarpeiden pohjalta, ja opetuksen toteuttamisessa huomioidaan turvallisuus, monikulttuurisen oppilasaineksen erityistarpeet sekä uskonnollinen vakaumus. (Opetushallitus 2015e.)

Ammattikoulutuksessa liikunnan tavoitteena²⁰ on, että opiskelija ymmärtää liikunnan merkityksen toiminta- ja työkyvylle, tutustuu terveyttä, psyykkistä vireystilaa ja jaksamista edistävään liikuntaan sekä pitää yllä fyysistä toimintakykyään liikunnan avulla ja liikkuu ja toimii vastuullisesti niin itsenäisesti kuin ryhmässä. Opiskelijan on tarkoitus edistää liikunnan avulla terveellistä ja aktiivista elämäntapaa. (Opetushallitus 2015b.)

Suomessa liikunnan tavoitteet ovat siis hyvin samankaltaiset eri koulutusasteilla. Oppilas nähdään fyysisenä, psyykkisenä ja sosiaalisena kokonaisuutena. Aktiivista ja terveellistä elämäntapaa pidetään yhteisenä päämääränä. Ammattikoulutuksen erityispiirre on, että siellä korostetaan erityisesti toiminta- ja työkykyä.

Myös kansainvälisesti on havaittu, että liikunnan tavoitteet ovat hyvin samansuuntaisia eri maissa. Oppilaan fyysisen, persoonallisen ja sosiaalisen kehityksen tukeminen ja terveellisten elämäntapojen edistäminen nähdään tärkeäksi. Sen sijaan terveystietoa opiskellaan ainoastaan Suomessa, Irlannissa ja Kyproksella erillisenä, pakollisena oppiaineena. (European Commission/EACEA/Eurydice 2013, 17-22.)

Eri aikoina on arvostettu eri oppiaineita, mikä on näkynyt tuntijaoissa eli siinä ajassa, joka kyseiselle oppiaineelle on opetuksessa varattu. 1950-luvulta lähtien perustaitoja ja matemaattis-luonnontieteellisiä aineita on arvostettu kaikkialla maailmassa. (Hellström 2008, 247.) Tällä hetkellä liikunnan määrä vaihtelee melko paljon eri maiden välillä. Eurydice-verkoston raportin mukaan Suomessa on lukuvuonna 2011–2012 ollut perusopetuksessa liikuntaa 57 vuosi- viikkotuntia, kun esimerkiksi Ranskassa sitä oli 108. Suomessa tämä tarkoittaa, että liikuntaa oli pakollisista aineista kahdeksan prosenttia. Raportista on havaittavissa, että liikunnan osuus pakollisista oppiaineista on kaikissa tutkituissa maissa melko vähäinen, eikä muutoksia määrissä ole tapahtunut juurikaan lu-

²⁰ Nämä tavoitteet olivat voimassa lukuvuonna 2012–2013, kun toteutin toiminnallisen tapaustutkimukseni kenttäjaksoa. 1.8.2015 alkaen on noudatettu uusia tavoitteita ammatillisten perustutkintojen perusteiden uudistumisesta johtuen. Muutosten myötä liikunta on yhdistetty kokonaisuuteen ”Työkyvyn ylläpitäminen, liikunta ja terveystieto”. Samalla opintoviikot muuttuivat osaamispisteiksi, ja liikunnan määrään tuli muutoksia. (Aunola & Laukkanen 2015; ks. myös Lahtinen & Lankinen 2015, 15, 170–172.) ”Työkyvyn ylläpitäminen, liikunta ja terveystieto” - kokonaisuus sisältää ni-mensä mukaisesti entistä enemmän teoreettista opiskelua painottuen työkykyä käsitteleviin osa-alueisiin.

kuvuoteen 2006–2007 verrattaessa. (European Commission/EACEA/Eurydice 2013, 26–29.)

Hirvensalo, Mäkelä ja Palomäki (2013, 521) toteavat, että toisen asteen koulutuksessa kaikille opiskelijoille suunnattua yhteistä liikunnanopetusta on vähän. Näin ollen valinnaisten liikuntakurssien merkitys on suuri. Pietilän ja Koivulan (2013, 280) mukaan ammatillisissa perustutkinnoissa on pakollisia liikunnan opintoja yksi opintoviikko ja 0–4 opintoviikkoa valinnaisia tutkinnon osia²¹. Nuorille annettavassa lukiokoulutuksessa on puolestaan liikuntaa kaksi pakollista kurssia ja lisäksi liikuntaa on mahdollista valita syventävinä opintoina kolme kurssia. (Pietilä & Koivula 2013, 279–280.) Lukioissa yksi kurssi on 38 oppituntia, ammattikouluissa opetusta annetaan opintoviikon aikana oppilaitoksesta riippuen 24–32 tuntia.

Opetussuunnitelmia ollaan Suomessa parhaillaan uudistamassa. Perusopetuksessa liikuntatunteja tullaan jonkin verran lisäämään. Vuoden 2004 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004, 304) tuntijaon mukaan liikunnan opetukselle on varattu vuosiluokkien 1–9 aikana yhteensä 18 vuosiviikkotuntia yhden vuosiviikkotunnin ollessa 38 oppituntia. Valtioneuvoston asetus (28.2.2012) määrittää, että vastaava vuosiviikkotuntimäärä vuosiluokkien 1–9 aikana tulee olemaan elokuusta 2016 alkaen 20 vuosiviikkotuntia. (Ks. myös Laine 2015, 139–140.) Näin lisäystä liikunnan opetukseen perusopetuksen aikana tulee kokonaisuudessaan 76 oppituntia (European Commission/EACEA/Eurydice 2013, 48). Laine (2015, 140) esittää kuitenkin huolen siitä, että samaan aikaan valinnaisaineiden määrää ollaan supistamassa, ja pahimmillaan tämä tarkoittaa sitä, että liikuntaa ei ole tarjolla kaikille yhteisen liikunnan opetuksen vuosiviikkotuntien lisäyksestä huolimatta yhtään aiempaa enempää.

Lukiokoulutuksessa liikunnan tuntijakoon ei ole tulossa muutoksia (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014). Sen sijaan ammatillisessa koulutuksessa pakollisen liikunnan määrä vähenee koko ajan. Liikunnan ja terveystiedon opettajat ry:n (2015) julkilausuman mukaan elokuusta 2015 alkaen liikuntaa on enää 16 tuntia pakollisena aineena kolmen vuoden aikana aiemman 24–32 tunnin sijaan. Mikäli tarkastellaan vielä heinäkuussa 2015 voimassa ollutta opetussuunnitelmaa edeltänyttä suunnitelmaa, niin tuolloin liikuntaa oli kolmen vuoden aikana 210 tuntia. Liikunnan määrän muutos ammatillisissa kouluissa on ollut vuosien saatossa erittäin suuri. (Liikunnan ja terveystiedon opettajat ry 2015.)

Laine (2015, 143–144) kummeksuu sitä, että edellä esitetystä johtuen ero lukiokoulutuksen ja ammatillisen koulutuksen kaikille yhteisen liikunnan opetustuntien määrässä on lähes viisinkertainen (76 vs 16). Molemmat koulutukset ovat samalle ikäluokalle tarjottavaa toisen asteen koulutusta, eikä tällaiselle erolle ole olemassa perusteita. Erityisen vakavaksi asian tekee se, että koululaisten liikkumistottumukset ovat tälläkin hetkellä heikommat ammatillisessa koulutuksessa kuin lukiokoulutuksessa (Laine 2015, 144–145). (Ks. myös Hirvensalo & Marttila 2014, luku 4.3.2.)

²¹ 1.8.2015 liikunnan määrä väheni entisestään ammatillisissa oppilaitoksissa, kun uudet ammatillisten perustutkintojen perusteet tulivat voimaan.

4.3.1 Lasten ja nuorten fyysisen aktiivisuuden perussuositus

Opetussuunnitelmien tuntijakoja mietittäessä on hyvä olla tietoinen siitä, miten paljon lasten ja nuorten tulisi päivittäin liikkua. Lasten ja nuorten liikunnan asiantuntijaryhmä (2008, 6) määrittelee, että ”kaikkien 7–18-vuotiaiden tulee liikkua vähintään 1–2 tuntia päivässä monipuolisesti ja ikään sopivalla tavalla. Yli kahden tunnin pituisia istumisjaksoja tulee välttää. Ruutu-aikaa viihdemedian ääressä saa olla korkeintaan kaksi tuntia päivässä.” Kouluissa voidaan saavuttaa vain osa tästä suosituksesta, mutta koulujen merkitys on erittäin suuri siksi, että niissä voidaan tavoittaa kaikki lapset ja nuoret.

Fyysisen aktiivisuuden perussuosituksen toteutumiseksi Lasten ja nuorten liikunnan asiantuntijaryhmä (2008, 34) ehdottaa muun muassa kaikille yhteisten liikuntatuntien määrän lisäämistä jokaisella luokka-asteella. Tuntikehykseen tulisi nyt olemassa olevien tuntien lisäksi lisätä peruskoulussa yksi tunti liikuntaa viikossa ja toisella asteella liikuntatunteja tulisi olla kerran viikossa koko opiskeluajan. Suosituksissa todetaan, että pelkkä liikuntatuntien määrän lisääminen ei riitä takaamaan riittävää päivittäistä liikunta-annosta, vaan tarvitaan monia muitakin keinoja. Esimerkiksi toiminnallisten menetelmien suosiminen kaikessa opetuksessa, ulkona tapahtuva välituntiliikunta ja itse kuljetut fyysisesti aktiiviset koulumatkat tukevat liikuntatunteja liikuntasuosituksen saavuttamisessa. (Lasten ja nuorten liikunnan asiantuntijaryhmä 2008, 39–40.)

4.3.2 Lasten ja nuorten liikunnan määrä

Suomalaisten lasten ja nuorten liikunnan määrää on tutkittu runsaasti. Esimerkiksi Husu, Paronen, Suni ja Vasankari (2011, 8–9) toteavat, että Suomessa toteutettujen liikuntakyselyiden tulokset osoittavat suositusten mukaisen fyysisen aktiivisuuden romahtavan murrosiässä. 11-vuotiaista lähes puolet ilmoittaa liikkuvansa suositusten mukaisesti, mutta 15-vuotiaista tämä osuus on yksi kymmenestä. Suomessa pudotus liikunta-aktiivisuudessa murrosiässä on keskimäärin suurempi kuin muissa länsimaissa ja erityinen huoli on ammattiin opiskelevien liikunta- ja terveystottumuksista, jotka ovat heikommat kuin samanikäisillä lukio-opiskelijoilla, vaikka nimenomaan useat ammattiin opiskelevat tulevat työskentelemään fyysisesti kuormittavissa työtehtävissä (Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskus 2013, 16).

Huotari (2012, 68–72) selvitti omassa väitöstudiossaan fyysistä kuntoa ja liikunta-aktiivisuutta nuoruudessa ja aikuisuudessa 25 vuoden aikaväli-vertailu- ja seuranta-tutkimuksella todeten, että useissa tutkimusraporteissa on osoitettu erityisesti kestävyyskunnan kunto-ominaisuuksien heikentymistä ja kuntoerojen kasvua hyvä- ja huonokuntoisten välillä. Hänen tutkimuksensa vahvisti nämä löydökset. Huotari korostaa, että liikuntakasvatuksessa tulisi kansanterveyden näkökulmasta kohdentaa voimavaroja erityisesti 16–18-vuotiaiden liian vähän liikkuvien nuorten liikunta-aktiivisuuden edistämiseen, sillä heillä vapaa-ajan liikunta-aktiivisuus erityisesti vähenee, mutta samaan aikaan liikunta-aktiivisuuden yhteys aikuisiän liikunta-aktiivisuuteen on kyseisessä ikäryhmässä voimakkain.

Vaikka perusopetuksessa liikunnan määrä on lisääntymässä, niin tästä huolimatta liikunnan vähäinen määrä opetussuunnitelmissa on tutkimukseni näkökulmasta tärkeä huomio. Huoli suomalaisten liian vähäisestä liikkumisesta on julkisessa keskustelussa voimakkaasti esillä, ja tuota huolta ei vähennä tietoisuus siitä, miten vähän liikuntaa koulupäiviin sisältyy. Kuten liikuntatuntien määrästä nähdään, liikuntatunteja ei esimerkiksi toisella asteella lisätä lähitulevaisuudessa. Näin koulupäivien liikunnallistaminen erilaisten toiminnallisten opetusmenetelmien avulla on erittäin tärkeää, jotta lapsistamme ja nuoristamme suurempi osa liikkuisi suositusten mukaisesti. Liikunnallisuuden lisääminen koulupäivien aikana on tärkeää siitäkin syystä, että kouluissa tavoitetaan lasten ja nuorten ikäryhmistä kaikki. Näin liikuntakasvatus tavoittaa myös nuoret, jotka vapaa-ajallaan eivät välttämättä hakeudu liikunnallisten harrastusten pariin. (Ks. Huotari 2012, 68–72.)

4.4 Vammaisten opiskelijoiden valmentava ja kuntouttava opetus ja ohjaus

Oman tutkimukseni kohderyhmää koskevaa vammaisten opiskelijoiden valmentavaa ja kuntouttavaa opetusta ja ohjausta säätelee Opetushallituksen määräys 9/011/2010 (Opetushallitus 2010). Oppilaitokset laativat määräystä noudattaen oman opetussuunnitelman, jossa huomioidaan lait (Laki ammatillisesta koulutuksesta 1998) ja asetukset vammaisten opiskelijoiden valmentavasta ja kuntouttavasta opetuksesta ja ohjauksesta (Asetus ammatillisesta koulutuksesta 1999). Näin ollen kohderyhmäni opetuksessa noudatetaan lakeihin, asetuksiin ja opetussuunnitelman perusteisiin pohjautuvaa oppilaitoksen laatimaa omaa opetussuunnitelmaa.

Ammatillisesta koulutuksesta annetun lain (1998) 3 §:n mukaan vammaisten opiskelijoiden valmentava ja kuntouttava opetus on ammatillisen peruskoulutuksen yhteydessä järjestettävää, ei tutkintoon johtavaa koulutusta. Asetuksessa ammatillisesta koulutuksesta (1999) 8a § todetaan, että valmentavan ja kuntouttavan opetuksen laajuus on vähintään 20 ja enintään 40 opintoviikkoa, ja että erityisten syiden perusteella koulutuksen laajuus voi olla enintään 80 opintoviikkoa. Koulutus voi kestää kuitenkin 120 opintoviikkoa, mikäli opiskelija ei vammaisuuden tai sairauden vuoksi voi siirtyä ammatilliseen perustutkintoon johtavaan koulutukseen. Tällöin koulutuksen tavoitteena on valmentaa ja kuntouttaa itsenäiseen elämään ja työhön peruskoulutukseen siirtymisen sijaan.

Opetushallituksen (2010) määräyksen mukaan ”koulutuksen tehtävänä on antaa vammaisuuden, sairauden, kehityksen viivästymisen, tunne-elämän häiriön tai muun syyn vuoksi runsaasti erityistä tukea tarvitseville opiskelijoille lisää valmiuksia, mahdollisuuksia ja edellytyksiä ammatilliseen peruskoulutukseen, työhön ja itsenäiseen elämään. Koulutuksen tehtävänä on toimia nivelvaiheen koulutuksena perusopetuksen ja ammatillisen peruskoulutuksen

välillä. Lisäksi koulutus tukee aikuisena vammautuneen tai sairastuneen opiskelijan uudelleen kouluttautumista ja siirtymistä takaisin työelämään tai koulutukseen. Vammaisten opiskelijoiden valmentava ja kuntouttava opetus ja ohjaus toteutetaan yhteistyössä opiskelijan kuntoutumista tukevien tahojen kanssa. Koulutuksen toteuttaminen edellyttää erityispedagogisia lähestymistapoja, monipuolisia ja joustavia opetusmenetelmiä, toimintatapoja ja oppimisympäristöjä. Opiskelijan tukitoimien jatkuvuuden, oikeellisuuden ja riittävyys turvaamisen lähtökohtana on tiedon siirtyminen koulutuksen nivelvaiheissa, verkostoyhteistyö, moniammatillisen osaamisen hyödyntäminen sekä yhteistyö kodin ja oppilaitoksen välillä. Vammaisten opiskelijoiden valmentavan ja kuntouttavan opetuksen ja ohjauksen tavoitteet ja opinnot määräytyvät joustavasti opiskelijan yksilöllisten voimavarojen ja hänen elämäntilanteensa mukaisesti.”

Jotta opiskelijan yksilölliset tarpeet osataan huomioida, kohderyhmäni jokaisella opiskelijalla opiskelun perustana on henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS), joka on osa opiskelijan kuntoutussuunnitelmaa. HOJKSin yksityiskohtaiset tavoitteet määräytyvät joustavasti opiskelijan yksilöllisten voimavarojen ja hänen elämäntilanteensa mukaisesti. Henkilökohtainen opetussuunnitelma ja henkilökohtainen opiskelusuunnitelma (HOPS) tukevat lisäksi opiskelijan vaihtoehtoisia opintopolkuja.

Tutkimuseettisistä syistä johtuen kohderyhmäni tulee säilyä anonyyminä, ja siksi en yksilöi kohderyhmäni opetussuunnitelmaa enkä merkitse sitä lähde-luetteloon. Esittelen sitä kuitenkin yleisellä tasolla. Kohderyhmäni oppilaitoksen vammaisten opiskelijoiden valmentavan ja kuntouttavan opetuksen ja ohjauksen opetussuunnitelmassa vuodelta 2011 todetaan koulutuksen arvoperustan olevan ihmisyyden, ja että jokaiselle kuuluu ihmisarvo ja oikeus hyvään elämään. Arvoperustaa tukee humanistinen ihmiskäsitys. Keskeisiä arvoja ovat tasa-arvo, suvaitsevaisuus, erityisyyden kunnioitus, itsemääräämisoikeus, yksilöllisyys ja yhteisöllisyys. Nämä arvot ohjaavat opetustoimintaa, päätöksentekoa ja opiskelijoiden kohtaamista. Lisäksi todetaan, että opetussuunnitelman toimeenpanossa on huomioitava riittävien yhteisöllisten kokemusten takaaminen ja kuntoutuksellisen näkökulman yhdistäminen opetukseen ja ohjaukseen sekä henkilökohtaisten opiskelusuunnitelmien mahdollistaminen. Yhteisöllisyys tukee yhteistyötaitojen kehittymistä, tarjoaa vaikuttamismahdollisuuksia ja onnistumisen kokemuksia sekä mahdollistaa uusia sosiaalisia suhteita ja ver-
taistuen.

Opetushallituksen (2010) määräyksessä todetaan, että koulutuksen tulee tukea opiskelijan kokonaisvaltaista kasvua ja tasapainoista kehitystä hyödyntäen elämänkaariajattelua. ”Koulutuksen tavoitteena on, että opiskelija osallistuu mahdollisimman itsenäisesti, pitkäjänteisesti ja vastuullisesti opiskeluunsa ja elämäänsä koskevaan suunnitteluun ja suunnitelmien toteuttamiseen”. Lisäksi tuetaan kasvua sisäiseen yrittäjyyteen eli yritteliääseen elämänasenteeseen, haluun kehittää itseään ja työskentelyyn tavoitteellisesti omia vahvuuksia hyödyntäen sekä rohkeuteen kokeilla erilaisia asioita opiskelussa, työssä ja arjessa. Koulutuksessa kuntoutuminen ja opiskelu integroituvat toisiinsa, ja opetuksen järjestäminen ja toteuttamistapa tukevat opiskelijan kuntoutumista.

Luvussa 3 selvensin elämys- ja seikkailupedagogiikan tavoitteita ja luvuissa 1 ja 3 viittasin menetelmän avulla saavutettuihin tuloksiin. Muun muassa vastuullisuus, rohkeus ja yhteistyön kehittyminen tulevat esille tuloksissa. Kokonaisvaltainen lähestymistapa puolestaan on oleellinen osa menetelmää (ks. luvut 1, 3).

Oppilaitoksen omassa opetussuunnitelmassa määritellään koulutuksen sisällöt, joita ovat valmentavat opinnot (opiskeluvalmiuksia, toimintakykyä sekä ammatinvalintaa ja työelämävalmiuksia tukevat opinnot) ja mahdolliset koulutusalaakohtaiset valmentavat opinnot (koulutusalaakohtaiset ammatillisiin opintoihin tai koulutusalaakohtaiset työelämään valmentavat opinnot) sekä valinnaiset opinnot (amatillista kasvua, hyvinvointia ja kuntoutumista tukevat opinnot). Opetussuunnitelmassa tarkennetaan lisäksi, että ammatilliseen peruskoulutukseen tai työelämään valmentavan ja kuntouttavan opetuksen ja ohjauksen, 20–40 (80) ov (Valmentava I), opinnot muodostuvat seuraavasti:

Opiskeluvalmiudet: oppimaan oppiminen, viestintä ja vuorovaikutus, toinen kotimainen kieli ja/tai vieraat kielet, matematiikka, tietotekniikka.

Toimintakyvyn edistäminen: yhteiskunnassa toimiminen, itsetuntemus ja sosiaaliset taidot, arkielämäntaidot, vapaa-aika, liikunta ja motoriset taidot, terveystieto, taide ja kulttuuri.

Ammatinvalinta ja työelämävalmiudet: ammatillisen koulutuksen tuntemus, työelämävalmiudet ja työelämään valmentautuminen.

Tutkintoalaakohtaiset valmentavat opinnot: tutkintoalaakohtaiset ammatillisiin opintoihin valmentavat opinnot, tutkintoalaakohtaiset työelämään valmentavat opinnot.

Valinnaiset opinnot: esimerkiksi ruoanvalmistukseen ja eri asumismuotoihin tutustuminen, talonmiehen perustaitoihin tutustuminen, tietotekniikan lisäkurssi, eri liikuntamuodot, valokuvaus.

Kohderyhmäni oppilaitoksessa toimii muitakin valmentavan ja kuntouttavan opetuksen ja ohjauksen ryhmiä. Jokaisessa ryhmässä on 10 opiskelijaa. Ryhmät ovat suuntautuneet ammatillisesti eri tavoin. Kohderyhmäni opetus antaa muun muassa valmiuksia työskennellä ohjattuna erilaisissa kiinteistönhoidon aputehtävissä. Oppilaitoksen opetussuunnitelman mukaan kohderyhmäni opiskelijoille opetetaan perustutkintotavoitteisessa koulutuksessa tarvittavia taitoja ja harjoitellaan kiinteistöhuoltoalan tehtäviä. Opintoihin kuuluu ulko- ja pihatöitä, erilaisia korjaustöitä ja talotekniikkaan, työturvallisuuteen, työvälineiden käyttöön ja huoltoon liittyviä asioita. Ryhmän opetuksesta ja ohjauksesta vastaavat ryhmänohjaaja ja oppimisen tukena toimiva ryhmäkohtainen erityisohjaaja. Opetussuunnitelmassa painotetaan luottamuksellista vuorovaikutusta oppimisen ja hyväksytyksi tulemisen edellytyksenä. Lukuvuoden 2012–2013 aikana toimin ryhmänohjaajan ja ryhmäkohtaisen erityisohjaajan kanssa tiiviissä vuorovaikutuksessa.

Oppilaitoksen opetussuunnitelmassa on lisäksi määritelty arvioinnin kohteet ja arviointikriteerit. Opiskelijoille annetaan hyväksytysti suoritettuna koulutuksen jälkeen todistus suoritettuna koulutuksesta. Opetussuunnitelman mukaan ”todistukseen liitetään jatkosuunnitelma, joka sisältää sanallisen kuvauk-

sen ammatillisen koulutuksen, työllistymisen, asumisen, kuntoutuksen tai elämänhallinnan suunnitelmista ja tukitoimista”. Näin ollen opinto-ohjaukseen kiinnitetään erityistä huomiota niin opintojen alkuvaiheessa, opintojen aikana kuin opintojen päättövaiheessa.

Opetussuunnitelmassa korostetaan kuntoutumisen roolia opetuksessa ja yhteisöllisyyttä. Yhteisöllisyyttä pidetään opiskelua ja kuntoutumista tukevana, ja opetussuunnitelmassa tavoitteena on toimintakulttuuri, joka korostaa jäsenen vastuuta ja vuorovaikutusta ympäröivän yhteiskunnan kanssa. Kun oppilaitosyhteisö on rakentava, niin opiskelijalle tarjoutuu mahdollisuus tulla osalliseksi, kuulluksi ja nähdyksi yhteisöön kuulumisen tunteen ohella. Opetussuunnitelmassa todetaan, että ”yhteisöllisyyden rakentaminen alkaa koulutuksen alussa oman ryhmän ryhmäytymisellä jatkuen läpi koulutuksen erilaisin kehittyvin muodoin”.

Kun oppimisympäristö on turvallinen ja monenlaisia oppimisen mahdollisuuksia tarjoava, voidaan konkreettisesti ehkäistä syrjäytymistä. Yhteisöllisyys tukee yhteistyötaitojen kehittymistä, luo sosiaalisia suhteita, mahdollistaa vertaistuen sekä tarjoaa onnistumisen kokemuksia ja vaikuttamismahdollisuuksia. Opiskelijan valmiudet ammatillisiin opintoihin, työelämään ja arkielämään sekä toimimiseen erilaisten ihmisten kanssa paranevat. Lisäksi yhteistyö kodin ja koulun välillä sekä nivelvaiheyhteistyö ovat tärkeitä pyrittäessä edistämään muun muassa aikuistuvan nuoren itsenäistymistä ja jatkosuunnitelmia.

Tutkimukseni toteuttamista käsittelevissä luvuissa selvennän tarkemmin miten opetussuunnitelmaa toteutettiin ryhmän opetuksessa lukuvuonna 2012–2013 (ks. luku 5.10). Valmentavan ja kuntouttavan opetuksen ja ohjauksen painopiste on opiskelijan kokonaisvaltaisessa kohtaamisessa, minkä seurauksena muun muassa yhteisöllisyyden rakentaminen on opetuksessa tärkeää. Jo aiemmin tuli esille yhteisöllisyyden linkittyminen kiinteästi elämys- ja seikkailupedagogiikkaan (ks. luku 3.4.3).

4.5 Opetussuunnitelmat ja elämys- ja seikkailupedagoginen luontoliikunta

Hopkins ja Putnam (1997, 213–215) toteavat, että adventure education ja opetussuunnitelmat sitoutuvat erittäin hyvin yhteen. Adventure education tuo opetussuunnitelman suunnitteluun ja toteuttamiseen johdonmukaisuutta. Heikinaro-Johanssonin ja Klemolan (2007, 148) mukaan seikkailukasvatus soveltuu etenkin valinnaiskursseihin, teemapäivien ja leirikoulujen sisällöiksi erinomaisesti.

Tässä tutkimuksessani tarkastelen kohderyhmääni koskevan opetussuunnitelman tavoitteiden toteutumista elämys- ja seikkailupedagogiikan avulla. Menetelmää käytetään kuitenkin myös muilla koulutusasteilla²². Tämän vuoksi

²² ”Suomen koulutusjärjestelmä muodostuu yhdeksänvuotisesta yleissivistävästä perusopetuksesta (peruskoulu), jota ennen lapsilla on oikeus osallistua vuoden kestävään esiopetukseen; peruskoulun jälkeisestä koulutuksesta, johon kuuluvat ammatil-

on tarkoituksenmukaista pääpiirteittäin selventää muidenkin koulutusasteiden opetussuunnitelmia.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 14) todetaan perusopetuksen arvopohjana olevan muun muassa luonnon monimuotoisuuden ja ympäristön elinkelpoisuuden säilyttäminen. Oppimisympäristöissä mainitaan ympäröivä luonto (18) ja työtavoissa elämykset (19). ”Vastuu ympäristöstä, hyvinvoinnista ja kestävästä tulevaisuudesta” aihekokonaisuus tukee ulkona tapahtuvaa toimintaa (41) ja ”Ihmisenä kasvaminen” aihekokonaisuus oppilaan kokonaisvaltaista kasvua ja elämän hallinnan kehittymistä (38). Oppiaineista ympäristö- ja luonnontieto, biologia ja maantieto sekä liikunta sopivat erittäin hyvin toteutettaviksi osaltaan ulkona (170–185, 248–250). Lisäksi useita muitakin oppiaineita voidaan integroida ulkoympäristöihin, mikäli opettaja niin haluaa.

Lukio-opetuksen aihekokonaisuudet ja useat oppiaineet mahdollistavat ulkona tapahtuvan oppimisen (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003), ja ammatillisten tutkintojen perusteet tukevat monipuolisten oppimisympäristöjen käyttöä (Opetushallitus 2015a). Korkea-asteellakin ulkoympäristöissä opiskelu on mahdollista, tosin ulkoilmaopetusta käytetään vaihtelevasti alasta riippuen.

Opetussuunnitelmat siis mahdollistavat kokemuksellisen ulkona ja luonnossa toteutettavan elämys- ja seikkailupedagogisen luontoliikunnan sisällyttämisen osaksi opetusta. Myös uudistuvat opetussuunnitelmat tukevat monipuolisia oppimisympäristöjä ja useita muita asioita, jotka ovat elämys- ja seikkailupedagogiikalle tyypillisiä. Perusopetuksen uudistuvissa opetussuunnitelman perusteissa²³ esimerkiksi tavoitteellaan monipuolisen kasvun tukemista,

linen koulutus ja lukiokoulutus; korkea-asteen koulutuksesta, jota annetaan ammatikorkeakouluissa ja yliopistoissa. Lisäksi aikuiskoulutusta on tarjolla kaikilla koulutusasteilla.” (Opetushallitus 2015d, Opetus- ja kulttuuriministeriö 2015a.) Suomen tutkintojärjestelmään voit tutustua tarkemmin Opetushallituksen sivustolla.

Opetushallituksen (2015d) koulutusta ja tutkimusta esittelevän sivuston mukaan Suomen koulutusjärjestelmä ryhmitellään koulutusasteisiin, joissa yleensä edetään järjestelmällisesti alemmalta asteelta kohti ylempiä asteita. Lainsäädäntö määrittelee koulutuksen tavoitteet ja opettajien kelpoisuuden. Laadukas koulutus varmistetaan lisäksi opetussuunnitelmien ja näyttötutkintojen perusteiden, koulutuksen järjestämis- ja toimilupien sekä ulkoisen arvioinnin avulla. (Ks. myös Suomen virallinen tilasto 2015.)

²³ Tulevassa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 29–30) todetaan, että hyvin toimivat oppimisympäristöt edistävät vuorovaikutusta, osallistumista ja yhteisöllistä tiedon rakentamista sekä mahdollistavat aktiivisen yhteistyön koulun ulkopuolisten asiantuntijoiden kanssa. Oppimisympäristöjen on tarkoitus muodostaa joustava ja pedagogisesti monipuolinen kokonaisuus, ja niiden tulee tarjota mahdollisuuksia asioiden tutkimiseen sekä luoviin ratkaisuihin myös koulun ulkopuolella. Oppiaineiden opetuksessa hyödynnetään luontoa (esimerkkinä mainitaan erikseen luontokeskukset). Lisäksi mainitaan onnistumisen kokemukset ja elämykset erilaisissa ympäristöissä ja oppimistilanteissa, sillä ne innostavat oppilaita oman osaamisensa kehittämiseen. Oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioimista pidetään tärkeänä, koska näin ehkäistään oppimisen ja koulunkäynnin tuen tarvetta. Oppimisympäristöjen kehittämisessä tulee ottaa huomioon jokaisen oppilaan kokonaisvaltainen hyvinvointi. Lisäksi korostetaan vaihtelevia ja monipuolisia työtapoja, sillä ne tuovat oppimiseen iloa. Kokemukselliset ja toiminnalliset työtavat sekä eri aistien käyttö ja liikkuminen vahvistavat motivaatiota ja lisäävät oppimisen elämyksellisyyttä. Itseoh-

identiteetin vahvistamista sekä vuorovaikutteista, toisia kunnioittavaa ja kestävästä kehitystä edistävää toimintatapaa oppiaineiden välistä yhteistyötä laajentamisen ja syventäen oppimiskäsitystä sekä vahvistaen edellytyksiä yhteisöllisyyteen ja oppilaiden tarpeet huomioon ottavaan sekä tietoa luovaan oppimiseen (Opetushallitus 2015f). Ammatillisten perustutkintojen 1.8.2015 voimaan tulleissa perusteissa puolestaan elinikäisen oppimisen avaintaidoissa nostetaan tavoitteiksi aktiivinen kansalaisuus, kestävä kehitys, aloittekyky, terveys, turvallisuus ja työkyky, vuorovaikutus ja yhteistyö sekä ongelmanratkaisutaidot (Opetushallitus 2015h).

Huomionarvoista on lisäksi se, että Suomessa voimassa olevat jokamiehenoikeudet mahdollistavat liikkumisen luonnossa poikkeuksellisen vapaasti (Ympäristöministeriö 2013). Vapaa-ajallaan suomalaiset liikkuvatkin ulkona runsaasti (SLU:n julkaisusarja 2010, 7; ks. luku 3.2). Tiedot kannustavat luonnossa toimimiseen ja liikkumiseen myös osana kouluopetusta.

Lähtökohtaisesti voin todeta, että elämys- ja seikkailupedagogiikka tavoitteellisena, pedagogisena, turvallisena ja kouluopetuksen lakeja ja määräyksiä noudattavana menetelmänä sopii opetussuunnitelmien toteuttamiseen eri koulutusasteilla. Lisäksi Suomessa opettajalla on vapaus valita mielestään tarkoituksenmukaiset opetusmenetelmät oppimista mahdollistamaan. Näin ollen syy jo aiemmin todettuun elämys- ja seikkailupedagogiikan käytön vähäisyyteen osana kouluopetusta ei johdu (suoranaisesti) opetussuunnitelmista. (Vrt. Karppinen 2005, 168–174; Marttila 2010, 65–66.)

jautuvuutta ja ryhmään kuulumisen tunnetta tukevat työtavat nähdään myös motivaatiota vahvistavina. Oppilaita ohjataan toimimaan erilaisissa rooleissa, jakamaan tehtäviä keskenään ja olemaan vastuussa itsestään ja muista.

OSA II TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tutkimusraportin toisessa osassa selvennän tutkimuksen toteutuksen. Kirjallisuuskatsaus ja tutkimuksen lähtökohdat luovat raamit toteutukselle. Toteutukseen liittyviä valintoja ohjaa pyrkimys ymmärtää tutkittavia mahdollisimman syvällisesti (kuva 2).



KUVA 2 Tässä tutkimuksessa tavoitellaan tutkittavien omien ajatusten ja käsitysten ymmärtämistä. Selvennän tutkimusmenetelmiä tarkemmin luvussa 5.2. Ymmärtämiseen pyrkivä tutkimusote viitoitti myös kenttätutkimusvaiheen opetustoimintaa. Mikäli opiskelijat löysivät maastosta kiinnostusta herättäviä asioita, niiden äärelle pysähdyttiin ja niihin liittyviä ilmiöitä pohdittiin yhdessä.

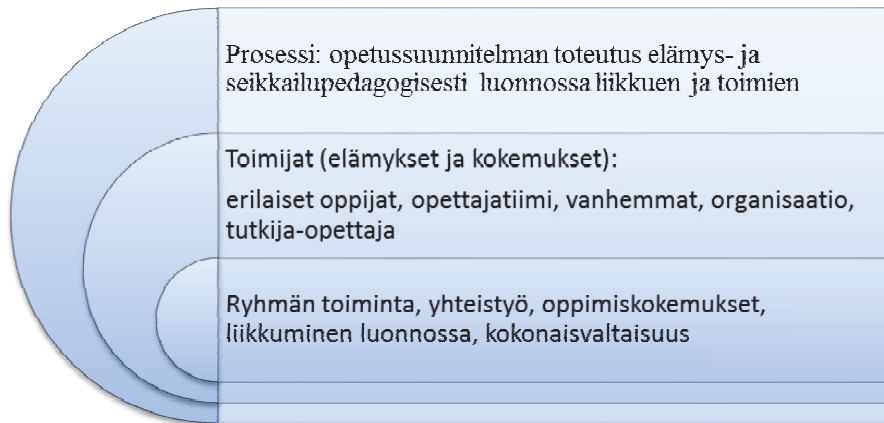
5 OPETUSSUUNNITELMAA ELÄMYKSELLISESTI LUONNOSSA SEIKKAILLEN

Elämys- ja seikkailupedagogiikan tutkiminen opetussuunnitelman toteutuksessa ei ole yksinkertainen tehtävä. Menetelmä on kokonaisvaltainen ja kouluopetuksemme on rakennettu oppitunteihin ja välitunteihin, jotka vuorottelevat tasaisin väliajoin koulupäivän ajan. Elämys- ja seikkailupedagoginen toiminta puolestaan voi viedä pidemmän aikaa kuin yhden tai useamman oppitunnin. Hedelmällistä toteutuksen kannalta on toimia vähintään kaksoistunti menetelmää hyödyntäen tai jopa kokonainen koulupäivä. Tämä käytännön mukanaan tuoma haaste selittää osaltaan sitä, miksi menetelmä ei ole levinnyt laajasti osaksi kouluopetusta. Se selittää myös sitä, miksi sopivan tutkittavien ryhmän löytäminen ei ollut vaivatonta.

Edellä esitetyn vuoksi mietin, että voisin tehdä tutkimusta perehtymällä erilaisiin jo toteutettuihin elämys- ja seikkailupedagogisiin kehittämishankkeisiin niin Suomessa kuin maailmalla, ja sitten kun sopiva ryhmä löytyisi, havainnoisin ryhmän toimintaa. Suomessa aihetta on tutkittu niin vähän, että yhtä ryhmää koskeva laadullinen lähestyminen elämys- ja seikkailupedagogiikkaan on perusteltu. Laadullisen tutkimuksen avulla voidaan lisätä ymmärrystä elämys- ja seikkailupedagogiikasta opetusmenetelmänä.

5.1 Tutkimuksen viitekehys

Aiemmissa luvuissa tarkastelin tutkimukseni keskeisiä käsitteitä ja traditioita, jotka muodostavat työni teoreettisen pohjan. Tiivistän käsitellyt asiat vielä viitekehysten muotoon oheisen kuvion 2 avulla. Toiminnallisen tutkimukseni viitekehys rakentuu toimijoiden elämysten ja kokemusten sekä opetussuunnitelmaprosessin muodostamaksi symbioosiksi, missä ryhmätoiminta ja yhdessä tekeminen etenkin luonnossa liikkuen ovat oleellinen osa opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamista unohtamatta osallistujien henkilökohtaisia oppimistavoitteita.



KUVIO 2 Tutkimukseni viitekehys: elämys- ja seikkailupedagoginen luontoliikunta opetussuunnitelman toteutuksessa yhdessä toimien ja elämyksiä koken

Tässä tutkimuksessa elämys- ja seikkailupedagoginen luontoliikunta on siis erityisesti suomalaisen eräperinteeseen ja luontoliikuntaan tukeutuvaa kaikille opiskelijoille sopivaa elämyksellistä kokemuksellisen ja konstruktivistisen oppimisen teorioihin pohjautuvaa kokonaisvaltaista, reflektiivistä pedagogiikkaa. Siinä keskiössä ovat ryhmän toiminta ja vaihtelevat roolit sekä yhteistyö opiskelijoiden, opettajien ja eri toimijoiden välillä, yksilön huomioiminen, kunnioittava kohtaaminen, positiiviset oppimiskokemukset ja tunne-elämykset, liikkuminen, luontosuhde, uskon vahvistaminen oppijan omiin kykyihin oppia ja siirto-vaikutus arkeen reflektion avulla. Elämys- ja seikkailupedagogisessa luontoliikunnassa huomioidaan eri aistikanavat oppimisen mahdollistajina. Oppijan omaa vastuuta oppimisestaan ja toisista ihmisistä kehitetään unohtamatta tiedollista, taidollista tai arvojen ja asenteiden oppimista. Opetussuunnitelma puolestaan tarkoittaa kohderyhmääni koskevaa opetussuunnitelmaa, mutta tarkastelen opetussuunnitelmia myös yleisemmällä tasolla.

Näistä lähtökohdista toteutan etnografista toiminnallista tapaustutkimustani. Seuraavaksi selvennän tarkemmin käyttämäni metodia ja tutkimukseni toiminnallisen osan käytännön toteuttamista.

5.2 Etnografinen toiminnallinen tapaustutkimus

Antropologia on vieraiden kulttuurien tutkimukseen viittaava tutkimusalueen yleiskäsite, ja etnografia puolestaan on antropologinen tutkimusmenetelmä tai tutkimusteksti (Eskola & Suoranta 2008, 103). Antropologian kohteena olivat aluksi kaukaiset kulttuurit. Tutkijat halusivat ymmärtää ihmisten toimintaa eri kulttuureissa. Myöhemmin huomattiin, että erilaisia kulttuureita löytyi läheltä-

kin ja näin antropologiasta kehittyi etnografia. (Kananen 2014, 13, ks. myös esim. Paloniemi & Collin 2010, 204.) Etnografia voidaan nähdä kokoavana nimityksenä kulttuurien tutkimuksille, jotka lähestyvät kohdettaan sisältä päin (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 38). Etnografia voidaan ymmärtää myös tutkimusprosessia jäsentävänä teoriana, metodologiana (Lappalainen ym. 2007, 10).

Modernin etnografian kehittäjänä pidetään muun muassa Bronislaw Malinowskia (1884–1942), joka koulutti Englannissa joukon etnografeja. Malinowski yhdisti tutkijan ja kenttätöön. (Kananen 2014, 14.) Suomalaisessa sosiaalitieteessä etnografia on ollut tutkimusmenetelmänä 1970-luvulta lähtien (Eskola & Suoranta 2008, 103). Suomalaisille kasvatustieteilijöille etnografia metodologiana oli suhteellisen vieras vielä 1990-luvulle, mutta vuosikymmenen loppupuolelta lähtien suomalainen kouluetnografia on ollut monipuolista (Lahelma & Gordon 2007, 26–27). Liikuntatutkimuksessa etnografiaa ei ole juurikaan käytetty, mutta joitakin tutkimuksia on kuitenkin julkaistu (ks. Berg 2010, Hoikkala ym. 2009, Kauravaara 2013, Ojanen 2011, Paju 2013).

Etnografiassa tutkija elää tutkimassaan yhteisössä tehden kenttätöitä (Eskola & Suoranta 2008, 105). Voidaankin todeta, että etnografian keskeinen tunnuspiirre on tutkijaa kokonaisvaltaisesti sitova mittavakin kenttätö. Lisäksi tutkija kerää aineistoja monimenetelmällisesti. (Hoikkala & Paju 2013, 239.) Etnografiassa käytetään usein menetelmätriangulaatiota eli tietoa kerätään erilaisin menetelmin ja aineistotriangulaatio, eli esimerkiksi haastattelu kohdistetaan eri tahoille (Kananen 2014, 131–133). Atkinson, Coffey, Delamont, Lofland ja Lofland (2001, 4–5) kiteyttävät etnografialle ominaisiksi piirteiksi kohtuullisen aikaa kestävän kenttätöön niissä olosuhteissa, joissa tutkittavat elävät, menetelmien, aineistojen ja analyttisten näkökulmien monipuolisuuden sekä kokemuksen, osallistumisen ja havainnoinnin keskeisen merkityksen tutkimusprosessissa.

Kohderyhmäni löytyminen ei ollut yksinkertaista. Lopulta kun ryhmä löytyi, niin alun perin suunnittelemani etnografinen tutkimusmenetelmä vaikutti sopivalta tavalta lähteä hakemaan vastauksia tutkimuskysymyksiini. Omassa tutkimuksessani vietin lukuvuoden 2012–2013 ajan yhden päivän viikossa kohderyhmäni kanssa kenttätöissä, joka satoi minua kokonaisvaltaisesti. Olin kentällä opettaja, tutkija, havainnoija, kokija, tekijä, kanssakulkija ja suunnittelija, mutta myös sisältöjen rakentaja yhdessä kaikkien mukana olijoiden kanssa.

Keräsin aineistoa kenttätöpäivinä havainnoimalla, haastattelemalla ja valokuvien, joita lisäkseni ottivat ryhmän erityisopettaja ja opiskelijat itse. Kenttätöpäivinä kertyneen aineiston lisäksi keräsin erilaista asiakirja-aineistoa muun muassa opetussuunnitelmista ja tein nauhoitettuja haastatteluita opiskelijoille, heidän kotiväelleen, oppilaitoksen johdolle ja erityisopettajalle sekä ryhmän erityisohjaajalle. Koetin hankkia aineistoa etnografialle tyyppillisesti mahdollisimman monipuolisesti usealla eri menetelmällä ja eri lähteistä.

Pidin kahta erilaista päiväkirjaa. Kenttäpäiväkirjaa kirjoitin heti kenttätöpäivän jälkeen ja sen rinnalla pidin erillistä tutkimuspäiväkirjaa, johon kirjasin tutkimuksen etenemiseen liittyviä tapahtumia ja toimia. Kenttäpäiväkirjaan

kirjasin kenttätyöpäivinä tekemäni havainnot mahdollisimman totuudenmukaisesti. Omien havaintojeni lisäksi sain siihen opiskelijoilta runsaasti materiaalia käymistämme keskusteluista automatkojen aikana. Opiskelijat kulkivat vuorotellen autossani siirtyessämme kenttäpäivien aikana paikasta toiseen. Käytimme automatkat vapaamuotoisiin keskusteluihin opintojen sujumisesta ja kulloinkin opiskelijoita askarruttavista asioista, joita he itse ottivat keskustelujen aiheeksi.

Kohderyhmäni oli minulle ennestään vieras, samoin heidän erityisopettajansa ja erityisohjaajansa. Menin siis keskelle itselleni uutta kulttuuria. Toki ryhmä sijaitsi Suomessa, ja koska olen ammatiltani opettaja, koulut ovat itselleni tuttua toimintakenttää. Kuitenkin uusi ryhmä ja uudet yhteistyökumppanit toivat tutkimukseeni tyypillisiä etnografisia piirteitä.
(Kenttäpäiväkirja 10.8.2012.)

Etnografiassa tutkija elää tutkimassaan yhteisössä sovitun ajan tavoitellen ymmärrystä yhteisön kulttuurista ja sen ajattelu- ja toimintatavoista kokemalla oppien. Tutkija siis elää tutkimansa yhteisön arkipäivää ja kuuntelee, kyselee ja katselee oppiakseen yhteisön tavan nähdä maailmaa. Näillä keinoin tutkija hankkii aineistoa kuvataksaan erilaisia toiminnallisia käytäntöjä. (Eskola & Suoranta 2008, 105.) Etnografialle on tunnusomaista tutkijan toiminnassa painottuva reflektio ja eettisyyden pohtiminen (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 40).

Tutkimuksessani tavoittelen syvää ymmärrystä tutkittavieni elämästä koulussa. Koetan päästä lähelle heidän kokemuksiinsa ja ajatuksiinsa etnografisin menetelmin. Tiedostan tehtävän haasteellisuuden enkä kuvittelekaan havaintoni olevan aukottomia, mutta tavoittelen tutkittavieni ajatusten ymmärtämistä ja koetan olla arvottamatta niitä kertoen ne sellaisina kuin he ajatuksensa esittävät. Koko aineiston keruun ajan reflektoin omaa toimintaani ja kaikessa tekemisessäni huomioin eettisen vastuuni tutkijana. Palaan eettisiin kysymyksiin tarkemmin luvussa 5.7.2. Tässä vaiheessa kuitenkin totean, että tiedostan vastuuni tutkijana ja ymmärrän sen laajan merkityksen etenkin, kun kohderyhmäkseni valikoitui erityisryhmä.

Etnografinen tutkimus tavoittelee ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä tiheästi/yksityiskohtaisesti kuvaten (Kananen 2014, 51). Siihen ei välttämättä sisälly toimintatutkimuksellisia elementtejä (Lahelma & Gordon 2007, 37). Kananen (2014, 52) mukaan etnografinen tutkimus ei tähtää muutokseen. Kuitenkin etnografisen tutkimuksen keskeisiksi tutkimusprosessin ulottuvuuksiksi voidaan nähdä kentällä tapahtuvan vuorovaikutuksellisen ja kokonaisvaltaisen tutkimuksen lisäksi se, että tutkimus on toimintaa, joka vaikuttaa ympäristöönsä ja tuottaa todellisuutta (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2014, 10). Teoreettisen käsityksen ohella osallistava, yhteistyölle perustuva tiivis eri toimijoiden kanssa yhteistyössä tehtävä etnografinen tutkimus mahdollistaa soveltamisen esimerkiksi kehittämisprojekteissa (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2014, 21).

Kouluetnografiaa on tehty muun muassa kehittävän työntutkimuksen näkökulmasta (Rainio 2010) tai provokatiivisella ja interventionistisella tutkimusotteella (Souto 2011). Esimerkkejä löytyy myös tutkimani menetelmän parista.

Karppisen (2005) seikkailu- ja elämyspedagogiikkaa kouluopetuksessa tarkastelevan väitöskirjan tutkimusotteena oli etnografisen tutkimustradition, toimintatutkimuksen ja konstruktivisen tutkimusotteen sovellus.

Toimintatutkimus on samanaikaista tutkimista ja vallitsevien käytäntöjen muutosta tai ainakin muutokseen pyrkimistä. Siinä etsitään ratkaisuja ongelmiin yhteistyössä tutkittavien kanssa. (Metsämuuronen 2009, 234; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 41.) Toimintatutkimuksen historialliset juuret ulottuvat pitkälle. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 39–40) viittaavat Heikkiseen ja Jyrkämään (1999) ja Huttuseen ja Heikkiseen (1999a, 1999b) todeten toimintatutkimuksen perinteestä olevan erotettavissa kaksi pääkoulukuntaa. Nämä ovat australialainen kriittisen teorian²⁴ sävyttämä ja pohjoisamerikkalaiseen tai brittiläiseen haaraan tukeutuva käytännöllisesti orientoitunut koulukunta. Australialainen koulukunta pitää toimintatutkimusta yhteiskuntaa muuttavana voimana. Käytännöllisesti orientoitunut koulukunta näkee toimintatutkimuksen avulla laajempia yhteiskunnallisia tavoitteita olevana reflektiivisen ammattikäytännön edistäjänä.

Toimintatutkimuksen ensimmäisiä kehittäjiä oli yhdysvaltalainen sosiaalipsykologi Kurt Lewin (1890–1947), joka Suorannan ja Rynnäsen (2014, 197–198) mukaan halusi tehdä muun muassa työläisten työ- ja elinolosuhteiden parantamiseksi arvokasta tutkimusta. Lewiniä pidetään useimmiten toimintatutkimuksen perustajana (Kuula 2009, 41) tai teoreettisena isänä (Heikkinen 2010, 217; Metsämuuronen 2009, 235) (ks. myös Ahokas 2001, 122–123; Tuomi & Sarajärvi 2009, 40). Tuomi ja Sarajärvi (2009, 40) totevat Laurin (1997) esittäneen, että toimintatutkimuksen tieteellinen perusta on kriittisessä teoriassa, ja menetelmällisesti se yhdistetään Lewiniin. Metsämuuronen (2009, 235) osoittaa toimintatutkimuksen juuria löydettävän lisäksi kasvatusalan pioneerien ajatuksista 1920- ja 1930-luvuilta mainiten erityisesti amerikkalaisen pedagogi Deweyn (ks. myös Heikkinen 2010, 216–2017).

Myös Kurtakko (1998, 137) toteaa Deweyn ja Lewinin liittyvän toimintatutkimuksen perinteeseen. Kurtakon mukaan Dewey ajoi tieteen ja käytännön yhdistämistä ja sitä, että tieteen tulisi olla osa sosiaalista käytäntöä eli tutkijan tulisi osallistua aktiivisesti sosiaaliseen toimintaan, kokeilut tulisi liittää arkipäivän käytäntöihin ja käytäntöjä tulisi systemaattisesti kehittää. Vaikka Dewey ei koskaan Kurtakkoa lainaten puhunutkaan varsinaisesti toimintatutkimuksesta, niin lähestymistavan perusideat ovat nähtävissä hänen kirjoituksissaan. Deweyn ja Lewinin jälkeen toimintatutkimusta ovat jatkokehittäneet muun muassa John Elliot, Peter Posch ja Carl Kemmis²⁵. (Kurtakko 1998, 138.)

²⁴ Niin sanotun Frankfurtin koulukunnan piirissä luotiin kriittinen teoria. Sille on tyyppillistä positivismiin ja objektivismiin kritiikki. Kriittisen tiedon mukaan muutos on tiedon ehto. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 38.)

²⁵ Australialaiset Carr ja Kemmis (1986) sekä Grundy (1987) yhdistivät Tuomen ja Sarajärven (2009; 38, 40) mukaan Frankfurtin koulun toisen polven edustajan Habermasin tiedonintressiteorian ja toimintatutkimuksen idean. Heikkinen ym. (2007, 43) pitävät kriittisen teorian ja toimintatutkimuksen edustajien löytäneen toisensa 1970-luvulla nimenomaan Habermasin tiedonintressiteorian kautta. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 38) toteavat Kankaaseen (1989, 11) viitaten, että Habermasin tiedonintressiteorian lähtökohdaksi on teknokraattisen ideologian sisältämää ahdasta tiedonkäsitystä kohtaan oleva kritiikki. Habermasille tieto syntyy ihmisten toiminnassa. Toimintaa puolestaan motivoivat erilaiset intressit ja tarpeet. Tieto ei siten ole yksilöstä erillään ja jo

Toimintatutkimuksessa tavoitellaan kasvatusalalla käytännön kasvatus-toiminnan ja teoreettisen tiedon välistä vuorovaikutusta, ja parhaimmillaan toimintatutkimuksessa opettajan ja tutkijan roolit yhdistyvät ja teoreettinen tietämys tukee näin kasvatustyötä (Linnansaari 2004, 113). Heikkisen (2007, 30) mukaan toimintatutkimuksellisia elementtejä on kaikissa opetusmenetelmiä ja koulun toimintaa kehittävässä töissä. Toimintatutkimukseksi kehittämistyö muuttuu, kun tuotetaan uutta tietoa ja saatetaan se julkisesti arvioitavaksi.

Heikkinen (2010, 2019) toteaa toimintatutkimuksen olevan kasvatustieteen alalla erityisen kiinnostava lähestymistapa kahdesta syystä. Koulu on sosiaalinen yhteisö, jonka toiminnan kehittämiseen toimintatutkimus soveltuu luontevasti, ja oppiminen ja kehittyminen ovat nimenomaan toimintatutkimuksen ytimessä. Kun toimintatutkimusta käytetään kasvatuksen kehittämisessä ja tutkimuksessa, yhtymäkohtia opetustoimintaan on erittäin paljon eri tasoilla. Heikkinen pitää toimintatutkimusta lähestymistapana tai tutkimuksen toiminnan kehittämiseen kytkevänä asenteena eikä varsinaisena tutkimusmenetelmänä. Myös Kurtakon (1998, 138) mukaan toimintatutkimus ei ole pelkkä metodi vaan tieteellinen lähestymistapa.

Koska laajoista etsinnöistäni huolimatta en löytänyt sopivaa elämys- ja seikkailupedagogiikkaa toteuttavaa ryhmää, niin etnografiseen tutkimukseeni tuli toiminnallisia sisältöjä. Mitä pidemmälle suunnitelmani etenivät, sitä vahvemmin selvisi, että tulen toimimaan itse tutkimuksessani tutkivana opettajana. Heikkinen, Kontinen ja Häkkinen (2007, 52) toteavat toiminnan tutkimisen yhdeksi suuntaukseksi Tutkiva opettaja -liikkeen. Opettaja työnsä tutkijana -liike on vahvasti edustettuna Englannissa, Australiassa ja Yhdysvalloissa. Suomessa työtään tutkivien opettajien verkostoon kuuluu 130 jäsentä. Tutkivien opettajien kehittämishankkeiden pääpaino Suomessa on opetussuunnitelmatyössä. (Jyväskylän yliopisto, Opettajankoulutuslaitos 2015.)

Toimintatutkimukselle on tyypillistä, että sen vaiheet etenevät spiraalinomaisesti (Kurtakko 1998, 138; Linnansaari 2004, 116–117). Suunnitellut kokeilut seuraavat parantelujen jälkeen toisiaan. Toimintaa hiotaan koko ajan ja näin kokeilujen ja tutkimuksen vuorovaikutuksena muodostuu etenevä spiraali. (Heikkinen 2007, 19.) Car ja Kemmis (2004, 162–166) luonnehtivat toimintatutkimusta todeten, että toiminta etenee suunnittelun, toiminnan havainnoinnin ja reflektoinnin kautta spiraalin muodossa. Jokaisen vaiheen toteutus on systemaattista ja kriittistä. Osallistujat ovat vastuullisia toiminnastaan ja tutkimuksen kohde on muutoksille altis sosiaalinen käytäntö.

Koska opettajan ja tutkijan roolini yhdistyivät, tavoittelen tutkimuksessani sekä syvällistä ymmärrystä ryhmän toiminnasta että kehitän yhdessä ryhmän erityisopettajan ja -ohjaajan kanssa elämys- ja seikkailupedagogista toimintaa ryhmän opetuksessa. Kehittämistyössä ovat mukana lisäksi ryhmän opiskelijat,

olemassa olevaa. Tieto ei ole objektiivista. Tiedonintressit ovat Habermasin mukaan joko teknisiä (tiedon luonne kausaalinen selittäminen, tieteenala empiris-analyttiset luonnontieteet), praktisia (tiedon luonne ymmärtäminen, tulkinta; tieteenala hermeneuttiset, tulkitsevat tieteet) tai kriittis-emansipatorisia (tiedon luonne kriittinen reflektio, tieteenala kriittiset teoriat) (Heikkinen ym. 2007, 43–44; ks. myös Heikkinen 2010, 225–226).

sillä tutkimukseni etenee saatujen kokemusten perusteella syventyen vastamaan ryhmäläisten oppimisen tarpeisiin ja tavoitteisiin.

Kurtakko (1998, 136) toteaa, että toimintatutkimus on seikkailukasvatukseen soveltuva metodi, ja seikkailukasvatuksella ja toimintatutkimuksella on paljon yhtymäkohtia. Toimintatutkimuksen avoimuus tuottaa yllätyksellisyydessään elämyksiä, toimintatutkimus on käyttökelpoinen tilanteissa, joissa halutaan kehittää sosiaalisia olosuhteita tai käytäntöjä, ja toimintatutkimuksen onnistumista lisäävät tutkijan herkkyyks, joustavuus ja avoimuus eli ominaisuudet, joiden kehittämiseen seikkailukasvatuksen ja elämyspedagogiikan ohjelmissa usein pyritään. Toimintatutkimukselle ovat tyypillisiä piirteitä muun muassa reflektiivisyys, spiraalimaisuus ja yhteisöllisyys sekä demokratia (Heikkinen 2010, 219–224). Nämä piirteet ovat löydettävissä myös elämys- ja seikkailupedagogiikasta (ks. luku 3).

Tutkimukseni varhaisimmassa suunnitteluvaiheessa tarkoitukseni oli tehdä etnografinen tapaustutkimus. Ajattelin, että yhden tapauksen syvälinen tutkiminen antaisi vastauksia tutkimusongelmiini. Metsämuuronen (2009, 224) toteaa, että tapaustutkimus on keskeinen tiedonhankinnan strategia laadullisessa metodologiassa. Yksinkertaistaen voidaan todeta, että koska laadullisissa tutkimuksissa tutkitaan tapauksia, voidaan laadullisia tutkimuksia pitää tapaustutkimuksina (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 43).

Laine, Bamberg ja Jokinen (2007, 9) täsmentävät, että tapaustutkimus on tutkimustapa tai -strategia, ja sen sisällä on mahdollista käyttää erilaisia aineistoja ja menetelmiä. Heidän mukaansa tapaustutkimuksen kohteena on tapahtumakulku tai ilmiö ja tutkimuksessa tarkastellaan esimerkiksi yksittäistä tapausta. Piekkarisen ja Welchin (2011, 185) mukaan varsin monille erilaisille tapaustutkimuksen määritelmille on yhteistä se, että aineistoa on runsaasti ja tapausten tarkastelu tapahtuu luonnollisessa asiayhteydessä. Yin (2014, 3–13) toteaa, että tapaustutkimuksissa keskitytään ajankohtaisiin tapahtumiin ja tutkitaan yksilöä tai yksittäistä tapahtumaa. Tietoa hankitaan monipuolisesti eri menetelmin. Miten- ja miksi-kysymysten avulla tutkitaan, kuvataan ja selitetään tapauksia.

Toiminnallisen tapaustutkimuksen tehnyt Lehtonen (2007, 245–246) erittelee tapaustutkimuksen ja toimintatutkimuksen eroja. Hänen mukaansa tapaustutkimuksessa toiminnan arviointi tapahtuu yleensä vasta toiminnan loputtua tutkimuskohteessa ja tutkimuksen aineistoa kerätään sivusta seuraten osallistumatta itse aktiivisesti toimintaan. Toimintatutkimuksessa sen sijaan tutkija osallistuu toimintaan ja arvioi sitä koko toiminnan ajan. Laitinen (1998, 21) toteaa, että toimintatutkimus on tilanteeseen sidottua, ja hyvin usein se on toiminnallisuudestaan huolimatta samalla tapaustutkimusta.

Määritelmien runsaudesta huolimatta voidaan tiivistäen todeta, että tapaustutkimuksessa tavoitellaan ymmärrystä tietystä ilmiöstä. Pyrkimyksenä ei ole yleistäminen. Tapaustutkimus valikoituu menetelmäksi halusta ymmärtää syvällisesti kohdetta sen omissa olosuhteissa. Arvioinnissa voidaan pohtia tuloja laajemmin kuin yksilöllisen tapauksen näkökulmasta, vaikka varsinaista yleistystä ei voida esittää. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 43–44.)

Tutkimukseni sisältää rajatun kohteen, kohderyhmäni, jota tarkastelemalla pyrin syvällisesti ymmärtämään opiskelijoiden ajatuksia ja sitä kautta elämys- ja seikkailupedagogisen toiminnallisen menetelmän soveltuvuutta kouluopetuksessa. Vaikka suunnitelmani etenivät toiminnallisuuden suuntaan, on tutkimuksessani kuitenkin edelleen tapaustutkimuksen elementtejä. Kurtakon (1998, 138) määritelmiin viitaten työhöni liittyvä toimintatutkimus on tapaustutkimuksen alalaji ja edelleen toimintatutkimuksella on sukulaisuussuhde sellaisiin tieteellisiin perinteisiin kuin etnografinen tutkimus.

Tiivistäen voin todeta, että sopivan ryhmän lopulta löydyttyä päädyin toteuttamaan tutkimustani etnografisena toiminnallisena tapaustutkimuksena tai toisin ilmaistuna etnografisena toimintatutkimuksena sisältäen tapaustutkimuksen. Minusta tuli aktiivinen toimija, tutkiva opettaja, aluksi suunnittelemani ulkopuolisen tarkkailijan sijaan. Saatan samalla todeta, että tällaisella tutkimusmenetelmällä pystyn keräämään tutkimusongelmiini vastauksia antavan aineiston.

5.3 Tutkimuksen kohderyhmä ja ryhmän kymmenen opiskelijaa

Tutkimukseni kohderyhmänä on erään ammatillisen oppilaitoksen valmentavan ja kuntouttavan opetuksen ja ohjauksen ryhmä. Ryhmään kuuluu kymmenen iältään 16–22-vuotiasta opiskelijaa. Valmentava ja kuntouttava opetus ja ohjaus on tarkoitettu kehitysvammaisille ja muuten erityisen laaja-alaista tukea opinnoissaan tarvitseville opiskelijoille.

Ryhmän opiskelijat ovat yleiseltä toimintakyvyltään hyviä. Kukaan ei tarvitse esimerkiksi apuvälineitä liikkumiseensa. Näin ollen heidän kanssaan on mahdollista toteuttaa luontoliikuntaa monipuolisesti ilman erityisjärjestelyjä.

Kohderyhmäni ammattiopistossa on järjestetty valmentavaa ja kuntouttavaa opetusta ja ohjausta jo usean vuoden ajan. Ryhmän ryhmänohjaajalle, joka on samalla erityisopettaja, ja erityisohjaajalle lukuvuosi 2012–2013 on neljäs yhteinen vuosi samankaltaisen ryhmän luotsaamista. Joka lukuvuosi he ovat sisällyttäneet seikkailullisia toimintoja ryhmiensä opetukseen, mutta laajuus on ollut vähäisempää kuin mitä lukuvuonna 2012–2013 suunnittelimme tehtäväksi. Luonnossa liikkuminen oli heille kuitenkin mieluista ja tuttua. Jo ennen valmentavan ja kuntouttavan opetuksen ja ohjauksen parissa työskentelyä he toimivat yhdessä erityisopetuksen muissa tehtävissä.

Ryhmä opiskelee rauhallisessa pienehkössä toimipisteessä, missä järjestetään useiden ammatillisten perustutkintojen opetusta. Toimipisteen piha-alue on kaunis ja luonnonläheinen. Tilat opetukseen ovat toimivat, ja toimipisteen henkilökunnalla on käytössään pikkubussi, millä opiskelijoita voidaan tarpeen vaatiessa kuljettaa paikasta toiseen. Pikkubussiin mahtuu kahdeksan henkilöä kuljettajan lisäksi. Jotta koko ryhmää voi liikuttaa, tarvitaan lisäksi vielä toista autoa. Toimin lukuvuoden ajan toisen auton kuljettajana, ja mukanaani kulki vuorotellen muutama opiskelija kerrallaan. Saatoin siten käyttää siirtymäajat keskusteluihin opiskelijoiden kanssa. Tämä osoittautui toimivaksi ratkaisuksi

kerätä aineistoani. Kirjasin keskusteluissa esiin tulleet asiat mahdollisimman tarkasti ylös kenttäpäiväkirjaani heti toiminnallisen päivämme jälkeen.

Tutkimukseni keskiössä on ryhmän kymmenestä opiskelijasta yhdeksän opiskelijaa. He ovat nuoria miehiä: Aleks, Jesse, Niklas, Roni, Tatu, Topias, Tuukka, Viljami ja Ville. Mukana ryhmässä on myös yksi nuori nainen: Aliisa. (Kaikkien tutkimukseen osallistuneiden nimet on muutettu.) Nuoret miehet muodostavat varsinaisen pääkohderyhmän, sillä Aliisa oli mukana ryhmän toiminnassa ainostaan kevätlukukaudella 2013. Syyslukukauden hän oli työharjoitteluissa oman HOJKSinsa mukaisesti. Näin ollen jätin Aliisan tutkimuksen ulkopuolelle, mutta hän on toki mukana toiminnallisissa päivissä tavanomaiseen tapaan opiskelijana keväällä 2013.

Meillä oli etukäteen opiskelijoista tiedossa heidän HOJKSeissaan olleita luonnehdintoja:

Aleksilla on lievä kehitysvamma. Hän on reipas ja oma-aloitteinen, joskus vauhdikas nuori mies. Hän tarvitsee tukea tarkkaavaisuuteen ja vähemmän sosiaalisuuteen ja arkitaitoihin.

Jesse on lievästi tai keskivaikeasti kehitysvammainen. Hän on musikaalinen ja sosiaalinen sekä oppii tekemällä ja konkreettisesti mallista.

Niklaksella on lukihäiriö ja hän tuli mukaan ryhmään 15.8.2012 oltuaan vuoden opiskelemassa ammatillista perustutkintoa toisessa oppilaitoksessa. Niklas ei viihtynyt kyseisissä opinnoissa ja vaihtoi siksi opiskelupaikkaa.

Ronilla on oppimisvaikeuksia ja lievä kehitysvamma. Hänen vahvuuksiinsa ovat keskittyminen, kielelliset päättelytaidot ja arkitaidot. Tukea Roni kaipaa itsetunnon vahvistamisessa.

Tatu on autistinen. Hän hallitsee hyvin tietokoneen ja se auttaa itseilmaisussa. Teksti on tavutettava. Tatulla on haasteita vuorovaikutustaidoissa (mutismi), vireystasossa ja motivaatiossa.

Topiaksella on keskivaikea tai vaikea kehitysvamma. Hän on liikunnallinen nuori mies, joka on omassa lajissaan maailman parhaimpien joukossa.

Tuukka on Topiaksen veli. Hänellä on myös keskivaikea kehitysvamma. Tuukka kaipaa vahvistusta kommunikoinnissa, mutta hän on hyvä kaveri ja reilu ja auttavainen ystävä. Tuukka on Topiastakin menestyvämpi urheilija.

Viljamilla on kielellisiä oppimisvaikeuksia, keskittymisvaikeuksia ja tarkkaavaisuusvaikeuksia. Hän on sosiaalinen, sopeutuvainen ja huumorintajuinen.

Ville on lievästi kehitysvammainen. Hän on sosiaalinen ja auttavainen.

Edellä kuvatut tiedot olivat opettajatiimin apuna ryhmän aloittaessa toimintaansa. Niiden pohjalta saatoimme suunnitella ensimmäisen kerran toiminnallisia sisältöjä. Elämys- ja seikkailupedagogiikan toteuttamisessa on tärkeää olla etukäteen tietoinen esimerkiksi erilaisista toimintarajoitteista, jotta on mahdollista rakentaa kaikille sopivaa ja positiivisia elämyksiä tuottavaa tavoitteellista ja turvallista pedagogiikkaa. Ryhmän jäsenten erityistarpeet tarkoittivat myös sitä, että suunnittelussa huomioimme erityisen hyvin konkretian ja selkeyden sekä eri aistikanavien hyödyntämisen opetuksessa.

Ryhmä koostuu siis erilaisista nuorista opiskelijoista kuten ryhmät kouluissa koostuvat. Osa ryhmäläisistä harrastaa liikuntaa useita kertoja viikossa, osa ei lainkaan. Kenelläkään opiskelijoista ei ole tavanomaista liikkumista haittaavia motorisia ongelmia. Tatun liikkumista vaikeuttaa kuitenkin jonkin verran jalkaterässä oleva virheasento, joka alkaa vaivata pitkäkestoisessa rasiutuksessa. Topiaksella puolestaan heikko syvyysnäkö aiheuttaa tasapaino-ongelmia vaihtelevassa maastossa kuljettaessa. Osa opiskelijoista on ylipainoisia, ja osalla on erilaisia allergioita tai muita sairauksia, jotka tulee ottaa huomioon maastossa liikuttaessa (diabetes, epilepsia).

Vuonna 1996 syntynyt Viljami on ryhmäläisistä nuorin, vuonna 1990 syntynyt Tuukka puolestaan vanhin. Muut opiskelijat ovat syntyneet vuosina 1995, 1994 tai 1993. Opiskelijoista kaikki muut paitsi Ville asuvat vanhempiansa tai jomman kumman vanhemman luona. Ville asuu asuntolassa, jossa hänellä on oma nimetty ohjaaja. Lukuvuoden aikana Ville muutti asumaan astetta itsenäisempään asuntolaan, missä hän huolehtii muun muassa ruokailuistaan. Kaikilla opiskelijoilla on sisaruksia. Opiskelijat asuvat neljällä eri paikkakunnalla, ja koulumatkat vaihtelevat reilusta kilometristä useisiin kymmeneen kilometriin. Osa joutuu kulkemaan kouluun linja-autoa vaihtaen. He asuvat melko etäällä toisistaan.

Topias, Tuukka ja Ville (myös Aliisa on opiskellut aiemmin valmentavassa ja kuntouttavassa opetuksessa ja ohjauksessa, ja tästä johtuen hänelle on laadittu oma opetusohjelma) ovat olleet mukana valmentavan ja kuntouttavan opetuksen ja ohjauksen ryhmässä jo aiemmin; Topias ja Ville yhden lukuvuoden, Tuukka kaksi lukuvuotta. Muut opiskelijat ovat ryhmässä ensimmäistä lukuvuottaan. Valmentavassa ja kuntouttavassa opetuksessa ja ohjauksessa voi opiskella kolme lukuvuotta, mikäli se katsotaan opiskelijan tilanteeseen parhaiten sopivaksi vaihtoehdoksi. Topiaksen, Tuukan ja Villen lisäksi Jesse ja Roni sekä Tatu ja Viljami tuntevat toisensa ennestään, sillä he tulivat samoista oppilaitoksista mukaan valmentavan ja kuntouttavan ryhmän opintoihin.

Syksyn aikana haastatteluiden, kyselyiden ja havaintojen avulla selvisivät tarkemmin opiskelijoiden mieltymykset oppia asioita, kaverisuhteet ja harrastukset. Esimerkiksi kotiväenillä (24.9.2012) mukana olleet vanhemmat kertoivat nuortensa pääsääntöisesti oppivan käytännön tekemisen kautta tai seuraamalla opetusta. Kaverisuhteista kotiväki totesi, että heidän nuorensa ei ollut ainakaan kertonut ongelmista. Liikuntaa perheet kertoivat harrastavansa yh-

dessä vaihtelevasti. Topiaksen ja Tuukan perhe kävi kaksi kertaa viikossa yhdessä keilaamassa ja liikkuiivat muutenkin paljon, muun muassa koira ulkoiluttaen tai yhdessä pihatöitä tehden. Toisaalta osa perheistä ei harrastanut liikuntaa yhdessä vaikka olivat sitä tehneet, kun lapset olivat pieniä. Vanhempien vuorotyöt selittivät tätä osaltaan.

Alkusyksystä opiskelijat itse puolestaan kertoivat, että he suhtautuivat liikuntaan pääsääntöisesti myönteisesti, ja osa harrasti luonnossa liikkumista. Aionstaan Niklaksen suhde luonnossa liikkumiseen oli varauksellinen, ja hän kertoi, että hän ei siitä oikein pidä (Kenttäpäiväkirja 6.9.2012). Yleensä harrastukseen opiskelijat nimesivät tietokoneet, kitaransoiton, kavereiden kanssa olemisen, sählyn, keilailun, nuorisotilalla käynnin, luonnossa toimimisen, lintujen tarkkailun, kalastuksen, pienoismallien keräilyä, liikunnan, television katselun ja lukemisen. Osalla ei ollut mitään varsinaisia harrastuksia.

Lisäksi opiskelijat kertoivat, että he oppivat hyvin tekemällä asioita. Roni piti myös katsomista hyvänä keinona oppia ja Topias kuuntelemista. Suhteensa luokkakavereihin opiskelijat totesivat hyväksi. Yhteistyö sujui, mutta toki joillakin opiskelijoilla oli välillä riitoja, mutta ne selvitettiin ennen päivän päättymistä.

Omien havaintojeni mukaan muutaman opiskelijan kohdalla liikkumisen lisääminen oli hyvinvoinnin ja kiinteistönhoitajan ammatissa jaksamisen näkökulmista tärkeää. Esimerkiksi ensimmäisellä kodalle suuntautuneella patikointikerralla meidän piti pitää usein taukoja, jotta kaikki jaksoivat kulkea matkan perille (yhteensä edestakaisin 6 kilometriä). Erityisopettaja vahvasti saman havainnon. Ryhmässä oli lisäksi muun muassa opiskelija, joka ei omalla vapaa-ajallaan juuri liikkunut kodin ulkopuolella. Tämän vuoksi erilaiset kokemukset vapaa-ajan harrastusmahdollisuuksista osana opintoja olivat erityisen tärkeitä, sillä ne saattaisivat kannustaa omaehtoisen liikkumisen lisäämiseen.

Kaiken kaikkiaan kohderyhmäni opiskelijat osoittautuivat reippaiksi, erittäin ystävällisiksi ja mukaviksi opiskelijoiksi. Lukuvuosi heidän kanssaan jätti itselleni tutkija-opettajana valtavan paljon hyviä muistoja.

5.4 Tutkimuksen yleiset vaiheet

Aiemmin kuvasin tutkimusongelmien tarkentumista ja kohderyhmän löytymisen. Kohderyhmä on tärkeä osa tutkimustani. Sen avulla saan osaltaan vastauksia tutkimusongelmiini, mutta tutkimukseni sisältää lisäksi monia muita toimia ja vaiheita sekä useita toimijoita ja yhteistyötahoja. Seuraavaksi selvennän niitä tarkemmin.

Tutkimusluvan (myönnetty 24.11.2011) hankin oppilaitokselta sen määrittämien ohjeiden mukaan kysytyäni ensin neuvoa omalta koulutuspäälliköltäni, joka osasi ohjata kyselyni kohderyhmäni oppilaitoksen rehtorille. Kun oppilaitoksen virallinen taho oli hyväksynyt tutkimuslupahakemukseni, oli edessä vielä luvan saanti opiskelijoilta ja heidän kotiväeltään (liite 1). Nämä luvat hankin syyslukukauden 2012 aluksi. Vaikka osa opiskelijoista oli jo täysi-ikäisiä, pyysin luvan heidän kotiväeltään, jotta

tutkimus olisi varmuudella tiedossa myös kotona. Apua lupakysymyksiin sain Jyväskylän yliopiston eettiseltä toimikunnalta. Lisäksi pyysin pro gradu -tutkielmani haastateltavilta (neljä alan asiantuntijaa) 17.9.2011 luvan käyttää heiltä keräämääni haastatteluaineistoa osana väitöskirjaani. Tämän tarkoituksena on vankistaa teoreettista taustatyötäni, sillä heidän tietämyksensä elämys- ja seikkailupedagogiikassa on pitkän kokemuksen tulosta.
(Tutkimuspäiväkirja 11.3.2012, Kenttäpäiväkirja 12.9.2012.)

Kun kohderyhmäni oli löytynyt, keskustelin syksyllä 2011 useaan otteeseen ryhmää opettavan valmentavan ja kuntouttavan opetuksen ja ohjauksen erityisopettajan kanssa. Hän puolestaan esitteli asiaa omalle tiimivastaavalleen. Kun oppilaitos oli myöntänyt tutkimusluvan, saatoimme alkaa suunnitella tarkemmin käytännön toteutusta toiminnalliselle tapaustutkimukselleni. 13.2.2012 pidin palaverin ryhmän erityisopettajan ja tiimivastaavan kanssa lukuvuodesta 2012–2013. Keväällä 2012 kävin lisää keskusteluja ryhmän erityisopettajan ja valmentavan ja kuntouttavan opetuksen ja ohjauksen koulutuspäällikön kanssa tarkentaen toteutuksen suunnitelmia. Keskustelussani koulutuspäällikön kanssa 27.4.2012 hän toivoi tutkimukseni linkittämistä tiiviisti opetussuunnitelmaan. Tästä alkoi viritä ajatus tarkastella elämys- ja seikkailupedagogiikkaa erityisesti opetussuunnitelman toteutuksen näkökulmasta.
(Tutkimuspäiväkirja 27.4.2012.)

