



Heikkinen Enni & Karén Jenni

Oppilaiden liikuntamotivaatio seikkailullisessa vaellusleirikoulussa

Pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Laaja-alainen luokanopettajakoulutus
2018

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Oppilaiden liikuntamotivaatio seikkailullisessa vaellusleirikoulussa (Heikkinen Enni & Karén Jenni)

Pro gradu -tutkielma, 62 + 11 sivua, 2 liitesivua

Joulukuu 2018

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena on kuvata seikkailupedagogiikan menetelmiä hyödyntävien leirikoulujen mahdollisuuksia tukea oppilaan liikuntamotivaatiota. Seikkailupedagogiikka on vaihtoehtoinen toiminnallinen opetusmenetelmä, joka voidaan nähdä osana koulujen liikuntakasvatusta. Tutkielman tavoitteena on tuoda seikkailupedagogiikalle tunnettavuutta kasvatuksen kentällä ja osoittaa motivaation huomioimisen tärkeys koulujen liikuntakasvatuksessa. Tutkimuksessa selvitettiin, mitkä tekijät vaikuttivat vaellusleirikoulun käyneiden oppilaiden liikuntamotivaatioon ja viihtymiseen leirikoulussa.

Tämän kvalitatiivisen tapaustutkimuksen tapauksena on erään koulun vaellusleirikoulu. Tutkielman kohdejoukkona ovat 40 vaellusleirikoulun käynyttä 6.–7. -luokan oppilasta. Tutkimusaineisto koostuu oppilaiden kirjoitelmista, joissa he kertovat vaellusleirikoulukokemuksistaan. Aineiston analyysimenetelminä olivat teoriaohjaava ja aineistolähtöinen sisällönanalyysi. Tutkielman teoreettisina lähtökohtina ovat suomalaiset ja kansainväliset liikuntamotivaatiota ja seikkailupedagogiikka käsittelevät teoriat. Tutkielmamme tärkein taustateoria on itsemääräämisteoria. Sen mukaan liikuntamotivaation muodostumiseen vaikuttavat kolmen psykologisen perustarpeen tyydyttyminen: pätevyys, autonomian ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden kokemukset.

Oppilaiden leirikoulukokemuksissa esiintyi kokonaisuudessaan selkeästi enemmän motivaatiota vahvistavia kuin heikentäviä tekijöitä. Oppilaiden kirjoitelmissa esiintyi kokemuksia kaikista itsemääräämisteorian motivaatiotekijöistä. Motivaatiota vahvistavana tekijänä korostui erityisesti sosiaalinen yhteenkuuluvuus, johon kuului yhteishenkeen, kaverisuhteisiin ja yhdessä tekemiseen liittyviä kokemuksia. Pätevyyskokemuksia oppilaille oli syntynyt onnistumisista ja omista taidoista. Autonomian kokemukset liittyivät yhteisiin tehtäviin, päätöksentekoon ja omaehtoiseen osallistumiseen. Osa oppilaista oli kokenut leirikoulussa myös autonomian puutetta. Oppilaat kertoivat, kuinka fysiologisista tarpeista lepo, ravinto ja hygienia vaikuttivat viihtymiseen vaellusleirikoulussa. Muita viihtymiseen vaikuttavia tekijöitä olivat luonto- ja tunnekokemukset sekä arjesta irrottautumisen kokemukset. Näistä erityisesti luontokokemukset näyttäytyivät viihtymiseen sekä positiivisesti että negatiivisesti vaikuttavana tekijänä.

Avainsanat: Itsemääräämisteoria, leirikoulu, liikuntamotivaatio, luontoliikunta, seikkailukasvatus, seikkailupedagogiikka

Sisältö

1	JOHDANTO	6
2	LIIKUNTAMOTIVAATIO	9
2.1	Tavoiteorientaatioteoria	11
2.2	Motivaatioilmasto	13
2.3	Myönteiset liikuntakokemukset	14
2.4	Itsemääräämisteoria	16
2.5	Tarvehierarkiamalli	18
3	SEIKKAILUPEDAGOGIIKKA KOULUSSA	20
3.1	Seikkailupedagogiikka ja seikkailukasvatus	22
3.2	Seikkailupedagogiikan oppimiskäsitys	23
3.3	Seikkailukasvatus opetusmenetelmänä	25
4	SEIKKAILULLINEN LEIRIKOULU	28
4.1	Leirikoulun hyödyt	29
4.2	Luonto oppimisympäristönä	30
4.3	Luontoliikunta	31
4.4	Vuorovaikutus seikkailullisessa leirikoulussa	33
4.5	Seikkailullisen leirikoulun toteuttaminen	34
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	37
5.1	Tutkimusongelma ja tutkimuksen luonne	37
5.2	Tutkimuksen kohderyhmä ja aineistonkeruu	38
5.3	Aineiston analyysi	40
6	TULOKSET	44
6.1	Itsemääräämisteoria oppilaiden vaellusleirikoulukokemuksissa	44
6.1.1	<i>Sosiaalisen yhteenkuuluvuuden kokemukset</i>	45
6.1.2	<i>Koetun pätevyyyden kokemukset</i>	48
6.1.3	<i>Koetun autonomian kokemukset</i>	49
6.2	Fysiologiset tarpeet oppilaiden vaellusleirikoulukokemuksissa	49
6.3	Muut viihtymiseen vaikuttaneet tekijät oppilaiden vaellusleirikoulukokemuksissa	51
7	POHDINTA	53
7.1	Tutkielman eettisyys ja luotettavuus	53
7.2	Tutkimuksen toteutuksen arviointi	55
7.3	Tulosten tarkastelua	57
7.3.1	<i>Itsemääräämisteorian motivaatiotekijät liikuntamotivaatioon vaikuttavina tekijöinä</i>	57

7.3.2	<i>Lepo, ravinto ja hygienia viihtymisen perustana</i>	61
7.3.3	<i>Luontokokemukset, tunnekokemukset ja arjesta irrottautuminen viihtymiseen vaikuttavina tekijöinä</i>	62
7.4	Yhteenveto	63
LÄHTEET		66

LIITTEET

LIITE 1: Kirjoitelmaohjeistus, 6. luokka

LIITE 2: Kirjoitelmaohjeistus, 7. luokka

1 JOHDANTO

Koulun liikuntakasvatuksen tärkeimpänä tavoitteena on liikunnallisen elämäntavan tukeminen (POPS 2014 2016, 148, 273). Myönteiset liikuntakokemukset ja sisäisen liikuntamotivaation herääminen lapsuudessa ja nuoruudessa luovat pohjan läpi elämän jatkuvalle liikuntaaktiivisuudelle (Telama 2000, 55). Motivaatio liikuntaa kohtaan kuitenkin laskee usein sitä mukaa, kun oppilas siirtyy ylemmille luokille (Aunola 2005, 112; Deci & Ryan 2000a, 60). Tämä vaikuttaa siltä, että suomalaisessa koulujärjestelmässä oppilaan motivaatiota ei osata tukea riittävästi. Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkastelemme seikkailullisen leirikoulun mahdollisuuksia tukea oppilaan liikuntamotivaatioita. Tutkimme motivaatioon vaikuttavia tekijöitä 6. luokalla vaellusleirikoulun käyneiden oppilaiden leirikoulukokemuksissa. Ajatus vaellusleirikoulun tutkimisesta heräsi, kun toinen meistä kirjoittajista tapasi sattumalta omalla vaelluksellaan yhden tutkittavista leirikouluryhmistä. Tutkielman tavoitteena on korostaa lasten ja nuorten liikuntamotivaation tärkeyttä ja parantaa seikkailukasvatuksen tunnettavuutta osana koulujen liikuntakasvatusta.

Seikkailullisella leirikoululla tarkoitamme tässä tutkielmassa leirikouluja, joissa hyödynnetään seikkailupedagogiikan yleensä ulkona toteutettavia menetelmiä. Vaellus on yksi seikkailullisen leirikoulun mahdollinen toteutusmuoto. Seikkailupedagogiikan toteuttaminen leirikouluissa on yleistä, ja sen on todettu soveltuvan erinomaisesti leirikoulujen sisällöksi. (Karppinen & Latomaa 2015, 142; Heikinaro-Johansson & Klemola 2007, 148.) Seikkailupedagogiikan menetelmät ovat vaihtoehtoisia toiminnallisia opetusmenetelmiä, joilla tavoitellaan kokonaisvaltaista oppimista seikkailullisten toimintojen kautta. Seikkailupedagogiikka voidaan nähdä osana koulujen liikuntakasvatusta. (Marttila 2016, 7; Laakso 2007, 18–23.) Koulumaailmaan toteutettavaksi sopivat hyvin alhaisen ja kohtuullisen riskitason seikkailut, jotka ovat osallistujilleen fyysisesti ja psyykkisesti turvallisia (Karppinen 2005, 106–107).

Tutkimuksessa perehdytään oppilaiden motivaatioon ja viihtymiseen vaikuttaneisiin tekijöihin vaellusleirikoulussa. Tutkimuksen tutkimuskysymykset ovat: 1.) Mitkä tekijät vaikuttavat oppilaiden liikuntamotivaatioon vaellusleirikoulussa? ja 2.) Mitkä tekijät vaikuttavat oppilaiden viihtymiseen vaellusleirikoulussa? Decin ja Ryanin itsemääräämisteorian mukaan oppilaiden koulun liikuntaa kohtaan syntyvään motivaatioon vaikuttavat kolme psykologista

perustarvetta: pätevyyden, autonomian ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden kokemukset. Näiden kolmen tarpeen tyydyttyessä oppilaat viihtyvät koulun liikunnassa ja panostavat itsensä kehittämiseen. (Liukkonen & Jaakkola 2013a, 147; Liukkonen ym. 2007, 159; Assor ym. 2004; Deci ym. 2004; Deci & Ryan 2000a; 2000b.) Oppilaiden viihtyminen on avaintekijä liikuntamotivaation syntymisessä. Tästä syystä haluamme tarkastella, korostuvatko oppilaiden vaellusleirikoulukokemuksissa jotkut viihtymiseen vaikuttavat tekijät ja mitä ne ovat. Uskomme, että seikkailupedagogiikan menetelmillä on mahdollisuus tukea itsemääräämisteorian mukaisten perustarpeiden tyydyttymistä, sillä oppilaiden välisen vertailun ja kilpailamisen sijasta seikkailupedagogiikassa korostuvat itsensä haastaminen ja ryhmässä toimiminen (Räty 2011, 13). Alhaisen ja kohtuullisen riskitason seikkailut kehittävät ryhmätyöskentelyä ja luovat henkilökohtaisia haasteita (Karppinen 2005, 106–107). Myös Marttilan (2016) väitöskirjassa esittämien havaintojen mukaan seikkailupedagogiikan periaatteet huomioivat itsemääräämisteorian (Marttila 2016, 169, 171).

Aiemmissa koulun liikuntaa käsittelevissä tutkimuksissa korostuu liikuntamotivaation tukemisen tärkeys. Liikuntamotivaatio vaikuttaa liikunnallisen elämäntavan omaksumiseen. Seikkailupedagogiikkaa on tarkasteltu jonkin verran kirjallisuudessa ja korkeakoulujen opinnäytetöissä. Sen on todettu soveltuvan peruskoulun opetusmenetelmäksi, mutta etenkin suomalaiselle seikkailupedagogiikan tutkimukselle on selkeä lisätarve (Marttila 2016, 20). Tutkielman teoreettinen viitekehys pohjautuu kirjoittajien kandidaatintutkielmiin: Koululiikunta lapsen liikunta-aktiivisuuden edistäjänä (Karén 2017) ja Seikkailukasvatus peruskoulun opetusmenetelmänä (Heikkinen 2017). Tutkielman teoreettinen tausta koostuu kolmesta osasta, joissa tarkastelemme liikuntamotivaatioita, seikkailupedagogiikkaa ja seikkailullista leirikoulua. Näiden tutkielman kannalta tärkeiden käsitteiden avulla kuvataan, mitä liikuntamotivaatio on ja millainen seikkailullinen luontoleirikoulu on seikkailupedagogiikan opetusmenetelmänä.

Teoreettisen taustan jälkeen kuvailemme tutkimuksen toteuttamista ja perustelemme valitsemamme metodin, aineiston hankintamenetelmät sekä analysointimenetelmät. Tämän kvalitatiivisen tapaustutkimuksen aineistona toimii vaellusleirikoulun käyneiden oppilaiden kirjoitelmat vaellusleirikoulukokemuksistaan. Tutkimuksen aineisto on analysoitu sisällönanalyysin avulla sekä teoriaohjaavasti että aineistolähtöisesti. Tutkimuksen tuloksista kertovassa luvussa kuusi kuvailemme saatuja tuloksia aineistolähtöisesti esimerkkien ja

taulukoiden avulla. Pohdintaosiossa tarkastelemme tutkielman eettisyyttä, tutkimuksen toteutusta ja saatuja tuloksia suhteessa teoriaan ja tekemiimme päätelmiin.

2 LIIKUNTAMOTIVAATIO

Lasten ja nuorten liikunnan harrastamisen motiivien tunteminen on erittäin tärkeää kannustettaessa heitä omaksumaan liikunnallinen, terveyttä tukeva elämäntapa. Vähintäänkin yhtä tärkeää on tiedostaa myös ne syyt, jotka vaikuttavat negatiivisesti liikunnan harrastamiseen. (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 62.) Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkasteltavana oleva seikkailupedagogiikka voidaan nähdä osana koulun liikuntakasvatusta, sillä sen toiminta on usein toiminnallista ja liikunnallista. Myös tämän tutkielman empiirisessä osuudessa tutkittava vaellusleirikoulu on osa koulun liikuntakasvatusta. Tämän vuoksi painotamme tutkielmassamme liikuntaa koskevia motivaatioteorioita, jotka soveltuvat käsittelemään myös yleisemmin koulun liikuntaa. Koulun liikunta tarkoittaa kaikkea koulussa tapahtua liikuntaa kuten liikuntatunteja, välituntiliikuntaa ja liikunnallisia teemapäiviä (Nupponen, Pehkonen & Penttinen 2012, 92; Laakso, Nupponen & Telama 2007, 50).

Motivaatio termi juontuu sanasta motiivi. Motiiveilla tarkoitetaan tarpeita, haluja, viettejä, sisäisiä yllykkeitä, palkintoja ja rangaistuksia. Motiivit virittävät ja ylläpitävät yksilön käyttäytymisen suuntaa. Motivaatiolla tarkoitetaan motiivien aikaan saamaa tilaa tai järjestelmää, joka pitää sisällään motiivit ja ohjailee näin ihmisen käyttäytymistä. (Ruohotie 1998, 36–37; Metsämuuronen 1995, 71; Peltonen & Ruohotie 1992, 16–17.) Motivaatiota ei voi havaita tai mitata suoraan vaan se on käsitteellinen malli, jonka kautta pyritään ymmärtämään käyttäytymistä. Eri motivaatioteoriat auttavat motivaation tarkastelussa, mutta mikään niistä ei anna täydellistä kuvaa motivaatiosta. Motivaation tarkastelua on myös haastava rajata vain johonkin tietynlaiseen viitekehykseen tai teoriaan sen moniulotteisuuden vuoksi. Tutkielmaa tehdessä ongelmaksi saattaa muodostua myös omaa tutkimuskenttää parhaiten selventävän teoriataustan valinta. (Metsämuuronen 1995, 66, 72; Peltonen & Ruohotie 1992, 18.)

Tavoitteelliseen toimintaan, jossa yksilöä arvioidaan tai, jossa hän yrittää saavuttaa spesifin suoritusstandardin tai normin, liittyy aina motivaatio. Motivaation määrittelyyn liittyy myös olennaisena se, että ihminen on itse vastuussa tuloksesta ja, että tehtävään liittyy haastetta. (Liukkonen & Jaakkola 2013a, 145.) Robertsin (2012) mukaan motivaatio näkyy käyttäytymisessämme kahdella eri tavalla: se toimii energian lähteenä saaden meidät toimimaan tietynlaisella innokkuudella sekä suuntaamalla käyttäytymistämme siten, että

pyrkiessämme saavuttamaan jonkin tavoitteen, motivaatio ohjaa toimintaamme tavoitteemme suuntaan. (Roberts 2012, 30–31; Deci & Ryan 2000b, 69.) Liikuntaan motivoitunut oppilas tekee parhaansa koulun liikunnassa, harrastaa liikuntaa vapaa-ajallaan ja valitsee muussakin elämässään sellaisia toimintatapoja, jotka tukevat liikunnallisesti aktiivista elämäntapaa. Motivaatio ilmenee toiminnan voimakkuutena, pysyvyytenä sekä tehtävien valintana ja nämä heijastuvat suorituksen laatuun. Motivoitunut oppilas yrittää muita enemmän, sitoutuu harjoitteluun, keskittyy paremmin ja suoriutuu näiden ansiosta tehtävistä paremmin. (Roberts 2012, 30–31.)

Motivaatiosta voidaan erottaa tilannemotivaatio ja yleismotivaatio. Tilannemotivaatio liittyy yksittäiseen tilanteeseen, jossa sisäiset ja ulkoiset motiivit virittävät yksilön motiiveja ja saavat aikaan tavoitteeseen suuntautuvan käyttäytymisen. Tilannemotivaatio vaihtelee tilanteiden välillä. Yleismotivaatio kuvaa käyttäytymisen pysyvyyttä, yleistä suuntaa ja vireyttä. Yleismotivaatio vaikuttaa voimakkaasti tilannemotivaatioon. Esimerkiksi jos oppilas on yleismotivoitunut liikuntaan, on hänen helpompi motivoitua yksittäisiin liikunnallisiin tehtäviin. Yleismotivaation synonyymina voidaan käyttää asennetta. (Peltonen & Ruohotie 1992, 17.)

Motivaatio ilmenee jatkumona, jonka toisessa päässä on amotivaatio ja toisessa päässä sisäinen motivaatio. Näiden väliin jää neljä ulkoisen motivaation astetta, jotka ovat ulkoinen motivaatio, pakotettu, tunnistettu ja integroitu säätely. Amotivaatio tarkoittaa motivaation täydellistä puuttumista, jolloin oppilas kokee toiminnan olevan täysin ulkoapäin ohjattua ja kontrolloitua. Tästä syystä oppilas ei näe mitään syytä ponnistella liikunnallisten tavoitteiden saavuttamiseksi. (Liukkonen & Jaakkola 2013a, 151; Deci & Ryan 2000a, 61; 2000b, 72.) Ulkoisella motivaatiolla tarkoitetaan toimintaa, johon osallistutaan palkkion tai rangaistuksen pelon kuten liikuntanumeron tai opettajan paheksunnan takia (Liukkonen & Jaakkola 2013a, 151; Deci & Ryan 2000a, 60; 2000b, 71; 1985, 11). Pitkällä aikavälillä ulkoinen motivaatio ei ole yhtä tehokas kuin sisäinen motivaatio, sillä ulkoisen motiivin poistuessa haluttu toiminta todennäköisesti loppuu. Ulkoisen motivaation omaava oppilas ei myöskään todennäköisesti koe itseään päteväksi, jolloin oppilaan sisäinen motivaatio vähenee. (Deci & Ryan 1985, 35.)

Ulkoisesta motivaatiosta seuraava on pakotettu säätely, joka on lähempänä sisäistä motivaatiota, sillä siinä oppilas osallistuu toimintaan ilman vaihtoehtoja, mutta hän myös kokee toiminnan henkilökohtaisesti tärkeäksi. Oppilas ei osallistu toimintaan puhtaasta

liikkumisen ilosta vaan kokee syyllisyyttä, jos hän ei osallistuisi koulun liikuntaan. Jatkumossa seuraava tunnistettu säätely tarkoittaa toimintaa, joka on jo enemmän itsemääräytynyttä ja siihen liittyy positiivisia arvoja kuten liikunnan tärkeys. Oppilas motivoituu koulun liikunnasta, koska hän kokee liikunnan tärkeäksi. Integroitu säätely on taas lähimpänä sisäistä motivaatiota, mutta oppilaalla ei vielä ole vaihtoehtoja olla osallistumatta toimintaan. Se tarkoittaa, että toiminnasta, johon ihminen osallistuu, on tullut tärkeä osa hänen persoonallisuuttaan. Tällöin oppilas osallistuu innokkaasti koulun liikuntaan, koska hän kokee liikunnan tärkeäksi osaksi terveellisiä elämäntapoja eikä siksi, että pitäisi erityisesti koulun liikunnasta. (Liukkonen & Jaakkola 2013a, 151–152; Deci & Ryan 2000a, 61–62; 2000b, 72–73.)

Sisäinen motivaatio on puhdasta autonomista motivaatiota, jolloin toimintaan osallistutaan ensisijaisesti sen itsensä vuoksi eikä minkäänlaisen ulkoisen pakotteen takia. Motiiveina toiminnalle on tällöin aito kiinnostus ja toiminnasta syntyvä ilo ja myönteiset kokemukset. (Liukkonen & Jaakkola 2013a, 152; Deci & Ryan 2000a, 55, 60; 2000b, 70.) Sisäisen motivaation omaava oppilas jaksaa harjoitella vastoinkäymisistä kuten epäonnistumisista ja loukkaantumisista huolimatta. Hän myös tekee valintoja, jotka tukevat liikunnallista elämäntapaa. Sisäisesti liikuntaan motivoitunut on fyysisesti aktiivinen sekä koulun liikunnassa, että vapaa-aikana. (Liukkonen & Jaakkola 2013a, 152.) Useimmat ihmisten tekemät asiat eivät kuitenkaan motivoi heitä sisäisesti ja tämä korostuu erityisesti varhaislapsuuden jälkeen, kun sosiaaliset vaatimukset ja roolit häiritsevät vapautta sisäiseen motivaatioon. Koulumaailmassa tämä näkyy siinä, että oppilaiden sisäinen motivaatio laskee ylemmille luokille siirryttäessä. (Aunola 2005, 112; Deci & Ryan 2000a, 60.)

Nostamme tutkielmassamme keskeisimmäksi motivaatioteoriaksi Decin ja Ryanin itsemääräämisteorian. Tämän lisäksi käsittelemme tavoiteorientaatioteoriaa, tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa ja myönteisiä liikuntakokemuksia, joiden avulla voidaan tutkimusten mukaan edistää liikuntamotivaatiota. Aineistostamme tehtyjen havaintojen perusteella päädyimme esittelemään myös Maslowin tarvehierarkiamallia.

2.1 Tavoiteorientaatioteoria

Liukkonen ja Jaakkolan (2013a) mukaan tavoiteorientaatioteoria on motivaatioteoria, jonka peruslähtökohtana on ajatus siitä, että kaikessa suoritusperusteisessa toiminnassa

pääasiallinen toiminnan motiivi on pätevyyden osoittaminen. Varsinkin koulun liikunnassa koetulla pätevyydellä on suuri merkitys, sillä oppilaat helposti vertailevat itseään muihin muun muassa liikuntataitojen, fyysisen kunnon ja ulkoisen olemuksen suhteen. Tällaisissa ympäristöissä pätevyyden kokemukset ovat koetuksella erityisesti silloin, kun oppilas ei koe itseään kovin hyväksi, mutta haluaisi silti pärjätä koulun liikunnassa. Vaarana on, että motivaatio katoaa ja oppilas kokee koulun liikunnan epämiellyttäväksi tai pahimmillaan jopa ahdistavaksi. Tällaiset kokemukset voivat siirtyä kaikkiin liikuntakonteksteihin ja koko persoonallisuuden tasolla vähäiseen liikuntamotivaatioon. (Liukkonen & Jaakkola 2013a, 153.)

Tavoiteorientaatioteorian mukaan oppilaiden liikuntamotivaation kannalta oleellinen tekijä on, syntyykö tunne fyysisestä pätevyydestä itsevertailuun vai normatiiviseen vertailuun perustuen. Pätevyyttä voi osoittaa ja tuntea itsensä onnistuneeksi suoritustilanteissa tehtävä- ja minäsuuntautuneilla tavoiteperspektiiveillä. Tehtäväsuuntautunut oppilas kokee pätevyyttä oman kehittymisen ja kovan yrittämisen ansioista, jolloin pätevyyden tunne syntyy oman suorituksen ja sen paranemisen kautta. Tällöin oppilas on tyytyväinen, jos oma suoritus on aiempaa parempi huolimatta muiden paremmista tuloksista. Opettaja voi edistää tehtäväsuuntautuneisuutta koulun liikunnassa tarjoamalla pätevyyden kokemuksia korostamalla henkilökohtaista edistymistä, itsevertailua, uusien asioiden oppimista, maksimaalista ponnistelua, laadukkaita suorituksia ja jatkuvaa osallistumista. (Liukkonen & Jaakkola 2013a, 153–154; Liukkonen ym. 2007, 161–162.)

Minäsuuntautunut oppilas vertailee omaa suoritustaan muiden tuloksiin tai annettuihin normeihin, jonka pohjalta pätevyyden kokeminen määräytyy. Oppilas on tyytyväinen suoritukseensa vain silloin, kun hän pärjää muita oppilaita paremmin tai saavuttaa tuloksensa pienemmällä panostuksella kuin joku toinen. Vaikka suoritus olisi hyvä, oppilas ei ole tyytyväinen, mikäli joku muu pärjää häntä paremmin. Minäsuuntautuneisuus ja kokemus heikosta pätevyydestä lisäävät yhdessä riskiä suoriutua omia kykyjään heikommin, jolloin myös yrittämisen halu ja mielenkiinto tehtävää kohtaan heikkenevät. Minäsuuntautunut oppilas valitsee ennemmin helpomman tehtävän haastavamman sijasta epäonnistumisen pelon vuoksi. Hän todennäköisemmin myös lopettaa toiminnan herkemmin, jos siinä on mahdollisuus toistuviin epäonnistumisiin. Voimakas minäsuuntautuneisuus on yhteydessä suotuisiin motivaatiotekijöihin ainoastaan silloin, jos oppilaan koettu pätevyys on samanaikaisesti korkea. (Liukkonen & Jaakkola 2013a, 154; Liukkonen ym. 2007, 162.)

Tehtävä- ja minäsuuntautuneisuus eivät sulje toisiaan pois. Oppilaan minäsuuntautuneisuus ei ole ongelma, jos tehtäväsuuntautuneisuus on sitä vahvempi. Yksi tärkeimmistä liikuntakasvatuksen toimenpiteistä onkin oppilaiden riittävän tehtäväsuuntautuneisuuden varmistaminen positiivisten liikuntakokemusten tuottamisessa. Oppilaan tehtäväorientaatio liikuntakasvatuksessa on yhteydessä lisääntyneeseen sisäiseen osallistumismotivaatioon, liikuntaan osallistumiseen, viihtymiseen koulun liikunnassa sekä koettuun fyysiseen pätevyyteen. Minäorientaatio on taas yhteydessä heikkoon itseluottamukseen, viihtymiseen, toimintaan sitoutumiseen sekä ahdistuksen tunteisiin suoritustilanteissa. Liikuntakasvatuksessa se on edellä mainittujen lisäksi yhteydessä myös heikkoon sisäiseen motivaatioon ja vähäiseen yrittämiseen. (Liukkonen & Jaakkola 2013a, 154–155; Liukkonen ym. 2007, 162.)

