

”Kuva kertoo enemmän kuin..”

Osallistava visuaalinen tutkimus ammattikorkeakouluopiskelijoiden kokemuksista seikkailu- ja elämyspedagogisen oppimisen näkökulmasta

Laura Ollila

Liikuntapedagogiikan

pro gradu -tutkielma

Kevät 2013

Liikuntakasvatuksen laitos

Jyväskylän yliopisto

Rauha

Mitä on nää tuoksut mun ympärillän?

Mitä on tämä hiljaisuus?

Mitä tietävi rauha mun sydämässän,

Tää suuri ja outo ja uus?

Minä kuulen kuink' kukkaset kasvavat

ja metsässä puhuvat puut.

Minä luulen, nyt kypsyvät unelmat

ja toivot ja tou'ot muut.

Kaikk' on niin hiljaa mun ympärillän,

Kaikk' on niin hellää ja hyvää.

Kukat suuret mun aukeevat sydämässän

ja tuoksuvat rauhaa syvää.

(Leino 1898)

TIIVISTELMÄ

Ollila, Laura. 2013. ”*Kuva kertoo enemmän kuin..*” Osallistava visuaalinen tutkimus ammattikorkeakouluopiskelijoiden kokemuksista seikkailu- ja elämyspedagogisen oppimisen näkökulmasta. Liikuntakasvatuksen laitos, Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan pro gradu – tutkielma, 123 s.

Tutkimukseni tarkoituksena oli tutkia liikunnanohjaajaopiskelijoiden (AMK) seikkailukokemuksia kahdella melontaretkellä. Tutkimuksen kohderyhmän muodosti päijäthämäläisen ammattikorkeakoulun liikuntamatkailun ja luontoliikunnan opintoihin suuntautuneet liikunnanohjaajaopiskelijat (N=12). Tutkimuksessani tutkin tarkemmin kuuden (n= 6) opiskelijan kokemuksia laadullisin menetelmin. Tavoitteena oli selvittää millaisia kokemuksia opiskelijat saivat autenttisessa luontoympäristössä. Toisena tutkimustehtävänä oli selvittää opiskelijoiden kokemusten pedagogista antia ja pohtia seikkailu- ja elämyspedagogisen oppimisen soveltuvuutta ammattikorkeakoulutukseen ja yleisesti kasvatukseen ja koulutuksen tukena. Tutkimus toteutettiin touko- kesäkuussa 2012.

Tutkimukseni oli opiskelijoita osallistava visuaalinen tutkimus. Visuaalinen tutkimus ja osallistavat tutkimusmenetelmät ovat suomalaiselle liikuntakasvatukselle uusia, mutta kansainvälistä tutkimustietoa löytyy muun muassa Irlannista ja Iso-Britanniasta (Enright 2010; Enright & O’Sullivan 2012). Tutkimusmenetelmänä käytin visuaalista päiväkirjaa ja osallistuvaa havainnointia. Visuaalisessa päiväkirjassa opiskelija kuvasi viisi merkittävää kokemustaan melontaretkiltä valokuvan ja tekstin avulla. Osallistuva havainnointi toteutui tässä tutkimuksessa siten, että olin itse mukana ensimmäisellä melontaretkellä. Opiskelijoiden kokemuksia tutkin hermeneuttis-fenomenologisen analyysin avulla eli pyrin ymmärtämään opiskelijan yksittäisiä kokemuksia syvällisesti ja etsimään kuvista sekä tekstistä erilaisia merkityksiä.

Tutkimuksessani selvisi, että opiskelijoille oli merkittäviä pysähtymisen, alkuperäisen luonnon, yhteisöllisyyden, osallisuuden ja itsensä voittamisen kokemuksia. Opiskelijoiden kokemuksissa korostui kognitiivisen oppimisen lisäksi kokemuksellinen, aistillinen, yhteisöllinen, osallistava ja eettinen oppiminen. Kokemuksista nousi esille kriittisen, radikaalin pedagogiikan periaatteita, jossa oppiminen ymmärretään opiskelijan kokemusmaailmaan sidottuna prosessina (McLaren & Giroux 2001; Freire 2005; Suoranta 2005; Tomperi & Suoranta 2005; Tomperi, Vuorikoski & Kiilakoski 2005). Tutkimukseni johtopäätöksenä oli se, että seikkailu- ja elämyspedagoginen lähestymistapa oppimiseen voi tarjota osallistavia ja yhteisöllisiä kokemuksia sekä kokemuksellista oppimista ammattikorkeakoulutuksessa. Seikkailu- ja elämyspedagogisen oppimisen kautta voitiin tukea ammattikorkeakoulutuksen yleisiä tavoitteita kuten vastuunkantamista ja yhteisöllisyyttä. Seikkailu- ja elämyspedagoginen oppiminen voi tarjota yhden vaihtoehdoisen ja kaivatun tavan oppia ammattikorkeakoulussa. Seikkailun ja elämyksen soveltuvuudessa ammattikorkeakoulutukseen tulee kuitenkin huomioida koulutuksen tavoitteet ja alan erityispiirteet.

Avainsanat: kokemus, seikkailu- ja elämyspedagoginen oppiminen, osallistava visuaalinen tutkimus, kriittinen pedagogiikka, ammattikorkeakoulu

ABSTRACT

Ollila, Laura. 2012. "*The picture tells more than..*" A participatory visual study on outdoor adventure education and students experiences in the University of Applied Sciences in Finland. The faculty of Sport Sciences, University of Jyväskylä, 123 p.

The aim of this study was to examine the experiences of the students who study in the degree programme of Sport and Leisure (Bachelor's degree) in the University of Applied Sciences in two separate paddling courses. The focus group (N=12) consisted of the students who study sport tourism and outdoor sports in the province of Päijät-Häme in South-East Finland. In the study, I focused on the experiences of six (n=6) students and examined their experiences with qualitative research methods. The purpose of this study was to analyze the experiences students had in an authentic natural environment. The second task was to examine the possible pedagogical meanings of the students' experiences and to evaluate outdoor adventure education's suitability to the education system of both the University of Applied Sciences and Finland in general. The research was conducted between May and June in 2012.

Participatory visual research methods were used in this study to enhance the students' participation. Participatory visual research methods are new to physical education in Finland, but are used, for example, in Ireland and England (Enright 2010; Enright & O'Sullivan 2012). In this study, the research methods I used were a visual diary and participant observation. The visual diary consisted of five photographs and written text of the students' experiences on two paddling courses (5 days and 7 days in length). Participant observation was actualised with the researcher's participation on the first paddling course. The students' experiences were based on hermeneutical and phenomenological analysis, and the aim was to find deeper understanding of the students' individual experiences.

The students experienced silence and stillness, the untouched and natural environment with their senses, a sense of community, participation and challenges when competing with own goals. In the students' experience, learning was described as cognitive, but also experiential, sensual, ethical, participatory and communal. The students' experiences revealed thoughts of critical, radical pedagogy, where the learning process is based on students' experiences (McLaren & Giroux 2001; Freire 2005; Suoranta 2005; Tomperi & Suoranta 2005; Tomperi, Vuorikoski & Kiilakoski 2005). The conclusion of this study was that outdoor adventure education can offer participatory and communal learning experiences and experiential learning in University of Applied Sciences in Finland. Outdoor adventure education supported University of Applied Sciences general aims such as responsibility and the sense of community. Outdoor adventure education is an alternative and sorely missed approach to learning in University of Applied Sciences. When integrating outdoor adventure education into education, the educational aims and the field of specialisations must be taken into consideration beforehand.

Keywords: experience, outdoor adventure education, participatory visual research, critical pedagogy, University of Applied Sciences

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ	3
ABSTRACT	4
1 JOHDANTO	8
2 SEIKKAILUA JA ELÄMYKSIÄ	12
2.1 Seikkailun ja elämyksen käsitteistö.....	12
2.2 Juuret pragmatismissa ja reformipedagogiikassa	14
2.2.1 Seikkailua ja elämyksiä suomalaisessa koulutuksessa.....	15
2.2.2 Seikkailun ja elämyksen koulutuspolut Suomessa.....	17
2.3 Seikkailukokemus.....	18
2.4 Aiempaa tutkimustietoa seikkailukokemuksista	19
3 SEIKKAILU- JA ELÄMYSPEDAGOGINEN OPPIMINEN JA KRIITTINEN PEDAGOGIIKKA	23
3.1 Seikkailu- ja elämyspedagogiikka oppimisessa	23
3.2 Kriittinen, radikaali pedagogiikka suomalaisessa koulutuksessa.....	25
3.3 Ammattikorkeakoulupedagogiikka	27
3.4 Liikuntamatkailun ja luontoliikunnan suuntautumisopinnot.....	29
4 OSALLISTAVA VISUAALINEN TUTKIMUS	31
4.1 Osallistava visuaalinen tutkimus	31
4.2 Visuaalinen päiväkirja ja osallistuva havainnointi	32
4.3 Laadullinen tutkimusote	33
4.4 Tutkimuksen tarkoitus	35
4.5 Tutkimuksen kohderyhmä	36
5 TUTKIMUKSEN EETTISYYS	39
5.1 Tutkimusetiikka.....	39

5.2	Tutkimuksen taustaoletukset	41
6	KRIITTINEN SEIKKAILUKOKEMUKSEN TUTKIMUS	44
6.1	Fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa	44
6.2	Kokemus tutkimuskohteena	45
6.3	Tutkimusprosessin eteneminen ja aineiston keruu	46
6.4	Aineiston analysointi	48
7	OPISKELIJOIDEN KOKEMUKSET VISUAALISESSA PÄIVÄKIRJASSA	51
7.1	Hitaan ajan tavoittelu.....	51
7.1.1	Hidas aika ja hiljaisuus (kuva 1).....	51
7.1.2	Pysähtyminen ja arjesta irtipääseminen (kuva 2).....	53
7.2	Alkuperäisen luonnon kohtaaminen.....	56
7.2.1	”Avara luonto- live show” (kuva 3).....	56
7.2.2	Luonnossa pärjääminen (kuva 4).....	59
7.3	Yhteisön voima.....	62
7.3.1	Ystävyys (kuva 5)	62
7.3.2	Hyvä yhteishenki (kuva 6)	65
7.4	Osallisuutta leirielämästä.....	69
7.4.1	Yhdessä tekeminen ja oppiminen (kuva 7).....	69
7.4.2	Osallisuus ja yhteisöllisyys (kuva 8).....	71
7.5	Itsensä haastaminen	74
7.5.1	Itsensä voittaminen (kuva 9).....	74
7.5.2	Adrenaliipitoinen huippukokemus (Kuva 10).....	77
8	OPISKELIJOIDEN KOKEMUSTEN PEDAGOGINEN ANTI	80
8.1	Pysähtymisen tarve ja aistillinen oppiminen	80
8.2	Eettinen oppiminen.....	82

8.3	Yhteisöllisyyden voima ja osallistava oppiminen	84
8.4	Kokemuksellinen oppiminen.....	86
8.5	Yhteenveto.....	87
9	TUTKIMUKSEN ARVIOINTI JA TULEVAISUUS	91
9.1	Tutkimusmenetelmän arviointia.....	91
9.2	Kohderyhmän vaikutus tutkimustuloksiin.....	95
9.3	Tutkimusprosessin arviointia.....	96
9.4	Jatkotutkimushaasteita.....	99
	LÄHTEET.....	102
	LIITTEET	120

1 JOHDANTO

Seikkailu on jotakin ihmeellistä ja määrittelemätöntä, jännittävää ja pelottavaa. Melonta kovassa aallokossa, hyttyset iltanuotiolla, hiljaisuus ja kaatuminen koskessa voivat kuulostaa tavallisilta tai jopa epämiellyttäviltä kokemuksilta. Todellisuudessa juuri nämä kokemukset voivat olla merkittäviä ihmiselämän kiinnittymiskohtia, persoonan kasvua, yhteisöllisyyttä tai luonnon ja ihmisen ykseyttä (Bowles 1998; Lehtonen 1998; Higgins 2001). Luonto herättää aistimaan, tuntemaan ja kokemaan. Luonnossa palataan usein elämän perustarpeiden pariin, ja ihminen etsii turvaa ja rakkautta. (Kiiski 1998; Öhmän 2001.) Kenelle minä olen tärkeä ja mikä elämässäni on tärkeää?

Pro gradu- työssäni tutkin liikunnanohjaajaopiskelijoiden (AMK) seikkailukokemuksia kahdella melontaretkellä visuaalisen päiväkirjan ja osallistuvan havainnoinnin avulla. Tutkimusnäytteessäni tutkin kuuden ammattikorkeakouluopiskelijan yksittäisiä seikkailukokemuksia. Tutkimukseni tarkoituksena oli tarkastella laadullisin menetelmin sitä, minkälaisia kokemuksia liikuntamatkailuun ja luontoliikuntaan suuntautuneet liikunnanohjaajaopiskelijat kokevat luontoympäristössä. Toisena tutkimustehtävänä oli tutkia opiskelijoiden kokemusten pedagogista antia ja pohtia seikkailu- ja elämyspedagogisen oppimisen soveltuvuutta ammattikorkeakoulutukseen sekä yleisesti koulutukseen.

Tutkimukseni tarkoituksena oli mennä juuriin (Freire 2005, 39; Suoranta 2005, 10- 11). Menemällä ruohonjuuritasolle, opiskelijoiden viereen, voidaan tuottaa arvokasta arkipäivän tietoa nuoren aikuisen kokemuksista. Tutkimuksessani lähestyin opiskelijoiden kokemuksia osallistavan visuaalisen tutkimuksen näkökulmasta. Osallistavalla tutkimuksella tarkoitetaan, että opiskelijat toimivat itse tutkijoina, ja heillä on valta ja vastuu tuottaa tietoa (Enright & O'Sullivan 2012). Osallistavan tutkimukseni tarkoituksena oli, että opiskelijat kertovat itse valokuvan ja kirjoitetun tekstin avulla kokemuksistaan kahdella melontaretkellä. Opiskelijoiden tuottamat valokuvat olivat uusi lähestymistapa tutkimuksen tekemiseen liikuntakasvatuksen alalla Suomessa. Kansainvälistä tutkimustietoa visuaalisten menetelmien

käytöstä liikuntakasvatuksessa löytyy muun muassa Yhdysvalloista ja Irlannista (Enright & O’Sullivan 2012).

Brasilialainen kasvatusfilosofi Paulo Freire (2005, 76- 78) on kritisoinut paljon länsimaista tallettavaa kasvatusta, jossa opettaja välittää tietoa ja opiskelija vastaanottaa sitä. Rationaalisen ja abstraktin tiedon omaksuminen on aiemmin nähty oppimisen perustana. Ihmisen erinomaisuutta on mitattu tutkintojen määrällä ja arvosanoilla. Silvennoinen (2002, 200) toteaa: ”Alaluokilta lähtien lapset ja nuoret saavat mukautua siihen, että koulutus on herkeämätöntä yksilökilpailua, alituista asettumista arvioitavaksi sekä sarja toisiaan seuraavia vapaita valintoja”. Korkeakoulutuksen ja oppimisen tietopainotteisuus, yksilökeskeisyys ja tulorientoituminen ovat saaneet nuoret aikuiset voimaan pahoin. Yhä useampi nuori aikuinen joutuu mielenterveyshäiriön takia työkyvyttömyyseläkkeelle (Raitasalo & Maanemi 2011). Tämä on saanut yhteiskunnan keskustelemaan oppimisen luonteesta. Voiko korkeakouluoppiminen olla muutakin kuin tiedon siirtoa opettajalta opiskelijalle?

Yhteiskunnan oireilu ja formaalisen, tietopainotteisen koulun ja suorituskeskeisyyden kyseenalaistaminen ovat antaneet tilaa uusvanhoille, luonnollisille kasvatus- ja oppimismetodeille (Salo 1999). Seikkailu- ja elämyspedagogiikka voidaan nähdä tämäntapaisena arkipäivään kiinnittyneenä, yhteisöllisenä oppimis- ja kasvatuskäytännönä (Karppinen 2010). Karppinen (2010, 118) määrittelee seikkailukasvatuksen ”kokemuksellisenä ja elämyksellisenä käytännön kasvatustieteenä, jossa seikkailutoimintaa hyväksikäyttäen yksilön kasvu ja oppiminen rakentuvat toivottuun suuntaan”. Elämyspedagogiikka sisältää syvän kasvatuksellisen ulottuvuuden. Siinä korostetaan ihmisenä kasvamista ja kehittymistä. Elämyspedagogiikkaa kutsutaan pään, sydämen ja käden pedagogiikaksi. (Telemäki 1998a, 41- 42; 1998b.) Seikkailu- ja elämyspedagoginen lähestymistapa oppimiseen on holistinen ja perustuu opiskelijan kokemusmaailmaan.

Suomalainen koulutus elää sekä rakenteellisessa että pedagogisessa muutoksessa (Silvennoinen 2002, 16, 27- 29). Rakenteellisen muutoksen seurauksena on syntynyt nykyinen ammattikorkeakoulutus, joka pyrkii tiiviiseen yhteistyöhön työelämän ja yhteiskunnan kanssa (Lampinen & Nummela 2004; OKM 2012a; 2012b). Ammattikorkeakoulutus ym-

märretään käytäntöön ja soveltavaan tutkimukseen suuntautuneena koulutuksena, jossa oppiminen on sidottu kontekstiin, koulutusalaan ja työelämän vaateisiin (Kotila 2003). Käytännössä oppiminen ammattikorkeakoulutuksessa voi tarkoittaa esimerkiksi projekti- tai verkko-oppimista tai käytännön työharjoittelua. Koulutuksen tarkoituksena on tuottaa eri alojen asiantuntijoita erilaisiin tehtäviin. Tänä päivänä ammattikorkeakoulutusta pyritään tehostamaan esimerkiksi vähentämällä koulutuspaikkoja ja lisäämällä koulutuksen ja tutkimuksen laatua. Hallituksen ammattikorkeakoulu-uudistuksen esitysluonnoksessa (OKM 2012c) todettiin syksyllä 2012 näin: ”Rahoituksen määräytymisperusteissa ja rahoituskriteereissä otettaisiin huomioon ammattikorkeakoulujen koko lakisääteinen toiminta laatua, vaikuttavuutta ja tehokkuutta korostaen”.

Tutkimukseni avulla pyrin avaamaan ammattikorkeakouluoppimista seikkailu- ja elämyspedagogisen oppimisen näkökulmasta. Tutkimuksessani syvennyin ammattikorkeakouluopiskelijoiden kokemusten tutkimiseen. Ammattikorkeakouluopiskelijoiden kokemuksia seikkailu- ja elämyspedagogisen oppimisen näkökulmasta on tutkittu vain vähän, minkä takia tutkimukseni on ajankohtainen. Lisäksi ammattikorkeakoulu-uudistuksen kynnyksellä tutkimukseni voi tuoda arvokasta lisätietoa opiskelijoiden kokemuksista. Tutkimuksessani tarkastelen ammattikorkeakouluoppimisen tehokkuus- ja tulosvaatimuksia opiskelijoiden kokemusten perusteella ja pohdin vaihtoehtoisesti seikkailu- ja elämyspedagogisen oppimisen mahdollisuuksia. Tutkimuksessani pyrin tarkastelemaan seikkailu- ja elämyspedagogista oppimista kriittisesti ammattikorkeakouluoppimisen kontekstissa. Seikkailu- ja elämyspedagoginen lähestymistapa oppimiseen sisältää kunnianhimoisia ja jopa korkealentoisia tavoitteita, jotka voidaan nähdä lähes jokaisen kasvattajan unelmana. Ovatko nämä eksistentiaalisuutta, elämyksiä ja yhteisyyttä korostavat tavoitteet vain sanahelinää vai voivatko ne toteutua tavoitteellisessa opetus- ja oppimisprosessissa ammattikorkeakoulutuksessa?

Tutkimukseni teoriaosio on kaksiosainen. Ensimmäisessä osassa tarkastelin seikkailu- ja elämyspedagogiikan perustaa, kehitystä ja tutkimusta. Olen avannut erityisesti kokemuksen ja elämyksen käsitteistöä pedagogisesta näkökulmasta. Lisäksi olen keskittynyt seikkailu- ja elämyspedagogiseen oppimiseen ammattikorkeakoulutuksen ja kriittisen pedagogiikan kontekstissa. Tuon tutkimuksessani esille liikuntamatkailuun ja luontoliikuntaan suuntautu-

neiden liikunnanohjaajaopiskelijoiden koulutuksen erityispiirteitä, mutta tutkimuksen pääpaino on yleisesti ammattikorkeakoulupedagogiikassa. Teorian toinen osio muotoutui opiskelijoiden kokemusten perusteella. Opiskelijoiden kokemuksista nousi esille kriittisen pedagogiikan ydinkohtia, joita olen pohtinut nykyaikaisen oppimisen kontekstissa. Olen yhdistellyt tutkimuksessani kriittisen pedagogiikan eri suuntauksia, kuten Paulo Freiren (2005) vapauttavan kasvatukseen, Girouxin ja McLarenin (2001) kriittisen pedagogiikan sekä Suorannan (2005) radikaalin kasvatuksen ydinajatuksia.

2 SEIKKAILUA JA ELÄMYKSIÄ

2.1 Seikkailun ja elämyksen käsitteistö

Suomalainen seikkailukasvatus ja elämyspedagogiikka ovat perustuneet pitkään käytännössä tekemiseen, minkä takia käsitteiden teoreettinen määrittely on jäänyt vähemmälle huomiolle (Suoranta 1999). Elämyspedagogiikan ja seikkailukasvatuksen käsitteiden sekaannusta ovat aiheuttaneet muun muassa suomen kielelle käännetty suoraa lainaukset ulkomaisista käsitteistä, erot eri maiden perinteissä sekä käytänteissä. Käsitteiden tarkoituksenmukaista käyttöä on vaikeuttanut myös oppimisen lisääminen seikkailuun ja elämykseen. Seikkailu- ja elämyspedagogiikan kasvatuksellisen arvon huomaaminen sekä yleinen kiinnostus seikkailu-, elämys- ja luontoliikuntaa kohtaan on lisännyt alan tutkimusta Suomessa 1990-luvulta lähtien. Käsitteitä on pyritty selvittämään kirjallisuuden lisäksi opinnäytetöissä ja alan ensimmäisessä suomalaisessa väitöskirjassa. Väitöskirjassaan Karppinen tutki seikkailu- ja elämyspedagogiikkaa kasvatukseen, opetukseen ja oppimisenäkemyksenä ja kouluopetukseen sisällytettynä vaihtoehtoisena tapana opettaa ja oppia. (Karppinen 2005, 24 - 26, 65; Karppinen & Latomaa 2007.)

Seikkailukasvatus- ja elämyspedagogiikka -käsitteitä käytetään usein synonyymeina, mikä aiheuttaa sekaannusta kirjallisuuden lisäksi tutkimuksessa ja käytännön toiminnassa. Telemäki (1998a, 42- 43; 1998b) ja Karppinen (2005, 29- 30; 2007) viittaavat Ziegenspeckiin, jonka mukaan kyseisillä käsitteillä on eroa, sillä seikkailukasvatuksessa seikkailulla ja elämyksillä on suurempi rooli kuin kasvatuksella. Priestin (1990, 115; Telemäki 1998a, 42; 1998b) mukaan seikkailukasvatukseen liittyy oleellisesti epävarmuuden kohtaaminen ja vapaaehtoisuus. Elämyspedagogiikka sisältää syvemmän, kasvatusta korostavan ulottuvuuden, ja kasvatustavoitteidensa puolesta se sopii paremmin koulumaailmaan. Telemäen (1998a, tiivistelmä) mukaan seikkailukasvatus kuitenkin sopii paremmin suomen kieleen.

Elämyspedagogiikkaa kuvaillaan pään, sydämen ja käden pedagogiaksi. Päällä tarkoitetaan tietämistä, sydämellä elämistä ja kokemista ja kädellä toimimista ja käyttäytymistä, joiden

kokonaisuus muodostaa elämyspedagogiikan perustan. (Telemäki 1998a, 41- 42.) Niin seikkailukasvatuksen kuin elämyspedagogiikankin perusta on ihmisenä kasvamisessa (Hopkins & Putnam 1993, 10- 11; Telemäki 1998a, 41- 42). Seikkailukasvatuksessa persoonan kasvua tavoitellaan osallistumalla sekä olemalla vuorovaikutuksessa muiden ihmisten ja ympäristön kanssa. Ryhmän jäsenenä ihminen muodostaa ja muokkaa yhteisön todellisuutta ja kokemuksia. Minä, me, ympäristö- synteesi on seikkailukasvatuksen perusta. (Hopkins & Putnam 1993, 10- 11.) Seikkailukasvatukseen liittyy tiiviisti myös alkuperäisen kunnioittaminen, ekologisuus ja olemassa oleminen. Alkuperällä voidaan tarkoittaa esimerkiksi alkuperäisiä kulttuureja, luontoa, aikaa tai kasvatusta. Esimerkiksi suullisista kulttuureista peräisin olevalla nuotiopiirikasvatuksella voisi olla suuri pedagoginen arvo nyky maailmassa. Seikkailukasvatus vaatii erityisesti hidasta aikaa, eli ihmiselle tulee antaa aikaa olla, hiljentyä ja oppia. (Bowles 1998.)

Karppinen (2005, 20, 24, 37) on väitöskirjassaan pohtinut seikkailukasvatuksen ja elämyspedagogiikan soveltuvuutta suomalaiseen koulutukseen. Karppinen (2005) tarkasteli seikkailua ja elämystä erityisesti oppimisen ja opettamisen näkökulmasta, ja hän loi seikkailukasvatuksen ja elämyspedagogiikan käsitteistä yhdistelmän, seikkailu- ja elämyspedagogiikan (outdoor adventure education and experience pedagogy, Abenteuer- und Erlebnispädagogik). Karppisen (2005, 37, 64- 66, 155- 159) mielestä käsite sopii Suomen kieleen sen pedagogisen painotuksen vuoksi. Lisäksi hän on tarkastellut laajemmin seikkailukasvatuksen ja elämyspedagogiikan lähtökohtia, teorioita, käsitteitä, tavoitteita ja sisältöjä. (Karppinen & Latomaa 2007.) Elämyspedagogiikan vakiintuminen kasvatuksellisena menetelmänä tarvitsee vielä paljon teorioiden ja käsitteiden selkiyttämistä sekä käytännön ja teorian välistä vuoropuhelua. (Karppinen 2005, 19, 65; Karppinen & Latomaa 2007.)

Elämyspedagogiikka liitetään usein kokemukselliseen oppimiseen (experiential learning) tai kokemukselliseen opetukseen (experiential education) (Karppinen & Latomaa 2007). Kokemuksellinen oppimisen ja opetuksen ideologiana on elämyksen ja kokemuksen avulla oppiminen (Kolb 1984, 26). Kokemuksellisen oppimisen ja elämyspedagogiikan teoreettiset lähtökohdat ovat samansuuntaiset, sillä molemmissa korostetaan oppimisen prosessi- luonnetta sekä kokemuksen purkua reflektoinnin ja käsitteellistämisen avulla (Kolb 1984,

28, 40- 41, 58- 59; Karppinen 2005, 51, 56- 57). Yksilöllisten, subjektiivisten oppimiskokemusten lisäksi vuorovaikutuksella on suuri rooli elämyspedagogiikassa. Oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa ympäristön ja toisten opiskelijoiden kanssa. (Karppinen & Latomaa 2007.)

2.2 Juuret pragmatismissa ja reformipedagogiikassa

Seikkailulla on ollut historiassa vaihteleva ja monimerkityksinen rooli. Aiemmin elämä on ollut jo itsessään seikkailua, selviytymistä ja yhdessä toimimista. Esimerkiksi ruoanhankintaan ihminen on tarvinnut erilaisia selviytymis- ja kädentaitoja sekä luontotuntemusta. Kasvatuksen tukena seikkailua on käytetty jo esimerkiksi Antiikin Kreikassa, jossa Platon korosti oppimista ajattelun ja käytännön yhteistyönä. (Telemäki 1998a, 1-2; 1998b.) Seikkailukasvatus ja elämyspedagogiikka ovat kehittyneet eri maissa omassa kulttuurisessa kontekstissään, minkä takia seikkailua ja elämystä käytetään kasvatuksen tukena monin eri tavoin (Karppinen 2010).

Moderni seikkailu- ja elämyspedagogiikka on saanut paljon vaikutteita erilaisista kasvatuksen suuntauksista. Tunnettu ranskalainen kasvatustieteilijä Rousseau korosti luonnon ja ihmisen välistä suhdetta, huolettomuutta ja vähää tyytymistä. Hän korosti lapsen luonnonmukaista kasvatusta vapaassa ja onnellisessa ympäristössä. Rousseau innoittajana toimi muun muassa Robinson Crusoe. (Telemäki 1998a, 3; Telemäki & Bowles 2001, 10.) Näiden kasvatustieteilijöiden ajatukset ovat taustalla myös modernissa seikkailu- ja elämyspedagogiikassa. Modernilla seikkailukasvatuksella (outdoor adventure education) on juurensa brittiläis-amerikkalaisessa perinteessä, jossa kokemus ja sen muuttaminen oppimiseksi ovat pääroolissa. Elämyspedagogiikan (Erlebnispädagogik) perinne on vahvasti sidottu saksalaiseen reformi- eli uudistuspedagogiikkaan sekä pragmatistiseen kasvatustieteilijöiden ajatteluun. (Karppinen 2005, 25- 26.) John Deweyn pragmaattinen filosofia korosti järjen ja kokemuksen yhteyttä sekä humanistista ihmis- ja oppimiskäsitystä, jossa ihminen nähtiin moraalisenä ja eettisenä olentona. Deweyn mukaan kasvatusta tulisi nähdä välineenä tietoiselle ajattelulle. Pragmatismi korostaa kulttuurin, yhteiskunnan ja yhteisön merkitystä ihmisen sosiaalisessa kasvussa, kehityksessä ja oppimisessa. (Puolimatka 1995, 47- 50; Telemäki 1998a, 33- 34.)

Reformi- eli uudistuspedagogiikka on saanut vaikutteita saksalaisesta hengentieteellisestä pedagogiikasta (geisteswissenschaftlich), jossa korostetaan ihmisen kokonaispersoonallisuutta. Selkeimmin reformi- eli uudistuspedagogiikka voidaan ymmärtää pään, sydämen ja käden kokonaisuutena eli oppiminen on älyllistä, psyykkistä ja ruumiillista. Reformipedagogiikka mullisti kasvatuksen ja opetuksen alaa 1900-luvun vaihteessa vaihtoehtoisilla pedagogisilla suuntauksillaan. Uudistumispyrkimysten pohjalta syntyi myös moderni elämyspedagogiikka Kurt Hahnin johdolla. (Telemäki 1998a, 9, 35; 1998b; Karppinen 2010.) Hahnin aloitteesta Saksaan perustettiin yhteiskasvatuksellinen Salemin vaihtoehtokoulu 1920, jonka rehtoriksi Hahn ryhtyi. Reformipedagoginen liike synnytti myös muun muassa nykypäivänäkin toimivat Steiner- ja Montessori-koulut. Hahn oli perustamassa myös kansainvälistä Outward Bound- järjestöä (OB), joka on nykyisin levinnyt ympäri maailmaa. Outward Bound- järjestön tavoitteena on seikkailun ja elämyksen avulla kasvattaa yhteiskuntavastuullisia lapsia, nuoria ja aikuisia. (Telemäki 1998a, 21 -24, 35.)

Elämyspedagogiikan teoreettinen sisältö pohjautuu osittain humanistiseen psykologiaan, jossa painotetaan ihmisen subjektiivista tietoutta, arvoja ja kokemuksia. Humanistinen psykologia ja elämyspedagogiikka korostavat kokemuksen merkitystä tiedon ja näkemyksen syntymisessä. Pyrkimyksenä on ihmisen henkinen kasvu. (Telemäki 1998a, 2- 3.) Moderni elämyspedagogiikka tavoittelee sisäistä ja sielullista elämystä ulkoisen, mekaanisen kokemisen sijaan. Ihmisen sisäinen harmonia voidaan saavuttaa luonnollisessa ympäristössä. (Bowles 1998; Perttula 2010.)

2.2.1 Seikkailua ja elämyksiä suomalaisessa koulutuksessa

Suomalaisilla on kautta aikojen ollut vahva suhde luontoon. Suomalaisessa kulttuuriperinteessä seikkailullisuus ja kokemuksellisuus ilmenevät jo esimerkiksi Kalevalassa. (Karppinen 2005, 34.) Luonnossa selviytyminen, luontaiselinkeinot kuten kalastus ja metsästys sekä yhteistoiminta ovat olleet ehdottomia hengissä pysymiseksi. Historiassa suomalaiset ovat joutuneet kokemaan todellista seikkailua muun muassa talvi- ja jatkosodissa. Nykypäivänä ihmisillä on mahdollisuus kokea elämyksiä ja seikkailuja Suomen luonnossa esi-

merkiksi retkeilemällä. (Nieminen 1999; Karppinen 2010.) Retkeilyssä tulee kuitenkin huomioida jokamiehenoikeudet. Suomen Ympäristöministeriön (2010, 1) mukaan: ”Jokamiehenoikeuksilla tarkoitetaan jokaisen kansalaisen oikeuksia käyttää luontoa siitä riippumatta, kuka omistaa alueen tai on sen haltija. – oikeutta ei saa käyttää haittaa tai häiriötä tuottavalla tavalla”. Jokamiehenoikeuksien lisäksi luonnon arvostus ilmenee yksityiskohtaisina lakeina ja asetuksina muun muassa luonnonsuojelulaisissa (Ympäristöministeriö 2010).

Suomalaisella nuorisotyön leiri- ja retkitoiminnalla on pitkät perinteet aina 1800-luvun lopun raittius- ja nuorisoseuroihin sekä uskonnollisiin nuorisoliikkeisiin (Nieminen 1999). Nieminen (1999) toteaa, ettei nykyaikainen seikkailu- ja elämyspedagogiikka pohjautu nuorisotyön perinteeseen vaan se rantautui Suomeen ”uutena”, edistyksellisenä lastensuojelun ja nuorisohuollon menetelmänä. Seikkailun ja elämyksen käyttöarvo kuntouttavana ja terapeuttisena toimintana noteerattiin 1990-luvulla, ja se nähtiin myös yhteiskunnallisesti tärkeänä ja edistyksellisenä kasvatustieteen menetelmänä (Nieminen 1999; Karppinen 2005, 31, 34; 2010).

Seikkailu- ja elämyspedagogiikan taustalla oleva reformipedagogiikka eri suuntauksineen sekä kokonaisvaltainen oppimiskäsitys ovat suomalaiselle koulujärjestelmälle tuttuja. Esimerkiksi reformipedagogiikan menetelmistä nykypäiväisissä on käytössä runsaasti erilaisia omatoimisuutta korostavia, opiskelijalähtöisiä työtapoja. Suomalaisessa koulussa seikkailua ja elämystä on käytetty jo vuosikymmenien ajan opetuksen tukena esimerkiksi teemapäivien, vierailujen, juhlien, leirikoulujen, projektien ja eri oppiaineiden sisältöinä (Iisalo 1999, 257- 259). Koulutuksessa seikkailu- ja elämyspedagogiikan rooli on ollut pääosin virkistävä ja aktivoiva. Sitä ei ole mielletty omaksi erityiseksi pedagogiikaksi, vaan seikkailullisuus, toiminnallisuus ja kokemuksellisuus ovat olleet luonnollinen osa opetusta (Karppinen 2005, 35; 2007). Elämyksen ja kokemuksen pedagoginen arvo formaalissa kasvatuksessa on huomattu vasta 1990-luvun alussa Suomessa. Elämystä ja kokemusta on käytetty opetuksessa ja kasvatuksessa pääosin epävirallisessa eli informaalissa sekä non-formaalissa ympäristössä esimerkiksi nuorisoi-, kuntoutus-, terapia- ja sosiaalityössä. (Karppinen 2010; Karppinen & Latomaa 2007.)