Samaan aikaan kun tein väitöskirjatutkimustani, osallistuin erään aikuisopiston järjestämän ”Seikkailu kasvun ohjaajana” -koulutuksen toteutukseen ja opetuksen keväällä 2012, kävin keskusteluja valtakunnallisessa tavoitteellisen seikkailutoiminnan tutkimusryhmässä menetelmän asemasta Suomessa ja työskentelin terveystiedon, liikunnan ja uraohjauksen opettajana. Osallistuin lisäksi työpaikallani toteutettavaan henkilökohtaisen ohjauksen kehittämishankkeeseen yhtenä käytännön toimijana ja edesautoin osaltani ”Ammattiosaajan työkykypassin” leviämistä työyhteisöni. Syyslukukauden 2012 ajaksi opettajan työni vaihtui opetusmenetelmien kehittämistyöksi. Kaikki edellä mainitut asiat tukivat tutkimustani laaja-alaisesti näkemyksiäni erilaisista oppijoista, elämys- ja seikkailupedagogiikasta, opetusmenetelmistä yleensä ja liikkumisen mahdollistamisesta toisella asteella. Tosin työskentely opettajana tutkimustyön ohessa oli myös vaativaa. Jatko-opintoseminaarit ja keskustelut ohjaajieni kanssa puolestaan auttoivat tutkimusmenetelmien tarkentumisessa.
(Tutkimuspäiväkirja 20.12.2012.)

Elokuussa 2012 tutkimuksen toiminnallinen aineistonkeruuosuus käynnistyi. Rehelistesti sanottuna tunsin jännitystä, koska olin menossa tutkija-opettajaksi ryhmään, joka oli minulle entuudestaan vieras. Ryhmän erityisopettaja ja -ohjaaja eivät olleet toimineet työparinani aiemmin. Olin siis tältäkin osin vieraalla maaperällä. Aiemmassa työhistoriassani olin kuitenkin toiminut Loimaan kaupungilla Tuulensuun erityiskoululla liikunnan ja terveystiedon opettajana ja kaupungin erityisliikunnasta vastaavana liikunnanohjaajana, joten erityisoppilaat yleensä olivat minulle tuttu ja mieluinen ryhmä. Samoin elämys- ja seikkailupedagogiikka menetelmänä oli vuosien saatossa tullut itselleni niin läheiseksi, että se lievensi jännitystäni.
(Tutkimuspäiväkirja 10.8.2012.)

Kesän 2012 aikana olin yleisellä tasolla vetänyt suuntaviivoja lukuvuoden toiminnallisten päivien sisällöistä, ja esittänyt niitä ohjaajilleni sekä ryhmän erityisopettajalle. Tarkemmin sisällöt kuitenkin täsmentyivät ja rakentuivat yhteistyössä toimintatutkimuksen luonteen mukaisesti vasta kun tiedot opiskelijoiden tarpeista selviäisivät pitkin lukuvuotta. 10.8.2012 oma roolini tutkija-opettajana alkoi ja tapasin opiskelijat ensimmäisen kerran. Samana päivänä pidin palaverin myös ryhmän erityisopettajan ja -ohjaajan kanssa. Lukuvuoden kestävä yhteinen matkamme oli alkanut.
(Tutkimuspäiväkirja 10.8.2012.)

Elokuun lopulla 2012 ryhmän erityisopettaja jakoi laatimani tutkimuslupakaavakkeen opiskelijoille selventäen samalla sanallisesti sen sisällöt. Opiskelijat puolestaan toimittivat kaavakkeen kotiväelle ja palauttivat sen allekirjoitettuna takaisin erityisopettajalle syyskuun alussa. Lupien saaminen ei tuottanut vaikeuksia. Pyysimme tarkoituksella luvan sen jälkeen, kun olimme ehtineet toteuttaa jo muutaman toimin-

nallisen päivän, jotta sekä opiskelijat että kotiväki tietäisivät, mitä menetelmän käyttö opetuksessa tarkoittaa.

(Kenttäpäiväkirja 12.9.2012.)

Lisäksi järjestimme kotiväenillan tutkimuksesta 24.9.2012. Tilaisuudessa olivat läsnä Jessen, Topiaksen ja Tuukan sekä Viljamin äidit, Villen ohjaaja asuntolasta ja Tatum molemmat vanhemmat. Ronin äiti joutui perumaan tulonsa ja Aleksin ja Niklaksen kotiväki ei paikalle päässyt. Tilaisuudessa kotiväki ilmaisi tyytyväisyyttään toimintaa kohtaan ja Topiaksen ja Tuukan äiti totesi, että on etuoikeus olla mukana tällaisessa tutkimuksessa. Toiminnan esittelyssä käytettiin apuna kuvia, joita olimme ottaneet toiminnallisten päivien aikana. Opiskelijat olivat valinneet kuvat erityisopettajan kanssa edellisinä päivinä. Esittelin lisäksi itse tutkimustani PowerPoint-esityksen avulla. Tutkimukseni esittelyn ohella erityisopettaja ohjeisti kotiväkeä varustehankinnoissa. Suurin osa varusteista saatiin koulun puolesta, mutta retkiruokasetin jokaisen toivottiin itse hankkivan. Keskustelua käytiin lisäksi kunnollisista kengistä ja kotiväen toiveesta kuvagallerian tekemisestä lukuvuoden loppuun opiskelijoille muistoksi. Paikalla olleet kotiväen edustajat suhtautuivat myönteisesti siihen, että tekisin kotiväen haastattelun lukuvuoden loppuun.

(Kenttäpäiväkirja 24.9.2012.)

Kohderyhmäni oppilaitoksessa noudatetaan neljaksojärjestelmää. Lukuvuosi on jaettu neljään yhtä pitkään jaksoon. Jokaisen jakson jälkeen laadin tiivistelmän jakson summasta. Lähetin sähköpostilla tiivistelmän tiedoksi ohjaajilleni, oppilaitoksen rehtorille, valmentavan ja kuntouttavan opetuksen ja ohjauksen koulutuspäällikölle, tiimivastaavalle ja ryhmän erityisopettajalle. Muistutin tiivistelmien yhteydessä tutkimuseettisistä kysymyksistä eli että lähettämäni kooste on tarkoitettu ainoastaan heidän tietoonsa.

(Tutkimuspäiväkirja 30.5.2013.)

Ensimmäisen jakson (10.10.2012) päättyessä tekemäni tiivistelmä:

Hei xxx!

Nyt kun ensimmäinen jakso lähestyy päätöstään, laitan Sinulle tiiviisti väliaikatietao tapaus-/toimintatutkimukseni etenemisestä: Olemme yhden päivän viikosta opiskelleet toiminnallisesti erilaisissa ympäristöissä: maastossa, koululla, liikuntapaikoissa, ulkoilureiteillä jne. Olemme integroineet²⁶ ammatillisia aineita päivien sisälle, myös mm. matematiikkaa, harjoitelleet elämänhallinnallisia taitoja, yhteistoimintaa, yhteispelejä, motorisia taitoja, turvallisuutta, erikseen ensiapua, terveystietoa, ruoan laittoa, hygieniaa jne. opsia toteuttaen. Yleensä päivät ovat olleet yhdeksän tunnin päiviä ja sisällöltään kokonaisvaltaisia.

Vanhemmille on pidetty infotilaisuus, jossa myös tiedusteltiin kotiväen jatko-opintoajatuksia ja vapaa-ajan liikkumista. Tutkimusluvut on saatu kaikilta opiskelijoilta ja kotiväeltä.

Yhteistyö erityisopettajan ja -ohjaajan kanssa on sujunut erittäin hyvin, samoin koulun keittiön ym. tahojen kanssa. Olemme yhdessä aina erityisopettajan kanssa miettineet sisältöjä siten, että sisällöt tukevat ryhmän ja opiskelijoiden oppimista. Myös jatko-opintoja olemme pohtineet ja niistä päivien aikana keskustelleet opiskelijoiden kanssa. Ryhmä on todella hyvin toimiva, keskenään hyvin toimeentuleva ja oppivainen. Itsestä on ollut mielenkiintoista toteuttaa yhteisopettajuutta.

Erityisopettaja on dokumentoinut valokuvaamalla päiviä, itse puolestani kirjoittamalla ja valokuvaamalla jonkin verran (luvat saatuna). Opiskelijoita on päivien aikana keskustelemalla haastateltu ja heidän oppimistaan on tuettu aina palautekeskusteluilla päivien jälkeen valokuvien avulla, mikä on ollut toimiva ja hyvä kertauskäytäntö (erityisopettajan oiva keksintö), ja itse olen saanut näistä keskusteluista aineistoa tutkimusta varten.

²⁶ Moniin luontoliikuntamuotoihin on luontevaa integroida eri oppiaineita. Esimerkiksi suunnistus on tästä hyvä esimerkki. Muun muassa Palomäki (2007, 397) toteaa, että useat oppiaineet sisältävät aihealueita, jotka sopivat toteutettavaksi luonnossa integroituna suunnistuksen opetukseen.

Nyt opetuspäiviini tulee neljän viikon tauko, koska osa opiskelijoista on työkokeiluissa, kilpailumatkoilla jne., ja erityisohjaaja puolestaan Hollannissa. Teenkin tänä aikana koululla oleville opiskelijoille lyhyet haastattelut, sillä olen ehtinyt tulla heille jo tutuksi, ja oletus on, että nyt heiltä saa haastattelemalla ajatuksia esille ilman että he jännittävät minua. Kun opiskelijat ovat jälleen täysilukuisia, niin opetuspäivät jatkuvat.

Tämä syksy on ollut hyvin haasteellinen kelien suhteen, kun lähes joka päivä on satanut, mutta opiskelijat ovat oppineet varustautumaan olosuhteiden mukaisesti, mikä kiinteistönhoidon tehtävissä on erittäin oleellinen ja tärkeä taito. Marraskuussa tulemme toimimaan enemmän sisätiloissa, koska vuodenaika on haasteellinen ulko-toimintaan.

Tällaista tietoa nyt välitän, kun ¼ osa lukuvuodesta on kulunut.

Hyvää lokakuuta samalla toivotellen!

T: Maarit

Ohjaajilleni kirjasin ylös lisäksi tekemäni havainnon opiskelijoiden liikkumisesta ja aineiston hankinnasta:

Ps. Päivä viikossa liikkumista/toimimista maastossa on kohottanut opiskelijoiden kuntoa, kun sitä vertaa aloitukseen: taukoja patikoinnissa ei tarvita lainkaan samalla tavalla kuin ensimmäisellä patikkaretkellä ☺
(Tutkimuspäiväkirja 10.10.2012.)

Lokakuussa 2012 tein nauhoitetut haastattelut opiskelijoille lukuun ottamatta Topias-ta ja Tuukkaa, jotka olivat kilpailumatkalla ulkomailta, ja Ronia, joka oli sairaana. Heidät haastattelin myöhemmin heidän ollessaan jälleen koulussa. Haastattelukysymykset liitteenä (liite 2).
(Kenttäpäiväkirja 30.10.2012.)

Tein opiskelijoille lisäksi nauhoitetut loppuhaastattelut lukuvuoden lopussa, ja kävin haastattelemassa jokaisen opiskelijan kotiväkeä kouluvuoden jo päätyttyä. Haastattelin oppilaitoksen rehtoria toukokuussa 2013 ja keväällä 2013 tapahtuneen oppilaitoksen organisaatiomuutoksen myötä oppilaitokseen nimettyä uutta ammatillisen koulutuksen johtajaa kesäkuussa 2013. Ryhmän erityisopettajan ja -ohjaajan haastattelin kesäkuussa, vaikka olin käynyt heidän kanssaan pitkin lukuvuotta jatkuvaa keskustelua. Lukuvuoden loputtua oli kuitenkin hedelmällinen aika tehdä yhteenvetoa ja tarkastella tapahtumia jälkikäteen uudelleen. Haastattelukysymykset liitteenä (liite 3).
(Tutkimuspäiväkirja 27.6.2013.)

Tutkimus ei rajoittunut pelkästään valmentavan ja kuntouttavan opetuksen ja ohjauksen ryhmään, vaan tutkimustyöstäni oltiin laajemminkin kiinnostuneita.

Esittelin elämys- ja seikkailupedagogista menetelmäämme oppilaitoksen valmentavan ja kuntouttavan opetuksen ja ohjauksen tiimille 7.11.2012. Valmentavaa ja kuntouttavaa opetusta ja ohjausta järjestetään kyseisen oppilaitoksen muissakin toimipisteissä. Kuulijoita oli tilaisuudessa yhteensä viisi. Keskustelu oli ideoivaa ja innostunutta. Yksi tiimin opettajista oli käyttänyt seikkailukasvatusta menetelmänä työskennellessään Suomen Punaisen Ristin kouluttajana. Hän kertoi, että hänen kokemuksena olivat olleet todella hyviä.
(Tutkimuspäiväkirja 7.11.2012.)

Esittelin tutkimustani oppilaitoksen starttiluokan opettajille ja ohjaajille sekä aikuisopiston valmentavan ja kuntouttavan opetuksen ja ohjauksen tiimille 30.11.2012. He pyysivät minua kouluttamaan heitäkin menetelmän käyttöön. 29.1.2013 kävin kertomassa työstäni erään maakunnan ammatillisen erityisopetuksen koordinaatiokeskuksen kutsumana. Paikalla oli noin 20 erityisopettajaa tai -ohjaajaa. Sain myönteisen vastaanoton, sillä etenkin se, että kirjoitan tekemisiä opetussuunnitelman kautta, koettiin hyödylliseksi.
(Tutkimuspäiväkirja 29.1.2013.)

Pidin palaverin oppilaitoksen organisaatiomuutoksesta johtuen nimetyn uuden valmentavan ja kuntouttavan opetuksen ja ohjauksen päällikön eli opiskelijapalvelupäällikön kanssa 26.2.2013. Esittelin palaverissa tutkimustani, ja sain hyviä ehdotuksia tulevaisuutta varten. Hän toivoi muun muassa opasta menetelmän käytöstä toisen asteen opettajille.
(Tutkimuspäiväkirja 26.2.2013.)

Tämän lisäksi esittelin tutkimustani 24.1.2013 valtakunnallisessa tavoitteellisen seikkailutoiminnan tutkimusryhmän palaverissa, ja sain hyödyllisiä kehittämissuhteita ryhmän jäseniltä. Keväällä 2013 kirjoitin tutkimuksestani kanadalaiseen "Pathways" julkaisuun artikkelin "Finnish education and outdoor life".
(Tutkimuspäiväkirja 15.4.2013.)

Huhtikuussa 2013 kävin ryhmän erityisopettajan kanssa kahdeksan tunnin intensiivisen luontovalokuvauskurssin, jonka avulla ryhmäläisille voitiin tehdä lukuvuoden lopuksi valokuvakirjat kuluneesta vuodesta. Näin kotiväen toive kuvagalleriasta voitiin ottaa huomioon ja toteuttaa käytännössä. Valokuvakirjojen tekemisestä vastasi erityisopettaja yhdessä opiskelijoiden kanssa. Kun erityisopettaja teki valokuvakirjaa aina yhden opiskelijan kanssa kerrallaan, pidin samaan aikaan muulle ryhmälle liikuntaa.
(Tutkimuspäiväkirja 22.5.2013.)

Kun olin saanut kerättyä aineiston lukuvuoden 2012–2013 aikana, oli edessä haastattelumateriaalin litterointi. Kesällä 2013 aloin lisäksi luonnostella monografiaani tulevaa tekstiä. Litterointi ja monografian kirjoittaminen limittyivät toisiinsa tiiviisti.

Lukuvuonna 2013–2014 opetustyöni oli niin tiivistä, että tutkimus jäi taustalle. Ehdin kuitenkin osallistua valtakunnallisen tavoitteellisen seikkailutoiminnan tutkimusryhmän tapaamisiin sekä tammikuussa 2014 että tammikuussa 2015. Vuonna 2015 saatoin jäädä vuodeksi pelkästään tekemään tutkimustani. Tämä osoittautui hyväksi ratkaisuksi. Aineiston keruusta oli kulunut riittävästi aikaa, jotta pystyin tarkastelemaan aineistoa objektiivisesti, ja riittävä aika kirjoitustyöhön mahdollisesti väitöskirjatyön etenemisen.
(Tutkimuspäiväkirja 30.1.2015.)

Edellä kuvasin tutkimukseni yleistä etenemistä. Lukuvuonna 2012–2013 työni keskiössä oli kuitenkin tutkimukseni tärkein osa eli kohderyhmäni ja elämys- ja seikkailupedagogisen luontoliikunnan menetelmällinen toteutus ryhmän opetuksessa. Tämän käytännön toteutuksen kuvaan luvussa 5.10.

5.5 Tutkimusaineisto ja sen hankinta

Koska teen laadullista tutkimusta, niin kuvaan kohderyhmäni toimintaa mahdollisimman tarkoin aineistoni (taulukko 5) avulla, mitä hankin monin eri menetelmin. Lukuvuoden 2012–2013 aikana muun muassa havainnoin kohderyhmäni opiskelijoiden toimintaa yhteisten toiminnallisten päiviemme aikana ja kirjasin havaintoni kenttäpäiväkirjaani mahdollisimman tarkasti heti, kun palasimme koululle. Keräsin aineistoa lisäksi haastatteleamalla opiskelijat kahdesti lukuvuoden aikana nauhoittaen ja litteroiden haastattelut. Ensimmäinen haastattelu tapahtui syyslukukaudella toisen jakson aikana, toinen kevätlukukau-

della lukuvuoden loppupuolella. Opiskelijoiden haastatteluista kertyi litteroitua aineistoa 272 sivua²⁷. Täytätin opiskelijoilla myös kirjallisen kyselyn lukuvuoden alussa, mutta myöhemmin en niitä teettänyt, koska osa opiskelijoista ei osannut lukea eikä kirjoittaa.

Koko lukuvuoden ajan valokuvasin opiskelijoiden toimintaa. Ryhmän erityisopettaja otti myös paljon kuvia, jotka ovat sovitusti käytössäni. Erityisopettaja videoi lisäksi toimintaa. Itse en videoimaan ehtinyt intensiivisten päivien aikana. Kaikkiaan yhteistyömme seurauksena kuvallista materiaalia (valokuvat ja videot) kertyi 1157 kappaletta. Lisäksi opiskelijat ottivat kuvia retkiemme aikana. Näitä kuvia käytössäni on 523 kappaletta.

Opiskelijoiden kotiväki täytti lukuvuoden alkupuolella kyselyn oman nuorensa liikkumisesta ja tavoista oppia. Lisäksi kävin keskusteluja eri yhteistyötahojen (opiskelijoiden lisäksi heidän kotiväkinsä, opettajatiimini, oppilaitoksen johto- ja päällikkötaso, muut tahot) kanssa. Yhteistyökumppaneistani haastattelin lukuvuoden lopussa tai jo loputtua kotiväen, ryhmän erityisopettajan ja -ohjaajan, oppilaitoksen rehtorin sekä ammatillisen koulutuksen johtajan. Haastattelut tapahtuivat haastateltujen toiveiden mukaan joko koululla, kirjastoissa rauhallisissa tiloissa, kahviloissa, haastateltavien kotona tai jopa minun kotonani, koska se sopi haastateltavalle parhaiten. Näistä haastatteluista kertyi litteroitua aineistoa 575 sivua.

Koko väitöskirjatyöni ajan pidin jo mainitsemani kenttäpäiväkirjan lisäksi tutkimuspäiväkirjaa, johon kirjasin tutkimukseni yleiseen etenemiseen liittyviä asioita sekä esimerkiksi yhteistyötahojeni kanssa käymiäni sähköpostikeskusteluja ja erilaisissa tapaamisissa käytyjä keskusteluja. Tutkimuspäiväkirjaani kertyi aineistoa 123 sivua ja kenttäpäiväkirjaan 74 sivua. Kenttäpäiväkirja sisältää myös tehdyt suunnitelmat toiminnallisten päiviemme sisällöistä ja tavoitteista ja niiden linkittymisen opetussuunnitelmaan.

Olen lisäksi hyödyntänyt pro gradu -tutkielmassani kokoamaani aineistoa. Pyysin tutkielmani haastateltavilta²⁸, neljältä elämys- ja seikkailupedagogiikan ammattilaiselta, erikseen kirjallisen luvan litteroidun haastatteluaineiston käyttöön väitöskirjaani varten. Tämän tein siksi, että heidän näkemyksensä toimivat teorian tietoa monipuolistavana aineistona. Luonnollisesti aiemmin tehdyt tutkimukset ja kirjallisuus elämys- ja seikkailupedagogiikasta olivat myös tietolähteenäni. Alan kirjallisuutta minulle on kertynyt vuodesta 1998 lähtien muun muassa käymistäni alan koulutuksista. Tutkimukseni toteutuksen ajan keräsin myös opetussuunnitelmiin liittyvää materiaalia keskittyen erityisesti kohde-ryhmäni opetussuunnitelmaan.

Ryhmän erityisopettaja ja -ohjaaja vastasivat vielä kesällä 2014 laatimaani kyselyyn, joka kosketti lukuvuonna 2013–2014 toteutettua valmentavan ja kuntouttavan opetuksen ja ohjauksen ryhmää. Samalla sain heiltä lisätietoa kohde-ryhmäni opiskelijoiden jatko-opinnoista. Tämän kyselyn tarkoituksena oli seu-

²⁷ Sekä haastatteluiden litteroinnissa että päiväkirjoissani käytin kirjasinta Book Antiqua, fontti 12, riviväli 1,5.

²⁸ Haastateltavista jokainen oli käyttänyt elämys- ja seikkailupedagogiikkaa opetusmenetelmänä vähintään kymmenen vuotta.

rata elämys- ja seikkailupedagogisen opetusmenetelmän jatkuvuutta siinä tilanteessa, kun opetuksen toteutuksesta vastasivat kolmen sijaan kaksi henkilöä. Lisäksi tarkoituksena oli saada seurantatietoa kohderyhmän tilanteesta vuoden kuluttua toiminnallisen tapaustutkimuksen päätyttyä. Kysely liitteenä 5.

TAULUKKO 5 Tutkimusaineisto, sen laajuus ja käyttötarkoitus

Tutkimusaineisto	Laajuus	Käyttötarkoitus
Opiskelijoiden haastattelut: syksy 2012, kevät 2013	Litteroitua aineistoa 272 sivua	Opiskelijoiden oman äänen kuuluminen: kaikki tutkimusongelmat
Erityisopettajan ja itseni ottamat valokuvat ja videot	1157 kpl	Muusta aineistosta tekemiäni tulkintojen tukeminen ja vahvistaminen sekä ilmiökokonaisuuden havainnollistaminen
Opiskelijoiden ottamat valokuvat	523 kpl	Ks. yllä
Kotiväen, ryhmän erityisopettajan ja -ohjaajan, oppilaitoksen rehtorin ja ammatillisen koulutuksen johtajan haastattelut: kevät ja kesä 2013	Litteroitua aineistoa 575 sivua	Vanhempien, opettajien ja koulun johdon näkökulmat: kaikki tutkimusongelmat
Tutkimuspäiväkirja (sisältäen mm. muistioita, sähköpostiviestejä)	123 sivua	Organisaatiotason muutosten kirjaaminen: etenkin tutkimusongelma nro 2
Kenttäpäiväkirja (sisältäen kirjaukset tekemistäni havainnoista ja toiminnallisten päivien suunnitelmat)	74 sivua	Haastatteluaineiston monipuolistaminen: kaikki tutkimusongelmat
Lisäksi: <ul style="list-style-type: none"> - kirjallinen kysely opiskelijoille lukuvuoden alussa 2012 - kirjallinen kysely kotiväelle oman nuoren liikkumisesta ja tavoista oppia lukuvuoden alussa 2012 - seurantakysely erityisopettajalle ja -ohjaajalle: kesä 2014 		Ennakkotietoa kenttävaiheen suunnitteluun ja tietoa jatkosta: etenkin tutkimusongelma nro 2
Neljän elämys- ja seikkailupedagogiikan asiantuntijan haastatteluaineisto: kevät 2009	Litteroitua aineistoa 199 sivua	Pro gradu -työhöni liittyvän haastatteluaineiston uusluenta: teorian tiedon ja tutkimustulosten tuki, etenkin pohdintaosio
Vuodesta 1998 kerätty elämys- ja seikkailupedagoginen kirjallisuus (mm. käymistäni koulutuksista)		Teorian tiedon tuki
Tutkimuksen ajan kerätty opetus-suunnitelmiin liittyvä aineisto		Tutkimusongelma nro 3

Etnografiassa pyritään ymmärtämään tutkimuskohdetta mahdollisimman tarkoin. Tätä tavoitetta varten haastatteluiden ja havainnoinnin lisäksi päädyin keräämään myös jo aiemmin mainitsemiäni valokuvia, jotka otettiin toiminnan aikana. Valokuvien tarkoituksena oli vahvistaa tekemiäni tulkintoja muista kohderyhmäni koskevista aineistoista. Opiskelijat tottuivat hyvin nopeasti kuvaamiseen, eivätkä enää kiinnittäneet siihen huomiota. Näin ollen valokuvat

kuvaavat heidän todellisia tunnetilojaan. Myös opiskelijat itse kuvasivat²⁹ välillä päivien tapahtumia. Kuvaamiskohteita ei heille mitenkään erikseen määritelly, vaan he saivat kuvata omia kiinnostuksensa kohteita. Voinen todeta, että aineistoni ja sen hankintaan käytetyt menetelmät olivat siten toiminnalliselle tapaustutkimukselle tyypillisen monipuolisia.

Valokuvat toimivat lisäksi oivallisina palautekeskustelujen apuvälineinä. Tämä reflektointimenetelmä otettiin ryhmänohjaajan ehdotuksesta käyttöön. Koko tutkimuksen aineistonkeruun ajan huomioin eri toimijatahojen kehittämissuhteet myös aineistonhankinnan suhteen. (Ks. luku 5.2.)

5.6 Aineiston analyysi ja tulkinta

Aineistot, teoreettinen tausta, aikaisemmat tutkimukset ja analysoinnin kautta löytämäni tulkintamahdollisuudet painottuvat eri tavoin tutkimukseni eri osissa. Alussa painotus on enemmän teoriassa ja työn edetessä keräämässäni kohderyhmääni koskevassa aineistossa. Lopussa teorit ja aiemmat tutkimukset tukevat tekemiäni johtopäätöksiä. Painotusvaihteluista huolimatta teoria ja aiemmat tutkimukset sekä toiminnallisen tapaustutkimukseni kohderyhmää ja yhteistyötahojani koskeva aineisto ovat kuitenkin koko ajan kiinteässä vuorovaikutuksessa keskenään.

Tein kaikki haastattelut ja litteroinnit itse. Saadakseni tutkittavien äänen parhaiten kuuluviin, olen liittännyt monografiaani suoria lainauksia käyttämistäni aineistoista. Tällöin mainitsen haastattelusitaateissa haastateltavan anonymisoidun nimen sulkeissa tai repliikin aluksi. Itsestäni käytän omaa nimeäni haastattelujen yhteydessä.

Tutkimus- ja kenttäpäiväkirjamerkinnot erotan toisistaan nimeämällä ne käytetyn päiväkirjan mukaan. Erityisesti kenttäpäiväkirjamerkinnoissa mainitsen myös päivämäärän, milloin olen havaintoni tai kenttäpäiväkirjassa olevat muut merkinnät, esimerkiksi keskustelukirjaukset, tehnyt. Mainitsen lisäksi erikseen onko kyseessä itse tekemäni havainto vai esimerkiksi sähköpostiviesti.

Liitän monografiaani mukaan myös kuvia, joista mainitsen tunnistetietoja eettisistä syistä johtuen hyvin niukasti. Valitsen mukaan kuvia, joista ei voi tunnistaa kuvauskohteita eikä -paikkaa. Teen näin varmistaakseni tutkittavieni anonymiteetin. Valitsemieni kuvien tarkoitus on siten havainnollistaa elämys- ja seikkailupedagogista luontoliikuntaa menetelmänä. Keräämässäni aineistossa on lisäksi paljon kuvia, jotka paljastavat opiskelijoiden ilmeet ja eleet. Tällaiset kuvat toimivat tekemiäni tulkintojen oikeellisuuden vahvistajina tukien tulosten luotettavuutta, mutta raporttiini en niitä voi liittää.

Erilaisten aineistoesimerkkien avulla haluan antaa lukijalle mahdollisuuden olla kanssani kentällä ja osallistua analyysieni ja tulkintojeni tekemiseen kriittisesti. Olen poistanut haastattelusitaateista täytesanoja (esimerkiksi niin

²⁹ Opiskelijoiden kuvista on nähtävissä, että he kuvasivat luontoa, toimintaa, oppimisympäristöjä ja ihmisiä.

kuin) tekstin luettavuutta parantaakseni. Paikkakuntien nimiä en mainitse, ja murreilmaukset häivyttän. Säilytän kuitenkin aineisto-otteissa paikkakunnat tai nimet, jotka ovat esimerkiksi yleisiä retkikohteita, ja näin ollen niiden mainitseminen ei ole anonymiteetin näkökulmasta riski. Päiväkirjamerkinnöissäni olen säilyttänyt puhekieliset ilmaukset, mutta selkeät kirjoitusvirheet olen korjannut.

Kun keräsin aineistoa kentällä, palasin siihen toistuvasti, sillä opetuksen sisältöjen suunnittelu itsessäänkin edellytti edellisten kertojen tapahtumien kertausta ja niistä saatujen kokemusten huomioimista. Luin siten päiväkirjamerkintöjäni ahkerasti. Koska olen itse tehnyt kaikki haastattelut ja litteroinut³⁰ ne, niin haastatteluaineistokin on tullut tutkimukseni aikana tutuksi. Eskola (2010, 179) pitää litterointia hyvänä tapana päästä aineistoon sisään.

Varsinainen litterointityöni keskittyi kenttätyöjakson jälkeiseen aikaan, sillä toiminnallisten päivien suunnittelu ja toteutus oman opettajantyöni ohessa sitoi aikani täysin. Jouduin työkiireideni vuoksi lisäksi pitämään kokonaan taukoa vuonna 2014 litteroinnista ja aineiston analysoinnista. Vuonna 2015 pystyin kokopäiväisesti palaamaan tutkimukseni pariin jäätyäni virkavapaalle opetustyöstäni.

Lehtonen (2007, 253) toteaa, että toimintatutkimuksen aineiston analyysia helpottaa ajallinen etäisyys tutkittaviin, joten varsinaisen toiminnallisen aineistonkeruuvaiheen jälkeen minun olisi joka tapauksessa ollut hyvä jättää aineistoni lepäämään. Muuten olisi ollut vaarana, että olisin ollut liian syvällä toiminnassa ja kohderyhmäni jäsenet olisivat olleet liian tuttuja. Pakollinen töistäni johtuva tauko oli siten hyvä ratkaisu.

Aineistoni analyysia suunnitellessani perehdyin erilaisiin analysointimalleihin, muun muassa Tuomen ja Sarajärven (2009, 91–124) kuvaamaan sisällönanalyysimalliin (vrt. Grönfors 1985, 160–161; Syrjäläinen 1994, 89–95), joka toimii aineiston luokittelun apuna aineiston ehdoilla (Metsämuuronen 2006, 127). Päädyin kuitenkin siihen, että en orjallisesti seuraa valmiita malleja, vaan rakennan analysointia siten, että se palvelee mahdollisimman hyvin tutkimustehtävääni (ks. Kauravaara 2013, 67). Tällainen itse luotu analysointimalli on hyvin tavanomaista laadullisen aineiston käsittelyssä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 73).

Palmu (2007, 164–165) pitää etnografisen, laajan aineiston käsittelyssä rajaamista keskeisenä kysymyksenä. Koska etnografiassa ei nojauduta yhteen suureen teoriaan, aiheutuu siitä omia haasteita aineiston käsittelyyn. Analyysiani helpotti se, että jo kenttätyövaiheen aikana tutkimusongelmani täsmenntyivät. Näin keräämälläni aineistolla oli selkeä suunta ja tarkoitus. Analyysini alkoi siten jo kentällä. (Ks. Palmu 164–167.)

Saksalainen Atlas.ti-ohjelma oli apunani analysoinnissa (ks. esim. Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 92–93). Se on nykyisin yleisimmin käytettyjä ohjelmia tehokkuutensa ja monipuolisuutensa vuoksi (Rantala 2010, 107) ja

³⁰ Koska en tutki kieltä, niin en sisällyttänyt litterointiin kielen merkkejä, taukoja tai siirtymiä (ks. Kuula 2007, 167), mutta muuten litteroin aineiston tarkasti sanasta saan.

soveltuu monenlaisten aineistojen ja analyysimenetelmien pohjaksi (Metsämuuronen 2006, 129). Ohjelma oli kuitenkin vain apuväline, jonka avulla pystyin järjestelemään ja koodaamaan aineistoani ja teemoitteluni³¹ helpottui. Varsinaisen ajatustyön jouduin kuitenkin tekemään itse. Hyödynsin lisäksi Word-tekstinkäsittelyohjelmaa.

Voidakseni koodata aineistoni kävin sitä järjestelmällisesti läpi pitäen mielessäni tutkimuskysymykseni. Tässä työvaiheessa Palmun³² (2007, 168) esittelemän aineiston käsittelymallin mukaan luin aineistoani temaattisesti. Temaattinen lukeminen sisältää koodausta, luokittelua, teemoitusta ja alustavaa analyysia. Tekemäni teoreettinen taustoitustyö auttoi lisäksi aineistoni käsittelyssä. Näin pystyin laatimaan alustavia teemoja, alateemoja ja koodiluettelon. Tarvittaessa täydensin teemoja ja luetteloa aineistosta käsin. Koodaamisessa auttoi koodeja kuvaavat listat eli sanat, jotka selvensivät kyseisen koodin alle merkityjä asioita. Asiat saattoivat olla lyhyitä lauseita tai pitkiäkin kyseistä koodia kuvaavia katkelmia.

Ohessa yksi esimerkki siitä, miten rakensin koodistoa:

Tutkimustehtävä: Mitä muutoksia vuoden aikana tapahtuu sekä opiskelijoissa, ryhmässä että organisaatiossa?

Teema: Muutokset; viihtyminen + läsnäolo (opiskelijoiden ja ryhmän näkökulma).

Alateemat: Poissaolot, kivuus.

Ohjeet koodaukseen: Valitse kaikki ne kohdat, joissa mainitaan poissaoloista, viihtymisestä, kivuudesta, läsnäolosta.

Aineistokatkelma em. alateeman ”poissaolot” alle sijoitetutusta aineistosta:

esimerkki 1:

Viljami: Sillon kun oli peruskoulua, niin silloin oltiin että joo, jään kotiin.

Maarit: Niin, niin. Mutta nyt ei oo? Sä oot aina ainakin koulussa. Et oo ollut poies ja näin.

Viljami: Ni, paitsi silloin kun oon ollut kipee.

³¹ Koska esimerkiksi haastatteluissani oli valmis haastattelurunko, oli luonnollista, että hyödynsin siinä olevia ”teemoja” varsin laajan aineistoni analysoinnissa. Tästä huolimatta kunnioitin etnografialle tyypilliseen tapaan koko ajan aineistosta esille tulevia seikkoja, enkä orjallisesti seurannut sen paremmin valmiita teemoja kuin mallejakaan. (Ks. Hirsjärvi & Hurme 2010, 160–161; Kuula 2007, 169.)

³² Palmu (2007, 168–170) on hyödyntänyt aineiston temaattista ja analyttistä lukemista etnografisen aineiston käsittelyssä. Temaattinen lukeminen on koodausta, aineiston luokittelua, teemoitusta ja alustavaa analyysia. Analyttinen lukeminen puolestaan sisältää muodostettujen teemojen analysointia hyödyntäen teemaa käsittelevää kirjallisuutta. Näin käsitellään aineistoa kysymyksenasettelun suunnatessa käsiteltäviä teemoja. Etnografisessa tutkimusotteessa yhdistyvät kriittinen ja reflektiivinen tutkimusote sisältäen eettisiä pohdintoja, kokemuksellisuutta ja kirjoittamista.

Maarit: Niin, joo, aivan. Totta kai, silloinhan pitääkin olla kotona parantumassa.
Joo.Okei.

esimerkki 2:

Erityisohjaaja: Mut kaikkihan on ollut ajoissa paikalla. Ketään ei olla odoteltu erityisesti.

Maarit: Totta.

Erityisohjaaja: Ilman että he on itse ilmoittanut siitä.

Maarit: Joo. Kyllä, kyllä. Se on totta, ja samoin muutenkin, kun ajattelee tätä koko ryhmää, niin hehän ovat käyneet tosi sitotuneesti koulua.

Erityisohjaaja: Joo. Kyllä, ei oo ollut kellään. Ei itse asiassa yhtään luvatonta poissaoloa.

Maarit: Yym.

Koodausta tehdessäni tiedostin, että en pysty tekemään koodausta ilman, että siihen sisältyy jo tulkintaani. Jouduin tekemään päätöksiä siitä, minkä teeman alle aineistoa sijoitan. Atlas.tin käyttö oli aluksi kankeaa, ja jouduinkin koodaamaan osan aineistoa kolmeen kertaan. Huomasin, että tämä oli hyödyksi, koska näin jouduin miettimään päätöksiäni uudelleen. Palasin tarkoituksella usein myös jo tekemääni koodattuun aineistoon, ja vertasin valintojani keskenään. Näin halusin varmistaa sen, että koodasin aineiston mahdollisimman objektiivisesti. Koodauksen alkuvaiheessa en hylännyt mitään aineistostani, vaan säilytin kaiken järjestellen sen vain uudelleen. Pilkottuani aineistoni pieniin paloihin huomasin sieltä ajatteluni seurauksena alkavan nousta entistä selvemmin esille vahvoja kokonaisuuksia (ks. Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 74). Tässä vaiheessa pystyin tiivistämään ja pelkistämään aineistoa, ja saatoin karsia pois aineistopätkät, jotka eivät liittyneet tutkimuskysymyksiini. Muun muassa kotiväen haastatteluissa oli paljon aineistoa, missä opiskelijan vanhempi kertoi itselleen merkityksellisiä asioita, jotka eivät varsinaisesti liittyneet tutkimukseeni, mutta olivat hänelle sillä hetkellä tärkeitä käsiteltäviksi. Esimerkkinä mainitsen vanhemman pyytämät toimintaohjeet opiskelupaikan vastaanottoon. Työn edetessä aineistosta löytyi logiikoita, selviä samankaltaisuuksia ja jatkuvasti toistuvia aiheita. Säilytin samankaltaisuuksien lisäksi eroavaisuudet. Päätelyn avulla käsitteellistin aineistoani. Tutkimuskirjallisuuteen tukeutuen etsin yhteneväisyyksiä ja poikkeavuuksia jo aiemmin tiedetystä. Huomasin järjestelmällisesti edetessäni, että aineistosta ikään kuin nousi³³ ne teemat, jotka olen ottanut tutkimukseni tulosten pääluvuiksi. Aineisto alkoi antaa vastauksia tutkimuskysymyksiini. (Ks. Kauravaara 2013, 67–69; Kuula 2007, 168–170; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 93–97, 105–108.)

Syrjäläinen (1994, 89–90) kehottaa etnografisen tutkimuksen analyysivaiheessa hyödyntämään ristiinvalidoimista eli tällöin omat päätelmät ja luokituk-

³³ Aineistoista ei varsinaisesti voi nousta esiin tuloksia, vaan tutkijan on itse muodostettava analyysinsa ja tulkintansa. Kirjallisuudessa analyysi ja tulkinta kietoutuvat toisiinsa eri tavoin. Eri lähteissä puhutaan muun muassa aineiston järjestämisestä jonkin menetelmän tavoin eli analyysista, tekstin suhteuttamisesta teoreettiseen näkökulmaan eli tulkinnasta ja aineiston lukemisesta subjektiivisesti löytäen siitä uutta eli luennasta. (Eskola 2010, 180.)

set vielä varmennetaan tarkastelemalla luokan tai päätelmän esiintymistä eri tavoin hankitussa aineistossa. Tein varmuuden vuoksi muodostamistani teemoista vielä uudelleen systemaattista ristiinvalidoimista kaikista aineistoistani. Vasta tämän tarkistusvaiheen jälkeen koin varmistuneeni siitä, että esille nousseet teemat kuvaavat aineistoani oikeudenmukaisesti. Tämän jälkeen saatoinkin hyvillä mielin sisällyttää analyysiini tulkintaa ja johtopäätöksiä.

Analyysia tehdessäni minun oli helppo yhtyä siihen toteamukseen, että etnografisessa tutkimuksessa aineistoa kertyy valtaisesti, koska tutkija on tapahtumien keskipisteessä ja käyttää monia menetelmiä. Tämän vuoksi analyysivaihe on haastava, mutta mielenkiintoinen. (Ks. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 220.) Laajan aineistoni käsittelyä auttoi edellä kuvaamani analysointimalli eli jäsentelyssäni on teoreettisia kytkentöjä. Teoria toimi apunani analyysin etenemisessä, mutta aineistoni oli kuitenkin pääroolissa. Aikaisempi tieto on vaikuttanut analyysiini uusia ajatusuria aukoen. (Vrt. Tuomi & Sarajärvi 2009, 96–97³⁴.) Mikäli olisin koettanut analysoida aineistoani puhtaasti aineistosta käsin teoriaan tukeutumatta, arvelen, että analysointivaihe olisi ollut kohtuuttoman hankala. Teoria auttoi jäsentämisessä, ja tutkimuskysymyksetkin olen alustavasti laatinut aiempien tutkimusten ja teorian pohjalta. Lisäksi tiedostan, että läheinen suhteeni niin työ- kuin opiskeluhistoriani kautta elämys- ja seikkailupedagogiseen luontoliikuntaan johdatteli minut käyttämään tällaista aineistoa kunnioittavaa, mutta samalla teorian tietoutteen linkittyvää lähestymistapaa. Minun olisi ollut mahdotonta pyyhkiä aiempi teorian tietämykseni pois mielestäni, vaikka aineisto olikin pääroolissa analysoinnissani.

Analyysissani sidoin aineistoni kontekstiinsa koko sen tarkastelun ajan. Grönfors (1985, 161) pitää tätä muun muassa sisällönanalyysia syventävänä menetelmänä. Näin ollen vaikka pilkoin ja yhdistelin aineistoani analysoinnin edetessä, säilytin alkuperäiset litteroidut tekstit ja palasin niihin tarkistaakseni, missä yhteydessä kyseiset esimerkit esiintyivät. Näin tavoittelin koko analysoinnin ja tulkinnan ajan tutkittavien omien ajatusten mahdollisimman objektiivista kuvaamista ja esille tuomista. Koetin päästä kuvittelun ja valokuvien avulla niihin aitoihin tunnelmiin, joissa tutkittavat lukuvuoden eri tapahtumien ajan olivat. Koska teoria linkittyi analysointiini ja tulkintaani, koin tämän erityisen tärkeäksi. Arvelen, että muuten en olisi saattanut asettua tutkittavien asemaan, ja näin tulkintani olisivat vääristyneet.

³⁴ Tuomen ja Sarajärven (2009, 95–100) mukaan laadullista aineistoa voidaan analysoida esimerkiksi aineistolähtöisesti, teoriaohjaavasti tai teorialähtöisesti. Eskola (2010, 182) käyttää samankaltaista jaottelua, mutta teoriaohjaavan analyysin hän on nimenyt teoriasidonnaiseksi. Analysointini ei ole puhtaasti aineistolähtöistä, sillä analyysissani on teoreettisia kytkentöjä. Teoriaohjaavalle analyysille kytkennät ovat tyyppillisiä. En kuitenkaan määrittele analyysiani teoriaohjaavaksikaan, sillä analyysissani on siitä vain osittaisia piirteitä. Teorialähtöinen analyysi puolestaan viittaa yleensä luonnontieteellisen tutkimuksen analyysimalliin, joten sekään ei sovi käyttämäni analyysiin. Etnografina kunnioitan tarkoin aineistoani ja huomioin siihen liittyvät vaihteet (ks. Hirsjärvi & Hurme 2010, 160–161). Näin ollen analyysini on aineistoa kunnioittavaa, mutta tunnistan ja tunnustan taustalla olevat teorit.

5.7 Tutkimuksen paikantuminen, tutkijapositioni ja eettiset kysymykset

Tutkimukseni paikantuu liikuntatieteiden, tarkemmin erityisesti liikuntapedagogiikan ja soveltavan liikunnan, mutta myös liikunnan yhteiskuntatieteiden alueelle. Tutkimukseeni liittyvä tavoite liikkumisen lisäämisestä oppijoiden arjessa liittyy työni laajaan yhteiskuntatieteelliseen keskusteluun. Tutkimuksessani on läsnä lisäksi kasvatustieteellinen ote, ja sieltä vaihtoehtopedagogiikan, elämys- ja seikkailupedagogiikan näkökulma. Koska tutkimukseni kohderyhmä on heterogeeninen koostuen erilaisista oppijoista, kiinnittyy tutkimukseni myös erityispedagogiikkaan.

Lähestymistapani ja tutkimusmetodini ovat alun perin lähtöisin sosiaali- ja kulttuuriantropologeilta täsmentyen kouluetnografian piiriin. Olen tutkijana samassa kulttuurissa eli koulussa tutkittavieni kanssa. Etnografiaani vaikuttavat omat kokemukseni kouluista niin opettajana kuin aikanaan oppilaana. Tutkijana kuitenkin koetan katsoa koulua ulkopuolisen silmin ollen yhtä aikaa kaukana ja lähellä, ulkona ja sisällä. (Ks. esim. Palmu 2007, 160.)

Tutkimuksessani kaikilla osapuolilla on etnografialle tyypillisesti aktiivinen, tutkimusta rakentava rooli (ks. Syrjäläinen 1994, 68). Tutkimukseni tavoittelee erityisesti kohderyhmäni jäsenten ymmärtämistä ilman heidän näkemystensä arvottamista ja kokonaisvaltaista ymmärrystä tutkimistani ilmiöistä. Yleensä etnografiassa pyritään ymmärtämiseen kohteen muuttamisen sijaan. Tutkimukseni tähtää kuitenkin muutokseen. Kokeilemme käytännössä elämys- ja seikkailupedagogiikkaa opetussuunnitelman toteutuksessa. Toiminnallisia muutokseen pyrkiviä tutkimuksia voidaan tehdä etnografisella otteella. Näin ollen etnografinen tutkimukseni on toiminnallinen tapaustutkimus. (Ks. luku 5.2.)

5.7.1 Positiostani

Etnografiassa omaa rooliani ja positiotani suhteessa aineistonkeruuseen ja aineistooni on erityisen tärkeää miettiä. Tutkijana vietin pitkiä aikoja tutkittavieni kanssa samassa yhteisössä. Työni luotettavuuden näkökulmasta erilaiset roolit on tärkeää tiedostaa, jotta lopulta kykenen mahdollisimman objektiiviseen tulosten analysointiin.

Tutkijapositioni ei ollut koko aikaa yksi ja pysyvä. Olin välillä enemmän opettaja, välillä tutkija. Olin kollega erityisopettajalle ja -ohjaajalle, mutta myös elämys- ja seikkailupedagogiikan asiantuntija. Opiskelijoille olin aluksi etenkin tutkija, mutta huomasin muuttuvani enemmän yhdeksi opettajista tutkimukseni edetessä. Opiskelijat pitivät minua toiminnallisten päivien opettajana. Toisinaan olin kaverikin, sillä hyvin avoimesti opiskelijat ilmaisivat asioitaan minulle. Välttämättä opiskelijat eivät näin ajatelleet, mutta vilpittömästi itse näin koin. Kotiväelle olin tutkija, oppilaitoksen johdolle puolestaan tutkija-opettaja, sillä he tiesivät varsinaisen ammattini, ja opettajan toimiminen kehittämistehtävissä

ei ollut heille lainkaan vieras ajatus. Muut kohtaamani yhteistyötahot suhtautuivat minuun pääsääntöisesti tutkijana. (Ks. Paloniemi & Collin 214–215.)

Etnografisessa tutkimuksessani oma tutkijan persoonani oli vahvasti mukana. Osallistuin aineiston tuottamiseen ja tutkittavien elämään intensiivisesti. Olin tutkijana mukana yhteisössä toimivana subjektina. Erityisesti toimintatutkimus on usein määritelty arvosidonnaiseksi ja subjektiiviseksi. Tein tutkimusta näin itsestäni ja meistä eli dualistinen asenne tiedon objektin ja subjektin väliltä katosi. Saavutin täten tietoa, joka oli oma tulkintani. Tämän vuoksi koetin selvittää tarkoin ne yhteydet, joiden kautta olin suhteessa tutkimaani tutkimuskohteeseen tavoitellen sitä, että kaikkien asianosaisten äänet tulevat esille aidosti huolimatta omista rajoitteistani tutkimuksen tekijänä. (Ks. Heikkinen 2010, 223.)

Olen pitkin monografiaani rehellisesti kertonut suhteestani elämys- ja seikkailupedagogiikkaan. Menetelmä on merkinnyt itselleni paljon. Olen innostunut opiskelusta aikanaan sen kautta. Tähän liittyy vaara, että en pystykään tutkijana tarkastelemaan asioita ilman ”silmälaseja”, jotka vääristävät havaintojani. Kuitenkin sekä opettajana että tutkijana pyrin kohti totuutta, sillä opettajanakaan en voi tarkastella asioita epärehellisesti. Rehellisyyden ja hyväksyvän tietoisien läsnäolon kautta tavoittelen aitoa totuutta, en totuutta, mikä itsestäni tuntuisi myönteiseltä ja hyvältä. Vääristelty totuus ei voi viedä opetusta eteenpäin, eikä olla oikein oppijoita kohtaan.

Tuomen ja Sarajärven (2009, 134–135) mukaan totuutta ja objektiivisuutta laadullisessa tutkimuksessa voidaan tarkastella tietoteorioiden kautta. Tietoteoreettisessa, epistemologisessa keskustelussa on erotettavissa neljä totuusteoriaa eli totuuden korrespondenssiteoria, totuuden koherenssiteoria, pragmaattinen totuusteoria ja konsensukseen perustuva totuusteoria. Korrespondenssiteorian mukaan väite on totta, mikäli se vastaa todellisuutta. Väitteen totuuden voi aistein havaita. Koherenssiteorian mukaan väite on totta, mikäli se on johdonmukainen jo aiemmin todeksi todettujen väitteiden kanssa. Tämä teoria on vahva rationaalisen tiedon alueella. Pragmaattinen totuusteoria liittyy tiedon käytännöllisiin seuraamuksiin eli tosi uskomus on toimiva ja hyödyllinen. Se liittyy erilaisiin toimimisen mahdollisuuksiin. Konsensukseen perustuva totuusteoria painottaa yhteisymmärryksessä luotua totuutta liittyen ihmisten luomiin sopimuksiin ja kielikuviin. (Ks. myös Haaparanta & Niiniluoto 1995, 19–20; Niiniluoto 1997, 108–112.)

Objektiivisen tiedon mahdollisuus liittyy edellä esitettyihin totuusteorioihin. Korrespondenssiteorian näkemys totuudesta pohjautuu ehdottomaan objektiivisen tiedon olemassaoloon, joten lähtökohtaisesti totuusarvot koskevat luontoa, ja näin ollen laadullisessa tutkimuksessa tätä on hankalaa saavuttaa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 135.) Sen sijaan koherenssiteorian mukaisesti tukeudun työssäni aiempiin tutkimuksiin ja teorioihin, enkä koetakaan yleistää asioita oman tutkimukseni aineiston kautta. Pragmaattinen totuusteoria on myös vahvasti läsnä työssäni, sillä teimme koko ajan asioita käytännössä ja sitä kautta saimme tietoa menetelmän toimivuudesta hyödyntäen samalla konsensukseen perustuvaa totuusteoriaa eli yhteisiä näkemyksiämme ja kokemuksiamme. Py-

rin kuitenkin olemaan lisäksi havainnoissani niin rehellinen kuin vain voin eli vaikka en kykene tavoittamaan korrespondenssiteorian mukaista totuutta, pidän sen kuitenkin mielessäni.

Tutkimukseni aikana tavoitteenani on havaintojeni luotettavuus ja niiden puolueettomuus. (Työni tarkempi luotettavuustarkastelu on liitteessä 4.) Pysin ymmärtämään ja kuulemaan tutkittaviani itsenään. Tiedostan, että oma sukupuoli, ikäni ja virka-asemani ovat taustalla olevia havaintoihini vaikuttavia tekijöitä, mutta ”aukikirjoittamalla” tällaiset taustatekijät etukäteen uskon saavuttavani paremmin kunnioittavan ja arvostavan tavan tutkia aiheitani. (Ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 135–136.)

Tutkija-opettajana koulu maailmana on itselleni tuttu. Ammatillinen oppilaitos on itselleni tuttu myös omilta opintoajoilta. Olen sikäli poikkeuksellinen tutkija, että oma koulupolkuni on rakentunut toisen asteen nuoriso- ja vapaa-ajanohjaaja-opintojen ja jo sitä edeltävän oppisopimuskoulutuksen sekä myöhemmän ammattikorkeakoulun kautta vieden lopulta yliopistoon, joten muistan itseni nuorena ammattiin opiskelevana oppijana. Erityisryhmät ovat itselleni puolestaan tuttuja työhistoriani kautta. Olen vuodesta 2003 lähtien työskennellyt erilaisten erityisryhmien kanssa opetustehtävissä ja sitä ennenkin vuodesta 1998 lähtien ohjaustyön kautta vetänyt ryhmiä, joissa on ollut tavalla tai toisella erityistä tukea tarvitsevia oppijoita. Koen erityisryhmät itselleni läheisiksi ja mielekkäiksi ryhmiksi. Itse olen aina ajatellut, että olemme kaikki tavalla tai toisella erilaisia, yksilöitä. Joillekin erilaisuus on vain voimakkaammin näkyvää.

Koska teen toiminnallista tutkimusta, niin tutkimukseeni sisältyvän kenttätönn tulee perustua luottamukseen. Seurasin osallistujien toimintaa ja reflektoin havaittuja asioita yhdessä heidän kanssaan. Suunnittelin ja toteutin suunnitelmia osallisena. Kuuntelin, kyselin, ihmettelin, ideoin ja kokeilin ideoita osana opetusta. Tutkijana minun tuli saavuttaa tutkittavieni luottamus, sillä muuten en voisi tavoittaa heidän aitoja näkemyksiään ja ajatuksiaan. Minun tuli olla kanssaeläjä ja kokija eläytyen osallistujien kokemuksiin, mutta minun oli otettava samalla etäisyyttä ja arvioitava tutkimustilannetta kriittisesti ja neutraalisti. Näin menetellen pystyin myös rajaamaan ja suuntaamaan kysymyksenasetteluani. (Ks. Huovinen & Rovio 2007, 101–102.)

Kenttäjaksolla koin tutkittavien luottavan minuun, sillä he kertoivat asioitaan vapaasti jutellen ja toisaalta ilmaisivat usein odottavansa toiminnallisia päiviään. He myös osoittivat minulle tehtäviin liittyviä kysymyksiä aivan samoin kuin erityisopettajalle tai -ohjaajalle. Koin, että he eivät vierastaneet minua tutkijana, vaan olin osa heidän opiskelutarkeaan. Arvelen, että kokemuksesta erityisopetuksen parissa helpotti hyväksyntää.

Kenttävaihe on onnistuessaan dialogista oppimista. Osallistujat ovat tällöin keskenään tasavertaisia, ja ongelmanratkaisua ja tiedonmuodostusta tehdään yhdessä. Dialogisuutta voi edistää keskustelemalla pelisäännöistä ja tekemällä kirjalliset sopimukset tutkimuksen teosta. Vapaaehtoisuus ja mahdollisuus vaikuttaa toimintaan tutkimusprosessin eri vaiheissa lisää luottamusta ja eri osapuolten osallistumista. Sitoutuminen lisääntyy, kun tutkittavat saavat

itse määritellä ongelmia, jotka vaativat ratkaisua. Vastavuoroisuutta tutkija voi lisätä panostamalla itse tutkimukseen yhtä paljon kuin vaatii muiltakin. Vilpittömyys tutkittavia kohtaan on ehdottoman tärkeää ja reflektoinnit auttavat tässä. Tutkijan tulee olla myös aidosti valmis ottamaan vastaan kritiikkiä tutkimuksensa kaikissa vaiheissa yhteistyötahoiltaan. Uutta ymmärrystä voi syntyä ainoastaan mikäli tutkija ei sulje silmiään myös itselleen hankalilta asioilta. Kaikki edellä esitetyt keinot lisäävät dialogia tutkimuksessa ja näin mahdollisuutta ymmärtää tutkittavia aidosti. (Ks. Huovinen & Rovio 2007, 102–104.)

Tutkimukseni ajan pidin mielessäni dialogisuuden edellytykset ja toimin parhaani mukaan niitä kunnioittaen. Koetin siten olla tutkija-opettaja, joka aidon rehellisesti pyrkii kohti yhteistä hyvää. Toteutusvaiheen aikana havaitsin, että muun muassa tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuus näytti olevan positiivinen voimavara. Kun osallistuminen ei ollut pakollista, motivoi se toimimaan ja tekemään. Vapaaehtoisuus näytti olevan innostava tekijä koulumaailmassa, jossa aina ei ole mahdollisuutta päättää omasta osallistumisestaan. Tosin toisen asteen opinnot ovat itse valittuja ja tämä tuo opetukseen erilaisen vapaaehtoisuuden kuin mitä perusopetuksessa on. Se voi siis olla voimavara ja motivaation lähde.

5.7.2 Eettiset kysymykset

Etnografia vaatii eettisten näkökohtien huomioon ottamista koko ajan. Näin ollen viittaan pitkin työtäni eettisiin kysymyksiin. Etenkin toiminnallisuus haastaa minut pohtimaan tarkoin oikeutustani tehdä kehittävää työtäni; oikeutustani toimia tutkivana opettajana. (Ks. Grönfors & Vilka 2011, 111–120.) Tiedostan, että tutkijana minulla on Tuomen ja Sarajärven (2009, 125) mainitsema institutionaalinen asema, jolloin tutkittavien väärin kohtelu saa toisenlaisen merkityksen kuin muissa arkielämään liittyvissä suhteissa. Tämän vuoksi olen koko tutkimukseni ajan koettanut tarkoin huolehtia tutkimukseni eettisyydestä. Opettajana noudatan lisäksi opettajien ammattietiikkaa ja eettisiä periaatteita, joissa muun muassa mainitaan erikseen opettajan työn ja ammattitaidon kehittäminen sekä yhteistyön tekeminen eri sidosryhmien kanssa tärkeiksi opettajan työn ohjenuoriksi (Opettajien Ammattijärjestö OAJ 2015.) Minulla on siten velvollisuus kehittää työtäni ja tehdä yhteistyötä sekä opettaa myös opiskelijoitani yhteistyöhön.

Tavoittelen hyvää tutkimusta. Sisäinen johdonmukaisuus on Tuomen ja Sarajärven (2009, 127) mukaan eräs merkittävä hyvän tutkimuksen kriteeri. Koetan siten käyttää muun muassa argumentoinnissani laadukkaita ja monipuolisia lähteitä ja pyrin tekemään kriittisiä valintoja sekä tuon rehellisesti omat ennakkokäsitykseni esille. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 127) toteavat hyvän tutkimuksen vaatimukseksi myös eettisen kestävyuden, joka on tutkimuksen luotettavuuteen ja laatuun liittyvä tekijä. Olen tämän vuoksi koettanut huolehtia siitä, että tutkimussuunnitelmani on asiallinen, valittu tutkimusasetelma on sopiva ja raportointini looginen.

Tiedostan, että tutkimuksen etiikkaan kuuluvat sekä tutkimustoimintaan liittyvät teknisluontoiset normit eli ne keinot, joita tutkija saa käyttää, että me-

todologiset seikat. Edelliset koskevat tutkimustoimintaa, kuten tutkittavien informoimista ja aineiston keräämisessä sekä analysoinnissa käytettävien menetelmien luotettavuutta ja anonymiteettia sekä tutkimustulosten esittämistä. Kun tutkimusetiikka puolestaan nähdään metodologisena seikkana, niin kaikki tutkimuksessa tehdyt valinnat nähdään moraalisisina. Tällöin eettisen pohdinnan kohteena ovat tutkimusaiheen valinta ja se, mitä yleensä pidetään tärkeänä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 128; ks. myös Grönfors & Vilka 2011, 111–120.)

Noudatan tutkimuksessani tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeita ja tutkimuseettisiä periaatteita pitäen koko ajan huolta tutkittavieni oikeuksista, intimiteetistä ja anonyymiydestä. Tutkimukseeni sisältyvässä opetusmenetelmien kehittämistyössä noudatin opetusta sääteleviä lakeja ja asetuksia, ja hankin tutkimustani varten myös asianmukaisen luvan oppilaitoksen sääntöjen määräämällä tavalla. Haastattelut ja havainnoinnin sekä muun aineistonkeruun toteutin hyvää tutkimustapaa noudattaen. Toteuttamisessa huomioin erityisesti tutkittavien mahdollisen alaikäisyyden ja käsiteltävien asioiden arkaluonteisuuden. Tavoitteenani oli luoda ilmapiiri, jossa tutkittavat kokivat osallistumisensa merkitykselliseksi ja turvalliseksi. Tein selväksi tutkittaville ja alaikäisten huoltajille mahdollisuuden kieltäytyä kertomasta kokemuksiaan tai ajatuksiaan, joista tutkittava ei halunnut kertoa. Tutkimukseeni osallistuminen oli vapaaehtoista, ja mukanaolonsa saattoi halutessaan keskeyttää milloin tahansa tutkimuksen aikana. Tutkijana luonnollisesti selvitin tutkittaville ja kotiväelle sekä yhteistyötahoilleni tutkimukseni tavoitteet ja menetelmät tarkoin ja ymmärrettävästi. Suostumuslomakkeen tutkimukseen allekirjoittivat tutkittava sekä tutkittavan huoltaja. Aineistoni olen käsitellyt anonyymisti ja luottamuksellisesti. (Ks. Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012–2014; myös Jyväskylän yliopisto, Eettinen toimikunta 2015; Kuula 2011.)

Tutkimukseni aikana turvasin osallistujien oikeudet ja hyvinvoinnin asettaen ne kaiken edelle jo hyvällä ennakkoinnilla. Luottamuksellisia tutkimustietoja en luovuta ulkopuolisille, enkä käytä tietoja muuhun kuin lupaamaani tarkoitukseen. Muun muassa valokuvaamiseen pyysin luvat sekä kotiväeltä että opiskelijoilta. Tulosten julkaisemisen yhteydessä käytän kerätystä aineistosta ainoastaan kuvia, joista ketään ei voi tunnistaa. Tarvittaessa olen leikannut kuvia siten, että tunnistetiedot poistuivat. Pyrin siis kaikin tavoin olemaan vastuuntuntoinen, sopimuksia noudattava ja rehellinen tutkija. (Ks. Reynolds 1987, Tuomen & Sarajärven 2009, 131 mukaan.)

Noudatan tutkimuksessani hyvää tieteellistä käytäntöä. Noudatan rehellisyyttä, huolellisuutta ja tarkkuutta ja sovellan tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaisia ja eettisesti kestäviä tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmiä sekä avoimuutta tulosten julkaisemisessa. Raportoin tutkimukseni yksityiskohtaisesti selventäen totuudenmukaisesti myös suunnittelun ja toteutuksen tieteelliselle tiedolle asetettujen vaatimusten mukaisesti ja säilytän aineiston ohjeiden mukaisesti. (Ks. Hirsjärvi ym. 2007, 23–27; Saaranen-Kauppinen & Puusniikka 2009, 20–23; Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012–2014; Tuomi & Sarajärvi 2009, 132–133.)

Tutkimusaiheeni on ollut oman kiinnostukseni kohteena jo 1990-luvulta lähtien, mutta tämä seikka on ollut lähinnä käynnistävänä tekijänä tutkimukselleni. Perehtyessäni aiheeseeni muista tutkimuksista nousi esille suuri tarve tutkia aihetta lisää. Myös yhteistyötahoni olivat kiinnostuneita aiheesta ja muun muassa erityisopettajaa kiinnosti saada tieteellistä tutkimustietoa menetelmästä, jota hän oli jossakin muodossa käyttänyt osana opetustaan usean vuoden ajan. Aihe on lisäksi yhteiskunnallisesti merkityksellinen niin liikkumisen lisäämisen näkökulmasta kuin kouluviihtyvyyttä mahdollisesti lisäävänä sekä erilaisille oppijoille soveltuvana menetelmänä. Perusteet tutkimusaiheeni valinnalle ovat siten laajat, ja näen, että tutkimusaiheeni on tarkoituksenmukainen yleisestikin ajatellen. Tiivistäen totean, että koko tutkimukseni ajan olen koettanut huolehtia niin teknisluontoisten normien kuin metodologisten seikkojen hyvästä huomioimisesta.

5.8 Turvallisuus elämys- ja seikkailupedagogiikassa

Kaikki 1990-luvulta lähtien kohtaamani elämys- ja seikkailupedagogiikan asiantuntijat ovat korostaneet, että opettaja ei saa koskaan asettaa ryhmäänsä vaaraan teettämällä harjoitteita, joiden ohjaamista ei hallitse. Turvallisuuden merkitys on korostuneesti esillä yleensäkin menetelmää käsittelevässä kirjallisuudessa tai tutkimuksissa. Kokljuschkin (1999, 58) painottaa opetuksessa turvallisuutta ja kasvattajan vastuuta. Telemäki (1998, 60) toteaa, että seikkailukasvatuksessa osallistujista toiminta voi tuntua suurelta seikkailulta, mutta opettajan näkökulmasta tapahtumien kulun tulee olla ennalta määriteltä. Hopkins & Putnam (1997, 69) korostavat, että opettajan tulee suunnitella toimintoja, jotka ovat seikkailullisia ja tarjoavat voimakkaita oppimiskokemuksia, mutta niiden tulee tapahtua kontrolloidusti ja turvallisesti. Myös Lehtosen (1998, 97–106; 2000) mukaan on erittäin tärkeää huomioida turvallisuus. Hän toteaa, että ihminen tarvitsee turvallisia rajoja. Seikkailukasvatuksen avulla voidaan auttaa ihmisiä laajentamaan omaa turvallista piiriään, rajojaan, mutta se tulee tehdä niin turvallisesti ja kunnioittavasti ettei vaaraa rajojen rikkomisesta ole. Turvallinen, vastuullinen ryhmä ja erityisesti opettaja, joka kunnioittaa toiminnan vapaaehtoisuutta ja omaehtoisuutta, mahdollistavat turvalliset rajat. Hodgson ja Bailie (2011, 62) korostavat turvallisuutta todeten, että seikkailukasvatuksen turvallisuuden varmistaminen ei ole koskaan valmista, vaan se edellyttää jatkuvaa kehittämistä ja osaamisen sekä suunnitelmien päivittämistä.

Turvallinen toiminta edellyttää opettajalta useita taitoja. Opettajalta vaadittavat taidot elämys- ja seikkailupedagogisessa toiminnassa voidaan jakaa koviin, pehmeisiin ja metataitoihin. Kovat taidot ovat teknisiä eli lajikohtaisia taitoja, turvallisuuskysymysten hallintaa ja ensiaputaitoja sekä ympäristön säilyttämiseen ja huomioon ottamiseen liittyviä taitoja. Pehmeät taidot liittyvät organisointiin, ohjeiden antamiseen ja opettamiseen. Metataidot tarkoittavat toiminnan integrointiin liittyviä taitoja kuten johtajuutta, etiikkaa, kykyä kommunikoida ja saada viesti perille sekä kykyä tehdä päätöksiä ja arvioida.

(Karppinen 2005, 62–63; Laukamo 1999; Lehtonen 2000; Peltonen 2004; Priest & Gass 2005; Rintala 1999.) Karppinen (2005, 63) toteaa, että metataitojen avulla kovat ja pehmeät taidot yhdistetään käsitteelliseksi kokonaisuudeksi ja opettajalta vaaditaan joustavuutta valita tilanteisiin sopivat taidot.

Telemäen ja Bowlesin (2001, 45) mukaan opettajan tulee kyetä astetta vaativampiin fyysisiin ja teknisiin suorituksiin kuin mihin ryhmän jäsenet pystyvät ja niihin tulee pystyä myös henkisen paineen alaisena. Hänen tulee tuntea tarkkaan tarvittava välineistö, ja hänen tulee osata valita ryhmälle soveltuvat tehtävät, toiminnot ja välineet. Valittujen toimintojen tulisi olla mielekkäitä ja auttaa ryhmälle asetettujen tavoitteiden saavuttamista. Lisäksi taitava opettaja osaa valita ryhmää flow'lla³⁵ eli huippukokemuksella palkitsevat toiminnot, jotka samalla vahvistavat luottamusta ohjaajaa kohtaan. Erittäin tärkeää on tuntea omat rajoituksensa ja pystyä toimimaan tehokkaasti hätätilanteessa. Myös Telemäki (1998, 57–58) pitää turvallisuusosaamista tärkeänä korostaen opettajan joustavuutta ja hyvää ennakkosuunnittelua. Opettaja vastaa oppimistilanteiden suunnittelusta, ryhmän toiminnan tarkkailusta ja turvallisuuden varmistamisesta antaen kuitenkin ryhmän itse oppia. Opettajan tehtävänä ei ole perinteinen opetus, vaan hänen tulee olla valmis vuorovaikutukseen ja oppimaan myös osanottajilta.

Turvallisuuskysymyksissä on kuitenkin lohdullista huomioida, että silloin kun elämys- ja seikkailupedagogiikkaa toteutetaan kouluissa, niin menetelmä tarkoittaa ulkona tapahtuvaa maltillisten seikkailutilanteiden avulla tapahtuvaa ihmisen laaja-alaista kasvua ja oppimista tukevaa toimintaa (ks. Karppinen 2005, 106). Opettaja suunnittelee sisällöiksi ainoastaan matalan ja keskitason riskejä sisältäviä toimintoja. Silloin opettajan ei tarvitse hallita kovia taitoja siinä määrin kuin esimerkiksi lähdetessä melomaan virtaavaan veteen, vaeltamaan pitkiä matkoja tai kiipeilemään vuorille. Opettajan taidoista korostuvat pehmeät ja metataidot, mutta myös turvallisuustekijät on muistettava maltillisissakin seikkailutehtävissä. Tarvittavat kovat taidot tulee hallita suvereenisti niissä lajeissa, joita opetuksessaan käyttää, sillä myös matalan ja keskitason riskejä sisältävässä luontoliikunnassa turvallisuuskysymykset ovat kuitenkin tärkeitä. Tätä tosiasiaa ei saa koskaan unohtaa. (Olen sivunnut turvallisuutta useasti, ks. esim. luku 3.3.3.) (Kuva 3.)

Turvallisuutta voidaan tarkastella vielä erikseen ryhmän näkökulmasta. Esimerkiksi Aallon (2000, 15–24) mukaan on tärkeää rakentaa ryhmiä, joissa on mahdollisimman vähän minuutta uhkaavia tekijöitä eli asioita, jotka herättävät pelkoa, häpeää, syyllisyyttä tai arvottomuuden tunteita. Turvallisuus nimittäin merkitsee hyväksytyksi tulemistä. Ryhmässä turvallisuus syntyy keskinäisestä

³⁵ Flow eli virtaus on huippuelämys, jossa oppija tempautuu haasteelliseen tehtävään niin syvästi, että jopa ajan ja paikan taju katoaa hetkellisesti. Asiat tuntuvat sujuvan helposti ja vaivattomasti. Epävarmuus katoaa, ja oppija ei vertaa itseään muihin vaan keskittyy kokonaan suoritettavaan tehtävään. Oppija tuntee itsensä riittävän päteväksi haasteellisen tehtävän kohtaamiseen ja tuntee oppimisen ja työn iloa. Mihail Csikszentmihalyi on tunnetuin flown tutkija. (Csikszentmihalyi 2005; Hakkarainen ym. 2004, 193–194; Lehtinen ym. 2007, 196–199; Tynjälä 1999, 106–107.)

luottamuksesta, hyväksynnästä, avoimuudesta ja tuen antamisesta sekä halukkuudesta yhteistyöhön eli sitoutumisesta. Nämä kaikki liittyvät sekä fyysiseen että psyykkiseen turvallisuuteen. Turvallisessa ryhmässä on mahdollista vahvistaa itsetuntoa ja ajatella muiden parasta sekä tulla omaksi itsekseen. Ryhmän turvallisuus mahdollistaa näin yksilön turvallisuuden.

Aalto (2000, 26–67) pitää vuorovaikutustaitoja tärkeinä turvallisen ryhmän rakentamisessa. Ryhmän turvallisuutta lisää sekä ryhmän jäsenten syvenevä vuorovaikutus oman itsen kanssa että ryhmän jäsenten välille kehittyvä rakentava vuorovaikutus. Vuorovaikutus ryhmän ohjaajan ja ryhmän välillä on erityisen oleellinen turvallisuuteen vaikuttava tekijä. Opettajan onkin tärkeää elää jatkuvassa vuorovaikutustaitojen oppimisprosessissa ja auttaa ryhmän jäseniä omaksumaan vuorovaikutustaitoja. Näin ryhmän turvallisuus lisääntyy entisestään.

Elämys- ja seikkailupedagogiikassa tulee huomata, että turvallisuus koostuu opettajan taitojen eri osa-alueista. Kovat taidot ovat yksi osa turvallisuutta. Ne on suvereenisti hallittava, mutta etenkin pehmeät- ja metataidot mahdollistavat osallistujien kokonaisvaltaista kasvua.



KUVA 3 Sisällytimme kohderyhmän opetukseen sekä ensiapua että turvallisuuskoulutusta muun muassa paloasemalla yhteistyössä palo- ja pelastusviranomaisten kanssa. Näkökulma turvallisuuskysymyksiin oli eri ammattilaisten osaamisen avulla laaja-alainen ja monipuolinen.

5.9 Opinto-ohjauksellinen näkökulma mukana toteutuksessa

Valmentavan ja kuntouttavan opetuksen ja ohjauksen yksi tärkeä tavoite on valmentaa tuleviin jatko-opintoihin. Tämän vuoksi kiinnitimme lukuvuoden aikana erityistä huomiota opinto-ohjaukseen. Käytimme systeemistä, psykodynaamista ja ratkaisusuuntautunutta sekä kognitiivis-konstruktivistista lähestymistapaa (Pekkarinen & Virtanen 2009) ohjauksessa. Nämä ovat tyypillisiä opinto-ohjauksellisia ohjausteorioita, jotka ovat opintojeni ja työni kautta minulle myös tuttuja. Kyseiset ohjausteoriat linkittyvät luontevasti elämys- ja seikkailupedagogiikan taustalla oleviin oppimiskäsityksiin ja sopivat menetelmään myös sen kokonaisvaltaisuuden vuoksi. (Ks. luku 3.4.2.)

Systeemisen lähestymistavan uranuurtaja on John Dewey (1859–1952). Lähestymistavassa tapahtumia tarkastellaan siinä yhteydessä, missä ne esiintyvät, ja huomiota kiinnitetään yhteyksiin ja osien välisiin suhteisiin yksilöllisten piirteiden asemasta tavoitellen kokonaiskuvan selkeyttä ja ymmärrystä, miten sen voi muuttaa tehokkaammaksi. Psykodynaamisen lähestymistavan keskeinen edustaja puolestaan on Sigmund Freud (1856–1939). Varhaislapsuus ja sen ihmissuhteet ovat vaikuttaneet Freudin käsityksen mukaan ihmisen myöhemmään persoonallisuuden kehitykseen. Ohjaustilanteissa näyttäytyvät aiemmat kokemukset ja ihmissuhteet. Psykososiaalisen kehitysteorian ydinajatus on ihmisen elämänkaareen liittyvät kehityskriisit ja ratkaistavat kehitystehtävät. Psykodynaaminen ohjausteoria on merkittävä teoria ohjattavan elämänhistorian ja tunne-elämän merkityksen hahmottamisessa. (Pekkarinen & Virtanen 2009.)

Ratkaisusuuntautunut lähestymistapa on yksi systeemisesti suuntautuneiden lyhytterapioiden piirissä syntynyt terapiamuoto, jonka toi Suomeen Ben Furman 1980-luvulla. Lähestymistavan työskentelymalli perustuu asiakaskeisyyteen ja positiiviseen ajatteluun. Asioita ei arvoteta oikea-väärä-ajattelulla, vaan nähdään niihin liittyvät useat näkökulmat ja mielipiteet mahdollisuuksina oivaltaviin sekä-että-ratkaisuihin. Ratkaisukeskeisyydessä keskitytään ratkaisuihin ja tavoitteisiin, ei ongelmiin, ja ohjattavassa pyritään aktivoimaan hänen omia resurssejaan. Kognitiivis-konstruktivistisen lähestymistavan lähtöoletuksena puolestaan on, että ohjattava on itsensä paras asiantuntija. Ohjattava rakentaa ohjaajan kanssa yhteistyössä kulloinkin tarkoituksenmukaisinta päätöstä, valintaa, ratkaisua tai uraa. Konstruktiivisen ohjausperinteen tunnetuin edustaja on R. Vance Pevy (sosiodynaamisen ohjauksen suuntaus). Suuntauksen lähtökohtana on tapahtuma-ajatus-tunne-ketju eli oletus siitä, että asiat sinänsä eivät synnytä tunnereaktioita, vaan niiden välissä on aina tulkinta. Tärkeää on huomata ohjattavan käyttäytymisen taustalla oleva maailmankuva ja minäkäsitys. Ohjauksen toimintaympäristönä on koko elämänkenttä. (Pekkarinen & Virtanen 2009.)

Opinto-ohjaus näyttäytyi elämys- ja seikkailupedagogiikan toteutuksessa osana reflektioivia keskustelujamme. Linkitimme niihin tulevaisuusaspektin. Lisäksi haastatteluissani otin esiin jatko-opintojen näkökulman systemaattisesti.

