



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

Rautakoski Jarmo ja Tuovinen Hilma

Luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia elämys- ja seikkailupedagogisen projektin vaikutuksista luokan ryhmäilmiöihin

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Luokanopettajan koulutus
2017



Master's Programme in Education and Globalisation Luokanopettajankoulutus		Tekijä/Author Rautakoski Jarmo ja Tuovinen Hilma	
Työn nimi/Title of thesis Luokanopettajaopiskelijoiden kokemuksia elämys- ja seikkailupedagogisen projektin vaikutuksista luokan ryhmäilmiöihin			
Pääaine/Major subject Kasvatustiede	Työn laji/Type of thesis Pro Gradu -tutkielma	Aika/Year 2017	Sivumäärä/No. of pages 69 + I
Tiivistelmä/Abstract <p>Tässä tutkielmassa tarkastellaan elämys- ja seikkailupedagogiikan opetusmenetelmän vaikutuksia luokan ryhmäilmiöihin luokanopettajaopiskelijoiden kokemusten kautta. Tarkoituksena oli selvittää, mitä opiskelijat kirjoittavat <i>Kohtaaminen ja vuorovaikutus taiteen keinoin</i> – kurssin projektin toteutuksesta ja sen vaikutuksesta koululuokan toimintaan. Tarkastelemme opiskelijoiden kokemuksia elämys- ja seikkailupedagogiikan ohjaajan näkökulmasta.</p> <p>Koulussa oppilaat työskentelevät jatkuvasti erilaisissa ryhmissä. Opettajan haasteena on saada oppilaat toimimaan yhdessä sujuvasti, jotta he pystyisivät suoriutumaan annetuista tehtävistä. Opettajan tulee olla tietoinen ryhmäilmiöiden teoriasta, jotta hän voi havainnoida ja ohjata lapsia toimimaan yhteistyössä. Elämys- ja seikkailupedagogiikka on vaihtoehtoinen opetusmenetelmä, jonka avulla voidaan opettaa toiminnallisesti ryhmätyöskentelytaitoja eri ympäristöissä. Se yhdistyy Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 oppimiskäsityksiin ja tavoitteisiin. Elämys- ja seikkailupedagogiikan vaikutuksia luokan ryhmäilmiöihin on tutkittu Suomessa melko vähän ja kansainvälisesti erityisesti Pohjois-Amerikassa ja Australiassa.</p> <p>Tutkielman teoreettinen viitekehys muodostuu suomalaisen elämys- ja seikkailupedagogiikan käsitteen määrittelystä ja ryhmäilmiöiden tarkastelusta. Lisäksi siinä esitellään aikaisempia tutkimustuloksia ja käytännön koulusovelluksia. Tutkimus on kvalitatiivinen tutkimus, jossa pyritään ymmärtämään opiskelijoiden henkilökohtaisia kertomuksia. Aineiston analysoinnissa sovelletaan sekä narratiivista työtapaa että sisällönanalyysia.</p> <p>Tutkimustulokset osoittivat, että elämys- ja seikkailupedagogiikkaa voidaan käyttää koulussa luokan ryhmäilmiöiden tukemiseen. Tutkimuksen kohteeksi valikoituneen projektin tavoitteena oli kehittää oppilaiden vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoja. Näitä taitoja vaadittiin projektin aikana erityisesti ongelmanratkaisutehtävissä. Ohjaajan ammattitaidolla on merkitystä menetelmän toimivuuden kannalta. Tässä tutkimuksessa ohjaajien rajallinen käsitys elämys- ja seikkailupedagogiikan teoriasta vaikutti menetelmän käytännön toteutukseen reflektion puuttumisen osalta. Projektin aikana opittuja taitoja ei pyritty siirtämään tietoisesti oppilaiden arkielämään. Toisaalta ohjaajat pystyivät luomaan sosiaalisesti ja fyysisesti turvallisen oppimisympäristön, joka on edellytys elämys- ja seikkailupedagogisen toiminnalle.</p>			
Asiasanat/Keywords elämys- ja seikkailupedagogiikka, ryhmäilmiöt, luokanopettajaopiskelijat			

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO.....	1
2	SUOMALAISEN ELÄMYS- JA SEIKKAILUPEDAGOGIIKAN LÄHTÖKOHDAT	3
2.1	Elämys- ja seikkailupedagogiikka 1980 -luvulta nykypäivän peruskouluun	3
2.2	Käsitteiden määrittelyä	4
2.2.1	<i>Elämyspedagogiikka.....</i>	<i>6</i>
2.2.2	<i>Seikkailupedagogiikka ja seikkailukasvatus</i>	<i>7</i>
2.3	Elämys- ja seikkailupedagogiikka suomalaisessa peruskoulussa	9
2.3.1	<i>Elämys- ja seikkailupedagogiikkaan liitetyt oppimiskäsitykset</i>	<i>10</i>
2.3.2	<i>Opettajan ja ohjaajan rooli elämys- ja seikkailupedagogiikassa</i>	<i>12</i>
2.3.3	<i>Käytännön toteutustapoja kouluissa</i>	<i>14</i>
3	RYHMÄILMIÖT	16
3.1	Ryhmäilmiöiden moninaisuus.....	16
3.2	Ryhmä.....	18
3.2.1	<i>Turvallinen ryhmä mahdollistaa elämyksen</i>	<i>19</i>
3.2.2	<i>Ryhmän koko seikkailutoiminnassa</i>	<i>20</i>
3.3	Ryhmän kehitysvaiheet.....	23
3.4	Ryhmädynamiikka ja ryhmän sisäiset suhdejärjestelmät	25
3.5	Elämys- ja seikkailupedagogiikan vaikutukset ryhmän kiinteyteen	27
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	31
4.1	Tutkimuskysymykset	31
4.2	Aineiston kerääminen	31
4.3	Tutkimuksen metodologia	33
4.4	Aineiston analyysi.....	35
4.4.1	<i>Narratiivinen analyysi</i>	<i>35</i>
4.4.2	<i>Sisällönanalyysi.....</i>	<i>36</i>
5	TUTKIMUKSEN TULOKSET	40
5.1	Projektin kulku opiskelijaraporteissa	40
5.2	Elämys- ja seikkailupedagogisen projektin vaikutukset luokan ryhmäilmiöihin	44
5.2.1	<i>Elämys- ja seikkailupedagogiikan merkitys projektissa</i>	<i>44</i>
5.2.2	<i>Ohjaajan rooli turvallisen seikkailun mahdollistajana</i>	<i>47</i>
5.2.3	<i>Ryhmäprosessit – vuorovaikutus, kommunikaatio ja yhteistyö</i>	<i>50</i>
5.2.4	<i>Ryhmän kiinteyden.....</i>	<i>54</i>
6	POHDINTA.....	56

6.1	Luotettavuus ja etiikka.....	56
6.2	Johtopäätökset.....	59
	LÄHTEET	64

1 JOHDANTO

Oppiminen on tapahtunut ihmisen kehityshistorian aikana aina aktiivisilla tavoilla. Ihminen on metsästännyt, viljellyt ja tehnyt käsitöitä 10–20 hengen ryhmissä. Toiminta on vaatinut onnistuakseen yhteistyö- ja kommunikaatiotaitojen kehittymistä, fyysisiä oppimiskokemuksia ja mallioppimista. Myös nykypäivän työyhteisössä arvostetaan yksilöitä, jotka omaavat monipuolisia ryhmätyöskentely-, ongelmanratkaisu-, tuotekehittely- ja kommunikaatiotaitoja. Lisäksi ryhmän jäseniltä vaaditaan moraalista ja vastuullista toimintaa yhteisön hyväksi. (Prouty 2007, 4–5.) Peruskoulussa oppilaat työskentelevät jatkuvasti erilaisissa ryhmissä. Louhela (2010) kirjoittaa, että oppilas ei tule selviytymään elämänsä aikana pelkillä akateemisilla taidoilla. Ihminen tulee nähdä kokonaisvaltaisena yksilönä, jonka tulee oppia hallitsemaan myös tunteitaan ja ryhmässä toimimista. (Louhela 2010, 160.)

Koulussa opettajan haasteena on saada suuresta oppilasryhmästä toimiva ja yhtenäinen ryhmä, joka pystyy suoriutumaan koulutehtävistä mahdollisimman tehokkaasti. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 korostetaan erityisesti työskentelemistä ja oppimista yhdessä toiminnallisten menetelmien avulla. Lisäksi oppilaat ovat aktiivisesti osallisena koulutyön suunnittelussa, arvioinnissa ja toteuttamisessa. (Opetushallitus, 2014.) Elämys- ja seikkailupedagogiikan avulla voidaan tukea aktiivisilla tavoilla ryhmän toiminnan kehitystä (Prouty 2007, 4–5; Karppinen & Latomaa 2015, 294; Marttila 2016, 34). Luokkahuonemuotoinen työskentely rajaa opetuksen toteuttamisen mahdollisuuksia. Elämys- ja seikkailupedagogiikka mahdollistaa vaihtoehtoisen opetusmenetelmän, jossa korostuvat kokemuksellinen ja toiminnallinen oppiminen ulkoilmaympäristössä. Elämys- ja seikkailupedagogiikan perusopetuksen opetussuunnitelman oppimiskäsitykset yhdistyvät toisiinsa, joten seikkailukasvatusta voidaan käyttää perustellusti opetuksessa. (Marttila 2016)

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tutkia opettajaopiskelijoiden kokemuksia elämys- ja seikkailupedagogiikasta sekä niiden vaikutuksista luokan ryhmäilmiöihin. Valitsimme tutkimuksen kohdejoukoksi opettajaopiskelijat, koska halusimme tietää, millaisia ajatuksia ja

kokemuksia tulevilla opettajilla on tutkittavasta aiheesta. Erityisen kiinnostuneita olimme opiskelijoiden havainnoista, jotka liittyvät ryhmän toimintaan ja vuorovaikutukseen.

Tämän pro gradu -tutkielman teoreettinen viitekehys pohjautuu Seikkailukasvatuksen vaikutukset luokan ryhmäilmiöihin -kandidaatintutkielman sisältöihin. Laajennamme teoriapohjaa tuoreiden kotimaisten ja kansainvälisten lähteiden avulla. Merkittävin uusi kotimainen lähde on keväällä 2016 ilmestynyt Maarit Marttilan väitöskirja, jossa on tutkittu elämys- ja seikkailupedagogisen luontoliikunnan yhdistymistä opetussuunnitelmaan. Lisäksi avaamme opettajaopiskelijoiden projektin sisältöjä ja tavoitteita sekä kuvaamme projektin etenemistä mallikertomuksen avulla. Tutkimuksen tuloksissa käsittelemme opiskelijoiden kokemuksia ja havaintoja kurssilta. Lopuksi teemme johtopäätöksiä tutkimuksen teorian ja aineiston pohjalta.

2 SUOMALAISEN ELÄMYS- JA SEIKKAILUPEDAGOGIIKAN LÄHTÖKOHDAT

Tässä luvussa selvennämme elämys- ja seikkailupedagogiikan käsitteitä ja avaamme menetelmän historiallisia ja pedagogisia lähtökohtia. Tutkimuksemme näkökulmiin on vaikuttanut laajasti elämys -ja seikkailupedagogiikkaa käsittelevä Maarit Marttilan (2016) väitöskirja. Tässä luvussa selkeytämme elämys- ja seikkailupedagogiikkaan liitettyjä oppimiskäsitteitä ja liitämme ne perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) oppimiskäsitteisiin ja tavoitteisiin. Lopuksi avaamme ja perustelemme opettajan ja ohjaajan roolin merkitystä seikkailukasvatustoiminnassa.

2.1 Elämys- ja seikkailupedagogiikka 1980 -luvulta nykypäivän peruskouluun

Karppisen ja Latomaan (2015) mukaan suomalainen seikkailu- ja elämyspedagogiikka rakentuu kolmen perinteen varaan. Nämä ovat saksalainen elämyspedagogiikka, angloamerikkalainen seikkailukasvatus ja suomalainen eräperinne. (Karppinen & Latomaa 2015, 44.) Suomessa toimivan seikkailukasvatuksen juuret alkavat 1980 – luvulta, jolloin Heinolassa järjestettiin ensimmäinen seikkailukasvatusseminaari. 1990 – luvun aikana Suomeen perustettiin kolme seikkailukasvatus järjestöä: KOTA ry, Peräpohjolan Opiston seikkailukoulutus ja Outward Bound Finland. (Karppinen & Latomaa 2015, 16–17.)

Seikkailukasvatusmallit ja käsitteet ovat tulleet suomalaisen kasvatusyhteisön tietoisuuteen Matti Telemäen ja Steve Bowlesin julkaisujen kautta 1990-luvulla. Käsitteiden määrittelyssä on kuitenkin ollut haasteita. Telemäki ja Bowles pyrkivät juurruttamaan seikkailukasvatusmallia suoraan muista kulttuureista suomalaiseen yhteiskuntaan. Alan käsitteistö on suomennettu soveltaen englannin- ja saksankielestä. Suomen elämyspedagogiikan käsite on käännetty saksankielisestä sanasta *erlebnispädagogik*. Seikkailukasvatuksen käsite on puolestaan tullut englanninkielen käsitteestä *outdoor adventure education*. Eri maissa terminologia määrittely eroaa toisistaan, koska ne ovat vankasti sidoksissa maiden kulttuuriin, kieleen ja arvopohjaan. (Karppinen & Latomaa 2015, 39–41.)

2000 – luvulla suomalaisen seikkailukasvatusperinteen kehittymistä ovat tutkineet laajimmin Seppo J. A. Karppinen ja Timo Latomaa. He ovat julkaisseet yhdessä *Seikkailujen elämyksiä 1. -3. -kirjasarjan* (2007; 2010; 2015) kasvatusalan teoreetikoiden, opettajien, opiskelijoiden ja käytännön toimijoiden käyttöön. Lisäksi Karppinen on koonnut *Seikkailullinen vuosi haastavassa luokassa* -väitöskirjan (2005) vaihtoehtoisen opetusmenetelmän käytöstä erityisoppilaiden kanssa. Väitöskirjassaan hän tukeutui käsitteiden osalta saksalaiseen ja amerikkalaiseen perinteeseen, koska aikaisempaa tutkimusta seikkailukasvatuksesta ei ollut Suomessa vielä tehty.

Myöhemmin Karppinen ja Latomaa (2015) ovat pyrkineet määrittelemään seikkailukasvatuksen ja elämyspedagogiikan historiaa ja käsitteistöä tarkemmin. Seikkailutoiminnan tieteellistä kartoittamista on pidetty tärkeänä, jotta aiheesta voidaan tehdä jatkossa tutkimusta, järjestää koulutusta ja käyttää sitä perustellusti kasvatus tarkoituksessa. (Karppinen & Latomaa 2015, 16–23). Vuonna 2016 seikkailukasvatuksen tutkijakaartiin liittyi opettaja ja tutkija Maarit Marttila liikuntatieteen väitöskirjallaan *Elämys- ja seikkailupedagoginen luontoliikunta opetussuunnitelman toteutuksessa*. Marttila on jatkanut Karppisen ohjaamana elämys- ja seikkailupedagogiikan käsitteiden määrittelyä. Hän on yhdistänyt tietoisesti elämys- ja seikkailupedagogiikan suomalaiseen eräperinteeseen. Lisäksi hän on pohtinut aihetta pedagogisesta näkökulmasta viitaten Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin 2014. (Marttila 2016, 34).

2.2 Käsitteiden määrittelyä

Seikkailukasvatuksen ja elämyspedagogiikan käsitteet ovat kulkeneet historian aikana rinnakkain eri kulttuureissa. (Bowles & Telemäki 2001, 24–25; Karppinen & Latomaa 2015, 45.) Seikkailupedagogiikan käsite taas on syntynyt myöhemmin suomalaisessa teoreettisessa kasvatuskeskustelussa, jossa käytännön seikkailukasvatuksen käsitettä on pyritty perustelemaan teoreettisesti. (Karppinen & Latomaa 2015, 37–39.) Koska suomalainen elämys- ja seikkailupedagogiikan historia on teoreettisesti ja käsitteellisesti hyvin moninaista, on myös käytännön toimijoilla hyvin erilaisia näkemyksiä siitä, mitä käsitteitä kentällä tulisi käyttää. Tämä näkyy lukuisissa suomalaisille seikkailukasvattajille teetetyissä haastatteluissa, joissa näkemykset vaihtelevat paljon. (Karppinen & Latomaa 2015, 43 – 45.)

Käytännössä seikkailu- ja elämyspedagogiikan käsitteitä yhdistävät samanlaiset, elämyksiin, kokemuksiin ja toimintaan perustuvat elementit, joiden avulla pyritään vaikuttamaan yksilön kasvuun ja kehitykseen. Yleisesti seikkailukasvatuksen ja elämyspedagogiikan nähdään olevan ryhmämuotoista toimintaa, jossa korostuu yhdessä toimiminen, sosiaalisuus ja ryhmädynamiikka. Suomessa käytännön tilanteissa käsitteitä käytetään usein synonyymeina toisilleen. (Kokljuschkin 2000, 30–35; Karppinen & Latomaa 2015, 44–55.) Marttila (2016) toteaa väitöskirjassaan, että käsitteen määrittely on muuttunut Karppisen ja Latomaan (2007; 2010; 2015) teoksissa vuosien myötä seikkailu- ja elämyspedagogiikasta elämys- ja seikkailupedagogiikaksi. (Marttila 2016, 33–34.) Lisäksi he kaikki liittävät elämys- ja seikkailupedagogiikan tiiviisti suomalaiseen eräperinteeseen (Karppinen & Latomaa 2015, Marttila 2016, 34). Suomalaisessa kulttuurissa luontosuhde on ollut aina merkittävässä roolissa ihmisten arjessa. Suomalaiset ovat saaneet aikojen saatossa runsaasti hyötyjä metsästä ja luonnosta, muun muassa kalastuksen ja metsästyksen muodossa. Maahan on syntynyt vaellus- ja retkeilykulttuuri, jota tuetaan lainsäädännön ja jokamiehen oikeuksien nojalla (Karppinen & Latomaa 2015, 84.)

Marttila (2016) esittelee tuoreessa väitöskirjassaan omaa näkemystään elämys- ja seikkailupedagogiikasta. Pedagogiikka on tarkoitettu koulutuksen ja opetuksen käyttöön koulutusjärjestelmän kaikille ikäryhmille. Pedagogiikka nojaa vahvasti sekä elämyksellisyyteen että kokemuksellisen ja konstruktivistisen oppimisen teorioihin (ks. tutkielmamme luku 2.2.1). Näissä korostuvat vuorovaikutuksellinen ryhmän toiminta, yksilön huomioiminen ja kohtaaminen, myönteiset oppimiskokemukset, tunne-elämykset, itsetunnon vahvistaminen ja elämysten reflektiivinen siirtovaikutus arkielämään. Oppilas nähdään vastuullisena ryhmän jäsenenä, joka huolehtii omasta oppimisestaan ja toisista ihmisistä. (Marttila 2016, 34.)

Marttila (2016) toteaa, että suomalaiselle seikkailukasvatuksen käsitteessä on kaupallinen sävy, joka muodostui lähes negatiiviseksi 1900 – luvun ”seikkailubuumin” aikana. Tuolloin seikkailukasvatuksen laadussa oli toisinaan puutteita ja käsitteen kasvatuksellisen ulottuvuuden määrittely oli haasteellista. Pedagogisessa mielessä elämyksellisyys ja seikkailut ihmisen kasvun ohjaajina eivät ole kuitenkaan vanhentuneet. Opetussuunnitelma lähtöisessä pedagogisessa mallissa korostuu aiempaa enemmän elämyksellisyys seikkailujen sijaan. Tämän vuoksi on perusteltua käyttää elämys- ja seikkailupedagogiikan käsitettä teoriatulkinnoissa. (Marttila 2016, 33–34.)

2.2.1 Elämyspedagogiikka

Karppinen (2007) mainitsee, että elämyksen käsitteen tulkinnat ovat hyvin kulttuurisidonnaisia. Englanninkielisessä kirjallisuudessa *experience* -käsite voi tarkoittaa tapahtumaa, tilannetta, kokemusta, elämystä tai seikkailua. Suomessa elämys liitetään sanana voimakkaaseen kokemukseen tai tapahtumaan. (Karppinen 2007, 78–79.) Karppinen ja Latomaa (2015) jatkavat, että perinteiseen seikkailukasvatukseen verrattuna elämyspedagogiikan menetelmän avulla kasvatetaan, opetetaan ja sosiaalistetaan hienovaraisempien menetelmien avulla. Toiminnassa jätetään tarkoituksellisesti pois huima fyysinen jännityksen elementti. (Karppinen & Latomaa 2015, 44–47.)

Saksalaista kasvatustilfilosofia Kurt Hahnia (1886–1974) pidetään seikkailukasvatuksen ja elämyspedagogiikan kehittäjänä (Telemäki 1998, 13; Karppinen, 2005, 31; Prouty, 2007, 6). Hahn ei itse määritellyt aikanaan toimintaansa kyseisillä käsitteillä, vaan keskittyi lähinnä kritisoimaan ajan passiivista saksalaista koulujärjestelmää (Karppinen 2005, 31). Telemäki (1998) kirjoittaa, että Hahn kiinnostui kasvatuksellisista näkökulmista Platonin kirjallisuuden pohjalta. Hahn ryhtyi suunnittelemaan uudenlaista koulujärjestelmää, jossa yhdistyisivät sekä ajattelu että toiminta. Hahn oli huolestunut ajan yhteiskunnallisesta tilanteesta, jossa liikkuminen oli fyysisesti keventynyt ja lasten itsekuri oli vähentynyt runsaiden virikkeiden ja ärsykkeiden johdosta. Hahnin mielestä koulussa ei annettu tarpeeksi tilaa lasten mielikuvitukselle ja kädentaitojen kehittämiseksi. Hänen suunnitelmiaan tärkeimpänä kasvatustavoitteena oli lasten ja nuorten luonteen kehittäminen. Lasten ja nuorten tuli oppia hallitsemaan tunteitaan ja tekojaan, jotta he voisivat ylittää itsensä. Ratkaisuna ongelmiin Hahn halusi käyttää retkeilyä ja fyysisiä ominaisuuksia kehittäviä harjoituksia, jotka yhdistyisivät lasten ja nuorten aitoihin elämäntilanteisiin. (Telemäki 1998, 13–15.) Hitlerin valtaan nousun johdosta Hahn joutui kuitenkin pakenemaan Saksasta Iso-Britanniaan, koska hänen kasvatustilfilosofiansa olivat ristiriidassa yhteiskunnallisten aatteiden kanssa. Iso-Britanniassa Hahn vaikutti myös omalta osaltaan koulujärjestelmään kehittämällä Outward Bound -koulua Walesin rannikolle. Toisen maailmansodan jälkeen Hahn palasi takaisin Saksaan ja kehitti kansainvälisen kouluverkoston, joka levisi Iso-Britannian lisäksi, Ateenaan, Länsi-Saksaan ja Yhdysvaltoihin. Maihin perustettiin hahnilaista pedagogiikkaa ajavat Outward Bound -järjestöt. (Telemäki 1998, 15–17; Prouty 2007, 6-8; Damboise 2007, 163.)

Hahnilaisen pedagogiikan keskeisimpinä tavoitteina olivat aikanaan yksilön oppiminen sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. Lisäksi toiminnan tuli tapahtua epätavallisissa olosuhteissa, jossa jokaisella oppilaalla oli mahdollisuus kehittää sekä fyysisiä että henkisiä taitoja. (Karppinen 2005, 31–34.) Rätty (2011) kirjoittaa, että elämypedagogiikka korostaa ihmisen kokonaisvaltaista kehitystä, koska sen avulla voidaan työstää yksilön tiedollisia, emotionaalisia, sosiaalisia, henkisiä ja fyysisiä puolia. Elämypedagogiikkaan liitetään myös usein prosessilähtöinen ajatusmalli. Oppiminen nähdään yksilön ja ryhmän välisenä prosessina, jossa yksilö kehittää toiminnan aikana sosiaalis-emotionaalisia taitojaan. Yhteisön voidaan nähdä kasvattavan yksilöä yhteisten elämysten ja kokemusten kautta, antaen yksilölle jatkuvasti palautetta toiminnastaan. (Rätty 2011, 11–13.)

2.2.2 Seikkailupedagogiikka ja seikkailukasvatus

Karppinen ja Latomaa (2015) määrittelevät seikkailupedagogiikan ja seikkailukasvatuksen tavoitteelliseksi seikkailutoiminnaksi, jossa korostuu tavoitteiden ja toteutumisen reflektointi. Käytäntöä korostavan seikkailukasvatuksen rinnalla seikkailupedagogiikka on määritelmänä teoreettisempi. Kokemuksellinen seikkailupedagogiikka voidaan nähdä elämyksellisen ja kokemuksellisen kasvatuksen, opetuksen ja koulutuksen tutkimuskenttänä. Käsitteen avulla voidaan kuvata seikkailutapahtumassa sovellettua menetelmää ja toiminnan ohjaamista. (2015, 300–301.) Seikkailukasvatuksella voidaan vaikuttaa ihmisen kokonaisvaltaiseen kehitykseen ja fyysisesti haastavassa toiminnassa osallistujia voi ylittää oman mukavuusalueensa (Karppinen & Latomaa 2015, 46; Prouty 2007, 4; Telemäki 1998, 19). Toiminnan aikana ihminen muuttaa aktiivisesti omia käsityksiään sekä itsestään, ympärillä olevista ihmisistä ja asioista sekä todellisuudesta. (Karppinen & Latomaa 2015, 46–47.)

