

**REFLEKTIIVISEN AJATTELUN TASOT SEKÄ YHTEYS
SEIKKAILUKASVATUKSELLISEEN TOIMINTAAN**

Reea Partanen

Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma
Liikuntatieteellinen tiedekunta
Jyväskylän yliopisto
Kevät 2021

TIIVISTELMÄ

Partanen, R. 2021. Reflektiivisen ajattelun tasot sekä yhteys seikkailukasvatukselliseen toimintaan. Liikuntatieteellinen tiedekunta, Jyväskylän yliopisto, liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma, 88 s, (9 liitettä).

Tämän pro-gradu tutkimuksen tavoitteena oli tutkia, millä reflektiivisen ajattelun tasolla seikkailukasvatukselliseen toimintaan osallistuneet, iältään 18–26-vuotiaat nuoret aikuiset, toimivat. Lisäksi tarkasteltiin miten reflektiivisen ajattelun tasot jakautuvat suhteessa tutkittavien ikään. Tämän lisäksi toisena tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, onko seikkailukasvatukselliseen toimintaan osallistumisella ja reflektiivisellä ajattelulla havaittavissa jonkinlaista yhteyttä.

Tutkimus oli kvalitatiivinen ja pohjautui fenomenologis-hermeneuttiseen lähestymistapaan. Tutkimusaineisto koostui kirjallisista kirjoitelmista. Aineisto kerättiin Metsäkartanon Nuottavalmennuksen nuorten aikuisten ryhmiltä ajalla kevät 2020 – joulukuu 2020. Tarkasteltava tutkimusaineisto koostui 18 tutkittavan tuottamasta kirjallisesta vastauksesta. Aineiston analyysissä käytettiin teorialähtöistä sekä teoriaohjaavaa analyysyä.

Tutkittavat refleктоivat teknisen ja konseptuaalisen reflektiivisen ajattelun tasoilla. Dialektisen reflektion tasoa ei tutkimuksessa havaittu. Tutkimus osoitti, että reflektiivinen ajattelu voi pitää sisällään samanaikaisesti useita tasoja. Pääsääntöisesti teknisillä refleктоijilla havaittiin rinnalla konseptuaalisen tason refleктоintia ja konseptuaalisen tason refleктоijilla teknisen tason refleктоintia. Ikäryhmistä eniten teknisen tason refleктоintia tapahtui nuorimmassa ikäryhmässä ja konseptuaalista refleктоintia vanhimmassa ikäryhmässä.

Tutkimuksessa löydettiin yhdeksän seikkailukasvatuksellisen toiminnan tekijää, joita tutkittavat refleктоivat. Tutkittavien tapa refleктоida tekijöitä vaihteli reflektiivisen ajattelun tason mukaan. Tekniset refleктоijat kirjoittivat tehtäväorientoituneesti, jo elettyihin kokemuksiin viitaten sekä keskittyen kuvailemaan toimintaa, sisältöä ja taitoja. Konseptuaalisen tason refleктоijat kirjoittivat keskittyen ympäristöön, sisältöön, niiden kontekstiin ja yksilön tarpeisiin, yksilön valintoja ohjasi oma tieto sekä arvot ja kirjoituksissa näkyi yksilön oppimiseen liittyviä asioita. Tutkimuksen tulosten perusteella voitaisiin sanoa, että tietyt seikkailukasvatukselliset toiminnan tekijät voivat mahdollisesti toimia reflektiivisen ajattelun laukaisijana ja näin toimia tukevinä tekijöinä yksilön reflektiivisen ajattelun kehittämisessä.

Asiasanat: seikkailukasvatus, elämyspedagogiikka, reflektiivinen ajattelu, kokemuksellinen oppiminen, nuorisotyö, fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus

ABSTRACT

Partanen, R. 2021. Levels of reflective thinking and connection to the adventure pedagogy. Department of Sport and Health Sciences, University of Jyväskylä, Master's thesis, 88 pp., 9 appendices.

The purpose of this Master's thesis was to study in which level of reflective thinking 18-26-old young adults, who have been taken part of adventure education program, operate and how the level of reflective thinking goes with the age. The aim was also to investigate if there is a connection between being a part of an adventure education program and reflective thinking.

This research was a qualitative research, and the phenomenological-hermeneutical approach was used to conduct the research. The research material was consisted of 18 writings. The data was collected from young adult groups of Metsäkartano's Nuotta-program during the time period of June 2020 - December 2020. The qualitative content analysis was made by using theory-based approach and theory-guided approach.

The study showed that subjects reflected either in technical or conceptual reflective thinking levels. Based on the study, reflective thinking in a dialectical level didn't appear. The study relived that reflective thinking can consists different levels of reflective thinking at the same time. The technical reflector was observed using conceptual level of reflective thinking and conceptual reflector was observed using technical level. The technical level reflection was found the most in the youngest age group and conceptual appeared the most in the oldest age group.

The study relived nine factors of adventure education program which were reflected by subjects. The way of reflection was depended on the level of reflective thinking. The way of writing with technical reflectors were task oriented and focused to describe on action, contents and skills. Conceptual reflectors were focused with surroundings, actions and the context what was created by them. Needs of individual were seen in text and one's behavior was guided by own knowledge and values. With conceptual reflectors there were also things that associated with individual learning. Based on the results of this research, there could be positive connection between being a part of an adventure education program and individual's reflective thinking. With a consideration it could be said that specific factors and qualities in adventure education could act as a trigger for reflective thinking. These same factors could also have a supporting role when it comes to developing of individual's ability to do reflective thinking.

Key words: adventure education, adventure pedagogy, experimental learning, reflective thinking, youthwork, phenomenological- hermeneutical research

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

1 JOHDANTO.....	1
2 SEIKKAILUKASVATUKSEN HISTORIASTA	4
3 MISTÄ SEIKKAILUKASVATUS ON TEHTY?	8
3.1 Ulkoilmakasvatuksesta	8
3.2 Kokemuksellisesta oppimisesta	9
3.3 Kokemusten hyödyntämisestä oppimisessa.....	10
3.4 Seikkailukasvatusta vai elämyspedagogiikkaa?	12
3.5 Toiminnan tavoitteet, muodot ja ympäristöt.....	14
4 SEIKKAILUKASVATUS OSANA SUOMEN NUORISTYÖN TOIMIKENTTÄÄ .	18
4.1 Nuotta-valmennus.....	22
5 REFLEKTIIVINEN AJATTELU.....	25
5.1 Reflektio ennen toimintaa, toiminnan aikana ja sen jälkeen	26
5.2 Merkitys seikkailukasvatuksessa	27
5.3 Ajattelun tasot ja näkyminen kirjoituksissa.....	30
6 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	33
7 TUTKIMUKSEN TOTEUTUMINEN.....	34
7.1 Fenomenologis-hermeneuttisesta lähestymistavasta	35
7.2 Tutkijan esiymmärrys	36
7.3 Tutkimusjoukko.....	37
7.4 Tutkimusaineiston keruu	39
7.5 Tutkimusaineiston analyysi	42

7.6	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus.....	45
8	TULOKSET.....	48
8.1	Tekninen reflektio.....	48
8.2	Konseptuaalinen reflektio	50
8.3	Dialektinen reflektio	51
8.4	Tutkittavien reflektiivisen ajattelun tasojen ikäjakauma	51
8.5	Seikkailukasvatuksellisen toimintaan osallistuminen ja reflektiivinen ajattelu	51
8.6	Ryhmäkokemus, aktiviteetit, itsensä haastaminen ja ohjaaja.....	53
8.7	Muut seikkailukasvatukselliset tekijät.....	56
9	POHDINTA.....	59
9.1	Tutkittavien reflektiivisen ajattelun tasot	60
9.2	Ryhmäkokemus, aktiviteetit ja ohjaaja.....	63
9.3	Itsensä haastaminen, ilmapiiri ja uusi fyysinen ympäristö	64
9.4	Ulkoilma ja luonto, ohjelman rakenne ja perustarpeet	66
9.5	Seikkailukasvatuksellisten tekijöiden suhde reflektiivisen ajattelun tasoon	67
9.6	Suurimmat taustavaikuttajat tutkimustulosten takana	68
9.7	Kriittistä reflektointia seikkailukasvatuskentästä	69
10	TUTKIMUKSEN TOTEUTUMISEN ARVIOINTIA	72
10.1	Yhteistyötaho ja työn aikataulu	72
10.2	Tutkimuslomake ja tutkimusmenetelmä.....	74
10.3	Kohderyhmä ja tutkijan rooli.....	76
10.4	Jatkotutkimusaiheet ja merkityksellisyys	78
	LÄHTEET	80
	LIITTEET	90

1 JOHDANTO

Seikkailusta puhuttaessa ja sitä määriteltäessä ”haaste”, ”saavutus” ja ”pyrkimys”, ovat sanoja, jotka usein liittyvät mielikuvaan ja kuvailuun siitä, mitä seikkailu on (Bunayn 2011, 5). Seikkailu voidaan käsittää ja se voidaan määritellä eri tavoin riippuen kulttuurista ja yksilön subjektiivisesta kokemuksesta siitä, mitä seikkailu hänelle tarkoittaa ja merkitsee (Beames & Brown 2016, 4). Seikkailun rooli on muuttunut, mutta sen viehätysten keskeinen ainesosa, ajatus tuntemattomasta, on säilynyt tähän päivään. Enemmän kuin koskaan aikaisemmin luonnosta haetaan nyt kokonaisvaltaisesti haastavia seikkailukokemuksia (Ewert & Sibthorp 2014, 18). Ihmiselle katsotaan luontaiseksi halu puskea itseään alueelle, jossa riskit ovat mahdollisia. Tämän kautta on mahdollista löytää turvallisuutta, jota aikaisemmin ei ole ollut (Telemäki 1998, 41).

Seikkailulla on erilaisia rooleja ja se antaa yksilölle erilaisia merkityksiä. Toisessa ääripäässä seikkailu ja sen tuomat elämykset toimivat virkistäytymisen keinona hauskan aktiviteetin kautta, kun taas toisessa ne toimivat opettavina ja kasvua mahdollistavina tilanteina. Erilaiset kokemukset eivät pois sulje toisiaan, ja yleensä seikkailullisen tai elämyksellisen toiminnan koetaan pitävän sisällään samanaikaisesti useita eri merkityksiä. (Räty, 2011, 17.) Seikkailu on jotakin, joka koetaan henkilökohtaisesti, ja sen mahdollinen vaikuttavuus henkilökohtaiseen kasvuun on jokaisen kohdalla yksilöllinen (Bunyan 2011). Seikkailuun osallistumisen tulisi tapahtua aina yksilön omasta vapaasta tahdosta (Priest 1999). Toimintaan osallistuvalla tulisi jättää tilaa kokea seikkailu omalla henkilökohtaisella tavalla, jolloin yksilön on itsensä mahdollista päättää, onko toiminta hänelle virkistyksestä vai kasvattavaa. (Räty 2011, 20–21.)

Ammatilliset toimintakentät, jossa seikkailu on keskiössä, on kasvanut ja laajentunut maailmassa viimeisten vuosikymmenten aikana. Nämä toimialat ovela syntyneet vastaamaan erilaisten yhteisöjen erilaisiin tarpeisiin. (Ewert & Sibthorp 2014, 28.) Kasvatuspainotteiset

ohjelmat eroavat vapaa-ajan virkistysellisistä toiminnoista siten, että niillä on etukäteen suunniteltu päämäärä tai tietty tavoite, jota kohti toimintaa ohjataan. Toiminta on tällöin organisoitua ja ohjaajalla tai ryhmän johtajalla on vastuu sen määrittelystä. Virkistysellisen toiminnan katsotaan olevan enemmän yksilön henkilökohtaisten pyrkimysten ajamaa, jolloin toiminta ja sen tavoitteet voivat vaihdella yksilötasolla suuresti. (Ewert & Sibthorp 2014, 28, 31.) Seikkailutoiminnan ollessa tavoitteellisesti järjestettyä, voidaan toimintaa nimittää seikkailukasvatukseksi (Karppinen & Latomaa 2015, 196).

Seikkailukasvatuksen perimmäinen tarkoitus on tukea ja mahdollistaa yksilön henkilökohtaista kasvua (Ewert & Sibthorp 2014, 1; Pietilä 2020; Rätty 2011, 11). Toisena seikkailukasvatuksen päätavoitteena voidaan pitää ”*transferia*” eli siirtovaikutusta, joka tarkoittaa kykyä siirtää erilaisessa oppimisympäristössä opitut asiat osaksi arkielämän toimintoja. (Gass 1999; Pietilä 2020.) Reflektio on keskeinen työkalu toiminnan tavoitteisiin pyrkiessä (Ewert & Sibthorp 2014, 1; Gass 1999; Karppinen 2007; Pietilä 2020; Rätty 2011, 11). Tästä syystä tutkimusta, joka kohdistuu seikkailukasvatuksellisessa toiminnassa reflektioon, voitaisiin pitää tärkeänä. Tutkimuksen avulla olisi mahdollista ymmärtää paremmin reflektiota ilmiönä, sen roolia ja siihen vaikuttavia tekijöitä seikkailukasvatuksellisessa kontekstissa. Reflektiiviseen ajatteluun painottavalla tutkimuksella voi olla mahdollista löytää vastauksia siihen, tukeeko seikkailukasvatus reflektiivisen ajattelun kehittymistä, mitkä tekijät ovat tukevia ja miten sekä mihin sen kehittyminen yksilössä vaikuttaa. Tämän kautta toiminnasta voidaan löytää ne komponentit, joilla voitaisiin tietoisesti lisätä keinoja reflektiivisen ajattelun lisäämiseen ja tukemiseen sekä parantaa mahdollisuuksia seikkailukasvatuksellisen toiminnan tavoitteiden täyttymisestä. Tutkittavien reflektiivisen ajattelun tason selvittäminen voi auttaa ymmärtämään toimintaan osallistuvien lähtökohtia ja valmiuksia ja tätä myötä suunnittelemaan toimintaa tarkoituksenmukaisemmaksi.

Suomessa seikkailukasvatuksesta ja reflektiivisestä ajattelusta löytyy aikaisempaa tutkimusta, mutta enemmän erikseen tarkasteltuina kuin yhdessä. Reflektiivistä ajattelua ja sen ilmentymistä on tutkittu väitöskirja tasolla useimmiten institutionaalisessa viitekehyksessä,

jolloin se on liittynyt opettajien tai oppilaiden reflektiivisen ajattelun toteutumiseen ja vaikutuksiin tai ammatillisuuden kontekstissa (Kuokkanen 2000; Männikkö 2019; Mäntylä 2003). Väitöskirjatasoinen tutkimus seikkailukasvatuksesta on Suomessa vähäistä ja se on keskittynyt tarkastelemaan seikkailukasvatuksellisen toiminnan sopivuutta ja mahdollisuuksia opetussuunnitelman näkökulmasta sekä vaihtoehtoisena opetus- ja oppimismenetelmänä (Karppinen 2005; Marttila 2016). Voitaisiinkin siis todeta, että reflektiivisen ajattelun tutkiminen osana seikkailukasvatuksellista toimintaa on tarpeellista ja varsin uusi näkökulma antaen mahdollisuuden tarkastella ilmiötä uudenaikaisessa kontekstissa.

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella, millä reflektiivisen ajattelun tasolla seikkailukasvatukselliseen toimintaan osallistuneet, iältään 18–26-vuotiaat nuoret aikuiset, toimivat. Tavoitteena oli selvittää toimivatko tutkittavat teknisellä, konseptuaalisella vai dialektisella reflektiivisen ajattelun tasolla ja miten tasot jakautuvat ikäryhmittäin? Lisäksi tavoitteena oli selvittää, onko seikkailukasvatukselliseen toimintaan osallistumisella ja reflektiivisellä ajattelulla havaittavissa yhteyttä. Kohderyhmänä tutkimuksessa toimivat nuorisotyönkentällä toimivan Nuotta-valmennus hankkeen nuorten aikuisten ryhmät ja tutkimusaineisto koostui tutkittavien kirjallisesti tuottamista kirjoitelmista.

2 SEIKKAILUKASVATUKSEN HISTORIASTA

Seikkailukasvatus on pedagoginen ja didaktinen suuntaus, jonka juuret juontavat Keski-Euroopasta, Englannista sekä Amerikan kulttuureista (Karppinen 2020a). Seikkailukasvatus itsessään on käänös englannin termeistä *adventure education* ja *outdoor adventure education* (Karppinen 2020a; Telemäki 1998a). Suomen Seikkailukasvatus-järjestön mukaan seikkailukasvatus määritellään kokonaisuudessaan toiminnaksi, joka pitää sisällään seikkailullisia aktiviteetteja (Suomen nuorisokeskusyhdistys 2018). Sen menetelmät pohjaavat ulkona ja luonnossa tapahtuviin toimintoihin, sosiaalisiin suhteisiin, elämyksiin, jotka yhdistävät tunnekokemuksia sekä ympärillä olevaan elettyn todellisuuteen (Karppinen & Latomaa 2015, 39–44, 196). Seikkailukasvatusta kuvaillaan matalariskiseksi seikkailutoiminnaksi, jossa toiminnan reflektointi on keskeisessä roolissa (Karppinen 2020b). Seikkailukasvatusta voidaan määritellä eri tavoin riippuen kulttuuri- ja tulkintanäkökulmasta pitäen sisällään laajan käsitteistön. Määritelmien ja terminologian käyttöön vaikuttavat myös toiminnan toteutusmuoto (Karppinen & Latomaa 2015, 39). Tämän lisäksi määritelmä ja siihen liittyvät mielikuvat vaihtelevat johtuen siitä, että yksilöiden henkilökohtaiset kokemukset vastaavanlaisilta ohjelmopalvelukentiltä ovat yksilöllisiä ja erilaisia. Seikkailukasvatuksen toimintakentän rakentumiseen ovat vaikuttaneet useat vastaavanlaiset toimikentät, kuten esimerkiksi seikkailulliset opastoinnit ja seikkailuohjelmat, joilla on ollut toiminnassaan kasvatuksellinen tavoite. (Ewert & Sibthorp 2014, 33–34.) Toimintakenttänä se käsittää alleen niin sosiaali-, nuoriso-, kuntoutus- kuin terapiatyön (Karppinen & Latomaa 2015, 39).

Seikkailukasvatuksellisen toiminnan kehittymiseen nykyiseen muotoonsa ovat vaikuttaneet erilaiset tapahtumat ja tottumukset historiassa. Pohjana on toiminut ihmisen luonnollinen taipumus ja mielenkiinto etsiä seikkailua. Järjestäytyneemmän ja tavoitteellisemmän toiminnan alkaminen, kuten partioliikkeiden syntyminen 1910-luvulla, katsotaan vaikuttaneen maailmalla seikkailukasvatuksen muotoutumiseen merkittävästi. Tämän on katsottu toimineen pohjana organisoitujen ulkoilmatoimintojen syntymiselle. (Ewert & Sibthorp 2014, 16, 23.)

Tunnetuin ja suurin vaikuttaja elämyspedagogiikan ja sitä myötä myös seikkailukasvatuksen kentällä on ollut Kurt Hahn (Ewert & Sibthorp 2014, 24; Karppinen 2015, 78; Telemäki 1998b, 7). Hahnin pedagoginen ajattelu ei ollut kuitenkaan täysin uutta tai itse keksittyä (Karppinen 2015, 79). Hahnin näkökulma ja ajatukset pohjautuivat sekä yhdistelivät hänelle tärkeiden ajattelijoiden, kuten Platonin ja Sokrateen ajatuksia ja kasvatusta koskevia teorioita (Telemäki 1998b, 12). Hahninlaisen ajattelutavan perusta oli pyrkiä kasvattamaan nuorista aktiivisia kansalaisia (Christian 2011). Hahn pyrki vastaamaan elämyspedagogiikalla kaupungistuvan ja teollistuvan yhteiskunnan ongelmiin, sillä hän koki muuttuneen ympäristön vaikuttavan negatiivisesti ihmisen kasvuun ja kehittymiseen. Hahn ajatteli, ettei yhteiskunta enää opettanut yksilöä kantamaan vastuuta, ei vaatinut huolehtimaan lähimmäisistään eikä ponnistelemaan fyysisesti. (Telemäki 1998b, 13.) Hahnin elämyspedagoginen ajattelu ja toiminta pohjautuivat neljään osa-alueeseen, jotka olivat fyysinen harjoitus, projekti, retki ja palvelu. Näiden harjoittamisen ajateltiin toimivan vastalääkkeenä yhteiskunnan luomille epäkohdille ja haasteille. (Allison, Thorburn, Telford & Marshall 2011; Telemäki 1998b, 14.) Jokaisella osa-alueella katsottiin olevan oma merkityksensä yksilön kasvun ja kehittymisen tukijana. Fyysisellä harjoituksella tavoiteltiin fyysisen kunnon paranemista, rohkeuden lisääntymistä, haasteiden vastaanottamista ja omien rajojen tunnistamista. Fyysisellä harjoituksella tavoiteltiin myös tilaisuutta opettaa ryhmätyöskentelytaitoja. (Telemäki 1998b, 14.) Projektin tarkoitus oli kasvattaa yksilön henkistä puolta itsevarmuuden ja itsekurin kehittymisen kautta ja retken oli tarkoitus luoda puitteet mahdollisuudelle kohdata haaste ja seikkailu (Allison ym. 2011). Retken kautta mahdollistettiin myös taitojen, kuten esimerkiksi päätöksenteon harjoittelua (Telemäki 1998b, 14). Viimeisen osa-alueen, palvelun tarkoitus, oli opettaa nuorille myötätuntoa (Allison ym. 2011). Myötätunnon harjoittelun ja siihen kasvamisen ajateltiin tapahtuvan lähimmäisestä huolehtimisen ja auttamisen kautta (Telemäki 1998b, 15).

Maailmalla seikkailukasvatuksellisen kentän yhtenä merkkipaaluista pidetään Kurt Hahnin aloittamaa Outwar Bound toimintaa 1940-luvulla. Järjestön toiminta ja arvot nojasivat Hahnin elämyspedagogiseen ajatteluun. (Ewert & Sibthorp 2014, 23; James 2000; Telemäki 1998b, 21.) Vuonna 1941 perustettiin ensimmäinen Outward Boundin nimeä kantava koulu (Telemäki

1998b, 21). Suurimpina vaikuttajina ja mahdollistajina Outward Bound järjestön syntyyn ja toimintaan Kurt Hahnin rinnalla, olivat myös Lawrence Holt ja Jim Hogan (Ewert & Sibthorp 2014, 24). Nykyaikaisen seikkailukasvatuksen alkamiseksi on ajateltu Yhdysvaltoihin 1962-luvulla perustettua Outward Bound koulua ja sen toiminnan käynnistymistä (Gilbertson, Bates, McLaughlin & Ewert 2006, 8–9; Ewert & Sibthorp 2014, 23). Outward Boundin vakiintuminen johtavaksi järjestöksi seikkailukasvatuskentällä oli seikkailukasvatuksen historian muodostumista tarkastellessa merkittävä tapahtuma (Ewert & Sibthorp 2014, 24). Järjestön toiminta-ajatus lähti liikkeelle nuorten itseluottamuksen sekä itsevarmuuden parantamisen tarpeesta (Kelly & Potter 2011). Näihin tavoitteisiin katsottiin päästävän kokemusten kautta, jotka mahdollistivat yksilön piilossa olevan potentiaalin kehittymisen (James 1980, 8–9). Työkaluina tähän nähtiin fyysisten haasteiden kokeminen ja kohtaaminen (Kelly & Potter 2011). Haasteiden kohtaamisen ja niiden voittamisen nähtiin tarjoavan palkintoja, jotka olivat yksilön kasvun kannalta keskeisiä. Luonnon rooli oli myös keskeisessä merkityksessä, sillä se mahdollisti ympäristön, joka sellaisenaan opetti yhteistyön tärkeyttä ja itseuria. (James 1980, 8–9.) Nykypäivän Outward Bound toiminta perustuu edelleen Hahnin ajatuksen tavoin yksilön kasvun mahdollistamiselle haasteen kautta (Outward Bound 2017). Järjestön perusajatus on yhä opettaa itsevarmuutta, tukea yksilön identiteetin kasvua sekä luonto- ja ulkoilmaolosuhteiden ja sen tuomien haasteiden myötä vahvistaa yhteisöllisyyden tunnetta (Gilbertson, Bates, McLaughlin & Ewert 2006, 9).

Suomessa seikkailukasvatuksen juurien voidaan katsoa kiinnittyvän entisaikojen selviytymistaitojen hallinnan välttämättömyyteen ja eräperinteeseen (Karppinen 2020a). Suomalaisessa historiassa luonto on toiminut elementtinä, jota vastaan ja siellä elämiseksi on jouduttu keksimään selviytymiskeinoja (Nieminen 1999). Ennen seikkailukasvatuksellisen toiminnan käynnistymistä ensimmäiset viitteet organisoidusta ulkoilmatoiminnasta olivat nähtävissä Suomessa 1900-luvulla vapaaehtoisjärjestöjen toiminnan alkamisen kautta. Tällaista toimintaa harjoittivat muun muassa Nuorten Miesten Kristillinen Yhdistys, Partio ja Suomen Latu. (Karppinen 2020a.) Näiden järjestöjen tuolloinen retki- ja leiritoiminta jakoi yhteisiä piirteitä seikkailukasvatuksen kasvatus- ja elämysideologiasta (Nieminen 1999). Suomeen

seikkailukasvatuksen pedagogiset ja didaktiset käytänteet tulivat Keski-Euroopasta, Britanniasta ja Amerikasta. Kurt Hahnin ajatus elämypedagogiikasta, sekä sen mukana Outward Bound liike, rantautuivat Suomeen 1980-luvulla. (Karppinen 2020a.) Viitteitä seikkailukasvatuksellisesta toiminnasta oli ensimmäisenä nähtävillä aloittelevassa nuorisotyökentän toiminnassa, johon se vakiinnutti Suomessa paikkansa 1990-luvulla (Nieminen 2020). Seikkailukasvatuksellinen toiminta- ja lähestymistapa tarjosivat yhteisen toimintamuodon nuorisotyölle sekä nuorisohuollolle, jossa se toimi ehkäisevän työn välineenä (Nieminen 1999). 1980-luvusta aina 2000-luvulle asti oli nähtävissä seikkailukasvatuskentän ja sen toimijoiden räjähdysmäinen kasvu. Toiminnan kasvu ei kuitenkaan ollut pelkästään positiivinen asia. Erilaisten ja useiden toiminnanharjoittajien kautta tuli esiin seikkailukasvatuksen toiminnallisen harjoittamisen suuret erot. Nämä erot kävivät ilmi myös nuorisotyökentällä, jossa ne näkyivät sekalaisina käytäntöinä ja epäselvinä sääntöviivoina sille, mitä seikkailukasvatuksellisen toiminnan tuli olla ja pitää sisällään. (Karppinen 2020a.) Seikkailukasvatuskentän tarkempi organisoituminen alkoi 2000-luvulla (Karppinen 2015, 103). Tällöin opetus- ja kulttuuriministeriö aloittivat seikkailukasvatuksen kansallisen verkoston kehittämisen. Kehitystyön myötä Suomen Nuorisokeskusjärjestö nimettiin seikkailukasvatustoiminnan johtavaksi elimeksi. (Karppinen 2020a.) Organisoitumisen kautta seikkailukasvatuksesta tuli Suomessa tärkeä yhteistoiminnantyökenttä koulujen sekä sosiaali- ja nuorisotyön välille (Nieminen 2020).

3 MISTÄ SEIKKAILUKASVATUS ON TEHTY?

Seikkailukasvatukseen liittyvät vahvasti ulkoilmakasvatus ja kokemuksellinen oppiminen. Voidaankin ajatella, että seikkailukasvatus on yhdistelmä näitä molempia, sillä sen katsotaan jakavan niin ulkoilmakasvatuksen kuin kokemuksellisen oppimisen ajatuksia ja periaatteita. Yhteisen perustan ja jaettujen ajatusten lisäksi seikkailukasvatuksella on kuitenkin myös omat ominaispiirteensä. Näiden tunnuspiirteiden kautta se on mahdollista luokitella myös omaksi toiminnakseen oman käsitteensä alle. (Priest & Gass 2018, 12.)

3.1 Ulkoilmakasvatuksesta

Ulkoilmakasvatuksessa on kyse ulkona tapahtuvasta, tekemällä oppimisen prosessista, joka perustuu kokemuksellisuuteen (Priest 1986). Ulkoilmakasvatuksesta voidaan sanoa, että se toimii yläkäsitteenä laajalle kentälle, jonka tarkoitus on tarjota ulko- ja luontoympäristössä kasvatukselliseksi tarkoitettuja kokemuksia (Priest & Gass 2018, 12). Se lähestyy ihmistä kokonaisvaltaisesti ottaen huomioon kaikki aistit toimiessaan samalla opetus- ja oppimismenetelmänä. Ulkoilmakasvatuksessa oppimisen tärkein painopiste nähdään ihmisen ja ympäristön välisissä suhteissa. Ihmisen ja ympäristön väliseksi suhteiksi katsotaan ihmisen oma henkilösuhde ja hänen ympärillään olevat ihmissuhteet. Tämän lisäksi siihen katsotaan kuuluvat suhteet, jotka liittyvät ekosysteemiin, kuten ravintoketju ja elämänkiertokulku sekä ekistiset suhteet, joilla tarkoitetaan ihmisen suhdetta ympäristöönsä. (Priest 1986.)

Priestin (1986) mukaan ulkoilmakasvatus voidaan jakaa kahteen suurempaan alakäsitteeseen, seikkailu- sekä ympäristökasvatukseen. Nämä haarat painottavat edellä mainittuja ihmisen ja ympäristön välisiä suhteita eri tavoin, seikkailukasvatuksen keskittyessä henkilö- ja ihmissuhteisiin ja ympäristökasvatuksen ekistisiin ja ekosysteemiin liittyviin suhteisiin (Priest 1986). Ulkoilmakasvatuksen katsotaan yhdistyvän seikkailukasvatuksen kanssa silloin, kun ryhmässä toimimisella on koulutuksellinen tai virkistyksellinen tavoite. Tavoitteisiin tähdätään

tällöin ulkoilmassa tapahtuvien toimintojen ja aktiviteettien kautta, jotka yhdistävät niin fyysisen toiminnan kuin taitoharjoittelunkin. (Ewert & Sibthorp 2014, 6.)

3.2 Kokemuksellisesta oppimisesta

Ulkoilmakasvatuksen rinnalla myös kokemuksellinen oppiminen liittyy seikkailukasvatuskentän toimintaan. Voidaankin ajatella, että ulkoilmakasvatus ja kokemuksellinen oppiminen ovat yläkäsitteitä seikkailukasvatukselle ja yhteydessä toisiinsa. (Ewert & Sibthorp, 2014, 29.) Kokemuksellisessa oppimiskäsityksessä kokemus on oppimisen keskiössä ja se toimii keskeisenä oppimisen mahdollistajana oppilaan ollessa itse aktiivinen toimija (Beard & Wilson 2018, 4; Kolb 1984, 20–21). Kokemus nähdään oppimisen perustana, mutta myös ärsykkeenä oppimiselle (Beard & Wilson 2018, 3). Kokemuksen laatu vaikuttaa myös oppimisen laatuun ja kokemuksen kautta oppiminen ei tarkoita sitä, että jokainen kokemus pystyisi toimimaan yhtä arvokkaasti oppimisen edistäjänä. Kokemus voi toimia kasvattavana, jolloin se onnistuu yhdistämään oppijan menneisyyden ja nykyisyyden yksilön tulevaisuuden kokemuksi palvelevaksi. Kokemus voi olla myös päinvastainen, ei-kasvattava, jolloin se jää irralliseksi onnistumatta tukemaan edessä olevien kokemusten kasvua yksilön kasvamisen tueksi. (Dewey 1938, 25–28.) Kokemuksellisen oppimisen voidaan ajatella olevan oppimista, jossa löydetään merkityksiä ja oppija järjestää asioita uudelleen rakentamalla käsitystään siitä mitä tapahtuu (Boydell 1976, 19–20).

Kolbin (2015, 31) mukaan oppimisen kontekstissa sanalla kokemuksellisuus on tarkoitus kuvata oppimisprosessin kokonaisvaltaisuutta. Kokemuksellisessa oppimisessä kokemukset tunnetaan moniaistillisesti ja yksilöllisesti (Karppinen 2020b). Kokemuksellisessa oppimiskäsityksessä oppimisprosessissa yhdistyvät kokemus, havainnointi, tieto ja käyttäytyminen (Kolb 2015, 31). Kolbin ajattelulle antaa tukea myös ajatus ihmisestä kokonaisvaltaisena yksilönä, jolla ajatellaan olevan ulkoinen ja sisäinen maailma. Kokemus oppimisesta tapahtuu ihmisen sisäisessä maailmassa, kun taas itse kokemus tapahtuu ulkoisessa maailmassa. Vaikka kokemus oppimisesta ja itse koettu kokemus tapahtuvat eri maailmoissa

ovat ne yhteydessä toisiinsa ja näin vaikuttavat toisiinsa. Oppimiskokemus rakentuu sosiaalisista, kulttuurisista, emotionaalisista, sensorisista ja kognitiivisista elementeistä. Ajattelu ja toiminta eivät ole kokemuksessa erillisiä. Kokemus linkittää elementit toisiinsa, jolloin ajattelu ja toiminta toimivat yhdessä toisilleen tiedonantajina ja täydentäjinä. (Beard & Wilson 2018, 3, 5–6.)