Elämys- ja seikkailupedagogisesti tämä merkitsi siirtovaikutuksen hakemista tulevaisuuteen, kun toiminnan kautta opiskelijat oppivat itsestään esimerkiksi vahvuuksiaan.

5.10 Ryhmän opetussuunnitelman toteutus lukuvuonna 2012–2013

Luvussa neljä selvensin eri koulutusasteiden opetussuunnitelmia ja yleisellä tasolla elämys- ja seikkailupedagogisen luontoliikunnan soveltumista opetussuunnitelmien toteuttamiseen. Tässä luvussa kerron kohderyhmäni opetussuunnitelman elämys- ja seikkailupedagogisesta toteutuksesta toiminnallisten päivien osalta, mutta myös siltä osin kuin ryhmän erityisopettaja ja -ohjaaja käyttivät menetelmää laajemminkin. Painopiste on toiminnallisissa päivissä.

Olin laatinut kesällä 2012 yleisiä linjauksia opetuksen sisällöistä lukuvuodeksi 2012–2013. Tuo yleisrunko loi raamit toteutukselle. Siinä ei kuitenkaan löyty tiukasti lukkoon toteutukseen liittyviä asioita, sillä ryhmän ja opiskelijoiden tarpeet olivat kaiken perusta kuten opetussuunnitelmat velvoittavat, ja sisältöjen rakentaminen tehtiin toimintatutkimuksen luonteen mukaisesti yhteistyössä tutkimukseen osallistuvien kanssa. Näin ollen suunnittelimme jokaisen elämys- ja seikkailupedagogisen toiminnallisen koulupäivän sisällöt aina edellisen viikon kokemusten pohjalta. Apunamme käytimme havaintojamme ja toiminnallisten päivien aikana ja jälkeen käytyjä reflektioivia palautekeskusteluja. Näin varmistimme, että sisällöt vastasivat opiskelijoiden tarpeita mahdollisimman hyvin.

Päivien sisältöjen suunnittelu eteni siten, että yhteisen yleissuunnittelumme jälkeen kirjoitin jokaisesta päivästä päiväsuunnitelman. Lähetin sen sähköpostilla erityisopettajalle ja -ohjaajalle kommentoitavaksi. Kirjasin suunnitelmaan päivän aiheet tavoitteineen, varusteet, päivän etenemisen ja sisältöjen linkittymisen opetussuunnitelmaan. Näin toimien samalla varmistin, että suunniteltujen toimintojen avulla voimme saavuttaa opetussuunnitelmassa asetetut tavoitteet. Ohessa on esimerkki päiväsuunnitelmasta:

30.8.2012, Partiolaisten leirikeskus: kalastus, melonta, kunnostustehtävät, klo 8.30–16.30.

Aiheina:

- oikeanlainen varustautuminen luonnossa liikkumiseen ja toimimiseen
- kalastukseen tutustuminen (mato-onginta, ei tarvita erillisiä lupia)
- ryhmässä toimiminen, kaverista huolehtiminen, yhteisöllisyys
- ruoan laitto (letut ekstrana)
- huoltotoimenpiteet leirikeskuksessa (puuhuolto)
- melontaan tutustuminen
- turvallisuusnäkökulmien huomiointia.

Mukaan otetaan eväät, vaatteet, EA-laukku, ladatut kännykät, omat lääkkeet ym. tarvikeluettelossa mainitut asiat.

Ennen lähtöä käydään rauhassa lävitse varustautumista ja luonnossa liikkumista sekä pakataan varusteet mukaan. Lähdetään autoilla partiolaisten leirikeskukseen. Leirikeskuksessa valmistellaan yhdessä ruokaa, tehdään omat onget ja tutustutaan maato-ongintaan. Lisäksi tutustutaan melontaan intiaanikanooteilla. Korostetaan toiminnan turvallisuutta. Tehdään myös ammatillisesta näkökulmasta puuhoiltoa leirikeskuksessa. Lopuksi huolletaan yhdessä varusteet koululla ja jutellaan reissun annista.

Linkittyminen OPSiin:

- Oppimaan oppiminen: tekemällä oppimisen metodin vahvistaminen
 - Itsetuntemus ja sosiaaliset taidot: itsetunnon vahvistaminen uudessa ympäristössä, omien voimavarojen ja vahvuuksien tunnistamista, toimimista rakentavasti erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa
 - Arkielämäntaidot: ruoan valmistaminen, asianmukainen pukeutuminen, hygienia
 - Vapaa-aika: tutustumista melontaan ja ongintaan, turvallisuus
 - Liikunta ja motoriset taidot: luontoliikunta, toimintakyvyn kohottaminen, ergonomia, elämykset, motoristen taitojen kehittäminen
 - Terveystieto: terveelliset elämäntavat
 - Koulutusalaakohtaiset ammatillisiin opintoihin / työelämään valmentavat opinnot: toimimista yhdessä kiinteistöhuollon toimintaympäristössä, leirikeskuksessa
 - Valinnaiset opinnot: luontoliikunta, melonta.
- Sisällöt linkittyvät lisäksi opiskelijan kuntoutumiseen, yhteisöllisyyden lisääntymiseen, kodin ja oppilaitoksen yhteistyöhön.
(Kenttäpäiväkirja 30.8.2012.)

Kirjoittamani suunnitelman pohjalta erityisopettaja ja -ohjaaja pystyivät varamaan tarvittavat välineet käyttöömmehän eli esimerkiksi koulun auton, ruoat koulun keittiöltä ja tarvittavat koululla olevat varusteet. Erityisohjaaja teki aina opetuksensiiirtoilmoitukset oppilaitoksen ohjeita noudattaen. Itse puolestani huolehdimme yleensä tilojen varauksista ja erityisvälineiden hankinnasta (esimerkkinä jousiammunta, kiipeily, partiolaisten leirikeskus, kanootit).

En kirjannut erikseen suunnitelmaan erityisopettajan, -ohjaajan ja itseni rooleja opetus- ja ohjaustyössä, sillä hyvin nopeasti havaitsimme, että osasimme toimia sujuvasti yhteen intuition pohjalta. Olimme kaikki valmiita tekemään erilaisia eteen tulevia tehtäviä, ja tarkkailimme opiskelijoiden turvallista toimintaa koko ajan. Itse koetin toimia tilanteissa siten, että toimintamme oli samansuuntaista ja johdonmukaista. Mikäli joku meistä teroitti jonkin asian tärkeyttä opiskelijoille, tuimme tässä toisiamme. Yhteistyön sujuvuutta edisti ennen toiminnallisen vaiheen aloittamista käymämme keskustelut ja joka päivän jälkeen tapahtuvat refleктоivat palautekeskustelut, joita kävimme keskenämme ja yhdessä opiskelijoiden kanssa. Refleктоivan toimintamme seurauksena saatoimme luottaa siihen, että yhteisessä toiminnassamme on niin sanottu yhteinen punainen lanka. Pidimme selkeyttä keskinäisessä toiminnassamme erityisen tärkeänä, koska toimimme erityisryhmän kanssa. (Ks. luku 3.5.)

Päivien aikana työskentelimme usein koko ryhmä yhdessä, mutta mikäli tehtävät vaativat eriyttämistä, jaoinme ryhmän pienryhmiin, joissa oli aina mukana ohjaaja tai opettaja. Esimerkiksi hiihtoreitistön vesominen oli työtä, missä turvallisuusyistä pienryhmätoiminta oli tarkoituksenmukainen. Jakoa tapahtui myös silloin, kun jokin laji, esimerkiksi melonta, oli jännittävää ja kaikki eivät halunneet siihen osallistua. Tällöin osa ryhmästä saattoi tehdä vaihtoehtoisia harjoitteita. Osallistuminen jännittäviin tehtäviin perustui aina elämys- ja seikkailupedagogiikan luonteen mukaisesti vapaaehtoisuuteen. Koska

ruokailimme useimmiten maastossa, ruoan valmistamisessa oli mukana vuorotellen muutama opiskelija toisten tehdessä muuta.

Laadimme päivien aikataulut siten, että meillä oli riittävästi aikaa tehdä suunnitellut asiat. Päivät olivat kokonaisvaltaisia, ja ryhmän tehtävä oli yhdessä huolehtia arjen askareista ja toisistaan varsinaisen päivän erityisohjelman lomassa. Integroimme päivien sisältöön opetussuunnitelmassa olevia oppiaineita. Esimerkiksi matemaattiset ja kielelliset ongelmanratkaisutehtävät olivat luonnollinen osa toimintaamme. Erilaisia kestävään kehitykseen ja ympäristökysymyksiin liittyviä asioita otimme esille sopivien esimerkkien esiintyessä luonnossa. Kiinnitimme huomiota opiskelunvalmiuksien vahvistamiseen, toimintakyvyn edistämiseen, työelämävalmiuksiin ja ammatinvalintaan sekä erilaisiin valinnaisiin opintoihin. (Ks. luku 4.4.)

Etenkin terveystietoa ja liikuntaa päivät sisälsivät runsaasti. Kuljimme paljon eri kodille, joille oli patikoitava vaihtelevissa metsämaastoissa, ja muutenkin siirryimme paikasta toiseen aina kävellen, mikäli se oli etäisyyksien puolesta mahdollista. Vapaamuotoisissa keskusteluissa sivusimme terveyteen ja arjen liikkumiseen liittyviä aiheita säännöllisesti.

Päivien loppuksi teimme varustehuollon koululla. Tiskasimme astiat, huolimme vaatteet ja välineet sekä palautimme ne paikoilleen. Päivien sisällöt olivat siten kokonaisvaltaisia, kokemuksellisia, konstruktivistisia ja reflektioivia.

Ryhmän erityisopettaja ja minä otimme valokuvia. Itse unohdin kuvien ottamisen toisinaan, kun olin niin intensiivisesti kiinni opetuksessa, mutta ryhmän erityisopettaja on kokenut kuvaaja, ja hän pääsääntöisesti muisti myös käyttää kameraansa. Kuvat otettiin aidoissa tilanteissa tavoitellen itse tilanteisiin liittyviä todellisia kokemuksia ja tunteita eikä erillisinä poseerauskuvinä.

Sain palautetta opiskelijoilta sekä reflektioivissa loppukeskusteluissa päivien lopussa että päivien aikana käytyjen keskustelujen avulla. Erityisesti automaattisesti olivat hedelmällisiä hetkiä jutella opiskelijoiden kanssa. Myös ruokailuhetket luonnossa, joissa yleensä olimme kaikki samaan aikaan läsnä, mahdollistivat keskustelun. Kävelymatkojen aikana puolestaan keskustelin usein henkilökohtaisesti jonkun opiskelijan kanssa. Näin opiskelijoilla oli mahdollisuus antaa palautetta sekä ryhmänä, pienryhmissä että henkilökohtaisesti.

Heti toiminnallisten päivien jälkeen kirjoitin muistiin havaintoni ”Palautteet” otsikolla. En voinut kirjoittaa maastossa, joten tämä oli ainoa vaihtoehto tallentaa tietoja. Koetin muistaa tapahtumat tarkasti ja kirjasin ne ylös sellaiseenaan. Palautteeseen kirjatut tunnelmat, esimerkiksi päivä oli onnistunut, perustuivat opiskelijoiden omiin kommentteihin keskustelujen aikana sekä erityisopettajan ja -ohjaajan kommentteihin. En siis tulkinnut itse onnistumisia, vaan sen tekivät ryhmäläiset. Kirjoitin palautteeseen kuitenkin myös omia pohdintojani, sillä käytin havaintoja seuraavien päivien suunnitteluun ja siksi oli tärkeää jo tässä vaiheessa pyrkiä ymmärtämään mahdollisimman hyvin opiskelijoiden tarpeita ja huomioida heidän ajatuksiaan. Seuraavassa esimerkki palautteesta:

Palautteet

Tämä päivä oli erittäin onnistunut. Aliisa oli poissa työharjoittelussa, mutta kaikki muut olivat paikalla. Erityisesti Tatulille päivä oli nappipäivä. Hän sai porukan isoimman ahvenen, jonka sitten lopuksi perkasi ja suolasi ja vei kotiin. Kalastus oli kaikista koukuttavan mukavaa. Ainostaan Alekski ei oikein malttanut olla paikallaan. Ville löysi sisiliskon, jota hän hoiti usean tunnin ja antoi sen sitten mennä takaisin luontoon, kun lähdimme koululle. Ilma oli erittäin kaunis ja hyvä.

Tatu ei juuri ole kodin ulkopuolella arki-iltaisoin ja viikonloppuisin, ja ryhmässä on muitakin opiskelijoita, jotka tarvitsevat erilaisia kokemuksia elämästä. Ja myös liikuntaa. Haaste on saada heidät kodin ulkopuolelle vapaa-ajallaankin liikkumaan. Tatu puhui tänään ensimmäisen kerran koko ryhmän kuullen usean sanan!

Melontaa kokeilivat Alekski, Roni ja Niklas. Kaikki pitivät siitä ja halusivat uudelleen melomaan. Myös muutkin suhtautuivat keskusteluissa myönteisesti melontaan. Niklas nautti metsässä olemisesta, vaikka edellisellä kerralla hän sanoi, että ei niin viihdy metsässä.

Palautekeskustelu käytiin valokuvien avulla, joita opiskelijat kommentoivat. Kaikilla oli hyvä mieli ja olo.

Onnistunut kokonaisuus, joka sujui sopivasti aikataulutettuna. Ehdimme hyvin onkia, ryhmän erityisopettajan ohjaamana paistaa lettuja, meloa ja huoltaa välineitä sekä käydä palautekeskustelu. Puuhuoltoa emme tehneet, koska sitä olemme tehneet jo aiemmin, emmekä halunneet katkaista hyvin sujuvia toimintoja. Erittäin tärkeitä elämyksiä ja kokemuksia koko ryhmälle, mitkä vahvistivat ryhmän yhteenkuuluvuutta ja opettivat ryhmätoimintaa.

Toimintaan liittyvä kommentti Niklakselta, kun kaikki jaksoivat keskittyä kalastukseen (Aleksi ainoa, joka kyllästyi nopeasti): ”Tää ei onnistuisi ihan jokaiselta, mutta meiltä onnistuu.”
(Kenttäpäiväkirja, 30.8.2012.)

Toiminnalliset päivät eivät aina olleet helppoja säiden suhteen. Mukaan lukuvuoteen mahtui syksy, jolloin satoi poikkeuksellisen paljon, ja tavanomaisia talveen liittyviä kylmiä jaksoja. Ilmatieteenlaitoksen (2013) tietojen mukaan vuosi 2012 oli selvästi tavanomaista sateisempi Itä- ja Pohjois-Lappia lukuunottamatta ollen useilla Ilmatieteenlaitoksen havaintoasemilla sateisin viimeisen 50 vuoden ajalta tarkasteltuna. Kenttäpäiväkirjamerkintä 5.12.2012 kuvaa yhtä kylmää toimintapäivää:

Palautteet

Päivä oli sään puolesta haasteellinen, koska pakkasta oli -18 astetta. Näin ollen aamulla jouduimme käyttämään aikaa runsaasti siihen, että kaikilla oli oikeat varusteet. Niklas ja Viljami eivät meinanneet pukea kunnolla päälleen, mutta lopulta hekin taipuivat meidän hyvin perusteltuun tahtoomme oikeanlaisesta pukeutumisesta. (Kaikki olivat tänään koulussa.) Kodalla teimme heti tulet ja laitoimme hernekeittoa, teimme tikkupullia ja joimme kahvia. Erityisohjaaja oli aamusta väsäntynyt pullataikinana. Välillä kävimme kävelemässä ulkona, että varpaat eivät palelleet. Kuvaamista osa pystyi tekemään, mutta eivät kaikki kylmyyden vuoksi. Olimme reissussa siten, että palasimme koululle noin 14.30. Poikkesimme matkalla sankarihaudoille ja sytytimme kynttilät. Koululla sitten osa otti kuvia vielä lisää, kun ulkona kylmässä niin ei oikein voinut tehdä. Keskustelimme myös pukeutumisesta kylmää vastaan erityisopettajan kuvien kautta. Itse lataan opiskelijoiden kuvat valmiiksi ensi viikkoa varten ja silloin katsomme heidän kuviaan. Yllättävän hyvin päivä sujui, mutta kovin väsyneitä me opettajat olimme, koska oli kylmä ja jouduimme huolehtimaan kaikkien lämpimänä pysymisestä. Villillä paleli varpaat, samoin lähes kaikilla muillakin. Mutta koululla kaikkien posket olivat kunnossa ja myös varpaat. Ihan ok päivä oli kylmyydestä huolimatta, totesivat opiskelijat lopuksi. Tatu puhuu entistä enemmän ja otti kuviakin sitten koululla naureskellen niille. Erityisopettaja totesi olevansa väsynyt, niin olen minäkin.
(Kenttäpäiväkirja 5.12.2012.)

Ps. Tatu oli todennut erityisohjaajalle, että vaikka oli ollut kylmää, niin kyllä nämä päivät aina koulun voittoa ☺ Ja erityisopettaja kertoi, että Viljami oli käynyt viime perjantaina kiipeilemässä vielä yksikseen kahden edellisen kiipeilypäivän lisänä ☺ Kukaan ei ollut tullut kipeäksi ☺ Ja Viljami oli ollut kiipeämässä isoveljensä kanssa Itsenäisyyspäivänä ja menee jälleen viikonloppuna. Erityisopettaja puolestaan totesi, että oli kerta, jolloin opiskelijat oppivat varmasti eniten.
(Kenttäpäiväkirja, 7.12.2012.)

Käsittelen tarkemmin palautteita kuvatessani lukuvuoden aikana tapahtuneita muutoksia ja kertyneitä kokemuksia työni tulososiossa. Tiivistäen totean, että koko lukuvuosi sujui siten, että kävin jatkuvaa keskustelua yhteistyökumppaneideni, opetussuunnitelman ja toteutuksen sekä palautteiden välillä. Näin varmistin sen, että toteutimme toiminnallisten päivien avulla opetussuunnitelmaa mahdollisimman monipuolisesti ja sen määrittelemien tavoitteiden suuntaisesti.

5.10.1 Jakso 1

Kohderyhmäni oppilaitoksessa noudatetaan nelijaksojärjestelmää. Lukuvuosi koostuu neljästä yhtä pitkästä jaksosta. Jaksojärjestelmä ei näyttäydy yhtä voimakkaasti valmentavan ja kuntouttavan opetuksen ja ohjauksen toiminnan toteutuksessa kuin esimerkiksi ammatillisia perustutkintoja suorittavien opiskelijoiden opetuksessa. Valmentavassa ja kuntouttavassa opetuksessa ja ohjauksessa muun muassa lukujärjestykset ovat viikoittaisia ja kokonaisvaltaisia opetussuunnitelmaa noudattaen, eikä opiskelijoita arvioida joka jakson päättyessä kuten muissa ryhmissä tehdään. Näin ollen koko päivän kestäviä toimintoja oli helppoa sijoittaa opiskelijoiden opetukseen lukuvuoden ajan.

Ensimmäinen toiminnallinen päivä oli 10.8.2012. Tuolloin teimme liikuntasalissa tutustumisharjoitteita. Sain ensikontaktin opiskelijoihin ja saatoin todeta, että kenelläkään ei ollut tavanomaista liikkumista rajoittavia tekijöitä. Taulukossa 6 on ensimmäisen jakson toimintapäivien aiheet ja päivät.

TAULUKKO 6 Jakson 1 toimintapäivät

Aika	Paikka	Sisällöt
10.8.2012	Koulun liikuntasali	Tutustumisharjoitteet
16.8.2012	Kotareitti oppilaitoksen läheisyydessä	Toiminnallinen päivä, jolloin patikoimme kuuden kilometrin matkan oppilaitosta lähellä olevalla kotareitillä, ruokailemme kodalla ja teemme puu- huoltoa
22.8.2012	Kiintorasteilla	Suunnistus aloittaen teoriaopinnoilla suunnistuksesta
30.8.2012	Partiolaisten leirikeskus	Kalastus, melonta, ruoanlaitto, leirikeskuksen kunnostustehtävät
6.9.2012	Lintutorni luonnonsuojelualueella, lintutorni asutuksen keskellä, ruokailu C-kodalla ³⁶	Linturetki, ruokailu maastossa, marjastus
12.9.2012	Hiihtoreitistö, ateriointi maastossa A-kodalla	Latu- ja polkureitin vesomista
21.9.2012	Koulun läheinen ulkoilualue	Frisbeegolf, yhteistoiminnalliset pelit
28.9.2012	Kylän X ulkoilualue, ruokailu B-kodalla	Geokätköily
3.10.2012	Hiihtoreitistö, ruokailu A-kodalla.	Latu- ja polkureitin vesomista eli jatketaan syyskuussa aloitettua työtä
8.10.2012	Koululla	Tapaturmien ehkäisyä, haavojen sitomista, ensiapua, terveystiedon sisältöjä ennen ruokailua ja ruokailun jälkeen yhteistoiminnallisia pelejä, sopivassa välissä lisäksi palautekeskustelu edellisestä kerrasta latureitistöllä

Lisäksi ensimmäisen jakson aikana 3.9.2012 kohderyhmäni meni yhdessä oppilaitoksen toisen valmentavan ja kuntouttavan opetuksen ja ohjauksen ryhmän kanssa leirikeskukseen X, ja heillä oli aiheena muun muassa kalastus. Itse en ollut mukana, mutta toimintatapa liittyi kehittämistyöhömme. He saivat reissullaan muun muassa ravun.

Ryhmäläiset valmistivat 10.9.2012 toiminnallisen päivämme seurauksena kaksi pellillistä mustikkapiirakkaa kodalta poimituista mustikoista erityisohjaajan ohjaamana (kuva 4). Osa ryhmää teki kiinteistöhuollollisia toimia samaan aikaan. Minutkin kutsuttiin syömään piirakkaa varsinaisen opetuspäiväni ulkopuolelta ja samalla yhden opiskelijan äiti ja sosiaalityöntekijä tulivat HOJKS-keskusteluun ja saivat maistiaisia. He totesivat, että onpas täällä hyvä tunnelma. Ryhmän kotiväen infotilaisuus tutkimuksestani ajoittui myös ensimmäiseen jaksoon ollen 24.9.2012, klo 16.00–17.30.

Turvallisuussyistä valitsimme toiminnallisten päivien kohteiksi itsellemme tuttuja ympäristöjä, joissa esimerkiksi eksymisen vaara oli mahdollisimman pieni. Olimme opettajina toimintapäivien ajan erittäin tarkkoina. Lisäksi korostimme opiskelijoille joka kerta päivien aluksi turvallisuuden merkitystä, sitä, että kaveria ei saa jättää sekä turvavälineiden mukana olon

³⁶ Jotta kohderyhmäni säilyy anonymiminä, merkitsen paikat, joissa kävimme, erilaisilla kirjaimilla. Säilytän kuitenkin nimet paikoissa, jotka ovat yleisiä luokkaretkien kohteita ja jotka eivät siten mahdollista kohderyhmäni tunnistamista.

tärkeyttä (esimerkkinä kännykkä). Suunnistuksessa emme voineet lähettää opiskelijoita keskenään suunnistamaan, vaan jaoimme heidät pienryhmiin, joissa oli opettaja tai ohjaaja mukana ja etsimme rastit yhteistoiminnallisesti³⁷. Lisäksi opiskelijoiden taustasairaudet, kuten diabetes, epilepsia ja mutismi, lisäsivät turvallisuuden tärkeyttä. Turvallisuutta pyrimme varmistamaan myös sillä, että opetuksemme oli konkreettista ja eri aisteja hyödyntävää.³⁸



KUVA 4 Maastosta löydetyt mustikat säilöttiin tai leivottiin piirakaksi maastopäivän jälkeisinä koulupäivinä (Kuva: ryhmän erityisopettaja).

5.10.2 Jakso 2

Toisen jakson ensimmäiset viikot pidimme taukoa toiminnallisista päivistä, koska kaksi ryhmän opiskelijaa oli edustusmatkalla kansainvälisissä kisoissa ja ryhmän erityisohjaaja työmatkalla Keski-Euroopassa. Tein tauon aikana opiskelijoiden haastatteluja, joiden tuloksia saatoimme hyödyntää opiskelijoiden ja

³⁷ Suunnistuksessa on tärkeää arvioida suunnistajien mahdollisuuksia selviytyä maastossa itsenäisesti. Eksymisvaaraa ei saa olla. Tarvittaessa tulee käyttää avustajaa. (Rintala ym. 2012, 452.)

³⁸ Turvallisuustekijöihin tulee kiinnittää erityishuomiota erityisryhmien kanssa luonnossa toimittaessa. Esimerkiksi tietyt sairaudet on huomioitava, talvella on korostettava pukeutumista, jotta kukaan ei palelluta itseään ja kesällä tulee suojata kehonosat raapiutumislta ja hyönteisiltä. Tulen käsittelyssä on oltava erityisen tarkka, ensiapuvälineet tulee olla mukana ja suunnitteluun on kiinnitettävä erityistä huomiota. (Ks. Rintala ym. 2012, 443-444.)

lukuvuoden jatkosuunnitelmissa. Tänä aikana keskustelin myös kohderyhmäni toimipisteen muiden opettajien kanssa. Eräs opettaja totesi seurattuaan oman työnsä ohessa toimintaamme, että koko oppilaitoksen kannattaisi toteuttaa puolen tunnin kävelytuokioita ruokailun jälkeen kaikkien ryhmien ja opettajien kanssa.

Tauon aikana 25.10.2012 ryhmän erityisopettaja kävi oppilaitoksen toisen valmentavan ja kuntouttavan ryhmän erityisopettajan ja opiskelijoiden sekä oman vaillinaisen ryhmänsä kanssa A-kodalla. Ilma oli ollut tuolloin jo kauniin talvinen. Itse en siis ollut mukana. Toiminnalliset päivät jatkuivat jälleen marraskuun alussa (taulukko 7).

TAULUKKO 7 Jakson 2 toimintapäivät

Aika	Paikka	Sisällöt
5.11.2012	Koulu, X-kaupungin näkötorni, monitoimikenttä ympäristöineen, urheilukenttä ympäristöineen	Päivän aluksi kuullaan erityisohjaajan ja Topiaksen sekä Tuukan matkakuulumiset aamukahvin merkeissä Kunnostustehtäviä liikuntasalissa Ruokailu koululla Näkötorni- ja ulkoliikuntatilatutustumiset
12.11.2012	Koulun liikuntasali, patikointi X-vuorelle	Yhteistoiminnalliset pelit, tarkkuuspelit, sirkusvälineet liikuntasalissa, vuorelle patikointi
23.11.2012	Lähikaupunki	Kaupunkiseikkailupäivä Sisältöinä muun muassa erilaisia museokäyntejä ja ruokailu uudessa ympäristössä
28.11.2012	Koulu, X-kiipeilykeskus, ulkoliikuntakeskus	Koululla tutustumista kiipeilyyn ja valokuvaukseen, kiipeilyä sisäseinällä, ulkoliikuntakeskuksessa valokuvaaminen samalla patikoiden
5.12.2012	A-kota, sankarihauдат	Talvipatikointi (kylmät olosuhteet) ja varustautuminen kylmään, ruokailu kodalla, käynti sankarihaudoilla, valokuvaus
14.12.2012	Kotareitti	Lumikenkäily (kuva 5) kodan maastossa, ruokailu koululla ja omien valokuvien katselu
19.12.2012	Koulu, liikuntakeskuksen hiihtoreitistö	Koululla suksien huolto ja voitelu sekä ruokailu, siirtyminen liikuntakeskukseen hiihtämään, välinehuolto koululla

Lisäksi toisen jakson aikana 7.11.2012 esittelin menetelmiämme valmentavan ja kuntouttavan opetuksen ja ohjauksen tiimille. Ulkoliikuntatilatutustumisemme 5.11.2012 tuotti opiskelijoille myös mielenkiintoisen mahdollisuuden aloittaa uusi liikuntaharrastus. Erityisopettaja lähetti minulle 16.11.2012 sähköpostilla ohaisen viestin:

Hei!
X-kaupungin monitoimikentällä käynnistä oli näin nopeasti hyötyä. Ohjattiin opiskelijoita erityisryhmien jääkiekkotoimintaan 2012-2013, alkaa huomenna. Järjestäjä xxx kehitysvammaisten Tuki ry / xxx yritys. Saa nähdä uskaltako kukaan lähteä, tietävät nyt kuitenkin paikan ja saivat lapun mukaan.

Esittelin tutkimustani oppilaitoksen starttiluokan opettajille ja ohjaajille sekä aikuisopiston valmentavan ja kuntouttavan opetuksen ja ohjauksen tiimille 30.11.2012. Toisen jakson loppuessa myös eräs toisen toimipisteen ammatin-

opettaja lähestyi minua ja totesi, että hän haluaisi opettaa osan tunneistaan lenkkeillen.



KUVA 5 Talvella 2012–2013 oli paljon lunta, joten erilaisten talviliikuntalajien, kuten lumikenkäilyn, kokeilut olivat mahdollisia (Kuva: ryhmän erityisopettaja).

Koska elämys- ja seikkailupedagogiikassa ryhmän toiminta on keskiössä, niin lukuvuoden puolivälissä saatoimme todeta sen olevan sujuvaa ja mahdollistavan opiskelijoiden haasteellistenkin tehtävien harjoittelun. Ohessa ote kenttäpäiväkirjasta.

28.11.2012, Koululla tutustumista kiipeilyyn ja valokuvaukseen, X-kiipeilykeskus, X-kaupungin ulkoliikuntakeskus, klo 8.30–16.30.

Tietoa kiipeilystä: <http://www.oulunkiipeilyseura.fi/kiipeilyharraste/>
<http://www.youtube.com/watch?v=FXeDEDcuGyg>
<http://www.youtube.com/watch?v=tBtYJcawFQA&feature=relmfu>
http://www.youtube.com/watch?NR=1&v=da3X-T_QZ0E&feature=endscreen

Aiheina:

- oikeanlainen varustautuminen luonnossa liikkumiseen ja toimimiseen sekä kiipeilyyn ja valokuvaukseen
- kiipeily ammatillisesta näkökulmasta: kiinteistönhuollossa tulee varustautua oikein mikäli työskentelee paikoissa, joissa on putoamisvaara
- ryhmässä toimiminen, kaverista huolehtiminen, yhteisöllisyys
- omien rajojen tunnistaminen ja hyväksyminen
- vapaa-ajan harrastusmahdollisuudet: kiipeily ja valokuvaus
- turvallisuusnäkökulmien huomiointia.

Mukaan otetaan säänmukaiset vaatteet luontokuvaamiseen ja liikkumiseen, joustavat liikuntavarusteet kiipeilyyn sisällä, EA-laukku, ladatut kännykät, omat lääkkeet, juomapullo ym.

Aamulla koululla tutustutaan kiipeilyyn lajina videoiden ym. materiaalin avulla. Käydään lävitse toiminta seinällä ja valjaiden pukeminen sekä keskustellaan turvallisuudesta, jotta itse kiipeilyaika voidaan käyttää hyödyksi. Maarit ottaa mukaan omat valjaat ym. demonstraation helpottamiseksi. Tutustutaan myös kameran käyttöön, sillä iltapäivällä mennään luontokuvaamaan X-kaupungin ulkoliikuntakeskukseen. Pakataan välineet valmiiksi iltapäivää varten ja ruokaillaan koululla. Lähdetään kiipeilykeskukseen siten, että ollaan siellä paikalla klo 11.50. Osallistutaan ohjattuun kiipeilyyn ja toimitaan ohjaajan ohjeiden mukaan. Kenenkään ei ole pakko kiipeillä, mutta ammatillisesta näkökulmasta on tärkeää huomata korkealla toimimiseen liittyvät turvallisuusnäkökulmat. Opettajina huolehdimme, että ryhmä kuuntelee, odottaa vuoroaan ja toimii ohjeiden mukaan turvallisesti. Kiipeilyn jälkeen juodaan haluttaessa kahvit ja siirrytään ulkoliikuntakeskukseen, missä tutustutaan urheilupuistoon liikuntamahdollisuutena ja myös kiinteistönhoidollisesta näkökulmasta ja valokuvataan samalla luontoa. Palataan koululle klo 15.30, huolletaan varusteet ja keskustellaan päivän annista. Valokuvaukseen tullaan palaamaan uudelleen myöhemminkin. Päivän aikana kiinnitetään koko ajan huomiota erityisesti turvallisuuteen ja kiipeilyn vapaaehtoisuuteen.

Linkittyminen OPSiin:

- Oppimaan oppiminen: tekemällä oppimisen metodin vahvistaminen
 - Itsetuntemus ja sosiaaliset taidot: itsetunnon vahvistaminen uudessa ympäristössä, omien voimavarojen ja vahvuuksien mutta myös kehittämistarpeiden tunnistamista, toimimista rakentavasti erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa
 - Vapaa-aika: tutustumista kiipeilyyn ja valokuvaukseen harrastusmuotona
 - Liikunta ja motoriset taidot: kiipeily on erittäin monipuolinen laji, joka kehittää sekä toimintakykyä, motorisia taitoja että antaa elämyksiä ja kiinnittää huomiota ergonomiaan
 - Työelämävalmiudet: työturvallisuuteen liittyvien ohjeiden tunteminen ja noudattaminen
 - Koulutuslakohtaiset ammatillisiin opintoihin ja työelämään valmentavat opinnot: turvallisen työskentelyn harjoittelu sekä omien ammatillisten vahvuuksien ja kehittämistarpeiden tunnistaminen
 - Valinnaiset opinnot: valokuvaus.
- Sisällöt linkittyvät lisäksi opiskelijan kuntoutumiseen, yhteisöllisyyden lisääntymiseen, kodin ja oppilaitoksen yhteistyöhön.
(Kenttäpäiväkirja 28.11.2012.)

Palautteet

Aleksin kysymys ”tullaanko ensi viikolla uudelleen kiipeilemään”, Viljamin kysymys ”paljon kiipeily yksin tullen maksaa” ja Niklaksen toive että tullaan uudelleen, kertovat päivän onnistumisesta. Ilo, riemu, tekeminen ja innostus kuvasi kaikkien tekemistä. Tatu kiipeili kauan katseltuaan, sitten kun muut menivät boulderoimaan, erityisopettajan varmistamana kattoon asti ja puhui minullekin useita lauseita useita kertoja. Tuo kertonee tämän tekemisen merkityksestä hänelle. Myös Roni kiipeili innostuneesti, vaikka käsien iho häittäsi, ja Jesse oli erittäin taitava tasapainoilemaan vaijerilla ja kiipeämään seinää. Ville boulderoi jonkin verran (valjaat eivät sopineet), ja Tuukka kiipeili erityisopettajan varmistamana jonkin verran sekä boulderoi. Ulkoliikuntakeskuksessa kaikki kulkivat innoissaan ja riemu kuvasi tätä päivää. Onnistunut kerta jolla lienee positiivinen siirtovaikutus arkeen. Valokuvia osa otti oman mielen mukaan ihan loppuksi. Tähän teemaan palaamme seuraavalla kerralla, kun käytössä on enemmän kuin 3 kameraa. Tällä kertaa poissa oli Topias, joka oli flunssassa. Ps. Viljami meni heti seuraavana päivänä isäpuolensa kanssa kiipeilemään ☺
(Kenttäpäiväkirja 28.11.2012.)

5.10.3 Jakso 3

Kolmanteen jaksoon ajoittuivat talven kylmimmät päivät. Tämän vuoksi toteutimme osan toiminnallisista päivistämme (taulukko 8) sisätiloissa. Vaikka toiminta osittain tapahtui sisällä, niin taustalla oli kuitenkin koko ajan elämys- ja seikkailupedagogiikan peruselementit ³⁹.

TAULUKKO 8 Jakson 3 toimintapäivät

Aika	Paikka	Sisällöt
10.1.2013	Koulu, Y-kylän pulkkamäki	Motoriset harjoitteet ja yhteistoiminnalliset pelit liikuntasalissa, ruokailu koululla, mäenlasku esim. pulkalla
17.1.2013	Urheiluhalli X-kaupungissa	Yleisurheilu urheiluhallissa, ruokailu uudessa paikka sisätiloissa
31.1.2013	Koulu, X-järvi	Talvikalastus, ennen sitä välineiden hankintaa ja keittoaamiainen, ruokailu muuten maastossa tulilla
7.2.2013	X-kunnan retkiluistelurata ja leirikeskus	Retkiluistelu, järvicurling, potkukelkkailu jäällä Ruokailu tulilla
14.2.2013	X-retkeilyalue, retkeilymaja, X-koulu, jousiammuntarata	Retkeilymajaan ja sen ympäristöön tutustuminen patikoiden, ruokailu X-koulun ruokalassa, jousiammuntata
21.2.2013	B-kota, koulu, keilahalli	Kodalla puuhuolto (kuva 6), paluu koululle ruokailemaan, keilaus
7.3.2013	Koulu, hiihtoreitti, pulkkamäki	Koululla suksien huolto ja voitelu sekä pakkaaminen, hiihto B-kodan maastossa, evästely tulilla, pulkkamäki (valokuvien katsominen koululla), välinehuolto koululla
14.3.2013	Laskettelukeskus	Koululla välineiden pakkaaminen ja siirtyminen laskettelukeskukseen, missä evästellään, patikoidaan läheiselle vuorelle katsomaan sen nähtävyyksiä ja luolaa Tutustutaan laskettelurinteen toimintaan

Tämänkin jakson aikana kohderyhmäni ja oppilaitoksen toinen valmentavan ja kuntouttavan opetuksen ja ohjauksen ryhmä tekivät keskenään toiminnallisia asioita. He kävivät muun muassa ratsastamassa yhdessä. Kohderyhmää myös kuvattiin jakson aikana mainosvideota varten. Erityisopettaja kertoi siinä käyttämestämme menetelmästä.

³⁹ Seikkailuratoja voi rakentaa myös esimerkiksi liikuntasaliympäristöön (Rintala ym. 2012, 478).



KUVA 6 Opiskelijat tekivät erilaisia ammatillisia tehtäviä, muun muassa puuhoiltoa (Kuva: ryhmän erityisopettaja).

5.10.4 Jakso 4

Neljännän jakson aikana teimme edelleen aluksi toiminnallisia päiviä maastossa, mutta loppua kohden painopiste siirtyi enemmän muissakin ympäristöissä tapahtuvaan toimintaan (taulukko 9) tavoitteena siirtovaikutus elämän eri alueille. Kylmä talvi vaihtui samalla kevääseen. Neljäs jakso merkitsi ryhmän toiminnan loppumista lukuvuoden päättyessä.

TAULUKKO 9 Jakson 4 toimintapäivät

Aika	Paikka	Sisällöt
20.3.2013	X-kunnan leirikeskuksen maasto	Monipuolinen jäätikunta eri välinein, edellisenä päivänä itseleivotut sämpylät muun muassa eväinä, muu ruokailu koululla
27.3.2013	Urheiluhalli, Y-koulu	Yleisurheilu urheiluhallissa, ruokailu Y-koulun ruokalassa, lopuksi etukäteiskeskustelut seuraavan kerran paloasemakäynnistä
4.4.2013	Paloasema, koulu	Tutustuminen paloaseman toimintaan ja turvallisuuskoulutus siellä, ruokailu koululla, liikuntasalissa ryhmän toivelajeja
11.4.2013	Koulu, A- kota	Kodalla linnunpönttöjen huolto patikoinnin jälkeen, ruokailu kodalla, trangioiden käytön harjoittelu, kevään etenemisen tutkiminen Ryhmässä mukana neljä toisen ryhmän opiskelijaa
17.4.2013	Parolan panssarimuseo	Seikkailupäivä museolla näyttelyineen ja opastettuine kierroksineen, omat eväät, kävelyä sotilaskotiin munkkikahville
24.4.2013	Heureka	Seikkailupäivä Heurekassa, kävelyä Tikkurilassa, ruokailu ravintolassa Mukana toinen valmentavan ja kuntouttavan opetuksen ja ohjauksen ryhmä
16.5.2013	Koulu	Liikuntaa koululla muun muassa sykemittareita hyödyntäen, valokuvien käsittelyä kuvakirjaa varten
22.5.2013	Koulu	Liikuntavaraston huolto, uuden kuntosalilaitteen käytön opettelu, valokuvien käsittely, pihasuunnistus (joka tosin vaihtui pihatalokoosiivouspäiväksi, koska koulun kaikille ryhmille oli ohjelmoitu tällainen toiminta)
29.5.2013	Lauttaretki, torialue	Lauttaretki saareen patikoiden ja siellä pelaten, eväät saareissa, jätski ja kahvi reissun lopuksi satamassa

Osallistuin 30.4.2013 vappulounaalle, missä olin kutsuvieraana. Toisen valmentavan ja kuntouttavan opetuksen ja ohjauksen ryhmän opiskelijat olivat tehneet lounaan kohderyhmäni opiskelijoiden avustamana. Mukana lounaalla oli myös oppilaitoksen opiskelijapalvelupäällikkö ja toista ryhmää opettava liikunnanopettaja.

Lukuvuoden loppuvaiheessa osa toisen valmentavan ja kuntouttavan opetuksen ja ohjauksen ryhmästä oli mukana kahden viikon ajan toiminnallisissa päivissä ja osa kohderyhmäni opiskelijoista meni työharjoitteluun. Lukuvuoden loppuessa 31.5.2013 sain osallistua ryhmän kevätjuhlaan. Erityisopettajan pyynnöstä olin mukana myös todistusten jaossa. Tehtävänäni oli ojentaa opiskelijoille juhlamaljat erityisopettajan antaessa todistukset ja erityisohjaajan ruusut. Tilaisuus oli itselleni hyvin liikuttava ja sain kiitoslahjan ryhmän kotiväeltä. Tilaisuus toimi myös elämys- ja seikkailupedagogiikan periaatteiden mukaisena ryhmän toiminnan päätöshetkenä. (Kuva 7.)

Loppuhaastattelin opiskelijat 27.5., 28.5. ja 30.5.2013. Erityisohjaajan haastattelin 6.6.2013 ja erityisopettajan puolestaan 7.6.2013. Oppilaitoksen rehtorin haastattelin 17.5.2013 ja ammatillisen koulutuksen johtajan 10.6.2013. Opiskelijoiden kotiväen haastattelin kesäkuun aikana heille parhaiten sopivina ajankohdina.

Näin yhteinen matkamme oli päättynyt, mutta elämys- ja seikkailupedagogiikan soveltaminen valmentavan ja kuntouttavan opetuksen ja ohjauksen opetusmenetelmänä jatkui erityisopettajan ja -ohjaajan toteuttamana myös seuraavana lukuvuonna. Tulososiossa tarkastelen asiaa lisää. Joka tapauksessa toiminnallinen tutkimukseni oli saavuttanut menetelmän siirtymisen tulevien ryhmien opetusmenetelmäksi, vaikka itse tutkijana en ollut enää menetelmää toteuttamassa.



KUVA 7 Lukuvuosi oli ohitse ja sitä kuvaamaan sopi hyvin maastopäivän aikana onginnan ohessa syntynyt kaarnavene. Ryhmäläisten oli aika nostaa purjeensa ja lähteä kohti uusia seikkailuja (Kuva: ryhmän erityisopettaja).

OSA III TUTKIMUKSEN TULOKSET

Edellisissä luvuissa kerroin, miten sisällytimme elämys- ja seikkailupedagogiikkaa valmentavan ja kuntouttavan opetuksen ja ohjauksen ryhmän opetukseen lukuvuoden 2012–2013 ajan. Kuvat 8 ja 9 kuvaavat sitä, miten kokonaisvaltaista toteutuksemme oli. Liikkuminen, reflektioiviat keskustelut ja eri oppiainneiden integrointi luontoon tapahtuivat monipuolisia oppimisympäristöjä hyödyntäen. Luvuissa 6–11 kuvaan keräämäni aineiston avulla väitöskirjatyöni tuloksia.



KUVA 8 Ryhmäläiset siirtyivät paikasta toiseen aina kävellen tai patikoiden mikäli se oli etäisyyksien vuoksi mahdollista. Samalla oli hyvä käydä palautekeskusteluja ja havainnoida ympäristöä. (Kuva: ryhmän erityisopettaja.)



KUVA 9 Toiminnan kokonaisvaltaisuus mahdollisti esimerkiksi puolukoiden poimimisen ammatillisten aineiden lomassa (Kuva: ryhmän erityisopettaja.)

6 ERILAINEN OPPIJA - SOPII NIIN SINULLE KUIN MINULLEKIN

Luvussa 3.5 käsittelin elämys- ja seikkailupedagogiikkaa ja erilaisia oppijoita. Aiempien tutkimusten ja teorian perusteella havaitsin, että elämys- ja seikkailupedagogiikka sopii yhtä lailla erilaisille oppijoille kuin kenelle tahansa. Menetelmän avulla voitaneen edistää inklusiota ja avointa toimintaa, kunhan opetuksessa huomioidaan jokaisen ryhmän jäsenen tarpeet ja toiminta rakennetaan niin, että kaikki voivat osallistua toimintakykynsä puitteissa. Lisätietoa aiheesta kuitenkin tarvitaan, koska tutkimustietoa elämys- ja seikkailupedagogiikasta ja erilaisista oppijoista on varsin vähän.

Luvussa 5.10 puolestaan selvensin lukuvuoden ajan toteuttamaamme elämys- ja seikkailupedagogista luontoliikuntaa. Opetuksemme punaisena lankana oli luvussa 5.1 esittelemäni periaatteet. Koska ryhmän opiskelijat muodostivat kouluryhmille tyypilliseen tapaan heterogeenisen ryhmän eli he kaikki olivat yksilöitä, rakensimme käyttämästämme menetelmästä monipuolisen ja kokonaisvaltaisen. Pidimme tätä tärkeänä, jotta erilaisin tavoin oppivat opiskelijat voisivat hyötyä opetuksestamme.

Tässä luvussa nostan aineistostani esille tuloksia, jotka kuvaavat ryhmän, vanhempien, erityisopettajan, -ohjaajan, oppilaitoksen rehtorin ja ammatillisen koulutuksen johtajan näkemyksiä elämys- ja seikkailupedagogisesta luontoliikunnasta erilaisten oppijoiden opetusmenetelmänä. Luvun lopussa selvennän vielä lukuvuoden aikana tekemiäni päiväkirjamerkintöjen avulla omia havaintojani. Ensimmäiseksi tarkastelen opiskelijoiden ajatuksia ja kokemuksia.

Syksyllä tehdyissä haastatteluissa kaikki opiskelijat olivat sitä mieltä, että alkulukuvuosi oli sujunut hyvin. Tatu tosin ei haastatteluissa puhunut, mutta hän ilmaisi toiminnallisten päivien aikana ajatuksiaan, joiden avulla saatoin tehdä johtopäätöksiä. Esimerkiksi Viljami totesi lukuvuoden alun sujuneen ongelmitta.

Maarit: Hei, miten alkuvuosi sulla opinnoissa on sujunut?
 Viljami: No ihan hyvin.
 Maarit: Ihan hyvin.
 Viljami: Ei oo ollut mitään ongelmia.
 (Haastattelu 23.10.2012.)

Loppuhaastatteluisissa opiskelijat olivat edelleen sitä mieltä, että menetelmä oli sopinut heille. Kukaan ei myöskään pitänyt retkipäiviämme ikävinä, vaan heistä ne olivat kivoja. Voinkin todeta, että opiskelijat näkivät elämys- ja seikkailupedagogisen luontoliikunnan mielekkääksi tavaksi opiskella.

Myös kotiväen mielestä elämys- ja seikkailupedagoginen luontoliikunta oli sopinut hyvin heidän nuorilleen. Alla olevat haastattelulainaukset kuvaavat yleisesti haastateltujen vanhempien ajatuksia.

Viljamin äiti: Niin, siis kyllä mun mielestä Viljamille varmasti on sopinut tää elämys- ja seikkailukasvatus. Sehän on ollut tosi mielekästä varmasti.
 (Haastattelu 11.6.2013.)

Maarit: Meillähän oli niitä semmosia retkipäiviä. Me toteutettiin
 Ronin äiti: Joo.
 Maarit: näitä elämys- ja seikkailukasvatuksellisia retkiä.
 Ronin äiti: Joo, se tykkäs niistä. Joo.
 Maarit: Niin Roni tykkäs niistä?
 Ronin äiti: Joo.
 Maarit: Näinhän.
 Ronin äiti: Se haluaa, että olis aina tekemistä.
 Maarit: Joo.
 Ronin äiti: Ettei paikallaan sillai.

...
 Ronin äiti: Niin että nyt on tullut sitä rokkasua.
 Maarit: Joo. Joo.
 Ronin äiti: Sille on tullut se.
 Maarit: Joo, kyllä.
 Ronin äiti: Sen on huomannut sillai, että se enemmän on
 Maarit: Joo.
 Ronin äiti: mukana kotijutuissakin että.
 Maarit: Hyvä, hienoo, hienoo.
 Ronin äiti: Joo että se
 Maarit: Joo.
 Ronin äiti: on tehnyt sillon, kun teki jossain noita lihapullia, niin niitä on tehnyt, tehty sen mukaan sitten niitä lihapulliakin.
 Maarit: Joo, joo. Hyvä. Se on hienoa, että on rohkaistunut tekeen kaikkee. Eli sun mielestä Ronille on ne retkipäivät sopinut?
 Ronin äiti: Joo, joo.
 (Haastattelu 17.6.2013.)

Aleksin äiti: Paljon toimintaa, siitä Alekski tykkää tosi paljon.
 (Haastattelu 27.6.2013.)

Topiaksen ja Tuukan äiti: Kyllä, kyllä. Must on tosi, siis kehittäviä. Sillä, että on tarvinnut mieltä varustusta, ja kaikkee semmosia ja sitten laittaa niin
 Maarit: Joo.
 Tapiaksen ja Tuukan äiti: on ollut sitä ja sitä ja musta tää on ollut hyvä jako heti, että sinne pitää ottaa reput sun muut. Sitten
 Maarit: Yym.
 Tapiaksen ja Tuukan äiti: siellä pitää ottaa sitä vastuuta.
 (Haastattelu 18.6.2013.)

Ulkona oleminen ja liikkuminen luonnossa kuitenkin myös väsytti uudella tavalla.

Niklaksen äiti: No se on kyllä väsynyt, kun ne on pitkiä päiviä.

...

Niklaksen äiti: Niklas ei ole ollut ulkona pitkään aikaan niin paljon.

Maarit: No niin.

Niklaksen äiti: Moneen vuoteen.

(Haastattelu 12.6.2013.)

Kotiväki näki menetelmän toiminnallisuuden sopivan opiskelijoille. Heistä vastuun antaminen oppijoille oli ollut kehittävää ja rohkaisevaa. (Palaan lukuvuoden aikana tapahtuneisiin muutoksiin tarkemmin seuraavissa luvuissa.) Ulkona oleminen ja liikkuminen luonnossa koettiin myös väsyttäväksi. Toisaalta se nähtiin hyväksi asiaksi, sillä väsyttävyyden esille nostanut äiti totesi, että hänen nuorensa meni ajoissa nukkumaan ja heräsi aamulla levänneenä. Koska riittävä unen määrä ei ole itsestään selvää nuorten ikäryhmissä⁴⁰, on tämä havainto kiinnostava.

Erityisopettaja ja -ohjaaja puolestaan pohtivat menetelmän sopimista erilaisille oppijoille sekä ryhmän näkökulmasta että laajemmin tarkasteltuna. Esille tuli myös menetelmään liittyviä haasteita.

Maarit: Miten menetelmä sinun mielestä sopii erilaisille opiskelijoille? Mieti tässä, sä jo erityisryhmistä sanoit.

Erityisopettaja: Joo.

Maarit: Että sopii erittäin hyvin, mutta voit miettiä laajemminkin.

Erityisopettaja: Yym, yym, ainoot mikkä tulee rajoitteet, tulee sitten liikunnallisesti, jos aattelee meiän ryhmää, että meillä on opettaja ja ohjaaja.

Maarit: Yym.

Erityisopettaja: Jos on liikunnallisesti kauheen kömpelö elikkä ei pysty tai tarvii pyörätuolia.

Maarit: Joo.

Erityisopettaja: Tai ei jaksa kävellä jostain syystä.

Maarit: Joo.

Erityisopettaja: Tai on joku muu semmonen vaiva, että ei pysyis pystyssä, että kaatuillis

Maarit: Yym.

Erityisopettaja: kauheesti niin tämmöset rajoitteet on ehkä ne semmoset

Maarit: Joo.

Erityisopettaja: pahimmat, ja sitten jotkut tietyt sairaudet vois ehkä rajoittaa jossain tietyssä vaiheessa, että kohtauksia tulis päivittäin sitten sen

Maarit: Joo.

Erityisopettaja: elikkä liittyen kaatumisiin tai muihin vastaaviin.

Maarit: Joo, joo.

Erityisopettaja: Että pitäis olla lääkearsenaali mukana siellä metsässä.

Maarit: Joo.

Erityisopettaja: Jotain tapahtumaa varten sitten niin.

Maarit: Joo.

Erityisopettaja: Ehkä tämmösistä tulis joitain rajoitteita.

⁴⁰ Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen (2015) joka toinen vuosi tekemän Kouluterveyskyselyn mukaan vuonna 2013 ammatillisissa oppilaitoksissa opiskelevista 1. ja 2. vuoden opiskelijoista 51 % pojista ja 42 % tytöistä nukkuu arkisin alle kahdeksan tuntia. Vastaavat luvut lukiolaisilla ovat 41 % (pojat) ja 37 % (tytöt). Kuitenkin useissa erilaisissa suosituksissa todetaan, että nuorten tulisi nukkua 8–10 tuntia joka yö (Mannerheimin Lastensuojeluliitto 2015, UKK-Instituutti 2015).

Maarit: Joo.
 Erityisopettaja: Meiän ryhmässä, koska ei oo enempää työntekijöitä, mutta sitten jos meillä olis enemmän ohjaajia.
 Maarit: Yym.
 Erityisopettaja: Että olis henkilökohtaisia ohjaajia tai muita, niin silloin osa näistä rajoitteista poistuis taas sitten.
 Maarit: Kyllä.
 Erityisopettaja: Koska ne ehtis huolehtiin taas siitä yhdestä yksittäisestä opiskelijastansa.
 Maarit: Siitä omastansa, joo.
 Erityisopettaja: Koko ajan.
 ...
 Erityisopettaja: Ja sitten, jos on pyörätuolia, täytyy olla semmonen paikka mihinkä sillä pääsee meneen, mutta aika moneen paikkaan
 Maarit: Nykyään
 Erityisopettaja: vissiin pystyy.
 Maarit: pääsee.
 Erityisopettaja: Niitä löytyy, mutta silloin täytyy ehkä mennä kauemmaksi siitä kohteesta missä ollaan elikä
 Maarit: Joo, joo.
 Erityisopettaja: täytyy vähän hakee niitä paikkoja sitten.
 ...
 Maarit: Nythän tää ryhmä oli tosiaan tosi liikkuvaa. Et heillähän ei oikeesti, jos miettii, totta kai oli tasapaino
 Erityisopettaja: Yym.
 Maarit: ssa jotain, mutta ei se rajoittanut millään tavoin.
 ...
 Erityisopettaja: Kyllä ja tietenkin kun me ollaan valittu ryhmiä niin
 Maarit: Yym.
 Erityisopettaja: tälle vuodelle kuin tulevillekin vuosille, niin on valinnat tehty kyllä sillai, että ne ryhmät ois semmosia, joitten kanssa pystytään liikkuan tarpeeks.
 Maarit: Niin ja toihan tietyllä tavalla tietysti, jos miettii, että se on kiinteistöpuolen teillä se linja
 Erityisopettaja: Yym.
 Maarit: sielä niin se on ammattina semmonen, että se kyllä edellyttää tietynlaista
 Erityisopettaja: Täytyy pystyä.
 Maarit: liikkumiskykyä.
 Erityisopettaja: Kyllä.
 Maarit: Koska muuten sitä on aika vaikee tehdä, siihen liittyviä tehtäviä.
 Erityisopettaja: On.
 Maarit: Mitä ne sitten onkaan.
 Erityisopettaja: Yym.
 Maarit: Niin siinä mielessä on aika perusteltua, et se on tietynlainen se liikkuminen sielä. Mutta tietysti sitten, niin kuin sanoit, jos on riittävästi ohjaajia käytettävissä, silloin myös liikuntarajoitteisetkin kyllä pystyy liikkumaan.
 Erityisopettaja: Pystyy.
 Maarit: Mutta silloin täytyy vaan olla, että heillä on se oma ohjaaja, joka kykenee
 Erityisopettaja: Kyllä.
 Maarit: ja voi keskittyä
 Erityisopettaja: Kyllä.
 Maarit: yhteen.
 (Haastattelu 7.6.2013.)

Oppilaitoksen rehtori oli menetelmän haasteista samoilla linjoilla erityisopettajan kanssa. Hän totesi, että liikuntarajoitteet asettavat haasteita luonnossa liikkumiseen. Hänen mielestään on kuitenkin löydettävissä sopivia ympäristöjä erilaisiin tarpeisiin. Hän mainitsi lisäksi muitakin esteitä, esimerkiksi näkö- tai kuulovamman, jotka tulee opetuksessa huomioida, ja näin rajoitteet eivät sulje oppijaa toiminnan ulkopuolelle. (Haastattelu 17.5.2013.)

Erityisopettaja ja rehtori ottivat esille tärkeitä näkökulmia, ei pelkästään elämys- ja seikkailupedagogisen luontoliikunnan toteuttamisessa, vaan opetuksessa yleensäkin. Erilaiset toimintarajoitteet asettavat vaatimuksia oppimisympäristöille. Vaihtelevien oppimisympäristöjen käyttö edellyttää tukipalveluita, joita ei kouluissa välttämättä ole käytettävissä. Kuitenkin sopivien tukipalveluiden avulla toimintarajoitteisetkin oppijat voivat osallistua esimerkiksi luontoliikuntaan, ja näin inklusion periaatteet voivat opetuksessa toteutua.

Erilaisissa inklusiota ja kaikille avointa liikuntaa⁴¹ tarkastelevissa tutkimuksissa on havaittu, että opettajien huolenaiheet inklusio-opetuksessa liittyvät nimenomaan tukipalveluiden riittävyteen, mutta myös puutteellisiin valmiuksiin ja opetuksen käytännön toteuttamiseen. Opettajat ovat huolissaan siitä, että heillä ei ole välttämättä riittävästi aikaa huomioida yksittäisiä oppijoita, etenkin jos oppijoilla on vaikeita vammoja. Tutkimuksissa on myös havaittu, että yhteistyö auttaa opettajia selviämään tällaisista haasteista ja että inklusio liikunnassa voi onnistua oppilaita arvostavan opetusviestinnän, liikkumista aktivoivan oppimisympäristön ja oppilaskeskeisten opetusmenetelmien avulla. Riittävä ja tarkoituksenmukainen tuki liikunnanopetukseen on lisäksi tärkeää. (Rintala ym. 2012, 237–239.)

Elämys- ja seikkailupedagogisen luontoliikunnan vahvuuksia haastateltavat löysivät useita. Esimerkiksi erityisohjaaja pohti vahvuuksia oman ryhmänsä ja muiden ryhmien näkökulmasta.

Erityisohjaaja: Meidän opiskelijoista kun aattelee, niin mitä Tatu hyöty tästä.

Maarit: Joo.

Erityisohjaaja: Sehän hyöty aivan mielettömästi.

Maarit: Joo.

Erityisohjaaja: Ja sitten toisaalta ihan erilainen ihminen, Aleks.

Maarit: Yym.

Erityisohjaaja: Niin hyöty myöskin.

Maarit: Yym, niin, niin.

Erityisohjaaja: Niin kyllähän se soveltuu kaikenlaisille opiskelijoille. Mut sitten, kun aattelen sitä erilaisena sillain, että ihan kaikki mukaan, ettei erityistä tukea tarvitsevat.

Maarit: Yym, joo.

Erityisohjaaja: Niin, niin esimerkiks matkailun opiskelijat hyötyy.

Maarit: Yym.

Erityisohjaaja: Ihan takuu varmasti.

Maarit: Kyllä.

Erityisohjaaja: Ja sitten voisin kuvitella että myöskin keittiöpuolen ihmiset hyötyis,

Maarit: Yym.

Erityisohjaaja: koska heillä voi olla sitten mitä pitää täällä tämmösiin tilanteisiin osata ammatillisesti toteuttaa.

Maarit: Totta, totta.

Erityisohjaaja: Ja koska on erilaisia tilausjuttuja ja, uskon että kaikki hyötyy.

Maarit: Joo.

Erityisohjaaja: Vaikka mietin justiinsa niin kuin metallia ja semmosta että.

Maarit: Yym.

Erityisohjaaja: Sielläkin korostuu erilaiset turvallisuusjutut, erilaiset työt

Maarit: Yym.

Erityisohjaaja: tilanteet. Raksalla pitää pukeutua hyvin, olla

⁴¹ Kaikille avoin liikunta tarkoittaa liikuntatoiminnan järjestämistä paikassa, johon on esteetön pääsy. Lisäksi toiminta on turvallista, ja toimintaan voi jokainen osallistua tarkoituksenmukaisella tavalla ja riittävällä tuella. Kaikki osallistujat ovat tasarvoisia ja arvostettuja. (Rintala ym. 2012, 218.)

Maarit: Totta.
 Erityisohjaaja: missä tahansa ilmassa tekemässä töitä.
 ...
 Erityisohjaaja: Ja kaikki putkipuolen ihmiset tekee.
 Maarit: Niin
 Erityisohjaaja: Että kyllä niin kuin tekee
 Maarit: Kyllä.
 Erityisohjaaja: tosi vaihtelevissa oloissa, ja sitten toisaalta, onhan siinä se, että me ollaan saatu hirmu paljon semmosia myöskin harrastekokemuksia noille opiskelijoille,
 Maarit: Yym.
 Erityisohjaaja: mitä ne ei muuten lähtis toteuttamaan itsenäisesti.
 Maarit: Yym. Aivan. Silloin kun valitsin ja halusin valita nimenomaan erityisryhmän tähän, niin perusteluna oli itsellä omassa ajatuksessa se, että se mikä sopii erityisille opiskelijoille, sopii myös kaikille muille.
 Erityisohjaaja: Yym.
 Maarit: Että silloinhan tietysti vaan joutuu aina miettiä, että mimmoset ne tavoitteet siinä tekemisessä on, tai mikä on se vaatimustaso siellä tekemisessä, kun ryhmät vaihtuu eri tyyppiseksi, mutta kyllä kun ajattelee tota meidän opiskelijaryhmää, jotka täällä nyt oli. Kun siinä oli todellakin hyvin erilaisia ja erilaisista tämmöistä, jos diagnooseilla puhutaan
 Erityisohjaaja: Yym.
 Maarit: niin aika ääripää eri tyyppisiä, ja kaikki he siellä toimi ja teki ja oli ja Tatu esimerkiksi, on kyllä aika huikaiseva se muutos, mitä hänessä on vuoden aikana tapahtunut.
 Erityisohjaaja: On, on ihan mieletön. Ja sitten aattelen niitä, ehkä meillä on keskivaikeesti kehitysvammaisia ollut muutamii niin
 Maarit: Yym.
 Erityisohjaaja: hekin on nauttinut siitä.
 Maarit: Yym.
 Erityisohjaaja: Ja osallistunut.
 Maarit: Joo.
 Erityisohjaaja: Ja saanut uusia kokemuksia ihan varmasti.
 Maarit: Kyllä.
 Erityisohjaaja: Niin siinä mielessä, että se myöskin sopii vaikeemmin vammautuneille.
 (Haastattelu 6.6.2013.)

Erityisopettaja otti esille menetelmän vahvuuksia miettiessään tasapainovaikeuksista kärsivät oppijat. Hän piti liikkumista epätasaisessa metsämaastossa hyvänä, sillä se kehittää tasapainoa (kuva 10)⁴². Itse havaitsin muun muassa Topiaksen tasapainon kehittyneen maastossa liikkumisen seurauksena.

⁴² Maastossa liikkuminen ja vaeltaminen ovat yleisestikin todettu hyväksi tasapainoharjoitteluksi (Rintala ym. 2012, 446).



KUVA 10 Vaihteleva maasto kehitti itsessään tasapainoa (Kuva: ryhmän erityisopettaja).

Erityisopettajan mukaan menetelmä myös sopii kaikille.

Erityisopettaja: Kyllä tää nyt sopii laidasta laitaan ihan kaikille.
(Haastattelu 7.6.2013.)

Oppilaitoksen rehtori näki yleensäkin opetusmenetelmien monipuolisuuden tärkeänä asiana opetuksessa.

Maarit: Niin miten sä näkisit tän menetelmän sopivan erilaisille oppijoille laajassa merkityksessä?

Rehtori: No mun mielestä sehän sopii. Se on juuri sitä, että meidän pitäis käyttää kuitenkin aika monipuolisia menetelmiä juuri sen takia, että sieltä se jokainen jonkinlaisen oman tapansa löytäis.

Maarit: Joo.

Rehtori: Ja silloinhan se on todella loistavaa, että me käytetään myös tällaista menetelmää, ja saadaan nekin opiskelijat, jotka ei niillä perinteisemmillä opi, niin oppimaan.

(Haastattelu 17.5.2013.)

Ammatillisen koulutuksen johtaja otti esille ryhmän tuntemisen merkityksen.

Maarit: Mitä ajattelet, miten se sopii erilaisille opiskelijoille? Erilaisuushan nyt voi olla hyvin laaja käsite.

Johtaja: Laaja käsite sitten.

Maarit: Joo.

Johtaja: Sopii varmasti siis aivan hyvin. Tietenkin se, että taas kun aattelee, että miten se rakennetaan, niin sen erilaisuuden tunteminen, sen opiskelijaryhmän tunteminenhan on varmaan oleellista siinä. Että lähtee viemään sitä niin voikin sen suhdetta vahvistaa. Rikkoo sen erilaisuuden syyn mikä siinä on, mutta silloin, silloin useimhan se on paljon rennompaa se meneminen, kun sitä tehdään. Ja sitten tämmönen, ehkä opettajan näkökulmasta sitten se, että ollaan tilanneherkkiä. Että ei viedä pääkkömäisesti, näin sen suunnittelin ja tähän viedään loppuun, koska olen näin päättänyt,

vaan se, että se herkkyyden sitten viedä sitä johonkin muuhun suuntaan tarvittaessa.
 Mutta
 Maarit: Yym.
 Johtaja: varmasti sopii erilaisille opiskelijoille ihan hyvin.
 Maarit: Niin, joo.
 Johtaja: Ei niin kuin mitään epäilystä. Siis sen ryhmän tuntemisen se edellyttää.
 (Haastattelu 10.6.2013.)

Luonnollisesti ammatillisen koulutuksen johtaja pohti myös taloudellisia näkökulmia. Hän tarkasteli talouskysymyksiä muun muassa ajankäytön kautta.

Johtaja: Nuorista on kysymys, jos puhutaan nyt nuorista, niin se, että niillä on se kasvuvaihekin kiihkeeseen menossa, niin saattaa sitten varsinkin justiin henkinen kasvu. Ne on tän ikäisiä, niin siellä saattaa tulla yllättäviä sitten tämmösiä tilanteita, että vaikka joku sinänsä käytännön asia menee ihan hyvin, mutta kun nyt jumittaa muuten.
 Maarit: Yym. Niin, niin.
 Johtaja: Niin sitten siihen tulee mahdollisuus ehkä antaa aikaa olla siellä paremmin kuin että mennään sillä perinteisellä. Että tietysti, jos talousnäkökulmaan vähän niin kuin palatakseni.
 Maarit: Yym.
 Johtaja: Että jos edetään kovin hitaasti, niin onko siinä sitten vaara, että se, en tiedä onko se vaara, siis mahdollisuus, että se venyy se opiskeluaika. Mutta toisaalta, niin onks se kolme vai neljä vuotta meidän elämän iässä.
 Maarit: Yym.
 Johtaja: Jos hän saa hyvät valmiudet sen aikana. Niin eikö se kannata. Tai kolme ja puoli vuotta
 Maarit: Niin.
 Johtaja: tässä kokonaisuudessa
 Maarit: Niin.
 Johtaja: käyttää siihen aikaa siihen kehittymiseen.
 Maarit: Niin. Jos prosentteja ruvetaan miettiä, niin se on aika vähä ihmisen elämässä.
 Johtaja: No se on.
 Maarit: Kyllähän se näin päin on ollut että Einsteinkin on aikanaan käynyt koulua pitkän aikaa.
 Johtaja: Yym.
 Maarit: Jotta hänestä tuli nero.
 Johtaja: Niin. Aivan.
 Maarit: Sitten kun hän ehti rauhassa, rauhassa valmistua.
 Johtaja: Niin, niin juuri ja sitten se, että se puoli vuottakin vaikka nyt, heitetään nyt vaikka semmonen niin mikä ei oo ihan tavatonta, niin todellakin se saattaa, kun siinä on se henkinen kypsyminen, ihmiset kypsyvät niin eri tahtiin. Niin se puoli vuotta, joku tarvitsee sen puoli vuotta valmistua. Ei tosin valmistu ikinä ihminen.
 Maarit: Yym.
 Johtaja: Mutta tota.
 Maarit: Tulee sen verran kypsäksi meidän opissa.
 Johtaja: Niin. Edellytetään.
 Maarit: Niin, aivan. Joo.
 (Haastattelu 10.6.2013.)

Edellä esitetyn perusteella haastatteleman tahot näkivät menetelmän sopivan kaikille sillä edellytyksellä, että käytettävissä on oikeanlaiset tukitoimet esimerkiksi liikuntarajoitteisille ja ryhmän tarpeet huomioidaan. Omat havaintoni olivat hyvin samansuuntaisia. Kenttäpäiväkirjamerkinneissäni olen erityisesti pohtinut ryhmän opetukseen liittyviä haasteita, jotka olivat kuitenkin ratkaistavissa huolellisella suunnittelulla ja yksilöllisten tarpeiden huomioinnilla. Muun muassa turvallisuuteen tuli kiinnittää joka kerta tarkoin huomiota.

Silmät tulee olla joka paikassa, vaikka ryhmä on erittäin mukava. Turvallisuudesta tulee huolehtia. Viljami voi esim. kiivetä sukkelasti puupinon päälle, jos vain silmä välttää.

(Kenttäpäiväkirja 16.8.2012.)

Kaikki jaksoivat tehdä huoltotoimia ja Aleksikin oli rauhallisempi kuin viikko sitten. Topias kaatui C-kodalla, mutta ei satuttanut itseään. Topiaksen tasapainoon vaikuttaa syvyyšnäön haaste. Hänelle motorinen harjoittelu on tärkeää.

(Kenttäpäiväkirja 6.9.2012.)

Päivä sujui ok ja kukaan ei sanonut, että ei olisi pitänyt päivästä, kun erityisopettaja sitä lopuksi kyseli. Aamusta Jesse toivoi, että lähdetään takaisin koululle. Hänellä oli ilmeisesti verensokerit alhaalla, ja erityisopettaja sai hänet houkuteltua syömään puolikkaan sämpylää evästauolla kahden kätkön löytymisen jälkeen. Jessen mieliala kohenikin paljon, ja loppupäivä sujui hyvin.

...

Jesse näytti kärsivän siitä, että muut räjäyttelivät trippipurkkeja (ääniherkkyys tuli nyt erittäin selvästi esille). Hän rauhoittui, kun asiasta keskusteltiin ja räjäyttely loppui. Tähän pitää kiinnittää huomiota tulevaisuudessakin.

(Kenttäpäiväkirja 28.9.2012.)

Tatun jalkaan sattuu kävely matalan jalkaholvin takia, ja hänet ohjataan sen vuoksi terveydenhoitajalle. Muuten Tatu puhuu nykyään lauseita ja on mukana asioissa.

(Kenttäpäiväkirja 14.2.2013.)

Jesselle tarkkuuslaji oli hankala, mutta silti hän sinnikkäästi harjoitteli ja opetteli ja näytti myös pitävän lajista.

(Kenttäpäiväkirja 14.2.2013.)

Hiihto sujui kauniissa auringon paisteessa leppoisan hyvin. Myös Niklas intoutui hiihtämään, vaikka aluksi ei olisi halunnut hiihtää. Selkä kuitenkin vihoitteli jälleen. Annoin sauvani Niklakselle, että selkä toimisi paremmin ja kannoin hänen reppunsa ja nuo toimet auttoivat. (Sovittiin, että Niklas menee näyttämään selkäänsä terveydenhoitajalle.)

(Kenttäpäiväkirja 7.3.2013.)

Lukuvuoden aikana opimme päivä päivältä tuntemaan paremmin ryhmän opiskelijoita, ja näin saatoimme huomioida opiskelijoita entistä monipuolisemmin. Tämä on tärkeää toimittaessa erityisryhmien kanssa, mutta yksilöllinen huomiointi on tärkeää kenen vain oppijan kohdalla. Opiskelijoiden tuntemisen lisääntyttyä saatoimme tehdä entistä haasteellisempia tehtäviä päiviemme aikana. Esimerkiksi jousiammunnan ja kiipeilyn otimme osaksi toimintaa vasta siinä vaiheessa, kun tiesimme millaista yksilöllistä ohjausta kukin ryhmän opiskelija tarvitsi.

Luonnossa toimiminen näytti tukevan kuitenkin jo varsin varhain syyslukukaudella ryhmän yhteistoimintaa. Niklaksen kommentti elokuun lopulla kuvannee tätä.

Toimintaan liittyvä kommentti Niklakselta, kun lähes kaikki jaksoivat keskittyä kalastukseen: "Tää ei onnistuisi ihan jokaiselta, mutta meiltä onnistuu."

(Kenttäpäiväkirja 30.8.2012.)

Tutkimusaineistoni perusteella elämys- ja seikkailupedagoginen luontoliikunta sopii erilaisille oppijoille. Hyvä ennakkosuunnittelu, erityistarpeiden järkevä huomiointi ja kannustava suhtautuminen tehtävien suorittamiseen edesauttavat

erilaisten vastaan tulevien tehtävien ratkaisemista ja mahdollistavat onnistumisen kokemukset kaikille. Turvallisuusnäkökohtien huomiointi on erityisen tärkeää erilaisten oppijoiden kanssa toimittaessa. Ryhmän yhteistoiminnan korostaminen edesauttaa kaverisuhteiden kehittymistä ja positiivista ilmapiiriä. Käsittelemme tarkemmin tätä näkökulmaa seuraavassa luvussa.

Lukuvuoden aikana keräämäni aineisto ja siinä esiin tulevat kokemukset ja ajatukset ovat samansuuntaisia aiempien tutkimustulosten ja teorian tiedouden kanssa (ks. luku 3.5.3). Elämys- ja seikkailupedagoginen luontoliikunta näyttää menetelmällisesti sopivan opetussuunnitelman toteutukseen erilaisista yksilöistä koostuvien ryhmien opetuksessa. Se sopii kaikille oppijoille.

7 KAVERIA EI JÄTETÄ - MEILTÄ TÄMÄ ONNISTUU YHDESSÄ

Yhtenä tutkimustehtävänäni oli tarkastella niitä muutoksia, joita lukuvuoden aikana tapahtuu opiskelijoissa, ryhmässä ja organisaatiossa. Vastatakseni tähän tutkimustehtävään kuvaan mahdollisimman tarkoin kulunutta lukuvuotta ja opiskelijoiden ja muiden tutkimuksessa tavalla tai toisella mukana olevien ajatuksia siitä. Lukuvuoden toteutusta olen esitellyt jo luvussa 5.10. Seuraavissa luvuissa käsitelen aineistosta vahvasti esiin nousseita kokonaisuuksia, jatkuvasti toistuvia aiheita, jotka samalla kuvaavat tapahtuneita muutoksia. Näitä kokonaisuuksia kutsun teemoiksi. Lukujen otsikoissa tiivistyvät teemojen aiheet. Omat havaintoni, tutkimuspäiväkirjani, kenttäpäiväkirjamerkintäni, valokuvat, opiskelijoiden ja kotiväen haastattelut sekä keskustelut oppilaitoksen johdon ja ryhmän erityisopettajan ja -ohjaajan kanssa toimivat aineistonani muutoksien ja kokemusten kuvaamisessa.

Kun koodasin aineistoani, toistui siinä usein yhdessä tekemisen kokemukset sekä maininnat kaverista huolehtimisesta ja toimeen tulemisesta kaverien kanssa. Siksi muodostin aiheesta oman lukunsa eli teeman ”Kaveria ei jätetä – meiltä tämä onnistuu yhdessä”. Kuten luvussa 3.4.3 tulee esille, elämys- ja seikkailupedagogiikassa yhdessä tekeminen on yksi toiminnan pääperiaatteista. ”Kaikki kuuluvat miehistöön ja kukaan ei ole vapaamatkustaja”, on usein esillä oleva lause elämys- ja seikkailupedagogiikan teoriassa (ks. esim. Telemäki 1998, 14).

7.1 Ryhmäilmiöt

Ennen kuin esittelen tarkemmin aineistostani nousseita yhdessä tekemiseen ja kavereista huolehtimiseen liittyviä ajatuksia, selvennän vielä tarkemmin ryhmäilmiöitä. Sosiaalipsykologian näkökulmasta ryhmäilmiöitä tarkastelevat Lintunen ja Rovio (2009, 16–17) toteavat Rovion luoman ryhmän toiminnan käsitteellisen mallin pohjalta, että koululuokassa perustehtävän suorittaminen on

kiinni ryhmän lähtökohdista eli fyysisestä, sosiaalisesta ja yhteiskunnan muodostamasta ympäristöstä sekä yksilöistä ryhmässä erilaisine ominaisuuksineen, kykyineen ja resursseineen. Opettaja voi ryhmän muodostamisvaiheessa auttaa kartoittamaan osallistujien ominaisuuksia. Aktiiviset ryhmäprosessit⁴³ kuten vuorovaikutus ja kommunikaatio, yhteistyö, päätöksenteko ja tavoitteiden asettaminen muodostavat ryhmään ihmissuhdejärjestelmiä. Suhdejärjestelmät puolestaan suuntaavat ryhmän toimintaa. Muodostuneet suhteet⁴⁴ (kommunikatio-, tunne-, normi-, rooli- ja valtasuhteet) ja ryhmäprosessit vaikuttavat ryhmän tavoitteiden toteutumiseen. Rovion mallin mukaan tavoitteita ryhmässä on kahdenlaisia. Nämä ovat ryhmän kiinteys eli koheesio⁴⁵ ja tehokas tehtävän suoritus. Tavoitteiden saavuttaminen tai saavuttamatta jääminen vaikuttavat sekä ryhmäsuhteisiin että -prosesseihin. (Ks. myös Kataja ym. 2011, 16.)

