

Tampereen yliopisto



Konstruktivistisen oppimiskäsityksen toteutuminen partiotoiminnassa

Tampereen yliopisto
Opettajankoulutuslaitos
Opettajien lisäkoulutus
Pro gradu-tutkielma
Emmi Piensoho
Huhtikuu 2007

Tampereen yliopisto
Opettajankoulutuslaitos
Opettajien lisäkoulutus
Pro gradu-tutkielma
Emmi Piensoho

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen toteutuminen partiotoiminnassa

Pro gradu-tutkielma, 75 sivua, 2 liitettä

Huhtikuu 2007

TIIVISTELMÄ

Tein tutkimukseni partiolippukunta Ryttylän Eräveikoista. Halusin selvittää millä tavalla partiossa opitaan uusia asioita. Muotoilin päätavoitteeni tutkimukseni kannalta seuraavasti: Miten vuorovaikutus ja konstruktivistinen oppimiskäsitys partiotoiminnassa ilmenevät nuorten kirjoittamissa tarinoissa. Teoriapohjana käytin konstruktivismia sekä sosiokonstruktivismia, pragmatismia ja ryhmäkäyttäytymisteorioita. Toteutin tutkimukseni eläytymismenetelmällä, joka kuuluu laadulliseen tutkimusmenetelmään. Tutkimustulokset analysoin aineiston sisällön analyysillä. Tutkimusaineistoni keräsin Sisilisko- ja Jänkäpeikko-vaeltajaryhmien yhdeltätoista pojalta ja tytöltä. Tutkimuksessa kävi ilmi, että partiossa toiminta perustuu sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Ryhmässä tekemällä oppiminen ja uusien kokemusten saaminen tulivat tutkimuksessani partiotoiminnan pääteemoina esille. Kaverisuhteiden merkitys, vahva me-henki, sovussa toimiminen, ryhmään kuuluminen ja turvallisuuden tunne olivat vahvasti mukana partiotoiminnassa. Samoin onnistumisen elämykset, suvaitsevaisuus ja sovussa toimiminen olivat tärkeitä esiin tulevia asioita.

Asiasanat: konstruktivismi, yhteistoiminnallinen oppiminen, eläytymismenetelmä, ryhmätoiminta, aineiston sisällön analyysi, partiotoiminta, pragmatismi

SISÄLLYSLUETTELO

1. JOHDANTO	5
2. AIKAISEMMAT TUTKIMUKSET	6
3. PARTIOTYÖN HISTORIA	8
3.1 Lordi Baden-Powell	8
3.2 Partiotyön perusajatukset	8
3.3 Vartiojärjestelmä	10
3.4 Vakaa uskonnollinen pohja	10
3.5 Partio toiminnan peruspilarit	11
3.6 Tekemällä oppiminen	12
3.7 Partio toiminta Suomessa	13
4. RYTTYLÄN ERÄVEIKOT	14
4.1. Sudenpennut ja vartio-osasto	14
4.2 Vaeltajat	15
4.3 Sisupartio	15
4.4 Johtajisto	15
4.5 Riihitys, koulutus ja tiedotus	16
4.6 Taustayhteisö	16
5. KONSTRUKTIVISMI	18
6. SOSIOKONSTRUKTIVISMI	21
6.1 Maailmankuvan muotoutuminen	24
7. PRAGMATISMI	26
8. RYHMÄSSÄ TOIMIMINEN	28
8.1 Yhteistoiminnallinen oppiminen	29
8.2 Ryhmään kuuluminen	30
8.3 Verkosto antaa turvallisuutta	32
8.4 Turvallisuuden tunne ja omana itsenä esiintyminen	33
9. TUTKIMUKSEN METODOLOGINEN TARKASTELU	35
9.1 Eläytymismenetelmä	35
9.2 Aineiston hankintaprosessi	37
9.3 Aineistolähtöinen sisällön analyysi	38
9.4 Tutkimukseni sisällön analyysi	43
9.5 Tutkimuksen toteuttaminen	45

9.6 Tiedonhankintamenetelmä -----	46
9.7 Aineistoni analyysi -----	47
10. TUTKIMUSTULOKSET -----	49
10.1 Elämykset ja yhdessä tekeminen-----	52
10.2 Ryhmässä oppiminen -----	54
10.3 Oppimisympäristön rakentuminen ja ryhmähenki -----	56
10.4 Kaverisuhteet ja yhdessä oleminen -----	58
10.5 Suunnittelun osuus onnistuneessa kokouksessa -----	61
11. TULOSTEN LUOTETTAVUUS -----	64
11.1 Pragmatismi tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa -----	66
12. POHDINTA -----	68
13. JATKOTUTKIMUSAIHEITA -----	70
LÄHTEET-----	71
LIITTEET -----	76
LIITE 1.-----	76
LIITE 2.-----	77

1. JOHDANTO

Tutkimuksellani haluan selvittää millä tavalla partiossa opitaan asioita. Muotoilin päätavoitteeni tutkimukseni kannalta seuraavasti: Miten vuorovaikutus ja konstruktivistinen oppimiskäsitys partiotoiminnassa ilmenevät nuorten kirjoittamissa tarinoissa. Tein tutkimukseni Ryttylän Eräveikoista lippukunnan 30-vuotisjuhlan kunniaksi.

Koska kysymyksessä on kasvatustieteellinen tutkimus, valitsin teoriapohjaksi konstruktivistisen oppimiskäsityksen, erityisesti sosiokonstruktivismiin. Sosiokonstruktivismi käsittelee yhteisöllistä oppimista ja se sopii tutkimuksessani huomiota saaneen ryhmäoppimisen tueksi. Tarkastelen partion kasvatuksellista toimintaa sekä ryhmässä oppimisen suunnittelua ja näiden toimintojen yhtymäkohtia sosiokonstruktivistiseen teoriaan. Ryhmäkäyttäytymisteorioita käytän selventämään ryhmissä oppimista. Käsittelen myös pragmaattista kasvatusteoriaa, koska siinä on selvästi yhtymäkohtia sosiokonstruktivismiin.

Aineisto kerättiin laadulliseen tutkimusmenetelmään kuuluvalla eläytymismenetelmällä ja analysoitiin aineistolähtöistä sisällönanalyysiä eli induktiivista analyysitapaa käyttäen.

Partio on kasvatuksellista toimintaa, jossa on selkeästi esiin tuleva kasvatusajattelu. Toivon, että tutkimukseni edistäisi partiotoimintaa ja auttaisi sitä kehittymään eteenpäin ja luomaan täysipainoista nuorisotoimintaa.

Konstruktivismi on nykykoulussa opetussuunnitelman taustalla ja partiotoiminnassa käytetään selvästi tätä samaa teoriaa. Tutkimukseni myös selkeyttää sitä, kuinka hyvin partiolaiset ovat sisäistäneet konstruktivismiin käytänteitä ja kuinka ne ohjailevat heidän toimintaansa.

Kerron työssäni aluksi partiotoiminnan syntyhistoriasta, partion perustajan lordi Baden-Powellin ajatuksista sekä suomalaisen partiotoiminnan alkumetreistä koko maan laajuiseksi toiminnaksi. Tämän jälkeen selkeytän lukijalle eläytymismenetelmää sekä käyttämäni aineiston sisällön analyysiä. Tutkimuksen tulokset olen ryhmitellyt aihepiireittäin.

2. AIKAISEMMAT TUTKIMUKSET

Partiosta on tehty useita pro gradu -tutkielmia ja Suomen Partiolaiset ovat myös teettäneet tutkimuksia partioaiheesta. Partiossa pysymisen syistä ei ole kuitenkaan tehty kartoitusta. Lähinnä omaa tutkimustani on partiosta eroamisen syitä kartoittava Partio –toiveiden herättäjä ja pettymysten tuottaja –tutkimus vuodelta 2005. Sitä ennen pro gradu -työssään Heino & Mäkelä (1994) ovat tutkineet vaeltajatoimintaa.

Viimeisin huomattavan laaja partiotutkimus on Partio – toiveiden herättäjä ja pettymysten tuottaja – tutkimus, joka selvensi partiosta eroamisen syitä. Tämä tutkimus on Suomen Partiolaisten teettämä ja julkaisema. Tutkimuksen tavoite oli selvittää ne partioon liitettävät kielteiset piirteet, jotka johtavat eroon, selvittää se mikä sai nuoren eroamaan ja mikä partiossa oli kielteistä. Tutkimus pureutui myös partiosta eronneiden muihin harrastuksiin osallistumisen intensiivisyyteen. Tutkimuksessa selvisi, että eroamisen syyt johtuivat usein monista yhteen kiertyneistä tapahtumista ja syistä.. Tutkimuksen valossa todettiin, että partiossa tulisi kiinnittää erityistä huomiota lauman- ja vartionjohtajien koulutuksessa ryhmän vuorovaikutuksen rakentamiseen. Pettymyksiä tuottajiksi partiotutkimus luettelee ryhmän toimivuuteen vaikuttavat tekijät ja kavereiden lähtemisen harrastuksesta. Myös tunne partioryhmän ulkopuolelle jäämisestä aiheutti eroja. Pojilla tuli selkeästi esille se, että odotukset ja toiminta eivät kohdanneet. Pojilla oli selvä käsitys partion retkeily- ja ulkoilutoiminnasta, jonka vähäisyys sai eroamaan. Myös partiokokousten vähäinen toiminnallisuus tuotti pettymyksiä. Partiotutkimuksen mukaan partiolaisista olevat mielikuvat siis liittyvät luontoon, metsässä oleiluun sekä retkeilyyn. Moni valtakunnalliseen Partiolaisten järjestökuva - ja eroamisen syyt tutkimukseen vuonna 2005 osallistuneista alle 15 -vuotiaista totesi, että partio on nynnyjen hommaa. Yli kuusitoistavuotiaista haastatelluista moni liitti myös järjestötoiminnan läheisesti partioon. Partiota pitivät kasvattavana harrastuksena erityisesti yli kuusitoistavuotiaat haastatteluun osallistujat (Heinonen J., Juote A., Schild T. & Veikkolainen A. 2006, 85-86, 75-76).

Raine Heino ja Ilona Mäkelä ovat tutkineet pro gradu–tutkielmassaan vaeltajatoimintaa. Mitä kuuluu vaeltaja? -tutkimus on tehty Suomen Partiolaisille vaeltajatoiminnasta vuonna 1994. Tutkimuksen päätavoite oli perehtyä vaeltajatoimintaan. Tutkimus antoi selvyyden siihen, ketkä ovat vaeltajia ja millaisissa ryhmissä he toimivat. Tutkimuksessa kerrottiin myös mitä vaeltajatoiminta sisältää, miten ryhmiä johdetaan ja kuinka kiinteitä ne ovat. Myös vaeltajaryhmien tulevaisuuden toiveita kuvailtiin. Tutkimustuloksista selvisi, että vaeltajista 3/4 toimii lippukunnassa myös johtajatehtävissä. Pelkästään vaeltajana toimivia nuoria on ainoastaan

neljännes, alle 2000 partiolaista. Vaeltajaryhmistä 1/3 koostuu pelkästään lippukunnan johtajista, muihin kuuluu sekä johtajia että pelkästään vaeltajia. Puhtaita vaeltajaryhmiä oli alle 5 % ryhmistä. Johtajien vaeltajatoiminta koostuu enimmäkseen lippukunnan tapahtumien järjestelystä. Vaeltajien omat retket ja tapahtumat toimivat rentouttavana ja virkistävänä johtajahuoltona. Tutkimuksen mukaan vaeltajaryhmillä osoittautui olevan ideoita enemmän kuin aikaa niiden toteuttamiseen. Ryhmien sisällä vallitsi yleensä hyvä ryhmähenki ja vaeltajat olivat usein ystäviä partion ulkopuolellakin. Partio koettiin rakkaaksi harrastukseksi ja vaeltajana olon tärkeimmäksi motiiviksi mainittiin ystävät ja kaverit.

Tutkimuksessa todettiin, että vaeltajatoiminta on tärkeä osa partiotoimintaa ja jokaiselle partiolaiselle pitäisi tarjota mahdollisuus myös vaeltajatoimintaan. Vaeltajatoiminta on tärkeää erityisesti niille partiolaiselle, jotka eivät jostain syystä halua ryhtyä johtajiksi.

3. PARTIOTYÖN HISTORIA

3.1 Lordi Baden-Powell

Partiotoiminnan ymmärtämiseksi, haluan kirjoittaa partion alkuketkistä. Mistä se sai alkunsa ja mikä vei sitä eteenpäin.

Partioliikkeen perusti Lordi Baden-Powell of Gilwell. Partiolaiset kutsuvat häntä tuttavallisesti alkukirjainten mukaan B-P:ksi. Robert Baden-Powell syntyi Englannissa, Lontoossa vuonna 1857 amiraalin tyttären ja papin pojaksi. Jo pienenä Baden-Powell tunsi kutsumusta luonnon helmassa retkeilyyn ja näin ollen hän tekikin hurjia seikkailuja monissa osissa Englantia sisarustensa kanssa. Vuonna 1870 saadessaan stipendin Lontoon Charterhouse-kouluun Baden-Powell oli eloisa lapsi, joka oli kaikessa mukana. Koulumenestys ei ollut verraton, mutta jalkapallojoukkueen kapteenin rooli vei maineeseen. Sotilasuran Baden-Powell valitsi valmistuttuaan 19-vuotiaana. Kapteeniksi hän yleni 26-vuotiaana ja myöhemmin everstiksi ja siitä kenraalimajuriksi. Sodittuaan Intiassa ja Afrikassa ja retkiltään palattuaan hän oli saavuttanut sankarin maineen ja hänen sotilaille kirjoittamansa kirja ”Aids to scouting” oli saanut suosiota myös poikakoulujen lukukirjana. Tällöin Baden-Powell oli haasteen edessä, hänellä olisi mahdollisuus auttaa poikia kasvamaan niin sanottuun voimakkaaseen miehuuteen. Baden-Powell haali itselleen poikien kasvatusta käsitteleviä kirjoja ja ammensi ulkomailla saaduista kokemuksistaan ideoita. Näin lähti liikkeelle partiopoikatoiminta. Vuonna 1907 hän otti koeryhmän poikia leirille, josta sukeutui maailman ensimmäinen partioleiri. Seuraavana vuonna hän julkaisi koulutuskäsikirjansa ”Scouting for boys”. Tämän opuksen ilmestyttyä osina, sai partiotoiminta alkunsa. Partiopoikavartioita ja -lippukuntia alkoi syntyä muuallakin kuin Englannissa. Suuren suosion saanut liike antoi Baden-Powelille ajatuksen, että hän voisi tämän toiminnan avulla kasvattaa kunnan kansalaisia. Ensimmäisten kahdenkymmenen yhden vuoden aikana partioliike oli kerännyt yli kaksi miljoonaa jäsentä ympäri maailmaa. Tässä vaiheessa Baden-Powell aateloitiin ja hänen etuliitteekseen tuli Lordi. (Hillcourt & Baden Powell 1992, 113; Baden-Powell 1991, 339-344.)

3.2 Partiotyön perusajatuksat

Partioliike toimii Suomessa aidosti vapaaehtois pohjalta ja se on aktiivinen rauhanliike (Suomen Partiolaiset 2007).

Partiotoiminta keskittyy tekemiseen, jossa nuorilla on mahdollisuus kasvaa omien mahdollisuuksiensa mukaan tasapainoisiksi, terveiksi, vastuuntuntoisiksi ja itsenäisesti ajatteleviksi yhteiskunnan jäseniksi. Tämän lisäksi Partiotoiminnan peruskirjassa (2007) todetaan partiotoiminnan olevan varhaisnuorille suunnattua avointa ja vapaaehtoista. Partioliike korostaa sitä, että se on itsenäinen ja puoluepoliittisesti sitoutumaton (Suomen Partiolaiset 2001, 6-7).

Partiolaisia kasvatetaan harrastuksen myötä myönteiseen asenteeseen uskontoa, uskollisuutta omaa maata ja kansainvälistä yhteisymmärrystä kohtaan. Partiotoiminta pyrkii myös kasvattamaan jäsenistään toisten vakaumusta kunnioittavia, yhteiskunnallisesti aktiivisia ja terveitä elämäntapoja vaalivia kansalaisia. Kuten partiotoiminnan perustaja Lordi Baden-Powell kirjoittaa kirjassaan Ohjeita partionjohtajille (2006, 33): partio on kansalaiskasvatusta.

Partiotoiminnan ideana on kasvattaa nuoria käyttämällä heidän omia taitojaan ja kykyjään niin, että ne vedetään esiin ja saadaan ne kasvamaan. Baden-Powell korosti myös ritarillisuutta, jonka hän koki olevan reilun pelin kunnioittamista. Näitä taitoja hän halusi ohjata pelien ja leikkien avulla. (Baden-Powell 2006, 33). Edelleen partiotoiminta koostuu yhdessä toimimisesta ja yhteisistä kisailuista. Perusideana on yhteishengen nostattaminen toiminnalla.

Baden-Powell ymmärsi, että kurin merkitys ryhmätoiminnassa on suuri. Hän korosti, että kuria ei saada aikaan komentamalla vaan pitää keksiä parempaa tekemistä, joka saa nuoret kiinnostumaan uusista asioista ja vähitellen unohtamaan toiminnan kautta vanhat tavat (Baden-Powell 2006, 39). Edellä mainittujen arvojen toteuttamisessa on apuna partiolupaus, jossa vannotaan seuraavasti:

”Tahdon rakastaa Jumalaani ja lähimmäistäni, isänmaatani ja ihmiskuntaa toteuttaen elämässäni partioihanteita.”

Partiotoiminnassa korostetaan partioihanteiden toteuttamista ja toisten kunnioitusta. Jo Baden-Powell korosti kuinka vala tulisi vanna juhlavasti ja valaa ennen ja sen jälkeen pitäisi kerrata partiolaisen ihanteita, jotta valan valtuuttamat asiat jäisivät mieleen. Baden-Powell painotti valan vannoneille nuorille annettavaa vastuuta ja täyttä luottamusta heidän toimiinsa. Tämä korosti hänen mielestään valassa vannottujen asioiden ylläpitämistä ja noudattamista (Baden-Powell 2006, 40).

3.3 Vartiojärjestelmä

Vartiojärjestelmän asteittain etenevä ohjelma ja eriasteisiin johtotehtäviin kouluttaminen pitävät yllä ja edesauttavat partioihanteiden toteuttamisessa. Tekemällä oppiminen ryhmässä on yksi tapa toteuttaa partion tasavertaisuusideologiaa. Myös leikin arvoa ja luonnossa liikkumisen taitoa arvostetaan partiossa ja näitä taitoja pyritäänkin vahvistamaan niin kokouksissa kuin leireillä ja yöretkillä (Partiotoiminnan peruskirja 2007).

Baden-Powell huomasi, että suoritusmerkkien tekeminen lisää nuorten itseluottamusta ja täten ensimmäisen luokan suoritusmerkin, joka on siis vaativin, suoritettuaan on saavuttanut kansalaiselta edellytettävät ominaisuudet. Tässä vaiheessa nuori toteaa, että hän on saavuttanut vastuullisuuden ja näin ollen hänestä on tullut luotettava yksilö. Baden-Powellin ihanteena oli, että tässä vaiheessa nuori näkisi tulevaisuutensa toiverikkaasti ja kunnianhimoisesti (Baden-Powell 2006, 41).

Seuraavana on pätkä partioihanteista, jotka listataan peruskirjassa (Partiotoiminnan peruskirja 2007):

”Partiolaisen ihanteena on kehittää itseään ihmisenä, kunnioittaa toista ihmistä, auttaa ja palvella muita. Tuntee vastuunsa ja velvollisuutensa, rakastaa ja suojella luontoa, olla uskollinen ja luotettava. Rakentaa ystäväyyttä yli rajojen ja etsii elämän totuutta.”

3.4 Vakaa uskonnollinen pohja

Partiotoiminnan yksi tarkoitus on lisätä elämäniloa. Tavallisesta nuorisotoiminnasta partion erottaakin siitä, että partiolaiset samoilevat luonnossa ja oppivat tuntemaan ympäristönsä ja kunnioittamaan sitä. Baden-Powellin oppien mukaan Luonnontuntemus avartaa ajatusmaailmaa. Luonnontuntemuksen ohella nuoret oppivat näkemään kauneutta ympärillään, mikä taas on pohja taiteen kauneuden ymmärtämiselle. Kauneuden ymmärtämisen korostaminen linkittyy Baden-Powellin ajatusten mukaan Jumalan olemassaolon ymmärtämiseen. Tätä kautta partiolaisen ihanteeksi liittyy mukaan usko ja uskonnollisuuden luja perusta. (Baden-Powell 2006, 42.)

Partiotoiminnassa on edelleen vakaa uskonnollinen pohja, joka perustuu Suomen evankelisluterilaisen ja Suomen ortodoksisen kirkon tunnustukseen. Muuta uskontoa tunnustaville partiolaisille varataan tilaisuus saada oman tunnustuksensa mukaista kasvatusta (Partiotoiminnan

peruskirja 2007).

Baden-Powell korosti partion merkitystä nuorten ohjaamisessa myös uskonnon kohdalla. Hän piti arvokkaana sitä, että yksi partiotoiminnan tavoitteista oli kunnioittaa lapsen uskonnollista suuntausta ja kirkkokuntaa ja kehittää lapsen uskonnollisuutta. Hän kuitenkin totesi, että jos nuori ei kuulu mihinkään uskontoon, on tätäkin vakaumusta kunnioitettava ja järjestettävä partiotoiminnassa toimintaa, joka sopii mitään uskontoa tunnustamattomille. Eli uskonnollisten hetkien tulisi olla vapaaehtoisia. Kaikessa toiminnassa Baden-Powell korosti oman esimerkin tärkeyttä, jopa niin että uskonasioita opetettaessa on johtajan oltava aidosti asiansa taustalla. (Baden-Powell 2006, 47.)

Vaikka kaikilla Suomen partiolippukunnilla ei olisi uskonnollista taustayhteisöä, partiotoimintaan kuuluu jäsenten uskonnollisen kehityksen tukeminen sen mukaan mihin uskonnolliseen yhteisöön jäsenet kuuluvat. Seurakunta taustayhteisönä vaikuttaa muun muassa siihen, että esimerkiksi Ryttylän Eräveikot saavat käyttää seurakunnan tiloja kokoontumisissaan. Partiolaiset myös avustavat joskus jumalanpalveluksissa muun muassa kolehdin keruussa. Usein kokousten lopuksi pidetään pieni iltahartaus, jolloin aherruksen jälkeen on lupa hengähtää ennen kotiin lähtöä.

Hiljentymisen ja luvallinen rauhoittuminen ovat mielestäni rikkaus, jota pitäisi vaalia. Partiossa usein partionjohtaja ohjaa toimintaa, jolloin hänen tehtäväkseen jää auttaa ja avustaa osallistujia. Vehviläinen (2001, 50) kiteyttää, että ohjaajan ja opettajan rooliin kuuluu myös neuvojen antamisen lisäksi luoda sellainen oppimisilmapiiri, joka sallii myös hiljaiset hetket.

3.5 Partiotoiminnan peruspilarit

Isänmaallisuus kuuluu partiolaisen hyveisiin. Tämä tulee esiin partiotoiminnassa muun muassa niin, että leireillä kokoonnutaan aamuisin ja iltaisin lipputangon ympärille, lauletaan Maamme-laulu ja tehdään kunniaa nostettavalle tai laskettavalle lipulle. Usein partiolaiset ovatkin mukana itsenäisyyspäivän vietossa lippusaattueessa tai lipunnostossa.

Partioaate pitää sisällään ajatuksia lasten kasvattamisesta yhteiskunnassa toimiviksi aikuisiksi. Kuitenkin partioaate korostaa lapsen arvoa olla lapsi. Sen perusajatuksiin liittyy vahvasti se, että lapsilla ja nuorilla on oikeus kasvaa omassa tahdissaan eikä heidän tarvitse kantaa ikäänsä nähden liian suurta vastuuta tai tehdä raskaita päätöksiä. Partio haluaa turvata lapsen oikeuden henkiseen ja hengelliseen kasvuun (Partiosivusto 2007).

