

## **Elämyspedagogiset harjoitteet**

### **Harjoiteosio Outward Bound Finland ry:n Elämyspedagoginen ohjaaminen -teokseen**

Sini Ratas



Liikunnan ja vapaa-ajan koulutusohjelma

<p><b>Tekijä</b> Sini Ratas</p>	<p><b>Aloitusvuosi</b> 2003</p>
<p><b>Raportin nimi</b> Elämyspedagogiset harjoitteet Harjoiteosio Outward Bound Finland ry:n Elämyspedagogi- nen ohjaaminen -teokseen</p>	<p><b>Sivu- ja lii- tesivumäärä</b> 65</p>
<p><b>Ohjaajat</b> Jyrki Hämäläinen ja Arto Tiihonen</p>	
<p>Tämän opinnäytetyön aiheena oli tehdä harjoiteosio Outward Bound Finland ry:n Elämyspedagoginen ohjaaminen -teokseen. Tarkoituksena ei ollut tehdä leikkimanuaalia erilaisista harjoitteista vaan syventää ja soveltaa harjoitteita uuden teorian avulla, jonka tulisi herättää lukijassaan uusia ajatuksia ja mielipiteitä. Elämyspedagoginen ohjaaminen -kirjan tavoitteena on olla ennen kaikkea Outward Bound Finland ry:n ohjaajien työkalu, jota voitaisiin pitää teoriapohjana OBF ry:n ohjaustoiminnassa sekä koulu- tuksissa. Sen tarkoituksena on esitellä elämyspedagogiikan teoriaa kuin myös kirjoittajiensa omia kokemuksia ja näkemyksiä.</p> <p>Outward Bound Finland ry on Suomessa toimiva kasvatuksellinen koulutusorganisaatio. Se on osa kansainvälistä Outward Bound –organisaatiota, joka toimii ympäri maailmaa johtavana elämyspedagogiikan ja seikkailukasvatuksen menetelmien käyttäjänä. Organisaation toimintamenetelmiin kuuluvat elämyspedagogiikka ja kokemuksellinen oppiminen. Toiminnallaan se tähtää yksilön kokonaisvaltaiseen kasvuun ja kehittymiseen, jonka uskotaan tapahtuvan vieraassa ympäristössä erilaisia haasteita apuna käyttäen.</p> <p>Opinnäytetyö sisältää teoriaosuuden sekä tuotososion. Teoriaosuudessa käsiteltiin elämyspedagogiikkaa perehtyen eri kirjoittajien näkökulmiin sekä elämyspedagogiikan tavoitteisiin ja vaikutuksiin niin yksilössä kuin ryhmän tasolla. Siinä on kerrottu myös Outward Bound –järjestöstä ja kuinka sen filosofia ja toimintaperiaatteet liittyvät elämyspedagogiikkaan. Teoriaosuudessa on esitelty erilaisten leikkien teoriaa sekä elämyspedagogisia harjoitteita. Tuotososio on rakennettu teorian pohjalta. Tuotoksessa on käytetty seikkailukasvatusalalla vähemmän tunnettua teoriaa elämyspedagogisten harjoitteiden analyysissä, joka pohjautuu opinnäytetyön kirjoittajan omiin kokemuksiin.</p>	
<p><b>Asiasanat</b> elämyspedagogiikka, kokemuksellinen oppiminen, yksilön kehittyminen, ryhmädynamiikka, Kurt Hahn, Outward Bound Finland ry</p>	

Degree Programme in Sports and leisure management

<p><b>Author</b> <b>Sini Ratas</b></p>	<p><b>Year of entry</b> <b>2003</b></p>
<p><b>The title of thesis</b> <b>Activities in experiential learning</b> <b>Activity chapter into a book called “Facilitation in experiential learning”</b></p>	<p><b>Number of pages and appendices</b> 65</p>
<p><b>Supervisors</b> <b>Jyrki Hämäläinen and Arto Tiihonen</b></p>	
<p>The purpose of this study was to write an activity chapter into Outward Bound Finland ry’s book called ”Facilitation in experiential learning”. The primary objective was to make an analytic study where activities have been applied in a new way, not an activity manual. The book ”Facilitation in experiential learning is aiming to be the primary information source on experiential education for Outward Bound Finland ry’s instructors and facilitators. It will also be used on OBF ry’s courses and trainings as a theory base. The objective of the book is to introduce both the theory of experiential education and writers’ own experiences and views about it.</p> <p>Outward Bound Finland ry is an educational organization which is part of Outward Bound International. Outward Bound is a leading worldwide organization which is using experiential education and adventure education methods in its work. OBF ry’s operation is focusing on personal development and this development is taking place by using challenging experiences in unfamiliar settings.</p> <p>The study includes a theory section and an output section. The theory section discusses experiential learning, especially the goals in experiential learning programmes and their effects on individuals and groups. The theory part consists also of information about Outward Bound and how the organization is connected to experiential learning. Last part of the theory examines different games, plays and activities. The output section is based on the theory section’s relevant literature, training courses and Internet sources. The theory which has been used on analyzing the activities is less known in the field of adventure education. The analyzing is based on the experience of the writer of this study.</p>	
<p><b>experiential learning, personal development, group dynamics, Kurt Hahn, Outward Bound Finland ry</b></p>	

# Sisällys

1	Johdanto .....	1
2	Elämyspedagogiikan peruskäsitteet ja lähikäsitteet .....	3
2.1	Elämyshakuisuus (sensation seeking) .....	3
2.2	Elämys (experience).....	3
2.3	Elämyspedagogiikka ja kokemuksellinen oppiminen (Experiential learning) .....	4
2.3.1	Kokemuksellisen oppimisen malli Kolbin mukaan .....	5
2.3.2	Kokemuksellisen oppimisen malli Lucknerin ja Nadlerin mukaan .....	7
2.3.3	Kokemuksen laatuja Tiihosen mukaan .....	8
2.4	Seikkailukasvatus (Adventure education) .....	9
2.4.1	Seikkailu (Adventure).....	10
2.4.2	Huippukokemus ja epäseikkailu.....	11
3	Elämyspedagogiikan tavoitteet ja vaikutukset.....	12
3.1	Elämyspedagogiikka ja yksilön kasvu .....	12
3.2	Elämyspedagogiikka ja ryhmän kehittyminen.....	13
4	Outward Bound.....	16
4.1	Kurt Hahn .....	17
4.2	Outward Boundin perustaminen .....	19
4.3	Outward Bound International .....	21
4.4	Outward Bound Finland ry.....	22
5	Kehitystyön kuvaus.....	24
5.1	Tavoitteet.....	24
5.2	Kohderyhmä .....	24
5.3	Lähteet .....	25
6	Peleistä ja leikeistä elämyspedagogisiin harjoitteisiin .....	27
6.1	Leikin määritelmä.....	27
6.2	Leikkien luokittelua.....	28
6.3	Elämyspedagogiset harjoitteet .....	30
6.3.1	Harjoitteiden kasvatuksellinen pohja .....	30
6.3.2	Harjoitteiden tavoitteet .....	32
6.3.3	Harjoitteiden valinta .....	33

6.3.4	Harjoitteiden soveltaminen .....	34
6.3.5	Harjoitteiden ohjaaminen .....	34
6.4	Ohjaajan rooli ja tehtävät elämyspedagogisessa toiminnassa .....	36
7	Teorioiden sovellutuksia ja perusteluita sekä tulkintaa .....	38
7.1	Harjoitteiden kokonaisvaltaisuus .....	40
7.2	Kokemuksellisuuden tasojen keskiarvot .....	40
7.3	Kokemuksen voimakkuus .....	41
8	Tuotos .....	43
8.1	Ice Breaker -harjoitteet sekä hullutteluharjoitteet .....	43
8.2	Tutustumisharjoitteet .....	44
8.3	Yhteistoimintaharjoitteet .....	46
8.3.1	Kommunikaatioharjoitteet .....	47
8.3.2	Ongelmanratkaisu- ja aloitteellisuusharjoitteet .....	48
8.4	Luottamusharjoitteet .....	50
8.5	Luovuusharjoitteet .....	52
8.6	Metaforaharjoitteet .....	54
8.7	Seikkailuaktiviteetit .....	57
8.7.1	Retki .....	58
8.7.2	Erilaiset köysitoiminnot .....	59
8.7.3	Soolo .....	60
9	Pohdinta .....	63

# 1 Johdanto

Elämyspedagoginen kasvatus ja koulutus ovat lisääntyneet merkittävästi viimeisten vuosikymmenten aikana. Taito toimia ryhmässä, kommunikoida tehokkaasti, ratkaista ongelmia kollektiivisesti, edistää empaattisuutta ja kunnioittaa muita ryhmän jäseniä, tarjota rehellistä ja hyödyllistä palautetta, ratkaista konflikteja, hyväksikäyttää resursseja sekä jakaa ryhmäkokemusta, rakentavat yhteisöllisyyden tunnetta. (Cain & Joffill 1998, 1.) Nykyaikainen nopeasti muuttuva yhteiskunta tarvitsee yksilöltä tällaisia yhteisöllisiä valmiuksia ja elämyspedagogiikka tarjoaa mahdollisuuden näiden ominaisuuksien harjoittamiselle. Yhteis- ja tiimityötaidot voidaan suoraan siirtää arkielämään ja ne ovat perusvalmiuksia elämän ylläpitämiseen. (Bowles & Telemäki 2001, 5-6.)

Seikkailukasvatuksen ja elämyspedagogiikan suosion syy on suoraan verrannollinen ihmisten henkilökohtaisten tarpeiden kanssa, joihin ovat vaikuttaneet nykyiset sosiaaliset rakennelmat ja olosuhteet. Yhteiskunta vaatii suurempaa joustavuutta, päätöksentekotaitoa, henkilökohtaista vastuuta ja parempaa ihmistenvälistä käyttäytymistä. Jokapäiväinen elämä on koneistettua ja modernin median vaikutuksen alaista mutta toisaalta se tarjoaa enemmän mahdollisuuksia ja valintoja. Kasvatuksellisia saavutuksia pidetään tärkeimpinä tavoitteita. Elämysten tarve ja kasvatukselliset tavoitteet lisäävät vapaa-ajan aktiviteetteja. Ihmiset etsivät aktiviteetteja, jotka lupaavat persoonallisuuden kehitystä, hyvinvointia ja määrätietoisuutta. Tältä kannalta katsottuna elämyspedagogia ja seikkailukasvatus vastaavat yhteiskunnan tarpeisiin. Lautta- ja melontaretket, retket luontoon ja korkearataharjoitteet ovat tulleet suosituksi, koska ne opettavat sosiaalisia ja moraalisia arvoja sekä nostavat esiin luonteenpiirteitä, joita on vaikea havaita jokapäiväisessä elämässä. (Heidemann & Wassong 2005, 9.)

Elämishakuisuus ja seikkailullisuus ovat aina olleet osa ihmistä. Elämishakuisuuden taustalla on ollut uuden maan ja vaurauden, sekä yksilön fyysisten ja henkisten kykyjen etsiminen. Ihmisten on ollut mahdoton vastustaa elämyksellisiä seikkailuja, joihin liittyvät vaarat ja riskit. Ateenalaisten aikakaudella vapaa-ajan käsite muuttui ja filosofit Sokrates ja Aristoteles uskoivat, että ihmisen fyysinen ja henkinen yhtenäisyys sekä vapaa-aika ovat merkityksellisiä ihmisen kokonaisvaltaiselle ja tasapainoiselle kehitykselle. Vapaa-ajasta tuli fyysisen ja henkisen aktiivisuuden aikaa. (Cavén 1995, 6-7.)

Kokemuksellisuus ja seikkailullisuus kuuluvat läheisesti elämyspedagogiikkaan. Elämyspedagogiikka nähdään ”kokemuksellisena” oppimisena, jossa oppiminen on prosessi. Elämyspedagogiikan avulla saatamme ymmärtää paremmin meille tapahtuvia asioita, ja tulemme tietoisimmiksi omasta toiminnastamme ja sen mahdollisuuksista. Elämyspedagoginen toiminta on aina tavoitteellista ja ihmistä kasvattavaa.

Tämä opinnäytetyöprojekti on toteutettu yhteistyössä Outward Bound Finland ry:n (OBF ry) kanssa ja tarkoituksena oli tuottaa elämyspedagogisten harjoitteiden osio Elämyspedagoginen ohjaaminen –teokseen, joka käsittelee ajatuksia kokemuksellisesta oppimisesta. Varsinaisen kirjan kirjoittaminen on aloitettu vuonna 2007 OBF ry:n entisen toiminnan johtajan, Kimmo Rädyn, toimesta. Kirjan ensimmäinen painos ilmestyi alkuvuodesta 2011 ja tarkoituksena on laajentaa ensimmäisen painoksen sisältöä liittämällä siihen opinnäytteeni harjoiteosio sekä toinen osio, joka käsittelee turvallisuutta. Suomessa on jo pitkään ollut tarve tuottaa teoksia elämyspedagogiikasta ja seikkailukasvatuksesta, sillä suurin osa ammattitiedosta liikkuu niin sanottuna ”puhuttuna tietona”. Elämyspedagoginen ohjaaminen -kirja on ainut suomenkielinen julkaisu elämyspedagogiikasta ja kokemuksellisesta oppimisesta OBF ry:n filosofian ja metodien näkökulmasta katsottuna.

Teoksen tarkoituksena on luoda yhtenäinen teoriapohja OBF ry:n toimintaan kaikkien ohjaajien kesken. Sitä on käytetty ja tullaan käyttämään myös muun kurssitoiminnan ja koulutuksien avainlähteenä. Teos on suunnattu OBF ry:n ohjaajaverkostolle, mutta myös muille alalla toimiville ammattilaisille kuten nuorisotyöntekijöille, opettajille, liikunnanohjaajille sekä muille elämyspedagogiikasta kiinnostuneille henkilöille.

Opinnäytetyössä on esitelty elämyspedagogiikan teoreettista pohjaa ja sen tavoitteita ja vaikutuksia yksilö- ja ryhmätasolla. Siinä on kerrottu myös leikkien teoriasta ja keskitytty paremmin elämyspedagogisten harjoitteiden analyysiin. Myös Outward Bound ja sen esitteleminen kuuluu olennaisena osana opinnäytetyöhöni.

## 2 Elämyspedagogiikan peruskäsitteet ja lähikäsitteet

### 2.1 Elämyshakuisuus (sensation seeking)

Elämyshakuisuuden tutkimiseen keskittynyt psykologisen tohtorin, Haapasalon, (1992, 9) mukaan on olemassa elämyshakuisia ihmisiä, jotka kyllästyvät arjen rutiineihin helposti ja kaipaavat elämäänsä uusia kokemuksia, elämyksiä, seikkailuja ja riskejä. Marvin Zuckerman (1979) on määritellyt elämyshakuisuuden persoonallisuuden piirteenä, joka kuvaa yksilön vireystilaan vaikuttavien ärsykkeiden vastaanottamista. Elämyshakuisuuteen kuuluu uusien ja vaihtelevien kokemusten ja elämysten tarve. Näihin elämyksiin liittyy fyysisiä tai sosiaalisia riskejä. Vaaralliset harrastukset tai riskejä sisältävä työ ovat esimerkkejä sosiaalisesti hyväksyttävästä elämyshakuisuudesta, kun puolestaan huumeidenkäyttö ja rikollisuus ovat epäsosiaalista elämyshakuisuutta. (Haapasalo 1992, 9-10.)

Elämyspedagogiassa ja seikkailukasvatuksessa keskitytään sosiaaliseen elämyshakuisuuteen (Haapasalo 1992, 9-10). Elämyshakuiset ihmiset osallistuvat mielellään riskejä sisältäviin toimintoihin. Elämyspedagogisten ja seikkailukasvatuksellisten toimintojen avulla voidaan persoonallisuuden elämyshakuisuutta suunnata myönteiseen toimintaan. Toimintojen tulee olla turvallisia ja sisältää haasteita, joihin vastaaminen on mahdollista ja jotka voivat synnyttää seikkailullisen huippukokemuksen. (Haapasalo 1992, 21.)

### 2.2 Elämys (experience)

*Mikä on elämys?* Elämys tarkoittaa laajassa merkityksessä kaikkea, mitä itsessämme sisäisesti koemme ja ympärillämme tapahtuu. Sanan ”elämys” voi kääntää englanniksi tarkoittamaan tapahtumaa, tilannetta, kokemusta tai seikkailua. Elämys ei ole pedagoginen käsite vaan se liittyy psykologiaan. Hermosto tuo ihmisen tietoisuuteen vain osan ympärillämme olevista havainnoista. Kaikkea ei voida sanallistaa tai kuvata kielen avulla, joten elämykset voivat olla tietoisia tai tiedostamattomia, refleктоituja tai refleктоimattomia. (Karppinen, S. 28.9.2009.)

Lucknerin & Nadlerin (1997, 15) mukaan elämys voi olla mitä tahansa. Itse asiassa se ei ole mitään muuta kuin merkittävä asia tai tapahtuma yksilön elämässä. Sen voi joko



sivuuttaa täysin tai sitten se voi olla käännekohta yksilön elämässä, joka johtaa oppimiseen ja muutokseen. Elämys on aina vain elämys. Tarkoituksellisen elämyksestä tekee oma toimintamme ja se, kuinka aktiivisesti itse osallistumme sen syntyyn. Ero mitättömän ja todella mahtavan elämyksen välillä on se, kuinka käytämme elämyksen hyväksemme omassa elämässämme.

### **2.3 Elämyspedagogiikka ja kokemuksellinen oppiminen (Experiential learning)**

Elämyspedagogiikassa painotetaan kasvatuksellista toimintaa, joka vaikuttaa kokonaisvaltaisesti yksilöön, tämän psyykeeseen, älyyn sekä ruumiiseen ja joka tähtää uusien elämysten syntyymiseen (Telemäki 1998, 35). Heckmair ja Michl (1998) toteavat, että toisin kuin usein kuvitellaan, elämyspedagogiikan tarkoituksena ei ole luoda elämyksiä (Bowles & Telemäki 2001, 30).

Luckner & Nadler (1997, 3-4) puhuvat kokemuksellisesta oppimisesta, joka tarkoittaa oppimista tekemisen kautta. Se on ennen kaikkea prosessi, jossa yksilöt rakentavat tietojaan, hankkivat uusia taitoja ja kasvattavat arvojaan. Kokemuksellisen oppiminen perustuu olettamukseen, että kaikki oppiminen tapahtuu yksilön oman aktiivisen sitoutumisen avulla. Omat reaktiot, omat havainnot ja oma ymmärtämys on tärkeää. Kokemuksellista oppimista tapahtuu, kun yksilö sitoutuu elämykseen ja pohtii kriittisesti sen aikana, oivaltaa jotakin uutta, jonka sitten sisällyttää omaan ymmärrykseen ja mahdollisesti omaan käyttäytymiseen. Parhaana lopputuloksena kokemuksellisen oppimisen avulla yksilö ymmärtää ja hyväksyy oman vastuunsa oppimisestaan ja käyttäytymisestään. (Luckner & Nadler 1997, 3-4.)

Kokemuksellisen oppimisen mukaan oppija on ennemmin aktiivinen osallistuja kuin sivusta seuraaja. Oppija on aktiivisesti sitoutunut niin älyllisesti, emotionaalisesti, sosiaalisesti kuin fyysisestikin ympäröiviin tapahtumiin. Kokemuksellista oppimista tapahtuu, kun tarkoin valitut kokemukset ja elämykset on prosessoitu reflektoinnin, kriittisen analysoinnin ja synteessin avulla. Jotta oppiminen olisi mahdollista, sen tulisi olla ajan-kohtaista oppijan nykyiselle elämäntilanteelle tai tulevaisuudelle. Koska elämyksen lopputulos ei ole täysin ennalta arvattava, oppimistulokset ovat aina henkilökohtaisia. Op-

pijat saattavat kokea menestystä, epäonnistumista, seikkailua, riskinottoa tai epävarmuutta. Oppija kehittyy ja kasvaa suhteessa itseensä, toisiin oppijiin ja koko maailmaan. Yksilöt kasvattavat tietoisuuttaan, kuinka henkilökohtaiset merkitykselliset asiat ja arvot vaikuttavat heidän havainnointiin ja toimintaan. (Luckner & Nadler 1997, 4.)

Kolbin (1984, 3-4) mukaan kokemuksellinen oppiminen on elämänmittainen jatkuva prosessi. Kokemuksellisen oppimisen malli luo perustan koulutuksen, työn ja yksilön kehityksen välisten suhteiden testaamiseen ja vahvistamiseen. Se tarjoaa rakennelman, joka kuvaa työn vaatimuksia ja vastaavia koulutuksellisia tavoitteita sekä painottaa si-doksia, joita voidaan luoda luokkahuoneen ja todellisen maailman välille kokemukselli-sen oppimisen avulla. Samalla kokemuksellinen oppiminen haastaa muodollisen koulu-tuksen roolin elämänmittaisena oppimisena ja sen mahdollisuuksia tarjota maksimaalis-ta, potentiaalista yksilön kehitystä. Kolb (1984, 20) myös painottaa, että kokemukselli-sen oppimisen teoria tarjoaa pohjimmiltaan erilaisen lähestymistavan oppimisprosessil-le. Oppiminen tämän teorian mukaan on kokemuksellista, koska se korostaa itse ko-kemuksen roolia oppimisprosessissa.

### **2.3.1 Kokemuksellisen oppimisen malli Kolbin mukaan**

David Kolb (1984, 40-41) kuvaa kokemuksellisen oppimisen nelivaiheisen ympyrän malliksi, joka sisältää neljä oppimistapaa: 1) konkreettinen, omakohtainen kokeminen, 2) reflektiivinen havainnointi, 3) abstrakti käsitteellistäminen sekä 4) aktiivinen kokei-leminen.

Roland, Wagner & Weigand (1994, 3-4) antavat teoksessaan yksinkertaisen käytännön esimerkin autolla ajamisen opettelusta Kolbin kokemuksellisen oppimisen mallia hy-väksi käyttäen.

1) *Konkreettinen omakohtainen kokemus.* On hyvin epätodennäköistä, että ih-minen oppii ajamaan autoa luentojen ja videoiden perusteella. Jos yksilö todella haluaa oppia ajamaan autoa, täytyy tämän päästä itse ratin taakse harjoittelemaan autolla ajoa ajo-opettajan kanssa.

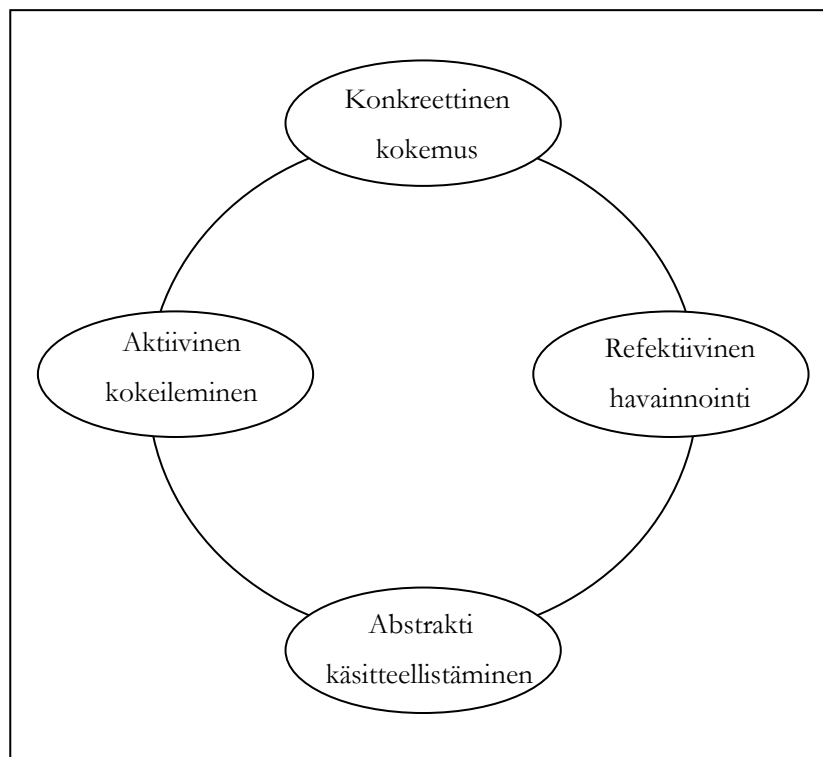
2) *Reflektiivinen havainnointi.* Ensimmäiset vaihteen vaihdot usein johtavat katkonaiseen, nytkähtelevään liikkeeseen, jota seuraa auton pysähtyminen. Tämän jäl-

keen yhdessä ajo-opettajan kanssa oppilas miettii, kuinka koordinoita kytöntä ja kaasua sujuvasti ja tasaisesti.

