

SEIKKAILLEN OSALLISUUTEEN

Lasten osallisuuden tukeminen koulussa seikkailukasvatuksen avulla
Turvallinen ryhmä -projektin aikana

LAHDEN AMMATTIKORKEAKOULU
Sosiaalialan koulutusohjelma
Sosionomi (AMK)
Sosiaalipedagoginen lapsi- ja nuorisotyö
Opinnäytetyö
Kevät 2011
Kaisa Kukkonen
Laura Montonen
Miina Unelius

Lahden ammattikorkeakoulu
Sosiaalialan koulutusohjelma

KUKKONEN KAISA, MONTONEN LAURA & UNELIUS MIINA:

Seikkaillen osallisuuteen

Lasten osallisuuden tukeminen koulussa seikkailukasvatuksen avulla Turvallinen ryhmä -projektin aikana

Sosionomi (AMK), Sosiaalipedagoginen lapsi- ja nuorisotyön suuntautumisvaihtoehto

Opinnäytetyö, 51 sivua

Kevät 2011

TIIVISTELMÄ

Opinnäytetyö kuvaa lasten osallisuuden tukemista koulussa seikkailukasvatuksen avulla. Tutkimus suoritettiin Turvallinen ryhmä -projektin yhteydessä. Turvallinen ryhmä -projekti toteutettiin erään päijäthämäläisen alakoulun kolmansille luokille. Tutkimuksen kohderyhmäksi valikoitui yksi kolmansista luokista. Projektin tavoitteena oli ryhmäyttää luokka seikkailukasvatuksen avulla. Opinnäytetyö on hankkeistettu ja tilaajana toimi projektin tilannut koulu.

Tutkimus on luonteeltaan laadullinen. Aineistonkeruumenetelmänä on käytetty osallistuvaa havainnointia. Tutkimusaineisto on kerätty havainnoimalla Turvallinen ryhmä -projektin seitsemää seikkailukasvatukseen perustuvaa toteutuskertaa. Aineisto on analysoitu käyttäen sisällönanalyysimenetelmää.

Tutkimuksessa on pyritty saamaan vastaus siihen, millaisia mahdollisuuksia seikkailukasvatus antaa lasten osallisuuden tukemiseen koulussa Turvallinen ryhmä -projektin aikana ja mitkä asiat toimivat mahdollisina esteinä lasten osallisuuden tukemiselle projektissa. Tutkimuksessa on selvitetty tukeeko seikkailukasvatus tasavertaisesti kaikkien lasten osallisuutta luokassa sekä miten lapset osallistuvat ja innostuvat seikkailutoiminnasta projektin aikana.

Opinnäytetyön tutkimustulokset osoittavat, että seikkailukasvatuksen avulla voidaan tukea lasten osallisuutta koulussa. Seikkailukasvatus antaa monipuoliset mahdollisuudet lasten osallisuuden tukemiseen koulussa. Seikkailukasvatus menetelmänä antaa toimintaa ohjaavalle aikuiselle mahdollisuuden suunnitella ja toteuttaa toimintaa lasten ehdoilla sekä käyttää lapsia osallistavia menetelmiä. Monipuoliset menetelmät tukevat kaikkien lasten osallisuutta.

Avainsanat: osallisuus, seikkailukasvatus, koulu, sadutus, pienryhmätyöskentely.

Lahti University of Applied Sciences
Degree Programme in Social Services

KUKKONEN KAISA, MONTONEN LAURA & UNELIUS MIINA:

Adventure to complicity

Supporting children's complicity by using adventure pedagogy at school during the Turvallinen ryhmä -project

Bachelor's Thesis in Social Pedagogy for Work with Children and Young People
Bachelor's Thesis, 51 pages

Spring 2011

ABSTRACT

The objective of this Bachelor's Thesis is to describe how children's complicity can be supported at school with the help of adventure pedagogy. The study is based on Turvallinen ryhmä -project. Turvallinen ryhmä -project was carried out by some comprehensive school third graders in Päijät-Häme region. The target group of the study was one of those third grades. The aim of the project was to help a class become a team with the help of adventure pedagogy. The Bachelor's thesis was commissioned by the school that participates in the project.

The study is qualitative. The material was collected by using participative observation method. Research material was collected by observing seven completion times that were based on adventure pedagogy. The material was analyzed by using content analysis.

The study aims to find the answer to what kind of opportunities can adventure pedagogy give to supporting children's complicity at school during the Turvallinen ryhmä -project and what kind of things can become obstacles to supporting children's complicity at school. The study observes if every child's complicity can be supported equally in class by using adventure pedagogy as a method. It also aims to find the answer to how children participate and get excited about the adventure action during the project.

The research results show that children's complicity can be supported at school by using adventure pedagogy. Adventure pedagogy gives multiple opportunities to support children's complicity at school. Adventure pedagogy as a method gives an opportunity for the action directing adult to plan and carry out action from children's point of view and to use methods that give children the possibility to participate. Multiple methods support every child's complicity.

Key words: complicity, adventure pedagogy, school, story crafting, small group learning.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	1
2	KOULUMAAILMA	3
2.1	Oppimisympäristö ja erilaiset tavat oppia	4
2.2	Yhteistoiminnallinen pienryhmätyöskentely	5
3	SEIKKAILUKASVATUS	6
3.1	Seikkailukasvatus koulussa – erilainen tapa opettaa ja oppia	7
3.2	Sadutus menetelmänä	8
4	LASTEN OSALLISUUS	10
4.1	Lapsi ja lapsuus yhteiskunnallisesta näkökulmasta	12
4.2	Lapsi toiminnan kohteena vai aktiivisena toimijana	13
4.3	Yhteisöllisyys osana lasten osallisuutta	13
4.4	Aikuisen rooli lasten osallisuuden tukijana	14
5	TURVALLINEN RYHMÄ -PROJEKTI	16
5.1	Projektin toteutus	18
5.2	Kohderyhmä	19
6	TUTKIMUKSEN ETENEMINEN	21
6.1	Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset	21
6.2	Kvalitatiivinen tutkimus	23
6.2.1	Tutkimusmenetelmä	23
6.2.2	Aineiston käsittely	25
7	TUTKIMUSTULOKSET	26
7.1	Seikkailukasvatuksen tuomat mahdollisuudet lasten osallisuudelle	26
7.2	Mahdollisia esteitä lasten osallisuudelle seikkailussa projektin aikana	28
7.3	Seikkailukasvatus tukee tasavertaisesti kaikkien lasten osallisuutta luokassa	29
7.4	Lasten osallisuus ja innostuneisuus seikkailussa	31
8	JOHTOPÄÄTÖKSET	32

9	TUTKIMUKSEN EETTISYYS JA LUOTETTAVUUS	37
10	POHDINTA	40
	LÄHTEET	47

1 JOHDANTO

Lapsille tärkeintä osallisuutta on se, että he voivat vaikuttaa asioihin tässä ja nyt. Lasten tulisi voida vaikuttaa siihen elinympäristöön, jossa he leikkivät, kasvavat, oppivat ja nauttivat. Jos lapsi viihtyy huonosti elinympäristössään, ilmenee ongelmia, motivaation puutetta sekä turhautuneisuutta. Lapsi haluaa vaikuttaa itseään koskeviin asioihin. (Yhdessä lasten kanssa – seikkailu osallisuuteen 2005.)

Tässä opinnäytetyössä tarkastellaan lasten osallisuuden tukemista koulussa seikkailukasvatuksen avulla Turvallinen ryhmä -projektin aikana. Turvallinen ryhmä -projekti toteutettiin erään päijäthämäläisen alakoulun kolmasluokkalaisille. Projektin tavoitteena oli ryhmäyttää luokat. Ryhmäytyksen tukena käytettiin seikkailukasvatusta. Turvallinen ryhmä -projektin suunnitteli ja toteutti viisi sosiaalialan opiskelijaa Lahden ammattikorkeakoulusta. Projektista tehtiin kaksi opinnäytetyötä, joista toinen (kts. Karhu & Lehtimaa 2011) kuvaa ja arvioi projektin toteutusta ja tämä opinnäytetyö tutkii osallistuvan havainnoinnin avulla lasten osallisuuden toteutumista projektin aikana. Lisäksi projektin toteutuksesta tehtiin toimintamalli, jota kuka tahansa lasten kanssa työskentelevä henkilö voi käyttää ryhmäytyksen tukena.

Aulan (2009) mukaan koululla on mahdollisuus toimia useilla eri tavoilla lasten osallistumisen ja vaikuttamisen kanavana. Kouluyhteisön toimintatavoilla ja kulttuurilla on suuri vaikutus siihen, kuinka lapsia arvostetaan toimijoina. Koulusuorituksiin ja tiedolliseen menestykseen keskittymisen lisäksi koulussa on tarpeen nostaa esiin lasten oman äänen kuuleminen, osallistumisen ja vaikuttamisen mahdollisuuksien lisääminen ja lasten oman tietämyksen arvostaminen.

Opinnäytetyön tutkimusaiheen valintaan vaikutti erityisesti kiinnostus lasten osallisuutta kohtaan. Koulussa ei välttämättä vielääkään tiedosteta lasten osallisuuden kokemusten tärkeyttä ja opettajan mahdollisuuksia tarjota näitä kokemuksia lapsille. Lasten osallisuutta on vasta viime vuosikymmenen aikana alettu tutkia tarkemmin, minkä myötä lasten osallistumismahdollisuuksien merkitys on noussut yleiseen keskusteluun. Tarjoamalla lapsille osallisuuden kokemuksia heistä voidaan kasvattaa aktiivisia, toiset huomioivia kansalaisia. Osallisuuden avulla lapsi

oppii kunnioittamaan toisia ja saa keinoja yhteisöllisyyteen (Yhdessä lasten kanssa – seikkailu osallisuuteen 2005, 8).

Turvallinen ryhmä -projektin toteutusmenetelmäksi valittiin seikkailukasvatus, sillä toimimalla ja kokemalla yhdessä toisten lasten kanssa lapset oppivat heille mielekkäällä ja haasteellisella tavalla uusia asioita itsestään ja yhteistyöstä (Kokljuschkin 1999, 35). Seikkailukasvatuksen mukanaan tuoma vapaus antaa mahdollisuuden käyttää toiminnassa lasta osallistavia menetelmiä kuten sadutusta ja pienryhmätoimintaa.

Tutkimusmenetelmäksi valittiin osallistuva havainnointi. Turvallinen ryhmä -projektin pitkä toteutusaikataulu mahdollisti kyseisen tutkimusmenetelmän käytön. Osallistuvaa havainnointia käytetään harvoin opinnäytetöiden tutkimusmenetelmänä, sillä se vaatii tutkijoilta aikaa, sitoutumista ja kärsivällisyyttä.

2 KOULUMAAILMA

Peruskoulun yleisenä tavoitteena on tukea lasten kasvua ihmisyyteen ja eettisyyteen. Opetuksen tulee edistää sivistystä ja tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa ja parantaa lasten edellytyksiä osallistua koulutukseen ja muutoin kehittää itseään elämän aikana. Koulun erityistehtävänä on kasvattaa ja opettaa. Päämääränä on kasvattaa lapsi tasapainoiseksi, oikean ja väärän erottavaksi ihmiseksi. Lisäksi koululla on epävirallisia merkityksiä, sillä siellä luodaan ystävyys-suhteita ja opetellaan elämään yhdessä. (Nevalainen 2010, 79–80.)

Opettajakeskeinen suora opetus, jossa opettaja puhuu ja kuustelee lapsia, on vakiintunut kouluoppimisen perusmalliksi. Suora opetus ei välttämättä ole pedagogisesti tarkkaan harkittu menetelmä, vaan luontainen toimintamalli, jonka kuka tahansa aikuinen omaksuu, jos joutuu opettamaan suurta lapsiryhmää. Tutkimusten mukaan suoran opetuksen malli ei ole huono. Se on kuitenkin herättänyt arvostelua, koska menetelmä jättää lapsen passiiviseksi tiedon vastaanottajaksi. Suoraa opetusmallia tulisikin täydentää muilla työtavoilla. (Saloviita 2009, 13–14.)

Tutkimusten mukaan kaikesta luokassa esiintyvistä puheista suunnilleen kaksi kolmasosaa on lähtöisin opettajalta. On helppo laskea, että parinkymmenen lapsen luokassa kullekin lapselle jää perinteistä opetustyyliä käyttäen puheaikaa keskimäärin alle kaksikymmentä sekuntia oppitunnista. (Saloviita 2009, 25.) Kuitenkin Nevalaisen (2010, 80) mukaan koulumaaailma on muuttunut suuresti muutaman viime vuosikymmenen aikana. Nykykoulussa opettajan ja lasten suhde luokassa on tasavertaisempi kuin aikaisemmin. Opettaja on opiskelun ohjaaja ja motivoija. Lisäksi luokkatilasta on pyritty tekemään viihtyisä asettamalla pulpetit ryhmiin ja sisustamalla luokkaa yhdessä lasten kanssa.

Koulunormit vaativat, että luokkahuoneessa pitää olla hiljaista ja lasten tulee istua hiljaa paikoillaan kuuntelemassa opettajaa ja toimia hänen ohjeidensa mukaan. Toisaalta hyvä opettaja ymmärtää, että opetuksen pitää olla monipuolista. Koulussa tärkeää ei saisi olla vain se, että lapset saavat hyviä arvosanoja. Arvokasta ja tavoiteltavaa on, etteivät lapset joudu kokemaan jatkuvia epäonnistumisen ja turhautumisen tunteita. Jos lapsilla on koulussa hyvin vähän oman työnsä hallinnan

ja valinnan mahdollisuuksia, lasten koulumotivaatio usein laskee. Jos opettaja uskoo, että opetuksen laadulla on todella merkitystä lasten motivaatioon ja sitä kautta oppimiseen, on lähtökohta parempi kuin silloin, jos opettaja uskoo, että hänellä on hyvin vähän vaikutusta lasten oppimiseen. (Uusikylä 2006, 14–16.)

2.1 Oppimisympäristö ja erilaiset tavat oppia

Oppimisympäristöllä tarkoitetaan oppimiseen liittyvää fyysisen ympäristön, psyykkisten tekijöiden ja sosiaalisten suhteiden kokonaisuutta, jossa oppiminen tapahtuu. Kouluopetus on kasvatusta, joka vaikuttaa lasten minäkuvaan, tunne-elämään ja mielenterveyteen. Pedagogisesti hyvä oppimisympäristö antaa jokaiselle lapselle mahdollisuuden luoda myönteinen ja samalla realistinen kuva itsestään oppijana. (Uusikylä 2006, 11.)

Perinteiset luokassa käytettävät opetusmenetelmät perustuvat visuaaliseen ja auditiiviseen informaatioon, joten muutokset on tehtävä niin, että erilaista tukea ja virikkeitä tarvitsevat lapset voivat käyttää kaikkia aistejaan, jolloin oppiminen helpottuu ja tehostuu. Suurin syy muuttaa oppimisympäristöä koulussa on, että ilman kouluympäristössä tehtäviä muutoksia monet lapset pystyvät vain harvoin osallistumaan koulutyöhön tehokkaasti. Oppimisympäristö ja koulun ilmapiiri ovat tärkeitä sosiaalisia ympäristöjä, joissa lapset ovat kanssakäymisessä sekä ikäistensä että opettajien kanssa. Lapset saavat sosiaalisen elämän ja käyttäytymisen mallia omasta kulttuuristaan sekä tavoista koulussa ja kotona perheen parissa. Koulun sosiaalisessa oppimisympäristössä vuorovaikutus on erittäin vaikeaa monille lapsille, sillä vuorovaikutus toisen henkilön kanssa sisältää useita vaiheita, kuten toisen huomioimista ja yhteyden muodostusta toisen henkilön kanssa. (Ikosen & Virtanen 2007a, 244–245.)

Ikosen ja Virtasen (2007a, 245) mukaan kaikilla lapsilla on kykyjä ja taipumuksia, jotka antavat hyvän pohjan oppimiselle ja kehittymiselle. Näitä lasten luontaisia taitoja kannattaa hyödyntää opetuksessa. Jos lapsella ei ole vuorovaikutustaitoja, hänen on vaikea tietää, kuinka toisia tulee lähestyä. Tämän vuoksi oppimisympäristöissä korostetaan osallistumisen ja vuorovaikutuksen laatua ajatellen sellaisia

lapsia, joilla on puutteita muun muassa aistitoiminnoissa. Vilkas lapsi voi olla päämäärään pyrkiessään innostuva aloitteen tekijä ja utelias tutkija. Aikuisen tehtävänä on auttaa lapsia tuomaan esille omat vahvuutensa, jolloin lasten oppiminen tehostuu ja jatkuu.

2.2 Yhteistoiminnallinen pienryhmätyöskentely

Opetusmenetelmänä ryhmätyöt ovat tehokkaita ja ne täydentävät erinomaisesti perinteisemmän koulutyön muotoja. Ryhmätyö menetelmänä toimii myös välineenä sosiaalisten oppimistavoitteiden saavuttamiseksi. Toimivaa ei kuitenkaan ole mikä tahansa ryhmätyö, vaan ryhmätyö, jossa lapset toimivat yhdessä ja oppivat toisiltaan. Positiivinen piirre ryhmätöissä on lasten aktivoituminen. Ryhmässä työskentely pakottaa passiivisenkin lapsen tarttumaan toimeen. Ryhmätöiden avulla lapsista tulee toistensa auttajia. Tästä eivät hyödy ainoastaan heikoiten oppivat lapset vaan myös taitavat lapset, jotka auttamalla muita saavat tilaisuuden syventää osaamistaan. (Saloviita 2009, 25.)

