

LEIRILLE KOULUUN?

Luokanopettajien ja leirikoulun ohjaajien kokemuksia leirikoulun kasvatuksellisesta merkityksestä oppilaille

Minna Cortés

Tuuli Oksalahti

Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma

Jyväskylän yliopisto

Kokkolan yliopistokeskus Chydenius

Luokanopettajien aikuiskoulutus

Kevät 2017

TIIVISTELMÄ

Cortés, M. & Oksalahti, T. 2017. Leirille kouluun? Luokanopettajien ja leirikoulun ohjaajien kokemuksia leirikoulun kasvatuksellisesta merkityksestä oppilaille. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma. 66 s. ja 1 liite.

Tutkimuksen tarkoitus on selvittää, millaisia kasvatuksellisia merkityksiä Nuorisokeskus Villa Elban seikkailukasvatukseen pohjautuvilla leirikouluilla voi olla koululuokalle. Tutkimuksen teoriaosassa selvitämme aluksi, miten seikkailukasvatus voisi tukea kouluopetusta. Esittelemme seikkailukasvatuksen taustan ja mahdolliset hyödyt, sekä sellaisia peruskoulun opetusta ohjaavan uuden valtakunnallisen opetussuunnitelman opetukselle asettamia vaatimuksia, joihin on mahdollista pyrkiä seikkailukasvatuksen keinoin. Esittelemme myös nuorisokeskusten leirikoulujen toimintaa ohjaavan nuorisokeskuspedagogiikan ja seikkailukasvatuksen osuuden siinä.

Tutkimus toteutettiin teemahaastattelemalla kahta leirikouluun osallistunutta luokanopettajaa ja kahta leirikoulun ohjaajaa merkityksistä, joita he kokevat leirikoululla olevan koululuokalle. Analyysi on fenomenologis-hermeneuttinen.

Tutkimustulosten mukaan leirikoulun kasvatuksellisia merkityksiä koululuokalle ovat ryhmäytyminen ja suhteiden lähentyminen paitsi oppilaiden kesken, myös omaan opettajaan ja jopa leirikoulun ohjaajiin osallisuuden ansiosta. Opettajan osallisuus leirikoulussa välittää oppilaille tunteen opettajan aidosta välittämisestä. Tämän koettiin lisäävän oppilaiden luottamusta opettajaan ja vähentävän heidän haluaan vastustaa opettajan auktoriteettia. Osallisuuden huomattiin auttavan opettajaa tuntemaan ja ymmärtämään oppilaitaan paremmin. Tämän lisäksi leirikoulua voitaisiin nykyistä enemmän hyödyntää myös oppiaineiden sisältöjen opettamisessa. Tutkimuksen perusteella leirikoulun etukäteissuunnitteluun liittyvillä seikoilla voidaan maksimoida leirikoulun kasvatuksellista hyötyä. Leirikoulun sijoittaminen kuudennen luokan alkuun voi antaa oppilaille eväitä viimeiseen yhteiseen kouluvuoteen. Leirikoulun kestäessä muutaman päivän oppilaat joutuvat ponnistelemaan, jotta tulevat keskenään toimeen ja pystyvät ratkaisemaan mahdolliset ristiriidat. Leirikoulun suunnittelussa ryhmän tunteva opettaja ja ryhmä itse saavat tilaisuuden tiedostaa ja sanoittaa ryhmän yhteistyössä olevia ongelmia, mikä mahdollistaa ratkaisujen etsimisen ja löytämisen. Oppilaiden osallistuminen suunnitteluun sitouttaa oppilaita ja tuo motivaatiota aktiiviseen osallistumiseen leirikoulussa.

Asiasanat: leirikoulu, kokemus, seikkailukasvatus, fenomenologia, hermeneutiikka

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	4
2	SEIKKAILUKASVATUS KASVATUSNÄKEMYKSENÄ	5
2.1	Seikkailukasvatus ja sen mahdolliset hyödyt	5
2.2	Seikkailukasvatuksen kehitys	10
2.2.1	Seikkailukasvatuksen synty maailmalla	10
2.2.2	Seikkailukasvatuksen kehitys ja nykytila Suomessa	15
3	SEIKKAILUKASVATUS KOULULAISEN TUKENA	18
3.1	Seikkailukasvatus koulussa	18
3.1.1	Seikkailukasvatuksella kohti opetussuunnitelman arvoja	18
3.1.2	Seikkailukasvatuksen toteuttaminen koulussa esimerkiksi leirikouluna	22
3.2	Seikkailukasvatus nuorisokeskusten leirikouluissa	23
4	TUTKIMUKSEN EMPIIRINEN TOTEUTTAMINEN	26
4.1	Tutkimustehtävä	26
4.2	Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusote	27
4.3	Aineiston hankinta	29
4.4	Aineiston analyysi ja tulkinta	31
4.5	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	34
5	LUOKANOPETTAJIEN JA NUORISOKESKUKSEN OHJAAJIEN KOKEMUKSIA LEIRIKOULUN KASVATUKSELLISTA MERKITYKSESTÄ OPPILAILLE	40
6	POHDINTA	60
	LÄHTEET	67
	LIITTEET	73

1 JOHDANTO

Luonnossa liikkuminen on ollut osa suomalaisten elämää alusta lähtien, vaikka kasvatustyön menetelmänä seikkailukasvatus onkin uusi. Vasta 1990-luvulla Telemäki ja Tiainen toivat elämyspedagogiikan Keski-Euroopasta Suomeen. Samaan aikaan myös seikkailukasvatus yleistyi. Suomalaista kirjallisuutta elämys- ja seikkailukasvatuksesta alkoi ilmestyä mm. Telemäeltä, Lehtoselta, Kokljuskinilta ja Karppiselta. Tämä 1990-luvun seikkailubuumi hiljeni, eikä seikkailukasvatus ole saanut jalansijaa yliopistomaailmasta, väitöskirjoja on tehty vasta kaksi Karppisen (2005) ja Marttilan (2016) toimesta. (Marttila 2016, 26-27.) Luontoliikunta ja leirikoulut ovat kuitenkin olleet osa suomalaista peruskoulua jo pitkään. Tutkimme Nuorisokeskus Villa Elbalta saatuna toimeksiantona heidän seikkailukasvatukseen pohjautuvien leirikoulujensa kasvatuksellista merkitystä oppilaille. Nuorisokeskus Villa Elban näkökulmasta tämän tutkimuksen tarve nousee heidän tarpeestaan tehdä näkyväksi leirikoulutoiminnan kasvatuksellisia perusteita sekä saada palautetta toiminnastaan leirikoulutoimintansa kehittämiseen. Leirikoulun hyödyntäminen opetuksessa kiinnostaa tietenkin myös meitä itseämme tulevana luokanopettajina. Elokuussa 2016 käyttöön otettu uusi valtakunnallinen opetussuunnitelma velvoittaa opettajia mm. luomaan monipuolisia oppimisympäristöjä, jotka edistävät vuorovaikutusta, osallistumista ja yhteisöllistä tiedon rakentumista (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 29).

Leirikoululle on mahdollista asettaa useita kasvatuksellisia tavoitteita. Käsitksemme mukaan leirikoulua ei hyödynnetä niin paljon, kuin olisi mahdollista. Tähän voi vaikuttaa epätietoisuus siitä, missä määrin leirikoulujen järjestäjien ja kouluopetuksen tavoitteet vastaavat toisiaan. Lisäksi voi olla epätietoisuutta siitä, mitä kasvatuksellisia tavoitteita leirikouluun osallistuvat opettajat ja leirikoulujen ohjaajat kokevat leirikoulun toteuttavan. Tälle tutkimukselle on siis myös yhteiskunnallinen tarve.

2 SEIKKAILUKASVATUS KASVATUSNÄKEMYKSENÄ

Selvitämme ensin mitä seikkailukasvatus tarkoittaa käsitteenä, koska tutkimuksemme koskee seikkailukasvatukseen pohjautuvaa leirikoulua.

2.1 Seikkailukasvatus ja sen mahdolliset hyödyt

Seikkailukasvatus on yksi monista elämyspedagogisista, kokemuksellisista ja toiminnallisista pedagogisista suuntauksista. Niille yhteistä on käsitys toiminnan ja elämysten kokemisen merkityksestä oppimisessa. (Karppinen & Latomaa 2015, 77-78.) Seikkailu- ja elämyspedagogiikka ovat läheisiä käsitteitä. Ne molemmat ovat toiminnallista ja kokemuksellista pedagogiikkaa. Niissä pidetään tärkeänä toiminnallisuutta, sosiaalisuutta ja tunteita, ja pyritään seikkailullisuuden avulla tuottamaan ihmisille elämyksiä ja kokemuksia, jotka saavat aikaan heissä positiivisia muutoksia. Seikkailu on kokemus, johon sisältyy muuttujia, joita ei voi suunnitella tarkasti etukäteen. Seikkailuun liittyy siis epävarmuus tulevista. Seikkailukasvatuksen ja elämyspedagogiikan välinen ero on, että seikkailua ei voida eikä halutakaan suunnitella kokonaan etukäteen, vaan se on odottamattomuutensa ja yllätyksellisyytensä ansiosta aito kuten elämä. (Karppinen & Latomaa 2015, 47.)

Seikkailukasvatus ja –pedagogiikka on liitetty anglosaksiseen ja elämyspedagogiikka saksalaiseen perinteeseen (Karppinen & Latomaa 2015, 78). Englanninkielisellä alueella Iso-Britanniassa ja Amerikassa moderniin seikkailukasvatukseen (Outdoor Adventure Education) kuuluu monia suuntauksia, mutta aivan kuten saksalaisessa elämyspedagogiikassakin,

yhteistä niille on kokemusten synnyttämät positiiviset vaikutukset (Karppinen & Latomaa 2015, 47, 81). Seikkailukasvatuksen positiivisten vaikutusten uskotaan mahdollistavan muutoksia yhteisöissä (Karppinen & Latomaa 2015, 81). Hopkinsin ja Putnamin (1993, 5-6) mukaan seikkailukasvatuksen ulottuvuudet ovat seikkailu, ulkoilma ja kasvatus. Hekin määrittävät seikkailun kokemukseksi, jossa on epävarmuutta tulevista. Useimmiten seikkailukasvatusta toteutetaan ulkoilmassa tavallisen oppimisympäristön ulkopuolella. Hekin näkevät kasvatuksen yleisen määritelmän mukaan prosessina, jossa tietojen, taitojen ja kokemuksen myötä tapahtuu älyllistä, moraalista ja sosiaalista kehitystä. Suomen valtakunnallisen seikkailukasvatusverkoston kotipesänä toimiva Suomen nuorisokeskusyhdistys määrittelee seikkailukasvatuksen seikkailullisia toimintoja hyödyntäväksi turvalliseksi, tavoitteelliseksi, ohjatuksi toiminnaksi, jonka tavoite on kokonaisvaltainen ihmisenä kehittyminen. Olennaista on kokonaisvaltainen kokeminen, haasteet, elämykset, aidot toimintaympäristöt, vuorovaikutus, yhteisöllisyys, osallistuminen ja vastuunotto. Ryhmä toimii peilinä jäsentensä itsetuntemuksen, oivallusten ja ratkaisujen löytymiselle. Aito ympäristö mahdollistaa mm. oman toiminnan merkityksen ja seurausten näkemisen. (Suomen nuorisokeskusyhdistys 2016 A.)

Seikkailussa tapahtuva oppiminen on siirrettävissä arkielämään (Clarke 1998, 67). Goldenberg ja Soule (2015, 292) vahvistivat tutkimuksellaan, että seikkailussa opittujen taitojen siirtovaikutus on nähtävissä vielä vuosienkin jälkeen arkielämässä. Seikkailukasvatuksen avulla on mahdollista kehittää monia elämässä hyödyllisiä taitoja, jotka eivät ole vielä hallinnassa. Seikkailun avulla voi harjoitella elämää. Vuorovaikutus ja yhteistyö ovat olennaisia asioita elämässä. Seikkailukasvatuksen keinoin voi kehittää tärkeitä yhteistyötaitoja kuten kommunikaatio-, neuvottelu- ja päätöksentekotaitoja. (Telemäki & Bowles 2001, 5-6.) (Kokljuschkin 1999, 42.) Seikkailukasvatus tukee oma-aloitteisuutta ja vastuun ottamista (Suomen nuorisokeskusyhdistys 2016 A). Seikkailutilanteissa harjoitellaan ongelmanratkaisua. Ryhmä joutuu olemaan luova ja etsimään uusia ratkaisuja yhdessä. Ryhmän jäsenet oppivat toisiltaan uusia näkökulmia ja ratkaisumalleja ja oppivat voittamaan vaikeudet yhteisvoimin. (Kokljuschkin

1999, 44.) Tulevaisuus on epävarma, ja seikkailu voi opettaa riskinottoa. Seikkailutilanteissa on punnittava eri vaihtoehtojen riskit ja tehtävä päätöksiä. Seikkailun riskit ovat hallittavampia ja helpommin ja nopeammin nähtävissä kuin riskit elämässä. Seikkailu opettaa myös, että pakotietä ei ole, vaan toimeen ryhdyttyään on jatkettava loppuun saakka. Seikkailu opettaa ottamaan vastuuta, tunnistamaan ja vertailemaan riskejä, tekemään päätöksiä sekä sitoutumaan pitkäjänteisesti saattamaan toimensa loppuun saakka. (Telemäki & Bowles 2001, 5, 22-23.) Seikkailukasvatukseen on koettu opettaneen selviytymään erilaisista tilanteista ja pyrkimään tavoitteeseen periksi antamatta. (Davidson 2007, 7.)

Seikkailussa opetellaan myös toisten tukemista. Lapsilla on toisten huomioimisessa nykyisin vaikeuksia, sillä mallina olevassa aikuisten maailmassa korostuu oman edun tavoittelu sekä käsitys siitä, että tulee selvitä yksin. Seikkailu on yhteistoiminnallista ja jokaisen ryhmän jäsenen panos vaaditaan, jotta ryhmä selviytyy haasteesta. Lasten huomatessa tämän, he oppivat yhteistyön merkityksen ja sen, että apua kannattaa pyytää ja antaa. (Kokljuschkin 1999, 42-43.)

Louhelan (2010, 155) mielestä ohjeen mukaan toimiminen ja oman toiminnan ohjaaminen on monille nykylapsille haasteellista ja seikkailu on mahdollisuus näiden taitojen pitkäjänteiseen harjoittamiseen.

Seikkailussa, jossa osallistuja joutuu uuteen, vaarallisen tuntuiseen tilanteeseen, hän joutuu hylkäämään tutun tapansa toimia. Ponnisteltuaan ja selviytyttyään hän on oppinut itsestään ja saanut itseluottamusta onnistumisestaan. (Clarke 1998, 67.) Haastavasta tilanteesta selviämisen on koettu lisäävän kyvykkyydentunnetta, joka lisää motivaatiota jatkaa ja edistää hyvää itsetuntoa ja optimistista ja innokasta asennetta tulevaisuutta kohtaan. (Davidson 2007, 7.) Itsetuntemusta ja itsevarmuutta lisäämällä seikkailukasvatus tukee identiteetin rakentumista (Suomen nuorisokeskusyhdistys 2016). Goldenbergin ja Soulen (2015, 292) tutkimuksen mukaan seikkailu parantaa

osallistujien itsekunnioitusta, -luottamusta ja -varmuutta ja sen vaikutus säilyy vuosia kokemuksen jälkeen.

Seikkailukasvatus mahdollistaa onnistumisen kokemukset niillekin, jotka kotona, kaveripiirissään tavallisessa koulutyössä ovat tottuneet epäonnistumaan (Telemäki & Bowles 2001, 5). Kokljuschkin (1999, 34-36, 38) toteaa, että lapsilla on tarve toimia ja aktiiviset lapset leimautuvat häiriköiksi koulussa, jossa hyveenä pidetään hiljaisuutta ja työtapa on vain paikallaan hiljaa kirjoittaminen ja lukeminen. Seikkailussa rohkaistaan kekseliäisyyteen ja uskaltamaan. Seikkailukasvatuksessa on mahdollisuus myös muiden aistien kuin vain perinteisessä koulutyössä korostuvien kuuntelemisen ja katselemisen kautta tapahtuvaan oppimiseen.

Oppimisen on koettu olevan tehokkaampaa itse tekemällä kuin luokkahuoneessa istumalla (Davidson 2007, 7). Oppiminen ei tapahdu vain omaksumalla, vaan tarvitaan myös mahdollisuuksia tehdä itse. Seikkailukasvatuksessa on olennaista itse toimiminen ja kokeminen luonnossa yhdessä toisten kanssa. (Kokljuschkin 1999, 31.)

Koulurakennukseen rajoittuva oppiminen painottaa muistia sekä loogista ja analyyttistä ajattelua. (Telemäki & Bowles 2001, 5.) Louhelan (2010, 156-157) käsityksen mukaan kouluopetus tukee parhaiten oppilaita, joiden vahvuutena on asioiden kielellinen käsittely, ja heikommin oppilaita, jotka hahmottavat asioita suurempina kokonaisuuksina muiden aistiensa avulla. Kaikkein heikoiten tukea saavat hänen mukaansa oppilaat, jotka tarvitsevat kinesteettisiä ja kehollisia kokemuksia asioiden mieleen painamiseen ja muistista hakemiseen. Kosketuksen, kehon liikkeen ja kokonaisvaltaisen kokemisen ja sen aikaansaamien tunteiden lisääminen opetukseen tekee oppimisesta tehokasta ja pysyvää. Seikkailukasvatus on yksi mahdollisuus tähän.

Seikkailussa yhdistyvät ajattelu, toiminta ja tunteet. Seikkailu on kokonaisvaltaista. (Kokljuschkin 1999, 34.) Seikkailukasvatus luonnossa on

havainnollista ja mahdollistaa sen, että asenteet itseä, toisia ja luontoa kohtaan voivat muuttua myönteisemmiksi. (Telemäki & Bowles 2001, 5-6.) Seikkailun kokeminen yhdessä luo yhteyden tunnetta (Clarke 1998, 62). Seikkailusta selviäminen lisää luottamusta itseensä ja toisiin (Telemäki & Bowles 2001, 4). Karppisen (2012, 55) mukaan on tärkeää, että seikkailussa ei korosteta kilpailua vaan sosiaalista aktiivisuutta ja kasvua tunnetaidoissa. Siten seikkailu voi kehittää itsevarmuutta, keskittymistä, itsekontrollia sekä luottamusta toisiin.

Seikkailukasvatuksessa voidaan hyvällä suunnittelulla ja oppilaantuntemuksella saavuttaa kasvatuksellisia tavoitteita. Seikkailukasvatuksella voidaan tukea tiedollisia, motorisia, sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja sekä persoonallisuuden kehitystä. Hyvässä seikkailussa onnistumiseen tarvitaan kaikkia, mikä antaa kaikille mahdollisuuden onnistumisen kokemuksiin ja tukee itsetunnon kehitystä. Seikkailutoimintaan voidaan yhdistää eri oppiaineita kuten matematiikkaa, äidinkieltä ja ympäristöoppia. (Kokljuschkin 1999, 34-35.) Louhelan (2010, 156-157) mukaan seikkailupedagogiikan systemaattiset vaiheet, joita ovat suunnitteluvaihe, toteutusvaihe ja purkuvaihe, sopivat kaikkien aineiden opetukseen. Kaikki vaiheet ovat tärkeitä, mutta kokemusten purku on yksi tärkeimmistä. Siinä keskustellaan ja nimetään yhdessä kokemuksessa heränneitä tunteita. Karppisen (2012, 52, 54, 56) mukaan seikkailu voidaan sisällyttää esimerkiksi liikunnan opetukseen ja purkuvaiheen kokemuksesta keskustelu on helppo sisällyttää esimerkiksi äidinkielen, historian tai ympäristöopin opetukseen. Kokemuksen reflektointi ja siitä keskustelu tehdään, jotta saavutettu kehitys ja oppiminen saataisiin siirrettyä arkielämään. Seikkailutoimintaan sisältyy omien rajojen kokeminen ja kokeileminen sekä sosiaalisten rajojen kokeminen ja kokeileminen ryhmätoiminnoissa. Seikkailuprosessi mahdollistaa rajojen kokeilemisen, niiden käsitteellistämisen ja ymmärtämisen pohdittaessa kokemuksia. (Karppinen 2005, 38.)