Seikkailu- ja elämyksen pedagogisen arvon huomaamista on edeltänyt yhteiskunnan yleisen elämyshakuisuuden ja riskinoton lisääntyminen. Esimerkiksi ohjelmapalveluyritykset tarjoavat erilaisia virkistystapahtumia työpaikoille, ja lapsille järjestetään omia seikkailupainotteisia leirejä. Viihteellisen seikkailun ja kasvatuksellisen elämyspedagogiikan välille tulee kuitenkin tehdä selkeä ero. Seikkailu- ja elämystoiminnan yleistyminen on lisännyt myös alan koulutusta ja erilaisten kurssien tarvetta esimerkiksi ammattikorkeakoulutuksessa ja ammatti- ja aikuisopistoissa. Suomalaisessa korkeakoulutuksessa seikkailukasvatuksella tai elämyspedagogiikalla ei kuitenkaan ole samanlaista itsenäistä asemaa kuin esimerkiksi Yhdysvalloissa tai Englannissa. Esimerkiksi Yhdysvalloissa seikkailukasvatuksen koulutusohjelmia on yliopistoissa ja toisen asteen koulutuksessa tarjottu jo usean vuosikymmenen ajan (Attarian 2001). Osaltaan tämä johtuu erilaisesta koulutusrakenteesta, mutta myös siitä että seikkailu ja elämystä ei tietoisesti käytetä kasvatuksen ja koulutuksen tukena. Lisäksi seikkailun ja elämyksen leviämistä on hidastanut esimerkiksi käsitteistön epäselvyys ja käytännön toiminnot. (Karppinen 2005, 36.)

2.2.2 Seikkailun ja elämyksen koulutuspolut Suomessa

Suomesta seikkailukasvatuksen ja elämyspedagogiikan opintokokonaisuuksia on tarjolla humanistisessa ammattikorkeakoulussa (HUMAK) osana yhteisöpedagogin koulutusohjelmaa (40- 75 opintopistettä) sekä kahtena erillisenä erikoistumisopintokokonaisuutena, joissa on tarjolla ensimmäinen taso (30 opintopistettä) ja toinen taso (30 opintopistettä). Lisäksi seikkailukasvatuksen ja elämyspedagogiikan suuntaavia ammattiopintoja tarjotaan osana liikunnanohjaajan koulutusohjelmaa Haaga- Helian ammattikorkeakoulussa (30 opintopistettä), osana kansalaistoiminnan ja nuorisotyön koulutusohjelmaa (yhteisöpedagogi) Mikkelin ammattikorkeakoulussa sekä ruotsinkielisenä Åbo Akademissa ja Outdoor Academyssa (Kronoby Folkhögskola). (Suomen Nuorisokeskukset ry 2009.)

Tämän hetkisten tietojen mukaan ammatti- ja aikuisopistotasoista koulutusta tarjotaan Savonlinnan kesäyliopistossa, Pohjois-Karjalan ammattiopistossa, Savon ammatti- ja aikuisopistossa, Pirkanmaan aikuisopistossa, Peräpohjolan opistossa sekä Kanneljärven opistossa.

Kansainvälisen opintopolun tarjoaa kaksivuotinen Transcultural European Outdoor Studies-maisteriohjelma Philipps Universität Marburgissa, Saksassa. (Suomen Nuorisokeskukset ry 2009.) Muualla pohjoismaissa, esimerkiksi Ruotsissa Linköpingin yliopistossa järjestetään ympäristö- ja ulkoilmakasvatuksen (Outdoor Environmental Education and Outdoor Life) erillistä maisterikoulutusohjelmaa, joka on 60 opintopisteen laajuinen opintokokonaisuus (Linköping University 2012).

2.3 Seikkailukokemus

Seikkailua, elämys ja kokemus ovat kulttuurisidonnaisia käsitteitä (Karppinen 2010). Nykysuomen sanakirjassa kokemus määritellään henkilökohtaiseksi elämykseksi tai kokemusten välityksellä saaduksi tiedoksi (Suomalaisen kirjallisuudenseura 2002, 444). Elämys voidaan kuvata ihmisen subjektiiviseksi, mielensisäiseksi kokemukseksi (Perttula 2007a; 2007b; 2010). Kasvatuksen näkökulmasta elämys on aina henkilökohtainen ja monisäikeinen (Karppinen 2007). Kokemuksen käsitettä ei voida rajata vain yhteen tulkintaan, ei tiedeessä eikä arkikielessä. Käsitteiden tarkoituksena on ilmentää maailmaa, mutta ne eivät ole koskaan todellisia kuvauksia ihmisen sisäisestä todellisuudesta. Perttula (2007a, 53) toteaa, että: ” Ei tule olemaan tilannetta, jossa kaikki tarkoittavat kokemuksella samaa asiaa”. Merkittävän kokemuksen kuvaaminen pelkästään symbolien keinoin, on myös rajoittunut tulkinta kokemuksesta. Kokemus on aina jotakin enemmän. (Perttula 2007a.)

Perttulan (2007a; 2007b) mukaan elämys on osa kokemusta, ja se voi olla mitä tahansa ihmiselle merkittävää. Hän kuvaa ihmisen merkityksellisiä kokemuksia elämä-elämyksiksi (2007a). Tällöin kokemuksessa korostuu sisällön ja laadun sijaan sen persoonakohtainen tärkeys ja ihmisen elämäntilanne (Perttula 2007b; 2010). Kahta samanlaista elämäntilaa ei löydy (Perttula 2007a). Opiskelijan elämäntilanteeseen sisältyy kaikki mihin hän on suhteessa: koti, koulu, yhteiskunta ja kulttuuri, harrastukset, ihmissuhteet vanhempiin, sukulaisiin ja kavereihin, luonto sekä muut tärkeät sosialisaatiotekijät (2007a; 2007b). Opiskelijan kokemusten muotoutumiseen seikkailullisella retkellä voi vaikuttaa esimerkiksi aiempi kokemus luonto- tai eräretkiltä, luontoliikuntaharrastuneisuus, luontosuhde ja pysyvät ihmissuhteet. Kokemusten ympärille opiskelija muodostaa merkityksiä eli hän pyrkii ymmärtä-

mään kokemustaan ja omaa elämäntilannettaan (Perttula 2007a; 2007b). Perttula (2007a) kutsuu elämä-elämysten kokemuksellista aspektia intuitioksi, jossa kokemus muodostuu yhdeksi selkeäksi ymmärryksen kokonaisuudeksi. Tällainen kokeminen ei erottele kokemusta esimerkiksi tunteen tai tiedon tasolla (Perttula 2007a).

Merkittävään kokemukseen liittyy tiiviisti ajatus yksilön kehittymisestä (Perttula 2007a). Perttula (2007a, 60) toteaa, että: ”Pateettisuudenkin uhalla väitän, että henkisen yksilöllistävät kokemukset kertovat ihmiselle hänen elämänsä tärkeimmät suunnat ja arvot”. Yksilön arvostus näkyy myös ammattikorkeakoulun opetussuunnitelmassa, jossa opiskelu nähdään osana kokonaisvaltaisen identiteetin muodostumista. Opetussuunnitelmassa identiteetin rakentaminen aloitetaan itsensä paikantamisesta ja oman elämän suuntaamisesta ja vastuunottamisella. (Haaga- Helia AMK 2012a; 2012b.)

Seikkailu ei aina välttämättä takaa onnistumisia, iloisia hetkiä ja ahaa-elämyksiä. Kokemus voi olla myös oppimisen kannalta huono ja ”epäopettava” (Putnam & Hopkins 1993, 11). Epäseikkailulla tarkoitetaan kokemusta, jossa yksilö ei enää hallitse opittavaa asiaa ja kokee tehtävän liian vaikeana. Epäseikkailu voi olla kokijalleen liian haasteellinen joko fyysisesti tai psyykkisesti, ja pahimmassa tapauksessa lopputuloksena on kuolema. Epäseikkailu voi jäädä huonoksi ja epäopettavaksi kokemukseksi ilman sen perusteellista käsittelemistä. (Mortlock 1984, 23- 24, 41- 42.) Opetuksellisesti huono kokemus voi estää kokemuksen kehittämisen ja sen avulla oppimisen. (Putnam & Hopkins 1993, 10- 11). Epäopettava kokemus tulee erottaa negatiivisesta kokemuksesta, joka voi olla kokijalleen merkityksellinen. Esimerkiksi vihan tunteminen toisen ihmisen toimintaa kohtaan voi muodostua merkittäväksi kokemukseksi. (Perttula 2007b.)

2.4 Aiempaa tutkimustietoa seikkailukokemuksista

Suomalainen seikkailukasvatuksen teoreettinen tutkimus syntyi vasta 1990-luvulla, minkä takia selvityksiä ja analyysejä löytyy verrattain vähän. Tutkimuksia on muun muassa yksittäisistä seikkailukasvatusinterventioista, käsitteistä ja teorioista sekä seikkailun pedagogisesta käyttöarvosta esimerkiksi käytöshäiriöisten lasten ja nuorten parissa. Ulkomaista tut-

kimusta seikkailukokemusten vaikuttavuudesta löytyy runsaasti etenkin Pohjois-Amerikasta, Australiasta ja Englannista. (Linnossuo 2007.) Seikkailu- ja elämyspedagogiikan käyttöä yleisesti koulutuksessa on voinut estää tieteellisen tutkimuksen puuttuminen sekä käsitteiden epäselkeys ja monimuotoisuus (Karppinen 2005, 36).

Linnossuo (1998; 2007) on tehnyt kaksi merkittävää meta-analyysia suomalaisista ja ulkomaisista seikkailukasvatustutkimuksista. Näissä tutkimuskatsauksissa Linnossuo on selvittänyt seikkailukokemusten vaikuttavuutta nuoris-, kuntoutus-, hoito- ja kasvatuksen alalta. Seikkailukasvatuksen vaikuttavuustutkimusten johtopäätöksenä on usein seikkailun positiiviset vaikutukset. Tutkimusten luotettavuuden arviointia hankaloittaa usein menetelmien vaillinainen kuvaus ja se, että kyseessä on yleistajuiseksi tarkoitettu raportti eikä tieteellinen julkaisu. Tämä rajoittaa seikkailukasvatuksen tieteellisen tiedon kehitystä. Ulkomaisia tutkimuksia arvioitaessa on myös huomioitava niiden soveltuvuus suomalaiseen kulttuuriin etenkin opetuksessa ja kasvatuksessa. (Linnossuo 2007.)

Vaikuttavuustutkimusten raportoinnin perusteella seikkailun vaikutukset ovat moniulotteisia, ja ne voivat olla lyhyt- tai pitkäaikaisia. Esimerkiksi lastensuojelun, nuorisorikollisten ja nuorten mielenterveyskuntoutujien parissa tehdyt soveltamishankkeet ovat tuottaneet positiivisia kokemuksia monella eri tasolla. Seikkailun vaikutukset voivat olla välittömiä, ja näkyä esimerkiksi ryhmätoiminnan ja vuorovaikutuksen kehittymisenä tai välillisiä, jolloin seikkailulla voi olla positiivinen vaikutus esimerkiksi koulunkäyntiin. Vaikutukset voivat näkyä yksilötason lisäksi myös yhteisö- tai yhteiskuntatasolla. Seikkailukasvatusinterventoiden yhtenä tärkeimpänä tavoitteena on saada aikaan muutosta. Jos pyritään muutokseen esimerkiksi päihteiden käytössä, on seikkailullisen intervention jälkihoidolla suuri rooli pysyvän muutoksen saamiseksi. Seikkailukurssien vaikuttavuus on monissa tutkimuksissa ilmentynyt vuorovaikutustaitojen kehittymisenä. Henkilökohtaisella tasolla positiivista tuloksia on saatu muun muassa itsetuntemuksen, itsetunnon ja emootioiden hallinnassa. Yhteiskuntatasolla vaikuttavuus on ilmentynyt esimerkiksi erityistä tukea tarvitsevien integraationa yhteisöön sekä rikosten ja päihteiden käytön vähenemisenä. (Linnossuo 2007.)

Seikkailukokemusten tutkimus antaa arvokasta tietoa opiskelijoiden kokemuksista. Esimerkiksi Karppinen (2005, 20) tutki väitöskirjassaan etnografisen tutkimusotteen avulla seikkailun ja elämyksen pedagogista soveltuvuutta suomalaiseen kouluun ja kuvasi projektiin osallistuneiden oppilaiden kokemuksia. Oppilaiden mielestä seikkailukokemuksiin kuului usein fyysistä ponnistelua, epävarmuutta, pelkoa, vaaran tunteita ja tuntematon ympäristö. Seikkailukokemuksia kuvailtiin ainutkertaisiksi, yllätyksellisiksi ja oudoiksi. Seikkailu ymmärrettiin yhtäaikaaisesti hauskana ja epämiellyttävänä. Oppilaat yhdistivät seikkailun luontoympäristöön, vaikka sitä pystyi toteuttamaan myös muualla. Oppilaiden seikkailun määritelmistä voidaan tulkita, että seikkailua on vaikea kuvailla vain yhdellä sanalla. (Karppinen 2005, 131- 132.)

Seikkailu on jotakin ennalta arvaamatonta, minkä takia sen synnyttämät tunteet voivat olla hämmentäviä. Seikkailukokemus voi olla myös negatiivinen, minkä takia tunteiden tunnistaminen ja niiden käsittely on tärkeää kokemusten reflektointivaiheessa. Seikkailukokemusten vaikutukset eivät välttämättä näy heti opiskelijassa, ja usein kokemuksen prosessointi ja sen vaikutukset ymmärretään vasta jälkikäteen. Tämä vaikuttaa myös kokemusten tutkimiseen. Seikkailun synnyttämät välittömät muutokset, tunteet ja oivallukset tunnustetaan usein ryhmän sisällä esimerkiksi ryhmän yhteishengessä tai ilmapiirissä. Yksilötason havainnot liittyvät myös ryhmädynamiikkaan; usein pohditaan omaa roolia ja asemaa ryhmän sisällä. (Linnossuo 2007.) Seikkailukokemusten tutkimuksissa on huomioitava, että kokemukset ja elämykset ovat aina ihmisen subjektiivisia tuntemuksia. Autenttisten elämysten ja kokemusten jakaminen sekä tutkijan tulkinnat muuntavat aina kokemusta. Ihmisten kokemukset voivat olla monitasoisia ja ne voivat erota paljon toisista; toinen kokee puron ylityksen erittäin jännittävänä, kun toiselle kalliokiipeily tuntuu arkipäiväiseltä puuhalta. (Perttula 2007a; 2010.)

Ammattikorkeakouluopiskelijoiden seikkailukokemuksista ei löydy Suomessa aiempaa tutkimustietoa. Yliopisto-opiskelijoiden seikkailukokemuksista on tehty joitakin pro gradu-töitä (esimerkiksi Hyvärinen & Montell 2002; Julkunen 2008), mutta tieteellisiä julkaisuja korkeakouluopiskelijan kokemuksista ei löydy. Aiemmat seikkailu- ja elämyspedagogiset opinnäytetyöt painottuvat erilaisiin koulusovelluksiin ala- ja yläkouluissa sekä esimerkiksi

opettajien käsityksiin seikkailu- ja elämyspedagogiikasta (Kylkissalo 2009). Kansainvälisiä julkaisuja ja tutkimuksia seikkailukokemuksista löytyy erityisesti maista, jossa seikkailu- ja elämyspedagogiikalla on pitkät juuret kuten Yhdysvalloista, Kanadasta ja Australiasta (Telemäki 1998b; Linnossuo 2007). Usein tutkimukset on rajattu käsittelemään jotakin tiettyä osa-aluetta tai teemaa, kuten yksilön kasvua tai luottamuksen kokemista. Esimerkiksi Neillin ja Diasin (2001) tekemä tutkimus osoittaa, että seikkailun kontrolloitu haaste vaikuttaa positiivisesti nuorten aikuisten psyykkiseen sietokykyyn. Etenkin sosiaalisella yhteisöllä oli merkitystä psyykkisen sietokykyyn (Neill & Dias 2001). Bennionin ja Olsenin (2002) mukaan opiskelija voi syventää seikkailukokemustaan ja itsetuntemusta erämaakirjoittamisen avulla. Seikkailupohjaisen ohjelman on todettu lisäävän myös nuorten naisten fyysistä ja ilmaistua rohkeutta. Samassa tutkimuksessa todettiin, että osallistuminen aktiviteetteihin kasvatti naisten moraalista rohkeutta. (Whittington & Nixon Mack 2010.) Sibthorpin ja kollegoiden (2008) tutkimuksessa todettiin, että opiskelijan kokema autonomian tunne seikkailullisissa ohjelmissa oli tärkeää yksilön kehittymiselle. Autonomian kokeminen tuli esille soloharjoituksissa, joissa opiskelija toimi yksin (Sibthorp, Paisley, Gookin & Furmanpp 2008).

3 SEIKKAILU- JA ELÄMYSPEDAGOGINEN OPPIMINEN JA KRIITTINEN PEDAGOGIIKKA

3.1 Seikkailu- ja elämyspedagogiikka oppimisessa

Seikkailu- ja elämyspedagogisen toiminnan perustalla vallitsevat yleiset opetuksen ja oppimisen periaatteet. Kaikessa opetukseen ja oppimiseen liittyvässä toiminnassa on huomiotava, että opetus on täynnä arvovalintoja. Nämä eettiset arvovalinnat näkyvät oppimiskäytännössä, opetuksen tavoitteissa, sisällöissä, menetelmissä ja arviointitavoissa. (Atjonen 2004, 9.) Seikkailu- ja elämyspedagogiikan perusta on holistinen, jossa ihmisyyttä muodostaa fyysisen, psyykkisen, henkisen ja sosiaalisen kokonaisuuden. Holistisen ihmiskäsityksen taustalla vaikuttaa humanistinen psykologia, joka korostaa ihmisen ainutlaatuisuutta ja ainutkertaisuutta. Ihmisen näkeminen kokonaisvaltaisesti sisältää yksilöllisen ulottuvuuden, mutta siinä nähdään ihminen myös tärkeänä osana yhteisöä ja sen kehitystä. (Rauhala 2005, 31- 46.) Seikkailullisten menetelmien tarkoituksena on tukea opiskelijan kokonaisvaltaista oppimista ja persoonan kehittymistä (Mortlock 1984, 29, 58, 60- 62; Bowles 1998; Lehtonen 1998; Karppinen 2010).

Seikkailu- ja elämyspedagogiikka on erityisesti toiminnallinen ja elämyksellinen lähestymistapa oppimiseen. Seikkailun, elämyksen ja yhteistoiminnan kautta tavoitellaan yksilön kasvua ja kehitystä, iloa ja virkistystä ulkona luontoympäristössä. (Karppinen 2005, 36- 37.) Seikkailu- ja elämyspedagogista oppimista voidaan toteuttaa esimerkiksi sosiaali- ja draamapedagogiikassa, liikunta- ja ympäristökasvatuksessa sekä erä- ja luonto-opetuksessa. (Karppinen 2005, 36; 2010.) Seikkailu- ja elämyspedagogiikan yhtenä tärkeimpänä elementtinä on oppimisen prosessiluonteisuus. Prosesseja tapahtuu sekä yksilö- että ryhmätasolla, ja opettajan tehtävänä on tukea, kannustaa ja rohkaista opiskelijaa näissä prosesseissa. Oppimisen tavoitteena on sosiaalinen, emotionaalinen ja tiedollinen kehitys. Kaiken oppimisen perustalla on tavoitteellinen ja vuorovaikutuksellinen toiminta. (Karppinen 2005, 36 – 37; 2010.) Seikkailu- ja elämyspedagogisessa oppimisessa voidaan korostaa myös projek-

tioppimista, mitä käytetään paljon ammattikorkeakoulutuksessa. (Karppinen 2005, 37). Sosiaalipedagoginen lähestymistapa elämyspedagogiikassa korostaa yhteisön merkitystä oppimisessa. Ryhmä sosiaalistaa ja kasvattaa sekä yksilöä persoonana että ryhmän jäsenenä. Tunne-elämysten kokeminen yhdessä vahvistaa ryhmän yhteenkuuluvuutta ja luottamusta. Yhteistoiminta perustuu jokaisen jäsenen yksilölliseen ja yhteisölliseen vastuuseen ryhmän tehtävistä ja toiminnasta. Yhteistoiminnallisessa oppimisessa sosiaalisella vuorovaikutuksella on suuri vaikutus oppimiseen, sisäiseen motivaatioon ja aktiivisuuteen. (Hämäläinen 1998.)

Karppisen (2005, 124; 2010) mukaan suomalaisen koulutukseen voidaan soveltaa Boud, Cohenin ja Walkerin (2000) kokemuksellisen oppimisen mallia. Mallissa opiskelijan kokemuksia käytetään kaiken oppimisen perustana. Opiskelija rakentaa kokemuksiaan vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa erilaisissa sosiaalisissa konteksteissa ja ympäristöissä. Oppimisessa korostuu oppimisen prosessiluonne ja opiskelijan aktiivinen rooli: hän tutkii, ihmettelee, pohtii, vertailee ja arvioi. Opiskelijan elämäntila ja aiemmat kokemukset ovat uusien kokemusten pohjalla. Kokemuksellinen oppiminen perustuu kokemusten reflektointiin eli niiden uudelleen käsittelyyn. (Karppinen 2010.) Teorian mukaan oppimisen perustana ovat kokonaisvaltainen sosiaalinen, emotionaalinen ja tiedollinen oppiminen. Tunteilla ja emootiolla on merkittävä rooli oppimisessa, ja etenkin itsetuntoon ja minäkäsitykseen liittyvät tuntemukset ovat oppimisen perustana. (Karppinen 2010.)

Kokemuksellinen oppiminen seikkailu- ja elämyspedagogiikassa tarkoittaa esimerkiksi oppimista luonnosta ja sen monimuotoisuudesta. Luontoympäristössä opiskelijat näkevät konkreettisesti mitä luonto ja ihminen saavat aikaan. Opiskelijat voivat saada esimerkiksi tehtäväksi tutkia millä tavoin matkailu on vaikuttanut lähiympäristöön ja sen eläimistöön. Oppiminen voi tapahtua myös abstraktilla tasolla. Esimerkiksi opiskelijan luontosuhde voi vahvistua, kun hän pääsee kosketuksiin luonnon kanssa. Elämykset ja kokemukset voivat olla myös hetkellisiä tunteita, ongelmatilanteita, ratkaisuja ja/tai ahaa-elämyksiä. Luontokokemuksia voidaan kokea yhdessä ja erikseen, ja kokemukset luonnossa usein vahvistavat ryhmää ja sen jäsenten luottamusta. Vuorovaikutus on oleellinen osa oppimista ja reflektointia, ja erilaisten seikkailullisten tehtävien avulla voidaan oppia luottamaan itseensä tai toisiin.

(Kolb 1984, 29- 30; Karppinen 2010; Saloranta 2010.) Ihminen pyrkii sopeutumaan fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen ympäristöön oppimisen avulla. Esimerkiksi sosialisatio on jatkuva oppimisprosessi, jonka avulla ihminen pyrkii sopeutumaan yhteiskuntaan. Arkiiset ongelmanratkaisutilanteet esimerkiksi riitatilanteissa, päätösten tekeminen ryhmässä tai luova ilmaisu sosiaalistavat yhteiskuntaan. Oppiminen voi olla myös yksittäinen ruumiillinen ja aistillinen kokemus luonnossa tai tulkintaa, eettistä ajattelua ja käyttäytymistä. (Kolb 1984, 27- 29, 31- 34, 36- 38.)

Pedagogisesti on tärkeää kokemuksen ja elämyksen prosessi ja sen käsittely reflektion avulla (Karppinen & Latomaa 2007). Reflektio tarkoittaa opitun ja koetun peilaamista omiin aiempiin uskomuksiin sekä kokemuksen käsitteellistämistä ja ymmärtämistä. Reflektoinnissa henkilö tekee kokemuksen ymmärrettäväksi itselleen myös abstraktilla tasolla ja antaa kokemukselleen merkityksen. (Mezirow 1995.) Kriittisen reflektiossa henkilö pyrkii kriittisesti arvioimaan omia tiedostettuja ja tiedostamattomia uskomuksiaan, ja mahdollisesti muuttamaan ajatteluaan. Oman ajattelun kriittinen tarkastelu voi johdattaa henkilön uusiin oivalluksiin ja oppimiseen. (Kolb 1984, 30- 31, 103, 145; Mezirow 1995.) Kokemuksen purkaminen ryhmässä, esimerkiksi nuotion äärellä on seikkailu- ja elämyspedagogiikassa yksi oppimisprosessin vaiheista. Henkilö tekee kokemuksestaan ymmärrettävän itselleen dialogissa, kun hän ”antaa kasvot” kokemukselle. Prosessi synnyttää jatkuvasti uusia kokemuksia ja elämyksiä, joiden käsittely on oppimisen kannalta tärkeää. (Karppinen & Latomaa 2007.)

3.2 Kriittinen, radikaali pedagogiikka suomalaisessa koulutuksessa

Kriittinen pedagogiikka on kiinnostunut kasvatuksen ja koulutuksen politisoitumisesta ja valtasuhteista. Kriittinen pedagogiikka tarkastelee kasvatusta ja koulutusta sen historiallisessa ja yhteiskunnallisessa kontekstissa. (McLaren & Giroux 2001; Tomperi & Suoranta 2005; Tomperi, Vuorikoski & Kiilakoski 2005.) Kriittisessä pedagogiikassa koulutusinstituutiot nähdään demokratian ja tasa-arvon kenttänä, jossa opiskelijalla on mahdollisuus vaikuttaa itseä koskevaan päätöksentekoon (McLaren & Giroux 2001; Freire 2005, 89- 93;

Suoranta 2005, 217- 218, 223- 225; Tomperi ym. 2005). Suoranta (2005, 234) toteaa, että: ”Riittää, kun kieltäytyy helppoon ajatteluun houkuttelevista tarjouksista, ymmärtää todellisuuden ja sen kuvausten tarjousluonteen sekä alkaa ihmetellä maailman asioita”.

Kriittinen, radikaali pedagogiikka on toivon ja vapautuksen pedagogiikkaa, jonka perustana on ihmisten yhdenvertaisuus (McLaren & Giroux 2001; Freire 2005, 41- 42; Suoranta 2005, 17, 217- 218). Tärkeää kriittiselle pedagogiikalle on yksilön ja ryhmän mahdollisuuksien lisääminen osallistamalla opiskelijoita (McLaren & Giroux 2001; Tomperi ym. 2005). Freire (2005, 75- 79, 95- 99) korostaa oppimisen dialogisuutta, jolla tarkoitetaan asioiden kyseenalaistamista ja kriittistä suhtautumista maailmaan yhdessä muiden kanssa. Dialogisuuden perustana on ihmisten aitoa kohtaaminen ja pedagoginen rakkaus. (Freire 2005, 85- 87, 90- 92, 97- 102.) Dialogisuudella on myös omat rajoituksensa koulutuksessa ja kasvatuksessa. Dialogisuutta voi estää esimerkiksi autoritääriset valtasuhteet tai perinteinen koulutuskulttuuri, jossa korostetaan yksilökeskeisyyttä. (Vuorikoski & Kiilakoski 2005.)

Kriittinen pedagogiikka ei muodosta yhtenäistä teoriaa, mutta se luo yhtenäisen diskurssin eri tieteenalojen välille (McLaren & Giroux 2001; Tomperi ym. 2005). Kriittisen pedagogiikan yhtenä merkittävänä teoreettikkona voidaan pitää Paulo Freirea. Freiren ajatukset ovat taustalla McLarenin ja Girouxin (2001) luomassa kriittisessä pedagogiikassa sekä Suorannan (2005) radikaalissa kasvatuksessa. Kriittisen pedagogiikan ymmärrän tässä tutkimuksessa eri teorioita yhdistävänä kriittisenä kasvatustajatteluksi ja asenteena. Kriittisyydellä tarkoitetaan muutokseen ja dialogisuuteen pyrkivää kasvatuksen ja koulutuksen kehittämistä. Kriittisen pedagogiikan ajatuksellinen tausta muodostuu tässä tutkimuksessa Freiren (2005) ja Suorannan (2005) ajatuksista. Kriittisen pedagogiikan pyrkimyksenä on erityisesti kehittää vallitsevia kasvatuskäytänteitä kyseenalaistamalla ne. Tässä tutkimuksessa käytän selvyyden vuoksi kriittisen pedagogiikan käsitettä.

Seikkailu- ja elämyspedagogisessa ajattelutavassa on monia yhtymäkohtia kriittiseen pedagogiikkaan. Kurt Hahnin voidaan ymmärtää eräänlaisena radikaalin ja kriittisen kasvatuksen suunnannäyttäjänä, jonka työssä korostui demokraattinen ja osallistuva oppiminen. Hahn korosti, että opimme esimerkiksi luonnon kautta itse kokemalla. Hahn korosti myös

yhteiskuntaa, joka toimii ihmisten kautta, demokraattisesti. Kriittisen pedagogiikan ja seikkailu- ja elämyspedagogiikan yhtymäkohtana toimii myös toivo ja lupaus hyvästä elämästä. Yhteiskunnan tulisi olla ihmisten oma, jossa on tilaa hitaalle ajalle ja ihmisyydelle. Kapitalistinen, rahaa ja tehokkuutta korostava yhteiskunta ei tue yksittäisen ihmisen tarpeita vaan asettaa ihmiset eriarvoiseen asemaan. (Bowles 2001.) Seikkailu- ja elämyspedagogiikan arvomaailma on lähellä Freirea; siinä korostetaan inhimillisyyttä, ihmisten välistä vuorovaikutusta, osallistumista ja osallistamista, praksista eli käytäntöä ja kriittistä reflektiota, luottamusta ja rakkautta. Näin pystytään oppimaan uutta ja muuttamaan maailmaa. (Karpinen 2010.) Hämäläinen (1998, 159) korostaa, että: ”Elämyksellisyyttä ja aktiivisuutta korostavan pedagogisen ajattelun ja toiminnan taustalla on ajatus ihmisestä aktiivisena, luovana, ympäristöönsä vaikuttavana ja elämyksiä etsivänä olentona, joka elää suhteessa luontoon (biologisuus), toisiin ihmisiin (sosiaalisuus) ja kulttuuriin (henkisyys)”.

3.3 Ammattikorkeakoulupedagogiikka

Ammattikorkeakoulutus on osa suomalaista korkeakoulutusjärjestelmää yliopiston ohella (Lampinen 1995; Salminen 2001, 73- 74; Lampinen & Nummela 2004; OKM 2012a). Ammattikorkeakoulujen syntyminen voidaan ymmärtää koulutuspoliittisena ratkaisuna nyky-yhteiskunnan ja työelämän nopeasti muuttuviin vaateisiin (Salminen 2003, 25; Vestnerinen 2003; OKM 2012a; 2012b). Ammattikorkeakoulutuksen ensisijaisena tarkoituksena on työelämälähtöisyys, osaaminen, asiantuntijuus ja innovatiivisuus. Koulutuksen tavoitteena on tarjota alueelliseen kehitykseen kiinnittynyttä eri alojen koulutusta ja soveltavaa tutkimus- ja kehitystyötä. (Lampinen & Nummela 2004; OKM 2012a; OKM 2012d.) Opetus- ja kulttuuriministeriön vuonna 2012 julkaisema korkeakoulu-uudistus (AMK- uudistus 2011- 2014) painottaa kansainvälistä kilpailukykyä, koulutuksen itsenäisyyttä ja vastuuta. Ammattikorkeakoulu-uudistuksessa pyritään koulutuksen laadun ja tehokkuuden parantamiseen, minkä seurauksena koulutusalojen aloituspaikkoja vähennettiin vuonna 2012. (OKM 2012c; 2012d.) Ammattikorkeakoulun työelämälähtöisyys vaikuttaa myös oppimiseen ja sen kontekstiin (Kotila 2003).

Ammattikorkeakoulupedagogiikkaa eroaa tieteeseen perustuvasta yliopisto-opetuksesta, sillä ammattikorkeakoulutuksen tavoitteet ovat ammattitaidossa ja sen kehittämisessä (Kotila 2003, Lampinen & Nummela 2004). Konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä oppiminen käsitetään muutoksena yksilön tietorakenteissa ja käsityksissä. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen ongelma ammattikorkeakoulutuksessa on tiedon ja tiedonkäsittelyn korostunut asema. Ammattikorkeakoulupedagogiikkaa ei voida selittää vain yhden oppimisteorian avulla, vaan siihen vaikuttavat aina koulutusalan ja opetettavan aineksen erityispiirteet sekä opettajan kasvatus- ja oppimiskäsitys oppimisesta ja opetuksesta Ammattikorkeakoulutuksessa oppiminen voidaan käsittää myös käytännön tietoina ja taitoina, esimerkiksi kokemusten kautta tulevana teknisenä osaamisena, kuten melontataitoina. Tieto sidotaan käytännön prosesseihin ja kokemuksiin aidoissa ympäristöissä eikä vain käsitteiden tasolla. (Kotila 2003.) Tämän takia ammattikorkeakoulutuksessa on käytetty enemmän vaihtoehtoisia opetus- ja oppimismenetelmiä (Lampinen 1995).

Ammattikorkeakoulutuksen vaihtoehtoisten pedagogiikoiden käyttöä voidaan selittää myös oppimisyhteiskunnan muutoksena. Yhteiskunta ja työelämä vaativat erilaista osaamista kuin aiemmin, minkä takia myös oppiminen muuttuu ja erikoistuu. Tämän takia oppimisessä korostetaan oppimaan oppimista ja oppijan aktiivista roolia. Ammattikorkeakoulutuksessa voidaan käyttää esimerkiksi projektioppimista, verkko-oppimista, erilaisia työpajoja, ammatillisen kasvun prosessimalleja, työelämän vaatimuksiin räätälöityjä oppimisympäristöjä, uudelleen organisoitua työharjoittelua ja erilaisia hankkeita (Kotila 2003; Kauppi 2004). Yrittäjyyteen kasvattaminen on ammattikorkeakoulutuksen erityispiirteenä (OKM 2012f). Ammattikorkeakoulupedagogiikka on sidoksissa niihin muuttuviin toimintaympäristöihin, jotka syntyvät työelämän tarpeista (Kauppi 2004). Matkailun ja ohjelmapalvelualan myönteisen kehityksen seurauksena alan yritysten määrä on kasvanut. Etenkin liikuntasektorilla kysyntä on lisääntynyt. (Liuksila 2010.) Tämän takia esimerkiksi seikkailu- ja elämysliikunnan sekä liikuntamatkailun koulutustarjontaa on lisätty. Työelämän vaatimukset ovat pohjalla luonto-seikkailu- ja elämyspedagogisen oppimisen käytössä ammattikorkeakoulutuksessa.

3.4 Liikuntamatkailun ja luontoliikunnan suuntautumisopinnot

Liikunnanohjaajan ammattikorkeakoulututkinnon yhtenä ammatillisena suuntautumisvaihtoehtona tarjotaan liikuntamatkailun ja luontoliikunnan opintoja. Liikunnanohjaajakoulutuksen tarkoituksena on kouluttaa taitavia liikunta-alan ammattilaisia työelämän vaatimusten mukaisesti sekä julkiselle että yksityiselle sektorille (Haaga- Helia AMK 2012b). Liikuntamatkailun ja luontoliikunnan suuntautumisopintojen (30 op) tavoitteena on kouluttaa ohjelmapalvelualan ammattilaisia, jotka pystyvät järjestämään asiakkailleen turvallista seikkailu- ja elämystoimintaa (Haaga- Helia AMK 2012c). Opintojakson tavoitteena on:

”Opiskelija hallitsee luonnossa tapahtuvien liikuntamuotojen ohjaamiseen ja ryhmän johtamiseen eri tilanteissa sekä osaa erilaisten liikuntamatkailutapahtumien suunnittelun ja toteuttamisen. Lisäksi opiskelija ymmärtää animateur-aidot.”
(Haaga- Helia AMK 2012c)

Liikuntamatkailun ja luontoliikunnan suuntautuvissa opinnoissa oppimista voidaan lähestyä seikkailu- ja elämyspedagogiikan näkökulmasta, sillä se tukee opintojakson tavoitteita. Opintojakson oppimistavoitteet on suunnattu tiettyihin tietoihin ja taitoihin, joita ohjelmapalvelualalla tarvitaan. Taitotavoitteena on muun muassa luontoliikunnan lajitaitojen hallinta ja niiden ohjaaminen sekä ryhmänhallinta. Tietotavoitteita ovat muun muassa elämys- ja seikkailupedagogisen ohjaamisen perusteet, turvallisuus, ohjelmapalvelualan tunteminen ja sitä koskevat lait ja asetukset sekä jokamiehen oikeudet. Tavoitteessa mainitaan myös erityisesti, että opiskelija tietää kestävä kehityksen periaatteet (Haaga- Helia 2012c.) Opintojakson tavoitteita ohjaavat työelämälähtöisyys, koulutusala ja opettajan pedagoginen ajattelu (Kotila 2003). Opiskelijoita pyritään kasvattamaan myös yrittäjyyteen (Haaga- Helia AMK 2012c). Konkreettisesti työelämälähtöisyys näkyy opintojaksolla muun muassa oppimisympäristöissä ja opetettavissa seikkailulajeissa. Ammattitaidon perustana on vahva osaaminen eri seikkailulajeissa, minkä takia koulutuksessa on perusteltua käyttää sekä matalan että korkean riskitason aktiviteetteja. (Haaga- Helia AMK 2012c; 2012d.) Tavoitteellinen opetustoiminta perustuu turvalliseen oppimiseen.

