

**HALTI –PROJEKTI 2004: ELÄMYKSIÄ JA KOKEMUKSIA ERÄ-  
VAELLUKSELLA**

**Himanen, Juha & Iivanainen, Mikko**

Liikuntapedagogiikan  
Pro gradu –tutkielma  
Jyväskylän yliopisto  
Liikuntatieteiden laitos  
Syksy 2005

## TIIVISTELMÄ

Himanen, J. & Iivanainen, M. 2005. Halti -projekti 2004: Elämyksiä ja kokemuksia erävaelluksella. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma. 100 s.

Tutkimuksen päätarkoitus on esitellä ja arvioida Halti -projekti 2004. Projekti oli pitkäjänteinen prosessi, joka koostui erävaellukselle valmistavista osaharjoitteista sekä elämyksellisestä erävaelluksesta 'Käsivarren' Lapissa. Ensimmäisessä tutkimusongelmassa selvitimme projektiin osallistuneiden oppilaiden odotuksia ja kokemuksia. Toinen tutkimusongelma selvittää Halti -projektin pääjärjestäjän ja ainoana projektissa mukana olleen opettajan odotuksia ja kokemuksia projektista. Tutkimme osana toista tutkimusongelmaamme myös vaelluksella mukana olleiden oppilaiden vanhempien kokemuksia Halti -projektista.

Tutkimuksemme on luonteeltaan fenomenologinen tapaustutkimus, jonka tutkimusaineiston muodostavat oppilaiden ja opettajan ennako- ja jälkikyselyt, projektin pääjärjestäjän ennako- ja jälkihaastattelut sekä vanhempien jälkikysely. Osana tutkimusaineistoamme ovat myös oppilashaastattelut, oppilaiden vaelluksen aikana kirjoittamat vaelluspäiväkirjat sekä suorittamamme osallistuva havainnointi vaelluksella. Aineiston analyysimenetelminä käytimme tyypittelyä ja teemoittelua. Halti -projektissa mukana olleet oppilaat olivat Kuopion Hatsalan klassillisen koulun yläluokkien oppilaita. Kaksi vuotta kestänyt projekti oli suunnattu kaikille syksyllä 2002 yläluokille siirtyneille Hatsalan koulun oppilaille. Projektiin osallistuneiden oppilaiden määrä pieneni projektin edetessä 120:stä lopulta 26:een vaellukselle osallistuneeseen silloiseen yhdeksäsluokkalaiseen oppilaaseen.

Oppilaiden odotukset vaellukselta noudattivat pitkälti samoja linjoja. Paljon retkeilleet, vähän retkeilleet tai ei ollenkaan retkeilleet odottivat samantyyppisiä asioita, joita olivat muun muassa ryhmähenki, kaverit, elämykset ja vaihtelu koulutyölle. Jaoin oppilaiden vaellukselta saamat kokemukset mukaviin ja epämiellyttäviin kokemuksiin. Enemmistö oppilaista koki asenteidensa retkeilyä ja vaeltamista kohtaan muuttuneen positiivisempaan suuntaan Halti -projektin aikana. Pääjärjestäjä ja opettaja odottivat tavoitteellisen Halti -projektin tarjoavan erilaisia elämyksiä ja kokemuksia erämaassa selviytymisestä, esimerkiksi, miten ”*viikko mahtuu reppuun*” eli vähemmälläkin pärjää kuin mihin arkielämässä olemme tottuneet. Pääjärjestäjä ja opettaja kokivat Halti -projektin onnistuneeksi. Vanhempien yhtenä motiivina vaellukselle osallistumiselle oli useissa tapauksissa uuden kokeminen oman lapsen kanssa vieraassa ympäristössä. Vanhemmat kokivat, että Halti -projekti oli hyvin järjestetty ja toteutettu sekä moni heistä yllättyi positiivisesti nuorten kunniakkaasta selviytymistä erämaassa.

Halti -projektin kaltainen pitkäjänteinen prosessi vaatii suurta motivaatiota ja sitoutumista sekä järjestäjältä että osallistujilta. Tutkijat kokivat pitkäkestoisen Halti -projektin onnistuneeksi ja ainutkertaiseksi, vaikka joitakin pieniä asioita olisi voitu tehdä toisin. Pääjärjestäjä olisi esimerkiksi voinut suunnitella viimeisen vaelluspäivän lyhyemmäksi. Tutkimusprosessimme oli pitkä ja matkalla teimme virheitä esimerkiksi aineistonkeruussa. Kyselyt ja haastattelut olisivat voineet tuoda enemmän tietoa tutkimusongelmiimme. Opimme tekemistämme virheistä ja koemme tutkielmamme kokonaisuudessaan onnistuneeksi. Halti -projektin tutkiminen oli antoisaa ja toivomme, että tutkimuksemme hyödyttää sellaisia tahoja, jotka ovat kiinnostuneita järjestämään vastaavanlaisia projekteja.

Asiasanat: kokemus, retkeily, seikkailukasvatus, tapaustutkimus.

## SISÄLLYS

1 JOHDANTO .....	6
2 KOKEMUS .....	8
2.1 Kokemuksen määrittelyä .....	8
2.2 Kokemus retkeilyssä ja seikkailukasvatuksessa .....	9
3 RETKEILY OSANA LUONTOLIIKUNTAA .....	10
3.1 Retkeilyn määrittelyä.....	10
3.2 Retkeilyn tavoitteet.....	11
3.3 Hyvä ja onnistunut retki vaatii suunnittelua .....	12
3.4 Retken toteutus .....	14
3.5 Retkeilijän oikeudet ja määräykset.....	16
4 SEIKKAILUKASVATUS .....	18
4.1 Seikkailukasvatuksen ja sen lähikäsitteiden määrittelyä.....	18
4.2 Seikkailukasvatuksen tavoitteet.....	21
4.3 Seikkailukasvatuksen sisällöt .....	24
4.4 Turvallisuus ja riskit .....	27
5 RETKEILY JA SEIKKAILUKASVATUS KOULUSSA .....	29
5.1 Retkeilyn tavoitteet ja sisällöt koulussa.....	29
5.2 Retkeilyn toteutus koulussa .....	31
5.3 Koulun kasvatustavoitteet ja seikkailukasvatus .....	33
5.4 Ongelmia ja haasteita.....	34
5.5 Seikkailukasvatuksen hyödyt koulussa .....	35
6 TUTKIMUSONGELMAT .....	37
7 HALTI -PROJEKTIN TUTKIMUSMENETELMÄT .....	38
7.1 Tutkimuksemme tieteenfilosofinen tausta.....	38

7.2 Tapaustutkimus.....	39
7.3 Aineiston keruumenetelmämme .....	41
7.4 Aineiston keruun vaiheet .....	43
7.5 Aineiston analysointi .....	45
7.5.1 Kyselylomakkeiden analysointi.....	46
7.5.2 Osallistuvan havainnoinnin analysointi.....	47
7.5.3 Haastattelujen käsittely ja analysointi .....	47
<b>8 HALTI –PROJEKTIN KUVAUS .....</b>	<b>48</b>
8.1 Tavoitteet ja lähtökohdat Halti -projektissa.....	48
8.2 Halti -projektin tapahtumat ennen vaellusta.....	49
8.3 Halti -vaellus.....	50
8.3.1 Matka Kilpisjärvelle ja ensimmäinen vaelluspäivä .....	50
8.3.2 Toinen ja kolmas vaelluspäivä .....	51
8.3.3 Haltin huippu lähestyy .....	52
8.3.4 Viimeinen vaelluspäivä ja paluumatka Kuopioon.....	55
8.4 Leirikoulutehtävät.....	57
8.5 Halti -projekti mediassa.....	58
<b>9 ODOTUKSIA JA KOKEMUKSIA HALTI -PROJEKTISTA .....</b>	<b>59</b>
9.1 Oppilaiden odotuksia ennen vaellusta .....	59
9.2 Oppilaiden kokemuksia vaelluksen jälkeen .....	61
9.2.1 Mukavat kokemukset.....	61
9.2.2 Epämiellyttävät kokemukset.....	63
9.3 Halti -projektin pääjärjestäjän odotukset ja kokemukset.....	65
9.4 Halti -projektissa mukana olleen opettajan kokemuksia .....	67
9.5 Oppilaiden vanhempien ajatuksia Halti -projektista .....	68
<b>10 POHDINTAA.....</b>	<b>70</b>
10.1 Halti -projektin arviointia .....	70
10.2 Halti -vaelluksen tarkastelua .....	73
10.3 Tutkimuksen luotettavuudesta.....	75
10.4 Ajatuksia luontosuhteesta ja retkeilystä koulun näkökulmasta .....	77

10.5 Tutkimusprosessista.....	79
LÄHTEET .....	81
LIITTEET	

## 1 JOHDANTO

Yhteiskunnassamme on käyty keskustelua lasten vieraantumisen luonnosta. Vuolle (1992) havaitsi jo reilu vuosikymmen sitten, että luonnolliset elämykset korvautuvat usein viihdemaailman tarjoamilla keinotekoisilla elämyksillä. Moni nykyajan koululainen ei ole kenties koskaan kokenut todellista luontoelämystä. Myös Nupponen ja Telama (1998) kertovat liikunnan vähentyneen osana nuorten vapaa-ajan viettoa. Liikunta ja elämykset luonnossa vähenevät viihdemaailman täyttäessä nuorten vapaa-aikaa.

Koulu voisi osaltaan reagoida tähän, koska luonto tarjoaa monenlaisia mahdollisuuksia koulun kasvatustavoitteiden toteuttamiselle eri oppiaineissa. Luontoympäristössä toimittaessa oppimisympäristö nähdään virikkeisenä ja luonto tarjoaa jo itsessään kasvattavia kokemuksia, jotka voivat olla hyvinkin erilaisia kuin mitä oppilaat saavat luokkahuoneopetuksessa (Jääskeläinen 2003). Luontoympäristössä oppilaiden välinen vuorovaikutus voi olla helpompaa, koska luokassa vallitsevat oppilaiden roolit eivät vaikuta kenties niin vahvasti kuin luokka- tai salitilanteissa (Tenhu 1996).

Luontoliikuntaa ja luonnossa tapahtuvaa oppimista voidaan koulussa toteuttaa muun muassa retkeilyn ja seikkailukasvatuksen muodossa. Kummastakin on löydettävissä opetussuunnitelman kanssa yhteneviä tavoitteita, joita ovat esimerkiksi oman toimintakyvyn kehittäminen ja tarkkaileminen, itsenäisen toiminnan sekä ryhmätoiminnan opettelu ja motoristen perustaitojen harjoittelu (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004; Lukiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2003). Käytännön toteutus riippuu pitkälti toiminnan järjestäjän motiiveista, taustasta sekä tiedoista ja taidoista. Retkeilyn opetuksella voidaan esimerkiksi välittää oppilaille tietoa luonnosta ja luonnossa liikkumisesta sekä parantaa havainnointikykyä ja vastuullisuutta erilaisten päätösten teossa (Suomen latu 1987, 169–170). Seikkailukasvatus oikein toteutettuna tukee lapsen ja nuoren kokonaispersoonallisuuden kehittymistä (Kokljuschkin 1999) ja sen avulla myönteinen minäkuva voi rakentua esimerkiksi teknisten, älyllisten ja sosiaalisten haasteiden myötä (Caven 1993).

Halti -projektin kaltaista pitkäkestoista prosessia suuren oppilasryhmän kanssa ei tiettävästi ole koskaan aiemmin toteutettu näin suuressa mittakaavassa ja yhtä haasteellisessa ympä-

ristössä, mikä teki Halti -projektin tutkimisesta erittäin mielenkiintoisen. Retkeilyä ja seikkailukasvatusta on toki tutkittu myös aiemmin, mutta tällöin retket ovat olleet kestoltaan lyhyempiä ja ne on toteutettu oppilaille tutummassa maastossa. Halti -projektin tavoitteet koostuivat osin edellä mainituista retkeilyn ja seikkailukasvatuksen tavoitteista, jotka myös koulu näkee tärkeinä (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004; Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003).

Tutkielmamme tarkoituksena on esitellä Halti -projekti, joka oli osoitus pitkäjänteisestä ja tavoitteellisesta erävaellukselle valmistautumisesta. Kuvaamme Halti -projektiä siihen osallistuneiden oppilaiden, opettajan, vanhempien ja projektin pääjärjestäjän odotusten ja kokemusten kautta. Projektin suunnittelusta ja valmisteluista vastasivat enimmäkseen yhden mukana projektissa olleen oppilaan vanhemmat. Heidän lisäksi järjestelyorganisaatiossa oli mukana yksi opettaja. Tutkimusraportissa pääjärjestäjä -termiä käyttäessämme tarkoitamme miespuolista järjestäjää, koska koimme tutkijoina hänet Halti -projektin pääjärjestäjäksi

Tutkielmamme alussa luomme tutkimukselle teoreettista taustaa ja määrittelemme työmme kannalta olennaiset käsitteet. Teoriaosan jälkeen esitämme tutkimusongelmat luvussa 6 ja Halti -projektin tutkimusmenetelmät luvussa 7. Projektin kuvaus, luku 8, on osaltaan tutkimustuloksia, koska tuomme kuvauksen yhteydessä esiin tekstin elävöittämiseksi lainauksia oppilaiden vaelluspäiväkirjoista sekä haastatteluista. Käsittelemme pääosan tutkimustuloksista luvussa 9, jossa oppilaiden, projektin pääjärjestäjän, opettajan sekä vanhempien odotukset ja kokemukset analysoidaan ja osaltaan tulkitaan. Pohdimme siis tuloksia jo luvussa 9, jolloin omat tulkintamme 'keskustelevat' aineistosta esiin nousevien asioiden kanssa niiden omissa asiayhteyksissään. Varsinaisessa pohdinnassa pyrimme pääsemään syvemmälle tutkimusaiheeseemme liittyviin asioihin, tutkimuksemme luotettavuuteen sekä tutkimusprosessiin. Tutkimusprosessi oli pitkä ja sitä on ohjasi tutkijoiden oma mielenkiinto retkeilyä ja seikkailua kohtaan.

## 2 KOKEMUS

### 2.1 Kokemuksen määrittelyä

Elämä on täynnä hetkiä, jotka tarjoavat monenlaisia kokemuksia. Kaikki kokemukset eivät välttämättä ole nautinnollisia, vaan koemme myös surua ja kipua. Kokemuksia ei voida antaa ihmisille valmiina, vaan ne muodostuvat osana toimintaa (Dewey 1951). Voimme esimerkiksi kokea iloa ja tyytyväisyyttä saavuttaessamme tunturin huipun. Kimosen ja Nevalaisen (1992, 17) mukaan kokemukset ovat tärkeässä roolissa todellisuutemme jäsentämisessä. Esimerkiksi vakavasta sairaudesta selviäminen voi muuttaa ihmisen todellisuutta ja suhtautumista elämään. Uuden kokemuksen syntymiseen ja muodostumiseen vaikuttavat henkilön aiemmat kokemukset, jotka hän on kohdannut elämänsä varrella (Dewey 1951; Aho 1987, 13–14) Ahon (1987, 13–14) mukaan etenkin lapsilla kokemukset painottuvat lähiympäristöön, mutta myöhemmin kokemuksia hankitaan sellaisistakin asioista, jotka eivät kuulu lapsen varsinaiseen kokemusmaailmaan, vaan ovat enemmän tiedollisia.

Kokemus voidaan ajatella sekä sisäisenä että ulkoisena ulottuvuutena. Ulkoinen kokemus tarkoittaa sellaista asiaa, joka on myös toisten henkilöiden koettavissa. Sisäinen kokemus puolestaan tarkoittaa yksilön oman ajatteluprosessin tulosta, jolloin hän luo kokemustaan asiasta omanlaisensa käsityksen (Perttula 1995, 16–21.) Sisäiseen kokemukseen liittyy henkilökohtainen reflektointi. Reflektoinnin avulla yksilö vertaa saamaansa kokemustaan aikaisempiin kokemuksiinsa ja pyrkii käsittelemään kohtaamaansa ilmiötä. (Yrjönsuuri 1995, 120.) Tämä tarkoittaa sitä, että samanlainen ilmiö tai asia synnyttää eri ihmisissä yksilöllisiä, persoonallisia kokemuksia. Jokaiselle henkilölle muodostuu omanlaisensa käsitteistö, jonka avulla hän henkilökohtaisesti käsittelee kokemustaan. (Perttula 1995, 16–21.) Edellä mainittu uuden opitun tiedon yhdistäminen vanhaan tietoon ja tiedon aktiivinen tulkinta tunnetaan konstruktivismina (Uusikylä & Atjonen 2000, 127–128).



## 2.2 Kokemus retkeilyssä ja seikkailukasvatuksessa

Kokemus luonnossa on hyvin yksilöllinen. Erävaelluksella kokemukset liittyvät sekä ympäristöön että fyysiseen toimintaan, mikä puoltaa sekä elämyksellisiä että fyysisiä tavoitteita, kuten kestävyyttä. (Telama 1992, 61–62). Ympäristöön liittyvät elämykselliset kokemukset voivat syntyä esimerkiksi upeiden maisemien ihailusta, kun taas fyysisen kokemuksen voi synnyttää selviytyminen esimerkiksi 20 kilometrin pituisesta hiihtosuorituksesta autiotupien välillä. Onnistunut retkeily antaa elämyksiä, tietoja ja taitoja, joiden pohjalta harrastusta jatketaan aina eräretkeilyyn asti (Suomen latu 1988, 22).

Outi Heinosen (1995, 10) mukaan seikkailu on enemmän tunnetasolla koettava kuin sanoiksi puettava tapahtuma. Sama seikkailu voidaan kokea monella eri tavalla ja joillakin ihmisillä kokemus on vahvempi kuin toisilla. Erilaisille seikkailukokemuksille on yhteistä haasteen vastaanottaminen, mikä merkitsee aina hyppyä uuteen ja arvaamattomaan, jopa epävarmuuteen. Seikkailu on leikkiä elämän kanssa, missä on olennaista unelma rohkeasta elämästä ja sillä tiellä pysymisestä. Jokainen yksilö liittyy seikkailuun omista lähtökohdistaan omat subjektiiviset merkityksensä. Nämä merkitykset riippuvat yksilön elämänhistoriaan kuuluvista elämyksistä ja kokemuksista, niiden vaikutuksista ihmisen kasvuun ja kehitykseen. Koska eri vaiheissa asioilla on meihin erilaisia vaikutuksia, seikkailut koetaan suhteessa ikään ja niihin olosuhteisiin, joissa elämme. Tästä syystä esimerkiksi seikkailupäivän pohjalta kirjoitettuja ainekirjoituksia on hankala tulkita. (Heinonen 1995, 10.)

Somerkosken (1992, 86) mukaan seikkailutapahtumassa vallitsevia termejä ovat haasteellisuus, riskien hallinta, toiminnallisuus, jännitys, minäkuvan selkiytyminen ja sosiaalistuminen, jotka kaikki yhdessä muodostavat positiivisen kokemuksen. Lehtosen (1998) mukaan seikkailukasvatus tarkoittaa tavoitteellista ja tietoista kokonaisvaltaista kasvuprosessia. Tällöin luonto tarjoaa puitteet ja olosuhteet omakohtaisen kokemisen kautta oppimiseen, ryhmä tarjoaa tuen ja turvallisuuden sekä mahdollistaa uudet haasteelliset tilanteet uusissa olosuhteissa, mikä tuo mukaan seikkailun ja elämyksellisyyden.

### 3 RETKEILY OSANA LUONTOLIIKUNTAA

Luonto tarjoaa monia mahdollisuuksia liikkujalle. Luonnossa liikkuminen antaa virikkeitä luovuuteen ja sen avulla saadaan voimaa elämään ja tasapainoa henkiseen hyvinvointiin (Suomen latu 1988, 16). Luontoliikunta käsitteenä tarkoittaa luontoympäristössä vapaa-ajalla tapahtuvaa joko liikunnallisia tavoitteita tai muita tarpeita tyydyttävää fyysisesti aktiivista harrastustoimintaa (Vuolle 1992, 19). Laajaan luontoliikunta -käsitteeseen ja sen alaisuuteen voidaan nähdä kuuluvan useita lajeja, esimerkiksi retkeily ja vaeltaminen (Kallio 1992, 43). Ford (1989, 31) toteaa luontoliikunnan sisältävän useita liikunnallisia aktiviteetteja, esimerkiksi vaeltamista, leireilyä tai melomista, joilla on myös kasvatuksellista käyttöä kehitettäessä tietoja, taitoja ja asenteita meitä ympäröivässä maailmassa.

#### 3.1 Retkeilyn määrittelyä

Ihminen voi retkeillä monin eri tavoin ja monenlaisissa maastoissa. Retkeily on käsitteenä laaja ja sen takia on hyvä määritellä sitä tarkemmin. Suomen ladun (1988, 19–20) mukaan retkiä voidaan luokitella ryhmiin niiden keston perusteella. Näihin liittyy kiinteästi myös kuljettava matka ja retkeilymaasto. Retkeilyn peruskäsitteeseen liittyvät luonto ja liikunta, mutta tarkemmin määriteltäessä retkeily tarkoittaa vapaa-ajalla luonnossa tapahtuvaa liikumista ihmisen omia voimavaroja hyödyntäen. Tämän määritelmän perusteella retkeilyn osiksi voidaan liittää jalkaisin tapahtuvan retkeilyn eli patikoinnin lisäksi myös soutu-, melonta-, pyörä- ja hiihtoretket. Retkeily on siis ympärivuotista toimintaa, jossa testataan tiedot ja taidot pärjätä ja liikkua luonnossa sekä kesä- että talviolosuhteissa. (Suomen latu 1988, 19–22.)

Retki voi olla sunnuntain kävelylenkki lähimetsässä tai useita vuorokausia kestävä erävaellus asumattomilla metsä- tai tunturiseuduilla (Kempainen 1966, 2). Suomen latu (1988, 19) esittelee oman määrittelynsä, joka määräytyy retken keston mukaan. Retki voi olla niin sanottu päiväretki, esimerkiksi marjastusta tai kävelyä luonnossa. Päiväretkiin liitetään myös pienten lasten kanssa toteutettavat alkeisretket. Yöretket puolestaan tarkoittavat sekä yön yli kestävästä suorituksesta, jolloin ei kuitenkaan yövytä maastossa, että yön yli kestävästä

retkeä, johon liittyy myös maastossa yöpyminen. Viikonloppuretkiin puolestaan sisältyy vähintään yksi yöpyminen maastossa, mutta yleensä retken aikana yövytään kahdesti. Vaellukset kestävät useita vuorokausia ja tämän tyyppisiin retkiin voi kuulua reitin varrella käytettävät majoituspalvelut tai kenties osan varusteista kuljettavan huoltoauton käyttö. Vaativimpana ja pitkäkestoisimpana retkeilyn muotona ovat eräretket ja -vaellukset. Nämä kestävät useista vuorokausista jopa viikkoihin. Eräretkeilijä kantaa kaiken tarvitsemansa mukanaan ja hän yöpyy teltassa, autiotuvissa tai taivasalla. (Suomen latu 1988, 19–20.) Kemppinen (1966, 2) puolestaan toteaa, että eräretkeilyä aktiivisesti harrastava retkeilijä ei luokittele vielä muutaman päivän patikointia erämaassa eräretkeksi, vaan vaelluksen tulisi kestää vähintään viikon puhuttaessa todellisesta eräretkestä.

### 3.2 Retkeilyn tavoitteet

Mitään yleispätevää määrittelyä retkeilyn tavoitteiden taustalle ei ole onnistuttu laatimaan. Lyytisen (1992, 49–59) mukaan tyyppillisten erävaeltajien liikunnan harrastamisen ensisijaisena tarkoituksena pidetään kuntoilua ja virkistäytymistä sekä samoilua metsässä ja luonnon tarkkailua. Yhä enemmän ihminen etsii luonnosta omaa itseään ja elämän tarkoitusta. Kemppinen (1966, 5) näkee, että jokaisella retkeilijällä on omia selityksiään sille, mikä saa hänet retkeilemään ja vain harvoin erämaahan lähdetään vaeltamaan ilman jotakin tiettyä päämäärää tai tehtävää, jota pyritään toteuttamaan. Retkeily on tavoite sinällään, mutta se toimii myös monien muiden tavoitteiden saavuttamisen välineenä (Suomen latu 1988, 23).

Suomen ladun (1988, 22) mukaan retkeilyn tavoitteena voi olla luonnon lähestyminen tietyn alueen erityispiirteet huomioon ottaen. Kemppinen toteaa (1966, 6) ulkoilmaelämän tarpeen, virkistymisen halun ja kuntoilun olevan päätarkoituksina monille retkille. Luonto tarjoaa tyyntä rauhaa ja oivan mahdollisuuden irrottautua suurista asutuskeskuksista. Päästäkseen irti arjen työhuolista ja rentoutuakseen todella, eräretkeilijä suuntaa kauas ja vaeltaa pitkälle. Lyytisen (1992, 59) mukaan eräretkeily rohkaisee katsomaan elämää positiiviselta kannalta, opettaa kunnioittamaan luontoa, itseään ja muita ihmisiä, kehittää yksityiskohtien ja kokonaisuuksien tuntemista ympäristöstä sekä mahdollistaa mieleenpainuvien elämysten syntymisen.

Eräretki voi toimia myös tutkimusmatkana. Tällöin jo retken suunnittelussa retken tavoite asetetaan sellaiselle seudulle, joilla ei ole aiemmin liikuttu, erilaisten eläinten tai kasviston esiintymisalueille tai geologisten esiintymien tutkiskeluun. Maastot ja maisemat ovat usein outoja ja tuntemattomia. Tällaisten kulkemattomien maastojen etsiminen ja erilaisten maaston muotojen tutkiminen sekä samalla maisemien ihailu toimivat monelle retkeilijälle tai retkikunnalle retken tarkoituksena. Eräretken voi huipentaa jonkin korkean mäen, vaaran tai tunturin valloittamiseen. (Kemppinen 1966, 10.)

Etenkin eräretkeilyn tavoitteita luonnehtivat hyvin erämaassa selviytyminen ja virkistymisen sekä karaistuminen. Retkeilijä oppii selviytymään erilaisissa, vaihtelevissa olosuhteissa ja liikkumaan erilaisissa maastoissa niiden edellyttämällä kulkuvälineillä. Vaikka monien mielestä kaiken retkeilyn tulisi tähdätä eräretkeilyyn, retkeilyn antoisimpaan osaan, niin silti yksittäisen retken tavoitteiden ja sisällön tulee toimia ikään kuin sytykkeenä retkeilyn harrastamiseen myös jatkossa. (Suomen latu 1988, 22).

Retkeilyllä voi olla myös kasvatuksellisia tavoitteita ja sisältöjä. Ford (1989, 31–32) näkee luontokasvatuksen palvelevan kognitiivisia, psykomotorisia ja affektiivisiä tavoitteita. Tärkeää on, miten kasvatustilanne järjestetään ja mitä siihen liitetään. Olennaista kuitenkin on se, että luonnossa liikkuja oppii arvostamaan ja ymmärtämään luonnon merkitystä ja käyttöä. Tähän päästään vain järjestämällä oppimistilanne luontoympäristössä. Tietoisuus ja kokemus siitä, että pystyy fyysisestä epämukavuudesta huolimatta selviytymään normaalia vaikeammista olosuhteista ja tehtävistä luo turvallisuuden tunnetta ja antaa voimaa. Tämä nähdään nykyoloissa kasvaneille lapsille kehittymisen paikkana. Luonto tarjoaa paljon virikkeitä sekä kasvamisen ja oppimisen mahdollisuuksia. (Jääskeläinen 2003, 18.)

### 3.3 Hyvä ja onnistunut retki vaatii suunnittelua

Retken suunnittelussa täytyy huomioida monia asioita ja suunnittelun tulisi käynnistyä hyvissä ajoin ennen retken toteuttamista. Kemppinen (1966, 103) kertoo monen eräretkeilijän suunnittelevan jo seuraavaa retkeä ennen kuin edellinen on edes kunnolla ohi. Salmi-nen (2003, 12) korostaa, että retken suunnittelu kannattaa aloittaa tavoitteiden miettimisellä.

Retkeilykohteen valinta on oleellisen tärkeä asia suunnittelun alkuvaiheessa. Retkikohteen valinnassa on hyvä muistaa, että luontoa on muuallakin kuin pelkästään erämaassa. Lähi- maastokin voi olla soveltuva ja myös riittävän haastava retkikohde. Käytössä oleva aika, raha ja retkelle suunniteltu ohjelma asettavat rajoitteita retkikohteiden valinnalle. (Salmi- nen 2003, 12.) Kohteen valinnassa on syytä tarkastaa onko suunniteltu retkikohde luon- nonsuojelualuetta, joilla retkeilijän tulee huomioida ja kunnioittaa ympäristön erityispiirtei- tä ja monimuotoisuutta. Luonnonsuojelualueita ovat valtion omistamat kansallispuistot ja luonnonpuistot, joissa suojelumääräykset ovat kansallispuistoja tiukemmat, soidensuojelu- alueet sekä muut valtion luonnonsuojelualueet. (Edita & Metsähallitus 2003, 6–15.)