Ewert ja Garvey (2007) näkevät, että seikkailukasvatuksella on mahdollista saavuttaa positiivisia vaikutuksia, niin psyykkisiä, fyysisiä kuin emotionaalisiakin, joita perinteisillä opetusmuodoilla ei voida saavuttaa. Scruttonin (2015, 123)

mukaan seikkailukasvatuksen on laajalti tunnustettu edistävän henkilökohtaista ja sosiaalista kehitystä osallistujissaan, ja hänen oman tutkimuksensa mukaan se kehitti eniten oppilaita, jotka kokivat taitonsa heikoiksi.

Seikkailu voi tapahtua missä vain, mutta oppilaat ovat kokeneet ulkona oppimisen motivoivammaksi ja tehokkaammaksi (Karppinen 2012, 55, Preston 2014, 187). Aitouden tunne on oppimisen kannalta tärkeää ja autenttisissa tilanteissa tehtävien ratkominen antaa enemmän tyydytystä kuin luokkahuoneessa tapahtuva opiskelu. Bonifacen (2007, 66) mukaan tutkimuksissa on käynyt ilmi, että seikkailukasvatus antaa vastapainoa arkielämän ehkä epäaidoillekin yleisille toimintatavoille. Seikkailukasvatuksen tehtävissä vaatimukset ovat selkeitä, palaute on yksiselitteistä ja tulokset ovat riippuvaisia osallistujan taidoista ja kyvyistä.

2.2 Seikkailukasvatuksen kehitys

2.2.1 Seikkailukasvatuksen synty maailmalla

Seikkailu on ollut aina osa ihmisen elämää. Niistä kertovat monet kertomukset, jotka on kirjoitettu muistiin. (Karppinen & Latomaa 2015, 75.) Kreikkalainen tiedemies ja filosofi Aristoteles oli ensimmäinen, joka näki toiminnan ja siitä syntyvän aistikokemuksen olevan merkittävä oppimisessa. Aristoteles näki, että asiat opitaan niitä tekemällä. (Aristoteles VII, 2005, II kirja, 1. luku, 27.) Seikkailukasvatuksen syntyä 1800-luvulla edelsivät ja edistivät useat tekijät. Ensin tapahtui muutoksia ajattelutavoissa. Kasvatukseen liittyen tuli edistyksellisiä ajattelijoita. Jo 1500-luvulla eli kasvatusajattelijoita kuten

Comenius, Ascham, Vives ja Mulcaster, jotka näkivät ulkoilmassa harjoitettavan liikunnan tärkeänä, mutta koulu ja yhteiskunta eivät olleet vielä valmiita tähän. (Telemäki & Bowles 2001, 9-10.) Comenius näki oppimisen alkavan kokemuksesta ja päättyvän kokemukseen (Neuman 1998, 13-14). 1700-luvulla Saksassa alettiin toteuttaa fyysistä kasvatusta kouluissa, ja 1870-luvulla myös Brittein saarilla säädettiin kasvatuslaki, joka avasi koulun kaikille lapsille ja velvoitti koulut opettamaan myös fyysistä kasvatusta ja pelejä. (Telemäki & Bowles 2001, 9.) 1902 tuli uusi laki, joka velvoitti opetusryhmien pienentämiseen ja opetusmetodeihin, jotka huomioivat entistä paremmin lasten ominaisuudet ja kiinnostukset. Vaikutteita tähän saatiin mm. Pestalozzilta, Fröbeliltä ja Montessorilta. (Telemäki & Bowles 2001, 13.) Kasvatus siis alettiin nähdä uusin silmin. Myös nuorten asema koki yhteiskunnallisen muutoksen. He olivat aiempaa vapaampia ja itsenäisempiä ja ottivat vastuun omasta elämästään. (Telemäki & Bowles 2001, 9.)

Ajattelutapojen muutoksen lisäksi myös teollistuminen edesauttoi seikkailukasvatuksen syntyä tarjoten ihmisille enemmän mahdollisuuksia matkustaa ja innostaen tutkimaan maailmaa. Luonnontieteet kehittyivät huimasti 1500-1600 -luvulla, minkä ansiosta teollisuus levisi kaikkialle syrjäyttäen maanviljelyn. Kuolleisuus aleni ja väestö kasvoi. Ihmiset muuttivat maalta kaupunkeihin ja siirtomaihin. Merenkulku viehätti ihmisiä ja tutkimusmatkailijoita ihailtiin. Tutkimusmatkoista syntyi kiinnostus luonnontieteellisten yhdistysten ja kerhojen perustamiseen. (Telemäki & Bowles 2001, 10-11.)

Näkemyks ihmisen suhteesta luontoon muuttui teollistumisen ja kaupungistumisen myötä. Euroopassa alettiin kiinnostua liikunnasta ja vapaa-ajan vietosta luonnossa ja se koettiin myös tärkeäksi myös kasvatuksessa. Kiinnostus alkoi yläluokan parista, joka vaikutti romantiikan kirjoilijoiden ja runoilijoiden luonnon ylistyksestä. (Telemäki & Bowles 2001, 11.) Rousseau loi kuvan vapaasta ja onnellisesta, koskemattoman luonnon luonnonihmisestä vastakohtana rakennetun, osin turmeltuneen ympäristön ihmiselle (Becker 1998, 2). Rousseau lisäksi Daniel Defoen romaani Robinson Crusoeesta oli merkittävä

tulevalle seikkailukasvatukselle. Romaani oli Rousseaulle kasvatuksen esikuva vapaassa ja onnellisessa ympäristössä. (Oelkers 1992, 222-227.) Romantiikan suuntaus taiteissa otti ihanteekseen luonnon ja maalaiselämän (Telemäki & Bowles 2001, 10-11). Löytöretkeilijöiden kuvaukset löytämistään uusista maista ja ihmisistä saivat eurooppalaiset ihaillemaan ja kaipaamaan kaukaisia turmeltumattomia ihmisiä ja luontoa. (Telemäki & Bowles 2001, 9-10.)

John Dewey ajatteli koulun olevan yhteiskunta pienoiskoossa, jossa kokemuksellinen oppiminen muodostaa kasvatuksen perustan. Norjalainen kirjailija Henrik Ibsenin käsite Friluftsliv viittaa norjalaiseen elämäntapaan, haluun lähteä oleilemaan luontoon ja vapautua paineista. Tutkimusmatkailija Fritjof Nansen kehotti myös hakeutumaan yksin luontoon löytämään itsensä. (Telemäki & Bowles 2001, 12.)

1800-luvun ja 1900-luvun vaihteessa liikunta ja vapaa-ajan vietto ulkona alettiin nähdä tärkeänä koulutuksessa ja sen ulkopuolella. Ihmisten kunnan, hyvinvoinnin ja terveyden kohentamisen lisäksi sen nähtiin lisäävän myös kansallista yhtenäisyyttä. Retkeilystä maaseudulle tuli suosittua. Koulutuksen rinnalle syntyi nuorisoliikkeitä ja vapaaehtoista järjestötoimintaa, joka tarjosi retkiä ja seikkailuja nuorille. Esimerkkinä tästä oli Baden-Powelin partioliike. Se perustui kristilliseen oppiin ja siinä korostettiin hyvää käytöstä, terveyttä ja auttamista. Seikkailu nähtiin vain pojille sopivana ja tytöt joutuivat taka-alalle. Saksaan järjestettiin nuorisomajataloja (Landheime) majoitukseksi retkeilijöille. Englantiin alettiin perustaa hostelleja (Youth Hostels Association) vasta myöhemmin 1930-luvulla. Englannissa perustettiin public-kouluja, joista osassa opetus järjestettiin koulun ulkopuolella, muttei partion tapaan kannustettu kilpailemaan vaan joissa poikia ja tyttöjä kohdeltiin yhdenvertaisina ja heitä kasvatettiin toteuttamaan tasa-arvoa ja demokratiaa. Forest School oli yksi tällainen public-koulu. Siinä opetus oli yksinkertaista elämää ja käden taitojen harjoittamista luonnossa. (Telemäki & Bowles 2001, 13-15.)

Maailmansotien aikaan jatkokoulutus oli edelleen vain harvojen etuoikeus. Teollisuus oli kehittynyt paljon, mutta koulu ei, ja siihen oltiin tyytymättömiä. Englannissa edistyi tässä paljon 30-luvulla, kun nuoria evakuoitiin sodan takia kaupungeista maalle ja maalaiselämää alettiin ihannoida terveellisenä. Koulut alkoivat nimittäin tehdä retkiä maaseudulle ja leirikouluja alettiin järjestää. Järjestettiin leirejä, joille public-koulujen oppilaiden lisäksi osallistuivat työläisnuoret. Hostellimajoitus mahdollisti vähävaraisempienkin ihmisten retkeilyyn. Suomessa oli alettu perustaa urheiluseuroja 1800-luvun puolella, ja 1920-luvulla koulut alkoivat järjestää retkiä. Saksassa perustuslaissa suositeltiin vaeltelua ja retkeilyä kouluissa ja perustettiin monien koulujen läheisyyteen oma maaseutukoti (Schullandheim). (Telemäki & Bowles 2001, 14-17.)

Saksalainen Kurt Hahn ihaili Englannin public-kouluja muttei halunnut painottaa liikaa leikillisyyttä. Hän oli johtajana Salemin maalaisasuntolakoulussa, ja maanpakoon jouduttuaan perusti Skotlantiin Gordonstouniin hyvin samantyyppisen koulun. Hahn yhdisti seikkailun kasvatukseen. Hänen mielestään tuli kasvattaa yritteliääksi, uteliaaksi sekä valmiiksi korvata oma tahto yhteistyö- ja auttamishalulla. Yhdessä kokeminen oli Hahnin mielestä olennaista. Hän halusi kasvattaa vahvoja, moraalisia ja motivoituneita ihmisiä, jotka osasivat hyödyntää vahvuuksiaan. Hän halusi partioliikkeen perustajan Baden-Powelin tavoin antaa nuorille positiivisia virikkeitä vapaa-ajalle ja halusi yläluokan nuorten tarjoavan työväen nuorille hyvän esimerkin. Hahnin mielestä luonteen kehittämiseksi tarvittiin energiaa vaativia haasteita ja hän kehitti palkkiomerkkijärjestelmiä, jotka kannustaisivat urheilemaan. (Telemäki & Bowles 2001, 16-17.)

Jouduttuaan luovuttamaan Gordonstounin koulun tilat armeijalle, Hahn perusti Lawrence Holtin tukemana Walesiin ensimmäisen Outward Bound-koulun. Holtin innostus johtui hänen havainnostaan, että monet sodassa haavoittuneet olisivat selvinneet, jos olisivat selviytyneet ankarissa olosuhteissa pelastamiseensa asti. Outward Bound-ohjelma kesti kuukauden, ja jo se riitti Hahnin mielestä suuntaamaan poikien ja tyttöjen ajatuksia ja kiinnostusta terveempään suuntaan

ja tarjoamaan heille heidän otelessaan luonnonvoimien kanssa moraalista ja fyysistä vahvuutta, joilla selviää vaikeuksista. Ensimmäistä kertaa tytöt ja pojat nähtiin tasavertaisina myös seikkailussa ja fyysisissä tehtävissä. (Telemäki & Bowles 2001, 17.) Hahn myönsi avoimesti ottaneensa ajatteluunsa ideoita monilta (Telemäki & Bowles 2001, 16). Hän myönsi, ettei hänen ajattelussaan ollut mitään ainutlaatuista vaan hän yhdisteli aiemmin hyväksi koettua. Hahnin kasvatustilfilosofiassa korostui psyko-fyysinen käytännönläheinen toiminta kuten Dewey'llä. Hahnin jälkipolvet alkoivat kutsua hänen kasvatustilfilosofiaansa elämyspedagogiikaksi tai elämysterapiaksi. (Karppinen & Latomaa 2015, 79.)

Toinen maailmansota vauhditti seikkailukasvatuksen kehitystä. Oltiin huolestuneita nuorten suojelusta ja heidän luonnettaan haluttiin vahvistaa. Ajateltiin, että terveys ja fyysinen voima antaa myös henkistä voimaa. Nähtiin, että luonnossa oppilaat saavat harjoittaa kurinalaisuutta ja kestävyyttään sekä saavat itseluottamuksen ja riippumattomuuden vahvistusta, mikä on tärkeää niin psyykkiselle kuin fyysisellekin terveydelle. 1944 Englannissa säädettiin kasvatustillaki, joka suositti luonnossa tapahtuvaa opetusta. Uusia Outward Bound -kouluja perustettiin, myös ensimmäinen tytöille tarkoitettu. Hahn perusti Atlantic College -koulun. Aiempi Hahnin ja Edinburghin herttuan urheiluun kannustava palkkiojärjestelmä avautui vuodesta 1956 kaikille nuorille. Se oli aiemmin vain yläluokan nuorille. Koulujen rahoitusuudistus 1980-luvun lopussa siirsi päätösvaltaa kouluille ja vähensi alueellisten kouluviranomaisten rahoitusmahdollisuuksia. Seikkailukasvatusta toteuttavat tahot ovat joutuneet tämän vuoksi kaupallistamaan toimintaansa, osa lopettamaankin. Ranskassa ei urheiluun kannustavia palkkiojärjestelmiä ollut. Outward Boundia vastaava vasta 1986 perustettu Hors Limited-ohjelma toimi aktiivisesti vain lyhyen aikaa. Seikkailukasvatusta ja kokemuksellista oppimista harjoittaa Apprendre par l'Expérience -niminen yhdistys kouluttamalla ohjaajia. Ranskalainen Antonin Besse rahoitti Hahnin Gordonstounin ja Atlantic College -kouluja. Euroopan neuvosto hyväksyi vuonna 1996 Valkoisen paperin, jonka mukaan ulkoilmakasvatuksella on paikkansa tulevaisuuden kasvatuksessa. (Telemäki & Bowles 2001, 18-19.) Pohjois-Amerikassa modernia seikkailukasvatusta

(Outdoor Adventure Education) toteuttavat tahot määrittelevät jokainen sen itse (Karppinen & Latomaa 2015, 81, 83). Amerikkalaisessa seikkailukasvatuksessa on eri ohjelmat neljällä osa-alueella, joita ovat viihde ja vapaa-aika, kasvatus ja opetus, kehittäminen sekä kuntoutus ja terapia. Ohjelmat korostavat eri menetelmiä osallistujan kehittymistavoitteiden mukaan. (Priest 1999, 237-239.) The Association for Experiential Education (AEE) -järjestö huolehtii kokemuksellisesta kasvatuksesta, mm. seikkailupedagogiikasta. (Karppinen & Latomaa 2015, 83).

2.2.2 Seikkailukasvatuksen kehitys Suomessa

Suomessa oli lähes sadan vuoden retki- ja leiritraditio nuorisotyössä (Nieminen 1999,93), kun elämys- ja seikkailukasvatus tuotiin Suomeen 1980-luvun loppupuoliskolla. Tampereen yliopiston nuorisotyön tutkinnon yliopettaja Matti Telemäki osallistui aktiivisesti tähän esitellen koulutuksessa ja nuorisotyöntekijöiden kokoontumisissa erityisesti tutustumaansa saksalaista elämyspedagogiikkaa. Suomen ja Saksan välisestä nuorisonvaihto-ohjelmasta tieto levisi laajemmalle ja synnytti myöhemmin myös Suomeen Outward Bound –keskuksen ja Edinburghin herttuan Avartti-palkkiojärjestelmän. (Karppinen & Latomaa 2015, 37-38, 111-112.)

Seikkailukasvatuksesta tuli suosittua vuosina 1990-2000. Voidaan puhua varsinaisesta seikkailubuumista. Kuitenkaan kasvatustieteilijöistä Telemäen ja Karppisen lisäksi vain muutama muu ovat olleet kiinnostuneita seikkailukasvatuksen teoriasta. Seikkailukasvatusta ei liitetty suomalaiseen ulkoilmaperinteeseen eikä silloiseen pedagogiseen ajatteluun ja perinteisiin ennen Seppo Karppisen lisensiaatintutkielmaa 1998 ja väitöskirjaa 2005.

Kasvatustieteen päivillä seikkailukasvatus on ollut mukana ensimmäistä kertaa vuonna 2014. (Karppinen & Latomaa 2015, 37-38, 111-112, 116.)

Seikkailutoiminta oli aluksi organisoitumatonta. Sitä toteutettiin nuorisotyössä, yrityksissä ja kaupallisena viihteenä. Kaiken ollessa uutta, ei osattu huomioida turvallisuusriskejä. Seikkailukasvatus-lehden avulla tieto saavutti toimijat. (Karppinen & Latomaa 2015, 117-119.) 1990-luvulla alkoi organisoitu seikkailukasvatuskoulutus Lokki-projektina ja Suomen seikkailutoiminnan tuki – KOTA ry:ssä, PPO:ssa eli Tornion Peräpohjolan Opistossa ja Outward Bound Finland –järjestössä. (Karppinen & Latomaa 2015, 122-123.) Seikkailukasvatusta alettiin opettaa myös ammattikorkeakouluissa ja yliopistoissa (Muranen 1998, 20-21). 2000-luvun aikana koulutus on supistunut. Sitä on nyt saatavilla eri puolilla Suomea eri oppilaitoksissa ja koulutusorganisaatioissa erilaisina kokonaisuuksina. Laajin opintokokonaisuus on vuoden mittainen. Koulutukset ovat monipuolisia, mutta jäsentymättömiä ja kirjavia. Myös nimikkeet vaihtelevat. (Karppinen & Latomaa 2015, 241-242.)

Seikkailukasvatus-lehden ilmestyminen loppui vuonna 2002, eikä seikkailukasvatuksella ole enää omaa julkaisukanavaa. Vuosittaiset valtakunnalliset seikkailukasvatuspäivät alkoivat vuonna 2007. Kokoontumisia oli ollut vuodesta 1988, mutta ne eivät olleet säännöllisiä eikä valtakunnallisia. (Karppinen & Latomaa 2015, 121, 228.)

Nykyisin Suomen valtakunnallisen seikkailukasvatusverkoston kotipesänä toimii Suomen nuorisokeskusyhdistys. Sen nuorisokeskuksia tuetaan Opetus- ja kulttuuriministeriön toimesta veikkausvoittorahoista. (Suomen nuorisokeskusyhdistys 2016 A.) Seikkailupedagogisia toimijoita ovat Suomessa koulutuksen joka tasolla sekä erityisopetuksessa perus- ja keskiasteilla. Koulutuksen sekä em. Suomen nuorisokeskusyhdistyksen, KOTA ry:n, Outward Bound Finlandin sekä Avartti-toiminnan lisäksi seikkailukasvatusta on nuorisotyön, sosiaalityön, psykiatrian ja kuntoutuksen, liikunnan ja urheilun alalla, seurakunnassa, järjestöissä ja vapaa-ajan toimijoilla sekä yritystoiminnassa.

Seikkailukasvatusta toteuttavia järjestöjä ovat Nuorten Miesten Kristillinen Yhdistys (NMKY), Mannerheimin Lastensuojeluliitto (MLL) sekä Folkhälsan. Seikkailupedagogisia yrityksiä ovat Eräkettu Oy, WildMind Oy sekä Aarresaari-päiväkodit. (Karppinen & Latomaa 2015, 4-5.)

Seikkailukasvatuksen akateeminen tutkimus Suomessa on vähäistä, epäsystemaattista ja hajanaista. Seikkailukasvatuksesta tehdään paljon opinnäytetöitä korkeakouluissa, mutta vasta yksi väitöskirja on tehty vuonna 2005 Seppo Karppisen toimesta. Vuonna 2010 on perustettu valtakunnallinen tavoitteellisen seikkailutoiminnan tutkimusryhmä edistämään seikkailukasvatuksen tutkimusta. (Karppinen & Latomaa 2015, 264.)