3) *Abstrakti käsitteellistäminen.* Ajotunnin jälkeen oppilas jättää oppimisympäristön miettiäkseen omaa kokemustaan ja kuinka parantaa sitä.

4) *Aktiivinen kokeileminen.* Viikkojen aktiivisen harjoittelun jälkeen oppilas vihdoin ymmärtää kytkin- ja kaasupolkimen sujuvan käytön.

Kokemuksellisen oppimisen kehä muodostuu yhdistämällä nämä oppimistavat toisiinsa. Oppimisprosessin rakenteelliset perusteet sijaitsevat näiden neljän oppimistavan vuorovaikutuksessa ja tavassa, jolla ulkomaailmasta tehtyjen havaintojen ristiriidat ratkaistaan. Perusajatus on, että oppiminen vaatii molemmat sekä kokemuksen että reflektoinnin. Oppiminen on prosessi, jossa tieto on luotu muutoksen avulla elämyksestä tai kokemuksesta. Tieto on kokemuksen ahnehdintaa, keräilyä ja sen muokkaamista. Tieto luo perusrakenteet kehityksellisesti ylempien tasojen tietämiselle ja ymmärtämiselle. (Kolb 1984, 41-42.)



KUVIO 1. Kokemuksellisen oppimisen malli Kolbin mukaan.

### 2.3.2 Kokemuksellisen oppimisen malli Lucknerin ja Nadlerin mukaan

Kokemuksellisen oppimisen malli Lucknerin ja Nadlerin (1997, 5-7) mukaan muodostuu myös neljästä osasta: kokeminen, reflektointi, yleistäminen ja soveltaminen.

1) *Kokeminen* tarkoittaa yksilön aktiivista toimintaa.

2) *Reflektointi* muuttaa koetun elämyksen kokemukselliseksi oppimiseksi.

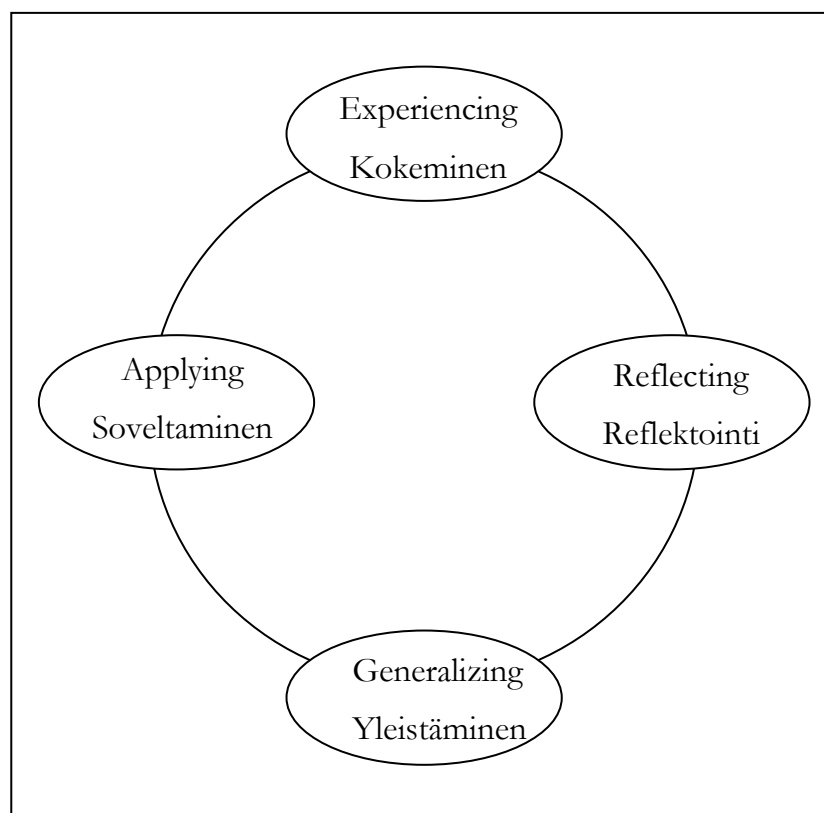
Koettuaan elämyksen yksilö tarvitsee aikaa miettiäkseen ja pohtiakseen, mitä on tuntenut ja ajatellut itse elämyksen aikana. Reflektoinnin ei välttämättä tarvitse olla itseään havainnoivaa toimintaa, vaan se voi olla myös ryhmäprosessi, jossa yhteisesti koettu elämys järkeistetään yhteiskeskustelun avulla.

3) *Yleistämisen* avulla etsitään yksilölle ominaisia toimintamalleja, tuttuja tunteita, ajatuksia, havaintoja ja käyttäytymistä, joiden avulla uudesta elämyksestä opitut asiat voidaan ymmärtää yleisesti ja siirtää toiseen tuttuun tilanteeseen tai paikkaan.

4) *Soveltaminen* tarkoittaa koetun elämyksen synnyttämän oppimisen siirtämistä jokapäiväiseen elämään. Tämän vaiheen onnistumiseksi on välttämätöntä, että yksilö tekee päätelmiä uudesta elämyksestä ja siitä, kuinka voi käyttää sitä apuna jokapäiväisessä elämässä. Kokemuksellisesta oppimisesta käytännöllisen ja tarkoituksellisen tekee toimintatapa, jossa keskitytään juuri tähän siirtovaikutukseen.

5) *Kokeminen*. Uskotaan, että prosessoiduista elämyksistä ja kokemuksista tulee osa yksilön taustatietorakennetta. Nämä muodostavat perustan tulevaisuuden oppimiselle. Kun nämä neljä varsinaisen kokemuksellisen oppimisen mallin vaihetta on käyty läpi, olemme jälleen prosessin alussa valmiita seuraavalle elämykselle. (Luckner & Nadler 1997, 5-7.)

Luckner & Nadler (1997, XVI) painottavat, että kokemuksellinen oppiminen on prosessi, joka ohjaa tiedon lajitteluun ja järjestämiseen. Sen avulla yksilö ymmärtää ja soveltaa elämyksen merkityksen enemmän kuin vain muistaa uuden tiedon. Prosessointi ei tapahdu vain tiettyinä hetkenä, vaan elämystä ennen, sen aikana ja sen jälkeen. Kyse on jatkuvasta informaation uudelleen rakentamisesta, luomisesta ja muokkauksesta, jotta yksilöt voivat sisäistää elämyksen tarkoituksen.



KUVIO 2. Kokemuksellinen oppiminen Nadlerin & Lucknerin mukaan

### 2.3.3 Kokemuksen laatuja Tiihosen mukaan

Tutkija Arto Tiihonen on teoksessaan tutkinut eri liikuntalajien kokemuksellisuutta liikkujalle. Tiihonen (2010, 5) tarkastelee kokemuksellisuuden laatuja neljän eri luokan perusteella, elämys, merkittävä kokemus, osallisuuskokemus ja toimijuuskokemus, joiden tarkoituksena on selventää kokemuksellisuuden monimuotoisuutta. Tiihosen (2010, 207) teoriassa sana *elämys* määritellään passiiviseksi kokemukseksi, joka on elämysyhteiskuntamme tuote. Elämyksestä seuraava kokemuksellisuuden taso on *merkittävä kokemus*, joka aiheuttaa yksilössä ajatusprosessin omasta itsestä ja ympäröivästä maailmasta. Tämän kokemuksen ei välttämättä tarvitse olla positiivinen sen tapahtumahetkellä. *Osallisuuskokemus* on kokemuksellisuuden alue, joka tarkoittaa yksilön kuulumista johonkin ryhmään. Osallisuuskokemus syntyy ajan kanssa, koska siihen tarvitaan vertaisryhmä, joka on yksilölle jostain syystä merkittävä. Yksilön henkilökohtainen osallisuus ryhmän kehityksessä on tärkeää ja se luo aidon kokemuksen. *Toimijuuskokemus* on osallisuuskokemusta vahvempi ja siinä viitataan tekemisen kautta syntyvään kokemukseen. Siihen liittyy olennaisena osana yksilön oma toiminta, joka on sidoksissa motivaati-

tioon sekä omaan kokemiseen. Toimijuus nähdään luovana toimintana, jonka avulla voidaan vaikuttaa myös yksilön elämäntilanteisiin. (Pirnes & Tiihonen, 2010 207-208.) Näistä kokemuksellisuuksista elämys ja merkittävä kokemus voidaan nähdä vaikuttavan yksilön tasolla kun taas osallisuuskokemus ja toimijuuskokemus peilaavat yksilöä vertaisryhmän tai yhteiskunnan jäsenenä (Pirnes & Tiihonen, 2010 207).

Kokemuksellisuuden tasot	Elämys	Merkityksellinen kokemus	Osallisuus kokemus	Toimijuus kokemus
Laatu	passiivinen	merkityksellinen	aktiivinen	vaikuttava
Perusta	oma mielihyvä	ymmärrys itsestä ja maailmasta	kuuluminen ryhmään ja siinä toimiminen	vaikuttaminen omaan ja toisten elämään

KUVIO 3. Kokemuksellisuuksien laadut ja perusteet (Pirnes & Tiihonen, 2010 208).

Pirnes & Tiihonen (2010, 208) avaavat kuvion 3 merkitystä seuraavanlaisesti:

”Erot eri kokemuksellisuuksien välillä on mahdollista ymmärtää merkityksperustojen muutoksina mielihyväperusteisesta yksilökeskeisyydestä ymmärtävän itsereflektio kautta yhteisöllisen toiminnan antamiin osallisuuskokemuksiin ja lopulta vaikuttavan toimijuuden kulttuuria muuttavaan suuntaan. Samalla kokemukset muuttuvat passiivisesta elämyskulutuksesta kohti aktiivista yhteiskunnallista toimijuutta.”

## 2.4 Seikkailukasvatus (Adventure education)

Käytännössä on varsin vaikea tehdä ero seikkailukasvatuksen tai elämyspedagogiikan välillä, vaikka jälkimmäinen nimenomaan teoreettisesti liitetään lähimmäksi Kurt Hahnia (Bowles & Telemäki 2001, 25). Yksi rajanveto elämyspedagogiikan ja seikkailukasvatuksen välille voisi olla osaltaan käytetyt menetelmät. Elämyspedagogiikassa suositaan menetelmiä, joissa yhteistyö on tarpeellista, ellei jopa välttämätöntä. Seikkailukasvatuksessa puolestaan voidaan turvautua menetelmiin, joissa yksilö selviytyy yksin. (Bowles & Telemäki 2001, 32.) Ziegenspeckin mukaan elämyspedagogiikkaan liittyy selkeästi kasvatus ja sosiaalinen oppiminen. Ziegenspeck on sitä mieltä, että kasvatus painottuu enemmän elämyspedagogiikassa kuin seikkailutoiminnassa, mutta silti elämystenkin hankintaan liittyy riskejä, jotka tulee ottaa huomioon. (Telemäki 1998, 42-43.)

Seikkailukasvatuksesta on olemassa monia määritelmiä. Sitä voidaan pitää kasvatustapa-pana varsinkin nuorille, jossa yksilö kohtaa erilaisia haasteita luonnonympäristössä. Nämä haasteet luovat edellytykset yksilön persoonalliselle, sosiaaliselle ja kasvatukselliselle kehitykselle. (Bowles & Telemäki 2001, 24.) Koska seikkailuun liittyy aina olennaisena osana riski, keskeistä seikkailukasvatuksessa on oppiminen riskien kautta tai niiden avulla (Telemäki 1998, 42). Rohnke (1989, 7) kirjoittaa teoksessaan, seikkailukasvatuksen ennakkokäsityksestä, jonka mukaan olemme kykeneväisiä tekemään enemmän kuin itse uskomme. Seikkailukasvatus on perustunut haasteisiin ja stressiin. Olettamuksena on pidetty, että jos yksilöt ja ryhmä asetetaan äärimmäiseen haasteeseen, muutos ja kasvu alkavat. Heinonen (1995, 11) määrittelee seikkailukasvatuksen työmuodoksi, jossa sovelletaan seikkailutoimintaa. Lähtökohtana pidetään aktiivista ja uteliasta ihmistä, joka etsii uusia kokemuksia ja elämyksiä. Ympäristö vaikuttaa seikkailuun, mutta varsinkin seikkailu tapahtuu yksilön sisällä. Mortlock (29.9.2009) puolestaan uskoo, että ihmisillä ja varsinkin nuorilla on luonnostaan seikkailuvietti, ja seikkailukasvatus pyrkii vastaamaan tähän viettiin.

Seikkailukasvatus kehittää ja kasvattaa yksilöitä hyvin tehokkaalla tavalla. Sen avulla yksilöt oppivat ottamaan vastuun omista tekemisistään, kehittävät uusia taitoja ja kasvattavat luottamusta niin itseensä kuin muihinkin. Seikkailu motivoi ihmisiä, varsinkin nuoria, ja se herättää kiinnostuksen uusia asioita kohtaan. Kiinnostuksen ja motivaation myötä saavutetaan menestystä, mikä vaikuttaa yksilön itsearvostukseen ja asenteisiin. (Bowles & Telemäki 2001, 4-5.)

#### **2.4.1 Seikkailu (Adventure)**

*Mikä on seikkailu?* Colin Mortlockin (1984, 19) mukaan seikkailu on tietoisesti vastaanotettu haaste. Se on ennen kaikkea mielenlaatu, jossa ihminen hyväksyy epämiellyttävät tunteet pelosta, epävarmuudesta sekä epä mukavuudesta. Simon Priest (1998) puolestaan toteaa, että seikkailu on epävarmaan lopputulokseen johtava kokemus, jota ei voida etukäteen suunnitella tai ennakoita, ja siihen liittyy aina olennaisena osana riski (Telemäki 1998, 42). Heinosen (1995, 10) mukaan ”seikkailu on usein tunteella koettava kuin sanoiksi puettava tapahtuma”. Seikkailu on aina henkilökohtainen kokemus, joka

saa subjektiiviset merkityksensä yksilön elämänhistorian vuoksi. Cavén (1992, 62) puolestaan näkee seikkailun kokonaisvaltaisena lähestymistapana yksilön kehitykselle. Oleellista siinä on, kuinka yksilö vastaanottaa haasteen, selviytyy siitä, kohtaa omat rajansa ja saavuttaa huippukokemuksen. Seikkailu on kognitiivinen onnistumisen kokemus, jossa motoriset ja sosiaaliset taidot kehittyvät, ja joka selkiyttää yksilön minäkuvaa ja vahvistaa itsetuntoa.

#### **2.4.2 Huippukokemus ja epäseikkailu**

Mortlock kuvaa huippukokemuksen vaikutusvaltaisena, suurenmoisena ja sanoinkuvaamattomana elämyksenä. Tämä huippukokemus saa aikaan mahtavuuden tunteita, jotka syntyvät siitä, että yksilö on selviytynyt haasteesta, joka on vaikuttanut aluksi lähes mahdottomalta. (Mortlock 1984, 38.) Nämä huippukokemukset jäävät ihmisen mieliin mahdollisesti loppuiäksi (Mortlock 1984, 19). Kun yksilö kokee ja kehitty taidoissaan, hän ymmärtää, että elämä on tai sen ainakin pitäisi olla sarja huippuja ja notkoja, ja että jokaisen valloitetun huipun jälkeen seuraavan pitäisi olla edellistä korkeampi (Mortlock 1984, 38).

Huippukokemuksen vastakohtana on epäseikkailu. Aivan kuin seikkailu myös epäseikkailu on mielenlaatu. Epäseikkailussa yksilön välittömät tunteet ovat negatiivisia, hänen itseluottamuksensa heikentyy ja hän luovuttaa helpommin sekä hänen reaktionsa muuttuvat negatiivisiksi. Toisaalta epäseikkailu voi olla mitä arvokkain opettaja. Todellisuus, mitä tapahtuu, voi jättää häviämättömän jäljen yksilön mieleen. Jos kokemus on prosessoitu tehokkaasti läpi, se voi johdattaa rehellisyyteen ja avarakatseisuuteen, se voi rikkoa jäykkää ajattelutapaa ja muuttaa asenteita. (Mortlock 1984, 41-42.)



### **3 Elämyspedagogiikan tavoitteet ja vaikutukset**

Telemäen (1998, 41) mukaan elämyspedagogiikassa tavoitellaan mahdollisimman intensiivistä uutta kokemusta, jossa kokemuksen syntyminen ja muotoutuminen on tärkeää. Elämyspedagogiikka on jatkuvaa toiminnan ja reflektion vuorovaikutusta eli aktiivista oppimisprosessia. Reflektion avulla elämykset pyritään hyödyntämään ja liittämään osaksi arkielämää ja tulevaisuuden haasteita. Reflektion tulisi olla positiivinen, mahdollisimman konkreettinen, sen tulisi sisältää vaihtoehtoja ja sen tulisi suuntautua tulevaisuuteen. (Bowles & Telemäki 2001, 32.)

Gilsdorffin (1999) mukaan elämyspedagogiikan pyrkimyksenä on kehittää ja kasvattaa kokonaisvaltaisesti vahvoja yksilöitä asettamalla nämä haasteellisiin tilanteisiin. Sen tarkoituksena on auttaa yksilöä löytämään oma identiteettinsä, vahvistaa luottamusta omiin kykyihinsä, valmistaa tunteiden havainnointiin ja hyväksymiseen, sekä rohkeuteen kohdata uusia asioita ja luottaa omiin ratkaisuihin ja päätöksiin. (Bowles & Telemäki 2001, 30.)

Myös Cain & Jolliff (1998,4) kuvaavat elämyspedagogisten ja seikkailullisten toimintojen luovan tilanteita, jotka haastavat yksilöiden ja ryhmän kyvyt. Nämä tilanteet ovat metaforia ongelmille ja haasteille, joita yksilöt ja ryhmät kohtaavat päivittäin arkielämässään. Ollessaan osallisena tällaisessa ohjelmassa osallistujat oppivat taitoja, jotka auttavat selviytymään arjen haasteista. Keskustelu osallistujien toiminnoista ja käyttäytymisestä saa heidät oivaltamaan, kuinka voivat parantaa omia toimintamenetelmiään saavuttaakseen positiivisia tuloksia luottamuksellisessa ja yhteistyökykyisessä ilmapiirissä. Lopputulos on itsevarmempi ja kyvykkäämpi yksilö ja yhteistyökykyisempi ryhmä.

#### **3.1 Elämyspedagogiikka ja yksilön kasvu**

Lucknerin & Nadlerin (1997, 20) mukaan yksi kokemuksellisen oppimisen ensisijaisista tarkoituksista on auttaa yksilöitä sisäiseen kasvuun. Tämä tapahtuu elämysten avulla, joista yksilöt saavat erilaisia tietoja ja taitoja, jotka he voivat siirtää normaaliin arkielämäänsä. Uuden tiedon siirtovaikutus tapahtuu kun uudet tiedot linkittyvät vanhaan tietoon, joka johtaa oppimiseen. Mitä enemmän yksilöt prosessoivat tapahtumia ja

omia tuntemuksiaan elämyksen aikana, sitä enemmän he tulevat itsetietoisiksi omasta oppimisestaan. Kasvanut tietoisuus sekä ymmärtämys omista tunteista, ajatuksista ja käyttäytymisestä tarjoavat ihmiselle mahdollisuuden kehitykseen, mahdollisuuden vaikuttaa ja tehdä muutoksia arkielämässään. Prosessointi auttaa yksilöä tuomaan elämyksen ja arkielämän lähemmäksi toisiaan (Luckner & Nadler 1997, 22).

Seikkailulliset elämykset luovat mahdollisuuden yksilölle oppia tuntemaan itseään paremmin, käsittelemään tunteita, ymmärtämään välillisesti uusia ihmissuhde- ja elämisen taitoja sekä saada kasvattavia kokemuksia. Yksilö oppii ymmärtämään myös oman toimintansa syitä ja seurauksia. Tunteiden tiedostaminen ja tunnistaminen on yksi tärkeimmistä elämisen taidoista. Oman tunnemaailman ymmärtämisen kautta yksilön itsetuntemus kasvaa ja tämä ymmärtää paremmin myös omia tarpeitaan, rajojaan ja halujaan. Itsetuntemuksen kautta myös elämänhallinta- ja ihmissuhdetaidot kehittyvät. Ryhmätilanteet kehittävät yksilön empatiaa ja palautteenantokykyä. Seikkailullisissa harjoitteissa syntyvä onnistumisen tunne ja rohkeus siirtyvät helposti positiivisella vaikutuksellaan arjen sosiaalisiin tilanteisiin. (Aalto 2004, 419-200.)

Cavén (1992, 62-63) puhuu myös yksilön kehityksestä ja kasvusta elämyspedagogisissa ja seikkailukasvatuksellisissa toiminnoissa. Seikkailun ja elämysten tuoman haasteiden avulla ihmistä rohkaistaan käyttämään omia voimavarojaan kuten ongelmanratkaisutaitoja, päätöksentekotaitoja ja vastuunottoa. Toiminnoissa tuetaan myös yksilön terveitä puolia ja positiivista identiteetin vahvistumista onnistumisen ja menestyksen kokemusten kautta. Cavénin (1992, 65) mukaan seikkailun ja ryhmätyöskentelyn yhdistäminen auttavat yksilöä oivaltamaan omat mahdollisuutensa. Cavén näkee seikkailun ennen kaikkea tutkimusmatkana omaan itseen.

### **3.2 Elämyspedagogiikka ja ryhmän kehittyminen**

Ryhmä alkaa muotoutua siitä hetkestä lähtien, kun yksilöt saatetaan samaan tilanteeseen. Ryhmät muodostuvat eri tavoin intensiteetin ja ryhmän tavoitteiden vuoksi. Kun ryhmän yksilöt suorittavat erilaisia harjoitteita, heistä muodostuu ryhmä, joka kuuntelee, välittää ja arvostaa. Ryhmädynamiikka tekee seikkailullisista elämyksistä ryhmän yhteisiä elämyksiä. (Rohnke 1989, 6.) Ryhmän yhteiset elämykset tuottavat paljon uusia

tunteita, joita on tarve jakaa. Yhteiset kokemukset tekevät ryhmästä läheisemmän ja aktiivinen keskustelu parantaa tunnekommunikaatiota. Kaikkein yhdistävin tekijä ihmisten välisissä suhteissa on yhteisen pelon kokeminen ja jakaminen. Elämyspedagogisissa harjoitteissa tarvitaan ryhmän tukea ja kannustusta, mikä lisää ryhmän keskinäistä ryhmähenkeä. Luottamus ja turvallisuus ryhmään kasvavat. (Aalto 2004, 420.) Cavénin (1992, 65) mukaan ryhmässä työskenteleminen puolestaan toimii ”siltana seikkailukokemusten integroitua arkipäivän käyttäytymiseen”.