Pienryhmä tarjoaa lapsille ajan ja paikan, jossa heidät voidaan huomioida eri tavalla kuin suuressa ryhmässä. Pienryhmä antaa mahdollisuuden tiiviille vuorovaikutukselle ryhmäläisten kesken. Aikuiset pystyvät pienryhmässä huomiomaan yksittäisten lasten tarpeita, mikä vahvistaa lasten itsetuntemusta. Lisäksi lasten sosiaalisten taitojen kehittyminen mahdollistuu hyvin pienryhmissä. Sosiaalisten taitojen kehittyminen auttaa heitä toimimaan yhteistyössä muiden lasten kanssa. Vuorovaikutustaidoilla ja sosiaalisten taitojen opettelemisella on suuri vaikutus lasten itsetuntoon, minäkuvaan ja elämäntaitojen vahvistamiseen. (Muhonen, Lallukka & Turtiainen 2009, 11–18.)

Sahlberg ja Berry (2003, 38–39) muistuttavat, että ryhmätoimintaa ei voi aloittaa eikä se ole menestyksekkästä ennen kuin ryhmäläiset omaavat yhteistoiminnallisia taitoja. Lisäksi he painottavat, että pienryhmissä lapsilta vaaditaan paljon erilaisia taitoja, eikä voida olettaa, että lapset osaisivat nämä taidot harjoittelematta. Tärkeitä tarvittavia taitoja ovat toisten kuunteleminen ja keskustelutaidot, joita lasten olisi hyvä harjoitella aikuisen kanssa.

Koska lapset haluavat puhua, liikkua ja toimia, on perinteinen opetusmalli ristiriidassa lasten tarpeisiin nähden. Yhteistoiminnallisella toiminnalla tähdätään siihen, että lasten oppiminen tapahtuu toimimalla vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Tällöin työskentely sopii yhteen lasten luonnollisten tarpeiden kanssa. Yhteistoiminnallisessa oppimisessä työrauhaongelmina ovat muun muassa korkea melutaso, ohjeiden antaminen ja niiden noudattaminen sekä ryhmien toiminnan ohjaaminen. (Saloviita 2006, 53–55.)

3 SEIKKAILUKASVATUS

Seikkailukokemusten tuottamista ja seikkailutoiminnan soveltamista hoito-, kasvat- ja sosiaalialojen työmuotona kutsutaan seikkailukasvatukseksi. Seikkailukasvatuksessa on lähtökohtana käsitys uteliaasta ihmisestä, joka aktiivisesti etsii uusia kokemuksia, elämyksiä, tietoja ja taitoja. Seikkailukasvatuksessa pyritään ihmisen kokonaisvaltaisen kehittymisen tukemiseen haasteellisen ryhmätoiminnan avulla. (Heinonen 1995, 10–11.) Linnonsuon (2007, 204–205) mukaan seikkailukasvatus kasvattaa etsimään uusia toimintatapoja kehittämällä mielikuvitusta ja luovaa ajattelua. Seikkailukasvatus kasvattaa kantamaan vastuuta, jolloin tarkoituksena on kasvattaa ihmisiä etsimään elämäänsä vapautta vastuuntunnon kautta. Seikkailukasvatuksessa uskotaan yhteistoiminnallisuuteen ja toimintaan, joka lähtee ryhmän ja yksilön tarpeista.

Telemäki (1998,44) puolestaan jakaa seikkailukasvatuksen neljään eri osa-alueeseen. *Sosiaalistamisharjoitteiden* tarkoituksena on tutustuttaa ryhmän jäsenet toisiinsa ja poistaa mahdollisia osallistumisen esteitä. *Ryhmäaloitteisuuteen* liittyvät tehtävät ovat tehtäviä, jossa ryhmä yhdessä selvittää sille asetetut ongelmat. *Yksilöllisiä haasteita* sisältävät tehtävät tuovat osaltaan jännitystä seikkailuun. Neljäntenä käytännön toimintona voidaan pitää *ulkoilmatoimintoja*.

3.1 Seikkailukasvatus koulussa – erilainen tapa opettaa ja oppia

Seikkailukasvatukselliseen ajatteluun kuuluu projekti- ja prosessilähtöisyys. Oppiminen tulkitaan prosessiksi, jonka kuluessa yksilölliset ja yhteisölliset toiminnot vahvistavat toivottavaa sosiaalista, emotionaalista ja tiedollista kehitystä. Yhteistoiminnallisessa oppimisessä korostuu yksilöllinen vastuu sekä yhteisöllinen vastuun ja tehtävien jakaminen, jolloin aktiivinen osallistuminen ryhmätoimintaan on todellista ja merkittävää lapselle. Taustalla on sosiaalipedagoginen näkemys, että ihminen on aktiivinen ja sisältä päin ohjautuva ja hänen oppimiseensa on sosiaalisella yhteisöllä huomattava merkitys. Yhteisön kasvattavan merkityksen kautta oppiminen liittyy sosiaalipedagogiseen viitekehykseen ja strategioihin. Lapsi kokee elämyksiä ryhmässä ja yhteisten tunne-elämysten välityksellä opitaan itsestä ryhmän jäsenenä. (Karppinen 2005, 37.)

Seikkailukasvatus on todettu toimivaksi menetelmäksi sosiaalisten, emotionaalisten ja psyykkisten ongelmien ja syrjäytymiskiirteen ehkäisyssä sekä lasten ja nuorten kuntouttavassa tukemisessa erityiskouluissa ja oppilaitoksissa. Seikkailukasvatusta voidaan hyödyntää osana normaalia opetusta – ei pelkästään vaihteluna arkipäivän rutiineihin, vaan tietoisena opetusmenetelmänä. (Latomaa & Karppinen 2010, 9.) Karppinen (2010, 119) on toimiessaan erityisluokanopettajana todennut, että jännittävyys ja seikkailullisuus liitettynä opetukseen saavat oppilasryhmän toimimaan yhteisöllisemmin, aktiivisemmin ja tehokkaammin kuin tavallinen luokassa tapahtuva opetus. Koulussa seikkailukasvatus toteutuu lähes huomaamatta liikunnan, musiikin, luonnontiedon tai käsityön opetuksessa. Kouluopetuksessa seikkailuelämysten hyödyntämistä voi rajoittaa oppiaine- ja tietokeskeinen tai tarkoin säädelty opettajajohtoinen opetus.

Oppimisen maailma on nopeasti muuttumassa ja yhä suurempi kiinnostus kohdistuu informaaliseseen koululaitoksen ulkopuoliseen oppimiseen. Oppiminen sisältää muutakin kuin yksilön ja tiedon välistä vuorovaikutusta. Oppimiseen sisältyy ongelmien ratkaisua, henkilökohtaisia päätöksiä, vuorovaikutusta sekä mielialojen ja tunteiden kohtaamista, jotka kaikki liittyvät erottamattomasti osana elämään ja kulttuuriin. (Karppinen 2010, 121.) Seikkailulliset ja kokemukselliset elementit koulussa toteutuvat monesti huomaamattomasti tavallisten liikuntatuntien puitteis-

sa. Seikkailullisuutta voidaan sisällyttää kaikkiin oppiaineisiin arkisen koulupäivän lisänä. Seikkailullisuutta voidaan myös toteuttaa eri teemaviikkojen ja luontopolkujen avulla. Ongelmana yleisopetuksen ryhmissä ovat suuret oppilasryhmät, joiden toimintaan koulun ulkopuolisessa ympäristössä liittyy opettajan kannalta riskejä. Peruskoulun opetussuunnitelma antaa seikkailukasvatukselle hyvän mahdollisuuden ja opettajalle vapauden toteuttaa kasvun ja oppimisen tavoitteita, kunhan opetus on turvallista. Koulussa seikkailua on mahdollista toteuttaa ilman suuria panostuksia, sillä seikkailun ei tarvitse olla korkean riskin seikkailua. Opettajalta vaaditaan normaalin pedagogisen tietämyksen lisäksi aktiivisuutta ja suuntautumista ympäristöön. Opettajalla on usein kasvatustieteellinen tausta, jolloin hän kykenee laatimaan kouluun soveltuvia motivoivia, tavoitteellisia ja turvallisia seikkailuja. (Karppinen 2005, 40–41.)

Seikkailukasvatuksessa aikuinen nähdään turvallisena kanssakulkijana, joka mahdollistaa ja antaa tilaa lapselle, eikä niinkään selitä ja tulkitse lapsen puolesta. Ratkaisut tilanteisiin löytyvät ryhmän jäsenistä. Seikkailukasvatuksen ytimenä voidaan pitää toisen kunnioittavaa kohtaamista. Ohjaus- ja opetustyössä se merkitsee luottamusta, kunnioittamista ja aidon kiinnostuksen ja välittämisen täyttämää suhdetta toiseen. Kunnioittava kohtaaminen on myös sen hyväksymistä, että jokainen kasvuprosessi on uusi ja erilainen. Seikkailukasvatuksessa tunnetaitoja harjoitellaan oikeissa tilanteissa, mikä sallii kokonaisvaltaisen kohtaamisen lapsen ja aikuisen välillä. Kun tunneilmaisu sallitaan turvallisissa olosuhteissa, opitaan tunnistamaan tuntemusten merkkejä omassa kehossa. (Louhela 2010, 152–153.) Lasten osallisuuden lisäämisen ja tukemisen kannalta on tärkeää, että lapselle annetaan mahdollisuuksia kokeilla ja oivaltaa itse, jolloin lapsi saa aktiivisen kokemuksen osallisuudesta. Kunnioittava asenne aikuisen ja lapsen välillä sekä lasten keskinäisissä kohtaamisissa luo pohjaa osallisuuden kokemiselle.

3.2 Sadutus menetelmänä

Sadutuksen lähtökohtana on ajatus, että saduttaja antaa puheenvuoron lapselle, joka saa itse päättää mistä ja millaisen sadun hän haluaa kertoa. Sadutus on dialo-

gista vuorovaikutusta lapsen ja saduttajan välillä. Lapsen hiljainen tieto muuttuu näkyväksi ja ajatukset nousevat esille. Satuja ei arvostella tai arvioida, vaan tarinat hyväksytään lapsen omina puheenvuoroina. Tärkeää on huomioida, että saduttava aikuinen ja lapsi ovat sadustilanteessa tasavertaisia. Saduttajan ei tule korjailta virheitä tai muuttaa tarinaa. Sillä osoitetaan arvostusta sadun kertojaa kohtaan. Lapsia voidaan saduttaa ryhmässä tai yksitellen. Sadutus antaa aikuisille välineen lasten kuuntelemiseen ja toiminnan ymmärtämiseen. (Karlsson 2003, 116–119.)

Kun halutaan toimia yhdessä lasten kanssa, aikuisten on tunnettava, mitä lapset ajattelevat eri asioista. Jotta toimintaa voidaan tarkastella lasten ja aikuisten yhteisistä lähtökohdista, myös lasten ajatuksia tulisi ymmärtää ja arvostaa. Sadutuksen avulla lasten ajatuksia voidaan kirjata ilman arvostelua ja tulkintaa. Sadutus poikkeaa myös vuorovaikutustapahtumana perinteisestä mallista, sillä sadutuksessa lapsi puhuu ja aikuinen kuuntelee. Lasten asema parantuu yhteisöissä, kun vuorovaikutuskulttuuria muutetaan yhteisölliseksi, jolloin lapset pääsevät osalliseksi demokraattiseen dialogiin. Ainutlaatuisista sadutuksista on lasten kanssa tapahtuva kanssakäyminen heidän omien ajatustensa kautta. Sadutuksen lähtökohdissa perinteinen yksilöorientoitunut tarkastelutapa muuttuu yhteisölliseksi. Kerrontatilanne on vuoropuhelua, jossa kohtaamisen ilmapiiri mahdollistaa kertomuksen synnyn. Kertomuksella on merkitystä sekä aikuiselle että lapselle. (Karlsson 2001, 90–103.)

Sadutus menetelmänä on osoittautunut helpoksi ja tulokselliseksi tavaksi osallistavan toimintakulttuurin kehittämisessä. Menetelmän avulla aikuinen pääsee lasten maailmaan ja voi antaa tilaa lasten omille ajatuksille ja aloitteille. Sadutetut lapset rohkaistuvat ilmaisemaan itseään ja tuovat esille oma-aloitteisesti ajatuksiinsa. Sadutus ryhmäyttää ja luo yhteisöllisyyden tunnetta, sillä siinä yhdistyvät kuuntelu ja toisen arvostaminen sekä yhdessä tekeminen ja kokeminen. Myös satujen ääneen lukeminen muille ryhmän lapsille luo yhteisöllisyyttä. (Karlsson 2003, 31–55.)

Saduttamalla aikuinen voi tutustua hyvin henkilökohtaisella tasolla lapseen ja samalla auttaa lapsia tutustumaan paremmin toisiinsa. Olennaista on, että aikuinen viestittää alusta alkaen olevansa kiinnostunut aidosti lasten maailmasta ja arvosta-

vansa heidän mielipiteitään. Lapselle on tärkeää saada tehdä itse, vaikuttaa, olla aktiivinen ja tulla arvostetuksi omana itsenään. Lapsia voidaan innostaa toimintaan ja samalla vahvistaa lasten luottamusta omiin ajatuksiinsa ja näkemyksiinsä. Samalla vahvistuu lapselle ominainen aloitteellisuus. Tärkeää on, että aikuisella saduttajalla on todellinen halu kuunnella lasta ja kiinnostusta siihen, mitä lapsi haluaa omilla keinoillaan ja tarinallaan viestittää. (Karlsson 2003, 44.)

4 LASTEN OSALLISUUS

Orasen (2008, 9) mukaan osallisuus on laajasti ymmärrettynä yhteisöön liittymistä, kuulumista ja siihen vaikuttamista. Mannerheimin Lastensuojeluliiton tutkimuksessa Yhdessä lasten kanssa – seikkalu osallisuuteen (2005, 5–9) lasten osallisuutta kuvataan siten, että lapselle syntyy kokemus aktiiviseksi ja vastuulliseksi kansalaiseksi kasvamisesta. Osallisuuden avulla opitaan toisen kunnioittamista ja saadaan keinoja yhteisöllisyyteen. Osallistavassa toiminnassa kuunnellaan aidosti lapsia, jolloin toiminnan suunnittelun lähtökohdiksi nousevat lasten näkökulmat ja heille luontaiset tavat toimia. Lapsille on tärkeää, että he voivat vaikuttaa siihen elinpiiriin, jossa he kasvavat, leikkivät ja oppivat. Osallisuus on yksilöllistä, mutta samalla vastavuoroista ja näkyy konkreettisina tekoina ja tapana toimia toisten kanssa. Laakso ja Uusitalo (2005, 44) täydentävät osallisuuden määritelmää toteamalla, että osallisuus ja osallistuminen laajentavat ihmisten kokemuksia ja usein myös ajattelumaailmaa. Osallisuuden seurauksena lapsi tietää, tuntee, tiedostaa ja oppii jotakin lisää.

Osallistavien menetelmien ja työtapojen käyttö kasvatuksessa tukee muun muassa lasten sosiaalista ja emotionaalista kehitystä, vahvistaa itsetuntoa, tarjoaa mahdollisuuksia harjoitella yhteisiä pelisääntöjä ja niihin sitoutumista. Menetelmien avulla lapsia voidaan ohjata hyviin tapoihin sekä ihmisten erilaisuuden ja tasavertaisuuden ymmärtämiseen ja hyväksymiseen. (Laakso & Uusitalo 2005, 53.) Osallistaminen on luonteeltaan osallistumismahdollisuuksien tarjoamista eri keinoin kun taas osallistuminen on tarjottujen mahdollisuuksien hyödyntämistä. Osallisuus

viittaa subjektiiviseen voimaantumisen tunteeseen, joka ilmenee, kun osallistujat kiinnittyvät yhteisöllisiin ja yhteiskunnallisiin prosesseihin. (Horelli 2006, 69–70.) Osallistumisella on merkitystä juuri lapsuuden arvostuksen kannalta. Mitä paremmin lapset otetaan huomioon toimijoina ja kansalaisina, sitä arvostetummaksi he kokevat itsensä. Lasten osallistumisen kannalta kaikkein tärkein paikka on oma koti. Päivähoito, koulu ja muu vapaa-ajan toiminta ovat myös tärkeitä paikkoja, joissa lasten osallisuutta voidaan tukea. Lasten osallistumisesta puhuttaessa tarvitaan ennen kaikkea lasta kunnioittavia ja kuuntelevia aikuisia, jotka ovat halukkaita keskustelemaan lasten kanssa. Osallistavassa kasvatuksessa tavoitteena on opettaa lapsille, että asiat eivät vain tapahdu, vaan niiden eteen täytyy jonkun tehdä jotain. (Piiroinen 2007, 6.)

Thomas (2002, 175–176) jakaa osallisuuden kuuteen eri portaaseen. Tärkeimpänä osallisuuden muotona hän pitää lapsen mahdollisuutta valita osallistuuko lapsi häntä koskevaan päätöksentekoon vai kieltäytykö hän. Toisena portaana on tiedon saaminen tilanteesta ja omista oikeuksista. Kolmannella portaalla lapsella on mahdollisuus vaikuttaa meneillä olevaan prosessiin, kuten siihen, keitä prosessissa on mukana. Kahdella seuraavalla portaalla lapsella on mahdollisuus saada oma ääni kuuluviin puhumalla omista ajatuksistaan ja mielipiteistään sekä saada tukea tähän itsensä ilmaisemiseen. Kuudennella, viimeisellä, portaalla lapsella on mahdollisuus tehdä itsenäisiä päätöksiä häntä koskevissa asioissa.

Osallisuuden kuvaaminen on Thomasin (2002, 178) mukaan moniulotteista ja monimutkaista. Hän onkin kritisoinut joitakin tapoja kuvata osallisuutta yksiulotteisena toimintana, jossa osallisuutta joko on tai sitä ei ole ollenkaan. Lasten osallisuutta ei voi kuvata sillä, kuinka paljon lapsi puhuu, vaan paino pitää olla siinä, onko lapsi todella ymmärtänyt, miksi jotain tapahtuu ja mikä merkitys sillä on hänen elämäänsä. Thomasin osallisuuden portaissa korostuu, että lapsen tulisi olla koko ajan tietoinen omista mahdollisuuksistaan vaikuttaa. Lapsen tulee olla tietoinen siitä, että hänellä on eri vaihtoehtoja ja hänen valintansa ovat merkityksellisiä, niitä kuunnellaan ja ne otetaan huomioon.