Telemäki (1998) käyttää seikkailun määrittelemisessä Josef Kochin näkemyksiä. Seikkailussa fyysinen toiminnan aloittaminen vaatii aina ennen suoritusta psyykkistä valmistautumista ja itse toiminta saattaa sisältää arvaamattomia ja yllätyksellisiä sattumuksia. Perusedellytys seikkailutoiminnalle on tasapaino turvallisen seikkailutoiminnan ja osallistujan itsensä voittamisen välillä. Hedelmällisintä seikkailut ovat ryhmille, jotka joutuvat muuttamaan henkisesti haasteellisissa tilanteissa ryhmän sisäistä roolijakoa saavuttaakseen yhteisen tavoitteen. (Telemäki 1998, 19.)

Priestlin ja Gassin (1997) määritelmässä korostetaan näiden lisäksi erityisesti ihmisen henkilökohtaista kokemusta. Seikkailu voi olla epävarmaan lopputulokseen johtavana koke-

muksena sekä ihmisen mielentila tai sisäinen motivaatio. (Priest & Gass 1997, 25.) Keskinen (2015) pohtii seikkailun määritelmää Priestin ja Gassin tavoin yksilön näkökulmasta. Kun ajatellaan että yksilö voi itse määritellä seikkailun kokemuksen, seikkailun määritelmää voidaan katsoa laajemmasta perspektiivistä. Esimerkiksi lapsi voi kokea seikkailuksi yöpymisen teltassa, joka on rakennettu keittiönpyödyästä ja peitosta. Vaeltajalle aito seikkailu voi taas olla pitkä ja vaativa vaellus erämaahan. Molemmat voidaan lukea seikkailuksi, jos annetaan yksilön itse määritellä seikkailunsa. Tästä näkökulmasta seikkailun käsite voi muuttua arkipäiväisemmäksi ja seikkailun ei tarvitse olla laajamittaista tai vaarallista. (Keskinen 2015, 15.)

Tämän vuoksi seikkailukasvatus jaetaan usein matalan- ja korkeanriskitason seikkailutoimintaan (Rheingold 2007, 142; Karppinen 2007, 85). Alun perin se koostui lähinnä korkean riskitason seikkailutoiminnasta, johon kuuluivat muun muassa köysikiipeily korkeissa paikoissa, selviytymisleirit erämaassa, sukellus ja koskimelonta. Korkean riskitason seikkailutoiminnassa on usein tavoitteena saada aikaan fyysisesti jännittäviä kokemuksia, kun taas matalan riskitason seikkailukasvatustoiminnassa korostuu enemmän ihmisten aidot elämykset ja kokemukset ulkoilmaympäristössä. (Karppinen 2007, 85.)

Telemäki (1998, 21) toteaa, että seikkailukasvatuksessa ja elämyspedagogiikassa voidaan hyödyntää käytännössä samanlaisia yksilö- ja ryhmäharjoituksia. Ryhmän jäsenten tutustumiseen käytetään aluksi sosiaalistavia leikkejä, joissa pyritään tekemään ryhmän jäsenet toisilleen tutuiksi ja harjoittelemaan ryhmän välistä vuorovaikutusta. Ongelmanratkaisutehtävät taas vaativat koko seikkailukasvatustoimintaan osallistuvan ryhmän yhteistyötä. Kiipeily, koskenlasku, purjehdus, melonta, hiihto ja maastopyöräily ovat ulkoilmaaktiiviteetteja, joita voi harrastaa sekä yksin että ryhmässä. (Telemäki 1998, 21–22.) Rheingold (2007) kirjoittaa, että käytännön ongelmanratkaisu ja -luottamustehtäviä ovat esimerkiksi puomilla tasapainoilu ryhmän kanssa, hämähäkinverkon läpi meneminen ja kaatuminen ryhmän jäsenten käsivarsille. Seikkailukasvatuksen ohjaajan tehtävänä on valita harjoitukset ryhmän taitotason ja oman ammattitaitonsa mukaisesti. Vaativampia harjoitteita voi järjestää vain seikkailukasvatuskoulutuksen käynyt ohjaaja. (Rheingold 2007, 154–155.)

Suomalaiset seikkailuohjelmat voidaan jakaa Keskinen (2015) mukaan neljään kategoriaan, joita ovat vapaa-ajan seikkailuohjelmat, terapeutitiset seikkailut, kasvatukselliset ohjelmat ja kehittämiseen liittyvät seikkailuohjelmat. Vapaa-ajan seikkailuohjelmia vetävät yleensä

ohjelmapalveluyritykset ja erilaiset yhdistykset. Tämän kaltaista toimintaa ovat esimerkiksi koskenlaskuohjelmapalvelut tai nuorisotoimen kesäleirit, joiden tavoitteena ovat hauskat elämykset ja kokemukset, viihtyminen ja uusien taitojen opetteleminen. Terapeuttisten seikkailujen avulla pyritään vaikuttamaan osallistujiin henkilökohtaisella tasolla. Ohjelmaa käytetään tyypillisesti sairaaloissa ja kuntalaitoksissa esimerkiksi lasten leikki- ja toimintaterapian ohessa. Kasvatuksellisten ohjelmien tavoitteena on puolestaan opetella ongelmanratkaisutaitoja ja sosiaalisia taitoja. Oppiminen voi liittyä myös luontoon ja kokemukselliseen oppimiseen. Ohjelmia järjestävät esimerkiksi koulut, seurakunnat ja kuntien nuorisotoimi. Kehittämiseen liittyvien seikkailuohjelmien tarkoituksena on vaikuttaa organisaatioiden, esimerkiksi työyhteisöjen ja koulujen, toimintaan sekä yksilö- että ryhmätasolla. (Keskinen 2015, 68–69.) Koulun puolella elämys- ja seikkailupedagogiikka voi sisältää esimerkiksi luonnossa liikkumista, toiminnallisia ongelmanratkaisuharjoitteita, draamaa ja luovaa ilmaisua (Marttila 2016, 65).

Tässä tutkimuksessa käytämme elämys- ja seikkailupedagogiikan käsitettä, koska tutkimuskohteena oleva projekti sisältää matalankynnyksen seikkailukasvatustoimintaa. Projektin tavoitteet on asetettu pedagogisesta näkökulmasta ja rastipisteillä pyritään vaikuttamaan oppilaiden sosiaalisten taitojen kehittymiseen elämysten ja seikkailun kautta.

2.3 Elämys- ja seikkailupedagogiikka suomalaisessa peruskoulussa

Marttila (2016) toteaa väitöskirjassaan, että elämys- ja seikkailupedagogiikan kokonaisvaltainen oppimiskäsitys näkyy myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014, jonka oppimiskäsitys on hyvin laaja-alainen. Elämys- ja seikkailupedagogiikassa korostetut yhdessä oppiminen, yhteisöllisyys ja ryhmässä toimiminen näkyvät myös opetussuunnitelman tavoitteissa. (Marttila 2016, 46–48, 52). Perusopetuksen opetussuunnitelman 2014 oppimiskäsityksen mukaan oppilas nähdään aktiivisena toimijana, joka osaa työskennellä yksin ja yhdessä muiden kanssa. Oppimisprosessi rakentuu ihmisten väliseen vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön eri ympäristöissä. Tavoitteena on osallistaa oppilas toiminnan suunnitteluun, toteuttamiseen ja arviointiin. Häntä ohjataan myös arvioimaan oman toimintansa vaikutuksia yhteisöön. Koulussa harjoitellaan asettamaan yhteisiä tavoitteita ja ratkaisemaan ongelmatilanteita yhteistyössä muiden kanssa. Oppimistilanteissa heränneitä kokemuksia ja tunteita reflektoidaan yhdessä toiminnan jälkeen. (POPS 2014, 14.) Seuraavaksi avaamme, miten elämys- ja seikkailupedagogiikka liittyy peruskoulun sisältöihin.

Kerromme tarkemmin oppimiskäsityksistä, perustelemme ohjaajan merkityksen prosessille ja mainitsemme muutaman käytännön esimerkin jo toteutetuista elämys- ja seikkailupedagogisista kokeiluista.

2.3.1 Elämys- ja seikkailupedagogiikkaan liitetyt oppimiskäsitykset

Seikkailu- ja elämyspedagogiikan menetelmiin liittyvät vahvasti kokemuksellinen, konstruktivistinen ja reflektiivinen oppimiskäsitys, joiden mukaisesti ihminen nähdään kokonaisvaltaisena olentona (Karppinen 2005, 169; Marttila 2016, 47). Kokemuksellisen oppimisen kehittäjänä voidaan pitää 1900 -luvun alussa Yhdysvalloissa vaikuttanutta filosofia ja psykologia John Deweya. (Panicucci 2007, 34–35; Karppinen & Latomaa 2015, 79). Deweyn pragmatistisen ajattelutavan perustana oli tekemällä oppiminen, jonka mukaan ihmisen käsitykset, ajatukset ja olettamuksen tulee testata aina käytännössä. Käytännölläheisyyttä korostava näkökulma tuki ajatusta siitä, että lapset ovat itsenäisiä toimijoita. (Karppinen & Latomaa 2015, 46–54). Panicucci (2007) kirjoittaa, että Dewey uskoi kaiken aidon oppimisen olevan saavutettavissa vain kokemusten kautta. Dewey ajatteli, että vahvimmat oppimiskokemukset syntyvät, kun oppilaat saavat itse ratkaista ongelmia, luoda merkityksiä ja rakentaa käsityksiä opittavasta asiasta. (Panicucci 2007, 34–35.) Karppisen (2007) mukaan Deweyn pragmatistinen oppimisenäkemys on kuitenkin liian kapealainen yleistettäväksi suoraan elämys- ja seikkailupedagogiikkaan, koska se rajaa pois yksilön tunteet ja jättää tarkastelematta elämysten laajemmat merkitykset. (Karppinen 2007, 80–87.)

Tämän vuoksi kokemuksellisen oppimiseen lisäksi pedagogiikkaan liitetään usein myös konstruktivistinen oppimiskäsitys, jonka mukaan tietoa ei voida siirtää suoraan yksilöön vaan hänen tulee osallistua aktiivisesti tiedon rakentamiseen yhteisön tukemana (Karppinen 2007, 86–89). Boundin, Cohenin ja Walkerin kokemuksellisen oppimisen mallia voidaan pitää prosessiluontoisen oppimisen lähtökohtana elämys- ja seikkailupedagogiikassa (Karppinen 2010, 120–121). Boundin, Cohenin ja Walkerin (2000) mallissa kokemuksellinen oppimisprosessi koostuu viidestä perusajatuksesta:

- 1) Oppiminen perustuu aina kokemukseen.
- 2) Oppilaat luovat itse kokemuksiaan.
- 3) Oppiminen nähdään eheänä kokonaisuutena.
- 4) Sosiaalinen ja kulttuurinen ympäristö vaikuttaa oppimiseen.

- 5) Tunteet ovat mukana oppimisen prosessissa. (Bound, Cohen & Walker 2000, 8–16.)

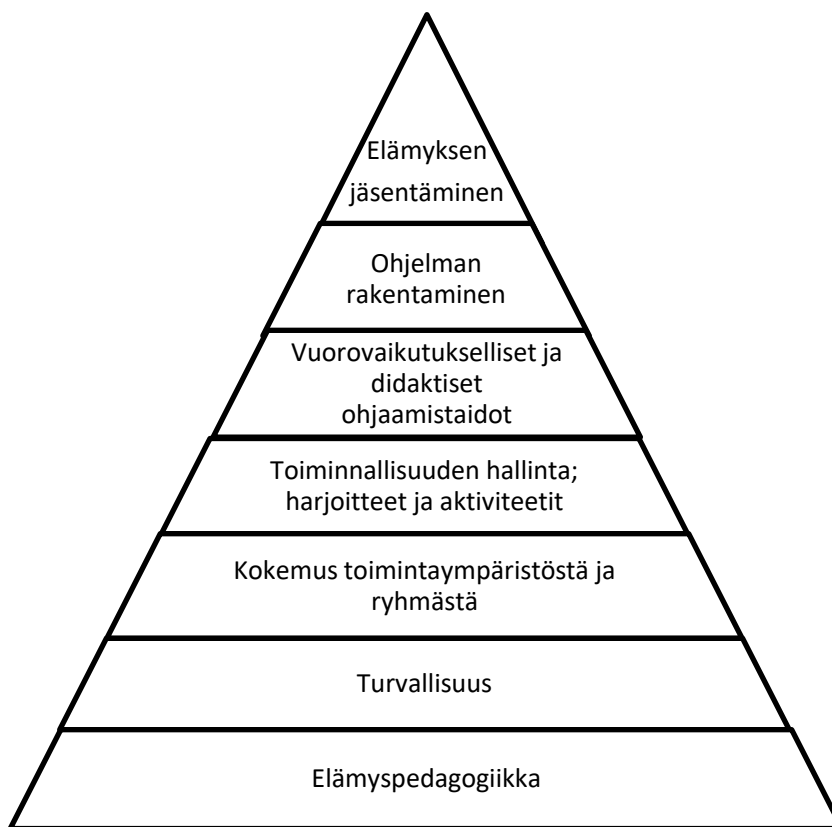
Bound ym. (2000) ja Karppinen (2007) yhtyvät ajatukseen siinä, että oppiminen on aina yhteydessä yksilön aikaisempiin tietoihin ja kokemuksiin. Uusia ihmisiä kohdatessaan, yksilö perustaa toimintansa ja tunteensa aikaisemmille kokemuksille samanlaisista tilanteista. Kokemus ei välttämättä itsessään synnytä oppimista, vaan yksilöltä vaaditaan aktiivista osallistumista oppimisprosessiin. Kokemukselliseen oppimisprosessiin tulisi liittää refleктоiva osuus, jossa ryhmä tarkastelee yhdessä yksilöiden kokemuksia ja tunteita oppimistilanteesta. (Bound ym. 2000, 8–12; Karppinen 2007, 86–89.) Bound ym. (2000) toteavat, että reflektion avulla yksilö voi muokata aikaisempia kokemuksiaan. Oppiminen yhdistyy tällöin fyysiseksi, psyykkiseksi ja sosiaaliseksi kokonaisuudeksi. Sosiaalisen ja kulttuurisen ympäristön voidaan nähdä vaikuttavan ryhmän jäsenten näkemyksiin ja käyttäytymiseen eri oppimistilanteissa. Myös tunteet ovat vahvasti läsnä kokemuksellisessa oppimisessa, koska yksilön minäkäsitys ja itseluottamus vaikuttavat oppilaan toimintaan ja osallistumisaktiivisuuteen. (Bound ym. 2000, 8–16.)

Telemäki (1998) määrittelee, että seikkailukasvatuksessa ja elämyspedagogiikassa käytännön toiminta voidaan jakaa kolmeen vaiheeseen. Ensimmäisessä vaiheessa toimitaan annetun tehtävän mukaisesti luonnossa. Toisessa vaiheessa pyritään kasvatuksellisen toiminnan jälkeiseen reflektioon, jossa ohjaaja ja ryhmä keskustelevat kokemuksistaan yhdessä. Viimeisessä vaiheessa seikkailu- ja elämystoiminta pyritään liittämään osallistujien omaan elämään vertauskuvasellisesti. (Telemäki 1998, 21–22.) Rätty (2001) kirjoittaa, että oppimiskokemuksessa yksilön itsereflektiolla on merkittävä osuus, koska silloin yksilö poimii toiminnastaan ja kokemuksistaan itselleen tärkeitä hetkiä. Käytännön seikkailukasvatusprojektien aikana on todettu, että toiminta tulee purkaa yhdessä ryhmän kanssa, jotta tehtävien sisältö voidaan liittää kasvatuksellisesti yksilön arkielämään (Rätty 2001, 27–30; Kokljuschkin 2000, 63). Vastuu reflektion toteuttamisesta jää ohjaajan tehtäväksi. Reflektion tehokkuuteen vaikuttavat ryhmän sosiaaliset taidot ja suhteet. (Rätty 2001, 28–30.) Kokljuschkin painottaa (2000), että reflektointi tulee järjestää mahdollisimman nopeasti seikkailutoiminnan jälkeen, jolloin ryhmäläiset muistavat vielä hyvin toiminnan herättämät kokemukset ja tunteet. Purkamisvaiheessa yksilöllä on mahdollisuus käsitellä omia tunteitaan ryhmän kanssa, jolloin hänen tunteistaan tulee merkityksellisiä. Samalla yksilö voi saada vertaistukea ryhmältä kokemuksien ja tunteiden käsittelyyn (Kokljuschkin 2000, 63.) Myös seikkailutoiminnan ohjaajan antamalla palautteella on vaikutusta yksilön oppimisko-

kemusten ymmärtämiseen. Palaute voidaan toteuttaa itsenäisesti, pienissä ryhmissä tai koko ryhmän voimin. (Räty 2001, 27–29.)

2.3.2 Opettajan ja ohjaajan rooli elämys- ja seikkailupedagogiikassa

Aiempien kokemusten ja teorian valossa Marttila (2016) toteaa, että opetustarkoitukseen hyödynnetyssä elämys- ja seikkailupedagogiikassa tulee huomioida seuraavat vaiheet. Ensin tulee määritellä tavoitteet ryhmän tarpeista ja edellytyksistä käsin. Tämän jälkeen voidaan suunnitella ja toteuttaa toiminta tavoitteiden mukaisesti. Toiminnan jälkeen kokemukset puretaan palautekeskustelun ja reflektion kautta yhdessä ryhmän kanssa. Lopuksi kokemuksista etsitään yhteyksiä lasten arkielämään. (Marttila 2016, 65–66.) Räty (2011) toteaa, että elämyspedagoginen ohjaaminen koostuu useista erilaisista osa-alueista, jotka tukevat toisiaan (kuvio 1).



KUVIO 1. Elämyspedagoginen ohjaaminen (Räty 2011, 26)

Kuvion 1 alimmassa kerroksessa näkyy, kuinka elämyspedagoginen ohjaaminen perustuu elämyspedagogiikan perusajatusten ja toimintatapojen tuntemiselle. Tämän lisäksi ohjaajan on ymmärrettävä toiminnan turvallisuus. Hänellä on oltava kokemusta toimintaympäristöstä ja ryhmästä. Nämä tekijät rakentavat perustan kolmion keskellä sijaitseville harjoitteiden ja aktiviteettien valinnalle sekä ohjelman rakentamisen ja ryhmän ohjaamisen taidoille. Kolmion kärkeen on sijoitettu elämysten jäsentäminen eli toiminnan herättämien tunteiden purkaminen. Tämä vaatii ohjaajalta kokemusta ryhmän osallistujien kanssa toimimisesta sekä kasvamista ja oppimista tukevista harjoitteista. Lisäksi kerrosten välissä toimii eräänlaisena laastina ohjaajan persoonallisuus, päätökset, ryhmään mukautuminen, eettisyys, keskustelutaidot, empaattisuus ja metataidot. (Räty 2011, 26.) Tutkimuksemme korostaa ohjaajan näkökulmaa elämys- ja seikkailupedagogisen projektin organisoimisesta.

Toiminnallisten harjoitteiden toteutuksen aikana ohjaajan roolina on uskoa ryhmän onnistumisiin ja varmistaa harjoitusten turvallisuus. Ohjaajan tulee luottaa siihen, ettei hänen tarvitse tehdä harjoitteen aikana ryhmästä täydellistä, vaan ryhmä toimii harjoituksen aikana kykyjensä mukaan. (Aalto 2000, 137–138; Telemäki & Bowles 2001, 46.) Myös Marttila (2016) painottaa, että opettajan tulee huomioida elämys- ja seikkailukasvatusharjoitteita toteuttaessaan ryhmän ominaisuudet, harjoitteiden tarkoitus ja turvallinen toteutus. Luottamuksellisten suhteiden luominen edellyttää aikaa tutustumisharjoituksille. Tutustuminen luo pohjan vaativammille harjoitteille ja sujuvalle yhteistyölle. (Marttila 2016, 65.) Aalto (2000) lisää, että toiminnallisten harjoitusten käyttäminen vaatii ohjaajalta ymmärrystä kohderyhmästä ja käytettyjen menetelmien tavoitteista. Hänen tulee osata arvioida oman ammattitaitonsa taso ja valita harjoitteet sen mukaan. Tärkeintä on huomioida osallistujien fyysinen, psyykkinen ja sosiaalinen turvallisuus, jotta jokainen voi osallistua toimintaan. Harjoitteet on myös hyvä testata ensin itse käytännössä, jotta osanottajien tuntemusten havaitseminen on helpompaa. (Aalto 2000, 137.)

Kataja, Jaakkola ja Liukkonen (2011) toteavat, että ryhmänohjaajalla on kolme erilaista perusroolia. Ryhmän johtaja luo ilmapiirin ja normit ryhmän työskentelylle. Hän ohjaa ryhmää aktiivisesti kohti tavoitetta käyttämällä tarvittavia muutoksia. Hän toimii ymmärtävänä kuuntelija, joka tarttuu kiinni ryhmäilmiöihin ja reflektoi niitä. (Kataja, Jaakkola & Liukkonen 27, 2011.) Aalto (2000) painottaa, että reflektion kannalta on merkityksellistä, että ohjaaja omaa hyvän empatia- ja kuuntelukyvyn, tunteiden huomioimisen ja herkkyys- taidot sekä välittämisen ja vuorovaikutuksen taidot. Kun ohjaaja tunnistaa omat tunteensa ja hyväksyy ne, hänen on mahdollista eläytyä myös toisten tunteisiin. Ohjaajan on

erittäin tärkeä hyväksyä tietoisesti kaikki tunteet, joita harjoitukset saattavat aiheuttaa osallistujissa. Näin hän voi ohjata ja auttaa ryhmää purkamaan ne reflektion kautta. (Aalto 2000, 139–140.)

Kataja, Jaakkola ja Liukkonen (2011) jakavat ohjaajan roolit ja toimintatavat prosessi- tai tehtäväkeskeisiin. Prosessikeskeisessä mallissa ohjaaja toimii ryhmän auttavana kätenä. Hän voi esimerkiksi auttaa ryhmää löytämään ratkaisun ongelmaan. Ohjaaja löytää ryhmän voimavarat ja on sitoutunut ryhmän auttamiseen. Tehtäväkeskeinen malli puolestaan pitää sisällään ryhmän näkemisen objektina, jolloin ohjaaja ratkaisee eteen tulleet ongelmat ja ohjaajalla on määräysvalta. Ohjaajan rooli toiminnallisessa työskentelyssä on tärkeä, sillä hänen on puututtava tarvittaessa ryhmän toimintaan tai joskus hänen on vetäydyttävä kokonaan taustalle. Toisinaan ohjaaja voi sukeltaa itse mukaan toiminnalliseen prosessiin ja hänestä tulee yksi jäsen, joka voi vaikuttaa lopputuloksen syntymiseen. Ohjaajan on oltava silti ns. taustalla, sillä liian innokas ote voi edelleen vain estää ryhmän kehittymistä. Sopiva kannustaminen ja heittäytyminen toimintaan ovat ohjaajalta suotavaa ja ne lisäävät oppilaiden innostusta toimintaa kohtaan. Toisaalta toiminnassa voi esiintyä vastarintaa harjoituksia väheksyen, mutta silloin asiasta on keskusteltava oppilaiden kanssa ja pohdittava parempaa ratkaisumallia toimintaan. (Kataja, Jaakkola & Liukkonen 2011, 27.)

2.3.3 Käytännön toteutustapoja kouluissa

Latoma ja Karppinen (2010) kirjoittavat, että Suomessa on jo tähän mennessä toteutettu useampia seikkailukasvatuskokeiluja peruskouluissa ja erityisopetuksessa. Esimerkkeinä käytännön toteutuksista voidaan pitää Jokelan koulun ja Timosenkosken luontokoulun toimintaa. (Latoma & Karppinen 2010, 12.) Manninen-Riekkoniemi ja Parttimaa (2010) kuvailevat, kuinka Jokelan koulussa on järjestetty erilaisia seikkailukasvatustoimintaan liittyviä teemapäiviä ja retkiä jo useamman vuoden ajan. Tapahtumat on sidottu tiiviisti koulun opetussuunnitelmaan ja eri oppiaineiden sisällöllisiin tavoitteisiin. Koulun toimintakulttuurin tavoitteena on tukea yhteisöllisyyttä ja oppilaiden osallisuutta. Opetuksessa hyödynnetään erityisesti toiminnallisia menetelmiä. Koulun läheisyydessä sijaitsevat metsä, kota ja joki, joten koulun luonnollinen pihapiiri ja ympäristö ovat mahdollistaneet seikkailutoiminnan järjestämisen. Oppilaiden vanhemmilla taas on ollut mahdollisuus osallistua toimintaan rakentamalla koulualueelle seikkailupolun ja riippusillan. Jokelan koulussa seikkailukasvatustoiminnalla on todettu olevan positiivinen vaikutus oppilaiden yhteistyö-

ja ongelmanratkaisutaitojen kehittymiseen. (Manninen-Riekkoniemi & Parttimaa 2010, 136.)

