

TAMPEREEN YLIOPISTO

Seikkailukasvatuksen mahdollisuuksia

yksilöllisten vahvuuksien, sosiaalisuuden ja ryhmätyötaitojen kehittäjänä

Kasvatustieteiden tiedekunta

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma
MIIA KOLEHMAINEN
marraskuu 2017

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
MIIA KOLEHMAINEN: Seikkailukasvatuksen mahdollisuuksia yksilöllisten vahvuuksien,
sosiaalisuuden ja ryhmätyötaitojen kehittäjänä

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 68 sivua, 6 liitesivua

Marraskuu 2017

Tässä pro gradu –tutkielmassa käsittelen seuraavia tutkimuskysymyksiä: Millainen merkitys seikkailukasvatuksella on luokkahengen kehittymiselle? Millaisia mahdollisuuksia seikkailukasvatuksella on tukea ryhmäytymistä? Miten ryhmäläiset kokivat sosiaaliset suhteet ja oman asemansa ryhmässä seikkailukasvatuksellisen lukuvuoden aikana?

Tutkielmani on laadullinen tapaustutkimus, jossa pyrin ilmiöiden ymmärtämiseen tilastollisen yleistettävyyden sijaan. Keräsin aineistoni erään suomalaisen pienen paikkakunnan kyläkoulun luokasta, jotka olivat mukana opetusministeriön rahoittamassa seikkailupedagogisessa kokeilussa lukuvuoden 2015—2016 aikana. Luokka muodostui 3.—4. luokkalaisista oppilaista. Aineistonkeruumenetelmänä käytin syksyllä 2015 kyselyä, jossa kartoitin oppilaiden ja opettajan kokemuksia sen hetkisestä luokanilmapiiristä. Syksyllä lähetin oppilaille kyselyn luokanilmapiiristä ja sen hetkisestä kokemuksesta luokkahengestä. Opettajalle oli oma kysely samasta aiheesta. Kyselyyn vastasivat kaikki luokan oppilaat. Lisäksi keräsin aineistoa teemahaastattelulla keväällä 2016. Haastatteluteemoina olivat sosiaaliset suhteet, yhteistyö, kokemukset ja muutos. Haastateltavina olivat viisi neljäsluokkalaista oppilasta: kaksi poikaa ja kolme tyttöä. Pyysin keväällä koko luokkaa tekemään pienen kirjoitustehtävän seikkailukokemuksista. Analyysimenetelmänä oli aineistolähtöinen sisällönanalyysi ja sisällön erittely.

Tämän pro gradu –tutkielman tutkimuksen mukaan seikkailukasvatuksella voidaan merkittävästi edistää luokkahengen kehittymistä ja tukea ryhmäytymistä. Seikkailukasvatustoimintaan liittyy erinäisiä toimintoja, jotka mahdollistavat ryhmäytymisen tukemisen, ja jotka kehittävät kykyjä ja taitoja, jotka ovat ryhmäytymisen kannalta tärkeitä. Hyvin johdettu ja suunniteltu seikkailukasvatuksellinen toiminta luo mahdollisuuksia positiivisille yhteisille kokemuksille, jotka edesauttavat ryhmäläisiä hitsautumaan yhteen ja tuntemaan yhteenkuuluvuutta. Seikkailukasvatuksellinen toiminta mahdollistaa yksilön kehittymisen ja kasvun henkilökohtaisella tasolla, mikä taas vaikuttaa sosiaalisiin suhteisiin ja suhtautumiseen itseensä sekä toisiin ihmisiin. Oppilaat kokivat oman aseman vahvistuneen ryhmässä seikkailukasvatuksellisen vuoden aikana.

Seikkailukasvatus soveltuu hyvin opetussuunnitelmassa esille tuotuihin opetusmenetelmiin ja oppimiskäsitykseen. Seikkailukasvatusta voidaan toteuttaa sisä- tai ulkoilmassa ja integroida mihin vaan koulun toimintaan. Oleellista on sopiva haasteellisuus ja ohjaajan riittävä ammattimaisuus ohjaustyössä.

Avainsanat: seikkailukasvatus, ryhmätoiminta, ryhmäytyminen, luokkahenki, laadullinen tutkimus, teemahaastattelu

SISÄLLYS

| | |
|--|----|
| 1. JOHDANTO | 5 |
| 2. TUTKIMUKSEN TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT | 7 |
| 2.1 Hanhilainen elämyspedagogiikka seikkailupedagogiikan taustalla..... | 7 |
| 2.2 Elämys- ja seikkailupedagogiikan määrittelyä..... | 8 |
| 2.3 Seikkailukasvatuksen teoriaa | 10 |
| 2.3.1 Seikkailukasvatus on kasvu- ja kehitysprosessi..... | 11 |
| 2.3.2 Seikkailukasvatus opetus- ja oppimismenetelmänä | 13 |
| 2.3.3 Ryhmän määrittely..... | 15 |
| 2.3.4 Ryhmän kehitysvaiheet..... | 16 |
| 2.3.5 Väittelyä seikkailukasvatuksen teoriasta ja näkemyksistä | 17 |
| 3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS | 20 |
| 3.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset..... | 20 |
| 3.2 Tutkimusmenetelmät | 21 |
| 3.3 Tutkimusote ja teemahaastattelu menetelmänä..... | 22 |
| 3.4 Haastateltavien esittely | 25 |
| 3.5 Aineiston keruu | 26 |
| 3.6 Haastatteluaineiston analysointi | 28 |
| 4 TULOKSET | 30 |
| 4.1 Seikkailukasvatuksen merkitys luokkahengen kehittymiselle | 31 |
| 4.1.1 Sosiaalisten suhteiden ja yhteistyötaitojen kehittyminen..... | 32 |
| 4.1.2 Yhteiset kokemukset ryhmädynamiikan ja luokan ilmapiiriin muuttajana | 36 |

| | |
|--|-----------|
| 4.2 Seikkailukasvatuksen mahdollisuuksia ryhmäytymisen tukijana | 41 |
| 4.2.1 Sosiaalisten suhteiden ja yhteistyötaitojen kehittyminen | 42 |
| 4.2.2 Seikkailukasvatuksessa saadut yhteiset kokemukset..... | 44 |
| 4.3 Ryhmäläisten kokemuksia omasta asemasta luokkayhteisössä lukuvuoden aikana..... | 48 |
| 4.3.1 Kokemuksia sosiaalisista suhteista ja yhteistyöstä | 49 |
| 4.3.2 Koettu muutos sosiaalisissa suhteissa ja omassa asemassa..... | 50 |
| 5. JOHTOPÄÄTÖKSIÄ JA POHDINTAA..... | 53 |
| 5.1 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimustarpeet | 57 |
| Lähteet..... | 59 |
| Liite 1 | 62 |
| Liite 2 | 66 |
| Liite 3 | 67 |

1. JOHDANTO

Sosiaaliset taidot, ryhmätyötaidot ja yhteistyötaidot ovat arvostettuja ominaisuuksia nykymaailmassa ja niiden perään kuulutetaan eri puolilla yhteiskuntaa. Oppimiskäsitys pohjaa vuorovaikutuksessa tapahtuvaan oppimiseen ja käytössä olevat modernit oppimismenetelmät ovat pitkälti yhteistyötä toisten oppijoiden kanssa. (pops 2014, 17.) Kuitenkin näiden vaatimusten ja odotusten rinnalla luokkayhteisö voi olla toimimatonta, eikä yhteistyötä luokkatovereiden keskuudessa saada toimimaan. Opettajat joutuvat kohtaamaan sosiaalisesti haastavia tilanteita arjessaan päivittäin. Tiimityö ja kasvaminen yksilönä yhteisössä ei ole itsestään selvästi mahdollista ellei ryhmäyttämisen eteen tehdä töitä. Minua kiinnostaa, mitä ryhmäyttämisen mahdollisuuksia on, ja miten ryhmätoimivuutta voidaan kehittää kasvatuksella.

Tutkiessani seikkailukasvatuksen teoriaa ja tätä työtä tehdessä mielenkiintoni heräsi seikkailukasvatuksen mahdollisuuksista tarjota oppijoille tilaisuuksia henkilökohtaiseen kasvuun ryhmän avulla. Henkilökohtainen kasvu ja kehitys edesauttavat toisten ihmisten huomioimista. Ryhmäläisten huolehtiessa toisistaan ryhmässä alkaa kehittyä ”me-henki” ja yksilöt alkavat ”puhaltaa yhteen hiileen”. Kasvu ja kehitys tapahtuvat ryhmäläisten keskuudessa ryhmänä sekä henkilökohtaisella tasolla. Seikkailukasvatus ja sen opetus- sekä oppimismenetelmät ovat hyvin ajankohtaisia ja nykyisen opetussuunnitelman hengenmukaisia.

Seikkailukasvatusta on suhteellisen helppoa järjestää kouluissa arkiohjelman mukaan integroiden seikkailukasvatus minkä vaan oppiaineen kehyksiin. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 kirjatun oppimiskäsityksen ja työtapojen mukaan kouluissa edellytetään opettajia rakentamaan monialaisia oppimiskokonaisuuksia, joissa eri oppiaineiden ominaispiirteet huomioiden kehitetään laaja-alaista oppimista. Opetusmenetelminä kehoitetaan käyttämään kokemuksellisia, toiminnallisia ja kokonaisvaltaisia menetelmiä. (pops 2014, 29—31.) Tähän oppimiskäsitykseen seikkailukasvatus sopii oikein hyvin.

Seikkailupedagogiikkaan liittyy vahvasti liikkuminen ja luontokokemukset, joskin seikkailupedagogiikkaa voi toteuttaa myös sisällä koulurakennuksessa, vaikka yleensä on totuttu ajattelemaan, että siihen kuuluu koulu rakennuksesta ulos lähteminen. Sinänsä oppimisympäristön vaihtaminen ja ulos lähteminen totutusta rutiinista voi jo aukaista oppilaisissa mahdollisuuksia sekä intoa oppia ja havainnoida ympäristöä ja luokkatovereita ”uusin silmin”. Totutuista rooleista irti pääseminen voi myös helpottua, kun lähdetään pois normaalista arkisesta ympäristöstä. Tässä valossa ajatellen ympäristön vaihtaminen on hyvinkin perusteltua. Kaikissa tapauksissa kuitenkin

se ei ole mahdollista, ja silloin on hyvä ajatella, että vain opettajan mielikuviutus on rajana järjestää seikkailullista opetusta koulussa tai tutussa oppiympäristössä. Suomen kouluissa seikkailukasvatuksen tapaista kasvatusta ja toimintaa on ollut aina olemassa, vaikka sitä ei ole sillä nimellä kutsuttu. Kun seikkailukasvatuksesta on alettu Suomessa puhua, se on ollut jo osa suomalaista koulukulttuuria. Suomalaiset ovat olleet lähellä luontoa ja suomalaisten elämään on kuulunut läheisesti luontosuhde. Kautta aikojen kouluissa on tehty retkiä, luonto- ja leirikouluja, jotka ovat osa seikkailukasvatusta. (Karppinen 2005, 40—41; Karppinen & Latomaa 2007, 84—86.) Näin ollen Suomessa ehkä voidaan ajatella, että mitä on nimenomaan seikkailukasvatus, ja mitä uutta se tuo kasvatuksen rintamalle?

Vaikka seikkailukasvatuksellinen toiminta on suomessa ollut olemassa eikä se ilmiönä ole mitenkään uusi ja ihmeellinen asia, ei sitä ole Suomessa juuri tutkittu. Suomesta löytyy joitakin seikkailukasvatuksellisia tutkimuksia, joista uusimpia on Maarit Marttilan väitöskirja (2016) seikkailu- ja elämyspedagogisesta luontoliikunnasta. Seppo Karppinen on tehnyt väitöskirjan (2005) seikkailukasvatuksesta haastavien oppijoiden oppimis- ja kasvatustapahtumana. Lisäksi on joukko joitakin pro gradu-tutkielmia, jotka käsittelevät seikkailu- ja elämyspedagogiikkaa. Muualla maailmassa seikkailukasvatus ehkä poikkeaa muusta kouluohjelmasta ja totutusta toiminnasta siinä määrin, että se on selkeästi jotain muuta kuin, mitä kouluissa on totuttu tekemään. Suomessa taas seikkailu- ja elämyspedagogiseen toimintaan on totuttu ja luonto on yleensäkin lähellä ihmisten arkielämää ja kokemusta, joten seikkailu- ja elämyspedagogista toiminta ei ole saanut siinä määrin huomiota. Toisaalta taas on mielenkiintoista, että juuri Suomessa ei ole oltu tutkimuksellisesti kiinnostuneita näistä menetelmistä. Itse en ollut oikeastaan kuullutkaan koko seikkailukasvatuksesta tartuttuani työhön, mutta nyt voin todeta, että työni on herättänyt mielenkiintoni näitä menetelmiä kohtaan nimenomaan tieteellisessä mielessä.

Nykyisen oppimiskäsityksen mukaan (pops 2014, 17) oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. Oppimiskäsityksen mukaan oppilas on aktiivinen toimija, joka asettaa itselleen tavoitteita ja ratkaisee aktiivisesti ongelmia itsenäisesti ja yhdessä muiden kanssa. Tutkimukseni tarkastelee seikkailukasvatusta ryhmäytymisen ja ryhmäilmiön kannalta. Tutkimuksellinen mielenkiintoni kohdistuu seikkailukasvatuksen mahdollisuuksiin tukea ryhmäytymistä ja ryhmähengen muodostumista.

2. TUTKIMUKSEN TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT

2.1 Hanhilainen elämyspedagogiikka seikkailupedagogiikan taustalla

Kurt Hanh toimi vuonna 1920 saksassa perustetussa Saalem -koulussa johtajana. Saalem –koulun perustuslaissa säädettiin, että lasten on pelastauduttava modernin yhteiskuntaan liittyvistä kehitykselle turmiollisista vaikutuksista. Hanh asetti kasvatustavoitteiksi näkemiensä heikkouksien lieventämisen ja koulun toimintaa kehiteltiin tätä ajatellen. Hanh kehitteli elämyspedagogiikan, johon kuului neljä elementtiä:

- Fyysiset harjoitukset: kunnan ja kestävyys harjoittamiseen
- Projektit: mielikuvituksen kehittämiseen, organisoimiseen, suunnitteluun, käsillä tekeminen
- Retket: itsenäisesti laaditut suunnitelmat toteutetaan, itsensä voittaminen, aloitteellisuus
- Pelastuskoulutus: riskien arviointia, vastuun ottaminen muista ihmisistä ja ryhmän jäsenistä

Metodina elämyspedagogiikassa oli yhteisöllisyys, toiminta ja itsensä löytäminen. Emotionaalisuuden tarkoitus oli herättää huomaamaan, että olen tarpeellinen ja osaan jotain. (Telemäki 1998, 14—15.) Hanhin näkemyksen mukaan kehitykselle oli turmiollista kaiken tarjoamista valmiina, mikä tuhoaa yksilön aloitteellisuuden ja passivoi. (Telemäki 1995, 50). Saalem-koulussa kasvatustavoitteena ja –menetelmänä oli antaa lapsille ja nuorille mahdollisuus kokea ongelmia ja vastoinkäymisiä erilaisten fyysisten tehtävien suorittamisessa niin, että ratkaistuaan ongelmat nuori sai vahvistavan tunteen selviytymisestä ja osaamisestaan. Koulussa painotettiin yhteistyötä toisten kanssa ja hyvää käytöstä. (Telemäki 1995, 50.) Toisen maailmansodan aikana Hanh perusti koulun Skotlantiin ja myöhemmin koulu jatkoi toimintaansa Walesissa. Koulun johtoajatuksena oli, että koulutuksen tulee tapahtua meren kautta, ei merta varten. Koulun toimintaan kuului paljon erilaista fyysistä kuntoa vaativaa toimintaa, seikkailua ja toimintaa merellä ja vuoristossa. Kasvatuksen tehtävä oli vahvistaa heikkoja ja pehmentää kovia yksilöitä. Koulun kantaviin kasvatustavoitteisiin kuului, että nuorille oli annettava mahdollisuus fyysisiin rohkeutta vaativiin kokemuksiin sekä taiteellisiin elämyksiin. Hanhin näkemyksen mukaan oikeanlaisessa oppimisympäristössä heräävät oikeanlaiset mieltymykset ja intohimot kuten halu seikkailua, yrittää rajojaan, tutkimuksen iloa, kärsivällisyyttä tarvitsevia tehtäviä, nauttia musiikista, maalaamisesta ja kirjallisuudesta. Hanh piti oleellisempaa opetusmenetelmää, jolla tavoitteet toteutettiin kuin oppimissaavutuksia. Opettajien tuli kiinnittää huomionsa luokkahenkeen, oikeudenmukaisuuteen, kykyyn suoriutua tehtävistä vaarallisissa tilanteissa, organisointikykyyn ja

mielikuvitukseen. Sodan päätyttyä Hanh palasi Saksaan ja perusti kansainvälisen elämyspedagogisen kouluverkon, jota toteutettiin Ateenassa, Länsi-Saksassa, Yhdysvalloissa ja Englannissa. Alkujaan Hanhin perustama OB-keskus toimii nykyään yli kolmessakymmenessä maassa ja niitä yhdistää vuonna 1946 perustettu katto-organisaatio OB Trust. Ensimmäiset kansainväliset lukiotasoiset oppilaitokset perustettiin vuonna 1962, mitkä noudattivat hanhilaista elämyspedagogiikkaa. Nykyään myös Suomessa suurimmissa kaupungeissa toimii kansainväliset lukiot, joiden opetussuunnitelmaan kuuluu hanhilainen elämyspedagogiikka. (Telemäki 1998, 16—18.)

2.2 Elämys- ja seikkailupedagogiikan määrittelyä

Elämyspedagogiikan taustalla on samat arvot ja metodit kuin perinteisessä hengentieteellisessä pedagogiikassa, jossa otetaan huomioon koko ihminen kokonaisuutena: psyyke, äly ja ruumis. Tämä taas tarkoittaa, että opetusmenetelmän on otettava huomioon ihminen kokonaisuutena. Elämyspedagogiikka painottuu tekemiseen ja toimintaan, sekä erilaisiin kokemuksiin yksilöllisesti että yhteisöllisesti. Elämyspedagogiikassa keskitytään kokemuksiin ja elämyksiin kasvatuksellisesta näkökulmasta, jolloin on aiheellista miettiä, mitkä kokemukset ja elämykset ovat kasvattavia. Elämyspedagogiikan tavoitteena on mahdollistaa kasvatuksellisia kokemuksia, jotka ihminen voi muuttaa omaksi kokemuksekseen (Telemäki 1998, 34—35, 41). Yhteisöllisyys, toiminta ja itsensä löytäminen ovat elämyspedagogiikan keskiössä (Telemäki 1998, 15). Näiden arvojen ja näkemysten pohjalle kehittyi seikkailupedagogiikka elämyspedagogiikan rinnalle. Näillä kahdella eri pedagogiikalla on paljon yhteistä, mutta myös omia painotuksiaan. Seuraavassa kappaleessa avataan hieman näiden kasvatusten eroavaisuuksia.

Elämys- ja seikkailupedagogiikka ovat hyvin läheisiä toisilleen ja ne helposti sekoitetaan toisiinsa. Näillä kasvatusten menetelmillä on kuitenkin erilaisia korostuksia ja painotuksia kasvatustehtävässä. Kanadalainen Simon Priest määrittelee seikkailuksi minkä tahansa epävarmaan lopputulokseen päättävän ja johtavan toiminnan. Seikkailu on mielenlaatu, joka on vapaasti valittavissa ja se on sisäisesti motivoiva. Seikkailun on aina pohjaututtava omaan valintaan ja vapaaehtoisuuteen. Keskeistä seikkailukasvatuksessa on riskien avulla oppiminen. Oleellista on, että vaarallisuudesta ja riskeistä huolimatta seikkailu on turvallista. Josef Koch on määritellyt seikkailukasvatukseen liittyvän seuraavat piirteet:

- 1) Seikkailu tapahtuu osallistujille vieraassa paikassa, usein luonnossa
- 2) Seikkailu on toimintaa, josta on vaikeaa kieltäytyä
- 3) Henkinen suunnittelu ja harkinta ennen itse seikkailutoimintaa
- 4) Seikkailuun liittyy aina välittömyyden, ennalta arvaamattomuuden ja yllätyksellisyyden aineksia
- 5) Seikkailu antaa mahdollisuuden ryhmäkokemiseen: uudet tilanteet vaativat rohkeutta, toimintakykyä, usein roolien uudelleen arviointia
- 6) Tarkoituksena on turvallisuuden ja kontrollin, mutta vaaran ja arvaamattomuuden välisen tasapainon löytäminen

(Telemäki 1998, 19, 42.)

Ziegenspeckin mukaan elämyspedagogiikassa painottuu enemmän kasvatuksellisuus kuin seikkailukasvatuksessa. Hänen mielestään elämyspedagogiikka painottaa enemmän sosiaalista oppimista ja tavoitteita kuin seikkailukasvatus, koska seikkailukasvatukseen liittyy aina ennalta arvaamattomuus ja riskit, joita ei voida kontrolloida. Toisaalta taas myös elämyksien kohtaamiseen liittyy riskejä. Englannin alueella käytetään enemmän seikkailukasvatusta, kun taas Saksassa painottuu enemmän elämyspedagogiikka. Teoreettisesti on vaikeaa tehdä hyvin selkeitä eroja seikkailukasvatuksen ja elämyspedagogiikan välille, sillä molemmissa painotetaan selkeästi neljää käytännön toimintoa:

- 1) Sosiaalistamisleikit, joissa tarkoituksena on vahvistaa ryhmän jäsenten luottamusta toisiinsa erilaisten luottamusharjoitteiden kautta.
- 2) Ryhmäaloitteisuuteen liittyvät asiat, joissa tehtävä on suoritettava tai ongelma ratkaistava yhdessä ryhmänä.
- 3) Fyysiset yksilötehtävät, joissa haasteesta on suoriuduttava yksin.
- 4) Ulkoilmatoiminnot ovat usein haastavia, fyysisiä ja jännittäviä tehtäviä

Taidot jaetaan kolmeen osaan:

- 1) Koviin taitoihin, jotka ovat mitattavia teknisiä suorituksia, kykyjä, ensiaputaitoja, huomioimista, kuten ympäristön huomioon ottamista.
- 2) Pehmeisiin taitoihin, kuten organisoimistaitoja, ohjeiden antamista ja opettamista
- 3) Metataitoihin, jotka liittyvät johtamistaitoihin, etiikkaan, kommunikointitaitoihin, viestin perille saamiseen sekä kykyyn tehdä päätöksiä ja evaluoida.

(Telemäki 1998, 21.)

Hanhilaiset kasvatusteoriat ja –filosofia olivat vuosia unohduksissa eikä niitä juuri pidetty, ”oikeana” käytänteenä, mutta nykyään hanhilaiset ajatukset ovat yllättävän nykyaikaisia ja ajankohtaisia. Opetussuunnitelman perusteisiin 2014 on kirjattuna samoja oppimiskäsityksiä, -näkökulmia ja –tavoitteita, kuin mitä Hanhin elämyspedagogiset näkökulmat olivat: vastuuseen kasvaminen, liiallisen yksilöllisyyden ja oman edun tavoittelun vastustaminen, yhteisöllisyys, teorioiden muuttaminen käytäntöön, tekemisen ja kokemisen kautta oppiminen, luontosuhteen kehittäminen ja ylläpitäminen. (Telemäki 1995, 51—52, 1998, 14—16.) Nykyinen oppimiskäsitys ja suositeltavat opetusmenetelmät ovat lähellä hanhilaisen elämyspedagogiikan ajatuksia ja käytänteitä. Elämys- ja seikkailupedagogiikan suosio on ollut kasvussa jo 1990-luvulta alkaen Suomessa ja maailmalla (Telemäki 1995, 52). Suomessa käytetään termejä seikkailupedagogiikka sekä seikkailukasvatus. Tässä tutkimuksessa käytetään termiä seikkailukasvatus, jonka kasvatusteoriaa avataan seuraavaksi.