4.1 Lapsi ja lapsuus yhteiskunnallisesta näkökulmasta

Monet lait ja sopimukset velvoittavat viranomaisia ja palveluiden järjestäjiä kulemaan lapsia ja nuoria sekä mahdollistamaan heidän osallisuutensa niin itseään koskevilla asioilla kuin suunnittelussa ja päätöksenteossaakin. Perustuslakimme (731/1999, 6. §) mukaan lapsia on kohdeltava tasa-arvoisesti yksilöinä, ja heidän tulee saada vaikuttaa itseään koskeviin asioihin kehitystään vastaavasti. Lastensuojelulaisissa (417/2007, 8. §) puolestaan lukee, että palveluja järjestettäessä ja niitä kehitettäessä on kiinnitettävä erityistä huomiota lasten ja nuorten tarpeisiin ja toivomuksiin. Lasten oikeuksien sopimuksen (1991, 12. artikla) mukaan lapsella on oikeus ilmaista mielipiteensä kaikessa itseään koskevilla asioilla ja ne on otettava huomioon lapsen iän ja kehitystason mukaisesti.

Suomessa lasten osallistumisen kehittämistä voidaan seurata osana lapsipolitiikkaa ja sen eri vaiheita. Lasten yhteiskunnallista asemaa herättiin ajattelemaan 1960-luvun lopulla, jolloin keskusteluissa olivat lasten oikeudet ja asema. 1980- ja 1990-luvut olivat lapsipolitiikan hiljaiselon aikaa. Lasten osallistumisen kehittäminen eteni merkittävästi vuosituhaten vaihteessa, kun Suomen Kuntaliitto valmisteli kunnille suositusluontoisen lapsipoliittisen ohjelman ja strategian vuoteen 2015 asti. Tällöin lapset alettiin mieltää yhteiskunnallisina toimijoina. (Kiili 2006, 19–21.) Kuntaliiton lapsipoliittisen ohjelman "Eläköön lapset" tavoitteena on lapsuuden turvallisuuden varmistaminen, lapsuuden voimavarojen huolehtiminen ja lapsen mahdollisuuksien edistäminen toimia aktiivisena ja osallistuvana kuntalaisena (Kuntaliitto 2005). Nykyaikainen moderni lapsuuskäsitys Turjan (2007, 168) mukaan korostaakin lasten pätevyyttä ja tasa-arvoisuutta kansalaisina sekä lasten oikeutta ilmaista omia näkemyksiään ja osallistua itseään koskevien asioiden päättämiseen ikäänsä ja kehitystasoaan vastaavalla tavalla.

Osallistumista pidetään inhimillisenä, moraalisenä ja demokraattisena oikeutena, velvollisuutena uudenaikaisessa hyvinvointivaltiossa sekä ongelmanratkaisun voimavarana (Horelli 2006, 69; Horelli, Kyttä & Kaaja 2002, 32). Osallistuminen ja osallisuus voidaan ymmärtää oikeudeksi, jota voidaan oppia hyödyntämään. Lapset eivät kykene osallistumaan itsestään, sillä heillä ei ole tietoa osallistumisen mahdollisuuksistaan. Aikuisen pitää luoda edellytykset lasten osallistumiselle.

Jotta lapsesta kehittyisi yhteiskunnassa aktiivinen toimija, koulun tulee vahvistaa lapsen valmiuksia kommunikaatioon, yhdessä toimimiseen ja ottamaan osaa julkiseen keskusteluun. (Gellin 2007, 60.)

4.2 Lapsi toiminnan kohteena vai aktiivisena toimijana

Lasten on perinteisesti ajateltu olevan aikuisten toiminnan kohteita eli lasten tehtävänä on kasvaa, kehittyä ja sosiaalistua aikuisten luomaan maailmaan. Kansainvälisissä tutkimuksissa on todettu, että lasten osallistumista vastustetaan siksi, ettei lasten haluta olevan millään tavalla mukana aikuisten elämässä sekä siihen liittyvissä murheissa. Voidaan olettaa, että lapset saavat lisääntyvällä vallalla vain pahaa aikaa. (Kiili 2006, 24, 102.) Lasten osallisuus ei tarkoita päätösvallan ja vastuun siirtämistä lapsille, vaan kasvatuksellinen vastuu toiminnasta säilyy aina aikuisella. Aikuisen tehtävänä on määritellä rajat ja arvioida lasten kehitystason mukaisesti, millaiseen vastuunkantoon he pystyvät. Mitä nuorempina lapsi saa omalle kehitystasolleen sopivaa vastuuta sitä helpompi hänen on myöhemmässä elämässään osallistua ja vaikuttaa. (Piiroinen 2007, 6.)

Karlssonin (2001, 43) mukaan lasta pidetään usein vain toiminnan kohteena. Perinteisesti sekä koulu- että päivähoitotoiminta on järjestetty siten, että aikuinen suunnittelee toiminnan. Aikuisen tehtävänä on olla aktiivinen, motivoitunut sekä opettaa lapsia ja tarjota heille virikkeitä. Lasten tehtäväksi jää harjoittelu ja suunnitelmien toteuttaminen. Lasten työtä arvioidaan aikuisten asettamien kriteerien pohjalta. Lapsilla ei ole tilaisuutta tuoda esille omia ajatuksiaan ja päätelmiään, sillä aikuisen tarkkaavaisuus suuntautuu suunnitelman vaiheiden mahdollisimman tulokselliseen läpiviemiseen. Oleellista on, että lapset toimivat aikuisten olettamalla tavalla.

4.3 Yhteisöllisyys osana lasten osallisuutta

Lapsen tulisi voida osallistua yhteisönsä jäsenenä kaikkeen yhteisön toiminnan suunnitteluun ja toteutukseen. Kun lapsi kokee, että hän saa äänensä kuuluviin ja

hänen näkemyksiään arvostetaan, hän oppii myönteisen vuorovaikutuksen avulla tutkimaan omia arvojaan ja mielipiteitään, rohkenee kokeilemaan ja saa yhteisössä aikuisten ja vertaistensa tuella riittävästi palautetta toiminnastaan. Vuorovaikutuksen kautta lapsi oppii erottamaan oikean ja väärän. Lapsi kokee itsensä arvokkaana, vaikkakin keskeneräisenä ja kehittyvänä yhteisön jäsenenä. Hän luottaa siihen, että jokainen voi omalta osaltaan vaikuttaa erilaisten tilanteiden ratkaisuun ja yhteisön ilmapiiriin. Lapsi kokee koulu yhteisönkin turvallisiksi, kun hän tietää, että epämiellyttävien tilanteiden ratkaisuun on olemassa selkeitä keinoja, joihin itse voi aktiivisesti osallistua pelkäämättä rangaistusta. (Gellin 2007, 67.)

Aulan (2009) mukaan osallisuuden kasvattaminen on pääasiassa vanhempien velvollisuus. Hän kuitenkin painottaa, että koulun tehtävänä on toimia hyvänä esimerkkinä yhteisöstä, jossa lapsen mielipiteitä kuullaan ja otetaan huomioon. Koulu voi myös tarjota keinon lasten mielipiteiden laajempaan välittymiseen eteenpäin kotikunnassa tai asuinalueella.

4.4 Aikuisen rooli lasten osallisuuden tukijana

Osallistavan toimintakulttuurin rakentuminen riippuu ratkaisevasti siitä, miten tärkeänä aikuiset pitävät lasten ja nuorten kuuntelemista ja heidän vaikuttamismahdollisuuksiaan. Käytännön toiminnassa kyse on siitä, ettei lapsille tarjota kaikkea valmiina. Aikuisjohtoisesta toiminnasta siirrytään näin osallistavaan ja aktivoivaan toimintaan ottamalla lapset ikätasonsa mukaisesti mukaan suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin. (Piiroinen 2007, 10.)

Lapsia ohjatessa aikuisen tulee pysähtyä miettimään omia toimintatapojaan sekä sitä, miten lapset ajattelevat, mikä on heidän elämässään tärkeää ja minkälaisia ideoita heillä on (Yhdessä lasten kanssa – seikkailu osallisuuteen 2005, 8). Osallistavaa toimintaa aloittaessa aikuiselta tarvitaan asenteiden muuttamista ja oivallusta siitä, että lapset osaavat ajatella järkevästi, he ovat oman arkensa parhaita asiantuntijoita ja että lasten tarkeysjärjestys on usein erilainen kuin aikuisten (Aula 2009).

Aikuisen on omalla asenteellaan osoitettava, että hän arvostaa lasta ja hänen mielipiteitään. Lasta on aidosti kuunneltava ja lapsilta lähtöisin olevia ideoita on myös toteutettava, jotta lapsille tulee kuulluksi tulemisen tunne. Aikuisen on annettava tilaa lapsille ja luotettava lasten kykyihin toimia ja osallistua. Aikuisen tulee luoda ryhmään sellainen ilmapiiri, että jokainen voi kokea ryhmän turvalliseksi ja jokainen kokee merkitykselliseksi oman osallistumisensa ryhmässä. Aikuisen tehtävänä on luoda lapselle tunne siitä, että jokaista tarvitaan yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. Kasvu osallisuuteen alkaa turvallisesta ryhmästä ja laajenee siitä muualle yhteiskuntaan. (Piiroinen 2007, 10.) Turvallisuuden tunteen syntyminen ryhmän sisällä antaa lapsille voimavaroja ja rohkeutta ilmaista itseään. Kun lapsi tuntee ryhmässä olonsa turvalliseksi, hän saa rohkeutta ja uskaltaa vaikuttaa asioihin niin ryhmän sisällä kuin muutenkin yhteiskunnassa.

Piiroinen (2007, 11–12) painottaa, että aikuisilla on vastuu siitä, mitä asioita he antavat lapsille ikätason mukaisesti päätettäväksi, miten asioita käsitellään ja millaisia päätöksiä tehdään. Aikuisilla täytyy olla tilanteen kokonaishallinta. Aikuisien tehtävänä on virittää hyvä ja perusteellinen keskustelu aiheen pohjalta. Lasten kanssa aloitettaessa osallistavaa toimintaa tai kun toiminnan mahdollisuudet ovat hyvin rajalliset, on hyvä aloittaa valitsemalla aikuisen etukäteen antamista vaihtoehdoista.

Usein aikuisen ja lasten välisessä toiminnassa valta on sillä, joka esittää kysymykset, ehdotukset ja muut aloitteet. Osallistavassa toiminnassa se, kenellä on enemmän valtaa, tarvitsee enemmän kuuntelutaitoa. Osallistavassa ja vastavuoroisessa toiminnassa aikuiselta vaaditaan korvien suurentamista, silmien terävöittämistä, yhteispohdintaa lasten kanssa ja uskallusta heittäytyä lasten maailmaan. Tällöin toiminnasta tulee tasavertaisempaa. Osallistava toiminta vaatii aikuiselta tavallista enemmän, koska hänen on todella oltava läsnä lapsia varten. (Yhdessä lasten kanssa – seikkailu osallisuuteen 2005, 9–16.) Ikosen ja Virtasen (2007b, 69) mukaan lasten osallistaminen on mahdollista koulussa opettajan päivittäisessä työssä, jos opettajalle on luotu asianmukaiset ja joustavat linjaukset opetuksen järjestämistä varten, monipuoliset tukijärjestelmät ja mahdollisuus vastata lasten yksilöllisiin tarpeisiin.

5 TURVALLINEN RYHMÄ -PROJEKTI

Turvallinen ryhmä -projekti toteutettiin yhteistyössä erään päijäthämäläisen alakoulun kanssa. Koulusta projektiin osallistui kolme kolmosluokkaa ja toteutuksessa oli mukana yhteensä 41 lasta. Projektia oli toteuttamassa viisi sosiaalialan opiskelijaa Lahden ammattikorkeakoulusta. Turvallinen ryhmä -projektin toteutus alkoi elokuussa 2009 ja päättyi toukokuussa 2010. Projektista tehtiin kaksi opinnäytetyötä, joista toisessa kuvattiin projektin suunnittelu- ja toteutusvaiheita sekä arvioitiin toiminnan onnistumista. Tässä opinnäytetyössä tutkittiin osallistuvalla havainnoinnilla, voidaanko lasten osallisuutta tukea koulussa seikkailukasvatuksen avulla. Lisäksi turvallinen ryhmä -projektin toteutuksesta tehtiin toimintamalli, jota voi käyttää työvälineenä uuden ryhmän kanssa toimittaessa. Toimintamallia mukaillen kuka tahansa voi jatkossa tukea lapsiryhmän muotoutumista turvallisiksi ryhmäksi seikkailukasvatuksen avulla.

Lasten osallisuudella tarkoitetaan Turvallinen ryhmä -projektissa sitä, että lapsi saa ilmaista oman mielipiteensä, osallistua toiminnan suunnitteluun ja tulla aidosti kuulluksi. Projektin alussa lapset otettiin mukaan seikkailumaailman suunnitteluun. Lasten ideoita kuunneltiin ja niistä valittiin toimivimmat. Mannerheimin Lastensuojeluliiton tutkimuksen Yhdessä lasten kanssa – seikkailu osallisuuteen (2005, 18) mukaan toiminnalla on hyvä pohja, jos lapset saavat heti toiminnan alussa kokea, että heistä ollaan kiinnostuneita. Projektin aikana käytettiin yhtenä menetelmänä paljon pienryhmätoimintaa. Pienemmässä ryhmässä on aikaa sanoa ajatuksiaan, tulla kuulluksi ja kuunnella toista (Yhdessä lasten kanssa – seikkailu osallisuuteen 2005, 18). Lasten kuunteleminen ja heidän kokemustensa jakaminen on tärkeää sekä lasten osallisuuden tunteen lisäämiseksi että lapsen sisäisen voimaantumisen näkökulmasta. Osallisuuden kokemiseen liittyy voimaantumista, mikä edelleen lisää sitoutumisen, vaikuttamisen ja toimimisen halua. (Laakso & Uusitalo 2005, 46.)

Turvallinen ryhmä -projektissa lapset olivat vahvasti mukana toteutuksissa. Lapset etenivät seikkailumaailmassa ratkaisten tehtäviä ja tällä tavoin omalla toiminnallaan vaikuttivat toiminnan kulkuun ja toteutukseen. Lapset olivat mukana arvioimassa toimintaa. Jokaisen seikkailun jälkeen lapset saivat ilmaista mielipiteensä

seikkailusta ja muun muassa ilmapiiristä. Lasten mielipiteet otettiin huomioon aina seuraavaa seikkailua suunniteltaessa. Toiminnan alkaessa lapset saivat keksiä vaihtoehtoja, joiden pohjalta aikuiset valitsivat seikkailumaailman teeman. Ohjaajat kirjasivat kaikki pienryhmissä tehdyt ehdotukset ylös. Lapsista oli mukavaa, että omat ehdotukset kuultiin, ne otettiin huomioon ja lopulta yksi vaihtoehdoista toteutettiin.

Turvallinen ryhmä -projektin käytännön toteutus perustui seikkailukasvatukseen. Projektin toteutustavaksi valittiin seikkailukasvatus, sillä toimimalla ja kokemalla yhdessä toisten lasten kanssa lapset oppivat heille mielekkäällä ja haasteellisella tavalla uusia asioita itsestään ja yhteistyöstä. Seikkailukasvatuksella voidaan tukea lapsen tiedollisia, motorisia ja sosiaalisia taitoja sekä kokonaispersoonallisuuden kehittymistä. Seikkailuun voidaan helposti yhdistää eri sisältöalueita, joita voidaan välittää lapselle toiminnan kautta. Seikkailu antaa jokaiselle lapselle mahdollisuuden kokea onnistumisen elämyksiä. Seikkailu ei ole pelkkää fyysistä toimintaa, vaikkakin toiminnallisuus on oleellinen osa seikkailua. Seikkailu on erinomainen tapa opetella yhteistyötaitoja ja hyvässä seikkailussa onnistumiseen tarvitaan aina kaikkia lapsia. (Kokljuschkin 1999, 35.) Jokaisen seikkailun aikana pyrittiin toteuttamaan sosiaalistamisharjoitteita sekä ryhmää ja yksilöä tukevia harjoitteita. Ulkoilmatoimintoja ei pystytty toteuttamaan, koska Turvallinen ryhmä -projektin resurssit olivat rajalliset.

Lasten kanssa yhdessä luotiin seikkailumaailma, jonka puitteissa käytiin läpi erilaisia teemoja muun muassa draamaa ja sadutusta käyttäen. Teemoina seikkailuisa olivat Aallon (2000, 2002) kuvaamat turvallisen ryhmän elementit, joita ovat luottamus, hyväksyntä, itsensä ilmaiseminen, sitoutuminen ja tuen antaminen. Toteutusta tukevaksi menetelmäksi valittiin seikkailukasvatus, koska seikkailu antaa mahdollisuuden luoda kehystarinan, jonka avulla lapset innostuvat käsittelemään haastavia teemoja. Seikkailukasvatus tukee lasten osallisuutta ja lisää lasten mahdollisuuksia toimia itsenäisesti ja aktiivisesti.

Turvallinen ryhmä -projektin tavoitteena oli, että luokka ryhmäytyy turvalliseksi ryhmäksi, jossa jokainen lapsi on arvokas ja hyväksytään omana itsenään. Projektin tavoitteena oli vahvistaa lasten itsetuntoa ja tukea lasten mahdollisuuksia osal-

lisuuteen ja aktiivisuuteen luokassa. Toteutuksen aikana lasten itsetuntoa vahvistettiin antamalla heille mahdollisuuksia kokea onnistumisen tunteita osallistamalla ja aidosti kuuntelemalla. Toteutuksessa käytetty sadutusmenetelmä oli hyvä tapa saada lapsen ääni kuuluviin. Sadutuksen avulla aikuinen sai selville lapsen mieltä ja lapsella oli mahdollisuus ilmaista itseään ja tulla kuulluksi.