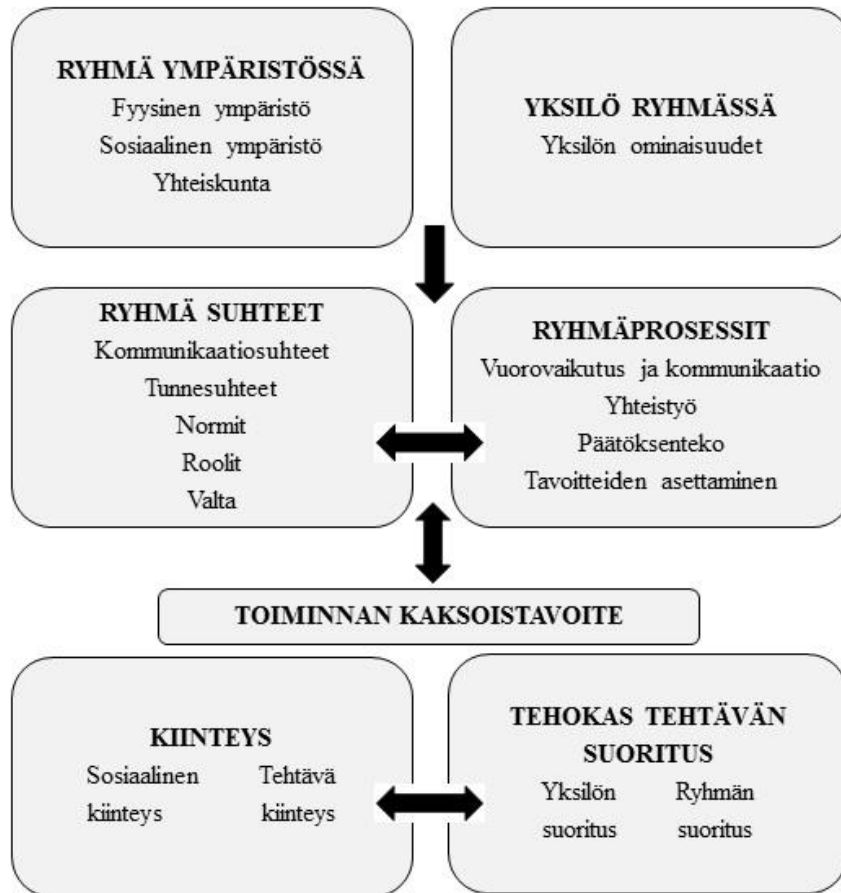
Saloranta (2010) kuvaa Oulussa sijaitsevan Timosenkosken luontokoulun toimintaperiaatteiksi kuuluvan ulkoilmakasvatuksen, johon voidaan liittää mukaan seikkailukasvatustoiminta. Käytännön toimintaa varten Timosenkosken luontokoululla on käytössään suuri retkeilyalue ja vanha koulurakennus. Luontokoulu on yhteydessä Hönttämäen kouluun, jonka opetuksen painotuksena on ympäristökasvatus. Timosenkosken luontokoululla vieraillee vuosittain useita Oulun kaupungin kouluryhmiä, järjestöjä ja perheitä. Monipuoliseen ohjelmistoon kuuluvat muun muassa ryhmäytymistehtävät 3-7 luokan oppilaille, jotka voidaan toteuttaa itsenäisinä kokonaisuuksina tai yhdistää muuhun ohjelmaan. Ongelmanratkaisutehtävissä on nähty olevan hyviä puolia, koska ne vaativat jokaisen ryhmän jäsenen aktiivista osallistumista toimintaan. Uusi ympäristö mahdollistaa oppilasryhmälle yhteistyökokemuksen, jossa sen jäsenistä paljastuu uusia piirteitä. Esimerkiksi Kaakkurin koulun opettajat ovat vieneet vuosittain kaikki seitsemännen luokan oppilaat päivän mittaiselle retkelle luontokoululle. Pienryhmissä järjestetyt ryhmäytymistehtävät ovat osoittautuneet toimiviksi uusien luokkien yhteenkuuluvuuden ja yhteistyötaitojen kehittämisessä. (Saloranta 2010, 166–172.)

3 RYHMÄILMIÖT

Ryhmäilmiöiden ymmärtäminen auttaa opettajaa toimimaan luokan muuttuvissa tilanteissa. Toimivan opetuksen perusta nojaa ryhmänhallintataitoihin. (Rovio 2007, 171; Hovelynck & Vanden Auweele 1999, 406). Rovio (2007) kirjoittaa, että tehtävien ja harjoitusten sujuva suorittaminen vaatii ryhmältä toimivia suhdejärjestelmiä. Opettajan tulee ymmärtää näitä suhdejärjestelmiä, jotta hän voi havainnoida ja ohjata luokan kehitystä positiiviseen suuntaan. Koska luokka omaa ryhmänä muuttuvan dynaamisen luonteen, opettaja tulee jatkuvasti analysoida ryhmän muutoksia ja kehittää omaa toimintaansa sen mukaisesti. Myös jatkuvasti muuttuvat ympäristöt ja yksilöiden elämäntilanteet vaikuttavat ryhmän toimintaan. Opettajan tehtävänä on ohjata yksilöitä ja ryhmää hallitsemaan nämä muutokset, jotta ryhmä voi toimia perustehtävänsä mukaisesti. (Rovio 2007, 171–173.) Rätty (2011) jatkaa, että koululuokan toiminnan kehittäminen on haasteellista, koska ryhmän jäsenillä ei ole selkeää yhteistä tavoitetta. Yksittäisten oppilaiden tavoitteena on usein menestyminen ja hyvien arvosanojen saaminen kouluntodistuksiin. Tavoitteiden lisäksi ryhmän jäsenten välinen vuorovaikutus on sen toiminnan ja kehittymisen perusta. Ryhmän sisäiset suhteet syntyvätkin vuorovaikutuksesta. Jokaisella ryhmän jäsenellä tulee olla mahdollisuus vaikuttaa ryhmän toimintaan omalta osaltaan. (Rätty 2011, 46–47.)

3.1 Ryhmäilmiöiden moninaisuus

Lintunen ja Rovio (2009) kirjoittavat, että ryhmäilmiöitä ja ryhmän toimintaa voidaan tarkastella Esa Rovion käsitteellisen mallin mukaisesti (kuviot 2). Malli auttaa ymmärtämään moniulotteisia ja haastavia ryhmäilmiöitä kokonaisuutena. Sen avulla ohjaaja voi arvioida, suunnitella ja kehittää ryhmän toimintaa. (Lintunen & Rovio 2009, 16.)



KUVIO 2. Ryhmän toiminta (Lintunen & Rovio 2009, 16)

Ryhmä voidaan nähdä yhteiskunnallisena ilmiönä, jonka toimintaan vaikuttavat sekä fyysisen että sosiaalisen ympäristön muutokset. Myös ryhmään kuuluvien yksilöiden ominaisuuksilla on vaikutusta sen toimintaan. Ryhmän muodostumisvaiheessa ohjaajan täytyy selvittää jokaisen yksilön persoonallisuudet ja taidot, jotta hän voi asettaa ryhmälle yksilöiden taitotason mukaisia haasteita. Tehtävien suorittaminen vaatii ryhmältä toimivia ryhmäprosesseja, jotka tuottavat edelleen ryhmän sisällä erilaisia suhdejärjestelmiä. Ryhmäprosesseihin voidaan lukea mukaan ryhmän vuorovaikutus-, kommunikaatio-, yhteistyö-, päätöksenteon ja tavoitteiden asettamisen taidot. Muodostuneilla ryhmäsuhteilla ja ryhmäprosesseilla on merkitystä toiminnan kaksoistavoitteen toteutumiseen, jolla kuvataan ryhmätoiminnan tuloksia. Kaksoistavoitteeseen kuuluvat sekä ryhmän kiinteys, että ryhmän ja yksilön tehtävän suorituskyky. Tavoitteen lopullinen toteutuminen ja estyminen

vaikuttavat vastavuoroisesti ryhmäsuhteisiin ja ryhmäprosesseihin. (Lintunen & Rovio 2009, 16–17.)

3.2 Ryhmä

Ryhmä koostuu joukosta ihmisiä, jotka toimivat yhteistyössä ja vuorovaikutuksessa yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi (Jauhiainen & Eskola 1994, 12–13; Arrow, McGrath & Berdahl 2000, 34; Niemistö 2002, 16; Lintunen & Rovio 2009, 21). Arrow, McGrath & Berdahl (2000) pohtivat ryhmä -käsitteen haasteellisuutta tutkimuskentällä. Raja tiiviin ryhmän ja laajan jäsentämättömän kohdejoukon välillä on usein epäselvä. Arrow, McGrathin ja Berdahlin (2000) mukaan ihmisjoukkoa voidaan kutsua ryhmäksi, jos ryhmän jäsenet tuntevat kuuluvansa ryhmään. He tunnistavat toiset ryhmän jäsenet ja toimivat yhteistyössä yhteisten projektien saavuttamiseksi. Ryhmässä jäsenet ovat jatkuvasti yhteydessä toisiin ryhmän jäseniin ja ryhmän yhteiseen tehtävään. Jäsenet jakavat onnistumisensa ja epäonnistumisen kokemukset muun ryhmän kanssa. Joissakin tutkimuksissa kohdejoukkoa, esimerkiksi laboratorioryhmää, saatetaan kutsua ryhmäksi, vaikka jäsenet eivät tunne toisiaan. Myöskään yksittäiset ihmiset eivät voi muodostaa ryhmää, vaikka ihminen olisi yhteydessä lukuisiin asiayhteyksiin tai tehtäviin. (Arrow, McGrath & Berdahl 2000, 35.)

Myös Niemistö (2002) määrittelee ryhmän toiminnan perustuvan säännönmukaisuuksiin, joita ovat yhteinen tavoite, säännöt, työnjako, roolit ja johtajuus. Hänen mukaansa ryhmä koostuu yleensä 2–20 henkilöstä. (Niemistö 2002, 16–17.) Ryhmän motiivi rakentuu yhteisen tehtävän varaan, joka on myös yleisin syy yksilön liittymiselle ryhmään (Lintunen ja Rovio 2009, 21). Laine (2005) kirjoittaa, että ihmiset ovat usein osallisena erilaisiin pienryhmiin, kuten perheeseen, ystäväpiiriin, koululuokkaan ja työryhmiin. Tämän lisäksi ihmisten voidaan nähdä kuuluvan laajempiin ryhmiin, joita voivat olla muun muassa eri koulu yhteisöt ja yhteiskuntaryhmät. Näiden ryhmien tavoitteet vaihtelevat tehtävän mukaan. Vapaa-ajan harrastuksissa tavoitteena on viihtyminen ja rentoutuminen mielekkään toiminnan ohessa, kun taas koululuokan tavoitteena on pyrkiä opetussuunnitelman mukaisiin oppimistavoitteisiin. (Laine 2005, 186.)

Jauhaisen ja Eskolan (1994) mukaan ryhmä voidaan nähdä yhteiskunnallisena ilmiönä, jossa yksilöt heijastavat vallitsevaa yhteiskunnallista tilannetta. Yksilö, ryhmä ja ympäristö ovat jatkuvassa kontaktissa toisiinsa. Yksilön kehityksen ja kasvun kannalta on tärkeää, että hän tuntee kuuluvansa johonkin. Hyväksytyksi tuleminen, osallistuminen ja vaikutta-

misen mahdollisuudet ohjaavat yksilöä eteenpäin. Hän joutuu arvioimaan jatkuvasti suhdettaan toisiin ihmisiin ja ympäristöönsä. Ryhmän avulla yksilö voi rakentaa omaa itsetuntemustaan reflektion kautta. Reflektio kehittää yksilön ymmärrystä omista toimintatavoistaan, ajatuksistaan, tunteistaan ja kommunikaatiokyvyistään. Tämä takaa sosiaalisen vuorovaikutuksen onnistumisen. Ryhmätoiminta on yksilön kehityksen kannalta erinomainen reflektion lähde, koska sen aikana yksilö joutuu tekemään valintoja ja muuttamaan aktiivisesti omaa toimintaansa. (Jauhiainen & Eskola 1994, 13–16.)

3.2.1 Turvallinen ryhmä mahdollistaa elämyksen

Lapsi kehittyy ja kasvaa yrittämisen ja erehtymisen kautta, jonka toteutuminen vaatii turvallista fyysistä ympäristöä ja psyykkistä ilmapiiriä sekä rohkaisevaa opetustyyliä käyttävän opettajan (Kokkonen & Klemola 2013, 212). Aho ja Laine (1997) toteavat, että lapsen perusturvallisuuteen kuuluvat sekä ryhmän luottamukselliset suhteet, positiivinen ilmapiiri että yhteiset rajat ja säännöt. Oppilas viihtyy ja menestyy koulussa, kun hänen perusturvallisuutensa on kunnossa. Yksilölle perusturvallisuus takaa hyvän itsetunnon kehittymisen. Kasvattajalla on tärkeä rooli ryhmän positiivisen ilmapiirin rakentajana. Hänen välittävä ja ohjaava olemuksensa edistää lasten viihtyvyyttä heidän kasvuympäristössään. Yhteiset rajojen ja sääntöjen avulla yksilöllä on mahdollisuus itsenäistyä ja valita omat käyttäytymisen tavat tietoisesti. Koulussa ja luokassa tulisi laatia lasten kanssa yhteiset pelisäännöt, jotka ohjaavat lapsia vastuunkantamiseen. (Aho & Laine 1997, 48–51.)

Yksilöllä on turvallinen olo sellaisessa ryhmässä, jossa hän kokee tulevansa hyväksytyksi (Aho 1997, 48; Aalto 2000, 15). Aalto (2000) kirjoittaa, että ryhmätoiminnassa pyritään välttämään yksilön pelon, häpeän, syyllisyyden ja arvottomuuden tunteita, jotta toiminta voidaan kokea turvalliseksi. Turvallinen ryhmä koostuu luottamuksesta, avoimuudesta, hyväksynnästä, tuen antamisesta ja sitoutumisesta ryhmään. Luottamus vaatii yksilöltä avointa heittäytymistä ja uskallusta avata omia ajatuksiaan yhteisen hyvän eteen. Sen syntyminen vaatii koko ryhmän hyväksyntää. Luottamuksen tulee olla molemmin puolista, jolloin ryhmästä muodostuu avoin ja turvallinen. Luottamuksen merkitys korostuu erityisesti toiminnallisissa harjoituksissa, joissa ryhmän jäsenet ovat riippuvaisia toisistaan fyysisesti. Puutteellinen fyysinen turvallisuus harjoituksissa, kuten seikkailuissa, voi johtaa pahimmassa tapauksessa ryhmänjäsenen vakavaan vahingoittumiseen. Tällöin fyysisen turvallisuuden pettäminen vaikuttaa negatiivisesti ryhmän luottamusilmapiiriin. (Aalto

2000, 15–16.) Turvallinen ympäristö on onnistuneen seikkailukasvatustoiminnan perusta, mutta liiallinen turvallisuus voi estää seikkailuun tarvittavan jännityksen tunteen. (Marttila 2016, 37–38; Priest & Gass 1997, 94–96; Kokljuschkin 2000, 51.) Toiminnalliset fyysiset harjoitteet voivat parhaimmillaan edistää luottamuksen ja turvallisuuden kasvua ryhmässä (Aalto 2000,16).

3.2.2 Ryhmän koko seikkailutoiminnassa

Lintunen ja Rovio (2009) painottavat, että suurryhmässä tiedon kulkeutuminen ja päätöksenteko ovat haasteellisia. Ryhmä on tällöin erityisen riippuvainen johtajastaan. (Lintunen & Rovio 2009, 22.) Pienryhmätyöskentely antaa turvallisuutta ja tilaa yksilön omille ajatuksille. (Rovio 2007, 173.) Haapaniemen ja Rainan (2014) mukaan ryhmän jäsenten määrällä on suoranainen vaikutus siihen, kuinka vuorovaikutus syntyy ryhmässä. Vuorovaikutussuhteiden määrä kasvaa osallistujien lisääntyessä, joka vaikuttaa edelleen toimintaan. (Haapaniemi & Raina 2014, s.130.)

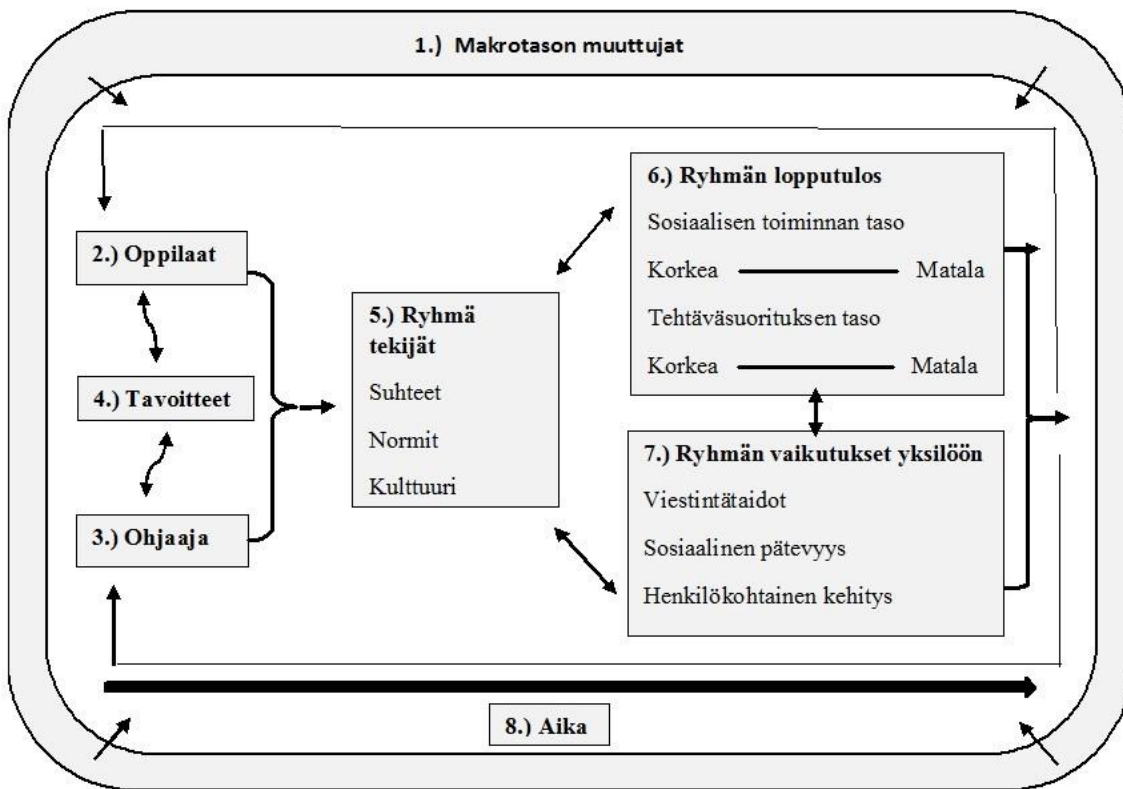
Pienryhmä on tehokas tapa saada yksilöt osallistumaan toimintaan, koska jokainen yksilö pystyy vaikuttamaan työskentelyn etenemiseen (Saaranen-Kauppisen & Rovio 2009, 32; Hovelynck & Vanden Auweele 1999, 409). Saaranen-Kauppisen ja Rovion (2009) kirjoittavat, että pieniä ja suuria ryhmiä verrattaessa on todettu, että 3–8 henkilön ryhmät suorittavat tehtävänsä tehokkaammin kuin yli 12 hengen ryhmät. Erityisesti ongelmanratkaisutehtäviä ratkaistaessa viiden hengen ryhmät ovat osoittautuneet tehokkaimmiksi. Ryhmätyöskentelyä suunnitellessa tulee kuitenkin ottaa huomioon, että tehokkuus riippuu myös tehtävästä ja ryhmän jäsenistä. Pienryhmät käyttävät aktiivisemmin tietoa päätöksentekovaiheessa. Suurryhmissä tapahtuu usein jakautumista ryhmän sisällä, joka johtaa alaryhmien muodostumiseen. Päätöksentekovaiheessa suurryhmä ei pysty noudattamaan tehtävänantoa, vaan toiminta ohjautuu helposti aiheen ulkopuolelle. (Saaranen-Kauppinen & Rovio 2009, 32–34.) Saloviita (2006) lisää, että parityöskentely on hyvä keino aloittaa sosiaalisten taitojen harjoittaminen. Sen avulla oppilaat tutustuvat ryhmätyöskentelyn periaatteisiin. (Saloviita 2006, 33.)

Elämyspedagogiikassa hyödynnetään usein välineenä pienryhmätoimintaa, koska se mahdollistaa läheisen ja avoimen kontaktin ryhmän jäsenten välillä. Ryhmän ja yksilöiden nähdään hyötyvän vastavuoroisesti toisistaan, kun yksilöt kehittävät itseään ryhmän toiminnan aikana myös ryhmä muodostuu yhtenäisemmäksi. (Räty 2011, 45–47.) Myös kan-

sainvälisissä seikkailukasvatuksen tutkimuksissa on havaittu sama pienryhmätoiminnan vahvuus.

Sibthorpin ja Jostadin (2014) mukaan lukuisissa tutkimuksissa on havaittu, että erilaiset sosiaalisen järjestelmän osat vaikuttavat siihen, kuinka ryhmät toimivat seikkailukasvatusharjoituksissa. Tutkimusten näkökulmina ovat esiintyneet muun muassa yksilöt, ympäristö, ryhmän rakenne ja prosessit, ryhmän toiminta ja tehtävät, johtajuus ja valta sekä ryhmän vaikutukset yksilöihin. Eri ryhmien tehtävien suorittamisessa on myös selittämättömiä eroja. Toisten ryhmien toiminta kehittyy seikkailukasvatusharjoitusten avulla, kun taas toisten ryhmien tulokset heikkenevät samoissa harjoituksissa. Sibthorpin ja Jostadin tutkimus valaisee sitä, kuinka sosiaalisen järjestelmän osat vaikuttavat ryhmän käyttäytymiseen ja pienryhmän toimintaan. He nojaavat havaintonsa 2000-luvulla ilmestyneiden seikkailukasvatustutkimusten pohjalle. (Sibthorp & Jostad, 2014, 60.)

Seikkailukasvatuksen ohjaajan tehtävänä on muodostaa ryhmän jäsenistä toimivia pienryhmiä, joilla on oma vastuutehtävänsä esimerkiksi retkillä. Hänen tulee ottaa huomioon ryhmää muodostaessaan yhtä aikaa sekä ryhmän tavoitteet, että jäsenten tarpeet ja toiveet. Tutkijoiden kehittämän mallin mukaan seikkailukasvatuksen sosiaalinen järjestelmä voidaan jakaa kahdeksaan osaan (kuvio 3). Mallin avulla voidaan havainnollistaa sitä, kuinka monitasoinen prosessi ryhmätyöskentely on seikkailukasvatus toiminnassa. (Sibthorp & Jostad, 2014, 60–61.)



KUVIO 3. Seikkailukasvatuksen sosiaalinen järjestelmä. (Sibthorp & Jostad 2014, 62.)

Sibthorp ja Jostad (2014) kirjoittavat, että sosiaalinen järjestelmä perustuu makrotason muuttujiin, joita ovat seikkailukasvatoiminnassa erilaiset organisaatiot, fyysiset ympäristöt ja harjoitustyypit. Fyysisellä ympäristöllä on merkitystä seikkailukasvatuksessa, koska aidossa ympäristössä toteutetut seikkailut ja elämykset luovat pohjan ihmisten väliselle vuorovaikutukselle. Toisaalta harjoitteilla on yhteys myös ryhmän kehitykseen. Mallissa taustalla olevat makrotasonmuuttujat vaikuttavat kaikkiin muihin seitsemään sosiaalisen järjestelmän osa-alueeseen. Ensimmäinen pienryhmän toimintaan vaikuttava tekijä on oppilaiden ja ohjaajan välinen suhde. Ohjaaja ja oppilaat pyrkivät luomaan ryhmän toiminnalle yhteiset tavoitteet. Nuolet kuvaavat mallissa vaikutusten suuntaa järjestelmän osien välillä. Epävakaililla nuolilla ilmaistaan yksilöiden ja tavoitteiden välistä suhdetta. Joskus oppilaat ja ohjaaja voivat kokea haasteita toiminnassa, mikäli tavoitteita ei ole asetettu kaikille osapuolille selkeäksi. (Sibthorp & Jostad 2014, 61–66.)