Retken suunnittelussa on hyvä huomioida retkeilyalueen mahdollisuuksien lisäksi myös mahdolliset palvelut. Palveluina voidaan pitää autio- ja varaustupia, hirsikotia ja laavuja, telttailu- ja leirialueita, puu- ja jätehuoltoa, pitkospuita suoalueilla ja retkeilijän liikkumi- sen helpottamiseksi laadittuja reittejä. Reittejä voivat olla lähi-, retkeily-, eräretkeily- ja vaellusreitit sekä luontopolut ja moottorikelkkailijoille tarkoitettut moottorikelkkaurat tai - reitit. Valtion tarjoamat palvelut auttavat retkeilijää, mutta jo suunniteltaessa retkeä on hyvä huomioida esimerkiksi oma jätehuolto. (Edita & Metsähallitus 2003, 6–15.)

Retkeillä voi joko itsekseen tai seurueessa. Omat retkeilytavoitteet kannattaa miettiä ennen liittymistä johonkin retkiporukkaan. Tuntemattomassa porukassa ei kannata lähteä pitkille retkille vaativiin maastoihin ratkomaan ongelmiaan tai pakoilemaan niitä. Isommassa po- rukassa on hyvä muistaa hyvät käytöstavat, jotka palvelevat retkeilijää yksilötasolla sekä ryhmässä. (Degerman & Pohjola 2002, 183.) Retken suunnitteluvaiheessa on tärkeää myös miettiä, montako henkeä retkiseurueeseen valitaan. Neljän hengen seurue on vielä hyvä, mutta viisi henkilöä tai enemmän muuttaa retken luonnetta oleellisesti. Tällöin kosketus erämaahan ja sen luontoon on vaikeampi saavuttaa ja retkessä alkaa näkyä eräänlaisia seu- ramatkan piirteitä. (Kemppinen 1966, 98–102.)

Suunnitteluvaiheessa eräretkelle voidaan nimetä retkiseurueesta retkenjohtaja. Johtajaa tarvitaan etenkin suurissa retkiseurueissa ja sellaisissa porukoissa, joissa jäsenten retkeily- taidot, -tiedot ja -kokemukset ovat eri tasolla toisiinsa nähden. Hänen tulisi ensinnäkin itse kyetä selviytymään täysin niissä olosuhteissa, joihin eräretki suuntautuu ja pystyä teke- mään retkellä selkeitä ratkaisuja seurueen etujen mukaisesti. (Kemppinen 1966, 94–98.)

Suomen latu (1988, 114) korostaa, että taitavimmankaan retkeilijän ei ole syytä lähteä yksin erämaahan, etenkin lumisille tuntureille. Luonnon asettamat olosuhteet ovat aina arvaamattomia ja kokeneellekin kulkijalle voi sattua vastoinkäymisiä. Suunnitteluvaiheessa on syytä kartoittaa mahdolliset riskit retkellä. Degermanin ja Pohjolan (2002, 184) mukaan vaarojen vähentäminen tai niiden vakavuuden pienentäminen on riskien hallintaa eli vaihtoehtoisten toimintatapojen löytämistä. Ström (2001, 105) korostaa turvallisuusriskien vähentämistä listaamalla tärkeitä seikkoja, jotka on syytä huomioida retkeiltäessä. Näitä seikkoja ovat esimerkiksi asennoituminen erämaahan ja tunturin ehtoihin, retkeilyn harjoittelu sekä huolella varustautuminen. Avunsaannin varmistaminen jo etukäteen ja vaaratilanteista selviytymisen harjoittelu jo ennalta, päiväreitin sovittaminen sään ja kelin mukaan sekä hyvän fyysisen kunnon ylläpitäminen kuuluvat myös turvallisuuden huomioimiseen. (Ström 2001, 105.)

Kempinen (1966, 104) kehottaa laatimaan aina varusteluettelon suunnitteluvaiheessa, jotta kaikki tarpeellinen tulee varmasti retkelle mukaan. Varustelistan laatimiseen voi käyttää kokeneemman retkeilijän vinkkejä. Degerman ja Pohjola (2002, 82) toteavat, että uusia ulottuvuuksia retkeilyharrastukseen saa juuri silloin, kun voi opastaa toisia. Opastamisessa on kuitenkin muistettava maltillisuus ja rauhallisuus, koska ´täydellistä´ listaa laadittaessa retkelle varataan varmasti kaikki tarpeellinen, mutta tällöin mukaan kertyy helposti liian paljon kannettavaa. Varusteiden kohdalla onkin tärkeää miettiä niiden todellinen tarpeellisuus, sopivuus, kestävyys, korjattavuus ja keveys. Kokemus auttaa tässäkin asiassa ja retkeilijän on hyvä osata selviytyä vähäisilläkin varusteilla. Liiallinen varusteiden niukkuus voi kuitenkin vähentää retken positiivisia kokemuksia, etenkin talvella Lapissa. (Aulio 2001, 17.) Usko ja luottamus omiin varusteisiin on tärkeää myös psykologisessa mielessä, koska kunnan varusteet antavat uskoa selviytyä retken vaikeimpinakin hetkinä (Degerman & Pohjola 2002, 84).

### 3.4 Retken toteutus

Edita ja Metsähallitus (2003, 6) toteavat kolmen neljästä ulkoilijasta liikkuvan talousmet-  
sissä. Se on luonnollinen ratkaisu suomalaiselle, koska lähes jokaisen lähiympäristöstä

löytyy metsää. Talousmetsissä voidaan ulkoilla jokamiehen oikeuksien nojalla, mutta välttämättä kaikkialle ei ole rakennettu retkeilyä helpottavia rakenteita, kuten pitkospuita.

Yleisesti ottaen retkeilyn harrastaminen on helpointa aloittaa kesäisin kuivan maan aikaan. Tällöin olosuhteet ovat helpommat ja luonto tarjoaa enemmän nähtävää ja kuultavaa kuin talvella. Varustehankinnat ovat helpompia suorittaa, koska kesäisin tarvitaan harvoin mitään erikoisvarusteita. (Suomen latu 1988, 113.) Vuodenaika asettaa vaatimuksia myös retkellä yöpymiseen. Majoittumiseen ja majoitteeseen kannattaa kiinnittää huomiota, koska tunturipaljakassa ei välttämättä pääse nopeasti suojaan sääoloja, jotka saattavat muuttua nopeasti vaikeiksi. Tupavaellukselle on syytä varata mukaan jokin majoite, esimerkiksi teltti tai laavu, koska tuvat voivat olla täynnä. Majoitteen kantamista puoltavat myös ek-symisen vaara ja huonot sääolot uupumisen sattuessa. (Hentman 1998, 124–127.)

Kemppisen (1966, 98) mukaan yksin vaellettaessa voi päästä kaikkein tehokkaimmin pe-rehtymään luontoon ja suunnitella omat reittinsä mieltymystensä mukaisesti. Samalla tulee kuitenkin huomioida, että yksin liikuttaessa joutuu kantamaan kaikki leiriytymisvälineet ja retkeilyvarusteet itse. Tällöin on tärkeää tuntea itsensä ja kartoittaa omat voimavaransa jo vaellusta suunniteltaessa. Porukassa liikuttaessa voidaan kantamuksia ja tehtäviä jakaa, mikä helpottaa mahdollisten virheiden huomioimista ja selviytymistä tapaturman sattuessa. (Kemppinen 1966, 98–101.)

Luonnon puhtauden ja säilymisen vaaliminen kannattaa huomioida jo retkeä suunniteltaessa, mutta ennen kaikkea liikuttaessa luonnossa. Ympäristöä säästävän retkeilyn määrittely on laaja ja se pitää sisällään oikeastaan kaikki retkeilyn toiminnot, jotka vaikuttavat ympäristöön. Ympäristöä säästävään retkeilyyn kuuluvat matkustaminen, retkeilyvarusteet ja retkimuona sekä varsinainen retki maastossa. Näillä valinnoilla voidaan vaikuttaa ainakin omalta kohdalta siihen, kuinka puhdas ja viihtyisä retkeily-ympäristö on ja millaisena se tulee säilymään tuleville sukupolville. (Edita & Metsähallitus 2003, 6–15.)

Retkeilijät suhtautuvat luonnossa tapahtuneisiin muutoksiin vaihtelevasti. Farrell, Hall ja White (2001, 232–233) toteavat, että suhtautuminen luonnossa tapahtuneisiin muutoksiin esimerkiksi kasvillisuudessa tai maaperässä ei ole negatiivista, jos muutokset ovat tahattomia. Retkeilijä oppii omat tapansa liikkua erämaassa ja suhtautumisen kanssavaeltajiin

sekä laatimaan realistiset tavoitteet. Se, mikä vaikuttaa viihtyvyyteen erämaan leirioloissa, on hyvin yksilöllistä. Osa retkeilijöistä ei tiedä, miten heidän liikkumisensa ja leiriytymisensä vaikuttaa luontoon ja sen muutoksiin. Erämaista huolehtivat viranomaiset, jotka on koulutettu vähentämään ympäristössä tapahtuvia negatiivisia muutoksia, ovat huolissaan ympäristössä tapahtuvista muutoksista. (Farrell, Hall & White 2001, 244–246.)

### 3.5 Retkeilijän oikeudet ja määräykset

Retkeilijällä on Suomessa oikeuksia, mutta myös määräyksiä ja rajoituksia, jotka tulee huomioida. Luonnossa liikuttaessa jokamiehenoikeudet (taulukko 1) tarjoavat suomalaisille erinomaiset mahdollisuudet liikkumiseen ja virkistymiseen. Jokamiehenoikeudet takaavat jokaiselle kansalaiselle oikeuden käyttää maksutta luontoa riippumatta siitä, kuka maanomistaja on, mutta oikeuden käyttöön liittyy myös vastuullisuus. (Edita & Metsähallitus 2003, 28.) Aulio (2001, 567) kertoo, ettei jokamiehenoikeuksista ole olemassa säädettyä lakia, vaan ne ovat muodostuneet maantavan ja lain säännösten varassa nykyisenlaisiksi.

Suomalaiset suuntaavat usein pitemmille retkilleen erämaa- ja tunturialueille rajojen läheisyyteen (Edita & Metsähallitus 2003, 6). Kempainen (1966, 22) toteaa valtakunnan rajan olevan mielenkiintoinen ja salaperäisen houkutteleva kohde monelle vaeltajalle. Maamme kaakkois- ja itärajalle on muodostettu rajavyöhyke, jota valvoo rajavartiosto. Retkeilijän on syytä muistaa määräyksiä, jotka liittyvät rajavyöhykkeellä liikkumiseen. Rajan ylittäminen on kiellettyä, eikä rajan ja naapurimaan valokuvaaminen ole sallittua. Koiria ei saa päästää ylittämään rajaa, eikä avotulta saa pitää 500 metriä lähempänä rajaa. Valojen käytössä on syytä muistaa, että pimeän aikaan valojen käyttö rajan välittömässä läheisyydessä on kielletty. (Aulio 2001, 575–576.) Pohjoismaitten välillä liikkuminen rajojen yli on vapaampaa, eikä passia tarvita. Venäjälle mentäessä mukana pitää kuitenkin olla passi ja viisumi, joka tarkoittaa sitä, että raja on ylitettävä kansainvälisillä ylityspaikoilla. (Edita & Metsähallitus 2003, 29.)



TAULUKKO 1. Jokamiehen oikeudet (Suomen retkeilyopas. Edita & Metsähallitus 2003, 28).

Saat	Et saa
<ul style="list-style-type: none"> <li>• liikkua luonnossa omin voimin eli jalan, hiihtäen tai pyöräillen</li> <li>• liikkua muualla kuin pihamaalla sekä muilla kuin sellaisilla pelloilla, niityillä tai istutuksilla, jotka voivat kulkemisesta vahingoittaa</li> <li>• oleskella tilapäisesti –esimerkiksi teltailla riittävän etäällä asumuksesta siellä, missä liikkuminenkin on sallittua</li> <li>• poimia luonnonmarjoja, sieniä ja kukkia</li> <li>• kulkea, uida ja peseytyä vesistöissä sekä kulkea jäällä</li> <li>• onkia ja pilkkiä</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• aiheuttaa häiriötä tai haittaa toisille</li> <li>• kaataa tai vahingoittaa kasvavia puita, ottaa kuivunutta tai kaatunutta puuta, varpuja, samalta tms. toisen maalta</li> <li>• tehdä avotulta toisen maalle ilman lupaa tai pakottavaa tarvetta</li> <li>• häiritä poroja tai riistaeläimiä</li> <li>• häiritä tai vahingoittaa lintujen pesiä ja poikasia</li> <li>• häiritä kotirauhaa esimerkiksi leiriytymällä liian lähelle asumuksia tai meluamalla</li> <li>• roskata ympäristöä</li> <li>• ajaa moottoriajoneuvolla maastossa ilman maanomistajan lupaa</li> <li>• kalastaa ja metsästää ilman asianomaista lupaa</li> </ul>

## 4 SEIKKAILUKASVATUS

### 4.1 Seikkailukasvatuksen ja sen lähikäsitteiden määrittelyä

Seikkailukasvatukseen liittyviä käsitteitä on paljon. Määrittelemme tutkielmassamme muuttaman rinnakkaiskäsitteen sekä työmme kannalta olennaisia määritelmiä seikkailukasvatuksesta. Valituissa näkökulmissa painottuu kokemus ja elämys, koska me tutkijoina teemme pro gradu- työmme juuri tästä näkökulmasta katsottuna.

Käsitteet luontoliikunta, elämysliikunta ja elämyspedagogiikka sekä seikkailukasvatus ovat läheisiä termejä ja liittyvät kaikki elämyksellisyyteen ja luonnossa liikkumiseen. Telaman (1992, 61) mukaan luontoliikunnalla tarkoitetaan kaikkea omilla lihaksilla suoritettavaa fyysistä aktiivisuutta tapahtuen aidossa luonnonympäristössä, kuten erämaassa tai rakennetussa luonnonympäristössä, kuten kansallispuistossa. Kysymys on ihmisen suhteesta liikuntaan ja luontoon. Painotuserot eli se, pitääkö henkilö luontokokemusta vai liikuntaa tärkeämpänä, riippuvat ihmisestä ja toiminnan luonteesta. Esimerkiksi suunnistaja tai seikkailu-urheilija kilpaillessaan ei välttämättä ole kiinnostunut siitä, mitä luonto tarjoaa - kun taas perinteiselle vaeltajalle se voi olla tärkein asia.

Ziegenspeck (1996) toteaa, että käsite elämyspedagogiikka liitetään usein saksalaiseen perinteeseen, kun taas englanninkielisellä alueella puhutaan enemmän seikkailukasvatuksesta (Lehtonen 1998, 21). Näiden molempien käsitteiden sisältämät käytännön toiminnot voidaan kuitenkin jakaa neljään osa-alueeseen, joita ovat Lehtosen (1998) mukaan sosiaalistamisleikit, ryhmäaloitteisuuteen liittyvät tehtävät, yksilöllisiä haasteita sisältävät tehtävät sekä perinteiset ulkoilmatoiminnot, kuten vaellus tai maastopyöräily. Sosiaalistamisleikkien tarkoituksena on tutustuttaa ryhmän jäsenet toisiinsa ja ryhmäaloitteisuuteen liittyvissä tehtävissä ryhmä yhdessä selvittää sille asetetut ongelmat. Yksilöllisiä haasteita sisältävät tehtävät pitävät sisällään muun muassa köysi- ja kiipeilytehtäviä.

Heinosen (1995,11) mukaan seikkailutoiminnan soveltamista työmuotona kutsutaan seikkailukasvatukseksi. Lähtökohtana seikkailukasvatuksessa on käsitys uteliaasta ihmisestä, joka aktiivisesti etsii uusia kokemuksia, elämyksiä, tietoja ja taitoja. Tuntemattomat asiat

sekä kiehtovat että pelottavat: samanaikaisesti ihminen kuitenkin pyrkii olemaan tasapainossa itsensä ja ympäristönsä kanssa. Mortlockin (1984) mukaan ihmisellä on seikkailuvietti tai –impulssi, ja seikkailukasvatus pyrkii vastaamaan tähän viettiin mahdollisimman kokonaisvaltaisella, ihmisen fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen puolen huomioivalla tavalla.

Heinosen (1995, 10) mukaan ympäristö ja sen tarjoamat puitteet vaikuttavat siihen, miten ja millä välineillä seikkaillaan. Varsinainen seikkailu tapahtuu omien korvien välissä, ihmisessä itsessään, löytöretkenä omaan itseensä. Jokainen ihminen voi mainita elämästään kokemuksia ja elämyksiä, jotka mieltää seikkailuksi. Monella näihin kokemuksiin liittyy oman kasvun kannalta tärkeitä ajatteluprosesseja ja oivalluksia. Nämä prosessit ovat joko tiedostettuja tai tiedostamattomia, mutta ainakin ne ovat tunnetasolla vahvasti koettuja asioita. Yksinkertaisesti ilmaistuna seikkailukasvatuksessa on kyse kasvun tukemisesta tavoitteellisen ja haasteellisen ryhmätoiminnan avulla. (Heinonen 1995, 10.) Kokljuschkin (1999, 32) mukaan seikkailukasvatus on kasvatus- ja kasvuprosessi, jossa ihminen on kokonaisvaltaisesti mukana.

Caven (1992) on määritellyt termiä terapeutin seikkailu siten, että siinä seikkailu ymmärretään kokonaisvaltaiseksi ja integroivaksi lähestymistavaksi yksilön kehitykseen. Oleellista on haasteen vastaanotto, jolla tarkoitetaan selviytymistä uudesta ja vaativasta tehtävästä, omien kykyjen ja rajojen kohtaamista sekä huippuelämyksen saavuttamista. Seikkailu on onnistumisen kokemus osana luontoa ja inhimillistä ympäristöä. Se on mahdollisuus emotionaalisten, kognitiivisten, motoristen sekä sosiaalisten taitojen ja valmiuksien kehittymiseen siten, että minäkuva selkiintyy ja itsetunto vahvistuu. Keskeistä terapeutisessa seikkailussa on myönteinen asenne elämään eli ongelmat nähdään mahdollisuuksina, ei esteinä. Seikkailun avulla ihmisiä rohkaistaan käyttämään omia voimavarojaan, ´terveitä´ puoliaan, pois oirekeskeisyydestä, sekä tuetaan positiivisen identiteetin vahvistumista onnistumiskokemusten kautta. Seikkailussa eri tilanteet vaativat ongelman ratkaisua, päätöksentekoa sekä vastuunottoa. Myönteinen käsitys itsestä ja suhtautuminen kanssaihmiin vahvistuu seikkailun edetessä. Kokemus onnistuneesta ratkaisusta ja selviytymisestä parantaa yksilön elämänhallintataitoja ja näin ollen selviytymistä päivittäisen elämän vaikeuksista. (Caven 1992, 62.)

Priest (1996) määrittelee seikkailuksi minkä tahansa epävarmaan lopputulokseen johtavan kokemuksen. Hänen mielestään seikkailukasvatuksessa keskeistä on riskien avulla oppiminen. Yllätyksellisyyden lisäksi Koch (1995) määrittelee seikkailukasvatusta siten, että seikkailun täytyy sijoittua osallistujille vieraaseen ja vaatimuksia asettavaan ympäristöön ja että ennen fyysisen toiminnan aloittamista, toiminta vaatii henkistä suunnittelua ja harjontaa. Kochin (1995) mielestä seikkailukasvatuksen tarkoituksena on turvallisuuden ja kontrollin sekä toisaalta arvaamattomuuden ja itsensä voittamisen välisen tasapainon etsiminen ja löytäminen. Bowlesin (1996) mukaan seikkailu on aina liikkeessä ja sitä ei voi 'ottaa, omistaa eikä hallita'.

Seikkailukasvatukseen liittyy yleensä toimiminen luontoympäristössä. Seikkailukasvatusta määritellään useista eri näkökulmista ja määrittelyissä on selkeitä painotuseroja. Lehtonen (1998) ja Ziegenspeck (1996) näkevät, että seikkailukasvatuksen avulla voidaan tarjota sekä yksilöllisiä haasteita että sosiaalistavia tehtäviä, joita toteutetaan ryhmässä. Toisaalta seikkailukasvatuksessa on Heinosen (1995) mukaan kysymys yksilöllisestä kokemuksesta, kun taas Cavenin (1992) mukaan seikkailu voi toimia terapeutisena, yksilön kasvua tukevana voimavarana. Yllätyksellisyys ja riskinotto kuuluvat olennaisina osina seikkailukasvatukseen toteuttamiseen, vaikka seikkailukasvatuksen avulla pyrittäisiin eri tavoitteisiin.

Käytämme tutkielmassamme pääosin käsitettä seikkailukasvatus, koska tämä käsite ja sen käännökset ovat yleisimmin käytössä englanninkielisellä alueella ja koska elämysliikunta -käsite ei sisällä kasvatusnäkökulmaa ollenkaan. Lisäksi Ziegenspeckin (1994) mukaan kasvatus painottuu elämyspedagogiikassa enemmän kuin seikkailukasvatuksessa, koska seikkailuja ei voida etukäteen suunnitella tai ennakoida, vaan ne tulevat yllätyksinä. Pro gradu-työmme aiheena olevassa Halti -projektissa toiminta on enemmän seikkailupainotteista kaikkine yllätyksineen, joten seikkailukasvatus -käsitteen käyttö lienee perusteltua sisältäen jossain määrin kasvatusnäkökulmaa sekä yllätyksellisyyttä. Käytämme myös Cavenin (1992, 62) luomaa käsitettä terapeutinen seikkailu, jossa painottuu nimenomaan seikkailun psykologinen, elämyksellinen puoli, mikä on tämän tutkimuksen yksi johtolanka. Cavenin (1992) luomaa terapeuttisen seikkailun määritelmää käytämme, koska lähestymme pro gradu- tutkimuksessamme vaellusretkeä nimenomaan psykologisesta näkökulmasta elämyksen ja kokemuksen kautta.

## 4.2 Seikkailukasvatuksen tavoitteet

Seikkailukasvatukseen liittyviä tavoitteita on paljon, joten tällaisella toiminnalla voidaan saavuttaa monenlaisia, toisistaan poikkeavia asioita. Olemme valinneet työssämme esittävät seikkailukasvatuksen tavoitteet siten, että ne tukevat valitsemaamme elämykseen ja kokemukseen painottuvaa linjaa ja osa niistä on seikkailukasvatuksen yleisiä tavoitteita, joihin koko toiminta perustuu.

Seikkailukasvatuksen yleisiä tavoitteita voivat olla muun muassa Telemäen (1998) mainitsemat Expidatory learning Outward Bound (1998) -periaatteisiin pohjautuvat tavoitteet (taulukko 2).

TAULUKKO 2. Seikkailukasvatuksen yleisiä tavoitteita (Expidatory Learning Outward Bound, 1998).

- 
1. Itsensä löytäminen
  2. Uudet ideat
  3. Vastuu oppimisesta
  4. Huolenpito ja hienotunteisuus
  5. Onnistuminen ja pettymykset
  6. Yhteistyö ja kilpailu
  7. Erilaisuus ja sitoutuneisuus
  8. Luontosuhde
  9. Yksinäisyys ja mietiskely
  10. Palvelu ja myötäeläminen
- 

Itsensä löytäminen onnistuu parhaiten, jos toiminta sisältää paljon haasteita ja emootioita. Uudet ideat herättävät osallistujissa ajattelua ja kolmas tavoite, vastuu oppimisesta, tarkoittaa itsestä huolehtimisen lisäksi myös toisista osallistujista huolehtimista. Kuudennessa tavoitteessa mainittu kilpailu tarkoittaa kilpailua itseä ja asetettuja tavoitteita vastaan, kun taas seitsemännessä erilaisuus ja sitoutuneisuus sitoutumista tavoitteisiin ja erilaisuuden hyväksymistä. Kymmenennen tavoitteen palvelu ja myötäeläminen voidaan nähdä kokonaisvaltaisena toisten huomioimisena. (Telemäki 1998.)

Terapeuttinen seikkailu ei ole pelkkää mekaanista tai motorista toimintaa, esimerkiksi kalloseinämän ylös kiipeämistä ja alas laskeutumista tai melomista lähtöpaikasta määränpäähän. Se ei myöskään ole samaa kuin loma tai vapaa-ajan huvi. Kyseessä on tavoitteellinen toiminta. Se on ryhmätyömenetelmä, joka on arvioitu ja suunniteltu tietyn ryhmän ja sen jäsenten tarpeita vastaaviksi. (Caven 1992, 64.)

Seikkailutoiminnassa ja -kasvatuksessa on tavoitteena suunnitella retki, leiri tai tapahtuma, joka sisältää rajaseikkailuun liittyvät elementit. Rajaseikkailu tarkoittaa Mortlockin (1987) mukaan sitä, että seikkailijat eivät tunne täydellisesti hallitsevansa tilannetta, mutta uskovat selviävänsä siitä sisukkaasti yrittämällä ja huolehtimalla turvallisuudesta. Tällaisessa tilanteessa on riski epäonnistua, mutta onnistuminen tuo suurta tyydytystä ja ylpeyttä osallistujille. Rajaseikkailussa ihminen kokee huippuelämyksen.

Seikkailukasvatuksen yleistavoitteita Cavenin (1993) mukaan ovat taitojen kehittyminen sisältäen teknisiä, älyllisiä ja sosiaalisia tavoitteita, luontosuhteen rakentaminen sekä yksilön kehitys, mikä tapahtuu toiminnan myötä. Toiminnan on oltava ennen kaikkea motivoivaa, jotta saavutetaan asetettuja tavoitteita. Seikkailu ryhmässä voi toimia ihmiselle välineenä kohdata, tunnistaa ja hyväksyä erilaisia tunteitaan ja siten edistää itsetuntemusta. Itsetuntemuksen ja hyväksymisen lisääntyminen vahvistaa osaltaan myönteistä minäkuvaa. (Caven 1993.)

Cavenin (1993) mukaan seikkailukasvatuksen järjestämisessä on olennaista jokaisen seikkailuryhmään osallistuvan oma tavoitteenasettelu, koska asettamalla omat tavoitteet osallistujat sitoutuvat paremmin ryhmään ja sen toimintaan ja oppivat ottamaan paremmin vastuuta itsestään ja osallistumisestaan. Tällöin osallistujalle syntyy tietoisuus siitä, että hän on osa ryhmää ja siten myös vaikuttaa ryhmän seikkailun rakentumiseen. Oleellista on, että osallistujan tavoitteet ovat hänelle itselle tärkeitä asioita, mikä tietysti lisää hänen motivaatiota saavuttaa tavoitteensa. Opettajan tai ohjaajan tehtävä tässä tavoitteenasettelussa on auttaa lasta löytämään itselleen tärkeä ja realistinen tavoite. Se, että osallistuja saavuttaa oman henkilökohtaisen tavoitteensa, on onnistumisen kokemus, mikä vahvistaa minäkuvaa ja sisäistä elämänhallinnan tunnetta. (Caven 1993, 19.)

Kokljuschkinin (1999) mukaan seikkailukasvatuksella on merkittävä rooli myös oppimisprosessissa. Mitä pienemmästä lapsesta on kysymys, sitä tärkeämpään rooliin oppimisprosessissa nousee kokemusten ja elämysten osuus. Oikein toteutetulla seikkailukasvatuksella voidaan tukea lapsen ja nuoren tiedollisia, motorisia ja sosiaalisia taitoja sekä kokonaispersoonallisuuden kehittymistä. Muita merkittäviä seikkailukasvatuksen tavoitteita ovat hänen mielestään mahdollisuus kokea onnistumisen elämyksiä sekä kekseliäisyyden kehittyminen.

Clarken (1998) mukaan elämyshakuisuusteoriaan viitaten ihmiset tarvitsevat elämyksiä vaihtelevan määrän. Osa ihmisistä on elämyshakuisia, he tarvitsevat enemmän elämyksiä kuin ihmiset keskimäärin. Näillä ihmisillä on riski ajautua hakemaan elämyksiä laittomin keinoin, koska yhteiskunta tarjoaa huonosti laillisia elämyksiä etenkin nuorille. Tällaisissa tapauksissa seikkailukasvatus on hyvä vaihtoehto ja sen tavoitteena voi olla esimerkiksi nuoren syrjäytymisen ehkäisy. Nyqvistin (1998, 46) mukaan seikkailu on tehokas tapa saada syrjäytyneitä ja sosiaalisista ongelmista kärsiviä lapsia motivoitumaan jostakin. Seikkailun avulla päästään kokemuksellisesti käsittelemään muiden muassa pelkoa, ahdistusta, aggressiota ja vihaa. Onnistumisen ja selviytymisen kokemukset voivat muuttaa nuoren negatiivista käsitystä itsestään, lisätä itseluottamusta ja kohottaa itsetuntoa. Toiminta sisältää myös jatkuvasti tilanteita, joissa täytyy ottaa huomioon muut eli oppia jakamaan, luopumaan ja ajattelemaan yleensä kollektiivisesti.