5.1 Projektin toteutus

Turvallinen ryhmä -projekti toteutettiin lukuvuoden 2009–2010 aikana. Toiminta alkoi luokkien ryhmäytyspäivillä heti lukuvuoden alussa elokuussa. Ryhmäytyspäivän aikana ohjaajat saivat tutustua lapsiin ja lapset saivat mahdollisuuden oppia tuntemaan toisiaan paremmin yhteistoiminnan kautta. Toiminta koululla alkoi syyskuussa 2009, jolloin lasten kanssa yhdessä suunniteltiin tulevaa seikkailumaailmaa. Jokainen lapsi sai kertoa oman ehdotuksensa tulevasta seikkailusta ja ohjaaja kirjasi ehdotukset ylös. Ryhmäyttämispäivän ja ensimmäisen varsinaisen tapaamiskerran tarkoituksena oli luoda puitteet luottamukselliseen suhteeseen, jotta lasten osallisuus olisi mahdollista. Varsinaista seikkailutoimintaa toteutettiin koululla seitsemän kertaa, joissa jokaisessa lapsille annettiin tilaa ja aikaa omien ajatusten ilmaisemiseen ja kuulluksi tulemiseen.

Lasten toiveet huomioon ottaen jokaisen luokan kohdalla päädyttiin eri seikkailumaailmaan. Tässä opinnäytetyössä keskitytään yhteen luokkaan, jossa seikkailumaailmana oli Viidakko. Koululla toteutuspaikkana oli luokkahuone, jossa lasten perusopetus päivittäin tapahtui. Kankaiden, pahvieläinten ja muun rekvisiitan avulla luokkahuoneesta luotiin Viidakko. Viidakossa seikkaili Pipsa-papukaija, Aatu-apina ja Pave-panteri, joiden päämääränä oli päästä temppelein raunioille aarteen luokse. Matkalla hahmot kohtasivat monenlaisia ongelmia, joiden ratkaisemiseen he tarvitsivat lasten apua. Lapset auttoivat hahmoja esimerkiksi ratkaisemaan kiusaamistilanteita, opettelemaan hyviä käytöstapoja ja kirjoittamaan runoja viidakon runokilpailuun.

Jokainen seikkailukerta oli pituudeltaan 1,5 tuntia. Seikkailukerroilla oli joka kerta toistuva runko. Alussa oli lämmittelyleikki, jota seurasi seikkailumaailman

hahmoilta tullut tehtävä. Tehtävissä käsiteltiin Aallon (2000, 2002) turvallisen ryhmän elementtejä, myös lämmittelyleikit oli valittu tukemaan kunkin seikkailukerran teemaa. Tehtävien ratkaiseminen vaati lapsilta aktiivista osallistumista, yhteistoimintaa ja ongelmanratkaisukykyä. Tehtävien suorittamiseen tarvittiin jokaisen lapsen henkilökohtainen panostus. Suurin osa tehtävistä toteutettiin pienryhmissä. Jokaisella seikkailukerralla leikittiin yhteistoiminnallisia leikkejä ja draamaleikkejä. Seikkailukerrat päätettiin loppurentoutuksella. Turvallinen ryhmä-projektin toteutuksessa pyrittiin siihen, että lasten mielipiteet ja toiveet otettiin huomioon toiminnan suunnittelussa, jotta he kokisivat toiminnan mieluiseksi ja saisivat kokemuksen kuulluksi tulemisesta.

5.2 Kohderyhmä

Tutkimuksen kohderyhmänä oli 8–10-vuotiaita kolmasluokkalaisia lapsia. Tutkimukseen osallistuneessa luokassa oli 19 lasta, joista poikia 9 ja tyttöjä 10. Kyseisessä luokassa lapset olivat pääsääntöisesti entuudestaan toisilleen tuttuja. Seikkailuiden aikana luokan opettaja oli luokassa, mutta ei osallistunut seikkailun toteutukseen. Seikkailutoiminnassa paljon käytetty pienryhmätoiminta oli jo entuudestaan lapsille tuttua, koska opettaja oli käyttänyt ryhmätoimintaa opetusmetelmänä.

Keskilapsuus käsittää ikävuodet seitsemästä kahteentoista. Tällöin pojilla rooli-leikit jäävät taka-alalle ja vertailusta ja kilpailusta tulee leikkien keskeinen sisältö. Keskilapsuudessa lapsi oppii valtavasti uusia taitoja ja entiset valmiudet kehittyvät nopeasti. Keskilapsuuttaan elävä lapsi on oikeudentuntoinen ja hänen maailmankuvansa on usein mustavalkoinen. Hyvä ja paha erottuvat jyrkästi toisistaan. Syyllisyys aiheuttaa lapsille ahdistusta ja levottomuutta. Syyllisyys johtaa tarpeeseen toimia oikein. Asioiden selvittäminen, anteeksipyyntö tai vahingon korvaaminen poistavat ahdistusta. Syyllisudentunne on merkki persoonallisuuden saavuttamisesta uudesta kypsyyssasteesta, joka edellyttää kykyä tuntea empatiaa ja antaa keinoja hyvittää ihmissuhteisiin syntyneitä säröjä. (Sinkkonen 2010, 31–35.)

7-12-vuotiaat pojat eivät ole tavallisesti fyysisesti väkivaltaisia. Nahistelevien poikien kasvot ovat hymyssä ja tappelu on leikkisää. Nahistelu on pojille kontaktin hakemista, liike-energian purkamista ja oman ruumiin toiminnasta nauttimista. Käytöstä ei pidä rajoittaa tai pitää aggressiivisena, mutta aikuisen on huolehdittava siitä, ettei se muutu kiusanteon välineeksi. Vanhemmat ja opettajat ovat keskilapsuudessa kiistattomia auktoriteetteja, joiden ohjeita totellaan kyseenalaistamatta. (Sinkkonen 2010, 36–37.)

Sinkkonen (2010, 37–38) kuvaa, että keskilapsuutta elävät lapset viettävät suuren osan ajastaan koulussa. Ikävaihe on oppimiselle ihanteellinen. Ymmärtäväiset ja kannustavat aikuiset ovat lapsen oppimismotivaation kannalta erittäin tärkeitä. Kouluikäinen lapsi osaa suunnitella entistä paremmin tulevia toimintojaan sekä arvioida erilaisten vaihtoehtojen keskinäistä paremmuutta ja onnistumisen mahdollisuuksia. Lapsen ajattelu muuttuu abstraktimmaksi ja irtautuu konkreettisesta toiminnasta. Lapset pystyvät yhä paremmin esittämään itseään koskevia kielellisiä yleistyksiä ja selittämään omaa käytöstään. Heidän käsityksensä omasta itsestään muuttuu monipuolisemmaksi ja he osaavat eritellä hyviä ja huonoja ominaisuuksia ja arvioida itseään kriittisesti suhteessa muihin. Edellä mainitut ominaisuudet ovat tärkeitä lasten muodostaessa ikäkaudelle välttämättömiä kaverisuhteita. Varsinkin pojille ryhmään kuulumisella on keskeinen merkitys.

Keskilapsuuteen ajanjaksona kuuluu entistä vahvempi suuntautuminen ikätovereihin. Tytöt muodostavat tyypillisesti kahdenkeskeisiä suhteita enemmän kuin pojat, jotka toimivat mielellään suuremmissa ryhmissä. Jokainen lapsi tarvitsee yhteisön, jossa hänen läsnäolonsa huomataan ja hänen saavutuksensa tunnustetaan. (Ritokoski 2010, 59.) Ryhmän ulkopuolelle jääminen on kouluikäiselle lapselle kehityksen kannalta huono asia. Koulukiusaaminen perustuu juuri ryhmän ulkopuolelle jättämiseen ja eristämiseen. Kiusaamisen tavoitteena on saattaa kiusattu häpeään. (Sinkkonen 2010, 38.) Salmivalli (2005, 33) toteaa, että lapsen ollessa jatkuvasti vertaisryhmässä torjuttu, hän alkaa helposti itsekin pitää itseään sosiaalisesti epäonnistuneena. Siksi Salmivallin mukaan olisikin tärkeää tukea lasten toimintaa vertaisryhmässä, kehittää heidän yhteistyötaitojaan ja antaa lapsille onnistumisen kokemuksia.

6 TUTKIMUKSEN ETENEMINEN

Tässä opinnäytetyössä tutkitaan millaisia mahdollisuuksia seikkailukasvatus antaa lasten osallisuuden tukemiseen ja pyritään kartoittamaan, mitkä asiat toimivat mahdollisina esteinä lasten osallisuudelle. Lisäksi selvitetään, tukeeko seikkailukasvatus luokan kaikkien lasten osallisuutta vai vain esimerkiksi hiljaisten tai äänekkäiden lasten osallistumista toimintaan. Opinnäytetyössä tutkitaan myös, miten lapset osallistuvat ja innostuvat seikkailutoiminnasta. Tutkimusainestona opinnäytetyössä käytetään Turvallinen ryhmä -projektin seikkailukertojen aikana tehtyjä havaintoja yhdestä 3. luokasta. Tutkimuksen tarkoituksena on pyrkiä tuomaan esille lasten osallisuuden kokemusten tärkeys koulussa. Tarkoituksena on myös lisätä lasten kanssa työskentelevien tietoutta osallistamisen mahdollisuuksista ja sen positiivisista vaikutuksista lasten kehitykseen ja oppimiseen.

Turvallinen ryhmä -projektin toteutus alkoi ennen varsinaisen opinnäytetyöprosessin alkua, joten oli luontevaa valita opinnäytetyön aihe liittyen projektin tavoitteisiin ja toteutukseen. Projektin suunnittelun myötä lasten osallisuus ja sen tukeminen nousivat keskeisiksi opinnäytetyön tekijöitä kiinnostaviksi käsitteiksi, joita lähdettiin tutkimaan ensimmäisestä seikkailukerrasta lähtien. Lasten osallisuutta on tutkittu melko vähän, vaikka se onkin 2000-luvulla noussut yleiseen keskusteluun.

6.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, kuinka lasten osallisuutta voidaan tukea koulussa seikkailukasvatuksen avulla Turvallinen ryhmä -projektin aikana. Tarkentavien tutkimuskysymysten avulla on tarkoitus selkiyttää tutkimuksen tavoitetta. Opinnäytetyössä tutkimuskysymyksinä ovat

1. Millaisia mahdollisuuksia seikkailukasvatus antaa lasten osallisuuden tukemiseen koulussa Turvallinen ryhmä -projektin aikana?
2. Mitkä asiat toimivat mahdollisina esteinä lasten osallisuuden tukemiselle projektissa?

3. Tukeeko seikkailukasvatus tasavertaisesti kaikkien lasten osallisuutta luokassa projektin aikana: tuetaanko toiminnalla vain hiljaisien lasten osallisuutta tai jo aktiivisten lasten osallisuutta?
4. Miten lapset osallistuvat ja innostuvat seikkailutoiminnasta projektin aikana?

Tutkimuksessa halutaan selvittää seikkailukasvatuksen mukanaan tuomia mahdollisuuksia lasten osallisuuden tukemiseen. Turvallinen ryhmä -projektin toteutusmenetelmäksi valittiin seikkailukasvatus. Toimimalla ja kokemalla yhdessä toisten lasten kanssa lapset oppivat heille mielekkäällä ja haasteellisella tavalla uusia asioita itsestään ja yhteistyöstä. Seikkailu antaa jokaiselle lapselle mahdollisuuden kokea onnistumisen elämyksiä. Seikkailu on erinomainen tapa opetella yhteistyötaitoja ja hyvässä seikkailussa onnistumiseen tarvitaan aina kaikkia lapsia. (Kokljuschkin 1999, 35.) Seikkailukasvatuksen monipuolisuus ja toiminnan vapaus tukevat hyvin lasten mahdollisuutta kokea osallisuutta. Seikkailussa onnistumisen elämykset ja toisten lasten tuki ovat olennainen osa osallisuuden toteutumisessa.

Seikkailukasvatus mielletään usein ulkona tapahtuvaksi elämykselliseksi toiminnaksi, kuten kalliokiipeily tai erilaiset seikkailuradat metsässä. Koska Turvallinen ryhmä -projekti toteutettiin koulussa, tutkimuksessa halutaan selvittää, miten koulu ympäristönä rajoittaa seikkailukasvatuksen toteuttamista. Tutkimuksessa halutaan selvittää myös mitä muita mahdollisia esteitä lasten osallisuudelle toteutuksessa ilmeni.

Aktiivisella lapsella tässä opinnäytetyössä tarkoitetaan lasta, joka on luonnostaan paljon esillä ja äänessä. Tällaiselle lapselle toisten huomioiminen ja keskittyminen voi olla usein vaikeaa. Opinnäytetyössä hiljaisella lapsella tarkoitetaan lasta, joka harvoin omasta aloitteestaan osallistuu yhteiseen toimintaan tai keskusteluun. Hiljaiset lapset jäävät usein aktiivisten lasten varjoon ryhmätilanteissa. Opinnäytetyössä halutaan tarkastella voidaanko seikkailukasvatuksen avulla antaa kaikille lapsille tasavertaiset mahdollisuudet osallistua yhteistoimintaan ja samalla tukea lasten tasa-arvoisuutta luokassa. Tutkimuksella halutaan selvittää, onko seikkailukasvatus toimiva menetelmä kaikkien lasten osallisuuden tukemiseen.

Tutkimuksessa halutaan tutkia, miten lapset osallistuvat ja innostuvat seikkailutoiminnasta. Oletuksena on, että lasten osallisuus näkyy heidän toiminnassaan. Tarjoamalla lapsille mielekästä tekemistä, lapsia voidaan innostaa osallistumaan toimintaan. Innostuneisuus ja halu yhteiseen toimintaan lisäävät oletettavasti lasten kokemusta osallisuudesta. Lasten toimintaa havainnoimalla voidaan nähdä tukeeko seikkailukasvatus heidän osallisuuttaan.

6.2 Kvalitatiivinen tutkimus

Lähtökohtana kvalitatiivisessa eli laadullisessa tutkimuksessa on todellisen elämän kuvaaminen. Tutkimuksessa pyritään tutkimaan kohdetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Kvalitatiivisen tutkimuksen tyypillisiä piirteitä on, että kohdejoukko valitaan tutkimukseen tarkoituksenmukaisesti ja tapauksia käsitellään ainutlaatuisina. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 157–160.) Tutkimuksen kohdejoukoksi rajautui yksi projektiin osallistuneista 3. luokista. Tutkimuksella ei haeta yleistettävyyttä, vaan tarkoituksena on tutkia tutkimukseen osallistuvan luokan kohdalla tapahtuneita muutoksia.

Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä pieni määrä tutkittavia tapauksia ja niitä pyritään analysoimaan mahdollisimman perusteellisesti. Näin ollen aineiston tiedeellisyyskriteeri ei olekaan sen määrä vaan laatu. (Eskola & Suoranta 2003, 18–19.) Tutkimuksen kohteeksi valittiin vain yksi 3. luokka, koska tutkimuskohteeseen haluttiin keskittyä mahdollisimman perusteellisesti. Jos tutkimukseen olisi valittu kaikki Turvallinen ryhmä -projektiin osallistuneet luokat, olisi aineistomäärä ollut huomattavasti suurempi ja siihen perehtyminen olisi jäänyt pinnalliseksi.

6.2.1 Tutkimusmenetelmä

Opinnäytetyössä käytettiin yhden Turvallinen ryhmä -projektissa mukana olleen luokan seikkailukertoja lasten havainnoimiseen. Turvallinen ryhmä -projektin toteutus tapahtui lasten omassa luokkatilassa. Luokka tilana oli lapsille tuttu, eikä ympäristön tarkkailuun ja tutustumiseen kulunut aikaa. Tutkimusmenetelmänä

opinnäytetyössä on käytetty osallistuvaa havainnointia. Jokaisella seikkailukerralla yksi ohjaajista oli vuorotellen havainnoijan roolissa. Havainnoijan tehtävänä oli kirjata ylös havaintojaan niin lasten kuin ohjaajienkin toiminnasta. Tarvittaessa havainnoijan roolissa oleva ohjaaja osallistui itse myös toimintaan, muun muassa ohjaamalla pienryhmätoimintaa.

Havainnoinnissa pyrittiin erityisesti kiinnittämään huomiota lasten osallisuuden eri osa-alueisiin. Huomiota kiinnitettiin lasten ja aikuisten väliseen sekä lasten keskinäiseen vuorovaikutukseen, lasten vaikutusmahdollisuuksiin ja päätöksentekoon, lasten haluun ja innostuneisuuteen osallistua toimintaan ja siihen, oliko jokaisella lapsella tasavertaiset mahdollisuudet osallistua seikkailun toimintaan. Havainnoinnin avulla pyrittiin selvittämään asioita, jotka mahdollistavat tai estävät lasten osallisuutta seikkailussa. Havainnoinnin tukena käytettiin tutkimustehtävien pohjalta laadittuja, havainnointia ohjaavia apukysymyksiä.

Osallistuvalla havainnoinnilla tarkoitetaan aineiston keruutapaa, jossa tutkija tavalla tai toisella osallistuu tutkimansa yhteisön toimintaan (Eskola & Suoranta, 2003, 100). Osallistuva havainnointi on hyvä tapa saada tietoa tutkittavasta sekä yksilönä että yhteisönsä jäsenenä. Samalla menetelmän kautta voidaan saada tietoa tutkittavan yhteisön sosiaalisista ja kulttuurisista piirteistä. Osallistuvassa havainnoinnissa tutkija tekee havaintoja tutkimastaan ilmiöstä vuorovaikutuksessa tutkittavien kanssa. Tutkija osallistuu yhteisön arkielämään niin tutkijana kuin tavallisena ihmisenä. Tutkimusaineiston keräämismenetelmänä osallistuva havainnointi on toimiva, kun tutkittavasta yhteisöstä on ennestään vain vähän tietoa. Menetelmän käyttäminen edellyttää yleisesti yhteisön sisälle pääsemistä, jolloin tutkijan on otettava huomioon millaisia mahdollisia riskejä tutkimusaineiston saamiseen ja aineiston luotettavuuteen ja laatuun liittyy. Yleisesti tulisi ottaa huomioon, että havainnoitava henkilö saattaa muuttaa käytöstään tietäessään olevansa havainnoinnin kohteena. (Vilkkä 2005, 121–122.) Eskola ja Suoranta (2003, 101) huomauttavatkin teoksessaan, että osallistuvassa havainnoinnissa vuorovaikutus tapahtuu pitkälle tutkittavien eli havainnoitavien henkilöiden ehdoilla.