Kuviossa 3 todetaan, että ryhmätekijöillä voidaan nähdä olevan vastavuoroinen vaikutus ryhmän tuloksiin ja yksilöiden taitojen kehittymiseen. Ryhmätekijöihin kuuluvat ryhmän

sisäiset suhdejärjestelmät, ryhmän normit ja ryhmän kulttuurit. Tutkimusten mukaan seikkailukasvatuskurssin aikana oppilailla on mahdollisuus muodostaa uusia ystävyysuhteita. Toisaalta tähän mennessä seikkailukasvatuksesta on tehty vain vähän tutkimusta ryhmän normien ja kulttuurin vaikutuksista saavutettuihin tuloksiin. Ryhmän saavuttamat tulokset kuvastavat yleensä sitä, millä tasolla vuorovaikutus on pienryhmässä. Seikkailukasvatuksen tutkimusten keskeisimpinä aiheina ovat olleet kautta aikojen ryhmän kiinteyden ja ryhmädynamiikan tutkimus. Tutkimuksissa on nähty merkittäväksi erottaa ryhmän tehtäväkiinteyden ja sosiaalisen kiinteyden toisistaan, jotta ryhmän kehittymistä ja tuloksia on voitu arvioida kriittisemmässä valossa. (Sibthorp & Jostad 2014, 66–67.)

Sibthorp ja Jostad (2014) kokoavat, että pienryhmän sosiaaliseen järjestelmään kuuluvat myös ryhmätoiminnan vaikutukset yksilöihin. Tästä näkökulmasta tarkasteltuna koko prosessi muuttuu merkityksellisemmäksi. Pienryhmässä oppilaat sisäistävät ryhmän jäsenten välisen vuorovaikutuksen kautta tärkeitä kommunikaatiotaitoja, joiden avulla voidaan vaikuttaa koko luokan toimintaan. Sosiaalinen järjestelmä vaatii toteutuakseen aina tietyn verran aikaa. Mallin mukaan prosessi voidaan nähdä ilmenevän ajallisesti eri pituisina jaksoina. Yleensä seikkailukasvatustoiminta vaihtelee päivän mittaisista harjoituksista kuukauden mittaisiin jaksoihin. Tutkimukset ovat osoittaneet, että pitkäjänteisellä seikkailukasvatustoiminnalla voidaan saavuttaa parempia tuloksia esimerkiksi kommunikaatio- ja pienryhmätyöskentelytaitojen osalta. (Sibthorp & Jostad 2014, 67–69.)

3.3 Ryhmän kehitysvaiheet

Ryhmän kehitysprosessia voidaan tarkastella Bruce Tuckmanin viisi vaiheisen mallin mukaan. Vaiheet ovat muodostumis-, kuuhunta-, normittamis-, toteuttamis- ja lopettamisvaihe (Jauhiainen & Eskola 1994, 93–95; Niemistö 2002, 160–161; Salmi, Rovio & Lintunen 2009, 89–91):

1.) *Muodostumisvaiheessa* jäsenet tutustuvat toisiinsa ja kehittävät ryhmän toimintakulttuuria, jonka aikana ryhmän toiminnalle muodostuu päämäärät, normit, rajat ja säännöt. Ohjaajalla on tässä vaiheessa merkittävä rooli ryhmän toiminnan tukemisessa, sillä hänen ja ryhmän jäsenten välille syntyy riippuvuussuhteita. Alkuvaiheessa ryhmä koetaan turvalisena ja mieleisenä. Tehtäväsuuntautuneessa toiminnassa ilmapiiri voi kuitenkin olla yleisesti jännittyneenä, varovaista ja sovinnaista.

2.) *Kuohuntavaiheessa* yksilöiden erilaiset mielipiteet aiheuttavat yleensä konflikteja ja alun positiivinen ilmapiiri tuntuu hävinneen. Ryhmän jäsenten mielipiteet tulevat paremmin esille ja ryhmä alkaa hajota alaryhmiin. Ristiriitojen ja konfliktien kautta yksilöt ilmaisevat itsenäisyyttään ja haastavat ryhmän yhtenäistävää vaikutusta. Ongelmatilanteiden ratkaisuun vaikuttaa tässä vaiheessa se, pystyvätkö ryhmän jäsenet sovitteluun tilanteen yhteisymmärryksessä.

3.) *Normittamisvaiheessa* ristiriidat on yleensä saatu selvitettyä toimivan vuorovaikutuksen avulla. Säännöt ja rajat juurtuvat ryhmän toimintaan. Ryhmä muodostuu yhtenäiseksi kokonaisuudeksi, jossa jokainen yksilö hyväksytään omana itsenään. Ilmapiiri muuttuu positiivisemmaksi ja avoimeksi, jolloin jokaiselle jäsenelle avautuu mahdollisuus kertoa omia mielipiteitään avoimesti.

4.) *Toteuttamisvaiheessa* ryhmä toimii aktiivisesti yhteisen päämäärän saavuttamiseksi. Ristiriidat on opittu selvittämään vuorovaikutuksen avulla, jolloin kuohuntavaihetta ei enää synny. Ryhmän sisältä nousee rakentavia ratkaisuehdotuksia ongelmatilanteisiin. Ryhmän jäsenille on muodostunut selkeitä toimintaa edistäviä rooleja. Ryhmä pystyy suoriutumaan haastavistakin tehtävistä toimivan vuorovaikutuksen avulla.

5.) *Lopettamisvaiheessa* saavutetaan ryhmän yhteinen päämäärä ja sen toiminta päättyy. Onnistuneen ryhmätoiminnan merkinä on, että ryhmän jäsenet haluavat nähdä toisiaan vielä toiminnan päättymisen jälkeenkin. Lopettamisvaiheessa ryhmän jäsenten haikeat tunteet saattavat tulla esille, jonka vuoksi on tärkeää reflektoida kokemuksia yhdessä. Näin jokainen on valmis siirtymään uusiin ryhmiin ja haasteisiin. (Jauhiainen & Eskola 1994, 93–95; Niemistö 2002, 160–161; Salmi, Rovio & Lintunen 2009, 89–91.)

Kopakkala (2011) yhtyy aiemmin esitettyihin ajatuksiin Tuckmanin viisi vaiheisen mallin pätevydestä, mutta hän löytää mallista myös kehittämiskohteita. Hänen mukaansa Tuckmanin mallin avulla ei voida ennustaa ryhmän kehitysvaiheita tulevaisuudessa. Ohjaaja ei näin ollen pysty arvioimaan ennalta ryhmän ohjauksen tarvetta. Lisäksi Tuckmanin mallin toisessa ja kolmannessa vaiheessa voidaan nähdä ryhmäkohtaisia eroja. Ensimmäinen ja neljäs vaihe puolestaan toteutuvat yleensä jokaisessa ryhmässä. (Kopakkala 2011, 51–52.) Kangasniemi, Reitti ja Sillanpää-Reitti (2009) mukaan uuden ryhmän kanssa, jossa jäsenet eivät tunne ennalta toisiaan, yhteistyötaitojen harjoittelu aloitetaan aina ensin tutustumisaktiviteeteillä. Tämän jälkeen siirrytään kommunikaatio- ja luottamusaktiviteetteihin ja lo-

puksi toteutetaan ongelmanratkaisuharjoituksia. (Kangasniemi, Reitti ja Sillanpää-Reitti 2009, 10).

3.4 Ryhmädynamiikka ja ryhmän sisäiset suhdejärjestelmät

Ryhmädynamiikka määritellään ryhmän sisällä tapahtuvaksi jatkuvaksi muutokseksi, joka ohjaa ryhmän toimintaa käytännötilanteissa. Ryhmädynamiikan avulla voidaan tarkastella jokaisen ryhmätilanteen erityispiirteitä ja niiden vaikutuksia ryhmän toimintaan. (Jauhainen & Eskola 1994, 32–33; Rovio & Saaranen-Kauppinen 2009, 61.) Rovio ja Saaranen-Kauppinen (2009) määrittelevät, että ryhmädynamiikan avulla voidaan kuvata ryhmän keskinäisiä suhdejärjestelmiä. Ryhmädynamiikka muodostuu tehtävää suorittaessa ryhmänjäsenten sosiaalisesta vuorovaikutuksesta ja yksilöiden elämänmuutoksista. Jokainen ryhmän jäsen vaikuttaa omalla toiminnallaan, päätöksillään ja tavoitteillaan ryhmän rakenteeseen. Tämä asettaa yksilöt erilaisiin asemiin ryhmäsuhteissa. Ryhmän sisäisillä suhdejärjestelmillä tarkoitetaan kommunikaatio-, tunne-, normi-, rooli- ja valtasuhteita. Suhdejärjestelmien avulla jokainen ryhmänjäsen ymmärtää oman roolinsa ja vaikuttamisen mahdollisuutensa ryhmässä. Kun yksilöt ovat tietoisia ryhmän normeista, he ymmärtävät millaisia odotuksia heihin kohdistuu. Suhdejärjestelmien avulla yksilöt myös tiedostavat ne vallankeinot, jotka toimivat juuri kyseisessä ryhmässä parhaiten. (Rovio & Saaranen-Kauppinen 2009, 61).

Kommunikaation avulla ihmiset viestivät toisillensa ajatuksistaan. Avoin kommunikaatio on onnistuneen vuorovaikutuksen perusta, jonka avulla ryhmä pystyy tehokkaaseen ongelmanratkaisuun. Ryhmän koon kasvaessa kommunikaatio- ja viestintäketjut vaikeutuvat, jolloin ryhmän jäsenten välille syntyy tietokatkoksia. Vuorovaikutus toimii joustavimmin verkkomaisen kommunikaation kautta, jossa jokainen yksilö viestii toistensa kanssa. Tämä lisää yksittäisen ryhmän jäsenen osallistumista ja viihtyvyyttä ryhmätoiminnassa. (Rovio & Saaranen-Kauppinen 2009, 61–62.) Kataja ja ym. (2011) mainitsevat, kuinka toiminnallisissa ryhmissä työskennellessään, oppilaat oppivat käyttämään yhdessä ryhmän voimavaroja, jotka liittyvät avoimeen vuorovaikutukseen, ajatusten jakamiseen, muiden kuuntelemiseen, muiden ja oman osaamisen jakamiseen ja hyödyntämiseen ja toiminnan fokusointiin tehtävän mukaan (Kataja & ym., 22 2011). Myös ympäristöllä on vaikutusta ryhmän kommunikaatioon. Vuorovaikutusta voidaan ohjata esimerkiksi istumajärjestyksen ja pöydän muodon avulla. Ympyrämuoto mahdollistaa tilanteen, jossa jokainen ryhmän jäsen

on avoimessa viestintäyhteydessä toistensa kanssa. (Niemistö 2002, 118.) Jauhiainen ja Eskola (1994, 128) lisäävät, että kommunikaatiota voidaan edistää demokraattisella päätöksenteolla, turvallisella ilmapiirillä ja tehtävien sekä pelisääntöjen kertaamisella.

Kommunikaatiosuhdejärjestelmä paljastaa, miten ja kenelle kukin ryhmän jäsen viestii ryhmätoiminnan aikana. Yleensä tämä toimii tunnesuhteiden kautta eli toisistaan pitävät henkilöt viestivät keskenään. (Rovio & Saaranen-Kauppinen 2009, 61–62.) Niemistö (2002) määrittelee tunnesuhteiden ilmaisevan sen, millaisia tunteita jäsenten toiminta synnyttää ryhmän sisällä. Jokaisen yksilön hetkellinen mielentila vaikuttaa tunteiden kokemiseen. Tunteet vaikuttavat ryhmän sisäiseen ilmapiiriin ja yhteistyöhön. Yleisesti voidaan todeta, että ihmiset viihtyvät sellaisessa ryhmässä, jossa heidät hyväksytään omana itsenään. Kun jäsenet suhtautuvat toisiinsa positiivisesti, ryhmä on kiinteämpi ja sen on helpompi toimia yhdessä. Jokaisen ryhmän jäsenen tulisikin ottaa vastuuta myönteisten tunnesuhteiden rakentamisesta. Ohjaaja voi tukea ryhmää tiedostamaan tunnesuhteiden vaikutukset. (Niemistö 2002, 123–126.)

Yksilöiden roolit voivat jakautua ryhmässä sekä sosiaalisen aseman että ryhmän tehtävän mukaisesti. Ryhmän toiminta tehostuu, kun yksilöt tietävät roolinsa tehtävän aikana. (Rovio & Saaranen-Kauppinen 2009, 68.) Kopakkala (2011) kirjoittaa, että ryhmän kehityksen alkuvaiheessa toiminta on yleensä epävarmaa, koska sen jäsenet eivät ole vielä tietoisia omista rooleistaan. Ensin yksilöt pyrkivät pääsemään sellaisiin rooleihin, joissa he ovat kokeneet onnistuvansa aiemmissa ryhmissä. (Kopakkala 2011, 108.) Rooleilla on myös ryhmän toimintaa heikentäviä vaikutuksia. Tiukasti rajatulla asemalla ja roolilla on taipumus heikentää yksilön luovuutta. Samalla roolit voivat lukkiutua pysyviksi, jolloin ne seuraavat yksilöä tehtävästä toiseen. Kaikilla ryhmän jäsenillä ei välttämättä ole mahdollisuutta samankaltaisiin rooleihin. Roolit voivatkin estää joidenkin jäsenten onnistumisen ja pätevyiden tunteet. Ryhmän vakiintuneita rooleja voidaan pyrkiä arvioimaan ja muuttamaan turvallisessa ja ohjatussa toiminnassa. (Rovio & Saaranen-Kauppinen 2009, 69–71.)

Ryhmän sisällä vallitsee tietoisia ja tiedostamattomia sääntöjä ja odotuksia, joita kutsutaan normeiksi. Asenteet, arvot, sanat ja teot ilmentävät ryhmän normeja. Normit koetaan usein yksilön toimintaa rajoittaviksi tekijöiksi, koska yksilö ei voi käyttäytyä ryhmässä niin kuin haluaa. Normisuhteilla selvitetään, ketkä noudattavat, muokkaavat ja vastustavat ryhmässä yhteisesti laadittuja sääntöjä. Sääntöjen tavoitteena on karsia ryhmän toiminnasta ei-toivuttua käyttäytymistä, jolloin ryhmän toiminta ohjautuu yhtenäisemmäksi. Ne rakentu-

vat jäsenten aiempien ryhmäkokemusten pohjalta ja yhtenäistyvät uuden ryhmän kehityksen aikana. Päämääränä on, että jokainen ryhmän jäsen noudattaa yhteisesti sovittuja sääntöjä omasta tahdostaan ja ymmärtää niiden merkityksen ryhmän toiminnan kannalta. Jo vakiintuneita normeja on vaikea muuttaa lyhyellä aikavälillä. (Rovio & Saaranen-Kauppinen 2009, 64–65.)

Jauhiainen ja Eskola (1994) mainitsevat, että vallan avulla yksilöt pyrkivät vaikuttamaan toisten ihmisten toimintaan omien intressien mukaisesti. Valta voi ilmentyä sekä yksilön auktoriteettina, asiantuntijuutena että karismana. Se voi olla myös palkitsevaa tai rankaisevaa toimintaa. Ryhmän jäsenten välinen vallan käyttö paljastuu valtasuhdejärjestelmästä, joka pyritään pitämään tasapainossa. Muuttuvien tehtävien ja yksilöiden valtapyrkimysten vuoksi valtasuhdejärjestelmä on jatkuvasti muutoksen alla. Varsinkin ryhmän kehityksen alkuvaiheessa johtajuus on jatkuvasti koetuksella. Ryhmän johtajuuden tulisikin määräytyä aina tehtävän mukaisesti, koska johtajuuteen tarvitaan yksilöiden henkilökohtaisia taitoja. Sen tulisi rakentua mahdollisimman demokraattisesti eri tehtävien välillä. (Jauhiainen & Eskola 1994, 123–125.)

3.5 Elämys- ja seikkailupedagogiikan vaikutukset ryhmän kiinteyteen

Aho ja Laine (1997) määrittelevät, että ryhmän kiinteydellä tarkoitetaan ryhmän jäsenten kiintymystä ryhmää ja toisia jäseniä kohtaan. Kun ryhmässä vallitsee vahva kiinteyden tunne, jäsenet ovat sitoutuneita, osallistuvat aktiivisesti ryhmän toimintaan ja heillä on luja yhteenkuuluvuuden tunne. Edellä mainitut piirteet vähentyvät, kun ryhmän kiinteyden tunne vähenee. Ryhmän toiminnan kannalta on merkittävää saavuttaa vähintään kohtalainen kiinteyden tunne, jotta ryhmä ei hajoa. (Aho & Laine 1997, 203–206.) Rovion (2007) mukaan ryhmän kiinteyden tunne voidaan jakaa tehtäväkiinteydeksi ja sosiaalisesti kiinteydeksi. Ohjaajan tulisi jatkuvasti tarkastella ja arvioida luokan ilmapiiriä molemmista näkökulmista, koska kiinteyden tunne on muuttuva ryhmäilmiö. (Rovio 2007, 183.) Hovelynckin ja Vanden Auweelen (1999) mukaan teoreettiset suuntaviivat ryhmän yhteistyön kehittämisessä ovat olleet hyvin kahtiajakautuneet. Psykoanalyytikko Wilfred Bionin mukaan ryhmän kiinteyttä tarkastellessa tulisi huomioida tehtäväkiinteyden tunne, joka näkyy ryhmän tehtäväsuorituksessa ja ongelmien ratkaisemisen taidossa. Opettaja voi esimerkiksi tarkastella pystyykö koululuokka suoriutumaan haasteista itsenäisesti vai vaatii se opettajalta jatkuvasti apua ongelmatilanteissa. Toisaalta psykologi Kurt Lewinin näkökulmasta ryhmän sosiaalinen riippuvuussuhde on ryhmä-

työskentelyn perusta. Ryhmän suoritukseen vaikuttavat yksilöiden keskinäinen vuorovaikutus ja toiminta. (Hovelynck & Vanden Auweele 1999, 408.) Himberg ja Jauhiainen (2003, 105) ovat samaa mieltä siitä, että tehtävän onnistuminen menee usein sosiaalisten suhteiden edelle, koska ryhmän tehtäväkiinteys rakentuu yhteisten tavoitteiden varaan.

Linnossuo (2007) kirjoittaa, että suomalaisissa ja kansainvälisissä tutkimuksissa ja arvioinneissa on saatu yleensä positiivisia tuloksia seikkailukasvatuksen vaikutuksista. Yleisesti seikkailukasvatuksen tutkimuksissa todetaan, että ihmissuhteiden muodostuminen on keskeisimmässä roolissa toimintaa. Luottamuksen rakentaminen ryhmään ja ohjaajaan mahdollistaa yksilön kasvun ja kehittymisen ihmisenä. Tämä vaatii ryhmältä positiivista ilmapiiriä, jossa jokainen voi yrittää ja erehtyä turvallisesti. (Linnossuo 2007, 201–205.) Rheingold (2007) toteaa, että erityisesti matalan kynnyksen seikkailukasvatustoiminnalla voidaan kehittää ryhmän kiinteyttä, koska sen avulla voidaan tukea samanaikaisesti sekä yksilön kasvua että ryhmän kehitystä. Matalan kynnyksen seikkailukasvatustoiminnan avulla voidaan myös testata ryhmädynamiikan toimivuutta. Ryhmätoiminnan tarkoituksena on tukea yksilöä fyysisesti, psyykkisesti ja emotionaalisesti tehtävän aikana. Tyypillisesti tehtävät on suunniteltu siten, että jokainen ryhmän jäsen tarvitsee tehtävästä selviytyäkseen muiden ryhmänjäsenten apua. (Rheingold 2007, 141- 153.)

Esimerkiksi Glass ja Benschhoff (2002) tutkivat Pohjois-Carolinassa, kuinka matalan kynnyksen seikkailukasvatuskurssit todella vaikuttavat ryhmän kiinteyteen. Tutkimustulokset osoittivat, että suunnitelmallinen seikkailukasvatuspäivä vaikutti positiivisesti ryhmien kiinteyteen osallistujien iästä, sukupuolesta tai kulttuurisesta taustasta riippumatta. Tutkimukseen osallistui ja kyselyihin vastasi yhteensä 167 nuorta, joiden ikä vaihteli 11–14 vuoden välillä. Nuoret osallistuivat päivän mittaiselle matalankynnyksen seikkailukasvatuskurssille, jonka tavoitteena oli edistää ryhmien yhteistyö- ja kommunikaatiotaitoja. Päivä aloitettiin lämmittelyharjoituksilla, johon nuoret osallistuivat suuressa ryhmässä. Tämän jälkeen oppilaat jaettiin satunnaisesti 11–15 henkilön pienryhmiin, joissa he suorittivat harjoitukset. Päivän aikana elämyksiä ja kokemuksia refleктоitiin aktiivisesti yhdessä ryhmän kanssa. Tuloksissa havaitturyhmän kiinteyden kasvu olikin osaltaan selitettävissä sillä, että oppilaat kokivat harjoitusten olevan verrattavissa heidän omaan arkielämäänsä. Seikkailukasvatuskurssin suunnittelussa huomioitiin erityisesti turvallisuuskysymykset ja ryhmänohjaajien koulutus. Jokainen ohjaaja oli erikoistunut seikkailukasvatukseen. (Glass & Benschhoff 2002, 268–272.)

Jostad, Sibthorp ja Paisley (2013) taas tutkivat ryhmien sosiaalisen kiinteyden ja tehtäväkiinteyden muutoksia eräretkikurssin aikana. Tuloksissa havaittiin, että kiinteys kasvoi ja väheni toiminnan aikana riippuen ryhmän koostumuksesta. Tutkimus toteutettiin Yhdysvalloissa eli NOLS:n (National Outdoor Leadership school) toimesta, joka halusi selvittää, millaiset ryhmät toimivat parhaiten heidän 30 päivää kestäväillä vaelluskursseillaan. Ryhmät koostuvat yleensä perusopiskelijoiden lisäksi stipendiopiskelijoista, jotka tulevat tyypillisesti kaupunkiympäristöistä ja omaavat alemman sosioekonomisen aseman. Lisäksi heillä on yleensä vähemmän kokemusta retkeilystä ja telttailusta erämaassa kuin NOLS:in perusopiskelijoilla. NOLS:in tutkijat ovat todenneet aiemmin, että opiskelijoiden välisillä lähtökohtaisilla eroilla on vaikutusta ryhmän jäsenten väliseen vuorovaikutukseen ja toimintaan. (Jostad, Sibthorp & Paisley 2013, 17–18.)

Jostad, Sibthorp & Paisley (2013) mainitsevat, että tutkimusta varten opiskelijat jaettiin kolmeen ryhmään, joissa jokaisessa oli 12 opiskelijaa. Kolme eri vaiheessa tehtyä sosio-metristä mittausta paljastivat tulokset siitä, että ryhmien koostumuksella on vaikutusta kiinteyden kehittymiseen. Ensimmäinen ryhmä sisälsi perusopiskelijoiden lisäksi kaksi stipendiopiskelijaa. Tuloksissa todettiin, että sosiaalinen kiinteys kasvoi tämän ryhmän kohdalla ensin nopeasti, mutta heikkeni vaelluskurssin aikana. Myös tehtävä kiinteys oli ensin kasvussa, mutta laski lopulta heikommaksi kuin mitä se alun perin oli. Toinen ryhmä sisälsi yhtä paljon stipendi- ja perusopiskelijoita. Ryhmän sosiaalinen kiinteys ja tehtäväkiinteys kasvoivat maltillisesti ja tasaisesti mittauskertojen välillä. Tehtäväkiinteys oli kurssin jälkeen korkein muihin ryhmiin verrattaessa. Kolmas ryhmä sisälsi vain stipendiopiskelijoita. Ryhmän sosiaalisen kiinteyden ja tehtävä kiinteyden todettiin olevan alussa korkealla, mutta ne heikkenivät toiminnan aikana. Tutkimuksen aikana todettiin, että tehtävä kiinteys kehittyi toiminnan aikana keskimäärin enemmän kuin sosiaalinen kiinteys. (Jostad, Sibthorp & Paisley 2013, 24–27.) Myös Pullola ja Ukkola (2001) päätyivät samankaltaisiin tuloksiin pro gradu - tutkielmassaan, jossa tutkittiin uimajoukkueen kiinteyden kehitystä seikkailutoiminnan aikana. Ryhmäilmapiirikyselyn tulokset osoittivat, että ryhmän tehtävä kiinteys kehittyi merkittävästi yhteisten seikkailukokemusten aikana. Sosiaalisessa kiinteydessä ei kuitenkaan tapahtunut merkittäviä muutoksia, koska uimarit tunsivat toisensa jo aiemmin. (Pullola & Ukkola 2001.)

