



OSALLISTAVA RETKITOIMINTA

Suunnittelumalli ja kokemukset

Ylemmän ammattikorkeakoulututkinnon opinnäytetyö

Luontoympäristöt ja hyvinvoinnin edistäminen

syksy 2023

Reeta Heikkinen

Luontoympäristöt ja hyvinvoinnin edistäminen	Tiivistelmä
Hämeenlinnan korkeakoulukeskus	
Tekijä Reeta Heikkinen	2023
Työn nimi Osallistava retkitoiminta – suunnittelumalli ja kokemukset	
Ohjaaja Merja Salminen	

Tämän opinnäytetyön tavoitteena oli selvittää osallisuuden kokemuksia osallistavassa retkitoiminnassa sekä sen avulla kehittää osallistavan retken suunnittelumalli. Opinnäytetyön keskeisenä ajatuksena oli, että osallistajat pääsivät itse vaikuttamaan retken sisältöön ja ohjelmaan. Suunnittelumallin tarkoituksena on madaltaa kynnystä osallistavaan suunnitteluun ja innostaa lapsia osallistumaan heitä koskevaan päätöksentekoon. Parhaimmillaan suunnittelumalli voi tarjota mahdollisuutta vahvistaa oppimisen, leikkimisen, vuorovaikutuksen ja osallisuuden kokemisen taitoja. Suunnittelumallia voisivat käyttää esimerkiksi luokkatoimikunnat ja opettajat tavoitteenaan ottaa lapsia enemmän mukaan retken tai muun toiminnan suunnitteluprosessiin.

Opinnäytetyön idea lähti nokialaisen neljännen luokan luokkatoimikunnan ajatuksesta järjestää luokalle yhteinen retki ennen kuudennen luokan luokkaretkeä. Koronan vuoksi retki siirtyi vuosilla, joten se täsmäsi hyvin tämän opinnäytetyön aikatauluun. Opinnäytetyö ratkaisi myös retken sisällön mietinnät, koska sisällön suunnittelivat oppilaat itse.

Opinnäytetyön teoriaosa sisältää retkitoimintaan läheisesti kytkeytyvän ympäristö- ja luontokasvatuksen lisäksi luonnon ja luontosuhteen, osallistamisen ja osallisuuden, yhteistoiminnallisen oppimisen sekä seikkailukasvatuksen ja elämyspedagogiikan teoriaa. Lisäksi opinnäytetyössä on avattu täydentävää teoriaa osallistavan suunnittelun ja palvelumuotoilun näkökulmasta.

Retkisuunnittelussa ja suunnittelumallin kehittämisessä käytettiin osallistavan suunnittelun tulokulmaa. Keskeisessä roolissa opinnäytetyön kannalta oli osallistaa oppilaat suunnittelemaan omaa retkeään ja innostaa heitä refleктоimaan kokemuksiaan suunnittelun matkalla. Lapsen luontosuhteen rakentumisella ja kokemuksella omiin asioihin vaikuttamisesta on kauaskantoisia myönteisiä vaikutuksia, minkä vuoksi retken suunnittelu, vaikka vain lähiympäristöön, kannattaa. Tämä suunnittelumalli on helppo ottaa käyttöön, koska se on selkeä ja sitä on helppo käyttää monenlaisten ryhmien retkien suunnittelussa. Jatkotutkimuksena voisi selvittää, miten suunnittelumalli toimii jonkin toisen ryhmän kontekstissa.

Avainsanat Osallistava suunnittelu, osallisuus, retket, ympäristökasvatus
Sivut 75 sivua ja liitteitä 29 sivua

The purpose of this thesis was to find out the experiences of participation in inclusive excursion activities and to develop a planning model for inclusive excursions. The main idea of the thesis was that the participants themselves would influence the content and schedule of the excursion. The purpose of the planning model is to make easier to participate in planning and to inspire children to join in decision making that concerns them. At its best, the planning model can offer opportunities to strengthen the skills of learning, playing, interacting and experiencing inclusion. The planning model could be used, for example, by class committees and teachers with the goal of including more children in the planning process of an excursion or other activity.

The idea of the thesis came from the class committee of the fourth grade in Nokia. They had been planning to organize a trip for the class before the class trip on the sixth grade. Because of the Covid-19, the trip was postponed by years, so it fit well with the schedule of this thesis. The thesis also solved the thinking part on the content of the trip, because the content was planned by the students themselves.

The theory part of the thesis includes, in addition to environmental and nature education, which is closely connected to excursion activities, the theory of nature and the relation to nature, social inclusion and involvement, cooperative learning, adventure education and experiential pedagogy. The thesis has opened a complementary theory also from the perspective of participatory planning and service design.

The approach of participatory planning was used in the trip planning and development of the planning model. One of the key roles for this thesis was to involve the students in planning their own trip and to inspire them to reflect on their experiences during the planning journey. The development of a child's relation to nature and the experience of influencing one's own businesses have far-reaching positive effects. That's why planning a trip, even if only to the immediate surroundings, is worthwhile. This planning model is easy to implement. It is clear and easy to use in planning trips for many types of groups. In the future could be studied how the planning model works in the context of another groups.

Keywords Participatory design, involvement (participation), trips, environmental education
Pages 75 pages and appendices 29 pages

Sisällys

1	Johdanto	1
2	Teoreettinen viitekehys	4
2.1	Aikaisemmat tutkimukset	4
2.2	Osallistaminen ja osallisuus	4
2.3	Osallistava suunnittelu	7
2.4	Yhteistoiminnallinen oppiminen	9
2.5	Seikkailukasvatus ja elämyspedagogiikka	11
2.6	Luonto ja luontosuhde	13
2.7	Ympäristö- ja luontokasvatus	15
3	Opinnäytetyön tausta, tavoite ja tarkoitus	23
4	Opinnäytetyöprosessin kuvaus ja aikataulu	27
5	Osallistavien menetelmien valinta	29
5.1	Pienryhmätyöskentely	31
5.2	Tieto-osallisuus	33
5.3	Ideointi ja suunnitteluosallisuus	34
5.4	Päätöksenteko-osallisuus	35
5.5	Toimintaosallisuus	36
5.6	Arviointiosallisuus ja arvioinnin osallistavat menetelmät	44
6	Tulokset	45
6.1	Kokemukset ensimmäisen retkikyselyn jälkeen	46
6.2	Kokemukset retkellä ja retken jälkeen	47
6.3	Retken jälkeen oppitunnilla kerätty palaute	51
6.4	Vanhemmilta kerätty palaute	52
6.5	Luokanopettajan palaute retkestä ja sen valmisteluista	55
6.6	Suunnittelumallin toimivuus	56
7	Johtopäätökset	61
8	Pohdinta	62
8.1	Opinnäytetyön raamit	63
8.2	Opinnäytetyön eettisyys ja luotettavuus	65
8.3	Jatkotutkimusaiheita	67
	Lähteet	69

Kuvat

Kuva 1. Esimerkki sosiometrisesta taulukosta Kaganin mukaan (Saloviita, 2006, s. 39).	10
Kuva 2. Palmerin puumalli (Cantell & Koskinen, 2004, s. 68).	18
Kuva 3. Hungerfordin ja Volkin ympäristövastuullisuuden malli (Cantell & Koskinen, 2004, s. 61).	19
Kuva 4. Kokonaisvaltaisen ilmastokasvatuksen polkupyörämalli (Tolppanen ym., 2017).	20
Kuva 5. Paloniemen ja Koskisen ympäristövastuullisen osallistumisen oppimisen prosessi (Cantell ym., 2020, s. 120).	21
Kuva 6. Koskisen ympäristökansalaisuuden malli (Cantell ym., 2020, s. 121).	22
Kuva 7. Jerosen ja Kaikkosen talomalli (Cantell & Koskinen, 2004, s. 64).	23
Kuva 8. Retken suunnittelun ja toteutuksen eteneminen.	26
Kuva 9. Osallisuuden portaat (Heikkinen & Partanen, 2016, s. 16) mukailtuna (Hart, 1992, s. 8) mukaan.	30
Kuva 10. Vaatimattomat varikset -ryhmätyön tuotokset.	32
Kuva 11. Ryhmien tulokortit ja matkabingo.	33
Kuva 12. Vapaata olemista puistossa.	37
Kuva 13. Renkaanheiton mallisuoritus.	38
Kuva 14. Angry Birds -rastin iso ritsa.	38
Kuva 15. Pohdintoja logiikkatehtävissä.	39
Kuva 16. Neliömetrin hahmottelua.	40
Kuva 17. Väilirastin rivitanssi.	41
Kuva 18. Taikinaa tehdään kahdessa kulhossa.	41
Kuva 19. Taikinat nousemassa.	42
Kuva 20. Tulitikun sytyttämistä.	43
Kuva 21. Tikkupullien paistoa.	44
Kuva 22. Mieleen painuneimmat asiat retkeltä.	48
Kuva 23. Retkellä koettuja tilanteita.	49
Kuva 24. Luokan toiminnassa havaittu muutoksia.	50
Kuva 25. Huoltajien kokemus omasta yhteisöllisyyden kasvamisesta.	53
Kuva 26. Lapsen oman osallisuuden kokemus vanhemman näkökulmasta.	54
Kuva 27. Suunnittelumallin palautteen pohjalta paranneltu versio.	59
Kuva 28. Osallistavan retken suunnittelumalli käyttäjälle (sama kuin Liite 10).	60

Liitteet

- Liite 1. Tutkimuslupalomake
- Liite 2. Ensimmäisen toimintatunnin Aivoriihi-harjoitus ja aikataulu
- Liite 3. Retkisuunnittelu-kysely
- Liite 4. Kysely retkisuunnittelun jälkeen
- Liite 5. Pienryhmien tulokortti
- Liite 6. Rastien ohjelma
- Liite 7. Osallistava arviointi -toimintatunnin ohjelma ja aikataulu
- Liite 8. Loppukysely oppilaille
- Liite 9. Loppukysely huoltajille
- Liite 10. Tulostettava suunnittelumalli
- Liite 11. Aineistonhallintasuunnitelma

1 Johdanto

Tämän opinnäytetyön taustalla oli ajatus edistää lasten ja nuorten osallisuutta ja luontosuhdetta ympäristö- ja luontokasvatuksen sekä seikkailukasvatuksen keinoin. Opinnäytetyö toteutettiin koulukontekstissa ja se vahvisti ajatusta retkitoiminnan mahdollisuuksista myös tässä ympäristössä. Tavoitteena oli selvittää osallistujien kokemuksia osallistavasta retkestä, kun osallistuja itse pääsee suunnittelemaan retken sisältöä yhdessä muiden osallistujien kanssa. Kokemusten perusteella kehitettiin osallistavan retken suunnittelumalli. Seikkailukasvatuksen turvallisuus ja yllätyksellisyys toteutuivat siten, että ihan kaikkea retken ohjelmasta ei kerrottu heti aluksi ja kaikki oli suunniteltu valmiiksi aikuisten toimesta.

Erilaiset käytännön harjoitukset auttavat madaltamaan kynnystä osallistua suunnitteluun tai keskusteluun. Osallistavia menetelmiä on pitkä lista ja niillä voidaan nostaa ryhmän energiatasoa, myönteistä ilmapiiriä sekä vahvistaa ryhmän jäsenten luottamusta toisiinsa. Näin voidaan myös vahvistaa yhdenvertaisuutta, tasa-arvoa, kestävää kehitystä ja vuoropuhelun eli dialogin toteutumista. (Sirola-Korhonen, 2017, ss. 5–6) Ottamalla lapset mukaan suunnitteluun saadaan tuettua monipuolisten myönteisten kokemusten muodostumista, jolla on puolestaan vaikutusta yksilön haluun vaikuttaa omiin ja yhteiskunnan asioihin.

Osallistava retkisuunnittelu on menetelmä, jossa retkisuunnitelmaa laaditaan yhdessä osallistujien kanssa. Tämä lisää osallistujien sitoutumista toimintaan ja mahdollistaa retken suunnittelun juuri heidän tarpeidensa mukaan. Taustalla löytyy aina vastuullinen aikuinen, joka ohjaa toimintaa ryhmän etu edellä.