Ryhmät koostuvat yksilöistä, joilla on erilaiset persoonallisuudenpiirteensä ja tarpeensa. Ryhmä käy läpi prosessin, jonka aikana sille kehittyy ominainen ryhmäidentiteetti. Ryhmän kehittymisen vaiheista on olemassa karkea neljän vaiheen malli: muodostuminen, myrskyäminen, järjestäytyminen ja suoriutuminen. (Luckner & Nadler 1997, 92.)

*Muodostuminen (Forming).* Tässä vaiheessa ryhmäläiset etsivät rajoja, jotka kertovat mikä on hyväksyttävää kyseisessä ryhmässä. Yksilöt ovat täynnä innostusta ja ennakkoodotuksia, mutta ovat hieman huolestuneita siitä, mikä heitä odottaa. Yksilöt ovat liikumassa yksilöstä kohti ryhmän jäsentä. Toimiessaan ryhmä yrittää määrittellä käsillä olevat tehtävät, mutta keskustelut ovat abstrakteja ja ongelmiin keskittyviä. Ryhmän tavoitteita ei ole saavutettu kovinkaan paljon. Tässä vaiheessa ei vielä voida puhua ryhmästä vaan ryhmästä yksilöitä. *Myrskyäminen (Storming).* Tämä vaihe on kaikkein vaikein ryhmälle. Sitä määrittelevät riitelemisen, erimielisyydet, puolustautuminen ja toisten tietojen ja taitojen kyseenalaistaminen, koska tehtävät ovat vaikeampia kuin on kuviteltu. Ryhmässä vallitsee nokkimisjärjestys ja ryhmäläiset valitsevat puoliaan sen mukaan mitä pitää saavuttaa. *Järjestäytyminen (Norming).* Ryhmäläiset alkavat sovitella yhteen ryhmäläisten erilaisuuksia ja kritiikki ilmaistaan rakentavammalla tavalla. Ryhmästä on tullut tiimi ymmärtämyksen ja toisten hyväksynnän kautta ja heillä on yhteisiä perussääntöjä ja normeja. Henkilökohtaisten asioiden jakaminen ja ystävällisyys ovat hallitsevia ilmiöitä. On havaittavissa ryhmän koheesiota, yhteishenkeä ja liikehdintää kohti yhteisiä tavoitteita. Edellisen myrskyämisvaiheen jännitys on muuttunut luottamukseksi ja yhteistyöksi. *Suoriutuminen (Performing).* Tähän mennessä ryhmä on muodostanut yksilöiden väliset suhteensa. Ryhmä alkaa toimia hyvin ratkoessaan ongelmia ja suorittaessaan toimintojaan. Yksilöt tietävät roolinsa ja vastuunsa ja koordinoitulla yhteistoiminnalla toiminta on sujuvaa ja tehokasta. Ryhmäläiset tuntevat toisensa hyvin ja osaavat

käyttää hyväkseen yksilöiden vahvuuksia. Tiimissä on korkea lojaalisuuden ja mielihyvän tunne. Ryhmäläiset pystyvät kommentoimaan oman ryhmänsä kehitystä ja tuomaan rakentavasti esille ryhmän muutoksen. (Luckner & Nadler 1997, 94-96.)

## 4 Outward Bound

*“To serve, to strive and not to yield.” – Outward Boundin motto*

Outward Bound on ensimmäinen järjestö, joka on yhdistänyt seikkailun ja koulutuksen, ja se on toimintansa alusta lähtien toiminut johtavana organisaationa seikkailuun ja elämyspedagogiaan pohjautuvan koulutuksen alalla (Cavén 1995, 8). Perustamisestaan asti Outward Bound on tarjonnut ihmisille mahdollisuuden löytää heidän potentiaalinsa haasteellisten ulkoilma-aktiviteettien avulla. Tämän kokemuksen arvo on havaittu 27 maassa ympäri maailman, joissa 40 eri Outward Bound -keskusta tarjoavat laajan valikoiman kursseja ja aktiviteetteja. (Exeter 2001, 10-11.)

Perustamisestaan asti Outward Bound on saanut kansainvälistä tunnustusta ainutlaatuisesta opetusmenetelmästä, joka pohjautuu kokemukselliseen oppimiseen. Kokemuksellinen oppiminen ei ole vain fyysistä ja mekaanista toimintaa kuten kiipeilyä tai melontaa, vaan sen toivotaan vaikuttavan myös persoonallisuuden kehitykseen, vuorovaikutustaitoihin ja yksilön arvoihin. Näiden taitojen, joita yksilö tarvitsee jokapäiväisessä elämässä, vuoksi Outward Bound -oppiminen on luonteeltaan metaforista eli kielikuvallista. (Bowles & Telemäki 2001, 34.)

Outward Boundin koulutus- ja kasvatusjärjestelmän perustavoitteena on ollut vahvistaa yksilöä sekä fyysisesti että henkisesti (Cavén 1995, 8). Outward Bound -ohjelmat keskittyvät auttamaan yksilöä ymmärtämään paremmin itseään, muita ihmisiä ja luontoa seikkailun avulla. (Cavén 1992, 67.) Pritchard (1997) luettelee Outward Bound -ohjelmien sisällöiksi edelleen tänä päivänä ”sosiaalisten taitojen, itsetunnon ja fyysisen kunnon kehittäminen ryhmädynamiikan, johtamistaidon ja johdettavana olemisen avulla”. Prichard selventää teoksessaan, että Outward Bound -toiminta perustuu käsitykseen, jonka mukaan ihmisen moraali luo pohjan ihmisen luonteen lujudelle. Hänen mukaansa ihmiset paljastavat itsensä todellisena vasta joutuessaan poikkeaviin olosuhteisiin, joissa ihmisen henkiset resurssit auttavat selviytymään haasteesta. (Bowles & Telemäki 2001, 50-54.) Exeter (2001, 14) painottaa teoksessaan, että kurssien aikana luonto, minuus, kumppanuus ja ohjaajat sitoutuivat osallistujien yhteiseksi opettajaksi. Kurt Hahn tavoitteli osallistujien fyysistä ja henkistä kasvua, jotta he ymmärtäisivät enem-

män omista mahdollisuuksistaan ja tämä on vielä nykypäivänäkin Outward Boundin tavoite.

Outward Bound kurssit perustuvat uskomukseen, jonka mukaan jokaisen ihmisen yksilöllisyys on yhdistelmä henkilökohtaista kyvykkyyttä ja ymmärrystä sekä arvoista, jotka voivat kehittyä ja selkiintyä voimakkaiden elämysten ja haasteellisten käytännön tehtävien avulla. Outward Bound kannustaa muutokseen ja auttaa osallistujia saavuttamaan suurempaa itseymmärrystä ja myötätuntoa toisia kohtaan. Se keskittyy molempiin sekä henkilökohtaiseen yksilönkehitykseen että valmistautumiseen elämään yhteiskunnassa. Se etsii luonnollista jännitystä joka on olemassa yksilön ja ryhmän tai yhteisön, johon yksilö kuuluu välillä. (Exeter 2001, 15.)

Oppimisprosessi, joka kannustaa henkilökohtaiseen ja sosiaaliseen kehittymiseen Outward Bound -kurseilla kuvataan usein ”kokemukselliseksi”. Elämys tarjoaa rikkaan oppimispohjan kurssilaisille. Jotta oppiminen olisi mahdollisimman suurta, osallistujien tulee ymmärtää elämysten tarkoitus. Tämä voi tapahtua pohdiskelun ja tulkinnan avulla tai liittämällä kokemus vanhoihin ja nykyisiin kokemuksiin. Nämä uudet kokemukset voivat muokata arvoja ja tarjota ohjenuoria uusille kokemuksille, joita voi ilmaantua kurssin aikana mutta sitäkin tärkeämmin kurssin jälkeen. Outward Bound tarjoaa mahdollisuuden voimakkaisiin kokemuksiin dramaattisissakin ympäristöissä, joissa seuraamukset voidaan sekä tuntea että havaita. Tarkoituksena on kasvattaa vastuuta suunniteltujen riskien avulla, jotka tarvitsevat arviointikykyä. Selviytymällä haasteellisista tehtävistä ja saavuttamalla tavoitteitaan osallistujat saavuttavat suurempaa arvostusta omiin kykyihinsä ja kehittävät luottamusta selviytyä tulevaisuuden haasteista, jotka he muuten saattaisivat torjua. Tällä on seuraamuksia osallistujien itseluottamukseen. (Exeter 2001, 22.)

#### **4.1 Kurt Hahn**

*”Your disability is your ability.” –Kurt Hahn*

Outward Boundin perustaja saksalais-brittiläinen Kurt Hahn (1886-1974) tunnetaan uraauurtavana kasvatustieteilijänä ja elämyspedagogiikan kehittäjänä (Telemäki 1998,

12). Hahnin perhe oli sivistynyt juutalaisperhe. Hänen isänsä oli menestyvä tehtailija ja hänen äitinsä kiinnostunut kasvatustieteistä. Kurt Hahn oli itse hyvin oppinut, sillä hänelle oli korkeakoulututkinto neljästä eri yliopistosta sekä kristillisestä kirkosta Saksassa ja Isossa-Britanniassa. (Stetson, 2.)

19-vuotiaana Hahn kärsi vakavasta auringonpistoksesta, jonka seurauksena hän joutui viettämään vuoden pimeässä huoneessa. Hän oli erittäin kiinnostunut erilaisista koulutusjärjestelmistä ja tuon vuoden aikana hänellä olikin mahdollisuus opiskella eri kasvatustieteitä. Tämän seurauksena Hahn alkoi suunnitella uutta koululaitosta, jonka tavoitteena oli yksilön kokonaisvaltainen kehittyminen ja kasvattaminen. (Telemäki 1998, 8-9.) Hahn luki monien kasvatustieteilijöiden tekstejä ja sai vaikutteita mm. Lietziltä, Platonilta, Sokrateelta, Baden Powellilta, Goetheltä, Fichteltä, Kerschensteineriltä, brittiläisistä public-kouluilta ja Abbotsholmen perustajalta Cecil Reddieltä. Tämän vuoksi Hahn ei luonut mitään uutta ja yhtenäistä kasvatusteoriaa perustaessaan ensimmäisiä koulujaan vaan yhdisteli eri kasvatustieteilijöiden periaatteita ja ajatuksia. (Telemäki 1998, 12.)

Kurt Hahnin mielestä ympäröivä yhteiskunta oli sairas ja sen vaikutukset yksilön, erityisesti lasten ja nuorten, kehittymiseen ja kasvuun erittäin huonot. Hahn luotteli sairaan yhteiskunnan merkeiksi 1) liikkumisen liika helpottuminen 2) aloitteellisuuden ja yritteliäisyyden väheneminen katsojan roolin omaksumisen takia 3) muistin ja mielikuvituksen heikkeneminen, koska kaikki tarjotaan valmiina 4) käden taitojen unohtuminen 5) itsekurin rappeutuminen liiallisten virikkeiden ja ärsykkeiden vuoksi sekä 6) säälin heikentyminen ainaisen kiireen ja lisääntyvän tehokkuuden takia. (Telemäki 1998, 8-9.)

Hahn kritisoi erityisesti perhettä, koulua ja koko yhteiskuntaa, jotka eivät hänen mielestään tukeneet yksilön persoonallisuuden kehitystä. Hahnin teoriat lähtivät aina liikkeelle yksilöstä ja tämän kasvattamisesta vastuulliseksi kansalaiseksi. Keskeisimmiksi tavoitteiksi hänen koulutuksessa nousivat persoonallisuuden, tahdonvoiman ja vastuullisuuden vahvistaminen. (Telemäki 1998, 8-14.) Hahn uskoi, että jokaisessa ihmisessä on jotain hyvää ja tuota hyvää kehittämällä luotaisiin terveempiä yksilöitä ja sitä kautta myös terveempi yhteiskunta. Tuon yksinäisen vuoden aikana Hahn kehitti myös oman

elämänsä tunnuslauseen, josta myöhemmin kehittyi myös yksi Outward Boundin mietteistä: ”Your disability is your ability.” (Telemäki 1998, 8-9.)

Kurt Hahnin elämyspedagogiikka tai alkujaan elämysterapia (erlebnistherapie) on edelleen myös Outward Bound –kurssien perustana. Kurt Hahnin elämyspedagogiikka on kokonaisuus, joka muodostuu yhtenäisestä prosessista ja se aina selkeästi kasvatuksellista. (Bowles & Telemäki 2001, 25.) Hahnilaisessa elämyspedagogiikassa etenkin konfliktit ovat oppimiseen ja kasvuun mahdollistavia tekijöitä ennemmin kuin epämiellyttäviä ja vältettäviä tilanteita (Bowles & Telemäki 2001, 32). Hahnin tarkoituksena oli tarjota nuorille elämyksiä, joiden avulla he oppisivat tuntemaan itsensä ja omat mahdollisuutensa paremmin. Tärkeintä Hahnin mukaan uuden elämyksen synnyssä on yksilön oma aktiivinen sitoutuminen ja osallistuminen, ja tämä on edelleen yksi Outward Boundin perusajatuksista. Hahnin elämyspedagogiikan ideologiaksi kehittyi yhteisöllisyys, aktiivinen toiminta, itsensä löytäminen sekä emotionaalisuus. Käytännössä hänen elämyspedagogiikkansa toteutui neljän eri elementin 1) fyysisen harjoituksen, 2) projektin, 3) retken sekä 4) pelastuskoulutuksen avulla. (Telemäki 1998, 14-18.)

## 4.2 Outward Boundin perustaminen

*”We are better than we know. If only we can be brought to realise this, we may never again be prepared to settle for less.” –Kurt Hahn*

Vuonna 1920 Hahn perusti ensimmäisen koulunsa Saksan Salemiin Boden-järven rannalle yhdessä prinssi Max von Badenin kanssa. Koulun tavoitteena oli kehittää lapsia ja nuoria aloitteellisuuteen, itsekuriin, oikeudenmukaisuuteen, vastuullisuuteen omasta itsestä ja ympäröivästä maailmasta, tunteiden käsittelyyn sekä oman itsensä voittamiseen ja tappioiden hyväksymiseen. Elämyksellisyys ja seikkailullisuus olivat Hahnin mielestä tärkeitä ja jo Salemin koulussa järjestettiin paljon retkiä ja matkoja. (Telemäki 1998, 9-10.)

Saksassa elettiin 1920-luvulla poliittisesti sekavia aikoja ja kieltäytyttyään yhteistyöstä Hitlerin kanssa Hahn ensin vangittiin ja sitten karkotettiin Saksasta Englantiin. Hyvin pian Englantiin muuton jälkeen Hahn perusti uuden koulun Gordonstouniin vuonna



1934. (Telemäki 1998, 20-22.) Vuoteen 1937 mennessä koulussa oli jo 150 oppilasta. Hahn kehitti kolmiosaisen koulutusjärjestelmän, Moray Badgen, jonka kautta hänen koulutukselliset periaatteensa astuivat voimaan. Kurssin kolme osaa olivat 1) fyysisen kunnan kehittäminen, 2) luonnossa eläminen ja selviytyminen retken avulla sekä 3) harrastuksen aloittaminen tai projektin tekeminen. Myöhemmin yhdessä James Hoganin kanssa Hahn kehitti Moray Badge -kurssin vastaamaan Englannin eri kuntien tarpeita ja kulttuuria ja tästä kehittyi County Badge -kurssi. Tässä kurssissa oli myös neljäs osa, palvelus, ja näistä neljästä elementistä muodostui myöhemmin Outward Boundin neljä pilaria. (Outward Bound International.) Gordonstounin koulussa kurssit kestivät 28 päivää ja jo tässä ajassa Hahnin havaintojen mukaan kurssilaiset kokivat uusia elämyksiä ja heidän ajatusmaailmaansa voitiin vaikuttaa suuresti (Telemäki & Bowles 2001, 17).

Vuonna 1940 Gordonstounin koulusta tehtiin sotatukikohta ja Hahn joutui jälleen siirtämään koulunsa. Uusi koulu avattiin Walesiin Plas Dinamiin, joka sijaitsi kolmenkymmenen mailin päässä rannikosta. Hahn ei ollut tyytyväinen tähän ja hän vuokrasikin talon meren rannalta ja ankkuroi veneensä Aberdoveyhen, jotta oppilaat voisivat harjoittaa purjehdustaitojaan. Hahn halusi kehittää koulunsa kursseista enemmän valmentavia ja tuohon samaan aikaan Blue Funnel Line -laivastoyrityksen osaomistaja Laurence Holt etsi valmennuskursseja nuorille merimiehilleen. Kurt Hahn ja Laurence Holt pääsivät yhteisymmärrykseen tavoitteistaan, jossa Hahn tarjosi koulutuksen ja Holt rahoituksen, ja yhdessä James Hoganin avustuksella ensimmäinen Outward Bound -koulu perustettiin Walesin rannikolle Aberdovey'hin vuonna 1941. (Outward Bound International.) Kurt Hahnia ja Laurence Holtia yhdisti vakaa usko purjehduksen kasvattavaan merkitykseen. Outward Bound -kurssit olivat harkitun vaativia ja haasteellisia, mutta niiden perimmäinen tarkoitus oli kehittää henkisiä valmiuksia ennemmin kuin teknisiä purjehdustaitoja. (Bowles & Telemäki 2001, 18.) Uudelle koululle annettiin nimeksi Outward Bound, mikä on merenkulun termi ja tarkoittaa sitä hetkeä kun suurta matkaa varten varustettu laiva miehistöineen irtoaa tutusta kotisatamasta kohti tuntemattomia seikkailuja (Telemäki 1998, 20-22). Kasvatuksellisesta näkökulmasta katsottuna Outward Bound tarkoittaa nuorten varustamista elämänmatkaa varten (Cavén 1995, 8).

### 4.3 Outward Bound International

*“We help people discover and develop their potential to care for themselves, others and the world around them by engaging in challenging experiences in new environments.” – Outward Bound Internationalin missio*

Outward Bound International (OBI) on maailman kaikkien Outward Bound –koulujen kattojärjestö. Jokaisella lisensoidulla koululla on edustaja, jotka yhdessä muodostavat neuvoston, joka hallitsee OBI:ta. Neuvosto puolestaan nimeää 14-henkisen johtokunnan, joka hoitaa suurimmaksi osaksi OBI:n liiketoimintaa. OBI:lla on johtokunnan lisäksi erilaisia asiantuntijoita riskien hallinnassa, liiketoiminnan kehittämisessä, tavaramerkkilain, sanomalehden ja nettisivujen ylläpidossa. Outward Bound Internationalin tarkoituksena on mainostaa ja suojella Outward Bound –nimeä maailmanlaajuisesti. Se avustaa koulujen perustamisessa, kehittää ja tukee Outward Bound –kouluja ja keskuksia tarjoamaan turvallisia, korkealaatuisia ohjelmia ja kursseja, jotka täyttävät Outward Boundin mission. (Outward Bound International.)

Kansainvälisen Outward Bound -järjestön tehtävänä on auttaa ihmisiä löytämään heidän omat voimavaransa elämyksellisiä haasteita apuna käyttäen. Haasteet kohdataan usein tuntemattomassa ympäristössä. Outward Boundin perusarvot ovat rohkeus, luottamus, oikeudenmukaisuus, myötätunto ja yhteistyö. Toimintaperiaatteisiin kuuluu luonteen ja persoonallisuuden kehittäminen, seikkailullisuus ja haasteellisuus, oppiminen elämyksen kautta, myötätunto ja palveleminen sekä sosiaalinen ja ympäristöllinen vastuu. (Outward Bound International.)

*Luonteen ja persoonallisuuden kehittämisellä* tavoitellaan yksilön ymmärtämystä omasta vastuusta itseä, toisia ja yhteiskuntaa kohtaan. Kehitettäviin osa-alueisiin kuuluu muun muassa itsetuntemus, sinnikkyys, fyysinen kunto, itseluottamus, yhteistyökykyisyys, johtajuus sekä vastuun hyväksyminen. *Seikkailut ja haasteet* ovat hyväksytyjä riskejä, joiden lopputulokset ovat epävarmoja. Ne edellyttävät suorittajaltaan erityistä ponnistusta. *Oppiminen elämysten kautta* on kasvatuksellinen prosessi, joka perustuu toiminnan ja reflektion vuorovaikutukseen. Elämykset suunnitellaan, esitellään ja reflektoidaan tarkoituksenmukaisesti, jotta niiden arvo voidaan juurruttaa paremmin osallistujien elä-

mään. *Myötätunto ja palvelus* ovat arvoja, joita asetamme yhteiskunnallemme, monimuotoisuudellemme ja luonnolle. Tämä tarkoittaa ymmärtävää ja empaattista käyttäytymistä sekä vilpitöntä huolehtimista jokaisesta ympärillämme sekä ympäröivästä maailmasta. *Sosiaalinen ja ympäristöllinen vastuu* tarkoittaa saada osallistujat ymmärtämään heidän omien valintojensa ja toimintojensa yhteys ja vaikutukset yhteiskuntaan ja ympäristöön. (Outward Bound International.)

#### **4.4 Outward Bound Finland ry**

Outward Bound Finland ry on perustettu vuonna 1993 sen jälkeen kun ryhmä suomalaisia nuorisotyön edustajia vieraili Saksassa Outward Bound Koeningsburgissa. Vierailun jälkeen tämä ryhmä työskenteli yhdessä tavoitteenaan avata Outward Bound –koulu Nurmekseen. Vuoteen 1994 mennessä Outward Bound International myönsi lisenssin Outward Bound Finland ry:lle, joka aloitti toimintansa suomalaisnuorten parissa. (Outward Bound International.)

Outward Bound Finland ry on osa kansainvälistä kasvatuksellista koulutusorganisaatiota ja se on Opetus- ja kulttuuriministeriön tukema nuorisotyön palvelujärjestö Suomessa. OBF ry:n toiminta perustuu elämyspedagogiikkaan ja se tarjoaa erilaisia kursseja ja koulutuksia alalla toimiville yksityishenkilöille sekä yhteisöille. (Outward Bound Finland ry.)

Outward Bound Finland ry tarjoaa erilaisia elämyspedagogisia koulutuksia nuoriso-, luonto- ja seikkailualalla toimiville. OBF ry on mukana ennalta ehkäisevässä nuorisotyössä ja vetää pidempiä projekteja erilaisten nuorisoryhmien kanssa. Vuosittain OBF ry:llä on Suomessa toteutettavia kansainvälisiä klassisia kursseja sekä vaativia seikkailuretkiä, jotka usein toteutetaan ulkomailla. Vaeltaminen, murtomaahiihto ja melonta ovat yleisimpiä seikkailuelementtejä OBF ry:n kursseilla. Kiipeäminen ja laskeutuminen sekä soolo ovat klassisilla kursseilla käytettyjä harjoitteita. (Outward Bound International.)

OBF ry:n kurssit pohjautuvat elämyspedagogiikkaan, jonka peruspilarina on ihmiskäsitys, jonka mukaan kaikissa ihmisissä on jotain hyvää. Elämyspedagogiikassa uskotaan,

että oikeankokoiset haasteet kasvattavat ihmistä sisäisesti. Haasteet voimistavat ihmisiä, selventävät heidän omia rajoja ja mahdollisuuksia ja tämän myötä kasvattavat vastuuta itsestä, muista ihmisistä ja ympäröivästä maailmasta. Kursseilla on erilaisia tavoitteita, joihin pyritään elämyspedagogisten metodien avulla ja kurssikokemusten avulla pyritään valmistamaan ihmisiä kohtaamaan arkipäivän haasteita. (Outward Bound ry 2011.)