Koululuokka on ryhmänä haasteellinen kokonaisuus, koska se on yleensä muodostunut satunnaisesti. Aho ja Laine (1997) pohtivat, kuinka yksilöt voivat olla liittyneenä ryhmään omasta tahdostaan tai tahtomattaan. Oppilaan kiintymys ryhmään voidaan selittää kolmella

tavalla. Ensinnäkin oppilas hakeutuu mielellään sellaisten ihmisten seuraan, joista hän pitää. Toisaalta häntä jollakin tavalla kiehtoo juuri kyseisen ryhmän toiminta. Oppilas voi myös liittyä ryhmään, koska hän kokee sen arvostavan häntä. Esimerkiksi koulussa oppilaat eivät voi irtaantua omasta luokastaan. Tämän kaltaisessa suljetussa ryhmässä kiinteys jää usein heikommaksi kuin avoimessa ryhmässä, johon yksilöt voivat liittyä vapaaehtoisesti. Mikäli suljetussa ryhmässä ollaan mukana pakotettuina, yhteisen tavoitteen ja menestymisen saavuttaminen on haasteellista. Vahva ryhmän kiinteys tukee ryhmän ilmapiiriä, viihtyvyyttä, avoimuutta ja jäsenten keskinäistä kunnioitusta. Sen avulla ryhmä kykenee ratkaisemaan haastaviakin tehtäviä rakentavasti. Heikko ryhmän kiinteys ilmenee usein jäsenten toistuvilla poissaoloilla, vähäisenä vuorovaikutuksena, raivokohtauksina ja syrjään vetäytymisenä. (Aho & Laine 1997, 203–206.)

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä luvussa esittelemme tutkimuskysymykset, aineiston keräämisen vaiheet, tutkimuksen metodologian ja aineiston analyysitavat.

4.1 Tutkimuskysymykset

Syvennyimme ryhmäilmioiden ja seikkailukasvatuksen teoriaan kandidaatin tutkielmasamme (Rautakoski & Tuovinen 2016). Kiinnostuimme tutkielman teon jälkeen pohtimaan, millaisia käytännön kokemuksia seikkailukasvatuksen ohjaajilla on aiheestamme. Pro gradu -tutkielman suunnitteluvaiheessa meille avautui mahdollisuus analysoida valmiiksi kerättyä aineistoa, jossa luokanopettaja opiskelijat olivat pohtineet kokemuksiaan seikkailukasvatusprojektista. Vastaamme ensimmäiseen tutkimuskysymykseen alaluvussa 5.1 ja toiseen kysymykseen alaluvussa 5.2. Tutkimuskysymykset ovat:

1. Mitä opettajaopiskelijat kirjoittavat projektin etenemisestä raporteissaan?
2. Mitä opettajaopiskelijat kirjoittavat elämys- ja seikkailupedagogisen projektin vaikutuksista luokan ryhmäilmiöihin?

4.2 Aineiston kerääminen

Tässä tutkimuksessa aineiston keräämisen ja käsittelyn vaiheet etenivät seuraavasti:

- 1) tutustuminen *Kohtaaminen ja vuorovaikutus taiteen keinoin* -kurssiin
- 2) tutustuminen kurssin harjoitusryhmien projektien sisältöihin
- 3) tutkimuskohteen valikoituminen
- 4) opiskelijaraporttien käyttö tutkimusaineistona
- 5) aineiston soveltuvuuden arviointi
- 6) teoriataustan kokoaminen
- 7) aineiston analyysi

Seuraavaksi avaamme yllä esiteltyjä vaihteita tarkemmin. Aloitimme tutkimuksen suunnittelun syksyllä 2016 pohtimalla kandidaatin tutkielman teoriataustan pohjalta vaihtoehtoisia tutkimuskohteita, jotka sopisivat aihealueeseemme. Meitä kiinnosti kandidaatin tutkielman pohjalta erityisesti ohjaajan kokemus seikkailukasvatusprosessissa. Joka syksy Kasvatustieteiden tiedekunnassa järjestetään *Kohtaaminen ja vuorovaikutus taiteen keinoin* -kurssi, jonka tavoitteisiin kuuluvat vuorovaikutuksen ja ryhmäilmiöiden ymmärtäminen koulu-kontekstissa. Pro gradu -ohjaajamme ehdotti meille, että tutkisimme syksyllä 2016 alkavaa kurssia ja sen toteutusta.

Halusimme jatkaa samasta aiheesta, mutta emme kuitenkaan olleet varmoja, minkä opetusmenetelmän kurssin opiskelijat valitsisivat projektilleen. Myöhemmin syksyllä 2016 kävi ilmi, että kurssilla toteutettu projekti kytkeytyi enemmän vuorovaikutukseen ja kohtaamiseen kuin seikkailukasvatukseen. Tästä syystä päätimme valita tutkimuksen kontekstiksi vuonna 2015 toteutetun kurssin, koska siinä hyödynnettiin seikkailukasvatuksen opetusmenetelmää. Olimme myös itse mukana kyseisellä kurssilla, joten meillä oli henkilökohtainen kokemus kurssista. Kurssin lopussa järjestettiin seminaaripäivä, jossa olivat mukana kaikki kurssille osallistuneet eri taito- ja taideaineiden harjoitusryhmien opiskelijat. Seminaaripäivänä harjoitusryhmät esittivät projekteja toisilleen. Liikunnan ryhmän seikkailukasvatusprojekti koettiin pääosin onnistuneeksi. Tämä tutkimus pyrkii selvittämään, miksi juuri kyseinen projekti koettiin niin merkityksellisenä.

Opiskelijoiden tehtävänä oli palauttaa kurssin jälkeen omalle ohjaajalle loppuraportti, jossa he refleктоivat kokemuksiaan ja oppimisprosessiaan. Löysimme toisen tutkijan sähköpostista harjoitusryhmän ohjaajan lähettämät yleiset ohjeet raportille. Kysyimme harjoitusryhmän ohjaajalta luvan liittää ohjeet tähän tutkimukseen. Sähköposti sisälsi seuraavat ohjeet raportille:

Luentojen ja projektin pohjalta jokainen opiskelija kirjoittaa raportin, jonka sivumäärä on 5-10 sivua.

1. *Johdanto*
2. *Vuorovaikutus taito- ja taideaineissa (luennot, teoria, kirjallisuus)*
3. *Projekti: reflektoi projektin kulkua suunnittelusta ja tavoitteista toteutukseen (mitä opit ja koit jne.)*
4. *Pohdinta (teorian ja projektin toteutuksen vuoropuhelu)*

5. Lähteet (vähintään 2 tieteellistä lähdekirjaa)

Erityisesti tehtävänannossa korostuva reflektio eli omien oppimiskokemusten pohtiminen liittyi vahvasti tutkimuksen kohteeseen, seikkailukasvatukseen. Halusimme tietää, millaisia kokemuksia opiskelijoille jäi projektista. Millaisia vaikutuksia seikkailukasvatuksella oli heidän mielestään oppilasryhmän toimintaan ja ryhmäilmiöihin?

Päätimme selvittää, kuinka paljon tutkimuskysymyksen kannalta merkittävää aineistoa raporteista löytyisi. Pidimme *Kohtaaminen ja vuorovaikutus taiteen keinoin* -kurssin harjoitusryhmän ohjaajan ja pro gradu -ohjaajamme kanssa palaverin lokakuussa 2016. Pohdimme yhdessä, miten saisimme kerättyä aineiston ja tutkimusluvut opiskelijoilta. Päätimme kysyä raportteja opiskelijoilta itseltään, jotta lupa olisi henkilökohtainen. Lähetimme lokakuussa 2016 viestiä harjoitusryhmän 16 opiskelijalle puhelimen, sähköpostin tai Facebookin kautta. Yhteyden ottaminen oli helppoa, koska tunsimme suurimman osan tutkijushenkilöistä. Halukkaat opiskelijat lähettivät meille raporttinsa sähköpostilla. Saimme kerättyä marraskuun 2016 aikana yhteensä 13 raporttia, joiden kirjoittajista viisi oli naisia ja kahdeksan miehiä. Kaksi opiskelijaa ei halunnut osallistua tutkimukseen. Jätimme myös tietoisesti toisen tutkijan raportin tutkimuksen ulkopuolelle, koska pyrimme toimimaan mahdollisimman objektiivisesti tutkimuksen teon aikana.

Luimme saamamme raportit läpi ja huomasimme, että aineistossa oli useita tutkimusaiheeseen liittyviä sisältöjä. Raporteissa oli yhtenäisen tehtävänannon mukaisesti suurin piirtein samanlainen rakenne. Aloitimme teoriataustan muokkaamisen joulukuussa 2016 perehtymällä uusimpiin tutkimuksiin ja lähteisiin. Havaitsimme tässä vaiheessa, että seikkailukasvatuksen käsitteistö oli tarkentunut aiheen tutkimuskentällä elämys- ja seikkailupedagogiikaksi. Tutkimusaineiston analysoinnin aloitimme helmikuussa 2017.

4.3 Tutkimuksen metodologia

Tutkimuksemme on kvalitatiivinen eli laadullinen, koska pyrimme ymmärtämään opiskelijoiden yksilöllisiä ja ainutlaatuisia kokemuksia projektityöskentelystä. Metsämuuronen (2006) määrittelee, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkitaan tapahtumia yksityiskohtaisesti ja erityisesti yksittäisten kohteiden näkökulmasta. Tutkittavia aiheita ei kontrolloida ulkoisesti, vaan tutkimustilanteista pyritään muodostamaan mahdollisimman luonnollisia. Tavoitteena on tutkia syy- seuraussuhteita, joita ei voida tutkia kokeellisesti. (Metsämuu-

ronen 2006, 88-89.) Eskola ja Suoranta (2008) kirjoittavat, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei pyritä olemaan täysin objektiivisiä. Tutkijan omat asenteet ja oletukset nähdään merkityksellisinä. Tutkimuksen kannalta on tärkeää, että lukija ymmärtää tutkijan omat esioletukset ja asenteet. Toisaalta laadullisessa tutkimuksessa hypoteeseja ei aseteta pysyviksi, vaan ne muuttuvat aineistoa mukaillen. Tavoitteena on, että tutkija oppii ja yllättyy tutkimuksen edetessä. (Eskola & Suoranta 2008, 17–20.)

Kandidaatin tutkielmassa totesimme, että seikkailukasvatus on pitkälti meidän omien oppimiskäsitysten mukainen. Olemme molemmat olleet samanaikaisesti mukana Kohtaaminen ja vuorovaikutus taiteen keinoin -kurssilla, joten molemmilla on käsitys kurssin tavoitteista ja sisällöistä. Toinen tämän tutkimuksen tekijöistä on ollut mukana juuri kyseisessä projektissa, josta tutkimusaineisto on kerätty. Hänellä on omakohtainen kokemus projektin toteutumisesta. Tarkastelemme tutkijoina aihetta asiantuntijoina, jolloin meidän omat näkemyksemme aiheesta voivat muokata tulkintaamme kertomuksista. Meidän tulee tiedostaa, että opiskelijoiden henkilökohtaiset kokemukset voivat poiketa omista kokemuksistamme ja esioletuksistamme.

Käytämme tutkimuksessamme kerronnallista työtappaa, koska haluamme muodostaa projektin vaiheista yhtenäisen kertomuksen. Samalla pyrimme vastaamaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen. Kerronnallisuus on osa narratiivista tutkimusta. Syrjälä (2015) kirjoittaa, että narratiivisessa tutkimuksessa kasvatus, kokemus ja elämä yhdistetään kokonaisuudeksi. Narratiivisuuden käsitteen taustalla ovat tarinallisuus ja kerronnallisuus. Teoriasa puhutaan usein tarinoista, jotka rakentavat ja välittävät todellisuutta. Kertomukset taas ovat tutkimuksen kohteita, joita sovelletaan ja analysoidaan tutkimuksen aikana. Kertomuksille on tyypillistä alku, loppu ja juoni. Koska narratiivinen tutkimus perustuu pitkälti ihmisten tarinoihin ja kertomuksiin eletystä elämästä, sitä voidaan pitää ajattelun ja kulttuurin ymmärtämisen välineenä. Kertomukset ovat apuvälineitä yksilöiden ja yhteisöjen ajattelu- ja toimintatapojen ymmärtämiseen. Niiden avulla voidaan muun muassa tutkia opettajien ammatillista kasvua. Jokaisella opettajalla on henkilökohtaiset kokemukset ja näkemykset työstään ja sen ymmärtämisestä. (Syrjälä 2015, 262–265.) Tämän tutkimuksen aineistona käytetyt opiskelijaraportit ovat henkilökohtaisia kertomuksia projektista. Raporttien avulla ymmärrämme opiskelijoiden kokemuksia, koska he reflektivat projektin etenemistä, omia oppimiskokemuksiaan ja havaintojaan. Narratiivisuus näkyy opiskelijoiden kertomusten analyysissä ja projektikertomuksessa. Muodostamme opiskelijoiden kirjoitelmien perusteella yhtenäisen projektikertomuksen, josta ilmenee lukijalle projektin

suunnitteluvaiheet ja toteutustavat. Projektikertomuksen avulla meidän on helpompi ymmärtää tutkijoina opiskelijoiden kokemuksia. Lisäksi se helpottaa lukijaa ymmärtämään tutkimustamme.

4.4 Aineiston analyysi

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen etsimme aineistosta vastauksia narratiivisella analyysillä. Toiseen tutkimuskysymykseen sovellamme sisällönanalyysiä. Etenimme analyysivaiheessa seuraavasti. Koodasimme aluksi opiskelijoille uudet nimet raporttien henkilötietosivuilla. Nimet on valikoitu satunnaisesti suomalaisista miehen ja naisen nimistä. Tämän jälkeen tallensimme raportit uuteen kansioon muistitikulle. Näillä toimilla pyrimme varmistamaan sen, ettei opiskelijoiden henkilöllisyys paljastu tutkimuksessa ja vaikuta tiedostamatta meidän analyysiprosessiin.

Seuraavaksi luimme molemmat aineiston kokonaan läpi ja etsimme sieltä tutkimuskysymyksiimme vastaavia kohtia. Vertasimme näkökulmiamme ja jatkoimme analyysia yhdessä. Luimme opiskelijoiden raportit yksitellen ja etsimme tutkimuskysymysten kannalta merkityksellisiä kokemuksia. Erittelimme tutkimuskysymysten vastaukset värikoodein erilliseen tiedostoon. Oranssilla värillä maalatut ilmaukset sisälsivät tietoa siitä, miten opiskelijat kuvaavat raporteissa projektia. Punainen väri merkitsi yleisiä pohdintoja seikkailukasvatuksesta ja projektista. Violetit ilmaukset sisälsivät kokemuksia seikkailukasvatuksen vaikutuksista luokan ryhmäilmiöihin.

4.4.1 Narratiivinen analyysi

Seuraavaksi kuvaamme, kuinka analysoimme raporteja tarkemmin projektin etenemisen näkökulmasta narratiivisen analyysin avulla. Kaasila (2008) kirjoittaa, että narratiivisessa analyysissä voidaan soveltaa kategorista lähestymistapaa, kun tutkitaan ihmisryhmälle yhteistä ilmiötä. Kategorisoinnissa jokainen kertomus jaetaan tutkimuksen kannalta mielenkiintoisiin osiin ja jaotellaan uudelleen muodostuneiden kategorioiden mukaisiin ryhmiin. Aineistoa verrataan systemaattisesti toisiinsa ja sieltä etsitään yhtenäisiä käsitteitä ja ilmauksia. (Kaasila 2008, 46-47.) Valitsimme projektin kuvaukseen tekstikatkelmat, jotka sisälsivät kuvauksia kurssin sisällöistä, luennoista, harjoitusryhmien toiminnasta, suunnittelusta, käytännön toteutuksesta ja seminaarista. Muodostimme näistä kategorioista yhtenäisen kertomuksen, joka sisältää myös suoria lainauksia opiskelijoiden kirjoituksista. Valit-

simme lainaukset, jotka auttavat lukijaa ymmärtämään projektia syvällisemmin opiskelijoiden näkökulmasta.

Analyysin apuna käytimme toisen tutkijan henkilökohtaista kokemusta projektista. Hänen kokemuksaan ja raportteja vertaamalla pystyimme luomaan kertomuksesta kronologisesti etenevän kokonaisuuden. Toisaalta tutkijan kannalta narratiivisessa tutkimuksessa on monia haasteita. Bold (2012) kirjoittaa, että narratiivisessa tutkimuksessa kertomuksen kirjoittaja ja sen tutkija voivat ymmärtää tekstin sisältöä eri näkökulmista. Tutkijan tulee huomioida, että hän tarkastelee ja analysoi kertomuksia aina ulkopuolisen silmin. Hänen omat näkemykset ja aiemmat kokemukset vaikuttavat aina tulkintaan. (Bold 2012, 4.) Toisen tutkijan omakohtainen kokemus auttoi meitä ymmärtämään tekstin sisältöjä ja projektin vaihteita.

4.4.2 Sisällönanalyysi

Opiskelijoiden kokemusten analyysivaiheessa käytämme sisällönanalyysiä. Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka (2006) määrittelevät, että laadullisen tutkimuksen sisällönanalyysissä eritellään tekstimuotoista aineistoa, etsitään siitä yhtäläisyyksiä ja eroja sekä tiivistetään aineistoa. Tutkittaville tekstityypeille ei ole säädetty tarkkoja rajoja. Tavoitteena on muodostaa tutkittavasta aiheesta tiivis kokonaisuus, jossa tulokset liittyvät aikaisempiin tutkimustuloksiin ja laajempaan kontekstiin. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Meidän tulee ottaa huomioon myös sisällönanalyysimetodin heikkoudet tutkimuksessa. Tuomi ja Sarajärvi (2009) kritisoiivat, että sisällönanalyysillä toteutetuissa tutkimuksissa on usein ongelmia tutkijan keskeneräisessä tulkinnassa. Vaikka tutkija kuvaisi tarkasti analyysin rakenteen, hänen johtopäätöksensä voivat jäädä usein riittämättömiksi. Tutkija saattaa esitellä aineiston suoraan tutkimuksen tuloksina ilman johtopäätöksiä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103.)

Etenimme Tuomen ja Sarajärven (2009) esittämien yleisten sisällönanalyysin vaiheiden mukaisesti rajaamalla ensin tutkimusongelman, litteroimalla ja teemoittelemalla sen jälkeen aineiston ja kirjoittamalla lopuksi yhteenvedon (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91-92). Kuvasimme luvussa 4.4, kuinka rajasimme tutkimusongelman ja litteroimme aineiston. Aineiston teemoittelu toteutettiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin avulla, jossa aineisto liitetään teoreettisiin käsitteisiin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 117.) Aloitimme analyysin keräämällä alkuperäiset toisen tutkimuskysymyksen kannalta merkitykselliset ilmaukset

sähköiseen taulukkoon ja pelkistimme ilmaukset (taulukko 1). Tuomen ja Sarajärven (2009, 109) mukaan pelkistämässä analysoitava informaatio tiivistetään yksinkertaisiksi ilmaisuiksi.

TAULUKKO 1. Alkuperäisten ilmausten pelkistäminen

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus
Eevi: ”Esimerkiksi liikunnassa opettaja voi suunnitella oppitunneille sellaisia ongelmanratkaisutehtäviä, joissa oppilaat joutuvat auttamaan toisiaan ja toimimaan ryhmänä. Tästä toimii hyvänä esimerkkinä hämähäkin seitti – tehtävä, joissa oppilaat eivät pääse seitin läpi, ilman että auttavat toisiaan ja toimivat yhdessä.”	Eevi: Ongelmanratkaisutehtävä kehittää oppilaiden yhteistyötä.
Elisa: ”Tiedostimme heti alusta asti, että valitsemamme aihe ei tulisi oleman helpoimmasta päästä toteuttaa 2-luokkalaisten kanssa, joiden luokassa on pientä ongelmaa tyttöjen ja poikien välisessä yhteistyössä. Hetken mietimme jo toteuttaisimmeko pallohieronnan siten, että laittaisimme tytöt ja pojat keskenään pareiksi, mutta onneksi lopulta päädyimme sekoittamaan parit.”	Elisa: Tyttöjen ja poikien välisen yhteistyön kehittäminen.
Jonna: ”Projektin aikana oppilaat saivat - - harjoitella samalla vuorovaikutustaitoja monipuolisoin toimintatavoin. Vuorovaikutus oli tärkeässä osassa jokaisella työpisteellä ja varsinkin loppujuhlassa ja mielestämme osallisuus ja kaikkien osallistuminen olivat näkyvässä osassa.”	Jonna: Vuorovaikutuksen kehittäminen työpisteillä.

Tämän jälkeen klusteroimme eli ryhmittelimme pelkistetyt ilmaukset alaluokkiin (taulukko 2). Tuomi ja Sarajärvi (2009) kirjoittavat, että ryhmitellyt alaluokat syntyvät ilmausten sisältöä kuvaavasta yhteisestä käsitteestä. Luokitteluyksikkö voi olla teoriassa näkyvän tutkittavan ilmiön osa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110.)

TAULUKKO 2. Alaluokkien muodostaminen

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
Eevi: Ongelmanratkaisutehtävä kehittää oppilaiden yhteistyötä. Elisa: Tyttöjen ja poikien välisen yhteistyön kehittäminen.	Yhteistyö
Jonna: Vuorovaikutuksen kehittäminen työpiteillä.	Vuorovaikutus ja kommunikaatiotaidot

Seuraava vaihe teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä on alaluokkien abstrahointi, jossa aineisto yhdistetään teoreettisiin käsitteisiin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 117). Etsimme yhtäläisyyksiä sekä ryhmäilmioiden että elämys- ja seikkailupedagogiikan teorioista ja muodostimme aineiston pohjalta yläluokat. Taulukossa 3 näkyvät kaikki aineiston pohjalta muodostuneet alaluokat. Lisäksi siinä on havaittavissa teoriaan pohjautuvat yläluokat.

TAULUKKO 3. Alaluokista yläluokiksi

Alaluokka	Yläluokka
Seikkailukasvatus Projektin tema Ikäryhmä Reflektio Ryhmän koko	Elämys- ja seikkailupedagogiikka
Sosiaalinen turvallisuus Oppilaan ja ohjaajan välinen luottamus	Turvallisuus seikkailutoiminnassa
Tavoitteiden asettaminen Ohjaajan rooli ryhmässä	Ohjaajan rooli
Vuorovaikutus ja kommunikaatiotaidot Yhteistyö	Ryhmäprosessit
Tehtäväkiinteys Sosiaalinen kiinteys	Ryhmän kiinteys

Tässä tutkimuksessa analyysin tulokset esitellään luvussa 5, jossa kuvataan ensin projektin eteneminen opiskelijaraporttien mukaisesti ja siirrytään tämän jälkeen tarkastelemaan opiskelijoiden kokemuksia. Tutkimuksen tuloksia vertaillaan aiempiin tutkimuksiin ja teoriaan johtopäätöksissä. Tulososiossa opiskelijoiden alkuperäiset ilmaukset on esitetty suorina lainauksina. Muokkasimme ilmauksia yksinkertaisempaan muotoon, jättäen viitauksista pois täytesanoja. Lisäksi tarkensimme hakasulkeiden sisälle esimerkiksi sitä, mihin rastipisteeseen opiskelija viittaa kyseisessä lainauksessa. Näin lukijan on helpompi ymmärtää opiskelijoiden kokemuksia.

5 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tässä luvussa esittelemme tutkimuksen tuloksia, joissa selviää opiskelijoiden kertomana projektin kulku ja kokemukset. Tutkimuksemme kannalta oli mielekäästä rakentaa projektin käytännöntoteutuksesta yhtenäinen kertomus, koska opiskelijaraporteissa on kuvattu projektin sisältö yleispiirteittäin. Näin voimme tuoda lukijalle selkeästi näkyviin projektin kontekstin ja verrata opiskelijoiden kirjoittamia kokemuksia projektin vaiheisiin. Alaluvuissa 5.2 esittelemme opiskelijoiden kokemuksia projektin vaikutuksista luokan ryhmäilmiöihin.

5.1 Projektin kulku opiskelijaraporteissa

Kohtaaminen ja vuorovaikutus taiteen keinoin -kurssi koostui luennoista ja harjoituksista. Luennoilla käsiteltiin kohtaamista ja vuorovaikutusta eri taideaineiden kautta. Niitä olivat liikunta, kuvataide, käsityö, musiikki ja tanssi. Luentoja pitivät yliopisto-opettajien lisäksi vierailijat, joita olivat muun muassa kuvataiteilija, sairaalakoulun työntekijä ja tanssinopettaja. Eräällä luennoista käsiteltiin seikkailukasvatuksen periaatteita ja mahdollisuuksia peruskouluopetuksessa. Luentojen jälkeen kurssilla siirryttiin pienryhmätyöskentelyyn, jossa suunniteltiin käytännön projektikonaisuus koulun puolelle. Juha kuvaa kurssin kulkua ja sisältöjä seuraavasti.

Juha: ” Kurssin aikana opiskelijat valitsivat aiheeltaan itseään kiinnostavan harjoitusryhmän. Harjoitusryhmissä suunnittelimme eri kouluille yhteisöllistä teemapäivää, jossa päähuomio kiinnittyi oppilaiden kohtaamisen ja vuorovaikutustaitojen kehittämiseen.”