Lintunen ja Rovio (2009, 17–19) selventävät lisäksi, että ryhmän toimintaa voidaan tarkastella ”Jäävuorimallin” avulla. Jäävuoren pinnan yläpuolella on tehtäväsuuntainen toiminta eli tavoitteet, työnjako, taidot ja kyvyt, säännöt ja ohjaus, tehtäväkeskeisyys ja tulostietoisuus, rationaalisuus, hallittu vuorovaikutus, johdonmukaisuus ja aikuismainen kypsyyt. Pinnan alla on näkymätön osa eli asenteet, arvot, tunteet, vuorovaikutus, piilonormit, ailahtelevaisuus, tunnekeskeisyys, ohjaamattomuus, mielikuvat ja keskinäiset henkilökohtaiset suhteet. Ryhmän opettajat eivät useinkaan tiedä, mitä pinnan alla tapahtuu, mutta toiminnan yhteydessä ryhmäläisten käyttäytymisen perusteella ryhmän näkymättömistä puolista on mahdollista saada viitteitä. Opettaja pyrkii pitämään ryhmän kaikkia jäseniä ryhmän tehtävien äärellä, mutta mikäli pinnan alla on suuria haasteita, on niiden ratkaiseminen olennaista ryhmän onnistuneen toiminnan kannalta.

Koska elämys- ja seikkailupedagogiikka on toiminnallinen ja opiskelija-keskeinen menetelmä, tarjoaa se opettajille mahdollisuuden havainnoida ryhmäläisten käyttäytymistä. Mahdollisuuksien mukaan opettajat pyrkivät tekemään itsensä tarpeettomiksi opiskelijoiden ollessa pääroolissa. (Ks. luku 3.6.) Näin opettajat voivat saada arvokasta tietoa pinnan alla tapahtuvista asioista. Tuon tiedon pohjalta haasteisiin voidaan tarttua ja ottaa ne keskustelujen aiheiksi. Reflektiivinen työskentelyote mahdollistaa toiminnan jatkuvan arvioinnin sekä opiskelijoiden kanssa että erikseen opettajatiimissä.

Lintunen ja Rovio (2009, 19–20) ohjeistavat, että opettajan ja ryhmän tulisi jatkuvasti arvioida ryhmän tapoja tarkastellen sekä näkyvää että näkymättöntä, sillä koululuokan tulisi ohjautua näkyvän kautta. Pinnan alla oleva piilotaju-

⁴³ Ryhmäprosessi eli ryhmän toiminnan seurauksena syntyvä yksilöiden välinen vuorovaikutus (Kataja ym. 2011, 16).

⁴⁴ Erilaisia suhteita ryhmissä tarkastellut Rovio (2007; 177–181, 183) toteaa, että on tärkeää, että opettaja määrittelee luokkansa kanssa ryhmän perustehtävän, tavoitteet ja säännöt ja auttaa arvioimisessa, työnjaossa, toimivien ryhmäsuhteiden luomisessa ja suhteiden tutkimisessa sekä tehtävä- ja perusongelmien käsittelyssä, kohtaamisessa ja läpikäymisessä.

⁴⁵ Ryhmän kiinteys eli koheesio tarkoittaa sen jäsenten tuntemaa vetovoimaa ryhmää kohtaan, ja se voi liittyä jäsenten sosiaalisiin suhteisiin tai ryhmän tehtävään. Sosiaalinen koheesio liittyy suhteisiin ja tunnekokemuksiin. Tehtäväkoheesio puolestaan liittyy ryhmän tavoitteeseen, joka yhdistää ryhmäläisiä. (Kataja ym. 2011, 20.)

nen dynamiikka ei saisi ohjata tehtävän suorittamista. Heidän mukaansa aktiivisella ryhmän toimintakulttuurin arvioimisella ja siihen vaikuttamisella voidaan varmistaa hyviä asioita ja poistaa haitallisia tekijöitä. Keskustelut, uusiin asioihin suuntautuminen, arviointi ja selkeisiin yhteisesti sovittuihin pelisääntöihin perustuva toimintakulttuuri mahdollistavat ryhmän perustehtävän suorittamisen siinä ympäristössä, missä ryhmä toimii.

7.2 Kokemukset yhteistyöstä ja kaverisuhteista muutoksineen

Seuraavissa alaluvuissa kuvaan muutoksia yhteistyössä ja kaverisuhteissa aluksi opiskelijoiden näkökulmasta tarkasteltuna, sitten kotiväen näkemänä ja lopuksi esittelen opettajatiimin ajatuksia aiheesta. Omat päiväkirjamerkintäni ja teoreettiset pohdinnat limittyvät kuvauksiin. Pääroolissa ovat haastateltavani.

7.2.1 Opiskelijoiden näkökulma

Syksyllä tehdyissä haastatteluissa opiskelijat eivät ryhmän toimintaa vielä kovin monipuolisesti pohtineet, mutta kaikki opiskelijat totesivat tulevansa toimeen kaikkien kanssa, myös opettajien kanssa. Ryhmän nähtiin toimivan hyvin. Villen mielipide on yleisesti syksyn haastatteluaineistoa kuvaava:

Maarit: No mites sä oot, kuis on sujunut uusien luokkakavereiden kanssa?
 Ville: Hyvin.
 Maarit: Sä oot tykännyt?
 Ville: Kyllä.
 Maarit: Ne on kivoja kaikki?
 Ville: Joo.
 Maarit: Joo. Niin mä huomaan. Teillä on kiva ryhmähenki, kun teitä seuraa.
 Ville: Joo.
 (Haastattelu 23.10.2012.)

Yhteistyön sujumisesta esimerkiksi Niklas ja maaliskuussa 2013 haastateltu Topias totesivat seuraavaa:

Maarit: Ja mites sitten noitten luokkakavereitten kanssa? Kuis teillä yhteistyö sujuu?
 Niklas: Kyllähän meillä niin kuin joksikin sujuu toi yhteistyö.
 Maarit: Joo, joo, tuutte toimeen kaikki keskenänne?
 Niklas: Joo.
 (Haastattelu 26.10.2012.)

Maarit: Kun te toimitte ryhmänä, niin tuutteks te hyvin toimeen keskenään?
 Topias: Juu.
 Maarit: Joo. Kiusataanko jotain?
 Topias: Ei.
 (Haastattelu 20.3.2013.)

Vaikka pääosin haastatteluaineistossa toistui sujuva yhteistyö ja hyvät kaverisuhteet, niin riitojakin toki oli. Ronin tammikuussa 2013 tehdyssä haastattelussa tuli esille myös ihmissuhteisiin liittyviä haasteita:

Maarit: No mites sä sitten ajattelet, miten yhteistyö näitten sun luokkakavereitten kanssa sujuu? Kuinka te tuutte toimeen?

Roni: Hyvin. Hyvin ollaan tultu.

Maarit: Joo. Ei oo kenenkään kanssa mitään riitelyitä tai ongelmia?

Roni: Ei, mutta joillakin sielä joskus kyllä on.

...

Maarit: No mitäs sitten, ooks sä huomannut, että niille ongelmille on tehty jotakin?

Roni: Kyllä, on ne hoidettu jo ne

Maarit: Joo.

Roni: jutut.

Maarit: Joo. Se on ainakin aina pyrkimys siihen, että aina kun jotain huomataan, niin sit ne sovitaan.

Roni: Joo.

Maarit: Joo, toi kuulostaa hyvältä, nimittäin kyllähän ihmisten välillä aina välillä voi olla joitakin ongelmia, mut sitten kun ne saadaan sovittua, niin sen jälkeen elämä taas jatkuu.

Roni naurahtaa: Hyym.

Maarit: Mut sulla ittelläs on sujunut hyvin?

Roni: Joo.

(Haastattelu 24.1.2013.)

Opiskelijat pohtivat myös kaverin huomiointiin liittyviä asioita.

Maarit: Muistaks sä tuola, kun me maastossa liikutaan ja toimitaan, niin mitenäs sielä piti kaveri huomioida?

Ville: Ei saa jättää ketään yksin.

Maarit: Juu. Ei saa jättää ketään yksin. Aina kun liikutaan, vaikka patikoidaan, niin huolehditaan, että nähdään ne muut kaverit

Ville: Joo.

Maarit: sielä. Joo. Ja sitten tietenkin pitää muistaa se, että ketään ei kiusata ja niin edelleen.

Ville: Ei.

(Haastattelu 23.10.2012.)

Niklas mietti kaverin huomiointia jo hyvin ammatillisesta näkökulmasta:

Niklas: Yym, ettei ku sahataan niitä ylhäältä oksia, et kaveri ei oo lähellä, ettei se osu siihen sitten.

Maarit: Joo, kyllä.

Niklas: Se terä ja tollel.

Maarit: Joo, totta.

(Haastattelu 26.10.2012.)

Lukuvuoden lopussa tehdyissä haastatteluissa opiskelijat käsittelivät kaverisuhteita ja yhteistyötä laajemmin kuin syksyllä. Erilaisia kokemuksia oli ehtinyt kertyä monipuolisesti. Aleksi, Topias, Tuukka ja Ville kertoivat tulevansa hyvin toimeen koulukavereitten, opettajien, koulun muun henkilökunnan ja muiden opiskelijaryhmien kanssa. He pitivät suhdettaan koulukavereihin hyvänä eikä heidän havaintojen mukaan ketään kiusattu. Viljamin näkemykset olivat samankaltaiset, mutta hän totesi lisäksi, että hän ei ole kommunikoinut muitten ryhmien opiskelijoiden kanssa lukuun ottamatta toista valmentavan ja kuntouttavan opetuksen ja ohjauksen ryhmää. Jesse, Niklas sekä Roni mainitsivat myös, että he eivät ole olleet juuri muiden ryhmien kanssa tekemisissä, mutta että he tulevat toimeen kaikkien kanssa. Heidän mukaansa ketään ei myös-

kään kiusattu. Tammikuussa 2013 Roni mainitsi joidenkin luokkakavereiden välisistä riidoista. Lukuvuoden lopussa hän totesi seuraavaa:

Maarit: No mites teidän koko ryhmä tulee toimeen keskenään? Jos sä mietit noita kaikkia muitakin.
 Roni: Joskus ne riitelee.
 ...
 Maarit: Saaks ne sovittua riidat?
 Roni: Kyllä ne yleensä sitten kun erityisopettaja puuttuu ja noi.
 Maarit: Niin.
 Roni: Kyllä ne aina joskus keskenäänkin osaa sillai
 Maarit: Niin.
 Roni: pyytää anteeksi ja näin.
 Maarit: Niin ja sopia?
 Roni: Juu.
 Maarit: Jos niillä on jotakin. Toi on tärkeä asia, kun se on sitten aikuisen käyttäytymistä.
 Roni: Yym.
 Maarit: Ettei opettajan tarvikkaan puuttua.
 Roni: Niinpä.
 Maarit: Vaan osaa itte tehdä sen.
 Roni: Joo.
 (Haastattelu 28.5.2013.)

Niklas otti haastattelussa esille seuraavan keskinäisiin suhteisiin liittyvän näkökulman:

Maarit: Mites hei teidän koko kouluryhmä tulee toimeen keskenään? Nyt et mieti sitä miten sä itte, vaan ajattele koko ryhmää. Kuinka se tulee toimeen keskenään?
 Niklas: Välillä menee tietty hermot, mutta se on varmaan ihan normaalia et menee työpaikalla hermot
 Maarit: Joo.
 Niklas: niin kuin toisiin ihmisiin.
 Maarit: Mutta mitäs sitten?
 Niklas: Kylä me niin kuin ihan toimeen tullaan.
 Maarit: Mites sitten, jos menee hermot, niin kuinka sää silloin toimit?
 Niklas: No ääni vaan nousee pikkasen.
 Maarit: Joo. No mitäs sitten, sovitteks te sen tilanteen kuitenkin?
 Niklas: No joo.
 Maarit: Sitten saatte niin kuin rauhan maahan taas?
 Niklas: Aina, sitten kun lähdetään aina koulusta, niin silloin on ainakin rauha.
 Maarit: Niin te ootte sopinut ne päivän aikana ne asiat?
 Niklas: Joo.
 Maarit: Se on hyvä, koska onhan se ihan totta, että kun ihmiset on erilaisia, niin voi tulla erimielisyyksiä, mutta sitten jos ne osaa sopia, niin silloinhan se on semmosta aikuismaista, hyvää käyttäytymistä.
 Niklas: Yym.
 Maarit: Eihän semmosta elämää varmaan oo olemassakaan, että kaikki aina on samaa mieltä joka asiasta ja koskaan ei tuu riitaa.
 Niklas: Yym, ja se ois aika tyhmääkin
 Maarit: Niin.
 Niklas: että olis pelkkä, koko aika olis samaa mieltä.
 Maarit: Niin, se on totta. Koska eihän mikään asia kehittyiskään, jos aina kaikesta ollaan samaa mieltä. Ja sitten kun on taito sopia.
 Niklas: Tää maailmakin näyttäis ihan erilaiselta, jos kaikki ois sillai kyllä, kyllä, ollaan samaa mieltä.
 (Haastattelu 27.5.2013.)

Luvussa 5.10 kuvasin lukuvuoden toteutusta. Se oli elämys- ja seikkailupedagogiikan periaatteiden mukaisesti oppimisympäristöiltään vaihteleva ja sisällöiltään intensiivinen sekä reflektiivinen. Opettajatiiminä koetimme tietoisesti vaikuttaa ryhmän toimintaan esimerkiksi ottamalla säännöllisesti palautekeskusteluissa esille päivien sujumisen ja kyselemällä opiskelijoilta heidän mielipiteitään ja ajatuksiaan sekä tuntemuksiaan. Opiskelijat olivat tarkoituksella mukana suunnittelussa ja päätöksenteossa. Opiskelijoille opetettiin vastuuntuntuosuutta⁴⁶ antamalla heille tilaisuuksia vastuunottoon ja keskustelemalla kaverien huomioimisesta toiminnassa. Sisällöllisesti elämys- ja seikkailupedagogiset tehtävät ohjasivat ryhmää toimimaan yhdessä, koska useimmat tehtävät edellyttivät koko ryhmän yhteistyötä.

Etenkin syksyn haastatteluilla oli aineiston keräämisen ohella toinenkin tarkoitus eli niiden avulla pyrittiin myös tukemaan ryhmän toimintaa. Niissä käsiteltiin sekä tehtäväsuuntautuneita aiheita että pinnan alla olevaa piilotajuista dynamiikkaa. Haastattelut olivat opiskelijoille kiireetön mahdollisuus ilmaista mielipiteitään ja siten vaikuttaa kehittyvään ryhmäprosessiin. Opiskelijoiden haastatteluista on havaittavissa, että opettajatiimin havainnoiva toiminta tuotti myös toivottua tulosta eli ryhmässä osattiin puuttua ongelmiin ja ristiriitoihin aktiivisesti.

Salmi, Rovio ja Lintunen (2009, 89–90) toteavat, että kaikissa ryhmissä tapainoillaan tarpeiden ja tavoitteiden välillä. Jatkuvat muutokset ja niihin suhtautuminen luovat ryhmädynamiikan⁴⁷. Ryhmäprosessiksi kutsuttu tapahtumasarja muodostuu jatkuvasta tilanteiden vaihtumisesta. Ryhmädynamiikka – ryhmän kehittyminen ja ryhmäprosessi – kuuluvat erottamattomasti yhteen.

Salmi ym. (2009, 90–92) jatkavat, että ryhmän prosessien kehittymisestä on olemassa erilaisia malleja. Bruce Tuckmanin mallissa kehitysvaiheita on kuvattu muotoutumis-, kuohunta-, normittamis-, toteuttamis- ja lopetusvaiheina. Muotoutumisvaiheessa opettajan rooli on suuri, sillä jäsenten välille alkaa vasta muodostua ryhmäsuhteita ja riippuvuutta. Kuohuntavaiheessa alkuvaiheen ryhmähenki katoaa ja konfliktit ja jakautumiset erilaisiin ryhmittymiin kuvaa-

⁴⁶ Vastuuntuntoisuuden kehittämiseen liikunnassa on olemassa myös oma opetusmalli, jonka on kehittänyt Don Hellison (ks. mm. 2011). Mallin mukaan liikuntatunneilla käytetään vastuuntuntoisuutta tukevia keskusteluja, aktiivisen osallistumisen menetelmää, pohdintaa, itsenäistä päätöksentekoa, ryhmäkeskustelua ja neuvonta-aikaa. (Heikinaro-Johansson & Klemola 2007, 142–145). Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallia on Suomessa tutkinut Rantala (2006). Hänen mukaansa malli sopii hyvin osaksi liikunnanopetuksen opetussuunnitelmaa. (Ks. myös Lintunen & Toivonen 2015, 38–40.)

Hellison ja Templin (1991; 48–51, 112) pitävät niin vastuuntuntoisuuden kuin seikkailukasvatuksen malleja henkilökohtaisia ja sosiaalisia ominaisuuksia kehittävinä malleina. Heidän mukaansa vastuuntuntoisuuden malli sisältää elementtejä muun muassa seikkailukasvatuksesta. Itse puolestani totean, että toteuttamamme elämys- ja seikkailupedagogiikka sisälsi paljon vastuuntuntoisuuden mallille tyypillisiä piirteitä. Ryhmän jäsenille annettiin muun muassa vastuuta ja palautekeskustelut olivat oleellinen osa toimintaa. Lisäksi tehtävät olivat oppilaskeskeisiä ja aktiivisia.

⁴⁷ Ryhmädynamiikka tarkoittaa ryhmän prosesseissa ja rakenteissa sekä suhteissa tapahtuvaa jatkuvaa muutosta. Toisin ilmaistuna ryhmädynamiikkaa kuvaa ryhmän jäsenten kiinnostus toisistaan sekä keskinäiset tunteet ja jännitteet. Ryhmädynamiikka muodostuu ryhmän sosiaalisesta vuorovaikutuksesta sekä yksilön omista mielimyksistä ja tavoitteista. (Kataja ym. 2011, 16.)

vat vuorovaikutusta. Jäsenet testaavat toisiaan ja opettajaa. Normittamisvaiheessa ryhmän sisäistä hajaannusta aiheuttaneet voimat on selvitetty ja parantunut vuorovaikutus lisää yhteenkuuluvuutta. Toimintaan luodaan yhteisiä sääntöjä ja tavoitteita selkiytetään. Jäsenten tulkintoja ja mielipiteitä on tärkeää kuunnella, jotta toiminta kehittyy toivottuun suuntaan. Toteuttamisvaiheessa ryhmä on oppinut ratkomaan sisäisiä ongelmia vuorovaikutuksen avulla. Jäsenet kantavat vastuuta ja suoriutuvat tehtävistään rakentavasti. Lopettamisvaiheessa yhteistyö ja toiminta päättyvät. Joskus jäsenten on vaikeaa luopua ryhmästä. Ilmassa on haikeutta. Erotyöskentely on tarpeellista, jotta jäsenet voivat suuntautua uusiin ryhmiin. (Ks. myös Kataja ym. 2011, 24–26; Rovio 2007, 175–176.)

Tuckmanin mallia ei voi kaavamaisesti soveltaa käytäntöön, mutta se auttaa hahmottamaan ryhmien muuttumista (Salmi ym. 2009, 90; ks. myös Rovio, Nikkola & Salmi 2009, 292). Omissa kenttäpäiväkirjamerkinnöissäni on havaittavissa edellä kuvattuja kehitysvaiheita, mutta ryhmän kehitykseen vaikutti toki opettajatiimi sekä ryhmän jäsenet, jotka olivat tietoisia lukuvuoden tavoitteista.

Ryhmätoimintakin sujui jo hyvin.
(Kenttäpäiväkirja 22.8.2012.)

Erittäin tärkeitä elämyksiä ja kokemuksia koko ryhmälle (kalastus ja melonta aiheina), mitkä vahvistivat ryhmän yhteenkuuluvuutta ja opettivat ryhmätoimintaa.
(Kenttäpäiväkirja 30.8.2012.)

Ihan onnistunut päivä, mutta sade saisi kyllä pikkuhiljaa loppua. Reppuja puuttui nyt luvattoman monelta. Alkuinnostus on vaihtunut ehkä pieneen väsymykseen.
(Kenttäpäiväkirja 28.9.2012.)

Päivän aikana teimme töitä noin 2 tuntia ja saimme hiihtoreittiä raivattua todella paljon eteenpäin. Työt edistyivät hyvin. Kehuimme yhteisesti koko ryhmää hyvästä toiminnasta. Koululla loppuhuollot sujuivat nopeasti. Tästä kerrasta jäi erittäin hyvä ja onnistunut mieli.
(Kenttäpäiväkirja 3.10.2012.)

Lokakuussa 2012 pelasimme myös liikuntasalissa erilaisia pelejä vaihtelevin ryhmäkoonpanoin. Eriytimme toimintaa jokaisen tarpeiden mukaan. Havaitsin syksyn mittaan joidenkin opiskelijoiden kohdalla väsymystä, kun teimme ammatillisia töitä hiihtoreitillä. Kuitenkaan kukaan ei ollut poissa tästä johtuen, ja kaikki osallistuivat toimintaan. Lokakuussa otimme ohjelmaan piristävän kaupunkiseikkailupäivän, jota vesisade ei haitannut.

Kiva päivä, jossa opittiin paljon tiedollisia asioita, viestintää, yhdessä toimimista ym. (kaupunkiseikkailupäivä museoissa). Myös toinen valmentavan ja kuntotuttavan opetuksen ja ohjauksen ryhmä oli päättänyt tulla museokierrokselle, ja etenkin x-näyttelyssä nuoret toimivat sujuvasti yhdessä. Hieno homma.
(Kenttäpäiväkirja 23.11.2012.)

Kevätlukukaudella 2013 ryhmän toiminta oli saavuttanut hyvän tekemisen vaiheen eli edellä esitetyn Tuckmanin jaon mukaan toteuttamisvaiheen. Esimerkiksi tammikuun ensimmäisellä maastokerralla kävimme laskemassa pulkalla

mäkeä ja liikuimme myös koulun liikuntasalissa. Ryhmä toimi sujuvasti, ja ryhmäjaot vaihtelivat. Välillä toimittiin pareittain ja toisinaan yksin.

Saaranen-Kauppinen ja Rovio (2009, 38–39) toteavat sosiaalipsykologisesta näkökulmasta, että nimenomaan pienryhmät⁴⁸ ovat tehokkaita. Heidän mukaansa on hyödyllistä käyttää erilaisissa harjoituksissa pienryhmyöskentelyn etuja. Joustava pienryhmien käyttäminen edistää sekä kuulluksi tuleamista, kokemusta vaikuttamisesta että jäsenten kokemusta itsestään merkittävänä osana ryhmää. (Ks. myös Rovio 2007, 173–174.)

Kenttäpäiväkirjamerkintäni kevätlukukaudelta 2013 kuvaavat päivien sujuvaa kulkua.

Kaikki olivat pitäneet päivästä. Opiskelijat olivat sopivalla tavalla väsyneitä ja tyytyväisiä. Tämä oli kaikille hyvä päivä.
(Kenttäpäiväkirja 10.1.2013.)

Tunnelma pilkkireissulla oli tosi hyvä. Ryhmä on toimiva ja iloinen. Hyvä mieli jäi tästä. Seuraavalla kerralla kokeillaan retkiliustelua.
(Kenttäpäiväkirja 31.1.2013.)

Pitkin lukuvuotta havainnoin ryhmän toimintaa, mutta myös kaverisuhteita, jotta osaisimme puuttua mahdollisiin ongelmatilanteisiin nopeasti. Salmi ym. (2009, 88–89) toteavat, että ryhmäprosessin edetessä sujuvasti sen jäsenten välinen vuorovaikutus ja tunteet tukevat yhteistoimintaa ja jokainen ryhmän jäsen on tyytyväinen osallistumismahdollisuuksiinsa antaen panoksensa toimintaan. Prosessi on jatkuvassa liikkeessä, sillä ryhmän välisissä suhteissa tapahtuu koko ajan muutoksia. Näistä muutoksista johtuvat erilaiset tehtävä- ja prosessiongelmat. Kun tehtäväongelmia eli ryhmän varsinaiseen toimintaan liittyviä ongelmia saadaan ratkaistua, kehitys menee eteenpäin. Erilaiset suorituspaineeet, joita tehtävät jäsenissä aiheuttavat, voivat johtaa myös ristiriitoihin. Mikäli eri-

⁴⁸ Pienryhmissä on enintään 8–10 henkilöä (Saaranen-Kauppinen & Rovio 2009, 33). Kohderyhmäni oli pienryhmä, mutta toisinaan muodostimme siitä vielä pienempiä ryhmiä. Useiden tutkimusten mukaan ryhmän jäsenten työskentelytehokkuus kasvaa, kun ryhmä pienenee (Saaranen-Kauppinen & Rovio 2009, 35–38). Saloviita (2006, 35, 173) toteaa, että pienissä ryhmissä oppilaan on helpompi tulla kuulluksi, ja näin työrauhaongelmat vähenevät. Pienissä ryhmissä on lisäksi vaikeaa olla vapaamatkustaja. Samoin, jos aikaa on vähän käytettävissä, on pieni ryhmä tehokkaampi kuin suuri ryhmä. Parityö, kolmikot, nelikot ja viisikot ovat toimivia ryhmäkokoja. Saloviita (2006, 171–172) on tutkinut yhteistoiminnallista oppimista eli erityistä ryhmätyön muotoa, jossa on otettu huomioon sosiaalipsykologinen tieto tehokkaasta ryhmätyöskentelystä. Hän toteaa alan teoreetikoiden nimeävän yhteistoiminnallisen oppimisen tuntomerkeiksi suoran vuorovaikutuksen, ryhmän jäsenten positiivisen keskinäisriippuvuuden ja yksilöllisen vastuun. Tuntomerkkejä ovat myös yhtäläinen osallistuminen, sosiaalisten taitojen opettelu ja ryhmätoiminnan jatkuva arviointi. (Ks. myös Sahlberg & Leppilampi 1994, 71–76; Kagan & Kagan 2001, 39–42; Saloviita 2013, 131–132.) Yhtymäkohtia elämys- ja seikkailupedagogiseen luontoliikuntaan on havaittavissa paljon. Saloviidan (2006, 171) mukaan yhteistoiminnallinen oppiminen kehittää luokan yhteisöllisyyttä ja lisää oppilaiden kiinnostusta toisistaan. Luokan ilmapiiri paranee ja keskinäinen kunnioitus kasvaa vähentäen kiusaamista. Kun luokassa on monenlaisia oppijoita, ryhmätöiden hyödyt lisääntyvät. Ryhmämuotoisessa opetuksessa on helppointa tukea oppimisvaikeuksia oppijoita.

laisia jännitteitä on liikaa, aiheutuu niistä ongelmia ryhmän toimintaan ja turvallisuuden kokemuksia.

Olen kirjannut kenttäpäiväkirjaani ylös esimerkiksi kiusaamiseen liittyviä huomioita ryhmän toimintaan liittyvien huomioiden ohella.

Puiden kanto onnistui hyvin. Ryhmäläiset olivat tyytyväisiä, kun puut tuli yhteisesti kannettua kotaan. Ruokailu koululla sujui ok. Sitten lähdimme keilaamaan. Hyvä päivä, ryhmä toimii hienosti ja on myös humoristinen. Ketään ei kiusata.
(Kenttäpäiväkirja 21.2.2013.)

Ryhmä toimii odotustemme mukaisesti ja he jaksavat oppia ja tehdä asioita.
(Kenttäpäiväkirja 27.3.2013.)

Hyvin opiskelijat toimivat toisen ryhmän kanssa yhteen.
(Kenttäpäiväkirja 11.4.2013.)

Ryhmän jäsenet toimivat hienosti yhteen ja ketään ei kiusata. Heidän kanssaan on kivaa.
(Kenttäpäiväkirja 16.5.2013.)

Toukokuussa 2013 lähestyi lukuvuoden päätös. Osalle opiskelijoista se merkitsi siirtymistä syksyllä 2013 toiseen oppilaitokseen. Tuckmanin jaon mukaan ryhmän lopetusvaihe oli käsillä.

Tuukka on selkeästi haikea, koska hän siirtyy ensi vuodeksi muualle opiskelemaan. Hän on sanonut useana päivänä, että hän ei tahdo lähteä pois koulusta. Hän tekee omaa surutyötään.
(Kenttäpäiväkirja 22.5.2013.)

Lukuvuoden viimeisen maastopäivän kenttäpäiväkirjamerkinnässäni totesin ryhmän toiminnasta seuraavaa:

Päivä sujui kommelluksitta ja ihan kaikki olivat paikalla. Ilma oli kaunis ja kesäinen. Kaikilla oli hyvä päivä. Toiminta alkaa olla leppoisaa ja sujuvaa kaikin puolin ja kiusaamista ei edelleenkään tapahdu.
(Kenttäpäiväkirja 29.5.2013.)

Tiivistäen totean, että niin opiskelijoiden kuin itsenikin näkemänä kaverisuhteet olivat hyvät. Myös ryhmän yhteistoiminta oli sujuvaa. Se, että opiskelijat osasivat itsenäisesti ratkoa riitoja, on kiinnostava havainto.

7.2.2 Kotiväen näkökulma

Kotiväen haastatteluissa käsitelimme myös kaverisuhteita ja yhteistyön sujuvuutta. Lähes kaikki haastatellut vanhemmat totesivat, että kaverisuhteet olivat hyvät tai he ovat päätelleet näin olevan, koska nuori ei ole muuta puhunut. Yksi vanhemmista totesi, että kaverisuhteet olivat tiiviit. Ronin äiti mainitsi, että kaverit olivat hyvä tuki koulumatkoilla, kun matkat olivat pitkät ja edellyttivät vaihtoja. Yhdessä matkustaminen oli mukavampaa.

Muutammat vanhemmista pohtivat lisäksi lukuvuoden aikana tapahtuneita kommelluksia kaverien kesken, mutta totesivat, että aina ne selvitettiin ja sen jälkeen asiat olivat kunnossa. Kukaan ei todennut, että kaverisuhteet olisivat

olleet huonot. Kaksi vanhemmista mainitsi, että ei oikein tiedä kaverisuhteista, sillä ainakaan vapaa-ajalla koulukaverit eivät yhdessä olleet. Kuitenkaan näisäkään tapauksissa opiskelija ei ollut kertonut ongelmista luokkakavereiden kanssa. Muidenkin vanhempien haastatteluissa tuli esille se, että opiskelijat eivät olleet koulun ulkopuolella tekemisissä keskenään lukuun ottamatta esimerkiksi satunnaisia samoissa diskoissa tai bändien keikoilla käymisiä.

Opiskelijat asuivat toisistaan melko etäällä. Tämä selittää osaltaan sitä, että he eivät olleet juuri yhdessä vapaa-ajallaan. Myös tiivis vuorovaikutus koulupäivien aikana saattoi vaikuttaa asiaan, ja samoin se, että osalle opiskelijoista omaehtoinen kontaktin ottaminen ei ollut helppoa. Koska joillakin opiskelijoista ei ollut vapaa-ajan harrastuksia tai niitä oli vähän, olisi ollut toivottavaa, että he olisivat löytäneet yhteisiä vapaa-ajanviettomuotoja ja saaneet kavereita toisistaan myös omaehtoiseen tekemiseen. Kotiväen haastatteluiden mukaan tällaista ei kuitenkaan lukuvuoden aikana laajasti tapahtunut.

Vanhemmat kertoivat haastatteluissa myös yhteistyöstään ryhmän opettajatiimin kanssa. He kaikki ilmaisivat tyytyväisyyttään tähän. Vanhemmat olivat erittäin tyytyväisiä siihen, että vuorovaikutus oli molemminpuolista ja opiskelijan parasta etsittiin yhteistyössä niin kodin, koulun kuin opiskelijan itsensä kanssa. Kaksi vanhemmista kiitteli saamaansa apua erilaisten hakemusten suhteen. Erityisohjaaja muun muassa osasi neuvoa erilaisten etuuksien hauissa, ja tämä koettiin tarpeellisena ja hyvänä. Viljamin äidin kommentti kuvaa hyvin kaikkien vanhempien ajatuksia yhteistyöstä erityisopettajan ja -ohjaajan kanssa:

Maarit: Mites sitten yhteistyö koulun kanssa on sujunut? Miten te kotiväki ootte kokenut?

Viljamin äiti: Kyllä mun mielestä ihan hyvin. Kyllä puolin ja toisin ollaan luuriin tarruttu.

Maarit: Joo.

Viljamin äiti: Jos on jotain asiaa ollut, niin on soitellut sitten.
(Haastattelu 11.6.2013.)

Topiaksen ja Tuukan äiti otti esille yhteistyöstä useita näkökulmia. Hän iloitsi myös erityisopettajan ja -ohjaajan toimivasta keskinäisestä yhteistyöstä. Hän tunsu heidät jo aiempien lukuvuosien ajalta, koska Topias ja Tuukka olivat opiskelleet heidän ohjauksessaan ja opetuksessaan myös edellisinä lukuvuosina (Topias vuoden, Tuukka kaksi vuotta).

Topiaksen ja Tuukan äiti: Mun mielestä erityisopettajalla ja -ohjaajalla on ollut koko ajan se, että otetaan ja tartutaan tilanteisiin ja sitten käydään läpille ja

Maarit: Joo, joo.

Topiaksen ja Tuukan äiti: siellä ei jää mikään roikkuun.

Maarit: Niin.

Topiaksen ja Tuukan äiti: Että se on musta ollut tosi hyvä, ja sitten ei turhista soitella kotio. Ne hoituu siellä koulussa ja

Maarit: Yym.

Topiaksen ja Tuukan äiti: sitten voi tulla info tietenkin että juu, tätä on puhuttu, mutta tää on nyt käsitelty.

...

Topiaksen ja Tuukan äiti: Ja sitten, kun jos mäkin laitoin viestiä, että nytten on tämmöstä pulmaa

Maarit: Yym. Joo, joo.

Topiaksen ja Tuukan äiti: taikka tätä että tiedoks niin
 Maarit: Yym.
 Topiaksen ja Tuukan äiti: se oli sit siellä, ja molemmille, ja mä sitten aina sanoinkin juu, että koulun väkikin tietää.
 Maarit: Yym.
 Topiaksen ja Tuukan äiti: Että nyt on ihan turha yrittää mitään, että
 Maarit: Niin joo.
 Topiaksen ja Tuukan äiti: se oli sellainen,
 Maarit Joo, joo.
 Topiaksen ja Tuukan äiti: mikä on sitten ollut tosi hyvä.
 ...
 Topiaksen ja Tuukan äiti: Niin. Joo ja sitten se vastuun ottaminen niin itsestään kuin sitten muista.
 Maarit: Myös näin. Kyllä.
 Topiaksen ja Tuukan äiti: Niin se jo on sellanen, mikä näkyy, vaikka siis harvakseltaan näkee nuoria (ryhmän muita opiskelijoita), mut et siis tosi kiintee suhdehan niillä on
 Maarit: Yym.
 Topiaksen ja Tuukan äiti: siellä ollut.
 (Haastattelu 18.6.2013.)

7.2.3 Opettajatiimin näkökulma

Lukuvuoden lopussa tekemissäni erityisopettajan ja -ohjaajan haastatteluissa yhteistyön sujuvuutta ja kaverisuhteita käsiteltiin laajasti. Erityisohjaaja koki elämys- ja seikkailupedagogisen luontoliikunnan hitsanneen ryhmän yhteen.

Erityisohjaaja: Siis tähän on hitsannut ryhmää ihan ehdottomasti yhteen hirmuisesti.
 ...
 Erityisohjaaja: Täällä ei oo kiusaamista.
 Maarit: Jos te näätte jotain semmosta, niin sehän selvitetään ja siihen puututaan.
 Erityisohjaaja: Joo,
 Maarit: Niin.
 Erityisohjaaja: mutta meillä on siihen onneks aikaa.
 Maarit: No joo, mutta kaikilla, vaikka olis aikaakin, niin ne ei välttämättä tekisi sitä sillä tavalla. Että oottehan te ihan huikeee työpari kaiken kaikkiaan.
 ...
 Erityisohjaaja: Ja sitten se, mikä on mun mielestä, me ollaan saatu melkein aina vanhemmat mukaan hirveen hyvin.
 Maarit: Joo.
 Erityisohjaaja: Mun mielestä tähänkin seikkailukasvatukseen, vaikka vanhemmille meni viestiä
 Maarit: Yym.
 Erityisohjaaja: ja oli niin kuin pukeutumisen ja eväiden kannalta
 Maarit: Joo.
 Erityisohjaaja: niitä juttuja, niin
 Maarit: Joo.
 Erityisohjaaja: kyllä ne sitoutu myöskin siihen
 Maarit: Joo, joo.
 Erityisohjaaja: tosi hyvin.
 Maarit: Kyllä, kyllä. Joo ja se on, kun miettii sitä, kuinka hyvin te piditte yhteyttä kotiväkeen ja tiedotitte ja näin edelleen, niin sillähan on tosi iso merkitys kaiken kaikkiaan, mitä hyvänsä tehdäänkään. Ja etenkin tämmösessä, kun nyt kuitenkin ollaan tehty poikkeuksellisen paljon siitä koulun ympäristöstä muualla asioita, niin se tiedonkulku kotiväen kanssa on kyllä äärimmäisen tärkeitä. Että jos pohtii sitä, että me se yks päivä viikossa oltiin maastossa
 Erityisohjaaja: Yym.
 Maarit: tai jossain, niin te sen edellisen päivän kuitenkin käyttitte siihen valmistautumiseen. Osan ainakin aikaa, ja sit se seuraava päivä taas oli ikään kuin sitä purkamista siitä. Että onhan se teiltä niin kuin vaatinut paljon tekemistä, mutta että tietysti eh-

kä siinä on ollut se just, että se semmonen yhteydenpito kotiväkeen on tiivistynyt entisestään,
 Erityisohjaaja: On se.
 Maarit: vaikka se teillä aina tiivistä on ollutkin.
 Erityisohjaaja: Ja sitten tässä on ollut, mun mielestä on ollut tosi hyvä, että sä oot antanut sen suunnitelman riittävän ajoissa,
 Maarit: Joo, joo.
 Erityisohjaaja: että se on ollut meillä tiedossa, kun me tehdään sitä lukkaria.
 Maarit: Joo, joo.
 Erityisohjaaja: Elikkä on pystytty laittaa sinne jo, että minne lähetään,
 Maarit: Joo, joo.
 Erityisohjaaja: mitä tehdään,
 Maarit: Joo.
 Erityisohjaaja: ja mitä maksaa, jos maksaa.
 Maarit: Joo, joo.
 Erityisohjaaja: Ja mitä vanhemmilta odotetaan, ja sitten sitä on voinut kerrata opiskelijoiden kanssa.
 Maarit: Joo, joo.
 Erityisohjaaja: Ja plus sitten organisaation kannalta, niin opetuksen siirrot on voitu tehdä hyvinkin täsmällisinä
 Maarit: Niin.
 Erityisohjaaja: ja ajoissa.
 Maarit: Kun ne on kuitenkin tehtävä. Joo, joo.
 (Haastattelu 6.6.2013.)

Erityisohjaaja nosti esille yhteistyön sujuvuuteen liittyviä tärkeitä seikkoja. Muun muassa riittävä tiedotus kodin ja koulun välillä rakentaa luottamuksellisia suhteita ja mahdollistaa erilaisten tehtävien tekemisen vaihtelevissa ympäristöissä. Koulun arjen sujumisen kannalta on lisäksi olennaista, että suunnitelmat tehdään riittävän ajoissa, jolloin kaikilla osapuolilla on aikaa hoitaa omat tehtävänsä kiireettä. Viestinnän sujuminen on yhteistyössä tärkeää.

Haastattelussa tuli myös esille nopean puuttumisen merkitys erilaisissa ihmissuhteisiin liittyvissä haasteissa. Kun kiusaamiseen puututaan heti, se ei pääse leviämään. Malli ristiriitojen ratkaisemiseen on tärkeä oppimisen näkökulmasta. Kuten opiskelijoiden haastatteluissa tuli esille, opiskelijat oppivat ratkomaan riitatilanteita itsenäisesti, kun heille annettiin siihen määrätietoisesti lukuvuoden aikana toimintamallia.

Erityisopettaja otti omassa haastattelussaan esille sosiaalistumisen. Hän piti sitä tärkeänä saavutuksena lukuvuoden aikana.

Erityisopettaja: Kyllä opiskelijat, ehkä sosiaalistuminen on siinä se semmonen aika suuri, mikä on tapahtunut siinä tolla ryhmällä.
 Maarit: Yym.
 Erityisopettaja: Ryhmäntyminen ja
 Maarit: Yym.
 Erityisopettaja: avautuminen toisille ja
 Maarit: Yym.
 Erityisopettaja: aatellen, että minkälaisia omassa ryhmässä oli opiskelijoita, niin ihan uskomattomia kehitysjuttuja.
 Maarit: Niin.
 Erityisopettaja: Että ei välttämättä, ei varmasti olis tapahtunut luokkatilassa se avautuminen.
 Maarit: Yym.
 Erityisopettaja: Että jossain määrin varmaan ulkona työskennellessä olis tapahtunut, mutta en usko, että tossa määrin.
 (Haastattelu 7.6.2013.)

Elämys- ja seikkailupedagogiikassa käytetään aikaa luottamuksellisten suhteiden aikaansaamiseen. Erityisopettaja piti luottamuksen saavuttamista oppimisen mahdollistajana.

Erityisopettaja: Että pitäähän ne muut saada eka, eka jollakin tapaa se luottamus
 Maarit: Niin.
 Erityisopettaja: ja kaikki muut kuntoon.
 Maarit: Joo.
 Erityisopettaja: Sitten me voidaan saada jotain
 Maarit: Joo.
 Erityisopettaja: asioita sinne meneenkin.
 (Haastattelu 7.6.2013.)

Erityisopettaja pohti laajasti myös yksittäisissä opiskelijoissa tapahtuneita muutoksia miettiessään elämys- ja seikkailupedagogiikkaa, ryhmän toimintaa ja kaaverisuhteita. Esimerkiksi Tatu piti silminnähden kalastamisesta ja yleensä luonnossa toimimisesta, ja vuoden aikana hän alkoi puhua ja kommunikoida muiden kanssa, myös luokassa.

Erityisopettaja: Ja ei ollut kyse vain siitä, että nyt, kun tuli tänne ryhmään syksyllä, että olis silloin ollut tää, että ei puhunut,
 Maarit: Yym.
 Erityisopettaja: vaan oli myös peruskoulussa jo, että ei puhunut siellä.
 Maarit: Niin.
 Erityisopettaja: Eikä ollut puhunut, ja opettaja ei ollut saanut sanaa suusta, niin että
 Maarit: Joo.
 Erityisopettaja: se on kuitenkin
 Maarit: Joo.
 Erityisopettaja: yhden vuoden aikana muuttunut hurjasti verrattuna siihen, mitä peruskoulussa on ollut yhdeksän vuotta.
 ...
 Erityisopettaja: Ja kukaan ei haukkunut sitä siellä (ryhmässä). Sillä oli varmasti ollut kiusaamista vanhassa koulussa. Sitä oli kiusattu siellä.
 Maarit: Joo.
 Erityisopettaja: Ja uskon, että täällä ei ollut sitä, ja se oli yhtenä jäsenenä ryhmässä.
 ...
 Erityisopettaja: Ja sitten se ryhtiasia. Että kun tuli silloin syksyllä, niin kädet oli
 Maarit: Joo, niin.
 Erityisopettaja: sen hupparin taskussa aina kun se käveli.
 Maarit: Niin.
 Erityisopettaja: Ja sillai kasassa piti itteensä.
 Maarit: Niin.
 Erityisopettaja: Mutta sitten jossain vaiheessa alko se toinen käsi heilua siinä vierellä, ja nyt tässä ihan loppuvaiheessa on molemmatkin kädet heilunut
 Maarit: Joo.
 Erityisopettaja: yhtä aikaa.
 Maarit: Kyllä.
 Erityisopettaja: Mikhä autto se, että pisti niihin työkalun niihin käsiin.
 (Haastattelu 7.6.2013.)

Omissa kenttäpäiväkirjamerkinnöissäni tein samoja havaintoja:

Tatu puhui useita lauseita peräkkäin erityisopettajalle ja minullekin useita sanoja jopa oma-aloitteisesti ja hymyili Viljamille sekä muille! Tatu siis puhuu kotona, mutta ei puhu juuri muuten.
 (Kenttäpäiväkirja 12.9.2012.)

Tatu puhui jo usean sanan lauseita ja lähetti välitunnilla kännykällä kuvia kavereille ja nauroi.
(Kenttäpäiväkirja 5.11.2012.)

Tatu puhui enemmän kuin aiemmin ja vastasi ryhmänkin kuullen, että päivä oli ollut hyvä.
(Kenttäpäiväkirja 10.1.2013.)

Niklas puolestaan muuttui lukuvuoden aikana reippaaksi ja toimeliaaksi nuoreksi mieheksi.

Erityisopettaja: Niklaksella oli epäonnistunut koulun alku

Maarit: Joo.

Erityisopettaja: toisessa oppilaitoksessa ja.

Maarit: Joo.

Erityisopettaja: Missä oli opettajan kanssa mennyt huonosti, ja oli mollattu.

...

Maarit: Yym.

Erityisopettaja: Siitä ei saanut oikein mitään semmosta, puhu poika ja sillai, mutta

Maarit: Yym.

Erityisopettaja: ei se antanut itsestään kauheesti siinä... kyllähän se on aika rehvakas ja retee nyt ja semmonen ystävällinen ja

Maarit: Joo.

Erityisopettaja: tosi mukava nyt oli keväällä, että ihan

Maarit: Joo.

Erityisopettaja: mun mielestä muuttu kans tosi paljon

Maarit: Joo.

Erityisopettaja: avoimeks.

Maarit: Joo.

Erityisopettaja: On semmonen niin kuin oma ittensä. Varmaan semmonen kuin se haluais olla.

Maarit: Joo, varmaan juuri sitä. Sillai mäkin Niklaksen ittekin näen, että rohkaistu paljon tän vuoden aikana.

Erityisopettaja: Ni, joo että

Maarit: Joo.

Erityisopettaja: se kasvo

Maarit: Joo.

Erityisopettaja: erilaiseks... Kuitenkin sai olla oma itsensä, mutta sitten ehkä pääsi päteekin täällä.

(Haastattelu 7.6.2013.)

Toimeliaisuus näyttäytyi myös siten, että Niklasta saattoi vastuuttaa apuopettajan tehtäviin.

Niklas on suorittanut aiemmin EA1-kurssin ja toimikin apuopettajana (aiheena ensiapu, jota opetin opiskelijoille).
(Kenttäpäiväkirja 8.10.2012.)

Usean opiskelijan itseluottamus kasvoi lukuvuoden aikana. Erityisopettaja toteasi esimerkiksi Ronista seuraavaa:

Erityisopettaja: Itseluottamus parani mun mielestä Ronilla kanssa.

Maarit: Yym, joo.

Erityisopettaja: Kun se oli kuitenkin semmonen, että se osas tehdä asioita, ihan parhaimmasta päästä tossa ryhmästä, niin

Maarit: Joo, joo.

Erityisopettaja: että se oli vähän niin kuin oliko tää sittenkään tällai.

Maarit: Niin joo, joo.

Erityisopettaja: Että jostain syystä se oli onnistuttu hukkaan siltä semmonen
 Maarit: Yym, usko.
 Erityisopettaja: itseensä luottaminen.
 Maarit: Joo, joo.
 Erityisopettaja: Että oliko jotain, en mä tiä, onko tapahtunut jotain, että miksi se oli
 semmonen, että se ei uskaltanut, vaan se oli.
 Maarit: Joo.
 Erityisopettaja: Sitä ei ollut vahvistettu vaan aikasemmin... vai onko ihan vaan luon-
 teenpiirre sitten.
 Maarit: Sekin voi tietenkin olla, että jollakin tavalla semmonen vaatimaton.
 Erityisopettaja: Niin, niin on, on semmonen.
 Maarit: Joo.
 Erityisopettaja: Ei huutele itsestään mutta tekee.
 Maarit: Ei, ei ja on valmis auttamaan.
 Erityisopettaja: Kyllä.
 Maarit: Mihin mä kiinnitin huomioo Ronissa erityisesti.
 Erityisopettaja: Kaikkia aina, joo.
 Maarit: Aina kaikkia.
 Erityisopettaja: Kyllä.
 (Haastattelu 7.6.2013.)

Kenttäpäiväkirjassani Ronin toiminta näyttäytyi esimerkiksi näin:

Roni toimi loistavasti, malttoi poimia mustikoita ja huolehti niistä koululle asti odottaen mustikkapiirakoiden tekoa seuraavana päivänä. Roni on kärsivällinen kaveri, joka myös neuvoo muita ja osasi auttaa erityisopettajaa tietokoneen asetusten kanssa. Antamamme positiivinen palaute oli Ronille mieleen. Hänen itsetuntonleen tekee hyvää kehuja.
 (Kenttäpäiväkirja 6.9.2012.)

Koetimme antaa positiivista palautetta mahdollisimman paljon, koska mielestämme sillä saattoi kohottaa itsetuntoa. Kenttäpäiväkirjamerkintäni helmikuulta 2013 osoittaa, että sillä oli merkitystä opiskelijoille.

Topias ja Tuukka toimivat mallinäyttäjinä. Tämä teki Tuukalle erittäin hyvää.
 (Kenttäpäiväkirja 21.2.2013.)

Positiivisen palautteen lisäksi pyrimme tarjoamaan onnistumisen kokemuksia monipuolisen, turvallisen tekemisen avulla. Näin tavoittelimme positiivista siirtovaikutusta arkeen.

Kaikki kulkivat innoissaan ja riemu kuvasi tätä päivää. Onnistunut kerta, jolla lienee positiivinen siirtovaikutus arkeen (aiheena kiipeily ja valokuvaus maastossa).
 (Kenttäpäiväkirja 28.11.2012.)

Lintunen ja Rovio (2009, 13) toteavat, että yhdessä tekeminen ja ryhmään kuuluminen tarjoavat runsaasti virikkeitä, ja ryhmätilanteiden avulla ihmiselle tarjoutuu mahdollisuus löytää oma yksilöllisyytensä toisten antaman palautteen avulla. Ryhmään kuuluminen on keino lisätä jäsenten itsetuntemusta. (Lintunen & Rovio 2009, 13.) Tekemiemme havaintojen perusteella lukuvuoden aikana useat opiskelijat kasvoivat ”omiksi itseksiin”.

Rovio (2009b, 224–231) esittelee erikseen itsetuntoa edistävää ryhmää. Hänen mukaansa tällaisessa ryhmässä tulee toteutua useita ulottuvuuksia. Hän viittaa tunnettuun Borban ja Reasonerin viisiulotteisen itsetuntomallin ulottu-

vuuksiin. Mallin tärkein ulottuvuus on turvallisuus. Se on välttämätön edellytys muille itsetunnon alueille. Turvallisuus tarkoittaa muiden ihmisten kunnioittamista, heihin luottamista ja hyvää oloa. Ryhmän jäsen voi luottaa siihen, että häntä ei nolata tai vähätellä. Luottamus, hyväksyntä, avoimuus, tuen antaminen ja sitoutuminen kuvaavat turvallista ympäristöä. Säännöt, rajat ja pienryhmyöskentely puolestaan edistävät turvallista ympäristöä. Itsetuntomallin toinen ulottuvuus on itsensä tiedostaminen. Tätä voi kehittää ohjaamalla arvioimaan omia ominaisuuksia, vahvuuksia ja osaamista. Mallin kolmatta ulottuvuutta eli yhteenkuuluvuutta voidaan edistää lisäämällä ryhmän kiinteyttä. Tehtävä- ja tavoitetietoisuus, mallin neljäs ulottuvuus, tarkoittaa yksilön kykyä asettaa realistisia tavoitteita, ottaa vastuuta ja tehdä aloitteita sekä taitoa ratkoa ongelmia ja arvioida suorituksia. Viides ulottuvuus on pätevyys. Onnistumiset synnyttävät pätevyyden tunteen.

Elämys- ja seikkailupedagogiikassa turvallisuuteen kiinnitetään erityistä huomiota (ks. luku 5.8). Siten menetelmä luo olosuhteita itsetunnon kehittymiselle. Havaintomme itsetunnon kehittymisestä usean opiskelijan kohdalla viittaavat siihen, että ryhmän toiminta oli itsetuntoa edistävää.

Ryhmässä oli myös opiskelija, joka viihtyi erittäin hyvin yksin ja kaipasi rauhaa. Erityisopettaja otti opiskelijan rauhan tarpeen esiin pitkin lukuvuotta, sillä se asetti myös haasteen ryhmän turvalliseen toimintaan. Kun liikuimme maastossa, oli meidän oltava erityisen tarkkoja siitä, että kyseinen opiskelija ei eksyisi. Lukuvuoden aikana kuitenkin havaitsimme, että opiskelija huolehti itsekin siitä, että hän ei lähtenyt liian kauas muista.

Erityisopettaja: Että se ei ollut liian kaukana ikinä.

Maarit: Joo ja kyllähän hän piti huolen siitä että hän tiesi

Erityisopettaja: Yym.

Maarit: aina missä ollaan.

Erityisopettaja: Kyllä. Ja halus kulkee porukassa ja halus olla porukassa, mutta halus olla omassa rauhassa.

Maarit: Joo. Pieni etäisyys.

Erityisopettaja: Niin.

Maarit: Joo. Se tuli kauheen hyvin esille silloin kun me potkukelkalla

Erityisopettaja: Yym.

Maarit: kierrettiin sitä reittiä ympäri. Mä kerran Tuukan kans kiersin sen yhdessä, niin Tuukka pysähty sinne etäälle kaikista muista ja sano, että täällä on aivan ihanan rauhallista.

Erityisopettaja: Yym.

Maarit: Eli hän, hän haki sitä, että

Erityisopettaja: Haluaa.

Maarit: ei ole yhtään häiriöä.

Erityisopettaja: Yym.

Maarit: Et se vaan.

Erityisopettaja: Se on sille sopiva.

(Haastattelu 7.6.2013.)

Kenttäpäiväkirjassani pohdin tätä asiaa useaan kertaan. Tammikuussa 2013 olin tyytyväinen siitä, että Tuukka oli aktiivisesti toiminnassa mukana.

Tuukkakin oli aiempaa paremmin mukana tekemisissä. Hän lähti autolle odottamaan etukäteen ainoastaan silloin, kun hänen pilkkinsä sotkeutui. Muuten hän oli mukana.

(Kenttäpäiväkirja 31.1.2013.)

Ryhmän toimintaan liittyi toisenlainenkin haaste. Joidenkin opiskelijoiden kanssa pukeutuminen oli aihe, johon joutui palaamaan usein, vaikka kyseiset opiskelijat luonnossa viihtyivätkin. Erityisopettaja koki tämän olevan rajojen hakemista. Muutamat opiskelijat tarvitsivat pukeutumisessa ohjausta pitkin lukuvuotta, jotta kukaan ei kylmänä talvena palellut, sateella kastunut tai unoh-
tanut turvavarusteita. Ryhmän jäsenet eivät tällaisiin asioihin toisissaan kiinnit-
täneet huomiota ja tätä kautta auttaneet opettajatiimiä. Lukuvuoden edetessä
kehitystä kuitenkin tapahtui myös oikeanlaisessa pukeutumisessa, kun sitä
määrätietoisesti jaksomme korostaa.

Kaikki osaavat jo pukeutua asiallisesti.
(Kenttäpäiväkirja 7.2.2013.)

Päivän aluksi kiitin poikia puiden ahkerasta kantamisesta edellisellä kerralla, koska se oli auttanut paljon reitistöllä järjestetyllä laturetkellä. Päivä sujui erittäin hyvin. Kahden vaatekerran pakkaaminen mukaan (hiihtovaatteet, lämpimät työvaatteet), suksien huolto ja pakkaaminen, ruoan pakkaaminen ym. onnistui. Ainoastaan Topiaksen vaihtokengät jäivät pukukaappiin. Hiihto sujui kauniissa auringon paisteessa leppoisan hyvin. Koululla huolsimme välineet ja katsoimme kuvia. Kaksi valmentavan ja kuntouttavan opetuksen ja ohjauksen ryhmää olivat käyneet ratsastamassa tiistaina ja se oli ollut oikein onnistunut reissu ja katsoimme kuvia ratsastuskerrastakin. Kuvat sieltä olivat mukavia. Hiihtokuvatkin olivat kaikki iloisia, onnellisia, aurinkoisia. Päivä oli kovin onnistunut ikään kuin koonti kaikesta opitusta (vaatetus, hiihto lajina, ruokailu kodalla).
(Kenttäpäiväkirja 7.3.2013.)

Varustautuminen sujui nopeasti. Opiskelijat toimivat rivakasti ja hyvin maastossa.
(Kenttäpäiväkirja 20.3.2013.)

Aamupäivä sujui todella hyvin paloasemalla. Opiskelijat kuuntelivat hievahtamatta palopäällikön esitystä, mikä oli mukaansatempaava ja kiinnostava, samoin kuin paloaseman välineiden esittely. Koululla syötiin ja ruoan jälkeen käytiin palautekeskustelua varustautumisesta yleensä turvallisuuden näkökulmasta, mihin palopäällikkökin oli viitannut tukien meidän vuoden opetuksia.
(Kenttäpäiväkirja 3.4.2013.)

Vaikka pukeutuminen oli haaste, ja kenenkään henkilökohtaiseen pukeutumiseen eivät toiset ryhmän jäsenet kiinnittäneet huomiota, niin muuten kavereista pidettiin hyvin huolta.

Erityisopettaja: Mutta hyvin nää kanto, kun aattelee, kuinka eri tasoisia kuitenkin tavallaan oli näihin muutamiin poikiin nähden, niin kuitenkin ne näki kans huolta, niin kuin tätä yhteisöllisyyttä, niistä muista vähän heikommista ja
Maarit: Kyllä.

Erityisopettaja: autto niitä niissä asioissa... Se oli sitä omaa porukkaa siinä
Maarit: Joo.

Erityisopettaja: keiden kanssa oltiin. Että kaikki oltiin omien syitten, joidenkin juttujen takia oltiin siinä ryhmässä,
Maarit: Joo.

Erityisopettaja: ja haettiin sitä seuraavan vuoden paikkaa siinä.

Maarit: Joo, joo.

Erityisopettaja: Ja oltiin valmiita kasvaan siinä.

Maarit: Joo. Sama havainto kyllä itselläkin. Joo.

(Haastattelu 7.6.2013.)

Kavereista huolehtiminen näyttäytyi myös turvallisena toimintana patikoidessa. Erityisopettajan haastattelussa pohdittiin esimerkiksi sitä, että ensimmäisillä maastokerroilla kärjessä kulkenut opiskelija ei kiinnittänyt huomiota takana kulkeviin. Opettajien tuli huolehtia siitä, että ketään ei jätetty. Lukuvuoden kuluessa ryhmää maastossa vetävä opiskelija huomioi aina koko ryhmän turvallisuuden (kuva 11). Omassa kenttäpäiväkirjassani on lokakuulta 2012 tähän liittyvä havainto:

Patikoidessa Jesse johti ryhmää edellä kävellen ja seurasi huolellisesti, että kaikki pysyivät mukana matkassa. Kehuimme häntä siitä.
(Kenttäpäiväkirja 3.10.2012.)

Kavereista huolehtiminen ja yhteistyö sekä opiskelijoiden rohkeus ilmaista ryhmässä itseään on nähtävillä myös oheisesta kenttäpäiväkirjaotteesta:

Tällä kertaa mukana oli myös neljä toisen ryhmän opiskelijaa. Päivä sujui todella nopeasti ja toisen ryhmän jäsenet selviytyivät hienosti. Mukana olivat myös toisen ryhmän ohjaaja ja harjoittelija. Meidänkin ryhmäläiset pärjäsivät hyvin. Niklas oli hyväntuulinen ja jutteli leppoisesti ja vitsaili sekä kyseli työharjoittelupaikastaan, johon aiemmin ei oikein ollut innostunut menemään, mutta Ronin kanssa voisi mennäkin. Roni noudattaa omaa liikuntaohjelmaansa ja menee ostamaan erityisohjaajan kanssa uusia lenkkareita huomenna. Viime viikolla kipeä jalkakin on parantunut. Tatu puhuu ihan oma-aloitteisesti. Jesse vitsailee ja on rohkeampi kuin ennen. Roni auttaa ja neuvoa kärsivällisesti Jesseä, jos tilanne niin vaatii. Topias sanoi, että on tyhmää olla metsässä. Outoa ja uutta Topiasta. Tämä tosin meni ohi päivän mittaan. Alekski oli tavanomainen itsensä. Hän kyseli aina välillä koska pääsee kotiin (Alekski kyseli luokkaopetuksessa tätä usein ja toisinaan myös maastossa). Ville on laihnutut lukuvuoden aikana 13 kg. Rakkaus kuulemma laihduttaa. Ville on alkanut myös käydä lenkillä. Päivän aikana aikataulu meinasi mennä pitkäksi, kun kodalla tuli tehtyä puuhoiltoa, ruokailtiin, kuunneltiin ja katseltiin kiikarilla lintuja, laitettiin ruokaa, nautittiin auringosta, syötiin aiemmin ryhmän leipomia pullia ja pipareita, patikoitiin ja opeteltiin käyttämään trangioita. Hyvä ja raukeutta aiheuttanut päivä kaikkiaan.
(Kenttäpäiväkirja 11.4.2013.)



KUVA 11 Kevätlukukaudella opettajatiimi saattoi jättäytyä ryhmän häntäpäähän, kun ryhmää vetävä opiskelija huolehti siitä, että kaikki pysyivät matkassa mukana (Kuva: ryhmän erityisopettaja).

Aineistoni perusteella voin todeta, että ryhmän toiminta oli kehittyvää ja hyvää. Tähän vaikuttivat monet seikat, muun muassa se, että yhteistoimintaan, turvallisuuteen ja ristiriitojen ratkaisuun kiinnitettiin määrätietoisesti huomiota. Tavoitteista keskusteltiin säännöllisesti yhdessä, luottamuksen rakentamiseen käytettiin aikaa ja palautteissa keskityttiin positiivisuuteen. Ryhmällä oli myös yhteiset säännöt, joita noudatettiin.

Lintunen ja Kuusela (2009, 179) toteavat, että ihanteellinen ryhmä on turvallinen, ja siinä otetaan ryhmäläisten tarpeet huomioon tasapuolisesti. Myös ristiriidat ratkotaan, ryhmässä on hyvä ilmapiiri ja siinä kannustetaan yrittämään sekä jokainen tuntee olevansa arvostettu. Heidän mukaansa ryhmässä, jossa on hyvä ilmapiiri, myös oppiminen onnistuu parhaiten. Rovio (2009a, 175) pitää riittävän turvallisuuden kokemuksen mahdollistavan sen, että yksilö antaa oman luovuutensa ryhmän käyttöön ja sitoutuu ryhmän toimintaan.

Elämys- ja seikkailupedagogiset tehtävät loivat menetelmällisesti toimivat olosuhteet hyvän ryhmän rakentumiselle. Lintunen ja Kuusela (2009, 183–184) nimeävät muun muassa toiminnalliset opetusmenetelmät, joihin jo aiemmin olen todennut elämys- ja seikkailupedagogiikan kuuluvan, tunne- ja vuorovaikutusoppimiseen näkökulmia ja työkaluja tarjoaviksi suuntauksiksi. Toiminnallisten menetelmien avulla voidaan saavuttaa yhteisöllisyyttä ja luoda hyvää ryhmäilmapiiriä. Myös Kataja ym. (2011, 22–23) pitävät toiminnallisia menetelmiä ryhmän voimavaroja vahvistavina menetelminä. Heidän mukaansa toimivan ryhmän tunnuspiirteitä ovat ryhmän jäsenten myönteinen riippuvuus toisistaan eli jäsenet siis tarvitsevat toinen toisiaan, vuorovaikutteinen viestintä, mikä edellyttää luottamusta, arvostusta ja avoimuutta, yksilöllinen sitoutuminen ja vastuunkanto sekä sosiaalinen yhdessä tekeminen erilaisia ajatuksia yhdistellen ja toiminnan pohtiminen ja reflektointi. (Ks. myös Kangasniemi, Reitti & Sillanpää-Reitti 2009, 6.)

Myös opettajatiimi reflektoi jatkuvasti tekemisiään ja näin luottamus kehittyi ja kasvoi. Opetuksessa ja ohjauksessa toteutettiin yhteisopettajuutta. Kotiväkeen pidettiin tiiviisti yhteyttä. Omissa kenttäpäiväkirjamerkinnoissani näkyvät huomiot yhteistyöstä kotiväen ja opettajatiimin välillä usein.

Erityisopettajan ja -ohjaajan kanssa asiat hoituvat vaivattomasti.
(Kenttäpäiväkirja 16.8.2012.)

Vanhemmat olivat tyytyväisiä toimintaan ja iloisia, että sitä toteutetaan.
(Kenttäpäiväkirja 24.9.2012, kotiväen info-tilaisuus.)

Ryhmässä keskusteltiin jäillä liikkumisen turvallisuudesta jo pilkkikertaamme edeltävänä päivänä. Aihe oli erittäin tärkeä, koska oppilaitos sijaitsi virtaavan vesistön äärellä ja jäättilanne kiinnosti kovasti kahta opiskelijasta. Kiinnostuksesta ilmoitettiin myös kotiin, ja erityisopettaja ja -ohjaaja olivat keskustelleet tiukasti poikien kanssa. Pilkkiaihe tulee siis tarpeeseen turvallisuusnäkökulmista käsin niin ammatillista kuin vapaa-ajan toimintaa ajatellen.
(Kenttäpäiväkirja 31.1.2013.)

Päivä oli onnistunut ja monipuolinen (patikointi ja jousiammunta). Tästä on jälleen kiva jatkaa. Ja hyvin pärjäsimme erityisopettajan kanssa kahden (erityisohjaaja oli poissa), kun jousiamunnassa on niin taitavat ohjaajat (2 kpl) paikalla.
(Kenttäpäiväkirja 14.2.2013.)

Suunnitelmallisten toimien lisäksi yksi yhteistyötä rakentava tekijä oli kuitenkin ryhmän jäseniin liittyvä. Vaikka ryhmä koostui erilaisista opiskelijoista omine persoonallisuuden piirteineen, toiveineen ja tarpeineen, niin kaikkia yhdisti se, että ryhmän jäsenet olivat erittäin mukavia nuoria. Oheinen haastattelutekstejä sopisi kehen vain ryhmäläisistä.

Maarit: Joo, joo. Topiashan on sosiaalisesti tosi herttanen nuori mies.
Erityisopettaja: On kohtelias ihan niin kuin Tuukkakin.
Maarit: Molemmat on, joo.
(Haastattelu 7.6.2013.)

Kenttäpäiväkirjamerkinnoissani näyttäytyvät myös havainnot opiskelijoiden suhtautumisesta opettajatiimiin ja elämys- ja seikkailupedagogiikkaan.

Ryhmäläisillä oli ollut erityisohjaajaa kova ikävä (erityisohjaaja oli kansainvälisellä koulutusmatkalla ja näin poissa ryhmän toiminnasta).
(Kenttäpäiväkirja 5.11.2012.)

Opiskelijat olivat tehneet minulle ulkolyhdyn, jonka he antoivat minulle. Olin tosi otettu.
(Kenttäpäiväkirja 14.12.2012.)

Topias on kertonut, että hän haluaa ensi vuonna jatkaa valmentavan ja kuntouttavan opetuksen ja ohjauksen ryhmässä ja olisi mennyt ehkä toiseen ryhmään, mutta haluaa tulla seikkailukasvatukseen vuoksi tähän ryhmään.
(Kenttäpäiväkirja 7.3.2013.)

Loistopäivä. Paras päivä ikinä, olipas mielenkiintoista, paras seikkailukasvatuspäivä, kaikki kivaa, olipas mukavaa (Panssarimuseokäynti). Näitä kommentteja tästä päivästä tuli. Myös toisen ryhmän opiskelijoille päivä oli hyvä. Esimerkiksi eräs heistä oli tavanomaista sosiaalisempi ja avoimempi.
(Kenttäpäiväkirja 17.4.2013.)

Luonnollisesti pitkin lukuvuotta erityisohjaaja ja -opettaja pohtivat toiminnan sujumista myös omasta näkökulmastaan. Heidän kokemuksensa olivat niin hyvät, että lukuvuoden lopussa erityisopettaja totesi, että he aikovat jatkaa elämys- ja seikkailupedagogisen toiminnan toteutusta kerran viikossa tulevinakin lukuvuosina, vaikka he ovat kahdestaan sitä toteuttamassa. Oheiset kenttäpäiväkirjamerkintäni kuvaavat heidän ajatuksiaan.

Erityisopettaja kertoi, että kokemukset ovat olleet erittäin hyviä ja hän on saanut paljon enemmän kuin etukäteen osasi odottaa.
(Kenttäpäiväkirja 30.11.2012.)

Päivän jälkeen erityisopettaja kertoi, että hänelle tämä vuosi on ollut vuosi, joka on mennyt todella nopeasti verrattuna aiempiin vuosiin. Ja luonnossa toiminta on edistänyt omaa jaksamista ja mielen hyvinvointia. Eli on ollut samalla myös tykytoimintaa.
(Kenttäpäiväkirja 29.5.2013.)

Erityisohjaaja totesi, että hän oppi valtavan paljon kuluneena vuotena.
(Kenttäpäiväkirja 6.6.2013.)

Erityisopettaja totesi, että vuosi on ollut hyvä. Niin hyvä, että he jatkavat toteutusta kerran viikossa ensi lukuvuonnaakin, mikä on kova tavoite kahteen henkeen.
(Kenttäpäiväkirja 7.6.2013.)

Edellä olevat otteet haastatteluista ja kenttäpäiväkirjastani muodostavat kuvan ryhmän yhteistoiminnasta ja kaverisuhteista. Niissä käsitellään lisäksi yhteistyötä kodin ja opettajatiimin välillä. Aineistostani nousevat havainnot ovat hyvin samansuuntaisia aiempien tutkimustulosten sekä teorian tiedon kanssa (ks. luku 3.4.3). Elämys- ja seikkailupedagogisessa luontoliikunnassa painotetaan yhteistoimintaa ja sen myötä opitaan toimimaan yhdessä ja ratkomaan myös ihmissuhteisiin liittyviä ongelmatilanteita. Kouluopetusta ajatellen opitaan taitoja, jotka ovat yhteiskunnassa toimimisessa tärkeitä.

8 LÄSNÄOLOA JA KOULUSSA VIIHTYMISTÄ

Edellisessä luvussa kuvasin yhdessä tekemiseen ja kavereista huolehtimiseen liittyviä havaintojani ja niitä muutoksia, joita ryhmän toiminnassa lukuvuoden aikana tapahtui. Tässä luvussa esittelen aineistoni perusteella läsnäoloon ja kouluviihtyvyyteen liittyviä huomioita. Näiden kahden aiheen ympärille muodostuu tutkimukseni toinen teema ”Läsnäoloa ja koulussa viihtymistä”.

8.1 Kouluviihtyminen ja poissaolot

Ennen kuin kuvaan tarkemmin teemaan liittyviä havaintojani, tarkastelen kouluissa viihtymistä ja poissaoloja yleisesti. Kouluviihtyvyys⁴⁹ ei ole itsestään selvää suomalaisissa kouluissa. Vertailevat kansainväliset tutkimukset osoittavat, että suomalaiset oppilaat eivät viihdy kouluissa, ja viihtyvyys heikkenee koko peruskoulun ajan, enemmän pojilla kuin tytöillä (Haapaniemi & Raina 2014, 11–12).

Edellä esitetystä johtuen muun muassa YK:n lasten oikeuksien komitea on vuonna 2011 antanut suosituksen selvittää syitä suomalaisten koululaisten huonoon kouluviihtyvyyteen. Suomen UNICEF tarttui suositukseen, ja ensimmäinen suomalaisten peruskoululaisten kouluhyvinvointia tarkasteleva kokonaisanalyysi valmistui vuonna 2012. Tutkimuksen johtopäätöksissä todetaan, että suomalaisissa kouluissa pyritään turvaamaan oppilaiden keskeiset oikeudet. Kuitenkin koulujen toimintaan ja toimintaympäristöön liittyy turvallisuutta rapistavia tekijöitä kuten epäterveitä rakennuksia ja omakohtaisia harmeja eli pelon tunteita ja kiusaamista. Epäesteettiset sisustusratkaisut ja piharakenteet heikentävät viihtymistä. Oppilasyhteisöjä näyttää liimaavan yhteen suomalai-

⁴⁹ Kouluviihtyvyys on vaikeasti määriteltävissä oleva käsite, sillä se on moniulotteinen ja abstrakti. Eri tutkijat lähestyvät sitä eri näkökulmista ja liittävät siihen erilaisia asioita. Tärkeitä kysymyksiä kouluviihtyvyyttä tarkasteltaessa ovat seuraavat: Onko koulussa hyvä olla ja onko sinne turvallista ja helppoa mennä? Huomioidaanko jokaisen oppilaan yksilölliset tarpeet antaen riittävästi huomiota ja aikaa? (Harinen & Halme, 2012, 17.)

sille tyypillinen koulunvastaisuuskulttuuri, joka aiheuttaa työrauhaongelmia. Oppilaita ei myöskään kuunnella opetuksen sisällöistä tai menetelmistä päätettäessä. Työjärjestykset, työpäivän pituus, jaksottaminen tai koulun varustelu ovat asioita, joista ei kysytä oppilaiden mielipiteitä. Kenties näistä johtuen oppilaat suhtautuvat hyvin kielteisesti opettajiin. Tutkimuksessa kuitenkin todetaan, että perusopetuksen opetussuunnitelmauudistuksessa on kuunneltu oppilaiden toiveita. Tutkimuksen johtopäätöksissä mainitaan lisäksi, että suomalaisessa koulussa oppilaiden itsensä toteuttaminen eli persoonallisuuden, lahjojen sekä henkisten ja ruumiillisten valmiuksien mahdollisimman täysi kehittäminen on jäänyt tieto-aidollisen osaamisen jalkoihin. Kun oppilailla ei ole mahdollisuutta toteuttaa itseään ja tulla kuulluksi, heidän aktiivisuutensa suuntautuu opetustilanteiden ulkopuolelle. Tämä ei voi olla vaikuttamatta kouluviihtyvyyteen. (Harinen & Halme 2012; 4-5, 9.)

Kauravaara (2013, 83–87) havaitsi omassa erääseen ammatilliseen oppilaitokseen sijoittuvassa tutkimuksessaan, että poissaolot olivat tavanomaisia ja valtaosa nuorista miehistä koki koulussa käymisen ikäväksi. Poissaoloihin opiskelijat eivät suhtautuneet vakavasti. Kauravaara toteaa, että läsnäolo yhden oppitunninkin aikana vaihteli, sillä opiskelijat tulivat ja menivät omia aikojaan. Poissaoloista ei välttämättä ilmoitettu kenellekään, eikä niiden syitä selvitetty tarkoin. Esimerkiksi jaksamattomuus oli tyypillinen syy olla poissa tai koulunkäynti ei huvittanut. Opiskelijat kertoivat poissaolojen syiksi myös sen, että koulussa ei ollut järkevää tekemistä tai oppimismahdollisuuksia. Kauravaara havaitsi opettajienkin pitävän poissaoloja tavallisina. Luonnollisesti runsaat poissaolot aiheuttivat rästejä ja opintojen venymistä. Kauravaaran (2013, 87–99) mukaan myös myöhästelyt tunneilta ja sovitusta asioista luistamiset olivat tavanomaista toimintaa opiskelijoiden keskuudessa.

Kouluviihtyvyyden lisäämiseksi on viime vuosina etsitty erilaisia keinoja, sillä viihtymättömyys ja mahdollisesti siitä johtuvat poissaolot kouluista eivät ole kenenkään etu. Harinen ja Halme (2012, 71–72) ovat suositelleet hyvän koulun rakentamiseksi useita toimia. YK:n lasten oikeuksien sopimuksen yleisperiaatteiden noudattaminen on yksi näistä. Muun muassa yhdenvertaisuusperiaate edellyttää yhdenvertaista kohtelua ja syrjintää vahvistavien rakenteiden poistamista. Lapsen ja nuoren etu tulee huomioida ensisijaisesti päätöksenteossa. Lapsen oikeus kehittyä mahdollisimman täysimääräisesti puolestaan edellyttää kaikkien osa-alueiden kehittämistä, ei vain tieto-aidollisen osaamisen. Koulussa tulee kokea oppimisen, osaamisen ja onnistumisen iloa. Menetelmiin on siten kiinnitettävä huomiota. Oppilailla on oikeus tulla kuulluksi ja oikeus vaikuttaa keskeisiin koulua koskeviin asioihin. Osallisuutta on lisättävä ja oppilaiden mielipiteet muun muassa opetuksen sisällöistä ja menetelmistä tulee nähdä yhtä tärkeinä kuin koulun aikuisten mielipiteet. Luonnollisesti avoin, yleinen ja turvallinen ilmapiiri lisää yhteisöllisyyttä ja opettajien ja oppilaiden keskinäisiin suhteisiin tulee panostaa. Kouluympäristön suunnittelussa tulee huomioida lasten toiveet. Tärkeää on lisäksi, että kouluista puhutaan positiivisesti. Hyvän koulun rakentaminen on kaikkien asia, ja aikuisten tulee välittää lapsille myönteinen suhtautuminen kouluihin.

