

Eräpainotteinen luontoliikunta osana peruskoulun opetusta

Pro gradu -tutkielma

Markus Mäntymaa

Kasvatustieteiden tiedekunta

Luokanopettajakoulutus

Lapin yliopisto

2017

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Eräpainotteinen luontoliikunta osana peruskoulun opetusta

Tekijä: Mäntymaa, Markus

Koulutusohjelma/oppiaine: Luokanopettajakoulutus

Työn laji: Pro gradu –työ Laudaturtyö Lisensiaatintyö

Sivumäärä: 92

Vuosi: 2017

Tiivistelmä: Tämän tutkielman tarkoitus oli selvittää, miten luokanopettajat toteuttivat retkeilykasvatusta omassa työssään, ja miten luokanopettajat hyödynsivät retkiltä saatuja kokemuksia ja elämyksiä. Lisäksi tarkoituksena oli tulkita luokanopettajien retkeilykasvatuksen toteutustapoja suomalaisen elämys- ja seikkailupedagogiikan näkökulmasta. Tutkimuskysymysten ja -ongelman teoreettisena viitekehysenä käytin kansainvälisiä sekä kotimaisia aikaisempia tutkimuksia ja aihetta koskevaa kirjallisuutta.

Tutkimuksessa käytetyt tutkimusmenetelmät olivat laadullisia. Aineistonkeruumenetelmänä käytin teemahaastatteluja. Pidin teemahaastattelut kevään 2015 ja kevään 2017 välisenä aikana. Haastateltavilla luokanopettajilla oli vähintään viidentoista vuoden työkokemus opetuslata ja retkeilykasvatukseen liittyvästä opetuksesta. Haastateltavista kolme oli miehiä ja yksi nainen. Litteroitua aineistoa kertyi yhteensä 75 sivua. Tutkimusaineistot analysoin käyttämällä teoriasidonnaista sisällönanalyysia.

Tutkimustulosten mukaan retkeilykasvatusta opetettiin kaikille koulun oppilaille yhteisesti, retkeilypainotteisilla luokilla, luontokoulun kanssa yhteistyössä ja valinnaiskursseilla. Kaikki opettajat painottivat positiivisten luontoelämysten antamista yhtenä keskeisimpänä tavoitteena. Retkeilykasvatuksessa hyödynnettiin elämys- ja seikkailupedagogiikan matalan tai kohtuullisen riskitason toimintoja, jotka sopivat perusopetukseen. Retkiltä saatuja kokemuksia hyödynnettiin kahdella eri tavalla. Osa opettajista yhdistivät retkien sisällöt eri oppiaineisiin, kun toiset käyttivät vuorovaikutuksellista reflektiota palautekeskusteluiden muodossa retkien aikana ja niiden jälkeen. Kukaan haastateltavista ei käyttänyt itsearviointia retkeilykasvatuksen arviointimenetelmänä. Tämän tutkielman tulokset vahvistavat käsitykseni siitä, että retkeilykasvatukseen voi liittää kätevästi elämys- ja seikkailupedagogiikan menetelmän sisältöjä, joissa huomioidaan elämys- ja seikkailupedagogiikan oppimiskäsitykset ja -ympäristö sekä toimintaperiaatteet ja käytänteet.

Avainsanat: kokemuksellinen kasvatus, elämys- ja seikkailupedagogiikka,
retkeilykasvatus, haastattelututkimus

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi _X_

Suostun tutkielman luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi __

(vain Lappia koskevat)

Sisällys

1 Johdanto	6
2 Kokemuksellisen kasvatuksen sekametsä	8
2.1 Kokemuksellisen kasvatuksen keskeiset suuntaukset	8
2.2 Kokemuksellisen kasvatuksen tavoitteet ja arvot	13
3 Oppiminen luonnossa	18
3.1 Oppimisympäristö elämys- ja seikkailupedagogiikassa.....	18
3.2 Oppimiskäsitykset	19
3.3 Oppimisen ja toiminnan arviointi	23
3.4 Elämys- ja seikkailupedagogiikka opetussuunnitelmien näkökulmasta ...	24
4 Toteuttamistavat ja käytänteet	27
4.1 Erilaisia käytänteitä ja toimintamalleja.....	27
4.2 Opettajan rooli maastossa	30
4.3 Retkeilykasvatuksella elämys- ja seikkailupedagogiikkaa	33
5 Tutkimustehtävä ja lähtöoletukset	36
6 Tutkimuksen toteutus ja tutkimusmenetelmät	38
6.1 Teemahaastattelu	38
6.2 Aineistonkeruun kulku	40
6.3 Aineiston analyysi	42
6.4 Aineiston analysoinnin kulku	43
6.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettiset kysymykset.....	44
7 Erilaisia retkeilykasvatuksen polkuja	49
7.1 Luonto- ja retkeilykasvatuksen käytäntöjä tutkimuskouluilla	49
7.2 Luonto- ja retkeilykasvatuksessa tavoiteltavat valmiudet ja taidot.....	52

7.3 Elämyksellisyys retkeilykasvatuksessa	55
7.4 Kokemusten hyödyntämisen mallit.....	57
7.5 Toiminnan haasteellisuus ja inklusion toteutuminen	60
7.6 Ongelmanratkaisua yhteistyössä	62
7.7 Opettaja tukee ja turvaa	65
8 Johtopäätökset.....	68
Lähteet	74
Liitteet	83

1 Johdanto

Mielenkiintoni seikkailullisia ja toiminnallisia menetelmiä hyödyntävään opetukseen syttyi opintojeni varrella, kun pääsin osallistumaan yliopiston ja erään alakoulun yhteistyöprojektiin, jossa alakoululaisia vietiin yön yli kestäväälle melontavaellukselle. Kyseisellä vaelluksella panin merkille, kuinka kokonaisvaltaisen oppimisympäristön luonto voi opetukselle tarjota ja miten luontevasti luonnossa voi hyödyntää toiminnallisia menetelmiä unohtamatta sen tuomaa elämyksellisyyttä. Näistä lähtökohdista sain innostuksen perehtyä elämys- ja seikkailupedagogiikkaan ensin kandidaatin tutkielmassani, josta jatkoin vielä kyseiseen pro gradu- tutkielmaan.

Suomen kouluissa, järjestöissä sekä nuoriso- ja sosiaalityön parissa on jo useita vuosikymmeniä viety lapsia ja nuoria luontoon, jossa on toteutettu seikkailupedagogiikkaa tiedostaen sekä tiedostamatta (Karppinen & Latomaa 2015, 101–214). Siihen liittyvä tutkimus ja teoreettinen tarkastelu erityisesti kasvatuksen näkökulmasta ovat olleet yllättävän vähäistä ottaen huomioon seikkailukasvatukseen liittyvät pitkät traditiot. Tämä näkyy mielestäni hyvin aiheeseen liittyvien käsitteiden käytössä, kun ne liitetään formaalisen kasvatuksen piiriin; osa alan ammattilaisista puhuvat seikkailukasvatuksesta ja toiset puolestaan elämyspedagogiikasta (ks. esim. Karppinen & Latomaa 2007). Vasta lähivuosina edellä mainitut käsitteet on yhdistetty elämys-seikkailupedagogiikan käsitteeseen, kun puhutaan Suomen kouluissa toteutetusta seikkailupedagogiikasta, jolla on selkeät kasvatukselliset tavoitteet ja päämäärät, jotka huomioivat myös valtakunnalliset opetussuunnitelmat. Johtuen osittain aihetta koskevasta puutteellisesta tutkimuksesta, retkeilyä ja seikkailupedagogiikkaa hyödyntävä käytännön toteutus koulumaailmassa riippuu usein toiminnan organisoijan omista motiiveista, tiedosta, taidoista ja taustasta.

Tutkielmani tarkoituksena on tuoda esiin erilaisia retkeilykasvatusten toteutustapoja, joita haastateltavat opettajat toteuttivat omassa työssään sekä peilata että tulkita toteutustapoja elämys- ja seikkailupedagogiikkaan liittyvän teorian ja käsitteistön avulla. Työni alussa paneudun kokemuksellisen kasvatuksen moniulotteiseen käsitteistöön ja pyrin selkeyttämään elämys- ja seikkailupedagogiikan käsitteellistä asemaa kasvatuksen tavoitteiden ja arvojen näkökulmista. Tämän jälkeen siirryn tarkastelemaan elämys- ja seikkailupedagogiikkaan liittyviä näkemyksiä oppimisympäristöistä, oppimiskäsityksistä sekä arvioinnista, ja tarkastelen edellä mainittuja nykyisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 kautta. Viimeisessä teoreettisessa luvussa perehdyn elämys- ja seikkailupedagogiikan käytänteisiin, näkemyksiin opettajan roolista ja määrittelen tutkimukseni kannalta oleellisen retkeilykasvatuksen käsitteen. Teoriaosuuden jälkeen esittelen tutkimustehtäväni, tutkimusprosessini vaiheet, aineistoni ja sen analyysin. Luvussa 6 esitän tutkimustulokseni ja viimeisessä luvussa 7 teen tuloksista yhteenvedon ja tuon ilmi oman pohdinnan.

Haluan lausua vielä kiitokset henkilöille, jotka ovat olleet taustatukena ja inspiraation lähteinä tutkielmani tekemisessä. Haluan kiittää KT Suvi Lakkalaa, joka on ohjannut työtäni ja selkeyttänyt ajatuksiani työhön ja tutkimukseen liittyvissä kysymyksissä. Lisäksi haluan kiittää KT Maarit Marttilaa käsitteiden ja teoriaan liittyvien pohdintojen aukaisemisesta sekä avunannosta. Heidän lisäksi kiitän vielä yliopisto- opettaja Mikko Ojanahoa ja KT Ari Kunnaria liikunnan sivuaineeseen liittyvistä opinnoista, joista sain lopullisen sysäyksen tutkimusaiheen valinnalle.

2 Kokemuksellisen kasvatuksen sekametsä

Kokemukselliseen oppimiseen ja kasvatukseen liitetään usein yhdysvaltalainen John Dewey (1859–1952), jota pidetään yhtenä 1900-luvun merkittävimpänä pedagogiseen ajatteluun vaikuttaneena henkilönä. Hänen luomansa *learning by doing*-periaatteen mukaan oppimisessa korostetaan aktiivisuutta, joka voi olla usein puhtaasti ruumiillista toimintaa. Oppimisen kannalta tavoiteltava kokemus ei tällöin synny pelkästään passiivisesta vastaanottamisesta jolloin oppijalle jää opitusta asiasta pelkkä vaikutelma. Vaikutelman saamisen sijaan oppimisessa tulisi keskittyä kokemusten tekemiseen. (Grue- Sørensen 1961, 237–243.)

Tutkielmassani perehdyn pääosin ulkoilmassa tapahtuviin erilaisiin kasvatuksellisiin ja pedagogisiin ajattelutapoihin, jotka eivät suoranaisesti liity Deweyn käsityksiin, mutta ovat saaneet siitä huomattavasti vaikutteita ja tällöin muistuttavat paljon toisiansa erityisesti toiminnan painottamisessa. Keskeisimpinä suuntauksina ovat elämyspedagogiikka, seikkailukasvatus ja suomalainen eräperinteeseen nojautuva elämys- ja seikkailupedagogiikka, jotka muodostavat tutkielmani juuret. Näiden lisäksi pyrin tarkastelemaan Norjassa vakiintunutta friluftsliv-käsitettä ja Ruotsalaista utomhuspedagogik-käsitettä. Kaikkia edellä mainittuja käsitteitä yhdistävät elämyksen korostaminen ja luonnossa tapahtuva toiminta. Seuraavaksi tarkastelen edellä mainittuja kansainvälisiä suuntauksia tarkemmin. Tarkastelulla pyrin paikantamaan niiden keskeisimmät arvot, tavoitteet ja toimintatavat.

2.1 Kokemuksellisen kasvatuksen keskeiset suuntaukset

Elämyspedagogiikan käsite liitetään yleensä Kurt Hahniin ja hänen reformistisiin vaihtoehtokouluihinsa, jotka toimivat 1900-luvulla alkupuolella Saksassa

(Karppinen 2005, 25–26). Suomeen käsite on lainattu saksalaisesta käsitteestä *erlebnispädagogik*, jonka Stähler (1998, 48) on kääntänyt englanniksi *erlebnis-education*.

Elämyspedagogiikan sisältöjä määritellään eri tavoin riippuen pedagogiikan painotuksesta. Telemäki (1998, 12) toteaa että Hahn ei luonut elämyspedagogiikan kannalta yhtenäistä kasvatusteoriaa vaan hänen ajattelussaan yhdistyvät usean eri henkilön ajatukset muun muassa Platonin, Sokrateen, Lietzin ja Goethen. Tiivistetysti Karppinen (2005, 26) kuvaa elämyspedagogiikkaa kasvatusta- ja opetussuuntaukseksi, jossa painotetaan koulua tukevia toiminnallisia menetelmiä ja ympäristönä on usein koulun ulkopuolinen alue. Karppisen (2007, 79) mukaan pedagogiseen käytäntöön liitettynä elämys voidaan nähdä opetuksen ja kasvatuksen vuorovaikutustapahtuman tavoitteena. Elämyspedagogiikan tarkkaa määrittelyä vaikeuttaa elämys- käsitteen monitulkinnallisuus ja se ei ole vielä täysin vakiinnuttanut asemaansa suomalaisessa koulutuskeskustelussa (ks. Heckmair & Michl 2002, 89). Viime vuosina määrittelyyn on keskitytty Suomessa enemmän, ja elämys ja kokemus- käsitteitä koskettavia artikkeleita on julkaistu jo muutamia (ks. Kivelä 2010; Latomaa 2010)

Seikkailukasvatusta käytetään usein synonyyminä elämyspedagogiikan kanssa. Ne muistuttavat toisiaan hyvin paljon, mutta niiden menetelmissä on löydettävissä joitain eroavaisuuksia. Käsite on käännetty suomeksi englanninkielisestä muodosta *outdoor adventure education* ja sitä käytetään yleisemmin englanninkielisillä alueilla. (Karppinen 2005, 19; Karppinen & Latomaa 2015; 40–41; Marttila 2015, 36.)

Seikkailukasvatuksen huomattavan pitkät perinteet ylettyvät Hopkinsin ja Putnamin (1993,4) mukaan Odysseuksen seikkailusta nykyaikaan. Sen keskeisiä teemoja ja ajatuksia ovat pohtineet Platon teoksessaan *Valtio* ja Rousseau paljon myöhemmin teoksessaan *Emile*. Tämän ajatuksen ovat myös todenneet Priest ja

Gass (2005, 12–14) lisäämällä vielä seikkailukasvatukseen vaikuttaneisiin ajattelijoihin Sokrateen, Aristoteleen, William Jamesin (1842–1910) ja John Deweyn.

Seikkailukasvatukselle ei ole elämyspedagogiikan tavoin yksiselitteistä määritelmää, vaan niitä löytyy useita riippuen kontekstista. Tässä kappaleessa esittelen muutamia sekä suomalaisia että brittiläis–amerikkalaisia tulkintoja seikkailukasvatuksesta. Telemäki (2001, 24) tiivistää seikkailukasvatuksen lähestymistavaksi tai metodiksi, jossa haasteellisten toimintojen avulla pyritään luomaan mahdollisuuksia nuoren sosiaaliselle, persoonalliselle ja kasvatukselliselle kehitykselle. Sille on ominaista toiminnan korostaminen luonnonympäristössä eikä niinkään urbaaneilla asutusalueilla. Kokljuschkin (2000, 30–34) määrittelee seikkailukasvatuksen kokonaisvaltaiseksi kasvuprosessiksi, jossa lapset yhdessä toimien oppivat mielekkäällä ja haasteellisella tavalla itsestään, yhteistyöstä ja luonnosta. Tässäkin määrittelyssä korostetaan toimintojen fyysisyyttä eli toiminallisuutta keskeisenä osana seikkailukasvatusta. Myös Priestin ja Gassin (2005, 16–18) mukaan seikkailukasvatuksessa pyritään seikkailullisia aktiviteetteja hyödyntämällä kehittämään yksilöiden intrapersonaallisia ja interpersonaallisia (vuorovaikutus-) suhteita. Intrapersonaallisella suhteella he tarkoittavat yksilön minäkäsityksiä ja minäpystyvyyttä. Siinä ei tällöin keskitytä ainoastaan yksilöiden välisten vuorovaikutussuhteiden kehittämiseen, vaan se huomioi myös yksilön asenteet ja käsitykset itsestään.

Suomessa kokemukseen ja toiminnallisuuteen perustuvien kasvatustraditioiden termien käytössä on edelleen epäselvyyksiä. Pedagogisesta näkökulmasta tarkasteltuna eroa seikkailupedagogiikan, elämyspedagogiikan ja kokemuksellisen ja toiminnallisen kasvatuksen välillä ei ole pakko tehdä, sillä ne kaikki pohjautuvat lopulta kokemuksiin, elämyksiin ja toiminnallisuuteen (Karppinen ja Latomaa 2015, 47).

Tutkielmani kannalta keskeisimpiä käsitteitä on Karppisen (2005) kehittänyt Suomessa yleistynyt seikkailu- ja elämyspedagogiikan käsite, jota myös Marttila (2016) käytti teoreettisena viitekehyksenä omassa väitöskirjassaan. Marttila (2016, 34) painottaa elämyksiä enemmän kuin seikkailua, koska seikkailun käsite ei ilmene valtakunnallisissa opetussuunnitelmissa. Marttila (2015, 27–32) liittää elämys- ja seikkailupedagogiikan luontoliikuntaan, jota hän perustelee sillä, että pelkästään luonto ja luonnossa liikkuminen eri tavoin tuottaa kulkijalle elämyksiä. Tutkielmassani käytän elämys- ja seikkailupedagogiikan käsitettä, joka on tiivistettynä seikkailukasvatuksen ja elämyspedagogiikan yhdistelmä, jossa yhdistyvät angloamerikkalainen seikkailukasvatus, saksalainen elämyspedagogiikka ja suomalainen eräperinne (Karppinen 2005,24; Karppinen & Latomaa 2015, 44). Se ei keskity pelkästään luonnossa tapahtuviin ulkoilmatoimintoihin, vaan toimintaympäristönä voi olla myös sisätilat, mikäli ne pedagogisilta toiminnoiltaan sisältävät yllättäviä, elämyksellisiä ja jännittäviä hetkiä (Karppinen & Latomaa 2015, 45). Tutkielmassani keskityin kuitenkin Marttilan tavoin tutkimaan erilaisia ulkoilmatoimintoja ja luonnossa liikkumista jättäen elämyksellisen indoor -toiminnan tutkimuksen ulkopuolelle.

Erityisesti Marttilan elämys- ja seikkailupedagogiikan yksilön luontosuhteeseen on vaikuttanut merkittävästi norjalaisen friluftsliv- käsitteen filosofia (ks. Marttila 2016, 39). Termiä käytti ensimmäisen kerran Henrik Ibsen (1828–1906) runossaan ”På Viddene” (Gelter 2000, 80). Vapaasti käännettynä se tarkoittaa ”vapaaailmaelämä”, mikä ei sellaisenaan sovi muille kielille, vaan termin käytössä on pidättäydytty alkuperäisessä muodossa.

Dahlen (2007, 23) mukaan friluftsliv- elämäntavalle keskeisintä on ilon, merkityksellisyyden, nautinnon ja harmonian tunteet, joita ihminen voi kokea luonnossa liikkuessa yksin tai toisten kanssa. Siinä ei kuitenkaan tavoitella ihmisen ja luonnon vastakkainasettelua eli luonnon valloittamista tai voittamista

eri tavoin, vaikka erä- ja selviytymistaidot ovat kiinteä osa friluftslivia. Luonnossa liikkua ei myöskään pyritä käyttämään motorisoituja kulkuvälineitä kuten moottorikelkkoja tai moottoriveneitä, vaan tarkoitus on pidättäytyä yksinkertaisuudessa ja olla rikkomatta luonnonrauhaa. (Gelter 2000, 80–82.) Mielestäni edellä mainitut rajaukset ovat sopusoinnussa koulussa toteutetun toiminnan kanssa, koska mahdollisuudet kustantaa kalliita välineitä ja toimintoja ovat usein hyvin pienet. Luontoon voi mennä oppilaiden kanssa liikkumaan ilman kalliita vaellusvälineitä tai erikseen ostettuja ulkopuolisten järjestämiä seikkailuaktiviteetteja.

Naapurimaa Ruotsissa friluftsliv -termin käyttö on yleistynyt, mutta tietoisien kasvatuksen tai oppimisen kontekstissa käytetään usein utomhuspedagogik-käsitettä, kun puhutaan ulkoilmassa tapahtuvasta elämyksiä ja kokemuksia hyödyntävästä kasvatuksesta (ks. Linköpings Universitet, Institutionen för kultur och kommunikation, 2017).

Tutkielmassani tukeudun eniten Marttilan (2016) elämys- ja seikkailupedagogiikan viitekehykseen. Käsite huomioi mielestäni parhaiten tämän hetken valtakunnalliset opetussuunnitelmat sekä suomalaisen eräperinteen ja sopii tällöin edellä mainituista käsitteistä parhaiten suomalaiseen koulumaailmaan ja tutkimukseeni. Tarkemmin määriteltynä elämys- ja seikkailupedagogiikka voidaan nähdä kokonaisvaltaisena jokaiselle koulutusasteelle sopivana pedagogiikkana, jossa hyödynnetään elämyksiä sekä kokemuksellisen ja konstruktivistisen oppimisen teorioita. Siinä korostetaan liikkumista, luontosuhdetta, minäkäsityksen vahvistamista, yksilön huomioimista, kunnioittavaa kohtaamista, yhteistoiminnallisuutta eri toimijoiden välillä, vaihtelevia ryhmätoimintoja ja rooleja, positiivisia oppimiskokemuksia ja tunne-elämyksiä. Reflektointi on oleellisen osa prosessia, jolla pyritään kokemuksiä hyödyntäen siirtämään opittuja asioita oppijan arkeen. (Vrt. Marttila 2016, 34.) Käsittelen luvussa kolme vielä tarkemmin elämys- ja seikkailupedagogiikkaan liittyviä oppimiskäsityksiä (ks. 3.1 Oppimiskäsitykset ja ympäristö).

2.2 Kokemuksellisen kasvatuksen tavoitteet ja arvot

Elämyspedagogiikan, seikkailukasvatuksen ja elämys- ja seikkailupedagogiikan kasvatuksen tavoitteet ja arvot ovat taustoiltaan hyvin samanlaisia, joten selvää rajaa niiden välillä voi olla haastavaa piirtää. Pysin kuitenkin nostamaan kirjallisuutta hyödyntäen niiden keskeisimpiä arvoja sekä tavoitteita ja tällä tavoin selkeyttämään edellä mainittujen käsitteiden painotuseroja. Aloitan hahnilaisesta elämyspedagogiikasta, jonka jälkeen siirryn seikkailukasvatukseen ja lopuksi tarkastelen elämys- ja seikkailupedagogiikkaa.