2.3 Seikkailukasvatuksen teoriaa

Kataja ym. (2011, 31) määrittelee seikkailun miksi tahansa toiminnaksi, jossa lopputulos ei ole osallistujien tiedossa. Seikkailu on tekemistä, jossa fyysinen ja henkinen toiminta kohtaavat. Seikkailulle oleellista on pelon ja vaaran tuntu, joka aiheuttaa epävarmuutta ja haastetta selviytymisestä. Pelko ei kuitenkaan saa kasvaa ahdistukseksi eikä liialliseksi peloksi, vaan seikkailun on oltava oikeasti fyysisesti turvallista ja mahdollista kaikille osallistujille. Seikkailua voi toteuttaa kaupungissa, luonnossa tai rakennetussa ympäristössä. Katajan ym. (2011, 31—32) mukaan seikkailukasvatusta on käytetty elämyspedagogiikan vastineena, mutta niiden ero on siinä, että seikkailua ei voida suunnitella ja määritellä etukäteen vaan siihen liittyy tiettyä yllätyksellisyttä. Seikkailukasvatuksessa on kyse asetettujen päämäärien ja tavoitteiden saavuttamisesta seikkailullisin keinoin. Tavoitteena on käynnistää yksilöissä tehtävien suuntaisia prosesseja. Toiminnan avulla pyritään laukaisemaan yksilöissä prosesseja, jolloin hän saattaa ottaa käyttöön uusia toimintamalleja ja rooleja, ja hylätä vanhat tottumuksensa.

Seikkailukasvatuksen katsotaan oikein suunniteltuna, ohjattuna ja tarkoituksenmukaisesti toteutettuna kehittävän ihmisen fyysisiä, psyykkisiä ja sosiaalisia taitoja. Kasvatusteoriassa lähdetään siitä, että seikkailullisissa tehtävissä, joissa on sopivasti haastetta ja jännitystä yksilö saa erilaisia kokemuksia ja joutuu kohtaamaan haasteita ja tilanteita, jotka muuttavat ja antavat yksilölle

mahdollisuuksia kehittyä elämän eri taidoissa. Seikkailukasvatus ja siihen liittyvät tehtävät ovat yksilötehtäviä sekä niihin liittyy aina sosiaalista kanssakäymistä ja tiimityötä. Seikkailukasvatusteorian mukaan hyvin toteutettu seikkailukasvatus voi kehittää fyysisesti, psyykkisesti sekä sosiaalisesti. Teorian mukaan seikkailuissa koetut taidot ja ongelmanratkaisumallit voivat siirtyä muun elämän piiriin pysyvinä taitoina. (Galen D'Amato & Krasny 2011, 239.) Stuhr, Sutherland, Ressler ja Ortiz-Stuhr (2016, 4) korostavat oikeanlaisia ja tarkoituksenmukaisia tehtäviä ABL-toiminnoissa (adventure basic learning), jotka on valittu asetettuja tavoitteita tukemaan. ABL-toiminnoissa tavoitteet ovat sosiaalisia ja yksilön henkilökohtaista kehitystä koskevia. Tavoitteellisuus on oleellinen osa seikkailukasvatusta (Stuhr ym. 2016, 4). Galen D'Amato ja Krasny (2011, 242—250) korostavat taas luontokokemusten tärkeyttä nykyihmisille, jotka ovat vieraantuneet luonnosta, ja joille villi iso luonto voi olla itsessään jo seikkailu. Monen ihmisen luontokokemukset rajoittuvat puistoissa oleskeluun eikä heillä ole kosketusta todellisen luonnon kanssa. Luontokokemukset, joita voi jakaa toisten ihmisten kanssa, ovat ihmisiä yhdistäviä kokemuksia ja elämyksiä. Seikkailukasvatuksen tavoitteellinen toiminta perustuu vuorovaikutukseen, ihmissuhteisiin, tunne-elämyksiin ja ulkoilmaan sekä luontoon ja ympäröivään todellisuuteen (Karppinen & Latomaa 2015, 304). Seikkailukasvatuksen opetuksessa keskiössä ovat ongelmanratkaisutaidot ja seikkailukokemusten avulla tapahtuvaa sosiaalista vuorovaikutusta ja kanssakäymistä (Karppinen 2005, 159). Tutkimukset osoittavat, että yhteiset luontokokemukset, toiminta ja seikkailu vahvistavat itsensä kehittämistä ja kasvua myönteiseen suuntaan, mikä taas vaikuttaa käytökseen toisia ihmisiä kohtaan. Luontokokemuksilla on parantava ja hyvinvointia lisäävä vaikutus, millä on suora vaikutus ihmisen käytökseen. Ympäristöstä ja itsestä huolehtiminen lisää myös toisten ihmisten huomioimista ja vaikuttaa positiivisesti suhtautumisessa toisiin ihmisiin. Ylipäättään normaalin ympäristön vaihtaminen saa ihmisissä uusia piirteitä esille ja luo uudenlaisia mahdollisuuksia erilaisen kontaktin ottamiseen. Käytöksen ja toiminnan muuttamisen kannalta oleellista on yhteisten kokemusten reflektointi jälkikäteen. (Galen D'Amato & Krasny 2011, 242—250.)

2.3.1 Seikkailukasvatus on kasvu- ja kehitysprosessi

Seikkailukasvatusta ajatellaan prosessina, jolla on joku päämäärä, esimerkiksi ryhmän jäsenten keskinäisen luottamuksen vahvistaminen. Prosessiin liittyy yhteistä toimintaa, joka tähtää päämäärään. Ohjaajan tarkoituksenmukainen ohjaaminen ja tehtävien valinta sekä jälkikäteinen

reflektointi on prosessi, joka kehittää henkilökohtaisia ja ihmissuhdetaitoja. Kokemuksesta ja prosessista voi jäädä muistikuvia toimintamalleista, joita voi viedä taitoina muun elämän tilanteihin. Seikkailupohjaista oppimista käytetään lukuvuoden tai -kauden alussa, siis aikaisessa vaiheessa, uusien ryhmien kanssa normien luomisessa luokkiin. Luokkanormeina voi olla esimerkiksi yhteistyön tehokkuus yhteisten tavoitteiden ja päämäärien saavuttamiseksi, sosiaaliset taidot, empaattisuus, itsensä ja toisten ihmisten kunnioitus, luottamus, rehellisyys ja aktiivinen toisten ihmisten kuunteleminen. (Stuhr ym. 2016, 4.) Elämys- ja seikkailupedagogiikassa yhteisöllisyys, sujuva ryhmätyö ja yhteistyö voidaan asettaa päämääräksi. Sosiaalisten taitojen merkitys ja niiden kehitys on itsessään merkityksellistä ja tavoittelemisen arvoista. Seikkailukasvatus menetelmillä opitaan yhteistyötaitoja ja sosiaalista toimintaa. Turvallinen yhteisö, esimerkiksi luokkayhteisö, nähdään oppijan kasvua ja kehitystä tukevana tekijänä. Elämys- ja seikkailupedagogiikka ovat lähtökohtaisesti yhteisöllisyyttä vahvasti tukevia menetelmiä (Marttila 2016, 52.) Keskusteleminen tehtävien ja toimintojen eri vaiheissa ja tilanteissa on oleellista seikkailukasvatuksessa. Erityisesti jälkikäteinen reflektointi edesauttaa ihmisten välistä ymmärrystä. Keskustelun kuitenkin pitäisi olla opiskelijakeskeistä ja keskustelu pitäisi siirtää muille elämänalueille, jotta taitojen ja kokemusten siirtäminen muuhun elämään on mahdollista. (Stuhr ym. 2016, 4.)

Seikkailupohjainen oppiminen on jäsenneltävä niin, että opiskelijoiden on mahdollista siirtää oppimansa ja kokemansa muuhun elämänalueisiin. Oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa ympäristön ja toisten ihmisten kanssa, kun kokemuksia jaetaan ja reflektoidaan. Vuorovaikutteinen toiminta on sosiaalisesti rakentavaa ja kehittävää. Seikkailulähtöinen oppiminen on toiminnoltaan oppilaslähtöistä oppimista, jossa ohjaajat valitsevat tehtäviä, jotka ovat luontaisesti opiskelijoita motivoivia. Ohjaajat osallistuvat aktiivisesti opiskelijoiden kanssa tehtävien suorittamiseen ja ovat tarvittaessa joustavia suunnitelmissaan. Ohjaajien on edettävä tilanteiden mukaan ja tarvittaessa on muutettava suunnitelmia. Ohjaajan tehtävä on toimia kannustajana ja turvana tehtävien suorittamisessa sekä tehtävien reflektoinnissa. Luontaisesti motivoivat tehtävät tarjoavat mahdollisuuden pohtia kokemuksia, joita voidaan soveltaa muihin elämäntilanteisiin. Ohjaajan tehtävänä on ohjata keskustelu niin, että kokemuksia ja toimintamalleja voidaan nähdä myös muussa elämässä. Ohjaajan tehtävänä ja vastuulla on luoda ympäristö ja ilmapiiri, jossa kaikki osallistujat uskaltavat tuoda ajatuksiaan esille ja toimia spontaanisti. Osallistujien tulisi kokea olevansa arvostettuja, kunnioitettuja, ja että heitä tuetaan tarvittaessa. Koko ryhmä on vastuussa oppimisesta ja ryhmän toimivuudesta ja se olisi hyvä tuoda ryhmän tietoisuuteen. Yksittäisten henkilöiden toiminta, kokemukset ja oppiminen vaikuttavat koko ryhmään. Tarkoitus olisi, että

yksittäiset henkilöt saisivat tukea ryhmältä sekä antaisivat oman panoksensa ryhmän dynamiikkaan ja toimintaan. (Stuhr ym. 2016, 4.)

Ihmisen suhtautuminen itseensä ja itsetuntemus vaikuttavat suhtautumiseen toisiin ihmisiin ja vuorovaikutustaitoihin. Suhtautuminen itseensä viittaa siihen, miten toimii sosiaalisesti ryhmässä. Seikkailukasvatus tukee ja kehittää interpersoonallisia (sosiaaliset taidot) sekä intrapersoonallisia (itsetuntemus) taitoja. Intrapersonaalisten taitojen lisääntyessä yksilön luottamus itseensä ja toisiin ihmisiin lisääntyy, riskinoton arviointi lisääntyy, itsetuntemus sekä kriittinen ajattelu kehittyvät. Samalla kehittyvät myös kommunikaatiotaidot, ongelmanratkaisu- sekä yhteistyötaidot. (Stuhr ym. 2016, 4—6.) Hanh korosti vastuun ottamista toisista ihmisistä ja ryhmän jäsenistä. Hänen kehittelemien pelastuskoulutusten tavoitteena oli toisten huomioiminen ja vastuun kantaminen ryhmäläisistä. (Marttila 2016, 52; Telemäki 1998, 14, 18) Seikkailutoiminnassa jokaisella ryhmäläisellä on vastuu omasta tekemisestä ja näin ollen jokainen kokee itsensä tarpeelliseksi ryhmän jäseneksi. Omasta toiminnasta otetaan vastuuta, mutta samalla vastuuta otetaan myös koko ryhmästä. Jokainen ryhmän jäsen voi tuntea itsensä arvokkaaksi ja tärkeäksi ryhmälle eikä kukaan tunne itseään ulkopuoliseksi. (Marttila 2010, 47—50.) Positiiviset kokemukset auttavat yksilökohtaisessa kasvussa, mutta ne vaikuttavat myös koko ryhmän kehityksessä. Yhteiset positiiviset kokemukset yhdistävät ryhmää ja luovat tunnetta me-hengestä. (Stuhr ym. 2016, 4—6.)

2.3.2 Seikkailukasvatus opetus- ja oppimismenetelmänä

Seikkailupohjainen oppiminen on toiminnallista ja siinä on paljon käytäntöä. Käytännön ja tekemisen tulee olla tarkoituksenmukaista, määrätietoista, progressiivista sekä osallistavaa. Oppilaiden täytyy osallistua toimintaan fyysisesti sekä psyykkisesti turvallisessa ympäristössä. Sopiva seikkailupedagoginen toiminta tulee asteittain vaikeammaksi ja sisältää toimintoja, jotka antavat erialaisia kokemuksia osallistujille. Oppilaiden tulee olla valmiita siirtymisessä uuteen haasteeseen ja vaikeampaan tehtävään niin, että he hallitsevat edellisen haasteen. Oppituntien tulisi olla oppilaslähtöisiä niin, että oppilaat päättävät milloin ja missä vaiheessa edetään eteenpäin. Kilpailua tulisi välttää, sillä se heikentää oppimista ja toiminnan luonne muuttuu kilpailun myötä. Toiminnan painopiste tulisi olla yhdessä työskentelyssä ja yhteisen lopputuloksen tavoittelussa. (Stuhr ym. 2016, 7.) Telemäki (1998, 44) pitää elämys- ja seikkailupedagogiikan käytännöntoteutuksessa tärkeänä sosiaalistamisleikkejä ja ryhmäaloitteisuuteen liittyviä tehtäviä sosiaalisten taitojen kehittymisen kannalta. Ryhmän ohjaajalta vaaditaan erilaisia taitoja ja monipuolisuutta toiminnassaan (Marttila 2016, 52—53). Yhteistoiminnalliset ulkona tapahtuvat

opetusmenetelmät tarjoavat oivan mahdollisuuden kehittää sosiaalisia suhteita ja vuorovaikutustaitoja. Ryhmän avulla henkilökohtainen kasvu on mahdollista, kun työskennellään ulkoilmassa ja työskentely tapahtuu vieraassa ympäristössä. Lisäksi osallistujat kohtaavat yllätyksellisiä tehtäviä, jolloin yksilöt voivat kokeilla uusia rooleja ja ryhmän tuoman kannustuksen ja tuen. Ryhmän antama tuki ja palaute auttavat kasvussa ja kehittymisessä. Elämys- ja seikkailupedagogiikassa opitaan yhteisöllisyydestä ja oppijat voivat edetä omien oppimistavoitteiden mukaisesti. (Marttila 2016, 53.)

Seikkailukasvatus opetus- ja kasvatusmenetelmänä toimii ja puhuttelee oppijoita sen uudenlaisen oppimistavan vuoksi, joka eroaa perinteisistä opetusmenetelmistä. Lisäksi siihen kuuluu yllätyksellisyys, sitoutuminen toimintaan, ryhmäpainotteisuus, ei-kilpailukeskeisyys ja prosessimaisuus. Toimintamenetelminä ovat fyysinen kunnioitus toisia ja itseä kohtaan oppimistilanteissa, kokemuksellinen oppiminen ja kommunikointi toisten ryhmäläisten kanssa. Nämä toimintamallit ja –menetelmät ovat yleensä oppijoita motivoivia ja mieleisiä oppimismuotoja. Hauskuus on yksi tärkeä elementti, mikä on säilytettävä toiminnassa mukana. (Stuhr ym. 2016, 7.)

Stuhrin ym. (2016, 7—8) mukaan ABL eli seikkailupohjaisessa oppimisessä on kyse sopivien haasteiden, jännityksen, hauskuuden ja turvallisuuden sekä ryhmätyön tasapainosta. Keskusteluprosessit edistävät oppimista. Toiminnan jälkeisissä keskusteluissa ohjaajan on ohjattava keskustelua oppimisen ja opiskelijoita koskettaville aiheille. Tarkoitus olisi saada oppilaat keskustelemaan ja puhumaan heitä koskettavista asioista mahdollisimman aktiivisesti. Ohjaajan tulisi ohjailta keskustelua pois oppilaiden mukavuusalueelta ja herätellä pohdintaa keskustelujen kautta. Oppilaiden venyttäessä fyysisiä ja emotionaalisia rajojaan, he saavat uusia oppimiskokemuksia. Ohjaajan on kuitenkin hyvä muistaa, että nämä niin kutsutut venytysalueet emotionaalisesti ja fyysisesti, ovat hyvin yksilöllisiä. Ohjaajan on annettava mahdollisuus heille, jotka haluavat venyttää omia rajojaan, ja heille, jotka haluavat vielä pysyä omalla mukavuusalueellaan, ja tuntea emotionaalisesti ja fyysisesti turvalliseksi olonsa ja tilansa. Stuhr ym. (2016, 6) väittävät, että opettajankoulutuksessa pitäisi kiinnittää paljon nykyistä enemmän huomiota ympäristönkasvatuksen hyödyntämiseen kasvatuksellisesti. Lisäksi heidän näkemyksensä mukaan opettajankoulutuksessa tulisi kiinnittää huomiota oppilas-opettajasuhteen merkitykseen.

Katajan, Jaakkolan ja Liukkosen (2011, 32) mukaan seikkailukasvatuksessa oleellista on yksilön ja ryhmän muutosprosessi toiminnan ja kokemuksen avulla. Suoriutumisella on toissijainen merkitys. Toiminnan tarkoituksena on luoda tilanne, jossa ihminen joutuu hylkäämään normaalit ratkaisumallit, roolit ja toimintatavat. Karppinen ja Latomaa (2007, 86—87) tuo myös esille, että

reflektointi mahdollistaa oppimisen ja ymmärtämisen niin, että oppimansa ja kokemansa voi siirtää muun elämän pariin refleктоimalla ennen toimintaa, toiminnan aikana ja toiminnan jälkeen. Tätä oppimista nimitetään metaforiseksi malliksi, jonka tarkoitus on siirtää samantapaiset tai samansisältöiset periaatteet arkielämän pariin.

2.3.3 Ryhmän määritelmä

Lintunen ja Rovio (2009, 21—22, 33) määrittelee ryhmäksi minkä tahansa ihmisjoukon kahdesta ihmisestä monilukaiseen ihmisjoukkoon. Pienryhmä on alle kymmenen yksilön ryhmä ja suurryhmä yli kymmenen yksilön joukko. Ryhmän koko ja luonne muokkautuu sen tehtävän mukaan, mikä ryhmällä on. Yksilöt ovat vuorovaikutuksessa keskenään, ja toiminta ohjautuu yhteisen päämäärän ja tavoitteen suuntaan riippuen, missä kontekstissa ja tehtävässä ryhmä toimii. Ryhmänjäsenten odotetaan toimivan tiettyjen normien mukaan ja käyttäytyvän tietyllä tavalla, joka on siihen ryhmään sopivaa. Ryhmän jäsenien välille syntyy suhdejärjestelmä, joka luo ryhmädynamiikkaa. Ryhmädynamiikka on muuttuva ja elää tilanteiden mukaan. Jokainen yksilö vaikuttaa ryhmän dynamiikkaan ja toimivuuteen, sekä ryhmä vaikuttaa jokaiseen yksilöön.

Toimimattomassa ryhmässä olo on epävarma eikä ryhmän jäsenet uskalla olla aidosti omana itsenään. Hyvin toimiva ryhmä on ennen kaikkea turvallinen yhteisö, jossa on hyväksyvä ilmapiiri. Turvallisessa ilmapiirissä oppiminen on mahdollista ja viihtyvyys lisääntyy. Hyvä ryhmähenki ei synny itsestään eikä pysy itsestään yllä, vaan se tarvitsee jatkuvaa ryhmäläisten työtä ryhmän eteen. Yhteenkuuluvuuden tunne syntyy avoimuudesta, hyväksynnästä, yhteisestä toiminnasta ja vuorovaikutuksesta. Turvallinen ja hyväksyvä yhteisö tukee jäsentensä hyvinvointia, turvallisuutta ja viihtyvyyttä. (Salovaara & Honkonen 2000, 41—43.)

Luokat ovat yleensä yli kymmenen oppilaan ryhmiä, mikä aiheuttaa omat vaatimuksensa ryhmän toimintaan ja ohjaajalle. Suurryhmillä voi olla kankeaa päätöksentekoa, kommunikoinnissa ongelmia ja ne ovat riippuvaisempia ohjaajastaan kuin pienryhmät. Suurryhmissä kommunikointi ja ihmisten väliset suhteet eivät ole niin läheisiä kuin pienryhmissä eikä ryhmän jäsenet ole niin sitoutuneita ryhmän toimintaan kuin pienryhmissä. Tämä taas voi aiheuttaa erilaisia ongelmia ryhmäytymisessä, kuten erimielisyyttä, kilpailua, motivaation puutetta ja sitoutumattomuutta toimintaan. Ryhmän toimivuuden kannalta oleellista on, miten ryhmää ohjataan ja toimintaa suunnataan esimerkiksi jakamalla suurryhmä pienempiin ryhmiin. (Kataja ym. 2011, 15.) Ihmiset käyttäytyvät ryhmässä eri tavalla kuin yksinään ja ryhmä muovaa yksilöiden käyttäytymistä ja

viestintää eli vuorovaikutusta. Vuorovaikutus on oleellista ryhmässä, miten yksilö saa sanomansa perille ja ilmaistua itseään. Ilmaisua ovat puheen lisäksi eleet, ilmeet ja itsenäiset teot, jotka vaikuttavat koko ryhmän dynamiikkaan. Puheen ja ruumiinkielen välillä voi olla ristiriitaa, jolloin ruumiinkieli viestii mahdollisesti jotain muuta kuin mitä puhuttaessa sanotaan. Ryhmätoiminnassa syntyy erilaisia prosesseja ja nämä ilmenevät viestinnässä ja vuorovaikutuksessa. Vuorovaikutus rakenteet synnyttävät ryhmään erilaisia rooleja, normeja, valtaa ja johtajuutta. Sosiaalipsykologisen näkemyksen mukaan ryhmän potentiaalinen suoriutuminen vaikeutuu ryhmän koon kasvaessa, mikä taas vaikuttaa ryhmän päätöksen tekoon, suoriutumiseen erilaisista tehtävistä ja yhteisen päämäärän saavuttamiseen. (Kataja ym. 2011, 16; Lintunen & Rovio 2009, 22—24.) Näihin näkemyksiin perustuen on tarpeellista todeta, että luokan jakaminen pienempiin ryhmiin erilaisissa tilanteissa on aiheellista ja perusteltua. Luokkaa on kuitenkin hyvä käsitellä kokonaisuena ryhmänä, jotta luokka kehittyisi itsessään toimivaksi ryhmäksi.

Toimivan ryhmän tunnuspiirteinä voidaan pitää yksilöiden sitoutumisen ryhmään ja toisiin ryhmän jäseniin. Ryhmän jäsenet erottavat omat intressit ja ryhmän intressit toisistaan, ja ovat tietyssä määrin valmiita tekemään kompromisseja ryhmän edun vuoksi. Toimivassa ryhmässä yksilöiden vahvuuksia ja osaamista hyödynnetään toiminnassa. Yksilöt voivat myönteisesti olla riippuvaisia toisistaan ja toimia sosiaalisesti yhdessä ja viestiä vuorovaikutuksessa keskenään. Toimivassa ryhmässä vuorovaikutus on avointa ja sallivaa. Näitä edellä mainittuja toimivan ryhmän ominaisuuksia voi harjoittaa ja kehittää toiminnallisilla harjoituksilla. (Kataja ym. 2011, 22.)