Osallistuvassa havainnoinnissa tutkija kirjaa havaintojaan ylös systemaattisesti (Eskola & Suoranta 2003, 100). Tutkimusongelman, tutkimuskysymysten ja ta-

voitteiden avulla tehdään havainnointia varten runko, johon on merkittynä mitä tosiasiasa havainnoidaan. Runko havainnoinnille voidaan tehdä haastattelulomakkeen tavoin. Ihmisten toimintaa koskevassa havainnoinnissa tulee tutkijan etukäteen suunnitella ja päättää, missä tilanteissa ja miten muistiinpanoja osallistuvan havainnoin aikana tehdään. Muistiinpanojen tekeminen ei saa häiritä tutkimustilanteen kulkua. (Vilka 2005, 125.) Ennen seikkailukertojen havainnoimista tehtiin tutkimuskysymysten pohjalta havainnointia ohjaavia apukysymyksiä, joiden pohjalta muistiinpanoja ja huomioita seikkailujen aikana kirjattiin ylös.

Havainnoinnin suurimpana etuna pidetään sitä, että sen avulla voidaan saada välitöntä ja suoraa tietoa yksilöiden tai ryhmien toiminnasta ja käyttäytymisestä. Havainnointimenetelmiä kritisoidaan muun muassa sen vuoksi, että havainnoija saattaa häiritä tilannetta tai muuttaa sen kulkua. Havainnoinnin toteuttaminen on aikaa vievää, mikä on menetelmän rajoituksena. Usein esimerkiksi opinnäytetyöntekijä ei voi käyttää pitkää ajanjaksoa tutkimuksen tekemiseen. (Hirsjärvi ym. 2007, 208–209.) Turvallinen ryhmä -projektin pitkä toteutusaika mahdollisti sen, että tutkimuksessa käytettäväksi menetelmäksi voitiin valita osallistuva havainnointi.

6.2.2 Aineiston käsittely

Jokaisen seikkailukerran aikana havainnoijan roolissa toimiva ohjaaja kirjasi ylös muistiinpanoja seikkailukerran kulusta tekemisensä havaintojen pohjalta. Toteutuksen jälkeen ohjaajat miettivät yhdessä ja täydensivät havaintoja tarvittaessa. Havainnot kirjoitettiin puhtaaksi jokaisen seikkailukerran jälkeen. Turvallinen ryhmä -projektin toteutuksen jälkeen alkoi havaintojen varsinainen analysointivaihe. Tutkimuksessa aineiston analysoinnissa käytettiin sisällönanalyysimenetelmää. Puhtaaksi kirjoitettuja havaintoja tutkittaessa aineistosta erotettiin tutkimuksen kannalta epäolennaiset havainnot. Tuomen ja Sarajärven (2009, 92) mukaan on tärkeää valita jokin tarkkaan rajattu ilmiö sisällönanalyysin kohteeksi, jonka jälkeen muu aineisto tulee jättää pois. Havainnoista jätettiin osa pois, koska haluttiin varmistaa, että aineisto on linjassa tutkimuksen tavoitteiden ja tutkimuskysymysten kanssa.

Havaintojen analysointia jatkettiin teemoittelemalla jokaisen seikkailukerran aikana syntyneitä havaintoja tutkimuskysymysten mukaisesti. Teemoittelussa on kyse laadullisen aineiston pilkkomisesta ja ryhmittelystä erilaisten aihepiirien mukaan. Ideana on etsiä aineistosta tiettyä teemaa kuvaavia näkemyksiä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 93.) Jokaisen tutkimuskysymyksen alle löydettiin kysymyksiin vastavia havaintoja. Havainnot kuvattiin suoraan, jonka jälkeen havaintoja tulkittiin ja niistä tehtiin johtopäätöksiä.

7 TUTKIMUSTULOKSET

Havainnoimalla kerätty materiaali ei ole itsessään vastaus tutkimusongelmaan. Tutkimusaineisto on materiaalia, josta tutkimus tehdään. Tutkimusaineisto kertoo, miten ihmiset, tässä tapauksessa lapset toimivat ja mitä he sanoivat. Havaintojen suora kuvaaminen on vasta tutkimusaineiston dokumentointia. Analysointi tarkoittaa havaintojen ryhmittelyä ja yhdistämistä, joiden pohjalta tehdään tulkintaa ja vedetään johtopäätöksiä. (Vilka 2006, 81.) Hirsjärven ym. (2006, 224) mukaan tulosten tulkinnalla tarkoitetaan sitä, että tutkija pohtii analyysin tuloksia ja tekee niistä omia johtopäätöksiä.

Tuloksissa edetään tutkimuskysymysten pohjalta, eikä jokaista seikkailun totutuskertaa ole kuvattu erikseen. Tutkimustuloksissa kuvataan havaintoja, joita tulkitaan tarkemmin opinnäytetyön johtopäätöksissä. Tuloksissa kuvataan ensin millaisia mahdollisuuksia seikkailukasvatus antaa lasten osallisuuden tukemiseen koulussa Turvallinen ryhmä -projektin aikana. Seuraavaksi kuvataan havaintoja siitä, mitä mahdollisia esteitä lasten osallisuudelle ilmenee projektin aikana. Viimeisenä havainnoissa kuvataan lasten toimintaa ja osallisuuden ilmenemistä projektissa.

7.1 Seikkailukasvatuksen tuomat mahdollisuudet lasten osallisuudelle

Ensimmäisellä seikkailukerralla lasten kanssa luotiin yhteiset säännöt seikkailulle. Huomattiin, että lapset selvästi aktivoituivat kun saivat itse vaikuttaa ja osallistua

toimintaan. Sääntöjen luomisen aikana ohjaajat antoivat lasten keskenään miettiä sopivia sääntöjä seikkailuun. Myöhemmillä seikkailukerroilla päätettiin yhdessä lasten kanssa säännöistä ja sopivista rangaistuksista, jos sääntöjä rikkoi. Kun lapset saivat itse päättää säännöistä, he noudattivat ja sitoutuivat niihin selvästi paremmin. Seikkailujen aikana leikittiin paljon lasten osallisuutta aktivoivia leikkejä. Leikeissä jokainen lapsi pääsi osallistumaan ja jokaisen panosta tarvittiin. Ensimmäisten seikkailujen aikana tällaisissa leikeissä lapset eivät olleet yhtä aktiivisia kuin seikkailun loppupuolella.

Pienryhmätoimintaa käytettiin seikkailun aikana usein. Seikkailun alkuvaiheessa lapset huomauttivat muutamaan otteeseen, että luokassa on liikaa meteliä, joka häiritsi. Pienryhmätoiminnalla tilannetta saatiin rauhoitettua ja lapset pystyivät selvästi keskittymään paremmin. Ohjaajalla oli kerrallaan pienempi määrä lapsia ohjattavanaan, jolloin ohjaaja pystyi huomioimaan jokaisen lapsen yksilöllisesti. Pienryhmässä ohjaaja pystyi kuuntelemaan lasten ajatuksia paremmin kuin koko ryhmän kanssa toimiessa. Seikkailussa ohjaajalla oli suuri rooli lasten osallisuuden tukemisessa. Huomattiin, että kun ohjaaja oli itse aktiivinen, kuunteli ja oli aidosti läsnä, lapsetkin osallistuivat toimintaan innokkaammin. Usealla seikkailukerralla oli havaittavissa, että ohjaajat joustivat suunnitellusta seikkailurungosta lasten toiveiden mukaisesti. Esimerkiksi leikkejä leikittiin suunniteltua pidempään tai pienryhmissä keskustelua jatkettiin lasten kiinnostuksen mukaan.

Havaintojen mukaan lasten keskinäinen vuorovaikutus kehittyi pienryhmätyöskentelyn myötä. Turvallinen ryhmä -projektin alkaessa lapset puhuivat paljon ajatuksiaan ohjaajalle, mutta eivät olleet paljon vuorovaikutuksessa keskenään. Ajatusvaihto tapahtui pitkälti välillisesti ohjaajien kautta pienryhmätilanteissakin. Alussa lapset eivät osanneet ottaa toisiaan huomioon kaikissa tilanteissa, vaan puhuivat joskus epäkunnioittavasti toistensa puheen päälle. Joissakin leikeissä, jotka toteutettiin kahden joukkueen välillä, pojissa huomattiin selvästi herännyt kilpailuvietti, mikä on tyypillistä keskilapsuudessa.

Havaintojen mukaan projektin edetessä lasten vuorovaikutustaidot kehittyivät. Lapset maltoivat odottaa omaa puheenvuoroaan ja kaikki uskalsivat yleisesti rohkeammin ilmaista ajatuksiaan koko luokan kesken. Ohjaajat painottivat toiminnan

aikana, että jokaisen lapsen mielipide on arvokas ja näin tukivat lasten itseilmaisua ja halua tuoda mielipiteitään esille.

Kahdella seikkailukerralla käytetty sadutus tuntui olevan luonteva osa seikkailua ja hyvä tapa osallistaa lapsia. Sadutusten aikana jokaisen lapsen ääni tuli selvästi esiin ja ohjaaja todella kuuli, mitä sanottavaa lapsilla oli. Seikkailun kehyskertomus ja hahmot antoivat hyvät mahdollisuudet ja pohjan sadutukselle, kun kirjoitettiin esimerkiksi kirje seikkailun hahmoille. Koska lapsia oli paljon, jokaista lasta ei voitu saduttaa yksitellen, vaan sadutus tapahtui ryhmissä. Havaintojen perusteella ohjaaja kuitenkin piti huolen, että jokainen lapsi sai vuoron ja sanoa sanottavansa. Lapset tuntuivat olevan aidosti mielissään kun he huomasivat, että ohjaaja kirjoitti sadutuksen aikana heidän ajatuksensa ylös juuri niin kuin he olivat ne sanoneet.

Seikkailussa lasten osallisuutta voidaan tukea hyvin ottamalla huomioon lasten luontainen uteliaisuus. Havaintojen perusteella lapsilla oli seikkailun aikana mahdollisuus toimia aktiivisesti, ajatella itse ja ratkaista ongelmia yksin ja yhdessä muiden kanssa. Seikkailun etenemistä seurattiin kartan avulla. Kartan avulla lapset ymmärsivät, että tehtävien ratkaisuilla oli konkreettinen merkitys seikkailun etenemisessä. Kartasta lapset näkivät etenemisen ja joskus he kyselivät, miten esimerkiksi kiusaamistilanteista keskusteleminen vaikuttaa seikkailussa etenemiseen. Kerta kerran jälkeen lapset tuntuivat tulevan rohkeammiksi omien ajatustensa ilmaisemisessa, kun huomasivat, että vääriä vastauksia ei ole.

7.2 Mahdollisia esteitä lasten osallisuudelle seikkailussa projektin aikana

Suurin ongelma seikkailussa oli liian pieni luokkatila. Koska luokassa oli pulpetit, rekvisiittaa ja paljon lapsia, osallistavaa pienryhmätoimintaa oli vaikea toteuttaa, sillä pienryhmät joutuivat työskentelemään lähellä toisiaan. Pienryhmätyöskenteilyn mukanaan tuomat hyödyt vähenivät, sillä ohjaajat eivät pystyneet rauhoittamaan tilaa täysin seikkailun aikana. Turvallinen ryhmä -projektin päätavoitteena oli ryhmäyttää luokka, minkä vuoksi seikkailukerrat oli suunniteltu etenemään tietyissä rajoissa. Ryhmäytys prosessina vaati tiettyjen elementtien läpikäymistä,

eikä niitä voitu sivuuttaa tavoitteisiin pääsemiseksi. Koulun tilaamalle projektille asetetut ryhmäytystavoitteet osaltaan vähensivät lasten mahdollisuutta vaikuttaa seikkailun kulkuun.

Seikkailukerrat toteutettiin koulun oppituntien aikataulujen mukaisesti, minkä vuoksi aikatauluissa ei ollut liikkumavaraa. Muutamalla seikkailukerralla ohjaajat joutuivat keskeyttämään lasten toiminnan, eikä mieluisia leikkejä tai keskusteluja voitu jatkaa lasten toiveiden mukaisesti, koska seikkailutoiminnalle määritelty aika loppui. Toisaalta seikkailua ei myöskään voitu lopettaa aiemmin, vaikka varsinaiset tehtävät oli suoritettu. Lapset eivät voineet siirtyä välitunnille ilman välituntivalvojan läsnäoloa. Tiukat aikataulut vaativat ohjaajilta joustavuutta ja luovuutta. Jos seikkailukerran varsinaiseen toteutukseen ei kulunutkaan varattua aikaa, ohjaajat pyysivät usein lapsia keksimään leikkejä, joita leikittiin yhdessä.

Seikkailussa ohjaaja olisi toiminnallaan voinut joissain kohdin tukea lasten osallisuutta enemmän. Ohjaaja ei aina huomannut hyviä tilanteita, joissa lasten osallisuutta olisi voinut tukea tehokkaammin. Joillain seikkailukerroilla ohjaajat itse lukivat seikkailun hahmoilta saadun kirjeen, vaikka lapset olisivat halunneet lukea sen itse ja olla esillä. Lapsille olisi voinut antaa enemmänkin tehtäviä ja vastuuta seikkailussa, mikä olisi osaltaan antanut lapsille kokemusta osallisuudesta. Jos luokassa oli ylimääräistä puhetta, eivätkä lapset keskittyneet toimintaan, ohjaajat tekivät usein valintoja, jotka vähensivät lasten osallisuuden kokemusten mahdollisuutta. Jos luokassa oli meteliä, ohjaaja luki usein ohjeet, jotta lapset olisi saatu kuuntelemaan ja keskittymään seuraavaan toimintaan. Havainnoista kävi ilmi, että joskus ohjaaja toimi melko passiivisesti, eikä edistänyt lasten osallistumista ja omalla toiminnallaan innostanut heitä toimintaan. Ohjaaja olisi voinut muun muassa pyytää lapsia lukemaan ohjeita. Vastuun antaminen tärkeän tehtävän myötä olisi voinut rauhoittaa aktiivisimpia lapsia keskittymään.

7.3 Seikkailukasvatus tukee tasavertaisesti kaikkien lasten osallisuutta luokassa

Havainnoissa ilmeni selvästi aktiivisten ja hiljaisten lasten eroja seikkailun aikana. Ensimmäisillä seikkailukerroilla aktiiviset lapset olivat varsinkin koko luokan

ryhmätilanteissa paljon äänessä ja johtivat keskustelua pienryhmissä. Seikkailun edetessä aktiivisten lasten esille pyrkiminen vähentyi. Havaintojen perusteella viimeisillä seikkailukerroilla aktiiviset lapset kuuntelivat sekä ohjeita että toisia lapsia paremmin kuin alussa. Seikkailutoiminta tuntui havaintojen perusteella sopivan aktiivisille lapsille. Seikkailun aikana lapset saivat toimia, liikkua, olla esillä ja tuoda vapaammin esiin omia ajatuksiaan kuin tavallisessa luokkatilanteessa opettajan johdolla. Seikkailussa ohjaajat hyödynsivät lasten omia vahvuuksia antamalla heille mahdollisuuden tuoda taitojaan esille. Taitavien lukijoiden annettiin lukea seikkailussa tärkeitä viestejä, vaikkakin myös vähemmän taitavat, mutta toiminnasta innostuneet ja halukkaat lapset huomioitiin tehtäviä jaettaessa.

Seikkailun alussa hiljaiset lapset jäivät selvästi aktiivisempien lasten varjoon. Leikkien aikana hiljaisemmat lapset huomaamattaan harjoittelivat aktiivisempaa roolia. Leikkien aikana lapset olivat kaikki vuorotellen esillä ja pienryhmissä lapset harjoittelivat vuorovaikutustaitoja tutussa ympäristössä. Havainnoista huomattiin, että hiljaiset lapset aktivoituivat pienryhmissä seikkailun edetessä. Pienryhmissä ohjaajat pystyivät paremmin luomaan henkilökohtaista kontaktia hiljaisempiin lapsiin ja tukea heidän omaa ajatteluaan ja mielipiteen ilmaisua. Vähitellen hiljaisimmatkin lapset uskalsivat enemmän tuoda omia ajatuksiaan esiin omaaloitteisesti eivätkä enää tarvinneet niin paljon ohjaajan kannustusta. Ohjaajat olivat tärkeässä roolissa hiljaisten lasten osallisuuden tukemisen kannalta, sillä lapsia tuli alussa kannustaa melko paljon ilmaisemaan ajatuksiaan. Ohjaajat kyselivät lasten mielipiteitä ja tarttuivat lasten yksilöllisiin kiinnostuksen kohteisiin. Niistä puhuminen oli hiljaisille lapsille helpompaa kuin ehkä seikkailukerralla aiheena olevasta aiheesta puhuminen suoranaisesti. Viimeisillä seikkailukerroilla lapsista kaikkein arimmatkin osallistuivat draamaleikkeihin ja näytelmiin innokkaina, eikä esillä olo näyttänyt olevan heille vaikeaa. Ohjaajat kannustivat lapsia olemaan esillä omina itsenään. Lapset saivat itse määrittellä oman osallisuuden tasonsa draamaleikeissä.