2.2 Motivaatioilmasto

Liikunta on tärkeä elämysten lähde ja sosiaalisen toiminnan muoto. Tästä syystä liikuntakasvatuksessa tulisi kiinnittää entistä enemmän huomiota psykologisiin tekijöihin, sillä elämykset ja myönteiset liikuntakokemukset turvataan parhaiten tehtäväsuuntautuneessa motivaatioilmastossa. Nämä yhdessä tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston kanssa muodostavat pohjan sisäiselle liikuntamotivaatiolle. (Telama 2000, 71.) Motivaatioilmasto tarkoittaa toiminnan yksilöllisesti koettua sosioemotionaalista ilmapiiriä erityisesti oppimisen, viihtymisen, psyykkisen hyvinvoinnin ja ennen kaikkea sisäisen motivaation edistämisen näkökulmasta. Koulun liikunnassa motivaatioilmasto vaikuttaa oppilaiden liikuntamotivaatioon ja hyvinvointiin. Motivaatioilmasto on toiminnan koettu ilmapiiri, joka ohjaa toiminnan tavoitteita ja siinä voi korostua minä- tai tehtäväsuuntautuneisuus. Motivaatioilmaston muotoutumiseen vaikuttaa kaikki opettajan tekemät didaktiset ratkaisut ja myös oppilaat itse. Jos opettaja on hyvin kilpailullinen, motivaatioilmastosta tulee helposti minäsuuntautunut tai, jos suurin osa ryhmän oppilaista on tehtäväsuuntautuneita, kehittyy ilmasto helposti tehtäväsuuntautuneeksi. (Liukkonen & Jaakkola 2013b, 299; Liukkonen ym. 2007, 162–163.)

TARGET-malli, joka kuvaa motivaatioilmaston tehtävä- ja minäsuuntautuneita piirteitä, antaa opettajille raamit tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston korostamiseen toiminnassaan. Malliin sisältyy kuusi pedagogista ja didaktista osa-aluetta: 1) tavat, joiden mukaan tehtävät

toteutetaan, 2) opettajan auktoriteetti, 3) tavat, joiden mukaan annetaan palautetta, 4) tehtävien ryhmittelyperusteet, 5) arviointiperusteet sekä 6) ajankäyttö. Malli on Joyce Epsteinin vuonna 1989 luoma teoria, jonka nimi koostuu näiden pedagogisten osa-alueiden englanninkielisten nimien alkukirjaimista: Task, Authority, Rewarding, Grouping, Evaluation ja Timing. (Liukkonen & Jaakkola 2013b, 301; Liukkonen ym. 2007, 163–164.)

Liukkonen ja Jaakkolan (2013b) mukaan liikunnanopettajalla ja hänen toiminnallaan on merkittävä vaikutus liikuntatilanteissa vallitsevan motivaatioilmaston muotoutumiseen. Kaikki opettajan tekemät pedagogiset ja didaktiset ratkaisut vaikuttavat siihen, millaiseksi oppilaat kokevat motivaatioilmaston. Tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto on yhteydessä useisiin merkittäviin sisäistä liikuntamotivaatiota edistäviin kognitiivisiin sekä tunteisiin ja käyttäytymiseen liittyviin tekijöihin kuten sisäiseen motivaatioon, tehtäväsuuntautuneisuuteen, viihtymiseen, vähäisiin suorituspaineesiin, hyvään koettuun pätevyyteen sekä liikuntataitojen oppimiseen. (Liukkonen & Jaakkola 2013b, 300.)

2.3 Myönteiset liikuntakokemukset

Sääkslähden (2012) mukaan liikuntamotivaatiota edistää myös myönteiset liikuntakokemukset. Myönteiset liikuntakokemukset perustuvat sellaisille oppilaan tuntemuksille, jolloin hän kokee olevansa turvassa, tullessa kohdelluksi tasa-arvoisesti ja arvostetuksi omana itsenään. Näiden lisäksi myönteisten liikuntakokemusten syntymistä edistää kokemus opetettavan asian merkityksellisyydestä, omasta pätevyydestä, omissa taidoissa tai kunnossa edistymisessä sekä vaikutusmahdollisuuksista itseään koskeviin asioihin. (Sääkslahti 2012, 15.)

Liikunta antaa kaikenikäisille mahdollisuuksia monenlaisiin myönteisiin kokemuksiin. Lasten ja nuorten liikunnan suunnitteluun sekä ohjaukseen on tärkeää kiinnittää runsaasti huomiota, sillä liikunnan tarjoamien monenlaisten myönteisten kokemusten lisäksi kokemukset voivat olla myös kielteisiä. (Vuori 2012, 145.) Kielteisiä kokemuksia aiheuttavia tekijöitä ovat oppisisältö- ja opettajatekijät, opetusmenettelyt, erityisesti liika kilpailullisuus tai näiden yhdistelmät (Penttinen ym. 2012, 17). Myönteiset liikuntakokemukset ovat edellytys liikuntaaktiivisuuden syntymiselle ja sen jatkumiselle. Tämän takia liikunta on suunniteltava ja toteutettava vahvasti oppilaiden ehdoilla ja heitä varten. (Vuori 2012, 145.) Liikunnan tarjoama sosiaalinen vuorovaikutus on yksi tärkeä tekijä myönteisten liikuntakokemusten ja

elämysten synnyssä. Nämä lisäävät kiinnostusta liikuntaan ja vahvistavat liikuntamotivaatiota. (Telama & Polvi 2012, 629.)

Sääkslahden (2012) mukaan turvallisuuden tunteen tunteminen on ensiarvoisen tärkeää myönteisten liikuntakokemusten kokemisessa. Opettajan tulee huolehtia, että koulun ilmapiiri säilyy myönteisenä ja kannustavana sekä kokeiluja ja virheitä sallivana. Ryhmien ja parien muodostaminen vaikuttavat osaltaan oppilaiden turvallisuuden tunteen syntymiseen. Ryhmäjaot tulee päättää etukäteen tai valikoituminen joukkueisiin tulisi tapahtua sattumanvaraisesti. Ryhmän jakamiseen ei saa käyttää esimerkiksi niin sanottuja ”huutojakoja”, joissa pari oppilasta valitsee vuorotellen ryhmiin jäseniä. Parien ja joukkueiden muodostamisessa on hyvä huomioida myös oppilaiden koko, jotta fyysisen turvallisuuden tunne säilyy. (Sääkslahti 2012, 15.)

Huovisen ja Rintalan (2013) mukaan myönteiset liikuntakokemukset mahdollistavat liikunnallisen elämäntavan omaksumisen ja lapsuuden liikunta-aktiivisuus on yhteydessä liikunnan harrastamiseen myös aikuisiällä. Tämän vuoksi erilaisten oppijoiden huomioiminen on erityisen tärkeää liikunnan ohjauksessa. Yksilöllisten erojen huomioiminen opetuksessa tarjoaa jokaiselle osallistujalle mahdollisuuden onnistumiseen ja uusien taitojen oppimiseen. Tällöin opetus tarjoaa myös jokaiselle oppilaalle myönteisiä liikuntakokemuksia. (Huovinen & Rintala 2013, 383.) Oppilaiden yksilöllisyyteen vastataan ensisijaisesti eriyttämällä opetusta. Eriyttäminen tarkoittaa oppilaan opetuksellista tietoista ja tarkoituksenmukaista erilaista käsittelyä opetuksessa. (Huovinen & Rintala 2013, 383–384; Heikinaro-Johansson & Hirvensalo 2007, 105.)

Viihtyminen koulun liikunnassa ennustaa oppilaiden osallistumista liikuntaan niin koulun liikunnassa kuin vapaa-aikana. Vahvat ja toistuvat negatiiviset liikuntakokemukset lapsuudessa ja nuoruudessa merkitsevät usein haluttomuutta omaksua liikunnallisesti aktiivinen elämäntapa edes myöhemmällä iällä. Viihtyminen on valitettavasti voimakkaasti yhteydessä liikunnalliseen pätevyYTEEN, sillä alhaisen liikuntanumeron saanut oppilas viihtyy huonommin koulun liikuntatunneilla kuin korkean numeron saanut. Liikuntatunteja on kouluissa usein enää vain kerran viikossa, mikä ei riitä oppilaan kunnon parantamiseen, mutta ne voivat antaa oppilaalle merkittäviä myönteisiä liikuntakokemuksia. (Liukkonen ym. 2007, 158.) Toisaalta taas koulussa tapahtuvan muun liikunnan merkitystä on korostettu oppilaiden päivittäisen fyysisen aktiivisuuden edistäjänä (Liikkuva koulu 2016). Opettajan tunne- ja

ihmissuhdetaidot vaikuttavat siihen, miten hyvin oppilaat viihtyvät koulun liikunnassa ja kuinka mieluisia kokemuksia liikunta oppilaille tarjoaa. Opettajan oppilailleen antama kiittävä palaute, tuki ja rohkaisu sekä vähäinen sanallinen aggressiivisuus edistävät oppilaan viihtymistä koulun liikunnassa. (Kokkonen & Klemola 2013, 221.)

2.4 Itsemääräämisteoria

Tutkielmamme keskeinen motivaatioteoria on Decin ja Ryanin kolmeen perustarpeeseen pohjautuva itsemääräämisteoria. Sitä on tähän asti käytetty enimmäkseen käsittelemään liikuntamotivaation muodostumista koulun liikuntatuntien näkökulmasta. Vaellusleirikoulu on tavallisista liikuntatunneista merkittävästi poikkeavaa toimintaa. Katsoimme itsemääräämisteorian kuitenkin soveltuvan käyttötarkoitukseemme parhaiten, sillä teoria sisältää koulumaailmaa koskevia sovelluksia ja siihen viitataan liikuntamotivaatiota käsittelevässä kirjallisuudessa toistuvasti. Itsemääräämisteoria tarkoittaa motivaation muodostumista toimintaa kohtaan sosiaalisten ja kognitiivisten tekijöiden yhteisvaikutuksesta. Motivaation tuloksena on kognitiiviset (asenne liikuntaa kohtaan), affektiiviset (viihtyminen) ja käyttäytymiseen liittyvät seuraukset. Liikuntakasvatuksen avulla voidaan tyydyttää oppilaiden kolmea psykologista perustarvetta, joita ovat pätevyyden, autonomian ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden kokemukset. Näiden kolmen tarpeen tyydyttyessä oppilaat viihtyvät koulun liikunnassa ja panostavat itsensä sekä suoritustensa kehittämiseen. Itsemääräämisen kokemusta ei synny silloin, kun oppilas ei saa kokemuksia näiden perustarpeiden tyydyttymisestä. Tämän seurauksena voi aiheutua ongelmia taitojen oppimisessa, negatiivisia tunteita liikunnasta ja ahdistuneisuutta. (Liukkonen & Jaakkola 2013a, 147; Liukkonen ym. 2007, 159; Assor ym. 2004; Deci ym. 2004; Deci & Ryan 2000a; 2000b.)

Sosiaalinen yhteenkuuluvuus tarkoittaa yksilön luontaista tarvetta kuulua ryhmään, tulla hyväksytyksi ja saada myönteisiä kokemuksia ryhmässä toimimisesta. Käsite tarkoittaa myös yksilön pyrkimystä etsiä kiintymyksen, läheisyyden, yhteenkuuluvuuden ja turvallisuuden tunnetta toisten ihmisten kanssa. Sosiaalisesti yhteenkuuluvan ryhmän jäsenet osallistuvat ryhmän toimintaan innokkaammin ja motivoituneemmin. Sosiaalisen yhteenkuuluvuuden kokemukset ovat merkittäviä motivaation lähteitä. Sosiaalinen ympäristö voi vaikuttaa yksilön liikuntamotivaatioon tukemalla tai estämällä yksilön psykologisten perustarpeiden tyydyttymistä. Sosiaalisen yhteenkuuluvuuden merkkejä ryhmässä on henkilökohtaisista

asioista keskusteleminen, osallistuminen jaettuihin tehtäviin, itsensä tunteminen ymmärretyksi ja arvostetuksi sekä ryhmän toiminnan kokeminen miellyttäväksi. Näiden lisäksi sosiaalinen yhteenkuuluvuus on silloin voimakasta, kun ryhmä muodostuu henkilöistä, jotka viettävät keskenään vapaa-aikaa ja ryhmässä vältetään toimintaa, joka aiheuttaa sekä etäännyttä ryhmän jäsenten välillä, että itsekäitä ja epävarmoja ryhmää hajottavia tunteita. (Liukkonen & Jaakkola 2013, 148; Liukkonen ym. 2007, 160; Assor ym. 2004; Deci ym. 2004; Deci & Ryan 2000a; 2000b.)

Koettu pätevyys tarkoittaa oppilaan kokemusta omista kyvyistään ja niiden riittävydestä erilaisiin tehtäviin ja haasteisiin. Se tarkoittaa myös yksilön kokemusta omista kyvyistään vuorovaikutuksessa sosiaalisissa ympäristöissä. Koetulla pätevyydellä voi olla myös useita alapätevyysalueita kuten fyysinen, tiedollinen ja sosiaalinen pätevyys. Liikuntakasvatuksen avulla voidaan parhaimmillaan tukea oppilaan itsearvostuksen kehittymistä tarjoamalla pätevyyden kokemuksia esimerkiksi kehonkuvassa, fyysisessä kunnossa ja lajitaidoissa. Oppilaan pätevyyden kokemuksia tukee tai heikentää myös tehtävästä, ympäristöstä tai esimerkiksi opettajalta saatu palaute, joka saa oppilaan tuntemaan joko onnistuneensa tai epäonnistuneensa. (Liukkonen & Jaakkola 2013a, 149–150; Liukkonen ym. 2007, 160–161; Assor ym. 2004; Deci ym. 2004; Deci & Ryan 2000a; 2000b.)

Pätevyyden kokeminen on tärkeää, sillä silloin yksilö todennäköisesti jaksaa jatkaa liikuntaharrastusta. Opettajan tehtävänä on tukea oppilaan minäkäsityksen ja aktiivisen liikuntaharrastuksen kehittymistä ensinnäkin antamalla pätevyyteen liittyvää palautetta. Pätevyyden kokemuksia voi saada sekä minäsuuntautunut että tehtäväsuuntautunut oppilas. Opettajan on kuitenkin pyrittävä pitämään yllä tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa, sillä se edistää myönteisiä pätevyydenkokemuksia ja tällöin pätevyydenkokemuksia on helpompi kokea. Tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston rakentaminen ei ole helppoa, sillä oppilaat muodostavat joka tapauksessa osan minäkäsityksestään vertailemalla itseään muihin. Opettaja voi kuitenkin kehittää opetussuunnitelmaa ja opetusmenetelmiä suosimaan eriyttämistä, yksilöllisyyttä, yhteistyötä, ryhmäytymistä, vertaistutorointia, itseohjautuvuutta ja tiimiopetusta, mitkä tasapainottavat oppilaiden välistä vertailua. (Lintunen 2007, 154.)

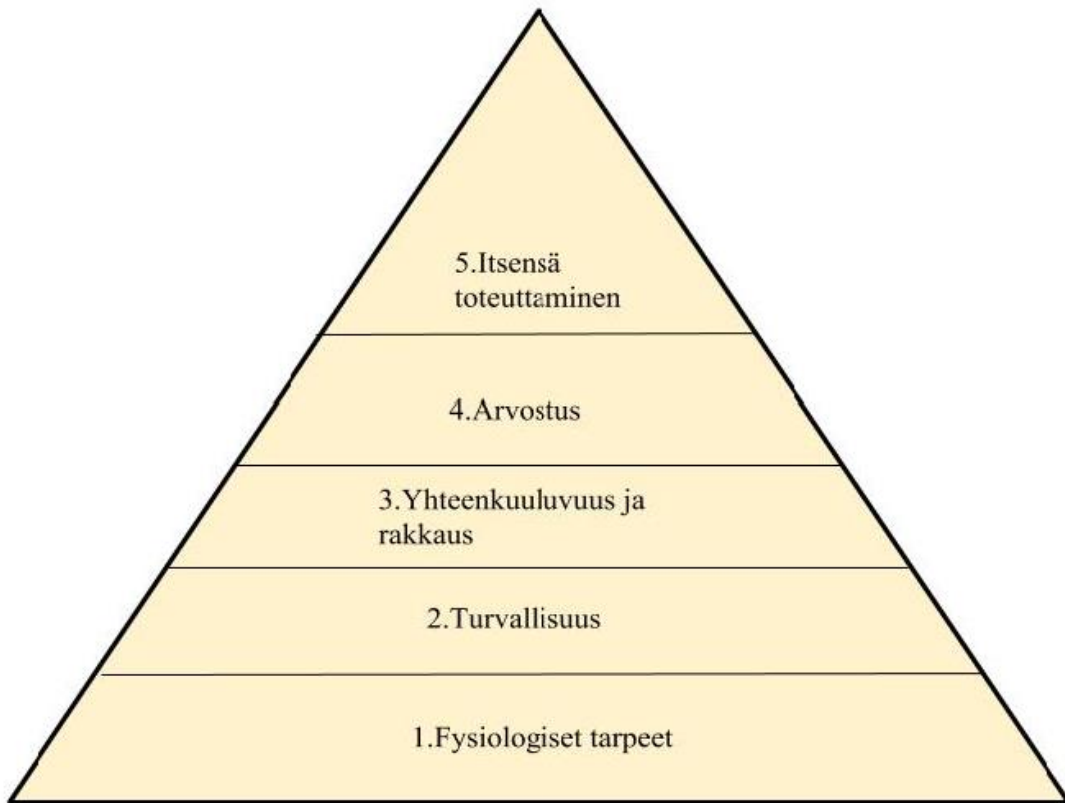
Koettu autonomia on yksilön mahdollisuutta saada itse vaikuttaa omaan toimintaansa ja säädellä sitä. Autonomian määrä vaikuttaa siihen, kehittykö motivaatio sisäiseksi vai ulkoiseksi. (Liukkonen & Jaakkola 2013a, 148; Liukkonen ym. 2007, 159; Assor ym. 2004;

Deci & Ryan 2000a; 2000b.) Koulussa koettu autonomia voi näkyä esimerkiksi siinä, minkä verran oppilaat saavat osallistua koulun liikunnan suunnitteluun ja toteutukseen liittyviin ratkaisuihin. Kiinnostus tehtävää kohtaan laskee, jos toiminta on täysin ulkoapäin ohjattua tai kontrolloitua. Autonomiset toimintatavat taas lisäävät oppilaan kiinnostusta toimintaa kohtaan. Opettajan autonomisia toimintatapoja ovat esimerkiksi vastuun jakaminen oppilaille ja oppilaiden osallistuttaminen. Koettu autonomia on yhteydessä liikunta-aktiivisuuteen koulun liikunnassa ja vapaa-ajalla, sisäiseen motivaatioon oppimista kohtaan, parempiin oppimistuloksiin sekä pätevyyden kokemuksiin. (Liukkonen & Jaakkola 2013a, 148; Liukkonen ym. 2007, 159; Assor ym. 2004; Deci ym. 2004; Deci & Ryan 2000a; 2000b.)

2.5 Tarvehierarkiamalli

Tunnetun Maslowin tarvehierarkiamallin mukaan motivaation syntymisen taustalla on ihmisen perustarpeiden tyydyttyminen. Perustarpeita on teorian mukaan viisi: 1. fysiologiset tarpeet, 2. turvallisuus, 3. yhteenkuuluvuus ja rakkaus, 4. arvostus ja 5. itsensä toteuttaminen. Tarpeet tyydyttyvät hierarkkisesti niin, että alemman tason tavoitteiden tulee olla tyydyttyneitä ennen kuin ihminen voi motivoitua korkeamman tason tavoitteiden tyydyttämiseen (kuvio 1). Fysiologiset tarpeet ovat kaikista tarpeista merkittävimpiä. Nämä tarpeet kuten nälkä tai väsymys dominoivat ihmistä ja muut tarpeet painuvat taka-alalle. Jos fysiologiset perustarpeet eivät tule tyydytetyiksi, ihminen voi motivoitua vain niiden täyttämiseen. Fysiologisten perustarpeiden tyydyttäminen on kanavana muiden tarpeiden tyydyttämiseksi, sillä esimerkiksi nälän poistuessa tilalle tulee uusia korkeamman tason tavoitteita. (Maslow ym. 2007, 57–65; Maslow 1987, 16–18.)

Itsemääräämisteorian motivaatiotekijät sijoittuvat tarvehierarkiamallin tasoille 2–5. Myöskään muut käsittelemämme liikuntamotivaatioteoriat eivät huomioi tason 1 fysiologisia tarpeita. Vaellusleirikoulussa fysiologisista tarpeista huolehtiminen on erilaista ja haastavampaa kuin muussa koulun liikunnassa. Tämän tutkielman kirjoitelmat osoittavat, että fysiologisista tarpeista huolehtiminen vaikuttaa oppilaiden viihtymiseen vaellusleirikoulussa.

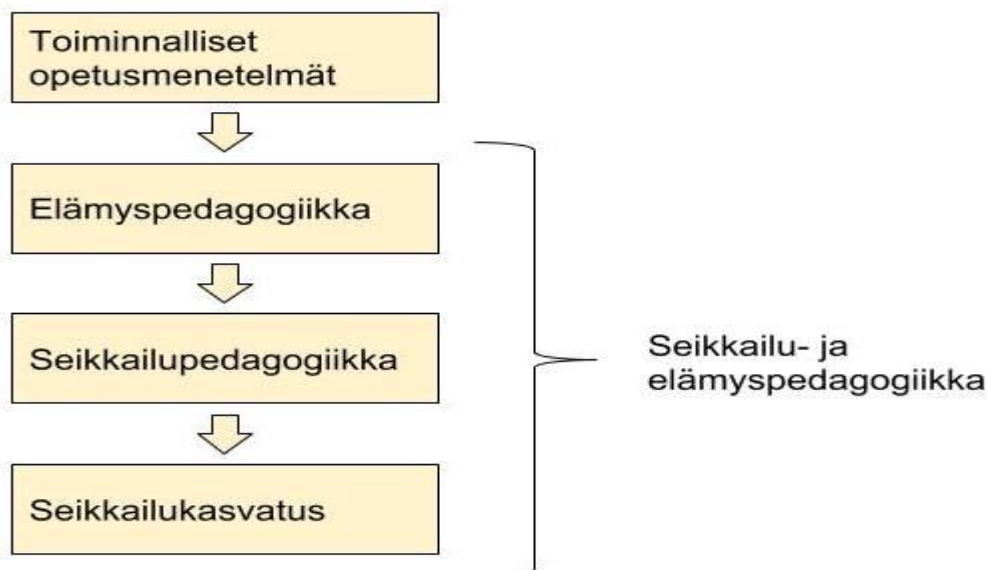


KUVIO 1. Tarvehierarkiamallin tasot (Maslow ym. 2007, 57–65; Maslow 1987, 16–18).

3 SEIKKAILUPEDAGOGIIKKA KOULUSSA

Suomalainen kasvatuksellista seikkailutoimintaa kuvaava käsitteistö on hyvin moniselitteistä, tulkinnallista ja sisältää paljon näkemuseroja. Tämän vuoksi on järkevää aloittaa seikkailupedagogiikan käsittely termien määrittelyllä. Suomessa käytetään rinnakkain ja joskus jopa toistensa synonyymeinä termejä seikkailukasvatus, seikkailupedagogiikka ja elämyspedagogiikka. Uusimmissa julkaisuissa esiintyy myös yhdistelmää seikkailu- ja elämyspedagogiikka. Näiden termien välille on vaikeaa tehdä konkreettista eroa, eikä se pedagogisesti ajateltuna usein ole edes välttämätöntä. (Marttila 2016; Karppinen & Latomaa 2015, 39, 47; Karppinen 2010, 123; Väyrynen 2010, 20.) Myös esimerkiksi termit seikkailuterapia, toiminnallinen ja kokemuksellinen opetus sekä seikkailukoulutus liittyvät läheisesti aiheeseen (Linnossuo 2007, 203). Seikkailutoiminnan kentällä saatetaan jopa vieroksua liian tiukkoja teoreettisia raameja (Linnossuo 2007, 203; Kokljuschkin 1999, 32). Perustellun ja tavoitteellisen seikkailupedagogiikan toteuttaminen vaatii kuitenkin teoriaa ja tutkimusta taustalle, eikä tämä onnistu, jos yhteydet kasvatustieteelliseen teoriaan ja sanastoon puuttuvat (Karppinen & Latomaa 2015, 17).

Tässä tutkielmassa käytetään käsitteitä seikkailupedagogiikka ja seikkailukasvatus. Käsitteiden valinta nojaa Karppisen ja Latomaan (2015) ehdotukseen siitä, kuinka seikkailukasvatuksen ja elämyspedagogiikan käsitteet tulisi sijoittaa suhteessa toisiinsa (kuvio 2). Käsitteiden valinnassa tarkasteltiin myös termien, pedagogiikka ja kasvatus, teoreettisia merkityksiä.



KUVIO 2. Elämys- ja seikkailupedagogiikan käsitteet suhteessa toiminnallisiin menetelmiin ja toisiinsa (Karppinen & Latomaa, 2015, 55).

Seikkailupedagogiikka ja seikkailukasvatus voidaan nähdä osana toiminnallisia menetelmiä ja elämyspedagogiikkaa. Kuviossa 2 yläkäsitteenä on toiminnalliset menetelmät. Toiminnallisilla menetelmillä opetuksessa tarkoitetaan oppilaan aktiivista osallistumista opetukseen ajattelun ja toiminnan kautta. Tällöin oppiminen on usein fyysistä, jolloin oppilas saa erilaisia kokemuksia, elämyksiä ja oivalluksia. (Leskinen, Jaakkola & Norrena 2016, 14.) Toiminnallisiin menetelmiin sisältyy runsaasti erilaisia työtapoja ja menetelmiä, joista seikkailu- ja elämyspedagogiikan menetelmät ovat yksi osa-alue. Seikkailu- ja elämyspedagogiikka voidaan erotella vielä elämyspedagogiikaksi, seikkailupedagogiikaksi ja seikkailukasvatukseksi. Näistä elämyspedagogiikka on yläkäsite, johon kuuluu seikkailullisten menetelmien lisäksi myös muita elämyksellisiä työtapoja kuten draamaa. Seikkailupedagogiikka viittaa seikkailutoiminnan teoreettiseen tarkasteluun sekä sen näkemyksellisiin ja kasvatuksellisiin periaatteisiin. Seikkailukasvatus puolestaan viittaa seikkailutoiminnan käytännön toteutukseen. (Tieteen termipankki 2018; Karppinen & Latomaa, 2015, 55; Hirsjärvi 1992, 72–73, 143.) Sovellamme tutkielmassa elämyspedagogiikan ja toiminnallisten menetelmien teoriaa seikkailupedagogiikkaan (Karppinen & Latomaa 2015, 54–55).