Haapaniemi ja Raina (2014, 76–77) pitävät pedagogisen viihtymisen kulmakivinä turvallisuutta, uteliaisuutta ja vuorovaikutusta. Heistä oppilailla tulee olla mahdollisuus vaikuttaa asioihinsa. Opettajan puolestaan tulee huomioida kiintymyssuhteen merkitys oppilaiden koulumotivaatioon ja luontaisen uteliaisuuden herättäminen sekä käyttää vuorovaikutuksen mahdollistavia työtapoja. Ryhmäilmiöt pitää huomioida opettamisessa suunnitelmallisesti.

Haapaniemi ja Raina (2014, 93–94) mainitsevat lisäksi, että hyvään oppimiseen liittyy usein syvä tunnemuisto ja elämys. Esimerkiksi retket mahdollistavat kokonaisuuksien oppimisen ja rakentavat oppimismyönteistä luottamuksen ilmapiiriä. Retket ruokkivat myös uteliaisuutta. Heidän mukaansa retket antavat mahdollisuuden oppia vaihtelevasti ja innostavasti.

8.2 Opiskelijoiden, kotiväen ja opettajatiimin näkemykset kouluviihtymisestä

Omassa aineistossani syksyn haastatteluissa opiskelijat kertoivat, että koulussa on ollut kivaa ja viikoittaiset maastopäivät ovat olleet mukavia. Kovin syvästi he eivät aihetta miettineet, mutta haastatteluista välittyi positiivinen suhtautuminen opiskeluun. Lukuvuoden lopussa tehdyissä haastatteluissa opiskelijat suhtautuivat edelleen myönteisesti koulunkäyntiin. Niklas rohkeni kertoa myös aiemmista ikävistä muistoistaan edellisessä koulussaan. Vanhat muistot aiheuttivat sen, että koulu ei lähtökohtaisesti ollut mukava paikka.

Maarit: Onks kouluun ollut kiva tulla?

Niklas: No, välillä. Sitten mulla on ollut noita kokemuksia, mitä mä oon joutunut kokeen niin.

Maarit: Joo.

Niklas: Niin sen takia ei oikein ne koulut oo kivoja joskus tulla.

Maarit: Joo, joo. Sulle on tullut vanhat mieleen, jotkut asiat?

Niklas: No, niin.

Maarit: Joo. Mites hei, kun sä oot jossain vaiheessa sanonut, että sähän tulit oppilaitoksesta X tänne, ja sä et tainnut siellä oikein viihtyä,

Niklas: Joo.

Maarit: niin onks tää vuosi ollut kuitenkin toisenlainen?

Niklas: No jotakuinkin aika paremmin sillein että

Maarit: Yym.

Niklas: tulee toimeen noitten luokkalaisten kaa.

Maarit: Joo.

Niklas: Ja opettajien kaa enemmän.

...

Maarit: Et mikä siellä oppilaitoksessa X oli semmonen, mistä sä et tykännyt?

Niklas: No lähinnä opettajista en oikein tykännyt.

(Haastattelu 27.5.2013.)

Edellisessä luvussa käsittelin kaverisuhteita. Niklaksen haastattelu vahvistaa sitä, että kaverisuhteilla ja suhteella opettajiin on merkitystä myös koulussa viihtymiseen. Roni pohti viihtymistä työskentelyn kivuuden näkökulmasta.

Maarit: Osaaks sä sanoa tarkemmin miks on kiva tulla kouluun?
 Roni: Täällä on kiva työskennellä.
 (Haastattelu 28.5.2013.)

Selvittämättömiä poissaoloja opiskelijoilla ei ollut. Viljami totesi poissaoloista seuraavaa vastatessaan kysymykseeni koulun kivuudesta:

Viljami: Yym. Nyt tarvii kunnon miettimistä.
 Maarit: Mieti ihan rauhassa. Ihan rehellisesti saat vastata.
 Viljami: On siellä nyt ihan perusjuttu.
 Maarit: Ihan sillei perusjuttu?
 Viljami: Sillon, kun oli peruskoulua, niin silloin oltiin että joo, jään kotiin.
 Maarit: Niin, niin. Mutta nyt ei oo? Sä oot aina ainakin koulussa. Et oo ollut poies ja näin.
 Viljami: Ni, paitsi silloin, kun oon ollut kipee.
 Maarit: Niin, joo, aivan. Totta kai, silloinhan pitääkin olla kotona parantumassa.
 (Haastattelu 27.5.2013.)

Kenttäpäiväkirjamerkintäni vahvistavat opiskelijoiden läsnäolon koulussa maastopäivinä. Jos joku oli poissa, hän oli sairaana, työharjoittelussa, tutustumassa toiseen oppilaitokseen tai jonkin muun päteväen syyn vuoksi poissa. Joku nukkui kerran pommiin, mutta muuten luvattomia poissaoloja ei ollut. Koulussa viihtymisestä olen tehnyt myös pitkin lukuvuotta usein huomioita. Opiskelijoiden palautteet maastopäivien jälkeen ja valokuvat vahvistivat viihtymistä. Toki joskus vettä sataessa puiden vesominen ei innostanut, mutta silti tehtävät tehtiin ja sadekehi ei vaikuttanut läsnäoloon.

Kotiväen haastatteluista välittyi vanhempien tuki koulunkäynnille. Esimerkiksi Viljamin äiti totesi, että periaatteessa Viljamista koulussa käynti oli kivaa, mutta muutaman kerran he joutuivat kannustamaan poikaa. Maastopäivinä Viljami oli paikalla, mutta talvella hän ei kerran mennyt kouluun ja kevään työharjoittelussa ilmeni haasteita. Harjoittelupaikka ei ollut Viljamista mielekäs, ja siksi hän ei olisi halunnut käydä siellä. Kuitenkin yhteistyössä koulun, kodin ja opiskelijan kanssa haaste ratkesi ja työharjoittelu sujui onnistuneesti. Mielestäni etenkin kotiväen vahva tuki asiassa ratkaisi tilanteen. (Haastattelu 11.6.2013.)

Niklaksen äiti iloitsi siitä, että Niklas kävi nyt koulua ja poissaoloja ei ollut 200:aa tuntia kuten edellisessä koulussa oli ollut (haastattelu 12.6.2013).

Jessen äiti mainitsi Jessen olevan väsynyt koulupäivien jälkeen, mutta tuosta huolimatta Jesse ei ole koskaan sanonut, että hän ei mene kouluun (haastattelu 18.6.2013).

Kotiväki otti esille syiksi koulussa viihtymiseen hyvät suhteet muun muassa erityisopettajaan ja opiskelijoiden tasapuolisen kohtelun. Erityisopettajan ja -ohjaajan ammattitaito toi viihtymistä. Esimerkiksi Ronin äiti kertoi Ronin pitävän erityisopettajaa parhaana opettajanaan. Tuukan ja Topiaksen äiti pohti syitä koulunkäynnin mielekkyyteen seuraavasti:

Topiaksen ja Tuukan äiti: On ollut kiva mennä sinne, ja sitten se on tietenkin hyvin monipuolista ja siellä tehdään ja nää on molemmat kuitenkin niin toiminnallisia.
 (Haastattelu 18.6.2013.)

Erityisohjaaja totesi myös, että yhtään sellaista poissaoloa ei ole ollut, mitä ei olisi ilmoitettu ennakoon. Hän kertoi lisäksi, että heillä poissaolot eivät ole koskaan olleet ongelma. (Haastattelu 6.6.2013.)

Erityisopettaja pohti viihtymistä ja poissaoloja muun muassa siitä näkökulmasta, että opiskelijat pitivät luonnossa toimimisesta ja se innosti koulunkäyntiin (kuva 12). Hän näki myös vastuun antamisen kasvattaneen esimerkiksi Villeä huolehtimaan asioistaan.

Erityisopettaja: Ja sitten Villellä oli se haaste tässä vuoden aikana, kun se muutti

Maarit: Yym.

Erityisopettaja: siihen toiseen asuntoon

Maarit: Joo.

Erityisopettaja: vähän itsenäisemmin asuun.

Maarit: Joo, joo.

Erityisopettaja: Ja sitä hän pelättiin, että se menee mönkään,

Maarit: Yym.

Erityisopettaja: mutta se onnistu. Kun sehän oli tosi,

Maarit: Mikä oli hyvä juttu.

Erityisopettaja: ehkä oli, että kun sille annettiin, sitä holhoomista vähän pois sieltä,

Maarit: Joo, joo.

Erityisopettaja: niin se otti itte sitä vastuuta nyt kuitenkin, että se

Maarit: Niin.

Erityisopettaja: ei jäänyt tulematta kuin kerran tai kaks, että se oli nukkunut pommiin.

Maarit: Niin.

Erityisopettaja: Kun mun mielestä siellä edellisessä paikassa sitä jouduttiin herätteen ja patistaan tekeen niitä omia juttujaan ja muuta, että

Maarit: Aivan.

Erityisopettaja: sillä on tapahtunut nyt joku kasvu siinä, että se on niin

Maarit: Joo.

Erityisopettaja: kuin miehistynyt vähän.

(Haastattelu 7.6.2013.)

Edellä olevien havaintojen ja haastatteluiden perusteella syitä siihen, että opiskelijat olivat läsnä koulussa ja viihtyivät siellä, on useita. Ryhmän kiinteys ja kaverisuhteet sekä erityisopettajan ja -ohjaajan lämmin suhtautuminen opiskelijoita kohtaan, turvallisuuden tunne siitä, että ei nolata tai että erilaiset ongelmat ratkotaan, rakensivat viihtyvyyttä. Edellisessä luvussa käsitellyt ryhmän toimintaan ja ihmissuhteisiin liittyvät tekijät siis tukivat kouluviihtyvyyttä. Monipuolinen, mielekäs ja oppimiseen innostava tekeminen lisäsivät läsnäoloa viihtyvyyden ohella. Voinkin todeta, että kun koulussa viihdyttiin, oltiin siellä myös paikalla. Näyttäisi siltä, että luvussa 5.1 esittelemäni viitekehysten muotoon tiivistetty elämys- ja seikkailupedagogisesti rakennettu lukuvuotemme toteutti tämän luvun alussa esiteltyjä hyvän koulun periaatteita ja näin lisäsi pedagogista viihtyvyyttä.



KUVA 12 Aivan lähelle kairatuista rei'istä ei kaloja välttämättä saa, mutta huomattavasti mukavampaa on pilkkiä kaverin kanssa kuin yksin. Myös miellyttävä luontoympäristö lisää viihtymistä. (Kuva: ryhmän erityisopettaja.)

Yhteenvetona aineistooni peilaten totean, että suomalaiseen eräperinteeseen ja luontoliikuntaan tukeutuva, kaikille opiskelijoille sopiva, elämyksellinen, kokemuksellisen ja konstruktivistisen oppimisen teorioihin pohjautuva kokonaisvaltainen ja reflektiivinen pedagogiikka näyttää innostavan koulunkäyntiin. Monipuoliset oppimisympäristöt ja eri aistikanavien käyttö tekevät koulupäivistä vaihtelevia ja mielenkiintoisia. Yhdessä toimiminen, yksilön huomioiminen, turvallisuus ja kannustus sekä vastuun antaminen ja jakaminen tukevat viihtymistä. Myös Karppinen (2005) havaitsi omassa väitöskirjatyössään menetelmän suotuisan vaikutuksen kouluviihtymiseen. Kun luvussa 3 tarkastelin elämys- ja seikkailupedagogiikan taustalla olevia periaatteita, havaitsin, että menetelmään liittyvä luonnossa toimiminen ja liikkuminen tuottavat hyvää oloa ja terveyttä useiden tutkimusten mukaan (ks. erityisesti luku 3.2). Aineistoni perusteella luontoon liittyvät kokonaisvaltaiset elämykset ovat myös viihtyvyyden näkökulmasta arvokkaita.

9 LUONTOLIikkUMISTA - KOKIEN JA TOIMIEN

Lukuvuotemme sisälsi runsaasti toimimista ja liikkumista niin aidossa kuin osittain rakennetussa luontoympäristössä (ks. luku 5.10). Toki toiminnalliset maastopäivämme suuntautuivat toisinaan rakennettuun kaupunkiympäristöön, mutta luontoliikunta oli oleellinen osa toteutustamme elämys- ja seikkailupedagogiikan periaatteiden mukaisesti (ks. luku 3.2). Tässä luvussa tarkastelen ryhmäläisten ja kotiväen sekä erityisopettajan näkemyksiä luonnossa toimimisesta ja liikkumisesta lukuvuoden aikana. Kuvaan liikkumisen määriä siltä osin kuin haastatteluissa ja omista havainnoistani niitä tuli esille. Tämän teen siksi, että liikkumisen määrästä⁵⁰ pystyn päättelemään osaltaan myös kertyneitä kokemuksia.

Ennen kuin esittelen tarkemmin aineistostani nousseita luontoliikkumiseen liittyviä ajatuksia eli muodostamaani teemaa ”Luontoliikkumista – kokiensa ja toimien”, selvennän vielä yleisesti liikkumiseen ja luontoon liittyvää kokemukSELLISUUTTA ja käsitettä liikuntasuhde. Näin pyrin havainnollistamaan sitä, miten monista tekijöistä liikunnallisen elämäntavan⁵¹ omaksuminen koostuu, ja miten etenkin kokemukset vaikuttavat liikkumisen määrään. (Suomalaisten lasten ja nuorten liikkumisen määriä olen tarkastellut jo luvussa 4.3.2.)

⁵⁰ Liikkumisen määriin vaikuttavat kokemusten ohella monet muut tekijät kuten taloudellinen, sosiaalinen ja kulttuurinen pääoma, elämäntilanne, olosuhteet ja oikeudet sekä velvollisuudet (Itkonen & Kauravaara 2015, 184–189). Laakso, Nupponen ja Telama (2007, 56–60) tukeutuvat useisiin tutkimuksiin ja toteavat niiden pohjalta, että kouluikäisten liikuntaharrastusta selittäviä tekijöitä ovat 1) yksilölliset tekijät eli ikä, sukupuoli, biologiset tekijät ja psykologiset muuttujat kuten minäkäsitys ja tehtävä-/kilpailusuuntautuneisuus ja 2) sosiaalinen ympäristö eli perhe, kaveripiiri, perheen sosiaalinen asema ja nuoren oma koulutus sekä 3) fyysisen ympäristön tekijät eli asuinpaikan sijainti, maantieteellisten alueiden erot ja vuodenajat. Koululiikunnassa edellä mainituista tekijöistä voidaan osaan vaikuttaa, mutta osa on sellaisia, että niiden muuttamiseen tarvitaan muunlaisia yhteiskunnallisia toimia tai niitä ei voida muuttaa, kuten ikä tai sukupuoli. Koululiikunnan kokemuksiin voidaan kuitenkin vaikuttaa paljon, ja siksi tarkastelen etenkin niitä. Kokemukset ovat myös tärkeä osa elämys- ja seikkailupedagogiikan periaatteita. Elämys- ja seikkailupedagogiikka on osaltaan kokemukselliseen oppimiskäsitykseen pohjautuva menetelmä (ks. luku 3.4.2).

⁵¹ Liikunnallinen elämäntapa on yksi kouluopetuksen tavoitteista.

9.1 Kokemukset liikunnassa, liikuntasuhde ja liikkumisen määrä

Elämys- ja seikkailupedagogiikkaan liittyvät voimakkaasti kokemukset. Myös liikunta on jo itsessään oppiaine, johon liittyy kokemuksia huomattavasti enemmän kuin moneen muuhun oppiaineeseen liikunnan kokonaisvaltaisuuden vuoksi. Liikunnassa koetaan esimerkiksi iloa ja riemua, mutta myös pettymyksiä. Kertyneet kokemukset vaikuttavat tulevaisuuden valintoihimme, ja toimintamme perustuukin osittain siihen, millaisia kokemukset ovat olleet.

Koska kokemukset vaikuttavat tuleviin liikkumismääriimme, on tärkeää tiedostaa, että kokemusten laadulla on merkitystä. Laatuun voi opetuksessa vaikuttaa monin tavoin. Sujuva ryhmätoiminta, josta kerroin luvussa 7, luo olosuhteet onnistumisen kokemuksille. Opettaja voi pyrkiä lisäksi rakentamaan suotuisan motivaatioilmaston⁵² liikuntatunneille ja tätä kautta synnyttää myönteisiä kokemuksia liikuntaa kohtaan.

Kokemusten laatua mietittäessä on selvää, että hyvät kokemukset innostavat jatkamaan jonkin aiheen parissa, huonot puolestaan saattavat aiheuttaa kyseisen aiheen välttämistä. Liikunnassa etenkin vertailu toisiin aiheuttaa huononmuuden kokemuksia ja saattaa johtaa siihen, että liikunta ei tuota iloa. Liikuntaan liittyvä pelko voi säilyä läpi koko elämän. (Itkonen & Kauravaara 2015, 155–156.)⁵³ Pahimmillaan negatiiviset kokemukset liikunnasta ovat suoranaisia liikkumisen esteitä (Itkonen & Kauravaara 2015, 187).⁵⁴

⁵² Motivaatioilmastoa liikunnanopetuksessa on tutkittu paljon. Liukkonen, Jaakkola ja Soini (2007, 157–168) ovat koonneet erilaisia motivaatioteorioita. Heidän mukaansa motivaatio vaikuttaa liikunnan intensiteettiin, suorituksen laatuun, tehtävien valintaan sekä pitkäjänteisyyteen toiminnassa. Se on keskeinen näkökulma liikunnan opetustoiminnassa. Itsemääräämisteoriana liittyvät pätevyyden, autonomian ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden kokemukset. Tavoiteorientaatioteoriaan kuuluu puolestaan se, syntyykö tunne fyysisestä pätevyydestä normatiiviseen vai itsevertailuun perustuen eli onko motivaatioilmasto minä- vai tehtäväsuuntautunut. Liikunnanopetuksessa tulisi tavoitella tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa eli ohjattavat osallistuvat päätöksentekoon, toimintaa eriytetään taitotason mukaan, virheet kuuluvat oppimiseen, yhteistyö on arvostettua, omaa kehittymistä arvostetaan, palautetta annetaan suorituksista ja se on yksityistä, arviointiprosessiin osallistuvat myös ohjattavat, ryhmät ovat heterogeenisiä, ajankäyttö on joustavaa ja ohjattavat asettavat omat tavoitteensa sekä jokaisella on toiminnassa tärkeä rooli. (Ks. myös Liukkonen & Jaakkola 2013, 144–157.)

Kun tarkastelen erilaisia motivaatioteorioita ja elämys- ja seikkailupedagogiikan periaatteita, voin todeta, että elämys- ja seikkailupedagogiikassa pyritään huomioimaan niin itsemääräämisteoriana kuin tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto.

⁵³ Itkonen ja Kauravaara (2015) analysoivat ja esittelevät 30 kirjoittajan tekstejä liikkumisen tulkinnoista teoksessaan ”Liikunta kansalaisten elämänkulussa – Tulkintoja liikkumisesta ja liikunnanedistämisestä”. Teoksessa jäljitetään sitä, miten kansalaiset merkityksellistävät liikuntaan liittyviä asioita, millaisia kokemuksia ihmisillä on sekä miten liikunnanedistämistoimet tavoittavat kohteensa.

⁵⁴ Liukkonen ym. (2007, 158–159) toteavat, että kilpailullinen ja normatiivista vertailua sisältävä liikunta on aiheuttanut monille negatiivisia liikuntakokemuksia. Tällaiset kokemukset vähentävät motivaatiota liikuntaa kohtaan. Sen sijaan oppilaat viihtyvät tunneilla, kun heidän kolme psykologista perustarvettaan täyttyvät. Nämä perustarpeet ovat pätevyyden, autonomian ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden kokemukset. (Ks. myös Liukkonen & Jaakkola 2013, 144–157.)

Myönteisten kokemusten avulla voidaan siis vahvistaa innokkuutta toimia. Pedagogisesti taitava opettaja, oma sinnikkyys tai vertaisryhmä saattaa auttaa jopa yli mahdollisesti kertyneiden huonojen kokemusten. Onnistumiset, hyväksytyksi tuleminen ja positiivinen palaute voivat toimia keinoina tässä innostamisessa. (Itkonen & Kauravaara 2015, 158.) Jotta liikunnanopetus innostaisi liikkumaan, on liikuntatunneilla olennaista tavoitella positiivisten kokemusten syntymistä kaikille oppijoille. Ilmapiirin tunneilla tulisi olla myönteinen. Paras ta olisi, että kenellekään ei kertyisi sellaisia negatiivisia kokemuksia, joita myöhemmin joudutaan korjaamaan. Elämys- ja seikkailupedagogiikassa myönteisten kokemusten saavuttamiseksi on hyvin tärkeää huomioida esimerkiksi jännittävien toimintojen vapaaehtoisuus. Kun toimintaan ei pakoteta, saatetaan voittaa jopa omia pelkoja.

Maarit: Jäiks sulle joitain kokemuksia mieleen?

Niklas: Yym. Se kiipeemis, mentiin kiipeen. Kun mulla on aina ollut semmonen, ehkä vähän pieni kammo ylhäällä.

Maarit: Korkeita paikkoja kohtaan?

Niklas: Joo.

Maarit: Joo.

Niklas: Mut sit mä kiipesin suht korkeelle.

Maarit: Miltä se tuntu, kun oli ylhäällä, vaikka oli korkeenpaikankammo?

Niklas: Ei oikeen miltään.

Maarit: Joo.

Niklas: Kun mä olin niissä valjaissa.

Maarit: Niin sua ei pelottanut?

Niklas: Ni.

(Haastattelu 27.5.2013.)

Kokemukset kietoutuvat kiinteästi myös liikuntasuhteeseemme, joka omalta osaltaan vaikuttaa yksilön liikkumisen määrään. Koski (2013, 96–120) tarkastelee laajasti käsitettä liikuntasuhde⁵⁵. Hänen mukaansa meillä kaikilla on pitkän prosessin aikana muotoutunut suhde kulttuuriseen ilmiöön nimeltä liikunta. Tämä suhde vaikuttaa tekemiimme valintoihin. Liikuntasuhteen ymmärtäminen on tärkeää, jotta ihminen voisi omaksua liikunnallisen elämäntavan monien muiden mahdollisten elämänvalintojen sijaan tai ohessa. Liikunta nimittäin joutuu kamppailemaan paikastaan ihmisen elämässä. Liikunta myös muodostaa omanlaisensa sosiaalisen maailman ja kulttuurin, jossa on paljon alakulttuureita. Kulttuuri sisältää erilaisia merkityksiä eli liikunta tarkoittaa jotakin ja toisaalta siihen liittyy arvostusulottuvuus. Mitä enemmän ja voimakkaampia liikunnan merkityksiä ihminen havaitsee ja sisäistää, sitä todennäköisemmin liikuntasuhde ilmenee liikunta-aktiivisuutena. Liikuntaan liittyviä merkitysulottuvuuksia ovat suoritus ja kilpailu, terveys, sosiaalisuus, ilmaisu, ilo, itse ja lajimerkitykset. Liikunnanopetuksessa oppilaalle tulisi tarjota erilaisia liikunnan merkityssäikeitä, häntä tulisi auttaa havaitsemaan niitä ja pohtimaan, miten kyseinen merkitys puhuttelee häntä ja miten se sopii jo omaksuttuihin merkityksiin ja merkitysrakenteisiin.

⁵⁵ Kosken (2013, 105) mukaan liikuntasuhteenäkemyksen ydinkäsite on merkitys. Sen lähikäsitteitä ovat arvot, asenne ja kulttuuri sekä motivaatio.

Kosken selventämistä merkitysulottuvuuksista erityisesti tunteiden kokemiseen liittyvä ulottuvuus eli ilo on erittäin tärkeä. Koski (2013, 114) toteaa-kin, että mikäli ilon osa-alueella päästään eteenpäin, helpottaa se myös muilla osa-alueilla etenemistä. Ilo liikunnassa voi tuottaa jopa flow-kokemuksia, jolloin aika menettää merkityksensä ja tekeminen itsessään palkitsee.

Kuten aiemmin olen kuvannut, elämys- ja seikkailupedagogiikassa flow-kokemukset ovat mahdollisia taitavan pedagogin ohjauksessa (ks. luvut 3.5.3, 5.8). Elämys- ja seikkailupedagogiikan periaatteisiin kuuluvat myös sosiaalisuus, kokonaisvaltaisuuden kautta terveys ja oman itsen tunteminen sekä monia eri liikuntalajeja etenkin luonnossa liikkuen. Reflektion kautta toteutuvat Kosken mainitsemat pohdinnat. Sen sijaan kilpailu ei menetelmään kuulu. Menetelmän avulla voidaan siis tarjota useita liikunnan merkityssäikeitä ja osaltaan auttaa myönteisen liikuntasuhteen rakentumista.

Itkonen ja Kauravaara (2015, 159) ovat samoilla linjoilla Kosken kanssa ilon suhteen. Ilo liikunnassa on erittäin tärkeä siihen ohjaava ja sitä ruokkiva tekijä. Ilo voi syntyä esimerkiksi halkotöiden jälkeisistä tarinoista tai kävelylenkistä, jolla muistisairas muistaa normaalia pidempiä lauseita. Iloa tuottavat itse keksityt pelit, säännöt ja välineet, maailman näkeminen pyörän selässä, matala osallistumisen kynnyks, metsässä kulkeminen, marjastus, flow-tilan saavuttaminen, esteettinen kokemus, luonnosta nauttiminen eri aistein, uskallus yrittää, selviytyminen tai reppu selässä kaupassa käynti. Myös liikuntasuosituksia ja niiden toteutumista tarkastellut Tammelin (2013, 69) toteaa, että liikunta jatkuu varmimmin läpi nuoruuden, kun se on hauskaa ja tuottaa iloa ja elämyksiä. Siitä siis saadaan positiivisia kokemuksia.

Itkonen ja Kauravaara (2015, 159-160) tuovat esille lisäksi, että ihminen osaa kaikkien eri tavoin kertyneiden kokemustensa pohjalta arvioida, mikä hänelle sopii parhaiten. Ihminen on siis itsensä paras asiantuntija. Tätä asiantuntijuutta on tärkeää kuunnella luotaessa myönteistä suhdetta liikuntaan.

Elämys- ja seikkailupedagogisessa toteutuksessamme koetimme reflektion avulla kuulla oppijoiden omaa ääntä ja asiantuntijuutta suhteessa liikuntaan pitkin lukuvuotta. Kenttäpäiväkirjamerkinnöissani toistuu usein maininnat liikuntakokemuksista. Ohessa yksi esimerkki:

Ville piti frisbeegolfista selkeästi ja totesi päivän loputtua, että voi mennä kaverinkin kanssa pelaamaan omalla ajalla. Muut eivät omalla ajalla pelaamista harkinneet, mutta Aleksi, Topias ja Niklas pyysivät, että mennään ryhmän kanssa toisenkin keran pelaamaan.

...

Ruoan jälkeen käytiin lävitse seuraavan viikon ohjelmaa, ja sitten lähdettiin pelaamaan sulkapalloa. Se sujui kaikilta hyvin. He toivoivat sitä uudelleen myöhemmin.

(Kenttäpäiväkirja 21.9.2012.)

Toimintapäivien palautekeskustelujen lisäksi myös haastatteluissa kyselin kertyneitä kokemuksia. Syksyn haastatteluissa esille tulleet näkökulmat toimivat näin sisältöjen suunnittelun apuna. Loppulukuvuoden haastatteluissa puolestaan koetin vahvistaa opiskelijoiden omia kiinnostuksen kohteita kannustamalla heitä niiden lajien pariin, joista he pitivät.

Syntyneisiin kokemuksiin vaikuttavat myös oppimisympäristöt. Niihin opettaja pystyy toimillaan vaikuttamaan. Oppimisympäristöistä sellaiset, joissa kokee olevansa hyväksyty, arvostettu ja tunnustettu, ovat hyviä liikkumisympäristöjä (Itkonen & Kauravaara 2015, 160).⁵⁶ Ne innostavat liikkumaan. Esitteen seuraavassa alaluvussa tarkemmin luontoa oppimisympäristönä.

Liikuntaan liittyviä kokemuksia voi tarkastella myös erityisesti nuorten näkökulmasta. Itkosen (2013, 91) mukaan etenkin nuorten kohdalla parasta olisi, mikäli liikunta tuottaisi nuorille yhteisöllisyyden kokemuksia, iloa, toimintakykyä ja kiinnostusta yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen. Elämys- ja seikkailupedagoginen luontoliikunta pyrkii kohti näitä Itkosen mainitsemia tavoitteita, joita siten myös tavoittelimme lukuvuoden kestäneessä toteutuksessamme.

Edelleen, kun mietitään ihmisen fyysisen aktiivisuuden määrää, niin Itkonen ja Kauravaara (2015, 160) toteavat, että siihen vaikuttaa myös sopivan liikukumimuodon löytyminen. Se voi olla jollekin esimerkiksi työ, jossa fyysinen kuormitus on runsasta. Liikuntaan innostamisessa on hyvä huomata, että arjessa on paljon sellaista tekemistä, joka lisää fyysisen aktiivisuuden määrää, vaikka kyse ei olekaan liikunnaksi luokitellusta toiminnasta (Kauravaara & Itkonen 2015, 187). Osa ihmisistä siis kokee tärkeäksi jonkinlaisen näkyvän hyödyn saavuttamisen liikkumisen avulla. Ei liikuta liikunnan vuoksi, vaan liikkuminen on keino saavuttaa jotain muuta arvokasta. Tuon itselle koetun tärkeän ja arvostetun tavoitteen ohella fyysinen aktiivisuus kasvaa ikään kuin sivutuotteena.

⁵⁶ Ajallisesti tarkastellen ympäristöt, joissa liikumme, ovat vuosien saatossa moninaistuneet ja eriytyneet. Liikuntaa harrastetaan niin muokatuissa kuin vähemmän muokatuissa liikkumisympäristöissä. Ihminen luo omia liikkumisympäristöjään viime kädessä liikkumalla niissä. (Salmikangas 2015, 112.) Luonnossa ihminen on kuitenkin liikkunut kautta historian, ja erilaisissa määrittelyissä luonnossa liikkuminen on nähty osaksi liikuntakulttuuriamme (Itkonen 1996, 190–194). Nuorten liikkumisympäristöt poikkeavat jonkin verran aikuisväestön liikuntapaikoista. Itkonen (2012; 167, 169–170) toteaa, että nykypäivänä nuoret liikkuvat karkeasti jaoteltuna kolmenlaisissa ympäristöissä eli kouluissa, urheilua varten rakennetuissa suoritus- ja harjoittelupaikoissa sekä tiloissa, joita ei ole varsinaisesti suunniteltu liikkumistarkoitukseen. Esimerkiksi skeittausta tai parkouria harrastetaan muihin tarkoituksiin tehtyjä rakenteita hyödyntäen. Nuoret ovat kehittäneet kaupunkiympäristöstä itselleen liikkumisympäristön, missä ei noudateta aikuisten asettamia sääntöjä ja tavoitteita. Siellä voidaan itse yhdessä muiden lajin harrastajien kanssa konstruoida tilanteeseen parhaiten sopivat säännöt ja tavoitteet. (Ks. myös Itkonen 2013, 83–91.)

Luontoympäristö mahdollistaa nähdäkseni erittäin hyvin myös nuorten halun liikkuu muutenkin kuin tarkoin säädelyissä ja rakennetuissa suorituspaikoissa. Elämys- ja seikkailupedagogiikassa yhdistyy lisäksi yhteisöllisyys ja kokemuksellisuus, jotka Itkosen (2013, 91) mukaan ovat nuorisokulttuurisen liikkumisen tunnusmerkkejä nuorten itse laatimien sääntöjen ohella. Silvennoinen (1992, 85) on sitä mieltä, että luontoliikunnalla ja nuorten omalla katukulttuurilla on nykyään paljon yhtäläisyyksiä. Kummankin piirissä voidaan rikkoa luokkahuoneen tai koulun muiden tilojen jäykkä aika- ja tilarakenteita. Luonnossa voidaan toimia muutenkin kuin kurin ja pelokkaan kunnioituksen varassa.

Luontoympäristö voinee omalta osaltaan myös ratkaista Itkosen (2012, 172) esittämän huolen siitä, että kaikilla nuorilla ei ole riittävästi rahaa tai muita resursseja harrastaa liikuntaa. Hänen mukaansa tulevaisuuden haaste on luoda kaikille tasarvoiset mahdollisuudet liikkumiseen asuinpaikasta, varallisuudesta, syntyperästä tai sukupuolesta riippumatta.

Edellä esitetyn kaltainen arkeen liittyvä liikkuminen oli tärkeä osa luku-
vuoden kestänyttä elämys- ja seikkailupedagogista toteutustamme luonnossa
toimien ja liikkuen (vrt. Simulan 2012a, 2012b esittelemät kulttuuriset luon-
tosuhteet⁵⁷). Tästä johtuen käytän myös käsitettä luonnossa liikkuminen luonto-
liikunnan rinnalla. Liikkuminen on siten laaja käsite sisältäen liikuntalajeja,
mutta myös ammatillisia työtehtäviä ja siirtymisiä lihasvoimaa käyttäen paikas-
ta toiseen sekä luonnon antimien keräämistä ja luonnon tutkimista.

Yhteenvetona voidaan todeta, että liikunnan määrään vaikuttavat monet
tekijät. Edellä esittelin tarkemmin kokemusten, liikkumisympäristön ja sopivan
liikkumismuodon löytämisen merkityksiä sekä myönteisen liikuntasuhteen ra-
kentumista. Kaikkiin liikunta-aktiivisuuteen vaikuttaviin tekijöihin opetuksen
keinoin ei voida puuttua, mutta menetelmällisesti elämys- ja seikkailupedago-
ginen luontoliikunta mahdollistaa onnistumisen kokemuksia. Myönteiset ko-
kemukset puolestaan ovat erittäin tärkeitä, sillä ne tuottavat elämyksiä ja
edesauttavat positiivisen motivaatioilmaston syntymistä sekä myönteisen lii-
kuntasuhteen luomista.

9.2 Luonnon kokemuksellisuus

Elämys- ja seikkailupedagogiikassa luonto on tärkeä osa menetelmää (ks. luku
3.2). Luonto itsessään on lähtökohtaisesti ympäristö, joka tuottaa iloa ja positiiv-
isia kokemuksia. Pasasen ja Korpelan (2015, 4–8) mukaan luonto liikuttaa ja
elvyttää. Luontoon halutaan rauhoittumaan, nauttimaan siitä ja virkistymään.
Luonnosta löytyy myös useimpien aikuisten mielipaikka, jossa käyminen koe-

⁵⁷ Ihminen on omaksunut erilaisia kulttuurisia luontosuhteita, jotka määrittävät eten-
kin omaehtoisen luonnossa liikkumisen käytänteitä. Simula (2012a, 59–187; 2012b,
142–151) esittelee kolme kulttuurihistoriallista kontekstia, jotka määrittävät luonnos-
sa liikkumisen käytäntöjä ja käsityksiä niiden merkityksistä. Nämä kontekstit ovat
maaseutukulttuurinen traditio, romantismi ja harrastuskulttuuri. Maaseutukulttuuri-
sessa traditiossa luonto merkitsi elannon hankkimista ja liikkumisen ympäristöä. Yh-
teisöllisyys oli osa maaseutusukkkaiden luontosuhdetta, ja luonnossa liikkumisessa
oli kyse elämän perustarpeiden tyydyttämisestä. Vaikka yhteiskunta on muuttunut
ja luonnossa ei enää liikuta samalla tavoin elannon hankkimiseksi, on luonnossa lii-
kkuminen edelleen erottamaton osa maaseutuelämää. Romantismien kontekstissa
huomio kiinnittyy luonnon estetiikkaan ja ihailmiseen sekä luontokokemusten
merkitykseen. Luonnossa liikkumiseen liittyvät aistikokemukset ovat ruumiillisen
suorittamisen ohella yhtä tärkeitä urbanisoituneen väestön luontosuhteessa. Luon-
nosta haetaan sellaisia asioita, joita arjessa ei muuten kohdata. Luonto on vapaa tila
velvoitteista. Harrastuskulttuurisessa kontekstissa puolestaan harrastusyhteisöt luo-
vat omat käytäntönsä ja tulkintansa luonnosta. Luontoympäristö tulkitaan harras-
tuskulttuuriseksi tilaksi, johon luonnossa liikkujien toiminnat keskittyvät. Simula
(2012b, 152) toteaa, että luonnossa liikkumisen kulttuuristen kontekstien ymmärtä-
minen selvittää liikkumiskäytäntöjen kulttuurisia eroja ja luonnossa liikkumiseen
liittyviä merkityksiä.

Tässä tutkimuksessa toimme luonnossa liikkumiseen sekä maaseutukulttuuriseen
traditioon (marjastus, kalastus, puuhoito ja ammatilliset toimet), romantismiin (va-
lokuvaus, kauniit paikat, elämykset luonnossa) että harrastuskulttuuriin (kiipeily,
jousiammunta ym. erilaiset liikuntalajit luonnossa) liittyviä sisältöjä.

taan ajatuksia selkiyttävänä, mielialaa ja keskittymiskykyä parantavana sekä elvyttävänä. Myös arjen huolet unohtuvat ja ”akut lautautuvat”. Telaman (1992, 74) mukaan luontoympäristö antaa hyvät mahdollisuudet minän vahvistamiseen, itsetunnon ylläpitämiseen, ahdistuneisuuden vähentämiseen ja jännitysten laukaisemiseen. Siellä on mahdollisuus saada voimakkaita aistihavaintoja ja positiivisia tunnetiloja. Psykkiset tekijät yhdessä liikunnan fysiologisten vaikutusten kanssa tuottavat vapautuneen ja rentoutuneen olotilan. Ihminen virkistyy luonnossa liikkeessään.

Vehmas (2010, 136–139) on samoilla linjoilla. Hän toteaa, että luonto liikuttaa suomalaisia, ja luonto merkitsi hänen liikuntamatkailua käsittelevässä tutkimuksessaan haastatelluille henkilöille paikkaa, jota ilman ei voi elää, missä voi latautua ja siellä kuljeskelu rauhoittaa mieltä. Siellä pitää päästä kävelemään ja kulkemaan. Luonnossa saa olla omine ajatuksineen ja sitä on tärkeää voida katsella. Luonto tarjoaa kauniita maisemia, aisti- ja tunnekokemuksia, virkistäytymistä, mielenrauhaa ja erilaisia luontoelämyksiä sekä energiaa. Luonnossa liikkumiseen haastatellut eivät liittäneet pakonomaista suorittamista, vaan se nähtiin suorittamisetoksesta vapaana tilana. Luonnossa liikkuminen nähtiin lisäksi luontokasvatuksen keinoksi.

Vehmas (2010, 151–152) pohtii myös haastateltaviensa läheistä luontosuhdetta, mikä merkitsi heille luonnossa liikkumista, virkistäytymistä, rentoutumista, maisemien ihailamista, luontokasvatusta ja hyötyliikuntaa sekä vaihtelua arkiympäristölle. Simulan (2012b, 137–138) mukaan useiden tutkijoiden havainnot ja tulkinnat luonnon merkityksestä luonnossa liikkujille ovat yhdenmukaisia eli luonnon kokemisen todetaan olevan hyvin tärkeä syy luonnossa liikkumiselle. Myös Lyytinen ja Vuolle (1992, 7)⁵⁸ toteavat, että Suomessa ihmiset kokevat luontoliikunnan psyykkisesti ja sosiaalisesti tärkeäksi osaksi elämänsä. Vehmas (2010, 151) vahvistaa tätä vielä viitaten useisiin tutkimuksiin, joiden mukaan luonto on suomalaisille tärkeä liikkumisympäristö. Puhakan (2013) mukaan nuorille luonto on paikka, missä pääsee irtautumaan arkielämän odotuksista ja paineista, ja luonnossa ulkoillaan, lenkkeillään, oleillaan ja harastetaan uusia lajeja kuten airsoftia ja lacrossea. Hän kuitenkin teki nuorten luonnon virkistyskäyttöä koskevassa tutkimuksessaan myös sellaisen havainnon, että osalla nuorista ei ole lainkaan sidosta luontoon.⁵⁹

Luonto ja liikkuminen siellä ovat edellä esitettyjen tutkimusten perusteella suomalaisille tärkeitä ja positiivisia kokemuksia tuottavia etenkin vapaa-ajalla. Elämys- ja seikkailupedagoginen luontoliikunta hyödyntää menetelmällisesti

⁵⁸ Lyytinen ja Vuolle (1992) toimittivat yhteistyöprojektista syntyneen teoksen ”Ihminen - luonto - liikunta”. Projektissa selvitettiin monitieteisesti ihmisen luonnossa liikkumista ja luontoliikunnan kautta ihmisen suhdetta luontoon. Jo aiemmin viitaaamani Silvennoisen (1992) ja Telaman (1992) tutkimukset ovat osa kyseistä teosta.

⁵⁹ Sjöblom (2012) on tehnyt väitöskirjan lukiolaisten suhtautumisesta luontoon. Tutkimus osoitti, että pieni osa lukiolaisista ei ollut lainkaan kiinnostunut luonnosta. Myös luonnosta erittäin paljon kiinnostuneiden osuus oli pieni. Opiskelijoilla oli suurelta osin romanttinen luontokäsitys. Sjöblom näki tutkimuksensa johtopäätöksissä tärkeäksi sen, että opetuksessa tulee pyrkiä kaikenikäisten oppilaiden viihtymiseen luonnossa, jotta luonnosta ei vieraannuttaisi.

tätä tietämystä. Menetelmän hyvä puoli on lisäksi liikkumisen määrän näkökulmasta se, että ryhmän kaikki jäsenet liikkuvat luonnossa hyödyntäen omaa kehoaan. Vapaamatkustajia eli esimerkiksi liikuntasalin penkillä vuoroaan odottavia liikkujia ei ole.

Koska tarkastelen tutkimuksessani elämys- ja seikkailupedagogisen luontoliikunnan soveltumista erilaisille oppijoille, on hyvä huomata, että vammaisille henkilöille luontoliikunta ei ole kuitenkaan itsestään selvyys (ks. luku 3.5.3). Luonnossa liikkuminen ja luonnon kokeminen voivat olla heille haasteellisia. Erilaiset rajoitteet saattavat hankaloittaa luontoliikunnan harrastamista. Onneksi laadukas kokonaissuunnittelu voi mahdollistaa muun muassa liikuntarajoitteisten osallistumisen luontoliikuntaan. (Rintala ym. 2012, 442; ks. myös Verhe, Ruti & Suomen Invalidien Urheiluliitto ry 2007, 5.)

Kohderyhmäni opiskelijoilla ei ollut sellaisia rajoitteita, jotka olisivat asettaneet erityishaasteita luonnossa liikkumiseen ja sen kokemiseen. Turvallisuuskäsitteet olivat tuki huomioitava tarkoin. Pyrimme huolellisella suunnittelulla ja toteutuksella siihen, että elämykselliset ja seikkailulliset toiminnot tuottaisivat kaikille onnistumisen kokemuksia ja iloa.⁶⁰

9.3 Ryhmäläisten, kotiväen ja erityisopettajan ajatuksia liikkumisesta

Seuraavaksi siirryn luonnon ja liikunnan kokemuksellisuuteen sekä liikuntasuhteeseen liittyvien aiempien tutkimusten ja teorioiden tarkastelusta kohderyhmäni ja kotiväen sekä erityisopettajan ajatuksiin ja kokemuksiin. Kuvaan ensimmäiseksi opiskelijoiden näkemyksiä heidän liikkumisensa määrästä, omasta kunnostaan ja siinä tapahtuneista muutoksista. (Luvussa 5.3 kerroin opiskelijoiden liikkumisesta ennen lukuvuotta 2012–2013.)

Syksyn haastatteluissa tuli esille, että opiskelijoiden arkeen kuului vaihtelevasti liikkumista. Ryhmässä oli opiskelijoita, jotka liikkuiivat runsaasti ja urheilivat kilpailumielessä. Mukana oli myös opiskelijoita, jotka eivät liikkuneet juuri lainkaan. Lajikirjo vaihteli keilauksesta sählyyn, laskettelusta ja Lapin mökkeilyyn liittyvästä vaellustoiminnasta säännölliseen lihaskuntoharjoitteluun sekä kamppailulajeista pyöräilyyn ja uintiin. Ville ja Tatu harrastivat kalastusta. Ville tarkkaili myös lintuja.

Lokakuussa 2012 opiskelijoista Aleks, Jesse ja Ville totesivat, että heidän kuntonsa on syksyn aikana parantunut. Aleks ja Ville kertoivat vapaa-ajan liikkumisensa myös lisääntyneen. Ville kertoi laihduttaneensa, samoin Viljami. Niklas ei huomannut kunnossaan muutoksia, eikä hänen liikuntatottumuksen-

⁶⁰ Soveltavaa liikuntaa käsittelevässä teoksessaan Rintala ym. (2012, 476) toteavat, että elämys- ja seikkailutoimintaan liittyvillä onnistumisen kokemuksilla on positiivista vaikutusta nuoren itsetuntoon. Seikkailuliikunnan keinoin opitaan myös yhteistöiminnan taitoja ja kehitetään ongelmanratkaisukykyä.

sa vapaa-ajalla ollut muuttunut. Hän kertoi, että hän ei liiku vapaa-ajallaan. Tuntun tilanne vapaa-ajanliikkumisen suhteen oli samankaltainen.

Aina paljon liikkunut Roni totesi tammikuussa 2013, että hänen liikkumisensa on lisääntynyt vähän. Samoin maaliskuussa 2013 haastattelemani Topias oli sitä mieltä, että hänen liikkumisensa määrä on lisääntynyt. Tuukka, jota myös haastattelin maaliskuussa 2013, ja Topias mainitsivat myös kuntonsa parantuneen, vaikka hekin ovat aina liikkuneet paljon.

Opiskelijoiden liikuntasuhteet olivat edellä esitetyn perusteella vaihtelevia. Osa ei vapaa-ajallaan liikuntaa harrastanut. Osalle liikunta merkitsi hyvin paljon. Tämä näkyi opiskelijoiden haastatteluissa ja omissa havainnoissani. Esi-merkiksi Roni vastasi opiskelijoiden vahvuuksia koskeneeseen kysymykseeni seuraavaa:

Maarit: No sitten, missäs sä oot hyvä? Nyt saat kehua ittees.

Roni: No, tietokoneella.

Maarit: Sä oot tietokoneella hyvä.

Roni: Ja reenaamaan.

Maarit: Reenaamaan oot, no niin sen mä tiän. Joo, sä oot liikunnassa hyvä ja tietokoneilla hyvä ja vieläkö tulee mieleen jotain?

...

Roni: Potkunyrkkeilyssä mä oon hyvä.

Maarit: Okei, liikuntalajeja löytyy.

Roni: Ja TaeKwondo.

(Haastattelu 24.1.2013.)

Ronille oli muodostunut elämänsä aikana positiivinen liikuntasuhde. Hän koki olevansa hyvä liikunnassa, ja hän harrastikin liikuntaa monipuolisesti ja määrällisesti paljon. Myös Aleks, Jesse, Tuukka ja Topias sekä Viljami kokivat olevansa hyviä liikunnassa tai jossakin liikuntalajissa, Ville luonnossa toimimisessa.

Lukuvuoden lopussa tehdyissä haastatteluissa opiskelijat pohtivat liikkumisensa määrää ja tapahtuneita muutoksia lukuvuoden aikana. Ville kertoi edelleen laihtuneensa, ainakin 15 kg. Hänen liikkumisensa oli lisääntynyt vapaa-ajalla. Ville harrasti kävelyllä käymistä.

Topiaksen liikkuminen oli myös lisääntynyt. Hän keilasi edelleen, käveli bussipysäkille ja pyöräili sekä pelasi kerran viikossa sählyä. Topias kertoi lisäksi pitävänsä ammatillisista työtehtävistä kuten lumitöistä ja haravoinnista, jotka olivat fyysisesti rasittavia. Lukuvuoden aikana tapahtuneita muutoksia miettiessään Topias totesi, että hän on liikkunut paljon. Tuukan tilanne oli hyvin samankaltainen. Tuukka kertoi liikkumisensa lisääntyneen. Hän keilasi edelleen kahdesti viikossa ja kävi kävelemässä sekä teki kotonaan piha- ja kotitöitä. Tuukka liikkui joka päivä.

Jessenkin liikkumisen määrä lisääntyi. Jesse kertoi kävelevänsä ja juoksevänsä, toisinaan jopa päivittäin. Aleks kertoi pitävänsä huolta kunnostaan, ja että hänen liikkumisen määränsä on ehkä lukuvuoden aikana lisääntynyt. Aleks kävelylenkkeili kerran viikossa ja pyöräili vapaa-ajallaan.

Roni totesi lukuvuoden aikana tapahtuneita muutoksia pohtiessaan, että hän liikkui entistä enemmän vapaa-ajallaan. Koska hän oli ollut aiemminkin

aktiivinen liikkuja, kävimme keskusteluja pitkin lukuvuotta oikeanlaisesta ravitsemuksesta ja myös levon merkityksestä:

Maarit: No mitäs sitten sun liikkumisesta? Onks se lisääntynyt tän vuoden aikana?
 Roni: On se ihan kivasti. Kävin tossa 24 kilometriä pyöräilemässä.
 Maarit: Hyvä, hyvä. Vieläks sä teet sitä sun harjoitusohjelmaa?
 Roni: Joo, joo.
 Maarit: Sä oot jaksanut sitä tehdä, vaikka sä oot käynyt nytten työharjoittelussa?
 Roni: Joo.
 Maarit: Joo.
 Roni: En joka päivä tehnyt, kun joskus oli väsynyt, niin ei jaksanut.
 Maarit: Joo, ja tästä me joskus taidettiin puhuakin, että lepo on myös tärkeätä.
 Roni: Niin on. Joo.
 Maarit: Ettei voi liian rankasti tehdä itelleen.
 Roni: Yym. Ei.
 Maarit: Joo. Mutta sulla on se sun ohjelma, mitä sä teet, ja se muuten näkyy kyllä sinusta ihan selkeesti. Sulla on lihassmassa kasvanut ja sä oot säilynyt terveenä
 Roni: Hym.
 Maarit: ja hyväkuntoisena ja oot iloinen. Hyvä näin.
 (Haastattelu 28.5.2013.)

Viljami puolestaan oli lukuvuoden aikana löytänyt uuden harrastuksen eli kiipeilyn. Kun kävimme ryhmän kanssa kiipeilemässä, niin se innosti Viljamia niin paljon, että hän kävi omalla vapaa-ajallaan perheensä kanssa kiipeilemässä. Oheinen haastatteluote kertoo siitä, mitä laji merkitsi Viljamille:

Viljami: Joo. Hankitaan tossa, kun mää täytän 17, niin hankitaan kiipeilykengät sinne.
 Maarit: Hyvä. Sä saat omat kengät, joilla sä voit käydä sitten.
 Viljami: Joo, pääsee vähän halvemmalla.
 Maarit: Joo, joo. Pääsee ja sitten kun ne on omat, ettei tarvi niitä lainakenkiä käyttää, niin ne mukautuu sun jalkaan, ja sitten ne on sun omat jutut.
 Viljami: Ni.
 Maarit: Loistavaa. Sä saat sen sun synttärilahjaksi, niinkö?
 Viljami: Vähä niin kuin.
 (Haastattelu 27.5.2013.)

Viljami piti lukuvuoden aikana kokeilemistamme lajeista kiipeilyn lisäksi erityisesti jousiammunnasta, mutta sitä hän ei kuitenkaan alkanut vapaa-ajallaan harrastamaan. Miettiessään liikuntamääriään Viljami totesi, että määrällisesti hän ei nyt liiku enempää kuin aiemmin. Vapaa-ajallaan hän siis kävi mökillä Lapissa perheensä kanssa ja harrasti siellä luontoliikuntaa, kiipeili ja juoksi bus-sipysäkille. Myöskään Tatun liikkumisen määrä vapaa-ajalla ei lukuvuoden aikana muuttunut. Niklas kertoi liikkumisen määrästään seuraavaa:

Maarit: ... Okei, mitäs hei sun liikkumisesta? Onks se sun mielestä lisääntynyt tän vuoden aikana tai muuttunut johonkin suuntaan?
 Niklas: No oon mä ainakin, no jollen oo liikkunut, niin oon ainakin harkinnut lähtee liikkeelle.
 Maarit: Joo, hyvä näin. Mistä liikkumisesta sä tykkäät?
 Niklas: No siis kävely.
 Maarit: Joo.
 Niklas: Ja sitten ihan kuntosalilla kuntoilu.
 Maarit: Kuntosali, kävely.
 Niklas: Joo.
 Maarit: Käveleks sä päivittäin?

Niklas: En mä oikeen, kun siis on aika väsynyt tän koulun jälkeen niin
 Maarit: Joo, joo.
 Niklas: ei oikein jaksaa lähteä liikkeelle.
 Maarit: Joo. Ja varmaan vähän riippuu, mitä koulussa teette, koska teillehän voi tulla paljonkin hyötyliikuntaa, jos teillä on sellasia
 Niklas: Yym.
 Maarit: koulupäiviä, että te teette töitä koko ajan.
 Niklas: Nytkin mä oon vaan hikoillut ja tehnyt, kantanut noita tavaroita johonkin toiseen luokkaan.
 Maarit: Joo, joo, oikein kunnon hyötyliikkumista.
 (Haastattelu 27.5.2013.)

Niklas ei vapaa-ajallaan ennen lukuvuottamme harrastanut liikuntaa. Vuosi ei muuttanut hänen vapaa-ajan käyttäytymistään, mutta hän kuitenkin harkitsi liikkumisen lisäämistä ja tiedosti lajit, joista hän piti. Niklaksen haastattelusta tuli myös esille ammatillisten työtehtävien fyysinen rasittavuus. Kun päivän siirteli huonekaluja tai teki lumitöitä, niin iltaisin ei enää välttämättä jaksanut lähteä erikseen liikkumaan. Toisaalta vaihtelevat fyysiset työtehtävät saattoivat hyvinkin täyttää liikuntasuosituksen (ks. luku 4.3.1) liikkumismäärät eikä iltaisin ollut tarvettakaan lähteä erikseen harrastamaan liikuntaa.

Itse havaitsin lukuvuoden aikana, että ryhmäläiset eivät alkusyksyn jälkeen väsyneet patikointimatkoillamme, vaan jaksoivat ilman lepotaukoja kulkea kotareitillä. Alkulukuvuodesta taukoja tarvittiin useita saman matkan aikana. Näin ollen vaikka joku opiskelijoista ei vapaa-ajallaan liikkunut, heidän jaksamisensa lisääntyi koulupäivien fyysisestä rasittavuudesta ja yleisestä toiminnallisuudesta johtuen. Oheinen kenttäpäiväkirjamerkintäni lokakuulta kuvaa tätä havaintoani sekä sitä, että koulupäivät olivat itsessään toisinaan fyysisesti rasittavia:

Kaikkien liikkuminen on mennyt todella paljon eteenpäin syksyn aikana. Kukaan ei valittanut, että ei jaksaa vaan jokainen meni reippaasti ja iloisesti. Kotimatalla kaikki olivat hiljaa autossa, koska päivä oli fyysisesti rasittava, mutta kukaan ei ollut tyytymätön tai pahalla tuulella. Koululla huollot sujuivat nopeasti.
 (Kenttäpäiväkirja 3.10.2012.)

Haastatteluissa nousi esille lisäksi positiiviset kokemukset luonnossa toimimisesta ja liikkumista kohtaan (ks. myös luku 6). Tähän vaikutti osaltaan se, että noudatimme esimerkiksi jännittävissä lajeissa vapaaehtoisuuden periaatetta ja sovelsimme toimintaa opiskelijoiden tarpeiden mukaan. Toisinaan osa ryhmästä teki eri tehtäviä kuin toinen osa.

Keräämäni aineiston perusteella Niklas oli ryhmästä ainoa, joka koki varsinaisesti epämiellyttävänä jonkin niistä liikuntalajeista, joihin hän osallistui. Niklakselle oli aiemmin peruskoulun alaluokilla jäänyt hiihdosta ikäviä muistoja, ja tästä johtuen hän suhtautui hiihtoon kielteisesti. Kävimme lukuvuoden aikana kaksi kertaa hiihtämässä emmekä saaneet Niklaksen asennetta käännetyä myönteiseksi kannustamisestamme huolimatta. Muut lajit sen sijaan eivät Niklakselta olleet ikäviä. Niklaksen kohdalla on hyvin nähtävissä aiemmin selvittämäni positiivisten kokemusten merkitys liikkumiseen sekä se, miten negatiivisten muistojen korjaaminen voi olla todella vaikeaa ja aikaa vievää.

Ennen kuin siirryn kotiväen ajatuksiin, niin esittelen lukuvuoteen sisältyneitä luontoliikuntalajeja myös kuvien avulla (kuvat 13–19). Oheisista kuvista on nähtävissä joitakin niistä lajeista, joihin opiskelijat tutustuivat.



KUVA 13 GPS:n käytön oppiminen innosti opiskelijoita etsimään aktiivisesti kätköjä luonnosta. Lisäksi se mahdollisti lukutaidottomien opiskelijoiden toimimisen "karttureina", kun siirryimme autolla liikuntapaikalle. (Kuva: ryhmän erityisopettaja.)



KUVA 14 Hiihto oli ainoa liikuntalaji, mistä joku ei pitänyt. Aiemmat ikävät kokemukset hiihdosta oli vaikeaa kääntää myönteiseksi suhtatumiseksi hiihtoon. (Kuva: ryhmän erityisopettaja.)



KUVA 15 Potkukelkkaillessa kilometrejä tuli taitettua lähes huomaamatta (Kuva: ryhmän erityisopettaja).



KUVA 16 Talvikalastus oli mukavaa (Kuva: ryhmän erityisopettaja).



KUVA 17 Ammatilliset aineet limittyivät luontevasti osaksi luonnossa liikkumista ja toimimista (Kuva: ryhmän erityisopettaja).



KUVA 18 Jousiammunnassa kävimme sisäradalla (Kuva: ryhmän erityisopettaja).



KUVA 19 Seinäkiipeily innosti niin, että yksi opiskelijoista houkutteli perheensä kiipelemään kanssaan (Kuva: ryhmän erityisopettaja).

Kotiväen lukuvuoden lopun haastatteluissa käsitelimme myös liikkumisen määriä. Vanhempien näkemykset vahvistivat opiskelijoiden kertoman. Osa oli alkanut liikkua aiempaa enemmän vapaa-ajallaan. Osa ei edelleenkään liikuntaa harrastanut, mutta kaikkien liikkumisen määrä lukuvuoden aikana oli lisääntynyt toiminnallisten päivien seurauksena.

Viljamin äiti kertoi, että Viljamin liikkuminen vapaa-ajalla on satunnaista ja harvaa, mutta kotona on innostettu tekemään puutöitä, lumitöitä ja nurmikon leikkausta. Äiti totesi myös, että Viljami jaksaa hyvin tehdä asioita, esimerkiksi pyörällä Viljamin perässä ei meinaa pysyä, ja Viljamin pohjakunto on hyvä. Lapsissa patikointi, hiihtäminen ja laskettelu kuuluivat Viljamin vuosittaisiin harrastuksiin, joista Viljami piti.

Niklaksen äiti vahvisti poikansa toteamuksen eli Niklas ei juuri muuten liiku kuin koulun retkipäivinä. Lukuvuoden aikana Niklas oli kuitenkin haastanut tutun aikuisen kävelykisaan, ja silloin hän oli kävellyt kolme tai neljä kertaa viikossa. Vastaava haaste olisi hyvä tehdä uudelleenkin.

Tatun äiti sanoi, että Tatu on lukuvuoden aikana liikkunut aiempaa enemmän, koska koulun toiminnalliset päivät ovat lisänneet liikkumista. Kotona liikkuminen on sen sijaan vähäistä. Haastattelun ohessa mietimme Tatulle sopivia liikuntalajeja. Koska Tatun nilkan virheasento haittaa liikkumista, niin esimerkiksi pyöräily voisi olla hyvä laji Tatulle.

Ronin äiti kertoi, että Ronin liikkuminen on lukuvuoden aikana lisääntynyt. Roni pyöräilee, juoksee, tekee omaa kunto-ohjelmaansa, käy kuntosalilla ja nostelee kotonakin painoja. Roni jopa laittaa omaa ruokaansa, kun harjoittelun myötä hän on kiinnostunut monipuolisesta ravinnosta.

Jessen äiti totesi, että Jesse on liikkunut aina. Hän jatkoi, että Jesse on ketterä ja nopea eikä väsy. Hän on äidin mukaan myös erittäin hyväkuntoinen, ja Jessen perässä ei enää pysy. Omat havaintoni tukivat tätä Jessen äidin toteamusta.

Tuukan ja Topiaksen äiti vahvisti opiskelijoiden kertomukset harrastamisestaan lajeista. Molemmat nuoret miehet liikkuiivat monipuolisesti ja paljon. He keilasivat, pyöräilivät, kävelivät, tekivät pihatöitä ja mielellään autokyydin sijaan kulkivat jalan. Topias pelasi sählyä. Tämä kaikki näkyikin siinä, että Tuukalla oli hyvä kunto eikä Topiaskaan väsynyt patikointimatkoilla.

Myös Aleksin äiti kertoi, että Aleks on liikkunut aina paljon. Hereilläöoloaikansa Aleks on koko ajan menossa. Omat havaintoni olivat hyvin samankaltaisia. Haastattelussa tuli myös esille, että Aleks oli aiemmin harrastanut keilausta. Aleksin taitavuuden huomasin hyvin keilauskerrallamme.

Yhteenvetona totean, että vanhempien ja opiskelijoiden mainitsemista vapaa-ajalla harrastetuista liikuntalajeista ulkona tapahtuva liikkuminen oli useimmille opiskelijoista tyypillisin tapa liikkua. Etenkin kävely, pyöräily ja juokseminen kuuluivat lajivalikoimaan. Toki mukana oli myös muitakin lajeja, mikä on monipuolisen liikkumisen näkökulmasta hyvä asia. Mielestäni merkille pantavaa on lisäksi se, että kotiväki innosti nuoriaan hyötyliikunnan pariin eli tekemään esimerkiksi pihatöitä.

Erityisopettaja pohti opiskelijoiden liikkumista monesta eri näkökulmasta lukuvuoden loppuun tehdyssä haastattelussa. Ensimmäkin hän tiivistä luonnossa toimimisesta, että opiskelijat pärjäsivät luonnossa hyvin ja pitivät siellä olemisesta. Opiskelijoiden kuntoa pohtiessaan hän totesi, että toiminnalliset päivät ovat vaikuttaneet opiskelijoiden kuntoon ja kaikki opiskelijat ovat aktivoituneet.

Viljamista erityisopettaja mainitsi uuden harrastuksen löytymisen eli kiipeilyn, ja että Viljami on laihtunut useita kiloja. Hän vahvisti myös Villen kertoman laihtumisen todeten, että Ville on laihtunut 15–20 kg lukuvuoden aikana, ja tämä näkyi muun muassa töiden tekemisen helpottumisena. Kyykkyyn meneminen oli sujuvampaa ja näin esimerkiksi puiden latominen kodan penkin alle onnistui. Lukuvuoden alussa Ville ei tällaista työtehtävää pystynyt tekemään. Erityisopettaja pohti, että laihtumiseen oli vaikuttanut runsas liikkuminen toiminnallisina päivinä ja sitä kautta aktivoituminen muutenkin.

9.4 Yhteenveto luontoliikkumisesta ja liikkumisen määristä

Tämän teeman loppuun tarkastelen vielä omia kenttäpäiväkirjamerkintöjäni. Niiden avulla saan muodostettua kokonaiskuvan opiskelijoiden luontoliikkumisesta ja liikkumisen määristä. Heti aluksi voin todeta, että kenttäpäiväkirjamerkintäni ovat hyvin samansuuntaisia haastatteluaineistoni kanssa.

Alkusyksystä lähtien kirjasin ylös opiskelijoiden tunnetiloja luontoliikkunnan parissa ja heidän taitojaan, sillä tällaiset muistiinpanot auttoivat jatkosuunnittelua. Esimerkiksi suunnistus sujui osalta todella hyvin, osalle se oli haasteellisempaa, mutta pienryhmissä rastien etsiminen onnistui. Alekski totesi elokuun 2012 suunnistuskerralla, että hän oppi päivän aikana lukemaan karttaa paljon paremmin kuin ennen. Niklas kertoi kyseiseltä kerralta keräämässäni kirjallisessa palautteessa, että hänestä luonnossa liikkuminen ei ole mukavaa. Tähän saattoi vaikuttaa se, että suunnistuskerralla satoi vettä aika lujaa. Joka tapauksessa tarkat opiskelijoiden kommenttien ja havaintojeni kirjaukset auttoivat jatkosuunnittelussa.

Opiskelijoiden suhtautuminen luonnossa toimimiseen oli alusta lähtien lähes kaikkien kohdalla myönteistä ja muuttui loppujenkin kohdalla positiiviseksi lukuvuoden edetessä. Tämän havaintoni vahvistivat opiskelijoiden toteamukset pitkin lukuvuotta. Esimerkiksi syyslukukaudella Jesse mainitsi muuttaman kerran mennessämme tekemään hiihtoreitin raivausta, että ei kai taas mennä metsään. Kevätlukukaudella hän ei koskaan kritisoinut maastoon menoa, vaan ilmaisi pitävänsä retkipäivistämme. Topias ja Viljami mainitsivat myös kerran lukuvuoden aikana, että metsään meno ei innosta. Alekski kyseli toisinaan, että koska pääsee kotiin, mutta erityisopettajan mukaan Alekski kyseli tätä yhtä lailla myös niin sanottujen tavanomaisten koulupäivien aikana. Edellä jo kerroin Niklaksen suhtautumisesta luonnossa liikkumiseen alkusyksystä. Loppulukuvuodesta kaikki opiskelijat ilmaisivat viihtyvänsä maastoretkillämme, eivätkä olleet koskaan luvattomasti poissa maastopäivistä (ks. luvut 6, 8).

Oheiset kenttäpäiväkirjamerkintäni osoittavat, miten kevätlukukaudella opiskelijat liikkuivat ja toimivat luonnossa tai muun muassa rakennetussa ympäristössä talvella toteutetun jousiammunnan parissa. Otteet ovat hyvin kuvaavia opiskelijoiden suhtautumisesta luonnossa liikkumiseen siinä vaiheessa, kun lukuvuosi oli edennyt ja erilaisia kokemuksia oli ehtinyt karttua. Opiskelijoille oli siis kertynyt aiemmin selventämiäni merkityssäikeitä liikuntaa kohtaan (ks. Koski 2013, 96–120). Nähdäkseni nämä säikeet tukivat positiivisesti heidän liikunta-aktiivisuuttaan.

Perillä tällä kerralla mukana ollut Aliisa luisteli ja muut kelkkailivat. Kelkkailusta kaikki pitivät erittäin paljon. Tuukka kelkkaili päivän aikana yhteensä 7,5 km, osa 5 km ja osa 2,5. Ville ja Topias eivät kelkkailleet, mutta he laittoivat tulet erityisopettajan kanssa muiden kiertäessä ekan kierroksen. Olikin kiva tulla valmiille tulille kelkkailun jälkeen. Evästelyn jälkeen Aliisa jäi tekemään leirikeskukseen lumitöitä, muut lähtivät pelaamaan järvicurlingia, mistä erityisesti Roni ja Topias pitivät. Myös Niklas piti siitä. Osa jatkoi kelkkailua. Tatu otti valokuvia. Itse kelkkailin osan aikaa Niklaksen ja Viljamin kanssa ja puhuimme vain englantia. Erityisopettajalle puolestaan tarjoutui hetki olla Tuukan kanssa kahdestaan ja se oli tärkeää Tuukalle. (Kenttäpäiväkirja 7.2.2013.)

Aamu sujui suunnitelmien mukaan. Kävelyretki retkeilyalueen maastossa oli pituudeltaan 4 km. Retkeilykahvio oli viihtyisä ja mukava. Patikoinnin jälkeen kävimme syömässä ja ruokailun jälkeen ehdimme katsoa penkkariajeluita hetken. Päivä huipentui jousiammuntaan, mitä opiskelijat odottivat Villeä lukuun ottamatta, sillä Ville oli murtanut jousiammunna lapsena kätensä. Jousiammunta sujui erittäin hyvin. Olimme paikalla 1,5 tuntia ja kaikki muut paitsi Ville ampuivat koko ajan. Villekin kokeili kuitenkin. Ohjasin Aleksia ja hän oppi ampumaan jopa kymppiin. Hän halusi, että hänestä otetaan kännykällä kuva, jotta hän saa näyttää sen äidille. Alekski tykkäsi kovasti. Tatu oli mukana jousiammunna alusta lähtien ja ampui kaikkein tarkimmin. Viljami piti myös lajista kovasti ja kotimatalla kyydissäni lähetti Facebookiin erityisopettajan ottaman kuvan itsestään ampumassa. Viljami myös kertoi, että nyt hänellä on seuraava uusi harrastus kiipeilyn lisäksi. Viljami oli ollut jälleen tiistaina kiipeilemässä. Roni liikkuu nykyään todella paljon ja ei syö esim. karkkeja ym. herkkuja lainkaan. Hänelle päivä oli ok. Niklakselle päivä oli myös ok. Hän oli jousiampunut aiemminkin. Jesse harjoitteli myös sinnikkäästi ja näytti pitävän lajista. (Kenttäpäiväkirja 14.2.2013.)

Kun mietin vielä tarkemmin opiskelijoiden luontosuhdetta, niin lukuvuoden aikana panin merkille, että esimerkiksi marjastus oli suurelle osalle opiskelijoista ennestään vierasta. Kalastusta oli sen sijaan huomattavasti useampi kokeillut ja kaksi jopa harrasti sitä. Osa kokeilemistamme varsinaisista luontoliikuntalajeista oli opiskelijoille ennestään tuttuja, muutamat aivan uusia. Luonnossa liikuttaessa luonnon näkeminen ja kokeminen merkitsi havaintojeni mukaan opiskelijoille uusia elämyksiä, ainakin osalle. Esimerkiksi kodalla tulilla ruoan laitto tai kasvien tunnistaminen eivät olleet nuorten arkeen tavanomaisesti liittyvää toimintaa. Voinkin todeta Simulan (2012a, 2012b) kulttuurisiin luontosuhteisiin viitaten, että opiskelijoilla oli niin maaseutukulttuuriseen traditioon, romantismiin kuin harrastuskulttuuriin liittyviä luontosuhteita. Toisilla ne näyttyivät vahvempina kuin toisilla. Lukuvuoden aikana tarjosimme monipuolisesti mahdollisuuksia syventää erilaisia luontosuhteita. Aineiston perusteella tällaista syvenemistä näyttää myös tapahtuneen.

Varsinaiseen luontoliikuntaan lajeittain ajatellen opiskelijat suhtautuivat myös pääsääntöisesti myönteisesti. Tämä näyttäytyi jo edellisissä luvuissa esille tulleen viihtymisenä koulussa ja vähäisinä poissaoloina sekä monina positiivisina kommentteina haastatteluissa tai mainintoina omissa päiväkirjamerkinnoissani. Ainostaan hiihto lajina oli yhdestä opiskelijasta vastenmielistä. Voinkin todeta, että opetuksessa olemme vastuullisessa tehtävässä siitakin näkökulmasta, että kenellekään ei muodostuisi negatiivisia kokemuksia liikuntaa kohtaan. Noiden kokemusten kääntäminen myönteiseksi on haasteellista. Meille ei yksi lukuvuosi riittänyt siihen, että ikävät muistot hiihdosta olisivat muuttuneet positiivisiksi. (Ks. mm. Itkonen & Kauravaara 2015, 158.)

Oheiset kenttäpäiväkirjamerkintäni kevätlukukauden lopussa tehdyistä opiskelijoiden haastatteluista vahvistavat vielä tekemiäni tulkintoja:

Kaikki ovat pitäneet retkipäivistä. (Olin haastatellut Aleksin, Niklaksen, Tatun, Topiaksen, Viljamin ja Villen.)
(Kenttäpäiväkirja 27.5.2013.)

Tämä vuosi on ollut heille todella hyvä. (Olin haastatellut Jessen ja Ronin.)
(Kenttäpäiväkirja 28.5.2013.)

Tuukka oli tyytyväinen kaikkeen.
(Kenttäpäiväkirja 30.5.2013.)

Myönteinen huomio oli lisäksi se, että kesäloman lähestyessä Tatun äiti oli pyytänyt karttaa erityisopettajalta kotareitille, tammikuussa Topiaksen ja Tuukan äiti halusi ottaa lumikengät mukaan talvilomamatkalle ja Aleksin halusi koulun sukset lainaksi joululomalle.

Erityisopettaja kertoi, että Tatun äiti oli pyytänyt karttaa kodalle, koska Tatu haluaa mennä sinne perheen kanssa jatkossakin eikä osaa ilman karttaa löytää paikkaa.
(Kenttäpäiväkirja 30.5.2013.)

Tuukka ja Topias lähtevät lomalle Lappiin ja heidän äitinsä ottaa matkaan mukaan lumikengät, koska ne olivat innostaneet poikia joulukuussa.
(Kenttäpäiväkirja 31.1.2013.)

Näin ollen ainakin osa opiskelijoista aikoi jatkaa lukuvuoden aikana heille tutuiksi tulleiden luontoliikuntalajien parissa, jopa perheidensä kanssa.

Yhteenvetona kaiken keräämäni aineiston perusteella voin todeta, että ryhmän opiskelijoista usean vapaa-ajan liikunta-aktiivisuus lisääntyi tai jo aktiivisten kohdalla säilyi ennallaan. Muutaman kohdalla näin ei käynyt, mutta heidänkin jaksamisensa koulupäivien aikana kasvoi toiminnallisen lukuvoisitoteutuksemme seurauksena. Opiskelijoissa tapahtui myös selkeitä näkyviä muutoksia. Esimerkiksi Villen laihtuminen oli silmin havaittavaa, ja se helpotti hänen ammatillisten työtehtäviensä tekemistä. Ronin lihaskuntoharjoittelu näkyi lihasten kasvuna.

Edellä esitetyt muutokset liikkumisen määrissä ja aktivoituminen yleensä ovat mielestäni varsin hyviä tuloksia. Myönteiset kokemukset innostivat liikkumaan. On myös positiivista, että ammatillinen oppilaitos voi tarjota liikkumiseen kannustavan ympäristön. Esimerkiksi Kauravaara (2013, 213–232) löysi

ammattikoulussa toteuttamassaan tutkimuksessa useita vähäisen liikkumisen sosiologisia selityksiä. Selitykset olivat joko liikuntasuhteeseen liittyviä, intresseihin ja liikkumisen funktioihin liittyviä tai rakenteisiin liittyviä. Ammattikoulu itsessään mahdollistaa Kauravaaran mukaan vähäisen fyysisen aktiivisuuden, sillä siellä on hyvin vähän elementtejä ja tekijöitä, jotka kannustavat opiskelijoita liikkumaan koulun arjessa. Lisäksi liikunnanopetus on niin pieni osa ammattikoulun sisällöissä, että se ei voi täyttää koko liikuntakasvatuksen tehtävää. Samalla ammattikoulu on kuitenkin osa opiskelijoiden elinolosuhteita vaikuttan heidän liikuntatottumuksiinsa.

Rintala (2015, 30) puolestaan toteaa vammaisten ja pitkäaikaissairaiden liikkumisen mahdollistamista pohtiessaan, että kehitysvammainen aikuinen, joita kohderyhmässäni oli muutama, lähtee tekemisessään usein siitä, mikä on mielekästä ja antaa tyydytystä ja iloa. Heitä ei välttämättä kannusta yleinen terveyspuhe. Tammelin (2013, 69) on samoilla linjoilla yleensäkin lasten ja nuorten suhteen. Hänen mukaansa lapset ja nuoret eivät perusta liikunnan terveysvaikutuksista, vaan hauskuus, ilo ja elämykset ovat tärkeitä.

Edellä peilattuihin näkökulmiin viitaten voin aineistooni tukeutuen, myös valokuvat huomioiden, todeta, että toiminnallinen toteutuksemme oli muuttanut ammattikoulun arkea liikunnallisemmaksi kaikkien ryhmän opiskelijoiden kohdalla. Myös ryhmän kehitysvammaiset opiskelijat olivat aktivoituneet. He olivat kokeneet liikkumisen mielekkääksi ja iloa antavaksi, ei meidän ammattilaisten ylhäältä päin osoittamaksi pakoksi.

10 TEKEMÄLLÄ OPPIMISTA - ”OPIN TEKEMÄÄN TÖITÄ”

Keräämässäni aineistossa toistui erittäin usein oppiminen ja siihen liittyvät näkökulmat. Näin ollen kuvatakseni lukuvuoden aikana tapahtuneita muutoksia kattavasti, muodostin aiheen ympärille viimeisen muutoksia käsittelevän teeman ”Tekemällä oppimista - Opin tekemään töitä”. Teema on muutosten kuvaamisen lisäksi tärkeä osa tutkimustani, koska sen avulla voidaan osittain vastata yhteen tutkimuskysymyksistäni eli miten menetelmä sopii opetussuunnitelman tavoitteisiin ja toteuttamiseen. Oppiminen on tavoite, mitä kohti opetussuunnitelmat suuntaavat. Mikäli toivottua oppimista tapahtuu, voidaan siltä osin todeta opetussuunnitelman toteutuksen olleen onnistunut.

10.1 Kasvoin aikuisemmaksi

Tässä luvussa pääosassa ovat ryhmän opiskelijat ja kotiväki sekä erityisopettaja ja -ohjaaja. Heillä oli paljon sanottavaa oppimisesta lukuvuoden aikana. Esimerkiksi lokakuussa 2012 tehdyissä haastatteluissa opiskelijat nimesivät jo useita oppimiaan asioita. He kertoivat oppineensa ammatillisia kiinteistönhoidon tehtäviin liittyviä taitoja, kuten lehtipuhaltimen käyttöä, auton pesua, kalusteiden kuljettamista, autonrenkaiden vaihtoa ja hiihtoreitin raivausta sekä koneiden ja välineiden huoltoa. Lisäksi kaikki vahvistivat oppineensa oikeanlaisen varustautumisen ulkona toimittaessa. Koska opiskelijoiden lukuvuoteen sisältyi paljon muutakin kuin elämys- ja seikkailupedagogisia toiminnallisia päiviämme, on hyvä huomata, että osan nimetyistä ammatillisista taidoista opiskelijat oppivat toiminnallisten päiviemme aikana, mutta osan he luonnollisesti olivat oppineet muulloin (ks. toimintapäivien sisällöt, luku 5.10).

