

RYHMÄDYNAMIIKKA LIIKUNTAAN INTEGROITUJEN OPPILAIKEN
SEIKKAILUKASVATUKSESSA

Jussi Muittari

Jussi Santala

Liikuntapedagogiikan

pro gradu -tutkielma

Syky 2009

Liikuntatieteiden laitos

Jyväskylä yliopisto

TIIVISTELMÄ

Jussi Muittari ja Jussi Santala. Ryhmädynamiikka liikuntaan integroitujen oppilaiden seikkailukasvatuksessa. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan pro gradu – tutkielma. 2009. 93 s., 3 liites.

Tutkimuksen tarkoituksena oli arvioida laadullisen tutkimuksen menetelmin, miten liikuntaan integroidut lapset vaikuttavat ryhmän toimintaan seikkailukasvatusta järjestettäessä. Lisäksi halusimme selvittää, kuinka valitsemamme toimintakokemusmenetelmät toimivat tutkijoiden havaintojen ja toimintaan osallistuneiden lasten kokemusten perusteella.

Tutkimuskohteenamme on jyväskyläläisen koulun kolme kuudetta luokkaa, joihin on liikuntatunneille integroitu sosiaalisia ongelmia ja käytöshäiriöitä omaavia lapsia. Tutkimuksemme rakentuu Jyväskylän Laajavuoressa syksyllä 2008 järjestämämme seikkailupäivän ympärille.

Tutkimuksen aineisto koostuu seikkailuun osallistuneiden lasten kirjoitelmista, luokkien opettajien havainnoista, tutkijoiden kuvaamasta videomateriaalista, sekä tutkijoiden seikkailun aikana tekemistä havainnoista. Laajan aineistomme lisäksi tutkimuksemme luotettavuutta lisäsi kahden tutkijan yhteistyö, sekä oma aikaisempi perehtyneisyytemme seikkailukasvatukseen ja erityisryhmien liikuntaan. Tapaustutkimukselle tyypillisesti tutkimuksemme kuvaa tarkasti valitun kohderyhmän toimintaa toimintakokemusmenetelmiä sisältäneessä seikkailupäivässä.

Tutkimus osoitti, että lapset kokivat ryhmätoiminnan seikkailullisissa tehtävissä positiivisesti. Ryhmään integroidut lapset saattoivat omalla toiminnallaan häiritä muun ryhmän toimintaa, mutta lapset eivät kokeneet häirintää ryhmätoimintaa heikentävänä tekijänä. Ryhmässä seikkaileminen koettiin jännittäväksi ja mielekkääksi toiminnaksi.

Fyysisesti ja älyllisesti oppilaita haastavat toimintakokemusmenetelmät koettiin mielekkäimpinä ja haastavimpina toimintoina. Toimintaa ohjaavien tahojen silmin nähtynä integroituja lapsia sisältävien ryhmien toiminta saattoi ajoittain näyttää erittäin sekavalta ja tehottomalta, mutta lapset eivät kokeneet toimintaa samalla tavalla. Tutkimuksen perusteella voidaan tehdä se johtopäätös, että ryhmätoiminta seikkailullisissa toiminnoissa onnistuu hyvin sellaisten ryhmien kohdalla, joihin on integroitu käytöshäiriöitä ja sosiaalisia ongelmia omaavia lapsia.

Avainsanat: koululiikunta, erityisryhmät, integraatio, ryhmätoiminta, seikkailukasvatus, toimintakokemusmenetelmät

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ	2
1 JOHDANTO	5
2 SEIKKAILUKASVATUKSEN KEHITTYMINEN JA HISTORIA	7
2.1 Hahnilainen pedagogiikka.....	8
2.2 Retkeilytoiminta suomalaisen seikkailukasvatuksen perustana	10
3 ELÄMYKSISTÄ ELÄMYSPEDAGOGIIKKAAN	12
3.1 Elämys ja kokemus	12
3.2 Elämyspedagogiikka	13
4 SEIKKAILUISTA SEIKKAILUKASVATUKSEEN	15
4.1 Seikkailu ja seikkailukasvatus	15
4.2 Seikkailukasvatuksen ja elämyspedagogiikan erot.....	16
4.3 Huippukokemus – FLOW.....	17
5 SEIKKAILU JA ELÄMYKSET KOULUMAAILMASSA.....	20
5.1 Koulun kasvatustavoitteet ja seikkailukasvatus	20
5.2 Seikkailukasvatuksen ja elämyspedagogiikan turvallisuusnäkökohdat	21
5.3 Riskit, turvallisuus ja oppiminen	22
6 RYHMÄDYNAMIIKKA	25
6.1 Ryhmän tunnuspiirteet ja ryhmän merkitys yksilölle	25
6.2 Tavoitteellinen ryhmä ja ryhmän kehitysprosessi.....	26
7 ERITYISRYHMIEN LIIKUNTA	27
7.1 Mitä erityisryhmien liikunta on?	27
7.2 Erityisryhmien liikunnan toteuttamisympäristöt.....	28
7.3 Erityisryhmille toteutettuja seikkailukasvatusprojekteja	29
8 SOVELTAVA LIIKUNNANOPETUS	31
8.1 Soveltava liikunnanopetus koulussa	31
8.2 Integraatio	32
8.3 Inklusio	34
8.4 Liikunnan merkitys erityisoppilaalle	34
8.5 Erilainen oppilas koulu yhteisössä	36
9 LASTEN JA NUORTEN HÄIRIÖKÄYTTÄYTYMINEN	38
9.1 Mikä käytöshäiriö on?	38
9.2 Lasten tarkkaavaisuuden ongelmat	39

9.3 Minäkuva ja itsetunto häiriökäyttäytyjällä.....	40
10 TUTKIMUKSEN VIITEKEHYS JA TUTKIMUSTEHTÄVÄT	42
11 TUTKIMUKSEN METODISET VALINNAT	43
11.1 Laadullinen tutkimus	43
11.2 Fenomenologinen tapaustutkimus	43
11.3.1 Fenomenologinen näkökulma	47
11.3.2 Tutkijoiden esiymmärrys aihealueesta.....	47
11.3.3 Esiymmärrys seikkailukasvatuksesta ja elämyspedagogiikasta.....	48
11.3.4 Esiymmärrys soveltavasta liikunnasta	48
11.3.5 Esiymmärrys tulevasta seikkailusta	49
11.4 Tutkimuksen validiteetti ja reliabiliteetti.....	49
11.5 Aineiston käsittely ja analysointi.....	50
11.6 Tutkimuskohde ja aineiston keruu	52
12 TOIMINTAKOKEMUKSELLINEN SEIKKAILUPÄIVÄ.....	54
12.1 Seikkailupäivän toiminnot ja perustelut.....	55
13 TUTKIMUSTULOKSET	59
13.1 Lasten yleisiä kokemuksia seikkailun alla	59
13.2 Lasten kokemuksia oman ryhmän toiminnasta	61
13.3 Lasten kokemuksia seikkailusta ja turvallisuudesta ryhmässä	63
13.4 Toimintakokemuksellisen seikkailun toimivuus lasten kokemana	65
13.5 Luokkien opettajien näkemyksiä seikkailupäivästä	69
14 POHDINTA	72
14.1 Mitä tapahtui ennen seikkailua?.....	72
14.2 Seikkailupäivä Laajavuorella	74
14.3 Seikkailun toteutuksen pohdintaa	75
14.4 Tulosten pohdintaa	79
14.5 Tutkimuksen luotettavuuden pohdintaa	80
14.6 Mitä tämän seikkailun jälkeen?	81

LÄHTEET

LIITTEET

1 JOHDANTO

Eläminen ei ole vain hengittämistä, se on toimimista, kaikkien jäsentemme, aistiemme ja kykyjemme käyttämistä. Ei kauimmin ole elänyt se, jolla on eniten vuosia takanaan vaan se, joka on syvimmin tuntenut elämän sykkeen. – Rousseau

Seikkailu on määritelty toiminnaksi, jonka lopputulos on epävarma (Miles & Priest, 1990). Lapselle jokainen päivä on seikkailua. Hän oppii yrityksen ja erehdyksen kautta erilaisia asioita. Toiminnan lopputulos on usein epävarmaa. Liian usein lasta kielletään kokeilemasta uusia asioita, koska niiden pelätään vahingoittavan häntä. Onnistumiset ja epäonnistumiset kuuluvat lapsen elämään.

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena on perehtyä seikkailukasvatuksen ja elämyspedagogiikan järjestämiseen sellaisten ryhmien kohdalla, joihin on integroitu käytöshäiriöitä ja sosiaalisia ongelmia omaavia lapsia. Halusimme kokeilla käytännössä, kuinka seikkailulliset toimintakokemusmenetelmät toimivat heterogeenisten ryhmien kohdalla. Tarkkailemalla kohderyhmiemme toimintaa pyrimme ymmärtämään paremmin lasten toimintaa ja käyttäytymistä ryhmätilanteissa seikkailullista toimintaa toteuttaessa. Tarjoamme havaintojemme pohjalta uusia ideoita seikkailukasvatuksen järjestämiseen lapsiryhmien kohdalla. Tutkimukseen osallistuneet lapset pääsevät tässä työssä kertomaan omista kokemuksistaan kirjoitelmiensa avulla.

Monien kasvatustutkijoiden mukaan käytännön tilanteet ja kokeileminen opettavat lasta parhaiten (vrt. Rousseau, Dewey, Hahn). Perehdyimme edellä mainittujen henkilöiden esittämiin teorioihin ja ajatuksiin laajasti saadaksemme kattavan käsityksen niistä elementeistä, joilla onnistunutta ja tavoitteellista seikkailukasvatusta on mahdollista toteuttaa.

Seikkailukasvatuksellisen työtteen mahdollisuudet ovat ensisijaisesti yhteisen toiminnan kautta syntyvissä ihmissuhteissa. Seikkailukokemusten jakamisen ja yhteistoiminnan avulla ryhmän ilmapiiri muodostuu parhaimmillaan sellaiseksi, että se mahdollistaa ryhmäläisten vuorovaikutustaitojen kehittymisen (Linnossuo 2007, 205.) Tänä päivänä koululuokissa on lapsia, joilla on käytöshäiriöitä, ongelmia sosiaalisissa tilanteissa ja ryhmässä toimimisessa. Nämä kaikki asiat vaikuttavat lasten väliseen

vuorovaikutukseen ja heidän toimintaansa ryhmässä. Seikkailukasvatukseen avulla on mahdollista luoda monipuolisia tilanteita ja tehtäviä, joiden tarkoituksena on haastaa osallistuva ryhmä toimimaan yhdessä annetun tehtävän onnistumiseksi.

Tutkimuksessa sovelletaan kvalitatiivista eli laadullista tutkimusotetta.

Tutkimuksemme on fenomenologinen tapaustutkimus, jossa tutkitaan oppilaiden kokemusten ja tutkijoiden havaintojen perusteella seikkailukasvatukseen käyttöä osana ryhmän toimintaa normaalissa koululuokassa. Tutkimuksemme aineisto koostuu seikkailupäivään osallistuneiden lasten kirjoitelmista, heidän opettajiensa kommenteista, tutkijoiden ja apuohjaajien havainnoista, sekä keräämästämme videomateriaalista. Emme pyri tekemään tutkimuksen tulosten perusteella yleistyksiä, vaan pyrimme ymmärtämään paremmin projektiimme osallistuneiden luokkien oppilaiden toimintaa.

Lukija pääsee työmme avulla tutustumaan Jyväskylän Laajavuorella syksyllä 2008 toteuttamaamme seikkailupäivään, jonka rakensimme oman suunnitelmamme pohjalta, käyttäen teoriaa ja omaa ammattitaitoa hyväksemme. Työmme tarkoitus on myös antaa meille tekijöille uusia näkökulmia, tietoa ja käytännön kokemusta tulevaisuuden liikunnanopettajan ammattiamme varten. Toivomme myös, että työmme antaa aiheesta kiinnostuneille ja seikkailukasvatusta toteuttaville henkilöille ideoita ja rohkeutta toteuttaa seikkailukasvatusta kaikenlaisten ryhmien ja ihmisten iloksi.

2 SEIKKAILUKASVATUKSEN KEHITTYMINEN JA HISTORIA

Suomenkielessä termejä seikkailukasvatus, elämyspedagogiikka, seikkailutoiminta ja kokemuksellinen oppiminen käytetään usein virheellisesti synonyymeinä. Käsitteiden monimerkityksisyys tekee keskustelusta hankalaa, koska elämyksen ja oppimisen ilmiöistä ei ole päästy yhteisymmärrykseen, ja yhteinen perusta ei ole ollut tarpeeksi selkeä. (Karppinen, Latomaa 2007, 11, 14; Perttula 2007, 53.) Hankaluus on johtunut myös osittain siitä, että seikkailukasvatuksen sisällä on vallinnut erimielisyyksiä seikkailun olemuksesta ja seikkailukasvatuksen päämääristä (Clarke 1998, 61.) Suomessa seikkailukasvatuksella on pitkä käytännön traditio, mutta opetus- ja oppimismenetelmäksi kasvatusalan tietokirjallisuus ei sitä tunnusta (Karppinen 2005, 24.)

Seikkailukasvatusta ja elämyspedagogiikkaa on toteutettu Suomessa vasta 1990-luvulta lähtien (Telemäki 1995), mutta se ei pohjautunut suomalaiselle lähes satavuotiselle leiri- ja retkeilytoiminnan ideologialle, vaan tuotiin maahan progressiivisen pedagogiikan sävyttämänä angloamerikkalaisena keksintönä (Nieminen 1999, 87–95). Näin ollen Suorannan (1999, 132) mukaan seikkailukasvatuksen teoria Suomessa on vielä kehittämätöntä, eikä ole selvää kuinka teoriaa ryhdyttäisiin aiheen ympärillä rakentamaan.

Seikkailujen ja elämysten käyttäminen kasvatuksellisiin tarkoituksiin ei ole uusi idea. Platonin Valtio-teoksessa keskustellaan siitä, kuinka nuoria voitaisiin kasvattaa aikuisuuteen ja sen velvoitteisiin ja vastuuseen. Platonin mielestä urhoollisuutta voitiin edistää parhaiten käytännön tilanteissa. Myös Aristoteleellä oli ajatuksena, että paras tapa opettaa hyveitä, oli elää ne. (Telemäki 1998, 11.) Rousseau'n Emileä piti kasvattaa täysin aktiveettien ja kokemusten kautta luonnollisessa ympäristössä (Hopkins & Putnam 1993, 21). Seikkailukasvatus on ollut osana arktisissa oloissa elävien kansojen elämää, jolloin kasvatus on ollut kaikille yhteistä, konkreettista ja kokonaisvaltaista yhteiselämää luonnollisissa olosuhteissa (Bowles 1996, 5).

Kasvatuksellisenä välineenä seikkailu muovautui sellaisten kasvatusajattelijoiden pohjalta kuten Wilhelm Dilthey (1833–1911), David Henry Thoreau (1817–1862), Amos Comenius (1592–1670) ja Jean Jacques Rousseau (1712–1778). Tällä hetkellä

elämys- ja seikkailupedagogiikka on useissa Euroopan maissa sekä Yhdysvalloissa ja Kanadassa osa korkeakouluopetusta ja -tutkimusta. Suomessa erillisiä seikkailukasvatuksen kursseja on toteutettu jo useissa yliopistoissa, ja ensimmäiset seikkailukasvatukseen painottuvat kasvatustieteen approbatur-opinnot alkoivat vuonna 1999. (Telemäki 1998b, 24; 1998a, 1-6.)

2.1 Hahnilainen pedagogiikka

“Your disability is your opportunity”, (Kurt Hahn, 1886–1974.)

Saksalaissyntyinen, elämys- ja seikkailupedagogiikan kehittäjänä tunnettu Kurt Hahn oli huolissaan jo 1900-luvun alun teollistumisen aikakautena yhteiskunnallisista sairauksista, jotka vaikuttivat lapsiin ja nuoriin. Hahn mainitsi ongelmiksi muun muassa fyysisen ja psyykkisen kunnon heikentymisen, joka johtui liikkumisen liiallisesta helpottumisesta, käden taitojen unohtumisesta ja muistin sekä mielikuvituksen heikkenemisestä. Hänen mielestään ihmiset tavoittelivat lyhytaikaista tekemistä ja samalla heiltä puuttui kyky syvälliseen kokemiseen sekä omaehtoiseen päätöksentekoon. Syy tähän oli Hahnin mielestä se, että kaikki tarjottiin lapsille valmiina. Hän moitti ylihuolehtivia vanhempia, jotka lepyttelyllään ehkäisivät terveellisen, parantavan katumuksen kehittymisen auttaen väärän ja petollisen minäkuvan syntyä. Hahnin mielestä nuoren tuli kokea jonkin vaikean ja ikävältä tuntuvan asian suorittamisen aikaansaama tyydytyksen tunne, mistä nuorelle kehittyy suorittamisen intohimo. Hahnin aikainen reformipedagoginen suuntaus kritisoi fyysisesti passivoitunutta koulujärjestelmää, ja hänen kasvatustieteen pedagogisena ideana oli toimia vastakohtana koululle. Hahn oli saanut vaikutteita uudentyyppisen koulun perustamiseen muun muassa Platonin, Reddion, Lietzin ja Goethen kirjoituksista. (Heckmair ym. 1993, 17; Telemäki 1995, 48–50, 1998, 12–14; Richards 1999, 65–66; Telemäki & Bowles 2001, 47–49.) Vaikka Kurt Hahnia pidetään seikkailukasvatuksen uranuurtajana, hän ei itse määritellyt opetusmenetelmäänsä seikkailu- tai elämyspedagogiikaksi. Koulun merkitys oli hänen mielestään kehittää enemmän sitkeyttä kuin pönttämistä. (Richards 1999, 65.)

Sotavuosien aikana Hahn perusti merikoulun, josta myöhemmin kehittyi ensimmäinen niin sanottu Outward Bound -koulu. Koulun tarkoitus oli opettaa purjehdustaitoja sodan koitoksia varten. (Telemäki & Bowles 2001, 17, 52.) Vuonna 1941 Walesin Aberdoveyssä avattu koulu järjesti kuukauden mittaisia kursseja, joissa pedagogiikan ytimenä oli ”säilyttää ja vahvistaa miehuuteen sitä, mikä on ominaista lapselle” (Telemäki 1998, 17.) Hahnin pedagogiikka oli hyvin käytännönläheistä ja fyysistä. Terveen nuoren tuli olla ”kestävä ja kimmoinen, hänen tuli hallita ja koordinoita lihaksensa sekä kyetä kiihdytyksiin”. (Telemäki 1998, 16.) Ennen kaikkea toiminnassa oli tärkeää, että kilpaileminen tapahtui vain itseään vastaan. Jo ennen Outward Bound-koulua Hahn oli yhteiskasvatukseen perustuvan Salemin koulun johtajana Saksassa, missä hänellä oli seuraavanlaisia kasvatustavoitteita:

Anna lapselle mahdollisuus itsensä löytämiseen
Anna lapsen kohdata voittoja ja tappioita
Anna mahdollisuus yhteisön edun asettamiseen ennen yksilön etua
Anna tilaisuus hiljaisuuteen ja mietiskelyyn
Harjoita mielikuvitusta
Anna peleille ja leikeille oma paikkansa, mutta älä yksinvaltaa
Vapauta etuoikeutetut lapset heitä heikentävästä ylemmyyden tunteesta

Taulukko 1. Hahnin kasvatustavoitteet (Telemäki, 1998, 14.)

Näiden tavoitteiden lähtökohtana oli usko ihmiseen, joka kasvaa toiminnan tuomien elämysten kautta elämäkokemukseksi. Lasten tuli oppia vastuullisuutta ja sisäistä ryhtiä, johon oppimistienä olivat todelliset elämäntilanteet. Tärkeää oli suunnitella ja organisoida toiminnot sekä tulla itsenäisesti toimeen odottamattomissa tilanteissa. Tunteiden kokeminen aidoista tilanteista ja niiden muuttaminen teoiksi, sekä fyysisuus ja kunnon kehittyminen kasvattivat itseluottamusta. Todelliset elämäntilanteet ja kokemukset syntyivät, kun nuori oli esimerkiksi haasteellisessa tilanteessa luonnon armoilla. (Hahn 1958, 28 – 30, 73 – 78; Heckmair 1993, 21–24; Hopkins & Putnam 1993, 23 – 26; Telemäki 1998b, 14.) Ydinasiaksi Telemäki (2001, 46, 48, 51) näkee Hahnilaisuudessa luonnon, joka tarjosi mahdollisuuden tasapainon, valppaan mielen, fyysisen kyvykkyyden, itsenäisyyden ja anteliaisuuden kehittämiseksi. Menetelminä käytettiin elämysterapeuttisia jaksoja, joita olivat yleisliikunnalliset tuokiot (Athletics), luontoon suuntautuvat retket (Expedition), taide- ja käsityöprojektit sekä pelastuspalvelu (Service). Tuokioilla harjoitettiin vuorikiipeilyä, melontaa, purjehdusta ja vaeltamista. Projektitoiminnot käsittivät myös ympäristötietoutta, luonnonsuojelua ja

sen tutkimista. Pelastuspalvelutehtäviin liittyi ensiapua, merivalvontaa sekä vuorikiipeilyn pelastuspalvelua. (Telemäki & Bowles 2001, 49; Heckmair & Michl 2002, 24–25.)

2.2 Retkeilytoiminta suomalaisen seikkailukasvatuksen perustana

Suomalaisten sukujuuret ovat ponnistaneet vuosisataisesta taistelusta luonnon kanssa, ja näin seikkailu sekä elämyksellinen ja kokemuksellinen oppiminen ovat olleet välttämätön osa kulttuuria. Omavaraistaloudessa eläville talonpoikaisyhteisöille luontosuhde muovautui arkiaskareissa itsestään. (Nieminen 1999, 70–73.) Niemisen (1999, 78–86) mukaan 1800-luvun lopun raittius- ja uskonnollisten nuorisoliikkeiden retkeilytoiminta on tähdännyt nuorten luontosuhteen syventämiseen. Vuosien 1909–1911 aikana venäläisten vastustuksesta huolimatta Robert Baden-Powellin vuonna 1908 (Savunen 1999, 9–18) luoma partioliike nousi Suomeen, josta se hiljalleen järjestäytyi itsenäistymisen jälkeen ja alkoi sulautumaan suomalaiseen erähenkiseen muotoonsa retki- ja leiritoiminnalla. Baden-Powellin partio-ohjelman mukaiset intiaani- ja viidakkotarinat korvattiin suomalaisilla seikkailukertomuksilla. Partiopoikaliikkeen voimajahmo Lauri Vuolasvirta piti pojille leirejä, jotka muodostivat pienen yhteiskunnan. Ideana leireillä oli omin neuvoin toimeen tuleminen ja yhteisen edun ylläpito. Vuolasvirran mukaan leirit lisäsivät nuorten kekseliäisyyttä, kätevyyttä ja mielikuvitusta sekä onnistumiset kohottivat itseluottamusta ja itsekunnioitusta. (Nieminen 1999, 77–86.)

Partioliike pysyi irti sotilaskoulutuksesta, kun taas vuosisadan alun euroopan tilanne vaikutti myös Suomeen, ja 1920-luvulla partioliikettä poikien osalta suosittu suojeluskuntatoiminta tähtäsi leiritoiminnallaan tulevien sotilaiden kouluttamiseen. Suojeluskuntien leiritoiminta sisälsi uintia, yleisurheilua, kenttäpalvelusta sekä ammuntaa ja aseenkäsittelyä. Sotavuosien 1939–45 aikana luonto- ja retkeilytoiminta hiipui ja muuttui hengissä pysymiseksi vaikeissa olosuhteissa. Sodan jälkeen retki- ja leiritoiminta levisi läpi maan, mutta johtuen yhteiskunnallisista oloista, leirit olivat osa propagandan välineitä, joilla poliittiset järjestöt pitivät yllä toimintaansa. (Nieminen 1999, 75–78.) Kun muualla Euroopassa ja USA:ssa seikkailullinen kasvatus kasvoi

merkittävästi vuosina 1950–1980 (Hopkins & Putnam 1993, 35), niin Suomessa tilanne jatkui Niemisen (1999, 77–86) mukaan kutakuinkin muuttumattomana useiden vuosikymmenten ajan, kunnes 1960–1970- luvulla leiri- ja retkeilytoiminta alettiin nähdä taantumuksellisena ja epäyhteiskunnallisena toimintana nuorisotyössä.

Leiritoiminta säilyi kuitenkin taka-alalla nuorisotyössä.

3 ELÄMYKSISTÄ ELÄMYSPEDAGOGIIKKAAN

3.1 Elämys ja kokemus

Kokemus ja elämys ovat hyvin samankaltaisia termejä. Latomaan (2007, 27) mukaan kokemus on elämys, johon liittyy merkitys, ja tämä ilmenee elämyksellisenä mielentilana. Juha Perttula kirjoittaa artikkelissaan *Elämysten merkitys ihmiselämässä* (2007, 55) kaiken inhimillisen tajunnallisen toiminnan olevan elämyksellistä: ”Ne ovat asioita joihin ihminen on suhteessa ja jos tämä suhde on olemassa, ne kuuluvat ihmisen elämäntilanteeseen”. Perttula (2004a, 30) mainitsee myös, että elämys on kokemusta rajatumpi ja, jotta se olisi elämys, sen täytyy olla kokijalle erityisen tärkeä.

Nykysuomen sanakirja (1992, osa 2) määrittelee kokemuksen yksittäiseksi elämykseksi ja kokemalla välittömästi saaduksi tiedoksi tai tuntemukseksi. Elämys taasen on Nykysuomen sanakirjan mukaan voimakkaasti vaikuttava kokemus, tapahtuma tai muu sellainen, joka tekee voimakkaan vaikutuksen. Kiisken mukaan (1998, 108) elämykset ovat ärsykeitä, jotka avaavat ihmisen mieltä ja synnyttävät luovia prosesseja, mutta elämys ei kuitenkaan ole pedagoginen käsite, vaan se liittyy psykologiatieteen ilmiöön (Heckmair & Michl 2002, 89). Psykologiassa elämys on sielullinen kokemus yleensä (Nykysuomen sanakirja osa 1). Pedagogisessa merkityksessä elämys on monitasoinen, subjektiivinen ja usein epäselvyyksiä aiheuttava ilmiö ja sitä ei pidetä liioin kasvatustieteellisenä eikä pedagogisena ilmiönä (Karppinen 2007, 86). Perttulan (1995, 16–21) mukaan kokemuksella voi olla ulkoinen ja/tai sisäinen ulottuvuus. Ulkoinen kokemus tarkoittaa sellaista asiaa joka on myös toisten koettavissa. Sisäinen kokemus taasen tarkoittaa yksilön oman ajatteluprosessin tulosta, jolloin hän ”luo kokemastaan asiasta omanlaisensa käsityksen ja muodostaa käsitteistön, jonka avulla hän henkilökohtaisesti käsittelee kokemustaan”. (Perttula 1995, 16–21.)

3.2 Elämyspedagogiikka

Fischer ja Ziegenspeck (2000, 28) määrittelevät elämyspedagogisen kasvatuksen ja opetuksen ”tavoitteelliseksi ja kokonaisvaltaisuuteen pohjautuvaksi suunnitteluksi, osallistumiseksi, ohjaamiseksi ja elämyspedagogisen prosessin tulkinnaiksi, jossa on nähtävissä asetettujen tavoitteiden saavuttaminen sekä henkilökohtaisten ja ympäristön muutosten kehittyminen emotionaaliselämyksellisten sosiaalkognitiivisten ja käytännöllistoiminnallisten päämäärien kontekstissa.” Tietoisella kasvatuksella vähimmäisvaatimuksena on tavoite, kasvatustapahtuma ja arviointi, mistä muodostuu oppiminen ja siirto arkielämään (Karppinen 2007, 86). Elämyspedagogiikka kuvataan tavoitteelliseksi toiminnaksi, joka painottaa prosessia. Etusijalla ovat elämykset ja oppiminen niiden välityksellä. Pedagogiikkana se on toiminnallinen menetelmä, jossa luonto, elämys ja yhteisön toiminta liitetään yhteen tasapainoillen elämyksen ja sen vaikutusten sekä seurausten välisessä tilassa. (Heckmair & Michl 2002,89– 90.)