Myös Cavenin (1993) mukaan sopeutumattomien nuorten vääränlaista elämyshakuisuutta voidaan ohjata sosiaalisesti hyväksyttävämpiin muotoihin juuri seikkailukasvatuksen avulla. Yhdistetty seikkailu ja kasvuryhmätyöskentely eli kokemusten purku auttavat yksilöä oivaltamaan omat mahdollisuutensa vaikuttaa ongelmatilanteiden ratkaisuihin, vahvistaa itsetuntoa sekä kykyä vastaanottaa ja antaa tukea ryhmässä. (Caven 1992, 65.)

Kun tavoitteet on määritelty, on helpompi lähteä suunnittelemaan varsinaista seikkailukasvatustoimintaa, jotta saavutetaan paras hyöty. Tavoitteita on niin paljon, etteivät ne kaikki voi kerrallaan olla yhden seikkailukasvatustapahtuman tavoitteina, vaan täytyy valita joukosta ne, joihin kullakin kohderyhmällä halutaan pyrkiä.

Seikkailukasvatus on tavoitteellista toimintaa, jolla pyritään kasvattamaan, oppimaan muista ja itsestä sekä lisäämään erilaisia tietoja ja taitoja. Tavoitteet tähtäävät yksilötasolla itsetuntemuksen kehittymiseen erilaisten elämysten ja kokemusten avulla. Toimiminen ryhmässä tarjoaa mahdollisuuksia sosiaaliseen kanssakäyntiin ja myötäelämiseen ryhmässä. Seikkailukasvatuksen avulla voidaan löytää keinoja käsitellä erilaisia tunteita syrjäytyneiden ja sosiaalisista ongelmista kärsivien lasten ja nuorten keskuudessa.

#### 4.3 Seikkailukasvatuksen sisällöt

Seikkailukasvatukselliset ohjelmat on yleensä jaettu neljään tyyppiin. Vapaa- aika ja virkistysohjelmissa on painopisteenä affektiiviset sisällöt eli ihmisten tunteisiin vaikuttaminen, mistä esimerkkinä toimii köysilaskautuminen. Kasvatuksellisten ohjelmien sisällöissä painottuu kognitiivisuus eli vaikuttaminen ihmisten ajatteluun ja opetuksellisilla ohjelmilla yritetään muuttaa ihmisten käyttäytymistä. Terapeuttisten ohjelmien avulla halutaan puolestaan parantaa ihmisten huonoiksi koettuja tapoja. (Telemäki 1998.)

Schadin (1993) mukaan seikkailukasvatuksen toteutuksessa on viimeisten parinkymmenen vuoden aikana voitu erottaa kolme vaihetta. Ensimmäinen eli toiminnallinen malli, ”The Mountains Speak for Themselves”, jossa lähdettiin siitä, että toiminta luonnossa jo sinällään tuottaa halutun kasvatuksellisen tuloksen ja muutoksen ilman että siihen pitää joillakin erityisillä toimenpiteillä puuttua. Toinen malli on refleктоiva, ”Outward Bound- Plus”, jossa jokainen toimintajakso päättyy ohjaajan ja ryhmän väliseen palautekeskusteluun, jonka avulla kasvatukselliset vaikutukset voidaan aikaansaada. Kolmas malli on metaforamalli, jossa seikkailu pyritään mahdollisimman läheisesti liittämään osallistujien omaan elämään ja elämäntilanteeseen. (Schad 1993.)

Telemäki (1998, 14) esittelee teoksessaan seikkailukasvatuksen isänä pidetyn Kurt Hahnin määritelmää elämyspedagogiikan sisällöstä, joka koostuu neljästä osasta. Fyysiseen harjoitukseen kuuluu rohkeuden, kunnon ja kestävyuden parantaminen. Toinen osa eli projekti vetoaa mielikuvitukseen ja auttaa osanottajia suunnittelemaan ja organisoimaan, tekemään käsillään ja kestävästi rasituksia. Kolmas osa on retki eli ekspeditio, esimerkiksi purjehdus, melonta, kiipeily, hiihto, jossa itsenäisesti laaditut suunnitelmat toteutetaan ja harjoite-



taan aloitteellisuutta, itsensä voittamista ja kykyä tehdä päätöksiä. Neljäs osa koostuu pelastuskoulutuksesta, jonka kautta opitaan arvioimaan riskejä sekä ottamaan vastuuta muista ihmisistä ja ryhmän jäsenistä. Ruumiillisen harjoituksen päämääränä on kunnon, elinvoiman, rohkeuden ja päättäväisyyden kehittäminen. Sen ohella oppilaiden tulee heidän omien edellytystensä mukaisiksi laadittujen tehtävien avulla kokea edistymistä ja saavutuksen tyydytystä, mikä on ominaista vahvistamaan heidän itseluottamustaan. He joutuvat vaikeiden, ehkä ylivoimaistenkin tehtävien eteen, joissa heidän selviytymiskykynsä pannaan koetukselle. Tässä juuri on Hahnin pedagogiikan ydin. (Telemäki 1998, 14.)

Heinosen (1995, 14) ja Cavenin (1992, 64) mukaan seikkailutoiminnan sisältö määräytyy tehtävän ja päämäärän sekä kohderyhmän ja ympäristön mukaan. Caven (1992, 64) kirjoittaa, että seikkailun sisältö riippuu ennen kaikkea ryhmästä. Minkä ikäisiä ryhmän jäsenet ovat, mikä on heidän toiminnallisuuden taso, mitkä ovat olosuhteet ja paljonko on aikaa käytettävissä. Seikkailu etenee asteittain haasteesta toiseen, helpommasta vaikeampaan. Se voi alkaa myös vaativalla koetuksella, jonka jälkeen jatketaan progressiivisesti osoittamalla 'reaaliselviytymistasolla'. Ei ole olemassa yhtä tiettyä tapaa toteuttaa seikkailua. Kojuschkin (1999, 36) painottaa erilaisten ympäristöjen ja eri vuodenaikojen hyödyntämisen merkitystä.

Alho (1993, 28) on jakanut seikkailutapahtuman kahteen: välineseikkailuun, joka sisältää muun muassa melonnan sekä ympäristöseikkailuun, jossa välineenä on luonto itsessään. Heinosen (1995, 14) mielestä seikkailutoimintaan voi kuulua seuraavanlaisia ryhmätoimintoja: luottamusharjoituksia, jotka kehittävät yksilön ja ryhmän tarkkaavaisuutta, riskinottovalmiutta, empatia- ja yhteistyökykyä sekä ryhmähenkeä. Toiseksi leikkejä, jotka luovat iloa ja mielihyvää yhteistyöstä. Kolmanneksi ongelmanratkaisutilanteita, joiden tarkoituksena on vahvistaa ryhmän ja sen jäsenten aloitteellisuutta, itsenäisyyttä ja pätevyyttä. Neljänneksi köysi- ja kiipeilytoimintoja, jotka vahvistavat ryhmän jäsenten välistä luottamusta, riskinotto- ja empatiakykyä. Viidenneksi oppimisprojekteja eli erilaisia prosessityökonaisuuksia. Kuudenneksi retkikuntia, yhdestä päivästä viikkoon kestäviä retkiä ja leirejä luonnossa. Retki- ja leirielämä vaatii edellä lueteltuja yksilö- ja ryhmävalmiuksia sekä vahvistaa niitä intensiivisessä yhteisessä huippukokemuksessa. Caven (1992, 65) puolestaan ehdottaa hyviksi vaihtoehtoiksi havumajan rakentamista yösuojaksi, ravinnonhakua luonnossa, melontaa, kiipeilyä ja muuta köysityöskentelyä, purjehdusta ja navigointia sekä

lumikenkävaellusta. Degermanin (2002) mukaan seikkailun ”peruslajeja” ovat maastopyöräily, retkeily, melonta, hiihtovaellus, kalliokiipeily sekä ratsastus.

Toiminnallisen toteutuksen ohessa terapeuttisessa seikkailussa ryhmän tulee saada aikaa ja tilaa kokemusten purkamiseen, yhteiseen jakamiseen koetuista peloista, toiveista, petty-  
myksistä ja iloista. Caven (1992, 65) ehdottaa kokemusten purkuun luovia menetelmiä, kuten kuvallista ilmaisua, savitöiden tekoa, draamaa, kontaktiharjoituksia, videointia sekä musiikkia. Esimerkiksi draaman avulla voi uudelleen elää jonkun tietyn tilanteen, miettiä omaa toimintaa ja roolia siinä.

Ryhmän päivittäisillä alku- ja loppuritualeilla ohjaaja voi jäsentää jännittävää päivää ja tuoda siihen lisää turvallisuutta ja selkeyttä. Tiivis yhdessäolo tuo ohjaajalle tai opettajalle uudenlaisen haasteen. Riskinä on oman auktoriteetin ja statuksen muuttuminen. Tilanteet ovat puolin ja toisin koettelevia. Epätavallisessa ja vaativassa ympäristössä nousevat esiin persoonallisuuden äärimmäiset piirteet, jotka tavanomaisessa kanssakäymisessä ovat turvallisesti piilossa, kuten viha tai epätoivo samoin kuin yllättävä positiivinen kapasiteetti ja lahjakkuus. Tällaista paljastusta ei muiden ryhmäläisten eikä ohjaajan ole helppo kohdata. Se vaatii herkkyyttä, ymmärrystä ja taitoa. Onnistuessaan se ohjaa avoimempaan ja potentiaalisesti rehellisempään kommunikaatioon tulevaisuudessa. (Caven 1992, 65.)

Ryhmää muodostettaessa huolellinen alkuarviointi on tärkeää, jotta tavoitetaan motivoituneet ja yhteistyöhaluiset ryhmäläiset. Oleellista on luottamuksellisten suhteiden syntyminen ohjaajan ja ryhmäläisten välille. Aito tunne ja tietous, että jokaista arvostetaan yksilönä ikään, sukupuoleen, rotuun tai uskontoon katsomatta. Turvallinen, luottamuksellinen ilma-  
piiri rohkaisee oppimiseen, muutokseen ja tunteiden ilmaisuun sekä synnyttää luovuutta ja iloa. (Caven 1992, 66.) Kokljuschkinin (1999) mukaan seikkailu on kuin hyvä satu: siinä saattaa olla jännittäviä paikkoja, mutta se päättyy osallistujan kannalta aina hyvin.

Nämä edellä mainitut mallit seikkailukasvatuksen sisällöistä vaihtelevat hieman, mutta sisältävät kuitenkin paljon samaa. Kokoavasti voidaan sanoa, että ei ole yhtä oikeaa seikkailukasvatuksen sisältömallia, vaan sisällön määrää tavoitteet ja kohderyhmä.

#### 4.4 Turvallisuus ja riskit

Keskeistä seikkailutoiminnan järjestämisessä on sen toteuttaminen turvallisesti. Degermanin (2002, 18) mukaan seikkailun tekee turvalliseksi fyysinen ja psyykkinen kunto, tiedot ja taidot sekä oikeat varusteet. Opettajan tai muiden ohjaajien suunnistustaidot ovat edellytys, jos toimintaan liittyy yhtään suunnistusta, jotta eksymisiä ei pääse tapahtumaan. Heinosen (1995, 14) mielestä seikkailutoiminta on turvallisia riskejä, onnistumisen kokemuksia ja muutosta. Riskitilanne on ristiriitainen, se herättää pelkoa, mutta sisältää myös haasteen. Seikkailukasvatuksessa riskien määrällä ja niiden hallinnan välisellä suhteella on keskeinen rooli. Suhde pyritään saamaan sellaiseksi, että se mahdollistaa todellisen onnistumisen kokemuksen. Tosin huonotkin kokemukset ja keskeytetyt seikkailut vahvistavat ja kasvattavat ihmistä. Oleellista on se, miten nämä kokemukset jalostuvat oppimiseksi ja toiminnaksi. (Heinonen 1995, 14.)

Lehtosen (1998) mukaan turvallisuus on myös kuulemista, huomioimista, pohtimista, vastuun ottamista ja kantamista, joten turvallisuus syntyy erilaisissa tilanteissa eri tavoin. Temppujen ja teknisten suoritusten yhteydessä, jolloin toimitaan ryhmän ulkopuolisten tahojen ehdoilla, tarvitaan teknistä taitoa ja ammattitaitoon perustuvaa riskien hallintaa sekä ulkopuolista vastuunkantajaa. Toimittaessa ryhmän ehdoilla aidosti yllätyksellisissä tilanteissa tekninen riskien hallinta ei riitä. Tarvitaan aitoa kunnioitusta, vastuun ja vallan siirtämistä koko ryhmälle ja yksilön vapauden kunnioittamista. Riskejä ei voida kokonaan poistaa eikä sitä edes tavoitella, vaan pyritään tulemaan vähemmin vahingoin toimeen riskien ja vaarojen maailmassa, jossa metsä on varmasti yksi turvallisimmista paikoista. (Lehtonen 1998, 104.)

Kaiserin (1986) mukaan tärkein asia turvallisuuden kannalta on valvonta. Mitä riskialttiimpaa toiminta on, sitä tarkempaa ja järjestelmällisempää valvonnan pitää olla. Lisäksi valvonnan määrä riippuu myös osallistujien määrästä, iästä, taidoista ja kokemuksesta, kuten myös aktiviteetin luonteesta. Kokljuschkinin (1999) mukaan fyysisen turvallisuuden lisäksi kasvattajan tulee tiedostaa myös osallistujien psyykkinen turvallisuus, koska seikkailuun kuuluvat myös jännityksen tunteet. Jännitys voi ylikorostuneena olla haitallinen tunne ja muuttua peloksi. Osallistujilla täytyy aina olla mahdollisuus sanoa ei. Kokljusch-

kinin (1999) mukaan täytyy kokonaisuutena muistaa, että turvallisuus nimenomaan mahdollistaa seikkailun, eikä ole sen este.

## 5 RETKEILY JA SEIKKAILUKASVATUS KOULUSSA

### 5.1 Retkeilyn tavoitteet ja sisällöt koulussa

Koululla on sekä opetus- että kasvatustehtäviä. Perusopetuksen tehtävänä on tarjota oppilaille mahdollisuus hankkia yleissivistävää tietoa ja toisaalta suorittaa oppivelvollisuus (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004). Retkeily tarjoaa hyvän vaihtoehdon perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) mainitulle oppimisen tilannesidonaisuudelle, jossa korostetaan monipuolista oppimisympäristöä. Lukio-opetus on jatkoa peruskoulun yleissivistävälle opetustehtävälle. Lukio-opetus tukee opiskelijaa hänen kehittyessään ja kasvaessaan aikuiseksi sekä vastuulliseksi kansalaiseksi. Lukio-opetuksen tulee taata riittävät valmiudet myös jatko-opintoja ajatellen. Retkeilyn opetus koulussa voisi hyvinkin vastata useimpiin opetuksen tavoitteisiin. Tällaisia tavoitteita ovat esimerkiksi toimiminen hyvien tapojen mukaisesti, sovittujen sääntöjen noudattaminen, liikkuminen luonnonarvoja kunnioittaen ja työskentely itsenäisesti ja ryhmässä rakentavasti sekä toimiminen turvallisesti ja vastuullisesti. (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003.)

Retkeily on linkitetty liikunnanopetussuunnitelmassa suunnistuksen opetukseen. Peruskoulun yläluokkien liikunnanopetuksen tavoitteina listataan muun muassa oman toimintakyvyn kehittäminen ja tarkkaileminen, itsenäisen toiminnan sekä ryhmätoiminnan opettelu ja motoristen perustaitojen sekä erilaisten lajitaitojen opettelu. Lukion liikuntakursseilla on hyvin samankaltaisia tavoitteita ja sekä peruskoulun että lukion liikunnan opetuksen sisällöissä mainitaan ulkoliikunta. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004; Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003.) Etenkin lukion liikunnanopetuksen syventävien kursien tavoitteet voisivat hyvinkin toteutua retkeilyssä. Näihin tavoitteisiin kuuluvat esimerkiksi yhteistoiminnallisuuden edistäminen ja opiskelijälähtöisyyden korostaminen. (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003.) Retkeilyn opetuksen tavoitteina listataan toisten kanssa toimeen tulemista, vuorottelemista ja yhteisten tehtävien jakamisen opettelua, sääntöjen ja normien omaehtoista noudattamista. Lisäksi retkeilyssä korostuvat myös arvot, kuten rehellisyys ja vastuuntunto. (Suomen latu 1987, 169–170.)

Koulun näkökulmasta katsottuna retkeilyllä voidaan nähdä olevan moniakin erilaisia tavoitteita, esimerkiksi retkeilyn perustaidot, ryhmätoiminnan kehittäminen ja ympäristökasvatus (Suomen latu 1988, 23–26). Koulun retkeilytoiminnassa täytyy myös seurata opetussuunnitelman linjauksia, jotka vaikuttavat retken tavoitteisiin. Suomen metsäyhdistys (1995, 13) muistuttaa, että nuoremmilla oppilailla ja lukiolaisilla on erilaiset tavoitteet retkeilyssä. Retkeilyn opetus ei ole ongelmatonta, mikä johtuu retkeilyn laajasta ja monitahoisesta sisällöstä. Tämä kuitenkin toimii myös mahdollisuutena opettajalle toteuttaa retkeilyn opetusta niiden sisältöjen ja olosuhteiden pohjalta, jotka hän hallitsee. On muistettava kuitenkin lähteä liikkeelle alkeista ja yksinkertaisista asioista sekä laadittava retkeilyn opetuksesta prosessi ennakkovalmisteluista toteutukseen. (Suomen latu 1988, 26.)

Retkeilyn opetuksessa perustaidot ja -tiedot tarjoavat pohjan harrastuksen jatkamiseen myös vapaa-ajalla, jolloin oppilaat voivat omatoimisesti virkistyä ja kohentaa kuntoa luonnon tarjoamia mahdollisuuksia hyödyntäen (Suomen latu 1988, 22). Oppilas voi saavuttaa retkeilyn perustaidot koulun järjestämällä retkeilykursseilla, joilla harjoitellaan esimerkiksi oikeanlaisen varustuksen valintaa, teltan pystyttämistä, rinkan pakkaamista, ruokatavaroiden alustavaa valintaa, retkikeittimen käyttöä ja luonnossa liikkumista. Käytännön retkeilytaitojen lisäksi oppilaiden tulisi saada opetusta myös retkeilyn teoriapuolesta. Tämä käsittelee jokamiehenoikeudet ja -velvollisuudet sekä muut retkeilijöiden vastuullisuus ja viihtyvyyssasiat. (Suomen metsäyhdistys 1995, 14.)

Lukion opetussuunnitelman perusteita (2003) tarkastelemalla voidaan muun muassa liikunnan, maantiedon, ja biologian opetuksesta löytää samanlaisia tavoitteita kuin mitä retkeilyn opetuksella on. Suomen latu (1988, 23–26) näkee hyvin suunnitellun retkeilyopetuksen palvelevan peruskoulun kasvatustavoitteita useita oppiaineita paremmin. Tämä pohjautuu retkeilyn monipuolisuuteen ja toiminnallisuuteen. Retkeilyn avulla voidaan opettaa terveystottumuksia, parantaa havainnointikykyä, päätöksentekoa ja kekseliäisyyttä sekä välittää tietoa luonnosta ja opettaa arvostamaan luonnonlakeja. (Suomen latu 1987, 169–170.)

Suomen ladun (1988, 24) mukaan retkeilyn opetukseen on luontevasti integroitavissa myös biologian, maantieteen ja ympäristöopin tietoja ja taitoja. Retkeilyn muodossa näiden kaikkien oppiaineiden tavoitteilla ja sisällöillä on mahdollista vaikuttaa oppilaiden asenne-,

tieto- ja taitoalueisiin. Myönteinen suhtautuminen luontoon ja luonnossa liikkumiseen vahvistuu ja oppilas oppii ymmärtämään luonnonsuojelun ja retkeilyn yhteydet. Tietoalueella oppilaan yleiskuva retkeilystä, varusteiden hankinnasta ja luonnossa käyttäytymisen erityissäädöksistä selkiytyy ja laajenee. Taitoalueella kehittyvät retkeilyn perustaitojen lisäksi myös retkellä tarvittavien ruokien suunnittelu ja valmistus. (Suomen latu 1988, 97.)

## 5.2 Retkeilyn toteutus koulussa

Retkeily koulussa vaatii paljon etenkin suunnittelulta. Tämä johtuu yleensä suuremmista retkiseurueista kuin vapaa-ajan retkeilyssä, koulun kasvatustavoitteiden seuraamisesta, koulun ja opettajan vastuusta oppilaiden turvallisuuden takaajina sekä hallinnollisista tekijöistä. (Suomen latu 1988, 138–142.) Silvennoinen (1992, 85) näkee luontokasvatuksen retkeilyn muodossa tuottavan opettajille hämmennystä tai ärtymystä ja tekee ohjeiden ja didaktisten periaatteiden muotoilun vaikeaksi. Tämä johtuu siitä, että opettajan ei ole helppo laskeutua lasten ja nuorten odotuksien, pettymysten, fantasioiden ja tärkeiksi kokemien mielikuvien tasolle.

Luonto on paras luokkahuone, koska se tarjoaa avoimia oppimistilanteita ja antaa edellytykset kohdata lukuisia ratkaisumahdollisuuksia. Nykyajan lapselle on arvokasta löytää erilaisten luonnosta saatujen kokemusten avulla rakentuva oma luontosuhde eli ´metsämiinä´ (Suomen latu 1987, 168). Retkeilyn perustaidot, kuten suunnistus, opetetaan liikunnan yhteydessä. Erilaiset luontopolut toimivat hyvinä opetuksen välineinä, koska luontopolku retkeilyreitteinä soveltuu hyvin työmuodoksi eri oppiaineisiin ja keinoksi paikallisen tietouden opettamisessa. Luontopolkuja voidaan rakentaa ja kehittää pysyviksi, jolloin ne palvelevat ja hyödyttävät pitkän aikaa. Pysyvät luontopolut sisältävät erilaisiin maastonkohteisiin sijoitettuja rasteja, joissa olevat kohdeselostukset auttavat kulkijaa perehtymään rastikohteisiin. Tehtävätyyppinen luontopolku puolestaan sisältää erilaisia ajankohtaisia luontoaiheisia ja ympäristöön soveltuvia tehtäviä. (Suomen latu 1988, 145–147.) Luontopolun suunnittelussa on hyvä tehdä maastontiedustelua ja käyttää ennakkotietoja maastosta, koska tällöin luonnon loputon monimuotoisuus tulee paremmin hyödynnettyä. Myös eri vuodenaajat tuovat vaihtelua samaankin reittiin. (Paavola 2003, 71.)

Koulussa retkeilyä voidaan toteuttaa myös valinnaiskursseilla. Tällöin kyseisen retkeilykurssin muodostavat tavoitteet, kesto ja sisältö. Teoria ja käytännön harjoittelu sekä päätövaellus toimivat käytännön toteutuksena (Suomen metsäyhdistys 1995, 13–14). Kurssin toteutus ja ohjelma riippuu hyvin paljon siitä, minkälaiset valmiudet oppilailta ja opettajalta ennestään on. Suunnittelutyötä ohjaavat kurssin tavoitteet, jotka on hyvä pohtia ja kuvata yhdessä ryhmän kanssa. Vaelluskohteeseen tutustutaan jo ennalta. Kohteen valinnassa on huomioitava tavoitteet alueellisesti, opetuksellisesti ja retkeilyllisesti. Usein opettaja tekee varsinaisen reittisuunnitelman, jos oppilailta ei ole aiempaa kokemusta maastovaelluksesta. Kunta tai koulu voi tukea taloudellisesti kurssin toteutusta, jolloin oppilaille ei jää maksuvelvollisuutta tai kustannukset pienenevät. (Suomen metsäyhdistys 1995, 15–16.) Oppilaat eivät saisi joutua eriarvoiseen asemaan kurssiin mahdollisesti liittyvien kustannusten takia. Rahoituksen tulisi järjestyä niin, ettei se muodostu yhdenkään oppilaan esteeksi kurssille osallistumisessa. (Suomen latu 1988, 139.)

Koulussa voidaan järjestää teemaretkiä, joiden suunnittelussa aktivoidaan myös oppilaita. Teemaretkeily voi olla esimerkiksi osa koulun liikunnan monitoimipäivää. Teemaretken muodostaa esimerkiksi liikkumistapa, joka voi olla pyöräilyä, patikointia, hiihtoa tai vesiretkeilyä. Myös valokuvaus, luonnontuntemus tai paikallishistoria toimivat hyvinä teemoina. Oppilaat perehtyvät ja asennoituvat jo ennakolta asiaan, kun he osallistuvat itse suunnitteluun. Tärkeintä teemaretkissä onkin oppilaiden oma tekeminen ja osallistuminen. (Suomen latu 1988, 125.) Reitin pituus ja vaativuus ei saisi tappaa innostusta, koska väsymys, kipu tai vamma ovat omiaan aiheuttamaan erimielisyyttä ryhmässä toimittaessa. Ryhmän täytyykin oppia toimimaan heikoimman ehdoilla. (Suomen metsäyhdistys 1995, 29.) Pyöräilyretket ovat sopivia ryhmässä toimimisen opetteluun. Turvallisuuteen on tärkeää kiinnittää huomiota. Pyöräilijän varusteet tulee olla kunnossa ja opettaja voi huolehtia siitä pyörätarkastuksessa ennen retkelle lähtöä. (Luona-Helminen & Karhu 2003, 77–79.)

Retkeilyn opettamisen ja toteuttamisen koulussa tulisi muodostua erilaisista vaiheista selkeäksi kokonaisuudeksi. Tenhu (1996, 22) toteaa, että retkeilyn ja oppimisen kannalta parhaisiin tuloksiin päästään todennäköisemmin juuri silloin, kun retki nähdään laajemmin kuin vain yksittäisenä retkenä. Retkeilyn opetuksen tulisi muodostaa prosessi, joka koostuu suunnittelu-, toteutus- ja jälkityöskentelyvaiheista. Tämän tyyppinen kolmivaiheinen opetus on tyypillistä muun muassa leirikoulutoiminnalle, jossa myös retkeilyllä on oma paik-



kansa. Retkeilyn opetus voidaan jakaa osiin myös toisella tavalla: valmistelu, kulkuvaihe, toimintavaihe ja päättäminen muodostavat omanlaisen kokonaisuuden. Pitkästi opettajan vastuulle jää, miten hän retkeilyn opetusta toteuttaa, mutta edellä esitellyt opetuksen etenemisen mallit toimivat hyvinä esimerkkeinä. (Tenhu 1996, 22–23.)

### 5.3 Koulun kasvatustavoitteet ja seikkailukasvatus

Kouluissa seikkailukasvatus on jollakin tavalla tuttu työmuoto. Se on ollut koululaitoksesamme eri muodoissaan jo pitkään: luonnossa opiskeleminen ja leirikoulut ovat tärkeä osa seikkailukasvatusta. Näissä muodoissa opilliset tavoitteet ovat kuitenkin olleet ensisijaisia. Seikkailukasvatuksen avulla yritetään vaikuttaa myös persoonallisuuden kasvuun sekä saamaan elämyksiä. (Alho 1993, 27.)

Koululaitos on merkittävä kasvattava instituutio. Toiminnallisten, jännittävien ainesten sisällyttäminen koulukasvatukseen voidaan nähdä yhtenä seikkailun tärkeimmistä sovel-lusalueista. Kaikista kasvatuksen muodoista koulukasvatus on paitsi suurin myös jäykkä ja tarkasti vartioitu eli totuttuja tapoja on vaikea muuttaa. Näin ollen uuden kasvatusnäke-myksen tuominen käytännön työhön asti on suuri haaste. (Somerkoski 1992, 94.)