Kataja ym. (2011, 23) toteaa, että sosiaalinen yhdessä tekeminen vaatii toisille tilan antamista ja sallivuuden opettelua. Toisten mielipiteitä ja ajatuksia on kuunneltava ja kunnioitettava, kuitenkin niin, että jokainen uskaltaa sanoa oman mielipiteensä aisoista. Erilaisten mielipiteiden ja ajatusten kestäminen ja yhdistäminen, sekä päätöksen tekeminen ilman äänestystä, on toimivan sosiaalisen tekemisen edellytys. Sosiaalinen toiminta edellyttää toisten roolien hyväksyntää sekä johtajuutta.

2.3.4 Ryhmän kehitysvaiheet

Ryhmäilmiöissä voidaan havaita ja erotella eri kehitysvaiheita ja –malleja. Ohjaajan on hyvä tuntea ryhmän kehitysvaiheet, jolloin hän voi tarkkailla ryhmän tilannetta ja ymmärtää missä vaiheessa ryhmä on kehitystasollaan. Ohjaajan on myös pidettävä huoli, että ryhmä ei etene liian nopeasti vaiheesta toiseen, sillä ryhmän sisäinen fyysinen ja psyykinen luottamus sekä ongelmanratkaisutaidot kehittyvät ryhmän kehittymisen myötä. (Kataja ym. 2011, 24.) Liian nopea

eteneminen vaiheesta toiseen voi heikentää ryhmää, ja sen toimintaa sekä ryhmäytymistä. Ryhmään sitoutuminen ja kuulumisen tunne taas tarjoaa opiskelijoille ainutlaatuisia kokemuksia ja merkityksellisyyttä. (Stuhr 2016,7.)

Ryhmä käy toiminnassaan ja kehityksessään erilaisia kehitysvaiheita läpi. Ryhmän kehitys ja muutokset aiheuttavat ryhmän sisällä kuohuntaa ja epävarmuutta. Ryhmän kehityksessä voidaan palata aiempiin vaiheisiin ryhmän kohdatessa muutoksia ja kehitystä. Ryhmät ovat elastisia ja muovautuvat eri tilanteiden mukaan. Ryhmillä on erilaisia kehitysvaiheita, jotka voidaan erottaa ryhmien kehityskaaressa. Ensimmäisenä on muodostumisvaihe, jossa ryhmän jäsenet tutustuvat toisiinsa, luovat ryhmän toimintamallit ja ryhmäkulttuuri muodostuvat. Ryhmän sisäiset roolit alkavat kehittyä. Muodostumisvaiheen jälkeen ryhmässä tulee kuohuntavaihe, jossa ryhmä kohtaa ristiriitoja ja kuohuntaa. Ryhmä on ikään kuin murrosiässä, jolloin tarkoituksena on, että ryhmäläiset oppisivat tuntemaan toistensa persoonallisia piirteitä ja reagoimistapoja. Tässä vaiheessa syntyy yleensä ryhmän sisällä kuppikuntia ja liittoumia. Kuohuntavaiheen jälkeen ryhmän muodostuksessa seuraa yhdenmukaisuusvaihe, jossa ryhmäläiset pääsevät yhteisymmärrykseen tehtävästä, roolit ovat selvät ja ryhmäläiset pystyvät keskittymään ryhmän perustehtävään ja tavoitteisiin. Avoimuus ryhmäläisten keskuudessa johtaa ilmapiirin vapautumiseen, jolloin tehokas toiminta on mahdollista. Vaarana tässä vaiheessa on tehottomuus ja huono muutoksen sietäminen. Tämän jälkeen seuraa toimivan työskentelyn vaihe, jossa ryhmä pystyy työskentelemään tehokkaasti. Vuorovaikutus toimii ryhmässä ja ryhmä pystyy käyttämään sitä ongelmanratkaisun työkaluna. Lopettamisvaiheessa ryhmä lopettaa toimintansa. Lopettamisvaihe voi olla tunnepitoinen ja vaikea ryhmäläisille, jos ryhmä on toiminut pitkään yhdessä ja ryhmästä on tullut ryhmäläisille tärkeä elämän osa-alue. (Kataja ym. 2011, 24—26.)

2.3.5 Väittelyä Seikkailukasvatuksen teoriasta ja näkemyksistä

Brookes (2003, 49—50) kritisoi outdoor adventure education eli OAE-teoriaa liian löyhästä ja perusteettomasta tulkinnasta ja johtopäätöksistä ihmisten luonteen ja tapojen muuttumisessa. Ihmiset toimivat yleensä eri ympäristössä ja kontekstissa eri tavalla kuin normaalisti, mutta se ei tarkoita sitä, että yksilöiden käytös muuttuisi kokonaan ja pysyvästi erilaiseksi. Brookesin (2003) mukaan Ei ole mitään todisteita tai näyttöä siitä, että ihmisten käyttäytyminen muuttuisi seikkailukasvatuksen myötä, ja että henkilöt eivät palaisi tyypilliseen tapansa toimia ja käyttäytyä, vaikka ovat seikkailukerroilla toimineet epätyypillisellä tavalla. Brookes (2003) kritisoi

seikkailukasvatuksen teoriaa ja sen oletuksia ihmisen käytökseen vaikuttamisesta. Erityisesti pysyvistä muutoksista ei ole riittävää näyttöä. Brookes (2003, 50—53) väittää, että psykologia ei tue väitteitä käyttäytymismallien muuttumisesta pelkkien seikkailukokemusten kautta. Ihmisen käytökseen vaikuttavat luonne ja tilanne, jossa ihminen on, ja käytös vaihtelee tilanteiden mukaan. Seikkailukasvatuksen käyttämä luonteen tai persoonallisuuden kehitystä tukevaa teoriaa ei ole voitu tieteellisesti todistaa. Brookes (2003) väittää, että kolmen viikon mittainen seikkailukokemus ei voi muuttaa ihmistä kokonaan ja pysyvästi, tai se olisi jo varsinainen taika-avain ongelmien ratkaisuun. Brookesin (2003) mukaan seikkailukasvatuksen taustalla on ajatus ja uskomus siitä, että toiminta muuttaa ihmistä jotenkin. Tästä oletuksesta taas seuraa, että ihminen alkaa toteuttaa sitä, mitä häneltä odotetaan. (Brookes 2003, 51—53.)

Brown (2009, 3) taas kritisoi Brookesia ja muita seikkailukasvatusta kritisoivia siitä, että he perustavat kritiikkinsä väitteeseen, ettei kasvatuksen keinoilla voida vaikuttaa ihmisen käytökseen. Brownin mukaan Brookesin väitteet perustuvat ainoastaan psykologiseen näkemykseen ihmisen käytöksestä, kun taas Brownin (2009) mukaan ihmistä tarkasteltaessa on huomioitava sosiokulttuuriset teoriat. Seikkailukasvatusteoriaa kritisoivat uskovat, että yksilöiden käytöstä muokkaavat kulttuuri, tavat ja ympäristö niin, että koulutuksella on hyvin vaikeaa vaikuttaa käytöksen muuttamiseen. Kokemuksellisen oppimisen perusajatus on väite itsenäisestä oppijasta, joka oppii konkreettisten kokemusten kautta, ja voi rakentaa uusia merkityksiä sekä kehittyä opettajan avustamana kohti edistyneempiä ja parempia sosiaalisia päämääriä kohti. Kriitikoiden mielestä yksilön käytöstä ohjaa enemmän sosiaalinen ympäristö kuin yksittäiset kokemukset. Tätä seikkailukasvatusteoriaa ei kritisoijien mielestä ota huomioon. Kriitikoiden mielestä kokemuksellista oppimista on tarkasteltava enemmän yksilöllisellä tavalla, eikä niinkään yleistävällä tasolla oppimisesta. Kriitikot väittävät, että ei ole riittävää näyttöä seikkailukasvatusteorian näkemyksestä pysyvästä luonteen ja käytösmallien muuttumisesta yksittäisten kokemusten kautta. Konstruktiivinen oppimisteoria, jossa oppija itse rakentaa kokemuksensa mukaan tietoisuuttaan, voi olla kehitystä rajoittava teoria. Kehitykseen ja oppimiseen vaikuttavat useat eri asiat, ja on tärkeää muistaa, että on monia eri tapoja oppia. Kriittinen asioiden ja ilmiöiden tarkastelu, kokeellinen tutkimuksellinen tapa tutustua ilmiöihin, vuoropuhelu, opiskelijoiden kokemukset ja kiinnostuksen kohteet sekä käytännön ongelmat ja ratkaisut ovat oppimistapoja ja –menetelmiä, jotka kaikki ovat päteviä ja rikastuttavat käsityksiämme oppimisesta ja opeteltavista asioista ja ilmiöistä. (Brown 2009, 3—6.)

Seikkailukasvatuksen asiantuntijat, kuten Galen D'Amato ja Krasny (2011, 242-245), Stuhr ym. (2016 4—6), Telemäki (1998, 14, 18), Marttila (2016, 52) väittävät, että seikkailukasvatuksella voidaan tukea yksilöllistä kehittymistä, mutta kehittyminen on aina ryhmässä tapahtunutta vuorovaikutuksellista toimintaa. Seikkailukasvatus on ennen kaikkea sosiaalista ryhmätyötä, jossa yhteiset haasteet luovat yhteenkuuluvuuden tunnetta ja tarvetta. Seikkailukasvatus pohjaa jäsenten vuorovaikutukseen ja yhdessä ratkaistaviin tehtäviin, joissa kuitenkin on yksilön omia henkilökohtaisia haasteita kohdattavana.

3. TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Yliopiston sähköpostiosoitteeseeni tuli ilmoitus eräässä keskisuomalaisessa kunnassa toteutettavasta opetusministeriön hankkeesta, johon osallistui yhteensä kaksitoista opetusryhmää. Hankkeessa toteutettiin kahdessatoista eri opetusryhmässä seikkailupedagogiikkaa yhden lukuvuoden aikana. Tälle hankkeelle toivottiin yliopistolta tutkimusta, joka tutkii seikkailupedagogiikan merkitystä ja yhteyttä ryhmähengen muodostumiseen. Innostuin ilmoituksesta, sillä en ollut vielä löytänyt gradulleni aihetta ja toivoin, että voisin tehdä työni aiheesta, josta olisi hyötyä muillekin kuin itselleni.

Olin yhteydessä sähköpostin lähettäjään ja sain yhteystiedot erääseen kokeilussa mukana olevan koulun opettajaan. Opettaja toimi pienessä kyläkoulussa keskisuomalaisessa kunnassa. Luokkaan oli tullut koulun oppilasmäärään nähden suuri määrä uusia oppilaita naapurikylän lakkautetusta kyläkoulusta. Lakkautuspäätös oli tehty kesällä oppilaiden ollessa kesälomilla ja syksyllä (2015) koulun alkaessa tilanne oli uusi ja muuttunut. Muutoksen keskelle joutuivat yllättäen lakkautetun koulun oppilaat muuttaessaan naapurikylän kouluun, sekä vastaan ottavan koulun oppilaat ja opettajat.

Keräsin aineistoani lukuvuoden 2015-16 aikana oppilailta sekä opettajalta. Tutkimuksellinen mielenkiintoni kohdistui luokkahengen kehitykseen ja luokan ryhmäytymiseen yhden lukuvuoden aikana. Erityisesti pyrin selvittämään tapahtuiko lukuvuoden aikana muutosta ryhmän kehityksessä ja ryhmäläisten kokemuksissa luokkahengestä.

3.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksellisten mielenkiintojeni pohjalta tutkimuskysymyksiksi täsmentyivät seuraavat kysymykset:

- Millainen merkitys seikkailukasvatuksella on luokkahengen kehittymiselle?
- Millaisia mahdollisuuksia seikkailukasvatuksella on tukea ryhmäytymistä?
- Miten ryhmäläiset kokivat sosiaaliset suhteet ja oman asemansa ryhmässä seikkailukasvatuksellisen lukuvuoden aikana?

Ensimmäisen tutkimustehtävän tavoitteena oli selvittää, millainen vaikutus seikkailukasvatuksella on ollut luokkahengen kehittymiselle lukuvuoden aikana, jolloin luokka osallistui seikkailutoimintaan. Tarkoituksena oli selvittää, miten luokkahenki koettiin lukuvuoden aikana ja tapahtuiko siinä muutosta. Mikä mahdollisen muutoksen aiheutti, ja oliko seikkailutoiminnalla merkitystä muutoksessa.

Toisena tutkimustehtävänä oli selvittää, millaisia mahdollisuuksia seikkailukasvatuksella on tukea ryhmäytymistä. Tämän tutkimuskysymyksen tarkoitus oli selvittää, miten monipuolisia mahdollisuuksia seikkailukasvatuksella on auttaa ryhmäytymisessä ja -prosessissa. Millaisia menetelmiä seikkailutoiminnalla on ryhmäytymisprosessin tukemiselle, ja koettiinko ne tutkimusryhmässä toimiviksi ja käyttökelpoisiksi.

Kolmas tutkimustehtäväni oli selvittää, miten ryhmäläiset kokivat sosiaaliset suhteet ja oman aseman ryhmässä lukuvuoden aikana. Tämän tutkimuskysymyksen tarkoitus on selvittää muuttuivatko ihmissuhteet lukuvuoden aikana ja muuttuiko oman aseman kokeminen ryhmässä jotenkin. Tarkoituksena oli selvittää myös, syntyikö uusia kaverisuhteita tai opittiinko seikkailukerroilla luokkatovereista uusia piirteitä.

3.2 Tutkimusmenetelmät

Tutkimukseni on kvalitatiivinen eli laadullinen tapaustutkimus. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa lähes kaikki tutkimukset ovat tapaustutkimuksia, sillä laadullisin menetelmin perehdytään tiettyyn yksittäiseen tapaukseen ja tutkimuksen tulokset voidaan raportoida yksittäisen tapauksen valossa. (Muuronen 2006, 92.) Laadullista tutkimusta voidaan kutsua prosessiksi, jossa tutkija prosessoi omassa mielessään tutkimuksen edessä aineistoon liittyviä näkökulmia ja tulkintoja. Laadullisen tutkimuksen eri vaiheet eivät välttämättä ole etukäteen jäseneltävissä, vaan ne voivat muotoutua tutkimuksen edessä, kuten tutkimustehtävää tai aineistonkeruumenetelmää koskevat ratkaisut. (Kiviniemi 2015, 74—75). Eskolan ja Suorannan (2015, 15—24) määritelmän mukaan laadullisessa tutkimuksessa aineistonkeruumenetelmät ovat pitkälti tekstiä: haastattelut, havainnointit, päiväkirjat, omaelämäkerrat ja kirjeet. Tutkittavien näkökulma on yksi laadulliseen tutkimukseen kuuluva piirre, missä tutkijan omat asenteet ja uskomukset erotetaan tutkittavien esille tuomista ajatuksista. Tutkittavien näkökulma pyritään tuomaan esille niin, että tutkija osallistuu tutkittavien elämään ja pyrkii ymmärtämään ja tulkitsemaan heidän maailmaansa. Laadullisessa tutkimuksessa

keskitytään yleensä pieneen määrään tapauksia, jolloin tutkittavien määrä on pieni. Määrää oleellisemmaksi asiaksi nousee aineiston laatu. Laadullisessa tutkimuksessa lähdetään liikkeelle aineistosta käsin ilman ennakoasettamuksia. Sitä kutsutaan aineistolähtöiseksi analyysiksi, jota pelkistetysti voidaan kutsua teorian rakentamista empiirisesti. Laadullisessa tutkimuksessa hypoteesittomuudella tarkoitetaan, että tutkimuksessa ei ole lukkoon lyötyjä ennako-olettamuksia tutkimustuloksista. Tutkijan asema on laadullisessa tutkimuksessa keskiössä sen vuoksi, että tutkijalla on suuri merkitys tutkimuksen kulussa ja luotettavuudessa. Tutkija on lähellä tutkittavia ja osallisena heidän elämäänsä. Tutkijan on tiedostettava oma asemansa ja otettava tarvittaessa etäisyyttä tutkittavaan ilmiöön. Tutkimuksessa tehdyistä ratkaisuksista, joita tutkija joutuu tutkimustaan tehdessä tekemään, on perusteltava tutkimuksessa ja tutkimuksen kulku on hyvä avata mahdollisimman tarkasti. Laadullisessa tutkimuksessa aineistoa voidaan käsitellä narratiivisesti. Tätä perustellaan, sillä, että kerronnallisuus on tyypillistä ihmisille ja ihmisten maailma perustuu tarinoiden kertomiseen ja kuuntelemiseen. Narratiivisuudella voidaan jäsentää erilaisia kokemuksia ja näkökantoja. (Eskola & Suoranta 2015, 15—24.)

3.3 Tutkimusote ja teemahaastattelu menetelmänä

Tutkimusotteeni on hermeneuttis-fenomenologinen. Hermeneuttinen tarkoittaa tutkittavan ilmiön kehämäistä tarkastelua, jossa tutkija lähestyy tutkittavaa ilmiötä kehämäisesti, tai askel askeleelta lähentyen ilmiötä ja loitontuen siitä. Hermeneutiikka on teoriaa ymmärtämisestä ja tulkinnasta, jossa tulkinnalle etsitään kriteerejä, jotta tulkinnat olisivat mahdollisimman päteviä ja oikeita (Laine 2015, 33). Ihmistieteet edellyttävät myös tutkittavassa ilmiössä ilmenevien merkitysten tulkintaa ja ymmärtämistä, jonka tutkija tekee tutkimuksensa edetessä. Ymmärtäminen ja tulkinta edellyttävät holistisuutta eli eri osien merkitystä kokonaisuuteen nähden ja päinvastoin. (Raatikainen 2005, 8.) Hermeneutiikka tulee fenomenologiseen tutkimukseen mukaan, kun tutkija yrittää tulkita ja ymmärtää tutkittavan merkityksiä kokemuksistaan. Hermeneuttinen tutkimus kohdistuu ihmisten väliseen kommunikoimiseen, miten hyvin tutkittava osaa ilmaista kokemuksiaan, ja miten hyvin tutkija osaa tehdä kysymyksiä ja tulkintoja tutkittavan ilmaisusta. (Laine 2015, 33.) Fenomenologiassa pyritään oivaltamaan yksittäisten ilmiöiden taustalla vaikuttavista syvällisistä merkityksistä, joihin päästään askelittain havainnoimalla tutkimuskohdetta ennakkoluulottomasti. Tulkintoja voidaan tehdä myös ei-havaittavasta todellisuudesta. (Eskola & Suoranta 2001, 146; Varto 2005, 135.)

Fenomenologis-hermeneuttisessa metodissa tutkijan on mietittävä tutkimuksensa eri vaiheissa tutkimuksen kannalta oleellisia perusteita. Keskiössä tutkimuksessa ovat kokemukset, merkitykset ja yhteisöllisyyden käsitteet. Tutkijan on hyvä avata omia ennako-oletuksiaan niin, että tutkimusta lukeva erottaa tutkijan omat oletukset sekä tutkijan ymmärryksen ja tulkinnot erikseen aineiston analyysissä. Yleensä fenomenologisessa tutkimusmetodissa lähdetään siitä, että ihmisyksilöt rakentuvat suhteessa maailmaan. Fenomenologia rajoittaa tutkimuksensa siihen, mitä ilmenee maailmassa ihmisille kokemuksina. Fenomenologialle tyypillistä on myös tarkastella ihmistä aina suhteessa johonkin muuhun asiaan tai ilmiöön maailmassa, esimerkiksi äiti on äiti vasta kun hänellä on lapsi. (Laine 2015, 29—30.)

Kokemukset rakentuvat merkityksistä ja maailma, jossa eletään, on ihmisille merkityksiä täynnä. Kun tutkitaan kokemuksia, tutkitaan kokemusten merkityssisältöjä. Fenomenologisessa merkitysteoriassa on tapana ajatella, että ihmisyksilö on yhteisöllinen. Merkitykset, joiden kautta todellisuus avautuu ihmisyksilöille, ei ole synnynnäinen, vaan ne ovat syntyneet yhteisöstä, jossa yksilö on kasvanut. Merkitykset, joita voidaan kokemuksista ymmärtää, ovat yhteisöllisiä. Yksilöllisten ja ainutlaatuisten kokemusten ilmaiseminen ja ymmärtäminen voi olla hyvin vaikeaa. Erilaisissa kulttuuripiireissä elävillä ihmisillä on erilainen elämismaailma ja he elävät erilaisessa todellisuudessa, sillä heillä asioilla on heille erilaiset merkitykset. (Laine 2015, 31—32.) Fenomenologisessa menetelmässä tutkijan pyrkimyksenä on päästä havainnoimaan ja tutkimaan tutkittavaa ilmiötä mahdollisimman ennakkoluulottomasti ilman ennalta lyötyjä ennako-oletuksia. Tarkoituksena on mahdollisimman rehellisesti tarkastella ilmiötä sellaisena kuin se tutkijalle ilmenee elämismaailmassa. Oleellista on, että tutkija lähtee tutkimuksessa liikkeelle tutkittavasta ilmiöstä. Ilmiön tutkiminen ja merkitysten tulkinta etenee kuitenkin askelittain tutkimuksen edetessä. (Varto 2005, 135.) Tutkijalla on tutkimusta aloittaessaan kuitenkin jonkinlainen ennako-oletus tutkittavasta ilmiöstä, joka on syytä tuoda esille tutkimuksessa, jotta tutkimuksessa päästään niin lähelle objektiivisuutta, kuin se on mahdollista laadullisessa tutkimuksessa (Eskola & Suoranta 1998, 17). Fenomenologisessa menetelmässä on kuitenkin tarkoituksenmukaista, että tutkija havainnoi tutkittavaa ilmiötä rehellisesti, avoimesti ja ennakkoluulottomasti. Lähdin tekemään tutkimustani sillä oletuksella, että yhteinen tekeminen ja koulusta pois lähteminen seikkailukerroilla yhdistää ja lähentää oppilaita toisiinsa. Kokemukseni mukaan melkein, mikä tahansa pieni kävelyretki koulun rajojen ulkopuolella, helposti edesauttaa ryhmän yhteenkuuluvuuden tunnetta. Yhteinen jaettu kokemus, jota voidaan muistella myöhemmin, on jo sinällään ryhmää yhdistävä tekijä. Useilla yhteisillä seikkailukerroilla käymisen oletin edesauttavan ryhmäytymistä ja yhteisöllisyyden lisääntymistä. Lisäksi koulun rajojen ulkopuolella erilaisten tehtävien tekeminen

lisää oppilaiden mahdollisuutta oppia tuntemaan luokkatovereissa uusia, ehkä yllättäviä, taitoja ja piirteitä. Oletukseni oli, että tutkittavan ryhmän luokkahenki ja viihtyminen ryhmänä luokassa on lisääntynyt kevääseen mennessä. Ennakko-oletukseni pohjasi omaan opettajakokemukseeni toimiessani luokanopettajana eri luokka-asteilla, ja lisäksi siihen tietoon, mitä olin saanut luokkaretkistä, toiminnallisista oppimiskokemuksista, ulos luokasta lähtemisestä ja seikkailu- ja elämyspedagogiikasta lukemani perusteella. Aineistonkeruumenetelmiä valitessani haasteenani oli saada esille luokkahengen mahdollinen muutos tai muuttumattomuus. Koin haasteeksi saada selville tietoa, joka vastaisi tutkimuskysymykseeni: Miten ryhmäläiset kokivat sosiaaliset suhteet ja oman asemansa ryhmässä seikkailukasvatuksellisen lukuvuoden aikana? Ongelmallista oli nimenomaan selvittää sitä, mikä mahdollisen muutoksen oli aiheuttanut? Koin myös haasteeksi löytää vastausta, miten seikkailukerrat liittyivät muutokseen tai muuttumattomuuteen ryhmädynamiikassa.