Ammattikorkeakoulutuksen tavoitteena on opiskelijan itsetuntemuksen kehittyminen, vastuuntuntoisuus ja elinikäinen oppiminen (OKM 2012a; 2012b). Näitä tavoitteita voidaan tukea seikkailu- ja elämyspedagogisen oppimisen avulla. (Hopkins & Putnam 1993, 6, 10-11, 218, 226- 227). Liikuntamatkailun ja luontoliikunnan suuntautuvissa opinnoissa opiskelijoita kasvatetaan itsensä jatkuvaan kehittämiseen esimerkiksi erilaisissa koulutuksissa ja teoriaopinnoissa (Haaga- Helia AMK 2012c). Vastuunkantaminen itsestä ja omasta yhteisöstä konkretisoituu esimerkiksi pitkillä ja vaativilla kursseilla, joilla oppimista lähestytään seikkailun ja elämyksen kautta. Opiskelijan oma tahto ja halu ovat pohjana uusien tietojen ja taitojen oppimiselle sekä sosioemotionaaliseksi kehitykselle. (Hämäläinen 1998.) Nämä tavoitteet ovat lähtökohtina myös seikkailu- ja elämyspedagogiikassa (Hopkins & Putnam 1993; Telemäki 1998a; 1998b; Bowles 1998; Hämäläinen 1998). Luontomatkailun ja elämysliikunnan opintojaksolla käytetään yhteistoimintaa, vuorovaikutusta ja opiskelija omaa aktiivisuutta korostavia opetus- ja oppimismenetelmiä (Vesterinen 2003). Paulo Freire (2005, 98) kannustaa yhteistoiminnalliseen ja refleктоivaan oppimiseen ja toimintaan. Ryhmässä toiminen edellyttää osallistumista, vuorovaikutustaitoja sekä omaa vastuuta ryhmän jäsenenä. Ryhmän jäsenenä opiskelija joutuu arvioimaan omia tietojaan ja taitojaan ja mahdollisesti purkamaan omia tiedostamattomia käsityksiä, jotta uuden oppiminen on mahdollista. (Hämäläinen 1998.)

4 OSALLISTAVA VISUAALINEN TUTKIMUS

4.1 Osallistava visuaalinen tutkimus

Visuaalista tutkimusta on tehty aiemmin visuaalisessa antropologiassa, mutta nykyisin myös visuaalinen sosiologia on oma tieteenalansa. Visuaalisen tutkimuksen akateeminen hyväksyminen on ollut merkittävää sosiologiassa, sillä se avannut uusia näkökulmia kulttuurin tutkimukseen ja lisännyt alan tutkimusta ja kirjallisuutta. (Ball & Smith 1992, 6- 9; Banks 2001, 2; Pink 2007, 1.) Visuaalisen tutkimuksen antaman tiedon arvo on ymmärretty myös muilla aloilla, mikä on lisännyt tutkimusta yli tiederajojen (Banks 2001, 2). Samalla se on asettanut suuria vaatimuksia tutkimuksen eettisyydelle (Banks 2001, 129- 130; Pink 2007, 49- 50). Visuaalinen tutkimus on keskittynyt usein valmiiden kuvien analysointiin tai tutkittavien itse tuotettuihin materiaaleihin (Banks 2001, 7- 8). Valmiiden kuvien vierellä tutkimuksessa on huomattu osallistavien visuaalisten menetelmien arvo uuden ja erilaisen tiedon tuottamisessa myös liikuntakasvatuksen alalla (Enright & O’Sullivan 2010, 2012).

Osallistavissa visuaalisissa menetelmissä tutkittavat osallistuvat aktiivisesti tutkimuksen tekemiseen. Tutkittavat astuvat tutkijan rooliin ja he saavat vallan tuottaa tietoa tietystä aiheesta omalla tavallaan (Enright & O’Sullivan 2012). Osallistavien visuaalisten metodien avulla pyritään paremmin ymmärtämään opiskelijoiden todellisuutta ja erilaisuutta sekä voimaannuttamaan opiskelijaa. Esimerkiksi Enright (2010) sekä Oliver ja Hamzeh (2009) tutkivat valokuvien avulla oppilaiden osallistumisen esteitä liikuntaan. Osallistavat menetelmiä voi kuvata toiminnallisiksi menetelmiksi, jotka sitouttavat tutkittavan tutkimukseen. Esimerkiksi opiskelijalähtöinen valokuvaus, roolipeliharjoitukset, päiväkirjan pitäminen, kollaasin tekeminen tai draama voidaan ymmärtää osallistavina menetelminä (Gallacher & Gallagher 2008). Osallistavina visuaalisina menetelminä voidaan käyttää muun muassa photovoicea, portfolioa, käsitekarttaa, piirustuksia tai luonnostamista (Enright & O’Sullivan 2012). Aiemmissä tutkimuksissa tutkittavien kokemukset osallistavien visuaalisten menetelmien käytöstä ovat olleet positiivisia ja menetelmiä on kuvailtu sitouttaviksi

ja mielekkäiksi. Osallistavat visuaaliset tutkimusmenetelmät haastavat myös oppilaat reflektoimaan kriittisesti omaa oppimista ja omia ajattelu- ja toimintamalleja. (Enright & O’Sullivan 2012.) Enrightin ja O’Sullivanin (2012) mukaan sekä tutkittavat että tutkijat hyötyvät visuaalisten menetelmien käytöstä vahvan sitoutumisen takia.

4.2 Visuaalinen päiväkirja ja osallistuva havainnointi

Tutkimusmenetelmänä käytin tässä tutkimuksessa visuaalista päiväkirjaa ja osallistuvaa havainnointia. Visuaalinen päiväkirja oli oppilaita osallistava tutkimusmenetelmä, jossa perinteiseen reflektoivaan päiväkirjaan yhdistettiin valokuva. Visuaalisen päiväkirjan periaatteet ovat samat kuin photovoice-menetelmässä, jossa tavoitteena on saada erilaisten yhteisöjen oma ääni kuuluviin. Photovoice- menetelmässä ihmiset toimivat oman elämänsä kuvaajina. Photovoice- menetelmässä keskeistä on prosessi, jonka aikana yksilöt pyrkivät valokuvien avulla tunnistamaan yhteisönsä vahvuuksia ja heikkouksia. Valokuvien reflektointi ja kriittinen dialogi auttavat tuottamaan uutta tietoa yhteisöstä ja tekemään muutoksen. Oleellista on saada tieto päättäjien tietoisuuteen. (Wang 1999.) Tämän tutkimuksen tarkoituksena ei ollut tehdä muutosta, minkä takia tutkimusmenetelmänä käytettiin visuaalista päiväkirjaa eikä photovoicea.

Visuaaliseen päiväkirjaan opiskelijat saivat itse kuvata merkittäviä kokemuksiaan melontaretkillä, omin kuvin ja sanoin. Tässä tutkimuksessa visuaalinen päiväkirja koostui opiskelijoiden merkittävistä seikkailukokemuksista tutkimusjakson ajalta. Lopulliseen visuaaliseen päiväkirjaan opiskelijat valitsivat viisi kuvaa, jotka pyrkivät esittämään oppilaiden henkilökohtaisia ja ainutkertaisia kokemuksia. Valokuvien lisäksi opiskelija kirjoitti kokemuksen tekstin muodossa auki lyhyesti, jotta tutkija ja tutkittava itse ymmärsivät kokemuksen. Opiskelijalla oli vapaus kuvata ja kirjoittaa mistä tahansa hänelle merkittävästä kokemuksesta eettisten käytänteiden rajoissa.

Osallistuminen on tyypillistä laadulliselle tutkimukselle. Visuaalisen päiväkirjan tukena käytin osallistuvaa havainnointia, jolloin toimin osana tutkittavaa yhteisöä. (Eskola & Suoranta 2008, 16, 98- 99.) Olin ryhmän mukana ennakkotapaamisissa sekä ensimmäisellä

melontaretkellä. Mukanaoloni tavoitteena oli tutustua opiskelijoihin ja havainnoida opiskelijoita autenttisissa tilanteissa melontaretkellä. Käytännössä tämä tarkoitti ryhmän mukana elämistä, keskusteluja, kuuntelemista, iltapiirejä, melomista ja nukkumista samassa teltassa. Kirjoitin koko tutkimusprosessin ajan tutkimuspäiväkirjaa, johon kirjoitin esimerkiksi havaintojani melontaretkeltä ja ennakkotapaamisista. En käyttänyt tutkimuksessani ennalta määrättyä havainnointirunkoa, mutta melontaretkellä tarkkailin muun muassa opiskelijoiden käyttäytymistä, vuorovaikutussuhteita, oppimista ja asenteita. Pyrin tunnistamaan säännönmukaisuuksia ja normaalista poikkeavia asioita tai tapoja opiskelijoiden käyttäytymisessä.

4.3 Laadullinen tutkimusote

Eskolan ja Suorannan (2008, 13- 15) mukaan laadulliselle tutkimukselle on tunnusomaista muun muassa tutkittavan näkökulma, subjektiivisuus, tutkittavan kohteen ymmärtäminen ja selittäminen ja tutkijan asema. Laadullisen tutkimuksen piirteet tulivat esille kokonaisvaltaisessa, ymmärrystä korostavassa lähestymistavassa tutkimuksen tekemiseen. Tutkittavien näkökulmaa pyrin ymmärtämään osallistumalla itse melontaretkelle. Osallistuvan havainnoin tarkoituksena oli päästä kiinni tutkittavien maailmaan ja arkeen. Kenttätyö oli olennainen osa tutkimustani, ja sen tarkoituksena oli tukea visuaalisen päiväkirjan analysointia ja auttaa tulkitsemaan opiskelijoiden kokemuksia syvällisemmin. (Eskola & Suoranta 2008, 16- 17).

Lähestymistapani tutkimukseen oli abduktiivinen. Abduktiivisella päättelyllä tarkoitetaan, että tutkimuksen tekemisessä on jokin tutkimusta johdatteleva ajatus. Tutkimuksen tekemisessä on aina tietty ajatus taustalla, joka ohjaa teorian muodostumista. (Grönfors 1982, 33.) ”Tällainen johtoajatus voi olla luonteeltaan varsin epämääräinen intuitiivinen käsitys tai se voi olla luonteeltaan hyvin pitkällekin muotoiltu hypoteesi”, Grönfors (1982, 33) toteaa. Tutkimuksessani johtoajatuksena toimi seikkailu- ja elämyspedagoginen oppiminen, joka vaikutti tutkimukseni suuntaan. Tämän lisäksi tutkimuksen taustalla oli esioletus kriittisestä pedagogiikasta, joka lopulta muotoutui osaksi teoriaa.

Tutkimukseni teoria muotoutui kahdessa osassa. Seikkailu- ja elämyspedagogiikan teoriaa aloin muotoilemaan jo ennen aineistonkeruuta ja -analysointia, mutta lopulliseksi se muotoutui vasta aineiston analysoinnin jälkeen. Kriittisen pedagogiikan teoria muotoutui aineistolähtöisesti eli se perustui opiskelijoiden kokemuksiin. Ymmärrän kuitenkin, että itselläni oli esikäsitelmä kriittisestä pedagogiikasta ennen aineiston analysointia. Esioletuksista huolimatta tutkimuksessani tuli esille laadulliselle tutkimukselle tyypillinen hypoteesittomuus. Hypoteesittomuudella tarkoitetaan sitä, ettei tutkimuksen tuloksia ole etukäteen päätetty vaan tutkijan ennemmin yllättyä tuloksista (Eskola & Suoranta 2008, 19- 20). Hypoteesittomuudella tarkoitetaan myös sitä, että tutkija on riisunut itsensä ennako-oletuksista, mutta samalla myöntänyt oman subjektiivisuuden vaikutuksen tutkimuksen tekemiseen. (Eskola & Suoranta 2008, 19). Tutkijan subjektiivisuutta ja objektiivisuutta olen käsitellyt tarkemmin tutkimuksen eettisyys- kappaleessa. Ymmärrän, että opiskelijan kokemukset ovat subjektiivisia samoin kuin omat tulkintani opiskelijan kokemuksista (Eskola & Suoranta 2008, 17, 20- 21).

Laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti tutkin pientä ja rajattua opiskelijaryhmää ja heidän sosiaalista todellisuuttaan (Eskola & Suoranta 2008, 18). Tavoitteenani oli tutkia seikkailu- ja elämyspedagogiikkaa osana ammattikorkeakoulutusta, minkä takia liikuntamatkailun ja luontoliikunnan suuntautuvia opintoja tekevät opiskelijat olivat tutkimukseeni juuri sopiva kohderyhmä. Kohderyhmääni valitsin kuusi liikunnanohjaajaopiskelijaa, joiden kokemuksista analysoin yhtä, kahta tai kolmea kokemusta. Kuusi opiskelijaa oli mielestäni tarpeeksi, jotta pystyin tekemään yleistyksiä. Tutkimukseni tarkoituksena oli analysoida kokemuksia laadullisesti eli pohtia kokemuksia syvällisesti (Eskola & Suoranta 2008, 18). Tutkimuksessani käsitelin opiskelijoiden kokemuksia yksittäisinä tapauksina, jotka edustivat aineistosta esiinnoitettuja teemoja. Hermeneutiikan avulla pyrin ymmärtää opiskelijan kokemuksia kokonaisvaltaisina ja elämäntilanteeseen liittyneinä kokemuksina.

Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä tietynlainen avoimuus ja kokeilevuus (Eskola & Suoranta 2008, 20). Tutkimuksessani opiskelijat toimivat kanssatutkijoina, mikä poikkeaa perinteisestä tutkimuksen tekemisestä. Lisäksi käytin tutkimusmenetelmänä Suomessa uutta ja tuntematonta tutkimusmenetelmää. Eskola ja Suoranta (2008, 20) kehottavat käyt-

tämään ”tutkimuksellista mielikuvitusta” esimerkiksi erilaisten metodien kokeilussa. Tutkimuksessani käytin myös triangulaatiota eli eri tutkimusmenetelmien yhdistelmää (Eskola & Suoranta 2008, 25- 26). Visuaaliselle tutkimukselle on luonteenomaista käyttää esimerkiksi haastattelua ja osallistuvaa havainnointia limittäin (Banks 2001, 5). Triangulaation avulla pyrin saamaan luotettavampaa ja syvempää tietoa opiskelijoiden kokemuksista. Tutkimuksessani korostuu laadulliselle tutkimukselle tyypillinen prosessiluonteisuus. Tutkimuksessani eri vaiheet ovat limittyneet toisiinsa. (Eskola & Suoranta 2008, 15- 16.) Esimerkiksi tutkimustehtävät muotoutuivat lopulliseen muotoon vasta aineiston analysointivaiheessa.

4.4 Tutkimuksen tarkoitus

Tutkimuksen tavoitteena oli tutkia liikunnanohjaajaopiskelijoiden (AMK) merkittäviä ja autenttisia seikkailukokemuksia kahdella erillisellä melontaretkellä. Tutkimuksessani pyrin tuottamaan laadullista tietoa ammattikorkeakouluopiskelijoiden yksittäisistä kokemuksista. Tutkimustehtävät ohjasivat aineistonkeruuta ja analysointia. Ne muovautuivat ja tarkentuiivat matkan varrella useaan otteeseen, mutta tutkimukseni punainen lanka eli pedagoginen näkökulma seikkailu- ja elämyspedagogiikkaan pysyi koko tutkimuksen ajan.

Tutkimustehtävät:

1. Minkälainen kokemus oli opiskelijalle merkittävä?
2. Mitä merkityksiä opiskelija antoi tälle kokemukselle ja minkälaiseksi opiskelija kuvasi oppimisen?

Ensimmäisen tutkimustehtävän tavoitteena oli tutkia kaikkia mahdollisia kokemuksia, joita liikunnanohjaajaopiskelijat kokivat melontaretkien aikana. Pyrin tarkastelemaan kokemuksia suhteessa opiskelijan omaan todellisuuteen (Laine 2010). Toinen tutkimustehtävä muovautui ensimmäisen tutkimustehtävän pohjalta vasta aineiston analysointivaiheessa. Toisen tutkimustehtävän tarkoituksena oli tarkastella opiskelijoiden kokemusten pedagogista antia. Konkreettisesti toisen tutkimustehtävän tarkoituksena oli etsiä perusteluja seikkailu- ja elämyspedagogiikan käytölle ammattikorkeakoulutuksessa. Viitekehyksenä toimi seikkailu-

ja elämyspedagoginen oppiminen sekä kriittisen, radikaalin pedagogiikan ydinajatuksat. Tällä tutkimuksella pyrin lisäämään seikkailu- ja elämyspedagogiikan teorian ja käytännön välistä vuoropuhelua. Ammattikorkeakouluopiskelijoiden seikkailukokemuksista en löytänyt aiempaa tutkimustietoa, minkä takia halusin tutkia juuri kyseistä kohderyhmää. Tutkimustehtäväni ohjasivat tutkimukseni tekemistä alusta alkaen.

Tutkimukseni tarkoituksena oli tuoda esille osallistavat tutkimusmenetelmät ja tätä kautta korostaa tutkittavan asemaa tieteellisen tiedon tuottajana. Myös visuaalisuus toi uuden ja erilaisen näkökulman opiskelijoiden kokemusten tutkimiseen (Ball & Smith 1992, 30).

4.5 Tutkimuksen kohderyhmä

Tutkimukseni kohderyhmä muodostui liikuntamatkailun ja luontoliikunnan suuntautuneita opintoja suorittavista liikunnanohjaajaopiskelijoista (AMK). Kohderyhmänä oli erään päijätämäläisen ammattikorkeakoulun 12 (N= 12) opiskelijaa, joista valitsin tutkimusnäytteeseeni harkinnanvaraisesti kuusi (n=6) opiskelijaa. Harkinnanvaraisella näytteellä tarkoitetaan, että tutkimukseen valittiin tietyt henkilöt (Eskola & Suoranta 2008, 18). Valinnassa noudatin tutkijan harkintaa ja valitsin tutkimukseni henkilöt, joiden kokemukset edustivat hyvin erilaisia ja toisaalta hyvin samanlaisia kokemuksia. Tutkittavien henkilöiden lähtökohdat ja aiemmat kokemukset luontoliikunnasta olivat erilaiset. Tutkittavien joukossa oli sekä naisia että miehiä, joilla oli paljon kokemuksia luonto- ja elämysliikunnasta ja niitä, joille seikkailupohjaiset aktiviteetit olivat haastavia. Valinnallani halusin tuoda esille, miten erilaisia kokemuksia luonnossa voi kokea ja miten eritasoisia kokemukset voivat olla. Tutkittavien valinnassa vaikutti myös kokemusten mielenkiintoisuus.

Kohderyhmän valintaa ohjasi tutkimukseni alkuperäinen tavoite, jonka tarkoituksena oli tutkia seikkailu- ja elämyspedagogisen oppimisen soveltuvuutta suomalaiseen koulutukseen. Erityisesti minua kiinnosti tutkia nuorten aikuisten omakohtaisia kokemuksia seikkailusta ja elämyksistä. Tärkeimpinä kohderyhmää ohjaavina tekijöinä olivat tutkittavien koulutus-taso, koulutuksen kurssitarjonta ja ajankohta. Kohderyhmän löytäminen oli haastavaa, sillä

Suomessa korkeakoulutasolla järjestetään melko vähän kurssiluonteista seikkailu- ja elämyspedagogista koulutusta. Kohderyhmän valinnassa käytin omaa kokemustani ja tietämystäni liikunnan alalta. Oma tietämykseni oli, että liikuntamatkailun ja luontoliikunnan suuntautuviin opintoihin kuului luonnossa toteutettavia seikkailu- ja elämyspohjaisia retkiä, minkä takia otin yhteyttä ammattikorkeakoulun kyseisen opintojakson opettajaan. Tämä opettaja toimi aiemmin myös omana opettajani, minkä takia tutkimuksen käytännön toteutus oli helppo järjestää. Kohderyhmän valintaa ohjasi myös se, että ammattikorkeakoulupedagogiikkaa on tutkittu vähän. Seuraavassa olen kuvannut tutkittavia opiskelijoita ja heidän lähtökohtiaan lyhyesti.

Sara oli 21-vuotias sosiaalinen ja aktiivinen persoona. Sara oli tullut ryhmään vasta tammi-kuussa 2012. Ryhmässä Sara tuli hyvin toimeen muiden kanssa. Luonteeltaan Sara oli ystävällinen, huolehtivainen ja organisoijatyyppejä. Aiemmissa liikunta-alan opinnoissa Sara oli suorittanut erilaisia luontoliikuntaretkiä, kuten pyörä- ja hiihtovaelluksia. Lisäksi hänellä oli kolmen kuukauden työharjoittelukokemus ohjelmapalvelualalta. Hän oli toiminut nuorempana myös partiossa. Saralla ei ollut aiempia kokemuksia seikkailullisista aktiviteeteista kuten koskenlaskusta, ja hänelle suuntautuvat opinnot olivat itsensä ylittämistä lähes joka kerta.

Matti oli 23-vuotias eloisa ja sosiaalinen persoona. Matti oli ryhmän jäsenenä aktiivinen, ja hän tuli hyvin toimeen muiden ryhmäläisten kanssa. Matti oli hyvin innostunut melonnasta ja koskenlaskusta, ja hän oli usein vapaaehtoisesti harjoittelemassa eskimokäännöksiä. Matti kertoi, että hän oli aloittanut melontaharrastuksen liikunnanohjaajakoulutuksessa. Ennen melontaretkiä hän oli melonut joitakin kertoja.

Jesse oli 29-vuotias huumorintajuinen ja positiivinen persoona. Jessellä oli jatkuvasti pieni pilke silmä kulmassa, mutta hän teki asiat usein huolellisesti ja rauhallisesti. Jesse tuli toimeen kaikkien ryhmäläisten kanssa, ja ryhmässä hän oli hyvin auttavainen. Hänellä oli oma reviirinsä, ja välillä hän vetäytyi muiden seurasta. Jessellä oli aiempia kokemuksia elämysliikunnasta, kuten retkeilystä, laskettelusta ja melonnasta.

Santeri oli 26-vuotias rauhallinen ja positiivinen persoona. Santeri oli hyvin luontoliikuntasuuntautunut, ja hänellä oli paljon aiempia kokemuksia retkeilystä. Ryhmässä Santeri usein kuunteli ensin ja vastasi vasta sitten kun hänellä oli asiaa. Santeri myös innostui uusista asioista helposti ja oli erittäin ahkera harjoittelija. Santeri oli persoonana vahva, vaikka hän ei ollut koko aikaa äänessä.

Maria oli 23-vuotias määrätietoinen ja vahva persoona. Muiden ihmisten parissa Maria oli rauhallinen. Ryhmässä Marialla ei ollut tarvetta miellyttää muita, ja hän ilmaisi mielipiteensä kun siihen oli aihetta. Maria oli erittäin tunnollinen ja ahkera harjoittelija, ja hän oli kiinnostunut kehittämään omia taitojaan. Melonnasta ja muista luontoliikuntamuodoista Marialla oli jonkin verran aiempaa kokemusta.

Noora oli 24-vuotias sosiaalinen persoona, joka tuli toimeen hyvin sekä tyttöjen että poikien kanssa. Nooralla oli keskeinen rooli ryhmässä, sillä hän oli luotettava ja huolehtivainen. Noora oli persoonana vahva, ja hän osasi perustella mielipiteensä. Noora oli hyvin kiinnostunut omien taitojen kehittämisestä ja hän oli tunnollinen harjoittelija. Luontoliikunnasta Nooralla oli aiempia kokemuksia koulusta sekä oma kiinnostus eri luontoliikuntalajeja kohtaan.

5 TUTKIMUKSEN EETTISYYS

5.1 Tutkimusetiikka

Tutkimukseni lähtökohtana oli eettisyys: tutkijana noudatan eettisiä periaatteita ja kunnioitan tutkittavia (Pink 2007, 49- 50; Eskola & Suoranta 2008, 56). Eettisyys ilmenee etenkin tutkimusluvassa, tutkimusaineiston keruussa, tutkimuskohteen hyväksikäytössä, osallistuvassa havainnoinnissa sekä tutkimuksen tiedottamisessa sekä tutkittaville että akateemiselle lukijakunnalle (Suojanen 1982, 70- 72, Pink 2007, 49- 54). Tutkimusprosessin avoimella kuvauksella ja rehellisyydellä pyrin tekemään eettisesti kestäväää tutkimusta.

Kokonaisvaltainen ja ihmisyyttä korostava tutkimusote tarkoitti tässä tutkimuksessa tutkittavien henkistä, fyysistä ja sosiaalista loukkaamattomuutta (Pink 2007, 54- 55; Eskola & Suoranta 2008, 52- 59). Ketään tutkittavista ei asetettu tarkoituksenmukaiseen vaaraan tai hänelle ei aiheuteta tarpeetonta harmia (Pink 2007, 43, 54- 55). Tästä tein lupauksen tutkittaville ja kurssin opettajalle jo tutkimuksen esittelyvaiheessa sekä tutkimusluvassa (liite 1 & liite 2). Tutkimusluvassa kysyin opiskelijalta halukkuutta osallistua tutkimukseen sekä lupaa käyttää opiskelijoiden itse ottamia kuvia tutkimukseni aineistona (Banks 2001, 131- 132; Pink 2007, 53- 56). Tutkimusluvassa korostin tutkimuksen vapaaehtoisuutta: opiskelijalla oli mahdollisuus vetäytyä tutkimuksesta missä vaiheessa tahansa, jos hän niin parhaaksi koki (Mäkelä 1987). Kokemusten tulkinta on hyvin henkilökohtaista, joten jokaisella opiskelijalla tulee olla mahdollisuus vetäytyä tutkimuksesta. Lisäksi kysyin opiskelijoilta suullisen luvan olla yhteydessä heihin jälkikäteen, jos aineiston analysoinnissa ilmenisi ongelmia. Tällä pyrin lisäämään tutkimukseni luotettavuutta.

Esittelin tutkimukseni (liite 3), sen tavoitteet sekä tutkittavien oikeudet ja velvollisuudet ennen tutkimusluvan pyytämistä (Mäkelä 1987). Annoin opiskelijoille aikaa rauhassa lukea tutkimuslupalapun ja allekirjoittaa sen niin halutessaan. Tutkimuksen esittelykerralla kolme

opiskelijaa oli poissa, minkä takia esittelin heille tutkimukseni seuraavalla kokoontumiskerralla. Lisäksi lähetin näille kolmelle henkilölle sähköpostitse tutkimuksen esittelyn PowerPoint-esityksenä. Tutkimusluvut allekirjoitettiin ennen melontaretkeä. Tutkimuksen esittelyvaiheessa korostin tutkimuksen anonymiteettiä: jokaisen tutkimukseen osallistuvan nimi muutettiin aineiston keruun jälkeen. Tutkittavien henkilöllisyyttä ei paljasteta missään tutkimuksen vaiheessa. Koko tutkimusprosessin ajan, tutkimuksen esittelystä tulosten julkaisuun, kiinnitin erityistä huomiota eettisyyteen ja luotettavuuteen. (Banks 2001, 128- 130; Pink 2007, 53- 56; Eskola & Suoranta 2008, 57.)

Pink (2007, 53- 54) korostaa visuaalisen tutkimuksen eettisyyttä myös tutkittavan osapuolen näkökulmasta. Tutkimuksessani opiskelijalta vaadittiin sitoutumista tutkimukseen ja yhteisesti sovittuihin pelisääntöihin. Tutkimuksen esittelyvaiheessa kerroin opiskelijoille kameran käytön eettisistä periaatteista kuten muiden ihmisten kuvaamisesta. Kerroin, että opiskelija tarvitsee kirjallisen luvan toisten ihmisten kuvaamiseen (liite 4). Näitä lupalappuja olin varannut ryhmälle jo valmiiksi. Ryhmän jäsenet olivat kuitenkin sitä mieltä, että he saavat esiintyä toisten kuvissa, joten ryhmä ehdotti käytettäväksi yhtä yhteistä lupalappua, joka sopi minulle. Ennen melontaretkeä jokainen ryhmäläinen ja opettajat olivat allekirjoittaneet tämän lupalapun. Opiskelijoilla oli myös yhtäläinen mahdollisuus kieltäytyä kuvaamisesta.

Tutkijan rooli sekä suhde tutkittaviin asettivat tutkimukselleni eritasoisia eettisiä ongelmia (Eskola & Suoranta 2008, 55). Tutkimukseni aikana roolini muuttui ulkopuolisesta tutkijatarkkailijasta lähes yhtävertaiseksi ryhmäläiseksi. Ennakkotapaamisten ja viiden päivän tiiviin yhteiselon aikana minun ja tutkittavien välille muodostui eritasoisia vuorovaikutussuhteita. Suhde tutkittaviin oli lähinnä kaverillinen, ja useimmiten toimin ryhmässä tasavertaisena jäsenenä. Vuorovaikutussuhteeni samassa teltassa nukkuneiden kanssa oli erilainen kuin esimerkiksi johonkin toiseen tutkittavaan. Ajoittain huomasin, että roolini oli ryhmän sisä- ja ulkopuolen välimaastossa ja osa ryhmäläisistä selkeästi pohti voiko minua päästää ryhmän jäseneksi ja mitä minulle voi kertoa ja mitä ei. Välillä huomasin itse, että keskustelin hyvin henkilökohtaisista asioista tutkittavien kanssa. Tällaisten tilanteiden jälkeen pyrin

takaisin selkeämpään ja objektiivisempaan tutkijan rooliin. Koen kuitenkin, ettei minulla ollut eettisesti arveluttavaa riippuvuussuhdetta tutkittaviin (Eskola & Suoranta 2008, 55).

Tutkijana korostin opiskelijoille tutkimusaineiston käsittelyn luottamuksellisuutta, jotta opiskelijalle oli selkeää mihin aineistoa käytettiin ja ettei väärinkäsityksiä tai – käytöksiä olisi syntynyt. Luottamuksellinen tutkija-tutkittava suhde oli pohjana tässä tutkimuksessa. Tavoitteenani ei ollut millään tavalla manipuloida tutkittavien sanomisia tai ohjata heidän ajattelua tiettyyn suuntaan. Tiedostin, että oma subjektiivinen minäni kuitenkin vaikutti taustalla ja ohjasi keskustelua kenttävaiheessa sekä analysointivaiheessa. (Banks 2001, Pink 2007, 53- 56.) Eskola ja Suoranta (2008, 17) toteavat: ”Objektiivisuus syntyy nimenomaan oman subjektiivisuutensa – tai monikossa subjektiivisuuksiensa – tunnistamisesta”.

Pyrkimykseni oli hyvän eettisen käytänteen mukaisesti kuvata tutkimusprosessia mahdollisimman avoimesti. Jokainen ratkaisu tarvitsee pohjalle eettistä pohdintaa ja perusteluja (Eskola & Suoranta 2008, 52). Pyrin kriittisesti arvioimaan jokaista tekemääni tulkintaa ja kuvaamaan opiskelijoiden kokemuksia niin tarkasti ja tarkoituksenmukaisesti kuin mahdollista. Valokuvien subjektiivisuuden takia jouduin tutkijana miettimään moneen otteeseen missä menee tutkittavien yksityisyyden raja (Pink 2007, 53- 56). Tutkimusprosessissa pyrin erityisesti johdonmukaiseen ja selkeään tutkimusotteeseen. Aineiston tulkinta oli haastavaa, sillä en pysty tutkijana ikinä ymmärtämään täysin opiskelijoiden kokemusten syvyyttä ja moninaisuutta (Perttula 2010). Pyrin kuitenkin kuvailemaan ja selittämään opiskelijoiden monimuotoisia ja vivahteikkaita kokemuksia aidosti ja totuudenmukaisesti.

5.2 Tutkimuksen taustaoletukset

Tutkimukseni taustalla vaikuttivat omat subjektiiviset kasvatuskäsitteet sekä ennako-oletukset seikkailukasvatuksesta ja elämyspedagogiikasta oppimisessa ja opettamisessa. Tutkimukseni teoriaosiossa pyrin suhtautumaan kriittisesti erilaisiin ehdottomiin valtavirran kasvatusteorioihin ja tarkastelemaan koulutusta ja kasvatusta erilaisesta näkökulmasta. Ymmärrän, että omaksumalla tiettyjä kasvatuksen teoreettisia näkemyksiä suljin pois suuren joukon päteviä kasvatusteorioita (Aaltola 2010; Laine 2010). Tutkijana tärkeintä oli

kuitenkin arvioida näiden ennakko-oletusten ja tiedostamattomien ajatusten vaikutusta tutkimusprosessiini. Tavoitteenani oli tutkimuksen avoimuus ja luotettavuus. (Eskola & Suoranta 2008, 20- 21, 208- 210, 249- 250; Aaltola 2010; Laine 2010). Jokainen kasvattaja on oikeutettu ja velvollinen tuomaan oman kriittisen ja ainutlaatuisen kasvatustajattelunsa tähän maailmaan.

Omiin taustaoletuksiin vaikuttavia kasvatustajafilosofia olivat muun muassa Paulo Freire sekä Juha Suoranta. Freire (2005, 39- 42, 97) puhuu dialogisuudesta, jolla tarkoitetaan käytännön ja teorian välistä vuoropuhelua, vastavuoroisuutta ja kunnioittavaa opetusta ja oppimista. Suoranta (2005, 10- 12, 15- 17, 20, 27) puhuu Freiren ajatuksien suuntaisesti radikaalin kasvatuksen käsitettä, joka korostaa myös vuorovaikutusta, osallistamista, oikeudenmukaisuutta sekä kriittistä suhtautumista maailmaan. Molempien filosofien ajatuksien perustana on oppimisen ja opetuksen demokraattisuus sekä pedagoginen rakkaus ja välittäminen. Teoriat ovat muodostuneet osittain erilaisten vähemmistöryhmien kuten sorrettujen tai syrjäytyneiden tarpeista, mutta myös yhteiskunnan ja koulutuksen muutospaineista. (Freire 2005, 49- 50, 56- 57; Suoranta 2005, 223- 225.)

Tutkimuksen taustalla oli voimakas omakohtainen intohimo seikkailua kohtaan. Seikkailullisilla aktiviteeteilla, luontoympäristöllä, yhdessä ololla, hiljentymisellä, ajattelulla, oppimisella, kokemuksilla ja elämyksillä voi olla merkittävä vaikutus ihmiseen (Karppinen 2007; 2010). Omakohtaiset kokemukset seikkailu- ja elämyspedagogisilta retkiltä (muun muassa ammattikorkeakoulussa) ovat olleet minulle henkilökohtaisesti merkittäviä, innostavia ja eettisesti herätteleviä. Olen kokenut, että seikkailullisten ja elämyksellisten, luontoon tehtävien retkien avulla olen oppinut hitusen ihmisyydestä, omasta persoonastani ja muista ihmisistä. Ammatillisesti minua kiinnostivat seikkailun soveltuvuus ammattikorkeakoulutuksessa ja opiskelijoiden merkittävät kokemukset luontoympäristössä. Halusin konkreettisesti olla mukana osallistumassa seikkailukurssille, jotta pystyin luotettavasti arvioimaan visuaalisia päiväkirjoja.