Osa peruskoulun kasvatustavoitteista on selvästi yhteneviä seikkailukasvatuksen hengen kanssa. Tällaisia ovat oman persoonallisuuden kehittäminen, yksilön inhimillinen kasvu sekä luonnontieteellisen ja sosiaalisen ympäristön merkityksen ymmärtäminen. Opetuksen eriyttämisen periaate merkitsee käytännössä jokaisen omien rajojen hakemista ja siirtämistä kauemmas. (Somerkoski 1992, 95.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) yleisen osan mukaan perusopetus edistää yhteisöllisyyttä, vastuullisuutta sekä yksilön oikeuksien ja vapauksien kunnioittamista. Perusopetuksen on annettava mahdollisuus monipuoliseen kasvuun, oppimiseen ja terveen itsetunnon kehittymiseen.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) mukaan opiskelutilat ja -välineet tulee suunnitella ja järjestää siten, että ne mahdollistavat monipuolisten opetusmenetelmien ja työtapojen käytön. Myös fyysisen ympäristön esteettisyyteen tulee kiinnittää huomiota. Yhtenä oppimisympäristöön liittyvänä tavoitteena on tukea oppilaan oppimismotivaatiota

ja uteliaisuutta sekä edistää hänen aktiivisuuttaan, itseohjautuvuuttaan ja luovuuttaan tarjoamalla kiinnostavia haasteita ja ongelmia. Oppimisympäristön tulee tukea myös opettajan ja oppilaan välistä sekä oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta. Tavoitteena on avoin, rohkaiseva, kiireetön ja myönteinen ilmapiiri, jonka ylläpitämisestä ovat vastuussa sekä opettaja että oppilaat. Lisäksi käytettävien työtapojen tulee antaa mahdollisuuksia eri ikäkausille ominaiseen luovaan toimintaan, elämyksiin ja leikkiin. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.) Kaikki edellä mainitut perusopetuksen opetussuunnitelman tavoitteet ovat sellaisenaan tavoitteita myös seikkailukasvatuksessa ja suurin osa on mainittu seikkailukasvatuksen tavoitteet -luvussa.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) liikuntaosion yhtenä tavoitteena on liikunnallisen elämäntavan omaksuminen eli kasvattaminen liikuntaan. Tähän seikkailukasvatus antaa yhden mallin ja voi innostaa nuoria vastaavanlaiseen liikuntaan myös koulun ulkopuolella. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) ja seikkailukasvatuksen tavoitteiden mukaan liikunnanopetuksessa ja seikkailukasvatuksessa tulee painottaa vastuullisuutta, yhteisöllisyyttä, reilua peliä ja antaa mahdollisuus elämyksiin, mikä tarkoittaa kasvattamista liikunnan avulla.

Seikkailutoimintaryhmän toimintaa koulussa ohjaa sekä pedagogiset että opetussuunnitelman mukaiset tavoitteet, ryhmäläisten omat henkilökohtaiset tavoitteet sekä lisäksi yksi yhteinen tavoite: huippuseikkailun saavuttaminen. Käytännössä nämä tavoitteet ovat melko samansuuntaisia. Tavoitteiden asettaminen keskittää ryhmän toimintaa tähän hetkeen ja tulevaisuuteen. Juuri se tekee seikkailusta yhteisen asian, minkä eteen ponnistella. (Caven 1993, 20.)

#### 5.4 Ongelmia ja haasteita

Priestin (1996) mukaan keskeisiksi ongelmiksi koulun seikkailukasvatuksessa muodostuvat eettiset kysymykset: millä oikeudella kasvattajat saattavat nuoria tilanteisiin, joista voi aiheutua harmia. Tästä esimerkkinä luottamuskaatuminen, jossa voi sattua vahinko, jos oppilaat eivät noudata jostain syystä ohjeita.

Seikkailun kannalta merkittävin toiminnallisen kasvatuksen kysymys on käsitys turvallisuudesta. Harhautuneen turvallisuuskäsityksen mukaan turvallisuus voi olla sataprosenttinen varmuus siitä, että mitään pahaa tai huonoa ei voi tapahtua. Jos pienimpiäkään riskejä ei oteta, ei myöskään mitään jännittävää voi tapahtua. Toisena seikkailun kasvatusfilosofisena ongelmana voidaan pitää suhtautumista pelkoon. Pelko saadaan pysymään poissa, kun vältetään kaikkea vähänkään pelottavaa. Seikkailun turvallisuus ei ole riskien kiertämistä, vaan niiden hallintaa: eikä rohkeus ole pelottomuutta, vaan pelon voittamista. Terveen pelon voittamista, kohtaamista ja riskien hallintaa on hyvä sisällyttää kouluopetukseen, koska moni oppilas ei kohtaa näitä asioita omalla ajallaan. (Somerkoski 1992, 96.)

### 5.5 Seikkailukasvatuksen hyödyt koulussa

Seikkailukasvatuksesta koulussa hyödytään monella eri tavalla. Seikkailukasvatus on yksi opetuksen apuväline, se lisää vuorovaikutusta sekä sen avulla oppilaat voivat oppia kunnioittamaan luontoa.

Alhon (1993, 27) mukaan seikkailukasvatus on käyttökelpoinen, opettajan työtä helpottava apuväline monipuolisemman opetuksen toteuttamiseen, tiedollisten tavoitteiden jättämättä kuitenkaan taka-alalle. Seikkailukasvatusta voidaan käyttää lyhyenä tietoisena, kuten teemapäivänä tai sitten säännöllisenä toimintamuotona. Samoin sitä voidaan käyttää nopeana väliintulona kouluhäiriöiden poistamiseksi. (Alho 1993, 33.)

Tenhun (1996) mukaan seikkailukasvatus vaihtoehtoinen antaa edellytykset kohdata lukuisia ratkaisumahdollisuuksia. Se tarjoaa niin sanottuja avoimia oppimistilanteita, joiden avulla avautuu mahdollisuus tutustua sekä itseensä että opettajiin. Luonnossa tapahtuvalla 'huolettomalla' keskustelulla opettajan ja oppilaan väliset roolit eivät vaikuta niin voimakkaasti kuin mihin olemme totuneet luokka- ja salitilanteissa.

Seikkailukasvatukseen liittyvässä ryhmätöinnissä on hyvää se, että luokassa vallitseviin rooleihin pystytään vaikuttamaan tasoittavasti, koska seikkailussa eivät ole vahvasti vallitsevana oppilaiden tiukat ja keskinäiset roolit. Näin ollen ryhmää eivät hallitse alistetut ei-

vätkä alistajat, vaan ryhmän on toimittava yhteisen tavoitteen suuntaisesti luottaen ryhmän jokaiseen jäseneseen.

Attarianin (1996, 41) mukaan oppilaat oppivat luonnossa tapahtuvan seikkailukasvatuksen avulla nauttimaan luonnosta vahingoittamatta sitä. Tämä tapahtuu osallistujien arvojen selkiyttämisen avulla, mihin pyritään muun muassa kehottamalla oppilaita ajattelemaan ympäristöön liittyviä asioita.

Cavenin (1993) mukaan kouluissa sovellettavia seikkailuohjelmia ja seikkailukasvatusta yleensäkin on toteutettu paljon mm. Australiassa, Iso-Britanniassa, Kanadassa, Ranskassa, Uudessa-Seelannissa sekä Yhdysvalloissa. Englannissa on seikkailukasvatusopettajan koulutuslaitoksia ja suurimmissa kouluissa oma seikkailukasvatusopettajansa. Saadut kokemukset vaikuttavat hyvin myönteisiltä ja rohkaisevat yrittämään ja lisäämään seikkailukasvatuksen osuutta myös Suomen kouluissa.

## 6 TUTKIMUSONGELMAT

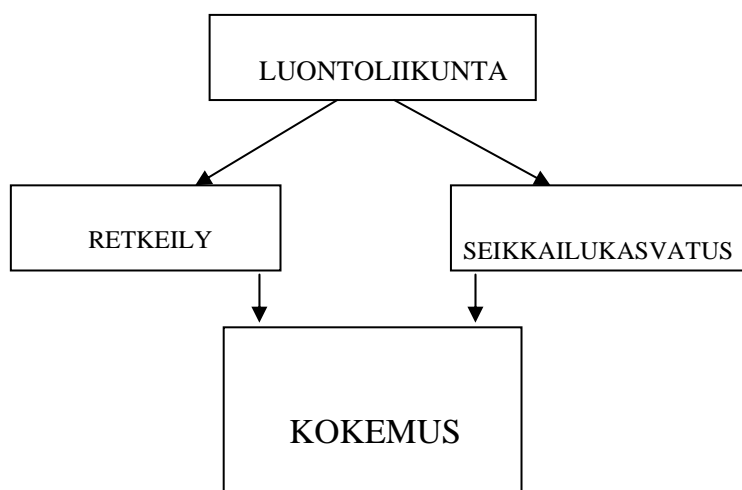
Halti -projekti voidaan jakaa kolmeen vaiheeseen, joita ovat suunnittelu-, toteutus- ja arviointivaihe. Tutkimuksemme päätarkoituksena on esitellä Halti -projekti, joka koostui valmistavista harjoitteista ja huipentui Halti -tunturin valloitukseen eräretkellä Kilpisjärven maisemissa. Esittelyn lisäksi tarkoituksenamme on kuvata projektin järjestäjän, projektissa mukana olleiden oppilaiden sekä opettajan odotuksia ja kokemuksia projektin aikana. Kuvamme myös vaelluksella mukana olleiden oppilaiden vanhempien kokemuksia.

Tutkimusongelmat olemme rajanneet seuraaviksi.

1. Mitä oppilaat odottivat Halti -vaellukselta ja mitä he vaelluksella kokivat?
2. Mitä pääjärjestäjä ja opettaja odottivat Halti -projektilta, ja miten he sekä mukana olleet oppilaiden vanhemmat kokivat Halti -projektin?

Tutkimuksen viitekehys (kuvio 1) osoittaa ja havainnollistaa tutkimuksemme pääkäsitteet ja niiden väliset suhteet. Retkeily ja seikkailukasvatus ovat luontoliikunta -käsitteen alakäsitteitä, joista kokemus muodostuu. Tarkoituksenamme on tutkia kokemuksia Halti -vaelluksella. Halti -projekti sisältää sekä retkeilyn että seikkailukasvatuksen elementtejä.

KUVIO 1. Tutkimuksen viitekehys.



## 7 HALTI -PROJEKTIN TUTKIMUSMENETELMÄT

### 7.1 Tutkimuksemme tieteenfilosofinen tausta

Tutkimuksemme on fenomenologinen, joka tarkoittaa kokemuksen tutkimista. Tutkimuksemme on fenomenologinen, koska tutkimme Halti -projektiin osallistuneiden oppilaiden, järjestäjän, opettajan ja vanhempien kokemuksia. Kokemuksen lisäksi fenomenologiassa nousevat esille merkitykset ja yhteisöllisyys. Fenomenologinen tutkimus ei pyri tekemään yleistyksiä, vaan paremminkin ymmärtämään tutkittavan kohteen sen hetkistä merkityksimaailmaa. (Laine 2001, 29; Vilka 2005, 136–137.) Tutkimuksessamme kaikilla tutkittavilla on omanlainen tausta, jolloin heidän kokemansa asiat saavat toisistaan poikkeavia merkityksiä. Tarkoituksenamme on analysoida ja raportoida niitä merkityksiä, joita oppilaat ovat kokemuksilleen antaneet.

Fenomenologisessa tutkimuksessa tärkeänä pidetään tutkijan omia kokemuksia asiaan liittyen ja omien ennakkokäsitystensä sekä ennako-oletustensa esille tuomista. Tutkija laajentaa ymmärrystään kyseenalaistamalla omaa esiymmärrystään tutkittavasta aiheesta. (Laine 2001, 29; Vilka 2005, 136–137.) Omat kokemuksemme tutkielmamme aiheeseen liittyen ovat olleet ohjaamassa yleisesti työn tekemistä. Tutkielman tekijöiden asenteet retkeilyä kohtaan ovat hyvin positiiviset. Ymmärryksemme ja omat kokemuksemme retkeilystä auttoivat meitä etenkin Halti -vaelluksella, jolloin pystyimme keskittymään observointiin eikä käytännön asiat vaelluksella vaatineet meiltä suurempaa tarkkaavaisuutta.

Kiinnostus fenomenologisessa tutkimuksessa kohdistuu kokemukseen ja tietoisuuden rakentumiseen. Fenomenologisen tutkimuksen varsinaisena kohteena ovat merkitykset. Tarkoituksena on analysoida niitä merkityksiä, joita ihmiset antavat kokemuksilleen, jotka syntyvät vuorovaikutuksessa todellisuuden kanssa. Esimerkiksi, kun ihminen kohtaa erämaassa kylmän tuulen tai kovan sateen, hän muodostaa siitä henkilökohtaisen merkityksen. Ihmiset antavat esimerkiksi ´viistoräntä´ -kokemuksilleen erilaisia merkityksiä, vaikka todellisuus on kaikille sama. Voimme pyrkiä ymmärtämään ihmisen tekojen tarkoituksia selvittämällä, millaisten merkitysten pohjalta hän toimii. Voimme siis pyrkiä ymmärtämään vaeltajan ´tiuskimista´ hänen luomien negatiivisten merkitysten avulla. Kokemukset

muodostuvat siis merkityksistä, jotka ohjaavat toimintaamme ja ajattelua. (Laine 2001, 26–28; Perttula 1996, 6–8; Tuomi & Sarajärvi 2004, 34.)

Ihmisen toiminnan ollessa tarkoitusten mukaisesti suuntautunutta, puhumme intentionaalisuudesta (Laine 2001, 26–28). Tutkimuksessamme fenomenologista näkökulmaa puoltaa myös se, että toiminta Halti -projektin aikana on ollut suunnitelmallista ja intentionaalista. Harjoitteet ennen vaellusta suunniteltiin jatkumoksi, jonka kruunasi vaellus Haltilla. Projekti pyrki intentionaalisesti tarjoamaan kokemuksia, joista osallistujat yksilöllisesti muodostivat omia merkityksiään, oli ne sitten negatiivisia tai positiivisia.

Tutkielmassamme käsittelemme ainoastaan Halti -projektia omana tapauksenaan. Tämä tarkoittaa sitä, että emme tee yleistyksiä tutkittavien odotuksista ja kokemuksista, vaan projekti on tapauksena ainutkertainen. Työmme, Halti -projekti 2004: elämyksiä ja kokemuksia erävaelluksella, on siis fenomenologinen tapaustutkimus.

## 7.2 Tapaustutkimus

Tapaustutkimus soveltuu tutkimusmenetelmäksi erityisen hyvin silloin, kun ollaan kiinnostuneita tapahtumien yksityiskohtaisista rakenteista eikä niinkään rakenteista yleisesti. (Ahonen ym. 1994, 12.) Tutkimuksessamme tämä tarkoittaa tapahtumien kulun tarkkaa kirjaamista sekä esimerkiksi oppilaiden kokemusten tulkintaa Halti -projektin kontekstissa eikä irrallaan siitä.

Tapaus -sanaa voidaan käyttää, kun kyseessä on ihminen, ihmisjoukko, yhteisö, laitos, jokin tapahtuma tai laajempi ilmiö. Tapaus on yleensä poikkeava myönteisessä tai kielteisessä mielessä, mutta myös aivan tavallinen arkielämän tapahtuma voi olla tapaus. Kiinnostuksen kohteena voi olla jossakin ympäristössä tapahtuva käytännön toiminta, tapahtumaketju tai jonkin yksittäisen kohteen, kuten koulun tai luokan toiminta. (Ahonen, Saari, Syrjälä & Syrjäläinen 1994, 10; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2002, 123.). Olipa tapaus mikä tahansa, niin se on rajattava muusta maailmasta ja kerrottava tapauksen valintakriteerit (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001).

Oleennaista tapaustutkimuksessa on, että se kohdistuu nykyhetkeen ja että se tapahtuu todellisessa tilanteessa, jota tutkija ei voi keinotekoisesti järjestää esimerkiksi kokeelliseksi asetelmaksi. Toisaalta tapaustutkimus on kuvailevaa tutkimusta, toisaalta siinä etsitään selityksiä jollekin ilmiölle. (Ahonen ym. 1994, 11.) Halti -projektissa on suurelta osin kysymys projektin kuvauksesta ja kuvailusta, mitä Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2002, 123) pitävät tapaustutkimukselle tyypillisenä tavoitteena.

Tapaustutkimuksessa kerätään tietoa hyödyntämällä useita eri aineistonkeruumenetelmiä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2002, 123; Yin 1994, 78). Haastattelut ja osallistuva havainnointi ovat mainittavia ja yleisesti tapaustutkimukseen yhdistettäviä menetelmiä. Näiden lisäksi on olemassa kattava lista menetelmistä, jotka myös soveltuvat käyttäväksi tapaustutkimuksissa. Jokaisessa menetelmässä on sekä hyvät että huonot puolensa eikä mitään niistä voida yksinään pitää toisiaan hyödyllisimpänä. Tämän vuoksi tapaustutkimuksen aineistonkeruussa on hyvä käyttää monipuolisesti mahdollisimman montaa menetelmää, mutta kuitenkin on samalla muistettava se, että kerättävän aineiston tulee noudattaa tutkimuksen ongelman asettelua. (Yin 1994, 78–80.)

Tyypillistä tapaustutkimukselle on yksilöllistäminen, kokonaisvaltaisuus, monitieteisyys, luonnollisuus, vuorovaikutus, joustavuus sekä arvosidonnaisuus. Yksilöllistämisessä on kysymys yksilöiden kyvystä tulkita inhimillisen elämän tapahtumia ja muodostaa merkityksiä maailmasta, jossa he toimivat. Kokonaisvaltaisuus tarkoittaa sitä, että tapaustutkimus on konkreettista, elävää ja yksityiskohtaista todellisuuden lähikuvausta ja tulkintaa, jossa todellisuutta tarkastellaan kokonaisuutena monista eri näkökulmista. Monitieteisyys tarkoittaa sitä, että taustateoriat ja menetelmät voivat olla eri tieteiden teorioita ja kokeuksia, kun taas luonnollisuus tarkoittaa tässä yhteydessä sitä, että ilmiöitä tutkitaan nimenomaan luonnollisessa ympäristössä. Tutkija ja tutkittavat ovat keskenään vuorovaikutuksessa, mutta tutkittavat eivät ole esineellistettyjä objekteja, vaan toimivia ja osallistuvia. Tapaustutkimus on siinä mielessä arvosidonnaista, että tutkija on mukana koko persoonallaan, jolloin hänen arvomaailmansa on yhteydessä siihen näkemykseen, jonka hän muodostaa tutkimastaan ilmiöstä. (Ahonen ym. 1994, 13–15.)

Tapaustutkimus nähdään siis näkökulmana todellisuuteen ja todellisuuden tutkimiseen. Tapaustutkimus on lähestymistapa, jolla pyritään ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä moni-



puolisesti ja joustavasti. On syytä muistaa, että tapaustutkimukselle on miltei mahdotonta antaa mitään yleispätevää ja tarkkaa määritelmää, koska se sallii useiden erilaisten menetelmien käytön ja niinpä ei ole olemassa myöskään mitään yksiselitteistä, tapaustutkimukselle ominaista analyysimenetelmää. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 158–168.)

### 7.3 Aineiston keruumenetelmämme

Olimme itse tutkijoina mukana vaelluksella. Siellä toimimme lähinnä havainnoitsijoina ja apuohjaajina, mutta myös oheistoiminnan organisoijina järjestäjien pyynnöstä järjestimme vaellukselle osallistuneelle joukolle kahtena iltana ryhmätoimintarasteja sekä pidimme muutamana päivänä taukovoimistelua.

Aineistonkeruu tapahtui pitkällä aikavälillä ja menetelminä olemme käyttäneet puolistrukturoitua haastattelua ja kyselylomakkeita sekä osallistuvaa havainnointia. Valitsimme haastattelun yhdeksi aineistonkeruumenetelmäksi, koska sen avulla voisimme saada paremmin ja yksityiskohtaisemmin selville odotuksia ennen vaellusta, elämyksiä ja kokemuksia vaelluksen aikana ja sen jälkeen.

Käytimme tutkielmassamme useita aineistonkeruumenetelmiä, mitä kutsutaan menetelmät-riangulaatioksi. Triangulaation käyttöä voidaan perustella sillä, että yksittäisellä tutkimusmenetelmällä on hankala saada tarpeeksi kattavaa kuvaa tutkittavasta kohteesta. Useaa eri menetelmää käyttämällä voidaan korjata sitä luotettavuusvirhettä, joka syntyy tutkimalla kohdetta vain yhdestä näkökulmasta. (Eskola & Suoranta 1998, 69–71.)

Eskolan ja Suorannan (1998, 86) sekä Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2002, 194–197) mielestä erilaisia haastattelutyyppejä ovat strukturoitu, teema- ja avoin haastattelu. Jako tapahtuu kysymysten kiinteyden asteen sekä sen mukaan, miten paljon haastattelijaa jäsentää haastattelutilannetta. Edellä mainittujen haastattelutyyppeiden lisäksi Eskola ja Suoranta (1998, 86) nimeävät puolistrukturoidun haastattelun yhdeksi mahdollisuudeksi toteuttaa haastattelua. Puolistrukturoitu haastattelu tarkoittaa sitä, että kysymykset ovat kaikille samat, mutta valmiita vastausvaihtoehtoja ei ole annettu, vaan haastateltava vastaa omin sanoin.

Päädyimme valitsemaan puolistrukturoidun haastattelutyypin, koska uskomme haastattelun etenevän tällöin johdonmukaisesti ja olevan helppo toteuttaa käytännössä. Tarkoituksenamme oli syventää oppilaiden kyselyistä (liitteet 3 ja 4) saamiemme vastauksia oppilashaastatteluilla (liite 5). Ideana oli saada vastauksia oppilaiden kokemuksista tuoreeltaan Haltin ´valloituksen´ jälkeen, jolloin kokemukset olivat päällimmäisinä mielessä. Pääjärjestäjän haastattelun perusteena (liite 6) oli se, että haluamamme tieto projektin synnystä, kulusta ja tavoitteista olisi ollut vaikeampi toteuttaa kyselyllä. Jotkin asiat, esimerkiksi projektin tavoitteet, vaativat tarkennusta lisäkysymyksiin ja nämä olisivat saattaneet jäädä kyselyssä huomioimatta.

Kyselyä käytimme, koska halusimme saada kaikilta oppilailta heidän odotuksiaan ja kokemuksiaan sekä ennen että jälkeen vaelluksen. Tällöin kysely aineistonkeruutapana on tehokas, koska saamme vastauksen nopeasti ja vaivattomasti kaikilta oppilailta. Suurin osa kysymyksistämme oli monivalintakysymyksiä, mutta kyselylomakkeessa oli myös avoimia kysymyksiä. Monivalintakysymysten avulla vastausten luokittelu on helpompaa, kun taas avoimissa kysymyksissä vastausvaihtoehdot eivät sido vastaajaa (Hirsjärvi, Remes & Sajaavaara 2002, 188). Oppilasmäärä projektissa oli sen verran suuri, että haastattelun suorittaminen jokaiselle oppilaalle erikseen olisi ollut vaikea toteuttaa. Ne asiat, jotka halusimme oppilailta kysyä ennen ja jälkeen Halti -vaelluksen, oli mahdollista saada kyselyllä.

Osallistuva havainnointi tarkoittaa aineiston keruutapaa, jossa tutkija tavalla tai toisella osallistuu tutkimansa yhteisön toimintaan (Eskola & Suoranta, 1998, 98). Osallistumisen asteita on Hirsjärven ym. (2002, 203–204) mukaan kaksi. Ensimmäinen on täydellinen osallistuminen, jolloin tutkija pyrkii pääsemään täydellisesti ryhmän jäseneksi, joka myös saattaa aiheuttaa ristiriitoja tutkijan luonnollisen toiminnan ja tieteellisen tarkoituksen välille. Toinen osallistumisen aste on osallistuja havainnoijana, jolloin pyrkimyksenä on saada kokonaisvaltainen kuva tutkittavien elämästä osallistumalla ryhmän elämään, mutta vain havaintojen tekijänä ja kysymysten esittäjänä. Käytimme kyseistä menetelmää, koska tutkimuksemme tehtävänä on esitellä Halti -projekti. Osallistuvan havainnoinnin avulla saimme kirjattua oppilaiden, järjestäjien ja vaelluksella mukana olleiden vanhempien ulospäin näkyviä tuntemuksia. Havainnoinnin lisäksi järjestimme kahtena iltana vaelluksella ryhmätoimintarasteja järjestäjän pyynnöstä. Pyrimme keskittymään vaelluksella observointiin, jotta mitään tärkeää ei jäisi havaitsematta.

#### 7.4 Aineiston keruun vaiheet

Toteutimme aineistonkeruun useassa osassa (kuvio 2). Ensimmäisessä osassa keräsimme vastauksia oppilailta ja opettajilta kyselylomakkeiden avulla Hatsalan koululla Kuopiossa. Ennen varsinaista kyselyn suorittamista testasimme oppilaille suunnattua kyselyä yhdellä kohderyhmään kuuluvalla oppilaalla ja opettajien kyselyä yhdellä kohderyhmään kuulumattomalla opettajalla. Tällä pyrimme siihen, että kysymykset ovat ymmärrettäviä. Pilottikyselyt vahvistivat lomakkeet käyttökelpoisiksi. Ennen tätä hetkeä olimme suunnitelleet ja tarkistuttaneet kyselyä syksyn 2003 aikana sen hetkisen tutkimuksemme ohjaajan avustuksella. Olisimme halunneet testata kyselyjämme suuremmalla oppilasmäärällä, mutta se ei osoittautunut mahdolliseksi Halti -projektin ainutlaatuisuuden takia. Tällä tarkoitamme sitä, että projektissa mukana olleet oppilaat olivat ainoita, jotka tiesivät mikä Halti -projekti on ja ennakkokysely suoritettiin projektin ollessa jo käynnissä.

Opettajille jätimme kyselyt 12.1.2004 (liite 7). Jaoimme kyselylomakkeet suoraan niille opettajille, joiden olimme kuulleet olevan halukkaita olemaan osallisena projektissa. Opettajat saivat vastata kyselyyn viiden päivän ajan ja vastattuaan he palauttivat lomakkeet sovitettuun paikkaan koulun kansliaan 16.1.2004 mennessä. Yhtä opettajaa lukuun ottamatta kaikki palauttivat kyselyt sovitusti. 14.1.2004 haastattelimme projektin pääjärjestäjää Kuopiohallin kahviossa. Nauhoitimme haastattelun haastateltavan luvalla. Haastattelun paikka ja ajankohta olisi voinut olla rauhallisempi, koska haastateltavalla oli varattu haastatteluun aikaa 45 minuuttia kiireiden johdosta ja ympäristönä Kuopiohalli oli hieman meluista. Saimme kuitenkin haastattelun hyvin suoritettua ja äänenlaatu nauhalla oli hyvä.

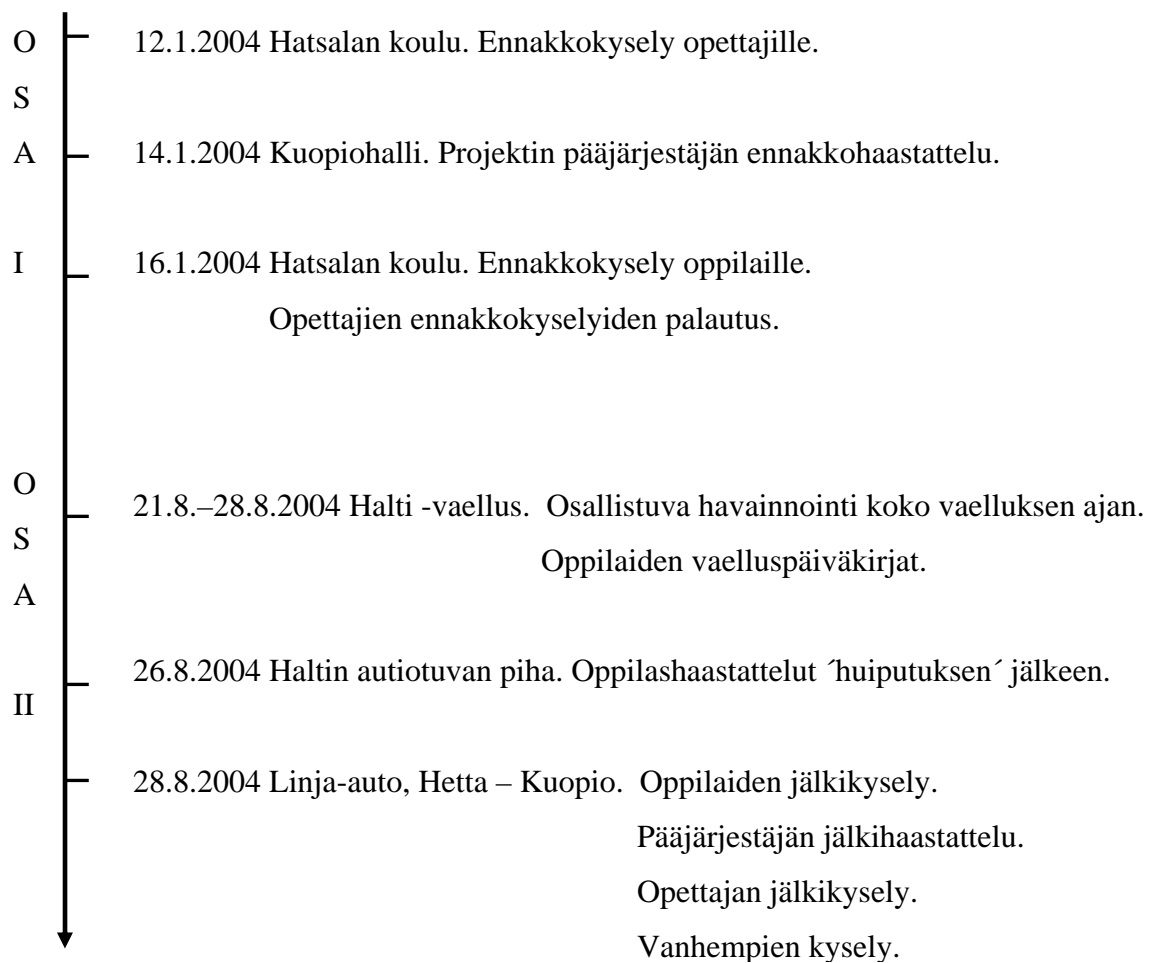
Kutsuimme Halti -projektiin osallistuvat oppilaat välitunnilla koulun juhlasaliin 16.1.2004. Esittelimme itsemme, tutkimuksemme tarkoituksen pääpiirteissään ja oppilaiden roolin osana tutkimustamme. Jaoimme kyselyt ja ohjeistimme samalla oppilaita, jos kysyttävää ilmeni. Vastattuaan kyselyymme, oppilaat palauttivat lomakkeet suoraan meille. Onnistuimme saamaan lähes kaikki oppilaat vastaamaan ennakkokyselyyn. Ajallisesti kyselyyn meni noin 5-10 minuuttia. Ajan ja paikan valinta onnistui olosuhteisiin nähden hyvin, koska oppilaat jaksoivat keskittyä kyselyyn ja ympäristönä juhlasali oli rauhallinen paikka suorittaa kysely.