Laadullisessa tutkimuksessa pyrkimyksenä oli tutkittavan aiheen ymmärtäminen ja haastateltavien omien tulkintojen ja ajatusten esille tuominen. Tutkimuksen luotettavuutta pyrin lisäämään tuomalla esille avoimesti omat esioletukset ja -ymmärrykset tutkittavista ilmiöistä. Pyrin noudattamaan hypoteesittomuutta ja olen valinnut harkinnanvaraisesti otantani. Aineistonkeruumenetelmäksi valitsin teemahaastattelun, sillä se tuntui tämän tutkimuskohteen ja ilmiöin kannalta relevantimmalta. Teemahaastattelu onkin yksi tyypillisimpiä laadullisen tutkimuksen menetelmiä. (Eskola & Suoranta 2008, 14.)

Teemahaastattelussa haastattelu kohdennetaan tiettyyn teemaan, jonka ympärillä haastattelu etenee. Teemahaastattelussa ei ole tarkkaa kysymysjärjestystä, vaan oleellista on pysyä tutkittavan teeman ympärillä. Teemahaastattelulla korostetaan haastateltavien elämyksiä ja kokemusmaailmaa ja heidän määritelmiään tilanteista. Tällä menetelmällä voidaan tutkia yksilöiden kokemuksia, ajatuksia, uskomuksia ja tunteita. Teemahaastattelu muistuttaa enemmän strukturoimatonta, eli puoliavointa haastattelua, kuin strukturoitua. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 47–48.) Teemahaastattelussa tutkijan valitsemat teemat rajaavat haastattelua, mutta haastattelu on hyvin lähellä vapaa muotoista puhetta, mikä auttaa pääsemään lähelle puhujien aitoa puhetta. (Eskola & Suoranta, 2001, 87.) Päädyin valitsemaan teemahaastattelun aineistonkeruumenetelmäksi, koska teemahaastattelulla katsoin pääseväni parhaiten tutkimusongelmaani kiinni. Varsinaiset tutkimuskysymykset muodostuivat vasta haastattelujen jälkeen analyysivaiheessa luettuani alan kirjallisuutta ja teoriaa sekä tutustuttuani aineistooni analysoidessani sitä. Tutkimusongelmani teemat olivat jo varhaisessa vaiheessa selvillä, sillä tutkimukseni toivottiin koskevan ryhmäytymistä ja tutkivan jollain tapaa seikkailukasvatuksen vaikutusta ryhmässä. Muotoilin haastattelukysymykset valitsemieni teemojen perusteella ja niitä tukeviksi. Teemojen tarkoitus oli

valaista tutkittavaa ilmiötä. Tutkittava ilmiö oli kokemus ryhmähengestä ja yhteenkuuluvuuden tunne seikkailukasvatuksen jälkeen.

Lopulliseen muotoonsa teemahaastattelun kysymykset sekä teemat muodostuivat pro gradu-seminaarissa ja miettiessäni niitä ohjaajani kanssa, sekä tutustuessani alan kirjallisuuteen ja teorioihin. Haastattelukysymykset löytyvät liitteenä.

3.4 Haastateltavien esittely

Tutkimusaineisto koostuu erään Suomalaisen kunnan koulun 3.— 4. luokkalaisten yhdysluokasta ja heidän opettajasta. Luokassa oli 15 oppilasta, joista tyttöjä oli yksitoista ja poikia neljä. Suuri osa luokan ja koko koulun oppilaista oli tullut syksyllä 2015 toisesta lakkautetusta kyläkoulusta. Sain opettajan yhteystiedot vastattuani sähköpostiviestiin, jossa toivottiin yliopistolta tutkimusta koskien opetusministeriön rahoittamaa seikkailupedagogista hanketta. Tutkimuksen toivottiin koskevan ryhmäytymistä ja luokkahengen kehittymistä. Tämä luokka oli tutkimuksellisesti kiinnostava, sillä he olivat syksyllä uuden tilanteen edessä, ja ryhmäytyminen sekä luokkahengen rakentuminen olivat vielä alussa. Tätä luokkaa tutkimalla pystyttiin vertaamaan lähtötilannetta syksyllä kevään tilanteeseen, kun seikkailutoiminta oli ohi. Näin ollen tarjoutui tilaisuus ryhmäytymisen ja luokkahengen muutoksen ja kehityksen tarkastelulle lukuvuoden ajalta.

Käytän tutkimuksessani tutkimuskoulusta nimeä Tuulijärven koulu. Haastatteleman oppilaat kävivät siis syksyllä 2015 Tuulijärven koulua. Kesällä 2015 lakkautetusta kyläkoulusta käytän nimeä Repolan koulu. Haastateltavat oppilaat olivat kaikki neljäsluokkalaisia. Ensimmäinen haastateltava oli poika, josta käytän nimeä Kalle. Kalle oli tullut luokalle syksyllä Repolan koulusta. Hän oli haastattelutilanteessa vähäpuheinen ja vastaili lyhyesti kysymyksiin. Hän ei alkanut oma-aloitteisesti kertomaan ja kuvaamaan tilanteita, vaan häntä sai ikään kuin houkutella vastaamaan. Toinen haastateltava oli tyttö, josta käytän nimeä Tiina. Tiina oli tullut myös luokalle Repolan koulusta syksyllä. Hän vastasi reippaasti kysymyksiin, mutta ei kertonut juuri mitään oma-aloitteisesti. Kolmas haastateltava oli tyttö, josta käytän nimeä Maija. Maija oli myös entinen Repolan koulun oppilas ja oli tullut luokalle syksyllä. Hän oli hyvin puhelias ja hänen kertomansa rönnyili helposti asiasta toiseen. Haastattelun aikana sai tehdä useita tarkentavia kysymyksiä, jotta pysyi mukana haastateltavan kertomuksessa. Neljäs haastateltava oli poika, josta käytän nimeä Ville. Hän oli myös tullut syksyllä luokalle Repolan koulusta. Ville vastasi reippaasti kysymyksiin ja antautui myös kertomaan oma-aloitteisesti asioista. Viides haastateltava oli tyttö, josta käytän

nimeä Liisa. Liisa oli ollut ensimmäisestä luokasta asti samalla luokalla Tuulijärven koulussa. Hän oli hieman vaitonainen, eikä kertonut kovin avoimesti asioista ja vastasi lyhyesti kysymyksiin.

Uudet Repolan koulusta tulleet oppilaat olivat samalta luokalta ja heidät oli siirretty Tuulijärven kyläkoulun luokkaan, josta tutkimusaineisto on kerätty. Repolan koulun lakkauttaminen tapahtui oppilaille, vanhemmille ja koulun henkilökunnalle yllättäen kesän 2015 aikana. Tieto lakkauttamisesta oli tullut koteihin kesäloman aikana eikä Repolan koululaisille jäänyt mahdollisuutta hyvästellä koulua ja käydä läpi suruaikaa. Oppilaat olivat syksyllä vastentahtoisia koulun vaihtamiselle, ja kapinamielellä uutta koulua ja luokkaa kohtaan. Uudet luokkaan tulleet oppilaat, sekä vanhat luokkalaiset tunsivat toisensa, tai ainakin tiesivät toisensa ennestään. Monet olivat olleet samassa esikoulussa. Syksyllä uudet ja vanhat oppilaat olivat omissa ryhmissään, eivätkä kokeneet kuuluvansa samaan luokkaan. Opettaja mainitsi, että koulun rutiineissa oli opeteltavaa uusilla sekä vanhoilla oppilailta. Haastateltava opettaja oli tämän luokan opettaja. Työssään hän oli kokenut ja ollut pitkään töissä Tuulijärven koulussa.

3.5 Aineiston keruu

Aloitin aineiston keräämisen Tuulijärven koulussa syyskuussa 2015 lähettämällä sähköpostitse opettajalle ja oppilaille kirjallisen kyselyn. Kyselyn tarkoituksena oli selvittää yleistä tunnetta ja kokemusta sen hetkisestä luokkahengestä. Halusin saada kaikkien oppilaiden näkemyksen sekä opettajan näkemyksen, joten pyysin opettajaa teettämään kyselyn kaikilla oppilailta. Testasin syksyn kyselyä omassa työpaikassani olevilla neljäsluokkalaisilla ja kartoitin kyselyn toimivuutta heillä. Kun oppilaat ja opettaja vastasivat syksyn kyselyyn, heillä ei ollut ollut vielä seikkailukertoja. Syksynkyselyn tarkoitus oli selvittää, millaisena luokan ilmapiiri koettiin syksyllä, ennen seikkailukokemuksia ja -tehtäviä. Sain kyselyn vastaukset keväällä, kun menin haastattelemaan oppilaita ja opettajaa. Vertasin syksyn vastauksia keväällä saamiini haastattelutuloksiin ja tein sen puitteissa päätelmiä ja tulkintoja mahdollisesta ilmapiirin muutoksesta tai muuttumattomuudesta. Tarkoitukseni oli saada syksyn kyselyn avulla verrattavaa tietoa keväällä 2016 haastatteluissa saamaani tietoon, jolloin luokka oli jo kokenut seikkailukerrat ja seikkailukasvatusta oli hyödynnetty ryhmän opetuksessa. Kyselyssä oli kymmenen kysymystä, joissa oli valittavana viisi väittämää. Kysymykset käsittelivät koulussa viihtymistä, ystävien määrää ja kokemusta omasta asemasta sekä näkemystä luokan ilmapiiristä. Lisäksi kartoituksessa oli yksi vapaasanainen kysymys, johon sai vastata vapaasti ” Kerro millainen sinun mielestä on hyvä

luokkahenki ja miten se näkyy teidän luokalla?”. Tein kyselyn myös opettajalle, jossa pyrin selvittämään hänen näkemystään sen hetkisestä luokan tilanteesta. Opettajalle tekemäni kyselyssä oli viisi vapaasanaista kysymystä, jotka käsittelivät samoja teemoja kuin oppilaiden kysely. Oppilaiden sekä opettajan kyselyt ovat liitteenä.

Keväällä 2016 kävin haastattelemassa viittä oppilasta ja opettajaa heidän omassa koulussaan. Valitsin teemahaastattelun, sillä se on kaikkein yksinkertaisin tapa selvittää oppilailta, miten he kokevat luokkahengen parantuneen seikkailukertojen aikana tai jälkeen. (Eskola & Vastamäki 2015, 27.) Esihaastattelua en tehnyt, sillä kysymykset koskivat seikkailukertoja ja minulla ei ollut ketään, joka olisi ollut mukana seikkailullisissa tapahtumissa. Toisaalta taas olisin ehkä voinut vaihtaa kysymyksiä koskemaan jotain vastaavaa, ja voinut testata haastattelukysymyksiä sillä tavalla. Esihaastattelun tekeminen mahdollisten puutteiden huomaamiseksi on suositeltavaa (Eskola & Suoranta 2008, 88—89). Valitsemieni teemojen kautta pyrin pääsemään mahdollisimman lähelle tutkittavien ajatuksia ja kokemuksia tutkimuskysymykseni aiheesta. Lapsia haastatellessa on hyvä huomioida, että lapset poukkoilevat helposti asiasta toiseen, eivätkä he käytä seuraavaan asiaan johdattelevia sanontoja, kuten ”siitäpä tuli mieleeni tai tästä johtuen”. Tämän vuoksi lasten kerronnan mukana voi olla vaikeaa pysyä ilman tarkentavia lisäkysymyksiä. (Helavirta 2007, 632—633.) Haastatteluilla pyrin selvittämään syvällisemmin yksittäisen henkilön kokemusta luokkahengestä ja sen mahdollisesta muutoksesta, sekä muutokseen johtavista tekijöistä. Jätin kysymyksiin avoimuutta ja mahdollisuuden lisäkysymyksille, sillä lasten on helpompi vastata ja jatkaa kerrontaa, kun kysymykset ovat avoimia. Haastattelukysymyksiä muotoillessa vältin miksi -kysymyksiä, sillä miksi kysymykset helposti pysäyttävät kerronnan ja lapsen on vaikea jatkaa. Miksi -kysymyksen abstraktisuus on lapselle hankala, toisin kuin konkreettinen kysymys, miten koit auttamisen tai kerrotko parhaasta seikkailukokemuksesta, auttaa lasta jatkamaan kerrontaa. (Helavirta 2007, 634.) Lisäksi pyrkimykseni oli selvittää, miten yksilö kokee muutoksen. Yksilöhaastattelu mahdollistaa tarkentavien kysymysten esittämisen ja pohdinnan syistä ja seurauksista. Toteutin haastattelut puolistrukturoituna haastatteluna, jotka olin osaksi etukäteen suunnitellut. Jätin kuitenkin vapautta tehdä lisä- ja tarkentavia kysymyksiä itse haastattelutilanteessa

Opettaja valitsi haastateltavaksi kolme tyttöä ja kaksi poikaa. Toivoin itse tätä lukumäärää, sillä katsoin sen olevan tarpeeksi ottaen huomioon koko ryhmän oppilaiden lukumäärän. Haastattelin oppilaita oppituntien aikana vapaana olevassa tilassa. Pyrin pitämään haastattelutilanteen mahdollisimman keskustelunomaisena ja luontevana, mikä sopii lapsille paremmin kuin perinteinen kysymys-vastaus malli. (Helavirta 2007, 634.) Nauhoitin haastattelut puhelimeeni, jotta pystyin

keskittymään itse haastattelutilanteeseen, sekä pystyisin myöhemmin kuuntelemaan haastattelut helposti. Haastattelujen jälkeen annoin koko ryhmälle pienen kirjoitustehtävän, jossa tutkittavat saivat kirjoittaa omista kokemuksistaan nimettömästi minulle. Opettajaa haastattelin ruokatunnin yhteydessä kahvitilassa. Haastattelutilanne oli leppoisa ja keskustelunomainen, joskin opettaja sekä minä söimme samaan aikaan, ja aikaa haastattelulle oli ruokavälitunnin verran. Haastattelukysymykset ovat liitteenä.

Yksilöhaastattelujen jälkeen pyysin kaikkia seikkailukerroilla mukana olleita oppilaita kirjoittamaan parhaan ja huonoimman seikkailukokemuksensa ja perustelevaan, miksi ne olivat parhaita tai huonoimpia kokemuksia heille. Kirjoitustehtävän tekivät kaikki seikkailukertoihin osallistuneet oppilaat. Kirjoituksen tarkoitus oli saada ikään kuin kaikkien ryhmäläisten ääni kuuluviin.

3.6 Haastatteluaineiston analysointi

Syksyllä 2015 kyselyn teemat olivat: sosiaaliset suhteet, yhteistyö ja kokemus. Valitsin analyysimenetelmäksi sisällönanalyysin ja erittelyn, sillä halusin nähdä aineiston eriteltynä määrällisessä taulukossa, jotta saisin hajanaisesta aineistosta selkeää, helposti hahmotettavaa ja yhtenäistä informaatiota (Tuomi & Sarajärvi 2009, 106). Laadullisen tutkimuksen aineiston sisällönanalyysissä voidaan tehdä tutkittavan ilmiön kvantifointia, jolloin sitä kutsutaan tilastolliseksi sisällön erittelyksi (Tuomi & Sarajärvi 2009, 105). Teemoittelin syksyn kyselyn vastaukset kolmen teeman mukaan: sosiaaliset suhteet, yhteistyö ja kokemus. Tämän jälkeen erittelin vastaukset määrällisesti taulukkoon, josta näin helposti, miten vastaukset sijoittuivat kuhunkin teemaan. Oppilaiden vastauksien sekä opettajan haastattelun perusteella tein johtopäätöksiä syksyn tunnelmasta luokassa, oppilaiden ja opettajan kokemuksesta luokkahengestä ja ilmapiiristä luokassa. Taulukossa taustatietoina olivat luokka-aste ja sukupuoli. Opettaja esiintyi aineistossa opettajana ja käsittelin hänen vastauksensa erillisenä oppilaiden vastauksista.

Keväällä 2016 keräsin aineistoa teemahaastattelulla sekä pyytämällä kaikilta oppilailta kirjallisen vastauksen kysymykseen: ”*mikä oli paras ja huonoin seikkailukokemus. Miksi?*” Haastatteluaineisto oli valmiiksi teemoiteltua, sillä kysymykset oli tehty kevään teemojen mukaan: sosiaaliset suhteet, yhteistyö, kokemus ja muutos. Käytin aineiston analyysissä aineistolähtöistä sisällönanalyysiä, jossa aineistosta nostetaan tutkimustehtävälle olennaisia asioita esille ja pelkistetään aineisto vastaamaan tutkimuskysymyksiin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 107). Lähdin

työstämään aineistoa litteroimalla eli kirjoittamalla haastattelut sanatarkasti ylös. Haastatteluaineistoa syntyi yhteensä 28 sivua. Seuraavaksi perehdyin sisältöön lukemalla ja kuuntelemalla haastattelut useita kertoja läpi. Nimesin haastateltavat numerojärjestykseen 1—5 niin, että ensimmäinen haastateltava oli V1. Tämän jälkeen lähdin erottelemaan vastauksista pelkistettyjä ilmauksia ja keräsin ilmaukset teemojen alle. Vertasin vastauksissa samankaltaisuuksia sekä erilaisuuksia ja näiden mukaan muodostin ala- ja yläluokkia. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109—111.) Vastauksien pelkistäminen oli haastavaa, tai jopa mahdotonta, sillä joidenkin lasten antamat vastaukset olivat jo valmiiksi hyvin pelkistettyjä. Pysin kuitenkin luokittelemaan vastaukset ala-, ylä- ja pääluokkiin niin, että sain niistä muodostettua kokoavia käsitteitä vastaamaan tutkimuskysymyksiini. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä pyritään löytämään vastaus tutkimuskysymyksiin yhdistelemällä eri käsitteitä. Tutkija tulkitsee ja päättelee empiiristä aineistoa ja käsitteellistää näkemystään tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 112—113.) Aineiston luokittelun ja teemojen perusteella tutkimuksen käsitteiksi muodostuivat: sosiaaliset suhteet, yhteistyö, kokemukset ja koettu muutos.

Tulokset luvussa tarkastellaan ja perustellaan tarkemmin analyysivaiheessa muodostuneita käsitteitä, jotka ovat samat kuin teemahaastattelun teemat.

4. TULOKSET

Aineiston analyysissä keskeisiksi käsitteiksi muodostuivat: sosiaaliset suhteet, yhteistyö, yhteiset kokemukset ja koettu muutos. Nämä esille nostetut käsitteet olivat hyvin pitkälti samat kuin haastatteluteemat. Sosiaaliset suhteet muodostuivat yhdeksi käsitteeksi, kun aineiston luokittelussa esille nousivat maininnat kaverisuhteista, erimielisyyksistä, kaveriporukoista ja kaverien välisistä sopimuksista. Yhdessä tekeminen, auttaminen, taidot ja vastuun ottaminen yhteisistä asioista ja tehtävistä muodostivat käsitteen yhteistyö. Yhteistyö ja sosiaaliset suhteet olivat oleellisia ryhmässä toimimisessa sekä ryhmäytymisessä, jolloin ne olivat merkittäviä myös tutkimuskysymyksiä ajatellen.

Koetut kokemukset ja koettu muutos muodostuivat käsitteiksi luokittelussa esille tulleista maininnoista onnistumisen ja epäonnistumisen kokemuksista, haasteista, itsensä voittamisesta sekä oppimisesta. Koettu muutos-käsite muodostui maininnoista tilanteiden muuttuminen, parempaan päin meneminen ja kaverisuhteiden muuttuminen. Kokemukset olivat oma teemansa ja yksi tutkimusongelmani koskee nimenomaan kokemuksia. Muutos kulki oleellisena ja mielenkiintoisena teemana tutkimuksessa kaikissa osa-alueissa. Miten eri osapuolet — oppilaat ja opettaja, kokivat muutosta ja kehitystä lukuvuoden aikana. Maarit Marttila teki väitöskirjan 2016, jossa hän tutki etnografisesti seikkailu- ja elämyskasvatuksen toteuttamista luontoliikunnassa. Hän tutki iältään 16—22-vuotiaiden nuorten ryhmäytymistä ja kokemuksia koulussa viihtyvyydestä yhden lukuvuoden aikana. Vertaan Marttilan (2016) tutkimusta saatuja tuloksia omaani ja käytän yhtenä lähteenä hänen tekemää tutkimusta.

Tutkimuskysymykset olivat:

- Millainen merkitys seikkailukasvatuksella on luokkahengen kehittymiselle?
- Millaisia mahdollisuuksia seikkailukasvatuksella on tukea ryhmäytymistä?
- Miten ryhmäläiset kokivat sosiaaliset suhteet ja oman aseman ryhmässä seikkailukasvatuksellisen lukuvuoden aikana?

Tutkimusryhmässä oli tapahtunut syksyllä 2015 muutos, kun ryhmään oli tullut lakkautetusta Repolan koulusta ryhmän kokoon nähden suuri osa uusia oppilaita. Luokassa oli opettajan sanoin kuppikuntaisuutta, myös oppilaat kokivat, että kaikki eivät olleet ystäviä keskenään. Opettaja sekä oppilaat kertoivat erimielisyyksistä ja riidoista, joita selviteltiin päivittäin. Toisaalta taas syksyn kyselyn mukaan luokkahenki koettiin hyväksi ja oppilaat pystyivät yhteistyöhön keskenään. Oma asema luokassa koettiin epävarmaksi. Oppilaiden haastattelujen perusteella luokan tytöt olivat jakautuneet poikia enemmän omiin porukoihin. Toisaalta tyttöjä oli selvästi suurempi määrä kuin poikia, mikä vaikuttanee asiaan. Kyselyn mukaan suurin haaste oli ryhmän saattaminen yhdeksi ryhmäksi lukuvuoden aikana.

4.1 Seikkailukasvatuksen merkitys luokkahengen kehittymiselle

Syksyllä opettaja kuvailee luokkansa ilmapiiriä kohtalaiseksi, mutta jakautuneeksi. Opettajan mukaan oppilaat ovat jakautuneet vanhoihin koulun oppilaisiin sekä syksyllä tulleisiin uusiin oppilaisiin. Opettaja toteaa luokan ilmapiiristä keväällä seuraavaa:

”Kohtalainen ilmapiiri, mutta entiset Repolan koulun oppilaat ovat vieläkin enemmän yhdessä ja Tuulijärven koulun oppilaat samoin. Parhaat kaverit löytyvät tietysti juuri vanhoista kavereista vielä”.

Haastattelujen perusteella parhaat ystävät myös löytyvät vanhoista kavereista. Opettajan mukaan luokan ilmapiiri vaihtelee vuosittain, mutta tänä lukuvuotena haasteena on kahden koulun yhdistämisen jälkeen uusien oppilaiden kotouttaminen sekä koulun tapojen ja rutiinien oppiminen.

”Ilmapiiri vaihtelee vuosittain, mutta erityisiä haasteita tuli lakkautetun koulun oppilaiden ”kohtaamisesta”. Koulussa on 19 uutta oppilasta 30:stä ja koulun tavoissa ja rutiineissa on opettelua”.

Opettajan näkemys hyvästä luokkahengestä on salliva ja toiset huomioon ottava sekä kohtuuden rajoissa erilaisuutta hyväksyvä.

”Hyvä luokkahenki ottaa kaikki mukaan ja sietää erilaisuutta kohtuuden rajoissa. Hyvä luokkahenki kannustaa kaikkia ja ohjaa hyvään toimintaan”.

Opettaja kiteyttää, että hyvä luokkahenki on kannustava ja hyvään toimintaan ohjaava. Opettajan mukaan luokassa on syksyllä paljon hyvää toimintaa päivittäin, mikä vastaa hänen käsitystään hyvästä luokkahengestä, mutta luokassa on myös ”kuppikuntaisuutta”.