Hahnin (1886–1974) elämyspedagogiikan kasvatuksen tavoitteissa tärkeimpänä pyrkimyksenä on kasvattaa lapsista hyveellisiä ja siveellisiä ihmisiä. Tuolloin ihminen kykenee toimimaan hyveellisesti ja kunniallisten sääntöjen mukaan. Suurin painoarvo kasvatuksessa on eettisellä ja luonteenkasvatuksella. Näiden lisäksi erityisesti koulun ja opetuksen tuli kasvattaa lapsista aktiivisia kansalaisia. Tähän tavoitteeseen tukeutuen Hahn piti tärkeänä tarjota lapsille perinteisen pänttäämisen lisäksi toiminnallisuutta ja haasteita, joilla kehitettiin erityisesti lasten ja nuorten sosiaalisia heikkouksia. (Karppinen 2005, 32; Telemäki 1998, 7; Telemäki & Bowles 2001, 48.)

Hahn koki yhteiskunnan kehittymisen lisäävän lapsissa ja nuorissa kasvun kannalta ei-toivottuja piirteitä, joita hän kutsui nimellä yhteiskunnalliset sairaudet. Edellä mainittuja sairauksia olivat 1. käden taitojen romahtaminen, 2. fyysisen kunnan heikentyminen, 3. itseksin heikentyminen liiallisten ärsykkeiden takia, 4. säälin ja empatian rappeutuminen tehokkuuden ihannoinnin ja lisääntyvän kiireen myötä, 5. kognitiivisten taitojen heikentyminen, koska kaikki tarjotaan valmiina ja 6. aloitekyvyn sekä yritteliäisyyden vähentyminen passiivisen roolin omaksumisen myötä. Vasta- painona näille hän koki luonnon tarjoavan lapsille ja nuorille mahdollisuuden kehittää humaaneja ominaisuuksia kuten itsenäisyyttä,

fyysistä kyvykkyyttä, epäitsekkyyttä ja mielen valppautta. Elämyspedagogiikan voi kasvatuksen tavoitteiden kannalta nähdä pyrkimyksenä tehdä ihmisistä vahvempia asettamalla heidät tilanteisiin, joissa he joutuvat kohtaamaan vaikeita ja haastavia tilanteita. (Karppinen 2005, 33; Telemäki & Bowles 2001, 30,49.) Perttula (2007, 61) huomauttaa, että yksilön kehittymistä tukevan elämyspedagogiikan lähtökohtana ei ole kuitenkaan uusien ja haastavien tilanteiden luominen tai muutoksen tietoinen käynnistäminen yksilössä, vaan siinä tulee huomioida yksilön elämäntilanne.

Hahnin kasvatustavoitteita on soitu erityisesti siitä syystä, että sen kasvatustavoitteet muistuttivat italialaisen nuorfasistisen järjestön Ballilan luonteenkasvatustavoitteita, joita ovat muun muassa epämukavuuden sietäminen, taisteluhenki, rohkeus ja huolenpito. Tavoitteiden samankaltaisuuksien taustalla on heidän mukaan kuitenkin tärkeä erottelija. Järjestö oli sitoutunut toimimaan Mussolinin poliittisten näkemysten mukaan, kun taas Hahn korosti omassa ajattelussaan yksilön omaa vastuuta eettisten päätösten teossa ilman sitoutumista valmiiksi tarjottuun ideologiaan. (Telemäki & Bowles 2001, 15.)

Seikkailukasvatuksen kasvatuksellisten tavoitteiden ja arvojen määrittelyssä koen seikkailun käsitteen määritelmien tarkastelun relevantiksi. Pitäydyn kuitenkin määrittelyissä, joissa seikkailua tarkastellaan tavoitteellisen kasvatuksen näkökulmasta. Hopkins ja Putnam (1993, 6) määrittelevät seikkailun kokemukseksi, johon liittyy epävarmuus lopputulemasta. Se voi fyysisyyden lisäksi olla mielensisäistä eli henkistä ja usein siihen liittyvät uudet ja yllättävät tilanteet. Edellä mainitun määritelmän mukaan seikkailun tavoitteena osallistujien näkökulmasta on riskinotto. Seikkailun lopputulemaan liittyy tällöin aina epävarmuus (Priest 1990, 115). Turvallisuuden takaamisessa seikkailuohjaaja voi valmistella tilanteen, jossa riskit ja epävarmuus näyttäytyvät osallistujille suuremmilta, mitä ne todellisuudessa ovat. Tällä menetelmällä seikkailuihin liittyvät riskit pysyvät kohtuullisena, mutta ne ovat edelleen osana

seikkailutoimintoja jännityksen takaamiseksi. (Priest & Gass 2005, 17–18.) Palaan tarkemmin seikkailutoimintaan liittyviin riskeihin luvussa neljä, jossa tarkastelen elämys- ja seikkailupedagogiikkaan liittyviä toteuttamistapoja ja käytänteitä.

Priest (1990, 114) korostaa seikkailukasvatuksen tavoitteissa muutoshakuisuutta. Muutoksella hän tarkoittaa yksilön toiminnan sekä ajattelun muutoksia koskien yksilön minäkäsitystä sekä suhtautumista toisiin ihmisiin ja ympäristöön. Seikkailukasvatus ei kuitenkaan aiheuta muutosta, vaan tuo ilmi mahdollisen tarpeen positiiviselle muutokselle kokemusten kautta ja tukee yksilöä muutoksen teossa. Toinen tavoite on parantaa yksilön minäkäsitystä (*self- concept*) ja kehittää sosiaalista kanssakäyntiä. Kokljuschkinin (2000, 35) mukaan varhaiskasvatukseen liittyvän seikkailukasvatuksen pyrkimyksenä on ensisijaisesti tukea lapsen kasvua kokonaisvaltaisesti huomioiden lapsen kognitiivisia, motorisia ja sosioemotionaalaisia taitoja sekä kokonaispersoonallisuuden kehittymistä. Hän korostaa vielä, että seikkailutoiminnan tulee tarjota lapsille mahdollisuuksia saada onnistumisen elämyksiä. Onnistumisen elämykset eivät ole kuitenkaan Karppisen (2010, 129) mukaan automaatio seikkailutoiminnoista, vaan hän korostaa yksilön omaa vastuuta ja päätösvaltaa omassa toiminnassaan.

Yhteenvetona voidaan todeta, että sekä elämyspedagogiikassa että seikkailukasvatuksessa pyritään toiminnallisuutta ja haasteita hyödyntämällä asettamaan osallistujat uusiin tilanteisiin. Tavoitteena tällä on edistää osallistujien elämönhallintataitoja, kun yksilöt suoriutuvat haasteista ja kokevat onnistumisen elämyksiä. Molemmissa suuntauksissa painotetaan elämyksiä tärkeänä osana kasvua ja oppimista.

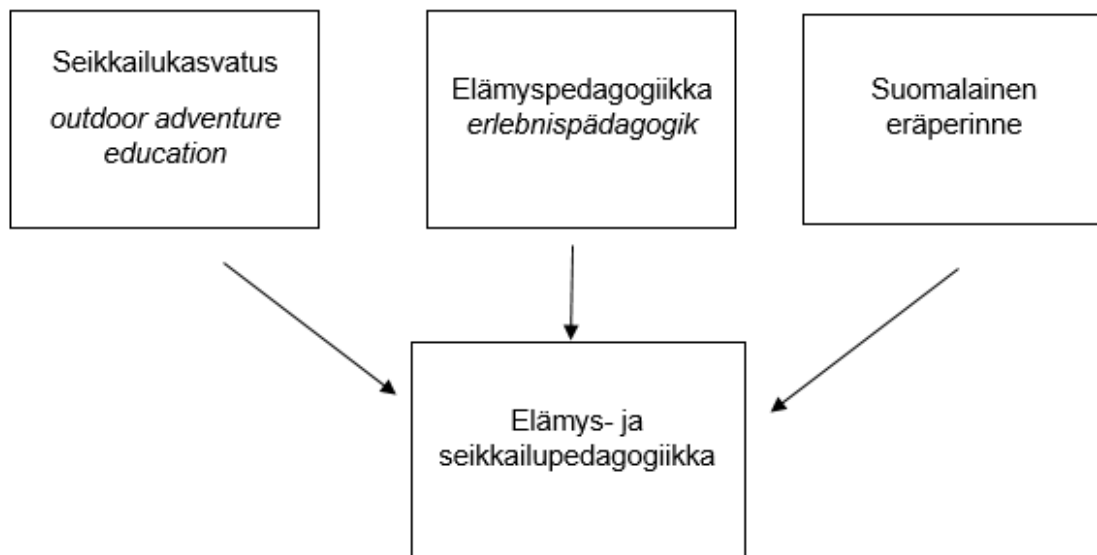
Kuten aiemmin jo mainitsin, elämys- ja seikkailupedagogiikan käsitteessä yhdistyvät sekä elämyspedagogiikka että seikkailukasvatus. Erillisiä

kasvatuksellisia tavoitteita ja arvoja on mielestäni hankala täten nostaa esille, koska käsitteen tematiikan rakentamisessa nojaututaan sekä brittiläis-amerikkalaisen modernin seikkailukasvatuksen suuntauksiin, että hahnilaiseen saksankieliseltä kulttuurialueelta kotoisin olevaan elämyspedagogiikkaan (ks. Karppinen 2005, 24–28; Marttila 2016, 33). Haluan kuitenkin nostaa esille suomalaisen eräperinteen (ks. kuvio 1), joka meillä yhdistetään elämys- ja seikkailupedagogiikkaan (Karppinen & Latomaa 2015, 44).

Suomalaisella eräperinteellä tarkoitetaan suurin piirtein nykyisen Suomen alueella tuhansien vuosien ajan kehittynyttä kulttuuria ja luontosuhdetta, joihin liittyvät vahvasti luonnossa vaeltaminen eri vuodenaikoina, metsästys- ja kalastustraditiot ja jokamiehenoikeudet, joista erityisesti jälkimmäisin mahdollistaa edelleen kohtuullisen vapaan liikkumisen Suomen luonnossa. Eräperinteen katsotaan alkaneen nykyisen Suomen seuduilla noin kymmenentuhatta vuotta sitten heti jääkauden päättymisen jälkeen, jolloin uudisasukkaat alkoivat levittäytyä pohjoiseen uusien riista- alueiden eli elinkeinojen houkuttelemina. Elinkeinojen ja selviytymisen kytkeytyminen luontoon loi heti alusta saakka läheisen suhteen esi- isien ja luonnon välille (Enbuske 2006, 38–40; Karppinen & Latomaa 2015, 84–86.) Eräperinteen lisäksi myös suomalaisella seikkailuperinteellä on vahva yhteys riistanpyyntiin. Suomalainen seikkailuperinne katsotaan syntyneen 600–1300- luvuilla asutuksien vakiinnuttua. Seikkailuperinteen ensimmäistä muotoa kutsutaan eränkävynniksi, joka käytännössä tarkoitti riistanpyyntiä maanviljelyksen ohella. Eränkävijät lähtivät jopa useita päiviä kestäville metsästysretkille uusille erämaille, jotka saattoivat sijaita satojen kilometrien päässä kotoa. (Karppinen & Latomaa 2015, 96–98.)

Nykyinen suomalainen eräperinne poikkeaa alkuperäisestä huomattavasti. Nykyään eränkävynniin ja eräperinteeseen liittyy oleellisesti yksilön luontosuhteen vahvistaminen ja hyvinvointi (Karppinen & Latomaa 2015, 97). Suomessa on edelleen muihin maihin verrattuna erittäin paljon metsiä ja erämaita, joissa

ihmiset voivat käydä ja käyvät edelleen paljon virkistäytymässä ja harrastamassa erilaisia aktiviteetteja eli puitteet luonnossa liikkumiseen ovat mainiot. Hyvät puitteet sekä luontoon liittyvät perinteet yhdessä ovat muodostaneet tänne omaleimaisen eräperinteen. Kuviossa 1 on esitelty tiivistettynä suomalaiseen elämys- ja seikkailupedagogiikkaan vaikuttaneet suuntaukset.



Kuvio 1. Suomalaisen elämys- ja seikkailupedagogiikan muodostuminen eri perinteistä ja käsitteistä.

3 Oppiminen luonnossa

Kolmannessa luvussa keskityn tutkimukseni kannalta tärkeisiin elämys- ja seikkailupedagogiikan oppimiskäsityksiin ja - ympäristöihin kirjallisuutta ja tutkimustietoa hyödyntäen. Niiden jälkeen siirryn arviointiin ja luvun lopussa valotan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita suomalaisen elämys- ja seikkailupedagogiikan näkökulmasta.

3.1 Oppimisympäristö elämys- ja seikkailupedagogiikassa

Elämys- ja seikkailupedagogiikassa ja sen taustalla olevissa käsitteissä korostetaan usein ulkoilmaa ja luontoa ympäristönä, jossa toiminta pääasiassa tapahtuu. Toimintaympäristöön liittyen on kuitenkin olemassa erilaisia ympäristöön liittyviä painotuksia, joita tuon seuraavaksi esille.

Elämyspedagogiikan ja seikkailukasvatuksen käsitteellisissä eroissa korostuvat eniten ympäristöön liittyvät painotteet, jotka ovat Stählerin (1998, 49) mukaan selkein erottelava tekijä elämyspedagogiikan ja seikkailukasvatuksen välillä. Seikkailukasvatus (*outdoor adventure education*) keskittyy ulkoilmassa tapahtuviin toimintoihin, kun taas elämyspedagogiikka (*erlebnispädagogik*) voi toteuttaa käytännössä missä vaan, jossa se palvelee kasvatuksellisia päämääriä. Elämyspedagogiikassa siten painotetaan enemmän kasvatusta ja sosiaalista oppimista, kun taas seikkailukasvatuksessa keskitytään enemmän seikkailuun (Telemäki 1998, 42).

Marttila (2016, 33–34) liittää luontoliikunnan osaksi elämys- ja seikkailupedagogiikkaa, jossa korostetaan nimenomaan luontoa toiminnallisena ympäristönä. Kaikki toiminta ei tapahdu luonnossa, vaan olosuhteet huomioiden

voidaan toiminnallisia päiviä toteuttaa myös muissakin ympäristöissä. Luontoliikunnan vahvuutena on, että jo pelkästään siellä liikkuminen voi tuottaa yksilölle elämyksiä sekä luonnossa voi kulkea periaatteessa ympäri vuoden. Luontoliikunnassa voidaan kätevästi soveltaa erilaisia elämys- ja seikkailupedagogiikkaan hyvin soveltuvia luontoliikuntalajeja ja toimintoja, joita ovat muun muassa suunnistus, vaeltaminen, telttailu, veneily, melonta, koskenlasku, kalastus, geokätköily, luontopolut, hiihto, jäljestäminen, lumikenkäily sekä oppimistehtävät ja rastit luonnossa (Marttila 2016, 27–28).

Elämys- ja seikkailupedagogiikka painottaa luontoa pääasiallisena toimintaympäristöä, mutta siihen sisältyy myös sisätiloissa ja rakennetussa ympäristössä toimiminen. Tämä korostuu varsinkin peruskouluissa, kun aina ei ole vaadittavia resursseja lähteä kauemmaksi metsään, mikäli sellaista ei ole koulun läheisyydessä. Sisätiloissa toiminnat voivat vaihdella seinäkiipeilyn ja ilmaisullisten toimintojen välillä. Koulun lähiympäristössä voidaan hyödyntää mahdollisia puistoja, luontopolkuja, vesistöjä tai torneja, mikäli sellaisia löytyy, tai vaihtoehtoisesti voidaan keskittyä toimintoihin, jotka keskittyvät urbaaneihin ympäristöihin. (Karppinen 2005, 111–112.) Oleellisinta ympäristössä on lapsen kokonaisvaltainen huomiointi eli se on tiedollisesti, emotionaalisesti ja sosiaalisesti järkevä oppimisympäristö (Karppinen 2007, 79). Tällöin se muistuttaa ympäristöä ohjaavien periaatteiden kannalta enemmän elämyspedagogiikka, joka ei rajoitu ainoastaan ulkoilmassa tapahtuviin toimintoihin, vaan sitä voi tehdä muuallakin.

3.2 Oppimiskäsitykset

Elämys- ja seikkailupedagogiikan oppimiskäsitys rakentuu konstruktivistisesta, kokemuksellisesta, reflektiivisestä ja kokonaisvaltaisesta oppimisesta (Marttila 2016, 47). Edellä mainittujen oppimisteorioiden lisäksi oppimiseen liittyy oleellisesti elämyspedagogiikan pää, käsi ja sydän- oppimiskäsitys (Karppinen 2005, 38–39).

Konstruktivististen oppimiskäsitysten mukaan yksilön ja yhteisöjen rooli oppimisessa nähdään aktiivisina eli oppijat muokkaavat, sisäistävät ja valikoivat oppiainesta. Siihen liittyviä oppimisteorioita ja käsityksiä löytyy useita erilaisia. (Siljander 2002, 209; Tynjälä 1999, 37–38.) Elämys- ja seikkailupedagogiikan kannalta oleellisin on *systeemi-konstruktivistinen* oppimiskäsitys.

Systeemi-konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä oppija tai ryhmä rakentaa aktiivisesti omalla toiminnallaan uutta tietämystään. Siihen vaikuttavat oleellisesti aikaisemmat tiedot ja oletukset. Uuden tietämyksen rakentamisessa oppija hyödyntää jotain kolmesta konstruktivistisen oppimisen perustyyppistä, joita ovat konstruktio, rekonstruktio ja dekonstruktio. *Konstruktio*lla tarkoitetaan sitä, kun yksilö luo uusia todellisuuksia. Tällöin oppimisprosessissa korostuvat uuden tiedon, havaintojen, kokemusten ja elämysten kautta uusien merkitysten luominen. *Rekonstruktio*lla viitataan siihen, kun yksilön aiemmat tiedot, kokemukset ja tulkinnat luodaan uudelleen eli oppimisprosessissa oleellista on aikaisempien tietojen ja käsitysten uudelleen rakentuminen. *Dekonstruktio*lla tarkoitetaan oppimisprosessia, jossa puretaan aikaisemmat tiedonrakenteet. (Karppinen 2005, 170; Tynjälä 1999, 72; Siljander 2002, 212–213.) Oppijan aktiivinen rooli ei kuitenkaan pois sulje opettajan ja ohjaajan merkitystä oppimisessa, vaan pikemmin päinvastoin. Opettajalla on edelleen merkittävä rooli oppimisen ohjaajana (Karppinen 2005, 170).

Elämys- ja seikkailupedagogiikan keskeisimpiä tavoitteita oppimisen kannalta on hyödyntää koettuja kokemuksia ja elämyksiä, joista yksilö voi oppia reflektion avulla. Tällöin siihen liittyvät oleellisesti reflektiivisen ja kokemuksellisen oppimisen näkökulmat.

Kokemuksellisessa oppimisteoriassa nimensä mukaisesti korostetaan kokemusten merkittävyyttä keskeisenä osana oppimisprosessia.

Oppimisprosessi nähdään syklisenä ja siitä voi erottaa neljä eri vaihetta: 1. kokemukset, 2. reflektointi ja tarkkailu, 3. käsitteellistäminen ja 4. aktiivinen kokeilu (Kolb 1984, 20). Edellä kuvattua kokemuksellisen oppimisen teoriaa tai Kolbin mallia on kritisoitu siitä, että malli asettaa kokemuksen lähtökohdaksi kaikelle oppimiselle. Toinen kritiikki mallia kohtaan kohdistuu reflektointiin. Kolbin mallissa erotetaan toiminta ja reflektio erilleen toisistaan. Joidenkin tutkijoiden mielestä reflektion voi myös liittää osaksi välitöntä toimintaa. Näiden lisäksi reflektion voi nähdä osana toimintaan valmistautumista, jolloin reflektointi liitetään kaikkiin oppimista tuottaviin vaiheisiin. (Poikela 2005, 21–25.) Reflektio voidaan nähdä siis myös kokonaisvaltaisesti koko oppimisprosessissa.

Reflektiivisessä oppimiskäsityksessä oppiminen nähdään myös kokemuksellisen oppimisen tavoin prosessina, johon liittyy vahvasti kokemuksen uudelleentulkinta. Tavoitteena on muodostaa kokemuksen uudelleentulkinnan tai reflektion kautta uutta tietämystä, joka edesauttaa kokijan myöhempää ymmärtämistä ja toimintaa. Reflektiolla pyritään siis ikään kuin testaamaan aikaisemman tiedon pätevyys ja muuttamaan sitä tarvittaessa. (Mezirow 1995, 17–18, 35.) Elämys- ja seikkailupedagogiikassa reflektio on oleellinen osa prosessia ja sitä toteutetaan koko prosessin ajan toiminnan ohella jälkikäteisreflektion lisäksi. Sen oleellisin tavoite ja samalla suurin haaste on saada siirrettyä kokemusten kautta opitut asiat palvelemaan arkea. Tätä kutsutaan myös nimellä *transfer* eli siirtovaikutus. (Marttila 2016, 47; Telemäki & Bowles 2001, 32; Von Wright 1996, 17.)

Elämyspedagogiikassa käytetään metaforista mallia, jossa yhdistyvät edellä mainitut kokemuksellisen oppimisen ja reflektiivisen oppimisen teoriat. Metaforisessa mallissa on terapeuttinen ote. Reflektoinnin avulla pyritään muodostamaan kokonaisvaltainen käsitys elämänhallinnan periaatteista tai oppimisesta, ja se vaatii pitkäjänteistä työskentelyä. Siinä pyritään liittämään ajatuksia ja mielikuvia reflektioon. Ajatukset ja mielikuvat toimivat oppimisen välineinä ja ovat mukana koko prosessin ajan eli ennen toimintaa, toiminnan

aikana ja jälkikäteisreflektiossa. (Karppinen 2007, 87.) Kyseinen malli terapeutisena interventiona ei sovellu tavalliseen perusopetukseen, mutta reflektiota sinänsä hyödynnetään elämys- ja seikkailupedagogiikassa.

Kokonaisvaltainen kasvu korostuu elämys- ja seikkailupedagogiikassa erityisesti pää, käsi ja sydän -käsitteessä, joka kuvastaa myös hahnilaisen elämyspedagogiikan arvoperustaa. Se sisältää useita kasvatuksellisia tavoitteita tai päämääriä, joita ovat muun muassa yhteisöllisyys, myötätunto, vastuu, oikeudenmukaisuus, toiminnallisuus, suvaitsevaisuus ja siveys. (Telemäki 1998, 19.). Edellä mainittujen kasvatustavoitteiden lisäksi pää, käsi ja sydän -käsitteellä viitataan oppimisen kokonaisvaltaisuuteen. Sydämellä tarkoitetaan rakkautta ja elämää, kädellä tarkoitetaan toimintaa ja päällä puolestaan viitataan kognitiivisiin taitoihin eli oppimiseen ja ymmärrykseen. Oppimisessa tulisi siis huomioida edellä mainitut osa- alueet, mikäli voidaan puhua kokonaisvaltaisesti oppimisesta. Perinteisen tiedollisen päänttämisen vastapainoksi tulisi kehittää kokonaisvaltaisesti kaikkia persoonallisuuden osa- alueita, joita yksilö tarvitsee inhimillisen elämän ja sosiaalisten suhteiden kannalta. (Karppinen 2005, 38–39.)

Kaikissa edellä esitetyissä oppimiskäsityksissä on paljon samaa muutamia painotuseroja lukuun ottamatta. Kaikissa niissä painotetaan tärkeinä seikkoina oppimisen mielekkyyttä, oppijan aktiivista roolia tiedon rakentamisessa, monipuolisia oppimisympäristöjä, oppijan yksilöllisiä lähtökohtia tai ainutlaatuisuutta ja tavoitteiden merkitystä. Tällöin ne edustavat nykyaikaisia oppimiskäsityksiä, joille on ominaista korostaa oppijan omaa vastuuta oppimisesta sekä uuden tiedon ja ymmärryksen rakentumista sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Hellström 2008, 277). Oppimisen moninaisuuden selittämiseen tarvitaan useita oppimisteorioita, koska mikään yksittäinen teoria ei kykene selittämään oppimista tyhjentävästi (ks. Uusikylä & Atjonen 2000, 196).