3 SEIKKAILUKASVATUS KOULULAISEN TUKENA

Kun on selvitetty, mitä seikkailukasvatus on ja mitä positiivista sen avulla voi saavuttaa, seuraavaksi on olennaista selvittää, kuinka seikkailukasvatus voi tukea koululaista. Siksi selvitämme nyt, mitä asioita opetukselta vaaditaan, joihin seikkailukasvatuksen avulla voi päästä. Selvitämme myös, miksi seikkailukasvatusta kannattaa toteuttaa koulupäivien ulkopuolella leirikoulussa, esimerkiksi nuorisokeskus Villa Elbassa.

3.1 Seikkailukasvatus koulussa

3.1.1 Seikkailukasvatuksella kohti opetussuunnitelman arvoja

Perusopetuksen arvoihin kuuluu, että jokaisella oppilaalla on oikeus onnistumiseen koulutyössä. Sivistys on myös yksi perusopetuksen arvo. Se tarkoittaa mm. sitä, että osaa käsitellä ristiriitoja ja tehdä ratkaisuja itseään, toisia ihmisiä ja luontoa arvostaen. Perusopetuksen arvo kestävästä elämäntavasta sisältää halun edistää ihmisarvon toteutumista, monimuotoisen luonnon säilymistä ja luonnonvarojen kestäväää ja vastuullista käyttöä. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2014, 15-16.) Seikkailukasvatuksen keinoin näiden arvojen toteutuminen mahdollistuu. Seikkailussa jokaisella oppilaalla on mahdollisuus onnistua (Kokljuschkin 1999, 35). Siinä saa myös harjoitella

ristiriitojen kohtaamista ja ratkaisujen tekemistä. Luonnossa yhdessä toimien asenne itseä, toisia ja luontoa kohtaan saa mahdollisuuden kehittyä. (Telemäki & Bowles 2001, 5-6.)

Peruskoulun opetussuunnitelma perustuu oppimiskäsitykseen, jossa oppilas on aktiivinen toimija, joka oppii ratkaisemaan ongelmia sekä itsenäisesti että yhdessä toisten kanssa. Opetukselta edellytetään mm. monimuotoisuutta, vuorovaikutusta, kielen, kehollisuuden ja eri aistien käyttöä, tutkimista, ajattelemista sekä myönteisiä tunnekokemuksia, oppimisen iloa ja uutta luovaa toimintaa. Halua ja kykyä toimia yhdessä korostetaan. Se edistää kykyä ymmärtää erilaisia näkökulmia, ajatella luovasti ja kriittisesti sekä ratkaista ongelmia. Uuden tiedon ja taidon oppimisen lisäksi oppilaan halutaan oppivan refleктоimaan kokemuksiaan, tunteitaan ja oppimistaan. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2014, 17.) Seikkailukasvatuksen käyttö opetuksessa mahdollistaa näiden edellytysten toteutumisen. Jos opetus tapahtuu vain luokkahuoneessa, se on vaikeampi toteuttaa monimuotoisena. Oppilaiden on saatava toimia yhdessä, tutkia, ratkaista ongelmia ja luoda uutta. Seikkailukasvatus ei ole ainoa, mutta varteenotettava mahdollisuus tähän.

Perusopetuksen kasvatustehtävään ja sille asetettuihin valtakunnallisiin tavoitteisiin kuuluu mm. tarjota oppilaille mahdollisuus osaamisensa monipuoliseen kehittämiseen, rakentaa heille myönteistä identiteettiä sekä edistää osallisuutta, kestäväää elämäntapaa ja kasvua demokraattisen yhteiskunnan jäseneksi. Perusopetuksen globaalikasvatuksen tehtävä on luoda edellytyksiä oikeudenmukaiselle ja kestäväälle kehitykselle. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2014, 18-19.) Seikkailukasvatus mahdollistaa osaamisen monipuolisen kehittämisen, osallisuuden ja yhdessä toimimisen harjoittamisen. Beamesin ja Atencion (2008) mukaan seikkailukasvatusta käytetään suppeasti vain ryhmähengen ja yhteisöllisyyden luomiseen osallistuvassa ryhmässä, kun sitä voisi hyödyntää myös yhteiskunnassa, jossa seikkailukasvatus toteutetaan. Seikkailukasvatuksella voisi luoda suurempaa sosiaalista pääomaa ja antaa nuorille mahdollisuus olla osa laajempaa yhteisöä.

Seikkailukasvatusta tarjoavissa kouluissa, nuorisokeskuksissa ja muissa instansseissa voitaisiin korostaa enemmän suhteita ympärillä olevaan yhteisöön. Ympäröiviä mahdollisuuksia pitäisi siis hyödyntää laajasti ja panostaa sosiaaliseen potentiaaliin.

Myös perusopetuksen kaikille oppiaineille yhteisten laaja-alaisten tavoitteiden tarkoitus on tukea oppilaita kasvamisessa ja edistää demokraattisen yhteiskunnan jäsenyyden sekä kestävän elämäntavan toteutumista. Laaja-alaisiin tavoitteisiin kuuluvat ajattelu ja oppimaan oppiminen (L1), kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu (L2), itsestä huolehtiminen ja arjen taidot (L3), monilukutaito (L4), tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen (L5), työelämätaidot ja yrittäjyys (L6) sekä osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen (L7). (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2014, 20-24.) Seikkailukasvatuksella voidaan edistää kaikkien laaja-alaisten tavoitteiden toteutumista, mutta luontevimmin siinä harjoittuvat ajattelu ja oppimaan oppiminen, kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu, itsestä huolehtiminen ja arjen taidot, työelämätaidot ja yrittäjyys sekä osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen.

Perusopetuksen toimintakulttuurin periaatteet ovat samat kuin oppimiskäsityksessä, opetuksen arvoissa, tehtävässä ja tavoitteissa. Hyvinvoinnin ja turvallisuuden lisäksi niihin kuuluu mm. yhdessä oppiminen, vuorovaikutus, monipuolinen työskentely, positiivinen ja realistinen käsitys itsestä, osallisuus, yhdenvertaisuus sekä vastuu ympäristöstä. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2014, 26-29.)

Oppimisympäristöjen ja työtapojen kuuluu olla monipuoliset ja joustavat ja oppilaiden tulee saada vaikuttaa niihin. Niiden tulee tukea vuorovaikutusta, osallistumista ja yhteisöllistä tiedon rakentamista. Oppimisympäristön tulee olla esteetön ja mahdollistaa oppilaille aktiivinen toiminta, luovuus ja tutkiminen eri näkökulmista. Koulun tilojen lisäksi opetuksessa tulee hyödyntää luontoa ja rakennettua ympäristöä ja ulkopuolisia yhteistyötahoja. Kokemukselliset ja

toiminnalliset työtavat, eri aistien käyttö, liikkuminen sekä itseohjautuvuutta ja ryhmään kuulumisen tunnetta tukevat työtavat vahvistavat motivaatiota. Yhteisöllistä oppimista eli osaamisen rakentamista vuorovaikutuksessa toisten kanssa voi tukea työtavoilla, joissa toimitaan eri rooleissa, jaetaan tehtäviä ja ollaan vastuussa sekä omista, että yhteisistä tavoitteista. Kokemus osallistumisesta tiedon yhteisölliseen rakentamiseen auttaa hahmottamaan opiskeltavien asioiden merkitystä itselle, omalle yhteisölle, yhteiskunnalle ja koko ihmiskunnalle ja tukee samalla maailmankuvan laajentamista ja jäsentämistä. Tutkiva ja ongelmalähtöinen opetus, leikki, mielikuvituksen käyttö ja taiteellisuus edistävät kriittistä ja luovaa ajattelua sekä kykyä soveltaa osaamaansa. Työtavoissa tulee huomioida eriyttäminen, joka on kaiken opetuksen lähtökohta. Opetusta tulee eheyttää käsitellen myös oppiainerajat ylittäen todellisia ilmiöitä kokonaisuuksina, jotta opiskeltavien asioiden väliset suhteet ja riippuvuudet voidaan ymmärtää. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2014, 29-31.) Seikkailukasvatuksessa oppimisympäristö tukee vuorovaikutusta, osallistumista ja yhteisöllistä tiedon rakentamista. Sen työtapa on kokemuksellinen ja mahdollistaa aktiivisen toiminnan, luovuuden, tutkimisen, eri aistien käytön sekä liikkumisen. Leikki ja mielikuvitus ovat olennainen osa seikkailukasvatusta. Esteettömyys ja eriyttäminen ovat mahdollisia myös seikkailukasvatuksessa, ja monet oppiaineet yhdistyvät siinä luontevasti. Fägerstam (2013) tutki kokeilua, jossa noudatettiin seikkailukasvatusta kaikissa oppiaineissa vuoden ajan. Kokeilun jälkeen huomattiin, että oppilaiden motivaatio koulutyöhön lisääntyi ja kaikkien oppilaiden osallistuminen työskentelyyn lisääntyi. Etenkin ujut oppilaat hyötyivät seikkailullisesta otteesta koulutyöhön. Kokeilua vaikeutti työskentely koulun lähistöllä, jolloin ympäristö ei ollut optimaalisen autenttinen. Kuitenkin jopa koulun lähistöllä tapahtuvassa elämyksellisessä oppimisessä todettiin olevan paljon potentiaalia.

3.1.2 Seikkailukasvatuksen toteuttaminen koulussa esimerkiksi leirikouluna

Koulun seikkailutoiminta toteutuu monesti ulkoliikuntatunneilla. Seikkailutoimintaa voidaan kuitenkin sisällyttää eheytävästi muidenkin oppiaineiden opetukseen ja sitä voi toteuttaa ilman erityisiä varusteita tai kuljetuksia esimerkiksi koulun pihassa, lähimetsissä ja puistoissa. Pienillä retkillä lähiympäristössä voidaan toteuttaa tutkivaa, etsivää ja havainnoivaa oppimista. Myös kaupunkiympäristössä voi seikkailla, mutta luonnossa ei ole liikennettä, joten siellä on turvallisempaa ja luokkaa on helpompi hallita. Suomessa olemme erityisen suotuisassa asemassa harjoittaa seikkailukasvatusta, sillä saamme jokamiehen oikeuksien turvin liikkua vapaasti luonnossa. Jokamiehen oikeudet velvoittavat pitämään huolen kestävästä kehityksestä luonnossa (Karppinen 2005, 40-42.), mikä on tavoitteena opetussuunnitelmassakin (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 16, 24). Koulun seikkailun ei tarvitse olla korkean riskin seikkailua tai extremeseikkailu-urheilua. Niihin koulutetaan varsinaisia seikkailuohjaajia. Opettajan kuuluu ymmärtää oppimisprosessi ja saattaa se loppuun asti. (Karppinen 2005, 41.) Seikkailukasvatuksen oppimisprosessiin kuuluu tärkeänä osana kokemuksen käsittely (Louhela (2010, 156-157).

Seikkailukasvatusta voi siis hyvin toteuttaa koulussa ja lähiympäristössä, mutta monen päivän leirikoulu mahdollistaa yhtäjaksoisen kokonaisuuden. Koulupäivät ovat tietyn mittaisia ja oppilailla on muu elämä koulun jälkeen irrottamassa tehokkaasti ajatukset koulunkäynnistä. Opettajan pitää tällöin huomioida motivointi ja seikkailuun orientoituminen eri tavalla, kuin leirikoulussa, jossa ympäristö ja puitteet motivoivat jo itsessään. Leirikoulussa ollaan kellon ympäri, joten seikkailu on jatkumo eikä katkea ollenkaan. Leirikoulussa kokemus on lisäksi intensiivisempi ja ryhmä toimii tiiviimmin yhdessä, kun paikalla on vain

oma ryhmä eikä tavallisen koulupäivän häiriöitä. Leirikoulussa ympäristö tukee näin seikkailua paremmin.

Karppisen ja Latomaan (2015, 47) mukaan elämyspedagogiikka, seikkailupedagogiikka, toiminnallinen sekä kokemuksellinen kasvatus pohjautuvat kaikki toimintaan, elämyksiin ja kokemuksiin sekä niiden analysointiin reflektoiden ja tapahtunutta jäsentäen, joten niiden välille ei ole pakko tehdä eroa. Sekä Karppinen (2015, 44) että Marttila (2016, 34) kokevat ulkoilmassa tapahtuvan toiminnan osaksi suomalaista seikkailu- ja elämyspedagogiikkaa. Leirikoulu voi olla elämystä, seikkailua ja ulkoilmakasvatusta.

3.2 Seikkailukasvatus nuorisokeskusten leirikouluissa

Villa Elba on yksi kymmenestä Suomen nuorisokeskusyhdistyksen nuorisokeskuksesta ja sen toiminta alkoi vuonna 1994. Valtakunnallisilla nuorisokeskuksilla on yleishyödyllinen ja yhteiskunnallinen tehtävä tukea lasten ja nuorten kasvua ja kehitystä. Villa Elban painopisteenä on luonto ja kansainvälisyys. (Villa Elba 2016). Sijainti itsessään antaa monipuoliset mahdollisuudet luonnon hyödyntämiseen. Villa Elba sijaitsee meren rannalla, Natura 2000 -hankkeeseen kuuluvan lintuvesialueen laidalla. Villa Elbasta lähtee luontopolku, jota pitkin pääsee esimerkiksi lähellä olevaan Harrbådan niemeen. Polun varrella on lintutorneja ja kesäisin rantaniittyä pidetään laidunkäytössä.

Suomen nuorisokeskusyhdistys ry:n internet-sivujen mukaan arvot ovat nuorisokeskusten toiminnan keskeisiä periaatteita ja reunaehtoja, jotka näkyvät kaikessa toiminnassa. Suomen nuorisokeskusten ja SNK ry:n yhteiset arvot ovat elämän ja ympäristön kunnioittaminen, yhteisöllisyys ja yksilöllisyys,

yhdenvertaisuus sekä osallisuus. (Suomen nuorisokeskusyhdistys 2016 B.) Nuorisokeskuspedagogiikka pohjautuu em. nuorisokeskusten yhteisen arvopohjan lisäksi humanistiseen ihmiskäsitykseen ja kokemukselliseen oppimiskäsitykseen. Nuorisokeskuspedagogiikka toteutuu kaikessa nuorisokeskusten toiminnassa. Toiminnan päätavoitteena on nuorten sosiaalinen vahvistuminen. Tähän pyritään tukemalla nuorten vuorovaikutustaitoja, itsetuntoa ja itsensä arvostamista sekä osallisuutta. (Suomen nuorisokeskusyhdistys 2016 C).

Nuorisokeskusten leirikouluissa oppiminen tapahtuu kokonaisvaltaisesti tekemällä ja kokemalla innostavassa ympäristössä. Leirikoulut tukevat opetussuunnitelman laaja-alaisen tavoitteiden saavuttamista. (Suomen nuorisokeskusyhdistys 2016 C.) Suomen nuorisokeskukset ovat yhdessä kehittäneet myös puhtaasti seikkailukasvatusmenetelmiä käyttävän K3-seikkailun. K3-seikkailun esitteen ja pilottileirien kokemusten perusteella viisipäiväisellä leirillä osallistujat pääsevät itse vaikuttamaan tapahtumien kulkuun. K3-seikkailussa ryhmää kannustetaan päätöksentekoon ja kantamaan vastuun itsestä ja toisistaan. Ammattitaitoiset ohjaajat tukevat ja auttavat ryhmää löytämään ratkaisuja valmiita vastauksia kuitenkaan antamatta. (Suomen nuorisokeskusyhdistys 2016 D.) K3-seikkailu antaa mahdollisuudet oppilaista itsestään lähtevien ilmiöiden seuraamiseen ja tutkivaan oppimiseen, joita painotetaan uudessa opetussuunnitelmassa. K3-seikkailu on kuitenkin selvästi tavallisia leirikouluja kalliimpi, mikä voi selittää sen, ettei sitä ole pilottien jälkeen toteutettu.

Nuorisokeskus Villa Elban nettisivujen mukaan heidän leirikouluohjelmissaan keskittyään heille läheisiin aiheisiin: luontoon, mereen ja seikkailuun. Ammattitaitoinen henkilökunta auttaa ryhmiä valitsemaan heille parhaiten sopivat ohjelmat, tekee leirikoulutarjouksen ja päivittää sitä heidän toivomustensa mukaisesti. Samat henkilöt, joiden kanssa ollaan yhteydessä leirikoulua tai retkipäivää suunniteltaessa, ovat myös ohjaamassa. (Villa Elba 2016.)

Leirikouluessitteessä on tarjolla erilaisia aktiviteetteja, joista muodostuu leirikoulun lukujärjestys. Kuviossa 1 jäsenellään lukujärjestykseen tulevia osa-alueita. Aktiviteetit vaihtelevat pituudeltaan puolesta päivästä koko päivän kestävään ohjelmaan. Leirikoulua suunniteltaessa opettaja ja oppilaat voivat esittää toiveita ohjelmasta tai jättää koko paketin kokoamisen Villa Elban ohjaajien tehtäväksi.



KUVIO 1. Esimerkkejä leirikoulun muodostumisesta (Villa Elba 2016.)

4 TUTKIMUKSEN EMPIIRINEN TOTEUTTAMINEN

Hankimme aineiston tekemällä neljä avointa haastattelua, joiden asteittain syvenevällä tulkinnalla pyrimme löytämään leirikoulun syvimmat merkitykset opettajien ja nuorisokeskuksen ohjaajien näkökulmista. Fenomenologinen tutkimusote tarjosi mahdollisuuden ymmärtää tutkittavien kokemuksia leirikoulusta ja sen merkityksistä. Perustelemme myös tapamme arvioida tutkimuksemme eettisyyttä ja luotettavuutta.

4.1. Tutkimustehtävä

Tutkimustehtävämme on selvittää, millaisia kokemuksia luokanopettajilla ja leirikoulun ohjaajilla on nuorisokeskuksen seikkailukasvatukseen pohjautuvasta leirikoulusta ja sen vaikutuksista kahdelle koululuokalle, jotka osallistuivat leirikouluun nuorisokeskus Villa Elbassa syyskuussa 2016.

4.2 Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusote

Tutkimuksemme on laadullinen. Laadullisen tutkimuksen kohteena on tutkittavien elämismaailmat (Varto 1996, 58). Meidän tutkimuksessamme tutkimuksen kohteena ovat leirikouluihin osallistuneiden opettajien ja ohjaajien elämismaailmat. Tutkimuksessamme on tapaustutkimuksen piirteitä, sillä tutkimuksen kohteena on yhden nuorisokeskuksen, nuorisokeskus Elban, kaksi leirikoulua. Tapaustutkimuksessa tutkitaan yksi tapaus perusteellisesti (Saarela-Kinnunen & Eskola 2015, 181). Tutkimuksemme ei ole puhtaasti tapaustutkimus, koska emme ole observoineet itse leirikouluja tai haastatelleet niihin osallistuneita oppilaita. Tutkimusotteemme on fenomenologis-hermeneuttinen. Fenomenologia tutkii sitä, mikä ilmenee itse koettuna ja elettyinä. Se tutkii yksilön ja tutkimusaiheen välistä kokemuksellista suhdetta. Vaikka ihmiset olisivat yhdessä kokemassa jotain, he kokevat tilanteen toisin. Heidän suhteensa toisiinsa, tapahtumiin ja ympäröivään tilaan on erilainen, heillä on siihen erilainen perspektiivi. Jokaisen oma perspektiivi rakentuu hänen aiemmista kokemuksistaan, käsityksistään, arvoistaan ja tavoistaan tuntea. Perspektiivin varassa suuntaudutaan nykyhetkeen ja tulevaan, koetaan, tulkitaan ja muodostetaan käsityksiä. Kaikki kokemamme merkitsee meille jotakin. Kun tutkitaan kokemusta, tutkitaan siis kokemuksen merkitystä. Kokemus on siis yksilöllinen, mutta merkitykset syntyvät yhteisössä, johon kasvetaan ja kasvatetaan. Saman yhteisön jäsenillä on yhteinen tapa kokea maailma. Siksi yksilön kokemuksen tutkimus paljastaa myös jotakin yleistä. Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus pyrkii ymmärtämään tutkittavan senhetkistä merkitysmaailmaa. (Laine 2015, 30-33.)