Kokeminen, oppiminen, opetus ja kasvatustapahtumat ovat monisäikeisiä tapahtumia, joita ei yksikään teoria pysty yksiselitteisesti määrittämään. Toisaalta meidän ei tarvitse vangita kasvatustapahtumien ja opetuksen käsitteitä vain yhteen muottiin, vaan voimme hyväksyä, että kasvatustapahtumista on

erilaista. Tutkimuksessani oli oleellista se, että opiskelijoiden kokemusten tulkinta oli kulttuurissidonnaista. Autenttiset kokemukset tapahtuivat tässä ja nyt, tietyssä sosiaalisessa kontekstissa (Perttula 2010). Niitä ei pystytä siirtämään mihinkään muuhun kontekstiin.

6 KRIITTINEN SEIKKAILUKOKEMUKSEN TUTKIMUS

6.1 Fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa

Aineiston analysoinnin tarkoituksena on jäsentää tutkimustietoa ja tuottaa uutta ja erilaista tietoa tutkittavasta kohteesta. (Eskola & Suoranta 2008, 137.) Ennen tutkimusta tutustuin laadulliseen sekä visuaaliseen tutkimukseen ja niiden mahdollisiin analysointitapoihin. (Eskola & Suoranta 2008, Eskola 2010, Kiviniemi 2010, Laine 2010). Aineiston analysoinnissa vaikuttaa fenomenologis-hermeneuttinen tieteenfilosofia, jossa ihmisen aistein havaittavat kokemukset ja niiden ymmärtäminen ovat keskiössä. Ihmisen kokemukset eivät ole irrallisia, vaan ne muodostuvat aina suhteessa omaan todellisuuteen, omaan elämään. (Laine 2010; Latomaa 2007, 27.) Ympäröivä maailma hahmottuu meille merkityksinä, joiden avulla suuntaamme elämää haluttuun suuntaan (Eskola & Suoranta 2008, 45). Latomaa (2007) mukaan kokemuksessa on merkityssuhteiden lisäksi myös elämyksellinen aspekti. Esimerkiksi opiskelijalle melonta ei ole vain mekaaninen suoritus vaan melontakokemus muodostuu merkityssuhteista ja elämystilasta. Tässä tutkimuksessa kokemuksella tarkoitetaan mitä tahansa melontaretkien aikana koettua kokemusta tai elämystä, joka on opiskelijalle itselle merkittävä.

Fenomenologiassa tieto on kokemusperäistä ja se muodostuu yhteisöllisesti. Yhteisöllisyydellä tarkoitetaan, että merkitykset syntyvät kulttuurin tuotteena erilaisissa yhteisöissä. Yhteisöt antavat erilaisia merkityksiä kokemilleen asioille, jolloin ihmisten välille muodostuu yhteisiä merkityksiä. (Laine 2010.) Esimerkiksi tutkimani liikunta-alan opiskelijat olivat suuntautuneet luontoliikuntaan ja liikuntamatkailuun, jolloin heitä yhdistää yhteinen suuntautumisvaihtoehto ja mahdollisesti myös muut aiemmat opinnot. Myöhemmin analyysissä selviää mitä yhteisiä merkityksiä opiskelijat antoivat tietyille kokemuksille. Yksilöiden kokemukset voivat siis kertoa jotakin yhteistä ja yleistä ryhmän kokemuksista (Laine 2010). Jos olisin tutkinut esimerkiksi sähköalan opiskelijoiden kokemuksia, heidän kokemuksensa olisivat voineet olla täysin erilaisia.

Samanaikaisesti jokainen ihminen on oma ainutlaatuinen yksilönsä, ja jokaisen ihmisen kokemukset ovat subjektiivisia. Tässä tutkimuksessa tarkoituksena ei ole tehdä tutkittavien kokemuksista yleisiä, vaan tarkastella niiden ainutlaatuisuutta ja erikoisuutta. (Laine 2010.) Kokonaisvaltaisen tutkimusotteen avulla pyrin pääsemään tutkijana lähemmäksi opiskelijan kokemusmaailmaa (Laine 2010; Pink 2007, 23). Pyrkimyksenä oli tutkia juuri tämän liikunnanohjaajaopiskelijaryhmän kokemuksia avoimesti ja rehellisesti. Visuaalisen tutkimuksen tekemisessä oli asetettava tutkittavan asemaan: on ymmärrettävä kuinka henkilökohtaista omien kokemusten kuvaaminen oli, ja kuinka kuvat heijastivat tutkittavien elämää. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan ja tutkittavan suhde oli tärkeä (Pink 2007, 23- 24; Eskola & Suoranta 2008, 16- 18, 55, 100- 101). Tutkijana minun oli pohdittava kuinka lähelle tutkittavat uskaltavat minut päästää ja kuinka lähelle uskallan mennä. (Pink 2007, 23- 24, 33- 35.)

Hermeneutiikan avulla pyrin ymmärtämään tutkittavien yksittäisiä kokemuksia syvällisemmin. Opiskelijat antavat kokemuksilleen erilaisia merkityksiä, joiden todellisuutta en ikinä pysty täysin käsittämään. Hermeneuttisen kehän avulla pyrin laajentamaan tietämystäni ja ymmärtämään opiskelijan kokemaa. Koettelemalla opiskelijan kokemusta useaan otteeseen pyrin löytämään uusia, syvempiä merkityksiä. (Laine 2010.) Tässä tutkimuksessa tarkastelen opiskelijoiden suhdetta heidän omaan kokemusmaailmaan ja merkityksiä, joita he ovat antaneet erilaisille kokemuksille. Tavoitteenani oli löytää kuvien sekä tekstien kontekstista erilaisia merkityksiä, jotka voin yhdistää tutkittavan todellisuuteen sekä laajempaan yhteiskunnalliseen ja historialliseen kontekstiin. Pyrin hahmottamaan kokemusten luonnetta ja paikkaa tässä maailmassa. (Ball & Smith 1992, 31- 33; Eskola & Suoranta 2008, 16- 17, 45, 139- 140.)

6.2 Kokemus tutkimuskohteena

Elämyksen ja kokemuksen subjektiivisen luonteen ansiosta kokemuksen kuvaaminen ja sen jakaminen voivat olla vaikeaa tutkittavalle. Kieli antaa vain rajalliset mahdollisuudet ko-

kemuksen kuvaamiseen, mikä saattaa rajoittaa kokemuksen ymmärtämistä. Lisäksi kokemuksen käsitteellistäminen eli pyrkimys kuvata kokemusta symbolien (kielen) keinoin muuttaa kokemuksen toiseksi. Autenttisen kokemuksen merkitys, tunteet, tunnelmat ja tilannesidonaisuus näyttäytyvät vain ihmiselle itselleen. (Perttula 2007a; 2007b.)

Toiset ihmiset eivät välttämättä ymmärrä kokemuksen merkityksellisyyttä, sillä se ei koske heidän omaa elämäänsä. Persoonalle itselleen merkittävässä kokemuksessa on jotain ”itsensä ylittävää” ja samankaltaista kuin hänen elämäntilanteessaan yleisesti (Perttula 2010, 69). Opiskelijan kokemukset voivat olla hyvinkin erilaisia ja eritasoisia. (Silkelä 1999, 121; Karppinen & Latomaa 2007; Perttula 2007a; 2007b). Tämä asettaa erilaisia pedagogisia ja didaktisia haasteita seikkailu- ja elämyspedagogiselle toiminnalle (Karppinen & Latomaa 2007). Opiskelija voi esimerkiksi nauttia hiljaisuudesta tai pelkonsa ylittävästä kiipeilystä. Jokaisen opiskelijan kokemus on kuitenkin yhtä arvokas. Tässä tutkimuksessa kokemuksella tarkoitetaan mitä tahansa melontaretkien aikana tapahtuvaa kokemusta tai elämystä, joka on opiskelijalleen itselleen merkittävä.

6.3 Tutkimusprosessin eteneminen ja aineiston keruu

Tutkimusaineistona toimivat kuuden opiskelijan visuaaliset päiväkirjat ja oma osallistuva havainnointi tutkimusjakson ajalta. Tutkimusjakso koostui kahdesta elämyspedagogisesta melontaretkestä sekä niitä edeltäneistä teoria- ja melontaharjoituksista. Aloitin tutkimusprosessini tammikuussa 2011, jolloin kiinnostuin seikkailu- ja elämyspedagogiikasta ja sen käyttöarvosta koulutuksessa. Ennen varsinaista tutkimusjaksoa ja aineistonkeruuta pyrin hahmottamaan seikkailu- ja elämyspedagogiikan teoreettisia sisältöjä ja käsitteitä erityisesti oppimisen näkökulmasta. Tutkimukseni aineistonkeruun aloitin maaliskuussa 2012, jolloin esittelin tutkimukseni kohderyhmälle. Tutkimusjakso kesti 23.4.2012- 8.6.2012. Tapasin ryhmän ensimmäisen kerran 23.4.2012 päijäthämäläisessä ammattikorkeakoulussa, jolloin esittelin tutkimukseni ryhmälle ja kysyin opiskelijoiden halukkuutta osallistua tutkimukseen. Vastaanotto oli positiivinen, ja kaikki opiskelijat halusivat osallistua tutkimukseen. Ensimmäisellä kerralla kerroin myös valokuvauksen eettisistä periaatteista kuten muiden

ihmisten kuvaamisesta. Tavoitteena oli myös harjoitella itse kameran käyttöä, mutta siitä ajatuksesta luovuin tapaamisen yhteydessä. En tiennyt ryhmäläisten aiemmista kameran käyttökokemuksista, mutta luotin ajatukseen, että opiskelijat olivat aiemmin käyttäneet kameraa. Toisen kerran tapasin ryhmän 6.5.2012, jolloin harjoittelimme koskimelonnin perustaitoja uima- altaassa. Ennakkotapaamisten tarkoituksena oli kertoa tutkimuksestani, tutustua ryhmään, havainnoida yksittäisiä oppilaita ja harjoitella melontataitoja ryhmän kanssa.

Opiskelijat keräsivät aineistonsa visuaalisen päiväkirjaan kahdelta melontaretkeltä. Ensimmäinen melontaretki järjestettiin 14- 15.5.2012, ja se koostui melonnin perusturvallisuuskurssista sekä koskikurssista. Melonnin perusturvallisuuskurssi toteutettiin Padasjoella Päijänteen vesistöissä. ”Perusturvallisuuskurssin tavoitteena on, että sen hyväksytysti läpikäynyt meloja osaa huolehtia itsestään ja samalla toimia vahvana osana ryhmää. ” (Lisätietoa: NIL, Pohjoismainen merimelontayhdistys, <http://www.nilfinland.fi/fi/kurssit>). Kurssin ajan ryhmäläiset, opettajat ja minä tutkijana nukuimme teltoissa ja valmistimme ruoan retkikeittimillä. Kurssin jälkeen suoritimme melontakaluston vaihdon päijäthämäläisen ammattikorkeakoulun pihassa 16.5.2012, jonka jälkeen jatkoimme suoraan koskikurssille Ahviolle, Kymenlaaksoon. Ahvion koskimelonta toteutettiin 17.- 18.5.2012. Koskimelontasuuden aikana koko ryhmä nukkui vanhan kyläkoulun lattialla.

Ennen toista melontaretkettä ryhmällä oli viikko aikaa sulatella kokemuksiaan ja valmistautua seuraavaan retkeen. Tutkimuksen toinen osio koostui merimelontaretkestä, joka suoritettiin 26.5- 1.6.2012 Inkoossa. Merimelontaretken tarkoituksena oli kehittää opiskelijan melontataitoja uudessa ja erilaisessa ympäristössä. Merimelonnin jälkeen opiskelijoille annettiin viikko aikaa prosessoida kokemaansa ja täydentää visuaalinen päiväkirja. Opiskelijan tuli palauttaa päiväkirja sähköisesti 8.6.2012, mutta osalla tutkittavista palautus venyi. Lähetin opiskelijalle muistutuksen päiväkirjan palauttamisesta, jos he eivät sitä olleet määräaikaan mennessä palauttaneet. Kysyin tutkittavilta luvan olla yhteydessä heihin, jos päiväkirjojen tulkinnoissa oli vaikeuksia. Tällä pyrin varmistamaan, että tulkintani opiskelijan kokemuksista olivat luotettavia. Tutkimustani varten haastattelin myös kurssin opettajaa, jolla oli laaja kokemus seikkailu- ja elämyspedagogiikasta. Opettajan haastattelun tavoit-

teena oli saada kokonaisvaltaisempi kuva opiskelijoista, heidän käyttäytymisestään ja persoonistaan. Keskustelut opettajan kanssa mahdollisesti auttoivat ymmärtämään tiettyjä säännönmukaisuuksia tai poikkeavuuksia oppilaiden kuvissa ja kokemuksissa. Opettajan subjektiiviset kokemukset opiskelijoista vaikuttavat siis osaltaan myös tässä tutkimuksessa. Kurssin jälkeen olin yhteydessä tutkittaviin vielä sähköpostitse, sillä halusin lisätietoa tutkittavien aiemmista kokemuksista seikkailu- ja elämysliikunnasta sekä heidän iästään. Näiden lisäksi halusin kysyä valokuvien julkaisusta tutkittavilta henkilökohtaisesti.

6.4 Aineiston analysointi

Laadullisen aineiston analysoinnin tavoitteena oli löytää tutkimuksen olennainen asia ja jäsentää se ymmärrettävään muotoon. Aineiston jäsentämisellä pyrin lisäämään tutkimukseni informaatioarvoa. (Eskola & Suoranta 2008, 174- 175.) Tutkimuksessani analysoin sekä kuvaa että tekstiä. Valokuvien analysointi toi tutkimukseeni lisähaasteen. Valokuvan havaitseminen ei eroa suuresti ei-kuvallisesta havaitsemisesta, mutta siinä on tiettyjä opittuja merkityksiä (Seppänen 2001, 174- 175). Valokuvan havainnoimisessa on olennaista ymmärtää valokuvan kulttuurisia merkityksiä ja visuaalista järjestystä (Linker 1995; Seppänen 2001, 174- 175, Laitinen 2006). Tämä tarkoittaa sekä kuvallisia havaintoja että kuvan ulkopuolella olevia merkityksiä ja nonverbaalista kommunikointia (Seppänen 2001, 148- 149, 174- 175). Laitinen (2006) korostaa, että ennen kuvan tulkintaa on tiedettävä mitä tulkitaan. Kuvan merkitysten tulkintaan ja sen ymmärtämiseen vaikuttavat sekä sen sisältö että tulkitsijan kuvanlukutaito (Laitinen 2006).

Analysoin tekstiä ja kuvia yhteisenä kokonaisuutena, sillä tavoitteenani oli löytää synteesi valokuvan ja tekstin välille. Analyysini perustuu hermeneuttisen ymmärtämisen lisäksi valokuvien ja tekstin semioottiseen tarkasteluun, jossa tutkitaan merkkejä ja merkityksiä. Semiotiikkaa käytetään etenkin kuvien analysoinnissa sekä kokemuksen tutkimuksessa. (Seppänen 2001, 175- 177.) Kuva-analyysin tarkoituksena on havainnoida kuvan ottajan tarkoituksia ja keinoja, joita hän pyrkii kuvalla välittämään. Kuvia analysoidessa keskityin erityisesti havainnoimaan mitä kuvissa oli, miten kuva oli otettu ja miksi kuva oli otettu. (Suvan-

to, Töyssy, Vartiainen & Viitanen 2004, 168- 169.) Tavoitteena oli löytää opiskelijoiden kokemuksista erilaisia merkitysrakenteita ja yhdistää ne laajempaan elämänkontekstiin. Esimerkiksi yhden tutkittavan kuvassa koko ryhmä poseerasi kädet rennosti toistensa olkapäillä, ja opiskelijoilla oli hymy huulilla. Kuvan ilmeet ja eleet katsoja tulkitsee omaan kokemusmaailmansa peilaten esimerkiksi myönteisinä tai teennäisinä (Ball & Smith 1992, 18).

Tutkimuksessani käytin teemoittelua. Teemoittelussa tutkimusaineisto jaettiin aineistosta esiin nouseviin teemoihin. Tematisoinnin tarkoituksena oli vastata tutkimuskysymyksiin ja sitoa tutkimuksen tulokset teoriaan. Teorian ja aineiston vuoropuhelu on tutkimukselle erittäin tärkeää. (Eskola & Suoranta 2008, 137, 174- 175, 179- 180.) Teemoittelun tarkoituksena oli tuoda esille opiskelijoiden kokemuksista esiinnousseet aiheet. Ensimmäisen tutkimustehtävän tarkoituksena oli tutkia ja kuvailla opiskelijoiden kokemuksia melontaretkillä. Ensimmäinen tutkimustehtävä oli erittäin laaja, sillä opiskelijan kokemus voi olla mikä tahansa. Pyrkimyksenä oli erityisesti kuvata opiskelijoiden kokemusten moninaisuutta. Tämä on laadulliselle tutkimukselle tyypillistä tänä päivänä (Eskola & Suoranta 2008, 139). Ensimmäinen tutkimustehtävä toimi myös edellytyksenä toiselle tutkimustehtävälle. Toisen tutkimustehtävän tavoitteena oli tutkia tutkimuksesta esiinnousseiden kokemusten pedagogista antia.

Ensimmäisillä lukukerroilla luin kaikkien tutkittavien kokemukset läpi. Tavoitteenani oli hahmottaa, minkälaisia kokemuksia opiskelijat kokivat. Aineistosta nousi jo ensimmäisellä lukukerralla esiin selkeitä teemoja. Tämä ensimmäinen analysointikierron kuvasti hyvin hermeneuttisen kehän ensimmäistä astetta, jolloin tutkijana löysin aineistosta arkisia, yhteisiä merkityksiä. Aineiston analysointi edellytti syvempää tarkastelua, jotta pääsin kiinni opiskelijan toiseuteen jollakin tavalla. (Eskola & Suoranta 2008, 149- 152.)

Toisella analysointikierroksella kiinnitin enemmän huomiota siihen, mitä opiskelijat olivat kuvanneet. Pyrin hahmottamaan valokuvista erilaisia kulttuurisia merkityksiä ja miettimään erityisesti miksi opiskelija oli ottanut tämän kuvan. Pyrin myös kuvittelemaan mitä kuvan ulkopuolella tapahtui. Tarkastelin kuvaa kontekstia ja kirjoitettua tekstiä koko ajan yhdessä. Aineiston analysoinnissa käytin valikoivaa lukutapaa, ja poimin opiskelijoiden kokemuk-

sista erilaisuuksia ja samankaltaisuuksia (Mäkelä 1990). Opiskelijoiden teksteistä etsin erilaisia ilmaisuja ja ilmaisutapoja, merkkejä ja merkkijärjestelmiä, normatiivisia lauseita, ristiriitaisuuksia ja samankaltaisuuksia sekä kattokäsitteitä (Eskola & Suoranta 2008, 45- 47, 149- 150). Useiden lukukertojen jälkeen aloin löytämään kuvista ja tekstistä tiettyjä merkityksiä ja aloitin aineiston teemoittelun. Teemoittelin opiskelijoiden kokemukset, jonka jälkeen otin jokaisesta teemasta yhden esimerkkitapauksen, joita analysoin tarkemmin tutkimuksessani. Nämä yksittäiset esimerkkitapaukset olivat hyvin yksityisiä, mutta samalla ne voivat kertoa lukijalle jotakin yleistä ryhmästä. Hain analyysilleni tukea tekemistäni havainnoista ennakkotapaamisissa ja ensimmäisen melontaretken ajalta.

Pyrin hahmottamaan opiskelijan kokemuksia kokonaisvaltaisesti. Analyysi perustuu omiin subjektiivisiin tulkintoihini opiskelijan kokemuksista, mikä tulee huomioida tutkimuksen arvioinnissa. Kameran käytössä, kuvien esitystavassa ja tulkinnoissa sekä yleisesti visuaalisen kulttuuriin kokemisessa tutkittavat saattoivat erota paljon toisistaan. Toisille kamera oli mahdollisesti tuttu väline, kun taasen toisille omien kokemusten kuvaaminen voi olla haastavaa. Tutkittavan suhde visuaaliseen kulttuuriin ja kameran käyttöön tuli ottaa huomioon analyysissä, sillä nämä tekijät vaikuttivat kokemuksiin. (Pink 2007, 35- 36, 39.) Säilytin analyysissäni mahdollisimman paljon opiskelijoiden alkuperäisiä sitaatteja, jotta opiskelijan kokemukset välittyisivät aitoina, ja jotta välttyisin väärintulkinnoilta. Tutkijalla on aina vaarana lukea kokemusta rivien välistä ja tehdä tällä tavalla omia tulkintoja kokemuksesta. Aineistossani opiskelijoiden alkuperäiset sitaatit on merkitty kursivoidulla tekstillä, jotta ne erottuvat omista tulkinnoistani ja ajatuksistani. Tutkimuksen analysointivaiheessa jokaisen tutkittavan nimi muutettiin, jotta tutkittavien anonymiteetti säilyi. Tutkittavien nimien muuttaminen ja alkuperäisten sitaattien säilyttäminen oli tutkimuksen luotettavuuden kannalta hyvin olennaista.

7 OPISKELIJOIDEN KOKEMUKSET VISUAALISESSA PÄIVÄKIRJASSA

7.1 Hitaan ajan tavoittelu

7.1.1 Hidas aika ja hiljaisuus (kuva 1)



Kuva 1. Jessen kuva merimelontaretkeltä.

Jessen kokemuksessa merkittävämmäksi tekijäksi muodostui kiireettömyyden kokonaisvaltainen kokeminen ja nautinto. Jessen kokemuksessa kuva ja sen harmoninen konteksti olivat tärkeitä. Jesse kertoi: ” *Kuva kertoo enemmän kuin..* ”. Jessen kokemuksessa oli mielenkiintoista se, ettei hän kuvaillut kokemustaan monisanaisesti, vaan luotti kuvan kertovan katsojalle kokemuksensa merkityksen. Jessen kuva oli otettu korkealta kalliolta auringon-

laskun aikaan. Ympärillä oli kallion lisäksi puita harvakseltaan, yksinäinen vene, sininen pilvetön taivas, tyyni meri ja läheisiä saaria. Kuvan hetki, kaunis auringonlasku, luonnon sopusointuisuus sekä paikallaan oleva, yksinäinen vene kuvastivat Jesselle pysähtymistä. Jesse sanoi: ”—kuvasta huokuu se kiireettömyys mikä on tärkein asia näillä matkoilla”.

Jesse kuvaili kiireettömyyden kokemista nautinnolliseksi. Jesse puhui tekstissään pysähtymisestä, taidosta olla ja elää tässä ja nyt sekä kyvystä unohtaa arkipäiväiset huolet ja murheet. Jesse koki kiireettömyyden tärkeimmäksi, mikä voi viestiä tarpeesta tavoitella hidasta aikaa elämässä ja koulutuksessa. Bowlesin (1998) mukaan seikkailukasvatus pyrkii hitaaseen aikaan, jossa ihmiselle jää aikaa ihmetellä, pohtia ja kohdata. Jessen kokemus viittasi siihen, ettei hän saa tämäntapaisia hitaita ja kiireettömiä luontohetkiä itsensä kanssa usein. Arkipäivässä hidasta aikaa voi olla vaikea tavoitella, jos pysähtymiseen ei tarjota tilaisuuksia. Jessen kokemuksessa hidas aika konkretisoitui esimerkiksi pysähtyneeseen veneeseen. Tekstissään Jesse keksi veneelle tarinan.

”Aurinko laskee, hieno maisema ja vene vaan hengailee paikallaan vailla mitään määränpäättä. Nauttii tästä hetkestä ja on unohtanut maailmalla/ suomessa/ työssä tapahtuvat asiat” (Jesse)

Hitaaseen aikaan kuuluu olennaisesti hiljaisuuden tutkiminen. Hidas aika tarvitsee hiljaisuutta, ajattelun syvyyden ja merkitysten tutkimista. (Bowles 1998.) ”Hiljaisuus on sanomaton ja siksi täynnä ajatuksia, ja se tekee mahdolliseksi hitaan ajan merkityksellisen kohtaamisen”, Bowles (1998, 36) toteaa. Hiljaisuuden tutkiminen voi herättää uusia ajatuksia ihmisyydestä ja henkilökohtaisesta kasvusta ja kehityksestä (Kiiski 1998; Becker 2010; Gurholt 2010). Jessen kokemuksessa hiljaisuus ilmeni sekä Jessen ajatuksissa että kuvassa. Jesselle kokemus oli hyvin henkilökohtainen, ja paikka pysähtyä ja miettiä omaa ajatuksiin. Pysähtyessään Jesse pääsi tarkastelemaan omaa suhdettaan maailmaan, minkä takia kokemus oli hänelle tärkeä. Freiren (2005, 89- 90, 97- 98, 102- 106) kasvatusorientaatio korostaa ihmisen kriittistä tarkastelukulmaa omaan olemassaolon tutkimiseen. Kriittisyys on lähtökohtana inhimilliselle kasvuille ja kehitykselle (Freire 2005, 84- 85). Henkilökohtaisen suhteen löytäminen seikkailun ja elämyksen avulla on yksi seikkailu- ja elämyspedagogiikan tehtävistä (Kiiski 1998).

Ihmisen luonteeseen kuuluu perimmäisenä ihmisyyden ja elämän tarkoituksen etsiminen ja mielekkään elämän eläminen (Freire 2005, 43; Puolimatka 2011, 238). Arvot ohjaavat ihmisen elämää ja tunne-elämän suuntautumista ja tekevät siitä merkityksellisen (Puolimatka 2011, 238). Pysähtyessään ihmisellä on mahdollisuus tarkastella paikkaansa tässä maailmassa, omia arvojaan ja toiminnan periaatteitaan (Lehtonen 1998).

7.1.2 Pysähtyminen ja arjesta irtipääseminen (kuva 2)

Pysähtyminen ja hidas aika ilmenivät myös Santerin kokemuksesta ja kuvasta. Santeri kertoi miellyttävästä hetkestään riippumatossa, jossa hän oli saavuttanut harmonisen olotilan. Hän kertoi kuinka riippumatossa oli mukava vain olla.

“Tuolla hetkellä ei ollut ajatuksia juuri mistään. Ei ole kiire mihinkään (kohta on!). Jospa tässä makoilisi vielä hetken...” (Santeri)



Kuva 2. Santerin kuva riippumatosta merimelontaretkeltä.

Santerin kuva oli otettu riippumatosta, jossa hän nukkui pari yötä merimelontaretkellä. Kuvassa näkyi etualalla hiekkarantaa ja puita sekä kauempana kirkas merimaisema. Kuvan tunnelma oli rauhallinen ja samalla viileä, sillä havupuut langettivat rannalle varjon. Santerin mielestä olosuhteet olivat ihanteelliset. Santerille riippumatossa makoilu ja maiseman katsominen tuottivat suurta nautintoa. Hänelle kokemus oli merkityksellinen, sillä hän sai makoilla riippumatossa ilman kiirettä ja huolia. Santeri kertoi: *”Tuulee, ei ole hyttysiä eikä muurahaisia häiritsemässä rauhaa. Hyvin leppoisa ja merkittävä kokemus”*. Hetkessä eläminen ja rentoutuminen voivat olla merkittäviä asioita ihmisen elämässä (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2008, 194). Merkittävät kokemukset voivat syntyä tällaisista hitaista hetkistä, jolloin kaikki muu on toissijaista. (Lehtonen 1998.)

”Saarella ei ollut mitään sellaista mitä normaalisti teen ja/tai mitä joudun tekemään. Ei tarvinnut hoitaa mitään velvollisuuksia, eikä ollut puhelintakaan mukana lainkaan.” (Santeri)

Arjesta irtipääseminen oli Santerille merkittävä, normaalista elämästä poikkeava kokemus. Hän kertoi, ettei useinkaan pääse samantapaiseen seesteiseen olotilaan, jossa hän voisi unohtaa arkipäivän murheet. Autenttinen luonnossa eläminen voi olla hyvin erilainen kokemus kuin mitä ihminen kokee arkipäivänä. Arjen rutiinien rikkominen ja astuminen toiseen maailmaan voi tämän takia tuntua ihmiselle merkittävältä. Historiasta löytyy esimerkkejä seikkailijoista, jotka ovat lähteneet merille tai vuorille pakoon arkipäiväisiä askareita. (Bowles 1998.) Yksilön elämänhallinta sekä yleinen fyysinen ja psyykinen hyvinvointi ovat olennainen osa myös pedagogista hyvinvointia (Meriläinen 2008, 147- 148). Pedagogisen hyvinvoinnilla voidaan tarkoittaa opiskelijan oppimisen tukemista, kokonaisvaltaista kasvua ja kehitystä sekä mahdollisuutta positiivisten tunnekokemusten kokemiseen (Meriläinen, Lappalainen & Kuittinen 2008). Santerin kokemuksen kaltaiset pysähtymisen hetket voivat olla merkittäviä pedagogisen hyvinvoinnin pilareita.

Jessen ja Santerin kokemuksia voidaan tarkastella myös laajemmin yhteiskunnallisessa kontekstissa. Pysähtyminen ja hitaan ajan vaatimus ei koske vain yksilöitä vaan myös yhteiskuntaa ja kasvatus- ja koulutusinstituutioita (Bowles 1998). Santerin ja Jessen kokemuksista voi havaita hiljaista kritiikkiä vallitsevaa koulutusyhteiskuntaa kohtaan. Nykyajan koulutus tarjoaa valitettavan vähän hetkessä elämisen kokemuksia, jotka voivat olla yksilön kasvun ja kehityksen kannalta merkittäviä. Liike-elämä ja informaatioteknologian kehitys ovat tuoneet omat haasteensa korkeakoulutuksen tavoitteisiin, päämääriin ja arvoihin. (Bowles 1998.) Kasvatuksen tutkimuksen mukaan koulutus seuraa yhä enemmän taloudellisia ja järjen intressejä (Saari 2011, 17- 18). Tämä voi johtaa oppimisen tehostamiseen ja rationalisoitiin yksilöiden kasvun ja kehityksen kustannuksella (Bowles 1998).

Koulutukselle asetetut liian kovat tulosvaatimukset eivät tue kasvua ja kehitystä vaan saavat aikaan ahdistusta ja syrjäytymistä (Becker 1998). Vuonna 2009 myönnettiin yli 2000: lle alle 30-vuotiaalle nuorelle aikuiselle työkyvyttömyyseläke mielenterveyshäiriön takia. Tämä tarkoittaa, että viisi nuorta poistuu päivittäin työmarkkinoilta psyykkisten ongelmien

takia. (Raitasalo & Maaniemi 2011.) Koulutus ja kasvatus eivät ehdi enää pysähtyä, kohdata, kokea, pohtia ja ihmetellä. Opiskelijoiden oppiminen sisältää pääosin teorian tiedon omaksumista. (Bowles 1998; Becker 1998; 2010.) Oppiminen on myös osaltaan siirretty verkkoon, jossa ihmiset eivät kohtaa kasvotusten tai saa aistillisia kokemuksia (Bowles 1998).

7.2 Alkuperäisen luonnon kohtaaminen

7.2.1 ”Avara luonto- live show” (kuva 3)

Marian kokemuksesta erottui seikkailu- ja elämyspedagogiikan ekologinen ulottuvuus. Maria kertoi kokemuksessaan innokkaasti kuinka ryhmäläiset näkivät sivusta mahtavan merikotkien ja lокkien välisen kamppailun, Marian sanoin ”*Avara luonto- live shown*”. Hän kertoi tarkasti kuinka merikotkat metsästivät lokin poikasen ja kuinka lokit yrittivät yhteisöllisesti pelastaa poikasta takaisin. ”*Viereisessä saarella kuusen latvoihin laskeutuneet haikarat eivät välittäneet naapuruston tapahtumista*”, Maria kertoi.



Kuva 3. Marian kuva.

Luonto näyttäytyi Marian kuvassa sen alkuperäisessä, koskemattomassa muodossa. Marian kuvassa katseen vangitsijoina toimivat vaaleanharmaa karu kallio ja yksinäinen haikaraa muistuttava lintu. Karusta ja sileästä kalliosta nousi vain yksittäisiä ruohotuppoja ja valkoisista viiruista pystyi päättelemään kallion alkuperän. Ylväs lintu käyskenteli kalliolla kuin omistaisi koko saaren. Marialle lintujen taistelun näkeminen luonnossa, autenttisessa ja alkuperäisessä ympäristössä oli merkittävä ja ainutkertainen kokemus. Omakohtaisen kokemisen avulla Maria sai ensikätistä ja kokemusperäistä tietoa luonnosta (Bowles 1998; Becker 2010; Gurholt 2010). Alkuperäisyys ja ekologisuus linkittyvät toisiinsa seikkailu- ja elämyspedagogiikassa, jossa luonto voidaan itse kokea hiljaa tutkimalla (Bowles 1998). Marian tekstistä huomasi kuinka hän kävi reflektointia luonnon monimuotoisuudesta, erityisesti lintujen merkityksestä ihmisten elämään.

”Ovatko ne linnut sittenkin tärkeitä ja vaikuttavat ihmisten elämään, kun niiden ehdoilla mennään. En tiennyt olevan lainkaan niin paljon lintujen pesimien takia suojeltuja/ mairinnousukieltoisia saaria” (Maria)

Tutkimalla luontoympäristöä Maria loi eettisesti kestävästä suhteestaan luontoon ja sai tietoa esimerkiksi luonnonsuojelualueista (Burnik & Mrak 2010). Marian kokemuksessa luontoympäristön tapahtumat herättivät pohtimaan luontoympäristön merkitystä. Seikkailu- ja elämyspedagogiikka voi tarjota autenttisen kokemuksen luonnon ekologiasta ja sen monimuotoisuudesta (Bowles 1998; Becker 2010; Gurholt 2010). Marian oppiminen perustui hänen omaan kokemusmaailmaansa, jossa tieto muodostui kriittisen pohdinnan, havainnoinnin ja oivaltamisen kautta (Freire 2005, 76, 84- 86). Seikkailun ja elämyksen avulla opiskelija voi oppia tarkastelemaan eettisesti omaa toimintaansa luontoympäristössä (Bowles 1998; Becker 2010; Gurholt 2010). Maria myös huomasi luonnosta asioita, joita hän ei ollut aiemmin huomannut. Reflektoimalla näkemäänsä ja kokemaansa Maria pystyi määrittämään omaa suhteestaan luontoon ja havainnoimaan uusia asioita, joista hän ei ollut aiemmin tietoinen (Freire 2005, 88- 89). Lisäksi hän pystyi pohtimaan oman toimintansa seurauksia luontoon. Omakohtainen havainnointi on tärkeää, sillä luonnon kokeminen länsimaisessa rakennetussa ja materialistisessa yhteiskunnassa ei ole nykyään itsestäänselvyys, ja suhde luontoon on erilainen kuin aiemmin. (Bowles 1998; Vuorinen & Tuomisto 2007; Gurholt 2010.) Esimerkiksi tiheään rakennetussa ja asutussa kaupunkiympäristössä voi olla vain vähän alkuperäistä luontoa jäljellä, jolloin ensikäden kosketus luontoon voi jäädä kokematta. (Bowles 1998; Gurholt 2010.)