3.3 Oppimisen ja toiminnan arviointi

Perusopetukseen liitettynä elämys- ja seikkailupedagogiikassa huomioidaan luonnollisesti perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden arvioinnille asetetut tavoitteet, joissa painotetaan erityisesti oppimista edistävää arviointia. Nykyinen opetussuunnitelma korostaa arviointikulttuuria, jonka keskeisiä piirteitä ovat muun muassa monipuolisuus, arvioinnin avoimuus, keskusteleva ja vuorovaikutuksellinen toimintatapa, rohkaiseva ilmapiiri, eettisyys ja oikeudenmukaisuus. Edellä mainittujen piirteiden lisäksi oppilaiden itse- ja vertaisarvioinnin kehittäminen on keskeistä. (OPS 2014, 47.) Arviointi- ja palautekeskustelut halutaan siis nykyisen opetussuunnitelman astuttua voimaan oleelliseksi osaksi koulumaailman arviointikulttuuria. Elämys- ja seikkailupedagogiikan soveltaminen perusopetuksessa antaa hyvät mahdollisuudet kehittää oppilaiden itsearviointi- ja reflektointitaitoja, jotta oppilas kykenee tunnistamaan omia vahvuuksiaan ja tavoitteitaan.

Elämyspedagogisessa oppimisprosessissa oppija määrittelee yksilöllisesti omat tavoitteet, jolloin itsearviointia käytetään luonnollisesti osana oppimisprosessia. Telemäki (2001, 40–41) kuitenkin painottaa ohjaajan roolia arvioinnissa, koska realistinen ja itsenäinen itsearviointi vaatii hänen mukaansa opetteluun eli arvioinnissa on tällöin mukana myös ohjaaja tai opettaja. Ohjaajan palaute tulee sitouttaa tilanteisiin, jolloin se on mahdollisimman konkreettista. Tilanteiden arvioinnissa hän pitää keskeisenä nonformaalista arviointia, jolle on tyypillistä sen jatkuvuus koko prosessin ajan. Käytännössä tämä vaatii ohjaajalta jatkuvaa ohjattavien seuranta ja kuuntelua. Yksilöllisen itsearvioinnin lisäksi ohjaajan tulee huomioida myös ryhmän toimintaa, joka on yleensä hyvä osoitus siitä, miten kunkin ryhmän jäsenet toimivat vaihtelevissa tilanteissa. Hyvin ja rationaalisesti toimivan ryhmän jäsenet yleensä voivat hyvin.

Elämys- ja seikkailupedagogiikassakin keskeistä arvioinnin kannalta on itsearviointi, mutta prosessissa painotetaan myös vuorovaikutuksellista reflektointia itsearvioinnin lisäksi (Marttila 2016,199; Karppinen 2005, 169). Vuorovaikutuksellisen reflektion mahdollistaa aito ja vuorovaikutuksellinen dialogi ryhmän jäsenten kesken ja opettajan kanssa. Reflektointi on luonnollinen osa toimintaa ja siihen ei tarvitse erikseen varata keskustelutilaisuutta. Hyvin toteutuessaan tämän tyyppinen reflektointi mahdollistaa opitun asian siirtämistä oppilaiden arkeen eli transferin. Elämys- ja seikkailupedagogiikassa ei nähdä siis arvioinnin kannalta oleellisena pitää toiminnan ohella testejä tai kokeita, mikä voi lisätä oppilaiden sisäistä motivaatiota. Tämä on mielestäni kyseisen arviointimenetelmän suurimpia vahvuuksia ja hyvää vaihtelua perinteiselle kokeisiin ja testeihin perustuvalla arviointikulttuurille. Sen varjopuolina ovat kuitenkin kokemusten hallittavuuteen liittyvät ongelmat ja yhdenmukaisten arviointikriteerien puuttuminen kokonaan. (Vrt. Marttila 2016, 50; Karppinen 2005, 171).

Elämys- ja seikkailupedagogiikka arvioinnin näkökulmasta tukeutuu kokemukselliseen oppimiseen ja kokonaisvaltaiseen kasvatukseen (ks. Marttila 2016, 199; Tynjälä 1999, 17). Siinä korostuu oppijan oma vastuu oppimisessa sekä arvioinnissa, ja arviointitapoina siinä käytetään itsearvioinnin lisäksi vuorovaikutuksellista reflektointia. Arviointiin osallistuvat oppijan itsensä lisäksi muut ryhmäläiset ja opettaja. Arviointikulttuuriltaan se sopii hyvin osaksi nykyisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin, jossa perinteisen summatiivisen arvioinnin rinnalle on nostettu monipuoliset formatiiviset arviointimenetelmät, joihin kuuluu erityisesti oppilaiden itsearvioinnin ja reflektoinnin kehittäminen.

3.4 Elämys- ja seikkailupedagogiikka opetussuunnitelmien näkökulmasta

Suomessa elämys- ja seikkailupedagogiikkaan liittyviä menetelmiä ja sovelluksia on käytetty peruskouluissa jo vuosikymmeniä, vaikka käsitteenä se on hyvin nuori. Siihen liittyviä sovelluksia on hyödynnetty perusopetuksessa muun muassa koulun ulkopuolisissa leirikouluissa, vierailukäynneillä, retkillä, perusopetuksen tukemisessa ja oppilashuollollisena tukimuotona. (Karppinen & Latomaa 2015, 142–143.) Tähän on vaikuttanut luultavasti nykyisen ja edellisten opetussuunnitelmien rakenne, joka on antanut opetusalan ammattilaisille mahdollisuuksia kokeilla ja kehittää omaa pedagogiikkaa monimuotoisilla menetelmillä ja kokeiluilla. Tässä luvussa pyrkimykseni on tuoda esille niitä nykyisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 näkökulmia, jotka tukevat elämys- ja seikkailupedagogisten menetelmien käyttöä osana peruskouluissa toteutettua opetusta.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 tukevat elämys- ja seikkailupedagogisten menetelmien käyttöä erityisesti oppimisympäristöjen, ympäristön huomioinnin, kokonaisvaltaisuuden ja työtapojen näkökulmista. Oppimisympäristön valinnassa ja kehittämisessä huomioidaan koulun ulkopuoliset ympäristöt luontoa ja luontokeskuksia unohtamatta, joissa oppilaat voivat oppia uusia tietoja ja taitoja. Erilaiset oppimisympäristöt ja oppimistilanteet innostavat oppilaita kehittämään omaa osaamistaan elämyksien ja onnistumisen kokemusten kautta. (2014, 29–30.) Oppimisympäristön huomioinnin lisäksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 29) korostetaan myös oppivan yhteisön vastuuta ympäristöstä ja kestävästä tulevaisuudesta (L7), joka tulee esille myös arjen taidoissa, valinnoissa ja toiminnassa (L3) yleensä. Ympäristökysymykset sekä luonto- ja ympäristökasvatus ovat osa elämys- ja seikkailupedagogiikan ydintä sekä toiminnan että arvojen osalta. Keskeistä on saada kasvatettavat ymmärtämään luonnon haavoittuvuuden sekä ihmisten hyvinvoinnin ja luonnon välisen suhteen merkityksen. (Marttila 2016, 31; Telemäki & Bowles 2001, 6.) Luonnossa liikkuminen ja toimiminen monipuolisesti eri vuodenaikoina tarjoavat kasvattajalle oivan mahdollisuuden ympäristökysymysten pohtimiselle nuotion äärellä.

Opetussuunnitelman perusteissa mainitaan, että oppimisen elämyksellisyyttä ja motivaatiota tukevat kokemukselliset ja toiminnalliset työtavat, joissa hyödynnetään eri aistien käyttöä. Ryhmään kuulumisen tunne ja itseohjautuvuus huomioidaan myös kyseisissä työtavoissa, jotta saadaan vahvistettua motivaatiota. (POPS 2014, 30.) Elämys- ja seikkailupedagogiikassa hyödynnetään edellä mainittuja toiminnallisia ja monipuolisesti eri aistikanavia hyödyntäviä työtapoja (Marttila 2016, 199). Työtavoissa huomioidaan myös yhteisöllisten valmiuksien kehittäminen muun muassa erilaisilla ongelmanratkaisuharjoitteilla ja ryhmätyömenetelmillä. Ulkoilmatoiminnoissa toimitaan usein ryhmissä, jolloin kommunikointitaidot sekä neuvottelu- ja päätöksentekotaidot ovat toiminnan onnistumisen kannalta keskeisessä asemassa. (Karppinen 2005, 39–40; Marttila 2016, 66; Telemäki & Bowles 2001, 5–6.)

Elämys- ja seikkailupedagogiikka menetelmänä soveltuu perusopetuksen opetussuunnitelman toteuttamiseen erityisesti työympäristön, työtapojen ja ympäristön huomioinnin osalta. Se sopii hyvin myös kokonaisvaltaisuuden näkökulmasta opetussuunnitelman kasvatustavoitteisiin, joissa korostetaan laaja-alaista osaamista eli tietojen, taitojen, asenteiden, arvojen ja tahdon kokonaisuutta (2014, 29). Perusopetuksessa työympäristöjen ja työtapojen valinnassa tulee kiinnittää erityistä huomiota turvallisuutta koskeviin kysymyksiin, jotta ympäristöt ovat turvallisia ja terveellisiä oppilaiden kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin kannalta.

4 Toteuttamistavat ja käytänteet

Viimeisessä teoriaan ja tutkimuskirjallisuuteen nojautuvassa luvussa tarkastelen elämys- ja seikkailupedagogiikkaan liittyviä toimintamalleja ja käytänteitä tarkemmin. Jätän tarkastelun ulkopuolelle virkistys- ja terapiatoimintoihin liittyvät harjoitteet sekä toimintamallit, ja keskityn luvussa 4.1 ainoastaan perusopetukseen soveltuviin käytänteisiin. Pysin tuomaan esille yleisiä periaatteita, jotka ohjaavat elämys- ja seikkailupedagogiikkaa hyödyntävän opettajan tai ohjaajan toimintaa. Lopuksi määrittelen vielä tutkielmani tutkimusosion kannalta keskeisen retkeilykasvatuksen käsitteen.

4.1 Erilaisia käytänteitä ja toimintamalleja

Elämys- ja seikkailupedagogisia harjoitteita valittaessa opettajan tai ohjaajan tulee huomioida turvallisuuskohdat. Toiminnoissa ei saa asettaa oppilaita riskialttiiseen asemaan, vaan harjoitteiden valinnassa tulee huomioida oppilaiden psyykinen, fyysinen ja sosiaalinen hyvinvointi. Turvallisuusseikkojen lisäksi harjoitteiden valinnassa huomioidaan ryhmien tarpeet ja edellytykset sekä yksilöiden ja ryhmien tavoitteiden täytyminen. (Marttila 2016, 64–67.) Oppilaiden edellytyksien, tarpeiden ja tavoitteiden huomioidessa opettajalla tulee olla jokin selkeä käsitys oppilaistaan eli oppilaan tuntemusta, mikäli opettaja valitsee haastavan harjoitteen. Ensimmäisissä harjoitteissa onkin järkevämpää toiminnan onnistumisen kannalta aloittaa helpoista ryhmän luottamusta lisäävistä tutustumisharjoitteista ja siirtyä vähitellen haastavimpiin harjoitteisiin (Marttila 2016, 66).

Elämys- ja seikkailupedagogiset harjoitteet voidaan jakaa yhdeksään eri luokkaan (Marttila 2016, 66–67):

1. Perusharjoitteet, joiden avulla ryhmäläiset pääsevät kontaktiin eli ryhmäyttämisharjoitteet. Harjoitteiden tulee olla helppoja, nopeita, mukavia ja turvallisia
2. Ongelmanratkaisuharjoitteet. Ongelmien ratkaisemiseen tarvitaan luovuutta, rohkeutta, ideointia, yhteistyötä ja kärsivällisyyttä
3. Köysiharjoitteet
4. Askarteluharjoitteet
5. Luottamusharjoitteet, joiden avulla tuetaan ryhmän kiinteyttä ja luottamusta. Niiden tarkoituksena ei ole kuitenkaan mitata ryhmäläisten keskinäistä luottamusta.
6. Voimaharjoitteet, joiden tarkoituksena on provosoida ryhmää käsittelemään ryhmän sisäisiä ongelmia.
7. Tarinaharjoitteet, joissa harjoitteiden rakentamisessa hyödynnetään tarinoita.
8. Palaute- ja purkuharjoitteet, joiden avulla tehdään yhteenvetoa muista harjoitteista
9. Yksilöharjoitteet, jotka haastavat yksilöä ylittämään omat rajansa.

Elämys- ja seikkailupedagogiikkaan liittyviä harjoitteita on edelliseen viitaten useita erilaisia ja ne voivat vaihdella haastavuudeltaan oppilaiden tarpeiden ja edellytysten mukaisesti sekä yksilö- että ryhmäharjoitteissa. Periaatteet, jotka ohjaavat toimintaa, voidaan tiivistää muutamaan perusajatukseen: toiminnan aloittamisen jälkeen tulee siirtyä ryhmävastuuseen mahdollisimman pian, toimintojen tulee olla vaatimukseltaan tarpeeksi haastavia ja kokonaisvaltaisia, toimintoihin liittyvien tilanteiden tulee olla todellisia sekä konkreettisia, oppimisessa huomioidaan toiminnallisuus sekä sosiaalisuus ja toiminnat voivat olla luonteeltaan liikunnallisia, sosiaalisia, organisatorisia ja musikaalis-luovia (Telemäki 1998, 54).

Erilaisten harjoitteiden ja toimintaperiaatteiden lisäksi elämys- ja seikkailupedagogiikassa on erotettavissa kokemuksellisen oppimisen näkökulmasta kolme päätyyppiä tai toimintamallia, joita sovelletaan muun muassa alan kansainvälisissä järjestöissä (Karppinen 2005, 51–52; Telemäki 1998, 55). Ensimmäinen toimintamalli tunnetaan nimellä *The mountains speak for themselves*. Se keskittyy ainoastaan käytännön toimintaan ja oppimiseen. Mallin prosessissa ei korosteta reflektion merkitystä oppimiselle erillisenä vaiheena, vaan lähtökohtana on se, että pelkästään luonnossa toimiminen ja siitä saadut kokemukset sisältävät sellaisenaan kasvatuksellisen tuloksen. Toista eli *Outward Bound Plus*- reflektiomallia yhdistää toiminnan ja reflektion toteuttaminen. Reflektiota hyödynnetään yleensä tässä mallissa toiminnallisen jakson tai kurssin jälkeen esimerkiksi ryhmän ja ohjaajan välisen palautekeskustelun muodossa. Sen tarkoituksena on edistää oppisisältöjen tavoitteiden saavuttamista ja kohderyhmien tarpeiden huomioimista. (ks. Outward Bound Finland ry, 2017.)

Kolmantena on *metaforamalli*, joka on prosessina pitkäjänteisempi kuin Outward Bound Plus- reflektiomalli. Se kytkeytyy osittain kuntouttavaan opetusprosessiin. Siinä tavoitteena on kyseenalaistaa kriittisellä reflektiolla osanottajien jo valmiina olevia merkitysskeemoja, jotka liittyvät heidän vakiintuneisiin käsityksiin maailmasta, muista ihmisistä ja omasta itsestään (ks. Mezirow 1995, 8). Vanhojen ongelmallisten tottumusten ja käsitysten kyseenalaistamisella osanottajat voivat muodostaa uusia skeemoja tai metaforan, jotka sopivat hyvin heidän elämäntilanteeseen. Ohjaajalla tai opettajalla tulee olla ennakkotietoa tai tuntemusta osanottajista, jotta elämyksellinen ja seikkailullinen toiminta kytkeytyisi heidän edellä mainittuun elämäntilanteeseen.

Perusopetuksessa tulee huomioida erityisen tarkasti, millainen seikkailutoiminta sopii hyvin toteutettavaksi. Toiminnan on oltava luonteeltaan tarpeeksi yllätyksellistä ja haastavaa, mutta se ei saa vaarantaa oppilaiden henkistä ja fyysistä hyvinvointia. Perusopetukseen sopimattomia toteutusmuotoja ovat muun

muassa korkean riskitason seikkailut, kaupalliset elämykset, irralliset elämykset, lyhyet huippuelämykset ja ei- pedagogiset elämymatkat (Karppinen 2005, 171–172).

Perusopetukseen sopivia alhaisen tai kohtuullisen riskitason elämys- ja seikkailupedagogiikan toimintoja ovat esimerkiksi erämaassa retkeily, kasvien keräily, puistossa vaeltaminen, kivillä kävely, köysikiipeily, lintujen tarkkailu, luonnonilmiöiden seuraaminen, kaamoskävely, jokimelonta, hiihtäminen ja mäenlaskeminen (Marttila 2016, 38; Karppinen 2005, 106–107). Edellä mainitut toiminnat voidaan kätevästi liittää koulujen teemapäivien, valinnaiskursseiden ja ulkoilmaleirikoulujen sisältöihin ja ovat kustannuksiltaan edullisia (Johansson & Klemola 2007, 148).

4.2 Opettajan rooli maastossa

Koulun ulkopuolisiin ja virikkeellisiin oppimisympäristöihin keskittyvä elämys- ja seikkailupedagogiikka haastaa ja tuo samalla opetuksen organisoijalle uusia tilanteita ja vuorovaikutuksellisia mahdollisuuksia, kun sitä vertailee perinteiseen koulutyöskentelyyn, joka tapahtuu kouluympäristössä. Edellisessä luvussa (4.1) toin esille toimintaa ohjaavia periaatteita, toimintamalleja, käytänteitä ja turvallisuusseikkoja, joita opettajan tulee huomioida opetuksen suunnittelussa. Tässä luvussa pyrin vastaamaan kysymykseen, mitä elämys- ja seikkailupedagogiikkaan perustuva opetus vaatii itse opettajalta. Aloitan tarkastelun opettajalta vaadittavista taidoista ja kokemuksista, jonka jälkeen siirryn kasvatuksellisiin seikkoihin.

Ennen kuin opettaja siirtyy oppilaiden kanssa maastoon, jossa tarkoituksena on yöpyä, harjoitella erätaitoja, vaeltaa, meloa tai kiipeillä, tulee opettajalla olla omakohtaisia ja monipuolisia kokemuksia kyseisistä seikkailutapahtumista. Omakohtaiset kokemukset tuovat teknillisvälineellisten taitojen kerryttämisen

lisäksi käsityksen siitä, mitä kaikkea retkillä voi tapahtua ja mitä tulee ottaa huomioon. Tällaisia ovat muun muassa sosiaalisten vuorovaikutussuhteiden ja oppimistaitojen huomiointi. Sosiaalisilla vuorovaikutussuhteilla tarkoitan sosiaalisia taitoja kuten johtamista, tunteiden hallintaa ja kommunikointia. Oppimistaitoihin liittyy retken onnistumisen kannalta tärkeät seikat kuten organisointi, suunnittelu ja päätöstenteko. (Lehtonen, Mäkelä & Pulli 2007, 127–128.)

Edellä mainitut elämys- ja seikkailupedagogilta vaadittavat kokemukset voidaan jakaa koviin taitoihin (*hard skills*), pehmeisiin taitoihin (*soft skills*) ja metataitoihin (*meta skills*) (Marttila 2016, 112–113; Karppinen 2005, 62–63; Telemäki 1998, 61). Koviin taitoihin katsotaan kuuluvan sellaiset ominaisuudet, jotka mahdollistavat retkien turvallisuuden, kuten fysiologiset- teknilliset taidot, ympäristön hallintaan liittyvät taidot sekä turvallisuus-, ja ensiaputaidot. Pehmeät taidot liittyvät opettajan organisointikykyyn järjestää retkiä, pätevyyyteen hyödyntää reflektiota oppimisen välineenä ja edesauttaa ryhmien ja yksilöiden toimintaa ohjauksen näkökulmasta ottamalla huomioon sosiaaliset ja psykologiset seikat. Metataidoilla viitataan seikkailutoiminnan johtamiseen liittyviin ominaisuuksiin kuten johtamiskykyyn, kommunikointikykyyn sekä päätöstenteko- ja evaluointikykyyn. Kaikkia kolmea osa- alueen taitoja tarvitaan, kun tavoitteena on huomioida kasvatuksen kokonaisvaltaisuus.

Elämys- ja seikkailupedagogiikkaa soveltavan opettajan keskeisempänä kykyinä on erilaisten ominaisuuksien lisäksi taito valita oppilailleen soveltuvimmat harjoitteet ja keinot. Harjoitteiden ja keinojen valinnassa opettajan tulee kiinnittää huomiota oppilaiden olemassa oleviin skeemoihin. Ymmärtämällä oppilaiden arkitodellisuutta ja skeemoja, opettaja kykenee valitsemaan parhaiten sellaisia toimintoja ja päämääriä, jotka ovat oppilaille helposti ymmärrettävissä. Tällä pyritään oppimisen kannalta tuottamaan transferia, josta oppilaat voivat hyötyä arjessa. Toisin sanottuna toimintamuotojen tulee olla sellaisia, joita oppilaat kykenevät järkevästi tulkitsemaan. (Clarke 1998, 74.) Tämä vaatii opettajalta

oppilaan tuntemuksen lisäksi halua kehittyä ja pysyä valveilla niistä asioista, jotka ovat juuri sillä hetkellä ajankohtaisia ja oppilaiden arkeen vaikuttavia asioita tai ilmiöitä.

Myös Kokljuschkin (2000,58) pitää oppilaantuntemusta seikkailuun perustuvassa toiminnassa yhtenä sen kulmakivenä. Oppilaantuntemuksen lisäksi hän painottaa oppilaan ja opettajan välistä luottamukseen perustuvaa suhdetta, joka mahdollistaa turvallisuuden tunteen toiminnan aikana. Turvallisuuden tunteen muodostumiseen vaikuttaa oleellisesti kasvattajan ja lapsen välisen suhteen määrittely. Toisin sanottuna opettajan tulee asettaa selkeät rajat, joita pyritään noudattamaan johdonmukaisesti sekä hänen tulee kyetä hallitsemaan erilaisia ryhmiä. Rajojen asettamisessa ja ryhmien hallinnassa tulee ottaa huomioon, että uusia haasteellisia toimintoja lähestytään kuitenkin rohkaisun avulla eikä pelkästään rajoitusten ja kieltämisen kautta.

Esitän seuraavaksi lyhyenä yhteenvetona Marttilan (2016, 65) kokoaman luettelon opettajalta ja opetukselta vaadittavista ominaisuuksista elämys ja seikkailupedagogiikassa: ”

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

Lopuksi korostan vielä opettajan roolia ja vastuuta turvallisuuden säilyttämisessä koko prosessin aikana. Turvallisen ilmapiirin ja toteutuksen rakentaminen alkaa jo opetuksen suunnitteluvaiheessa, mutta niiden tulee säilyä myös toiminnan aikana aina mahdolliseen jälkikäteisreflektioon asti. Osanottajille luonnossa tapahtuvat harjoitteet voivat näyttäytyä suurena seikkailuna, mutta kasvattajan tulee hallita tilanteita kaikissa olosuhteissa, ja ne ovat ennalta määritelty (Telemäki 1998, 60). Turvallisuus- ja evakuointisuunnitelmien valmistelussa korostuvat tällöin tiedottamisen, täydennyskoulutuksen ja ensiapuharjoitteiden lisäksi opettajien ja ohjaajien omakohtaiset kokemukset, joiden avulla voidaan ennakoita erilaisia riskitekijöitä.