Hermeneutiikka tarkoittaa teoriaa ymmärtämisestä ja tulkinnasta. Hermeneutiikkaa tarvitaan fenomenologiseen tutkimukseen tulkinnan tarpeen vuoksi: tutkittava kuvaa kokemuksiaan ja pyrkii löytämään siihen oikeat ilmaisut, jonka jälkeen tutkija pyrkii tulkitsemaan ilmaisut oikein. (Laine 2015, 33.) Tulkinta tapahtuu tutkijan toimesta, ja on siten subjektiivista (Perttula 2005, 157).

Vuorovaikutus on jatkuvaa tulkintaa. Sitä teemme elämässä luontaisen ymmärryksemme turvin, jota hermeneutiikassa kutsutaan esiymmärrykseksi. (Laine 2015, 34.) Tutkijan tulee olla tietoinen esiymmärryksensä taipumuksesta kääntää tutkittavat ilmaukset itselle ominaisiksi tulkinnoiksi. Sen vuoksi hermeneuttisessa tutkimuksessa tutkija on itsekriittinen ja kyseenalaistaa jokaisen tulkintansa, ottaa etäisyyttä aineistoon ja katsoo sitä uudelleen pyrkien näkemään se uusin silmin. Aineisto käydään läpi monta kertaa. Tässä hermeneuttisessa kehässä pyritään korjaamaan ja syventämään ymmärrystä ja vapautumaan omasta perspektiivistä. Tämä on tärkeää, jotta aineistosta nousisivat esiin muutkin asiat kuin tutkijan ennako-odotukset ja ensimmäiset tulkinnat ja päästäisiin lähemmäs ymmärrystä siitä, mitä tutkittava on tarkoittanut. Tavoitteena on löytää oikea tulkinta. (Laine 2015, 38, 35.) Tutkijan on mahdollista saavuttaa ymmärrys jopa jostakin kokemuksen synnyttämästä tunteesta tai käsityksestä, joka on tutkittavalle itselleen tiedostamaton (Niskanen 2005, 92). Tutkijan tulee pyrkiä siihen, että tutkittavan asian todellisen olemuksen ymmärtäminen voi toteutua. (Perttula 2015, 146).

Tutkimuksessamme fenomenologinen tutkimusote merkitsee sitä, että tutkimme opettajien kokemusta leirikoulujen merkityksestä heidän oppilasryhmälleen. Valitsemamme fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusote määrittää aineistonkeruun ja analyysin tapamme. Jotta tutkittavien kokemuksia päästäisiin lähestymään mahdollisimman laaja-alaisesti, aineisto kerättiin haastatellen. Haastattelu pyrittiin toteuttamaan fenomenologisen haastattelun periaatteiden mukaan mahdollisimman avoimena ja keskustelunomaisena antaen haastateltavalle tilaa tätä ohjailmatta ja rajoittamatta. (Laine 2015, 39.) Hermeneuttinen tutkimusote toteutuu analyysivaiheen hermeneuttisena kehänä pyrkiessämme vapautumaan omasta perspektiivistämme päästäksemme oikeaan tulkintaan.

4.3 Aineiston hankinta

Tutkimme seikkailukasvatukseen pohjautuvien leirikoulujen hyödyllisyyttä koululuokille. Leirikoulujen ja kouluopetuksen sisältöä määrittävien dokumenttien vertaamisen lisäksi tutkimme, mikä merkitys nuorisokeskuksen seikkailukasvatukseen pohjautuvalla leirikoululla on käytännössä koettu olevan kahdelle koululuokalle. Aineisto kerättiin haastattelemalla kahta opettajaa, jotka olivat osallistuneet luokkansa kanssa leirikouluun nuorisokeskus Villa Elbassa syyskuussa 2016. Haastattelimme myös kahta kyseisten leirikoulujen ohjaajaa. Leirikouluun osallistujien ja järjestäjien kokemukset ovat siis aineistomme. Saimme tutkimuksen tehtäväksemme syksyllä 2015 ja tutkimusidean selkiytyttyä pääsimme keräämään aineistoa keväällä 2016. Haastattelut suoritettiin helmi- ja maaliskuun 2016 aikana. Leirikoulusta oli kulunut jo puoli vuotta, joten päädyimme jättämään oppilaat haastattelujen ulkopuolelle, koska emme voineet enää luottaa heidän muistikuviansa.

Aineisto kerättiin haastatellen, jotta tutkittavien kokemuksia päästäisiin lähestymään mahdollisimman laaja-alaisesti. Tutkimuksemme on fenomenologis-hermeneuttinen, joten haastattelut pyrittiin toteuttamaan fenomenologisen haastattelun periaatteiden mukaan mahdollisimman avoimena ja keskustelunomaisena antaen haastateltavalle tilaa tätä ohjailematta ja rajoittamatta (Laine 2015, 39). Annoimme haastateltavien kertoa vapaasti siitä, mikä heille on olennaista leirikouluprosessissa ja esitimme kysymyksiä tarvittaessa. Haastattelumme olivat rakenteeltaan puolistrukturoituja, joita Hirsjärvi ja Hurme (2011, 47-48) nimittävät teemahaastatteluksi. ”Teemahaastattelusta puuttuu strukturoiduille lomakehaastatteluille luonteenomainen kysymysten tarkka muoto ja järjestys, mutta se ei ole täysin vapaa niin kuin syvähaastattelu.” Haastattelumme etenivät tiettyjen teemojen varassa, mutta yksityiskohtaisia kysymyksiä, jotka olisivat samoja kaikille, ei ollut.

Tutkijan tulee pyrkiä saamaan haastateltava tuntemaan olonsa varmaksi ja turvallisiksi (Eskola & Vastamäki 2015, 32). Haastattelutilanne on tärkeä tutkimuksen onnistumiselle. Perustan koko tutkimukselle luo se, miten avoimen tilan kohtaamiselle tutkija onnistuu haastattelussa saamaan aikaan (Lehtomaa 2005, 192). Tämän vuoksi annoimme haastateltavien valita haastattelupaikan ja suoritimme kaikki haastattelut haastateltavien työpaikoilla häiriöttämissä tiloissa.

Haastattellessamme ensimmäistä opettajaa jouduimme esittämään useita kysymyksiä haastattelun etenemiseksi. Haastattelu kesti noin puoli tuntia. Leirikoulu kesti kolme päivää ja kaksi yötä. Se toteutettiin kuudennen luokan syksyllä nopeassa aikataulussa, sitä ei oltu lyöty lukkoon edellisenä keväänä vaan se varattiin syksyllä, ja leirikouluohjelmaa ei räätälöity. Leirikoulu toteutettiin kokonaisuudessaan Villa Elbassa, siihen ei liittynyt retkiä muualle. Ohjelmassa oli luonnontutkimusta, merenpohjantutkimusta ja merentutkimusta, jousiammuntaa, melontaa ja yhteisöllisyyttä, pelejä ja leikkejä ja pohdintaa, esimerkiksi ratoja, joissa piti yhdessä liikkua ja auttaa toinen toistaan ja ratkaista yhdessä ongelmia. Luokan opettaja on opettanut luokkaa ensimmäiseltä luokalta saakka. Oppilaita on 27 ja heidät jaetaan koulussa viiteen työskentelyryhmään. Ryhmät vaihtuvat kerran kuukaudessa ja ne valitaan arpomalla. Oppilaat ovat tottuneet toimimaan ryhmissä ensimmäiseltä luokalta saakka. Luokassa on ollut haasteita vuosien varrella oppilaiden yhteistyön sujuvuudessa ja luokkaan on tullut muutama uusi oppilas.

Haastatellessamme toista opettajaa kysymyksiä ei tarvinnut esittää juurikaan. Haastattelu kesti noin 45 minuuttia. Haastattelu pystyi olemaan fenomenologisen tutkimuksen ihanteen mukaisesti avoin. Leirikoulussa oli mukana kaksi luokkaa, kaksi opettajaa ja vanhempia. Oppilaita oli yhteensä nelisenkymmentä. Leirikoulu kesti neljä päivää ja kolme yötä. Se toteutettiin kuudennen luokan syksyllä. Leirikouluohjelma räätälöitiin ja oppilaat saivat vaikuttaa siihen. Leirikouluohjelmaan kuului mm. ruoanlaittoa ulkona, merentutkimusta, melontaa ja vuorikiipeilyä.

Haastattellessamme ohjaajia jouduimme myös molemmissa haastatteluissa esittämään muutaman kysymyksen, jotta puhe jatkui siitä mihin he jäivät. Haastattelut kestivät noin puoli tuntia.

4.4 Aineiston analyysi ja tulkinta

Päästäksemme sisälle siihen, mitä leirikouluissa tapahtuu, mitä niissä koetaan ja miten leirikoulun järjestäminen tapahtuu osallistujien, sekä nuorisokeskus Elban kannalta, oli luontevaa päätyä laadulliseen tutkimukseen ja teemahaastatteluihin. Haastattelujen analysoimiseen tarvitsimme metodin, jolla saamme mahdollisimman luotettavaa tietoa ihmisten kokemuksista. Pyrkimyksenämme on siis ymmärtää tutkittavien käsitys tutkittavana olevasta ilmiöstä ja avata sitä lähelle kohdetta viedyllä aineistonkeruumenetelmillä, kuten Kiviniemi (2015, 74-75) kirjoittaa. Kiviniemen mukaan voidaan puhua erilaisista johtoajatuksista, jotka voivat muuttua tutkimuksen edetessä, sen sijaan että tutkimuskysymykset olisivat selkeästi lukkoon lyötyjä alusta alkaen. Tavoitteenamme on selvittää, miten leirikouluihin osallistuvat opettajat ja nuorisokeskusohjaajat kokevat seikkailukasvatukseen pohjautuvat leirikoulut ja niiden merkityksen, sekä miten leirikouluprosessi tukee oppimista 2016 käyttöön tulevan opetussuunnitelman kannalta. Pyrimme tekemään mahdollisimman avoimet teemahaastattelut, joten emme voi tietää mihin aineisto meidät lopulta johdattaa. Kiviniemen (2015, 77) mukaan laadullinen aineisto ei sellaisenaan kuvaa todellisuutta, vaan tutkijan omat perspektiivit vaikuttavat tulkintaan. Sekä Kiviniemi, että Judén-Tupakka (2007, 66) puhuvat fenomenologisesta prosessista, jossa syvennetään ymmärrystä aineistosta vähitellen. Judén-Tupakan mukaan ”menetelmällinen vaiheistus seuraa fenomenologian askelmia ja etenee kehämäisesti reduktion avulla esioletuksista vapautuen”. Tämä viittaa myös hermeneuttiseen kehään.

Koemme saaneemme esikäsitelmän aineistostamme tehdessämme haastattelut. Kehämäinen reduktio auttaa meitä pääsemään esikäsitelmästä syvemmälle, jolloin menetelmämme noudattelee sekä fenomenologian askelmia, että hermeneutiikan kehärakennetta. Judén-Tupakka (2007, 87) on koonnut taulukon fenomenologian askeleista Spielbergin (1984) mukaan. Ensimmäisenä askeleena on ilmiön tarkastelu ja esiyymmärryksen muodostaminen tutkittavasta ilmiöstä, sekä alustavan tutkimusongelman muotoileminen. Seuraavaksi muodostetaan tutkijan näkökulma ja kyseenalaistetaan alkuperäinen tieto sekä tutkimusongelma, sekä muodostetaan jäsentyneempi tutkimusongelma. Emme seuraa Spielbergin askelmia täydellisesti, mutta ne muodostavat selkeän kehyksen tutkimuksellemme. Olemme noudattaneet askelmia 1-2 ottaessamme vastaan toimeksiannon ja perehtyessämme nuorisokeskus Elban ohjelmistoon, toimintaperiaatteisiin ja taustalla vaikuttaviin teorioihin, sekä luomalla niiden pohjalta aihe-suunnitelman ja sen jälkeen tutkimussuunnitelman. Kolmannella askeleella kerätään aineistoa ja tehdään alustavat havainnot. Toteutimme aineistonkeruun matkustamalla haastattelemaan opettajia heidän omiin kouluihinsa ja leirikoulujen ohjaajia Villa Elbaan. Loimme haastattelutilanteista mahdollisimman rennot haastateltaville tutuissa ympäristöissä pullakahvien äärellä. Nauhoitimme haastateltavien luvalla aineistot ja litteroimme ne. Meille muodostui alustava käsitys haastateltavan kokemuksista haastatteluja tehdessämme, jolloin ilmeet ja eleet vaikuttivat myös käsitykseemme. Litteroidessamme tekstiä perehdyimme samalla paremmin siihen mitä kukin oli sanonut ja syvensimme käsitystämme. Aluksi kumpikin sai syvemmän käsityksen itse litteroimistaan kahdesta haastattelusta. Neljäs askel on ilmiön kuvaamista ja sen olemuksen luokittelua. Tässä kohdissa luimme aineiston käyttäen apuna Hirsjärven ja Hurmeen (2011, 47-48) ohjetta teemahaastattelun lukemisesta. Väritimme litteroiduista teksteistä selkeimmin esille nousevia teemoja ja muutimme kategorioita sitä mukaa, kun pääsimme syvempään ymmärrykseen siitä, mikä haastateltaville oli ollut leirikoulun olemus ja merkityksellisimmät kokemukset. Tässä vaiheessa emme enää muistaneet, kumpi oli litteroinut minkäkin tekstin, vaan kävimme yhdessä keskustellen koko aineistoa läpi.

Viidennellä askeleella tiedostetaan ilmiön ja sen olemuksen välinen ero. Tähän pääsimme ottamalla välillä etäisyyttä aineistosta ja jatkamalla sen jälkeen luokittelua ja dialogia. Kuudennella askeleella tehdään reduktiota ja pohditaan tutkimuksen validiutta. Tässä oli hyödyksi, kun tutkijoita on kaksi, pystyimme käymään kriittistä dialogia keskenämme ja kyseenalaistamaan johtopäätöksemme, sekä löytämään aidot merkitykset aineistostamme. Kävimme eri näkökulmista läpi kirjoittamamme analyysin ja sen validiuden. Seitsemäs eli viimeinen askelma koostuu ilmiön olemuksen syvämerkityksien tiedostamisesta ja tulkinnasta, sekä tulosten teoretisoinnista. Tässä kohtaa palasimme vielä kerran alkuun ja tutkimme aineistoa, sekä omia päätelmiämme ja löytämiämme merkityksiä, sekä pääsimme vielä asteen syvemmälle joihinkin aineistosta nouseviin kokemuksiin ja niiden merkityksiin. Pyrimme sanallistamaan tuloksemme mahdollisimman selkeästi ja kattavasti. Spielbergin askelmat ovat melko kuvaavia graduprosessiamme ajatellen, joten fenomenologia valikoitui lopulta itsestään selväksi tutkimusmetodiksi.

Fenomenologia pohjaa osin hermeneutiikkaan ja onkin loogista, että hermeneuttisia piirteitä esiintyy fenomenologisissa tutkimuksissa. Judén-Tupakan (2007, 64) mukaan kehässä tai spiraalinomaisesti etenevää ymmärrystä kutsutaan hermeneuttiseksi kehäksi. Tällöin esikäsitteestä lähtevä tulkinta rakentuu kehällisesti tarkemman esikäsitteityksen kautta kohti ilmiön merkityksen ymmärtämistä. Pyrimme hyödyntämään hermeneuttista lukutapaa aineistoa käsitellessämme. Varto (1996, 58-59) sanoo merkityksen paradigman edellyttävän, että tutkija kiinnittää vakavaa huomiota kysymyksiin, jotka koskevat merkitysten tulkintaa ja ymmärtämistä. Tutkijan pitää tiedostaa oma näkökulmansa ja haastateltavan ymmärrys, jotka ovat eri asioita. Varton mukaan hermeneuttisessa tarkastelutavassa ei pyritä mahdottomaan, eli toisen täydelliseen ymmärtämiseen, vaikka tavoitteena onkin tulkinta ja ymmärtäminen. Opettajina luulemme helposti tietävämmekö, miten toinen opettaja ajattelee, mutta tästä meidän pitää irtautua. On hyödyksi, ettemme ole kumpikaan osallistuneet leirikouluihin, joten siltä osin tutkijan ote on helpompi löytää. Läpi koko prosessin täytyy tiedostaa, ettemme tiedä mitä tutkittavat ovat oikeasti kokeneet ja

tunteneet, joten hermeneuttisen kehän hyödyntäminen ja analyysimme tarkistaminen ja reduktio ovat tärkeitä vaiheita tutkimuksessamme. Varto (1996, 61) korostaa, että tutkittavan elämysmaailmaa ei voi paloittaa osiksi ja rakentaa niistä uusia kokonaisuuksia, vaan tutkittavan kokonaisuus on aina ainoa ymmärtämiskokonaisuus tutkimisen ja ymmärtämisen kannalta.

Koemme Spielbergin askelmien ja hermeneuttisen kehärakenteen olevan keskenään saman tyyppisiä tutkintatapoja ja täydentävän toisiaan koko prosessin ajan. Koemme niiden yhdessä johtavan meidät mahdollisimman lähelle vastauksia, joita tutkimusongelmiimme etsimme. Siksi olemme päätyneet fenomenologis-hermeneuttiseen tutkimusotteeseen.

4.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksemme on toimeksianto, joten on tärkeää tiedostaa toimeksiantajamme mahdolliset toiveet lopputuloksesta ja sitten irtautua niistä. Rahoitus tulee Suomen nuorisokeskusyhdistyksen koordinoimasta Erasmus + Youth in Action -hankkeesta Boost your possibilities!, jonka tarkoitus on kehittää nuorisokeskusten toimintaa. Alustavia tutkimusongelmia muodostaessamme otimme huomioon toimeksiantajan toiveet aiheesta ja näkökulmasta, jota he toivoivat tutkittavan. Kuitenkin tutkimuksen tarkempi aihe on ollut omassa päätäntävallassamme ja tutkimus on saanut edetä suuntaansa ilman toimeksiantajan vaikutusta sen kulkuun. Tutkimusmenetelmät ovat täysin omia valintojamme. Olemme valinneet fenomenologis-hermeneuttisen metodin johdattamaan meidät mahdollisimman tarkkaan merkitysten tulkintaan, johon meidän myös eettisesti tulee pyrkiä.

Tieteen tekemisessä on omat eettiset norminsa ja Suomessa ne noudattavat Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) ohjeistusta. Normit eivät ole laki ja niissä on paljon tulkinnanvaraa, koska ne ovat tarkoitettu useiden eri alojen ja tutkimustyylien noudatettaviksi. (Kuula 2006, 59) TENK:n Ihmistieteisiin luettavaa tutkimusta koskevat eettiset periaatteet jaetaan kolmeen osa-alueeseen: 1. Tutkittavan itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen, 2. Vahingoittamisen välttäminen ja 3. Yksityisyys ja tietosuojat (Tutkimuseettisen 2012). Teemme tutkimuksemme näiden periaatteiden mukaisesti. Tutkittavaksi pyydettiin sähköpostitse kaikkia syksyllä 2015 Villa Elbassa leirikouluihin osallistuneiden luokkien opettajia, joista kaksi vastasi myöntävästi. Heitä informoitiin tutkimuksen tarkoituksesta ja haastattelujen nauhoittamisesta. Emme esitä tutkittavien kommentteja negatiivisessa valossa, vaan pyrimme ymmärtämään heidän tarkoituksensa ja olemaan sotkematta omia ennakkokäsityksiämme merkitykseen. Kun tutkittavien kanssa on tehty sopimus tutkimukseen osallistumisesta, voivat tutkittavat luottaa siihen, että aineistoa käytetään, käsitellään ja säilytetään kuten on sovittu. (Kuula 2006, 64.)