Kolbin kehittämä kokemuksellisen oppimisen malli (1984) katsoo oppimisen olevan kehämäinen oppimisen prosessi, jossa kokemus saa aikaan muutoksen. Syntyvän muutoksen kautta luodaan uuta tietoa, joka on puolestaan muodostunut kokemuksen käsittämisen ja muutoksellisuuden kautta. Kokemuksen käsittäminen ja muutoksellisuus ovat kokemuksellisen oppimisen prosessin kaksi ulottuvuutta. Käsittäminen tarkoittaa tiedon sisäistämisen prosessia ja muutoksellisuus sitä, kuinka yksilö tulkitsee ja käyttää saamaansa tietoa. Tiedon sisäistämisen ulottuvuus pitää sisällään yksilön omakohtaisen kokemuksen ja ilmiön käsitteellistämisen. Kokemuksen muutoksellisuus taas pitää sisällään kokemuksen tarkastelun eli reflektoinnin, sekä aktiivisen kokeilemisen käytännössä. Yksilön omakohtainen kokemus, ilmiön käsitteellistäminen, reflektointi ja aktiivinen kokeileminen toimivat kokemuksellisen oppimisen kehän neljänä eri oppimisen vaiheena. Kyseiset oppimisen vaiheet seuraavat toisiaan omakohtaisesta kokemuksesta aina viimeiseen aktiivisen kokeilun vaiheeseen. Oppiminen itsessään on taas lopputulosta näiden vaiheiden yhteisvaikutuksesta. (Kolb 2015, 49, 51.)

3.3 Kokemusten hyödyntämisestä oppimisessa

Kokemuksia voidaan tarkoituksenmukaisesti suunnitella oppimista varten (Beard & Wilson 2018, 3). Tällainen kokemus tulisi katsoa tarkoituksenmukaiseksi, suunnitelluksi ja oppimista edistävä tapahtumaksi, jossa opettajan rooli on varmistaa kokemuksen koulutukselliseen tavoitteeseen pyrkiminen (Dewey 1916, 74–75). On katsottu, että kokemuksellisessa oppimisessa on keskeistä, että kokemukset rakentuvat vaatien yksilön aloitetta (AEE 2020; Karppinen 2020b). Lisäksi oppimisen kannalta on olennaista, että päätöksenteon rooli sekä vastuu lopputuloksesta ovat yksilöllä itsellään (AEE 2020). Seikkailukasvatuksessa

kokemuksellisen oppimisen käyttö on kasvatustieteiden kannalta suunniteltu tavoitteelliseksi ja tarkoituksenmukaiseksi (Karppinen 2020b). Tarkoitus ei ole pyrkiä antaa kokemusta vain kokemuksen takia (Ewert & Sibthorp 2014, 7–8, 29). Kokemuksellisen oppimisen tavoite ei toiminnalla tavoiteltu lopputulos myöskään seikkailukasvatuksessa ole aina etukäteen ennustettavissa (AEE 2020; Hopkins & Putnam 2012, 6; Rätty 2011, 20–21). Seikkailukasvatuksellisen kokemuksen komponentteihin kuuluvat itse osallistuja, ympäristöasetelma, aktiviteetit, kokemusta ja toimintaa ohjaava henkilökunta, kokemuksen prosessointi ja fasilitointi, sekä kokemuksesta saatu ja luotu henkilökohtainen merkitys. Osallistuja toimii näiden komponenttien keskiössä ja on vuorovaikutuksessa niistä jokaiseen. Osallistujan yhteydessä olon lisäksi komponentit yhdistyvät myös toisiinsa ja vuorovaikuttavat näin keskenään. (Ewert & Sibthorp 2014, 34–35.) Oman henkilösuhteen kehittymisen lisäksi suhteiden kehittyminen on siis mahdollista myös ympärillä oleviin ihmisiin sekä ympäristöön (AEE 2020; Priest 1986). Yksilö oppii itsestään ja ympäristöstään olemalla vuorovaikutuksessa ja oppimalla ihmisistä ympärillään (Hopkins & Putman 2012, 12).

Seikkailukasvatuksessa kokemuksellinen oppiminen nähdään yhtenä tehokkaimmista keinoista pyrittäessä toiminnan kautta saavuttamaan yksilön kasvua (Hopkins & Putman 2012, 11–12). Kokemukset luovat tilanteita, joiden kautta yksilön on mahdollista nähdä selkeämmin omaa arvomaailmaansa (AEE 2020). Kokemusten kautta voidaan myös rohkaista yksilöä tutkimaan arvojaan ja omia käyttäytymismallejaan (Ewert & Sibthorp 2014, 37). Kokemukset tarjoavat mahdollisuuksia kokea onnistumisia ja epäonnistumisia, jotka sellaisenaan antavat tilaa mahdollisuudelle oppia (AEE 2020). Kokemuksen ollessa merkityksellinen oppijalle voi tapahtua sitoutumista. Sitoutumisen kautta kokemus voi mahdollistaa yksilössä itsessään muutoksen ja henkilökohtaisen kasvun. (Beard & Wilson 2018, 4.) Kokemus itsessään voidaan siis nähdä toimivan opettajana ja pohjana omaan itseensä tutustumisessa (Hopkins & Putman 2012, 11). Seikkailukasvatuksessa kokemusten merkitystä ja oppia tuetaan reflektoinnilla, kriittisellä tarkastelulla sekä pyrkimällä löytämään siirtovaikutuksen alla olevia elementtejä omasta yksilöllisestä elämästä. Seikkailukasvatuksellisessa kokemuksessa osallistuja on keskeisessä osassa. Osallistuja tuo kokemukseen mukanaan omat aikaisemmat kokemuksensa,

mielipiteensä, luonteenpiirteensä. Näiden lisäksi jokaisen yksilön kognitiivisten ja affektiivisten toimintojen yhdistäminen kokemukseen on erilainen. Edellä mainitut tekijät vaikuttavat siihen, miten yksilö tulkitsee kokemuksensa ja millaisen merkityksen hän siitä itselleen muodostaa. (Ewert & Sibthorp 2014, 37.)

3.4 Seikkailukasvatusta vai elämyspedagogiikka?

Suomessa seikkailukasvatus termin käyttö on vakiintunut ja sillä usein viitataan seikkailukasvatuksen lisäksi elämyspedagogiseen toimintaan (Karppinen & Latomaa 2015, 42–43). Elämyspedagogiikka on käännös saksankielisestä sanasta *erlebnispädagogik* ja se liitetään Saksan Hahnilaiseen perinteeseen. (Telemäki 1998a). *Outdoor adventure education*, eli seikkailukasvatuksen katsotaan Suomessa tarkoittavan seikkailupainotteista toimintaa, kun taas *erlebnispädagogik*, eli elämyspedagogiikka mielletään elämuspainotteiseksi toiminnaksi (Karppinen & Latomaa 2015, 42).

Seikkailukasvatuksen ja elämyspedagogiikan väliltä löytyy määritelmien suhteen tiettyjä eroavaisuuksia. Seikkailukasvatuksessa kasvatusmenetelmänä voidaan pitää fyysistä seikkailullista toimintaa, jonka elementtejä ei voida etukäteen tarkkaan suunnitella. Sen keskiössä toimii aito seikkailu ja seikkailun epävarmuuden ja yllätyksellisyyden ajatellaan olevan sen rikkaus. Elämyspedagogiikka ei taas puolestaan korosta huippukokemuksena pelkästään fyysistä seikkailua. (Karppinen & Latomaa 2015, 47–48.) Yksilön kasvuun ja mahdollisuuteen oppia tähdätään elämyspedagogiikassa kokonaisvaltaisesti koskettavien elämysten kautta (Outward Bound Finland 2017). Elämyspedagogiikan perusajatus lepää kasvatusmenetelmissä, jotka keskittyvät laaja-alaisuuteen (Karppinen & Latomaa 2015, 47). Kasvatettavalle pyritään mahdollistamaan yksilöllinen oppimiskokemus, jossa yksilön oma toimijuus on keskiössä. Toiminnan kautta saatu kokemus voi toimia oppimiskokemuksena, joka mahdollistaa yksilön oppimisen sellaisessa potentiaalissa, johon ei aikaisemmin ole ollut mahdollisuutta. (Kivelä 2020.) Elämyspedagogiikassa toiminta voi rakentua ilmaisun, draaman, musiikkiin tai kuvataiteen ympärille. Menetelmät ovat seikkailupedagogiikan tapaan

myös toiminnallisia, mutta eivät niin äärimmilleen vietyjä, eivätkä ne aina vaadi fyysistä seikkailua ulkoilmassa. (Karppinen & Latomaa 2015, 47, 49.) Elämyspedagogiikassa yksilön tapa muuttaa ulkoiset olosuhteet omakohtaiseksi kokemuksesi voikin nousta tärkeämpään rooliin kuin itse olosuhde (Telemäki 1998b,41).

Seikkailu- ja elämyspedagogiikasta löytyy erojen vastapainoksi kuitenkin paljon yhtäläisyyksiä, sillä ne molemmat voidaan luokitella pedagogiseksi toiminnaksi. Pedagogiikka on toimintaa, joka rakentuu oppimisen ja kasvattamisen ympärille. (Räty 2011, 11.) Niin seikkailu- kuin elämyspedagogisessa toiminnassa keskitytään toiminnallisuuteen, elämyksellisyyteen ja kokemuksellisuuteen (Ewert & Sibthorp 2014, 34; Karppinen & Latomaa 2015, 44). Oppilaskeskeisyys ja ongelmanratkaisu ovat läsnä opetuksessa (Beames & Brown 2016, 34). Toiminta on useimmiten ryhmämuotoisesti tapahtuvaa ohjaajan tai johtajan kanssa (Ewert & Sibthorp 2014, 1). Tämän lisäksi toiminnassa pyritään monniaistillisuuteen, jolloin tekemisessä yhdistyvät niin ajattelu, tunteet kuin perusaistienkin käyttö. Toiminta voi olla kestoltaan niin lyhyt- kuin pitkäkestoista, päivästä aina vuoden mittaiseen prosessiin. (Karppinen & Latomaa 2015, 44.) Elämyspedagogiikassa ja seikkailukasvatuksessa on myös löydettävissä samat toiminnan perusrakenteet. Perustoiminnot voidaan molemmissa jakaa niissä neljään osa-alueeseen, joita ovat sosiaalistamisleikit, ryhmätehtävät ja -haasteet, yksilöllisen haasteet sekä ulkoilmatoiminnot. Niin elämyspedagogiikassa kuin seikkailukasvatuksessa myös taidon oppiminen on vahvasti läsnä. Molemmissa suuntauksissa, taidoissa, jotka ovat opittavissa ja opetettavissa, voidaan tunnistaa kolme eri luokkaa. Ensimmäinen luokka on tekniset taidot, kuten taito kiipeillä, meloa tai vaeltaa. Toinen luokka on nimeltään pehmeät taidot, eli sosiaali- ja vuorovaikutustaidot. Kolmanteen luokkaan lukeutuvat metataidot, jotka koskettavat esimerkiksi johtajuutta ja etiikkaa. (Telemäki 1998a.)

Seikkailukasvatus ja elämyspedagogiikka voidaan siis mieltää erillisiksi toiminnan muodoiksi, mutta samanaikaisesti voidaan todeta, että ne voidaan rinnastaa toisiinsa (Kivelä 2020). Puhuttaessa toiminnasta, jossa elämyspedagogiikan ja seikkailukasvatuksen toimintaperiaatteita on yhdistetty, voidaan kuvailla toimintaa, jonka tavoitteena on antaa

osallistujalle merkittävä ja voimakas elämys. Elämyksen tuottamiseen käytetään apuna ympäristöä tai toimintaa, joka mahdollistaa jännityksen tunteen syntymisen. Näillä elementeillä on mahdollistaa saavuttaa edellä mainitut toiminnalle asetetut pedagogiset tavoitteet. (Karppinen & Latomaa 2015, 46.) Edellä olevan tiedon perusteella voitaisiinkin ajatella, että seikkailukasvatuksen ja elämyspedagogiikan välille on vaikeaa tehdä eroa, sillä ne jakavat samankaltaiset toimintaperiaatteet ja kasvatukselliset tavoitteet. Tässä pro gradu tutkielmassa seikkailu- ja elämyspedagogiikkaa tarkastellaan toisiinsa sekoittavana ja rinnastettavana toimintana. Seikkailukasvatuksesta puhuttaessa tässä pro gradu tutkielmassa viitataan myös edellä kuvattuun elämyspedagogiseen toimintaan.

3.5 Toiminnan tavoitteet, muodot ja ympäristöt

Seikkailukasvatus pitää sisällään seikkailun. Seikkailun katsotaan muodostuvan neljästä elementistä, tekemisen autenttisuudesta, lopputuloksen epävarmuudesta, taitojen tai uusien ominaisuuksien hallinnasta ja yksilön toiminnallisesta vastuusta. Näiden osa-alueiden katsotaan mahdollistavan merkityksellisen seikkailun synnyn seikkailukasvatuksellisessa toiminnassa. (Beames & Brown 2016, 20, 101.)

Seikkailukasvatuksen perimmäinen tarkoitus on tukea ja mahdollistaa yksilön henkilökohtaista kasvua (Ewert & Sibthorp 2014, 1; Pietilä 2020; Rätty 2011, 11). Yksilön kasvua voi tapahtua usealla eri osa-alueella. Se voi olla fyysistä, psyykkistä, kognitiivista, sosiaalista tai henkistä (Ewert & Sibthorp 2014, 34). Kasvuun tähdätään sosiaali- ja vuorovaikutustaitojen kehittymisen kautta. Tähän päästään antamalla erilaisia työkaluja oman minäkäsityksen tarkasteluun ja itsetunnon kasvattamisella. Toisen seikkailukasvatuksen suurena tavoitteena voidaan pitää ”*transferia*” eli siirtovaikutusta, joka tarkoittaa kykyä siirtää erilaisessa oppimisympäristössä opitut asiat osaksi arkielämän toimintoja. (Gass 1999; Pietilä 2020.) Siirtovaikutuksen ydinajatuksena on oppia taito käyttämään koettujen kokemusten antamia työkaluja hyväksi yksilön kohtaamissa elämän haasteissa (Gass 1999). Siirtovaikutusta seikkailukasvatuksen kautta voidaan katsoa tapahtuneen esimerkiksi silloin, kun yksilö oppii

kommunikointitaitoja ja itsevarmuutta haastavassa ryhmätilanteessa seikkailukasvatuksellisella kurssilla ja pystyy soveltamaan oppimiaan taitojaan seuraavalla kerralla samankaltaisen haastavan ryhmätilanteen kohdatessaan esimerkiksi koulussa tai työelämässä. Tällöin yksilö siirtää oppimansa toiseen ympäristöön. (Beames & Brown 2016, 56.) Onnistuneen siirtovaikutuksen kautta on mahdollista tukea ja lisätä yksilön kokemaa elämänsä hallinnan tunnetta (Parviainen 2020). Seikkailukasvatus on tavoitteellista toimintaa, mutta siihen katsotaan kuuluvaksi tietynlainen epävarmuuden läsnäolo, kun puhutaan toiminnalla tavoitellusta lopputuloksesta (Hopkins & Putnam 2012, 6).

Seikkailukasvatuksellisessa toiminnassa kehittymiseen ja kasvuun liitettyjä tavoitteita tavoitellaan usein aktiviteettien kautta. Toiminta itsessään voi pitää sisällään teemoja seikkailu-urheilusta ja erityistaidoista kuten melonnasta, kalliokiipeilystä tai johtajuuteen liittyvistä taidoista. (Ewert & Sibthorp 2014, 1, 3, 28.) Näihin aktiviteetteihin kuuluvat usein epävarmuuden ja tiettyjen riskien läsnäolo (Beard & Wilson 2018, 133; Bunyan 2011). Riskit voivat olla fyysisiä, henkisiä, sosiaalisia tai materialistia (Beard & Wilson 2018, 133; Priest 1999). Riskin ja epävarmuuden kasvatuksellisen tarkoituksen ajatellaan perustuvat pyrkimykseen lisätä yksilön kasvavaan kykyyn toimia mukavuusalueensa ulkopuolella, itsensä ylittämiseen ja oppimiseen siitä, että pystyy suurempiin asioihin kuin itse uskoo (Beames & Brown 2016, 44). Epävarmuus kulkee käsi kädessä riskien läsnäolon kanssa. Seikkailukasvatuksessa tämä on tiedostettua kuten myös sen vaikutus yksilön turvallisuuteen. Riskin läsnäolon hyväksyminen toiminnassa voi kuitenkin mahdollistaa sen luomien olosuhteiden ja siihen liitetyn toiminnan kautta jonkin suuremman syntymistä osallistujassa itsessään. (Beames & Brown 2016, 11.) Riskit ja epävarmuus ovat osaltaan luomassa seikkailullisista aktiviteeteistä saatavaa endorfiiniryöppyä, joka aiheutuu yksilön tuntemasta omasta pystyvyyden tunteesta hänen suorittaessaan haastavia aktiviteetteja (Bunyan 2011). Tällaisen fyysisen toiminnan katsotaankin olevan yksi tehokkaimmista keinoista vaikuttaa yksilön tunnemaailmaan positiivisesti (Beard & Wilson 2018, 132).

Seikkailukasvatuksessa kokemusten kautta oppiminen voi olla kuitenkin myös muuta, kuin siihen tyypillisesti liitetyt seikkailulliset ulkoilma-aktiviteetit (Ulvinen 2020). Tavoitellun yksilön kasvun tukemisen kannalta, riskinotto, epävarmuus ja mukavuusalueelta poistumista tärkeämmäksi voivatkin nousta yksilön kokema turvallisuuden, varmuuden ja hyväksytyksi tulemisen tunteet. Ne voivat itsessään toimia yksilölle katalyyttinä muutokselle ja mahdollistaa sen tapahtuvaksi. (Davis-Berman & Berman 2002.) Voimakkaasti vaikuttavien elämysten ja kokemusten saanti voi tapahtua myös arkipäiväisissä olosuhteissa, kuten esimerkiksi koululuokassa (Karppinen 2015, 44). Ulkoilmatoimintojen rinnalla toiminnassa kulkevat muun muassa myös erilaiset luovat ja emotionaaliset harjoitteet ja taiteenlajit, kuten esimerkiksi draama (Pulkamo 2008).

Ulkoilma, luonto, seikkailulliset aktiviteetit ja ryhmätoiminta, tarjoavat seikkailukasvatuksessa ympäristön ja puitteet tietyn tyyppiselle sosiaaliselle vuorovaikutukselle. Tällaisen sosiaalisen ympäristön ja vuorovaikutuksen kautta on mahdollista vaikuttaa positiivisesti niin itse yksilöön kuin yhteisöön, jossa yksilö vaikuttaa (Ewert & Sibthorp 2014 15–16, 34). Luomalla ympäristöön edellä mainitun kaltaista toimintaa, joka itsessään vaatii yksilön ponnisteluja ja poistumista mukavuusalueelta, voidaan mahdollistaa yksilön henkisiin voimavaroihin vaikuttavien osa-alueiden muutosta ja muokkautumista. Näitä osa-alueita voivat olla yksilön ymmärrys omasta pystyvyydestä ja osaamisesta tai ajatukset omista kyvyistä ja taidoista. (Karppinen & Latomaa 2015, 48.) Ne voivat myös liittyä vääristyneisiin asenteisiin itseään tai muita kohtaan (Karppinen 2010, 120). Seikkailukasvatukselliseen toimintaan katsotaankin kuuluvaksi niin omaan henkilösuhteeseen kuin muihin ihmissuhteisiin liittyvien ongelmien kohtaaminen ja niiden ratkaisemisen. Henkilösuhteeseen liittyviä osa-alueita katsotaan olevan henkilön oman itsensä kanssa toimeen tulemiseen vaikuttavat tekijät kuten itsevarmuus, oma kyvykkyys ja minäkuva. Ihmissuhteisiin liittyviä osa-alueita katsotaan olevan ryhmätoimintaan liittyvät tekijät kuten kommunikoinnin, yhteistyön, ongelman ratkaisun, yhteistyön ja konfliktien selvittäminen. (Priest, S. & Gass, 2018, 29.)

Todellisuus, jossa yksilö vaikuttaa, on rakennettu sosiaalisten rakenteiden ympärille ja siksi oppimista tapahtuu oppimalla ympärillä olevista yhteisöistä. Useimmat kokemukset rakentuvat kokemusten ympärille, jotka ovat syntyneet toimiessamme osana erilaisia yhteisöjä. Seikkailukasvatuksessa muodostettavat ryhmät joihin yksilöt sitoutuvat, ovat sosiaalisesti intensiivisiä ja monimutkaisia. Tämä johtuu osaltaan ympäristöistä, joissa ryhmä toimii, sillä ne luovat fyysisiä haasteita ja niiden voittamiseksi ryhmältä vaaditaan sitoutumista tiettyyn sosiaaliseen rakenteeseen. (Hopkins & Putman 2012, 12–13.) Toiminta korostaa perustarpeiden toteutumisen tärkeyttä, näyttää haasteiden kohtaamisen kautta yksilöiden pelkoja mutta myös niiden käsittelyä (Pulkamo 2008). Seikkailukasvatuksellisen toiminnan ryhmät tähtäävät siihen, että yksilö pystyisi oman vaikutuksensa muihin ja kokea tukea, joka syntyy osana ryhmässä olemisesta ja toimimisesta. Tämän lisäksi ryhmä luo myös uuden sosiaalisen ympäristön, joka antaa mahdollisuuden yksilölle kokeilla erilaisia sosiaalisia rooleja (Hopkins & Putman 2012, 13). Ryhmän turvallisuuden on koettu olevan edellytyksenä ryhmän toimivuudelle. Jokaisen yksilön ryhmässä tulee kokea turvallisuutta, jotta kasvatuksellisten tavoitteiden on mahdollista tulla saavutetuksi. (Pulkamo 2008, 511.)

Tässä pro gradussa seikkailukasvatuksella tarkoitetaan toimintaa, joka on ryhmämuotoista, kokonaisvaltaista ja kokemuksellista ja se voi vaihdella kestoltaan päivästä kuukausiin. Toimintaympäristönä toimii luonto- ja ulkoympäristö. Toteutettavat aktiviteetit voivat olla toiminnassa seikkailullisia, mutta ne voivat fyysiseltä haastavuudeltaan vaihdella molempiin ääripäihin. Seikkailukasvatuksellisella toiminnalla on aina yksilön kasvua tukeva tavoite, mutta lopputulokseen liittyy myös epävarmuuden läsnäolo, sillä oppimiskokemus on aina yksilöllinen. Oppimisen ja tavoitteiden täyttymisen kannalta reflektointi näyttelee toiminnassa keskeistä osaa.

4 SEIKKAILUKASVATUS OSANA SUOMEN NUORISTYÖN TOIMIKENTTÄÄ

Seikkailukasvatukset menetelmän olivat käytössä Suomessa sosiaali- ja nuorisotyön kentillä paljon aikaisemmin kuin institutionaalisessa opetuksessa. Näitä kenttiä ja kouluopetusta verratessa on nähtävissä, että seikkailukasvatuksella on tähän asti aina ollut merkittävämpi rooli sosiaali- ja nuorisotyön kentällä. Seikkailukasvatuksen ja siihen pohjaavan toiminnan voidaan katsoa olleen osa lasten ja nuorten tukemistyötä nuorisotyön alkuaikojen muodostumisesta lähtien. (Marttila 2016, 59, 224.) Nuorisotyön kaltaisen toiminnan alkaessa Suomessa, luontoympäristöä ja siellä toimimista käytettiin luonteen vahvistamisen työkaluna. Seikkailullinen ja luontolähtöinen toiminta aloitti juurtumisen Suomen nuorisotyöhön Angelo American partioliikkeen kautta 1910–1920. Partioliikkeen myötä toiminnan keskiöön nousivat ulkoilmassa toteutetut, toiminnallisuuteen tähtäävät aktiviteetit. Pian tämän jälkeen nuorisotyön järjestöt vakiinnuttivat toimintasuunnitelmaansa toiminnan harjoittamisen ulkoilmassa ja ryhmätoiminnallisuuden. Toisen maailmansodan jälkeen tapahtui nuorisotyön järjestäytyminen. Ulkoilmatoimintojen vierelle alkoivat myös seikkailulliset aktiviteetit löytää paikkansa. Vähitellen näille aktiviteeteille alkoi muodostumaan rooli ryhmätoimintataitojen sekä luottamuksen opettajana. (Nieminen 2020.)

Olemassa oleva nuorisojärjestöt eivät pystyneet tavoittamaan silloisella toiminnallaan järjestöön kuulumattomia nuoria, jonka seurauksena kuntien nuorisotyö alkoi kehittymään. Kuntien saaman kasvatustieteiden tuen myötä oli mahdollista aloittaa järjestöjen kaltaisia ulkoilmatoimintoja, jonka seurauksena nuorisotyö alkoi muuttua kuntalähtöiseksi toiminnaksi. 1960-luvulla nuorisotyö hyväksyttiin julkisen hallinnon strategiaan. 1980–1990 ajalla yhteiskuntalähtöiset syyt, kuten nuorten koulun keskeytys sekä syrjäytymisvaarassa olevien nuorten määrän kasvu, vaikuttivat siihen, että katsottiin tarpeelliseksi kehittää uusia lähestymistapoja tämän kohderyhmän saavuttamiseen. (Nieminen 2020.) Seikkailukasvatuksen koettiin saavuttavan totuttua retki- ja leiritöitä paremmin ongelmaryhmiin kuuluvat nuoret (Nieminen 1999). Tämän seurauksena alkoi seikkailukasvatuksellisen toiminnan räjähdysmäinen kasvu ja monien vaiheiden kautta seikkailukasvatus vakiinnutti paikkansa

nuorisotyön kentällä. Seikkailukasvatuksen nähtiin tarjoavan aikaisempaa vapaaehtoisuuteen perustuvaa ulkoilmatoimintaa ammattimaisemman ja tarkoituksenmukaisemman lähestymistavan. Sen katsottiin myös tuovan nuorisotyön kentälle ennaltaehkäisevään työhön arvokkaita työkaluja. (Nieminen 2020.) Vaihe vaiheelta seikkailukasvatus löysi paikkansa myös nuorisotyön ammatillisissa sekä korkeanasteen koulutuksissa (Karppinen 2020a).

Nuoret saattavat kohdata elämässään haastavia siirtymävaiheita, jotka voivat johtaa pahimmillaan syrjäytymiseen, ellei niihin ole olemassa tukea ja työkaluja, joilla vaiheiden käsittelyä voitaisiin helpottaa (Christian 2011). Tavoitteellisella seikkailukasvatuksellisella toiminnalla on mahdollista pyrkiä tasa-arvoisuuteen sekä katkaista syrjäytymiskierteitä (Nieminen 1999). Koulusta siirtyminen työelämään on voinut tulla yhä useammalle nuorelle haastavammaksi ja monimutkaisemmaksi kuin aikaisemmin. Saattaa tuntua siltä, että yhä aiemmin nuoren tulisi tietää, mitä tulevaisuudeltaan haluaa ja kuinka pyrkiä siihen, mutta aikaa elämän isoihin päätöksiä ei ole saatavilla yhtä paljon kuin siihen ehkä olisi tarpeen. Seurauksena saattaa tällöin syntyä katkeamaton oravanpyörä, joka voi johtaa yhteiskunnasta syrjäytymisen lisäksi nuoren itsearvostuksen sekä itsetunnon heikentymiseen. Mukana voivat tulla myös kasvavat ongelmat liittyen rikollisuuteen ja päihteiden käyttöön. (Christian 2011). Seikkailukasvatuksellisella toiminnalla pystytään tukemaan nuorten elämähallintataitojen kehittymistä (Sutinen 2007; Talvitie 2020; Rautiainen 2020). Tällaiseksi taidoiksi voidaan ajatella yksilön omaa rakentamaa kokemusta siitä, mikä valta hänellä itsellä on määrittää valintojaan ja elämäänsä (Nieminen 2020).

Nuorisotyön kentällä seikkailukasvatuksellinen toiminta voidaan siis nähdä työkaluna, jolla voidaan päästä vaikuttamaan nuoren elämään (Pulkamo 2008). Toimintojen kautta nuorten voi olla mahdollista opetella ja oppia muun muassa vastuunottoa, luottamuksen kehittymistä itseensä ja muihin, saada pystyvyyden tunteita sekä rakentaa luottamuksellista ja turvallista suhdetta aikuisiin (Christian 2011). Seikkailukasvatuksellisilla menetelmillä saatetaan pystyä luomaan nuorille tilanteita sekä toimintaa, jossa on mahdollisuus onnistua, oppia uutta ja päästä toimimaan ryhmässä (Martikainen 2017). Ryhmämuotoisella toiminnalla voidaan vaikuttaa

nuoren ymmärrykseen omasta roolista ja vahvuuksista ryhmän jäsenenä. Se saattaa opettaa nuorelle sitoutumista toimintaan sekä antaa työkaluja käsitellä epäonnistumisia. Ryhmän jäsenenä nuoren on ehkä mahdollista oppia myös itsestään uutta ja tunnistaa omia kykyjään. (Kujala 2015.) Seikkailukasvatuksellisen toiminnan kautta nuori voi myös päästä kohtaamaan tilanteita, joissa hän voi haastaa itseään, saada elämyksiä sekä pystyvyyden tunnetta kohdatessaan tilanteita, joiden suorittaminen voi tuntua ensin mahdottomalta (Virtanen 2017, 68). Tällaisten tilanteiden on mahdollista kasvattaa epävarmuuden sietokykyä ja kehittää taitoa mukautua ja kohdata uusia ja vieraita tilanteita (Beames & Brown 2016, 80–81). Nämä tilanteen voivat mahdollistaa nuorelle itsensä näkemisen uudessa roolissa. Uuden ja erilaisen roolin kautta saattaa avautua tilaisuus tuoda esiin nuoresta sellaisia luontenvahvuuksia ja piirteitä, jotka vahvistavat positiivista roolia ja yksilön kokemaa toimijuutta (Sutinen 2007).

Seikkailukasvatuksen tarkoitus on antaa nuorisotyöhön totutuista toimintatavoista poikkeavia vaihtoehtoja uudessa ja erilaisessa ympäristössä (Parviainen 2020). Seikkailullinen ympäristö on muuttuva ja elävä ja se mahdollistaa silmien avautumisen oman arjen arvoille. Luonto itsessään tarjoaa ympäristönä aitoa tekemistä. Tämän kautta syntyvä motivaatio toimimiseen on luontaista ja nuori voi saada osallisuuden tunteita tekemiseen osallistumisen kautta. (Kujala 2015.) Nuorilla, jotka ovat itsenäistymisen kynnyksellä ja pohtivat omaa minäkäsitystään, on havaittu olevan suurempi taipumus verrata itseään muihin. Seikkailukasvatukseen vahvasti kuuluvan reflektoinnin avulla on mahdollista pystyä vahvistaa nuoren omaa identiteettiä, sosiaali- ja vuorovaikutustaitoja sekä oman elämän huolehtimiseen liittyviä taitoja. (Talvitie 2020.) Itsereflektiolle ja syvemmälle itsetuntemukselle saattaa avautua ovi luonto- ja ulkoilmaympäristön kautta, sillä ne voivat asettaa nuoren eri tavoin vastuuseen toiminnastaan kuin tuttu kotiympäristö. Tällaisessa ympäristössä omaan elämään ja sen hallintaan liittyviä vastuita saattaa olla vaikeampaa vältellä. (Kujala 2015.)

Haastavaa nuorisotyössä ja sen toiminnassa voi olla tutkitusti todistaa sen aito vaikuttavuus. Toiminnalla aikaan saadut tulokset eivät välttämättä näy heti, sillä joskus toiminnan vaikuttavuus nuoren elämään saattaa nousta esiin vasta vuosien päästä toiminnan loppumisesta.