Seikkailutoiminnan alkaessa luokasta pystyi erottamaan selvästi aktiivisia ja hiljaisia lapsia. Seikkailun edetessä oli huomattavissa, että erot tasaantuivat ja lapset toimivat paremmin yhdessä riippumatta siitä keiden kanssa työskentelivät. Pojat olivat alusta asti aktiivisempia osallistumaan toimintaan kuin tytöt, vaikka tyttöjen

joukosta löytyi myös aktiivisia lapsia. Tytöt ja pojat jakaantuivat selvästi usein kahteen joukkoon, mutta seikkailutoiminnan edetessä poikien ja tyttöjen välinen yhteistyö parantui. Sekaryhmien muodostamista ei enää seikkailutoiminnan puolel-
välissä kyseenalaistettu, vaan tytöt ja pojat toimivat luonnollisesti keskenään. Pienryhmät muodostettiin eri seikkailukerroilla eri perustein. Ensimmäisillä seikkailukerroilla jotkut aktiiviset lapset toivat esille, etteivät olisi halunneet työskennellä jonkun tietyn lapsen kanssa samassa pienryhmässä. Yleensä kyseessä oli hiljaisempi lapsi, joka ei vielä alussa halunnut osallistua kaikkeen yhteiseen toimintaan aktiivisten lasten tavoin.

7.4 Lasten osallisuus ja innostuneisuus seikkailussa

Kaikki lapset osallistuivat seikkailutoimintaan. Lasten aktiivisuudessa huomattiin eroja eri toimintojen aikana. Leikit olivat lapsille mieluisimpia läpi seikkailun. Lisäksi he odottivat aina viestiä seikkailun hahmoilta ja halusivat lukea viestin itse. Lapset kuuntelivat viestin ja sen sisällön tarkasti. Jokaisessa seikkailussa lapset selvästi olivat innoissaan, kun saivat esitellä ohjaajille ja muille lapsille omia ja pienryhmän tuotoksia.

Seikkailun alusta asti lähes kaikki pojat olivat aktiivisia toimijoita ja kiinnostuneita seikkailun hahmoista ja seikkailun kulusta. Seikkailun lopussa odottanut aarre motivoi ja innosti poikia seikkailukerroilla koko projektin ajan. Pojat innostuivat erityisesti toiminnallisista leikeistä ja osallistuivat oma-aloitteisesti. Ohjaajien ei tarvinnut houkutella poikia mukaan leikkeihin. Draamaharjoituksia ja näytelmiä tehdessä suurin osa pojista halusi olla esillä ja osallistua aktiivisesti. Pienryhmissä ja keskustelutilanteissa pojat toivat reippaasti mielipiteitään esille.

Havaintojen perusteella tytöt olivat seikkailukertojen aikana varautuneempia kuin pojat. Seikkailukerroilla tytöt innostuivat eniten piirustus- ja askartelutehtävistä. Seikkailun alkuvaiheessa osa tytöistä oli melko passiivisia draamaharjoituksissa ja ohjaaja joutui kannustamaan heitä osallistumaan toimintaan. Kuudennessa seikkailussa huomattiin edistystä tyttöjen aktiivisuudessa leikkien aikana. Jopa hiljaisimmatkin tytöt innostuivat ja osallistuivat leikkeihin ja halusivat olla esillä. Pien-

ryhmätoiminnassa tytöt aktivoituivat enemmän kuin koko ryhmän yhteisissä toiminnoissa. Tytöt osallistuivat keskusteluun ja tehtävien ratkaisemiseen viimeistään silloin, kun huomasivat ohjaajan olevan kiinnostunut jokaisen lapsen mielipiteestä.

8 JOHTOPÄÄTÖKSET

Havaintojen mukaan pienryhmätoiminta oli toimiva menetelmä lasten osallisuuden tukemiseen. Muhonen, Lallukka ja Turtiainen (2009, 11–18) kuvaavat, että pienryhmä tarjoaa lapsille ajan ja paikan, jossa heidät voidaan huomioida eri tavalla kuin suuressa ryhmässä. Pieni ryhmäkoko antaa mahdollisuuden tiiviille vuorovaikutukselle ryhmäläisten kesken. Ohjaajat pystyvät pienryhmässä huomiomaan yksittäisten lasten tarpeita, mikä vahvistaa lasten itsetuntemusta. Havaintojen mukaan seikkailussa ohjaaja pystyi paremmin kuuntelemaan lasten ajatuksia ja mielipiteitä, kun hänellä oli ohjattavanaan vain muutama lapsi eikä koko ryhmää. Pienryhmissä lapset osallistuivat aktiivisesti keskusteluun ja kuuntelivat toistensa mielipiteitä paremmin kuin isossa ryhmässä toimiessaan. Tiivis vuorovaikutus mahdollistui hyvin pienryhmissä, jolloin ohjaajalla oli aikaa kuunnella lasten ajatuksia ja kommentoida. Lasten keskinäinen vuorovaikutus kehittyi pienryhmätyöskentelyn myötä. Se tukee osaltaan lasten osallisuuden toteutumista ja antaa lapsille paremmat mahdollisuudet kokea osallisuutta luokassa.

Pienryhmätoiminta tuki havaintojen perusteella sekä aktiivisten että hiljaisten lasten osallisuutta. Erityisesti aktiivisten lasten oli helpompi keskittyä pienryhmissä, kuunnella toisten mielipiteitä ja ottaa toiset huomioon. Pienryhmätoiminta rauhoitti tilannetta, sillä yleinen hälinä väheni eikä lasten tarvinnut kilpailla ohjaajan huomiosta muiden lasten kanssa. Havaintojen perusteella pienryhmätoiminta tuki hiljaisten lasten osallisuutta. Pienryhmässä lisääntynyt luottamus ja turvallisuuden tunne rohkaisi selkeästi hiljaisempia lapsia osallistumaan toimintaan ja keskusteluun.

Lasten ajatukset otettiin huomioon toimintaa suunniteltaessa ja toimintaa muokattiin lasten toiveiden ja ajatusten mukaisesti. Lasten huomauttaessa melun häiritse-

vyydestä ohjaajat ottivat työskentelyssä lasten toiveet huomioon ja lisäsivät pienryhmätoimintaa. Näin lapset saivat kokemuksen siitä, että ohjaajat ottivat heidän mielipiteensä huomioon ja heillä oli mahdollisuus vaikuttaa toimintaan. Pienryhmissä lapsille tarjoutui hyvä mahdollisuus harjoitella toisten kunnioittamista ja vuorovaikutustaitojaan, sillä ohjaaja pystyi auttamaan lapsia keskustelun ylläpitämisessä. Ohjaaja pystyi pienryhmässä tarjoamaan lapsille mahdollisuuksia pohtia omien sanomisiensa vaikutusta toisiin. Ohjaajan oli helpompi myös ottaa huomioon lasten suusta nousseet puheenaiheet. Keskustelua voitiin käydä siis lasten lähtökohdista, jolloin toiminta säilyi lapsille mielekkäänä.

Vaikka pienryhmätoiminta mahdollistaa lasten yksilöllisen huomioimisen ja keskustelun, on kuitenkin huomioitava toimintaa suunniteltaessa, että pienryhmänkin toteuttamiseen tarvitaan rauhalliset tilat. Saloviita (2006, 55) toteaaakin, että suurena haasteena pienryhmätoimintaa toteuttaessa on melutason nousu. Toteutuksen aikana huomattiin, kun samassa tilassa keskustelelee useampi pienryhmä, lapset alkavat omaa vuoroaan odotellessaan keskittyä enemmän toisten pienryhmien toimintaan ja puhua keskenään. Silloin dialogisuus ja kunnioittava asenne toisten sanomisia kohtaan vähenevät. Jos lapsi ei koe, että hänen ajatuksiaan ja mielipiteitään kunnioitetaan ja arvostetaan, ei hän välttämättä koe mielekkäänä toimia aktiivisesti osana pienryhmää. Jos lapsi ei toimi aktiivisesti pienryhmässä, ei hän saa osallisuuden kokemuksia, sillä osallisuus vaatii lapsilta omaa aktiivisuutta ja halua jakaa ajatuksiaan.

Karlsson (2003, 116–119) kuvaa sadutusta dialogisena vuorovaikutuksena lapsen ja saduttajan välillä. Lapsen hiljainen tieto muuttuu näkyväksi ja ajatukset nousevat esille. Lapsia voidaan saduttaa ryhmässä tai yksitellen. Pienryhmissä toteutettu sadutus tuki lasten osallisuutta seikkailutoiminnassa. Sadutuksen aikana lapsen oli helppo ilmaista ajatuksiaan, joita hän ei välttämättä olisi uskaltanut ilmaista muuten. Sadutuksen pääasiallinen tarkoitus saattoi jäädä saavuttamatta, koska lapsia sadutettiin ryhmissä ja sadutukselle oli annettu valmiiksi aihe. Pienryhmissä saduttaminen kuitenkin sopi seikkailun luonteeseen eikä jokaisen lapsen henkilökohtaiselle saduttamiselle olisi seikkailun puitteissa ollut aikaa. Sadutuksessa olennaista on, että aikuinen viestittää alusta alkaen olevansa aidosti kiinnostunut lasten maailmasta ja arvostavansa heidän mielipiteitään (Karlsson 2003, 44).

Vaikka seikkailussa sadutusta toteutettiin ryhmissä, ohjaajat pyrkivät viestittämään aitoa kiinnostusta ja arvostusta jokaisen lapsen ajatuksia kohtaan sadutuksen aikana.

Karlssonin (2003) tutkimuksessa eräs toisen luokan opettaja oli pohtinut, onko lasten levottomuus sitä, ettei lapsi koe tulevansa kuulluksi ja ymmärretyksi. Toinen opettaja puolestaan oli kuvannut, että luokkaan tulee täysi hiljaisuus, kun hän lukee lasten omia kertomuksia. Opinnäytetyössä nousee esille samoja näkökulmia. Havaintojen perusteella lapset olivat selvästi hiljaisempia kuunnellessaan omia satujaan kuin muun toiminnan aikana. Yhdellä toteutuskerralla lapsille ei luettu heidän omia kirjeitään koko ryhmän kuullen, mikä oli selvästi pettymys kaikille lapsille. Havaintojen perusteella voidaan todeta, että lasten levottomuutta voidaan vähentää kuuntelemalla heitä aidosti.

Hanhivaara (2006, 33–35) on sitä mieltä, että lasten kasvu osallisuuteen alkaa turvallisuudesta ryhmästä. Osallisuus laajenee myöhemmin yhteisöön ja lopulta yhteiskuntaan. Koulussa osallisuus näkyy ensisijaisesti siinä, miten lapset uskaltavat jakaa mielipiteitään ja ajatuksiaan luokassa. Luokan ilmapiiriin tulisi olla suotuisa mielipiteiden ilmaisuun ja ajatusten vaihtoa varten. Turvattomalla ilmapiirillä on ratkaiseva merkitys oppimiseen ja koulussa viihtymiseen. Ilmapiirin turvattomuus voi ilmetä kiusaamisena, mutta myös yleisenä passiivisuutena. Jos ilmapiirin turvallisuuteen ei koulussa panosteta, ovat lasten osallisuuden kokemukset yleensä vähäisiä. Turvallinen ryhmä -projektin pääasiallisena tavoitteena oli ryhmäyttää koululuokka. Osaltaan se toimii esteenä lasten osallisuuden tukemisessa, sillä projekti suunniteltiin alun perin ryhmäyttämiseen eikä varsinaisesti lasten osallisuuden kokemusten lisäämiseen. Kuitenkin ryhmäytyminen prosessina tukee tärkeällä tavalla lasten osallisuuden mahdollistumista. Tiivis ryhmä ja hyvä ilmapiiri luokassa tukevat ajatusten vaihtoa ja mielipiteiden ilmaisua luokassa. Turvaton ilmapiiri luokassa voi olla esteenä lasten osallisuudelle. Turvallisen ilmapiirin luominen projektin myötä auttoi lasten osallisuuden tukemisessa, sillä turvallisessa ryhmässä lasten on helpompi ilmaista itseään ja ajatuksiaan.

Hanhivaaran (2006, 32) mukaan osallisuudessa on kyse myös yksilön kokemuksesta, joka ei voi syntyä ilman ryhmää. Koulussa lapsi tuntee olevansa osallinen,

kun hän kokee, että hänen kuulumisellaan luokkaan on merkitystä. Yksilön kannalta osallisuuteen kuuluvat olennaisesti oikeus tulla nähdyksi ja kuulluksi sekä hyväksytyksi omana itsenään. Osallisuutta ei voi kuvata pelkästään oikeuksina, vaan olennaisena osana siihen kuuluu myös vastuu muista ja muiden osallisuudesta. Turvallinen ryhmä -projektissa seikkailun aikana leikittiin paljon lasten osallisuutta aktivoivia leikkejä. Leikeissä jokainen lapsi pääsi osallistumaan ja jokaisen panosta tarvittiin. Toiminnalla haluttiin varmistaa, että jokainen lapsi saisi kokea olevansa tarpeellinen ja arvokas omana itsenään. Leikeissä ja tehtävissä haluttiin tarkoituksella painottaa, ettei lapsi voi suorittaa tehtävää yksin, vaan kaikkia lapsia tarvittiin ratkaisun löytämiseksi. Ohjaajien tehtävänä lasten osallisuuden tukemisen kannalta oli varmistaa, ettei ketään lapsista jätetty tehtävissä ulkopuolelle.

Thomas (2002, 175) on kuvannut osallisuuden toteutumista porrasmallilla. Tärkeimpänä osallisuuden muotona on lapsen mahdollisuus valita osallistuuko lapsi häntä koskevaan päätöksentekoon vai kieltäytykö hän toiminnasta. Turvallinen ryhmä -projektissa lapsi ei saanut valita, osallistuuko hän seikkailutoimintaan, sillä projektin toteutus oli sidoksissa oppitunteihin. Oppivelvollisuus satoi lapset osallistumaan muun luokan mukana tunneille. Lasten osallisuutta pyrittiin tukemaan muun toiminnan kautta. Lapset saivat itse valita osallistuivatko leikkeihin ja seikkailun aikana suoritettuihin harjoitteisiin ja tehtäviin. Lapset saivat itse määrittellä myös osallistumisen tasoaan harjoitteisiin. Joku lapsista saattoi suorittaa tehtävät muiden mukana, mutta ei osallistunut myöhemmin yleiseen keskusteluun. Toinen lapsi puolestaan saattoi kieltäytyä seikkailukerralla leikeistä, mutta osallistui kuitenkin aktiivisesti ja avoimesti keskusteluun pienryhmissä ja toimi dialogisesti.

Thomasin (2002, 175) mallissa toisena portaana on tiedon saaminen tilanteesta ja omista oikeuksista. Havaintojen perusteella ei voida sanoa, että toinen osallisuuden porras olisi toteutunut seikkailutoiminnassa kovinkaan laajasti. Lapsia ei tiedotettu Turvallinen ryhmä -projektista laajemmin, eivätkä ohjaajat missään vaiheessa varmistaneet, olivatko lapset ymmärtäneet projektin tarkoituksen. Lapsille kerrottiin toiminnan aluksi, että jokainen voi itse valita osallistuuko leikkeihin tai harjoitteisiin. Lapsille kerrottiin myös, että yksi ohjaajista havainnoi ja kirjaa ylös seikkailussa tapahtuvia asioita. Seikkailun aikana ohjaajat pyrkivät innostamaan

kaikkia lapsia osallistumaan toimintaan, jotta kaikille lapsille olisi tarjoutunut mahdollisuuksia kokea osallisuutta. Seikkailukasvatus mahdollisti hyvin sen, että asioita voitiin käsitellä lasten näkökulmasta käyttäen satuja, leikkejä ja mielikuvitusta.

Osallisuuden portaiden kolmannella askelmalla Thomasin (2002, 175) mukaan lapsella on mahdollisuus vaikuttaa meneillä olevaan prosessiin ja siihen, keitä prosessissa on mukana. Ohjaajat pyrkivät luomaan mahdollisimman paljon tilanteita, joissa lapset saivat osallistua ja vaikuttaa seikkailun kulkuun. Lapset saivat usealla kerralla valita leikittäviä leikkejä. Kuitenkin ryhmäytyksessä Turvallinen ryhmä -projektille ja toteutukselle tietyt raamit, joiden mukaan edettiin. Lapset eivät pystyneet vaikuttamaan muun muassa siihen, keitä seikkailutoimintaan osallistui. Toiminnalle oli määritelty tietyt ohjaajat ja tietty ryhmä, johon kuuluivat tietyt lapset. Vaikka lasten mahdollisuus vaikuttaa osallistujiin ei toteutunut, toiminta ryhmässä mahdollisti suvaitsevaisuuden ja toisen arvostuksen harjoittelun, mitkä ovat olennaisia osia osallisuuden toteutumista.

Neljännellä ja viidennellä osallisuuden portaalla lapsella on mahdollisuus saada oma ääni kuuluviin puhumalla omista ajatuksistaan ja mielipiteistään sekä saada tukea itsensä ilmaisemiseen (Thomas 2002, 176). Turvallinen ryhmä -projektissa seikkailukasvatuksen avulla pyrittiin alusta alkaen siihen, että toiminnalla tuetaan lasten mahdollisuuksia ilmaista itseään ja tuoda esille ajatuksiaan. Seikkailussa käytettävät menetelmät oli valittu niin, että ne tukivat lasten mahdollisuutta osallistua. Turvallisen aikuisen läsnäollessa lasten oli mahdollista kertoa omia ajatuksiaan ja mielipiteitään avoimesti pienryhmissä. Saduttamalla ohjaajat pystyivät ainutlaatuisella tavalla selvittämään lasten ajatuksia ja tukemaan lasten mielikuvitusta ja ajatusten esiin tuomista. Seikkailussa harjoiteltiin alusta alkaen ryhmäytämisen kannalta merkityksellistä vuorovaikutusta. Taidot lisäävät lasten mahdollisuuksia saada kokemuksia osallisuudesta. Hyvien vuorovaikutustaitojen avulla lapsi pystyy ilmaisemaan itseään paremmin, eikä ristiriitatilanteita synny niin helposti. Se vaikuttaa positiivisesti ryhmän ilmapiiriin.