Seikkailukasvatus -termi on alun perin suomennos englanninkielen Outdoor Adventure Education -termistä (Karppinen & Latomaa 2015, 40–41). Kouluun soveltuvia maltillisia seikkailutoimintoja kuvaa englanninkielellä paremmin termi Outdoor education (Karppinen 2007, 85). Sen suorat suomenkieliset käännökset, “ulkoilmakasvatus”, “ulkokoulu” tai “ulko-opetus”, eivät kuitenkaan sovi suomalaiseen perinteeseen kuvaamaan kyseistä toimintaa (Karppinen & Latomaa 2015, 41; Karppinen 2010, 123). Seikkailukasvatus -termin (Outdoor Adventure Education tai Adventure Education) käyttö kasvatuksen yhteydessä on kohdannut kritiikkiä, sillä kasvatuksen määritellään olevan tavoitteellista, tietoista ja tarkoituksellista toimintaa (Siljander 2014, 28). Puolestaan seikkailun kriteereinä pidetään sitä, ettei sen tapahtumia tai lopputulosta voida täysin ennalta määritellä (Karppinen & Latomaa 2015, 47). Tähän ristiriitaan on tarttunut esimerkiksi Jorg Ziegenspeck. Hänen mukaansa termi seikkailukasvatus ei ole järkevä kasvatuksen kontekstissa. (Telemäki & Bowles 2001, 50.) Mutta esimerkiksi Telemäki (1998) toteaa, että kasvatus on aina monimerkityksellistä ja täynnä vastakohtia (Telemäki 1998, 1).

3.1 Seikkailupedagogiikka ja seikkailukasvatus

Josef Koch (1995) on määritellyt seikkailukasvatuksen toiminnaksi, joka tapahtuu osallistujille vieraassa ja haasteita antavassa ympäristössä, usein luonnossa. Se tarjoaa yllätyksiä, välittömiä tilanteita ja ennalta-arvaamattomuutta sekä toimintaa, josta on vaikea kieltäytyä. Seikkailukasvatus luo tasapainoa yllätysten ja itsensä ylittämisen sekä turvallisuuden ja kontrollin välille. (Telemäki 1998, 42.) Myös monet muut seikkailukasvatuksen tutkijat yhtyvät Kochin määritelmän sisältöihin (ks. Karppinen & Latomaa 2015, 47; Gregg 2007, 50–56; Telemäki 1998; Hopkins & Putnam 1993, 6). Karppisen ja Latomaan (2015) mukaan tavoitteellinen seikkailutoiminta rakentuu vuorovaikutuksen, ihmissuhteiden, tunne-elämysten, luonnon ja ympäröivän todellisuuden pohjalle. Seikkailutoimintaa käytetään monenlaisissa organisaatioissa kuten sosiaalityössä, nuorisotyössä, koulussa, erilaisissa järjestöissä ja yrityksissä. (Karppinen & Latomaa 2015, 134–214, 304.) Eri organisaatioilla on eri päämääriä seikkailupedagogiikan käytölle. Sillä voidaan tavoitella esimerkiksi henkilökohtaista kasvua, reflektoivaa seikkailua, elämishakuisuuden tyydyttämistä, hauskaa ajanvietettä tai seikkailua metaforana. (Clarke 1998, 64–67.) Valitut päämäärät vaikuttavat siihen, miten seikkailupedagogiikkaa toteutetaan (Räty 2011, 18; Clarke 1998, 64–77). Seikkailukasvatusta toteutetaan yleensä luonnossa, mutta seikkailla voi myös rakennetussa ympäristössä tai sisällä (Louhela 2010, 155; Karppinen 2007, 75).

Sillä, mikä määritellään seikkailupedagogiikaksi, on paljon eroja eri maiden välillä. Suomalaista seikkailupedagogiikka määrittävät kolme perinnettä: saksalainen elämyspedagogiikka, angloamerikkalainen seikkailukasvatus ja suomalainen eräperinne. Myöskään suomalaisilla toimijoilla ei ole yhtenevää määrittelyä seikkailupedagogiikalle. Karppisen ja Latomaan (2015) kokoaman yhteenvedon mukaan suomalaiset seikkailukasvattajat määrittelevät pedagogiselle seikkailutoiminnalle ominaiseksi ainakin seuraavat piirteet: toiminnallisuus, elämyksellisyys ja kokemuksellisuus, moniaistillisuus ja moniulotteisuus sekä sosiaalisuus ja ryhmässä toimiminen. (Karppinen & Latomaa 2015, 44–45.)

Seikkailupedagogiikan toiminnot voidaan jakaa korkean, kohtuullisen ja alhaisen riskitason seikkailutoimintoihin. Korkean riskitason seikkailutoimintoihin kuuluu esimerkiksi vuorikiipeilyä, koskimelontaa, sukellusta ja leirejä erämaassa. Perinteinen seikkailukasvatus

koostuu nimenomaan korkean riskitason seikkailuelämyksistä, joilla tavoitellaan jännittäviä huippukokemuksia. Alhaisen ja kohtuullisen riskitason toiminnot soveltuvat paremmin koulutyöskentelyyn. Ne kehittävät ryhmätyöskentelytaitoja ja luovat henkilökohtaisia haasteita. Alhaisen riskitason seikkailuja ovat esimerkiksi erämaaretki, luonnonilmiöiden seuranta tai mäenlasku. Kohtuullisen riskin toimintoja ovat esimerkiksi köysikiipeily ja jokimelonta. (Karppinen 2007, 85; Rheingold 2007, 142; Karppinen 2005, 106–107.)

3.2 Seikkailupedagogiikan oppimiskäsitys

Tämän tutkielman ymmärrys seikkailupedagogiikan ihmis- ja oppimiskäsityksestä pohjautuu Karppisen (2005) väitöskirjassa kehittämään koulumaailmaan soveltuvaan malliin. Karppisen mukaan seikkailupedagogiikka pohjautuu konstruktivistiseen käsitykseen oppimisesta ja kokonaisvaltaiseen ihmiskäsitykseen. Seikkailupedagogiikan oppimiskäsityksen muodostavat systeemi-konstruktivistinen, kokemuksellinen ja reflektiivinen oppiminen sekä projektioppiminen. (Karppinen 2005, 157, 169.) Muista edellä mainituista poiketen projektioppiminen ei viittaa suoraan oppimisprosessiin vaan enemmän opetuksen organisointitapaan (Vesterinen 2006, 16). Konstruktivismin perusajatus on, että ihminen luo itse oman todellisuutensa aktiivisesti rakentamalla eli konstruoidulla tiedolla. Sen mukaan uusi tieto rakentuu oppijan aikaisempien tietorakenteiden eli skeemojen pohjalta. Oppijan rooli on aktiivinen ja oppimisen ajatellaan olevan oppijan oman toiminnan tulosta. (Puolimatka 2002, 32–33, 41.) Myös sosiaalisella vuorovaikutuksella on keskeinen rooli oppimisessa (Rauste-Von Wright & Von Wright 2003).

Kokonaisvaltaisella oppimisella tarkoitetaan oppimista, joka koskettaa oppijan koko olemusta persoonaa myöten. Oppija on oppimistilanteissa mukana sekä tunteillaan, että tietoisuudellaan. Oppimisella on aina oppijalle henkilökohtainen merkitys ja se tapahtuu elämysten kautta. Oppiminen vaatii oppijalta sitoutumista ja osallistumista. Kokonaisvaltainen oppiminen on laaja-alaista ja syvällistä, jopa käytökseen ja asenteisiin vaikuttavaa. (Rogers 1969, 3–5.) Seikkailukasvatukseen voidaan soveltaa aivot–käsi–sydän –vertausta kuvaamaan sen kokonaisvaltaisuutta (Telemäki 1998, 18–19, 43). Aivot -sanan tilalla käytetään myös sanaa ymmärrys (Karppinen 2005, 38–39). Ziegenspeckin (1999; 1992) mukaan aivot kuvaa oppimista sekä ohjaamista, käsi toimintaa sekä tekemistä ja sydän elämistä sekä rakastamista (Karppinen 2005, 39). Pielorz (1991) määrittelee pään tehtäväksi esimerkiksi tiedon, mielikuvituksen ja yhteisöllisyyden, käden tehtäväksi esimerkiksi

taitavuuden, rohkeuden ja sitkeyden sekä sydämen tehtäviksi esimerkiksi luottamuksen, myötätunnon ja oikeudenmukaisuuden (Telemäki 1998, 18–19). Ziegenspeckin (1999; 1992) mukaan pään, käden ja sydämen välillä vallitsee yhteys ja niiden avulla tulee mahdolliseksi tietoisuus, elämän mielekkyys ja yksilön itsenäistyminen (Karppinen 2005, 38–39). Kokonaisvaltaisessa ihmiskäsityksessä ihmisen suhde todellisuuteen nähdään kokonaisvaltaisena ja dialogisena. Sen mukaan ihmisen tiedollista ja affektiivista puolta ei voida erottaa toisistaan vaan ne tulee nähdä kokonaisuutena. (Lehtovaara 1992.)

Karppinen (2005) on yhdistänyt seikkailukasvatuksen Reichin (1997) luomaan systeemi-konstruktivistisen pedagogiikan teoreettiseen malliin. Siinä todellisuus esitetään kolmeen tasoon jakautuneena kokonaisuutena: symbolisena, kuvitteellisena ja realistisena maailmana. Mallin mukaan oppimiseen liittyy konstruktio, rekonstruktio ja dekonstruktio. Ihminen konstruoi jatkuvasti uusia todellisuuksia luoden uutta tietoa, tehden havaintoja, hankkien elämyksiä sekä kokemuksia ja antaen uusia merkityksiä havainnoilleen. Rekonstruktioilla tarkoitetaan aiemmin tuotetun tiedon uudelleen luomista. Oppimisprosessi pohjautuu aina jo olemassa olevaan kulttuuriin. Vaikka oppiminen on oppijan kannalta uusien todellisuuksien rakentamista, on se samalla myös asioiden uudelleen rakentamista. Oppiminen voi olla myös olemassa olevien tietorakenteiden purkamista eli dekonstruktointia. Siinä oppija tietoisesti kyseenalaistaa omat olemassa olevat tietorakenteet ja korvaa niitä uusilla. (Karppinen 2005, 57–58; Siljander 2002, 212–213.)

Oppimisen toiminnot voidaan biologisesta näkökulmasta jakaa automaattisiin toimintoihin ja intentionaaliseen toimintaan. Automaattisia toimintoja ovat refleksit, vaistotoiminnot ja hyvin opitut toimintoketjut. Usein toistuvat toiminnot yleensä automatisoituvat. Tutut ärsykkeet laukaisevat automaattiset toiminnot ja niitä voi olla jopa vaikea kontrolloida tietoisesti. Toimintojen automatisoituminen vähentää aivojen kuormitusta, mutta samalla se vähentää myös toiminnan joustavuutta. Uudessa tilanteessa saattaa olla, ettei automaattinen toiminto toimikaan toivotulla tavalla, jolloin syntyy konflikti. Tällöin toimijan tarkkaavaisuus aktivoituu ja tapahtuu informaation tietoinen uudelleen prosessointi uudessa tilanteessa. (Rauste-von Wright, Wright & Soini 2003, 86.) Tästä muodostuu yksi seikkailukasvatuksen kautta tapahtuvan opetuksen ydinasioista: se asettaa oppijan sellaiseen uuteen ja haastavaan tilanteeseen, että automaattiset toiminnot ja roolit eivät toimikaan odotetulla tavalla (Karppinen 2010, 120).

Elämyksen ja kokemuksen tärkeys pedagogiikassa perustuu niiden psyykkiseen koskettavuuteen, joka aktivoi ja motivoi yksilön muokkaamaan suhdettaan ympäröivään maailmaan, muihin sekä itseensä (Karppinen & Latoma 2015, 70; Latomaa 2007, 30–31). Elämysten kokeminen on yksilöllistä ja niiden vaihtelu on suurta. Toinen voi saada elämyksiä rauhasta ja mietiskelystä, kun taas toinen vaatii riskejä ja seikkailuja. Joskus elämykset voivat olla mielen sisäisiä määrittelemättömiä tapahtumia, jotka eivät välttämättä sisällä todellista toimintaa lainkaan. Toisinaan ne voivat syntyä konkreettisista ulkoapäin tuotetuista tilanteista, jotka sisältävät pedagogisia tavoitteita. (Karppinen & Latomaa 2007, 13–14.) Kasvatuksellisesti tavoitteellisiin elämyksiin pyrittäessä on olennaista luoda sosiaalisesti, emotionaalisesti ja tiedollisesti todellisia ja järkeviä oppimisympäristöjä (Karppinen 2007, 79). Elämys -käsitteellä viitataan useimmiten toiminnan luomiin yksilöllisiin sisäisiin merkityksiin, kun taas kokemus -käsite viittaa enemmän toiminnan ulospäin näkyvään sisältöön (Karppinen & Latomaa 2007, 14). Kokemukset rakentuvat elämyksestä ja merkityksestä. Kun elämykselle annetaan merkitys, syntyy kokemus. (Karppinen & Latomaa 2015, 68–71; Latomaa 2007, 27–28.)

Asetettuihin kasvatuksellisiin tavoitteisiin pääseminen vaatii yleensä elämyksen ja kokemuksen reflektointia eli purkamista toiminnan jälkeen (Karppinen 2007, 87). Reflektio yhdistää ja kokoaa koetut elämykset ja tekee niistä ymmärrettäviä (Hopkins & Putnam 1993, 105). Se auttaa oppilasta tunnistamaan omia tunteitaan sekä jakamaan niitä muiden kanssa (Kokljuschikin 1999, 63). Kokemusten reflektointi täydentää toteutetun seikkailullisen toiminnan ja sille asetetut pedagogiset tavoitteet seikkailukasvatukseksi (Karppinen & Latomaa 2015, 74). Joidenkin käytännön tietojen ja taitojen oppiminen voi tapahtua myös ilman reflektiota. Tällöin puhutaan tekemällä oppimisesta (Learning by doing). (Karppinen & Latomaa 2007, 12.)

3.3 Seikkailukasvatus opetusmenetelmänä

Aiemmissa tutkimuksissa on todettu seikkailukasvatuksen soveltuvan toteuttamaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita 2014 (Heikkinen 2017; Marttila 2016; Karppinen 2005). Useat seikkailupedagogiikan olennaiset piirteet kuten kokemuksellisuus, elämyksellisyys, toiminnallisuus ja moniaistillisuus korostuvat opetussuunnitelman opetukselle asettamissa vaatimuksissa (POPS 2014, 2016). Myös opetussuunnitelman tavoitteeksi asettama laaja-alainen oppiminen ja seikkailupedagogiikan kokonaisvaltainen

ihmis- ja oppimiskäsitys tukevat hyvin toisiaan. Laaja-alainen osaaminen perusajatuksena on nähdä oppiminen kokonaisuutena, jossa tiedot, osaaminen ja oppijan ominaisuudet kulkevat rinnakkain. (Norrena 2016, 10; POPS 2014 2016, 20–24.) Nämä ovat samoja periaatteita, jotka korostuvat myös kokonaisvaltaisessa oppimisessä.

Tutkimusten mukaan seikkailupedagogiikan käyttö koulussa tukee oppilaiden kognitiivisten, motoristen ja sosiaalisten taitojen sekä persoonallisuuden kehittymistä. Seikkailupedagogiikan avulla voidaan parantaa kouluhyvinvointia ja integroida eri oppiaineita toisiinsa. (Louhela 2010, 157; Kokljuschkin 1999, 35.) Seikkailupedagogiikasta voi löytyä apua myös oppilaiden häiritsevään käyttäytymiseen. Elämyshakuisuus (sensation seeking) on Marvin Zuckermanin (1969, 1979) lanseeraama käsite. Elämyshakuisten ihmisten vireystaso ja ihanteellinen aktivoitumisen taso ovat tavallista korkeammalla, mikä saattaa ilmentyä fyysisten ja sosiaalisten riskien tavoitteluna. (Haapasalo 1992, 9.) Elämyshakuisten oppilaiden toiminta saattaa näyttäytyä häiritsevänä ja heitä joudutaan kieltämään usein. He kaipaavat muita enemmän vauhdikasta ja jopa rajua toimintaa. Seikkailullinen toiminta tarjoaa elämyshakuisille oppilaille järkevän ja turvallisen tavan kanavoida elämyshakuisuutta. (Kokljuschkin 1999, 29; Haapasalo 1992, 10.)

Matalan ja kohtuullisen riskitason seikkailutoiminnan järjestäminen ei vaadi opettajalta erityisosaamista. Opettajan oma pedagoginen osaaminen, aktiivisuus ja innostuneisuus riittävät. Tärkeää on ymmärtää seikkailukasvatuksen oppimisprosessi ja tuntea kokemuksellisen sekä kokonaisvaltaisen oppimisen periaatteet. (Karppinen 2005, 41; Hopkins & Putnam 1993, 23–34.) Seikkailukasvatuksen valitseminen opetusmenetelmäksi tulee olla perusteltua. Se ei saa olla tarkoitus vaan väline, jolla voidaan saavuttaa opetukselle asetettuja tavoitteita. (Kokljuschkin 1999, 34.)

Karppisen (2005) mukaan seikkailukasvatuksen avulla voidaan luoda mahdollisuuksia sisäisen motivaation kehittymiselle, sillä haasteista selviytyminen vaatii usein ponnistelua ilman ulkoista palkkiota. Hänen mukaansa seikkailukasvatuksella voidaan myös vaikuttaa positiivisesti oppilaan itsetuntoon, mikä voi parantaa oppilaan motivaatiota. (Karppinen 2005, 160, 171.) Marttila (2016) on väitöskirjassaan todennut, että luonnossa tapahtuva elämyksellinen, kokemuksellinen ja kokonaisvaltainen toiminta vaikuttaisi innostavan oppilaita koulunkäyntiin. Hänen mukaansa seikkailupedagogiikan periaatteet huomioivat itsemääräämisteorian ja motivaatioilmaston. (Marttila 2016, 169, 171.) Perusopetuksen

opetussuunnitelman perusteissa on todettu, että kokemukselliset ja toiminnalliset työtavat, eri aistien käyttö, liikkuminen, yhdessä tekeminen ja oivaltamisen ilo vahvistavat motivaatiota (POPS 2014, 23, 30). Seikkailukasvatuksen suunnittelussa on tärkeää huomioida oppilaiden motivaation ylläpitäminen. Opettajan tulee muokata seikkailutilanteita omien havaintojen, oppilaiden kokemusten ja palautteiden perusteella, jotta seikkailutilanteista tulee sopivan haastavia ja mielekkäitä. (Eteläpelto & Rasku-Puttonen 2005, 190; Karppinen 2005, 160.)

4 SEIKKAILULLINEN LEIRIKOULU

Tässä luvussa käsitellään suomalaista leirikoulutoimintaa sekä yleisesti, että tarkentaen sitä seikkailulliseen luonnossa tapahtuvaan leirikoulutoimintaan ja vaellusleirikouluun. Leirikoululla tarkoitetaan koulun järjestämää toimintaa, johon kuuluu opetusta ja vapaa-aikaa. Leirikoulun käsite on laaja, mutta yleensä leirikoulu kestää 2–5 päivää ja se järjestetään jossain muualla kuin omalla koululla. Leirikoulussa tärkeää ovat konkreettiset työtavat, yhdessäolo ja sosiaalisten taitojen harjoittelu. Samalla opitaan usein myös koulussa käsiteltäviä tietoja ja taitoja. Tavallisesta luokkaopetuksesta leirikoulu eroaa tyypillisesti ainakin työajoilta, opetuspaikalta ja työtavoilta. (Suomen leirikouluyhdistys 2017a; Lahdenperä 1989, 21.) Seikkailullisella leirikoululla tarkoitetaan tässä tutkielmassa leirikouluja, joiden toteuttamisessa hyödynnetään seikkailullisia ulkona toteutettavia menetelmiä. Seikkailutoiminnan toteuttaminen leirikouluissa on yleistä ja seikkailukasvatuksen on todettu soveltuvan erinomaisesti leirikoulujen sisällöksi. (Karppinen & Latomaa 2015, 142; Heikinaro-Johansson & Klemola 2007, 148.)

Leiritoiminnalla on Suomessa yli satavuotinen historia partiossa, seurakunnissa ja nuorisotyön kentällä. Yksittäisiä leirikouluihin verrattavia opintoretkeä koulut ovat tehneet 1950-luvulta lähtien. Vuonna 1972 kouluhallitus asetti ensimmäisen kerran työryhmän selvittämään leirikoulutoimintaa. Vuonna 1985, kun koululait muuttuivat sallivammiksi koulun ulkopuolella tapahtuvaa opetusta kohtaan, havahduttiin leirikoulujen pedagogisiin mahdollisuuksiin koulutyössä. Sen jälkeen leirikoulutoiminnan suosio kasvoi nopeasti. (Nieminen 1999, 74–94; Lahdenperä ym. 1989, 15–16.)

Leirikoulu herättää luokkahuoneen eloon ja se tarjoaa mahdollisuuksia opetussuunnitelman toteuttamiseen, eri oppiaineiden integroimiseen, yhteistyötaitojen harjoittamiseen, uuden oppimiseen ja aiemmin opitun tiedon soveltamiseen, erätaitojen opetteluun, luonnon kokemiseen ja ihmissuhteiden kehittämiseen (Hayllar 1990, 155). Leirikoulussa toteutettavan opetuksen tulee perustua aina opetussuunnitelmaan. Leirikoulun arvoperusta tulee monella tavalla ilmi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014. (Suomen leirikouluyhdistys, 2017a.) Leirikoulu on osa koulun toimintaa ja opetusta, joten se tulee merkitä koulun opetussuunnitelmaan perustuvaan vuosisuunnitelmaan (OAJ 2017).

4.1 Leirikoulun hyödyt

Leirikoulu mahdollistaa oppilaslähtöisen työskentelyn, jossa oppilaan aktiivinen rooli pääsee esille. Leirikoulu tukee opetusta ja antaa vaihtelua koulutyöhön. Parhaimmillaan leirikoulu tarjoaa ikimuistoisia elämyksiä lisäten oppilaiden opiskelumotivaatiota ja kohottaen luokan yhteishenkeä. Samalla opettaja saa loistavan tilaisuuden tutustua oppilaisiinsa paremmin aivan uudessa ympäristössä. (Suomen leirikouluyhdistys, 2017a.) Leirikoululla nähdään olevan paljon myönteisiä vaikutuksia oppilaaseen, opettajaan, luokkaan ja jopa yhteiskuntaan. Vaikutukset muodostavat seurausketjuja, jolloin vaikutus näkyy kaikilla näillä osa-alueilla. Esimerkiksi yhden oppilaan opiskelumotivaation lisääntyminen voi vaikuttaa koko luokan ilmapiiriin ja oppimistuloksiin, mikä helpottaa opettajan työtä lisäten työviihtyvyyttä ja täten vähentäen esimerkiksi sairauspoissaoloja. (Suomen leirikouluyhdistys, 2017b.)

Leirikoulun hyötyjä yksilön kannalta on, että leirikoulussa oppilas kokee erilaisia sosiaalisia, fyysisiä, emotionaalisia ja esteettisiä elämyksiä. Samalla oppilas hahmottaa kykyjään erilaisissa tilanteissa, saa onnistumisen kokemuksia ja itseluottamusta, oppii vastuuntuntoa ja omatoimisuutta sekä parantaa sosiaalisia taitojaan ja vahvistaa yhteenkuuluvuuden tunnetta. Käytännössä oppiminen ja kokeminen tuovat uusia mahdollisuuksia osaamisen näyttämiseen varsinkin niille oppilaille, jotka kokevat teoreettisen tiedon omaksumisen hankalaksi. Ryhmän kannalta leirikoulu edistää oppilaiden yhteistyökykyä, lisää yhteisöllisyyden tunnetta ja parantaa ryhmähenkeä. Yhdessä tekeminen vaatii oppilailta erilaisten konfliktien ja erimielisyyksien ratkaisemista sekä kompromissien tekemistä. (Suomen leirikouluyhdistys, 2017b.)

Opettajalle leirikoulu mahdollistaa opettavien aiheiden siirtämisen aitoihin ympäristöihin, mikä mahdollistaa myös uuden tavan arvioida oppilaita (Suomen leirikouluyhdistys, 2017b). Leirikoulussa opettaja ja oppilaat voivat tutustua toisiinsa eri tavalla mahdollistaen oppilaiden välisten sekä oppilaiden ja opettajan välisten suhteiden lähentymisen ja merkityksellisuuden lisääntymisen (Suomen leirikouluyhdistys, 2017b; Cantell 2010, 248; McRae 1990, 8). Leirikoulu lisää kodin ja koulun välistä yhteistyötä, mikä parhaimmillaan vahvistaa sitä ja madaltaa kynnystä olla yhteydenpidossa jatkossakin (Suomen leirikouluyhdistys, 2017a).

Yhteiskunnan kannalta leirikoulu voidaan nähdä mahdollisuutena kasvattaa oppilaita ympäröivään yhteiskuntaan ja luontoon. Leirikoulussa ja sen suunnittelussa oppilaat pääsevät

harjoittamaan demokratiaa, oppivat rahan arvon ja merkityksen sekä kasvavat aktiiviseen kansalaisuuteen. Yhteiskunnalle leirikoulut ovat myös siinä mielessä merkittäviä, että ne ennaltaehkäisevät syrjäytymistä siitä syntyvien turvallisuuden sekä yhteenkuuluvuuden tunteiden avulla. Leirikoulu saattaa olla erityisoppilaalle, jolle normaali koulutyöskentely saattaa aiheuttaa hankaluuksia, paikka näyttää osaamisensa ja motivoida koulutyöhön. (Suomen leirikouluyhdistys, 2017a.)

4.2 Luonto oppimisympäristönä

Oppimisympäristö tarkoittaa paikkaa, tilaa, yhteisöä tai toimintakäytäntöä, jossa opetus ja oppiminen tapahtuvat (POPS 2014 2016; Manninen & Pesonen 1997, 268). Oppimisympäristöjen tehtävänä on tukea yksilön ja yhteisön kasvua, oppimista ja vuorovaikutusta. Toimivat oppimisympäristöt edistävät vuorovaikutusta, osallistumista ja yhteisöllistä tiedon rakentamista. Ne myös mahdollistavat aktiivisen moniammatillisen yhteistyön koulun ulkopuolisten yhteisöjen tai asiantuntijoiden kanssa. (POPS 2014 2016.) Oppimisympäristöjen tulisi myös ruokkia oppilaan uteliaisuutta ja edistää oppimisen iloa ja luovuutta (Suomen leirikouluyhdistys, 2017a). Hyvä oppimistulos saadaan silloin, kun uteliaisuus ja tiedonhalu heräävät (Ketola 2002, 54).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 (2016) mainitaan pyrkimys laaja-alaiseen oppimiseen eri oppiaineita hyödyntämällä erilaisissa oppimisympäristöissä. Luonto mainitaan monessa eri yhteydessä, esimerkiksi laaja-alaisissa tavoitteissa ja usean eri oppiaineen kohdalla. Näkökulmia, joissa luonto siellä esiintyy, ovat muun muassa: ihminen osana luontoa, luonto oppimisympäristönä, luontosuhteen rakentuminen, luonnon tutkiminen ja luonnonsuojelu. Leirikoulu on myös mainittu opetussuunnitelmassa erikseen yhtenä opetuksen eheyttämisen keinona. Opetussuunnitelma korostaa myös erilaisten oppimisympäristöjen merkitystä eli opetusta tulisi järjestää mahdollisuuksien mukaan myös luokkahuoneen ulkopuolella. (POPS 2014 2016.) Leirikoulut sekä muu koulun ulkopuolella järjestettävä toiminta ovat tärkeitä opetuksen muotoja, jotka monipuolistavat oppimisympäristöä sekä erilaisten menetelmien ja työtapojen käyttöä (Oulun kaupunki, 2017). Kontekstuaalinen oppimisympäristö tarkoittaa todellista ympäristöä, jossa oppimisen kohteena ei ole oppisisältö vaan reaalityöskentely ja siellä ilmenevät ongelmat. Oppilas muuttuu aktiiviseksi kokeilijaksi ja tekijäksi sekä opettaja tukijaksi ja ohjaajaksi. (Manninen

ym. 2007, 33; Manninen & Pesonen 1997, 268.) Luonto on yksi esimerkki kontekstuaalisesta oppimisympäristöstä.