## 5 Kehitystyön kuvaus

### 5.1 Tavoitteet

Tämän opinnäytteen tavoitteena oli luoda harjoiteosio Outward Bound Finland ry:n Elämyspedagoginen ohjaaminen –teokseen. Elämyspedagoginen ohjaaminen –kirja on Outward Bound Finland ry:n entisen toiminnanjohtajan, Kimmo Rädyn, ajatuksia kokemuksellisesta oppimisesta. Kirja on ensimmäinen suomenkielinen teos elämyspedagogiikasta ja kokemuksellisesta oppimisesta, joka on kirjoitettu Outward Boundin filosofiaa ja metodeita mukailleen.

Elämyspedagogiset harjoitteet ovat erilaisia pelejä ja leikkejä, joilla on jokin tavoite. Elämyspedagogiikka on aina tavoitteellista toimintaa ja erilaisten harjoitteiden avulla pyritään saavuttamaan toiminnalle asetetut tavoitteet. Elämyspedagogiset harjoitteet ovat ohjaajan käytännön toiminnan työkaluja, joiden avulla he voivat vaikuttaa ryhmäprosessin kulkuun sekä mahdollisesti yksilön kasvuun ja kehitykseen.

Koko teoksen tarkoitus oli luoda työkalu Outward Bound –ohjaajien sekä muiden alalla toimivien asiantuntijoiden käyttöön ja opinnäytteeni tarkoituksena on keskittyä elämyspedagogisiin harjoitteisiin. Harjoitteiden osalta tavoitteena on ollut niiden syvällisempi analysointi sekä perustella erilaisten harjoitteiden käyttö, niiden vaikutukset ja tavoitteet sekä soveltaminen. Yhtenä tavoitteena oli harjoitteiden ryhmittely elämyspedagogisista näkökulmista katsottuna sekä huomioida myös kansainvälisyys harjoitteissa. Näiden tavoitteiden lisäksi, harjoiteosion aivan kuin koko Elämyspedagogisen ohjaaminen -teoksen tarkoituksena on olla osa Outward Bound Finland ry:n kurssi- ja koulutusmateriaalia sekä toimia OBF ry:n käytännön kurssitoiminnan perusajatuksena ja teoriapohjana.

### 5.2 Kohderyhmä

Kehittämistyön kohderyhmänä ovat Outward Bound ry:n ohjaajat sekä muut alalla opiskelevat tai toimivat asiantuntijat kuten nuorisotyöntekijät, opettajat ja liikunnanohjaajat. Outward Bound Finland ry:n toiminnassa mukana on noin 15 aktiiviohjaajia, jotka tekevät varsinaista keikkatyötä järjestölle. Nämä aktiiviohjaajat ovat tehneet töitä

elämyspedagogiikan ja seikkailukasvatuksen alalla jo vuosia ja käyttäneet varmasti monia työssäni olevia harjoitteita. Tämän vuoksi harjoiteosioon oli löydettävä hieman erilainen lähestymistapa, jotta myös nämä vanhat konkarit saisivat kehittämistyöstäni jotakin uutta. Aktiiviohjaajien lisäksi OBF ry:llä on niin sanottuja satunnaisia ohjaajia ja aloittelevia ohjaajia, joille kyseinen harjoiteosio on myös suunnattu. Tämä vaikutti siihen, että harjoiteosiossa oli myös käsiteltävä perusteoriaa ennen sen soveltamista pidemmälle. Aloittelevat ohjaajat ovat taustoiltaan, koulutukseltaan, iältään ja sukupuoleltaan hyvin erilaisia, joten aivan selvää ja yksiselitteistä kuvausta heistä ei voi antaa. Ainut työlle merkityksellinen lähtökohta on, että jokaisella ohjaajalla on jo tietoa elämyspedagogiikasta ja erilaisten leikkien anatomiaa.

### 5.3 Lähteet

Lähteiden käyttö tämän opinnäytteen laatimisessa osoittautui varsinaiseksi haasteeksi. Erilaisten harjoitteiden ja aktiviteettien alkuperäislähdettä on mahdoton jäljittää, sillä monet harjoitteet ovat kehittyneet ajan myötä niin sanotun sanallisen tiedon avulla. Useilla kirjojen kirjoittajilla on monien vuosien kokemus elämyspedagogiikan ja seikkailukasvatuksen alalta ja he ovat työskennelleet eri yrityksissä ja monien eri ohjaajien kanssa. Teokset ovat usein kirjoittajien omien kokemusten jakamista, jolloin harjoitteet ovat jo voineet varioitua ja muuttua alkuperäisestä merkittävästi. Voisiko sanoa, että harjoitteiden lähteistä puhuttaessa on tyydyttävä lähes aina toissijaisiin lähteisiin.

Toisena lähteisiin liittyvänä haasteena oli löytää teoksia, jotka analysoisivat eri harjoitteita. On olemassa paljon eri teoksia leikeistä, peleistä ja harjoitteista, jotka esittelevät erilaisia aktiviteetteja sen enempää perehtyen niiden tavoitteisiin tai vaikutuksiin. Tämä on toisaalta myös hyvin ymmärrettävää, koska elämyspedagogiikan luonteen vuoksi on hyvin vaikea asettaa harjoitteiden selkeää suuntaa, koska kaikki tilanteet ovat erilaisia ja kaikki harjoitteet toimivat eri tavoin eri ryhmien kanssa.

Tämän vähäisen jo olemassa olevan pohtivan tai analyttisen teorian puuttumisen vuoksi olen käyttänyt opinnäytetyössäni Arto Tiihosen teoriaa kokemuksellisuuden eri tasoista. Tämä teoria on luonut viitekehyksen eri harjoitteiden arvioinnille. Omat henkilökohtaiset arviointini perustuvat opinnäytetyössä esiteltyyn elämyspedagogiikan teori-

aan sekä Outward Boundin toimintaan. Olen perustanut kokemuksellisuuden arvioinnin harjoitteiden tavoitteiden näkökulmasta, siitä mikä tai mitkä ovat harjoitteiden pää-tavoitteet ja millä tasolla niiden tulisi vaikuttaa yksilössä oikein onnistuessaan.

## 6 Peleistä ja leikeistä elämyspedagogisiin harjoitteisiin

### 6.1 Leikin määritelmä

Monet tutkijat ovat sitä mieltä, että leikkiminen on olennainen osa elämää niin lapsilla kuin aikuisillakin. Leikki on tarpeellinen osa lapsen terveellistä kehitystä auttaen heitä saavuttamaan fyysisiä, sosiaalisia ja kognitiivisia taitoja. Aikuisille leikkiminen tarjoaa mahdollisuuden irrottautua jokapäiväisestä elämästä, paineista ja stressistä. (Kaminski & Sierra, 1995 3.) Rooyackersin (1994, 12) mukaan leikki on tärkeää toimintaa, joka rikastuttaa ihmisten elämää. Hänen mukaansa leikki on kytköksissä kiinteästi yksilön omiin henkilökohtaisiin kokemuksiin, sillä jokainen luo leikin oman mielikuvituksensa perusteella. Storms (1993, 10-11) kuvaa leikkiä arkirutiinista poikkeavaksi kokonaisvaltaiseksi toiminnaksi, jossa yhdistyy ajatteleva, tunteminen ja toimiminen. Juuri tuo leikkitalanteen kokonaisvaltaisuus, jolloin myös todellisuuden- ja ajantaju katoaa, kiehtoo ihmisiä. Aulio (1985, 14) listaa kirjassaan hyvän leikin tuntomerkkejä, joita ovat

”hauska, opettaa uutta, virkistää ja antaa vaihtelua, tutustuttaa toisiin ja poistaa jäykkyyttä, antaa itseluottamusta, lisää tietoja ja taitoja, poistaa aggressioita, vapauttaa ilmapiiriä, antaa oivalluksia, antaa mahdollisuuden olla mukana –osallistua, kehittää aisteja, on jännittä ja mielihyvää tuottava, kehittää myönteisiä ominaisuuksia ja auttaa löytämään omat lahjat ja kyvyt.”

Hollantilainen historioitsija Johan Huizingan on analysoinut leikkien perusominaispiirteitä ja osoittanut niiden roolien tärkeyden sivilisaation kehityksessä. Hänen mukaansa kaikessa inhimillisessä toiminnassa on havaittavissa leikin elementtejä. (Caillois, 1983 3.) Huizinga (teoksessa Caillois 1983, 9-10) määrittelee leikin seuraavanlaisesti toiminnaksi:

- Se on vapaata toimintaa eikä pakollista kenellekään.
- Se on eristäytynyttä, mikä tarkoittaa, että leikillä on oma aikansa ja paikkansa sekä omat rajansa, jotka ovat määritelty etukäteen.
- Epävarmuus kuuluu olennaisena osana leikkiin. Leikissä on suunta, jota ei ole pystytty päättämään tai tulos jota ei voida saavuttaa etukäteen. Leikkijöillä on aina mahdollisuus oman innovaation käyttöön.



- Leikit ovat tuottamatonta toimintaa eivätkä ne tuota vaurautta.
- Leikit ovat sääntöjen hallitsemia ja keskustelujen alaisia. Ne kumoavat perinteiset lait ja muodostavat oman lainsäädännön, joka ainoastaan on tärkeää.
- Uskottelu, johon on sidoksissa erityinen ymmärtämys toisesta todellisuudesta tai vapaasta epätodellisuudesta ja joka on vastoin oikeaa, todellista elämää.

## 6.2 Leikkien luokittelua

Tunnetussa teoksessaan leikkiteoreetikko Roger Caillois (1983, 12-13) jakaa leikit neljään eri kategoriaan niissä vallitsevan perusominaisuuden perusteella. Nämä neljä kategoriaa ovat kilpailu (*agôn*), sattuma (*alea*), jäljittely (*mimicry*) ja huimaus (*ilinx*), ja jokainen näistä kategorioista sisältävät samankaltaisia pelejä ja leikkejä.

Kategoriaan *agôn eli kilpailu* kuuluvien leikkien peruspiirre on nimensä mukaan kilpailullisuus. Erilaiset urheilulajit ovat hyviä esimerkkejä peleistä, jotka kuuluvat tähän kategoriaan. Näissä peleissä on kyse voittamisesta, jossa yksittäiset taidot ja pelikyky ratkaisevat. Pärjätäkseen näissä leikeissä ja peleissä osallistujalta edellytetään kuria ja periksi antamattomuutta sekä riittävää harjoittelua. *Agôniin* kuuluu luonteeltaan sekä fyysisiä että ongelmanratkaisullisia pelejä joista esimerkkinä ovat jalkapallo ja shakki. (Caillois, 1983 14-15.)

*Alea eli sattuma* on täysi vastakohta *agônille*. Siinä kaikki pelien ja leikkien lopputulokset ovat täysin kontrolloimattomia ja jossa voittaminen on kohtalon sanelemaa. Sattuma näyttölee suurta roolia ja kaikki mitä pelaajan tulee tehdä, on vain odottaa ja toivoa parasta. Aleassa ei tarvitse ammattitaitoa, soveltamista, kokemusta tai harjoittelua kuten *agônissa*. (Caillois, 1983 17.)

*Mimicry eli jäljittely* sisältää erilaisia teatraalisia ja draamallisia tulkintoja. Tähän kategoriaan kuuluvat leikit ovat draamaa, jonka leikkiminen edellyttää kuvitteelliseen universumiin tai illuusioon astumista. *Mimicryssa* pelaaminen ja leikkiminen eivät koostu ainoastaan toiminnasta ja tietystä ympäristöstä vaan myös itse kuvitteelliseksi hahmoksi tulemista ja käyttäytymistä sen perusteella. Nautinto syntyy siitä, että voi olla joku muu. *Mimicryn* toiminta hälventää lapsuuden ja aikuisuuden rajoja. Yhtä poikkeusta lukuun

ottamatta mimicry kategoria sisältää kaikki leikin näkökulmat - esteettömyyden, todellisuuden keskeyttämisen, ajan ja paikan rajaamisen. Ainoastaan tarkkoja sääntöjä ja niiden noudattamista ei voida sisällyttää tähän leikkitoimintaan. (Caillois, 1983 19-22.)

*Ilink eli huimaus* on viimeinen leikkikategoria ja se sisältää huimauksen tavoitteluun perustuvista leikeistä. Ne rakentuvat yritykseen väliaikaisesti tuhota havaitsemiskyky ja tasapaino aiheuttaen niin sanotun aistillisen paniikin. Näissä leikeissä pyörivän liikkeen avulla saadaan aikaan erilaisia huimauksen tunteita, jotka tuovat mielihyvää. Erilaiset fyysiset aktiviteetit synnyttävät näitä tuntemuksia kuten kaatumiset ja liukumiset (Caillois, 1983 23-24.)

Caillois (1983, 13) järjestää myös jokaisen kategorian pelit ja leikit kahden eri ääripään, paidian ja luduksen, väliin. Paidia kuvastaa kontrolloimatonta fantasiaa, jota voidaan kuvata myös termeillä harhautus, turbulenssi, vapaa improvisointi ja huoleton ilo. Paidia kuvastaa leikin luonteen spontaania ilmaisua ja se vaikuttaa jokaisessa iloisella, välittömällä, impulsiivisella ja virkistävällä tavalla (Caillois, 1983 27-28). Toisessa ääripäässä sijaitsee ludus, joka tarkoittaa järjestystä, kurinalaisuutta, organisoitua ja säännönmukaisuutta (Caillois, 1983 13).

PAIDIA JA LUDUS	AGÔN KILPAILU	ALEA SATTUMA	MIMICRY JÄLJITTELY	ILINX HUIMAUUS
PAIDIA	sääntelemättömät	uloslaskemiset	lasten jäljittely	lasten pyöriminen
- sekasorto	urheilulajit	riimit	illuusiopelit	ratsastus
- levottomuus	kilpailut		hippaleikit	heiluminen
- hillitön nauru			naamiot	
	nyrkkeily, biljardi	vedonlyönti		
- leijan lennätys	miekkailu, tammi	ruletti		
- pasianssi	jalkapallo, shakki			karnevaalit
- kärsivällisyys				laskettelu
- ristikot			teatteri	vuoristokiipeily
LUDUS	kilpaurheilu	lottopelit	näytelmät	nuorallakävely

KUVIO 4. Leikkien luokittelu Callois:n mukaan (1983, 36)

### 6.3 Elämyspedagogiset harjoitteet

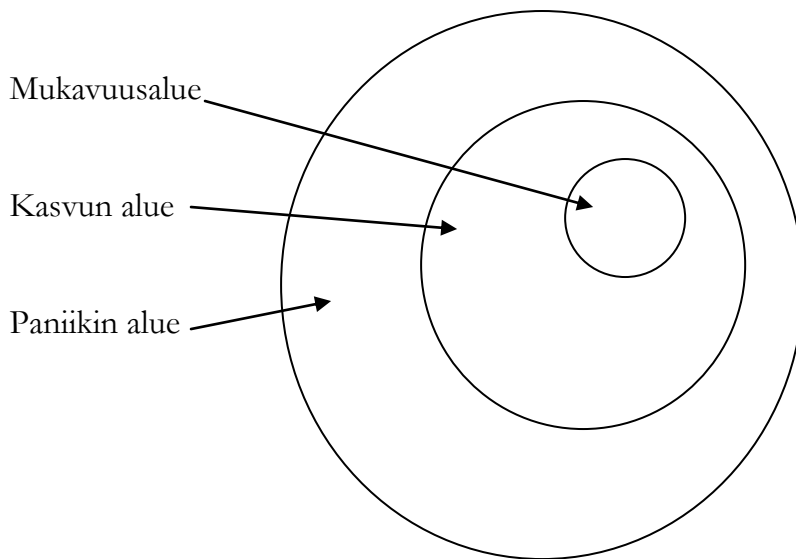
Elämyspedagogiset harjoitteet ovat yleensä etukäteen suunniteltuja ja niillä on jokin tavoite. Harjoitteet voivat olla yksilö- tai ryhmäharjoitteita, ne voivat olla joko aktiivista tekemistä tai pohtimista. (Aalto, 2004 99.)

Ei ole olemassa yhtä ainoaa tapaa toteuttaa elämyksellistä ja kokemuksellista ohjelmaa, mutta keskeistä sen järjestämisessä on sen turvallisuus. Elämyksellinen toiminta sisältää turvallisia riskejä, sen lopputulos ei ole ennalta määrättävissä eikä sitä voi täydellisesti kontrolloida. Riskit herättävät pelkoa osallistujissa, mutta sisältävät samalla myös haasteen. Samoin kuin haasteen voittaminen luo onnistumisen kokemuksia ja muutosta, myös huonot kokemukset kasvattavat ihmistä. (Heinonen 1995, 14.)

Elämyspedagogiset tai seikkailulliset harjoitteet etenevät yleensä asteittain helpommasta vaikeampaan. Ohjelma voi alkaa myös vaativalla koetuksella. Tavoitteiden asettaminen on tärkeää, ja sekä ohjaajan että ryhmän tavoitteiden on oltava samansuuntaiset. Elämyksellisen toiminnan alkuvaiheet ovat erittäin tärkeitä, koska ne antavat ammattitaitoiselle ohjaajalle tietoa ryhmästä ja mahdollisuuden tunnistaa sopivat tavoitteet niin jokaiselle ryhmän jäsenelle kuin koko ryhmälle kokonaisuudessaan. (Cavén 1992, 65.)

#### 6.3.1 Harjoitteiden kasvatuksellinen pohja

Cain & Jolliff (1998, 1) ovat kuvanneet elämyspedagogisten ja seikkailullisten aktiviteettien kasvatuksellisen pohjan ideaa mukavuusalueiden mallin avulla. Erilaiset elämyspedagogiset harjoitteet tarjoavat osallistujille mahdollisuuden työntyä yli heidän omien mukavuusalueidensa (comfort zone) niin fyysisesti, henkisesti, älyllisesti kuin hengellisesti. Yksilön mukavuusalueen ulkopuolella on kasvun alue (growth zone), jossa tapahtumien lopputulokset ovat tuntemattomia. Jos askel mukavuusalueen yli on liian suuri, osallistuja hyppää kasvun alueen yli ja laskeutuu paniikin alueelle (panic zone), jossa kasvu ja kehittyminen eivät ole enää mahdollista. Kurkottautuessaan kasvun alueelle yksilöt ja ryhmät kokevat jotakin ainutlaatuista yrittäessään hyödyntää uusia taitoja, liittää näitä tietoja uusiin ongelmiin ja tilanteisiin sekä sisäistää, kuinka heidän ponnistelunsa auttoivat tavoitteen saavuttamisessa.



KUVIO 5. Mukavuusalueet Cain & Jolliff (1998, 1) mukaan

Yksi elämyspedagogiikan ja seikkailukasvatuksen vetovoimaisimmista piirteistä on tarjota mahdollisuus yksilölle kokea kasvua kannustavassa ympäristössä, käyttäen hyväksi taitavasti suunniteltuja aktiviteetteja. Kokemuksellisen oppimisen avulla opittujen taitojen säilyttäminen on yleensä korkeampi kuin perinteisen oppiminen, koska yksilöt ovat osallistuneet kokemukseen korkeammalla tasolla. Kokemuksellinen oppiminen ei ainoastaan liitä osallistujia korkeamman tason oppimiseen vaan se ottaa myös huomioon sen, että ihmiset oppivat eri tavoin. (Cain & Joffill 1998, 1-2.)

Lucknerin & Nadlerin mukaan (1997, 20) kokemuksellisen oppimisen yksi ensisijainen tarkoitus on avustaa yksilöitä kehittämään heidän itseymmärrystä, tietoutta ja taitoja, jotka auttavat heitä siirtämään jäsenneen kokemuksen osaksi arkielämää. Siirtyminen ja yleistäminen tapahtuvat kun oppiminen yhdessä tilanteessa siirtyy toiseen. Mitä enemmän yksilöt prosessoivat mitä heille on tapahtumassa, sitä itsetietoisempaa oppiminen ja kehittyminen ovat. Kasvanut tietoisuus ja ymmärrys omista tunteista, ajatuksista ja käyttäytymisestä tarjoaa paremman mahdollisuuden tehdä muutoksia elämässä ja samantilaisissa tilanteissa työssä, koulussa ja kotona. Aktiviteetit voivat olla erilaisia, mutta tunteet, ajatukset ja käyttäytymistavat eivät ole.

Kokemuksellinen oppiminen on hyvin voimakas muutoksen aiheuttaja. Tämä johtuu epätasapainosta, jonka se aiheuttaa yksilössä. Epätasapainon aikana sekavuus ja ristiriit-

dat vallitsevat ja se luo järjestäytymättömän vaikutuksen ja saa aikaan hämmennyksen tunteita. Uudelleenrakentaminen ja -järjestäminen tasapainon saavuttamiseksi on tapahtuma, jolloin muutos yksilön tunteissa, ajatuksissa, asenteissa ja käyttäytymisessä tapahtuu. Kokemuksellisen oppimisen prosessin aikana ihminen on ironisesti eksyksissä, tuntee itsensä jännittyneeksi, levottomaksi tai epämukavaksi, mutta jonka seurauksena yksilöt löytävät itsensä ja uuden suuntansa. (Luckner & Nadler 1997, 23.)

### 6.3.2 Harjoitteiden tavoitteet

Cavén (1992, 64) mukaan elämyspedagogiset ja seikkailulliset toiminnot ovat tavoitteellista toimintaa. Niitä voidaan kuvata ryhmätyömenetelmänä, jotka on suunniteltu ryhmän ja sen yksilöiden tarpeiden mukaan. Heinosen (1995, 14) mukaan elämyspedagogiikan ja seikkailukasvatuksen toteuttaminen käytännössä määräytyy tavoitteiden, kohderyhmän ja ympäristön mukaan.

Yksittäisiin harjoitteisiin liittyy aina niihin oletettu tavoite, joka on tärkeä harjoitteita valittaessa. Harjoitteet synnyttävät erilaisia kokemuksia yksilöissä, jolloin harjoitteiden tavoite voi muuttua toiminnan aikana, sitä voidaan korjata tai kehittää. Vasta harjoitteen päätyttyä toiminnasta nousseet teemat ja tavoitteet voidaan määrittellä. (Aalto 2004, 106-107.)

Käytännössä elämyspedagogisessa ohjelmassa osanottajat asetetaan epätasapainoiseen tilaan viemällä heidät uuteen ja tuntemattomaan ympäristöön vieraiden ihmisten kanssa ja antamalla heille erilaisia ongelmia ja haasteita. Tarkoituksena on luoda tilanne, joka on ratkaistavissa yhteistoiminnan avulla. Kasvu, kehittyminen ja oppiminen ovat yhteydessä haasteiden vastaanottamiseen sekä tuntemattoman ja ennen kokemattoman kohtaamiseen. (Bowles & Telemäki 2001, 31.)

Rohnke (1989, X-XIII) määrittelee teoksessaan viisi kasvatuksellista perustavoitetta, jotka yhdessä sitovat harjoitteet toisiinsa.

1) *Kasvattaa osallistujien henkilökohtaista itseluottamusta.* Monien harjoitteiden tarkoitus on antaa osallistujien nähdä itsensä kykeneväisinä ja osaavana yksilöinä. Fyysisen tai henkisen riskin vastaanottaminen kannustavassa ilmapiirissä ja siitä selviäminen

tai joskus epäonnistuminen kehittää yksilön itseluottamusta. (Rohnke 1989, XI.)