Litteroimme pääjärjestäjän haastattelun ja purimme opettajille ja oppilaille suoritettujen kyselyiden vastauksia. Vastausten pohjalta laadimme kysymyksiä vaelluksen jälkeen suoritettaviin kyselyihin ja haastatteluihin. Suoritimme jälkikyselyt oppilaille, vaellukselle osallistuneelle opettajalle (liite 8) sekä vaelluksella mukana olleille oppilaiden vanhemmille (liite 9). Järjestäjää haastattelimme paluumatkalla vaelluksen jälkeen (liite 10). Ennen Halti -vaellusta teimme itsellemme listaa projektin kulusta. Listasimme järjestäjältä saamiemme tietojen pohjalta kaiken sen, mitä projektissa oli tehty ennen vaellusta ja mitä tulee vielä tapahtumaan. Tämä selkiytti kokonaiskuvan hahmottamista Halti -projektista.

Halti -vaellus toteutui 21.8.–28.8.2004. Vaelluksen aikana pidimme päiväkirjaa havaintoihimme pohjautuen muun muassa oppilaiden mielialasta, tapahtumista, toiminnasta ja yhteistyöstä. Havainnoimme myös pääjärjestäjää ja mukana olleita vanhempia, toisin sanoen teimme havaintoja kaikista vaelluksella mukana olleista tahoista ja kaikesta, mitä vaelluksella tapahtui. Suoritimme yhdelle pojalle ja yhdelle tytölle puolistrukturoidun haastattelun Haltin valloituksen jälkeen. Nauhoitimme haastattelut oppilaiden suostumuksella. Haastattelurunko oli laadittu ennen vaellusta. Oppilaat tuntuivat hieman jännittävän haastattelutilannetta ja vastaukset jäivät melko niukoiksi kummallakin haastateltavalla. Valitsimme haastateltavat satunnaisesti.

Paluumatkalla takaisin Kuopioon suoritimme bussissa jälkikyselyt oppilaille, vanhemmille ja mukana olleelle opettajalle. Tämän lisäksi haastattelimme pääjärjestäjää. Saimme kaikilta kyselyt takaisin ja haastattelu onnistui bussissa hyvin. Oppilaat jaksoivat keskittyä vastaamaan kiitettävästi kyselyyn, vaikka takana oli pitkä ja osittain vaativa erävaellus. Litteroimme pääjärjestäjän jälkihaastattelun pian vaelluksen jälkeen.

KUVIO 2. Aineistonkeruun vaiheet aikajanalla.



## 7.5 Aineiston analysointi

Tapaustutkimuksessa pyritään etsimään vastauksia kysymyksiin kuinka ja miksi. Tapaustutkimus ei rajoita eri aineistonkeruumenetelmien käyttämistä. Tutkijan täytyy tiedostaa, että tapaustutkimukselle ei ole olemassa yhtä ainoaa analyysimenetelmää, vaan kullakin aineistonkeruumenetelmällä on omanlaisensa analyysimenetelmät. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 159–160.) Olemme käyttäneet monipuolisesti erilaisia aineiston analyysimenetelmiä, koska kerätty aineistomme vaatii sitä. Analysoimme erikseen kyselylomakkeet, osallistuvan havainnoinnin sekä haastattelut. Aineistoista saatuja tuloksia esitämme pääosin luvussa 9 Odotuksia ja kokemuksia Halti -projektista, mutta lainauksia oppilaiden vaelluspäiväkirjoista ja haastatteluista käytämme jo luvussa 8 Halti -projektin kuvaus.

### 7.5.1 Kyselylomakkeiden analysointi

Oppilailla suoritettut kyselyt ovat osittain luokiteltuja tarkoittaen valmiita vastausvaihtoehtoja (liitteet 3 ja 4). Kyselylomake oli strukturoitu lukuun ottamatta yhtä avointa kysymystä sekä ennakko- että jälkikyselyssä. Tyypittelimme ennakkokyselyn muodostaen sukupuolittain kolme oppilastyyppeä. Eskolan ja Suorannan (1998, 182–184) mukaan tyypittely tarkoittaa samankaltaisuuksien etsimistä ja tiivistämistä, jolloin syntyviin tyypeihin sisällytetään asioita, joita yksittäisissä vastauksissa ei ole.

Muodostimme tyypit oppilaiden odotuksia kartoittaessamme sen mukaan, kuinka paljon oppilaat raportoivat omaavansa retkeilykokemusta. Kahden kysymyksen osalta käsittelemme oppilastyypin vastauksia vastauspareina, koska halusimme selvittää onko tietyllä tavalla vastanneen oppilaan vastauksilla yhteyttä. Esimerkiksi, jos oppilas on vastannut b kysymyksessä 3, niin miten hän on vastannut kysymykseen 4 ja ovatko toiset oppilaat vastanneet samalla tavoin.

Oppilaiden jälkikyselyssä vaelluksen jälkeisenä päivänä kysyimme kyselylomakkeella heidän kokemuksiaan vaelluksella. Käytimme jälkikyselyn analysoinnissa teemoittelua, joka tarkoittaa sitä, että aineistosta nostetaan esiin tutkimusongelmaa valaisevia teemoja, jolloin on mahdollista vertailla tiettyjen teemojen esiintymistä ja ilmenemistä aineistossa. (Eskola & Suoranta 1998, 175–176). Muodostimme vastauksia tarkasteltuamme kaksi pääteemaa, joihin oppilaiden kokemukset ovat jaoteltavissa. Nämä teemat ovat mukavat ja epämiellyttävät kokemukset. Oppilaiden raportoimat kokemukset on poimittu useasta eri kysymyksestä, joista yksi oli avoin ja loput strukturoituja.

Opettajille ja vanhemmille laaditut kyselylomakkeet muotoutuivat erilaisiksi verrattuna oppilaiden kyselyihin. Kaikki kysymykset olivat avoimia, joten niitä analysoimme teemoittelun avulla. Avointen kysymysten vastauksista muodostamme teemoja, jotka esiintyvät useissa eri vastauksissa ja tämän jälkeen teemojen avulla selitämme vastausten yleisiä linjoja, esimerkiksi kysyttäessä vanhemmilta heidän motiivejaan osallistua Halti -vaellukselle.

### 7.5.2 Osallistuvan havainnoinnin analysointi

Suoritimme osallistuvaa havainnointia koko Halti -vaelluksen ajan. Osallistuva havainnointi on subjektiivista toimintaa ja se voi olla hyvinkin valikoivaa. Tutkijan ei tulisi vaikuttaa liiaksi tutkittavien elämään ja toimintaan, vaikka ennako-odotukset suuntaavat havainnointia. (Eskola & Suoranta 1998, 103.) Hirsjärvi ym. (2002, 203) näkevät, että osallistuvassa havainnoinnissa tutkija toimii ja osallistuu toimintaan tutkittavien ehdoilla.

Kirjasimme tutkimuksessamme havaintojamme päivittäin päiväkirjaan. Havainnointimme kohdistui oppilaiden toimintaan, vuorovaikutukseen sekä mielialaan vaelluksen aikana. Oppilaiden lisäksi havainnoimme myös järjestäjän toimintaa ja ohjeistuksia sekä oppilaiden vanhempien toimintaa. Havainnoinnin avulla kirjasimme muistiin sellaisia asioita, jotka olivat mielestämme olennaisia tutkimuksen kannalta. Olimme osana tutkittavaa ryhmää, jolloin myös meille muodostui roolit. Hirsjärvi ym. (2002, 203) näkevät tämän tyyppilisenä havainnoivalle tutkimukselle, jolloin tutkijat astuvat ikään kuin tutkittavien kulttuuriin.

### 7.5.3 Haastattelujen käsittely ja analysointi

Haastattelimme Halti -projektin pääjärjestäjää sekä ennen vaellusta että vaelluksen jälkeen. Tämän lisäksi suoritimme kaksi oppilashaastattelua vaelluksella. Litteroimme tarkasti kaikki suorittamamme haastattelut. Tämän jälkeen teemoittelimme pääjärjestäjän haastattelut, jolloin aineiston lukeminen on helpompaa ja kiinnostavampaa. Lähdimme liikkeelle aineistolähtöisesti eli meillä ei ollut teoreettisia etukäteisoletuksia (Eskola & Suoranta 1998, 151). Pääjärjestäjän litteroidun ennakkohaastattelun avulla kuvasimme hänen odotuksiaan ja tavoitteitaan omina teemoinaan. Jälkikyselyn litteroidusta tekstistä nousi esiin kaksi teemaa, jotka ovat pääjärjestäjän kokemukset Halti -vaellukselta ja hänen arvionsa koskien Halti -projektia kokonaisuutena.

## 8 HALTI -PROJEKTIN KUVAUS

Halti -projekti oli noin kahden vuoden mittainen elämyksellisen Halti -vaelluksen suunnittelu, toteutus ja arviointi. Projekti oli suunnattu Kuopion Hatsalan klassillisen koulun yläluokkien oppilaille ja heidän vanhemmilleen. Oppilaat olivat projektin alkaessa 7. luokalla ja Halti -vaelluksen toteutuessa 9. luokalla. Tutkijat osallistuivat projektiin observoijina, sekä elämyksellisen oheistoiminnan järjestäjinä vaelluksella.

### 8.1 Tavoitteet ja lähtökohdat Halti -projektissa

Järjestäjät halusivat tarjota oppilaille kokemuksia ja elämyksiä luontoympäristössä. Tarkoituksena oli herättää retkeilyharrastusta ja kehittää retkeilytaitoja, kuten nuotiontekoa, tellassa yöpymistä ja oikeanlaisten varusteiden valintaa. Järjestäjät halusivat tarjota oppilaille tietoa luonnosta ja selviytymisestä erävaelluksesta yhdellä repullisella varusteita ja muonaa. Heidän yhtenä tavoitteena oli laittaa oppilaat miettimään, että hyvinvointi ja onnistumisen kokemukset voivat syntyä yksinkertaisista asioista. Järjestäjät halusivat opettaa projektin kautta oppilaille arkielämän selviytymistaitoja, joihin esimerkiksi kuuluvat liikkuminen ja pärjääminen huonossa kelissä ja ensiaputaidot. Projektin järjestäjät olivat suunnitelleet Halti -projektin kaltaista projektia toteutettavaksi jo kerran aiemmin eri oppilasryhmälle. Aiempi yritys ei koskaan toteutunut, mutta Halti -projekti toteutui.

Kuopion Hatsalan klassillisen koulun syksyllä 2002 aloittaneista seitsemäsluokkalaisista ilmoittautui Halti -projektiin alun perin mukaan yli 120. Tarkempi harkinta karsi joukkoa ja vuoden 2003 lopulla mukana valmentautumisohjelmassa oli noin 40 oppilasta ja 20 vanhempaa sekä yksi opettaja. Halti -vaellukselle osallistui kaiken kaikkiaan 40 henkilöä, joista kolme oli järjestäjiä ja 11 oppilaiden vanhempia. Oppilaita oli mukana 26, joista yksi oli australialainen vaihto-oppilas.



## 8.2 Halti -projektin tapahtumat ennen vaellusta

Halti -projekti käynnistyi onnistuneesti syksyllä 2002 järjestäjän lähettäessä tiedotteen projektista Hatsalan koulun 7. luokan luokanvalvojille. Tiedote sisälsi retken ajankohdan, paikan ja sijainnin, retkimaaston kuvailua ja varustetietoutta. Tiedotteessa tuotiin esille myös tietoa Halti -vaellukselle valmistavista tapahtumista. Luokanvalvojat informoivat edelleen oppilaita syys-lokakuun 2002 aikana järjestettävästä tiedotustilaisuudesta, jonka jälkeen alkoi ilmoittautuminen projektiin. Tästä alkoi valmistautuminen vaellukselle Haltilla. Ennen Halti -vaellusta järjestettiin kymmenen valmistavaa osaa. Oppilaiden tuli osallistua vähintään kahdeksaan harjoitukseen.

Ensimmäisenä valmistavana osana 13.12.2002 oli oppilaille suunnattu opetustuokio koulun salissa, jonka aiheena oli ulkopukeutuminen, ryhmässä toimiminen sekä yhteiset pelisäännöt. Pian tämän jälkeen näitä asioita opeteltiin käytännössä Kuopion Kolmisopen ja Pilpan maastossa 16.12.2002. Uusia aiheita olivat liikkuminen maastossa ja äänen perusteella suunnistaminen pimeässä.

Kolmas valmistava osa sisälsi Finland Ice Marathonin Kallavedellä 27.2.2003. Tämän retkiluistelukokemuksen tarkoituksena oli painottaa oppilaille pitkäkestoisen suorituksen toteuttamista ajatuksella ”ei vauhti vaan sitkeys”. Neljäntenä valmistavana osana oli leiriytymisharjoitus ja yöpyminen teltoissa toukokuussa 2003. Fyysistä ja henkisen kestävyuden testaamista varten oli ohjelmassa ½ -marathon kävellen tai juosten 6.9.2003. Tämä toteutettiin Kuopion Rauhalahdessa järjestetyn savusauna –marathonin yhteydessä. Ennen puolimarathonia oppilaat saivat pukeutumis-, ravinto- ja varusteohjeita.

Pilpan pihassa järjestettiin 12.9.2003 yön yli -leiriytymisharjoitus, jonka tarkoituksena oli testata omia makuupusseja ja teltoja. 16.2.2004 järjestettiin koululla retkiruoka- kurssi, jonka järjesti Puijon Ladun Risto Tomminen. Pääteemana oli hyvä retkiruoka, joka on ravitsevaa ja kevyttä kantaa. Kurssi oli tarkoitettu sekä oppilaille että mukaan lähteville vanhemmille.

Oppilaat osallistuivat 26.2.2004 sitkeysharjoitteluun, joka järjestettiin noin kolme tuntia kestävästä luistelu- tai hiihtoretken muodossa osana koulun liikuntapäivää. Maaliskuussa

2004 oli ohjelmassa ensiapukurssi ja huhtikuussa 2004 järjestettiin retkeily- ja Lappitie-touden teoriaosa. Viimeinen valmistava harjoitus oli 21. – 23.5.2004 pidetty harjoitusleiri Rautavaaralla.

### 8.3 Halti -vaellus

#### 8.3.1 Matka Kilpisjärvelle ja ensimmäinen vaelluspäivä

Lähtö Kuopiosta kohti Kilpisjärveä tapahtui 21.8.2004 Hatsalan koulun pihasta. Ilmapiiri lähtijöillä oli odottava ja iloinen. Matkalla oppilaat tekivät koulutehtäviä ja opettaja antoi ohjeita jokaiselle telttakunnalle leirikoulupäiväkirjan kirjoittamisesta vaelluksen aikana. Matkapäivään järjestäjät olivat suunnitelleet tietokilpailun ja yksi järjestäjistä tarjosi tietoa Lapista, sen luonnosta sekä eläinkunnasta ja kasvillisuudesta. Yöksi ryhmä suuntasi Muonion Harrinivaan, jossa odotti sauna sekä järjestäjän ohjeistus pelisäännöistä ja seuraavan aamun aikataulusta. Yhden telttakunnan mielestä ensimmäisen päivän tapahtumilla oli vaikutusta ryhmähengen muodostumiseen.

*”Ryhmähenki vahvistui päivän mittaa. Päivä oli rento odottikin seuraavaa päivää innolla. Harrinivan lomakylä oli tosi mukava. Nnuotiolla oli mukava oleskella ja jutella.”*

Ryhmän matka jatkui 22.8.2004 Harrinivasta Kilpisjärven luontokeskukselle, jossa ryhmälle järjestettiin esitys Kilpisjärven alueen luonnosta. Ensimmäinen lounas retkikeittimillä valmistettiin luontokeskuksen pihassa, minkä jälkeen otettiin ryhmäkuvat ja aloitettiin vaellus. Ensimmäinen vaelluspäivä eteni reittiä Kilpisjärvi – Tsahkaljärvi – Saarijärvi ja matkaa kertyi noin 12 kilometriä nousuvoittoisella ja kivikkoisella polulla. Keli oli sateinen ja kolea sekä ajoittain kova tuuli vaikeutti etenemistä. Ryhmä venyi pitkäksi ja myös tunnelmat alakuloiset.

*”Voisinpa sanoa, että sää on aika perseestä. Kaaduin matkan aikana kahdesti.”*

*” ..teltassa ollessamme löimme kättä päälle siitä, että matka on tuhoon tuomittu. Olimme hysteerisessä olotilassa, mutta makuupussit olivat onneksi lämpimiä.”*

Ryhmä leiriytyi sateessa Saarijärven autiotuvan läheisyyteen, josta telttapaikkojen löytäminen oli hankalaa johtuen kivikkoisesta maastosta. Mielialat nousivat tuvan lämmössä ruokailtaessa ja kuivien sekä lämpimien vaatteiden ansiosta.

### 8.3.2 Toinen ja kolmas vaelluspäivä

Toiselle vaelluspäivälle 23.8.2005 matkaa kertyi noin 9 kilometriä Saarijärveltä Kuonhjarjohkaan. Päivämatkasta noin kuusi kilometriä oli nousua. Sää oli aamulla poutainen, mutta matkan edetessä vesi- ja räntäsade piiskasi vasten kasvoja. Lämpötila oli matala, 2-6 astetta, ja tuuli sai kelin tuntumaan jäätävältä. Kuonhjarjohkan autiotuvalla järjestäjät antoivat oppilaille palautetta, kuinka autiotuvilla toimitaan. Tähän vaikutti myös muiden vaeltajien ´avautuminen´ ryhmän käytöksestä ja varusteiden sijoittelusta tuvassa sekä tuvan ulkopuolella. Edellä mainitusta huolimatta oli nähtävissä, että ryhmähenki nousi koko ryhmän keskuudessa.

*”Ilta meni taas kavereihin tutustumisessa ja niiden kanssa höpötellessä.”*

Kolmannen vaelluspäivän 24.8.2005 reitti eteni Kuonhjarjohkasta Meekonjärvelle ja pituutta sille kertyi noin 10 kilometriä. Eteneminen oli helpompaa kuin edellisinä päivinä, koska maasto oli helppokulkuista, laskuvoittoista nummea ja sää poutainen sekä lämpimämpi kuin edellisinä päivinä. Lähtö Kuonhjarjohkasta tapahtui kolmessa eri ryhmässä tunnin välein. Huikeat maisemat ja hyvä ilma nostivat mielialaa matkan aikana.

*”Matkalla meitä piristi näkemämme porot, pieni vesiputous ja satumaisen kauniit maisemat.”*

Meekonjärven autiotuvalta käsin pienet ryhmät tekivät retkiä läheisille tuntureille, joista suurin osa suuntautui jylhän Saivaaran huipulle. Tutkijat järjestivät illalla elämyksellisiä

ryhmätoimintarasteja koko porukalle Meekonjärven autiotuvan pihassa. Kilpailupäivän ensimmäisen rastin tehtävä oli järjestäytyä narun päälle sukunimen alkukirjaimen mukaan ryhmittäin. Toisen rastin tehtävä oli saada kokonainen spagetti tyhjään tulitikkuuskiin mahdollisimman nopeasti eli käytännössä keittää se trangiolla rikkomatta sitä. Ryhmät tykkäsivät rasteista ja tunnelma oli illalla vapautunut.

*”Leiripaikka oli suoraan sanoen paratiisi. Kaikki oli niin kaunista ja ensimmäistä kertaa koko matkan aikana tuntui 100% ettei haluaisi olla missään muualla kuin sillä hetkellä on. Kyllä monet ihmiset ovat jääneet paljosta paitsi.”*

*” Illalla ulkona liikunnanohjaajamme Mikko ja Juha järjestivät ryhmäkilpailuja. Ne olivat todella mukavia, mutta siellä ilmeni selvää huijausta!”*

Havaitsimme, että autiotuparutiinit alkoivat sujua paremmin, vaikka tila oli ahdas. Kaikki halukkaat mahtuivat viettämään iltaa tupaan, koska siellä ei ollut muita vaeltajia. Tässä vaiheessa oppilaat olivat jo tutustuneet hyvin toisiinsa ja tunnelma oli leppoisa, vaikka he olivat eri luokilta.

### 8.3.3 Haltin huippu lähestyy

Neljäs vaelluspäivä 25.8.2005 eteni reittiä Meekonjärvi-Pihtusköngäs-Pihtusjärvi. Päivämatkaksi kertyi noin 12 kilometriä, josta alku oli loivaa, kivikkoista nousua ja viimeiset kolme kilometriä tasaista. Sää oli hieno, aamulla puolipilvistä ja illalla aurinkoista. Pihtuskönkään vesiputouksella koko ryhmä pysähtyi ruokailemaan ja projektin järjestäjät antoivat jokaiselle oppilaalle leirikoulukasteen, joka oli merkintä hiilen palasella kasvoihin ja roiskaisu pihtuskönkään vettä kasvoille. Illaksi ryhmä suuntasi Pihtusjärven autiotuvalle aurinkoisessa säässä, joka nosti mielialoja selkeästi. Tuvalla ilmeni purnausta, kun kukaan ei saanut mennä sisälle ennen kuin kaikki vaeltajat olivat saapuneet Pihtusjärvelle. Päivällinen valmistettiin tarkoituksella tuvan pihalla, jolloin autiotupa jäi vapaaksi muille käyttäjille.

Tutkijat järjestivät toiset kaksi elämyksellistä ryhmätoimintarastia Pihtusjärven tuvan pihassa. Rasteina olivat muistiviesti ja hämähäkinseitti (kuva 1). Muistiviestissä ryhmien tehtävänä oli yksi jäsen kerrallaan käydä lukemassa noin 20 metrin päässä sijainneelta sanataululta mahdollisimman monta sanaa. Sanat tuli muistinvarassa kirjoittaa lähtöpaikalla tyhjälle sanataululle täsmälleen samassa järjestyksessä. Nopeimmin tyhjän sanataulun oikein täyttänyt joukkue sai maksimipisteet tästä kilpailusta. Hämähäkinseitti -kilpailun tarkoituksena oli siirtää kaikki joukkueen jäsenet muiden joukkueen jäsenten avustuksella yli, ali tai läpi tekemästämme hämähäkinseitistä koskettamatta sitä. Seitissä oli erikokoisia aukkoja ja yhtä aukkoa sai käyttää vain kerran. Joukkue, joka suoriutui tehtävästä nopeimmin vähimmillä virhepisteillä, sai maksimipisteet. Kisailut olivat kilpailuhenkisiä, mutta meidän tarkoituksenamme oli kohottaa projektilaisten ryhmähenkeä ja tarjota elämyksiä ryhmätoimintarastien muodossa. Etenkin oppilaat pitivät pitämistämme ryhmätoimintarasteista, joka ilmeni heidän päiväkirjoistaan poimituista otoksista.

*”Tänään oli taas joukkuekilpailuja ulkona. Oli hämähäkinseitti ja sitten oli joku viestin tapainen... Oli ihan todella hauskaa!”*

Kuva 1. Ryhmä 'hämähäkinseitti' -toimintarastilla Pihtusjärven autiotuvan pihalla.



Viidentenä vaelluspäivänä 26.8.2004 matka jatkui kohti Haltia. Sää oli ajoittain aurinkoisen lämpötilan pysytellessä 1-6 asteen tienoilla. Näkyvyys oli täydellinen, joka lupaili mahtavia näkymiä Haltin huipulta. Matkaa koko päivälle kertyi noin 14 kilometriä, josta

nousua oli noin 600 metriä. Ryhmä vaelsi Pihtsusjärveltä Haltin kämpälle, jonka pihassa ruokailtiin ennen Haltin ´huiputusta´. Ryhmä valmistautui tunturin valloitukseen odottavin ja innokkain mielin, koska koko projektin huippuhetki oli näkyvissä. Järjestäjät halusivat ryhmän nousevan huipulle yhdessä, mutta osa ryhmäläisistä protestoi huiputusta koskevia sääntöjä vastaan kritisoidulla äänekkäästi.

Haltin lumipeitteinen huippu saavutettiin ihanteellisissa olosuhteissa auringon paistaessa. Havaitimme huiputuksen olleen osallistujille vaikuttava elämys. Tyytyväisyys Haltin huiputuksen onnistumisesta ilmeni iloisina ilmeinä ja vapautuneena tunnelmana.

*”Ylhäällä oli loistonäkymät ja keli oli täydellinen.”*

Maisemia Haltin laelta jäätiin ihastelemaan pitemmäksi aikaa ja samalla otettiin ryhmäkuvia (kuva 2). Halti -projektin yksi tavoite täyttyi onnistuneesti, kun kaikki saivat kirjoitettua nimensä kirjaan, joka sijaitsee peltilaatikossa Haltin laella.

Kuva 2. Ryhmäkuva Halti –tunturin huipulla.



Paluu alas Haltin kämpälle suoritettiin pienissä ryhmissä, joista osa jäi ihastelemaan maisemia Haltin rinteille toisten kiirehtiessä nopeammin takaisin tuvalle. Iloiset mielialat huiputuksen johdosta näkyivät hyvin oppilaiden kirjoituksissa.

*”Huipulta alas tullessa kesti enemmän aikaa kun ylös tullessa, koska tuli oltua lumi sotaa ja ihailtua maisemia.”*

*”Matkalla Haltilta alas tunsin kuin syntyväni uudelleen vuorikauriina, nimitäin en jaksanut kulkea muiden mukana matelevaa vauhtia, vaan lähdin juoksemaan rinnettä alas hyppien kivien yli ja loikkien kuin pähkähullu.”*

Palattuamme takaisin tuvalle, haastattelimme kahta oppilasta. Kysyimme päällimmäisiä tunteita kyseisessä vaelluksen vaiheessa. Vastaukset olivat varsin positiivisia.

*”No joo, on ne ihan hyvät. Tota.. että on ollu paljon hauskeempaa, mitä aatelin ja tällein.”*

Sääolot olivat toisen oppilaan tunteuksissa päällimmäisenä.

*”No, sää on hyvä ja lämmintä on ollu. Sää on ollu... Hyvät tässä.. Ei paljon paremmalta vois tuntuakaan.”*

Järjestäjät halusivat majoittaa oppilaat ryhmälle ennalta varattuun varaustupaan. Osa ryhmästä majoittui autiotuvan puolella ja muutamat löysivät telttapaikan kivikkoisesta tuvan ympäristöstä. Tulevaa aamua valmisteltiin jo illalla, että päästäisiin ajoissa liikkeelle vaativaan viimeiseen vaelluspäivään. Varaustuvan puolella oli tunnelmallisen ahdasta, mistä oppilaat pitivät.

*”Kun kaikki olivat ahtautuneet ylös oli tunnelma erittäin tiivis.”*

*”Riehuimme varaustuvan sängyissä, jotka kaikki oli varattu meidän porukalle! Itsekin sain nukkua sisällä ensimmäistä kertaa koko matkalla. Illalla oli taas kaunis auringonlasku!”*

#### 8.3.4 Viimeinen vaelluspäivä ja paluumatka Kuopioon

Kuudes ja viimeinen vaelluspäivä 27.8.2004 oli pisin ja rankin, koska matkaa kertyi 22 kilometriä. Herätys tapahtui kello 5.15, huomattavasti aikaisemmin, kuin aiempina aamui-

na. Matka eteni pilvipoutaisessa säässä lämpötilan vaihdellessa 4–12 asteen välillä. Alkumatka valettiin poluttomassa tunturimaastossa Suomen ja Norjan tuntureiden rinteillä. Loppumatka käveltiin hiekkatietä pitkin, joka osoittautui haastavaksi päätökseksi vaellukselle. Maisemat olivat upeat ja vehreät meren läheisyydestä johtuen.