Luonto tarjoaa luonnollisen oppimisympäristön etenkin biologian, maantieteen, ympäristöopin ja liikunnan opetukseen, mutta muidenkin oppiaineiden integroiminen luontoon on kiinni vain opettajan mielikuvituksesta (Manninen ym. 2007, 98). Luonto oppimisympäristönä saattaa olla myös haasteellinen. Esimerkiksi huono keli kuten kaatosade tai kova pakkanen voi tuoda haasteita ulkona tapahtuvaan opetukseen ja laskea oppilaiden motivaatiota. (Tampio & Tampio 2016, 12; Ketola 2002, 327, 335.) Pärjääminen esimerkiksi sadesäällä on kuitenkin pitkälti asennekysymys. Leirikoululaiset heijastelevat ohjaajien suhtautumista säähän, joten ohjaajana on tärkeää luoda myönteistä ja reipasta ilmapiiriä omalla esimerkillään. Oppilaiden varustelistaan on hyvä laittaa ohjeet myös oikeanlaisesta vaatetuksesta. (Ketola 2002, 327.)

Luonnossa on liikuttava sitä kunnioittaen. Maaston kulumista voi ehkäistä käyttämällä merkittyjä ja valmiita polkuja. Luontoon ei saa jättää roskia tai muuta sinne kuulumatonta. Tulen tekemistä muualle kuin valmiille nuotiopaikoille on syytä välttää. (Hirvonen ym. 2003, 15.) Lasten kanssa on hyvä tutustua myös jokamiehenoikeuksiin ja oppimisympäristön mahdollisiin muihin luontoa koskeviin sääntöihin. Esimerkiksi kansallispuistoalueilla on voimassa jokamiehenoikeuksista poikkeavia sääntöjä. (Metsähallitus 2017a.) Ihminen on sisäisesti motivoitunut kunnioittamaan luontoa ja toimimaan ympäristöystävällisesti, kun hän kokee luonnon tärkeänä ja tuntee kuuluvansa osaksi sitä. Empatian kokeminen luontoa ja sen eliöitä kohtaan on myönteisen luontosuhteen muodostumisen perusta. Tunneside luontoon voi tehostaa myös luontoon liittyvien asioiden oppimista, sillä henkilökohtainen merkitys tekee oppimisesta mielekästä. (Saloranta 2010, 164–165.)

4.3 Luontoliikunta

Yhdistämme luontoliikunnan tärkeäksi osaksi seikkailupedagogiikka kuten Marttila omassa väitöskirjassaan (2016). Luonto itsessään tuottaa runsaasti elämyksiä siellä liikkuville. Luonnossa voi liikkua vuodenajasta riippumatta ja erilaisia elämyksiä ja kokemuksia tuottavia luontoliikuntalajeja on runsaasti. Suomalaiset harrastavat luontoliikuntaa paljon ja luonto sekä luonnossa liikkuminen ovat hyvin tärkeitä asioita suomalaisille. (Marttila 2016, 27–28.)

Liikunta on välttämätöntä normaalille kehitymiselle ja toimintakyvylle ja se edistää terveyttä kaikkina ikäkausina (Vuori & Miettinen 2000, 91). Liikunta tukee lapsen ja nuoren kasvua ja kehitystä parhaimmillaan monin eri tavoin: se kehittää lapsen fyysisiä, kognitiivisia ja motorisia taitoja sekä edistää lapsen eettistä kasvua (Hakkarainen ym. 2008, 55). Ojosen ja Liukkosen (2013) mukaan liikunnalla on todettu olevan runsaasti myös yhteyksiä psyykkiseen hyvinvointiin (Ojanen & Liukkonen 2013, 242). Liikunta tukee myös yksilön sosiaalista hyvinvointia, sillä se tarjoaa eri muodoissaan mahdollisuuksia ihmisten väliseen vuorovaikutukseen, toisten kanssa työskentelyyn ja uusien suhteiden luomiseen (Telama & Polvi 2012, 628; Hakkarainen ym. 2008, 64).

Kuten liikunnalla myös luonnossa olemisella ja leikkimisellä on tutkimusten mukaan positiivinen yhteys lapsen fyysiseen, psyykkiseen ja sosioemotionaaliseen kehitykseen. Se kehittää esimerkiksi lapsen havainnointi- ja hahmotuskykyä, fyysistä kuntoa, motorisia taitoja ja kehonhallintaa. Luonnossa toimiminen tukee lapsen omatoimisuutta ja mielikuvitusta sekä antaa vapautta. Jatkuva aikuisten ylhäältä päin tapahtuva ohjaaminen puolestaan passivoi lapsia. (Polvinen ym. 2012.) Luonnossa liikkuminen voi auttaa myös keskittymisvaikeuksissa. Yhdysvalloissa tehdyn tutkimuksen mukaan jo 20 minuutin mittainen kävely luonnonympäristössä voi parantaa ADHD-lapsen keskittymistä yhtä tehokkaasti kuin lääkitys (Taylor & Kuo 2009). Luontoliikunta edistää oppilaan ongelmanratkaisutaitoja, kykyä soveltaa tietoa ja oppimista lähes kaikissa oppiaineissa. Se myös edistää oppilaan itsetuntoa, yhteistyötaitoja ja johtajuutta. (McRae 1990, 8–9.)

Laukkasen (2010) tekemän yhteenvedon mukaan luonnossa liikkuminen parantaa muun muassa mielialaa, laskee verenpainetta, vähentää henkistä taakkaa ja lisää sosiaalista kanssakäymistä. Rungas sisätiloissa vietetty aika ja istuminen puolestaan lisäävät mielenterveyden ja aineenvaihdunnan sairauksia. Luonto vaikuttaa ihmisten terveyteen luonnossa toimimisen, luonnossa olemisen ja luonnon näkemisen kautta. (Laukkanen 2010.) Luontoon tutustuminen luo siitä kotoisan ympäristön, jonne lapsen on helppo myöhemminkin mennä. Tutussa ympäristössä liikkuminen ei tunnu pelottavalta vaan siihen haluaa tutustua lisää. (Kangasniemi ym. 2009, 17.) Lapsena saadut kokemukset luonnosta ovat tärkeitä koko elämän kannalta, sillä ne luovat pohjan sille, miten aikuisena suhtautuu luontoon ja sinne menemiseen (Simula 2008, 180). Sääkslahden (2012) mukaan lapsen lihakset ja jänteet tarvitsevat kehittyäkseen ja vahvistuakseen sellaisen ympäristön, jossa voi liikkua ja leikkiä monipuolisesti kuten juosta, hyppiä ja kiivetä (Sääkslahti 2012, 5).

Marttila (2015) liittyy seikkailupedagogiikan luontoliikuntaan, jota hän perustelee sillä, että pelkästään luonto ja luonnossa liikkuminen eri tavoin tuottaa kulkijalle elämyksiä (Marttila, 2015, 27–32). Seikkailutoiminnan lähes poikkeuksetta positiiviset vaikutukset terveyteen ja hyvinvointiin perustuvat seikkailuun, liikuntaan ja ulkoilmaan yhdessä. Näillä jokaisella on erikseen terveyttä parantava ulottuvuus, mutta yhdessä ne voivat toimia ratkaisuna alati kasvavaan elintapasairauksien ongelmaan. (Kelly & Potter 2011, 64.) Lasten ulkoilu rinnastetaan usein fyysiseen aktiivisuuteen, mutta kuitenkin pelkkä ulkona oleilu ei automaattisesti takaa fyysisen aktiivisuuden toteutumista (Jämsen ym. 2013; Soini ym. 2012). Esimerkiksi yläkouluun siirryttäessä ulkovälitunneilla istutaan selvästi enemmän ja yläkoululaisten välitunnit ovat selvästi muutenkin fyysisesti epäaktiivisempia kuin alakoululaisten välitunnit (Rajala ym. 2016, 47; Tammelin ym. 2013, 42). Ulkovälitunneilla kuitenkin istutaan huomattavasti vähemmän kuin sisävälitunneilla (Rajala ym. 2016, 47).

4.4 Vuorovaikutus seikkailullisessa leirikoulussa

Leirikoulut kehittävät monipuolisesti oppilaan vuorovaikutus- ja yhteistyötaitoja (Oulun kaupunki, 2017). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2016) yhtenä laaja-alaisen osaamisen tavoitteena on oppilaan vuorovaikutustaitojen kehittäminen (POPS 2014, 2016, 21). Koululuokassa ryhmän jäsenillä ei ole välttämättä mitään selkeää yhteistä tavoitetta vaan jäsenet toimivat yhdessä ja jakavat resursseja saavuttaakseen henkilökohtaisia tavoitteitaan (Räty 2011, 46). Ryhmän toimivuuden ja oppilaiden yhteistyötaitojen kehittäminen on tärkeää, sillä koulussa toimitaan jatkuvasti yhteistyössä muiden kanssa. Onnistunut vuorovaikutuksessa tapahtuva oppiminen on yksi pedagogisen viihtyvyyden kulmakivistä. Lisäksi tiivis ryhmä lisää turvallisuuden tunnetta. (Haapaniemi & Raina 2014, 14, 78–81, 111.) Vuorovaikutus myös tukee oppimisprosessia. Omien havaintojen kertominen toisille, käsitysten vertaileminen ja ryhmän jäsenten ideoiden kriittinen pohdiskelu auttavat vahvistamaan tai muuttamaan oppilaan omia tietorakenteita. (Havu-Nuutinen & Järvinen 2002, 146.)

Elämyksiä sisältävän yhteistoiminnan avulla voidaan kehittää ryhmähenkeä ja saada lapset suhtautumaan positiivisesti toisiinsa (Kangasniemi ym. 2009, 6). Alhaisen ja kohtuullisen riskitason seikkailukasvatusmenetelmät ovat hyvä keino kehittää ryhmän kiinteyttä, koska niissä tuetaan yhtä aikaa sekä yksilön kasvua, että ryhmän kehitystä (Rheingold 2007).

Yhdessä jaettu ja koettu seikkailu luo voimakkaan yhteenkuuluvuuden tunteen (Kiiski 1998, 114). Ryhmässä tapahtuvissa seikkailuissa tulee jatkuvasti eteen tilanteita, joissa täytyy huomioida muut osallistujat. Näitä ovat esimerkiksi yhteisistä asioista päättäminen, ongelmanratkaisu, muiden tukeminen ja vastuun ottaminen. Osallistujien täytyy oppia ajattelemaan ryhmän parasta. (Kokljuschikin 1999, 42; Nyqvist 1992, 45.) Ryhmän kautta yksilö saa palautetta itsestään ja omasta toiminnastaan. Tämä kehittää yksilöä ja sen kautta ryhmää, jolloin molemmat voivat oppia uusia toimintatapoja. (Räty 2011, 46.) Seikkailukasvatuksessa totuttujen rooliskeemojen ylläpitäminen on usein hankalaa tai mahdotonta. Tämän vuoksi osallistujien tieto omasta itsestään lisääntyy, kun on “pakko” olla oma itsensä. (Clarke 1998, 73.)

Liikunta on suurelle osalle ihmisistä merkittävä sosiaalisia elämyksiä ja kokemuksia tuottava ympäristö. Sitä pidetään hyvänä sosiaalisen kasvun ympäristönä. Liikunnallisen leirikoulun avulla voidaan kehittää auttamiskäyttäytymistä ja moraalista päätöksentekoa. (Telama & Polvi 2012, 628; Ketola 2002, 54.) Moraali syntyy käytännön tilanteissa ja se ilmenee tasapuolisuutena, tehtävien jakamisena, arvostamisena, oikeudenmukaisuutena ja rehellisyytenä (Ketola 2002, 54). Auttamiskäyttäytymisen ja moraalisen päätöksenteon tukeminen tapahtuu organisoimalla toiminta niin, että yksilöt ovat kiinteässä vuorovaikutuksessa keskenään, auttavat toisiaan, antavat toisilleen palautetta ja keskustelevat ristiriidoista keskenään (Telama & Polvi 2012, 628). Liikunnallinen leirikoulu tarjoaa eri muodoissaan mahdollisuuksia ihmisten väliseen vuorovaikutukseen, toisten kanssa työskentelyyn ja uusien sosiaalisten suhteiden luomiseen, mikä kehittää yksilön sosiaalisia taitoja (Hakkarainen ym. 2008, 64). Luonnossa oppilaiden tulee tehdä yhteistyötä myös monissa käytännön järjestelyissä kuten telttojen kasaamisessa, ruoan tekemisessä sekä toistensa viihdyttämisessä ilman elektronisia välineitä (Hayllar 1990, 147).

4.5 Seikkailullisen leirikoulun toteuttaminen

Seikkailullisen leirikoulun valitseminen opetuksen työtavaksi tulee olla perusteltua. Opetussuunnitelma (2014) määrittelee, että opetukseen valittavien työtapojen lähtökohtana ovat asetetut tavoitteet sekä oppilaiden kiinnostuksen kohteet, osaaminen ja tarpeet. Opettaja vastaa opetuksen työtapojen valinnasta. (POPS 2014 2016, 30; OAJ 2015.) Leirikoulun järjestäminen on opettajalle vapaaehtoista, eikä häntä voida siihen velvoittaa (POPS 2014 2016, 30; OAJ 2015; Cantell 2010, 241). OAJ huomauttaa jäsensivuillaan, että leirikoulun

valinnassa työtavaksi, leirikoulun suunnittelussa ja leirikoulukohteen valinnassa tulee ottaa huomioon erityisesti oppilaiden turvallisuus. Leirikoulussa noudatetaan koulun järjestyssääntöjä ja muita säännöksiä poikkeavat olosuhteet huomioiden. Leirikoululle tulee laatia myös erilliset pelisäännöt yhdessä oppilaiden ja huoltajien kanssa sekä huolehtia, että kaikki sitoutuvat noudattamaan niitä. (OAJ 2017; OAJ 2015.) Jokaisella oppilaalla tulee olla mahdollisuus osallistua kaikkeen opetussuunnitelmaan kirjattuun opetukseen varallisuuteen katsomatta. Leirikoulut ovat yhdenvertaista koulun toimintaa muun opetuksen kanssa, joten niiden tulee olla lain mukaan oppilaalle maksuttomia. (Suomen leirikoulu yhdistys, 2017b; Opetushallitus 2016.)

Leirikoulu vaatii pitkän suunnittelun ja valmistelun. Leirikoulun järjestämisessä tulee huomioida paljon erilaisia käytännön asioita kuten välineiden lainaaminen, kuljetukset ja siirtymät sekä erilaisten vastualueiden jakaminen. Osan järjestämisen velvollisuuksista voi delegoida myös oppilaille, mutta vastuu on kuitenkin aina loppujen lopuksi opettajalla. (Hayllar 1990, 145.) Opettajan työ leirikoulun aikana voi olla joskus hyvin raskasta ja nopeatempoista. Leirikoulu sitoo opettajat lähes ympäri vuorokauden ja sen aikana joutuu vastaamaan moniin yllättäviin käytännöllisiin kysymyksiin. Huolellisesti suunniteltu leiri auttaa opettajia jaksamaan paremmin. (Cantell 2010, 242; Ketola 2002, 55.) Oppilaan viihtymistä leirikoulussa edistää kunnossa olevat perustoiminnot kuten yöpyminen, ruokailu, huolto, liikenne ja tiedonkulku (Ketola 2002, 105). Ruokailujärjestelyt ovat riippuvaisia saatavilla olevista resursseista ja ruoasta vastaavien iästä, kokemuksesta sekä kyvyistä. Ideaalitulanteessa oppilaat vastaavat itse ruokailujärjestelyistä. On tärkeää, että ruoat on suunniteltu etukäteen ja huolehdittu raaka-aineiden oikeasta määrästä ja laadusta. Oppilaille tulee tehdä selväksi, miten huolehtia henkilökohtaisesta hygieniasta ja hygieniasta ruoanlaitossa. (Hayllar 1990, 154–155.)

Yksi seikkailullisen leirikoulun toteutusmuoto on vaellus. Vaellusleirikoulun reitti tulee suunnitella huolella. Matkojen ei kannata olla liian pitkiä, sillä myös retkeilyn perustaitojen harjoitteluun kuluu lasten kanssa aikaa. Pitkä yhtäjaksoinen käveleminen voi vähentää kiinnostusta vaeltamista kohtaan. Ihanteellista on, jos reittiä voi tarvittaessa lyhentää tai pidentää. (Paavola 2003, 71–72.) Pitkään ulkona oltaessa turvallisuuteen liittyy kylmyydeltä, janolta ja nälältä suojautuminen. Suomen luonnossa liikuttaessa todellisin uhka on usein kylmyys. Kylmyydeltä voi suojautua oikeanlaisella vaatetuksella, sopivilla majoitteilla ja tulenteolla. Veden ja ruoan puute heikentävät suorituskykyä nopeasti ja kuumalla tai kylmällä

ilmalla nesteen tarve lisääntyy. Näläntunne aiheuttaa lihasvoiman heikkenemistä, ärtyisyyttä ja stressinsietokyvyn alenemista. Nälkä on psykofyysinen ilmiö, joka vaikuttaa moniin käytännön toimiin. Ulkona liikuttaessa jaksamisen kannalta merkittäviä ovat myös psykologiset tekijät eli miten yksilö sietää henkistä painetta ja stressiä. Pelko, kipu, väsymys ja yksinäisyys ovat tekijöitä, jotka saattavat lamauttaa toimintakyvyn haastavassa tilanteessa. Edellä mainitut tekijät myös voimistavat toisiaan. (Kalakoski 1995, 21–25.)

Seikkailullisen leirikoulun järjestämisen tueksi löytyy jonkin verran materiaalia, jota opettaja voi hyödyntää. Suomen Latu ry on julkaissut *Matkalla metsään - Käsikirja 7–12 -vuotiaiden retkeilyyn* -teoksen, josta löytyy paljon käytännön vinkkejä luonnon hyödyntämiseen ja siellä toteutettaviin harjoituksiin eri vuodenaikoina. Teos antaa myös ohjeita lasten kanssa toteutettaviin vaelluksiin. (Hirvonen 2003.) Vaellusleirikoulun järjestämistä varten Suomen Metsäyhdistys on laatinut *Metsävaellus* -aineiston, jossa on ohjeita opettajalle vaelluksen suunnitteluun, valmistautumiseen ja toteuttamiseen. Aineistossa on yksityiskohtaisia neuvoja varustuksesta, reitin suunnittelusta, turvallisuudesta, selviytymistaidoista ja muista vaelluksella huomioitavista asioista. Aineistossa on myös vinkkejä vaelluksella toteutettaviin elämyksellisiin ja luonnontuntemukseen liittyviin tehtäviin. (Lähdesmäki ym. 1995.) Myös Luontoon.fi -sivusto antaa yksityiskohtaisia ohjeita retkien ja vaellusten varusteiden, ruoan, turvallisuuden, taitojen ja luonnonsuojelun huomioimiseen (Metsähallitus 2017b).

Manninen-Riekkoniemi ja Parttimaa (2010) esittelevät seikkailullisen leirikoulun toteutusta ja siitä saatuja kokemuksia tekstissään *Seikkailukasvatuksen menetelmiä kouluopetuksessa: alakoulun näkemys*. Noin vuorokauden kestäneessä leirikoulussa koulun 3.–6.-luokkalaiset yöpyivät teltoissa Raahen edustalla sijaitsevalla saarella, jonne matkattiin venekuljetuksella. Leirikoulussa toteutettiin usean eri oppiaineen sisältöjä painottaen teemana kotiseutua. Leirikoulusta jäi positiivisia kokemuksia sekä oppilaille, että opettajille. Kaikki oppilaat sanoivat leirikoulun jälkeen, että lähtisivät uudestaan vastaavalle retkelle. Mukana olleiden opettajien kokemusten mukaan kyseisen seikkailullisen leirikoulun tarjoamat ongelmanratkaisutaidot ja onnistumisen kokemukset motivoivat oppilaita sekä paransivat jaksamista myös tavallisessa luokahuoneopetuksessa. Esimerkiksi 5.–6.-luokan oppilaat kiinnostuivat retken myötä paikallishistoriasta. Opettajien mukaan leirikoulun järjestämiseen liittyvät asiat olivat työllistäviä ja aikaa vieviä, mutta kuitenkin vaivan arvoisia. (Manninen-Riekkoniemi & Parttimaa 2010.)

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tämän kvalitatiivisen tapaustutkimuksen aineisto koostuu kirjoitelmista, joissa oppilaat kertoivat apukysymysten avulla vaellusleirikoulukokemuksistaan. Aineiston analyysi on toteutettu sisällönanalyysin avulla sekä teoriaohjaavasti itsemääräämisteorian pohjalta, että aineistolähtöisesti. Tutkielman metodologia, metodit ja analyysi on avattu tarkemmin seuraavissa luvuissa.

5.1 Tutkimusongelma ja tutkimuksen luonne

Tutkielmamme tarkoituksena oli selvittää, miten oppilaan liikuntamotivaatioon voidaan vaikuttaa seikkailullisen vaellusleirikoulun avulla. Tapaustutkimuksessa tarkastelimme liikuntamotivaatioon vaikuttavien tekijöiden ilmentymistä oppilaiden vaellusleirikoulukokemuksissa seuraavien tutkimuskysymysten kautta:

1. Mitkä tekijät vaikuttavat oppilaiden liikuntamotivaatioon vaellusleirikoulussa?
2. Mitkä tekijät vaikuttavat oppilaiden viihtymiseen vaellusleirikoulussa?

Tutkimuksemme on luonteeltaan kvalitatiivinen tapaustutkimus. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin vaan pyritään muun muassa kuvaamaan jotain ilmiötä tai tapahtumaa, ymmärtämään tiettyä toimintaa tai antamaan teoreettisesti mielekäs tulkinta jollekin ilmiölle (Tuomi & Sarajärvi 2002, 87, 93; Eskola & Suoranta 1998, 61). Laadullisessa tutkimuksessa tutkijalla ei ole lukkoon lyötyjä hypoteeseja tutkimuskohteesta tai tutkimuksen tuloksista. Tietysti aikaisemmat kokemukset saattavat suunnata havainnointia, mutta näistä kokemuksista ei muodosteta rajaavia tutkimuksellisia toimenpiteitä. Laadullisessa tutkimuksessa tutkija pikemminkin yllättyy ja oppii tutkimuksensa kuluessa. (Eskola & Suoranta 1998, 19–20.)

Tapaustutkimus on tutkimustapa tai tutkimusstrategia, jonka sisällä voidaan käyttää erilaisia aineistoja ja menetelmiä. Tapaustutkimusta tehtäessä tärkein kysymys on: mitä voimme oppia tapauksesta? (Laine ym. 2007, 9–10.) Tapaustutkimukselle on vaikea antaa yhtä yleispätevää määritelmää, koska tapaustutkimuksen nimikkeellä tehdään tutkimusta useilla tieteenaloilla, monenlaisista lähtökohdista ja erilaisin tavoittein. Yksi yhdenmukaisuus on, että

tapaustutkimuksessa tarkastellaan yhtä tai useampaa tapausta, joiden määrittely, analysointi ja ratkaisu ovat tapaustutkimuksen keskeisin tavoite. (Eriksson & Koistinen 2005, 4.) Päämääränä on lisätä tietoa ja ymmärrystä tutkittavasta tapauksesta. Tapaustutkimuksen tekijää ohjaa alustava tieto siitä, että tutkittava tapaus on jollain lailla tärkeä. (Laine ym. 2007, 9–10.) Tapaustutkimus on enemmänkin lähestymistapa kuin aineiston keruu- tai analyysimenetelmä (Eriksson & Koistinen 2005, 1). Tapaustutkimuksessa on syytä erottaa toisistaan tapaus ja tutkimuksen kohde, sillä tutkimuksen kohde viittaa asiaan, jota tapaus ilmentää (Laine ym. 2007, 9–10). Tämän tutkielman tapaus on erään koulun kuudesluokkalaisille järjestettävä vaellusleirikoulu ja tutkimuksen kohde vaellusleirikoulun liikuntamotivaatioon vaikuttavat tekijät.

5.2 Tutkimuksen kohderyhmä ja aineistonkeruu

Perinteisesti yleisimpiä aineistonkeruutapoja ovat kasvokkain tehtävät kyselyt ja haastattelut. Haastattelujen etu tutkijan kannalta on niiden joustavuus: haastattelijalla on mahdollisuus toistaa, tarkentaa ja selittää kysymyksiä haastateltavalle. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 71, 73.) Kirjoitettua tutkimusaineistoa käytettäessä aineisto voi olla valmiiksi olemassa, sen voi kirjoittaa itse tai se voidaan kerätä tutkimusjoukolta. Kaikki nämä ovat hyödyllisiä ja sallittuja tapoja hankkia aineisto laadulliseen tutkimukseen. Tutkimusta varten kohderyhmältä kerätty kirjoitettu materiaali kerää osallistujien ajatukset ja se toimii ikkunana ihmisen mieleen. (Lichtman 2013, 231–232.)

Valitsimme tutkielmamme aineistonkeruumenetelmäksi ainekirjoituksen, koska halusimme koota aineiston mahdollisimman suurelta joukolta vaellusleirikouluun osallistuneilta oppilailta. Esimerkiksi haastattelujen järjestäminen olisi ollut aikaa vievää ja haastavaa isolle joukolle eri luokilla olevia oppilaita. Aarnoksen (2007) mukaan kirjoitelma sopii aineistonkeruumenetelmäksi noin kymmenen vuotiaille ja sitä vanhemmille lapsille (Aarnos 2007, 150). Oletimme, että tutkimusryhmämme 6.–7.-luokkalaisten oppilaiden kirjoitustaidot ovat jo sillä tasolla, että he pystyvät kuvailemaan kokemuksiaan tutkielmamme kannalta tarpeeksi kattavasti. Koimme, että kirjoitelma antaa oppilaille mahdollisuuden kertoa kokemuksistaan omin sanoin. Ainekirjoituksen riskinä on, ettei se anna tutkijalle odotetunlaista aineistoa, eikä tutkija saa vastauksia toivomiinsa kysymyksiin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 89). Ohjailimme kirjoitelmaa apukysymyksillä, jotta saisimme tutkielmamme kannalta informatiivisia kirjoitelmia. Apukysymykset suunnittelimme itsemääräämisteorian

pohjalta. Esimerkiksi Aarnoksen (2007) mukaan apukysymykset ovat hyvä tapa ohjailla kirjoittajan ajatuksia tutkimuksen kannalta toivottuun suuntaan (Aarnos 2007, 150). Päättäessämme apukysymysten käytöstä tiedostimme riskin, että osa oppilaista saattaa takertua liikaa kysymyksiin vastaamiseen, jolloin kirjoitelmasta tulee luettelomainen ja oppilaalta saattaa jäädä kertomatta omia tärkeitä kokemuksia.