2) *Kasvattaa yleistä ryhmän tukea.* Uskotaan olettamukseen, että kuka tahansa, joka jatkuvasti yrittää parhaansa, tulisi olla arvostuksen arvoinen. Onnistuminen ja epäonnistuminen ovat vähemmän tärkeitä kuin itse yrittäminen. Monissa tapauksissa ryhmän onnistuminen tai epäonnistuminen on riippuvainen ryhmäläisten yrittämisestä. Yhteistyö ja kannustava ilmapiiri motivoivat osallistumaan. (Rohnke 1989, XI.)

3) *Kehittää parempaa fyysistä koordinaatiota.* Yksilöt, jotka tuntevat itsensä fyysisesti kömpelöiksi, usein näkevät itsensä riittämättöminä myös muilla elämän osa-alueilla. Tasapainoa ja koordinaatiokykyä kehittävät harjoitteet, jotka voidaan suorittaa onnistuneesti antavat onnistumisen elämyksiä. (Rohnke 1989, XII.)

4) *Kasvattaa yksilön iloa omasta fyysisestä olemuksesta sekä olemisesta muiden kanssa.* Yksi tärkeä kriteeri harjoitteissa on se, että niiden tulee olla hauskoja. Ohjelmien tulee olla suunniteltuja niin, että ne antavat osallistujilleen mahdollisuuden ymmärtää, että he ovat fyysisiä olentoja ja että käyttämällä omaa vartaloaan voi saada hauskoja, mieleisiä ja innostavaa kokemuksia. (Rohnke 1989, XII.)

5) *Kehittää kasvavaa perehtyneisyyttä ja tunnistamista luonnon kanssa.* Nuoret ihmiset ovat yleensä hyvin kokemattomia erilaisten luonnon elementtien kanssa, kuten auringon, sateen, lian tai lumen kanssa. Harjoitteiden tarkoitus on antaa uusia luonnonkokemuksia osallistujilleen, jotta he tunsivat olonsa mukavaksi näiden elementtien kanssa. (Rohnke 1989, XIII.)

### 6.3.3 Harjoitteiden valinta

Harjoitteiden valinta perustuu ryhmän observointiin ja analysointiin. Ohjaajan on ymmärrettävä ryhmäprosessin vaiheet ja tunnistettava missä vaiheessa ryhmä on valitakseen oikean harjoitteen ja rakentaakseen toimivan elämysprosessin. (Luckner & Nadler 1997, 92.) Rohnken (1989, 7-8) mukaan tärkeintä harjoitteiden valinnassa on niiden oikea järjestäminen. Tämä tarkoittaa oikeaa harjoitteiden kokoelmaa, koska kaikki aktiviteetit eivät välttämättä toimi kaikilla ryhmillä. Harjoitteet on hyvä aloittaa helpoista ja edetä haasteellisempiin vähitellen. Myös harjoitteiden oikea ajoittaminen on hyvin tärkeää.

### 6.3.4 Harjoitteiden soveltaminen

Harjoitteet pohjautuvat aina olettamukseen, kuinka harjoite vaikuttaa sen suorittajiin, niitä voidaan varioida tilanteen ja tarpeen mukaan. Kehyskertomukset, roolit, kilpailuelementit, aikarajoitukset ja erilaiset rajoitteistamiset ovat elementtejä, joita voidaan käyttää harjoitteiden varioimiseen. Ohjeistamisessa käytetyt kehyskertomukset eli mielikuvitustarinat sekä ohjaajan luomat roolit tekevät harjoitteiden suorittamisen ja prosessin mielenkiintoisemmaksi. Kilpailuelementtejä ja aikarajoitteita käytetään, kun halutaan luoda ryhmälle painetta. Rajoitteistaminen tarkoittaa esimerkiksi ryhmän jäsenten sokeuttamista, mykäksi tekemistä, kuurouttamista, rampauttamista, yksilön vahvojen ominaisuuksien rajoittamista tai eri rajoittamiselementtien yhdistelemistä. Tarkoituksena on muuttaa ryhmädynamiikkaa, antaa erilaisia kokemuksia ja näkemyksiä yksilöille ja tukea ryhmän ja yksilöiden oppimista. Niillä voidaan myös tehdä harjoitteista vaativampia, lisätä ryhmän luottamusta ja turvallisuutta, luoda yllättäviä tilanteita sekä vaikuttaa yksilöiden myötätuntoon samaistumisen avulla. (Aalto 2004, 99-102.)

Mäkelän (8.5.2011) mukaan ei ole olemassa erikseen elämyspedagogisia harjoitteita, vaan mitä tahansa leikkiä tai peliä voidaan käyttää elämyspedagogisena, kasvattavana harjoitteena kunhan sitä käytetään elämyspedagogisesta näkökulmasta katsottuna. Eri leikkejä ja pelejä voidaan soveltaa ja muokata tiettyä tarkoitusta varten. Esimerkiksi ihan tavallista tuttua pihaleikkiä tervapata voidaan erilaisin variaatioin käyttää kommunikaatioleikkinä tai luottamusharjoitteena. Leikkien soveltamisessa ja varioimisessa lähtökohtana on leikin tavoite, mitä leikillä halutaan saavuttaa yksilön tai ryhmän kannalta. Leikkien valinnassa, soveltamisessa ja ohjaamisessa ohjaajan ammattitaito nousee tärkeään rooliin.

### 6.3.5 Harjoitteiden ohjaaminen

Harjoitteet yleensä alustetaan (frontloading). Alustaminen tarkoittaa ryhmän informoimista. Rohnke (1989, 10) puhuu alustuksen kahdesta informaatiotasosta 1) ohjeistuksesta, joka sisältää suuremmaksi osaksi ohjaajan antamia turvallisuusseikkoja sekä 2) jaetusta informaatiosta, joka tarkoittaa tavoitteiden asettamista, selventämistä ja kehystämistä. Alustaminen kytkeytyy tulevaan toimintaan tai aktiviteettiin. Alustuksen aikana osallistujat voivat puhua huolistaan, tavoitteistaan ja sopimuksistaan sekä tietoisesti

prosessoida ja siirtää aiemmin opittuja taitoja nykyhetkeen. Alustusten tulisi vastata ryhmän tarpeita. (Rohnke 1989, 10-11.)

Harjoitteiden purkaminen (debriefing) on yksi tärkeä osa koko elämyksellistä toimintaa. Voidaan puhua harjoitteiden aallosta, joka muodostuu alustuksesta, itse toiminnasta ja purkamisesta. Toiminnan aikana ohjaaja havainnoi ja kerää tietoa ryhmästä, jota voi käyttää ryhmäpurun aikana. Ohjaaja ei voi kuitenkaan täysin observoida osallistujien tunteita, ja ryhmäpurun aikana osallistujat saavat mahdollisuuden jakaa tunteitaan ja näkemyksiään. (Rohnke 1989, 21.) Harjoitteet synnyttävät erilaisia ajatuksia ja tunteita yksilöissä ja purkamien on keskustelua näistä kokemuksista. Purku aloitetaan yleensä yksilön kokemuksista ja tämän jälkeen siirrytään itse harjoitteen arvioimiseen ja ryhmän toimintaan. (Aalto 2004,120.) Ohjaajan tehtävä purkamisen aikana on saada osallistujat miettimään mahdollisimman paljon omaa toimintaansa ja tunteitaan, saada heidät rakentamaan omat havaintonsa. (Rohnke 1989, 23) Tunteiden tunnistaminen, ilmaiseminen ja purkaminen ovat tärkeä osa elämyspedagogisissa harjoitteissa. Purkamisen jälkeen alkaa kokemuksen sisäistäminen. Kokemuksen sisäistäminen on prosessi, joka alkaa kokemuksen analysoimisesta, sen jälkeen siirrytään oppimiseen ja viimeisenä vaiheena on opitun siirtäminen arkielämään. (Aalto 2004, 128.) Mäkelä (8.5.2011) kuitenkin muistuttaa, että palautekeskustelut ovat hukkaan heitettyä aikaa, jos ryhmä ei puhu. Tällaisissa tilanteissa harjoitteita ei tarvitse purkaa. Puhumattomuus on merkki siitä, ettei ryhmässä ole riittävästi painetta. Tällöin harjoitteita tulisi tehdä yksi toisensa jälkeen kasautuvasti, kunnes ryhmäläisille tulee luonnollinen tarve puhua. Puhumisen lukee yleensä yliväsymys, turhautuminen tai yhdessä koetut todella jännittävät tai mukavat asiat ja kokemukset.

Elämyspedagogisten ja seikkailullisten aktiviteettien purkaminen voi olla verbaalia tai nonverbaalia. Verbaalia purkamista voidaan käyttää ryhmässä, jossa ryhmän jäsenet luottavat toisiinsa. Nonverbaali purkaminen tarkoittaa aktiviteetin purkamista ilman sanallisia ilmaisuja. Tällaisia menetelmiä ovat enemmän aktiiviset, liikkumiseen tukeutuvat itseään ilmaisevat purkumenetelmät sekä kirjoittaminen ja piirtäminen. Nonverbaaliit purkutekniikat ovat hyviä ryhmässä, jossa ryhmäläisten välinen luottamus ei ole kovin korkea. (Aalto 2004, 426-429.) Purkuvaiheen jälkeen harjoitteita aletaan prosessoida. Ohjaajan observointi ja ryhmäpurku nostavat esiin erilaisia teemoja, joita proses-



sin aikana käsitellään. Teemojen lisäksi purun aikana yleensä käydään läpi mitä yksilöt oppivat itsestä, toisista ja elämästä aktiviteetin aikana ja kuinka kokemus voidaan siirtää arkeen. Purkamisen ja prosessointi ovat erittäin tärkeä osa seikkailullisia aktiviteetteja, koska ne vaikuttavat suuresti ihmisen psyykkiseen turvallisuuteen. Purun aikana tunteet tunnustetaan ja ilmaistaan ja prosessin aikana omat tunteet jäsentyvät osaksi minuutta. Kokemuksen siirtäminen arkeen on tärkein osa seikkailuaktiviteetteja, jotta niiden merkitys ihmisen kasvun kannalta täyttyisi. (Aalto 2004, 435.)

#### **6.4 Ohjaajan rooli ja tehtävät elämyspedagogisessa toiminnassa**

*"You cannot teach humans anything. You can only help them discover it within themselves."* –Galileo

Elämyspedagogiikan ohjaaja on henkilö jolla on kokonaisvaltainen vastuu ohjaustilanteesta. Ohjaaja suunnittelee ohjaustilanteet, asettaa tavoitteet, pitää huolen yksilöiden ja ryhmän niin fyysisestä kuin psyykkisestä turvallisuudesta sekä observoi, ohjaa ja muokkaa ryhmäprosessia sen kuluessa sekä purkaa lopuksi koko elämyksen. Ohjaajalta vaaditaan ammattitaitoa sekä jatkuvaa kasvuprosessia omien kokemusten ja tunteiden prosessoijana sekä yksilön ja ryhmän prosessien analysoijana. (Aalto 2004, 418.) Ohjaajalta edellytetään kykyä arvioida jokaisen osallistujan kyvyt ja taidot ja ohjaajan tehtävänä on luoda toiminnalliset puitteet, jotka vastaavat jokaisen osallistujan tarpeita (Heinonen 1995, 15).

Lucknerin & Nadlerin (1997, 15) mukaan ohjaajat ovat kokemuksellisen oppimisen avustajia. Exeter (2001, 20) painottaa, että on ohjaajan vastuu hallita oppimisprosessia ja pitää huoli, että jokainen yksilö saavuttaa arvoa elämäksestään. Ohjaajien tulee rakentaa elämykset niin, että ne maksimoivat oppimisen sen sijaan että oppimisen annetaan tapahtua sattumanvaraisesti. Mitä paremmin ohjaaja tuntee tekijät, jotka vaikuttavat oppimiseen ja prosessiin, joka on sen takana, sitä paremmin voidaan luoda elämyksiä, jotka hyödyttävät yksilöitä ja jotka jatkuvat käännekohtina heidän elämässään. (Luckner & Nadler 1997, 16.)

Exeterin (17, 2001) mukaan ohjaajan rooli on laaja ja se vaihtelee kurssin, luonnon ja ohjattavien mukaan sekä myös kurssin aikana. Pääperiaatteissaan kurssin alkuvaiheessa

sekä tiettyinä avainhetkinä ohjaajan rooli on olla johtaja tai opas, mutta kurssin edetessä ohjaajan tärkeäksi rooliksi on olla mahdollisuuksien tarjoaja, neuvonantaja tai mentori. (Exeter 2001, 17-18.)

Ohjaajat eivät anna faktoja, kaavoja, teorioita tai metodeita vaan tukevat yksilöiden kehitystä kohti itseohjautuvuutta, yhteisöllisyyttä ja kriittisen ajattelun omaksumista (Luckner & Nadler 1997, 13). Ohjaajan rakentaa asianmukaisia elämyksiä, asettaa ongelmia ja rajoja, tukee osallistujia, takaa heidän fyysisen ja emotionaalisen turvallisuuden sekä ohjaa oppimisprosessia. Ohjaajan tulee havaita ja kannustaa spontaaneihin oppimismahdollisuuksiin, johon kuuluu myös mahdollisuus oppia luonnollisista seuraamuksista, virheistä tai menestyksestä. (Luckner & Nadler 1997, 4.) Telemäen (1998, 57) mukaan seikkailuohjaajan tärkein ominaisuus on kyky tehdä itsensä tarpeettomaksi. Ohjaaja järjestää tilanteita ryhmälle, josta tämän tulee selviytyä itse. Hänen mukaansa osallistujat oppivat sitä vähemmän mitä enemmän ohjaajan tulee puuttua tilanteisiin. Rohnken (1989, 12-21) mukaan ryhmää ohjatessaan ohjaajan on reagoitava omalla toiminnallaan ryhmän tarpeisiin.

## 7 Teorioiden sovellutuksia ja perusteluita sekä tulkintaa

Päädyin käyttämään opinnäytetyössäni Tiihosen tutkimusta kokemuksellisuuden tasoista, koska tämä näkökulma elämyspedagogisten harjoitteiden käyttämiseen on erilainen ja vähemmän käytetty. Tiihosen teoria loi myös loistavan pohjan harjoitteiden soveltamiselle toista viitekehystä apuna käyttäen. Tutkimuksessa käytetyt neljä osa-aluetta, elämys, merkityksellinen kokemus, osallisuuskokemus sekä toimijuuskokemus, nivoituvat myös loistavasti yhteen Outward Bound –filosofian kanssa. Tiihosen teorian ansiosta voin työssäni keskittyä yksittäisen harjoituksen analysoimiseen, sen kokemuksellisuuteen sekä luoda helposti käytännön sovellutuksia teorian ja analyysin pohjalta.

Olen aluksi jaotellut elämyspedagogiset harjoitteet eri luokkiin. Tässä kategorisoinnissa olen käyttänyt hyväksi Outward Bound Finland ry:n ohjaajan käsikirjaa vuodelta 2001 sekä Outward Bound Hong Kongin leikkimanuaalia, joissa molemmissa harjoitteita on luokiteltu hieman eri tavalla. Näiden kahden lähteen pohjalta tutkin muuta alan kirjallisuutta ja kaiken tutkimani perusteella loin jaottelun, joka esiintyi useimmiten ja joka myös tuki Outward Bound:n toimintaa. Olen kirjoittanut jokaisesta harjoitekategoriasta lyhyen teorian jossa keskitytään kyseisten harjoitteiden tavoitteisiin. Harjoitejaon ja tavoitteiden tarkoituksena on luoda selvyyttä ohjaajalle eri harjoitteiden tarjoamista mahdollisuuksista.

Tämän jälkeen tutustuin Tiihosen neliosaisen teorian sisältöön ja pyrin hyödyntämään sitä arvioidessa elämyspedagogisten harjoitteiden kokemuksellisuutta tavoitteiden näkökulmasta. Tiihosen teoriaa on näin ollen myös mukailtu tässä opinnäytetyössä, sillä Tiihosen teoria tarkastelee ihmisten omia kokemuksia ja kokemustasoa. Taulukossa esiintyvät numerot ovat täysin omia arviointejani ja perustuvat omiin kokemuksiini. Tämä taulukko on siis vain henkilökohtainen näkökulma harjoitteiden kokemuksellisuuden tasoista eikä näin ole absoluuttinen totuus. Taulukon arviointi on tehty tällä tavalla, koska ei ole ollut mahdollisuutta käyttää muuta lähdemateriaalia opinnäytetyön tekemisen aikana. Tarkoituksena ei ole antaa varmaa tietoa vaan herättää ajatuksia.

Mukailin tässä arvioinnissa Tiihosen (2010, 5-6) Liikuntamuotojen kokemuksellisuuden itsearviointi –taulukkoa. Taulukossa ylhäällä vaakasuoralla rivillä on eri kokemukselli-

suuden tasot ja laadut ja vasemmalla pystysuoralla sarakkeella on eri elämyspedagogisten harjoitteiden kategoriat. Oikealta yhteensä sarakkeesta löytyy tietyn harjoitekategorian yhteispisteet ja alhaalta keskiarvo osoittaa tietyn kokemuksellisuuden osuuden kaikkien harjoitteiden osalta.

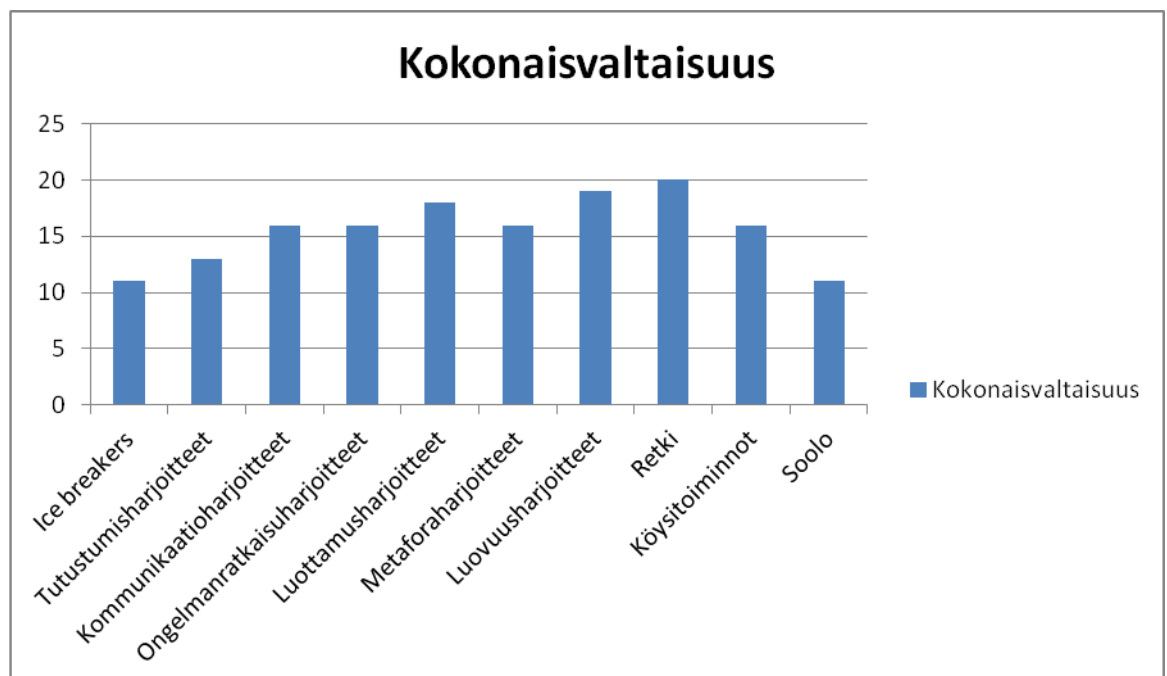
Taulukkoon olen arvioinut asteikolla 1-5 jokaisen harjoitteen päätavoitteen mukaan sen kokemuksellisuuden tason, johon kyseisellä harjoitteella pyritään vaikuttamaan. Kuvion asteikko: 1 = ei lainkaan merkitystä, 2 = vähän merkitystä, 3 = jonkin verran merkitystä, 4 = paljon merkitystä, 5 = erittäin paljon merkitystä

<b>Kokemuksellisuuden tasot</b>	<b>Elämys</b>	<b>Merkityksellinen kokemus</b>	<b>Osallisuuskokemus</b>	<b>Toimijuuskokemus</b>	<b>Yhteensä</b>
Laatu	passiivinen	merkityksellinen	aktiivinen	vaikuttava	<b>kokonaisvaltainen</b>
Perusta	oma miehihyvä	ymmärryksen itsestä ja maailmasta	kuulumisen ryhmään ja siinä toimiminen	vaikuttaminen omaan ja toisten elämään	
Ice breakers -harjoitteet	3	2	5	1	<b>11</b>
Tutustumisharjoitteet	3	4	5	1	<b>13</b>
Kommunikaatioharjoitteet	1	5	5	5	<b>16</b>
Ongelmanratkaisuharjoitteet	1	5	5	5	<b>16</b>
Luottamusharjoitteet	3	5	5	5	<b>18</b>
Metaforaharjoitteet	1	5	5	5	<b>16</b>
Luovuusharjoitteet	4	5	5	5	<b>19</b>
Retki	5	5	5	5	<b>20</b>
Köysitoiminnot	1	5	5	5	<b>16</b>
Soolo	4	5	1	1	<b>11</b>
<b>Keskiarvo</b>	<b>2,6</b>	<b>4,6</b>	<b>4,6</b>	<b>3,8</b>	

KUVIO 6. Elämyspedagogisten harjoitteiden kokemuksellisuuden arviointi tavoitteiden näkökulmasta katsottuna.

## 7.1 Harjoitteiden kokonaisvaltaisuus

Kuvion 6 oikeanpuoleista saraketta tarkastellessa voidaan huomata, että retki on saanut kaikkein eniten pisteitä (20). Ryhmäharjoitteista luovuusharjoitteet ovat saaneet eniten pisteitä (19) ja luottamusharjoitteet (18) ovat saaneet toiseksi suurimmat pistemäärät. Vastaavasti ice breaker –harjoitteilla ja soololla on pienimmät pistemäärät (11). Näiden pistemäärien avulla voidaan tulkita harjoitteiden kokemuksellisuuden laajuutta ja sitä miten moneen eri kokemuksellisuuden laatuun kyseisellä harjoitteella pyritään vaikuttamaan. Olen nimennyt tämän pistemäärän kuvaamaan harjoitteiden *kokonaisvaltaista kokemusta*. Yllä olevan taulukon mukaan voisi siis tehdä johtopäätöksen, että retken lisäksi luovuusharjoitteet ja luottamusharjoitteet tuottavat laaja-alaisimmat kokemukset, ja ice breaker –harjoitteet ja soolo suppeammat kokemukset, jos näiden harjoitekategorioiden tavoitteet saavutetaan harjoitteen avulla.