Elämyspedagogiikassa on kolmenlaisia tavoitteita. Pyritään vaikuttamaan suoraan yksilön (1) kasvuun ihmisenä kehittämällä identiteettiä, kestävyyttä, aloitteellisuutta ja omatoimisuutta (2) helpottamaan kasvuprosessia lapsuudesta nuoruuteen ja aikuisuuteen ja (3) auttamaan kohtaamaan kypsymisen ja elämään liittyvät kehitysprosessit ja liittämään koetut elämykset todelliseen elämään. (vrt. Hopkins & Putnam 1993, 110.) Perttula taas (2007, 61) mainitsee elämyspedagogiikan olevan enemmän *elämällistä* kuin *tilanteellista*, eli se pohjaa yksilön olemassa olevaan elämäntilanteeseen, eikä uusien tilanteiden luomiseen. Käytännössä elämyspedagogiikka on kokemuksiin ja elämyksiin rohkaisevaa toimintaa, ja ne voidaan käsittää kasvatukseen ja opetukseen liittyvän vuorovaikutustapahtuman tavoitteeksi (Karppinen 2007, 79; Perttula 2007, 61.) Jotta elämykset palvelisivat opetuksen päämääriä, oppimisympäristöjen tulee olla sosiaalisesti, emotionaalisesti ja tiedollisesti realistisia (Karppinen 2007, 79.)

Elämyspedagogiikan vaikutuksissa on hahnilaisuudesta kolme arvoperustaa jakamalla arvot kolmeen luokkaan: Aivot (pää), sydän ja käsi. Aivot ovat vastuussa muun muassa organisoinnista, ajattelusta, oikeudenmukaisuudesta ja yhteisöllisyydestä, kun taas sydämellä on pehmeämmät arvot kuten myötätunto, luottamus ja kärsivällisyys. Käden

arvot kuvaavat enemmän fyysisiä ominaisuuksia kuten voimaa, sitkeyttä, kestävyyttä ja taitavuutta. (Telemäki, 1998, 18–19.)

4 SEIKKAILUISTA SEIKKAILUKASVATUKSEEN

4.1 Seikkailu ja seikkailukasvatus

Kanadalainen Simon Priest määrittelee seikkailun olevan mikä tahansa kokemus, joka johtaa epävarmaan lopputulokseen. Seikkailukasvatuksessa on puolestaan kyse seikkailullisten kokemusten käyttämisestä tarkoituksena saada aikaan oppimista yksilössä tai ryhmässä. Keskeistä seikkailukasvatuksessa on riskien avulla oppiminen, mutta ongelmana on, kuinka turvallisuus voidaan taata, ja millä oikeudella nuoret voidaan saattaa vaaratilanteisiin. (Miles & Priest, 1990; Priest 1996; 1999b.) Myös Josef Kochilla on Priestin kanssa samansuuntaisia määritelmiä seikkailusta ja seikkailukasvatuksesta: tilanteisiin tulee liittyä ennalta arvaamattomuutta sekä yllätyksellisyyttä, ja toiminnan tulee tapahtua vieraassa, vaatimuksia asettavassa ympäristössä. Turvallisuuden ja kontrollin sekä arvaamattomuuden ja itsensävoittamisen tasapaino on tärkeää. (Telemäki 1998, 19.) Myös Clarke (1998, 73) määrittelee seikkailukasvatuksen keskeiseksi päämääräksi ihmisen asettamisen niin uuteen ja haastavaan tilanteeseen, että automaattiseksi muuttuneet toimintatavat ja roolit eivät siinä toimikaan odotetulla tavalla. Seikkailuun liitetään aina vapaaehtoisuus ja siksi Telemäki (1998, 42) mainitseekin seikkailun olevan epävarmuutta sisältävää vapaa-aikaa. Heinosen (1995, 10–11) mukaan lähtökohtana seikkailukasvatuksessa on käsitys uteliaasta ihmisestä, joka etsii aktiivisesti uusia kokemuksia, elämyksiä, tietoja ja taitoja.

Seikkailutoiminnan sisältö määräytyy tehtävän ja päämäärän sekä kohderyhmän ja ympäristön mukaan (Heinonen 1995, 14; Caven 1992, 64.) Caven (1992, 64) toteaa, että seikkailun sisältö riippuu ennen kaikkea ryhmästä, heidän iästä, ryhmän tasosta, toiminnallisuudesta, olosuhteista ja ajankäytöstä.

Hopkins ja Putnam (1993, 5–6) antavat seikkailukasvatukselle kolme ulottuvuutta, joista ensimmäinen *outdoor* ei tarkoita pelkästään oppimista ulkoilmassa vaan enemmänkin ”out of doors” eli luokkahuoneen ulkopuolella tapahtuvaa oppimista. *Adventure* termillä viitataan seikkailulliseen ja epävarmuutta lopputuloksesta sisältävään toimintaan, joka voi olla niin henkistä kuin fyysistäkin. Kolmannella

termillä *education* viitataan älylliseen, moraaliseen ja sosiaaliseen kasvuun, joka sisältää tiedon, taidon ja kokemuksen hankkimista.

Bowles (1995, 71–72) jakaa seikkailun kolmeen eri kategoriaan: yhteisölliseen seikkailuun (Community Adventure), suhteelliseen seikkailuun (Relative Adventure) ja vieraantuneeseen seikkailuun (Alienated Adventure). Yhteisöllisen seikkailun näkökulmasta seikkailu on perustaitojen ja -tietojen opettelua, jonka tavoitteena on yhteisön hyötyminen. Tästä esimerkkinä on eskimolasten kajakilla melonnan opettelu. Seikkailu on tässä tilanteessa osa jokapäiväistä elämää, ja taustalla on selviytyminen karuissa olosuhteissa. Suhteellinen seikkailu on pääasiassa seikkailua yksilötasolla, ja seikkailu tehdään vain seikkailemisen takia, ja taustalla on yksilön toiminta oman kehittymisensä kannalta. Vieraantuneessa seikkailussa toiminnat viedään suorittajan ääri rajoille, eikä varsinaisella oppimisella ole merkitystä. (Bowles, 1995, 71–74).

4.2 Seikkailukasvatuksen ja elämypedagogiikan erot

Seikkailun ja elämyksien avulla kasvattaminen on kulttuurisidonnainen ilmiö.

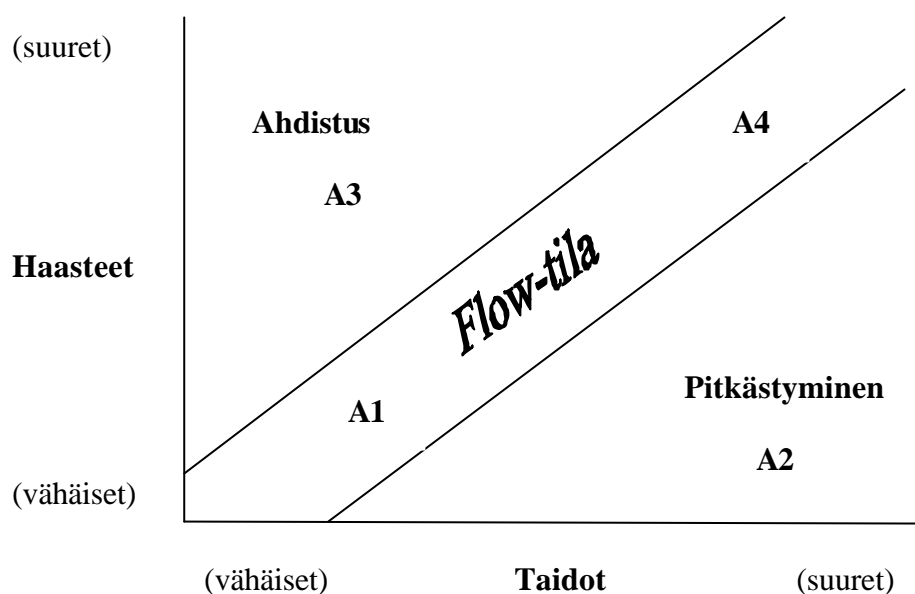
Karppinen (2007, 83–85) määrittelee tutkimuksessaan käsitteitä saksan, englannin ja suomen terminologiasta, jotka eivät ole yhteneviä. Elämypedagogiikka (Erlebnispädagogik) liitetään usein saksalaiseen ja hahnilaiseen perinteeseen, joka jaetaan *outdoor* toimintaan eli luontourheilullisiin toimintoihin ja *indoor* toimintaan eli taide-, kulttuuri-, musiikki- ja ilmaisutoimintoihin. Sanana Erlebnis voi tarkoittaa englanniksi käsitettä experience – kokemus tai elämys. (Karppinen 2005, 25–26). Englanninkielisellä alueella puhutaan mieluummin seikkailukasvatuksesta (Adventure Education) (Telemäki, 1998, 20). Amerikassa seikkailukasvatus (Adventure education) ja ulkoilmakasvatus (Outdoor education) ovat lähes synonyymejä (Priest 1999d, 111–114). Karppisen (2007, 85) mukaan seikkailukasvatus (Outdoor adventure education) painottuu elämypedagogiikkaa enemmän korkeariskiseen toimintaan, jossa kiipeilyn eri osa-alueet, koskimelonta, sukellus ja vaellukset muodostavat toiminnan pohjan. Amerikkalainen käsitys adventure education – kasvatukselta kytkeytyy laajemmin kasvatuksen ja koulutuksen lisäksi virkistystoimintaan ja terapiaan.

Vaikka elämyspedagogiikan toiminnot ovatkin usein samoja seikkailukasvatuksen kanssa, elämyspedagogiikan painotus on enemmän elämysten ja kokemusten käyttämisessä ulkoilmassa ihmisen kokonaisvaltaisessa kasvussa. Elämyspedagogiikan vastineena käytetty seikkailukasvatus on ehkä vähemmässä määrin kasvatuksellinen, koska seikkailuja ei ainakaan periaatteessa voida etukäteen suunnitella. (Karppinen 2007, 85; Telemäki 1998, 42–43.)

Sekä seikkailukasvatuksessa, että elämyspedagogiikassa käytännön toimet voidaan jakaa neljään osa-alueeseen: sosiaalistamisleikkeihin, ryhmäaloitteisuuden liittyviin tehtäviin, yksilöllisiä haasteita sisältäviin köysiaktiviteetteihin ja seikkailullisiin ulkoilutoimintoihin kuten vuorikiipeilyyn, koskenlaskuun, melontaan, hiihtoon ja maastopyöräilyyn. Taidot jaetaan kolmeen luokkaan: koviin, pehmeisiin ja metataitoihin, joista ensimmäinen liittyy helposti mitattaviin teknisiin taitoihin kuten kykyyn kiivetä ja meloa. Pehmeät taidot liittyvät organisointiin ja opettamiseen. Metataidot tarkoittavat toiminnan integrointiin liittyviä taitoja, kuten johtajuus, kyky saada viesti perille, kommunikointi sekä päätöksenteko. (Telemäki 1998, 21.)

4.3 Huippukokemus – FLOW

Elämyksiin, kokemuksiin ja seikkailullisiin tilanteisiin liitetään usein termit optimaalinen kokemus –flow tai huippukokemus. Optimaalinen kokemus –flow, on Csikszentmihalyin (1991) luoma termi, jossa yksilön taidot ovat täydessä käytössä. Flow on tila, jossa yksilö on niin uppoutunut tehtäväänsä, että kaikki muu tuntuu merkityksettömältä. Flow syntyy tilanteessa, jolloin kehon tai mielen kestävyys on viety lähelle yksilöllisen sietokyvyn rajaa tavoitteena saavuttaa jotakin vaikeaa tai merkittävää. Kuviossa 1 on kuvattu flow-tilaa, joka on tasapainoilua taitojen ja haasteellisuuden välisessä maastossa.



Kuvio 1. Edellytykset flow -tilan syntymiselle (Csikszentmihalyi 1990, 74 -75.)

Tilanteessa (A1), jossa yksilön taidot ovat vähäiset, riittää flow -tilaan pääsemiseen myös vähäiset haasteet. Jos haasteet ovat liian suuret tai vähäiset suhteessa taitoihin (A2 ja A3), muodostuu tilanne ahdistavaksi tai pitkästyttäväksi. Taidollisesti pätevä yksilö tarvitsee taas flow -tilaan päästäkseen oman suorituskykynsä rajoille meneviä haasteellisia tehtäviä. Flow -tila ei ole itsestäänselvyys, joka syntyy aina haasteiden ja taitojen kohdatessa toisensa. Sen sijaan merkittäviä ovat itse tiedostetut haasteet. Jos yksilö on kokenut ahdistusta liian haasteellisessa toiminnassa, hän ei välttämättä pääse enää flow -tilaan laskemalla haasteellisuutta, koska on nähnyt mitä voisi osata. Taitotasoa nostamalla haasteet tulevat taas mahdolliseksi voittaa ja näin voidaan saavuttaa myös flow -tila. (Csikszentmihalyi 1990, 74 -75, 117.)

Haasteiden ja taitojen tasapainon lisäksi flow -tunteeseen tarvitaan selkeät tavoitteet toiminnasta ja välitön palautteen saanti. Toimintaan kohdistettu täysi keskittyminen ja sitoutuminen aiheuttavat sen, että yksilöllä on tunne, jonka mukaan hän pystyy kontrolloimaan tapahtumia. Tähän saattaa liittyä myös ajantajun menettämistä, koska tietoisuus toiminnasta on täysin aktivoitunut. Flow on mahdollista siellä, missä sitoutuminen, energia ja tahto kohdata tarkoituksenmukaista ja tehokasta ponnistelua

kohtaavat. (Csikszentmihalyi 1992, 59.) Huippukokemus ei ole tahdonalainen tila, vaan se nousee spontaanisti. Yksilö voi kuitenkin vaikuttaa huippukokemuksen hankkimiseen hakeutumalla niitä herättäviin tilanteisiin. (Thorsén 1984, 86.)

5 SEIKKAILU JA ELÄMYKSET KOULUMAAILMASSA

5.1 Koulun kasvatustavoitteet ja seikkailukasvatus

Koululla on sekä opetus- että kasvatustehtäviä. Perusopetuksen tehtävänä on tarjota oppilaille mahdollisuus hankkia yleissivistävää tietoa ja suorittaa oppivelvollisuus. Opetussuunnitelman yhtenäisyys edellyttää yhteistyötä eri opettajaryhmien välillä, ja siinä voi olla alueittaisia ja kuntakohtaisia osiota sen mukaan, miten opetuksen järjestäjä päättää (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 10, 14.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 16) mainitaan oppimiskäsityksen kohdalla seuraavaa:

”Oppiminen on kaikissa muodoissa aktiivinen ja päämääräsuuntautunut, itsenäistä tai yhteistä ongelmanratkaisua sisältävä prosessi. Oppiminen on tilannesidonnaista, joten oppimisympäristön monipuolisuuteen on kiinnitettävä erityistä huomiota.”

Oppimisympäristöstä (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 16) mainitaan lisäksi että, ”fyysiseen oppimisympäristöön kuuluvat erityisesti koulun rakennukset ja tilat sekä opetusvälineet ja oppimateriaalit. Siihen kuuluvat lisäksi muu rakennettu ympäristö ja ympäröivä luonto.” Liikunnanopetuksen tavoitteina yläluokkien osalta on listattu muun muassa oman toimintakyvyn kehittäminen ja tarkkaileminen, itsenäisen toiminnan sekä ryhmätoiminnan opettelu ja motoristen perustaitojen sekä erilaisten lajitaitojen opettelu. (Perusopetuksen opetus suunnitelman perusteet 2004, 245)

Seikkailulliset elementit toteutuvat Karppisen (2005, 42) mukaan usein huomaamattomasti tavallisten ulkoliikuntatuntien puitteissa. Koulupäiviin sisällytettävillä teemaviikkojen tempauksilla, pyörä-, suunnistus- tai hiihtoretkillä ja erilaisilla luontopoluilla saadaan lisättyä seikkailullisuutta kouluelämään. Peruskoulun opetussuunnitelma antaa opettajalle mahdollisuuden seikkailutoimintaan, kunhan se on turvallista, ja sillä on kasvattava merkitys. Kohtuullisia riskejä sisältävissä lajeissa, kuten kiipeilyssä ja melonnassa, on mahdollista käyttää kokenutta apuopettajaa tai seikkailuohjaajaa opettajan työparina. Seikkailutoimintaa on mahdollista järjestää myös

ilman suuria panostuksia, mikä kuitenkin vaatii opettajalta normaalin pedagogisen tietämyksen lisäksi suuntautumista ympäröivään luontoon sekä turvallisuusnäkökohtien huomioimista. Opettajalta vaaditaan ennen kaikkea seikkailuun liittyvän oppimisprosessin ymmärtämistä. Seikkailussa käytettävien välineiden puuttumista ei tule nähdä esteenä vaan koulun yhteistyö eri harrastusvälineitä omistavien järjestöjen kanssa ja kekseliäisyys esimerkiksi käsityötunnilla voivat mahdollistaa eri välineiden käytön seikkailukasvatuksessa. (Darst & Armstrong 1991, 14–19; Hopkins & Putnam 1993, 25, 99–100; Karppinen 1998, 198.)

Seikkailutoiminta on yleensä yksilön kokonaisvaltaista kokemista ryhmässä, jolloin opettajan tiedot kokemuksellisesta ja kokonaisvaltaisesta oppimista ovat avuksi (Hopkins & Putnam 1993, 23–34). Luontokasvatus saattaa kuitenkin tuottaa hämmennystä tai ärtymystä opettajille, koska se tekee ohjeiden ja didaktisten periaatteiden muotoilun vaikeaksi (Silvennoinen 1992, 85).

Seikkailukasvatuksen avulla lapsi saadaan tekemään itselleen ylivoimaisilta tuntuvia asioita, jotka suoritettuaan hän tuntee voittaneensa itsensä. Näin seikkailukasvatus tukee lapsen ja nuoren kokonaispersoonallisuuden kehittymistä, mikäli opetus on oikein toteutettu. Sen avulla myönteinen minäkuva voi rakentua esimerkiksi teknisten, älyllisten ja sosiaalisten haasteiden myötä. Merkitykselliseksi asian tekee siirtovaikutus muihin elämän tilanteisiin, jossa oppilas oppii ottamaan hallittuja riskejä ja voi tuntea oikeaa pelkoa ja saada pelkonsa voitettua. (Caven 1993, 15; Kokljuschkin 1999, 35; Telemäki 1998, 41.)

5.2 Seikkailukasvatuksen ja elämyspedagogiikan turvallisuusnäkökohdat

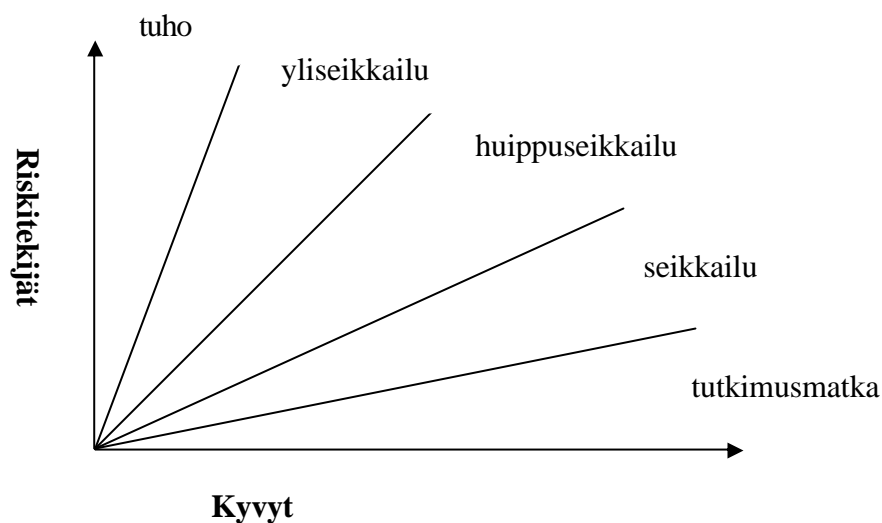
Täysin turvallista seikkailua ei voi olla olemassa, koska aito seikkailu on yllätyksellistä ja ennalta arvaamatonta. Turvallisuus ei seikkailukasvatuksessa perustu riskien eliminoimiseen, vaan niiden hallitsemiseen. Tämä taas edellyttää riskien tuntemista. Keinotekoisissa seikkailuissa (Bowles 1995, 74), joissa vaara on poistettu suorittajalta itseltään, kuten benji -hypyssä tai ohjatussa köysilaskeutumisessa, toiminta ei lähde itse suorittajasta vaan vaatii ammattilaisen, joka aloittaa toiminnan ja ottaa vastuun.

Vapaaehtoisuuteen perustuvassa seikkailussa ryhmä ja yksilö ottavat vastuun turvallisuudesta, joka syntyy yhtä matkaa riskien ja vaarojen kanssa. Asiat etenevät ryhmän ja sen jäsenten ehdoilla, jolloin turvallisuus on kuulemista, huomioimista, pohtimista, vastuunottamista ja kantamista. Tämä turvallisuus toimii todellisessa elämässä, ei vain hallittujen *keinoriskien seikkailupuistoissa*. (Lehtonen 1998, 103–104.)

Seikkailutoiminnoissa on subjektiivisia ja objektiivisia vaaroja. Subjektiiviset vaarat ovat ihmisen hallittavissa esimerkiksi oikeilla välineillä ja tietotaidolla. Objektiiviset vaarat eivät ole ihmisen hallittavissa, kuten vallitsevat sääolot. Objektiivisiä vaaroja voidaan kuitenkin minimoida esimerkiksi ajoittamalla toiminnot suotuisille keliolosuhteille tai vaihtamalla toiminto turvallisempaan. Nuorten aloittelijoiden kanssa työskenneltäessä ollaan subjektiivisella vaarasektorilla, jolloin vaarat on minimoitu ohjaajan suunnittelun ja etukäteisvalmistelujen ansioista. (Mortlock 1994, 32–33; 2003, 472–473.)

5.3 Riskit, turvallisuus ja oppiminen

Seikkailun haasteellisuus muodostuu riskien ja yksilön pätevyiden vuorovaikutuksesta. Priest (1990) on jakanut riskin suhteessa pätevyteen viiteen osa-alueeseen. (1) Riskien ollessa alhaiset ja ihmisen pätevyys korkea, seikkailu on tutkimus- ja kokeiluluontoista. (2) Kun riskit kasvavat ja pätevyys vähentyy, olosuhteet muuttuvat seikkailuksi, (3) huippuseikkailuksi tai (4) yliseikkailuksi. Oppimisen kannalta nämä neljä olosuhdetta ovat hyväksyttäviä, koska viides (5) olosuhde on onnettomuus ja tuho, joka esiintyy, kun riskit ovat korkealla ja yksilön pätevyys alhaalla. (Priest 1990, 157.) (Kuvio 2.)



Kuvio 2. Seikkailun jaottelu Priestin ja Mortlockin mukaan (ks. Hopkins & Putnam 1993, 70.)

Tässä tilanteessa voidaan mainita myös Mortlockin (1994, 23–24) epäseikkailu (misadventure), jossa riskit ovat korkeat ja toiminta ei ole enää ollut suorittajan hallinnassa. Tällöin liikutaan vaarallisen yliseikkailun ja tuhon välimaastossa. Seikkailukasvatuksessa riskien määrällä ja niiden hallinnalla on tärkeä rooli. Todellisten onnistumisen kokemusten määrä yritetään saada mahdollisimman hyväksi suhteuttamalla riskit ja taidot oikein. Myös huonot ja keskeytetyt seikkailut kasvattavat ja vahvistavat ihmistä. Oleellista on kuitenkin se miten nämä kokemukset jalostuvat oppimiseksi ja toiminnaksi. (Heinonen 1995, 14.)

Hopkins ja Putnam (1993, 69) määrittelevät todellisen (real) ja ilmeisen, näennäisen (apparent) vaaran - todellisessa vaarassa kiipeilijä putoaa maahan mutta näennäisessä vaarassa köyden varaan. Kun nämä vaarat on erotettu, voidaan suunnitella turvallisia mutta jännittäviä ja elämyksellisiä oppimiskokemuksia. Darst ja Armstrong (1991, 3-4, 44–51) jaottelevat seikkailumuodot kolmeen riskiluokkaan. Alhaisen (low risk) riskin seikkailut muodostuvat vain vähäistä pelkoa ja vaaratilanteita aiheuttavista toiminnoista kuten pyöräilystä, suunnistuksesta, rannalta onkimisesta, valokuvaamisesta ulkona. Kohtalaisen (medium risk) riskin toiminnot sisältävät esimerkiksi ratsastusta,

seinäkiipeilyä, köysilaskeutumista ja maastopatikointia. Erona alhaisen riskin toimintoihin kohtuullisen riskin toiminnot vaativat suurempaa henkistä ja fyysistä sitkeyttä. Korkean (high risk) riskin toimintoja kuten laskuvarjohyppäämistä, luolavaellusta, koskimelontaa, korkeiden kallioiden kiipeilyä ja talvitelttailua Darst ja Armstong eivät suosittele kouluissa käytettäväksi, koska nämä toiminnot vaativat henkistä harjaantumista ja fyysistä vahvuutta.

Fyysisen turvallisuuden lisäksi kasvattajan tulee tiedostaa myös osallistujien *psykkiseen turvallisuuteen liittyvät seikat*. Seikkailutilanteisiin kuuluu jännitystä ja epävarmuutta tulevasta, mutta ylikorostuneena ne saattavat muuttua peloksi. Osallistujalla tulee aina olla mahdollisuus kieltäytyä toiminnasta, jos se tuntuu liian pelottavalta. Turvallisuus pitää nähdä mahdollisuutena seikkailuun, eikä niinkään esteenä siihen. (Kokljuschkin 1999, 51–54.) Seikkailu tapahtuu usein ryhmässä, jolloin tilanteisiin liittyy olennaisena osana *sosiaalinen turvallisuus*. Se muodostuu ryhmän ilmapiiristä. Ryhmäpaine ja pelko muita ryhmäläisiä tai opettajaa kohtaan voivat saada osallistujan tekemään asioita, joita hän ei normaalisti tekisi. Arvioivan ja vertailevan ilmapiirin sijasta opettajan tulisi kyetä luomaan ilmapiiristä välitön ja kannustava. (Lehtonen, Mäkelä, Pulli 2007, 135–136).

6 RYHMÄDYNAMIIKKA

Ryhmädynamiikka syntyy ryhmän jäsenten välisestä vuorovaikutuksesta ja kommunikaatiosta. Ryhmädynamiikalla tarkoitetaan ryhmän sisäisiä voimia. (Kopakkala 2005, 37.) Ryhmäilmiö muodostuu yksilöllisistä, ympäristöstä tulevista ja ryhmädynamiikan tuottamista vaikutteista ryhmätilanteeseen. Ryhmädynamiikka syntyy useiden ihmisten ollessa vuorovaikutuksessa keskenään samassa toimintatilanteessa. Ryhmän toiminnan ymmärtämiseksi ryhmätilannetta on tarkasteltava yksilön, ryhmän toimintaympäristön, sekä ryhmädynamiikan näkökulmasta. (Jauhiainen & Eskola 1993, 37.)

Ryhmän koko vaikuttaa vuorovaikutus- ja ihmissuhteiden kautta ryhmädynamiikkaan. Ryhmän vuorovaikutussuhteiden määrä on ryhmän jäsenten lukumäärää merkittävämpi tekijä ryhmän toiminnan kannalta. Ryhmäkoon kasvaessa, ryhmän jäsenten kahdenkeskisten suhteiden määrä lisääntyy huomattavasti. Neljän hengen ryhmässä on kuusi kahden henkilön välistä suhdetta, kun jo 12 hengen ryhmässä mahdollisia kahden ihmisen välisiä suhteita on 66 kappaletta. (Himberg & Jauhiainen 2000, 117; Pennington 2002, 79.)

6.1 Ryhmän tunnuspiirteet ja ryhmän merkitys yksilölle

Ryhmäksi määritellään joukko ihmisiä, joilla on yhteinen päämäärä tai tavoite. Ryhmän jäsenet ovat vuorovaikutuksessa keskenään ja myös tietävät kuuluvansa kyseiseen ryhmään. Ryhmällä on yleensä omat norminsa ja yhdessäolon seurauksena ryhmälle muodostuu yhteisiä tapoja ja käyttäytymismalleja. Ryhmälle tyypillistä on jäsenten tehtävä- tai roolijako. Myös johtajuus liitetään ryhmän käsitteeseen. (Kopakkala 2005, 36; Laine 2005, 186; Niemistö 2004, 16–17.)

Yksilön kehitykselle on tärkeää ryhmään liittyminen, hyväksytyksi tuleminen, ryhmään kuuluminen, vaikuttaminen ja ryhmän toimintaan osallistuminen. Ryhmä on yksilölle itsetuntemuksen lisäämisen eli reflektion väline. Lisääntyvän itsetuntemuksen avulla yksilö voi tulla tietoiseksi omista tavoistaan havaita, kommunikoida, tuntea, ajatella ja toimia erilaisissa tilanteissa. Itsetuntemus lisää yksilön toimintakykyä. Yksilön toiminta,

ryhmän yhteistoiminta, sekä ryhmän toimintaympäristö ovat keskinäisessä riippuvuussuhteessa. (Jauhiainen & Eskola 1993, 14–18.)