Tutkielmamme aineisto koostuu 40 kirjoitelmasta, joissa oppilaat kertovat vaellusleirikoulukokemuksistaan. Aineistonkeruu suoritettiin syksyllä 2017 kuudella eri aineistonkeruukerralla. Oppilaat olivat käyneet vaelluksen kuudennen luokan syksyllä. Kaikki oppilaat olivat samasta koulusta ja käyneet samanlaisen vaelluksen, mutta eri vaellusryhmissä ja eri ajankohtina. Aineiston kirjoitelmista 21 kerättiin kuudesluokkalaisilta, joilla vaelluksesta oli kirjoittamishetkellä aikaa noin kuukausi. 19 kirjoitelmaa kerättiin seitsemäsluokkalaisilta, joilla vaelluksesta oli kirjoittamishetkellä aikaa vuosi ja yksi kuukausi (taulukko 1). Kuusi vaellukselle osallistunutta oppilasta ei halunnut osallistua aineistonkeruuseen, joten he eivät kirjoittaneet kirjoitelmia.

TAULUKKO 1. Aineistonkeruuajankohdat ja tutkimusjoukko.

Vaelluksen ajankohta	Aineistonkeruun ajankohta	Tytöt	Pojat	Yhteensä
Vaellus syksyllä 2017	27.9.–3.10.2017	7	14	21
Vaellus syksyllä 2016	29.11.–12.12.2017	7	12	19
		14	26	40

Oppilaat kirjoittivat kirjoitelmat sähköisesti joko tietokoneella tai tabletilla. Aineistonkeruutilanteessa ohjeistimme ensin kirjoitelman kirjoittamisen suullisesti, jonka jälkeen oppilaat saivat vielä ohjeet ja apukysymykset kirjallisena (liite 1 ja liite 2). Suullisessa ohjeistuksessa kertosimme lyhyesti, kuinka apukysymysten avulla tehtävä kirjoitelma kirjoitetaan. Ohjeistuksen jälkeen oppilailla jäi kirjoittamiseen aikaa noin 40 minuuttia. Aika riitti hyvin. 6. ja 7.-luokkalaisille jaetuissa ohjeistuksissa ja apukysymyksissä oli hieman eroja. 6.-luokkalaisilta (liite 1) kysyimme esimerkiksi hieman tarkemmin vaellukselle valmistautumisesta, jonka ajattelimme olevan heillä tuoreemmassa muistissa. 7.-luokkalaisilta (liite 2) puolestaan kysyimme esimerkiksi, ovatko he käyneet vaeltamassa 6. luokan

vaelluksen jälkeen tai voisivatko he kuvitella lähtevänsä uudestaan vaellukselle. Pääpiirteittäin apukysymykset olivat kuitenkin samanlaiset ja pyrkivät ohjailemaan oppilaita kirjoittamaan itsemääräämisteorian motivaatiotekijöihin liittyvistä asioista.

Aineiston koko on hieman yli 22 A4-kokoista sivua koneella kirjoitettua tekstiä. Tekstin fonttikoko on 12, riviväli 1,5 ja fontti Arial. Pisin kirjoitelma on pituudeltaan 408 sanaa ja lyhin 36 sanaa. Keskimäärin kirjoitelmat olivat 85–150 sanaa pitkiä. 6. ja 7.-luokkalaisten kirjoittajien kirjoitelmien pituuksien välillä ei ollut huomattavia eroja. Aineistoomme sisältyy enemmän poikien kuin tyttöjen kirjoitelmia (taulukko 1). Emme tee eroa aineiston analyysissä tyttöjen ja poikien vastausten suhteen.

5.3 Aineiston analyysi

Aineiston analysointiin on olemassa kaksi erilaista tapaa: analyysin voi toteuttaa aineistolähtöisesti tai hyödyntämällä jotakin teoriaa (Laine ym. 2007, 20; Eskola & Suoranta 1998, 153). Tilastollisessa tutkimuksessa analyttinen kehys on usein tarkasti määritelty, sillä esimerkiksi kyselyaineistoa kerätessä pitää olla tiedossa, mitä sillä haetaan. Aineistolähtöisyys on usein käytössä laadullisessa tutkimuksessa. Tällöin tutkijalla voi olla käytössään erilaisia kehyksiä, joiden selitysvoimaa hän testaa peilaten niitä aineistoon. Usein tutkimuksen edetessä tutkijan perehtyneisyys kasvaa. (Laine ym. 2007, 20.) Puhtaasti aineistolähtöisessä analysoinnissa käytetään aineistosta nousseita ilmaisuja, kun taas teorialähtöisessä pyritään jäljittämään aineistosta teorioihin liittyviä ilmaisuja (Kananen 2017, 137). Lähestyimme aineistoa sekä teoriaohjaavasti itsemääräämisteorian pohjalta että aineistolähtöisesti poimien aineistosta toistuvasti esiintyviä motivaatioon liittyviä tekijöitä.

Käytämme tutkielmamme aineiston analyysimenetelmänä aineistolähtöistä ja teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä, jota voidaan käyttää kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä. Sisällönanalyysia voidaan pitää yksittäisenä metodina tai väljänä teoreettisena kehyksenä, joka voidaan liittää erilaisiin analyysikokonaisuuksiin. Tästä syystä sisällönanalyysin avulla voidaan tehdä monenlaista tutkimusta. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 87, 93.) Sisällönanalyysi soveltuu hyvin kirjoitettujen, suullisten ja visuaalisten aineistojen analyysiin. Sisällönanalyysissa keskeisenä ideana on tiivistää ja luokitella suuria tekstimassoja seuraamalla aineistoon rakennettujen koodaamisen sääntöjä. (Salo 2015, 169.)

Aineistolähtöisestä sisällönanalyysistä voidaan erottaa kolme vaihetta: 1. aineiston pelkistäminen, 2. aineiston ryhmittely ja 3. teoreettisten käsitteiden luominen. Pelkistämällä tarkoitetaan sitä, että aineistosta poimitaan esille tutkimuksen kannalta olennaiset asiat. Käytimme pelkistämisen välineenä värikoodausta. Aineiston ryhmittelyssä aineistosta koodatut ilmaukset käydään uudestaan läpi ja aineistosta etsitään samankaltaisuuksia kuvaavia käsitteitä. Samaa asiaa tarkoittavat käsitteet yhdistetään luokiksi, joille annetaan niitä kuvaavat nimet. Teoreettisten käsitteiden muodostamisella tarkoitetaan etenemistä teoreettisiin käsitteisiin ja johtopäätöksiin. Siinä tutkija muodostaa kuvauksen tutkimuksesta yleiskäsitteiden avulla. Teoriaohjaava sisällönanalyysi etenee myös aineiston ehdoilla ja kaksi ensimmäistä vaihetta ovat samanlaisia kuin aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä. Ero aineistolähtöiseen sisällönanalyysiin syntyy kolmannessa vaiheessa: käsitteitä ei luodakaan aineistosta, vaan ne tuodaan valmiina valitun teorian pohjalta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108–113, 117.)

Aloitimme aineiston analyysin lukemalla aineiston useampaan kertaan. Tämän jälkeen kumpikin tutkija syventyi aineistoon siten, että koodasimme eri väreillä tekstiin tutkimusongelmamme kannalta oleelliset asiat. Poimimme ensin itsemääräämisteorian pohjalta kaikki sosiaaliseen yhteenkuuluvuuteen, pätevyyden kokemuksiin ja autonomiaan liittyvät maininnat. Sen jälkeen aloimme poimia muita kirjoitelmissa toistuvia tekijöitä, joiden oppilaat olivat kertoneet vaikuttaneen vaelluksella viihtymiseen tai jaksamiseen. Lopuksi tarkastelimme yhdessä aineistoa ja vertailimme havaintojamme. Tuomen ja Sarajärven (2002) mukaan koodata voi juuri niin kuin itse kukin parhaaksi näkee. Koodimerkeillä on kuitenkin tärkeä tehtävä. Ne ovat sisään kirjoitettuja muistiinpanoja, ne toimivat aineiston jäsenyyksen testausvälineenä ja niiden avulla voidaan etsiä ja tarkistaa tekstin eri kohtia eli ne toimivat osoitteena. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 95.) Me käytimme aineistoa koodatessa apuna värejä. Itsemääräämisteorian motivaatiotekijät saivat heti aluksi omat koodausväriinsä. Analyysiprosessin edetessä vähitellen myös muut toistuvat teemat saivat omat värikoodit. Kuviossa 3 on esimerkki koodauksen toteuttamisesta. Vasemmanpuoleisessa sarakkeessa on näkyvillä koodausvärit ja teemat, joita poimimme aineistosta. Oikeanpuoleisessa sarakkeessa on ote koodatusta aineistosta.

Koodausvärit ja niiden merkitykset:

Sosiaalinen yhteenkuuluvuus

Pätevyyden kokemukset

Autonomia kokemukset

Fysiologiset tarpeet

Luontokokemukset

Vaihtelu arkeen

Tunnekokemukset

“Lähdin vaellukselle, koska muutkin kaverit lähti ja olisi kiva vaeltaa kavereiden kanssa.Valmistauduin pakkaamalla kamoja, sekä ostin vaelluskengät. Oli kivaa lähteä, koska oli vähän rennonpaa kuin normi koulu.Vaelluksella käveltiin ja kerrottiin nuotio tarinoita, sekä katsottiin lapin hienoja maisemia.Siellä oppi ruuan arvon ja sen ettei valittaminen auta.Jaksoin vaeltaa hyvin ja säästin eväitä.Kivaa oli kun pääsi yöpymis paikalle silloin oli kuin voittaja.Jaksoin vaelluksella kavereiden avulla. Ikävää oli sadepäivät, vaikka niitä olikin vähä. Ryhmähenkemme oli hyvä.Vaelluksen jälkeen oli rentouttavaa päästä saunaan ja uimaan.”

KUVIO 3. Näyte aineiston koodaamisesta.

Analyysin toisessa vaiheessa muodostimme teemoja keräämistämme koodeista. Aineistostamme syntyi kolme pääteemaa: itsemääräämisteoria, fysiologiset tarpeet ja vaelluksella viihtymiseen vaikuttavat tekijät. Jokaiselle pääteemalle muodostui myös omat alateemat. Taulukoimme aineistosta kerätyt koodit teemojen alle ja laskimme mainintojen määrät (taulukko 2; taulukko 3; taulukko 4). Tutkimusongelmamme kannalta ei ollut tarkoituksenmukaista ryhtyä laajoihin tilastollisiin analyysihin. Taulukointi auttoi kuitenkin tulkitsemaan, mitä asioita aineistossa esiintyi ja kuinka yleisiä ne olivat aineistossa. Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan teemoittelussa aineistosta nostetaan esiin tutkimusongelmaa valaisevia teemoja. Tämä mahdollistaa tiettyjen teemojen esiintymisen ja ilmenemisen vertailun aineistossa. (Eskola & Suoranta 1998, 175–176.)

Teemoittelu on hyvä analysointitapa jonkin käytännöllisen ongelman ratkaisemisessa, koska tällöin tarinoista voi kätevästi poimia käytännöllisen tutkimusongelman kannalta olennaiset tiedot. Teemoittelu vaatii onnistuakseen teorian ja empirian vuorovaikutusta. (Eskola & Suoranta 1998, 175–176, 179.) Teoriaohjaavassa teemoittelussa kehitetään tärkein taustateoria analyysirungoksi, jonka jälkeen aineisto koodataan analyysirungon mukaisesti. Tässä tutkielmassa tärkein taustateoria on itsemääräämisteoria. Teoriaohjaavassa teemoittelussa analyysia ohjaavat teoreettiset kytkökset, mutta ei tiukka analyysirunko.

Moilasen ja Räihän (2007) mukaan teemoittamisessa on kyse aineiston pelkistämisestä etsimällä tekstin olennaisimmat asiat tutkimuskysymysten kannalta. Tekstien teemoittamisessa tutkija lukee tekstin useaan kertaan pyrkien löytämään rivien välistäkin sen

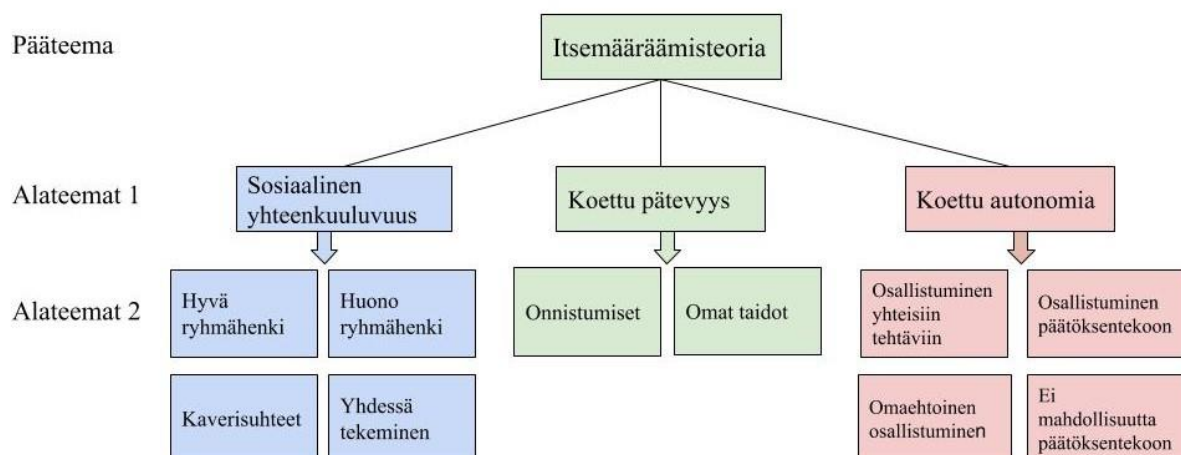
keskeiset merkitykset. (Moilanen & Rähä 2007, 55.) Omassa tutkimuksessa meidän tuli havaita, mitkä oppilaiden kokemuksista ilmentävät itsemääräämisteorian motivaatiotekijöitä tai muita motivaation ja viihtymiseen liittyviä tekijöitä. Esimerkiksi oppilaan puhuessa kavereista tai ryhmähengestä leirikoulussa, voi kokemus liittyä sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tunteeseen.

6 TULOKSET

Luvussa 6.1 vastataan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen: Mitkä tekijät vaikuttavat oppilaiden liikuntamotivaatioon vaellusleirikoulussa? Toiseen tutkimuskysymykseen vastataan luvuissa 6.2 ja 6.3: Mitkä tekijät vaikuttavat oppilaiden viihtymiseen vaellusleirikoulussa? Tulosten tarkastelun aloitamme itsemääräämisteoriaan liittyvistä tuloksista. Itsemääräämisteorian jälkeen tarkastelemme fysiologisten tarpeiden tyydyttymiseen liittyviä tuloksia. Aineistossa korostui fyysisten perustarpeiden tärkeys vaellusleirikoulussa viihtymisen kannalta. Tälle havainnolle saimme tukea Maslowin tarvehierarkiamallista (Maslow 1987, 16–18). Aineistossa esiintyi lepoon, ravintoon ja hygieniaan liittyviä viihtymisen kannalta positiivisia ja negatiivisia mainintoja. Luvun viimeisessä kappaleessa esittelemme muita aineistosta toistuvasti esiintyviä motivaatioon ja viihtymiseen positiivisesti tai negatiivisesti vaikuttaneita tekijöitä. Jaoin nämä tekijät kolmeen alateemaan: luontokokemukset, tunnekokemukset sekä arjesta irrottautumisen kokemukset.

6.1 Itsemääräämisteoria oppilaiden vaellusleirikoulukokemuksissa

Tarkastelimme oppilaiden vaellusleirikoulua käsitteleviä kirjoitelmia itsemääräämisteorian kolmen motivaatiotekijän kautta: sosiaalinen yhteenkuuluvuus, koettu pätevyys ja koettu autonomia. Aineiston pohjalta jokaiselle motivaatiotekijälle muodostui alateemoja (kuvio 4).



KUVIO 4. Itsemääräämisteorian mukaisten teemojen muodostaminen.

Taulukossa 2 ovat koottuna lukumäärät itsemääräämisteorian motivaatiotekijöiden ja niiden alateemojen maininnoista. Sosiaalisesta yhteenkuuluvuudesta oli itsemääräämisteorian motivaatiotekijöistä määrällisesti eniten mainintoja oppilaiden kirjoitelmissa. Sosiaaliseen yhteenkuuluvuuteen liittyviä mainintoja esiintyi aineistossa 78 kertaa. Koetusta pätevyydestä tuli yhteensä 30 ja koetusta autonomiasta 25 mainintaa.

TAULUKKO 2. Sosiaalisen yhteenkuuluvuuden mainintojen lukumäärät

Sosiaalinen yhteenkuuluvuus	
Yhdessä tekeminen	17
Hyvä ryhmähenki	32
Huono ryhmähenki	4
Kaverisuhteet	26
Yhteensä	78
Koettu pätevyys	
Onnistuminen	21
Omat taidot	9
Yhteensä	30
Koettu autonomia	
Osallistuminen yhteisiin tehtäviin	13
Osallistuminen päätöksentekoon	1
Ei mahdollisuutta päätöksentekoon	6
Omaehtoinen osallistuminen	5
Yhteensä	25

6.1.1 Sosiaalisen yhteenkuuluvuuden kokemukset

Muodostimme oppilaiden kirjoitelmien perusteella sosiaaliseen yhteenkuuluvuuteen liittyen neljä alateemaa: yhdessä tekeminen, hyvä ryhmähenki, huono ryhmähenki ja kaverisuhteet

(kuvio 4). Sosiaalisen yhteenkuuluvuuden maininnoista suurin osa oli positiivisia ja ne voidaan tulkita itsemääräämisteorian mukaan sisäistä motivaatiota tukeviksi.

Alateemoista eniten mainintoja oli hyvästä ryhmähengestä, josta oli yhteensä 32 mainintaa. Monessa kirjoitelmassa oli suoraan kerrottu ryhmähengen olleen hyvä: *“Meillä oli hyvä ryhmähenki, kaikki olivat kaikkien kavereita”* ja *“Ryhmähenki oli tosi hyvä sillä matkalla olimme sanaleikkiä ja porukka ei koko ajan valittanut”*. Osa oppilaista oli kuvaillut ryhmähenkeä hieman neutraalimmin, mutta kuitenkin pitäen sitä hyvänä: *“Ryhmähenki oli ihan hyvä”*. Eräs oppilas oli kokenut onnistuneensa, koska oli pystynyt välttämään negatiivisten tuntemusten ulos tuomista: *“Onnistuin vaelluksella olla koko ajan valittamatta että jalkoja ja joka paikkaa hiertää”*. Negatiivisten ja ryhmää hajottavien tunteiden esiintuomisen välttäminen viestii hyvästä ryhmähengestä. Eräs oppilas oli kokenut ryhmän yhteishengen ylläpitämiseen liittyviä onnistumisen kokemuksia: *“Onnistuin kunnioittamaan toisia”*. Kaksi oppilasta kertoi lähteneensä mukaan leirikouluun, koska he halusivat tutustua ryhmän muihin oppilaisiin: *“Lähdin leirikouluun koska halusin tutustua muihin paremmin”*.

Kaikki sosiaalisen yhteenkuuluvuuden negatiiviset maininnat liittyivät huonoon ryhmähenkeen. Huonon ryhmähengen mainintoja aineistossa oli yhteensä neljä. Kolme huonon ryhmähengen maininnoista liittyi muiden ryhmäläisten häiritsevään käyttäytymiseen. Erästä oppilasta oli esimerkiksi häirinyt muiden oppilaiden valittaminen: *“Vaikeaa ku samassa ryhmässä oli semmosia jotka ei jaksanu ja ne valitti”*. Nekään kirjoittajat, joiden kirjoitelmista huonon ryhmähengen maininnat on poimittu, eivät välttämättä ole pitäneet kokonaisuudessaan leirikoulun ryhmähenkeä huonona: *“Vaelluksella meillä oli osittain hyvä ryhmähenki mutta välillä joillakin tuli hieman kiistaa”*. Erään oppilaan negatiivinen kokemus ryhmästä liittyi myös koetun autonomian puutteeseen: *“Ihan hyvin pysyimme ryhmässä. Ryhmässämme oli ärsyttävää se kun emme saaneet valita ryhmiä tai oikeastaan mitään”*.

Kokemukset motivaatiotekijöiden toteutumisesta ovat aina yksilöllisiä, joten myös siinä, mitä oppilaat ovat käsittäneet hyväksi ryhmähengeksi, on varmasti ollut eroja. Joku on voinut kuvailla ryhmähenkeä hyväksi, jos hänellä on itsellä ollut mielekästä seuraa ja kavereita, vaikka ryhmä kokonaisuudessaan olisikin ollut hajanainen. Esimerkiksi eräs oppilas piti ryhmähenkeä hyvänä, kun ryhmä oli jakaantunut kahtia: *“Meidän ryhmässä oli hyvä ryhmähenki kun olimme vähän niin kuin jakautuneet kahteen”*. Toisen oppilaan mielestä ryhmähenki oli hyvä, kun kaikille löytyi ainakin yksi kaveri: *“Ryhmähenkemme oli hyvä”*.

Jokaisella tuntui olevan ainakin yksi juttelukaveri". Oppilaat oli jaettu leirikoulun ajaksi pienryhmiin, joten jotkut oppilaat ovat voineet tarkoittaa ryhmähengellä myös omassa pienryhmässä vallinnutta ilmapiiriä.

Kaverisuhteet -alateemaan sisällytimme maininnat kavereiden kanssa olemisesta ja kavereiden tärkeydestä. Mainintoja oli yhteensä 26. Halusimme erottaa ne ryhmähenkilöalateemojen maininnoista, sillä monissa kohdissa kirjoitelmissa kerrottiin selkeästi joistakin tietyistä kavereista ja heidän kanssaan tekemisestä, eikä välttämättä koko vaellusryhmästä. Tieto siitä, että vaelluksella on mukana omia kavereita, oli joillakin oppilaille vaikuttanut päätökseen lähteä mukaan vaellusleirikouluun: *"Lähdin vaellukselle, koska muutkin kaverit lähti ja olisi kiva vaeltaa kavereiden kanssa"*. Eräs oppilas kertoi, että kaverit auttoivat jaksamaan vaelluksen aikana: *"Jaksoin vaelluksella kavereiden avulla"*. Joillekin oppilaille omat kaverit olivat leirikoulun tärkein asia: *"Kaikkein mukavinta vaelluksella oli kun sai olla kavereiden kanssa koko viikon ja tehdä heidän kanssa kaikkea kivaa mitä täällä kotona ei olisi voinut tehdä"* ja *"Kivointa oli vapaa-aika kavereiden kanssa"*. Eräässä kirjoitelmassa oppilas oli kokenut, että vaelluksen ryhmähenkilö oli huono. Hänellä oli kuitenkin kavereita vaelluksella, jotka auttoivat jaksamaan. Useampi oppilas oli kertonut kavereiden kanssa vapaan jutteleminen olleen mielekästä tekemistä: *"Vaelluksella kivaa oli kun sain jutella kavereille niin paljon"* ja *"Kun mentiin sinne niin se matka sinne tuntu aika pitkältä ja olihan se ihan mukavaa kyllä ku sai jutella kaverin kaa bussissa"*.

Yhdessä tekemisen alateemaan olemme keränneet sellaiset maininnat, joissa korostui jokin konkreettinen tekeminen yhdessä muiden kanssa. Mainintoja tuli yhteensä 17. Vaellusleirikoulussa yhdessä tekeminen alkoi jo ennen varsinaista leirikoulua: *"vaellusryhmä valmistui vaellukseen siten, että rinkat vietiin koululle keskiviikkona ja niitä tarkasteltiin ja punnittiin koulun vintillä torstaina ja perjantaina"*. Kirjoitelmissa oppilaat kertoivat sekä oppilaiden omasta vapaasta yhdessä tekemisestä, että opettajan ohjaamista tehtävistä. Kävellessä jotkut oppilaat olivat leikkineet sanaleikkejä ja laulaneet: *"Vaelluksesta jäi hyvin maamme laulu mieleen jota laulettiin omassa ryhmässä koko matkan ajan"* ja *"Vaelluksella auttoivat jaksamaan kaiken näköiset sanaleikit joita leikimme kävellessä"*. Muutama oppilas oli kertonut opettajan järjestämästä kisasta: *"Vaelluksella oli kivaa ja parhaiten jäi mieleen varmaan viimeisessä yöpymispaikassa pidetty palikkakisa jossa vuoltiin puupalikka joka laitettiin laskemaan alas puroa ja voittaja oli se palikka, joka ensimmäisenä tuli maaliin"*.

Oppilaiden vapaaseen yhdessä tekemiseen voi sosiaalisen yhteen kuuluvuuden kokemusten lisäksi yhdistyä autonomian kokemuksia.

6.1.2 Koetun pätevyyden kokemukset

Koetun pätevyyden alateemoiksi muodostimme onnistumiset ja omat taidot (kuvio 4). Onnistumisista oli kirjoitelmissa 21 mainintaa. Suurin osa onnistumisen maininnoista liittyi siihen, kuinka oppilaat kokivat onnistuneensa jaksessaan vaeltaa koko matkan: *“Vaelluksen jälkeen tuntui voitolta, kun oli vihdoon saavuttanut jotain isoa”, “Jaksoin loppuun asti ja en antanut periksi” ja “Tunsin onnistuneeni sillä se oli pisin kävelemäni vaellus tähän mennessä”*. Monet oppilaat korostivat onnistumisen kokemuksissaan reissun fyysistä haastavuutta ja siitä selviämistä: *“oli raskasta koska rinkka oli täynnä tavaraa mutta kyllä selvittiin”, “Vaelluksen jälkeen oli hyvä olo koska tiesin että olin saavuttanut jotain suurta. Olimme kuitenkin kävelleet 60km viikossa” ja “Tuntui mahtavalta, koska mieltii että on kävellyt yli 57-kilometriä”*. Oppilaat olivat kokeneet vaelluksen aikana onnistumisia myös pienistä asioista: *“onnistuin paistamaan tikkupullan”, “Onnistumisen kokemuksia oli muun muassa kun laskimme puupalikoita puroon. Otin ison kepin maasta koska unohdin että se alkoi, voitin sen ja sain jäätelöä” ja “Onnistuin nukkumaan ahtaassa”*.