Kaikissa tutkimuksissa tulisi pyrkiä arvioimaan tutkimuksen luotettavuutta. Luotettavuuden arvioinnissa käytetään erilaisia mittaustapoja, joita ovat esimerkiksi reliaabelius tai reliabiliteetti sekä validius. Reliaabelius tarkoittaa mittaustulosten toistettavuutta. Validius taas tarkoittaa tutkimuksen tai mittarin kykyä mitata juuri sitä, mitä ollaan mittaamassa. Käsitteet reliaabelius sekä validius ovat syntyneet kvantitatiivisen tutkimuksen piirissä pohjautuen positivistiseen paradigmaan yhdestä totuudesta, eivätkä kvalitatiivisen tutkimuksen tekijät aina koe niiden käyttöä mahdolliseksi tai mielekkääksi. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 231-232.) (Tynjälä 1991, 387-388.) Laadullisen tutkimuksen piirissä on noussut esiin näkemyksiä, joissa selkeästi sanoudutaan irti yhden totuuden oletuksesta (Tynjälä 1991, 388). Koska laadullisessa tutkimuksessa ei ole vain yhtä vaan monia erilaisia lähestymistapoja, ei ole myöskään yhtä yhtenäistä käsitystä tutkimuksen luotettavuudesta. (Tynjälä 1991, 388.)

Validiuden vaatimus sopii laadulliseenkin tutkimukseen siten, miten tutkijan kokoamat tiedot kuvaavat hänen tutkimaansa ilmiötä. Tätä kutsutaan aineiston sisäiseksi luotettavuudeksi. Aineiston ulkoinen luotettavuus taas tarkoittaa mahdollisuutta tehdä yleisiä päätelmiä koottujen tietojen pohjalta. (Hakala 2015, 24.)

Perinteinen ihanne reliabiliteetistä on aiheuttanut sen, että tutkimusmittauksissa esiintyvä vaihtelu on nähty puutteena mittauksessa. Laadullisessa tutkimuksessa kuitenkin korostetaan kyseessä olevan pikemminkin se, että vaihtelu kuuluu aineistonkeruuseen ja se on tiedostettava ja tuotava näkyviin tutkimusraportissa. Aineistonkeruuseen kuuluvaa vaihtelua ei voi pitää puutteena, vaan tutkimusprosessin luontaisena elementtinä. On luonnollista, että tutkijan näkemys ja tulkinta kehittyvät tutkimusprosessin edetessä. Tutkittavaan ilmiöön saattaa myös liittyä muuntuvia erityispiirteitä, mikä vaatii muuntumista myös tutkimusprosessilta ja tutkijalta. (Kiviniemi 2015, 84-85.) Reliabiliteetti tarkoittaisi käytännössä sitä, että tutkittaessa samaa henkilöä kaksi kertaa, saataisiin molemmilla kerroilla sama tulos. Ihmiselle on kuitenkin ominaista ajassa tapahtuva muutos, joten reliabiliteetin vaatimuksesta tulee luopua varsinkin muuttuvien ominaisuuksien tapauksissa. Toinen tapa määritellä reliabiliteetti on kahden tutkijan päätyminen samaan tulokseen. Jokainen ihminen tekee kuitenkin tulkintansa omien kokemustensa perusteella, joten kahden tutkijan päätyminen samaan tulokseen ei ole todennäköistä. Reliabiliteetti voisi toteutua useamman tutkijan tapauksessa keskustelun kautta päästyssä yksimielisyydessä. Kolmas tapa määritellä reliabiliteetti on saada sama tulos kahdella eri tutkimusmenetelmällä. Ihmisen käyttäytyminen kuitenkin vaihtelee eri konteksteissa, joten on epätodennäköistä, että kahdella eri tutkimusmenetelmällä saataisiin sama tulos. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 186.)

Perinteinen objektiivisuuden ihanne tieteessä on myös ongelmallinen laadullisessa tutkimuksessa. Se liittyy oletukseen yhdestä ainoasta totuudesta. Nykyisin korostetaan enemmän, että subjektiivisuus on väistämätöntä. Tulkinta tapahtuu tutkijan toimesta, ja on siten subjektiivista (Perttula 2005, 157).

Tutkimuksella saavutetaan näkökulmia eikä totuutta. Siksi on oltava tietoinen siitä, miten tutkijan oma näkemys vaikuttaa tutkimukseen. Objektiiivisuudella on tarkoitettu perinteisesti tutkijan riippumattomuutta, neutraalisuutta ja etäisyyttä tutkittavissa. Määrällisessä, objektiiivisuuteen pyrkivässä, yleistävässä tutkimuksessa tutkija toimii usein etäisenä ulkoapäin tarkkailijana, mutta laadullisessa tutkimuksessa tilanne on päinvastainen (Hakala 2015, 20, 23). Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan ja tutkittavan suhde on erilainen kuin määrällisessä tutkimuksessa. Tutkijan on saavutettava tutkittavansa luottamus, minkä vuoksi etäisyyttä tutkijan ja tutkittavan välillä pyritään tietoisesti vähentämään. (Tynjälä 1991, 391-392.) Tutkijan subjektiivisuuden tiedostaminen ja hallinta parantavat tutkimuksen luotettavuutta (Hirsjärvi & Hurme 2011, 189). Määrällisessä tutkimuksessa tutkija pyrkii antamaan kaikille tutkittavilleen yhtä suuren painoarvon. Laadullisessa tutkimuksessa taas yksittäisten tutkittavien vaikutus voi vaihdella. (Hakala 2015, 23.) Tutkimuksen luotettavuus toteutuu laadullisessa tutkimuksessa todennäköisimmin silloin, kun pyritään pääsemään tutkittavien aitoihin käsityksiin tiedostaen tutkijan vaikuttaminen tietoon jo tietojen keräämisen vaiheessa. Haastatteluissa tutkija vaikuttaa aina haastateltavaan. Tutkija tulkitsee ja käyttää käsitteitään yrittäen sovittaa tutkittavien käsitteitä niihin. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 189.)

Tutkimusasetelman avoimuus parantaa tutkimuksen luotettavuutta (Kiviniemi 2015, 84). Siksi tulee selostaa tarkasti tutkimuksen toteutuksen kaikki vaiheet parantaakseen tutkimuksen luotettavuutta. Koska laadullisen tutkimuksen analyysissä on olennaista tehdä luokitteluja, tutkijan kannattaa tutkimusraportissaan antaa lukijalle mahdollisimman johdonmukainen käsitys luokittelun syntyminen taustoista ja perusteista sekä myös tulkinnoistaan ja niiden perusteista. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 232-233.) Tutkimusraportti mahdollistaa luotettavuuden ja uskottavuuden arvioimisen. Siinä tutkija perustelee valintansa ja antaa lukijan päättää, onko tutkimus uskottava. (Kiviniemi 2015, 86-87.) Tutkijan on dokumentoitava, miten hän on päätenyt luokittelemaan ja kuvaamaan tutkittavan maailmaa juuri näin. Se on perusteltava uskottavasti, mutta silti toinen tutkija voi päätyä toiseen tulokseen ilman, että sitä

voi pitää tutkimusmenetelmän tai tutkimuksen puutteena. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 189.) Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden kriteerinä ei ole kootun datan määrä vaan analyysin luotettavuus. Tärkeää on, mitä aineistosta saa irti ja millaisiin johtopäätöksiin tutkija yltää tulkinnoillaan. Tutkija ei tarvitse sanojensa tueksi määräenemmistöä vaan vain aineistonsa tuen. Laadullisen tutkimuksen tuloksia ei voi määrällisen tavoin yleistää. Silti tutkija voi ja hänen tulee pohtia tulostensa sovellettavuutta muihin vastaaviin konteksteihin. (Hakala 2015, 20, 22.)

Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen luotettavuutta voi arvioida miettimällä tutkimuksen jokaisessa vaiheessa, onko onnistunut tavoittamaan sen, mitä tutkittava on tarkoittanut. Tulee pohtia, onko onnistunut aineistoa kerätessään auttamaan tutkittavaa miettimään kokemuksiaan ja kertomaan niistä ja omista käsityksistään. Edelleen tutkijan on pohdittava, onko hän onnistunut analyysissään pääsemään ennakkokäsityksensä yli hermeneuttisella kehällä kohti mahdollisimman oikeaa tulkintaa siitä, mitä tutkittava tarkoittaa, vaikka se olisi erilaista kuin tutkijan oma ajattelu. Vielä on syytä pohtia, onko onnistunut tutkimusraportissa selvittämään toisille ymmärtämänsä merkitykset ja näihin tuloksiin johtaneen tutkimusprosessin vaiheet. (Laine 2015, 49.)

Triangulaatio parantaa luotettavuutta niin kvalitatiivisessa kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa. Tutkimuksen validiutta voidaan parantaa käyttämällä useita tutkimusmenetelmiä samassa tutkimuksessa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 233.) Tätä kutsutaan metodiseksi triangulaatioksi. Denzin (1970) on jaotellut triangulaation neljään tyyppiin. Metodisen triangulaation lisäksi on olemassa tutkijatriangulaatio, teoreettinen triangulaatio sekä aineistotriangulaatio. Tutkija tarkoittaa usean tutkijan osallistumista tutkimuksen tekoon. Teoreettinen triangulaatio tarkoittaa sitä, että ilmiötä lähestytään useamman kuin yhden teorian näkökulmasta. Aineistotriangulaatio tarkoittaa usean eri tutkimusaineiston käyttöä samassa tutkimuksessa.

Omassa tutkimuksessamme aiomme optimoida luotettavuuden siten, että emme hyväksy ensimmäistä tulkintaamme vaan pyrimme ymmärtämään sen, mitä tutkittavat oikeasti ovat tarkoittaneet. Osoitamme tutkimuksemme luotettavuuden kuvailemalla tutkimusraportissa tarkasti tutkimuksen taustan ja kaikki sen vaiheet sekä esiymmärryksemme, sekä perustelemalla tulkintamme. Tutkimuksessamme on kaksi tutkijaa eli tutkijatriangulaatio, jonka koemme rikastuttavan työtämme eri ajatusten ja näkökulmien muodossa. Tutkimuksessamme on myös aineistotriangulaatiota: leirikoulujen ja kouluopetuksen sisältöä määrittävät dokumentit ja kahden opettajan sekä kahden ohjaajan haastattelu. Triangulaatio parantaa tutkimuksemme luotettavuutta. Myös reliabiliteetti toteutuu tutkijatriangulaatiossamme: analyysivaihe toteutetaan keskustellen lopulta yksimielisyyteen tulkinnoista päästen.

5 LUOKANOPETTAJIEN JA NUORISOKESKUKSEN OHJAAJIEN KOKEMUKSIA LEIRIKOULUN KASVATUKSELLE MERKITYKSESTÄ OPPILAILLE

Haastatteluja tehdessämme saimme ensivaikutelman siitä, mitä haastateltavat kokivat merkityksellisiksi asioiksi leirikouluprosessissa. Litteroidessamme haastatteluja ensivaikutelmamme sai tarkennusta. Aloittaessamme lukemaan haastattelutekstejä käytimme apunamme Hirsjärven ja Hurmeen (2011, 47-48) runkoa teemahaastattelujen lukemisesta. Syvensimme askel askeleelta ymmärrystämme siitä, mitkä merkitykset haastatteluista nousivat ja loimme lopulta aineiston pohjalta merkitysverkoston. Teemoja muodostui seitsemän. 1 Leirikoulun rahoittaminen, 2 Etukäteissuunnittelu, 3 Tavoitteet, 4 Opetussuunnitelma 5 Käytännön toteutus, 6 Leirikoulun positiivinen vaikutus ryhmän sosiaalisiin suhteisiin, 7 Kokemuksen käsittely.

Leirikouluprosessiin liittyvät merkitykset teemoittain

1 Leirikoulun rahoittaminen

Opettajien haastatteluissa nousi esiin rahankeruun tärkeys prosessissa, koska rahankeruu alkaa yleensä jo vuosia ennen ja sitouttaa sekä oppilaat että vanhemmat prosessiin. Ilman kodin ja koulun yhteistyötä ei leirikoulu toteudu. Rahan määrä vaikuttaa suoraan myös leirikoulun pituuteen. Opettajat eivät mielellään olleet aktiivisia rahankeruuissa ja ajatus rahan pyytämisestä vanhemmilta koettiin ikävänä, eikä koteja voi velvoittaa maksamaan. Kuitenkin suurimpana maksajana käytännössä ovat vanhemmat ja opettajan on oltava selvillä siitä, miten rahankeruu etenee. Rahankeruun vuoksi leirikoulusta on

tehtävä useamman vuoden projekti ja se voi aiheuttaa myös lisästressiä opettajalle. Opettajien on myös mietittävä, mitä tehdään, jos jonkin oppilaan vanhemmat eivät voi edes parilla eurolla kuussa osallistua rahankeruuseen.

“Ja opettajan osuus on ollu siinä hyvin pieni, että mä oon tehny kyllä sen jo selväks et mikä myös lainki puitteissa on että, että tää ei osallistu siinä niinkö rahankeruuseen tai hoida mitään raha-asioita että meillä on luokassa ollu yhdysvanhemmat jotka sitte on keskenään sopineet että kuka hoitaa raha-asiat ja kuka toimii puheenjohtajana...” (Opettaja 2)

Vanhempien ei voida velvoittaa maksavan leirikoulua ainakaan kokonaan omasta pussistaan. Ensimmäisen leirikoulun järjestämisessä opettaja keräsi vanhemmilta rahaa pikkuhiljaa. Lisäksi oppilaskunta tuki leirikoulun rahoitusta. Rahaa ei kerätty esimerkiksi tuotteita myymällä, mutta joka vuosi pidettiin myyjäiset varankeruuta varten.

“Tää oli sellanen retki johonka me saadaan myöskin tuolta meidän oppilaskunnalta rahaa kuuskymppiä per oppilas. Se on niinku tämmönen pesämuna siihen.” (Opettaja 1)

“Niin mä en harrasta sitä vessapaperin ja patukoitten myyntiä... Meillä on myyjäiset joka syksy täällä et sillä me kerätään rahaa... Sitten mä keräsin joka kuukausi kaks euroa per oppilas. Ja sit se viimeinen mentiin vanhempien kukkarolle ja kysyttiin että oisko teillä varaa maksaa.” (Opettaja 1)

“Hienoa, että meillä on tämmönen yhteiskunta, joka tukee näitä nuorisokeskuksia, et näitä on, on mahdollisuus mennä tommosiin paikkoihin. Kyllähän se totta on, että alkaa toi rahatilanne olemaan aika hankala, et saatan kuvitella, ettei sinne ihan helppoa ole lähtee tommoselle retkelle. Että se vaatii niin paljon. Että kun vanhempien kukkarolle ei sais mennä.” (Opettaja 1)

Toisen leirikoulun järjestämisessä vanhemmat olivat aktiivisesti mukana tukemassa oppilaita rahankeruussa. Myös tätä leirikoulua varten saatiin ulkopuolista tukea ja vanhemmat maksoivat osan.

“Ja meillähän on tosi aktiiviset vanhemmat siinä, on mukana että, että jopa jo päiväkodissa niin on aloitettu keräämään rahaa että siihen leirikouluun sitte on mahdollisuus osallistua, monin eri keinoin... tän nykysen luokan kans niin, jonka mä oon ottanu kolmannella luokalla, niin, varmaan sillon jo kolmannen... joo kolmannella luokalla meillä oli erinäkösiä tempauksia et me ollaan myyty joulukukkia missä niinku oppilaat on itse myyny niitä ja ollu osallisena siinä rahankeruussa.” (Opettaja 2)

“Tosiaan ollaan niitä joulukukkia myyty ja täällä on ollu sukkia ja kaikkia tällasia mitä ne on myyny ja sitte on osa siitä rahotuksesta on saatu sitte myös stipendivaroin mitä on haettu, jotka myös vanhemmat on hoitanu. Ja sitten, öö sitten ne on loput on maksettu että siinä oli.” (Opettaja 2)

Rahankeruu opettaa lapsille elämässä tarvittavaa vastuunottoa ja pitkäjänteistä suunnittelua ja toimintaa tavoitteeseen pääsemiseksi. Rahankeruuta, joka tähtää tiettyyn kohteeseen pitkäjänteisesti, voidaan verrata verotukseen ja täten se opettaa oppilaille yhteiskunnan perusasioita. Verot kerätään hyödyttämään koko yhteiskuntaa, vaikkeivät kaikki maksa samaa summaa. Luokan yhdessä keräämä potti menee samalla tavalla koko luokan hyväksi. Ne, jotka ovat myyneet eniten joulukukkia tai leivonnaisia, keräävät pottiin enemmän rahaa, mutta kaikkien yhdessä keräämä summa on ainoa merkityksellinen ja koko luokka hyötyy yhteisönä. Vaikka rahankeruu leirikoulua varten on vapaaehtoista, käytännössä kaikki oppilaat osallistuvat siihen, koska haluavat mukaan leirikouluun. Näin oppilaat saavat alustavaa käsitystä yhteiskunnan perustoiminnoista suhteutettuna omaan elämäänsä.

Kuten varainkeruu, myös leirikoulun suunnittelu aloitetaan usein kauan ennen leirikoulua. Nuorisokeskus Villa Elbassa leirikouluihin ehdotetaan hyväksi koettuja paketteja, joihin mahdutetaan myös ryhmän mahdolliset toiveet.

”Leirikoulukyselyt tulee sitten meille jossain vaiheessa, joskus on ihan niinku kaks tai kolme vuotta ennen ku se luokka on sitten tulossa. Se on sen takia että ne kerää rahaa niinku nelosluokasta asti, joskus voi olla niinku nelosluokkalaisten vanhampainyhdistys joka ottaa yhteyttä että hei et meidän tuleva 6C on tulossa teille sitten kolmen vuoden päästä et minkälaista ohjelmaa. Ja se on joskus, siis se on joko vanhempainyhdistys joka ottaa yhteyttä, tai sitten opettaja. Ja sitten teemme ohjelma, luonnosehdotuksen. Jos niillä on jotain toiveita niin yritämme saada ne siihen ohjelmaluonnokseen. (Ohjaaja 1)

Toinen haastatelluista nuorisokeskuksen ohjaajista koki, ettei ohjaajilla ole usein ajoissa tarpeeksi tietoa ryhmien tarpeista, jotta leirikoulu osattaisiin suunnitella optimaalisesti.

”Tietysti ryhmät on hyvin erilaisia keskenään, ja oikeestaan ensimmäisissä puheluissa ei oikeestaan tuu esiin ne asiat, niin me saadaan kahta viikkoa ennen kun asiakkaat tulee niin paperilla lisätietoa. Huomataan sit et ahaa, tämmönenkin asia ois pitäny osata ottaa huomioon. Kaikkea me ei voida huomioida ihan alusta asti, kun ei ne opettajat voi osata sitä meille kertoa eikä me osata siinä ihan alussa kysyä. Et me osattas miettiä eri tavalla jos me tiedettäis jotain. Et se on ehkä semmonen asia mitä me voitais itsekin kehittää, et me osattais jotenkin onkia sitä tietoa paremmin kuin nykyään...” (Ohjaaja 2)

Ohjaaja koki myös, että hyötyisi tiedosta, millä perusteella ohjelma on valittu. Olisi tärkeää tietää, mitä mahdollisia ongelmia tai erityispiirteitä ryhmässä on. Haastatelluilla opettajilla oli erittäin hyvä tuntemus omista luokistaan ja toinen

opettaja rakensi kaikki pienryhmät etukäteen tämän tuntemuksen pohjalta. Opettajat tiesivät miten hyödyntää oppilaiden ystävyysuhteita ja keiden olisi hyvä tiivistää suhteitaan luokassa. Opettajien hiljainen tieto ryhmistään ei kuitenkaan siirry leirikouluohjaajille.

“On aina tosi vaihtelevaa eri kouluissa ja ryhmissä, et millä tavalla se luokka on tänne tullut. Et joskus se on hyvin opettajavetoista, joskus se on hyvin vanhempainyhdistysvetoista ja joskus hyvin oppilasvetoista ja joskus se on jotain siltä väliltä. Ja joskus me tiedetään, kuka on päättänyt ja joskus me emme tiedä. Välillä se on itselle hankalaa, kun ei tiedä, et millä perusteella nää nyt on valittu nää asiat, joita tehdään. “ (Ohjaaja 2)

Telemäki ja Bowles (2001, 5) ovat huomioineet, että seikkailukasvatus mahdollistaa onnistumisen kokemukset niillekin, jotka tavallisesti ovat tottuneet epäonnistumaan. Perinteinen kouluopetus painottaa loogista ja analyttistä ajattelua sekä muistia. Leirikouluohjelmaa suunniteltaessa kannattaa ottaa huomioon monipuolisuus aktiviteeteissa, jotta oppilaat, jotka tavallisesti eivät menesty, saisivat leirikoulussa onnistumisen kokemuksia. Haastateltujen kokemuksista nousi esiin, että oppilaat saattavat ylittää itsensä ja löytää itsestään uusia rooleja ryhmässä. Kun koulurutiini jää taakse ja ympäristö on uusi, saavat oppilaat onnistumisen mahdollisuuksia myös asioissa ja tilanteissa, joita koulussa ei tule vastaan.