Ekologinen näkökulma koulutuksessa on tärkeä, sillä koulutuksella voidaan lisätä opiskelijoiden ympäristötietoisuutta ja ekologista toimintaa (Telemäki 1998a, 45; Tomperi & Suoranta 2005, 232). Liikuntamatkailun ja luontoliikunnan opintojaksolla pyritään lisäämään opiskelijan ympäristötietämystä muun muassa eettisesti kestävästä matkailusta ja ohjelmapalvelualan yritystoiminnasta. Ohjelmapalveluja tuotetaan usein luonnossa, minkä takia ympäristöstä huolehtiminen on ensiarvoisen tärkeää. Esimerkiksi roskien kerääminen ympäristön säilymisen ja siisteyden kannalta on oleellista. Melontaretkillä opiskelijat saivat oman kokemuksen roskien keräämisestä ja sen tärkeydestä. Tämän tapainen kokemus voi lisätä vastuunottokykyä, kun opiskelija huomaa kuinka suuri merkitys pienellä teolla voi olla ympäristölle. Seikkailu- ja elämyspedagogisen oppimisen ja ympäristökasvatuksen avulla voidaan herättää opiskelijoita myös muuttamaan omia toimintamalleja eettisesti ja

ekologisesti kestävään elämäntapaan. Ympäristökasvatuksessa korostetaan yksilön ja yhteisöjen vastuuta esimerkiksi lähialueiden ympäristökysymyksistä. (Telemäki 1998a, 46.) Ympäristön siisteydestä huolehtiminen on jokaisen ihmisen vastuulla, joten ympäristöstä huolehtimiseen kasvattaminen jokaisella koulutustasolla on tärkeää.

Marian kokemuksessa korostui kokemuksellinen oppimisprosessi. Kokemuksellisessa oppimisprosessissa Maria teki kokemuksen ymmärrettäväksi itselleen reflektoinnin ja abstraktin käsitteellistämisen avulla (Kolb 1984, 26- 31). Reflektoinnissa Maria oppi uutta luonnon monimuotoisuudesta, etenkin lintujen suojelualueista. Reflektointi oli edellytys Marian pysyvälle oppimiselle (Kolb 1984, 30; Mezirow 1995; Rauste- von Wright, von Wright & Soini 2003, 68). Marian kokemuksessa oppiminen oli sekä eettistä pohdintaa että ruumiillista ja aistillista kokemista. Lopuksi Maria totesi: ” *Lintujen ehdoilla mentiin, minulle uutta ja mielenkiintoista*”. Seikkailu- ja elämyspedagogiikan ja kriittisen pedagogiikan teorioissa on paljon yhtymäkohtia kokemukselliseen oppimiseen. (Kolb 1984; Mortlock 1984; Hopkins & Putnam 1993; Bowles 1998; Telemäki 1998a; 1998b; Bowles 2001; Telemäki & Bowles 2001; Higgins 2001; Karppinen 2007; 2010, Freire 2005; Suoranta 2005; Kiilakoski ym. 2005; Becker 2010; Karppinen & Latomaa 2010).

7.2.2 Luonnossa pärjääminen (kuva 4)

Marian kokemuksessa korostui ihmisen ja luonnon välinen lähes maaginen suhde ja luonnossa pärjääminen. Maria koki luonnon hyvin vetovoimaisena ja merkittävänä haasteena. Maria kertoi: ” *Upeaa olla kaukana sivistyksestä ja silti huomata pärjäävänsä vallan mainiosti*”. Pitkillä ja vaativilla luontoon tehtävillä retkillä opiskelija kohtaa usein pelkoa, epävarmuutta ja epämielisiä tunteita (Mortlock 1984, 19). Opiskelijalla voi olla pelko esimerkiksi omasta ja muiden jaksamisesta, ruoan ja juomaveden riittävyydestä sekä säiden armoilla olemisesta. Tämän tapaisilla retkillä opiskelija haastaa omat kykynsä niin fyysisesti, psyykkisesti kuin emotionaalisesti. (Mortlock 1984, 19.)



Kuva 4. Marian kuva.

Marian kuvassa luonto näyttäytyi sen alkuperäisessä riisutussa muodossa. Kuvan keskipisteessä oli koskematon harmaanruskea kallio. Taivas oli lähes pilvetön ja ilta-aurinko oli värjännyt kallion tummemmaksi. Kuvasta välittyi rauhallinen ja alkuperäinen tunnelma. Kuvasta autenttisuus korosti Marian luontokokemuksen merkitystä. Marian kokemuksen kaltaiset hetket eivät ole länsimaisessa yhteiskunnassa eläville nuorille aikuisille arkipäiväisiä. Tänä päivänä länsimaisen ihmisen ensisijaisena huolenaiheena ei ole hengissä selviäminen, sillä länsimainen elämäntapa ei vaadi suuria fyysisiä ponnisteluja. Teknologiset laitteet ovat korvanneet suuren osan lihastyöstä, minkä takia ihminen pystyy esimerkiksi lämmittämään kotinsa, ruokansa ja vetensä ottamatta askeltakaan (Becker 1998; Gurholt 2010). Erkaantuminen luonnosta ja luonnollisista elinympäristöistä on saattanut ihmisen, yhteiskunnan ja koulutuksen uudenlaisten ongelmien ääreen. Kokemukset luonnosta saattavat olla hyvin yksipuolisia ja pärjääminen autenttisuudessa luonnossa voi olla monelle nuorelle aikuiselle utopistinen ajatus (Becker 1998; 2010). Opiskelijoiden kokemusmaailman ja luontosuhteen muuttuminen pakottavat myös ammattikorkeakoulutusta ja koulutuksessa käytettyjä pedagogisia menetelmiä uudistumaan.

Luonnon kokeminen ”jalkojen kautta” sai Marian konkreettisesti ymmärtämään, mitä on olla osa luontoa (Bowles 1998, 39). Marian kokemuksessa ihmisen ja luonnon välinen autenttinen suhde oli alkuperäinen. Alkuperäisellä voidaan tarkoittaa jotakin maagista ja koskematomaa, jota ihminen ei voi omistaa. (Bowles 1998.) Alkuperäiseen liittyy myös syvempi eettinen olemassaolon pohdinta, mikä heijastui myös Marian kokemuksesta (Bowles 1998). Seikkailu- ja elämyspedagogiikan kokonaisvaltaisessa lähestymistavassa moraalilla on läsnä koko ajan. Moraalinen pohdinta mahdollistuu, kun ihminen pysähtyy ja kohtaa alkuperäisen. (Bowles 1998.)

”Voiko sanoa, että on mahtavaa katsella isoa luontoa ja tuntea itsensä pieneksi ja heikoksi luonnonvoimia ja suuruutta vastaan” (Maria)

Autenttisen luonnon näkeminen ja kokeminen oli ihmeellistä Marialle, ja se herätti hänessä suurta vetovoimaa ja kunnioitusta. Kokemuksessaan Maria tarkasteli omaa paikkaansa tässä maailmassa. Kriittisen kasvatuskäsityksen mukaan ihminen ei ole irrallinen osa maailmaa, vaan aina suhteessa siihen (Freire 2005, 87- 89; Hopkins & Putnam 1993, 10- 11). Olemassaolon pohdinnalla ihmiset tavoittelevat inhimillisempää ihmisyyttä (Freire 2005, 89- 90). Marian kokemuksessa olemassaolon pohdinta korostui oman pienuuden ja luonnon suuruuden pohdinnassa, jossa Maria pyrki määrittämään itseään ja omaa suhdettaan luontoon. Maria ymmärsi kokemuksessaan, etteivät luonto ja ihminen ole vastakohtia vaan ihminen on osa luontoa. Hän myös huomasi, että ihminen voi pärjätä luonnossa.

Tutkimuksessani kaikkien tutkittavien visuaalisissa päiväkirjoissa korostui luonnon ja ihmisen välinen läheinen ja intensiivinen suhde. Luontokokemuksia kuvailtiin syvällisiksi ja merkittäviksi, koska ne koettiin alkuperäisissä olosuhteissa. Molempien melontaretkien aikana tutkimusryhmä eli autenttisissa olosuhteissa luonnossa lukuun ottamatta kahta yötä, jolloin ryhmä nukkui vanhassa kyläkoulussa. Kaikki toiminnot tapahtuivat luonnon ehdoilla, nukkuminen, syöminen ja melontataitojen harjoittelu. Luontokokemukset opettivat opiskelijoille sitkeyttä, selviytymistä, omaa rajallisuutta, yhdessä toimimista ja luonnon arvostamista. Opiskelijoiden kokemusten perusteella luonto tarjosi heille merkittäviä kiinnittymiskohtia luonnossa elämiseen ja viritti opiskelijoita pohtimaan omaa suhdettaan luontoon.

Luonto muodostaa keskeisen kontekstin, arvon ja päämäärän seikkailu- ja elämyspedagogiikassa. Tavoitteena on oppia kunnioittamaan ja liikkumaan luonnossa vahingoittamatta sitä. Luonto opettaa yksilöä ihmettelemään, pohtimaan, kokemaan ja aistimaan. (Hopkins & Putnam 1993, 10- 11; Kiiski 1998; Gurholt 2010.) Suuren luonnon näkeminen voi herättää yksilön eettiseen pohdintaan tarjoamalla autenttisen ja puolueettoman alustan olemassaolon pohdinnalle, kuten Marian kokemuksessa tuli esille. Ammattikorkeakoulutuksen yleiseen arvoperustaan kuuluu oikeus väestölliseen hyvinvointiin muun muassa virkistykseen sekä turmelemattoman ja laadukkaan ympäristön muodossa (Niemelä 2004). Ammattikorkeakoulun arvopohjan ja opiskelijoiden kokemusten perusteella koulutuksessa olisi perusteltua hyödyntää luontoa ja luontokokemuksia oppimisessa ja opettamisessa. Seikkailu- ja elämyspedagoginen lähestymistapa oppimiseen voi tarjota näitä vähäisiä, mutta merkittäviä kokemuksia luonnossa pärjäämisestä ja sen avulla voidaan pyrkiä löytämään ihmisen kadotettua suhdetta luontoon ja alkuperäiseen (Bowles 1998).

7.3 Yhteisön voima

7.3.1 Ystävyys (kuva 5)

Saralle tärkeä kokemus oli ystävyyskokemisen melontaretkien aikana. Sara kertoi tekstissään, että hän oli saanut puolen vuoden aikana uuden, tärkeän ystävän oman ryhmänsä sisältä. Ystävyys näkyi ensimmäisen melontaretken aikana myös tyttöjen yhdessäolosta. Tytöt viettivät paljon aikaa keskenään, majoituivat samassa teltassa ja olivat samassa ruokaryhmässä. Yhteisön ja ystävyyskokemisen merkitys voi olla suuri seikkailullisilla retkillä, sillä ryhmäläiset ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa toisten kanssa autenttisissa olosuhteissa, luontoympäristössä (Hopkins ja Putnam 1993, 12- 13; Telemäki 1998b, 19; Salo 1999). Yhteenkuulumisen tunne sekä rakastetuksi ja arvostetuksi tuleminen ovat jokaiselle ihmiselle merkittäviä (Hämäläinen 1998).



Kuva 5. Saran kuva.

Ystävyys ja yhdessäolo näkyivät myös Saran kuvassa, jossa tytöt istuivat yhdessä puisella penkillä ja tekivät trangiolla eli retkikeittimellä ruokaa. Tyttöjen ympärillä oli retkikeittimen osia, teltoja ja vaatteita kuivumassa puiden oksilla. Tyttöjen iloinen ja rento olemus, ympäröivä luonto sekä auringon paiste loivat kuvanan lämpimän ja rennon tunnelman. Saran mukaan uuden ystävän kanssa oli hyvä ja helppo olla, ja asioista oli helppo puhua. Sara korosti erityisesti luottamuksen merkitystä ystävytydessä.

”Senni on ehdottomasti henkilö, jolle uskalsin sanoa, jos joku asia jännitti tai ei tuntunut kaikki niin siirappisen ihanalta (eli jos vähän otti pattiin tai oli huono päivä). Sennin kanssa meillä oli aina omat pienet sekoiluhetket, ollaan tosi samanhenkisiä ja luotetaan toisiimme tosi paljon. Sennin kanssa suunniteltiin innolla kaikkia ruokia mitä syödään reissussa ja päätettiin perustaa pussipastablogi, johon arvioitaisiin kaikkia meidän retkiruokia” (Sara)

Freiren (2005, 100) mukaan aito ja luottamuksellinen vuorovaikutussuhde perustuu rakkauteen, uskoon ja nöyryyteen. Tytöt saivat vertaistukea toisilta, sillä molemmille tytöille ympäristö ja melontakokemukset olivat melko uusia. Tiivis yhdessäolo sekä toisten halujen ja tarpeiden huomioiminen melontaretkillä mahdollisesti vahvisti ystävyyssuhdetta. Elämän mielekkyys syntyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Tämän takia ihminen pyrkii muodostamaan aitoja, rakkauteen perustuvia ihmissuhteita toisiin ihmisiin. (Puolimatka 2011, 321- 322.) ”Ystävyys ja kiintymyksen tunne avaa näkemään toisen ihmisen persoonan arvon ja hänen hyvät ominaisuutensa” Puolimatka (2011, 322) toteaa. Ystävyysperustalla on rakkaus, moraalit sekä halu kokea läheisyyttä ja tehdä toiselle ihmiselle hyvää (Puolimatka 2011, 324). Kriittisen pedagogiikkaan kuuluu olennaisesti pedagoginen rakkaus ja välittäminen (Freire 2005, 97- 100; Suoranta 2005, 16). Seikkailu- ja elämyspedagogisessa oppimisessa lähtökohdat ovat samat kuin kriittisessä pedagogiikassa: ihmisyyden perustana on yhteenkuuluvuuden tunne ja toisen ihmisen rakastaminen ja arvostaminen (Mortlock 1984, 56, 80; Hopkins & Putnam 1993, 6, 10- 11; Hämäläinen 1998, Lehtonen 1998, Freire 2005, 97- 100; Suoranta 2005, 16- 17, 217- 219).

Yhteisön jäsenyys voi olla yksilölle hyvinkin merkityksellistä, sillä yhteisö voi tarjota yksilölle turvaa ja samastumiskohteen. ”Tunne, että kuulumalla yhteisöön sille voi antaa jotain, on myös merkityksellinen itsetunnon ja itsensä hyväksymisen rakennuspuu”, Hyyppä (2002, 26) toteaa. Yhteisössä ihmisten kohtaaminen on aidompaa ja riisutumpaa, minkä takia omia heikkouksia, vahvuuksia ja ongelmia uskaltaa tuoda ryhmässä esille (Hyyppä 2002, 26). Melontaretkien aikana ryhmäläiset olivat tiiviisti yhdessä lähes kaksi viikkoa, päivin ja öin. Ensimmäisellä retkellä ryhmä oli yhdessä viisi päivää ja toisella seitsemän päivää. Josef Kochin mukaan seikkailu mahdollistaa ryhmäkokemisen, mutta se myös haastaa ryhmän toiminnan ja dynamiikan (Telemäki 1998b). Jatkuva yhdessäolo ja autenttiset olosuhteet synnyttivät melontaretkien aikana pieniä ristiriitatilanteita tutkimusryhmässä, joista kuitenkin selvittiin puhumalla. Myös Saran ja Sennin välillä ilmeni erimielisyyksiä, mutta niistä selvittiin ilman suurempia riitoja tai pahaa mieltä. ”--*Ei me taidettu kuin kerran töksäytellä toisillemme, kun oltiin niin väsyneitä*”, Sara kertoo.

Tutkimusryhmän jäsenistä osa oli tuntenut toisensa pidempään ja toiset vasta tammikuusta 2012 lähtien. Tällaisessa kokoonpanossa ryhmä ei ollut toiminut kauaa, mikä haastoi ryhmän toimintaa. Uudet yhteiset kokemukset muokkasivat ryhmää ja sen jäseniä jatkuvasti (Lehtonen 1998). Luontoympäristössä ryhmä voi kokea uusia ennen kokemattomia tilanteita, joissa ryhmä joutuu arvioimaan omaa toimintakykyään ja ryhmädynamiikkaansa (Hopkins ja Putnam 1993, 12- 13; Telemäki 1998a, 19). Lisäksi fyysiset ponnistelut loivat uusia tilanteita, joissa sosiaalisia suhteita rakennettiin ja arvioitiin uudelleen (Hopkins ja Putnam 1993, 12- 13). Saran mukaan vaikeat asiat pikemminkin käännettiin huumoriksi. *”Muuten aina naurettiin kun asiat ei aina menneet ihan putkeen”*, Sara toteaa. Seikkailu- ja elämyspedagogiikan tavoitteena on saada opiskelija pohtimaan ja etsimään uusia näkökulmia oman kasvun ja kehityksen sekä ryhmän toiminnan ongelmiin ja haasteisiin. (Kiiski 1998.)

7.3.2 Hyvä yhteishenki (kuva 6)

Matin kokemuksessa nousi esille ryhmän merkitys melontamatkoilla. Matti koki ryhmä yhteishengen erittäin tärkeäksi. *”Porukkamme on aivan huikea ja yhteishenki erittäin hyvä. En vaihtaisi tätä porukkaa mihinkään*, Matti kertoi. Hyvä ryhmähenki näkyi ensimmäisen reissun aikana: ryhmäläiset auttoivat ja tekivät asioita yhdessä sekä melonnassa että koskenlaskussa, mutta myös muissa sosiaalisissa tilanteissa. Yhteishengen tunne on yhteisölle merkityksellinen yhteenkuuluvuutta rakentava tekijä (Hyypä 2002, 27). Yhteiset hetket ja kokemukset synnyttivät tutkimusryhmässäni yhteisiä merkityksiä ja lähensivät ryhmää. Tunne-elämysten kokeminen yhdessä vahvisti yhteenkuuluvuutta ja luottamusta toisiin ryhmäläisiin. (Hopkins & Putnam 1993, 10- 11; Hämäläinen 1998; Kiiski 1998; Salo 1999.)



Kuva 6. Matin kuva ryhmästä.

Hyvä ryhmähenki välittyi myös Matin kuvasta, jossa koko ryhmä, yhtä jäsentä lukuun ottamatta poseerasi kameralle yhdessä rykelmässä kalliolla. Kaikilla oli hymy huulilla ja kuvasta välittyi rento ja iloinen tunnelma. Ryhmäläiset olivat myös lähekkäin: osa piti käsiä toisten olilla ja jotkut pitivät kädestä kiinni. Kuvan ilmeet ja eleet sekä havainnot ryhmäläisten välisestä vuorovaikutuksesta ensimmäisellä melontaretkellä kertoivat ryhmän hyvästä hengestä. Turvallinen ryhmä loi myös yksilöille tilaa ryhmässä.

Melontamatkojen aikana korostui ryhmän pitkäjänteinen yhdessä tekeminen. Matti kertoi, että kuvanottopäivänä ryhmä meloi noin 35 kilometriä. Vaikka jokaisella ryhmän jäsenellä oli oma kajakki, silti ryhmä pyrki melomaan aina toistensa välittömässä läheisyydessä. Melominen toisten lähellä oli myös turvallisuuskysymys. Jos joku kaatui, oli vieressä aina joku pelastamassa ja valmiina auttamaan. Lisäksi jokaisella ryhmän jäsenellä oli oma turvapari, josta piti pitää huolta koko retken ajan. Kirjoittamattomana sääntönä oli, ettei ketään jätetty yksin ja aina melottiin hitaimpien ehdoilla. Jos joku jäi, takaa kuului huuto ”perä jää”, jonka jälkeen ryhmä saatiin jälleen kasaan. Ryhmässä melominen vaati pitkäjänteisyyttä eten-

kin nopeimmilta melojilta. Hitaammille melojille ryhmässä melominen toi turvaa, mutta se vaati myös taitoa, sitkeyttä ja omien taitojen haastamista ja hyvää itsetuntoa.

Kriittisessä, radikaalissa pedagogiikassa korostetaan seikkailu- ja elämyspedagogiikan tapaan yhteisöllisyyttä ja toisen ihmisen kunnioitusta (Bowles 1998; Lehtonen 1998; Telemäki 1998a; 1998b; Becker 2001; 2010; Freire 2005; Suoranta 2005). Yhteisöllisyys syntyy ryhmän jäsenten välisistä löyhistä suhteista, jotka mahdollistavat positiivisen kanssakäymisen ja yhteisen tavoitteen saavuttamisen. Luottamuksen perustana ei ole vahva ryhmätunne vaan esimerkiksi ryhmään yhteinen tavoite. (Hyypä 2002, 50- 51.) Freiren (2005, 97- 100) dialoginen oppiminen perustuu toisen ihmisen inhimilliseen ja tasavertaiseen kohtaamiseen, jossa ihmisten persoonalla ja aiemmilla kokemuksilla on merkitystä. (Freire 2005, 97- 100.) Yhteisöllisyys korostui melontaretkien, kun toisten edellytykset ja tarpeet huomioitiin. Ryhmän ehtojen kunnioittaminen oli Matille ja muille ryhmäläisille erityisen tärkeää, ja se näkyi myös ryhmän rajojen ulkopuolelle. Toisten ihmisten auttaminen ja kannustaminen oli merkittävä havainto ensimmäisen melontaretken aikana. Yhdessä tekeminen korostui rankoissa olosuhteissa, kun ryhmäläisten taitoja koeteltiin suuressa aallokossa tai isojen väylien ylityksissä.

Matin kokemuksessa tuli selkeästi esille ryhmän kasvattava vaikutus. Matin kommentista ilmeni, kuinka ryhmän jäsenet olivat löytäneet oman paikkansa ryhmästä. Matti toi: *”Kaikilla on oma paikkansa, roolinsa ja tehtävänsä ryhmän toimimisen kannalta”*. Ryhmän antama voima sekä yksilölle että ryhmälle juuri tällä kokoonpanolla oli merkittävä (Hopkins ja Putnam 1993, 12- 13; Hämäläinen 1998). Sosiaalipedagoginen lähestymistapa seikkailu- ja elämyspedagogiikassa korostaa yhteisön kasvatuksellista voimaa oppimisessa (Hämäläinen 1998). Oppiminen on vuorovaikutuksellista toimintaa, jossa korostuu jaettu vastuu ja yhteisön sosiaalinen tuki (Hopkins ja Putnam 1993, 12- 13; Hämäläinen 1998; Rauste- von Wright ym. 2003, 161, 170- 171). Tutkittavien visuaalisissa päiväkirjoissa yhdessä koetut epäonnistumiset koettiin ryhmää vahvistavana tekijänä. Yhteisen määränpään saavuttaminen yhdessä oli myös tärkeää opiskelijoille ja se vahvisti ryhmän yhteisiä tavoitteita ja yhdessä tekemistä. Pitkän melontamatkan jälkeen Matti hehkutti onnistunutta melontapäivää: *”päivän kruunasikin täydellinen auringonlasku mereen”*. Matti kertoi, että

loppuillasta ”*kaikki istuskelivat yhdessä hyvässä hengessä*”. Seikkailun herättämällä yhteenkuuluvuuden tunteella voi olla merkittäviä vaikutuksia yksilön elämään (Kiiski 1998; Salo 1999). Toisten ihmisten antama tuki voi olla merkittävä itseluottamusta tukeva tekijä (Hakkarainen ym. 2008, 211).

Yhteisten kokemusten reflektointi melontaretkien aikana oli tärkeää ryhmän ja yksilöiden kehittymiselle, ja kokemuksia refleктоitiin esimerkiksi iltanuotiolla, teltassa, saunassa, sisätiloissa, tehtävien aikana ja automatkoilla. Yhteiset kokemukset saivat vahvistusta, kun ne sanottiin ääneen. Turvallinen ryhmä ja avoin dialogi mahdollistivat ryhmäläisten sosiaalisten taitojen sekä itseilmaisun kehittymisen. Hämäläinen (1998) korostaa, että yksilön persoona voi kehittyä vain terveessä kasvuympäristössä, jossa on tilaa luovuudelle ja persoonallisuudelle. Yhteisöllisyydessä voi piillä myös vaara: yhteisön vaikutus voi olla myös itsenäistymistä ja persoonan kasvua estävä (Hämäläinen 1998). Tutkimusryhmässäni yhteisöllisyys ilmeni ryhmää vahvistavana tekijänä.

7.4 Osallisuutta leirielämästä

7.4.1 Yhdessä tekeminen ja oppiminen (kuva 7)



Kuva 7. Santerin kuva.

Santerin kuva oli hetkestä, jossa Santeri ja muut hänen ruokaryhmänsä jäsenet valmistivat aamupuuroa. Kuvan keskellä oli retkikeitin eli trangia, joka symboloi puuronvalmistushetkeä. Santerille oli merkittävää tässä kokemuksessa ruoan valmistaminen yhdessä toisten poikien kanssa sekä kuuluminen juuri kyseiseen ruokaryhmään. Santeri kertoi: *”Itse puuron syöminen oli vain mekaaninen suoritus, jossa keho sai polttoainetta”*.

Santerin kokemuksessa korostui sosiaalinen ja toiminnallinen osallisuus. Osallisuudella tarkoitetaan mahdollisuutta osallistua ja päättää itseä koskevista asioista lähiyhteisöissä (Oranen 2007, 3). Ammattikorkeakoulutuksessa tämä voi tarkoittaa esimerkiksi vaikuttamista oman koulutusalan oman opetettavaan ainekseen tai toimimista erilaisissa opiskelijajärjestöissä. Laajemmin tarkasteltuna osallisuus voidaan kytkeä aktiiviseen yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen (Freire 2005, 187- 188; Suoranta 2005, 16- 17). Ruokaryhmässään Santeri oli aktiivisena osallistujana ja pystyi vaikuttamaan ryhmän sisäisiin asioihin. Santeri tunsu kuuluvansa tiettyyn ryhmään, jossa hänen mielipiteensä ja toimintansa huomattiin. Osallistumalla yhteisön toimiin Santeri muodosti minuuttiaan suhteessa muihin ihmisiin. (Oranen 2008, 3.) Osallisuus perustui dialogiseen suhteeseen ja tietoiseen toimintaan (Freire 2005, 187- 188). Ihminen voi paremmin, kun hän tuntee itsensä hyväksytyksi ja osalliseksi tiettyä yhteisöä tai ryhmää (Kauppila & Sivenius 2006, 85).

Osallisuuden tärkeyttä voitiin kuvailla Santerin toteamalla lauseella: ”*En edes erityisemmin pidä puurosta*”. Santeri ei pitänyt puurosta, mutta se sai hänet kuitenkin osallistumaan ruokaryhmän yhteisiin toimiin. Tässä kokemuksessa sosiaalinen ja toiminnallinen osallisuus vaikuttivat yhdessä. Santerin osallisuuskokemuksessa korostui koko ruoan valmistusprosessi, jossa puuron valmistamiseen tarvittiin etukäteisvalmisteluja, kuten retkikeittimen sytyttäminen, veden hakeminen, sen keittäminen ja puuron syöminen omista retkiastioista. Jokaisella ruokaryhmän jäsenellä oli oma tehtävänsä, jotta yhteinen ateria saatiin valmiiksi. Kokemus oli hyvin erilainen, jos sitä vertaa arkipäiväiseen puuron valmistushetkeen kotona, jolloin puurolautasen voi helposti työntää mikroon kahdeksi minuutiksi.

Osallisuudella voitiin tukea opiskelijan persoonan kasvua, kun oppiminen tapahtui vuorovaikutuksessa muiden ryhmäläisten ja luonnon kanssa (Hopkins & Putnam 1993, 10- 11). Orasen (2007, 3) mukaan osallisuus opettaa ihmisiä huomioimaan toisensa ja elämään yhdessä. Melontaretkellä opettajan ja opiskelijan roolit eivät olleet perinteiset, joissa opettaja on johdossa ja opiskelijan rooli on passiivinen (Hakkairanen, Lonka & Lipponen 2008, 127). Opetusmenetelmät olivat opiskelijalähtöisiä, ja ne ohjasivat opiskelijoita toimimaan itsenäisesti ryhmässä. Retkien onnistuminen vaati opiskelijoiden aktiivisuutta, yhteistyötä ja vastuun jakamista ryhmän sisällä. Tehtävien jakaminen selkeytti rooleja, jolloin jokainen

tiesi oman paikkansa ryhmässä. Melontaretkien aikana osallisuus korostui, kun opiskelijoilla annettiin paljon päätäntävaltaa ja vastuuta. Ryhmän roolitus ja vastuunottaminen korostuivat esimerkiksi silloin, kun opiskelijat toimivat vuorotellen ylikkeinä eli ryhmän johtajina. Ylikin tehtävänä oli huolehtia ryhmän kokoontumisista ja tehtävien delegoinnista. Vastuullisuus ja yhteistoiminta korostuivat myös hyvin yksinkertaisissa ja arkisissa asioissa, kuten ruoan valmistuksessa, retkiastioiden puhdistamisessa ja ruoan riittävydestä. Jokaisen oli huolehdittava oman selviytymisen lisäksi muiden ryhmäläisten selviytymisestä. Osallisuus oli vastavuoroista: joku toinen osasi tehdä paremmin tulen ja joku toinen korjata peräsimiä. Jos joku tarvitsi apua, sitä annettiin.

Kriittisessä pedagogiikassa korostetaan seikkailu- ja elämyspedagogiikan tapaan yhteisöllistä oppimista. Freire (2005, 97- 100) puhuu yhteisöllisestä oppimisesta dialogisuuden käsitteellä, joka tarkoittaa oppimista toisilta ja toisten kanssa. Dialogisuus perustuu vastavuoroisuuteen ja tasavertaiseen kohtaamiseen, jossa ihmisten persoonalla ja aiemmilla kokemuksilla on merkitystä. (Freire 2005, 97- 100.) Opiskelijoiden kokemuksissa ilmeni, että yhdessä tekeminen ja oppiminen koettiin erittäin tärkeäksi. Yhdessä tekeminen rohkaisi opiskelijoita myös jakamaan omaa erityistietämystään muille ryhmäläisille. Ryhmäläiset auttoivat toisiaan erilaisissa konkreettisissa asioissa kuten kajakkien kannossa tai pelastusliivien riisumisessa. Hakkaraisen, Lonkan ja Lipposen mukaan (2008, 190) oppimisessa on oleellista juuri asiantuntijuuden jakaminen, jolloin ryhmä voi yhdessä pohtia ratkaisuja ongelmiin. Tällöin oppimisessa korostui osallisuus ja opiskelijan itseohjautuvuus. Itseohjautuvuudella tarkoitetaan kykyä ohjata toimintaa itsenäisesti päämäärien suuntaan (Hakkarainen ym. 2008, 20, 127- 128, 133- 134, 147- 148.) Konkreettisesti itseohjautuvuus näkyi tutkimuksessani siinä, että opettajan rooli oli enemmänkin ohjata ryhmäläisiä toimimaan yhteisönä kuin toimia ryhmän auktoritaarisena johtohenkilönä.

7.4.2 Osallisuus ja yhteisöllisyys (kuva 8)

Nooran kokemuksessa korostui leirielämästä nauttiminen. Noora kertoi kokemuksessaan aamupesustaan sekä leirielämän ihanuudesta. Nooralle aamupesu oli ”enemmänkin rituaalinen kuin puhdistava”, mutta se oli kallisarvoinen, yksityinen hetki kerätä ajatuksia uuteen päivään. Noora selkeästi nautti luonnossa elämisestä yhdessä muiden kanssa, mutta hän

myös arvosti yksityistä hetkeään rannassa. Luonnosta ihminen etsii rauhaa ja voimaa (Öhman 2001).

”Vedenpinta on tyyni, lukuun ottamatta laineita jotka sain aikaiseksi huuhtoessani kasvoilta pois yön rämmiä. Kylmä vesi kihelmöi iholla ja herättää tähän päivään.”

”Ennen kaikkea nautin hiljaisesta järvenpinnasta, aurinko pilkistää puiden takaa koko luonto ympärillä on heräämässä uuteen päivään – se on parasta!” (Noora)



Kuva 8. Nooran kuva.

Noora kuva oli otettu rannalta, puiden siimeksestä. Rantahiekalla lojui erivärisiä kajakkeja väärinpäin ja pelastusliivit sekä aukkopeitto roikkuivat pienen männyn oksalla. Kuva oli ensimmäiseltä melontaretkeltä, jolloin ryhmä meloi Suomen sisävesissä Päijänteellä. Rannassa Noora oli kumartuneena vedenpintaan ja tekemässä aamuista naamapesuaan. Taivas heijastui tyynestä veden pinnasta, ja taivaalla oli vain muutama pilvi. Kauempana maisemassa näkyi saaria. Kuvasta välittyi rauhallinen ja seesteinen tunnelma, jossa ihminen ja luonto olivat sopusoinnussa.

Nooralle leirielämä merkitsi paljon: *”Melonnan lisäksi parasta on leirielämä, aamulla saa herätä linnun lauluun ja ensimmäisenä kohtaa ne tyypit, joiden kanssa näitä kokemuksia jaetaan”*. Seikkailu- ja elämyspedagoginen prosessissa esimerkiksi leirielämä voi toimia merkittävänä sosiaalisena, fyysisenä ja psyykkisenä kasvuympäristönä opiskelijalle. Fyysiset ja psyykkiset ponnistelut ja itsensä haastaminen yhdessä ja henkilökohtaisesti kasvattavat luonnetta (Kiiski 1998). Nooralle leirielämä ja siihen osallistuminen sai hänet tuntemaan, että hän on osallisena ryhmän toiminnassa. Noora koki iloa ja mielihyvää, kun hänen ympärillään oli muita ihmisiä sekä luonto. Noora kertoi: *”Leirin äänet kuuluu taustalla, kaverit ovat heräilemässä, trangioita viritellään liekkiin, telttakankaat kahisevat pakkaamisen merkiksi, hyviä huomenia vaihdellaan- kunnon leirielämää”*. Kriittisessä kasvatuksessa korostetaan yhdenvertaisuutta, yhteistoimintaa ja turvallisuutta. Yhteisön voimalla voidaan pyrkiä muutokseen ja oikeudenmukaisempaan ja inhimillisempään yhteiskuntaan ja maailmaan. (Suoranta 2005, 15- 16.) Yhteisyys lujitti tutkittavaa ryhmää ja tuki opiskelijoiden inhimillistä kasvua (Suoranta 2005, 218- 219, 222- 223). Nämä tekijät ovat keskeisiä myös seikkailu- ja elämyspedagogiikassa, jossa korostetaan yhteisön voimaa kasvatuksellisenä menetelmänä. Osallistuminen ja yhdessä tekeminen vahvistivat ryhmäläisten vuorovaikutussuhteita. Osallistuminen ryhmän toimintaan muokkasi opiskelijan identiteettiä ja kokemuksia. Vastaavasti opiskelijan osallistuminen vaikutti muiden ryhmäläisten kokemuksiin. (Oranen 2007, 3.)

7.5 Itsensä haastaminen

7.5.1 Itsensä voittaminen (kuva 9)

Saran merkittävä kokemus liittyi koskenlaskuun ja sen herättämiin onnistumisen, vauhdin, pelon ja epävarmuuden tunteisiin. Sara kertoi merkittäväksi kokemukseksi oman pelon voittamisen ja sitä seuranneen onnistumisen elämyksen Ahvionkosken ”venäjänpuoleisella” (alue oli aiemmin ollut entisen Neuvostoliiton hallussa) koskenlaskusuudella. Sara kertoi: *”Tätä koskenosaa jännitin kyllä koko Helatorstain ensimmäisen kaatumisen jälkeen”*.

Saran kuva oli koskesta, sen suurista, valkopäisistä kuohuista. Keskellä kuvaa oli Sara, joka laski kosken kuohuja ja taisteli pysyäkseen pystyssä. Kuvassa Saralla oli hyvin keskittynyt ilme, ja hän oli juuri nousemassa aallon harjalle. Kuvasta välittyi adrenaliinin, pelon, taistelun ja innostuksen tunteita.



Kuva 9. Saran koskenlasku.

Oman pelon voittamista ja onnistumisen elämystä edelsi kuitenkin Saran edellispäivän epämiellyttävä kaatuminen melko tavallisessa koskenlaskuharjoitteessa. Koskenlasku luokitellaan korkean riskitason seikkailuksi, koska vesi elementtinä tuo aina riskin yksilön turvallisuudelle. Tämän takia yksilöltä vaaditaan perusmelontataitoja. (Darst & Armstrong 1980, 4; Telemäki 1998b.) Koskenlaskuun kuului olennaisesti kaatumisen harjoittelu, joten itse kaatuminen ei ollut Saralle pahin kokemus vaan sitä seurannut jälkitilanne. Jälkitilanteessa Sara ei saanut kajakkia suojaavaa aukkoheitettä auki eikä päässyt irrottautumaan kajakistaan. Aukkoheite oli tiukalla, minkä takia Saran pintaan tulo kesti yllättävän kauan ja osa ryhmäläisistä ehti jo hieman huolestua. Kaatumisen jälkitilanteessa Sara koki epäseikkailun, kun hän ei enää pystynyt itse hallitsemaan tapahtumia. Hetkessä mukava seikkailukokemus muuttui negatiiviseksi mielentilaksi, peloksi ja pettymykseksi. Epäseikkailu voi aiheuttaa vakavan fyysisen vamman tai jopa kuoleman tai psyykkistä vahinkoa. (Mortlock 1984, 23, 41.) Sara ei kokenut fyysistä vahinkoa, mutta kokemus vaikutti merkittävästi hänen psyykeeseensä.