4.3 Retkeilykasvatuksella elämys- ja seikkailupedagogiikkaa

Retkeilykasvatus on toimiva tapa soveltaa elämys- ja seikkailupedagogiikkaa. Pyrinkin opinnäytetyössäni tutkimaan tutkimuskohteiden eli koulujen retkeilykasvatusta elämys- ja seikkailupedagogiikan näkökulmasta. Retkeilykasvatus ei ole kuitenkaan käsitteenä vakiinnuttanut omaa paikkaansa, joten merkitykset voivat vaihdella riippuen käsitteen käyttäjästä tai kontekstista. Pyrin seuraavaksi aukaisemaan käsitettä tutkielmani valossa aloittamalla retkeilyn määrittelyllä ja lopuksi liittämään sen formaalisen kasvatuksen yhteyteen.

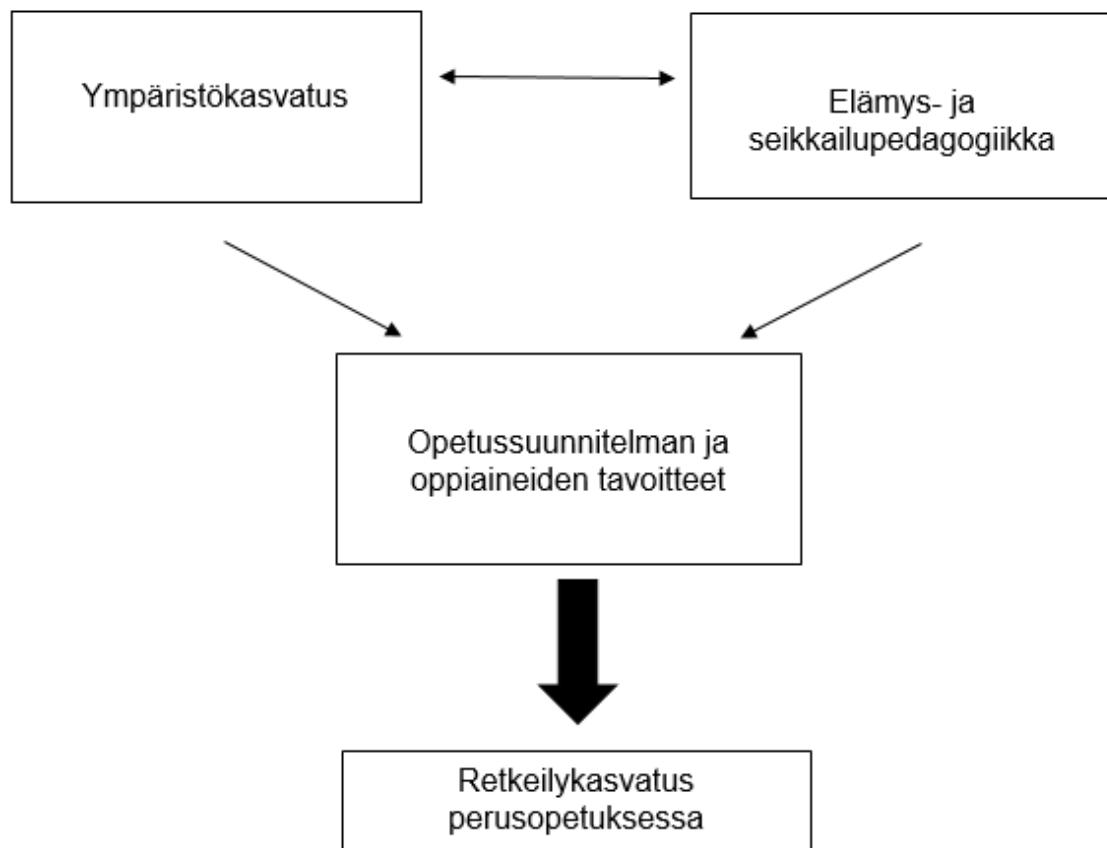
Retkeily voidaan määritellä luonnossa virkistäytymiseksi ja sen kesto voi vaihdella muutaman tunnin eväretkistä usean viikon kestäviin eräretkiin. Eräretken yleisimmät liikkumismuodot ovat kävelyn eli patikoinnin lisäksi hiihtäminen ja lumikenkäily riippuen vuoden ajasta. Luontoon lähtiessä retkeilijän tulee huomioida erityisen tarkasti luonnonsuojelu eli käytännössä se tarkoittaa sitä, että luonnossa liikutaan mahdollisimman huomaamattomasti ja luontoa kuormittamatta. Retkikohteena voi olla useiden kansallispuistojen,

luonnonsuojelualueiden ja luontopolkujen lisäksi niin sanotut merkitsemättömät reitit, joissa pätevät myös jokamiehenoikeudet. Suurimpana kriteerinä retkikohteen valinnalle lienee olevan retkeilijän omat valmiudet ja erätaidot. (Suomen latu ry 2017.)

Retkeily sinänsä ei sisällä virkistäytymistä ja kuntoilua lukuun ottamatta mitään yleisiä kasvatuksellisia tavoitteita, joten se ei sellaisenaan sovellu formaalisen kasvatuksen kentälle (ks. Lyytinen 1992, 49–50). Perusopetuksessa retkiä järjestäessä tuleekin tarkoin miettiä ja perustella, miksi mennä ylipäättänsä retkille ja mitä siellä voi oppia. Usein retkiin yhdistetään eri oppiaineiden sisältöjä, joita voivat olla muun muassa liikunta, historia, biologia ja maantieto. Retkeilykasvatuksessa oppiaineiden ja opetussuunnitelman tavoitteiden lisäksi retkillä huomioidaan myös kasvatuksellinen näkökulma erilaisten yhteistyö- ja ongelmanratkaisutehtävien muodossa, joilla voi onnistuessaan olla positiivinen vaikutus itsetunnon vahvistamiseen. (Manninen - Riekkoniemi & Parttimaa 2010, 136.) Edellä kuvatun perusteella retkeilyyn voi mielestäni liittää kasvatuksen jälkiliitteeksi, kun siinä on selkeät tavoitteet, eikä retkille mennä pelkästään virkistäytymään.

Retkeilykasvatus (ks. kuvio 2) on formaalisen kasvatuksen kontekstissa luonnonympäristössä pääosin toteutettua retkeily- ja tai ulkoilmaleirikoulutoimintaa eli se sisältää päivän retket ja yön yli toteutetut leirikoulut. Retkeilykasvatukseen kuuluvat eri toiminnot kuten erätaitojen opettelu, ryhmätehtävät ja patikointi ovat toiminnalliseen oppimiseen tukeutuvia oppimisen välineitä, jolloin niistä ei muodostu retkien itsetarkoitus (ks. Marttila 2016, 36). Siinä keskeisimmät painotukset voivat vaihdella ympäristökasvatuksen ja elämys- ja seikkailupedagogiikan välillä riippuen toiminnan ohjaajasta ja opettajan tavoitteista. Ympäristökasvatusta painotetaan, mikäli retket eivät sisällä erilaisia yksilö- ja ryhmähaasteita, vaan tarkoituksena on perehtyä muun muassa erilaisiin ekosysteemeihin ja luonnonsuojelua koskeviin kysymyksiin sekä vahvistaa ympäristövastuullista käyttäytymistä (vrt.

Sykli 2017). Retkeilykasvatus on siis eräänlainen toiminnallisia opetusmenetelmiä hyödyntävä alakäsite, jossa yhdistyvät ympäristökasvatus, opetussuunnitelman ja oppiaineiden tavoitteet sekä sisällöt, retkeilyyn liittyvät erätaidot sekä elämys- ja seikkailupedagogiikka. Ympäristökasvatusta ja elämys- ja seikkailupedagogiikkaa ei voida kuitenkaan täysin erottaa toisistaan, koska elämys- ja seikkailupedagogiikassa huomioidaan myös ympäristöön liittyvät luonnonsuojelukysymykset ja ekologia (ks. Priest 1990, 113–114; Telemäki 1998, 45–47). Kuviossa 2 esittelen tiivistettynä perusopetuksessa toteutettavaan retkeilykasvatukseen vaikuttavat sisällöt. Painotus voi vaihdella ympäristökasvatuksen ja elämys- ja seikkailupedagogiikan välillä riippuen toiminnan luonteesta.



Kuvio 2. Perusopetuksen retkeilykasvatuksen muodostuminen eri tekijöistä.

5 Tutkimustehtävä ja lähtöoletukset

Tutkimustehtäväni muodostuminen alkoi liikunnan sivuaineen opinnoista, jotka aloitin vuoden 2014 syksyllä. Sivuaineopintoihini sisältyi ruskaretken tyyppinen melontavaellus, joka tehtiin erään alakoulun sekä Lapin yliopiston opiskelijoiden ja lehtoreiden kanssa yhteistyössä. Opiskelijoina pääsimme avustamaan retken toteutusta ja retken aikana mielenkiintoni luonnonympäristössä toteutettuun opetukseen ja kasvatukseen syttyi niin voimakkaasti, että päätin tutkia sitä tarkemmin kandidaatin tutkielmassani (Mäntymaa 2015).

Kandidaatin tutkielmassani paneuduin sekä saksalaiseen Kurt Hahniin yhdistettyyn elämyspedagogiikkaan sekä brittiläis-amerikkalaiseen seikkailukasvatukseen, joista muodostin tutkielman teoreettisen viitekehyksen. Tutkimusaineisto muodostui kahdesta alakouluopettajan haastattelusta, jotka toteuttivat omassa työssään retkeilykasvatusta. Vertasin aineistosta nousseita seikkoja teoreettiseen viitekehykseeni.

Saatuani kandidaatin tutkielman valmiiksi, halusin jatkaa kyseisen tutkimusaiheen teemoilla ja syventää ymmärrystäni sekä elämys- ja seikkailupedagogiikan että retkeilykasvatuksen näkökulmista tutkimalla myös muiden koulujen retkeilykasvatusta. Nykyiseen tutkielmaani sisällytin uutena avainkäsitteenä elämys- ja seikkailupedagogiikan, joka on vielä kovin tuore käsite ja siihen liittyviä tutkimuksia on ilmestynyt vasta muutamia (ks. Karppinen 2005; Karppinen & Latomaa 2015; Marttila 2016). Erityisesti minua jäi vaivaamaan elämysten ja kokemusten hyödyntäminen oppimisen ja kasvun kannalta, mitkä nousivat aikaisemmasta tutkielmastani esille.

Tutkimusongelmani tiivistän seuraavan muotoon: *Millaisena tutkimushenkilöiden toteuttama retkeilykasvatus näyttäytyy elämys- ja seikkailupedagogiikan näkökulmasta?* Jaoin tutkimuskysymykset seuraavin tavoin:

1. Miten tutkimushenkilöt toteuttavat retkeilykasvatusta omassa työssään?
2. Miten tutkimushenkilöt hyödyntävät retkiltä saatuja kokemuksia ja elämyksiä?

Tutkimustehtäväni teoreettisena viitekehyksenä käytän aihetta koskevan ulkomaalaisen kirjallisuuden lisäksi suomalaisia tutkimuksia ja kirjallisuutta. Suomalaisen elämys- ja seikkailupedagogiikan lisäksi keskeisiä käsitteitä ovat hahnilainen elämyspedagogiikka ja seikkailukasvatus. Näiden lisäksi viitekehyksen muodostumiseen ovat vaikuttaneet kandidaatin tutkielmani lisäksi aikaisemmat luokanopettajaopintoni ja työkokemukset kasvatusalan töistä.

6 Tutkimuksen toteutus ja tutkimusmenetelmät

Pro gradu – tutkielmani on laadullinen tutkimus. Aloitin aineistoni keruun keväällä 2015 ja lopetin keväällä 2017. Laadulliselle tai kvalitatiiviselle aineistolle on ominaista sen moniulotteisuus. Moniulotteisuudella tarkoitan laadullisen aineiston kompleksisuutta ja ilmaisullista rikkautta eli sitä voi tarkastella useista näkökulmista. (Alasuutari 2011, 83–84; Eskola & Suoranta 2008, 85.) Moniulotteisen aineiston lisäksi laadullisessa tutkimuksessa korostetaan tutkimuksen prosessimaista etenemistä. Tutkimuksen alussa tutkija ei ole välttämättä tietoinen kaikista tutkimukseen liittyvistä eri vaiheista, vaan ne ikään kuin muovautuvat tutkimuksen edistyessä. Tähän liittyy oleellisesti tutkijan tavoitteena ymmärtää tutkittavaa ilmiötä, joka muodostuu tutkittavien näkemyksistä. (Kiviniemi 2007, 70–71.)

Tutkimukseni prosessina on edennyt askel kerrallaan, ja erityisesti se näyttäytyy tutkimusongelmani ja tutkimuskysymysten muodostumisessa. Edellä mainittujen muovautuminen alkoi jo edellisessä opinnäytetyössäni (Mäntymaa 2015) ja ne ovat eläneet myös nykyisen tutkielmani mukana. Joidenkin tutkijoiden mielestä tutkimussuunnitelman eläminen laadullisessa tutkimuksessa voidaan nähdä positiivisena asiana (ks. Eskola & Suoranta 2008, 15–16).

6.1 Teemahaastattelu

Teemahaastattelu muistuttaa enemmän strukturoimatonta kuin strukturoitua haastattelua. Sitä voi myös luonnehtia puolistrukturoiduksi haastattelumenetelmäksi, jolle on ominaista kaikille haastateltaville yhteneväiset aihepiirit ja teema-alueet, jotka ovat etukäteen määritellyt. Teemahaastatteluissa tutkittavilta kysyttävät kysymykset vaihtelevat siis tutkittavien kesken toisin kuin strukturoiduissa haastattelussa. Teemahaastattelun etuna muihin

haastattelumuotoihin verrattuna on muun muassa tilan antaminen tutkittaville eli tutkittavien äänet pääsevät kuulumaan. Teemahaastattelussa huomioidaan ihmisten tulkinnat asioista ja samalla heidän merkityksenannot pääsevät paremmin esille. (Eskola & Suoranta 2008, 86; Eskola & Vastamäki 2010, 28; Hirsjärvi & Hurme 2001, 47–48.)

Edellä mainittu teemahaastattelun vahvuus vaikutti eniten siihen, miksi päädyin kyseiseen aineistokeruumenetelmään. Tutkimani ilmiö eli retkeilykasvatus sisältää sellaisenaan tutkijan kannalta monta kerrosta enkä usko, että olisin voinut muodostaa niin syvällistä käsitystä siitä strukturoiduilla haastatteluilla, joiden kautta en olisi voinut päästä haastattelutilanteissa vuorovaikutukselliseen asemaan. Vuorovaikutus haastattelutilanteessa mahdollistaa myös uusien ja yhteisten merkitysten luomisen (vrt. Hirsjärvi & Hurme 2001, 48–49).

Haastatteluiden teemojen muodostumiseen vaikutti oleellisesti tutkimuskirjallisuuteen sekä tutkimuksiin perehtyminen, jolla pyrin myös operationalisoimaan tutkielmani keskeisimpiä käsitteitä (Hirsjärvi & Hurme 1988, 41–42). Myös tässäkin tutkimukseni vaiheessa huomasin positiivisena seikkana aikaisempaan opinnäytetyöhöni liittyvän ajatustyön selkeyttävän ja helpottavan käsitteiden operationalisointia, kun tutkielmaani liittyvät lähikäsitteet ja teoretietous oli jo osittain tuttua. Kirjallisuuden lisäksi teemojen ja tutkimuskysymysten muodostumiseen vaikuttivat myös tapaamiset ohjaajani kanssa sekä tutkielmaani kuuluvat pro gradu – seminaarit.

Tutkielmassani on tunnistettavissa tapaustutkimukselle ominaisia piirteitä. Tapaustutkimus määritellään tietyn toiminnassa olevan tapahtuman tutkimukseksi eli siinä tutkitaan yksittäisiä tapauksia, joista hankitaan monilla tavoin ja monipuolisesti tietoa. Tapaus eli tutkimuskohde voi olla lähes mikä vain, mutta yleensä se on jossain suhteessa muista erottuva. Tutkimuksen tärkein tavoite on ymmärtää ilmiötä entistä syvällisemmin. (Metsämuuronen 2008, 16–

18.) Tutkielmani kontekstissa retkeilykasvatuksesta muodostuu toiminnassa oleva tapahtuma, josta pyrin tulkintojeni avulla muodostamaan syvällisemmän käsityksen. Tutkimusaineistoni, joka koostuu neljästä luokanopettajan haastattelusta, ei ole kovin iso ja monipuolinen. Tällöin tutkimusaineistoni laajuus ja yksipuolisuus erottelevat tutkielmani puhtaasta tapaustutkimuksesta.

6.2 Aineistonkeruun kulku

Tutkimusaineistoni koostuu neljän luokanopettajan haastatteluista. Haastateltavien valintaan vaikuttivat haastateltavien opettajien työkokemus opetusalan töistä, retkeilykasvatukseen liittyvä työkokemus ja nykyinen työpaikka retkeilykasvatusta toteuttavassa koulussa. Laadullisessa tutkimuksessa edellä mainittu kriteerien käyttöä kutsutaan harkinnanvaraiseksi näytteeksi. Harkinnanvarainen näyte sopii erityisesti silloin, kun keskitytään pieneen määrään tapauksia, ja niitä analysoidaan perusteellisesti. Tieteellisissä kriteereissä korostuu tällöin laatu määrän sijaan. (Eskola & Suoranta 2008, 18.) Kaikki neljä luokanopettajaa ovat työskennelleet opetuslalla ja osallistuneet retkeilykasvatukseen liittyvään opetukseen vähintään viisitoista vuotta. Haastatteluhetkellä jokainen luokanopettaja on työskennellyt vähintään viisi vuotta nykyisissään retkeilykasvatusta toteuttavissa kouluissa.

Kaikki haastateltavat työskentelivät ja asuivat Pohjois-Suomessa. Haastateltavista luokanopettajista yksi oli nainen ja loput kolme miehiä. Nainen eli haastateltava A työskenteli alkuopetuksessa luokilla 1–2 samassa koulussa kuin haastateltava B, joka työskenteli luokilla 3–6. Haastateltavat C ja D työskentelivät ylemmillä luokilla eri kouluissa. Haastateltava D työskenteli myös yläkoulun puolella aineopettajana poikkeuksena muihin haastateltaviin.

Kaikki tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat suostuivat haastatteluihin vapaaehtoisesti. Lähestyin heitä puhelimitse sekä sähköpostien välityksellä.

Kyselin haastateltavilta sähköpostien välityksellä muutamia kysymyksiä, jotka liittyivät retkeilykasvatuksen opetuksen yleisiin järjestelyihin. Hyödynsin edellä mainittuja ennakkokyselyistä saatuja tietoja haastattelurunkojen muodostamisessa. Haastateltavien A ja B aineisto on peräisin keväältä 2015, ja käytin niitä jo kandidaatin tutkielmassani. Haastateltavat C ja D haastattelin keväällä 2017. Aineistonkeruu pitkällä aikavälillä toteutettuna voi mahdollistaa tutkijan tietoisuuden kehittymisen (Kiviniemi 2007, 76–77). Keräsin kaikilta opettajilta suostumuksen tutkimukseen osallistumisesta (ks. Liitteet).

Ennen haastattelutilanteisiin siirtymistä tein testihaastattelun kahteen otteeseen saman tuttavani kanssa. Testihaastatteluilla voi hioa ja testata haastattelukäytäntöön liittyviä asioita kuten nauhuria, omaa puhetapaa ja toimintaa. Haastattelijan tulee osata varautua erilaisiin tilanteisiin ja tämä korostuu erityisesti teemahaastattelussa, jossa haastattelurakenne on joustava. (Eskola & Suoranta 2008, 88–89.) Esihaastatteluiden lisäksi tarkastelin kysymysten asettelua ja niiden sisältöjä pro gradu -seminaareissa ja ohjaustapaamisissa.

Itse haastattelutilanteet sovin kaikkien haastateltavien kanssa pidettäväksi heidän luokahuoneissaan koulupäivän päätyttyä. Jaoin haastateltaville haastattelurungon ennen haastattelutilanteen aloittamista, jotta he saivat tutustua kysymyksiin ja teemoihin etukäteen. Haastattelupaikan valintaan vaikutti käytännönjärjestelyiden lisäksi haastateltavan näkökulman huomiointi. Haastattelun sujuvuuden kannalta hyvä haastattelupaikka on rauhallinen, ei sisällä paljoa virikkeitä ja haastateltavalle tuttu ympäristö (Eskola & Vastamäki 2010, 29–30).

Haastattelut sujuivat lopulta hyvin. Opettajat olivat innostuneita haastatteluiden aiheista ja vastasivat kaikkiin kysymyksiin epäröimättä. Haastatteluiden kestot vaihtelivat neljänkymmenen minuutin ja yhden tunnin välillä.

6.3 Aineiston analyysi

Ennen aineiston analyysiin siirtymistä valotan haastattelututkimukseni ontologisia lähtökohtia eli käsityksiä todellisuuden luonteesta *sosiaalisen konstruktionismin* näkökulmasta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 124). Sosiaalisella konstruktionismilla viitataan monimuotoiseen tapaan hahmottaa todellisuus, jossa ihmisten sosiaaliset vuorovaikutukset ovat ratkaisevassa asemassa. Se haastaa empiristiset ja positivistiset näkemykset siitä, että objektiivista tietoa tai tietoa ylipäättänsä voi hankkia observeimalla fyysistä todellisuutta välittömien havaintojen kautta. Siinä korostetaan kriittisyyttä itsestään selvänä pidettyä tietoa kohtaan, tiedon muodostumista sosiaalisten vuorovaikutusten kautta eli tieto konstruoituu sosiaalisissa tilanteissa sekä historian ja kulttuurin suurta vaikutusta käsityksiimme maailmasta tai todellisuudesta. (Burr 1996, 2–5.)

Edellä mainittu lähestymistapa sidottuna tutkielmaani tarkoittaa sitä, että tutkimukseni haastattelutilanteissa konstruoin haastateltavien kanssa yhdessä tietoa retkeilykasvatuksesta, joka perustuu heidän omiin käsityksiin todellisuudesta ja tutkittavasta ilmiöstä. Toisin sanottuna tieto ja käsitykset, jotka liittyvät retkeilykasvatukseen, rakentuvat haastattelutilanteissa ja niiden analysoinnissa.

Tutkimukseni aineiston analysoin sisällönanalyysillä. Jotkut tutkijat käyttävät ilmaisua sisällön erittely, kun tutkimus rakentuu dokumenttiaineiston varaan, mutta tässä tutkimuksessa nojaudun sisällön analyysiin (ks. esim. Pietilä 1976, 55; Eskola & Suoranta 2008, 185–188). Selkeimpänä erona käsitteiden välillä on se, että sisällön erittelyllä viitataan dokumenttien analyysitapaan, jossa tekstin sisältöä kuvataan kvantitatiivisesti, kun sisällönanalyysillä kuvataan aineistodokumenttien sisältöä sanallisesti. (Tuomi & sarajärvi 2002, 107.)