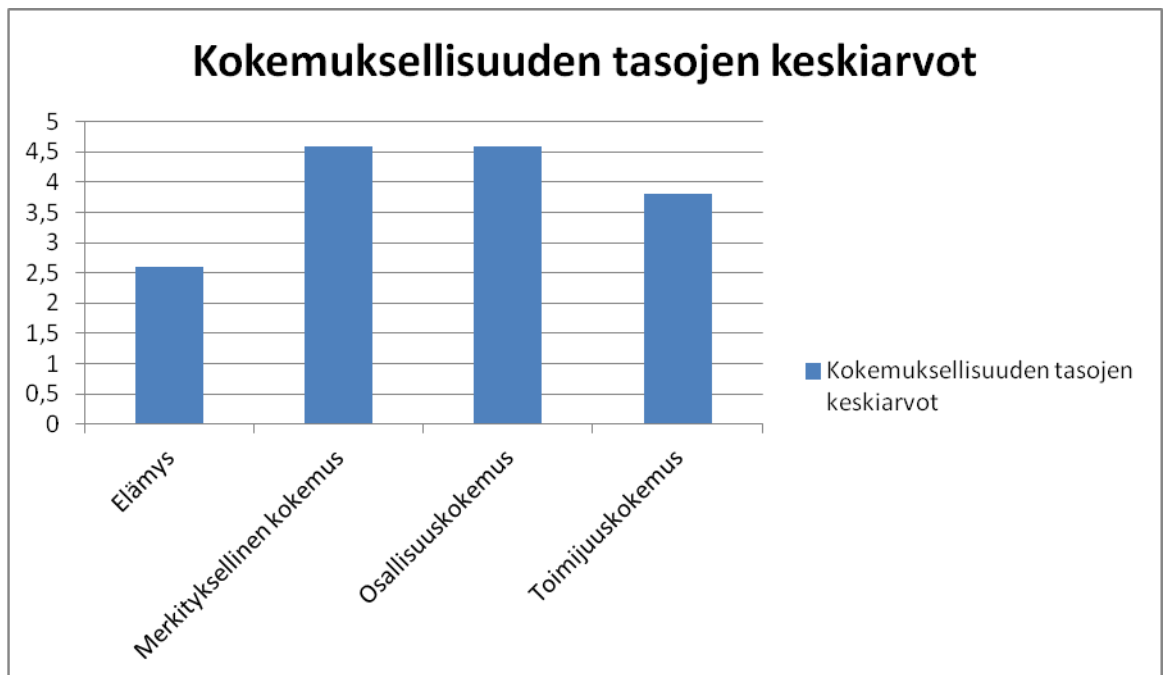


KUVIO 7. Harjoitteiden kokonaisvaltaisuus.

## 7.2 Kokemuksellisuuden tasojen keskiarvot

Kuvion 6 alimmalta riviltä löytyy kokemuksellisuuden tasojen keskiarvo kaikkien harjoitteiden osilta. Merkityksellinen kokemus (4,6) ja osallisuuskokemus (4,6) ovat saaneet korkeimmat keskiarvot ja elämys (2,6) on saanut matalimman keskiarvon. Nämä luvut antavat yleiskatsauksen kaikkien harjoitekategorioiden kokemuksellisuuden tason ta-

voittelemiseen. Tämä tarkoittaa käytännössä sitä, että tämän tulkinnan mukaan elämyspedagogisessa toiminnassa yleisesti tähdätään harjoitteiden avulla merkityksellisen kokemuksen luomiseen, jonka perustana on ymmärrys itsestä ja ympäröivästä maailmasta sekä osallisuuskokemukseen, joka tarkoittaa kuulumista ryhmään ja siinä toimimiseen. Samoin voidaan tulkita, että passiivinen elämys, jonka perustana on oma mielihyvä, ei ole yleisesti kovin merkityksellinen kokemuksellisuuden taso harjoitteiden tavoitteiden saavuttamisessa. Toimijuuskokemuksen keskiarvo on 3,8, joka on sekin melko korkea. Kokemuksellisen oppimisen ympyrämalleja tulkiten toimijuuskokemus olisi elämyspedagogisten harjoitteiden päätavoite. Ympyrämalleissa tätä vaikuttavuutta omaan ja toisen elämään kutsutaan aktiiviseksi kokeilemiseksi tai soveltamiseksi.

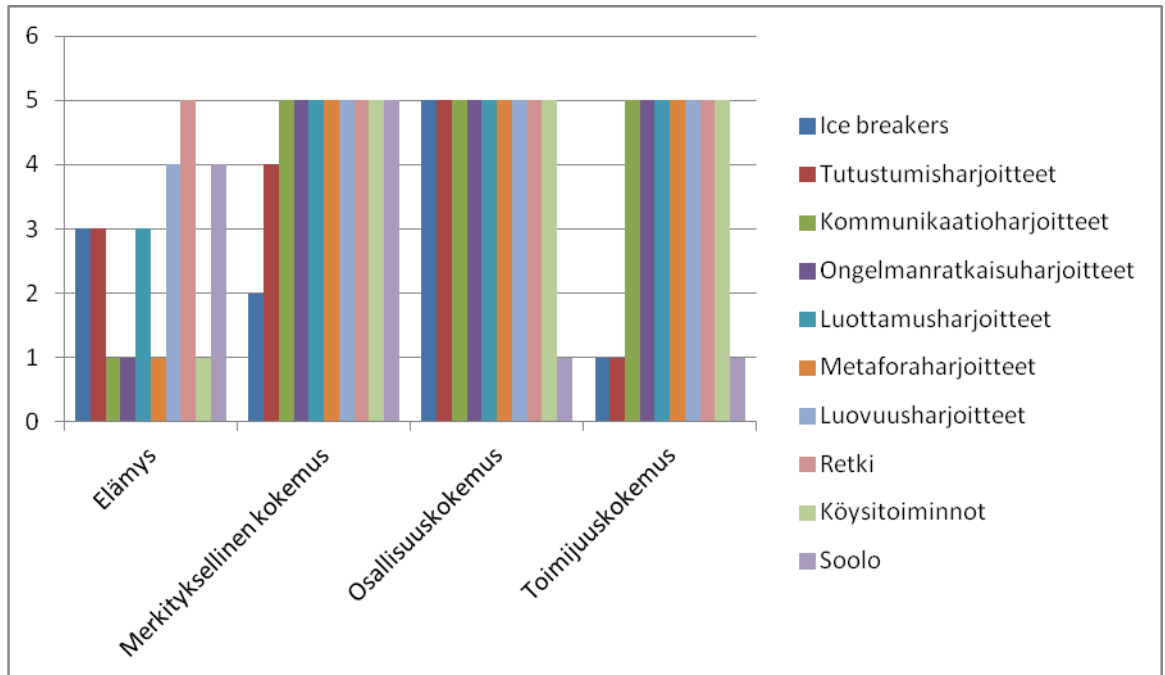


KUVIO 8. Kokemuksellisuuden tasojen keskiarvot

### 7.3 Kokemuksen voimakkuus

Viimeisenä tulkinnan kohteena haluaisin mainita kuviossa 6 olevat asteikkonumerot 1-5. Nämä numerothan kuvaavat *kokemuksen voimakkuutta* eri kokemuksen tasoilla jos harjoitteen tavoitteet saavutetaan. Jokaisella harjoitteella on ainakin yksi, ellei useampi kokemuksellisuuden taso, josta voimakas kokemus voi syntyä. Otan esimerkiksi soolon, jonka kokonaisvaltaisen kokemuksen pisteet jäivät matalimmaksi. Merkityksellinen kokemus, ymmärtämys itsestä ja ympäröivästä maailmasta voisi kuitenkin olla soolohar-

joitteen onnistuessa voimakkaan kokemuksen aiheuttaja. Tämä yksittäisten harjoiteka-  
tegorioiden tulkinta on tärkeää, jotta kyseisten harjoitteiden tavoitteellinen toiminta  
voitaisiin maksimoida.



9. Kokemuksen tason voimakkuus eri harjoitteissa (1-5)

## 8 Tuotos

### 8.1 Ice Breaker -harjoitteet sekä hullutteluharjoitteet

Aallon (2004, 166) määritelmän mukaan ice breaker –harjoitteet eivät ole erillinen harjoitteiden osa-alue vaan ne voivat olla vain erilainen tapa käyttää muita harjoitteita, kuten pelejä, leikkejä ja ongelmanratkaisuharjoitteita. Niitä käytetään yleensä ohjelman alussa. Ice Breaker ja hullutteluharjoitteita ei tarvitse purkaa ellei jotakin odottamatonta tapahdu (Aalto, 2004 269).

Tavoitteet Aallon (2004, 166; 268-269) ja Rohnken (1989, 9) mukaan:

- Irtaannuttaa ihmiset normaalista arkielämästä ja motivoida uuteen tilanteeseen.
- Rentouttaa ryhmän ilmapiiriä.
- Herätetään ihmisten irrottelukyky.
- Saatetaan ryhmän yksilöt suurempaan fyysiseen kosketukseen toistensa kanssa ilman tiedostettua pohdintaa.
- Irrottaudutaan ryhmässä vallitsevista rooleista jos ryhmä tuntee toisensa entuudestaan.
- Poistaa eriarvoisuutta ryhmässä.
- Opitaan nauramaan itselle ja muille turvallisella tavalla.
- Löydetään itsessä olevia voimavaroja.
- Pirstävät ja tuovat hyvän mielen.

Kokemuksellisuuden tasot ice breaker -harjoitteissa

Kokemuksellisuuden tasot	Elämys	Merkityksellinen kokemus	Osallisuuskokemus	Toimijuuskokemus	<b>Kokonaisvaltaisuus (11-20)</b>
Ice breakers	3	2	5	1	<b>11</b>
<b>Keskiarvo</b>	<b>2,6</b>	<b>4,6</b>	<b>4,6</b>	<b>3,8</b>	

Tärkein kokemuksellisuuden taso ice breaker- ja hullutteluharjoitteissa on aktiivinen osallisuuskokemus, jonka perustana on *kuuluminen ryhmään ja siinä toimiminen*. Passiivisen mielihyvälämyksen saamisella on jonkin verran merkitystä näissä harjoitteissa, mutta



ymmärtämisellä itsestä ja maailmasta sekä vaikuttamisella omaan ja toisten elämään on vähän tai ei lainkaan merkitystä. Koska harjoitteesta syntyvän kokemuksen vaikuttavuus syntyy ainoastaan yhden tason kautta, sen kokonaisvaltainen kokemuksellisuus on melko matala. Ice breaker –harjoitteita voidaankin pitää kokemuksellisuutensa puolesta melko suppeina, vain tietyn tyyppiseen toimintaan tähtäävinä harjoitteina ja niiden melko yksiselitteiset tavoitteet tukevat myös tätä väitettä.

*Kuupallo* on loistava harjoite, mikä kehittää koordinaatiota, reagoitokykyä ja tiedostamattomaa osallistumista. Pelistä saa myös kilpailuhenkisen kun ryhmä pyrkii saavuttamaan paremman tuloksen kuin edellisellä kerralla. Kuupallossa osallistujat seisovat väljässä ympyrässä ja tarkoituksena on pitää puhallettu rantapallo ilmassa mahdollisimman kauan. Riippuen ryhmästä pallon lyöntien määrälle asetetaan tavoite. Jännitys ja odotukset kasvavat aina kun tavoite saavutetaan. Kuupallon on suosittu harjoite kaikkien ikäryhmien parissa, koska se on niin yksinkertainen, helppo ymmärtää, vaatii vain vähän taitoa ja osallistuttaa kaikki. (Rohnke 1989, 60.)

Kuupallosta on myös variaatio, jossa haasteena on saada mahdollisimman monta samassa järjestyksessä tapahtuvaa lyöntiä palloon, ja jokaisen osallistujan on osallistuttava. Pallo ei saa osua maahan eikä ryhmäläisten pallonlyöntijärjestystä saa muuttaa. (Rohnke 1989, 61.) Tämän variaation avulla tuetaan ryhmään kuulumisen ja siinä toimimisen kokemuksellisuutta, koska kaikki ryhmän jäsenet osallistutetaan harjoitteen sääntöjen avulla melko luonnollisesti.

## **8.2 Tutustumisharjoitteet**

Ryhmän jäsenten keskinäinen tunteminen on yksi ryhmäytymisen avaintekijä. Harjoitteet ovat usein leikkimielisiä, jolloin tutustuminen toisiin on hauskaa, turvallista sekä mielenkiintoista. Harjoitteet etenevät usein parityöskentelystä, pienryhmiin ja koko ryhmän harjoitteisiin. Tutustumisharjoitteet voivat olla myös itsetuntemusharjoitteita, koska monet tehtävät tai kysymykset voivat koskea aiheita, joita yksilöt eivät ajattele tai muista normielämän tilanteissa. Myös tutustumisharjoitteissa on muistettava harjoitteen tavoite ja on arvioitava, miten syvällisiä harjoitteita on viisasta käyttää. Tutustumisharjoitteiden aiheet ovat neutraaleja ja ne eivät kosketa ihmisten arvoja. Tutustumisharjoit-

teita ei yleensä pureta ryhmän kesken vaan ne ovat hyödyllisiä harjoitteita kertomaan ryhmän avoimuudesta ja luottamuksesta. (Aalto 2004, 180-181.)

Tutustumisharjoitteiden tärkeimmät tavoitteet Aallon (2004, 180-181) mukaan:

- Ryhmän jäsenet oppivat tuntemaan toisiaan.
- Leikkimieliset harjoitteet tutustuttavat yksilöitä toisiinsa reaaliajassa.
- Muistojen ja unelmien avulla tutustutaan toisten menneisyyteen ja tulevaisuuden suunnitelmiin.
- Opetellaan ryhmäläisten nimiä.

Kokemuksellisuuden tasot tutustumisharjoitteissa

Kokemuksellisuuden tasot	Elämys	Merkityksellinen kokemus	Osallisuus kokemus	Toimijuus kokemus	<b>Kokonaisvaltaisuus (11-20)</b>
Tutustumisharjoite	3	4	5	1	<b>13</b>
<b>Keskiarvo</b>	<b>2,6</b>	<b>4,6</b>	<b>4,6</b>	<b>3,8</b>	

Tutustumisharjoitteiden tavoitteiden perusteella merkitykselliseksi tai hyvin merkitykselliseksi kokemuksellisuuden tasoiksi nousevat sekä *kuuluminen ryhmään ja siinä toimiminen että ymmärtämys itsestä ja maailmasta*. Samoin kuin ice breaker –harjoitteissa myös tutustumisharjoitteissa elämyksellisyydellä ja toimijuuskokemuksilla on vain jonkin verran merkitystä tai ei lainkaan merkitystä. Tutustumisharjoitteissa kokemuksen vaikuttavuus syntyy kahden tason, henkilökohtaisen kokemisen ja aktiivisen ryhmään osallisuuden, kautta, joka on suoraan verrannollinen harjoitteesta ja sen tavoitteesta. Jos harjoitteissa tavoitellaan ryhmäläisten tutustumista toisiinsa, aktiivisen osallisuuden taso on tärkeämpi, kun taas itsetutkiskeluun suunnatuilla harjoitteilla ymmärtämys itsestä on myös merkittävä.

*Toinen toisensa esittely* -tutustumisharjoite on loistava harjoite ohjelman alkuvaiheessa. Harjoitteessa toinen osallistuja puhuu itsestään noin 4-5 minuutin ajan ja toinen vain kuuntelee, jonka jälkeen vaihdetaan osia. Tämän jälkeen palataan takaisin ryhmään ja esitellään oma pari muille ryhmäläisille. Lisäksi kun ryhmäläiset esittelevät parinsa, he

voivat lisätä asian omasta paristaan, joka teki häneen suurimman vaikutuksen. Lopuksi ryhmäläiset voivat keskustella, miltä koko harjoite tuntui. (Luckner & Nadler 1997, 127.)

Variaatio yllämainitusta tutustumisharjoitteesta voidaan tehdä asettamalla osallistujien keskusteluille johdattelevia aiheita tai kysymyksiä, joiden kautta osallistujat käyvät läpi eri kokemuksellisuuden teemoja. Ryhmään kuulumisen kokemuksellisuutta voidaan kasvattaa muun muassa pyytämällä pareja löytämään samankaltaisuuksia toisistaan tai miettimään yhteisiä mielenkiinnonkohteita. Ymmärtämystä itsestä ja maailmasta voi laajentaa kyseisen tutustumisharjoitteen avulla suuntaamalla keskustelun menneillään olevaan kurssiin - osallistujien syihin kurssille osallistumiseen ja tavoitteisiin, joita haluaa kurssilla tai sen avulla saavuttaa.

### **8.3 Yhteistoimintaharjoitteet**

Yhteistoimintaharjoitteet ovat usein erilaisiin haasteisiin ja ongelmiin perustuvia ryhmäharjoitteita, joilla on selkeä tavoite. Ne tähtäävät muun muassa yhdessä tekemisen iloon ja me-hengen vahvistumiseen ryhmässä. Yhdessä toimiminen tutustuttaa ihmiset toisiinsa paremmin, tuo esiin uusia ominaisuuksia ja nostattaa esiin ihmisten ryhmärooleja. Yhteistoimintaharjoitteet käynnistävät osallistujien tunteita. Yhteistoimintaharjoitteilla on suuri vaikutus ryhmäytymiseen. Harjoitteet haastavat ryhmän toiminnan eri osa-alueita, joita ovat ongelmanratkaisu, luottamus, vastuu, luovuus, fyysinen kyvykyys, huolenpito ja hauskuus. (Aalto 2004, 280-283.)

On olemassa yhteistoimintaharjoitteita, joita ryhmä ei pysty suorittamaan. Harjoitteen epäonnistuminen tapahtuu joskus luonnollisesti ja joskus ohjaajan toimesta. Epäonnistuminen turhauttaa ryhmää ja tämä on tärkeä oppimiskokemus ja kasvun hetki, koska turhautumisen tunne voidaan siirtää sellaisenaan arki-elämän tilanteisiin. (Aalto 2004, 359.)

### 8.3.1 Kommunikaatioharjoitteet

Owensin (1992, teoksessa Luckner & Nadler 1997, 79) mukaan kommunikointi on dynaaminen ja jatkuva prosessi, jonka aikana ihmiset jakavat ideoita, informaatiota ja tunteitaan. Tehokas kommunikointitaito on edellytys kaikille ihmissuhteille.

Kommunikaatio on syklinen prosessi, joka koostuu viidestä komponentista: lähettäjäs-tä, viestistä, kommunikaatiokanavasta, ympäristöstä ja vastaanottajasta. Kommunikoin-tikanavat ovat yleensä auditiivisia tai visuaalisia ja viestit voivat olla joko verbaalisia tai non-verbaalisia. Lähettäjät lähettävät molempia viestityyppejä kommunikoidessaan ja vastaanottaja poimii yhdistelmän auditiivista ja visuaalista viestejä. Kommunikaation kannalta tärkeää on myös viestien ymmärtäminen. Kommunikaatioprosessin on täydellinen, jotta voimme kommunikoida. (Luckner & Nadler 1997, 79-80.)

Kommunikaatioharjoitteiden tavoitteita ovat Rädyn (2001, 3) ja Owensin (teoksessa Luckner & Nadler 1997, 79) mukaan:

- ryhmän vuorovaikutuksen kehittyminen
- osallistujien kommunikointiprosessin harjaantuminen
- palautteen ja rakentavan kritiikin antaminen ja vastaanottaminen
- positiivisten ihmissuhteiden perustaminen
- yksilöiden oppimisen ja kehittymisen tukeminen

Kokemuksellisuuden tasot kommunikaatioharjoitteissa

Kokemuksellisuuden tasot	Elämys	Merkityk-sellinen kokemus	Osalli-suuskokemus	Toimi-juuskokemus	<b>Koko-naisval-taisuus (11-20)</b>
Kommunikaatioharjoite	1	5	5	5	<b>16</b>
<b>Keskiarvo</b>	<b>2,6</b>	<b>4,6</b>	<b>4,6</b>	<b>3,8</b>	

Samoin kuin luottamusharjoitteissa myös kommunikaatioharjoitteissa hyvin merkityksellisiä kokemuksellisuuden tasoja ovat *ymmärtämys itsestä ja maailmasta, kuuluminen ryhmään ja siinä toimiminen* sekä *vaikuttaminen omaan ja toisten elämään*, jotka voivat kaikki synnyttää erittäin voimakkaan kokemuksen esiintyessään erikseen. Kommunikaatioharjoit-

teilla on mahdollisuus synnyttää kokonaisvaltainen kokemus yksilössä sekä ryhmän tasolla. Kommunikaatioharjoitteiden kokemuksellisuuden tason vaikuttavuus on korkeampi kuin harjoitteiden keskiarvoinen vaikuttavuus kaikissa muissa tasoissa paitsi elämyksellisyydessä. Kommunikaatioharjoitteet luetaan yhteistoimintaharjoitteiksi, joissa ensisijaisesti tavoitellaan vuorovaikutuksen syntymistä ryhmän välille, joten passiivinen elämyksellisyys ei tuota korkeaa kokemuksellisuuden tasoa.

*Janat* ovat yksinkertaisia harjoitteita, joiden haasteena on saada koko ryhmä asettumaan riviin jonkin vaihtuvan kriteerin mukaan käyttäen rajoitettua kommunikaatiota. Osallistujat voivat asettua riviin iän, postinumeron, perheeseen tai vaatteiden värin mukaan. Rajoitteina voidaan käyttää mykäksi tekemistä, sokeaksi tekemistä tai käsiliikkeiden rajoittamista, esimerkiksi syntymäpäiväjanan tekeminen tammikuun ensimmäisestä päivästä joulukuun viimeiseen päivään puhumatta. (Cain & Jolliff 1998, 113.)

Hyvin yleisesti kommunikaatioharjoitteissa käytetyt rajoitteistamiset ovat jo itsessään kommunikaation varioimista. Erilaisilla kommunikaatioharjoitteilla voidaan vaikuttaa suuresti ryhmän dynamiikkaan. Esimerkiksi mykistämällä ryhmän puheliaimmat ja idearikkaimmat yksilöt, annetaan mahdollisuus hiljaisemmille ilmaista ideoitaan ja johdattaa ryhmää samalla kun voimakkaammat persoonat saavat kokemuksen johdettavana olemisesta. Samoin erilaisilla kommunikaatioharjoitteilla ja itsensä ilmaisemisharjoitteilla voidaan vaikuttaa ryhmässä vallitsevaan kommunikointitapaan tai -tyyliin. Erilaisten non-verbaalisten harjoitteiden avulla ryhmän jäsenille luodaan mahdollisuus löytää täysin uudenlainen ja vähemmän käytetty kommunikointitapa, jonka avulla luodaan yhteyksiä toisiin ryhmän jäseniin. Erilaisten rajoitteistamisten avulla voidaan vaikuttaa yksilön kokemuksiin itsestä, kuulumisesta ryhmään sekä siinä vaikuttamiseen.

### **8.3.2 Ongelmanratkaisu- ja aloitteellisuusharjoitteet**

Ongelmanratkaisu- ja aloitteellisuusharjoitteet tarjoavat sarjan usein mielikuvituksellisesti määriteltäviä ongelmia. Jokainen tehtävä on suunniteltu niin, että ryhmän on työkenneltävä yhdessä ja jokin ponnistus voi tuoda ratkaisun. Jotkut ongelmat ovat enemmän älyllisiä kuin fyysisiä ja toisin päin. Ongelmanratkaisuharjoitteet käsittelevät johtajuuden ja johdettavuuden, ryhmän tuen, ystävien paineen, negatiivisuuden, tehok-

kuuden, kilpailullisuuden itseä ja ryhmää kohtaan ja seksismin teemoja sekä arkeen siirtoa ja fyysisiä ja psyykkisiä pelkoja ja iloja. (Rohnke 1985, 95-96.) Ongelmaratkaisuprosessin aikana ohjaajan on oltava hiljaa ja tarkoin valittava tilanteet ja kommenttinsa (Rohnke 1989, 80).