Yhden pienryhmän projektin kohteeksi valikoitui eräs pohjoispohjalaisen peruskoulun 2. luokan oppilaat ja projektiin osallistui kaksi luokkaa. Aluksi opiskelijoiden harjoitusryhmissä keskusteltiin ja suunniteltiin yhdessä projektin toteutusta. Liikunnan pienryhmässä päädyttiin valitsemaan menetelmäksi seikkailukasvatus. Elisa kuvaa raportissaan menetelmän valintaa.

Elisa: ”Yksi luennoistamme käsitteli seikkailukasvatusta. Seikkailukasvatuksen kohdalla korostettiin elämyksellisyyttä. Seikkailukasvatus on jotain sellaista, mitä lapset eivät pääse kokemaan jokaisena normaalina koulupäivänä. Se tarjoaa mahdollisuuksia haastaa itseään ja kokea onnistumista uudenlaisissa ympäristöissä. ”

Projektin yhteiseksi aiheeksi muodostui intiaaniteema, jonka ympärille rakennettiin rastipisteitä.

Kasper: ”Intiaaniteema nousi ryhmässämme nopeasti esiin ja sai kannatusta, koska sen kautta uskoimme pystyvämme käsittelemään opettajien toivomia asioita luontevasti ja monipuolisesti.”

Suunnitteluvaiheessa opiskelijat jaettiin neljään neljän hengen ryhmiin, joiden tehtävänä oli suunnitella rastipisteet projektin molemmille päiville. Suunnitelmat jaettiin muille pienryhmille, jotta jokainen pienryhmä osaisi toteuttaa rastipisteet käytännössä. Tarkoituksena oli, että ohjaajat kulkivat saman oppilasryhmän kanssa kaikki rastipisteet läpi.

Pasi: ”Päätimme, ettemme vedä samoja pisteitä uudestaan eri oppilaille, vaan suunnittelemme uudet pisteet ja pidämme ne samoille oppilaille niin, että samat oppilaat kulkevat samojen opiskelijoiden kanssa. Koimme, että tällainen ratkaisu antaisi mahdollisuuden kiintyä meihin paremmin, lisätä heidän luottamustaan ja täten osallistua toimintaan innokkaammin ja turvallisemmin.”

Opiskelijat kävivät myös tutustumiskäynnillä koululla. He tutustuivat oppilaisiin, koulun tiloihin, ympäristöön ja käytettävissä oleviin materiaaleihin. Opiskelijat leikkivät muutama tutustumisleikin oppilaiden kanssa. Tutustumiskäynnillä luokanopettajat kertoivat myös tietoa oppilaistaan ja he asettivat toiveita projektin tavoitteisiin.

Jutta: ”Opettajilta saimme myös pari toivetta, joita meidän projektin toivottiin kehitettävän. Yksi toiveista oli pyrkiä vahvistamaan tyttöjen ja poikien välistä yhteistyötä. Alkukartoituksen mukaan luokissa oli ollut aiemmin jonkin verran käyttäytymistä, jossa tyttöjen ja poikien välinen yhteistyö ei toiminut. Lisäksi meidän toivottiin vahvistavan oppilaiden itsetuntoa esimerkiksi esiintymisen tai omien tuotosten suhteen. Pyrimme luonnollisesti huomioimaan nämä toiveet suunnittelussa ja projektin toteutuksessa. ”

Opiskelijat asettivat myös omia tavoitteitaan oman opettajuuden kehittymiselle projektin aikana.

Kasper: ”Myös me opiskelijat asetimme itsellemme tavoitteita projektiin liittyen. Tavoitteenamme oli onnistunut projektin suunnittelu, toteutus ja organisointi, koska useimmat meistä eivät olleet koskaan osallistuneet näin suuren tapahtuman suunnitteluun ja toteutukseen. Tavoitteeksi nousi myös selkeiden ohjeiden antaminen oppilaille, koska jotkut meistä, itseni mukaan lukien, eivät olleet opettaneet vielä näin pieniä oppilaita, jolloin tulee kiinnittää erityistä huomiota selkeiden ja lyhyiden ohjeiden antamiseen. Tavoitteeksi kirjattiin myös pikkuoppilaiden maailmaan tutustuminen ja heidän kanssaan toimiminen juuri siitä syystä, että jotkut meistä eivät olleet vielä toimineet näin pienten oppilaiden kanssa. Pyrimme myös huomioimaan erilaiset oppijat, minkä otimme huomioon suunnittelemalla hyvin erilaisia pisteitä teemapäiviimme, jolloin oppilaat pääsivät käsittelemään asioita erilaisilla tavoilla. Viimeiseksi, ja mielestäni ehkä tärkeimmäksi, tavoitteeksi asetimme opettajan sosioemotionaalisten taitojen kehittämisen, eli halusimme saada lisää työkaluja eri tavalla reagoivien oppilaiden ja erilaisten tilanteiden käsittelyyn ja läpikäyntiin.”

Tutustumiskäynnin jälkeen opiskelijat jatkoivat projektin suunnittelemista. Projekti toteutettiin kahtena eri päivänä yhteensä kahdeksan tunnin ajan. Molempina päivinä luokat jaettiin puoliksi, jolloin yhden opiskelijaryhmän vastuulla oli noin 13 oppilasta. Jemina kuvaa, kuinka oppilasryhmät ja ohjaajat kiersivät yhdessä ensimmäisenä päivänä rastipisteitä.

Jemina.: ”Oppilaat kävivät päivän aikana läpi eräänlaisen ”rituaalin”, jonka kautta he tulivat ”ihka oikeiksi” intiaaneiksi osoittaen rohkeutta, rauhallisuutta, viisautta ja yhdessä toimimista sekä luovuutta luontoa kunnioittaen. Pisteet toteutettiin sisällä ja ulkona, molempina päivinä. – – Oppilaat olivat saaneet kirjeen intiaanipäälliköltä, ja heidän tehtävänä oli suunnitella kirjeen mukana tulleelle sadulle loppu ja esittää se muulle ryhmälle. Toisella pisteellä, joka oli luovuus, etsittiin luonnosta materiaaleja ohjeiden mukaisesti ja oppilaat muodostivat niistä ryhmittäin taideteokset, jotka he esittivät muille. Kolmas piste oli rauhallisuus, joka toteutettiin liikuntasalissa. Siellä oppilaat saivat fyysistä kosketusta toisiinsa piirtämällä toisen selkään ja hieromalla toista pallon avulla. Neljäs piste, joka piti sisällään viisautta ja yhdessä toimimista, oppilaat ratkaisivat ongelmia yhdessä, ylittämällä limsakorien avulla vaarallisen joen, läpäisemällä hämähäkin rakentaman seinän ja keräämällä vettä astiaan rakentamallaan rännillä. Jokaiselta pisteeltä oppilas sai kasvoihinsa viivan, joka väriään kuvasi, mikä taito pisteellä saavutettiin.”

Veli-Matti kirjoittaa raportissaan opiskelijoiden ensimmäisen päivän jälkeisestä reflektios-
ta ja toisen projektipäivän suunnittelusta.

Veli-Matti: ”Ensimmäisen päivän jälkeen kokoonnuimme suunnittelemaan seuraavaa päivää. Kävimme ideoita läpi ja mietimme myös oppilailta kuulemiamme toiveita. Kävi myös ilmi, että intiaanikirjeessä esiintynyt Tanssiva Susi oli saanut aikaan kiinnostusta, joten päätimme, että toisen päivän lopussa pidämme intiaanijuhlan, jossa kunniavieraana on intiaanipäällikkömme.”

Huolellisen suunnittelun jälkeen koitti toinen projekti päivä ja uudet rastipisteet. Jemina kuvaa toisen päivän kulkua omassa raportissaan.

Jemina: ”Toisella kerralla oppilaat pääsivät tekemään itselleen oman intiaanipäähineen, joka oli oppilaille äärettömän tärkeää, sillä olihan meillä opiskelijoilla, eli oikeilla intiaaneilla päähineet. Lisäksi oppilaat saivat intiaanimen tanssien ja rytmikkaa käyttäen, he oppivat metsästäämään yhdessä erilaisia eläimiä toisiaan kannustaen ja he seikkailivat intiaanien maassa kotkia ja biisoneita varoen.”

Projektin lopuksi liikuntasalissa järjestettiin loppujuhla, jossa heimopäällikkö Tanssiva Susi kruunasi lapset intiaaneiksi.

Jemina: ”Loppujuhlassa näimmekin, kuinka oppilaat olivat haltioissaan ja jopa peiloissaan, kun he esittivät omat esityksensä intiaanipäällikölle ja joka lopulta kruunasi jokaisen oppilaan oikeaksi intiaaniksi antamalla kullekin oppilaalle hänen itse tekemänsä intiaanipäähineen.”

Projektin jälkeen yliopistolla järjestettiin vielä *Kohtaaminen ja vuorovaikutus taiteen keinoin* -seminaaripäivä, jossa jokainen kurssin harjoitusryhmä esitteli projektinsa suunnittelua, toteutusta ja kokemuksia. Esittely toteutettiin diaesityksenä ja toiminnallisena työskentelynä. Seikkailukasvatusryhmä esitteli työpisteellään hämähäkinverkko -tehtävän. Lopullisen kurssimerkinnän saadakseen opiskelijoiden tuli palauttaa oman harjoitusryhmän ohjaajalle loppuraportti.

5.2 Elämys- ja seikkailupedagogisen projektin vaikutukset luokan ryhmäilmiöihin

Tässä luvussa vastaamme toiseen tutkimuskysymykseen. Käsitlemme opiskelijoiden kirjoitelmista nousevia teemoja, jotka liittyvät sekä elämys- ja seikkailupedagogiikkaan että ryhmäilmiöihin. Ryhmäilmiöiden moninaisuus näkyy tulosten rakentumisessa. Monet opiskelijoiden kokemukset ryhmäilmiöistä linkittyvät toisiinsa vastavuoroisesti, joten esittelemme kaikki mahdolliset vaikuttavat tekijät tuloksissa. Näin voimme varmistaa, että ymmärrämme elämys- ja seikkailupedagogisen projektin vaikutukset luokan ryhmäilmiöihin.

5.2.1 Elämys- ja seikkailupedagogiikan merkitys projektissa

Opiskelijat päättivät käyttää projektissaan seikkailukasvatusta opetusmenetelmänä. Osa opiskelijoista oli tutustunut siihen aiemmin yliopistossa ja he suosittelivat sen käyttöä muille. Raporteissa opiskelijat kuvaavat projektia enimmäkseen seikkailukasvatuksen käsitteellä. Ainoastaan Jutta on käyttänyt teoriaosiossa seikkailupedagogiikan käsitettä. Suunnittelu- ja toteutusvaiheessa opiskelijat havaitsivat, että seikkailukasvatuksen avulla projektista syntyi yhtenäinen kokonaisuus. Jutta havaitsi myös, että seikkailupedagogiikka tukee opetusmenetelmä vuorovaikutustaitojen harjoittamista.

Jutta: ”Seikkailupedagogiikka sopi hyvin projektiimme, sillä halusimme muodostaa projektista eheän kokonaisuuden, joka tarjoaisi oppilaille elämyksiä ja kokemuksia ja siinä samalla harjoittaisi myös heidän vuorovaikutustaitoja.”

Pasin kuvauksessa näkyy, kuinka hän on ymmärtänyt seikkailukasvatuksen opetusmenetelmän kurssin aikana. Hänen mukaansa sitä voidaan hyödyntää vaihtoehtoisena opetusmenetelmänä eri oppimisympäristöissä. Pasin mielestä monipuoliset oppimisympäristöt ovat mielekkäitä oppilaille.

Pasi: ”Seikkailukasvatus on yksi liikunnan osa, joka tarjoaa yhdessä tekemistä, ongelmanratkaisua, elämyksiä, kokemuksia ja paljon toimintaa. Se toteutetaan usein ulkona luonnossa, mutta mahdollisuuksien puuttuessa sitä voi toteuttaa myös sisätiloissa. Seikkailukasvatuksen parhaimpana ominaisuutena näen sen yhteisöllisyyttä parantavan vaikutuksen. Mutkikkaiden ongelmanratkaisutilanteiden suoritukset vaativat yhteistyötä ja toisen auttamista.

Tällaiset tapahtumat ja retket ovat usein oppilaiden mukavimpia muistoja koulupäivien varrelta. Tämän takia valitsimmekin seikkailukasvatuksen toteutustavaksemme projektia suunnitellessamme.”

Veli-Matti taas näkee, että seikkailukasvatus mahdollistaa eri oppiaineiden integroinnin eli yhdistämisen ja siihen on helppo yhdistää erilaisia aktiviteettejä.

Veli-Matti: ”Otimme - - teemaksi seikkailukasvatuksen, sillä se on vuorovaikutuksen kannalta äärimmäisen hyvä keino pitää erilaisia teemaan sidottuja harjoituksia, pelejä ja leikkejä. Seikkailukasvatus on myös kätevä integrointia ajatellen.”

Suunnitteluvaiheessa opiskelijat päättivät keksiä koko projektille yhtenäisen teeman. Useimmat opiskelijoista kokivat, että valittu teema tuki projektin onnistumista. Jutta kuvaa, kuinka teeman avulla projektista muodostui eheä kokonaisuus. Teema tuki myös eri oppiaineiden integrointia.

Jutta: ”Valitsimme projektillemme intiaaniteeman, sillä teema auttaa kokoomaan eheän ja elämyksellisen kokonaisuuden, johon lasten on helppoa lähteä mukaan. Intiaaniteemaan oli lisäksi helppoa yhdistää eri taito- ja taideaineita sekä erilaisia hyveitä, kuten rohkeus, luovuus, viisaus ja rauha.”

Matias kirjoittaa, että intiaani teema sopi hyvin seikkailukasvatuksen opetusmenetelmään. Teema motivoi sekä oppilaita että ohjaajia heittäytymään rohkeasti mukaan toimintaan. Hänen mukaansa teeman käyttäminen sopii erityisen hyvin alaluokkien oppilaille.

Matias: ”Intiaaneihin oli helppo liittää myös osalle tuttu käsite seikkailukasvatus, sillä intiaanien elämän ajatellaan usein olevan tietynlaista seikkailemistä. Koin projektimme teeman myös henkilökohtaisesti mieluisaksi ja onnistunut teeman valinta helpotti myös omia epäilyksiäni siitä, miten pystyn heittäytymään teeman mukaiseen toimintaan. Teeman käyttäminen tämän kaltaisten projektien yhteydessä on kannattavaa etenkin alaluokkien oppilaiden kanssa. Teeman käyttämisen avulla madalletaan oppilaiden kynnystä heittäytyä vapautuneesti toimintaan. Ilman teemaa toimiessa esimerkiksi vuorovaikutustaitojen harjoittelu voisi olla oppilaista väkinäistä, mutta rooliin heittäytymisen turvin haluttuja taitoja voidaan harjoitella kuin huomaamatta.”

Matti puolestaan kirjoittaa, että oppilaiden motivointi oli tärkeää rastipisteiden aikana. Eri-tyisesti intiaaniteemaan liitetyt kasvomaalaukset lisäsivät oppilaiden motivaatiota.

Matti: ”Keskeinen osa projektiamme oli oppilaiden motivoiminen yhdessä toimimiseen ja annettujen tehtävien toteuttamiseen. - - Oppilaat olivat pääosin koko projektin ajan motivoituneita – he motivoituivat tekemisestä itsessään ja erityisesti tehtävistä ansaittavat kasvomaalit motivoivat heitä. Motivoituneisuus näkyi siinä, että oppilaat toteuttivat annetut tehtävät innostuneesti.”

Jemina näkee, että motivoinnin lisäksi kasvomaalaukset ilmensivät oppilaille projektin tavoitteita. Näkyvät tavoitteet kannustivat oppilaita työskentelyyn.

Jemina: ”Kasvomaalaukset olivat oppilaille suuri ilonaihe, joka kannusti heitä toimimaan pisteillä tavoitteiden mukaisesti.”

Toisaalta Juha pohtii intiaaniteemaan liittyviä eettisiä kysymyksiä. Hänen mielestä intiaaniteemassa tuli huomioida kulttuurien arvostaminen ja kunnioittaminen.

Juha: ” - - [intiaaniteeman] avulla pyrimme motivoimaan ja kannustamaan oppilaita työskentelyyn. Intiaaniteeman valinta voi olla tietyissä tapauksissa hieman arvelluttavaa, mutta meidän työpisteillä se mielestäni ajoi asiaansa eli saimme sen kautta oppilaat innostumaan. Pyrimme välttämään, sitä ettemme antaisi intiaaneista mitenkään vääristynyttä tai kielteistä kuvaa. Tee-man avulla saimme oppilaat pohtimaan yhteistyön ja toverillisuuden merkitystä. ”

Raporteista voi havaita, että opiskelijat eivät huomioineet suunnittelussa ja toteutuksessa seikkailu- ja elämyspedagogiikkaan liittyvää reflektiota. Maininnat rastitehtävien jälkeisestä yhteisestä keskustelusta ja seikkailuhaasteiden liittämistä oppilaiden arkielämään jäivät opiskelijaraporteissa vähäiseksi. Kasper on tutustunut projektin jälkeen ryhmän prosessoinnin teoriaan ja kuvaa ohjaajien ja oppilaiden välistä keskustelua raportissaan sen pohjalta.

Kasper: ”Ryhmän prosessointi oli ehkä heikoimminkin esiin tullut tekijä projektissamme, mutta näen viimeisellä rastilla käydyn loppukeskustelun täydentävän ainakin jollakin tasolla tätä tekijää. Loppukeskustelussa oppilaat saivat kertoa, mikä teema-

päivissä oli parasta ja mikä haastavinta, ja ainakin joissakin vastauksissa oli nähtävissä yhteyksiä ryhmän toimimiseen teemapäivien aikana. Jotta prosessointi olisi ollut erityisen tuloksellista, olisi meidän projektin vetäjien tullut tarvittaessa suunnata keskustelua prosessoinnin kannalta keskeisiin suuntiin - -”

Jemina, Jonna ja Pasi mainitsevat, että keskustelu ja palautteen antaminen olivat projektin kannalta tärkeitä.

Jonna: ”On - - hyvä kerätä porukka kasaan työpisteen jälkeen ja keskustella heidän kanssaan siitä. Se auttaa - - oppilaita jäsentämään omia ajatuksiaan.”

Jeminan kokemuksesta huomaa, että heidän ryhmässään keskusteltiin ensimmäisen projektipäivän tapahtumista. Keskustelussa oppilaiden kokemukset osoittautuivat positiivisiksi.

Jemina: ”Ensimmäisen päivän jälkeen oppilaille jäi palautteen ja loppukeskustelun perusteella hyvät tuntemukset päivästä ja he tykkäsivät puuhailla järjestämiemme tehtävien parissa.”

Pasi puolestaan havaitsi, että kokemusten purkamiseen ei ollut varattu riittävästi aikaa.

Pasi: ”Kaikkien neljän rastin jälkeen oppilaat olivat saaneet kaikki neljä eri väristä kasvomaaliviivaa kasvoihinsa. Tällöin kuitenkin emme ehtineet purkaa tapahtumaa mitenkään, vaan jätimme oppilaat oman onnensa nojaan koululle ja lähdimme yliopistolle kahville.”

5.2.2 Ohjaajan rooli turvallisen seikkailun mahdollistajana

Raporteissa opiskelijat peilaavat käytännön kokemuksia omaan osaamiseensa ja tulevaan opettajanammattiin nähden. Opiskelijat kirjoittivat, että projektin toteuttaminen vaatii opettajalta laajaa ammattitaitoa: organisointitaitoa, suunnittelutaitoa ja selkeän ohjeistamisen taitoa. Lisäksi opettajan tulee osata huomioida oppilasryhmän koko, taso ja ikäryhmä, kun hän suunnittelee rastitehtäviä. Näin ollen haasteet ovat sopivia oppilasryhmälle ja he selviytyvät tehtävistä. Matias kuvaa, kuinka projektin vetäminen vaatii opettajalta ammattitaitoa, jotta toiminta on pedagogisesti perusteltua.

Matias: ”Yhteistoiminnallisen työskentelyn toteuttaminen tai vaikkapa samankaltaisen projektin vetäminen mitä me teimme, vaatii opettajalta asian-

tuntemusta ja jonkin verran suunnittelua, jotta toiminta on asianmukaista ja tavoitteisiin tähtäävää.”

Jutta näkee, että ohjaajan tulee olla tietoinen rastipisteiden sisällöstä ja vaativuudesta, jotta ne ovat ryhmän edellytysten mukaisia.

Jutta: ”Myös rastitehtävien testaaminen oli osa suunnittelua. Se oli hyödyllistä, sillä sitä kautta voi huomata vaihteita, joissa on liikaa haastetta tai jotka eivät toimi lainkaan.”

Jonna näkee, että ryhmän koko vaikuttaa toiminnan onnistumiseen ja ohjaamiseen.

Jonna: ”Mielestäni ryhmäkoko [n. 13 oppilasta] oli hyvä tuon ikäisille oppilaille, jotta pystymme pitämään homman hallussa ja havainnoimaan sekä huomioimaan jokaisen oppilaan.”

Matias kirjoittaa, että opettajan tulee huomioida ikäryhmän taso ongelmanratkaisutehtävien suunnittelussa. Hän kokee, että lasten ikä vaikuttaa oppilaiden ohjaamiseen.

Matias: ”Näin pieniä lapsia ohjatessa tulee ottaa huomioon paljon sellaisia asioita, joita ei välttämättä tule ajatelleeksikaan vanhempien oppilaiden parissa. Esimerkiksi selkeät ja lyhyet ohjeet ovat todella tärkeässä osassa toiminnan onnistumisen kannalta ja kaikki toiminta tulee suunnitella siten, että oppilaat varmasti kykenevät siitä suoriutumaan, koska heidän ongelmanratkaisutaitonsa eivät ole vielä samalla tasolla kuin vanhemmilla oppilailta.”

Janne pohtii, että projektin aikana ohjeistus annettiin hyvin yksipuolisesti. Toisaalta ohjaajien määrä vaikutti kuitenkin positiivisesti siihen, että sanalliset ohjeet olivat riittäviä.

Janne: ”Luonnollisesti olisimme voineet ohjeistusta kehittää niin, että se olisi ollut monipuolisempaa esimerkiksi kirjoitettuja ohjeita ei rasteilla ollut. Meitä kuitenkin helpotti tehtävässä se, että meitä oli monta projektin vetäjää, joten pystyimme ohjeistamaan tehokkaasti rastin aikana oppilaita melko henkilökohtaisesti.”

Opiskelijat pohtivat ohjaajan roolia suunnitteluvaiheessa ja asettivat itselleen henkilökohtaisia tavoitteita. Jemina halusi kokemusta oppilasryhmän ohjaamisesta haastavissa tilanteissa. Hän toivoi kehittyvänsä myös ryhmän toiminnan ohjaamisessa ja havainnoimisessa.

Jemina: ”Omat tavoitteet tälle kurssille ja toiminnalle liittyivät siihen, miten kohtaan haastavia tilanteita, varsinkin pienten oppilaiden kanssa ja miten erilaisiin tunneilmaisuihin voi reagoida. Lisäksi halusin tietää, kuinka oppilaat voidaan saada toimimaan ja työskentelemään keskenään ryhmädynamiikan ja suhdejärjestelmät huomioon ottaen.”

Janne halusi haastaa itseään heittäytyjänä ohjaajan roolissa.

Janne: ” - - samaan aikaan asetin itselleni tavoitteen, että en aio jättää oppia saamatta tai heittäytymättä ujouteen vedoten Minä halusin olla oma itseni koko kurssin ajan ja mikäli se vaati keskipisteenä olemista, aioin olla valmis heittäytymään.”

Juha koki, että seikkailukasvatusprojektissa ohjaajan on tärkeä luoda ryhmään ilmapiiri, jossa kannustetaan ja rohkaistaan toisia. Näin ohjaajan esimerkki vaikutti myönteisesti toimintaan ja oppilaiden motivaatioon.

Juha: ”Kannustimme oppilaita yhteiseen toimintaan ja rohkaisimme heitä kannustamaan toisiaan. Meidän opiskelijoiden myönteinen suhtautuminen ja kannustus vaikuttivat oppilaiden kiinnostuksen ylläpitoon ja motivaatioon.”

Turvallisuuden näkökulmasta opiskelijat pitivät tärkeänä, että ryhmänjäsenet tuntevat olonsa turvalliseksi omassa ryhmässään toiminnan aikana. Elisa kirjoittaa, että näin oppilaat uskaltavat heittäytyä rohkeasti mukaan toimintaan.

Elisa: ”Mielestäni lapset lähtivät kuitenkin hyvin mukaan kaikkeen toimintaan ja tässä auttoi varmasti se, että lapset kokivat meidät turvakseen ja avukseen.”