Seikkailukasvatuksessa ryhmä asetetaan usein jonkin ryhmän yhteistoimintaa vaativan ongelman tai tehtävän eteen. Tällaisessa tilanteessa ryhmän jäsenille muodostuu tietty rooli, jonka mukaan he pyrkivät toimimaan tehtävän onnistumiseksi. Yksilön kannalta on tärkeää, että hän pääsee osalliseksi ryhmän toimintaan omien kykyjensä ja taitojensa edellyttämällä tasolla. Seikkailukasvatuksen tehtävät olisi pyrittävä suunnittelemaan sellaisiksi, joissa mahdollisimman moni osallistuja pääsee toimintaan mukaan oman ryhmänsä jäsenenä.

6.2 Tavoitteellinen ryhmä ja ryhmän kehitysprosessi

Ryhmän kehitysprosessin aikana ryhmän jäsenet löytävät oman paikkansa kokonaisuudessa ja ryhmä saavuttaa kiinteyden, sekä toimintakyvyn. Onnistuneen kehitysprosessin jälkeen ryhmä on kykenevä saavuttamaan toimintansa tarkoituksen. Jotta ryhmän kehittyminen olisi jatkuvaa, ryhmän kokonaistoiminnassa tapahtuu jatkuvasti erilaisia muutoksia. Tuckman (1965) jakaa ryhmän kehitysprosessin ajallisesti eteneviksi vaiheiksi, joita ovat muotoutumis-, kuohunta-, normienluomis-, sekä toteuttamisvaihe. Toteuttamisvaiheeseen päästyään, ryhmäläiset ovat oppineet ratkaisemaan ryhmän sisäisiä ongelmia ja heidän keskinäiset suhteensa tukevat tehtävän suorittamista. Jäsenet pystyvät ottamaan vastuuta tehtävästään. Lisäksi ryhmän jäsenten roolit ovat joustavia ja ryhmän toimintaan liittyviä. (Jauhiainen & Eskola 1993, 81, 91, 94.)

Jauhiaisen & Eskolan (1994, 49) mukaan tavoitteellinen ryhmä muodostetaan tiettyä tarkoitusta varten, jolloin ryhmän jäsenet pyrkivät yhteiseen tavoitteelliseen toimintaan. Tavoitteellinen ryhmä voi syntyä myös spontaanisti yhteisen mielenkiinnon kohteen ympärille. Tavoitteellinen ryhmä ei ole itsetarkoitus, vaan väline ryhmän päämäärän saavuttamiseksi. Ryhmän yhteistoiminta rajoittuu tavoitteen saavuttamiseen. Ryhmän toiminnalla on sekä asiakohtaiset, että ajalliset rajat. Kun yhteinen tavoite on saavutettu, ryhmä lopettaa toimintansa. (Himberg & Jauhiainen 2000, 169; Jauhiainen & Eskola 1993, 53.)

7 ERITYISRYHMIEN LIIKUNTA

Erityisryhmien liikunnalla tarkoitetaan sellaisten henkilöiden liikuntaa, joilla on vamman, sairauden tai muun toimintakyvyn heikentymisen tai sosiaalisen tilanteen vuoksi vaikea osallistua yleisesti tarjolla olevaan liikuntaan, ja joiden liikunta vaatii soveltamista ja erityisosaamista. (KM, 1996, 9.)

Erityisryhmiin kuuluvat eri tavoin vammaiset henkilöt, kuten tuki- ja liikuntaelin-, kehitys- ja näkövammaiset. Eläkeläiset ja pitkäaikaissairaat henkilöt muodostavat myös omat ryhmänsä erityisryhmien liikunnan laajassa kentässä. Kun tähän lisätään vielä muut liikunnalliset erityisryhmät, kuten vangit, lasten- ja koulukotien lapset, sekä erilaisissa laitoksissa asuvat henkilöt, voidaan todeta erityisryhmiin kuuluvan reilusti yli puolet suomalaisista.

7.1 Mitä erityisryhmien liikunta on?

Erityisryhmille voidaan järjestää lähes mitä liikuntaa tahansa. Erityisryhmien liikuntaa toteutettaessa on otettava huomioon liikuntaan osallistujat, liikunnan tavoitteet, erilaiset apuvälineet, sekä liikunnan toteuttamisympäristö. Termi erityisryhmä viittaa liikuntaan osallistuvien henkilöiden lääketieteellisiin perusteisiin, erityisliikunta-käsitteen viitatessa liikuntaan. Suomessa erityisliikunta ymmärretään kattotermiksi, jonka alle kuuluu muun muassa kouluissa tapahtuva soveltava liikunnanopetus. (Mälkiä & Rintala 2002, 7.)

Opetettaessa liikuntaa erityisryhmille, noudatetaan samoja periaatteita kuin muussakin liikunnanopetuksessa. Opettajalla tulee kuitenkin olla tietoa ja taitoa soveltaa liikunnanopetuksen perusasioita ryhmän tai henkilön vaatimusten edellyttämällä tavalla. Tarkoituksenmukaisen ja mielekkään soveltamisen avulla on mahdollista saavuttaa liikunnanopetukselle asetettuja toiminnallisia, tiedollisia ja sosiaalisia tavoitteita. (Mälkiä 1992, 11–12.) Jotta näihin tavoitteisiin päästään, opettajalle

aiemmin kertynyt kokemus liikunnanopetuksen soveltamisesta on myös tärkeässä osassa.

7.2 Erityisryhmien liikunnan toteuttamisympäristöt

Yksi erityisryhmien liikunnan toteutuksen kulmakivistä on esteetön liikkumisympäristö. Esteettömyydellä varmistetaan se, että kaikki halukkaat voivat osallistua liikuntatilanteeseen. Esteetömyydessä ympäristössä toiminta on turvallista ja sinne on helppo päästä. Liikuntaa ohjaava henkilö on vastuullisessa asemassa valitessaan sopivaa ympäristöä liikuntatoiminnalle. (Kauravaara, Lakkasuo & Luona-Helminen 2006, 11–12.) Useita ympäristöjä on myös mahdollista tehdä esteetömyiksi pienillä taloudellisilla panostuksilla ja teknisillä ratkaisuilla.

Maastoon suunniteltavien liikuntaympäristöjen tulee olla monipuolisia ja haastavia turvallisuutta unohtamatta. Liikkujan motoriseen kehittymiseen voidaan vaikuttaa parhaiten monipuolisella toiminnalla, monipuolisessa ympäristössä. Tällainen ympäristö on esimerkiksi luontoon rakennettu liikunnallinen seikkailurata. Luontoon rakennetuilla radoilla on mahdollista harjoittaa lasten liikunnalle olennaisia perusliikkeitä kuten kiipeilyä, tasapainoilua ja riippumista. Esimerkiksi Yhdysvalloissa koulujen pihojen kehittämisen yhteydessä on havaittu, että seikkailuradoilla on liikunnallisia leikkejä aktivoiva vaikutus. Fyysiset haasteet kehittävät liikunnallisten taitojen lisäksi myös kompetenssin eli pystyvyyden tunteen kehittymistä. (Karvinen & Norra 2002, 10–11, 57–58.)

Erityisryhmille soveltuvien sisäliikuntatilojen rakentamiseen panostetaan tänä päivänä paljon. Siitä huolimatta useat esimerkiksi 1980-luvuilla rakennetut, edelleen käytössä olevat, liikuntatilat ovat liikuntarajoitteisille henkilöille soveltumattomia. Näitä tiloja pyritään jatkuvasti parantamaan peruskorjausten yhteydessä. Parannuksista huolimatta on tärkeää tuottaa jatkuvasti valistavaa aineistoa tilojen esteetömyydestä, ja panostaa olevassa olevien ongelmien ratkaisuun. Myös Suomen rakennuslainsäädäntöä on vähitellen tiukennettu uusien rakennusten esteetömyyden varmistamiseksi. (Mälkiä &

Rintala 2002, 433.)

Liikuntaympäristöjä on mahdollista muuttaa erityisryhmille sopiviksi huolellisella suunnittelulla. Mälkiän & Rintalan (2002, 434) mukaan tällaisia suunnittelussa huomioitavia seikkoja voivat olla sisätiloissa esimerkiksi naulakkojen ja muiden kalusteiden sijoittelu siten, ettei niistä aiheudu törmäysvaaraa, siirrettävien irtoluiskien hankkiminen ovien eteen, sekä sisätilojen valaistuksen ja opasteiden lisääminen.

Liikunnan tapahtuessa luonnossa, paikka on valittava tarkasti ohjattavan ryhmän mukaan. Epätasainen maasto saattaa kehittää joidenkin osallistujien tasapainotaitoja, toisten pudotessa muiden vauhdista liikkumisen vaikeuden takia.

Luontoliikuntapaikkaa valittaessa tulee kiinnittää huomiota myös alueen korkeuseroihin sekä liikkumisalustan pitävyyteen. Siirtymien tulee olla sopivan mittaisia ja liikuntapaikan tulee tarjota myös tarvittavat palvelut, kuten esteettömät WC-tilat. (Kauravaara ym. 2006, 13–14.)

Luonnossa toteutettavista erityisryhmien aktiviteeteista on tärkeää ottaa oppia, jotta toimintaa saadaan tulevaisuudessa kehitettyä. Fullerton (2003, 58) muistuttaa, että vaikka erilaisten tilojen ja suorituspaikkojen muokkaaminen onkin onnistuneelle toiminnalle olennaista, tulisi aina pyrkiä kehittämään sellaisia uusia toimintamalleja, joita voidaan soveltaa myös erilaisissa ympäristöissä ja jotka lisäävät toimintaan liikunnallisia elementtejä. Tällaisia liikunnallisia toimintamalleja on mahdollista kehittää yhteistyössä muiden erityisryhmien liikuntaa toteuttavien tahojen yhteistyöllä. Yhteistyössä korostuu tiedon jakaminen toimivista menetelmistä muille erityisryhmien liikuntaa toteuttaville tahoille.

7.3 Erityisryhmille toteutettuja seikkailukasvatustprojekteja

Seikkailukasvatusta ja elämyspedagogiikkaa on käytetty jo pitkään maailmalla tavoitteellisessa ja hoidollisessa työskentelyssä käytöshäiriöisten lasten ja nuorten kanssa. Suomessa seikkailutoiminnan soveltaminen ja tutkiminen nuoriso- ja sosiaalityössä alkoi 1980-luvulla (Heinonen 1995, 11–12).

Vuosina 1992 – 1994 toteutettiin Turun Yliopistollisen sairaalan, Turun yliopiston ja Suomen Seikkailukoulutuksen tuki ry:n hanke ”Seikkailutoiminta käytöshäiriöisten lasten psykiatrisessa hoidossa”. Hankkeessa oli tarkoituksena tutkia seikkailutoiminnan soveltavuutta käytöshäiriöisten lasten hoidossa sekä kehittää seikkailutoimintaa lasten psykiatriseksi hoitomenetelmäksi. Tutkimuksessa oli 10 käytöshäiriöistä lasta ja kolme verrokkia, joille järjestettiin kolme 2 – 3 kuukauden mittaista seikkailutoimintaryhmää. Seikkailutoimintaan osallistuneiden lasten minäkuvassa havaittiin positiivisia muutoksia, käytöshäiriöt vähenivät ja yleinen käytös muuttui positiivisempaan suuntaan. (Caven & Piha 1995.)

Oulun Kajaanin-tullin koulun projektissa vuosina 1993 – 1996 kokeiltiin hahnilaisesta elämyspedagogiikasta sovellettuja opetusnäkömääksiä sopeutumattomien lasten erityisopetukseen. Projektin myötä oppilaiden koulu- ja opettajamyönteisyys kasvoi, poissaolot vähenivät ja oppilaiden putoaminen koulutuksesta estyi. Lisäksi oppilaiden itseluottamus kohosi sekä luokkahenki luokan sisällä parani. (Karppinen 1997, 152–158.)

Seikkailukasvatuksellisia keinoja on käytetty Suomessa erityisnuorisotyön eri projekteissa, joissa tarkoitus on ollut ehkäistä nuorten syrjäytymistä, ongelmien kasautumista ja sopeutumista elämään. Lokki-(1988–92), Karhu-(1993–95), Myrskylä-(1994–95), Ikkuna-(1995–2000) ja Itäluotsiprojekti (1998–2002) ovat esimerkkejä nuorille suunnatuista seikkailullisista erityisryhmien hankkeista. Näiden projektien tuloksellisuus ja työtapojen tarkoituksenmukaisuus on siirtänyt ne osaksi olemassa olevaa lastensuojelun palvelujärjestelmää. (Heinonen 1995, 12.)

Seppo Karppisen väitöskirjatutkimus (2005) – Seikkailullinen vuosi haastavassa luokassa - Oulun yliopistolle antaa yhden esimerkin seikkailukasvatuksen käytöstä erityisryhmille. Kohteena olleet 10–12-vuotiaat yleisopetukseen sopeutumattomiksi luokitellut oppilaat olivat vuoden ajan opetuksessa, jossa toteutettiin elämys- ja seikkailupedagogisia menetelmiä. Tutkimuksen perusteella elämys- ja seikkailupedagogisilla toiminnoilla oli mahdollista tukea kouluoppiaineiden ulkopuolelle jääviä persoonallisen kasvun ja sosiaalisen toiminnan tavoitteita. Myös oppilaiden kokemukset tämän tyyllisestä opetuksesta olivat myönteisiä oman kehittymisen, sosiaalisen vuorovaikutuksen ja kouluviihtyvyyden kannalta.

8 SOVELTAVA LIIKUNNANOPETUS

Soveltavaa liikuntaa opettavan ei tarvitse olla lääketieteen asiantuntija, vaan oppilaan kohtaaminen ja tieto-taito liikunnan alueelta riittävät. Opetuksessa tulee ottaa huomioon oppilaan kyvyt, joista saa parhaiten selvyuden kuuntelemalla ja vuorovaikutuksessa oppilaan kanssa. Oppilas on itse oman toimintansa asiantuntija. (Huovinen 2002, 24–25.)

8.1 Soveltava liikunnanopetus koulussa

Koulumaailmassa erityisliikunnassa on kyse soveltavasta liikunnanopetuksesta, joka kohdistetaan sellaisiin oppilaisiin, joilla on liikunnallisia erityistarpeita. Soveltava liikunnanopetus pyritään aina järjestämään normaalin opetuksen yhteydessä, ja käsite sisältää sekä tavallisen opetuksen, että erityisopetuksen. (Heikinaro-Johansson & Kolkka 1998, 12–13.) Jotta soveltavaa liikunnanopetusta pystytään järjestämään normaalin opetuksen yhteydessä onnistuneesti, opettajan ammattitaito ja aiempi kokemus vastaavanlaisesta toiminnasta ovat tärkeässä osassa.

Liikunnanopetuksella pyritään vaikuttamaan positiivisesti oppilaan fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen toimintakykyyn. Oppilaalle opetetaan sellaisia taitoja ja tietoja, joiden avulla hänen on mahdollista omaksua liikunnallinen elämäntapa. Yhteisöllisyys, turvallisuus ja reilu peli korostuvat suomalaisessa liikunnanopetuksessa, joka pohjautuu kansalliseen liikuntaperinteeseemme. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004, 246.)

Heikinaro-Johansson & Kolkka (1998, 23–25) esittelevät soveltavan liikunnanopetuksen mallin, jossa opetussuunnitelma laaditaan koko luokan tarpeista lähtien, ja jota sovelletaan vammaisen oppilaan kohdalla tehtävissä, joissa hänellä on vaikeuksia. Mallissa korostuu yhteistyö kaikkien niiden tahojen kesken, jotka osallistuvat vammaisen oppilaan koulunkäyntiin ja ovat siitä vastuussa. Mallin mukaan lähtötilanteen arviointivaiheessa otetaan huomioon opetusympäristö, resurssit ja

osallistujien tarpeet. Liikunnanopetuksen toteutusvaiheessa opetusta tai yksittäisiä tehtäviä sovelletaan opetuksen etenemisen varmistamiseksi. Viimeisessä vaiheessa opetuksen sisältöä ja integroinnin onnistumista arvioidaan. Arvioinnin perusteella opetusta on mahdollista kehittää edelleen.

Henkilökohtainen opetussuunnitelma liikuntaan (HOPS-LI) laaditaan yleensä oppilaille, joiden liikunnanopetusta sovelletaan. Suunnitelman laadinta tapahtuu oppilaan opetuksessa mukana olevien tahojen yhteistyössä, johon otetaan mukaan myös oppilaan vanhemmat. HOPS-LI on hyvä apu arvioitaessa oppilaan opetussuunnitelmaan merkittyjen tavoitteiden toteutumista, ja se auttaa myös opettajaa arvioimaan ja kehittämään omia opetusmenetelmiään edelleen. (Heikinaro-Johansson & Kolkka 1998, 30–31.)

Soveltavan liikunnanopetuksen onnistuminen edellyttää opettajalta didaktisia taitoja, erilaisten opetusmenetelmien hallintaa ja kykyä arvioida oppilaan yksilölliset tarpeet liikuntatunnilla. Opettajan aktiivisuus on tärkeässä roolissa oppilaan integroinnin onnistumisessa. (Heikinaro-Johansson 1992, 28.) Myös välineiden monipuolinen ja kekseliäs käyttäminen, pelien ja leikkien sääntöjen yksinkertaistaminen sekä selkeiden ohjeiden antaminen helpottavat oppilaiden ja opettajien työskentelyä. (Cheatum & Hammond 2000, 54–56.)

Soveltavan liikunnanopetuksen järjestäminen ei ole aina opettajalle helppoa. Liikuntatunnille saattaa osallistua samanaikaisesti oppilaita, joilla on tarkkaavaisuuden häiriöitä, kömpelyyttä tai vaikeuksia tunne-elämän ja sosiaalisen kehityksen alueilla. Osa oppilaista häiriköi ja saattaa kieltäytyä liikunnasta kokonaan. Tällaisessa tilanteessa opettajalla olisi hyvä olla lähellä ammattilainen, jolta hänen on mahdollista saada tukea työhönsä.

8.2 Integraatio

Integraatio tarkoittaa yhteen sulauttamista, yhdentymistä. Erityisryhmien liikunta 2000 -toimikunnan mukaan integraatioon pyrkiminen on tasa-arvon kannalta perusteltua ja

tärkeää. Liikunnanopetuksessa erityisryhmiin kuuluva oppilas integroidaan tavalliseen liikunnanopetukseen, jossa hänen oppimisedellytyksiään parannetaan opetusta soveltamalla ja huolehtimalla tarvittavista tukitoimista. Huomionarvoista on, ettei kaikkien oppilaiden täysiaikainen integrointi yleisopetukseen ole yleensä mahdollista. (Heikinaro-Johansson & Kolkka 1998, 16–17.)

Integraation periaate voidaan jakaa neljään osaan. *Fyysisellä* integraatiolla tarkoitetaan fyysisen etäisyyden vähentämistä vammaisten ja vammattomien välillä.

Toiminnallisella integraatiolla pyritään poistamaan liikkumisesteitä ja parantamaan esimerkiksi kuljetuspalveluja niitä tarvitseville. *Sosiaalisella* integraatiolla pyritään lisäämään sosiaalista kanssakäymistä ja vuorovaikutusta ihmisten välillä.

Yhteiskunnallinen integraatio korostaa erityisryhmiin kuuluvien sijoittumista yhteisöömme täysarvoisina jäseninä. (Kämäräinen 1996, 6.)

Integraatiolla pyritään yhteiskunnalliseen tasa-arvoon, joka koulutuksen näkökulmasta tarkoittaa tasa-arvoista kohtelua niin koulutukseen pääsyssä, kuin koulutuksen aikaisissa menettelyissäkin. Integraatiolla pyritään vähentämään segregatiota, joka tarkoittaa erityistä tukea tarvitsevan lapsen eristämistä tavallisesta opetuksesta. (Heikinaro-Johansson 1992, 13.) Segregaation käsitettä käytetään myös liikunnanopetuksesta kokonaan vapautetuista oppilaista. Lähtökohta on kuitenkin se, että liikunnanopetuksesta vapauttamista vältetään. (Heikinaro-Johansson & Kolkka 1998, 18.)

Heikinaro-Johansson (1992, 25) korostaa opettajan ja koulun vastuuta siitä, että jokainen oppilas saa yksilöllisten oppimisedellytystensä mukaista opetusta. Jotta tähän päästäisiin, opetuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa on tarvittavien tukitoimien lisäksi panostettava eri ammattiryhmien yhteistyöhön.

Integraatio saattaa aiheuttaa liikunnanopettajalle myös ongelmia. Heikinaro-Johansson (1995, 19) nostaa esiin suomalaisessa opetuksessa silloin tällöin esiintyvän ongelman, jossa liikunnanopettajat eivät ole aina tietoisia siitä, että heidän tunnilleen on integroitu erityistä tukea tarvitseva oppilas. Tilanne aiheuttaa opettajille ahdistusta ja turhautumisen tunteita, jotka vaikuttavat heikentävästi heidän opettamiseensa ja tuntien suunnitteluun.

8.3 Inklusio

Inklusion periaate liikunnanopetuksessa on, että kaikki yksilöt osallistuvat alusta lähtien samaan toimintaan. Yksilöiden taidoilla tai iällä ei ole merkitystä, vaan kaikki osallistujat nähdään samanarvoisina. Inklusiossa pyritään varmistamaan, että kaikilla osallistujilla on yhtäläiset mahdollisuudet osallistua tarjolla olevaan liikuntaan. Liikunnanopettajan on pyrittävä luomaan liikuntatilanne sellaiseksi, että sitä on mahdollista muunnella kaikkien osallistujien tarpeita vastaavaksi. (Kasser & Lytle 2005, 4–7.)

Biklen (2001, 55–56) määrittelee inklusion määrätietoisenä pyrkimyksenä luoda vammaisille ja vammattomille oppilaille yhteisiä oppimisympäristöjä ja opetusohjelmia. Inklusiossa korostuu ajattelutapa, jonka mukaan erilaisille oppilaille suunnattu kasvatus ja koulutus on kaikkien osallistujien eduksi. Integraation ja inklusion erona pidetään sitä, että integraation lähtötilanteessa oppilas on ikään kuin opetuksen ulkopuolella, mutta inklusioajattelussa alusta asti saman systeemin sisällä.

Heikinaro-Johanssonin (1995, 21) mukaan opettajan kokemus erilaisista opetusmenetelmistä ja kyky antaa täsmällisiä ohjeita oppilaille korostuu inklusioajattelussa. Suuren ja heterogeenisen oppilasryhmän opettamisen onnistumiseksi on tärkeää minimoida oppilaiden häiriökäyttäytyminen. Opettajat tarvitsevat tietoa myös erilaisista palautteenantotavoista ja opetuksen suunnittelusta.

8.4 Liikunnan merkitys erityisoppilaalle

Lapsen motoriseen kehitykseen vaikuttavat sekä perintö- että ympäristötekijät. Motorinen kehitys etenee tiettyjen vaiheiden kautta ja lasten kehitys on hyvin yksilöllistä. Kaksi samanikäistä lasta voi olla aivan eri kehityksen vaiheessa ilman, että kummankaan kehitys olisi millään tavalla epänormaalia. Tietyt liikekaavat ja refleksit kehittyvät loogisessa järjestyksessä, ja jos näiden taitojen opettelun kriittisinä ja

herkkinä kausina kehitys häiriintyy, lapsi saattaa kärsiä myöhemmin vajavuuksista ja toimintahäiriöistä. (Mälkiä & Rintala 2002, 142.)

Vaikeasti vammaisten lasten elämän alkuvaiheiden liikuntaa kutsutaan varhaisvuosien erityisliikunnaksi. Tulevaisuudessa yhä suurempi osa vaikeasti vammaisista ihmisistä elää mahdollisimman tavallista elämää, hankkimalla esimerkiksi itselle sopivan työpaikan. Tällaisen suuntauksen tukemisessa varhaisvuosien erityisliikunnalla on merkittävä osuus. Jotta vaikeavammaisen lapsen toimintakykyä pystyttäisiin mahdollisimman tehokkaasti parantamaan liikunnan avulla, on liikunta pyrittävä aloittamaan mahdollisimman aikaisessa vaiheessa. (Mälkiä & Rintala 2002, 146–147.)

Liikunta antaa erityisoppilaalle mahdollisuuden sosiaaliseen kanssakäymiseen samanikäisten nuorten kanssa. Toiset kokevat liikunnan nautittavana ja elämyksiä tuottavana. Tällaiset seikat nostavat oppilaan motivaatiota liikuntaa kohtaan. Motivaatio on yksi tärkeimmistä tekijöistä oppilaan liikuntaharrastuksen jatkuvuuden kannalta. Korkea motivaatio auttaa etenkin silloin, kun oppilas kokee liikuntatilanteessa esimerkiksi fyysisesti haastavia hetkiä. (Kasser & Lytle 2005, 36.)

Lahtisen (1997, 136) mukaan aktiivisella liikunnalla ja motorisilla harjoitteilla on mahdollista vaikuttaa positiivisesti oppilaan yleiseen oppimiskykyyn. Jos harjoitus onnistutaan viemään läpi siten, että saavutetaan korkeampi aktivaatiotaso, parempi keskittymiskyky, alennettu stressitaso, rentoutuminen, parempi itsetunto tai uusia sosiaalisia suhteita, saattaa näillä asioilla olla positiivinen vaikutus oppilaan oppimiskykyihin ja muiden aineiden opiskeluun.

Motoristen taitojen opettelu saattaa olla erityisoppilaalle hyvin kuluttavaa niin fyysisesti, kuin henkisesti. Koulukavereista jälkeen jääminen harjoitteissa aiheuttaa turhautumista ja johtaa usein lopulta harjoittelusta kieltäytymiseen. Tällöin lapsen on jatkossa vaikeaa sietää epäonnistumisia. (Horvat, Block & Kelly, 2007, 21.) Tästä syystä motorisia taitoja opettaessa liikunnalliset tehtävät on suunniteltava riittävän monipuolisiksi ja helpoiksi, jotta jokaisella osallistujalla on mahdollista kokea onnistumisen tunteita.

Rintalan (2007, 44–46) mukaan 5-20 % väestöstä kärsii erilaisista oppimisen vaikeuksista. Tällaisia liikuntatilannetta vaikeuttavia piirteitä voivat olla esimerkiksi

keskittymiskyvyn puute, hyperaktiivisuus tai erilaiset hahmottamisen vaikeudet. Rintala esittelee kuusi askelta, joiden avulla oppimisvaikeuksista kärsivien lasten liikuntakokemuksesta on mahdollista rakentaa heille onnistumisen kokemus. Opettajan *turvallisuus* on askeleista tärkein. Opettajan tulee olla tietoinen oppilaiden lääkityksestä ja hänen tulee pystyä tarjoamaan myös psyykkistä turvallisuutta esimerkiksi puuttamalla lasten nimittelyyn ja pilailuun. Oppilaiden *käyttäytymisen säätelyn* näkökulmasta opetuksen on oltava johdonmukaista ja tunnin rakenne on oltava lapsilla tiedossa. *Palautteen* antaminen oppilaalle on tärkeää, varsinkin jos hän on yrittänyt tehtävässä parhaansa. *Tehtävien pilkkominen osiin* auttaa ennen kaikkea uusien asioiden opettelussa. *Liikkumalla oppimisesta* on hyötyä varsinkin havaintomotoristen taitojen ja tarkkaavaisuuden opettelussa, koska lapsen kehitys etenee motorisen oppimisen kautta. *Rentoutumalla* tunnin lopuksi oppilas rauhoittuu ja pystyy tämän jälkeen keskittymään paremmin seuraavaan haasteeseen.

8.5 Erilainen oppilas kouluyhteisössä

Ystävystyminen ja ystävyysuhteiden luominen samanikäisiin nuoriin on erityisoppilaalle aivan yhtä tärkeää, kuin kenelle tahansa nuorelle. Lapsen suhteet aikuisiin eivät voi korvata hänen suhteitaan ikätovereihinsa, joiden seurassa lapsella on mahdollisuus tuntee yhdenvertaisuutta ja oppia sosiaalisia taitoja.

Erilaisuuden kohtaaminen on usein outoa ja pelottavaa. Toisen ihmisen erilaisuus estää meitä usein näkemästä henkilön persoonallisuuden muita piirteitä. Erilaisuus tulisikin ajatella henkilön yhdeksi ominaisuudeksi muiden persoonallisuuden piirteiden joukossa. Jos tähän ei pystytä, erilainen ihminen tulee helposti torjutuksi. (Ikonen & Virtanen 2007, 16.)