Sisällönanalyysi voidaan jaotella aineistolähtöiseen, teoriasidonnaiseen ja teorialähtöiseen sisällönanalyysiin. Jaottelu perustuu siihen, millä tavoin tutkimuksessa käytetään päättelyä eli logiikkaa. Kaikkia edellä mainittuja lähestymistapoja yhdistää kuitenkin se, että analyysillä pyritään luomaan sanallinen, tiivis, yhtenäinen ja selkeä kuvaus aineistosta. Aineiston selkeyttämisellä pyritään ensisijaisesti lisäämään johtopäätöksien luotettavuutta tutkittavasta ilmiöstä. Analyysiprosessi etenee yleensä seuraavin tavoin: aineisto hajotetaan osiin, aineisto käsitteellistetään ja lopuksi kootaan loogiseksi kokonaisuudeksi. (Eskola 2007, 162–163; Tuomi & Sarajärvi 2002, 95–96, 110.)

Tutkimuksessani päädyin *teoriasidonnaiseen sisällönanalyysiin*. Siinä pyritään hyödyntämään jo olemassa olevia teorioita, mutta analyysi ei kuitenkaan nojaudu täysin aikaisempaan teoriaan tai teorian testaamiseen, vaan pikemmin siinä pyritään luomaan uusia näkökantoja tai ajatusuria. Logiikan näkökulmasta teoriasidonnainen sisällönanalyysi pohjautuu *abduktiiviseen* päättelyyn, jota voi luonnehtia *induktiivisen* ja *deduktiivisen* päättelyn välimalliksi, jossa tutkija analyysin kuluessa välillä kaappaa teoriasta käsitteitä, jotka edistävät analyysia. Aineiston analyysin alkuvaiheessa tutkija etenee aineistolähtöisesti eli induktiivisesti yksittäisestä yleiseen, ja loppuvaiheessa analyysiin yhdistetään jo olemassa olevia malleja tai teorioita, eli logiikkana on yleisestä yksittäiseen. Edellä mainittu yhdistely voi olla tutkijalle haastava prosessi, mutta parhaimmillaan se voi synnyttää jotain uutta näkökantaa tutkittavasta ilmiöstä. (Vrt. Tuomi & Sarajärvi 2002, 97–99.)

6.4 Aineiston analysoinnin kulku

Aloitin aineiston analyysin litteroinnilla eli haastattelunauhojen purkamisella tietokoneelle. Litteroinnin avulla tutkija tutustuu aineistoon alustavasti ja saa hyvän ensikuvan siitä (Eskola 2007, 159). Litterointi alkoi heti haastatteluiden

jälkeisenä päivänä. Litteroin A:n ja B:n haastattelut keväällä 2015. C:n ja D:n haastattelut litteroin keväällä 2017. Kunkin haastattelun litterointiin kului aikaa noin kaksi kokonaista työpäivää. Materiaalia kertyi yhteensä 75 sivua (fontti Times New Roman, fontin koko 12 ja riviväli 1,5).

Litteroituani kaikki haastattelut aloitin niiden läpiluvun. Luin jokaisen haastatteludokumentin muutaman kerran läpi, jonka jälkeen aloitin aineistoni *redusoinnin* eli pelkistämisen. Redusoinnilla pyritään muokkaamaan aineistoa tiiviimpään muotoon, jolloin siitä tulee jättää tutkimustehtävän ja- kysymysten kannalta epäolennainen sisältö pois. Tässä vaiheessa tulostin dokumentit paperille ja merkkasin tai koodasin tutkimuskysymysteni kannalta oleellisia ilmauksia värikynillä. Redusointia ohjasivat merkittävästi haastattelurunkojen kysymykset ja teemat (ks. Liitteet). Redusoituani aineistoni aloitin klusteroinnin eli luin redusoidun aineiston huolellisesti läpi ja aloin etsiä dokumenteista samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia ja muodostin niistä ylä- ja alaluokkia. Viimeisessä analyysivaiheessa *abstrahoinnissa* eli käsitteellistämässä jatkoin ryhmittelyä. Ryhmittelyssä hyödynsin tutkimukseni aihetta koskevaa aikaisempaa tutkimusta, käsitteistöä ja kirjallisuutta. Abstrahoinnilla pyrin liittämään empiirisen aineistoni jo valmiina oleviin teoreettisiin käsitteisiin. (Vrt. Miles & Huberman 1994 90–93; Tuomi & Sarajärvi 2002, 99, 110–114, 116.)

Aineistoni analyysiä voi luonnehtia sekä analyyttiseksi että synteettiseksi prosessiksi. Analyyttisyydellä viitataan aineistoni systemaattiseen jäsentämiseen ja koodaamiseen hyödyntäen luokittelua sekä redusointia. Suurin ja haastavin tavoite oli kuitenkin löytää tutkimukseni kannalta oleellimmat ydinkategoriat ja käsitteet, joiden avulla tutkimuskohteen kuvaus tapahtuu. (Vrt. Kiviniemi 2007, 80.)

6.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettiset kysymykset

Kaikkiin tutkimuksiin sisältyy pyrkimys välttää virheitä mahdollisimman paljon. Virheiden minimoinnilla pyritään lisäämään tutkimuksen luotettavuutta. Laadulliseen tutkimukseen kuuluu paljon erilaisia perinteitä ja näkemyksiä, jotka tulevat esille myös eriävistä käsityksistä tutkimuksen luotettavuutta kohtaan. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 131.)

Tutkimusmenetelmien luotettavuuteen liitetään yleensä *reliabiliteetin* ja *validiteetin* käsitteet. Validiteetilla tarkoitetaan sitä, että tutkimuksessa on tutkittu sitä, mitä tutkija on luvannut ja reliabiliteetilla tarkoitetaan tutkimustulosten toistettavuutta. Molemmat käsitteet ovat syntyneet määrällisen eli kvantitatiivisen tutkimuksen piirissä, josta syystä niiden käyttöä kritisoidaan kvalitatiivisen tutkimuksen yhteydessä. Toinen kritiikki edellä mainittuihin luotettavuuskäsitteisiin kohdistuu niiden taustalla olevaan epistemologiseen käsitykseen tiedon objektiivisesta luonteesta. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 133–134.)

Hirsjärvi ja Hurme (2001) nostavat muutamia näkökulmia esille, joilla luotettavuutta voidaan lähestyä kvalitatiivisessa tutkimuksessa. Käsite – eli rakennevalidiudella pyritään huomioimaan se, että tutkija tuo ilmi tutkittavien käsitykset ja heidän todellisuudet mahdollisimman hyvin. Tätä pyrkimystä hankaloittaa kuitenkin vahvasti tutkijan jo olemassa olevat subjektiiviset tulkinnat, jotka vaikuttavat saatavaan tietoon jo niiden keruuvaiheessa. Tutkijan tulee siis tiedostaa omien tulkintojen ja käsitteistön yhteensovittaminen tutkittavien käsityksiin. Tutkimuksen dokumentointivaiheessa tutkijan tulee kyetä selittämään ne tavat, joiden kautta hän on päätenyt luokittelemaan tutkittavien maailmaa. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 188–189.) Tutkimuksessani olen pyrkinyt kuvaamaan käyttämäni käsitteistöä mahdollisimman tarkasti ja olen huomionut käsitteistöni sekä tutkimusaineiston yhteensovituksen. Olen tiedostanut tutkielmaani koskevat ennakkokäsitykset ja lähtökohdat eli subjektiviteettini koko tutkimusprosessin ajan ja pyrkinyt tuomaan sitä esille.

Luotettavuuden arvioinnissa oleellista on pyrkiä tutkimuksen avoimuuteen. Tutkijan tulee antaa riittävästi tietoa tutkimuksestaan ja siihen liittyvistä toteutuksen vaiheista kuten tutkijan omista intresseistä, tutkimuksen kohteesta sekä tarkoituksesta, aineistonkeruusta, aineiston analyysistä, tutkimuksen tiedonantajista, tutkimuksen kestosta ja tutkimuksen analysoinnista. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 135–138.) Avoimuuteen olen pyrkinyt tutkimukseni jokaisessa vaiheessa. Omat tutkimukseen liittyvät intressit olen tuonut esille tutkimuksen lähtökohtien raportoinnissa. Aineistonkeruun ja aineiston analyysin olen pyrkinyt selittämään mahdollisimman tarkasti. Litteroin haastatteluista saadun aineiston sanasta sanaan sen menettämättä alkuperäistä ilmaisun muotoa.

Triangulaation neljästä päätyypistä hyödynsin teoriaan liittyvää triangulaatiota. Sillä tarkoitetaan tutkimuksen näkökulman laajentamista sisällyttämällä tutkimukseen useita eri teorioita (Tuomi & Sarajärvi 2002, 142). Tutkimuksessani perehdyin elämys- ja seikkailupedagogiikkaan liittyviin kotimaisiin ja ulkomaisiin kirjallisiin lähteisiin tutkimuksia unohtamatta. Teoriaperinteeseen perehtymiseen ja tutkimukseen käytin riittävästi aikaa, koska aloitin sen vuonna 2015 keväällä. Riittävä aika tutkimuksen tekemiselle nähdään laadullisessa tutkimuksessa perusvaatimuksena (Tuomi & Sarajärvi 2002, 139).

Tutkimukseni luotettavuutta heikentää aineiston vähyys. Tutkimustulosten yleistettävyyden kannalta neljä haastattelua ei ole riittävä määrä kuvaamaan suomalaisissa peruskouluissa toteutettua retkeilykasvatusta, kun ottaa vielä huomioon, että kaikki koulut sijaitsevat Pohjois – Suomessa. Aikomukseni ei kuitenkaan ollut yleistää tulosten kautta kyseistä ilmiötä, vaan tulkita sitä harkinnanvaraisesti hankitun aineiston avulla. Toisena tutkimukseni luotettavuuden heikkoutena on metodisen triangulaation jättäytyminen tutkimukseni ulkopuolelle (ks. Hirsjärvi & Hurme 2001, 39–40). Alkuperäinen tarkoitukseni oli hyödyntää koulujen opetussuunnitelmia, mikäli ne sisälsivät

jotain retkeilyopetukseen liittyviä sisältöjä ja tavoitteita. Luovuin suunnitelmastani koska kaikissa kouluissa ei ollut kirjattuna retkeilykasvatukseen liittyviä seikkoja opetussuunnitelmiin yhtä koulua lukuun ottamatta. Edellä mainitun koulun retkeilykasvatukseen liittyvät koulukohtaisen opetussuunnitelman tavoitteet ja sisällöt paljastuivat haastatteluiden jälkeen vanhentuneiksi, joten jätin sen tutkimukseni ulkopuolelle.

Luotettavuuden tarkastelun ohella tutkijan tulee huomioida tutkimuseettiset kysymykset tutkimuksen koko prosessin ajan. Eettisesti hyvä tutkimus huomioi tutkimuksen teon lisäksi tiedeyhteisön ja ympäröivän yhteiskunnan. Tutkimuseettinen neuvottelukunta (Kuula 2006) ohjeistaa tutkijaa noudattamaan tiedeyhteisön tunnustamia toimintatapoja eli hyvää tieteellistä käytäntöä: Tutkijan tulee olla rehellinen ja pyrkiä huolellisuuteen ja tarkkuuteen tutkimustyössään erityisesti aineiston käsittelyssä ja siitä tehdyistä johtopäätöksistä sekä tuloksista. Tiedonhankinnassa sekä arviointi- ja tutkimusmenetelmissä tutkija huomioi tieteellisten kriteerien lisäksi eettisyyden. Tutkijan tulee ottaa huomioon muiden tutkijoiden työt ja saavutukset. Tutkimuksen suunnittelu, toteutus ja raportointi tehdään tieteellisten normien ja vaatimusten mukaisesti. (Kuula 2006, 34–36; Tuomi & Sarajärvi 2002, 129–130.)

Olen pyrkinyt täsmällisyyteen koko tutkimuksen ajan. Teoriaan perehtymisessä olen huomioinut toisten tutkijoiden aikaansaannokset vaadittavalla tavalla. Tutkimuksen toteutuksesta olen pyrkinyt antamaan mahdollisimman avoimen ja tarkan kuvauksen kuvaamalla tutkimuksen vaiheita yksityiskohtaisesti. Tutkimusmenetelmien käytössä olen perehtynyt niitä koskevaan kirjallisuuteen ja noudattanut menetelmiin liittyviä ohjeistuksia. Olen kerännyt tutkimukseen osallistuvilta henkilöiltä asianmukaiset tutkimusluvut ja tiedottanut tutkimuksen tarkoituksesta, tutkimusmenetelmästä sekä toteutuksesta (ks. liitteet). Tutkimukseen osallistuneet henkilöt ovat suostuneet tutkimukseen vapaaehtoisesti ja olen taannut heille anonymiteetin. Aineistoa olen käsitellyt luottamuksellisesti, eli en ole näyttänyt sitä muille ja säilytyksessä olen

huomioinut turvallisuuden. Litteroidusta aineistosta olen poistanut kaikki tunnistamisen mahdollistavat nimet ja viittaukset. Tutkielmani julkaisun jälkeen tuhoan saamani alkuperäisen aineiston.

7 Erilaisia retkeilykasvatuksen polkuja

Tutkimustuloksiini keskittyvässä luvussa muodostan kuvan siitä, miten tutkimukseen osallistuneet opettajat toteuttivat retkeilykasvatusta omassa työssään, ja vastaan tutkimuskysymyksiini sekä tutkimusongelmaani peilaamalla aineistossa esiintyviä teemoja elämys- ja seikkailupedagogiikan teoriaan ja käsitteistöön.

7.1 Luonto- ja retkeilykasvatuksen käytäntöjä tutkimuskouluilla

Haastateltavat A ja B työskentelivät samassa alakoulussa X, jossa painotettiin luonto- ja retkeilykasvatusta kaikille vuosiluokille 1–6. Retkeilykasvatukseen liittyvä opetus oli kyseisessä koulussa yhtenäistä kaikille 1.–3. –luokilla, jonka jälkeen opettajat saivat itse päättää, minkä retkeilyopetukseen liittyvän painotuksen he haluavat ottaa vuosiluokille 4–6. Retkeilyopetuksen painotuksessa oli kolme vaihtoehtoa, josta opettaja pystyi valitsemaan retkeilypainotteen, ympäristöpainotteen tai kulttuuripainotteen. Haastateltavista A opetti retkeilyopetusta luokille 1–2 ja B puolestaan luokille 3–6. Haastateltava B valitsi edellä mainituista painotuksista yleensä retkeilypainotteen.

Retkeilykasvatuksen tavoitteet vaihtelivat sisällöiltään, haastavuudeltaan ja tavoitteiltaan vuosiluokittain. Alkuopetuksessa retket eivät olleet oppilaille fyysisesti tai henkisesti haastavia, mutta haastavuuden tasoa lisättiin pikkuhiljaa ylemmille vuosiluokille. Retkeilykasvatuksen yleiset sisällöt ja tavoitteet olivat myös kirjattuina koulun opetussuunnitelmaan, poikkeuksena muihin haastateltavien kouluihin. Kestotavoitteissa korostui ympäristökasvatukselliset näkökulmat, joihin pyrittiin tarttumaan positiivisten luontokokemusten kautta, sekä itsestään, omista tavaroistaan ja toisista huolehtiminen.

Haastateltava B: ”Ennen ko voi aidosti oppilaat saada kiinnostumaan, vaikka luonnonsuojelusta tai luonnosta huolehtimisesta, niin heillä pitää olla positiivisia luontokokemuksia. Eivät ne muuten näe arvoa semmoisella, jos niistä asioista koulussa puhutaan, niin se on vähän niinkö vettä hanhen selästä.”

Retkeilykasvatusta toteutettiin kerran vuodessa tehdyillä päiväretkillä, yön yli retkillä ja vaellusleirikouluilla. Retkikohteina käytettiin koulun lähialueen retkeilypaikkojen ja luontopolkujen lisäksi kauempana sijaitsevia kansallispuistoja sekä muita kohteita. Niihin sisältyi matalan tai kohtuullisen riskitason elämys- ja seikkailupedagogiikan toimintoja kuten kasvien keräily, jokimelonta, erämaassa retkeily ja luonnonilmiöiden seuraaminen (vrt. Marttila 2016, 38). Näiden lisäksi retkien aikana opetettiin retkeilyyn liittyviä taitoja kuten tulentekoa, jokamiehenoikeudet, roskatonta retkeilyä, teltan pystyttämistä sekä siinä majoittumista, retkikeittimen käyttöä, varusteiden pakkaamista rinkkaan ja ensiaputaitoja.

Haastateltava C työskenteli luokanopettajana alakoulussa Y, jossa opetettiin retkeilykasvatusta yhteistyössä luontokoulun kanssa sekä itsenäisesti. Haastateltava C ei henkilökohtaisesti opettanut ja vastannut luontokoulun opetettavista sisällöistä, joten jätän ne huomiomatta tässä luvussa ja tutkielmassa.

Haastateltavan mukaan retkeilykasvatuksen tavoitteita ei oltu kirjattuna koulun opetussuunnitelmaan, koska sen tekeminen oli haastattelun ajankohtana vielä kesken. Yleisinä tavoitteina retkeilykasvatukselle oli myönteisen luontosuhteen rakentaminen positiivisten luontokokemusten kautta, luonnon tuntemuksen kehittäminen, oppia liikkumaan luonnossa ja ryhmässä toimimisen kehittäminen.

Haastateltava C: ”Myönteiset luontokokemukset on mun mielestä riittävä tavoite, että me ollaan ulkona. Meille jää mukavia muistikuvia siitä. Minusta se on aina jonkinlaista ryhmätyötä tuolla luonnossa liikkuminen. Kyllä se opettaa ryhmässä toimimista ja toisten huomioon ottamista. Luonnon tuntemusta ja arvostamista ja suunnistustaitoja toki aina opitaan.”

Retkeilykasvatusta toteutettiin kyseisessä koulussa vakiintuneina käytänteinä luontokoulun yhteistyön lisäksi leirikouluissa ja liikunnan ja ympäristöopin soveltavassa valinnaisessa kurssissa. Leirikoulut järjestettiin vuosittain 2. luokkalaisille ja 4.–6. luokkalaisille. Retkikohteina käytettiin koulun lähiympäristön lisäksi kauempana sijaitsevia leirikeskuksia ja retkien pituudet vaihtelivat päiväretkistä usean yön yli kestäviin leirikouluihin. Retkien sisällöissä painotettiin elämys- ja seikkailupedagogiikkaan liittyviä luontoliikuntalajeja ja -muotoja muun muassa suunnistusta, kalastusta ja hiihtoa. Luontoliikunnan katsotaan olevan olennainen osa elämys- ja seikkailupedagogiikkaa, sillä luonto itsessään voi tuottaa runsaasti elämyksiä siellä liikkuville. (Marttila 2016, 27–28.) Retkien aikana opetettiin myös retkeilyyn liittyviä taitoja kuten jokamiehen oikeuksia, maastossa liikkumista ja retkikeittimen käyttöä, mutta muihin sisältöihin verrattuna huomattavasti vähemmän.

Haastateltava D työskenteli peruskoulussa pääsääntöisesti luokanopettajana, mutta sen lisäksi hän opetti yläkoulussa retkeilyopetukseen kytkeytyvää valinnaisainetta nimeltä erätaidot. Oppilaat pystyivät valitsemaan kyseisen valinnaisaineen seitsemännen luokan keväällä ja vuotta myöhemmin kahdeksannen luokan keväällä. Valinnaisainetta opetettiin kahdeksas- ja yhdeksäsluokkalaisille kaksi tuntia viikoittain ja niiden opettavat sisällöt poikkeavat vuosiluokittain.

Valinnaiskursseiden sisältöjä ja tavoitteita ei ollut kirjattuna koulun opetussuunnitelmaan, koska ne saattoivat vaihdella hieman vuosittain. Molemmissa valinnaiskursseissa oli yleisinä tavoitteina tutustuttaa oppilaat turvalliseen luonnossa liikkumiseen ja vaellukseen sekä opetella erätaitoja.

Haastateltava D: ”No me tutustutaan luonnossa liikkumiseen ja vaellukseen. Ysiluokalla on se pitempi vaellus, varusteisiin, reitin suunnitteluun, erilaisiin maastoihin. Yksi osa alue on tällaiset erätaidot eli tulen sytyttäminen, hätämajoitus, lumijälkien havaitseminen, lajien tunnistus ja sitten me käydään läpi myös metsästyslainsäädäntöä ja metsästettäviä lajeja.”

Valinnaiskursseihin kuului oppituntien lisäksi sekä päivän että yön yli kestäviä retkiä, joita tehtiin koulun lähiympäristöön ja kauempana sijaitseviin kansallispuistoihin ja retkeilykohteisiin. Retkien sisällöissä painotettiin muihin haastateltaviin verrattuna huomattavasti enemmän erätaitoja, mutta ne sisälsivät myös samoja luontoliikuntalajeja ja matalan tai kohtuullisen riskitason elämys- ja seikkailupedagogiikan toimintoja kuin muissa tutkimushenkilöiden retkeilykasvatuksen sisällöissä.

7.2 Luonto- ja retkeilykasvatuksessa tavoiteltavat valmiudet ja taidot

Suomessa tavoitteellinen seikkailutoiminta kytkeytyy voimakkaasti suomalaiseen erätraditioon ja vaellusperinteeseen (Karppinen & Latomaa 2015, 84). Näin ollen erätaitojen opettelu luonnonympäristössä on oleellinen osa elämys- ja seikkailupedagogiikan käytännöllisiä toimia ja opetettavia asioita. Edellä mainittuihin taitoihin kuuluu muun muassa luonnossa liikkuminen vuoden eri aikoina, suunnistaminen, oikeanlainen varustautuminen, turvallisuuteen liittyvät taidot, lintujen tarkkailu, marjastus ja kalastus (Marttila 2016, 39). Erätaidot, retkiin liittyvä seikkailullisuus ja ryhmissä toimiminen eivät ole kuitenkaan

kyseisessä pedagogiikassa itsetarkoitus, vaan pikemmin kasvatuksen ja oppimisen välineitä (ks. esim. Marttila 2016, 36; Outward Bound Finland ry 2017).

Kaikki haastateltavat toteuttivat omassa työssään retkeilykasvatusta, jossa oppilaille opetettiin erätaitoja. Kaikki opettajat opettivat yhteisinä erätaitoina luonnossa liikkumista, oikeanlaista varustautumista ja luonnon tuntemusta. Erätaitojen painotuksessa oli kuitenkin huomattavissa eroavaisuuksia haastateltavien kesken. Haastateltava D painotti erätaitojen opettamista haastateltavista eniten erätaidot -valinnaiskursseillaan (ks. luku 7.1.3). Hänen lisäksi haastateltava B painotti retkeilykasvatukseen kuuluvilla retkillä erätaitoja, joita harjoitettiin yön yli kestävillä retkillä ja vaellusleirikoulussa.

Edellä mainitsemani pää, käsi ja sydän -käsitteellä viitataan kokonaisvaltaisen kasvatuksen ja oppimisen lisäksi kasvatuksellisiin päämääriin tai tavoitteisiin, jotka kuvastavat elämyspedagogiikan arvoperustaa (ks. luku 3.2). Tällaisia ovat muun muassa tarkkuus, huolellisuus, vastuu, yhteisöllisyys, rohkeus, sitkeys, organisointi, luottamus ja auttamisen halu (Telemäki 1998, 19). Haastateltavat korostivat edellä mainittuja tärkeinä retkeilykasvatuksen kasvatuksellisinä päämäärinä, joita pyrittiin harjaannuttamaan toiminnan ohella.