Pasin mukaan toiminnan kannalta oli tärkeää, että oppilaat ja ohjaajat tunsivat toisensa mahdollisimman hyvin, jotta he pystyivät luottamaan toisiinsa ja uskalsivat haastaa itseään uusissa, hiukan jännittävissä tilanteissa. Tämän vuoksi opiskelijat päätyivät ohjaamaan samaa ryhmää koko projektin ajan.

Pasi: ”Päätimme, ettemme vedä samoja pisteitä uudestaan eri oppilaille, vaan suunnittelemme uudet pisteet ja pidämme ne samoille oppilaille niin, että samat oppilaat kulkevat samojen opiskelijoiden kanssa kuin ensimmäisenäkin päivänä. Koimme, että tällainen ratkaisu antaisi oppilaille mahdollisuuden kiintyä meihin paremmin, lisätä heidän luottamustaan ja täten osallistua tuomintaan innokkaammin ja turvallisin mielin.”

Toisaalta Pasi pohtii, kuinka projektin lyhyt kesto vaikutti osaltaan luottamus- ja kiintymyssuhteen rakentumiseen oppilaiden ja ohjaajien välillä. Suhteen rakentuminen vaatii enemmän aikaa.

Pasi: ”Kahden kerran aikana oppilaat ehdivät jo kiintyä hieman, osa oppilaista saattoi kertoa omia asioitaan, joku tuli jopa roikkumaan jalasta. Pidemmällä aikavälillä kiintymys olisi voinut syventyä ja aremmatkin oppilaat olisivat saaneet rohkaisua tulla juttelemaan niitä näitä.”

5.2.3 Ryhmäprosessit – vuorovaikutus, kommunikaatio ja yhteistyö

Opiskelijat mainitsevat ryhmäprosesseihin kuuluvista käsitteistä vuorovaikutuksen, kommunikaation ja yhteistyön, jotka kuuluivat Kohtaaminen ja vuorovaikutus taiteen keinoin -kurssin tavoitteisiin. Kaikki opiskelijat ovat käsitelleet näitä aiheita. Jonna kirjoittaa, kuinka jokaisella rastipisteellä tarvittiin vuorovaikutustaitoja.

Jonna: ”Projektin aikana oppilaat saivat - - harjoitella samalla vuorovaikutustaitoja monipuolisin toimintatavoin. Vuorovaikutus oli tärkeässä osassa jokaisella työpisteellä ja varsinkin loppujuhlassa - -.”

Pasi kuvaava, kuinka opiskelijoiden tuli havainnoida vuorovaikutusta projektin aikana. Hän havaitsi sekä oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta että oppilaiden ja ohjaajien välistä vuorovaikutusta.

Pasi: ”Projektivaiheessa tehtävänä oli havainnoida lasten yhteistyökykyä, vuorovaikutusta sekä toistensa auttamista. Havaintojen perusteella vuorovaikutusta löytyi niin oppilaiden kesken kuin oppilaiden ja opiskelijoidenkin välillä.”

Opiskelijat kirjoittivat yleisesti raporteissa, että oppilaiden vuorovaikutus sujui ilman suurempia ongelmia. Toisaalta Elisa huomasi, että vuorovaikutustaitojen opettelemisessa oli myös haasteita. Hän koki haasteet merkittäväksi osaksi vuorovaikutustaitojen oppimisprosessia.

Elisa: ”Välillä rastiemme aktiviteetit saattoivat vaatia lapsilta sellaisia taitoja, joita he eivät olleet aiemmin harjoitelleet paljoa. Onnistumiseksi koen nämä vaikeammat aktiviteetit sen vuoksi, että vaikka kaikki eivät sujuneetkaan välttämättä aivan odotusten mukaan, niin suurimmaksi osaksi lapset olivat innokkaita osallistumaan toimintaan ja pienet vastoinkäymisetkin kuuluvat vuorovaikutustaitojen opetteluun.”

Projektin aikana opiskelijat havaitsivat sanallista ja kehollista vuorovaikutusta. Kasper kiinnitti huomiota raportissaan oppilaiden sanallisen vuorovaikutuksen kehittymiseen.

Kasper: ”Kasvokkain tapahtuva kannustava vuorovaikutus näkyi projektissamme, kun joka rastille pyrimme luomaan tilanteita, joissa oppilailla on hyvä mahdollisuus menestyä ja edistää toistensa menestystä sekä mahdollisuus auttaa, tukea, rohkaista ja kehua toisiaan onnistumisista.”

Ossin mielestä myös kehollinen vuorovaikutus näkyi oppilaiden välillä rastipisteillä. Vuorovaikutus on hänen mielestään tilannesidonnaista. Eri tehtävätyypeissä tarvittiin erilaista vuorovaikutusta.

Ossi: ”Kokonaisuutena ajatellen projekti tarjosi oppilaille monipuolisia tehtäviä, joissa he saivat harjoitella vuorovaikutustaitojaan. On hyvä muistaa, että vuorovaikutus ei ole aina samanlaista jokaisessa tilanteessa. Tilanne ja hetki määrittävät hyvin pitkälti sen millaista toisen ihmisen koskettaminen on ja mihin kosketuksella ylipäättänsä pyritään. Hämähäkinseitissä ja pullokoritehtävässä oppilaan piti koskettaa toista, jotta hän saa tukea tai voi vaihtoehtoisesti antaa tukea toiselle oppilaalle. Selkään piirrettäessä kosketus oli taas keino välittää oma mielikuva toiselle oppilaalle. Hierontapisteellä kosketuksen oli tarkoitus rentouttaa. Eri rasteilla pystyi huomioimaan esimerkiksi sitä, miten eri tilanteet vaikuttivat siihen, miten kosketus koettiin.”

Jonna pohtii, että vuorovaikutustaitojen harjoittelu ei vaadi koulussa taakseen tiettyä projektikonaisuutta, vaan opettaja voi sisällyttää aiheen osaksi jokapäiväistä toimintaan.

Jonna: ”- - olen ymmärtänyt [projektin aikana], että vuorovaikutusta voi harjoitella kouluissa monella eri tapaa ja kaikissa oppiaineissa. Niiden harjoitteluun ei tarvita mitään erityistä tuntia/teemaa, vaan opettaja voi omilla valinnoillaan saada myös oppilaat kiinnostumaan ryhmätöistä ja yhteisistä oppimishetkistä.”

Raporteissa kuvataan, kuinka projektin tapahtumia käsiteltiin yhdessä harjoitusryhmän vetäjän kanssa tapahtuman jälkeen. Matti kuvaa, kuinka yhteisestä keskustelusta nousi esiin oppilaantuntemuksen tärkeys ja vuorovaikutuksen kehittymisen havainnointi.

Matti: ”Erityisen mielekkääksi koimme ryhmässämme projektin toteutuksessa sen, että vedimme omalle oppilasryhmällemme kaikki työpisteet sen sijaan, että olisimme toimineet ainoastaan omissa työpisteissämme. Näin pääsimme seuraamaan oppilaiden välistä vuorovaikutusta ja vuorovaikutuksessa mahdollisesti tapahtuvaa kehitystä sekä harjoittelemaan erilaisten oppilaiden kohtaamista eri tilanteissa.”

Toisaalta projekti kesti vain lyhyen aikaa. Kasper kirjoittaa, että tästä syystä oppilaiden vuorovaikutustaitojen kehittymisen havainnointi oli haasteellista.

Kasper: ”Vuorovaikutuksen merkitys oppilaiden kehittymiseen jäi meiltä pimentoon, koska projektimme oli niin lyhyt. Jotta olisimme päässeet lähemmin paneutumaan tähän näkökulmaan, olisi meidän tullut tutustua oppilaisiin tarkemmin ennen projektia ja seurata heidän käytöksessään mahdollisesti tapahtuvia muutoksia projektin jälkeen.”

Projektin keskeisimpänä tavoitteena oli edistää tyttöjen ja poikien välistä yhteistyötä. Rastipisteiden suunnittelussa pyrittiin huomioimaan tavoitteiden toteutuminen. Kasper kuvaa, kuinka opiskelijat suunnittelivat rastipisteet yhteistyötaitoja tukeviksi ja kehittäviksi.

Kasper: ”Pyrimme korostamaan rasteilla oppilaiden yksilöllistä vastuuta, mikä tuli mielestäni hyvin selville, koska useista rasteista ei olisi selvinnyt ilman kaikkien oppilaiden panosta. Oppilaiden sosiaalisia taitoja koeteltiin rasteilla, jossa heidän tuli yhdessä ratkaista jokin ongelma (esimerkiksi veden kuljettaminen pahveilla astiaan –rasti) tai suunnitella jotakin yhdessä muiden kanssa (esimerkiksi intiaanitanssin suunnittelu –rasti). Mielestäni

oppilaat suoriutuivat näistä tehtävistä hyvin eikä suurempia konflikteja oppilaiden välillä esiintynyt haastavista tehtävistä huolimatta.”

Ongelmanratkaisutehtävistä erityisesti Hämähäkin seitti -tehtävä mainittiin esimerkkinä useammassa opiskelijaraportissa. Veli-Matti tiivistää, kuinka tehtävätyyppi tukee yhteistyötaitojen kehittymistä.

Veli-Matti: ” Toinen harjoitus oli päästä puunrunkojen väliin asetetun hämähäkinseitin (narun) välistä niin, että yhdestä reiästä pystyi menemään vain yksi oppilas. Tällä rastilla oppilaat joutuivat yhteistyöllä päättämään kuka mistäkin raosta menisi. Tiimityöskentelyä tarvittiinkin, sillä osa raoista oli sen verran korkealla, että joku oli nostettava siitä läpi. Myös teemamme, tyttöjen ja poikien välinen yhteistyö, oli hyvin havaittavissa tällä rastilla.”

Ossi näkee, että tehtävätyypin avulla voitaisiin havainnoida eri ikäisten ryhmien yhteistyötaitoja.

Ossi: ”Olisi äärimmäisen mielenkiintoista toteuttaa kyseinen tehtävä jokaiselle luokkatasolle ja katsoa miten eri-ikäiset oppilaat päätyvät ratkaisemaan ongelman.”

Vaikka oppilasryhmillä oli aiemmin ilmennyt haasteita tyttöjen ja poikien välisessä yhteistyössä, opiskelijat eivät havainneet projektipäivien ryhmätyöskentelyssä suurempia ristiriitoja. Näin ollen rastipisteet tukivat tyttöjen -ja poikien välisen yhteistyön kehittymistä. Juha näkee, että työskentelyparien ja ryhmien jakamisella voitiin vaikuttaa yhteistyöhön.

Juha: ”Työpisteet oli suunniteltu pääosin siten, että niissä on mahdollisimman paljon tyttö-poikapareja ja sekaryhmiä. Pitämillämme työpisteillä tytöt ja pojat toimivat loistavasti yhdessä ja tukivat toisiaan tehtävien suorittamisessa.”

Jemina kokee, että eri sukupuolten välinen jännite näkyi aluksi fyysisen kosketuksen ujoutena. Se ei kuitenkaan estänyt yhteistyötä.

Jemina: ” He [tytöt ja pojat] uskalsivat pitää toisistaan kiinni tarpeen mukaan, rakensivat yhdessä esimerkiksi intiaanien metsästysaseen ja pystyivät toimimaan lähekkäin. Fyysiseen kosketukseen liittynyt jännitys sukupuolten välillä saattoi toki näkyä nauramisena, esimerkiksi pallohieronnassa, mutta silti kukaan ei kieltäytynyt koskettamasta toista.”

Veli-Matti pohtii, että seikkailukasvatus tuki sukupuolten välistä yhteistyötä, koska erilainen ja jännittävä kokemus poikkesi koulun arjesta.

Veli-Matti: ”[Koulun] opettajien mainitsemaa tyttöjen ja poikien välisen yhteistyön kanssa olevaa ongelmaa ei ilmennyt vierailumme aikana, ja jäin miettimään, että oliko seikkailupäivämme sen verran erilainen ja jännittävä kokemus, että ongelma ei päässyt ilmenemään. Toisaalta ongelma ei välttämättä ollut kovin suuri. Niin tai näin, uskon että tyttöjen ja poikien välisen yhteistyön parantamisen tavoitteemme onnistui.”

Jemina kirjoittaa oppimisympäristön vaikutuksesta lasten vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön. Hänen mielestään ympäristö vaikuttaa lapsen toimintaan ja kokemukseen.

Jemina: ”Oppilaiden kohtaaminen ympäristössä, joka antaa heille vapauksia liikkua, olla ja kokea, on mielestäni paras tapa rakentaa parempaa ryhmähenkeä ja olla vuorovaikutuksessa toisten kanssa, kuin se, että päivät kuluvat luokkahuoneen penkkejä kuluttaen. Lapsi liikkuu luonnostaan ja on innokas tutkija ja kokija ja oman innostuneisuuden ja sen toteuttamisen kautta oppilas huomaamattaankin toimii muiden oppilaiden kanssa. - - Silloin se vuorovaikutus, jota ihmisten välille syntyy, on aitoa, yllättävää, vapaata ja ennen kaikkea ihmisiä yhdistävää. Toki niihin liittyy omat haasteensa ja ne eivät välttämättä toimi kuin niiden haluaisi toimivan, mutta yrittäminen, erehdys ja erehdyksestä oppiminen ovat taitoja, jotka saavat ihmiset toimimaan tilanteen vaatimalla tavalla.”

5.2.4 Ryhmän kiinteys

Oppilasryhmien tehtäväkiinteyden kehittyminen on havaittavissa osassa opiskelijaraportteista. Juha toteaa, että oppilaat suoriutuivat hyvin ryhmänä rastitehtävistä, jotka sisälsivät ongelmanratkaisua.

Juha: ”Kaikilla työpisteillä oppilaat pääsivät käyttämään sosiaalisia taitojaan ja osassa työpisteissä oppilaat tarvitsivat lisäksi yhteisiä ongelmanratkaisutaitoja. Yhteisen ongelman selvittäminen sai oppilaat toimimaan ryhmässä kohti tavoitteen saavuttamista. Oli kiva havaita, kuinka oppilaat työskentelivät yhdessä ja auttoivat toinen toisiaan.”

Toisaalta Jemina havaitsi, että tehtävien suorittaminen oli toisinaan haasteellista ja ryhmä tarvitsi ohjaajalta tukea tehtävän suorittamiseen.

Jemina: ” - - projektipäivässä niin oman, kuin oppilaidenkin toiminnan ja vuorovaikutuksen kohdalla tuli eteen tilanteita, jotka vaativat sillä hetkellä kekseliäisyyttä, jämäkkyyttä ja itsevarmuutta. Ryhmän yhdessä työskentely ei välttämättä tuottanut tulosta, jolloin tilanteeseen oli mentävä mukaan ja autettava oppilaita keksimään ja ratkaisemaan yhdessä jotain, esimerkiksi draamapajan näytelmiä.”

Lisäksi opiskelijahavaintojen perusteella voidaan todeta, että oppilasryhmien sosiaalinen kiinteys eli yhteenkuuluvuuden tunne, oli hyvällä tasolla projektin aikana. Matti näki, että hänen ryhmässään oli hyvä ilmapiiri ja yhteenkuuluvuuden tunne koko projektin ajan.

Matti: ”Oppilasryhmässä oli mielestäni hyvä ryhmähenki koko projektin ajan: toista autettiin ja toisen huomioitiin. Kaikki näyttivät tulevan hyvin toimeen kaikkien kanssa.”

Vaikka pienet oppilaat ovat vasta harjoittelemassa sosiaalisia taitojaan, niin Matias koki, että lapset pystyivät asettamaan ryhmäntoiminnan etusijalle projektin aikana.

Matias: ”Projektiamme miettiessä tulee ottaa huomioon se tosiasia, että kyse oli 2-luokkalaisista oppilaista, joten aina ei ole itsestään selvää, että he kykenevät laittamaan yhteiset tavoitteet ja tekemiset omiensa edelle. Oli kuitenkin hieno huomata, että jonkin asteista edistystä tapahtui näiden kahden päivän aikana oppilaiden asettaessa ryhmän onnistumisen tärkeysjärjestyksessä oman etunsa edelle.”

6 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää opiskelijoiden kokemuksia elämys- ja seikkailupedagogiikan vaikutuksista luokan ryhmäilmiöihin sekä tarkastella *Kohtaaminen ja vuorovaikutus taiteen keinoin* -kurssin sisältöjä opiskelijaraporteista käsin. Tässä luvussa käsittelemme ensin tutkimuksen luotettavuutta ja etiikkaa sekä arvioimme tutkimusprosessimme etenemistä. Lopuksi teemme johtopäätöksiä keskeisimpien tulosten ja teorian pohjalta.

6.1 Luotettavuus ja etiikka

Luotettavuuden arviointiin ei ole laadittu laadullisessa tutkimuksessa selvää ohjenuoraa. Tärkeintä on tarkastella tutkimusta ja tutkimusprosessia mahdollisimman objektiivisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 133–135.) Eskola ja Suoranta (2008) kirjoittavat, että kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden arviointi poikkeavat toisistaan. Määrällisessä tutkimuksessa arvioidaan käytetyn mittauksen reliabiliteettiä ja validiteettiä, joiden arviointi ei sovellu sellaisenaan laadulliseen tutkimukseen. Laadullinen tutkimuksessa tutkijan omat pohdinnat ovat keskeisessä osassa prosessia. Tutkijan täytyy myöntää olevansa osa tutkimusta ja toimivansa eräänlaisena tutkimusvälineenä. Tutkimuksen luotettavuuden arviointi koskee siis sekä tutkijan henkilökohtaisia päätelmiä että niiden arviointia suhteessa tutkimusprosessiin. (Eskola ja Suoranta 2008, 210–211.) Tutkijan tulee tarkastella tutkimuksen johdonmukaisuutta vertaamalla tutkimuksen vaiheiden suhdetta toisiinsa (Tuomi & Sarajärvi 2002, 135–138).

Pyrimme tuomaan kaikki tutkimuksen vaiheet selkeästi lukijan tietoisuuteen, koska vaikuttamme aktiivisesti tutkijoina sisältöön. Elämys- ja seikkailupedagogiikka on opetusmenetelmänä hyvin pitkälti meidän omien pedagogisten näkemysten mukainen. Tutkimuksen teon aikana meidän tuli huomioida, ettemme anna omien asenteidemme vääristää tutkimustuloksia. Ennakkoon ajattelimme, että elämys- ja seikkailupedagogiikalla on myönteinen vaikutus ryhmäilmiöihin. Olemme tietoisesti pyrkineet tuomaan mahdollisimman erilaisia näkökulmia ja kokemuksia tutkimusaiheesta, jotta meidän omat ennakko-oletukset eivät

vaikuttaisi tutkimustuloksiin. Tutkimustulokset vahvistivat meidän oletuksiamme aiheesta. Toisaalta opiskelijoiden kokemukset aiheesta poikkesivat osittain meidän ennakkooletuksista. Opiskelijoiden kokemuksissa korostuivat vain tietyt osa-alueet ryhmäilmiöiden laajasta kirjosta.

Tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa on tärkeää tarkastella myös aineiston keruuta ja analysointia (Tuomi & Sarajärvi 2002, 135–138). Tässä tutkimuksessa aineisto koostui opiskelijaraporteista, jotka oli kirjoitettu Kohtaaminen ja vuorovaikutus taiteen keinoin - loppuraportteiksi. Näin ollen raportteja ei kirjoitettu suoraan tutkimustamme varten, vaan valitsimme myöhemmin aineiston tutkimukseemme aiheen perusteella. Kaasila (2008) mainitsee, että kertojan tapa kuvata asioita on hyvin kontekstisidonnainen. Opiskelija saattaa kertoa hänelle merkityksellisistä asioista eri tavalla omalle ystävälleen kuin opettajalle. (Kaasila 2008, 44.) Kurssilla raportit palautettiin arvioitavaksi harjoitusryhmän vetäjälle. Tutkimuksen edetessä olemme pohtineet sitä, kuinka tämä on voinut osaltaan vaikuttaa opiskelijoiden myönteisiin ilmaisuihin kirjoitelmissa. Avoimeksi jää se, olisivatko opiskelijat kirjoittaneet vapaammin kokemuksistaan, jos he olisivat kirjoittaneet kokemuksistaan vain tätä tutkimusta varten.

Aineiston analyysivaiheessa luimme molemmat aluksi läpi aineiston ja poimimme tutkimuskysymyksen kannalta merkitykselliset asiat tekstistä. Havaitimme jo tässä vaiheessa, kuinka tutkijan oma lukutapa ja tulkinta vaikuttavat tekstin sisällön ymmärtämiseen. Tarkastelimme havaintoja yhdessä ja huomasimme, että tarkastelutapamme poikkesi joissakin kohdissa toisistaan. Näin ollen parityöskentelystä oli todella paljon apua kertomusluonteisen aineiston analyysissä ja tulosten tulkinnassa.

Vaikutimme tutkijoina aktiivisesti tutkimustulosten rakentumiseen, koska poimimme opiskelijoiden kertomuksista tutkimuskysymysten kannalta merkitykselliset tekstikatkelmat. Rantala (2008) toteaa, että tutkijan omat näkemykset ja tutkimuskohde rajaavat aineistoa, kertomuksista syntyy usein tutkijan käsissä uusia kokonaisuuksia. Tutkija voi tiivistää ja järjestää kertomukset uudelleen kokonaisuudeksi, joka vastaa tutkimusongelmiin parhaiten. Tärkeintä on, että tutkijan valinnat ovat läpinäkyviä ja perusteltuja. (Rantala 2008, 13–14.) Toisen tutkijan henkilökohtainen kokemus projektista vaikutti osaltaan kertomusten tulkintaan ja tulosten tarkasteluun. Hän pystyi tarkastelemaan projektin tapahtumia kronologisesti, jolloin meidän oli helpompi vastata tutkimusongelmiin.

Eettisyyden arviointi on osa luotettavuuden arviointia laadullisessa tutkimuksessa. Sen tarkoituksena on tarkastella tutkimukseen osallistuvien henkilöiden oikeuksia ja anonymiteettiä sekä tutkimustulosten esitlemisen keinoja. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 122–125.) Aineisto käsittelee opiskelijoiden henkilökohtaisia kokemuksia, joita tulee käsitellä eettisesti oikein. Tietoihin kerättiin lupa henkilökohtaisesti ja tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista. Kuvasimme osallistujille selkeästi tutkimuksen aiheen, tarkoituksen ja aineiston käsittelytavan. Kerroimme heille, että raportit ovat vain meidän käytössämme ja että osallistujien nimet eivät tule tutkimuksessa esille.

Pyrimme lähtökohtaisesti tuomaan esille opiskelijoiden kokemukset heidän itsensä kertomina, joten käytimme tulosten esittelyssä suoria lainauksia. Huomioimme, ettei lainauksien sisällön perusteella pysty tunnistamaan opiskelijoiden henkilöllisyyttä. Käytimme tulosten esittelyssä keksittyjä nimiä, jotta opiskelijoilla säilyisi anonymiteetti. Lisäksi halusimme varmistaa, että projektikoulu ja sen oppilaiden anonymiteetti säilyy tutkimuksen aikana, joten emme paljastaneet niitä. Raporttien sisällöissä oli paljon eroja ja niissä näkyi jokaisen henkilökohtainen kokemus. Tästä syystä tutkimusaiheeseen liittyvää aineistoa oli raporteissa eri määriä. Tutkijoina emme arvioineet tai arvostelleet opiskelijoiden raportteja sisällön perusteella. Pyrimme välttämään aineiston sisältöjen valikoimista oman edun mukaisesti. Tarkoituksemme on käsitellä aihetta mahdollisimman laajasta näkökulmasta.

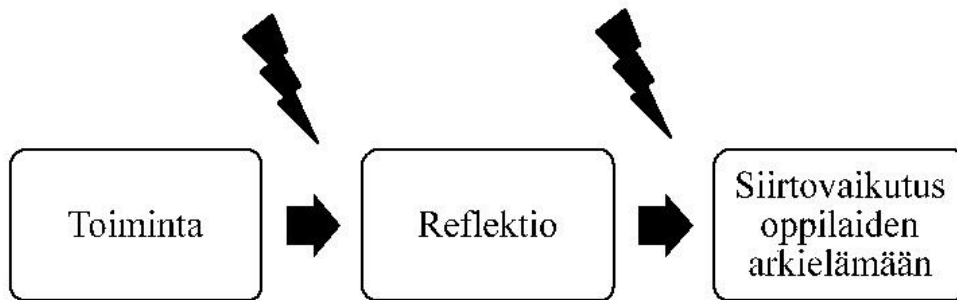
Tuomi ja Sarajärvi (2002) toteavat, että tutkimuksen uskottavuuden kannalta on tärkeää pyrkiä noudattamaan tieteellisesti hyväksytyjä käytänteitä. Tutkijan tulee huomioida muun muassa yleiset viittauskäytännöt sekä rehellisyys tutkimustulosten ja -menetelmien käytössä. Tutkijalla on vastuu hyvien tieteellisten käytäntöjen käyttämisestä, rehellisyydestä ja avoimuudesta tutkimuksen aikana. (Tuomi ja Sarajärvi 2002, 129.) Tässä tutkimuksessa olemme käyttäneet sekä kansainvälistä että suomalaista lähdekirjallisuutta. Olemme pyrkineet käyttämään lähdekirjallisuutta asianmukaisesti ja huolellisesti. Viittauskäytännöimme etenevät johdonmukaisesti kasvatustieteiden yleisten ohjeiden mukaisesti. Olemme esittäneet tutkimusmenetelmät ja tulokset avoimesti ja todenmukaisesti.