Lapsi kommunikoi luonnostaan aktiivisesti ja pyrkii muodostamaan rakenteita, joiden perusteella hän käsittää muiden ihmisten reaktioita ja hakeutuu heidän kanssaan vuorovaikutukseen. Tämä kaikki helpottaa lasten osallisuuden tukemista. Luonnon hyödyntäminen osallisuuden tukemiseen on hyvä väylä, sillä ajan viettäminen luonnossa tarjoaa lapsille tilaisuuksia kokea osallisuutta. Kotona ja varhaiskasvatuksessa saadaan ensimmäisiä osallistumisen kokemuksia ja lapsen tulee tällöin saada olla aktiivisessa roolissa. Lapsen kuuleminen on tärkeää samoin kuin lapsen näkökulman huomioiminen. (Parikka-Nihti & Suomela, 2014, s. 50)

Koulun opetussuunnitelmassa korostetaan pelkän tiedon ohella taitoja kuten oppimaan oppimista ja monilukutaitoa (Opetushallitus, 2016). Opetussuunnitelma luo oivallisen pohjan ulkona oppimiselle. Opetussuunnitelman tavoitteet ohjaavat luomaan ja tukemaan luontosuhdetta sekä ottamaan lapsia mukaan toiminnan suunnitteluun kasvattaen lapsia yhteiskunnan demokraattisiksi toimijoiksi. Oppimisympäristöiksi mainitaan myös luonto, johon lukeutuu metsät ja rakennetut ympäristöt. (Opetushallitus, 2016, s. 29)

Nykyään pelit, sosiaalinen media ja internet vievät aikaa luonnossa liikkumiselta, mikä näkyy jopa lasten fyysisen kehityksen muutoksena tasapainon heikentymisenä (Berg ym., 2012, s. 9). Kun vietetään aikaa erilaisilla päätelaitteilla, yhteyttä luontoon tai luonnossa olemiseen ei muodostu. Lasten luontosuhteen vahvistaminen huomataan tärkeäksi tekijäksi hyvinvoinnin edistämisen mahdollisuutena, sillä tutkimuksissa on huomattu luonnon ja vihreiden ympäristöjen positiiviset hyvinvointivaikutukset. (Hasanen & Vähäsarja, 2019, ss. 11–12) Lapsille pitäisikin tarjota mahdollisimman varhain kokemuksia luontoon menemisestä ja ideasta, että luontoon saa mennä (Berg ym., 2012, s. 9). Luontokokemusten väheneminen vaikuttaa asenteisiin luontoa kohtaan ja sillä voi olla tulevaisuudessa suuria vaikutuksia ympäristöstä huolehtimiseen liittyen (Hasanen & Vähäsarja, 2019, s. 12).

Oleilu ja liikkuminen luonnossa lisäävät ihmisen hyvinvointia ja terveyttä. Luonnosta löytyy mainiot puitteet leikkimiseen ja erilaisiin aktiviteetteihin ja siellä voi viettää aikaa kavereiden kanssa. Luonnon hyvinvointivaikutukset liittyvät niin liikalihavuuden ehkäisyyn, liikunnallisen elämäntavan edistämiseen kuin ruutuajan vähentämiseen. Paitsi liikunnallinen elämäntapa, niin myös luontoliikunnallinen elämäntapa opitaan varhain. Luonnossa kuin huomaamatta fyysinen aktiivisuus lisääntyy ja luonnossa oleminen piristää. (Hasanen & Vähäsarja, 2019, ss. 11–12)

Yksilön sosiaalinen hyvinvointi muodostuu ja muuttuu koko elämän ajan vuorovaikutuksessa ryhmän, yhteisöjen ja yhteiskunnan kanssa. Ihmisen perustarpeisiin kuuluu tunne olla merkityksellinen omassa yhteisössään. (Fadjukoff ym., 2022, s. 327) Myönteisillä luonnosta saaduilla ja osallisuuden kokemuksilla rakennetaan näin ollen myös yksilön sosiaalista hyvinvointia elämänsä matkalle.

On havaittu, että kiusaajilla ja kiusatuilla on vertailuryhmää matalampi osallisuuden kokemus. Nuori kokee sitä heikompa osallisuutta, mitä useammin kiusaa tai joutuu kiusatuksi. (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 2023, ss. 32, 36; Virrankari ym., 2020) Osallistavassa retkitoiminnassa parhaimmillaan opitaan toisilta ja saadaan uusia ajattelumalleja. Toisen lähtökohtien ymmärtäminen auttaa suhtautumaan muihin ihmisiin kunnioittavammin, mikä

puolestaan vähentää kiusaamista. Osallistavassa retkitoiminnassa saattaa tarjoutua mahdollisuuksia uusien ystävyysuhteiden luomiseen ja verkostoitumiseen sekä auttamaan osallistujia kehittämään tiimityöskentely- ja kommunikaatiotaitoja. Voidaanko siis odottaa tulevaisuudelta vastuullisia aikuisia, jos lapset otetaan mukaan toiminnan suunnitteluun ja viedään heidät metsään saamaan uusia luontokokemuksia? Ainakin se on kokeilemisen arvoista.

2 Teoreettinen viitekehys

Edellisissä opinnoissani perehdyin muun muassa osallisuuteen, seikkailu- ja elämyspedagogiikkaan sekä luontokasvatukseen. Nyt avautui ainutlaatuinen tilaisuus yhdistää nämä samaan opinnäytetyöhön neljännen luokan retken myötä. Opinnäytetyössä teoreettinen viitekehys kulkee osallistamisen ja osallisuuden, yhteistoiminnallisen oppimisen, seikkailukasvatuksen ja elämyspedagogiikan, luonnon ja luontosuhteen sekä ympäristö- ja luontokasvatuksen ympärillä.

2.1 Aikaisemmat tutkimukset

Erilaisia suunnitteluoppaita retkien järjestämiseen löytyy useita, mutta niissä on vähän ohjeita siitä, miten edistää lasten osallisuutta retken suunnittelussa. Vaikka retkelle osallistuvia kannustetaan ottamaan mukaan suunnitteluun seikkailukasvatuksen ideologiassa, suoranainen osallistaminen seikkailutoiminnassa ei ole vielä kovin tutkittu aihe. Tutkimuksia löytyy osallistamisen vaikutuksista ja osallisuuden kokemuksesta. Näissä osallisuudella tuetaan seikkailukasvatuksen keinoin vaikkapa liikunnan lisäämistä (Kukkonen ym., 2011), mutta osallistamisesta seikkailukasvatuksen aktiivisena toimijana luokan retkellä ei löydy tutkimuksia.

Seikkailukasvatuksen koulutusta ja osaamista on kehitetty 2019 valmistuneessa Humakin opinnäytetyössä (Lauhamaa & Lahti, 2019). Tämä kyseenomainen opinnäytetyö on toteutettu ohjaajien kouluttamiseen eikä niinkään osallistavan retkitoiminnan kehittämiseen. Myös osallisuuden tukemiseen löytyy erilaisia oppaita ja menetelmiä, mutta tutkimuksia on vain niukasti.

2.2 Osallistaminen ja osallisuus

Osallistuminen, vaikuttaminen, kuuleminen, aktiivinen kansalaisuus ja kansalaiskasvatus avaavat vain osittain osallisuudeksi nimetystä ilmiöstä, koska osallisuutta on vaikea määritellä yksiselitteisesti (Hanhivaara, 2006). Osallistavien menetelmien voidaan ajatella olevan työkaluja, missä osallistuja halutessaan pääsee vaikuttamaan toimintaan. Käytännön harjoituksilla pyritään madaltamaan kynnystä osallistua esimerkiksi suunnitelman tekemiseen tai vaikka keskusteluun, jonka taustalla on pyrkimys laskea osallistumisen kynnystä tehden asia ymmärrettäväksi. Näillä eri menetelmillä voidaan nostaa ryhmän energiatasoa, myönteistä ilmapiiriä sekä vahvistaa ryhmän jäsenten luottamusta toisiinsa. Osallistavat

menetelmät vahvistavat yhdenvertaisuutta, tasa-arvoa, kestäväää kehitystä, saavutettavuutta ja dialogin toteutumista. (Sirola-Korhonen, 2017, ss. 5–6)

Osallistava lähestymistapa tukee ryhmän aktiivista mukaan ottamista päätöksentekoprosesseihin. Tällöin oleellinen ryhmä riippuu käsiteltävästä aiheesta. Yleisesti ottaen prosessit voidaan nähdä kolmivaiheisena suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin syklinä, joissa voidaan käyttää osallistavaa lähestymistapaa yhdessä tai useammassa näistä vaiheista. (Slocum, 2003, s. 9)

Osallistamisessa on olennaista, että luodaan mahdollisuuksia osallisuuteen muutenkin kuin vain puhumalla. Jotakuta osallistujaa saattaa jännittää puhuminen yleisön edessä, mutta hänelle tulee myös luoda mahdollisuus vaikuttamiseen. Lisäksi varsinaisen toimintavaiheen jälkeen tehtävä puretaan ja mietitään minkälaisia tuntemuksia siitä seurasi, opettiko se jotain, toimiko joku huonosti ja niin edelleen. Purkamisen taustalla on opetella avointa vuorovaikutusta ja pohtia kokemuksia kriittisesti. Näin arvioinnin merkitys on ryhmälle selvää heti alusta. (Sirola-Korhonen, 2017, s. 6)

Lasten toiminnassa aikuiskeskeinen toiminta niin suunnittelussa kuin kehittämisessä on lasten osallistumisen suurin este. Osallisuuden mittarina voidaan pitää sitä, miten paljon lapset (tai osallistujat) oikeasti pystyvät osallistumaan toiminnan sisällön suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin. Osallistumisen ja vaikuttamisen halukkuus ei ole ominaisuus, joka on meillä kaikilla syntymästä lähtien. Lasten, nuorten ja sitä kautta myös aikuisten taipumus liittyä ja vaikuttaa yhteiskuntaan pohjautuu myönteisille kokemuksille kotona ja koulussa sekä monipuolisilla kokemuksilla eri vertaisryhmissä. (Piironen, 2007, s. 8)

Ryhmissä saattaa esiintyä erilaisia rooleja ja statuseroja. Joissain ryhmissä vastuu tehtävän teosta jää vain yhdelle, kun toisessa ryhmässä kaksi voivat kiistellä kumman vastaus on oikein ja kirjataan. Joku ei ole perehtynyt tehtävään laisinkaan tai intoudutaan keskustelemaan kaikesta muusta kuin varsinaisesta ryhmätyöstä. Ryhmissä joku saattaa ottaa yksin ohjat, kun toiset vetäytyvät sivuun tai heidät syrjäytetään. Tällaisissa tilanteissa oppilaiden sosiaalisia taitoja tulisi vahvistaa. (Saloviita, 2006, ss. 24–26)

Allport (1954) tutki ensimmäisenä ilmiötä ”sosiaalinen helpontuminen”. Hän huomasi, että koehenkilöiden suoritus parani, kun mukana oli muita henkilöitä. Näiden perusteella muodostui käsitys, jonka mukaan ryhmätyöt rakentavat ylivoimaisuutta. Hyvin pian kuitenkin huomattiin, ettei aina näin tapahtunutkaan. Zajonc (1965) selvitti, että toisten ihmisten läsnäolo paransi suoritusta nimenomaan silloin, kun kysymys on hyvin osattujen asioiden

tekemisestä. Harjoitteluvaiheessa olevien asioiden tekemisessä suoritus puolestaan heikkeni. Lisäksi havaittiin, että suoritukseen saattoivat vaikuttaa useat muutkin seikat, kuten muiden mielipiteen ajattelu, epävarmuus sekä huomion jakautuminen tehtävän ja muiden ihmisten välillä. Missään tehtävissä ei ole pystytty osoittamaan, että ryhmän saavutus olisi useinkaan ylittänyt ryhmän parhaan yksittäisen jäsenen suoritusta. (Saloviita, 2006, ss. 27–28)

Kun ryhmän koko kasvaa, samalla myös riski niin sanottujen vapaamatkustajien määrään kasvaa. Tämä tarkoittaa sitä, että ryhmän jäsen tekee vähemmän töitä, koska ryhmäkoon kasvaessa yksilön osuus lopputuloksesta pienenee. Myös silloin vapaamatkustajuus on todennäköisempää, kun henkilön suhteellinen osuus ryhmän saamaan palkkioon vähenee, koska palkkio pitäisi tällöin jakaa isomman ryhmän kanssa. Kuitenkin huomattiin lisäksi, että ponnistelun määrä kasvoi, mikäli henkilö koki oman suorituksensa olevan lopputuloksen kannalta tärkeä tai jos henkilö uskoi, että ponnistelut huomataan ja palkitaan. (Saloviita, 2006, ss. 27–28)

Leeman ja Hämäläinen (2015, ss. 4–5) nostavat eri osallisuuden muotoja asiakasosallisuudesta. Asiakasosallisuudella tarkoitetaan asiakkaan aktiivista osallistumista tuotettavan palvelun eri vaiheissa. Osallisuutta voidaan tutkia kahdesta eri näkökulmasta. Henkilö voi vaikuttaa omien palveluidensa suunnitteluun tai hän voi osallistua palvelujen suunnitteluun yleisesti. On tärkeä osa palveluiden asiakaslähtöisyyttä ja yksilöllisten tarpeiden huomioimista, että henkilöllä on mahdollisuus vaikuttaa omiin palveluihinsa (ibid, s. 4). Näitä samoja osallisuuden muotoja voidaan varsin sujuvasti yhdistää myös tapahtumasuunnitteluun, koska siinä tapahtumaan osallistuvat voidaan ajatella tapahtuman asiakkaina.