Kun koulussa on erilainen lapsi, opettaja saattaa keskittyä liikaa lapsen erilaisuuteen ja unohtaa hänen normaalit tarpeensa. Esimerkiksi kuuro lapsi nähdään ainoastaan lapsena joka ei kuule, eikä häntä osata nähdä kokonaisuutena. Tällöin hänen normaalit tarpeensa ja halunsa saattavat jäädä muiden ihmisten taholta huomioimatta. (Deiner

1983, 4–5.) Opettajan ammattitaito ja persoonallisuuden piirteet vaikuttavat hänen suhtautumiseensa erityisoppilasta kohtaan.

Kuinka usein erityisryhmien oppilaat tulevat koulussa kiusatuiksi? Salmivallin (1999, 98, 102) mukaan ulkoinen erilaisuus tai vamma ei useinkaan ole kiusaamisen syy. Kiusatuilla lapsilla on enemmän joitakin tiettyjä persoonallisuuden tai käyttäytymisen piirteitä, joiden takia heitä kiusataan. Muiden oppilaiden ennakkoluulot vammaista oppilasta kohtaan ovat hyvin tavallisia. Ennakkoluuloja esimerkiksi pyörätuolia käyttävää oppilasta kohtaan ei kannata yrittää hälventää esittelemällä oppilaille pyörätuolia, vaan esittelemällä heille henkilö käyttämässä pyörätuolia. Tällöin ennakkokäsitykset muuttuvat ja tuolia käyttävä oppilas nähdään ihan tavallisena ihmisenä. (Davis 2002, 7.)

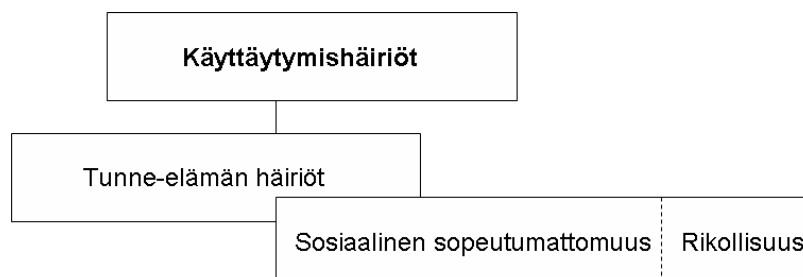
Yleisopetukseen integroiduilla oppilailla on aina myös positiivisia vaikutuksia muihin oppilaisiin kouluyhteisössä. Erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa toimiminen auttaa muita oppilaita hyväksymään erilaisuutta, ja heidän on helpompi luoda jatkossa ystävyysuhteita vammaisten lasten kanssa. Suuri osa vammaisista oppilaista viettää elämänsä aikana paljon aikaa aikuisten seurassa. Integroinnin ansiosta heillä on mahdollisuus tutustua ja rakentaa suhteita muihin samanikäisiin nuoriin. (Dean 1996, 5.)

9 LASTEN JA NUORTEN HÄIRIÖKÄYTTÄYTYMINEN

9.1 Mikä käytöshäiriö on?

Voidakseen ratkoa sekä hoitaa lapsen tasapainoista kasvua ja kehitystä häiritseviä tekijöitä, on kyettävä nimeämään sekä tunnistamaan lapsen oireilun taustalla vaikuttavia seikkoja. Käytös- ja tunne-elämän häiriöiden välille on hankala vetää selvää rajaa, koska syy-seuraus suhteet voivat vaihdella. Käytöshäiriö voi aiheuttaa tunne-elämän häiriötä ja päinvastoin. Sosioemotionaalisen kehityksen häiriöt ilmenevät nuoren vaikeuksina luoda kontakteja muihin ihmisiin, häiriöinä ympäröivään yhteiskuntaan ja kanssaihmiisiin, sekä yksilön tunne-elämän sisäisinä ristiriitoina (Ahvenainen, Ikonen, Koro 1994, 196.)

Käytös- eli käyttäytymishäiriöt ilmenevät joko sosiaalisena sopeutumattomuutena tai vastaavasti tunne-elämän häiriöinä. Tunne-elämän häiriöt ovat osoitus tunnejärjestelmän tasapainon järkkymisestä ja sen aiheuttamista yksilön sisäisistä ristiriidoista. Ne ilmenevät erilaisina pelkotiloina ja estyneisyytenä sekä ahdistuneisuutena ja neuroottisuutena, eivätkä välttämättä ole kytköksissä sosiaalisiin tilanteisiin. Erityispedagogisessa kirjallisuudessa tunne-elämän häiriöt listataan yleensä käyttäytymishäiriöt yläotsakkeen alle yhdessä sosiaalisen sopeutumattomuuden kanssa. (Ahvenainen 1994, 106, 193, 197.)



Kuvio 3. Käyttäytymishäiriöiden jako tunne-elämän häiriöihin ja sosiaaliseen sopeutumattomuuteen. (Ahvenainen, Ikonen & Koro, 1999, 106.)

Tunne-elämän häiriötilat eli sosioemotionaaliset häiriöt voivat ilmentyä persoonallisuuden skitsoidisuutena, neuroottisina tiloina, narsistisena persoonallisuuden häiriönä, väkivaltaisuutena, rajattomuutena, arkuutena, pelokkuutena tai apaattisena vetäytymisenä. (Kempainen 2000, 39.) Nuorten moniongelmaisuus tuo lisähaastavuutta, kun mietitään kasvatuksellisia sekä hoidollisia välineitä nuorten auttamiseen ja tukemiseen.

Käytöshäiriöiden syyt ovat moninaiset, joihin harvoin voidaan osoittaa jokin yksittäinen syy. Oleellinen ongelma on yhteiskunnan käytösnormien oppimisen ja sisäistämisen puute tai pelkästään kyvyttömyys noudattaa niitä. (Moilanen 2004, 269.) Perheiden taloudelliset vaikeudet ja perheiden hajoamiset lisäävät painetta nuorten normittomaan käyttäytymiseen. (Ahvenainen 1994, 102.) Häiriökäyttäytyminen on opittu käyttäytymisstrategia, jonka kautta lapsi yrittää saada huomiota ja huolenpitoa vanhemmilta, jotka eivät reagoi muihin lapsen lähettämiin vuorovaikutussignaaleihin. (Pasanen 2000, 64–65.) Käytöshäiriöinen lapsi ei hyväksy sääntöjä, vaan hän syyttää usein toisia omista virheistään, ärsyttää toisia tahallaan ja menettää malttinsa usein. (Heinämäki 2000, 75.) Käytöshäiriöitä luonnehtii pysyvä ja toistuva malli käyttäytyä epäsosiaalisesti, aggressiivisesti tai muutoin poikkeavasti, joka rikkoo nuorelle asetettuja ikätasoisia sosiaalisia odotuksia. (Moilanen 2004, 265.) Heinämäen (2000, 75) mukaan käyttäytymishäiriö ei kuitenkaan ole sama asia kuin huonotapaisuus.

9.2 Lasten tarkkaavaisuuden ongelmat

Tarkkaavaisuuden ja oppimisen häiriöt ovat yleisimpiä häiriöitä nuorisopsykiatrian piirissä. Oireita on yli 10 % lapsista, joista noin 2–5 %:lla diagnostiset kriteerit täyttyvät. Hoitamattomina ne voivat johtaa lisääntyviin käytöshäiriöihin sekä emotionaalisiin ja sosiaalisiin ongelmiin. Yksi koululaitoksen näkökulmasta merkittävin sairaus näistä on tarkkaavaisuus ja yliaktiivisuushäiriö ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) sekä ADD (Attention Deficit Disorder). ADHD sairaudelle on ominaista tahdonalaisen tarkkaavaisuuden vaikeudet, jota kaikki ärsykkeet häiritsevät. Nuoruusiässä fyysinen ylivilkkaus vähenee ja oireet ilmenevät sisäisenä levottomuutena, ärtyneisyytenä ja hermostuneisuutena. ADD:n oireina ovat

vastaavasti arkuus, vetäytyneisyys, pelko ja ahdistus. Tarkkaavaisuuden puute ja keskittymisvaikeudet aiheuttavat myös oppimisongelmia. Nuori ei kykene vastaanottamaan, eikä reagoimaan normaalilla tavalla psykologisiin viesteihin ja sosiaalisiin signaaleihin. Tästä johtuen ADHD – nuoret rikkovat toistuvasti sosiaalisia sääntöjä ja joutuvat tätä kautta jatkuvasti hankaliin tilanteisiin, vastaanottaen paljon negatiivista huomiota ympäristöstään. Tästä kehittyvä pahanlaatuinen kierre vaikuttaa oleellisesti nuoren itsetunnon ja minäkuvan vinoutumiseen. (Ahlmqvist 2000, 216, 221–224; Heinämäki 2000, 71–72.)

Tarkkaavaisuuden häiriöihin luetaan myös MBD (Minimal Brain Dysfunction) eli lievä aivotoiminnan häiriö. Tämä oireyhtymä voi sisältää motorisia häiriöitä, havaintokyvyn häiriöitä, oppimisvaikeuksia ja viivästynyttä puheen kehitystä. Tarkkaavaisuuden häiriö ei pelkästään riitä MBD:n diagnoosiksi vaan häiriöitä tulee olla myös muilla alueilla. Kouluiässä MBD tulee selvimmän esille keskittymisvaikeuksina, käyttäytymishäiriöinä ja oppimisvaikeuksina. MBD-häiriön omaavan henkilön älykkyys on normaali tai normaalia korkeampi, joten lapsi pystyy suoriutumaan annetuista tehtävistä, kunhan ne vain on suunniteltu hänelle sopivaksi. (Heinämäki 2000, 78–79.)

9.3 Minäkuva ja itsetunto häiriökäyttäytyjällä

Minäkuva syntyy yksilön ja ympäristön välisessä vuorovaikutuksessa erilaisista kokemuksista. Se koostuu omista itseen kohdistuvista asenteista, mielikuvista sekä arvostuksista. Minäkuva on osa persoonallisuuden perusrakenteita, johon vaikuttavat elämänaikaiset kokemukset. Etenkin lapsuuden aikaisilla kokemuksilla on keskeinen merkitys minäkuvan kehittymisessä. (Antikainen, Rinne, Koski 2000, 265–267.) Häiriökäyttäytyjällä on minäkuva ja itsetunto usein heikompi (Pasanen 2000, 64–65). Häiriökäyttäytyvän yksilön tietoisuus itsestä ja kyky luonnehtia itseään ei ole puhtaasti yksilöllinen aikaansaannos, vaan oireet tulevat laajemmista sosiaalisista ja kulttuurisista voimista. Ihmisen itsetuntoon, minäkuvaan ja tietoisuuteen omasta roolistaan ja paikasta elämässä vaikuttaa usean eri vaikuttajien verkosto. (Antikainen, ym. 2000, 265–267.)

Ihminen puolustautuu omaa itseään ja pelkojaan vastaan. Mitä heikompi hänen itsetuntonsa on, sitä herkemmin hän joutuu suojautumaan ja sitä alkeellisempia defensessejä (puolustusmekanismeja) hän käyttää. Alkeellisilla defensesseillä tarkoitetaan ihmisen sisäisiä mekanismeja, jotka estävät yksilöä mieltämästä todellisuutta itsessään ja ympäristössään ja näkemästä omaa vastuullisuuttaan. Defenssit suojaavat vain hetkellisesti ahdistukselta, eivätkä johda sen syiden selvittelyyn. Tämän takia defensesien runsas käyttö kertoo häiriintyneisyydestä. (Kyyrönen, Mäenpää, Pohjanvirta 1986, 56.)

10 TUTKIMUKSEN VIIITEKEHYS JA TUTKIMUS TEHTÄVÄT

Tutkimuksemme on fenomenologinen tapaustutkimus, jossa tutkitaan oppilaiden kokemusten ja tutkijoiden havaintojen perusteella seikkailukasvatuksen käyttöä osana ryhmän toimintaa normaalissa koululuokassa, jossa on integroituna sosiaalisesti vaativia lapsia. Tutkimuksemme voidaan jakaa kolmeen vaiheeseen, joita ovat suunnittelu-, toteutus- ja arviointivaihe. Tutkimuksemme päätarkoitus oli järjestää seikkailullinen päivä erään jyvaskyläläisen koulun kaikille kuudennen luokan oppilaille. Vaatimuksena oli, että valitulla luokka-asteella tuli olla sosiaalisesti vaativia tai liikuntaan integroituja lapsia. Tutkimustehtävämme olivat:

- 1) Miten luokkaan integroidut oppilaat vaikuttavat ryhmän toimintaan seikkailukasvatusta toteutettaessa?
 - a) Miten toimintaan osallistuvat oppilaat kokevat ryhmän yhteistoiminnan?
 - b) Miten toiminnan ohjaajat kokevat ryhmien yhteistoiminnan?
- 2) Kuinka valitut seikkailulliset toimintakokemusmenetelmät toimivat tutkijoiden havaintojen ja lasten kokemusten perusteella?
 - a) Minkä tyyppiset toimintakokemusmenetelmät toimivat parhaiten ryhmän yhteistoiminnan näkökulmasta?

11 TUTKIMUKSEN METODISET VALINNAT

11.1 Laadullinen tutkimus

Tutkimuksemme on luonteeltaan kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen, ja se on luonteeltaan jatkuvaa kokonaistilanteen havainnointia ja kokonaisuuden rakenteen tutkimista. Tutkittavaa kohdetta on pyrittävä tarkastelemaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti, mikä edellyttää konkreettista, elävää ja yksityiskohtaista todellisuuden tutkimista eri näkökulmista sekä syy-seuraussuhteiden selvittämistä. Laadullisessa tutkimuksessa on olennaista uusien hypoteesien löytäminen sekä tutkittavan ilmiön perusluonteeseen ja ominaisuuksiin keskittyminen. Ilmiön olemassaolon todistaminen ei ole yhtä keskeistä, kuin sen selittäminen ja ymmärrettäväksi tekeminen. Laadullisessa tutkimuksessa tutkija ei määrää sitä, mikä on tärkeää, vaan tärkeät asiat nousevat esiin aineistosta. (Alasuutari 1994, 209; Hirsjärvi & Hurme 1985, 41; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 155; Åhlberg 1992, 27; Syrjälä, Syrjäläinen & Saari 1995, 13.)

11.2 Fenomenologinen tapaustutkimus

Fenomenologiassa tutkimisen kohteena ovat ihmisten kokemukset, tapaustutkimus on taasen yksi laadullisen tutkimuksen laji, jossa tutkijan mielenkiinto kohdistuu yksittäiseen tapaukseen tai pieneen joukkoon toisiinsa suhteessa olevia tapauksia. Nämä yhdistämällä saadaan tutkimus, joka kohdistuu tiettyyn ryhmään ihmisiä, jossa tutkitaan heidän suhdettaan omaan elämäntodellisuuteen. (Laine 2007, 28-29; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2005, 125.)

Tapaustutkimuksessa aineistoa kerätään useita valittuja metodeja käyttämällä. Tapaustutkimuksen pääasiallisimpia tietolähteitä ovat haastattelut, keskustelut ja havainnointi, joskin muutakin tutkimusaineistoa voidaan käyttää (Eskola & Suoranta 1998, 85). Näiden lisäksi tapaustutkimuksiin on olemassa kattava lista menetelmiä,

joissa on sekä hyviä, että huonoja puolia, mutta yksinään niitä ei voida pitää toisiaan hyödyllisempinä. Tämän vuoksi tapaustutkimuksen aineistonkeruussa on hyvä käyttää monipuolisesti mahdollisimman montaa menetelmää, kunhan kerättävä aineisto noudattaa tutkimuksen ongelman asettelua. (Yin 1994, 78 – 80.) Pyrimme tutkimuksessamme käyttämään useita aineistonkeruumenetelmiä kuten videomateriaalia, lasten kirjoitelmia ja omia havaintojamme, saadaksemme mahdollisimman kattavan aineiston kerättyä tutkimustehtävienne suunnassa. Fenomenologisesti kerätty aineisto on mahdollisimman vähän tutkittavaa ohjaileva ja varsinaista teoreettista viitekehystä ei aineiston hankinnassa käytetä (Laine 2007, 35)

Tapaustutkimuksessa itse tapaus käsittää jonkin rajallisen kokonaisuuden; se voi olla oppilas, opettaja, ryhmä, luokka, koulu tai yhteisö. Yhdessä tapauksessa voi olla useampia ihmisiä, mutta he eivät ole satunnainen otos perusjoukosta, vaan huolella valittu ryhmä, joka on rajattava muusta maailmasta ja kerrottava tapauksen valintakriteerit. (Syrjälä ym. 1994. 9–11.) Tutkimuksemme kohdejoukon valinta oli tärkeä vaihe tutkimuksemme onnistumisen kannalta. Valitsemamme luokat sisälsivät juuri sellaisia oppilaita, joita halusimme sisältyvän kohderyhmiimme. Pidimme tärkeänä myös sitä, että kaikki luokat tulivat samasta kouluyhteisöstä, jolloin luokkien toiminnan vertaileminen oli mielekkäämpää tutkimuksemme kannalta.

Tapaustutkimuksessa selvitetään, mitkä ovat tapauksen yksilölliset piirteet ja miten nämä piirteet vaikuttavat ympäröivään maailmaan. Tällä tavoin yksilöllinen tapaus voi kertoa jotain merkittävää laajemmasta kokonaisuudesta. Tapaustutkimus kohdistuu nykyhetkeen ja se tapahtuu todellisessa tilanteessa, jota tutkija ei voi keinotekoisesti järjestää. Se on yhtä aikaa kuvailevaa ja selittävää, jossa tutkittavan tapauksen menneisyyden tunteminen auttaa ymmärtämisessä. Taustalla on kuitenkin muistettava, että tapaustutkimus on aina vain rajallinen kokonaisuus ilmiöistä, joita pyritään kuvaamaan ja ymmärtämään. (Syrjälä, 1994, 11–16.) Monipuolinen aineistomme mahdollisti sen, että pystyimme löytämään seikkailupäivän ryhmätoiminnoista yksittäisiä tapauksia, jotka nousivat varsin tärkeiksi ryhmien toiminnan ymmärtämisen kannalta. Nämä huomiot oli mahdollista tehdä todellisessa seikkailutilanteessa, jossa tehtävärastit ja niiden toimivuus olivat tärkeässä osassa.

Tapaustutkimukselle tyypillisiä asioita ovat kokonaisvaltaisuus, monitieteisyys, luonnollisuus, vuorovaikutus ja arvosidonnaisuus. Kokonaisvaltaisuudella tarkoitetaan

tapaustutkimuksen konkreettista ja yksityiskohtaista todellisuuden kuvausta ja tulkintaa, jossa todellisuutta tarkastellaan kokonaisuutena useista eri näkökulmista. Monitieteisyys tarkoittaa sitä, että taustateoriat ja menetelmät voivat olla eri tieteiden teorioita ja kokemuksia. Luonnollisuus ja vuorovaikutus ovat tutkijan osallistumista tutkimukseen toimivana yksikkönä, joka tarkkailee ilmiötä luonnollisessa ympäristössä. Tätä kautta ilmenee tapaustutkimuksen arvosidonnaisuus, koska tutkija on mukana tutkimuksessa koko persoonallaan. Tällöin hänen arvomaailmansa vaikuttaa siihen näkemykseen, jonka hän luo tutkittavasta ilmiöstä. (Ahonen ym. 1994, 13–15.) Tutkijoiden arvomaailma on tässä tutkimuksessa tärkeässä roolissa. Molempien tutkijoiden aiemmat työkokemukset seikkailukasvatuksesta ja erityisryhmien liikunnasta ovat muovaamassa tämän tutkimuksen kulkua ja sen tuloksia. Vuorovaikutukseen tarkkailtavan ilmiön kanssa pyrimme sillä, että olimme molemmat aktiivisesti toteuttamassa ja tarkkailemassa seikkailupäivämme kulkua ja sen toimivuutta.

Tapaustutkimus voidaan nähdä lähestymistapana, jolla pyritään ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä monipuolisesti ja joustavasti. On hyvä pitää mielessä, että tämän tyylliselle tutkimukselle on miltei mahdotonta antaa tarkkaa määritelmää, koska se sallii useiden erilaisten menetelmien käytön. Tämän takia ei ole myöskään olemassa mitään yksiselitteistä, tapaustutkimukselle ominaista analyysimenetelmää. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 158 – 168.) Tutkimuksessamme tapaus koostuu tarkkaan valitusta koulusta, jonka kolmelle kuudennen luokka-asteen luokalle olimme sekä observoijina että ohjaajina. Tutkimuksessa käytämme myös kvantitatiivisia menetelmiä, joskin pääpaino on kvalitatiivisissa menetelmissä. Tutkittavaa ilmiötä tarkastelemme kokonaisvaltaisesti eri näkökulmista: opettaja ja ohjaajahaastatteluiden, videoiden ja oppilaiden kirjoitelmien sekä omien havaintojen pohjalta.

11.3 Hermeneutiikka ja esiymmärrys tutkittavasta aihealueesta

Fenomenologiseen tutkimukseen tulee hermeneuttinen ulottuvuus jos se nähdään tarpeelliseksi. Hermeneutiikalla tarkoitetaan yleisellä tasolla teoriaa ymmärtämisestä ja tulkinnasta. Siinä yritetään etsiä tulkinnalle sääntöjä, jotta pystyisimme erottamaan oikean tulkinnan väärästä. Moilanen & Rähä (2007, 52) kuvailevat hermeneutiikan

korostavan ennakkoluulojen rakentavaa merkitystä. Hermeneutiikassa tutkijan ei tarvitse vapautua ennakkoluuloistaan ja ne ovat myös välttämättömiä tulkinnan prosessille (emt., 52). Luontainen ymmärrys johdattaa meitä arkielämässä, hermeneuttisessa kirjallisuudessa sitä vastaa *esiymmärrys*. Tutkijalla tulee olla jonkinasteinen tuttuus tutkittavaan aiheeseen, koska merkityksien ymmärtäminen ei olisi muutoin mahdollista. Tutkijan tulee ymmärtää mitä tutkittavan sanat, lausahdukset, eleet ja ilmeet merkitsevät. Esiymmärrys on kaksitasoinen. Perustason esiymmärryksen muodostaa tutkittavan koettu elämä ja vasta toisella tasolla tapahtuu itse tutkimus, joka kohdistuu perustason. Tutkija pyrkii toisella tasolla reflektoinnin, tematisoinnin ja käsitteellistämisen avulla löytämään merkityksiä perustason ilmiöstä. (Laine 2007 31–33.) Tämän tutkimuksen toteuttajilla on aiempaa työ- ja opiskelukokemusta seikkailukasvatuksesta ja erityisryhmien liikunnasta. Nämä kokemukset ovat muokanneet tutkijoiden perustason esiymmärrystä tutkimuksen kohteena olevasta aihealueesta.

Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa tutkija pääsee vuoropuheluun aineistonsa kanssa. Hankittu aineisto ei avaudu tutkijalle ilman esiymmärrystä, syventymistä aineistoon ja esiymmärryksen korjaamista. Tästä prosessista käytetään fenomenologisessa tutkimuksessa nimeä ”hermeneuttinen kehä”. Kehän alussa tutkijalla on (1)esiymmärrys tutkimuskohteesta. (Laine 2007, 36–37) Ilman esiymmärrystä aiheesta, tutkimuksen tekeminen on mahdotonta. Ajatuksissa ollut esiymmärrys ohjaa meitä tulkintojen teossa, syventää ja täsmentää kysymyksenasettelua, mutta samalla se myös karsii entisiä näkökulmia. Uudet tutkimusongelmat ja kehittynyt esiymmärrys saavat tutkijan pohtimaan asiaa uudesta näkökulmasta ja hakemaan uudenlaisia merkityksiä. Tämän esiymmärryksen tiedostaminen tutkijalla on tärkeää, jotta tiedetään esiymmärryksen tai ennakkoluulojen vaikutus tutkimuksen kulkuun. (Moilanen & Rähä 2007, 50–51.) Hermeneuttisen kehän toisessa vaiheessa, (2) tulkinnassa, tutkija huomaa aineistosta kriittisen reflektion jälkeen asioita, jotka eivät näyttäneet aineistossa aiemmin. Tämän perusteella tutkija tekee itselleen (3) tulkintahypoteesin, jota hän koettelee (4) palatessaan aineistoon uudelleen. (Laine 2007, 37.)

11.3.1 Fenomenologinen näkökulma

Kuten jo aiemmin todettiin, fenomenologia on kokemuksen tutkimista, joka syntyy ihmisen ollessa vuorovaikutuksessa todellisuuden kanssa. Tähän liittyy ihmisen intentionaalinen suhde maailmaan, joka tarkoittaa, että kaikki merkitsee ihmiselle jotakin. Näistä merkityksistä syntyy fenomenologisen tutkimuksen varsinainen kohde. (Laine 2007, 29–30; Vilkka 2005, 136–137.) Merkityksistä rakentuvaa mieltä ei voida ymmärtää ilman, että tutkittava ilmaisee kokemuksensa jotenkin. Näitä kokemuksia ovat muun muassa havainnot, tunne-elämä, mielikuvat, uskomukset, mielipiteet, käsitykset ja arvostukset. (Latomaa 2005, 18–20). Kokemusten merkitykset eivät synny itsestään, vaan niihin vaikuttaa yhteisö jossa elämme. Ihminen kasvaa ja kasvatetaan tiettyyn kulttuuriin ja näin hänen koettu todellisuus on erilainen kuin toisessa kulttuurissa kasvaneen ihmisen, toisin sanoen asioilla on heille erilaiset merkitykset. (Laine 2007, 30.) Fenomenologia on siis kiinnostunut niistä tavoista, joilla tietoisuus ja merkitykset jäsentävät ulkomaailmaa, ja joiden olemassaolo on edellytys konkreettisille kokemuksille. Fenomenologisesti orientoitunut tutkija pyrkii ymmärtämään maailman sellaisena kuin tutkittavat sen ymmärtävät. (Hirsjärvi & Hurme 1980, 15; Perttula 1995, 7–8.) Tutkimuksessamme kohdejoukon kokemusmaailmaa pyritään tulkitsemaan lasten kirjoittamien kirjoitelmien, sekä toiminnasta kuvatun videomateriaalin avulla. Pystyäksemme ymmärtämään lasten kokemusmaailmaa, meidän on myös itse pyrittävä asettumaan tämän ikäisten lasten asemaan, jotta ymmärrämme paremmin heidän maailmaansa. Tässä uskoaksemme auttaa se seikka, että olemme meneillään olevien opintojemme aikana tavanneet samat oppilaat opetusharjoittelumme yhteydessä liikuntatunnilla ja tutustuneet heihin sitä kautta ennakkoon.

11.3.2 Tutkijoiden esiymmärrys aihealueesta

Tutkimuksen molemmat tekijät ovat aiemmalta koulutukseltaan Ammattikorkeakoulusta liikunnanohjaajaksi valmistuneita henkilöitä. Toinen tutkijoista on erikoistunut soveltavaan liikuntaan ja toinen luonto- ja elämysliikuntaan sekä seikkailukasvatukseen. Molemmat tutkijoista ovat tehneet töitä omilla aloillaan

aiempina vuosina, joten tutkittavan aihealueen tuntemus on saanut myös työelämälähtöistä kokemusta. Kummallakin tutkijalla oli myös hieman kokemusta erityisliikunnan ja seikkailukasvatuksen yhdistämisestä.

11.3.3 Esiymmärrys seikkailukasvatuksesta ja elämyspedagogiikasta

Seikkailukasvatus ja elämyspedagogiikka antavat mahdollisuuden käyttää mielikuvitusta opetuksessa. Opetustilanne on prosessi, jossa oppilaalle pyritään luomaan uusi ja jännittävä tilanne, jossa tehtävän onnistuminen ei ole täysin varmaa. Oppilas joutuu keksimään uusia toimintatapoja ja käyttämään omia ongelmanratkaisutaitojaan. Tämä tuo esiin oppilaassa persoonallisuuden piirteitä ja aitoja kokemuksia. Totutut roolit koulumaailmasta rikkoutuvat helposti jännittävässä tehtävässä, kun hiljaisesta oppilaasta tulee ryhmän johtaja, häirikköoppilas alkaakin yllättäen keskittyä tehtävään tai luokan johtaja joutuu myötäilijän rooliin. Seikkailukasvatus ja elämyspedagogiikka sitouttaa oppilaat normaaliopetusta tehokkaammin tehtävään, jolloin ryhmän jokaisesta jäsenestä on apua tehtävän suorittamiselle. Ryhmäläisten keskinäiset erot pienenevät, koska jokaisesta ryhmäläisestä tulee ryhmän toiminnalle tärkeä osa.