Omat taidot -alateemaan poimimme maininnat oppilaan omista taidoista ja niissä kehittämisessä sekä uuden oppimisesta. Mainintoja tuli yhteensä yhdeksän kappaletta. Kahden oppilaan kirjoitelmista löytyi maininnat siitä, kuinka vanhat taidot vaeltamisesta helpottivat heidän jaksamistaan: *“Rinkkani tuntui vaelluksella aika kevyeltä, sillä olen vaeltanut useamminkin esim. Norjassa ja lapissa” ja “Olin kävellyt samoilla seuduilla ennenkin, mikä auttoi jaksamaan vaelluksen”*. Kaksi oppilasta oli osallistunut vaellusleirikouluun, koska he halusivat kehittyä ja oppia uutta: *“Lähdin vaellukselle, koska halusin testata itseäni” ja “Lähdin vaellukselle koska se kiehtoi ja oppisi elämään paremmin metsä olosuhteissa”*. Kirjoitelmien perusteella oppilaat myös kokivat oppineensa uusia taitoja vaellusleirikoulun aikana: *“opin joitain käytännön asioita esim. missä kohti rinkkaa kannatti piittää pipoa, että sen saa helposti sieltä jne”, “Opin kunnioittamaan eri asioita kuten vaikka vettä, omaa kotia ja puhtautta”, “Lähdin vaellukselle, koska ajattelin sen olevan kivempaa kuin koulussa oleminen ja oppisin siitä jotain” ja “Opin uusia asioita Lapin luontoon ja vaellukseen liittyen”*.

6.1.3 Koetun autonomian kokemukset

Koetun autonomian alateemoiksi muodostimme osallistuminen yhteisiin tehtäviin, osallistuminen päätöksentekoon, ei mahdollisuutta päätöksentekoon ja omaehtoinen osallistuminen (kuvio 4). Osallistumisesta yhteisiin tehtäviin tuli 13 mainintaa. Näistä maininnoista 12 liittyi siihen, miten vaellusryhmä oli valmistautunut vaellusleirikoulua varten: *“Meidän vaellus ryhmä valmistui pakkaamalla ja urheilemalla ja ostamalla tavarat”* ja *“Kotona pakkasin kaikki tarvittavat tavarat, ja koulussa katsoimme sitten yhdessä että onko kaikki tarpeellisia ja että puuttuuko jotain”*. Yksi maininta oli myös osallistumisesta yhteisiin tehtäviin vaellusleirikoulun aikana: *“Ryhmällä oli erilaisia tehtäviä kuten tiskaaminen ja siivous”*. Vain yksi oppilas oli maininnut tehtävien tekemisen vaellusleirikoulun aikana, vaikka muutkin ovat varmasti tehneet näitä yhteisiä tehtäviä.

Vaellusleirikoululla päätöksentekoon osallistumisesta on vain yksi maininta: *“Ryhmänä ei valmistauduttu muuten kuin päätettiin ryhmän nimi”* ja kuusi mainintaa siitä, ettei oppilas ollut saanut osallistua päätöksentekoon. Muutama oppilas oli maininnut siitä, että ryhmiä ei ollut saanut valita itse: *“Emme saaneet valita ryhmiä. Olisin halunnut valita ryhmäni”*. Osa oppilaista myös koki, että vaeltamisen tauottaminen oli liikaa ulkoapäin ohjattua: *“Tauot olivat vaelluksilla hieman ärsyttäviä sillä niitä pidettiin noin 5min välein joten niitä oli paljon”* ja *“Siellä oli liian tiukat säännöt esim ei saa liikkua niin vapaasti”*. Mainintoja omaehtoisesta osallistumisesta oli viisi kappaletta ja ne kaikki koskivat vaellukselle valmistautumista: *“Minä valmistuin vaellukseen urheilemalla”* ja *“Valmistauduin vaellukseen käyttämällä vaelluskenkiä ja totuttelemalla niihin”*.

6.2 Fysiologiset tarpeet oppilaiden vaellusleirikoulukokemuksissa

Vaelluksella fysiologisten tarpeiden ylläpitäminen on haastavampaa kuin tavallisessa arjessa. Päivät ovat fyysisesti kuluttavia, eikä ravinnon ja levon saaminen ole niin helppoa kuin tavallisesti. Kuten olimme olettaneet, kirjoitelmissa esiintyi monessa kohdassa ravinnon, levon sekä myös hygienian merkitys vaelluksella. Mainintoja oli sekä positiivisia että negatiivisia. Positiivisissa maininnoissa kerrottiin, kuinka jonkin fysiologisen tarpeen tyydyttyminen motivoi ja auttoi jaksamaan vaelluksella. Negatiivisissa maininnoissa puolestaan kerrottiin tarpeiden puutteellisen täyttymisen vaikutuksista motivaatioon ja

jaksamiseen. Taulukossa 3 on esitelty, kuinka monta mainintaa eri fysiologisista tarpeista oli positiivisia ja negatiivisia.

TAULUKKO 3. Fysiologisten tarpeiden tyydyttyminen.

Fysiologisten tarpeiden tyydyttyminen			
	Positiivinen maininta	Negatiivinen maininta	Yhteensä
Lepo	9	6	15
Ravinto	13	1	14
Hygienia	7	-	7
Yhteensä	29	7	36

Eniten esiintyi lepoon ja ravintoon liittyviä positiivisia mainintoja. Positiivisia mainintoja liittyen lepoon oli yhteensä yhdeksän ja ravintoon 13. Moni oppilas kertoi, kuinka tauot, nukkuminen tai syöminen olivat auttaneet jaksamaan vaelluksella: *“Se auttoi että pidettiin paljon pysähdyksiä”, “auttavat asiat oli hyvä ruoka ja hyvä välipala ja hyvät yöunet” ja “tarpeeksi pitkät yöunet ja melko maittavat ruoat auttoivat jaksamaan pitkän kävelymatkan”*. Osassa positiivisista maininnoista syöminen yhdistettiin myös vaelluksella viihtymiseen: *“vaelluksella oli kivaa tauot ja kun sai syödä marssi murkinaa” ja “Vaelluksella oli kivaa syöminen”*.

Lepoon liittyviä negatiivisia mainintoja oli yhteensä kuusi ja ravintoon yksi. Jotkut oppilaat olivat kokeneet aamuisin heräämisen haastavaksi: *“Vaelluksella oli ikävää ja vaikeaa herätä aamulla” ja “Vaelluksella oli yksi vaikea asia...herääminen”*. Eräs oppilas oli kuvaillut myös nukkumisolosuhteita negatiivisesti: *“Vaikeaa oli nukkua viimeisenä yönä kovalla puulattialla ahtaassa huoneessa”*. Negatiivinen maininta ravinnosta liittyi jäähtyneeseen ruokaan: *”Kylmä puuro oli ainoa ikävä asia”*. Hygieniaan liittyvät maininnat olivat kaikki positiivisia ja niitä oli seitsemän kappaletta. Maininnat liittyivät siihen, kun vaelluksen lopuksi oppilaat pääsivät

hotellille uimaan ja saunomaan: *“tuntui ihanalta päästä viikon rasituksen jälkeen suihkuun ja saunaan, uinnista puhumattakaan”*.

6.3 Muut viihtymiseen vaikuttaneet tekijät oppilaiden vaellusleirikoulukokemuksissa

Aineistossa toistui maininnat luontokokemuksista, tunnekokemuksista ja arjesta irrottautumisesta usean oppilaan kirjoitelmissa. Viihtyminen on vahvasti yhteydessä liikuntamotivaatioon ja oppilaiden kirjoitelmista kävi ilmi, että kyseiset alateemat olivat yhteydessä oppilaiden viihtymiseen vaellusleirikoulussa. Taulukossa 4 on esitelty mainintojen määrät.

TAULUKKO 4. Muut viihtymiseen vaikuttaneet tekijät.

Viihtyminen			
	Positiivinen maininta	Negatiivinen maininta	Yhteensä
Luontokokemus	26	14	40
Tunnekokemus	15	4	19
Arjesta irrottautuminen	8	-	8
Yhteensä	49	18	67

Luontokokemuksista tuli yhteensä 40 mainintaa, joista 26 on positiivisia ja 14 negatiivisia (taulukko 4). Positiiviset maininnat luontokokemuksista liittyivät hienoihin maisemiin, luonnossa toimimiseen sekä uuden kokemiseen. Moni oppilas koki luonnon ja maisemat kauniina ja jopa jaksamiskeinona: *“Vaelluksella oli erittäin hienoja maisemia”* ja *“Minua auttoi jaksamaan luonnonkauneus”*. Eräälle oppilaalle hienot maisemat olivat yksi syy vaellusleirikouluun osallistumiselle: *“Mä halusin mennä sinne vaellukselle, koska ... halusin nähdä siistejä maisemia”*.

Moni oppilas kertoi erilaisista luonnossa toimimiseen liittyvistä positiivisista kokemuksista: *“Vaelluksella oli kivaa pitää nuotiota yllä ja vuolla”*, *“Paras asia keskiviikkona oli uiminen sillä saimme käydä järvessä uimassa”* ja *“Lähdin vaellukselle siksi, koska rakastan luontoa ja tykkään luontokuvauksesta. Leirikoulun aikana sain monta ikimuistoista kuvaa”*. Eräälle

oppilaalle oli jäänyt vahvasti mieleen tunturipurolla puuhastelu: *“Kun kisa oli päättynyt ja voittaja oli selvinnyt, päätin tyhjentää kolon kaikista risuista ja muista mitä sinne oli kerääntynyt. sieltä löytyi yksi risu ja yksi aika iso puupalikka, jotka tukkivat aukon niin, ettei siitä päässyt läpi. Sen jälkeen kun olin tyhjentänyt kolon, päätin kokeilla pääseekö palikkani siitä läpi ja sehän pääsi”*.

Positiivisia luontokokemuksia oli myös maininnat uusista kokemuksista: *”me saatiin vuolla ja siellä oli isoja tuntureita ja siellä oli poroja”*. Positiivisia mainintoja tuli myös vaellusleirikoulun säästä: *“Vaelluksellamme säät suosivat meitä”* ja *“Vaellukselta erityisesti jäi mieleen ne vuoret kun saimme ylittää niitä, siellä päällä oli niin ihanan tuulista ja aurinko paistoi”*. Sähän liittyivät myös suurin osa negatiivisista luontokokemuksista: *“vaelluksen ikävin kohta oli toinen vaelluspäivä jolloin oli kosteaa, sumua ja kylmä”*. Yksi oppilas oli kokenut vaellusmaaston haastavaksi: *“Vaeltaminen oli raskasta koska kengät olivat raskaat ja reitit hankalia”*.

Keräsimme taulukkoon myös tunnekokemukset eli sellaiset maininnat, joissa oppilas kertoi vaellusleirikoulun tai jonkin siellä tapahtuneen herättäneen positiivisia tai negatiivisia tunteita. Positiivisista tunnekokemuksista oli 15 mainintaa. Maininnat liittyivät siihen, kuinka mukavaa vaelluksella oli ollut: *“Vaellukselle lähteminen oli kivaa ja jännittävää”* ja *“Vaelluksella käveltiin syötiin ja nukuttiin vaikka tuo kuulosti tylsälle niin siellä se oli tosi hauskaa”*. Negatiivisia tunnekokemuksia tuli vain neljä kappaletta: *“bussi-matkalle joka kesti 7 tuntia joka oli tylsää”*, *“Mutta tietenki heti ruokailun jälkeen piti kävellä noin 600 metriä olla jossaki ihmeen kodalla ja tulla takas”*, *“Vaelluksella oli ärsyttävää kun piti kantaa ite kaikki jutut mitä tarvi ja että siellä piti kävellä painava rinkka selässä ja että rinkat piti jättää yöksi ulos”* ja *“Vaelluksella ikävää oli kun jalkaan sattui”*. Kahdeksalle vastanneista arjesta irrottautuminen oli positiivista vaellusleirikoulussa. Nämä maininnat olivat seuraavanlaisia: *“Kotona emme käyneet oikein missään niin oli kiva kun koulussa pääsi eri leirikouluille”*, *“lähdin mukaan vaellukselle koska minusta on kivaa vaeltaa ja käydä sellaisissa paikoissa joissa en välttämättä pääse käymään normaalisti”* ja *“Oli kivaa lähteä, koska oli vähän rennonpaa kuin normi koulu”*.

7 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää motivaatioon vaikuttavien tekijöiden ilmentymistä vaellusleirikoulun käyneiden oppilaiden leirikoulukokemuksissa ja seikkailukasvatuksen mahdollisuuksia vaikuttaa liikuntamotivaatioon. Tässä luvussa käsittelemme tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta, arvioimme tutkimuksen toteutusta ja tarkastelemme tuloksia yhdessä teorian ja oman pohdinnan kanssa. Luvun lopussa palaamme vielä johdannossa esittämiimme tavoitteisiin ja arvioimme niiden toteutumista.

7.1 Tutkielman eettisyys ja luotettavuus

Aloitimme tutkimuksen tekemällä tutkimuslupahakemuksen koululle. Tutkimusluvan saatuamme sovimme luokkien opettajien kanssa aineistonkeruun ajankohdista ja käytännönjärjestelyistä. Aineistonkeruutilanteissa kysyimme jokaiselta tutkimukseen osallistuvalla oppilaalla suullisen luvan kirjoitelman hyödyntämiseen tutkimuksessa, jolloin oppilaille oli mahdollisuus kieltäytyä tutkielmaan osallistumisesta. Eettisyyden lisäksi tutkittavien vapaaehtoinen osallistuminen tutkimukseen parantaa myös tutkimuksen luotettavuutta (Eskola & Suoranta 1998, 65). Laadullisen tutkimuksen eettisyyteen kuuluu, että tutkijat kertovat tutkittaville tutkimuksen tavoitteet ja pääaiheet tutkimuksen kohderyhmälle ymmärrettävällä tavalla (Kuula 2011, 105–106). Näiden lisäksi kerroimme osallistujille myös, että heidän kirjoitelmia käsitellään luottamuksellisesti, eikä heitä voida tunnistaa valmiista tutkielmasta. Heti aineiston saatuamme poistimme oppilaiden nimet vastauksista, jottei vastaajia näin ollen pysty tunnistamaan lopullisesta tutkimuksesta. Lichtmanin (2013) mukaan lasten kokemuksia tutkittaessa on erityisen tärkeää kiinnittää huomiota tutkimuksen eettisiin kysymyksiin. Tutkija on vastuussa siitä, ettei tutkimus loukkaa siihen osallistuvia ja, että jokainen osallistuu tutkimukseen omasta suostumuksestaan. (Lichtman 2013, 52, 61–62.) Kaikki oppilaat eivät halunneet osallistua tutkimukseemme. Pohdimme, että joillakin tutkimukseen osallistumisesta kieltäytyneillä saattoi olla negatiivisia kokemuksia vaellusleirikoulusta ja tämän takia he eivät halunneet osallistua tutkimukseen. Toki syitä kieltäytymiselle saattoi olla myös muita.

Aineistomme koostuu oppilaiden kokemuksista. Täytyy kuitenkin muistaa, että mahdollisuus tavoittaa lapsen tai nuoren kokemus on aina rajallinen. Lappalaisen mukaan lasten elämästä

kiinnostunut tutkija yrittää karttaa tietäjän paikkaa ja kohdata lapset oman arkensa asiantuntijoina (Lappalainen 2007, 67, 68). Pyrimme tähän myös omassa toiminnassamme oppilaiden kanssa. Korostimme oppilaille omaa tietämättömyyttämme ja oppilaiden omien kokemusten tärkeyttä, jotta oppilaat kertoisivat tarkasti juuri heille tärkeistä ja mieleen jääneistä asioista. Oppilaiden kokemusmaailman tavoittaminen olisi onnistunut mahdollisesti paremmin, jos olisimme itse osallistuneet vaellusleirikouluun. Olisimme voineet huomata tutkimuksemme kannalta merkittäviä asioita, joita oppilailta jäi kertomatta kirjoitelmissa. Toisaalta oli hyvä, että olimme täysin vieraita oppilaille, eikä meillä ollut ennakkokäsityksiä vaellusleirikoulun tapahtumista. Näin tutkielmamme tulokset pohjautuvat puhtaasti oppilaiden kertomiin kokemuksiin ja siihen, miten tulkitsimme niitä.

Pyrimme omassa aineistossamme luotettavuuteen, läpinäkyvyyteen ja mahdollisimman totuudenmukaiseen raportointiin. Emme tavoittele tutkielmassamme yleistettävyyttä, sillä se ei ole laadulliselle tutkimukselle tyypillistä (Eskola & Suoranta 1998, 61). Sen sijaan laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kannalta on tärkeää vahvistettavuus. Tähän olemme pyrkineet avaamalla tutkielman vaiheet ja tekemämme ratkaisut mahdollisimman selkeästi, jotta lukija pystyy helposti seuraamaan ja arvioimaan tekemiämme päätelmiä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 139.) Olemme kertoneet suoraan, jos meillä on ollut ennakkokäsityksiä jostakin tutkimukseen liittyvästä asiasta ja pyrkineet välttämään, etteivät ennako-oletukset vaikuttaisi tutkielman tuloksiin.

Luotettavuutta työhömmme tuo kattava lähdemateriaali, joka sisältää myös kansainvälisiä lähteitä. Olemme kunnioittaneet lainauksissa muita tutkijoita kirjoittamalla tekstin viittaukset selkeästi esille (Hirvonen 2006, 44–45). Moilasan ja Räihäsen (2007) mukaan teemoittamisessa on vaarana se, että tulkitsija tuo tekstiin sellaisia teemoja, joita siellä ei ole (Moilanen & Räihä 2007, 55). Pyrimme tarkastelemaan teemoja kriittisesti. Uskomme myös, että parityöskentely lisää tutkielman luotettavuutta. Olemme koko tutkielman ajan kumpikin tarkastelleet valintojamme kriittisesti ja keskustellen niistä. Aineiston analyysivaiheessa kumpikin tutkija tarkasteli aineistoa ensin itsenäisesti, jonka jälkeen vertailimme havaintoja. Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan tutkielman luotettavuutta lisää useampi tutkija (Tuomi & Sarajärvi 2009, 144).

Tutkimustuloksen luotettavuuden kannalta on tärkeää pääkäsitteiden selkeä esille tuominen ja niiden välisten suhteiden pohtiminen (Tuomi & Sarajärvi 2002, 129–130). Ihan tutkielman

alussa olemme esitelleet tutkimuksen kannalta olennaisimmat käsitteet yksityiskohtaisesti. Tämän tärkeys korostui etenkin seikkailupedagogiikan osalta, sillä sen käsitteistö on moniselitteistä ja se sisältää paljon näkemuseroja.

Osa aineistosta on kerätty oppilailta, jotka ovat käyneet vaellusleirikoulun vuosi ennen aineistonkeruuta. On mahdollista, etteivät kyseiset oppilaat muistaneet kaikkia kokemuksiaan luotettavasti. Pohdimme, muistivatko he vaelluksen vielä luotettavasti vai koittivatko he vain vastailla annettuihin apukysymyksiin. Tätä aloimme pohtia, kun eräessä kirjoitelmassa oppilas kertoi, ettei hänellä ollut jäänyt mitään mieleen vaellusleirikoulusta, mutta silti hän kertoi vaellusleirikokemuksistaan apukysymyksiin vastaillen. Kalakosken (2011) mukaan joskus havaitut ja koetut asiat voivat unohtua saman tien ja toisaalta muistot voivat säilyä jopa koko eliniän. Tavallisen päivän tapahtumat unohtuvat aika nopeasti, kun taas erityiset asiat jäävät säilömuistiin. Unohtaminen ei ole lopullista, sillä unohtunut asia voi palautua mieleen kaukaakin menneisyydestä, mikäli löydetään sopivia muistihakuvihjeitä. Säilömuistilla on myös rajoituksensa. Oppiminen ja pysyvien muistijälkien syntyminen on hidasta, joten mieleen palautuvat muistot eivät aina välttämättä vastaa sitä, mitä on todella tapahtunut. Uudet kokemukset voivat muokata vanhoja muistoja, joitain asioita voidaan unohtaa ja toisia voidaan muistaa väärin. (Kalakoski 2011, 15, 84–85, 103–104.)

7.2 Tutkimuksen toteutuksen arviointi

Yleisin kysymys, joka tutkimuksen aineistonkeruun yhteydessä tulee esittää, koskee aineiston kokoa: kuinka suuri aineiston tulee olla, jotta tutkimus olisi tieteellistä, edustavaa ja yleistettävää (Tuomi & Sarajärvi 2002, 87; Eskola & Suoranta 1998, 60; Hirsjärvi ym. 1997, 178). Tätä kysymystä myös me pohdimme aineistonkeruun aikana. Keräsimme aluksi aineiston pelkästään samana syksynä vaelluksen käyneiltä kuudesluokkalaisilta. Aineistoja tarkastellessamme päädyimme keräämään kirjoitelmat myös vuotta aikaisemmin vaelluksen käyneiltä seitsemäsluokkalaisilta laajentaaksemme aineistoa luotettavuuden parantamiseksi.

Ennen aineistonkeruuta pohdimme, onko 45 minuutin oppitunti liian lyhyt aika oppilaille kirjoitelmien kirjoittamiseen. Jokainen oppilas kuitenkin sai aina kirjoitelman kirjoitettua ennen tunnin päätyttyä. Ainakin kerran oppilaalla tuli kiire lopettaa kirjoittaminen, kun hän huomasi jo muiden lähteneen. Yhdellä aineistonkeruukerralla luokkahuoneessa oli myös muu ryhmä työskentelemässä, mistä aiheutui taustahälyä. Tämä on saattanut häiritä oppilaiden

kirjoittamista. Osalla oppilaista oli selkeästi haasteita kertoa kirjallisesti omista kokemuksistaan. Myös yhtenäisen ja sujuvan kirjoitelman tuottaminen oli joillekin oppilaille vaikeaa. Pohdimme jälkikäteen, että haastattelulla olisimme ehkä saaneet tarkemman kuvan oppilaiden kokemuksista. He keskustelivat tutkimuksen kannalta tärkeistä asioista, mutta eivät välttämättä kirjoittaneet niistä kirjoitelmiin. Hirsjärven ja Hurmeen (2008) mukaan haastattelu olisi menetelmänä antanut mahdollisuuden selventää ja syventää oppilaiden vastauksia. Haastattelussa mahdollisuudet oppilaiden motivoimiseen olisivat myös olleet paremmat. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 35–36.)

Aineistonkeruun jälkeen olemme pohtineet, rajasivatko ja ohjailivatko apukysymykset liikaa oppilaiden vastauksia. Toisaalta ilman apukysymyksiä emme välttämättä olisi saaneet kirjoitelmiin tutkimuksen kannalta oleellisia asioita. Varsinkin apukysymys: "Millainen ryhmä ja ryhmähenki oli vaelluksella?", saattaa vaikuttaa siihen, että ryhmähengestä oli runsaasti mainintoja. Toisaalta tämän apukysymyksen avulla saimme myös mainintoja autonomiasta. Apukysymykset saattoivat helpottaa myös vaelluksen muistelemista.

Mainintojen jaottelu eri alateemoihin oli välillä haastavaa, sillä osa maininnoista olisi voinut kuulua useampaan eri alateemaan. Esimerkiksi yhdessä tekemiseen liittyvät maininnat olisivat voineet usein kuulua myös hyvä yhteishenki tai kaverisuhteet-alateemoihin. Joissakin kavereihin liittyvissä maininnoissa oli mahdotonta tietää, tarkoittiko oppilas kavereilla joitakin tiettyjä kavereita vai koko vaellusryhmää. Informatiivisinta onkin ehkä tarkastella sosiaalisen yhteenkuuluvuuden mainintojen kokonaismäärää ja niiden sisältöä.

Tutkijan osallistuessa tutkittavaan prosessiin, hän voi ymmärtää tapausta eri tavoin kuin täysin ulkopuolinen. Ihmisten suhteissa ja erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa on paljon hiljaista tietoa,

joka ei välity haastattelutilanteessa, saati kirjoitelmissa. Ulkopuolisen tutkijan on mahdotonta saavuttaa samanlaista ymmärrystä, mitä tapaukseen osallistujalla on. (Häikiö & Niemenmaa 2007, 54.) Meillä ei ollut valitettavasti mahdollisuutta osallistua tutkittaviin vaellusleirikouluihin. Paikan päällä seuraamisesta olisi saanut varmasti lisää mielenkiintoista ja yksityiskohtaisempaa tutkimustietoa. Olisimme saaneet varmasti myös selkeämmän kokonaiskuvan vaelluksesta. Toisaalta taas mukana oleminen olisi tarkoittanut sitä, että olisimme joutuneet luultavasti rajaamaan tutkimusaihettamme reilusti.

7.3 Tulosten tarkastelua

Tarkoituksenamme oli ohjailta oppilaiden kirjoitelmia ohjeistuksen ja apukysymysten avulla niin, että he kertoisivat itsemääräämisteorian motivaatiotekijöihin liittyvistä kokemuksista. Ensimmäisiä kertoja tarkastellessamme aineistoa epäilimme hieman sen soveltuvuutta syvälliseen analysointiin. Monissa kirjoitelmissa kerronta vaikutti pinnalliselta tai luettelomaiselta. Tarkemman analyysin myötä kirjoitelmista löytyi kuitenkin itsemääräämisteoriaan liittyviä mainintoja yhteensä 133 kappaletta.

Itsemääräämisteorian lisäksi oletimme aineistossa esiintyvän myös fysiologisiin tarpeisiin liittyviä mainintoja, vaikka emme tietoisesti ohjailleet oppilaita kertomaan niistä. Oletuksemme piti paikkaansa ja fysiologisiin tarpeisiin liittyviä mainintoja kirjoitelmissa esiintyi 36 kappaletta. Kirjoitelmissa esiintyi myös toistuvasti mainintoja muista viihtymiseen vaikuttavista tekijöistä yhteensä 67 kappaletta. Muut maininnat liittyivät luontokokemuksiin, tunnekokemuksiin ja arjesta irrottautumiseen. Tutkimuksemme tuloksissa esiintyi enemmän motivaatiota vahvistavia ja tukevia kuin heikentäviä tekijöitä. Seuraavaksi käsittelemme tutkimuksen tuloksia niitä täydentävän teorian ja oman pohdinnan kautta.

7.3.1 Itsemääräämisteorian motivaatiotekijät liikuntamotivaatioon vaikuttavina tekijöinä

Tutkielman johdannossa arvelimme aiempiin tutkimuksiin viitaten, että seikkailukasvatuksen menetelmillä on mahdollista tukea itsemääräämisteorian mukaisten perustarpeiden tyydyttymistä. Tutkielmamme tulosten mukaan seikkailullinen leirikoulu tuki itsemääräämisteorian mukaisen motivaation syntymistä. Sosiaalisen yhteenkuuluvuuden, pätevyyden ja autonomian kokemuksia esiintyi oppilaiden leirikoulukokemuksissa enimmäkseen motivaatiota vahvistavina tekijöinä. Arvelimme, että yhtenä syynä itsemääräämisteorian toteutumiselle oli varmasti vaellusleirikoulun luonne ja suhde liikuntaan. Vaelluksella ei ole tarkoitus kilpailla muiden kanssa, eikä siinä ole häviäjiä. Onnistumisen kokemukset syntyvät vaelluksen tarjoaman fyysisen haasteen voittamisesta. Yhteistyön tekeminen ja muiden auttaminen tapahtuvat vaelluksella luonnostaan yhteisistä asioista huolehdittaessa. Yhteisistä tehtävistä huolehtiminen kasvattaa myös oppilaiden vastuuta ja osallisuuden tunnetta, mikä vaikuttaa autonomian kokemukseen.