Huono kokemus vaikutti Saran itseluottamukseen sekä harjoittelumotivaatioon seuraavissa koskenlaskuharjoitteissa. Hän varoi kaatumista eikä ollut kovin kiinnostunut harjoittelusta. Illalla, kun purimme koskenlaskukokemuksia yhdessä ryhmän kanssa, Sara kertoi, että kaatuminen ”*kalvoi mieltä*” koko päivän ja oli aiheuttanut sinä hetkenä pienen paniikin. Epäseikkailun purkaminen ryhmässä auttoi Saraa käsitteellistämään, mitä hän oli kokenut ja miltä se tuntui. Reflektoivassa seikkailussa seikkailukokemuksen prosessointi voi auttaa tarkastelemaan kokemusta eri ulottuvuuksista ja synnyttää uusia ajatuksia. Tällöin oppimisen perustalla on kokemuksen reflektointi dialogin keinoin. (Clarke 1998.) Purkukeskustelut ovat olennainen osa seikkailu- ja elämyspedagogiikkaa. Purkukeskusteluissa opiskelija saa kertoa omistaan tuntemuksista ja ajatuksista, joita kokemus on hänessä herättänyt (Heikinaro- Johansson & Klemola 2007.) Kokemuksen jakaminen auttoi myös muita ryhmäläisiä ymmärtämään riskin mahdollisuuden koskenlaskussa. Tiedon jakaminen oli myös tärkeää ohjaajille, sillä he osasivat suunnitella seuraavalle päivälle oikeantasoisia tehtäviä Saralle. Huonosta kokemuksesta huolimatta Sara oli muiden mukana harjoittelemassa perjantaina. Iso ja arvaamaton koski kuitenkin pelotti Saraa.

”Perjantaina vatsaa väänsi pienesti, kun kapusimme rantaa pitkin kajakkien kanssa ylävirtaan ja mentiin veteen. Pieni paniikki taisi iskeä, kun huomasi, miten kovaa virta veti alaspäin. Ensimmäisellä laskulla yritin vain pysyä pystyssä enkä uskaltanut meloa lisää vauhtia.” (Sara)

”-- alhaalla tulikin todettua, ettei se ollutkaan niin paha. -- kaikkihan pitää ensin kokea, ennen kuin myöntää tosi seikat. Oli kiva huomata, miten rohkeus koskessa kasvoi kokoajan, toisella laskulla yritin jo hakeutua isompiin kuohuihin ja meloa vähän vauhtia lisää.” (Sara)

Ensimmäisen laskun aikana Sara keskittyi voittamaan pelkonsa ja jännityksensä. Kokemuksessaan Sara korosti omakohtaisen kokemuksen tärkeyttä. Ensimmäisen laskun jälkeen Saralla oli helpottunut olo ja lopulta Sara halusi haastaa itsensä uudelleen koskessa. Oman pelon voittaminen ja sitä seurannut onnistumisen elämys olivat Saralle merkittäviä. Ilman kokemuksen käsittelyä kokemus olisi voinut jäädä negatiivisena kokemuksena Saran mieleen ja se olisi voinut saada hänet jopa luopumaan koskenlaskusta seuraavana päivänä (Mortlock 1984, 41). Muiden ryhmäläisten sekä kurssin ohjaajan ja opettajan antamalla tuella oli kuitenkin merkittävä vaikutus Saran itseluottamukseen. Epäseikkailu toimi Saran tapauksessa merkittävänä pohjana uuden oppimiselle, sillä se sai Saran haastamaan itsensä ja omat taitonsa (Hakkarainen ym. 2008, 209). Tämäntapaiset onnistumisen kokemukset voivat toimia merkittävänä voimavarana ihmisen elämässä (Kiiski 1998). Saran kokemuksesta päätellen hän pystyi reflektoinnin ja dialogin avulla oppimaan epäseikkailusta ja tekemään siitä onnistuneen kokemuksen (Mortlock 1984, 41; Clarke 1998).

Seikkailun ja elämyksen herättämien tunteiden kohtaaminen ja niiden käsittely voi auttaa samanlaisissa tilanteissa myös arjessa (Kolb 1984, 33- 34; Kiiski 1998, 109). Transfer eli siirtovaikutus tarkoittaa opitun siirtämistä arkielämään (Clarke 1998; Rauste- von Wright ym., 2003, 124). Esimerkiksi pelon voittaminen koskenlaskussa voi opettaa Saraa selviämään muista samantapaisista tilanteista arkipäiväisessä elämässä. (Kolb 1984, 33- 34; Clarke 1998, 67- 68.) Käytännön tasolla transferia on kuitenkin hyvin vaikea todistaa, sillä op-

piminen on hyvin monimutkainen ja kontekstiin sidottu prosessi (Rauste- von Wright ym., 2003, 124- 125).

7.5.2 Adrenaliipitoinen huippukokemus (Kuva 10)

Kuvassa Matti oli laskemassa Ahvinkosken virtaa alas punaisella koskikajakilla. Kuvassa Matti oli koskialueen kovimmissa kuohuissa, ja hän oli juuri pääsemässä suuren ”surffiaal- lon” päälle. Ympärillä kosken valkopäiset kuohut kohosivat korkealle ja tekivät laskemises- ta haastavaa. Tekstissään Matti kertoi merkittäväksi kokemukseksen koskenlaskussa saa- vutetun huippukokemuksen, johon liittyi vahvoja tunteita.



Kuva 10. Matin kuva.

”Kuvaan liittyy paljon vauhtia ja adrenaliinia sekä hieman myös pelkoa ja epävar- muutta” (Matti)

Mortlockin (1984, 23, 40) mukaan huippukokemukseen liittyy pelon, jännityksen ja epävarmuuden lisäksi itsensä haastamista ja onnistumisen odotuksia. Huippukokemusta voidaan kutsua myös virtaukseksi. Virtauksella tarkoitetaan oppimista, jossa ihminen syventyy suoritukseen niin vahvasti, että kaikki ulkopuolinen unohtuu. (Hakkarainen ym. 2008, 194.) Koskenlaskussa Matti joutui haastamaan omat taitonsa ja hyväksymään seikkailun tuoman jännityksen ja yllätyksellisyyden. Huippukokemuksessa yksilö testaa omia fyysisiä ja psyykkisiä rajojaan, ja välittömästi jälkeenpäin hän voi tuntea suuren onnistumisen elämyksen, vapauden ja ihmetyksen. Vastaavasti epäonnistuessaan kokemus voi muuttua epäseikkailuksi, jossa pettymys tai pelon tunteet valtaavat yksilön mielen. (Mortlock 1984, 23, 40.) Matti asetti viimeisen laskunsa tavoitteeksi päästä kosken suurimman aallon päälle. Hän ei ollut varma lopputuloksesta, mutta luotti omiin kykyihinsä ja tiedosti luonnonvoimien mahdin.

”Koskessa voimat ovat niin kovia että niitä vastaan on turha taistella. Onneksi lasku kuitenkin onnistui hienosti” (Matti)

Itsensä haastaminen uudessa ja erilaisessa ympäristössä tuotti Matille onnistumisen elämyksen ja mielihyvää (Mortlock 1984, 23, 40; Hakkarainen ym. 2008, 195). Seikkailu- ja elämyspedagogiikan päämääränä on haastaa opiskelija kohtaamaan uusi oppimistilanne, jossa vanhat automaattiset toimintamallit eivät toimi (Clarke 1998; Telemäki & Bowles 2001, 31; Karppinen 2010). Tällöin opiskelija haastaa myös oman osaamisensa ja ajattelunsa (Clarke 1998; Freire 2005, 109- 110). Kriittisen kasvatuksen ydin piilee juuri tässä: asioiden, oman ajattelun ja osaamisen kyseenalaistamisessa. Oppimisen kannalta on olennaista, että opiskelija uskaltaa astua oman oppimiskehänsä ulkopuolelle ja haastaa omat taitonsa ja tietonsa (Freire 2005, 109- 110). Olennaista on myös, että opiskelijan kokemukset ovat oppimisen perustana. (Freire 2005, 87- 88; Suoranta 2005, 223.)

Kokemuksellisen oppimisen teorian lähtökohtana on kokonaisvaltainen, toiminnallinen, ja refleksiivinen oppiminen. Oppiminen ei ole ainoastaan kognitiivista, vaan myös aistillista ja toiminnallista, kuten Matin kokemuksesta käy ilmi. Kokemus, elämys, havainnointi, tunteet, mielikuvat ja mielikuvitus ovat olennainen osa oppimisprosessia eikä niitä irroteta

toisistaan. (Kolb 1984, 20- 21, 26- 31.) Tässä kokemuksessa Matille oli merkittävää se, että hän sai itse istua kajakissa ja tuntea kosken kuohut. Jos Matti olisi oman kokemisen sijaan nähnyt samanlaisen suorituksen televisiosta, ei kokemus olisi ollut samanlainen, varsinkaan tunnetasolla. Mitä enemmän opiskelija on osallisena ja itse kokemassa, sitä merkittävämpi elämys on henkilökohtaisella tunnetasolla (Karppinen 2007). Aktiivisen kokeilun avulla opiskelija muokkaa kokemustaan jatkuvasti. (Kolb 1984, 20- 21, 26- 31.)

Visuaalisessa päiväkirjassa Matti pohti vielä tarkemmin kokemustaan, jolloin kokemus ei jäänyt pelkästään ohimeneväksi kokemukseksi, vaan hän pystyi refleктоimaan kokemaansa. Elämyksen pedagogista arvoa on kuitenkin vaikea mitata, sillä elämys näyttäytyy vain koki-jalleen ainutkertaisena ja todellisena, elämäntilanteeseen liittyvänä kokemuksena (Perttula 2010). Matti liitti koskenlaskukokemukseen vahvoja tunteita kuten pelkoa, epävarmuutta ja vauhdin hurmaa. Tunneskaala oli laaja, mikä teki kokemuksesta ainutkertaisen. Huippukokemuksessa järki ja tunteet ovat kietoutuneet monimutkaisesti yhteen (Hakkarainen ym. 2008, 199). Perttula (2007b, 65) toteaa: ”Elämykset ovat eteenpäin suunnistautuvan rationaalisen ihmisen tiloja, joissa hän hetkisen nauttii ihmisenä elämisen suurinta mahdollista varmuutta”. Seikkailu- ja elämyspedagogiikan mukaan huippuelämykset kuuluvat elämään. Arkeen kiinnitetyt huippuelämykset voivat olla merkittäviä yksilön kasvulle ja kehitykselle. Parhaimmillaan huippuelämyksen kokeminen voi johtaa todellisuuden näkemiseen uusin silmin. Tärkeintä on elämyksen tuoma merkitys yksilölle. Sen sijaan irralliset huippuelämykset eivät tue tavoitteellista oppimista, eivätkä kiinnity yksilön kasvuun kuin sattumalta. (Lehtonen 1998.)

8 OPISKELIJOIDEN KOKEMUSTEN PEDAGOGINEN ANTI

Tutkimuksessani tarkastelin opiskelijoiden kokemuksia seikkailu- ja elämyspedagogiikan ja kriittisen kasvatustajatteluun lähtökohdista. Olen hakenut yhtymäkohtia seikkailu- ja elämyspedagogiseen oppimiseen kriittisen pedagogiikan eri suuntauksista, kuten Freiren (2005) vapauttavasta ja dialogisesta pedagogiikasta ja Suorannan (2005) radikaalista, osallistavasta kasvatuksesta. Seikkailu- ja elämyspedagogiikan käsite soveltui tutkimukseeni, sillä tutkimuksessani oli selkeä pedagoginen painotus. Karppisen (2005, 169- 171) mukaan seikkailu- ja elämyspedagogiikassa korostuu kasvatuksellisuus ja sen takia se soveltuu käytettäväksi koulutuksessa. Kriittinen kasvatustajattelu oli tutkimukseni perustana alusta asti, mutta teoriaksi se syventyi vasta tutkimuksen analysointi- ja pohdintavaiheissa. Mielenkiintoista tutkimuksessani oli se, että löysin opiskelijoiden kokemuksista paljon yhtymäkohtia seikkailu- ja elämyspedagogiikan ja kriittisen pedagogiikan teorioista. Molemmissa korostetaan yhteisöllistä, osallistavaa ja kokemuksellista oppimista, jotka tulivat hyvin selkeästi esille opiskelijoiden kokemuksissa.

Tutkimukseni taustalla oli ajatus seikkailu- ja elämyspedagogiikan käyttöarvosta kasvatuksessa ja ammattikorkeakoulutuksessa. Tutkimuksessani toin esille opiskelijoiden kokemuksia ja pohdin opiskelijan antamia merkityksiä kokemuksille. Tässä pohdintaosiossa hahmotelin opiskelijoiden kokemusten pedagogista sisältöarvoa ja arvioin kriittisesti nykyaikaista koulutusta. Aineistostani nousi esille neljä erilaista teemaa, joita tarkastelin tarkemmin yksittäisten kokemusten avulla. Teemoina tässä tutkimuksessa olivat: pysähtymisen kokemukset, alkuperäisyyden, yhteisöllisyyden, osallisuuden ja kokemuksellisuuden kokemukset.

8.1 Pysähtymisen tarve ja aistillinen oppiminen

Jessen ja Santerin kokemuksissa nousi esille hitaan ajan vaatimus, sillä molemmat tutkittavat kokivat pysähtymisen ja hetkessä elämisen tärkeiksi. Hetkessä elämisen kokemuksia esiintyi lähes kaikkien tutkittavien visuaalisissa päiväkirjoissa. Perttulan (2007b) mukaan elämys saa ihmisen pysähtymään ja kokemaan jotakin merkittävää. Santeri ja Jesse saivat suurta, aistein havaittavaa nautintoa luonnosta ja hiljaisuudesta. Tämä hiljaisuuden ja hitaan ajan kokeminen voidaan ymmärtää aistillisena ja eettisenä oppimisena. Oppiminen oli hyvin erilaista, mitä tutkittavat olivat arkipäivässä kokeneet. Tämän takia oppiminen mahdollisesti koettiin hyvin syvällisesti. Bowles (1998) kritisoi jo 14 vuotta sitten, ettei koulutus ehdi enää pysähtyä. Nykyinen ammattikorkeakoulutus pyrkii jatkuvasti tehostamaan oppimista. Oppimisen tehokkuus näkyy jo ammattikorkeakoulutuksen arvopohjan lisäksi opetuksessa, tutkimuksessa, tutkinnoissa ja innovaatioissa. Tehokkuuden korostaminen on tehnyt ammattikorkeakouluista eräänlaisia oppimistehtaita. ”On tuotettava entistä enemmän, entistä tehokkaammin – ja kuitenkin hyvä laatu säilyttäen”, Niemelä (2004, 34) toteaa. Huolestuttavinta on, että koulutus unohtaa ihmisen ja inhimillisen kasvun. Opiskelijoiden kokemuksista esiinnoussut hitaan ajan vaatimus voidaan ymmärtää hiljaisena kritiikkinä yksilöllistä, tehokasta ja menestystä korostavaa koulutusta kohtaan.

Jessen ja Santerin kokemuksessa kognitiivinen oppiminen yhdistyi emotionaaliseen ja aistilliseen kokemukseen. Szczepanskin (2001) mukaan korkeakoulutuksessa opiskelijoiden tulisi saada aistillisia ja emotionaalisia kokemuksia luonnosta. Tämä vaatii oppilaan aktiivista roolia, mutta myös opettajan ammattitaitoa (Szczepanski 2001; Bowles 1998; Clarke 1998; Lehtonen 1998). Ammattikorkeakoulutuksen tulisi mahdollisesti tarjota enemmän Jessen ja Santerin kokemuksien tapaisia hiljaisia pysähtymisen hetkiä, joissa oppiminen ei ole vain tiedollista vaan myös aistein koettavaa, syvää hiljaisuutta (Becker 2001).

Kokemuksen reflektointi visuaalisessa päiväkirjassa antoi kokemukselliselle ja aistilliselle oppimiselle merkityksen. Oppiminen oli luonteeltaan inhimillistä ja henkilökohtaiseen kasvuun liittyvää, mikä voidaan nähdä harvinaisena nykypäiväisessä koulutuksessa. Inhimillinen kasvu ja aistillinen ja kokemuksellinen oppiminen eroavat huomattavasti esimerkiksi tietoa korostavasta oppimisesta. Becker (2010) korostaa, että inhimillinen kasvu tarvitsee aikaa ja ihmettelyä. Se tarvitsee kriittistä pohdintaa, kosketuspintaa ja vaihtoehtoisia tapoja

opetukseen ja oppimiseen. Oppiminen on ihmisen lailla kokonaisvaltaista, kognitiivista, emotionaalista, aistillista ja toiminnallista. (Becker 2010.) Inhimilliseen kasvuun liittyy myös syvä moraalinen pohdinta. Hiljaisuudessa opiskelija voi pysähtyä ja pohtia elämän eettisyyttä. Kriittinen kasvatusote ja seikkailu- ja elämyspedagogiikka voivat tarjota yhden näkökulman ammattikorkeakouluoppimiseen. Niiden sovellusarvo etenkin ammattikorkeakoulutuksessa voidaan nähdä yksilön kasvua ja kehitystä tukevana.

Ammattikorkeakoulujen tärkeänä arvoperustana on väestöllinen hyvinvointi, johon kuuluu olennaisesti oikeus inhimilliseen elämään ja oppimiseen (Niemelä 2004). Ammattikorkeakoulupedagogiikassa korostetaan opiskelijan itsetuntemuksen kehittymistä, vastuuntuntoisuutta sekä elinikäistä oppimista (OKM 2012a; 2012b). Koulutuksen perinteisen tehtävän tulisi ensisijaisesti tukea juuri yksilön kasvua ja kehitystä. Tämä tehtävä kuitenkin vaarantuu jatkuvien ammattikorkeakoulutusta koskevien leikkausten sekä tehokkuus- ja tulosvaatimusten takia. Ammattikorkeakoulut saavat esimerkiksi valtiolta tukea tuottavuuden perusteella (OKM 2012c; 2012d; 2012e). Nämä saavat ammattikorkeakoulun muistuttamaan yhä enemmän yrity maailman instituutiota (Laurinkari 2004). Koulutuksen arvoperusta, tehtävät ja tavoitteet tulisi arvioida uudelleen, jos ne ovat ristiriidassa toiminnan kanssa.

8.2 Eettinen oppiminen

Alkuperäisen luonnon kokeminen itse ”jalkojen avulla” (kts. Bowles 1998, 39) koettiin tutkittavien visuaalisissa päiväkirjoissa hyvin tärkeäksi. Luonnossa vietettyjä hetkiä kuvailtiin pysäyttäväiksi, ajatuksia herättäviksi ja nautinnollisiksi. Tässä tutkimuksessa luontosuhdetta kuvailtiin alkuperäisen käsitteellä, ja opiskelijoiden kokemukset luonnosta olivat hyvin voimakkaita ja täynnä syviä ajatuksia. Oppimisessa korostui ihmisen ja luonnon välinen suhde, ja tämän suhteen eettinen pohdinta. Kokemuksissa oli tärkeää, että ne koettiin alkuperäisessä luonnossa. Seikkailu- ja elämyspedagogiikan ideologian mukaan luonto on ihmiselle paljon enemmän kuin fyysinen haaste. Luontosuhdetta kuvailtiin monesta eri näkökulmasta, kuten ekologian, selviytymisen, olemassaolon ja elämyskokemusten avulla. Esimerkiksi Marian tekstissä ja kuvassa tuli konkreettisesti esille, mitä autenttinen luonto voi opettaa ekologiasta. Marian kokemus sai hänet ymmärtämään lintujen tärkeyden ja oppi-

maan lintujen suojelualueista. Tällaisen tapahtuman lukeminen oppikirjasta on hyvin erilainen tapahtuma (Higgins 2001, Becker 2010, Szczepanski 2001).

Marian ja muiden tutkittavien kokemuksissa tuli esille kokemuksellinen ja eettinen oppiminen. Oppiminen oli konkreettista ja todelliseen elämään liittyvää oppimista omasta luontoympäristöstä. Tämä on vastakohta abstraktin ja arkipäivästä irrallisen tiedon omaksumiselle (Bowles 1998). Seikkailu- ja elämypedagoginen oppiminen ammattikorkeakoulutuksessa voidaan ymmärtää tämäntapaisena omaan elinympäristöön linkittyneenä oppimisena. Liikuntamatkailun ja luontoliikunnan opintojaksoson tavoitteissa korostetaan esimerkiksi, että opiskelija tietää kestävän kehityksen periaatteet ja ohjelmapalvelualan lainsäädännön (Haa-ga- Helia AMK 2012c). Tämäntapaiset tavoitteet voidaan linkittää konkreettiseen oppimiseen omassa elinympäristössä, jolloin opiskelija saa omakohtaista tietoa ympäristön tilasta.

Ihmisen kasvun ja luonnon synerginen suhde on seikkailukasvatuksen ydin. Seikkailukasvatuksen ideologian mukaan luonto on ihmiselle paljon enemmän kuin fyysinen haaste. (Hopkins & Putnam 1993, 10- 11.) Osalla tutkittavista luontokokemukset tulivat esille hyvin selkeästi, mutta osalla luonto kytkeytyi muihin merkityksiin. Toisaalta yksi tutkittavista ei kuvannut luontosuhdetta kovinkaan tarkasti eikä antanut luonnolle suurta merkitystä. Ammattialasta tai luontokokemusten tasosta riippumatta voimme pohtia tarjoaako nykyinen koulutus riittävästi tai ollenkaan hetkiä luonnossa. Kirjallisuudessa puhutaan suomalaisten vahvasta luontosuhteesta ja luonnon merkittävydestä, mutta onko se todella sitä tänä päivänä? Suomalaisten vahva luontosuhde tulisi nähdä kulttuuriperintönä, jota koulutuksen ja kasvatuksen tulisi vaalia.

Luonto oppimisympäristönä tarjoaa mielenkiintoisen ja virikerikkaan alustan uuden oppimiselle (Bowles 1998; Telemäki 1998b; Higgins 2001; Szczepanski 2001). Aktiivinen ja toiminnallinen oppiminen ymmärretään usein oppimisena, josta puuttuu teoreettinen pohdinta. Todellisuudessa aktiivinen oppiminen voi tuottaa syvempiä tietoisuuden tasoja, kun opiskelija ei ole ahdistettuna pieneen luokkahuoneeseen. Luonto voi toimia oppimisympäristönä monella eri opintojaksolla eikä ainoastaan luontoon liittyvissä opinnoissa. (Štemberger 2010, 37- 38.) Tärkeintä oppimisympäristön valinnassa on kuitenkin se, että se pal-

velee oppimista. Luonnossa voidaan opetella luontevasti esimerkiksi vuorovaikutustaitoja, jotka ovat arvostettuja taitoja työelämässä (Higgins 2001, Szczepanski 2001). Suomen luonto tarjoaa monipuolisia mahdollisuuksia elämys- ja seikkailupedagogiselle oppimiselle. Ammattikorkeakoulujen lähiympäristöt kuten metsät, harjut, luontopolut ja järvet tarjoavat loistavia alustoja seikkailu- ja elämyspedagogiikan toteutukselle. Neljä vuodenaikaa mahdollistaa eri lajien opetuksen sekä liikkumisen vaativissakin olosuhteissa. Esimerkiksi lumikenkäily, sovellettu jääkiipeily, yösuunnistus tai suopallo voi olla vaihtoehtoisia, eittuja lajeja luontoliikuntalajeja ammattikorkeakoulussa. Alueelliset ja kulttuuriset erityispiirteet tarjoavat myös monia mahdollisuuksia kokonaisvaltaiseen opetukseen sekä elämys- ja seikkailutoiminnalle. Esimerkiksi Pohjois-Suomen erämaa tai Lounais-Suomen saaristo tarjoavat lukuisia mahdollisuuksia erilaisten retkien toteuttamiseen. (Metsähallitus 2011.)

8.3 Yhteisöllisyyden voima ja osallistava oppiminen

Yhteisöllisyys ja yhdessä tekeminen ja oppiminen koettiin tärkeiksi tutkittavien visuaalisissa päiväkirjoissa. Joillakin yhteisöllisyys ilmeni yhteenkuuluvuuden tunteena läheisessä ystävyys-suhteessa, toisilla koko ryhmän positiivisena yhteishenkenä. Yhteisöllisyyden korostuminen opiskelijoiden kokemuksissa voidaan nähdä vastalauseena yksilölliselle oppimiselle ja individualismille. Aiemmin oppiminen ymmärrettiin ainoastaan ihmisen mielen sisäisenä tiedollisena prosessina (Hakkarainen ym. 2008, 240- 241). Myös jatkuva menestymisen tarve korostaa yksilöllistä oppimista ja yksilön erinomaisuutta. Nykyään oppiminen kuitenkin ymmärretään ihmisen toimintaan ja kulttuuriin tiiviisti kietoutuneena vuorovaikutuksellisenä prosessina (Karppinen & Latomaa 2007; Hakkarainen ym. 2008, 240-241; Karppinen 2010; Saloranta 2010). Kostiainen (2007) ja Nurmi (2008) toteavat, että koulun tulisi tarjota jo peruskoulussa ja toisella asteella yhteisöllisiä kokemuksia, joihin opiskelijat voivat itse vaikuttaa. Opiskelijoiden kokemuksissa korostunut yhteisöllisyys on suuri voimavara ammattikorkeakoulutuksessa, jossa yhteisölliset menetelmät ovat tulleet yksilöllisen oppimisen vaihtoehdoksi.

Yhteenkuuluvuuden tunne ja toisen ihmisen kunnioittava kohtaaminen ovat perustalla kriittisessä pedagogiikassa ja seikkailu- ja elämyspedagogisessa oppimisessä (Mortlock 1984,

56, 80; Hopkins & Putnam 1993, 6, 10- 11; Hämäläinen 1998, Lehtonen 1998, Freire 2005, 97- 100; Suoranta 2005, 16- 17, 217- 219). Opiskelijoiden kokemuksista nousivat merkittäviksi juuri yhteenkuuluvuuden tunne, yhdessäolo ja yhdessä tekeminen. Yhteiset kokemukset lähensivät ryhmän jäseniä ja tekivät ryhmästä turvallisen ja tärkeän. Tämä tukee opiskelijan kasvua ja kehittymisenä niin ihmisenä, opiskelijana kuin tulevana työntekijänä. Yhteenkuuluvuuden kokemukset ammattikorkeakoulutuksessa voivat olla nuorelle aikuiselle merkittäviä ja tärkeitä oman elämän rakennusaineita.

Yhteisöllisyys ja osallisuus koettiin usein merkittävinä voimavaroina hyvin arkipäiväisissä askareissa kuten retkiruoan laittamisessa. Yhdessä tekeminen ja oppiminen korostuivat ryhmätehtävissä, jotka vaativat jokaisen ryhmäläisen osallistumista. Osallisuuskokemuksissa esille nousi yhteisen vastuun kantaminen. Yhteisöt toimivat merkittävinä kognitiivisen, sosiaalisen ja emotionaalisen oppimisen alustoina, joissa korostui jaettu asiantuntijuus (Hakkarainen ym. 2008, 190). Tänä päivänä myös työelämässä korostetaan sosiaalisia taitoja, verkostoitumista ja yhteistyötaitoja (Kauppi 2004; Murtonen 2004; Tynjälä, Slotte, Nieminen, Lonka & Olkinuora 2004). Seikkailu- ja elämyspedagoginen, yhteisöllisyyttä ja osallisuutta korostava lähestymistapa oppimiseen voi tukea ammattikorkeakouluopiskelua, jossa jaettu vastuu ja velvollisuus ovat suuressa roolissa. Tutkittavan ryhmän positiivinen vuorovaikutus edesauttoi yhteisöllistä ja osallisuutta korostavaa oppimista.

Osallistava oppiminen sitoutti opiskelijan yhteiseen oppimiseen ja teki oppimisesta henkilökohtaisesti merkittävää. Oppiminen oli mielekästä ja kiinnostavaa, kun opiskelija sai olla osa demokraattista yhteisöä. Kriittinen, radikaali pedagogiikka on juuri tämántapaista osallistavaa oppimista, jossa yksilön vastuullisuus korostuu (Moisio 2009). Osallistava oppiminen voi tukea ammattikorkeakouluopiskelijan itseohjautuvuutta ja itsekasvatusta, kun opiskelija saa osallistua itseä koskevien päätösten tekemiseen. Osallistavan oppimisen tavoitteena on esimerkiksi koulutuksen rakenteiden kriittinen arviointi ja pyrkimys parempaan ja tasa-arvoisempaan yhteiskuntaan. (Suoranta 2005, 16- 17, 20, 223- 226; Hakkarainen ym. 2008, 123- 124.) Ammattikorkeakoulutuksen osallistavan pedagogiikan ydinajatuksena on oppimisen *kaikkiallisuus*, jossa oppiminen ei ole vain muodollista vaan se huomioi myös oppimisen epäviralliset areenat. Oppimisen perinteisten rajojen häivyttäminen voidaan

nähdä hitaana yhteiskunnan yleisen muutoksen seurauksena. (Stenlund, Mäkinen & Korhonen 2012.)

Ammattikorkeakoulupedagogiikkaa tulee tarkastella omassa kontekstissaan, työelämään ja yhteiskuntaa linkittyneenä opetuksena ja oppimisena. Liikuntamatkailun ja luontoliikunnan suuntautuvissa opinnoissa opiskelijoita kasvatetaan ammattitaitoon ja itsensä jatkuvaan kehittämiseen. Tavoitteena on kehittää opiskelijan valmiuksia työskennellä ohjelmapalveluyrittäjänä (Haaga- Helia AMK 2012c). Seikkailu- ja elämypedagoginen lähestymistapa oppimiseen kehittää esimerkiksi opiskelijan turvallisuusosaamista, vastuunkantamista ja eettistä pohdintaa. Vastuunkantaminen itsestä ja omasta yhteisöstä konkretisoitui esimerkiksi pitkällä yhtäjaksoisella merimelontaretkellä.

8.4 Kokemuksellinen oppiminen

Opiskelijoille epäonnistumisen ja onnistumisen kokemukset olivat merkittäviä kokemuksia melontaretkillä. Onnistumisen kokemukseen liitettiin usein voimakkaita positiivisia tunteita, kuten iloa, jännitystä ja innostusta. Kiiski (1998, 113) toteaa: ”Onnistumisen kokemukset ja omien rajojen rikkominen tuottavat mielihyvää ja antavat voimavaroja elämän ongelmista selviämiseen”. Onnistumisen ja epäonnistumisen kokemukset yhdistettiin useimmiten myös laajemmin omaan kehitykseen. Itsensä voittaminen vaativissa olosuhteissa, positiiviset taidolliset ja tiedolliset oppimiskokemukset ja huippuelämyksen saavuttaminen olivat tärkeitä kokemuksia muovautuvan ammatti-identiteetin kannalta. Esimerkiksi ammatillisen kehittymiselle oli oleellista, että melontataitoja kehitettiin vaativissa ja erilaisissa olosuhteissa. Kokemalla oppimisella ja oppimisympäristöllä oli suuri vaikutus elämyksellisyyden kokeamiseen. Kokemuksellisen ja toiminnallisen oppimisen hyödyntäminen ammattikorkeakoulutuksessa vaatii aitoja oppimisympäristöjä ja teorian ja käytännön välistä vuoropuhelua (Stenlund, Mäkinen & Korhonen 2012).

Kokemuksellinen oppiminen voidaan tutkimukseni perusteella ymmärtää tärkeänä osana luontoliikuntaan ja liikuntamatkailuun suuntautuvien liikunnanohjaajaopiskelijoiden (AMK) ammatillista kehittymistä. Kokemuksellinen oppiminen ei ole vain tekemällä oppimista,

vaan se vaatii opiskelijalta myös tiedollisia, kognitiivisia taitoja. Kokemuksellisen oppimisen voidaan ymmärtää arkielämään sidottuna oppimisena, jossa tieto on sidottu käytäntöön. Tällöin oppiminen ei ole rajattu tieteellisiin raja-aidoin vaan oppiminen on sidoksissa käytäntöön. Tässä tutkimuksessa kokemuksellinen oppiminen oli sidottu melontataitoihin ja -tietoihin, joita opiskelijat voivat hyödyntää tulevaisuudessa työtehtävissään. Tässä tutkimuksessa on kuitenkin huomioitava kohderyhmän koulutusala, joka osittain vaatii kokemuksellista oppimista. Tietopainotteiselle korkeakoulutukselle tiederajat ylittävä kokemuksellinen oppiminen voi olla kaivattu oppimisen muoto.

8.5 Yhteenveto

Tässä tutkimuksessa tutkin ammattikorkeakouluopiskelijoiden kokemuksia. Moni voi kyseenalaistaa yksittäisten kokemusten arvon koulutukselle ja kasvatukselle. Tutkimukseni tarkoituksena ei ollut yleistää, vaan kertoa syvällisemmin opiskelijoiden ruohonjuuritason kokemuksista. Kokemusten tutkimuksessa on hyvä muistaa, että ne heijastavat aina ihmisen elämäntilannetta eli ne toimivat pienoiskuvina ihmisen elämästä (Perttula 2007a). Merkittävät kokemukset ovat aina ihmisen kasvulle ja kehitykselle ainutlaatuisia ja tärkeitä (Perttula 2007a). Opiskelijoiden kokemuksesta saadaan arvokasta tietoa, jota voidaan hyödyntää jatkotutkimuksissa ja ammattikorkeakoulujen viitekehityksessä. Tutkimukseni tulokset tukevat myös aiempia tuloksia seikkailun ja elämyksen positiivisista vaikutuksista muun muassa opiskelijan itsetuntemukseen (Linnossuo 2007). Tutkimuksessani tuli selkeästi esille myös yhteisöllisyyden ja osallisuuden merkittävyys. Nämä havainnot tukevat aiempien tutkimusten tuloksia, joissa seikkailun ja elämyksen avulla on voitu vaikuttaa positiivisesti ryhmätason ilmiöihin (Linnossuo 2007). Ei pidä myöskään unohtaa kokemusten arvoa tutkimuksessa mukana olleille opiskelijoille. Silkelä (1999, 122) toteaa: ”Merkittävällä oppimiskokemuksella on arvoa ja merkitystä vasta sen jälkeen, kun kokija antaa jonkin arvon tai merkityksen kokemukselleen”. Tutkimuksessani tuli selkeästi ilmi opiskelijoiden kokemusten merkittävyys henkilökohtaiselle kasvulle ja kehitykselle.

Tutkimukseni johtopäätöksenä on, että seikkailu- ja elämyspedagoginen oppiminen voi tarjota osallistavia ja yhteisöllisiä kokemuksia sekä kokemuksellista oppimista luonnossa.

Oppiminen voi ilmetä esimerkiksi pysähtymisen kokemuksina, toiminnallisena ja elämyksellisenä oppimisena, eettisenä pohdintana tai yhteenkuuluvuuden tunteena. Oppimista kuvailtiin tässä tutkimuksessa kokemuksellisenä, elämyksellisenä, aistillisena, eettisenä, tiedollisena, taidollisena, yhteisöllisenä ja osallistavana. Tutkimuksessani tuli ilmi, että oppiminen ei ole vain kognitiivinen prosessi. Tutkimukseni tulokset tulevat ammattikorkeakoulupedagogiikkaa, jossa oppiminen käsitetään laaja-alaisena tiedollisena ja taidollisena oppimisena. Käytännössä oppiminen voi olla esimerkiksi kokemusten kautta tulevaa teknistä osaamista tai yhteisöllistä oppimista, kuten tutkittavassa ryhmässä tuli ilmi (Kotila 2003, Volanen 2003, Niemelä 2004).