Partion kasvatustavoitteena voidaan pitää sitä, että se haluaa kannustaa partiolaisia osallistumaan vaaleihin, kansalaisjärjestötoimintaan sekä toimimaan aktiivisesti yhdistysten, seurakuntien ja politiikan saralla (Partiotoiminnan peruskirja 2007).

3.6 Tekemällä oppiminen

Partiotoiminnan ajatuksena on oppia tekemisen kautta. Tekeminen tarkoittaa tietenkin kädentaitojen hankinnan lisäksi myös pelejä ja leikkejä. Näissä harrasteissa on ideana myös yleiskunnan nostaminen ja yleiskunnosta huolehtimisen perusajatuksen istuttaminen nuoriin. Partiotoiminnan ohessa on myös mahdollisuus vaikuttaa nuorten fyysiseen hyvinvointiin johon ulkoilun ja kuntoilun lisäksi kuuluu henkilökohtainen hygienia (Partiotoiminnan peruskirja 2007).

Toiminnallinen oppiminen partiossa toteuttaa toiminnallisen opetustavan käsitettä, joka pitää sisällään tekemällä oppimisen. Se tarkoittaa aktiivista toimintaa ja jokaisen toimijan osallistumista opetustapahtumaan (Lindgren 1990, 25). Oppiminen sinänsä tapahtuu partiotoiminnassa tekemisen kautta. Oppimisympäristö on oppimiseen kannustava. Kuten Wilson (1998, 3) toteaa: Konstruktivistisessä oppimisessä painotus on juuri mielekkäässä ja luontaisessa toiminnassa, jossa tekemisen avulla oppiminen helpottaa oppijaa rakentamaan ymmärrystään asiaan ja kehittämään taitoja ongelmien ratkaisemiseksi.

Baden-Powell kiteytti partiotoiminnan perusajatuksen ihmisen kasvattamiseen rehdiksi ja rehelliseksi.

”Itsekkyuden rajoittaminen ja lähimmäisen rakkauden ja palveluhalun kehittäminen tuovat mukanaan täydellisen muutoksen ja todellisen uskon lämmön yksilön sydämeen. Se tekee hänestä uuden ihmisen”, kiteytti Baden-Powell (2006, 79) kasvatusoppinsa.

Nykyisin sekalippukuntien aikana partiotoiminnan perusajatuksena on myös sukupuolten tasa-arvo, jota pyritään toteuttamaan niin, että päättävien elinten kokoonpanossa olisi sukupuolten tasapuolinen edustus (Partiotoiminnan peruskirja 2007).

3.7 Partio toiminta Suomessa

Suomeen virtasi 1910 -luvulla tietoa Ruotsissa paljon puhutusta partioliikkeestä. Tutkimusten mukaan ensimmäinen partio-osasto syntyi Suomessa Hangossa jo vuonna 1909 ja 1910 Maarianhaminassa. Vuoden 1911 lopulla Suomessa oli jo useita partiolippukuntia. Useat lippukunnat oli perustettu oppikoulujen yhteyteen nuorten oman harrastuneisuuden avulla. Partioon liittyivät lähes kaikki keski- ja oppikoulujen oppilaat. Koululaislippukuntien rinnalle alkoi syntyä ammattirajat rikkovia lippukuntia, tyttölippukuntia ja sekalippukuntia. Partiolippukunnat omaksuivat pian yhteiseksi tunnuslausekseen partiotunnuksen ”Ole valmis”, jonka jälkeen lippukunnat alkoivat suunnata toimintaansa myös oman piirinsä ulkopuolelle yhteiskunnan palvelemiseen. Vuoteen 1911 mennessä partioliikkeessä oli jäseniä noin 7000. Samaisena vuonna venäläinen lehti kirjoitti, että partioliike kasvattaa suomalaisista itsenäisyyteen pyrkiviä kansalaisia, jotka ovat vihamielisiä venäläistä hallitusvaltaa kohtaan. Välittömästi tämän jälkeen senaatti päätti, että partio toiminta oli lakkautettava Suomessa. Poliisilaitos huolehti siitä, että partio toimintaa ei enää toteutettu. Samanaikaisesti partio toiminta jatkoi kasvuaan Venäjällä, mutta siitä oli kehitetty erittäin sotilaallinen. Partiokiellon aikana toiminta siirtyi maan alle. Keisari Nikolai II:n vallasta syöksemisen jälkeen vuonna 1917 partioliike alkoi taas nostaa päätään Suomessa. Maanalaiset liikkeet kohensivat otettaan ja uusia liikkeitä syntyi ympäri maata nuorten oma-aloitteisuuden ja ahkeruuden ansiosta. Vuonna 1917 pidettiin myös Suomessa ensimmäiset partiopäivät, joiden tuloksena syntyi Suomen Partioliiitto. Isänmaallisessa hengessä partiolaiset joutuivat 1918 osallistumaan yksityisinä henkilöinä Suomen sisällissotaan. Lippukunnat osallistuivat myös rintaman ulkopuolella oleviin avustustoimiin. Sodan jälkeen partio toimintaa oli taas heräteltävä unesta, johon se oli vaipunut sotatoimien ajaksi. Talvisodan aikana 1940-1941 partioliike koulutti Suomen partiotyttöjä sodanaikaisiin huoltotehtäviin. Sodan päättyttyä partio toiminta tarjosi apuaan erityisesti Suomen Punaiselle Ristille, sotilaskoti- ja Marttaliitolle sekä väestönsuojeluelimille. Poikapartiolaisten tehtäväksi sodan aikana jäi siirtoväen poikien työpalvelun suunnittelu. Jatkosodan 1941-1944 aikana partio toiminta oli melkein yksinomaan maanpuolustus- ja kotiseudun huoltotehtävissä toimimista, mutta sodan jatkuttua pyrittiin myös edistämään tavallista rauhanomaista partio toimintaa. (Vesikansa 1960, 1-38.)

4. RYTTYLÄN ERÄVEIKOT

Tein tutkimukseni partiolippukunta Ryttylän Eräveikoista. Eräveikot toimii sekalippukuntana eli jäsenenä on sekä tyttöjä että poikia. Vuonna 2008 lippukunta täyttää kolmekymmentä vuotta. Sen jäsenmäärä on noin 115. Ryttylän Eräveikot ry kuuluu Suomen Partiolaiset ry:n sekä Salpausselän Partiolaiset ry:n, joiden toimintatavoitteisiin se on sitoutunut. Lippukunnan toiminnan perustana ovat laumojen ja vartioiden säännölliset viikkokokoukset sekä lauman- ja vartionjohtajille tarkoitettut johtajaneuvoston kokoukset (Ryttylän Eräveikkojen toimintasuunnitelma vuodelle 2006).

Oman toimintasuunnitelmansa lisäksi Eräveikot noudattavat Suomen Partiolaiset ry:n kolmevuotisen teeman tavoitteita vuosina 2005-2007. Teema on Partiolainen osaa! - Scouter kan! Tämän teeman mukaisesti partiovuoden 2007 toiminnan tavoitteena on monipuolisuus ja aktiivisuus. Jokaisella laumalla ja vartiolla tulisi olla innostuneet johtajat. Lippukunnan aktiivisuutta pyritään nostamaan sekä yleistä tietotaitoa kohottamaan.

Vartionjohtajina partiotoiminnassa ympäri Suomea toimivat 13-17 -vuotiaat vartiojohtajaperuskoulutuksen suorittaneet vartionjohtajat. Vartionjohtajat voivat tehdä oman ryhmänsä kanssa jopa yön yli kestäviä retkiä, jos johtajan ensiaputaidot ovat kohdallaan ja hänellä on jo aikaisempaa kokemusta vastaavanlaisesta toiminnasta. Ennen retkelle lähtöä johtajat miettivät aina retken turvallisuuteen liittyvät asiat Suomen Partiolaiset ry:n ohjeistuksen mukaan. (Salo & Sahi 2007.)

4.1. Sudenpennut ja vartio-osasto

Sudenpentuihin kuuluvat kaikki seitsemästä kymmeneen vuotiaat lippukunnan jäsenet. Sudenpentutoiminnan perustana ovat viikoittaiset laumaillat.

Ikäkausitoiminnassa noudatetaan Suomen Partiolaiset ry:n julkaisemaa, tarkastettua uutta ohjelmaa. Tavoitteena on, että jokainen suorittaa vaihemerkin, joihin kuuluvat pikkuhukka, hukka ja susi. Lisäksi jokainen sudenpentu suorittaa vähintään yhden taitomerkin. Salpausselän Partiolaiset ry:n tavoitteena on, että yhdeksän prosenttia ikäluokasta on jossain vaiheessa elämäänsä mukana partiotoiminnassa. Sudenpentujen osalta tämä toteutuu Eräveikoissa loistavasti. Tällä hetkellä sudenpentuikäisistä mukana on noin 35, joka on 48 % Ryttylän koulun 1-3 luokan oppilaista (Ryttylän Eräveikot 2006).

Vartiolaisia ovat kaikki 11-15 -vuotiaat, jotka suorittavat vartiolaisten luokkamerkkejä. Tavoitteena on, että kaikki vartiolaiset pysyvät mukana toiminnassa, kunnes ovat saaneet suoritettua kaikki kolme luokkamerkkiä. Luokkamerkkien suorittamiseen kuuluu myös taitomerkkien suorittaminen.

Vartio-osaston haasteena on poikien pysyminen partiossa. Poikajohtajia tukemalla pyritään innostamaan poikia partiotoimintaan. Vartio-ikäisiä Ryttylän Eräveikoissa on noin 40.

4.2 Vaeltajat

Eräveikoissa ei ole toiminut varsinaista vaeltajaosastoa moneen vuoteen, koska vaeltajaikäiset eli yli 14-vuotiaat partiolaiset ovat kaikki toimineet lauman- tai vartionjohtajina. Vuoden 2006 aikana tavoitteena oli vaeltaja-toiminnan aloittaminen lippukunnassa Suomen Partiolaiset ry:n Vihreä Polku -ohjelman avulla. Vaeltajat pyrkivät oman toiminnan lisäksi osallistumaan Suomen Partiolaiset ry:n ja Salpausselän Partiolaiset ry:n tarjoamiin vaeltajatapahtumiin (Ryttylän Eräveikot 2006). Tutkimuksessani on siis mukana ensimmäiset vaeltajaryhmät Ryttylän Eräveikkojen toiminnassa.

4.3 Sisupartio

Sisupartiointi tarkoittaa vammaisille suunnattua partiotoimintaa. Toiminnan perusideana on toteuttaa partio-ohjelmaa vammaisten erityistarpeet huomioon ottaen. Perusideana on se, että vammaiset partiolaiset kokisivat itsensä osana maailmanlaajuista partiojärjestöä sekä saisivat kasvaa ja kehittyä omien mahdollisuuksiensa mukaan. Sisupartioinnin osa-alueet ovat samat kuin muillakin partiolaisilla eli sosiaalinen toiminta, tekemällä oppiminen ja vartiojärjestelmän sekä partio-ohjelman soveltaminen sisuille. Päämääränä on antaa sisupartiolaisen elää tasapainossa itsensä, toisten ihmisten ja elinympäristönsä kanssa (Suomen Partiolaiset –Finlands Scouter 2001, 4-5)

Tällä hetkellä sisupartiossa toimii Ryttylän vammaisten hoitokoti Jelppilässä asuvia vammaisia. Sisupartiolaisia on tällä hetkellä seitsemän. Sisupartiolaiset kokoontuvat kerran kuukaudessa ja osallistuvat kesäisin lippukunnan leireille (Ryttylän Eräveikot 2007).

4.4 Johtajisto

Tavoitteena on, että lippukuntaa johtaa innostunut ja tehtävänsä sitoutunut hallitus. Hallituksen jäsenien keskeisenä tehtävänä on toimintasuunnitelman ja talousarvion toteuttamisen lisäksi tukea

nuorempia johtajia ja tarjota heille oppia ja virkistystä. Lauman- ja vartionjohtajiksi pyritään pestamaan vastuuntuntoisia ja innostuneita nuoria. Tavoitteena on, että jokainen johtaja on käynyt lippukunnan oman vartionjohtajakurssin ja laumanjohtajat lisäksi Salpausselän Partiolaiset ry:n järjestämän laumanjohtajakurssin. Lisäksi heitä kannustetaan osallistumaan vartionjohtajien jatkokurssille, retkeilykursseille ja muille sopiville kursseille siten, että jokainen johtaja kävisi vähintään yhdellä kurssilla toimintavuoden aikana. Johtajien jaksamista pyritään tukemaan siten, että partionjohtajat auttavat lauman ja vartion toimintasuunnitelmien teossa, suorituksissa tarpeen mukaan ja järjestämällä johtajille virkistysretken syksyn aikana (Ryttylän Eräveikot 2007).

4.5 Riihitys, koulutus ja tiedotus

Ryttylän Eräveikoilla on tavoitteena, että jokainen vartiolainen riihittää suorittamansa luokkamerkin osallistumalla Salpausselän Partiolaiset ry:n järjestämiin kevät- ja syysmestaruuskilpailuihin, joissa on mahdollisuus suorittaa kolmannen, toisen ja ensimmäisen luokan merkit (Ryttylän Eräveikot 2006).

Lippukunta järjestää vartionjohtajien peruskursseja. Tavoitteena on, että kaikki yläasteelle siirtyvät vartiolaiset osallistuvat kurssille. Ensiapu I -kurssi kuuluu myös koulutustoimintaan vanhimille vartiolaisille ja johtajille (Ryttylän Eräveikot 2006).

Eräveikot pyrkivät julkaisemaan lippukunnan Partioviesti-lehteä. Lippukunnan tavoitteena on myös pyrkiä monipuoliseen ja kattavaan tiedotukseen jäsenistölle hyödyntäen paikallislehtien järjestöpalstoja ja koulun sekä partiokolon ilmoitustauluja. Myös johtajien osuutta pyritään korostamaan tiedotuksen onnistumisessa. Kokoontumisissa jaettavat tiedotteen muodostavat keskeisen osan tiedottamisesta (Ryttylän Eräveikot 2006).

4.6 Taustayhteisö

Lippukunnan taustayhteisönä toimii Hausjärven seurakunta.

”Lippukunnan tarkoituksena on edistää partiolaisten myönteistä kokonaiskehitystä. Se pyrkii kasvattamaan terveitä, sosiaalisen vastuunsa tuntevia yksilöitä. Tähän sisältyy myös yksilöiden valmiuksien kehittäminen siten, että he pystyvät luovasti toimimaan yhteiskunnassa.

Lippukunta pyrkii toteuttamaan tarkoitustaan partiokasvatuksen muodoin, joihin kuuluvat kansainvälinen, kulttuuri-, raittius-, usknnollinen ja yhteiskunnallinen kasvatus ja joita toteutetaan johtajakoulutuksen, kokousten, kurssien, leirien ja retkien avulla.” (Ryttylän Eräveikot 2006.)

5. KONSTRUKTIVISMI

Aluksi käsittelen konstruktivistista oppimiskäsitystä sen laajassa merkityksessä. Vertailen hieman konstruktivistisia näkökantoja ja tämän jälkeen esittelen konstruktivistisen oppimisteorian sosiokonstruktivistisen näkökulman selvittämistä omassa luvussaan. Sosiokonstruktivistinen näkökulma tulee tässä työssä esille partiotoiminnan ryhmäkeskeisyydessä sekä ryhmän toiminnan teorioissa.

Konstruktivismiin teorian käsitteen kehittäjänä pidetään Jean Piagetia. Hän tähdensi, että ihmisen maailmankuva ei vastaa täysin todellisuutta vaan ihminen on rakentanut sen omien kokemustensa ja oppimisensa kautta (Fosnot 2004, 4). Konstruktivistinen oppimiskäsitys perustuu siihen, että ihminen yhdistää uusia tietoja uusiksi kokonaisuuksiksi (Kauppila 2003, 20; Puolimatka 2002, 21; Säljö 2001, 57).

Kasvatuksen teoriana konstruktivismi painottaa lapsen omaehtoista, aktiivista toimintaa oman maailmankuvansa kehittäjänä. Vanhemmilta ja kasvattajilta konstruktivismi taas odottaa lapsen luontaisen kehityksen tukemista. Lapsen tiedollisten valmiuksien ja käsitysten tunteminen tekee aikuiselle ja ohjaajalle mahdolliseksi tukea lapsen omaehtoista tiedonhankintaa. Yksilökonstruktivismilla eli toisin sanoen konstruktivismilla, joka tarkastelee oppijan kehitystason, kykyjen, valmiuksien, ennakkokäsitysten yms. tekijöiden vaikutusta oppimiseen, on ollut keskeinen asema opetusta koskevissa keskusteluissa muutamien vuosikymmenien ajan. (Puolimatka 2002, 21, 44.) Konstruktivismi on nykykoulussa kasvatuksen teoriana opetussuunnitelmien taustalla.

Konstruktivismi on jaettu suuntauksiin, joiden jakoa ohjaa se, minkälaisia perusteita ne antavat opetukselle ja oppimiselle ja oppimisen ohjaamiselle sekä minkälaisia pedagogisia sovelluksia niiden pohjalta on kehitetty (Kalli & Malinen 2005, 23-24; Puolimatka 2002, 21). Tässä työssä käsittelen yksilökonstruktivismiin perusteorian lisäksi sosiokonstruktivistista näkökulmaa. Nykyisessä kasvatustieteen keskustelussa konstruktivismilla tarkoitetaan ensisijaisesti oppimisen teoriaa. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen pohjalla on perusajatus siitä, että oppimisessa olennaista on aktiivinen toiminta, tiedon rakentaminen ja luominen. Konstruktivismiin eri painotusalueet eroavat toisistaan siinä, miten ne ymmärtävät tämän rakentamisen suorittajan, kohteen ja luonteen. Yleensä tiedon rakentajaksi ymmärretään yksilö. Tämä lähestymistapa on esimerkiksi Piagetilla. Piagetin konstruktivistinen teoria, kognitiiviseksi konstruktivismiksi nimetty, painottaa sitä, että oppija rakentaa tiedolliset rakenteensa yksilöllisesti omien malliensa mukaan ja valikoivan

tarkkaavaisuutensa pohjalta. Tiedon rakentajaksi voidaan myös ymmärtää ryhmä, kuten Vygotsky oppimisteoriassaan täsmentää. Tätä suuntausta kutsutaan sosiaalisesti konstruktivismiksi. (Puolimatka 2002, 32-33.)

Piaget ja Vygotsky luetaan psykologisen konstruktivismin merkittäviksi edustajiksi. Heidän näkökulmansa oppimisen teoriaan on kuitenkin huomattavan erilainen. Piaget painottaa biologis-psykologisia mekanismeja yksilön oppimisessa, kun taas Vygotsky taas korostaa oppimiseen vaikuttavia yhteisöllisiä tekijöitä. (Puolimatka 2002, 42.)

Piaget näki lapsen oman aktiivisuuden ja lapsen itse tekemien havaintojen muokkaavan ja kehittävän ajattelun muotoja. Ympäristön hän koki lapsen toiminnan passiiviseksi kohteeksi. Sosiokulttuurisen näkemyksen mukaan yhteisöllinen toiminta tulkitsee ympäristön oppijalle. Lapsi omaksuu ympäristössä vallitsevan tiedon yhteisöllisten vuorovaikutuksien kautta, mikä auttaa lasta ymmärtämään miten maailma toimii. Piaget ajatteli myös, että kielen kehittyminen on yksilöllinen prosessi, jossa lapsi oppii käyttämään sanoja omien havaintojensa ilmaisemiseen. Hänen mukaansa lapsi puhuu ensin itselleen, sitten vasta muiden kanssa. Vygotsky ajatteli, että ihminen ajattelee yhteisöltä lainaamallaan välineillä ja puhuminen muodostaa yhdyssiteen ympäristöön. Keskustelun kautta lapsi tulee yhteisössä tietoiseksi ympäristöstään ja ihmisten tavasta tulkita ja ymmärtää ilmiöitä. (Puolimatka 2002, 92.)

Konstruktivistit asettavat oppimisen painopisteen oppijan omaan persoonaan, jolla on tietyt oppimishistoriansa ja sen myötä tietyt yksilölliset struktuurit ja ymmärtämisen mahdollisuudet (Lindgren 1990, 43). Aho, Havu-Nuutinen & Järvinen (2003, 30) kokoavat ajatuksen konstruktivismista niin, että tieto ei ole ulkoa annettua vaan oppijan omien kokemusten kautta uusi tieto joko assimiloituu eli sulautuu vanhaan tietoon tai sitten akkomodoi eli muokkaa vanhaa tietoa uudenlaiseksi. Konstruktivismin perusajatuksena on ymmärtää oppijan tapa oppia ja opettaa siten, että opetettava asia tulee oppijalle sellaisessa muodossa, jossa hänen on sitä helppo tarkastella (Rauste-Von Wright, Von Wright & Soini 2003, 162).

Tietysti myös uuden asian opettajalla on oltava tietoa oppijan aikaisemmasta tietovarastosta. Tällä tarkoitan sitä, että oppijan aikaisemmin opitulla on selvä vaikutus uuteen opittavaan tietoon ja sen kiinnittymiseen eli oppimiseen. Opettajan on pystyttävä saamaan tämä aikaisemmin opittu esille. Räsänen, Kupari, Ahonen & Malinen(1998, 40) toteavat, että olennainen osa uuden opettamisessa

onkin vanhan tiedon esille kaivamista ja uuden opettamisen mukauttamista jo olemassa olevaan tietopohjaan.

Hyvä opettaja luo myös oppimisympäristöjä, jotka edesauttavat herättämään oppilaissa kysymyksiä ja auttavat heitä konstruoimaan vastauksia, niin että heillä on ymmärrys, mitä ollaan oppimassa. Konstruktivismissa on Rauste–Von Wrightin (1997,19) mukaan siis myös kyse siitä, että oppimisprosessin aikana harjaannutetaan myös oppijan ajattelu- ja ymmärtämisprosesseja. Tällä tavalla heille annetaan monipuoliset mahdollisuudet saada palautetta oppimisestaan ja sen kulusta.

Tieto-opillisesti tarkastellen konstruktivismin perusajatuksen voisi tiivistää seuraavasti: Tieto ei siirry, vaan oppija konstruoi eli valitsee ja tulkitsee saamansa tiedon itse. Tässä prosessissa korostuu oppijan oma aktiivisuus. Opittavien asioiden tulkitseminen ja valinta tapahtuu aiemmin opittujen asioiden pohjalta. Uusi tieto rakentuu siis vanhan, jo opitun päälle. Tällä tavalla uusi tieto muokkaa taas oppijan maailmankuvaa ja kuvaa itsestään tämän maailman osana. Oppimisprosessi on aina sidoksissa siihen kulttuuriin, jossa asia opitaan. Koko oppimistapahtuma perustuu sosiaaliseen vuorovaikutukseen, sen prosesseihin ja niiden avulla syntyneisiin merkitysrakenteisiin (Rauste-Von Wright ym. 2003, 20; Julkunen 2002, 161).

Konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä korostuu jaettu vastuu ja sosiaalinen tuki. Erityisesti keskusteluissa ja ryhmäprosesseissa tämä tulee ilmi. Ajatellaan vaikkapa partiolaisia työn touhussa. Telttää pystytettäessä jokainen tietää roolinsa ja miten asia tehdään. Tämä asioiden tekemisen prosessi tuo yksilön ajatteluprosessit esiin niin hänelle itselleen kuin muillekin. Ryhmätilanteessa toimijalla on myös mahdollisuus reflektoida ajatteluprosessin vaiheita itsekseen sekä muiden kanssa (Rauste-Von Wright ym. 2003, 171). Tämä tapa oppia on kuin peiliin katsoisi, saamastaan palautteesta tai ideoista oppija oppii muokkaamaan tapaansa toimia.

6. SOSIOKONSTRUKTIVISMI

Esittelen seuraavassa sosiokonstruktivismin ydinpiirteitä, koska näkemykseni mukaan partiossa oppiminen on useimmiten ryhmässä oppimista, vaikkakin siellä esiintyy myös yksilöllistä oppimista omien valintojen kautta.