Syksyllä 2016 tutkimusryhmäni koulussa viihdytään ja siellä on oppilaiden haastattelun perusteella yleensä kivaa. Suurimmalla osalla on ystäviä ja kaikki pystyvät toimimaan ryhmissä ja tekemään paritöitä. Oma asema koetaan luokassa eri tavalla ja vastausten perusteella suurin osa ryhmästä kokee epävarmaksi oman asemansa. Vastauksista voi tulkita, että kaikki viihtyvät yleisesti ottaen kaikkien luokkakavereiden kanssa ja luokkahenki koetaan enemmän hyväksi kuin huonoksi. Myös opettajan vastaukset tukevat tätä näkemystä, että luokan ilmapiiri syksyllä on ollut kohtalaisen ja hyvän välillä. Uusi tilanne on tuonut haasteita ryhmän muodostumiselle, mutta ryhmäytymistä on kuitenkin tapahtumassa ja nähtävissä. Opettajan ja oppilaiden näkemys hyvästä luokkahengestä on yhteneväinen, mikä ilmenee aineistossa seuraavasti:

”erilaisuutta hyväksytään kohtuuden rajoissa” (opettaja) ja ”saa olla niin kuin on” (oppilaat), tai ”Hyvä luokkahenki ottaa kaikki mukaan” (opettaja) ja ” ”että kaikilla on kavereita”, ”että kukaan ei jää yksin” (oppilaat).

Kevään haastatteluissa ilmeni, että luokkahenki oli parantunut lukuvuoden aikana ja ryhmähenki kehittynyt verrattuna syksyn tilanteeseen. Opettajan sanojen mukaan lukuvuoden aikana oli tapahtunut sosiaalista muutosta sekä henkilökohtaista kasvua:

”Kyllä ne on kasvattanut lapsia ja ryhmäytymistä on tapahtunut niidenkin myötä, että mun mielestä on kaksijakoista, että on ollut selkeesti henkilökohtaisia haasteita ja jotka ovat auttaneet uusien kavereiden löytämiseen ja kun on oltu erilaisessa ympäristössä kuin koulun ympäristö niin ne on ollut hyviä juttuja.”

4.1.1 Sosiaalisten suhteiden ja yhteistyötaitojen kehittyminen

Sosiaaliset suhteet ja suhteita luokkatovereihin kuvataan kevään 2016 haastatteluissa yleisesti hyväksi. Kaikilla on kavereita eikä ketään kiusata. Haastattelussa mainitaan, että erästä oppilasta kiusataan, koska hän on pienikokoinen ikäisekseen, mutta toisaalta taas todetaan, että luokkahenki on hyvä. Kaikilla on kavereita, vaikka toisilla ei ole luokalla pestistä. Haastattelussa käy ilmi, että on olemassa ryhmä, joka on tarkoitettu ainoastaan toisesta koulusta muuttaneille oppilaille.

Ryhmään pääsee mukaan vain lakkautetusta koulusta muuttaneet oppilaat ja muiden ryhmään hyväksyttävien oppilaiden on saatava koko ryhmän hyväksyntä, jotta he voivat liittyä ryhmäläisiksi.

H: Ootko sä saanu nyt seikkailukertojen jälkeen uusia ystäviä? Kun sä tunnet nää jotka on tullut sun vanhasta koulusta niin ootko sä nyt yhtään tutustunut näihin, jotka on täällä koulussa ollut?

Maija: Olen tutustunut.

H: Voitko sä sanoa heitä ystäväksi?

Maija: Voin. Että en mä ajattele, että ei toi oo mun kaveri. En mä oo ikinä niiden kanssa riidelly, kun yleensä riidan aiheuttaa aina se, kun Sanna ja Eeva haluaa tehdä jotain, niin Sonja ei. Ja Sanna ja Eeva on yleensä ne jotka aina suuttuu. Sonja on myös sellainen, että se suuttuu aika helposti, ihan pienistä asioista. Ja kun se suuttuu, niin se suuttuu aika pahasti.

Hämäläisen (1998, 158—160) mukaan sosiaalipedagogiikassa pyritään luomaan mahdollisimman turvallinen ja hyvä yhteisöllisyys ryhmään, sillä turvallisen yhteisön katsotaan tukevan ihmisen kasvua ja kehitystä hyvällä tavalla. Terveellinen yhteisö, jossa yksilöt saavat sopivasti tukea ja kannustusta, auttaa yksilöitä kehittymään ja kasvamaan terveeseen suuntaan. Yksilöllä täytyy olla tilaa kasvaa omaksi itsekseen, mutta hän tarvitsee yhteisön suojaa ja tukea kasvulleen. Yhteisökasvatuksen idea on antaa yhteisön jäsenille autonomia, jossa jokainen jäsen voi osallistua päätöksen tekoon ja osallistua sekä aktivoitua yhteisössä. Sosiaalipedagogiikassa ei keskitytä pelkästään ihmisen aineellisten tarpeiden alueelle, vaan ihminen nähdään olentona, joka on aktiivinen, luova, ympäristöönsä vaikuttava ja elämyksiä hakeva, ja joka elää suhteessa luontoon, toisiin ihmisiin ja kulttuuriin. Toiminnallisuutta ja elämyksellisyyttä pidetään keskeisinä käsitteinä määrittäessä ihmisen ominaisuuksia. Tarkoituksena on vahvistaa voimavaroja, jotka ovat välttämättömiä arkipäiväisessä elämässä, ja jotka koetaan mielekkäiksi ja tärkeiksi.

Luokalla koetaan olevan välillä kiusaamista, mutta kiusaaminen ei kohdistu samoihin henkilöihin, vaan kiusaajat ja kiusatut vaihtuvat tilanteiden mukaan. Pojat ovat kaikki keskenään, mutta tytöillä on omia ryhmiä, joissa on hyvä henki. Osa oppilaista tapaa usein koulun jälkeen luokkatovereitaan, ja osa taas harvemmin. Sosiaaliset suhteet paranivat lukuvuoden aikana ja syksyllä luokalle tulleiden ja vanhojen oppilaiden välit lähenivät jonkin verran. Oppilaat kutsuivat ystävikseen toisiaan ja uusien ja vanhojen oppilaiden välille syntyi ystävyysuhteita. Riitoja oli keväällä vähemmän kuin syksyllä.

H: No onkos sun mielestä ystävyyssuhteet tai viihtyminen muuttunut nyt sen jälkeen kun teillä on ollut seikkailuja?

Kalle: Noo ei, ehkä jopa vähän parantunutkin.

H: Vähän parantunut?

Kalle: Joo

H: Mitä sä luulet. Mikä siihen on vaikuttanut, että se on vähän parantunut?

Kalle: No koska me oltiin koko ajan yhdessä.

Seikkailukasvatuksen voidaan nähdä tässä tutkimusryhmässä olleen yksi tekijä sosiaalisten suhteiden rakentumisessa ja paranemisessa. Jotkut oppilaat osasivat kertoa, että olivat oppineet luokkatovereistaan uusia ominaisuuksia seikkailukerroilla, toiset taas sanoivat, että eivät olleet oppineet mitään uusia asioita luokkatovereistaan. Uuden oppiminen ja uudenlainen suhtautuminen luokkatovereihin voi tulla myös seikkailukerroilla saaduista kokemuksista, jotka voivat liittyä luokkatovereihin tai omaan itseensä ja omien kykyjen kehittymiseen. Myös luonnon parantavaa voimaa ja hyvinvointia lisäävää elementtiä ei voi jättää kokonaan huomiotta, mikä myös katsotaan edesauttavan ihmissuhteiden kehittämisessä ja suhtautumisessa toisiin ihmisiin. Yhteiset luontokokemukset yhdistävät ja luovat yhteishenkeä. (Galen D'Amato & E. Krasny 2011, 245—250.)

Opettaja mainitsee myös pelottavat haasteelliset tehtävät ryhmää yhdistävänä tekijänä. Opettajan sekä oppilaiden vastauksista selvisi, että yhteistyö ja toisten auttaminen oli mieluisaa ja itse asiassa itsestään selvyys. Auttamisesta sekä autetuksi tuleminen kokemuksista tuli hyvä mieli ja ne vahvistivat oppilaiden keskinäistä luottamusta toisiinsa.

H: Mikä siinä nimenomaan luokkahenkeen tai sosiaalisiin suhteisiin on vaikuttanut?

Opettaja: Kyllä kaikissa se, että niissä on selkeitä turvallisuushaasteita, että pystytään toimimaan niiden sääntöjen mukaan, mitä on sanottu. Ja sitten toisaalta taas se toisten auttaminen haastavissa olosuhteissa ovat semmosia.

Vastuu jakautui itsestään tasavertaisesti. Sosiaalisia suhteita heikentävänä tekijänä opettaja mainitsee sen, että jotkut oppilaat ovat hankkineet omalla käytöksellään sellaisen maineen, että toisilta tuli mainintaa ryhmätehtävien kohdalla että ei ainakaan tuon kanssa. Opettaja tarkentaa

haastattelussa, että nimenomaan tokaisut olivat samoilla oppilailla, että ”ei ton kanssa” ja ne olivat yksittäisiä tokaisuja. Opettajan mukaan sosiaaliset suhteet kehittyivät enemmän positiiviseen suuntaan kuin negatiiviseen suuntaan. Marttilan (2016, 152) tutkimuksessa todetaan, että sosiaalisia suhteita pidettiin silmällä kaiken aikaa ja tarkkailtiin, sillä tehtävät, joissa koetaan painetta ja jännitystä voivat myös olla sosiaalisia suhteita heikentäviä.

Opettajan mukaan luokkaan ei ole syntynyt kevääseen 2016 mennessä toivottavaa luokkahenkeä, mutta parempaan suuntaan on menty lukuvuoden kuluessa. Ryhmytymistä yli koulurajojen on tapahtunut ja uusia ystävyys-suhteita on syntynyt. Luokalla koetaan olevan välillä kiusaamista, mutta kiusaaminen ei kohdistu samoihin henkilöihin, vaan kiusaajat ja kiusatut vaihtuvat tilanteiden mukaan. Pojat ovat kaikki keskenään, mutta tytöillä on omia ryhmiä, joissa on hyvä henki. Luokalla olevat oppilaat asuvat toisistaan kaukana ympäri maalaiskuntaa, joten vapaa-ajan viettäminen yhdessä ei ole välttämättä mahdollista. Osalle oppilaista on mahdollista tapailla koulun jälkeen luokkatovereitaan, ja osa taas pystyy tapailemaan harvemmin, millä voi olla merkitystä sosiaalisten suhteiden kehittymiselle tai kehittymättömyydelle.

H: No millaista teillä oli täällä syksyllä?

Tiina: En mä tiä, ihan hyvä, vaikka en mä ois halunnu tulla

H: No olittekste kaikki ystäviä? Kun täällä oli vanhat oppilaat ja sitten te uudet?

Tiina: Eei, kun me oltiin me vanhat oppilaat eri ryhmässä kun ne, erikseen.

H: Miksi?

Tiina: Meille tuli riita pienistäkin jutuista

H: Niiden vanhojen oppilaiden kanssa?

Tiina: Niin.

H: No te olitte vaan sitten keskenänne?

Tiina: Niin

H: No mites nyt sitten keväällä? Onko tilanne edelleen sama?

Tiina: Eei, nyt on ehkä enemmän kaikki kaikkien kanssa.

H: Okei, eli yhtä paljon ette ole enää omissa ryhmissä?

Tiina: Eei

Myös Marttilan (2016, 151—152, 161) tutkimuksessa oppilaat näkivät ainoastaan koulussa pitkien välimatkojen vuoksi, mutta oppilaiden kaverisuhteet paranivat ja lähentyivät seikkailupedagogisen vuoden aikana. Vanhemmat kuvaavat kaverisuhteita hyväksi. Tutkimuksessa todetaan, että ryhmän toiminta oli hyvää ja kehittyi vuoden aikana lämpimäksi, hyväksyväksi, turvalliseksi ja toisista huolehtivaksi. Myös tässä tutkimuksessa opettaja toteaa yhteistyön, auttamisen ja ryhmän toiminnan olleen yhteishenkeä tukeva tekijä. Opettajan mukaan sosiaalisia suhteita rakensi se, että työt ja tehtävät huolehdittiin yhdessä.

H: Tuliko siellä auttamista? Näitkö sinä?

Opettaja: Kyllä oli monenlaista auttamista. Toisista huolehtimista esim. jos ei jaksa kantaa varusteita, niin toinen auttaa. Tai yöpymisessä osa nukkui ihan koulun patjoilla ja niiden liikuttelu ei ole ihan helppoa.

H: Jotkutko joutui tekemään enemmän työtä?

Opettaja: En mä tiedä kyllä ne aika hyvin jakautui kaikki hommat, kaikki siivoomiset ja muut. Yhdessä ne piti tehdä.

Toisaalta taas opettaja toteaa, että yhteistyössä voi olla myös sosiaalisia suhteita heikentäviä puolia, jos henkilöt eivät pääse yhteisymmärryksen keskenään, tai omien taitojen hahmottamisessa on haasteita.

H: Oliko näistä kokemuksista sitten nimenomaan luokkahenkeä tai sosiaalisia suhteita heikentäviä?

Opettaja: Ehkä muutaman pojan käytös, jotka on hankkiutunut tiettyyn maineeseen. Niiden osalta saattoi olla, että ei ainakaan ton kanssa.

H: Toivatko he ilmi sen, että kenen kanssa haluaa tai ei halua olla?

opettaja: Se on muutama sama tai yksi jonka kanssa aina haluaa olla.

H: Miten se vaikutti näihin muihin?

Opettaja: En mä tiedä, että oliko siinä suuria heikennyksiä, enemmän se oli positiivista.

4.1.2 Yhteiset kokemukset ryhmädynamiikan ja luokan ilmapiiriin muuttajana

Muutos on oleellisessa osassa seikkailukasvatuksen teoriaa ja käytäntöä. Seikkailukasvatus lähtee siitä, että seikkailutehtävillä ja niistä saaduilla kokemuksilla voidaan saada aikaan positiivisia muutoksia yksilöiden ajattelussa ja toiminnassa. Yksilöissä tapahtuvalla muutoksella on vaikutusta

sosiaaliseen ympäristöön. Seikkailukasvatuksellinen ajatus lähtee ikään kuin yksilön henkilökohtaisesta kasvusta ja kehityksestä, mutta se tapahtuu sosiaalisessa ja vuorovaikutuksellisessa suhteessa toisiin ihmisiin. Tämän teorian mukaan nähdään, että yksilön kehittyminen kehittää yhteisöä ja säteilee jopa yhteiskuntaan asti. (Galen D'Amato & E. Krasny 2011; Karppinen 2005; Marttila 2016; Stuhr 2016.) Tutkimusryhmässäni riidat vähenivät lukuvuoden aikana ja keväällä pystyttiin yleisesti sanomaan kaikkia luokkalaisia ystäviksi. Luokkahenki koettiin paremmaksi keväällä kuin syksyllä. Tutkimusryhmäni luokan ilmapiirissä oli tapahtunut keväeseen mennessä muutos parempaan suuntaan ja luokkatoverit tunsivat toisensa paremmin kuin syksyllä. Joitakin uusia piirteitä oli opittu luokkatovereista ja itsestä.

”H: Millainen luokkahenki teillä oli syksyllä?”

Liisa: Se oli silleen huonompi ku tuli niitä uusia, mut kyllä se siitä sitten parani

H: Mites se on parantunu tai muuttunu?”

Liisa: Silleen että melkein kaikki, tai kaikki tytöt on silleen kavereita, vaikka välkällä ollaan eri leikeissä”.

Repolan koulusta muuttaneet oppilaat viihtyvät keväällä paremmin uudessa Tuulijärven koulussa eivätkä enää halua vaihtaa koulua isompaan kylällä olevaan kouluun, johon vielä syksyllä Repolasta tulleet oppilaat halusivat vaihtaa. Vihaisuus ja katkeruus oman koulun lopettamisesta on liehtynyt keväällä ja luokka kokee olevansa yhtenäisempi kuin syksyllä.

”H: No nyt ku syksyllä teidän luokassa tapahtu se muutos, että sä sait monta uutta luokkatoveria, joista osan tunsit jo entuudestaan, niin mä oon ymmärtänyt, tai kerro vähän millainen se teidän tilanne oli täällä syksyllä?”

Liisa: Alussa se oli niin ku, että ne jotka oli täällä vanhoina, niin oli, että ketä noi on jotka tuli uutena. Oli niin ku ryhmät, jotka oli jo täällä ja ne uudet, mutta nyt mä oon enemmänkin niiden ryhmässä, jotka on tullu tänne”

Opettajan mukaan ryhmähenki on selvästi parantunut lukuvuoden aikana. Hän näkee kaksi jakoa seikkailukertojen tuomaan kehitykseen: toisaalta on ollut henkilökohtaisia haasteita ja toisaalta on ollut yhteisiä haasteita. Yksilöt ovat kehittyneet ja kasvaneet haasteiden myötä, mikä on vaikuttanut ryhmähenkeen, sekä yhteiset ryhmää yhdistävät kokemukset lisäävät me-henkeä. Opettaja mainitsee koulurajojen ulkopuolella tapahtuvan oppimisen sosiaalisena mahdollisuutena, joka auttaa

löytämään uusia kaverisuhteita. Kun lähdetään pois koulualueelta, oppilaatkin alkavat nähdä toisensa ”eri silmin”.

”H: Jos vertaat syksyä, kun näät uudet oppilaat tuli mikä se tilanne oli silloin, jotain jo sanoitkin, että se oli haastava, nyt ku sä vertaat taas tähän hetkeen, edelleen on jotain haasteita, mutta miten sä näkisit, että näät seikkailukerrat ovat vaikuttaneet tai onko ne vaikuttaneet haasteiden vähentymiseen

Opettaja: Kyllä ne on kasvattanut lapsia ja ryhmäytymistä on tapahtunut niidenkin myötä, että mun mielestä on kaksijakoista, että on ollut selkeesti henkilökohtaisia haasteita ja jotka ovat auttaneet uusien kavereiden löytämiseen ja kun on oltu erilaisessa ympäristössä kuin koulun ympäristö niin ne on ollut hyviä juttuja”.

Myös Marttilan (2016, 8) tutkimuksen mukaan opetussuunnitelman toteuttaminen seikkailu- ja elämyspedagogiikan menetelmillä edisti ryhmähengen muodostumista, yhteisöllisyyttä ja kaverisuhteiden syntymistä. Marttila (2016, 146) toteaa, että yhteiset kokemukset yhdistivät ja lujittivat ryhmäläisiä ja loivat yhteenkuuluvuuden tunnetta ryhmässä. Tutkimuksessa ilmenee sekä opettajien että vanhempien sanomana, että vanhempien ja opettajien välinen vuorovaikutus edesauttoi seikkailukertojen onnistumisen, mikä taas vaikutti koko ryhmään. Opettajat ja vanhemmat myös pitivät tärkeänä sitä, että ristiriitatilanteisiin puututtiin varhaisessa vaiheessa ja tilanteet pyrittiin ratkaisemaan ajoissa. Myös tässä tutkimuksessa ilmenee opettajan, ohjaajien ja oppilaiden välisen vuorovaikutustaitojen kehittymisen merkitys, kun ryhmänmuodostamistilanteet sekä tehtävienjako olivat välillä haastavia. Toiset oppilaat eivät suostuneet olemaan kaikkien oppilaiden kanssa samassa ryhmässä. Jotkut oppilaat taas halusivat hoitaa tehtäviä, joihin eivät välttämättä kyenneet. Tällöin ohjaajien oli ratkaistava tilanteet ja muodostettava ryhmät, sekä puututtava erimielisyystilanteisiin. Marttilan (2016, 150—154) mukaan opettajat sekä vanhemmat kiittelivät sitä, että nuoret oppivat niin hyvin selvittämään itse vaikeita sosiaalisia tilanteita, jolloin aikuisten ei tarvinnut juuri olla selvittelemässä nuorten välisiä selkkauksia.

Aineistossani kysyin oppilailta sekä opettajalta parhaimmista ja huonoimmista kokemuksista sekä onnistumisen ja epäonnistumisen kokemuksista. Huonoja kokemuksia nimettiin joitakin yksittäisiä kokemuksia ja tehtäviä. Parhaimmaksi kokemukseksi nimettiin eniten rohkeutta ja taitoa vaativa kalliolta laskeutuminen. Haastattelujen perusteella onnistumisen kokemuksia oli paljon, kun taas epäonnistumista oli vähemmän. Yhteiset kokemukset lujittavat ja yhdistävät yhteisön jäseniä. Yhteisistä kokemuksista myös syntyi yhteisiä muistoja, joita voidaan muistella yhdessä koko luokan kanssa tai yhdessä jonkun luokkalaisen kanssa. Yksilön oman pelon voittaminen ja

selviytyminen tehtävässä vahvistaa ja kehittää yksilön itsetuntoa ja vahvistaa itseluottamusta, mikä taas säteilee koko ryhmään. Haastatteluaineiston perusteella tutkimusluokkani oli saanut kokemuksia, joita he pystyivät muistelemaan yhdessä ryhmän kanssa tai henkilökohtaisella tasolla oman itsensä voittajana, avun antajana tai avun saajana. Kaikista näistä edellä mainituista kokemuksista haastateltavat kertoivat saaneensa hyvän mielen ja luottamuksen kasvaneen ryhmäläisiä kohtaan.

Opettaja mainitsee haastattelussa jokaisen oppilaan oman henkilökohtaisen haasteen merkityksen. Toisille oma haaste on rohkeustehtävä, toisille taas se voi olla usean kilometrin polkupyöräily paikasta toiseen tai yöpyminen omassa luokassa luokkatovereiden kanssa. Omien haasteiden kohtaaminen kehittää yksilöä ja näin ollen voimistaa itseluottamusta ja tuntemusta omista kyvyistä, voimista ja taidoista.

H: Missä sä koit onnistuneesi, missä tehtävässä?

Maija: Siinä laskeutumisessa. Mä en ollu koskaan ennen laskeutunut, mutta silti se joka otti mua siellä alhaalla vastaan sanoi, että mä menin ku joku ammattilainen.

H: Miksi sä koit, että sä onnistuit siinä?

Maija: No koska ma menin niin ku mua oli käsketty.

Useat haastateltavat mainitsivat, että eivät haluaisi vaihtaa enää koulua naapurikunnassa olevaan isompaan kouluun niin kuin vielä syksyllä halusivat.

H: Jos sulle olisi syksyllä sanottu, että haluatko olla täällä vai että menetkö Pihlajakylän kouluun, joka on ilmeisesti iso koulu kylällä, niin tuota mitä mieltä sä, osaatko sanoa, mitä mieltä sä olisit ollut silloin?

Maija: Varmaan Pihlajakylän kouluun, siinä vaiheessa, mutta nyt ku mä oon ollu täällä aika pitkän aikaa, niin nyt mä olisin varmaan ottanut tän.

Mikä merkitys ja osuus seikkailukasvatuksella on luokkahengen parantumiseen ja yhteishengen kehittymiseen? Varmaa yhteyttä tutkimuksen perusteella ei voida osoittaa, sillä ryhmähengen muodostumiseen on vaikuttanut monet asiat, kuten yhdessä vietetyn ajan pituus. Lukuvuoden aikana oppilaat ovat tutustuneet toisiinsa, opettajaan ja koulun kulttuuriin sekä tapoihin, mikä varmasti on vaikuttanut koulussa viihtyvyyteen ja luokkahengen kehittymiseen. Opettaja mainitsee jo sen, että seikkailukasvatuksen tiimoilta on lähdetty pois koulun alueelta yhtenä oppilaita

yhdistävänä tekijänä. Ympäristön vaihdos edesauttaa siihen, että oppilaat ovat voineet kohdata toisiaan eri tavalla kuin normaalissa kouluympäristössä.