(Parviainen 2020.) Tämä viive toiminnan vaikuttavuudessa yksilöön on usein läsnä kasvatuksellisessa työssä. Kasvattajan tavoittelema lopputuloksen vaikutus kasvatettavaan ei välttämättä toteudukaan samanaikaisesti kasvatuksellisten tekojen tapahtumisen kanssa. (Kivelä 2020.) Samankaltainen ongelma on mahdollista nähdä myös seikkailukasvatuksellisessa toiminnassa. Seikkailukasvatuksessa kokemuksen hyödyntäminen ja siitä opitun vieminen arkipäivään, eli transferin tapahtuminen, katsotaan toiminnan yhdeksi keskeisimmäksi tavoitteeksi (Gass 1999). Samaan aikaan se voidaan kuitenkin nähdä myös yhtenä haastavimmista tavoitteista saavuttaa. Yksilössä tapahtuva kasvu ja muutos on usein riippuvainen monesta tekijästä. (Beames & Brown 2016, 46–48.) Seikkailukasvatuksessa prosessit ovat sidoksissa tiettyyn aikaan, eivätkä niiden mahdollistamat muutokset välttämättä osu sopivaan hetkeen yksilön omassa elämässä (Sutinen 2007). Ryhmän vertaistuki, yksilön motivoituneisuus ja kyky toistaa tilanteeseen sidottu käytös samankaltaisessa konseptissa voivat olla vaikuttavia tekijöitä toiminnan tavoitteisiin (Beames & Brown 2016, 48). Tämän lisäksi on huomioitavaa, että yksilöt osallistuvat usein toimintaan omista lähtökohdistaan. Tästä syystä on haastavaa sanoa, että seikkailukasvatuksellisella prosessilla ja sen läpikäymisellä saavutettaisiin aina sille asetettu tavoite. (Sutinen 2007.) Seikkailukasvatuksen lyhytaikaisten vaikutusten on havaittu vaikuttavan nuoren elämään positiivisesti (Christian 2011). Nämä vaikutuksen voivat näkyä vähentyneenä päihteiden käyttönä tai rikoskäyttäytymisen pienentymisellä. Pidemmän aikavälin vaikutukset liittyvät taasen minäkäsityksen ja maailmankäsityksen suhteeseen. (Kujala 2015.) Seikkailukasvatuksellisen toiminnan vaikuttavuus näyttäisi kuitenkin heikkenevän, kun tarkasteluun otetaan pidempi ajanjakso. Vaikutusten merkittävyyttä on havaittu vähentävän yksilön paluu arkipäiväiseen elinympäristöön. (Christian 2011.)

Seikkailukasvatuksellisia elementtejä on käytetty hyödyksi erilaisissa nuoriso- ja sosiaalityön kentän toteutuksissa sekä hankkeissa, vaikkei niitä suoranaisesti olisikaan nimetty seikkailukasvatukselliseksi toiminnaksi. Tällaisiksi voitaisiin katsoa Suomessa esimerkiksi Pelastakaa Lapset ry 2017 käynnistämä Retkihanke, Tampereen seudun Työllistämisyhdistys Etappi ry:n toimintaan kuuluva Luontopolkua eteenpäin –hanke, joka on toteutettu vuosina

2013–2017 ja 2018–2020, sekä 2010 käynnistynyt opetus- ja kulttuuriministeriön tukema Nuotta-valmennus (Moisio 2018; Pietikäinen 2012; Rautiainen 2020). Hankkeiden tavoitteina ovat olleet muun muassa vuorovaikutustaitojen kehittäminen, nuorten voimavarojen ja osallisuuden tukeminen, yhteisöllisyyden tunteen saavuttaminen sekä henkilökohtaisen kasvun mahdollistaminen (Moisio 2018, 9, 33, 63–64; Rautiainen 2020). Lisäksi tavoitteina ovat olleet nuorten hyvinvoinnin lisääminen, terveiden elämäntapojen kehittymisen tukeminen, sosiaalisuuden vahvistaminen sekä yhteiskuntaan kiinnittyminen (Pietikäinen 2012, 8). Näiden lisäksi nuorten omien elämäntilanteiden ja tulevaisuuden suunnitelmien selkeyttäminen on katsottu keskeisiksi tavoitteiksi (Rautiainen 2020). Seikkailukasvatukselliseksi katsottuja toimintoja on käytetty kaikissa edellä mainituissa hankkeissa tukevana työkaluna tavoitteisiin pääsyssä. Voitaisiinkin siis sanoa, että seikkailukasvatus toimii monipuolisena työkaluna nuoriso- ja sosiaalityön kentillä. Seuraavassa alaluvussa esitellään tarkemmin nuorisotyön toimikentällä operoiva Nuotta-valmennus, jonka toimintaperiaatteet pohjaavat seikkailukasvatuksellisiin tavoitteisiin ja menetelmiin.

4.1 Nuotta-valmennus

”Nuotta-valmennus on valtakunnallisissa nuorisokeskuksissa toteutettua sosiaalista nuorisotyötä” (Pietikäinen 2012, 6). Sen tavoitteena on saada toimintaansa mukaan nuoria, jotka tulevat etsivän nuorisotyön sekä työpajojen saavuttamina. Nuotta-valmennus on kohdennettu nuorille sekä nuorille aikuisille, jotka ovat iältään 13–28-vuotiaita ja heillä on vaara syrjäytyä koulutuksesta tai työelämästä. Toimintaan osallistuneita yhdistää tunne oman tulevaisuuden epävarmuudesta, elämän suunnan puuttuminen ja toimimaton arjenhallinta. Osallistujien sosiaalisiin suhteisiin ja itsenäiseen elämän aloittamiseen liittyy usein ongelmien kasaantumista, kuten esimerkiksi päihteiden käyttöä, työttömyyttä tai ongelmia talouden sekä mielenterveyden kanssa. Toiminnan keskiössä on tavoite kehittää nuorten kykyä hallita omaa arkea sekä tukea heidän sitoutumistaan koulutus- ja työmaailmaan. Nuotta-valmennukseen osallistumisessa pyritään aina vapaaehtoisuuteen. (Pietikäinen 2012, 6, 12, 14, 17.)

Nuotta-valmennus on osa sosiaalisen vahvistamisen palvelujatkumoa, johon kuuluvat Nuotan lisäksi etsivä nuorisotyö sekä nuorten työpajatoiminta. Sosiaalisen vahvistamisen palvelujatkumo on opetus- ja kulttuuriministeriön tukemaa toimintaa ja sillä tarkoitetaan prosessimaista toimintaa, jonka tavoitteena on nuorten elämäntilanteiden ja – hallinnan kehittäminen. (Valtakunnallinen työpajayhdistys ry ja tekijät 2015.) Nuotta-valmennuksen tavoitteina, arjenhallinnan tukemisen lisäksi, ovat sosiaalisten taitojen ja terveiden elämäntapojen vahvistaminen. Nuotta-valmennuksen koetaan pystyvän antavan keinoja, joilla voidaan sosiaalisesti vahvistaa nuoria. (Pietikäinen 2012, 8.) Sosiaalisen vahvistamisen keskiössä on ehkäisevä työ, jolla tavoitellaan yksilön sitoutumista yhteisöön ja sen toimintaan (Mehtonen 2011). Nuotta-valmennuksen painopiste on ehkäisevässä toiminnassa. Se on tukevaa ja resursseja antavaa toimintaa etsivälle nuorisotyölle sekä työpajatoiminnalle. (Valtakunnallinen työpajayhdistys ry ja tekijät 2015, 4, 8.) Nuotta-valmennus on käynnistynyt Suomessa vuonna 2010 ja sitä on toteutettu valtakunnallisissa nuorisokeskuksissa. Toteutuksesta keskuksissa on vastuussa keskusten Nuotta-koordinaattori. (Pietikäinen 2012, 7.)

Nuotta-valmennuksen toiminnan sisältö vaihtelee nuorisokeskuksessa olevasta osaamisesta ja toimintaympäristöstä riippuen. Toiminta koostuu seikkailullisista ja elämyksellisistä toiminnoista, kokemuksellisesta oppimisesta sekä aktiviteeteista, jotka ovat toiminnallisia. Aktiviteeteina voivat toimia erilaiset luontoretket, melonta, jousiammunta, kiipeily, kädentaitojen harjoittaminen tai ruokien suunnittelu ja valmistus. Toimintaan sisällytetään keskusteluita ja tehtäviä, joiden avulla pyritään huomioimaan niin yksilö kuin ryhmä. Toiminta on ryhmämuotoista, mutta yksilöllisellä otteella. Valmennuksen toteuttajat korostavat toiminnan olevan osallistuja lähtöistä ja heidän voimavarojen lisäämiseen keskittyvää. Luonto on toimintaympäristönä valmennuksen keskiössä. Se antaa mahdollisuuksia erilaisten toimintojen toteuttamiseen ja tukee osallistujien luontosuhteen syntymistä. Toteutusmuodoltaan valmennukset ovat intensiivi- tai päivävalmennusta, jolloin ne vaihtelevat kestoltaan muutamasta vuorokaudesta useampaan viikkoon tai kuukauteen. Sama ryhmä voi osallistua lyhytkestoiseen toimintaan useamman kerran pidemmän aikajakson sisällä. Riippuen

siitä, onko valmennus intensiivi- vai päivätoteutus, osallistujat yöpyvät nuorisokeskuksessa tai omassa kodissaan. (Pietikäinen 2012, 8, 12, 14, 16.)

Seikkailutoiminta yhdessä toiminnallisuuden kanssa toimii Nuotta-valmennuksen tunnuspiirteinä. Toiminta haastaa osallistujaa toimimaan epämukavuusalueella, joka parhaimmillaan mahdollistaa itsensä ylittämisen, voimaantumisen sekä itseluottamuksen kasvun. Seikkailukasvatuksellisten menetelmien käytöllä pyritään tukemaan sosiaalisen vahvistamisen tavoitteita. (Pietikäinen 2012, 16, 18.) Niiden avulla on mahdollista tukea yksilöä, yksilön yhteisöön kuulumisen tunnetta sekä sosiaalisten- ja vuorovaikutustaitojen kehittymistä. Seikkailukasvatuksellisella toiminnalla pystytään parhaimmillaan tukemaan onnistumisen kokemuksia, itsensä haastamista, reflektointia omaa toimintaa kohtaan ja omaan itseensä tutustumista. (Räty 2011, 14, 36, 71.) Seikkailukasvatus ja Nuotta valmennus jakavat saman toiminta-ajatuksen toimintaan osallistumisen vapaaehtoisuudesta (Pietikäinen 2012, 17: Räty 2011, 20). Keskeisenä molemmissa nähdään myös opittujen taitojen siirtäminen arkielämään (Gass 1999; Pietikäinen 2012, 17; Pietilä 2020; Räty 2011, 28).

5 REFLEKTIIVINEN AJATTELU

Reflektoinnin voitaisiin ajatella olevan työkalu, joka auttaa ymmärtämään ja jäsentämään kokemusten kautta opittuja asioita sekä oppimista. Oman ajattelun ja toiminnan tiedostamista kutsutaan metakognitioksi. Tiedostamisen lisäksi metakognitioon liittyvät oman ajattelun ja toiminnan ohjaaminen sekä säätely. (Lehtinen, Vauras & Lerkkänen 2016, 147.) Yksilön tietoiseksi tulemista omasta sekä muiden ajattelusta ja ajattelun toiminnoista kutsutaan reflektiiviseksi ajatteluksi ja tästä syystä se mielletään osaksi metakognitiivisia toimintoja (Antoinietti, Confalonieri & Marchetti 2016). Reflektiota ohjaa tarkoitus ja pyrkimys tiettyyn päämäärään (Boud, Keogh & Walker 1985). Olennaista reflektoinnissa on yritys nähdä asioita uudella tavalla (Brookefield 2017, 26). Aktiivinen, jatkuva ja huolellinen pohdinta, missä tahansa yksilöllä olemassa olevassa tiedossa tai uskomuksessa, voidaan katsoa sisältävän reflektiivistä ajattelua, jos pohdinnassa tarkastellaan päätökseen ja lopputulokseen ohjaavia syitä (Dewey 1933, 9). Reflektointiin liittyy taito ymmärtää oman mielen erillisyyttä muista, jonka kautta on mahdollista nähdä ja ymmärtää erilaisten ihmisten näkökulmien yksilöllisyys (Pietilä 2020.)

Reflektoinnista puhutaan usein nimillä *debrief* tai *reviweing*, mutta niillä kaikilla tarkoitetaan toimintaa, jolla pyritään tukemaan oppimisen tapahtumista (Beard & Wilson 2018, 169). Reflektoinnin voidaan ajatella olevan missä tahansa oppimisen muodossa keskeinen työkalu, jotta oppimista voisi tapahtua (Boud, Keogh & Walker 1985). Reflektion näkökulmasta oppiminen nähdään prosessina, jossa syntynyttä kokemusta tarkastellaan ja pyritään ymmärtämään paremmin. Tämän seurauksena voi syntyä uusia tulkintoja, jotka vaikuttavat tulevan toiminnan ja ymmärtämisen taustalla. Näitä kokemuksen synnyttämiä merkityksiä pystytään käymään läpi reflektoinnin avulla. (Karppinen 2007.) Prosessimaisen reflektion voidaankin ajatella tukevan opitun sisäistämistä (Gass 1999). Tässä prosessissa yhdistyvät yksilön tunne- sekä kognitiivinen puoli ja ne ovat vuorovaikutuksessa keskenään (Boud, Keogh & Walker 1985).

Omakohaista kokemusta voi reflektoida vain kokemuksen itse kokenut yksilö. Reflektio mielletäänkin toiminnaksi, joka on seurausta oppijan omasta kokemuksesta. (Boud, Keogh & Walker 1985.) Kokemuksen reflektointi mahdollistaa yksilön tietoisiksi tulemista siitä, mitä on koettu ja miten on koettu (Dewey 1916, 196). Reflektoinnilla voidaan ajatellakin olevan kokemusta tukeva ja sen arvoa lisäävä vaikutus (Greenaway 1992). Kokemusta tarkasteltaessa jälkikäteen avautuu mahdollisuus nähdä ja oppia asioita, jotka voivat jäädä vielä piiloon itse kokemuksen tapahtumahetkellä. Se voi myös mahdollistaa yksilössä itsessään muutoksen, henkilökohtaisen kasvun, joka on seurausta koetusta kokemuksesta. Muutos voi johtua niin positiivisesta kuin negatiivisesta kokemuksesta. (Roberts 2012, 105.) Seikkailukasvatuksessa tällainen kokemusten prosessointi ja reflektointi ovat usein keskeinen osa toimintaa (Ewert & Sibthorp 2014, 36).

5.1 Reflektio ennen toimintaa, toiminnan aikana ja sen jälkeen

Schönin (1983) mukaan reflektiota voidaan ajatella tapahtuvan kahdessa muodossa, *reflection-in-action* ja *reflection-on-action*. Ensimmäinen keskittyy toiminnan aikana tapahtuvaan reflektioon ja jälkimmäinen reflektioon, joka tapahtuu toiminnan jälkeen ja kohdistuu näin jo koettuun kokemukseen (Schön 1983,61). Kokemuksellisessa oppimisessa reflektio on painottunut toiminnan aikaiseen ja jälkeiseen reflektioon (Quay & Seaman 2013, 55). Schönin jakoa on täydennetty myöhemmin *reflection-for-action* ajattelulla, joka tarkastelee reflektiota, joka kohdentuu ennen toiminnan tapahtumista ja tapahtuu olemassa olevien kokemusten pohjalta (Eraut 1995). Tällaista reflektiota voidaan ajatella myös toimintana, joka kohdistuu tulevaisuuden tapahtumien pohtimiseen. Se mahdollistaa tavoitteisiin pääsyä, sillä sen katsotaan tuovan yksilön tietoisuuteen tavat, joiden kautta on mahdollista tukea tavoitteisiin pääsyä matkalla. (Bears & Wilson 2020, 320.)

Reflektion muodosta haastavimman on ajateltu olevan, *reflection-in-action*, toiminnan aikana tapahtuvan reflektion. Haastavuuden koetaan syntyvän kyseisen reflektion muodon toteuttamistavan ja -hetken takia. *Reflection-in-action* vaatii taitoa reflektoida olemassa olevaa

hetkeä ja sen tulisi tapahtua samanaikaisesti itse toimintaan osallistumisen ja tekemisen kanssa. (Pietilä 2020.) Toiminnan aikana tapahtuva reflektointi saattaa kuitenkin usein olla hetkeen sidottua ja sen takia spontaania, jolloin se ei vaadi tapahtuakseen välttämättä ulkopuolisen ohjaajan ohjausta (Beard & Wilson 2018, 286).

Toimintaa ennen tapahtuvan reflektion, reflection-for-actionin lähtökohtana toimii itsereflektio. Taitoihin, joita *itsereflektiossa* tarvitaan, lukeutuu ymmärrys siitä, että ajatukset ovat olettamuksia ja omia henkilökohtaisia tulkintoja. Itsereflektio ilmentyy yksilön kykynä tiedostaa omia tunteita ja ajatuksia. Sen keskeinen piirre on myös tunnistaa prosessit, jotka ovat johtaneet niihin. (Pietilä 2019, 7.) Toimintaa ennen tapahtuvan reflektion tarkoituksena on ymmärtää jo aikaisemmin koettujen kokemusten kautta mahdollisesti syntyneet ennako-odotukset sekä niiden vaikutus omaan ajatteluun sekä toimintaan.

Tunnetuimmaksi ja yleisimmäksi reflektion muodoksi on ajateltu toiminnan jälkeen tapahtuvaa, reflection-on-action, reflektiota (Pietilä 2020). Kyseisestä reflektion muodosta käytetään myös termiä takautuva oppiminen (Beard & Wilson 2018, 285). Seikkailukasvatuksellisessa toiminnassa reflection-on action reflektiota voi tapahtua välittömästi toiminnan jälkeen mutta myös päivänpäätteeksi, jolloin tarkastelun kohteena voivat olla useat ja pidemmän aikavälin tapahtumat (Pietilä 2020). Tässä pro gradu tutkimuksessa keskitytään tarkastelemaan seikkailukasvatuksellisessa toiminnassa tapahtuvaa toiminnan jälkeistä, reflection-on-action, reflektiota.

5.2 Merkitys seikkailukasvatuksessa

Seikkailukokemuksen reflektion kautta on mahdollista yhdistää eri ulottuvuuksia yksilöllisellä, sosiaalisella ja globaalilla tasolla (Hopkins & Putnam 1993, 227). Reflektiolla on mahdollista lisätä seikkailukokemuksen arvoa sekä parantaa sen kasvatuksellisiin tavoitteisiin pääsyä (Greenaway 1992). Seikkailukasvatuksen keskeisimmät tavoitteet ovat yksilön henkilökohtaisen kasvun tukeminen sekä oppimisen siirtovaikutuksen, eli *transferin*,

mahdollistaminen (Gass 1999; Pietilä 2020; Rätty 2011, 11). Reflektointi nähdään seikkailukasvatuksessa keskeisenä työkaluna näihin tavoitteisiin pääsyssä (Marttila 2020). Reflektointi mahdollistaa oman arvomaailman paremman ymmärtämisen, joka voi puolestaan auttaa valitsemaan ja toimimaan oman arvomaailman mukaisesti. Tämä on seurausta siitä, että lisääntynyt reflektointikyky kasvattaa tietoisuutta omista tunteista sekä ajattelusta ja tätä kautta auttaa myös ymmärtämään mahdollisia tekijöitä, jotka voivat ohjata ja vaikuttaa oman toiminnan taustalla. (Pietilä, 2020.) Reflektoidulla voidaan siis tukea ja mahdollistaa uusien toimintatapojen ja ajattelumallien syntymistä sekä yksilön voimaantumista (Kivelä & Lempinen 2009, 19). Se toimii myös työkaluna, jonka kautta mahdollistetaan yksilön tietoiseksi tuleminen tapahtuneesta ja sen ymmärtäminen (Karppinen 2007). Reflektion ja sen harjoitteluun liittyvien taitojen kautta, yksilö voi tulla tietoiseksi oppimastaan ja saada keinoja tarkastella omaa elämäänsä (Rautiainen 2020). Opitun siirtäminen osaksi arkipäiväistä elämää edellyttää ymmärtämistä siitä, mitä on opittu (Karppinen 2007). Reflektion kautta yksilö voi tarkastella ja arvioida jo aikaisemmin oppimiaan toimintatapoja ja parhaimmillaan saada sisäistä motivaatio oppimiseen (Gass 1999). Prosessi, jossa yksilön on mahdollista tulla tietoiseksi oppimisestaan, mahdollistaa tulevaisuudessa laajemman soveltamisen myös muihin elämäntilanteisiin (Gass 1995). Yksilö voi reflektion kautta parhaimmillaan saada sisäistä motivaatio oppimiseen ja vaikuttaa oman tulevaisuutensa suunnitteluun ja suuntaan (Gass 1999).

Reflektion ei tarvitse olla yksilölle suunnattu eristetty aktiviteetti muusta toiminnasta (Boud, Keogh & Walker 1985). Seikkailukasvatuksessa reflektio on usein suunniteltu luontaiseksi osaksi toiminnan rinnalle. Seikkailukasvatuksellisia toimintoja, joissa reflektointi ovat vahvasti läsnä, ovat soolo, päiväkirjan pito tai tietoinen toimintojen rauhoituskausi, jolloin yksilö voi ottaa vapaasti aikaa omalle itselleen. (Ewert & Sibthorp, 2014, 36.) Reflektio voi olla ryhmä tai yksilötasolla tapahtuvaa. Seikkailukasvatuksessa tyypillisenä ryhmässä tapahtuvana reflektion muotona toimii oppimiskokemuksen jälkeen toteutettu ohjattu *debriefing*. Debriefingillä tarkoitetaan seikkailukasvatuksellisessa toiminnassa ohjattua vapaamuotoista ryhmäkeskustelua, jota ohjaaja johdattelee kysymyksillä ryhmää keskustelemaan. Keskeistä on

saada ryhmä palauttamaan mieleensä tapahtunut kokemus, siihen liittyneen tunteet, ajatukset sekä ongelmat. (Priest & Gass, 2018, 288–290.) Yksilön oman ajattelun tiedostamisen painottaminen keskusteluissa tukee seikkailukasvatuksen tavoitetta siirtää opittua arkielämään (Pietilä 2020). Taas yksilökeskeisesti tapahtuva reflektoinnin muotona voi toimia esimerkiksi kirjoittaminen (Boud, Keogh & Walker 1985).

Seikkailukasvatuksellisessa toiminnassa reflektiota on mahdollista tapahtua suunnitellusti siihen rakennetussa ympäristössä, jolloin reflektiota ja prosessia ohjeistetaan, tuetaan tai toteutetaan usein ryhmän ohjaajan tai johtajan toimesta. Tällöin puhutaan suunnitellusta reflektiosta. Suunnitellun reflektion ohella reflektiota voi kuitenkin tapahtua myös ei-suunnitellusti. Ei-suunniteltua reflektiota voi ilmentyä silloin, kun voimakas ja haastava kokemus tuo ihmiset yhteen pohtimaan ja keskustelemaan tapahtuneesta. (Beard & Wilson 2018, 285.) Kokemus on tällöin herättänyt osallistujissa yleensä vahvoja tunteita ja se toimii keskustelun katalyyttinä (Ewert & Sibthorp 2014, 37). Ohjaajaa ei siis aina tarvita. Reflektiota saattaa tapahtua ei-suunnitellun reflektion kautta luontaisena osana ryhmän omaa itsenäistä toimintaa ja keskustelua. (Beard & Wilson 2018, 285.) Seikkailukasvatuksellisessa toiminnassa ryhmän ohjaajan rooli onkin mahdollistaa puitteet ja ympäristö, jossa osallistujat voivat oppia kokemuksesta ja löytää kokemuksesta merkityksellisyyttä. (Beard & Wilson 2018, 285; Ewert & Sibthorp 2014, 37.) Ohjaajan valinta ja harkinta, kuinka tehdä seikkailusta sellainen, jossa sen osa-alueet, autenttisuus, epävarmuus ja yksilön toiminnallinen vastuu vaikuttavat siihen, kuinka tarkoituksenmukainen ja yksilöä haastava oppimiskokemus on mahdollista syntyä (Beames & Brown 2016, 101).

Seikkailukasvatuksessa keskeistä on osallistujien reflektoinnin lisäksi ryhmän ohjaajan oma reflektio. Ohjaajan oma reflektointi aikaisemmista kokemuksistaan ja toiminnastaan antaa palautetta, joka voi ohjata seikkailukasvatuksellista ohjelmaa kehittävään suuntaan (Gilbertson, Bates, McLaughlin & Ewert 2006, 125; Pietilä 2020). Reflektointi mahdollistaa ohjaajan tietoiseksi tulemista omasta roolistaan ryhmässä, arvoista sekä ihmiskäsityksestä. Näistä tekijöistä tietoiseksi tuleminen auttaa toimintaa haittaavien tekijöiden ymmärtämistä ja

huomioimista toiminnassa. (Pietilä 2020.) Seikkailukasvatuksessa reflektointi voidaan nähdä myös työkaluna ohjaajalle yksilöiden kokemusten ymmärtämisen suhteen. Reflektio mahdollistaa näkemisen siitä, minkälaista seikkailua osallistujilla on tapahtunut. Tällä tarkoitetaan sitä, että ohjaajan on mahdollista päästä käsiksi siihen, onko kokemus ollut yksilölle negatiivinen, eli onko kokemus nostattanut pintaan esimerkiksi epäonnistumisen kokemista. Samalla tapaa ohjaajan on mahdollista tulla tietoiseksi siitä, onko kokemus ollut positiivinen, eli onko sillä voitu kasvattaa yksilön pystyvyyden tunnetta. Tarkoituksenmukaisesti toteutetulla reflektiolla negatiivinen kokemus pystytään kääntämään oppimistapahtumaksi ja lopulta jopa positiiviseksi kokemukseksi yksilölle. (Greenaway 1992.)

5.3 Ajattelun tasot ja näkyminen kirjoituksissa

Reflektiivisen ajattelun tasot etenevät pääsääntöisesti siten, että ääripäinä toimivat ei-reflektiivinen ajattelu ja kriittinen reflektio. Ei-reflektiivisen ajattelun edustaan reflektion alinta tasoa ja kriittisen reflektion taas reflektiivisen ajattelun ylintä mahdollista tasoa. (Mäntylä 2003, 15.) Taggart ja Wilson (1998) ovat tutkineet reflektiivisen ajattelun tasojen ilmentymistä ja ominaispiirteitä opettajilla. Taggartin ja Wilsonin jaottelun mukaan reflektiivisen ajattelun tasoja on kolme kappaletta: tekninen, kontekstuaalinen sekä dialektinen taso. Näistä tasoista ensimmäinen on tekninen taso, jossa reflektoinnin ajatellaan olevan kaikista yksinkertaisinta ja pinnallisinta. Se näkyy muun muassa siten, että yksilön reflektio keskittyy lähinnä toimintaan, sisältöihin ja taitoihin. Teknisen tason reflektoinnissa viitataan jo elettyihin kokemuksiin. Teknisestä tasosta seuraavalla, kontekstuaalisen tason reflektoinnissa, keskiössä ovat muun muassa asiat, jotka keskittyvät ympäristöön ja sisältöön sekä niiden luomaan kontekstiin ja yksilön omiin tarpeisiin. Tällä tasolla vaihtoehtoisten toimintatapojen miettiminen ilmaantuu mukaan, valintoja alkaa ohjaamaan yksilön oma arviointi sekä tieto ja olemassa olevia periaatteita aletaan testaamaan. Korkeimmalla, eli dialektisella reflektiivisen ajattelun tasolla, reflektiivinen ajattelu näyttäytyy muun muassa itsenäisenä ja omaa ajattelua ja käyttäytymistä ymmärtävänä, valinnat ovat perusteltuja ja yksilö pystyy näkemään vaihtoehtoisia näkökulmia. Dialektisen tason reflektiivisessä ajattelussa, muista tasoista poiketen, mukaan tulevat

sosiaalisuuteen, moraalisuuteen sekä eettisyyteen liittyviä osa-alueita. (Taggart & Wilson 2006, 2–5.) Dialektisen tason ajattelu on verrattavissa kriittiseen reflektioon (Mäntylä 2003, 19). Kriittinen reflektiivisyys on prosessi, joka on jatkuva sekä tarkoituksenmukainen. Prosessin aikana pyritään tunnistamaan ja tarkastelemaan yksilöllä itsellään olevien olettamusten paikkansapitävyyttä. (Brookefield 2017, 3.)

Aikaisempien reflektiivistä ajattelua koskevien tutkimuksien pohjalta on kootusti esitetty, kuinka reflektiivisen ajattelun eri tasojen on mahdollista näkyä kirjoitetuissa teksteissä. Tämä näkökulma on keskittynyt tarkastelemaan opettajien reflektiivisen ajattelun tasoja, mutta tässä pro gradussa ajatusta sovelletaan opettajuudesta laajemmin koskemaan nuoren aikuisen reflektiivistä ajattelua sekä kirjoittamista. Reflektiivisen ajattelun ensimmäisellä eli teknisellä tasolla refleктоivan yksilön teksteistä voi olla havaittavissa muun muassa seuraavia asioita. Kirjoituksessa ei käy ilmi vaihtoehtojen näkeminen ja kirjoittaja keskittyy jo olemassa olevien kokemusten kautta tuttuihin käytösmalleihin, tietoon ja taitoihin. Kirjoittaja keskittyy käsittelemään yksinkertaista havaintoja ja on kirjoittaessaan tehtäväorientoitunut. Tekniseltä tasolta siirryttäessä seuraavalle tasolle reflektiivisessä ajattelussa on havaittavassa kehittymistä ja siinä on havaittavissa enemmän syvyyttä. (Mäntylä 2003, 21.) Taggartin ja Wilsonin (2006, 4) luokittelun mukaan tätä tasoa voitaisiin tarkastella kontekstuaalisena tasona. Kontekstuaalisella tasolla toimiessaan, kirjoittajan tekstistä voidaan havaita kontekstin vaikutuksen huomioivaa ja erilaisia näkökulmia sisältävää pohdintaa. Tekstissä voi muun muassa olla nähtävillä toimintaan keskittymistä, pyrkimys nähdä vaihtoehtoja, joiden muodostaminen nojaa omiin arvoihin sekä tietoon, kirjoittajan omaan oppimiseen liittyviä asioita sekä omien päätösten tarkastelua huomioiden samalla kuinka tilanne on niihin vaikuttanut. Reflektiivisen ajattelun korkeimmalla eli dialektisella tasolla toimiva kirjoittaja pystyy ilmaisemaan itseään teksteissä lahjakkaasti. Tekstissä voi olla näkyvissä muun muassa olemassa olevien käytäntöjen kyseenalaistamista sekä uusien vaihtoehtojen esittämistä. (Mäntylä 2003, 21–22.)

Kokemuksellisessa oppimisprosessissa kirjoittaminen voi toimia arvokkaana ja tärkeänä työkaluna (Bread & Wilson 2018, 168). Kirjoittaminen mahdollistaa pääsyn yksilön henkilökohtaiseen tapaan katsoa ja kokea maailmaa omasta näkökulmastaan. Kirjallisten tuotosten luominen voi auttaa yksilöä myös ajatusten ja tunteiden ilmaisemisessa. Kirjoittamisella voidaan helpottaa sekä tukea reflektion tapahtumista. Se mahdollistaa lisääntyneen objektiivisuuden oppimiskokemusta kohtaa. Kirjoittamisen kautta voidaan selkeyttää kokemusta ja se antaa mahdollisuuden kokemuksen kokijalle ottaa etäisyyttä kokemukseen sekä tarkastella kokemusta pohtien, mitä oikein tapahtui. Se voi myös tukea yksilön itseensä tutustumista. (Walker 1985.) Reflektiivistä kirjoittamista voidaan toteuttaa muun muassa käsitekarttojen tekemisellä, kuviteltujen tilanteiden kirjoittamisena, kolmannen persoonan eläytymisen kautta sekä päivän kulun tai pidemmän ajanjakson kuvailuna (Bread & Wilson 2018, 168–169). Myös päiväkirja ja portfolioit toimivat reflektion apuna ja näin ollen samaan tapaan oppimisen vahvistajina (Walker 1985). Edellä mainittujen seikkojen valossa, voitaisiinkin ajatella, että seikkailukasvatuksen kentällä kirjoittaminen on toimiva ja perusteltu menetelmä reflektiivisen ajattelun tukemiseksi.

6 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen tavoitteena oli tutkia, millä reflektiivisen ajattelun tasolla seikkailukasvatukselliseen toimintaan osallistuneet, iältään 18–26-vuotiaat nuoret aikuiset, toimivat. Tarkoituksena oli pyrkiä etsimään ja löytämään reflektiivisen ajattelun eri tasojen luokituksille tyypillisiä ominaisuuksia ja tarkastella millaisina ne esiintyvät tutkittavien kirjoitetuissa teksteissä. Tavoitteena tämän ohella oli myös tarkastella, miten reflektiivisen ajattelun tasot jakautuvat suhteessa tutkittavien ikään ja onko reflektiivisen ajattelun taso mahdollisesti korkeampi tai matalampi riippuen tutkittavan iästä.