Haastateltava A: ”Tarvii olla reipas mieli, että jaksaa kävellä. Lähdetään sinne niin että kaikki jaksaa kävellä sen, vaikka siinä on sitä matkaa niin reippaalla mielellä kävellä ja sitten tuota omat tavarat kannetaan ja omat varusteet ja niistä huolehditaan, omista eväistä huolehditaan ja tietenkin siitä, että sulla on oikeanlaiset kampeet sään mukaiset kampeet mukana. Sitten tietenkin omista kavereista huolehditaan, että ollaan porukassa siellä, että kukaan ei lähde yksin hortoilee minnekkään.

Haastateltava B: ” Siihen sisältyy tämmöinenkin tärkeä tavoite, kun ollaan ensimmäistä kertaa yöreissulla, niin ihan tämmöinen rohkeuden kasvattaminen ja sitten oppilaat oppivat olemaan poissa kotoa yötä. Se on monelle ensimmäistä kertaa ja monellekin aika vaikea paikka ja sitten tällaiseen rohkeuteen liittyy yö kävely. Mennään pimeään metsään lamppujen kanssa. Jossakin vaiheessa sammutetaan kaikki taskulamput. Hetken aikaa on pilkkopimeää.”

Haastateltava C: ”Minusta se on aina jonkinlaista ryhmätyötä tuolla luonnossa liikkuminen. Kyllä se opettaa ryhmässä toimimista ja toisten huomioon ottamista. Luonnon tuntemusta ja arvostamista ja suunnistustaitoja toki aina opitaan.”

Haastateltava D: ”Oppivat ottamaan vastuuta omasta varustautumisesta ja niiden on pakko olla huolellisia siinä, mitenkä asiat tehdään ennakkoon. Muuten se maksaa siellä maastossa. Sitten ne joutuvat kantamaan siitä omasta hyvinvoinnista ensimmäistä kertaa koulumaailmassa ihan todella vastuun sillain, että me ollaan poissa ja oma hyvinvointi eli se kuivana pysyminen, nesteen nauttiminen, ruuan tekeminen ja uni niin se on aika tavalla niistä kiinni. Sitten ne joutuvat ponnistelemaan ja ainakin yhdeksännen luokan retki on semmoinen, että siinä lähes kaikille tulee hieman väsy ja ne joutuvat voittamaan sen väsymyksen ja näkemään että sen pystyy voittamaan ja kuinka tärkeää on lepo ja kuinka levon jälkeen pystyy taas tekemään uusia asioita. Siinä joutuu sietämään väsymystä ja vähän kipuakin ja kaikkea tämmöistä. Ja sitten siinä pitää ottaa koko ajan toinen ihminen huomioon. Sä olet osa ryhmää ja sulla voi olla siinä, niinkö minä sanoin, että ryhmässä toimitaan, sulla on siinä kaveri joka pitää ottaa huomioon, jonka hyvinvointi on myös tärkeä. Erätaidot tulee tutuksi. Siinä tulee kyllä itseluottamusta. Se kasvattaa myös itseluottamista sillä tavalla, että

huomaa, että sellaisia vieraitakin tilanteita, niistä pystyy selviytymään, kun miettii etukäteen, ja valmistautuu huolella. Ja sitten yks tärkeä juttu on se, että omista tavaroista huolehtiminen on ensiarvoisen tärkeää. Sitten se, että antaa vähä niinkö mukavalla tavalla arvoa se, että on käynyt sellaisen rankan vaellusreissun ja selvinnyt siitä. Sitten vielä se, että ollaan pois kotoa ja koulusta ja ollaan itsenäisiä. Se ehkä kasvattaa jonkun verran sitä itsenäisen päätöksen tekoa ja itsenäisen olon kykyä.”

7.3 Elämyksellisyys retkeilykasvatuksessa

Elämys- ja seikkailupedagogiikassa elämyksellä nähdään olevan mahdollisuus vaikuttaa yksilön maailmasuhteeseen. Tarpeeksi vahva kokemus voi herättää elämyksen tai tunnetilan, jonka yksilö voi kokea mielessään levottomuutena, mielenliikutuksena, häiritsevänä elämyksenä tai ahdistuksena, jolle pitää tehdä jotakin. Toisin sanottuna voimakkaasti elämyksellinen kokemus voi herättää yksilössä motivaation tai tarpeen muuttaa omaa suhdettansa maailmaan, toisiin ihmisiin ja itseensä. (Karppinen & Latomaa 2015, 69–70.)

Retkeilykasvatuksessa pidettiin haastateltavien mukaan oleellisena lähtökohtana vaikuttaa oppilaiden maailmasuhteeseen ekologisen vastuun ulottuvuuden näkökulmasta. Ekologinen vastuu motivoi yksilöä elämän edellytysten säilyttämiseen huomioimalla planetaariset rajat, luonnonvarat ja luonnon ekosysteemit (Salonen 2015). Haastateltavat B, C ja D pitivät positiivisia luontoelämyksiä ja -kokemuksia yhtenä tärkeimpinä osina retkeilykasvatusta. Niillä nähtiin olevan mahdollisuus vahvistaa oppilaiden luontosuhdetta ja ympäristövastuullista käyttäytymistä.

Haastateltava B: ”Idea on nimenomaan se, että tarjotaan oppilaille positiivisia luontokokemuksia, mukavia elämyksiä jotta tulee sitten

aito tunne siitä, että luonnosta kannattaa pitää huolta, kun sieltä on mukavia muistoja.”

Haastateltava C: ” Minun mielestä se, että siellä luonnossa ollaan ja siellä asioita tehdään, niin niistä nimenomaan syntyy niitä omakohtaisia luontokokemuksia, ja tavallaan meidän koulussa on tän kestävän kehityksen kasvatus aika merkittävässä asemassa, niin me nähään, et just nämä omakohtaiset luontokokemukset on merkittäviä sen kestävän kehityksen ja kasvatuksen kannalta. Jos ajatellaan vaikka vastakohtana vois olla se et ollaan luokassa ja luetaan kirjasta asioita, mihin me voidaan mennä ja kokea ja haistaa ja maistaa. Tehdä tavallaan semmoiseksi omakohtaiseksi kokemukseksi.”

Telemäen ja Bowlesin (2001, 45) mukaan taitavan ohjaajan tulee kyetä valitsemaan ryhmäläisillensä toimintoja, jotka tuottavat huippukokemuksia. Huippukokemus on kokijalle sanoin kuvaamaton ja mahtava kokemus, joka syntyy siitä, kun yksilö on läpäissyt sellaisen haasteen, joka on vaikuttanut aluksi melkein mahdottomalta (Mortlock 1984, 38). Haastateltavat B ja D korostivat huippukokemuksia tärkeänä osana retkeilykasvatusta. Huippukokemuksilla he viittasivat siihen, miten retkien aikana koetut fyysiset ja henkiset haasteet muuttuivat retkien jälkeen positiivisiksi kokemuksiksi, joista oppilaat selviytyivät.

Haastateltava B: ” ne muistot eivät ole välttämättä hyviä siinä tilanteessa, kun niitä kertyy, kun siinä on päällimmäisenä se rasittavuus ja jos sateen sattuessa, mehän hoidetaan nämä retket sateessakin, niin aina se ei ole niin mukavaa, mutta ne aina huipentuvat kuitenkin siihen. Tällöinen survival -mentaliteetti että me selvittiin siitä ja oli rankkaa mutta perille päästiin ja niin edelleen,

eli jossakin vaiheessa ne kääntyvät aina positiiviseksi kokemukseksi ja se on nimenomaan se yks tavoite tässä.”

Haastateltava D: ”Se että joutuu ponnistelemaan ja joutuu vähän kärsimään ja huomaa kuitenkin, että tästä selviää, niin se on monelle semmoinen musta semmoinen ainutkertainen elämys.”

7.4 Kokemusten hyödyntämisen mallit

Tässä tulososan luvussa avaan tutkimukseeni osallistuneiden opettajien tapoja hyödyntää retkiltä saatuja elämyksiä ja kokemuksia erityisesti oppimisen ja reflektion näkökulmasta, ja vastaan samalla toiseen tutkimuskysymykseeni. Luvun lopussa peilaan tutkimustuloksiani elämys- ja seikkailupedagogiikan jo olemassa oleviin toimintamalleihin.

Reflektiivinen oppiminen on elämys- ja seikkailupedagogiikassa merkittävässä asemassa oppimisen kannalta. Reflektointi voi olla luonteva osa toimintaa, jolloin sitä kutsutaan vuorovaikutukselliseksi reflektioksi. Vuorovaikutus voi olla opettajan ja tietyn ryhmän välistä tai kahdenkeskeistä opettajan ja oppilaan välillä. Toiminnan ohella vuorovaikutuksellista reflektiota voi myös hyödyntää seikkailukokemuksen jälkeen, jolloin reflektion toteuttaja joutuu varaamaan sille tarpeeksi aikaa. (Clarke 1998, 60; Karppinen 2005, 170; Marttila 2010, 45; Marttila 2016, 50.)

Haastateltava D hyödynsi vuorovaikutuksellista reflektiota valinnaiskurssin retkien eli toiminnan aikana sekä retken jälkeen palautekeskusteluiden muodossa. Vuorovaikutuksellisessa reflektiossa vuorovaikutus oli opettajan ja ryhmän välistä dialogia.

Haastateltava D: ”Sitten mietitään siinä jälkipalautteessa, kun me käydään aina se palautetuokio, jos on ollut semmoisia ongelmia, niin mietitään yhdessä. Ei sillä lailla, että sulla oli ongelmia, vaan että siellä oli ongelmia niitten ja niitten kans. Miten niiltä vois välttää ja semmoista. Se ei oo semmoinen, että me kirjattais niitä mitenkään eikä me olla tehty mitään taulukointia tai muuta, vaan se on semmoista kasvattavaa keskustelua sekä siellä toiminnassa maastossa, että sen jälkeen. Kyllä se minusta on riittänyt.”

Haastateltava C käytti vuorovaikutuksellista reflektiota leirikoulujen sekä valinnaiskurssien päiväretkiltä saatujen kokemusten jälkeen yleensä seuraavana koulupäivänä. Reflektioon kuuluva dialogi käytiin yhdessä oppilaiden ja opettajan välillä.

Haastateltava C: ”Niistä asioista on juteltu jälkikäteen. Helpointahan se on, ku on oman luokan kanssa, niin se keskustelu tehdä seuraavana päivänä luokassa. Valinnaiskursseillakin me ollaan sitä kuitenkin järjestetty niin että se on ollut. Jokaisella on tavallaan ollu mahdollisuus kertoa kokemuksista.”

Reflektio osana seikkailullista toimintaa on suhteellisen tuore lähestymistapa seikkailupedagogiikalle. Perinteisessä seikkailukasvatuksessa reflektiota ei nähdä oleellisena osana prosessia, vaan siinä keskitytään puhtaasti siihen olettamukseen, että pelkästään luonnossa liikkuminen, toimiminen ja ääri rajoilla ponnistelu tuottavat toivottavan tuloksen, joka jalostaa yksilöä. Seikkailun tuottama huippuelämys on itsessään tarpeeksi vahva kasvattamaan yksilöä. (Clarke 1998, 64–65.)

Haastateltavat A ja B hyödynsivät retkiltä saatuja kokemuksia edellä mainittuihin haastateltaviin verrattuna eri tavoin. Molemmat haastateltavat liittivät retkien kokemukset opiskeltaviin oppiainesisältöihin, joita käsiteltiin retkien jälkeen. Retkien aikana keskityttiin toimimiseen ja opetuksellisiin sisältöihin.

Haastateltava B: ”Se on opettajakohtaista, ettei olla siihen mitään sellaista velvoittavaa niinkö opsia tai sisältöjä laadittu, että jokainen opettaja saa sitten mieleisellään omalla tavalla käsitellä sitä jatkossa ja yleensä se tapahtuu sitten äidinkielen tunneilla kertomuksina.”

Elämys- ja seikkailupedagogiikassa toimintamallit voidaan jakaa kolmeen päätyyppiin tai kategoriaan (ks. luku 4.1). Haastateltavat C ja D hyödynsivät retkiltä saatuja kokemuksia palautekeskusteluiden muodossa, joita järjestettiin retkien aikana ja niiden jälkeen. Tällöin heidän toteuttama retkeilykasvatus kytkeytyy *Outward Bound Plus* -reflektiomalliin, jossa kokemukset tuodaan opettajan ja ryhmän välisten palautekeskusteluiden avulla tietoisuuteen (vrt. Telemäki 1998, 55). Haastateltavat A ja B liittivät retkiltä saadut kokemukset eri oppiaineisiin kuten suomenkieleen, ympäristöoppiin ja kuvataiteeseen. Retkien aikana ei hyödynnetty vuorovaikutuksellista reflektiota palautekeskusteluiden muodossa vaan niissä keskityttiin toiminnallisuuteen. Heidän toteuttama retkeilykasvatus kytkeytyy puolestaan *The mountains speak for themselves* -malliin, jossa korostuu *learning by doing* -oppiminen eli ärsykkeen tai kannustimen antaminen kokemuksen kautta (vrt. Karppinen 2005, 51).

Itsearviointi ja vuorovaikutuksellinen reflektio yhdessä muodostavat elämys- ja seikkailupedagogiikkaan liittyvän arvioinnin kulmakivet (Karppinen 2005, 169; Marttila 2016, 48). Itsearviointi on opettajan ja oppilaan kahden keskeistä vuorovaikutusta, jossa käytetään yleensä havainnollistamisen kannalta oleellisia apuvälineitä kuten kirjallisia tuotoksia ja apuvälineitä (vrt. Karppinen 2005, 127–128). Tutkimukseen osallistuneet opettajat eivät käyttäneet itsearviointia

hyödyksi retkeilykasvatukseen liittyvässä opetuksessa, mutta haastateltava D piti sitä mahdollisena tulevan kannalta.

Haastateltava D: "Ei me vielä olla tehty mutta nytten sen uuden opetussuunnitelman myötä tulee yhä isompaan rooliin tää itsearviointi. Mä en oo yläluokkien luokanvalvoja niin tuskin ne nuita erätaitoja sen kummemmin erikseen on itsearvioinu. Se on kyllä ollu kohtuun vähäistä se itsearviointi, mutta me otamme sen huomioon näin, kun tulee tää uus opsi. Sehän painottaa sitä erityisesti."

Yhteenvedona voidaan todeta, että kaikki haastateltavat opettajat työstivät retkiltä saatuja kokemuksia, mutta tavat poikkesivat toisistaan. Kukaan haastateltavista ei käyttänyt itsearviointia retkeilykasvatuksen arviointikeinona.

7.5 Toiminnan haasteellisuus ja inklusion toteutuminen

Inklusion toteutuminen eli opetuksen järjestäminen kaikille oppilaille tasa-arvoiseksi ja täyden osallistumisen turvaaminen on ollut keskeinen tema koulumaailmassa ja siihen liittyvässä diskurssissa (Saloviita 2011). Elämys- ja seikkailupedagogiikassa inklusion periaatteet tulevat myös selkeästi esille. Opetuksen järjestämisessä opettaja huomioi ryhmän jäsenten tarpeita yksilöllisesti ja niiden perusteella suunnittelee toiminnan kaikille osallistujille sopivaksi. Tämän periaatteen valosta tarkasteltuna elämys- ja seikkailupedagogiikka on inklusiota edistävä menetelmä. (Marttila 2016, 63.)

Elämys- ja seikkailupedagogiikkaan liittyy myös oleellisesti toiminnan luonteeseen liittyvä tavoite saattaa osallistujat tilaan, jossa oppilaat joutuvat omilla ponnisteluillaan selviytymään eri haasteista. Toiminnan tulee olla oppilaille

sopivasti haastavaa ja vaikeustasoltaan sopiva, jotta se on oppimisen kannalta sisäisesti motivoivaa. (Karppinen 2007, 170–171.)

Haastateltavista A, B ja C toteuttivat omassa työssään retkeilykasvatusta, jossa huomioitiin inklusion periaatteet huomioimalla oppilaiden tarpeet, toiminnan haasteellisuuden ja vaikeustason. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että retkeilykasvatukseen liittyvät sisällöt eivät olleet fyysisesti liian rankkoja, jolloin kaikilla oppilailla oli mahdollisuus lähtökohtaisesti osallistua opetukseen. Haastateltava B muutti vaellusleirikoulun sisältöjä sen mukaan, miten oman luokan oppilaat jaksoivat kunakin vuonna selviytyä fyysisistä ponnisteluista.

Haastateltava B: ”Semmoisesta ihan aidosta vaellusleirikoulusta on ikään kuin pakko luopua oppilaiden fyisiikan heikkenemisen vuoksi. Liian monta oppilasta on sellaisia, että mennään koko ajan ääri rajoille ja se ei ole enää mukavaa. Toki on edelleenkin oppilaita jotka pärjäävät vallan mainiosti mutta siis keskimäärin oppilaiden kunto heikkenee.”

Haastateltava C: ”Harvemmin meillä niin ankaria, fyysisiä retkiä on, etteikö siitä oppilaat selviytyisi. Ihan tämmöisiä perus asioita, jos ei oo oikeanlaiset varusteet, niin henkisiä haasteita seuraa vähintäänkin, jopa fyysisiä.”

Haastateltava D painotti omassa opetuksessaan fyysisen kunnon tärkeyttä. Siten valinnaiskurssin lähtöasetelma oli oppilaita valikoiva, ei inklusiivinen. Valinnaiskurssin alussa hän vei oppilaat retkelle, jossa samalla testattiin kuntoa. Kunnon testaamisen tarkoituksena oli selvittää, kykenevätkö oppilaat osallistumaan fyysisesti haastaviin vaellusretkiin. Ongelmien ilmaantuessa kyseinen haastateltava kehotti oppilasta lisäämään kuntoliikunnan määrää tai

joissain tapauksissa vaihtamaan valinnaiskursseja. Fyysisesti huonokuntoiset oppilaat eivät pystyneet aina osallistumaan kyseiseen valinnaiskurssiin.

Haastateltava D: ”Tämä vaatii kuntoa tää erätaidot, niin mä sit oppilaan kans aina neuvottelen joko siitä, jos tekisi vaikka kuntoliikuntaa. Monet kyllä suostuvat siihen, tai sitten sitä että, jos ollaan tosi varhaisessa vaiheessa valinnaisaineessa, että kannattaako valita joku muu, jos ei kerta kaikkiaan pysty niinkö liikkumaan maastossa eikä jaksa kerta fyysisesti ponnistella.”

7.6 Ongelmanratkaisua yhteistyössä

Elämys- ja seikkailupedagogiset harjoitteet voivat vaihdella paljon riippuen toiminnan tavoitteista ja ryhmien edellytyksistä. Harjoitteita voidaan tehdä yksilöinä tai ryhmissä ja niiden sisällöissä huomioidaan luontoliikunnan lisäksi myös ilmaisulliset ja draamalliset harjoitteet. Keskeiseen asemaan kohoavat kuitenkin toiminnalliset ryhmätyömenetelmät, kuten ongelmanratkaisutehtävät, joiden avulla ryhmien ja ryhmäläisten välistä yhteistyötä pyritään jatkuvasti kehittämään. Yksilöharjoitteissakin ohjaajan tai opettajan tulee huomioida ryhmän vaikutus yksilön toimintaan. (Vrt. Marttila 2016, 66–67.) Menetelmän yhtenä metodisena periaatteena on siirtyä ryhmävastuuseen mahdollisimman pian toimintojen aloittamisen jälkeen (Telemäki 1998, 54).

Haastateltavat B, C ja D hyödynsivät toiminnallisia ryhmätyömenetelmiä retkeilykasvatuksen sisällöissä. Haastateltava C:n koulussa järjestettiin retkeilykasvatukseen liittyvä teemapäivä vuosittain, jossa oppilaat järjestivät ja suunnittelivat toisille oppilaille ryhmätehtävärasteja, jotka sisälsivät erilaisia ongelmanratkaisutehtäviä. Opettajat B ja D harjoittelivat ryhmätyöskentelyä oppilaiden kanssa retkien aikana. Opettaja B jakoi oppilaat retkien ajaksi vastuuryhmiin, joissa oppilaiden tuli toimia retken ajan tietyissä tehtävissä.

Opettaja D hyödynsi myös ryhmäharjoitteita ja ryhmäkilpailuita edellä mainitun lisäksi. Retkien aikana toiminnan lähtökohtana oli yleisesti ryhmätyöskentely.

Haastateltava C: ”Kuutosluokkalaiset ryhmissä tekee, suunnittelee koulussa näitä tehtävärasteja. Siellä on ollut siis hyvin monen tyyppisiä, mutta jonkun esimerkin sanon niin, vaikka nuotion sytyttäminen. Kaikki ryhmät tulee sinne pisteelle, nii niille annetaan samanlaiset tarvikkeet ja homma on siinä, että mahdollisimman äkkiä saada se nuotio syttymään ja sitten ryhmät saa pisteitä aina joka tehtävärastilta ja tavallaan sitten se on semmoinen pienimuotoinen kilpailu, mikä ryhmä sitten eniten pisteitä päivän aikana kerää. Siellä voi olla suunnistustehtäviä tai ongelmanratkaisutehtäviä tai rinkanpakkaustehtäviä. Tällöisiä rasteja ollut. Ne keksivät semmoisen tehtävärastin, minkä pystyy siellä metsässä tekemään.”

Haastateltava B: ”Siellähän korostuu tämä ryhmätyöskentely, kun on muonaryhmät. Siellä pitää oppilaiden oppia jakamaan se työ tasaisesti ja se onkin mielenkiintoista hommaa, kun tuntuu ettei sitä tiskaria koskaan löydy. Kaikki on kyllä soppaa hämmentämässä ja syömässä, mutta sitten kun tulee se ikävin vaihe huolehtia ne keittimet kuntoon, niin siinä vaiheessa moni ryhmä varsinkin nelosluokalla vielä, niin ne kaikki on leikkimässä jotakin. Siinä ne oppivat, kun huomaa että se on aamulla aika ikävä homma ruveta keittämään kaurapuuroa, kun siellä on edellisen päivän hernekeitot kattilan pohjalla. Eikä opettajakaan tiskaa oppilaiden puolesta. Joskus kantapään kautta mutta pääsääntöisesti kun opettajat vähän patistaa ja huolehtii, että ne tulee hoidettua ne hommat. Mutta vastuu siitä työnjakamisesta on mahdollisimman varhaisessa vaiheessa siirretty sinne ryhmään. Täytyy oppia sopimaan ne työvuorot.”