Opiskelijat kertoivat omaksuneensa turvallisen toiminnan niin ammatillisissa tehtävissä kuin esimerkiksi tulilla tai luonnossa liikuttaessa. Hygienia ruoan kanssa ulkona toimittaessa oli jäänyt myös heidän mieleensä (kuva 20).

Opiskelijat mainitsivat lisäksi oppineensa erilaisia erätaitoja ja muistivat, miten esimerkiksi luonnonsuojelualueella tuli toimia.



KUVA 20 Maastopäivien aikana ruoka laitettiin usein ulkona, esimerkiksi kodassa (Kuva: ryhmän erityisopettaja).

Liikuntalajeja miettiessään Alekski kertoi oppineensa lukemaan karttaa paremmin kuin ennen. Hän totesi, että hän osaisi suunnistaa nyt kartan avulla. Myös Ville sanoi suunnistustaitojensa kehittyneen. Viljami mainitsi, että hänelle kartanluku on helppoa. Tämän huomasi myös itsekin. Viljami hahmotti kartan hetkessä ja muisti sen kuvana siten, että pystyi löytämään rastit, vaikka hänellä ei kartta ollut kädessä. Myös Tuukka kertoi, että suunnistus on hänestä helppoa.

Alekski totesi oppineensa myös kalastustaitoja ja GPS:n käyttöä. Hän sanoi pitäneensä geokätköilystä. Villekin piti GPS:n käyttöä kivana. Se oli hänestä lisäksi helppoa. Näin ajatteli myös Niklas todeten, että hän osaisi nyt itsenäisesti etsiä kätkejä. Jessestä, Tuukasta ja Topiaksestakin GPS:n käyttö oli kivaa. Topias totesi myös, että suunnistaminen GPS:n avulla oli helppoa.

Jesselle frisbeegolf oli aivan uusi laji. Alekski kertoi pitävänsä siitä, ja hän halusi oppia heittämään vasemmalla kädellä. Myös Topias ja Ville ilmaisivat pitävänsä frisbeegolfista. Topias totesi lisäksi, että hänelle on jäänyt erityisesti mieleen lumikenkäily ja hiihto. Ville kertoi pitäneensä lintujen bongauksesta. Opiskelijat siis ilmaisivat joko oppineensa joitakin lajeja ja niihin liittyviä taitoja tai pitävänsä joistakin lajeista.

Ensiavusta opiskelijoille oli jäänyt mieleen elvytys tai nyrjähtäneen nilkan hoito, joita olimme käytännössä harjoitelleet. Joitakin piti auttaa painelu- tai puhallusmäärien muistamisessa tai jokin nilkan hoidossa oli unohtunut, mutta

pääpiirteittäin asiat olivat muistissa. Niklaksella ensiaputaidot olivat hyvin hallussa, sillä hän oli suorittanut jo aiemmin SPR:n kurssin.

Haastatteluissa ja havainnoissani tuli esille, että opiskelijat oppivat myös luonnontuntemukseen liittyviä asioita. Muun muassa kaikki eivät etukäteen tunnistanee poimimiamme marjoja, mutta marjastamisen ohessa nimeäminen onnistui. Marjojen poiminta oli myös osasta mielekästä. Tuukka kertoi, että poimiminen oli ihan ”ok”, ja Roni poimi marjoja paljon. Myöhemmin Roni kertoi, että aikoo marjastaa myös jatkossa. Roni oli kiinnostunut lisäksi kasveista.

Ottamistamme valokuvista, joita käytin haastatteluissa apuna, havaitsimme opiskelijoiden kanssa, että he olivat oppineet myös omatoimisuutta. Esimerkiksi kodilla he alkoivat hakea heti puita tulia varten, vaikka me opettajat emme vielä perillä olleetkaan.

Opiskelijoilla oli monenlaisia erityistaitoja, joita he opettivat toisilleen tai joista kaikki muuten hyötyivät. Esimerkiksi Viljami oli taitava englannissa ja matematiikassa sekä tietotekniikassa, ja hän auttoi muita näissä aineissa. Tietotekniikka oli myös Ronin vahvuus, ja hän auttoi siinä auliisti. Viljami ja Roni auttoivat lisäksi erätaidoissa, muun muassa minua siimojen selvittelyssä. Tatu puolestaan auttoi mielellään kiinteistöhoitoon liittyvissä tehtävissä. Niklas oli meidän luottokokki retkipäivillä. Hän piti ruoan laitosta tulilla ja oppi havaintojeni mukaan tähän liittyviä taitoja. Jesse puolestaan kulki usein ryhmän kärjessä maastossa ja oppi huolehtimaan siitä, että ryhmän viimeinen ei jäänyt joukosta. Kaikki muutkin auttoivat toisia aina tarvittaessa jakaen näin osaamistaan.

Lukuvuoden lopuksi tekemissäni haastatteluissa opiskelijat kertoivat oppineensa muun muassa lisää ammatillisia asioita, kuten käyttämään erilaisia työkoneita. Roni koki, että kevääseen 2013 ajoittunut työharjoittelu oli ollut mielekästä ja hyvää oppia. Hän totesi myös, että hän odottaa ammatillisia opintojaan, sillä silloin hän oppii lisää koneiden käyttöä.

Varustautuminen ulkotöihin ja luonnossa liikkumiseen oli edelleen muistissa, kuten myös tutustumiskäynneillä koetut asiat. Uusia liikuntalajejakin oli opittu, kuten kiipeilyä ja jousiammuntaa. Roni mainitsi, että hän on oppinut tekemään tietokoneen kanssa erilaisia asioita. Jesse totesi, että vuosi on ollut opin näkökulmasta hyvä ja hyödyllinen.

Opiskelijat olivat hyvin yksimielisiä siitä, että heistä oli vuoden aikana tullut aikuisempia tai he olivat kasvaneet, myös itsenäistyminen nousi esille. Niklas ja Alekski totesivat oppineensa tekemään töitä. Niklas lisäsi vielä oppineensa keskittymään. Hänen mielestään toiminnallisuus tuki keskittymistä. Seuraavat haastatteluotteet kuvaavat heidän ajatuksiaan:

Maarit: Mitä sä ajattelet et sä oot tän kuluneen vuoden aikana oppinut? Nyt kun sä mietit kaikkia asioita.

Niklas: Oppinut tekeen töitä, ihan oikeesti töitä ettei silleen

Maarit: Hyvä Niklas.

Niklas: miten mä ja Viljami nyt yleensä tehdään. Kun aina peuhataan jotain omia niin

Maarit: Joo.

Niklas: oppinut keskittyyyn, tekeen kunnolla töitä.

Maarit: Se on hyvä asia sun mielestä vai miten ajattelet?

Niklas: Se on mun mielestä hyvä asia, että mä oon oppinut sillei

Maarit: Joo, joo.

Niklas: enemmän tekee töitä.

Maarit: Joo. Hyvä Niklas. Vähän ilmeisesti semmonen aikuisempi ajattelu asioissa.

Niklas: Joo.

Maarit: Se on älyttömän hienoo.

...

Maarit: Jos sä mietit ittees nyt, mitä muutoksia sussa on tän vuoden aikana tapahtunut?

Niklas: Jaa-a. Ehkä se ahkeruus.

Maarit: Niin susta on tullut ahkerampi kuin sä oot aikaisemmin ollut.

Niklas: Joo.

Maarit: Se on loistava juttu. Mitä muuta, tuleeko mieleen? Toi on jo aivan älyttömän iso asia.

Niklas: Kai sitä, mä pystyn sillei keskittyy, tekeen niin kuin sitä työtä.

...

Maarit: Joo. Oliko sulla aikasemmin vaikeee keskittyä? Mietin kun sä oot ollut aiemmissa kouluissa, niin onks se keskittyminen ollut haasteellista?

Niklas: No kyllä se joskus.

Maarit: Joo. Mutta nyt sä koet, että sä pystyt keskittyy paremmin?

Niklas: Joo.

Maarit: Joo. Mitäs sä ajattelet, johtuisko se siitä, että kun nää teidän tehtävät ja toiminnot ovat vaihtelevia, te teette erilaisia asioita, niin sitten on helpompi keskittyä, kun ei tarvi pitkää aikaa jotain samaa tehdä?

Niklas: Joo.

(Haastattelu 27.5.2013.)

Maarit: Mitä muutoksia sussa on tapahtunut tän vuoden aikana, kun sä oot ollut täällä?

Aleksi: Työ.

Maarit: Ooks sä oppinut tekeen töitä?

Aleksi: Joo.

Maarit: Sä tartut aina tehtäviin ahkerasti.

Aleksi: Joo.

Maarit: Ja haluat auttaa. Se työn tekeminen on kyllä tärkeä asia et sitä on oppinut tekemään. Onks susta tullut vähän aikuisempi?

Aleksi: Joo.

(Haastattelu 27.5.2013.)

Edellä kuvattujen asioiden lisäksi opiskelijat olivat oppineet jo aiemmin luvussa 7 kertomiani yhteistyötaitoja ja itsensä tuntemista lukuvuoden aikana. Haastatteluissa he totesivat usein, että jokin tehty asia oli kivaa ja samalla mainitsivat, että olivat oppineet kyseistä asiaa. Luvussa 9.1 selvensin, miten liikunnassa on tärkeää, että oppiminen koetaan kivaksi ja myönteiseksi. Opiskelijoiden haastatteluaineisto tukee tätä näkemystä myös muiden asioiden oppimisessa. Ehkä myönteisen ilmapiirin vuoksi osa opiskelijoista muuttui lukuvuoden aikana lisäksi puheliaammaksi, vilkkaaksi ja vitsikkääksi.

Kotiväki oli hyvin samoilla linjoilla opiskelijoiden kanssa opituista asioista. He kertoivat opiskelijoiden oppineen muun muassa erilaisia liikuntalajeja.

Viljamin äiti: Mut siitä se on ollut innostunut (kipeily perheen kanssa). Et kyllä se siinäkin varmaan jotain on oppinut. Sitä lajia.

(Haastattelu 11.6.2013.)

Erityisen usein kotiväki nosti esille oppimista ja muutoksia pohtiessaan itsenäistymisen, aikuistumisen tai rohkeuden kasvamisen. Esimerkiksi Ronin äiti piti erittäin tärkeänä sitä, että Ronista oli tullut itsenäisempi ja omatoimisempi:

Ronin äiti: Mun mielestäni se on oppinut erilailla, kun tää oli tää kuntouttava, niin tavallaan se on saanut oppia. Että on muutoksia tullut sen tekemiseen ja,
 Maarit: Hyvä. Se on hyvä.
 Ronin äiti: että mun mielestä alkanut tekemään enemmän, ja olemaan enemmän kodin noissa mukana.
 Maarit: Tehtävissä mitä teette siellä?
 Ronin äiti: Joo täällä.
 Maarit: Joo.
 Ronin äiti: Hän haluaa itte tehdä.
 Maarit: Loistavaa. Eli semmonen omatoimisuus on
 Ronin äiti: Joo.
 Maarit: lisääntynyt?
 Ronin äiti: Joo.
 Maarit: Se on hieno asia, kun ne on kuitenkin niin kuin elämässä tärkeitä
 Ronin äiti: Niin.
 Maarit: asioita ja tavoitteita kaikkineen... Ronista on siis tullut omatoimisempi ja rohkeempi ilmeisesti?
 Ronin äiti: Rohkeempi, joo, joo.
 ...
 Ronin äiti: Hän haluaa aina korjailla kaikkee ja.
 Maarit: Joo. Joo. Sopii siihen ammattiin mihin hän on
 Ronin äiti: Joo.
 Maarit: valmistumassa, kun kiinteistöhuoltohan on korjaamista ja remontoimista ja.
 Ronin äiti: Niin ja niin kuin puupuoli on aika tärkeä.
 Maarit: Niin. Mistä hän on kiinnostunut ja tykkää?
 Ronin äiti: Joo.
 (Haastattelu 17.6.2013.)

Tatun ja Aleksin äidit kertoivat nuortensa oppineen ammatillisia taitoja, kuten koneiden käyttöä. Tatun äiti kertoi myös, että Tatu hyödynsi taitojaan kotona, ja äidin mukaan aloittaessaan jonkin työn Tatu tekee sen loppuun saakka. Haastattelussa pohdimme Tatun rohkaistumista kommunikoidaan muiden kanssa. Sen lisäksi, että Tatu puhui koulussa, hän ilmaisi äidin mukaan mielipiteitään enemmän myös kotona ja oli muuttunut hyvin reippaaksi.

Aiemmissa luvuissa käsittelin turvallisuutta ryhmän toiminnassa. Oheisessa Tatun äidin haastatteluotteessa tulee esille ryhmän turvallisuuteen liittyviä tekijöitä, opittuja asioita ja kasvua kohti aikuisuutta:

Maarit: Me oltiin tosi iloisia siinä vaiheessa, kun Tatu rupes juttelemaan ja ilmaisemaan ajatuksiaan. Ja se itse asiassa tapahtui yllättävän nopeesti syksyllä. Ensin alkuun hän seuraili sitä,
 Tatun äiti: Joo.
 Maarit: että onks tää porukka semmonen, että täällä voi ilmaista ajatuksiaan.
 Tatun äiti: Joo.
 Maarit: Ja sitten kun hän ilmeisesti huomasi sen, että ilman muuta
 Tatun äiti: Joo.
 Maarit: niin kuin kaikki muutkin, niin hänkin, niin sitten hän on kyllä tuonut niitä ajatuksia esille ja se on
 Tatun äiti: Joo.
 Maarit: elämässä kauheen tärkeä asia, kun miettii,
 Tatun äiti: Joo.
 Maarit: että sitten rohkenee
 Tatun äiti: Joo.
 Maarit: kertoa.
 Tatun äiti: Jää muuten jotain paitsi tai saa vääränlaiset jutut eteensä.
 ...
 Tatun äiti: Sillai tuntu, että Tatu on kasvanut tässä vuoden aikana ihan hirveesti. Siitä on tullut aikuinen.

Maarit: Toi on tosi kiva kuulla kaikkineen.
 Tatun äiti: Siitä on tullut isompi. Se ei oo enää se peruskoululainen, mitä se oli kun se tuli tänne.
 Maarit: Joo, joo, hienoo. Toi on kiva kuulla nimittäin toihan on yks valmentavan ja kuntouttavan opetuksen ja ohjauksen ehdottomasti niitä tärkeitä asioita, mihin pyritään.
 Tatun äiti: Juu, se on niin kuin tullut isoks pojaks kaiken kaikkiaan.
 (Haastattelu 17.5.2013.)

Vaikka kotiväki otti haastatteluissa näkyvästi esille kasvun aikuisemmaksi, niin samoin kuin ammatillisten taitojen oppimisen suhteen, on hyvä muistaa, että aikuistumista tapahtui lukuvuoden aikana monien tekijöiden seurauksena. Luonnollinen kasvu ja kehitys on yksi selittävä tekijä. Toki se, että elämys- ja seikkailupedagogiikassa korostetaan muun muassa vastuullisuutta, myötävaikuttii aikuistumisessa.

Jessen äiti nosti esille samaan tapaan Jessen rohkaistumisen omien asioiden hoidossa ja mielipiteittensä esille tuomisessa. Jesse oli oppinut ilmaisemaan itseään ja pyytämään apua tarvittaessa. Keskustelimme lisäksi siitä, miten koulupäivien aikana Jessestä oli kehittynyt ”vitsiniekka”. Hänen humoristinen tilannekomiiikkansa tuli esille itseilmaisun lisääntytyä. Äiti kertoi Jessen alkaneen käydä itse kaupassa ja laittavan oman ruokansa. Hän oli siten oppinut soveltamaan käytäntöön osaamia taitoja:

Jessen äiti: ...Niin se osaa käyttää sen, soveltaa sen taidon.
 Maarit: Joo.
 Jessen äiti: Miten tehdään muuten.
 Maarit: Aivan. Aivan loistavaa.
 Jessen äiti: Se on siis, en mä tiä, mut tän vuoden aikana tässä on tapahtunut niin valtavasti
 Maarit: Toi on tosi hieno kuulla, että äiti näkee sen kanssa,
 Jessen äiti: siis.
 Maarit: koska kyllä me nähdään se koulumaailma siellä.
 Jessen äiti: Ja mulla näkee isä ja äiti sen myös.
 ...
 Jessen äiti: Ja sitten se, että tää koulu nyt
 Maarit: Yym.
 Jessen äiti: viime tai nyt kuluneena lukuvuonna.
 Maarit: Joo.
 Jessen äiti: Se on kasvattanut niin paljon.
 (Haastattelu 18.6.2013.)

Tuukan ja Topiaksen äiti kertoi veljesten rohkaistuneen niinä vuosina, kun he olivat opiskelleet valmentavan ja kuntouttavan opetuksen ja ohjauksen ryhmässä. He olivat olleet ryhmässä jo aiemminkin, mutta myös edellisinä vuosina erityisopettaja ja -ohjaaja toteuttivat toiminallista luonnossa tapahtuvaa opetusta, tosin määrällisesti vähemmän. Tuukan ja Topiaksen äiti nosti esille itsenäistymisen lisääntymisen ja ilmaisun kehittymisen.

Topiaksen ja Tuukan äiti: Et kyllähän niissä on kaikin puolin semmosta kasvua tapahtunut, että enemmänkin löytyy sitä semmosta äijämäisyyttä.
 ...
 Topiaksen ja Tuukan äiti: Ollaan aikuismaailman rajoilla nyt.
 (Haastattelu 18.6.2013.)

Topiaksen ja Tuukan äiti mietti haastattelussaan myös arjen liikkumista todeten, että ryhmän opiskelijat ovat rohkaistuneet osallistumaan diskoihin ja vapaa-ajantoimintoihin, joissa Tuukka ja Topias ovat käyneet. Hän oli nähnyt muita opiskelijoita vapaa-ajalla ja osasi siksi kertoa tämän. Rohkeus itsenäiseen liikkumiseen oli siis lisääntynyt useamman opiskelijan kohdalla, myös vapaa-ajalla.

Niklaksen äiti kertoi opittuja asioita pohtiessaan, että Niklas nukkuu yössä 8,5 tuntia, ja on nimenomaan oppinut menemään ajoissa nukkumaan ja heräämään aamulla aikaisin. Hän jatkoi lisäksi, että kuluneen lukuvuoden aikana Niklaksesta tuli iloisempi ja rauhallisempi verrattaessa siihen, mitä hän oli ollessaan aiemmassa koulussaan. Hän ei ollut myöskään yhtä väsynyt.

Eri-tyisohjaaja totesi opittuja asioita miettiessään, että kaikille opiskelijoille oli tullut oma-aloitteisuutta. Hän mainitsi myös oikeanlaisen pukeutumisen opittuna asiana. Kaikki ottivat maastoon mukaan sellaiset varusteet, millä pärjäsi, ja pakkaamiseen ei mennyt puolta päivää, kuten lukuvuoden alussa. Eri-tyisohjaaja otti esille kokemusten kokonaisvaltaisuuden ja sitä kautta oppimisen. Muun muassa marjojen poiminta ja niistä piirakoiden tekeminen seuraavana koulupäivänä sekä itse tehdyn ja hankitun ruoan syöminen ja eväiksi ottaminen on opettanut tärkeitä perustaitoja. Marjat opittiin tunnistamaan, erilaisia ruokia maistamaan ja omasta juomisesta huolehtimaan. Näin ollen erityisohjaaja totesi, että lukuvuosi on kasvattanut itsenäisemmäksi. Hän pohti myös, miten toiminnalliset menetelmämme maastossa rauhoittivat niitä opiskelijoita, joilla oli yliviikkautta (kuva 21).



KUVA 21 Luonto tarjosi rauhallisen ympäristön erilaisten taitojen opettamiseen (Kuva: erityisopettaja).

Eri-tyisopettaja piti olosuhteita oppimista lisäävänä elementtinä. Luonnon olosuhteet tukivat hyvin meidän opetuksiamme oikeanlaisesta varustautumisesta.

Kun tuli kylmät ilmat, niin kukaan ei enää kyseenalaistanut pipon tai hanskojen tarpeellisuutta. Hän piti varustautumistaidon oppimista tärkeänä jatko-opiskeluja helpottavana tekijänä. Ammattitutkintoa suorittaessaan opiskelijan ei enää tarvitse käyttää voimavarojaan oikeanlaisen varustautumisen omaksumiseen.

Muutoksia pohtiessaan erityisopettaja piti Tatun puhumista erittäin tärkeänä muutoksena. Tatun kanssa saattoi lukuvuoden edetessä keskustella, ja Tatu myös kertoi tärkeitä omia havaintojaan muille. Näin ei ollut alkulukuvuodesta. Hän piti myös tärkeänä sitä, että olimme rytmittäneet opetuksen sisällöt siten, että kävimme muun muassa jousiampumassa vasta kevätlukukaudella, jolloin opiskelijat sallivat ulkopuolisten ohjaajien läheisyyden.

Vilkkaista opiskelijoista erityisopettaja totesi, että heitä oli luonnossa helppompi hallita. Kun maastossa sai purkaa liikkumisen tarvetta, niin sen jälkeen keskittyminen ohjeisiin ja neuvoihin oli paljon parempaa. Opiskelijat jaksoivat ottaa vastaan opetusta, kun luokassa ohjeet saattoivat mennä ohitse.

Erityisopettaja mietti myös hiljaisempia opiskelijoita ja heidän muutoksiaan. Esimerkiksi Jesse rohkaistui ja alkoi vitsailla, eikä ollut yhtä herkkä äänille kuin lukuvuoden alussa. Hän osasi huolehtia itsenäisesti siitä, että verensokeri ei päässyt laskemaan liian alas maastopäivien aikana, vaikka kulutus oli tavanomaista suurempaa. Ville puolestaan aktivoitui luonnossa. (Ks. muutoksia itse-tunnossa myös luvusta 7.2.)

Erityisopettaja pohti lisäksi erikseen elämys- ja seikkailupedagogisen luontoliikunnan merkitystä ja roolia opiskelijoiden kehittämisessä:

Maarit: Nääks sä kuinka ison merkityksen ja roolin, että sen kautta on tapahtunut kehittymistä?

Erityisopettaja: Kyllä mä uskon siihen. Että kuinka iso osa se on, niin en mä sitä voi tietää.

Maarit: Yym.

Erityisopettaja: Se on vaan se, että miltä musta tuntuu.

Maarit: Yym.

Erityisopettaja: Että se opetustilanne rauhoittuu siellä luonnossa, ja

Maarit: Yym.

Erityisopettaja: otetaan vastaan paremmin ohjeet siellä ja saa sanoman perille, että.

Maarit: Yym.

Erityisopettaja: Kun eihän se oppiminen, vaikka mä kahdeksan tuntia luokassa opetan ja puhun mitä, niin

Maarit: Yym.

Erityisopettaja: eihän se oppilas välttämättä muista siitä illalla enää mitään. Mutta jos se muistaa siitä luonnossa tapahtuneesta oppimishetkestä ees yhden asian,

Maarit: Yym, yym.

Erityisopettaja: niin sillonhan se on 100 prosenttia parempi kuin luokassa tapahtunut oppimistilanne.

Maarit: Kyllä, kyllä.

Erityisopettaja: Se voi olla todella hyvä.

Maarit: Yym, joo.

Erityisopettaja: Ja ihan varmasti enemmän on saatu sisään siellä

Maarit: Joo.

Erityisopettaja: toimimalla ja nää oheistoiminnot siihen liittyen kaikki niin.

Maarit: Joo, joo.

Erityisopettaja: Montaa asiaahan ei päivässä varmaan pysty ottaan vastaan.

Maarit: Ei pysty.

Erityisopettaja: Että se on.

Maarit: Kukaan ota.
 Erityisopettaja: Niin. Ei. Että se on pieniä asioita mikkä tulee monella toistolla.
 Maarit: Joo.
 Erityisopettaja: Se ei joku asia mitä sinne,
 Maarit: Joo.
 Erityisopettaja: mitä yritetään saada sisälle, että
 Maarit: Joo, joo.
 Erityisopettaja: oppii pikku hiljaa siinä.
 ...
 Maarit: Mitä monikanavaisemmin niin sitä varmemmin sä sen asian opit olit sä sitten erilainen opiskelija jotenkin?
 Erityisopettaja: Kyllä.
 ...
 Erityisopettaja: Uskon, että meni asiat paremmin perille sielä ollessa.
 Maarit: Joo, joo. Toi on, joo
 Erityisopettaja: Kyllä merkit näyttäis siltä.
 (Haastattelu 7.6.2013.)

Haastatteluaineiston perusteella voin todeta, että elämys- ja seikkailupedagogiikalla oli myönteinen vaikutus oppimiseen. Kaikkien haastattelemieni henkilöiden näkökulmat olivat hyvin samansuuntaiset. Toki lukuvuoden aikana opittiin paljon asioita myös muuten kuin toiminnallisten päivien seurauksena, joten on mahdotonta erotella elämys- ja seikkailupedagogiikan osuutta tarkoin. Kuitenkin menetelmä näytti tukeneen oppimista. Seuraavaksi tarkastelen vielä omia havaintojani.

10.2 Toteutuksesta oppimiseen

Omissa kenttäpäiväkirjamerkinnöissäni pohdin joka maastokerran jälkeen opittuja asioita tai kokemuksia. Elämys- ja seikkailupedagogisen luontoliikunnan periaatteiden mukaisesti käytimme kokonaisvaltaisia ja monipuolisia menetelmiä. Hyödynsimme luokkatilassa ennen maastoon lähtöä esimerkiksi tietokoneita, videoita, kuvia, kyselyä, keskustelua ja lukemista. Teimme pakkaamisen tai esimerkiksi suksien voitelun yhdessä. Maasto-osion aikana käytimme tarvittaessa eriyttämistä, yksilöllisiä harjoitteita, parityöskentelyä ja pienryhmiä sekä koko ryhmän yhtäaikaista opettamista. Hyödynsimme opetuksessa eri aistikanavat huomioiden samalla olosuhteiden tarjoamat vaihtoehdot. Tavoitteenamme oli mahdollistaa runsaat toistot ja monikanavainen opetus, joka tukisi eri oppimistavoista pitävien oppijoiden oppimista.

Erityisopettaja opetti matematiikkaa maastossa, ja erilaiset ilmiöt luonnossa herättivät keskustelua laajasti. Erityisesti kaupunkiseikkailupäivinäimme integroimme tiedollista oppimista sisältöihin, myös esimerkiksi armeijan käyntiin liittyviä asioita. Opiskelijat olivat sen ikäisiä, että aihe kosketti heitä läheisesti. Huomasin, että museokierroksellamme se, että opiskelijat saivat sekä kokeilla, kuunnella että katsoa, innosti heitä. Kokeilut innostivat myös liikkumaan. Metäkonesimulaattori houkutti taitojen opetteluun pariin. Samoin sykemittarit kiinnostivat opiskelijoita, ja esimerkiksi Roni pyysi mittarin viikoksi lainaan tukemaan hänen harjoitteluaan. Kytkimme vierailut myös jo aiemmin opetel-

tuun. Esimerkiksi kun vierailimme paloasemalla kevätlukukaudella, kertasimme käynnin jälkeen syyslukukauden ensiavun sisältöjä.

Ruoanlaitto, tulien teko, sekoituskauhojen veistely ja marjojen poiminta tukivat kokonaisvaltaista lähestymistapaamme. Tätä tuki myös erityisohjaajan seuraavina koulupäivinä opettama leipominen kerätyistä luonnonantimista. Asiat tehtiin alusta loppuun itse. Tällä tavoittelimme kokonaiskuvan rakentamista opiskeltavista asioista.

Jotkut toimintapäivämme sisälsivät lisäksi sisäliikuntaa, kuten kehonhuoltoa, pelejä, motorisia harjoitteita, kuntosaliharjoitteita, pallohierontaa, venytelyitä, keilailua ja yleisurheilua. Yleisurheilussa saatoimme omien harjoitteluidemme ohessa seurata suomalaisten menestyvien urheilijoiden toimintaa, joten hyödynsimme myös esikuvia. Erityisopettaja ja -ohjaaja toteuttivat yhteisten toimintapäivien lisäksi muitakin kokonaisvaltaisia oppimispäiviä. Esimerkiksi kirjastoon mentiin kävellen, vaikka matkaa oli jonkin verran.

Pyrimme opetuksessa konkreettisiin ja saavutettaviin tavoitteisiin, joista opiskelijat olivat tietoisia. Näin he saivat palautteen tekemisistään usein. Palautetuokioissa koululla kuvat ja keskustelut tukivat tiedollista oppimista ja kokemusten ja tunteiden käsittelyä sekä mahdollistivat jatkosuunnittelut yhdessä. Myös opiskelijoiden omien kuvien katsomisen tarkoituksena oli vahvistaa oppimista. Kytkimme ammatinvalintakysymyksiä ja vapaa-ajanharrastukset keskusteluihimme ja haastatteluihin. Lukuvuoden lopussa erityisopettaja teki yhdessä opiskelijoiden kanssa kuvakirjat kuluneesta vuodesta. Niiden tarkoituksena oli oppia tietokoneen käyttöä, mutta myös mahdollistaa lukuvuoden kokemuksiin ja tapahtumiin palaamisen oppimista tukien.

Taulukossa 10 on tiivistettynä elementit, joita lukuvuonna 2012–2013 opetuksemme sisältyi kehittämistyömme seurauksena. Elementit on muodostettu luvussa 3 esitetyn teorian tiedouden, luvussa 5.10 ja edellä selvennetyn toteutuksen sekä kertyneiden kokemusten pohjalta. Taulukko on samalla myös tiivis prosessikuvaus elämys- ja seikkailupedagogisesta luontoliikunnasta osana opetussuunnitelman toteutusta. Siinä kuvatut asiat ovat yksi tulos lukuvuoden ajan kestäneestä toiminnallisesta kehittämistyöstämme.

TAULUKKO 10 Elämys- ja seikkailupedagoginen prosessi, oppiminen ja ohjaaminen: elämys- ja seikkailupedagoginen luontoliikunta osana opetus-suunnitelman toteutusta

ELÄMYS- JA SEIKKAILUPEDAGOGINEN LUONTOLIIKUNTA OSANA OPETUS-SUUNNITELMAN TOTEUTUSTA	
ELÄMYS- JA SEIKKAILUPEDAGOGINEN PROSESSI	OPPIMINEN JA OHJAAMINEN
<p>Kokonaisvaltaisen, reflektiivisen (aito dialogi) ja kokemuksellisen oppimisen toteutus</p> <p>Kokonaisvaltainen ihmiskäsitys (sydän, käsi, järki) toteutuksen taustalla</p> <p>Konstruktivistisen tiedonkäsityksen tukeminen</p> <p>Opetuskäsitys: kokonaisopetuksen sovellus (reflektiivinen ja kokemuksellinen opetus taustalla)</p> <p>Oppimiskäsitys: systeemi-konstruktivistinen oppiminen⁶¹ sisältäen sosiaalisen ulottuvuuden (ryhmän merkitys), reflektiivinen oppiminen</p> <p>Vuorovaikutuksellinen reflektio ja itsearviointi arviointikeinoina</p> <p>Oppimisen tukeminen: Aistikanavat käyttöön Liikkuminen helpottaa oppimisvaikeuksia Konkreettinen tekeminen Itsetunnon vahvistaminen Yhdessä toimiminen Monipuoliset oppimisympäristöt Tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston luominen itsemääräämisoikeutta kunnioittaen</p> <p>Luontoliikunta elämys- ja seikkailupedagogiikassa: liikkumista luonnossa eräperinne huomioiden</p> <p>Turvallisuus</p>	<p>Oppimisen kokonaismalli (Tynjälä 1999) luo käsityksen oppimisesta (ks. taulukko 2)</p> <p>Ohjaaminen perustuu:</p> <p>Psykodynaaminen, ratkaisusuuntautunut, systeeminen ja kognitiivis-konstruktivistinen ohjausteoria (opinto-ohjauksen näkökulma)</p> <p>Tutkiva oppiminen Vastuuntuntoisuuden malli</p> <p>Metakognitiivisten taitojen monipuolinen kehittäminen Ymmärtämistä ja ongelmanratkaisua tukeva ohjaaminen</p> <p>Erialaisten tulkintojen huomioiminen Oppimisen tilannesidonnaisuuden huomiointi</p> <p>Monipuolisten mielikuvien kehittäminen</p> <p>Sosiaalisen vuorovaikutuksen merkityksen korostaminen</p> <p>Turvallisuus</p> <p>Uudet arviointimenetelmät</p> <p>Jatkuva opetussuunnitelmien kehittäminen</p>
OPETUSSUUNNITELMAN TAVOITTEIDEN HUOMIOIMINEN	

Kenttäpäiväkirjamerkintäni vahvistavat haastatteluaineistoni tuloksia opituista asioista. Olen kirjannut ylös huomioita oma-aloitteisesta toiminnasta ja rohkeuden kasvamisesta kokeilla erilaisia asioita. Liikuntalajeissa tekniset taidot kehittyivät, jopa niin, että lukutaidottomat opiskelijat osasivat toimia ”karttureinani”

⁶¹ Systeemi-konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä oppija ja/tai ryhmä rakentavat omalla aktiivisella toiminnallaan uutta tietämystään konstruktion, kriittisen tarkastelun ja jälleenrakentamisen avulla (ks. Karppinen 2005, 170).

GPS:n avulla. Vilelle luonto toimi innostavana oppimisympäristönä. Myös esimerkiksi mäenlasku, joka oli fyysisesti rasittavaa, motivoi liikkumaan lajin hauskuuden vuoksi. Hauskuus oli siten oleellinen tekijä oppimisen mahdollistajana. Tiedollista oppimista emme esimerkiksi kokeiden muodossa testanneet, mutta haastatteluiden yhteydessä opiskelijat kertoivat muistavansa myös tiedollisia asioita. Omat havaintoni vahvistivat muun muassa ensiaputietojen kehittyneen.

Yhteenvetona opituista asioista totean, että opiskelijat ja kotiväki sekä opettajatiimi kokivat opiskelijoiden muuttuneen itsenäisemmiksi, omaaloitteisemmiksi, aikuisemmiksi ja rohkeammiksi. Myös tiedollista ja taidollista oppimista tapahtui. Unohtaa ei voi jo aiemmissa luvuissa selventämiäni muutoksia yhteistyötaidoissa, itsetuntemuksessa ja sosiaalisissa taidoissa. Voin sanoa, että Niklaksen toteamus oppimisesta tekemään työtä on kaikkia kuvaava tiivistys opitusta.

Olen pitkin monografiaani käsitellyt aiempia tutkimuksia elämys- ja seikkailupedagogiikasta. Niissä on havaittu myönteisiä muutoksia ryhmissä, joissa menetelmää toteutettiin. Tarkastelin myös liikunnan merkitystä oppimiselle luvussa 3.2. Jo esittelemieni tutkimustulosten lisäksi Syväoja (2014) havaitsi väitöskirjassaan, että liikunta saattaa edistää koulumenestystä ja tarkkaavaisuutta. Hänen (2014, 4) tutkimuksensa tulokset tukevat liikunnallisen elämäntavan edistämistä koulumenestyksen ja kognitiivisen toiminnan näkökulmasta.

Oman aineistoni perusteella minun on helppo yhtyä Syväoan ajatuksiin. Toiminnallinen ja liikunnallinen toteutuksemme näyttää opiskelijoiden, kotiväen ja opettajatiimin havaintojen mukaan tukeneen oppimista. Oppiminen on ollut myös opetussuunnitelmassa mainittujen tavoitteiden mukaista. Palaan tähän tarkemmin vielä seuraavassa luvussa.

11 SAAVUTIMME OPSIN TAVOITTEET - ”TUTKIMUS OLI OIKEASTI HYÖDYLLINEN”

Yhtenä tutkimustehtävänäni oli selvittää, miten elämys- ja seikkailupedagoginen luontoliikunta soveltuu opetussuunnitelman tavoitteisiin ja toteuttamiseen. Lähestyn tätä tehtävää sekä opiskelijoiden, vanhempien että opettajatiimin ja koulun johdon ajatusten avulla. Erityisopettaja ja -ohjaaja sekä koulun johto tarkastelevat opetussuunnitelmia muutenkin kuin valmentavan ja kuntouttavan opetuksen ja ohjauksen näkökulmasta. Näin tein myös itse luvussa 4.5. Tuolloin totesin, että opetussuunnitelmat eri koulutusasteilla mahdollistavat menetelmän käytön osana opetusta. Etenkin uudistuva perusopetuksen opetussuunnitelma kannustaa toiminnallisten ja ilmiöpohjaisten sekä monipuolisten opetusmenetelmien käyttöön. Ennen kuin syvennyn opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamiseen yleisesti ja menetelmän soveltuvuuteen opetussuunnitelman toteutuksessa, tarkastelen opiskelijoiden sijoittumista jatko-opintoihin lukuvuoden 2012–2013 jälkeen.

11.1 Kohti uusia kokemuksia

Opetushallituksen (2010) määräyksen mukaan valmentavan ja kuntouttavan opetuksen ja ohjauksen tehtävänä on antaa opiskelijoille lisää valmiuksia, mahdollisuuksia sekä edellytyksiä ammatilliseen peruskoulutukseen, työhön ja itsenäiseen elämään. Näin ollen kiinnitimme opinto-ohjauksellisiin tekijöihin koko opintojen ajan huomiota. Reflektioissa palasimme usein tulevaisuutta koskeviin kysymyksiin.

Syksyn haastatteluisissa kyselin opiskelijoiden toiveammatteja ja -ammattialoja. Osa nimesi niitä, kuten auton asentaja, logistiikka-ala, kokki, rakennus- tai tietotekniikka-ala ja kiinteistöala. Osa ei tiennyt, mitä haluaa tehdä tulevaisuudessa. Lukuvuoden aikana ajatukset kuitenkin selkiytyivät, ja lukuvuoden lopussa varmistui, että kaikki olivat löytäneet mieluisan opiskelu- tai työpaikan seuraavaksi vuodeksi. Viisi ryhmästä pääsi kiinteistöpalvelun perustutkinto-

opintoihin, kaksi sijoittui muihin perustutkinto-opintoihin, yksi toimintakeskukseen oppiin ja kaksi jatkoi vielä yhden vuoden valmentavan ja kuntouttavan opetuksen ja ohjauksen opinnoissa. Niklas ilmaisi innostuksensa tulevista ammatillisista opinnoistaan näin:

Maarit: Sää vissiin tykkäät ihan kiinteistönhuollon tehtävistä?

Niklas: Joo, kun saa tehdä semmosta fyysistä, missä voi haba kehittyä ja tollei. (Haastattelu 27.5.2013.)

Kotiväen haastatteluissa välittyi tyytyväisyys siitä, että opiskelijat olivat löytäneet mielekkäät paikat seuraavaksi vuodeksi. Edellisen kevään pettymykset ammatillisten opintojen ulkopuolelle jäämisistä vaihtuivat iloon valituiksi tulemisista. Yksi opiskelija saattoi jopa valita usean vaihtoehdon välillä. Kotiväki oli tyytyväinen myös niiden opiskelijoiden opiskelu- ja työtilanteisiin, jotka eivät sijoittuneet ammatillisten perustutkintojen opintoihin. Heille muut vaihtoehdot olivat opiskelijan näkökulmasta toimivat ja mieluisat. Myös erityisopettaja piti opiskelijoiden jatkosijoittumisia erittäin hyvänä tuloksena, etenkin kun ammatillisiin perustutkinto-opintoihin ei ole helppoa päästä opiskelemaan. Hän mainitsi lisäksi, että osalle yksi vuosi valmentavan ja kuntouttavan opetuksen ja ohjauksen opintoja on liian vähän. Näin ollen on tavanomaista, että osa opiskelijoista opiskelee kyseisessä ryhmässä kauemmin.

Erityisopettaja ja -ohjaaja totesivat elokuussa 2014 tekemäni jatkokyselyn (liite 5) vastauksissa, että tutkimukseni kohderyhmän opiskelijoista kaikki olivat tuossa vaiheessa sijoittuneet jatko-opintoihin lukuun ottamatta yhtä, joka oli mukana työelämässä. Opetussuunnitelmassa mainitut tavoitteet oli siten tältä osin saavutettu täysin. Voin lisäksi todeta, että opetussuunnitelmassa mainitut muutkin tavoitteet saavutettiin varsin hyvin (ks. luku 4.4 ja luvut 7, 8, 9, 10). Toiminnallinen toteutuksemme palveli eri tahojen näkökulmasta hyvin ryhmän opetussuunnitelmassa määriteltyjen tavoitteiden saavuttamista.

11.2 Menetelmän soveltuvuus opsin toteuttamiseen

Haastatteluissa eri tahot pohtivat elämys- ja seikkailupedagogisen luontoliikunnan soveltumista opetussuunnitelman toteuttamiseen monipuolisesti. Opiskelijoiden ajatukset ovat nähtävissä edellisistä luvuista. He kokivat menetelmän mielekkäänä, ja heissä tapahtuneet muutokset olivat opetussuunnitelman tavoitteiden suuntaisia. Voinen tulkita tämän niin, että opiskelijoista menetelmä soveltuu opetussuunnitelman toteuttamiseen. Tässä luvussa alalukuineen keskityn kotiväen, erityisopettajan ja -ohjaajan sekä koulun johdon näkökulmiin.

Kotiväki oli varsin yksimielinen kokemuksistaan menetelmän käytöstä osana opetussuunnitelman toteutusta, eli kokemukset olivat positiivisia. Muutama vanhempi ei osannut tarkemmin eritellä asiaa, sillä nuoret eivät olleet kotoa kovasti kouluasioista puhuneet. Tämä on varsin tyypillinen piirre aikuis-tuvilla nuorilla.

Niklaksen äiti sanoi menetelmään liittyen, että Niklas sai varmaankin yliannoksen raitista ilmaa, mikä ilmeisesti väsytti koulupäivien jälkeen. Niklas näet ei ollut juuri muulloin ulkona. Osa vanhemmista mainitsi myös erikseen, että koulussa opittu siirtyi osaksi kotiarkea, ja innosti hakemaan tietoa myös kotona esimerkiksi luonnonilmiöistä.

Toiminnallisuus opetuksessa sai kiitosta kotiväeltä. Oheiset haastatteluotteet kuvaavat Viljamin ja Jessen äitien ajatuksia menetelmästä:

Viljamin äiti: Mun mielestä tää oli ihan semmosta bonusta, että oli tämmönen projekti. Että pääsi kumminkin paljon tekeen kaikkee. Siis tosi hieno juttu.
Maarit: Kiva kuulla.

...
Viljamin äiti: Ja saman ryhmän kanssa jatkatte? (Äiti tarkoitti, että menetelmän käyttö jatkuu valmentavan ja kuntouttavan opetuksen ja ohjauksen ryhmän opetuksessa.)
Maarit: Joo, kyllä. Kyllä on tarkoitus, että se jatkuu siitä eteenpäin.
Viljamin äiti: Se on kiva, tosi hyvä.
(Haastattelu 11.6.2013.)

Jessen äiti: Siis ne oli jotain niin sydäntä lämmittäviä, että kaiken maailman siellä näkötorneilla. Kaikkia retkiä ja sit eri liikunta- tai välineharrastuksia.

Maarit: Joo, joo.

Jessen äiti: Se on ollut uskomattoman kehittävää.

...
Jessen äiti: Että ihan täyden kympin annan.

...
Jessen äiti: Tää teidän menetelmä, että miten kannustetaan toista,

Maarit: Niin.

Jessen äiti: annetaan virikkeitä, siltä ei vaadita

Maarit: Joo.

Jessen äiti: että sun pitää osata täydellisesti

Maarit: Joo.

Jessen äiti: kaikki,

Maarit: Joo.

Jessen äiti: vaan annetaan periaatteessa potku persaukseen,

Maarit: Niin.

Jessen äiti: että yrittää ja kato miten onnistut. Sitten tulet kysymään apua.

Maarit: Joo, joo, joo, kyllä.

Jessen äiti: Et se on mun mielestä toiminut tosi hyvin.

...
Jessen äiti: Mä en antais ikipäivänä pois tätä vuotta.

...
Jessen äiti: Toi oli melkein kuin armeija. Mä voisin verrata armeijaan,

Maarit: Niin, niin.

Jessen äiti: koska silloin miehistytään ja kasvetaan aikuisiksi.

...
Jessen äiti: Mä en voi kyllä sanoo mitään muuta, että meillä on kasvanut vuodessa tosiaan niin uus itsenäinen nuori mies kotona.

...
Jessen äiti: Tää on ollut ihan mahtava vuosi.

(Haastattelu 18.6.2013.)

Kotiväen ajatuksista voin päätellä, että heidän mielestään menetelmä sopii opetussuunnitelman toteutukseen hyvin. Viljamin äiti tiivistä haastattelun lopuksi, että ”tutkimukseni on ollut oikeasti hyödyllinen ja kaikille mieluinen”. Aineistoni perusteella voin yhtyä hänen ajatukseensa.

11.2.1 Haasteet ja ongelmat

Ennen erityisohjaajan, -opettajan, oppilaitoksen rehtorin ja ammatillisen koulutuksen johtajan haastatteluissa kertomiin näkemyksiin siirtymistä totean, että Hellisonin ja Templinin (1991, 103) mukaan seikkailukasvatukseen liittyy erilaisia haasteita. Esimerkiksi koululiikuntaa ei usein harjoiteta seikkailulajeille sopivissa paikoissa ja käytettävissä oleva aika ja matkustaminen sekä rahoitus voivat olla ongelmia. Lisäksi vastuukysymykset on otettava huomioon erityisesti korkean riskin aktiviteeteissa.

Huomioimme toteutuksessamme edellä esitetyt haasteet. Valitut toiminnot eivät sisältäneet korkean riskin aktiviteetteja, ja niin paikat, käytettävissä oleva aika kuin matkustaminen valittiin siten, että ne sopivat ryhmän opetussuunnitelmaan sekä oppilaitoksen sääntöihin ja käytänteisiin. Taloudellisesti tarkasteltuna menetelmän käyttö ei aiheuttanut suuria menoja opiskelijoille eikä koulutusosalalle. Erityisopettajan mukaan molemmat pääsivät itse asiassa todella vähällä. Auton käytöstä tuli kustannuksia, mutta autoa käytetään muutenkin opetuksessa. Opiskelijat maksoivat lukuvuoden aikana noin 30 euroa erilaisia pääsymaksuja, mikä on pieni summa, sillä toisen asteen koulutus ei ole enää opiskelijoille maksutonta. Opiskelijat hankkivat myös omat retkiruokavälineet, jotka maksoivat 15 euroa. Mikäli opiskelijat olisivat omalla vapaaajallaan menneet samoihin retkeilypaikkoihin, he olisivat joutuneet maksamaan paljon enemmän.

Erityisohjaaja ja -opettaja sekä oppilaitoksen rehtori ja ammatillisen koulutuksen johtaja erittelivät menetelmän haasteita, vahvuuksia ja mahdollisuuksia tarkoin. Erityisohjaaja totesi, että toiminnalliset menetelmät vaativat opettajilta toiminnallista tapaa tehdä töitä. Tulee olla hetkessä kiinni ja valmis reagoimaan muuttuviin tilanteisiin, ja tulee osata tehdä nopeita päätöksiä. Riskien on oltava hallittuja. Erityisopettaja oli samoilla linjoilla. Hänen mukaansa opettajilta edellytetään toiminnallista luonnetta, jotta maastoon viitsii lähteä. Maastossa ollaan koko ajan valvontavastuussa. Opiskelijoilta edellytetään oikeanlaista pukeutumista ja varusteiden mukana oloa, ja opettajien tulee jaksaa varmistaa, että varusteet ovat mukana koko ajan. Erityisohjaaja ottikin erikseen puheeksi kylmät olosuhteet, koska silloin opettajat joutuvat olemaan erityisen tarkkoja siitä, että kukaan ei palele.

Oppilaitoksen rehtori totesi, että periaatteessa menetelmä sopii opetussuunnitelman toteutukseen ihan loistavasti organisaation näkökulmasta. Esteitä ei pitäisi olla. Hän pohti kuitenkin tarkoin haasteita, ja totesi olevan harmillista, mikäli opettajat suhtautuvat omaan opettajuuteensa vanhakantaisesti eivätkä ajattele, että jotain tällaistaikin voisi tehdä. Yleensäkin toiminnalliset menetelmät patistavat opettajan uudelleenlaiseen ajatteluun. Menetelmä vaatii aluksi suunnittelua ja järjestelyjä vähän enemmän kuin totuttujen menetelmien käyttö. Myös turvallisuusnäkökulmat voidaan kokea haasteellisina. Kun luokkahuoneesta poistutaan, riskit sille, että sattuu jotain, kasvavat. Opettajan vastuu on iso, ja turvallisuushakuisuus voi vähentää liikkumishalukkuutta. Lisäksi opettaja voi kokea luonnon vieraaksi eikä osaa mielestään toimia siellä. Opettajat eivät voi

luonnollisesti tehdä asioita, joihin omat taidot eivät riitä. Rehtori mietti lisäksi, että hyvin velvollisuudentuntoiset opettajat voivat kokea uhkaksi sen, että kaikkia opetussuunnitelmassa mainittuja asioita ei ehditä ehkä käydä läpi, kun aktiivinen toiminta vie aikaa.

Myös ammatillisen koulutuksen johtaja⁶² katsoi menetelmän olevan opettajalle työläämpi kuin totunnaiset menetelmät, sillä tilanteet muuttuvat eikä kopiointimahdollisuutta päivästä toiseen ole. Opettajalta vaaditaan uutta ajattelutapaa. Vaarana voi olla sekin, että etäännyttään liian kauas opiskeltavista aiheista, mutta tätä uhkaa johtaja piti pienenä.

Erityisopettaja totesi, että mikäli menetelmää käytetään eri koulutusaloilla, haittana saattaa olla myös oikeanlaisen vaatetuksen puuttuminen. Kiinteistöpuolen opiskelijoilla on opintoihin liittyen ulkotöihin sopivat vaatteet, mutta kaikilla aloilla ei näin ole, ja opiskelijoilla itsellään ei välttämättä ole sopivia varusteita. Erityisopettaja mietti lisäksi, että ongelmia saattaa aiheutua myös, mikäli opiskelijan terveydentila on sellainen, että hän ei voi luonnossa toimia.

Erityisohjaaja mainitsi, että kulkemiset voivat olla haasteellisia: kohde-ryhmällä ne onnistuivat hyvin, koska ryhmällä oli käytössään koulun auto. Tosin hänen mielestään kaupunkialueilla koulujen läheisyydessä on paljon hyvää ympäristöä toimia ja liikkua. Näin ajatteli myös erityisopettaja. Menetelmä on sovellettavissa kaupunkiympäristössäkkin, mutta se asettaa omia soveltamis- haasteita.

Myös rehtori otti oppimisympäristöjä ja kulkemisen haasteellisuutta miettiessään esille sen, että oppimisympäristönähän toimii menetelmässä myös kaupunkiympäristö. Kun käyttää mielikuvitustaan, ei tarvitse lähteä kauas. Yhteisöllisyyden näkökulmasta menetelmällä ei hänen mielestään ole sen suurempia haasteita kuin yleensäkin. Taitava pedagogi hallitsee erilaiset tilanteet erilaisissa oppimisympäristöissä.

Johtaja totesi, että maahanmuuttajaryhmien kanssa toimiessa tulee olla todella ammattitaitoinen, sillä syyt maahanmuuttoon voivat olla hyvinkin vaikeat. Eri kulttuuristen taustojen tuntemus on tärkeää. Näin ollen on harkittava tarkoin, onko menetelmä maahanmuuttajille tarkoituksenmukainen.

Erityisopettaja mietti, että kahdeksan tunnin toiminnalliset päivät olivat erittäin toimivia ja aikaa jäi sekä esivalmisteluihin että jälkihuoltoon. Parasta oppimisen näkökulmasta on, mikäli jo edellisenä päivänä voi esimerkiksi tiedollisesti valmistautua tulevaan maastopäivään ja seuraavana päivänä vielä palata kokemuksiin. Näin kokemuksista tulee kokonaisvaltaisia. Tällainen toteutus on kuitenkin ajallisesti haasteellinen.

Elämys- ja seikkailupedagoginen toteutus vaatii aikaa, ja lukujärjestysteknisesti esimerkiksi yhteisten aineiden opettajien on tästä syystä vaikea käyttää menetelmää, jos heillä on opetusta samalle ryhmälle vain yksi tai kaksi oppituntia peräkkäin. Erityisohjaaja pohti toiminnallisten päivien toteuttamisessa myös

⁶² Oppilaitoksessa tapahtuneen organisaatiomuutoksen vuoksi ammatillisen koulutuksen johtaja ei ollut alusta lähtien tietoinen tutkimuksestani. Kerroin hänelle etukäteen ja haastattelun yhteydessä toteutuksestamme, ja tämän perusteella hän vastasi haastattelukysymyksiin.

sitä, että opettajatiimin ruokataulun pitäminen on vaikeaa etenkin erityisryhmi-
en kanssa, koska näitä ei voi jättää oleilemaan vieraisiin paikkoihin keskenään.
Kokonaisvaltaiset toiminnalliset menetelmät asettavat siten haasteita työaikojen
suunnitteluun. Kuitenkin, jos halutaan, että opetusta integroidaan ja yhteisopet-
tajuutta toteutetaan, tällaiset ongelmat tulisi voida ratkaista. Toisaalta integroin-
ti ja yhteisopettajuus voivat suunnitelmallisesti järjestettynä itsessään olla rat-
kaisu aikaongelmaan.

Rehtorin haastattelussa keskustelimme lukujärjestyksen aikatauluttami-
seen liittyvistä seikoista ja yhteisopettajuudesta ongelmien ja hyötyineen.
Menetelmään voidaan toteuttaa yhteisopettajuuden periaatteella, vaikka toki
opettaja voi yksinkin sisällyttää opetukseensa elämys- ja seikkailupedagogisia
elementtejä. Yhteisopettajuus tuo mahdollisuuksia, mutta samalla on myös rat-
kaistava muun muassa se, miten saadaan organisoitua ne oppitunnit, jotka jää-
vät yhteisopettajuuden vuoksi itsenäisesti suoritettaviksi. Luonnollisesti yhteis-
opettajuudesta saattaa aiheutua myös taloudellisia kustannuksia. Rehtori kui-
tenkin mainitsi, että mikäli menetelmä ei ole käytössä koko ajan, on esimerkiksi
mahdollista, että ohjaaja on läsnä juuri toiminnallisina päivinä. Samoin hän to-
tesi, että on varmasti paljon sellaisia toteuttamistapoja, jotka eivät aiheuta yli-
määräisiä kustannuksia. Hän tiivisti lopuksi organisaation näkökulman siten,
että erityisiä esteitä ei ole, kunhan menetelmä ei maksa enemmän kuin muut
menetelmät.

Myös ammatillisen koulutuksen johtajan mielestä yhteisopettajuus saattaa
olla kallista, mikäli sitä toteutetaan niin, että ryhmä tarvitsee kaikessa kaksi
opettajaa. Kuitenkin, jos ryhmiä esimerkiksi yhdistellään, tilanne muuttuu toi-
senlaiseksi. Ryhmäkokohan voi olla tilanteen mukaan vaihteleva. Yhteisopetta-
juus on osittain kiinni mielikuvituksesta. Erityisryhmille kohdennettu lisärahoi-
tus mahdollistaa ohjaajan läsnäolon opetuksessa, joten heidän osaltaan talou-
delliset kysymykset ovat helpoiten ratkaistavissa.

Yleisesti totean, että valmentavan ja kuntouttavan opetuksen ja ohjauksen
ryhmissä tulee olla menetelmistä riippumatta kaksi aikuista, koska opiskelijat
tarvitsevat erityistä tukea oppimiseensa. Muiden ryhmien elämys- ja seikkailu-
pedagogiikan toteutuksessa yhteisopettajuus on hyödyllinen käytänne. Mene-
telmää voidaan kuitenkin toteuttaa yksinkin pienimuotoisesti.

Johtaja katsoi, että hankalat lukujärjestystekniset seikat ovat järjestelmän
aiheuttamia, ja mikäli jokin menetelmä todetaan hyväksi, hankaluudet eivät saa
olla esteenä. Hän kertoi myös viikkoteemamallista, joka voisi olla ratkaisu use-
amman opettajan yhtäaikaiseen työskentelyyn. Siinä 3–4 opettajaa miettii ja to-
teuttaa keskenään viikon opetusteeman. Välillä opetuksessa voi olla yksi opet-
taja, jolloin muut suunnittelevat, ja välillä kaikki opettavat yhdessä. Viikon ai-
kana opiskellaan useita opetussuunnitelman osioita. Opettajat toimivat yhdessä
ja tuovat eri näkökulmia opetukseen. Opetetaan kokonaisuuksia eikä paloja.

Erityisopettaja totesi, että organisaation tasolla tulisi saada levitettyä tie-
toisuutta menetelmästä ja sen pedagogisesta merkityksestä. Tulevaisuuden
haaste on saada jalkautettua menetelmä osastoille ja saada sille näkyvyyttä. Yh-
teisopettajuutta hän piti tavanomaisena toimintana ammatillisten aineiden ope-

tuksessa sekä erityisopettajan toiminnassa. Haaste siinä on opettajien kemioiden yhteen sopiminen, mutta suurimmalta osalta yhdessä opettaminen onnistuu ongelmitta. Hän pohti myös yleensä kaikkia toiminnallisia menetelmiä ja totesi, että turvallisuusnäkökulmat on aina otettava erityisen hyvin huomioon, kun asioita tehdään käytännössä. Tilanne on erilainen kuin luokassa toimittaessa.

Tiivistäen totean, että haastateltavat löysivät organisaatioon, opettajiin, opiskelijoihin, olosuhteisiin ja järjestelmiin liittyviä haasteita, joita elämys- ja seikkailupedagogiikan käytössä saatetaan kohdata. Opettaja voi kohdata myös yllättävää suhtautumista. Esimerkiksi Karppinen (2005, 168) mainitsee joutuneensa koulukulttuurin kehittämistyössään jonkin verran väärinymmärretyksi ja oman tiensä kulkijaksi omassa työyhteisössään (ks. myös Marttila 2010; 82–83, 90). Aina, kun kehitetään jotain uutta, tulee eteen ongelmia, joita ei aiemmin ole jouduttu miettimään. Mitkään edellä esille tulleet haasteet ja ongelmat eivät kuitenkaan ole sellaisia, ettei niitä voisi ratkaista. Esimerkiksi se, että menetelmän käyttö edellyttää ammattitaitoa, ei poikkea muistakaan toiminnallisista menetelmistä. Osaava pedagogi osaa käyttää erilaisia menetelmiä tukeakseen erilaisten oppijoiden oppimista. Organisaatioon liittyvien ongelmien puolestaan tulee yleisestikin ajatellen olla ratkaistavissa, sillä mikäli jokin menetelmä osoittautuu toimivaksi, ei sen käyttö saa kaatua opetusta tukemaan kehitettyjen järjestelmien kankeuteen.

11.2.2 Vahvuudet

Haastateltavat löysivät paljon menetelmään liittyviä hyötyjä. Erityisohjaaja totesi miettiessään menetelmän sopimista opetussuunnitelman toteuttamiseen, että se on sopinut valmentavan ja kuntouttavan opetuksen ja ohjauksen ryhmälle äärimmäisen hyvin ja tuonut esiin opiskelijoiden erilaisia vahvuuksia, joita luokkatilanteissa ei pysty näkemään. Hän lisäsi, että opettajat oppivat opiskelijoistaan uusia asioita, mutta myös opiskelijat opettajista. Erityisopettaja oli samaa mieltä. Hän totesi, että opettaja näkee opiskelijat uudesta näkökulmasta ulkona toimittaessa. Myös oppilaitoksen rehtori piti menetelmän hyvänä puolena sitä, että opettaja voi oppia opiskelijasta uusia asioita toiminnallisten päivien aikana. Opiskelija saattaa olla erittäin taitava jossain ammatillisessa tehtävässä tai erilaisessa ympäristössä. Tämä voi olla opettajalle aivan uusi, avartava tieto. Se, että menetelmä asettaa opettajan uuteen rooliin eli tekee oppijasta aktiivisen toimijan ja opettajasta oppimisen tukijan, mahdollistaa opettajallekin uuden oppimisen. Näinhän työelämässä yleensäkin on, eli siellä pitää oppia uutta.

Erityisohjaaja mainitsi, että menetelmä kasvattaa opiskelijoita reagoimaan erilaisiin tilanteisiin ja muutosvalmiuteen, mitä työelämä tulevaisuudessa odottaa. Tästä syystä hän toivoi voivansa käyttää menetelmää tulevaisuudessakin. Erityisopettaja totesi, että menetelmä tarjoaa monia eri mahdollisuuksia opetuksen toteuttamiseen ja oppimisen vahvistamiseen. Opiskelijat avautuvat, ja esimerkiksi sosiaaliset taidot vahvistuvat. Ulkoympäristö rauhoittaa, ja opiskelijat toimivat paremmin ulkona kuin häiriöille alttiissa luokkaoppimisympäris-

tössä. Kun ulkona saa tehdä ja toteuttaa koko ajan eikä tarvitse istua paikoillaan, keskittyminen onnistuu paremmin. Tämä on menetelmän vahvuus. Elämys- ja seikkailupedagoginen luontoliikunta siis palkitsee monin tavoin.

Erityisohjaaja ajatteli hyvin samoin. Hänen mukaansa yhteisöllisyys menetelmän avulla kehittyi, sillä tehtävien suorittamiseen tarvitaan kaikkien panosta. Menetelmä opettaa toimimaan erilaisten ihmisten kanssa, ohjaa ilmaisemaan rakentavasti mielipiteitä ja oppimaan yhdessä toinen toiseltaan sekä kasvattaa vuorovaikutussuhteita. Kun opettaja ei voi yksin huolehtia esimerkiksi kaikkien varusteista, olosuhteet itsessään ohjaavat opiskelijoita osallistumaan, auttamaan ja ottamaan vastuuta sekä huolehtimaan muun muassa välineistä. Menetelmä kannustaa omaan ajatteluun ja toimintaan sekä kasvattaa näin aikuisuuteen. Erityisopettaja mietti myös yleensä toiminnallisia menetelmiä ja totesi, että käsi-työammateissa taito kehittyi tekemällä, palautteen avulla ja oikeita toimintamalleja omaksumalla. Toimintaa siis tarvitaan.

Myös ammatillisen koulutuksen johtaja pohti niiden tietojen pohjalta, joita hänellä menetelmästä oli, että menetelmä tukee yhteisöllisyyttä ja opettaa huomioimaan toisen ihmisen. Sen avulla oppii ymmärtämään oman tärkeyden osana isompaa kokonaisuutta. Menetelmän avulla on helppo harjoitella kommunikaatiota, vastavuoroisuutta ja vuorovaikutustaitoja. Nämä ovat taitoja, joita tulevaisuudessa tarvitaan.

Erityisohjaaja totesi, että menetelmä sopii myös muille koulutusaloille. Sitä voi soveltaa moniin opetussuunnitelmiin nimenomaan toisella asteella, sillä erityisesti ammatillisessa koulutuksessa ollaan tekemisissä käytännönläheisten asioiden kanssa. Hän mainitsi myös, että koska menetelmä edesauttaa ryhmäytymistä, on sen käyttö siksi tärkeää etenkin aloilla, joissa työskennellään paljon yksin. Tällaisillakin aloilla on osattava verkostoitua tulevaisuuden kannalta, sillä ilman yhteistyökumppaneita on vaikeaa edistyä. Hän lisäsi, että muun muassa järkevä pukeutuminen ja turvallisuusnäkökulmien monipuolinen huomioon ottaminen niin kaupungissa kuin maastossa liikuttaessa ovat hyödyllisiä oppeja kaikille, ja niitä menetelmän avulla opitaan. Vahvuus on lisäksi se, että elämys- ja seikkailupedagogiikan sisällöt ovat erittäin laajat ja oppimisympäristöiksi käyvät ne olosuhteet, jotka ovat saavutettavissa. Hyvinkin niukoilla välineillä pystyy luomaan erilaisia oppimistilanteita.

Myös johtajan mielestä menetelmä sopii eri koulutusaloille. Toki joillakin koulutusaloilla viranomais määräykset ovat hyvin tiukat ja toiminta on säädeltyä, mutta nämä seikat on luonnollisesti huomioitava. Rehtori totesi menetelmän sopivan etenkin yhteisissä aineissa useisiin oppiaineisiin. Ammatillisissakin aineissa menetelmää voi soveltaa monella tavoin, mikäli käyttää mielikuvitusta.

Erityisohjaajasta oli tärkeää se, että opiskelijat pitivät siitä, mitä teimme. Hän piti menetelmän vahvuutena lisäksi sitä, että se rytmitti lukuvuoden hyvin. Yksi ennakkoon määritelty päivä viikossa lukuvuoden ajan helpotti järjestelyjä, auttoi opiskelijoita hahmottamaan viikon kulkua ja sopi hyvin kotiväelle. Menetelmä muodosti selkeän punaisen langan opetussuunnitelman toteutukseen, ja jokainen toiminnallinen päivä toi jotakin merkittävää seuraavaan viikkoon.

Menetelmän kokonaisvaltaisuus tuo monipuolisesti opetussuunnitelman isoja osa-alueita useista kokonaisuuksista yhden päivän tekemiseen.

Erityisopettaja piti organisaation näkökulmasta suoranaisena markkinointivalttina sitä, että opetussuunnitelman sisältöjä ja opetusta toteutetaan elämys- ja seikkailupedagogisesti. Hän katsoi menetelmän olevan myös hyvää kuntoa- ja edullista liikkumista.

Erityisopettaja: Siinä on fyysinen rasitus 8 tuntia päällä koko ajan. Että semmosta pitkäkestoista.

Maarit: Niinpä.

Erityisopettaja: Sitä, mikä on näkynyt opiskelijoissakin, mutta mikä näkyy nyt opettajien näkökulmassa. Totta kai se kasvattaa myös opettajien ja muun henkilökunnan kuntoa, mitkä on mukana siellä.

(Haastattelu 7.6.2013.)

Erityisopettajan mukaan menetelmään usein liittyvä yhteisopettajuus on vahvuus, vaikka siihen toki liittyy haasteita, joita aiemmin selvensin. Yhteisopettajuus lisää jaksamista ja mahdollistaa tunteiden jakamisen sekä yhteisen päätöksenteon. Siinä myös molemmat opettajat oppivat toinen toiseltaan. Luonnollisesti kahden henkilön läsnäolo lisää turvallisuutta. Erityisopettaja totesi, että menetelmän avulla voidaan lisätä koko henkilökunnan keskinäistä yhteisöllisyyttä. Hän kiitteli oppilaitoksen muuta henkilökuntaa sujuvasta yhteistyöstä. Esimerkiksi keittiön henkilökunta huolehti eväät toiminnallisiin päiviin. Eri ammattialojen edustajat toimivat siten hyvin yhteen.

Johtaja piti yhteisopettajuuden hyvänä puolena sitä, että opettajat oppivat arvostamaan toistensa opetettavia aineita ja oppivat toisiltaan. Hän totesi yleensä opettajan näkökulmaa miettiessään, että menetelmä on intensiivinen, mutta myös antoisa. Siinä saa palautetta, joka helpottaa jatkosuunnitelmia. Rehtori mainitsi yhteisopettajuudesta vielä, että oppilaitos kannustaa yhteisopettajuuskokeiluihin. Tosin lisäresurssia ei voida antaa, mutta pienessä mitassa kokeiluja voi toteuttaa. Oppimistavoitteiden saavuttamisesta ei luonnollisesti voi tinkiä, vaikka yhteisopettajuuden vuoksi lähiopetus vähenee. Tarvitaan siis hyvää suunnittelua ja menetelmän käyttöä tavoitteellisesti.

Rehtori pohti, että menetelmä voisi olla oppilaitosten vastaus vilkkaan nuorison tarpeisiin. Mikäli keskittyminen on haasteellista, kiinnostavat menetelmät tukevat keskittymistä. Muistijäljet ovat huomattavasti paremmat, kun opitaan tekemällä ja kokonaisvaltaisesti verrattuna siihen, että opitaan vain luokkatilassa. Hän otti esille myös terveydelliset näkökulmat. Menetelmä itsessään laittaa liikkumaan. Ulkoilma virkistää ja toisaalta terveellä tavalla väsyttää, jolloin illalla tulee mentyä ajoissa nukkumaan. Hän katsoi menetelmän myös tukevan itsetuntoa, sillä tehtävät ovat sen kaltaisia, että ne vahvistavat selviytymisen tunnetta. Etenkin opiskelijat, jotka eivät menesty tavanomaisessa luokkaympäristössä, voivat löytää onnistumisen kokemuksia maastossa selviytymisen ja jaksamisen kautta. Myös se, että toimitaan ryhmässä ja mennään erilaiseen ympäristöön, vahvistaa ryhmäytymistä. Yhteiset kokemukset tukevat yhteisöllisyyttä.

Johtaja totesi, että menetelmä sopii opetussuunnitelman toteuttamiseen, sillä etenkin kokonaisvaltaisuus kulloiseenkin ammattiin sovellettuna vaikuttaa hyvältä. Olisi kannatettavaa, että samalla kun opetellaan ammattia, kasvetaan aikuisiksi, sillä maailmassa asiat eivät ole erillisiä. Asiat tulisi lomittaa toistensa sekaan jalostettuna. Johtajan mielestä menetelmän käytölle ei ole esteitä siinä muodossa kuin sitä toteutimme. Hän piti opiskelijoiden ja opettajien välistä vastavuoroisuutta hyvänä asiana. Kun opiskelijat ovat toteutuksessa vahvemmin mukana, he myös vievät asioita eteenpäin. He ovat aktiivisia toimijoita, mikä myös motivoi. Tekemisestä tulee näin mielekästä. Opettajan tehtäväksi jää varmistaa, että opetussuunnitelmassa määritellyt asiat opitaan turvallisesti. Opiskelijoiden näkökulmasta on hyvä, että menetelmässä voidaan pysähtyä miettimään pidemmäksi aikaa jotain asiaa, mikäli se ei muuten mene perille tai haetaan uusi lähestymistapa tai useampia tapoja, jotta asia opitaan. Näin tulee kertaustakin ikään kuin vahingossa.

Välineitä ja oppimisympäristöjä johtaja piti menetelmän näkökulmasta vahvuuksina. Vain taivas on rajana siinä, miten niitä keksii käyttää. Hän pani merkille myös, että menetelmä, joka on mielekäs, ehkäisee hyvin koulupudokkuutta. Näin esimerkiksi ne eurot, jotka yhteisopettajuuden vuoksi kenties menetetään, tullevat takaisin toisella tavalla. Kokoavasti menetelmän vahvuuksista totean, että kaikki haastateltavani pitivät sitä kannatettavana ja hyvänä tapana toteuttaa opetussuunnitelmaa monista eri näkökulmista tarkasteltuna.

11.2.3 Mahdollisuudet ja tulevaisuus

Haastateltavat pohtivat laajasti menetelmän mahdollisuuksia tulevaisuuden kannalta. Erityisohjaaja totesi, että he jatkavat menetelmän käyttämistä tulevaisuudessa niin paljon kuin on mahdollista, sillä menetelmä sopii kiinteistöpalvelujen alalle erittäin hyvin. Hän piti menetelmää vahvana keinona profiloitua ja sitä kautta menestyä. Erityisohjaaja kertoi lisäksi, että toiset opettajat ovat suhtautuneet menetelmän käyttöön positiivisesti mutta eivät silti ainakaan vielä ole itse lähteneet sitä toteuttamaan.

Yhteisopettajuutta erityisohjaaja piti ehdottomasti mahdollisuutena, sillä sen avulla toiminta on turvallista, ja siten myös haastavammille opiskelijoille voidaan tarjota haastavampia toimintoja. Se, että tiimi toimii hyvin, on kaikkien etu. Hän totesi, että opiskelijoille on tärkeää saada malli eri ammattien edustajien tekemästä yhteistyöstä, koska tämä kasvattaa tulevaa työelämää varten. Näin ollen työyhteisöissä tulisi olla kykyä muuntautua tilanteen mukaan. Erityisohjaaja pohti lisäksi, että meillä kaikilla tulisi olla yhteinen koulu, missä jokainen toimii omalla osaamisalueellaan ja on valmis laajentamaan sitä vastuullisesti. Inklusion periaatteet toteutuvat parhaiten, kun toiminnassa on laaja-alaista ammatillista osaamista ja sitä kautta riittävästi kuulevia korvia, näkeviä silmiä ja tekeviä käsiä.⁶³

⁶³ Dettmer, Thurston, Knackendoffel ja Dyck (2009, 6-7) toteavat yhteistyötä, konsulttiatiota ja tiimityötä erityistä tukeva tarvitsevien oppijoiden opetuksessa käsittelevässä teoksessaan, että yhteistyötä tarvitaan monimutkaistuneessa maailmassa. Kennelläkään ei ole yksin riittävästi taitoja ja tietoja selviytyä tuloksellisesti millään alalla.

Erityisohjaaja totesi, että menetelmä tarjoaa rajattomasti mahdollisuuksia. Hän toivoi, että opettajille annettaisiin tilaisuuksia yhteisopettajuuteen, ja sitä kautta menetelmän tulevaisuutta voitaisiin varmistaa. Toimintamenetelmät voivat laajentua, ja turvallisuus sekä reagointikyky ja -nopeus kasvavat yhteistyön ansiosta. Hänen mielestään eri linjojen välinen yhteistyö on hyvä mahdollisuus tehdä asioita isommassakin ryhmissä. Näin voitaisiin hyödyntää ryhmien erilaista ammatillista osaamista ja vahvuuksia kaikkien hyväksi. Hän lisäsi vielä, että eri koulutusalat voisivat hyödyntää menetelmää ryhmien yhteistoiminnan edistämiseksi. Erityisopetukseen menetelmä sopii hänen mukaansa erityisen hyvin.

Myös erityisopettaja totesi, että menetelmä sopii kiinteistönhoitopainotteiseen valmentavan ja kuntouttavan opetuksen ja ohjauksen opetussuunnitelmaan erinomaisesti. Elämys- ja seikkailupedagoginen kokonaisvaltainen menetelmä toteuttaa opetussuunnitelman sisältöjä todella hyvin, ja yhden päivän sijaan sitä voi linkittää viikon sisältöihin laajemminkin. Luonnossa on helppoa muun muassa tehdä alan työtehtäviä, mutta muutkin opetussuunnitelman osat alueet toteutuvat kielistä matematiikkaan tai tietotekniikkaan.

Erityisopettaja: Ei tarvi mitenkään etsiä opsista, että mihinkähän kohtaan tää sopis. Että kaikki sopii tosi mainiosti sinne.
(Haastattelu 7.6.2013.)

Koska menetelmästä oli erityisopettajan mukaan paljon hyötyä, niin hän aikoo toteuttaa sitä tulevaisuudessakin erityisohjaajan kanssa kahdestaan. Lukuvuoden tapahtumat vahvistivat niitä kokemuksia, joita heille oli aiempien vuosien aikana kertynyt. Kehittämismuutokset toi suunnitelmallisuutta ja rytmiä menetelmän käyttöön, ja sen pohjalta erityisohjaaja ja -opettaja rakentavat jatkoa.

Erityisopettaja arveli, että menetelmä sopii myös suurimpaan osaan eri alojen opetussuunnitelmia. Menetelmä linkittyy erittäin hyvin esimerkiksi opetussuunnitelmissa mainittuihin kestävään kehitykseen, elinikäiseen oppimiseen ja yrittäjyyteen sekä terveyteen, turvallisuuteen ja toimintakykyyn. Erityisopettaja kertoi, että toinenkin valmentavan ja kuntouttavan opetuksen ja ohjauksen ryhmä oli alkanut toteuttaa opetussuunnitelmaa heidän mallinsa mukaisesti vieden opetusta luokkatilan ulkopuolelle kerran viikossa. Kuten aiemmin olen kertonut, ryhmät kävivät välillä yhdessä maastossa, ja tätä erityisopettaja piti tulevaisuudessakin hyvänä käytänteenä. On tärkeää, että koulu valmistaa elämää varten, ja yhdessä luokkatilassa oleminen ei tätä tavoitetta tue parhaalla mahdollisella tavalla. Hän lisäksi korosti menetelmän merkitystä siinä, että se innostaa vapaa-ajan harrastuksiin, sillä etenkin valmentavan ja kuntouttavan opetuksen ja ohjauksen opiskelijoista osa ei vapaa-ajallaan juuri kodin ulkopuolella liiku.

Menetelmän levittämiskeinoksi erityisopettaja mainitsi muun muassa sen, että menetelmää käyttävän ryhmän mukaan lähtee toinen ryhmä oppiin tai me-

Osaamisen jakaminen on äärimmäisen tärkeää. Näin on jo pitkään tehty monilla aloilla. Myös opetuksessa on aika siirtyä yksinäisistä työskentelytavoista yhteistyöhön eri toimijoiden kesken.

netelmää käyttävä opettaja menee toisen ryhmän mukaan samaan tapaan kuin minä olin toiminut tutkivana opettajana. Hän totesi, että menetelmässähän ei ole kyse erikoisuuden tavoittelusta vaan tavanomaisten asioiden tekemisestä erilaisissa ja uusissa ympäristöissä. Hänen mielestään monet koulutusalat löytäisivät luonnosta ideoita ja virikkeitä opetukseensa.

Erityisopettajan mukaan toiminnallisuutta kannattaa ehdottomasti lisätä. Hän pohti, että kunnollinen suunnittelu ja turvallisuusnäkökulmien huomiointi luovat hyvät olosuhteet onnistuneelle menetelmän käytölle. Myös se, että erityisopettajalla ja -ohjaajalla oli vakiintuneet käytänteet valmentavan ja kuntouttavan opetuksen ja ohjauksen toiminnassa ja heidän välinen yhteistyönsä oli sujuvaa, antoi rohkeutta ottaa opetukseen paljon uusia käytänteitä. Näin ollen opettajat, joilla on jo rutiinia, hyötyvät siitä lähtiessään kokeilemaan uusia menetelmiä.