Sosiokonstruktivismi kuvaa oppimista osallistumisena yhteiseen käytäntöön, vuorovaikutukseen ja vuoropuheluun. Oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten kanssa ja se on sidoksissa ympäröivän kulttuurin tarjoamiin ajattelun ja toiminnan välineisiin. Tämän mukaan yhteisössä voi tapahtua paljon oppimista vaikka suoranaista opetusta olisi vain vähän. Tämä ajatus perustuu siihen, että yhteisö tarjoaa mahdollisuuksia osallistua toimintaan ja edetä siinä aina vain vaativampiin tehtäviin. Vuorovaikutus toisten kesken on monipuolista ja tällä tavalla ongelmanratkaisutaidot myös siirtyvät eteenpäin. Yhteisössä vallitsevat säännöt ovat niin selkeitä, että jäsenten on helppo arvioida niitä. Tämän kaiken lisäksi oppiminen sisältää jatkuvasti aktiivista kokeilua ja tätä kautta oivallusten kehittämistä ja toteuttamista. (Puolimatka 2002, 93.)

Sosiokonstruktivistinen näkökulma luetaan sosiokulttuurisen taustansa vuoksi usein postmoderniksi teoriaksi (Kalli & Malinen 2005, 27). Tässä konstruktivistisessä teoriasuuntauksessa katsotaan, että tieto ei pelkästään synny ihmisen oman ajattelun tai havaintojen pohjalta vaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Lisäksi huomiota kiinnitetään ajattelun välineiden kuten kielen, symbolien ja erilaisten ihmisten luomusten merkitykseen. Tällä tarkoitetaan sitä, että ihmisen toiminta liittyy aina saumattomasti vallitsevaan kulttuuriin ja aikaan, joten kaikki nämä seikat välittävät vallitsevaa totuutta eteenpäin. Sosiokonstruktivismin keskeiset käsitteet kulmineituvat Vygotskyn lähikehityksen vyöhykkeisiin. Tämä tarkoittaa oppijan aktuaalisen ja potentiaalisen kehitystason välistä etäisyyttä. Aktuaaliselle kehitystasolle toimija yltää omin voimin ja kyvyin, mutta potentiaaliselle tasolle oppija voi päästä vain opettajan, vanhempien tai jonkun muun osaavan avustuksella. (Kalli & Malinen 2005, 27-28.) Haluan korostaa tässä tutkimuksessa lähikehitystason vyöhykettä, koska tällä alueella toimiminen pitää sisällään ryhmälle annettavia tehtäviä, jotka ryhmä ratkaisee yhdessä. Tehtävät ovat yleensä sellaisia, että niistä yksilö ei vielä välttämättä selviytyisi itsekseen, vaan vain ryhmän tuella.

Lähikehityksen vyöhykkeen teorian avulla on kehitetty kollaboratiivisen oppimisen muotoja. Nämä muodot pitävät sisällään mm. opiskelumuotoja, joissa ryhmän jäsenillä on yhteinen tavoite ja tehtävä ja niiden ratkaisemisessa pyritään jaettujen merkitysten ja yhteisen ymmärryksen

rakentamiseen vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Tässä ideana toimii se, että ryhmätyöskentelyssä omat ajatukset on sanottava ääneen, jolloin ajatuksia voidaan yhdessä kehittää eteenpäin. Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa syntyy uusia ajattelutapoja ja ajatuksia, joita yksin työskennellessä ei välttämättä onnistuisi luomaan. Onnistuneessa kollaboratiivisessa oppimisessa on ryhmän saatava syntymään yhteisen oppimisen perusta ja sitä on pystyttävä pitämään yllä. Tämän ylläpitämiseksi tarvitaan sosiaalisia vuorovaikutustaitoja. Tällaisessa oppimisen mallissa ohjaajalla on vahva merkitys. (Kalli & Malinen 2005, 27-29.) Tällainen sosiokonstruktivistinen tapa on käytössä partiotoiminnassa. Ryhmätyöskentelyä ja ryhmän työskentelyn sujumista ohjaa partionjohtaja. Tällaisessa työskentelytavassa ohjaajan on otettava huomioon, että tehtävän asettelun tulee olla selkeää, koska liian avoimet ja epäselvät ohjeet hajottavat työskentelyä (Kalli & Malinen 2005, 29).

Oppimisen kannalta tärkeää niin partiossa, kuin muussakin toiminnassa on se, että opettajalla ja oppijalla on yhteinen kieli (Rauste-Von Wright ym. 2003, 162). Usein samasta kulttuurista tulevat käyttävät tunnistettavia ilmaisuja, mutta esimerkiksi partiossa voi tapahtua niin, että partiokulttuurin slangi eli oma kieli voi tuottaa ongelmia asian ymmärtämisessä vasta-alkajilla. Tällöin ohjaajan merkitys kasvaa vielä suuremmaksi, koska ohjaajan tulee tarkkailla ja auttaa yhteisen kielen saavuttamista niin, että jokainen ryhmän jäsen ymmärtää ohjeet.

Rauste-Von Wright ym. (2003, 21) toteavat teoksessaan, että koulutuksen suunnittelun lisäksi onnistuneessa oppimisprosessissa täytyy olla toimivia sisällöllisiä puitteita. Tällä he tarkoittavat oppimisen kannalta mielekästä ympäristöä. Mielestäni hyvin suunnitellussa partiokokouksessa tai tapahtumassa mielekäs oppimisympäristö löydetään usein niin, että partiolaiset menevät esimerkiksi metsään harjoittelemaan suunnistusta tai rakentavat laavun siinä paikassa, missä luonnonmateriaalit sen sallivat. Olisi turhauttavaa alkaa opiskella suunnistusta sisätiloissa vain karttaa lukien ja ympäristöä kuvitellen tai opetella laavun teko kellarikerroksen ikkunattomassa kopissa, johon johtajat olisivat raahanneet havuja ja kevyitä puunrunkoja. Eli partiotoiminnassa, joka on aktiivista tekemällä oppimista, löydetään aika helposti oppimisen peruserätykset. Kalli & Malinen (2005, 31) kirjoittavat, että sosiokonstruktivismissa esiin tulevassa oppimisteoriassa pedagogisena lähtökohdana on usein eräänlainen oppipoikakoulutus. Tällä tarkoitetaan uuden asian oppimista sen luonnollisessa ympäristössä, kuten partiossa esimerkiksi partiotaitojen kuten laavun pystytyksen opettelu metsässä.

Phillips & Soltis (1998, 52) korostavat opettajan roolin merkitystä konstruktivistisessä oppimisprosessissa. Heidän mukaansa opettajan tulee tarjota oppilailleen kiinnostavia ja tärkeitä kysymyksiä sekä tehtäviä. Oppilaiden tulee keskustella opetettavasta asiasta niin opettajan kuin muidenkin oppilaiden kanssa. Tämän lisäksi oppijoiden tulee olla ennen kaikkea aktiivisia ja heidän tulee saada koetella ja arvioida oppimaansa tietoa. Partiokokousten onnistumisen edellytyksenä on partionjohtajien pätevyys hallita ryhmää ja tuoda esille uudet opittavat asiat tai tehtävät tavalla, jota kollaboratiivinen opetusmenetelmä edellyttää.

Partiokokouksen edetessä ulkopuolinen huomaa, että kieli vilisee partioslangia. Tutkimusta tehdessäni partiosanasto loi usein aivan vääriä mielleyhtymiä. Vaikka oppijalla olisi kyky oppia opetettavalla tavalla, niin erikoissanasto voi olennaisesti vaikeuttaa oppimista tai saada oppijan oppimaan asiat väärin.

Alla oleva kuvio 1. kokoaa tämä osuuden lopuksi yhteen kognitiivisen konstruktivismin ja sosiokonstruktivismin erilaisia painotuksia oppimisprosessin tulkinnassa.

KUVIO 1. Kognitiivisen konstruktivismin ja sosiokonstruktivismin vertailua Enkenbergiä, Savolaista, & Väisästä (2005) mukaillen.

	Kognitiivinen konstruktivismi (vrt. Piaget)	Sosiokonstruktivismi (vrt. Vygotski)
Opetuksen tavoite	Tuottaa kognitiivinen ristiriita, joka haastaa ymmärtämisen.	Tuottaa ilmiöstä yhteisön jakaman merkityksen ja ymmärryksen kielellisen prosessin välittämänä.
Opiskelijan rooli, partiolainen	Haastaa sen hetkinen tulkinta ilmiöstä, etsiä aktiivisesti uutta tietoa sekä hankkia kokemuksia ristiriitaan liittyvistä asioista.	Kehittää taitoa kommunikoida. Kehittää näkökulmia ja tulkintoja kertomalla ajatukset ääneen.
Kouluttajan rooli, partion johtaja	Toimia oppimisympäristön suunnittelijana ja ristiriidan esille tuojana.	Rohkaista opiskelijoita testaamaan ajatuksiaan, ideoitaan sekä näkökulmiaan erilaisissa konteksteissa ja sosiaalisissa tilanteissa.
Opiskeltavan sisällön luonne	Sisällön merkitys on toissijaista. sisältö toimii katalyyttinä episteemisen ristiriidan tiedostamiselle ja ratkaisemiselle.	Sisältönä asian tai ilmiön konteksti ja kulttuurinen perusta.

6.1 Maailmankuvan muotoutuminen

Lähtökohtaisesti sosiokonstruktivistisessa oppimiskäsityksessä on kyse yksilön omasta aktiivisuudesta (Puolimatka 2002, 94). Pieni lapsi toimii automaattisesti niin, että hän seurailee omien tekemiensä vaikutusta ympäristöön eli sitä minkälaisen palautteen hän saa teoistaan. Tässä toiminnassa korostuu emotionaalinen, motorinen ja kognitiivinen aktiivisuus. Samalla kun ympäristö vastaa lapselle, lapsi tulkitsee saamansa viestin. Näistä havainnoista hän rakentaa maailmankuvaansa. Maailmankuvasta puhuessani tarkoitan ihmisen itselleen muodostamaa käsitystä siitä todellisuudesta, jossa hän elää. Tämä maailmakuva on rakentunut ihmisen havaintojen, oppimisen, ajattelun ja hänen tuntemiensa asioiden perusteella. (Rauste-Von Wright ym. 2003, 33, 39).

Tarkastellaan tässä valossa harrastuksena partiota. Partioon tullut pieni sudenpentutyttö osallistuu ujoin ensimmäiseen kokoukseensa. Kokouksen aluksi hän osallistuu leikkiin, jossa opetellaan solmuja. Tyttö onnistuu merimiessolmun teossa kuten muutkin ohjauksessa olevat lapset. Kotiin mentyään hän muistaa vielä miten naruja pujoteltiin, jotta perussolmu syntyy. Hän hymyilee tyytyväisenä. Onnistumisen elämyksen ja partiossa kuulemiensa kehujen kautta tyttö rakentaa itsetuntoaan vahvemmaksi. Seuraavalla kerralla hän odottaa innolla uusia solmuja, jo oppimiensa rinnalle. Positiivisen palautteen turvin hän haluaa jatkaa uutta harrastustaan. Partiossahan on kyse juuri tästä. Perusasioiden jälkeen opitaan hieman vaativampia taitoja. Taitojen oppimisesta saadaan palautetta ja myönteinen palaute kannustaa uuden oppimiseen ja harrastuksessa pysymiseen myönteisten oppimistulosten turvin. Tietysti voi käydä myös päinvastoin kuin tarinassa. Opetettua taitoa ei opi ja epäonnistuu. Tällöin tuskin jaksaa jatkaa harrastuksen parissa, mutta muutaman onnistumisen jälkeen epäonnistumisetkaan eivät ole niin musertavia.

Maailmakuva muodostuu siis ihmisen kokemusten ja oppimien asioiden pohjalta. Onnistuessaan usein ihmisen maailmankuvasta tulee erilainen kuin jatkuvia epäonnistumisia kokeneella. Maailmankuvan muodostuminen on kaikilla osittain samanlainen prosessi. Maailmakuva muovautuu koko elämän ajan ja kuva itsestä muuttuu kokemusten ja oppimisen pohjalta.

Oppiminen on kuitenkin haastava prosessi, jossa ihmisellä itsellään on mahtavat vaikuttamisen mahdollisuudet. Ihminen oppii vain sen, minkä haluaa. Oppimisen haluun voidaan kuitenkin vaikuttaa tekemällä prosessista mielekäs eli muokataan prosessia oppijan omien arvojen ja tavoitteiden mukaiseksi toiminnaksi (Rauste-Von Wright ym. 2003, 42).

Ilman motivaatiota opittu tieto ei jää pysyväksi vaan valuu pois. Harrastustoiminnan piirissä jopa kouluasioiden opettelu jää paremmin mieleen, koska harrastaminen on vapaaehtoista kuten myös asioiden oppiminen.

7. PRAGMATISMI

Pragmatistiset oppimisteoriat edustavat yhteisöllistä vaihtoehtoa, jonka mukaan oppiminen liittyy kaikkeen inhimilliseen toimintaan. Tässä teoriassa yhdistyvät Vygotskyn toimintateoriat sekä sosiokulttuuriset lähestymistavat (Puolimatka 2002, 91).

Sosiokonstruktivistisen näkemyksen ja pragmatistisen oppimisteorian yhtäläisyys koostuu siitä ajatuksesta, että asioita opitaan tutkimalla ja tekemällä. Kaiken lähtökohtana on kuitenkin oivallus, joka toiminnan kautta tehdään näkyväksi. Pragmatismien ajatus on, että oppiminen on käsitteiden ja ideoiden vähittäistä kognitiivista rakentumista toiminnan kautta. Yksilökonstruktivistinen näkemys pitää sisällään ajatuksen tekemällä oppimisesta. Sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys taas perustuu siihen, että tieto syntyy sosiaalisessa vuorovaikutusprosessissa ja siihen vaikuttavat ajatteluprosessit. Deweyn pragmatismia tutkittaessa on huomattu, että sosiaalisen konstruktivismien teoriat ovat hyvin lähellä toisiaan. Oppimisen perusajatuksena pragmatismissa sekä sosiokonstruktivismissa ovat samoja eli niissä esiintyy kieli, välineet ja toiminta. Myös Vygotskin lähikehityksen vyöhykkeiden sekä Deweyn ajattelumalleista löytyy yhtäläisyyksiä. (Kalli & Malinen 2005, 28, 33-35.)

Pragmatistisen ajattelun pedagogisista sovelluksista tunnetuimpia on projektioppiminen. Tämän ajattelutavan nykypäivän muodoissa on paljon vaikutteita mm. sosiokonstruktivistisista teorioista. Projektioppimisen ohjaukseen pätevät samat näkökohdat kuin kollaboratiiviseen oppimiseen (Kalli & Malinen 2005, 36), joka on selvennetty aikaisemmin teoriaosuudessani.

Pragmatismia on pidetty näkökantana, jossa huomio kohdistuu tiedon käyttökelpoisuuteen ja toiminnassa saavutettuun hyötyarvoon. Kuitenkaan pragmatismi ei koske pelkästään näitä kahta edellä mainittua seikkaa, vaan se koskee myös tiedonprosessin perimmäistä luonnetta. Tällä tarkoitetaan sitä, että pragmatismissa ajatukset syventyvät ja selvenevät toiminnan kautta. Toiminta on ajattelun ohjaamista, sen syntymispaikka. Toiminnan avulla myös voidaan kokeilla ajatusten toimivuus eli testata ajatuksia ja nähdä toimiiko idea käytännössä. Pragmatismi korostaa siis ihmisen ajattelun ja toiminnan yhteenliittymää. (Kalli & Malinen 2005, 32.)

Kalli & Malinen (2005, 32) toteavat: ”Pragmatismi on inhimillisen ajattelun metodi, jossa käsitteet syntyvät, selvenevät ja määrittyvät uudelleen jatkuvassa toiminnassa ajattelun vuorovaikutuksessa.”

Pragmatismi vastustaa käsitystä, jonka mukaan ihmisten äly ja kieli kuvastaisivat todellisuutta täydellisesti. Teorian mukaan tiedolle ja teorialle saadaan merkitys vasta, kun ihminen soveltaa niitä ympäristössään (edu.vantaa.fi 2007).

Puolimatka (1995, 47) kuvailee pragmatismia seuraavasti: *”Pragmatismmin mukaan ideat ja käsitykset ovat tosia siinä määrin kuin ne auttavat ihmisiä pääsemään tyydyttävään suhteeseen kokemuksensa muiden osa-alueiden kanssa. Se antaa ajatuksille ja teorioille arvon niiden käytännöllisen merkityksen perusteella. Se mikä osoittautuu käytännössä toimivaksi, hyödylliseksi tai palkitsevaksi, on myös oikeaa ja totta.”* Partio toimintaan sovellettuna edellä sanotun voisi tulkita niin, että partiossa uuden oppimisen kautta partiolaiset puntaroivat omia ajatuksiaan ja kokeilevat samalla uusia ideoitaan, jolloin pragmatismmin kehä sulkeutuu. Ajatuksesta tulee toimintaa ja onnistunut toiminta vahvistaa ajatuksen toimivuuden.

8. RYHMÄSSÄ TOIMIMINEN

Oppiminen perustuu omaan toimintaan ja sen säätelyyn. Omaa toimintaa kontrolloimalla oppija kontrolloi myös omaa oppimistaan. Oppija voi kokea itsensä monella tavalla oppimisprosessissa. Oppija voi kokea itsensä toimijaksi tai muiden ohjailemaksi. Toimija kokee itse ottavansa vastuun oppimisestaan, mutta muiden ohjailemaksi subjektiksi itsensä kokija odottaa vuoressa varmasti, että tieto kaadetaan häneen. Näiden roolien valitseminen riippuu oppijan omasta itsetunnosta. (Rauste-Von Wright ym. 2003, 164-165.)

Pragmatistisen ajattelun yksi pedagogisista sovelluksista on projektioppiminen. Ajattelutavassa on paljon vaikutteita mm. sosiokonstruktivistisista teorioista. Projektioppimisen ohjaukseen pätevät samat näkökohdat kuin kollaboratiiviseen oppimiseen (Kalli & Malinen 2005, 36). Ryhmässä toimimisessa ja työskentelyssä on paljon yhtymäkohtia sosiokonstruktivismiin, kognitiivisen konstruktivismiin sekä pragmatismiin teorioihin. Tässä osuudessa valotan ryhmäoppimisen teorioita, joita yhdistelen edellä mainittujen muiden oppisuuntien kanssa tutkimustulososiossa.

Toimija usein ymmärtää uuden asian oppimiseen vaadittavat seikat ja oivaltaa miten uusi asia toimii. Se, joka odottaa valmista tietoa, ei tule ymmärtämään uuden asian sisältöä, jolloin uusi asia ei painu mieleen yhtä hyvin kuin ymmärtävällä oppijalla. Näin ollen tämä subjektiksi itsensä kokeva ei opi uutta asiaa yhtä hyvin kuin se, joka ymmärsi asian. Hyvällä itsetunnolla varustettu uskaltaa kokeilla ja erehtyä, mutta usein subjektin roolin valitseva on heikkoitsetuntoinen, joka ei uskalla ottaa riskiä erehtyä ja näin ollen uuden oppiminen jää hataraksi. Partiossa moni oppiminen tapahtuu juuri erehdyksen ja sen jälkeisen oivaltamisen kautta.

Solmuja tehdessään partiolainen saa solmun mallin ja ohjeet. Toinen partiolainen pyrkii ymmärtämään kuvan avulla solmun teon vaiheet. Hän painaa niitä mieleen. Toinen tekee solmua ja huomaa ymmärtävänsä miten toista narua vietäessä toisen alta syntyy tukeva liitos loppusolmun onnistumisen kannalta. Ymmärtävä oppi solmun ja muistaa sen vielä myöhemminkin, mutta se, joka halusi kovasti oppia sen mahdollisimman hyvin opettelemalla ohjeen ulkoa, ei todellisuudessa oppinut solmun tekoa niin, että se olisi edelleen muistissa. Tällä esimerkillä haluan tuoda ilmi sen, että oppimisprosessissa tärkeintä on ymmärtää, ei niinkään opetella asioita ulkoa.

Oppiminen muokkaa maailmankuvaamme. Oppiessamme käyttämään käsitteitä uudella tavalla eli rekonstruoidessamme niiden merkityksiä, myös maailmankuvamme muuttuu (Rauste-Von Wright ym. 2003, 167).

8.1 Yhteistoiminnallinen oppiminen

Oppiminen on vahvasti sidoksissa siihen kontekstiin ja kulttuuriin, jossa tieto opitaan ja käytetään. Esimerkiksi partiossa opitaan uusien taitojen ohella myös partiosanastoa, toimintamalleja, normeja ja arvoja. Arvot ja ihanteet ovat partiotoiminnassa keskeinen sisältö, joten arvojen pohtiminen on mukana kaikessa tekemisessä. Metsässä kulkiessaan partiolainen ottaa huomioon luonnonsuojelulliset asiat. Hän kulkee repimättä oksia puista ja heittämättä roskia luontoon. Ryhmässä toimiessaan partiolainen ottaa muut huomioon.

Partiolaiset sosiaalistuvat yhteistoiminnan avulla partiotoimintaan. Näin he oppivat tuntemaan partiokulttuurin ja sille ominaiset merkitysrakenteet. Sosiokonstruktivistisessa oppimiskäsityksessä oppiminen perustetaan edellä mainitulle oppimistavalle.

Yhteistoiminnallisen oppimisen käsitteeseen kuuluu asioita, jotka edistävät ryhmän jäsenten tehokasta oppimista. Yksi ideoista perustuu Morton Deutchin vuonna 1949 tekemän analyysin ryhmän jäsenten keskinäisriippuvuudesta. Tämä tarkoittaa sitä, että ryhmän säännöt voidaan suunnitella niin, että jäsenet tarvitsevat toisiansa päästäkseen omiin päämääriinsä. Tällöin ryhmäläisten välillä on positiivinen keskinäisriippuvuus. Negatiivinen keskinäisriippuvuus taas tarkoittaa sitä, että jäsenet joutuvat voittamaan toisensa päästäkseen omiin päämääriinsä. (Saloviita 2006, 46.)

Partiotaitokisoissa ryhmän voittoon pyrittäessä jokaisen on toimittava tiimin jäsenenä parhaalla mahdollisella tavalla. Tällöin ryhmän välillä vallitsee positiivinen keskinäisriippuvuus. Partiotaitokisoissa ryhmäläiset huomaavat, että heidän yhdessä tekemänsä työ auttaa yhteiseen päämäärään, mutta myös saavuttamaan ryhmäläisten omia päämääriä. Tämän tapaisen ryhmän menestys kisoissa rakentaa taas vahvempaa ryhmähenkeä joukkueessa. Tällainen palkitseva yhteistyö innostaa ryhmäläisiä auttamaan toinen toistaan oppimisessa, koska tällainen toiminta myös kannustaa heitä eteenpäin. Tätä toimintamallia voidaan myös kuvailla sosiokonstruktivistisen teorian mukaan kollaboraalseksi sekä pragmatistisen ajattelun pedagogisista sovelluksista ehkä tunnetuimmaksi projektioppimiseksi (Kalli & Malinen 2005, 36.)

Saloviita (2006, 47-48) esittää Johnson & Johnsonin positiivisen keskinäisriippuvuuden rakentamisen erilaisia malleja seuraavasti:

- Positiivinen tavoiteriippuvuus vallitsee, kun ryhmän jäsenet huomaavat tarvitsevänsä muita saavuttaakseen yhteisen päämäärän.
- Positiivinen palkkioriippuvuus vallitsee, kun ryhmän jokainen jäsen saa saman palkinnon, jos ryhmä voittaa.
- Positiivinen resurssiriippuvuus vallitsee, kun ryhmän jäsenille on jaettu materiaali. Jokainen jäsen vastaa omasta osastaan itsenäisesti ja lopussa ryhmän osatyöt yhdistetään.
- Positiivinen rooliriippuvuus vallitsee, kun ryhmän jäsenille on annettu toisiaan täydentäviä rooleja, niin että kaikkien työpanosta tarvitaan.

Partiotoiminnassa nämä kaikki positiivisen keskinäisriippuvuuden muodot vuorottelevat. Erityisesti leiri – ja partiotaitokisatoiminnassa kaikki keskinäisriippuvuuden muodot ovat käytössä toiminnan aikana. Ilman toimintojen vuorottelua ei partiotoiminnassa päästäisi tuloksiin.