Osallisuuden vaihteita ovat tieto-osallisuus, (ideointi- ja) suunnitteluosallisuus, päätöksenteko-osallisuus, toimintaosallisuus ja arviointiosallisuus. Tieto-osallisuus tämän retken kontekstissa tarkoittaa sitä, että kerrotaan asianosaisille mistä on kyse, mitkä ovat reunaehdot ja minkälaista retkeä ollaan suunnittelemassa. Ideointi- ja suunnitteluosallisuus toteutuu siten, että vastuuhenkilö järjestää sopivia menetelmiä ja tilaisuuksia ideoimiseen, jolloin kaikkien ideat tulevat otetuiksi huomioon. Mitään ideoita ei karsita vielä tässä vaiheessa. Päätöksenteko-osallisuuden kautta osallistujat keskustelevat, mitä milloinkin tapahtuu, mikä on kenenkin vastuulla ja mitä tehdään tapahtuman jälkeen. (Laiho, n.d., s. 4; Leemann & Hämäläinen, 2015, ss. 4–5)

Toimintaosallisuus käsittää tapahtumanaikaisen osallisuuden ja vastuuhenkilön tehtävänä on varmistaa toimivuus suunnitelman pohjalta sekä kannustaa ja innostaa osallistujia retken aikana (Laiho, n.d., ss. 4–5; Leemann & Hämäläinen, 2015, ss. 4–5). Viimeisenä osallisuuden vaiheena on arviointiosallisuus, jolloin osallistajat voivat kertoa oman näkemyksensä tavoitteiden saavuttamisesta ja antaa parannusehdotuksia. Miten tapahtuma meni ja oliko sitä kiva toteuttaa? Vastuuhenkilön velvollisuutena on varmistaa, että kaikkien mielipide tulee kuulluksi. (Laiho, n.d., s. 5)

2.3 Osallistava suunnittelu

Viimeisen reilun puolivuosisadan aikana on tultu yhä avoimemmiksi sellaisille uusille lähestymistavoille, jotka määrittelevät tuotosta sen mukaan, mitä ihmiset oikeasti tarvitsevat. Käyttäjakeskeisen suunnittelun lähestymistapana on nähdä käyttäjä subjektina. Tämä ilmiö on lähtöisin Yhdysvalloista. Ihmisille on annettu entistä enemmän vaikutusvaltaa ja mahdollisuuksia aloitteellisuuteen sellaisissa rooleissa, missä he voivat tarjota asiantuntemusta ja osallistua suunnittelun alkuvaiheessa tapahtuvaan tiedottamiseen, ideointiin ja konseptointiin. Osallistavaa lähestymistapaa eli käyttäjä kumppanina - ajattelumallia ovat johtaneet pohjoiseurooppalaiset. Nämä kaksi lähestymistapaa alkavat nyt vaikuttaa toisiinsa. (Sanders & Stappers, 2008, s. 5; Tuulaniemi, 2015, s. 106)

Hartwick ja Barki (1994) ovat tutkineet perusteellisesti käsitteitä ”participation” ja ”involvement”. Heidän mielestään näille käsitteille tulisi saada selkeä erottelu siten, että ”participation” merkitsee *”käyttäjien käyttäytymistä tai toimintoja, joita käyttäjät suorittavat järjestelmän kehitysprosessissa”* ja ”involvement” liittyy *”subjektiseen psykologiseen tilaan, joka kuvastaa järjestelmän merkitystä ja henkilökohtaista merkitystä käyttäjälle”*. (Bergvall-Kåreborn & Ståhlbröst, 2008, s. 105) Näin ollen ”participation” tarkoittaisi osallistumista ja ”involvement” osallisuutta.

Osallistavassa suunnittelussa on puhuttu myös käsitteistä yhteisluominen ja yhteissuunnittelu. Termit ”cooperative-design” (yhteissuunnittelu) ja ”cooperative creation” (yhteisluominen) sekoitetaan usein toisiinsa ja/tai niitä käsitellään synonyymeinä toistensa kanssa. Mielipiteet siitä, kenen tulisi olla mukana näissä yhteisissä luovissa projekteissa, milloin ja missä roolissa, vaihtelevat yleensä suuresti. Lisäksi ajatusmaailma on hiukan kehittynyt alun haitallisten vaikutusten tunnistamisesta ja korjaamisesta myönteisen tulevaisuuden mahdollisuuksien tutkimiseen. Molemmat näkökulmat ovat toki edelleen tärkeitä ja molempia pitää käsitellä. (Sanders & Stappers, 2008, ss. 6–8; Tuulaniemi, 2015, s. 106)

Osallistamisen kohteena voi olla eri sidosryhmiä, kuten asiakkaita, kumppaneita, käyttäjiä tai ihan tavallisia kansalaisia. 1980-luvulta alkaen on havaittu, että joillain liiketoiminta-alueilla on kiinnostuttu enemmän asiakkaiden näkemyksistä. On ymmärretty, että asiakkailta löytyy runsaasti potentiaalia olla osa luovaa prosessia ja lisäksi kykyä auttaa luomaan parempia tuotteita ja palveluja. Tällä ymmärryksellä on alettu kehittää erilaisia menetelmiä hyödyntämään tällaista asiakkailta saatavaa potentiaalia. (Tuulaniemi, 2015, s. 106) Onhan asiakkailta perimmäisenä tarkoituksenaan saada parempia tuotteita tai palveluita käyttöönsä.

Julkiselta sektorilta on myönnetty, etteivät kaikille samanlaisina tarjotut palvelut riitä enää kaikille. Tästä alkoi näkökulman avartuminen ja siksi kansalaiset on alettu nähdä palveluiden aktiivisina käyttäjinä tai osatuottajina. Tässä haastetaan perinteistä näkökulmaa tuottaa julkisia palveluita, kun annetaan tilaa ja mahdollisuuksia palvelumuotoilulle ja yhteissuunnittelulle sekä ihmiskeskeisille lähestymistavoille. (Tuulaniemi, 2015, s. 109) Varsinkin ennaltaehkäisevään työhön osallistavalla toiminnan suunnittelulla ja toiminnalla olisi paljon annettavaa.

Palvelumuotoilusta voidaan saada hyötyjä moniin tilanteisiin ja useilla eri tavoilla, kun suunnitellaan palveluita. Palvelun keskiöön on nostettu palvelua käyttävä asiakas eli ihminen ja palvelumuotoilussa tärkeintä onkin perinpohjainen ymmärrys hänen tarpeistaan, arvoistaan ja toiminnan motiiveistaan. (Tuulaniemi, 2011, ss. 97–98) Palvelumuotoilu keskittyy parantamaan asiakaskokemusta ja vastaamaan asiakkaiden tai käyttäjien tarpeisiin. Sen tavoitteena on kehittää tuotteita tai palveluita, jotka parantavat asiakastyytyväisyyttä ja asiakasuskollisuutta. Palvelumuotoilussa selvitetään asiakkaiden tarpeet ja kehitetään palveluita näihin tarpeisiin vastaamiseksi. (Tuulaniemi, 2015)

Yhteissuunnittelua toteutetaan tavallisesti erilaisten luovien tapojen avulla. Päämääränä on innoittaa suunnittelua ja yhteisesti tuottaa tietoa, vaihtoehtoja ja ratkaisuja (Tuulaniemi, 2015, s. 106). Sitä, kuinka paljon käyttäjät vaikuttavat lopputulokseen, kutsutaan osallistumisasteeksi. Bergvall-Kåreborn ja Ståhlbröst (2008, ss. 105–107) jakavat sen kolmeen osaan: suunnittelu käyttäjille (design for users), suunnittelu käyttäjien kanssa (design with users) ja käyttäjien tekemä suunnittelu (design by users).

Suunnittelu käyttäjille -asteella tuotteet ja palvelut suunnitellaan käyttäjän puolesta. Käyttäjistä kerätään erilaisia tietoja esimerkiksi haastatteluilla, tarkastelemalla ryhmiä sekä havainnoimalla, jotta heitä ymmärrettäisiin paremmin. Käyttäjät eivät suoraan osallistu tuotteita tai palveluita koskevaan päätöksentekoon, mutta voivat olla mukana suunnitteluprosesseissa, ja silloin siis vain konsultteina ja antamassa tietoa. Heitä ei voida

ajatella tasa-arvoisina jäseninä projektiryhmässä. (Bergvall-Kåreborn & Ståhlbröst, 2008, s. 106)

Suunnittelu käyttäjien kanssa (design with users) nimen mukaisesti tarkoittaa, että käyttäjät ja suunnittelijat tekevät yhteistyötä tuotteiden ja palveluiden luomiseksi. Roolien rajat ovat osittain hämärtyneet, mutta edelleen vastuu suunnitteluprosessin eteenpäin viemisessä on suunnittelijoilla. Tuotteen tai palvelun muotoilussa käyttäjät ovat edelleen tasa-arvoisia suunnittelijoiden kanssa, jolloin käyttäjät toimivat asiantuntijan roolissa, mitä suunnittelijat tukevat. (Bergvall-Kåreborn & Ståhlbröst, 2008, s. 106)

Käyttäjien tekemässä suunnittelussa (design by users) käyttäjät ovat uudistajia, keksijöitä ja suunnittelijoita ja suunnittelijoista tulee tuon roolin edistäjiä. Suunnittelijoiden tehtävänä on auttaa käyttäjiä pääsemään sellaiseen lopputulokseen, että se täyttää käyttäjien odotuksensa ja tarpeensa. Suurimmat haasteet tässä ovat pohtia miten valitaan uudistajat ja miten saadaan esille heidän tahtotilansa parannella tuotoksia. (Bergvall-Kåreborn & Ståhlbröst, 2008, ss. 106–107)

2.4 Yhteistoiminnallinen oppiminen

Yhteistoiminnallisessa oppimisessa taustaideana on kannustaa oppilaita yhdessä oppimisen toimintakulttuuriin ja jakamaan tietoa sen sijaan, että kilpailtaisiin ja pidettäisiin tietoa vain itsellään. Oppilaat sitoutetaan osallistumaan oppimisen prosessiin aktiivisina toimijoina ja oppilaita ohjataan ottamaan vastuuta paitsi omasta, mutta myös toisten oppimisesta. Taustalla on ajatus myös kaikkien oppilaiden paremmasta oppimisesta niin laadullisesti kuin määrällisesti. (Hellström ym., 2015, ss. 76–77; Saloviita, 2006)

Yhteistoiminnallinen oppiminen vaatii kuitenkin runsaasti sosiaalisia taitoja, kuten vuorovaikutus-, yhteistyö- ja ongelmanratkaisutaitoja. Onneksi nämä taidot sekä asenteet kehittyvät yhteistoiminnallisen oppimisen kautta. (Saloviita, 2006, ss. 20, 45–51) Avaintekijöitä yhteistoiminnallisen oppimisen taustalla ovat ryhmän jäsenten positiivinen riippuvuus toisistaan, ryhmässä vallitseva monipuolinen ja avoin vuorovaikutus, yksilöllinen vastuu, ryhmän toiminnan ja oppimisen arvioiminen sekä yhteistyötaitojen tunnistaminen ja kehittäminen. (Johnson & Johnson, 2018; Lavonen & Meisalo, n.d.; Saloviita, 2006, ss. 45–51)

Saloviidan (2006, ss. 38–39) mukaan yhteistoiminnalliseen oppimiseen tarkoitettujen ryhmien tulisi olla niin monimuotoisia kuin mahdollista. Tämä tarkoittaa, että ryhmien jäsenet

ovat arvosanojen, sukupuolen ja niin edelleen ryhmitellen mahdollisimman eri taustaisia. Joissain tapauksissa ryhmän ohjaaja (kouluissa opettaja) haluaa erottaa parhaat kaverit toisistaan ja toisaalta pitää vihamiehet kaukana toisistaan.