Toisaalta taas opettaja tuo esille sen, että luokka- ja ryhmähenki ei ole päässyt kehittymään aivan sille tasolle, kuin hän olisi toivonut:

”Tää tietenkun heillä on pitkä yhteinen tausta sieltä tulleilla ja täällä olleilla niin se sitten ei oo vielä semmosta sen sortista Tuulijärven koulun henkeä tullu, mitä mä oisin halunnut, että olisi olemassa. Mutta seikkailuhomma oli isona apuna, että tämmöistä ryhmäytymistä yli entisten koulurajojen yli on tapahtunut”.

Opettajat ovat vieneet luokkiaan luokkaretkille ja leirikouluihin vuosikymmenten ajan ja näiden retkien yksi funktio on ollut lähteä pois kouluympäristöstä ja saada yhteisiä kokemuksia, jotka yhdistävät luokkaa yhdeksi. Jokainen joka on käynyt jonkun ryhmän kanssa, tai vaikka oman perheen kanssa matkalla, tietää, miten yhteiset ja jaetut kokemukset yhdistävät. Karppinen toteaa haastattelussa (2002), että elämyksen ei aina tarvitse olla suuri ja ihmeellinen, vaan ihan arkipäiväiset pienet asiat, kuten linnunlaulun kuunteleminen tai eläinten jälkien tutkiminen voi olla elämyksellistä. (Kyrö & Peltola 2002, 65). Oleellista ryhmähengen kehittämisen kannalta on yhteinen elämys tai kokemus, jonka voi jakaa yhdessä.

Tutkimusryhmäni opettaja kommentoi, että luokassa ei ole syntynyt toivottavaa ryhmähenkeä, mutta luokka on mennyt selkeästi parempaan suuntaan. Ryhmäytymistä tapahtui ja uusia ystävyys-suhteita syntyi yli koulurajojen. Opettajan mukaan seikkailukasvatuksessa yhteiset haasteet ja kokemukset ovat luoneet sosiaalisia suhteita ja luokkahenkeä.

H: Osaatko sanoa mikä näistä seikkailutehtävistä on ollut luokkahenkeä rakentava kokemus?

Opettaja: Tää viimeinen, jossa meillä oli kalliolaskeutuminen ja sitä ennen pyöräily sinne ja tavallaan monia pelotti pyöräily enemmän kuin, no pelotti ja pelotti, mutta koki haasteena sen pyöräilyn, että jaksako pyöräillä niin pitkän matkan, kun siinä tuli semmonen reilu kahdeksan kilsaa pyöräily kauempaa tulleille. Osa varmaan koki sen suurempana haasteena ku sen laskeutumisen. Ja vielä yökoulu siihen täällä koululla oli yhdessä ihan haastava paketti ja hyvä.

Opettajan mukaan myös haastavat olosuhteet, turvallisuushaasteet sekä ohjeiden noudattaminen on lujittanut oppilaiden välisiä suhteita. Seikkailukertoihin kuuluvat tehtävät ja työt jakautuivat hyvin. Sosiaalisia suhteita heikentävänä tekijänä voi olla se, että joku ei ole valmis yhteistyöhön toisten kanssa ja kommentoi sitä ääneen. Opettaja kuitenkin toteaa, että seikkailukasvatuksesta ja -

kokemuksista on ollut enemmän positiivisia kuin heikentäviä vaikutuksia ryhmäytymisen kannalta. Ryhmähengen kehityksen voi havaita, kun vertaa ryhmän toimintaa keväällä verrattuna edeltävän syksyn toimintaan.

H: No nyt ku syksyllä teidän luokassa tapahtu se muutos, että sä sait monta uutta luokkatoveria, joista osan tunsit jo entuudestaan, niin mä oon ymmärtänyt, tai kerro vähän millainen se teidän tilanne oli täällä syksyllä?

Liisa: Alussa se oli niin ku, että ne jotka oli täällä vanhoina, niin oli, että ketä noi on jotka tuli uutena. Oli niin ku ryhmät, jotka oli jo täällä ja ne uudet, mutta nyt mä oon enemmänkin niiden ryhmässä, jotka on tullu tänne

Seikkailukasvatuksen teoriassa sosiaalinen kasvu ja ryhmämuutos ajatellaan tapahtuvan henkilökohtaisen kasvun kautta. Yksilön henkilökohtainen kasvu ja kehitys luo mahdollisuuksia ryhmätoiminnalle ja toisten ihmisten huomioimiselle. Henkilökohtaisen kasvun kautta yksilö oppii kommunikoidaan toisten ihmisten kanssa, oppii ymmärtämään toisia paremmin ja samalla, kun oma itsetuntemus ja –luottamus kehittyvät, kehittyä myös suhtautuminen toisiin ihmisiin.

4.2 Seikkailukasvatuksen mahdollisuuksia ryhmäytymisen tukijana

Galen D'Amato ja Krasny (2011, 242—245) mukaan tutkimukset osoittavat, miten yhteiset luontokokemukset ja toiminta, sekä seikkailu vahvistavat yksilön kehittymistä ja kasvua, toisten huomioimista ja käytöksen muuttumista. Yhteistyö ja yhdessä toimiminen on yksi keskeinen osa seikkailukasvatusta. Uudenlaisissa tilanteissa ja haasteissa ryhmäläiset saattavat löytää itsestään uusia piirteitä ja toimia sosiaalisessa ryhmässä normaalista poikkeavalla tavalla ja ottaa uudenlaisia rooleja ryhmätoiminnassa. Seikkailukasvatuksessa tärkeää on, että jokainen yksilö kokee olevansa tärkeä ja merkityksellinen, ja että jokainen voi antaa oman panoksensa yhteisten töiden ja tehtävien hoitamisessa. Tämän tutkimuksen aineiston perusteella yhteistyö oli ryhmää yhdistävä ja luokkahenkeä lisäävä elementti. Seikkailukeroilla hommat hoidettiin ryhmässä ja toisia autettiin tarvittaessa. Jokaisen ryhmäläisen panos oli yhtä tärkeä kokonaisuuden kannalta. Yhteistyö myös mainitaan haastatteluaineistossa yhdeksi ryhmähenkeä parantavaksi asiaksi. Marttila (2016) toteaa, että yhteistyö ja yhteisöllisyys ovat jo sinällään tavoittelemisen arvoisia tavoitteita ja tärkeitä

kehityksen kohteita ajatellen vaikka luokkayhteisöä. Yhteistyö seikkailutehtävissä ja jokaisen yksilön vastuu yhteisöstä ja asioiden hoitamisesta luo mahdollisuudet lujittaa ryhmähenkeä yhteistyön kautta. (Marttila 2016, 52; Telemäki 1998, 14, 18.)

Seppo Karppinen mukaan (2002) seikkailukasvatus on huomaamatonta sosiaalisten taitojen harjoittamista, kun jokaisella on oma melko huomaamaton rooli, toisin kuin vaikka pelattavissa peleissä. Seikkailukasvatus antaa mahdollisuuden harjoittaa yhteistoimintaa myös niiden lapsien, joilla on vaikeuksia onnistua peleissä. (Kyrö & Peltola 2002, 63—64.) Uusien puolien esille tuleminen oppilaissa haasteiden ja tehtävien keskellä auttaa tutustumaan paremmin luokkatovereihin. Haastavat tehtävät ja uusi ympäristö tuo ihmisissä eri puolia esille kuin arkiset rutiinit koulussa. Tämä taas auttaa tutustumisessa syvällisemmin ja näkemään luokkatoverin eri valossa kuin normaalisti. Toisten auttaminen ja autetuksi tulemisen kokemukset ovat yhdistäviä ja antavat mukana oleville tunteen, että on tärkeä ja merkityksellinen. (D'Amato & Krasny 2011, 242—245; Stuhr, 2016, 4.) Tämän suuntaisia kokemuksia tuli ilmi myös tämän tutkimuksen haastatteluissa.

4.2.1 Sosiaalisten suhteiden ja yhteistyötaitojen kehittyminen

Syksyn vastausten mukaan lukuvuoden alussa kaikki pystyivät työskentelemään joko kaikkien luokkatoverien kanssa tai useimpien kanssa. Opettajan näkemyksen mukaan syksyn kyselyssä hyvä luokkahenki ja ilmapiiri syntyivät siitä, että oppilaat kannustivat ja ohjasivat toisiaan hyvään toimintaan. Ilmapiiri oli kannustava ja salliva niin, että erilaisuutta sallittiin kohtuuden rajoissa. Marttilan (2016, 52) mukaan yhteisöllisyys, sujuva ryhmätyö ja yhteistyö voidaan nähdä toiminnan päämäärinä. Elämys- ja seikkailupedagogisin menetelmin opitaan toimimaan yhdessä ja yhteistyössä. Sosiaalisten taitojen oppiminen itsessään on merkityksellistä ja tavoittelemisen arvoista. Turvallinen yhteisö, kuten luokkayhteisö, voidaan nähdä oppijan kehitystä ja kasvua tukevana tekijänä. Opettaja toteaa syksyllä luokassa olleen paljon hyvää toimintaa luokkahengen eteen, vaikka kuppikuntaisuutta oli olemassa. Kevään haastattelussa opettaja totesi, että yhteistyö seikkailutehtävissä, ja sen huomaaminen, että yksin ei selviä oli auttanut luomaan luokkaan yhteen kuuluvuuden tunnetta ja lujittanut ystävyys-suhteita koulurajojen yli. Luokkatoverin auttaminen ja avun ottaminen vastaan sekä yhteiset haasteet olivat lujittaneet luokkaa ja luoneet yhteenkuuluvuuden ilmapiiriä luokassa.

H: Tuliko siellä auttamista? Näitkö sinä?

Opettaja: Kyllä oli monenlaista auttamista. Toisista huolehtimista esim. jos ei jaksa kantaa varusteita, niin toinen auttaa. Tai yöpymisessä osa nukkui ihan koulun patjoilla ja niiden liikuttelu ei ole ihan helppoa.

H: Jotkutko joutui tekemään enemmän työtä?

Opettaja: En mä tiedä kyllä ne aika hyvin jakautui kaikki hommat, kaikki siivoamiset ja muut. Yhdessähän ne piti tehdä.

Seikkailukerroilla oli opittu, että yhteistyön avulla selvitään, ja että auttaminen sekä avun saaminen tuntui kivalta. Yksin ei selvitty luonnossa, vaan jokaisen työpanosta tarvittiin. Oppilaat huomasivat varsin pian, että retkillä tehtävät kannatti jakaa, ja että välillä joutui tekemään tehtäviä, jotka eivät olleet mieluisia.

H: Tuleeko sulle mieleen millaista apua sä oot saanut seikkailukerroilla?

Liisa: Ainakin ku meillä oli ekalla kerralla sellanen, että meillä oli pressu, jonka päällä piti olla eikä saanu osua maahan. Niin siinä kaikki auttoi kaikkia.

H: Niin sinua autettiin? Miten siinä piti auttaa?

Liisa: No siinä piti saada se käännettyä, niin siinä tarvittiin tietenkin kaikkia

H: Miltä se tuntui, kun sua autettiin?

Liisa: Kyllä se aika kivalta tuntui

Maija: En mä tiää. Se oli vaan kivaa. Ku mullakaan ei ollu mitään tekemistä. Mä vaan istuin siinä nuotiolla, ku mä sain sen jugurtin syötyä, niin mä menin auttamaan. Ja katoin, että Kalle tarvitsee apua, ku ei se oikeen itekään siinä onnistunu.

Seikkailutehtävissä voisi olettaa unohtuvan helpommin sen kuka on uusi ja kuka vanha oppilas, kun jokainen on uuden edessä. Yhteiset kokemukset luovat yhteenkuuluvuuden tunnetta, mikä taas lisää ryhmään kuulumisen tunnetta ja kasvattaa ryhmähenkeä. Karppinen (2002) toteaa haastattelussa, että seikkailukasvatus on yhteisöllisyyttä korostavaa toimintaa. Seikkailukasvatukseen kuuluvat elämykset ja kokemukset, joihin liitetään niin sanottu flow-kokemus, jolloin voi ajan- ja paikantaju kadota. Tällaisen kokemuksen kokeminen vahvistaa yhteisöllisyyttä ja itsetuntoa. (Kyrö & Peltola 2002, 63.) Henkilökohtainen kehitys tukee koko ryhmää. Opettaja tuo esille myös pelottavat haasteelliset tehtävät ryhmää yhdistävänä tekijänä. Vastauksista selvisi, että yhteistyö ja toisten auttaminen oli mieluisaa ja itse asiassa itsestään selvyys haasteellisissa olosuhteissa ollessa ja

tehtäviä suorittaessa. Auttamisesta sekä autetuksi tulemisen kokemuksista tuli hyvä mieli ja ne vahvistivat oppilaiden keskinäistä luottamusta toisiinsa.

Opettaja tuo esille yhteisten haasteiden ja kokemusten luovan yhteenkuuluvuuden tunnetta:

”Kyllä se kun siinä on ollut hyviä haasteita, tavallaan pelottavia tehtäviä ja niiden voittamista ja osanahan meillä oli pyöräily. Se oli jo riittävä haaste jonossa pyöräily nykypäivänä. Näitten haasteiden myöten on tullut hyviä kun on huomattu, että yksin ei pärjätä ja apua tarvitaan. Sitä saan toiselta kaverilta”.

Tutkimuksessa ilmi tulleet asiat ovat hyvinkin niitä, joiden voisi olla ryhmää yhdistäviä tekijöitä. Voisi ajatella, että seikkailukasvatus on parhaimmillaan ja hyvin johdettuna ryhmähenkeä kehittävä, mutta se vaatii ohjaajilta ammattitaitoa ja ryhmänhallinta taitoja. Ryhmänvetäjien rooli on tärkeä ja merkityksellinen onnistuneen seikkailukerran kannalta, niin kuin myös Telemäki (1998, 14, 18) sekä Stuhr (2016, 7—8) korostavat ohjaajien roolin merkitystä. Ohjaajalla on oltava riittävää ammattitaitoa seikkailukasvattajana ja hänen on tehtävä ratkaisuja ja päätöksiä osallistujien fyysistä ja psyykkistä turvallisuutta silmällä pitäen. Opettajan haastattelussa tuli ilmi myös se, että jotkut oppilaat halusivat toimia ryhmän johtajina kykenemättä siihen, jolloin vetäjien tehtävänä on hoitaa tilanne niin, että se ei aiheuta ryhmää rikkovaa toimintaa. Seikkailukasvatus itsessään ei kehitä ryhmähenkeä, vaan tärkeässä osassa on myös yhteisten kokemusten jakaminen ja eri tilanteista keskusteleminen avoimesti.

4.2.2 Seikkailukasvatuksessa saadut yhteiset kokemukset

Latomaan (2007, 28—29) mukaan ihmisen kokemuksen lähtökohtana on kokemusaines, joka voi syntyä aistien välittämästä havaintoaineesta, kokemushistoriaan liittyvistä muistikuvista, saadusta informaatiosta ja sosiaalisista tapahtumista. Elämys ja merkitys jäsentävät mielessä kokemusainesta merkitykselliseksi. Kokemusprosessissa kokemus rakentuu elämyksellisenä tilana ja merkityssuhteena. Kokemusprosessi voi tapahtua nopeasti tai pitkän ajan kuluessa. Reflektiivisessä kokemuksellisessa oppimisessa pyritään kokemuksiä tarkastelemaan prosessin eri vaiheissa, kuten etukäteen, prosessin aikana ja jälkikäteen. Seikkailukasvatuksessa on tarkoitus kokemusten kautta saavuttaa yksilöiden ja ryhmien kehittymistä, mikä taas suuremmalla mittakaavalla edesauttaa koko yhteiskunnan kehitystä. (Karppinen 2007, 85—87.) Perttula (2007, 56—57) määrittelee elämyksen

kokemusta rajatummaksi asiaksi. Hänen mukaansa elämykset ovat hyvin henkilökohtaisia niin, että joku sama asia voi olla toiselle arkipäiväinen asia ja toiselle elämys. Näin elämyksellisyyttä ei voi tuotteistaa tai määrittää toiselle ihmiselle. Elämys voi olla hyvä tai huono kokemus kokijalle. Elämys on henkilökohtaisesti tärkeä kokemus, joka tekee elämyksestä hyvin yksilöllisen. Yksityiset kokemukset ja elämykset kehittävät henkilön yksilöksi, jolla on omat kertyneet kokemukset ja elämykset elämän ajalta. Kokemusten muodostuminen kehittyy ja määrittyy lähtökohtaisesti kokemusaineistosta, jota oman elämän aikana on kertynyt. Kokemusaineuksessa on mukana eri tavalla tulleet kokemukset: sosiaalisista suhteista, koetuista asioista, elämäntilanteesta, muistikuvista tai eri lähteistä tulleesta informaatiosta. (Latomaa 2007, 28—29.)

Haastatteluaineistoni perusteella parhaiksi kokemuksiksi mainitaan hieman jännittävät ja uudet kokemukset. Syyksi parhaimpiin kokemuksiin mainitaan koko luokan mukana olo sekä syöminen. Vastausten perusteella voi todeta, että yhdessä oleminen ja tekeminen ovat selvästi parhaimpia kokemuksia. Itse tekemisellä ei lopulta ole niin suurta merkitystä kokemusten mielekkyyttä ajatellen. Huonoiksi kokemuksiksi ei koettu yhtäkään seikkailutehtävää, vaan muuhun toimintaan liittyviä asioita mainittiin muutamia kuten: kävely, pitkä matka, kenkien kastuminen ja poikien sisälle tulo, kun tytöt vaihtoivat vaatteita. Seikkailutehtävissä ei myöskään koettu epäonnistumisia. Epäonnistumisen mainitsee muutama vastaaja ja epäonnistumiset liittyivät johonkin muuhun toimintaan kuin suoraan seikkailutehtävään. Onnistumisen kokemuksissa taas mainitaan seikkailutehtävät, kuten kalliolta laskeutuminen.

H: Koitko epäonnistumista jossain tehtävässä?

Maija: Ei. Ainakaan mun mielestä, mutta joskus tuli sellaisia vahinkoja, että ne ei ollu mitään hirveen suuria vahinkoja. Esim. silloin ku piti käydä vessassa, ku siellä metsässä ei ollu mitään vessoja ja kaikkien piti lähteä yhden tyypin henkiseksi tueksi sinne, kun ne kävi vessassa, niin ku me rakennettiin sinne alkukantainen vessa. Semmonen ku siellä oli kaksi kiveä, niin se keppi oli tälleen ja se meni maahan.

H: Tarvitsitko sinä henkistä apua siellä käydessä?

Maija: No mä sanoin, että mä en voi tehdä mitään jos mua toljotetaan.

H: Niin sä et halunnut ketään sinne?

Maija: Ku mä kävin siellä niin ne ehti jo lähteä sieltä.

H: Liittykö tähän joku epäonnistuminen?

Maija: No joo ku mä söin makkaraa, ku mä lähdin henkiseksi tueksi sinne, niin mä unohdin ketsupin sinne metsään.

H: Muistit itse sitten, että sä unohdit sen sinne metsään?

Maija: Joo mutta oikeestaan ope muistutti, että missä ketsuppi on. Niin sitten Sanna ja ne sanoivat, että sä unohdit sen sinne metsään, ku me käytiin siellä vessassa. Sitten ku mä menin, ku mulla oli hätä, niin mä annoin sen Hannalle, niin Hanna jätti sen siihen maahan.

H: No tuliko siitä sitten riitaa?

Maija: Ei tullu riitaa. Mä sanoin kyllä, että mä annoin sen Hannalle, mutta Hanna väitti, että mä en ollu antanut sitä sille.

H: Ja sä koit, että siinä oli vähän epäonnistumista, kun se unohtu sinne?

Maija: Joo

Kaikki haastateltavat mainitsevat onnistumisen kokemuksiinsa ja kertovat saaneensa apua sekä auttaneensa luokkatovereita. Haastateltavat olivat sitä mieltä, että eivät kokeneet epäonnistumista seikkailukerhoilla. Opettajan mukaan seikkailukokemuksilla on ollut ryhmäytävä vaikutus ja yhteiset kokemukset ovat auttaneet oppilaita ryhmäytymään. Seikkailukasvatukseen tulee pohjautua vapaaehtoisuuteen ja omaan valintaan. Kaikenlaista suostuttelua ja pakottamista tulisi välttää. Seikkailukasvatuksessa on kyse riskien avulla oppiminen ja tietynlaisen epävarmuuden sietämistä. Kuitenkin niin, että toiminta on turvallista ja riskit on kontrolloituja ja sopivia osallistujien taito- ja tietotasoon nähden. Kasvatukseen ja oppimiseen kanssa ristiriitaista voi olla se, että seikkailua ei voida suunnitella tai ennakoita täysin etukäteen, vaan ne tulevat yllätyksenä. (Telemäki 1998, 42—43.) Seikkailukasvatusta sisältää monia elämyksellisiä ja kokemuksellisia elementtejä, joiden avulla on tarkoitus saada yksilöissä positiivista kehitystä ja kasvua aikaan, mikä taas vaikuttaa koko yhteisöön ja ympäristöön. Yksilön kehitys voi säteillä jopa yhteiskuntaan asti. Seikkailukasvatuksessa katsotaan, että kokemuksista voi oppia parhaiten, kun kokemuksia jaetaan toisten ihmisten kanssa ja ollaan vuorovaikutuksessa. Kokemusten reflektointi ja jakaminen on oleellista kehityksen kannalta. Korkeita riskejä sisältävien huippukokemusten tarkoituksena on saada positiivisia muutoksia ihmisen tunteissa, ajattelussa ja toiminnassa, joiden avulla muutokset yhteisössäkin ovat mahdollisia. Seikkailukasvatuksessa nähdään kolme eri osa-aluetta: seikkailu (adventure), ulkoilma- ja ympäristö (outdoor) ja kasvatusta (education). Seikkailu voi tapahtua yksilön henkisellä, hengellisellä ja fyysisellä tasolla sekä sosiaalisena ryhmätoimintana. (Karppinen 2007, 85.)

H: Voitko sä kertoa, mikä oli paras seikkailukokemus?

Ville: No toi vika, missä laskeuduttiin alas kalloilta.

H: Minkä takia se oli?

Ville: Koska se oli kivaa.

H: No ketäs siinä oli sun mukana suorittamassa sitä tehtävää?

Ville: No mä olin siinä yksin, mutta oli siinä pari kaveria kannustamassa siellä ylhäällä.

H: Ja ne kannusti sua. Etteks te suorittanut sitä ryhmänä?

Ville: Ei

H: Mutta sä sait kannustusta? Miltäs se tuntui?