Thomasin (2002, 176) mallin kuudennella ja viimeisellä portaalla lapsella on mahdollisuus tehdä itsenäisiä päätöksiä häntä koskevissa asioissa. Koska seikkai-

lutoiminnassa oli kyse ryhmän kanssa tapahtuvasta toiminnasta, lapsille ei tarjoutunut paljon mahdollisuuksia tehdä itsenäisiä päätöksiä häntä koskevissa asioissa. Toiminta oli alusta alkaen pitkälti ohjaajien suunnittelemaa. Projektista muodostettiin toimintamalli, jota voidaan jatkossa hyödyntää. Mallissa kuvataan tarkasti seikkailukertojen kulku ja käytetyt harjoitteet. Toimintamallin luominen vähensi lasten mahdollisuutta vaikuttaa päätöksentekoon seikkailun aikana. Pitkälti Turvallinen ryhmä -projektille määriteltyjen raamien vuoksi Thomasin (2002, 175–176) osallisuuden portaat eivät toteutuneet kovin hyvin. Tutkimuksessa saatujen havaintojen perusteella seikkailukasvatuksen avulla voidaan kuitenkin tukea lasten osallisuutta ryhmässä.

9 TUTKIMUKSEN EETTISYYS JA LUOTETTAVUUS

Lapset asettavat tutkimukselle suuria haasteita. Koska he eivät täysin pysty itse ilmaisemaan tahtoaan, heidän osallistumisensa tutkimukseen edellyttää huoltajan tai muun laillisen edustajan lupaa. Koulussa tehtävä tutkimus edellyttää tutkijalta monenlaisia lupamenettelyjä. Opettajia ja koulun johtoa on tiedotettava tutkimuksesta ja heidän suostumuksensa on saatava. Myös vanhempia on tiedotettava tutkimuksesta avoimesti ja rehellisesti. (Mäkinen 2006, 64–66.) Tutkimuslupa tutkimuksen tekemiseen anottiin ja saatiin koulun rehtorilta. Luokan lasten osallistuminen tutkimukseen oli mahdollista koulun rehtorin luvalla. Lupa edellytti, että lasten henkilöllisyys ei tule ilmi tutkimuksessa. Turvallinen ryhmä -projektiin osallistuneet kolme luokanopettajaa tiesivät tutkimuksen toteuttamisesta tarkemmin. Muulle koulun henkilökunnalle tiedotettiin koulussa meneillään olevasta projektista. Vanhemmille lähetettiin kotiin tiedote projektin alkamisesta ja samalla heille kerrottiin tutkimuksen toteuttamisesta. Projektin alussa järjestettiin vanhempainilta, jossa vanhemmilla oli mahdollisuus kysyä lisää sekä projektista että tutkimuksesta. Illan aikana vanhemmat saivat myös konkreettisesti osallistua seikkailutoimintaan.

Tutkijan on tutkimustaan tehdessä tiedostettava, että hän vaikuttaa havainnoimalla tutkittavan elämään. Hyvän tieteellisen tavan noudattaminen edellyttää, että tutki-

musaineistoa ei kerätä ilman havainnoitavan suostumusta. Parhaiten tutkittavien luottamuksen saavuttaa, kun heille kertoo tutkimuksen alussa mikä on tutkimuksen luonne ja tutkijan kiinnostuksen kohde. (Vilkka 2006, 57.) Koska projektin toteutus tapahtui kouluaikana, lapsilla ei ollut mahdollisuutta valita osallistumistaan toteutukseen. Lapsille kerrottiin projektin ja tutkimuksen alussa, että yksi ohjaajista havainnoi ja kirjaa ylös seikkailun aikana tapahtuvia asioita.

Luokkahuonetutkimuksissa sekä opettajan että lasten käyttäytyminen muuttuu tutkijan tullessa luokkaan. Haittaa pyritään vähentämään sillä, että havainnoija vierailee luokassa useita kertoja, jolloin häneen totutaan. Havainnointi tulisi aloittaa vasta tutuksi tulemisen jälkeen. (Hirsjärvi ym. 2007, 208.) Ennen varsinaisen seikkailutoiminnan ja havainnoinnin aloittamista ohjaajat olivat tavanneet lapset kaksi kertaa. Havaintoja tekevä ohjaaja kiinnosti lapsia. Lapset olisivat muun muassa halunneet tietää, mitä ohjaaja kirjoitti ylös. Lapset keskittyivät kuitenkin hyvin seikkailutoimintaan, mikä osaltaan voi johtua siitä, että paikalla oli aina samat tutut ohjaajat. Havainnoinnin luotettavuutta lisää se, että tutkimuksessa ei tutkittu normaalia opettajan ja lasten välistä oppimistilannetta, vaan erikseen järjestettyä toimintaa ja siihen osallistumista.

Havainnoinnin ongelmana pidetään tilannetta, jossa havainnoija sitoutuu emotionaalisesti tutkittavaan ryhmään tai tilanteeseen, jolloin tutkimuksen objektiivisuus kärsii (Hirsjärvi ym. 2007, 208). Koska samat henkilöt toimivat Turvallinen ryhmä -projektin aikana toiminnan ohjaajina, havainnoijina sekä myöhemmin tutkijoina, on todennäköisempää, että henkilöt sitoutuvat emotionaalisesti tutkittavaan ryhmään ja projektiin. Vaikka tutkimuksen tavoitteena ei ollut varsinaisesti tutkia ohjaajien toimintaa, heidän toimintansa vaikuttaa oleellisesti lasten osallisuuden kokemusten mahdollisuuteen ja tätä kautta tutkimuksen tuloksiin.

Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2007, 19) mukaan tutkijan subjektiivinen asenne estää usein monipuolisen tiedonhankinnan. Tutkimuskohdetta tutkitaan ja tulkitaan omasta yksityisestä näkökulmasta. Tällöin on vaarana, että tutkija on kiinnostunut vain itselleen tutuista asioista. Turvallinen ryhmä -projektin toteutusta havainnoidessa pyrittiin saamaan kokonaisvaltainen näkemys seikkailukerran toteutuksesta sekä lasten ja ohjaajien toiminnasta. Se, että ohjaajat keskustelivat

yhdessä havainnoista jokaisen seikkailukerran jälkeen lisäsi havaintojen monipuolisuutta ja toi uusia näkökulmia. Tämä vaikutti siihen, että havainnot eivät jääneet virallisena havainnoijana toimineen ohjaajan subjektiiviseksi kokemukseksi tilanteesta.

Havaintojen varsinainen analyysi tehtiin lähes puoli vuotta havaintojen kirjaamisen jälkeen, mikä saattaa vaikuttaa havaintojen tulkitsemiseen ja tutkimustulosten luotettavuuteen. Seikkailukertojen havainnot kirjoitettiin kuitenkin puhtaaksi jokaisen seikkailukerran jälkeen, jotta havainnot olisivat mahdollisimman tarkasti ylhäällä. Analysointivaiheessa aineisto teemoiteltiin kahteen kertaan, mikä lisää analyysin luotettavuutta. Teemoittelussa on kyse aineiston ryhmittelystä erilaisten aihepiirien mukaan, jolloin aineistosta löydetään tiettyä teemaa kuvaavia näkemyksiä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 93). Teemoittelun kautta pystyttiin vastaamaan tutkimuskysymyksiin.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimusaineistoa ei itsessään pidetä tuloksena. Tutkijan tehtävänä on osoittaa, mitä tutkimuksen tulokset kertovat jostakin laajemmasta kokonaisuudesta. Koko tutkimusprosessin ajan tulisi tehdä valintoja jonkinlainen yleistettävyyden mielessä. Laadullisessa tutkimusmenetelmässä yleistettävyyden ei ole mikään erillinen tutkimusvaihe vaan tutkimus rakentuu koko ajan jonkinlaista yleistettävyyttä silmällä pitäen. Yleistys ei tarkoita sitä, että ihmiset toimisivat poikkeuksetta tietyllä tavalla. Yleistettävyyden tarkoittaa ainoastaan, että ihmiset ottavat toiminnassaan huomioon tietynlaisia merkitystä muodostavia sääntöjä, jotka tutkija esittää tutkimuksessaan. Vaikka tutkimuksessa tavoitteena on yleinen tieto, niin tieto on aina sidoksissa johonkin tilanteeseen tai paikkaan. (Vilkka 2006, 92–93.) Tutkimuksessa kuvataan, miten seikkailukasvatuksen avulla voitiin tukea tietyn luokan lasten osallisuutta. Turvallinen ryhmä -projektista syntyneen toimintamallin avulla tutkimus on toistettavissa eri lapsiryhmien kanssa eri toimintaympäristöissä. Toistettavuudesta huolimatta tutkimusten tulokset eivät välttämättä ole yhteneviä, sillä kyseessä olevat tutkimuskohteet ovat ainutlaatuisia yksilöitä. Tutkimuksen tulokset ovat myös sidottuja tietyn ryhmän toimintaan tietyssä toimintaympäristössä.

10 POHDINTA

Tämän opinnäytetyön tavoitteena oli selvittää kuinka lasten osallisuutta voidaan tukea koulussa seikkailukasvatuksen avulla Turvallinen ryhmä -projektin aikana. Tutkimus toteutettiin osallistuvalla havainnoinnilla. Havainnoinnit toteutettiin Turvallinen ryhmä -projektin seitsemällä seikkailukerralla lukuvuonna 2009–2010. Tutkimukseen osallistui yksi kolmasluokka eräästä päijätämäläisestä alakoulusta. Lapsia luokassa oli yhteensä 19. Havaintojen perusteella selvitettiin, millaisia mahdollisuuksia seikkailukasvatus antaa lasten osallisuuden tukemiseen koulussa Turvallinen ryhmä -projektin aikana. Lisäksi selvitettiin, mitkä asiat toimivat mahdollisina esteinä lasten osallisuuden tukemiselle projektissa. Havaintojen perusteella tutkittiin tukeeko seikkailukasvatus tasavertaisesti kaikkien lasten osallisuutta luokassa projektin aikana vai tuetaanko toiminnalla vain hiljaisten lasten osallisuutta tai jo aktiivisten lasten osallisuutta. Havaintojen perusteella selvitettiin myös, kuinka lapset osallistuvat ja innostuvat seikkailutoiminnasta projektissa.

Opinnäytetyö prosessi oli pitkäkestoinen. Prosessi alkoi jo keväällä 2009, jolloin Turvallinen ryhmä -projektiin haettiin sosiaalian opiskelijoita ohjaamaan ja suunnittelemaan tulevaa toimintaan. Projektissa mukana olleen koulun tarkoituksena oli, että projektiin osallistuvat opiskelijat ryhmäyttävät koulun kolmansiä luokkia. Ohjaavat opiskelijat valitsivat ryhmäytymenelmäksi seikkailukasvatuksen. Projektin alkuvaiheessa nousi kiinnostus seikkailukasvatuksen mahdollisuuksista lasten osallisuuden tukemiseen. Sen myötä muodostui opinnäytetyön aihe. Turvallinen ryhmä -projektin toteutuskertojen jälkeen tutustuttiin lähdemateriaaliin teoriapohjan luomista varten. Jälkikäteen ajatellen olisi ollut tärkeää, että lähdemateriaaliin olisi tutustuttu jo toteutuksen aikana, jotta teorian mukana tuomaa tietoutta olisi voitu hyödyntää käytännön toteutuksessa. Muun muassa Thomasin malliin osallisuuden portaista tutustuttiin vasta opinnäytetyön kirjoitusvaiheen aikana.

Varsinainen opinnäytetyöprosessi aloitettiin syksyllä 2010. Kesän aikana oltiin perehdytty lähdemateriaaliin, jonka jälkeen alkoi teoriapohjan luominen ja kirjoittaminen. Tutkimustulosten kirjaaminen ja analysointi aloitettiin teoriapohjan val-

mistumisen jälkeen. Syksyn aikana suoritettiin viimeisiä ammatillisia harjoitteluja, joka vei paljon aikaa opinnäytetyöprosessilta. Harjoittelun ja opinnäytetyön yhteensovittaminen oli raskasta ja haastavaa, sillä yhteistä aikaa ja voimavaroja ei tuntunut löytyvän. Prosessista opittiin, että opinnäytetyölle kannattaa varata oma aikansa, jotta prosessi etenee johdonmukaisesti ja opinnäytetyön tekemiseen pystyy panostamaan kokonaisvaltaisesti. Keväällä 2011 opinnäytetyö eteni sujuvasti, sillä aikaa varattiin tarpeeksi yhdessä työskentelyyn. Työskentely tuntui mielekkäämmälle, kun konkreettisesti huomattiin, miten työ etenee. Kiinnostus työn tekemiseen lisääntyi loppua kohden. Koko prosessi Turvallinen ryhmä -projektin suunnittelusta ja toteutuksesta aina opinnäytetyön viimeistelyyn lisäsi ammatillisia valmiuksia lasten kanssa työskentelyyn.

Luokassa, jossa tutkimus toteutettiin, oli lapsia 19. Jo projektin aikana pohdittiin, oliko lapsimäärä liian suuri seikkailukasvatukseen toteutukseen ja osallisuuden kokemusten tukemiseen. Pienryhmissä kolme ohjaaja pystyi jakamaan huomiotaan tasaisemmin lasten kesken kuin koko ryhmän kanssa toimittaessa. Seikkailukasvatusta toteutettaessa tulee huomioida, että ohjaajia on tarpeeksi monta, jotta toiminta säilyy turvallisena ja tavoitteellisena. Turvallinen ryhmä -projektissa ei oltaisi voitu tukea lasten osallisuutta seikkailukasvatuksen avulla, jos toteutuksessa olisi ollut mukana vähemmän ohjaajia. Lapsia olisi voitu huomioida vieläkin yksilöllisemmin, jos heitä olisi ollut luokassa vähemmän. Samalla lasten osallisuuden kokemukset olisivat luultavasti lisääntyneet. Luokkatila oli seikkailutoiminnan toteutukseen liian pieni 19 lapsen ryhmälle. Jotta pienryhmätoiminta olisi toiminut entistä tehokkaammin, olisi toteutukseen vaadittu useampaa tilaa tai suurempi tila, joka oltaisi voitu jakaa eri toimintoja varten. Jos toteutus tehtäisiin uudelleen kouluun, niin suosituksena olisi, että seikkailutoimintaan otettaisiin mukaan tarpeeksi ohjaajia ja tarkoitukseen sopivimmat tilat. Kuitenkin muissa toimintaympäristöissä toteutettuna olisi hyvä harkita, ottaako toteutukseen mukaan pienemmän määrän lapsia.

Turvallinen ryhmä -projektin alussa ei nähty osallisuuden potentiaalia, sillä toteutuksen suunnittelussa panostettiin ryhmäytymiseen prosessina. Toiminta suunniteltiin vastaamaan koulun tarpeeseen ja ryhmäyttämään luokkia. Heti alusta alkaen toimintaan olisi voitu sisällyttää enemmänkin osallistavia harjoitteita ja menetel-

miä. Kuitenkin turvallisen ryhmän muodostuminen osaltaan tuki lasten osallisuutta luokassa. Kuten Hanhivaarakin (2006) toteaa, turvallinen ilmapiiri luokassa mahdollistaa lasten ajatusten vaihtoa ja mielipiteen ilmaisua, jotka vaikuttavat lasten osallisuuden kokemuksiin. Kun seikkailukasvatuksen mahdollisuudet lasten osallisuuden tukemiseen huomattiin, lapsille pyrittiin entistä aktiivisemmin antamaan mahdollisuuksia osallistua toimintaan.

Seikkailukerran toteutuessa suunnitelmien mukaan, koettiin onnistumista. Ohjaajille syntyi vahva tunne, että seikkailukerta meni hyvin. Jos toimintaa ei pystytty toteuttamaan kunnolla tai lapset eivät tuntuneet innostuvan toiminnasta, ohjaajat kokivat epäonnistumista. Tutkimustulosten analysoinnin myötä pohdittiin, annettiinko tarpeeksi tilaa suunnitelmien muuttumiselle lasten mielenkiinnon mukaan vai pyrittiinkö seikkailu vetämään läpi mahdollisimman hyvin suunnitelmien mukaan. Paikoitellen ohjaajien toiminta olisi varmasti voinut olla joustavampaa, mutta toisaalta toimintaa ohjasi vahvasti ryhmäyttämisen elementtien läpikäyminen. Vaikka lapset eivät innostuisikaan suunnitellusta toiminnasta, ohjaaja voi yrittää innostaa lapsia mukaan yhteiseen tekemiseen ja omalla esimerkillään motivoida lapsia. Kuitenkin tulee huomioida, etteivät kaikki lapset kiinnostu samoista asioista ja opi samoilla menetelmillä. Vaikka seikkailukerta olisi jälkikäteen ohjaajien mielestä tuntunut epäonnistuneen, moni lapsi luokassa saattoi kuitenkin oppia paljon uusia asioita ja taitoja. Ei voida myöskään yleistää, että jos lapsi ei viestitä olevansa innostunut toiminnasta, etteikö hän olisi kiinnostunut käsiteltävästä aiheesta. Lapset ilmaisevat itseään eri tavoin ja vielä harjoittelevat tunteiden käsittelytaitoja ja niiden näyttämistä.

Ohjaajien toiminnalla oli ratkaiseva merkitys lasten osallisuuden kokemisen ja tukemisen kannalta. Seikkailutoiminta menetelmänä vaatii ohjaajalta luovuutta, rohkeutta ja kokeilunhalua. Seikkailukasvatuksen toteuttamiselle ei ole olemassa selkeitä rajoja, jolloin ohjaajan luovuus ja kekseliäisyys ovat avainasemassa seikkailun runkoa muodostettaessa. Ohjaajalla tulee olla rohkeutta kokeilla uutta ja hyväksyä se tosiasia, että asiat eivät etene suunnitelmien mukaan ja epäonnistumisia saattaa tulla. Seikkailun toteuttaminen vaatii ohjaajalta suunnitelmallisuutta ja paljon työtä, mutta onnistuessaan antaa paljon niin ohjaajalle kuin lapsillekin. Vaikka seikkailutoiminnan kannalta on olennaista suunnitella toiminta tarkasti,

niin lasten osallisuuden toteutumisen kannalta on tärkeää osata joustaa ja toimia lasten ehdoilla. Toiminnan tulisi kuitenkin pohjautua lasten ajatusmaailmaan ja edetä lasten ehdoilla.