8.2 Ryhmään kuuluminen

Partiotoiminta perustuu ajatukseen ryhmässä toimimisesta. Koen tärkeäksi selvittää, miksi ihminen haluaa muodostaa ryhmiä ja viihtyy niissä. Jokainen kuuluu yleensä johonkin ryhmään. Ihmisellä on perustarve muodostaa ryhmiä ja vahvistaa ryhmän yhteenkuuluvuutta. Me–henkeä voidaan nostattaa muun muassa ryhmälle ominaisilla riiteillä. Esimerkiksi partio ryhmänä kiinnittää jäseniään toimintaansa partiolupauksen avulla. Koko ryhmällä on yhteinen lupaus, josta jokainen jäsen pyrkii pitämään kiinni. Myös partiohuivi ja–asu auttavat yhteishengen syntymistä. Partiossa pienin yksikkö on oma vartio. Noin kymmenen hengen ryhmä, joka toimii yhdessä. Suurempi yksikkö on lippukunta, jonka jälkeen tulee partiopiiri. Tämän jälkeen partiolaiset kuuluvat suurempaan ryhmään eli Suomen Partiolaisiin ja maailmanlaajuinen partiojärjestöjen verkko kokoaa kaikki partioaatteen edustajat yhdeksi suureksi ryhmäksi.

Ryhmän tunnusmerkeiksi nousevat sen koko, tarkoitus, rajat, säännöt, vuorovaikutus, työnjako roolit ja johtajuus. Ryhmän jäsenillä on yhteinen tavoite ja käsitys siitä mitä ryhmään kuuluu. Ryhmän sisällä muodostuvat pian roolit vuorovaikutuksen avulla. (Kopakkala 2005, 36.)

Ihmiset haluavat kuulua ryhmiin, muodostaa niitä ja luokitella niitä. Jokaisella ryhmällä on oma kulttuurinsa, joka sitoo ihmiset yhteen. Kulttuuri pitää sisällään ryhmälle ominaisen käytöksen, tavat ja historian (Kopakkala 2005, 28). Yhteisöön kuuluminen on ihmiselle tärkeää, koska ihminen tarvitsee yhteisön arvostusta kokeakseen elämänsä merkitykselliseksi (Kopakkala 2005, 31).

Varhaisnuoruudessa alkavassa vapaa-ajan toiminnassa on ryhmän koheesiolla suuri merkitys. Aho ja Laine (1997, 204) kokoavat, että Schmuck & Schmuck (1997) ryhmäteoriassaan katsovat ryhmän koheesioon olevan monia syitä. Yksilön vetovoima johonkin ryhmään voi selittyä heidän mukaansa kolmella eri tavalla:

- Ryhmään pyrkivä pitää ryhmän jäsenistä. Vapaa-aikatoiminnassa, kuten vapaa-ajalla tai ryhmätöissä, tämä vaikuttaa vahvasti ryhmän syntyyn.
- Ryhmään pyrkivällä voi olla vahva kiinnostus ryhmän toimintaa kohtaan. Tällaisena esiintyy esimerkiksi partiotoiminta, jonka toiminnasta nuorilla on varmasti selkeä kuva, joka on sytyttänyt halun päästä ryhmän jäseneksi.
- Ryhmän jäsenyys nostaa nuoren statusta. Mainetta harrastuspiiriin pääseminen nostaa ryhmäläisen statusta muiden silmissä, joten on haluttavaa olla juuri tällaisen yhteisön jäsen.

Aho ja Laine (1997, 204- 205) korostavat, että Schmuck & Schmuck (1997) pitävät koheesiota sitä voimakkaampana, mitä enemmän edellä mainittuja syitä ryhmään liittyy. Voimakkaimman koheesion saa aikaan se, että ryhmässä tehdään kiinnostavia asioita, siellä on toisiinsa ystävällisesti suhtautuvia jäseniä, jotka pitävät toisistaan. Tällöin ryhmä kokee, että sen toimintaa ja jäseniä arvostetaan. Tällaisen ryhmän toiminta on palkitsevaa ja tehokasta.

Ryhmään sitoutumista ja sen normien sisäistämistä edesauttaa seuraavat Ahon & Laineen (1997, 205) listaamat tekijät:

- Ryhmä on kiinteä.
- Normit ovat tarkoituksenmukaisia.
- Ryhmän jäsenille ryhmän toiminta on selkeää ja he tietävät mitä milloinkin tehdään.
- Ryhmäläiset tuntevat toisensa ja heidän mielipiteensä.
- Ryhmän jäsen saa toiminnastaan tyydytystä.
- Ryhmän kohdatessa epäselvän tilanteen, se ottaa sen haasteena vastaan.

Toiminta parantaa sosiaalista ilmapiiriä, joka on ryhmän säilymisen kannalta tärkein tekijä. Kaikki Ahon ja Laineen listaamat tekijät ryhmän vahvan koheesion kannalta lisäävät ryhmäläisten hyvää oloa.

8.3 Verkosto antaa turvallisuutta

Yhteisö muodostaa verkoston, koska siihen kuuluvat tuntevat toisensa. Puhutaan muun muassa sosiaalisesta verkostosta, joka saattaa koostua perheen jäsenistä, sukulaisista ja tärkeimmistä ystäväistä. Pienet kiinteät verkostot antavat turvallisuuden tunteen lisäksi tukea yksilön identiteetille (Kopakkala 2005, 35).

Ryhmät alkavat melko pian nostaa omaa ryhmäidentiteettiään torjumalla muita ryhmiä. Ryhmädynamiikka syntyy jäsenten välisestä vuorovaikutuksesta sekä kommunikaatiosta ja on erittäin merkityksellinen ryhmään kuuluvien kannalta. Ryhmädynamiikka eli ryhmäilmiö tarkoittaa sitä, että ryhmä toimii tietyllä tavalla, jota ei voisi päätellä suoraan sen yksittäisten jäsenten käytöksestä. (Kopakkala 2005, 37.)

Ryhmässä toimimisella ja siinä viihtymisellä on selkeä tarkoitus yksilölle. Ihminen pyrkii aina saamaan jotain vastineeksi toiminnastaan, niin myös ryhmään kuuluva odottaa ryhmältä erilaisia etuja ja tiettyä asemaa ryhmän hierarkiassa. Ryhmän toiminnan kannalta on tärkeää, että sillä on säännöt, sopimukset ja johtaja. Vaikka ryhmässä on selkeät toimintamallit nähtävillä, pyrkivät jäsenet hankkimaan itselleen mahdollisimman edullisen aseman ryhmässä ja vaikuttamaan toiminnallaan muihin ryhmäläisiin. Tämän lisäksi ryhmällä on yhteinen tapa kommunikoida kuten

partiolaisilla oma slanginsa. Ryhmä myös pyrkii määrittelemään yhteisiä käsityksiä itsestään ryhmänä, ulkopuolisesta maailmasta ja suhteestaan siihen. Ryhmillä on myös yhteisiä tavoitteita ja ajatuksia tulevaisuudesta. (Kopakkala 2005, 38.)

8.4 Turvallisuuden tunne ja omana itsenä esiintyminen

Ihminen pyrkii etsimään itselleen ryhmässä edullisinta paikkaa, sellaista arvostusta, joka tyydyttää hänen tarpeensa. Jos ryhmässä ei ole saavuttanut arvostettua paikkaa, ihminen ei ole tyytyväinen oloonsa.

Kiusaamista on tutkittu paljon ja sen syntymisen syistä kiistellään edelleen. Yhtenä tärkeimpänä asiana Aho ja Laine (1997, 229-230) käsittelevät Pikasin (1990) teoriaa, jonka mukaan kiusaaminen on ryhmäväkivaltaa, joka edellyttää kolmea tekijää. Kaikki alkaa siitä, kun on havaittavissa pientä hännäämistä. Tällä kiusaajat saavat selville millainen ihminen hännättävä on. Prosessin seuraava vaihe on se, että kiusaajaa tai kiusaajat kokevat hännätyn uhkana ryhmälle. Uuden tulokkaan uhkaksi kokemiselle ei ole mitään merkitystä sillä, miten uusi jäsen on käyttäytynyt. Hän vain on joutunut silmätikuksi. Näiden kahden vaiheen jälkeen kolmas vaihe sisältää käyttäytymisen vahvistamisen. Tämä tarkoittaa sitä, että kiusaajaryhmän jäsenet hyväksyvät kiusaamisen ja vahvistavat toistensa ajatuksia kiusattavasta ikävänä oliona. Tällainen vahvistaminen luo ryhmähenkeä. Tämä taasen vaikuttaa siihen, että ryhmän sisällä oleva voi vasten tahtoaan joutua kiusaajaksi ryhmäpaineen vuoksi ja kiusaamaan uhkaksi koettuja. Toki kiusaamista voi tapahtua vanhan ryhmän sisälläkin, jos joku ryhmäläisistä käyttäytyy oudosti ja antaa niin sanotusti aiheutta kiusaamiseen. (Aho & Laine 1997, 229-230.)

Pikasin teorian mukaan kiusaajalla on usein esikuvia eli hänen on täytynyt oppia jostain kiusaamisen temput. Toiseksi kiusaaja usein saa ryhmän toteuttamaan kiusaamisen oppeja kanssaan. Pikasin mukaan kiusaajan ympäristö laukaisee tämänlaisen toiminnan. Kiusaaja joutuu ryhmässä tilanteeseen, jossa hän ei saavuta tavoitteitaan tai hänen toimintansa keskeytyy. Tällöin hän turhautuu eli frustroituu. Tällöin kiusaaja pyrkii selviytymään turhautuneisuudestaan kiusaamalla ja häiritsemällä muita. (Aho & Laine 1997, 231.) Rinkinen (2000, 46) toteaa, että ihmisen täytyy ensin oppia suvaitsemaan itsensä, ennen kuin hän on valmis hyväksymään muut sellaisena kuin he ovat.

Olweuksen syntipukki -kiusaamisteorian mukaan (Aho & Laine 1997, 231) kiusaaminen on seurausta tilannetekijöistä ja yksilön persoonallisuudesta. Hän on usein kiivas ja impulsiivinen. Olweuksen kiusaamisteorian mukaan kiusaaja haluaa päteä ja hallita, hänellä on fyysistä voimaa ja kyky empatiaan puuttuu. Pienetkin pettymykset saavat hänet raivon valtaan, jolloin hän turvautuu nyrkkeihinsä. Raivon vallassa kiusaaja ottaa vihansa kohteeksi passiivisen syntipukin eikä vihan aiheuttajaa.

Ryhmän muodostumisen kannalta on tärkeää, että alun jännittyneisyyden, pälyilyn ja kontaktien syntymisen jälkeen syntyy luottamuksellinen ilmapiiri. Tällöin ryhmäläiset viihtyvät keskenään. Ryhmäläisten kyvyistä riippuen uudet tulokkaat otetaan vastaan riemuiten tai ääritapauksessa ryhmä ei enää hyväksy uusia jäseniä. Tutkitusti tyttöjen ryhmät muodostuvat erilaisiksi kuin poikien. Usein uusien tulokkaiden liittyminen ryhmään aiheuttaa koko verkoston uudelleen järjestäytymisen kriiseineen kaikkineen (Raina & Haapaniemi 2005, 108).

Hyvä ryhmänjohtaja osaa ottaa huomioon ryhmän kiinteyden merkityksen. Esimerkiksi partiossa ryhmän kiinteyttä voidaan parantaa pari- ja pienryhmätyöskentelyllä, jossa on paljon aikaa ja tilaa tutustua sekä olla vuorovaikutuksessa keskenään. (Kopakkala 2005, 182.) Yhteen liittyminen ja yhdessä tekemisen oppiminen ovat prosesseja, joiden onnistumiseen menee aikaa. Tärkeintä ryhmän kannalta on, että ryhmäläisiin suhtaudutaan hyväksyvästi ja ymmärryksellä. Ryhmän osana oleminen ei ole helppoa. Ryhmään kuuluvat hakevat toisiltaan hyväksyntää. (Kopakkala 2005, 188.)

Ryhmän onnistuessa toimimaan kaikkia tyydyttävällä tavalla eli niin, että kaikki saavat huomiota ja arvostusta alkaa ryhmäytymisen prosessi. Ryhmän syntymisessä yksi tärkeimmistä tekijöistä on kaikkien tuntema turvallisuus. Turvallisuuden lisäämiseen voidaankin käyttää erilaisia leikkejä, jotka lisäävät ryhmäläisten luottamusta toisiinsa. Kun ryhmän turvallisuus alkaa kasvaa, ihmiset uskaltavat lähemmäs toisiaan. Ruokailutilanteissa esimerkiksi halutaan istua vierekkäin saman pöydän ääressä. Myös koskettelu kuten olalle taputtaminen, halaaminen ja toisten hierominen lisääntyy. (Aalto 2002, 23.)

9. TUTKIMUKSEN METODOLOGINEN TARKASTELU

9.1 Eläytymismenetelmä

Tässä tutkimuksessa käytän tutkimusmenetelmänä eläytymismenetelmää, joka on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimusmenetelmä. Eläytymismenetelmän avulla ei saa valmiita vastauksia vaan pakottaa käyttäjän aktiiviseen teoreettiseen työhön. (Eskola 1998, 12). Eläytymismenetelmä kuuluu laadulliseen eli kvalitatiiviseen tutkimukseen. Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä, että siinä aineistoa tarkastellaan kokonaisuutena. Laadullisen tutkimuksen ongelma ratkeaa kahden vaiheen avulla. Toinen on havaintojen pelkistäminen ja toinen arvoituksen ratkaiseminen. Aineistoa tarkasteltaessa on kiinnitettävä huomiota vain olennaiseen eli siihen minkä teoreettisen pohjan on aiheelleen valinnut. Samassa tutkimuksessa erilaisiin kysymyksiin etsitään vastauksia monesta eri näkökulmasta, mutta epäolennainen aines on tällöin karsittava pois. Tutkijan silmäiltyä aineistoa, hänen tulee tehdä raakahavaintoja, joiden pohjalta matka jatkuu havaintojen yhdistämiseen ja tätä kautta arvoituksen ratkaisemiseen. Ennen loppuratkaisua on havainnoille löydettävä yhteinen sääntö tai poikkeus, joka pätee koko aineistoon. (Alasuutari 1995, 29-31.)

Käyttämäni eläytymismenetelmää on käytetty Suomessa hyvin vähän. Kasvatustieteen ja sosiologian alan tutkimuksissa se on kuitenkin vähitellen alkanut herättää kiinnostusta. Menetelmänä eläytymismenetelmä on kiintoisa, koska se ei tarjoa valmiita vastauksia vaan pakottaa käyttäjän aktiiviseen teoreettiseen työhön. Aineiston avulla tutkija pyrkii löytämään uusia näkökulmia eikä vain todistaa epäilyjensä ja olettamuksiansa. Eläytymismenetelmän kiehtovuus kulminoituu siihen, että vastaaja voi vapaasti tuottaa käsityksensä tutkittavasta asiasta. Tämä on siis menetelmä keksimisen logiikkaan, kuten Jari Eskola (1998, 12) toteaa.

Eläytymismenetelmä lukeutuu tapaustutkimukseen, jossa lähtökohtana on ihmisten taipumus tehdä johtopäätöksiä tapahtumista. Myös maailmankuvan rakentuminen ja merkitysten luominen kuuluu tähän kategoriaan. Tapaustutkimuksessa merkityksellisiä ovat ne merkitykset, joita vastaaja antaa toiminnalleen omassa ympäristössään. Tapaustutkimuksella pyritään kuvaamaan tapahtumia ja merkityksiä kokonaisvaltaisesti. Tapahtumia tarkkaillaan yksityiskohtaisesti eri näkökulmista. Myös vastaajat näkyvät sekä kuuluvat tutkimuksessa suorien lainausten tai kuvien avulla. Tapaustutkimusta voidaan myös kuvata naturalistiseksi tavaksi tutkia, koska siinä tutkitaan ilmiöitä niiden omissa ympäristöissä. Aineiston hankinta perustuu avoimeen tiedon keräämiseen ilman strukturoituja kaavakkeita. Tutkijan ja tutkittavan suhde on vuorovaikutteinen. Roolit eivät ole

selvästi erotettavissa toisistaan vaan kummatkin ovat osallistuvia osapuolia. Tutkimuksessa ovat mukana inhimilliset tekijät kuten tutkijan omat kokemukset tutkittavasta asiasta sekä hänen mielipiteensä. Näiden ei kuitenkaan tulisi vaikuttaa tutkimustulokseen. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen, & Saari 1994, 14-16.)

Eläytymismenetelmän aineisto kerätään kirjoittamalla vastaajilla pieniä tarinoita tai esseitä. Tutkija antaa ohjeet ja usein alkuolettamuksen siitä mitä on tapahtunut ennen tai mitä tulee tapahtumaan tarinan jälkeen. Nämä asiat kuvataan usein kehyskertomuksessa, joka antaa vastaajalle mielikuvia siitä miten tarinaa viedään eteenpäin. Tarinat, joita syntyy, eivät välttämättä ole realistisia kuvia elämästä vaan vain olettamuksia siitä mitä saattaa tapahtua. (Eskola & Suoranta 1998, 112.)

Tärkeintä menetelmässä on variointi eli samasta peruskertomuksesta on ainakin kaksi toisistaan poikkeavaa kertomusta. Poikkeavuus näissä tarinoissa tulee olla jossain keskeisessä seikassa, jotta saadaan selville tämän nimenomaisen poikkeavuuden vaikutus vastaukseen. Eli tällä keinolla saadaan selville miten keskeisen elementin muuttaminen kertomuksessa muuttaa koko tarinaa. (Eskola 1998, 10.)

Aluksi eläytymismenetelmää käytettiin osana laboratoriokokeita, mutta nykyisin sitä käytetään päinvastaiseen tarkoitukseen. Sillä pyritään nimenomaan tuottamaan tietoa tavalla, jossa koehenkilön toimia ei ole rajoitettu. Eläytymismenetelmällä pyritään luomaan tutkimus, jossa koehenkilö käyttää toimintamuotoja, jotka ovat tuttuja myös arkielämässä. Esimerkkinä näistä voisi todeta harkinnan ja eri vaihtoehtojen punninnan. Tällä tavalla vastaajan toimintaa ei rajoiteta aktiivisena ja ajattelevana yksilönä. Eläytymismenetelmässä on kaksi päätapaa tehdä tutkimusta. Toinen on aktiivinen roolileikki, jossa vastaajalle on kuvailtu tilanteen perustekijät ja roolihahmot. Näiden tietojen pohjalta vastaaja esittää tulkintansa muun muassa vuorosanojen ja tilanteen kulun avulla itse improvisoiden. Toisen tavan kaavassa vastaajalle esitetään tarina, johon vastaaminen tapahtuu myös kirjoittaen. Myös ranskalaisten viivojen käyttö vastauksissa on sallittua. Kehyskertomuksissa eri tekijöitä vaihtelemalla saadaan aikaan erilaisia kertomuksia, joita analysoitaessa löydetään tekstistä tilanteen rakenteen eri elementtejä. Perusajatuksena on vaihtaa kertomuksessa vain yhtä tekijää kerrallaan, jotta saadaan selville tämän tekijän vaikutus koko kertomuksen tai tilanteen kulkuun. (Eskola & Suoranta 1998, 112-113.)

9.2 Aineiston hankintaprosessi

Laadullisessa tutkimuksessa ei ole mitään selkeää määrää, kuinka paljon aineistoa tulisi kerätä. Yhtenä nyrkkisääntönä voidaan kuitenkin pitää sitä, että aineistoa tulee olla sen verran, että uudet tapaukset eivät tuota enää mitään tutkimusongelman kannalta tärkeää tietoa eli puhutaan aineiston kylläntymisestä eli saturaatiosta. (Eskola 1997, 24.)

Aineiston määrää mietittäessä tutkijalla on mahdollista turvata juuri saturaatioon, jolloin suuremman aineiston kerääminen tämän jälkeen olisi hyödytöntä. Tietysti tämä kylläntyminen haastaa tutkijan miettimään, milloin aineistoa on riittävästi eli mihin pisteeseen raja tulee vetää. Tämä taas saa aikaan sen, että tutkija ei kerää aineistoa vain keräämisen vuoksi vaan tarkkailee sitä jatkuvasti ja pohtii, koska se täyttäisi ne vaatimukset, jotka sille on asetettu. Eläytymismenetelmätutkimuksessa ei kuitenkaan ole tarkoitus kerätä tilastollisesti yleistettävää tietoa. Tarkoituksena ja päämääränä ovat enemmän tulokset, jotka voidaan siirtää myös oman tutkimuksen ulkopuolelle. (Eskola 1997, 25.)

Kavlitatiivisessa tutkimuksessa on tavoitteena ymmärtää tutkimuskohdetta eli eläytymismenetelmää käytettäessä aineiston määrällä ei ole niinkään merkitystä eikä saturaatiota tarvitse saavuttaa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 1997, 180-181). Tämän perustelen sillä, että tätä menetelmää käytettäessä ei tarkoituksena ole etsiä keksimäärisiä yhteyksiä eikä sisällöllisiä säännönmukaisuuksia.

Tutkimusta käsitellään sen validiteetin eli luotettavuuden kannalta. Tässä tulisi ottaa huomioon se, ollaanko tutkimassa juuri sitä mitä halutaan. Ulkoisella validiteetilla tarkoitetaan sitä, ovatko tutkimuksen tulokset yleistettävissä. Tulosten yleistettävyyteen vaikuttaa muun muassa otanta eli se ketkä tutkimukseen on valittu osallistujiksi. Täytyy harkita, miten luotettavuuden uhkia voidaan karsia pois, jotta tulos olisi luotettava. Sisäisellä validiteetilla tarkoitetaan tutkimuksen omaa luotettavuutta eli sitä, ovatko tutkimuksessa käytetyt käsitteet oikeita, onko teoria valittu oikein, onko tutkimuksen analysointitapa valittu oikein eli mittaako se tutkittavaa asiaa vai ei. Täytyy myös pohtia, vaikuttavatko tutkimustulokseen seikat, jotka häiritsevät luotettavan tuloksen saamista. Näiden asioiden huomioon ottamisella voidaan vaikuttaa tutkimustuloksen luotettavuuteen. (Metsämuuronen 2000, 41.)

Validiteetti ja reliabiliteetti – termit ovat syntyneet kvantitatiivisen tutkimuksen tarpeisiin, mutta niitä käytetään myös kvalitatiivisen tutkimusaineiston arvioinnin kriteereinä. Laadullisessa tutkimuksessa olisi kuitenkin hyvä käyttää laajempaa arviointia työtä ja sen luotettavuutta arvioitaessa. (Kyrö 2004, 137.)

Aineistosta tulisi selvittää lukijalla se, että aineiston määrä on ollut riittävä. Tässä vaiheessa lukijan on huomattava, että tutkimukseen prosessina voi luottaa ja aineiston hankinta on ollut hyvin toimiva jatkumo, minkä takia aineiston kerääminen on tapahtunut ilman suuria häiriöitä. Aineiston luotettavuuden arviointiin vaikuttaa myös se, että tutkija tuo esille tutkimushenkilöiden taustat ja sen millä perusteella tutkimushenkilöt on valittu ja mitä yhteisiä taustoja heillä on tutkimuksen kannalta. Prosessin kuvaus sekä tutkimuksen aikataulun kertominen ovat myös luotettavuuden arvioinnin kriteerejä. Näiden ylöskirjaamisessa tutkija voi hyvinkin käyttää omaa tutkimuspäiväkirjaansa apuna. (Syrjälä ym. 1994, 152-153.)

9.3 Aineistolähtöinen sisällön analyysi

Aineistolähtöisessä eli induktiivisessa analyysitavassa pyritään aluksi luomaan teoreettinen kokonaisuus tutkimusaineistosta. Sitten valitaan analyysiyksiköt aineistosta sen perusteella, miten ne sopivat tutkimuksen tarkoitukseen ja tehtävänasetteluun. Analyysiyksiköt nousevat aineistosta, eivätkä ole etukäteen harkittuja tai sovittuja. Aikaisemmilla havainnoilla tai teoriolla ei pitäisi olla merkitystä analyysin toteuttamisen tai lopputuloksen kanssa, koska analyysin oletetaan olevan aineistolähtöistä. Aineistolähtöisen analyysin toteuttaminen on erittäin hankalaa, koska ei ole olemassa objektiivisia havaintoja vaan jo käytetyt käsitteet, tutkimusasetelma ja menetelmät ovat tutkijan asettamia ja vaikuttavat aina tuloksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 97.)