Tässä tutkimuksessa oppimista on lähestytty seikkailu- ja elämyspedagogiikan sekä kriittisen kasvatussuuntauksen periaatteista. Kriittisen pedagogiikan teorian soveltaminen tutkimukseeni ei ollut ongelmatonta. Kriittistä pedagogiikkaa on aiemmin kritisoitu sen abstraktiudesta ja irrallisuudesta arkipäivän kasvatukseen ja koulutukseen (Breunig 2005). Opettajat ovat todenneet, että kriittisen pedagogiikan ajatusten siirtäminen käytännön työhön on ollut vaikeaa, sillä opettajilla ei ole ollut käytännön malleja työn toteuttamiseksi (Niemi 2008, Moisio 2009). Lisäksi kriittisen pedagogiikan uutuus ja ihmeellisyys voi aiheuttaa monia vastareaktioita, ja voidaan ajatella että kaiken kasvatuksen ja koulutuksen tulisi olla kriittistä. Kriittisen pedagogiikan ajatus oikeudenmukaisesta ja osallistavasta maailmasta ja koulutuksesta kuitenkin tuli esille opiskelijoiden omista kokemuksista. Tämä oli merkittävä havainto tutkimuksessani. Kriittisen pedagogiikan viitekehyksessä voimme kyseenalaistaa suomalaista ammattikorkeakoulutusta. Vastaako ammattikorkeakoulutus tavoitteeseensa opiskelijoiden henkilökohtaisen ja ammatillisen kasvun ja kehityksen tukemiseen? Olisiko koulutuksessa oltava enemmän hetkiä pysähtyä ja miettiä omaa kasvua ja kehitystä sekä ympäröivää luontoa? Tulisiko koulutuksen tarjota enemmän yhteisöllisiä yhteenkuuluvuuden hetkiä, joissa opiskelijat tuntevat kuuluvansa osaksi ryhmää? Tulisiko oppimisen olla opiskelijoita osallistavaa ja perustua oikeudenmukaisuuteen? Voisiko oppiminen olla myös kokemuksellista, elämyksellistä, eettistä tai yhteisöllistä? Seikkailu- ja elämyspedagoginen oppiminen ja kriittinen pedagogiikka muodostivat yhteisen viitekehysten tutkimuksessani.

Seikkailu- ja elämyspedagoginen toiminnallisuutta ja kokemuksellisuutta korostava oppiminen sopii liikuntamatkailun ja luontoliikunnan opintojakson valtapedagogiikaksi, sillä se tuki opintojakson tavoitteita (Daavitsainen, Kiiski & Karppinen 2007; Karjalainen & Lehtonen 2007; Karppinen 2007). Tuloksia arvioitaessa tulee kuitenkin huomioida kohderyhmäni erityispiirteet ja luontoliikuntasuuntautuneisuus. Tutkimusryhmäni opiskelijoita koulutetaan liikuntamatkailun ja luontoliikunnan alalle, minkä takia he mahdollisesti ovat kiinnostuneita luontoliikunnasta. Kaikilla tutkittavilla oli myös aiempia kokemuksia luontoliikunnasta ja suurimmalla osalla oli myös kokemusta ohjelmapalvelualan työtehtävistä. Kuitenkin osa tutkittavista koki erilaiset luontoliikuntalajit hyvin elämyksellisinä ja haastavina. Pienen ja rajatun kohderyhmän takia tutkimukseni tuloksia tulee tarkastella kriittisesti. Tutkimukseni tulokset eivät välttämättä ole sovellettavissa johonkin toiseen ammattikorkeakoulukontekstiin, sillä tutkittavan kohderyhmän koulutusalan erityispiirteet vaikuttivat suuresti tutkimuksen tuloksiin.

Seikkailu- ja elämyspedagogiikka voi ammattikorkeakoulun kontekstissa olla kaivattu, vastapainoinen lähestymistapa tehostettuun oppimiseen. Seikkailullisia ja toiminnallisia elementtejä sisältävä oppiminen voi toimia esimerkiksi virkistävänä, kuntouttavana tai terapeuttisena kurssiluonteisena toimintana ammattikorkeakoulutuksessa. Seikkailu- ja elämyspedagoginen ja antaa opiskelijalle pysähtymisen kokemuksia luonnossa sekä aikaa ihmetellä ja pohtia omaa kasvua ja kehitystä. Tällaisella kurssilla opiskelija voi kokea myös merkittäviä yhteenkuuluvuuden tunteita ja kokea olevansa osa yhteisöä.

Tutkimukseeni perusteella voidaan pohtia voisiko seikkailu- ja elämyspedagoginen oppiminen tukea ammattikorkeakouluopiskelijan kasvua ja kehittymistä myös muilla kuin luontoliikunnan ja liikuntamatkailun opinnoissa. Seikkailu- ja elämyspedagoginen oppiminen voi toimia esimerkiksi opiskelua eheyttävänä toimintana.

Tutkimuksessani olen pyrkinyt kuvailemaan oppimista kokemuksellisenä, eettisenä tiedollisena, taidollisena, toiminnallisena, yhteisöllisenä, osallistavana ja emotionaalisenä j tapahumana. Seikkailu- ja elämyspedagoginen oppiminen voi olla yksi tapa tukea opiskelijan kokonaisvaltaista oppimista, kasvua ja kehitystä (Bowles 1998, Lehtonen 1998, Telemäki 1998b; Karppinen 2005, 36 – 37, 171- 172; 2010). Seikkailu- ja elämyspedagogista oppi-

mista tulee tarkastella kriittisesti kuten mitä muuta tahansa teoreettista kasvatustietämystä. Seikkailu- ja elämyspedagoginen lähestymistapa oppimiseen ei ole pedagoginen kikka, joka parantaa nyky-yhteiskunnan kasvatuksen ja koulutuksen ongelmat. Se on vaihtoehtoinen, toiminnallinen ja inhimillinen lähestymistapa oppimiseen ja opettamiseen. Tutkimukseni vahvisti, että seikkailu- ja elämyspedagogisessa oppimisessä on jotakin ainutlaatuista. Se voi olla eksistentiaalista elämistä, kokemista, elämyksiä, ja ihmisenä kasvua (Telemäki 1998a, 41- 44; Bowles 1998). Seikkailut ja elämykset voivat toimia elämää rikastuttavana asiana, ja terveenä vastapainona yksilö- ja suorituskeskeisyydelle ja tehostetulle oppimiselle.

9 TUTKIMUKSEN ARVIOINTI JA TULEVAISUUS

9.1 Tutkimusmenetelmän arviointia

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointia tehdään koko tutkimusprosessin ajan. Reflektoimalla tehtyjä valintojani esimerkiksi eri teorioiden valinnoissa sekä aineiston analysoinnissa olen samalla arvioinut myös tutkimukseni luotettavuutta. (Grönfors 1985, 173-174, 178; Mäkelä 1990; Eskola ja Suoranta 2008, 208, 211.) Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida uskottavuuden, siirrettävyyden ja vahvistuvuuden perusteella. Uskottavuudella pyritään arvioimaan vastaako tutkijan tekemät käsitteiden määrittelyt ja tulkinnat tutkittavien käsityksiä. (Eskola & Suoranta 2008, 208- 211.) Uskottavuutta pyrin arvioimaan muun muassa tutkimusmenetelmän arvioinnilla. Siirrettävyydellä voidaan arvioida tutkimustulosten sovellusarvoa esimerkiksi jossakin toisessa ammattikorkeakoulukontekstissa (Eskola & Suoranta 2008, 211- 212). Tässä tutkimuksessa siirrettävyydessä tuli huomioida koulutuksen erityispiirteet ja tutkittavien aiempi luontoliikuntaharrastuneisuus. Tutkimuksen varmuutta pyrin lisäämään tarkastelemalla omia ennakko-oletuksia ja hakeamalla tukea teoriaan ja analyysiini aiemmista tutkimuksista (Eskola & Suoranta 2008, 212, 222). Seuraavassa arvioin tutkimukseni luotettavuutta visuaalisen tutkimuksen, tutkimusmenetelmän, kohderyhmän ja tutkimusprosessin näkökulmista.

Pink (2007, 2, 73) korostaa, että visuaalisen tutkimuksen perustana on alan tuntemus, niin metodologisesti kuin eri teorioiden muodossa. Tutustuminen visuaalisen sosiologian tutkimukseen ja erilaisiin lähestymistapoihin auttoivat minua muodostamaan omaa käsitystäni visuaalisesta tutkimuksesta ja perustelemaan omia valintojani tässä tutkimuksessa. Osallistavat visuaaliset menetelmät tulivat itselleni tutuiksi liikunnan sosiologian kurssilla Irlannissa, Limerickin yliopistossa. Erityisesti minua kiinnosti kameran käyttö tutkimusmenetelmänä. Myönnän rehellisesti etten ole visuaalisen tutkimuksen asiantuntija, mutta koen että ole tutkimusprosessin aikana oppinut paljon visuaalisen tutkimuksen tekemisestä.

Visuaalisen tutkimuksen tekemisessä on pohdittava saanko valitsemallani menetelmällä tarkoituksenmukaista ja haluamaani tietoa tutkimuskohteesta (Pink 2007, 40). Tutkimukseni tuotti valokuvan ja kirjoitetun tekstin keinoin uutta, ruohonjuuritason tietoa seikkailu- ja elämyspedagogisesta käytännön oppimisesta. Pink (2007, 21- 23) korostaakin, että visuaalisessa tutkimuksessa valokuvan keinoin voidaan saada kulttuurista ja yhteisöstä tietoa uudesta ja erilaisesta näkökulmasta. Valokuva antoi opiskelijoiden kokemuksille ”visuaaliset kasvot”, jolloin niitä oli helpompi ymmärtää. Valokuva antoi lisäinformaatiota opiskelijan kokemuksesta ja lisäsi tutkimukseni luotettavuutta. Mielestäni visuaalinen päiväkirja toimi tässä tutkimuksessa hyvin kuvaamaan ja täydentämään opiskelijoiden kirjoitettua tekstiä. Halusin kokeilla visuaalista tutkimusmenetelmää, sillä mielestäni seikkailukokemusta voi olla hyvin vaikea kuvata pelkästään tekstin keinoin. Valokuva auttoi opiskelijaa muistamaan merkittävän kokemuksen, tilanteen tai siihen liittyvän tunnelman. Palaaminen tiettyyn tilanteeseen jälkikäteen mahdollisesti syvensi opiskelijan kokemusta ja auttoi löytämään uusia ulottuvuuksia kokemuksesta.

Kameran käyttö aiheutti tutkimuksessani myös ongelmia ja mahdollisesti rajoitti opiskelijoiden kokemusten kuvaamista. Ensiksi, kuvan ottaminen tuotti tiettyjä käytännön ongelmia, kun ryhmän toiminta tapahtui suurimmaksi osaksi veden ääressä. Kaikilla tutkittavilla ei ollut aina kameraa mukana, mikä rajoitti kuvien ottamista. Lisäksi melontaharjoituksissa opiskelijoiden kädet olivat usein märät ja kylmät, minkä takia kameran käyttöä ei välttämättä edes mietitty tällaisissa tilanteissa. Tilanteet menivät nopeasti ohi esimerkiksi koskenlaskussa, mikä saattoi rajoittaa kuvattuja kokemuksia. Korostin kuitenkin opiskelijoille, että valokuva voitiin ottaa myös jälkikäteen. Toiseksi, kokemuksen henkilökohtaisuus mahdollisesti rajoitti opiskelijoiden kokemusten kuvaamista. Tutkimuksessani opiskelijat tiesivät, että heidän kokemuksensa tulevat julkisiksi, mikä saattoi rajoittaa kokemuksen sisältöä ja sen henkilökohtaisuutta. Jos opiskelija olisi ottanut kuvia esimerkiksi omaan päiväkirjaansa, olisivat kokemukset voineet olla erilaisia. Kolmanneksi, kameran käytön eettisyys asetti tutkimukselleni tiettyjä rajoituksia ja velvollisuuksia koko tutkimusprosessin ajan, mutta mielestäni melontaretkien aikana kameran käytössä ja muiden ihmisten kuvaamisessa ei ollut ongelmia. Osasyynä voi olla myös se, että ryhmä liikkui paikoissa, joissa ei ollut paljon muita ihmisiä.

Tutkimuksessani ymmärsin visuaalisen päiväkirjan refleksiivisenä lähestymistapana opiskelijan henkilökohtaiseen elämään ja kokemuksiin. Visuaalisessa päiväkirjassa opiskelija sai rauhassa tarkastella ottamiaan kuvia ja miettiä miksi juuri tämä kokemus oli merkityksellinen. Kokemuksen käsitteellistämiseksi oli tärkeä antaa aikaa sopivien sanojen löytämiseen ja kokemuksen ymmärtämiseen. Myös seikkailu- ja elämyspedagogiikassa oppimisprosessi ja kokemuksen reflektointi vaativat aikaa (Bowles 1998; Clarke 1998; Lehtonen 1998; Karppinen 2005, 50- 52; Karppinen & Latomaa 2007.). Tämän takia tutkimusjaksoni koostui kahdesta erillisestä melontaretkestä, joiden aikana, välissä ja jälkeen opiskelijoilla oli aikaa reflektoida kokemaansa. Mielestäni reflektointiaika oli tähän tutkimukseen riittävän pitkä.

Tutkimuksessani oli haasteellista päästä kiinni tutkittavan sisäiseen, autenttiseen kokemukseen ja tutkijana minun piti muistaa, että jokaisen kokemus oli yhtä arvokas ja kokijalleen merkityksellinen (Karppinen & Latomaa 2007). Tutkimuksessani tieto oli subjektiivista, niin tekstissä kuin kuvissakin (Pink 2007, 22- 23). Opiskelijan kokemuksiin vaikuttivat etenkin hänen persoonansa ja henkilökohtaiset kokemukset luonnosta, seikkailuista sekä yhteistoiminnasta. Tutkittavien kokemuksiin vaikuttivat mahdollisesti erilaiset taloudelliset, historialliset ja poliittiset yhteydet sekä sosiaaliset suhteet (Pink 2007, 33- 34, 39, 69). Tärkeintä on huomioida, että kokemuksen tutkimisessa vaikutti opiskelijan elämäntilanne kokonaisuudessaan kaikkine elämän kierukoineen. Tutkimustuloksia saattoi ohjata myös apukysymykset, jotka annoin tutkittaville kirjallisesti. Tutkijana kuitenkin korostin opiskelijoille, että apukysymyksiä ei tarvitse käyttää. Mielestäni apukysymykset ohjasivat opiskelijoiden ajatuksia tutkimuskysymysten suuntaisesti.

Tutkimuksessani analysoin päiväkirjoja omasta subjektiivisesta näkökulmastani. Pyrkimyksenäni oli säilyttää tutkittavien näkökulma ja mielipiteet mahdollisimman autenttisina, mutta samalla minun oli tunnustettava oman subjektiivisuuteni ja sen vaikutus visuaalisten päiväkirjojen tulkinnoissa. Omiin tulkintoihini vaikuttivat esimerkiksi naissukupuoleni, persoonani ja koulutustaustani (Pink 2007, 22- 24, 35, 69). Jos esimerkiksi en itse olisi käynyt ammattikorkeakoulua tai liikunnanopettajakoulutusta, voisi tulkintani kokemuksista olla

hyvin erilaiset. Lisäksi taustalla vaikutti monia muita tekijöitä, kuten ihmiskäsitykseni sekä aiemmat kokemukseni esimerkiksi seikkailuista ja elämyksistä. Lisäksi jouduin pohtimaan akateemisen ja paikallisen kulttuurin sekä poliittisten yhteyksien vaikutusta tulkintoihin. Jouduin jatkuvasti tutkijana etsimään omaa paikkaani tutkittavien joukossa, ja määrittämään, miten olin vuorovaikutuksessa tutkittavien kanssa. (Pink 2007, 22- 24, 35, 69.)

Triangulaation avulla sain kattavaa ja luotettavaa tietoa opiskelijoiden kokemuksista. Triangulaatio ilmeni tutkimusmetodin lisäksi myös tutkimusaineistossa ja – teorioissa (Tuomi & Sarajärvi 2002, 140- 144). Haastattelin tutkittavien lisäksi opettajaa, koska halusin lisätä tutkimukseni luotettavuutta. Opettajan haastattelu antoi minulle uusia näkökulmia opiskelijoista, kurssin oppimisen tavoitteista ja opetuksesta kurssilla. Triangulaatio ilmeni myös teorioissa, sillä käytin seikkailu- ja elämypedagogiikan lisäksi kriittistä pedagogiikkaa ja sosiologian eri teorioita tutkimuksessani. Tutkimukseni luotettavuuden kannalta oleellista oli metodologinen triangulaatio. Mielestäni visuaalinen päiväkirja tarvitsi ehdottomasti tuekseen osallistuvaa havainnointia. Oma osallistumiseni melontaretkelle ja tutustumisen ennakkokäynneillä olivat tutkimukseni luotettavuuden kannalta oleellisia. Huomasin, että kuvan ja tekstin syvälinen analysointi ja tulkinta vaativat taustalleen opiskelijatuntemusta. Oma aktiivinen havainnointi melontaretkellä antoi kokonaisvaltaisemman kuvan opiskelijoista persoonina ja ryhmän jäsenenä. Melontaretkellä näin, miten opiskelija käyttäytyy ryhmässä ja minkälaista vuorovaikutus oli toisten opiskelijoiden ja opettajan kanssa. Oma osallistumiseni ei mielestäni vaarantanut tutkimukseni objektiivisuutta. Ongelmalliseksi tutkimuksen tekemisen olisi tehnyt, jos suhde tutkittaviin olisi ollut kaverillinen tai muuten läheinen (Grönfors 1985, 194). Tämä olisi voinut tuoda ongelmia aineiston analysointivaiheessa. Osallistumiseni toiselle melontaretkelle olisi lisännyt opiskelijatuntemusta huomattavasti ja tätä kautta tutkimukseni luotettavuutta olisi voitu parantaa. Toisaalta nyt ryhmäläiset saivat meloa omana ryhmänään, rauhassa tutkijan silmiltä.

Osaltaan tutkimukseni kärsi liian pintapuolisesta opiskelijoiden tuntemisesta. Kaipasin analysointini tueksi syvempää ja tarkempaa tietoa opiskelijoista ja heidän kokemuksistaan. Tämä olisi mahdollisesti toteutunut, jos minulla olisi ollut mahdollisuus tavata opiskelijat vielä uudelleen ja purkaa kokemukset henkilökohtaisesti. Tämä on ehdoton kehityskohde

seuraavaa visuaalista tutkimusta ajatellen. Tässä tutkimuksessa minulla oli mahdollisuus soittaa opiskelijoille jälkikäteen, mutta koin, että en olisi saanut puhelimen välityksellä haluamaani tietoa opiskelijasta. Toisaalta voidaan myös ajatella, että tutkimukseni objektiivisuuden kannalta oli oleellista, että opiskelijoiden kokemuksia tutki ulkopuolinen henkilö eikä esimerkiksi kurssin opettaja. Tutkimukseni perusteella voidaan todeta, että visuaalisen päiväkirjan perustalla on vankka opiskelijatuntemus.

9.2 Kohderyhmän vaikutus tutkimustuloksiin

Liikunnanohjaajakoulutukseen valikoitumisesta ei löydy tutkimustietoa, joten siitä ei voida tehdä yleistyksiä. Omat kiinnostuksen kohteet kuitenkin suuntavat koulutukseen hakeutumista (Vuorinen & Valkonen 2003, 77). Liikuntamatkailun ja luontoliikunnan opintokokonaisuuden oli voinut valikoitua opiskelijoita, jotka ovat kiinnostuneita seikkailullisista ja elämyksellisistä aktiviteeteistä. Ennen melontaretkeä opettaja kertoi minulle, että osa tutkittavista oli hyvin luontoliikuntasuuntautuneita. Tämä näkyi ennakkotapaamisissa ja melontaretkellä esimerkiksi asiantuntijuutena retkeilytiedoissa ja – taidoissa. Osa tutkittavista kertoi minulle ulkoilmaharrastuksistaan, ja jotkut olivat myös työskennelleet ohjelmapalvelualalla. Luonto, elämyksellisyys ja kokemuksellisuus olivat etenkin kahdelle pojalle hyvin tärkeitä elementtejä elämässä ja harrastuksissa. Osalla tutkittavista ei ollut paljoa kokemusta melonnasta tai retkeilystä, mutta kuitenkin kaikilla tutkimukseen osallistuneilla oli kokemusta ammattikorkeakoulussa aiemmin suoritetusta retkeilykurssista. Aiemmat kokemukset vaikuttivat kokemusten sisältöön ja merkittävyyteen, mikä pitää huomioida tutkimustuloksia arvioitaessa. Tutkittavan ryhmän heterogeenisyys loi mielenkiintoisen asetelman tutkimukseeni.

Liikunta-alalle suuntautuminen vaikutti myös ryhmätason toimintojen tuntemisessa. Tutkittaville ryhmätason toiminnot ja yhdessä tekeminen olivat aiemmista opinnoista tuttuja. Suurin osa opiskelijoista tunsi toisensa aiemmista opinnoista, mikä saattoi vaikuttaa yhteisöllisyyden kokemuksiin. Tällaisella kokoonpanolla ryhmä on toiminut vasta tammikuusta 2012 lähtien. Yksi tutkittavista oli tullut ryhmään vasta tammikuussa, ja hän kertoikin, että uuden hyvän ystävän saaminen oli hänelle tärkeää. Uusi ryhmä luo aina uuden tilanteen,

niin tässäkin tutkimuksessa. Liikuntamatkailun ja luontoliikunnan opintojaksolla opiskelijoita ohjataan kokemukselliseen oppimiseen (Haaga- Helia AMK 2012e). Opiskelijoiden oma kokemus oli tärkeä. Opintojakson aikana opiskelijat harjoittelivat esimerkiksi ohjaajan roolia, mikä saattoi vaikuttaa myös heidän omiin kokemuksiin. Lisäksi osa opiskelijoista oli harjaantuneita kokemuksen käsittelijöitä, mikä näkyi visuaalisessa päiväkirjassa. Opiskelija saattoi prosessoida kokemustaan hyvinkin tarkasti. Tämä ilmeni esimerkiksi yhden tutkitavan kokemuksista, kun hän jaotteli kokemuksen osallisuus-, toimijuus- ja elämyskokemukseen ja pohti kokemuksiaan monesta eri näkökulmasta. Opiskelijat saattoivat siis kiinnittää huomiota erilaisiin kokemuksiin kuin esimerkiksi ihminen joka on ensimmäistä kertaa melontaretkellä.

Yhteenvedon voidaan todeta, että opiskelijoiden suuntautuminen luontoliikuntaan sekä liikunta- ja elämysmatkailuun vaikutti kokemusten taustalla. Tutkittavat olivat ”keskivertokansalaiseen” verrattuna enemmän luontoliikuntasuuntautuneita ja heidän aiemmat kokemuksensa retkeilystä vaikuttivat kokemusten taustalla. Tämä tulee ottaa huomioon tutkimustulosten arvioinnissa ja tutkimuksen soveltamisessa muihin ammattikorkeakoulukonteksteihin.

9.3 Tutkimusprosessin arviointia

Tutkimusprosessini oli mielenkiintoinen ja haastava. Tutkimukseni vastasi omia mielenkiinnon kohteitani, minkä takia tutkimuksella on paljon omakohtaista merkitysarvoa. Tutkimukseni haastavuus sekä teoreettisesti että metodologisesti auttoi perehtymään tutkimusaiheeseen ja -metodiin hyvinkin syvällisesti. Kontekstin tunteminen auttoi minua valitsemaan tutkimusmetodiksi visuaalisen päiväkirjan. Visuaalista, kuten muutakin tutkimusta tulee aina tarkastella omassa alkuperäisessä kontekstissään ja on ymmärrettävä, että sama tutkimus ei ehkä toimi muualla. (Pink 2007, 40, 43.) Tutkimusprosessin aikana kyseenalaistin metodini ja oman asiantuntijuuteni moneen otteeseen, mikä taasen pakotti kehittämään omaa tietämystäni esimerkiksi visuaalisesta tutkimuksesta ja erilaisista analysointitavoista. Itselläni on vielä paljon kehitettävää sekä tutkijana että visuaalisen alan asiantuntijana.

Tutkimuksessani näkyi sen prosessimaisuus: teoria ja aineisto muodostuivat limittäin toisiinsa täydentäen. Opiskelijoiden subjektiiviset kokemukset ohjasivat teorian muodostumista, jolloin tutkijana pyrin riisumaan itseni ennakko-oletuksista. (Eskola & Suoranta 2008, 19.) Tutkijana ymmärsin, että minulla oli vain rajalliset mahdollisuudet ymmärtää ja tulkita oppilaiden kokemuksia. Subjektiiviset kokemukset näyttäytyivät autenttisina vain oppilaille itselleen ja kokemuksen tallentaminen valokuvaksi ja sen pukeminen sanoiksi muutti opiskelijan kokemuksen toiseksi. Ymmärrän, että aiemmat kokemukseni ja elämähistoriani vaikuttivat havaintoihin, mutta pyrin tiedostetusti pohtimaan näitä omia tutkimukseeni vaikuttavia esioletuksia (Eskola & Suoranta 2008, 19- 20).

Tutkimuskysymykseni olisivat voineet olla huomattavasti rajatummat, mikä olisi helpottanut aiheen käsittelyä. Olisin voinut ottaa tarkasteltavaksi vain osan esiinnoisista teemoista, esimerkiksi yhteisöllisyyden ja osallisuuden. Halusin kuitenkin tuoda esille opiskelijoiden kokemuksen, enkä tämän takia halunnut rajata aihettani. Aineiston analysoinnissa sekä pohdinnassa olisin voinut sitoa tutkimukseni tulokset tiiviimmin ainoastaan yhden kriittisen, radikaalin pedagogin ajatuksiin. Freiren (2005) vapauttavassa pedagogiikassa tulee kuitenkin huomioida kulttuurinen ja historiallinen konteksti, mikä ei sellaisenaan sovellu suomalaiseen koulutukseen. Mielestäni Suorannan (2005) radikaali kasvatus huomioi suomalaisen koulutuksen ja aikuiskasvatuksen kontekstin unohtamatta Freirea. Mielestäni oli tarpeellisesta tarkastella kriittistä, radikaalia pedagogiikkaa laajemmassa kontekstissa eikä vain yhden pedagogin näkökulmasta.

Tutkimuksen tekeminen ja metodologiset valinnat tarvitsevat pohjalle eettisestä pohdintaa (Pink 2007, 42). Tutkimuksessani on varmasti monia metodologisia ja teoreettisia valintoja, joissa moni tutkija olisi valinnut toisin. Omia teoreettisia ja metodologisia valintojani pyrin syvällisesti refleктоimaan koko tutkimusajanjakson ajan. Tutkimukseni ei ole täydellinen kuvaus seikkailu- ja elämyspedagogiikan alasta tai visuaalisesta liikuntakasvatuksen tutkimuksesta. Pyrkimyksenäni oli kuvata omasta subjektiivisesta näkökulmastani opiskelijoiden seikkailukokemuksia.

Tutkimuksessani olisin halunnut toteuttaa kokemuksien purkamisen kasvotusten, mutta tiesin jo ennen aineistonkeruuta, ettei tämä ole aikataulullisesti mahdollista. Ennen tutkimukseeni ryhtymistä päätin, etten tapaa tutkittavia jälkikäteen, sillä opiskelijoilla alkoi kesäloma ja heidän tavoittaminen olisi ollut hankalaa. Tämän takia sovin tutkittavien kanssa, että kerään heidän puhelinnumeronsa ja otan yhteyttä, jos analysointivaiheessa ilmenisi epäselvyyksiä. En kuitenkaan soittanut kenellekään tutkittavista, sillä koin, että ymmärsin opiskelijoiden kirjoittamia kokemuksia tutkimukseni kannalta riittävällä tavalla. Jos tekisin tutkimuksen uudelleen, ajoittaisin aineistonkeruun niin, että minulla olisi mahdollisuus tavata opiskelijat uudelleen varsinaisen tutkimusjakson jälkeen. Haluaisin keskustella tutkittavien ottamista kuvista kasvotusten, jolloin voisin mahdollisesti ymmärtää paremmin kuvien sisältöä ja tutkittavien sosiaalista todellisuutta. Keskustelut olisivat auttaneet rakentamaan siltaa tutkijan ja tutkittavan ymmärryksen välille (Pink 2007, 84).

Tutkimukseni punaisena lankana toimi seikkailu- ja elämyspedagoginen lähestymistapa oppimiseen. Mielestäni onnistuin tutkimuksessani syventämään opiskelijoiden autenttisia kokemuksia ja lisäämään kokemusten informaatioarvoa liittämällä ne kriittisen pedagogiikan teoriaan. Arkisen tiedon muuttuminen tieteelliseen muotoon vahvisti yksittäisten opiskelijoiden kokemusten ja seikkailu- ja elämyspedagogisen oppimisen merkitystä. Mielestäni pystyin säilyttämään tutkimuksessani kokonaisvaltaisen näkökulman oppimiseen alkuvaiheista viime metreille asti. Tutkimuksen kokonaisvaltaisuus näkyi tutkimuksen teorian lisäksi tutkimusmenetelmän valinnassa sekä aineiston analysoinnissa ja pohdinnassa. Mielestäni kasvatuksen ja oppimisen merkitys jopa kasvoi tutkimukseni edetessä. Valitsin osallistavan tutkimuksen sen takia, että halusin antaa tutkittavalle jotakin takaisin. Silkelä (1991, 128) toteaa: ”Merkittävien oppimiskokemusten tutkiminen on tajunnallisten merkityssuhteiden selkeyttämistä, semioottista terapiaa, oman elämänkulun ja elämäkertomuksen jäsentämistä, inhimillisen kasvun tukemista niin, että ihminen voisi aktuaalistua yhä täydellisemmin ihmisenä oman persoonallisen kasvun kautta”. Visuaalisessa päiväkirjassa opiskelija pystyi konkreettisesti pohtimaan itselleen merkittäviä kokemuksia ja käsitteellistämään kokemuksensa. Syvempi tarkastelu mahdollisesti auttoi opiskelijaa ymmärtämään sisäistä kokemustaan ja laajemmin elämäntilannettaan (Karppinen & Latomaa 2007).

Tutkimuksen tekeminen oli minulle henkilökohtaisesti erittäin tärkeää. Uskon, että tutkimukseni kiinnostaa myös liikuntakasvatuksen sekä seikkailu- ja elämyspedagogiikan alalla. Kiinnostavan ja ajankohtaisen tutkimuksestani tekee visuaalisen teknologian ja osallistavien tutkimusmenetelmien hyödyntäminen tutkimuksen tekemisessä. Opiskelijan näkökulma ja rooli tutkimusaineiston muodostajana antaa tutkimukselleni uuden ja erilaisen tarkastelukulman, ja vahvistaa opiskelijälähtöisen oppimisen merkitystä. Tämä on oleellista, sillä koulutuksen tutkimuksessa on viime aikoina noussut esille osallistavan korkeakoulutuksen merkitys. Toiseksi, kokonaisvaltainen ja kriittinen lähestymistapa kokemuksiin ja oppimiseen on mielestäni kaivattu lisä liikuntakasvatuksen ja -koulutuksen tutkimukseen. Kriittisen pedagogiikan inhimillinen ja oikeudenmukainen lähestymistapa oli tärkeä perusta tutkimuksessani alusta alkaen.

9.4 Jatkotutkimushaasteita

Tutkimukseni herätti minussa paljon uusia ja mielenkiintoisia tutkimusideoita. Tutkimusaineistostani olisi saanut lukuisia erilaisia tutkimuksia. Olisin voinut keskittyä analysoinnissa tiettyihin teemoihin kuten yhteisöllisyyteen tai tutkinut esimerkiksi ainoastaan miesten seikkailukokemuksia. Tutkimusta tehdessäni kiinnostuin seikkailu- ja elämyspedagogiikan käyttöarvosta eri koulutusasteilla. Erityisesti kiinnostuin seikkailu- ja elämyspedagogisen oppimisen ja opettamisen asemasta, merkityksistä ja mahdollisuuksista liikunnanopettajakoulutuksessa. Olen kiinnostunut kartoittamaan kuinka paljon liikuntakasvatuksen laitoksella tarjotaan seikkailuun ja elämykseen liittyviä kursseja ja minkälaisia tavoitteita ja sisältöjä kursseilla on. Lisäksi minua kiinnostaa tietää voisiko seikkailu- ja elämyspedagoginen lähestymistapa oppimiseen ja opettamiseen tarjota jotakin uutta lajikeskeiseen liikunnanopettajakoulutukseen.

Suoranta (1999) kirjoitti jo 13 vuotta sitten seikkailukasvatuksen teorian muodostamisen perusteista. Alan tutkimus on kehittynyt paljon viimeisten 20 vuoden aikana, mutta edelleen seikkailukasvatus ja elämyspedagogiikka käyvät legitimaatiokamppailua asemastaan suomalaisessa kasvatuksessa ja koulutuksessa. Tämän takia on tärkeää tieteellisen tutkimuksen perusteella arvioida kriittisesti seikkailu- ja elämyspedagogisen oppimisen soveltu-

vuotta koulutukseen ja kasvatukseen. Tieteellinen tutkimus ja kriittinen arviointi ovat aina perustana koulutuksen kehittämiseksi. Toivon, että tutkimukseni antaa lisäpontta liikuntakasvatukseen sekä seikkailu- ja elämyspedagogiikan kriittiselle tutkimukselle.

Visuaalinen tutkimus on uutta liikuntakasvatukselle, ja valokuvan käyttö tutkimuksessa on mielenkiintoinen näkökulma verrattuna perinteisiin tutkimusmenetelmiin. Valokuvien avulla on mahdollista saada uutta ja erilaista tietoa opiskelijoiden kokemuksista kuten tutkimuksessani tuli ilmi. Kameran avulla voidaan tutkia esimerkiksi opiskelijan kokemuksia ryhmätoiminnasta. Valokuvaa tai muita visuaalisia menetelmiä ei kuitenkaan tule pitää maailmaa mullistavina tutkimusmenetelminä, vaan niitä pitää arvioida kriittisesti kuin mitä tahansa muuta tutkimusmenetelmää. Osallistavat tutkimusmenetelmät ovat liikuntakasvatukseen tutkimukselle tuoreita, minkä takia toivon, että tutkimukseni antaa uusia ideoita tutkia liikuntakasvatusta myös osallisuuden näkökulmasta. Osallistavissa tutkimusmenetelmissä on tarkoituksena, että opiskelijat toimivat kanssatutkijoina ja luovat itse tietoa. Osallistavat tutkimusmenetelmät voivat tuoda uutta tietoa opiskelijan omasta näkökulmasta. Osallistavien tutkimusmenetelmien käyttö ei rajoitu vain valokuvaan, vaan osallistavina menetelminä voidaan käyttää muun muassa videota, sarjakuvia, piirtämistä tai maalaamista. Jatkotutkimushaasteena olisi mielenkiintoista selvittää esimerkiksi videon avulla opiskelijan yhteisöllisyyden kokemuksia seikkailu- ja elämyspedagogisella kurssilla.

Maailma, yhteiskunta ja oppiminen muuttuvat jatkuvasti, minkä takia myös vallitsevien opetusmenetelmien on muututtava. Tutkimuksessani toin esille kriittisen pedagogiikan lähtökohtia oppimiseen, jotka yhdistin seikkailu- ja elämyspedagogiikkaan. Kriittisen pedagogiikan periaatteiden toteutumista seikkailu- ja elämyspedagogiikassa olisi mielenkiintoista tutkia paljon syvällisemmin esimerkiksi pedagogisen rakkauden näkökulmasta. Mielestäni seikkailukasvatus ja elämyspedagogiikka tarvitsevat kriittistä kasvatukseen tutkimusta, jossa kyseenalaistetaan seikkailun ja elämyksen käyttöarvo. Kriittisen pedagogiikan tavoitteena on erityisesti kyseenalaistaa koulutuksen vallitsevia käytänteitä (Freire 2005; Suoranta 2005).