*”Kävely hiekkatiellä oli jalalle rasittavaa ja voimia vievää. Onneksi ei satanut ja maisemat olivat kauneimmat mitä koskaan on nähnyt.”*

Linja-auto oli sovitusti odottamassa Halti -projektilaisia Kåfjorddalenissa ja sen havaitseminen laaksossa oli useille helpottava näky.

*”Ja miten hienoa oli nähdä bussi!!!! Se tunne oli uskomaton. Koko vaeltaminen oli silloin ohi. Se oli siinä. Koko 78 km vaellus oli kokonaan päätöksessään.”*

Kaikkien saavuttua linja-autolle, ajoimme Suomen puolelle reittiä Kåfjordbotten – Skibotten – Kilpisjärvi – Hetta. Jäämeren maisemat palkitsivat nuutuneet vaeltajat. Tunnelma linja-autossa oli väsynyt, mutta onnellinen onnistuneen vaelluksen johdosta. Kilpisjärvellä ryhmää odotti sauna ja ruokailu Kilpisjärven retkeilyhotellissa. Näistä nautinnoista monet olivat haaveilleet pitkään vaelluksen aikana.

*” En ole ikinä odottanut niin paljon saunaa kun silloin. Ja kun sai kunnan ruokaa viikon jälkeen ei mikään enää voinut olla paremmin.”*

Yöksi ryhmä suuntasi Enontekiön Hettaan mökkikylään, jossa projektilaiset nukkuivat hyvin. Ajopäivän 28.8.2004 aikana Hetasta Kuopioon oli ohjelmassa tutkijoiden järjestämien elämyksellisten ryhmätoimintarastien palkintojen jako. Matkan aikana kiitosta saivat niin järjestäjät kuin muutkin mukana olleet projektilaiset. Tuliaisista oli ostettu Lapin puodeista, jonka jälkeen matka jatkui Kuopioon. Havainnoimme, että Halti -projektiin osallistuneet olivat tyytyväisiä ja leirikoulu oli onnistunut.



#### 8.4 Leirikoulutehtävät

Halti -projekti kuului oppilaiden osalta koulutyöhön. Oppilaille oli annettu koulutehtäviä, jotka piti palauttaa vaelluksen jälkeen. Osa oppilaista teki tehtäviä matkan aikana linja-autossa. Oppilaat kirjoittivat vaelluksella päiväkirjaa, johon mukana ollut opettaja antoi ohjeet. Tarkoituksena oli kirjata telttakunnittain tapahtumat ja tuntemukset vaelluksen jokaiselta päivältä. Oppilaat olivat itse vastuussa päiväkirjan kirjoittamisesta parhaaksi katsomanaan aikana. Opettaja suositteli, että päivän tapahtumat ja tuntemukset kirjoitettaisiin tuoreeltaan joka ilta.

Päiväkirjat kirjoitettiin erillisiin vihkoihin. Palattuaan takaisin Kuopioon oppilaiden tehtävänä oli kirjoittaa vaelluspäiväkirjat puhtaaksi tietokoneella ja toimittaa vaelluksella mukana olleelle opettajalle. Kaikkien telttakuntien vaelluspäiväkirjat koottiin yhteen ja niitä käytettiin osana Halti -vaelluksesta tehtyä multimedia esitystä.

Järjestäjät tekivät yhdessä oppilaiden kanssa multimediaesityksen Halti -vaelluksesta. Oppilaat lukivat katkelmia päiväkirjoista ja kertoivat vaelluksella syntyneitä juttuja. Järjestäjät liittivät multimediaesitykseen musiikkia, valokuvia ja tekstiä. Esitys sisältää koko Halti -vaellusmatkan kronologisesti etenevänä kertomuksena, jota elävöitetään oppilaiden päiväkirjoista lainatuilla katkelmilla, musiikilla, tekstillä ja kuvilla. Kaikille projektiin osallistuneille jaettiin cd-levy, joka sisältää edellä mainitun multimediaesityksen, kaikki oppilaiden vaelluspäiväkirjat, kaikki vaelluksella otetut kuvat ja videot. Lisäksi cd-levyltä löytyy Halti -vaelluksesta tehdyt radiolähetykset ja lehtijutut.

Jokainen projektilainen sai Haltin huipulla järjestysnumeron kirjoittaessaan nimensä kirjaan, joka ilmoitti, monesko kävijä kukin oli. Halti -projektin järjestäjät kirjasivat jokaisen projektilaisen järjestysnumeron, jonka pohjalta jokaiselle retkikunnan jäsenelle jaettiin myöhemmin kunniakirja, jossa oli ryhmäkuva, retkikunnan jäsenen nimi sekä valloitusnumero (liite 1).

### 8.5 Halti -projekti mediassa

Halti -projekti herätti kiinnostusta mediassa. Kuopion alueen paikallislehti Savon Sanomat uutisoi projektista ja Radio Suomen Kuopion taajuus lähetti päivittäin raportin vaelluksen edetessä. Jokaisessa raportissa oli haastateltava tai haastateltavia. Useimmissa radiolähetyksissä oli mukana järjestäjä, mutta myös oppilaat, yksi äiti ja toinen meistä oli äänessä lähetyksissä kertomassa vaelluksen etenemisestä, tuntemuksista ja omasta roolista vaelluksella.

Savon Sanomat uutisoi Halti -vaelluksesta sivun mittaisessa jutussaan ”Pastan voimalla Haltille”. Lehtijutun sisältö koostui projektin esittelystä, itse vaelluksesta ja Haltin huiputuksesta sekä osallistujien tuntemuksista. Juttua oli kuvitettu neljällä kuvalla, joista suurin on Haltin huipulla otettu ryhmäkuva (liite 2).

## 9 ODOTUKSIA JA KOKEMUKSIA HALTI -PROJEKTISTA

### 9.1 Oppilaiden odotuksia ennen vaellusta

Luokittelimme oppilaat sekä sukupuolen että aiemman retkeilykokemuksen perusteella. Tämän mukaan muodostui kolme tyyppiä kummallekin sukupuolelle. Näitä olivat paljon, vähän tai ei ollenkaan retkeilykokemusta omanneet oppilaat. Ensimmäiseksi tarkastelimme tyypeittäin, miten oppilaat uskoivat selviytyvänsä kuntonsa puolesta Halti -vaelluksella. Toiseksi tarkastelimme, millaisia olosuhteita oppilaat odottivat vaelluksen aikana. Olosuhteilla tarkoitimme muun muassa sääoloja, maastoa ja korkeuseroja. Kolmanneksi kartoitimme, mitä oppilaat odottivat vaellukselta.

Paljon retkeilykokemusta raportoineita poikia oli noin kolmannes. Näistä pojista muutama uskoi selviytyvänsä vaelluksesta ”leikitellen” ja he odottivat olosuhteiden olevan ”naurettavan helpot” valitessaan kyseiset vaihtoehdot. Näin vastanneet pojat saattoivat verrata omaa kuntoaan muihin oppilaisiin, jotka olivat mukana projektissa. Toisaalta he saattoivat olla aktiivisesti urheilevia nuoria, jolloin heidän kunnon voi olettaa olevan hyvä. Heidän vastauksissaan on nähtävillä eräänlainen ylimielisyys omista kyvyistään suoriutua vaelluksesta ilman mitään vastoinkäymisiä tai sitten heillä ei ole realistista tietoa ’käsivarren’ Lapin erämaaoiloista. Paljon retkeilykokemusta omaavien poikien tyyppiin kuului kaksi poikaa, jotka myös raportoivat selviytyvänsä kuntonsa puolesta ”leikitellen”. He puolestaan odottivat olosuhteiden olevan vaelluksella vaihtelevat ja monipuoliset.

Vähän retkeilykokemusta raportoineita poikia oli suurin osa. Heistä lähes kaikki uskoivat selviytyvänsä Halti -vaelluksella ”muiden mukana” ja odottivat olosuhteiden olevan ”vaihtelevat ja monipuoliset”. Kolme vähän retkeilleistä pojista uskoi selviytyvänsä vaelluksella ”leikitellen” ja odotti olosuhteiden olevan monipuoliset ja vaihtelevat. Ihmetystä herätti, miten vähän retkeilleet uskovat selviytyvänsä vaelluksesta ”leikitellen”, jos heillä ei ole ennestään aiempaa retkeilykokemusta vaativissa olosuhteissa. Toisaalta voimme olettaa, että he osaavat suhteuttaa oman kuntonsa myös Halti -vaellusta ajatellen, jos heidän vähäinen retkeilykokemuksensa on saatu nimenomaan Lapin erämaista. Vain yksi vähän retkeilyt poika uskoi, että kuntonsa puolesta hän saattaa kohdata vaikeuksia vaelluksella valites-

saan vastausvaihtoehdon ”tiukkaa tekee”. Huomioitavaa on, että vain yhdellä pojalla ei ollut lainkaan aiempaa retkeilykokemusta, mutta hän odotti vaellukselta samankaltaisia asioita kuin enemmän retkeilleet pojat.

Valtaosa tytöistä omasi vähän retkeilykokemusta. Vain yksi tyttö omasi paljon retkeilykokemusta. Hän uskoi selviytyvänsä vaelluksella muiden mukana. Olosuhteiden hän odotti vaelluksella olevan vaihtelevat ja monipuoliset. Vähän retkeilykokemusta raportoineita oli tyttöistä valtaosa. Heistä lähes kaikkien vastaukset olivat samanlaisia eli he uskoivat selviytyvänsä vaelluksella muiden mukana ja he odottivat olosuhteiden olevan vaihtelevat ja monipuoliset.

Oli huomattavaa havaita, että valtaosa tytöistä vastasi täsmälleen samalla tavalla. Tulkitsemme nämä ´neutraaleiksi´ vastauksiksi, koska nämä vastausvaihtoehdot eivät noudattaneet kysyttävän asian kumpaakaan ääripäätä vaan olivat keskimmäiset kolmesta vastausvaihtoehdoista. Emme usko, että tytöt olisivat tienneet, miten toiset olivat vastanneet tai, että he olisivat tehneet yhteistyötä vastatessaan ennakkokyselyymme.

Odotukset vaellukselta noudattivat pitkälti samoja linjoja. Sukupuolten välillä ei ole löydettävissä merkittävää eroavaisuutta. Paljon retkeilleet, vähän retkeilleet tai ei ollenkaan retkeilleet odottivat pitkälti samoja asioita. Kaikki ne oppilaat, joilla oli paljon retkeilykokemusta, odottivat vaellukselta ryhmähenkeä, kavereita ja yhdessäoloa, kokemuksia ja elämyksiä erämaaoloissa sekä vastapainoa ja mukavaa vaihtelua koulutyölle. Huomion arvoista oli se, että yksikään paljon retkeilleistä oppilaista ei odottanut vaellukselta fyysistä raskautta ja toimintaa. Tämä voi johtua siitä, että paljon retkeilleet kenties osaavat odottaa aiempien retkeilykokemustensa perusteella sellaisia asioita Halti -vaellukselta, joita Lappi ja ryhmävaellus parhaimmillaan voi tarjota.

Vähän retkeilykokemusta raportoineet oppilaat odottivat eniten kokemuksia ja elämyksiä erämaaoloissa sekä toiseksi eniten ryhmähenkeä, kavereita ja yhdessäoloa. Lähes kaikki vähän retkeilleistä oppilaista valitsi edellä mainitut vaihtoehdot. Kolmanneksi eniten oppilaat odottivat vaelluksen tarjoavan vastapainoa ja mukavaa vaihtelua koulutyölle. Osa vähän retkeilleistä oppilaista odotti vaellukselta omien rajojen etsimistä vaativissa olosuhteissa sekä fyysistä raskautta ja toimintaa.

Pyrimme lisäksi selvittämään oppilailta, miksi he lähtivät mukaan Halti -projektiin. Yleisimpänä teemana vastauksista nousi esiin uudet kokemukset. Oppilaat eivät raportoineet tarkemmin, mitä kokemuksia he tarkoittivat. Oletamme heidän tarkoittaneen uusien maisemien kokemista ikäistensä seurassa, fyysisiä kokemuksia erävaelluksella ja kokemuksia, jotka liittyvät uusien taitojen oppimiseen, mikä tässä tapauksessa tarkoittaa retkeilytaitoja. Toiseksi yleisin teema liittyy Lapin luontoon ja siihen tutustumiseen.

*”Se tuntui kiinnostavalta ja en ole ikinä käynyt kunnon vaelluksella ja Lapis-  
sa vain kerran, joten se on varmasti mukava kokemus.”*

Haltille pääseminen ja vaelluksella omien rajojen löytäminen oli kolmanneksi yleisin teema, joka nousi esiin aineistosta. Neljänneksi yleisin teema oli halu päästä pois koulusta. Tämä korostui tässä vaiheessa Halti -projektia, mutta vaelluksen ajankohdan lähestyessä pääsy koulusta pois ensisijaisena motiivina projektiin osallistumiselle jäi enemmän taka-alalle. Monilla oppilailta hauskanpito nousi yhdeksi syyksi projektiin osallistumiselle. Projekti nähtiin kenties erilaisena ja mukavana asiana, jonka puitteissa tutustuu uusiin kavereihin ja saa viettää aikaa ikäistensä seurassa. Ylipäänsä oppilaiden odotuksista oli nähtävillä kavereiden suuri merkitys vaelluksella.

## 9.2 Oppilaiden kokemuksia vaelluksen jälkeen

Muodostimme oppilaiden jälkikyselyn (liite 4) pohjalta kaksi pääteemaa, jotka nousivat aineistosta esiin. Nämä teemat ovat mukavat ja epämiellyttävät kokemukset vaelluksella. Tarkastelimme kokemuksia aluksi sukupuolittain, mutta emme havainneet eroavaisuutta tyttöjen ja poikien välillä. Tästä syystä päädyimme tarkastelemaan tyttöjen ja poikien kokemuksia yhdessä.

### 9.2.1 Mukavat kokemukset

Kaikille oppilaille jäi positiivinen kokemus vaelluksella selviytymisestä, mikä näkyi iloisuutena oppilaiden kasvoilta vaelluksella ja sen jälkeen. Miltei kaikki oppilaat raportoivat selviytyneensä vaelluksesta ”muiden mukana” ja muutama oppilas ”leikitellen”. Tähän on

voinut johtaa päivämatkojen pituudet, koska lähes kaikki oppilaat raportoivat päivämatkojen olleen sopivia. Oppilaiden vastauksista on luettavissa sekin, että monet heistä olivat tyytyväisiä vaelluksen järjestelyihin, joihin muun muassa päivämatkojen pituudet kuuluvat. Muutamissa vastauksissa varaustupien lämpö ja palvelut, kuten ruoanlaittomahdollisuus sisällä ja ulkokäymälä, tuotiin esiin mukavina kokemuksina. Useissa vastauksissa kävi ilmi, että ruoanlaitosta pidettiin vaelluksella ja mukaan varatut retkiruoat maistuivat. Käytännön järjestelyjen toimivuus on voinut omalta osaltaan helpottaa ja vaikuttaa oppilaiden positiivisiin kokemuksiin vaeltamisesta ja luonnossa olemisesta

Oppilaat kokivat olosuhteet vaelluksella pääosin positiivisina. Noin puolet oppilaista koki olosuhteiden olleen paremmat kuin mitä he odottivat ja noin neljännes oppilaista koki olosuhteiden olleen odotusten mukaiset. Tulkitsimme odotusten mukaisiksi -vastanneiden oppilaiden kokemukset olosuhteista positiivisiksi, koska yksikään oppilas ei odottanut ennakkokyselyssä, että olosuhteet olisivat vaelluksella äärimmäisen vaativat. Olosuhteiden kokemisessa mukaviksi vaikuttaa aurinkoinen ja kaunis sää.

*”Mukavaa oli kaikki upeat maisemat, kosket, purot ja Halti, josta näkyi joka puolelle auringon paisteessa.”*

*”Haltin päältä näki loistavasti alas. Oli aivan mahtava keli. Aurinko paistoi ja tuuli oli ihmeen tyyni. Ei olisi voinut toivoa parempaa säätä.”*

Uskomme etenkin Haltin huiputuksen ajaksi sattuneen todella upean sään vaikuttaneen oppilaiden positiivisiin kokemuksiin olosuhteista. Tällöin mahdolliset vaikeudet vaelluksen aikana jäivät loppujen lopuksi positiivisten kokemusten ´varjoon´.

Selvitimme jälkikyselyssämme myös, ovatko oppilaiden asenteet retkeilyä ja vaeltamista kohtaan muuttuneet Halti -projektin aikana. Enemmistö vaelluksella mukana olleista koki asenteidensa muuttuneen parempaan suuntaan, kun taas muiden asenteet olivat pysyneet ennallaan. Sitä emme saaneet selville, olivatko oppilaiden asenteet retkeilyä kohtaan positiivisia vai negatiivisia ennen vaellusta, koska emme nähneet sitä tutkimusongelmiemme kannalta oleelliseksi selvittää. Huomioitavaa on, että enemmistö oppilaista raportoi asenteidensa muuttuneen positiivisemmiksi. Tähän on ollut vaikuttamassa onnistunut vaellus

monine mukavine kokemuksineen ja elämyksineen. Upeat maisemat ja hyvä yhteishenki mainittiin positiivisina kokemuksina.

*”Sisällä tuvassa tunnelma oli enemmän kuin hilpeää. Hieroimme toisiamme ja pidimme kunnon tilityksen huonosta säästä. Yhteishenki on matkallamme oikeasti erittäin hyvä, kaikki tulee keskenään toimeen. Kaikki on aivan mahdollista!”*

### 9.2.2 Epämiellyttävät kokemukset

Vaelluksen ensimmäisen ja toisen päivän kylmä, sateinen ja tuulinen sää näkyi oppilaiden vastauksissa epämiellyttävänä kokemuksina.

*”Sateen kastelemat kivet olivat vaarallisen liukkaita. Useat liukastelivat ja moniin housuihin tuli reikiä. Kun pääsimme leiriytymispaikalle kaikki oli läpi märkiä ja väsyneitä. Ärsytti kovasti, kun piti lähteä vielä pystyttämään telttaa vesisateeseen.”*

Muutama oppilaista vastasi olosuhteiden olleen huonommat kuin odotti ennen vaellusta. Avoimen kysymyksen perusteella tulkitsemme, että nimenomaan kurja sää vaikutti olosuhteiden epämiellyttävään kokemiseen. Huomioitavaa oli havaita, että kolme oppilasta raportoi päivämatkojen vaelluksella olleen liian lyhyitä. Näin vastanneet olisivat pystyneet suorittamaan pitemmistä päivämatkoista, mutta päivämatkojen pituudet oli suhteutettava koko ryhmän jaksamista ajatellen. Kukaan oppilaista ei maininnut, että päivämatkat olisivat olleet yleisesti liian pitkiä viimeistä vaelluspäivää lukuun ottamatta.

Osa oppilaista koki kivikot, kylmät yöt ja sumun olosuhteisiin liittyvinä epämiellyttävänä kokemuksina. Suuria korkeuseroja ei koettu epämiellyttävänä, vaikka nousua kertyi vaelluksen aikana varsin paljon. Viimeisen päivän koki epämiellyttävänä useat oppilaat. Viimeisen päivän alun ryhmä käveli sumussa, mutta sen hälvettyä sääolot olivat viileät, mutta aurinkoiset. Epämiellyttäväksi viimeisen päivän teki oppilaiden mielestä pitkä matka, josta

suuri osa patikoitiin poluttomassa tunturimaastossa Norjan puolella ja loppu kovalla hiekkatiellä.

*”Viimeisen vaelluspäivän tieosuus oli huono, koska rakkoja tuli.”*

*”Viimesenä päivänä vaellus oli liian pitkä, mutta löyettiin varastettu moottorikelkka ja se lähti käyntiin se oli parasta.”*

Heikko varusteiden taso sai osaltaan muutaman oppilaan kokemaan olonsa välillä epämiellyttäväksi. Huono tai kastunut makuupussi raportoitiin hyvin epämiellyttäväksi, mikä osaltaan aiheutti öiden kokemisen kylminä. Varusteisiin liittyvät epämiellyttävät kokemukset johtuvat myös huonoista kengistä ja kastuneista vaatteista. Oppilaat raportoivat vastauksissaan kipuja, särkyjä ja rakkoja, joihin huonoilla varusteilla, kuten kengillä tai rinkalla, voi olla osasyynsä.

*”En pitänyt ensimmäisen päivän säästä... enkä makuupussistani, joka oli ihan kylmä.”*

Ryhmä tukeutui vaelluksella varaustupiin, mutta suurin osa ryhmäläisistä yöpyi teltoissa ja valmisti ruokansa ulkona. Vain yksi oppilas mainitsi telttailun epämiellyttäväksi kokemukseksi. Retkiruoan ja sen valmistamisen retkikeittimellä raportoi epämiellyttäväksi kaksi oppilasta. Peseytymiseen vaelluksen aikana oli mahdollisuus tunturipuroissa ja järvissä. Vain harvat oppilaista kävivät pesulla, jonka takia epäpuhtaus koettiin epämiellyttäväksi. Toisaalta kylmä vesi ei puhdistaa niin hyvin kuin lämmin suihku, mutta pulahtaminen viileässä vedessä on virkistävä kokemus ja se puhdistaa enimmäkseen hiet ja liat iholta. Vaikka oppilaat kokivat useat käytännön asiat epämiellyttäväksi, niin yhden oppilaan mielestä kunnioitus arkielämän asioihin kasvoi epämiellyttävien kokemusten kautta.

*”Vaelluksella oppi kunnioittamaan mitä arkielämässä saa ja tekee.”*



### 9.3 Halti -projektin pääjärjestäjän odotukset ja kokemukset

Halti -projektilla oli pääjärjestäjän näkökulmasta useita tavoitteita ja odotuksia. Pääjärjestäjän ideana oli viedä nuoret retkelle, joka toteutettaisiin luontoympäristössä. Hän odotti ja toivoi, että vaellus ja sille valmistautuminen auttaisi oppilaita näkemään asioita eri lailla. Tällä hän tarkoittaa sitä, että vaelluksella yksinkertaisilta vaikuttavat asiat voivat olla nautinnollisia. Hän nosti esimerkkinä tästä sen, että ihminen pärjää viikon erämaassa repullisella ja silti nauttii olostaan.

*”... ja toisaalta sit se elämyspuolesta, että missäs muualla sä voit simuloida sitä, että sä oot viikon tai viis päivää yhdellä repullisella. Repullisella et saa päivän ruokiakaan, kun meet töihin menee ja ostamaan, tai tällä tavalla sen voi tajuta, että miten vähällä voi pärjätä, jos siihen ois jotenkuten valmistautunu edes.”*

Pääjärjestäjä odotti projektin palvelevan monia sellaisia tavoitteita, joihin tutussa kaupunkimiljöössä ei ole totuttu. Näitä olivat esimerkiksi luonnontuntemus ja elämykset aidossa luontoympäristössä, arkipäivän selviytymistaidot ja oikeanlaisen varustuksen valinta sopivaksi tiettyihin olosuhteisiin. Edellä mainittujen tavoitteiden lisäksi järjestäjä pyrki opettamaan oppilaille tärkeinä pitämiään retkeilytaitoja, kuten teltan pystyttäminen.

Halti -projektin pääjärjestäjän mielestä tavoiteltavaa on vaelluksen välityksellä saavuttaa fyysisen rasituksen mukanaan tuoma hyvän olon tuntemus. Hyvän olon tunne voidaan saavuttaa esimerkiksi selviytymällä yksittäisestä päivämatkasta autiotuvalta toiselle.

*”... voi itseasiassa tai tuntuu paremmalta, kun on niin kuin fyysisesti käyttänyt itteensä ja jos siitä jää sitten se vielä tunne vielä, että olet tehnyt jotain, vaikka kävelly viis päivää tuulessa.”*

Selviytymisen tunne ja kokemus omista kyvyistään vaativissa olosuhteissa erävaelluksella, on omiaan karaisemaan ihmistä ja tätä kautta muuttamaan joitakin arkielämän tottumuksia. Esimerkkinä pääjärjestäjän odotuksista edelliseen viitaten on se, että oppilaat voisivat jat-

kossa kulkea koulumatkoja jalkaisin tai pyörällä huonommassakin säässä ilman, että vanhemmat ovat kyyditsemässä heitä autolla.

Pääjärjestäjä koki Halti -vaelluksen onnistuneena kokonaisuutena, joskin muutama asia oli arveluttanut ennen vaellusta. Yksi näistä oli mahdollisesti huonot sääolot, jotka voisivat hankaloittaa vaellusta. Huoli heikosta säästä osoittautui oikeaksi kahden ensimmäisen vaelluspäivän osalta. Suurempia ongelmia tästä ei kuitenkaan aiheutunut, koska kastuneet varusteet saatiin kuiviksi varaustupien lämmössä. Huolellinen vaelluksen suunnittelu ja varaustupiin tukeutuminen osoittautui merkittäväksi tekijäksi vaelluksen onnistumisen kannalta.

Viimeisen vaelluspäivän vaativuus oli pääjärjestäjän huolen aiheena, koska matkaa kertyi paljon. Jälkikäteen hän olisi toteuttanut viimeisen vaelluspäivän toisin. Hän koki, että ryhmää odottava kyyti olisi voitu järjestää lähemmäksi, jolloin viimeisen päivän kävely hiekkatiellä Norjan puolella olisi lyhentynyt merkittävästi.

*”Mut kyllä tää viimeinen päivä, kun pituutta tuli niin paljon. Sen suunnittelun olisi voinut tehdä paremmin. Sen olisi voinut ajatella sen kyydin siihen tieosuudelle. Tilattava vaikka Norjan puolelta.”*

Pääjärjestäjän kokemus Halti –projektin päättyessä oli huojentunut ja tyytyväinen.

*”Minulle riittää se, että...mikä sana se olisikaan, ajatus tai, sitä nyt ei voi yhdellä sanalla kuvata. Se on nyt mennyt läpi.”*

Pitkä prosessi oli saatu kunniakkaasti päätökseen ja pääjärjestäjän mielestä Halti -projekti oli tarjonnut kaikille osallistujille muun muassa tietoja ja taitoja retkeilystä. Hän koki, että myös projektista ennen vaellusta pois jättäytyneet olivat saaneet Halti -projektilta kuvan siitä, mitä valmistautuminen retkelle tai vaellukselle vaatii. Tällaisen ajatuksen esille tuominen kertoo siitä, että järjestäjä halusi tarjota tietoja ja taitoja mahdollisimman monelle nuorelle, vaikka tiesi realiteetit vaellukselle osallistuvien lopullisesta lukumäärästä.

Halti -projektin pääjärjestäjä korostaa motivaation merkitystä tällaisen pitkäjänteisen prosessin järjestämisessä. Hänen oma motivaatio lähti ideasta järjestää retki oman pojan luokalle ja ikätovereille. Jos Halti -projektin järjestäjä lähtisi organisoimaan vastaavanlaista projektia uudelleen, hän arvioisi tarkasti omat motiivinsa ja lähtökohtansa. Hän ei siis sulje pois mahdollisuutta järjestää vastaavanlaista projektia uudelleen.

Projektin pääjärjestäjän kokemukset koulun roolista Halti -projektin aikana ovat hieman kaksijakoiset. Hän koki, että koulu kannusti ja näki projektin hyödyllisenä, mutta toisaalta opettajien rooli olisi voinut olla aktiivisempi. Opettajat, jotka eivät osallistuneet projektiin, odottivat puolestaan järjestäjältä enemmän yhteistyötä ja selkeämpää ohjeistusta siitä, miten he voisivat osallistua projektiin.

#### 9.4 Halti -projektissa mukana olleen opettajan kokemuksia

Koko projektin ajan mukana ollut opettaja näki Halti -projektin olevan mielenkiintoinen kokeilu pitkäjänteisemmästä kouluretkestä. Opettaja odotti Halti -projektin tarjoavan osallistujille kokemuksia siitä, miten ennakkoharjoittelulla ja sitoutumisella saataisiin suoritettua vaativa erävaellus. Mielenkiintoinen tarkastelun kohde opettajan odotuksissa oli myös se, miten aikuiset ja nuoret suhtautuvat retkeilyyn.

Opettajan näkemyksen mukaan ensimmäisenä Halti -projektin tavoitteena oli ”*viikon mahdolluttaminen reppuun*” eli tieto siitä, että vähemmälläkin pärjää kuin mihin jokapäiväisessä elämässä olemme tottuneet. Toiseksi tavoitteeksi opettaja koki yhteistyön eli työnjaon ja kaverista huolehtimisen sekä kolmanneksi elämyksiä, kokemuksia sekä tietoa Lapista.