Ennen varsinaista analyysiä on hyvä tutustua aineistoon. Sitä voi silmäillä, mitailla ja etsiä sieltä herjaavat tai muuten vaan vitsiksi tarkoitetut lomakkeet pois. Tämän jälkeen voi liuskat jakaa kehyskertomuksittain pinoihin. Seuraavaan vaiheeseen Eskola (1997, 85) ehdottaa luokittelemaan aineiston joko juoksevilla numeroilla tai varioida tapaa kehittämällä oman koodiston.

Laadullisen aineiston analyysillä pyritään selkeyttämään kerättyä aineistoa ja tuottamaan uutta tietoa tutkittavasta asiasta. Tärkeintä on siis käydä aineisto läpi, jotta tutkija saa siitä selkeän kuvan (Eskola & Suoranta 1998, 139). Syrjälä ym.(1994, 166) mukaan aineiston analyysivaihetta ei voi

tarkasti määrittää tiettyyn kohtaan tutkimuksen tekoa, koska tutkija analysoi aineistoa ensilukemisesta lähtien.

Kvalitatiivista aineistoa voidaan tutkia monesta eri näkökulmasta, mutta tutkijan on valittava vain yksi tarkastelukohta, tietty teoreettis-metodologinen näkökulma. Aineiston tarkastelussa tutkijan on tarkasteltava vain sitä, mikä on kysymyksen asettelun kannalta tärkeää. Eli tällä tavalla voidaan pelkistää aineistoa ja suunnata havainnoimista haluttuihin asioihin. Tällä tavalla päästään etsimään havaintojen yhteisiä piirteitä, nimittäjää tai sääntöä, joka kuvailisi koko aineistoa. Aineiston tarkkailun jälkeen laadullisessa analyysissä pyritään arvoituksen ratkaisemiseen eli tulosten tulkintaan. Arvoituksen ratkaisemiseen kuuluu myös löydettyjen muuttujien ymmärtävä selvittäminen sekä teoreettiseen viitekehykseen viittaaminen. (Alasuutari 1995, 30-36, 42.)

Kvalitatiivisen tutkimuksen tekijälle tutkimus luo kuvan sosiaalisesta todellisuudesta. Tämä kuva rakentuu tutkimuksessa käytetyn kielen avulla eli esimerkiksi eläytymismenetelmässä tarinoiden kautta. Tutkijalle sosiaalinen todellisuus näyttäytyy kielen avulla. Käyttämämme kieli rakentaa kuvauksen maailmankuvastamme. Kaikki elämä koostuu pääosin kielestä. Kieli sinänsä ei ole kasvatustieteessä tutkimuksen kohde vaan se miten sitä käytetään ja mitä sen käyttäminen saa aikaan. Kieli on merkityksellisessä asemassa tutkimusta tehtäessä, koska sen avulla annetaan asioille merkityksiä ja kuvataan toimintaa. (Eskola & Suoranta 1998, 143.)

Vaikka kehyskertomukset olisivat hyvin suunniteltuja ja taidolla toteutettuja, saattaa tutkijalla olla edessään aina ongelma. Mitä tässä nipussa papereita oikein tahdotaan minulle kertoa. Tuntuu kuin kaikki tutkimuksessa saatu tieto olisi piilotettu koodien taakse. Usein tähän sekasotkuun tutkija joutuu, koska aineisto on kerätty liian aikaisin ja tutkimusongelma on ehkä ollut vielä hieman hämärän peitossa. Eskola (1997, 84) toteaa, että tutkija huomaa pian, ettei saatua aineistoa voikaan käsitellä ennalta päätetyn suunnitelman mukaisesti. Eläytymismenetelmä tuottaa usein ennalta odottamattomia tuloksia, joten löysä tutkimussuunnitelma ja ennakkohypoteesit koko väljyydessään antavatkin tässä tutkimusmenetelmässä monia etuja.

Sisällön analyysin on Tuomi & Sarajärven (2003, 105-106) mukaan tekstianalyysiä, joka sopii mainiosti täysin strukturoimattomankin aineiston analyysiin. Sisällönanalyysi on ihmisen henkisen tuotteen esimerkiksi puheen, kirjeen, elämäkerran, piirrosten yms. sisällön tieteellistä analysointia.

”Sisällön analyysin avulla voidaan analysoida dokumentteja systemaattisesti ja objektiivisesti. Tällä menetelmällä voi järjestää, kuvailla ja kvantifioida tutkittavaa ilmiötä”, kiteyttää Tanskanen (2007).

Sisällön analyysillä ei ole tarkkoja sääntöjä, mutta sen käyttämiseen on mahdollista valita joko induktiivinen eli yksittäisestä yleiseen etenevä päättelyn logiikka tai deduktiivinen eli yleisestä yksittäiseen etenevä tutkimusote. Kolmantena mahdollisuutena pidetään myös abduktiivista päättelyä, jossa teorianmuodostusta pidetään mahdollisena silloin, kun havaintojen tekoon liittyy jokin johtolanka tai johtava ajatus. Tietysti tutkijan vapaus antaa mahdollisuuden valita tutkimuksen sisällöksi joko tutkimusaineistosta suoraan esille tulevia viestejä tai sitten tutkia vain piilomerkityksiä. Tutkimuksen analyysivaiheessa on valittava se, minkä ottaa analyysiyksiköksi. Se voi olla sana, lausuma tai ajatuskokonaisuus. (Tanskanen 2007; Tuomi & Sarajärvi 2003, 95, 97.)

Sisällön analyysissä on ensin tehtävä päätös, mitä asioita analysoidaan eli se asia tai asiat, jotka aineistossa kiinnostavat. Seuraavaksi on käytävä aineisto läpi ja merkittävät kiinnostuksen kohteet aineistoon. Tämän jälkeen ulkopuolelle jääneet asiat eivät ole merkityksellisiä tutkimuksen kannalta. Kiinnostuksen kohteet eli merkityt asiat kerätään seuraavaksi erilleen aineistosta. Tämän jälkeen alkaa aineiston luokittelu, teemoittelu tai tyypittely. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 94.)

Sisällönanalyysiä kuvataan havaintojen pelkistämiseksi. Aineistolähtöisessä analyysissä aineistosta etsitään koko tutkimusaineistoa kuvaavaa logiikkaa tai tyypillistä kertomusta. Tavoitteena on siis muotoilla sääntö, joka pätee koko tutkimusaineistoon. (Vilkkä 2006, 82-83.) Tutkimuksen analyysivaiheessa tutkijan on selvennettävä itselleen mitä aineistosta on etsimässä. Hakeeko hän samanlaisuuksia vai eroavaisuuksia. Tietysti aineistosta voidaan myös etsiä toiminnan logiikkaa tai tyypillistä kertomusta. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 95.)

Aineistolähtöisessä analyysitavassa pyritään aluksi luomaan teoreettinen kokonaisuus tutkimusaineistosta. Sitten valitaan analyysiyksiköt aineistosta sen perusteella, miten ne sopivat tutkimuksen tarkoitukseen ja tehtävänasetteluun. Analyysiyksiköt nousevat aineistosta, eivätkä ole etukäteen harkittuja tai sovittuja. Aikaisemmilla havainnoilla tai teorialla ei pitäisi olla merkitystä analyysin toteuttamisen tai lopputuloksen kanssa, koska analyysin oletetaan olevan aineistolähtöistä. Aineistolähtöisen analyysin toteuttaminen on erittäin hankalaa, koska ei ole olemassa objektiivisia havaintoja vaan jo käytetyt käsitteet, tutkimusasetelma ja menetelmät ovat tutkijan asettamia ja vaikuttavat aina tuloksiin. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi kulkee

pääpiirteissään aina samaa reittiä. Ensin pelkistetään eli redusoidaan aineisto. Tämän jälkeen ryhmitellään eli klusteroidaan ja kolmantena vaiheena tulee teoreettisten käsitteiden luominen eli abstrahointi (Tuomi & Sarajärvi 2003, 105, 110-111.)

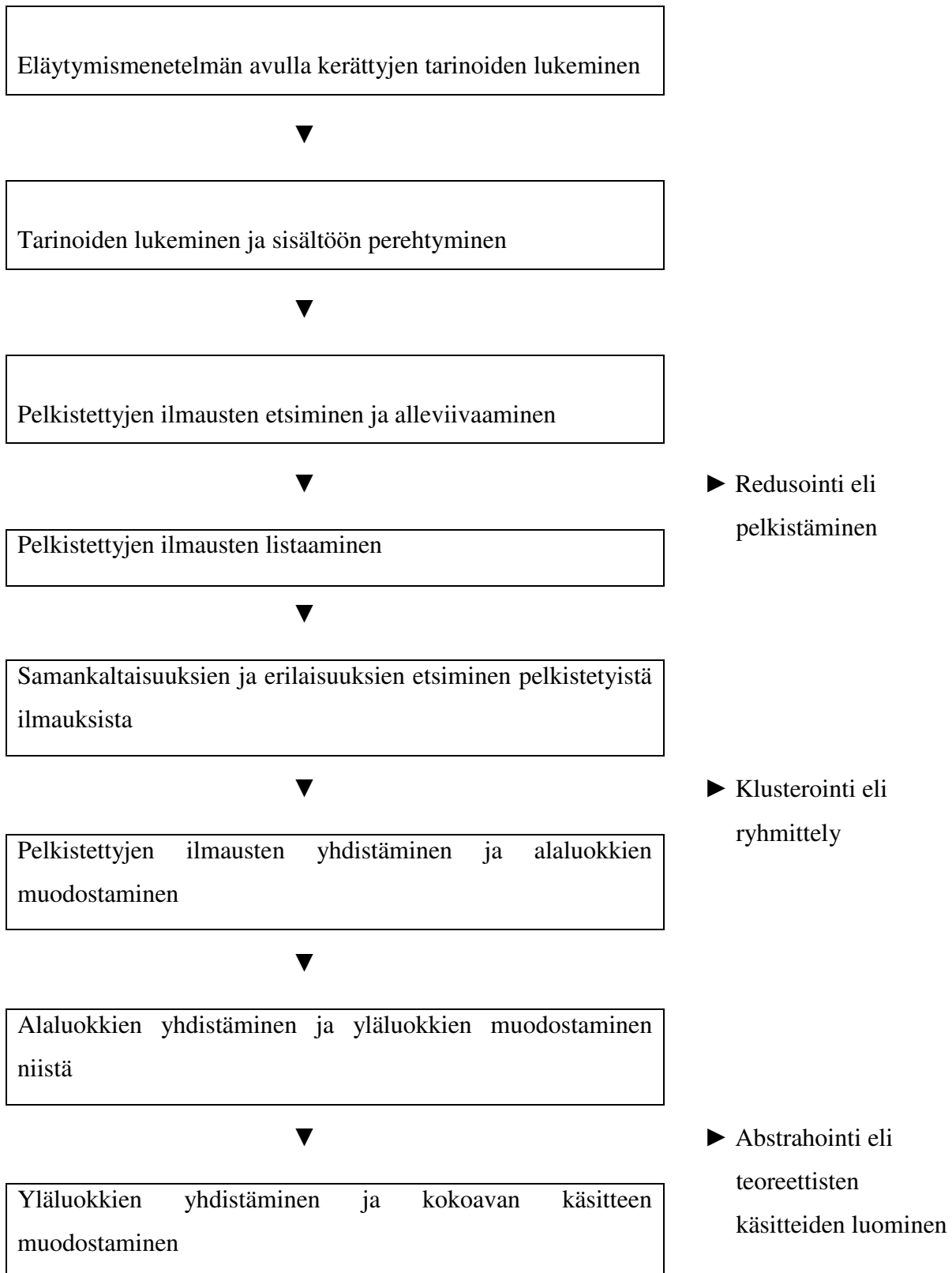
Redusoidessa aineisto pelkistetään niin, että siitä karsitaan tutkimukselle epäolennainen tieto pois. Tämä voi olla muun muassa informaation tiivistämistä tai pilkkomista osiin, litteroimalla tai koodaamalla. Tämä voi tapahtua niin, että aineistosta etsitään tutkimustehtävän kysymyksillä niitä kuvaavia ilmaisuja. Nämä alleviivataan erivärisillä kynillä ja tämän jälkeen ne voidaan ryhmitellä toiselle paperille. Tätä ennen on määritelty analyysiyksikkö, kuten edellä on mainittu. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 111.)

Klusteroinnissa koodatut ilmaisut käydään läpi tarkasti ja aletaan etsiä niistä samankaltaisuuksia tai eroavaisuuksia kuvaavia käsitteitä. Samaa asiaa tarkoittavat ryhmitellään ja luokitellaan. Luokittelussa voidaan käyttää tutkittavan ilmiön ominaisuutta, piirrettä tai käsitystä. Tässä vaiheessa aineisto tiivistyy. Tämän vaiheen jälkeen tutkimuksen pohjarakenne on syntynyt pääluokkien ja alaluokkien tiivistelmäksi. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 112.)

Tässä vaiheessa edetään alkuperäisessä aineistossa käytetyistä termeistä käyttämään teoreettisia käsitteitä ja johtopäätöksiä. Myös luokittelua eli jakoa pää- ja alaluokkiin aletaan yhdistellä niin pitkälle kuin se on mahdollista aineiston sisällön näkökulmasta. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 112-114.)

Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä yhdistellään käsitteitä ja saadaan vastaus tutkimukseen. Sisällönanalyysi perustuu tulkintaan, jossa empiirisestä aineistosta mennään kohti käsitteellisempää näkemystä. Abstrahointivaiheessa empiirinen aineisto liitetään teoreettisiin käsitteisiin ja tuloksissa esitetään malli, käsitejärjestelmä, käsitteet tai aineistoa kuvaavat teemat. Tuloksissa kuvataan luokittelujen avulla tehdyt käsitteet tai kategoriat ja niiden sisällöt. Johtopäätöksissä tutkijan on selvitettävä teoriapohjaa käyttäen, mitä tietyt asiat merkitsevät tutkittaville. Tutkija sukeltaa siis tutkittavien maailmaan ja pyrkii ymmärtämään tutkittavia heidän omasta näkökulmastaan analyysin jokaisessa vaiheessa. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 114-115.)

KUVIO 2. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin eteneminen Tuomea & Sarajärveä (2002, 111) mukailleen.



9.4 Tutkimuksen sisällön analyysi

Oma analyysitapani on aineistolähtöinen eli induktiivinen analyysitapa Tuomen & Sarajärven (2003, 112) mukaan, koska pyrin aluksi luomaan teoreettisen kokonaisuuden tutkimusaineistostani. Valitsin analyysiyksiköt aineistosta sen perusteella, miten ne sopivat tutkimuksen tarkoitukseen ja tehtävänasetteluun. Analyysiyksiköksi valitsin sekä yksittäiset sanat, että lauseet. Analyysiyksiköt kumpusivat aineistosta, eivätkä olleet etukäteen harkittuja tai sovittuja.

Aloin aineiston analyysin koodaamalla kertomukset. Aloitin positiivisesta kertomuksesta, jossa lähdin liikkeelle merkitsemällä kertomuksen yläreunaan juoksevan numeroinnin. Ensimmäinen positiivinen kertomus oli 1-1 ja toinen 1-2. Samaa numerointia käytin myös negatiivisessa kertomuksessa niin, että ensimmäinen tarina oli 2-1 ja toinen 2-2 ja niin edelleen. Luin kertomukset moneen kertaan pitkällä aikavälillä läpi, jotta tutustuisin teksteihin ja niiden sisältöön. Tekstien sisältö muokkaa vielä tutkimusongelmia. Olin jättänyt ongelmat avoimiksi, jotta saisin tarkennettua niitä tutustuttuani aineistoon. Lähdin tämän jälkeen teemoittelemaan koodaamiani tekstejä. Aloitin teemoittelun sillä, että valitsin analyysiyksiköksi pelkistetyt yksittäiset sanat ja lauseet. Otin viisi eriväristä puuvärikynää ja merkitsin paperiin jokaiselle värille oman alueensa. Valitsin väreihin sopivat teemat. Kävin ensin läpi positiiviset kertomukset. Otin violetin ja etsin kaikki toimintaa kuvaavat sanat ja lauseet tekstistä ympäröimällä ne violetilla. Seuraavaksi merkitsin ruskealla värillä kaikki oppimisesta kertovat sanat ja lauseet. Tunnesanoja kuvasi sininen väri, hyvää ryhmähenkeä punainen ja suoria lainoja ympäröin vihreällä. Tässä vaiheessa mietin mitä lainauksia käyttäisin todistaakseni lukijalle tutkimuksen luotettavuutta muutamilla esimerkeillä. Luetteloin negatiiviset tekstit samoin kuin positiiviset ja käytin teemoittelussa samoja värejä.

Ympyröityäni analyysiyksiköiksi valitsemani sanat ja lauseet, kirjoitin ne paperille ensin käsin. Saatuani kaikki paperit teemoiteltua, kirjoitin teemoihin kootut sanat muistiin tekstinkäsittelyohjelmalla. Päätin tehdä muutaman diagrammin eniten esiintyvistä sanoista kussakin teemassa. Näin lukija saisi käsityksen sanojen esiintymistiheydestä ja ymmärrys asioiden painopisteistä partiotoiminnassa syntyisi.

Sisällön analyysissä etsin teemoiteltujen sanojen ja lauseitten avulla alkuperäisilmaukset ja pelkistin ne taulukkoon teemojen mukaan. Tämän jälkeen otin käsiteltäväksi pelkistetyt ilmaukset ja jaoin ne alaluokkiin eli ryhmittelin ne. Tämän jälkeen oli aika abstrahoida eli käsitteellistää alaluokka

yläluokan kautta pääluokaksi. Tässä kohdassa teemoittelemani sanat ja poimimani lauseet muuttuivat tutkittavien käyttämästä kielestä teoriapohjaiseen muotoon.

TAULUKKO 1. Esimerkki aineistoni redusoinnista eli pelkistämisestä.

ALKUPERÄISILMAUKSET	PELKISTETTY ILMAUS
Jokainen vartiossamme on oma persoona ja silti kaikki hyväksytään mukaan juuri sellaisena kuin he ovat.	Suvaitsevaisuus
Kaikki ympärilläni muuttuu, mutta partio on ja pysyy.	Luottamus johonkin pysyvään
Kokouksen alussa leikimme paljon kaikkia kivoja leikkejä.	Leikkiminen ja leikkimielisyys
Tänään kokouksen aiheena oli ensiapu. Sitten harjoittelimme painesiteiden ja lastan laittamista. On kivaa, kun teemme jotain käytännössä.	Uuden oppiminen ja tekeminen
Kaadu in ja satutin itseni. Minulta kysyttiin, kävikö pahasti. Minusta pidettiin huolta ja tunsin itseni tärkeäksi. Johtajamme hoputti ja kannusti meitä ja se sai itselleni mahtavan fiiliksen.	Ryhmähenki ja välittäminen

TAULUKKO 2. Esimerkki aineistoni klusteroinnista eli ryhmittelystä

PELKISTETTY ILMAUS	ALALUOKKA
Luottamus johonkin pysyvään	Luottamuksellisuus
Ryhmähenki ja välittäminen Suvaitsevaisuus	Itsetunnon vahvistaminen
Leikkiminen ja leikkimielisyys Uuden oppiminen ja tekeminen	Kannustaminen

TAULUKKO 3. Esimerkki aineistoni abstrahoinnista eli käsitteellistämisestä.

ALALUOKKA	PÄÄLUOKKA	YLÄLUOKKA
Luottamuksellisuus	Mukana eläminen	Henkinen tukeminen
Itsetunnon vahvistaminen Kannustaminen	Tulevaisuuteen rohkaiseminen	

TAULUKKO 4. Esimerkki aineistoni abstrahoinnissa eli käsitteellistämisvaiheessa muodostetusta yhdistävästä luokasta.

YLÄLUOKKA	PÄÄLUOKKA	YHDISTÄVÄ LUOKKA
Mukana eläminen	Henkinen tukeminen	Partio tukee ja antaa sisältöä elämään
Tulevaisuuteen rohkaiseminen		

Taulukot aineiston sisällön analyysin etenemisestä Tuomea & Sarajärveä (2002, 111-115) mukailleen.

9.5 Tutkimuksen toteuttaminen

Keräsin aineistoni partiokokouksessa, jossa oli yksitoista osallistujaa. Jokainen osallistuja sai kaksi kehyskertomusta, joihin heidän tuli kirjoittaa jatko. Erilaisia kertomuksia syntyi kaksikymmentäkaksi. Aloitin tutkimukseni aineiston keräämisen esittelemällä itseni ja tutkimusaiheeni. Kerroin, että en itse ole partiolainen, mutta partiotaustainen kyllä. Jaoin jokaiselle kotiin vietäväksi tutkimuslupapyyntöt, joihin tulisi saada huoltajan allekirjoitus tutkimukseen osallistumisen hyväksymisestä. Lomakkeissa oli tarkka kuvaus tutkimuksen kulusta, aiheesta ja toteutuksesta. Korostin siinä myös, että tutkimuslomakkeet käsitellään luottamuksellisesti.

Annoin jokaiselle yhteystietoni ja selvitin, että osallistuminen on vapaaehtoista, mutta toivottavaa. Kerroin Kuulan (2006, 108) ohjeiden mukaisesti, että tutkimusaineistoa käsitellään

luottamuksellisesti. Selvitin, että tutkimuksen tarkoitus on ottaa selvää partiolaisten ajatuksista harrastustaan kohtaan. Enempää en voinut tässä vaiheessa tutkimuksestani heille kertoa, koska silloin olisi tutkimuksen luotettavuus vaarantunut.

Kun kaikki olivat saaneet tutkimuslupalomakkeet, selvitin heille tutkimusaineiston keruun. Kerroin, kuinka jokaisen pitäisi kirjoittaa tarinaan jatkoa omien tuntemustensa mukaan. Heidän pitäisi kuvitella mitä seuraavaksi tarinassa heidän kohdallaan tapahtuisi ja miltä tuntuisi. Tämän jälkeen luin kummankin kehyskertomuksen ääneen ja jaoin paperit. Kaikki halusivat osallistua innolla tutkimukseen, mutta muutamilla kirjoittamisen aloittaminen ei heti onnistunut. Kerroin, että tämä on yksilötyö, eikä kaveri voi siinä auttaa. Tutkimustilanteessa erityisesti pojilla tuntui olevan hauskaa. He naureskelivat omille kertomuksilleen ja joskus hauskuuttivat toisiaan kirjoittamisen välillä kertomalla kuvitteellisia tarinoita, joita voisi kirjoittaa mukaan. He eivät kuitenkaan lisänneet näitä seikkailusarjoista olevia katkelmia tarinoihinsa, vaan tekivät ne huolellisesti ja todenmukaisuuteen pyrkien.

9.6 Tiedonhankintamenetelmä

Tein kaksi kehyskertomusta Sisilisko- ja Jänkäpeikko – vaeltajaryhmän 14 -17 – vuotiaille saadakseni vastauksia siihen, mikä on partiotoiminnassa käytettävä opetusmenetelmä ja millä tavalla siellä opitaan. Kehyskertomukset olivat lyhyitä ja selkeitä, joista oli jätetty kaikki turha pois. Toisessa kertomuksessa kuvailin partiokokouksen loppumista ja sen jälkeisiä hyviä tuntemuksia. Toisessa kertomuksessa kokouksen jälkeinen tunnelma oli ikävä. Näiden kahden kertomuksen muuttuja oli siis hyvä ja paha olo kokouksen jälkeen. Kehyskertomuksella oli tarkoitus kuvata kahta eri tilannetta vain yhtä muuttujaa varioimalla. (Eskola & Suoranta 1998, 112-113). Ennen varsinaista tutkimusta ja aineistokeruuta tein testin kertomuksillani, jotta näin toimiiko kehyskertomus tutkimustulosten tiedonhankinnassa.