Tavoitteet Rohnken (1985, 95-96) mukaan:

- ryhmätyöskentelymuoto, jossa ponnistelun kautta päästään ratkaisuihin
- edistää yksilön tietoisuutta omasta pätevyydestä
- poistaa stereotyyppioita läpimurtojen avulla
- rakentavat yksilön moraalialueita
- vahvistavat yhteisöllisyyden tunnetta

Kokemuksellisuuden tasot ongelmanratkaisuharjoitteissa

Kokemuksellisuuden tasot	Elämys	Merkityksellinen kokemus	Osallisuuskokemus	Toimijuuskokemus	<b>Kokonaisvaltaisuus (11-20)</b>
Ongelmanratkaisuharjoitteet	1	5	5	5	<b>16</b>
<b>Keskiarvo</b>	<b>2,6</b>	<b>4,6</b>	<b>4,6</b>	<b>3,8</b>	

Ongelmanratkaisuharjoitteet on toinen yhteistoimintaharjoitteiden muoto kommunikatioharjoitteiden lisäksi. Näiden kahden harjoiteluokan kokemuksellisuuden tasot ovat samat yhteistoiminnallisen tavoitteen vuoksi. Kts. kommunikatioharjoitteet.

*Ihmissolmu.* Monille ihmisille ihmissolmuharjoite on ensimmäinen haaste ja seikkailuaktiviteetti, jonka he ovat ikinä nähneet. Ihmissolmussa osallistujat seisovat ympyrässä ja kurkottautuvat sen vastakkaisella puolella olevia osallistujia kohtaan ja ottavat kiinni kahden eri ihmisen kädestä. Haasteena on purkaa tämä solmittu sotku ilman että käsistä päästetään irti, ja lopuksi seisoa taas yhdessä ympyrässä. (Cain & Jolliff 1998, 107.) Ihmissolmu tuo osallistujat fyysisesti lähelle toisiaan ja se on myös ideaalinen aktiviteetti alustavana etäisyysharjoitteena (Cain & Jolliff 1998, 108).

Ihmissolmu aktiviteettia voi varioida monilla eri tavoilla. Yhden variaation mukaan ryhmästä valitaan 1-2 vapaaehtoista ja lopuilta osallistujilta peitetään silmät. Näkevät vapaaehtoiset osallistujat eivät saa kommunikoida verbaalisti sokkojen kanssa, mutta heidän tavoitteena on aukaista tämä ihmissolmu. Sokot puolestaan saavat keskustella, mutta he saavat liikkua ainoastaan mykän ohjeiden mukaan. (Hakala, Sirviö & Vallioniemi, 8.5.2011.) Tämä variaatio nostaa vapaaehtoisten mykkien toimijuuskokemusta, jossa heidän oma toimintansa vaikuttaa sekä omaan että muiden elämään harjoitteen aikana. Sokkojen toimijoiden osallisuuskokemus puolestaan vahvistuu tämän variaation myötä, koska heidän toimiminen ryhmässä mykkien avustuksella tuo toivotun tuloksen tai ratkaisun tilanteeseen koko ryhmälle.

#### **8.4 Luottamusharjoitteet**

Luottamusharjoitteiden tarkoitus on kasvattaa ryhmän turvallisuutta. Luottaminen ja turvallisuudentunne ovat elämän peruskokemuksia ja tämän vuoksi ne ovat hyvin henkilökohtaisia. Koska luottamusharjoituksissa liikutaan hyvin herkällä maaperällä, on niihin valmistautuminen erittäin tärkeää. Luottamusharjoitteita voi tehdä erilaisissa olosuhteissa, mutta ilmapiirin ja yksilöiden mielialan tulee olla otollisia harjoitteille. Yksittäisen turvallisuusharjoitteen vaikutus on yleensä melko vähäinen ja tämän vuoksi luottamusharjoitteita käytetään usein sarjana. Luottamusharjoitteita voi tehdä kahdella eri tavalla. Harjoitteissa joko luottamusriski suurenee harjoitteiden edetessä tai luottamusta laajennetaan pareista, pienryhmiin ja lopulta koko ryhmään. Tavoitteena on kuitenkin luottamuksen syventäminen sekä laajentaminen koko ryhmän varaan. Harjoitteissa edetään luottavan henkilön ehdoilla, ketään ei painosteta tai pakoteta harjoitteisiin. Luottamusharjoitteiden tekeminen on erittäin kannattavaa silloin kuin ryhmän turvallisuudessa tarvitaan selkeää muutosta. Kypseisten harjoitteiden purkaminen ja prosessointi on yleensä tärkeää mutta voidaan jättää myös tekemättä joissakin tilanteissa. Jos harjoite synnyttää negatiivisia tunteita, se tulee purkaa. (Aalto 2004, 363-365.)

Rohnke (1985, 79) kuvaa teoksessaan luottamusta vaikutusvaltaiseksi työkaluksi, joka on avain yksilön kehittymiselle. Yleisen luottamuksen muodostuminen on osasyynä yksilön laajentuneelle itseluottamukselle. Yksilö luottaa siihen, että turvallisuusvälineet toimivat, ettei hänen tarvitse tehdä asioita joita ei halua, hänen ideansa ja kommenttinsa

otetaan huomioon sekä epäonnistuessaan muut ryhmäläiset ovat kannustavia. Yksilö harvoin ottaa fyysistä tai psyykkistä riskiä, jos aistii paatuneisuutta ja kohtuuttoman suurta riskiä osana tarjolla olevaa haastetta. Ryhmässä, jossa on koettu positiivisia kokemuksia ja menestystä, myös yksilöiden itseluottamus kasvaa. Luottamus saadaan aikaan ajan kuluessa kärsivällisyydellä, ymmärtäväsyydellä ja luottamuksen vaalimisella ja voidaan hajottaa tai kadottaa sekunnissa varomattomuudella tai harkitsemattomalla käyttäytymisellä.

Myös Lucknerin & Nadlerin (1997, 127) mukaan luottamus on oleellinen ja välttämätön komponentti kokemuksellisessa oppimisessa. Sillä on oleellinen rooli ryhmäytymisessä ja se on menestyksellisen ryhmän perusta. Luottamuksen rakentaminen on tehokainta, kun se on aloitettu kokemuksen alussa ja sen työstäminen jatkuu läpi koko elämyksen. He listaavat luottamuksen rakentamisen tavoitteet ja päämäärät seuraavasti yksilön näkökulmasta:

- Puhumisen vapaus sekä avoimuus ja rehellisyys omista tunteista puhumiseen
- Uusien riskien ottaminen, käyttäytymisen muuttaminen ja johtajuuden harjoittelu
- Ryhmänkuulumisentunne, jonka avulla tuntee iloa omasta osallisuudesta yhteisessä kokonaisuudessa

Kokemuksellisuuden tasot luottamusharjoitteissa

Kokemuksellisuuden tasot	Elämys	Merkityksellinen kokemus	Osallisuuskokemus	Toimijuuskokemus	<b>Kokonaisvaltaisuus (11-20)</b>
Luottamusharjoite	3	5	5	5	<b>18</b>
<b>Keskiarvo</b>	<b>2,6</b>	<b>4,6</b>	<b>4,6</b>	<b>3,8</b>	

Hyvin merkityksellisiä kokemuksellisuuden tasoja luottamusharjoitteissa ovat *ymmärtämys itsestä ja maailmasta, kuuluminen ryhmään ja siinä toimiminen sekä vaikuttaminen omaan ja toisten elämään*, jotka voivat kaikki synnyttää erittäin voimakkaan kokemuksen esiintyesään erikseen. Luottamusharjoitteet voivat siis onnistuessaan luoda hyvin kokonaisvaltaisen kokemuksen yksilölle. Luottamusharjoitteiden kokemuksellisuuden tason vaikut-



tavuus on korkeampi kuin yleisesti kaikkien harjoitteiden keskiarvollinen vaikuttavuus. Kaikesta tästä voimme päätellä, että luottamusharjoitteiden vaikutukset elämyspedagogisessa toiminnassa ovat toiminnan tärkeimpiä kulmakiviä, jotka vaikuttavat niin yksilöihin kuin ryhmäänkin.

*Luottamuskaatuminen* on tehokas ja jopa dramaattinen luottamusharjoite, jota on käytetty ympäri maailman. Osallistuminen tähän harjoitteeseen on oltava täysin osallistujan oma päätös. (Rohnke 1985, 80-81.) Luottamuskaatuminen on jo itsessään oiva esimerkki kokonaisvaltaisesta luottamusharjoitteesta, joka koskettaa sekä yksilöä että ryhmää. Luottamuskaatuminen on usein jännittävä harjoite, jossa yksilön täytyy luottaa ryhmään ja tämän kautta yksilö voi saada merkityksellisen kokemuksen itsestään ja ympäristöstään. Kyseinen aktiviteetti korostaa myös ryhmän aktiivista toimintaa ja yksilöiden vastuunottoa ja vastuunkantoa muista ryhmäläisistä, jolloin osallisuuden ja toimijuuden kokemukset syntyvät.

Rohnke (1989, 53-55) mainitsee teoksessaan, että kasvattaakseen osallistujan sitoutumista harjoitteeseen, kaatujan voi pyytää sulkemaan silmänsä kaatumisen aikana. Vaihdamalla varmistajien paikkaa, kun varmistaminen alkaa sujua, voidaan taata kaikille sama vastuunkokemus kaatujan kiinniottamisesta. Ensimmäisen variaation avulla voidaan kasvattaa yksilön merkittävää kokemusta itsestä ja ympäristöstään, käytännössä kokemusta ryhmästä, johon kuuluu. Toisen variaation avulla voidaan vaikuttaa yksilön toimijuuteen ryhmässä suurentuneen vastuun avulla.

## **8.5 Luovuusharjoitteet**

Luovuusharjoitteet ovat harjoitteita jotka vaativat osallistujaltaan mielikuvituksen käyttöä. Niissä usein piirretään, esitetään jotain tai rakennetaan jokin teos tai vastaava. (Aulio, 1985 185.) Quesnelin (1988, 72) mukaan kaikki ihmiset ovat jossain määrin luovia ja luovuusharjoitteet auttavat parempaan itsetuntemukseen. Storms:n (1993, 98) mukaan luovuus- ja itsensä ilmaisemisharjoitteet toimivat vasta kun ryhmän jäsenet ovat tutustuneet toisiinsa jonkun verran ja tuntevat olonsa turvalliseksi ryhmässä. Oikeaan aikaan käytetyt luovuusharjoitteet voivat hyödyntää sekä ryhmäprosessin edistymistä että yksilön minuuden kehitystä. Luovuusharjoitteet ovat luonteeltaan usein sellaisia,

että ihmisten on helppo heittäytyä niihin mukaan. Vähitellen leikkien avulla pyritään leikkijöitä luottamaan enemmän omaan mielikuvitukseensa ja kekseliäisyyteensä sekä kannustetaan itsensä ilmaisuun ilman nauretuksi tulemisen pelkoa. Tärkeäksi näkökulmaksi nousevat ne kokemukset, joissa leikkijät keksivät luovia ratkaisuja uusiin ennen kokemattomiin tilanteisiin.

#### Draama- ja näytelmäharjoitteet

Draamaleikin maailma ei vastaa todellisuutta vaan siinä esitetään jotakin mielikuvituksen avulla. Siinä yhdistyy leikki ja näytelmä. Draamaleikissä opetellaan käyttämään omaa mielikuvitusta. Tärkeää on löytää mielikuvitukselle muoto, jonka avulla voi ilmaista itseään, omia ajatuksiaan ja tunteitaan, draamallisin keinoin. Siinä opetellaan myös leikkimään muiden kanssa ja tehdään keskinäisiä sopimuksia. (Rooyackers 1994, 12-13.)

Tavoitteita luovuusharjoitteille Stroms:n (1993, 98) mukaan sekä draamaleikeille Rooyackersin (1994, 13-14) mukaan:

- edistävät ryhmäprosessia
- edistävät yksilön minuuden kehitystä ja harjoittavat persoonallisuutta
- kannustavat itseilmaisuun ja uusien ilmaisutapojen oppimiseen
- kannustavat mielikuvituksen käyttöön sekä kehittävät luovuutta
- tukevat luovaa ongelmanratkaisua
- rentouttavat
- kehittävät sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja
- opettavat keskittymään tilanteisiin ja tehtäviin
- tarjoavat erilaisen tavan kohdata muita ihmisiä – fyysisesti lähemmän ja suoremassa kontaktissa

#### Kokemuksellisuuden tasot luovuusharjoitteissa

Kokemuksellisuuden tasot	Elämys	Merkityksellinen kokemus	Osallisuuskokemus	Toimijuuskokemus	<b>Kokonaisvaltaisuus (11-20)</b>
Luovuusharjoitteet	4	5	5	5	<b>19</b>
<b>Keskiarvo</b>	<b>2,6</b>	<b>4,6</b>	<b>4,6</b>	<b>3,8</b>	

Luovuusharjoitteissa kaikilla kokemuksellisuuden tasoilla on paljon merkitystä tai erittäin paljon merkitystä. Koska luovuusharjoitteissa niiden kokemuksen vaikuttavuus voi syntyä kaikkien tasojen kautta, voimme puhua erittäin kokonaisvaltaisesta kokemuksesta. Luovuusharjoitteissa kokemuksellisuuden tason voimakkuus on keskiarvoa korkeampi kaikilla kokemuksellisuuden tasoilla. Luovuusharjoitteet on ainoa harjoitteiden kategoria, jossa myös passiivisella elämyksellä on paljon merkitystä. Tämä selittyy sillä, että luovissa draama- ja näytelmäleikeissä osallistujat ovat välillä täysin passiivisessa katsojan asemassa, joka on täysin luonnollinen tapa kokea luovuusharjoitteissa.

*Henkilötarina* on soveltavan teatterin ja prosessidraaman harjoite, jossa ryhmä luo mielikuvitteellisen henkilön ohjaajien antamien kehysten avulla. Harjoite on pitkä prosessi ja sen voi tehdä monella eri tavalla. Prosessin aikana tutustutaan henkilöön ja saadaan henkilöstä lisätietoja erilaisten ohjattujen teatterillisten harjoitteiden avulla. Ryhmä itse kehittää henkilön tarinaa pienoisenäytelmien avulla. Tarinan kerronnan avulla ryhmäläiset käsittelevät aiheita omasta elämästään ja sen vaiheista, yleisesti vaikeasti koettuja teemoja tai jopa traumoja kuvitteellisen henkilötarinan avulla. (Oranne & Pietilä, 13.11.2011.)

Tarinasta saa osallistujille henkilökohtaisemman kokemuksen nivouttamalla siihen reflektioivia harjoitteita, jotka palauttavat osallistujat takaisin oman elämänsä pohdintaan. Henkilötarinan ja reflektioivien harjoitteiden tulee käsitellä samoja teemoja, jotta ne voivat tukea toistensa prosesseja. Tarinaan voi sisällyttää myös osallistujien henkilökohtaisia tärkeitä esineitä, jotka osaltaan sitovat osallistujia paremmin tarinaan ja sen muokkaamiseen. (Oranne & Pietilä, 13.11.2011.)

## **8.6 Metaforaharjoitteet**

Combs & Freedman (1990) määrittelevät metaforan tai tarinan epäsuoraksi ilmaisutavaksi. Osallistujien on etsittävä yhteyksiä uusiin tarinoihin omien varastoitujen tai kuviteltujen elämysten kätköistä. Näiden yhteyksien etsiminen stimuloi tiedolliset mielleyhtymät, jotka puolestaan tekevät viestistä mieleenpainuvamman. Luova prosessi, joka sisältyy tähän etsintään ja uusien elämysten uudelleenjärjestämiseen, auttavat yksilöitä

tulemaan aktiivisiksi prosessoijiksi ja yleistäjiksi omassa oppimisessaan. (Luckner & Nadler 1997, 141.)

Sosiologi Sarbin (1986) uskoo, että metaforat ja tarinat auttavat yksilöitä organisoimaan ja ymmärtämään uusia elämyksiä ja samanaikaisesti tarjoavat ymmärtämisen yksikön, joka varastoi elämykset ja sallii niiden mieleenpalauttamisen. Pohjimmiltaan tarinat ja metaforat ovat tapa tallentaa elämysten monimutkaisuus, tarkkuus sekä piilotetut yhteydet ja linkittää ne johdonmukaisiin, tarkoituksenmukaisiin ja yhtenäisiin teemoihin. (Luckner & Nadler 1997, 14-15.) Bowlesin & Telemäen (2001, 34) mukaan kokemus tai elämys voi toimia metaforana, jos se on riittävän samankaltainen yksilön arkielämän tilanteiden kanssa.

Elämyspedagogiikan perustaja Kurt Hahn käytti paljon metaforia ja halusi niiden toimivan sodan moraalisisina vastineina (Bowles & Telemäki 2001, 34). Ohjaajat voivat käyttää metaforia alustaessaan harjoitteita (Luckner & Nadler 1997, 141). Ne voidaan esittää joko

1) ”juttuina, anekdootteina ja esimerkkeinä, joiden tulisi olla tilanteeseen nähden uusia ratkaisuja tarjoavia, kiinnostavia yksityiskohtia sisältäviä ja elävästi kerrottuja, 2) affektien ja nonverbaalisen viestinnän avulla, jolloin sanojen ja toiminnan oltava sopusoinnussa tai 3) kokemusten selittämisenä uudesta näkökulmasta, jolloin epäonnistuminen nähdään onnistumisen mahdollisuutena.” (Bowles & Telemäki 2001, 35.)

Metaforaharjoitteiden tavoitteet Rädyn (2001, 3) ja Lucknerin & Nadlerin (1997, 141) mukaan ovat:

- arkipäivän ongelmien käsitteleminen leikkien kautta
- kannustaminen aktiiviseen viestien tulkintaan
- kokemuksellisen oppimisen prosessien tukeminen

## Kokemuksellisuuden tasot metaforaharjoitteissa

Kokemuksellisuuden tasot	Elämys	Merkityksellinen kokemus	Osallisuuskokemus	Toimijuuskokemus	<b>Kokonaisvaltaisuus (11-20)</b>
Metaforaharjoite	1	5	5	5	<b>16</b>
<b>Keskiarvo</b>	<b>2,6</b>	<b>4,6</b>	<b>4,6</b>	<b>3,8</b>	

Metaforaharjoitteita voi pitää tietyllä tavalla myös luovuusharjoitteiden variaatioina, joissa saatetaan käyttää draamallisia ja teatterillisiä tapoja ilmaista tai ohjata harjoitteita. Niissä kaikki muut kokemuksellisuuden tasot ovat erittäin merkittäviä paitsi passiivinen elämyksellisyys, mikä on erona luovuusharjoitteille. Metaforaharjoitteissa ei ole samantasaista mahdollisuutta kokea elämyksiä passiivisesti, vaan myös metaforaharjoitteiden kokemuksellisuuden tasot ovat sidoksissa yksilön aktiiviseen osallistumiseen ryhmätöinnissä.

*Tarinametafora ihmissolmulle.* Aivan kuin DNA-säikeet ovat kietoutuneet tiukasti yhteen, samoin on ryhmäsi kytketty yhteen. Avataksesi geenien järjestyksen ja nähdäksesi kuka sinun oikea vierustoverisi on, sinun on avattava nämä solmiutuneet säikeet. (Cain & Jolliff 1998, 107.) Tämän kehystarinan avulla varioidaan jo aikaisemmin ongelmanratkaisuharjoitteissa käytettyä ihmissolmu-aktiviteettia metaforaharjoitteeksi.

*Tasapainoinen elämä.* Tätä harjoitetta voidaan käyttää muun muassa henkilökohtaisena tasapainona tai ryhmän tasapainona. Käytännössä tämä harjoite muistuttaa lasten kiikkulautaa, jossa lauta on tasapainossa ainoastaan, jos laudan molemmissa päädyissä on yhtä paljon painoa. Ryhmän haasteena tasapainoisessa elämässä onkin saada kaikki osallistujat yksitellen seisomaan lankulle ilman, että lankun päät koskettavat maata. Tämä harjoite yksinkertaisesti huutaa ympärilleen erilaisia metaforia ainoastaan jo nimensä vuoksi. (Cain & Jolliff 1998, 65.) Näin selkeiden metaforaharjoitteiden avulla pyritään vaikuttamaan yksilöiden toimijuuskokemukseen, jonka perustana on vaikuttaminen omaan ja toisten elämään ja jota voidaan peilata myös toimintaan vertaisryhmässä ja yhteiskunnassa. Metaforaharjoitteiden avulla pyritään rakentamaan siltoja osallistujien kurssikokemusten ja arkielämän välille.

## 8.7 Seikkailuaktiviteetit

Seikkailuaktiviteetit voidaan nähdä joko yksittäisenä aktiviteettina tai erillisten aktiviteettien sarjana. Seikkailuaktiviteeteissa voidaan Aallon (2004, 421) mukaan nähdä kolme erityispiirrettä: 1) seikkailuaktiviteetit puretaan aina yksittäisten harjoitteiden jälkeen, 2) seikkailuaktiviteetit prosessoidaan aina johonkin teemaan sekä 3) seikkailuaktiviteetit ovat aina osa ryhmäprosessia ja ne nähdään ryhmäkontekstissa. Seikkailuelämykset koskettavat ihmisille tärkeitä tunnealueita ja tämän vuoksi niiden avulla voidaan käsitellä aiheita, joita muilla harjoitteilla ei tavoitettaisi. (Aalto 2004, 420-421.)

Seikkailuaktiviteetit tuottavat paljon erilaisia myönteisiä tuntemuksia sekä itsetuntoa vahvistavia kokemuksia. Onnistumisen kokemukset, itsensä voittaminen ja rajojen ylittäminen synnyttävät rohkeuden ja selviytymisen kokemuksen, mikä vahvistaa ihmisen selviytymistä myös arkielämässä. Seikkailuaktiviteetteihin kuuluu aina vahvasti myös epäonnistumisen ja pelon tunteita. Pelko ja epäonnistumisen tunne ovat yleisimpiä seikkailuaktiviteeteissa tunnettuja tiloja. Niiden kokeminen ja käsittely ovat kuitenkin ehdottoman tärkeitä sisäiselle kasvulle. Seikkailusta selviäminen ja näiden negatiivisten tunteiden voittaminen johtaa kohti eheyttä, kasvua ja itsetunnon vahvistumista ja ihminen tuntee iloa ja riemua onnistumisestaan. (Aalto 2004, 421-422.)

Aalto (2004, 426) on listannut tavoitteita, joita seikkailuharjoitteilla voidaan saavuttaa.

- Omien tunteiden tunnistaminen, ymmärtäminen, ilmaiseminen ja arvostaminen.
- Omien tunteiden käsittely.
- Omien rajojen tunnistaminen, pitäminen ja siirtäminen.
- Oman ja ryhmän roolien ymmärtäminen.
- Suhtautuminen omiin heikkouksiin ja vahvuuksiin.
- Pelon kohtaaminen, hyväksyminen ja voittaminen.

### 8.7.1 Retki

*”Life itself is a journey, a quest we follow, called upon by a higher voice. Expedition is a metaphor for life.” – Friedrich Hölderlin*

Mortlockin (1984, 80) mukaan vaativa erämaaseikkailu on erinomainen tapa korostaa ihmisille yhteistyön tärkeyttä. Ihminen, joka käyttäytyy epätsekkäästi ryhmässä, hyötyy suuresti myös omasta henkilökohtaisesta kehitysprosessistaan.