“Sellaset hiljasemmat tyypit, jotka ei tommosessa isossa ryhmätilanteessa tuo itseään esille, ni ne saattaa sitten jos ne on hyviä keskittymään ja hyviä miettimään et miten mä oon, ni ne onnistuu sit siinä jousiamunnassa ja ku ne saa siitä voimaa ni ne osaa sitte neuvoa sitä muillekki. Et ikäänkun sitä kautta hekin pääsee sit niinku pätemään siinä ryhmässä, vaikka muuten eivät ehkä tollasessa isossa ryhmätilanteessa olis niinku kovin äänekkäitä tuomaan omia näkökantoja esille. “ (Ohjaaja 2)

Molemmat opettajat päättivät itse leirikoulun sijainnin. Ensimmäisen leirikoulun sijainti päätettiin vasta kuukautta ennen leirikoulua ja otettiin valmis ohjelma. Sijaintiin vaikuttivat myös nuorisokeskusten varaustilanteet lähellä haluttua ajankohtaa. Leirikoulun räätälöinti ei olisi ollut niin tiukalla aikataululla mahdollinenkaan. Toista leirikoulua suunniteltiin oppilaiden kanssa tarkkaan etukäteen ja se räätälöitiin ryhmän toiveiden mukaan.

”Mietittiin toki pitkälle mikä ois sitten sitä että minkälaista se ohjelmatarjonta voisi olla... En näyttänyt vielä niitä mitä heillä on niitä ohjelmatarjontaa, vaan molemmat luokat teki sitte omiin nimiin sen että ne mietti että mitä ois sellasta, mitä ois ne aktiviteetit mitä ne haluais koittaa ja mikä ois kivaa... ja mitä voisi olla, mitä ne voisi ajatella kokevansa tällasessa paikassa... Saatiin niinkö se oppilas kytkettyä siihen mukaan että tavallaan ku se paikka oli valittu... Nii sit ne sai niinkö osallistua siihen... Mikä mun mielestä on kiva niinkö että me sanottiinkin niinkö heille että voi olla että ne kaikki kolme tai neljä mitä sä oot toivonu ei tuu mut et sulta löytyy niinkö ainaki yks juttu tai kaks sellasta mikä niinkö ne on toivonu.” (Opettaja 2)

Toinen ohjaajista koki, että oppilaiden osallistumisella leirikoulun ohjelman suunnitteluun voi olla tärkeä merkitys heidän kiinnostukselleen leirikoulua kohtaan.

”Siinä on sitte tuota niin joskus jos on oikeen opettajavetonen suunnittelu ollut, että ne oppilaat ei oo ollu siinä mukana, niin joskus on sitten tullut eteen, että ne oppilaat ei oo välttämättä ollutkaan kiinnostuneita siitä ohjelmasta, mitä vedetään.” (Ohjaaja 2)

Oppilaslähtöisyys on tärkeä osa ilmiöiden suunnittelua myös uudessa opetussuunnitelmassa. Osallistuminen suunnitteluun sitouttaa oppilaita ja tuo motivaatiota aktiiviseen osallistumiseen leirikoulussa. Toisaalta Sibthorp (2003, 155) tutki 13-18-vuotiaiden purjehdus- ja sukelluskurssilla autenttisen prosessin

roolin merkitystä. Tutkimuksessa todettiin, etteivät osallistujat erotelleet sitä, olivatko he valinneet mielestään hauskat aktiviteetit itse, vai oliko ne määrätty. Kaikki aktiviteetit koettiin autenttisina ohjelman osina. Autenttinen oppimisympäristö, joka syntyi fyysisen ympäristön ja kokonaisuuden rakenteen ansiosta, mahdollisti oppimisen ja henkilökohtaisen kasvun.

Toinen haastattelemistamme opettajista oli miettinyt leirikoulun ryhmäjakoa vähän etukäteen. Hänen luokkansa oli tottunut toimimaan monenlaisissa ryhmissä, sillä luokkahuoneen istumajärjestys on vuosia ollut ryhminä, jotka vaihtuvat arpoen kuukausittain. Toinen haastatelluista opettajista oli suunnitellut tarkasti oppilaiden ryhmäjaot ennen leirikoulua, jotta oppilaat hyötyisivät mahdollisimman paljon leirikoulusta.

“...mä en tiedä kuinka monta tämmöstä ryhmäjuttua me tehtiin koska me tosi tarkkaan mietittiin että ei aina oo se paras kaveri siinä ja sit että ne vaihtu... ne oli niinkö tosi monessa sellasessa ryhmäkoostumuksessa missä aina oli eri. Mutta se toimi hyvin ja ne oli, ne tiesi ne ennakkoon ja ne oli niinkö ok sen kans... Että niitä ne ei voinu niinkö ite vaikuttaa sitte noihin sanotaan niinkö oppimisryhmiin mitä me siellä pidettiin mut sit ne sai toivoa et niinkö kaks sinne omaan kämppään että kenet ne niinkö haluais, kenen kanssa haluaa nukkua... Sit me toivottiin myös siihen ohjelmaan et siellä ois sellasia päiviä et sä saat niinkö olla sen oman ryhmänki kans... Niitähän me opettajat mietittiin tosi paljon, ettei vaan niin että laitetaanpa nää ryhmiin, vaan mietittiin tosiaan, että tulee tällasia kokemuksia. Tai että tää henkilö ei oo kovin paljon leikkinyt tai ollut mukana tän henkilön kanssa, että laitetaanpa ne nyt, niinkö että ne tutustuu tai on enemmän keskenään. Ja sit ehkä vähän sillä lailla, että et sä nyt vaikka kanoottikouluun mee nyt niin, et sä oot ainoa joka on arka siinä ryhmässä.” (Opettaja 2)

Leirikoulun suunnittelulla on pedagogista merkitystä. Siinä ryhmän tunteva opettaja ja ryhmä itse mahdollisesti tiedostaa ja sanoittaa ryhmän yhteistyössä

olevia ongelmia, mikä mahdollistaa ratkaisujen etsimisen ja löytämisen. Ryhmien kokoonpanojen ollessa opettajien päätettävissä voidaan välttää klikkien voimistumista ja edesauttaa ryhmän kykyä toimia kenen tahansa jäsenen kanssa yhteistyössä.

3 Tavoitteet

Nuorisokeskuspedagogiikan ja osallistuvan ryhmän omat tavoitteet ohjaavat Villa Elban leirikouluja. Suurimpana tavoitteena haastatteluista esiin nousi oppilaiden into ryhmässä toimimiseen ja yhteisen kokemuksen luomiseen osallistuminen. Tätä kohti työskentelivät sekä opettajat että nuorisokeskuksen ohjaajat.

“... Jos niillä on ollu omat tavoitteet niin meijänhän velvollisuus on tietysti seurata sitä ja sitten on tietysti nää nuorisokeskusten oma, niinku nuorisopedagogiikkatavoitteet. Et osallisuus, ja, ja mä en nyt muista niitä kaikkia, ne on jossain papereissa. (naurua) Mutta niinku ryhmäytymistä tietysti, ja sit jokainen kasvaa vähäsen, saa innostusta, ja tekemisen niinku kautta elämyksien kautta lisää innostusta, itsetuntoa ja ymmärrystä miten muut toimii. Sehän on varmaan ihan riittävän paljon.” (Ohjaaja 1)

Tärkeänä leirikoulun tavoitteena pidettiin ryhmän yhteisöllisyyden vahvistamista, minkä vuoksi molemmat opettajat kokivat leirikoulun ajankohdan kuudennen luokan syksyllä hyödyttävän oppilaita eniten.

“Mutta kutosen syksyllä, ku sillon vielä hitsataan se niinku sitä luokkaa että se viiminen kuudes vuosi, koska se viiminen kuudes vuosi kuitenkin oppilaille on aika merkityksellinen täällä koulussa että ne on tän vanhimpia ja viisaimpia, ja nyt sitten vielä se murrosiän kanssa joka niinku pärähtää päälle niin tulla sen kanssa toimeen plus sen sitte sen jännityksen mikä tulee ku siellä paukahtaa tonne seiskaysille sitten. Nii sillä on senkin takia sitten tää yhteisöllisyysretki syksyllä niin se sopii erittäin hyvin siihen.” (Opettaja 1)

“Mut se ajankohtakin, just et se on tossa kutosella niin että siit vielä ehtii niinkö nauttia. Eikä sitte siellä lopussa, ku tulee se eroahdistus, ku erotaan, et mun mielestä se ajankohta on parempi toi kutosen syksy kantaa sitte sen kuutosen, mitä et sitte ku ajatukset on jossain jo yläkouluun siirtymässä.” (Opettaja 2)

Opettajat näkevät selkeän hyödyn kuudennelle luokalle ajankohdan ollessa lukuvuoden alussa. Luokka saa yhteisöllisyyden vahvistumisesta voimavaroja koko vuodelle. Opettaja pystyy palaamaan leirikouluun vuoden mittaan ja leirikoulumuistot luovat yhteisöllisyyttä uudelleen ja uudelleen. Usein lapset saattavat matkustella oman perheen kesken ja luovat ainutkertaisia yhteisiä muistoja. Nyt perheen asemassa onkin luokka ja opettaja, jolloin yhteisöllisyys jää osin hyödyntämättä, mikäli luokka lähtee suoraan yläkouluun leirikoulun jälkeen.

Toinen opettajista tuki ryhmän yhteisöllisyyden vahvistumista päättämällä kieltää puhelimet leirikoulun aikana.

“Ja sit me tehtiin niistä päätös, itse asiassa silloin jo keväällä, et me jätetään puhelimet kotiin. Että huoltajilla ja meillä on puhelimet, että niihin voi sitten vanhemmat olla... me motivoitiin sillä lailla että ne ehtii olla puhelimilla, että sen ajan mitä ne olis niillä puhelimilla huoneissa, ni ne on niinkö näin kasvotusten.” (Opettaja 1)

Puhelinten käytön kieltäminen leirikoulun aikana mahdollisti sen, ettei päässyt syntymään ristiriitaa leirikoulumaailman ja nettiyhteisöjen tai pelien välillä. Läsnäolo sekä aikuisilla että oppilailta on leirikoulussa voimakasta ja mitä voimakkaammin saadaan luotua ryhmälle oma kupla, jossa osallistujat elävät omassa pienessä maailmassaan tiiviissä yhteistyössä keskenään, sitä tehokkaammin leirikoulun yhteisölliset tavoitteet täyttyvät. Nyky-yhteiskunta tekee mahdolliseksi läsnäolon monessa eri yhteisössä ja monessa eri roolissa

yhtä aikaa, kun lähes kaikkialla rakennetussa ympäristössä toimii nettiyhteys. Lapset ja nuoret pitävät normaalina keskustelemista eri sovellusten kautta kännykällä, vaikka olisivat keskenään samassa tilassa. Tällöin jää pois moni yhteisöllisesti tärkeä osa-alue, kuten katsekontakti ja todellinen ympäristö. Villa Elbassa on upea luontoympäristö, joka ei pääse vaikuttamaan oppilaisiin rentouttavasti, mikäli nämä tuijottavat stimuloivaa ruutua jokaisen toiminnan välissä. Kun puhelimia ei ole viemässä keskittymistä, voivat lapset osoitella huomioita merenrannalla toisilleen, kuulevat kaikki ympäröivät äänet herkemmin ja ympäristö on kokonaisvaltaisempi elämys lapsille. Heille on myös tärkeä kokemus kokeilla, millaista on elää ilman some-maailman läsnäoloa. Kännyköiden poissaolo poistaa myös stressiin siitä, mitä saa kuvata ja mitä ei. Oppilaiden tai opettajan ei tarvitse miettiä jälkikäteen, onko leirikoulussa salakuvattu noloiksi koettuja tilanteita, saunomisia tai muuta. Kuitenkin oppilailla oli turvallinen tieto siitä, että aikuisten puhelinten kautta saa tarvittaessa heti kotiin yhteyden.

4 Opetussuunnitelma

Toinen opettajista toivoi, että leirikoulussa voitaisiin käsitellä jokin kokonaisuus opetussuunnitelmasta.

“Nythän meillä oli tämmösiä yksittäisiä tämmösiä irrallisia... jos mä olisin tämmösen järjestäjä ja mä saisin valita, niin et jos me nyt puhutaan OPS:issakin, että on niinkö kokonaisuuksia. Et se vois olla ihan kokonaan, se koko paketti keksitty joku seikkailu, mihin se sitten huipentuu...jos se punanen lanka olis niinkö koko leirikoulun, et se alkaa seikkailusta ja se päättyy johonkin, niinkun ”Suuri seikkailu”, tiedätkö. Et siin ois niinku jatkumo... Että kun sä tiedät että mä meen sinne leirikouluun, niin siellä on se yks osa siitä OPS:ista, niin joo, hakanen, et se on niinku käyty läpi. Että kyllähän leirikoulun järjestämisessä se pedagoginen vastuu jää aina opettajalle. Mutta ehkä enemmän semmonen kokonaisvaltaisempi polku. Että se ois monelle päivälle, että siinä illalla jo mietitään niitä ja ratkotaan

niitä tehtäviä, tai ennakoidaan jollakin tavalla, että miten siitä seuraavasta päivästä selviydytään.” (Opettaja 2)

Toinen ohjaajista koki, että leirikoulussa voi olla haasteellista käsitellä oppiaineiden sisältöjä. Kuitenkin kaikista haastatteluista nousi oleellisina merkityksinä esiin nimenomaan asioita, jotka ovat suoraan löydettävissä uuden opetussuunnitelman laaja-alaisista tavoitteista. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2014 linjaa 3-6 -luokkalaisten laaja-alaisen osaamisen tavoitteista (L1) esimerkiksi seuraavaa: “Harjoitella vertaisoppimista eli parin ja ryhmän kanssa työskentelyä ja oppimiseen tähtäävää vuorovaikutusta käytetään monipuolisesti ja vahvistetaan yhdessä työskentelyn taitoja. Ajattelun taitoja harjoitellaan ongelmanratkaisu- ja päättelytehtävin sekä uteliaisuutta, mielikuvitusta, kekseliäisyyttä ja toiminnallisuutta hyödyntävin ja edistävin työskentelytavoin. Oppilaita rohkaistaan käyttämään kuvittelukykyään luoviin ratkaisuihin ja olemassa olevien rajojen ylittämiseen.” (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2014, 164.) Myös muista laaja-alaisista tavoitteista löytyy selkeästi leirikouluun liittyviä osa-alueita.

“No sinänsä jos poimitaan joku yksi asia opetussuunnitelmasta, että tämän vuoden aikana tehdään joku tämä juttu, niin leirikouluohjelmissa on ehkä vaikea poimia semmosia asioita... Et ne tavoitteet, mitä täytyy, on enemmän semmosia sosiaalisen vahvistumisen tavoitteita ja sitten niinkun ryhmässä toimimisen juttuja ja sen semmosia. Ja ylipäätään niinku toisen hyväksymisen opettelemista. Ku joutuu niitten samojen naamojen kanssa olemaan... Okei koulussa joutuu muutaman tunnin, mutta sitten kun niitten kanssa on ollut neljä päivää putkeen ja joku alkaa ottaa hermoon ja niitä pitää vieläkin sietää koko vuorokausi vielä sen jälkeen, niin se on sitten jo ihan toinen juttu.” (Ohjaaja 2)

Villa Elban leirikouluohjelmistosta löytyy aktiviteetteja, joissa harjoitellaan esimerkiksi liikunnan, ympäristöopin, kielten ja yhteiskuntaopin tavoitteita. Aktiviteettien sisältöjä avaamalla ja opetussuunnitelmaan linkittämällä voidaan

antaa opettajille mahdollisuus suunnitella oppimiskokonaisuus, johon leirikoulussa opittavat asiat sisältyvät saumattomasti.

Leirikoulun kasvatukselliset merkitykset teemoittain

5 Käytännön toteutus

Aikuisten roolit

Leirikoulun toteutus nähdään leirikoulun ohjaajien tehtävänä. Opettajat seuraavat leirikoulussa ryhmäänsä ulkopuolelta osallistuen kokemukseen ja toinen opettajista näki tässä paljon hyviä vaikutuksia (ks. lisää kohdasta 5).

“... se on niin intensiivinen se aika, vaikka sä et oo niinkö vetämässä noita. Mutta että sä saat olla ulkopuolella ja kattoo sitä luokkaa miten se toimii, niin sehän sulle antaa niinkö opettajana tosi paljon... Että tuotako se tekee, ai noin kauanko sillä kestää, tiedätkö sä opit näkemään ne oppilaat, tai pystyt, ehdit, ku sä et oo siinä opettajan roolissa, missä sä joudut miettimään sata asiaa samaan aikaan... Et sekin on antoisaa... sä voit nähä ihan jonku toisen puolen, sellasen jonka ne vanhemmat kertoo varttikeskustelussa, sä oot aivan et täh, puhutaanko me samasta lapsesta. Et se koulu instituuttina tekee siitä lapsesta määrätynlaisen... Sähän sitte niinkö näät ne lapset myös vapaa-ajalla, niin kyllähän sulle tulee myös se automaattisesti, että nyt mä ymmärrän tätä lasta paremmin.” (Opettaja 2)

Oppilaat nähdään selkeämmin ihmisinä ja heitä ymmärtää paremmin, kun voi keskittyä vain tarkkailemaan heitä välillä. Leirikoulussa oppilaat nähdään erilaisissa ja vapaammissa tilanteissa kuin koulussa ja saattaa paremmin päästä näkemään oppilaan todellisen persoonan. Kouluroolin karistessa opettaja voi päästä näkemään oppilaan sellaisena, kuin tämän vanhemmat tuntevat tämän. Kokemus voi tiivistää ja syventää yhteistyötä opettajan ja vanhempien välillä, kun opettajan ymmärrys oppilaan toimintatavoista ja temperamentista kasvaa.

Louhelan (2010, 154) mukaan yksi seikkailupedagogiikan eduista on, että se tarjoaa opettajalle mahdollisuuden oppilaiden havainnointiin. Perinteisessä kouluopetuksessa siihen on vaikea irtautua.

Tuttujen aikuisten läsnäolo leirikoulussa on tärkeää.

“Mutta tietysti jos on oppilaita, joilla on jotain erityisiä tarpeita ja jos on oppilaita joilla on henkilökohtainen avustaja niin ne on sitten meille arvokas tieto silleesti, että niinkun vaikka sen avustajan apua ei välttämättä niinkun tarvittais jossain ohjaustilanteessa, niin se että hän on paikalla, niin auttaa joko minua, että tarvittaessa voin käyttää häntä, mut se auttaa sit myös sitten sitä nuorta, et hänellä on niinkun se avustaja niinkun siellä takana kuitenkin.” (Ohjaaja 2)

Oppilaalle tutun henkilökohtaisen avustajan läsnäolo antaa oppilaille turvallisuuden tunnetta ja ohjaajalle tukea tarvittaessa.