Partiolaiset saivat puoli tuntia aikaa kirjoittaa kertomukselle. Myönteisen kehyskertomuksen tarinoissa tuli selkeästi esille toiminta ja oppiminen sekä se kuinka vahvaa yhteenkuuluvuutta partio tuottaa. Myös jokaisen omien vahvuuksien sekä yksilöllisyyden arvostaminen korostui. Kielteisemmän kokemuksen kehyskertomuksessa sain kartoitettua niitä seikkoja, jotka saattavat aiheuttaa partiosta eroamisen harkitsemista, mutta näissä kertomuksissa tuli myös esille toiminnassa pitäviä voimia, kuten oppimiskokemuksia. Selkeästi esille tulivat partiossa käytettävät opetusmenetelmät, erityisesti sosiokonstruktivistinen teoria. Tämän teorian pohjalta toteutetut

oppimistuokioiden tuntuivat tuottavan partiolaisille tyytyväisyyttä toimintaa kohtaan sekä lisäsivät ryhmän kiinteyttä ja yhteenkuuluvuutta. Kehyskertomusten valmistuttua on otettava huomioon, että eläytymismenetelmän kertomukset eivät ole kuvauksia todellisuudesta vaan mahdollisia tarinoita siitä mitä saattaa tapahtua ja millaisia merkityksiä eri asiat saavat vastaajien mielessä (Eskola, & Suoranta 1998, 115).

9.7 Aineistoni analyysi

Aineiston kerääminen oli helppoa, mutta analysointi vaativaa. Päätin kerätä aineiston partiokokouksen aikana, jotta sain kertomukset melko varmasti jokaiselta osallistujalta. Aineiston keräämistä helpotti se, että aineisto valmistui alle tunnissa ja se oli valmiina tekstinä.

Aluksi monistin keräämäni aineiston, jotta voin tehdä siihen tarvittavia merkintöjä. Tämän jälkeen aloin lukea aineistoa läpi, jotta se tulisi tutuksi ja minulle syntyisi selkeä kuva aineistosta kumpuavista teemoista. Aloitin lukemisen marraskuussa, jolloin myös hankin aineiston. Aineistoon tutustuminen ja sen hahmottaminen vei viisi kuukautta, jonka aikana myös aloitin teoriapohjan keräämisen. Analyysivaiheessa huomasin, että oli hyödyllistä kirjoittaa tutkimusaineiston tarinat puhtaiksi. Litteroinnin avulla sain tekstit selkeästi käyttööni ja saatoin ottaa katkelmia selventämään tutkimustani lukijaa varten.

Ennen aineiston analysointia muistuttelin itselleni, että vastaukset voivat olla keinotekoisia tai epäaitoja. Vastauksissa voi ilmetä myös selkeitä stereotyyppioita, mutta myös poikkeuksellisia vastauksia. Eskola ja Suoranta (1998, 117) kuvaavatkin seuraavaa:

”Eläytymismenetelmä tuottaa aineistoa, joka nousee yhteisesti jaetusta kulttuurin kuvastosta. Sen avulla on mahdollista kerätä rajatun tapahtuman tai episodin kulttuurisia merkityksiä.”

Tutkimusaineistoni tarinat oli kirjoitettu minämuodossa. Tämän tyyppiset kirjoitelmat on usein koettu todellisiksi, mutta nyttemmin voidaan ajatella, että vaikka kirjoittaja käyttää minämuotoa, voi se silti olla kertomus jonkun toisen näkökulmasta. Kuitenkin kokemukset, joita tarina peilaa, ovat usein kirjoittajan omasta elämästä. Kertomusten kuvailemat tapahtumat tulee tulkita merkkeinä tietyistä asioista, ei niinkään valmiina vastauksina ja faktoina. Koska eläytymismenetelmä tarjoaa vastauksiensa puolesta tutkijalle enemmänkin uusia ajattelutapoja ja ruokkivat tieteellistä

mielikuvitusta, voidaan menetelmää pitää pätevänä itsestään selvinä pidettyjen asioiden horjuttajana. (Eskola & Suoranta1998, 118.)

10. TUTKIMUSTULOKSET

Olen tutustunut laadullisen tutkimuksen metodologiaan huolellisesti ja pyrkinyt tekemään tutkimuksen sisällönanalyysin tarkasti teorioita noudatellen. Analyysivaiheessa tutkimusmenetelmän erityinen tarkastelu ja teorioitten avaaminen auttoi minua ymmärtämään analyysitekotavan vaihe vaiheelta.

Tutkimukseni päätavoitteeksi muotoutui selvittää se, millä tavalla partiossa opitaan uusia asioita. Olen muotoillut päätavoitteeni tutkimuksen kannalta seuraavasti: Miten vuorovaikutus ja konstruktivistinen oppimiskäsitys partiotoiminnassa ilmenevät nuorten kirjoittamissa tarinoissa.

Tutkimustuloksiani yhdistän sosiokonstruktivistiseen oppimisteoriaan sekä ryhmäteorioihin. Sivuan myös hieman yksilön omaa oppimista Piagetin konstruktivistisen oppimisteorian valossa. Käytän myös pragmaattista teoriaa, koska se on läheisesti sidoksissa sosiokonstruktivistisiin teorioihin. Pragmatismilla perustelen myös aineiston luotettavuutta.

Aho, Havu-Nuutinen & Järvinen (2003, 30) kokoavat konstruktivistisen oppimiskäsityksen kulminoituvan oppijan omaan aktiivisuuteen oppijana. Uuden asian opettelussa heidän mukaansa tulee esille se, että oppijan kokemusten kautta uusi tieto joko sulautuu vanhaan tietoon tai muokkaa vanhaa jo opittua tietoa uudennlaiseksi. Tämän näkemyksen mukaan partiotoiminnasta on selkeästi löydettävissä konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukainen pohja, jossa vanha tieto houkuttelee esille ja saadaan se kasvamaan, kuten Baden- Powell (2006, 33) on kuvaillut partiossa tapahtuvaa oppimisprosessia.

Ryhmässä tekemällä oppiminen on listattu partiotoiminnan peruskirjan tavoitteisiin (Partiotoiminnan peruskirja 2007). Partiossa tapahtuvat oppimisprosessit ovat hyvin pitkälle sosiokonstruktivistisen suunnan mukaisia. Siinä oppijat saadaan innostumaan uuden oppimisesta ja annetaan eväitä vanhan opitun tiedon hyödyntämiseen uuden asian ymmärtämisessä. Tähän mielestäni perustuu vartiojärjestelmän asteittain etenevä ohjelma, partion kasvatustavoitteet sekä suoritusmerkkien tekeminen.

Partiotoiminnassa tulee ilmiselvästi esiin se, että oppiminen ja toiminta ovat sen peruspilareita. Nämä syyt pitävät myös partiolaiset mukana toiminnassa. Oppimisen ja toiminnan kautta ryhmähenki kehittyy tiiviiksi ja ystävyysuhteet kestäviksi.

Partiomenetelmät ovat kasvatukseen keinojen kokonaisuus, johon kuuluu neljä ydinasiaa: partiohenki, oma ryhmä, johtaminen ja ohjelmat. Partiomenetelmä koostuu viidestä ominaispiirteestä, jotka ovat tekemällä oppiminen, toiminta luonnossa, elämykset ja seikkailut, henkilökohtainen kehitys sekä yhdessä päättäminen (Suomen Partiolaiset 2007). Konstruktivistisen oppimisen painotusalue on mielekkäässä ja luontaisessa toiminnassa. Tällaisessa oppimisessa tekeminen helpottaa ymmärtämään opittua asiaa ja kehittämään ongelmanratkaisutaitoja, kuten Wilson asiaa (1998, 3) kuvailee.

Tein kehystykset yksinkertaisiksi, jotta saisin selville, millä tavalla partiossa opitaan uusia asioita. Kehystyksen variaatioilla sain toisistaan hieman poikkeavia tarinoita. Myönteisen kehystyksen innoittamissa tarinoissa tuli hyvin selkeästi esille se, kuinka vahvaa yhteenkuuluvuutta ja uuden oppimista partio tuottaa ja kuinka jokaisen omia vahvuuksia arvostetaan eikä vaadita massamuodintyylisiä toimimista. Myös jokaisen hyväksyminen sellaisena kuin on, oli yksi vahvimista esiin nousseista asioista. Kielteisemmän kokemuksen kehystyksessä sain kartoitettua myös toiminnassa pitäviä voimia.

Tutkimustulososiossa selvitän aineistosta nousevia teemoja sekä niiden hallitsevuutta koko tutkimuksen kannalta. Tässä vaiheessa haluan todeta, että tutkimukseni on pragmaattinen, totuus, jonka olen saanut selville on sidoksissa asenteisiin ja käsityksiin. Tiiviisti sanottuna: Pätevää on se, mikä toimii. Pragmatismi osittain korvaa totuuden käsitteen tiedon toimivuudella ja käyttökelpoisuudella (Pihlström 2007; Heikkinen, Rovio, Syrjälä 2006, 171).

Tätä tutkimusta ei voi toteuttaa uudestaan aivan samanlaisissa olosuhteissa, eikä samanlaisia tuloksia pystytä saavuttamaan, koska tutkimuksen ajankohtaa ja tutkimukseen osallistuneiden elämäntilannetta ei voida saada enää samanlaisena takaisin (Metsämuuronen 2000, 41). Tutkimuksen tuloksien siirrettävyys on mahdollista. Jos vertailisimme tämän tutkimukseen osallistuneen partioryhmän ja toisessa lippukunnassa olevan saman ikäisten ryhmän ajatuksia toiminnassa pysymisen syistä, voisimme ehkä löytää yhtäläisyyksiä. Valtakunnallisesti katsottuna tämän tutkimuksen tulokset voivat antaa viitteitä siitä, mitä asioita partio toiminnassa kannattaa korostaa, jotta harrastuksessa pysyttäisiin.

Tutkimustuloksia esitellessäni laitoin katkelmia kertomuksista mukaan, jotta lukija saa kuvan siitä, minkälaista sisältöä partio toiminnassa partiolaiset pitävät tärkeänä. Toisaalta katkelmat myös tuovat luotettavuutta tutkimukseeni, koska lukija näkee heti, mistä ja miten tulokset on kerätty.

Aineiston sisällön analyysissä pelkistettyjä ilmauksia syntyi viisi ja alaluokkia kolme, pääluokkia kaksi ja yhdistäviä luokkia yksi. Tein luokittelun Tuomea ja Sarajärveä (2002, 111-115) mukailleen. Aineistoa analysoidessani pystyin käyttämään yhdistävää luokkaa lähtöpisteenä yleisestä tiedosta yksittäiseen. Tuloksia hakiessani koin tärkeimmäksi luokaksi pelkistetyt ilmaukset, jotka kertoivat partiossa tapahtuvasta vuorovaikutuksesta ja oppimisesta. Pääluokka pystyi kertomaan tiivistetysti partion henkisestä sisällöstä. Yhdistävä luokka kokosi aiheen teemaksi, joka piti tutkimuksen tietyissä raameissa.



KUVIO 3. kuvaa sitä, miten pelkistettyjen sekä tunneperäisten ilmausten ja toiminnan onnistuminen aineiston sisällön analyysissä on yhdistettävissä. Ne luovat yhdessä sen pohjan josta partiotutkimukseni tulokset ovat tulleet esille. Kuvion avulla pyrin myös esittämään tutkimuksesta esiin tulleiden asioiden suhteita toisiinsa. Tällä kuviolla yritän myös selventää tutkimuksessani ilmikäyviä tuloksia ja asioiden yhteen kietoutumista (Richards & Miller 2005, 74-75).

Käytän tutkimusaineistosta lainaamissani kohdissa koodimerkintöjä, jotta tutkimukseen osallistuneet pysyisivät anonyymeinä. Koodimerkinnät kertovat kertomuksen laatijan, mutta myös

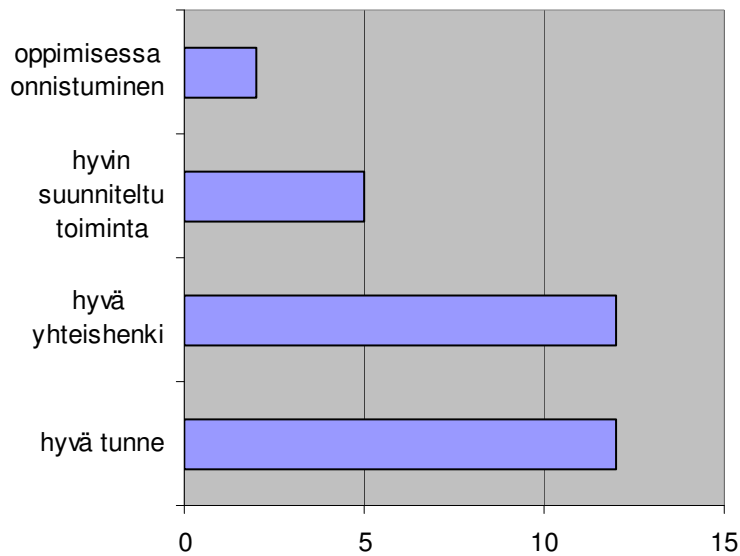
sen kumpi eläytymismenetelmän kehyskertomus on kyseessä. Koodilla 1 alkavat ovat positiivisia kertomuksia ja koodilla 2 alkavat negatiivisia. Toinen luettelomerkki kertoo kertomuksen tekijän.

Olen kvantifioinut (Tuomi & Sarajärvi 2002, 117) tutkimusaineistoa, jotta lukijalle tulisi käsitys partiotoiminnassa tapahtuvasta vuorovaikutuksesta ja oppimisesta sekä niiden suhteesta toisiinsa. Kvantifiointia tehdessäni laskin pelkistettyjä ilmauksia, sanoja ja lauseita, jotka esiintyivät partiotoimintaa kuvailtaessa. Näin sain esille hieman partiota kohtaan tunnettavien asioiden merkityksellisyyttä ja painopistealueita.

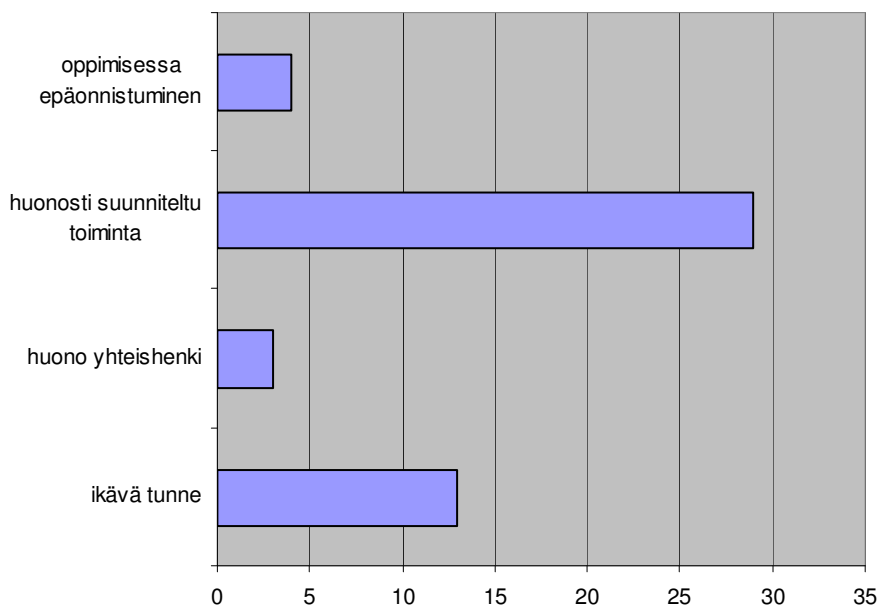
10.1 Elämykset ja yhdessä tekeminen

Partiotoiminnan vetovoimaisuus tuntuu kiteytyvän hyvään ryhmähenkeen ja syvään ystävyyteen sekä tasavertaisuuteen kaikkien kanssa. Alla olevasta kaaviosta 1, näkee miten eri osa-alueet ovat jakautuneet. Laskin tunneperäisiä ilmauksia sekä toiminnan suunnittelua koskevia ilmaisuja aineistosta, jotta saisin selville partion vuorovaikutussuhteita. Tunneperäiset ilmaukset esiintyivät yhteishenkeä kuvaavien ilmausten kanssa useimmiten aineiston sisällön analyysissä partiotoiminnan kuvauksissa. Selkeästi kävi ilmi, että partiossa elämykset, nautinnot ja yhdessä tekeminen olivat tärkeimpiä seikkoja toiminnan onnistumisen kannalta. Samoin korostui yhteishengen merkitys, hyväksymisen ilmapiiri, huolenpito ja ryhmän toimivuus. Toiminnan ja uuden oppimisen osuus ei näyttänyt olevan kovin vaikuttava tekijä partiotoiminnan onnistumisen elämysten tuottajana, mutta ilman onnistunutta toimintaa ja oppimista ei hyvä ryhmähenki ja vuorovaikutussuhteet päässeet kehittymään. Toimintaa kuten pelejä ja leikkejä odotettiin melkein jokaisessa kokouksessa, mutta ne mainittiin harvemmin kuin tunne ja yhteishenki. Voi olla, että toimintaa ja oppimista pidettiin niin itsestään selvinä asioina, etteivät ne tulleet esiin eläytymismenetelmän tarinoissa niin selkeästi.

KAAVIO 1. Tunneperäisten ilmausten ja toiminnan onnistumisen jakautuminen aineiston sisällön analyysissä (positiiviset kertomukset).



KAAVIO 2. Epäonnistumisien jakautuminen eri osa-alueille aineiston sisällön analyysissä (negatiiviset kertomukset).



Vertailun vuoksi on hyvä nähdä toisesta, negatiivisesta, kehyskertomuksesta esiin nousseet asiat. Kaaviossa 2 huonosti suunniteltu toiminta -pylväs kuvaa sitä, miten toiminnan puutteellisuus,

johtamistaitojen uupuminen, kurinpidon epäonnistuminen ja johtajien välinpitämättömyys nousivat esiin epäonnistuneissa kokouksissa. Huono yhteishenki ei juuri tullut esille vaikka positiivisten kertomusten yhteydessä se oli yksi tärkeimmistä syistä toimia ryhmän kanssa. Luultavasti epäonnistuneiden kokousten kohdalla ryhmähenki ei päässyt edes syntymään, joten ryhmähengen syntymiseen kielteisesti vaikuttavat asiat tulivat pintaan. Tunneilmaisujen osalta partiolaiset kokivat negatiivisissa kertomuksissa pettymykset ja huononmuuden tunteet. Tunneilmaisuihin esiintyi myös kiusaamiskokemuksia. Oppimisessa epäonnistumiset esiintyivät melkein yhtä usein negatiivisissa kertomuksissa kuin positiivisissa kertomuksissa oppimisen merkitys. tutkimustuloksia analysoitaessa voi todeta, että tärkeintä partiossa on ryhmähengen kehittyminen ja johtamistaidot. Myönteiset oppimisprosessit alkavat vasta näiden asioiden ollessa kunnossa. Ryhmähenki ja toiminnan hyvä suunnittelu ja toteutus kulkevat käsi kädessä. Ilman hyvää toteutusta ja suunnitelmaa partiossa toimiminen epäonnistuu ja partiolaisten viihtymisen taso laskee sekä myönteisten oppimisprosessien saavuttaminen vaikeutuu. Tällöin ei ryhmähenki pääse kehittymään ja hyvät partiokokemukset jäävät saavuttamatta.

10.2 Ryhmässä oppiminen

Konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä uusi opittu asia joko akkomodoituu tai assimiloituu jo olemassa olevaan tietoon. Kollaboratiivisen oppimisen muotoja käytetään paljon partiotoiminnassa. Tämä pitää sisällään mm. opiskelumuodon, jossa ryhmän jäsenillä on yhteinen tavoite ja tehtävä. Tehtävien ratkaisemisessa pyritään jaettujen merkitysten ja yhteisen ymmärryksen rakentamiseen vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Partiossa oppiminen on vahvasti liitoksissa ryhmätyöskentelyyn. Kollaboratiivisen oppimisen ideana toimii se, että ryhmätyöskentelyssä omat ajatukset on sanottava ääneen, jolloin ajatuksia voidaan yhdessä kehittää eteenpäin. Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa syntyy uusia ajattelutapoja ja ajatuksia, joita yksin työskennellessä ei välttämättä onnistuisi luomaan. (Kalli & Malinen 2005, 27-29.)

Partiossa opitaan leikin avulla. Kuten Rauste- Von Wright (2003, 162) toteaa, konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusajatuksena on oppia ja opettaa siten, että opetettava asia tulee oppijalle sellaisessa muodossa, jossa hänen on sitä helppo tarkastella. Baden-Powell (2006, 33) ymmärsi asian omana aikanaan ja kokosi partiotoiminnan ideaksi kasvattaa nuoria käyttämällä heidän omia taitojaan ja kykyjään ja saada jo opitut taidot esille ja syventää niitä.

Tutkimuksessani kävi ilmi se, kuinka nuorten tarinoissa kuvailemat vartiokokoukset ja oppimistilanteet vastasivat konstruktivistista oppimiskäsitystä. Tutkimukseni kannalta oleellista tässä oli se, että partionjohtajat suunnittelivat onnistuneet kokouksensa konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisesti, vaikka heillä ei ole välttämättä tietoa teoriasta. Partion vahva arvopohja ja tietyn tyyppinen toiminta tuntuu tämän tutkimuksen valossa suosivan niin yksilökonstruktivismista kuin sosiokonstruktivistista oppimisteoriaa luontaisesti. Partio toiminnan peruskirja kokoaa (2007) oppimisen idean tekemällä oppimiseksi ryhmässä.

Tutkimukseni osoitti, että asioita ei ole pakko oppia luokkahuonemuotoisessa opetuksessa. Tämä luo partiolle mahdollisuuden käyttää luovia keinoja oppimisen välineenä, kuten seuraava neljätoistavuotiaan (koodi 1-7) tytön kirjoituksesta lainattu kappale antaa ymmärtää:

”Aluksi olimme pihalla ja leikimme leikkejä. Juoksimme ympäriinsä kuin pikkulapset. Menimme sisälle ja aloitimme päivän aiheen. Vartionjohtajamme luki meille tarinan ja kuuntelimme sitä hiljaa. Piirsimme tarinoista kuvan ja leikimme aiheeseen sopivia leikkejä. Loppuajan menimme morsetus-harjoituksia ja viestimme toisillemme lauseita.”

Wilson (1998, 3) toteaa, että konstruktivistisessa oppimisessä painotus on juuri mielekkäässä ja luontaisessa toiminnassa, jossa tekemisen avulla oppiminen helpottaa oppijaa rakentamaan ymmärrystään asiaan ja kehittämään taitoja ongelmien ratkaisemiseksi.

Seuraava katkelma tutkimusaineistosta kertoo hyvin, kuinka opiskelupaikan mielekkyys vaikuttaa oppimiseen ja miten toiminnallisen oppimisen keinoin voisi saada oppimistuloksia. Tässä kuusitoistavuotiaan pojan (koodi: 2-5) kertomuksessa näkyy selvästi, ettei ilman tekemällä oppimista saavuteta erityisiä oppimistuloksia partiossa:

”Kokous oli todella tylsä. Istuimme vain pöydän ympärillä ja vartionjohtajamme vain kertoi kaikenlaista. Kukaan ei jaksanut kuunnella. Toinen vartionjohtajamme vain istui ja katseli meitä ilmeellä, jolla voisi hyvin tappaa. Kokouksen alussa olimme sentään leikkineet. Kun olimme menossa leikin jälkeen sisälle muut vartiolaiset vaan tönivät ja haukkuivat minua.”

10.3 Oppimisympäristön rakentuminen ja ryhmähenki

Ihmisillä on vahva tarve kuulua johonkin yhteisöön ja perustaa ryhmiä. Partio toiminnassa ryhmän muodostuminen lähtee käyntiin sillä, että saman ikäluokan nuoret muodostavat ryhmiä. Usein lippukunnan vartiot kootaan sattumanvaraisesti saman ikäisten ryhmästä. Ryhmät voivat olla niin tyttö – kuin poikaryhmiä tai sekaryhmiä. Tutkimukseeni osallistunut ryhmä on sekaryhmä, joka on muodostunut sillä perusteella, että he kaikki halusivat aloittaa vaeltajatoiminnan, joka Ryttylän Eräveikoilta puuttui. Ryhmän jäsenet ovat 14 – 17 –vuotiaita ja joillakin heistä on jo oma vartio vedettävänä.