Tavoitteiden toteutumisen opettaja koki pääosin onnistuneeksi. Ensimmäinen tavoite toteutui hyvin, tosin joidenkin tavaroiden tärkeydestä opettaja kävi oppilaiden kanssa keskustelua vaelluksen aikana. Toisen tavoitteen osalta opettaja koki, että yhteistyö toimi hyvin telttakunnittain, mutta koko ryhmän yhteistyössä jäi parannettavaa. Opettajan kokemuksen mukaan kaikki saivat vaelluksella elämyksiä, kokemuksia sekä Lappi-tietoutta, mutta yksilöiden välillä oli painotuseroja.

Opettaja koki, että suuret linjat, kuten työnjako ja järjestelyt, toimivat hyvin. Pitkä valmistuminen ja ennakkoharjoittelu vaikuttivat osaltaan onnistuneeksi koettuun Halti -projektin kokonaiskuvaan. Parannettavaa opettaja löysi muutamista pienemmistä asioista, kuten tavaroiden merkkämisestä ja pakkaamisesta vaelluksella sekä yhteisruokailuista. Opettaja koki, että edellä mainitut asiat olisivat sujuneet paremmin, jos vaellus olisi jatkunut muutaman päivän pidempään.

Opettaja koki vaelluksen ”*huikeana*” sekä ammatillisesti että henkilökohtaisesti. Koko projektia ajatellen opettaja koki osallistujien sitoutumisen ja motivaation kiitettäväksi, mikä nosti myös opettajan omaa motivaatiota yhtenä projektin organisaattorina. Aktiivisesti mukana ollut opettaja antoi Halti -projektille kouluarvosanaksi 10-.

Yhteistyö järjestäjän, opettajan, oppilaiden sekä vanhempien välillä oli opettajan mielestä pääosin hyvää. Opettaja koki, että yhteistyö oppilaiden kanssa helpottui, kun ryhmä piene ni projektin aikana ja oppilaiden sitoutuminen lisääntyi. Järjestäjän ja opettajan välillä yhteistyö sujui hyvin, mutta hän havaitsi katkoksia tiedonkulussa. Halti -projektissa mukana ollut opettaja koki jossain vaiheessa vaellusta, että projektissa olisi voinut olla hänen lisäseen useampia opettajia, mutta loppujen lopuksi hän ei kokenut vastuutaan liian suureksi.

#### 9.5 Oppilaiden vanhempien ajatuksia Halti -projektista

Halti -projektissa ja vaelluksella oli mukana 11 oppilaiden vanhempaa. Ensimmäiseksi pyrimme selvittämään, miksi he lähtivät mukaan vaellukselle. Vastauksista nousi esiin kaksi teemaa, jotka ovat toimiminen tukena lapselle ja hänen kanssaan yhdessä kokeminen sekä oma mielenkiinto Lappia ja vaeltamista kohtaan. Vanhempien ajatuksissa oli lapsensa kanssa yhdessä kokeminen sellaisessa ympäristössä, joka oli kummallekin uusi ja mielenkiintoinen. Vaellus nähtiin ainutlaatuisena tilaisuutena lujittaa vanhempi - lapsi -suhdetta.

*”...ja koin, että minulla on ainutlaatuinen tilaisuus kokea Lapin luonnon kauneus yhdessä lapseni ja muiden nuorten kanssa.”*

*”Nyt oli hyvä mahdollisuus samalla tytön ja itseni suhteen lujittamiseen.”*

Vanhemmista harvalla oli kokemuksia ennestään Lapista ja vaeltamisesta. Halti -projektin huipentanut erävaellus toimi mielenkiintoisena mahdollisuutena tutustua eräretkeilyyn paljon retkeilykokemusta omaavan järjestäjätahon mukana. Samalla vaellus ´käsivarren´ kaaruilla tunteilla koettiin oman fyysisen kunnon testinä. Myös nousu Suomen korkeimmalle tunturille toimi yhtenä motivaatiotekijänä vaellukselle osallistumiseen.

Vanhemmat kokivat vaelluksen onnistuneeksi, joskin he raportoivat vaelluksen alkua vaikeaksi. Tällaiseen kokemukseen voi olla syynä olosuhteet, kokemattomuus eräretkeilyssä sekä mahdollisesti varusteisiin liittyneet ongelmat. Sään parantuessa ja toimintatapojen tultua tutuiksi, vanhemmat kokivat, että niinkin iso ryhmä toimi mallikkaasti yhdessä. Etenkin nuorten reippautta, jaksamista ja yhteen hioutumista ihasteltiin.

*”...nuoret olivat todella reippaita, omatoimisia ja fiksuja. Välillä oli hyvinkin rankkaa, mutta nuoret jaksoivat olla myönteisiä ja iloisia.”*

Osa vanhemmista koki, että vaelluksen jälkeen heillä on enemmän tietoa, mitä erävaelluksella tarvitaan mukaan rintaan ja mistä kantamuksista voi kenties karsia. Joillekin vanhemmille jäi Halti -vaelluksesta kipinä retkeilyä kohtaan.

Halti -projektia tarkasteltaessa vanhemmat kokivat projektin järjestelyt hyvinä. Kiitosta saivat etenkin ennen vaellusta suoritettavat valmistavat harjoitteet. Harjoitteet, kuten yöpymiset metsässä ja retkiruokakurssi, antoivat tietoja ja taitoja itse vaellukselle valmistautumiseen ja erämaassa selviytymiseen. Vanhemmat kokivat, että tiedotus pääjärjestäjältä onnistui hyvin. Huomionarvoista oli se, että vanhemmat kokivat Halti -projektin kuitenkin suurilta osin vaelluksen kautta, eikä projektia osattu tarkastella laajasti. Tähän voi olla vaikuttamassa kyselyn suorittamisajankohta, joka oli heti vaelluksen jälkeen, jolloin ajatukset olivat kenties yhä vaelluksessa.

## 10 POHDINTAA

### 10.1 Halti -projektin arviointia

Halti -projekti käynnistyi hyvissä ajoin ennen vaellusta. Mielenkiintoinen ja houkutteleva projekti herätti suurta kiinnostusta Hatsalan koulun silloisten seitsemäsluokkalaisten keskuudessa. Alun perin mukaan ilmoittautui yli 120 oppilasta, joista vaellukselle osallistui 26. Järjestäjät halusivat tarjota kaikille mahdollisuuden osallistua projektiin. Pääjärjestäjä luotti, että projekti edetessään karsii oppilasmäärää ja mukaan vaellukselle lähtee realistisempi määrä oppilaita. Järjestäjille todellisen haasteen olisi asettanut 120 oppilaan vieminen vaellukselle Lappiin, koska jo 26 oppilasta tukijoukkoineen vaeltamassa Kilpisjärven tuntureilla oli varsin suuri ryhmä. Valmistavat harjoitteet projektin aikana sekä tarkempi harkinta karsivat osallistujamäärää huomattavasti. Lisäksi karsintaa saattoi aiheuttaa vaelluksen hinta, joka oli noin 100 euroa oppilaalta. Mielestämme hinta ei saisi olla esteenä oppilaan osallistumiselle Halti -projektin kaltaiseen tai pienemmässä mittakaavassa toteutettavaan retkeen. Emme usko, että kukaan oppilaista jäi pois Halti -projektista hinnan takia, koska 100 euroa kyseisestä reissusta on alhainen hinta.

Valmistavat harjoitteet olivat monipuolisia ja toimivia. Järjestäjät olivat nähneet paljon vaivaa järjestäessään harjoitteita. Vaellukselle osallistujilta vaadittiin vähintään kahdeksan osaharjoitteen suorittamista. Tämä vaati pitkäjänteistä sitoutumista sekä järjestäjiltä, oppilailta että vanhemmilta. Projektin aikana osallistujien erätaidot kehittyivät, varusteet tulivat tutummiksi ja odotukset vaellusta kohtaan muotoutuivat selkeämmiksi. Harjoitteet olivat ehdoton edellytys Halti -vaelluksella selviytymiseen, koska lähtötaso eräretkeilyyn oli useilla varsin alhainen.

Halti -projektin kaltainen eräretkeen huolellinen valmistautuminen ja toteutus on ainutlaatuinen kokemus niin oppilaille, opettajille kuin vanhemmillekin. Leirikoulun muodossa toteutettu erävaellus Halti -tunturin huipulle lisäsi kaikkien mukana olleiden sidosryhmien tuntemusta toisistaan, luonnosta ja retkeilylle ominaisista luonnossa selviytymisen taidoista. Halti -projektin kaltaisen projektin uudelleen järjestäminen vaatii paljon suunnittelua,

tiedottamista ja järjestelyjä. Nämä voivat muodostaa projektin läpiviemisen tässä mittakaavassa liian vaativaksi, jos mietitään, että järjestäjinä toimisivat koulun opettajat työaikaan. Halti -projektin pääjärjestäjänä toimi pääsääntöisesti koulun ulkopuolinen taho, mutta myös koulun rooli oli merkittävä, toteutettiinhan itse vaellus kouluaikana. Koulua vaelluksella edusti yksi opettaja, joka oli myös yksi Halti -projektin järjestäjistä.

Projektin järjestäjät onnistuivat kiitettävästi viemään läpi Halti -projektin, vaikka vain yksi heistä työskentelee kasvatusalalla nuorten parissa. Projektin suunnittelu ja toteutus vaati paljon aikaa ja vaivaa. Halti -projektin järjestäjiltä vaadittiin kokemusta erävaelluksilta, vuorovaikutustaitoja, pitkäjänteisyyttä sekä kokemusta nuorten kanssa toimimisesta. Järjestäjät onnistuivat laatimaan valmistavista harjoitteista selkeän kokonaisuuden ja jatkumon, joka huipentui Halti -vaellukseen. Pääjärjestäjä oli varautunut moniin vaelluksella vastaantuleviin ongelmiin, mutta toimintasuunnitelma mahdollisen onnettomuuden sattuessa erämaassa olisi ollut hyvä saattaa kaikkien vaelluksella mukana olleiden tietoon. Onneksi mitään isompaa tapaturmaa ei sattunut ja vaellus onnistui hyvin.

Mukana Halti -projektissa ollut opettaja asetti projektille selkeitä ja tärkeitä tavoitteita. Hän myös osasi arvioida kriittisesti tavoitteiden toteutumista ja oppilaiden toimintaa vaelluksella. Halti -projektin pääjärjestäjä ja mukana ollut opettaja asettivat projektille hyvin samankaltaisia tavoitteita. Opettaja pystyi tiivistämään ja kertomaan tavoitteiden toteutumisesta hyvin, kun taas järjestäjän haastatteluista oli löydettävissä jotakuinkin samat asiat, mutta ei niin jäsentyneesti. Tähän saattoi vaikuttaa hyvinkin se, että opettajalta keräsimme tietoa kyselylomakkeilla, jonka täyttämisen yhteydessä on kenties helpompi miettiä ja jäsentää asioita. Pääjärjestäjältä keräsimme tietoa haastattelemalla, jolloin vastaus annetaan helposti nopeammin.

Havaitsimme kerätessämme aineistoa ennen vaellusta, että tiedonkulku järjestäjien ja projektiin mukaan lupautuneiden opettajien välillä oli puutteellista. Halti -projektin järjestäjän mielestä opettajat eivät olleet halukkaita aktiiviseen yhteistyöhön, kun taas opettajat eivät mielestään saaneet mahdollisuutta osallistua Halti -projektiin haluamallaan intensiteetillä. Syynä tähän saattaa olla se, että järjestävä taho halusi olla päävastuussa Halti -projektin suunnittelusta ja toteutuksesta. Eri aineiden opettajat olisivat puolestaan halunneet isomman roolin, jolloin heidän tietotaitoaan olisi hyödynnetty tehokkaammin. Mielestämme

etenkin liikunnanopettajien rooli Halti -projektin kaltaisissa leirikouluprojekteissa voisi olla suurempi. Retkeilyn suunnittelu ja toteutus koulussa kuuluu liikunnanopettajien toimenkuvaan, joten heillä on todennäköisimmin kyky organisoida ja integroida retkeilyä opetukseensa. Liikunnanopettajilla on kenties parhaat mahdollisuudet työaikansa puitteissa suunnitella ja toteuttaa erävaellukseen valmistavia harjoitteita opetuksessaan.

Halti -projekti todisti sen, että näinkin vaativa ja pitkäkestoinen prosessi, joka huipentui haasteelliseen erävaellukseen, on mahdollista toteuttaa oppilasryhmällä yläluokilla. Tämä vaatii kuitenkin pitkäjänteisyyttä ja sitoutumista sekä oppilailta että järjestäjiltä. Tutkimustamme voidaan hyödyntää suunniteltaessa samankaltaista tai miksei myös pienempimuotoista retkeä suuren oppilasryhmän kanssa. Liikunnanopettajat voivat pohtia, ovatko he valmiita työaikansa puitteissa organisoimaan Halti -projektin kaltaista pitkäkestoista projektia, joka vaatii paljon aikaa ja vaivaa. Opettajat voivat mielestämme saada virikkeitä retkien tai seikkailutapahtumien järjestämiseen ja ideointiin. Toisaalta Halti -projekti voi motivoida myös koulun ulkopuolisia tahoja järjestämään vastaavanlaisia projekteja, koska koulu saattaa olla järjestelyissä suurena apuna ja mahdollistajana.

Halti -projektin pohjalta koemme yleisesti tärkeäksi, että vaelluksen tavoitteet asetetaan hyvissä ajoin ja että ne ovat realistiset kohderyhmän kannalta. Retkikohteen huolellinen valinta on edellytys vaelluksen onnistumiselle. Jos oppilasryhmä on kokematon, kannattaa aloittaa retkeilyn harrastaminen helpoissa maastoissa. Kannattaa tarkkaan harkita, lähteekö retkeilemään kauas, jos lähempääkin löytyy hyviä retkeilymaastoja, jotka palvelevat asetettuja tavoitteita. Halti -projektissa järjestäjät ottivat tietoisesti riskin viemällä oppilasryhmän vaativiin olosuhteisiin 'käsivarren' Lappiin. Taustalla oli kuitenkin pitkä ja huolellinen valmistautuminen sekä tärkeänä tavoitteena oli tarjota projektilaisille kokemuksia ja elämyksiä, joita karu erämaa varmasti tarjosi.

Vaelluksen suunnittelussa on mietittävä palveluiden saatavuutta. Jos eräretkellä ei hyödynnetä mahdollisia varaustupia ja niiden palveluita, kuten kaasulietettä, kamiinaa, käymälää, niin tämä on ehdottomasti huomioitava suunnittelussa. Tämä myös asettaa suuria vaatimuksia retkeilytaidoille ja -tiedoille sekä varusteille. Suurella ryhmällä retkeiltäessä, etenkin oppilasryhmällä täytyy olla yksi johtaja. Johtajan vastuulla on ryhmän hallinta ja toiminnan organisointi sekä retken suunnittelussa että toteutuksessa. Pidämme erittäin tärkeä-



nä, että suurelle ryhmälle laaditaan esimerkiksi johtajan toimesta varustelista, jonka toteutumista valvotaan kohderyhmän ikä huomioiden. Tällöin varmistutaan, että kaikilla on mukana tarpeelliset varusteet.

## 10.2 Halti -vaelluksen tarkastelua

Halti- vaelluksella oli huomionarvoista osallistujien mielialat ja niiden suuret muutokset vaelluksen edetessä. Ensimmäisen päivän iltana heikohko mieliala oli luettavissa lähes jokaisen osallistujan kasvoilta ja ainakin yksi osallistuja katui ääneen lähtöään. Tärkeimpänä syynä tähän oli varmasti kylmä, tuulinen ja sateinen sää. Toisaalta mielessä saattoi olla kysymys, että tätäkö tämä sitten on koko loppumatkan, jolloin korkeat odotukset hienoista maisemista ja kirkkaasta säästä unohtuivat.

Toisen ja kolmannen vaelluspäivän aikana mielialat kohosivat selkeästi. Tähän saattoi olla syynä se, että ryhmä alkoi tottua retkielämään ja siviilielämän hienoudet unohtuivat pikkuhiljaa ja uudet, erilaiset elämykset tulivat tilalle. Sään paraneminen ja luottamus omiin kykyihin kasvoi, kun ryhmäläiset huomasivat, että he pysyvät päivä päivältä paremmin aika-aulussa ja matka taittuu kuin huomaamatta. Mielialat olivat korkeimmillaan odotetusti juuri Haltin huiputuksen jälkeen. Tavoite täyttyi ja onnistuminen palkitsi vaivannäön. Toisaalta myös upeat maisemat ja loistava ilma nostivat entisestään mielialaa. Ryhmä pääsi todelliseen ´retkeilyfiilikseen´ ja alun vaikeudet unohtuivat.

Seuraavaksi käsittelemme muiden vaeltajien suhtautumista Halti -projektilaisiin vaelluksella, koska ryhmäkoko oli normaalia suurempi ja tämä aiheutti keskustelua kanssavaeltajien keskuudessa. Pidämme olennaisen tärkeänä, että Halti -vaelluksen kaltaisen retken järjestäjä huomioi muut vaeltajat jo suunnitteluvaiheessa ja tuo suurelle vaellusryhmälle tietoisuuteen muiden vaeltajien huomioimisen osana erämaan kirjoittamattomia sääntöjä.

Muiden vaeltajien suhtautuminen Halti- projektilaisiin vaelluksella oli vaihtelevaa. Osa kanssavaeltajista oli kiinnostunut, mistä on kysymys ja nämä ihmiset kyselivät ryhmämme suunnitelmista sekä jo toteutuneista tapahtumista vaelluksella. Suurin osa muista vaeltajista suhtautui Halti -projektilaisiin negatiivisesti, mikä ilmeni muun muassa ´valituksina´

tuvilla. Osa `valituksista` oli aiheellisia ja osa ei. Moni kanssavaeltaja vältteli ryhmämme kohtaamista esimerkiksi leirytyksellä teltaan melko kauaksi autiotuvista ja hyödyntäen minimaalisesti tupien tarjoamia etuja. Osa muista vaeltajista muutti vaellusaikatauluun ja suunnitelmiaan kuultuaan ryhmämme suunnitelmista ja reitistä.

Tällainen kanssavaeltajien negatiivinen suhtautuminen on ymmärrettävää kenties siitä syystä, että Halti -projektillaisten lukumäärä oli niin suuri. Monet vaeltajat lähtevät etsimään lapista rauhaa ja tällöin suuren koululaisryhmän näkeminen ei nostata mielialaa, vaikka kyseisten vaeltajien mielestä koululaisryhmän vieminen luontoon olisi sinällään hyvä idea. Ryhmämme läsnäolo aiheutti eniten pahennusta autiotuvilla, jossa pelkkä 26 nuoren porukka herätti pelkällä läsnäolollaan negatiivista mielialaa. Lisäksi nuorten jutustelu ja askarointi oli luonteeltaan äänekkäämpää ja räväkämpää kuin vanhemmilla ja kokeneimmilla vaeltajilla, vaikkei käyttäytymissääntöjä rikottukaan.

Toisaalta ryhmämme käyttäytyminen autiotuvilla ei ollut mitenkään mallikelpoista etenkin vaelluksen ensimmäisinä päivinä, jolloin esimerkiksi rinkkoja tuotiin sisälle tupiin. Autiotupien kirjoittamaton sääntö antaa tilaa viimeksi tulleelle, ei ryhmän osalta toteutunut, vaan tuvissa oli melko kaoottinen ilmapiiri. Tupakäyttäytyminen parani selkeästi vaelluksen edetessä ja oli viimeisinä päivinä mallikelpoista. Järjestäjät painottivat tupakäyttäytymisen tärkeyttä ennen vaellusta, mutta etenkin ensimmäisen päivän ´shokkialku` eli vaikea sää varmasti masensi mieliä ja ohjeet hyvästä tupakäyttäytymisestä unohtuivat.

Edellisten pohjalta erävaellukseen valmistautumisessa suuren ryhmän kanssa on ehdottomasti huomioitava muut vaeltajat. Retken järjestäjän täytyy opastaa ryhmäänsä, miten autiotuvissa käyttäytyään ja kuinka toisille vaeltajille tarjotaan tilaa sekä yhtäläinen mahdollisuus tuvan palveluiden käyttöön. Tällä emme kuitenkaan tarkoita sitä, että ryhmän hallinnassa täytyisi noudattaa ehdotonta kuria, vaan että ryhmä itsessään osaisi huomioida muut vaeltajat ja viettäisi aikaa myös tuvan ulkopuolella.

Tutkijat järjestivät kahtena iltana tuvan ulkopuolella elämyksellisiä ryhmätoimintarasteja, jotka mielestämme toimivat hyvin kyseiselle kohderyhmälle. Tarkoituksena oli antaa osallistujille uudenlaisia elämyksiä ja kiinteyttää ryhmää rennossa ilmapiirissä. Kaikilla näytti olevan hauskaa ja myös osa vanhemmista osallistui, mikä toi oman hauskuutensa. Myös

rastien määrä oli sopiva eli kaksi rastia kahtena iltana. Ei ollut tarkoitus, että rastit nousevat liian suureen rooliin, vaan katkaisevat vaellusrutiineja sopivasti. Myös se oli mukava huomata, että näinkin yksinkertaiset rastit saivat aikaan paljon iloa. Meidän ei tarvinnut kantaa erämaahan säkillistä rastivälineitä vaan hyödynsimme esimerkiksi trangiaa ja tulitikkuaasia, jotka olivat olosuhteiden pakosta mukana muutenkin.

### 10.3 Tutkimuksen luotettavuudesta

Oppilashaastattelut suoritimme siten, että Haltin huiputuksen jälkeen, kun ohjelmassa oli omaa puuhastelua, pyysimme haastateltavat yksi kerrallaan rauhalliseen paikkaan tuvan lähetyville. Huomionarvoista oli se, että oppilaiden vastaukset eivät olleet mitenkään syvällisiä ja pitkiä, vaan pikemminkin melko pintapuolisia. Tiedostimme kyllä haastattelua suunniteltaessa, että 9 -luokkalaisilta ei kannata liian monimutkaisia asioita kysellä ja siksi mielestämme kysymykset olivatkin varsin helppoja vastata ja haastattelun ilmapiiri 9 -luokkalaiselle sopiva. Joka tapauksessa oppilashaastatteluista saamamme tiedot eivät kovinkaan paljon syventäneet lomakkeista saamiamme tietoja. Toisaalta yksi oppilashaastattelujen tavoite oli saada oppilaiden ´fiiliksiä´ tuoreeltaan Haltin huiputuksen jälkeen. Tässä me onnistuimme, vaikka tulos on likimain sama kuin kyselylomakkeissa. Voimme siis todeta, että Haltin huiputuksesta saadut kokemukset ja elämykset eivät hävinneet tai vaimentuneet kahdessa päivässä.

Joidenkin oppilaiden ennakkokyselyn vastaukset jouduimme jättämään pois analysointivaiheessa, koska oli selvästi nähtävillä, että he olivat vastanneet ilman minkäänlaista loogikkaa lukematta kysymyksiä. Tämä oli nähtävillä sekä strukturoiduissa että avoimissa kysymyksissä. Esimerkkinä edelliseen on oppilaan avoin vastaus ”ponun keitto” kysyttäessä, mitä Halti -reissulla haluttaisiin oppia.

Jälkikyselyn osalta ei vastaavanlaisia ylilyöntejä esiintynyt, koska Halti -vaelluksella mukana olleilla oppilailta oli korkea motivaatio ja sitoutuminen projektiin. Jälkikysely järjestettiin paluumatkalla Kuopioon eli vaelluksen jälkeen nukuttiin yö ennen kyselyä. Toinen varteenotettava vaihtoehto olisi ollut bussimatka Kåfjorddalenista Enontekiön Hettaan heti vaelluksen jälkeen. Tällöin asiat olisivat olleet tuoreena mielessä, mutta toisaalta osallistu-

jat olivat tällöin erittäin väsyneitä rankimman vaelluspäivän rasituksista ja keskittyminen olisi saattanut olla vaikeaa. Joka tapauksessa Halti -projektilaiset jaksoivat vastata jälkikyselyyn kiitettävästi ja vastaukset olivat antoisia.

Nykyisillä tiedoilla saisimme todennäköisesti enemmän ´irti´ järjestäjän haastatteluista ja oppilaskyselyistä. Osaisimme kysyä olennaisempia asioita tutkimusongelmien suunnassa ja mahdollisesti tekemämme virheet eivät toistuisi. Alun perin tarkoituksenamme oli pystyä myös vertailemaan oppilaiden ennako-odotuksia ja kokemuksia vaelluksen jälkeen. Tämä osoittautui mahdottomaksi, koska jouduimme käyttämään eri analyysitapoja oppilaiden ennakkokyselyssä ja jälkikyselyssä saadaksemme tietoa tutkimusongelmiimme.

Nykyisillä tiedoillamme harkitsisimme tarkkaan oppilaskyselyjen käytön tarpeellisuutta. Hankkisimme syvällisempää tietoa esimerkiksi teemahaastatteluilla tai ainekirjoituksilla, jolloin pääsisimme syvemmälle oppilaiden odotuksiin ja kokemuksiin. Kyselylomakkeilla saimme aineistoa nopeasti, tehokkaasti ja kaikilta oppilailta, mutta törmäsimme kuitenkin kyselylomakkeiden laadullisessa analyysissä aineiston pintapuolisuuden etenkin oppilailla. Kyselylomakkeiden analysoinnin alkuvaiheessa käytimme numeerista esitystapaa raportoinnissamme. Myöhemmin huomasimme, että enemmänkin määrälliselle tutkimukselle tyypillinen numeerinen tutkimustulosten esitystapa ei sopinut meidän tutkimusraporttiimme. Koimme, että yleisempi tutkimustulosten esitystapa sopi paremmin meidän työhömmä ja teki siitä luettavampaa ja ymmärrettävämpää.

Tutkijoiden täytyy itse tiedostaa oma subjektiivisuutensa tutkimuksessa (Ahonen 1994, 121–122). Tutkijoiden oma tausta vaikuttaa tehtäviin tulkintoihin ja havaintoihin. Me itse olemme kiinnostuneita retkeilystä ja meillä on jonkin verran kokemuksia eräretkeilystä. Lisäksi toisen tutkijan pikkuveli oli mukana Halti -projektissa oppilaana. Emme koe, että tämä perhesuhde vaikutti millään tapaa tutkimuksen tekemiseen. Vaelluksella tekemämme havainnot ja tulkinnat voisivat joka tapauksessa olla erilaisia toisten tutkijoiden tekeminä. Mielestämme oma roolimme Halti -vaelluksella oli sopiva. Patikoinnin aikana vaihtelimme tarkoituksella omaa sijaintia ryhmässä eli välillä kävelimme kärjessä, välillä ryhmän puolivälissä ja välillä ryhmän häntäpäässä. Tällöin pystyimme havainnoimaan sekä fyysisesti vahvempien että heikompien ilmeitä ja eleitä sekä matkantekoa. Yleensä tutkijoilla ei ollut patikoinnin aikana mitään ylimääräistä vastuuta, vaan pystyimme keskittymään observoin-

tiin. Muutamana päivänä olimme suunnistusvastuussa sekä vastuussa kärkiryhmästä, mutta nämä tehtävät eivät vieneet liiaksi huomiota pois observoinnista.

Tutkimuksemme luotettavuutta lisää triangulaatio. Käytimme menetelmätriangulaatiota eli käytimme osallistuvaa havainnointia, haastattelua ja kyselyä. Triangulaation avulla voimme tarkastella tutkittavaa kohdetta laajasti eri näkökulmasta, mikä lisää tutkimuksen luotettavuutta. (Eskola & Suoranta 1998, 69.) Toisaalta monen eri menetelmän käyttämisessä on riski, että kunkin menetelmän käyttö jää pintapuoliseksi. Koemme, että meillä kävi osittain juuri näin siitä syystä, koska aineistonkeruun alkutaipaleella halusimme varmistua, että saamme varmasti kokoon tarpeeksi aineistoa pro graduamme ja vielä monella eri menetelmällä. Mielestämme tapaustutkimuksen luonteelle ja etenkin Halti -projektin tutkimiselle sopii menetelmätriangulaatio, koska tällöin voimme tarkastella tutkittavaa kohdetta laajemmin, mikä auttaa luomaan kokonaisvaltaisen kuvan tutkittavasta tapauksesta. Mielestämme eri menetelmien käyttöä tutkimuksessamme puoltaa myös se, että emme olisi saaneet yhdellä menetelmällä kattavasti vastauksia tutkimusongelmiimme. Esimerkiksi emme olisi onnistuneet projektin kuvauksessa ilman osallistuvaa havainnointia.

Tehtyjen virheiden saattaminen lukijan tietoisuuteen lisää mielestämme tutkimuksen luotettavuutta. Koimme myös tärkeäksi subjektiviteetin esiintuomisen tutkimuksen luotettavuuden kannalta, koska esiyymmärryksemme ja kokemukset retkeilystä ohjasivat osaltaan tutkimuksen tekemistä. Näemme, että Halti -projekti oli ainutkertainen tapaus, josta saaimme tuloksia ja tekemiämme tulkintoja ei voi yleistää.