Ville: Ihan hyvältä

Sopivasti haastavat seikkailukokemukset mahdollistavat oppilasta saamaan onnistumisen elämyksen ja kokemuksen. Katsotaan, että onnistumisen kokemukset edesauttavat henkilökohtaista kasvua ja kehitystä. (Galen D’Amato & Krasny 2011, 242—250; Karppinen 2005, 159; Marttila 2016, 52; Stuhr ym. 2016, 4—6.) Kokemusten laadulla on varmasti merkitystä ja sillä, miten kokemuksia käsitellään, jotta muutosta yksilöissä sekä ryhmässä on mahdollista tapahtua. Kokemukset voivat olla myös sosiaalisia suhteita rikkovia, jolloin muutos on ryhmähenkeä rikkova. Oleellista ryhmähengen kannalta on, miten kokemuksia käsitellään ja reflektoidaan. Ohjaajan merkitys ja johtamistaidot ovat tärkeitä onnistuneiden kokemusten kannalta. (Stuhr ym. 2016, 7.) Tutkimusaineistoni niin kuin myös Marttilan (2016) sekä Karppisen (2005) tutkimusten perusteella voidaan todeta, että seikkailukasvatus hyvin ohjattuna voi mahdollistaa kokemukset, jotka ovat henkilökohtaista kasvua sekä ryhmäytymistä tukevia. Vaikka tässä pro gradu-tutkielman aineistossa opettaja tuo esille sen, että ryhmähenki ei ole kehittynyt sille tasolle, mitä hän olisi toivonut, hän tuo useassa puheenvuorossa selkeästi esille näkemyksensä siitä, että ryhmän toiminta ja ryhmähenki on kehittynyt vuoden aikana nimenomaan seikkailukasvatuksen ansiosta. Marttilan (2016, 153—154) tutkimuksessa erityisopettaja toteaa, että samanlainen ryhmän kehitys ja muodostuminen ei olisi ollut mahdollista sisällä luokassa normaaleissa rutiineissa. Nimenomaan seikkailukerhoilla uuteen ympäristöön ja olosuhteisiin lähteminen sekä yhteiset haasteet auttoivat ryhmän ja yhteishengen muodostamisessa. (Marttila 2016, 149.) Opettajan näkemyksen mukaan yhteiset haasteet, jopa pelottavatkin tehtävät, ovat lujittaneet luokan ilmapiiriä ja yhteishenkeä. Erilaiset tehtävät tuottivat eri oppilaille erilaisia haasteita. Opettaja mainitsee pitkän pyöräilymatkan kallionlaskeutumispaikalle olevan toisille haasteellisempi tehtävä kuin itse kalliolaskeutuminen. Joitakin oppilaita ”jännitti” pitkä pyöräilymatka enemmän kuin kalliolta laskeutuminen. Opettaja

toteaa, että itsensä voittaminen ja kokemus onnistumisesta, sekä yhdessä koettu, lujittaa yhteen kuuluvuuden tunnetta ja luo näin ollen ryhmähenkeä. Myös Marttilan (2016, 149) tutkimuksessa todetaan, että yhteiset kokemukset, kuten melonta ja yhteinen tekeminen ja toiminta, yhdistivät ja lujittivat ryhmää ja loivat yhteen kuuluvuuden tunnetta. Karppinen (2005, 126) toteaa tutkimuksessaan, että suhde luokkatovereihin ja opettajaan parani ja tiivistyi seikkailutoiminnan ansiosta.

4.3 Ryhmäläisten kokemuksia omasta asemasta luokkayhteisössä lukuvuoden aikana

Tässä luvussa tarkastellaan, miten oppilaat kokivat oman asemansa muuttuneen luokkayhteisössä lukuvuoden aikana. Seikkailutehtävissä osallistujat kokevat monenlaisia haasteita, epäonnistumisia ja onnistumisia, jolloin yksittäisten ryhmäläisten asema voi luokkayhteisössä muuttua, tai kokemus omasta asemasta voi horjua tai vahvistua. Ohjaajan ja opettajan on hyvä tarkkailla ihmissuhteita ja mahdollisia muutoksia hyvää tai huonoon suuntaan, jotta mahdollisiin ristiriitaisuuksiin reagoidaan mahdollisimman nopeasti. Seikkailukasvatuksen tiivis yhteistyö mahdollistaa nopean reagoinnin ja erimielisyyksien ratkomisen tuoreeltaan. Tehtävien tuomat paineet nimittäin voivat laukaista ihmisten välille jännitteitä, jotka voivat purkautua ryhmähenkeä rikkovana käyttäytymisenä. Ohjaajien ammattitaitoinen puuttuminen on oleellista ristiriitaisuuksiin puuttumisessa niin, että ryhmähenki ja ryhmäytyminen ei vaarannu. (Marttila 2016, 149—150.)

4.3.1 Kokemuksia sosiaalisista suhteista ja yhteistyöstä

Syksyn kyselyssä lukuvuoden alussa luokkayhteisöön asettuminen, eli oman aseman kokeminen luokkayhteisössä, koettiin hyvin hajanaisesti. Pojat kokivat syksyllä yhtä lukuun ottamatta itsensä suosituksi luokassa. Tyttöjen kokemukset taas olivat hajanaisempia. Tyttöillä oli poikia enemmän epävarmuutta omasta asemasta luokassa. Ainoastaan yksi poika ei osannut vastata kysymykseen, kuinka suosittu hän on luokan keskuudessa. Tyttöillä useampi oli epätietoinen omasta asemastaan

luokkayhteisössä. Luokkahenki koettiin riidoista ja koulujen yhdistämisestä huolimatta melko hyväksi syksyllä. Tutkimusryhmässäni haastattelujen mukaan kiusaamista ei ollut syksyllä eikä keväällä, mutta riitoja ja oppilaiden jakautumista eri porukoihin ilmeni. Keväällä taas koettiin, että luokka oli yhtenäisempi ja vähemmän jakautunut vanhoihin ja uusiin oppilaisiin. Seuraavassa haastattelupätkässä ilmenee sosiaalisissa suhteissa koettu muutos.

H: No millaista teillä oli täällä syksyllä?

Tiina: En mä tiiä, ihan hyvä, vaikka en mä ois halunnu tulla

H: No olitteks te kaikkia ystäviä? Kun täällä oli vanhat oppilaat ja sitten te uudet?

Tiina: Eei, kun me oltiin me vanhat oppilaat eri ryhmässä kun ne, erikseen.

H: Miksi?

Tiina: Meille tuli riita pienistäkin jutuista

H: Niiden vanhojen oppilaiden kanssa?

Tiina: Niin.

H: No te olitte vaan sitten keskenänne?

Tiina: Niin

H: No mites nyt sitten keväällä? Onko tilanne edelleen sama?

Tiina: Eei, nyt on ehkä enemmän kaikki kaikkien kanssa.

H: Okei, eli yhtä paljon ette ole enää omissa ryhmissä?

Tiina: Eei

H: Mitä sä luulet, että se on muuttunut?

Tiina: Koska

H: Mikä siihen on vaikuttanut?

Tiina: Me ei oo enää riideltä niin paljoo

Hyvät kokemukset ja itsensä ylittäminen vahvistavat itsetuntoa ja sitä kautta myös sosiaalisia suhteita. Yhteistyössä selvitettyjen tehtävien ja ongelmien, ehkä jännittävistä tilanteista selviäminen, auttaa vahvistamaan omaa sosiaalista asemaa ryhmässä. Erityisopettaja nostaa Marttilan (2016) tutkimuksessa esille vahvasti nuorten henkilökohtaisen muutoksen seikkailukasvatuksen aikana. Hän näkee, että seikkailukasvatuksella on ollut oleellinen osa joidenkin nuorten itsetunnon ja sosiaalistumisen kehityksessä, mikä taas on vaikuttanut koko

ryhmän väliseen kehittymiseen ja yhteen kuluvuuteen. (Marttila 2016, 153—157.) Yhteenvetona tutkimusryhmän mukana ollut opettaja toteaa ryhmätyöskentelyn olleen hyvää ja kehittyvää. (Marttila 2016, 161). Opettajat kokivat, että ryhmäytymistä tapahtui lukuvuoden aikana nimenomaan seikkailukasvatuksen ansiosta. Erityisopettajan mukaan ryhmäytymistä ei siinä määrin olisi voinut tapahtua pelkästään luokassa istumisella. Oppilailla oli samansuuntaisia kokemuksia ryhmän hitsautumisesta yhteen. Myös Karppisen (2005, 124—125) tutkimuksen mukaan seikkailukasvatuksella oli suuri merkitys oppilaan henkilökohtaisessa kasvussa ja kehityksessä. Seikkailukasvatus tuki nuoren itsetunnon kehitystä eritavalla kuin luokassa opiskeleminen. Vanhemmat eivät osanneet sanoa oppilaiden välien muuttumisesta, sillä oppilaat asuivat kaukana toisistaan eivätkä juuri nähneet vapaa-aikanaan, mutta vanhemmille oli kuitenkin välittynyt sellainen kuva, että nuorten välit olivat hyvät ja koulussa viihdyttiin. Kiusaamista ei ilmentynyt kenenkään mukaan. (Marttila 2016, 151—154.)

Karppisen (2005, 126) mukaan jokainen tutkimusryhmässä ollut oppilas kehittyi omalla yksilöllisellä tavallaan seikkailukasvatuksen aikana. Oppilaat alkoivat vuoden aikana aktivoitua eikä heitä tarvinnut keväällä enää kehottaa toimintaan niin kuin syksyllä. Nuorilla oli edelleen keväällä keskinäisiä konflikteja ja yhteydenottoja, mutta ne lievenivät ja vähenivät vuoden edetessä. Lisäksi Karppisen (2005) mukaan aggressiivisuus kohdennettiin seikkailutehtäviin ja negatiivisille tunteille voitiin antaa merkitys seikkailutehtävissä. Kommunikointitaidot, tunteiden hallintataidot sekä erilaisten sosiaalisten taitojen hallintaa voidaan pitää toimivan ryhmän edellytyksinä. Sekä

4.3.2 Koettu muutos sosiaalisissa suhteissa ja omassa asemassa

Marttilan (2016, 153, 155—157) että Karppisen (2005, 126) tutkimuksissa tuli voimakkaasti esille seikkailukasvatuksen itsetunnon kehittymisen merkitys ja sosiaalisten taitojen kehittyminen. Karppinen (2005, 126) mainitsee, että passiivisista oppilaista tuli aktiivisempia ja suhde luokkatovereihin sekä opettajaan parani. Ylipäätään ryhmään levisi turvallinen luottamuksen ilmapiiri, jota pidetään yhtenä ehtona hyvän ryhmähengen muodostumiselle. (Salovaara & Honkonen 2011, 17—30). Hyvän itsetunnon omaava ihminen voi ymmärtää ja eläytyä myös toisten ihmisten asemaan eri tavalla kuin huonon itsetunnon omaava henkilö. Toisten ihmisten huomioiminen taas on ryhmätaitoja ja luo mahdollisuuden toimivalle ryhmälle. Myös tässä tutkimuksessa tuli ilmi luokkahengen parantuminen, ryhmän tiivistyminen ja luokkatovereihin

tutustuminen aiempaa syvällisemmällä tasolla. Uusia ystävyys-suhteita luotiin seikkailukertojen jälkeen ja luottamus ryhmäläisten keskuudessa lisääntyi ja vahvistui seikkailukertojen ansiosta.

H: Ootko sä saanu nyt seikkailukertojen jälkeen uusia ystäviä? Kun sä tunnet nää jotka on tullut sun vanhasta koulusta niin ootko sänyt yhtään tutustunut näihin, jotka on täällä koulussa ollut?

Maija: Olen tutustunut.

H: Voitko sä sanoa heitä ystäväksi?

Maija: Voin. Että en mä ajattele, että ei toi oo mun kaveri. En mä oo ikinä niiden kanssa riidelly, kun yleensä riidan aiheuttaa aina se, kun Sanna ja Eeva haluaa tehdä jotain, niin Sonja ei, ja Sanna ja Eeva on yleensä ne jotka aina suuttuu. Sonjahan myös sellainen, että se suuttuu aika helposti, ihan pienistä asioista. Ja kun se suuttuu, niin se suuttuu aika pahasti.

Galen D'Amaton ja Krasnyn (2011, 237—254) mukaan on tieteellistä näyttöä siitä, että yhteiset luontokokemukset ja toiminta vahvistavat itsensä kehittämistä ja kasvua sekä lisäävät toisten huomioimista ja käytöksen muuttumista. Lisäksi luonnossa liikkuminen lisää hyvinvointia, mikä taas säteilee ihmisten välisiin suhteisiin. Vaikka Brookes (2003, 49—50) kritisoi seikkailukasvatuksen tekevän hepposia johtopäätelmiä pysyvästä käytöksen muuttumisesta, voidaan todeta, että lyhyilläkin käytöksen muutoksilla ja toimintatapojen vaihtamisella, voi olla yksilön sekä ryhmän kehityksen kannalta merkitystä. Yhteinen toiminta ja seikkailutehtävät voivat parantaa ja muuttaa ryhmäläisten sosiaalista asemaa ryhmässä, tai epäonnistuessa heikentää sitä. Seuraavassa haastattelupätkässä ilmenee yksi seikkailukerroilla koettu haastava tilanne, mikä voisi olla itsetuntoa tai ryhmähenkeä heikentävä, jos ohjaajat eivät osaisi ratkaista tilannetta oppilaalle sopivalla haasteella.

H: Tai oletko oppinut jotain uutta?

Maija: En. Paitsi, että Sanna on ujompi kuin mä luulin niissä seikkailutehtävissä. Eeva suuttuu aika helposti ja se luulee aina, että jos se menee pois jostain leikistä tai pelistä niin kaikki on paljon paremmin. Esim. jos ei saada tasaisia joukkueita niin se sanoo, että okei mä sit meen pois niin kaikilla on parempi mieli.

H: Eli vähän niin kuin mököttämään?

Maija: Niin, ja sitten Sanna oli yhtenä seikkailukerralla, että se ei uskaltanut laskeutua sieltä kalliolta, vaikka mä ajattelin, että Sanna oli melkein eniten kiinnostunut siitä. Mutta se ei uskaltanut tehdä sitä. Mutta se ei halunnut, että sen kaverit ilkkuu sitä siitä, kun se ei uskaltanut. Siksi se johdateltiin siihen paikkaan mistä laskeuduttiin sitä vuotta alas. Sitten siellä alhaalla niin oli semmonen reitti, josta kiivettiin ylös.

Marttila (2016, 150) toteaa, että seikkailukasvatukseen liittyvät tehtävät ja niiden tuomat paineet voivat olla myös ryhmätyötä ja turvallisuuden tunnetta heikentäviä asioita, jos tehtäviä suorittaessa ryhmäläiset kokevat epäonnistumista tai ryhmän painetta onnistumiselle. Olennaista seikkailukasvatuksessa ja siihen liittyvissä retkissä ja tehtävissä on vetäjän luoma turvallisuus ja tilanteisiin puuttuminen. Ryhmätyötaidot ja hyvä tunnelma ryhmän sisällä ei pysy eikä kehity itsestään, vaan ryhmän yhteiset keskustelut ja tilanteiden reflektoinnilla jälkikäteen tiivistää ja kehittää ryhmäläisten keskinäistä tuntemista ja luottamusta. Tämän tutkimuksen aineiston perusteella voidaan todeta, että yleisesti luokkayhteisössä koettiin oman aseman parantuneen lukuvuoden aikana ja sosiaalisten suhteiden vahvistuneen. Oppilaat tunsivat toisensa keväällä paremmin kuin syksyllä. He luottivat toisiinsa ja ”kuppikuntaisuus” sekä ystäväpiirit olivat laajentuneet keväällä. Seikkailukasvatusta ei voida pitää ainoana muutokseen johtavana tekijänä, mutta haastattelujen perusteella sekä muiden alan tutkimusten ja teorian valossa, voidaan todeta seikkailukasvatuksen mahdollistavan ja vahvistavan muutosta omaa asemaa ryhmässä.

Seuraavassa luvussa on johtopäätöksiä ja pohdintaa tutkimuksessa saaduista tuloksista ja vastauksista tutkimuskysymyksiin, sekä tutkimuksen luotettavuuden arviointia.

5. JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTAA

Edellisessä luvussa esitellään tämän pro gradu-tutkielman aineiston tulokset verraten niitä aiempien tutkimusten tuloksiin ja huomioiden myös kritiikki, jota seikkailupedagoginen tutkimus on saanut. Tutkimuksessa keskityttiin ryhmäilmiöön, muutokseen ja tutkittavien kokemuksiin yhden lukuvuoden aikana, jolloin seikkailukasvatusta toteutettiin.

Ensimmäinen tarkasteltava ilmiö oli seikkailukasvatuksen merkitys luokkahengen kehittymisessä. Lukuvuoden aikana, jolloin tutkimusaineisto kerättiin, oppilaiden ja opettajan kertoman mukaan luokkahenki ja ilmapiiri luokassa paranivat. Oppilaiden kokemukset luokanilmapiiristä olivat keväällä positiivisemmat kuin syksyllä ja sosiaaliset suhteet luokkatovereihin koettiin läheisemmiksi kuin syksyllä. Oppilaiden väliset riidat vähenivät kevääseen mennessä. Millainen merkitys nimenomaan seikkailukasvatuksella on ollut luokkahengen kehittymiselle, sillä luokanilmapiiri voisi parantua muunkin toiminnan ohessa ilman seikkailukasvatusta. Tutkimuksen mukaan seikkailukasvatus oli luonut hyviä mahdollisuuksia luokkahengen kehitykselle ja aineistosta voidaan päätellä, että erityisesti kaverisuhteiden ja yhteistyötaitojen kehittyminen ovat olleet merkittäviä tekijöitä luokkahengen kehitykselle. Sosiaalisten suhteiden ja yhteistyötaitojen kehittyminen seikkailutehtävissä loivat pohjaa luokkahengen kehittymiselle.

Koulusta pois lähteminen uusiin ja kaikille tuntemattomiin olosuhteisiin loi mahdollisuuksia normaalista kouluarjesta poikkeavaan kanssakäymiseen toisten luokkalaisten kanssa. Lisäksi seikkailutehtävissä ryhmäläiset olivat toisistaan riippuvaisia ja jokaisen ryhmäläisen työpanosta tarvittiin. Oppilaat saivat kokea ja nähdä uusia piirteitä ja taitoja toisissa oppilaissa sekä itsessään, mikä antoi mahdollisuuden nähdä asiat totutusta eri tavalla. Tehtävät olivat ryhmätehtäviä, joissa yhteistyötaitoja tarvittiin ja ne kehittyivät niin ikään itsestään, kun kaikkien panosta tarvittiin eri töiden hoitamisessa. Toisille oppilaille yhteistyö koulun ulkopuolella vieraassa ympäristössä on helpompaa kuin normaalissa kouluympäristössä. Uusi ympäristö vapautti normaalista kouluroolista ja ryhmäläiset olivat ikään kuin uusien mahdollisuuksien edessä. Kouluroolit unohtuivat uudessa ympäristössä, vaikka ympärillä oli samat koulukaverit kuin koululla. Seikkailukasvatus hyvin ohjattuna antoi mahdollisuuksia oppia tuntemaan luokkatoverit paremmin ja syvällisemmin kuin tavallinen kouluarki. Myös yhteistyötaidot kehittyivät ikään kuin vahingossa, kun luonnossa oleminen ja tehtävät vaativat yhteistyötä. Seikkailukasvatus tuki luokkahengen kehitystä, ja yhteiset seikkailukokemukset yhdistivät oppilaita. Yhteiset seikkailukokemukset tukivat luokkahengen säilymistä loppukevään ajan. Ryhmähengen pysyminen on aina kiinni ryhmäläisistä, ja siitä, miten ryhmäläiset suhtautuvat toisiinsa. Seikkailukasvatustoiminnan seurauksena yhdistynyt luokka, voi

saada eväitä jatkaa ja ylläpitää yhteishenkeä myös seikkailutoiminnan jälkeen. Oleellista on, että luokka saa seikkailukasvatuksesta taitoja ja malleja toimia jatkossa luokkahengen hyväksi.

Toinen tarkasteltava ilmiö oli seikkailukasvatuksen mahdollisuudet tukea ryhmäytymistä. Aineiston ja alan kirjallisuuden perusteella voidaan todeta, että yhteiset kokemukset, joita voidaan muistella jälkikäteen, on yksi ryhmää yhdistävä tekijä. Oppilaat kertoivat haastatteluissa, että muistelivat jälkikäteen yhdessä kokemuksiaan ja seikkailutehtäviä. Yhteisten kokemusten jakaminen loi yhteenkuuluvuuden tunnetta ja yhdisti oppilaita, jolloin heidän välilleen syntyi tunnesiteitä. Seikkailutehtävissä eteen tulleet haastavat tilanteet, joista oppilaat selvisi yhdessä, olivat ryhmähenkeä kehittäviä ja yhteenkuuluvuuden ilmapiiriä vahvistavia. Yhteiset kokemukset, elämykset ja itsensä voittaminen sekä onnistumisen kokemukset kehittivät henkilökohtaisia taitoja ja kykyjä, jotka säteilivät koko ryhmän toimintaan. Seikkailutehtävät ja -kasvatus loivat hyvät mahdollisuudet henkilökohtaiseen kasvuun ja ryhmädynamiikan muuttamiseen, mikä vaikutti luokkahengen kehittymiseen. Seikkailukasvatus kehitti ja vahvisti taitoja, jotka tukivat ryhmäytymistä. Vuorovaikutus ja yhteistyö toisten ryhmäläisten kanssa haastavissa olosuhteissa ja sopivasti haastavissa tehtävissä tuki ryhmäytymistä. Toisten auttaminen ja autetuksi tuleminen toivat hyvää mieltä ja lisäsivät keskinäistä luottamusta ryhmäläisten keskuudessa, mikä tukivat ryhmäytymistä. Ryhmäläisten olivat sopivassa määrin riippuvaisia toisistaan ja kokivat yhteenkuuluvuutta ryhmäläisten kanssa. Ryhmillä oli toiminnassa yhteinen päämäärä, jota tavoiteltiin yhteisvoimin, mikä lisäsi ryhmäytymistä ja ryhmään kuulumisen tunnetta.

Seikkailukasvatuksella on monenlaisia mahdollisuuksia luokan ryhmäyttämiseen. Seikkailutoiminta on itsessään ryhmäyttävää, mutta onnistuakseen se tarvitsee taitavaa ohjausta ja vetäjää. Seikkailukerroilla yleensä jaetaan iso ryhmä pienempiin ryhmiin, mikä auttaa ryhmätoimintaa ja ryhmän välistä kommunikointia (Kataja ym. 2011, 15). Pienessä ryhmässä ryhmäläisten on helpompi tuoda omat mielipiteet esille ja ratkaisujen teko helpottuu. Tehtävissä ryhmäläiset joutuvat tekemään kompromisseja, luottamaan toisiin ryhmäläisiin, kantamaan oman vastuun tehtävistä ja kommunikoimaan keskenään. Nämä toiminnot ovat ryhmäläisiä lähentäviä ja luottamusta lisääviä, mikä sitoo pienryhmäläiset keskenään yhdeksi ryhmäksi. Seikkailutoiminnan jälkeen on tärkeää reflektoida ja käydä yhdessä koko luokan kanssa seikkailukokemukset läpi (Karppinen & Latomaa 2007, 86—87). Jos on ollut jotain epäselvyyksiä tai hankalia tilanteita, ne on hyvä puhua auki jälkirefleksiossa, joko koko luokan kanssa, tai asiaa koskevan pienryhmän kanssa. Jos seikkailukertoja on luokalla useita, on pienryhmiä hyvä vaihdella, jotta mahdollisimman moni luokalta pääsee olemaan samassa ryhmässä. Ryhmäläisten välillä syntyneet toimivat toimintamallit, kommunikointitaidot ja syntynyt keskinäinen luottamuksen ilmapiiri pitäisi pystyä

siirtämään koko luokan ilmapiiriin ja toimintatapaan seikkailukertojen jälkeen. Jos seikkailukerroilla opitut taidot ja kyvyt kyetään siirtämään luokan muuhun toimintaan, voidaan seikkailukasvatusta pitää luokan ryhmäytymistä tukevana.