Kaganin (1992) kehittämän sosiometrisen taulukon mukaan (Kuva 1) on helposti selvitettävissä, kuka on kenen kaveri tai vihamies. Siinä jokainen ryhmän henkilö mainitsee kolme suosikkia ryhmäänsä jäseneksi ja kolme sellaista, joiden kanssa ryhmää ei haluaisi muodostaa. (Saloviita, 2006, ss. 38–39)

Kuva 1. Esimerkki sosiometrisestä taulukosta Kaganin mukaan (Saloviita, 2006, s. 39).

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1	0										
2		0									
3			0								
4				0							
5					0						
6						0					
7							0				
8								0			
9									0		
10										0	
11											0

Deutsch (1949) on analysoinut ryhmän jäsenten keskinäisriippuvuutta ja sen luonnetta. Ryhmän toimintaan voidaan asettaa sellaisia sääntöjä, että ryhmän jäsenet tarvitsevat toisiaan päästäkseen omiin päämääriinsä. Deutsch on nimennyt tämän asian positiiviseksi keskinäisriippuvuudeksi. Tällöin ryhmän jäsenten tulee tehdä yhteistyötä päästäkseen päämääräänsä. Kun jäsenten välille rakennetaan positiivinen keskinäisriippuvuus, ryhmän jäsen huomaa oman työpanoksensa hyödyttävän muita ryhmän jäseniä ja samoin muiden jäsenten toimet hyödyllisiksi itselleen. Tällöin koetaan myös menestys yhteiseksi ja tämä puolestaan lisää oppilasryhmän sisäistä kiinteyttä. (Saloviita, 2006, ss. 46–47) Positiivisen keskinäisriippuvuuden näkisin olevan tässä opinnäytetyössä keskeisessä osassa.

Positiivisen keskinäisriippuvuuden muotoja on useita, mutta Johnsonin ja Johnsonin (1994) mukaan neljä tärkeintä ovat:

1. Positiivinen tavoiteriippuvuus; ryhmän jäsenet havaitsevat saavuttavansa tavoitteensa vain silloin, kun kaikki muutkin saavuttavat sen. Ryhmällä on yhteinen tavoite. Tämä muoto on lähes kaikissa yhteistoiminnallisen oppimisen malleissa.

2. Positiivinen palkkiorippuvuus; ryhmän jäsenet saavat saman palkkion, jos saavuttavat tavoitteensa.
3. Positiivinen resurssiriippuvuus; jokaisella ryhmän jäsenellä on käytettävissään vain osa ryhmän tarvitsemasta materiaalista, kuten oppimateriaalista, tiedosta tai muusta vastaavasta.
4. Positiivinen rooliriippuvuus; ryhmän jäsenille on annettu toisiaan täydentäviä rooleja niin, että jokaisen panosta tarvitaan tuloksen saavuttamiseksi.
(Johnson & Johnson, 1994, ss. 31–58; Saloviita, 2006, ss. 47–48)

Keskinäisriippuvuus voi olla myös negatiivista. Tällöin osallistujat pyrkivät voittamaan toisensa päästäkseen omiin päämääriinsä. Esimerkiksi joukkueen sisällä voi vallita positiivinen keskinäisriippuvuus, mutta ottelun joukkueiden välillä negatiivinen keskinäisriippuvuus. Kolmas tilanne on yksilöllinen työskentely, missä henkilöiden välillä ei vallitse niin positiivinen kuin negatiivinenkaan keskinäisriippuvuus. (Saloviita, 2006, ss. 46–47)

Johnsonin ja Johnsonin (1994, ss. 31–58) mukaan vain ryhmässä mukana oleminen tai ryhmän vuorovaikutus eivät paranna oppimistuloksia, mikäli positiivista keskinäisriippuvuutta ei ole määritetty. Kun tavoiteriippuvuuteen lisätään palkkionäkökulma, tulokset paranevat entisestään. Pelkkä resurssiriippuvuus ei paranna tuloksia, jos mukana ei ole myös tavoiteriippuvuus. (Johnson & Johnson, 1994, ss. 31–58; Saloviita, 2006, s. 48) Yksi harjoitus keskinäisriippuvuuden hyväksi on esimerkiksi palapelin rakentaminen, jossa kaksi ryhmää rakentaa omia palapelejänsä. Osa paloista on kuitenkin vaihtanut pinkkaa ja paloja täytyy käydä vaihtamassa toisen ryhmän kanssa, jotta yhteisen kuvan saa valmiiksi.

2.5 Seikkailukasvatus ja elämyspedagogiikka

Suomessa kokemuksellinen oppiminen käsittää tunnetut termit elämyspedagogiikka ja seikkailukasvatus (Karppinen & Latomaa, 2007, ss. 11–20; Keskinen, 2015, s. 24). Seikkailukokemusten tuottamista ja seikkailutoiminnan soveltamista kutsutaan kasvatus-, hoito- ja sosiaalialojen työmuotoina seikkailukasvatukseksi (Linnonsuo, 2007, s. 204). Seikkailukasvatus on yhdenlainen menetelmä, jolla on tarkoituksena tuottaa kasvua tukevia kokemuksia seikkailun kautta. Seikkailukasvatus on aina turvallista, ohjattua sekä tavoitteellista. Seikkailukasvatuksen tuottamista hyödyistä saavat hyötyä kaiken ikäiset. Seikkailukasvatusta tuotetaan yleensä autenttisessa luontoympäristössä erilaisin toiminnoin, kuten retkeillen, melomalla tai kiipeilemällä. Myös pienemmät elämykset lähiluonnossa tai

jopa sisätiloissa voidaan lukea seikkailukasvatukseksi. (Suomen nuorisokeskusyhdistys ry, n.d.-b)

Seikkailukasvatuksen ansiosta on mahdollista kehittää itsetuntemusta, oppia tunnistamaan omia voimavarojaan, kehittää taitoa hallita omia tunnetiloja, kehittää yhteistyötaitoja, lisätä oma-aloitteisuutta ja vastuunottoa sekä vahvistaa ratkaisutaitoa hankalissa tilanteissa ja kasvattaa toleranssia kestävä epävarmuutta (Suomen nuorisokeskusyhdistys ry, n.d.-b). Elämyspedagogiikka ja seikkailukasvatus ovat hyvin läheisiä toisilleen. Elämyspedagogiikka on ohjaavaa, opettavaa ja johtavaa kannustamista tutkimaan vallitsevassa tilanteessa olemista. Elämyspedagogiikka on myös koulutuksellista toimintaa, joka voi arjessa olla jotain ihan muuta. Tästä syystä eri tilanteissa on käytössä synonyymi seikkailukasvatus. (Perttula, 2007, s. 77)

Seikkailukasvatus on kokonaisvaltaista oppimista omasta itsestään ja reflektiivistä oppimista yhdessä toisten kanssa. Yllätyksellisyys on osa seikkailu- ja elämyspedagogista luontoliikuntaa. Vaikka ohjaaja tietää mitä tuleman pitää, ohjattavat eivät vielä tiedä. Yllätyksellisistä tilanteista selviytyminen vahvistaa omaa toimijuutta arkisissa tilanteissa – jos selvisin silloin siitä, miksi en selviäisi nyt tästä. Purkukeskustelut ovat olennainen osa kasvatuksellisuutta ja taitava ohjaaja muistuttaa onnistumisista. (Marttila, 2010, ss. 53–54)

Toiminnallinen, seikkailullinen ja kokemuksellinen toiminta ovat jo muinoin olleet osa ihmisen historiaa, kulttuuria ja identiteettiä. Jo antiikin ajoilta tunnetaan lukuisia seikkailuun liittyviä eepoksia, joita pidetään länsimaisen sivistyshistorian merkkiteoksina sekä seikkailupedagogiikan filosofisina tukipilareina. Ensimmäiset teokset ovat noin 700-luvulta eaa. Myös tiedemiesfilosofi Aristoteles muinaisessa kreikassa käsitteli toiminnallisuutta teksteissään 300-luvulla eaa. Hänen onkin ajateltu olevan toiminnallisen ja kokemuksellisen opetuksen esi-isä, koska hän teki muistiinpanoja toiminnan ja siitä syntyvän aistikokemuksen merkityksestä oppimisessa. (Karppinen & Latomaa, 2015, ss. 75–76)

Seikkailukasvatuspäivillä Turussa 2013 ja Pikku-Syötteellä 2014 tehdyn kyselyn mukaan elämys- ja seikkailupedagogiikalle on ominaista toiminnallisuus, missä tekeminen ja toiminta ovat keskeisiä. Elämyksellisyys ja kokemuksellisuus tuovat tunteet ja kokemukset mukaan. Moniaistillisuus ja monipuolisuus nostavat eri aistit sekä ajattelun, tunteet, tahdon ja tekemisen yhteen. Tuloksista nousi myös esille, että elämys- ja seikkailupedagogiikka on tyypillisesti ryhmämuotoista toimintaa, mikä tarkoittaa yhdessä tekemistä, yhteistoimintaa, sosiaalisuutta, yksilön ja ryhmän suhdetta sekä ryhmä dynamiikkaa. (Karppinen & Latomaa,

2015, ss. 42–44) Kokemuksellinen oppiminen tukee persoonallista ja sosiaalista kasvua kasvattaen samalla ihmisen omaa itsetuntemusta. (Karppinen & Latomaa, 2007, s. 11)

Kokemuksellinen oppiminen ottaa tavallisesti enemmän aikaa kuin luentotyypin opetus, mutta oppimiskokemus saattaa olla opiskelijalle monin verroin palkitsevampi. Lyhyesti kuvailtuna kokemuksellinen oppiminen on tekemällä oppimista reflektoiden. Tehokkain tapa oppia ongelmanratkaisua on harjoitella sitä aktiivisesti ja opetella ongelmanratkaisua käytännössä eikä pelkästään lukea siitä kirjasta. (Keskinen, 2015, s. 24)

Hahn (s. 1886) mainitaan lähes kaikissa seikkailukokemuksiin liittyvissä teorioissa. Hän perusti vuonna 1920 Saksaan koulun, mutta joutui jättämään sen, sillä ideologia oli ristiriidassa natsien kanssa. Vuonna 1941 Hahn perusti Walesiin koulun, jota kutsutaan Outward Boundiksi ja josta tuli edelläkävijä nykyisille Outward Bound -kouluille ympäri maailman. Hänen filosofiansa oli yksinkertainen: tärkeintä oli oppia palvelemaan lähimmäistä ja kehittää itsekuria, fyysistä kykyä, yritteliäisyyttä, päättäväisyyttä, oikeudentuntoa ja kykyä käsitellä odottamattomia tilanteita. Akateeminen oppiminen jäi toissijaiseksi asiaksi käytännön taitojen mennessä ohi tärkeydessä. Toiminta painotti purjehdusta, suunnistusta ja erilaisia tehtäviä, joissa autettiin paikallisia ihmisiä. Johtoajatus kaikessa toiminnassa oli, että toiminta on niin sanottu kilpailu itseään vastaan. Vielä tänäkin päivänä Outward Bound on voittoa tavoittelematon järjestö, jolla on toimipisteitä ympäri maailmaa. (Furmark, 1999, ss. 5–6)

Outward Boundin laajetessa Amerikkaan, ensimmäinen toimipiste perustettiin Coloradoon 1962. Brittiläiset toimintamallit erosivat amerikkalaisesta ympäristöstä melkoisesti, mikä aiheutti haasteita. Amerikkalaiset vielä muuttivat konseptia jonkin verran, mutta Hahnin filosofia oli riittävän vahva selvitäkseen muutoksesta kulttuurien erojen takia. Amerikkalaiset yksinkertaistivat filosofiaa, mistä syntyi erityinen amerikkalainen Outward Bound ja käsitteet *adventure-based experiential learning* ja *adventure education*. Toimintaa on kopioitu ja muotoiltu toiminaan erilaisille kohderyhmille ja ympäristöihin, kuten rikollisille, syrjäytyneille, riippuvuudesta kärsiville, yritysjohtajille, vammaisille, vähemmistöille ja niin edelleen. (Furmark, 1999, s. 6).