Toisena tutkimuksen päätavoitteena oli selvittää, onko seikkailukasvatukselliseen toimintaan osallistumisella ja reflektiivisellä ajattelulla havaittavissa yhteyttä. Millaisista asioista, tekijöistä tai kokemuksista tutkittavat kirjoittavat ja ovatko ne mahdollisesti löydettävissä teorian kautta määritellystä seikkailukasvatuksellisen toiminnan kuvauksesta. Kiinnostuneita oltiin myös tarkastelemaan, olivatko nämä tekijä jotenkin yhteydessä tutkittavan reflektiivisen ajattelun tasoon.

Teoriaviitekehyksen kautta muodostettiin tämän tutkimuksen kaksi tutkimuskysymystä.

1. Reflektoivatko tutkittavat teknisellä, konseptuaalisella vai dialektisella tasolla ja onko tutkittavien iällä merkitystä suhteessa reflektiivisen ajattelun tasoon?
2. Millainen mahdollinen yhteys on seikkailukasvatuksella ja reflektiivisellä ajattelulla?

7 TUTKIMUKSEN TOTEUTUMINEN

Tämä tutkimus on kvalitatiivinen ja se keskittyy tutkimaan laadullisen tutkimuksen tavoin ihmistä ja ihmisen maailmaa. Puhuttaessa kokonaisuudesta, jossa ihminen elää, voidaan käyttää termiä elämismaailma. Elämismaailma muodostuu merkityksistä ja siihen kuuluvat sosiaalinen vuorovaikutus, arvotodellisuus ja yksilöiden välisiin suhteisiin kuuluvat asiat. Elämismaailmassa tarkastellaan tässä tutkimuksessa niin yksilöä kuin yhteisöä ja ne voidaan nähdä merkitysten kokonaisuutena, joka luo kontekstin tutkittavan tutkimiseen. (Varto 2005.) Kvalitatiivisen tutkimusmenetelmän kautta tutkimukseen pyritään tuomaan vapautta ja laajemmin mahdollisuuksia aineiston keräämiseen sekä tulkitsemiseen (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti tässä tutkimuksessa näkökulmat ja tulkinnat muokkautuvat sekä kasvavat tutkimuksen edetessä prosessimaisesti (Kiviniemi 2018). Tällä tutkimusmenetelmällä tutkimuksen ilmiöstä on mahdollista luoda persoonallinen ja yksilöllinen. Laadullisen tutkimuksen laadun varmistamiseksi tutkimuskysymykset on pyritty määrittelemään tutkimuksessa ytimekkäästi, selkeästi ymmärrettäväksi ja niillä pyritään kertomaan, mitä tutkittavasta ilmiöstä halutaan tietää. Tutkimuksessa keskiössä ovat laadulliselle tutkimukselle tyypillisinä tavoitteina pyrkimys löytämään ja havainnoimaan syy seuraus suhteita. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Lisäksi tutkimuksen keskiössä toimivat merkitykset (Varto 1992, 24).

Tässä tutkimuksessa ei määrällisen tutkimuksen tavoin tavoitella yleistysten tekemistä. Kvalitatiivisena tutkimuksena sen tavoite on pystyä enemmänkin kuvailemaan tutkittavaa ilmiötä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 73.) Tämän tutkimuksen tavoite ei ole testata teoriaa vaan tutkittavaa ilmiötä yritetään enemmän ymmärtää ja selittää, lähtökohtana toiminnalle on valittu aineistokeskeisyys. Teorian tarkoitus on toimia tässä tutkimuksessa ohjaavana elementtinä ilmiön käsitteellistämisen rinnalla. Aineistokeskeisyydellä ei ole tarkoitus pois sulkea teoriaa, vaan avata mahdollisuus keskusteluun aineistosta ja teoriasta nousevien näkökulmien välillä. Teoriaa käytetään tässä tutkimuksessa näkökulmana, joka näin antaa mahdollisuuden tarkastellaan sen kautta tärkeiksi muodostuneita teoreettisia olettamuksia ja ovat näin

suuntaamassa tämän tutkimuksen kulkua. (Kiviniemi 2018.) Teoriaa käytetään tässä tutkimuksessa työkaluna tutkimusaineiston tulkintojen löytämisessä (Saaranen-Kauppinen ym. 2009).

7.1 Fenomenologis-hermeneuttisesta lähestymistavasta

Tässä tutkimuksessa käytetään fenomenologis-hermeneuttista lähestymistapaa, joka kuuluu hermeneuttiseen tutkimusperinteeseen. Yhteisöllisyys, kokemus ja merkitys ovat keskeisessä roolissa tutkimuksen tekoon liittyvissä käsitteissä. (Laine 2018; Tuomi & Sarajärvi 2018, 30.) Fenomenologisessa tutkimuksessa tähdätään lisääntyneeseen tietoon ilmiöstä, joka on osa inhimillistä elämää (Laine 2018). Fenomenologisessa tutkimuksessa tutkimuksen kohteena ovat kokemukset ja merkitykset (Rissanen 2006). Kiinnostuneita ollaan kokemusten merkityksestä yksilölle sekä siitä, miten ne vaikuttavat yksilön olemiseen maailmassa (Aarnos 2018). Merkitysten voidaan katsoa olevan keskeinen rakentaja kokemuksille. Merkitysisällön ja sen rakenteet tarkastelemisella voidaan tutkia kokemusta. Fenomenologisen merkitysteoria mukaan ihminen on yhteisöllinen ja merkitykset ovat syntyneet yhteisön kautta. Merkitykset, jotka toisen ihmisen kokemuksesta ovat mahdollisesti ymmärrettävissä, ovat yhteisöllisesti jaettuja. (Laine 2018.) Fenomenologisessa tutkimuksessa ilmiötä pyritään ymmärtämään yksilön kokemusten lisäksi hänen käsityksensä kautta. Huomiota kiinnitetään siihen, että ilmiöt voivat olla merkityksiä. Tämän takia, fenomenologiassa ilmiöt voivat antaa tietoa yksilön tavasta nähdä asioita, mutta sen lisäksi muustakin. (Varto 2005.) Fenomenologia antaa mahdollisuuden tarkastella tutkittavaa asiaa muustakin kuin vain teoriaan nojaavasta näkökulmasta. Tutkijan tulee pyrkiä tarkastelemaan ilmiötä sellaisena kuin se on. Tämä mahdollistaa havainnoimiseen, joka ei ole rajoittunut ennakkoluulojen takia. Tällöin aukeaa mahdollisuus tulkita ilmiöiden merkityksiä. (Varto 2005.) Fenomenologia keskittyy tarkastelemaan yksilölle itselleen ilmentyvää ja itse kokemaa kokemusta hänen omassa maailmassaan (Laine 2018).

Fenomenologiasta löytyy hermeneutiikan vaikutteita ja se on edeltänyt fenomenologista ajattelua (Juntunen & Mehtonen 1982, 113). Hermeneutiikka on yhdistetty fenomenologiseen tutkimukseen, sillä sen avulla voidaan vastata tarpeeseen tulkita. Hermeneutiikassa tapahtuvalle tulkinnalle pyritään löytämään ohjaavia periaatteita ja näin erottamaan tulkintojen oikeellisuutta toisistaan. (Laine 2018.) Hermeneutiikassa on olennaista pitää läsnä erilaisia ymmärtämiskokonaisuuksia. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa näitä voivat esimerkiksi olla itse tutkittavan lisäksi hänen elämis- ja ajatusmaailmansa sekä ympäristö. (Varto 2005.) Hermeneutiikka keskittyy etsimään merkityksiä (Juntunen & Mehtonen 1982, 113). Ymmärtäminen ja tulkitseminen ovat edellytyksiä merkitysten tarkastelulle (Laine 2018). Hermeneutiikkaan liittyvät käsitteet esiymmärrys sekä hermeneuttinen kehä. Esiymmärryksellä tarkoitetaan tutkimuksessa tutkijan jo olemassa olevaa käsitystä tutkimuskohteesta ennen tutkimuksen alkamista. (Laine 2018.) Hermeneuttisella kehällä taas tarkoitetaan ymmärtämisen alkamista tietystä alkupisteestä, johon se palaa alkupisteeseen vaikuttavien lähtökohtien ymmärtämisen jälkeen (Varto 2005). Hermeneuttista kehää voidaan kuvailla myös keskusteluksi tutkimusaineiston kanssa, jossa tutkija pyrkii kerros kerrokselta muodostamaan ja syventämään ymmärrystään aineistosta omien tulkintojen ja aineistosta kumpuavien asioiden välillä keskustellen (Laine 2018). Esiymmärrykseen ja hermeneuttiseen kehään liittyvät käsitteet ymmärtäminen ja tulkinta. Ymmärtämisen kautta tapahtuu tulkintaa, johon vaikuttaa sosiaalinen todellisuus. Ymmärrys ei ala tyhjästä vaan se rakentuu esiymmärryksen perusteella, joka on olemassa olevaa ymmärrystä tulkitusta merkityskokonaisuudesta. Esiymmärryksen muodostuminen mahdollistaa tarkastelun kohteeseen kriittisen näkökulman, etäisyyden kehittämisen sekä ennakkoluulojen rikkomisen. (Juntunen & Mehtonen 1982, 113–117.)

7.2 Tutkijan esiymmärrys

Tutkijan esiymmärryksellä tarkoitetaan tutkijan olemassa olevaa ymmärrystä tutkimuskohteesta ennen tutkimuksen alkamista sekä sitä, kuinka tutkija sen tematisoi. Tematisoinnilla tarkoitetaan tutkijan luomaa teemaa siitä, millä näkökulmalla tutkimuskohdetta tarkastellaan. (Varto 2005.) Tässä tutkimuksessa tutkijan omakohtainen kokemus

seikkailukasvatuksellisesta prosessista niin toiminnan ohjaajana kuin siihen osallistuvana yksilönä, näyttelevät merkittävää roolia tutkimuksessa. Tutkijalla on käsitys seikkailukasvatuksen prosessin etenemisestä ja reflektiivisen ajattelun merkityksestä oman käytännön kokemuksen kautta. Tutkijan esiymmärrystä värittää vahva positiivinen kokemus seikkailukasvatuksellisen toiminnan vaikutuksista sekä reflektiivisen ajattelun merkityksellisyydestä toiminnassa. Ymmärrys, joka on kertynyt tällaisista omakohtaisista kokemuksista, auttaa tutkijaa itseään ymmärtämään paremmin tutkittavien koettuja kokemuksia ja sitä, miten niitä on koettu (Laine 2010). Tämä on mahdollista hakemalla reflektio pintaa tutkijan samankaltaisista kokemuksista, jotka auttavat samaistumaan tutkittavan kokemukseen (Laine 2010).

Tulkintojen kyseenalaistaminen ja tutkijan omien ennakkokäsitysten tietoisuuden tulee olla mukana tutkimuksessa. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkijan tulee pystyä kriittisesti tarkastelemaan ja refleктоimaan omia käsityksiään. Tutkijan reflektiivisyys tekee tutkijalle itselleen näkyväksi ne oletukset, jotka voivat jollain tapaa ohjata tutkimusaiheen lähestymistä, esimerkiksi teoriakehyksen luomat oletukset. Tällaisen reflektiivisyyden kautta tutkijan on mahdollista luopua kyseisistä olettamuksista ja päästä tarkastelemaan aineistoa puhtaalta pöydältä. Tämä ei tarkoita kuitenkaan teorian hylkäämistä vaan se voidaan ottaa löydösten rinnalle keskustelemaan, vahvistamaan ja kyseenalaistamaan. (Laine 2018.) Reflektion tulee olla mukana tutkimuksen jokaisessa vaiheessa, sillä se mahdollistaa tutkijan oman toiminnan kriittisen tarkastelun tehdystä ja tekemättä jättämisestä (Saaranen-Kauppinen ym. 2009, 27).

7.3 Tutkimusjoukko

Tutkimusjoukko valikoitumiseen vaikuttivat tavoite tutkia nuoria aikuisia, jolloin etsityn tutkimusjoukon ikähaarukka asetettiin 18–28 väliin. Tutkijan esiymmärrys ja teoriatausta vaikuttivat ikähaarukan valikoitumiseen, sillä olettamuksena oli, että nuorilla aikuisilla reflektiivinen ajattelu voisi mahdollisesti olla kehittyneempää. Ajateltiin myös, että he voisivat olla motivoituneempia vastaamaan tutkimukseen ja kyvykkäämpiä tuottamaan kirjallista

tekstiä, sillä kirjallisten esseitten käyttäminen aineistona sisältää ajatuksen siitä, että tutkittava on kykenevä ilmaisemaan itseään kirjallisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 73.) Iän lisäksi rajaavana tekijänä oli, että tutkimusjoukon oli oltava osallistunut yhdessä saman ryhmänä seikkailukasvatuksellisiapiirteitä sisältävään toimintaan, jonka pituus olisi enemmän kuin yksi päivä. Tutkijan oma kiinnostus seikkailukasvatuskenttää kohtaan ja tavoite ammatillisesta kehittämisestä loivat myös tavoitteen tehdä tutkimus yhteistyössä seikkailukasvatuskentällä toimivan kumppanin kanssa.

Mahdollista yhteistyötä ja tutkimusjoukkoa lähdettiin kartoittamaan Humanistisen Ammattikorkeakoulun kautta, joka tarjoaa Suomessa ainoana ammattikorkeakoulutasoisena koulutuksena seikkailukasvatuksellisia opintoja ja tutkintoon johtavaa koulutusta. Tästä syystä ajateltiin tahon mahdollisesti myös tavoittavan tutkimuskriteerit täyttävät ryhmät. Aikataulullisten syitten takia yhteistyö ei valitettavasti onnistunut, mutta HUMAK:in kautta saatiin uusi kanava, jonka kautta lähdettiin kartoittamaan mahdollisia tutkimusjoukkoja ja yhteistyökumppaneita. Keväällä 2020 oltiin yhteydessä Suomen Nuorisokeskusjärjestöön, joka toimii Suomessa johtavana elimenä seikkailukasvatuksen saralla. Yhteydenoton kautta viesti tutkimustoiminnasta ja toive yhteistyöstä saatiin tavoittamaan laajemmin kentällä toimivat tahot. Pian yhteydenoton jälkeen saatiin kontakti Metsäkartanon nuoriso- ja luontokeskuksen Nuotta-valmennuksen vastaavaan. Yhteistyökumppanin löydyttyä tutkimusjoukoksi valikoitui nuoriso- ja luontokeskus Metsäkartanon Nuotta-valmennuksen nuorten aikuisten ryhmät.

Nuotta-valmennuksen tutkittavat nuorten aikuisten ryhmät olivat iältään 18–26-vuotiaita miehiä sekä naisia ja tutkimusaineisto kerättiin ajalla kesäkuu 2020 – joulukuu 2020. Tutkimusjoukko koostui neljästä erikseen toteutetusta ryhmästä ja yhdestä erillisestä tutkittavasta, joka vastasi tutkimukseen sähköisen kyselyn kautta. Nämä neljä ryhmää toteutettiin Nuotta-valmennuksen toimesta ajanjaksolla kesäkuu-marraskuu 2020. Metsäkartanon Nuotta-valmennuksen kontaktiryhmien lisäksi tutkimukseen päätettiin kerätä aineistoa sähköisesti Nuotta-valmennuksessa aikaisemmin mukana olleilta henkilöiltä. Sähköisiä vastauksia kerättiin ajalta joulukuu 2020 ja sen kautta saatiin yksi vastaus.

Kokonaisuudessaan tutkimusaineisto koostui Metsäkartanon neljästä erikseen toteutetusta kontaktiryhmästä sekä yhdestä aikaisemmin Nuotta-valmennuksessa mukana olleen sähköisestä vastauksesta. Kaiken kaikkiaan tutkimusaineistoa kerättiin 19 tutkittavalta. Vastauksista yksi aineisto jätettiin pois, sillä tutkittava oli palauttanut vastauslomakkeen. Lopullinen tarkasteltava tutkimusaineisto koostui 18 tutkittavan tuottamasta kirjallisesta vastauksesta.

7.4 Tutkimusaineiston keruu

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineistonkeruumenetelminä voivat toimia kyselyt, haastattelut, havainnointi tai dokumenteista koostettu tieto (Tuomi & Sarajärvi 2018, 73). Tässä kyseisessä tutkimuksessa tutkimusaineisto kerättiin kirjoitelmien muodossa, jotka katsotaan kuuluvat yksityisten dokumenttien luokkaan (Saaranen-Kauppinen ym. 2009, 78). Tutkimuksessa haluttiin saada tietoa yksilön omasta kokemusmaailmasta ja aineistonkeruu menetelmänä kirjoitelma katsottiin toimivaksi tavaksi pyrkiessä pääsemään käsiksi yksilön oma ajatuksiin, kokemuksiin ja tarinoihin. (Saaranen-Kauppinen ym. 2009, 72.) Tutkimuksen tutkimusongelmien huomioon ottaen kirjoitelman katsottiin oleva tarkoituksenmukainen tapa kerätä tutkimusaineistoa, sillä kirjoittamisen voidaan katsoa tukevan ja auttavan reflektion tapahtumista. Kirjoittamisen voidaan myös katsoa mahdollistavan yksilön lisääntyneen objektiivisuuden oppimiskokemusta kohtaa. Sen kautta on mahdollista pyrkiä selkeyttämään kokemusta sekä antamaan kokemuksen kokijalle tilaisuus ottaa etäisyyttä kokemukseen ja tarkastella kysymystä, mitä oikein tapahtui. (Walker 1985.)

Kirjoitelma sisälsi puolistrukturoidun ohjeistuksen apukysymyksineen (liite 3), joilla pyrittiin olemaan liikaa vaikuttamatta tutkittavien kirjoittamiin kokemuksiin, mutta hienovaraisesti ohjaamaan vastaukset tutkittavaan kehykseen (Saaranen-Kauppinen ym. 2009). Apukysymyksien tarkoitus oli auttaa tutkittavaa pohtimaan kirjoituksessaan käsityksiään ja kokemuksiaan tasaisessa suhteessa (Aarnos 2018). Ohjeistusta ja apukysymysten luomista pohdittiin pitkään ja prosessi sai alkunsa 2019, jolloin testattiin avoimen kysymyksen

toimivuutta testijoukolla. Kyseisessä testissä 20 hengen testijoukko vastasi kirjoitelman muodossa hyvin laajasti vastaukselle tilaa jättävään ohjeistukseen. Testijoukosta 16 palautti tekstinsä. Testin tarkoitus oli testata hyvin avointa ohjeistusta ja nähdä sen tuottamia vastauksia tutkimuskysymyksiä silmällä pitäen. Vastauksien perusteella päätettiin, että liian avoin ohjeistus tuotti vastauksia, jotka eivät osuneet tavoiteltuun tutkimuskehikseen. Tämän seurauksena päädyttiin luomaan puolistrukturoitu ohjeistus apukysymyksineen.

Uudessa ohjeistuksessa kiinnitettiin huomiota ensimmäisen testiryhmän kautta tutkijan havaitsemaan ajankäytöllisen ongelmaa sekä ohjeistuksen tuottamaan mahdolliseen tunteeseen siitä, että tutkittavan tuottama kirjallinen vastaus olisi tulossa arvioitavaksi. Havaittiin että usea testijoukon tutkittava käytti testitilanteessa kirjoittamiseen huomattavan lyhyen ajan. Tämän lisäksi tulkittiin, että kirjoituksissa oli nähtävällä tietynlainen tehtäväorientoituneisuus. Tämä saattoi johtua siitä, ettei ohjeistuksessa ollut selkeästi kerrottu, ettei tekstiä arvioitaisi. Uusi ohjeistus pyrittiin sanallisesti muodostamaan siten, että se toisi vaikutelman kiireettömyydestä sekä loisi tutkittavalle tunteen, että teksti kirjoitettaisiin ulkopuolisen tahon sijaan itselleen. Apukysymykset pyrittiin muotoilemaan niin, että ne jättäisivät tilaa tutkittavan omalle ajattelulle. Tämän koettiin merkittäväksi reflektiivisen ajattelun esiintuomisen mahdollistajana.

Uutta ohjeistusta ja apukysymykset päätettiin testata pilottiryhmällä, sillä uuden ohjeistuksen lisäksi oltiin kiinnostuneita, vaikuttiko apukysymyksiä erilainen asettelu ja sanavalinnat tutkimusvastauksien sisältöön tai laajuuteen. Pilottia varten luotiin A-vastauslomake ja B-vastauslomake, jotka sisälsivät molemmat saman uuden ohjeistuksen, mutta poikkesivat hieman toisistaan apukysymysten sanavalintojen ja muotoilun osalta. Pilottiryhmänä toimi kesäkuussa 2020 toteutettu etsivän nuorisotyön kautta saapunut kolmen nuoren aikuisen ryhmä, joista miehiä oli yksi ja naisia kaksi. Iältään pilottiryhmän tutkittavat olivat 18–25-vuotiaita. Ryhmästä kaksi tutkittavaa vastasi A-tutkimuslomakkeeseen, ja yksi B-tutkimuslomakkeeseen. A-tutkimuslomakkeen antoi näillä kahdella tutkittavalla laajemmat vastaukset kuin tutkimuslomake B. Tämän perusteella tehtiin päätös käyttää tässä tutkimuksessa tutkimuslomaketta A.

Tutkittavat käyttivät reflektiivisestä kirjoittamisesta pidemmän ajan kuvailun metodia, joka pitää sisällään ajanjakson, joka on suurempi kuin yksi päivä. Pidemmän ajan kuvailun metodin mukaan tutkittavat kirjoittivat ja kuvailivat tiettyä ajanjaksoa omassa elämässään. (Bread & Wilson 2018, 169.) Tässä tutkimuksessa ajanjaksona toimi tutkittavien osallistumisaika Nuotta-
valmennukseen. Osalla tutkittavista ajanjakso oli yhtäjaksoisesti kerralla tapahtuva kolmen päivän kontaktijakso. Tutkittavat pohjasivat tutkimusvastauksissaan käsityksensä ja kokemuksensa tähän kyseiseen ajanjaksoon. Osalla tutkittavista tarkasteltava ajanjakso jakautui pidemmälle ajalla ja se oli sisältänyt kuluneen vuoden aikana useamman kontaktijakson Nuotta-
valmennuksessa.

Aineiston keruun toteutus ja ohjeistus tapahtui paikan päällä Metsäkartanon Nuotta-
valmennuksen vastaavan henkilön toimesta. Yhdessä yhteistyötahon kanssa päädyimme ratkaisuun, jossa tutkija ei tullut paikan päälle itse toteuttamaan tutkimusta. Koettiin, että tutkijan ilmestyminen kontaktitoteutuksille, olisi voitu mahdollisesti kokea tutkittavien osalta ulkopuolisena ja irrallisena asiana. Tämä olisi voinut mahdollisesti vaikuttaa negatiivisesti tutkimusvastauksiin tai jopa halukuuteen vastata tutkimukseen. Tämän lisäksi päätökseen kerätä aineisto ilman tutkijan fyysistä läsnäoloa vaikuttivat tutkimusryhmien toteutuksien fyysinen sijainti, aikataululliset sekä korona tilanteesta johtuvat syyt.

Yhteistyötahon kanssa käytiin yhdessä läpi ennen tutkimusta täytetyn tutkimusluvan tarkoitus ja ohjeet sen täyttöön (liite 1). Lisäksi yhteistyötaholle annettiin tutkijan toimesta kirjallinen ohjeistus tutkimuksen toteuttamiseen ja tutkimusryhmien ohjeistamiseen ennen vastaamista (liite 2). sekä itse tutkimuksen vastauslomake (liite 3). Ohjeistukset ja lomakkeet jaettiin yhteistyötaholle sähköisesti ja niihin perehdyttiin yhdessä tutkijan kanssa puhelintapaamisessa. Tutkittavilta tutkimuslupa kerättiin ennen kontaktijakson alkamista tai sen ensimmäisenä päivänä. Itse tutkimuksen vastaamisen alkamista yhteistyötaho kertoi ja luki tutkittaville kirjallisen ohjeistuksen tutkimukseen vastaamisesta. Kolme neljästä ryhmästä vastasi tutkimukseen ulkoympäristössä ja yksi sisätiloissa. Jokaisella ryhmällä oli aikaa vastaamiseen käytössään 30 minuuttia ja sen tarkoitus oli varmistaa kiireetön vastaaminen. Vastausaikaan

päädyttiin yhteisen pohdinnan kautta yhteistyötahon kanssa ja siinä huomioitiin päivän muu ohjelma. Nämä tutkimusryhmät vastasivat tutkimukseen kolmen päivän kontaktijakson viimeisen päivän aamupäivänä.

Kontaktiryhmien, eli fyysisesti paikan päällä toimintaan osallistuneiden ja toiminnan aikana tutkimukseen vastanneiden ryhmien, lisäksi tehtiin syksyllä 2020 päätös kerätä aineistoa sähköisessä muodossa ja laajentaa tutkimusjoukkoa Nuotta-valmennuksessa jo aikaisemmin mukana olleisiin. Päätös laajentaa tutkimusjoukkoa johtui alkuperäisesti suunniteltujen kontaktiryhmien suuresta peruuntumismäärästä. Ohjeistus (liite 4) tutkimukseen vastaamisesta, tietosuojakäytännöistä, aineiston käsittelystä ja hävittämisestä sekä muista ohjeista lähetettiin sähköpostilla kontaktihenkilöille. Aineistonkeruutapa muokattiin soveltuvaksi sähköiseen muotoon ja tutkimuslupa sekä tutkimuksen vastauslomake ohjeineen ja apukysymyksineen (liite 5 ja 6) luotiin Google Forms järjestelmää käyttäen. Yleistä ohjeistusta, apukysymyksiä ja kerättävää taustatietoa tutkittavilta muutettiin hieman verrattuna kontaktijaksojen tutkimusryhmiin. Tähän päädyttiin siksi, että sähköisesti vastaavien tutkittavien tutkimusasetelma ja lähtökohdat olivat hieman erilaiset. Sähköinen mahdollisuus vastata tutkimukseen lähti kahdeksalle nuorten työpajatoiminnassa mukana olevalle työntekijälle, jotka tahoillaan kontaktoivat Nuotta-valmennuksessa mukana olleita nuoria. Kontaktista saatiin Metsäkartanon nuoriso- ja luontokeskuksen Nuotta-valmennuksen vastaavalta. Sähköisen vastaamisen rinnalla tarjottiin myös mahdollisuutta vastata tutkimukseen kirjallisesti. Tätä varten luotiin oma sähköinen alusta One Drive palveluun, josta kontaktihenkilöiden oli mahdollista saada itselleen ja tutkittavalle eteenpäin siirrettäväksi tutkimuslupalomake sekä tutkimuksen vastauslomake.

7.5 Tutkimusaineiston analyysi

Tässä tutkimuksessa käytettiin tutkimusongelmiin vastaamiseksi teorialähtöistä analyysia sekä teoriaohjaavaa analyysia. Teorialähtöisessä analyysitavassa tutkijan päättely oli deduktiivista ja teoriaohjaavassa induktiivista (Tuomi & Sarajarvi 2018, 80–81). Sisällönanalyysi on

laadullisessa aineistossa useimmiten käytetty lähestymistapa aineiston tutkimiseen. Aineiston sisällönanalyysin voidaan ajatella laadullisessa tutkimuksessa jakautuvan teorialähtöiseen, teoriaohjaavaan ja aineistolähtöiseen (Puusa 2020). Kvalitatiivisen tutkimukseen aineistonanalyysiin liittyvät termit induktiivinen ja deduktiivinen, jotka kertovat tutkijan logiikasta, jota on käytetty tutkimuksen tulkinnessa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 80.) Toisessa ääripäässä on aineistolähtöinen analyysi, jossa tutkijan voidaan ajatella toteuttavan induktiivista päättelyä, jolla tarkoitetaan tutkijan tapaa päätyä aineistosta löydettyjen yksittäisten tekijöiden kautta yleisempään kokonaisuvaan. Deduktiivinen päättely toimii taas toisessa ääripäässä ja on päinvastaista. Deduktiivisessa päättelyssä tutkija liikkuu yleisestä kuvasta kohti yksittäisiä tekijöitä. Tätä päättelylogiikkaa toteutetaan teorialähtöisessä analyysissä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 80–81). Sisällönanalyysin itsessään voidaan nähdä koostuvan kolmesta eri vaiheesta, jotka ovat aineiston redusointi eli pelkistäminen, klusterointi eli ryhmittely ja teoreettisten käsitteiden luominen eli abstrahointi. Se missä järjestyksessä vaiheet toteutetaan, riippuu siitä, onko tarkoituksena lähestyä aineistoa deduktiivisesti vai induktiivisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 91–93.)

Aineiston analyysin ensimmäisenä vaiheena aineisto kirjoitettiin tietokoneella puhtaaksi. Tämän jälkeen aineisto merkattiin ja jaettiin ryhmiin, jotta siitä olisi helpommin havaittavissa tutkimusryhmät, yksittäiset vastaukset ja tutkittavasta kertovat tutkimuksen kannalta tärkeät tekijät, kuten ikä. Merkitsemiseen käytettiin A, B, C, D ja E kirjaimia, saman kirjaimen kertoessa tutkittavista, jotka kuuluivat samaan ryhmään. Samaan ryhmään kuuluvien tutkittavien vastauksen erotettiin toisistaan ja yksilöitiin lisäämällä kirjaimen jälkeen numero, esim. A1.

Ensimmäisenä lähdettiin tarkastelemaan tutkimuskysymystä, millä reflektiivisen ajattelun tasolla tutkittavat toimivat? Analyysitavaksi valittiin teorialähtöinen analyysi, ja liikkeelle lähdettiin tarkastelemalla teoriaa (Eskola 2018). Analyysissä käytettiin Taggartin ja Wilsonin (1998) kehittämää teoriaa reflektiivisen ajattelun tasoista ja siihen yhdistettiin Mäkelän (2003) väitöskirjassaan muodostama kooste reflektiivisen ajattelun tasojen näkyminen kirjoituksissa.

Teorialähtöisen aineiston analyysin ensimmäisenä vaiheena, muodostettiin tutkimusaineiston tarkastelua varten analyysirunko (liite 7) (Sarajärvi 2002). Analyysirunkoon luotiin sarake yläluokille, jotka määrittyivät teorian kautta reflektiivisen ajattelun tasoista (Tuomi & Sarajärvi 2018, 80–81, 97). Yläluokkia syntyi näin kolme 1. tekninen reflektointi 2. kontekstuaalinen reflektointi ja 3. dialektinen reflektointi (Mäkelä 2003; Taggart & Wilson 1998). Yläluokkien muodostamisen jälkeen tutkimusaineistoa lähdettiin tarkastelemaan yläluokkien määrittämien kriteereiden perusteilla. Aineistosta etsittiin alkuperäisilmauksia, joiden tulkittiin kertovan teknisestä, kontekstuaalisesta ja dialektisesti reflektoinnista. Löydetyt alkuperäisilmaukset sijoitettiin analyysirunkoon omaan sarakkeeseen, jonka jälkeen ne redusointiin, eli pelkistettiin (liite 7). Pelkistetyt lauseet sijoitettiin tämän jälkeen edelleen omiin alaluokkiinsa (liite 7), jotka kuvasivat sille tyypillistä yläluokkaa. Alaluokat nimettiin teoriasta tulevien, reflektiivisen ajattelun tasoja kuvaavien, ominaisuuksien mukaan. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 80, 81, 92, 97.) Pelkistetyille ilmauksille sekä alaluokille luotiin analyysirunkoon omat erilliset sarakkeensa yläluokkien tavoin selkeyttämään ja helpottamaan analyysia sekä kokonaiskuvaa. Aineiston analyysia jatkettiin lopuksi vielä kvantifioinnilla (liite 8), jossa määritettiin analyysitaulukon avulla, millä reflektiivisyyden tasolla tutkittava reflektoi ja mikä oli tutkittavan ikäryhmä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 90).