Ohjelmien valinta

Leirikoulujen ohjelmissa ohjaajat suosivat Villa Elbassa tuttuja, hyväksi koettuja ohjelmia ja niiden ajoituksia. Uusia ohjelmia on saatu myös nuorisokeskusten yhteisistä koulutuksista. Aika ajoin uusia ohjelmia kokeillaan ja leirikouluja on mahdollista räätälöidä ryhmän toiveiden mukaan. Niitä harvemmin kuitenkaan räätälöidään, vaan opettaja tekee leirikoulusta tilauksen ja vain hyväksyy Villa Elban ehdottaman ohjelman. Leirikoulut pyritään toteuttamaan niin, että niissä on alusta loppuun mahdollisimman vähän eri ohjaajia, jolloin ohjaaja oppii tuntemaan osallistujat mahdollisimman hyvin leirin aikana. Ohjaajilla on myös muita työvelvoitteita leirikoulujen aikana, joten helpottaa Villa Elban toiminnan organisointia, jos he saavat itse suunnitella leirikoulun ohjelman ja sitä kautta ohjaajien työtuntien käytön. Tietyt ohjaajat ovat erikoistuneet tiettyihin aktiviteetteihin, vaikka kaikki ovatkin kykeneviä vetämään kaikkia ohjelmia. Villa Elbassa on siis palapeli koottavana ennen jokaista leirikoulua, miten saadaan

järkevä kokonaisuus ja jatkumo eri aktiviteeteista yhdistettyä ohjaajien työtunteihin ja muiden Villa Elbassa järjestettävien tapahtumien tilavarauksiin.

”...koska meillä on pitkä kokemus niin tiedämme et mikä ohjelma sopis mihinkä aikaan, tai siis siihen leirikouluun. Tietyt ohjelmat sopii siihen alkuun todella hyvin ja sitten toiset sopii siihen keskelle ja toiset sopii sitten siihen päätöspäivään... Jos on tuttu ohjelma niin sä et tarvii miettiä sitä ohjelmaa niin paljon mut sä pystyt näkemään niitä lapsia paljon paremmin.” (Ohjaaja 1)

Leirikoulun aikana ohjelmaa muutetaan tarvittaessa mahdollisuuksien mukaan, mutta tilat ja henkilökunta asettavat rajoituksensa.

“Mut sitten taas, niin meillä on aika paljon niitä ryhmiä, nii ei voi ihan niinku miten sattuu vaihtaa ne ohjelmat koska sit se on vähän niinku sellanen palapeli. Et jos kaikki ohjaajat on kiinni ja kaikki tilat on varattuna, nii sen takia ei voi...” (Ohjaaja 1)

Käytännön syistä ohjaajilla on arkuutta vaihtaa ohjelmia tai kokeilla uusia aktiviteetteja. Tämä vähentää joustoa ja jäykistää organisointia, koska suurin osa ohjelmista on pysynyt muuttumattomana vuosia. Uuden kokeileminen ei saisi olla liian suuren kynnyksen takana, eikä ohjaajien työajat tai tilavaraukset ole todellisuudessa este uusiutumislle ja joustavuudelle.

Leirikoulun keston merkitys

Leirikoulun tulee sekä opettajien että ohjaajien mielestä kestää useamman yön. Silloin sen aikana ehtii kokea yhdessä enemmän eikä se ole vain huviretki. Pidemmän leirin aikana oppilaat joutuvat myös ponnistelemaan, jotta tulevat keskenään toimeen ja pystyvät ratkaisemaan mahdolliset ristiriidat.

“...Oon aika paljon tehny leirikoulumatkoja että aina pitäs olla niinku sillai että ainaki kahen yön retki, koska se eka yö jos se on vaan yhen yön retki niin, ni se on siellä vaan saa heilua ja hillua niinku huvittaa ekan illan ja sen tietää että seuraavana päivänä pääsee kotiin... nyt se pitää vielä ottaa huomioon että me mennään jonnekin muualle ja siellä muualla pitää vielä ottaa toiset huomioon, ja se pitää ottaa huomioon niinku kaiken aikaa koska mennään nukkumaanki niiden samojen ihmisten kanssa et se on niinku sellasta kokonaisvaltasempaa se oleminen siellä retken päällä.”
(Opettaja 1)

“Mun mielestä se viis päivää on niinkö liikaa, se on liian pitkä aika niinkö itselle ihan jaksamisenki kannalta ja sitte se että oppilaille, että se on kiva lähtee sieltä silloin kun se on hauskimillaan... tossa oli niinkö tavoite että on kolme yötä, koska se on niinkö se ideaali.” (Opettaja 2)

“No jos on sellanen leirikoulu et se on neljä tai viis päivää, niin sitte oppii tuntemaan heijät todella hyvin, verrattuna siihen että jos ne on vain yks tai kaks yötä...Mutta jos haluaa saada paljon siitä irti niin kyllä sellanen niinku neljän tai viiden päivän leirikoulu on ihan, ihan hyvä. Koska jos on vain yks tai kaks yötä niin se on vähän sellanen retki vielä silloin. Varsinkin jos on vaan yks yö niin se on sitten yöretki, ja on aika kivaa, mut jos on koko viikko nii sit se on leiri. Että on oltu aika paljonki yhdessä, ja voi olla et on ollu vähän draamaa ehkä tai, jotenki on yhdessä niinku eletty läpi paljon.”
(Ohjaaja 1)

Pelkkä tieto siitä, että ryhmän kanssa vietetään useampi päivä, voi myös ehkäistä ristiriitojen syntymistä ja auttaa oppilaita ajattelemaan pitkäjänteisemmin, miten tulla kaikkien kanssa toimeen. Myös leirikoulun ohjaajat oppivat tuntemaan oppilaat sitä paremmin, mitä pidempään leiri kestää. Ohjaajien näkökulmasta viisi päivää olisi ideaali, jotta yhteisöllisyys kasvaa maksimaalisen paljon ja he pääsevät myös itse sisään porukkaan. Ohjaajat kuitenkin lähtevät työvuoronsa päätyttyä kotiin ja elävät myös omaa elämäänsä leirikoulun ohella. Opettajat ovat

läsnä yötä päivää leirikoulussa, joten opettajien kannalta myös jaksaminen on vaikuttava tekijä. Toinen opettaja koki jaksamisen joutuvan koville jos leirikoulu kestää enemmän kuin kolme yötä, koska oppilaiden väsymys lisääntyy ja se voi aiheuttaa huonoa tuulta tai konflikteja. Leirikoulun päättäminen positiiviseen ja aktiiviseen ilmapiiriin jättää luokalle ja opettajalle hyvän olon kokonaisuudesta.

6 Leirikoulun positiivinen vaikutus ryhmän sosiaalisiin suhteisiin

Leirikoulun koettiin parantavan oppilaiden suhteita toisiinsa, opettajaan ja ohjaajiin. Syyksi koettiin osallisuus. Kaikista haastatteluista nousi esiin, että oppilaiden keskinäisissä suhteissa leirikoulun koettiin parantaneen yhteistyötaitoja ja toisten huomioimista. Leirikoulun koettiin myös parantaneen oppilaiden yhteishenkeä ja lähentäneen oppilaiden suhteita. Telemäen ja Bowlesinkin (2001, 5-6) mukaan seikkailukasvatuksen keinoin voi kehittää yhteistyötaitoja. Ensimmäisen haastattelemamme opettajan luokassa oli sattunut olemaan opettajaopiskelijoita, jotka olivat työskennelleet ryhmän kanssa ennen leirikoulua ja sen jälkeen ja näkivät leirikoulun positiivisen vaikutuksen oppilaiden yhteistyöhön.

“Tais olla psyykan opiskelijoita, toinen oli Turkista ja toinen oli Saksasta, ja ne teki meille englannin kielellä sitten kaikennäköisiä tehtäviä täällä näin, se oli joku kymmenen tuntia suurinpiirtein. Ja ne oli ollu täällä näin tota, oliko ne ollu neljä viis tuntia, sitte me lähettiin sinne reissuun ja ne tuli sit seuraavalla viikolla tänne uudestaan tekemään, niin ne tytsyt sano mulle et ihan niinku täällois ollu niinku tämmöstä, niinku nehän on ihan toisenlaisia nää oppilaat nyt, tekemään näitä yhteisiä hommia, kuin ennen sitä reissua... se suju se yhteistyö paremmin, se toisen huomioon ottaminen ja kannustaminen. “ (Opettaja 1)

Leirikoulusta saatavien yhteisten kokemusten koettiin lähentävän oppilaita. Yöpyminen uudessa ympäristössä ilman vanhempia on jo seikkailu. Clarckenkin (1998, 62) mukaan seikkailun kokeminen yhdessä luo yhteyden tunnetta.

“... Mut sit kun on jo tehty yhdessä asioita ennen sitä, ni se lähtee se toiminta paljon helpommin liikkeelle siitä sit myöhempinä päivinä. Et kyl sen huomaa, et se leirikoulu lähentää niitä oppilaita...” (Ohjaaja 2)

Opettajien haastatteluissa tuli useasti esiin yöpymisen merkitys. Kun nukkumaan mennään yhdessä, se luo kokemuksesta intensiivisemmän ja intiimimmän. Nukkumaan valmistautuminen on totuttu tekemään oman perheen kesken, joten se muuttaa selkeästi opettajan ja oppilaiden rooleja.

“... Kyllähän se luo sellaista yhteishenkeä, ja sitte se että me ollaan oltu täällä, yövytty yökoulu, niin ne on aina niin, tavallaan ku ne näkee toisen oppilaan kouluajan ulkopuolella, ihan et sä hampaat harjaat tai sillee... niin ne oppii tuntemaan sen niinkö erilaisena, semmosen hyväksynnän. Niil on kyllä tosi semmoset avoimet välit...” (Opettaja 2)

Toinen opettajista koki leirikoulun parantaneen monin tavoin omaa suhdettaan oppilaisiinsa. Hän koki oppilaiden saavan itseensä lähemmän kontaktin, kun opettaja on leirillä ainoana vanhempänä oppilaille. Lisäksi hän uskoo oppilaiden luottavan, että opettaja välittää heistä aidosti, kun on halukas viettämään monta kokonaista päivää heidän seurassaan.

“Mähän lähden sinne niinkö vapaa-ajalla, meille ei makseta siitä mitään niinkö erityistä palkkaa. Niin sä meet sinne niinkö heidän kanssa olemaan, et sä lähdet sinne niinkö yhdessäolon takia. Kyllä ne lapset tiesi sen, enhän mä nyt sano, tiedättekö mä en saa yhtään palkkaa, mut mä tuun kuitenkin, vaan just se yhdessä tekemisen ilo, se niinkö palkitsee sit... Että ehkä siinä tilanteessa ku sä oot siellä ja sul on ikävä äitiä ja sä nyyhkytät sitte open paitaan, niin se luo semmosen erilaisen kontaktin siihen... Ja ne pysty tuleen semmosista asioista jutteleen, mitä ei varmaan ois koulussa koskaan tullu... Sillon ku sä oot osallisena ja mukana näin, niin sen takia se tuo sen luottamuksen siihen että se ihan oikeesti välittää meistä, niin

taas sen säännön seuraaminen tai tällanen täällä, niin sitä ei tarvitse tehdä sitä vääntöä, että sä teet sen auktoriteetilla, vaan että ne ihan oikeesti ymmärtää, että se on heidän parhaaksi....” (Opettaja 2)

Jopa ohjaajat koettiin läheisiksi ja luotettaviksi. Toisaalta voi myös olla helpompi puhua joskus vieraammalle, varsinaisen ryhmän ulkopuoliselle henkilölle.

“... oli semmonen vähän erikoisempi tapaus... ku hänellä oli sitten jotakin kinaa siinä joidenkin oppilaiden kanssa siinä samassa ryhmässä, niin jonkin aikaa, kun oli käyty melomassa, ja tehty muita juttuja, niin hän rupes sit minulle kertomaan niitä asioita myöskin. Vaikka mä en ollut yhtään kartalla, että mistä oli kysymys, mutta se oli kuitenkin hänelle, hän pysty niitä mulle kertomaan... Me nähdään hyvin lyhyt aika vaan niitä, mut ne voi olla merkityksellisiä hetkiä sitten. Just sen takia että sinne tulee semmonen ilmapiiri, et voi löytää sitten jotakin uutta sanottavaa itsestään tai muista.” (Ohjaaja 2)

Leirikoulu tarjoaa mahdollisuuden oppilaille saada kokemuksen myös uuden aikuisen kanssa muodostetusta luottamussuhteesta. Ohjaajissa on sekä miehiä, että naisia, mikä voi olla myös merkityksellistä henkilökohtaisten asioiden jakamisessa.

7 Kokemuksen käsittely

Leirikoulun ollessa vuosien projekti, se ei lopu osallistujien mielissä yhtäkkisesti leirikoulun päättyessä. Jokainen osallistuja työstää mielessään kokemaansa ja koska syksyllä leirikoulussa olleilla oppilailta on mahdollisuus nähdä toisiaan päivittäin myös jatkossa, he palaavat leirikoulukokemuksiin myös yhdessä. Täten leirikoulu jatkuu prosessina määrittelemättömän ajan. Opettaja voi myös herätellä prosessia takaisin oppilaiden mieliin tuomalla muistoja esiin sopivissa tilanteissa. Leirikouluissa koetut positiiviset yhteiset kokemukset voivat auttaa selvittäessä luokassa tulevia ristiriitoja, kun oppilaita voi muistuttaa konkreettisista tilanteista.

Tällöin opettaja saa kasvatuksellisia työkaluja koko lukuvuoteen. Leirikoulukokemusten reflektointi on tärkeää sekä leirikoulun aikana, että sen jälkeen. Taniguchi, Freeman ja LeGrand Richards (2005, 139) toteaa reflektoinnin olevan tärkeä osa oppimisprosessia. Heidän tutkimuksessaan kävi ilmi, että mikäli osallistuja tiedosti ottavansa jonkin riskin seikkailun aikana ja tunnisti sen, tapahtui merkittävää oppimista. Mikäli tapahtumia ei refleктоitu, eikä riskiä tiedostettu, oppimista ei tapahtunut, eikä osallistuja pitänyt kokemusta merkityksellisenä. Merkitysten tiedostaminen liittyi omaan ja ryhmässä tehtyyn reflektointiin, jolloin saatiin palautetta toisilta, ja kokemuksen läpikäymiseen.

Leirikoulukokemuksen käsittely koettiin olennaiseksi sekä lyhyesti leirikoulussa lopuksi että laajemmin kouluun palattua. Molemmat ryhmät ottivat valokuvia ja tekivät videoita ja kertomuksia leirikoulusta.

“Sitten meillä on monesti joku pieni harjoite, esimerkiksi still-kuvat, ne saa pikkuryhmissä miettiä joku tilanne leirikoulun aikana ja sitte se tehdään se still-kuvana ja muut saa arvata et mikä tilanne, et tulee vähän sellanen, niinku... et mitä on tapahtunu tän viikon aikana ja joskus meillä on sarjakuvapaja.” (Ohjaaja 1)

“Ni kyllähän me tätä (videota) on katottu useampaan otteeseen ja muisteltu sitä, että minkälaista siellä oli. ... Ja sit meillä on tietysti paljon valokuvia.” (Opettaja 1)

“Ne palaa niihin monesti, että hei muistatteko, tai nauravat jolleki tällaselle, niin nehän on semmosia yhteisiä kokemuksia mitä niillä on, niinkö positiivisessa mielellä ollu.” (Opettaja 2)

Seikkailukokemuksen käsittelyn tärkeys jälkeenpäin saa tukea myös Clarkelta (1998, 65). Hänen mukaansa seikkailukokemuksen jälkeinen ohjaajan ja osallistuneiden välinen keskustelu, jossa seikkailutilannetta reflektoidaan ja

sanoitetaan, voi tehostaa oppimista. Ilman seikkailun käsittelyä oppiminen voi jopa jäädä toteutumatta.

6. POHDINTA

Yhteisiä tavoitteita kouluopetuksella ja nuorisokeskuksilla ovat mm. osallisuus, tutkimuksellisuus, vuorovaikutus, itsearvostus ja itsetunto. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2014, 15-19.) (Suomen nuorisokeskusyhdistys 2016 E.) Niihin on mahdollista päästä seikkailukasvatuksen keinoin ja niitä voi tavoitella esimerkiksi seikkailukasvatukseen pohjautuvassa leirikoulussa. Seikkailukasvatuksessa pidetään nimittäin tärkeänä toiminnallisuutta, sosiaalisuutta ja tunteita, ja pyritään seikkailullisuuden avulla tuottamaan ihmisille elämyksiä ja kokemuksia, jotka saavat aikaan heissä positiivisia muutoksia (Karppinen & Latomaa 2015, 47). Suomen valtakunnallisen seikkailukasvatusverkoston kotipesänä toimivan Suomen nuorisokeskusyhdistyksen mukaan seikkailukasvatuksessa olennaista on kokonaisvaltainen kokeminen, haasteet, elämykset, aidot toimintaympäristöt, vuorovaikutus, yhteisöllisyys, osallistuminen ja vastuunotto. (Suomen nuorisokeskusyhdistys 2016 A). Seikkailukasvatukseen pohjautuva nuorisokeskuksen leirikoulu voisi siis teoriassa tukea uuden opetussuunnitelman mukaista kouluopetusta hyvin.

Tutkimuksessamme selvitimme, mitä kasvatuksellisia merkityksiä leirikoulun ohjaajat ja osallistuvan ryhmän oma opettaja ovat kokeneet seikkailukasvatukseen pohjautuvalla leirikoululla olevan koululaisille. Tutkimuksessamme nousivat esiin myös asiat, joita leirikoulun ohjaajat ja leirikouluun osallistuneiden ryhmien opettajat pitivät kokemassaan leirikouluprosessissa merkityksellisinä. Leirikouluun koettiin liittyvän monia kasvatuksellisia mahdollisuuksia sekä itse leirikoulun että koko prosessin aikana. Leirikouluprosessi alkaa rahankeruusta sekä leirikoulun suunnittelusta. Leirikoulun rahoittaminen sitouttaa sekä oppilaat että vanhemmat prosessiin

sekä opettaa lapsille yhteiskunnan toimintaa, elämässä tarvittavaa vastuunottoa sekä pitkäjänteistä suunnittelua ja toimintaa tavoitteeseen pääsemiseksi. Leirikoulun suunnittelussa ryhmän tunteva opettaja ja ryhmä itse mahdollisesti tiedostaa ja sanoittaa ryhmän yhteistyössä olevia ongelmia, mikä mahdollistaa ratkaisujen etsimisen ja löytämisen. Ryhmien kokoonpanon suunnittelulla voidaan välttää klikkien voimistumista ja edesauttaa ryhmän kykyä toimia kenen tahansa jäsenen kanssa yhteistyössä. Oppilaiden osallistumisella leirikoulun ohjelman suunnitteluun voi olla tärkeä merkitys heidän kiinnostukselleen leirikoulua kohtaan. Osallistuminen suunnitteluun sitouttaa oppilaita ja tuo motivaatiota aktiiviseen osallistumiseen leirikoulussa.

Leirikoulun aikana opettajat seuraavat leirikoulussa ryhmäänsä ulkopuolelta osallistuen kokemukseen, jolloin oppilaat näkee selkeämmin ihmisinä ja heitä ymmärtää paremmin. Leirikoulussa oppilaat näkee erilaisissa tilanteissa kuin koulussa ja saattaa paremmin päästä näkemään oppilaan todellisen persoonan sellaisena, kuin tämän vanhemmat tuntevat tämän. Tämä voi tiivistää ja syventää yhteistyötä opettajan ja vanhempien välillä, kun opettajan ymmärrys oppilaan toimintatavoista ja temperamentista kasvaa. Tuttujen aikuisten läsnäolo leirikoulussa on tärkeää antamalla oppilaille turvallisuuden tunnetta ja ohjaajalle tukea tarvittaessa. Leirikoulun kestäessä useamman yön sen aikana ehtii kokea yhdessä enemmän eikä se ole vain huviretki. Pidemmän leirin aikana oppilaat joutuvat ponnistelemaan, jotta tulevat keskenään toimeen ja pystyvät ratkaisemaan mahdolliset ristiriidat. Pelkkä tieto siitä, että ryhmän kanssa vietetään useampi päivä, voi ehkäistä ristiriitojen syntymistä ja auttaa oppilaita ajattelemaan pitkäjänteisemmin, miten tulla kaikkien kanssa toimeen. Jaksaminen voi joutua koviin jos leirikoulu kestää enemmän kuin kolme yötä, koska oppilaiden väsymys lisääntyy ja se voi aiheuttaa huonoa tuulta tai konflikteja. Leirikoulun päättäminen positiiviseen ja aktiiviseen ilmapiiriin jättää luokalle ja opettajalle hyvän olon kokonaisuudesta.