Sosiokonstruktivismi kuvaa oppimista osallistumisena yhteiseen käytäntöön, vuorovaikutukseen ja vuoropuheluun. Oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten kanssa ja se on sidoksissa ympäröivän kulttuurin tarjoamiin ajattelun ja toiminnan välineisiin. Tämän mukaan yhteisössä voi tapahtua paljon oppimista vaikka suoranaista opetusta olisi vain vähän. Tämä ajatus perustuu siihen, että yhteisö tarjoaa mahdollisuuksia osallistua toimintaan ja edetä siinä aina vain vaativampiin tehtäviin. Vuorovaikutus toisten kesken on monipuolista ja tällä tavalla ongelmanratkaisutaidot myös siirtyvät eteenpäin. Yhteisössä vallitsevat säännöt ovat niin selkeitä, että jäsenten on helppo arvioida niitä. Tämän kaiken lisäksi oppiminen sisältää jatkuvasti aktiivista kokeilua ja tätä kautta oivallusten kehittämistä ja toteuttamista. (Puolimatka 2002, 93.) Partiossa ryhmän hierarkia rakentuu siten, että partiolaisista kasvaa kokemuksen ja suoritusten kautta johtajia. Taitojen kasvaessa he siirtyvät eteenpäin vaativampiin tehtäviin.

Ryhmän tunnusmerkeiksi nousevat Kopakkalan mukaan (2005, 36) ryhmän koko, tarkoitus, rajat, säännöt vuorovaikutus, työnjako, roolit ja ohjaus. Partio toiminnassa jokaista vartiota johtaa yksi tai kaksi johtajaa. Johtajat ovat yleensä vanhempia ja kokeneempia partiolaisia kuin ryhmäläiset. Johtaja suunnittelee ryhmänsä toiminnan joko itsenäisesti tai ryhmäläisten avustuksella. Vartiossa on näkyvillä selvä jako johtajien ja partiolaisten välillä. Johtaja vastaa viimekädessä toiminnasta.

Ryhmän muodostumisen jälkeen yhteenkuuluvuuden vahvistaminen on olennainen osa toimintaa, kuten Kopakkala (2005, 36) on sanonut. Ryhmähenkeä voi nostattaa muun muassa omalla partiohuudolla ja itse kehitetyllä slangilla. Tutkimuksessani kävi ilmi, että partiohenki on se voima, joka kantaa eteenpäin. Partiohenki koostui selvästi hyväksymisen ja suvaitsevaisuuden ilmapiiristä. Esiin kumpusi erityisesti se, että partiossa ei tarvinnut olla roolissa, vaan sai olla juuri sellainen kuin

oli. Kaikki hyväksytään omana itsenään. Tämä on hyvä lähtökohta mielekkään oppimisympäristön rakentumiselle.

Eräs tutkimukseen osallistunut viisitoistavuotias tyttö (koodi 1-1) kertoi tarinassaan onnistuneen vartioillan jälkeisistä tuntemuksistaan näin:

”Tällaisina hetkinä tiedän, miksi olen partiossa. Iästä riippumatta kaikki ovat ystäviäni. Oikeita ystäviäni, joitten luokse ei pelota mennä ja joihin voi luottaa ja jotka ilahtuvat, että pääsin tulemaan”, tyttö lisäsi vielä loppuun: *”partiossa voin olla minä, ilman, että kukaan puhuu minusta pahaa.”*

Ryhmälle ominaista on yhteenkuuluvuuden lisäksi Kopakkalan mukaan (2005, 31, 36) se, että jäsenillä on yhteinen tavoite ja käsitys siitä keitä ryhmään kuuluu. Ryhmään kuuluminen lisää myös elämän merkityksellisyyttä, koska ryhmän jäsenenä saa arvostusta.

”Ryhmä tuntui toimivan yhdessä niin hyvin. Oli kiva tuntea kuuluvansa johonkin, jossa saa olla oma itsensä”, totesi tutkimukseen osallistunut viisitoistavuotias tyttö (koodi 1-11).

Toveruus ja ystävät olivat teemoja, jotka esiintyivät melkein jokaisessa kertomuksessa. Kopakkala (2005, 28) toteaa, että ryhmässä viihtymisellä ja toimimisella jäsen pyrkii aina saavuttamaan itselleen jotain. Tutkimukseni valossa selkeä etuus ryhmään kuulumisesta on se, että partiotoiminnasta saa luotettavia ystäviä, jotka pitävät huolen, kannustavat ja hyväksyvät jokaisen virheinensä ja omituisuuksinensa.

Partiossa on selvästi painottunut yhteistoiminnallinen oppiminen, jossa korostuu jokaisen oma panos yhteisessä toiminnassa. Tämä metodi edistää ryhmän jäsenten tehokasta oppimista. Tämä tarkoittaa sitä, että partioryhmän säännöt voidaan suunnitella niin, että jäsenet tarvitsevat toisiansa päästäkseen omiin päämääriinsä. Tällöin ryhmäläisten välillä on positiivinen keskinäisriippuvuus. Tämä riippuvuussuhde parhaimmillaan tekee ryhmästä todella kiinteän (Saloviita 2006, 46). Tutkimuksessani esiin tullut ryhmän toimivuus voisi olla seurausta hyvin johdetusta joukosta, jossa jokaisella on tärkeä tehtävä ryhmän koossapitävänä voimana.

Seuraavassa tutkimusaineiston pätkässä viisitoistavuotias tyttö (koodi 1-1) kertoo tiivistetysti hyvän partioryhmän toiminnasta ja sisäisistä suhteista:

”On uskomaton onnistumisen tunne, kun saan heidät innoissaan osallistumaan, selvästi nauttimaan olostaan, hiljentymään mielenkiinnosta ja kiinnostuksesta sitä kohtaan, mitä ikinä sanonkin. Jokainen vartiossamme on oma persoona ja silti kaikki hyväksytään mukaan juuri sellaisina, kuin he ovat. Sen ottaa jo niin itsestäänselvytenä, ettei sitä aina osaa arvostaa. Mutta toisin kuin koulussa, partiossa minun ei tarvitse esittää roolia tullakseni hyväksytyksi. Minun ei tarvitse huolehtia eikä aina olla paras, ei pukeutua oikeisiin merkkeihin ja jutella oikeista aiheista oikealla äänellä. Ei tarvitse hymyillä, kun tekisi mieli itkeä. Partiossa voin olla minä ilman, että kukaan puhuu minusta pahaa.”

Aalto (2002, 23) toteaa, että turvallisuuden tunteen lisääntyminen tuo mukanaan naurua ja hyvää oloa. Yhdessä nauraminen luo vapautuneisuutta ja turvallisuutta. Ryhmän yhteinen hulluttelu lisää siis turvallisuutta. Tällöin ryhmäläiset uskaltavat irrottautua omista rooleistaan ja sisäinen lapsi saa temmeltää vapaasti.

Yksi nousevista teemoista olikin pikkulapsena olo eli lapsellisina pidetyt leikit, joita partiossa saa ja pitääkin leikkiä. Lapsuus jatkuu riemullisina leikkeinä vielä aikuisuuden kynnykselläkin, eikä partiolaisilla ole ryhmän painostusta, joka lopettaisi leikit ja suuntaisi tekemisiä aikuisuuden vaativiin tehtäviin. Partiossa saa tutkimukseni mukaan nauttia rauhassa leikeistä. Partioaate pitää sisällään ajatuksen siitä, että lapsilla ja nuorilla on oikeus kasvaa omassa tahdissaan. Tällä tarkoitetaan leikin lisäksi sitä, että lasten ja nuorten ei tule saada turhan suurta vastuuta liian aikaisin (Suomen Partiolaiset, 2007) . Leikkien avulla partiossa kerrataan jo opittuja tietoja ja lisätään uutta tietoa joukkoon.

10.4 Kaverisuhteet ja yhdessä oleminen

Tutkimuksessani kävi selville se, että ne partiolaiset, jotka tunsivat vahvaa me – henkeä vartionsa kanssa, viihtyivät toiminnassa. Me-hengen syntymiseen partiossa vaikuttaa ryhmän koheesio eli toisiaan yhteen vetävä voima. Voimakkaan koheesio saa aikaan se, että ryhmässä tehdään kiinnostavia asioita, siellä on toisiinsa ystävällisesti suhtautuvia jäseniä, jotka pitävät toisistaan. Tällöin ryhmä kokee, että sen toimintaa ja jäseniä arvostetaan. Tällaisen ryhmän toiminta on palkitsevaa ja tehokasta. (Aho & Laine 1997, 204- 205.)

Sosiokonstruktivismin keskeiset asiat todentuvat partiotoiminnassa ryhmien toimimisen muodossa. Lähikehityksen vyöhykkeet tulevat esiin ryhmien yhteistoiminnassa ja uusien haasteiden

kohtaamisessa. Tällä tarkoitan oppijan aktuaalisen ja potentiaalisen kehitystason välistä etäisyyttä. Aktuaaliselle kehitystasolle toimija yltää omin voimin ja kyvyin, mutta potentiaaliselle tasolle oppija voi päästä vain opettajan, vanhempien tai jonkun muun osaavan avustuksella. (Kalli & Malinen 2005, 27-28.) Partiossa ryhmä ja johtajat toimivat siltana potentiaaliselle tasolle auttaen, opastaen ja tukien muita ryhmäläisiä.

Partiolaisten me-hengen muodostuttua yhteisö on muodostanut sosiaalisen verkoston. Yhteisö antaa turvallisuudentunteen ja tukea yksilön identiteetille (Kopakkala 2005, 35). Tunnesanoja tutkiessani kävi selvästi ilmi, että partio on monipuolinen harrastus, joka antaa eväitä henkiseen sekä fyysiseen kehitykseen. Tutkimuksestani esiin noussut vahva partiolaisten yhteenkuuluvuus oli yllättävää. Tutkimuksestani kumpusi vahvasti esiin tunneperäisiä sanoja ja lauseita, jotka kuvaavat hyvin nuorten ajatuksia partiossa yhdessä olemisesta. Tunnesanat kuten nautinto, onnistumisen elämykset, mukavuus ja mahtava fiilis vuorottelivat tutkimusaineistossa. Sovussa toimiminen, turvallisuuden tunne ja ryhmään kuuluminen sekä innostus jatkaa ja kokea uusia seikkailuja oman ryhmän kanssa olivat vahvasti esillä.

Nämä tunnesanat kertovat, että turvallisuuden tunteen lisääntyminen ryhmässä poistaa jännitteitä ryhmäläisten väliltä. Tällöin voi ja saa olla oma itsensä, jolloin energiaa ei mene itsekontrollin liialliseen harjoittamiseen. Tällaisessa ryhmässä itseilmaisu vahvistuu ja omista teennäisistä rooleista voidaan irrottautua.

Seuraavassa tutkimusaineistosta poimitussa pätkässä viisitoistavuotiaan tytön (koodi 1-1) kommentti selvittää hyvin sosiaalisen ilmapiirin tärkeyttä:

”Ainoa asia, joka sai minut jatkamaan partiossa oli se, että tajusin tämän: Partioystäväni ovat ainoita, joille uskallan todella puhua, sanoa muutakin kuin vain mitä oletan heidän haluavan minun sanovan. En voinut luopua siitä turvallisuuden tunteesta. Toveruudesta.”

Partiossa on kyse ryhmän toimivuudesta, siitä että jäsenet luottavat toisiinsa ja jokainen uskaltaa olla oma itsensä. Partion toimintaa ajatellen voi tutkimukseni pohjalta todeta, että ilman toimivia ja toisiinsa luottavia ryhmiä ei partiotoiminta toteutuisi. Partiossa kaikkein tärkeintä on luottamus kumppaneihin. Tämä syvä luottamus tulee hyvin eteen toimintaa tarkastellessa. Esimerkiksi partioleireillä nukutaan samassa teltassa monen muun kanssa vieretysten. Iltaisin partiolaiset

jakavat samat saunanlauteet ja istuvat iltanuotiolla hyvin lähekkäin. Oman reviirin pienentyminen eli se kuinka lähelle toisen ihmisen päästä kertoo luottamuksesta, kuten Aalto (2002, 23) on todennut.

”Yleensä varon visusti olemasta liian vapautunut, mutta partiossa en ole koskaan pelännyt. Partio on kaikille ja kaikki hyväksytään sellaisina kuin ovat. Partio on aina ollut turvapaikkani, tukipilarini elämän kriiseissä. Kaikki ympärilläni muuttuu, minä myös, mutta partio on ja pysyy”, vapautunutta tunnelmaa kuvasi viisitoistavuotias tyttö (koodi 1-2).

Partiossa yhteisöllisyys ja hyvät kaverit tuntuvat toiminnassa tärkeiltä asioilta. Kokousten sisältö näytti olevan toissijainen asia kavereiden tapaamiseen nähden. Ohjelman piti kuitenkin olla suunniteltua, mutta mitään speaktaakkeleja eivät partiolaiset odottaneet, vaan mukavaa yhdessäoloa rauhan ja järjestyksen vallitessa.

”Näin kaverini vartiassa ja menin halaamaan heitä. Vaikka kokouksesta tulisi kuinka tylsä, se olisi vaivan arvoista. Sain ystäväni kanssa viettää hetken, vain hetken, joka oli meidän oma”, viisitoistavuotias tyttö (koodi 1-6) kuvaili partiokokousta. Sama tyttö kuvaili myös kokouksessa tuntevansa olevansa tärkeä ja tulevansa huomioduksi.

Ryhmään sitoutumiseen vaikuttavia tekijöitä on useita. Aho & Laine (1997, 205) ovat todenneet, että ryhmän kiinteys vaikuttaa toiminnassa pysymiseen samoin toisensa hyvin tunteminen. Kun nämä seikat ovat täyttyneet, ryhmän jäsen saa toiminnastaan tyydytystä.

Tutkimuksessani kävi selville se, että kavaruussuhteet partiossa olivat tiiviit. Myös ryhmän toiminnan tarkastelu tutkimukseni pohjalta osoitti sen, että se oli selkeää ja partiolaisilla oli selkeä tieto siitä, mitä milloinkin tehdään. Lisäksi partiossa tapahtuva toiminta paransi sosiaalista ilmapiiriä, joka tuntui olevan ryhmän säilymisen kannalta tärkein tekijä. Joissain tarinoissa kävi ilmi, että epätietoisuus kokouksessa tehtävistä asioista tai seuraavaksi tapahtuvista asioista sai partiolaiset kyseenalaistamaan harrastuksen merkitystä omassa elämässä. Oppimistulosten kannalta ryhmähengen kiinteys oli merkityksellinen. Hajanaisessa ryhmässä haluttuihin oppimistuloksiin päästy.

Seuraavassa tutkimusaineistosta poimitussa pätkässä viisitoistavuotias tyttö (koodi 1-1) pohtii partiossa jatkamisen syitä:

”Ainoa asia, joka sai minut jatkamaan partiossa oli se, että tajusin tämän: partioystäväni ovat ainoita, joille uskallan todella puhua, sanoa muutakin kuin vain mitä oletan heidän haluavan minun sanovan. En voinut luopua siitä turvallisuuden tunteesta. Toveruudesta.”

Poikien teksteissä kahden kertomuksen varioiminen toi esiin sen, että kokouksen järjestys ja ohjaus ovat tärkeitä, mutta tärkeimmäksi asiaksi kuitenkin nousi yhdessä tekeminen ja uudet kaverit sekä kokemukset. Pojilla toiminnallisuus korostui. Pojat odottivat tyttöjä enemmän leikkejä ja pelejä. Tutkimuksessa esiin nousi myös se, että pojat pitivät leikkien merkitystä suurempana vartiokokouksissa kuin tytöt. Tytöt odottivat ystävien kanssa puuhastelua, mutta leikki ei ollut niin korostuneessa asemassa kuin pojilla. Poikien tarinoista kävi selville se, että epäonnistuneen partiokokouksen yksi tekijä oli pihaleikkien puuttuminen. Juoksuleikit ja oivallusta vaativat tehtävät olivat poikien mieleen.

”Meillä oli todella mukavaa. Opettelimme kaikkea mukavaa ja leikimme paljon leikkejä. Koska olimme olleet niin nopeita, kaikki tekivät ryhmätyötä sovussa. Ensi viikolla on leiri ja pääsee tapaamaan uusia kavereita ja nukkumaan teltassa. Pääsen valvomaan kipinävuorossa”, kuvaili neljätoistavuotias poika (koodi 1-10) kokouksen kulkua ja partiohaaveita.

Tutkimuksessa tuli selvästi esiin se, että partion lopettaminen on käynyt monella mielessä silloin, kun johtajat eivät ole suunnitelleet kokousta huolellisesti. Tällöin johtajien välinpitämättömyys vartiolaisia kohtaan on ollut ilmiselvää. Muutamassa tarinassa kävi ilmi, että johtajien myöhästelyt ja omien asioidensa kertominen, tekstiviestien lähettely ja muu välinpitämättömyys vartiolaisia kohtaan sai lopettamispäätöksen tekojen tasolle.

10.5 Suunnittelun osuus onnistuneessa kokouksessa

”Kokous oli sujunut hyvin. Tuntui, että ohjelma oli suunniteltu hyvin. Oli mukavaa kun tunsin, että ryhmämme toimii”, viisitoistavuotias tyttö kertoi kokouksen kulusta (koodi 1-11).

Koulutuksen suunnittelun lisäksi onnistuneessa oppimisprosessissa täytyy olla toimivia sisällöllisiä puitteita, määrittävät Rauste-Von Wright ym. (2003, 21) mielekkään oppimisympäristön puitteita.

Onnistuneeseen vartiokokoukseen vaaditaan hyvin suunniteltu runko ja oppimisympäristö tulee ottaa huomioon. Partiolaiset odottavat selvästi hyvin suunniteltuja kokouksia, joissa on sopivassa määrin toimintaa, pelejä ja leikkejä. Vartionjohtajien aito kiinnostus partiolaisia ja partiotoimintaa kohtaan tulee selkeästi esille onnistuneen kokouksen kuvauksissa. Kurin pitäminen ja asiasta toiseen jouhevasti siirtyminen näyttivät olevan kokousten toimivuuden kannalta tärkeää kuten ryhmähengen vaaliminenkin.

”Kaikki oli mennyt niin sanotusti perseelleen. Kaikki vain riehui läpi kerran. Vartionjohtaja ei ollut pystynyt saamaan meitä kuriin, emmekä olleet pystyneet keskustelemaan”, kuvaili viisitoistavuotias tyttö pettymystään partiokokousta kohtaan (Koodi 2-1).

Baden-Powell (2006, 39) ymmärsi kurin merkityksen partiotoiminnassa, mutta hänen lähtökohtansa kurin ylläpitämiseen oli se, että kuria ei saada aikaan komentamalla vaan pitää keksiä parempaa tekemistä, jotta energia suuntautuu tekemiseen. Partiotoiminnassa näyttää tutkimukseni mukaan olevan paljon tekemistä ja yhdessä puuhastelua, jossa jokaisen on tehtävä yhteistyötä hyvään lopputulokseen päästäkseen.

”Olin oikein pieni sudenpentu ja johtajinamme oli kaksi nuorta tyttöä, joista juuri oli tullut laumanjohtajia. He eivät oikein kyenneet pitämään kuria meille kilteille pikku enkeleille, kun ulkona peuhattiin. Kokous alkoi sateisena maanantaina, kun johtajat tulivat 20 minuuttia myöhässä ja karjuivat kaikki paikalle samalla, kun koittivat avata ovea... Loppukokous meni siinä, kun he tekstasivat jollekin ihmiselle, kun me vain olimme hiljaa. Sen kokouksen jälkeen noin puolet lopetti”, kokosi viisitoistavuotias, edelleen partiossa mukana oleva poika (koodi 2-4).

Yhteisen kielen puuttuminen (Rauste-Von Wright ym. 2003, 21) opettajan eli tässä tutkimuksessa vartionjohtajan ja oppijan eli vartiolaisen välillä vaikuttaa heti oppimisprosessiin ja sen syntyyn. Yhteinen kieli muotoutuu partiossa yhdessä toimimisen kautta. Jos partionjohtaja elää niin sanotusti toisessa maailmassa kuin partiolaiset, syntyy konflikteja ja toiminta tyrehtyy. Seuraavassa esimerkissä käy ilmi kuinka teini-ikässä oleva vartionjohtaja elää erilaista elämää kuin vartiolaisensa. Tämän takia johtajuuden ja teininä olemisen välille syntyy ristiriita. Vartiolaiset sekä johtajat puhuvat eri kieltä ja arvostavat eri asioita, joten toiminta ei pääse kehittymään eikä ryhmän toiminta parantumaan.

”Tultiin kokoukseen ja istuttiin odottamaan vartionjohtajaa, joka tuli viisi minuuttia myöhässä ja haisi ihan tupakalta. Ensin alkuun vartionjohtaja kaivoi kännykän esiin ja soitti pari puhelua, keskusteli viikonlopun kännäysreissusta ja lopulta hän sanoi, että aloitetaan kokous ja alkoi puhumaan Solid Sake-tietokonepelistä”, kirjoitti seitsemäntoistavuotias aktiivipartiolaispoika (koodi 2-8).

Konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä opettajan eli partiotoiminnassa johtajan rooli on tärkeä. Johtaja tietää, että vartiolaisille tulee tarjota kiinnostavia ja tärkeitä kysymyksiä sekä tehtäviä,

heidän tulee saada keskustella opetettavasta asiasta niin johtajien kuin muidenkin partiolaisten kanssa. Tämän lisäksi toimintaan osallistuvien partiolaisten tulee olla aktiivisia ja heidän tulee saada koetella ja arvioida oppimaansa tietoa (Phillips & Soltis 1998, 52).

Pragmatismien näkökulmasta katsottuna oppiminen on käsitteiden ja ideoiden vähittäistä kognitiivista rakentumista toiminnan kautta. Oppimisen perusajatuksissa esiintyvät kieli, välineet ja toiminta. (Kalli & Malinen 2005, 28, 33-35.) Omien taitojen koettelua tulee erityisesti partioleireillä ja partiotaitokisoissa, joissa vuoden aikana partiokokouksissa opittuja asioita päästään soveltamaan käytännössä. Tämän takia tulisi järjestää pieniä yöretkiä uusien taitojen oppimisen jälkeen, jotta opittu asia saataisiin heti käyttöön aidossa ympäristössä. Tällä tavalla asiat jäisivät hyvin mieleen ja niiden tärkeys tulisi ymmärrettyä.

Myönteisen kehystömyksen innoittamissa tarinoissa tuli hyvin selkeästi esille se, kuinka vahvaa yhteenkuuluvuutta partio tuottaa ja kuinka jokaisen omia vahvuuksia arvostetaan eikä vaadita massamuodinmukaista toimimista. Myös jokaisen hyväksyminen sellaisena kuin on, oli yksi vahvimista esiin nousseista asioista. Partiossa uuden oppiminen, elämykset, nautinnot ja yhdessä tekeminen olivat tärkeimpiä seikkoja toiminnassa pysymisen kannalta. Samoin korostui yhteishengen merkitys, hyväksymisen ilmapiiri, huolenpito ja ryhmän toimivuus. Vartiokokouksen suunnittelun onnistuminen oli yksi esiin kumpuavista aihealueista. Toiminnan ja uuden oppimisen osuus oli partioryhmän kiinteyden kannalta merkityksellistä. Ilman toiminnallista oppimista ei ryhmähenkeä pääsisi syntymään, eivätkä partiossa korostuvat asiat kuten hyvän olon tunne ja yhteishenki olisi niin vahvasti toiminnassa kiinni pitäviä voimia. Toimintaa ja oppimista kuvailemissa kertomuksissa tuli selvästi esille sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys. Sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaista oppimista odotettiin ja se koettiin palkitsevaksi ja onnistuneeksi toiminnaksi.

Toimintaa, kuten pelejä ja leikkejä odotettiin melkein jokaisessa kokouksessa, mutta ne eivät tulleet tutkimuksessa niin korostetusti esiin kuin tunnesanat partiota kuvailtaessa.