2.6 Luonto ja luontosuhde

Luontosuhdetta määrittäessä pitää ensin määritellä käsite luonto. Päivittäisessä kielenkäytössä eritellään ympäristöstä ekologinen osa tai näkökulma eli luonto ja sen vastakohtana kulttuurin alaan kuuluva osa tai näkökulma, joka tässä on ei-luonto.

Pääsääntöisesti ihmiset luokittelevat luonnon ja ei-luonnon eroavaisuudet sen mukaan, kuinka paljon ihminen on muokannut niitä ja esimerkiksi auton saastuttavuus tekee siitä ei-luontoon kuuluvan. (Willamo, 2005, ss. 157–160)

Lasten luontosuhteen vahvistamisen huomataan tärkeäksi tekijäksi hyvinvoinnin edistämisen mahdollisuutena. Useat tutkimukset vahvistavat luonnon ja vihreiden ympäristöjen positiiviset vaikutukset ihmisten hyvinvointiin. (Hasanen & Vähäsarja, 2019, s. 11) Lasten mieluisten paikkojen siirtyessä sisälle vahvistuu ajatus luonnosta vieraantumisesta. Kun lasten luontosuhde heikkenee, sillä saattaa olla jonkinlainen vaikutus ympäristön hyvinvoinnille. Kun lapset saavat vain niukasti kokemuksia luonnosta ja ovat vain vähän kosketuksissa luontoon, heidän arvostava asennoituminen luontoa kohtaan vähenee ja sillä voi olla aikuisuudessa merkitystä esimerkiksi ympäristöstä huolehtimisen näkökulmasta. (Hasanen & Vähäsarja, 2019, s. 12)

Sosiaalisen median, pelien ja taskussa kulkevan internetin kautta ihmisten luonnossa liikkuminen on vähentynyt aikojen saatossa. Asia huolestuttaa, koska se näkyy jopa lasten kehityksessä fyysisen kehityksen muutoksena muun muassa tasapainon heikentymisenä. Lapsille olisi hyvin tärkeää luoda hyvä luontosuhde, sillä he ovat tulevia aikuisia. Lapsille pitäisi tarjota mahdollisimman varhaisessa vaiheessa kokemuksia luontoon menemisestä ja ideasta, että luontoon voi ja saa mennä. (Berg ym., 2012, s. 9)

Ihmisten suhde luontoon ei ole kaikilla samanlainen. Eri kulttuureilla ja loppukädessä jokaisella henkilöillä on omanlaisensa suhde luontoon. Koska lähdemateriaalina käytetty aineisto on lähinnä suomalaista tai eurooppalaista, painottuu näkökulma niiden osalta. (Willamo, 2005, s. 156) Suomalaisessa luontosuhteessa nousee esille läheinen suhde luontoon (Alhanen ym., 2022, s. 15).

Lapset pitävät tärkeänä vapauden kokemusta liikkumisessa ja muussa ajanvietossa. Tämä tarkoittaa, että lapsi saa liikkua omalla vauhdilla, haluamaansa suuntaan ja itse valituilla tavoitteilla. Lapsi viettää arkeaan paljon aikuisjohtoisesti, kuten koulussa ja harrastuksissa, jolloin omaehtoinen liikkuminen luonnossa tuo vapautta ja on merkityksellistä tuoden oman toimijuuden tunnetta. Luontoympäristö on huomattu erittäin toimivaksi omaehtoiseen toimintaan; se on toimintaan sopiva, kannustava ja avoin tila. Merkityksellistä lasten ja nuorten luontosuhteen kehittymisen kannalta olisi, että vapauteen kuuluu myös luontoympäristöön tutustuminen omilla ehdoilla. Juuri tämä edistää kokemuksellista kiinnostumista paikkaan. (Hasanen & Vähäsarja, 2019, s. 64) Luonnon monikäyttöisyyteen

opetustilana löytyy runsaasti näyttöä (esim. Kurki, 2015; Suomen luontokeskus Haltian luontokoulu, n.d.).

Suomalaisista 87 prosenttia pitää luontoa tärkeänä itselleen, vaikka luontoon liittyvät asenteet, ajatukset ja toiminta ihmisillä vaihtelevat. (Alhanen ym., 2022, s. 6) Ympäristön suojelemisen tärkeys syntyy oman henkilökohtaisen luontosuhteen kautta.

Opetussuunnitelman mukaan oppilaita ohjataan ymmärtämään omien valintojen ja elämäntapojen seuraukset itselle, lähiyhteisölle, yhteiskunnalle ja luonnolle. (Opetushallitus, 2016, s. 158)

2.7 Ympäristö- ja luontokasvatus

Ympäristön käsitteellä on monenlaisia ulottuvuuksia. Ympäristö voi käsittää ekologista ympäristöä eli luontoa, rakennettua ympäristöä tai sosiaalista ympäristöä, missä ihmiset ovat yhteydessä toisiinsa. Nykyään puhutaan myös virtuaalisista (digitaalisista) ympäristöistä.

Näkökulma voi hiukan vaihdella riippuen missä kontekstissa ympäristöstä puhutaan.

Ihmiskeskeinen lähestymistapa ajattelee ihmisen olevan ympäristön keskipisteenä, kun taas luonnontieteissä ympäristöä tarkastellaan useimmiten irrallisena kokonaisuutena.

Posthumanistisessa ympäristökäsityksessä pyritään irti ihmiskeskeistä ajattelumallista eli ihmisen ajatellaan olevan yksi laji muiden lajien joukossa ja pyritään häivyttämään elollisen ja elottoman ympäristön välistä rajaa. Oleellista ympäristökasvatuksessa on, että huomioidaan myös muu kuin lähiympäristö, jolloin tutkimuksen tai toiminnan kohteina voi olla laajempia kokonaisuuksia. Tällöin voidaan puhua myös globaalista ympäristökasvatuksesta. (Cantell ym., 2020, ss. 31–33)

Ympäristökasvatus on suureksi osaksi arvokasvatusta. Siinä yritetään hahmottaa mikä on tärkeää ja millaista tulevaisuutta halutaan tavoitella. Arvokasvatuksessa riskinä on, että arvot siirtyvät opettajalta opiskelijoille suoraan ilman, että opiskelijoille annetaan mahdollisuutta arvioida arvoja kriittisesti. Tällaista ilmiötä kutsutaan indoktrinaatioksi. (Cantell ym., 2020, ss. 96–97)

Ympäristökasvatuksessa on tärkeää miettiä arvoja ja ympäristöasenteita, koska ne luovat perustan ihmisen ajattelulle toiminnalle ja ylipäätään elämälle. Arvot heijastuvat ihmisen maailmankuvaan ja ovat siten identiteetin ja olemisen perusta. Siksi näitä kysymyksiä on tarpeellista käsitellä kaikessa kasvatuksessa. (Cantell ym., 2020, ss. 92–93).

Kokonaisvaltaisuus on nyky-ympäristökasvatuksessa oleellista. Ympäristöarvojen pohdinta kulkee käsi kädessä esimerkiksi ympäristötiedon omaksumisen tai ympäristössä saatujen kokemusten kanssa, mistä muodostuu yksilön ajattelun pohja. Erilaisten elämyksellisten luontokokemusten on havaittu vahvistavan lasten ja nuorten luonnon arvostamista, myönteisiä tunteita luontoa kohtaan ja vastuun tuntoa ympäristöstä. Kuitenkaan ympäristötiedon ja ympäristövastuullisen käyttäytymisen välillä ei ole havaittu selvää vastaavuussuhdetta. Näin ollen voidaan tulkita, että yksin ympäristötiedon lisääminen ei välittömästi lisää ihmisen ympäristövastuullisuutta. (Cantell ym., 2020, ss. 88, 90)

Tehokkainta oppiminen on myönteisten tunteiden vallitessa. Ympäristökasvatuksessa pitäisi keskittyä tiedon opettamisen lisäksi myönteisten ja miellyttävien kokemusten tarjoamiseen tiedon opettamisen ohella. (Wahlström & Juusola, 2017, s. 13) Ihminen, joka kokee ympäristön merkityksellisenä itselleen ja itsensä ympäristölleen merkityksellisenä, on halukas toimimaan ympäristön puolesta (Cantell ym., 2020, s. 213).

Ympäristöasenteisiin vaikuttaa myös maailmankatsomus. Maailmankatsomus on yksilön kokonaiskäsitys maailmasta ja ihmisestä olentona ja toimijana. Siihen kuuluu maailmankuva, joka sisältää kokonaisuuden luonnosta, ihmisistä ja yhteiskuntaa koskevista tiedoista ja oletuksista. Maailmankuva luo perustan yhdessä oppijan identiteetin kanssa, miten ihminen oppii ja omaksuu asioita ympäristöstä. (Cantell ym., 2020, s. 92)

Ympäristökasvattajalla on tehtävänä ohjata oppijaa reflektoimaan maailmankuvaansa ja vallitsevia arvoja samalla pohtien ovatko ne ristiriidassa ympäristönsuojelun kanssa. Ekososiaalisen sivistyksen kontekstissa tavoitellaan materiaalisen hyvän sijaan esimerkiksi onnellisuutta, itseilmaisua, tietoa ja vapautta. (Cantell ym., 2020, s. 93)

Ympäristökasvatuksen käsitettä määriteltäessä painotetaan ihmisen ja hänen ympäristönsä suhdetta. Lisäksi kerrytetään tietoja, taitoja, ymmärrystä ja arvostusta. (IUCN, 1970)

Ympäristökasvatuksen päätavoitteet asetettiin 1975 Belgradissa ja sittemmin hyväksyttiin 1977 Tbilisissä YK:n ympäristökonferenssissa. (Wolff, 2004, s. 19) Ympäristökasvatuksen tavoitteina ovat:

1. Kasvattaa selvään tietoisuuteen ja huoleen taloudellisten, sosiaalisten, poliittisten ja ekologisten tekijöiden riippuvuudesta toisistaan kaupunki- ja maalaisympäristössä.