Kuten Saloviitakin (2009, 13–14) toteaa opettajakeskeinen opetus, jossa opettaja puhuu ja kuulustelee lapsia on vakiintunut kouluoppimisen perusmalliksi. Se ei välttämättä ole pedagogisesti tarkkaan harkittu menetelmä, vaan ennemmin luontainen toimintamalli, jonka kuka tahansa aikuinen omaksuu jos joutuu opettamaan suurta lapsiryhmää. Seikkailukasvatus antoi hyvän mahdollisuuden opettaa lapsille uusia taitoja luovasti ja lapsia osallistavasti, jonka vuoksi haluttiin lähteä alun perin tutkimaan aihetta. Uusikylä (2006, 14–16) nostaa esille, että koulunormit vaativat, että luokkahuoneessa lasten tulee istua hiljaa paikoillaan kuuntelemassa opettajaa ja toimia hänen ohjeidensa mukaan. Jos lapsilla on koulussa hyvin vähän oman työnsä hallinnan ja valinnan mahdollisuuksia, lasten koulumotivaatio usein vähenee. Jos opettaja itse uskoo, että opetuksen laadulla on todella merkitystä lasten motivaatioon ja oppimiseen, lähtökohta on parempi kuin silloin, jos opettaja uskoo, että hänellä on hyvin vähän vaikutusta lasten oppimiseen. Tutkimustulosten mukaan seikkailukasvatus menetelmänä antaa mahdollisuuden vapaampaan toimintaan. Lasten luontaista uteliaisuutta tuetaan ja lapsille annetaan vapaus ilmaista itseään.

Ikonen ja Virtanen (2007a, 245) kuvaavat artikkelissaan, että vilkas lapsi voi olla päämäärään pyrkiessään innostuva aloitteen tekijä ja utelias tutkija, jolloin aikuisen tehtävänä on auttaa lapsia tuomaan esille omat vahvuutensa. Seikkailukasvatusmenetelmät antavat vilkkaillekin lapsille mahdollisuuden oppia uusia taitoja omien vahvuksiensa avulla. Vilkkautta ei pidä nähdä ainoastaan haittana, joka häiritsee muiden oppimismahdollisuuksia luokassa. Vilkas lapsi oppii asioita, kunhan hänelle tarjotaan oikeat olosuhteet oppimiselle. Aikuisten tulisi ymmärtää tukea lasta löytämään itsestään vahvuuksia oppijana, eikä lannistaa lasta ja vähentää lapsen innostuneisuutta ja halua oppia. Kaikki lapset eivät opi asioita samalla tavalla. Aikuisten tulisi löytää vaihtoehtoisia menetelmiä opettaa lapsia ja innostaa heitä oppimaan.

Seikkailun aikana lapsille tarjottiin mahdollisuus oppia uutta näkemällä, kokemalla ja toimimalla. Tutkimuksessa saatujen havaintojen mukaan seikkailukasvatus opettamistapana tuki muun muassa lasten vuorovaikutustaitojen kehittymistä. Kuitenkin, jokainen lapsi oppii yksilöllisesti, joten ei voida sanoa, että seikkailukasvatus olisi toimivin opetusmenetelmä kaikkien asioiden opettamiseen kaikille lapsille. Koulussa käsiteltäviä oppiaineita voi opettaa kirjoista harjoituksia tekemällä, jolloin lapset pääasiassa oppivat vaaditut taidot. Kuitenkin vuorovaikutustaitoja, toisen arvostamista ja sosiaalisen kanssakäymisen pelisääntöjä ei voida opettaa lapsille kirjoista, vaan asiat tulee kokea käytännössä ja itse tehden. Olisikin ehkä hyvä, jos perinteisen opetuksen rinnalle nostettaisiin kouluissa lisää oppilaita aktivoivia toimintoja.

Havaintojen perusteella saatiin vastaukset tutkimuskysymyksiin. Vaikka tutkimustuloksineen on ainutlaatuinen, tuloksista löytyy monia yhteneviä näkökulmia aiemman lasten osallisuutta käsittelevän kirjallisuuden ja tutkimusten kanssa. (Kts. Kiili 2006, Yhdessä lasten kanssa – seikkailu osallisuuteen 2005.) Tutkimustulokset osaltaan vahvistivat, että seikkailukasvatuksen avulla voidaan tukea lasten osallisuutta koulussa. Osallistuva havainnointi tutkimusmenetelmänä oli mieluisin. Osallistuvassa havainnoissa etuna oli, että havainnoija pääsi itse osallistumaan toimintaan konkreettisesti eikä ollut mitenkään ulkopuolella toiminnasta. Oli hienoa toteuttaa tutkimus menetelmällä, jota harvoin käytetään opinnäytetyöissä, sillä se vaatii oman aikansa ja sitoutumisen ryhmän toimintaan. Opinnäytetyöissä harvoin tarjoutuu mahdollisuutta käyttää menetelmää, joka vaatii pitkän toteutusvälin. Pitkä toteutusaika mahdollisti, että päästiin havainnoimaan, kuinka toiminta vaikutti lapsiin ja muun muassa muutti käyttäytymistä.

Thomasin osallisuuden portaavat eivät kokonaisuudessaan toteutuneet, sillä seikkailutoiminta ja projektin toteutus oli sidottu kouluun. Kolmasluokkalaisilla lapsilla on oppivelvollisuus, joten läsnäolo tunneilla on pakollista. Thomasin (2002) ensimmäisenä osallisuuden portaana on lapsen mahdollisuus valita osallistuuko lapsi häntä koskevaan päätöksentekoon vai ei. Voiko lasten osallisuuden tukeminen onnistua, jos ensimmäinen ja tärkein porras ei toteudu? Havainnoissa ja tutkimustuloksissa käy ilmi, että lasten osallisuutta voitiin tukea projektin aikana. Lapset saivat projektin aikana vaikuttaa meneillään olevaan prosessiin ja olla osallisina

päätöksenteossa. Toisaalta pohdittiin myös olisivatko vanhemmat voineet kieltää lapsensa osallistumisen projektiin.

Thomasin (2002) osallisuuden toisena portaana on tiedon saaminen tilanteesta ja omista oikeuksista. Lapsille kerrottiin aluksi tulevasta projektista, johon he osallistuvat. Kuitenkaan lapsille ei missään vaiheessa erikseen tarkasti kerrottu projektin tavoitteista ja tarkoituksesta. Myöhemmin havaintojen analysoimisen jälkeen pohdittiin, oliko sillä merkitystä, ettei lapsia tiedotettu projektin tavoitteista tai eri harjoitteiden tarkoituksesta. Kaikki seikkailukerroilla toteutetut harjoitteet olivat tavoitteellisia, mutta ohjaajat eivät kokeneet tarpeelliseksi avata lapsille jokaisen leikin tarkoitusta. Lapset oppivat vuorovaikutustaitoja ja sosiaalista kanssakäymistä leikkien aikana ikään kuin huomaamattaan. Tärkeimpänä pidettiin, että ohjaajat olivat tietoisia leikkien ja eri toimintojen tavoitteista. Ohjaajien toiminta oli näin tavoitteellista ja tarkoituksenmukaista sekä lasten osallisuutta tukevaa.

Jatkotutkimusaiheena voisi tehdä tutkimuksen lasten osallisuuden kokemuksista seikkailutoiminnan myötä. Tutkija voisi toteuttaa Turvallinen ryhmä -projektiin perustuvan toimintamallin avulla samankaltaista toimintaa jossakin toisessa koulussa tai vaihtoehtoisesti varhaiskasvatuksen piirissä. Tutkimus voitaisiin toteuttaa haastatteleamalla lapsia ennen seikkailutoimintaa ja seikkailutoiminnan jälkeen. Tuloksista voitaisiin nostaa esille lasten kokemuksia osallisuudesta ja miten seikkailukasvatuksen myötä lasten osallisuuden kokemukset olivat muuttuneet tai oliko muutosta tapahtunut. Lapsia haastateltaessa tulisi ottaa huomioon lasten kehitystaso, jonka mukaan haastattelun kysymykset tulisi muotoilla lapsille ymmärrettäviksi. Pienempien lasten kanssa voitaisiin haastattelujen sijaan käyttää tiedonkeruumenetelminä piirtämistä tai sadutusta, joiden avulla lapsi voisi jakaa kokemuksiaan tutkijalle.

Jatkotutkimusaiheena voisi olla myös lasten osallisuuden toteutuminen koulussa opetuksen aikana. Tutkimuksessa voisi vertailla lasten osallisuuden toteutumista luokassa, jossa käytetään perinteistä opettajajohtoista opetustyyliä sekä luokassa, jossa hyödynnetään osallistavia menetelmiä, kuten pienryhmätyöskentelyä tai sadutusta. Lisäksi voitaisiin selvittää opettajien näkemyksiä esimerkiksi lasten osallisuuden tärkeydestä ja osallistavien menetelmien hyödyntämisestä osana opetusta.

Opettajat voisivat myös arvioida onko heillä tarvittavia resursseja toteuttaa lapsia osallistavaa toimintaa osana opetusta vai tarvitaanko lasten osallisuuden tukemiseen koulussa opettajan lisäksi muuta henkilökuntaa.

LÄHTEET

Aalto, M. 2000. Ryppäästä ryhmäksi. Ryttylä: My Generation.

Aalto, M. 2002. Turvallinen ryhmä ja itseksi tuleminen. Helsinki: Aseman Lapset ry.

Aula, M. K. 2009. Lapsi koulun osallistujana ja vaikuttajana. Tutkiva opettaja 1/2009 [viitattu 9.9.2010]. Saatavissa:
<http://www.lapsiasia.fi/nyt/puheenvuorot/kirjoitukset/kirjoitus/view/1395101>.

Eskola, J & Suoranta, J. 2003. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Gellin, M. 2007. Sovittelulla riidoista ratkaisuihin. Oppilaiden osallisuus voimavarana työrauhaa turvattaessa. Teoksessa Gretshel, A. & Kiilakoski, T. (toim.) Lasten ja nuorten kunta. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 56–70.

Hanhivaara, P. 2006. Maailmaa syleilevä osallisuus- osallisuuden suhde kouluun. Nuorisotutkimus 3/2006, 29–38.

Heinonen, O. 1995. Löytöretki seikkailuun. Teoksessa Aaltonen, T. (toim.) Seikkailuohjaajan käsikirja. Jyväskylä: Gummerus, 10–15.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Horelli, L. 2006. Lapset ja nuoret osallistujina. Teoksessa Karlsson, L. (toim.) Lapset kertovat... Työpapereita 9/2006. Helsinki: Stakes, 69–76.

- Horelli, L., Kyttä, M. & Kaaja, M. 2002. Lasten ja nuorten osallistumista tukevia menetelmiä. Teoksessa Gretschel, A. (toim.) *Lapset, nuoret ja aikuiset toimijoina. Artikkeleita osallisuudesta*. Helsinki: Suomen Kuntaliitto, 31–47.
- Ikonen, O. & Virtanen, P. 2007a. Hyvä oppimisympäristö. Teoksessa Ikonen, O. & Virtanen, P. *Erilainen oppija – yhteiseen kouluun. Kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämisestä*. Juva: PS-kustannus. *Opetus 2000*, 241–256.
- Ikonen, O. & Virtanen, P. 2007b. Yhteiskunta tukee kokonaisvaltaista koulun kehittämistyötä. Teoksessa Ikonen, O. & Virtanen, P. *Erilainen oppija – yhteiseen kouluun. Kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämisestä*. Juva: PS-kustannus. *Opetus 2000*, 67–83.
- Karhu, K. & Lehtimaa, J. 2011. Seikkailuiden saari. Turvallinen ryhmä - toimintamallin rakentaminen. *Opinnäytetyö*.
- Karlsson, L. 2001. Lapsille puheenvuoro. Ammattikäytännön perinteet murroksessa. Helsinki: STAKES ja Helsingin yliopiston kasvatustieteiden tutkimusyksikkö.
- Karlsson, L. 2003. Sadutus. Avain osallistavaan toimintakulttuuriin. Juva: PS-kustannus. *Opetus 2000*.
- Karppinen, S. 2005. Seikkailullinen vuosi haastavassa luokassa. Etnografinen toimintatutkimus seikkailu- ja elämyspedagogiikasta. Oulu: Oulun yliopisto.
- Karppinen, S. 2010. Seikkailukasvatus - erilainen tapa opettaa ja oppia. Teoksessa Latomaa, T. & Karppinen, S. (toim.) *Seikkaillen elämyksiä 2. Elämyksen käsitehistoriaa ja käytäntöä*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 118–135.
- Kiili, J. 2006. Lasten osallistumisen voimavarat. Tutkimus Ipanoiden osallistumisesta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

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

Kuntaliitto 2005. Kuntaliiton lapsipoliittinen ohjelma "Eläköön lapset". [viitattu 11.8.2010]. Saatavissa:
http://www.kunnat.net/k_peruslistasivu.asp?path=1;29;353;10336;5652;137520.

Laakso, T. & Uusitalo, I. 2005. "Sit tääl on sellainen lohikäärme, millä voi ratsastaa..." - Lapset elinympäristönsä kehittäjinä. Teoksessa Parkkinen, T. & Keskinen, S. Lapsen sosiaalisen kehityksen moninaisuus. Turku: Turun ammattikorkeakoulu, 43–55.

Lasten oikeuksien sopimus 1991. [viitattu 11.8.2010]. Saatavissa:
http://www.unicef.fi/files/unicef/pdf/LOS_A5fi.pdf.

Lastensuojelulaki 417/2007.

Latomaa, T. & Karppinen, S. 2010. Elämys, kokemus - teoriaa ja käytäntöä. Teoksessa Latomaa, T. & Karppinen, S. (toim.) Seikkaillen elämyksiä 2. Elämyksen käsitehistoriaa ja käytäntöä. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 9-19.

Linnossuo, O. 2007. Seikkailukokemusten vaikuttavuuden tutkimus. Teoksessa Karppinen, S. & Latomaa, T. (toim.) Seikkaillen elämyksiä. Seikkailukasvatuksen teoriaa ja sovelluksia. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 201–223.

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

Muhonen, J., Lallukka, K. & Turtiainen, P. 2009. Pienryhmätoiminta lasten ja nuorten ehkäisevän työn menetelmänä. Jyväskylä: YAD Youth Against Drugs ry.

Mäkinen, O. 2006. Tutkimusetiikan ABC. Helsinki: Tammi.

Nevalainen, S. 2010. Lapsi koulussa. Teoksessa Jokela, E. & Pruuki, H. (toim.) Jo iso, vielä pieni: kouluikäisen lapsen maailma. Helsinki: LK-kirjat. 79–91.

Oranen, M. 2008. Mitä mieltä? Mitä mieltä! Lasten osallisuus lastensuojelutyön kehittämisessä. Helsinki: Ensi- ja turvakotien liitto ry.

Perustuslaki 731/1999.

Piironen, T. 2007. Ohjaajan opas. Lasten osallistavien ryhmien ohjaamiseen. [viitattu 25.11.2010]. Saatavissa: http://www.munvuoro.fi/cms/wp-content/uploads/Tiina_Piironen_Ohjaajan_opas_lasten_osallistavien_ryhmien_ohjaamiseen1.pdf.

Ritokoski, S. 2010. Lapsi ja kaverit. Teoksessa Jokela, E. & Pruuki, H. (toim.) Jo iso, vielä pieni: kouluikäisen lapsen maailma. Helsinki: LK-kirjat. 59–78.

Sahlberg, P. & Berry, J. 2003. Small group learning in mathematics. Teachers and pupils ideas about groupwork in school. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa: vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus. Opetus 2000.

Saloviita, T. 2009. Ryhmätyön rajattomat mahdollisuudet. Teoksessa Saloviita, T. (toim.) Meidän koulu. Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen. Juva: PS-kustannus, 13–26.

Sinkkonen, J. 2010. Kouluikäinen poika. Teoksessa Jokela, E. & Pruuki, H. (toim.) Jo iso, vielä pieni: kouluikäisen lapsen maailma. Helsinki: LK-kirjat. 31–42.

Telemäki, M. 1998. Johdatus seikkailukasvatuksen teoriaan. Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. Sarja B: Opetusmonisteita ja selosteita 11. Oulu: Oulun yliopisto.

Thomas, N. 2002. Children, family and the state. Decision-making and child participation. Bristol: Policy Press.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 6. uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.

Turja, L. 2007. Lasten osallisuus kasvatustyön suunnittelusaa ja kehittämisessä. Teoksessa Ikonen, O. & Virtanen, P. Erilainen oppija – yhteiseen kouluun. Kokemuksia yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden kehittämisestä. Juva: PS-kustannus. Opetus 2000, 167–196.

Uusikylä, K. 2006. Koulu oppimisympäristönä. Teoksessa Perkiö- Mäkelä, M., Nevala, N. & Laine, V. (toim.) Hyvä koulu. Vammala: Työterveyslaitos, 11–29.

Vilkka, H. 2005. Tutki ja kehitä. Helsinki: Tammi.

Vilkka, H. 2006. Tutki ja havainnoi. Helsinki: Tammi.

Yhdessä lasten kanssa - seikkailu osallisuuteen 2005. Mannerheimin lastensuojeluliitto. [viitattu 15.9.2010]. Saatavissa: <http://mll-fi-bin.directo.fi/@Bin/6902be72420aa5ab4419711959618bb2/1296730793/application/pdf/8493092/Yhdess%C3%A4lastenkanssa-julkaisu.pdf>.