11. TULOSTEN LUOTETTAVUUS

Tämän tutkimuksen tutkimusote oli kvalitatiivinen ja menetelmänä oli eläytymismenetelmä, jossa tutkittavat kirjoittivat tarinat kehyskertomuksen viitoittamina. Menetelmän luotettavuuden arviointi on paljolti tutkijan objektiivisuuden varassa. Olen pyrkinyt tutkimustani tehdessä olemaan äärimmäisen huolellinen ja noudattamaan erityistä tarkkuutta aineistoani analysoidessa. Olen lukenut kaikki eläytymismenetelmällä keräämäni tarinat huolellisesti läpi, jotten tekisi vääriä yleistyksiä tai johtopäätöksiä tarinoista. Tarinoiden lukuun käytin paljon aikaa ja perehdyin niihin pitkällä aikavälillä, jotta pystyisin syventymään aineistooni. Tutkimukseni ollessa aineistolähtöinen analyysi, oli perusteltavaa, että käytin aineistoon tutustumiseen paljon aikaa. Aineistolähtöisessä analyysissä lähdetään aineistosta käsin liikkeelle, joten tutkimukseni pääsuunnat hahmottuivat lopullisesti aineistoon tutustumisen jälkeen.

Aineistolähtöisessä analyysitavassa tutkimuksen luotettavuuden arviointi on puhuttanut paljon, koska katsotaan, ettei ole objektiivisia havaintoja vaan havaintojen tekemistä muokkaavat jo vallalla olevat käsitteet, tutkimusasetelma sekä menetelmät. Suurin ongelma tulee siitä, voiko tutkija kontrolloida, että analyysi tapahtuu aineiston tiedonantajien ehdoilla eikä tutkijan ennakkoluulojen muokkaamana. (Tuomi & Sarajärvi 2003, 99.)

Tutkimukseni luotettavuutta lisätäkseni olen lukenut ja hankkinut paljon teoriaa tutkimustani varten sekä etsinyt teorioita monista eri lähteistä varmistaakseni niiden oikeellisuuden. Tämän lisäksi olen pyrkinyt kuvailemaan työssäni tutkimukseni vaiheita tarkasti ja laittanut paljon esimerkkejä näkyviin. Olen myös koonnut tutkimusaineiston tarinoista sitaatteja työhöni, jotta ulkopuolinen tarkastelija näkisi, mistä tutkimustulokset on saatu ja miten partiolaiset todella ajattelevat ja kuvailevat harrastustaan ja sen merkityksiä.

Vaikka olen kuvaillut tutkimuspolkuani tarkasti, ei tätä tutkimusta voi toteuttaa uudestaan aivan samanlaisissa olosuhteissa, eikä samanlaisia tuloksia pystytäkään saavuttamaan, koska tutkimuksen ajankohtaa ja tutkimukseen osallistuneiden elämäntilannetta ei voida saada enää samanlaisena takaisin. Tutkimuksen tuloksien siirrettävyys on silti mahdollista.

Aineiston tulee käsitellä samaa asiaa niin tutkijan kuin tutkittavankin kannalta. Tutkimuksessa tulee käydä selville se, että tutkittavat ovat kertoneet vastauksen samaan asiaan kuin tutkija on halunnut. Tietysti myös tutkittavan antaman tiedon tulisi olla todenperäistä, eikä tutkittava olisi saanut huijata tai yrittäneet antaa sellaista vastausta, jonka he olettavat tutkijan haluavan. Aineiston aitouden todistamiseen tutkijan täytyy osoittaa, että tutkijalla ja tutkittavalla on ollut intersubjektiiivinen yhteisymmärrys. Tämä voidaan selventää lukijalle sillä, että tutkimuksesta on luettavissa kuvaus aineiston hankintaprosessin tilanneyhteyksistä sekä siitä, miten tutkija rakensi luottamuksen itsensä ja tutkimukseen osallistuvien välille. (Syrjälä ym. 1994, 153 – 154.)

Tulosten luotettavuuteen vaikuttaa myös aineistonkeruun onnistuminen ja se, että aineiston kerääminen on tapahtunut niin, että tutkimukseen osallistujat ovat vastanneet rehellisesti. Tutkimusprosessiin pääsee vaikuttamaan tutkija itse. Tutkijan henkilökohtaisen elämän tapahtumat tai tutkimusprosessiin liittyvät seikat, kuten tutkijan antipatiat tai sympatiat tutkittavia kohtaan ja toisin päin, voivat muokata tai muuntaa tutkimustuloksia. Tutkimusolosuhteiden vaikutusta tutkimusprosessin onnistumiseen ei kannata vähätellä. Joskus tutkittavien mielentila ei vain sovi tutkimuksen tekemiseen juuri sinä päivänä kun tutkimusta piti aloittaa, joten tutkimustulokset vääristyvät. Myös käsitteiden epäselvyys saattaa johtaa tulosten vääristymiseen jo aineistonkeruun aikana. Tutkimukseen osallistuvien tulisi ymmärtää mikä on heidän roolinsa ja kuinka he sen toteuttavat. Tutkijan on siis varmistuttava siitä, että tutkittavat puhuvat niin sanotusti samaa kieltä ja samoista asioista hänen kanssaan. Käsitteiden tarkennus on tarpeen, jos tutkittavien joukosta löytyy epävarmuutta niitä kohtaan. Käsitteiden epämääräisyys siis vaikuttaa tutkimuksen aineiston keruuseen, mutta myös analysointiin. Epämääräiset käsitteet vaikeuttavat analysointia, mikä taasen heikentää luotettavuutta. Raportoinnin kohdalla epäonnistumisia syntyy, jos lukijalle jäivät tutkimuksen keskeiset käsitteet epäselviksi. Aineistonkeruun ja analyysin osalta tutkimuksen luotettavuutta varmistetaan yksityiskohtaisella raportoinnilla. (Syrjälä ym. 1994, 100.)

Omaan tutkimukseeni osallistuneet partiolaiset olivat innokkaasti mukana. Mielestäni pystyin aistimaan sen, että he todella paneutuivat kertomustensa kirjoittamiseen eivätkä vitsailleet. Uskon, että suuri osa syntyneistä tarinoista kuvaa todellisuutta.

Tutkimusprosessini oli erittäin antoisa. Koin oppineeni asioita tutkimuksen tekemisestä ja erityisesti tieteellisestä kirjoittamisesta. Tiedontuottajana tutkimukseni on arvokas Ryttylän Eräveikoille heidän toimintansa edistämiseen ja entisestään parantamiseen. Voin jopa ajatella joitakin tutkimukseni kohtia käytettäväksi suoraan uusien johtajien kouluttamisessa. Nopea silmäys

konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen ja ryhmän toimintaperiaatteisiin voisi saada johtajien sisäiset kyvyt ja teorian kohtaamaan. Näin he voisivat perustella toimintaansa myös teorian pohjalta.

11.1 Pragmatismi tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa

Mielestäni tämän tutkimuksen tulosten yhtenä tulkintamenetelmänä voidaan pitää pragmaattista otetta. Pragmatismien ajatus perustuu siihen, että se on käsitys kokemuksesta, ymmärryksestä ja niiden suhteesta maailmaan (Pihlström, Rolin & Ruokonen 2002, 267).

Laadulliseen tutkimukseen sisältyvä eläytymismenetelmä tuottaa tietoa, joka on keräyshetkellä pätevää eli validia. Tutkittavien maailmankuva kuitenkin muokkautuu ja ajatukset muuttuvat, joten tutkimusta ei voida toteuttaa aivan samanlaisissa olosuhteissa ja saada samanlaisia tuloksia (Metsämuuronen 2000, 41). Pragmatismia kuvaillessa aineiston luotettavuuden arvioinnissa voi sen kiteyttää seuraavasti: Pragmatismi tarkoittaa sitä, että tulkintamme ja näkemyksemme muokkaavat sitä todellisuutta, jonka näemme. Emme siis koskaan voi verrata todellisuuskuvaamme paljaaseen todellisuuteen. Totuus on se, minkälaiseksi ihminen todellisuuden tulkitsee. Se riippuu tulkitsijasta ja hänen kokemuksistaan, joten yksittäisistä kokemuksista syntyy yksilön todellisuuteen liittyviä tosiasioita, merkityksiä, joista koostuu kokonaisuus. Totuutta ei voida erottaa inhimillisistä arvoista ja yksilön kokemuksista. Totuudella ei ole varsinaisesti yleistä olemusta, vaan se on yhtä monikasvoinen kuin toimintamme ja käytäntömme (Pihlström 2007; 2001, 38, 45; Sutinen 2003, 168; Starrin & Svensson, 186).

Tutkimusaineistoni kertomuksia ja tuloksia lukiessa on myös huomioitava se tosiasia, että pragmatismi vastustaa käsitystä, jonka mukaan ihmisten äly ja kieli kuvastaisivat todellisuutta täydellisesti. Teorian mukaan tiedolle ja teorialle saadaan merkitys vasta kun ihminen soveltaa niitä ympäristössään. Pragmatismissa korostuu myös ajatus siitä, että ei ole mitään varmaa perustaa tiedolle, vaan kaikki tieto on epävarmaa (edu.vantaa 2007).

Kelly (1995, 92) korostaa, että totuus on subjektiivista. Mitään totuutena esitettyä asiaa ei kannata pitää varmana tietona ennen kuin on kyseenalaistanut tiedon ja pohtinut sen oikeellisuutta. Rakennamme subjektiivisia totuuksia siinä ympäristössä, jossa elämme. Kun teemme ratkaisuja, kuten minä tutkijana tässä työssä, en voi täysin heittäytyä järkeilyn ja älyn varaan vaan myös monet muut seikat vaikuttavat valintoihini ja työni tulosten tulkintaan.

Tutkimusaineistoni keräysajankohtaa ja tutkittavien sen hetkistä virkeyttä ja virittyneisyyttä ei saada toistetuksi vaikka tutkimus toteutettaisiin aivan samalla tavalla uudestaan. Tutkittavien kirjoittamiin kehyskertomusten jatkotarinoihin on vaikuttanut heidän sen hetkinen olotilansa, joka on muodostunut monesta ulkoisesta tekijästä.

Kaikkien asioiden kuvailu ja tulkinta on aina arvoväritteistä ja sisältää vääjäämättä jonkun asteista valintaa. Taiteentutkija Helena Sederholmin mukaan pragmatistinen tulkitsija ottaa huomioon sen, että tilanteita ei voi koskaan saada tapahtumaan samanlaisina uudelleen. Jopa jokainen tilanteessa mukana ollut on tehnyt siitä omat päätelmänsä ja tulkintansa. Tulkitsija, eli omassa työssäni minä tutkijana, hyväksyn sen, että tulkintani tutkimustuloksista kohdistuu vain tutkimuksen tekohetkeen ja tutkittavien sen hetkisiin ajatuksiin ja kokemuksiin (Pienimäki 2007).

12. POHDINTA

Toivon, että tutkimukseni havahduttaa ajattelemaan ja tuntemaan asioita uudella tavalla kuten Michael Quinn Patton kuvailee havahduttavuutta tutkimuksen arviointikriteerinä (Heikkinen, Rovio & Syrjälä 2006, 159). Haluaisin myös, että tutkimukseni herättelisi ymmärtämään partion painopistealueita uudella tavalla ja uudessa valossa. Toivottavasti selvitykseni siitä, millä tavalla partiossa opitaan uusia asioita Ryttylän Eräveikkojen lippukunnassa, antaa hieman uudenlaisen näkökulman partiotoiminnasta.

Tutkimustulosten ja teorian kohtaamisvaihe oli tutkimuksessani jännittävää. Kun tarkastelin tutkimustuloksia, huomasin, että partiotoiminnassa yhdistyvät yhteishenki, suvaitsevaisuus, ryhmän toimivuus ja oppiminen. Oli opettavaista lukea läpi tutkimusaineistoa. Sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys ja sen toteutumisen ja toteuttamisen odotukset tulivat esiin melkein jokaisen vastaajan tarinoissa. Samoin niissä korostuivat ryhmän toiminta ja ryhmän kiinteys.

Tutkimuksessani kävi ilmi, että partiohenki on se voima, joka kantaa eteenpäin. Partiohenki koostui selvästi hyväksymisen ja suvaitsevaisuuden ilmapiiristä. Esiin kumpusi erityisesti se, että partiossa ei tarvinnut esittää mitään tiettyä roolia, vaan sai olla oma itsensä. Kaikki hyväksytään omanlaisinaan persoonina mukaan toimintaan.

Näyttää siltä, että tärkeintä partiossa on ryhmähengen kehittyminen ja johtamistaidot. Eli ryhmähenki ja toiminnan hyvä suunnittelu ja toteutus kulkevat käsi kädessä. Ilman hyvää toteutusta ja suunnitelmaa toiminnan taso heikkenee ja partiossa viihtyminen vähenee. Tutkimuksen perusteella kävi ilmi, että uuden oppiminen ja ryhmässä taitojen harjoittelu, oivaltaminen ja oppiminen ovat ne seikat, joiden varaan ryhmän tiiviys ja ryhmähenki rakentuu. Ilman uuden oppimista ryhmän avulla yhdessä pohtien ei ryhmähenkikään pääse kasvamaan niin vahvaksi kuin tutkimuksissa olevissa kertomuksissa se oli. Sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys toteutui kaikissa oppimista käsittelevissä tarinoissa ja toiminta tuntui pohjautuvan tämän näkemyksen varaan.

Onnistunut vartiokokous sisälsi tutkimukseni mukaan hyvin suunnitellun rungon. Partiolaiset odottavat hyvin suunniteltuja kokouksia, joissa on sopivassa määrin toimintaa, pelejä ja leikkejä.

Partio tuntuu tutkimukseni mukaan olevan monipuolinen harrastus, jossa vaalitaan sekä henkisiä että fyysisiä ominaisuuksia. Siinä näyttäisi olevan myös tarpeeksi älyllistä haastetta uusien asioiden oppimisen muodossa sekä vanhojen opittujen asioiden soveltamisessa.

Kaiken partiotoiminnan tarkoituksena, kuten Baden–Powell asian jo omana aikanaan ymmärsi, on kasvattaa nuoria käyttämällä heidän omia taitojaan ja kykyjään ja saada jo opitut taidot esille ja syventämään niitä. Yksilökonstruktivistinen näkemys on tässä ajatuksessa vahvasti mukana.

Partion tarkoituksena on muokata ja muovata ihmisten maailmankuvaa tai ainakin suppeammin ajateltuna, antaa kasvaville nuorille mahdollisuuksia kasvaa suvaitsevaisiksi ja reiluiksi kanssaihmisiksi. Partio antaa laajat mahdollisuudet avartaa ymmärrystä ympäröivästä monimuotoisesta kulttuurista, luonnosta ja erilaisista ihmisistä. Partioon hakeudutaan juuri hakemaan tietoisesti tai tiedostamatta näitä uusia vaikutteita ja virikkeitä.

Tutkimukseni pohjalta partiotoiminnassa pitäisi tietoisesti jatkaa ryhmän keskinäisen koheesion parantamista sekä muistaa leikkien ja pelien merkitys vanhemmillekin partiolaisille. Tämän tutkimuksen pohjalta voisi laatia muistion partionjohtajille. Siinä tulisi esiin vuorovaikutustaitojen tärkeys ja niiden kehittämisen teorianmallit.

13. JATKOTUTKIMUSAIHEITA

Tutkimustani voisi laajentaa kattamaan koko Suomen partiolippukunnat. Tällaisen tutkimuksen avulla voitaisiin kehittää Suomessa tapahtuvaa partiotoimintaa ja parantaa järjestökuvaa entisestään. Toinen mielenkiintoinen tutkimusaihe, joka kumpusi omasta tutkimuksestani, on se kuinka partiolaiset ottavat uuden harrastajan vastaan ryhmässä. Ryhmän kiinteyttä ajatellen uusi tulokas tuntuu aina uhkalta. Tämän tutkimuksen tarkoitus olisi valottaa sitä, pystyykö partiotoimintaan liittymään myöhemmin kuin partion siirtymävaiheissa sudenpentuna tai vartiolaisena. Partion toimintaan liittyminen kiinnostaa myös siltä osin, että voiko aikuinen mennä toimintaan mukaan vaikkei olisi perehtynyt partiossa tarvittaviin taitoihin aikaisemmin. Tuleeko partioon liittyvän omata tiettyjä erityistaitoja, jotta hän suoriutuisi partiotoiminnassa. Tietysti tästä pohdinnasta kumpuaa myös kysymys, minkä ammattikunnan edustajat liittyvät partioon ja muokkaako partio tiettyihin ammatteihin, kuten opetuslalle suuntautumista. Joskushan opettajan koulutukseen sai harrastuspisteitä mm. partiosta.

LÄHTEET

Aalto, M. Turvallinen ryhmä (2002).Forssa: Forssan kirjapaino.

Aho, L. Havu-Nuutinen, S. ja Järvinen, H. (2003) kokoavat ajatuksen konstruktivismista kirjassaan Opetus, opiskelu, oppiminen ja ympäristö- ja luonnontiedossa. Porvoo: WS Bookwell.

Aho, S. & Laine, K. (1997) Minä ja muut. Keuruu: Otavan kirjapaino 204-205.

Alasuutari, P.(1995). Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino. Gummerus Kirjapaino, 29-36, 42.

Baden-Powell,R. (2006)Aid to scoutmastership, a guidebook for scoutmasters on the tehory of scout training.

Baden-Powell,R. (2006). Ohjeita partionjohtajille. Partio- Scout: Gummerus Kirjapaino.

Baden-Powell,R.(1991). Scouting for boys.

Baden-Powell, R (1991). Partiopojan kirja. Partiokirja. Juva: Wsoy.

Eskola, J. 1998. Eläytymismenetelmä sosiaalitutkimuksen tiedonhankintamenetelmänä. Tampere: Tampereen yliopisto.

Eskola, J. 1997. Eläytymismenetelmäopas. Tampereen yliopisto. Tampere: Jäljennepalvelu.

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

Fosnot, T,C. (2004). Constructivism, Theory, perspectives, and practice.USA: Teachers College Press.

- Heinonen J., Juote A., Schild T. & Veikkolainen A. 2006. Helsinki: Partio- toiveiden täyttäjät ja pettymysten tuottajat. Suomen Partiolaiset: Kotkaset.
- Heikkinen, H, Rovio, E. & Syrjälä, L. (toim.) (2006). Toiminnasta tietoon, toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Helsinki: Dark.
- Hillcourt, W. & Baden-Powell, O. (1992). The Two Lives of a Hero.
- Hillcourt, W. & Baden-Powell, O. (1992). Sankarin kaksi elämää. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.
- Hirsjärvi, S. Remes, P. & Sajavaara, P. (1997). Tutki ja kirjoita. Tampere: Tammer-paino.
- Julkunen, M-L. (2002). Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Vantaa: Tummavuoren kirjapaino.
- Kauppila, R (2003). Opi ja opeta tehokkaasti. PS-kustannus. Juva: WS Bookwell.
- Kelly, A. V. (1995). Education and Democracy – Principles and practices. London: Athenaueum Press.
- Kopakkala, A (2005). Porukka, jengi, tiimi. Helsinki:Edita Prima.
- Kuula, A. (2006). Tutkimusetiikka. Jyväskylä: Vastapaino.
- Kyrö, P. (2004). Tutkimusprosessi valintojen polkuna. Saarijärvi: Saarijärvi offset.
- Lindgren, S. (1990). Toimintamateriaalin käyttö matematiikan opiskelussa. Matikkatupakokeilu peruskoulun toisella luokalla. Vammala: Vammalan kirjapaino.
- Metsämuuronen, J. (2000). Metodologian perusteet ihmistieteissä. Viro: Jaabes.
- Phillips, D. C. & Soltis, J. (1998) . Perspectives on Learning. USA: Teachers College, Columbia University.

- Pihlström, S. (2001). Filosofin käytännöt. Pragmatismien perinteen vaikutus suomalaisessa filosofiassa 1900-luvulla. Suomi: UNIPress.
- Pihlström, S. Rolin, K. & Ruokonen, F. (2002). Käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Puolimatka, T.(2002). Opetuksen teoria, konstruktivismista realismiin. Vammala: Vammalan kirjapaino.
- Puolimatka, T. (1999). Kasvatus ja filosofia. Rauma: West Point.
- Raina, L. & Haapaniemi, R. (2005). Yksilöt yhdessä. Tallinna: AS Pakett kirjapaino.
- Rauste-Von Wright, M. Von Wright, J. & Soini, T. (2003). Oppiminen ja koulutus. Juva: WSOY.
- Rauste-Von Wright, M. (1997). Opettaja tienhaarassa. Jyväskylä: WSOY.
- Rinkinen, T. (2000). Egomatka – matka oman itsensä ja oman suvaitsevaisuustasonsa löytämiseen. Hamina: Kotkan kirjapaino.
- Ryttylän Eräveikot ry:n toimintasuunnitelma 2006.
- Richards, J. & Miller, S. (2005). Doing academic Writing in education, Connecting the personal and the professional. London: Lawrence Erlbaum associates, publishers.
- Räsänen, P. Kupari, P. Ahonen, T. & Malinen, P.(1998). Matematiikka, näkökulmia opettamiseen ja oppimiseen. Jyväskylä:Yliopistopaino.
- Salo, E. & Sahi, L. (4.3.2007). Partiossa turvallisuus on tärkeää. Helsingin Sanomat, mielipideosasto, C 7.
- Saloviita, T. (2006). Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvatus.Juva: PS –kustannus, opetus 2000, WS Bookwell.
- Sutinen, A (2003). Kasvatus ja kasvu. George H. Meadin kasvatusajattelu, John Deweyn ja Charles S. Peircen filosofian valossa. Turku: Painosalama.

- Suomen Partiolaiset –Finlands Scouter ry (2001). Sisupartio-opas. Vantaa: Suomen painotuote.
- Starrin, B. & Svensson P-G. (toim.) (1994). Kvalitativ metod och vetenskapsteori. Sweden: Studenlitteratur.
- Syrjälä, L. Ahonen, S. Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Syrjälä, L. Ahonen, S. Syrjäläinen, E Saari, S.(1994). Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: West-Point.
- Säljö, R. (2001). Oppimiskäytännöt, sosiokulttuurinen näkökulma. Juva: WS Bookwell.
- Tuomi, J & Sarajärvi, A (2003). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Vehviläinen, S.(2001). Ohjaus vuorovaikutuksessa. Helsinki: Yliopistopaino.
- Vesikansa, O. (1960). Suomen partioliike 1910 -1960. Porvoo: WSOY.
- Vilka, H.(2006). Tutki ja havainnoi. Vaajakoski: Gummerus kirjapaino.
- Wilson, B. (1998). Constructivist Learning Environments. USA: education Technology Publications Engelwood cliffs.

Sähköiset lähteet:

Noudettu osoitteesta,

Tanskanen, A, <http://www.uta.fi/laitokset/hoito/wwwoppimateriaali/luku5e.html>, 18.02.2007

Partion peruskirja, <http://www.partio.fi/?deptid=381>, 18.02.2007

Suomen Partiolaiset <http://www.partio.fi/?Deptid=800>, 19.02.2007

Suomen Partiolaiset <http://www.partio.fi/?Deptid=385>, 23.3.2007

Pienimäki, M. <http://www.uta.fi/viesverk/kuvanluku/index.php?s=4>, 5.3.2007

Pihlström, S. http://www.ykliitto.fi/maapyora/1_2001/pihlstro.htm#pragmaattiset 5.3.2007

Heino, R. & Mäkelä, I. (1994)<http://tutkielmat.uta.fi/tutkielma.phtml?id=4110>, 6.3.2007

Nousiainen, J. (2006)

http://www.partio.fi/includes/file_download.asp?deptid=332&fileid=1688&file=404_nousiainen_rakentaa_ystavyytta.pdf&pdf=1, 6.3.2007

http://www.edu.vantaa.fi/filosofia/uusi_sivu_191.htm, 5.3.2007 .

Enkenberg, J. Savolainen, E & Väisänen, P. (toim.) 2004. Tutkiva opettajankoulutus – taitava opettaja, Savonlinnan opettajakoulutuslaitos, verkkoversio 2005:

<http://sokl.joensuu.fi/verkkojulkaisut/tutkivaope/enkenberg.htm#Oppimisteoreettisia%20näkökulmia>, 24.3.2007

Voit jatkaa kääntöpuolelle