Ennen kuin selvennän oppilaitoksen rehtorin ja ammatillisen koulutuksen johtajan näkemyksiä menetelmän mahdollisuuksista ja tulevaisuudesta, tarkastelen oppilaitoksen muissa opettajissa lukuvuoden aikana heränneitä ajatuksia menetelmästä kenttäpäiväkirjamerkintöjeni avulla:

Kävin keskustelua erään opettajan kanssa, joka ehdotti, että koko oppilaitokseen tulisi sijoittaa puolen tunnin kävelytuokio ruokailun jälkeen kaikille ryhmille ja opettajille.
(Kenttäpäiväkirja 8.10.2012.)

Eräs kyseisen oppilaitoksen opettaja otti minuun yhteyttä ja ilmaisi halunsa opettaa osan oppitunneista lenkkeilyn yhteydessä.
(Kenttäpäiväkirja 19.12.2012.)

Kevätlukukaudella eräs esitelmääni kuunnellut valmentavan ja kuntouttavan opetuksen ja ohjauksen opettaja totesi, että esitelmän aikana hän huomasi, miten hyvin seikkailukasvatus toteuttaa heidän opetussuunnitelmaansa. Menetelmähän sopii kaikkeen.
(Kenttäpäiväkirja 14.2.2013.)

Oppilaitoksen rehtori otti mahdollisuuksia miettiessään esille TVT-taitojen hyödyntämisen ja opetteluun osana elämys- ja seikkailupedagogiikkaa. Esimerkiksi opiskelijoiden mobiililaitteita voisi maastossa hyödyntää monipuolisesti, ja näin opiskelijoita voisi innostaa oppimisen pariin. Hän piti museoiden laajempaa hyödyntämistä opiskelussa kaikille ryhmille tärkeänä. Lukuvuoden aikana olimme toteuttaneet kaupunkiseikkailupäivän osittain museoissa oppien. Kyseisessä kaupungissa museokäynnit olivat opiskelijaryhmille ilmaisia, joten taloudellisiakaan kustannuksia tästä ei aiheutuisi. Luonnossa liikkumiseen liittyvä suunnistustaito nousi keskustelussa myös esille, sillä sen hallitseminen on monille opiskelijaryhmille erittäin tärkeää. Opiskelijat joutuvat etsimään muun muassa työssäoppimispaikkoja, jolloin kartanlukutaitoa tarvitaan osana arkea.

Rehtori kertoi, että kyseisessä oppilaitoksessa muutkin opettajat jo tällä hetkellä käyttävät muun muassa oppimiskävelyitä yhtenä opetusmenetelmänä tai toteuttavat yhteisopettajuutta eri tavoin. Hänen mukaansa olisi hyvä, että opetuksessa toteutettaisiin enemmänkin laaja-alaisia toiminnallisia menetelmiä. Näin ajatteli myös ammatillisen koulutuksen johtaja. Hänestä tämänkaltaisilla menetelmillä voidaan vastata työelämän kaipaamiin osaamistoiveisiin.

Rehtori totesi, että toteutustavoissa erilaiset kulttuuriin liittyvät sisällöt saattaisivat olla osalle opettajia mieleisiä ja tuttuja tapoja tuottaa elämyksiä. Joillekulle nimittäin luontoympäristö on vieras, ja sinne ei välttämättä uskalleta mennä. Liikkeelle on hyvä lähteä itselle tutusta ympäristöstä, esimerkiksi museoista ja teattereista.

Rehtori piti tärkeänä, että opetuksen sisällöt liitetään ammattiin myös yhteisissä aineissa tietoenkin yleinen jatko-opintokelpoisuus huomioiden. Tämä motivoi opiskelijoita. Menetelmään luontevasti liittyvässä yhteisopettajuudessa tämä on helppoa.

Rehtori: Että silloin, kun se liittyy siihen omaan alaan. Ainakin, jos siitä on itse innostunut siitä alasta, niin kyllä se tukee kaikkea muutakin, kun sen tajuaa, että tarvitsen tätä oikeasti.
(Haastattelu 17.5.2013.)

Ammatillisen koulutuksen johtaja totesi, että yhteisten aineiden opettaminen toiminnallisilla menetelmillä ammatillisten aineiden opetuksen rinnalla nostaisi jopa kyseisten aineiden profiilia ja avaisi aineiden merkitystä omalle itselle osana ammattitaitoa. Hän pohti myös, miten yleensä on outoa, että istumme tunteja paikoillaan, sillä kokemus ja kosketus varsinaiseen tekemiseen ovat tärkeitä, etenkin kun ammatillisen puolen opiskelijoista useimmat pitävät toiminnallisista menetelmistä. Hän mietti vielä menetelmään mahdollisesti liitettävää yhteisopettajuutta mahdollisuutena jopa säästää, sillä kaksi opettajaa voi yhden tunnin aikana opettaa kahta asiaa tuloksellisesti. Kokonaisvaltainen opetus ja yhteistyö lisäävät lisäksi johtajan mukaan toisten arvostusta.

Rehtori otti esille hiljattain tehdyn suomalaisen tutkimuksen, jossa todettiin, että koulu uurtaa suoraan meidän sieluumme koulun mallin eli koulu ja opettaminen ovat sitä, että opettaja kertoo, mitä pitää tehdä ja mitä pitää osata. Opettaja siis on luokan edessä, ja opiskelijat istuvat pulpeteissa. Tuon mallin muuttaminen on pitkän työn takana. Hänen mielestään opiskelijoille mielekkään toiminnallisuuden lisääminen on tärkeää, sillä esimerkiksi oppimisen ja keskeyttämisen haasteet tulee ratkaista, nuorisotakuu edellyttää toimia ja kouluissa tulisi huolehtia osaltaan siitä, että mahdollisimman harva syrjäytyy yhteiskunnasta. Kouluissa viihtymisellä on merkitystä. Silloin kun nuorella on vaikeaa, on jo saavutus, että nuori tulee kouluun, saa ruoan ja tapaa kavereitaan. Tällöin yhteys häneen on vielä olemassa. Rehtori piti tärkeänä myös toiminnallisten oppimisympäristöjen kehittämistä. Niissä opiskelijat voivat omaehtoisestikin oppia ja viihtyä.

Myös rehtori pohti tapoja levittää hyviä käytänteitä. Hän piti erilaisia vertaisoppimistapoja erinomaisina keinoina hyvien opetusmenetelmien levittämiseen. Opettajien keskinäinen valmentaminen, mentorointi ja varjostaminen mahdollistavat käytänteiden oppimisen ja innostumisen uusien menetelmien käyttämiseen. Hyvien käytänteiden levittämisessä on tärkeää kiinnittää erityishuomiota viestintään, jotta haluttu tieto ja osaaminen saadaan jalkautettua. Joskus julisteet ja flyerit sekä erilaiset monikanavaiset viestintäkeinot voivat olla toimivampia kuin sähköinen viestintä.

Johtajan mukaan elämys- ja seikkailupedagogiikkaa saataisiin levitettyä sopivalla koulutuksella, innokkaiden esikuvien avulla ja pienin askelin menetelmää tutkintoihin sijoittaen sekä työyhteisön ja johdon tuella ja rohkaisulla. Levittämisessä tarvitaan monenlaisia viestintäkanavia, kuten opasvihkosia. Lisäksi pedagoginen keskustelu koko työyhteisössä olisi tärkeää, sillä elämys- ja seikkailupedagogiikan kaltaiset toiminnalliset menetelmät vaativat uudenlaisen lähestymistavan ja opettavien asioiden hahmottamisen kokonaisuuksina palojen sijaan.

Johtaja totesi, että uusi 1.8.2015 käyttöön otettava opetussuunnitelma antanee entistä enemmän väljyyttä toiminnallisten menetelmien toteuttamiseen. Esimerkiksi ennen työssäoppimisjaksoja menetelmän käyttö olisi hedelmällistä, sillä silloin saataisiin lisävalmiuksia harjoitteluihin menemiseen. Johtaja mietti myös, että tulevaisuudessa selkeät kokonaisuudet voisivat antaa pelivaraa vuosisuunnitelmiin. Isoissa organisaatioissa nämä ovat kuitenkin suuria ja vaativia muutoksia, joihin tarvitaan aikaa. Yhdessä toimipisteessä toteutettujen kokeilujen ja niistä kertyneiden kokemusten kautta menetelmää voitaisiin levittää pala kerrallaan huomioiden se, missä menetelmälle on luonnollinen tilaus. Tärkeää olisi myös saada kirjattua menetelmä yhtenä käytettävänä opetusmenetelmänä opetussuunnitelman niihin kohtiin, joihin se luonnollisesti sopii.

Johtaja otti lopuksi vielä esille ryhmän merkityksen opiskelijoille. Hän totesi, että yhteisöllisyys on äärimmäisen tärkeää ja opiskelija tarvitsee kiinteän ryhmän, jonka sisällä voi sitten toimia yksilöllisesti. Hänestä tämän päivän huonovointisuuden yksi syy on se, että erillisyydessä on menty liian pitkälle. Se, että kuuluu hyvään ryhmään, voi olla syy tulla paikalle. Ryhmässä toimiminen kasvattaa työelämään, sillä työyhteisöissä toimitaan yhdessä toisten kanssa ja usein myös tehdään tehtäviä, joita ei voi itse valita. Menetelmällisesti opetuksessa on tärkeää, että ryhmän jokainen jäsen huomaa oman arvonsa eli tehtävät ovat sellaisia, että jokaisella on siinä oma tärkeä hoidettava kokonaisuutensa. Tämä lisää yhteisöllisyyttä.

Kokoavasti elämys- ja seikkailupedagogisesta luontoliikunnasta opetussuunnitelman toteutuksessa totean oppilaitoksen rehtorin sanoin, että toiminnalliset menetelmät ovat ”kerta kaikkiaan hyvä asia”. Rehtori lisäsi vielä, että menetelmä toteuttaa tärkeitä valtakunnallisia tavoitteita, kuten työelämälähtöisyyttä, ja yksilön näkökulmasta sen avulla voidaan ehkäistä syrjäytymistä, keskeyttämisistä ja parantaa läpäisyä. Menetelmä toteuttaa myös opetussuunnitelman yhteistä osaa, jossa määritellään erilaisia isoja linjoja ja periaatteita. Vapaasti valittaviin opintoihin menetelmää olisi hyvä sisällyttää, sillä se tukee elämänhallintaa, ja opiskelijat tarvitsevat ohjausta verkostoitumiseen, yhdessä tekemisen ja vuorovaikutuksen taitoihin sekä oikeanlaisiin asenteisiin. Tämän-tyyppisten asioiden oppiminen tukee samalla ammatillista osaamista. Ammatillisen koulutuksen johtajan ajatukset kuvaavat tulevaisuutta. Toiminnallisuuden lisääminen olisi suotavaa niin perusopetuksessa kuin toisella asteella:

Ammatillisen koulutuksen johtaja: Todella näen toiminnalliset menetelmät tulevaisuuden opetusmenetelmänä, jos ei jo olevanakin.

...

Johtaja: Peruskoulussa kyllä kaivattaisiin ehdottomasti juuri tällaista.

...

Johtaja: Täytyy vaan lähteä luokasta ulos taikka ajatella se luokka uusiksi... Pulpetit sivulle ja aletaan rakentaa kaiken näköisiä. Oppilaat rupee tekemään. Niille antaa luvan, niin nehän miettii puolet siitä asiasta.

...

Johtaja: ...kehon käyttö oppimisessa, niin siinähan ollaan kyllä todella alkeellisessa tilassa vielä.

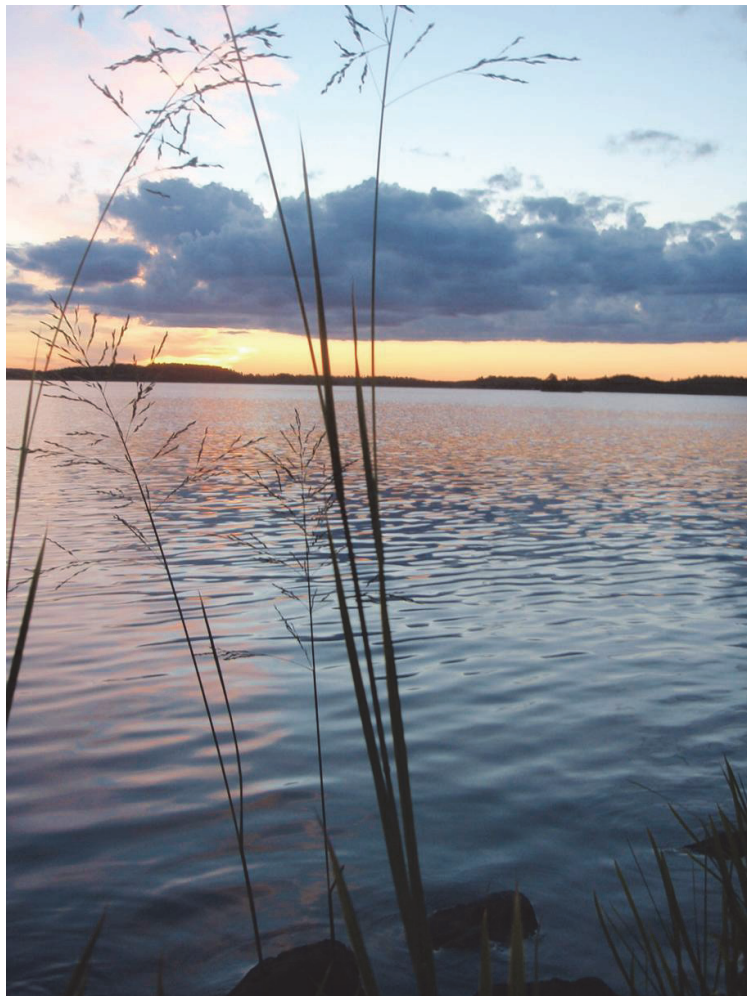
(Haastattelu 10.6.2013.)

Voinen siis todeta niin aineistoni kuin tekemäni teoreettisen taustoitustyön perusteella, että elämys- ja seikkailupedagoginen luontoliikunta on tulevaisuuden menetelmä, jota kannattaa sijoittaa osaksi opetussuunnitelmia huomattavasti enemmän kuin nyt tehdään. Ennen kuin siirryn tutkimukseni johtopäätöksiin, tarkastelen vielä menetelmän toteutumista valmentavan ja kuntouttavan opetuksen ja ohjauksen opetuksessa sen jälkeen, kun en ollut enää ryhmän mukana tutkija-opettajana. Elokuussa 2014 toteutetun jatkokyselyn mukaan erityisohjaaja ja -opettaja olivat toteuttaneet menetelmää lukuvuoden 2013–2014 ryhmän kanssa, ja kehittämisvuoden hyvät käytänteet olivat siirtyneet heidän arkeensa. Kahdestaan toimiminen aiheutti sen, että henkilökohtaiseen ohjaukseen oli käytettävissä vähemmän resursseja ja että tiettyjä lajikokeiluja oli jätettävä pois. Kuitenkin he olivat pystyneet toteuttamaan menetelmää useammin kuin kerran kahdessa viikossa.

Kokemukset myös lukuvuodelta 2013–2014 olivat hyvät. Ryhmä oli erilainen ja taitotasoltaan heikompi kuin lukuvuoden 2012–2013 ryhmä, mutta menetelmä oli edelleen toimiva. Elämys- ja seikkailupedagogiikka toi hyviä kokemuksia sosiaalisten taitojen kartuttamiseen ja antoi mahdollisuuden tunteiden purkamiseen positiivisella tavalla fyysisen toiminnan ja työn kautta. Uudessa ryhmässä oli myös maahanmuuttajaopiskelijoita. Heille luonnossa toimiminen oli heidän kulttuurisen taustansa vuoksi vieraampaa. Näin ollen he tarvitsivat ohjausta esimerkiksi oikeanlaiseen talvipukeutumiseen. Tulevaisuuden kannalta erityisopettaja ja -ohjaaja kertoivat toivovansa, että menetelmä saa olla osa opetusta myös opetussuunnitelmauudistusten jälkeen. Kesällä 2015 kuulin, että näin on myös tapahtunut.

OSA IV KURKISTUKSIA KULMAN TAAKSE

Raporttini viimeisessä osassa pureudun tulevaisuuteen. On loppupohdinnan aika. Lukuvuoden kestänyt toiminnallinen elämys- ja seikkailupedagogiseen luontoliikuntaan (kuva 22) perustunut opetuksemme toteutus tuloksineen ja aiemmat tutkimustulokset sekä teoretietous viitoittavat johtopäätöksiäni. Lopuksi päädyn suosituksiin menetelmän käytöstä osana opetussuunnitelmia.



KUVA 22 Lukuvuoden ajan maastossa liikkuen ja toimien hyödynsimme muun muassa luontoliikunnan terveyttä ja hyvinvointia edistäviä tekijöitä.

12 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Tässä etnografisessa toiminnallisessa tapaustutkimuksessani olen tutkinut elämys- ja seikkailupedagogista luontoliikuntaa opetussuunnitelman toteutuksessa erään ammatillisen oppilaitoksen valmentavan ja kuntouttavan opetuksen ja ohjauksen ryhmän parissa lukuvuonna 2012–2013. Olen tutkija-opettajana jakanut ryhmäläisten kokemukset ja pyrkinyt ymmärtämään heitä niin aidosti kuin vain omassa roolissani on ollut mahdollista. Olen lisäksi tarkastellut elämys- ja seikkailupedagogiikkaa menetelmänä opiskelijoiden, oppilaitoksen erityisopettajan, -ohjaajan, rehtorin ja ammatillisen koulutuksen johtajan sekä opiskelijoiden kotiväen kanssa unohtamatta teoretietoutta ja aiempia tutkimuksia. Nyt, kun yhteinen taipaleemme on jäänyt taakse, aineisto on analysoitu ja tulokset ovat kirjoitettuina, on johtopäätösten aika. Päätelmäni tukeutuvat niin omiin kuin aiempiin tutkimustuloksiin sekä teoretietouteen.

12.1 Koordinaatit tulevaan

Edellisissä luvuissa kuvaamani aineistosta esiin nousseet teemat ja niiden avulla kirjalliseen muotoon muokkautuneet tulokset ovat hyvin rohkaisevat toiminnallisten menetelmien kannalta. Lukuvuotemme oli onnistunut kaikkien mukana olleiden tahojen näkökulmasta. Opiskelijat löysivät itselleen mieleiset jatko-opiskelupaikat (luku 11.1), usean opiskelijan kunto parani (luvut 9.3, 9.4), koulussa viihdyttiin (luku 8.2), kavereista pidettiin huolta, ja ryhmän toiminta oli sujuvaa (luku 7.2). Opiskelijat kokivat oppineensa tärkeitä asioita (luku 10). Myös kotiväki, erityisohjaaja ja -opettaja sekä omat havaintoni vahvistavat opiskelijoiden esille tuomat muutokset ja näkökulmat. Menetelmä sopii erilaisille oppijoille (luku 6) ja opetussuunnitelman toteutukseen, ja sen avulla voidaan saavuttaa opetussuunnitelmassa määritellyt tavoitteet (luku 11). Näitä päätelmiä tukevat myös oppilaitoksen rehtorin ja ammatillisen koulutuksen johtajan haastatteluissa esille tulleet näkemykset. Lisäksi voin todeta, että käyttämämme menetelmä jatkuu arjen käytäntönä valmentavan ja kuntouttavan

opetuksen ja ohjauksen toiminnassa (luku 11.2.3)⁶⁴. Näin ollen elämys- ja seikkailupedagogiikka on löytänyt paikkansa oppilaitoksen organisaatiossa valmentavan ja kuntouttavan opetuksen ja ohjauksen parissa. Kiinnostus menetelmästä on herännyt lisäksi laajemmin, sillä olen toteuttanut kyseisessä oppilaitoksessa toiminnallisen osion päätyttyäkin muutamia levittämistoimia:

Esittelin väitöskirjaani seikkailukasvatuksen erään maakunnan alueverkoston tapaamisessa 26.3.2014. Tilaisuudessa oli mukana opettajia oppilaitoksesta, missä kenttätyövaiheeni toteutin.
(Tutkimuspäiväkirja 26.3.2014.)

Osallistuin oppilaitoksen järjestämään tohtoriopiskelijoiden ohjaustilaisuuteen 11.6.2014. Kyseisessä oppilaitoksessa mietitään keinoja hyödyntää erilaista tutkimustietoa paremmin oppilaitosta koskevassa kehittämistyössä.
(Tutkimuspäiväkirja 11.6.2014.)

Syksyllä 2014 kirjoitin oppilaitoksen opettajille jaettavaan julkaisuun artikkelin elämys- ja seikkailupedagogiikasta, ja joulukuussa 2014 koulutin yhdessä elämys- ja seikkailupedagogiikan asiantuntijaopettajan kanssa oppilaitoksen opettajia (15 kpl) menetelmän perusteista.
(Tutkimuspäiväkirja 2.12.2014.)

Edellä esitetyn tyyppistä jalkautustyötä olin tehnyt myös toiminnallisen tapaus- tutkimukseni toteutusvaiheen aikana (luvut 5.4, 5.10). Elämys- ja seikkailupedagogiikka levittäytyy näin ollen hiljalleen oppilaitoksen arkeen. Menetelmä ei siis jäänyt vain kohderyhmäni tietoisuuteen.

Tekemieni selvitysten perusteella elämys- ja seikkailupedagoginen luontoliikunta näyttää sopivan myös muiden koulutusasteiden opetussuunnitelmien toteuttamiseen (luku 4.5). Lisäksi uusissa opetussuunnitelmissa etenkin perusopetuksessa ja ammatillisissa oppilaitoksissa on tilaus toiminnallisille opetusmenetelmille. Esimerkiksi Opetushallituksen entinen pääjohtaja Erkki Aho (10.8.2015) totesi A-studion koulutussäästöjä käsittelevässä ajankohtaisohjelmassa, että konkreettisesti kunnille tulisi antaa mahdollisuus lähteä hakemaan uusia ratkaisuja kehittää kouluja ja oppimisympäristöjä. Asioita tulisi tehdä il-

⁶⁴ Valmentava ja kuntouttava opetus ja ohjaus muuttui siten, että 1.8.2015 käynnistyivät uudet valmentavat koulutukset osana ammatillisen koulutuksen tutkintojärjestelmän uudistamista. Uudet valmentavan koulutuksen kokonaisuudet ovat ammatilliseen peruskoulutukseen valmentava koulutus (VALMA) sekä työhön ja itsenäiseen koulutukseen valmentava koulutus (TELMA). (Mårtensson 2015.) Uusien koulutusten arvopohja on hyvin samankaltainen kuin aiemminkin. Koulutuksellisen tasa-arvon edistäminen, yhdenvertaisuus, täysivaltainen kansalaisuus, opiskelijalähtöisyys, HOPS, yhteisöllisyyden tukeminen, yhdessä toimiminen, oppimisympäristön turvallisuus ja kunnioitus sekä toisten huomioon ottaminen ovat VALMAN arvopohjaa. TELMAssa puolestaan opiskelijalle laaditaan aina HOJKS, ja sen arvopohjaan kuuluvat ihmisarvo ja oikeus hyvään elämään, tasa-arvoisuus, suvaitsevaisuus, yhdenvertaisuus, mahdollisuus elinikäiseen oppimiseen, erityisyyden kunnioitus ja itsemääräämisoikeus, yksilöllisyys ja yhteisöllisyys, fyysisen ja sosiaalisen ympäristön esteettömyys, opiskelijan aktiivisuus ja asiantuntijuus sekä vastuu itsestään. VALMAssa opiskellaan työelämän perusvalmiuksia, vahvistetaan opiskelunvalmiuksia, arjen taitoja ja hyvinvointia, valmentaudutaan työssäoppimiseen ja oppisopimuskoulutukseen sekä opiskellaan ammatillisen perustutkimuksen osia tai osa-alueita ja vapaasti valittavia koulutuksen osia. TELMAssa vahvistetaan toimintakykyä ja opiskelunvalmiuksia sekä valmentaudutaan työelämään ja opiskellaan valinnaisia koulutuksen osia. (Aunola 2015.)

miöpohjaisesti. Mentäisiin ulos ja käytettäisiin digitalisaatiota hyväksi. Näiden seurauksena saataisiin intohimoa oppimiseen. Sitä tarvitaan, sillä oppilaan pitää löytää vahvuutensa. Itsetunto vahvistuu, ja jos tähän liittyy vielä intohimo näyttää osaamistaan, niin silloin ollaan oikeilla jäljillä. Aho totesi lisäksi, että unelma uudesta peruskoulusta voisi olla se, että peruskoulun päättävä oppilas on löytänyt omat vahvuutensa ja lahjakkuutensa. Hänellä on terve itsetunto, vahva identiteetti ja intohimo lähteä toteuttamaan itseään ja onnistumaan elämässä.

Opetus- ja kulttuuriministeri Sanni Grahn-Laasonen puolestaan kertoi Nikulan (2015) mukaan keinoja toteuttaa hallituksen kärkihankkeisiin kirjattu tavoite ”taataan kaikille peruskoululaisille tunti liikuntaa päivässä”. Grahn-Laasonen mainitsi, että kouluissa voidaan oppitunneilla esimerkiksi lähteä ulos liikkeelle. Toiminnallisia menetelmiä kaivataan siitäkin syystä, että 1.8.2015 käyttöön otetuissa ammatillisen koulutuksen uusissa opetussuunnitelmissa liikunnan määrä väheni entisestään, ja näin ollen, jotta opiskelijat voivat omaksua terveyttä ja hyvinvointia sekä työkykyisyyttä edistävät elämäntavat, tarvitaan kaikkien yhteisiä toimia hyvinvoinnin edistämiseksi. Liikunnanopettajat ovat muuten mahdollittoman tehtävän edessä. (Ks. luku 4.3.)

Suomalaisissa kouluissa on tarve monipuolistaa opetusmenetelmiä ja lisätä kokonaisvaltaisuutta sekä toiminnallisuutta ja liikuntaa koulupäiviin. On myös löydettävä keinoja parantaa kouluviihtyvyyttä, sillä valitettavasti suomalaisissa kouluissa se on heikkoa. Kuten aiemmin on tullut esille, elämys- ja seikkailupedagogiikka vastaa hyvin toiminnallisuuden tarpeeseen. Se myös liikuttaa oppijoita ikään kuin vahingossa osana kaikkea muuta opetusta, ja aineistoni ja aiempien tutkimusten tulosten sekä teorian tiedon perusteella menetelmä lisää viihtymistä ja yhteisöllisyyttä kouluissa. (Ks. luvut 3.4.3, 7, 8.)

Uskon, että menetelmän leviäminen laajemmin opetukseemme tuottaa paljon hyvää eikä aiheuta Pisa-tulostemme heikkenemistä. Pelkästään oman laadullisen, lukuvuoden kestäneen kehittämistyöni perusteella en näin voisi ajatella, mutta tätä käsitystäni tukevat useat liikuntaa, luonnon hyvinvointivaihtokutuksia ja luontoliikuntaa sekä elämys- ja seikkailupedagogiikkaa tarkastelevat tutkimukset. Esimerkiksi Huotari (2012) tutkimuksensa tulosten perusteella suositteli väitöstilaisuudessaan ulkoliikunnan lisäystä lasten ja nuorten arkeen hyvinvoinnin edistämiseksi. Kouluihin olisi hyvä mennä kävellen tai pyörällä. Kataja-Lian (2012) puolestaan tiedotti Tanskassa tehdystä tutkimuksesta, jonka mukaan koululaisten keskittymiskyky paranee liikunnan vaikutuksesta jopa neljäksi tunniksi, mikäli koulumatka pyöräillä tai kuljetaan jalan⁶⁵. Haapala (2015a, 2015b) totesi tutkimuksessaan, että fyysisesti aktiivinen koulupäivä ja koulumatkaliikunta näyttävät edistävän lasten oppimistuloksia alakouluikässä. Lasten terveydelle ja koulussa menestymiselle saattaa siten olla suuri merkitys

⁶⁵ Tiedotteen taustalla oli Danish Mass Experiment 2012 -tutkimus, jossa alun perin tutkittiin aamiaisen ja lounaan vaikutuksia keskittymiskykyyn, mutta liikunnan vaikutus tuli esille tutkimuksen tuloksia analysoitaessa. Tutkimuksessa tarkasteltiin lähes 20 000:ta oppilasta, jotka olivat iältään 5–19-vuotiaita. (Mm. Egelund 2012.)

turvallisilla pyörä- ja kävelyteillä sekä leikkipuistoilla⁶⁶. Erityisesti pojilla varhaisvuosien liikunta voi olla ratkaisevan merkityksellistä kouluissa tarvittavien taitojen kehittymisessä. Riittämätön liikunta voi heikentää aivojen terveyttä, oppimiskykyä ja kognitiivisia toimintoja. Syväojan (2014, 4) tutkimuksen tulokset tukevat liikunnallisen elämäntavan edistämistä koulumenestyksen ja kognitiivisen toiminnan näkökulmasta. Norjalaisen Fjørtoftin (2004) vuoden kestänyt tutkimus 5–7-vuotiaiden lasten parissa puolestaan osoitti, että metsämaastossa leikit ovat paljon monipuolisempia kuin pihassa ja että metsässä toiminnassa on enemmän fyysisesti aktiivisia leikkejä sekä rakentelu- ja symbolileikkejä. Metsä siis itsessään innostaa liikkumaan. Hirvensalo (2015) toteaa, että erilaisten tutkimusten mukaan koululaisten toimintakyky ja jaksaminen ovat yhteydessä oppimiseen ja koulumenestykseen. Hyväkuntoiset oppilaat menestyvät kielissä ja matematiikassa. Välituntiliikunta parantaa työrauhaa, ja koulupäivän aikainen liikkuminen lisää kouluviihtyvyyttä. Lapsuuden liikunta-aktiivisuus ja fyysinen toimintakyky ovat myös yhteydessä aikuisiän terveyteen, työssä jaksamiseen ja työstressin kokemiseen. Näin ollen riskien välttämiseksi tulisi luoda positiivisia kokemuksia mahdollisimman aikaisessa vaiheessa. Koululiikunta, joka tavoittaa koko ikäryhmät, on erityisen tärkeää muuten vähän liikkuville. Laadukas koululiikunta mahdollistaa omat valinnat ja oman osallisuuden kokemuksen. Edellä mainittujen tutkimustulosten lisäksi jo aiemmin selventämäni elämys- ja seikkailupedagogiikkaa käsittelevät tutkimukset tukevat käsitystäni (ks. Karppinen 2005, Marttila 2010, luvut 1, 3).

Liikunta osana elämys- ja seikkailupedagogiikkaa sekä luonnon hyvinvointivaikutukset siihen yhdistyneinä ovat niin oppimisen kuin terveyden näkökulmasta tärkeitä syitä lisätä menetelmää osaksi kouluopetusta. Menetelmän avulla voidaan tukea itsetuntoa, sytyttää intohimo oppimiseen ja opastaa oppijaa omien vahvuksiensa äärelle sekä parantaa kouluviihtyvyyttä ja näin tukea kouluissa läsnäoloa. Erityisesti meillä Suomessa mahdollisuudet erityyppiseen elämys- ja seikkailupedagogiseen luontoliikuntaan ovat erinomaiset, sillä ympärillämme on helposti saavutettavissa terveyttä ja hyvinvointia lisäävää luontoa, myös kaupunkiympäristöissä (ks. Marttila 2013, Pasanen & Korpela 2015, 8).

Haasteita menetelmän käyttöön aiheutuu muun muassa lukujärjestysteknisistä seikoista, varusteiden puutteesta, menetelmän liian vähäisestä yliopistokoulutuksesta ja sitä kautta opettajien arkuudesta jalkautua ympäröivään luontoon sekä yhteisopettajuuden vähyydestä. Luvussa 11.2.1 selvensin haasteita tarkemmin haastateltavieni näkemysten avulla. Myös Haapaniemi ja Raina (2014, 94) toteavat, että pelkästään jo erilaiset retket ovat antoisia mutta samalla myös vaativa työtapa. Suunnittelua tarvitaan, jotta retket tukevat opetus suunnitelman toteutumista, ruokkivat uteliaisuutta ja tiivistävät luokan hyvää ja turvallista ilmapiiriä. Kun retki onnistuu, opettajan status paranee. Opettajan oma uteliaisuus innostaa oppijoita. Retket antavat mahdollisuuden oppia eri tavalla kuin koulussa, ja ne innostavat oppilaita, joita istuminen ahdistaa. Retket toimivat omatoimisuuden ja vastuullisen sosiaalisuuden kehittäjinä. Toisen

⁶⁶ Myös liikkumiseen innostavat koulupihat ja lähiliikuntapaikat ovat tärkeitä.

tarjoama apu ja ryhmän tuki tuovat turvallisuutta, ja yhteisöllisyys kasvaa, kun sitä tarvitaan uusissa tilanteissa. Haaste on kuitenkin se, että opettajien koulutukseen ei yleensä liity lainkaan koulun ulkopuolella tapahtuvan oppimisen pedagogiikkaa. Opettaja tarvitsee tukea oman mukavuusalueen ulkopuolella toimimiseen ja retkien suunnitteluun. Koulutuksen puute on selkeästi haitta toiminnallisten menetelmien leviämässä. Tulevaisuuden kannalta selkeiden koulutuskokonaisuuksien rakentaminen on tarpeellista.

Koulutuksen puutetta pystytään korjaamaan täydennyskoulutuksella, mutta osittain myös yhteisopettajuuden avulla. Liikunnanopettajien koulutukseen sisältyy luontoliikunnan opettamista, ja osana näitä opintoja pohditaan turvallisuuskysymyksiä ja suunnittelua monipuolisesti. Näin ollen liikunnanopettaja on luonnollinen työpari toteuttamaan elämys- ja seikkailupedagogisia toiminnallisia päiviä yhdessä luokan oman opettajan tai ryhmänohjaajan kanssa tai toisten aineenopettajien työparina. Mielestäni tällaisten yhteistyömahdollisuuksien kehittäminen on tulevaisuuden suuntaviiva opetukseen. Työelämässä tehdään yhteistyötä eri ammattialojen toimijoiden kanssa. Opetuksessakin on viimeistään nyt aika tiivistää opettajien välistä yhteistyötä. Koska hallituksen kärkihankkeisiin kuuluu liikunnan lisääminen koulupäiviin, liikunnanopettaja on mitä parhain kumppani tässä kehittämistyössä. Tämä ei kuitenkaan poista elämys- ja seikkailupedagogiseen osaamiseen liittyvää laajaa koulutustarvetta. Mielestäni opettajankoulutukseen tulisi lisätä toiminnallisten menetelmien opetussisältöjä, esimerkiksi perusopintojen laajuisia kokonaisuuksia. Lisäksi koulutuskokonaisuuksien rakentamisessa olisi tarkoituksenmukaista tehdä yhteistyötä esimerkiksi Seikkailukasvatusverkoston, Suomen Latu ry:n ja muiden vastaavien järjestöjen kanssa, joilla on arvokasta osaamista luontoliikkumisen ja elämys- ja seikkailupedagogiikan saralla. Myös kansainvälinen yhteistyö olisi tärkeää⁶⁷.

Huomionarvoista on se, että erityisopiskelijat voivat tarvita luonnossa liikkumiseen erilaisia apuvälineitä, sillä luonto ei ole toimintaympäristönä välttämättä esteetön. Onneksi kuitenkin esteettömiä luontoliikuntamahdollisuuksia on yhä enemmän saavutettavissa. Myös vaikeavammaisten luonnossa liikkumisen mahdollistavia toimintavälineitä on kehitetty. Muun muassa Malike-keskus (2015) vuokraa välineitä koulujen käyttöön mahdollistamaan kaikkien liikkumista maastossa.

Elämys- ja seikkailupedagogiikka on menetelmä, jossa ihmisen kokonaisvaltainen kasvu on yksi päätavoitteista. Laakso (2007, 18–23) toteaa, että Suomessa liikuntakasvatuksen tavoitteet nähdään kaksijakoisina: kasvattaa liikuntaan ja kasvattaa liikunnan avulla. Edellinen tarkoittaa sitä, että itse liikunnalla on joko itseisarvoa tai voimakasta välinearvoa. Jälkimmäinen puolestaan merkitsee sitä, että liikunnalla edistetään monia koulun yleisiä kasvatustavoitteita, kuten sosiaalisia ja eettisiä tavoitteita, kunhan opetustilanteet järjestetään suo-

⁶⁷ Muun muassa Potter, Socha ja O’Connell (2012) havaitsivat elämys- ja seikkailupedagogiikan asemaa korkeakouluissa kartoittavassa tutkimuksessaan, että seikkailukasvattajien on tehtävä yhteistyötä sekä kansallisella että kansainvälisellä tasolla, jotta menetelmän arvostus vakiintuu.

tuisiksi. Liikunta tarjoaa tilaisuuksia inhimilliseen kasvuun ja kognitiivisen oppimisen edistämiseen sekä auttaa toiminnan avulla keskittymisvaikeuksisia oppijoita. Liikunta edistää luovuutta ja ilmaisua. Kulttuurisesti vuodenaikamme tarjoavat ainutlaatuisia tilaisuuksia liikkua vaihtelevissa olosuhteissa. Liikunta myös lähentää eri kulttuureista tulevia ihmisiä. Kun liikunta mielletään keinoksi kasvattaa, kaikki edellä mainittu on mahdollista saavuttaa. Laakso (2012) joutuu kuitenkin peräänkuuluttamaan kasvattamista liikunnan avulla. Hän toteaa, että arvokeskustelua huutava yhteiskuntamme myös liikuntakulttuurin saralla on unohtanut kasvatuksellisen näkökulman lähes kokonaan. Kilpailullisuus ja liiallinen tuijottaminen fyysisen aktiivisuuden edistämiseen syövätkin liikuntatunneilla ajan eettisesti tärkeiltä arvokeskusteluilta, esimerkiksi yhteisten sääntöjen sopimiselta. (Ks. myös Laakso 2015, 84–85.)

Jaan Laakson huolen. Samalla totean, että elämys- ja seikkailupedagogiikka on nimenomaan kasvatusta liikunnan avulla. Menetelmässä reflektiot ovat tärkeä osa toimintaa, ja niissä voidaan käydä eettisesti tärkeitä keskusteluja oikeasta, väärästä ja ryhmän säännöistä tai esimerkiksi koettujen asioiden merkityksistä kasvulle ja kehitykselle ryhmän tarpeiden mukaisesti.

Elämys- ja seikkailupedagogiikalla on ollut Suomessa huomattavasti isompi rooli nuoriso- ja sosiaalityössä kuin kouluopetuksessa. Isola (2015, 89) toteaa, että työssään yhteiskunnan syrjällä elävien ihmisten parissa hän on huomannut, että myönteinen kokemis- ja oppimisympäristö on voittamaton taitojen oppimisessa. Turvallinen ja tasa-arvoinen ympäristö mahdollistaa myönteisen rajojen rikkomisen. Vaellusretki, lumilaudalla pysyminen tai koira-valjakon ohjaaminen tuottavat riemua, joka valokuvalla ikuistettuna muistuttaa onnistumisesta tuoden iloa arkipäivään. Hyvä muistijälki auttaa palaamaan kokemukseen ja haaveilemaan tulevasta. Kun halu on syttynyt, voidaan ottaa askelia eteenpäin. Isolan sosiaalityön näkökulma tukee elämys- ja seikkailupedagogiikan näkemyksiä turvallisesta oppimisympäristöstä, myös kouluissa. Etenkin ihmiset, joilla on taustalla ikäviä kokemuksia, tarvitsevat onnistumisia ja myönteisyyttä ympärilleen sekä tekemistä liikkuen ja kokien, ei erikseen harastaen. Myönteisten kokemusten kautta voidaan omaksua ajan myötä myös liikunnallinen elämäntapa.

Moniin eri näkökulmiin tukeutuen näen elämys- ja seikkailupedagogiikan arvokkaaksi tulevaisuuden menetelmäksi. Myös käytössäni oleva autenttinen, litteroitu haastatteluaineisto, jonka keräsin pro gradu -tutkielmaani varten, tukee päätelmiäni. Haastattelemani neljä elämys- ja seikkailupedagogiikan asiantuntijaa ovat hyvin yksimielisiä siitä, että elämys- ja seikkailupedagogiikka on tehokas menetelmä itsetunnon, itseluottamuksen, sosiaalisten taitojen, yhteistyötaitojen, vastuullisuuden, hyvinvoinnin, terveyden ja viihtyvyyden rakentajana. Heidän mukaansa menetelmä sopii eri kouluasteille, kunhan tehtävät räätälöidään ryhmän tarpeiden mukaisesti. Menetelmään liittyvät haasteet he näkevät hyvin samankaltaisiksi kuin luvussa 11.2.1 tuli esille. Asiantuntijanelikko on kuitenkin sitä mieltä, että haasteet ovat ratkaistavissa, mikäli halua tähän on. Avainsana onnistumiseen on yhteistyö. (Ks. Marttila 2010; 65–67, 70.)

Kaiken edellä esitetyn perusteella väitän, että elämys- ja seikkailupedagogista luontoliikuntaa tulisi sisällyttää tulevaisuudessa huomattavasti enemmän osaksi kouluopetusta. Menetelmän avulla voidaan vastata useisiin ajankohtaisiin kouluopetuksen haasteisiin, eikä menetelmän toteutus ole taloudellisesti kalliista, mikäli aineiden integrointia ja yhteisopettajuutta toteutetaan tarkoituksenmukaisesti sekä suunnitelmallisesti ja lähellä olevaa ympäristöä käytetään monipuolisesti osana opetusta. Elämys- ja seikkailupedagogiikkaa näet voidaan soveltaa kuhunkin kouluun ja erilaisille ryhmille ja oppijoille sopivalla tavalla, mikäli yhteistä tahtoa löytyy.

12.2 Yhteenveto ja suositukset

Tämän tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää elämys- ja seikkailupedagogisen luontoliikunnan soveltuvuutta erilaisille oppijoille ja muutoksia, joita vuoden aikana tapahtui valmentavan ja kuntouttavan opetuksen ja ohjauksen ryhmän opiskelijoissa, ryhmässä ja organisaatiossa sekä elämys- ja seikkailupedagogisen luontoliikunnan soveltuvuutta opetussuunnitelman tavoitteisiin ja toteutukseen a) opiskelijoiden näkökulmasta, b) vanhempien näkökulmasta ja c) opettajien ja koulun johdon näkökulmasta. Tutkimushavaintojeni perusteella voin tiivistäen todeta, että menetelmä sopii erilaisille oppijoille, mikäli ryhmän ja sen jäsenten tarpeet huomioidaan menetelmän sovelluksissa (luku 6). Lisäksi totean, että opiskelijoissa, ryhmässä ja organisaatiossa tapahtuneet muutokset olivat rohkaisevia toiminnallisia menetelmiä ajatellen (luvut 7, 8, 9, 10). Opiskelijoiden kouluviihtyvyys, läsnäolo koulussa, yhteistyö ja kaverisuhteet kehittivät myönteiseen suuntaan. Usean kohdalla myös kunto parantui ja luonnossa toimiminen koettiin mielekkääksi. Lukuvuoden aikana opittiin tärkeiksi koettuja asioita, ja opiskelijat löysivät itselleen mieluisat jatko-opiskelupaikat. Organisaatiotasolla yhteistyö oli sujuvaa, ja menetelmä leviää hiljalleen osaksi oppilaitoksen arkea. Voin myös todeta, että menetelmä sopii opetussuunnitelmien toteutukseen useilla koulutusasteilla, ja sen avulla voidaan saavuttaa opetussuunnitelmissa määritellyt tavoitteet (luvut 4.5, 11).

Kokoan johtopäätökseni lopuksi suosituksiksi. Aineistoni ja aiemmin esittelemini tutkimustulosten (ks. luvut 3.2, 3.5.3, 12.1) perusteella sekä elämys- ja seikkailupedagogiikan teorianäkökulmasta (ks. luku 3) suosittelen elämys- ja seikkailupedagogiikkaa osaksi kouluopetusta. Luvussa 2 mainitsemani ennako-oletus suosituksista on siten toteutettavissa.

Alla olevat suositukset auttavat opettajia menetelmän käyttöön ottamisessa:

1. Katsele koulun ympäristöä uusin silmin, sillä luonto löytyy lähempää kuin uskotaan. Pienillä järjestelyillä voit siirtää opetusta lähiluontoon.
2. Tee yhteistyötä toisten opettajien, henkilökunnan, seurojen, yhdistysten, museoiden, kirjastojen, yksittäisten innostuneiden henkilöiden ym. tahojen kanssa.
3. Hyvin suunniteltu on enemmän kuin puoliksi tehty. Kun kerran näet suunnittelun vaivan, voit hyödyntää suunnitelmiasi tulevaisuudessa jatkuvasti.

4. Kartoita ilmaiset retkipaikat. Kaupunkien läheisyydessä on paljon paikkoja, joissa saa käydä maksutta ja saattaa saada jopa oppaan ilman maksua käyttöönsä.
 5. Hyödynnä oppijoiden älylaitteita. Esim. geokätköily sujuu niillä ilman kalliita laitehankintoja. (Tietenkin koulun sääntöjä tulee noudattaa.)
 6. Koululaisten tulisi liikkua tunti päivässä (hallituksen uusi linjaus). Liikkumista luonnossa tulee huomaamatta. Hyvä puoli on lisäksi se, että siellä liikkuu jokainen. Liikuntarajoitteisille oppijoille on lisäksi saatavissa erityisvälineitä luonnossa liikkumisen mahdollistamiseksi.
 7. Kirjastoista löytää hyvin lähdemateriaalia aiheesta. Sitä kannattaa hyödyntää. Tutustu myös Seikkailukasvatus.fi-sivustoon.
 8. Toteuta luonnossa asioita, jotka koet omiksesi. Turvallisuus on aina muistettava. Taitojen karttuessa voit laajentaa skaalaasi. Näin toiminta säilyy turvallisena ja sinulle mielekkäänä. Seuroilta on saatavissa apua erityisosaamista vaativiin asioihin, mutta niitä ei ole lainkaan pakko tehdä. Elämyksiä voi rakentaa yksinkertaisista asioista. Luonto on nykyään itsessään elämys isolle osalle oppijoista.
 9. Monipuoliset oppimisympäristöt tukevat oppimista. Tämä on mielestäni hyvä motiivintekijä meille itse kullekin siihen, että lähemme ympäröivään luontoon oppimaan.
 10. Jaa hyvät kokemuksesi muille.
 11. Lähde liikkeelle yhden oppitunnin kokeilusta ja kehitä siitä saatujen kokemusten kautta tekemistäsi.
 12. Sovi opetuksen siirroista ym. oppilaitoksesi ohjeiden mukaan.
 13. Nauti siitä, mitä teet. Silloin ryhmäsikin nauttii.
 14. Sovella toiminta aina ryhmäsi sekä ryhmän oppijoiden tarpeiden ja valmiuksien mukaiseksi. Mahdollisuuksia on lähes rajattomasti.
 15. Hanki aiheesta lisäkoulutusta.
- (Ks. lisätietoa antamistani suosituksista Pihlas, 2015.)

Organisaatiotasolla puolestaan kannattaa luoda mahdollisuuksia yhteisopettajuuteen ja miettiä eri aineiden integrointia luovasti. Lukujärjestystekniset asiat saattavat aluksi aiheuttaa lisätyötä, mutta kun halua löytyy, löytyvät myös sopivat ratkaisut haasteisiin. Liikunnanopettajien osaamista toiminnallisten päivien toteutuksessa on hyvä hyödyntää.

Valtakunnallisesti erilaisten koulutuskokonaisuuksien rakentaminen on tärkeää, jotta elämys- ja seikkailupedagogiikka osataan käyttää ryhmän tarpeiden mukaisesti ja turvallisesti osana opetusta. Paljon osaamista aiheesta on olemassa, mutta opettajankoulutuksessa laajempien elämys- ja seikkailupedagogisten opintojen osuutta on syytä kasvattaa. Opetussuunnitelmat velvoittavat tulevaisuudessa monipuolisten oppimisympäristöjen ja toiminnallisten menetelmien käyttöön. Opettajia ei voi jättää tämän veloitteen kanssa yksin.

Edellä esitettyjen suositusten jalkauttamisen ja koulutuskokonaisuuksien kehittämisen lisäksi on mielestäni tärkeää, että tulevaisuudessa tehdään elämys- ja seikkailupedagogiikan jatkotutkimuksia, etenkin määrällisiä tutkimuksia. Kun menetelmä leviää laajemmin osaksi opetusta, mahdollistuvat kvantitatiiviset tutkimukset entistä paremmin. Tuolloin muun muassa tilastollisin keinoin olisi mielenkiintoista tarkastella menetelmän vaikuttavuutta. Myös vertailevat tutkimukset eri menetelmien avulla saavutetuista muutoksista ja hyödyistä olisivat valaisevia.

Tiedämme koko ajan enemmän liikunnan vaikutuksesta oppimiseen ja monipuolisten opetusmenetelmien hyödyistä tietojen ja taitojen omaksumisessa, mutta edelleen tarvitaan oppimisen taustalla olevien vaikutusmekanismien tarkempaa analysointia. Oppimisen kaltaisten moniulotteisten käsitteiden tutkiminen eri näkökulmista onkin aina perusteltua. Lisäksi eri koulutusasteilla eri-

ikäisten oppijoiden parissa toteutetut kvalitatiiviset toiminnalliset tutkimukset avaisivat entisestään ymmärrystä elämys- ja seikkailupedagogiikasta ja vähentäisivät käsitystä, että seikkailua ei voi tutkia.

Etenkin peruskoulun jälkeistä kasvatukseen ja opetukseen kytkeytyvää tutkimusta erilaisten oppijoiden opiskelusta ei ole paljoa. Tämä tutkimus on osaltaan valottanut heidän opiskeluunsa liittyviä mielenkiintoisia kysymyksiä, mutta jatkotutkimustarve on ilmeinen. Uudet etnografiset tutkimukset ovat perusteltuja, sillä ne mahdollistavat oppijoiden oman "äänen" kuulumisen.

SUMMARY

In my action-based ethnographic case study, I examined outdoor adventure education in the implementation of the curriculum of rehabilitative instruction and guidance at a vocational institution in 2012–2013. The target group consisted of ten students. Rehabilitative instruction and guidance is intended for students with disabilities or other extensive special support needs. Teaching was implemented in compliance with the national core curriculum on rehabilitative instruction and guidance confirmed by the Finnish National Board of Education and in compliance with a separately created school-specific curriculum.

Studying was based on students' individual educational plans (IEP), which were part of their rehabilitation plans. The education provided the target group with the skills needed in, for example, supervised building maintenance tasks. Learning and practising life management skills was also essential in order to enable the participants to live and act independently after their studies.

For one year, the group's instruction included experiential and adventure education developed by the teacher team (the group's special needs teacher and special needs instructor plus the author as teacher researcher), based on the theoretical framework of my study. As a teacher researcher, I worked with the group for one day a week by collaboratively implementing the experience- and adventure-intensive elements in different settings and simultaneously taking curricular goals holistically into account. My role in the study was that of a teacher who undertakes research.

My research tasks were specified during the design process and finally condensed into the following research problems:

- How does outdoor adventure education suit diverse learners?
- During the school year, what changes occur in the students of the rehabilitative instruction and guidance group, in the group, and in the organisation?
- How does outdoor adventure education suit the implementation and objectives of the curriculum?
 - the perspective of students
 - the perspective of parents
 - the perspective of teachers and school management.

The hypothesis in my dissertation was that based on the outcomes I can give recommendations regarding the integration of outdoor adventure education into curricula in a way that considers groups with special needs.

Typical of ethnography, I collected the data utilising a variety of methods and sources. I analysed the data with an analysis method I had tailored for the

study: it suits ethnography, respects the data, and is linked to the theoretical data. I thematised and classified the data using the Atlas.ti software.

The study framework

The theoretical foundation of my action-based study can be summarised through the framework presented in Figure 1. The framework is constructed as a symbiosis of the participants' adventures, experiences and the curriculum process. Teamwork and collaboration, especially through physical outdoor activities, were an essential part of achieving curricular goals as well as the participants' individual learning objectives.

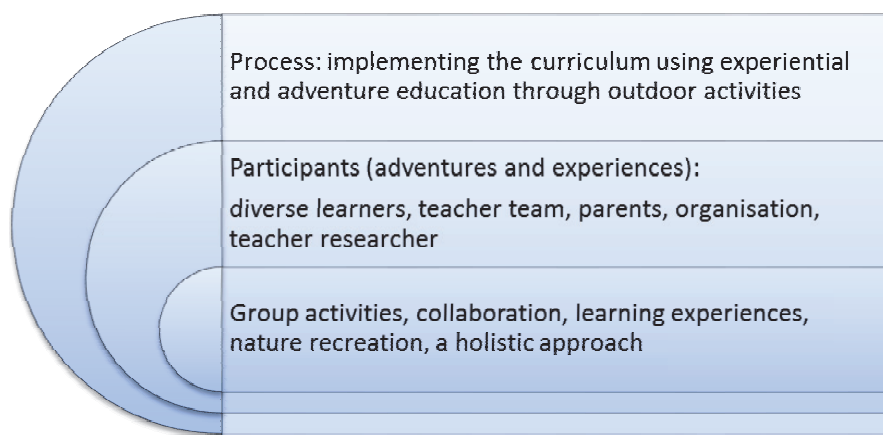


FIGURE 1 The study framework: Using outdoor adventure education to implement the curriculum collaboratively and experientially

In this study, outdoor adventure education refers to a holistic, reflective pedagogy that relies particularly on the Finnish wilderness tradition and nature recreation. It is experience-intensive, based on constructivist and experiential learning theories, and suits all students. Its focus is on group activities and changing roles as well as collaboration between students, teachers and other parties. Further focal aspects include consideration of the individual, respectful interaction, positive learning experiences and emotions, physical activity, the human-nature relationship, strengthening learners' confidence in their learning skills, and the transfer effect on daily life through reflection. Outdoor adventure education acknowledges the different sensory channels as facilitators of learning. Learners' personal responsibility for their own learning and for other people is enhanced, while also including knowledge, skills, values, and attitudes. Curriculum refers to the local curriculum for my target group, but I also examine curricula at a more general level.

Results and coordinates for the future

As a teacher researcher, I have shared the group members' experiences and tried to understand them as genuinely as it has been possible in my role, respecting the nature of ethnography. I have examined experiential and adventure education as a method together with the students, the special education teacher and instructor, the principal and the director of vocational education and training, and the students' family members, also considering theoretical data and prior research. Based on my extensive data, I formed themes and used them to present the results in writing. The themes – and simultaneously the headings of the results sections in my research report – are as follows:

1. A diverse learner: suits both you and me
2. Never leave a buddy behind: we can make it together
3. Presence and school enjoyment
4. Outdoor activities: experiencing and acting
5. Learning by doing: 'I learned to work'
6. We achieved the goals of the curriculum: 'The research was genuinely useful'.

The results are highly encouraging with regard to action-based methods. The section headings demonstrate that our school year was successful – an impression shared by all the parties involved in the study. During the school year, the pupils took care of their peers, and group activities were fluent (Section 7.2). Pupils enjoyed being at school (Section 8.2), many of them improved their physical condition (Sections 9.3, 9.4), and they felt they had learned important things (Section 10). After the school year, the students found meaningful study places (Section 11.1). Their family members, the special education teacher and instructor as well as my observations also confirm the changes and views highlighted by the students. The method suits diverse learners (Section 6) and the curriculum, and it can be used to achieve the objectives defined in the curriculum (Section 11). These conclusions are also supported by the views presented by the principal and the director of vocational education and training in their interviews. Furthermore, I can note that our approach is continuously used as a daily work practice in rehabilitative instruction and guidance (Section 11.2.3). Experiential and adventure education thus found its place in rehabilitative instruction and guidance within the school organisation. The method also attracted broader interest, because I promoted its dissemination throughout the school even after the action-based part had been completed. Therefore, not only my target group was able to benefit from the method but it is gradually being integrated into the school's daily activities.

Based on my analyses, outdoor adventure education seems to be applicable to the implementation of curricula at various educational levels (Section 4.5). In particular, the new curricula for basic and vocational education highlight the need for action-based pedagogical approaches. Experiential and adventure education ideally responds to this need for action. It increases the learners' physical activity almost unnoticed, as part of overall teaching. My data, earlier research findings, and theoretical knowledge show that the method simultane-

ously increases school enjoyment and communality (see e.g. Karppinen 2005, Sections 7, 8) – in other words, exactly what Finnish schools have been wanting.

A broader integration of the method into education could be beneficial, also with regard to Finland's Programme for International Student Assessment (PISA) results. In addition to my qualitative one-year development project, this view is supported by other studies and summaries that provide different perspectives on physical activity (see e.g. Fjørtoftin 2004; Haapala 2015a, 2015b; Hirvensalo 2015; Huotari 2012; Syväoja 2014), the wellbeing effects of nature and outdoor activities, and experiential and adventure education (see e.g. Karppinen 2005; Marttila 2010; Sections 1, 3).

Physical activity as part of experiential and adventure education, in addition to the wellbeing effects of nature, would justify a broader integration of the method into education; this is true from the viewpoint of both learning and health (Section 3.2). Moreover, particularly in Finland, the opportunities for different types of outdoor adventure education are excellent: everyone, even a city dweller, has easy access to nature and its beneficial effects (see Marttila 2013; Pasanen & Korpela 2015, 8).

The challenges of the method are related to scheduling, the lack of equipment, insufficient university training in the method and a consequent fear of teachers to explore the outdoors, and the insufficient use of co-teaching. In Section 11.2.1, I clarify the challenges more closely through the interviewees' views. Haapaniemi and Raina (2014, 94) also state that different outings alone are a productive but simultaneously challenging working method. Planning is necessary to make the outings support the curriculum, feed students' curiosity, and promote a positive and safe atmosphere in class.

The lack of training is clearly a disadvantage for disseminating action-based methods. Distinct training programmes and continuing education need to be developed. This lack can be partly addressed through co-teaching. The education of physical education (PE) teachers includes outdoor exercise teaching, and safety issues and planning are discussed as part of these studies. Therefore, PE teachers are natural partners for class teachers, tutors or other subject teachers when action-based experiential and adventure education days are implemented. Developing these types of collaboration possibilities should be part of future educational policies. Nevertheless, the strong need for additional training on experiential and adventure education still needs to be emphasised. I find that teacher education should include more contents related to action-based methods, the scope of which could consist of, for example, about 25 ECTS credits (i.e. basic studies). In building these modules, it would be useful to cooperate with such associations as the National Adventure Education Network and Suomen Laturi, which possess valuable competence in the field of outdoor recreation and experiential and adventure education. International cooperation would also be important (see Potter et al. 2012).

It is noteworthy that students with special needs may need different aids for outdoor exercise, because nature is not necessarily an entirely accessible operating environment. The situation today, however, is much better. Assistive

technology devices have been developed, even for persons with severe disabilities. For instance, the Malike centre (2015) rents assistive devices to schools.

Laakso (2007, 18–23) notes that in Finland the targets of physical education are twofold: to educate children to engage in physical activity, and to educate them with the help of physical activity. The former means that physical activity as such has either intrinsic value or strong instrumental value. The latter means that physical activity promotes various general educational targets of the school, such as social and ethical ones, provided that the teaching situations are organised in a favourable way. However, Laakso (2012; 2015, 84–85) highlights the importance of education through physical activity. He finds that our society, in serious need of discussion about values, has almost completely forgotten the educational perspective in sports culture as well. Experiential and adventure education is a method that has holistic growth as one of its main goals. Reflections are an essential part of its activities, and they can include ethically important discussions on what is right or wrong, on the rules of the group, and on the significance of experiences for growth and development, based on the individual needs of the group. Experiential and adventure education is precisely education through physical activity.

Relying on various points of view, I regard experiential and adventure education as a valuable approach that has many future applications. The authentic transcribed interview material from my master's thesis also supports my conclusions. The four experts I interviewed strongly agree on the efficiency of experiential and adventure education in the building of students' self-esteem, confidence, social skills, collaboration skills, responsibility, wellbeing, health, and school enjoyment. According to them, the method optimally suits different school levels, as long as the assignments are tailored to meet the group's needs. They view the challenges of the method in a way that is very similar to the one presented in Section 11.2.1. Nevertheless, these experts agree that the challenges can be resolved if there is willingness to do so. The key for success is cooperation (see Marttila 2010; 65–67, 70).

Recommendations

In the following, I present my conclusions as recommendations. On the basis of my material and previously presented findings (see Sections 3.2, 3.5.3, 12.1) as well as relying on the theoretical knowledge related to experiential and adventure education (see Section 3), I can recommend the integration of experiential and adventure education into school instruction. At the same time, I note that the curricula allow the use of outdoor adventure education as part of teaching. The method suits diverse groups and learners if the participants' needs are considered in applying the method. The hypothesis mentioned in Section 2 regarding recommendations can thus be realised.

The recommendations below help teachers in adopting the method:

1. Look at the school environment with fresh eyes – you can find nature closer than you think. Small arrangements are enough to bring teaching into your immediate natural surroundings.
 2. Cooperate with other teachers, staff, sports clubs, associations, museums, libraries, active individuals, and so on.
 3. Well planned is more than half done. When you plan properly once, you can use your plans again in the future.
 4. Find out where you can undertake outings free of charge. Cities are surrounded by venues that can be visited free of charge and may even offer free guide services.
 5. Utilise learners' smart devices. For example, geocaching is possible without expensive device acquisitions. (Of course, remember to follow the rules of your school.)
 6. Pupils should be engaged in physical activities for one hour a day (a new government recommendation). They can be engaged in outdoor exercise without them actually paying attention to it. Another pro is that everyone goes outdoors. Assistive devices make nature accessible also for learners with physical restrictions.
 7. Libraries provide good source materials on the topic. They are worth utilising. Also visit the Seikkailukasvatus.fi website.
 8. Arrange nature activities that you are comfortable with. Safety must always be guaranteed. Once your skills develop, you can expand your spectrum. This way the activities remain safe and meaningful. Clubs provide assistance on activities that require special skills, but you are not obliged to include these activities at all. Experiences and adventures can be built on simple things. Nature as such is an adventure for a large part of learners today.
 9. Versatile learning environments support learning. I find this a good way to motivate all of us to go outdoors to learn.
 10. Share your good experiences with others.
 11. Start with one experimental lesson and develop your activities based on your experiences.
 12. Agree on, for instance, changing schedules according to the guidelines of your school.
 13. Enjoy what you do, and your group will also enjoy it.
 14. Adapt the activities to meet the needs and abilities of your group and each learner in it. The possibilities are almost endless.
 15. Participate in training sessions in the field.
- (For further information on my recommendations, see Pihlas, 2015.)

At the organisational level, it would be good to develop co-teaching possibilities and reflect on a creative integration of different subjects. Scheduling may initially cause extra work, but it is possible to find effective solutions to these challenges as well. The competence of PE teachers is also worth utilising in implementing action-based school days.

At the national level, it is important to develop different teacher training programmes to enable teachers to use experiential and adventure education as part of teaching safely and according to their groups' needs. Much expertise on the method already exists, but its share should be increased in teacher training. In the future, curricula will require teachers to use versatile learning environments and action-based methods. Teachers cannot be left to fend for themselves with this requirement.

In addition to putting into practice the aforementioned recommendations and developing teacher training programmes, I find it important to undertake further research into experiential and adventure education, particularly with quantitative studies. Once the method has been more broadly integrated into teaching, it will be easier to pursue quantitative studies. It would then be interesting to, for instance, use statistical tools to analyse the impact of the method.

Comparative studies on the changes and advantages achieved using different methods would also be informative.

We know more and more about the effects of physical activity on learning and about the benefits of varied pedagogical methods on the acquisition of knowledge and skills, but there is still a need to more closely analyse the mechanisms that affect learning. It is always justified to analyse such multidimensional phenomena as learning from different perspectives. Moreover, qualitative, action-based studies implemented among learners of various ages at different educational levels would enhance our understanding of experiential and adventure education and gradually put aside the idea that adventure is beyond the reach of research.

Research on the education and teaching of diverse learners, particularly after basic education, is scarce. This study has contributed to this interesting area, but the need for further research is obvious. New ethnographic studies are justified in order to allow diverse learners to have their voices heard.

REFERENCES

- Aalto, M. 2000. Ryppäästä ryhmäksi. Ryttylä: My Generation.
- Aho, L. 2002. Koulu, opetus ja oppiminen. Teoksessa M.-L. Julkunen (toim.) Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. 2. uusittu painos. Helsinki: WSOY, 19–38.
- Ahokas, M. 2001. Kurt Lewin. Kenttäteoria, ryhmädynamiikka ja toimintatutkimus. Teoksessa V. Hänninen, J. Partanen & O.-H. Ylijoki (toim.) Sosiaalipsykologian suunnannäyttäjiä. Tampere: Vastapaino, 105–128.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2013. Kasvatussosiologia. 5. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Asetus ammatillisesta koulutuksesta 9.12.1999/1139. 1999. Viitattu 11.7.2013 <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980811>
- Atkinson, P., Coffey, A., Delamont, S., Lofland, J. & Lofland, L. 2001. Editorial introduction. In P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamont, J. Lofland & L. Lofland (ed.). Handbook of Ethnography. London: SAGA.
- Aunola, U. 2015. Valmentavien koulutusten osista ja osaamistavoitteista. Valmentavat koulutukset -seminaarit (esitelmä). Opetushallitus. Uudet ammatillisen koulutuksen valmentavat koulutukset (VALMA JA TELMA) -koulutustilaisuus 2.9.2015. Tampere.
- Aunola, U. & Laukkanen, T. 2015. Yhteiset tutkinnon osat. 12.2.2015, Opetushallituksen infotilaisuus. Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 10.9.2015 http://www.oph.fi/download/164984_04_YhTutkinnonOsat120215tl_ua.pdf
- Berg, P. 2010. Ryhmärajoja ja hierarkioita: etnografinen tutkimus peruskoulun yläasteen liikunnanopetuksesta. Sosiaalipsykologisia tutkimuksia 22. Helsingin yliopiston sosiaalipsykologian laitos. Helsinki.
- Berry, M. 2011. Planning adventure education. Fail to prepare, prepare to fail. In M. Berry & C. Hodgson (ed.) Adventure education: an introduction. New York: Routledge, 24–45.
- Bisson, C. A. 2009. Visionary and actionary: The influence of Hahn and Petzoldt on the development of adventure education. In B. Stremba & C. A. Bisson (ed.) Teaching Adventure Education Theory. Best practices. Champaign, Ill.: Human Kinetics, 53–72.
- Block, M. E. 2007. A teacher's guide to including students with disabilities in general physical education. 3rd ed. Baltimore: Brookes.
- Bunyan, P. 2011. Models and milestones in adventure education. In M. Berry & C. Hodgson (ed.) Adventure education: an introduction. New York: Routledge, 5–23.
- Carr, W. & Kemmis, S. 1986. Becoming critical. Great Britain: The Falmer Press. Viitattu teoksessa Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 10. uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi; 38, 40.

- Carr, W. & Kemmis, S. 2004. *Becoming critical: education knowledge and action research*. London: Taylor & Francis Group.
- Chaddock-Heyman, L., Erickson, K. I., Kienzler, C., King, M., Pontifex, M. B., Raine, L. B., Hillman, C. H. & Kramer, A. F. 2015. The Role of Aerobic Fitness in Cortical Thickness and Mathematics Achievement in Preadolescent Children. *PLoS One*, 10(8): e0134115.
- Clarke, H. 1998. Keinot ja päämäärät seikkailukasvatuksessa. Teoksessa T. Lehtonen (toim.) *Elämän seikkailu. Näkökulmia elämyksellisen ja kokemuksellisen oppimisen kysymyksiin Suomessa*. Jyväskylä: Atena, 61–79.
- Csikszentmihalyi, M. 2005. Flow – elämän virta. Tutkimuksia onnesta, siitä kun kaikki sujuu. Suom. R. Hellsten. Helsinki: Rasalas.
- Dahle, B. 2007. Norwegian Friluftsliv: A Lifelong Communal Process. In B. Henderson & N. Vikander (ed.) *Nature First: Outdoor Life the Friluftsliv Way*. Toronto: Natural Heritage Books, 23–36.
- Dettmer, P., Thurston, L. P., Knackendoffel, A. & Dyck, N. J. 2009. *Collaboration, Consultation and Teamwork for Students with Special Needs*. 6. ed. Boston, MA: Pearson Education.
- Egelund, N. 2012. Food's influence on learning – experiences from the Danish Mass Experiment 2012. Email from egelund@edu.au.dk 16.10.2015. Tulostettu 19.10.2015.
- Erkkilä, R. 2010. Seikkailupedagogiikka opettajankoulutuksessa – Ammatillisiksi opettajiksi opiskelevien kokemuksia seikkailukasvatuksen opintojaksolta. Teoksessa T. Latomaa & S. J. A. Karppinen (toim.) *Seikkaillen elämyksiä II. Elämyksen käsitehistoriaa ja käytäntöä*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 177–192.
- Eskola, J. 2010. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-Kustannus, 179–203.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 8. painos (1. p. 1998). Tampere: Vastapaino.
- European Commission/EACEA/Eurydice. 2013. *Physical Education and Sport at School in Europe Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Ewert, A. & Garvey, D. 2007. *Philosophy and Theory of Adventure Education*. In D. Prouty, J. Panicucci & R. Collinson (ed.) *Adventure Education. Theory and Applications*. Champaign, IL: Human Kinetics, 19–32.
- Fjørtoft, I. 2004. Landscape as Playscape: The Effects of natural environments on Children's Play and Motor Development. *Children, Youth and Environments*, 14 (2), 2004, 21–44.
- Flemmen, A. 1992. Leikiten suksilla. Miten opin hiihtämään. Suom. M. Seppänen. Helsinki: Suomen Latu.

- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs L. S. & Barnes, M. A. 2009. Oppimisvaikeudet. Tunnistamisesta interventioon. Suom. H. Seppänen. Kuopio: UNIPress Suomi (Alkuteos julk. 2007).
- Gibson, J. 2011. Inclusive adventure education. Better opportunities for people with disabilities. In M. Berry & C. Hodgson (ed.) Adventure education: an introduction. New York: Routledge, 219-235.
- Grundy, S. 1987. Curriculum: product or praxis. Great Britain: The Falmer Press. Viitattu teoksessa Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 10. uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi; 38, 40.
- Grönfors, M. 1985. Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. 2. painos. Porvoo: WSOY.
- Grönfors, M. & Vilkkä, H. (toim.) 2011. Laadullisen tutkimuksen kenttätömenetelmät. Hämeenlinna: SoFia-Sosiologi-Filosofiapu Vilkkä. Viitattu 6.7.2015 http://vilkka.fi/books/Laadullisen_tutkimuksen.pdf
- Guthrie, S. & Yerkes, R. 2007. Adventure Education Programming and Career Paths. In D. Prouty, J. Panicucci & R. Collinson (ed.) Adventure Education. Theory and Applications. Champaign, IL: Human Kinetics, 207-225.
- Haapala, E. 2015a. Liikunnallisuus voi tukea kouluikäisten oppimista. Liikunta & Tiede 52, (2-3/15), 4-8.
- Haapala, E. 2015b. Physical Activity, Sedentary Behavior, Physical Performance, Adiposity, and Academic Achievement in Primary-School Children. Kuopio: University of Eastern Finland, Dissertations in Health Sciences, Number 266.
- Haapaniemi, R. & Raina, L. 2014. Rakenna oppiva ryhmä. Pedagogisen viihtymisen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Haaparanta, L. & Niiniluoto, I. 1995. Johdatus tieteelliseen ajatteluun. Uusintapainos, I painos 1987. Helsinki: Helsingin yliopiston filosofian laitoksen julkaisuja.
- Hakala, J. 2005. Oppimisen edistäminen. Teoksessa O. Luukkainen & R. Valli (toim.) Kaksitoista teesiä opettajalle. Jyväskylä: PS-Kustannus, 37-51.
- Hakala, L. 1999. Liikunta ja oppiminen. Mitä merkitystä on kuperkeikalla? Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. 6., uudistettu painos. Helsinki: WSOY.
- Harinen, P. & Halme, J. 2012. Hyvä, paha koulu. Kouluhyvinvointia hakemassa. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura verkkojulkaisuja 56. ISBN 978-952-5994-24-7 (PDF). Helsinki: Suomen UNICEF.
- Heikinaro-Johansson, P. & Klemola, U. 2007. Liikunnanopettajan vuorovaikutusosaaminen ja opetusmallit. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. 2. uudistettu painos. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit, 140-151.
- Heikkinen, A. & Kujala, J. 1999. "Palosotilaista valmentajiksi." Malmiprojektin loppuraportti 1995-1998. Helsinki: Helsingin kaupunki.

- Heikkinen, H. L. T. 2007. Toimintatutkimuksen lähtökohdat. Teoksessa H. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. 2. tarkistettu painos. Vantaa: Kansanvalistusseura, 16–37.
- Heikkinen, H. L. T. 2010. Toimintatutkimus – toiminnan ja ajattelun taitoa. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 214–229.
- Heikkinen, H. L. T. & Jyrkämä, J. 1999. Mitä on toimintatutkimus. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena, PS-viestintä, 25–62. Viitattu teoksessa Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 10. uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi, 39–40.
- Heikkinen, H. L. T., Kontinen, T. & Häkkinen, P. 2007. Toiminnan tutkimisen suuntaukset. Teoksessa H. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. 2. tarkistettu painos. Vantaa: Kansanvalistusseura, 39–76.
- Helakorpi, S., Aarnio, H. & Majuri, M. 2010. Ammattipedagogiikkaa uuteen oppimiskulttuuriin. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, ammatillinen opettajakorkeakoulu.
- Helander, J. & Kangas, H. 2002. Seikkailukasvatus ja lähihoitajan ammatillinen kasvu. *Liikunta & Tiede* 39 (1), 30–33.
- Hellison, D. 2011. Teaching responsibility through physical activity. Third edition. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, D. R. & Templin, T. J. 1991. A reflektive approach to teaching physical education. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellström, M. 2008. Sata sanaa opetuksesta. Keskeisten käsitteiden käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hirsjärvi, S. (toim.) 1983. Kasvatustieteen käsitteistö. 1.–3. painos. Helsinki: Otava.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2010. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. 13.–14. osin uudistettu painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Hirvensalo, M., Mäkelä, K. & Palomäki, S. 2013. Toisen asteen liikuntapedagogiikka. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 520–541.
- Hirvensalo, M. & Marttila, M. 2014. Häviääkö liikunta ja terveystieto ammattiaineiden sisään. *Liikunnan ja terveystiedon asema itsenäisenä oppiaineena on turvattava*. *Liikunta & Tiede*, 51, (2–3/14), 80–81.
- Hirvensalo, M. 2015. Tunti liikuntaa koulupäivään – hyvä tavoite. Jyväskylän yliopisto, tiedeblogi. Viitattu 8.9.2015
<https://www.jyu.fi/blogit/tiedeblogi/aiemmat-blogikirjoitukset/hirvensalo>

- Hodgson, C. & Bailie, M. 2011. Risk management. Philosophy and practice. In M. Berry & C. Hodgson (ed.) *Adventure education: an introduction*. New York: Routledge, 46–62.
- Hoikkala, T., Salasuo, M. & Ojajärvi, A. 2009. Tunnetut sotilaat. Varusmiehen kokemus ja terveystaju. Julkaisuja 94. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Helsinki.
- Hoikkala, T. & Paju, P. 2013. *Apina pulpetissa. Ysiluokan yhteisöllisyys*. Helsinki: Gaudeamus.
- Holappa, A.-S. 2007. Perusopetuksen opetussuunnitelma 2000-luvulla – Uudistus paikallisina prosessina kahdessa kaupungissa. Kasvatustieteiden tiedekunta, kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö, Oulun yliopisto. Väitöskirja. Viitattu 11.2.2015
<http://herkules oulu.fi/isbn9789514286032/isbn9789514286032.pdf>
- Hopkins, D. & Putnam, R. 1997. *Personal growth through adventure*. Repr. 1998. London: David Fulton.
- Huisman, T. & Nissinen, A. 2005. Oppiminen, oppimistyylit ja liikunta. Teoksessa P. Rintala, T. Ahonen, M. Cantell & A. Nissinen (toim.) *Liiku ja opi*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 25–46.
- Huotari, P. 2012. Physical fitness and leisure-time physical activity in adolescence and in adulthood – A 25-year secular trend and follow-up study. Jyväskylä: LIKES - Research Reports on Sport and Health 255. Väitöskirja.
- Huovinen, T., Hämäläinen, H. & Karjalainen, S. 2006. Soveltavan liikuntakasvatuksen verkkokurssi. Erityistarpeet. Viitattu 8.4.2015
www.cc.jyu.fi/~tehuovin/soveltavaliikunta/erityistarpeet
- Huovinen, T. & Rovio, E. 2007. Toimintatutkija kentällä. Teoksessa H. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) *Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*. 2. tarkistettu painos. Vantaa: Kansanvalistusseura, 94–113.
- Husu, P., Paronen, O., Suni, J. & Vasankari, T. 2011. Suomalaisten fyysinen aktiivisuus ja kunto 2010. Terveyttä edistävän liikunnan nykytila ja muutokset. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2011: 15.
- Huttunen, R. & Heikkinen, H. L. T. 1999a. Kriittinen teoria ja toimintatutkimus. Teoksessa H. L.T . Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) *Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja*. Jyväskylä: Atena, PS-viestintä, 155–186. Viitattu teoksessa Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 10. uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi, 39–40.
- Huttunen, R. & Heikkinen, H. L. T. 1999b. Toimintatutkimus ja demokratia. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) *Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja*. Jyväskylä: Atena, PS-viestintä, 187–200. Viitattu teoksessa Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 10. uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi, 39–40.