Lopuksi toivon, että tutkimuksestani välittyi aito ja inhimillinen lähestymistapa oppimiseen sekä yleisesti ihmisen kasvuun ja kehitykseen. Tavoitteenani oli tässä tutkimuksessa lähestyä opiskelijoita kunnioittavasti, kuten seikkailu- ja elämyspedagogiikassa on tavoitteena. Tutkimukseni erityinen anti oli, että oppiminen oli inhimillistä eikä sitä irrotettu opiskelijan kokemusmaailmasta. Tärkeintä oli, että oppimisen takana vaikutti aito dialoginen toiminta.

”Rakkautta määrittää rohkeus, ei pelko, koska se on omistautumista toisille ihmisille”

(Freire 2005, 98)

LÄHTEET

- Aaltola, J. 2010. Filosofia, tiede, ymmärtäminen. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 2. painos. Jyväskylä: PS- Kustannus, 12– 27.
- Ahola, S. 1995. Eliitin yliopistosta massojen korkeakoulutukseen. Korkeakoulutuksen muuttuva asema yhteiskunnallisen valikoinnin järjestelmänä. Koulutussosiologian tutkimuskeskus raportti 30. Turun yliopisto. Turku: Painosalama Oy.
- Atjonen, P. 2004. Pedagoginen etiikka koulukasvatuksen karttana ja kompassina. Kasvatustieteen tutkimuksia 20. Suomen kasvatustieteellinen seura. Turku: Painosalama Oy.
- Attarian, A. 2001. Trends in outdoor education. Teoksessa R. Poff, S. Guthrie, J. Kafsky-DeGarmo, T. Stenger, & W. Taylor (toim.) Proceedings of the 16th international conference on outdoor recreation and education. Bloomington, IL: Association of Outdoor Recreation and Education, 28– 39.
- Ball, M. S. & Smith, G. W. H. 1992. Analyzing visual data. Qualitative research methods volume 24. California: Sage Publications, Inc.
- Banks, M. 2001. Visual methods in social research. London: Sage Publications.
- Banks, M. 2007. Using visual data in qualitative research: Introduction. Sage Research Methods, 2– 23.

- Becker, P. 1998. Joitakin käsitteellisiä ajatuksia “ajanmukaistetun kehon” näkökulmasta. Teoksessa T. Lehtonen (toim.) *Elämän seikkailu. Näkökulmia elämyksellisen ja kokemuksellisen oppimisen kysymyksiin Suomessa*. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.
- Becker, P. 2001. Being faithful to the past in the future. The Adventure as a medium to regain a lost approach to the world. European Institute for Outdoor Adventure Education and Experiential Learning. Marburg: bsj, 5– 8.
- Becker, P. 2010. Encountering, experiencing and exploring nature in education. Encountering, experiencing and exploring nature in education: collection of conference papers, 10th annual EOE Conference, 22- 25.9.2010, Rateče - Planica, Slovenia, 2– 5.
- Bennion, J. & Olsen, B. 2002. Wilderness writing: Using personal narrative to enhance outdoor experience. *The Journal of Experiential Education* 25 (1), 239– 246.
- Boud, D., Cohen, R. & Walker, D. 2000. Using experience for learning. Buckingham: SHRE and Open University Press, 1– 17.
- Bowles, S. 1998. Olemassaolo elinikäisenä mahdollisuutena oppia huolehtimaan ja välittämään. Teoksessa T. Lehtonen (toim.) *Elämän seikkailu. Näkökulmia elämyksellisen ja kokemuksellisen oppimisen kysymyksiin Suomessa*. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy, 26– 57.
- Bowles, S. 2001. Critical pedagogics and the work of outdoor adventure education. Experiential learning as it maybe today and tomorrow. European Institute for Outdoor Adventure Education and Experiential Learning. Marburg: bsj, 75– 81.
- Breunig, M. 2005. Turning experiential education and critical pedagogy theory into praxis. *Journal of Experiential Education* 28 (2), 106– 122.

- Burnik, S. & Mrak, I. 2010. Mountaineering as an important part of outdoor education. Encountering, experiencing and exploring nature in education: collection of conference papers, 10th annual EOE Conference, 22- 25.9.2010, Rateče - Planica, Slovenia, 13– 25.
- Clarke, H. 1998. Keinot ja päämäärät seikkailukasvatuksessa. Teoksessa T. Lehtonen (toim.) Elämän seikkailu. Näkökulmia elämyksellisen ja kokemuksellisen oppimisen kysymyksiin Suomessa. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy, 60– 79.
- Daavitsainen, R., Kiiski, E. & Karppinen J. 2007. Elämyspedagogiikkaa ammatillisena lisäkoulutuksena. Teoksessa T. Latomaa & S. J. A. Karppinen (toim.) Seikkailun elämyksiä. Seikkailukasvatuksen teoriaa ja sovelluksia. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 169– 183.
- Darst, P. W. & Armstrong, G. P. 1991. Outdoor adventure activities for school and recreation programs. Illinois: Waveland Press.
- Enright, E. & O'Sullivan, M. 2012. 'Producing different knowledge and producing knowledge differently': rethinking physical education research and practice through participatory methods. *Sport, Education and Society* 17(1), 35– 55.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 8. painos. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. 2010. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola ja R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 2. painos. Jyväskylä: PS- Kustannus, 179– 183.
- Freire, P. 2005. Sorrettujen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino.

- Gallacher, L-A. & Gallagher, M. 2008. Methodological immaturity in childhood research? Thinking through 'participatory methods'. *Childhood* 15(4), 499– 516.
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätöyömenetelmät. 2. painos. Juva: WSOY.
- Gurholt, K. P. 2010. Concepts of nature in outdoor education. Encountering, experiencing and exploring nature in education: collection of conference papers, 10th annual EOE Conference, 22- 25.9.2010, Rateče - Planica, Slovenia, 6– 12.
- Haaga- Helia AMK. 2012a. Koulutusohjelman rakenne, sisältö ja laajuus. Haaga- Helia ammattikorkeakoulu. Viitattu 10.10.2012. <http://www.haaga-helia.fi/fi/koulutus-ja-hakeminen/tutkintokoulutus/liikunta/liikunnan-ja-vapaa-ajan-koulutusohjelma-vierumaki-nuoret-ja-aikuiset/koulutusohjelman-rakenne-sisaeltoe-ja-laajuus>
- Haaga- Helia AMK. 2012b. Liikunnan ja vapaa-ajan koulutusohjelma. Haaga- Helia ammattikorkeakoulu. Viitattu 9.4.2012. <http://www.haaga-helia.fi/fi/koulutus-ja-hakeminen/tutkintokoulutus/liikunta/liikunnan-ja-vapaa-ajan-koulutusohjelma-vierumaki-nuoret-ja-aikuiset>
- Haaga- Helia AMK. 2012c. Liikunta ja luontomatkailu. Haaga- Helia ammattikorkeakoulu. Viitattu 1.11.2012. <http://www.haaga-helia.fi/fi/courses/sl/liikunta-ja-luontomatkailu>
- Haaga- Helia AMK. 2012d. Opintojaksoluettelo. Haaga- Helia ammattikorkeakoulu. Viitattu 8.6.2012. <http://www.haaga-helia.fi/fi/koulutus-ja-hakeminen/tutkintokoulutus/liikunta/liikunnan-ja-vapaa-ajan-koulutusohjelma-vierumaki-nuoret-ja-aikuiset/opintojaksoluettelo>
- Haaga- Helia AMK. 2012e. Melonta. Haaga- Helia ammattikorkeakoulu. Viitattu 6.11.2012. <http://www.haaga-helia.fi/fi/courses/sl/melonta>

- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2008. Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. 6- 8. painos. Porvoo: WSOY.
- Heikinaro- Johansson, P. & Klemola, U. 2007. Liikunnanopettajan vuorovaikutusosaaminen ja opetusmallit. Teoksessa P. Heikinaro- Johansson & T. Huovinen (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. 2. painos. Helsinki: WSOY, 140– 156.
- Higgins, P. 2001. Learning outdoors: encounters with complexity. European Institute for Outdoor Adventure Education and Experiential Learning. Marburg: bsj, 99– 106.
- Hopkins, D. & Putnam, R. 1993. Personal growth through adventure. London: David Fulton Publishers.
- Husserl, E. 1995. Fenomenologian idea: viisi luentoa. Helsinki: Lokikirjat.
- Hyvärinen, M. & Montell, A. 2002. Seikkailukasvatuskurssilta eväitä elämään. Seikkailukasvatuskurssilaisten kokemuksia ja käsityksiä seikkailukasvatuksesta, seikkailun vaikutuksista yksilön kokonaisvaltaiseen kasvuun sekä seikkailukasvattajan tiedoista ja taidoista. Opinnäyte. Pro gradu -työ. Oulun yliopisto, Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö.
- Hyypä, M. T. 2002. Elinvoimaa yhteisöstä. Sosiaalinen pääoma ja terveys. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Hämäläinen, J. 1998. Seikkailu- ja elämyspedagoginen orientaatio sosiaalipedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Teoksessa T. Lehtonen (toim.) Elämän seikkailu. Näkökulmia elämyksellisen ja kokemuksellisen oppimisen kysymyksiin Suomessa. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy, 149– 168.
- Iisalo, T. 1999. Kouluopetuksen vaiheita: keskiajan katedraalikoulusta nykyisiin kouluihin. Helsinki: Otava.

- Julkunen, T. 2008. Alkuseikkailu osana yliopistoon tutustumista. Tapaustutkimus opiskelijoiden kokemuksista uudenlaisesta opintojen aloittamisesta. Opinnäyte. Pro gradu –työ. Turun yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Karjalainen, P. & Lehtonen, T. 2007. Elämystiikasta elämyspedagogiikkaan – 10 vuotta ammatillisen lisäkoulutuksen kehittämistä. Teoksessa T. Latomaa & S. J. A. Karppinen (toim.) Seikkailen elämyksiä. Seikkailukasvatuksen teoriaa ja sovelluksia. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 161– 168.
- Karppinen, S. J. A. 2005. Seikkailullinen vuosi haastavassa luokassa. Etnografinen toimintatutkimus seikkailu- ja elämyspedagogiikasta. Oulun Yliopisto. Kasvatustieteen tiedekunta, Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö. Väitöskirja.
- Karppinen, S. J. A. 2007. Elämyksestä kokemukseen ja oppimiseen. Teoksessa T. Latomaa & S. J. A. Karppinen (toim.) Seikkailen elämyksiä. Seikkailukasvatuksen teoriaa ja sovelluksia. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 75– 97.
- Karppinen, S. J. A. & Latomaa, T. 2007. Elämyksestä ja kokemuksesta teoriaa ja käytäntöä. Teoksessa T. Latomaa & S. J. A. Karppinen (toim.) Seikkailen elämyksiä. Seikkailukasvatuksen teoriaa ja sovelluksia. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 11– 20.
- Karppinen, S. J. A. 2010. Seikkailukasvatus – erilainen tapa opettaa. Teoksessa T. Latomaa & S. J. A. Karppinen (toim.) Seikkailen elämyksiä II. Elämyksen käsitehistoriaa ja käytäntöä. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 118– 135.
- Karppinen, S. J. A. & Latomaa, T. 2010. Elämys, kokemus – teoriaa ja käytäntöä. Teoksessa T. Latomaa & S. J. A. Karppinen (toim.) Seikkailen elämyksiä II. Elämyksen käsitehistoriaa ja käytäntöä. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 9– 19.

- Kauppi, A. 2004. Työ muuttuu – muuttuuko oppiminen? Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimaa & M. Murtonen (toim.) Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. Pedagogisia ja yhteiskuntatieteellisiä näkökulmia. Jyväskylä: PS- Kustannus, 187– 212.
- Kauppila, J. & Sivenius, A. 2006. Sosiaaliset liikkeet kansalaisyhteiskunnan kasvatusympäristöinä. Teoksessa J. Suoranta, J. Kauppila & H. Rekola. Aikuiskasvatuksen ristesasemalla – johdatus aikuiskasvatukseen. Joensuun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja sarja B. Oppimateriaalia numero 23. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 66– 87.
- Kiiski, E. 1998. Seikkailua elämysten maailmassa. Teoksessa T. Lehtonen (toim.) Elämän seikkailu. Näkökulmia elämyksellisen ja kokemuksellisen oppimisen kysymyksiin Suomessa. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy, 108– 115.
- Kiviniemi, K. 2010. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 2. painos. Jyväskylä: PS-Kustannus, 70– 85.
- Kolb, D. A. 1984. *Experiential learning. Experience as the source of learning and development.* New Jersey: Prentice-Hall, Inc., Engelwood Cliffs.
- Kostiainen, L. 2007. Yksilöllinen oppimisyhteisö. Teoksessa P. Arola & P. Sallila (toim.) Koulussa kansalaiseksi. Opettaja ja aktiivinen koulukulttuuri. Helsinki: Kansanvalistusseura, 71– 90.
- Kotila, H. 2003. Oppimiskäsitykset ammattikorkeakoulutuksessa. Teoksessa H. Kotila (toim.) Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Helsinki: Edita Prima Oy, 13– 23.

- Kylkisalo, H. 2009. Seikkailukasvatuksen ja elämyspedagogiikan opinnäytebibliografia. Suomen Nuorisokeskukset ry. Viitattu 12.9.2012.
<http://www.seikkailukasvatus.fi/fi/tutkimus/>
- 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. 2. korjattu painos. Jyväskylä: PS- Kustannus, 28– 45.
- Laitinen, S. 2006. Media on kuvaa – mutta missä sitä opetetaan? Teoksessa K. Kettunen, M. Hiltunen, S. Laitinen & M. Rastas (toim.) Kuvien keskellä. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy, 200– 213.
- Lampinen, O. 1995. Ammattikorkeakoulujen kehittämisen vaihtoehdot. Teoksessa O. Lampinen (toim.) Ammattikorkeakoulut – vaihtoehto yliopistolle. Helsinki: Gaudeamus, 11– 25.
- Lampinen, O. & Nummela, P. 2004. Ammattikorkeakoulun eettiset ulottuvuudet ja haasteet. Teoksessa Ammattikorkeakouluetiikka. Opetusministeriön julkaisuja 2004/30. Valtioneuvosto: Yliopistopaino, 10– 16.
- Latomaa, T. & Karppinen S. J. A. 2010. Elämys, kokemus – teoriaa ja käytäntöä. Teoksessa T. Latomaa & S. J. A. Karppinen (toim.) Seikkailen elämyksiä II. Elämyksen käsitehistoriaa ja käytäntöä. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 9– 19.
- Laurinkari, J. 2004. Korkeakoulutuksen yleiset kriteerit ammattikorkeakoulujen kehittämishaasteena Suomessa. Teoksessa Ammattikorkeakouluetiikka. Opetusministeriön julkaisuja 2004/30. Valtioneuvosto: Yliopistopaino, 36– 48.

- Lehtonen, T. 1998. Kunnioittava kohtaaminen elämyspedagogisessa työssä. Teoksessa T. Lehtonen (toim.) Elämän seikkailu. Näkökulmia elämyksellisen ja kokemuksellisen oppimisen kysymyksiin Suomessa. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy, 96– 107.
- Leino, E. 1998. Rauha. Alkuperäinen runo julkaistu 1898. Teoksessa H. Sarrala (toim.) Suuri runokirja. Suomalaisen runouden kauneimmat. 12. painos. Karisto Oy, 168.
- Linker, K. 1995. Representaatio ja seksuaalisuus. Teoksessa L-M. Rossi (toim.) Kuva ja vastakuvat, sukupuolen esittämisen ja katseen politiikkaa. Tampere: Tammer-Paino Oy, 208– 244.
- Linköping University. 2012. MSc in outdoor environmental education and outdoor life. Viitattu 14.9. 2012.
<http://www.liu.se/en/education/master/programmes/L7MOE?l=en>
- Linno, O. 2007. Elämyksestä ja kokemuksesta teoriaa ja käytäntöä. Teoksessa T. Laitinen & S. J. A. Karppinen (toim.) Seikkailun elämyksiä. Seikkailukasvatuksen teoriaa ja sovelluksia. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 201– 223.
- Liuksila, T. 2010. Matkailun ohjelmalvelut. Toimialaraportti 10/2010. Työ- ja elinkeinoministeriön ja ELY-keskusten julkaisu. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö.
- McLaren, P. & Giroux, H. A. 2001. Radikaali pedagogiikka kulttuuripolitiikkana. Kritiikin ja antiutopianismin tuolle puolen. Teoksessa H. A. Giroux & P. McLaren (toim.) Kriittinen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino, 29– 72.
- Meriläinen, M. 2008. Opiskeluympäristön pedagogiset hyvinvointitekijät yliopistossa. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) Pedagoginen hyvinvointi. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia. Turku: Paimosalama Oy, 135– 154.

- Meriläinen, M, Lappalainen K & Kuittinen M. 2008. Pedagogiikan ja hyvinvoinnin suhde. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) Pedagoginen hyvinvointi. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia. Turku: Painosalama Oy, 7– 14.
- Metsähallitus. 2011. Retkeily. Viitattu 15.3.2012.
[http://www.metsa.fi/sivustot/metsa/fi/Eraasiatjaretkeily/Retkeily/Sivut/Palvelujaluo
 nnossaliikkujille.aspx](http://www.metsa.fi/sivustot/metsa/fi/Eraasiatjaretkeily/Retkeily/Sivut/Palvelujaluo

 nnossaliikkujille.aspx)
- Mezirow, J. 1995. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa J. Mezirow & al. (toim.) Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 23. Helsinki: Painotalo Miktor, 17– 37.
- Moisio, O-P. 2009. Kriittisen pedagogiikan tragediasta. Teoksessa O-P. Moisio & J. Suoranta (toim.) Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä 3. Tampere: Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos, 167– 187.
- Mortlock, C. 1984. The adventure alternative. England: Cicerone Press Police Square Milnthorpe Cumbria.
- Murtonen, M. 2004. Motivaatio ja työtä koskevat käsitykset asiantuntijaksi kehittymisessä. Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimaa, M. Murtonen (toim.) Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. Pedagogisia ja yhteiskuntatieteellisiä näkökulmia. Jyväskylä: PS- Kustannus, 77– 90.
- Mäkelä, K. Yhteiskuntatieteellisen tiedonhankinnan eettiset säännöt ja tietosuoja. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Tieteen vapaus ja tutkimuksen etiikka. Helsinki: Tammi, 180– 195.

- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Painokaari Oy, 42– 61.
- Neill, J. T. & Dias, K. L. 2001. Adventure education and resilience: the double-edged sword, *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning* 1(2), 35– 42.
- Niemelä, P. 2004. Ammattikorkeakoulujen asema, rooli ja arvoperusta. Teoksessa Ammattikorkeakouluetiikka. Opetusministeriön julkaisuja 2004: 30. Opetusministeriö, koulutus- ja tiedepolitiikan osasto. Valtioneuvosto: Yliopistopaino, 26– 35.
- Niemi, R. 2008. Osallisuus koulussa: sanahelinää vai opetusta rikastuttava mahdollisuus? Teoksessa M. Lanas, H. Niinistö & J. Suoranta (toim.) Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä 2. Tampere: Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos, 121– 147.
- Nurmi, J. 1998. Keiden koulutusväylät? Laveneva korkeakoulutus ja valikoituminen. Koulutussosiologian tutkimuskeskus raportti 43. Turku: Painosalama Oy.
- Nurmi, A-M. 2008. Yhteisöllisyyttä tavoittamassa – hiphop-tanssin mahdollisuudet nyky-päivän koulussa. Teoksessa O-P. Moisio & J. Suoranta (toim.) Kriittisen pedagogiikan kysymyksiä 3. Tampere: Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos, 91– 104.
- Nieminen, J. 1999. Seikkailujen Suomi- eli johdatus nuorisotyön retki- ja leiritoiminnan historiaan. Teoksessa J. Suoranta (toim.) Nuorisotyöstä seikkailukasvatukseen. Professori Matti Telemäen juhla-kirja. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy, Juvenes Print, 70– 98.
- Oliver, K. L. 2001. Images of the body from popular culture: engaging adolescent girls in critical inquiry, *Sport, Education and Society* 6 (2), 143– 164.

OKM. 2012a. Koulutusjärjestelmä. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Viitattu 23.9.2012.

<http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/koulutusjaerjestelmae/?lang=fi>

OKM. 2012b. Ammattikorkeakoulukoulutus ja sen kehittäminen. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Viitattu 8.9.2012.

<http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/ammattikorkeakoulutus/?lang=fi>

OKM. 2012c. Ammattikorkeakoulu-uudistukseen liittyvä hallituksen esitysluonnos.

1.10.2012. Opetus- ja kulttuuriministeriö, 1– 49. Viitattu 23.11.2012.

http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/ammattikorkeakoulutus/ammattikorkeakoulu_uudistus/aineistot/liitteet/amk_lakiluonnos.pdf

OKM. 2012d. Ammattikorkeakouluja uudistetaan. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Viitattu 5.11.2012.

http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/ammattikorkeakoulutus/ammattikorkeakoulu_uudistus/?lang=fi

OKM. 2012e. Ammattikorkeakoulujen hallinto, ohjaus ja rahoitus. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Viitattu 23.9.2012.

http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/ammattikorkeakoulutus/hallinto_ohjaus_ja_rahointus/?lang=fi

OKM. 2012f. Yrittäjyyden toimenpideohjelma. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Viitattu 9.11.2012.

http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/artikkelit/yrittaejyyden_toimenpideohjelma/index.html?lang=fi

OPH. 2010. Opintoluotsi.fi: Liikunnan ja vapaa-ajan koulutusohjelma. Opetushallitus. Viitattu 1.9.2012. [http://www.opintoluotsi.fi/fi-](http://www.opintoluotsi.fi/fi-FI/koulutusalat_ja_ammattit/opetusohjelma.aspx?StudyProgrammeId=b35ddd23-64f7-419b-ace8-74006325fb3b)

[FI/koulutusalat_ja_ammattit/opetusohjelma.aspx?StudyProgrammeId=b35ddd23-64f7-419b-ace8-74006325fb3b](http://www.opintoluotsi.fi/fi-FI/koulutusalat_ja_ammattit/opetusohjelma.aspx?StudyProgrammeId=b35ddd23-64f7-419b-ace8-74006325fb3b)

- OPH. 2011. Ammattikorkeakouluihin hakeneet, hyväksytyt ja paikan vastaanottaneet. Koulutusohjelmittain, nuorten suomen- ja ruotsinkielinen koulutus. Opetushallitus: koulutusnetti. Viitattu 9.4.2012. <http://www.koulutusnetti.fi/index.php?file=276>
- Oranen, M. 2008. Mitä mieltä? Mitä mieltä! Lasten osallisuus lastensuojelun kehittämisessä. Sosiaali- ja terveysministeriön Lastensuojelun kehittämisohjelman osaraportti. Helsinki: Ensi- ja turvakotien liitto ry.
- Perttula, J. 2007a. Elämysten merkitys ihmiselämässä. Teoksessa T. Latomaa & S. J. A. Karppinen (toim.) Seikkailen elämyksiä. Seikkailukasvatuksen teoriaa ja sovelluksia. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 53– 74.
- Perttula, J. 2007b. Ihminen matkustaa, mutta miksi? Teoksessa M. Kylänen (toim.) *Articles on Experiences*. 2. painos. Rovaniemi: University of Lapland Press 2007, 62– 79.
- Perttula, J. 2010. Eksistentiaalisen elämyspedagogiikan luonto ja teot. Teoksessa T. Latomaa & S. J. A. Karppinen (toim.) *Seikkailen elämyksiä II. Elämyksen käsitehistoriaa ja käytäntöä*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 58– 81.
- Phoenix, C. 2010. Seeing the world of physical culture: the potential of visual methods for qualitative research in sport and exercise, *Qualitative Research in Sport and Exercise* 2 (2), 93– 108.
- Pink, S. 2007. *Doing visual ethnography*. 2. painos. London: SAGE Publications Ltd.
- Priest, S. 1990. The semantics of adventure education. Teoksessa J. C. Miles & S. Priest (toim.) *Adventure Programming*. State College, PA: Venture Publishing, Inc., 111– 114.
- Puolimatka, T. 1995. *Kasvatus ja filosofia*. Rauma: Kirjapaino Oy West Point.

Puolimatka, T. 2011. Kasvatus, arvot ja tunteet. 2. painos. Helsinki: Suunta- kirjat.

Raitasalo, R, Maaniemi K. 2011. Nuorten mielenterveyden häiriöiden aiheuttamat sairauspoissaolot ja työkyvyttömyys vuosina 2004–2009. Nettityöpapereita 23/2011. 2. painos. Kelan tutkimusosasto. Helsinki. Viitattu 8.9.2012.
<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/25936/Nettityopapereita23.pdf?sequence=4>

Rauhala, L. 2005. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Helsinki: Yliopistopaino.

Rauste- von Wright M., von Wright J. & Soini T. 2003. Oppiminen ja koulutus. 9. painos. Helsinki: WSOY.

Saari, A. 2011. Kasvatustieteen tiedontahto. Kriittisen historian näkökulmia suomalaiseen kasvatukseen tutkimukseen. Kasvatusalan tutkimuksia 55. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.

Salminen, H. 2001. Suomainen Ammattikorkeakoulu-uudistus opetushallinnon prosessina. Koulutussuunnittelu valtion keskushallinnon näkökulmasta. Helsingin Yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Väitöskirja.

Salo, J. 1999. Kasvatusta ja seikkailua yhteisöissä. Teoksessa J. Suoranta (toim.) Nuorisotyöstä seikkailukasvatukseen. Professori Matti Telemäen juhlakirja. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy, Juvenes- Print, 99– 129.

Saloranta, S. 2010. Ympäristökasvatus ja seikkailu- käytännön toteutusta luontokoulussa. Teoksessa T. Latomaa & S. J. A. Karppinen (toim.) Seikkailun elämyksiä II. Elämyksen käsitehistoriaa ja käytäntöä. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 163– 176.

- Sikkelä, R. 1999. Persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset. Tutkimus luokanopettajaksi opiskelevien oppimiskokemuksista. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 52.
- Silvennoinen, H. 2002. Koulutus marginalisaation hallintana. Helsinki: Gaudeamus.
- Sibthorp, J, Paisley, K., Gookin, J. & Furmanpp, N. 2008. The pedagogic value of student autonomy in adventure education. *Journal of Experiential Education* 31 (2), 136– 151.
- Štemberger, V. 2010. Outdoor teaching in education for primary school teachers. In *Encountering, Experiencing and Exploring Nature in Education: collection of conference papers, 10th annual EOE Conference, 22- 25.9.2010, Rateče - Planica, Slovenia*, 37– 43.
- Stenlund, A., Mäkinen, M. & Korhonen, V. 2012. Rajoja ylittävä korkeakouluopiskelukokemuksia osallistavasta pedagogiikasta. Teoksessa V. Korhonen & M. Mäkinen (toim.) *Opiskelijat korkeakoulutuksen näyttämöillä. Campus Conexus- projektin julkaisu A:1. Kasvatustieteiden yksikkö, Tampereen yliopisto. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print, 211– 239.*
- Suomalaisen kirjallisuuden seura. 2002. *Nykysuomen sanakirja 2. 15. painos. Porvoo & Helsinki: WSOY.*
- Suomen Nuorisokeskukset ry. 2009. Viitattu 14.9.2012.
<http://www.seikkailukasvatus.fi/fi/koulutus/>
- Suoranta, J. 1999. Kasvatusantropologia ja (seikkailu)kasvatuksen tutkimus. Teoksessa J. Suoranta (toim.) *Nuorisotyöstä seikkailukasvatukseen. Professori Matti Telemäen juhlaKirja. Tampere: Tampereen yliopisto, 130– 170.*

- Suoranta, J. 2001. From the humanism to the bioparadigm in (adventure) education. European Institute for Outdoor Adventure Education and Experiential Learning. Marburg: bsj, 9– 16.
- Suoranta, J. 2005. Radikaali kasvatus: Kohti kasvatuksen poliittista sosiologiaa. Helsinki: Gaudeamus, 2005.
- Suvanto, T., Töyssy, S., Vartiainen, L. & Viitanen, P. 2004. Kuvan tekijä. Taide ja visuaalinen maailma. Porvoo: WS Bookwell Oy.
- Szczepanski, A. 2001. What is outdoor education? The didactic implications of learning on the context of landscape. European Institute for Outdoor Adventure Education and Experiential Learning. Marburg: bsj, 17– 24.
- Telemäki, M. 1998a. Johdatus seikkailukasvatuksen teoriaan. Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. Sarja B: Opetusmonisteita ja selosteita 11. Kajaani: Kajaanin opettajankoulutuslaitos.
- Telemäki, M. 1998b. Kurt Hahn ja elämyspedagogiikka. Teoksessa T, Lehtonen (toim.) Elämän seikkailu. Näkökulmia elämyksellisen ja kokemuksellisen oppimisen kysymyksiin Suomessa. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy, 10– 25.
- Telemäki, M. & Bowles, S. 2001. Seikkailukasvatuksen teoria ja käytäntö. Osa 1. Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutusyksikön julkaisuja. Sarja B: Opetusmonisteita ja selosteita 15. Kajaani: Kajaanin opettajankoulutusyksikkö.
- Tomperi, T. & Suoranta, J. 2005. Sorrettujen jälkeen. Teoksessa Freire, P. Sorrettujen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino.

- Tomperi, T., Vuorikoski, M. & Kiilakoski, T. 2005. Kenen kasvatus? Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.) Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino, 8– 14.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tynjälä, P., Välimaa J. & Murtonen M. 2004. Johdanto. Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimaa, M. Murtonen (toim.) Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. Pedagogisia ja yhteiskuntatieteellisiä näkökulmia. Jyväskylä: PS- Kustannus, 5– 11.
- Tynjälä, P., Slotte, V., Nieminen, J., Lonka, K. & Olkinuora, E. 2004. Yliopistosta valmistuneet työelämässä. Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimaa, M. Murtonen (toim.) Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä. Pedagogisia ja yhteiskuntatieteellisiä näkökulmia. Jyväskylä: PS- Kustannus, 91– 107.
- Vesterinen, P. 2003. Projektioiskelu ja –oppiminen ammattikorkeakoulussa. Teoksessa H. Kotila (toim.) Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Helsinki: Edita, 79– 94.
- Volanen, M. V. 2003. Taito-oppi haastaa tieto-opin. Teoksessa H. Kotila (toim.) Ammattikorkeakoulupedagogiikka. Helsinki: Edita Prima Oy, 36– 58.
- Vuorikoski, M. & Kiilakoski, T. 2005. Dialogisuuden lupaus ja rajat. Teoksessa T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.) Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino, 321– 329.
- Vuorinen, P. & Valkonen, S. 2003. Ammattikorkeakouluun vai yliopistoon? Korkeakoulutukseen hakeutumisen orientaatiot. Koulutuksen tutkimuslaitos tutkimuslauseita 18. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Vuorinen, P., Mäkinen, R & Valkonen, S. 2000. Koulutukseen pääseminen. Keitä opiskelijoiksi ammattikorkeakouluun? Ammattikorkeakouluun hakeutuminen ja opiskelijava-

linnan tulos. Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimusselosteita 10. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopistopaino.

- Vuorinen H.S. & Tuomisto J. 2007. Terveysvaarojen historiaa. Teoksessa H. Mussalo-Rauhamaa, W. Paile, J. Tuomisto, H.S. Vuorinen (toim.) Ympäristöterveys. Helsinki: Duodecim, 10– 18.
- Wang, C. 1999. Photovoice: A participatory action research strategy applied to women's health. *Journal of women's health* 8 (2), 185– 192.
- Whittington, A. & Nixon Mack, E. 2010. Inspiring courage in girls: an evaluation of practices and outcomes. *Journal of Experiential Education* 33 (2), 166– 180.
- Ympäristöministeriö. 2010. Jokamiehen oikeudet. Vapaus ja vastuu kulkevat käsi kädessä. Esite. 19. painos. Helsinki: Edita Prima Oy, 1– 28.
- Öhman, J. 2001. The meaning of 'friluftsliv'. European Institute for Outdoor Adventure Education and Experiential Learning. Marburg: bsj, 25– 30.

LIITTEET

LIITE 1. Tutkimuslupa.

Tutkimukseen osallistuminen

Pro Gradu-tutkimukseni tarkoituksena on tutkia ammattikorkeakouluopiskelijoiden kokemuksia melontakursseilla visuaalisen päiväkirjan avulla. Tutkimuksen tavoitteena on saada opiskelijoiden oma ääni kuuluviin.

Haluan osallistua tutkimukseen. Lupaan noudattaa eettisiä käytänteitä tutkimukseen osallistumisessa ja valokuvauksessa.

Nimi: _____

Puhelinnumero: _____

Nimen ja puhelinnumeron tiedustelu liittyy tutkijan ja tutkittavan väliseen kommunikointiin tutkimusjakson aikana. Tutkittavan nimeä tai puhelinnumeroa ei käytetä muuhun tarkoitukseen.

Allekirjoitus

Päiväys ja paikka

Lisätietoa

Tutkija Laura Ollila

050*****

LIITE 2. Opettajan tutkimuslupa.

Tutkimukseen osallistuminen

Pro Gradu-tutkimuksen tarkoituksena on tutkia ammattikorkeakouluopiskelijoiden kokemuksia melontakurssilla visuaalisen päiväkirjan avulla. Tutkimuksen tavoitteena on tuoda opiskelijoiden kokemuksia esille valokuvan ja kirjoitetun tekstin avulla. Tavoitteena on saada opiskelijoiden oma ääni kuuluviin ja tuottaa mahdollisesti uutta ja erilaista tietoa. Tutkimuksen tarkoituksena ei ole aiheuttaa minkäänlaista henkistä, fyysistä tai sosiaalista riskiä tai vahinkoa tutkittavalle. Tutkittavalla on oikeus vetäytyä tutkimuksesta missä vaiheessa tahansa.

Haluan osallistua tutkimukseen. Lupaan noudattaa eettisiä käytänteitä tutkimukseen osallistumisessa ja valokuvauksessa.

Suostun, että tutkija Laura Ollila käyttää visuaalista päiväkirjaani ja tekemiään kenttähavaintoja tutkimusaineistona.

Allekirjoitus ja nimenselvennys

Päiväys ja paikka

Lisätietoa
Tutkija Laura Ollila
050*****

LIITE 3. Ohjeet visuaalisen päiväkirjan tekoon.

Ohjeet visuaalisen päiväkirjan tekoon

- Kuvaa kamerallasi viisi (5) merkittävää kokemusta ja kirjoita kokemukset ”auki” minulle ja sinulle. Tekstin tarkoituksena on täydentää ja selittää kokemustasi. Kuvaile kokemustasi omin sanoin!

Apukysymyksiä:

- Kuvaile ja selitä kokemustasi. Mikä kokemus on?
 - Miksi kokemus on sinulle merkittävä?
 - Mitä tunteita kokemukseen liittyy?
-
- Jokainen kokemus on arvokas! Kokemus voi olla mikä tahansa sinulle tärkeä kokemus melontareissujen ajalta 14- 18.5 ja 26.5- 1.6.2012.
 - Visuaalisessa päiväkirjassa kuva on pääroolissa!
 - Tekstin pituus: karkeasti noin puolisivua A4:sta.
 - Palautus sähköpostissa liitetiedostona laura.l.ollila@student.jyu.fi viimeistään 8.6.2012

Lisätietoa

Laura Ollila

050*****

laura.l.ollila@student.jyu.fi

LIITE 4. Toisten ihmisten kuvaaminen.

Tutkimuslupa: muiden ihmisten kuvaaminen

Annan suostumuksen, että esiinnyn muiden ryhmäläisten ottamissa kuvissa tutkimusjakson (14- 18.5 ja 26.5- 1.6.2012) aikana.

Annan suostumuksen, että Laura Ollila käyttää kuvia, joissa esiinnyn tutkimusaineistona eettisten periaatteiden mukaisesti.

Allekirjoitus, nimenselvennys ja päiväys.

1.

2.

3.

4.

5.

6.

7.

8.

9.

10.

11.

12.

13.

14.

15.

Lisätietoa:

Tutkija Laura Ollila

laura.l.ollila@student.jyu.fi

050*****