11.3.4 Esiymmärrys soveltavasta liikunnasta

Järjestettäessä soveltavaa liikuntaa erityisryhmille, periaatteessa mikä tahansa on mahdollista. Erityisryhmiin kuuluvat henkilöt ovat yleensä varsin avoimia ja valmiita kokeilemaan kaikenlaista liikuntaa. Mitä enemmän sovellettua liikuntaa lähdetään viemään kohti jännittävää ja erilaista liikuntaa, sitä paremmin liikuntaan osallistujat motivoituvat. Soveltavan liikunnan järjestämisessä turvallisuusnäkökohdat tulee ottaa tarkasti huomioon. Jotta liikuntaa pystytään järjestämään turvallisesti erityistä tukea tarvitseville henkilöille, kaikenlaisten apuvälineiden ja toteutusympäristöjen valinta on avainasemassa. Tällöin liikuntaa ohjaavan henkilön ammattitaito nousee suureen

arvoon. Sovelletun liikunnan toteuttaminen vaatii kekseliäisyyttä, rohkeutta ja siihen on suhtauduttava avoimin mielin periaatteella, kaikki on mahdollista.

Käytöshäiriöisten ja ryhmätyöskentelyn vaikeuksia omaaville lapsille on annettava riittävästi aikaa erilaisten tehtävien suorittamiseen. Liian suuria rajoituksia ja kieltoja ei tule asettaa jos lapsi ei täysin toimi annettujen ohjeiden mukaan. Jos tilanne on kuitenkin sellainen, että muun ryhmän toiminta vaikeutuu tai epäonnistuu täysin yhden osallistujan takia, on tilanteeseen hyvä puuttua jollakin tavalla. Käytöshäiriöiselle lapselle on pyrittävä antamaan mahdollisimman selkeät ohjeet tehtävästä, jota hän ryhtyy suorittamaan.

11.3.5 Esiymmärrys tulevasta seikkailusta

Tutkittavat ovat 11–12-vuotiaita normaaleja nuoria, jotka elävät murrosiän kynnyksellä. Suurin osa heistä asuu kaupungin omakotitaloalueella, jossa luonto ja harrastusmahdollisuudet ovat lähellä. Yleinen lasten ja nuorten huonontunut kunto voi näkyä seikkailupäivän aikana, koska päivä tulee olemaan lapsille myös fyysisesti vaativa. Lapset ovat tottuneet toimimaan ryhmissä, joihin on integroitu erilaisia lapsia. Lapset kokevat omat ryhmänsä tavallisiksi ryhmiksi, vain tuleva toiminta on erilaista ja jännittävää. Lasten motivoiminen seikkailuun ei todennäköisesti tule olemaan kovin vaikeaa, kunhan toiminta saadaan rivakasti käyntiin ja tekeminen on toimeliasta sekä mielenkiintoista. Tämä onnistunee hyvin, koska seikkailumme on suunniteltu tarkasti ja tehtävistä on rakennettu jännittäviä ja toimintaa sisältäviä.

11.4 Tutkimuksen validiteetti ja reliabiliteetti

Perusteluina laadullisen tutkimusotteen valintaan on olettamus, että saamme tutkimuskohteesta syvällisempää ja kiinnostavampaa tietoa havainnoimalla koko ryhmän toimintaa ja siihen liittyviä yksittäisiä tapahtumia seikkailun sisällä. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kriteerinä pidetään itse tutkijaa, ja siksi yhden sen heikkouksista on validiuden osoittaminen, koska tutkimusprosessin edetessä hänen

näkemyksensä ja tulkintansa muuttuvat. Lähtökohtana on tutkijan avoin subjektiviteetti ja sen myöntäminen, että tutkija on tutkimuksessa keskeinen työväline. (Grönfors, 1982, 173; Eskola & Suoranta 1998, 211; Kiviniemi, 1999.) Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkija ei ole täysin sidottu aineistoon vaan tutkijalla on analyysivaiheessa vapaat kädet puuttua mieleen tuleviin, tärkeäksi kokemiinsa asioihin (Mäkelä 1990, 45 – 46).

Paransimme tutkimuksemme reliabiliteettia triangulaatiolla. Tällä tarkoitetaan yksinkertaistettuna erilaisten aineistojen, menetelmien ja teorioiden käyttöä samassa tutkimuksessa. Sana triangulaatio tarkoittaa alkujaan kolmiomittausta eri pisteistä käsin ja ihmistieteisen tutkimuksen ollessa kyseessä sen voidaan ajatella kuvaavan tutkimista myös eri pisteistä tai lähtökohdista. Triangulaation käyttöä perustellaan tutkimuksen luotettavuusvirheen korjaamisella, koska yksittäinen tutkimusmenetelmä ei anna tietoa kuin yhdestä näkökulmasta. Eskola sekä Suoranta (1998, 69) lainaavat kirjassaan Denzin (1978) neljää eri tapaa trianguloida tutkimuksessa: aineisto-, tutkija-, teoria- ja menetelmätriangulaatio. (Eskola, Suoranta 1998, 69.)

Tutkimuksessamme on käytössä aineisto- ja tutkijatriangulaatio.

Aineistotriangulaatiossa yhdistellään erilaisia aineistoja samassa tutkimuksessa, kuten haastatteluja, lehtiartikkeleita, kuvanauhoituksia ja tilastotietoja. Tutkijatriangulaatiossa samaa ilmiötä tutkii useampi tutkija. Tämä vaatii tutkijoilta hyvää valmistelua, jotta eri näkemyksistä ja havainnoista päästään yksimielisyyteen. Aineistotriangulaation osalta tutkimuksessamme on käytössä kolmenlaista materiaalia: oppilaiden kirjoitelmat, toiminnan videomateriaali, ja opettajien sekä ohjaajien kommentit päivän kulusta. Tutkijatriangulaatio toteutuu kahdella tutkimuksemme tutkijalla. (Eskola, Suoranta 1998, 70.)

11.5 Aineiston käsittely ja analysointi

”Laadullinen analyysi koostuu kahdesta vaiheesta, havaintojen pelkistämisestä ja arvoituksen ratkaisemisesta. Tällaisen erottelun voi tehdä vain analyttisesti; käytännössä ne nivoutuvat aina toisiinsa” (Alasuutari 1993, 22). Myöskään

tutkimusongelma ei välttämättä ole täsmällisesti määriteltävissä tutkimuksen alussa (Eskola & Suoranta 1998, 34–36), jolloin Kiviniemen (1999) mukaan voidaankin puhua johtolangoista tai työhypoteeseista, joiden varassa tutkimusta viedään eteenpäin.

Laadullisen aineiston analyysin tarkoitus on luoda selkeyttä tutkittavaan asiaan ja samalla tuottaa siitä uutta tietoa. Analyysillä pyritään tiivistämään aineisto kadottamatta kuitenkaan sen sisältämää informaatiota. Näin tarkoituksena on informaatioarvon kasvattaminen luomalla hajanaisesta aineistosta selkeämpää. (Eskola & Suoranta 1998, 138.) Laadullista analyysia on verrattu munakkaan tekoon, jossa ainesosina käytetään kuvailua, luokittelua ja yhdistelyä. Tässä vertailussa analyysi on tiedon pilkkomista osiin, jotka sitten yhdistetään ja lopputulos on ”jotakin täysin erilaista verrattuna siihen, josta aloitimme”. (Dey 1996, 30.)

Tutkimusaineistona käytettävä kirjallinen materiaali voidaan jakaa kahteen luokkaan, yksityisiin ja joukkotiedotuksen tuotteisiin. Yksityisillä menetelmillä voidaan tarkoittaa esimerkiksi esseen kirjoitusta. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 73, 86.) Kirjoitelmissa tutkittavat oppilaat voivat yksilöllisesti kirjoittaa omista tuntemuksistaan ja kokemuksistaan. Aineiden kirjoittaminen on luova prosessi, joka syntyy elämyksellisen ilmaisun pohjalta. (Lonka 1987, 165.)

Lähestymme tutkimusongelmaamme laadullisin menetelmin, ja aineiston keruussa käytämme observointia, opettajien ja seikkailupäivän apuohjaajien haastatteluita sekä oppilaiden kirjoitelmia. Observoitavaa videomateriaalia on useita tunteja, jossa on mukana myös vetäjien vapaamuotoiset haastattelut ja fiilikset päivästä. Kirjoitelmia ”Kokemukseni seikkailupäivästä” on 56 kappaletta, joiden pituus vaihtelee taitellusta lennokista sekä kahden lauseen mittaisesta kirjoitelmasta aina tiiviiseen kahden sivun mittaiseen kirjoitelmaan. (LIITE 2.)

Aloitimme aineiston läpikäymisen kuusi viikkoa aineiston keruun jälkeen selailemalla kirjoitelmia, muistelemalla tutkimuspäivien kulkua ja lukemalla heti seikkailupäivän jälkeen tehtyjä huomioita päivästä, sekä katsomalla pieniä videopätkiä seikkailurasteista. Tällä saimme kuvan siitä mistä aineistomme loppujen lopuksi koostuisi. Varsinaisen aineiston purkamisen aloitimme kirjoitelmien läpikäymisellä, joita luimme useaan kertaan tekemättä kuitenkaan vielä muistiinpanoja. Seuraavassa vaiheessa poimimme määrällisiä asioita, jotka toistuivat useimmissa kirjoitelmissa.

Tässä erittelimme kirjoitelmissa mainitut eri toiminnot sekä lokeroimme ne positiivisia tai negatiivisia tunteita herättäneisiin toimintoihin. Laadulliseen aineistoon voi soveltaa myös määrällistä analyysiä, joka alkeellisimmillaan on tuotosten pituuksien laskemista, luokittelemista erilaisten tekijöiden mukaan (Eskola & Suoranta 1998, 165 - 166). Tutkimuksemme analyysiprosessi on esitetty taulukossa 2.

Esiymmärrys tutkittavasta aiheesta
1. teoreettinen sisäistäminen (kirjallisuus)
2. esiymmärrys tutkittavasta kohteesta ja aineistosta (mielikuva aineistosta ja kuinka lähestyä sitä?)
3. aineiston kvantifioiminen (esille nousseiden asioiden karkea määrällistäminen)
4. aineiston luokittelu (teemoittelu)
5. viitekehyksen tarkentaminen
6. ristiinvalidointi
7. johtopäätökset ja tulkinta
8. uusi esiymmärrys tutkimuskohteesta ja aineistosta
9. tarkentuneet johtopäätökset ja tulkinta

Taulukko 2. Tutkimuksen analyysiprosessi

11.6 Tutkimuskohde ja aineiston keruu

Valitsimme tutkimukseemme Keski-Suomessa sijaitsevan noin 400 oppilaan koulun kaikki kuudesluokkalaiset. Vaatimuksena valitulle luokka-asteelle oli, että heidän joukossaan tuli olla liikuntaan integroituja, sosiaalisia ongelmia, sekä käytöshäiriöitä omaavia oppilaita. Toisena vaatimuksena valitulle kohteelle oli 10–13 -vuoden ikä, jolloin ryhmässä toimiminen lähes samanikäisten lasten kesken olisi oletettavasti toimivampaa. Valitussa koulussa oli kolme kuudetta luokkaa ja kaiken kaikkiaan oppilaita seikkailupäivässä kävi 56 kappaletta. Näistä yhdessä luokassa oli liikuntaan integroitu käytöshäiriöinen oppilas, sekä kaksi integroimatonta käytöshäiriöistä kärsivää oppilasta. Toisessa luokassa oli myös kaksi integroimatonta sosiaalisista ongelmista ja keskittymiskyvyn puutteesta kärsivää oppilasta ja kolmas luokka oli niin sanottu normaaliluokka. Luokissa ei ollut yhtään liikuntarajoitteista oppilasta.

Keräsimme tutkimusaineistomme seikkailutuokiosta, joka kesti jokaisen luokan kohdalla noin kolme tuntia. Observoimme päivän tapahtumia osallistuen itse

toimintaan, sekä kuvaamalla videomateriaalia seikkailutoiminnoista. Tämän lisäksi haastattelimme apuohjaajiamme tapahtuman jälkeen, ja jokainen seikkailupäivään osallistunut oppilas kirjoitti vapaan kirjoitelman kokemuksistaan otsikolla ”Kokemukseni seikkailupäivästä”. Myös luokkien opettajat toimittivat meille kirjallisesti omat havaintonsa seikkailupäivästä. Kuvasimme jokaisen ryhmän toiminnan eräällä yhteistoiminnallisuutta vaatineella toimintapisteellä, jotta saimme jokaisen ryhmän ja jokaisen oppilaan toiminnan tallennettua tällä kyseisellä pisteellä. Apuohjaajilla oli lisäksi videokameroita, joiden avulla saimme materiaalia ryhmä- ja yksilötoimintojen kannalta keskeisistä tapahtumista myös muilta toimintapisteiltä. Yhden ryhmän mukana kulki kuvaaja koko kolmetuntisen seikkailun ajan. Tästä nauhoitteesta selviää kaikkien toimintapisteiden kokonaisuus.

Tutkimuskohteena olleet luokat olivat kyseisen lukuvuoden ajan siirrettynä toisen koulun tiloihin oman koulunsa peruskorjauksesta johtuen. He olivat opiskelleet viisi aiempaa vuotta koulussa, joka sijaitsi luonnonläheisessä ympäristössä. Varsinaisesta seikkailukasvatuksesta oppilailla ei ollut kokemusta, mutta koulun hyvästä sijainnista johtuen opetuksessa on käytetty aiemmin seikkailullisia elementtejä. Oppilaat olivat myös käyneet viiden päivän mittaisessa leirikoulussa edellisenä vuonna.

12 TOIMINTAKOKEMUKSELLINEN SEIKKAILUPÄIVÄ

Toimintakokemusmenetelmät ovat yleisesti ryhmän toimintaedellytyksiä parantavia ja tukevia harjoitteita. Näillä menetelmillä pyritään turvallisen ryhmän rakentamiseen ja elämisen taitojen oppimiseen. Toimintakokemusmenetelmissä lähdetään liikkeelle ryhmän jäsenten kokemuksista, jonka metodiikassa painottuu mielekkyys ja yllätyksellisyys. Harjoitteiden tavoitteita ei kerrota osallistujille kovin tarkasti, jotta kokemuksesta saadaan aito tilanne. Aalto (2000, 151) mainitseekin liian tarkan ennako-ohjeistuksen käynnistävän osallistujassa itseään analysoivan prosessin, joka ei ole lopputuloksen kannalta myönteinen. Harjoitteita seuraa purku- ja prosessointivaihe, joiden tarkoituksena on käsitellä syntyneet tunteet ja purkaa ne säädetyissä oloissa. Se tarkoittaa käsiteltyjen kokemusten siirtämistä käytännön arkipäivän elämään. (emt., 151.)

Toimintakokemuksen osana on usein yhteistoimintaharjoituksia, jotka ovat erikokoisille ryhmille tarkoitettuja toiminnallisia harjoituksia. Niiden tarkoitus on lisätä keskinäistä tuntemista, ryhmän roolien muodostumista, kasvattaa luottamusta ja turvallisuutta ryhmässä sekä antaa mahdollisuuden tarkkailla ryhmän toimivuutta tai konfliktialttiutta. (Aalto 1994, 79).

Tutkimuksemme kohderyhmä osallistui yhteistoiminnallisia ja yksilöllisiä taitoja vaativaan seikkailupäivään, jonka purku- ja prosessointivaihe toteutettiin jälkikäteen kirjoitelmalla. Tutkimuksemme kohdistui kahtena päivänä 9-10.10.2008 Jyväskylän Laajavuoren maastossa järjestettyyn seikkailupäivään. Ensimmäisenä päivänä seikkailemassa kävi kaksi luokkaa ja toisena päivänä yksi. Oppilaat saapuivat Laajavuoreen yhteiskuljetuksella linja-autolla. Laajavuoren parkkipaikalta he siirtyivät yhtenä ryhmänä seikkailun aloituspaikalle laskettelurinteen puoliväliin. Päivän teemana seikkailussa oli aarteenetsintä, joka sisälsi neljä toimintakokemuksellista, noin 30 minuuttia kestävästä kokonaisuudesta. Seikkailun aikana ryhmät etsivät vihjeitä, joita heidän oli mahdollista löytää metsästä, sekä toimintapisteiltä tehtävien suorittamisen aikana. Kaikista löytyneistä vihjeistä oppilaille selviäisi aarrekartan sijainti, joka puolestaan opastaisi heidät aarteen luokse. Tavoitteena kaikissa toiminnoissa oli ryhmän omatoimisuus. Ennen toiminnan aloittamista ryhmät saivat etukäteistietoa

ainoastaan turvallisuuteen liittyvistä asioista ja siitä, että heidän tulisi selvittää ongelmat ryhmänä, ilman apuohjaajan apua. Reitti oli merkitty maastoon pienillä narunpätkillä, joita seuraamalla ryhmä löysi seuraavalle toimintapisteelle. Toimintapisteillä oli kirjalliset ohjeet, jotka ryhmäläisten tuli lukea ääneen ennen toiminnan aloittamista.

12.1 Seikkailupäivän toiminnot ja perustelut

Tutkimuksessamme pyrimme selvittämään, kuinka liikuntaan integroidut, sosiaalisia ongelmia ja käytöshäiriöitä omaavat oppilaat vaikuttavat ryhmän toimintaan seikkailullisissa toiminnoissa. Jauhiainen ja Eskola mainitsevat (1993, 13) ryhmäilmion aineksiksi osallistujien yksilöllisen toiminnan, ympäristön vaikutukset ja ryhmädynamiikan. Eri pisteille pyrimme valitsemaan toimintoja joissa pääsisimme näkemään sekä yksilötoimintaa, että ryhmätoimintaa. Ympäristön vaikutukset pyrimme vakauttamaan pitämällä toiminnot ajallisesti saman kestoisina ja samassa järjestyksessä, sekä ohjeistamaan ryhmät samalla tavalla. Kaikissa toimintapisteissä pyrimme varmistamaan osallistujien psyykkisen, sosiaalisen ja fyysisen turvallisuuden.

Jättiläisen palapeli

Ryhmän tehtävänä oli kerätä vihjelappuja sekä palapelin palasia rajatun alueen sisäpuolella olevien vanteiden sisältä. Koko ryhmän tuli kulkea alueen läpi vanteesta toiseen, rakentaen kahdesta puisesta laudasta sillan aina kahden vanteen väliin. Ryhmän liikkumista oli rajoitettu siten, että alueen sisäpuolella olevissa vanteissa sai olla kerrallaan vain kaksi henkilöä. Myös laudan päällä kulkemista oli rajoitettu siten, että vain yksi henkilö kerrallaan sai olla laudan päällä. Kun koko ryhmä oli kulkenut alueen yli ja kerännyt kaikki palapelin palaset, sai ryhmä aloittaa palapelin kokoamisen. Palapelin onnistunut kokoaminen paljasti ryhmälle jättiläisen lempiharrastuksen, joka tässä tapauksessa oli saunominen.

Jättiläisen palapelissä yhdistimme kaksi hyväksi havaittua yhteistoiminnallisuutta vaativaa harjoitetta, juoksuhiikkaa- sekä jättiläisen palapeliharjoitteen (Aalto 2000, 290, 301.) Tässä harjoitteessa oli mahdollista seurata ryhmän ja yksilöiden sitoutumista

hankalaan tehtävään, joka sijaitsi pienellä alueella. Tämän harjoitteen hyvä puoli oli myös se, että tässä pystyi eri variaatioin soveltamaan harjoitteen meidän tutkimukseemme sopivaksi. Harjoitteen muut teemat yhteistoiminnallisuuden lisäksi olivat suunnittelu, luovuus, vastuu ryhmästä ja muiden ryhmäläisten huomioiminen. Harjoitetta ei ollut mahdollista suorittaa yksilönä, vaan onnistunut suoritus vaati kaikkien osallistumista. Tässä toiminnossa yhdistyi parhaiten kaikki ne seikat, joilla alun perin oletimme olevan eniten annettavaa tutkimuksellemme. Tästä syystä videoimme jokaisen ryhmän toiminnan tällä toimintapisteellä.

Sokkorata, Jättiläisen keinu ja Apinarata

Tämän kokonaisuuden ensimmäisenä osiona oli maastoon, useiden puiden väliin viritetty 50 metriä pitkä köysi, josta kiinni pitäen ryhmän tuli kulkea sokkona köyden toiseen päähän. Jättiläisen keinu oli suuri kuorma-auton renkaasta tehty keinu, jolla ryhmän tuli päästä yksitellen kuvitellun joen yli. Apinarata oli yksinkertainen roikkuvista auton renkaista tehty rata, joka tuli kiipeillä päästä päähän.

Sokko- ja apinarata oli mahdollista suorittaa yksilönä. Tämän osion tarkoitus oli tarkkailla sitä, kuinka oppilaat aktivoituvat ryhmätyöhön jos siihen ei ole välttämättä tarvetta. Hypoteesina oli, että tällä osiolla sosiaalisesti vaativat henkilöt pyrkivät suorittamaan toiminnot yksilöinä ilman kontaktia ryhmään. Jättiläisen keinussa osallistujien oli mahdollista toimia ryhmänä tilanteessa, jossa joen jo ylittäneet henkilöt pystyivät auttamaan muita ylittäjiä, helpottaen näin huomattavasti koko ryhmän etenemistä. Tehtävä oli tosin myös mahdollista suorittaa lennokkaalla hypyllä keinusta ilman avustamista ja ryhmätyötä. Tätä ei kuitenkaan kerrottu osallistujille.

Suunnistus

Suunnistusrastilla oli jokaiselle ryhmän jäsenelle tarjolla oma kompassi. Ryhmälle annettiin yhdellä lapulla viisi vihjettä. Yksi vihje sisälsi kompassisuunnan ja metrimäärän, joiden avulla ryhmä löytäisi paikkaan, jossa heille oli tarjolla erilaisia tehtäviä. Tehtävät sisälsivät muun muassa puun pituuden ja ympärysmitan arviointia,

sekä erilaisten kasvilajien tunnistamista. Tehtävät oli valittu siten, että ne olivat oppilaille tuttuja biologian ja maantiedon tunneilta.

Ideana *suunnistusrastilla* oli sitouttaa osallistujat toimimaan ryhmänä vaativassa tehtävässä, jossa mahdollisimman monen ryhmäläisen panosta tarvitaan tehtävän eri osa-alueilla. Ryhmän toimintaa helpotti suuresti, jos ryhmän jäsenet osasivat ottaa sopivan roolin itselleen omien vahvuuksiensa perusteella. Erilaisia rooleja tässä tehtävässä olivat suunnistaja (kompassin avulla), matkan mittaaja (askelparit), kirjuri sekä maantiedon ja biologian osa-alueita tunteva henkilö. Eri rooleista huolimatta, ryhmän tuli liikkua tehtävässä yhdessä ja ratkoa ongelmia yhteistyöllä.

Hämähäkin seitti, Köysirata ja Noidankehä

Hämähäkin seittinä toimi useita kymmeniä metrejä köyttä, joka oli viritetty useiden puiden väliin hämähäkin seitin muotoon. Seitin läpi tuli ryömiä ilman kosketuksia köysiin. Seitin sisällä oli vihjelappuja aarteen löytymistä varten, joita oppilaiden tuli tarkkailla.

Köysirata oli rakennettu kahdesta puiden väliin viritettyä köydestä (ylä- ja alaköysi), joiden avulla seikkailijat ylittivät puron.

Noidankehässä ryhmäläisiltä odotettiin jälleen yhteistyötä. Rajatun alueen sisäpuolelle oli viety useita vihjeitä roikkumaan risuista ja oksista. Vihjeet oli sijoitettu niin, ettei niitä ollut mahdollista nähdä suoraan alueen ulkopuolelta. Alueen sisäpuolelle sai mennä vain yksi henkilö kerrallaan ja hänellä tuli olla sokkoliina päässä. Muiden ryhmän jäsenten oli määrä ohjeistaa sokkona kulkevaa henkilöä vihjeen luo. Vihjeen luo päästyään sokko näytti vihjettä alueen ulkopuolella oleville ryhmäläisille siten, että he saivat kirjoitettua vihjeen itselleen ylös.

Hämähäkin seitissä ryhmä oli ohjeistettu siten, ettei seitteihin saanut koskea. Tässä katsottiin kuinka yksilö haluaa noudattaa sääntöjä ja kuinka ryhmä reagoi sääntöjen rikkomiseen tai noudattamiseen. *Köysirata* oli jännittävä pienen puron ylitys, jossa saimme mahdollisuuden tarkkailla muun ryhmän reaktioita (esim. kannustus) yksilön suorittaessa tehtävää. Tässä tehtävässä katsottiin myös sitä kuinka ryhmä ja yksilöt reagoivat tehtävän suorittamatta jättämiseen.

Noidankehässä ryhmäläisten tuli ohjeistaa toisiaan, jotta he löytäisivät tarvitsemansa vihjeet. Tässä tehtävässä tarkkailimme esimerkiksi sitä, kuinka turvalliseksi yksilö tuntee olonsa ryhmässä siinä suhteessa, että luottaako hän muiden ryhmäläisten ohjeisiin.

Aartenetsintä

Kun ryhmä oli kiertänyt kaikki toimintakokonaisuudet ja löytänyt kaikki vihjeet, heillä oli mahdollisuus selvittää vihjeiden avulla aarrekartan sijainti laskettelurinteestä. Aarrekartan avulla heille selvisi varsinaisen aarteen sijainti. Jokaisen ryhmän aarre oli sijoitettu eri paikkaan. Tällä haluttiin välttää se, ettei aarteen löytymisestä tulisi kilpailua ja jokaisella ryhmällä olisi mahdollisuus yhdessä löytää oma aarteensa. Itse aarteen löytäminen vaati suunnistustaitoja, koska karttana oli normaali 1:5 000 karttalehti alueesta. Aarteena seikkailijoille oli pillimehut sekä karamelliaski, jotka ryhmän tuli jakaa jokaiselle ryhmän jäsenelle.

Viimeisen vaiheen oli tarkoitus koota ryhmä yhteen ja päättää päivä helppoon ja positiivisia tunteita herättävään toimintaan. Saimme myös mahdollisuuden tarkkailla ryhmiä tilanteessa, jossa jotain yksilölle mielekästä on jaettava koko ryhmän kesken.

13 TUTKIMUSTULOKSET

Esitämme tulososiossa suoria lainauksia lasten, sekä heidän opettajiensa kirjoitelmista. Tekstit ovat sanasta sanaan lasten ja opettajien suusta, ja ne on merkitty lainausmerkkeihin. Lainauksen perässä on omat merkintämme mistä luokasta ja ryhmästä lapsi oli, nämä oli merkitty kirjaimilla A, B ja C. Sukupuoli on merkitty kirjaimilla T=tyttö ja P=poika. Kirjoitelmista vaihdoimme nimet järjestysnumeroiksi, joilla saimme lapsien anonymiteetin säilymään ja pystyimme palaamaan itse oikeaan kirjoitelmaan ja henkilöön. Näin esimerkiksi ”C 15 T” tarkoittaa tyttöä C-luokalta, jolla oli kirjoitelma numero 15.

13.1 Lasten yleisiä kokemuksia seikkailun alla

Ennen seikkailun alkua kävimme tutustumassa kouluun, josta lapset tulisivat seikkailemaan kanssamme. Käyntimme aikana lapset olivat omissa luokissaan ja oppitunti oli käynnissä, meidän sopiessa käytännön asioista heidän opettajiensa kanssa. Luokan ovet olivat auki ja huomasimme lasten kurkkivan ahkerasti meidän suuntaamme. He olivat selvästi kiinnostuneita meistä, tulevan seikkailun järjestäjistä.

Kuten jo kirjallisuudessa mainitsimme, seikkailukasvatuksen keskeiseksi päämääräksi kuuluu Clarcken (1998, 73) sanoin ihmisen asettamisen niin uuteen ja haastavaan tilanteeseen, että automaattiseksi muuttuneet toimintatavat ja roolit eivät siinä toimikaan odotetulla tavalla. Siksi olikin tutkimuksemme kannalta positiivista, ettemme kertoneet lapsille enakkoon mitään tulevasta seikkailusta. Jännitys oli selvästi havaittavissa, kun oppilaat saapuivat Laajavuoreen. Bussimatkan aikana oppilaat olivat puhuneet tulevasta toiminnasta ja arvuutelleet mitä tuleman pitää. Heidän omat opettajansa olivat kertoneet lapsille ainoastaan, että edessä olisi seikkailupäivä, ja jokaisen tulisi pukeutua sen mukaisesti. Lasten kirjoitelmissa näkyi selvästi epätietoisuuden ja jännityksen tunteet, joka osalla osallistujista oli heidän saapuessaan seikkailupäivänä paikalle. Tämän oli huomannut myös yksi luokan opettajista.