6.2 Johtopäätökset

Tässä tutkimuksessa opettajaopiskelijat käyttivät raporteissaan seikkailukasvatuksen käsitettä. Projektin kuvauksessa tulee ilmi, että käsite vakiintui opiskelijoille yhteisen luennon myötä, jossa käsiteltiin seikkailukasvatuksen opetusmenetelmää koulukontekstissa. Seikkailukasvatuksen käsitteen määrittelyn yleinen haasteellisuus näkyi vielä vuonna 2015 yliopiston luennolla ja näin ollen myös projektissa. Myös me olemme kohdanneet käsitteiden määrittelyssä vaikeuksia. Kandidaatin tutkielmassa meillä oli jatkuvasti haasteita ymmärtää laajaa käsitteiden kirjoa ja määritelmämme jäi ontumaan kapeiden perustelujen varaan. Tarkempi tutustuminen Karppisen ja Latomaan (2015) kirjallisuuteen ja vertailu Marttilan (2016) väitöskirjan sisältöihin sai meidät käyttämään elämys- ja seikkailupedagogiikan käsitettä seikkailukasvatuksen käsitteen sijaan.

Tutkimuksemme osoittaa, että opiskelijoiden käsitykset seikkailukasvatuksesta ovat olleet teoreettisella tasolla rajalliset. Seikkailukasvatuksen teoriaa käsiteltiin vain yhdellä luennolla ennen projektin suunnittelua ja toteutusta. Heiltä ei myöskään vaadittu tutustumaan menetelmän teoriaan ja pedagogisiin lähtökohtiin. Opiskelijat valitsivat seikkailukasvatuksen menetelmäksi, koska sen avulla he kykenivät luomaan projektista yhtenäisen kokonaisuuden. Heidän mukaansa projektiin pystyi näin luontevasti sisällyttämään eri oppiaineita ja työtapoja. Suurin osa opiskelijoista mielsi teeman edistäneen projektin onnistumista ja yhteisten tavoitteiden toteutumista. Yhtenäinen teema myös motivoi lapsia ja ohjaajia heittäytymään seikkailuun.

Elämys- ja seikkailupedagogiikassa korostuu toiminnan jälkeinen reflektio, jossa elämykset ja kokemukset liitetään yhteisen keskustelun kautta lasten arkielämään (vrt. Telemäki 1998, 21–22; Bound ym. 2000, 8–16; Kokljuschkin 2000, 63; Rätty 2001, 27–30; Karppinen & Latomaa 2015, 300–301; Marttila 2016, 34). Projektin kuvauksista ja opiskelijoiden kokemuksista havaitsimme, että projektin aikana ei käytetty riittävästi aikaa toiminnan jälkeiseen reflektioon. Tämä johtuu osaltaan siitä, että opiskelijat eivät olleet tietoisia elämys- ja seikkailupedagogiikan teoriasta, jossa reflektion merkitys on suuri oppimisen kannalta (kuvio 4).



KUVIO 4. Reflektion vaiheet ja ongelmakohdat elämys- ja seikkailupedagogiikassa

Kuviossa 4 on havainnollistettu reflektion vaiheet oppimisprosessin kannalta tässä tutkimuksessa. Salammat kuvaavat tämän tutkimuksen ongelmakohtia, joissa reflektioprosessi katkesi. Muodostimme kuvion vertaillen opiskelijoiden kokemuksia teoriaan. Opiskelijat keskustelivat oppilaiden kanssa rastipisteiden jälkeen ja kysyivät palautetta. He eivät kuitenkaan tietoisesti pyrkineet yhdistämään kokemuksia lasten arkeen ja koululuokan toimintaan. Tässä tutkimuksessa jää avoimeksi, miten projektin aikana opitut yhteistyön ja vuorovaikutuksen taidot siirtyivät todellisuudessa oppilaiden arkeen.

Opiskelijat kokivat, että seikkailullisen projektin toteuttaminen vaatii ohjaajalta laajaa ammattitaitoa. Opiskelijoiden mukaan ohjaajan rooliin kuuluu toiminnan organisointi. Hänen tulee huomioida suunnittelussa ja toteutuksessa oppilasryhmän koko, ikäryhmä ja taso. Rastipisteiden testaaminen ja toiminnan selkeä ohjeistaminen kuuluvat ohjaajan ammattitaitoon. Ohjaajan tulee huomioida nämä kaikki osa-alueet, jotta seikkailulliset tehtävät olisivat mahdollisimman kehittäviä. Lisäksi opiskelijat kokivat, että heidän omat tavoitteet, persoonallisuus ja heittäytyminen kannustivat ja rohkaisivat osaltaan oppilaita toimintaan. Nämä opiskelijoiden havainnot ovat samankaltaisia kuin kuviossa 1 esitetyt elämys- ja seikkailupedagogiikan ohjaamiseen osa-alueet (Räty 2011, 26). Opiskelijoilla ei kuitenkaan ollut riittävää teoriataustaa ja ammattitaitoa elämys- ja seikkailupedagogiikan ohjaamiseen. Tämä näkyi muun muassa edellä mainitun reflektion puuttumisena.

Elämys- ja seikkailupedagogisessa pienryhmätyöskentelyssä tavoitteet tulee asettaa yhdessä ohjaajan ja toimintaan osallistuvien kanssa (Sibthorp & Jostad 2014, 61–66). Tutkimusaineiston perusteella havaitsimme, että projektin tavoitteet asetettiin projektiin osallistuneiden oppilaiden luokanopettajien ja opiskelijoiden toimesta. Raporteissa ei ollut viitteitä

siihen, että oppilailta itseltään olisi kysytty tavoitteita projektipäiville. Ohjaajien ja oppilaiden yhteisten tavoitteiden puuttuminen saattoi osaltaan vaikuttaa pienryhmien toiminnan tehokkuuteen ja asetettujen tavoitteiden saavuttamiseen. Toisaalta ohjaajien asettamat tavoitteet näkyivät oppilaille konkreettisesti rastipisteiltä kerättyjen kasvomaalausten kautta. Opiskelijoiden mukaan näkyvät tavoitteet kannustivat oppilaita toimimaan tavoitteiden mukaisesti.

Turvallinen toiminta on elämys- ja seikkailupedagogiikan perusedellytys (Telemäki 1998, 19). Turvallisuuden huomioiminen kuuluu ohjaajan tehtäviin. (Räty 2011, 26; Marttila 2016, 65). Opiskelijat kokivat, että projektin aikana turvallisuus näkyi erityisesti sosiaalisena turvallisuutena eli ryhmän jäsenten välisenä luottamus- ja kiintymyssuhteena. Varsinkin oppilaiden ja ohjaajien välinen suhde koettiin merkitykselliseksi turvallisuuden tunteen näkökulmasta. Sosiaalinen turvallisuus nousi esille opiskelijoiden raporteissa, koska ryhmän jäsenten välisen luottamuksen rakentuminen on edellytys yhteistoiminnallisten tehtävien suorittamiselle (ks. Aho & Laine 1997, 48–51; Aalto 2000, 16). Toisaalta opiskelijat eivät maininneet kokemuksissaan fyysistä turvallisuutta. Näemme, että tämä johtuu rasti-tehtävistä, jotka eivät sisältäneet fyysistä jännitystä. Tehtävät muistuttivat enemmän sosiaalistavia leikkejä, ongelmanratkaisu- ja luottamustehtäviä. Tämän tyyppiset tehtävät kuuluvat peruskoulussa hyödynnettävän elämys- ja seikkailupedagogiikan sisältöihin (Marttila 2016, 64–65).

Projektin rastehtävien suorittaminen vaati oppilasryhmiltä vuorovaikutus-, kommunikatio- ja yhteistyötaitoja. Tämä johtui siitä, että kyseiset ryhmäprosesseihin liittyvät käsitteet kuuluivat kurssin tavoitteisiin. Vuorovaikutus näkyi sekä oppilaiden kesken että oppilaiden ja ohjaajien välillä. Se ilmeni sekä sanallisena että kehollisena vuorovaikutuksena. Opiskelijat kokivat, että tehtävien aikana vuorovaikutus oli sujuvaa. Tehtävät haastoivat heidän mielestä sopivasti lapsiryhmää, jotta heidän vuorovaikutustaidot kehittyisivät. Suurin osa opiskelijoista piti elämys- ja seikkailupedagogiikan menetelmää tehokkaan vuorovaikutustaitojen harjoitteluun. Toisaalta osa opiskelijoista näki, että taitojen harjoittelu ei välttämättä vaadi taakseen laajaa projektia, vaan opettaja voi huomioida vuorovaikutustaitojen harjoittelun normaalin koulupäivän aikana. Vaikka opiskelijat havaitsivat vuorovaikutuksen rastipisteillä, sen kehittymistä ei pysty toteamaan tässä tutkimuksessa. Vuorovaikutuksen kehittymisen havainnointi olisi vaatinut pidempää aikaväliä ja oppilaiden kokemusten huomioimista tutkimuksessa.

Yhteistyön kehittäminen oli yksi keskeisimmistä projektin tavoitteista, koska yhteistyössä oli ollut haasteita aiemmin. Tavoite konkretisoitui opiskelijoiden mukaan ongelmanratkaisutehtävissä, joissa lapset joutuivat tekemään yhteistyötä saavuttaakseen annettuun tehtävään ratkaisun. Nämä tulokset ovat yhteydessä aiempaan kirjallisuuteen, joissa todetaan, että ongelmanratkaisutehtävien avulla voidaan kehittää ryhmän yhteistyötaitoja (Telemäki 1998, 21-22; Rheingold 2007, 141–155).

Tutkijoina tarkastelimme aineistoa myös ryhmän toiminnan kaksoistavoitteen näkökulmasta. (ks. Lintunen & Rovio 2009, 16). Suurin osa opiskelijoista koki, että oppilasryhmät suoriutuivat hyvin tehtävistä. Näemme, että tehtävät oli asetettu sopiviksi ikä- ja taitotasoon nähden, jolloin ryhmät suoriutuivat niistä. Sujuva työskentely rastipisteillä ja niiden tehokas suorittaminen viittaavat ryhmien hyvään tehtäväkiinteyteen. Toisaalta eräs opiskelija mainitsi, että hänen oppilasryhmänsä tarvitsi ohjaajalta apua haastavien tehtävien suorittamiseen. Hovelynckin ja Vanden Auweeleen (1999, 408) mukaan tämä viittaa ryhmän heikkoon tehtäväkiinteyteen. Tulosten perusteella voimme todeta, että ryhmien tehtävän suorittamisessa on ollut eroja.

Sosiaalisen kiinteyden havainnointi oli tässä tutkimuksessa haastavaa, koska se ei näkynyt suoraan opiskelijoiden kertomuksissa. Toki koko projektin aikana on ollut havaittavissa ryhmien vahva yhteenkuuluvuuden tunne, jonka syntymiseen vaikuttivat yhteinen teema ja yhteistyötä edistävät tehtävätyypit. Jatkossa tutkimusta voisi laajentaa myös lasten kokemuksiin, jolloin aineistosta voisi saada laajemman näkökulman tutkimusaiheesta. Tutkijoina meitä jäi askarruttamaan, siirtyivätkö projektin aikana opitut taidot lasten arkielämään. Tämä olisi vaatinut lasten ja luokanopettajien haastatteluja projektin jälkeen.

Marttila (2016) pohtii väitöskirjassaan, että elämys- ja seikkailupedagogiikan toteuttaminen vaatii yksittäiseltä opettajalta koulun arjessa paljon suunnittelua. Toiminnan järjestäminen vaatii käytännössä useamman ohjaajan, jotta toiminta on turvallista. Lisäksi toiminnan tulee olla opetussuunnitelman tavoitteiden mukaista. Menetelmän käyttö on hyödyllistä, koska se mahdollistaa ryhmän toiminnan kehittämisen ja oppimisen luokan ulkopuolella. Yliopistossa elämys- ja seikkailupedagogiikan koulutus on vielä tässä vaiheessa vähäistä, joten opettajat ovat arkoja käyttämään menetelmää koulussa. (Marttila 2016, 222–223.) Tässä tutkimuksessa havaitsimme myös yliopistokoulutuksen puutteita. Jotta opiskelijat käyttäisivät menetelmää tulevassa työssään, he tarvitsisivat lisää koulutusta teorian soveltamisesta käytäntöön. *Kohtaaminen ja vuorovaikutus taiteen keinoin* -kurssin liikunnan

harjoitusryhmään osallistuneet opiskelijat saivat käytännönkokemusta seikkailullisen projektin toteuttamisesta. Tämän tutkimuksen pohjalta jää avoimeksi, aikovatko opiskelijat käyttää menetelmää tulevassa opettajantyössä. Olisi ollut mielenkiintoista haastatella opiskelijoita vielä tästä näkökulmasta.

LÄHTEET

Aalto, M. (2000). *Ryppäästä ryhmäksi. Turvallinen ryhmän rakentaminen*. Tampere: My Ceneration Oy.

Aho, S. & Laine, L. (1997). *Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen*. Helsinki: Otava.

Arrow, H., McGrath, J. E. & Merdahl, J. L. (2000). *Small group as complex systems. Formation, Coordination, Development and Adaptation*. California: Sage Publications.

Bold, C. (2012.) *Using narrative in research*. London: SAGE. Viitattu 22.11.2016
<http://methods.sagepub.com/book/using-narrative-in-research>

Bound, D., Cohen, R. & Walker, D. (2000). Introduction: Understanding Learning from Experience. Teoksessa D. Bound, R. Cohen & D. Walker (toim.) *Using Experience for Learning*. Buckingham: SRHE and Open University Press. 1-17.

Damboise, C. J. (2007). High-Element Challenge Courses. Teoksessa D. Prouty, J. Panicucci & R. Collinson (toim.) *Adventure education. Theory and Applications*. Champaign: Human Kinetics. 161-179.

Eskola, J. & Suoranta, J. (2008). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 8. painos. Jyväskylä: Vastapaino.

Glass, S. J. & Benschhoff, J. M. (2002). *Facilitating Group Cohesion among Adolescents through Challenge Course Experiences*. *Journal of Experiential Education* 25 (2), 268-277. Tulostettu 17.1.2016.
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=8573707&site=ehost-live>

Haapaniemi, R. & Raina, L. (2014). *Rakenna oppiva ryhmä. Pedagogisen viihtymisen käsikirja*. Jyväskylä: PS- kustannus.

Hovelynch, J. & Vanden Auweele, Y. (1999). Group Development in the Physical Education Class. Teoksessa Y. Vanden Auweele, F. Bakker, S. Biddle, M. Durand & R. Seiler (toim.) *Psychology for physical educators*. Champaign: Human Kinetics. 405- 432.

Jauhiainen, R. & Eskola, M. (1994). *Ryhmäilmiö*. Helsinki: WSOY.

Jostad, J. & Sibthorp, J. (2014). *The Social System in Outdoor Adventure Education Programs*. Journal of Experiential Education, 37(1), 64–74. Tulostettu 15.1.2016.
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=94381546&site=ehost-live>

Jostad, J., Sibthorp, J. & Paisley, K. (2013). *Understanding groups in outdoor adventure education through social network analysis*. Australian Journal of Outdoor Education 17 (1), 17–31. Tulostettu 15.1.2016. Saatavilla pdf-muodossa:
<http://search.proquest.com.pc124152.oulu.fi:8080/docview/1477879988/fulltextPDF?accountid=13031>

Kaasila, R. (2008). Eri lähestymistapojen integroiminen narratiivisessa analyysissä. Teoksessa R. Kaasila, R. Rajala & K.E. Nurmi. (toim.) *Narratiivikirja: menetelmiä ja esimerkkejä*. Tampere: Juvenes Print. 41–67.

Karppinen, S. J. A. (2005). *Seikkailullinen vuosi haastavassa luokassa. Etnografinen toimintatutkimus seikkailu ja elämyspedagogiikasta*. Väitöskirja. Oulun Yliopisto. Viitattu 14.6.2015. <http://herkules.oulu.fi/isbn9514277554/isbn9514277554.pdf>

Karppinen, S. J. A. (2007). *Elämyksestä kokemukseen ja oppimiseen*. Teoksessa S. J. A. Karppinen, & T. Latomaa (toim.) *Seikkaillen elämyksiä. Seikkailukasvatuksen teoriaa ja sovelluksia*. Rovaniemi: Lapin Yliopistokustannus. 75–97.

Karppinen, S. J. A. (2010). *Seikkailukasvatus – erilainen tapa opettaa ja oppia*. Teoksessa T. Latomaa & S. J. A. Karppinen (toim.) *Seikkaillen elämyksiä 2. Elämyksen käsitehistoriaa ja käytäntöä*. Rovaniemi: Lapin Yliopistokustannus. 118–135.

Karppinen, S. J. A. & Latomaa, T. (2015). *Seikkaillen elämyksiä 3. Suomalainen seikkailupedagogiikka*. Vantaa: Lapin Yliopistokustannus.

Kataja, J., Jaakkola, T., Liukkonen, J. (2011). *Ryhmä liikkeelle, toiminnallisia harjoituksia ryhmän kehittämiseksi*. Bookwell Oy: Juva.

Keskinen, K. (2015). *Seikkailijasta seikkailukasvattajaksi. Seikkailukasvatus ammattina*. 1. painos. Turku: Koulutustalo Aavas Oy.

Kokkonen, M. & Klemola, U. (2013). Liikunta tunne- ja ihmissuhdetaitojen opettamisen välineenä. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen ja A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus. 185–203.

Kokljuschkin, M. (2000). *Seikkailuun! Varhaiskasvatuksen seikkailukirja*. Helsinki: Tammi.

Kopakkala, A. (2011). *Porukka, jengi, tiimi: ryhmädynamiikka ja siihen vaikuttaminen*. 3. painos. Helsinki: Edita.

Laine, K. (2005). *Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa*. Helsinki: Otava.

Linnossuo, O. (2007). Seikkailukokemusten vaikuttavuuden tutkimus. Teoksessa S. J. A. Karppinen & T. Latomaa (toim.) *Seikkaillen elämyksiä. Seikkailukasvatuksen teoriaa ja sovelluksia*. Rovaniemi: Lapin Yliopistokustannus. 201–217.

Lintunen, T. & Rovio, E. (2009). Johdanto liikunnan ryhmäilmiöihin. Teoksessa E. Rovio, T. Lintunen & O. Salmi (toim.) *Ryhmäilmiöt liikunnassa*. Helsinki: Liikuntatieteellinen Seura ry. 13–28.

Louhela, V. (2010). Seikkailu opetusmenetelmien monipuolistajana. Teoksessa T. Latomaa & S. J. A. Karppinen (toim.) *Seikkaillen elämyksiä 2. Elämyksen käsitehistoriaa ja käytäntöä*. Rovaniemi: Lapin Yliopistokustannus. 150–162.

Marttila, M. (2016.) *Elämys- ja seikkailupedagoginen luontoliikunta opetussuunnitelman toteutuksessa*. Etnografinen tutkimus. Väitöskirja. Jyväskylän Yliopisto. Tulostettu 11.11.2016. <file:///E:/Gradu/Maarit%20Marttilan%20V%C3%A4it%C3%B6skirja.pdf>

Metsämuuronen, J. (2006.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.

Niemistö, R. (2002). *Ryhmän luovuus ja kehitysehdot*. 5. uudistettu painos. Helsinki: Palmenia -kustannus.

Panicucci, J. (2007). Cornerstones of Adventure Education. Teoksessa D. Prouty, J. Panicucci & R. Collinson (toim.) *Adventure education. Theory and Applications*. Champaign: Human Kinetics. 33–48.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 (2015). Opetushallitus. Tampere: Juvenes Print – Suomen yliopistopaino Oy. Viitattu 28.1.2016. http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Priest, S. & Gass, M. A. *Effective Leadership in Adventure Programming*. Champaign: Human Kinetics.

Prouty, D. (2007). Introduction to Adventure Education. Teoksessa D. Prouty, J. Panicucci & R. Collinson. (toim.) *Adventure education. Theory and Applications*. Champaign: Human Kinetics. 3–17.

Pullola, H. & Ukkola, N. (2001). *Seikkailukasvatuksen vaikutus ryhmän kiinteyteen*. Jyväskylän Yliopisto. Liikuntapedagogiikan Pro gradu –tutkielma. Tulostettu 14.6.2015. http://www.outwardbound.fi/tiedostot/Kirjallisuus/Seikkailukasvatuksen_vaikutus_ryhman_kiinteyteen.pdf

Rantala, T. (2008). Kuva, tarina ja koulu. Teoksessa R. Kaasila, R. Rajala & K.E. Nurmi. (toim.) *Narratiivikirja: menetelmiä ja esimerkkejä*. Tampere: Juvenes Print. 7- 18.

Rautakoski & Tuovinen (2016). *Seikkailukasvatuksen vaikutukset luokan ryhmäilmiöihin*. Oulun Yliopisto. Kasvatustieteen kandidaatintyö. Viitattu 22.8.2017. <http://jultika.oulu.fi/files/nbnfioulu-201605031605.pdf>

Rheingold, A. (2007). Low-Element Challenge Courses. Teoksessa D. Prouty, J. Panicucci & R. Collinson (toim.) *Adventure education. Theory and Applications*. Champaign: Human Kinetics. 141–159.

Rovio, E. (2007). Ryhmä liikunnanopetuksen kohteena. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. 2. uudistettu painos. Helsinki: WSOY. 171–184.

Rovio, E. (2009). *Ryhmän kiinteyden eli koheesio*. Teoksessa E. Rovio, T. Lintunen & O. Salmi (toim.) *Ryhmäilmiöt liikunnassa*. Helsinki: Liikuntatieteellinen Seura ry. 155–178.

Rovio, E. & Saaranen-Kauppinen, A. (2009). Ryhmädynamiikka ja ryhmän suhdejärjestelmät. Teoksessa E. Rovio, T. Lintunen & O. Salmi (toim.) *Ryhmäilmiöt liikunnassa*. Helsinki: Liikuntatieteellinen Seura ry. 59–86.

Räty, K. (2011). *Elämyspedagoginen ohjaaminen. Ajatuksia kokemuksellisesta oppimisesta*. Lahti: Outward Bound Finland ry.

Saaranen-Kauppinen, A & Puusniekka, A. (2006.) KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovarannon. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Viitattu 7.11.2016 http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L7_3_2.html

Saaranen-Kauppinen, A. & Rovio, E. (2009). Päätöksenteko ja suorittaminen ryhmässä. Teoksessa E. Rovio, T. Lintunen & O. Salmi (toim.) *Ryhmäilmiöt liikunnassa*. Helsinki: Liikuntatieteellinen Seura ry. 31–58.

Salmi, O., Rovio, E. & Lintunen, T. (2009). Ryhmä kehitystä ohjaavia voimia. Teoksessa E. Rovio, T. Lintunen & O. Salmi (toim.) *Ryhmäilmiöt liikunnassa*. Helsinki: Liikuntatieteellinen Seura ry. 87–126.

Salminen, A. (2011). *Mikä on kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyypeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Opetusjulkaisuja 62. Julkisojohtaminen 4. Vaasa: Vaasan yliopisto. Viitattu 29.2.2016. http://www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-349-3.pdf

Telemäki, M. (1998). Kurt Hahn ja elämyspedagogiikka. Teoksessa T. Lehtonen (toim.) *Elämän seikkailu. Näkökulmia elämyksellisen ja kokemuksellisen oppimisen kysymyksiin Suomessa*. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy. 11–25.

Telemäki, M. & Bowles, S. (2001). *Seikkailukasvatuksen teoria ja käytäntö: osa 1*. Sarja B: Opetusmonisteita ja selosteita 15/2001. Kajaani: Kajaanin opettajankoulutusyksikkö.

Tuomi & Sarajärvi (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 5. uudistettu laitos. Jyväskylä: Tammi.

Saloranta, S. (2010). Ympäristökasvatus ja seikkailu -käytännön toteutusta luontokoulussa. Teoksessa T. Latomaa & S. J. A. Karppinen (toim.) *Seikkailujen elämyksiä 2. Elämyksen käsitehistoriaa ja käytäntöä*. Rovaniemi: Lapin Yliopistokustannus. 163–176.

Saloviita, T. (2006). *Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvatus*. Jyväskylä: PS-kustannus

Syrjälä, L. (2015.) Elämäkerrat ja tarinat tutkimuksessa. R., Valli & J., Aaltola (toim.) *Ik-kunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. 4. uudistettu ja täydennetty painos. Juva: PS-kustannus. 257-270.