#### 10.4 Ajatuksia luontosuhteesta ja retkeilystä koulun näkökulmasta

Näkisimme, että retkeilyllä voisi olla enemmänkin käyttöarvoa koulun kasvatus- ja opetus-työssä. Retkeily mielletään usein osaksi liikunnan opetusta ja sitä ei pidä kieltääkään, koska retkeily ja ulkoliikunta löytyvät opetussuunnitelmien perusteista liikunnan opetussisällöistä (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004; Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003). Liikunnan opetuksessa voidaan hyvin opettaa retkeilyn perustaitoja ja -tietoja, esimerkiksi suunnistusta, luonnossa liikkumista ja luonnossa liikkumiseen liittyviä oikeuksia ja velvollisuuksia. Erillisiä retkeilykursseja on suunniteltu etenkin lukio-

opetukseen. Ne ovat hyviä mahdollisuuksia syventyä retkeilyyn paremmin, mutta uskoisimme, että jo alemmilla luokka-asteilla retkeilyä voitaisiin hyödyntää monipuolisemmin konkretisoimaan luokassa opetettavia asioita esimerkiksi biologiassa ja maantiedossa.

Ongelmana järjestettäessä erävaellusta koulussa, saattaa olla oppilaiden suuret taito-, tieto-, ja kokemuserot tämän tyyppisen toiminnan osalta. Jos opettaja ei halua ottaa riskejä, hän järjestää lyhyehköjä retkiä helppossa ympäristössä, jolloin kuitenkin kokeneimmat ja eniten haasteita janoavat oppilaat saattavat turhautua. Yksi ratkaisu tähän ongelmaan voisi olla eriyttäminen, jolloin järjestetään vaatimustasoltaan erilaisia tehtäviä tai retkiä, jolloin kaikille pitäisi löytyä sopivasti haastetta. Tämä toimintatapa vaatii usein enemmän opettajia sekä valvojia ja helppoja tehtäviä suorittavat oppilaat saattavat tuntea itsensä muita huonommiksi, jos he eivät osaa tai uskalla suorittaa vaativampia tehtäviä tai tehdä pidempiä retkiä. Halti -projektissa tätä ongelmaa ei ollut, koska kyseiset oppilaat olivat valikoituneita ja motivoituneita. Toisaalta positiivinen ja innostava ilmapiiri kannustaa myös vähemmän kokemusta omaavia oppilaita retken tai tehtävän läpiviemiseen ja onnistumiseen.

Lapset voivat vieraantua luonnosta viihdemaailman täyttäessä vapaa-ajan aktiviteettejä (Vuolle 1992). Tätäkin silmällä pitäen retkeily tarjoaa lapsille mahdollisuuden luontosuhteen ylläpitämiseen, jos kouluopetusta toteutettaisiin mahdollisuuksien mukaan myös luontoympäristössä alaluokilta aina lukioon saakka. Koska lasten ja nuorten elämykset ovat nykyään pitkälti tietokonepelien tarjoamia virtuaalielämyksiä (Vuolle 1992), on heille hyvä tarjota aitoja, luonnollisia elämyksiä. Moni kouluikäinen nuori ei välttämättä ole ikinä koennut todellista luontoelämystä, saati eräretkellä muodostuvaa todellista ryhmähenkeä.

Retkeilyn integroiminen eri oppiaineisiin vaatii paljon suunnittelutyötä, ehkä enemmän kuin luokkahuoneopetus (Suomen latu 1988, 138–142). Suunnittelutyön kuormittavuus voi olla retkeilyn käyttöä rajoittava tekijä. Tähän ongelmaan voi auttaa opettajien yhteissuunnittelu. Eri aineiden opettajat voivat yhdessä suunnitella ja toteuttaa esimerkiksi luontopolun, jossa eri rasteilla käsiteltäisiin tietyn aineen oppisisältöjä. Koulun tarjoamat luontoon liittyvät toimintapäivät ja eräretket sekä leirikoulut saattavat innostaa nuoria vastaavanlaisiin harrastuksiin myös vapaa-aikana, mikä on mielestämme erittäin hyvä asia, jotta luonnosta vieraantumista ei pääsisi tapahtumaan.

Vaellusretkeä ja seikkailukasvatuksellista toimintaa suunniteltaessa täytyy huomioida se, että oppilaat hakevat toiminnalta erilaisia asioita (Suomen metsäyhdistys 1995, 13–14). Joidenkin oppilaiden motivaationa on sosiaalisuus ja yhdessäolo, osalla taas jännitys ja haasteellisuus ja joillakin ehkä luonnosta nauttiminen. Toisille seikkailupäivän kohokohta on nuotioilla istuskelu ja toisille maaliin pääseminen. Esteeksi seikkailukasvatuksen käytölle koulussa voi muodostua yleinen käsitys seikkailutoimintojen tai eräretken vaarallisuudesta, vaikka niin ei todellisuudessa olisikaan (Heinonen 1995, 14). Turvallisuus edellyttää etenkin järjestäjän tieto- taitoa sekä selkeää ohjeistusta.

### 10.5 Tutkimusprosessista

Pro gradu -tutkielman tekeminen on vaatinut aikaa, rahaa ja vaivaa. Tutkimusprosessi oli kokonaisuutena pitkä ja etenkin sen alkuvaiheessa oli epäselvyyksiä, miten mielenkiintoiselta vaikuttaneesta Halti -projektista saataisiin laadittua lopulta pro gradu -tutkielma. Emme koe, että työn tekeminen olisi ollut missään vaiheessa rasite, koska Halti -projekti oli ainutlaatuinen ja kiinnostava tapaus. Koemme, että onnistuimme kuvaamaan hyvin Halti -projektin, mikä oli tutkimuksemme päätarkoitus. Mielestämme laadimme kronologisesti etenevän kokonaisuuden, jossa pyrimme huomioimaan Halti -projektin tapahtumat aikajärjestyksessä sekä projektissa mukana olleiden odotuksia ja kokemuksia tutkimusongelmiemme suuntaisesti.

Pro gradu -prosessin alku oli meille hankalaa, koska meillä ei ollut liiemmin tietoa tutkimuksen tekemisestä siinä vaiheessa, kun kiinnostuimme Halti -projektin tutkimisesta. Lisäksi mainittakoon, että emme löytäneet aiempia tutkimuksia kyseisestä aiheesta eli luontoliikunnasta näin vaativissa olosuhteissa. Kyselyjen ja haastattelujen laatimisessa saimme apua sen hetkiseltä työmme ohjaajalta, mutta tarkempaa tietoa tutkimuksen tekemisestä saimme vasta seminaareissa jo aineiston kerättyämme. Lähdimme Halti -projektin tutkimiseen mukaan oman motivaatiomme ohjaamana, vaikka opintomme eivät olleet tuolloin pro gradu vaiheessa. Motivaatiomme takana oli aito kiinnostus Halti -projektiä kohtaan eikä nopea valmistuminen opinnoista.

Mielestämme työmme parasta antia on luku 8, jossa kuvaamme Halti -projektin tapahtumat. Sen avulla pyrimme kertomaan lukijalle, kuinka suuren työmäärän projektin järjestäjät ovat joutuneet tekemään mahdollistaessaan oppilaille kaiken sen, mitä Halti -projekti tarjosi. Samalla luvusta kahdeksan kuvastuu hyvin projektin pitkäjänteisyys ja oppilaiden sitoutuminen vapaaehtoisesti Halti -projektiin. Kuvaus -osiota ´värittää´ ja tekee luettavammaksi lainaukset oppilaiden päiväkirjoista ja haastatteluista.

Tutkimuksen tekeminen selkiytyi ja tarkentui ensimmäisen kerran Halti -vaellusta edeltäneenä keväänä, jolloin tiesimme millaista aineistoa keräämme ja miten. Tuolloin myös työmme teoriaosuus alkoi hahmottua ja kykenimme siirtymään työmme keskeisten käsitteiden, retkeilyn ja seikkailukasvatuksen, määrittelyyn. Aineistonkeruun suoritimme ennen vaellusta, vaelluksella ja sen jälkeen. Aineiston analysointi osoittautui alkuun hankalaksi, koska emme tienneet mitä tehdä aineistolle. Perehdyttyämme menetelmäkirjallisuuteen ja osallistuessamme tiedekunnassamme järjestetyille laadullisen tutkimuksen kurssille, saimme pro gradu -projektimme hyvää vauhtiin teorian tarkentuessa ja tutkimusraportin rakenteen täsmentyessä. Tutkielmamme valmistui suunnitellusti syksyn 2005 aikana.



## LÄHTEET

- Aho, L. 1987. Lapsi, luonto ja kasvat. Helsinki: WSOY.
- Ahonen, S. 1994. Fenomenografia kvalitatiivisena oppimisen tutkimuksena. Teoksessa S. Ahonen, S. Saari, L. Syrjälä & E. Syrjäläinen (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Ahonen, S., Saari, S., Syrjälä, L. & Syrjäläinen, E. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Alho, A. 1993. Voiko koulussa seikkailla? Teoksessa H. Koiso- Kanttila (toim.) Koulun seikkailupäivä 1.6. Helsinki: Painopörssi, 27-34.
- Aulio, O. 2001. Suuri retkeilykirja. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino.
- Attarian, A. 1996. Integrating values clarification into outdoor adventure programs and activities. *The Journal of Physical Education, Recreation & Dance* 67. Number 8, 41-44.
- Bowles, S. 1996. Adventure education- A search for Meaning and Definition. Teoksessa T. Lehtonen (toim.) Elämän seikkailu. Jyväskylä: Atena
- Caven, S. 1992. Terapeuttinen seikkailu. Teoksessa S. Caven (toim.) Seikkailun mahdollisuus. Helsinki: Kansalaiskasvatuksen keskuksen julkaisuja 98, 61-83.
- Caven S. 1993. Mitä se sellainen seikkailu on? Teoksessa H. Koiso- Kanttila (toim.) Koulun seikkailupäivä 1.6. Helsinki: Painopörssi, 13.
- Clarke, H. 1998. Keinot ja päämäärät seikkailukasvatuksessa. Teoksessa T. Lehtonen (toim.) Elämän seikkailu. Jyväskylä: Atena

Degerman, P & Pohjola, P. 2002. Sinustako seikkailija? Helsinki: Edita.

Dewey, J. 1951. Experience & Education. New York: Mac Millan.

Edita & Metsähallitus. 2003. Suomen retkeilyopas. Helsinki: Edita Prima.

Eskola, J & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Expidatory Learning Outward Bound. 1998. Teoksessa M. Telemäki Johdatus seikkailukasvatuksen teoriaan. Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. Sarja B: Opetusmonisteita ja selosteita 11.

Farrell, T., Hall, T.E. & White, D.D. 2001. Wilderness campers' perception and evaluation of campsite impacts. Journal of leisure research 33 (3), Third Quarter 2001, 229-250.

Ford, P. 1989. Outdoor education: definition and philosophy. Journal of physical education, recreation & dance 60 (2), 31-34.

Heinonen, O. (1995). Löytöretki seikkailuun. Teoksessa T. Aaltonen (toim.) Seikkailunohjaajan käsikirja. Jyväskylä: Allianssa, 10-15.

Hentman, R. 1998. Reppu selässä: retkeilijän perusopas. Helsinki: Edita.

Hirvonen, M. (toim.) 2003. Matkalla metsään. Käsikirja 7-12 vuotiaiden retkeilyyn. Suomen Latu ry. Helsinki: Edita Prima.

Hirsjärvi, S., Remes, P & Sajavaara, P. 2002. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Jääskeläinen, L. 2003. Luonto oppimisympäristönä. Teoksessa M. Hirvonen (toim.) Matkalla metsään. Käsikirja 7-12 vuotiaiden retkeilyyn. Helsinki: Edita prima.

- Kaiser, R. A. 1986. Liability and law in recreation, parks and sports. Artikkelissa K.L. Siegenthaler. *Supervising Activities for Safety. Journal of Physical Education, Recreation & Dance* 67. Number 7. September 1996, 41-44.
- Kallio, E. 1992. Lähtökohtia luontoon liittyvien merkitysten ja elämysten tutkimukselle. Teoksessa T. Lyytinen & P. Vuolle (toim.) *Ihminen – luonto – liikunta*. Jyväskylä: Liikunnan kansanterveyden julkaisuja 81, 38-46.
- Kemppinen, K. 1966. *Eräretkeily*. Porvoo: WSOY.
- Kimonen, E. & Nevalainen, R. 1992. Koulun ulkopuolisen kasvatuksen oppimisprosessi. Teoksessa U. Grankvist-Nybacka (toim.) *Teema: Outdoor Education*. Österbottens högskola. *Fortbildning. Publication* 2, 16-25.
- Knapp, C.E. 1990. *Processing the Adventure Experience*. Teoksessa J. C. Miles & S. Priest (toim.) *Adventure Education*, 189-197. Philadelphia: Venture.
- Koch, J. 1995. *Der riskierte Körper und die Pädagogik*. Teoksessa M. Telemäki. *Johdatus seikkailukasvatukseen teoriaan*. Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. Sarja B: Opetusmonisteita ja selosteita 11.
- Kokljuschkin, M. 1999. *Seikkailuun! Varhaiskasvatuksen seikkailukirja*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Kunnas, Å. & Laine, N. 2000. *Luontoliikunnan aarrearkku- lukiolaisnuorten kokemukset luontoretkeltä*. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Pro gradu- tutkielma.
- Laine, T. 2001. *Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma*. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino.

- Lehtonen, T. Kunnioittava kohtaaminen elämyspedagogisessa työssä. Teoksessa T. Lehtonen (toim.) Elämän seikkailu. Jyväskylä: Atena.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet. 2003. Opetushallitus. Vammalan kirjapaino.
- Luona-Helminen, R. & Karhu, S. 2003. Pyöräretket. Teoksessa M. Hirvonen (toim.) Matkalla metsään. Käsikirja 7-12 vuotiaiden retkeilyyn. Helsinki: Edita prima.
- Lyytinen, T. 1992. Erävaeltajien suhde luontoon. Teoksessa T. Lyytinen & P. Vuolle (toim.) Ihminen – luonto – liikunta. Jyväskylä. Liikunnan kansanterveyden julkaisuja 81, 47-60.
- Mortlock, C. 1987. The Adventure Alternative. England: Cicerone press.
- Nupponen, H. & Telama, R. 1998. Liikunta ja liikunnallisuus osana 11-16 –vuotiaiden eurooppalaisten nuorten elämäntapaa. Liikuntakasvatuksen julkaisuja 1. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Liikuntakasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- Nyqvist, L. (1998). Seikkailu ja sosiaalityö. Teoksessa Seikkailun mahdollisuus. Helsinki. Kansalaiskasvatuksen keskuksen julkaisuja 98. 45- 59.
- Paavola, T. 2003. Retkeily keväällä, kesällä ja syksyllä. Teoksessa M. Hirvonen (toim.) Matkalla metsään. Käsikirja 7-12 vuotiaiden retkeilyyn. Helsinki: Edita prima.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004. Opetushallitus. Vammalan kirjapaino.
- Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena: johdatus fenomenologiseen psykologiseen. Tampereen yliopisto. Suomen fenomenologinen instituutti.
- Priest, S. 1996. Outdoor adventure Programming. Teoksessa M. Telemäki. Johdatus seikkailukasvatuksen teoriaan. Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. Sarja B: Opetusmonisteita ja selosteita 11.

- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittavalle tutkijalle. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.
- Salminen, H. 2003. Ympäristövastuullinen retkeily: retkikohteen ja kulkuvälineen valinta. Teoksessa M. Hirvonen (toim.) Matkalla metsään.. Käsikirja 7-12 vuotiaiden retkeilyyn. Helsinki: Edita prima.
- Schad, N. 1993. Erleben und miteinander reden- Reflexionsmodelle in der Erlebningspädagogik. Teoksessa M. Telemäki. Johdatus seikkailukasvatuksen teoriaan. Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. Sarja B: Opetusmonisteita ja selosteita 11.
- Silvennoinen, M. 1992. Metsä vai kaupunki – näkökulmia luontoliikunnan pedagogiikalle. Teoksessa T. Lyytinen & P. Vuolle (toim.) Ihminen – luonto – liikunta. Jyväskylä: Liikunnan kansanterveyden julkaisuja 81, 78-87.
- Somerkoski, K. 1992. Seikkailu kasvatuksessa. Teoksessa S. Caven (toim.) Seikkailun mahdollisuus. Helsinki: Kansalaiskasvatuksen keskuksen julkaisuja 98, 84-103.
- Ström, L. 2001. Retkeilijän sääopas. Teoksessa P. Arvas & S. J. Partanen (toim.) Jos metsään haluat mennä: luontoliikkujan opas. Helsinki: Edita.
- Suomen Latu 1987. Ulkoilu elämäntavaksi. Helsinki: Painokaari.
- Suomen Latu. 1998. Luokasta luontoon; retkeilyn tiedot ja taidot. Jyväskylä: Kirjapaino Oma.
- Suomen metsäyhdistys. 1995. Metsävaellus: virikeaineisto peruskouluun ja lukioon. Helsinki: Painotalo Miktor.
- Tenhu, M. 1996. Retkeilyn opetus koulussa. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Pro gradu- tutkielma.

- Telama, R. (1992). Luontoliikunnan motivaatio: Luonto liikunnan harrastajan havainto-, elämys-, ja kokemusmaailmana. Teoksessa T. Lyytinen & P. Vuolle (toim.) Ihminen-luonto- liikunta. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 81, 61. Jyväskylä: Kopijyvä.
- Telemäki, M. 1998. Johdatus seikkailukasvatuksen teoriaan. Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. Sarja B: Opetusmonisteita ja selosteita 11.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2004. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2000. Didaktiikan perusteet. Helsinki: WS Bookwell.
- Vilka, H. 2005. Tutki ja kehitä. Keuruu: Otava.
- Vuolle, P. 1992. Väestön luontoliikuntakäyttäytyminen. Teoksessa T. Lyytinen & P. Vuolle (toim.) Ihminen – luonto – liikunta. Jyväskylä: Liikunnan kansanterveyden julkaisuja 81, 11-27.
- Yin, R. K. 1994. Case study research. Design and methods. Second edition. USA: Sage Publications.
- Yrjönsuuri, R. 1995. Orientaatioita kokemuksiä reflektioita opettajaksi opiskelussa. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. Joensuu.
- Ziegenspeck, J. (1994) ”Erlebnis”- pedagogy. Teoksessa T. Lehtonen (toim.) Elämän seikkailu. Jyväskylä: Atena.

## LIITTEET

Liite 1. Diplomi Halti –projektiin 2004 osallistuneille.







Liite 3. Ennakkokyselylomake Halti -projektiin osallistuville oppilaille.

Ennakkokysely oppilaille. Vastauksesi käsitellään luottamuksellisesti. Tietoja käytetään osana Halti -projektista tehtävää pro gradu –tutkimustamme.

Ympyröi vastausvaihtoehdot tai kirjoita vastauksesi sille varattuun kohtaan.

**1. Sukupuoli:** a) poika b) tyttö

**2. Retkikokemuksesi ennen Halti -projektia?**

- a) ei ollenkaan
- b) vähän (yksittäisiä kokemuksia lyhyistä retkistä, marjastuksesta tai metsästyksestä)
- c) paljon (useita pitkäkestoisia, vähintään kahden yön pituisia vaellusretkiä vaihtelevassa maastossa ja olosuhteissa).

**3. Miten uskot selviytyväsi kuntosi puolesta Halti- vaelluksella?**

- a) Tiukkaa tekee
- b) Muiden mukana
- c) Leikitellen

**4. Odotatko olosuhteiden (esim. sää, maasto, korkeuserot ) olevan Haltilla**

- a) Naurettavan helpot
- b) Vaihtelevat ja monipuoliset
- c) Äärimmäisen vaativat?

**5. Mitä odotat vaellukselta? Merkkää kolme vaihtoehtoa, jotka koet tärkeimmiksi.**

- a) Ryhmähenki, kaverit ja yhdessäolo
- b) Kokemukset ja elämykset erämaaoloissa (esim. maisemat ja luonnonrauha)
- c) Fyysistä räsitusta ja toimintaa
- d) Vastapainoa ja mukavaa vaihtelua koulutyölle
- e) Omien rajojen etsimistä vaativissa olosuhteissa
- f) Taistelua itikoita ja rakkoja vastaan?
- g) Jotakin muuta, mitä? \_\_\_\_\_

(jatkuu)

**6. Minkä verran haluaisit vaellukselle muita aktiviteetteja vaelluksen lisäksi?**

- a) Vaellus sinänsä riittää vallan mainiosti
- b) Muutamana päivänä vaihtelua pelkkään patikointiin
- c) Vaelluksen jokaiselle päivälle muutakin mielenkiintoista oheistoimintaa

**7. Mitä haluaisit oppia Halti –reissulla?**

- a) Erätaitoja ( esim. tulenteko, teltan pystytys)
- b) Suunnistustaitoja
- c) Tietoja erämaassa pärjäämisen edellytykseksi
- d) Ryhmätoimintaa
- e) Hauskanpitoa Lapin erämaassa
- f) Jotakin muuta, mitä?

---

---

**8. Miksi lähdit mukaan Halti –projektiin?**

---

---

---

---

---

---

---

---

Kiitos vastauksestasi!

Himanen Juha

Iivanainen Mikko

Jyväskylän yliopisto

Liikuntakasvatuksen laitos

Liite 4. Jälkikyselylomake Halti -projektiin osallistuville oppilaille

Jälkikysely oppilaille. Vastauksesi käsitellään luottamuksellisesti. Tietoja käytetään osana Halti -projektista tehtävää pro gradu- tutkimustamme.

Ympyröi vastausvaihtoehdot tai kirjoita vastauksesi sille varattuun kohtaan.

1. Sukupuoli: a) poika      b) tyttö
  
  2. Miten mielestäsi selviydyit vaelluksella?
    - a) tiukkaa teki
    - b) muiden mukana
    - c) leikitellen
  
  3. Oliko päivämatkojen pituudet mielestäsi
    - a) liian pitkiä
    - b) sopivia
    - c) liian lyhyitä?
  
  4. Olivatko olosuhteet (esim.sää ja korkeuserot) Haltilla
    - a) odotusten mukaiset
    - b) paremmat kuin odotin
    - c) huonommat kuin odotin?
  
  5. Oliko oheistoimintaa patikoinnin lisäksi
    - a) liian vähän
    - b) sopivasti
    - c) liikaa?
  
  6. Mikä oli vaelluksella mukavaa / onnistui hyvin? Mistä et pitänyt?
- 
- 

(jatkuu)

7. Mitä opit koko Halti -projektin aikana? (huomio myös ennen vaellusta ollut toiminta)
- a) erätaitoja (esim. tulenteke, teltan pystytys jne.)
  - b) suunnistustaitoja
  - c) tietoja erämaassa pärjäämisen edellytykseksi (varusteet, muonat)
  - d) ryhmätoimintaa
  - e) jotakin muuta, mitä? \_\_\_\_\_
8. Missä määrin pitkäjänteinen valmistautuminen auttoi Halti -vaelluksen onnistumiseen?
- a) ei ollenkaan
  - b) jonkin verran
  - c) merkittävästi
9. Onko asenteesi retkeilyä ja vaeltamista kohtaan Halti -projektin aikana
- a) muuttunut huonompaan suuntaan
  - b) pysynyt ennallaan
  - c) muuttunut parempaan suuntaan?
10. Lähtisitkö uudestaan mukaan vastaavanlaiseen projektiin? (perustele vastauksesi)
- a) kyllä
  - b) ehkä
  - c) en
- miksi?
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

Kiitos vastauksestasi!

Himanen Juha

Iivanainen Mikko

Jyväskylän yliopisto

Liikuntakasvatuksen laitos

Liite 5. Oppilashaastattelun runko.

Halti -projekti 2004.

Haltilla oppilaille suoritettavien haastattelujen runkoa.

- päällimmäiset fiilikset
- tuntuuko rasitus?
- mikä on ollut hauskinta tähän mennessä?
- onko ollut vastoinkäymisiä? mitä?
- onko ollut yllätyksiä? esim. olosuhteet
- miten järjestelyt ovat toimineet?
- onko vaellus vastannut odotuksiasi?

Liite 6. Järjestäjän ennakkohaastattelu.

## Halti -projekti 2004.

Järjestäjän ennakkohaastattelun runko 14.1.2004.

- Ikä, koulutus ja ammatti?
- Kokemuksesi retkeilystä ja vaeltamisesta?
- Onko sinulla aiempaa ohjauskokemusta?
  
- Mistä sait idean Halti –projektiin?
- Mitkä ovat projektin tavoitteet ja odotukset?
  
- Mikä on koulun rooli projektissa?
- Ovatko projektissa mukana olevat oppilaat vakuutettu, miten?
  
- Mitenkä käytännön järjestelyt on suunniteltu? (esim. teltat, muonat ym. tarvikkeet vaelluksella)
- Miten kuljetus on suunniteltu vaellukselle?
  
- Onko projektin aikana ollut yhteistyötä joidenkin tahojen kanssa? Mitä nämä tahot mahdollisesti ovat?
  
- Rahoituksesta: joutuvatko oppilaat kustantamaan itse vaelluksensa?
  
- Mitä projektissa on tapahtunut tähän mennessä?
- Onko projektissa ollut ristiriitoja, näkemyseroja tai vaikeuksia tähän mennessä?
  
- Projektilla on omat internet sivut. Kuka on tehnyt kyseiset sivut?
  
- Mikä tulee olemaan vaelluksen ajankohta?

Kiitos haastattelusta.

Liite 7. Ennakkokysely opettajalle.

Ennakkokysely opettajille. Vastauksesi käsitellään luottamuksellisesti. Tietoja käytetään osana Halti -projektista tehtävää pro gradu –tutkimustamme. Palauta kysely ystävällisesti sille varattuun kirjekuoreen 16.1.2004 kello kahteentoista mennessä.

1. Sukupuoli: \_\_\_\_\_

2. Mitä mieltä olet Halti- projektista?

---

---

---

---

---

---

---

3. Millaisena koet koulun ulkopuolisten järjestäjien ja koulun välisen yhteistyön Halti – projektissa?

---

---

---

---

---

---

---

4. Miksi olet mukana Halti -projektissa? Mitä odotat Halti- projektilta?

---

---

---

---

---

---

---

(jatkuu)





Liite 8. Jälkikyselylomake opettajalle.

Jälkikysely mukana olleille opettajille. Vastauksesi käsitellään luottamuksellisesti. Tietoja käytetään osana Halti –projektista tehtävää pro gradu –tutkimustamme.

1. Sukupuoli: \_\_\_\_\_

2. Miten Halti -projekti mielestäsi kokonaisuudessaan onnistui?

---

---

---

---

---

---

---

---

3. Mitkä asiat toimivat projektissa ja mitä tekisit toisin?

---

---

---

---

---

---

---

---

4. Mikä oli oma roolisi projektissa ja oliko se sinulle sopiva?

---

---

---

---

---

(jatkuu)

5. Miten yhteistyö mielestäsi sujui sidosryhmien (järjestäjät, oppilaat, opettajat ja vanhemmat) välillä projektin aikana?

---

---

---

---

---

---

---

6. Mitkä olivat mielestäsi Halti -projektin tavoitteet ja toteutuivatko ne?

---

---

---

---

---

---

---

7. Lähtisitkö vastaavanlaiseen projektiin mukaan uudestaan? Miksi?

---

---

---

---

---

---

---

Kiitos vastauksestasi!

Himanen Juha

Iivanainen Mikko

Jyväskylän yliopisto

Liikuntakasvatuksen laitos

Liite 9. Kyselylomake vanhemmille.

Kysely vaelluksella mukana olleille vanhemmille. Vastauksesi käsitellään luottamuksellisesti. Tietoja käytetään osana Halti -projektista tehtävää pro gradu- tutkimustamme.

1. Miksi lähdit Halti -vaellukselle?

---

---

---

---

2. Miten olet osallistunut projektin kulkuun (infot, koulutukset, järjestelyt yms.)?

---

---

---

---

3. Miten vaellus mielestäsi onnistui?

---

---

---

---

4. Mikä mielestäsi onnistui ja missä olisi ollut kehitettävää Halti -projektissa?

---

---

---

---

Kiitos vastauksestasi!

Himanen Juha

Iivanainen Mikko

Jyväskylän yliopisto

Liikuntakasvatuksen laitos

Liite 10. Halti –projektin pääjärjestäjän jälkihaastattelun runko.

### Halti -projekti 2004.

- miten viikko onnistui?
- vastasiko odotuksia?
- oliko yllätyksiä matkan varrella?
- toteutuiko tavoitteet?
- tekisitkö jotain toisin? mitä?
- oliko koulun rooli odotetun kaltainen
- entä vanhempien rooli?
- toimiko käytännön järjestelyt kuten muonitus ja majoittuminen yms
- rahoituksen toteutus. toteutuiko budjetti?
- lähtisitkö uudestaan järjestämään?
- mitä sait itse projektilta?