Haastateltava D: ”Minä jaan näitä esimerkiksi kisoja varten tai sitten sitä lumikammion rakentamista varten tai lumijälkien etsimistä varten, niin mä jaan oppilaat ryhmiin ja ne tekevät ryhmässä töitä. Voittajaryhmä saa esim. nuotion sytytyskisoissa sen palkinnon. Toki kaikille jotain pientä aina mutta siinä nimenomaan korostetaan sitä ryhmän toimintaa, mitenkä kannattaa toimia, jos esim. vaikeissa talviolosuhteissa sytytetään nuotiota. Miten kaikkien pitää olla siinä toiminnassa mukana. Sitten me seurataan siinä, mitenkä se ryhmädynamiikka toimii. Pohditaan ratkaisuja, toimitaan ja tehdään. Sitten ysiluokalla näillä pitkillä retkillä, niin siinä on pakko toimia ryhmissä elikkä ruuan laitot, teltan pystyttämiset. Ne ovat kaikki ryhmätöitä. Ja sitten vielä jaotellaan se ryhmätö, sillä lailla, että joku tuo teltan ja niitä kannetaan yhdessä esimerkiksi sillä tavalla, että toinen kantaa telttatikut ja toinen kantaa telttakankaan, kolmannella on retkikeitin ja niin edelleen. Ryhmän toimintaa myös sparrataan sillä tavalla, että me koko ajan sanotaan, että pitääkää kaverista huolta. Katsokaa, onko kunto hyvä. Talvivaelluksessa me pyydetään niitä katsomaan, jos on kylmää.”

Opettajat B ja D eivät pitäneet tarpeellisena järjestää oppilailensa erillisiä ongelmanratkaisutehtäviä retkien aikana. Retkeily ja eräoloissa toimiminen tuottivat heidän mukaan ongelmanratkaisutehtäviä ikään kuin itsestään.

Haastateltava B: ”No sanotaanko sillä tavalla, että mitään järjestettyä ei ole. Niitähän tällainen retkeily ja eräoloissa oleminen tuottaa ihan itsestään. Saattaa mennä joku rikki ja miten nyt pärjätään ja tällaisista mitä nyt siellä reissussa sattuu niin niistä pitää oppia sitten selviytymään, mutta ikään kuin järjestettyjä tehtäviä ei ole.”

Haastateltava D: ” Esimerkiksi jos varusteita menee rikki ja muuta niin silloin me ratkotaan yhdessä, mietitään että miten esim. kengät saa kuntoon. Jos kenkä vaikkapa vähän ratkeaa, niin saisiko sitä mitenkään ommeltua. Jos rinkasta yhtäkkiä remmi katkeaa, niin sitä on täysin mahdoton kantaa, jos ei sitä remmiä saa tai kantohihnaa saa kuntoon. Silloin ollaan pohdittu yhteistuumin opettajat ja oppilaat, että mitä nyt tehdään ja miten se ois paras korjata. Kestääkö se. Sitten ollaan jaettu taakkaa muitten kesken. Polkupyöräriikkoja on ollut paljon. Niitä on pitänyt sitten ratkaista. Sitten esimerkiksi talvitelttailussa me ollaan mietitty, kun me telttaa ollaan pystytetty, niin siinä tulee joka kerta jotakin ongelmia ja maasto ei ole tasainen. Miten me laitetaan kepit. Miten me saadaan narut kunnolla sinne. Tämmöisiä arkiongelmia tulee koko ajan eteen. Joskus ollaan jouduttu esimerkiksi, sää on mennyt niin kurjaksi, niin ollaan tehty ongelmanratkaisutuokion. Semmoinen että mitä nyt tehdään- tuokio ja esimerkiksi tehty vaihtoehtoinen reitti tai vähän lyhennetty reittiä. Sateelta suojautuminen on myös, siinä mietitään keinoja monesti. Kalastukseen liittyviä ongelmia on paljon. Voi sanoa, että joka ikisellä reissulla tulee joku semmoinen, jossa pitää joku tilanne ratkaista. ”

7.7 Opettaja tukee ja turvaa

Haastateltavien mukaan vuorovaikutustilanteet sekä opettajien roolit maastossa ja retkillä muuttuivat erilaisiksi kuin ne olivat olleet kouluympäristössä. Heidän mukaan vuorovaikutus opettajan ja oppilaiden välillä on avoimempaa ja välittömämpää kuin perinteisessä luokahuoneopetuksessa. Retkillä opettajat ovat oppilaiden kanssa jatkuvasti vuorovaikutuksessa, jolloin oppilaiden tukeminen ja kannustaminen on ensisijaisen tärkeää. Haastateltavista B ja D mainitsivat, että opettaja ikään kuin inhimillistyy luonnossa, koska he ovat retkillä usein tasavertaisissa asemissa luonnonilmiöihin nähden.

Haastateltava B: ”Jos vettä sataa, niin opettajakin kastuu, että ainakin oppilaat oppivat sen, että tuo on täällä samassa liemessä meidän kanssa, tai sitten kun on mukavaa ja hyvät säät ja niin poispäin, niin opettaja nauttii siellä samalla tavalla itsekin siitä reissusta. Ehkä sillä tavalla se opettaja ehkä inhimillistyy enempi, kun ollaan tuolla reissun päällä, kun näissä luokkatilanteissa.”

Elämys- ja seikkailupedagogiikkaa toteuttavan ohjaajan tulee kyetä irtaantua asetelmasta, jossa hän pelkästään ohjaa ja opettaa. Ohjaaja kykenee oppimaan myös ohjattaviltaan (Telemäki 1998, 58). Haastateltava C mainitsi, että opettaja on retkillä usein oppilaiden kanssa oppimassa uusia asioita. Toisin sanottuna opettaja voi asettua myös oppijan rooliin retkien aikana.

Haastateltava C: ”Mää voin olla oppilaitten kanssa vähä niinkö mukana tekemässä ja oppimassa niin kuin olisin oppilas itse. Tai niinkö tutkijaksi muuttuu ehkä siinä niinkö välillä.”

Turvallisuusajattelu korostuu usein, kun oppilaat viedään koulun ulkopuolelle. Turvallisuusajattelulla tarkoitan kattavaa ja jatkuvaa turvallisuuden arviointia ja huomioon ottamista. Käytännössä se ilmenee turvallisuuteen liittyvissä suunnitelmissa ja riskien analysoinnissa. (Lehtonen, Mäkelä & Pulli 2007, 134.) Turvallisuuden takaaminen on opettajan keskeisimpiä tehtäviä, kun oppilaat viedään luonnonympäristöön, jossa tarkoituksena on luoda oppilaille sopivan haastavat olosuhteet.

Haastateltavat B ja D opettivat retkeilykasvatusta, johon sisältyi yön yli kestäviä vaellusleirikouluja. Turvallisuusajattelu korostui erityisesti vaellusretkien

yhteydessä, joita varten opettajat olivat tehneet erilliset turvallisuussuunnitelmat. Niiden lisäksi retkillä oli mukana opettajan lisäksi vähintään toinen aikuinen.

Haastateltava D: ”Yleensä näihin retkiin kannattaa varata aina suunnitelmia B, C ja jopa D.”

Haastateltava B: ” Jälleen on opettaja plus avustava henkilö. Ei koskaan opettajaa yksin. Tai kaksikin opettajaa voi olla.”

Opettajien haastatteluista ilmenee, että retkeilykasvatusta opettavan opettajan tulee ensisijaisesti luoda turvalliset puitteet oppilaille, kun oppimisympäristö siirretään luokasta luontoon tai koulun lähimetsään. Turvallisen ilmapiirin edistämiseen vaikuttaa oleellisesti etukäteen tehdyt turvallisuutta koskevat suunnitelmat, oppilaille sopivien harjoitteiden valinta ja riskien puntarointi. (ks. esim. Marttila 2016, 64–67). Oppimisen tapahtuessa kokonaisvaltaisesti pään, käden ja sydämen välityksellä tulee opettajan kyetä huomioida oppimisen sosioemotionaalinen puoli. Usein se tarkoittaa oppilaiden kannustamista ja lohduttamista.

Haastateltava D: ” Siinä joutuu vähä semmoiseen äidin tai isän eli vanhemman rooliin, jos tulee vaikka vähän heikko hetki. Joskus kasiluokkalaiset ja joskus ysiluokkalaisetkin saattavat olla vielä niin nuoria, että ne vaikkapa pelkää vähän pimeää ja sitä että ne on pois kotoa. Saattaa olla ensimmäisiä öitä, että ne on kaukana pois kotoa ja pimeässä maastossa ja muuta, niin silloin pitää hoksata ja lohduttaa ja jutella.”

8 Johtopäätökset

Tässä pro gradu – tutkielmassani olen tutkinut retkeilykasvatuksen toteutustapoja, joita tutkimushenkilöinä olevat opettajat käyttivät omassa työssään ja peilannut niitä elämys- ja seikkailupedagogiikan teorioihin ja aiheesta tehtyihin tutkimuksiin. Tutkimusaineistoni muodostui neljästä luokanopettajan teemahaastattelusta.

Kaikki haastateltavat korostivat positiivisten luontoelämysten antamista yhtenä retkeilykasvatuksen keskeisimpänä tavoitteena. Positiivisten luontoelämysten avulla haluttiin vahvistaa oppilaiden luontosuhdetta ja tällöin edistää ympäristökasvatukseen sekä elämys- ja seikkailupedagogiikkaan liittyviä tavoitteita vahvistaa ympäristövastuullista käyttäytymistä (Sykli 2017; Telemäki 1998, 45–47). Osa haastateltavista korostivat elämys- ja seikkailupedagogiikkaan liittyvää tavoitetta asettaa oppilaat uusiin tilanteisiin, joissa hyödynnetään haasteita ja toiminnallisuutta (ks. luku 3.4). Tavoitteiltaan ne muistuttivat Karppisen (2005, 156) toteuttamaa elämys- ja seikkailupedagogiikan mallia, jossa osallistujat saatettiin homeostaattiseen epätasapainon tilaan eli oppilaat joutuivat ryhmissä selviytymään uusista tilanteista perinteisen opetuksen kannalta oudoissa ympäristöissä ja ratkaisemaan tiettyjä ongelmia.

Retkeilykasvatusta opetettiin kaikille oppilaille yhteisesti, opettajan painotuksen mukaisesti ja valinnaiskursseilla, jonka oppilaat saivat itsellensä valita. Kaikille oppilaille yhteinen retkeilykasvatus oli toimintojen näkökulmasta vähemmän haastavaa. Valinnaiskursseilla ja retkeilypainotteisissa luokissa opetettavat sisällöt olivat yleensä laajempia sekä henkisesti ja fyysisesti raskaampia. Yhteistä kaikille edellä mainituille toteutustavoille oli elämys- ja seikkailupedagogiikan sisällöt, jotka olivat perusopetukseen sopivia alhaisen tai kohtuullisen riskitason toimintoja. Tällaisia toimintoja ovat muun muassa

erämaassa retkeily, luonnonilmiöiden seuraaminen, hiihtäminen ja kasvien keräily (ks. esim. Marttila 2016, 38). Valinnaiskursseilla ja retkeilypainotteisissa luokissa keskityttiin enemmän erä- ja retkeilytaitojen opettamiseen. Opetettaviin sisältöihin kuului muun muassa kalastus, jokamiehenoikeudet, tulenteko, maastoruokailu, vaellustekniikka, majoittuminen ja rinkan pakkaaminen.

Elämys- ja seikkailupedagogisten harjoitteiden näkökulmasta tarkasteltuna haastateltavat käyttivät pääasiassa ryhmissä tehtäviä ongelmanratkaisutehtäviä retkeilykasvatuksen opetuksessa retkien aikana ja niiden ulkopuolella (vrt. Marttila 2016, 66–67). Ongelmanratkaisutehtävät liittyivät retkeilytaitoihin, kuten tulentekoon, ensiaputaitoihin, suunnistamiseen, lumikammin rakentamiseen ja teltan pystyttämiseen. Yleensä niitä ei suunniteltu erikseen, vaan retket ja vaellusleirikoulujen opetukselliset sisällöt ja ympäristöt tarjosivat niitä ikään kuin automaattisesti. Haastateltava D:n valinnaiskurssilla ja haastateltava C:n koulun teemapäivillä oppilaat harjoittelivat retkeilytaitoja myös retkipäivien ulkopuolella.

Tulosten mukaan retkeilykasvatuksessa voidaan painottaa joko ympäristökasvatusta tai elämys- ja seikkailupedagogiikkaa riippuen retkeilykasvatuksen tavoitteista ja sisällöistä. Mikäli retkeilykasvatuksen opetuksessa nähdään yhtenä tavoitteena luoda haasteelliset olosuhteet oppilaille, silloin painotetaan elämys- ja seikkailupedagogiikkaa (ks. luku 4.3). Puolet opettajista pitivät huippukokemuksia tärkeänä osana retkeilykasvatusta. Huippukokemuksella tarkoitetaan kokemusta, joka syntyy siitä, kun yksilö on voittanut sellaisen haasteen, joka on vaikuttanut aluksi hyvin haastavalta tai melkein mahdottomalta (Motrlock 1984, 38).

Retkiltä saatuja kokemuksia hyödynnettiin kahdella tavoin. Puolet tutkimushenkilöistä pitivät oppilaiden kanssa yhteisiä palautekeskusteluita retkien aikana tai retkien jälkeen. Toisin sanottuna retkiltä saadut kokemukset tehtiin oppilaille tietoiseksi vuorovaikutuksellisen reflektion avulla. Edellä mainittu

vuorovaikutuksellisen reflektion hyödyntäminen kytkeytyy elämys- ja seikkailupedagogiikan Outward Bound Plus – reflektiomalliin (vrt. Telemäki 1998, 55). Loput tutkimushenkilöistä hyödynsivät retkiltä saatuja kokemuksia yhdistämällä niitä eri oppiaineiden sisältöihin kuten ympäristöoppiin, suomenkieleen ja kuvataiteeseen. He eivät käyneet erillisiä palautekeskusteluita retkien aikana tai niiden jälkeen. Kyseinen menettely kytkeytyy The Mountains Speak for Themselves – malliin, jossa keskitytään puhtaasti retkien sisältämiin toiminteisiin (vrt. Clarke 1998, 60; Telemäki 1998, 55).

Tutkimukseen osallistuneet opettajat eivät käyttäneet elämys- ja seikkailupedagogiikkaan liittyvää yksilöllistä itsearviointia retkeilykasvatuksen arviointikeinona. Itsearviointia lisääminen yhdeksi retkeilykasvatuksen arviointikeinoksi tarjoaisi hyvän mahdollisuuden opettajille edistää perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden oppimista edistävää arviointikulttuuria, jossa painotetaan oppilaiden itsearviointitaitojen kehittämistä (OPS 2014). Samalla huomioitaisiin kokonaisvaltaisesti elämys- ja seikkailupedagogiikkaan liittyvät oppimiskäsitykset (ks. luku 3.2).

Tutkimustulosteni mukaan toimintojen ja retkien sisällöissä oli haasteellisuuden kannalta merkittäviä eroja. Suurin osa haastateltavista käyttivät sellaisia toimintoja, jotka sopivat kaikille oppilaille. Yhden haastateltavan opettajan valinnaiskurssi oli sisällöltään niin haastava, että siihen osallistuminen saattoi olla pois suljettua fyysisesti huonokuntoisille oppilaille. Edellä mainittu toteutustapa ei ole yhteneväinen elämys- ja seikkailupedagogiikan toimintaperiaatteelle, jossa pyrkimyksenä on edistää inklusiota. Elämys- ja seikkailupedagogiikkaa hyödyntävän opettajan tulee punnita tarkoin toiminnallisten sisältöjen haastavuutta ja opettavien tarpeita inklusion näkökulmasta. Oleellista on löytää niin sanottu kultainen tie, jossa sisäinen motivaatio pääsee kehittymään toiminnan oikean haasteellisuuden ja vaikeustason ansiosta, mutta toimintaan tulee sisällyttää kaikki oppilaat. Tällöin opetus ei sulje ketään ulkopuolelle. Retkeilykasvatuksen sisältöjen ja tavoitteiden

tarkka suunnittelu ja ylös kirjaaminen voi auttaa opettajaa löytämään perusopetukseen sopivat sisällöt ja suunnitteluvaiheeseen olisi hyvä ottaa mukaan muita opetusalan ammattilaisia.

Himanen ja Iivanainen (2005, 78) ehdottavat opetuksen eriyttämistä yhdeksi ratkaisuksi edellä mainitun kultaisen keskitien löytämiseksi. Eriyttämisen avulla oppilaat jaettaisiin tieto- taito- ja kokemuserojen perusteella ryhmiin, jolloin jokaiselle ryhmälle voitaisiin järjestää sopivan haastavia tehtäviä ja retkiä. Käytännössä tällainen menettely tarkoittaa sitä, että vähemmän haasteita kaipaavat oppilaat vietäisiin lyhemmille retkille helpompiin oppimisympäristöihin ja kokeneimpia oppilaita voitaisiin viedä pitemmille ja haastavammille erävaelluksilla. Tutkimustulosteni valossa retkeilykasvatukseen kytkeytyvät valinnaiskurssit toimivat itsessään jo opetusta eriyttävinä ratkaisuin. Oppilaat valitsivat niitä omien intressien, tietojen, taitojen ja kokemusten perusteella eli valinnaiskursseille hakeutuu oppilaita, joille retkeily luonnossa on entuudestaan tuttua tai he ovat siitä kiinnostuneet. Tällöin retkeilykasvatuksessa vahvistetaan oppilaiden jo valmiina olevia myönteisiä luontosuhteita. Inklusion ja yhteisten ympäristökasvatuksellisten tavoitteiden kannalta parempi vaihtoehto on järjestää kaikille koulun oppilaille yhteinen retkeilykasvatuksen polku, jossa oppilaita viedään vuosiluokittain luontoon retkeilemään. Retkiin liittyvien kokemusten kertyessä retkien sisältöjä ja haasteita voitaisiin kasvattaa vuosi vuodelta. Retkeily onnistuessaan olisi kaikille oppilaille oppimisen kannalta sisäisesti motivoivaa, kun vaikeustasoa nostettaisiin polun varrella sopivissa määrin.

Tutkielmaa kirjoittaessani elämys- ja seikkailupedagogiikka on lähestytty Suomessa tutkimuksen tasolla laadullisin menetelmin erityisesti kuntouttavan ja valmistavan opetuksen näkökulmasta (Karppinen 2005; Marttila 2016). Tutkimustulosten mukaan kyseinen menetelmä sopi hyvin opetussuunnitelmien toteuttamiseen eri koulutusasteilla, ja siinä huomioitiin erilaiset oppijat. Elämys- ja seikkailupedagogiikka luontoliikuntaan yhdistettynä tuki muun muassa yhteisöllisyyttä, liikunnan määrän kasvua, kouluviihtyvyyttä ja oppimista.

Menetelmän avulla voitiin tukea haastavien oppilaiden kuntouttavaa kasvatusta, koulumotivaatiota ja ehkäistä syrjäytymistä. Yleisopetukseen liittyviä laadullisia oppinnäytetöitä ja tutkielmia on ilmestynyt aiheesta lukuisia määriä erityisesti 2000-luvulta lähtien (ks. esim. Välimäki 2014; Himanen & Iivanainen, 2005). Näin ollen jatkotutkimustarve on ilmeinen erityisesti pitkäkestoisille ja kvantitatiivisille tutkimuksille, jossa elämys- ja seikkailupedagogiikkaa tutkittaisiin vaikuttavuuden näkökulmasta.

Seuraava eteenpäin vievä askel suomalaiselle elämys- ja seikkailupedagogiikalle on tutkimuksen vakiinnuttaminen ja organisointi, joka puolestaan vaatii taloudellisten resurssien lisäksi oman paikkansa jostain yliopistosta (Karppinen & Latomaa 2015, 302). Ilokseni voin todeta, että Lapin yliopistossa kiinnostus aiheita kohtaan on kasvanut viime vuosina. Syksyllä 2015 alkanut luontokasvatuspainotteinen luokanopettajakoulutus pyrkii edistämään ympäristö- ja luontokasvatuksellisia tavoitteita muun muassa koulun ulkopuolisten oppimisympäristöjen painottamisella. Tutkimus- ja kehittämistoiminnoissa keskitytään luontoon ja ympäristöön liittyviin oppimisprojekteihin. (Lapin yliopisto 2017.) Potentiaalinen kasvualusta elämys- seikkailupedagogiikan tutkimukselle on luotu, mutta aika näyttää, jääkö se pelkästään lyhyeksi trendiksi.

Elämys- ja seikkailupedagogiikka kuntouttavan kasvatuksen reformipedagogisena menetelmänä voi näyttäytyä suurelle määrälle opettajista terapeuttisena tai haastavana yleisopetuksen kannalta (vrt. Karppinen 2005, 28). Pahimmillaan kyseisen menetelmän hyödyntäminen voi muodostua kasvatustalouden ammattilaisille kompastuskiveksi varsinkin, jos omat kokemukset luonnossa toimisesta ja retkeilystä ovat puutteelliset. Siihen pohjautuvia menetelmiä, joissa korostetaan ulkoilmaelämyksiä, -toimintaa ja -kokemuksia, on kuitenkin hyödynnetty Suomessa viimeisen sadan vuoden aikana muun muassa kaupunkien, kuntien ja järjestöjen toiminnoissa (Karppinen & Latomaa 2015, 7).

Tutkimustulosteni perusteella voidaan todeta, että elämys- ja seikkailupedagogiikan menetelmää ja sen periaatteita voi kätevästi lähestyä tavoitteellisen, toiminnallisuutta hyödyntävän ja hyvin organisoidun retkeilykasvatuksen kautta. Tällöin se ei ole toimintaperiaatteiltaan sitoutunut kuntouttavaan tai terapeuttiseen kasvatukseen, mutta huomioi silti kokemuksen perustuvan oppimisen kulmakiven eli kokemuksen hyödyntämisen. Retkeilykasvatuksessa kokemuksia ja elämyksiä voi kasvatuksen ja oppimisen kannalta hyödyntää kätevästi palauttekeskusteluilla eli vuorovaikutuksellisella reflektiolla ja oppilaiden yksilöllisellä itsearvioinnilla. Näiden lisäksi retkiin ja leirikouluihin voidaan yhdistää eri oppiaineiden sisältöjä, jolloin opetuksen eheyttäminen järjestyy luontevasti. Tutkielmani tulokset vahvistavat käsitykseni siitä, että retkeilykasvatukseen voi liittää kätevästi elämys- ja seikkailupedagogiikan menetelmän sisältöjä, joissa kehitetään luontevasti yhteisiä ongelmanratkaisutaitoja ja yhteisöllisyyttä sekä hyödynnetään kokemuksellista oppimista monipuolisissa oppimisympäristöissä.

Lähteet

Alasuutari, P., & Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0 (4. uud. p.). Tampere: Vastapaino.

Burr, V. 1996. An introduction to social constructionism. London: Routledge.

Clarke, H. 1998. Keinot ja päämäärät seikkailukasvatuksessa. Teoksessa T. Lehtonen (toim.) Elämän seikkailu. Näkökulmia elämyksellisen ja kokemuksellisen oppimisen kysymyksiin Suomessa. Jyväskylä: Atena, 61–79.

Dahle, B. 2007. Norwegian friluftsliv: A lifelong communal process. Teoksessa: B. Henderson & N. Vikander (ed.) Nature first: Outdoor life the friluftsliv Way. Toronto: Natural Heritage Books, 23–36.

Enbuske, M. 2006. Erämaiden asutus–pyyntikulttuurin elinkeinot ja olosuhteet. Teoksessa: K., Häggman, M. Kuisma, P. Markkola, P. Pulma, R-L. Kuosmanen & R. Forslund (toim.) Suomalaisen arjen historia, Savupirttien Suomi. Porvoo, WSOY, 32–53.

Eskola, J. 2007. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 2. korj. ja täyd. painos. Jyväskylä: PS-Kustannus, 159–183.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 8. painos (1. p. 1998). Tampere: Vastapaino.