- Hämeenaho, P. & Koskinen-Koivisto, E. 2014. Etnografian ulottuvuudet ja mahdollisuudet. Teoksessa P. Hämeenaho & E. Koskinen-Koivisto (toim.) *Moniulotteinen etnografia*. Helsinki: Ethnos, 7–31.
- Iisalo, T. 1987. Kouluopetuksen vaiheita. Keskiajan katedraalikouluista nykyisiin kouluihin. 1.–3. painos. Helsinki: Otava.
- Ikonen, O. 2001. On tuhat tapaa lähestyä opittavaa asiaa ja tuhat tapaa oppia se. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) *Hojks: erilaisia oppijoita, erilaisia lähestymistapoja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 252–255.
- Ikonen, O. 2003a. HOJKS. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) *HOJKS 2. Yksilölliset opetussuunnitelmat ja opetus*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 97–116.
- Ikonen, O. 2003b. Oppimisesta ja oppimisvaikeuksista. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) *HOJKS 2. Yksilölliset opetussuunnitelmat ja opetus*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 13–21.
- Ikonen, O. & Virtanen, P. 2007. Erityisopetuksen tilastoja vuodelta 2005. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) *Erilainen oppija – yhteiseen kouluun. Kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämisestä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 51–63.
- Ilmatieteenlaitos. 2013. Tulostettu 16.7.2013 <http://ilmatieteenlaitos.fi/vuosi-2012>
- Isola, A-M. 2015. Unelma keijukaisen keveydestä. Teoksessa H. Itkonen & K. Kauravaara (toim.) *Liikunta kansalaisten elämänsäkulussa. Tulkintoja liikumisesta ja liikunnan edistämisestä. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 296*. Jyväskylä: LIKES-tutkimuskeskus, 88–90.
- Itkonen, H. 1996. *Kenttien kutsu. Tutkimus liikuntakulttuurin muutoksesta*. Helsinki: Gaudeamus. Väitöskirja.
- Itkonen, H. 2012. Nuorten liikkumisen muuttuvat muodot, tilat ja tavoitteet. Teoksessa K. Ilmanen & T. Vehmas (toim.) *Liikunnan areenat. Yhteiskuntatieteellisiä kirjoituksia liikunnasta ja urheilusta. Tutkimuksia 1/2012*. Jyväskylän yliopisto, Liikuntakasvatuksen laitos, 157–174.
- Itkonen, H. 2013. Nuorisokulttuuri ajassa, tilassa ja liikkeessä. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus, 74–95.
- Itkonen, H. & Kauravaara, K. 2015. Liikunta kansalaisten elämänsäkulussa. Tulkintoja liikkumisesta ja liikunnan edistämisestä. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 296. Jyväskylä: LIKES-tutkimuskeskus.
- Jylhä, I. 2003. Yhteistoiminnallinen oppiminen on lähikoulupedagogiikkaa parhaimmillaan. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) *Hojks II: yksilölliset opetussuunnitelmat ja opetus*. Jyväskylä: PS-kustannus, 233–239.
- Jyväskylän yliopisto, Eettinen toimikunta. 2015. Viitattu 6.4.2015 <https://www.jyu.fi/hallinto/toimikunnat/eettinentoimikunta>
- Jyväskylän yliopisto, Opettajankoulutuslaitos. 2015. Tutkiva opettaja. Viitattu 23.1.2015 <https://www.jyu.fi/edu/laitokset/okl/tutkivaopettaja>

- Kagan, S. & Kagan, M. 2001. Rakenteellinen lähestymistapa. Teoksessa P. Sahlberg & S. Sharan (toim.) Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja. Helsinki: WSOY, 24–47.
- Kalliokoski, P. & Saikkonen, A. 1999. Seikkailukasvatus: ”Ulos luokasta, mutta ei koulusta”. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Kalliomäki, A. 2006. Apua oppimisen pulmiin -seminaari lasten ja nuorten oppimisvaikeuksista. Viitattu 23.2.2015
http://www.minedu.fi/OPM/Puheet/2006/5/apua_oppimisen_pulmiin__seminaari_lasten_ja_nuorten_oppimisvaik?lang=fi&print=true
- Kampwirth, T. J. & Powers, K. M. 2012. Collaborative Consultation in the Schools. Effective Practices for Students with Learning and Behavior Problems. 4. ed. New Jersey: Prentice-Hall.
- Kananen, J. 2014. Etnografinen tutkimus. Miten kirjoitan etnografisen opinnäytetyön? Jyväskylä, Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Kangas, R. 1989. Jürgen Habermasin kommunikatiivisen toiminnan teoria. Helsinki: Tutkijaliiton julkaisusarja 45. Viitattu teoksessa Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 10. uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi, 38.
- Kangasniemi, J., Reitti, M. & Sillanpää-Reitti, T. 2009. Luonto- ja elämysliikunta. Helsinki: Koululiikuntaliitto KLL ry. Opetushallitus. Viitattu 6.8.2015
http://www.kll.fi/filebank/61-koululiik_luontoliikunta_netti.pdf
- Kansanen, P. 2004. Opetuksen käsitemaailma. Juva: PS-kustannus.
- Karjalainen, S. 2004. Viiden opettajan käsityksiä seikkailu- ja elämyspedagogiikasta. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Karppinen, S. J. A. 1998. Elämyspedagoginen näkemys erityisopetuksessa. Elämyspedagogiikan opetuskokeilu oululaisessa Kajaanintullin erityiskoulussa. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Lisensiaatintutkimus.
- Karppinen, S. J. A. 2005. Seikkailullinen vuosi haastavassa luokassa. Etnografinen toimintatutkimus seikkailu- ja elämyspedagogiikasta. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta, Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö. Väitöskirja. Viitattu 17.2.2009
<http://herkules.oulu.fi/isbn9514277554/isbn9514277554.pdf>
- Karppinen, S. J. A. 2007. Elämyksestä kokemukseen ja oppimiseen. Teoksessa S. J. A. Karppinen & T. Latomaa (toim.) Seikkaillen elämyksiä. Seikkailukasvatuksen teoriaa ja sovelluksia. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 75–97.
- Karppinen, S. J. A. 2010. Seikkailukasvatus - erilainen tapa opettaa ja oppia. Teoksessa T. Latomaa & S. J. A. Karppinen (toim.) Seikkaillen elämyksiä II. Elämyksen käsitehistoriaa ja käytäntöä. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 218–135.
- Karppinen, S. J. A. & Latomaa, T. 2007. Elämyksestä ja kokemuksesta teoriaa ja käytäntöä. Teoksessa S. J. A. Karppinen & T. Latomaa (toim.) Seikkaillen

- elämyksiä. Seikkailukasvatuksen teoriaa ja sovelluksia. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 11–20.
- Karppinen, S. J. A. & Latomaa, T. 2015. Seikkaillen elämyksiä III. Suomalainen seikkailupedagogiikka. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Karppinen, S. J. A., Ojala, H. & Vähä, T. 2004. Toisenlaiset iltapäivät – Seikkailu- ja elämyspedagoginen yhteistoimintahanke koulun ja nuorisotoimen välillä. Esitelmä Tuhti-seminaarissa Oulussa. Viitattu 29.12.2009 <http://cc.oulu.fi/~vulvinen/tu04tiiv.htm>
- Kataja, J., Jaakkola, T. & Liukkonen, J. 2011. Ryhmä liikkeelle! Toiminnallisia harjoituksia ryhmän kehittämiseksi. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kataja-Lian, M. 2012. Yle, uutiset, tutkimus: Lasten liikunta ennen koulupäivää edistää keskittymistä. Viitattu 4.9.2015 http://yle.fi/uutiset/tutkimus_lasten_liikunta_ennen_koulupaivaa_edistaa_kestittymista/6389669
- Kauravaara, K. 2013. Mitä sitten, jos ei liikuta? Etnografinen tutkimus nuorista miehistä. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 278. Jyväskylä. Väitöskirja.
- Kelly, J. & Potter, J. 2011. Adventure education. Physical exercise and health. In M. Berry & C. Hodgson (ed.) Adventure education: an introduction. New York: Routledge, 146–165.
- Kiiski, E. 1998. Seikkailua elämysten maailmassa. Teoksessa T. Lehtonen (toim.) Elämän seikkailu. Näkökulmia elämyksellisen ja kokemuksellisen oppimisen kysymyksiin Suomessa. Jyväskylä: Atena, 109–115.
- Kokljuschkin, M. 1999. Seikkailuun! Varhaiskasvatuksen seikkailukirja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Kolb, D. A. 1984. Experiential learning: experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Komiteamietintö 1925. Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma. Helsinki: Valtioneuvosto.
- Korpela, K. & Paronen, O. 2011. Ulkoilun hyvinvointivaikutukset. Teoksessa T. Sievänen & M. Neuvonen (toim.) Luonnon virkistyskäyttö 2010. Vantaa: Metsäntutkimuslaitos, 80–90. Viitattu 24.3.2015 <http://www.metla.fi/julkaisut/workingpapers/2011/mwp212.pdf>
- Koski, P. 2013. Liikuntasuhde ja liikuntakasvatus. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 96–124.
- Kurtakko, K. 1998. Toimintatutkimus – Seikkailua tieteentekemisessä ja opettamisessa. Teoksessa T. Lehtonen (toim.) Elämän seikkailu. Näkökulmia elämyksellisen ja kokemuksellisen oppimisen kysymyksiin Suomessa. Jyväskylä: Atena, 135–147.
- Kuula, A. 2009. Toimintatutkimus. Teoksessa A. Saaranen-Kauppinen & A. Puusniekka. Menetelmäopetuksen tietovaranto. KvalMOTIV. Kvalitatiivisten menetelmien verkko-oppikirja. Tampere. Yhteiskuntatieteellinen tietovarasto. Tampereen yliopisto, 41–42.

- Kuula, A. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. 2. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Kyrö, T. & Peltola, K. 2002. Seikkailukasvatus – ajattelun, toiminnan ja tunteiden verkko. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Laakso, 2007. Johdatus liikuntapedagogiikkaan ja liikuntakasvatukseen. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. 2. uudistettu painos. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit, 16–24.
- Laakso, L. 2012. Mihin hävisi liikunnasta ja urheilusta kasvatus. *Liikunta & Tiede*, 49, (5/12), 39–40.
- Laakso, L. 2015. Liikkuja ei tervettä päivää näe – ainakaan tässä iässä. Teoksessa H. Itkonen & K. Kauravaara (toim.) Liikunta kansalaisten elämänsäkulussa. Tulkintoja liikkumisesta ja liikunnan edistämisestä. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 296. Jyväskylä: LIKES-tutkimuskeskus, 84–87.
- Laakso, L., Nupponen, H. & Telama, R. 2007. Kouluikäisten liikunta-aktiivisuus. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. 2. uudistettu painos. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit, 42–63.
- Lahelma, E. & Gordon T. 2007. Taustoja, lähtökohtia ja avauksia kouluetnografiaan. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere. Vastapaino, 17–38.
- Lahtinen, M. & Lankinen, T. 2015. Koulutuksen lainsäädäntö käytännössä. 9., uudistettu laitos. Helsinki: Tietosanoma Oy.
- Laine, A. 2015. Koulut liikuttajina. Teoksessa H. Itkonen & A. Laine (toim.) Liikunta yhteiskunnallisena ilmiönä. Jyväskylän yliopisto, liikuntakasvatuksen laitos. Tutkimuksia 1/2015, 133–151.
- Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. 2007. Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus, 9–38.
- Laitakari, T. & Lentonen, M. 1996. Seikkailu koulun kasvattavan opetuksen mahdollisuutena. Turun yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Laki ammatillisesta koulutuksesta 630/1998. 1998. Viitattu 11.7.2013 <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1998/19980630>
- Lappalainen, S. 2007. Johdanto. Mikä ihmeen etnografia? Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) 2007. Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 9–14.
- Lappalainen, S., Hynninen, P., Kankkunen, T., Lahelma, E. & Tolonen, T. (toim.). 2007. Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino.

- Lasten ja nuorten liikunnan asiantuntijaryhmä. 2008. Fyysisen aktiivisuuden suositus kouluikäisille 7-18-vuotiaille. Helsinki: Opetusministeriö: Nuori Suomi ry.
- Latomaa, T. & Karppinen, S. J. A. 2010. Elämys, kokemus – teoriaa ja käytäntöä. Teoksessa T. Latomaa & S. J. A. Karppinen (toim.) Seikkaillen elämyksiä II. Elämyksen käsitehistoriaa ja käytäntöä. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 9-19.
- Laukkanen, R. 2010. Luontoliikunta ja terveys – kooste luonnon ja luontoliikunnan terveysvaikutuksista perustuen valikoituihin tieteellisiin tutkimuksiin. Viitattu 25.3.2015
<http://www.mmm.fi/attachments/metsat/kmo/5yciZk3MD/Laukkanen2.pdf>
- Lauri, S. 1997. Toimintatutkimus. Kirjassa M. Paunonen & K. Vehviläinen-Julkunen (toim.) Hoitotieteen tutkimusmetodiikka. Helsinki: WSOY, 114-135. Artikkeleihin viitattu teoksessa Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 10. uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi, 40.
- Lehtinen, E., Kuusinen, J. & Vauras, M. 2007. Kasvatuspsykologia. 2. uudistettu painos. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.
- Lehtonen, P. 2007. Tapaus- ja toimintatutkimuksen yhdistäminen. Teoksessa M. Laine, J. Banberg & P. Jokinen (toim.) Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus, 245-253.
- Lehtonen, T. (toim.) 1998. Elämän seikkailu. Näkökulmia elämyksellisen ja kokemuksellisen oppimisen kysymyksiin Suomessa. Jyväskylä: Atena.
- Leino, A-L. & Leino, J. 1997. Opettaminen ammattina. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Liikunnan ja terveystiedon opettajat ry. 2015. Julkilausuma 2015. Liikunnanopetuksen alasarjoa ammatillisessa koulutuksessa. Lehdistötiedote. Viitattu 13.2.2015 http://www.liito.fi/julkilausuma_LIITO_2015.pdf
- Lindén, J. & Autio, T. 2011. Opetussuunnitelma yhteiskunnallisen todellisuuden peilinä – esimerkkinä yksilöllisyystulkinnat koulutuspolitiikassa. Teoksessa J. Paalasmaa (toim.) Lapsesta käsin. Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja. Jyväskylä: PS-kustannus, 35-50.
- Linköpings Universitet, Institutionen för kultur och kommunikation. 2015. NCU. Viitattu 23.2.2015 <http://www.liu.se/ikk/ncu?l=sv&sc=true>
- Linnansaari, H. 2004. Toimintatutkimus – tutkimus muutoksen palveluksessa. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät. Jyväskylä: PS-Kustannus, 113-131.
- Linnossuo, O. 2007. Seikkailukokemusten vaikuttavuuden tutkimus. Teoksessa S. J. A. Karppinen & T. Latomaa (toim.) Seikkaillen elämyksiä. Seikkailukasvatuksen teoriaa ja sovelluksia. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 201-223.
- Lintunen, T. & Kuusela, M. 2009. Vuorovaikutuksen edistäminen liikuntaryhmissä. Teoksessa E. Rovio, T. Lintunen & O. Salmi (toim.) Ryhmäilmiöt liikunnassa. Liikuntatieteellisen Seuran julkaisu nro 163. Helsinki: Liikuntatieteellinen Seura ry, 179-207.

- Lintunen, T. & Rovio, E. 2009. Johdanto liikunnan ryhmäilmiöihin. Teoksessa E. Rovio, T. Lintunen & O. Salmi (toim.) Ryhmäilmiöt liikunnassa. Liikuntatieteellisen Seuran julkaisu nro 163. Helsinki: Liikuntatieteellinen Seura ry, 13–27.
- Lintunen, T. & Toivonen, H.-M. 2015. Hellisonin malli rakentaa elämäntaitoja ja hyvinvointia liikunnan avulla. *Liikunta & Tiede*, 52, (4/15), 37–40.
- Liukkonen, J. & Jaakkola, T. 2013. Liikuntamotivaatio elinikäisen liikuntaharrastuksen edellytyksenä. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 144–161.
- Liukkonen, J., Jaakkola, T. & Soini, M. 2007. Motivaatioilmasto liikunnanopeutuksessa. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. 2. uudistettu painos. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit, 157–170.
- Lonka, K., Hakkarainen, K., Ferchen, M. & Lautso, A. 2005. *Psykologia! 1 Kurssi. Psykkinen toiminta, oppiminen ja vuorovaikutus*. WSOY: Helsinki.
- Louhela, V. 2010. Seikkailu opetusmenetelmien monipuolistajana. Teoksessa T. Latomaa & S. J. A. Karppinen (toim.) Seikkaillen elämyksiä II. Elämyksen käsitehistoriaa ja käytäntöä. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 150–162.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet. 2003. Nuorille tarkoitetun lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Luonnonvarakeskus. 2015. Metsien monikäyttö. Viitattu 24.3.2015 <http://www.metla.fi/metinfo/monikaytto/index.htm>
- Lyytinen, T. & Vuolle, P. 1992. Tiivistelmä. Teoksessa T. Lyytinen & P. Vuolle (toim.) Ihminen – luonto – liikunta. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 81. Jyväskylä: Liikunnan ja kansanterveyden edistämisyhdistys (LIKES), 7.
- Mannerheimin Lastensuojeluliitto. 2015. Vanhempainnetti. Murrosikäisen lapsen uni. Viitattu 22.7.2015 <http://www.mll.fi/vanhempainnetti/tietokulma/uni/nuori/>
- Manninen-Riekkoniemi, A. & Parttimaa, R. 2010. Seikkailukasvatuksen menetelmiä kouluopetuksessa – alakoulun näkemys. Teoksessa T. Latomaa & S. J. A. Karppinen (toim.) Seikkaillen elämyksiä II. Elämyksen käsitehistoriaa ja käytäntöä. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 136–149.
- Malike-keskus. 2015. MALIKE – matkalle, liikkeelle, keskelle elämää. Viitattu 7.9.2015 <http://www.malike.fi/fi/malike/>
- Marttila, M. 2005. Seikkailukasvatus, yksi palanen elämän palapelissä tavoitteena aidoksi, kokonaiseksi ja rakastavaksi ihmiseksi kasvaminen. Rovaniemen ammattikorkeakoulu. Sosiaali-, terveys- ja liikunta-ala. Liikunnan- ja vapaa-ajan koulutusohjelma. Opinnäytetyö.
- Marttila, M. 2010. Oppimisen ilo löytyy luonnosta – Seikkailu- ja elämyspedagoginen luontoliikunta oppimisen tukena. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma. Tulostettu 20.1.2010 https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/22764/URN_NBN_fi_jyu-201001221061.pdf?sequen

- Marttila, M. 2013. Finnish Education and Outdoor Life. Pathways. The Ontario Journal of Outdoor Education 25, (3), 26–29.
- McCaughtry, N. & Wojewuczki, J. 2003. Learning to teach socially critical adventure education in elementary physical education. Research Quarterly for Exercise & Sport 74 (1), 50.
- Metsähallitus. 2015a. Eräasiat ja retkeily. Viitattu 24.3.2015
http://www.metsa.fi/sivustot/metsa/fi/Eraasiatjaretkeily/Sivut/Eraasia_tjaretkeily.aspx
- Metsähallitus. 2015b. Luontoon.fi. Viitattu 24.3.2015
<http://www.luontoon.fi/etusivu>
- Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: International Methelp.
- Metsämuuronen, J. 2009. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 4. laitos. Helsinki: International Methelp Ky.
- Mezirow J. et al. 1995. Uudistava oppiminen: kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Suom. L. Lehto. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Miettinen, R. 1998. Miten kokemuksesta voi oppia? – Kokemus ja reflektiivinen ajattelu John Deweyn toiminnan filosofiassa. Aikuiskasvatus: aikuiskasvatustieteellinen aikakauslehti 18 (2); 84–97, 182–183.
- Mikkola, M. 2007. Seikkailukasvatus – vaihtoehtoinen tapa oppia ja opettaa. Turun yliopisto. Rauman opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. 2009. Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.
- Moberg, S. & Vehmas, S. 2015. Erityiskasvatuksen perusteet ja käytännöt. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas. Erityispedagogiikan perusteet. 3. uudistettu painos. Jyväskylä, PS-kustannus, 47–74.
- Mårtensson, A. 2015. Miksi VALMA ja TELMA? Uudet ammatillisen koulutuksen valmentavat koulutukset (esitelmä). Opetus- ja kulttuuriministeriö. Uudet ammatillisen koulutuksen valmentavat koulutukset (VALMA JA TELMA) -koulutustilaisuus 2.9.2015. Tampere.
- Mäkinen, P. 2005a. Verkko-tutor. Kokemuksellinen oppiminen. Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Viitattu 18.3.2015
<http://www15.uta.fi/arkisto/verkkotutor/kokem.htm>
- Mäkinen, P. 2005b. Verkko-tutor. Mitä on oppiminen? Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Viitattu 10.3.2015
<http://www15.uta.fi/arkisto/verkkotutor/oppimin.htm>
- Mäkinen, P. 2005c. Verkko-tutor. Reflektio oppimisessa. Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Viitattu 17.3.2015
<http://www15.uta.fi/arkisto/verkkotutor/reflekt.htm>
- Niilo Mäki Instituutti. 2015. Oppimisvaikeudet. Viitattu 9.4.2015
<http://www.nmi.fi/fi/oppimisvaikeudet>

- Niiniluoto, I. 1997. Johdatus tieteenfilosofiaan. Käsitteen- ja teorianmuodostus. Helsinki: Otava.
- Nikula, S. 2015. Peruskoulu-uudistus saa 120 miljoonaa euroa. Aamulehti 5.9.2015, Uutiset, A20.
- Niskanen, V. 2008. Kohti tutkivaa työtapaa. Viitattu 8.9.2015
https://www.avoin.helsinki.fi/Kurssit/momukasva05ktt/kotutapa_niskanen08.pdf
- Nummenmaa, A. R., Karila, K., Virtanen, J. & Kaksonen, H. 2006. Opetussuunnitelma työyhteisön neuvottelun ja työssä oppimisen kohteena. Teoksessa A. R. Nummenmaa & J. Välijärvi (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä, 123–137.
- Nupponen, H., Halme, T., Parkkisenniemi, S., Pehkonen, M. & Tammelin, T. 2010. Lapsuuden -tutkimus: 3-12-vuotiaiden lasten liikunta-aktiivisuus. Yhteenveto vuosien 2001–2003 menetelmistä ja tuloksista. Jyväskylä: Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 239, LIKES.
- Ojanen, K. 2011. Tyttöjen toinen koti. Etnografinen tutkimus tyttökuultuurista ratsastustalleilla. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 1319. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Helsinki.
- Ojanen, S. 1996. Reflektion käsite opettajankoulutuksessa. Muotihulluus vai kasvatuserformin kulmakivi? Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 51–61.
- Opettajien Ammattijärjestö OAJ. 2015. Opettajan ammattietiikka ja eettiset periaatteet. Viitattu 6.4.2015
<http://www.oaj.fi/cs/oaj/opettajan%20ammattietiikka%20ja%20eettiset%20periaatteet>
- Opetushallitus. 2010. Opetushallituksen määräys 9/011/2010. Vammaisten opiskelijoiden valmentava ja kuntouttava opetus ja ohjaus ammatillisessa perusopetuksessa 2010. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. 2015a. Ammatilliset perustutkinnot. Viitattu 16.2.2015
http://www.oph.fi/saadokset_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkinnot_ojen_perusteet/ammattilliset_perustutkinnot
- Opetushallitus 2015b. Ammattikoulutus. Liikunta. Viitattu 12.2.2015
http://www.edu.fi/yhteiset_opinnot/liikunta
- Opetushallitus. 2015c. Esi- ja perusopetus. Liikunta. Viitattu 12.2.2015
<http://www.edu.fi/perusopetus/liikunta>
- Opetushallitus. 2015d. Koulutus ja tutkinnot. Viitattu 16.2.2015
http://www.oph.fi/koulutus_ohjeet/tutkinnot
- Opetushallitus. 2015e. Lukiokoulutus. Liikunta. Viitattu 12.2.2015
<http://www.edu.fi/lukiokoulutus/liikunta>
- Opetushallitus 2015f. Opetussuunnitelman perusteiden uudistamisen tavoitteet. Viitattu 29.3.2015 <http://www.oph.fi/ops2016/tavoitteet>
- Opetushallitus. 2015g. Säädökset ja ohjeet. Viitattu 12.2.2015
http://www.oph.fi/saadokset_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkinnot_ojen_perusteet

- Opetushallitus. 2015h. Tutkinnon perusteet - voimaan 1.8.2015. Viitattu 29.3.2015
http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/ammattilliset_perustutkinnot/tutkinnon_perusteet_voimaan_010815
- Opetushallitus. 2015i. Yhteisöllisyys. Viitattu 23.3.2015
http://www.edu.fi/yleissivistava_koulutus/teemat/osallisuus_ja_oppilaskuntatoiminta/yleissivistava_koulutus/teemat/osallisuus_ja_oppilaskuntatoiminta/osallisuus/yhteisollisyys
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2014. Tiedote 13.11.2014. Viitattu 13.2.2015
<http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2014/11/lukiontuntijako.html>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2015a. Koulutus. Koulutusjärjestelmä. Viitattu 16.2.2015
<http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutusjaerjestelmae/?lang=fi>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2015b. Pisa-tutkimus. Viitattu 23.2.2015
<http://www.minedu.fi/pisa/taustaa.html?lang=fi>
- Outward Bound Finland ry. 2015a. Elämyspedagogiikka. Viitattu 27.2.2015
<http://www.outwardbound.fi/experiential-learning>
- Outward Bound Finland ry. 2015b. Historia. Viitattu 26.2.2015
<http://www.outwardbound.fi/outward-bound/historia-ja-kurt-hahn>
- Paju, E. 2013. Lasten arjen ainekset. Etnografinen tutkimus materiaalisuudesta, ruumiillisuudesta ja toimijuudesta päiväkodissa. Episteme-sarja. Tutkijaliitto. Helsinki.
- Palmu, T. 2007. Kokemuksia ja tulkintoja kouluetnografiasta. Teoksessa E. Syrjäläinen, A. Eronen & V.-M. Värri (toim.) Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. 2. painos. Tampere: Tampere University Press ja tekijät, 159–174.
- Palomäki, S. 2007. Suunnistus – kansalaistaitoa ja luontoelämyksiä. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. 2. uudistettu painos. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit, 387–402.
- Paloniemi, S. & Collin, K. 2010. Mitä ihmettä on kollektiivinen etnografia? Kokemuksia organisaatiotutkimuksesta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-Kustannus, 204–221.
- Panicucci J. 2007. Cornerstones of Adventure Education. In D. Prouty, J. Panicucci, R. Collinson (ed.) Adventure Education. Theory and Applications. Champaign, IL: Human Kinetics, 33–48.
- Pasanen, T. & Korpela, K. 2015. Luonto liikuttaa ja elvyttää. Liikunta & Tiede, 52, (4/15), 4–9.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Piekkari, R. & Welch, C. 2011. Tapaustutkimuksen erilaiset tyypit. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat – perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Helsinki: JTO, 183–195.

- Pietilä, Matti & Koivula, P. 2013. Valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkkslahti (toim.) Liikunta-pedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 274–287.
- Pietilä, Mauri. 2005. Leikki psykomotorisessa ryhmäkuntoutuksessa. Teoksessa P. Rintala, T. Ahonen, M. Cantell & A. Nissinen (toim.) Liiku ja opi. Jyväskylä: PS-Kustannus, 93–105.
- Pihlas, N. 2015. Elämysten avulla kohti syviä oppimiskokemuksia. Taloudellinen tiedotustoimisto TAT, Opetin.fi. Viitattu 7.9.2015
<http://www.opetin.fi/elamysten-avulla-kohti-syvia-oppimiskokemuksia/>
- Pirkanmaan Virkistysalueyhdistys ry. 2015. Virkisty luonnossa! Viitattu 24.3.2015 <http://www.pirkanmaanvirkistysalueyhdistys.fi/>
- Poikela, E. 2005. Työssä oppimisen prosessimalli. Teoksessa E. Poikela (toim.) Osaaminen ja kokemus: työ, oppiminen ja kasvatusta. Tampere: Tampere University Press: Taju, 21–41.
- Potter, T. G., Socha, T. & O'Connell, T. S. 2012. Outdoor adventure education (OAE) in higher education: characteristics of successful university degree programmes. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning* 12, (2), 99-119.
- Prashnig, B. 2000. Erilaisuuden voima. Opetustyyliä ja oppiminen. Kääntäjä H. Tossavainen. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Prashnig, B. 2003. Eläköön erilaisuus. Oppimisen vallankumous käytännössä. 3. painos. Jyväskylä: PS-Kustannus, Atena.
- Priest, S. & Gass, M. A. 2005/1997. *Effective Leadership in Adventure Programming*. Second edition. University of New Hampshire: Human Kinetics.
- Prouty, D. 2007. Introduction to Adventure Education. In D. Prouty, J. Panicucci, R. Collinson (ed.) *Adventure Education. Theory and Applications*. Champaign, IL: Human Kinetics, 3–18.
- Puhakka, R. Y-sukupolvi ja luonto – luonnon virkistyskäyttö kaupungistuvassa yhteiskunnassa (esitelmä). Lahden tiedepäivä 12.11.2013.
- Rainio, A. P. 2010. Lionhearts of the playworld. An ethnographic case study of the development of agency in play pedagogy. Helsingin yliopiston käyttäytymistieteiden laitos. Väitöskirja.
- Rajala, O. 2015. Joka kouluun tulee kehittäjäopettaja. *Aamulehti* 28.3.2015, Uutiset, A22.
- Rantala, I. 2010. Laadullisen aineiston analyysi tietokoneella. Teoksessa J. Aaltonen & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-Kustannus, 106–126.
- Rantala, T. 2006. Voiko vastuuntuntoisuuteen kasvattaa? – Toimintatutkimus Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallin käyttömahdollisuuksista osana perusopetuksen liikuntatunteja. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Lisensiaatintyö.

- Rauste-von Wright, ML. 1997. Opettaja tienhaarassa: konstruktivismia käytännössä. Jyväskylä: Atena.
- Rauste-von Wright, ML., von Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. 9., uudistettu painos. Helsinki: WSOY.
- Reinhold, G., Pollak, G. & Heim, H. 1999. Pädagogik-Lexikon. München: R. Oldenbourg. Viitattu teoksessa: Karppinen, S. J. A. 2005. Seikkailullinen vuosi haastavassa luokassa. Etnografinen toimintatutkimus seikkailu- ja elämyspedagogiikasta. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta, Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö. Väitöskirja. Viitattu 17.2.2009 <http://herkules.oulu.fi/isbn9514277554/isbn9514277554.pdf>, 29–30.
- Reynolds, P. D. 1987. Ihmisten käyttö tutkimuskohteena (suom. R. Hannula). Kirjassa K. Mäkelä (toim.) Tieteen vapaus ja tutkimuksen etiikka. Helsinki: Tammi. 196–204. Artikkeleihin viitattu teoksessa Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 10. uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi, 131.
- Riihimäki, S. 2001. Koulun ja kodin yhteistyö pienluokassa. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Rinne, R. 1984. Suomen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelman muutokset vuosina 1916–1970. Opetussuunnitelman intentioiden ja lähtökohtien teoreettis-historiallinen tarkastelu. Turku: Turun yliopisto. Väitöskirja.
- Rintala, P. 2005. Johdanto. Teoksessa P. Rintala, T. Ahonen, M. Cantell & A. Nissinen (toim.) Liiku ja opi. Jyväskylä: PS-Kustannus, 5–6.
- Rintala, P. 2015. Vammaiset ja pitkäaikaissairaat liikkumaan – Miksi, kuka päättää, mitä ja kenen puolesta? Teoksessa H. Itkonen & K. Kauravaara (toim.) Liikunta kansalaisten elämänkulussa. Tulkintoja liikkumisesta ja liikunnan edistämisestä. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 296. Jyväskylä: LIKES-tutkimuskeskus, 29–32.
- Rintala, P., Huovinen, T. Niemelä, S. 2012. Soveltava liikunta. Liikuntatieteellisen Seuran julkaisu nro 168. Helsinki: Liikuntatieteellinen Seura ry.
- Rovio, E. 2007. Ryhmä liikunnanopetuksen kohteena. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. 2. uudistettu painos. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit, 171–184.
- Rovio, E. 2009a. Ryhmän kiinteys eli koheesio. Teoksessa E. Rovio, T. Lintunen & O. Salmi (toim.) Ryhmäilmiöt liikunnassa. Liikuntatieteellisen Seuran julkaisu nro 163. Helsinki: Liikuntatieteellinen Seura ry, 155–178.
- Rovio, E. 2009b. Tiimityöskentelyn kehittäminen. Teoksessa E. Rovio, T. Lintunen & O. Salmi (toim.) Ryhmäilmiöt liikunnassa. Liikuntatieteellisen Seuran julkaisu nro 163. Helsinki: Liikuntatieteellinen Seura ry, 213–231.
- Rovio, E., Nikkola, T. & Salmi, O. 2009. Ohjaaminen ja ryhmäilmiö. Teoksessa E. Rovio, T. Lintunen & O. Salmi (toim.) Ryhmäilmiöt liikunnassa. Liikuntatieteellisen Seuran julkaisu nro 163. Helsinki: Liikuntatieteellinen Seura ry, 283–316.
- Räty, K. 2011. Elämyspedagoginen ohjaaminen. Ajatuksia kokemuksellisesta oppimisesta. Lahti: Outward Bound Finland ry.

- Saaranen-Kauppinen, A., Rovio, E. 2009. Päätöksenteko ja suorittaminen ryhmässä. Teoksessa E. Rovio, T. Lintunen & O. Salmi (toim.) Ryhmäilmiöt liikunnassa. Liikuntatieteellisen Seuran julkaisu nro 163. Helsinki: Liikuntatieteellinen Seura ry, 31-58.
- Saari, A. 2011. Inklusion nosteet ja esteet liikuntakulttuurissa. Tavoitteena kaikille avoin liikunnallinen iltapäivätoiminta. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 174. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2009. Menetelmäopetuksen tietovaranto. KvalMOTIV. Kvalitatiivisten menetelmien verkko-oppikirja. Tampere. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Tampereen yliopisto.
- Sahlberg, P. & Leppilampi, A. 1994/1997. Yksinään vai yhteisvoimin? Yhdessä oppimisen mahdollisuuksia etsimässä. Kolmas painos. Vantaa: Helsingin yliopisto Vantaan täydennyskoulutuslaitos.
- Salmi, O., Rovio, E. & Lintunen, T. 2009. Ryhmän kehitystä ohjaavia voimia. Teoksessa E. Rovio, T. Lintunen & O. Salmi (toim.) Ryhmäilmiöt liikunnassa. Liikuntatieteellisen Seuran julkaisu nro 163. Helsinki: Liikuntatieteellinen Seura ry, 87-122.
- Salmikangas, A.-K. 2015. Liikkumisen monet ympäristöt. Teoksessa H. Itkonen & A. Laine (toim.) Liikunta yhteiskunnallisena ilmiönä. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Tutkimuksia 1 / 2015, 101-115.
- Saloranta, S. 2010. Ympäristökasvatus ja seikkailu - käytännön toteutusta luontokoulussa. Teoksessa T. Latomaa & S. J. A. Karppinen (toim.) Seikkailun elämyksiä II. Elämyksen käsitehistoriaa ja käytäntöä. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 163-176.
- Saloviita, T. 2006. Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvatus. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saloviita, T. 2008. Kaikille avoimeen kouluun: erilaiset oppilaat tavallisella luokalla. 3. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saloviita 2013. Luokka haltuun! Parhaat keinot toimivaan opetukseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sievänen, T. & Neuvonen, M. 2011. Luonnon virkistyskäytön kysyntä 2010 ja kysynnän muutos. Teoksessa T. Sievänen & M. Neuvonen (toim.) Luonnon virkistyskäyttö 2010. Vantaa: Metsäntutkimuslaitos, 37-79. Viitattu 24.3.2015
<http://www.metla.fi/julkaisut/workingpapers/2011/mwp212.pdf>
- Siljander, P. 2002. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Helsinki: Otava.
- Silkelä, R. 1996. Miksi luokanopettajiksi opiskelevien persoonallisesti merkittävien oppimiskokemusten tutkiminen on tärkeää? Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 125-135.
- Silkelä, R. 2001. Merkittävät oppimiskokemukset seikkailukasvatuksessa. *Nuorisotutkimus* 19 (3), 24-32.
- Silvernoinen, M. 1992. Metsä vai kaupunki - näkökulmia luontoliikunnan pedagogiikalle. Teoksessa T. Lyytinen & P. Vuolle (toim.) Ihminen - luonto -

- liikunta. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 81. Jyväskylä: Liikunnan ja kansanterveyden edistämissektori (LIKES), 78–87.
- Simula, M. 2012a. Luonnossa liikkumisen kulttuuriset representaatiot: diskursiivianalyysi suomalaisten luonnossa liikkumista käsittelevistä haastatteluilta. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 182. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.
- Simula, M. 2012b. Luonnossa liikkumisen kulttuuriset yhteydet. Teoksessa K. Ilmanen & T. Vehmas (toim.) *Liikunnan areenat. Yhteiskuntatieteellisiä kirjoituksia liikunnasta ja urheilusta*. Tutkimuksia 1/2012. Jyväskylän yliopisto, Liikuntakasvatuksen laitos, 137–156.
- Sjöblom, P. 2012. *Naturen och jag. En studie av gymnasiestuderandes förhållande till naturen ur ett miljöpedagogiskt perspektiv*. Åbo Akademi. Kasvatustiede. Väitöskirja.
- SLU:n julkaisusarja. 7/2010. *Liikuntatutkimus 2009–2010 – Lapset ja nuoret*. Nuori Suomi. Helsinki: Suomen Liikunta ja Urheilu SLU ry.
- Sosiaali- ja terveysministeriö. 2013. *Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2013: 10. Muutosta liikkeellä! Valtakunnalliset yhteiset linjaukset terveyttä ja hyvinvointia edistävään liikuntaan 2020*. Valtioneuvosto: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Souto, A. 2011. *Arkipäivän rasismi koulussa : etnografinen tutkimus suomalais- ja maahanmuuttajanuorten ryhmäsuhteissa*. Nuorisotutkimusseura.
- Stabler, E. 1986. *Innovators in Education, 1830–1980*. Canada: The University of Alberta Press.
- Stakes. 2013. *Toimintakyvyn, toimintarajoitteiden ja terveyden kansainvälinen luokitus*. Stakes, Ohjeita ja luokituksia 2004:4. 6. painos. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos THL.
- Stremba, B. & Bisson, C. A. 2009a. *Teaching adventure education theory*. Best Practices. Second ed. Champaign, III.: Human Kinetics.
- Stremba, B. & Bisson, C. A. 2009b. *The Human – Nature Connection*. In B. Stremba & C. A. Bisson (ed.) *Teaching adventure education theory*. Best Practices. Second ed. Champaign, III.: Human Kinetics, 345–346.
- Stremba, B. & Bisson, C. A. 2009c. *The Unique Curriculum of Adventure Education*. In B. Stremba & C. A. Bisson (ed.) *Teaching adventure education theory*. Best Practices. Second ed. Champaign, III.: Human Kinetics, 3–9.
- Suomalainen seikkailukasvatus -sivusto. 2009. Tutkimus. Viitattu 26.2.2009
<http://www.seikkailukasvatus.fi/fi/tietovaranto/tutkimus/>
- Suomalainen seikkailukasvatus -sivusto. 2011. Viitattu 14.4.2011
<http://www.seikkailukasvatus.fi/etusivu/>
- Suomalainen seikkailukasvatus -sivusto. 2015a. Viitattu 25.2.2015
<http://www.seikkailukasvatus.fi/fi/etusivu/>
- Suomalainen seikkailukasvatus -sivusto. 2015b. Tutkimus. Viitattu 23.2.2015
www.seikkailukasvatus.fi/fi/tietovaranto/tutkimus/
- Suomen Latu ry. 2015. Lajit. Viitattu 24.3.2015
<http://www.suomenlatu.fi/ulkoile/lajit.html>
- Suomen virallinen tilasto (SVT). 2013. *Erityisopetus*.

- ISSN=1799-1595. 2013. Helsinki: Tilastokeskus. Viitattu 8.4.2015
http://www.stat.fi/til/erop/2013/erop_2013_2014-06-12_tie_001_fi.html
- Suomen virallinen tilasto (SVT). 2015. Erityisopetus.
 ISSN=1799-1595. Helsinki: Tilastokeskus. Viitattu 8.4.2015
<http://www.stat.fi/til/erop/kas.html>
- Suoranta, J. 2002. Kasvatuksellisesti näkeväksi: sivistyksellinen kasvatusajattelu tässä ajassa. 4. korjattu painos. Tampere: Tampere University Press.
- Suoranta, J. & Ryytänen, S. 2014. Taisteleva tutkimus. Helsinki: Into Kustannus Oy.
- Syrjäläinen, E. 1994. Etnografinen opetuksen tutkimus: kouluetnografia. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy, 67–112.
- Syväoja, H. 2014. Physical activity and sedentary behaviour in association with academic performance and cognitive functions in school-aged children. LIKES - Research Reports on Sport and Health 292. Jyväskylä: LIKES - Research Center for Sport and Health Sciences.
- Syväoja, H., Kantomaa, M., Laine, K., Jaakkola, T., Pyhäntö, K. & Tammelin, T. 2012. Liikunta ja oppiminen. Tilannekatsaus - lokakuu 2012. Helsinki: Opetushallitus. Muistiot 2012:5.
- Tammelin, T. 2013. Liikuntasuositukset terveyden edistämässä. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 62–73.
- Tampio, H. & Tampio, M. 2014. Ulos oppimaan! Sata ideaa ulko-opetukseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Taylor, A., & Kuo, F. 2009. Children with attention deficits concentrate better after walk in the park. *Journal of Attention Disorders* 12 (5), 402–409.
- Telama, R. 1992. Luontoliikunnan motivaatio: luonto liikunnan harrastajan havainto-, elämys- ja kokemusmaailmana. Teoksessa T. Lyytinen & P. Vuolle (toim.) Ihminen - luonto - liikunta. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 81. Jyväskylä: Liikunnan ja kansanterveyden edistämiskeskitys (LIKES), 61–77.
- Telemäki, M. 1998. Johdatus seikkailukasvatuksen teoriaan. Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. Sarja B: Opetusmonisteita ja selosteita 11. Kajaani: Kajaanin opettajankoulutuslaitos.
- Telemäki, M. & Bowles, S. 2001. Seikkailukasvatuksen teoria ja käytäntö. Osa I. Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutusyksikön julkaisuja. Sarja B: Opetusmonisteita ja selosteita 15. Kajaani: Kajaanin opettajankoulutusyksikkö.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 2015. Kouluterveyskysely. Tulokset. Viitattu 22.7.2015 <https://www.thl.fi/fi/tutkimus-ja-asiantuntijatyo/vaestotutkimukset/kouluterveyskysely/tulokset>
- Tesnear, S. & Meyer, C. P. 2008. Die effek van 'n avontuurgerigte ervaringsleerprogram op die persoonlike funksionering van jeugdige. *South African Journal for Research in Sport, Physical Education and Recreation* 30 (2), 107–119.

- Tieteen termipankki 2015a. Kasvatustieteet: seikkailukasvatus. Viitattu 15.10.2015
<http://www.tieteentermipankki.fi/wiki/Kasvatustieteet:seikkailukasvatus>.)
- Tieteen termipankki 2015b. Kasvatustieteet: seikkailupedagogiikka. Viitattu 15.10.2015
<http://www.tieteentermipankki.fi/wiki/Kasvatustieteet:seikkailupedagogiikka>.)
- Tilastokeskus. 2014. Erityisopetus - 2013 - Erityistä tukea saaneiden osuus pieneni. Viitattu 8.4.2015 http://www.stat.fi/til/erop/2013/erop_2013_2014-06-12_tie_001_fi.html
- Tourula, M. & Rautio, A. 2014. Terveyttä luonnosta. Oulu: Thule-instituutti, Oulun yliopisto, Metsähallitus ja Oulun seutu. Viitattu 24.3.2015
http://issuu.com/hanneleh/docs/terveytt_luonnosta_kirja
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 10. uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012–2014. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa (HTK-ohje 2012). Viitattu 6.4.2015 <http://www.tenk.fi/fi/htk-ohje>
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. 1.–4. painos. Helsinki: Kirjayhtymä.
- UKK-instituutti. 2015. Terve koululainen. Uni. Viitattu 22.7.2015
<http://www.tervekoululainen.fi/elementit/unijalepo/uni>
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2005. Didaktiikan perusteet. 3. uudistettu painos. Helsinki: WSOY.
- Valtioneuvoston asetus 28.6.2012. Perusopetuksen tuntijako. Viitattu 13.2.2015
http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/vireilla_koulutus/perusopetus/liitteet/asetusehdotus_1_2.pdf
- Vehmas, H. 2010. Liikuntamatkalla Suomessa. Vapaa-ajan valintoja jälkimodernissa yhteiskunnassa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Liikunta- ja terveystieteiden tiedekunta. Väitöskirja.
- Verhe, I., Ruti, M. & Suomen Invalidien Urheiluliitto ry 2007. Esteetön luontoliikunta. Opetusministeriön Liikuntapaikkajulkaisu no 93. Helsinki: Rakennustieto.
- Virtanen, P. & Ikonen, O. 2001. Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma HOJKS. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) Hojks: erilaisia oppijoita, erilaisia lähestymistapoja. Jyväskylä: PS-kustannus, 36–51.
- Virtanen, P. & Miettinen, K. 2007. Keskeisiä lähtökohtia opetussuunnitelmatyössä. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) Erilainen oppija - yhteiseen kouluun. Kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämistä. Jyväskylä: PS-kustannus, 85–119.
- Volk, A., Eckhardt, M. & Zulauf, T. 2007. Integrations- und Kooperationsverhalten von migrant/innen im schulsport. Sportunterricht 56 (5), 139–144.

- Vuontela, U. 1997. Pedagoginen seikkailu. Peruskoulun neljännen luokan keiluopetussuunnitelman toteutumisen ja arvioinnin kuvaus lukuvuonna 1994–1995. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Erityispedagogiikan laitos. Lisensiaattityö.
- Weston, R. & Tinsley, H. E. A. 1999. Wilderness adventure therapy for at-risk youth. *Parks & Recreation* 34 (7), 30–39.
- von Wright, J. 1996. Oppimisen tutkimuksen opetukselle asettamia haasteita. *Kasvatus* 27 (1), 9–21.
- Yin, R. K., 2014. Case study research. Design and Methods. 5th ed. Los Angeles: SAGE.
- Ympäristöhallinto. 2015. Luonto. Viitattu 24.3.2015
<http://www.ymparisto.fi/fi-FI/Luonto>
- Ympäristöministeriö. 2013. Jokamiehen oikeudet. Lainsäädäntöä ja käytäntöä. Helsinki: Ympäristöministeriö.

Painamattomat lähteet

- Aho, E. 2015. Haastattelu koulusäästöistä. A-studio 10.8.2015. Katsottu 10.8.2015.
- Kalliokoski, V. 2002. Johdatus didaktikkaan -kurssin oppimateriaalia. Kasvatustieteen ja aikuiskasvatuksen perusopinnot. Tampereen avoin yliopisto.
- Keckman, K., Kouhia, T. & Marttila, M. 2000. Seikkaillen elämää oppimassa. Tampereen sosiaalialan oppilaitos, aikuiskoulutus. Päättötyö.
- Laukamo, P. 1999. Liikunnanohjaus-kurssi. Hoikan opisto.
- Lehtonen, T. 2000. Seikkailu- ja elämyspedagogiikan ammatillinen lisäkoulutus. Elämyspedagogiset menetelmät -kurssi. Tampereen sosiaalialan oppilaitos, aikuiskoulutus.
- Pekkarinen, V. & Virtanen, R. 1999. Ohjauksen lähestymistavat. Opinto-ohjaajakoulutus. Jyväskylän ammatillinen opettajakorkeakoulu.
- Peltonen, O-M. 2004. Luontoliikunnan erikoistumisopinnot. Rovaniemen ammattikorkeakoulu.
- Rintala, K. 1999. Luonto- ja elämysmatkailu -kurssi. Hoikan opisto.

LIITTEET

LIITE 1

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

10.9.2012

LIIKUNTATIETEELLINEN TIEDEKUNTA
Y-OPPILAITOS

TIEDOTE TUTKITTAVILLE JA SUOSTUMUS TUTKIMUKSEEN OSALLISTUMISESTA SEKÄ TUTKIMUSAINEISTON KÄYTÖSTÄ VÄITÖSKIRJATUTKIMUKSESSA

Hyvät opiskelijat ja huoltajat

Työskentelen eräässä toisen asteen oppilaitoksessa liikunnan, terveystiedon ja uraohjauksen opettajana sekä opetusmenetelmien kehittämistyössä. Teen työni ohessa väitöskirjatutkimusta elämys- ja seikkailupedagogisesta luontoliikunnasta oppimisen mahdollistajana. Tutkin millaisia yhteyksiä elämys- ja seikkailupedagogisella luontoliikunnalla on oppimiseen ja mitkä ovat sen mahdollisuudet oppimisvaikeuksien tukemisessa sekä miten se linkittyy opetussuunnitelmaan. Elämys- ja seikkailupedagogiikka on toiminnallinen menetelmä, jonka periaatteita ovat kunnioittava kohtaaminen, yhteistoiminta, kokonaisvaltainen oppiminen huomioiden eri aistikanavat ja turvallisuus niin fyysisesti, henkisesti kuin sosiaalisestikin sekä tietenkin liikkuminen. Menetelmä vahvistaa aiempien tutkimusten mukaan itsetuntoa ja itse-tuntemusta, lisää oppijan omaa vastuuta oppimisestaan ja toisista ihmisistä, edesauttaa positiivisia oppimiskokemuksia, sopii kaikille ja tukee niin tiedollista, taidollista kuin arvojen ja asenteiden oppimista. Näin ollen menetelmä sopii erittäin hyvin osaksi valmentavaa ja kuntouttavaa opetusta ja ohjausta.

Oppilaitoksesi on antanut luvan toteuttaa lukuvuoden kestävän toiminnallisen tapaustutkimuksen X- toimipisteen valmentavassa ja kuntouttavassa ryhmässä lukuvuonna 2012–2013. Tutkimus toteutetaan siten, että ryhmän opetukseen sisällytetään lukuvuoden aikana opettajatiimissä (ryhmää ohjaava erityisopettaja, tiimivastava, minä tutkija-opettajana) kehittämäämme toiminnallista elämys- ja seikkailupedagogiikkaa. Teemme muun muassa retkiä, kehitämme ammatillisia valmiuksia ulko-olosuhteissa, harjoittelemmekin motorisia taitoja pihalla ja sisällä, opettelemme ryhmässä toimimista ja vuorovaikutustaitoja sekä tavoittelemme oppimisen edistämistä kokonaisvaltaisesti. Opetuksen toteuttamisesta vastaavat ryhmää ohjaava erityisopettaja, tutkija-opettaja ja erityisohjaaja. Oppilaitoksessa voimassa oleva lakisääteinen tapaturmavakuutus koskee tutkimuksen ajan opiskelijoita, sillä kyseessä on opetusta kehittävä toiminnallinen tutkimustyö.

Tutkimuksessani noudatan tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeita ja tieteenalani tutkimuseettisiä periaatteita pitäen koko ajan huolta tutkittavien oikeuksista, intymiteetistä ja anonyymiydestä. Tutkimusaineiston kerääminen tapahtuu haastattelemalla, havainnoimalla, valokuvaamalla, videoimalla ja tallentaen opiskelijoita.

den kirjoituksia ja kertomuksia. Keräämisen toteutan hyvää tutkimustapaa noudattaen. Tutkittava voi luonnollisesti aina kieltäytyä kertomasta kokemuksiaan tai ajatuksiaan ja tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista sekä osallistumisen voi perua missä vaiheessa tahansa. Kieltäytyminen ei vaikuta opetukseen millään tavoin. Huomioin mahdollisen käsiteltävien asioiden arkaluonteisuuden ja kaikkea kerättyä materiaalia käsittelemäni aina luottamuksellisesti. Vastuuni tuntevana tutkijana säilytän tutkimusaineiston turvallisesti. Julkaistuja tuloksia ei voi yhdistää mihinkään tiettyyn opiskelijaan (tai oppilaitokseen).

Väitöskirjani toteutan monografiamuotoisena väitöskirjatutkimuksena ja monografiani tuloksista viestin kansallisissa ja kansainvälisissä julkaisuissa (Liikunta ja Tiede, Opettaja, Seikkailukasvatus.fi-verkkajulkaisu, Journal of Experiential Education) sekä kansainvälisissä kongresseissa. Tutkimustyötäni teen opetustyön ohessa, mutta haen myös tutkimusrahoitusta yliopistolta ja säätiöiltä.

Koska tutkimuksen tarkoituksena on kehittää opetusmenetelmiä ja -suunnitelmia sekä sitä kautta edistää oppimista, sen tulokset koskevat ihan jokaista opiskelijaa. Tästä johtuen osallistumisesi tutkimukseen on todella tärkeää. Vaikka oppilaitos on luvannut tutkimukseen antanut, niin lopullinen päätösvalta on opiskelijalla itsellään sekä hänen huoltajillaan: opiskelija osallistuu tutkimukseen vain, jos hän itse ja alaikäisten kohdalla hänen huoltajansa suostuvat siihen. Pyydänkin Teitä keskustelemaan tästä asiasta ja täyttämään oheinen lomake, jossa kysytään sekä opiskelijan että huoltajien suostumusta tutkimukseen ja tutkimusaineiston käyttöön. Suostumuksen myötä tutkijana saan oikeuden olla mukana HOJKS-keskusteluissa ja tutustua suunnitelmiin etukäteen. Lisäksi saan käyttää kerättyä aineistoa, julkaista aineiston pohjalta saatuja tuloksia sekä hyödyntää aineistoa nimettömänä myös opetustarkoituksiin.

Pyydän Teitä toimittamaan suostumuslomakkeen allekirjoitettuna oppilaitokseen ryhmää ohjaavan erityisopettajan antamien ohjeiden mukaisesti. Jos Teillä on kysyttävää tutkimuksesta missä vaiheessa tahansa, voitte ottaa yhteyttä suoraan allekirjoittaneeseen joko puhelimitse tai sähköpostilla.

Yhteistyöterveisin oppimisen tutkimus- ja opetuksen kehittämisajatuksin

Maarit Marttila; opettaja, väitöskirjatutkija
040 868 7645, maarit.marttila@xxx.fi

Väitöskirjatyön ohjaajat
Pauli Rintala; Ph.D., dosentti: Hannu Itkonen; YTT, dosentti: Seppo Karppinen; KT

Tutkittavan ja huoltajan suostumus tutkimukseen osallistumisesta ja tutkimusaineiston käytöstä

Opiskelijalle ja huoltajalle:

Olen perehtynyt / olemme perehtyneet tämän tutkimuksen tarkoitukseen ja sisältöön ja tutkittavien oikeuksiin ja velvollisuuksiin sekä vakuutusturvaan. Suostun/suostumme osallistumaan tutkimukseen annettujen ohjeiden mukaisesti. Voin halutessani / voimme halutessamme peruuttaa tai keskeyttää osallistumiseni/osallistumisemme tai kieltäytyä aineiston keruusta osaltani/osaltamme. Tutkimustuloksiani/-tuloksiamme saa käyttää tieteelliseen raportointiin (esim. julkaisuihin) sellaisessa muodossa, jossa yksittäistä tutkittavaa ei voi tunnistaa.

Lisäksi suostun/suostumme siihen, että tutkija Maarit Marttila käyttää väitöskirjatutkimuksessaan vuoden 2012–2013 aikana keräämänsä materiaalia ja aineistoa koskien oppilaitokseen ja opetukseen liittyviä tietoja. Hän saa opetuksen suunnitellun vuoksi tutustua etukäteen opiskelijan henkilökohtaiseen opetuksen järjestämistä koskevaan suunnitelmaan ja olla mukana HOJKS-keskusteluissa.

Ennen väitöskirjan julkaisemista on raportti annettava meidän/minun luettavaksi ja hyväksyttäväksi niiltä osin kuin se koskee huollettavamme/minun asioita ja opintoja.

Päiväys Tutkittavan (opiskelijan) allekirjoitus

Päiväys Huoltajan allekirjoitus

Palautetaan täytettynä tutkijalle.

KYSYMYKSIÄ AVUKSENI TUTKIMUKSEN TEOSSA:

Nimi _____

Opiskelijan nimi _____

Miten Sinun mielestä nuoresi oppii parhaiten?

Harrastatteko yhdessä liikuntaa? Entä luonnossa liikkumista ja seikkailemista siellä?
Jos harrastatte, mitä ja miten usein sekä miten pitkään kerrallaan?

Miten Sinun mielestäsi tämä alkulukuvuosi on koulussa sujunut? Mitä nuoresi on
kertonut luonnossa toimimisesta?

Miten nuoresi viihtyy muiden opiskelijoiden kanssa?

Millaisia jatko-opiskelutoiveita Teillä on?

Muita ajatuksia, joita haluat tutkijalle kertoa?

Saanko haastatella Teitä lukuvuoden loppupuolella kysellen ajatuksia kuluneesta
vuodesta?

Kovasti kiitoksia avustasi!

☺ Maarit

LIITE 2

HAASTATTELUKYSYMYKSET SYKSYLLÄ 2012

Pidän mielessä väitöstutkimukseni tutkimuskysymykset

Käsiteltävät aiheet (kysymysmuotoa muutan opiskelijan tarpeet huomioiden):

Kysymykset 1.-3. ovat aiheeseen johdattelevia, mutta myös hyödyksi tutkimuksen näkökulmasta.

1. Miten alkuvuosi opinnoissa on sujunut?

2. Miten yhteistyö luokkakavereiden kanssa sujuu?

3. Mitä asioita on syksyn aikana jäänyt mieleesi? Mitä olet oppinut?

4. Näytän kuvia retkiltämme palauttaakseni mieleen tekemiämme asioita. Samalla kysyn tarkemmin oppimisesta (tiedot, taidot, asenteet) elämys- ja seikkailupedagogisen luontoliikunnan avulla.

- miten varustaudut, kun lähdet ulkotöihin?

- miten huomioit kaverin?

- miten ryhmäsi toimii retkillä?

- mitä tulee muistaa, kun laitat ruokaa, huolehdit hygieniasta, ensiavusta, turvallisuudesta, teet ammatillisia tehtäviä?

- onko kuntosi kohentunut liikkumisen seurauksena?

- onko toiminnallisuus auttanut Sinua oppimaan asioita?

- miten paljon liikut vapaa-ajallasi? Onko liikkumisen määräsi lisääntynyt?

5. Opinto-ohjauksellinen aspekti.

- mitä ajattelet tulevaisuudestasi, mitä haluat tehdä tämän lukuvuoden jälkeen?

- mikä Sinua kiinnostaa, mistä unelmoit?

- mitä vahvuuksia Sinulla on? Missä olet hyvä? Entä mikä ammatti ei kiinnosta?

- mitä harrastat?

- mitä muuta haluat kertoa?

LIITE 3**LOPPUHAASTATTELUKYSYMYKSET ERI TAHOILLE, muistissa alla olevat asiat:**

- Tutkimustehtäväni.
 - Organisaatiotason haastateltaville kerron aluksi yleisellä tasolla selvityksen siitä, mitä elämys- ja seikkailupedagoginen luontoliikunta on. Kerron myös, mitä kulu-
neen lukuvuoden aikana olemme tehneet.
- Yllä oleviin tietoihin pohjautuen laadin kysymykset:

HAASTATTELUKYSYMYKSET REHTORILLA JA AMMTILLISEN KOULUTUKSEN JOHTAJALLE

1. Miten Sinun mielestä ko. menetelmä sopii OPSn toteuttamiseen toisella asteella?
Mitä haasteita / mitä vahvuuksia / mitä mahdollisuuksia näet?

- Organisaation näkökulma
- Eri koulutusalojen näkökulma
- Eri ryhmien näkökulma
- Opettajien näkökulma
- Opiskelijoiden näkökulma
- Välineiden / oppimisympäristöjen näkökulma
- Taloudellisuusnäkökulma
- Tulevaisuusnäkökulma.

2. Miten menetelmä Sinun mielestä sopii erilaisille opiskelijoille?

3. Yhteisopettajuus, sen haasteet/vahvuudet/mahdollisuudet?

4. Yhteisöllisyyden haasteet/vahvuudet/mahdollisuudet menetelmän näkökulmasta?

5. Yleensä toiminnallisten menetelmien haasteet/vahvuudet/mahdollisuudet?

6. Miten toiminnallisuuden lisääminen mielestäsi voitaisiin varmistaa opetuksessa?
Kannattaako näin yleensä tehdä?

7. Mitä muuta haluaisit kertoa?

8. Miten näet toiminnan opetussuunnitelman kannalta?

KYSYMYKSET ERITYISOHJAAJALLE JA -OPETTAJALLE

1. Miten Sinun mielestä ko. menetelmä sopii OPS:n toteuttamiseen toisella asteella?
Mitä haasteita / mitä vahvuuksia / mitä mahdollisuuksia näet?

Organisaation näkökulma
Eri koulutusalojen näkökulma
Eri ryhmien näkökulma
Opettajien näkökulma
Opiskelijoiden näkökulma
Välineiden / oppimisympäristöjen näkökulma
Taloudellisuusnäkökulma
Tulevaisuusnäkökulma

2. Miten menetelmä Sinun mielestä sopii erilaisille opiskelijoille?

3. Yhteisopettajuus, sen haasteet/vahvuudet/mahdollisuudet?

4. Yhteisöllisyyden haasteet/vahvuudet/mahdollisuudet menetelmän näkökulmasta
(henkilökunnan ja opiskelijoiden näkökulma)?

5. Yleensä toiminnallisten menetelmien haasteet/vahvuudet/mahdollisuudet?

6. Miten toiminnallisuuden lisääminen mielestäsi voitaisiin varmistaa opetuksessa?
Kannattaako näin yleensä tehdä?

7. Mitä muutoksia vuoden aikana on tapahtunut opiskelijoissa, ryhmässä ja organisaatiossa erityisesti yhteisöllisyyden näkökulmasta?

8. Miten opiskelijat ovat mielestäsi oppineet vuoden aikana? Mitä he ovat oppineet?
Onko kehitystä tapahtunut? Jos on, niin mitä?

9. Mitkä ovat Sinun kokemukset menetelmän käytöstä?

10. Menetelmän hyödyntäminen tulevaisuudessa?

11. Mitä muuta haluaisit kertoa?

12. Miten näet toiminnan opetussuunnitelman kannalta?

KYSYMYKSET KOTIVÄELLE

1. Miten mielestäsi elämys- ja seikkailukasvatus (retkipäivät) on sopinut nuorellesi?
2. Millaisia kokemuksia Teillä perheessä on menetelmän käytöstä?
3. Mitä nuoresi on kuluneen vuoden aikana mielestäsi oppinut?
4. Onko nuoresi liikkuminen lisääntynyt tämän vuoden aikana? Miten?
5. Millaiset kaverisuhteet nuorellasi on koulukavereihin?
6. Onko kouluun ollut kiva mennä? Kerro tarkemmin.
7. Mitä nuoresi tekee tämän vuoden jälkeen? Jatko-suunnitelmat?
8. Miten yhteistyö koulun kanssa on sujunut?
9. Mitä muuta haluaisit kertoa?
10. Mitä muutoksia vuoden aikana on tapahtunut nuorellasi?

KYSYMYKSET OPISKELIJOILLE

1. Miten mielestäsi elämys- ja seikkailukasvatus (retkipäivät) on sopinut Sinulle?
2. Millaisia kokemuksia Sinulla on menetelmän käytöstä?
3. Mitä olet kuluneen vuoden aikana oppinut?
4. Onko liikkumisesi lisääntynyt tämän vuoden aikana? Miten?
5. Millaiset kaverisuhteet Sinulla on koulukavereihin?
6. Onko kouluun ollut kiva mennä? Kerro tarkemmin.
7. Miten Teidän kouluryhmä tulee toimeen keskenään? Entä koulun henkilökunnan kanssa?
8. Mitä teet tämän vuoden jälkeen? Jatko-suunnitelmat?
9. Mitä muuta haluaisit kertoa?
10. Mitä muutoksia Sinussa on vuoden aikana tapahtunut?

LIITE 4

LUOTETTAVUUSTARKASTELUA

Toteuttaessani toiminnallista lukuvuottamme, oli hienoa huomata, miten lämminhenkisesti ja ymmärtävästi ryhmän erityisopettaja ja -ohjaaja luotsasivat valmentavan ja kuntouttavan opetuksen ja ohjauksen ryhmäläisiä. On itsestään selvää, että tällä on ollut vaikutusta lukuvuoden onnistumiseen. Se ei kuitenkaan vähennä elämys- ja seikkailupedagogisen luontoliikunnan osuutta lukuvuoden hyviin kokemuksiin. Taitava elämys- ja seikkailupedagogi on nimittäin lämminhenkinen ja turvallinen ryhmän oppimisen mahdollistaja (ks. luku 3.6). Sellainen, kuin ryhmän erityisopettaja ja -ohjaaja olivat. Näen, että tällaisten taitavien pedagogien toteamus, että he haluavat jatkaa menetelmän käyttöä tulevaisuudessakin, nostaa menetelmän arvoa.

Edellä oleva pohdinta on osa työni luotettavuustarkastelua. Olen pyrkinyt arvioimaan työni luotettavuutta ja pätevyyttä koko tutkimusprosessini ajan välttääkseni virheitä ja saavuttaakseni tieteellisesti päteviä tuloksia (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 134). Nyt on aika katsoa taaksepäin ja miettiä, miten olen tuossa onnistunut.

Laadullisessa tutkimuksessa voidaan ohittaa perinteiset reliabiliuden ja validiuden määrittämistavat. Silti tutkimuksen on pyrittävä siihen, että tutkittavien käsitteiksi ja heidän maailmaansa paljastetaan niin hyvin kuin mahdollista. Tutkijan on huomattava, että tutkija vaikuttaa saatavaan tietoon tietojen keruuvaiheesta lähtien ja että kyse on tutkijan tulkinnoista ja hänen käsitteistöstään, johon tutkittavien käsitteiksi sovitetaan. Tämän vuoksi käsitteanalyysi ja rakennevalidius, joka liittyy käsitteiden tarkoituksenmukaisuuteen, ovat keskeisiä laadullisessa tutkimuksessa. Tutkijan on pystyttävä osoittamaan, miten hän on päätenyt luokittelemaan ja kuvaamaan tutkittavien maailmaa ja perustelemaan menettelynsä. (Hirsjärvi & Hurme 2010, 187–189.) Olen tässä tutkimuksessani tuonut läpinäkyvästi esille omat ennakkokäsitteykseni ja olen koettanut määrittellä tarkoin käyttämäni, harkiten valitut käsitteet, jotta ne olisivat yksiselitteisiä ja ymmärrettäviä. Olen myös selvittänyt eri menetelmien tutkittavien maailmaa (ks. luku 5.5).

Perinteinen reliabiliuden käsite ilmenee laadullisessa tutkimuksessa etenkin niillä alueilla, jotka koskevat aineiston laatua. Luotettava tutkijan analyysi materiaalista on olennaista ja kaikki käytettävissä oleva aineisto on otettava huomioon sekä tiedot on litteroitava oikein. Tärkeää on, että tulokset heijastavat tutkittavien ajatusmaailmaa. Toki esimerkiksi haastattelujen tulos on aina seurausta haastattelijan ja haastateltavien yhteistoiminnasta. (Hirsjärvi & Hurme 2010, 189.) Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa tulee muistaa myös sisäinen johdonmukaisuus. Tutkijan tulee selvittää tarkasti tutkimuksen tarkoitus ja kohde, omat sitoumuksensa tutkimukseen, aineistonkeruu menetelmänä ja tekniikkana sekä erityispiirteet, jotka ovat liittyneet aineiston keräämiseen. Lisäksi tutkijan tulee selvittää tutkimuksen tiedonantajat, tutkijan ja tiedonantajien suhde, tutkimuksen kesto, aineiston analyysi ja tutkimuksen luotettavuus sekä tutkimuksen raportointi. Tutkijan on siis annettava lukijoille riittävästi tietoa tutkimuksen tekotavasta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 140–141.)

Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt lisäämään luotettavuutta selostamalla mahdollisimman tarkasti tutkimuksen kaikkien vaiheiden toteutuksen. Olen selventänyt aineiston hankintaan liittyneet olosuhteet ja muun muassa litteroinut haastatteluaineiston tarkoin sanasta sanaan. Lisäksi olen pitänyt kahta päiväkirjaa, joissa olen huomionnut mahdolliset tunneilmastoon liittyvät haasteet.

Aineiston riittävyttä voidaan kuitenkin pohtia, koska tutkimusryhmäni on kooltaan pieni. Mielestäni tämä ei kuitenkaan vähennä työn luotettavuutta, sillä kenttäjaksoni oli lukuvuoden kestävä ja keräsin sen aikana aineistoa laajasti eri menetelmin ja eri tahoilta. Litteroitua materiaalia, valokuvia ja päiväkirjamerkintöjä sekä muuta keräämääni aineistoa kertyi erittäin runsaasti (ks. luku 5.5). Olen myös tukeutunut aiempiin aihetta käsitteleviin teorioihin ja kirjallisuuteen sekä opintoihini. Näin ollen aineisto on ollut mielestäni riittävä.

Analysointia on helpottanut esimerkiksi valmiit haastattelupohjat. Olen pyrkinyt käsittelemään aineistoa kattavasti analyysivaiheessa lukemalla sitä useita kertoja ja tekemällä litteroituun materiaaliin merkintöjä omista pohdinnoistani sekä huomioiden aineiston kokonaisuutena. Tuloksia olen tulkinnut kotimaisten ja ulkomaisen teorioiden ja aiempien tutkimustulosten valossa. Myös alan opintoni vuodesta 1997 lähtien ja käydyt keskustelut alan asiantuntijoiden kanssa sekä työhistoriani ovat olleet tulosten tulkinnan taustalla. Monografiaani olen liittänyt sekä suoria haastatteluotteita, jotka erottuvat sisennyksin, että haastattelukysymykset. Näiden tarkoituksena on lisätä luotettavuutta ja antaa lukijalle mahdollisuus arvioida tulkin-tojeni oikeellisuus.

Laadullisessa tutkimuksessa voidaan perinteisen validiuden toteamisen sijaan käyttää myös muita toimintatapoja, kuten esimerkiksi triangulaation avulla voidaan pyrkiä lisäämään luotettavuutta (Hirsjärvi & Hurme 2010, 189). Triangulaatio tarkoittaa sitä, että tutkimuksessa käytetään monia menetelmiä, tutkijoita, aineistoja ja teorioita (Eskola & Suoranta 2008, 68–70; Hirsjärvi & Hurme 2010, 39–40; Tuomi & Sarajärvi 2009, 143). Tutkijan ja tutkittavien tulkintojen vastaavuutta voidaan pyrkiä osoittamaan. Myös tarkistamalla tutkija voi koko tutkimuksen ajan ilmaista avoimesti kantansa ja perustella, miksi vaihtoehtoiset tulkinnat on suljettu pois. (Hirsjärvi & Hurme 2010, 189.)

Triangulaatiota olen hyödyntänyt usealla tavalla. Olen käyttänyt tutkimuksessani aineistotriangulaatiota eli kuten aiemmin jo mainitsin, olen eri tahojen haastattelujen ja kohderyhmästä otettujen valokuvien sekä ryhmän jäsenten ottamien valokuvien lisäksi hyödyntänyt päiväkirjojani, aiempia tutkimuksia, aiempia opintojani, käymiäni keskusteluja alan asiantuntijoiden kanssa, artikkeleita ja alan oppikirjoja sekä aiheesta tekemääni aiempaa tutkielmaa. Teoriatriangulaatiota olen pyrkinyt myös hyödyntämään, sillä elämys- ja seikkailupedagogiikan määrittämisessä olen tutustunut sekä ulkomaiseen että kotimaiseen perinteeseen ja teorian tietouteen aiheesta sekä oppimisen teorioihin. Menetelmätriangulaation mukaisesti olen kerännyt aineiston monipuolisesti, mutta määrällisiä menetelmiä en ole kuitenkaan käyttänyt, joten en voi sanoa varsinaisesti hyödyntäneeni menetelmätriangulaatiota. Myöskään tutkijatriangulaatiota ei työssäni ole, mutta toki työtäni ovat kuitenkin kommentoineet muut tutkijat niin liikuntakasvatuksen laitokselta kuin poikkitieteellisesti kasvatustieteellisestä näkökulmasta. Lisäksi kuulun valtakunnalliseen tavoit-

teelliseen seikkailutoiminnan tutkimusryhmään, missä työtäni on säännöllisesti käsitelty.

Luotettavuutta voidaan tarkastella myös vastaavuuden, siirrettävyyden, pysyvyyden ja uskottavuuden näkökulmasta. Laadullisen tutkimuksen totuudellisuus perustuu vastaavuuteen (vrt. sisäinen validiteetti). Tutkijan on osoitettava, että tutkimuksen mallit, kategoriat ja diskurssit sekä tulkinnat tutkittavien ajatuksista ja elinympäristöistä vastaavat alkuperäisiä konstruktioita. Siirrettävyys⁶⁸ (vrt. ulkoinen validiteetti) toiseen kontekstiin edellyttää tutkimusympäristön ja sovellusympäristön riittävää samankaltaisuutta. Siirrettävyyttä on arvioitava sekä tutkijan että tulosten hyödyntäjien näkökulmasta. Jotta tämä on mahdollista, on aineistoa ja tutkimusta kuvattava monipuolisesti. Tulosten pysyvyys (reliabiliteetti) ei ole laadullisessa tutkimuksessa olennaista, mikäli tavoitellaan ”monia todellisuuksia”. Uskottavuus puolestaan liittyy objektiivisuuden arviointiin. (Niskanen 2008, 77.) Uskottavuus merkitsee sitä, että tutkija tarkastaa, että hänen käsitteellistyksensä ja tulkintansa vastaavat tutkittavien käsityksiä. Tutkimustulosten siirrettävyys on mahdollista tietyn ehdoin, vaikka laadullisessa tutkimuksessa yleistyksen eivät ole itsestään selviä. Tutkimuksen varmuutta voidaan lisätä ottamalla huomioon tutkijan ennakkoletukset, ja vahvistuvuutta puolestaan sillä, että tehdyt tulkinnat saavat tukea toisista tutkimuksista. (Eskola & Suoranta 2008, 211–212.) Luotettavuuden varmistamisen tekniikoita ovat esimerkiksi jo aiemmin mainittu triangulaatio ja aineistojen, menetelmien sekä tulosten julkisena esittäminen (Niskanen 2008, 77). Tutkimusprosessin julkisuus siis lisää luotettavuutta. Laadullisen tutkimuksen perusvaatimus on myös se, että tutkijalla on riittävästi aikaa tehdä tutkimuksensa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 142.)

Olen pyrkinyt lisäämään tutkimukseni luotettavuutta varaamalla sen tekemiseen riittävästi aikaa. Olen tehnyt kirjallisuuskatsausta, litterointia, analysointia ja pohdintaa rauhassa ja antanut työni hautua mielessäni. Uskottavuutta olen pyrkinyt lisäämään kysymällä esimerkiksi samoja asioita useaan kertaan pitkin lukuvuotta. Tiedostan, että tutkimukseni tulokset eivät ole yleistettävissä. Siirrettävyyskin on hankalaa, sillä tutkimukseni kohderyhmä on ainutkertainen. Heidän kokemuksiaan ei voi kukaan muu kokea. Toki lähes samankaltaiset olosuhteet ovat rakennettavissa myöhemminkin. Varmuutta olen lisännyt tuomalla avoimesti esille omat ennakkoletukseni, ja vahvistuvuutta peilaamalla tulkintojani toisiin tutkimuksiin. Näin olen voinut lopulta antaa suosituksia (ks. luku 12.2.) menetelmän käytöstä. Suosituksia tukevat tähän tutkimukseeni liittyvä teoria- ja tutkimustaustoitustyö.

Laadullisessa tutkimuksessa erittäin tärkeä luotettavuuden kriteeri on tutkija itse, ja laadullisen tutkimuksen arviointi tiivistyy kysymykseksi tutkimusprosessin luotettavuudesta (Eskola & Suoranta 2008, 2010). Tämän vuoksi olen työssäni tarkastellut luotettavuutta koko tutkimusprosessin ajan. Olen pohtinut luotettavuutta itseäni, aineiston keruun ja analyysin sekä tulkinnan kautta. Ymmärrän, että olen ollut ja tulen olemaan läheisessä kosketuksessa tutkittavaan aiheeseeni. Näin ollen en ole pystynyt tutkimaan aiheitani täysin objektiivisesti, vaan omat arvostukseni vaikuttavat tulkintoihini, ja minulla on ollut ennakkokäsityksiä tutkimukseni aiheesta. Tie-

⁶⁸ Siirrettävyys korvaa kvantitatiivisen tutkimuksen tulosten yleistettävyyden (Niskanen 2008, 77).

dostan kuitenkin niiden olemassaolon ja olen koettanut olla hyvin avoin ja rehellinen tekemisissäni. Eskolan ja Suorannan (2008, 17-18) mukaan objektiivisuus syntyy oman subjektiivisuuden tunnistamisen kautta. Viime kädessä sinä lukijani kuitenkin päätät, miten hyvin työssäni olen onnistunut.

LIITE 5

KYSYMYKSET ERITYSOPETTAJALLE JA ERITYISOHJAAJALLE, elokuu 2014

1. Miten lukuvuosi 2013–2014 sujui?
2. Pystyittekö toteuttamaan seikkailu- ja elämyspedagogista luontoliikuntaa kahdestaan? Mitä haasteita kahdestaan toimimiseen liittyi?
3. Kokemuksesi menetelmän käytöstä lukuvuonna 2013–2014? Hyvät puolet, haasteet?
4. Miten menetelmä sopi uudelle ryhmälle?
5. Miten näet menetelmän opetussuunnitelman kannalta nyt kun kaksi lukuvuotta on kulunut?
6. Miten lukuvuoden 2012–2013 ryhmän jäsenet sijoittuivat jatko-opintoihin?
7. Entä lukuvuoden 2013–2014 ryhmä?

Liitän mukaan myös kysymykset, jotka esitin Teille haastattelun muodossa kesällä 2013. Noihin ei siis tarvitse enää vastata, mutta kysymykset voivat palauttaa mieleen mitä vuosi sitten käsitelimme ja voivat samalla helpottaa yllä oleviin kysymyksiin vastaamista.

Kiitos jälleen Teille kovasti!

Maarit