Tutkimuksessa teoriaohjaavaa analyysia käytettiin pyrkimyksessä vastaamaan tutkimuskysymykseen, millainen yhteys on seikkailukasvatuksella ja reflektiivisellä ajattelulla? Teoriaohjaava aineiston analyysitapaan käytettiin, sillä analyysin ei haluttu tukeutuvan suoraan teoriaan. Aineistosta tarkasteltaviksi valitut asiat suuntautuivat olemassa olevasta teoriasta ja se auttoi myös niiden löytämistä. Olemassa oleva tieto vaikutti analyysiin, mutta tarkan noudattamisen sijaan se mahdollisti uusien ajatusten ja näkökulmien löytämisen. Aineistoa tarkasteltaessa voitiin lähteä liikkeelle aineistolähtöisesti ja tutkimusaineistossa valittiin analysoitavat kohteet tutkimuksen tarkoituksen ja tutkimuskysymysten perusteella. Pelkistäminen (liite 9) aloitettiin poimimalla puhtaaksi kirjoitetusta ja järjestetystä tutkimusaineistosta teorialähtöisesti alkuperäisilmauksia, joiden katsottiin kertovan reflektiivisestä ajattelusta ja seikkailukasvatuksellisista asioita. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 80–

82, 91–93). Alkuperäisilmaukset sijoitettiin analyysitaulukkoon, jonka jälkeen aloitettiin ilmaisujen pelkistäminen. Pelkistetyille ilmauksille luotiin taulukkoon oma sarakkeensa. Pelkistämisen jälkeen aineiston analyysissä edettiin klusterointiin, eli ryhmittelyyn (liite 9). Ryhmittelyn kautta luotiin alaluokat, jossa yhden alaluokan alle koottiin pelkistetyistä alkuperäisilmauksista samankaltaisista asioista kertovat ilmaukset (Tuomi & Sarajärvi 2018, 92). Syntyneille alaluokille lisättiin analyysitaulukkoon oma sarakkeensa. Alaluokkien muodostamisen jälkeen analyysissä siirryttiin abstrahointiin, eli käsitteellistämiseen (liite 9). Tässä vaiheessa teoria tuli mukana ohjaavana ja auttava tekijänä analyysissä. Se suuntasi syntyneitä alaluokkia teoriasta kumpuavien näkökulmien ja käsitteiden alle, joista lopulta johdettiin yläluokat (Tuomi & Sarajärvi 2018, 94). Yläluokat lisättiin omana sarakkeenaan analyysitaulukkoon. että se suuntaa löydettyjä havaintoja teoriasta kumpuavien näkökulmien alle.

7.6 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tämän tutkimuksen tutkimuskohteeseen ja tutkimusongelmiin vaikutti taustalla niiden kannalta tutkijan itselleen tärkeiksi kokemat asiat (Varto 2005). Eettisenä ratkaisuna on huomioitava, että tämän takia tutkimuksessa päädyttiin valintoihin rajata tutkimus tiettyihin aihealueisiin ja tutkimuksessa käytettyihin lähteisiin. (Varto 2005.) Tutkimuksen eettinen näkökulma otettiin huomioon noudattamalla asianmukaisia tutkimuseettisiä periaatteita. Tutkimusta tehdessä huomioitiin sen luotettavuus käyttämällä aikaa tutkimuksen suunnitteluun sekä pohtimalla ja arvioimalla niin käytettäviä tutkimusmenetelmiä kuin analyysitapoja. Tutkimusta tehdessä pyrittiin myös arvostamaan tasapuolisesti tutkimukseen liittyvä kaikkia osapuolia tutkittavista yhteistyökumppaneihin. Tutkijana pyrittiin rehellisyyteen ja vastuunkantoon aina tutkimuksen suunnittelusta tutkimuksen raportointiin asti. (All European Academies 2020.)

Tutkimuksen eettisyydestä pidettiin huolta laatimalla myös huolellinen tutkimussuunnitelma sekä kiinnittämällä huomiota tutkimusasetelmaan (Tuomi & Sarajärvi 2018, 111). Tutkimus toteutettiin kaikilla ryhmillä toteutusjakson viimeisenä aamuna ja se toteutettiin kaikilla

tutkittavilla samanaikaisesti. Tutkimustilanne pyrittiin myös luomaan ohjeistuksella ja tutkimusympäristöllä sellaiseksi, että se olisi miellyttävä sekä paineeton tilanne tutkittavalle sekä toistuisi samankaltaisena kaikilla ryhmillä. Tutkimustilanteessa kerättiin yksityisten dokumenttien luokkaan luokiteltavia kirjoitelmia. Tutkimustilanteessa kerrottiin tutkittaville etukäteen, minkälaisesta tehtävästä oli kyse. Tällä pyrittiin varmistamaan, että tutkittavat tiesivät kirjoittamisen syyn ja luonteen (Powell 1985). Aineistonkeruumenetelmän kautta pyrittiin myös tukemaan tutkittavien henkilökohtaista kasvua ja näin saada tutkimuksella aikaa yleisempää hyvää (Aaltio & Puusa 2020). Henkilökohtaiset kirjoitukset voivat olla hyvin henkilökohtaisia ja tästä syystä on tärkeää, että kirjoittajalla itsellään on vapaus määrittää kuinka paljon hän tuo itseään kirjoituksessa tunnistettavasti esille (Powell 1985). Tutkimustilanteessa tutkittaville korostettiin, että tekstit tulivat luettavaksi vain tukijalle, vastauksen tulitaisiin käsittelemään anonymisti ja siihen ei sisältyisi tavoitetta pyrkiä tunnistamaan kirjoittaja. Tutkimukseen liittyvä aineisto kerättiin, lähetettiin tutkijalle ja säilytettiin huolellisesti tutkittavien yksityisyyden suoja huomioiden. Käsiteltävä tutkimusaineisto oli ainoastaan tutkijan saatavilla ja tulosten raportointi on toteutettu niin, ettei tutkittavia voida yhdistää, eikä henkilökuntaa tunnistaa. Tästä johtuen, esimerkiksi tutkittavien ikä päätettiin jättää pois tämän tutkimuksen liitteenä olevista taulukosta. Alkuperäinen aineisto hävitettiin tietosuojan mukaisesti yhteistyökumppanin toimesta.

Luotettavuutta tutkimusmenetelmässä tarkastellaan validiteetin ja reliabiliteetin kautta, jotka kuvaavat sitä onko tutkimuksessa mitattu sitä, mitä oli tarkoitus tutkia ja onko tutkimus toistettavissa. Tässä tutkimuksen luotettavuuteen pyrittiin vaikuttamaan läpinäkyvällä koko tutkimusprosessin kattavalla raportoinnilla (Tuomi & Sarajärvi 2018, 199, 124). Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkijan voidaan ajatella toimivat itse aineistonkeruu välineenä. Tästä ja tutkimuksen prosessimaisuudesta johtuen tutkijan oma näkemys ja tulkinta kehittyvät tutkimuksen aikana. Reliabiliteetin kannalta on siis huomioitavaa, että aineistonkeruuseen saattoi liittyä luonnollista vaihtelua, joka johtui tutkijasta. (Kiviniemi 2018.) Tutkimuksessa yleiseen tulkinnan vaihteluun pyrittiin vaikuttamaan aineiston käsittelyn intensiteetillä. Tutkimusaineisto pyrittiin käsittelemään yhtenäisenä prosessina välttämällä pidempiä taukoja.

Tutkimuksen validiteettiin pyrittiin tässä tutkimuksessa vaikuttamaan tutkimuskohteen eheyden kautta. Tutkimusaineisto ja tulokset pyrittiin ohjaamaan tutkimuksen kohteena olevan ilmiön luonteen tukemiseksi. Validiteettia tutkimuksen sisällä pyrittiin tukemaan raportoimalla läpinäkyvästi lopputuloksiin johtanutta tutkijan päättelyä (Aaltio & Puusa 2020).

Tutkimuksen luotettavuuteen pyrittiin vaikuttamaan asettamalla tutkimusjoukolle rajaavia tekijöitä. Yhtenä näistä toimi tutkittavien ikä ja tutkimusjoukon rajaaminen nuoriin aikuisiin. Tutkimusaineistossa, joka koostuu kirjoitelmista, kriittiseksi tekijäksi nousevat usein tutkittavien ikä sekä olemassa olevat taidot ilmaista itseään kirjallisesti (Tuomi & Sarajärvi 2018, 62). Rajaamalla tutkimuksen kohderyhmästä pois alle 18-vuotiaat tutkittavat pyrittiin lisäämään tutkimuksen luotettavuutta teorian suhteen. Taggartin ja Wilsonin (1998) teoria reflektiivisen ajattelun tasoista sekä Mäntylän (2003) väitöskirjassaan koostama yhteenveto sen näkymisestä reflektiivisissä kirjoitelmissa, nojaavat ajatukseen aikuisten reflektiiviseen ajatteluun. Tästä syystä tutkimuksen tavoitellun tutkimusjoukon ikähaarukka päädyttiin ennen tutkimusta rajaamaan 18–28 vuotiaisiin. Luotettavuuteen pyrittiin asettamalla myös vaatimus siitä, että ennen vastaamista he olisivat olleet osana seikkailukasvatukselliseen toimintaan. Kvalitatiivisen tutkimuksen keskeisenä tavoitteena on kuvata ilmiötä tai tapahtumaa. Tutkimuksen kannalta voidaan katsoa merkittäväksi, että tutkimusjoukolla on tietoa tutkittavasta asiasta tai heillä on siitä kokemusta. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 74.)

Tässä tutkimuksessa on luotettavuuden kannalta syytä huomioida, että tutkimusryhmät olivat erikseen toteutetut, omalla kustomoidulla ohjelmalla. Tutkimusolosuhteita, vastaus ajankohtaan vaikuttavia olosuhteita, edeltävää ohjelmaa tai tutkittavien kokemuksia ei voitu siis vakioida ja ne ovat voineet vaikuttaa tutkittavien vastaamiseen. Osa kontaktijakson tutkimusryhmien tutkittavista oli osallistunut Nuotta-valmennuksessa pidettäviin seikkailukasvatuksellisiin jaksoihin aikaisemmin ja osa tutkittavista osallistui siihen ensimmäistä kertaa. Tutkimusryhmien tutkittavista osa tunsu ja tiesi ryhmänsä jäsenet sekä heidän kanssaan toimineen ohjaajat ennen toimintaan osallistumista, osa tutkittavista tapasi heidät ensimmäistä kertaa.

8 TULOKSET

Tutkimuksessa seikkailukasvatukselliseen toimintaan osallistuneet nuoret aikuiset reflektoivat teknisen ja konseptuaalisen reflektiivisen ajattelun tasoilla. Dialektista reflektion tasoa ei tulkittu kirjoitusten kautta tutkittavilla tapahtuneeksi. Tutkittavista 88,9 % tulkittiin toimivan reflektiivisen ajattelun teknisellä tasolla ja 11,1 % konseptuaalisella tasolla.

Tutkittavien kirjoituksissa havaittiin, että tutkittavan reflektiivinen ajattelu voi pitää sisällään samanaikaisesti useamman eri tason reflektiota ja ne voivat sekoittua toisiinsa. Tutkittavista 61,1 % tulkittiin reflektoivan teksteissä pelkästään teknisellä tasolla ja 0 % pelkästään konseptuaalisella tasolla. Tutkimusjoukosta 27,8 % tulkittiin reflektoivan teksteissä pääsääntöisesti teknisellä tasolla ja 11,1 % pääsääntöisesti konseptuaalisella tasolla. Pääsääntöisesti teknisellä reflektoivilla oli teksteissä nähtävillä hieman konseptuaalisen tason reflektointia. Samalla tapaa suurimmilta osin konseptuaalisella tasolla reflektoineilla oli nähtävillä rinnalla teknisen tason reflektointia. (Ks. kuvio 1.)

8.1 Tekninen reflektio

Teknisestä reflektiosta kertoivat muun muassa tutkittavan keskittyminen kirjoituksessaan toimintaan, sisältöihin ja taitoihin, jo elettyihin kokemuksiin viittaaminen sekä tehtäväorientoituneisuus. Toimintaan, sisältöihin ja taitoihin viitatessa oli usein kirjoitettu leirin aikaisesta toiminnasta ja aktiviteeteista sekä niihin liittyneistä ihmisistä.

”Leirillä tärkeintä ja merkityksellisiä asioita oli, että sai nauttia toisten ihmisten seurasta ja pääsi kokeilemaan mm. kalastusta, soutamista ja ohjaaja opetti nuotion tekoa. (B6)”

”Mukavaa tekemistä, mukava ohjaaja ja muut mukana olleet henkilöt. (C1)”

”Parhaimmat muistot jäivät ehkä huskyfarmi vierailulta, siitä kun löysin geokätkön ja pääsimme kokeilemaan korikipeilyä. Vähän pohjoisemman luonnon ja erilaisten maisemien näkeminen oli myös tärkeää. (E1)”

Toimintaan, sisältöön ja taitoihin viittaamisen rinnalla tutkittavien teksteissä kulki usein rinnalla myös elettyihin kokemuksiin viittaaminen.

”Viihdyin hyvin muiden leiriläisten seurassa, mutta en ehtinyt tutustua heihin kovin paljoa. (C3)”

”Keskustelu ohjaajani kanssa oli kivaa. (D3)”

”Yhdessä tekeminen ja uusien asioiden kokeilu oli myös mahtavaa. Jousiammunta oli aivan huippua! (D4)”

Tehtäväorientoituneisuutta oli tulkittavissa useassa teknisen tason reflektion tekstissä siten, että tutkittava pitäytyi vahvasti vastauslomakkeen apukysymyksien määrittämässä sisällössä. Tutkittava ei pohtinut tällöin kysymystä syvemmin tai laajemmin ja vastaaminen oli suoralinjaista. Seuraavat esimerkit olivat vastauksia vastauslomakkeessa olevaan apukysymykseen, jossa kysyttiin, olivatko osallistujan odotukset ja tavoitteet toteutuneet, jääneet täyttymättä, muuttuneet tai oliko niitä noussut esiin toiminnan aikana.

”Yleensä suurin osa toiveista on toteutunut. (A3)”

”Kaikki meni oikein hyvin ja Nuotta oli oikein kiva kokemus. (B3)”

” Kaikki mitä odotin, on toteutunut. Luonto ja maisemat myös ulkoilu ja uusien harrastusten etsiminen. (B5)”

”Odotuksen ja toiveet toteutuivat jossain määrin ainakin. Kaikki ei ehkä ollut niin hauskaa. (D3)”

8.2 Konseptuaalinen reflektio

Konseptuaalisesta reflektiosta kertoivat muun muassa tutkittavan keskittyminen kirjoituksessaan omiin tarpeisiinsa, ympäristöön ja sisältöön sekä niiden luomaan kontekstiin. Teksteissä näkyi tällöin muun muassa pohdintoja, jotka liittyivät leiriin, sen ohjelmaan ja ihmisiin ja niiden luomaan kokonaisuuteen ja vaikutukseen yksilöön ympäristönä. Teksteissä näkyi tällöin myös tutkittavan oma tarpeita ja odotuksia liittyen ympäristöön.

”Pääsy hetkeksi pois arjesta ja sen haasteista. Rauhallista ja rentoa meininkiä hyvässä porukassa. Lisää voimavaroja arkeen ja vanhemmuuteen. (B2)”

”Joka nuotalta odotan sekä oletan että saan muistutuksen niistä asioista, joilla on väliä, esim. itse rakastan luontoa, liikkumista, yhdessäoloa jne. ja kaupungissa ollessa nämä asiat tuppaa helposti unohtumaan. (B4)”

Tämän lisäksi konseptuaalisesta reflektiosta tulkittiin tutkittavan kirjoittaminen valinnoista, joita oli ohjannut yksilön oma tieto sekä arvot. Reflektiivisen ajattelun konseptuaaliselle tasolle katsottiin lukeutuvan myös kirjoittaminen asioista, jotka liittyivät jollain tapaa omaan oppimiseen.

”...tunnen tärkeäksi mm. sen, että olen pystynyt olemaan ystävien tukena, kannustanut heitä ilmaisemaan itseään paremmin sekä olen pystynyt edistämään ryhmähenkeä ja auttanut muille ”kuuluvuuden” tunteen. (B4)”

”Tavoite oli itse luottamuksen nosto. Tavoite toteutui odotetusti. Niiden toteutumista auttoi hyvä ohjaus ja ryhmä. (C2)”

8.3 Dialektinen reflektio

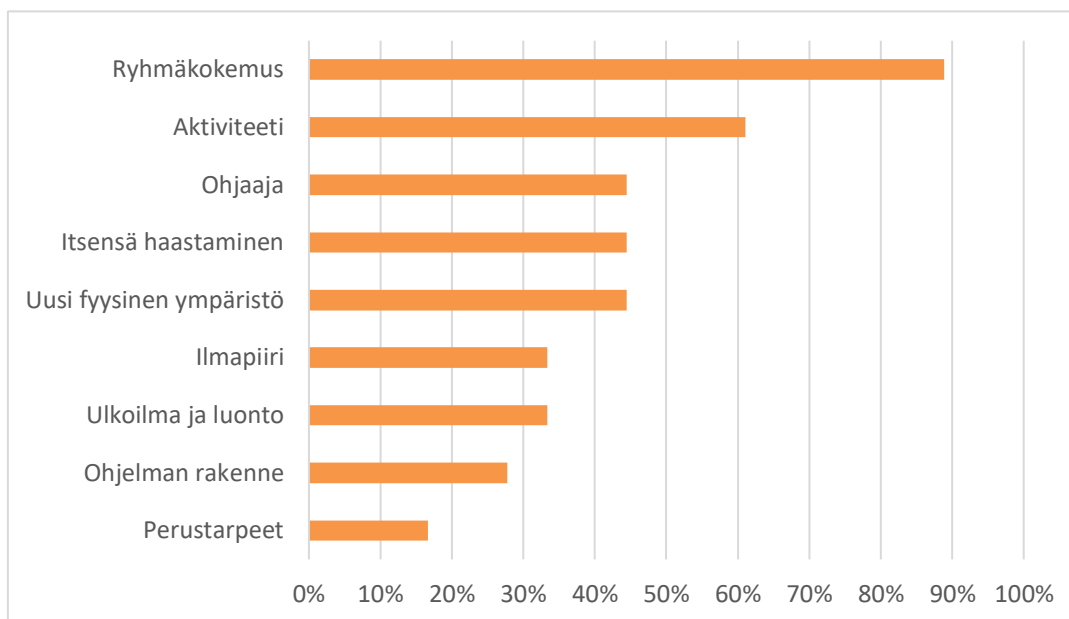
Dialektista reflektiota ei katsottu tutkittavilla tapahtuneeksi, sillä kirjoituksista ei tulkittu olevan nähtävillä itsenäistä ajattelua ja omaa ajattelua ymmärtävää kirjoitusta, valintoja ei perusteltu kattavasti, tekstit eivät sisältäneet eettisiä, moraalisia tai sosiaalisia osa-alueita, uusia vaihtoehtoja ei etsitty eikä olemassa olevia käytäntöjä kyseenalaistettu.

8.4 Tutkittavien reflektiivisen ajattelun tasojen ikäjakauma

Tutkimusjoukosta 38,9 % oli 18–20-vuotiaita, 27,8 % oli 21–23-vuotiaita ja 33,4 % oli 24–26-vuotiaita. Reflektiivisen ajattelun tasot tulkittiin jakautuvan ikäryhmittäin tutkittavilla seuraavasti: 18–20 vuotiaista 100 % reflektoi teknisellä tasolla, 21–23 vuotiaista 80 % ja 21–26-vuotiaista 83,3 %. Konseptuaalisella tasolla tulkittiin 18–20-vuotiaista reflektoivan 0 %, 21–23-vuotiaista 20 % ja 24–26-vuotiaista 16,7 %. Ikäryhmistä eniten teknisen tason reflektiivistä ajattelua tapahtui tulosten perusteella nuorimmassa ryhmässä ja vähiten 21–23-vuotiaiden ryhmässä. Konseptuaalista reflektointia tapahtui eniten vanhimmassa ikäryhmässä.

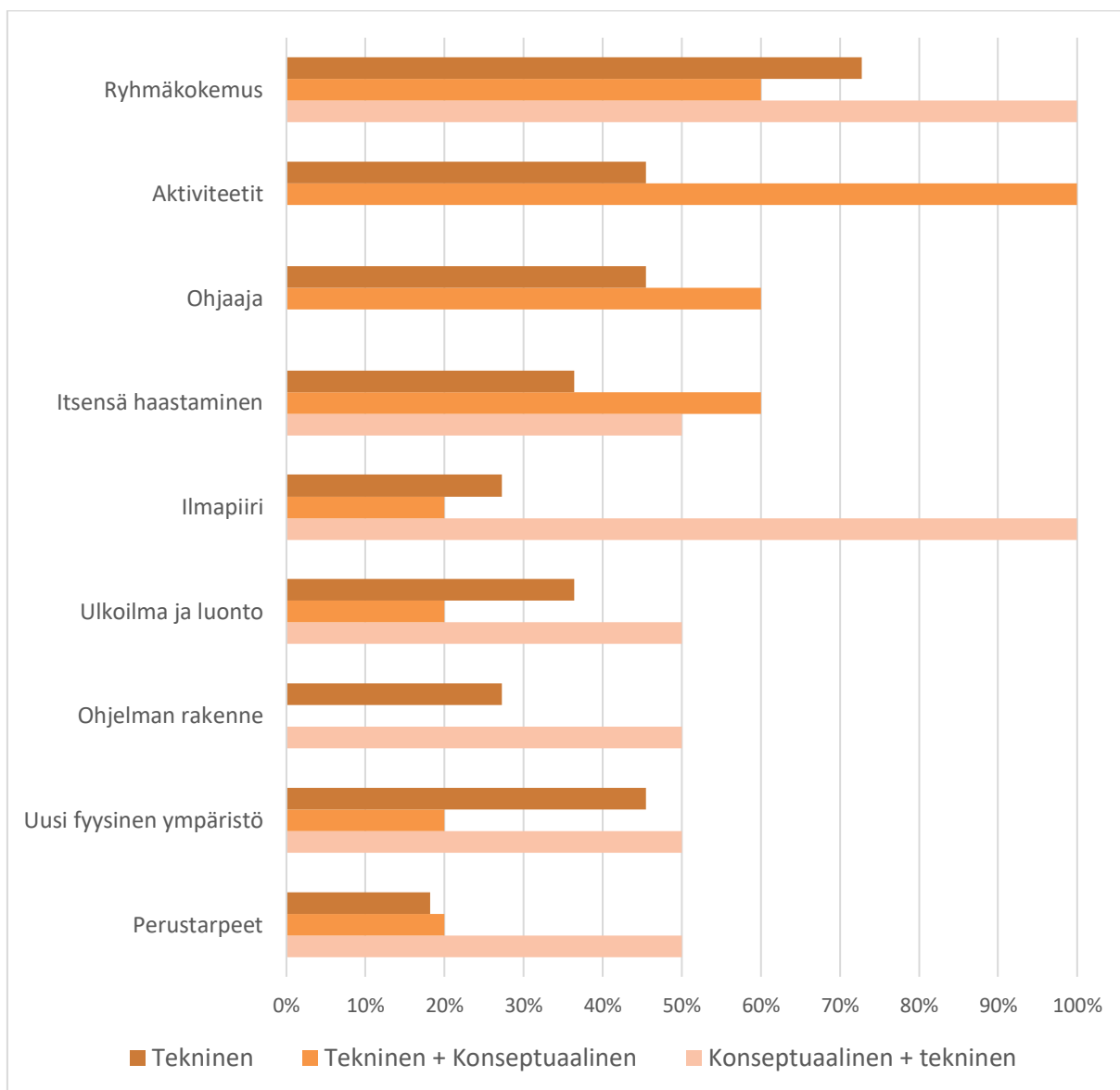
8.5 Seikkailukasvatuksellisen toimintaan osallistuminen ja reflektiivinen ajattelu

Tutkittavien teksteistä löydettiin 9 erilaista seikkailukasvatukselliseen toimintaan liittyvää tekijää. (Ks. kuvio 1.) Tutkittavat olivat tällöin kirjoittaneet asioista, jotka liittyivät seuraaviin tekijöihin: leirillä saatuun ryhmäkokemukseen, leirillä tehtyisiin aktiviteetteihin, leirin ohjaajaan, itsensä haastamiseen uuden asian parissa, leirin yleiseen ilmapiiriin, ulkoilmaan ja luontoon, leirin ohjelman rakenteeseen, uuteen arjesta poikkeavaan fyysiseen ympäristöön sekä perustarpeisiin kuten, uneen, ruokaan ja liikuntaan. Kaikkien tutkittavien teksteistä oli nähtävillä kertominen seikkailukasvatukselliseen toimintaan liittyvistä tekijästä tai tekijöistä.



KUVIO 1. Teksteissä esiin tulleet seikkailukasvatuksellisen toiminnan yhdeksän tekijää.

Seikkailukasvatuksellisista tekijöistä kertominen vaihteli reflektiivisen ajattelun tason mukaan. (Ks. kuvio 2.) Se, millä tavoin tutkittavat olivat tekijöitä pohtineet ja niistä kirjoittaneet vaihtelivat suhteessa reflektiivisen ajattelun tasoon. Pääsääntöisesti teknisellä tasolla toimineet tutkittavat kirjoittivat seikkailukasvatuksellisista tekijöistä tehtäväorientoituneesti, jo elettyihin kokemuksiin viitaten sekä keskittyen kuvailemaan toimintaa, sisältöä ja taitoja. Pääsääntöisesti konseptuaalisella tasolla toimineet tutkittavat kirjoittivat asioista keskittyen ympäristöön, sisältöön, niiden luomaan kontekstiin ja yksilön tarpeisiin, kirjoituksissa oli nähtävillä yksilön valintoja ohjaava oma tieto sekä arvot ja kirjoituksessa näkyi omaan oppimiseen liittyviä asioita.



KUVIO 2. Seikkailukasvatukselliset tekijät suhteessa reflektiivisen ajattelun tasoon.

8.6 Ryhmäkokemus, aktiviteetit, itsensä haastaminen ja ohjaaja

Tutkittavien teksteissä seikkailukasvatukselliseen toimintaan kuuluvista tekijöistä nousi esiin eniten ryhmäkokemus, josta kirjoitettiin 88,9 % kirjoituksista. Ryhmäkokemuksista kerrottiin kaikilla tutkittavilla havaituilla reflektiivisen ajattelun tasoilla. Siitä kirjoitettiin riippumatta siitä, refleктоiko tutkittava pääsääntöisesti teknisellä tai konseptuaalisella tasolla vai sekoittuiko

tasoon toista reflektiivisen ajattelun tasoa. Teknisellä tasolla reflektoiden teksteistä 72,7 % kertoi ryhmäkokemuksesta, teknisellä + konseptuaalisella tasolla reflektoiden vastaava määrä oli 60 % ja konseptuaalisella + teknisellä tasolla reflektoiden 50 %.

Ryhmäkokemuksesta kirjoittaneet 88,9 % kirjoittivat kaikki positiivisesta ryhmäkokemuksesta, mutta sen lisäksi yhdessä tekstissä tuotiin esiin negatiivinen ryhmäkokemus. Ryhmäkokemuksesta kirjoitettiin useimmiten silloin, kun tutkittavat olivat pohtineet omien odotusten täyttymiseen vaikuttaneista asioista, sekä itselle merkityksellisistä ja tärkeistä asioita toimintaan osallistumisessa. Ryhmäkokemukset liittyivät esimerkiksi siihen, miltä yksilöstä tuntui olla osana ryhmää, kuinka hän koki muut ryhmäläiset, yksilön viihtymiseen ryhmässä ja tuen vastaanottamiseen sekä antamiseen ryhmäläisenä. Teksteissä tulkittiin tällöin myös usein kuvailua turvallisesta ryhmästä ja ilmapiiristä.

Leirillä tärkeintä on ollut hyvä porukka ja se että saa olla oma itsensä. (B2).”

”Olen myös pystynyt tuomaan itseäni esille ja olemaan aidosti MINÄ. Uskomattoman ihanaa, kun tuntuu siltä, että Minulla on väliä... (B4)”

”Minulle leirillä erityisen tärkeää on ollut ihmisten seurassa olo ja keskustelu, sekä hauska yhdessä puuhailu. (C3)”

”Vaikka en ollut hyvä lentopalloissa niin kukaan ei arvostellut. (D3)”

Positiivisesta ryhmäkokemuksesta kirjoittivat kaikki ryhmäkokemuksesta kirjoittaneet, mutta sen lisäksi yhdessä teksteistä tuotiin esiin myös negatiivinen ryhmäkokemus.

”Välillä tuntui, että minua ei kuunnella, mikä ei ollut kivaa. (D3)”

Toisiksi suurimmaksi seikkailukasvatukselliseen toimintaan kuuluvaksi tekijäksi teksteissä nousivat aktiviteetit, jotka mainittiin 61,1 % kaikista teksteistä. Aktiviteeteista kirjoitettiin teknisellä ja teknisellä + konseptuaalisen reflektion tasoilla, joista teknisellä 45,5 % ja teknisellä + konseptuaalisella tasolla 100 %. Aktiviteetteja kuvailtiin yksilön näkökulmasta useimmiten positiivisena asiana. Konseptuaalisella + teknisellä tasolla aktiviteeteista ei kerrottu. Teksteissä aktiviteeteista kertominen liittyi usein myös toiseen seikkailukasvatukselliseen tekijään, yksilön itsensä haastamiseen. Haaste kuvailtiin usein uuden kokeilemiseksi ja uuden oppimiseksi. Itsensä haastamisesta teksteissä kertoi 44,5 % tutkittavista. Näistä asioista tutkittavat kirjoittivat usein pohtiessaan omia odotuksiaan toimintaa kohtaan sekä kirjoittaessaan merkityksellisistä ja tärkeistä asioita toimintaan osallistumisessa.

”Ehkä kuitenkin odotin eniten sitä, että yöpyminen tapahtuisi tällä kertaa teltassa, mitä en ole tehnyt moneen vuoteen. (A2)”

”...kokeilla uusia asioita turvallisessa ja tukevassa ympäristössä. (B4)”

Itsensä haastamisen ohella teksteistä 44,5 % kerrottiin myös ohjaajasta, joka nousi kolmanneksi suurimmaksi mainituksi tekijäksi. Ohjaaja oli kuvailtu positiivisin tuntein. Tutkittavat kirjoittivat muun muassa siitä, kuinka he olivat kokeneet ohjauksen ja ohjaajan. Ohjaajasta kirjoitettiin teknisellä ja teknisellä + konseptuaalisella reflektion tasoilla, joista teknisellä 45,5 % ja teknisellä + konseptuaalisella tasolla 60 %. Konseptuaalisella + teknisellä reflektiivisyyden ajattelun tasolla ohjaajasta ei kirjoitettu.

”Ohjaajalle oli helppo jutella kaikesta. (A1)”

”Oli tosi mukavaa ohjaajan kanssa ja se selitti asiat hyvin mutta myös huumorilla. (D1)”

”Ohjaaja oli huippu ja selkeästi osasi hommansa. (D6).”

8.7 Muut seikkailukasvatukselliset tekijät

Muita seikkailukasvatuksellisia tekijöitä tutkittavien teksteissä olivat, useimmiten mainitusta vähiten esiin tuotuun, ilmapiiri, ulkoilma ja luonto, ohjelman rakenne, uusi fyysinen ympäristö ja perustarpeen. Ilmapiiristä kerrottiin kaikilla tutkittavilla havaituilla reflektiivisen ajattelun tasoilla. Teknisellä tasolla refleктоivien teksteistä 27,3 % kertoi ilmapiiristä, teknisellä + konseptuaalisella tasolla refleктоijista vastaava määrä oli 20 % ja konseptuaalisella + teknisellä tasolla refleктоijista 100 %. Ilmapiiristä kirjoittaessa tutkittavat kuvasivat rentoa, hauskaa, sallivaa ja avointa ilmapiiriä, joka väritti heidän osallistumistaan seikkailukasvatukselliseen toimintaan.

”Parasta oli nimenomaan hauskanpito, en muistakaan milloin viimeksi olen saanut nauraa näin paljon. (D4)”

Ulkoilmasta ja luonnosta kerrottiin kaikilla tutkittavilla havaituilla reflektiivisen ajattelun tasoilla. Teknisellä tasolla refleктоivien teksteistä 36,7 % kertoi kyseisistä tekijöistä, teknisellä + konseptuaalisella tasolla refleктоijista vastaava määrä oli 20 % ja konseptuaalisella + teknisellä tasolla refleктоijista 50 %. Ulkoilmasta ja luonnosta mainittiin siellä viihtyminen ja ajanvietto, luonto ja ulkoilmasta kirjoitettiin usein odotuksien sekä tärkeiden ja merkityksellisten asioiden yhteydessä, jotka liittyivät seikkailukasvatukselliseen toimintaan.

” Joka nuotalta odotan sekä oletan että saan muistutuksen niistä asioista, joilla on väliä, esim. itse rakastan luontoa.” (B4)

Ohjelman rakenteesta kerrottiin 27,3 % teknisellä tasolla refleктоivien teksteistä ja 50% konseptuaalisella + teknisellä tasolla toimineiden tutkittavien teksteissä. Ohjelman rakenteesta kirjoitettiin ohjatun seikkailukasvatuksellisen ohjelman ja vapaa-ajan suhteen näkökulmasta. Tutkittavat olivat kokeneet tärkeäksi sen, että heillä oli mahdollisuus olla vapaasti ja valita, viettävätkö ohjatun toiminnan ulkopuolella olevan ajan yksin vai yhdessä.