Eskola, J. Vastamäki, J. 2010. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola, R. Valli (toim.). Ikkunoita tutkimusmetodeihin. virikkeitä aloittelevalle tutkijalle / 1, metodin valinta ja aineiston keruu (3. uud. ja täyd. p.). Jyväskylä: PS-kustannus. 24–42.

Gelter, H. 2000. Friluftsliv: The scandinavian philosophy of outdoor life. Canadian journal of environmental education (5), 77–92.

Grue-Sørensen, K. 1961. Kasvatuksen historia 2, Pestalozzista nykyaikaan. ; [suom. Kai Kaila]. Porvoo: WSOY.

Heckmair, B. & Michl, W. 2002. Erleben und Lernen. Einstieg in die Erlebnispädagogik. 4., erweiterte und überarbeitete Auflage. Neuwied; Kriftel: Luchterhand.

Heikinaro-Johansson, P. & Klemola, U. 2007. Liikunnanopettajan vuorovaikutusosaaminen ja opetusmallit. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. 2. uudistettu painos. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit, 140–151.

Hellström, M. 2008. Sata sanaa opetuksesta. Keskeisten käsitteiden käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.

Himanen, J. & Iivanainen, M. 2005. Halti -projekti 2004: Elämyksiä ja kokemuksia erä-vaelluksella. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma.

Hirsjärvi, S., & Hurme, H. 1988. Teemahaastattelu. 4. painos. Helsinki: Yliopistopaino

Hirsjärvi, S., & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. 3.–4. painos. Kirjayhtymä oy: Helsinki

Hopkins, D. & Putnam, R. 1993. Personal growth through adventure. Repr. 1998. London: David Fulton.

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

Karppinen, S. J. A. 2007. Elämyksestä kokemukseen ja oppimiseen. Teoksessa T. Latomaa, S. Karppinen (toim.). Seikkaillen elämyksiä: Seikkailukasvatuksen teoriaa ja sovelluksia. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus. 75–98.

Karppinen, S. J. A. 2007. Elämyksestä ja kokemuksesta teoriaa ja käytäntöä. Teoksessa T. Latomaa, S. Karppinen (toim.). Seikkaillen elämyksiä: Seikkailukasvatuksen teoriaa ja sovelluksia. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus. 11–20.

Karppinen, S. 2010 Seikkailukasvatus—erilainen tapa opettaa ja oppia. Teoksessa T. Latomaa, S. Karppinen (toim.). Seikkaillen elämyksiä. elämyksen käsitehistoriaa ja käytäntöä / 2. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus. 118– 135.

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

Kivelä, A. 2010 Toiminta- elämys- sivistys. Teoksessa T. Latomaa, S. Karppinen (toim.). Seikkaillen elämyksiä. elämyksen käsitehistoriaa ja käytäntöä / 2. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus. 36–57.

Kiviniemi, K. 2007. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.). Ikkunoita tutkimusmetodeihin. II, näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin (2. korj. ja täyd. p.). Jyväskylä: PS-kustannus. 70–85.

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

Kolb, D. A. 1984. Experiential learning: experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.

Lapin yliopisto. 2017. Luontokasvatuspainotteinen luokanopettajakoulutus. Saatavilla [www -muodossa:](http://www.ulapland.fi/Suomeksi/Yksikot/Kasvatustieteiden-)
<https://www.ulapland.fi/Suomeksi/Yksikot/Kasvatustieteiden->

tiedekunta/Opiskelu/Koulutusohjelmat/Luontokasvatuspainotteinen-
luokanopettajakoulutus. Viitattu 17.8.2017

Latomaa, T. 2010. Kokemuksen rakentumisesta ja ymmärtämisestä. Teoksessa
T. Latomaa, S. Karppinen (toim.). Seikkaillen elämyksiä. elämyksen
käsitehistoriaa ja käytäntöä / 2. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus. 82– 117.

Lehtonen, K., & Mäkelä, E., & Pulli, K. 2007. Ohjaus seikkailutoiminnassa.
Teoksessa T. Latomaa, S. Karppinen (toim.). Seikkaillen elämyksiä:
Seikkailukasvatuksen teoriaa ja sovelluksia. Rovaniemi: Lapin
yliopistokustannus. 127–138.

Linköpings Universitet, Institutionen för kultur och kommunikation. 2017.

NCU. Viitattu 29.3.2017. Saatavilla www –muodossa:
<http://www.liu.se/ikk/ncu?l=sv&sc=true>

Lyytinen, T. 1992. Erävaeltajien suhde luontoon. Teoksessa T. Lyytinen & P.
Vuolle (toim.) Ihminen – luonto – liikunta. Jyväskylä. Liikunnan kansanterveyden
julkaisuja 81, 47–60.

Manninen -Riekkoniemi, A., & Parttimaa, R., 2010. Seikkailukasvatuksen
menetelmiä kouluopetuksessa–alakoulun näkemys. Teoksessa T. Latomaa, S.
Karppinen (toim.). Seikkaillen elämyksiä. elämyksen käsitehistoriaa ja käytäntöä
/ 2. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus. 136–147

Marttila, M. 2010. Oppimisen ilo löytyy luonnosta – Seikkailu- ja
elämyspedagoginen luontoliikunta oppimisen tukena. Jyväskylän yliopisto.
Liikuntatieteiden laitos. Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma.

Marttila, M. 2016. Elämys- ja seikkailupedagoginen luontoliikunta opetussuunnitelman toteutuksessa. Etnografinen tutkimus. Jyväskylän Yliopisto.

Metsämuuronen, J. 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. (3. uud. p.) Helsinki: International Methelp.

Mezirow J. et al. 1995. Uudistava oppiminen: kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Suom. L. Lehto. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.

Miles, M. & Huberman, M. 1994. Qualitative Data Analysis. California: Sage Publications.

Mortlock, C. 1984. The adventure alternative. Cicerone press police square Milnthore Cumbria, England.

Mäntymaa, M. 2015. "Jännitystä, vähän pelkoakin, mutta selviytymistä". Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kasvatustieteiden kandidaatin tutkielma.

Outward Bound Finland ry. 2017. Elämyspedagogiikka. Viitattu 12.6.2017. Saatavilla www -muodossa: <http://www.outwardbound.fi/outward-bound/elamyspedagogiikka>

Outward Bound Finland ry. 2017. Historia. Viitattu 12.6.2017. Saatavilla www -muodossa: <http://www.outwardbound.fi/outward-bound/historia-ja-kurt-hahn>

Perttula, J. 2007. Elämysten merkitys ihmiselämässä. Teoksessa T. Latomaa, S. Karppinen (toim.). Seikkaillen elämyksiä: Seikkailukasvatuksen teoriaa ja sovelluksia. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus. 53–74.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus, (2016). Viitattu 30.5.2017 Saatavilla [www -muodossa:](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf.

Pietilä, V. 1976. Sisällön erittely. Helsinki: Gaudeamus

Poikela, E. 2005. Työssä oppimisen prosessimalli. Teoksessa E. Poikela (toim.) Osaaminen ja kokemus: työ, oppiminen ja kasvatus. Tampere: Tampere University Press: Taju, 21–41. (verkkomateriaali)

Priest, S. 1990. The semantics of adventure education. Teoksessa J. C. Miles & S. Priest (eds) Adventure education. Venture Publishing Inc, State College PA. 113–118.

Priest, S., & Gass, M. 2005. Effective leadership in adventure programming (2. p.). Champaign, Ill: Human Kinetics.

Salonen, A. 2015. Vastuullinen maailmasuhde ja sen merkitys hyvän elämän tavoittelussa. UAS Journal 1/2015.

Saloviita, T. 2011. Inklusio eli ”osallistava kasvatus”. Viitattu 10.8.2017. Saatavilla [www -muodossa:](http://users.jyu.fi/~saloviit/tutkimus/Inklusio.pdf) <http://users.jyu.fi/~saloviit/tutkimus/Inklusio.pdf>

Siljander, P. 2002. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Helsinki: Otava.

Stähler, F. 1998. Does outdoor education equate to erlebnispädagogik? European perspectives in: Celebrating diversity: learning by sharing cultural differences. Third European congress for outdoor adventure education and experiential learning. 46–50.

Suomen Latu ry. 2017. Lajit. Viitattu 23.5.2017. Saatavilla www –muodossa: <http://www.suomenlatu.fi/ulkoile/lajit/retkeily.html>

Suomen ympäristöopisto sykli. 2017. Ympäristökasvatus. Viitattu 5.7.2017. Saatavilla www –muodossa: <http://www.sykli.fi/Default.aspx?tabid=620>

Telemäki, M. 1998. Johdatus seikkailukasvatuksen teoriaan = an introduction to the theory of adventure education. Kajaani: Kajaanin opettajankoulutuslaitos.

Telemäki, M., & Bowles, S. 2001. Seikkailukasvatuksen teoria ja käytäntö = on the theory and practice of outdoor adventure education. Kajaani: Kajaanin opettajankoulutusyksikkö.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 1.–3. painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. 1.–3. painos. Helsinki: Kirjayhtymä.

Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2000. Didaktiikan perusteet. 1. painos. Helsinki: WSOY.

von Wright, J. 1996. Oppimisen tutkimuksen opetukselle asettamia haasteita. Kasvatus 27 (1), 9–21.

Välimäki, V. 2014. ”Pulpetti passivoi, ulkoilma aktivoi”: Opettajien kokemuksia ulkoilmakoulun opetuksesta. Liikuntakasvatuksen laitos ja Opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan ja kasvatustieteen pro gradu –tutkielma.

Liitteet

1. Haastattelurunko, koulu 1, Haastateltava A

Tausta

- Kauanko olet toiminut luokanopettajana?
- Kuinka kauan olet työskennellyt luokanopettajana nykyisellä koululla?
- Kuinka kauan olet opettajaurasi aikana opettanut tai osallistunut retkeilyopetukseen?

Retkeilyopetus

- Miten retkeilyopetus järjestetään 1. luokkalaisille? Mitä tapahtumia, tavoitteita ja toimintoja siihen sisältyy ennen retkeä, retken aikana ja retken jälkeen?
- Miten retkeilyopetus järjestetään 2.luokkalaisille? Mitä tapahtumia, tavoitteita ja toimintoja siihen sisältyy ennen retkeä, retken aikana ja retken jälkeen?

Täsmentävät kysymykset

- Onko elämyksien kokeminen olennainen osa retkeilykasvatusta?
- Ryhmätyöskentelyn osuus retkillä, harjoitellaanko?

- Onko retkillä tapahtunut yllättäviä asioita, joita et ole ennen retkelle lähtöä osannut odottaa?
- Sisältävätkö retket ongelmanratkaisua, joita tarjotaan oppilaille esim. haasteina tai tehtävinä? Millaisia ne ovat?
- Retken aikana toteutettavat palautekeskustelut ja retken jälkeinen reflektointi, järjestetäänkö retkien aikana ja retkien jälkeen palautekeskusteluita tai juttutuokioita? Entäpä oppilaiden itsearviointia?
- Muuttuuko opettajan rooli retkien aikana? Miten?
- Seikkailutoimintoja? Sisältyykö retkeilyopetukseen seikkailullisia opetustapahtumia (esim. köysikiipeilyä)?
- Millaisia tärkeitä valmiuksia ja taitoja retkillä oppilaat oppivat?
- Kokevatko oppilaat retkien aikana fyysisiä tai henkisiä haasteita?
- Millaisia haasteita oppilaat kokevat retkillä? (fyysiset rasitteet, henkiset rasitteet)

2. Haastattelurunko, koulu 1, haastateltava B

Tausta

- Kauanko olet toiminut luokanopettajana?
- Kuinka kauan olet työskennellyt luokanopettajana nykyisellä koululla?
- Kuinka kauan olet opettajaurasi aikana opettanut tai osallistunut retkeilyopetukseen?

Retkeilypolku

- 4.luokan syksyllä opettaja saa valita painotuksen(retkeilypolku, ympäristöpolku vai kulttuuripolku)?
- Minkä painotuksen te valitsette yleensä?
- Miten retkeilyopetus järjestetään 3. luokkalaisille? Mitä tapahtumia, tavoitteita ja toimintoja siihen sisältyy ennen retkeä, retken aikana ja retken jälkeen?
- Miten retkeilyopetus järjestetään 4.luokkalaisille, jos opettaja valitsee retkeilypainotuksen?(retkeilypolku) Mitä tapahtumia, tavoitteita ja toimintoja siihen sisältyy ennen retkeä, retken aikana ja retken jälkeen?
- Miten retkeilyopetus järjestetään 5.luokkalaisille, jos opettaja valitsee retkeilypainotuksen? Mitä tapahtumia, tavoitteita ja toimintoja siihen sisältyy ennen retkeä, retken aikana ja retken jälkeen?
- Miten retkeilyopetus järjestetään 6.luokkalaisille, jos opettaja valitsee retkeilypainotuksen? Mitä tapahtumia, tavoitteita ja toimintoja siihen sisältyy ennen retkeä, retken aikana ja retken jälkeen?

Täsmentävät kysymykset

- Onko elämyksien kokeminen olennainen osa retkeilykasvatusta ja retkeilypolkua? Miksi?
- Ryhmätyöskentelyn osuus retkillä, harjoitellaanko?
- Onko retkillä tapahtunut yllättäviä asioita, joita et ole ennen retkelle lähtöä osannut odottaa?
- Sisältävätkö retket ongelmanratkaisua, joita tarjotaan oppilaille esim. haasteina tai tehtävinä? Millaisia ne ovat?
- Retken aikana toteutettavat palautekeskustelut ja retken jälkeinen reflektointi, järjestetäänkö retkien aikana ja retkien jälkeen palautekeskusteluita tai juttutuokioita? Entäpä oppilaiden itsearviointia?
- Muuttuuko opettajan rooli retkien aikana ja miten?
- Seikkailutoimintoja? Sisältyykö retkeilyopetukseen seikkailullisia opetustapahtumia esim. köysikiipeilyä?
- Millaisia tärkeitä valmiuksia ja taitoja retkillä oppilaat oppivat?
- Kokevatko oppilaat retkien aikana fyysisiä tai henkisiä haasteita? Millaisia haasteita oppilaat kokevat retkillä? (fyysiset rasitteet, henkiset rasitteet)

3. Haastattelurunko, koulu 2, Haastateltava C

Tausta

- Kauanko olet toiminut luokanopettajana?
- Kuinka kauan olet työskennellyt luokanopettajana nykyisellä koululla?
- Kuinka kauan olet opettajaurasi aikana opettanut tai osallistunut retkeilyopetukseen tai eräpainotteisen ulkoilmaliikunnan opetukseen?

Retkeilykasvatus

- Mille luokille järjestetään retkeilykasvatusta teidän koulussa?
- Mitä tavoitteita kullakin luokkatasolla retkeilykasvatus sisältää?
- Onko tavoitteet kirjattu koulun opetussuunnitelmaan vai opettaja voi itse päättää ne? (Voiko haastattelun jälkeen saada kopiota opetussuunnitelmasta?)
- Miten retkeilyopetus järjestetään kullekin luokkatasolle?
- Mitä tavoitteita ja tapahtumia eri luokkatasojen retkeilykasvatus sisältää?
- Mitä tavoitteita ja toimintoja retket sisältävät ennen retkeä, retken aikana ja retken jälkeen?
- Miten retkeilykasvatusta arvioidaan teidän koulussa? (oppilaita)

Täsmenävät kysymykset

- Onko elämyksien kokeminen olennainen osa koulun retkeilykasvatusta? Miksi?
- Ryhmätyöskentelyn osuus retkillä ja harjoitteissa, harjoitellaanko?
- Onko retkillä tai opetuksessa tapahtunut yllättäviä asioita, joita et ole ennen retkelle lähtöä tai opetusta osannut odottaa?
- Sisältävätkö retkeilykasvatuksen retket/harjoitteet ongelmanratkaisua, joita tarjotaan oppilaille esim. haasteina tai tehtävinä? Millaisia ne ovat?
- Retken ja opetuksen aikana toteutettavat palautekeskustelut ja retkien jälkeinen reflektointi, kuuluuko retkeilykasvatukseen? Järjestetäänkö retkien/opetuksen aikana tai jälkeen palautekeskusteluita tai juttutuokioita?
- Entäpä oppilaiden itsearviointia?
- Muuttuuko opettajan rooli retkien aikana ja miten?
- Seikkailutoimintoja? Sisältyykö opetukseen seikkailullisia opetustapahtumia esim. köysikiipeilyä?
- Millaisia tärkeitä valmiuksia ja taitoja retkeilykasvatuksessa oppilaat oppivat?
- Kokevatko oppilaat retkien ja opetuksen aikana fyysisiä tai henkisiä haasteita?
- Millaisia haasteita oppilaat kokevat retkillä tai opetuksessa? (fyysiset rasitteet, henkiset rasitteet)

Haastattelurunko, koulu 3, haastateltava D

Tausta

- Kauanko olet toiminut luokanopettajana?
- Kuinka kauan olet työskennellyt luokanopettajana nykyisellä koululla?
- Kuinka kauan olet opettajaurasi aikana opettanut tai osallistunut retkeilyopetukseen tai eräpainotteisen ulkoilmaliikunnan opetukseen?

Erätaidot valinnaisena kurssina 8.–9. luokilla

- Missä vaiheessa oppilaat voivat valita erätaidokurssin valinnaiseksi aineeksi?
- Milloin kurssi aloitetaan?
- Mitä tavoitteita valinnainen kurssi sisältää?
- Onko tavoitteet kirjattu koulun opetussuunnitelmaan vai opettaja voi itse päättää ne? (Voiko haastattelun jälkeen saada kopiota opetussuunnitelmasta?)
- Kuinka monta tuntia valinnainen aine sisältää 8. luokalla?
- Miten valinnaisaine järjestetään 8. luokkalaisille? Mitä tapahtumia, tavoitteita ja toimintoja siihen sisältyy?
- Mitä tavoitteita ja toimintoja retket sisältävät ennen retkeä, retken aikana ja retken jälkeen?
- Kuinka monta tuntia valinnainen aine sisältää 9. luokalla?
- Miten valinnaisaine järjestetään 9. luokkalaisille? Mitä tapahtumia, tavoitteita ja toimintoja siihen sisältyy?
- Miten kyseistä kurssia arvioidaan molemmilla vuosiluokilla? (oppilaita)

Täsmentävät kysymykset

- Onko elämyksien kokeminen olennainen osa valinnaisainetta? Miksi?
- Ryhmätyöskentelyn osuus retkillä ja harjoitteissa, harjoitellaanko?
- Onko retkillä tai opetuksessa tapahtunut yllättäviä asioita, joita et ole ennen retkelle lähtöä tai opetusta osannut odottaa?
- Sisältävätkö valinnaisaineen retket/harjoitteet ongelmanratkaisua, joita tarjotaan oppilaille esim. haasteina tai tehtävinä? Millaisia ne ovat?
- Retken ja opetuksen aikana toteutettavat palautekeskustelut ja retkien jälkeinen reflektointi, kuuluuko retkeilykasvatukseen? Järjestetäänkö retkien/opetuksen aikana tai jälkeen palautekeskusteluita tai juttutuokioita?
- Entäpä oppilaiden itsearviointia?
- Muuttuuko opettajan rooli retkien aikana ja miten?
- Seikkailutoimintoja? Sisältyykö opetukseen seikkailullisia opetustapahtumia esim. köysikiipeilyä?
- Millaisia tärkeitä valmiuksia ja taitoja valinnaisaineessa oppilaat oppivat?
- Kokevatko oppilaat retkien aikana fyysisiä tai henkisiä haasteita?

Millaisia haasteita oppilaat kokevat retkillä tai opetuksessa? (fyysiset rasitteet, henkiset rasitteet)



LAPIN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF LAPLAND



Hyvä opetustyön ammattilainen

Tutkin pro gradu- tutkielmassani *Eräpainotteinen ulkoilmaliikunta peruskoulun opetuksessa* opettajien käsityksiä retkeilyopetuksesta sekä siihen liittyviä toteutustapoja. Tutkimuksen ajankohta on syksy 2016 – kevät 2017.

Tutkimuksen aineisto koostuu opettajien teemahaastatteluista. Nauhoitan kaikki haastattelut nauhurilla ja litteroin ne haastatteluiden jälkeen. Haastattelua varten jaan jokaiselle opettajalle etukäteen haastattelurungon, joka sisältää haastattelukysymykset.

Kaikilta tutkimukseen kutsuttavilta opettajilta pyydetään erikseen suostumus. Kaikilla tutkimukseen osallistuvilla on mahdollisuus vetäytyä tutkimuksesta milloin tahansa niin halutessaan, jolloin kaikki heihin liittyvä materiaali poistetaan tutkimuksesta. Vetäytyminen tutkimusprosessista ei vaikuta mitenkään opettajan asemaan, lasten opetukseen ja ohjaamiseen luokassa, lapsen koulunkäyntiin tai vanhempien kanssa tehtävään yhteistyöhön.

Tutkimuksessa ei tuoda julki oppilaiden, opettajan tai koulun nimiä eikä muitakaan tietoja, joiden perusteella tutkimukseen osallistuneet voitaisiin tunnistaa.

Tutkimuksesta kirjoitan pro gradu tutkielman, joka julkaistaan yliopiston kokoelmissa.

Voitte soittaa minulle tai laittaa sähköpostiviestin, jos haluatte kysyä lisää tutkimuksesta.

Ystävällisin terveisin,

Tutkija Markus Mäntymaa

Luokanopettajaopiskelija

Puhelin: 045 123 5964

Sähköposti: mmantyma@ulapland.fi

Opinnäytetyön ohjaaja Suvi Lakkala, puhelinnumero 040 484 4108, suvi.lakkala@ulapland.fi



Suostumus Eräpainotteinen ulkoilmaliikunta peruskoulun opetuksessa – tutkimuksen toteuttamiseen

Annan luvan Eräpainotteinen ulkoilmaliikunta peruskoulun opetuksessa- tutkimuksen toteuttamiseen 7.9.2017–22.5.2017.

Olen lukenut saamani tiedotteen Eräpainotteinen ulkoilmaliikunta peruskoulun opetuksessa tutkimuksesta. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja voin vetäytyä tutkimuksesta niin halutessaan milloin tahansa. Vetäytyminen tutkimusprosessista ei vaikuta mitenkään opettajan asemaan tai lasten opetukseen ja ohjaamiseen luokassa.

Kaikki tieto, josta yksittäisiä henkilöitä voidaan tunnistaa, käsitellään luottamuksellisesti. Nimet ja muut henkilökohtaiset tiedot jäävät ainoastaan tutkijan haltuun eikä niitä missään vaiheessa julkaista. Mahdollista puhemateriaalia voidaan esittää tutkimustulosten esittämisen yhteydessä, mutta sitä ei kopioida tai luovuteta eteenpäin. Jos puhemateriaalia myöhemmin halutaan julkaista, tutkija ottaa asianosaisiin henkilöihin erikseen yhteyttä ja he voivat silloin päättää, miten haluavat heitä koskevan puhemateriaalin kanssa meneteltävän.

Jos minulla on tutkimukseen liittyviä kysymyksiä, voin ottaa yhteyttä projektista vastaavaan opiskelijaan tai ohjaajaan.

Päiväys: _____

Allekirjoitus: _____

Nimen selvennys: _____

Puhelinnumero ja osoite mahdollista myöhempää yhteydenottoa varten: _____