Itsemääräämisteorian kolmesta motivaatiotekijästä sosiaalinen yhteenkuuluvuus keräsi selkeästi eniten mainintoja. Suurimmassa osassa kirjoitelmista oli maininta vaelluksen ryhmähengestä ja selvästi suurin osa maininnoista oli positiivisia (taulukko 2). Hyväksi koettu ryhmähengi vahvistaa sosiaalisen yhteenkuuluvuuden kokemuksia. Kirjallisuudessa ryhmähengen liittyvistä asioista puhuttaessa käytetään usein termejä ryhmän kiinteys tai ryhmän ilmapiiri. Vahvasti kiinteässä ryhmässä jäsenet sitoutuvat voimakkaasti sekä ryhmään että muihin jäseniin sekä osallistuvat aktiivisesti ryhmän toimintaan. Voimakas kiinteys ennustaa hyvää ilmapiiriä. Hyvässä ilmapiirissä jäsenet viihtyvät ja välittävät toinen toisistaan, ovat avoimia toisilleen, kertovat omista tunteistaan ja kommunikoivat runsaasti keskenään sekä arvostavat ja kunnioittavat toisiaan. Kiinteässä ryhmässä vältetään itsekkäitä ja epävarmoja ryhmää hajottavia tunteita. (Liukkonen & Jaakkola 2013, 148; Liukkonen ym. 2007, 160; Assor ym. 2004; Deci ym. 2004; Aho & Laine 2002, 205; Deci & Ryan 2000a; 2000b.)

Koululuokka ja muut ryhmät koulussa ovat sidottuja ryhmiä, joiden toiminnasta oppilas ei voi irtisanoutua. Ryhmä ei voi hajota, vaan sen on jatkettava toimintaansa kaikissa tilanteissa. (Aho & Laine 2002, 205.) Suljettu ryhmä voi olla ryhmän kiinteyden kannalta haasteellinen, sillä sen jäsenillä ei välttämättä ole selkeää yhteistä tavoitetta. Vaellusleirikoulun tapauksessa oppilaat ovat itse tehneet valinnan lähteä vaellukselle, mutta vaellusryhmä on kuitenkin muodostunut satunnaista henkilöistä. Vaelluksella yhteinen tavoite on saattanut olla selkeämpi kuin tavallisessa koulutyöskentelyssä: suoriutua vaellus alusta loppuun. Tämäkin tavoite on kuitenkin ulkoapäin asetettu, eikä ryhmän jäsenten itse muodostama.

Tutkimusjoukon oppilaat olivat meille entuudestaan vieraita, joten emme tiedä millainen ryhmähengi oppilailla on ollut ennen vaellusta. Emme myöskään ole jaotelleet aineistoa niin, että näkisimme ketkä oppilaat ovat olleet leirikoulussa yhtä aikaa. Tämän vuoksi emme voi tarkastella sitä, onko joidenkin vaellusryhmien yhteishengi saanut enemmän positiivisia mainintoja kuin toisten. Voimme kuitenkin tulosten perusteella todeta, että suurin osa vaellusleirikoulun käyneistä oppilaista koki vaelluksella valinneen ryhmähengen hyväksi. Itsemääräämisteorian ja muiden sitä tukevien teorioiden mukaan voimme olettaa sen vaikuttaneen positiivisesti oppilaiden motivaatioon vaelluksella. Seikkailukasvatuksen menetelmien on aiemmissakin tutkimuksissa todettu sopivan luokan ryhmähengen kiinteyttämiseen (Kiiski 1998, 114). Erityisesti alhaisen riskitason

seikkailukasvatusmenetelmät nähdään hyvänä keinona kehittää ryhmän kiinteyttä, koska siinä tuetaan yhtä aikaa sekä yksilön kasvua että ryhmän kehitystä (Rheingold 2007).

Sosiaalisen yhteenkuuluvuuden kokemuksia voi saada koko ryhmän lisäksi myös pienemmästä kaveriporukasta ryhmän sisällä. Monet oppilaat kertoivatkin kirjoitelmissaan kavereiden tärkeydestä viihtymisen ja jaksamisen kannalta. Kuudesluokkalaiset ovat iältään varhaisnuoruuden kynnyksellä, jolloin kaverisuhteet koetaan todella merkittävänä (Kokkonen 2017, 184). Kavereista saatavan turvallisuuden tunteen on myös havaittu vaikuttavan positiivisesti oppilaan itsetuntoon (Ryan ym. 1994). Kaverisuhteet toimivat suojaavina tekijöinä negatiivisille kokemuksille sekä niiden vaikutuksille. Parhaan kaverin läsnäolon on havaittu myös vaikuttavan positiivisesti negatiivisiin kokemuksiin sekä stressaavien tilanteiden sietämiseen. (Adams, Santo, & Bukowski 2011, 1786–1787.)

Leirikoulussa oppilaille on ollut tavallista kouluarkea enemmän yhteistä vapaa-aikaa. Varsinaisen vapaa-ajan lisäksi myös bussimatkoilla ja vaeltaessa oppilaat ovat saaneet olla yhdessä ilman jatkuvaa kontrollia. Oppilaat ovat myös joutuneet keksimään tekemistä ilman puhelimia tai muita elektronisia välineitä. Aallon mukaan yhdessä tekeminen yhdistää ihmisiä, avaa uusia näkökulmia ja vahvistaa ryhmän yhteenkuuluvuuden tunnetta. Yhteistoiminnalliset tehtävät tutustuttavat ihmisiä toisiinsa toisella tavalla kuin pelkkä jutustelu ja esittely. Myös ennestään tutut ihmiset voivat havaita uusia piirteitä toisistaan. (Aalto 2000, 280.)

Tehokkain tapa vahvistaa pätevyyden tunnetta on onnistumisen kokemukset. Oppilaan minäkuva ja käsitys omista taidoista vahvistuvat, kun hän kokee onnistuvansa. Epäonnistumiset vastaavasti heikentävät pätevyyden tunnetta etenkin silloin, kun tunne ei vielä ole vakiintunut. Banduran (1995) ja Jääskeläisen (1988) mukaan leirikoulussa oppilaan toimintamahdollisuudet lisääntyvät verrattuna tavalliseen koulun arkeen. Näin leirikoulu tarjoaa mahdollisuuksia uusille onnistumisille ja itseluottamuksen kehittymiselle. (Bandura 1995, 3; Jääskeläinen 1988, 137.) Moni oppilas sai vaellusleirikoulun aikana kokemuksia omasta pätevyydestä. Uskomme, että melkeinpä jokainen on voinut tuntea onnistuneensa matkan päätteeksi, vaikkei kaikki sitä kirjoitelmissa maininneetkaan. Useat oppilaista mainitsivat kokeneensa vaelluksen toisinaan fyysisesti raskaaksi, joten on oletettavaa, että perille pääsy on ollut monelle onnistumisen kokemus. Vaelluksen fyysisesti raskaaksi kokemisen maininnat olivat sävyiltään sekä positiivisia että negatiivisia. Jokainen, joka on

käynyt vaeltamassa tietää, että perille pääseminen tuntuu hyvältä ja silloin tuntee onnistuneensa. Vaellusleirikoulu on ollut monelle varmasti aivan uudenlainen kokemus, joten uusien taitojen oppiminen on myös ollut hyvin todennäköistä.

Kuten teoriaosassa mainitsimme, oppilaan pätevyyden kokemuksia tukee tai heikentää myös tehtävästä itsestään, ympäristöstä tai esimerkiksi opettajalta saatu palaute, joka saa oppilaan tuntemaan joko onnistuneensa tai epäonnistuneensa. Kukaan oppilaista ei kuitenkaan maininnut kirjoitelmissa saaneensa palautetta. Pohdimme, että oppilaat ovat todennäköisesti saaneet jonkinlaista palautetta opettajilta, mutta eivät vain ole maininneet siitä. Oletustamme tukee se, että useampi oppilas oli kuvaillut vaelluksesta suoriutumisesta lähes samoilla sanoilla: *“Vaelluksen jälkeen tuntui voitolta, kun oli vihdoinkin saavuttanut jotain isoa”*. Tämän takia jäimme pohtimaan, onkohan koululla ja vaelluksen aikana puhuttu vaelluksesta suoriutumisesta jonkin ison asian saavuttamisena.

Koetun autonomian kokemuksista tuli itsemääräämisteorian motivaatiotekijöistä määrällisesti vähiten mainintoja oppilaiden kirjoitelmista (taulukko 2). Pohdimme, että vähäinen määrä mainintoja koetusta autonomiasta saattaa johtua siitä, että oppilaiden on vaikea tunnistaa autonomian tunteita ja niistä kirjoittaminen saattaa olla oppilaille haastavaa. Kirjoitelman apukysymyksissä emme voineet kysyä suoraan autonomian kokemuksista, sillä autonomia-termi olisi ollut luultavasti oppilaille vieras. Uuden termin avaamiseen olisi mennyt aikaa ja emme olisi voineet olla varmoja, olisivatko kaikki oppilaat ymmärtäneet termiä lopulta oikein. Olisimme saattaneet saada tähän osioon enemmän mainintoja, jos olisimme haastatelleet oppilaita tai vaellusleirikoulussa mukana olleita opettajia. Haastattelussa olisimme voineet tarkentaa kysymyksiä tai avata autonomian käsitettä.

Useampi maininta koski sitä, että oppilaat kokivat, etteivät olleet saaneet osallistua päätöksentekoon. Maininnoista voidaan päätellä, että oppilaat ovat kokeneet vaellusleirikoulun pitkälle ulkoapäin ohjatuksi. Leirikoulussa kuitenkin tulee noudattaa koulun järjestyssääntöjä ja muita säännöksiä sekä laatia myös erilliset pelisäännöt yhdessä oppilaiden kanssa tietysti erilaiset olosuhteet huomioiden. Tällaiset leirikoulut eivät onnistuisi ilman yhteisiä sääntöjä. Säännöt ja selkeät ohjeistukset tekevät vaellusleirikoulusta turvallisen ympäristön. Salovaaran ja Honkosen (2011) mukaan opettajan asettamat rajat luovat turvallisuuden tunnetta ja ovat edellytys kiinteän ryhmähengen muodostumiselle (Salovaara & Honkonen, 2011, 20–24).

Useat maininnat siitä, etteivät oppilaat olleet saaneet osallistua päätöksen tekoon liittyivät siihen, ettei ryhmiä saanut valita itse. Ryhmä- ja pari- jaot ovat kuitenkin ehdottomasti opettajan vastuulla, ei oppilaiden. Joku jää aina viimeiseksi, jos oppilaiden annetaan jakaa ryhmät esimerkiksi huutojaoin. Tällaiset tilanteet luovat kielteisiä kokemuksia, jotka vaikuttavat negatiivisesti lapsen liikuntamotivaatioon. Koska emme itse olleet mukana vaellusleirikouluissa, emme voi tietää kuinka paljon oppilaat todellisuudessa saivat osallistua päätöksentekoon. Autonomian parantamiseksi opettajat voisivat luoda oppilaille mahdollisuuksia päättää leirikouluun liittyvistä asioista, jotka eivät vaaranna ryhmän fyysistä, henkistä tai sosiaalista turvallisuutta. Oppilaat voivat esimerkiksi osallistua leirikoulun ruokien suunnitteluun.

7.3.2 Lepo, ravinto ja hygienia viihtymisen perustana

Tässä tutkielmassa saatujen tulosten mukaan oppilaiden motivaatiota määrittää itsemääräämisteorian lisäksi myös fysiologiset tarpeet. Itsemääräämisteorian kolmen perustarpeen esiintyminen aineistossa tukee Decin ja Ryanin teoriaa, joka kuitenkin näyttäisi vaellusleirikoulua tarkasteltaessa kaipaavan täydennystä fysiologisten tarpeiden osalta. Tämän perusteella voidaan todeta, että motivaatioon on mahdollista vaikuttaa tukemalla oppilaiden autonomian, pätevyyden ja yhteenkuuluvuuden sekä fysiologisten tarpeiden tyydyttymistä. Tässä tutkimuksessa oppilaat kertoivat levon, ravinnon ja hygienian vaikuttaneen viihtymiseen vaellusleirikoulun aikana.

Itsemääräämisteorian ilmentymisen lisäksi oletimme hypoteettisesti, että fysiologiset tarpeet kuten nälkä ja väsymys korostuvat motivaatioon vaikuttavina tekijöinä aineistossamme. Maslowin tarvehierarkiamallin mukaan fysiologisten tarpeiden tyydyttyminen vaikuttaa olennaisesti motivaatioon ja fysiologiset tarpeet ovat kaikista tarpeista merkittävimpiä. Fysiologisten perustarpeiden tyydyttäminen on kanavana muiden tarpeiden tyydyttämiselle. Teorian mukaan siis esimerkiksi itsemääräämisteoriassa mainituilla motivaatiotekijöillä ei ole merkitystä ennen kuin fysiologiset tarpeet on tyydytetty. (Maslow 1987, 16–18.)

Positiiviset maininnat hygieniasta liittyivät hotellilla saunomiseen, uimiseen ja peseytymiseen, joten nämä tapahtuivat vasta varsinaisen vaelluksen jälkeen. Pohdimme kuitenkin, että niiden odottaminen ja tieto niistä ovat mahdollisesti lisänneet ja ylläpitäneet

motivaatiota myös vaelluksen aikana. Pohdimme myös, että kaikissa syömisen, levon tai hygienian kautta motivaatioon vaikuttaneissa tilanteissa ei välttämättä ole ollut kyse ainoastaan fysiologisen perustarpeiden tyydyttämisestä. Esimerkiksi hyvä ruoka on voinut tuoda mielihyvää ja näin lisätä motivaatioita, vaikkei syöjä varsinaisesti olisikaan ollut nälkäinen. Fysiologisten perustarpeiden tyydyttämisestä tuli myös negatiivisia mainintoja useiden positiivisten mainintojen lisäksi. Negatiiviset maininnat liittyivät siihen, kuinka nukkumisolosuhteet olivat olleet epämukavat ja ruoka oli ollut kylmää. Tällaiset asiat kuitenkin kuuluvat vaellukselle ja niihin ei välttämättä voida aina vaikuttaa.

7.3.3 Luontokokemukset, tunnekokemukset ja arjesta irrottautuminen viihtymiseen vaikuttavina tekijöinä

Luontokokemuksista tuli selvästi eniten mainintoja muista viihtymiseen vaikuttaneista tekijöistä ja niistä tuli myös reilusti eniten negatiivisia mainintoja (taulukko 4). Negatiiviset maininnat liittyivät huonoon säähän. Sää on sellainen tekijä, johon ei voida vaikuttaa. Vaellukselle lähtiessä tulee varautua säähän kuin säähän oikeanlaisella vaatetuksella ja varustuksella. Tästä on tärkeää puhua oppilaiden kanssa etukäteen. Myös eräs oppilas oli oivaltanut tämän: *“Opin, että ennen vaellusta ei katsota säätiedotuksia ja valita sään perusteella milloin lähdetään vaan päivät olivat jo päätetty aikoja sitten”*. Luontokokemuksista oli myös runsaasti positiivisia mainintoja. Tämä vahvistaa Marttilan (2016) toteamusta siitä, että luonto itsessään tuottaa elämyksiä siellä liikkuvalla (Marttila 2016, 27). Elämykset ja kokemukset ovat yksi seikkailupedagogiikan vaikuttavuuden ydin. Elämykset ovat aina henkilökohtaisia ja koskettavat niiden kokijaa psyykkisellä tasolla. (Karppinen & Latoma 2015, 70; Latoma 2007, 30–31.)

Tunteet ovat läsnä jatkuvasti päivittäisessä elämässämme. Ne ovat tärkeitä ihmisen hyvinvoinnille, sopeutumiselle ja kehitykselle. (Laine 2005, 60.) Maininnat positiivisista tunnekokemuksista liittyivät siihen, kuinka oppilaat kertoivat vaellusleirikoulun olleen kiva tai jonkin asian olleen kivaa vaellusleirikoulun aikana. Laineen (2005) mukaan ilon ja muiden positiivisten tunteiden kokemukset syntyvät myönteisistä kokemuksista: onnistumisesta, jonkin henkilökohtaisen tavoitteen saavuttamisesta, huomiosta, kunnioituksesta tai mielihyvän kokemisesta. Syynä positiiviselle tunnekokemukselle on yleensä siis henkilökohtainen onnistuminen tai myönteisiin ihmissuhteisiin liittyvät asiat, joista syntyy optimismia ja hyväntuulisuutta. Myönteisten tunteiden kokeminen tekee elämän

miellyttäväksi, tasapainottaa negatiivisten asioiden kohtaamista ja tukee psyykkistä hyvinvointia. (Laine 2005, 63.) Liikunnalla on todettu olevan yhteyksiä psyykkiseen hyvinvointiin, sillä liikunnalla on positiivinen mielialavaikutus. Liikunta muun muassa erittää mielihyvää aiheuttavien ja masennusta lievittävien aineiden määrää aivoissa sekä nostaa elimistön lämpöä, mikä tuntuu hyvänä olona. (Ojanen & Liukkonen 2013, 242, 247–248.)

Otimme tutkimuksessamme huomioon koko vaellusleirikoulun eli myös bussimatkat, koska matkustaminen on aika todennäköistä vaellukselle lähtiessä. Negatiivisissa tunnekokemuksissa mainittiin, että bussimatka oli ollut pitkä ja tylsä. Mietimme, että tällainen kokemus tylsästä bussimatkasta olisi voitu välttää keksimällä jonkinlaista pientä yhteistä ohjelmaa bussimatkan ajaksi. Toisaalta usea oppilas oli kokenut juuri bussimatkan mukavana, koska siellä oli saanut vapaasti jutella kavereiden kanssa. Kaikkia negatiivisia tunnekokemuksia ei kuitenkaan voida välttää. Useat negatiiviset tunnekokemukset liittyvät hetkittäisiin tilanteisiin, joten ne eivät ole välttämättä vaikuttaneet kyseisten oppilaiden koko reissun mielialaan (Laine 2005, 63–64).

7.4 Yhteenveto

Tutkielman tulosten perusteella voidaan todeta, että seikkailullisella leirikoululla on mahdollisuudet tukea oppilaan liikuntamotivaatiota. Oppilaiden kokemuksissa vaellusleirikoulusta esiintyi selvästi enemmän motivaatiota vahvistavia kuin heikentäviä tekijöitä. Motivaatiota vahvistavana tekijänä aineistossa korostui erityisesti sosiaalinen yhteenkuuluvuus. Oletimme tutkimusta aloittaessamme, että seikkailukasvatuksen menetelmillä on mahdollisuus tukea itsemääräämisteorian mukaisten perustarpeiden tyydyttymistä, sillä oppilaiden välisen vertailun ja kilpailemisen sijasta seikkailukasvatuksessa korostuu itsensä haastaminen ja ryhmässä toimiminen. Tutkimuksemme tuloksista ilmenee, että itsemääräämisteorian motivaatiotekijät voivat hyvin tyydyttyä vaellusleirikoulussa, kunhan niihin kiinnitetään huomiota.

Vaellusleirikoulu jäi kirjoitelmien perusteella monelle oppilaalle positiivisena kokemuksena mieleen. Koko aineistosta vain harvassa kirjoitelmassa vaikutti siltä, että oppilaalle olisi jäänyt negatiivinen kokemus vaelluksesta. Kirjoitelmissa esiintyneet negatiiviset tekijät olivat harvoin onnistuneet pilaamaan koko vaelluskokemusta. Aineiston 7.-luokkalaisista

kirjoittajista viisitoista oppilasta kahdeksastatoista kertoi, että lähtisi uudestaan vaeltamaan tai oli jo käynyt uudella vaelluksella vaellusleirikoulun jälkeen.

Vaellusleirikoulu vaikuttaisi sopivan myös opetussuunnitelman 3.–6.-luokkalaisille asettamiin liikunnan oppiaineen tehtäviin ja tavoitteisiin. Erityisen hyvin se näyttäisi tukevan sosiaaliselle ja psyykkiselle toimintakyvyille asetettujen tavoitteiden saavuttamista. Niissä mainitaan esimerkiksi toisten huomioon ottaminen ja auttaminen, vastuun ottaminen omista ja yhteisistä asioista, pitkäjänteinen ponnistelu tavoitteen saavuttamiseksi sekä iloa ja virkistystä tuottavat liikuntaharjoitukset. Nämä tavoitteet sisältyvät luontevasti vaellusleirikouluun. Toki vaelluksella harjaantuu myös moni opetussuunnitelmassa mainittu fyysisen toimintakyvyn osa-alue kuten esimerkiksi kestävyys. Opetussuunnitelma kannustaa myös tarjoamaan oppilaille mahdollisuuksia kokeilla monipuolisesti erilaisia liikuntamuotoja ja -tehtäviä. (POPS 2014 2016, 273–276.) Vaeltaminen poikkeaa tavallisten liikuntatuntien sisällöstä, joten se monipuolistaa koulun liikuntakasvatusta.

On otettava huomioon, että tutkimuksemme käsittelee vain yhden koulun oppilaiden vaellusleirikokemuksia, joten tuloksia ei voida yleistää koskemaan kaikkia vastaavia leirikouluja. On mahdollista, että kohderyhmämme oppilaat ovat olleet jo ennen vaellusleirikouluun osallistumista liikunnallisesti motivoituneita ja heillä on ollut jo esimerkiksi valmiiksi hyvä ryhmähenki. Myös leirikoulun suunnittelulla on suuri merkitys liikuntamotivaation tukemisen kannalta. Vaellusleirikoulun suunnittelussa tulee ottaa huomioon liikuntamotivaatioon vaikuttavat tekijät. Seikkailullinen leirikoulu näyttäytyy tutkimustulostemme valossa liikuntamotivaation edistäjänä. On kuitenkin hyvä tiedostaa, että leirikoulu ei sovellu jokaiselle oppijalle. Leirikoulut ovat luonteeltaan hyvin hektisiä ja siellä ollaan tiiviisti muiden ihmisten kanssa. Jotkut oppilaat tarvitsevat omaa aikaa ja jatkuva sosiaalinen paine saattaa tuntua ahdistavalta. Vaellusleirikoulu ei välttämättä sovellu myöskään esimerkiksi liikuntarajoitteisille oppilaille ilman erityisjärjestelyjä. Seikkailullisia menetelmiä on kuitenkin mahdollista toteuttaa monilla tavoilla jokaiselle sopivaksi. Seikkailullisen leirikoulun ei tarvitse olla fyysisesti niin haastava kuin kyseinen vaellusleirikoulu oli pitkän vaellusmatkan vuoksi.

Seikkailullisten menetelmien toteuttaminen ei vaadi vaellusta tai leirikouluun lähtemistä, vaan ne soveltuvat myös tavalliseen kouluarkeen ja liikunnan opetukseen. Liikunnan opetuksen tehtävänä on vaikuttaa oppilaiden hyvinvointiin tukemalla fyysistä, sosiaalista ja psyykkistä

toimintakykyä sekä myönteistä suhtautumista omaan kehoon. Liikunnassa oppilaat kasvavat liikkumaan ja liikunnan avulla. Liikunnan avulla edistetään yhdenvertaisuutta, tasa-arvoa ja yhteisöllisyyttä sekä tuetaan kulttuurista moninaisuutta. Liikunta tarjoaa mahdollisuuksia iloon, keholliseen ilmaisuun, osallisuuteen, sosiaalisuuteen, rentoutumiseen, leikinomaiseen kisailuun ja ponnisteluun sekä toisten auttamiseen. Näitä edellä mainittuja asioita on mahdollista saavuttaa seikkailupedagogiikan menetelmillä.

Tutkimuksemme perusteella itsemääräämisteoria soveltui vaellusleirikoulun motivaation tarkastelemiseen. Huomasimme kuitenkin, että itsemääräämisteorian lisäksi on olennaista huomioida myös fysiologisten perustarpeiden tyydyttyminen ja muut viihtymiseen vaikuttavat tekijät. Tutkimusaineistomme perusteella vaellusleirikoulun motivaatiota voisi siis tarkastella seuraavan viiden motivaatiotekijän kautta: 1. sosiaalinen yhteenkuuluvuus, 2. koettu pätevyys, 3. koettu autonomia, 4. fysiologisten tarpeiden tyydyttyminen ja 5. muut viihtymiseen vaikuttavat tekijät. Olisi mielenkiintoista selvittää, voisiko näitä viittä motivaatiotekijää hyödyntää laajemmin tarkasteltaessa liikuntamotivaatiota seikkailukasvatuksessa. Erityisen kiinnostavaa olisi saada jatkotutkimuksia fysiologisten tarpeiden tyydyttymisen tärkeydestä ja luontokokemusten merkityksestä vaellusleirikoulussa.

Halusimme tutkielmassamme korostaa lasten ja nuorten liikuntamotivaation tärkeyttä ja parantaa seikkailukasvatuksen tunnettavuutta osana koulujen liikuntakasvatusta. Lasten liikunta-aktiivisuuden edistäminen sekä tukeminen on tärkeää, ja kouluilla on hyvät mahdollisuudet tämän tehtävän toteuttamiseksi. Koemme, että tutkielmamme tuo uutta näkökulmaa sekä liikuntamotivaatiotutkimuksen että seikkailupedagogisen tutkimuksen kentälle.