*”Päivällä oli sopivasti tekemistä, että jaksoi vielä illalla touhuta muiden kanssa.
(D2)”*

”Oli mukavaa, että oli ohjattua toimintaa ja myös ”omaa aikaa. (D5)”

Uudesta fyysisestä ympäristöstä kerrottiin kaikilla tutkittavilla havaituilla reflektiivisen ajattelun tasoilla. Teknisellä tasolla refleктоivien teksteistä 36,7 % kertoi kyseisestä tekijästä, teknisellä + konseptuaalisella tasolla refleктоijista vastaava määrä oli 20 % ja konseptuaalisella + teknisellä tasolla refleктоijista 50 %. Uusi fyysinen ympäristö mainittiin liitettyä seikkailukasvatukselliseen toimintaan silloin, kun tutkittava oli kirjoittaneet fyysisestä leirikeskuksesta oman arkielämänsä elinympäristöstä suhteessa tulevaan tai toteutuneeseen leirin tarjoamaan ympäristöön. Uusi fyysinen ympäristö nähtiin positiivisessa valossa ja sille annettiin myös arjesta irtautumisen merkityksellisyyttä. Tutkittavat mainitsivat sen usein yhteydessä omiin odotuksiinsa sekä leirillä merkityksellisiksi koettujen asioiden yhteydessä.

”Puitteet olla ja tehdä upeat! (D5)”

” Tärkeintä minulle oli päästä jonnekin koronan aiheuttaman eristyksen jälkeen. (A2)”

”Pääsy hetkeksi pois arjesta ja sen haasteista. (B2)”

Perustarpeista kerrottiin prosentuaalisesti vähiten mutta se nousi esiin kaikilla tutkittavilla havaituilla reflektiivisen ajattelun tasoilla. Teknisellä tasolla refleктоivien teksteistä 18,2 % kertoi kyseisestä tekijästä, teknisellä + konseptuaalisella tasolla refleктоijista vastaava määrä oli 20 % ja konseptuaalisella + teknisellä tasolla refleктоijista 50 %. Perustarpeista puhuttaessa, tutkittavat olivat tarkoittaneet levon, ravinnon ja liikunnan merkityksellisyyttä seikkailukasvatuksellisessa ohjelmassa. Näistä kirjoittaessa tutkittavat olivat nostaneet esiin halun oppia niistä lisää, mutta myös mahdollisuudesta ja ajasta kiinnittää näihin leirillä huomiota.

”Tärkeää itselle ollut myös hyvät unet, paljon liikuntaa, riittävästi ravintoa. (B4)”

”Odotuksia oli muun muassa uusien asioiden oppiminen, ulkona oloa, terveellisempiä elämäntapoja yms. (C1)”

9 POHDINTA

Tämän pro-gradu tutkimuksen tavoitteena oli tutkia, millä reflektiivisen ajattelun tasolla seikkailukasvatukselliseen toimintaan osallistuneet, iältään 18–26-vuotiaat nuoret aikuiset, toimivat. Lisäksi tarkasteltiin miten reflektiivisen ajattelun tasot jakautuvat suhteessa tutkittavien ikään. Tämän lisäksi tutkimuksen toisena tavoitteena oli selvittää, onko seikkailukasvatukselliseen toimintaan osallistumisella ja reflektiivisellä ajattelulla havaittavissa jonkinlaista yhteyttä

Tutkittavat refleктоivat teknisen ja konseptuaalisen reflektiivisen ajattelun tasoilla. Dialektisen reflektion tasoa ei tutkimuksessa havaittu. Tutkimus osoitti, että reflektiivinen ajattelu voi pitää sisällään samanaikaisesti eri tasoja. Pääsääntöisesti teknisillä refleктоijilla havaittiin rinnalla konseptuaalisen tason reflektion ja konseptuaalisen tason refleктоijilla teknisen tason reflektion. Ikäryhmistä eniten teknisen tason reflektion tapahtui nuorimmassa ikäryhmässä ja konseptuaalista reflektion vanhimmassa ikäryhmässä.

Tutkimuksessa löydettiin yhdeksän seikkailukasvatuksellisen toiminnan tekijää, joita tutkittavat refleктоivat. Tutkittavien tapa reflektion tekijöitä vaihteli reflektiivisen ajattelun tason mukaan. Tekniset refleктоijat kirjoittivat tehtäväorientoituneesti, jo elettyihin kokemuksiin viitaten sekä keskittyen kuvailemaan toimintaa, sisältöä ja taitoja. Konseptuaalisen tason refleктоijat kirjoittivat keskittyen ympäristöön, sisältöön, niiden kontekstiin ja yksilön tarpeisiin, yksilön valintoja ohjasi oma tieto sekä arvot ja kirjoituksissa näkyi yksilön oppimiseen liittyviä asioita. Seikkailukasvatukselliseen toimintaan kuuluvilla tekijöillä olisi mahdollisesti kyky toimia reflektiivisen ajattelun katalyytteinä sekä tukijoina.

9.1 Tutkittavien reflektiivisen ajattelun tasot

Tutkimustulosten perusteella todettiin, että tutkittavat refleктоivat pääsääntöisesti teknisellä ja konseptuaalisella tasolla. Reflektiivisen ajattelun korkeinta, eli dialektista tasoa ei katsottu tapahtuneeksi. Teknisen ja konseptuaalisen tason reflektiivisen ajattelu ero näkyi tutkittavilla lisääntyneenä tietoisuutena omista tunteista sekä ajattelusta. Konseptuaalisen tason reflektiivisessä ajattelussa oli nähtävillä suuremmalle reflektiokyvyille ominainen lisääntynyt ymmärrys tekijöistä, jotka ohjaavat ja vaikuttavat yksilön oman toiminnan taustalla. (Pietilä 2020.) Dialektisen tason katsotaan vaativan refleктоijalta syvempää itsetuntemusta ja kykyä tarkastella asioita laajemmassa näkökulmassa sekä vaihtoehtojen näkemisenä. Yksilön tulisi pystyä tällöin myös koskettamaan sosiaalisia, moraalisia ja eettisiä osa-alueita pohdinnassaan. (Taggart & Wilson 2006, 2–5.) Tätä tasoa tutkimuksessa ei havaittu ja sitä voitaisiin selittää mahdollisesti sillä, että dialektisen tason reflektion vaatii yksilöltä enemmän oman ajattelun ymmärtämisestä verrattuna tekniseen ja konseptuaaliseen tasoon. On myös mahdollista, että reflektiivisen ajattelun kehittyminen syvemmäksi, esimerkiksi tekniseltä tasolta dialektiselle tasolle, vaatisi harjoittelua. Yksi syy, miksi tutkittavilla tämän tason reflektion ei havaittu, voisi ehkä olla vähäinen kokemus ohjatuista tai omatoimisesta reflektiivisestä ajattelusta. Voi olla, ettei reflektion ole kuljettu ohjelmassa aktiivisesti mukana, sitä ei ole sanoitettu tai tehty näkyväksi osallistujille, tai sille ei ole ollut ohjelmassa tilaa.

Tästä seuraakin kysymys, kuinka paljon seikkailukasvatuksellisissa ohjelmissa jätetään tai tulisi jättää tilaa ja aikaa reflektion, onko sitä tarpeeksi ja onko se progressiivista? Reflektion toimii väylänä siihen, että toiminnan tarkoituksenmukaisuutta suhteessa tavoitteisiin voidaan tarkistaa ja tarkkailla (Greenaway 1992; Marttila 2020). Eikö sille tällöin tulisi antaa jopa enemmän roolia, aikaa ja tilaa kuin aktiviteetille itselleen. Toinen kysymys onkin, onko tämä resurssien ja käytettävissä olevan ajan puolesta mahdollista. Ehkä ratkaisuna tähän toimii reflektion harjoittaminen niin osallistujilla kuin ohjaajalla läpi toiminnan, ennen sitä, sen aikana ja sen jälkeen. Ohjaajan tietoinen ja läpinäkyvä toiminta, voidaan katsoa auttavan reflektiivisen

taidon kehittämisessä. Ohjaajan näyttämällä itse esimerkkiä refleктоivasta vuorovaikutuksesta, tulee mahdolliseksi opettaa itse yksilölle myös reflektiivisiä taitoja. (Pietilä 2020.)

Toista mielenkiintoista näkökulmaa tutkittavien valmiuksista ja edellytyksistä reflektiiviseen ajatteluun voitaisiin tarkastella Maslowin motivaatioteoriaan kuuluvan tarvehierarkian kautta. Reflektiivinen ajattelu ja varsinkin sen kehittyneemmät tasot, konseptuaalinen ja dialektinen taso, voitaisiin mielestäni rinnastaa Maslowin ylimmän portaan, itsensä toteuttamisen, toiminnoksi. Itsensä toteuttamisen portaaseen nähdään kuuluvaksi henkinen kasvu ja kehittyminen, omat saavutukset, tiedon määrän lisääntyminen ja luovuus. Tälle portaalle pääseminen mahdollistuu silloin, kun yksilön fysiologiset, henkisen ja fyysisen turvallisuuden, sosiaaliset tai arvostuksen tarpeiden portaan ovat täyttyneet. (Maslow 1987, 11–20.) Jos näissä on puutteita voi ehkä olla haastavaa pystyä syvälliseen itsereflektioon. On huomioitavaa, että tutkimukseen osallistuneella tutkimusjoukolla saattoi olla haasteita alempien portaiden toimivuuden kanssa, sillä Nuotta-valmennukseen osallistuvia yhdistää toimimaton arjenhallinta, hankaluus sosiaalisissa suhteissa, turvattomuus ja epävarmuus tulevaisuudesta sekä mahdolliset haasteet mielenterveyden kanssa (Pietikäinen 2012, 14).

Tutkimustuloksissa havaittiin, että usein tutkittavien reflektiivisen ajattelun tasoon sekoittui myös toista tasoa, tekniseen konseptuaalista ja konseptuaaliseen teknistä. Tämä voisi johtua siitä, että asioiden merkityksellisyys vaihtelee yksilölle. Kokemuksen ollessa merkityksellinen oppijalle voi tapahtua sitoutumista (Beard & Wilson 2018, 4). Voi olla mahdollista, että mitä sitoutuneempi yksilö on asiaan, sitä parempi alusta olisi myös reflektiiviselle ajattelulle. Merkityksellinen asia lisäisi yksilön motivaatiota ja sitoutuneisuutta, joka puolestaan saattaisi kasvattaa pohdintaan ja tutkiskeluun käyttää aikaa. Tämä voi olla osa syynä siihen, että tietyillä osa-alueilla teknisen tason reflektioja pystyykin syvempään ja laajempaan reflektioon, kuten esimerkiksi konseptuaaliseen. Mielenkiintoista on pohtia, oliko tutkittaville tarjolla tarpeeksi laadukkaita tai merkittäviä kokemuksia reflektointia varten. Kokemuksen laadun voidaan katsoa vaikuttavan oppimisen laatuun ja eikä kokemus aina pysty toimimaan oppimisen edistäjänä. Kokemus voi tällöin irralliseksi onnistumatta yhdistämään yksilön menneisyyttä ja

nykyisyyttä ja tällöin kokemuksen ei välttämättä pysty tukemaan yksilön kasvua. (Dewey 1938, 25–28.) Voi siis olla, että tutkittavien kokemat kokemukset eivät jostain syystä ole pystyneet palvelemaan tavoitetta yksilön kasvusta ja näin ollen yksilön reflektointi on jäänyt pinnalliseksi. Yksi syy tähän voisi olla jo aikaisemmin esiin tuotu ajatus vähäisestä ohjatusta reflektoinnista, sillä seikkailukasvatuksessa kokemusten merkitystä ja oppia tuetaan reflektoinnilla (Ewert & Sibthorp 2014, 37). Yksilölle ei ehkä ole tarjoutunut mahdollisuutta, aikaa ja tilaa pohtia mikä merkitys tai vaikutus koetuilla kokemuksella hänelle on. Tämä ei kuitenkaan välttämättä tarkoita sitä, että kokemukset olisivat olleet huonoja. Seikkailukasvatuksessa katsotaan tärkeäksi, että yksilölle annetaan tilaa kokea seikkailu omalla henkilökohtaisella tavallaan ja mahdollisuus päättää onko se hänelle virkistyksestä vai kasvattavaa (Räty 2011, 20–21). Voi olla myös mahdollista, että tässä tutkimuksessa suurin osa tutkittavista oli kokenut toiminnan enemmän virkistykseksi kuin kasvattavaksi. Tämä osaltaan selittäisi teknisen tason reflektioijien hallitsevuutta. Toisaalta tämäkään ei ole mustavalkoista, sillä seikkailukasvatuksellinen toiminta on voinut vaikuttaa yksilöön merkittäväksi, muttei tutkittava ole pystynyt tuomaan sitä esiin, esimerkiksi vaikeuden takia ilmaista itseään kirjallisesti.

Ikäjakauma puolestaan osoitti, että tässä tutkimuksessa nuorin ikäryhmä reflektoi eniten pääsääntöisesti ensimmäisellä, eli teknisellä tasolla ja vanhimmalla ikäryhmällä oli havaittavissa eniten seuraavan tason, eli konseptuaalista reflektointia. Tätä huomiota tukee ajatus siitä, että murrosiän loppupuolella, aikuisuuden kynnyksellä ja aikuisuudessa yksilön alkaa olla pystyväinen tulemaan tietoisiksi itsestään sekä menneisyyden vaikutuksesta. Tällöin yksilön on mahdollista alkaa refleктоimaan omaa toimintaansa, päätöksiään ja ajatteluaan suhteessa itseensä ja toisiin. (Mezirow 1981.) On siis mahdollista, että tässä tutkimuksessa vanhemmilla tutkittavilla, oli kriittiseen reflektioon tarvittavia tiettyjä valmiuksia verraten enemmän kuin nuoremmilla, jonka seurauksena konseptuaalista reflektiota tapahtui ainoastaan vanhemmissa ikäryhmässä.

9.2 Ryhmäkokemus, aktiviteetit ja ohjaaja

Reflektiivisen ajattelun ja seikkailukasvatuksellisen toiminnan mahdollista yhteyttä lähdettiin tässä tutkimuksessa tarkastelemaan tutkittavien kirjoitelmissa esiin nousseiden seikkailukasvatuksellisten tekijöiden perusteella, joita löytyi yhdeksän. Nämä yhdeksän asiaa olivat, ryhmäkokemus, aktiviteetit, ohjaaja, itsensä haastaminen, ilmapiiriin, uusi fyysinen ympäristö, ulkoilmaan ja luontoon, ohjelman rakenne sekä perustarpeet, joita tutkittavat nostivat reflektoitavaksi kirjoituksissaan oma-aloitteisesti.

Ryhmäkokemuksesta tutkittavat kirjoittivat positiiviseen sävyyn. Aineiston perusteella voitaisiin tehdä havainto, että tutkittavien käsitykseen omasta roolista ryhmän jäsenenä, oli pystytty vaikuttamaan positiivisesti ryhmämuotoisella toiminnalla. Tässä tutkimuksessa tutkittavat nostivat esiin koetun turvallisuuden, varmuuden ja hyväksytyksi tulemisen tunteet osana ryhmää, jotka mahdollisesti itsessään ovat pystyneet toimimaan yksilölle henkilökohtaista kasvua tukevana tekijöinä (Davis-Berman & Berman 2002). Turvallinen ryhmä, ilman pelon, häpeän tai arvottomuuden tunteita, voidaan nähdä toimivan reflektion edellytyksenä (Aalto 2000, 15.) Positiivisen ryhmäkokemuksen lisäksi, yhdestä tekstistä nousi esiin ryhmäkokemus, jossa tutkittava kertoi tunteneensa, ettei ryhmä välttämättä aina kuunnellut mitä hänellä oli sanottavaa. Voitaisiin siis ajatella, että negatiivinen ryhmäkokemus voi myös laukaista reflektion, mutta se ei luo yksilön tarvitsemaa turvallisuuden tunnetta. Tämä puolestaan voi estää ryhmän tukevan vaikutuksen suhteessa reflektiiviseen ajatteluun. Tutkimustuloksiin peilaten, olisi siis mahdollista, että turvallinen ja positiivinen ryhmäkokemus on edesauttanut tässä tutkimuksessa tutkittavan reflektointia omasta itsestään ja omista kyvyistään (Kujala 2015).

Aktiviteettien kautta tutkittavat olivat kokeneet pätevyyden ja pystyvyyden tunteita. Tutkimuksessa tuli esiin, että aktiviteetti toimivat osalle tutkittaville kokemuksina, jotka olivat pystyneet tarjoamaan mahdollisuuksia kokea onnistumisia ja epäonnistumisia. Tällaisten kokemusten katsotaan voivan antaa tilaa mahdollisuudelle oppia. (All European Academies

2020.) Voitaisiin siis ajatella, että tutkittavien kokemat seikkailukasvatukselliset aktiviteetit tukisivat parhaimmillaan reflektion tapahtumista.

Tutkittavat nostivat esiin seikkailukasvatuksellisen toiminnan ohjaajan merkityksellisyyttä positiivisen ilmapiirin ja turvallisuuden luojana. Vapaat keskustelut ohjaajan kanssa ohjelman ulkopuolella koettiin myös mieleisiksi. Voitaisiin siis ajatella, että ohjaaja olisi keskusteluiden ja muun toimintansa kautta pystynyt mahdollisesti tukemaan yksilön reflektiivisiä taitoja, näyttämällä itse esimerkkiä reflektiivisestä vuorovaikutuksesta (Pietilä 2020). Tutkittavat eivät kuitenkaan suoraan sanoittaneet, että toiminta olisi pitänyt sisällään ohjaajaan johdattelemaa vapaamuotoista ryhmäkeskustelun kautta tapahtuvaa reflektiota, jossa ohjaaja ohjaa ryhmää palauttamaan mieleensä tapahtuneita kokemuksia, siihen liittyneitä tunteita, ajatukset sekä mahdollisia ongelmia (Priest & Gass, 2018, 288–290.) Keskustelu Nuotta-valmennuksen vastaavan kanssa antoi kuitenkin kuvan, että juuri nuorten kanssa käydyt ohjelman ulkopuolella esiintyvät spontaanit refleктоivat keskustelut, olivat hänelle paikkoja nähdä, miten toiminta oli osallistujiin vaikuttanut (Greenaway 1992). Tämän lisäksi näiden hetkien koettiin avaavan mahdollisuuksia keskustella nuoren elämän asioista myös laajemmin leirin ulkopuolella. Tällaisen reflektion tapahtuminen on voinut osaltaan tukea seikkailukasvatuksellisiin tavoitteisiin pääsyssä (Marttila 2020).

9.3 Itsensä haastaminen, ilmapiiri ja uusi fyysinen ympäristö

Itsensä haastaminen nousi tutkittavilla esiin uusien asioiden kokeiluna. Niitä pidettiin jännittävinä, niitä odotettiin ja ne koettiin merkityksellisinä asioina. Seikkailukasvatukselliseen toimintaan katsotaan kuuluvaksi haaste, joka voi olla yhteisöllinen tai yksilöllinen (Telemäki 1998a). Tutkittavien kirjoituksissa esiin noussut uusien asioiden kokeilu, voitaisiin siis nähdä henkilökohtaisena haasteena, joka tarjoaisi yksilölle mahdollisuuden reflektoida toimintaa ja tunteita sekä myös itse haasteen merkitystä (Ewert & Sibthorp 2014, 3, 29). Se olivatko tutkittavat kokeneet uuden asian erityisesti fyysiseksi, psyykkiseksi tai sosiaalseksi haasteeksi ei pystytty vastausten perusteella tarkentamaan. Oletettavaa kuitenkin on, että

seikkailukasvatuksen lähestyessä yksilöä kokonaisvaltaisten elämysten kautta, toiminta on ottanut huomioon psyykkisen, fyysisen ja sosiaalisen puolen (Outward Bound Finland 2017). On kuitenkin hyvä muistaa, että sen, minkä kukin yksilö on kokenut haasteeksi itselleen, on voinut vaihdella. Psyykkiseksi haasteeksi on osa voinut kokea teltassa nukkumisen, kun taas toiselle yksilölle se on ollut ylipäättään toimintaan mukaan lähteminen. Voi olla mahdollista, että tarjoamalla toiminnassa erilaisia haasteita mahdollisimman monipuolisesti, avautuisi myös laajempi mahdollisuus yksilön reflektiivisen ajattelun tapahtumiselle. Miten yksilön kokeman haasteen vaikutusta reflektion kannalta voitaisiin vielä enemmän vahvistaa? Yksi keino voisi olla toteuttaa toiminnassa tarkoituksenmukaista reflection-on-action, eli reflektointia, joka tapahtuu itse toiminnan jälkeen, voitaisiin tehdä yksilöä tietoisemmaksi kokemastaan ja tunteistaan.

Ilmapiiriä tutkittavat kuvasivat kirjoituksissaan rennoksi, hauskaksi ja sallivaksi. Vastauksista oli myös nähtävillä, että ohjaaja oli vahvasti liitännäinen kirjoituksissa esiin nousseisiin ilmapiiriin. Kasvattajan, tässä tapauksessa ohjaajaan, yhdeksi merkittävimmäksi tavoitteeksi esimerkiksi reflektointikeskustelun kannalta on pyrkiä luomaan turvallinen ilmapiiri (Pietilä 2020). Ohjaajan katsotaan olevan avainasemassa myös turvallisen ja positiivisen ilmapiirin luomiseen ryhmässä (Blomqvist 2020). Voitaisiin siis todeta, että ohjaaja on omalla toiminnallaan pystynyt luomaan ja vaikuttamaan reflektiota tukevan ilmapiirin luomiseen. Ilmapiiri nousi usein teksteissä esiin ryhmäkokemuksen yhteydessä. Tutkittavien kuvailut kertoivat toimivasta ryhmästä, johon oli onnistuttu luomaan ilmapiirin, joka osaltaan tuki oppimista (Marttila 2020). Voitaisiin siis todeta, että kokonaisuuteen seikkailukasvatuksellisen toiminnan sosiaalinen ympäristö, niin ohjaaja kuin ryhmä, voisi vaikuttaa positiivisesti ilmapiiriin, joka puolestaan tukisi yksilön reflektiivisen ajattelun mahdollistamista.

Uusi fyysinen ympäristö sai tutkimuksessa arjesta irtautumisen roolia. Se kulki tutkittavien vastauksissa liitettyinä usein myös ulkoilmaan ja luontoon. Mikä oli mielenkiintoista, uuden arjesta poikkeavan ympäristön merkitys nousi esiin niin fyysisen, henkisen kuin sosiaalisen hyvinvoinnin näkökulmasta. On siis mahdollista, että tutkittavan olivat kokeneet leirin

tarjoaman uuden fyysisen ympäristön antavan tilan, joka ei vaadi suorittamaan tai luoda odotuksia. Tutkittavat sanoittivat myös hakevansa sieltä asioita, joita heidän oli hankala saada arjessa. (Marttila 2020.) Seikkailukasvatuksessa uuden ja vieraan ympäristön voidaan katsoa mahdollistavan myös yksilölle uuden, arkielämästä poikkeavan roolin kokeilua (Hopkins & Putman 2012, 12–13). Nämä ajatukset voisivat tukea osaltaan tutkittavien kokemusta siitä, että uusi ympäristö oli koettu positiivisesti ja vapauttavaksi. On siis mahdollista, että uusi fyysinen ympäristö olisi tukenut tutkittavien reflektiivistä ajattelua juuri uuden toimintaympäristön ja kontekstin kautta. Se on voinut antaa tilaa ajatuksille, tunteille ja toiminnalle, joka ei ole ollut mahdollista kotiympäristössä.

9.4 Ulkoilma ja luonto, ohjelman rakenne ja perustarpeet

Ulkoilmalle ja luonnolle tutkittavat olivat antaneet neutraalin sävyn. Luonnossa oleilusta pidettiin, mutta sen merkityksellisyys tutkittavalle ja reflektiiviselle ajattelulle tuntui jäävän heikommaksi, mitä teoria antoi ymmärtää. Luonto- ja ulkoilmaympäristön on katsottu mahdollistavan itsereflektiolle ja syvemmälle itsetuntemukselle hyvän toteutumisalustan, sillä saattavat asettaa yksilön eri tavoin vastuuseen omasta toiminnastaan kuin kotiympäristö. Tällaisessa ympäristössä päivittäiset omaan elämään liittyviä vastuita saattaa olla vaikeampaa välttää. (Kujala 2015.) Merkityksen vähäisyys tutkittavien reflektiolle tässä tutkimuksessa voisi johtua siitä, että ryhmät nukkuiivat pääsääntöisesti sisätiloissa ja se oli saatavilla. Tämä saattoi vähentää esimerkiksi ulkoilman ja sään pakottavaa vaikutusta toimia omalla epämukavuusalueella, joka puolestaan olisi ehkä voinut toimia reflektiivisen ajattelun laukaisijana tai syventäjänä.

Tutkittavien esiin tuomat ajatukset, jotka liittyivät ohjelman rakenteeseen, liittyivät ohjatun ohjelman ja vapaa-ajan suhteeseen. Tutkittavat sanoittivat kokeneensa tärkeäksi ja mieluisaksi toiminnan sisältäen vapaata, ei ohjattua aikaa. Seikkailukasvatuksessa tällaisella ajalla voidaan nähdä pedagoginen rooli. Sen katsotaan tarjoavan vastalääkkeen arkielämän ja yhteiskunnan kiireelle, mahdollistaen samalla innovatiivisen ajattelun sekä tilan mielikuvituksen

toteuttamiselle. (Talvitie 2020.) Voitaisiin siis ehkä ajatella, että tällainen ohjelman rakenne mahdollistaisi myös reflektiivisyyden, antaen sille aikaa ja tilaa tapahtuakseen. Ohjelman väljyyden voidaan katsoa tukevan yksilön omia oivalluksia (Talvitie 2020). Tätä tukisi myös ajatus siitä, että kiireen läsnäolo saattaa vaikuttaa negatiivisesti oppimisilmapiiriin (Marttila 2020).

Kirjoituksissa nousi esiin tutkittavien odotukset perustarpeita, uni, ruoka ja liikunta, kohtaan. Ne mainittiin myös merkityksellisinä asioina itselle. Seikkailukasvatus tähtää usein yksilön henkilökohtaiseen kasvuun, mutta ymmärrettävästi oman itsensä reflektointi on haastavampaa silloin yksilön perustarpeet eivät ole kunnossa. Voitaisiin siis ajatella, että mahdollistamalla yksilölle perustarpeiden täyttyminen mahdollistuisi yksilön ylempien toimintojen toteutuminen (Maslow 1987, 11–20). Tämä puolestaan mahdollistaisi ja tukisi reflektiivistä ajattelua.

9.5 Seikkailukasvatuksellisten tekijöiden suhde reflektiivisen ajattelun tasoon

Pääsääntöisesti teknisellä tasolla reflektoineet tutkittavat kirjoittivat samoista seikkailukasvatuksellisista tekijöistä kuin pääsääntöisesti konseptuaalisella tasolla reflektoineet. Merkitsevää säännönmukaisuutta siitä, mistä asioista milläkin reflektiivisen ajattelun tasolla tutkittavat kertoivat, ei löydetty. Esimerkiksi ryhmäkokemuksesta kuin myös ulkoilmasta ja luonnosta, puhuivat niin pääsääntöisesti teknisellä kuin konseptuaalisellakin tasolla reflektoineet tutkittavat. Riippumatta reflektiivisen ajattelun tasosta, voitaisiin siis tässä tutkimuksessa todeta, että samoilla toiminnan tekijöillä on samankaltainen mahdollisuus tulla reflektoitaviksi ja mahdollisesti vaikuttaa tutkittavan reflektiiviseen ajatteluun. Ero havaittiin siinä, millä tavoin tutkittavat näistä tekijöistä kertoivat. Pääsääntöisesti teknisellä tasolla reflektoineet tutkittavien havaittiin kirjoittavan teksteistä pinnallisemmin. Oman tai muiden toiminnan tarkoituksia tai seurauksia ei pohdittu teksteissä syvemmin. Konseptuaalisella tasolla toimineet pohtivat tekijöitä laajemmin ja usein suhteessa itseensä. Tällä tasolla reflektoineet pystyivät myös sanoittamaan, mitkä nimenomaiset tekijät olivat vaikuttaneet heihin ja miksi.

9.6 Suurimmat taustavaikuttajat tutkimustulosten takana

Asiat, jotka tässä tutkimuksessa mahdollisesti vaikuttivat tutkittavan reflektiivisen ajattelun tasoon sekä sen ja seikkailukasvatuksellisen toiminnan vuorovaikutukseen, voitaisiin katsovan jakavan samoja tekijöitä, joita tulee tarkastella kriittisesti. Miksi osa tutkittavista toimi teknisellä, osa konseptuaalisella tasolla, dialektisen tason jäädessä? Miten selittyvät erot tutkittavien tavasta reflektoida yhdeksää seikkailukasvatuksellista tekijää ja näiden tekijöiden onnistuneisuus tai epäonnistuminen reflektiivisen ajattelun mahdollistajina, tukijana tai kehittäjänä? Kysymyksiä voisi osaltaan selittää tarkastelemalla, millaisilla valmiuksilla tutkittava on tullut mukaan toimintaan. Minkälaiseen reflektiiviseen ajatteluun tutkittava oli kyennyt ennen osallistumistaan toimintaan ja millaista kokemusta hänellä mahdollisesti oli reflektiivisestä ajattelusta. Oliko tutkittava mahdollisesti osallistunut toimintaan, jossa häntä oli ohjattu refleктоimaan ja näin päässyt harjoittelemaan siihen liittyviä taitoja jo aikaisemmin vai ei? Kognitiivisen kapasiteetin ja kriittisen ajattelun voidaan katsoa olevan edellytyksiä reflektiolle. Yksilön kognitiivisen toiminnan tulee olla eheää ja rikasta jotta reflektiota voisi tapahtuisi kehittyneemmällä ja syvällisemmällä tasolla. (Kolb 2015, 58.) On huomioitavaa, että tutkittavan reflektiivisyyden lähtötasoa ei tässä tutkimuksessa etukäteen selvitetty ja että seikkailukasvatukselliseen toimintaan osallistuessa tavoitteet toteutuvat aina yksilöllisesti, eri tavoin ja eri tahtiin.

Vaikka seikkailukasvatuksellisen toiminnalla tähdätään yksilön reflektiivisen ajattelun kehittymiseen, se miten se ja sen toiminnan tekijät vaikuttavat yksilöön, on aina henkilökohtaista. Tämän tutkimuksen perusteella ei voida siis sanoa, että tutkijan osallistuminen tähän seikkailukasvatukselliseen toimintaan olisi vaikuttanut suuntaan tai toiseen tutkittavan reflektiivisen ajattelun osalta. Ei voida myöskään todeta, että seikkailukasvatuksellisella toiminnalla teknisellä tasolla refleктоiva yksilö voisi kehittyä konseptuaaliselle tai jopa dialektiselle tasolle. On kuitenkin hyvä muistaa, ettei voida myöskään sanoa, ettei se olisi mahdollista. Tutkimuksen perusteella voitaisiin kuitenkin ajatella, että tietyt

seikkailukasvatukselliset toiminnan tekijät voivat toimia reflektiivisen ajattelun laukaisijana ja näin ehkä tukea sen kehittymistä.

Tutkittavien seikkailukasvatuksellisen toiminnan jaksot olivat lyhyet ja on huomioitavaa, että minäkäsityksen ja maailmankäsityksen suhteeseen liittyvät muutokset voidaan katsoa seikkailukasvatuksessa kuuluvan pidemmän aikavälin vaikutuksiin. (Kujala 2015.) Tämän lisäksi, on syytä huomioida, että tämä tutkimus toteutettiin toimintaan osallistumisen aikana, jolloin tutkittava ei ehkä ole itse ollut vielä tietoinen mahdollisesta muutoksesta. Toiminnalla aikaan saadut tulokset eivät välttämättä näy heti, sillä joskus toiminnan vaikuttavuus nuoren elämään nousee esiin vasta vuosien päästä toiminnan loppumisesta. (Parviainen 2020.) Tästä kumpuaa seuraava mielenkiintoinen kysymys, kuinka luotettavasti on edes mahdollista arvioida reflektiivisen ajattelun tasoa tai sen kehittymistä tai tukemista seikkailukasvatuksellisessa toiminnassa? Seikkailukasvatuksessa prosessit ovat sidoksissa tiettyyn aikaan, eivätkä niiden mahdollistamat muutokset välttämättä osu sopivaan hetkeen yksilön omaassa elämässä (Sutinen 2007.) Yksilö on voinut siis kokea suurenkin vaikutuksen toiminnan kautta omaan ajatteluunsa, mutta vaikutus saattaa näkyä vasta myöhemmin.

Sitä, onko tämän tutkimuksen seikkailukasvatuksellisen toiminnan sisältö ollut tutkittaville tarpeeksi voimakas katalyytti reflektiivisen ajattelun tapahtumiselle tai kehittymiselle, on hankalaa todeta. Teksteissä löydettyjen yhdeksän tekijän kohdalla voitaisiin kuitenkin ajatella, että niillä on ollut merkityksensä. Kirjoitusten kautta niiden havaittiin osoittautuneen tutkittaville tärkeiksi ja merkityksellisiksi, joten on siis mahdollista, että nämä kyseiset seikkailukasvatukselliset tekijät tukevat yksilön reflektiivistä ajattelua ja kehittymistä.