” Sinne tullessaan osa oppilaista varmasti suhtautui hiukan varauksellakin tulevaan ”koitokseen”, mutta jälkikäteen kaikki pitivät päivää onnistuneena ja mukavana.”
(Opettaja)

Toiminnan aloittaminen oli jännitystä laukaiseva tekijä. Lasten varauksellisuus näkyi niin videomateriaalissa kuin kirjoitelmissa, jossa jokaisella ryhmällä ensimmäinen toimintapiste oli tunnustelua siitä, mitä tuleman pitää. Seikkailutoiminnassa on perusteltua siirtyä mahdollisimman nopeasti toiminnan pariin. Kaikki ylimääräinen odottelu saattaa latistaa osallistujien tunnelmaa, jolloin seikkailu ei ole enää niin kiehtova kokemus.

”Kun pääsimme laajavuoreen, lähdimme odottavan ohjaajan matkaan. Nousimme rinnettä ylös ja mietin mitäköhän menemme tekemään kun kerrottiin varoitus liukastumisesta ja kuulimme ohjaajien nimet, Kirsi, Pätkä Jussi ja Pitkä Jussi, ajattelin että homma on todella tyhmää. Kun lähdimme kävelemään metsään ja kun minä näin pienet valkoiset narut, ajattelin että rämmimme ja suunnistamme metsässä. Mutta kun ”hämähäkin seitti” temppu ensimmäisenä tuli, mielialani koheni ja aloin innostua retkestä laajavuoreen.” (B 8 T)

”Kun menin aamulla kouluun, olin jännittynyt, mutta ensimmäisen rastin jälkeen rentouduin” (B 2 T)

Kirjoitelmista, videomateriaalista ja päivän havaintojen perusteella emme löytäneet kokemuksista toiminnan alla mitään viitteitä siitä, että sosiaalisesti vaativat oppilaat olisivat kokeneet aloituksen eri tavalla kuin muut. Myöskään siitä, että muut olisivat kokeneet sosiaalisesti vaativat oppilaat toiminnan alla maininnan arvoisesti, ei ole viitteitä. Linja-automatkalta Laajavuoreen meillä ei ole videomateriaalia ja kirjoitelman ohjeistuksessa ei erikseen mainittu seikkailupäivää edeltävän toiminnan kirjoittamisesta, joten tästä emme voi tehdä johtopäätöksiä, vaikka moni oli kirjoitelmassaan linja-automatkan maininnutkin.

Pienenä pelkona meillä oli tutkimuksen luotettavuuden ja seikkailullisen uuden kokemuksen kannalta se, että seuraavan päivän ryhmä saa tietää millainen päivä oli ollut aiemmilla ryhmillä. Painotimme seikkailuun jo osallistuneille, etteivät he pilaisi seuraavan ryhmän jännitystä kertomalla muille oppilaille mitä he olivat seikkailussa

tehneet. Tämän he näyttivät uskoneen, sillä toisen päivän ryhmällä ei ollut kovin suuria ennakko-odotuksia seikkailun suhteen.

”Kun ope kertoi, että menisimme perjantaina seikkailemaan, ajattelin että edessä olisi tylsää metsässä rämpimistä, mutta kun lähdettiin matkaan olo oli jo paljon parempi. Päivä oli haasteellinen ja yllätyksiä täynnä ja kaikki saivat liikuntaa” A19 T

”Radalla oli hauskaa, jännittävää ja liikunnallista, seikkailu oli rakennettu leikkimielisesti ja se teki siitä jännittävän” A 1 T

Seikkailutoiminnassa tulee pyrkiä yllätyksellisyyden säilyttämiseen. Mitä vähemmän seikkailutoimintaan osallistujat tietävät tulevasta, sitä enemmän heidän on mahdollista kokea uusia ja jännittäviä asioita.

13.2 Lasten kokemuksia oman ryhmän toiminnasta

Lasten kirjoitelmat paljastivat, kuinka positiivisesti lapset suhtautuivat oman ryhmänsä toimintaan seikkailun eri toiminnoissa. Lapsille kerrottiin seikkailun alussa, että he liikkuisivat seikkailussa niissä ryhmissä, jotka he olivat tehneet koulussa muutamaa päivää aiemmin. Ryhmien muodostaminen muutamaa päivää ennen oli antanut lapsille aikaa totuttautua ryhmässä toimimisen ajatukseen. Näin ollen he osasivat kertoa kirjoitelmissaan oman ryhmänsä toiminnasta.

”Toimimme hyvin ryhmänä ja autoimme toisiamme hyvin, eli kivaa oli ja hyvä kokemus” C 19 T

Myös toinen tyttö B-ryhmästä kuvaa kirjoitelmassaan ryhmätoimintaa positiiviseen sävyyn.

”Sokkoradassa oli jännittävää seurata narua, se oli lempipaikkani, siellä autettiin toisia, siinä tarvittiin luottamusta ja yhteishenkeä” B 11 T

Ryhmien muodostaminen onärkevintä suorittaa ajallisesti reilusti ennen seikkailutoiminnan aloittamista, jos se vain suinkin on mahdollista. Näin edesautetaan

ryhmän mahdollisuuksia tehtävien onnistumisen suhteen. Tämä pätee sellaisten ryhmien kohdalla jossa lapset tuntevat entuudestaan toisensa (koululuokat), mutta varsinkin niiden ryhmien kohdalla, jossa lapset ovat toisilleen entuudestaan tuntemattomia (esim. leirikoulut).

Kokljuschkin (2000, 42) mainitsee seikkailutoiminnan olevan luonteeltaan yhteistoiminnallista. Tämä tarkoittaa sitä, että ryhmän selviytyminen annetusta tehtävästä vaatii kaikkien ryhmän jäsenten yhteistyötä. Kaikkien seikkailupäivään osallistuneiden lasten yhteistyötaidot eivät kuitenkaan olleet kovin hyvällä tasolla. Ryhmissä, joissa oli sosiaalisilta taidoiltaan heikkoja lapsia, havaittiin videoiden ja kirjoitelmien perusteella keskittymiskyvyn puutetta annettuun tehtävään. Liikuntaan integroitu poika B13, kommentoi kirjoitelmaansa:

”Siellä oli muuten ihan kivaa, paitsi meidän ryhmässä kaikki tytöt ja poika (B15) alko valittaa, jos oli metrin edellä tai oli toisen kerran ensimmäisenä tehtävällä.”

Videomateriaalista ja ohjaajan kommenteista selviää, että poika B13 oli yrittänyt mennä jokaiselle tehtävälle ensimmäisenä. Hän oli yrittänyt ratkaista tehtäviä yksin ennen muita ja ei ollut aluksi totellut muiden ryhmäläisten kehotuksia toimia ryhmänä. Tyttö B-ryhmästä kommentoi videolla B13 pojalle.

”Et sinä voi mennä aina yksin ensimmäisenä, sinun pitää odottaa meitä muita!”

Myös kirjoitelmasta havaitaan ongelma, jonka poika B15 oli kirjoittanut liikuntaan integroidusta B13 pojasta.

”Ryhmäkään ei ollut ainakaan yhden oppilaan kohdalla oikeen mieleen” B 15 P

Vaikka liikuntaan integroitu lapsi koki seikkailupäivän kirjoitelman mukaan kivana, hän ei päässyt ryhmän toimintaan kunnolla mukaan, vaikka sitä välillä yrittikin. Jauhianen & Eskola (1993, 106) puhuvat ryhmäpaineen kasautumisesta, joka johtaa ryhmästä irrottautumiseen. Videolta huomataan, kuinka poika B13 nautti tehtävien suorittamisesta kovalla vauhdilla. Saatuaan tarpeeksi negatiivista palautetta jokaiselta muulta ryhmäläiseltä, hän erkani ryhmästä ja alkoi alisuoriutumaan jokaisesta tehtävästä tullen viimeisenä.

Vastaavanlaisia havaintoja saimme myös toisesta ryhmästä, jossa oli sosiaalisesti vaativa lapsi ryhmäläisenä. Yhteistoiminnallisuutta vaativassa Jättiläisen palapelissä havaitsimme videolta, kuinka toisen B-ryhmän sosiaalisesti vaativa lapsi ei malttanut lukea ohjeita, eikä odottaa kaikkien ryhmän jäsenten yhteistyötä. Tehtävä epäonnistui hänen takiaan siten, ettei ryhmä suorittanut tehtävää oikein vaan jatkoi virheellisesti ohjaajan kommentteista huolimatta. Kun lapsi oli ymmärtänyt tehneensä tehtävän väärin, hän alkoi alisuoriutumaan ja lopetti vähäistenkin ohjeiden noudattamisen. Tämän ryhmän osalta on mielenkiintoista huomata, ettei kirjoitelmissa ole minkäänlaista mainintaa ryhmätoiminnan heikkoudesta tai siitä, että tehtävä epäonnistui yhden osallistujan hätiköinnin takia.

Ryhmiiin integroidut sosiaalisia ongelmia ja käytöshäiriöitä omaavat lapset pyrkivät hyvin usein kiirehtimään yhteistoiminnallisissa tehtävissä, jolloin ryhmän toiminta epäonnistui tai vaikeutui huomattavasti. Jotta tehtävärastit olisivat toimineet paremmin, ryhmälle olisi pitänyt osoittaa parin minuutin pakollinen suunnittelu-aika ennen toiminnan aloittamista. Näin hätäily olisi saatu todennäköisesti vähenemään.

Yleiskuva seikkailupäivästä tehtyjen havaintojen ja videomateriaalin perusteella on, että lapsilla on ollut hauskaa. Naurua sekä iloisia ilmeitä on nähtävissä joka ryhmässä. Ryhmätoiminnassa olleita puutteita ei kuitenkaan pääsääntöisesti koettu negatiivisena vaan ne oli rähty positiivisessa valossa, kuten tässä B-ryhmän eräs tyttö mainitsee hänen ryhmänsä soveltamista ohjeista.

”Palapelin palojen keräämisessä käytimme taktiikkaa ja yhteistyöllä saimme palat kerättyä” B 8 T

13.3 Lasten kokemuksia seikkailusta ja turvallisuudesta ryhmässä

Ryhmässä toimiminen oli osalle lapsista turvallisuuden tunnetta lisäävä tekijä, oman ryhmän jäsenenä oli helppo luottaa jännittävässä paikassa. Turvallinen ryhmä on lasten ja nuorten kanssa toimimisessa tärkein instrumentti. Jos turvaton ja pelkäävä nuori, joka oirehtii häiritsevästi käyttäytymällä, pääsee turvalliseen ryhmään, hän rakentaa itselleen suojaa tulevaisuuttaan varten. (Aalto 2000, 24.) Turvallisuuden tunnetta lisäsi myös se,

että lapset tiesivät kavereiden suorittavan samat tehtävät. Tämä varmasti myös rohkaisi osaa lapsista suorittamaan joitakin tehtäviä.

”En oikein tiennyt osaanko mennä rengasradalla, mutta kun huomasin muidenkin onnistuvan siinä, uskalsin itsekin yrittää enemmän” A 7 P

Eräs toinen tyttö B-ryhmästä koki turvallisuuden tunnetta ryhmänsä ohjeistuksesta.

”Sokkona narua pitkin oli kiva mennä, en pelännyt että törmään koska kaverit opastivat minua” B 6 T

Näiden kommenttien perusteella voidaan tehdä se tulkinta, että toiminnan onnistumiselle on tärkeää, että ryhmän jäsenet tuntevat toisensa ennakolta. Jos lapset olisivat olleet aivan vieraita toisilleen, heillä olisi saattanut olla vaikeuksia luottaa yhtä paljon oman ryhmänsä jäseniin. Tämä puolestaan olisi vaikeuttanut ryhmätehtävien suorittamista.

Seikkailupäivän fyysinen turvallisuus oli tarkkaan mietitty etukäteen, ja kaikki toiminnot tapahtuivat fyysisesti turvallisessa ympäristössä. Turvallisuusajattelu koostuu kuitenkin useista tekijöistä, jossa ryhmätoiminnan osalta sosiaalinen turvallisuus nousee olennaiseksi tekijäksi (Lehtonen, Mäkelä, Pulli, 2007, 134 – 135). Osa lapsista näytti luottavan kavereidensa antamiin ohjeisiin ja vieläpä kokevan kavereihin luottamisen positiivisena asiana.

”Rasti, jossa piti mennä silmät kiinni oli kiva, oli luotettava muiden huutoihin” B 4 T

”Noidanmetsä oli jännä, siinä piti ohjata toisia, se oli hauskaa” B 11 T

Kaikki lapset eivät kuitenkaan luottaneet toisiinsa yhtä paljon ja osa heistä koki tilanteet negatiivisessa mielessä jännittäviksi tai jopa pelottaviksi. Noidankehä -tehtävässä, jossa seikkailijan piti kulkea rajatulla alueella sokkona muiden ohjeistamana, oli osin jopa niin pelottavaa, että yksi seikkailija kieltäytyi suoraan sanoen:

”Mä en haluu mennä tonne”.

Myös kirjoitelmissa oli kerrottu oman ryhmän jäseniin luottamisen olleen vaikeaa.

”Noidankehässä oli oltava silmät sidottuina ja muiden ohjattavana, se pelotti olla muiden käsissä” B 2 T

B-ryhmän sosiaalisesti vaativa poika suoritti kaikki sokkotehtävät siten, että silmälaput eivät olleet kunnolla päässä. Hän pyrki kurkkimaan ja esittämään, ettei näkisi mitään. Tämän huomasi myös ryhmäläiset, jotka mainitsivat hänelle asiasta. Emme onnistuneet selvittämään, oliko syynä vain tapa suorittaa tehtävä mahdollisimman nopeasti vai oliko taustalla se, ettei hän pystynyt luottamaan ryhmän antamiin ohjeisiin.

Tehtävät joissa oppilaat toimivat silmät sidottuina, ovat pääsääntöisesti niitä tehtäviä, joissa oppilaiden on kaikkein vaikeinta luottaa oman ryhmän muihin jäseniin. Ryhmän toimintaa omalla energisyydellään ja häiriökäyttäytymisellä vaikeuttavat lapset vaikeuttavat muun ryhmän toimintaa eniten juuri sokkotehtävissä.

13.4 Toimintakokemuksellisen seikkailun toimivuus lasten kokemana

Tutkimuksen analyysin alkuvaiheessa teimme taulukon (taulukko 3.) kirjoitelmien pohjalta, jossa listataan kirjoitelmissa mainitut toiminnot. Toiminnot ovat määritelty joko negatiivisessa tai positiivisessa mielessä mainituiksi tai pelkästään mainituiksi, jos ne eivät olleet herättäneet minkäänlaisia tunteita.

Toimintakokemukset	Positiivinen	Negatiivinen	Mainittu
Toiminta ennen tapaamista (bussimatka tapaamiseen)	2	0	15
Toiminnan aloitus (kun kaikki olivat aloituspaikalla)	1	1	17
Jättiläisen palapeli	14	4	32
Sokkorata köyttä pitkin	11	3	26
Jättiläisen keinu	13	3	23
Apinarata	16	1	29

Suunnistus	11	17	37
Hämähäkin seitti	12	3	26
Köysirata	20	1	30
Noidankehä	11	4	21
Ryhmätoiminta	7	2	13
Aartenetsintä	20	2	37

Taulukko 3. Toimintakokemusten jaottelu lasten kokemana

Kuvaavia sanoja lasten kirjoitelmissa, jotka kuvasivat toimintaa negatiiviseen sävyyn: *”rasittava, tylsä, tyhmä, ärsyttävä”*

”Jättiläisen keinu oli vähän tylsä” B 4 T

Kuvaavia sanoja kirjoitelmissa toiminnan positiivisuudesta: *”kiva, hauska, paras”*

”Paras piste oli se, kun siitä vaijerista roikkui niitä renkaita” A 18 P

Jättiläisen palapeli oli koettu pääsääntöisesti positiiviseksi toiminnoksi. Tähän kokonaisuuteen olimmekin ladanneet suuret odotukset, koska tehtävä oli hankala ja se vaati paljon ryhmätyötä ennen toiminnan aloittamista ja myös toiminnan aikana. Yllätyksellistä on se, että vain muutama lapsi oli kokenut tuon tehtävän negatiiviseksi, vaikka videomateriaalista näkyy lasten kasvoilta turhautuneita ilmeitä paljon. Myös apuohjaajat vahvistivat saman ilmiön.

Tehtävät jotka oli mahdollista suorittaa yksilönä kuten sokkorata, apinarata, hämähäkin seitti ja köysirata, saivat enemmän positiivisia ilmauksia kirjoitelmissa kuin yhteistoiminnalliset tehtävät. Tästä ei kuitenkaan voi tehdä suoraa yleistystä, koska monessa ryhmässä yksilönä suoritetuissa tehtävissä ryhmä kannusti yksilöä hänen suorittaessa tehtävää. Tämä voidaan laskea myös ryhmätoiminnaksi.

Toimintakokemuksista tutkijoille yllätyksellisin oli suunnistusosio, joka oli seikkailullisin ja paljon yhteistoiminnallisuutta vaativa toimintakokemus. Suunnistus

herätti selkeästi eniten tunteita aarteenetsinnän ohella. Kun haasteet vastaavat taitotasoa, on mahdollista saavuttaa optimaalinen kokemus. Jos taas haasteet ovat liian kovat taitotasoon nähden, yksilö kokee ahdistusta (Csikszentmihalyi 1990, 74 – 75.) Tässä tapauksessa oli nähtävissä videolta ja luettavissa kirjoitelmista, että lapset jotka osasivat suunnistaa, kokivat tämän osion *kivaksi ja haastavaksi*, kun taas suurin osa koki suunnistamisen *typeräksi, tylsäksi ja ärsyttäväksi*.

”Tylsin kohta oli se, jossa piti kompassilla etsiä puita ja monttuja” A 15 T

Viimeisenä vuorossa oli aarteenetsintä, jossa tuli toimia myös ryhmänä. Aarteenetsinnässä oli suunnistamista mutta nyt suunnistamista oli jo harjoiteltu ja aarre oli helpossa paikassa. Löytynyt aarre oli lapsille mieluinen. Moni ei selvästi ollut varautunut siihen, että aarre olisi jotain konkreettista. Karkit ja pillimehut menivät kuin kuumille kiville.

”Aarteen löytäminen oli ihanaa, koska jalat olivat jo väsyneet, päivä oli todella kiva ja voitti koulussa istumisen” B 6 T

Tämän ikäisten lasten kohdalla suosittelemme, että palkinto on jotakin konkreettista. Mielekäs palkinto jättää todennäköisesti myös vähemmän seikkailussa viihtyneille lapsille positiivisen tunteen toiminnan päätyttyä.

Lapset pitivät tehtävistä, jotka olivat jännittäviä, fyysisesti haastavia ja jotka haastoivat myös älyllisesti. Fysiikkaa vaativat tehtävät olivat monelle lapselle aluksi arveluttavia, mutta kun he huomasivat kavereiden suorittavan samoja tehtäviä, he onnistuivat voittamaan itsensä.

”Tehtävät oli hyvin keksitty ja muutenkin hauskoja, joka tehtävässä sai nauraa” B 5 T

”Jotkut tehtävät olivat vaikeita, mutta silti päivä sai minut hymyilemään” A 2 T

Positiivisista tuntemuksista kertoo myös yhden tytön kommentti hänen kirjoitelmansa viimeisenä lauseena:

”Toivon, että teette tuleville kuukiluokkalaisille saman kokemuksen” B 10 T

Tämä kommentti ilahdutti meitä seikkailun toteuttajia erityisen paljon. Koko projektin yksi punainen lanka oli luoda sellainen seikkailu, josta lapset nauttisivat. Tämän kommentin luettuamme, emme voineet muuta kuin todeta, että olimme onnistuneet tehtävässämme varsin hyvin.

Vaikka olimme ohjeistaneet kirjeellä lasten vanhempia siitä, että päivään tulisi pukeutua sään vaatimusten mukaisesti, useat lapset seikkailivat metsässä aivan vääränlaisissa varusteissa. Usean lapsen kenkien kastumisesta huolimatta, negatiivisia kommentteja aiheesta ei juuri tullut. Lapset ehkä ymmärsivät, että heissä itsessään on myös hieman syytä siihen, että aamulla tuli valittua vääränlaiset vaatteet, eivätkä näin ollen maininneet asiaa kirjoitelmissaan.

”Kivaa oli vaikkakin kylmää ja kengät kastuivat jo alkumetreillä” C 20 T

Kun luonnossa toteutetaan tämän kaltaisia projekteja, seikkailutoiminnan järjestäjän kannattaa aina ohjeistaa osallistujia jollakin tavalla seikkailussa käytettävistä varusteista. Esimerkiksi jalkojen kastuminen syysmetsässä seikkailun alkuvaiheessa voi lapsen kohdalla olla niin suuri epämukavuustekijä, että se vaikuttaa koko loppupäivän toimintaan. Ohjeistuksen tulee olla tarpeeksi konkreettinen. Tässä esimerkissä järjestäjien vahva suositus kumisaappaiden käytöstä olisi todennäköisesti johtanut siihen, että osalla seikkailijoista olisi ollut sopivat kengät kosteassa syysmetsässä.

Lasten vanhemmilta oli kysytty ennen seikkailua lupa päivän joidenkin osioiden videointiin. Kaikki vanhemmat suostuivat tähän pyyntöön, mikä oli tutkimuksemme aineiston keräämisen kannalta ensiarvoisen tärkeää. Videointi ei havaintojemme perusteella kovin paljon vaikuttanut lasten toimintaan, vaikka jotkut lapset kokivat, että heidän täytyy onnistua jossakin tehtävässä, koska heitä kuvataan.

”Kun menin liaanirataa se ei kyllä mennyt minulta ihan hyvin, harmi ettei Jussin kamera ollu juuri silloin taskussa” C 14 P

13.5 Luokkien opettajien näkemyksiä seikkailupäivästä

Halusimme luokkien opettajilta mielipiteitä ja huomioita seikkailupäivästä samantapaisen avoimen kirjoitelman avulla. Opettajille oli lisäksi annettu muutama apukysymys, joilla pyrimme saamaan opettajilta huomioita meille tärkeistä asioista. Apukysymykset osoitettiin opettajille myös siitä syystä, että olimme lukeneet lasten kirjoitelmat muutamaa otteeseen ja halusimme opettajien keskittävän kommenttejaan seikkailupäivästä lasten kirjoitelmista tekemiemme tulkintojen suuntaan. Ohjeistimme opettajia kuitenkin tässä kohtaa hieman huonosti, koska saimme opettajilta vain yhden tekstin, joka tosin sisälsi heidän yhdessä kahvitunnilla puhumiaan asioita. Onneksemme tekstistä kävi ilmi, mitä kukin opettaja oli kommentoinut mistäkin asiasta. Näin pystyimme yhdistämään opettajien kommentit tiettyjen ryhmien toimintaan.

Kaiken kaikkiaan opettajat kokivat seikkailupäivän erittäin positiivisesti. Luokkien opettajat olivat seikkailun aikana sivustaseuraajan roolissa, jolloin he eivät osallistuneet millään tavalla lasten seikkailuun. Ideana oli, että he tarkkailisivat toimintaa hieman kauempaa, pystyäkseen myöhemmin kertomaan seikkailusta kokonaisuutena paremmin meille tutkijoille. Toinen ajatuksemme oli, että opettajien pysytellessä kauempana toiminnasta, lapsille ei tulisi tarvetta turvautua omaan opettajaan mahdollisissa ongelmatilanteissa.

Lähestyimme opettajia seuraavilla tarkentavilla kysymyksillä:

- *kuinka te koitte oppilaiden yksilö/ryhmätoiminnan seikkailussa?*
- *oppilaiden yleisilme seikkailussa? Mahdolliset ongelmat?*
- *seikkailutoiminnan soveltuvuus teidän luokillenne?*

Opettajat pystyivät tarkastelemaan toimintaa hieman erilaisesta näkökulmasta meihin tutkijoihin verrattuna, koska he tuntevat lapset paremmin. Niinpä heillä olikin antaa tietoa useista lapsista, joiden rooli seikkailussa poikkesi normaalista roolista koululuokassa. Roolien lisäksi opettajat huomasivat ympäristön vaikuttaneen joidenkin lasten toimintaan. Opettajat pystyivät näkemään ryhmien sisäisissä suhteissa

muutoksia, jotka jäivät meiltä luonnollisesti huomaamatta, olivathan ryhmät meille ennestään tuntemattomia. Opettaja B-luokalta kirjoittaa näin.

”Kun tarkkailimme oppilasryhmien toimintaa, oli hauska huomata miten oppilaiden persoonalliset ominaisuudet ”korostuivat” siellä ja miten johtaja/myötäilijä, seurailija/vastaanhangoittelija jne. tyypit tulivat toiminnassakin näkyviin. Mutta oli yllätys huomata, että joidenkin oppilaiden kohdalla erilainen ympäristö toikin uusia puolia esiin...Itse huomasin, kun eräs yleensä vetäytyvä hiljainen oppilas olikin ryhmän ”aivot” siinä renkaiden avulla siirtymistehtävässä, ja muiden suhtautuminen ko. oppilaan oli aluksi vähättelevä, sillä he eivät olleet tottuneet odottamaan oppilaalta ”komennon ottamista”. ”

Tämän kommentin perusteella voidaan todeta, että seikkailulliset toimintakokemusmenetelmät antavat oppilaille mahdollisuuden toteuttaa itseään eri tavoin, tavoilla joita normaalin koulupäivän aikana ei välttämättä heissä ole havaittavissa. Oppilaalle tarjoutuu mahdollisuus näyttää itsestään ikätovereilleen uusia puolia ja sellaisia taitoja, joita normaalin koulupäivän aikana ei välttämättä ole mahdollista näyttää.

Ryhmätyöskentely- ja ongelmanratkaisutaidot nähtiin kaikkien opettajien osalta erittäin tärkeinä lasten kehitykselle. Seikkailu olikin rakennettu juuri näiden taitojen kehittymistä silmällä pitäen.

”Voimakkaille yksilöille tällaiset ryhmätehtävät ovat erittäin tarpeellisia ja opettavaisia, sillä he ovat yksinään tottuneet pärjäämään, mutta ryhmässä kaikkien panos on tärkeää ja sen huomioon ottaminen ei aina ole helppoa...Toisaalta oli hyvä, että ryhmät olivat sekaryhmiä, jolloin ryhmien heterogeenisuus oli vielä suurempaa”

opettaja A-luokalta

Myös sosiaalisesti vaativien oppilaiden kohdalla opettajat näkivät seikkailutoiminnan erittäin tarpeellisena.

”Ongelmat joidenkin oppilaiden kohdalla olivat tyypillisesti keskittymiskykyyn, ohjeiden kuunteluun yms. liittyviä, itse toiminnassa emme nähneet ongelmia vaan päivä sujui aika joustavasti ja oli vaihtelevaksi suunniteltu. Tämän tyyppisen toiminnan mahdollisuudet ovat laajat ja oppilaan ryhmätyöskentelytaitoja kiistatta parantavat. Ja on hyväkin, jos toiminnassa tulee ongelmia, sillä niiden ratkaisumallien etsintä vasta onkin opettavaista, siksi tehtävien ”jälkipuintikin” on tärkeää.”

opettaja B-luokalta

Seikkailupäivän soveltuvuudesta omille luokilleen opettajat kommentoivat seuraavaa.

”Yleisestihän päivä oli mitä mainioin ja paikka oli hyvin tarkoitukseensa sopiva tuon tyyppiseen toimintaan.”

opettaja C-luokalta

”Tämän tyyppinen seikkailupäivä soveltuu hyvin alakouluun, vaikka jo vähän nuoremmillekin, mutta silloin toimintapisteissä on tietysti ikätaso otettava huomioon. Mutta ainakin 5-6.luokkalaiset pystyvät sekä hyötyvät tällaisesta toiminnasta. Otamme teidät siis ilomielin vastaan jatkossakin... ;)”

opettaja A-luokalta

Seikkailutoimintaa järjestettäessä paikan valinta on avainasemassa. Liian hankala maasto ja vaikeakulkuiset reitit saattavat viedä liikaa voimia lapsilta, jolloin keskittyminen varsinaisiin tehtäviin saattaa heikentyä. Jos toimintaympäristö osoittautuu liian kuluttavaksi osallistujille fyysisesti, tulee toiminnan järjestäjän huolehtia riittävästä lepotauoista ja esimerkiksi juomatarjoilusta seikkailun aikana.

14 POHDINTA

Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää, miten liikuntatunneille integroidut, sosiaalisia ongelmia ja käytöshäiriöitä omaavat lapset, vaikuttavat ryhmän toimintaan seikkailukasvatusta järjestettäessä. Toisena tarkoituksena meillä oli selvittää omien havaintojemme pohjalta tiettyjen seikkailullisten toimintakokemusmenetelmien toimivuutta edellä kuvattujen ryhmien kohdalla. Lähdimme toteuttamaan tutkimusta laadullisen tutkimuksen menetelmin, käyttäen fenomenologisen tapaustutkimuksen periaatteita hyväksemme. Tutkimusaineistomme koostui oppilaiden kirjoitelmista, heidän opettajiensa kirjoitelmista, omista havainnoistamme, sekä seikkailupäivän aikana kuvaamastamme videomateriaalista.