Tutkimuksemme nosti selkeästi esiin leirikoulujen positiivisen vaikutuksen ryhmän sosiaalisiin suhteisiin. Tärkeänä leirikoulun merkityksenä pidettiin

ryhmän yhteisöllisyyden vahvistamista. Leirikoulun koettiin vaikuttavan positiivisesti sekä oppilaiden keskinäisiin että opettajan ja oppilaiden väliseen suhteeseen. Opettaja pystyy palauttamaan leirikoulun oppilaiden mieliin ja leirikoulumuistot luovat yhteisöllisyyttä uudelleen ja uudelleen. Usein lapset saattavat matkustella oman perheen kesken ja luovat ainutkertaisia yhteisiä muistoja. Nyt perheen asemassa onkin luokka ja opettaja. Leirikoulun koettiin parantavan oppilaiden suhteita toisiinsa, opettajaan ja ohjaajiin. Syyksi koettiin osallisuus. Oppilaiden keskinäisissä suhteissa leirikoulun koettiin parantavan oppilaiden keskeistä suhdetta. Yhteistyö sujui paremmin, toisia osattiin ottaa huomioon ja kannustaa enemmän. Monet tukevat tutkimustulostamme seikkailukasvatuksen positiivisesta vaikutuksesta ryhmän jäsenten suhteisiin. Clarken (1998, 62) mukaan seikkailun kokeminen yhdessä luo yhteyden tunnetta. Telemäen ja Bowlesin (2001, 5-6) mukaan seikkailukasvatuksen keinoin voi kehittää tärkeitä yhteistyötaitoja kuten kommunikaatio-, neuvottelu- ja päätöksentekotaitoja. Kokljuschkinin (1999, 42-43) näkemyksen mukaan seikkailu on yhteistoiminnallista ja jokaisen ryhmän jäsenen panos vaaditaan, jotta ryhmä selviytyy haasteesta. Lasten huomattessa tämän, he oppivat yhteistyön merkityksen ja sen, että apua kannattaa pyytää ja antaa.

Leirikoulun koettiin myös parantaneen oppilaiden yhteishenkeä ja lähentäneen oppilaiden suhteita. Yhdessä yöpymisen merkitys koettiin tärkeäksi. Kun nukkumaan mennään yhdessä, se luo kokemuksesta intensiivisemmän ja intiimimmän. Nukkumaan valmistautuminen on totuttu tekemään oman perheen kesken, joten se muuttaa selkeästi opettajan ja oppilaiden rooleja.

Leirikoulun koettiin parantaneen monin tavoin opettajan omaa suhdetta oppilaisiinsa. Opettajat näkivät leirikoulun toteutuksen leirikoulun ohjaajien tehtävänä. Opettajat seurasivat leirikoulussa ryhmäänsä ulkopuolelta, osallistuen kokemukseen ja toinen opettajista näki tämän ansioista tuntevansa ja ymmärtävänsä oppilaitaan paremmin sekä saaneensa läheisemmän suhteen heihin. Opettaja koki oppilaiden saavan itseensä lähemmän kontaktin, kun opettaja on leirillä ainoana vanhempänä oppilaille. Lisäksi hän uskoo oppilaiden

luottavan, että opettaja välittää heistä aidosti, kun on halukas viettämään monta kokonaista päivää heidän seurassaan. Oppilaan luottamuksen, että opettaja välittää ja haluaa oikeasti oppilaiden parasta, opettaja koki vähentävän esimerkiksi oppilaiden uhmakkuutta. Tätä kokemusta vahvistavaa teoriaa emme löytäneet aiemmista tutkimuksista, saimme siis mahdollisesti selville täysin aiemmin tuntemattoman hyödyn seikkailukasvatuksesta.

Jopa ohjaajat koettiin leirikoulussa läheisiksi ja luotettaviksi. Voi myös olla helpompi puhua joskus vieraammalle, varsinaisen ryhmän ulkopuoliselle henkilölle. Leirikoulu tarjoaa oppilaille mahdollisuuden saada kokemuksen myös uuden aikuisen kanssa muodostetusta luottamussuhteesta. Ohjaajissa on sekä miehiä, että naisia, mikä voi olla myös merkityksellistä henkilökohtaisten asioiden jakamisessa.

Leirikoulukokemuksen käsittely koettiin olennaiseksi, sekä lyhyesti leirikoulun lopuksi että laajemmin kouluun palattua. Reflektointia edellytetäänkin sekä koulun että nuorisokeskusten toimintaohjeissa. Kouluopetuksessa oppilaan halutaan uuden tiedon ja taidon oppimisen lisäksi oppivan refleктоimaan kokemuksiaan, tunteitaan ja oppimistaan (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2014, 17). Nuorisokeskuspedagogiikka korostaa toiminnan ja vuoropuhelun yhdistämistä ohjaamalla pohtimaan kokemuksia. (Suomen nuorisokeskusyhdistys 2016 E).

Leirikoulussa tavoitellaan opetuksen yleisiä ja laaja-alaisia tavoitteita, mutta tutkimuksemme nosti myös toisaalta kysymyksen siitä, tavoitellaanko oppiaineiden sisällöllisiä tavoitteita leirikoulussa niin paljon, kuin olisi mahdollista. Toinen opettajista toivoi, että leirikoulussa voitaisiin käsitellä jokin kokonaisuus opetussuunnitelmasta. Kouluopetukselta toivotaan eheyttämistä asioiden välisten suhteiden ja riippuvuuksien ymmärtämiseksi ja edellytetään vähintään kerran lukuvuodessa monialaista oppimiskokonaisuutta eli todellisen maailman ilmiön tarkastelua oppiainerajat ylittäen (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2014, 31.) Kokljushkinin (1999, 34-35) mukaan seikkailutoimintaan

voidaan yhdistää eri oppiaineita kuten matematiikkaa, äidinkieltä ja ympäristöoppia. Toinen ohjaajista koki, että lyhyessä leirikoulussa voi olla haasteellista käsitellä oppiaineiden sisältöjä, mutta siellä harjoittuvat yleiset tavoitteet, kuten sosiaaliset taidot. Näihin kuuluviksi hän luetteli syksyllä 2016 voimaan astuneen opetussuunnitelman laaja-alaisia tavoitteita. Villa Elban ohjelmistossa on myös useita eri oppiaineisiin liittyviä aktiviteetteja, mutta näiden yhteyttä opetussuunnitelmaan ei ole osattu avata. Esim. liikunnan, kielten ja ympäristöopin osalta löytyy valmiita aktiviteetteja, joita yhdistelemällä olisi mahdollista kehittää leirikoululle ilmiöpohjainen runko ja koko leirikoulua kannatteleva tarina. Tämä edellyttää kaikkien osapuolten perehtymistä opetussuunnitelmaan.

Leirikoulun syvin olemus haastateltujen mukaan on selvästi oppilaan kokemus epävirallisesta yhdessäolosta koulun ulkopuolella ja yhdessä koetusta seikkailusta, jota on kotoa poissa oleminen ilman vanhempia.

“Se sellanen tietty yhteisöllisyys ja pienuus, mä aattelin et se sopii niinku meidän luokalle parhaiten tällä hetkellä, et meidän kaupunkilaislapset on kyllä kerinny muittenki kanssa nysväämään ihan riittävästi että ja tää koulu on riittävän iso sillai et me ei tarvita muita ihmisiä... Kun kysymys on kuitenkin pienistä lapsista, niin jotenkin mä oon aina miettiny sitä että niille se tärkeä asia on se yhdessäolo, yhdessä tekeminen. Ni se vähäkin mitä siellä tehdään ni se on aika paljon koska sitten niille tulee kaikkea muutakin siinä, niinku tavallaan se vapaa-ajalla juoksentelu ja hengailu muitten kanssa ja se on jo niin täyttävää, että ei sitä hirveesti enää mitään muuta täydy... “ (Opettaja 1)

“... Ne halus paljo vapaa-aikaa sehän oli niinkö ehdoton ja sitten ne halus jalkapalloa ja siis, niinkö tosi paljon sellasta niinkö simppeliä, ei-ohjattua kuntoilua. Eli yhdessäoloa että sai vähän pelata ja... Mä oon kokenu sen että se leirikoulun niinku tarkoitus on semmonen myös semmanen kiva yhdessäolo kouluympäristön ulkopuolella että sit on kiva niinkö että on se

oman porukan kans... että niinkö se yhdessä tekeminen ja yhdessä kokeminen ja sitte tämmönen niinkö seikkailu, joukkona oleminen että ne ois niinkö niitä painopistealueita...En mä oo ajatellut paljon sitä, onko sillä mitään merkitystä, että minkälainen se ohjelma siellä on, että enemmän se on merkityksellinen se et sä lähdet ja sä teet yhdessä... Ja se on monelle haaste olla. Et oli meilläkin sellasia oppilaita mulla, ja toisellakin luokalla, jotka ei oo ollut äitistä ja isästä erossa. Ja mun mielestä ehkä se on silloin aika, jos oot kakstoista vee ja et oo ollu vielä... ” (Opettaja 2)

“Mutta joka tapauksessa ne asiat mitä me tehdään, et sitten kun se riittävän kauan kestää se leirikoulu, niin sille niinku muodostuu sellanen omanlainen ilmapiirinsä, et niille jotka on siinä mukana, niin niillä on sitten joku oma tämmönen salaseura siinä ikäänkun sen leirin aikana.” (Ohjaaja 2)

Tietämyksemme leirikouluista ja niiden hyödyistä oli ennen tutkimustamme melko vähäinen. Käsitksemme oli kuitenkin, että leirikoulu on hauskoja aktiviteetteja ja vapaa-aikaa kouluryhmän ja opettajan kesken, joten ennakkokäsityksemme mukaan se mahdollisesti hyödyttää eniten koululaisten välisiä sekä oppilaiden ja opettajan välisiä sosiaalisia suhteita. Tutkimustulostemme perusteella leirikoulua ei hyödynnetä niin paljon oppiainesisältöjen opettamiseen, kuin olisi mahdollista. Toisaalta oppilaat käsityksemme mukaan toivoisivat leirikoululta vapaamuotoisempaa toimintaa yhdessä, eikä varsinaista opiskelua. Leirikoulun selkeä vaikutus yhteishenkeen tuli esille voimakkaasti. Käsitksemme leirikoulun kasvatuksellisista merkityksistä siis toisaalta saivat tutkimuksestamme vahvistusta ja toisaalta laajentuivat.

Mielestämme olemme tutkimuksellamme saaneet luotettavasti tietoa siitä, mitä kasvatuksellisia merkityksiä leirikoululla voi olla. Luotettavuutta on parantanut aineisto- ja tutkijatriangulaatio: kahden eri leirikoulun opettajan ja ohjaajan haastattelut kahden tutkijan toimesta. Olemme pyrkineet ymmärtämään sen, mitä tutkittavat oikeasti ovat tarkoittaneet ja olemme yksimielisiä tulkinnoistamme.

Olemme osoittaneet tutkimuksemme luotettavuuden kuvailemalla tässä tutkimusraportissa tarkasti tutkimuksen taustan ja kaikki sen vaiheet.

Jatkotutkimuksena voisi ajatella tarkempaa tutkimusta, miten oppilaat kokevat leirikoulun ja mitä merkityksiä heille nousee kokemuksesta. Kiinnostavaa olisi myös tutkia, saavatko oppilaat leirikoulusta työkaluja vastaamaan globaalin yhteiskunnan vaatimuksiin mm. liittyen kansainväliseen yhteistyöhön, verrattuna oppilaisiin, jotka eivät ole käyneet leirikoulua.

Tutkimuksen tuloksista nousseet kehitysehdotukset Villa Elban leirikoulutoiminnalle

Leirikoulussa voisi käsitellä aikaisempaa enemmän oppiaineiden sisältöjä. Valmiiden ohjelmien yhteyttä opetussuunnitelman oppiaineiden tavoitteisiin ja sisältöihin voisi avata esitteessä niiden ohjelmien osalta, joissa sisältöjä jo on. Koko leirin kattava ilmiöpohjainen tarina syventäisi kokemusta ja toisi leirikoulun uuden opetussuunnitelman maailmaan. Tarina voisi alkaa jo valmisteluvaiheessa ja oppilaat voisivat osallistua sen kehittämiseen. Avoimuus uusille toimintatavoille ja ideoille voi rikastuttaa leirikouluelämystä sekä oppilaille että nuorisokeskuksen ohjaajille.

LÄHTEET

Aristoteles, VII. 2005. Nikomakhoksen etiikka. Suomennos Simo Knuuttila. Helsinki: Gaudeamus.

Beames, S. & Atencio, M. 2008. Building social capital through outdoor education. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 8 (2), 99-112.

Becker, P. 1998. Desire, rejection or simply tolerance. *Outdoors, adventure and experimental learning. European Congress report 1998*, 6-9.

Boniface, M. R. 2000. Towards an understanding of flow and other positive experience phenomena within outdoor and adventurous activities, *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 1 (2), 55-68.

Clarke, H. 1998. Keinot ja päämäärät seikkailukasvatuksessa. Teoksessa T. Lehtonen (toim.) *Elämän seikkailu. Näkökulma elämyksellisen ja kokemuksellisen oppimisen kysymyksiin Suomessa*. Jyväskylä: Atena Kustannus, 61-80.

Davidson, L. 2007. Qualitative research and making meaning from adventure: A case study of boys' experiences of outdoor education at school. *Journal of adventure education and outdoor learning* 1 (2), 11-20.

Denzin, N. K. 1970. *The research act*. Chicago: Aldine.

Eskola, J. & Vastamäki, J. 2015. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. 4. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 27-44.

Ewert, A. & Garwey, D. 2007. Philosophy and theory of adventure education. Teoksessa R. G. Prouty, J. Panicucci & R. Collinson (toim.) Adventure education: Theory and applications/Project adventure. Champaign, IL: Verso Press, 19-32.

Ewert, A. W. & Sibthorp J. 2014. Outdoor adventure education. Foundations, theory, and research. Champaign, IL: Human Kinetics.

Fägerstam, E. 2013. High school teachers' experience of the educational potential of outdoor teaching and learning. Journal of adventure education and outdoor learning 14 (1), 56-81.

Goldenberg, M. & Soule K. E. 2015. A four-year follow-up of means-end outcomes from outdoor adventure programs. Journal of adventure education and outdoor learning 15 (4), 284-295.

Hakala, J. 2015. Toimivan tutkimusmenetelmän löytäminen. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 4. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 14-26.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2011. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2010. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Hopkins, D. & Putnam, R. 1993. Personal growth through adventure. London: David Fulton Publishers.

Judén-Tupakka, S. 2007. Askelia fenomenologiseen analyysiin. Teoksessa E. Syrjäläinen & A. Eronen & V.-M. Värri (toim.) Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 62-90.

Karppinen, J. A. 2005. Seikkailullinen vuosi haastavassa luokassa. Etnografinen toimintatutkimus seikkailu- ja elämyspedagogiikasta. Oulun yliopisto.

Karppinen, J. A. 2012. Outdoor adventure education in a formal education curriculum in Finland: action research application. *Journal of adventure education and outdoor learning* 12 (1), 41-62.

Karppinen, J. A. & Latomaa, T. 2015. Seikkaillen elämyksiä III. Suomalainen seikkailupedagogiikka. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

Kiviniemi, K. 2015. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 4. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 74-88.

Kokljuschkin, M. 1999. Seikkailuun! Varhaiskasvatuksen seikkailukirja. Helsinki: Kirjayhtymä.

Laine, T. 2015. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 4. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 29-51.

Lehtomaa, M. 2005. Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) *Kokemuksen tutkimus. Merkitys - tulkinta - ymmärtäminen*. 1. painos. Helsinki: Dialogia, 163-194.

Louhela, V. 2010. Seikkailu opetusmenetelmien monipuolistajana. Teoksessa J. A. Karppinen & T. Latomaa (toim.) *Seikkaillen elämyksiä II. Elämyksen käsitehistoriaa ja käytäntöä*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 150-162.

Marttila, M. 2016. Elämys- ja seikkailupedagoginen luontoliikunta opetussuunnitelman toteutuksessa. Etnografinen tutkimus. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 237.

Muranen, P. 1998. Seikkailukasvatuskoulutus Suomessa. *Seikkailukasvatus* 1998 (1), 20-21.

Neuman, J. 1998. Introduction to outdoor adventure education in Czech Republic. Teoksessa *Outdoors, adventure and experimental learning. European Congress report 1998*, 13-14.

Nieminen, J. 1999. Seikkailujen Suomi - eli johdatus nuorisotyön retki- ja leiritoiminnan historiaan. Teoksessa J. Suoranta (toim.) *Nuorisotyöstä seikkailukasvatukseen*. Tampere: Tampereen yliopistopaino, 70-98.

Oelkers, J. 1992. Die Erziehung des Wilden als Pädagogische Fiktion. Teoksessa K. E. Müller & A. K. Tremml (toim.) *Ethnopedagogik: Sozialisation und Erziehung in traditionellen Gesellschaften. Eine Einführung*. Berlin: Dietrich Reiner Verlag.

Perttula, J. 2005. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) *Kokemuksen tutkimus. Merkitys - tulkinta - ymmärtäminen*. 1. painos. Helsinki: Dialogia, 115-162.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Helsinki: Opetushallitus.

Preston, L. 2014. Students' imaginings of learning in outdoor and in environmental education. *Journal of adventure education and outdoor learning* 14 (2), 172-190.

Priest, S. 1999. Outdoor leadership competencies. Teoksessa J. C. Miles & S. Priest (toim.) Adventure Programming. State College, PA: Venture, 237-239.

Scrutton, R. A. 2015. Outdoor adventure education for children in Scotland: quantifying the benefits. Journal of adventure education and outdoor learning 15 (2), 123-137.

Jim Sibthorp (2003) Learning transferable skills through adventure education: The role of an authentic process, Journal of Adventure Education and Outdoor Learning, 3:2, 145-157

Suomen nuorisokeskusyhdistys. 2016. A. Mikä seikkailukasvatus? Saatavilla: <http://www.seikkailukasvatus.fi/binary/file/-/id/30/fid/436> Luettu 2.8.2016.

Suomen nuorisokeskusyhdistys. 2016. B. Arvot. Saatavilla: <http://www.snk.fi/snk-ry/arvot/> Luettu 21.11.2016.

Suomen nuorisokeskusyhdistys. 2016. C. Leirikoulut. Saatavilla: <http://www.snk.fi/nuorisokeskustoiminta/leirikoulutoiminta/> Luettu 21.11.2016.

Suomen nuorisokeskusyhdistys. 2016. D. K3-seikkailu - unohtumattomia kokemuksia. <http://www.snk.fi/nuorisokeskustoiminta/k3-seikkailut/> Luettu 21.11.2016.

Suomen nuorisokeskusyhdistys. 2016. E. Nuorisokeskuspedagogiikka. Saatavilla: <http://www.snk.fi/nuorisokeskustoiminta/nuorisokeskuspedagogiikka/> Luettu 20.11.2016.

Taniguchi, S. T, Freeman, P. A. & LeGrand Richards, A. (2005) Attributes of meaningful learning experiences in an outdoor education program, Journal of Adventure Education and Outdoor Learning, 5 (2), 131-144.

Telemäki, M. & Bowles, S. 2001. Seikkailukasvatuksen teoria ja käytäntö. Osa I. Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. Sarja B. 15/2001.

Tutkimuseettisen 2012. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan laatimat eettiset periaatteet. Saatavilla: <http://www.tenk.fi/fi/eettinen-ennakkoarviointi-ihmistieteiss%C3%A4/eettiset-periaatteet> Luettu 22.4.2016.

Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Kasvatus 22 (5-6), 387-398.

Varto, J. 1996. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.

Villa Elba 2016. Esittely. Saatavilla: http://www.villaelba.fi/villa_elba/fi_FI/esittely/ Luettu 21.11.2016.

LIITTEET

Liite 1 Toimeksiantosopimus