9.7 Kriittistä reflektointia seikkailukasvatuksesta

Seikkailukasvatus voi kuulostaa ratkaisulta kaikkiin ongelmiin, mutta on hyvä muistaa, ettei se sitä ole. Yhtä lailla, kuin missä tahansa muussa kasvatuksellisessa toiminnassa, joka tarkoitettu tavoitteelliseksi, ei seikkailukasvatuksellinen toiminta ole aina välttämättä

tarkoituksenmukaista yksilön oppimisen kannalta tai se ei onnistu sitä tukemaan. Yksilö ei välttämättä pääse osoittamaan tai harjoittamaan oma-aloitteisuuttaan ja vastuunottokykyä, voimaantumisen jää vähäiseksi, itse kokemiselle ei jää tilaa tai itse toiminnan kautta harjoitellaan taitoja, jotka ovat hyvin abstrakteja suhteessa oikean arkipäiväisen elämän toimintoihin (Beames & Brown 2016, 42). On mahdollista, että tarkoituksenmukaisella kokemuksen suunnittelulla ja ohjaajan tai opettajan omalla itsereflektio kyvyllä sekä reflection-for-action taidolla, voitaisiin vaikuttaa tukevasti seikkailukasvatuksellisten tavoitteiden saavuttamiseen.

Kokemuksellisen oppimisen kentällä voidaan nähdä kaksi ongelmaa, joiden voidaan vahvasti katsoa koskettavan myös juuri seikkailukasvatuksellista toimintaa. Kenttä on hyvin eristäytynyt muista, eikä se tällä hetkellä välttämättä katso ja keskustele oman kenttensä ulkopuolelle, niin tehokkaasti kuin se voisi. Tämän takia, sen voi olla vaikea saavuttaa uusia näkökulmia, toimintatapoja ja monipuolisuutta toimintaansa sekä vahvistaa pohjaansa johon toiminta perustuu. Kokemuksellisen oppimisen teoria ja tutkimus peilautuvat vahvasti suuriin ja vanhoihin teoreettikkoihin, mutta myös heidän ulkopuolellaan on ajatuksia ja ääniä, jotka voisivat rikastaa ja monipuolistaa kenttää. Erilaisine ja erikoisine toimintatapoineen, kuten erämaan ja luonnon käyttäminen oppimisympäristönä, on tarkemmin ajateltuna hyvin suppea ja rajoittaa itse itseään. (Roberts 2012, 107.) Toinen epäkohta kentän synnyttämistä tuloksista, koskettaa ajatusta siitä, etteivät ne pääse parhaimpaan mahdolliseen lopputulokseen, vaikka niitä syntyy. Tämä herättää kysymyksen siitä, mikä on kokemuksellisen oppimisen tarkoitus? Tehdäänkö aktiviteetteja vain niiden itsensä tähden? Mitä tarkoitusta ne palvelevat, miten ne rikastuttavat tulevaa? Parhaimmillaan aktiviteetin kautta pystytään tukemaan oppimisprosessia itsessään. Antamalla ääntä oppijoille siinä, mitä he kokevat, on voimakas vaikutus. (Roberts 2012, 107–108.)

On mielenkiintoista myös tarkastella loppuun väitettä siitä, keskitytäänkö seikkailukasvatuskentällä liikaa ohjelmaan prosessin sijaan (Roberts 2012, 106). Seikkailukasvatuksen osalta tämä alleviivaa kysymystä, keskitytäänkö kentällä liikaa ohjelmiin

ja aktiviteetteihin, siihen että on paljon tekemistä ja kokemista. Kaikki tämä voi tehdä näkymättömäksi näiden takana tapahtuvan yksilön prosessin, vaikka juuri se kaipaisi eniten huomiota. On tärkeää muistaa, että reflektiivinen ajattelu koskettaa toimintaan osallistujien lisäksi yhtä vahvasti myös toiminnan suunnittelijoita ja toteuttajia.

10 TUTKIMUKSEN TOTEUTUMISEN ARVIOINTIA

10.1 Yhteistyötaho ja työn aikataulu

Tutkimus toteutettiin yhteistyössä Nuotta-valmennuksen Metsäkartano nuorisokeskuksen kanssa. Yhteistyökumppanin palaute tutkimuksen toteuttamisesta ja yhteistyöstä oli positiivista. Yhteydenpito toteutettiin yhteistyötahon kanssa puhelimitse. Sähköposti viestintää käytettiin vähän ja yhteistyötaho totesi, että tavan olleen toimiva, sillä viestit olisivat hautautuneet sähköposti virtaan sekä kuormittaneet enemmän. Puhelinpalaverit sovittiin tarpeen mukaa ja ne ajoittuivat yleensä ennen uuden ryhmän kontaktia ja ryhmien toteutuksen jälkeen. Yhteistyötaho piti palavereiden toimivuudesta ja selkeydestä. Asiat hoidettiin ytimekkäästi ja tavoite oli olla kuormittamatta tutkimuksella liikaa arkipäiväistä työntekoa.

Yhteistyötahon kuormittavuutta sekä tutkimuksen luotettavuutta olisi voitu keventää vielä enemmän kysymällä jokaisesta ryhmästä yksityiskohdat ja erityispiirteet ennen toteutusta tai välittömästi sen jälkeen. Nyt tämä hoidettiin kaikkien tutkimukseen osallistuneiden ryhmien osalta tutkimusaineiston keruun päätyttyä. Tutkimusaineiston keruu tapahtui ajalla kesäkuu 2020 – joulukuu 2020. Ajanjakson ollessa näin pitkä, on luonnollista, etteivät kaikki yksityiskohdat olleet välttämättä tarkoin muistissa.

Haastavimman esteen tutkimukselle aiheutti koronan tuomat muutokset aikatauluun ja toteutuneiden tutkimusryhmien määrään. Tutkimusryhmiä perui suuri määrä ja tästä syystä aineiston määrä jäi huomattavasti odotettua pienemmäksi. Alkuperäisen suunnitelman mukaan tutkimukseen oli osallistumassa 15 ryhmää, joissa kussakin ryhmässä olisi ollut keskimäärin kuusi tutkittavaa. Tämä olisi tuonut kokoon noin 90 kappaleen aineiston. Myös yhteistyötaho oli kokenut tilanteen haastavaksi ja koki riittämättömyyden tunnetta, sillä normaalisti ryhmistä vain joka neljäs tai viides on perunut tulonsa. Vuonna 2020 Nuotta-valmennuksen ryhmistä peruuntui lähes puolet.

Työnaikataulua siirrettiin ryhmien peruuntumisten takia useasti. Alkuperäinen aikataulu tutkimusaineiston keruun päättymiselle oli kesäkuu 2020 ja ryhmien peruuntumisten takia aikataulua siirrettiin tästä elokuulle 2020. Tutkimusryhmiä toteutui tässä välissä pilottiryhmän lisäksi kuitenkin vain yksi ja aineiston keruu aikaa päätettiin pidentää lokakuun loppuun. Koronan myötä elo-syyskuu ryhmistä peruivat yhtä lukuun ottamatta kaikki. Tämän takia tehtiin varasuunnitelma aineiston keräämisestä sähköisesti. Tutkimusjoukko laajennettiin koskemaan Nuotta-toiminnassa jo aikaisemmin mukana olleita ryhmiä. Tarkoitus oli pyrkiä kasvattamaan tutkimuksen otantaa. Tutkimusaineiston keruuta jatkettiin päätöksen myötä joulukuun loppuun asti. Samalla tehtiin päätös, että tutkimus vietäisiin loppuun tuohon aikaan rajaan asti kertyneellä aineistolla. Marraskuussa pystyttiin toteuttamaan yksi ryhmä, josta saatiin kerättyä aineistoa kuusi kappaletta. Verkkokeruun kautta vastauksia saatiin kuitenkin valitettavasti vain yksi.

Ajallisesti tutkimuksen vastaaminen päätettiin toteuttaa ryhmille toiminnan viimeisenä aamupäivänä. Tähän päädyttiin, jotta tutkittavat olisivat ennen vastaamista saaneet olla osana ja kokea seikkailukasvatuksellista toimintaa. Näin heillä olisi kokemus, jota reflektoida kirjoituksissaan. Metsäkartanon Nuotta-valmennuksen vastaava koki tutkimuksen aineistonkeruun tavan ja ajankohdan toimiviksi sekä muuta leiriohjelmaa tukevaksi. Tutkimuksen sijoittaminen tähän ajankohtaan koettiin muuttavan perinteistä leiriohjelman rakennetta paremmin palvelevaksi. Viimeinen päivä oli koettu haasteellisena, sillä sitä leimasi tutkittavien ajatus lähtöpäivästä ja sen luoma kiireen tuntu. Tutkimuksen nähtiin toimivan hyvänä alustavana pohjana kontaktijakson loppukeskusteluun ja palautteeseen. Kirjoittaminen rauhoitti ryhmää ja sen koettiin tuovan näin kärsivällisyyttä palautteenantotilanteeseen.

Yhteistyötaho koki, että tutkimuksessa käytetty kirjoitusharjoitus avasi mahdollisuuksia ja antoi uusia ideoita siitä, mitä Nuotta-valmennuksen ryhmien ohjelmaan voitaisiin sisällyttää. Reflektiivinen kirjoitushetki koettiin rauhoittumisen keinona sekä oman itsensä haastamisena erinäkökulmasta kuin normaalisti. Se avasi mahdollisuuden ”*istua alas ja ihmetellä elämää*”. Tutkimuksen myötä syntyi innostus idean jatkojalostukseen uusille ryhmätoteutuksille,

esimerkiksi itselleen kirjoitetun kirjeen muodossa, joka lähetettäisiin osallistujille jälkikäteen leirin loputtua. Koettiin myös, että tutkimukseen lähteminen avasi näkökulmia ja lisäsi itsereflektiota yhteistyökumppanilla itsellään. Ajatuksien vaihto yhdessä ulkopuolisen tutkijan kanssa, koettiin antaneen uusia näkökulmia, ideoita ja innostusta omaa työtä kohtaan.

10.2 Tutkimuslomake ja tutkimusmenetelmä

Pilottiryhmä oli tässä tutkimuksessa kooltaan pieni ja tämän takia ei voida varmasti todeta toimiko tutkimuksessa käytetty vastauslomake parhaiten tutkimusongelmia silmällä pitäen. Haastavaksi lomakkeen arvioinnista tekee myös se, että laadullisessa tutkimuksessa vastaajien vastauksiin vaikuttaa suuresti vastaajan olotila, ympäristö ja sen hetkinen motivaatio vastaamiseen. Pilottiryhmän vastauksissa on siis huomioitavaa se, että ei voida varmuudella todeta, että jokainen tutkittava olisi ollut samalla tavoin motivoitunut vastaamaan ja vastausten laajuuteen on voinut tämän ohella vaikuttaa tutkittavan sen hetkinen olotila, joka on jokaisella tutkittavalla ollut yksilöllinen. Tutkijana tähän pyrittiin vaikuttamaan ohjeistamalla yhteistyökumppani antamaan tietyt ohjeet ja toimintatavat ennen vastaamista ja sen aikana.

Huomioitavaa on myös se, että B tutkimuslomakkeeseen vastasi vain yksi henkilö. Tämän perusteella ei voida todeta, että jompikumpi tutkimuslomakkeista olisi toiminut selkeästi paremmin, sillä vertailukohdetta B tutkimuslomakkeella saatuihin vastauksiin ei ole. Pilottiryhmän tapauksessa tutkimuslomake A antoi kahdella tutkittavalla laajempia vastauksia kuin tutkimuslomake B. Tämän perusteella tehtiin päätös käyttää tutkimuksessa tutkimuslomaketta A.

Ohjeistuksella ja apukysymyksillä tavoiteltiin pidempiä, kirjoitelman kaltaisia vastauksia. Tätä tavoitetta koitettiin tukea kirjoitelmaviivaston luomisella vastauslomakkeeseen. Tavoite ei täytynyt odotetusti, sillä suurin osa tutkittavista vastasi kirjoittaessaan lyhyesti ja pitäytyi apukysymyksien asettamissa aihepiireissä. Ohjeistuksessa olisi pitänyt painottaa vieläkin voimakkaammin sitä, että kysymykset ovat vain tukena. Ohjeistusta olisi pystynyt myös

muotoilemaan eri tavoin. Käyttämällä sanoja kirjoitelma, tarina tai essee olisi ehkä voitu tukea paremmin apukysymysten roolia ainoastaan ohjaavina ja ajatuksia herättävinä tekijöinä. Pohdinnan arvoista on, olivatko apukysymykset itsessään liian rajaavia ja ohjeistavia tutkittavien ollessa erittäin kiinni apukysymyksissä. Luotiinko niillä tahattomasti vaikutelma tutkittavalle, että apukysymyksiin vastaaminen oli ensisijainen tehtävä. Tämä tekijä on voinut vaikuttaa tutkimusvastauksien sisältöön, laajuuteen ja pituuteen.

Apukysymyksiä ei ollut numeroitu tutkimuslomakkeeseen, mutta tutkimusaineistoa läpikäydessä huomattiin, että useampi vastaaja oli numeroinut kysymykset kirjoittamalla eteen numerot 1,2,3 ja 4. Apukysymykset päätettiin jättää numeroimatta, jotta välttyttäisiin luomasta vaikutelmaa siitä, että tutkittava ei voisi kirjoittaa kysymysten ulkopuolelta ja tutkittavaa pyrittiin näin kannustamaan kirjoittamaan esseemäisesti. Usean tutkittavan numeroidessa itsenäisesti apukysymykset lomakkeeseen, on pohdinnan arvoista, koettiin ohjeistus apukysymyksineen jäsentymättömänä ja epäselvänä. Apukysymysten numerointi olisi voinut jäsentää vastauslomaketta kokonaisuudessaan ja näin ehkä helpottanut tutkittavia vastaamisessa.

Oliko kirjoitus paras tapa kerätä tästä tutkimusaiheesta aineistoa? Haastattelu olisi voinut nostaa esiin ajatuksia, jotka nyt eivät kysymysten kautta tavoittaneet tutkittavaa. Se olisi voinut myös laajemmin antaa tilaa tutkittavan ajatuksille ja niitä olisi voinut kummuta spontaanimminkin. Tutkijana olisin voinut esittää lisäkysymyksiä, jotka olisivat voineet antaa arvokasta lisätietoa ja auttaa ymmärtämään paremmin tutkittavaa. Kirjallisissa vastauksissa tutkijan on mahdollista saada käsiinsä vain kirjoitetun tiedon kautta tulkittu tulos. Tutkija ei voi kuitenkaan olla varma siitä, että hän tulkitsee tutkittavan vastauksen niin kuin hän on sen tarkoittanut ymmärrettäväksi. Haastattelussa tutkittavan olemus, sanaton ilmaisu ja ilmeet olisivat voineet muuttaa vastauksien merkityksiä verrattuna merkityksiin, jotka nousivat tutkijalle kirjoitettuja vastauksia lukiessa. Tutkimusainestoa läpikäydessä vastauksista välittyi olo, että vastaaminen oli koettu enemmän suorituksena ulkopuolista tahoja kohtaan, oman itsensä ja ajatustensa pohdinnan sijaan. Tähänkin olisi voitu vaikuttaa korostamalla ohjeistuksessa enemmän sitä, että

teksti on omaa pohdintaa, omaa itseään varten. Kirjallisen vastauksen hyviä puolia oli mahdollisuus luoda tutkittavalle oma aika, tila ja päätösvalta kertoa siitä mistä halusi kertoa juuri siinä hetkessä. Tavoitteena tutkijana oli luoda turvallinen tila vastaamiselle ja yhteistyö tahon palautteen perusteella kirjallinen vastaus tuki tätä tavoitetta.

On tärkeää huomioida, ettei tässä tutkimuksessa tehty lähtömittausta tai kartoitusta tutkittavien reflektiivisen ajattelun tasoista. Jos se olisi tehty, tutkija olisi voinut nähdä mahdolliset lähtötaso erot tutkittavien välillä sekä millaisilla reflektiivisillä taidoilla ja valmiuksilla kukin tutkittava tuli toimintaan mukaan. Tämän avulla olisi voitu selvittää paremmin ja luotettavammin, millainen yhteys seikkailukasvatuksellisella toiminnalla on reflektiiviseen ajatteluun. Mahdollisen kehityskaaren tapahtuminen tai tapahtumatta jääminen olisi kertonut tarkemmin juuri tämän kyseisen Nuotta-valmennuksen seikkailukasvatuksellisen toiminnan vaikutuksesta tutkittavaan.

10.3 Kohderyhmä ja tutkijan rooli

On syytä tarkastella kriittisesti myös kohderyhmän valintaa tutkimukseen. Oliko se paras kohderyhmä tutkimukseen tutkimusaiheen kannalta? Laadullisessa tutkimuksessa otanta on usein harkinnanvarainen ja pieni ja katsotaan tavoitelluksi, että tutkimusjoukko muodostuisi yksilöistä, joilla olisi tutkittavasta aiheesta tai ilmiöstä kokemusta ja tietoa (Puusa & Juuti 2020). Ollisiko tutkimusryhmän kohdentaminen paremmin joukkoon, jolla olisi ollut enemmän kokemusta seikkailukasvatukselliseen toimintaan osallistumisesta sekä erityisesti reflektiosta, vaikuttanut tutkimustuloksiin? Tämä on mahdollista, varsinkin reflektiivisen ajattelun tason osalta. Edellä mainittujen asioiden kannalta katsottuna kokeneempi tutkimusjoukko olisi ehkä tuonut syvyyttä, merkityksellisyyttä ja eri tavoin esiin seikkailukasvatuksellisten tekijöiden yhteyttä reflektiiviseen ajatteluun. Toisaalta tämän tutkimuksen kohderyhmä edusti sellaista ryhmää, joka usein osallistuu seikkailukasvatukselliseen toimintaan ja sen valinta voitaisiin katsoa siksi relevantiksi (Puusa & Juuti 2020).

On huomioitavaa, että tutkimuksessa tutkittavien reflektiivisen ajattelun luokitteluun vaikutti tutkijan oma tulkinta, vaikka analyysi tehtiin teorialähtöisesti. Hyvänä esimerkkinä tästä toimi tutkijan tekemä päätös luokitella tutkittava tiettyyn reflektiivisen ajattelun luokkaan, vaikka tekstissä olisi ollut nähtävillä useampaa reflektiivisen ajattelun tasoa. On myös hyvä muistaa, ettei tutkija ole reflektiivisen ajattelun ammattilainen ja tutkimus on tutkijan ensimmäinen. Tulkinnan lisäksi myös tutkijan esiymmärrys ohjasi havaintoja niin teorialähtöisessä kuin teoriaohjaavassa analyysissä. Tietty kokemus kentältä ja tutkijan omat ajatukset ovat vaikuttaneet näkökulmaan, jolla aineistoa tarkasteltiin. Vaikka tutkija pyrki olemaan kriittinen tulkinnoilleen, on mahdollista, että toisen tutkijan tekemänä tulokset olisivat erilaiset. Tästä syystä tutkimuksen tuloksiin tulee suhtautua kriittisyydellä sekä huomioida, että syntyneiden totuuksien sijaan tulokset ovat tutkijan tulkintoja siitä, minkälaisia merkityksiä aineisto on hänelle itselleen tuottanut.

On huomioitava, että tässä tutkimuksessa tehtiin päätös siitä, ettei tutkija itse ollut paikalla keräämässä aineistoa. Päätös perustui siihen, että tutkija olisi voitu tuntea ulkopuoliseksi, ilmapiiriä häiritseväksi tekijäksi. Tutkimuksen suuntaaminen paremmin tutkimuskysymyksiä kohti, olisi onnistunut helpommin silloin, jos tutkija olisi ollut mukana suunnittelemassa toimintaa, toteuttamassa sitä sekä teettämässä tutkimusta. Kentälle tarvitaan enemmän tutkimusta, jossa tutkija pystyy ymmärtämään seikkailukasvatuksellisen konseptin sekä osaa lisäksi toteuttaa siihen liittyvän prosessin. Tämä tukisi tulosten validiteettia sekä reliabiliteettia. On hyvä muistaa, että on ero lukea tekstejä tai haastella toimintaan osallistunutta, kuin olla näkemässä toiminnan välittömät vaikutukset toiminnan aikana. Seikkailukasvatuksen ollessa kokonaisvaltainen menetelmä, olisi perusteltua pyrkiä siihen myös tutkijana. Tutkijan osallistumisella prosessiin alusta loppuun, mahdollistettaisiin tutkittavan kokemuksen ymmärtämiselle parempi alusta.

10.4 Jatkotutkimusaiheet ja merkityksellisyys

Reflektiivinen ajattelun kehittyessä ja syventyessä sen käytön myötä, olisikin mielenkiintoista kohdistaa aiheeseen pitkittäistutkimus. Yhdessä pitkäaikaisen seikkailukasvatukselliseen toimintaan osallistumisen yhteydessä, oli mahdollista saada myös vakuuttavampaa dataa seikkailukasvatuksellisen toiminnan vaikutuksista yksilön reflektiiviseen ajatteluun. Tällöin tutkimuksen kohteena voisi toimia myös reflektiivisten taitojen kehittyminen suhteessa seikkailukasvatuksellisiin tavoitteisiin, yksilön kasvun tukemisesta sekä transferin tapahtumisesta. Millainen rooli yksilön reflektion kehityksellä olisi toiminnan tavoitteisiin? Mikä vielä mielenkiintoisempaa, kahden vertailuryhmän kuljettaminen prosessin läpi rinnan. Toisen ryhmän saadessa parasta mahdollista tukea reflektiivisen ajattelun tapahtumiseen ja kehittämiseen ja toisen ei. Pitkittäistutkimus mahdollistaisi myös tutkimusprosessin laajentumisen yksilön ensimmäisestä kerrasta hänen osallistuessaan toimintaan, aina toiminnan loppumisen jälkeisen ajan seuraamiseen. Tämä tukisi luotettavuuden lisäämistä sekä mahdollistaisi paremmin seikkailukasvatuksen vaikuttavuuden tutkimista. Tutkijan saataville avautuisi tällöin lähtötilanne, kehityskaari sekä lopputulos.

Nyt jos koskaan yksilö tarvitsee omien voimavarojensa tunnistamista. Korona muutti maailmaa pysyvästi ja sillä on kauaskantoista vaikutukset. Kyky tunnistaa omia tunteita ja ajatuksia toimintansa taustalla, on tullut mittaamattoman arvokkaaksi olosuhteissa, jotka rajoittavat elämää ja arkea, jotka ovat olleet aikaisemmin itsestään selvyys. Seikkailukasvatuksellisella toiminnalla voidaan kehittää sosiaalisia taitoja, stressin kantokykyä, kärsivällisyyttä ja kykyä kantaa raskaitakin asioita (Parviainen 2020). Reflektoinnin avulla on mahdollista pystyä vahvistaa nuoren omaa identiteettiä sekä oman elämän huolehtimiseen liittyviä taitoja (Talvitie 2020). On mahdollista, että oman identiteetin ainutlaatuisuutensa tunnistaminen voi saada aikaan voimaantumisen tunnetta ja reflektointi taidon kehittyminen voi parhaimmillaan auttaa yksilöä löytämään uusia voimavaroja itsestään. Reflektiivisen ajattelun tutkiminen seikkailukasvatuksessa tulisi nähdä itsestään selvytenä ja seikkailukasvatukselliselle toiminnalle lisäarvoa tuottavana mahdollisuutena. Tämä palvelisi niin kentällä toimivia

ammattilaisia mutta ennen kaikkea toimintaan osallistuvia. Seikkailukasvatus ja reflektiivinen ajattelu ansaitsevat tulla tutkituksi niiden sisältämän potentiaalisen merkityksellisyyden takia.

LÄHTEET

- Aaltio, I. & Puusa, A. 2020. Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. 2020. Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Gaudemus Oy, 169–180.
- Aalto, M. 2000. Ryppäästä ryhmäksi. Turvallisen ryhmän rakentaminen. Ryttylä: My Generation.
- Aarnos 2018. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 5., uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 174–189.
- All European Academies 2020. Tutkimusetiikan eurooppalaiset käytännöt ja ohjeistus. The European Code of Conduct for Research Integrity Revised Edition – ohjeen suomennos. Periaatteet. Viitattu 11.1.2021. https://allea.org/wp-content/uploads/2020/08/Finnish_European_Code_of_Conduct_digital-final.pdf
- Allison, P., Thorburn, M., Telford, J. & Marshall, A. 2011. Values in adventure education: happy and wise through hands-on learning. Teoksessa Berry, M. & Hodgson, C. 2011. Adventure Education. An introduction. New York: Routledge, 166-186.
- Antonietti, A., Confalonieri, E. & Marchetti, A. 2014. Introduction: Do Metarepresentation and Narratives Play a Role in Reflective Thinking? Teoksessa Antonietti, A., Confalonieri, E., & Marchetti, A. Reflective Thinking in Educational Settings. A cultural framework. Cambridge: Cambridge University Press, 1-14.
- Association for Experiential Education. 2020. What is experiential education? Viitattu 17.5.2020. <https://www.aee.org/what-is-ee>.
- Beames, S. & Brown, M. 2016. Adventurous learning. A pedagogy for a changing world. 2 edition. New York: Routledge
- Beard, C. & Wilson, J. P. 2018. Experiential learning. A practical guide for training, coaching and education. Fourth edition. London: Kogan Page.

- Blomqvist, S. 2020. Seikkailukasvatus perheliikunnassa. Teoksessa Karppinen, S., Marttila, M. & Anita Saaranen-Kauppinen, A. (toim.). Seikkailukasvatusta Suomessa – pedagogisia ja didaktisia näkökulmia. Outdoor Adventure Education in Finland – pedagogical and didactic perspectives. Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu, 260-270.
- Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. 1985. What is reflection in learning. Teoksessa Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. Reflection: Turning Experience into Learning. Oxon: Routledge, 7-17.
- Boydell, T. 1976. Experiential Learning. Manchester Monograph 5, University of Manchester: Department of Adult Education.
- Brookefield, S. 2017. Becoming a critically reflective teacher. Second edition. Josey-Bass, A Wiley Brand. San Francisco.
- Bunyan, P. 2011. Models and milestones in adventure education. Teoksessa Berry, M. & Hodgson, C. 2011. Adventure Education. An introduction. New York: Routledge, 5-24.
- Christian, E. 2011. Adventure education and disaffected youth. Teoksessa Berry, M. & Hodgson, C. 2011. Adventure Education. An introduction. New York: Routledge, 166-186.
- Clevenger-Bright, M., K. Hays, K., Henricksen, L., Hlebain, D., Maglalang, J., Packard, M., Pursch Cornforth, K. & Raftus. D. 2012. What is Service-Learning. University of Washington: Center for teaching and Learning. Viitattu: 5.2.2019. <https://s3-us-west-2.amazonaws.com/uw-s3-cdn/wp-content/uploads/sites/53/2013/07/23203211/What-is-Service-Learning.pdf>.
- Davis-Berman, J. & Berman, D. 2002. Risk and anxiety in adventure programming. Journal of experiential education 25 (2), 305-310.
- Dewey, J. 1916. Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education. New York: Free Press.
- Dewey J. 1933. How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. Lexington: Houghton Mifflin.
- Dewey, J. Experience and education.1938. New York: Macmillan Publishing Co

- Eraut, M. 1995. Schön Shock: a case for refraining reflection-in-action? *Teachers and Teaching* 1 (1) pp.9-22. <https://www-tandfonline-com.ezproxy.jyu.fi/doi/abs/10.1080/1354060950010102>.
- Eskola, J. 2018. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 5., uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 180–200.
- Ewert, A., & Sibthorp, J. 2014. *Outdoor adventure education: Foundations, theory and research*. Champaign, Human Kinetics United States of America.
- Gass, M. 1995. Programming the transfer of learning in adventure education. Teoksessa Warren, K., Sakofs, M. & Hunt, J. (toim.) *The theory of experiential education*. Colorado: Association for Experiential Education.
- Gass, M. 1999. Transfer of learning in adventure programming. Viitattu 26.04.2020. https://www.researchgate.net/publication/238661795_Transfer_of_Learning_in_Adventure_Programming
- Gilbertson, K., Bates, T., McLaughlin, T. & Ewert, A. 2006. *Outdoor Education. Methods and strategies*. United States of America: Sheridan Books.
- Greenaway, R. 1992. Doing Reviewing. Viitattu 12.5.2020. https://www.researchgate.net/publication/234671500_Doing_Reviewing.
- Hopkins, D. & Putnam, R. 1993. *Personal growth through adventure*. London: David Fulton.
- Hopkins, D. & Putnam, R. 2012. *Persona Growth Through Adventure*. New York: Routledge.
- James, T. 1980. *Education at the edge*. Denver. M CO: Colorado Outward Bound
- James, T. 2000. Kurt Hahn and the Aims of education. Viitattu 21.5.2020. <http://www.outwardbound.fi/tiedostot/Kirjallisuus/Biography.pdf>.
- Juntunen, M. & Mehtonen, L. 1982. *Ihmistieteiden filosofiset perusteet*. Jyväskylä: Gummerus.
- Karppinen, S. J. A. 2007. Elämyksestä kokemukseen ja oppimiseen. Teoksessa Karppinen, S. J. A. & Latomaa (toim.). *Seikkailen elämyksiä. Seikkailukasvatuksen teoriaa ja sovelluksia*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 75–97
- Karppinen, S. J. A. & Latomaa, T. 2015. *Seikkailen elämyksiä III. Suomalainen seikkailupedagogiikka*. Vantaa: Hansaprint.

- Karppinen, S. 2020a. Didactic relationships in Outdoor adventure education and experiential learning. Teoksessa Karppinen, S., Marttila, M. & Anita Saaranen-Kauppinen, A. (toim.). Seikkailukasvatusta Suomessa – pedagogisia ja didaktisia näkökulmia. Outdoor Adventure Education in Finland – pedagogical and didactic perspectives. Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu, 94–106.
- Karppinen, S. 2020b. Outdoor adventure education in Finland - historical aspects. Teoksessa Seikkailukasvatusta Suomessa – pedagogisia ja didaktisia näkökulmia. ^[LSEP]Outdoor Adventure Education in Finland – pedagogical and didactic perspectives. Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu, 26–33.
- Kelly, J. & Potter, J. 2011, Adventure education: physical exercise and health. Teoksessa Berry, M. & Hodgson, C. 2011. Adventure Education. An introduction. New York: Routledge, 146-165.
- Kivelä, V & Lempinen, J 2009. Arki hallintaan. Nuorten ryhmätoiminnan ohjaaminen. Turku: KOTA – Lasten ja nuorten hyvinvointi ry.
- Kivelä, A. 2020. Kuinka tehdä mahdollisesta mahdollista? Ei vain elämyspedagogisten peruskysymysten äärellä, 108–121. Teoksessa Seikkailukasvatusta Suomessa – pedagogisia ja didaktisia näkökulmia. ^[LSEP]Outdoor Adventure Education in Finland – pedagogical and didactic perspectives. Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu. Helsinki, 110–121.
- Kiviniemi, K. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 5., uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 62-74.
- Kolb, D. 1984. Experiential learning: experience as the source of learning and development. New Jersey: Prentice-Hall.
- Kolb, D. 2015. Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development. Second edition. New Jersey: Pearson Education.
- Kujala J. 2015. Ensiaskleet myönteiseen tunnistamiseen seikkailukasvatuksen keinoin. Teoksessa Häkli, J., Kallio K. P., & Korkiamäki, R. (toim.) Myönteinen tunnistaminen.

- Verkkojulkaisu 90. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, 71–76.
- Kuokkanen, R. 2000. Opiskelijoiden päätöksenteon kehittyminen osana ammattitaitoa sairaanhoitajakoulutuksessa. Oulun yliopisto.
- Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 3.painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 28–45.
- Laine, T. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 5., uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 25–42.
- Lehtinen, E., Vauras, M. & Lerkkanen, M. 2016. 3 uudistettu painos. Kasvatuspsykologia. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Martikainen, J. 2017. Miksi mun juttu on tärkeä? Teoksessa Kuhalampi, A. & Laakso, H. (toim.) Tässä mä olen. Tuloksia ja kokemuksia Mun juttu – meidän tulevaisuus – hankkeen toiminnasta. Lappeenranta: Lappeenrannan teknillinen yliopisto, 15–20.
- Marttila, M. 2016. Elämys- ja seikkailupedagoginen luontoliikunta opetussuunnitelman toteutuksessa. Etnografinen tutkimus. *Studies in sport, physical education and health* Jyväskylän Yliopisto 273.
- Marttila, M. 2016. Elämys- ja seikkailupedagoginen luontoliikunta opetussuunnitelman toteutuksessa: etnografinen tutkimus. Jyväskylän Yliopisto. 237.
- Marttila, M. 2020. Luontoliikunta elämys- ja seikkailu pedagogiikassa. Teoksessa Karppinen, S., Marttila, M. & Anita Saaranen-Kauppinen, A. (toim.) Seikkailukasvatusta Suomessa – pedagogisia ja didaktisia näkökulmia. *Outdoor Adventure Education in Finland – pedagogical and didactic perspectives*. Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu, 160–175.
- Maslow H. A. 1987. *Motivation and personality*. Third edition. Revised by Robert Frager, James Fadiman, Cynthia McReynolds, Ruth Cox. Library of congress Cataloging-in-Publication Data. R.R. Donnelley 6 Sons Company.