2. Mahdollistaa jokaiselle ihmiselle sellaisten tietojen, arvojen, asenteiden, sitoutumisen ja taitojen saaminen, joita tarvitaan ympäristön suojeluun ja parantamiseen.
3. Luoda yksilöille, ryhmille ja koko yhteiskunnalle uusia ympäristöön liittyviä toimintamalleja
(Wolff, 2004, s. 19)

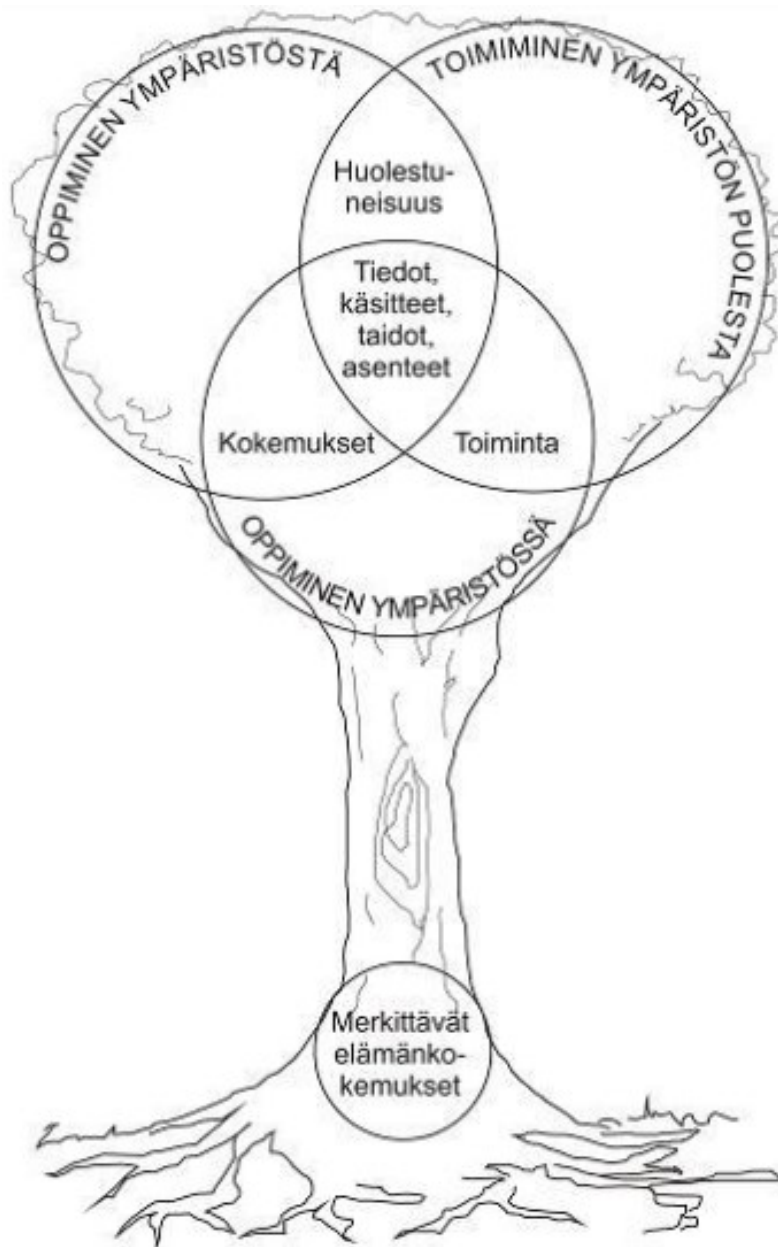
Suomessa käsite ympäristökasvatus saavutti suuremman käytön vasta 1980-luvun lopulla ja vuosina 1989–1992 OECD selvitti ympäristökasvatuksen tilannetta Suomessa.

Opetussuunnitelmaan ympäristökasvatus kirjoitettiin ensimmäisen kerran vuonna 1985 ja 2004 kestävä kehitys kirjattiin velvoittavaksi. (Wolff, 2004, ss. 22–23)

Ympäristökasvatuksesta on ensimmäisiä mainintoja tehty jo 1940-luvun loppupuolella Pariisissa luonnonsuojeluliiton konferenssissa (IUCN, 1970) sekä Communitas-nimisessä Percival Goodmanin teoksessa (Palmer, 1998, s. 5). Varsinaisesti ympäristökasvatuksen aloitus sijoittuu kuitenkin 1960-luvun loppupuolelle, jolloin järjestettiin runsaasti kansainvälisiä ympäristökongresseja. Vuonna 1970 määriteltiin ensimmäisen kerran käsite ympäristökasvatus (environmental education). Käsite oli esiintynyt joidenkin lähteiden mukaan aikaisemmin jo 1960- ja jopa 1940-luvuilla. Kansainvälisillä ympäristöjärjestöillä on ollut valtava rooli ympäristökasvatuksen kehittämisessä. (Wolff, 2004, ss. 18–19)


Ympäristökasvatusta varten on luotu useita malleja. Tunnetuin lienee Palmerin puumalli (Kuva 2) vuodelta 1998 (Cantell ym., 2020, s. 117; Palmer, 1998), jossa ympäristökasvatuksen osa-alueiksi asetetaan kasvatus ympäristössä, ympäristöstä ja ympäristön puolesta. Tämä malli huomioi yksilön elämäkokemukset juurina ja runkona, joille ympäristökasvatus perustuu, ja jotka vaikuttavat suuresti henkilön asenteisiin ja oppimiseen. Puun lehvästön, jossa on kolme elementtiä, ovat toisiinsa nähden tasavertaisia ja ne toimivat samaan aikaan. Tämä puumalli ei ole hierarkkinen eli esimerkiksi ympäristövastuullisuus ei lisääny ympäristötietoisuuden tai luontokokemusten myötä. Palmerin mukaan laadukas ympäristökasvatus edellyttää näitä kaikkia osatekijöitä. (Cantell ym., 2020, ss. 117–119; Cantell & Koskinen, 2004, ss. 67–69)

Kuva 2. Palmerin puumalli (Cantell & Koskinen, 2004, s. 68).



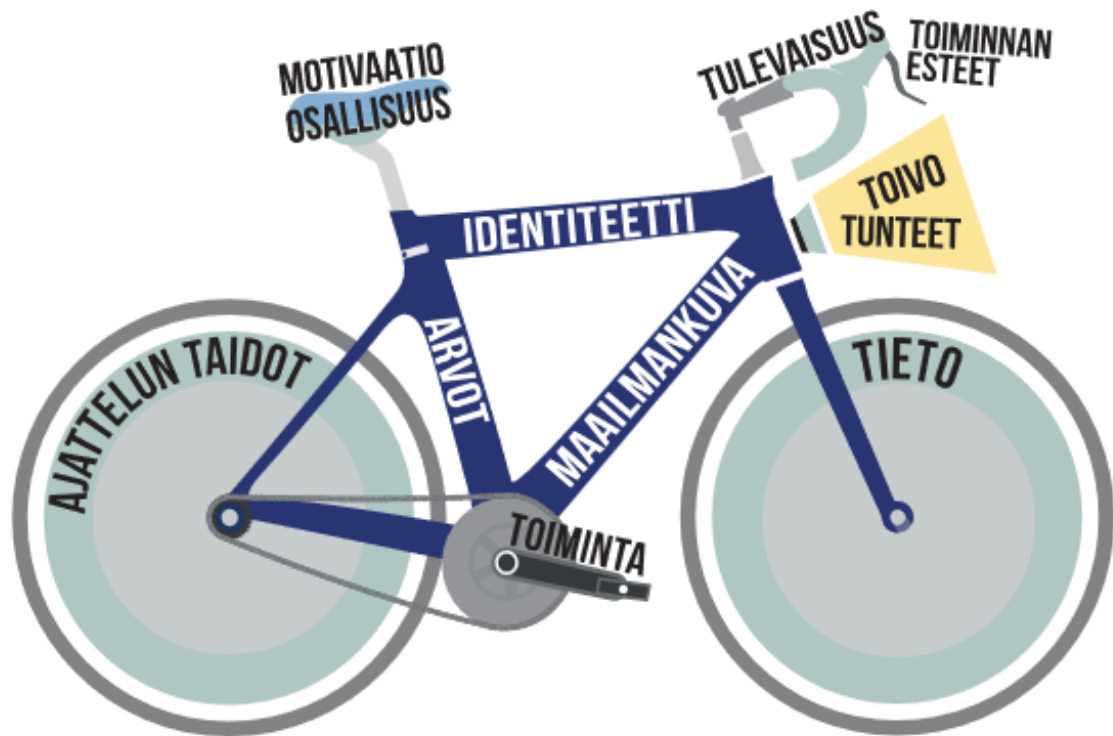
Hungerfordin & Volkin (1990) ympäristövastuullisuuden malli (Kuva 3) tarkastelee ympäristövastuulliseen käyttäytymiseen vaikuttavia tekijöitä. Lähtötason muuttajat ennustavat, kehittykö ihmisestä ympäristövastuullinen vai ei. Näistä muuttujista tärkein on ympäristöherkkyys eli empaattinen suhtautuminen ympäristöön, mihin puolestaan on vaikuttanut muun muassa lapsuuden myönteiset luontokokemukset. (Cantell & Koskinen, 2004, ss. 60–62)

Kuva 3. Hungerfordin ja Volkin ympäristövastuullisuuden malli (Cantell & Koskinen, 2004, s. 61).

	Lähtötason muuttujat	Henkilökohtaisen merkityksen muuttujat	Voimaantumisen muuttujat
Ylätason muuttujat	<ul style="list-style-type: none"> • Ympäristöherkkyys 	<ul style="list-style-type: none"> • Syvällinen tieto ympäristöasioista • Henkilökohtainen sijoitus ympäristöasioihin 	<ul style="list-style-type: none"> • Tiedot ja taidot ympäristön puolesta toimimiseen • Oletus vahvistuksen saamisesta omalle toiminnalle • Halu toimia
Alatason muuttujat	<ul style="list-style-type: none"> • Tiedot ekologiasta • Androgynia • Asenteet saasteita, teknologiaa ja taloutta kohtaan 	<ul style="list-style-type: none"> • Tieto toiminnan seurauksista – positiiviset ja negatiiviset seuraukset • Henkilökohtainen sitoutuminen ympäristöasioiden ratkaisemiseen 	<ul style="list-style-type: none"> • Syvällinen tieto ympäristöasioista
			
KANSALAISKÄYTTÄYTYMINEN			

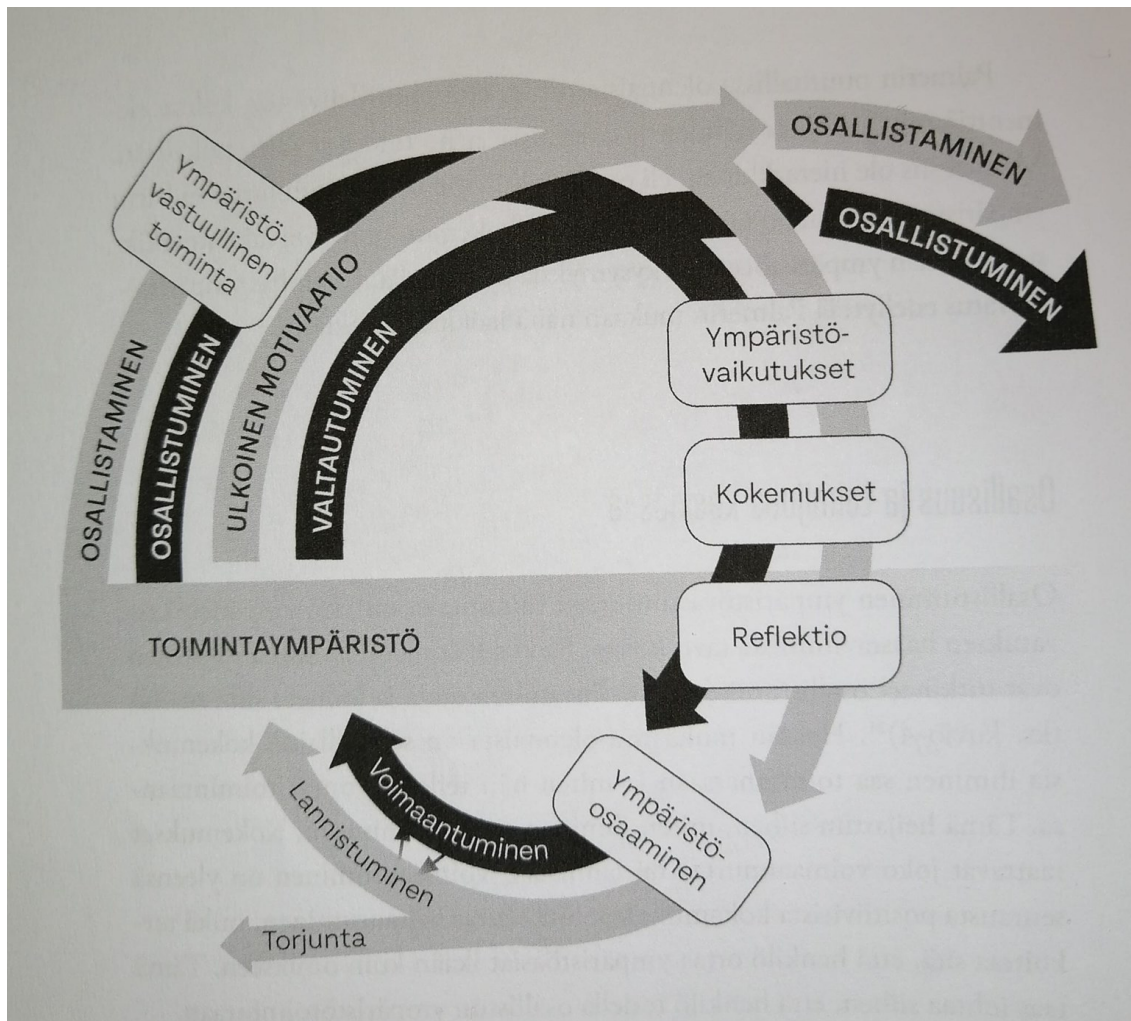
Polkupyörämalli (Kuva 4) on kokonaisvaltainen ilmastokasvatuksen malli ilmastokasvatuksen suunnittelun ja toteuttamisen avuksi (Cantell ym., 2020, s. 122; Tolppanen ym., 2017). Satula kuvastaa motivaatiota ja osallisuutta. Polkupyörä ei kulje ilman polkijaa istumassa satulan päällä. Jotta ilmastokasvatus olisi motivoivaa, ilmastokasvatusta tulisi kuvata helposti ymmärrettävänä ja lähestyttävänä asiana. Tärkeää olisi korostaa, että yhteiskunta on ihmisten rakentama, jolloin myös ihmiset pystyvät sitä muuttamaan. Ilmastonmuutoksen hillintä- ja sopeutumistoimissa on merkittävää yhdessä toiminen ja osallisuuteen kannustaminen. Ilmastokasvatuksen tulisi kyseenalaistaa ihmisen rooli kuluttajana ja antaa vaihtoehtoja toimia myönteisen muutoksen puolesta niin sanottuna ilmastonmuutoksen ratkaisijana. Yhteiskunnan rakenteellisilla ratkaisuilla voidaan tukea motivaatiota ja osallisuutta. (Cantell ym., 2020)