LÄHTEET

- Aalto, M. 2000. Ryppäästä ryhmäksi. My Generation Oy.
- Aarnos, E. 2007. Kouluun lapsia tutkimaan: Havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-Kustannus, 144–157.
- Adams, R. E., Santo, J. B. & Bukowski, W. M. 2011. The Presence of a Best Friend Buffers the Effects of Negative Experiences. Tulostettu 6.3.2018 <https://digitalcommons.unomaha.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1037&context=psychfacpb>
- Aho, S. & Laine, K. 2002. Minä ja muut: Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.
- Assor, A., Roth, G. & Deci, E. L. 2004. The Emotional Costs of Parents' Conditional Regard: A Self-Determination Theory Analysis. *Journal of Personality* 72, 47–88. Tulostettu 27.11.2017 <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.0022-3506.2004.00256.x/epdf>
- Aunola, K. 2005. Motivaation kehitys ja merkitys kouluikässä. Teoksessa K. Salmela-Aro & J-E. Nurmi (toim.) Mikä meitä liikuttaa: Modernin motivaatiopsykologian perusteet. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy, 105–126.
- Bandura, A. 1995. Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. Teoksessa A. Bandura (toim.) *Self-efficacy in Changing Societies* (1–48). New York: Cambridge University Press.
- Cantell, H. 2010. Ratkaiseva vuorovaikutus. Pedagogisia kohtaamisia lasten ja nuorten kanssa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Clarke, H. 1998. Keinot ja päämäärät seikkailukasvatuksessa. Teoksessa T. Lehtonen (toim.) *Elämän seikkailu*. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy, 60–79.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 1985. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press cop.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 2000a. *Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and*

- New Directions. Contemporary Educational Psychology 25, 54–67. Tulostettu 2.11.2017
http://ac.els-cdn.com/S0361476X99910202/1-s2.0-S0361476X99910202-main.pdf?_tid=a6ee1fee-f443-11e6-8d50-00000aab0f02&acdnat=1487248395_e464170821113de4619f81fe6fcbcc14
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 2000b. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist* 55, 68–78. Tulostettu 27.11.2017
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.529.4370&rep=rep1&type=pdf>
- Deci, E. L., Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W. & Sheldon, K. M. 2004. Motivating Learning, Performance, and Persistence: The Synergistic Effects of Intrinsic Goal Contents and Autonomy-Supportive Contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87, 246–260. Tulostettu 27.11.2017
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.90.1443&rep=rep1&type=pdf>
- Eriksson, P. & Koistinen, K. 2005. Monenlainen tapaustutkimus. Kuluttajatutkimuskeskus, julkaisuja 4:2005. Kerava: Savion kirjapaino Oy.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Eteläpelto, A. & Rasku-Puttonen, H. 2005. Projektioppimisen haasteet ja mahdollisuudet. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä. *Oppiminen ja asiantuntijuus*. Porvoo: WSOY, 181–205.
- Gregg, C. 2007. Risk and Safety in Adventure Programming. Teoksessa: D. Prouty, R. Collinson & J. Panicucci. *Adventure education: Theory and applications*. Champaign, IL: Human Kinetics, 49–62.
- Haapaniemi, R. & Raina, L. 2014. Rakenna oppiva ryhmä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Haapasalo, J. 1992. Seikkailun psykologiaa, vuorikiipeilyä vai varkauksia. Teoksessa S. Caven (toim.). *Seikkailun mahdollisuus*. Helsinki: Kansalaiskasvatuksen Keskus ry, 9–24.
- Hakkarainen, H., Ahonen, T., Sääkslahti, A. & Laakso, L. 2008. Liikunta kasvun ja kehityksen tukena. Teoksessa T. Tammelin & J. Karvinen (toim.) *Fyysisen aktiivisuuden suositus kouluikäisille*. Reptalo Lauttasaari Oy: Opetusministeriö ja Nuori Suomi ry, 55–66. Tulostettu 28.9.2017 http://www.ukkinstituutti.fi/filebank/1477-Fyysisen_aktiivisuuden_suositus_kouluikäisille.pdf

- Havu-Nuutinen S. & Järvinen, H. 2002. Ympäristö- ja luonnontiedon opettaminen ja oppiminen
 ala-asteella. Teoksessa M-L. Julkunen (toim.) Opetus, oppiminen ja vuorovaikutus. Van-
 taa: Tummavuoren Kirjapaino Oy.
- Hayllar, B. 1990. Camping and the Curriculum. Teoksessa K. McRae (toim.) Outdoor and
 Environmental education: Diverse purposes and practices. Melbourne: Macmillan.
- Heikinaro-Johansson, P. & Hirvensalo, M. 2007. Liikunnanopetuksen suunnittelu. Teoksessa
 P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan.
 Helsinki: WSOY, 94–113.
- Heikinaro-Johansson, P. & Klemola, U. 2007. Liikunnanopettajan vuorovaikutusosaaminen ja
 opetusmallit. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) Näkökulmia
 liikuntapedagogiikkaan. Helsinki: WSOY, 140–151.
- Heikkinen, E. 2017. Seikkailukasvatus peruskoulun opetusmenetelmänä. Oulun yliopisto.
 Kasvatustieteiden tiedekunta. Kandidaatintyö. Tulostettu 9.11.2017
<http://jultika.oulu.fi/files/nbnfioulu-201705061709.pdf>
- Hirsjärvi, S. 1992. Kasvatustieteen käsitteistö. Helsinki: Otava.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö.
 Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara P. 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Hirvonen, M. (toim.) 2003. Matkalla metsään: Käsikirja 7–12-vuotiaiden retkeilyyn. Suomen
 Latu ry. Helsinki: Edita.
- Hirvonen, M., Tenno, T., Lampèn, T. & Salminen, H. 2003. Retkeilijän Ympäristövinkit.
 Teoksessa M. Hirvonen (toim.) Matkalla metsään: Käsikirja 7–12-vuotiaiden retkeilyyn.
 Suomen Latu ry. Helsinki: Edita.
- Hirvonen, A. 2006. Eettisesti hyvä tutkimus. Teoksessa J. Hallamaa, V. Launis, S. Lötjönen
 & I. Sorvali (toim.) Etiikkaa ihmistieteille. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura,
 31–49.
- Hopkins, D. & Putnam, R. 1993. Personal Growth through Adventure. London: David
 Fulton.
- Huovinen, T. & Rintala, P. 2013. Yksilön huomioiminen liikuntapedagogiikassa. Teoksessa
 T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-
 kustannus, 382–394.
- Häikiö, L. & Niemenmaa, V. 2007. Valinnan paikat. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P.
 Jokinen (toim.) Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus, 41–56.

- Jämsen, A., Villberg, J., Mehtälä, A., Soini, A., Sääkslahti, A. & Poskiparta, M. 2013. 3–4-vuotiaiden lasten fyysinen aktiivisuus päiväkodissa eri vuodenaikoina sekä varhaiskasvattajan kannustuksen yhteys lasten fyysiseen aktiivisuuteen. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti* 2 (1), 63–82. Tulostettu 14.12.2017 <http://jecer.org/wp-content/uploads/2013/11/Jamsen-et-al-issue2-4.pdf>
- Jääskeläinen, L. 1988. Koulun ulkopuolella annettavan opetuksen pedagogisista tavoitteista. Teoksessa M-S. Issukka, K. Ristola, K. Heikkilä, U. Kujala-Pöntinen, V. Stark & L. Jääskeläinen. *Luokasta luontoon: Retkeilyn tiedot ja taidot*. Helsinki: Suomen latu. 137–144.
- Kalakoski, M. 1995. Ulkoilun turvallisuus. Teoksessa T. Aaltonen (toim.) *Seikkailuohjaajan käsikirja*. Helsinki: Lasten keskus.
- Kalakoski, V. 2011. *Pieni kirja muistista*. Tampere: Tammerprint Oy.
- Kananen, J. 2017. *Laadullinen tutkimus pro graduna ja opinnäytetyönä*. Jyväskylä: Juvenes Print.
- Kangasniemi, J., Reitti, M. & Sillanpää-Reitti, T. 2009. *Luonto- ja elämysliikunta*. Helsinki: Koululiikuntaliitto: Opetushallitus.
- Karén, J. 2017. *Koululiikunta lapsen liikunta-aktiivisuuden edistäjänä*. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kandidaatintyö. Tulostettu 9.11.2017 <http://jultika.oulu.fi/files/nbnfioulu-201704041424.pdf>
- Karppinen, S. J. A. 2005. *Seikkailullinen vuosi haastavassa luokassa – Etnografinen toiminta tutkimus seikkailu- ja elämyspedagogiikasta*. Väitöskirja. Oulun yliopisto.
- 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, 75–98.
- 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*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Kelly, J. & Potter, J. 2011. *Adventure education. Physical exercise and health*. Teoksessa M. Berry & C. Hodgson (toim.) *Adventure education: an introduction*. New York: Routledge, 146–165. Tulostettu 10.11.2017 <http://web.b.ebscohost.com/ehost/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzM2NDEzOF9fQU41>

?sid=ff5a6dc8-8959-43fb-ac10-
c7c0f65dfd96@sessionmgr120&vid=0&format=EB&rid=1

- Ketola, T. 2002. Leirituuli: Käsikirja leiritoiminnan järjestäjille ja ohjaajille. Helsinki: Lasten keskus.
- Kiiski, E. 1998. Seikkailua elämysten maailmassa. Teoksessa T. Lehtonen (toim.) Elämänseikkailu. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy, 108–115.
- Kokkonen, M. 2017. Liikunta sosiaalista ja psyykkistä toimintakykyä edistävien tunne- ja ihmissuhdetaitojen tukijana. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka, uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 185–214.
- Kokkonen, M. & Klemola, U. 2013. Liikunta tunne- ja ihmissuhdetaitojen opettamisen välineenä. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 204–235.
- Kokljuschkin, M. 1999. Seikkailuun! Varhaiskasvatuksen seikkailukirja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Laakso, L. 2007. Johdatus liikuntapedagogiikkaan ja liikuntakasvatukseen. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. 2. uudistettu painos. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit, 16–24.
- Laakso, L., Nupponen, H. & Telama, R. 2007. Kouluikäisten liikunta-aktiivisuus. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Helsinki: WSOY, 42–63.
- Lahdenperä, I. 1989. Leirikoulun käsikirja. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Laine, K. 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. 2007. Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press, 9–40.
- Lappalainen, S. 2007. Rajamaalla: Etnografinen tarina kenttätyöstä lasten parissa. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana: Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 65–88.
- Latomaa, T. 2007. Mieli elämys-, merkitys- ja kokemusmaailmana – Psyko(loginen ja)

- semioottinen tarkastelu. Teoksessa S. J. A., Karppinen & T. Latomaa (toim.) Seikkaillen elämyksiä. Seikkailukasvatuksen teoriaa ja sovelluksia. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 21–52.
- Laukkanen, R. 2010. Luontoliikunta ja terveys – Kooste luonnon ja luontoliikunnan terveysvaikutuksista perustuen valikoituihin tieteellisiin tutkimuksiin. Raportti. Helsinki: Suomen Latu.
- Lehtovaara, J. 1992. Ihmiskäsitys kokonaisvaltaista oppimista edistävässä kasvatuksessa. Teoksessa V. Kohonen & J. Lehtovaara (toim.) Näkökulmia kokonaisvaltaiseen oppimiseen 1, Äidinkielen ja englannin ala-asteen opetuskokeilun lähtökohtia. Tampere: Tampereen Yliopisto, 6–31.
- Leskinen, E., Jaakkola, T. & Norrena, J. 2016. Toiminnallisuus. Teoksessa J. Norrena (toim.) Ryhmä oppimaan!: Toiminnallisia työtapoja ja tehtäväkehyksiä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lichtman, M. 2013. Qualitative research in education: A user's guide. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Liikkuva koulu. 2016. Liikkuvakoulu-sivusto. Jokainen koulu on tärkeä. Viitattu 14.12.2017 <https://liikkuvakoulu.fi/liikkuvakoulu>
- Linnossuo, O. 2007. Seikkailukokemuksen vaikuttavuuden tutkimus. Teoksessa S. J. A. Karppinen & T. Latomaa (toim.) Seikkaillen elämyksiä: Seikkailukasvatuksen teoriaa ja sovelluksia. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 201–223.
- Lintunen, T. 2007. Liikunta terveyden edistäjänä. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Helsinki: WSOY, 25–30.
- Liukkonen, J. & Jaakkola, T. 2013a. Liikuntamotivaatio elinikäisen liikuntaharrastuksen edellytyksenä. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 144–161.
- Liukkonen, J. & Jaakkola, T. 2013b. Oppimista tukevan motivaatioilmaston luominen. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 298–313.
- Liukkonen, J., Jaakkola, T. & Soini, M. 2007. Motivaatioilmasto liikunnanopetuksessa. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Helsinki: WSOY, 157–170.
- Louhela, V. 2010. Seikkailu opetusmenetelmien monipuolistajana. Teoksessa T. Latomaa & S. Karppinen (toim.) Seikkaillen elämyksiä 2: Elämyksen käsitehistoriaa ja käytäntöä. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 150–162.

- Lähdesmäki, S., Mikola, O. & Arkko, M. 1995. Metsävaellus: Virikeaineisto peruskouluun ja lukioon. Helsinki: Suomen metsäyhdistys.
- Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S. & Särkkä, H. 2007. Oppimista tukevat ympäristöt: Johdatus oppimisympäristöajatteluun. Tampere: Juvenes Print Suomen Yliopistopaino Oy.
- Manninen, J. & Pesonen, S. 1997. Uudet oppimisympäristöt. Aikuiskasvatus 4/97. Tulostettu 22.11.2017 <http://elektra.helsinki.fi/se/a/0358-6197/17/4/uudetopp.pdf>
- Manninen-Riekkoniemi, A. & Parttimaa, R. 2010. Seikkailukasvatuksen menetelmiä kouluopetuksessa: alakoulun näkemys. Teoksessa: Latomaa & S. Karppinen (toim.) Seikkaillen elämyksiä 2: Elämyksen käsitehistoriaa ja käytäntöä. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 136–162.
- Marttila, M. 2016. Elämys- ja seikkailupedagoginen luontoliikunta opetussuunnitelman toteutuksessa: Etnografinen tutkimus. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopisto.
- Maslow, A. H. 1987. Motivation and personality. New York: HarperCollins.
- Maslow, A. H., Frager, R., Fadiman, J., McReynolds, C. & C, R. 2007. Motivation and Personality. 3. painos. New Delhi: Pearson.
- McRae, K. 1990. Introduction to the Purposes and Practises of Outdoor Education. Teoksessa K. McRae (toim.) Outdoor and environmental education: Diverse purposes and practices. Melbourne: Macmillan.
- Metsähallitus. 2017a. Jokamiehen oikeudet ja -velvollisuudet. Luontoon.fi -sivusto. Viitattu 14.12.2017 <http://www.luontoon.fi/jokamiehenoikeudet>.
- Metsähallitus. 2017b. Retkeilyn ABC. Luontoon.fi -sivusto. Viitattu 14.12.2017 <http://www.luontoon.fi/retkeilynabc>
- Metsämuuronen, J. 1995. Harrastukset ja omaehtoinen oppiminen: Sitoutuminen, motivaatio ja coping: teoreettinen tausta, rakenneanalyysi ja sitoutuminen. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Moilanen, P. & Rähä, P. 2017. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 46–69.
- Nieminen, J. 1999. Seikkailujen Suomi – eli johdatus nuorisotyön retki- ja leiritöiminnan historiaan. Teoksessa J. Suoranta (toim.) Nuorisotyöstä seikkailukasvatukseen. Tampere: TAJU, Tampereen yliopiston julkaisujen myynti, 70–98.
- Norrena, J. 2016. Laaja-alainen osaaminen käytäntöön, Arviointi, opetuksen suunnittelu ja oppilaan ohjaaminen. Helsinki: Edita.

- Nupponen, H., Penttinen, S. & Pehkonen, M. 2012. Koulumenestys, liikuntanumero ja vanhempien ammatit aikuisiän liikunta-aktiivisuuden ennustajina. Teoksessa H. Nupponen & S. Penttinen (toim.) Koululaisesta nuoreksi aikuiseksi: aikuisiän liikunnallisuuden ennusteita. Turku: Uniprint, 45–88.
- Nyqvist, L. 1992. Seikkailu ja sosiaalityö. Teoksessa S. Caven (toim.) Seikkailun mahdollisuus. Helsinki: Kansalaiskasvatuksen Keskus ry, 45–60.
- OAJ. 2015. Oppimaan koulun ulkopuolelle. OAJ:n julkaisu
- OAJ. 2017. Leirikouluohje. OAJ:n julkaisu.
- Ojanen, M. & Liukkonen, J. 2013. Liikunta ja psyykkinen hyvinvointi. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 236–258.
- Opetushallitus. 2016. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Next Print Oy. Tulostettu 9.11.2017
http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetushallitus. 2016. Säädökset ja ohjeet: Maksuton perusopetus - Kouluretket ja leirikoulut. Viitattu 10.11.2017
http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/ohjeita_koulutuksen_jarjestamiseen/perusopetuksen_jarjestaminen/kouluretket_ja_leirikoulut
- Oulun kaupunki. 2017. Oulun kaupunki -sivusto. Leirikoulut ja kouluretket. Viitattu 9.11.2017 <https://www.ouka.fi/oulu/koulutus-ja-opiskelu/leirikoulut#>
- Paavola, T. 2003. Patikointi ja vaellukset. Teoksessa M. Hirvonen (toim.) Matkalla metsään: Käsikirja 7–12-vuotiaiden retkeilyyn. Suomen Latu ry. Helsinki: Edita.
- Palomäki, S. & Heikinaro-Johansson, P. 2011. Liikunnan oppimistulosten seuranta-arviointi perusopetuksessa 2010. Opetushallitus. Tampere: Juvenes Print.
- Peltonen, M. & Ruohotie, P. 1992. Oppimismotivaatio: Teoriaa, tutkimuksia ja esimerkkejä oppimishalukkuudesta. Helsinki: Otava.
- Penttinen, S., Nupponen, H. & Pehkonen, M. 2012. Koulu- ja koululiikunta-asenteet ja kokemukset kouluikässä sekä niiden yhteydet oman koulunkäynnin ja koululiikunnan kokemiseen aikuisiässä. Teoksessa H. Nupponen & S. Penttinen (toim.) Koululaisesta nuoreksi aikuiseksi: aikuisiän liikunnallisuuden ennusteita. Turku: Uniprint, 12–44.
- Polvinen, K., Pihlajamaa, J. & Berg, P. 2012. Luonnosta hyvinvointia lapsille ja nuorille: Kuvauksia luonnon hyvinvointivaikutuksista, palveluista ja malleista palveluiden kehittämiseen. Helsinki: Kansallinen hyvinvointiverkosto.

- Puolimatka, T. 2002. Opetuksen teoria: Konstruktivismista realismiin. Helsinki: Tammi.
- Rajala, K., Haapala, H., Kämppi, K., Hakonen, H. & Tammelin, T. 2016. Välituntiliikunta. Teoksessa S. Kokko & A. Mehtälä (toim.) Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa. LIITU-tutkimuksen tuloksia 2016. Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2016:4. Tulostettu 14.12.2017 http://www.liikuntaneuvosto.fi/files/438/LIITU_2016.pdf
- Rauste-von Wright, M., Wright, J. v. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus, 9. uudistettu painos. Helsinki: WSOY.
- Rheingold, A. 2007. Low-Element Challenge Courses. Teoksessa: Adventure education Teoksessa: D. Prouty, R. Collinson & J. Panicucci. Adventure education: Theory and applications. Champaign, IL: Human Kinetics, 141–158.
- Roberts, G. C. 2012. Motivation in sport and exercise from an achievement goal theory Perspective: after 30 years, where are we? Teoksessa G. C. Roberts & D. C. Treasure (toim.) Advances in motivation in sport and exercise. 3 painos. United States: Human Kinetics, 5–58. Tulostettu 2.11.2017
https://books.google.fi/books?hl=fi&lr=&id=vzHiNIof6HsC&oi=fnd&pg=PR1&dq=advances+in+motivation+in+sport+and+exercise&ots=S8QOtrMRFo&sig=WaiKa6uhD-3y__Jk2W_RQQ-X2VM&redir_esc=y%20%20v=onepage&q=advances%20in%20motivation%20in%20sport%20and%20exercise&f=false#v=onepage&q&f=false
- Rogers, C.R. 1969. Freedom to learn. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company.
- Ruohotie, P. 1998. Motivaatio, tahto ja oppiminen. Helsinki: Edita.
- Räty, K. 2011. Elämyspedagoginen ohjaaminen: Ajatuksia kokemuksellisesta oppimisesta. Lahti: Outward Bound Finland.
- Salminen, L. & Sinivuori, K. 2015. Motivaatiota etsimässä: Eläytymismenetelmätutkimus koulumotivaatioon vaikuttavista tekijöistä. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Pro gradu-tutkielma. Tulostettu 29.11.2017
https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/10266/URN_NBN_fi_jyu-2005138.pdf?sequence=1
- Salo, U-M. 2015. Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbäck (toim.) Umpikujasta oivallukseen. Tampere: Juvenes Print.
- Saloranta, S. 2010. Ympäristökasvatus ja seikkailu – käytännön toteutusta luontokoulussa. Teoksessa T. Latomaa & S. Karppinen (toim.) Seikkailun elämyksiä 2: Elämyksen käsitehistoriaa ja käytäntöä. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 163–176.

- Salovaara, R. & Honkonen, T. 2011. Rakenna hyvä luokkahenki. Porvoo: Bookwell Oy.
- Siljander, P. 2002. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Helsinki: Otava.
- Siljander, P. 2014. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen: Peruskäsitteet ja pääsuuntaukset. Tampere: Vastapaino.
- Simula, M. 2008. Luonnossa liikkumisen kulttuuriset representaatiot Diskurssianalyysi suomalaisten luonnossa liikkumista käsittelevistä haastatteluista. Tulostettu 7.5.2018. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/37961/9789513947552.pdf?sequence=1>.
- Soini, A., Kettunen, T., Mehtälä, A., Sääkslahti, A., Tammelin, T., Villberg, J. & Poskiparta, M. 2012. Kolmevuotiaiden päiväkotilasten mitattu fyysinen aktiivisuus. Liikunta ja tiede 49, 52–58. Tulostettu 14.12.2017 http://www.lts.fi/sites/default/files/lt112_tutkimusartikkelit_soini.pdf
- Suomen leirikouluyhdistys. 2017a. Suomen leirikouluyhdistys -sivusto. Mikä leirikoulu? Miksi lähteä? Viitattu 9.11.2017 <http://leirikoululahettilas.fi/fi/leirikoulu>
- Suomen leirikouluyhdistys. 2017b. Suomen leirikouluyhdistys -sivusto. Leirikoulu yksilön, ryhmän ja yhteiskunnan kannalta. Viitattu 9.11.2017 <http://leirikoululahettilas.fi/fi/leirikoulu/leirikoulu-yksilon-ryhman-ja-yhteiskunnan-kannalta>
- Sääkslahti, A. 2012. Liikunnanopetuksen perusteet 3–4-luokille. Teoksessa A. Sääkslahti, J. Hakamäki, E. Holopainen, T. Laakso, H. Lemmetty, S. Luukkonen., S. Paukku & J. Puttonen (toim.) Kirja liikunnasta. Helsinki: Sanoma Pro Oy, 5–18.
- Tammelin, T., Laine, K. & Turpeinen, S. 2013. Oppilaiden fyysinen aktiivisuus. Jyväskylä: Liikunnan ja kansanterveyden edistämissäätiö Likes.
- Tampio, H. & Tampio, M. 2016. Ulos oppimaan! Sata ideaa ulko-opetukseen. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Taylor, A. F. & Kuo, F. 2009. Children with Attention Deficits Concentrate Better after Walk in the Park. *Journal of Attention Disorders*, 12(5), 402–409.
- Telama, R. 2000. Kuinka liikunta ja urheilu tukevat kasvua ja sosiaalista kehitystä kouluiässä? Teoksessa M. Miettinen (toim.) Haasteena huomisen hyvinvointi – Miten liikunta lisää mahdollisuuksia? Jyväskylä: Painoporras Oy, 55–79.
- Telama, R. & Polvi, S. 2012. Liikunnan sosiaalinen merkitys. Teoksessa I. Vuori, S. Taimela & U. Kujala (toim.) Liikuntalääketiede. Vantaa: Hansaprint Oy, 628–638.
- Telemäki, M. 1998. Johdatus seikkailukasvatuksen teoriaan. An introduction to the theory of adventure education. Kajaani: Kajaanin opettajankoulutuslaitos.

- Telemäki, M. & Bowles, S. 2001. Seikkailukasvatuksen teoria ja käytäntö: On the theory and practice of outdoor adventure education. Osa 1. Kajaani: Kajaanin opettajankoulutusyksikkö.
- Tieteen termipankki. 2018. Kasvatustieteet: seikkailupedagogiikka. Viitattu 4.5.2018. <http://tieteentermipankki.fi/wiki/Kasvatustieteet:seikkailupedagogiikka>.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Vesterinen, P. 2006. "Hyvä projekti" – projektiosaamista oppimassa. Teoksessa S. Ruohonen, L. Mäkelä-Marttinen (toim.) Luovuuden lumo: kokemuksia projektioppimisesta. Kouvola: Kymenlaakson ammattikorkeakoulu.
- Vuori, I. 2012. Liikunta lapsena ja nuorena. Teoksessa I. Vuori, S. Taimela & U. Kujala (toim.) Liikuntalääketiede. Vantaa: Hansaprint Oy, 145–170.
- Vuori, I. & Miettinen, M. 2000. Kuinka tärkeää liikunta on terveydelle ja toimintakyvylle? Teoksessa M. Miettinen (toim.) Haasteena huomisen hyvinvointi – Miten liikunta lisää mahdollisuuksia? Jyväskylä: Painoporras Oy, 91–121.
- Väyrynen, K. 2010. Elämyksestä elämysyhteiskuntaa – käsitehistoriaa ja kritiikin lähtökohtia. Teoksessa T. Latomaa & S. Karppinen (toim.) Seikkaillen elämyksiä 2.: Elämyksen käsitehistoriaa ja käytäntöä. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

LIITE 1: Kirjoitelmaohjeistus, 6. luokka

Kirjoita kirjoitelma aiheesta **vaellusleirikoulu**. Kerro kirjoitelmassa omista kokemuksistasi ja asioista, jotka jäivät vaellukselta päällimmäisenä mieleen. Tarkoituksena **ei** ole kertoa päiväkirjamaisesti kaikista vaelluksen tapahtumista, vaan kuvailla vaellusta ja pohtia omia kokemuksia. Apukysymykset auttavat sinua muistelemaan vaellusta.

1. Aloita kirjoitelma muistelemalla mitä tapahtui ennen vaellusta

Voit kirjoittaa esimerkiksi seuraavista asioista:

- Miksi lähdin mukaan vaellukselle?
- Miten valmistauduin vaellukseen?
- Miten vaellusryhmä valmistautui vaellukseen?
- Miltä tuntui lähteä vaellukselle? Miksi?

2. Kerro sitten millaista vaelluksella oli

Voit kirjoittaa esimerkiksi seuraavista asioista:

- Mitä vaelluksella tehtiin?
- Mitä uutta opin vaelluksella?
- Missä onnistuin vaelluksella?
- Mikä oli kivaa vaelluksella?
- Mikä oli vaikeaa tai raskasta vaelluksella?
- Mitkä asiat auttoivat jaksamaan vaelluksella?
- Oliko vaelluksella jotain ikävää?
- Millainen ryhmä ja ryhmähenki oli vaelluksella?
- Miltä tuntui vaelluksen jälkeen?

LIITE 2: Kirjoitelmaohjeistus, 7. luokka

Kirjoita kirjoitelma aiheesta **vaellusleirikoulu**. Kerro kirjoitelmassa omista kokemuksistasi ja asioista, jotka ovat jääneet vaellukselta päällimmäisenä mieleen. Apukysymykset auttavat sinua muistelemaan vaellusta.

- Miksi lähdit mukaan vaellukselle?
- Mikä jäi vaellukselta erityisesti mieleen? Miksi?
- Saitko onnistumisenkokemuksia vaelluksella? Mistä asioista?
- Mikä oli kivaa vaelluksella?
- Mikä oli vaikeaa tai raskasta vaelluksella?
- Mitkä asiat auttoivat jaksamaan vaelluksella?
- Oliko vaelluksella jotain ikävää?
- Millainen ryhmä ja ryhmähenki oli vaelluksella?
- Miltä tuntui vaelluksen jälkeen?
- Oletko käynyt vaeltamassa 6. -luokan vaelluksen jälkeen tai voisitko kuvitella lähteväsi?