- Mehtonen, T. 2011. Sosiaalisen vahvistamisen osaaminen. Teoksessa Pia Lundbom & Jatta Herranen (toim.). Sosiaalinen vahvistaminen kokemuksina ja käytäntöinä. Humanistisen ammattikorkeakoulun julkaisusarja, sarja C. oppimateriaaleja 24. Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu, 13–29.
- Mezirow, J. 1981. A critical theory of adult learning and education. *Adult education. A journal of research and theory in adult education*. Volume 32, number 1, 3–24.
- Moisio, J. 2018. Kohtaamisia retkillä. Osallisuus ja yhteisöllisyys lastenkotien retkitoiminnassa. Nuoritutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Verkkojulkaisuja 131. Helsinki: Unigrafia
- Männikkö, I. 2019. Supporting teachers' professional development through reflective inquiry. *Turun Yliopisto*. 482.
- Mäntylä, E. 2003. Kuudesluokkalaisten oppilaan reflektio ja metakognitio itseohjautuvuusvalmiutta harjoittavassa opiskeluprojektissa. *Joensuun Yliopisto*. 87.
- Nieminen, J. 1999. Seikkailujen Suomi – eli johdatus nuorisotyön retki- ja leiritoiminnan historiaan. Teoksessa Suoranta, J. (toim.) Nuorisotyöstä seikkailukasvatukseen. Tampere: Juvenes-Print, 70–98
- Nieminen, J. 2020. From everyday woodcraft to professional youth work – a short history of adventure education in Finnish youth work. Teoksessa: Seikkailukasvatusta Suomessa – pedagogisia ja didaktisia näkökulmia. ^[1]_{SEP}Outdoor Adventure Education in Finland – pedagogical and didactic perspectives. Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu, 34–41.
- Outward Bound. 2017. Our mission. Viitattu 21.5.2020. <https://www.outwardbound.org/about-outward-bound/outward-bound-today/>.
- Outward Bound Finland. 2017. Elämyspedagogiikka. Viitattu 9.5.2019. <https://www.outwardbound.fi/outwardbound-finland/elamyspedagogiikka/>
- Parviainen, I. 2020. Huomioita suomalaisesta seikkailukasvatuksesta. Teoksessa Seikkailukasvatusta Suomessa – pedagogisia ja didaktisia näkökulmia. ^[1]_{SEP}Outdoor Adventure Education in Finland – pedagogical and didactic perspectives. Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu, 42–49.

- Pietikäinen, R. 2012. Kipinöitä muutokseen ja eväitä eteenpäin. Nuotta-valmennuksen itsearviointi: näkemyksiä toiminnan merkityksistä ja tarvittavista kehittämisen suunnista. Verkkojulkaisuja 1. Helsinki: Suomen Nuorisokeskukset.
- Pietilä, K. 2020. Reflektointi elämyspedagogiikassa. Teoksessa Karppinen, S., Marttila, M. & Anita Saaranen-Kauppinen, A. (toim.) Seikkailukasvatusta Suomessa – pedagogisia ja didaktisia näkökulmia. Outdoor Adventure Education in Finland – pedagogical and didactic perspectives. Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu, 186-199.
- Powell, J. P. 1985. Autobiographical Learning. Teoksessa Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. Reflection: Turning Experience into Learning. Oxon: Routledge, 41-51.
- Priest, S. 1986. Redefining outdoor education: A matter of many relationships. Journal of Environmental Education, 17(3), 13–15.
- Priest, S. 1999. The semantics of adventure programming. Teoksessa Miles, J.C. & Priest, S Adventure Programming. 2 edition. State College: Venture Publishing, 111-115.
- Priest, S. & Gass, M. 2018. Effective Leadership in Adventure Programming, 3 edition. Champaign, Illinois, Human Kinetics.
- Pulkamo, H. 2008. Seikkailukasvatus ja elämyspedagogiikka nuorisotyössä: vallan väline vai osallisuuden ja sosiaalisen vahvistamisen menetelmä. Teoksessa Hoikkala, T. & Sell, A. (toim.) Nuorisotyötä on tehtävä. Menetelmien perustat, rajat ja mahdollisuudet. Nuorisotutkimusverkosto. 2 painos. Helsinki: Hakapaino Oy, 496–520.
- Puusa, A. 2020. Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. 2020. Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Gaudemus Oy, 141–165.
- Puusa, A. & Juuti, P. 2020. Laadullisen tutkimuksen olemus. Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. 2020. Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Gaudemus Oy, 73–83.
- Rautiainen, N. 2020. “Siinä sivussa saattaa vahingossa löytää suuntaa elämälle” – seikkailukasvatus nuorten työllistymisen ja hyvinvoinnin tukena. Luontopolkua eteenpäin – hankkeessa. Teoksessa Karppinen, S., Marttila, M. & Anita Saaranen-Kauppinen, A. (toim.). Seikkailukasvatusta Suomessa – pedagogisia ja didaktisia näkökulmia. Outdoor Adventure Education in Finland – pedagogical and didactic perspectives. Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu, 272–280.

- Rissanen, R. 2006. Fenomenografia. Luku 5.1. kokonaisuudesta Anita Saaranen-Kauppinen & Anna Puusniekka KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Viitattu 29.04.2020. https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L5_1.html.
- Roberts, J. W. 2016. Beyond learning by doing. Theoretical currents in experiential education. New York: Routledge
- Räty, K. 2011. Elämypedagoginen ohjaaminen. Ajatuksia kokemuksellisesta oppimisesta. Tampere: Painopaikka Grano Oy.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Viitattu 29.04.2020. <https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L1.html>.
- Saaranen-Kauppinen, A., Puusniekka, A., Kuula, A., Rissanen, R. & Karvinen, I. 2009. Menetelmäopetuksen tietovaranto KvaliMOTV. Kvalitatiivisten menetelmien verkkoppikirja. Viitattu 30.04.2020. <https://www.fsd.tuni.fi/tietoaarkisto/julkaisut/kvalimotv.pdf>
- Sarajärvi, A. 2002. Sairaanhoidon opiskelijoiden hoitotyön näkemyksen muotoutuminen sairaanhoitajakoulutuksen aikana. Hallinnon ja terveystieteiden laitoksen julkaisu. Oulun yliopisto: Oulu University Press
- Silverman D. 2006. Interpreting qualitative data. Methods for analyzing talk, text and interaction. 3. edition. London: Sage
- Sutinen, P. 2007. Seikkailukasvatus – ihmelääke ongelmiin? Teoksessa Karppinen, S. & Latomaa, T. (toim.) Seikkailun elämyksiä. Seikkailukasvatuksen teoriaa ja sovelluksia. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 153–160.
- Schön, D. 1983. The reflective practitioner. How professionals think in action. New York: Basic Books.
- Suomen nuorisokeskusyhdystys ry. 2018. Seikkailukasvatus. Viitattu 9.12.2018. <http://www.snk.fi/seikkailukasvatus.html>
- Taggart, G. L. & Wilson, A. P. 1998. Promoting reflective thinking in teachers. 44 action strategies. California: Corwin Press, Inc.

- Taggart, G. L. & Wilson, A. P. 2006. Promoting reflective thinking in teachers. 50 action strategies. California: Corwin Press, Inc.
- Talvitie, J. 2020. Koulun retkeilykerho nuorten kasvun ja koulun toimintakulttuurin tukena. Teoksessa Karppinen, S., Marttila, M. & Anita Saaranen-Kauppinen, A. (toim.) Seikkailukasvatusta Suomessa – pedagogisia ja didaktisia näkökulmia. Outdoor Adventure Education in Finland – pedagogical and didactic perspectives. Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu, 222–233.
- Telemäki, M 1998a. Kurt Hahn ja elämyspedagogiikka. Teoksessa Lehtonen, T. (toim.) Elämän seikkailu. Näkökulmia elämyksellisen ja kokemuksellisen oppimisen kysymyksiin Suomessa. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy, 10–25
- Telemäki, M. 1998b. Johdatus seikkailukasvatuksen teoriaan. Sarja B: Opetusmonisteita ja selosteita 11. An introduction to the theory of adventure education. Serial B: Educational materials and review 11. Kajaani: Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 5. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi. Uudistettu Laitos Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Quay, J. & Seaman, J. 2013. John Dewey and Education Outdoors. Making Sense of the "Educational Situation" through more than a Century of Progressive Reforms. Rotterdam: Sense Publishers.
- Ulvinen, V. 2020. Didactic model of adventure education. Teoksessa Karppinen, S., Marttila, M. & Anita Saaranen-Kauppinen, A. (toim.) Seikkailukasvatusta Suomessa – pedagogisia ja didaktisia näkökulmia. Outdoor Adventure Education in Finland – pedagogical and didactic perspectives. Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu, 80–93.
- Valtakunnallinen työpajayhdistys ry. 2015. Sosiaalinen vahvistaminen käsitteenä ja palveluina. Sosiaalisen vahvistamisen kehittämistoiminnan tuloksia. Valtakunnallinen työpajayhdistys ry, opetus- ja kulttuuriministeriön tuella. Viitattu 5.5.2020. <https://www.tpy.fi/aineistot/julkaisut/verkkojulkaisut/>.

- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Varto, J. 2005. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Metodologia tutkii menetelmien perusteita ja oletuksia. Viitattu 9.4.2020. http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf.
- Virtanen, P. 2017. Luontokokemusten kautta uskoa tulevaisuuteen. Teoksessa Kuhalampi, A. & Laakso, H. (toim.) Tässä mä olen. Tuloksia ja kokemuksia Mun juttu – meidän tulevaisuus – hankkeen toiminnasta. Lappeenranta: Lappeenrannan teknillinen yliopisto, 15–20.
- Walker, D. 1985. Writing and Reflection. Teoksessa Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. Reflection: Turning Experience into Learning. Oxon: Routledge, 52–68.

LIITTEET

Liite 1. Tutkimuslupa

Tietosuoja-asetus (679/2016) 12-14, 30 artikla



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

TIETOSUOJAILMOITUS TUTKIMUKSESTA TUTKIMUKSEEN OSALLISTUVALLE

25.05.2020

Tutkimus on pro gradu- tutkielma, joka toteutetaan Jyväskylän Yliopiston liikuntatieteellisessä tiedekunnassa osana liikuntapedagogiikan maisteriohjelman. Tutkimuksen tarkoitus on tutkia Nuotta-valmennusta. Tutkimusaineistoa kerätään ajalla kesä-joulukuu useammalta toimintaan osallistuneelta ryhmältä. Tutkimusaineistoa tarkastelee ainoastaan tutkija, sitä käsitellään luottamuksellisesti ja se säilytetään siten, että siihen pääsee käsiksi ainoastaan tutkija. Tutkimusaineisto hävitetään tutkimuksen valmistumisen jälkeen ja tutkimustulosten raportointi tapahtuu siten, ettei niitä voida yhdistää yksittäiseen henkilöön. Tutkimuksen arvioitu valmistumisaika on kevät 2021. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja tutkimukseen osallistumisen voi keskeyttää.

Ystävällisin terveisin

Reea Partanen, tutkija

0458858978

reea.r.partanen@student.jyu.fi

Olen ymmärtänyt yllä olevat tiedot ja haluan osallistua tutkimukseen

En halua osallistua tutkimukseen

Paikka ja aika:

Allekirjoitus:

Nimenselvennys:

Liite 2. Ohjeistus tutkimuksen toteuttamisesta yhteistyötaholle

Lue alla olevat ohjeet nuorille ennen kirjoitusvälineiden ja vastauspaperin antamista. Pyri ohjeistamaan ryhmät samalla tavalla, mutta voit muokata omaan suuhun sopivaksi! 😊

Ohjeistus nuorille

Seuraava harjoitus on sinua itseäsi varten, siihen on varattu aikaa 45 minuuttia, mikä tarkoittaa, että palaa takaisin klo_____. Jos metsässä olo tuntuu hankalalta, voit aina tulla takaisin jo aiemmin.

Harjoituksen tarkoitus on antaa aikaa omille ajatuksille, omassa paikassa. Annathan sen myös muille. Ota mukaasi paperia, kynä, kirjoitusalus sekä puhelimesi, joka on äänettömällä. Aloita etsimällä itsellesi oma paikkasi metsästä, sellainen missä et näe muita, mutta olet kuulo etäisyydellä ohjaajasta. Katso, että paikka on sellainen, johon tuntuisi luontevalta hetkeksi asettua paikoilleen, istuen tai maaten, mikä vain tuntuu hyvältä. Asetu siihen hetkeksi, voit sulkea silmät tai vain pysähtyä katselemaan ympärillesi. Sitten kun sinusta tuntuu, lue paperi, jossa on ohjeet kirjoittamiseen.

Muistilistaa:

- Nuorille mukaan kirjoitusalus, lyijykynä + kumi
- Kirjoituspaperi ohjeineen + 1 tyhjä paperi, tulosta vastauslomake kaksipuolisena
- Istuin alusta tai patja

Purkuideoita tehtävän jälkeen

- Janalle asettuminen
 - Tuntuiko metsässä yksin oleminen mukavalta vai pahalta?
 - Tuntuiko siellä vietetty aika lyhyeltä vai pitkältä?
 - Tuntuiko kirjoittaminen vaikealta vai helpolta?
 - Oliko tehtävästä sinulle hyötyä vai tuntuiko se turhalta?
- Pari pulinat: saa valita parin ja lähteä parin kanssa kävelylle ja keskustella edellä mainituista asioista. Lopuksi koko ryhmän yhteen veto fiiliksistä ja juttelua kirjoitus kysymysten pohjalta. Oliko jollakin tavoitteita/odotuksia ennen leiriä, täyttyivätkö ne, mikä oli juuri itselle high point (paras juttu) ja mikä low point (ei niin mieluisa)?

Liite 3. Tutkimuksen vastauslomake

Nainen Ikä: _____

Mies

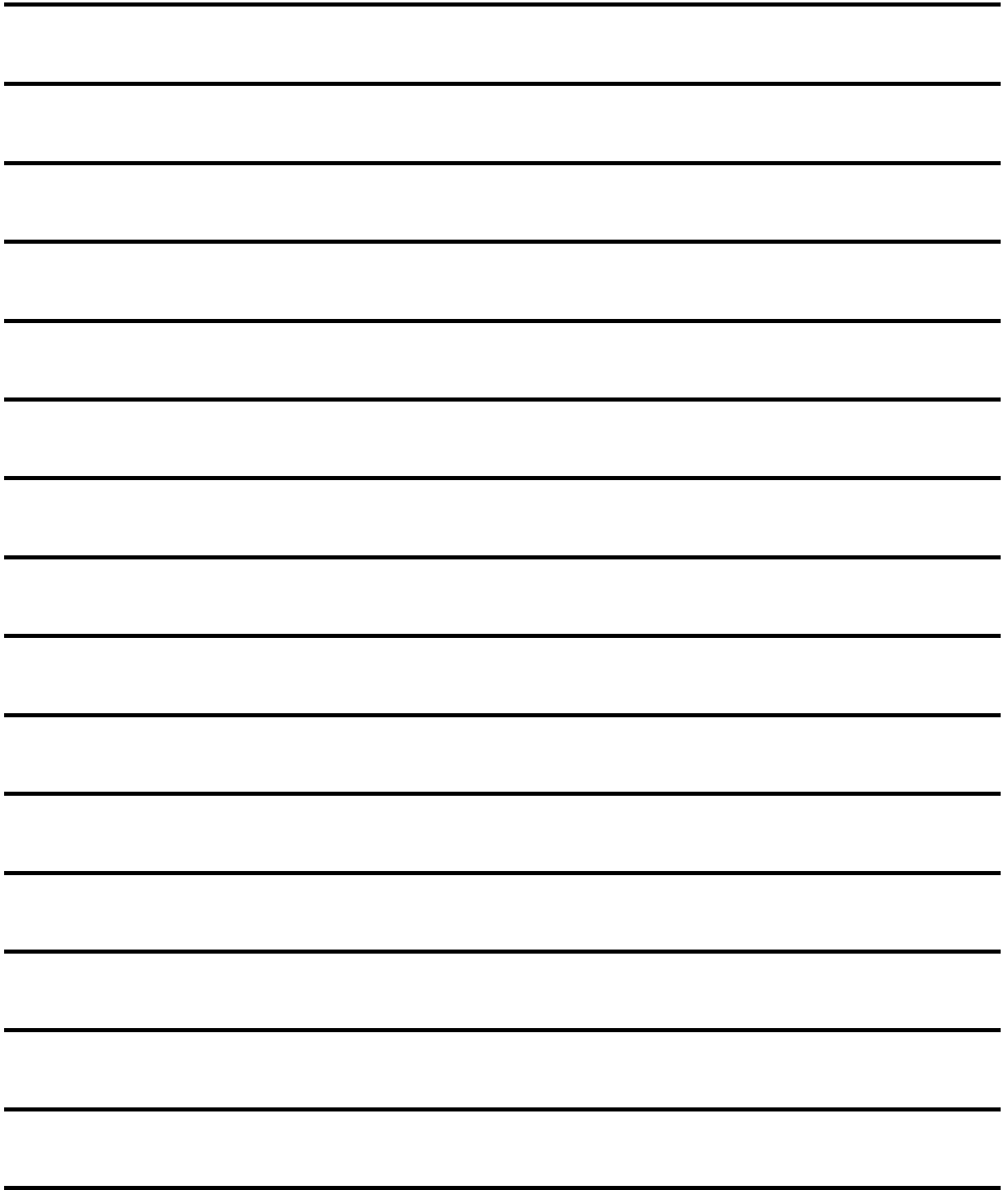
Alla olevat kysymykset ovat herättelemässä ajatuksiasi, kirjoita vapaasti ja ajattele että kirjoitat itseäsi varten. Kirjoitustasi ei käsitellä julkisesti ja sen lukee ainoastaan tutkija.

**Oliko sinulla odotuksia/tavoitteita tai toiveita osallistuessasi Nuotta-
valmennukseen?**

**Toteutuivatko ne, jäivätne ne täyttymättä, muuttuivatko ne tai nousiko
niitä esiin toiminnan aikana?**

Mitkä asiat olivat sinulle toiminnassa merkityksellisiä ja tärkeitä?

**Jotakin muuta, jonka haluaisit jakaa? Voit kirjoittaa mistä tahansa
toimintaan liittyvästä asiasta, joka nousee mieleesi.**



Liite 4. Sähköisen vastauslomakkeen ohjeistus

Heippa,

Täällä kirjoittelee Reea Partanen. Heikki Ottava on teihin ollut yhteydessä koskien toteuttamaani Nuotta-tutkimusta. Lähestynkin teitä tällä sähköpostilla siitä syystä, että Heikki on vinkannut kauttanne, olisi mahdollista tavoittaa potentiaalisia tutkittavia.

Minä itse opiskelen tällä hetkellä Jyväskylän yliopistossa liikuntapedagogiikan maisteriohjelmassa (aikuiskoulutus) ja olen tällä hetkellä kirjoittamassa pro graduani. Kaipaisin apuani tutkimusaineiston keruussa, sillä korona on hieman sekoittanut kuvioita. Suunnitelluista Nuottaan osallistuneista tutkimusryhmistä vain osa on päässyt toteutumaan ja tämän takia koitamme kerätä aineistoa nyt toiminnassa jo joskus aikaisemmin mukana olleilta osallistujilta

Alla tarkemmin gradun aiheesta ja ohjeista kuinka tutkimukseen voi osallistua. Ei paineita vastaajien määrästä, jo yksikin vastaaja auttaa suuresti.

Gradun aihe

Työn ja siihen liittyvän tutkimuksen tarkoitus on tarkastella seikkailukasvatuksen vaikuttavuutta ja tuoda esiin sen merkityksellisyyttä. Tutkin Nuotta-toimintaan osallistuneita nuoria aikuisia ja heidän kokemuksiaan toiminnasta reflektiivisen ajattelun näkökulmasta.

Tutkittavien kriteerit

A. Ikä 18–30-vuotta.

B. Tutkittava on osallistunut ja ollut osa Nuotta-valmennuksen toimintaa.

Tutkimukseen vastaaminen

Tutkimukseen voi vastata **20.12.2020** asti. Tutkimukseen vastaaminen onnistuu sähköisesti tai paperisesti.

Sähköinen vastaaminen: [Sähköinen vastauslomake](#) tai <https://forms.gle/pkrh2qqae6R4W1pw8>

Kirjallinen vastaaminen: *Huomioithan, että paperiset tutkimusluvut ja vastaukset tulee skannata osoitteeseen reea.r.partanen@student.jyu.fi . Tutkittavan tulisi täyttää molemmat. Skannauksen jälkeen vastauslomake sekä tutkimuslupalomake tulee hävittää välittömästi tietosuojajätteenä.

*Paperinen tutkimuslupa: <https://1drv.ms/b/s!AgbMicsDn165hhBHavbwjSkuH51g>

*Paperinen vastauslomake: <https://1drv.ms/b/s!AgbMicsDn165hg5DIDKqi7QZczdK>

Liite 5. Sähköinen tutkimuslupa

Nuotta-tutkimus

10.11.2020

Tämä tutkimus on pro gradu- tutkielma, joka toteutetaan Jyväskylän Yliopiston liikuntatieteellisessä tiedekunnassa osana liikuntapedagogiikan maisteriohjelmää. Tutkimuksen tarkoitus on tutkia Nuotta-valmennusta. Tutkimusaineistoa kerätään ajalla kesä-joulukuu useammalta toimintaan osallistuneelta ryhmältä. Tutkimusaineistoa tarkastelee ainoastaan tutkija, sitä käsitellään luottamuksellisesti ja se säilytetään siten, että siihen pääsee käsiksi ainoastaan tutkija. Tutkimusaineisto hävitetään tutkimuksen valmistumisen jälkeen ja tutkimustulosten raportointi tapahtuu siten, ettei niitä voida yhdistää yksittäiseen henkilöön. Tutkimuksen arvioitu valmistumisaika on kevät 2020. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja tutkimukseen osallistumisen voi keskeyttää.

Ystävällisin terveisin
Reea Partanen, tutkija
0458858978
reea.r.partanen@student.jyu.fi

Tutkimuslupa

- Olen ymmärtänyt yllä olevat tiedot ja haluan osallistua tutkimukseen
- En halua osallistua tutkimukseen

Tutkittavan koko nimi, paikka ja aika

Oma vastauksesi

Seuraava

Sivu 1 / 2

Liite 6. Sähköinen tutkimuksen vastauslomake

Nuotta-tutkimus

Vastausosio

Olet ollut osallistujana Nuotta-valmennuksessa. Kerro mietteistäsi toimintaan liittyen. Alla olevat kysymykset ovat herättelemässä ajatuksiasi. Kirjoita vapaasti ja ajattele että kirjoitat itseäsi varten. Vastauksia ei käsitellä julkisesti, eikä niitä voida yhdistää vastaajaan.

Sukupuoli

Nainen

Mies

Ikä (kirjoita numeroina)

Oma vastauksesi _____

Kuinka pitkä aika on kulunut Nuotta-toimintaan osallistumisestasi? Valitse yksi vaihtoehto alla olevista.

0-1 vuotta

1-2 vuotta

2-3 vuotta

Enemmän kuin kolme vuotta

Oliko sinulla odotuksia/tavoitteita tai toiveita osallistuessasi Nuotta-
valmennukseen?

Oma vastauksesi

Toteutuivatko ne, jäivätkö ne täyttymättä, muuttuivatko ne tai nousiko niitä esiin
toiminnan aikana?

Oma vastauksesi

Mitkä asiat olivat sinulle toiminnassa merkityksellisiä ja tärkeitä?


Oma vastauksesi

Jotakin muuta, jonka haluaisit jakaa? Voit kirjoittaa mistä tahansa toimintaan
liittyvästä asiasta, joka nousee mieleesi.

Oma vastauksesi

Takaisin

Lähetä

 Sivun 2 / 2

Liite 7. Esimerkki teorialähtöisestä aineiston ryhmittelystä

Tutkittava	Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokat	Yläluokka
C1	Kaikki odotukset täyttyi. Mukavaa tekemistä, mukava ohjaaja ja muut mukana olleet henkilöt.	Odotukset täyttyivät. Tekeminen, ohjaaja ja ihmiset olleet mukavia.	Keskittyy toimintaan, sisältöihin ja taitoihin	Tekninen reflektio
D4	Minulle merkityksellisiä asioita leirillä olivat yhdessä olo, tiimityöskentely ja tottakai hauskanpito. Yhdessä tekeminen ja uusien asioiden kokeilu oli myös mahtavaa. Jousiammunta oli aivan huippua!	Merkityksellistä yhdessä olo, tiimityöskentely ja hauskanpito. Yhdessä tekeminen, uusien asioiden kokeilu, jousiammunta huippua.	Viittaa jo elettyihin kokemuksiin	
A1	Olin kyllä tyytyväinen kaikkiin aktiviteetteihin	Tyytyväinen kaikkiin aktiviteetteihin	Tehtäväorientoitunut	
B2	Pääsy hetkeksi pois arjesta ja sen haasteista Rauhallista ja rentoa meininkiä hyvässä porukassa. Lisää voimavaroja arkeen ja vanhemmuuteen. Odotukset ja tavoitteet ovat jokaisella nuotta-leirillä onnistuneet ja on jopa jännittänyt palata kotiin ja kohdata ne haasteet joista saanut hetkeksi rauhan. Leirillä tärkeintä on ollut hyvä porukka ja se että saa olla oma itsensä. Jos haluan omaa rauhaa, se on täysin ok k ja jos tekee mieli tehdä jotain niin aina löytyy joku	Arjesta ja sen haasteista pois pääsy. Rauhallista ja rentoa oloa yhdessä. Voimavaroja arkeen ja vanhemmuuteen. Odotukset aina leirillä onnistuneet ja jännittänyt palata kotiin arkeen. Tärkeintä leirillä hyvä seura ja omana itsenä olo. Oma rauhaa saa samoin kun kaverin tekemiseen.	Asiat keskittyvät ympäristöön, sisältöön ja niiden luomaan kontekstiin ja yksilön tarpeisiin	Konseptuaalinen reflektio

B4	Tunnen tärkeäksi mm. sen että olen pystynyt olemaan ystäväni tukena, kannustanut heitä ilmaisemaan itseään paremmin sekä olen pystynyt edistämään ryhmähenkeä ja auttanut muille "kuuluvuuden" tunteen	Tärkeää, että on voinut tukea ystäviä ja kannustamaan heitä itseilmaisuuun. Pystyminen ryhmähengen edistämiseen.	Valintoja ohjaa yksilön oma arvot ja tieto
C2	Tavoite oli itse luottamuksen nosto. Tavoite toteutui odotetusti. Niiden toteutumista auttoi hyvä ohjaus ja ryhmä.	Tavoite itseluottamuksen parantuminen joka täyttyi. Hyvä ohjaus ja ryhmä auttoivat	Omaan oppimiseen liittyviä asioita

Liite 8. Esimerkki aineiston redusoinnista

Tutkittava	Reflektion taso	Tekninen	Konseptuaalinen	Puhtaasti tekninen	Pääsääntöisesti tekninen + Konseptuaalinen reflektio	Pääsääntöisesti konseptuaalinen + Tekninen reflektio
A1	Tekninen	1	0	0	1	0
A2	Tekninen	1	0	0	1	0
A3	Tekninen	1	0	1	0	0
B1	Ei vastauksia	0	0	0	0	0
B2	Konseptuaalinen	0	1	0	0	1
B3	Tekninen	1	0	0	1	0
B4	Konseptuaalinen	0	1	0	0	1
B5	Tekninen	1	0	1	0	0
B6	Tekninen	1	0	0	1	0
C1	Tekninen	1	0	1	0	0
C2	Tekninen	1	0	0	1	0
C3	Tekninen	1	0	1	0	0
D1	Tekninen	1	0	1	0	0
D2	Tekninen	1	0	1	0	0
D3	Tekninen	1	0	1	0	0
D4	Tekninen	1	0	1	0	0
D5	Tekninen	1	0	1	0	0
D6	Tekninen	1	0	1	0	0
E1	Tekninen	1	0	1	0	0
Total		16	2	11	5	2

Liite 9. Esimerkki teoriaohjaavasta analyysistä

Tutkittava	Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokat reflektio	Alaluokat SK	Yläluokka reflektion taso
A1	<p>Ei. Tiesin suunnilleen mitä tapahtuisi ja tahdoin muutenkin vain elää hetkessä</p> <p>Olin kyllä tyytyväinen kaikkiin aktiviteetteihin Rentoutuminen ja uuden kokeilu. Myös muihin tutustuminen oli itselle tärkeää.</p> <p>Pidin leiristä kovasti. Ohjaus oli rentoa ja mukavan vapaa muotoista. Ohjaajalle oli helppo jutella kaikesta.</p>	<p>Ei odotuksia. Tiesi mitä tapahtui. Hetkessä eläminen. Tyytyväinen aktiviteetteihin. Tärkeää rentoutuminen, uuden kokeilu, muihin tutustuminen. Piti leiristä. Ohjaus rentoa ja vapaata. Ohjaajalle helppo jutella.</p>	<p>Keskittyy toim. sisältö, taidot. Viittaa jo elettyihin kokemuksiin Tehtävääorientoitunut Asiat keskittyvät ympäristöön, sisältöön ja niiden luomaan kontekstiin ja yksilön tarpeisiin</p>	<p>Aktiviteetit Rentoutuminen Uuden kokeilu Ohjaus rentoa ja vapaata Ohjaaja ja keskustelu</p>	<p>Pääsääntöisesti tekninen + konseptuaalinen</p>
B2	<p>Pääsy hetkeksi pois arjesta ja sen haasteista Rauhallista ja rentoa meininkiä hyvässä porukassa. Lisää voimavaroja arkeen ja vanhemmuuteen. Odotukset ja tavoitteet ovat jokaisella nuotta-leirillä onnistuneet ja on jopa jännittänyt palata kotiin ja kohdata ne haasteet, joista saanut hetkeksi rauhan Leirillä tärkeintä on ollut hyvä porukka ja se että saa olla oma itsensä. Jos haluan omaa rauhaa, se on täysin ok k ja jos tekee mieli tehdä jotain niin aina löytyy joku kaveri</p>	<p>Pois pääsy arjesta ja sen haasteista. Odotti rauhallista ja rentoa tekemistä hyvässä porukassa, voimavaroja arkeen ja vanhemmuuteen. Odotukset leireillä aina täyttyneet, jännittänyt palata kotiin haasteiden pariin joista tauolla. Tärkeää hyvä porukka, omana itsenä olo, hyväksyttävää olla omassa rauhassa, kaveri löytynyt tekemiseen.</p>	<p>Keskittyy toim. sisältö, taidot. Viittaa jo elettyihin kokemuksiin Asiat keskittyvät ympäristöön, sisältöön ja niiden luomaan kontekstiin ja yksilön tarpeisiin Omaan oppimiseen liittyviä asioita</p>	<p>Arjen haasteista pois pääsy eri ympäristö Hyvä porukka Oma itsenä olo Oma rauha ja tilan otto sallittu Seuraa aina jos haluaa</p>	<p>Pääsääntöisesti konseptuaalinen + tekninen</p>
C2	<p>Tavoite oli itse luottamuksen nosto. Tavoite toteutui odotetusti. Niiden toteutumista auttoi hyvä ohjaus ja ryhmä. Ohjaus on todella hyvä ja ammattimainen. Ohjelma hyvää, monipuolista ja kannustavaa.</p>	<p>Tavoitteena itseluottamuksen nosto, tavoite täyttyi. Hyvä ohjaus ja ryhmä auttoivat. Ohjaus hyvää ja ammattitaitoista. Ohjelma hyvää, monipuolista ja kannustavaa.</p>	<p>Viittaa jo elettyihin kokemuksiin Omaan oppimiseen liittyviä asioita</p>	<p>Hyvä ryhmä Hyvä ja ammattimainen ohjaus Ohjelma hyvä monipuolinen ja kannustava</p>	<p>Pääsääntöisesti tekninen + konseptuaalinen</p>

D6	<p>Ei ollut odotuksia/tavoitteita. Toiminta oli rentoa, josta pidin erityisesti leirillä ollessa. Ohjaaja oli huippu ja selkeästi osasi hommansa.</p>	<p>Ei odotuksia/tavoitteita. Toiminta rentoa, josta piti. Ohjaaja huippu ja osaava.</p>	<p>Viittaa jo elettyihin kokemuksiin</p>	<p>Toiminta rentoa Ohjaaja hyvä ja ammattitaitoinen</p>	<p>Tekninen refleктоija</p>
----	---	---	--	---	-----------------------------