Kuva 4. Kokonaisvaltaisen ilmastokasvatuksen polkupyörämalli (Tolppanen ym., 2017).



Paloniemen & Koskisen (2005) spiraalimallissa (Kuva 5) ovat keskiössä osallisuus ja toimijuus. Spiraalimalli on syntynyt tutkiessa osallistumisen ja osallisuuden eroja. Paloniemen ja Koskisen mukaan oleellista on se, minkälaisia kokemuksia henkilö saa toiminnastaan ja miten hän toimintaansa reflektoi. Tästä seuraa joko voimaantuminen tai lannistuminen sen mukaan, miten henkilö toiminnan kokee. Voimaantuminen seuraa yleensä positiivisista kokemuksista. Voimaantumisesta seuraa valtautuminen, mikä tarkoittaa henkilön ottavan ympäristöasiat omikseen. Tämä taas johtaa siihen, että henkilö oikeasti osallistuu ympäristötoimintaan. Negatiivisen kokemuksen jälkeen seuraa usein lannistuminen. Näissä tapauksissa henkilön toimintaa ohjaa jatkossa ulkoinen motivaatio. Tämänlaista toimintaa Paloniemi ja Koskinen nimittävät osallistamiseksi eli toiminta ei synny ihmisestä itsestään. (Cantell ym., 2020, s. 119)

Kuva 5. Paloniemen ja Koskisen ympäristövastuullisen osallistumisen oppimisen prosessi (Cantell ym., 2020, s. 120).



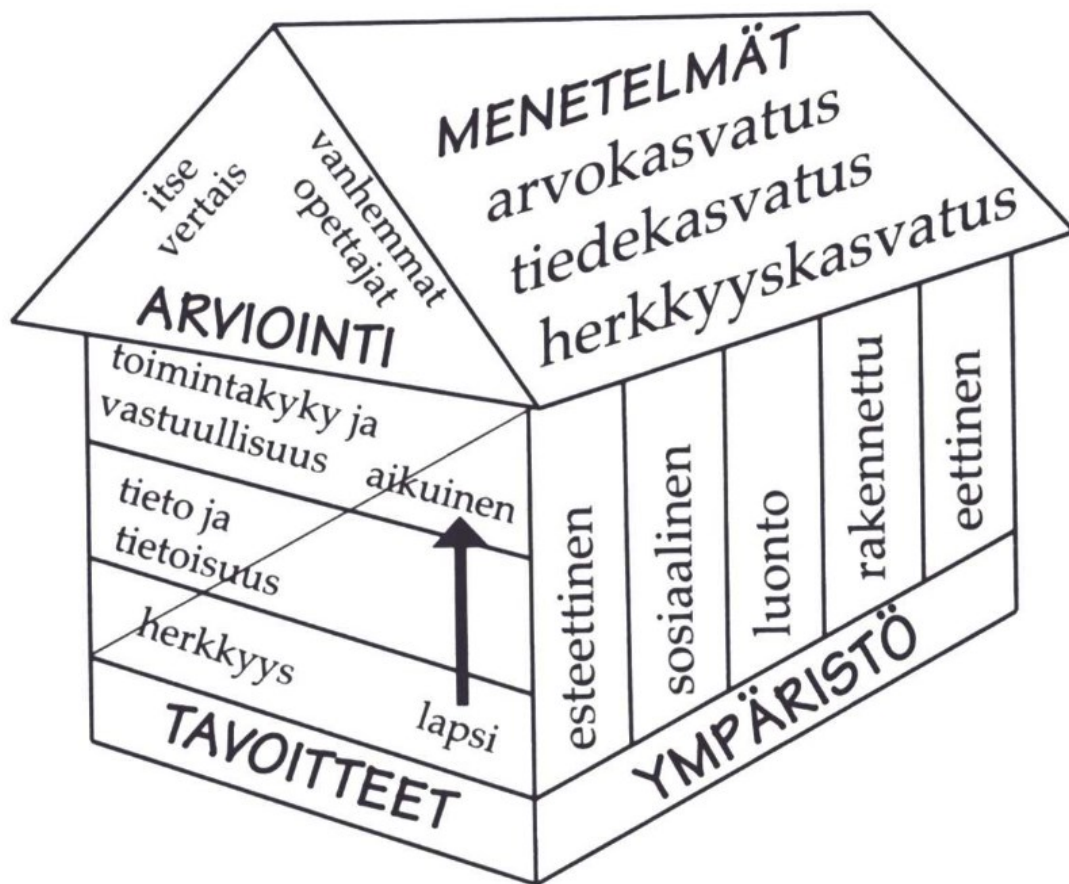
Koskinen jatkoi väitöstutkimuksessaan osallisuuden, voimaantumisen ja ympäristökasvatuksen tutkimista linkittäen ne yhteiskunnalliseen ulottuvuuteen. Ympäristökansalaisuuden mallissa (Kuva 6) on tarkasteltu lasten ja nuorten ympäristökansalaisuutta. Mallilla tarkastellaan ympäristökansalaisuutta oppimisen erilaisista näkökulmista. Tässä yhdistyy osallistuvan ympäristökasvatuksen ja kansalaiskasvatuksen tavoitteita. Keskeisenä ajatuksena tässä mallissa on, että ympäristökansalainen ymmärtää omien ajatusten ja tekojen merkityksen. (Cantell ym., 2020, ss. 120–121)

Kuva 6. Koskisen ympäristökansalaisuuden malli (Cantell ym., 2020, s. 121).



Jerosen ja Kaikkosen (2001) talomalli (Kuva 7) ottaa kantaa ympäristökasvatuksen erilaisiin painotuksiin kasvatettavien ikätason mukaisesti. Tätä mallia alettiin kehitellä jo 1990-luvun alkupuolella ja tästä uudistettu versio esiteltiin vuonna 2001. Talomallissa nousee esille neljä eri ulottuvuutta: ympäristökasvatuksen tavoitteet, ympäristökasvatukseen soveltuvat menetelmät ja arviointi sekä ymmärrys erilaisista ympäristö -käsitteen ulottuvuuksista. (Cantell & Koskinen, 2004, ss. 63–64)

Kuva 7. Jerosen ja Kaikkosen talomalli (Cantell & Koskinen, 2004, s. 64).



3 Opinnäytetyön tausta, tavoite ja tarkoitus

Jo ennen koronaa retken kohderyhmälle oli suunniteltu jonkinlaista luokkaretkeä lähiympäristöön. Korona venytti retkeä kaksi vuotta, mutta keväällä 2023 aika vaikutti oikealta. Alun perin luokkatoimikunta suunnitteli lapsille yön yli retkeä, joka olisi sijoittunut perjantai-illalle. Tällöin normaalin koulupäivän jälkeen olisi lähdetty retkipaikkaan, nukuttu yö ulkona, lauantaina puuhasteltu vapaammin vanhempien kanssa ja lauantaina illalla lähdetty kotiin. Monen sattumuksen summana retki kuitenkin lyheni koulupäivän mittaiseksi keskelle viikkoa siten, että retki oli osittain koulupäivän aikana ja päättyi alkuillasta.

Neljännän luokan aktiivinen vanhempainryhmä oli suunnitellut retken kohdistuvan Nokian Urheilijoiden (NoU) majalle, joka sijaitsee alle kymmenen kilometrin päässä koululta ja kodeista. NoU:n maja on Alisenjärven rannalla ja pihasta lähtee reittejä luontopolulle monenlaiseen maastoon – jopa suolle pääsee pitkoispuita pitkin. Suunnitteluvaiheessa

kartoitettiin muitakin vaihtoehtoja, mutta NoU:n maja valikoitui retkipaikaksi sijainnin, aktiviteettien, ympäristön ja saavutettavuuden vuoksi.

Opinnäytetyön tavoitteena oli selvittää osallisuuden kokemuksia retken suunnittelussa ja toteutuksessa sekä osallisuuden vaikutuksia esimerkiksi oppilaiden toimintaan ja ajatuksiin. Opinnäytetyössä tutkittiin osallisuuden kokemuksia, kun osallistujat valitsevat itselleen tavoitteet heille annetuista vaihtoehdoista. Tästä tuotoksena muodostui osallistavan retken suunnittelumalli, joka on kehitetty kerättyjen kokemusten perusteella. Suunnittelumallia voidaan hyödyntää erilaisten retkien osallistavassa suunnittelussa ja toteutuksessa ja jonka pohjalta voi suunnitella eri kohderyhmien kanssa retkiä osallistavalla työotteella.

Ennen suurempaa toimintaa opinnäytetyön kannalta otin yhteyttä koulun rehtoriin. Hän suhtautui erittäin mielenkiinnolla ja kannustavasti opinnäytetyön edistämiseen. Koska retki toteutettiin koulupäivän yhteydessä, toiminnan tuli olla opetussuunnitelman mukaista. Taaksepäin katsottuna retki kytkeytyi todella monesta kohdasta opetussuunnitelmaan. Erityisen tärkeänä asiana koen kuitenkin oppilaiden demokraattiseen päätöksentekoon osallistumista ja yhteisiin asioihin vaikuttamista. Opetussuunnitelmassa puhutaan kasvusta ihmisyyteen ja yhteiskunnan jäsenyyteen (Opetushallitus, 2016, s. 19). Tämä käsittää sosiaalisen ja luontoympäristön kunnioittamisen lisäksi ihmisarvon loukkaamattomuuden ja demokratian arvoina mainitaan yhdenvertaisuus ja tasa-arvo.

Tarkoituksena oli järjestää lapsille retki siten, että lapset itse pääsivät osallistujina vaikuttamaan retken sisältöön ja ohjelmaan ja ideat tulisivat suurimmaksi osaksi heiltä itseltään. Jopa tavoitteiden valintaan oppilaat otettiin päättäjien rooliin. Ennakkotietona retken suunnittelussa oli, että luokan luokkahengessä olisi parantamisen varaa. Luokan yhteisöllisyyden lisääminen ja luokkahengen parantaminen olivatkin retken taustatavoitteena, mistä osallistujat eivät suoranaisesti olleet tietoisia. Kuitenkin erinäisten keskusteluiden pohjalta kävi ilmi, että lähtötilanne oli myös oppilaiden tiedossa, joten mitenkään salaisesta hankkeesta ei ollut kyse.