Kolmas tarkasteltava ilmiö oli ryhmäläisten kokemukset ja oman aseman kokeminen lukuvuoden aikana. Aineiston perusteella lukuvuoden aikana koettiin luokkayhteisössä oman aseman vahvistumista, johon voidaan tulkita vaikuttaneen sosiaalisten suhteiden kehittyminen, hyvät kokemukset ryhmän sisällä sekä yhteistyö ryhmäläisten keskuudessa. Hyväksytyksi tulemisen kokemus lisäsi ryhmään kuuluvuuden tunnetta ja vahvisti omaa asemaa ryhmässä. Seikkailukasvatus mahdollisti ryhmäläisiä tuomaan esille ominaisuuksia ja piirteitä sekä tietoa ja taitoa, mitä luokkatilanteissa ei muuten tulisi ilmi. Ryhmän sisäinen dynamiikka ja roolit ryhmän sisällä muuttuivat, kun nähtiin ryhmän jäsenissä uusia puolia. (Lintunen & Rovio 2009, 21—22, 33.) Jotkut oppilaat oppivat luokkalaisissa uusia puolia, jopa yllättäviä piirteitä. Sosiaaliset suhteet ja oma asema luokassa yleisesti ottaen parani lukuvuoden aikana, mihin seikkailukasvatus on ainakin osittain vaikuttanut. Tosin aineistosta ilmeni myös, että ohjaajilla oli iso vastuu onnistumisen kannalta, sillä seikkailutehtävillä voi olla myös ryhmän jäsenien välejä ja omaa asemaa heikentävä vaikutus. Voidaan todeta, että seikkailukasvatus paransi oman aseman kokemista yhteisössä, mutta huonosti ohjattuna tai epäonnistuessa, se olisi voinut myös heikentää oman aseman kokemista ryhmän sisällä. Seikkailukasvatus menetelmänä antoi mahdollisuuksia ryhmäläisiä lähentyä toisiaan, ja oma asema ryhmässä parani sen mukaan, kun ryhmäläinen kokivat itsensä hyväksytyiksi ja tärkeiksi ryhmälle sekä toiset jäsenet merkityksellisiksi.

Seikkailukasvatus on sosiaalisia taitoja kehittävä opetusmenetelmä, jolla on oikein ohjattuna ryhmäyttävä vaikutus. Seikkailukasvatusta voidaan hyödyntää eri-ikäisten oppijoiden keskuudessa ja eritasoisten ryhmien kanssa. Seikkailukasvatus voi olla yksi mahdollisuus haastavien ryhmien kanssa, joissa on erilaisia oppijoita mukana, tai ryhmäytymistä ei ole tapahtunut. Tehtävät ja suorituspaikat voivat olla tasoltaan erilaisia. Seikkailukasvatuksen opetusmenetelmät ovat hyvin ajankohtaisia, sillä nykyisen opetussuunnitelman (2014) toiminnan mukaisia ovat monialaiset oppimiskokonaisuudet, uudet oppimisympäristöt ja toiminnallisuus (pops 2014, 29—31). Nykyisen oppimiskäsityksen mukaan oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten oppijoiden kanssa (pops 2014, 17). Näihin ajatuksiin ja näkemyksiin seikkailukasvatuksen toiminta ja näkemykset sopivat hyvin. Seikkailukasvatus mahdollistaa eri oppiaineiden yhdistämisen uudessa ympäristössä ja oppiminen tapahtuu yhteistyönä toisten oppijoiden kanssa. Yhteistyö uudessa ympäristössä, yleensä luonnossa, voi olla niille oppijoille kannustava ja tukea antava, joilla on haasteita yhteistyössä toisten kanssa.

5.1 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimustarpeet

Tutkimukseni on tapaustutkimus ja keskittyy yhteen kokeilussa olevaan ryhmään, joten yleistettävyyttä tutkimuksen tuloksilla ei voida hakea. Toisaalta taas laadullisen tutkimuksen menetelmillä ei voida tehdä määrällisiä ja kattavia yleistyksiä (Varto 2005, 115). Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus keskittyy yksittäiseen tapaukseen eikä sillä ole tarkoitus tehdä kattavia yleistyksiä. Toisaalta taas samassa yhteisössä elävät ihmiset kokevat maailman asiat hyvin samanlaisesti, sillä yksilöillä on yhteisiä piirteitä ja tapoja kokea maailmaa. Tutkittavat kuten tutkija itsekin ovat osa yhteiskuntaa, jolla on yhteisön luomia perinteitä merkityksistä. Näin jokaisen yksilön kokemusten tutkimus paljastaa jotain yhteistä. (Laine 2015, 32.)

Laadullisessa tutkimuksessa kyseessä on aina tutkimusprosessi, joka toimii luotettavuuden kriteerinä. Luotettavuuden kannalta on oleellista, että tutkija kuvaa mahdollisimman tarkasti tutkimuksensa kulkua. Tutkimuksessa on kyseessä kokemusmaailmojen yhtenevyys. Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kriteerinä on tutkija ja tutkimusprosessissa on huomioitava, että tutkija itse on subjektiviteetti ja keskeinen tutkimusväline. Luotettavuutta on hyvä tutkiskella koko prosessin ajan. (Eskola & Suoranta 1998, 211.) Luotettavuuden kriteerinä toimii se, että aineiston keruu ja analysointivaihe on kuvattu tarkasti. Luotettavuuden tarkastelulla pyritään osoittamaan tulkinnat saaduista tutkimustuloksista. (Metsämuuronen 2006, 200.)

Fenomenologisen tutkimuksen luotettavuuskriteereinä pidetään tutkimusprosessin johdonmukaisuutta, jolla tarkoitetaan tutkimusmenetelmien ja aineistohankintatapojen sekä raportoinnin loogista yhteyttä. Toinen luotettavuus kriteeri on tutkimusprosessin kuvaus ja perustelut valinnoille. Tutkimus etenee aina aineistolähtöisesti ja näin ollen aineisto on keskiössä. Kontekstisidonnaisuus on yksi fenomenologisen tutkimuksen luotettavuuskriteerejä. Kontekstisidonnaisuudella tarkoitetaan sitä, että tutkijan on huomioitava tutkittavan ilmiön ulkopuolinen todellisuus kokonaisuutena. Tutkimuksen tulokset ovat sidoksissa ulkopuoliseen todellisuuteen joka vaikuttaa tutkittavaan ilmiöön. Toisaalta taas tämä tarkoittaa sitä, että ihmisen merkityssuhteet ovat tutkittavissa mielekkäällä tavalla vain hänen koetun maailman kokonaisuudessa, mikä tekee tutkimuksesta yksilökohtaisen. Yksilökohtaisuus on säilytettävä tutkimusprosessin aikana mahdollisimman pitkään. Tiedon laadulla ja yleistettävyydellä on myös merkitystä luotettavuuden kannalta. Minkä verran ja mitä voidaan yleistää laadullisessa tutkimuksessa, jonka aineisto on pieni ja aineisto on hyvin yksilökohtaista. Laadullisessa

tutkimuksessa voidaan saavuttaa essentiaalisesti, käsitteellisesti ja persoonakohtaisesti yleistä tietoa. Käsitteellinen laatu tarkoittaa sitä, että vaikka kaikki tutkimuksessa saadut laadut esiintyvät yksittäisissä kokemuksissa, ilmiöissä ja tapahtumissa voimme tunnistaa ne ja löytää samankaltaisuutta toisista ilmiöistä. (Metsämuuronen 2006, 202.) Kokemukset ovat aina ainutlaatuisia ja henkilökohtaisia, mutta ihminen kykenee ajattelemaan yleiskäsitteiden kautta, mikä mahdollistaa samankaltaisuuden kokemisen ja näkemisen eri ilmiöissä, tapahtumissa ja kokemuksissa. (Varto 1996, 76). Metodien mahdollinen yhdistäminen ja tarkoituksen mukainen ja perusteltu käyttäminen lisää myös tutkimuksen luotettavuutta. Olennaisena osana tähän kuuluu ontologinen erittely, jolla voidaan perustella myös eri metodien käyttöä. Muiden tutkimustuloksiin vertaaminen ja muiden tutkimusten tulosten esittely lisää luotettavuutta. Tutkijan subjektiivisuus on tarpeellista tuoda esille luotettavuuden kannalta eri vaiheissa. Tutkimusraportissa on hyvä ilmetä tutkijan reflektointi, analysointi ja raportointi tavat tutkimuksen eri vaiheissa. (Metsämuuronen 2006, 203.)

Aineistoa kerätessä pyrin huomioimaan koko ryhmän ajatuksia lähettämällä syksyllä koko ryhmälle kyselyn, jossa pyrin selventämään ja saamaan kuvaa koko ryhmältä sen hetkisestä luokan tilanteesta. Opettajalle oli oma kyselynsä. Syksyn kysely oli ennen kuin ensimmäistäkään seikkailukertaa oli vielä tehty. Myös keväällä teetätin koko ryhmällä kyselyn seikkailukokemuksista. Koko luokan kyselyillä pyrin saamaan yleisempää kuvaa seikkailukokemuksista ja luokasta, sekä saamaan kokonaiskuvan tärkeistä aiheista. Haastatteluiksi katsoin riittävän kolmasosan koko porukasta, eli viisi haastateltavaa oppilasta ja opettaja. Pyysin opettajaa valitsemaan haastateltavat mahdollisimman kattavasti tutkimusporukasta. Jokainen ihminen kuitenkin kokee asiat niin eri tavoin, kuten ryhmässä viihtymisen ja luokkahengen, joten kattavaa tietoa ei voida saada koko luokasta haastattelemalla vain osaa heistä. Kuitenkin suuntaa antavaa tietoa voidaan saada. Syksyn kyselyn perusteella oli syntynyt kuva sen hetkisestä luokan tilanteesta, miten se koettiin, vaikka vastauksissa oli ristiriitaisuuksia. Vastauksien mukaan viihdyttiin luokkatovereiden kanssa hyvin ja koettiin, että oli ystäviä, mutta luokkahenki koettiin vaihtelevasti. Kertooko tämä, että yksittäiset henkilöt olivat mukavia, mutta yhdessä syntyi riitaa ja erimielisyyttä.

Tutkija tekee tulkintoja saamastaan aineistosta. Tulkinnat taas ovat subjektiivisiä ja tutkijasta riippuvaisia. Olen pyrkinyt selvittämään tutkimukseni kulun mahdollisimman avoimesti, jotta lukija saisi kuvan, mihin päätelmäni ja tulkintani johtavat. Ainut keino osoittaa laadullisen tutkimuksen luotettavuus on se, että tutkimuksen kulku on selvitetty avoimesti. (Varto 2005, 185—187). Tutkimukseni luotettavuutta olen pyrkinyt lisäämään sillä, että olen kuvannut eri vaiheita

perusteellisesti ja avoimesti. Olen tuonut esille omat ennakko-oletukseni ja –käsitykseni aiheesta. Käsittelen tutkimukseni teoriassa eri tutkimuslähteitä ja näkökantoja, jotka ovat sekä seikkailupohjaisen kasvatuksen puolesta että kriittisiä ilmiötä kohtaan. Olen varannut aikaa tutkimuksen tekemiselle ja pohtinut rauhassa eri näkökulmia ja tutustunut kirjallisuuteen, joiden kautta rauhassa kypsyteltyäni aihetta sain muotoiltua teemat ja tutkimuskysymykset, jotka vastasivat mahdollisimman kattavasti tutkittavaan ilmiöön. Muodostin haastattelukysymykset teemojen mukaan, jotka vastasivat tutkimuskysymyksiini ja pyrin perustelemaan valitsemani teemat tutkimuskysymyksieni ja tutkittavan ilmiön kannalta. Analysoin aineistoni aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä sekä sisällön erittelyllä, joiden eri vaiheet pyrin avaamaan mahdollisimman tarkasti aineistonkäsittelyosiossa. Pyrin perustelemaan kaikki tutkimuksessa tekemäni valinnat ja selventämään lukijalle, miksi joku valinta oli tehty. Sisällönanalyysillä analysoituja tutkimuksia on kritisoitu siitä, että tutkija ei ole osannut tehdä tutkimuksessaan mielekkäitä johtopäätöksiä, vaan on esitellyt aineistonsa järjestyksessä, eikä ole osannut tulkita ja vetää tarpeeksi syvällisiä johtopäätöksiä aineistostaan. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103.) Pyrin huomioimaan tämän kritiikin ja tekemään omia johtopäätöksiä ja tulkintoja aineistostani analyysin avulla. Tutkimustulokseni eivät ole yleistettävissä, mutta ne voivat olla siirrettävissä samanlaisiin olosuhteisiin ja tilanteisiin.

Seikkailukasvatusteoriaa kritisoidaan liian löyhistä johtopäätöksistä ja perusteluista, jotka eivät pohjaa pitkäaikaiseen tutkimukseen ja tieteelliseen näyttöön pysyvästä muutoksesta yksilöiden käyttäytymisessä (Brookes 2003, 49—50). Tutkimuksella, joka osoittaisi ryhmäytymisen ja ryhmähengen muutoksen tapahtuneen tai ei tapahtuneen jossakin tietyissä ryhmässä pysyväisesti olisi tarpeellinen. Lisäksi tutkimukset, joilla voidaan tutkia yksilöiden pysyviä käyttäytymisen malleja ja henkilökohtaisen kehityksen tapahtumista pysyvästi tai ei pysyvästi olisi paikallaan. Lukemani taustatiedon mukaan nimenomaan pitkäaikaiset tutkimustulokset ja tutkimukset seikkailukasvatuksen merkityksestä sosiaalisen kasvun ja kehityksen kentällä ovat puutteellisia.

Lähteet

Brookes, A. 2003. A critique of neo-Hahnian outdoor education theory. Part one: Challenges to the concept of “character building”. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning* vol 3, 49—62.

Brown, M. 2009. Reconceptualising outdoor adventure education: Activity in search of an appropriate theory. *Australian Journal of Outdoor Education* 7 (13). Experiential approaches to learning underpin teaching and learning strategies in outdoor adventure education 2. 3—13. The university of Waikato.

Galen D'Amato, L. & Krasny, M. E 2011. Outdoor Adventure Education: Applying Transformative Learning Theory to Understanding Instrumental Learning and Personal Growth in Environmental Education. *The Journal of Environmental Education*, vol 42. 237—254.
<http://dx.doi.org/10.1080/00958964.2011.581313>

Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2001. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy

Eskola, J. & Vastamäki, J. 2015. *Teemahaastattelu: opit ja opetukset*. Teoksessa: R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1 Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: Ps-kustannus

Helavirta, S. 2007. Lasten tutkimushaastattelu Metodologista herkistymistä, joustoa ja tasapainottelua. *Yhteiskuntapolitiikka* 72 vol 2, 629—640.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. *Tutkimushaastattelu Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino

- Hämäläinen, J. 1998. Seikkailu- ja elämyspedagoginen orientaatio sosiaalipedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa 149—167. Teoksessa T. Lehtonen (toim.) *Elämän seikkailu*. Jyväskylä: Ateena
- Kataja, J., Jaakkola T., Liukkonen, J. 2011. *Ryhmä liikkeelle! Toiminnallisia harjoituksia ryhmän kehittämiseksi*. Jyväskylä: PS-kustannus
- Karppinen, S. J. A. 2005. Seikkailullinen vuosi haastavassa luokassa. Etnografinen toimintatutkimus seikkailu- ja elämyspedagogiikasta. Oulu: Oulun yliopisto
- Karppinen J. A. S. 2007. Elämyksiä kokemukseen ja oppimiseen 75—97. Teoksessa S. J. A Karppinen & T. Latomaa (toim.) *Seikkaillen elämyksiä. Seikkailukasvatuksen teoriaa ja sovelluksia*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus
- Kiviniemi, K. 2015. Laadullinen tutkimus prosessina 74—75. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2*. Jyväskylä: PS-kustannus
- Kyro, T. ja Peltola, K. 2002. *Seikkailukasvatus—ajattelun, toiminnan ja tunteiden verkko*. Pro gradu –tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Chydeniuksen instituutti
- Laine, T. 2015. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma 29—33. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2*. Jyväskylä: PS-kustannus
- Latomaa, T. 2007. Mieli elämys-, merkitys- ja kokemusmaailmana—psyko(loginen ja) semioottinen tarkastelu 21—52. Teoksessa S. J. A. Karppinen & T. Latomaa (toim.) *Seikkaillen elämyksiä Seikkailukasvatuksen teoriaa ja sovelluksia*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus
- Marttila, M. 2010. *Oppimisen ilo löytyy luonnosta – Seikkailu- ja elämyspedagoginen luontoliikunta oppimisen tukena*. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma.
https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/22764/URN_NB_N_fi_jyu-201001221061.pdf?sequen. Luettu 9.9. 2017
- Marttila, M. 2016. *Elämys- ja seikkailupedagoginen luontoliikunta opetussuunnitelman toteutuksessa, etnografinen tutkimus*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto

- Muuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy
- Perttula, J. 2007. Elämysten merkitys ihmiselämässä 53—74. Teoksessa S. J. A Karppinen & T. Latomaa (toim.) Seikkaillen elämyksiä Seikkailukasvatuksen teoriaa ja sovelluksia. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014
http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
(luettu 6.7.2017) (luettu 10.10.2017)
- Raatikainen, P. 2005. Ihmistieteet — tiedettä vai tulkintaa?, 1—24. Teoksessa A. Meurman-Solin & I. Pyysiäinen (toim.) Ihmistieteet tänään. Gaudeamus.
https://www.academia.edu/19023885/Ihmistieteet_-_tiedett%C3%A4_vai_tulkintaa (luettu 10.9.2017)
- Rovio, E., Lintunen T. 2009. Ryhmäilmiöt liikunnassa. Helsinki: Liikuntatieteellinen seura
- Salovaara, R ja Honkonen, T. 2011. Rakenna hyvä luokkahenki. Jyväskylä: Ps-kustannus
- Stuhr, S. P., Sutherland, S., Ressler, J., & Ortiz-Stuhr, M. E. 2016. ABCs of Adventure-Based Learning. *Strategies A Journal for Physical and Sport Educators* 29 (1) 3—9.
<http://dx.doi.org/10.1080/08924562.2015.1111787> (luettu 4.9.2017)
- Telemäki, M. 1995. Kurt Hanh ja elämyspedagogiikka. Kasvatus 1
- Telemäki, M. 1998. Johdatus seikkailukasvatuksen teoriaan. Oulu: Oulun yliopisto
- Telemäki, M. 1998. Kurt Hanh ja elämyspedagogiikka. Teoksessa T. Lehtonen (toim.) Elämän seikkailu, 10—25. Jyväskylä: Atena kustannus Oy
- Tuomi, J. Sarajärvi A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy
- Varto, J. 2005. Laadullisen tutkimuksen metodologia.
http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf (luettu 28.8.2017)

Liitte 1**Syksyn 2015 kysely 3.– 4. -luokkalaisille****Ympyröi oikea vaihtoehto.****1. Olen**

- a) tyttö
- b) poika

2. Olen

- a) 3. luokalla
- b) 4. luokalla

Ympyröi yksi vaihtoehto.**3. Koulussa on**

- a) aina kivaa olla
- b) yleensä kivaa olla
- c) vain joskus on kivaa

- d) ei koskaan kivaa
- e) en osaa sanoa onko kivaa

4. Minulla on luokalla

- a) paljon ystäviä
- b) jonkun verran ystäviä
- c) 1–2 ystävää
- d) ei yhtään ystävää
- e) välillä on ystäviä ja välillä ei

5. Voin tehdä ryhmitöitä tai olla parina

- a) kaikkien luokkalaisten kanssa
- b) useimpien luokkalaisten kanssa
- c) osan luokkalaisistani kanssa (esim. samaa sukupuolta olevien)
- d) vain joidenkin kanssa
- e) en kenenkään kanssa

6. Olen mielestäni luokallani

- a) suosituin kaveri
- b) yksi suosituimmista kavereista
- c) suosittujen ja ei suosittujen välillä
- d) en ole kovin suosittu kaveri
- e) En osaa sanoa

7. Viihdyn

- a) Kaikkien kanssa
- b) Melkein kaikkien kanssa
- c) tiettyjen luokkakavereideni kanssa
- d) vain joidenkin kanssa
- e) en kenenkään kanssa

8. Meidän luokalla mielestäni on

- a) tosi hyvä luokkahenki
- b) melko hyvä luokkahenki
- c) ei kovin hyvä luokkahenki

d) ei yhtään hyvä luokkahenki

e) en osaa sanoa

9. Kerro millainen sinun mielestäsi on hyvä luokkahenki ja miten se näkyy teidän luokalla.

10. Mielestäni hyvään luokkahenkeen tärkeimpänä kuuluu näistä väittämistä

a) että kaikilla on kavereita

b) että kukaan ei jää yksin

c) että koko luokka pelaa ja leikkii yhdessä välitunneilla

d) että kaikki saa olla niin kuin on

e) että ei kiusata ketään

f) joku muu asia, mikä?

Liite 2**Opettajalle syksyn 2015 kysely**

1. Monesko luokka-aste sinun luokkasi on? _____
2. Montako tyttöä _____ Poikaa _____ luokallasi on?
3. Kuvaile millainen luokasi ilmapiiri on nyt?
4. Onko ilmapiiri muuttunut vuosien aikana, jos on, niin miten?
5. Mikä on mahdollisesti vaikuttanut ilmapiirin muuttumiseen?
6. Mikä on näkemyksesi hyvästä luokkahengestä ja ilmapiiristä luokassa?
7. Miten nykyinen luokkahenki ja luokan ilmapiiri vastaa käsitystäsi hyvästä luokkahengestä?

Liite 3

Haastattelu keväällä 2016

Teemat

1. Sosiaaliset suhteet
2. Yhteiset kokemukset
3. Luottamus
4. Kokemus luokasta / luokkahengestä?

Haastattelukysymykset oppilaille

1. Mitä ajattelet luokkatovereistasi?
 - Millainen luokkahenki teillä on?
 - Kiusataanko? Onko kaikilla ystäviä?
 - Tapaatteko vapaa-aikana?
2. Mitä uutta opit luokkatovereistasi seikkailukerroilla?
 - Oletko saanut uusia ystäviä?
3. Kerro paras ja huonoin kokemuksesi seikkailukerroista.
 - Miksi se oli paras / huonoin?
 - Ketä oli mukana?
4. Millaisia seikkailutehtäviä te saitte?
 - Missä koit onnistuneesi? Missä epäonnistuneesi? Miksi?
 - Millaista apua sait luokkatovereiltasi?
 - Miten sinä autoit luokkatovereitasi?

- Miltä apu / auttaminen tuntui?
5. Onko ystävyysuhteet ja viihtyminen luokassa muuttuneet 4. Luokan aikana?
- Mikä on mielestäsi vaikuttanut muuttumiseen?

Haastattelukysymykset opettajalle

1. Kuvaile luokkasi oppilaiden välisiä suhteita ja luokkahenkeä nyt?
2. Miten seikkailukasvatus on mielestäsi vaikuttanut luokan ilmapiiriin ja sosiaalisiin suhteisiin?
3. Mikä seikkailukerroissa on ollut luokkahenkeä rakentavin kokemus? Mikä taas on vaikuttanut luokkahenkeen heikentävästi?
4. Miten yhteistyö seikkailukerroilla sujui oppilaiden välillä?
5. Miten koet seikkailukokemusten vaikuttaneen ryhmähengen muodostumiseen ja luokkahenkeen nyt?

Kirjoitustehtävä oppilaille

1. Paras ja huonoin seikkailukokemukseni