14.1 Mitä tapahtui ennen seikkailua?

Jo ennen varsinaisen seikkailun suunnittelun aloittamista olimme suurten valintojen edessä. Tunsimme tekevämme tärkeitä päätöksiä jo projektin alkuvaiheessa, saadaksemme itsellemme ja varsinkin lapsille ikimuistaisen seikkailun rakennettua. Seikkailun tulisi olla jotain sellaista, josta lapset saisivat hienoja kokemuksia ja oppisivat jotain uutta, mutta myös sellaista, joka kehittäisi omaa ammattitaitoamme tulevana liikunnanopettajina. Tavoitteenamme oli myös tuottaa uutta tietoa ja havaintoja tällaisesta toiminnasta, jotka helpottaisivat ja edistäisivät myös muiden seikkailutoimintaa toteuttavien tahojen toimintaa tulevaisuudessa.

Hopkinsin ja Putnamin (1993, 5 – 6) mainitsevat seikkailukasvatuksen kolme ulottuvuutta – adventure, education ja outdoor – otettiin huomioon tutkimuksessamme. Adventure - seikkailu, tarkoitti tutkimuksessamme toiminnallista ja yhteistoiminnallisuutta vaativaa jännittävää toimintaa. Education – kasvatuksella pyrimme tutkimuksemme seikkailun avulla holistiseen kasvuun, joka piti sisällään älyllisen, moraalisen ja sosiaalisen kasvun ainekset. Outdoor – toiminta tapahtui ulkona, tai toimintaamme paremmin kuvaava ”Out of doors” eli toimintaa koululuokan ulkopuolella. Näillä aineksilla pyrimme rakentamaan Mortlockin (1994, 107) sanoin, kokonaisuudesta suuremman kuin niiden aineksien summan. Olimme alusta asti sitä mieltä, että seikkailu tultaisiin järjestämään luonnossa, poissa totutuista

kouluympyröistä. Seikkailutoiminta oli mielestämme kaikkein antoisinta toteuttaa ulkona ja luonto jo itsessään tarjoaisi paljon mahdollisuuksia toiminnallemme.

Omien taustojemme pohjalta meille kävi hyvin nopeasti selväksi se, minkälaista seikkailua lähtisimme rakentamaan. Halusimme yhdistää seikkailulliset elementit ja erityisryhmien maailman. Olimme useasti yhteydessä Jyväskylän kaupungin liikuntapalvelukeskuksen eri tahoihin, joilla on tietoa Jyväskylän alueen erityisryhmistä ja varsinkin kouluista, joista sopivia kohdeluokkia olisi mahdollista löytää. Saimme oman aktiivisuutemme sekä erinäisten tahojen avustuksella yhteyden tulevan kohdekoulumme rehtoriin, joka innostui heti asiasta. Tämän jälkeen saimme kohdeluokkiemme opettajien yhteystiedot, jolloin pääsimme sopimaan heidän kanssaan alustavasti käytännön asioista. Tässä vaiheessa saimme tietoomme luokkien ryhmäkoot, sekä muut seikkailun suunnittelemiseen vaikuttavat tarkentavat tiedot kohdejoukkoa koskien.

Teimme tietoisien valinnan siinä, ettemme lähteneet varsinaisesti seuraamaan esimerkiksi koulun ympäristössä niiden oppilaiden toimintaa, jotka tulisivat kanssamme seikkailemaan. Päätimme, että meille riittää se informaatio oppilaista, jonka tulemme saamaan lasten opettajilta. Halusimme tällä hieman haastaa myös itseämme, olihan tarkoituksena suunnitella niin hyvin toimivia tehtävärasteja, että seikkailu olisi mahdollista toteuttaa vaikka täysin tuntemattomalle ryhmälle.

Aikaisempien kokemustemme, sekä meneillään olevien opintojemme aikana suoritimme eri kursseilla erilaisia seikkailukasvatukseen liittyviä pienempiä projekteja. Näissä projekteissa pääsimme käytännössä kokeilemaan erilaisia seikkailukasvatuksen elementtejä, joista saimme paljon aineksia seikkailumme toteuttamiseksi. Se että saimme ennakkoon testata omia seikkailuideoitamme käytännössä eri ryhmille, osoittautui jatkossa erittäin tärkeäksi oman seikkailumme onnistumisen kannalta. Pystyimme tietyllä tavalla luottamaan siihen, että tehtävärastimme toimisivat hyvin, koska olimme testanneet niiden toimivuutta aiemmin.

Seikkailun tapahtumapaikka oli loppujen lopuksi helppo valinta. Laajavuori on monipuolinen ja monia mahdollisuuksia tarjoava ympäristö. Luonnossa liikkumista monipuolistavat korkeuserot, kohtuullisen helppokulkuiset polut, sekä jo valmiit seikkailuun sopivat rakennetut elementit varmistivat seikkailun toteuttamispaikaksi

Laajavuoren. Tämän valinnan jälkeen oli kohtuullisen helppoa ryhtyä suunnittelemaan seikkailun eri osa-alueita ja tehtäviä. Tässä vaiheessa turvauduimme osittain hyväksi havaittuihin ja toimiviin seikkailullisiin elementteihin, lisäten niihin omiin kokemuksiimme perustuvia toimivia kokonaisuuksia. Näin seikkailusta tuli meidän näköinen.

Kun olimme saaneet seikkailun tehtävät valittua, oli aika miettiä välineistöä, jolla saisimme seikkailun käytännössä toteutettua. Tämä ei tuottanut meille suurta päänvaivaa. Meillä oli omasta takaa runsaasti köysiä ja muita tarvikkeita, joilla seikkailutoimintojen rakentaminen olisi mahdollista. Tässä vaiheessa oli tärkeä panostaa myös turvallisuusnäkökohtiin. Köysien ja muiden tarvikkeiden lisäksi tarvitsimme kuitenkin vielä tärkeämpiä ”apuvälineitä”, eli niitä ohjaajia jotka auttaisivat seikkailupäivän toteuttamisessa. Apu löytyi läheltä. Oman opiskeluryhmämme jäsenet olivat valmiita toimimaan apuohjaajina seikkailupäivässämme. Näin kaikki olennainen oli kasassa, suunnitelmat olivat valmiina, välineistö oli hankittu ja paikka valittu. Seuraavaksi oli vuorossa seikkailun käytännön toteutus.

14.2 Seikkailupäivä Laajavuorella

Molempina seikkailupäivinä vallitseva säätila oli lähes samanlainen. Syksyinen aamu oli hieman kolea, mutta vettä ei satanut. Oppilaat siirtyivät Laajavuoreen yhteiskuljetuksin linja-autolla. Suurin osa oppilaista otettiin bussin kyytiin koululta. Aamuryhmissä seikkailleita oppilaita otettiin bussin kyytiin myös matkan varrelta.

Oppilaat siirtyivät Laajavuoren parkkipaikalta yhtenä suurena ryhmänä seikkailun aloituspaikalle, jossa toivotimme oppilaat tervetulleiksi. Tässä vaiheessa myös ohjaajat esittelivät itsensä. Ohjaajien esittäytymisen jälkeen esittelimme seikkailun toteutuksen pääpiirteittäin ja kävimme läpi turvallisuuteen liittyviä asioita. Turvallisuusasioiden jälkeen jaoin oppilaat jo ennalta sovittuihin ryhmiin ja osoitimme jokaiselle ryhmälle ohjaajan. Ohjaajan saatuaan jokainen ryhmä siirtyi ohjatusti ennalta määrätyle aloitusrastille ja toiminta pääsi käyntiin.

Jokaisella rastilla oli suoritusaikaa 30 minuuttia. Jokaisen ohjaajan tuli pitää huolta siitä, että heidän oma ryhmänsä suoritti tehtäviä aikataulun mukaisesti. Tehtävien suorittamisen jälkeen jokainen ryhmä siirtyi nauttimaan löytämästään aarteesta seikkailun aloituspaikalle. Tässä vaiheessa kävimme lasten kanssa yhdessä läpi myös tehtävien aikana heidän eteensä tulleiden kysymysten (suunnistusrasti) oikeat vastaukset. Vastausten löytymisen jälkeen oli aika kiittää osallistujia ja muistuttaa heitä siitä, etteivät he paljastaisi koulukavereilleen seikkailussa tapahtuneita asioita. Kerroimme oppilaille myös kirjoitelmasta, jonka he saivat kirjoittaa omista kokemuksistaan koululla oman opettajan ohjeiden mukaisesti. Tämän jälkeen oppilaat siirtyivät bussilla takaisin koululle.

14.3 Seikkailun toteutuksen pohdintaa

Oppilaiden yhteinen linja-automatka seikkailupaikalle osoittautui oikeaksi ratkaisuksi. Useat oppilaat kuvasit kirjoitelmissaan jo yhteistä linja-automatkaa kavereidensa kanssa jännittäväksi. Matka seikkailupaikalle linja-autolla säästi myös oppilaiden fyysisiä voimavaroja, sillä seikkailu osoittautui usealle oppilaalle uuvuttavaksi juuri fyysisesti.

Säätila seikkailussa oli syksyisen kolea, mutta onneksemme vesisade pysyi poissa. Vesisade olisi varmasti laskenut osallistujien ja myös ohjaajien mielialaa seikkailussa. Vesisade olisi vaikeuttanut myös seikkailun teknistä toteuttamista köysien ja muiden välineiden kastuessa. Vaikka vettä ei satanut, metsä oli yön jäljiltä märkä. Tämä piti huomioida turvallisuusnäkökohtien yhteydessä. Märät juuret ja polut olivat liukkaita oppilaiden kulkiessa metsässä.

Emme olleet ehkä miettineet seikkailun aloitusinfon sisältöä kyllin tarkasti, koska korostimme useaan otteeseen ryhmätoiminnan tärkeyttä päivän toiminnassa. Tämä näkyi lasten kirjoitelmissa siten, että he kehuivat runsaasti oman ryhmänsä toimintaa, vaikkei se sitä välttämättä ohjaajien silmin ja videolta nähtykään. Uskoaksemme pelkästään paria päivää aiemmin tehtyyn jakautumiseen olisi riittänyt siihen, että oppilaat ymmärsivät seikkailutoiminnan tapahtuvan ryhmissä. Toimintakokemusten oli

myös määrä toimia siten, että oppilaat olisivat niistä ymmärtäneet ryhmätoiminnan tärkeyden ja välttämättömyyden.

Toiminnasta vastaavien ohjaajien eläytyminen aloitustilanteessa olisi pitänyt miettiä tarkemmin. Olisimme voineet sitoa seikkailun vahvemmin jonkinlaiseen tarinaan, jolloin lapset olisivat saaneet erilaisia mielikuvia rikastuttamaan heidän kokemuksiinsa ja elämyksiinsä seikkailusta. Tätä tukee mm. Perttulan (2004a, 30) toteamus siitä, että erilaiset elämykset ovat ihmiselle erittäin tärkeitä kokemuksia. Tällä kertaa aloitus jäi pääsääntöisesti informaation jakamiseksi käytännön asioista.

Jokainen ryhmä aloitti seikkailun eri toimintapisteestä. Tämä vaikutti ryhmien toimintaan siten, että ryhmätyötä ja keskittymistä vaativista tehtävistä aloittaneet ryhmät pystyivät pitämään näitä asioita ryhmän toiminnassa yllä paremmin koko seikkailun ajan. Vauhdikkaasta tehtävästä aloittaneen ryhmän oli hankalampaa keskittyä rauhallisemman ja ongelmanratkaisua vaativan tehtävän tullessa eteen. Tämä ongelma olisi ratkaistu sillä, että olisimme alun perinkin varanneet hieman lisää aikaa jokaiselle luokalle, jotta pienellä porrastuksella kaikki ryhmät olisivat aloittaneet samasta toimintapisteestä. Tutkimuksemme kannalta tämä asetti ryhmämme eriarvoiseen asemaan, koska tavoitteemme oli tarkkailla pääasiassa ryhmien yhteistoimintaa.

Jokaiselle tehtävälle oli varattu 30 minuuttia suoritusaikaa. Joillakin ryhmillä oli vaikeuksia suorittaa vaativampia tehtäviä annetussa ajassa. Näissä tilanteissa ryhmän ohjaaja puuttui ohjeidemme mukaisesti toimintaan siten, että ryhmä pysyi aikataulussa. Aikataulussa pysyminen oli tärkeää siitä syystä, ettei päivä venyisi liian pitkäksi ja oppilaat ehtisivät bussilla sovitun aikataulun mukaisesti takaisin koululle. Apuohjaajan puuttuessa aikataulussa pysymisen takia ryhmän toimintaan, emme saaneet tarkasti analysoitua joidenkin ryhmien yhteistoimintaa. Tämä vaikutti saatujen havaintojen luotettavuuteen.

Videoimme seikkailupäivien toimintaa usean kameran avulla ja lähes kaikkien ryhmien osalta. Materiaalia kertyi useita tunteja ja teimme suuren työn materiaalin leikkaamisessa, jotta haluamiemme asioiden analysointi videolta olisi mahdollisimman tehokasta. Keskitimme videoiden analysointia varsinkin niihin ryhmiin, joissa yhdellä

tai usealla osallistujalla oli häiriökäyttäytymistä, sosiaalisia ongelmia tai keskittymiskyvyn puutteita.

Videoinnilla oli merkitystä ryhmän toimintaan. Joillekin lapsista videointi lisäsi selvästi seikkailun jännittävyttä ja motivoi heitä. He tuntuivat ajattelevan, että heidän on suoriuduttava tehtävistä mahdollisimman hyvin, koska joku tulee myöhemmin tarkkailemaan heidän toimintaansa videolta. Sama tilanne oli myös häiriökäyttäytymistä omaavilla lapsilla. On myös syytä pohtia sitä, kuinka paljon videointi mahdollisesti hillitsi joidenkin oppilaiden toimintaa? Olisivatko häiriköivästi käyttäytyneet lapset häiriköineet enemmän, jos videointia ei olisi tehty?

Ryhmän oppilaiden sukupuoli ei ollut merkitystä ryhmän toimintaan. Tytöt ovat tässä iässä kypsempiä kuin pojat ja jos ryhmässä oli kaksi tai useampi tyttö, ryhmä pystyi toimimaan lopputuloksen kannalta paremmin verrattuna poikavaltaiseen ryhmään. Oli kuitenkin havaittavissa, että kaikki pojat eivät ottaneet tyttöjen usein järkeviä neuvoja kuuleviin korviinsa, vaan häiritsivät ryhmän toimintaa omalla sähläyksellään. On myös huomioitava, että kaikki integroidut ja vaativat oppilaat ryhmissä olivat poikia. Ryhmät oli pyritty rakentamaan siten, että kaikissa ryhmissä oli sekä tyttöjä että poikia. Tämä oli lähes kaikkien ryhmien kohdalla loppujen lopuksi ryhmän yhteistoimintaa helpottava tekijä.

Ryhmän jäsenten kaverisuhteilla oli merkitystä. Kaverusten osuminen samaan ryhmään oli usein ryhmän yhteistoimintaa heikentävä tekijä. Myös jännittävät tehtävät olivat kaveruksille usein hankalia ja häiriökäyttäytymistä esiintyi. Emme halunneet kuitenkaan rakentaa ryhmiä siten, että parhaat kaverukset olisi tietoisesti laitettu eri ryhmiin, koska tällöin ryhmän jäsenet olisivat saattaneet tuntea olonsa turvattomaksi. Aallon (2002, 8) mukaan turvallisessa ryhmässä osallistujien itsetunto vahvistuu, jolloin on mahdollista ajatella myös muiden ryhmäläisten parasta.

Lapset pyrkivät kysymään neuvoa ryhmien ohjaajilta. Ryhmien ohjaajat onnistuivat kuitenkin lähes poikkeuksetta tekemään itsensä näkymättömiksi ohjeistuksemme mukaan. Tämä aiheutti sen, että yleensä ensimmäisen rastin jälkeen lapset eivät edes yrittäneet kysyä ohjaajalta neuvoa. Näin he olivat ha luamassamme tilanteessa, jossa heidän oli yhdessä pyrittävä ratkaisemaan eteen tulevia ongelmia.

Ryhmän saapuessa rastille, toiminta meni helposti hätiköinnin puolelle. Ryhmä ei aina malttanut lukea ohjeita kunnolla loppuun, kun osa oppilaista kiirehti jo rastilla eteenpäin. Tämä hätiköinti olisi todennäköisesti pystytty poistamaan siten, että olisimme muuttaneet tehtävänantoja seuraavalla tavalla. Ohjeiden lukemisen jälkeen ryhmille olisi pitänyt antaa muutama minuutti ns. ”pakollista suunnittelu-aikaa” ennen varsinaisen toiminnan aloittamista. Näin jokainen ryhmäläinen olisi oletettavasti ehtinyt paremmin oman ryhmänsä toimintaan mukaan ja ymmärtänyt tehtävät paremmin. Pakollinen suunnittelu-aika olisi antanut myös meille tutkijoille mahdollisuuden tarkkailla ryhmän yhteistoimintaa heidän suunnitellessaan omaa toimintaansa. Samanlainen tilanne, jossa oppilaille ei ole riittävästi aikaa sisäistää annettuja ohjeita, toistuu erittäin usein koulussa myös muilla oppitunneilla. Opettajan tulisi muistaa, että oppilaille on oltava riittävästi aikaa esimerkiksi kirjoitettujen ohjeiden sisäistämiseen ryhmätöissä. Oppilaan oppimiskokemus alkaa jo ohjeiden pohtimisesta luokkakavereiden kanssa ennen varsinaisen toiminnan aloittamista.

Seikkailun ajankohta vaikutti todennäköisesti ryhmien yhteistoimintaan. Iltapäivän ryhmät olivat hieman levottomampia. He olivat ehkä liian kauan ehtineet miettiä aamupäivän aikana sitä, että tänään mennään seikkailemaan. Myös aamupäivän koulunkäynnin aiheuttama väsymys saattoi lisätä levottomuutta. Jos kaikki ryhmät olisivat osallistuneet seikkailuun heti aamusta, ryhmät olisivat ajankohdan osalta olleet samassa lähtötilanteessa ja se olisi tuonut lisää luotettavuutta tutkimuksellemme.

Jälkeenpäin ajateltuna meidän olisi pitänyt ohjeistaa myös apuohjaajina toimineita luokkakavereitamme tarkemmin. Heitä olisi pitänyt valmistaa esimerkiksi tilanteeseen, jossa oppilas käyttäytyy aggressiivisesti. Tällä kertaa näin ei käynyt, mutta luokanopettajien mukaan tämä olisi voinut hyvin olla mahdollista. Myös tarkemman turvallisuussuunnitelman tekeminen ja ohjeistuksen antaminen olisi ollut tarpeellista. Ohjaajien olisi pitänyt olla tarkoin selvillä siitä, kuinka toimia mahdollisessa hätätilanteessa. Nykyään koululuokat ovat varsin heterogeenisiä ja suuriin ryhmiin mahtuu paljon erilaisia oppilaita. Opettajien ja esimerkiksi sijaisina toimivien, opetustyötä tekevien henkilöiden, tulisi jatkuvasti muistaa oppilaiden erilaisuus ja varautua yllättäviinkin tilanteisiin oppilaiden kanssa toimittaessa.

Apuohjaajien vaihtuvuus kahden päivän aikana saattoi vaikuttaa myös seikkailun toteutukseen. Torstain aikana käytössämme olivat samat apuohjaajat niin aamu- kuin

iltapäivälläkin. Perjantain aamupäivän seikkailussa apuohjaajat vaihtuivat. Uskoaksemme torstaina iltapäivällä seikkaillut ryhmä oli eriarvoisessa asemassa muihin ryhmiin nähden, koska heidän ohjaajansa oli jo kiertänyt radan kertaalleen. Näin mahdollisen ongelmatilanteen esiintyessä apuohjaaja pystyi todennäköisesti antamaan ryhmälle täsmällisempiä ohjeita tehtävien suorittamisessa.

14.4 Tulosten pohdintaa

Sana ”seikkailu” pitää sisällään eri merkityksiä, jotka näkyivät tässäkin seikkailupäivässä. Seikkailu -sanassa on jotakin jännittävää ja ehkä jopa pelottavaakin tämän ikäisille lapsille. Seikkailua ei kuitenkaan koettu negatiivisessa mielessä jännittäväksi. Olemme itse olleet sanan ”seikkailu” kanssa tekemisissä jo niin pitkään, että meille tuli yllätyksenä se, kuinka paljon tuo sana yksistään merkitsi osallistujille. Lapset eivät aina suoraan sanoneet sanaa seikkailu vaan he käyttivät kirjoitelmissaan ja seikkailupäivän eri toiminnoissa sanoja *yllätyksellisyys* ja *jännittävyys*, jotka yhdistimme sanaan *seikkailu*.

Havaintojemme perusteella oli tärkeää, että seikkailutoiminnoissa käytettävät ryhmät sovittiin koulussa jo etukäteen. Näin oppilaat ehtivät tottua ajatukseen siitä, ketkä heidän kanssaan samassa ryhmässä seikkailisivat. Tällöin heidän oli helpompi luottaa oman ryhmän jäseniin ja heidän toimintansa ryhmänä oli tavoitteellisempaa seikkailutoiminnoissa. Jauhaisen & Eskolan (1993, 49–52) mukaan tavoitteelliset ryhmät, jotka perustetaan yhteiseen tavoitteelliseen toimintaan, voidaan perustaa yhteisen kiinnostuksen ympärille tai jotain tiettyä tarkoitusta varten. Toimiakseen tavoitteellinen ryhmä tarvitsee aikaa, näin ollen ryhmien muodostaminen riittävän ajoissa luo toiminnalle paremmat edellytykset.

Projektissamme seikkailleissa ryhmissä oli jäseniä 5-6 kappaletta. Useassa ryhmässä toimintatehtävien suorittamista johtivat jatkuvasti samat lapset yhteisvoimin. Kuinka ryhmien heikommat jäsenet ja ryhmiin integroidut lapset olisivat vaikuttaneet ryhmän toimintaan, jos jäsenten määrä olisi ollut esimerkiksi 3-4 oppilasta ryhmää kohden? Pienemmät ryhmät olisivat saattaneet mahdollistaa paremmin hiljaisempien ja ujompien lasten osallistumisen tehtävien suorittamiseen. Tällöin olisimme

mahdollisesti saaneet vielä paremmin viitteitä integroitujen lasten panoksesta ryhmän toimintaan seikkailullisissa toimintatehtävissä.

Sosiaalisia ongelmia ja käytöshäiriöitä omaavat lapset sekoittivat useassa tehtävässä oman ryhmänsä toimintaa ulkopuolisin silmin nähtynä. Ryhmä ryhtyi häiriköinnin johdosta antamaan negatiivista palautetta kyseiselle henkilölle, jolloin hänen oli muutettava toimintaansa. Ulkopuolisen ohjaajan silmiin ryhmän toiminta näyttäytyi välillä varsin sekavalta ja kaoottiselta. Lapset eivät kuitenkaan itse kokeneet ryhmätoimintaansa erityisen epäonnistuneeksi. Tässä tilanteessa seikkailutoimintaa ohjaava henkilö saattaa turhaan puuttua ryhmän sekavaltakin näyttävään toimintaan. Tämä turha puuttuminen voitaisiin välttää siten, että ohjaajalla on jonkinlainen ennakkokäsitys lasten toiminnasta ryhmässä ja erikseen. Tässä auttaa ryhmään tutustuminen ennen varsinaisen seikkailutoiminnan toteuttamista. Seikkailukasvatusta järjestävän ohjaajan on myös hyvä tiedostaa ennen toiminnan aloittamista, että ryhmäläiset eivät välttämättä koe sekavalta ulospäin näyttävää toimintaa häiritsevänä, vaan pystyvät nauttimaan toiminnasta.

14.5 Tutkimuksen luotettavuuden pohdintaa

Oppilaat kirjoittivat seikkailustaan vapaan kirjoitelman otsikolla ”Kokemukseni seikkailupäivästä”. Sovimme luokkien opettajien kanssa, että he ohjeistavat lapset kirjoitelman tekemiseen sopivaksi katsomanaan ajankohtana. Opettajien kanssa sovittiin, että he antavat lapsille ainoastaan otsikon tehtävää varten. Joidenkin lasten kirjoitelmissa oli kuitenkin täysin samanlaisia mainintoja, kuten ”seikkailupäivä voitti koulussa istumisen”. Tällöin voidaan melko suurella todennäköisyydellä olettaa, että joku opettajista on antanut oppilaille ainakin yhden apukysymyksen ennen kirjoitelman tekoa. Kysymys on todennäköisesti kuulunut ”voittiko seikkailupäivä koulussa istumisen?” Olisimme voineet tietysti itse antaa oppilaille muutaman apukysymyksen kirjoitelmaa varten, mutta tällöin vaarana olisi ollut se, että oppilaat vastaavat ainoastaan esittämiimme kysymyksiin ja jotain mielenkiintoista jää näin kirjoitelmista puuttumaan. Lonka (1987, 165) muistuttaa, että kirjoitelmissa tutkittavat oppilaat voivat yksilöllisesti kirjoittaa omista tuntemuksistaan ja kokemuksistaan. Aineiden

kirjoittaminen on luova prosessi, joka syntyy elämyksellisen ilmaisun pohjalta. Paras ratkaisu olisi ollut se, että olisimme henkilökohtaisesti käyneet koululla ohjeistamassa ja valvomassa kirjoitelman tekemisen, jolloin tilanne olisi ollut mahdollisimman tasapuolinen kaikille. Oppilaita olisi voinut myös ohjeistaa kirjoitelman pituudesta jollakin tavalla. Tällöin yhden lauseen mittaiset ”kirjoitelmat” olisivat voineet jäädä vähemmälle.

Meidän olisi pitänyt huomioida myös ajankohta jolloin oppilaat kirjoittavat kokemuksistaan. On todennäköistä että perjantain viimeisellä tunnilla kirjoitetut kirjoitelmat ovat syntyneet erilaisen keskittymisen vallitessa, verrattuna esimerkiksi tiistaiaamun ensimmäisen tunnin tuotoksiin. Voidaan myös pohtia, miten aika seikkailun ja kirjoitelman kirjoittamisen välillä on vaikuttanut lasten tuotoksiin. Heti seikkailun jälkeen kynään tarttuneet kirjoittajat ovat saattaneet kirjoittaa eri asioista, kuin he jotka ovat saaneet pari päivää aikaa seikkailun kokemusten sulattelemiseen. Tällä kertaa meille jäi epäselväksi se, milloin mikäkin luokka kirjoitelmansa kirjoittivat.

Voidaan myös ajatella, että tutkimukseen osallistuneet lapset olivat vielä sen verran nuoria, etteivät he välttämättä osanneet vapaan kirjoitelman muodossa ilmaista omia mielipiteitään ja ajatuksiaan seikkailupäivästä riittävän monipuolisesti. Olisimme voineet käyttää apunamme myös lasten haastatteluja seikkailun jälkeen. Videoidut haastattelutilanteet olisivat hyvinkin voineet tuoda lasten kokemuksia seikkailupäivästä paremmin esiin. Olisimme voineet myös kysyä lapsilta toimintatehtävien välissä lyhyitä kysymyksiä ja mielipiteitä siitä, kuinka he omasta mielestään juuri suorittamassaan tehtävässä onnistuivat. Tämä olisi onnistunut helposti varsinkin niiden ryhmien kohdalla, joita videoitiin koko seikkailun ajan.

14.6 Mitä tämän seikkailun jälkeen?

Tutkimuksemme tulosten ja havaintojen perusteella voimme suositella seikkailutoiminnan toteuttamista lähes minkäläisten ryhmien kanssa tahansa. Tärkeintä on, että seikkailulliset toimintakokemusmenetelmät vastaavat ryhmäläisten kehitystasoa ja fyysistä suorituskkyä, ollen kuitenkin riittävän haastavia osallistujille niin fyysisesti,

kuin älyllisestikin. Seikkailutoiminnan ohjaajan ei tarvitse olla erityisen vihkiytynyt juuri seikkailukasvatukseen tai erityisliikunnan maailmaan, kunhan turvallisuuteen liittyvät asiat on hoidettu hyvin. Seikkailujen testaaminen eri ryhmillä aluksi helpoissa olosuhteissa ja turvallisuusajattelu, joka sisältää turvallisuussuunnitelman ja riskianalyysin teon, vähentävät ikäviä tilanteita, joissa oppilaiden turvallisuus vaarantuu. Yksinkertaisimmillaan tämä turvallisuusajattelu näkyy siinä, että opettaja ohjeistaa oppilaat pukeutumaan oikein ja syömään hyvin ennen toimintaa, jolloin perusasiat ovat oppilailla kunnossa. Kun oppilaiden turvallisuudesta - fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen - on huolehdittu, opettajalla on vapaat kädet käyttämään mielikuvitusta ja luontoa kasvatuksen apuvälineenä.