Räty (2001, 12) kuvaa retken ”kokonaisvaltaiseksi rasiutukseksi, joka tarjoaa ryhmälle tavallisuudesta poikkeavan toimintaympäristön”. Retken tarkoituksena on saada ryhmä toimimaan mahdollisimman itsenäisesti ilman ohjaajan jatkuvaa osallistumista. Retkestä pyritään tekemään fyysisesti ja henkisesti väsyttävä, jotta ryhmäläisten roolit avautuisivat ja ryhmä ajautuisi konfliktiin. Konfliktit johtavat ryhmän kehitykseen. Retken aikana on tarkoitus kokea myös ”voiton hetkiä, jolloin ryhmähenki kohenee.”

Kurt Hahn määritteli retken tavoitteeksi kannustaa yksilöä seikkailullisuuteen ja löytämiseen samanaikaisesti kuin kokee retken osana ryhmää. Osallistujille tuli Hahnin mukaan tarjota ainutlaatuinen, haastava ja ikimuistoinen elämys. Retki, jolla on yhdessä sovittu tarkoitus ja tavoite tulisi tehdä pienessä ryhmässä, uudessa ympäristössä, vaatien päättäväisyyttä, fyysistä ponnistelua, sinnikkyyttä ja yhteistyötä onnistuakseen. Retki asettaa osallistujat käymään itsetietoisesti dialektiikkaa sisäisestä ja ulkoisesta elämäyksestä. Retket voivat auttaa yksilöitä löytämään elämänasenteen, joka sovittaa yhteen fyysisen, hengellisen, emotionaalisen ja ympäristöllisen näkökulmat. (Dettweiler & Kugelman 2010, 26-28.)

Dettweiler & Kugelman (2010, 24-25) jakavat retken pedagogisen arvon neljään eri osaan. 1) Vapautus - Retkelle lähdettäessä jätämme taaksemme kaikki vanhat tavat ja lähdemme tavoittelemaan jotakin uutta ja erilaista. 2) Muuttaminen - Kokemalla jotakin uutta, saatamme olla valmiita muokkaamaan toimintatapojamme elämässämme ja pyrkiä parempaan toimintaa kohti. 3) Uudelleen järjestäminen – Tästä on retkillä kyse koko ajan. Puramme leirin ja rakennamme sen taas uudelleen. 4) Uusien sääntöjen luominen – Muutoksen edellytys on, että määrittellemme toiminnallemme uuden rungon.

## Kokemuksellisuuden tasot retkellä

Kokemuksellisuuden tasot	Elämys	Merkityksellinen kokemus	Osallisuuskokemus	Toimijuuskokemus	<b>Kokonaisvaltaisuus (11-20)</b>
Retki	5	5	5	5	<b>20</b>
<b>Keskiarvo</b>	<b>2,6</b>	<b>4,6</b>	<b>4,6</b>	<b>3,8</b>	

Retki on ainut elämyspedagoginen toiminta, jonka uskon täyttävän kaikkien kokemuksellisuuden tasot erittäin merkittävästi. Se itsessään on elämyspedagogista toimintaa, joka koskettaa järkeä, tunteita ja fyysisyyttä samanaikaisesti. Retken aikana yksilö saa mahdollisuuden kokea niin yksilö kuin ryhmätasolla. Retken aikana pyritään toiminnallisesti saavuttamaan kolmen viimeisen kokemuksellisuuden tasot, mutta myös passiivinen elämyksellisyys on osa retkeä.

Retket ovat yleensä niin pitkiä että osallistujille tulee luonnostaan tarve ja halu kuulua ryhmään ja olla mukana sen toiminnoissa. Yksi elämyspedagogisten retkien tavoitteista on johdettavuuden ja johdettavana olemisen taitojen oppiminen ja tämän vuoksi myös vaikuttaminen omaan ja toisten elämään nousee olennaisena kokemuksen tasona esille retkillä. Vaikuttava toimijuuskokemuksellisuus tulee ehkä selvimmin ja vahvimmin esille juuri retken aikana, koska se on luonnollinen osa kyseistä seikkailuaktiviteettia.

### 8.7.2 Erilaiset köysitoiminnot

Erilaiset köysitoiminnot tarkoittavat matala- ja korkearataharjoitteita sekä kiipeilyä ja laskeutumista. Köysitoiminnoissa keskitytään ihmisen luontaiseen korkeanpaikan pelkotiloihin ja varovaisuuteen, mitä se saa aikaan ihmisen käyttäytymisessä. Tavoitteena on uuden kokeileminen, pelkojen kohtaaminen sekä omien mukavuusalueiden rajojen liikuttelu, jossa tavoitellaan kasvattavaa kokemusta. (Räty 2001, 35.)

*Erilaiset rata- ja korkearataharjoitteet* ovat sarja yksilö- tai ryhmähaasteita, jotka vaativat sekä ryhmän yhteistyötä että yksilön sitoutumista. Korkearataharjoitteiden historia alkaa jo 1800-luvulta ja on saavuttanut suosiotaan entisestään viimeisten 30 vuoden ajan.



(AWIL 2005, 8.) Ennen varsinaisia rataharjoitteita on hyvä tehdä lämmittelyharjoitteita, joiden tarkoituksena on luoda kannustava, ei-kilpailullinen ilmapiiri. Lämmittelyharjoitteiden tavoitteet tulisi olla loogisesti järjestettyjä edeten luottamuksen kehittämisestä, ryhmän yhteistyöhön ja aloitteellisuuteen ja lopuksi vartalonliikkeiden tietoisuuteen. (AWIL 2005, 42.)

*Kiipeily ja laskeutuminen* ovat seikkailuaktiviteetteja, joiden tavoitteena on tarjota ryhmäläisille haasteita sekä mahdollisuus turvalliseen riskinottoon. Nämä aktiviteetit haastavat yksilöiden luottamisen omiin kykyihin sekä muihin ryhmäläisiin. Ne kasvattavat myös vastuuntuntoa sekä empatian tunteita yksilöissä. (Räty 2001, 35-36.)

Kokemuksellisuuden tasot erilaisissa köysitoiminnoissa

Kokemuksellisuuden tasot	Elämys	Merkityksellinen kokemus	Osallisuuskokemus	Toimijuuskokemus	<b>Kokonaisvaltaisuus (11-20)</b>
Köysitoiminnot	1	5	5	5	<b>16</b>
<b>Keskiarvo</b>	<b>2,6</b>	<b>4,6</b>	<b>4,6</b>	<b>3,8</b>	

Erilaisissa köysitoiminnoissa kaikki muut kokemuksellisuuden tasot, paitsi passiivinen elämyksellisyys, ovat erittäin merkittäviä. Köysitoimintojen avulla kohdattavat pelkotilat sekä riskinotto kasvattavat kokemuksen itsestä hyvin voimakkaaksi. Erilaiset köysitoiminnot ovat erityisiä elämyspedagogisia harjoitteita siinä mielessä, että niiden toteuttamiseen tarvitaan toki ryhmän tukea ja yhteistyötä, mutta kokemuksen voimakkuus on riippuvainen yksilön omasta sitoutumisesta ja halusta voittaa itsensä. Erilaisista köysitoiminnoista muokataan usein koko ryhmää sitouttavia yhteistyötehtäviä, joissa tärkeää on luottamus ja vastuun ottaminen toisista. Nämä saavat aikaan osallisuuden ja toimijuuden kautta syntyviä kokemuksia yksilöissä.

### 8.7.3 Soolo

Soolo tarkoittaa määrätyn ajan viettämistä yksin luonnon keskellä mahdollisimman vähäisellä varustuksella ja ruoalla. Sen tarkoituksena on luoda mahdollisuus hiljentymiseen, pohdiskeluun ja itsearviointiin ilman ympäristön häiriötekijöitä. Soolon aikana

yksilöt voivat jäsentää ajatuksiaan muistiinpanovälineiden ja päiväkirjan avulla. Soolon historia alkaa jo Kurt Hahnin Salemin koulusta, mutta virallisesti osaksi Outward Bound –kurssin sisältöä se kehitettiin USA:ssa 1960-luvulla. (Räty 2001, 18.)

Mortlockin (1984, 82) mukaan yksi merkittävä modernin yhteiskunnan ominaisuus on, että ihmiset viettävät hyvin vähän aikaa erossa muista ihmisistä ja kiireen vuoksi ihmisillä on vähän aikaa itsetutkiskeluun. Soolo on tärkeä kokemus retkillä, koska se kasvat-  
taa merkittävästi itsetietoisuutta. Sen aikana yksilö oppii kontrolloimaan omia pelkojaan sekä arvioimaan virheettömästi omia kykyjään. Mortlockin (1984, 87) mukaan soolo kokemus kasvattaa mitä todennäköisimmin myös tietoisuutta nöyryydestä, johtuen normaalia korkeammasta tunnetilasta, jonka soolo aikaansaa sekä myös yksilön läheisyydestä luontoon.

Lucknerin & Nadlerin (1997, 120-121) mukaan soolo on ennen kaikkea aikaa yksilöille prosessoida elämystä, reflektoida ja keskustella itsensä kanssa. Soolon aikana yksilöillä on mahdollisuus miettiä, mitä he ovat saavuttaneet ja mitä aikovat saavuttaa, tai saada heidät keskittymään siihen, mitä heidän tulee tehdä. Outward Bound –kursseilla soolo on osa jokaista retkeä ja sille on varattu erityinen aika. Soolon voi kuitenkin myös suorittaa lyhyissä osissa ohjelman aikana. Mitä lyhyempi sooloaika on, sitä tärkeämpi on käyttää se kokonaan hyödyksi.

#### Kokemuksellisuuden tasot soolossa

Kokemuksellisuuden tasot	Elämys	Merkityksellinen kokemus	Osallisuus kokemus	Toimijuus kokemus	<b>Kokonaisvaltaisuus (11-20)</b>
Soolo	4	5	1	1	<b>11</b>
<b>Keskiarvo</b>	<b>2,6</b>	<b>4,6</b>	<b>4,6</b>	<b>3,8</b>	

Soolo on hyvin erilainen harjoite kuin muut aikaisemmin tässä työssä mainitut harjoitteet. Soolon tarkoituksena on puhtaasti vaikuttaa yksilötasolla, minkä vuoksi yksilöt eristetään täydellisesti ryhmästä. Tämän eristäytyneisyyden vuoksi soolon kokonaisvaltainen kokemus on matala, siinä ei ole mahdollisuutta kokea osallisuutta ja toimijuutta

ryhmässä. Sen sijaan ymmärtämys omasta itsestä ja maailmasta sekä mielihyvän tunteminen ovat merkityksellisiä tai erittäin merkityksellisiä kokemuksen tasoja. Soolon ainutlaatuisuuden vuoksi sen kokemuksellinen voimakkuus on yleensä kovin korkea.

Soolokokemusta voidaan myös varioida eri tavoin. Ennen sooloa voidaan tehdä voimakkaita harjoitteita, jotka herättävät erilaisia tunteita yksilöissä, ja soolon aikana yksilöt käsittelevät tunteitaan ja ajatuksiaan. Soolossa voi olla myös mukana kynä ja paperi ja osallistujia voidaan pyytää kirjoittamaan tietyistä aiheista, jotka voivat suunnata ajatuksia esimerkiksi omaan toiminnan vaikutuksista omaan ja toisten elämään. Toiminnallisesti soolo ei saa varioitua, mutta osallistujien ajatusmaailmaan voidaan vaikuttaa jonkun verran myös soolon aikana.

## 9 Pohdinta

Kokonaisuutena opinnäytetyöprojektini on ollut antoisa. Opinnäytetyön aihe vaikutti heti kiinnostavalta, koska se oli erikoistumisopintojeni osa-alueelta ja josta tulevaisuudessa toivoin saavani töitä. Mielekkääksi aiheesta teki myös sen käytännönläheisyys ja hyöty, jonka saisin itselleni kehitystyötä tehdessäni.

Pitkän, yli neljä vuotta kestäneen projektini aikana, sain odottamattoman työtarjouksen Outward Bound Hong Kongilta, joka muutti elämäni täydellisesti. Työtarjous sotki kirjoitusprosessia pahoin, mutta siitä saadut kokemukset ovat olleet sitäkin arvokkaampia. Omat ohjaustaitoni ovat kehittyneet valtavasti ja elämyspedagoginen toiminta on opittu käytännön kautta. Opinnäytetyötä varten tutkimani teorian tieto harjoitteista on ehdottomasti tukenut omaa ammattitaitoani ja tätä kautta oma ymmärtämykseni elämyspedagogisista harjoitteista ja niiden vaikutuksista on kasvanut suuresti. Työ on mahdollistanut teorian testaamista käytännössä, jonka kautta olen kasvattanut myös omaa asiantuntijuuttani harjoitteiden osalta.

Tutkin työni aikana elämyspedagogiikan teoriaa hyvin laajasti ja mielestäni teoriaosuus on hyvin kattava. Teoria oli aluksi paljon laajempi kuin mitä se on lopullisessa työssä ja rajauksen syynä oli työn aiheessa pysyminen ja sen selkiinnyttäminen lukijalle. Itse tuotoksesta hieman huokuu siihen kerätyn tiedon yhtensovittamisen haasteellisuus, jota koin sitä tehdessäni. Yksi harjoitekirjan tavoitteista oli harjoitteiden syvempi analyysi, johon Tiuhosen tutkimus on ollut loistava työkalu.

Teorian, käytännön sekä oman osaamiseni sovittaminen yhteen tuotosta tehdessä oli ehdottomasti koko projektin haastavin vaihe. Olin pitkän aikaa ns. hukassa opinnäytteeni kanssa, kun sitä ”punaista lankaa” ei tuntunut löytyvän. Yksi tapaaminen tutkija Arto Tiuhosen kanssa toi sen puuttuvan lenkin opinnäytetyöhöni. Tiuhonen esitteli oman tutkimuksensa kokemuksellisuuden tasoista, jota voisin käyttää toisena teoriarakenteena harjoitteita arvioidessa. Tämän jälkeen opinnäytteen tekeminen eteni paremmin, mutta edelleen oman asiantuntijuuden esille tuominen omien kokemusten kautta loi haasteita.

Itse tuotoksen vahvuus on sen teoriatietous, joka vastaa monitahoisen kohderyhmän tarpeita. Harjoitteiden perusteoria ja niiden tavoitteet antavat alan opiskelijoille ja uusille ammattilaisille perustietoa, jonka pohjalta lähteä työskentelemään. Uskon itse, että lopulliseen kirjan versioon, lisätään tuotoksen lisäksi myös harjoitteiden teoriaa opinnäytetyöstä, jotta tämä kohderyhmä tulee huomioitua vielä paremmin. Uusi teoria ja sen pohjalta tehty harjoitteiden soveltaminen puolestaan antaa uutta tietoa, näkökulmia ja ajatuksia jo kokeneemmille alan ammattilaisille.

Tuotoksen selkeä heikkous tällä hetkellä on se, että se perustuu ainoastaan omaan näkökulmaani, joka myös vaikeuttaa tämän produktiivisen työn arviointia. Suppean arviointimateriaalin vuoksi myös monipuolisempi harjoitteiden analysointi ja variointi jää hieman vajaaksi. Esimerkiksi toimintaympäristön vaikutus kokemuksellisuuden tasoon eri harjoitteissa sekä Outward Bound:lle ominaista aktiivista toimijuutta korostavaa toimintaa ei ole paljoa käsitelty tuotoksessa. Tuotos on myös hieman vaikealukuinen siinä käytettävien taulukoiden vuoksi ja vaatii tämän vuoksi lukijaltaan paneutumista aiheeseen.

Mielestäni tällä tuotoksella on hyvät mahdollisuudet toimia perustana myöhemmälle kehitysprosessille Outward Bound Finland ry:ssä. Tätä tuotosta voi hyödyntää tulevaisuudessa ja sen luotettavuutta lisätä käyttämällä eri alan asiantuntijoiden mielipiteitä hyväksi. Asiantuntijat voisivat arvioida eri harjoitteita saman taulukon avulla kokemuksellisuuden tasoista kuin olen itse arvioinut, ja tätä kautta saataisiin varmempia tuloksia eri harjoitteiden tavoitteista myös kokemuksellisuuden tasoilla. Tiuhosen alkuperäistä teoriaa ihmisten henkilökohtaisista kokemuksista ja niiden itsearviointeista voisi myös käyttää toisena materiaalilähteenä. Outward Bound Finland ry:n osallistujille voisi antaa samanlaisen itsearviointilomakkeen kokemuksellisuuden tasoista, jolloin saataisiin myös tutkimusaineistoa ohjaajien ja osallistujien näkemys- ja kokemuseroista. Asiantuntijoiden arvioiden sekä osallistujien itsearviointien avulla saisi myös laajempaa tutkimusaineistoa, jonka pohjalta nousisi enemmän analysointia harjoitteiden soveltamisesta.

Jatkossa asiantuntija arvioinnin ja osallistujien itsearviointien jälkeen projektia voisi testata ja kehittää edelleen tutkimalla onko harjoitekirjasta ollut hyötyä elämyspedagogisten harjoitteiden teoriaa opittaessa ja ymmärrettäessä. Sitä voisi käyttää kurssimateriaa-

lina Outward Bound Finland ry:n eri kursseilla ja koulutuksissa, joissa Elämyspedagoginen ohjaaminen –kirja jo toimii teoriapohjana ja pyytää siitä osallistujapalautetta.

Koko tämän opinnäytetyöprosessin teorian avulla Outward Bound Finland ry pystyy kehittämään toimintaansa ja sen laatua monella eri tasolla. Tuotoksessa esitellyn taulukon avulla voidaan saada palautetta kurssien kokemuksellisuuden tasosta, jakaa mielipiteitä ohjaajien kesken sekä luoda yhteistä teoria- ja toimintapohjaa. Kuin myös itse teoksen kirjoittaminen on ollut prosessi, uskon että oman harjoiteosioni kirjoittamisen prosessi tulee jatkumaan vielä opinnäytetyöni jälkeen.

## Lähteet

Aalto, M. 2004. Ryppäästä Ryhmäksi. Turvallisen ryhmän rakentaminen. My Generation. Tammer-Paino Oy, Tampere.

Aaltonen, T., Cavén, S., Haapasalo, J., Joensuu, J., Nyqvist, L., Somerkoski, K., Sutinen, J. & Sutinen, P. 1992. Seikkailun Mahdollisuus. Kansalaiskasvatuksen Keskus r.y. Yhtyneet kirjapainot Oy, Helsinki.

Aaltonen, T. Cavén, S., Heinonen, O. 1995. Seikkailuohjaajan käsikirja. Gummerus Kirjapaino, Jyväskylä.

Adventure Works International Limited, AWIL, 2005. Ropes course training manual.

Aulio, O. 1985. Suuri leikkikirja. Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä. Yhdeksäs painos 2001.

Bowles, S. & Telemäki, M. 2001. Seikkailukasvatuksen teoria ja käytäntö osa I. Kajaanin Opettajankoulutusyksikkö. Oulun Yliopistopaino, Oulu.

Caillois, R. 1983. Man, play and games. University of Illinois press, Urbana and Chicago. First Illinois paperback 2001. United States of America.

Cain, J. & Jolliff, B. 1998. Teamwork & Teamplay. A Guide to Cooperative, Challenge and Adventure Activities that build Confidence, Cooperation, Teamwork, Creativity, Trust, Decision Making, Conflict Resolution, Resource Management, Communication, Effective Feedback and Problem Solving Skills. Kendall/Hunt Publishing Company, Iowa.

Dettweiler, U. & Kugelman, C. 2010. The pedagogical value of expeditions. Outward Bound International Journal. 2010 Edition. s. 24-28.

Exeter, D. 2001. Outward Bound. Learning in the Outdoors. Outward Bound Trust,

London.

Funnell, A. 2007. Teaching Outward Bound. 2. painos. Outward Bound Hong Kong.

Hakala, Sirviö & Vallioniemi. 8.5.2011. Kurssilaisia. Elämyspedagogisten harjoitteiden käyttö -kurssi. Lahti.

Heidemann, B. & Wassong, S. 2005. Adventure Education. Berkshire Encyclopedia of World Sport, Vol. 1, s.9.

Karppinen, S. 28.9.2009. Tutkija. Seminaariesitys: Outward Bound Staff Symposium. Nurmes.

Kolb, D.1984. Experiential Learning. Experience as The Source of Learning and Development. Prentice Hall Inc, New Jersey.

Luckner, J. & Nadler, R. 1997. Processing the Experience. Strategies to enhance and generalize learning. Second Edition. Kendall/Hunt Publishing Company, Iowa.

Mortlock, C. 1984. The Adventure Alternative. Cicerone press police square Milnthore Cumbria, England.

Mortlock, C, 29.9.2009. Kirjoittaja ja luennoitsija. Seminaariesitys: Outward Bound Staff Symposium. Nurmes.

Mäkelä, I. 8.5.2011. Kouluttaja. Outward Bound Finland ry. Elämyspedagogisten harjoitteiden käyttö -kurssi. Lahti.

Oranne, P. & Pietilä, K. 13.11.2011. Kouluttajat. Outward Bound Finland ry. Soveltava teatteri elämyspedagogiikassa –kurssi. Pälkäne.

Outward Bound Finland ry –site 2011.

Outward Bound Finland ry. Luettavissa: <http://www.outwardbound.fi/etusivu>. Luetu: 1.11.2011.



Outward Bound International. About us. Luettavissa: [http://www.outward-bound.org/about\\_sub1\\_mission.htm](http://www.outward-bound.org/about_sub1_mission.htm). Luettu: 5.9.2009.

Outward Bound International. Finland. Luettavissa: <http://www.outwardbound.net/locations/finland.php>. Luettu: 15.11.2011.

Outward Bound International. The birth of Outward Bound. Luettavissa: <http://www.outwardbound.net/about/history/ob-birth.html>. Luettu: 5.9.2009.

Outward Bound International. What is Outward Bound International? Luettavissa: <http://www.outwardbound.net/about/international.html>. Luettu: 5.9.2009.

Quesnel, L. 1988. Opi leikkien. Kustannusosakeyhtiö Otavan painolaitokset, Keuruu.

Rohnke, K. 1985. Silver Bullets. A Guide to Initiative Problems, Adventure Games and Trust Activities. Second Printing. Project Adventure, Inc. United States of America.

Rohnke, K. 1989. Cowstails and Cobras II. A Guide to Games, Initiatives, Ropes Courses, & Adventure Curriculum. Project Adventure, Inc. United States of America

Roland, C., Wagner, R. & Weigand, R. 1994. Do it...and understand! The bottom line on corporate experiential learning. Kendall/Hunt Publishing Company.

Rooyackers, P. 1994. Draamaleikkikirja. Painatuskeskus Oy, Helsinki.

Räty, K. 2001. Outward Bound ohjaajan käsikirja. Outward Bound Finland.

Sierra, J. & Kaminski, R. 1995. Children's traditional games. The Oryx Press, Arizona.

Stetson, C. P. An essay on Kurt Hahn founder of Outward Bound. Luettavissa: <http://www.kurthahn.org/writings/stet.pdf>. Luettu: 6.9.2009.

Storms, G. 1993. Musiikkileikkikirja. Painatuskeskus Oy, Helsinki.

Telemäki, M. 1998. Johdatus seikkailukasvatuksen teoriaan. Kajaanin Opettajainkoulutuslaitos. Oulun Yliopistopaino, Oulu.

Tiihonen, A. 2010. Kokemuksesta tulkintaan, tulkinnasta käytäntöön – ruumiillisten kokemusten tutkimuksesta teoreettisiin käsitteisiin, käsitteistä käytännön sovellutuksiin ja takaisin.

Tiihonen, A. & Pirnes, E. 2010. Hyvinvointia liikunnasta ja kulttuurista. Kasvatus ja aika. 4 (2) 2010. s. 203-235.