Luonnossa liikuttaessa seikkailullisia elementtejä on helppo toteuttaa ilman vaativampia köysiratoja tai kiipeilytehtäviä, joita taas on parasta lähteä toteuttamaan ainoastaan riittävän koulutuksen saatuaan. Seikkailupäivän tulosten pohjalta on havaittavissa, että lapset nauttivat paljon teknistä osaamista ja seikkailualan ammattitaitoa vaativien tehtävien suorittamisesta, mutta yhtäläillä yksinkertainen sokkokävely metsässä herätti paljon positiivisia ja jännittäviä kokemuksia. Seikkailun ei siis tarvitse olla mitään suurta ja ihmeellistä temppujen tekemistä, jossa näennäinen vaara on poistettu Lehtosen (1998, 103–104) sanoin *keinoriskien seikkailupuistoissa*. Aidoissa tilanteissa syntyneet ongelmat ja niiden ratkaiseminen antaa oppilaalle kokemuksen, jota hän mahdollisesti pystyy hyödyntämään tulevassa elämässä.

Koulujen opetuksessa luonnossa liikkuminen ja seikkailullisten elementtien käyttäminen on erittäin suositeltavaa. Tässä tutkimuksessa integroimme seikkailutoimintaan myös muita oppiaineita kuten biologiaa ja maantietoa. Tämä toimi erittäin hyvin ja muut oppiaineet sulautuivat seikkailutoimintaan erinoaisesti. Opettajien avoimuus perinteisistä opetusmenetelmistä poikkeaviin menetelmiin, kuten luonnossa tapahtuvaan opetukseen, voi tuoda koululuokkaan kaikkia osapuolia aktivoivia ulottuvuuksia. Tutkimuksessamme näkyy tutkittavien asioiden pureskelu liikunnanopettajan silmälasien läpi, mutta seikkailulliset tuokiot eivät mielestämme tunne oppiainerajoja ja opettajat myös muista oppiaineista pystyvät mielestämme järjestämään yhtäläillä seikkailullisen päivän. Jos luokassa on vielä haastavampia oppilaita, non-formaalit tavat toteuttaa opetusta voivat rikkoa rajoja ja auttaa oppilaiden oppimista.

Seikkailutoimintaan sisällytetyt, ongelmanratkaisutaitoja ja ryhmätoimintaa kehittävät tehtävät, voivat antaa erityislapselle mahdollisuuden näyttää itsestään sellaisia taitoja ja ominaisuuksia, joita normaalissa luokkaopetuksessa hänellä ei ole mahdollista näyttää. Nämä taidot ja ominaisuudet voivat tulla yllätyksenä oppilaan luokkatovereiden lisäksi myös luokan opettajalle, jolloin hänellä on kasvattajana paremmat edellytykset kehittää opetustaan paremmin erityislapsen tarpeita vastaavaksi. Luokkaopetuksesta poikkeavalla, luonnossa tapahtuvalla opetuksella, on näin ollen mahdollista parantaa oppilaantuntemusta.

Tutkittaessa nuorten ryhmätoimintaa seikkailullisia elementtejä sisältävissä toiminnoissa, jatkotutkimukseksi ehdotamme laajamittaisempaa tapaustutkimusta, jossa tarkkailtaisiin ryhmän toimintaa ennen seikkailupäivää, päivän aikana ja sen jälkeen, jolloin saataisiin tarkempi kuva yksittäisen lapsen kokemuksista ryhmätoiminnan suhteen. Osallistujien tuntemusten ja aiempien kokemusten havainnointi varsinkin ennen seikkailua veisi tutkijan vielä lähemmäs lasten kokemus- ja merkitysmaailmaa.

Tässä tutkimuksessa erityisryhmiin kuuluvat lapset olivat käytöshäiriöitä ja sosiaalisia ongelmia omaavia lapsia, jotka osaltaan vaikuttivat ryhmien toimintaan. Samalla tutkimusasetelmalla olisi mielenkiintoista valita tutkittava ryhmä uudelleen siten, että ryhmätoimintaan osallistuvat, erityisryhmiin lukeutuvat osallistujat, olisivat esimerkiksi liikunta- tai kehitysvammaisia. Tällöin olisi mahdollista saada laajempaa ja yksityiskohtaisempaa tietoa ja kokemusta seikkailukasvatuksen järjestämisestä heterogeenisille ryhmille. Myös samalla tutkimusasetelmalla olisi mielenkiintoista tehdä tutkimus eri luokka-asteille, jossa oppilaiden ryhmädynamiikan kehittymistä voisi tutkia eri ikäluokissa.

Kuten jo kirjallisuudessa mainitsimme, seikkailukasvatus ja termistö sekä merkitykset ovat Suomessa vielä melko määrittelemättömiä, ja niitä ei tunnusteta varsinaisiksi oppiaineiksi (Karppinen 2005, 24; Suoranta 1999, 132). Seikkailulliset tuokiot ovat olleet usein osa koulujen liikuntapäiviä, seuratoiminnan virkistyspäiviä ja yksittäisiä ostettuja toimintoja, jolloin seikkailu on saattanut jäädä irralliseksi tempuksi muiden toimintojen varjoon. Näillä irrallisilla tempuilla ei ole kasvatuksellista merkitystä, jolloin ei voida puhua varsinaisesta seikkailukasvatuksesta. Tutkimuksemme ja aiempien kokemusten perusteella emme pysty sanomaan voisiko seikkailukasvatus olla jatkossa suomalaisissa kouluissa enemmän käytetty ja

mahdollisesti jopa valinnainen oppiaine. Oikein toteutettuna ja kasvatukselliset asiat huomioon ottaen, seikkailukasvatuksen mahdollisuudet koulumaailmassa ovat mielestämme erittäin hyvät. Koulussa tapahtuva seikkailukasvatus vaatii avarakatseisuutta opettajilta. Kouluissa joudutaan siirtelemään ja yhdistelemään tunteja usein opettajien poissaolojen ja eri tapahtumien takia. Tällöin tunnelma oppitunnilla saattaa olla varsin sekava. Seikkailukasvatuksen mahdollisuudet ymmärtävä ja periaatteet omaava opettaja voi tällaisessa tilanteessa tehostaa oppituntien toimintaa seikkailullisten elementtien avulla.

Vaikka tutkimuksemme kohdistui yhden koulun yhteen luokka-asteeseen kolmen tunnin ajan, havaitsimme useassa oppilaassa seikkailullisia piirteitä ja aitoa innostumista. Nämä asiat auttoivat meitä ymmärtämään, että lapset ovat oppineet asioita luonnossa aidosti seikkaillen. Oppilaat tunnistivat kasveja, keksivät ratkaisuja ongelmiin, kokeilivat ja yrittivät ennakkoluulottomasti heille itselleen hankalia tehtäviä. Toisin sanoen näiden lasten asenne seikkailupäivän tehtäviin oli pääsääntöisesti positiivinen. Heille seikkailutoiminta on ikään kuin itsestäänselvyys ja luonnollista toimintaa. Näitä oppilaita haastatteleamalla olisimme saaneet tutkimuksellemme aivan toisen ulottuvuuden. Mieleemme jäi erään oppilaan kommentti, jonka mukaan kaikki päivän aikana tapahtunut toiminta oli kivaa. Ehkä kaikki oli hänelle kivaa, mutta ei mitään ihmeellistä, koska luonnossa liikkuminen näytti kyseiselle oppilaalle olevan luonnollinen osa elämää. Suomalainen retkeily- ja luonnossa liikkumisen perinne on joidenkin nuorten kohdalla edelleen voimissaan. Mielestämme olisi kuitenkin erittäin tärkeää saada lisätietoa siitä, kuinka kasvattavaksi ja hyödylliseksi seikkailukasvatus koetaan tämän päivän tietoyhteiskunnassa ja eritoten siitä, minkälaisia mahdollisuuksia se voisi tarjota kasvatustyötä tekeville ihmisille.

LÄHTEET

- Aalto, M. 2000. Ryppäästä ryhmäksi. Ryttylä: My Generation.
- Aalto, M. 2002. Turvallinen ryhmä. Forssa: Forssan Kirjapaino.
- Aalto, M., Pikkarainen, J. 1993. R.Syke. Helsinki: Nuorisokasvatussäätiö: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Ahvenainen, O., Ikonen, O., Koro, J. 1994. Erityispedagogiikka 2. Juva: WSOY.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Almqvist, F. 2000. Aktiivisuuden ja tarkkaavaisuuden häiriöt. Teoksessa Kirsi Kumpulainen (toim.) Lasten- ja nuoriso- psykiatria. Jyväskylä: Gummerus.
- Antikainen, A., Rinne, R., Koski, L. 2000. Kasvatussosiologia. Juva: WS Bookwell.
- Biklen, D. 2001. Inklusion sosiaalisia konstruktioita: Käytännöstä oppimassa. Käänt. A. Naukkarinen. Teoksessa P. Murto, A.Naukkarinen & T. Saloviita (toim.) Inklusion haaste koululle. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Bowles, S. 1996. Adventure education -A search for meaning and Definition, Teoksessa T. Lehtonen (toim.) Elämän seikkailu. Jyväskylä: Atena.
- Caven, S. (toim.) 1992. Seikkailun mahdollisuus. Helsinki: Kansalaiskasvatuksen Keskus.
- Caven, S. 1993. Mitä se sellainen seikkailu on? Teoksessa H. Koiso-Kanttila (toim.) Seikkailupäivä 1.6. Virikkeitä opettajalle. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto.
- Caven, S. & Piha, J. 1995. Seikkailutoimintaa käytöshäiriöisten lasten psykiatrisessa hoidossa. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 1995:3.
- Cheatum, B. & Hammond, A. 2000. Physical activities for improving children`s learning and behaviour: A guide to sensory motor development. Champaign: Human Kinetics.

- Clarke, H. 1998. Keinot ja päämäärät seikkailukasvatuksessa. Teoksessa T. Lehtonen (toim.) Elämän seikkailu. Jyväskylä: Atena.
- Csikszentmihalyi, M. 1990. FLOW. The psychology of optimal experience. New York: Harper & Row.
- Csikszentmihalyi, M. & Csikszentmihalyi, I. S. 1992. Optimal experience. Psychological studies of flow in consciousness. New York: Cambridge University Press.
- Darst, P.W. & Armstorng, G. P. 1991. Outdoor adventure activities for school and recreation programs. Waveland press: Prospect hights.
- Davis, R. 2002. Inclusion through sports: A guide to enhancing sport experiences. Champaign: Human Kinetics.
- Dean, J. 1996. Managing special needs in the Primary School. London: Routledge.
- Deiner, P.L. 1983. Resources for teaching young children with special needs. New York: Harcourt Brace Jovanovich
- Denzin, N. 1978. The research act. Chicago: Aldine.
- Dewey, J. 1951. Experience & Education. New York: Collier Books.
- Dey, I. 1996. Qualitative data analysis. A user-friendly guide for social scientist. London: Routledge.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus.
- Fischer, T. & Ziegenspeck, J. 2000. Handbuch erlebnispädagogik. Von der ursprüngen bis zur Gegenwart. Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Flor, R. 1991. Building bridges between organization development and experiential/adventure education. The Journal of Experiential Education 14(3).

French, R.W. & Jansma, P. 1982. Special Physical Education. Columbus : Merrill Publishing Company.

Fullerton, A. 2003. Including youth with disabilities in outdoor programs. Teoksessa Brannan, S., Fullerton, A., Arick, J. R., Robb, G. M., Bender, M. Including youth with disabilities in outdoor programs – Best Practices, Outcomes, and Resources. Champaign: Sagamore Publishing.

Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. Porvoo: WSOY.

Haddock, C. 1993. Managing risks in outdoor activities. Wellington : New Zealand Mountain Safety Council.

Hammerman, D. R., Hammerman, W. M., Hammerman, E. L. 1994. Teaching in the outdoors. Danville: Interstate publishers.

Heckmair B & Michl W, 1993. Erleben und Lernen, Einstieg in die Erlebnispädagogik. 2., erweiterte und überarbeitete Auflage. Neuwied, Kriftel: Luchterhand.

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

Heikinaro-Johansson, P. 1995. Including Students with Special Needs in Physical Education. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House and Sisäsuomi.

Heikinaro-Johansson, P. & Kolkka, T. 1998. Koululiikuntaa kaikille: Soveltavan liikunnanopetuksen opas. Jyväskylä: Gummerus.

Heikinaro-Johansson, P. 2002. Liikunnanopetuksen suunnittelu. Teoksessa: Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Jyväskylän yliopiston liikuntakasvatuksen laitos. Helsinki: WSOY.

Heikinaro-Johansson, P., Huovinen, T. & Kytökorpi, L. 2003. Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Porvoo: WS Bookwell.

Heinonen, O. 1995. Löytöretki seikkailuun. Teoksessa T. Aaltonen (toim.), Seikkailuohjaajan käsikirja. Helsinki: Lasten keskus.

- Heinämäki, L. 2000. Varhaiserityiskasvatus lapsen arjessa. Helsinki: Tammi.
- Himberg, L. & Jauhiainen, R. 2000. Suhteita. Minä, me ja muut. Porvoo: WSOY.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hopkins, D & Putnam, R. 1993. Personal growth throug adventure. London: David Fulton publisher.
- Horvat, M., Block, M.E., Kelly, L.E. 2007. Developmental and Adapted Physical Activity Assessment. Champaign: Human Kinetics.
- Huuhka, J. 1999. Käytöshäiriö – kuvausta käyttäytymispiirteiden taustatekijöistä ja keskeisistä käsitteistä. Teoksessa K. Tervonen-Arnkil (toim.) 1999. Vaikeahoitoisten lasten ja nuorten hoitomenetelmiä lastensuojelulaitoksissa. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto.
- Huovinen, T. 2005. Kykyihin pohjautuva opetus auttaa osallistumaan. Liikunta ja Tiede 6/02.
- Ikonen, O. & Virtanen, P. 2007. (Toim.) Erilainen oppija - yhteiseen kouluun. Juva: WS Bookwell.
- Jauhiainen, R & Eskola, M. 1993. Ryhmäilmiö. Porvoo – Helsinki – Juva: Werner Söderström.
- Karppinen, S. J. A. 2007, Elämyksestä kokemukseen ja oppimiseen. Teoksessa Karppinen S. J. A & Timo Latomaa (toim.) Seikkaillen elämyksiä – Seikkailukasvatuksen teoriaa ja sovelluksia. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Karppinen, S. J. A. 2005. Seikkailullinen vuosi haastavassa luokassa. Etnografinen toimintatutkimus seikkailu- ja elämyspedagogiikasta. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kasvatustieteiden ja opettajakoulutuksen yksikkö, Oulu: Oulun yliopisto.
- Karvinen, J. & Norra, J. 2002. (Toim.) Lasten liikuntapaikkojen suunnittelu. Opetusministeriö. Liikuntapaikkajulkaisu 83. Hämeenlinna: Karisto.

Kasser, S. & Lytle, R. 2005. Inclusive physical activity: A lifetime of opportunities. Champaign: Human Kinetics.

Kauravaara, K., Lakkasuo, T., Luona-Helminen, R. 2006. Liikunta sopii kaikille: Soveltavan liikunnan opas vertaisohjaajille. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 181. LIKES. Jyväskylä: PunaMusta.

Kempainen, P. 2000. Lasten ja nuorten tunne -elämän häiriöt. Vantaa: Kannustusvalmennus.

Kiiski, E. 1998. Seikkailua elämysten maailmassa. Teoksessa T. Lehtonen (toim.) Elämän seikkailu. Jyväskylä: Atena.

Kiviniemi, K. 1999. Toimintatutkimus yhteisöllisenä prosessina. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, R. Huttunen, & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Juva: Atena ja Ps-viestintä.

KM. 1996. Erityisryhmien liikunta 2000 –toimikunnan mietintö. Komiteamietintö 1996: 15. Opetusministeriö. Helsinki: Edita.

Koch, J. 1996. Der riskierte Körper und die Pädagogik. Teoksessa Homfeldt, H, Erlebnispädagogik. Scheider: Göppingen.

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

Kopakkala, A. 2005. Porukka, jengi, tiimi: ryhmädynamiikka ja siihen vaikuttaminen. Helsinki: Edita.

Kuusinen, K. 1991. Motivaatio. Teoksessa Jorma Kuusinen (toim.) Kasvatus psykologia. Juva: WSOY.

Kuutamo, O. & Hölsömäki, H. 2005. (Toim.) Soveltavan liikunnan apuvälineet. Helsinki: Edita Prima.

Kyyrönen, K., Mäenpää, O., Pohjanvirta, A. 1986. Kliininen psykologia. Juva: WSOY.

Kämäräinen, K. 1996. (Toim.) Vammaisliikunnan perusteet. Suomen invalidien urheiluliitto. Julkaisuja 1996. Orivesi: Oriveden Kirjapaino.

Lahtinen, U. 1997. Liikunnallako oppii? Teoksessa Strandén K. (toim.) Eriäinen oppija. Jyväskylä: Gummerus.

Laine, K. 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Keuruu: Otava.

Laine, T. 2007. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus.

Latomaa T. 2007. Mieli Elämys-, merkitys- ja kokemusmaailmana. Teoksessa Karppinen S. J. A & Timo Latomaa (toim.) Seikkaillen elämyksiä – Seikkailukasvatuksen teoriaa ja sovelluksia. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

Latomaa, T. 2006. Ymmärtävä psykologia. Psykologia rekonstruktivisena tieteenä. Teoksessa Perttula, J. & Latomaa, T. (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. Helsinki: Dialogia.

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

Lehtonen, T. (toim.) 1998. Elämän seikkailu – näkökulmia elämyksellisen ja kokemuksellisen oppimisen kysymyksiin. Jyväskylä: Atena

Linnossuo, O. 2007. Seikkailukokemusten vaikuttavuuden tutkimus. Teoksessa Karppinen S. J. A & Timo Latomaa (toim.) Seikkaillen elämyksiä – Seikkailukasvatuksen teoriaa ja sovelluksia. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

Lonka, I. 1987. Vapaa kirjoitelma ja sen arviointi. Teoksessa A. Vähäpassi (toim.) Todellisuuden kuvaamista, pohdintaa ja arviointia edellyttäviä kirjoitustehtäviä ja niiden arviointi. Kasvatustieteiden tutkimuksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 6.

- Moilanen, I. 2004. Käytöshäiriöt. Teoksessa Kirsi Kumpulainen (toim.) Lasten- ja nuorisopsykiatria. Jyväskylä: Gummerus.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2007. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Mortlock, C. 1994. The Adventure alternative. Cumbria: Cicerone.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Painokaari.
- Mälkiä, E. 1992. Erityisliikunta II: liikunnan sovellutukset. Jyväskylä: Gummerus.
- Mälkiä, E. & Rintala, P. 2002. Uusi erityisliikunta: Liikunnan sovellukset erityisryhmille. Tampere: Tammer-Paino.
- Nieminen, J. 1999. Seikkailujen Suomi – eli johdatus nuorisotyön retki- ja leiritoiminnan historiaan. Teoksessa: J Suoranta (toim) Nuorisotyöstä seikkailukasvatukseen. Professori Matti Telemäen Juhlakirja. Tampere: Yliopistopaino.
- Niemistö, R. 2004. Ryhmän luovuus ja kehitysehdot. Tampere: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Pasanen, T. 1999. Elämyspedagogiikasta ja terapiasta käytöshäiriön hoidossa. Teoksessa K. Tervonen-Arnkil (toim.) 1999. Vaikeahoitoisten lasten ja nuorten hoitomenetelmiä lastensuojelulaitoksissa. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto.
- Pennington, D. C. 2002. The social psychology of behaviour in small groups. Howe: Psychology Press.
- Perttula, J. 2007. Elämysten merkitys ihmiselämässä. Teoksessa Karppinen S. J. A & Timo Latomaa (toim.) Seikkaillen elämyksiä – Seikkailukasvatuksen teoriaa ja sovelluksia. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

- Perttula, J. 2004a. Ihminen matkustaa, mutta miksi? Teoksessa Lapin elämysteollisuuden osaamiskeskus & elämysinstituutti (toim) : Articles on experiences. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: Suomen fenomenologia instituutti.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. 2004. Opetushallitus. Vammala: Vammalan Kirjapaino.
- Priest, S. 1996: Outdoor Adventure programming, Teoksessa Neuman ym. Outdoor activies seminar. Prague 94. Lüneburg/Prague: Edition Erlebnispädagogik.
- Richards, A. 1999. Kurt Hahn. In: Miles, J & Priest, S. (toim.) Adventure Programming. PA: Venture publishing.
- Rintala, P. 2007. Liikunnasta voimaa oppimisvaikeuksien voittamisessa. Liikunta ja Tiede 2/07.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2001. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittavalle tutkijalle. Jyväskylä: Gummerus.
- Saari, A. 2005. Integraatiosta inklusioon – Olisiko aika katsoa erityisliikuntaa uudesta perspektiivistä. Liikunta ja Tiede 1-2/05.
- Salminen, A-L. 2003. (Toim.) Apuvälinekirja. Tampere: Tammer-Paino.
- Salmivalli, C. 1999. Koulukiusaaminen ryhmäilmionä. Tampere: Tammer-Paino.
- Savunen, L. 1999. Partiotyöt Suomessa 1910-1972. Jyväskylä: Oy partioscout Ab.
- Scheibe, A. E. 1986. Self-Narratives and Adventure. Teoksessa Sarbin, T. (toim.): Narrative Psychology –The Storied Nature of Human Conduct. New York: Praeger Publishers.

Silvennoinen, M. 1992. Metsä vai kaupunki – Näkökulmia luontoliikunnan pedagogiikalle. Teoksessa Lyytinen, T. & Vuolle, P. (toim) Ihminen – luonto – liikunta. Jyväskylä: Likes.

Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1995. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.

Telemäki, M & Bowles, S. 2001. Seikkailukasvatuksen teoria ja käytäntö, Osa 1. Oulun yliopiston Kajaanin opettajakoulutuslaitoksen julkaisuja. Sarja B: Opetusmonisteita ja selosteita 11/1998.

Telemäki M. 1998. Johdatus seikkailukasvatuksen teoriaan. Expidatory learning Outward Bound. Oulun yliopiston Kajaanin opettajakoulutuslaitoksen julkaisuja. Sarja B: Opetusmonisteita ja selosteita 11/1998.

Telemäki, M. 1998. Kurt Hahn ja elämyspedagogiikka, Teoksessa T. Lehtonen (toim.) Elämän seikkailu. Jyväskylä: Atena.

Telemäki, M. 1998a. Johdatus seikkailukasvatuksen teoriaan. Oulu: Oulun yliopistopaino.

Thorsén, H. 1984. Peak-experience, Religion and knowledge. Lund: Gleerup.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus.

Vilka, H. 2005. Tutki ja kehitä. Keuruu: Otava.

Yin, R. K. 1994. Case study research. Design and methods. Newbury Park: Sage Publications.

Åhlberg, M. 1992. Oppimisen, opetuksen ja opetussuunnitelman evaluaatio. Helsinki: Finn Lectura.

LIITTEET

LIITE 1 Kirje oppilaiden vanhemmille

Seikkailupäivä Keltinmäen koulun kuudesluokkalaisille

Hei!

Tämä kirje on osoitettu Keltinmäen koulun kuudensien luokkien oppilaiden vanhemmille.

Opiskelemme Jyväskylän yliopistossa liikunnanopettajiksi ja järjestämme Keltinmäen kuudesluokkalaisille oppilaille seikkailupäivän Laajavuoressa. Seikkailupäivän järjestäminen on osa Jyväskylän Yliopiston lopputyötämme.

Olemme sopineet Keltinmäen koulun opettajien kanssa, että kaikki kolme kuudetta luokkaa osallistuvat 9. ja 10.10 Laajavuoressa järjestettävään seikkailupäivään. Jokaisen luokan seikkailu kestää noin kolme tuntia.

Seikkailupäivä koostuu erilaisista yhteistoiminnallisista harjoituksista ja tarkoituksemme on viettää mukava ja mielenkiintoinen päivä yhdessä oppilaiden kanssa.

Haluaisimme teiltä vanhemmilta suostumuksen seikkailupäivän joidenkin osioiden videointiin. Kuvatun materiaalin avulla meidän on tarkoitus muun muassa arvioida kehittämämme seikkailupäivän toimivuutta. Kuvamateriaalia tullaan käsittelemään ehdottoman luottamuksellisesti.

Terveisin,

Jussi Santala ja Jussi Muittari
Jyväskylän yliopisto
Liikunta- ja terveystieteiden tiedekunta

LIITE 2 Näytteet oppilaiden aineista

Tytön kirjoitelma:

Seikkailupäivä Laajavuoressa

Kun pääsimme laajavuoreen, lähdimme odottavan ohjaajan matkaan. Nousimme rinnettä ylös ja mietin mitäköhän menemme tekemään kun kerrottiin varoitus liukastumisesta ja kuulimme ohjaajien nimet, Kirsi, Pätkä Jussi ja Pitkä Jussi, ajattelin että homma on todella tyhmää. Kun lähdimme kävelemään metsään ja kun minä näin pienet valkoiset narut, ajattelin että rämmimme ja suunnistamme metsässä. Mutta kun ”hämähäkin seitti” tempu ensimmäisenä tuli, mielialani koheni ja aloin innostua retkestä laajavuoreen. Etsimme innoissamme narunpätkiä ja teimme erilaisia tehtäviä. ”Noiden kehä” oli erittäin hankala ja todella mukava. Lautoja piti käyttää hyväksi vaikka niitä oli vain kaksi. Käytimme taktiikkaa ja yhteistyöllä saimme valmiiksi kerättyä palat ja menimme kokoamaan niitä palapeliksi. Yhdessä saimme yli puolet paloista paikoilleen ja olisimme saaneet enemmänkin mutta onneksi Iida tuli ja kokosi palapelin nopeasti sillä muut odottivat jo takanamme vuoroaan.

”Jättiläisen kiikku” oli hauska ja hankala koska olin viimeinen. Se oli hankalaa saada kiinni mutta sain sen silti ihan hyvin ja matka jatkui ja saavuimme eräänlaisiin renkasiin jotka piti astella. Se oli haastavaa kropalle mutta hyvin hauskaa silti. Naru jossa kuljettiin narussa kaikki törmäili ja rynäili se oli silti hauskaa, vähän pelotti mihin astui. Etsintätehtävässä jossa toinen oli sokkona ja toinen neuvoi, Laura ei artanut muiden neuvoa kuin itsensä joten se tehtävä ei paljon miellyttänyt minua.

Kahden vaijerin välissä kulkeminen oli todella mukavaa. Se oli toiseksi paras siinä oli mukava kulkea.

Liisa auttoi minua yhden vaijerin tehtävässä kun toinen keikkui narulla, se oli myös mukava tehtävä. Tasapainotehtävä puuriman päällä oli hankala ja tasapainoa tarvittiin. Kompassisuunnistus oli hankala ja en osannut käyttää sitä ollenkaan. Vihdoin löytyi kivi jossa oli ohje, teimme sen ja etsimme. Yhden puun luona piti tietää korkeus, osuimme oikeaan 25 metriä, mutta leveys oli väärä ja halkaisijaa ei edes mitattu kun ei muistettu. Kun lähdimme etsimään karttaa menin vääriin paikkoihin kunnes vihdoin tajusin lukea vihjesanat jotka olimme löytäneet, tajusin paikan ja juoksin sen luo josta löysin kartan. Kartan avulla löysimme etsimämme pussin joka sijaitsi yhden aurinkorinteen hyppyrin

päällä. Siellä oli rakennus jossa oli katto ja katon päällä pussimme pienessä onkalossa. Päivä oli kiva ja voitti koulussa istumisen.

Pojan kirjoitelma:

Kokemuksiani seikkailupäivästä

Olin tänään Laajavuorella. Oli kivaa. Me saatiin karkkia ja pillimehuty. Omenapillimehuty oli tosi pahaa. Me seikkailtiin metsässä eri toimintapisteissä. Meidän ryhmän nimi oli Eräjormat. Meidän oppaan nimi oli Jussi. Jussilla oli hyvä kunto. Meidän eka piste oli sellanen sokeena liikkumis juttu. Yhessä pisteessä kesti kauan kun joutu suunnistaa.

Kirjoitelma jatkuu kääntöpuolella:

JOU TYLSÄÄ! JUSSI ON KOVIS!