Lasten osallisuudesta määrätään myös Perusopetuslaissa. Jokaisen oppilaan osallisuutta tulee edistää ja kaikkien oppilaiden osallistuminen koulun toimintaan ja sen kehittämiseen tulee mahdollistaa. Oppilailla pitää olla tilaisuus ilmaista mielipiteensä oppilaita itseään koskevissa asioissa, joihin luetaan mukaan myös koulun järjestyssääntöjen valmistelu. Koulun oppilaskunta mainitaan laissa ja sen tarkoituksena on edistää oppilaiden vaikutusmahdollisuuksia, yhteistoimintaa ja yhteistyötä sekä osallistumista. (Perusopetuslaki 21.8.1998/628)

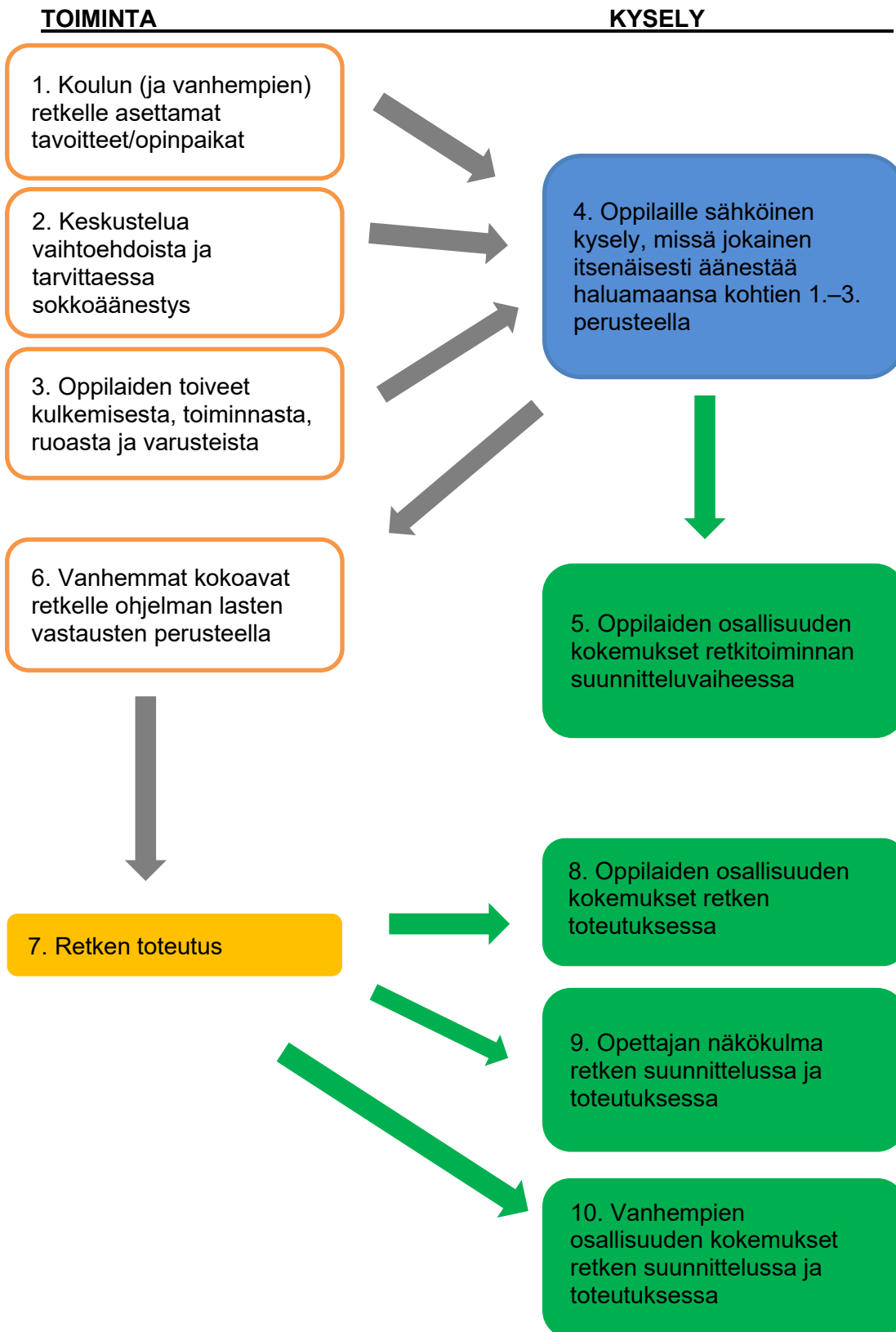
Retken osallistavan suunnittelun kannalta oli järkevää selkeyttää kaikki opinnäytetyön vaiheet. On oltava selvillä, mitkä kyselyistä tai selvityksistä ovat osallistamista ja mitkä ovat opinnäytetyön tutkimusaineiston keräämistä. On eri asia selvittää oppilaiden toiveita syötävistä eväistä kuin kokemusta ruokalistaan vaikuttamisesta. Kuvassa 8 on selvennetty tämän osallistavan retkitoiminnan suunnitteluvaiheita. Tämän pohjalta jalostettiin lopullinen suunnittelumalli palautteen perusteella.

Kuvassa 8 on esitetty vasemmassa reunassa karkeasti erilaiset osallisuutta tukevat toiminnot ja oikealla kyselyt tai valintatilanteet. Sininen väri tarkoittaa vaikuttamista retken kulkuun ja vihreä aineistoa tähän opinnäytetyöhön. Oranssilla ympäröidyt tarkoittavat konkreettisia toimia retken hyväksi ja ne voidaan tulkita niin sanottuina etukäteisvalmisteluina ja selvitystöinä ennen oppilaiden pääsyä suunnittelutoimiin. Sinisessä kohdassa osallistujat voivat valita itselleen mieluisia asioita retkelle, minkä jälkeen niistä kootaan retken sisältö. Vihreällä pohjalla olevat kohdat liittyvät tähän opinnäytetyöhön ja siten siis osallisuuden kokemusten kartoittamiseen. Selvittäessä osallisuuden kokemuksia palautetta kerättiin myös suunnitelmarungon toimivuudesta sanallisten palautteiden pohjalta.

Opinnäytetyön ja retken suunnittelun toimintarunko eteni seuraavasti:

1. Opettaja ja vanhemmat kokoavat retken tavoitteet, joista oppilaat myöhemmin valitsevat äänestämällä
2. Keskustelu oppilaiden kanssa olemassa olevista vaihtoehdoista ja resursseista
3. Yhteinen kartoitus mitä retkellä voidaan tehdä, mitä mukaan, miten liikutaan, missä syödään – ryhmätyö
4. Jokainen äänestää suosikkejaan
5. Osallisuuden kokemukset edellisistä
6. Vanhemmat keksivät vastausten pohjalta mitä rasteilla tehdään (rastit, ohjelma, ruokailu, käytännön järjestelyt)
7. Retken toteutus
8. Reflektio luokassa ja loppukysely
9. Opettajan näkökulma
10. Loppukyselyt vanhemmille riippumatta osallistuiko retken suunnitteluun tai toteutukseen

Kuva 8. Retken suunnittelun ja toteutuksen eteneminen.



4 Opinnäytetyöprosessin kuvaus ja aikataulu

Nelosluokkalaisten retkeä oli suunniteltu jo pari vuotta aikaisemmin. Pohdin oman opinnäytetyöni aihetta pitkään ja tämän retken yhdistäminen opinnäytetyöhöni loksasti kohdilleen marraskuussa 2022. Kun selvisi, että nelosluokan retki sopisi opinnäytetyöni kohteeksi, alkoi pohdinta tutkimuskohteesta. Henkilökohtaisesti minua kiinnosti seikkailukasvatuksen, ympäristö- ja luontokasvatuksen sekä osallisuuden teemat, joten sen varaan rakentui myös tämä opinnäytetyö. Teoreettinen viitekehys muodostui osallistamisen ja osallisuuden, yhteistoiminnallisen oppimisen, seikkailukasvatuksen ja elämyspedagogiikan, luonnon ja luontosuhteen sekä ympäristö- ja luontokasvatuksen ympärille.

Tiedossa oli, että retki toteutettaisiin tavalla tai toisella keväällä 2023. Tästä tuli luontaisesti opinnäytetyölle aikataulurunko ja opinnäytetyösuunnitelma olikin valmiina jo helmikuussa 2023. Teoreettista viitekehystä muotoilin vielä lisää ja se oli pääpiirteissään valmiina huhtikuussa, jolloin päätettiin myös lopullinen retkipäivä, joka sijoittui tiistaille 23.5.2023.

Loin oman keskusteluryhmän ajatusten vaihtoa varten retken suunnittelusta ja järjestelyistä kiinnostuneille vanhemmille. Tästä keskusteluryhmästä oli tarkoitus nostaa retkelle vapaasti ehdoteltuja, vanhemmilta nousseita tavoitteita oppilaiden äänestettäväksi. Toukokuun alussa vanhempien tavoitteet olivat selvillä. Toukokuun alkupuolella kävin myös koululla keskustelemassa luokan ympäristöopin opettajan kanssa ja sain häneltä sekä paljon hyviä ideoita retken suunnitteluun että laajemman kuvan neljännen luokan ympäristöopin aihepiireistä ja oppimistavoitteista. Keskusteluissa nousi esille omana isona kokonaisuutena Agenda 2030 (Cantell ym., 2020, s. 35; Ulkoministeriö, 2023). Kokonaan tätä ohjelmaa ei opinnäytetyössä voinut käydä läpi, vaikkakin luontosuhdetta kehittämällä ympäristöstä huolehtiminen tulee sivutuksi samoin kuin rauhanomaisten yhteiskuntien rakentaminen osallisuutta tukemalla.

Ennen käyntiä koululla piti pyytää oppilaiden vanhemmilta tutkimuslupa. Kyseessä ei ollut varsinainen leirikoulu, joten tutkimuslupaa ei tarvinnut pyytää koulun puolesta. Se kerättiin verkkokyselyllä ja kaikille oppilaille saatiin tutkimuslupa huoltajilta. Koululle riitti ilmoitus retkestä kaupungin omalla retki-ilmoituksella, jonka lomake täytettiin yhdessä luokan oman opettajan kanssa ennen retkeä. Siihen avattiin retken tavoite ja tarkempi aikataulu.

Koska kyse on tässä tutkimuksessa alaikäisistä osittain tutkimuksen kohteena, huoltajilta pitää pyytää lupa. Vaikka huoltaja antaisi luvan, on silti kunnioitettava alaikäisen tutkittavan

itseään määräämisoikeutta riippumatta huoltajan suostumuksesta. Tutkimukseen osallistuminen on aina vapaaehtoista ja tutkimusluvan saa peruuttaa milloin tahansa, mikä käytännössä toteutuu vastaamatta jättämisenä. Tutkimukseen osallistuvan on oikeus saada myös tietoa tutkimuksen etenemisestä ja vaiheista. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2019, ss. 9–10)

Oppilaiden vanhemmilta pyydettiin lupa lapsen vastata opinnäytetyössä toteutettujen menetelmien ja oman osallisuuden vaikutusten arviointiin. Mikäli joku oppilas ei luvasta huolimatta halunnut vastata, häntä ei siihen pakotettu. Tutkimuslupien antamiseen käytettiin Google Formsia (Liite 1). Lomakkeella kerättiin oppilaan nimi ja lupa osallistua tutkimukseeni. Kaikilla luokan oppilailla oli lupa osallistua tutkimukseeni ennen ensimmäistä vierailuani koululla.

Maanantaina 8.5. kävin luokassa ohjaamassa toimintatunnin retken ohjelmasta. Tämän toimintatunnin idea oli myös virittää osallistujia retken tunnelmaan ja saada heille halu osallistua yhteisen tekemisen järjestelyihin. Samana päivänä pääsin vielä keskustelemaan luokan oman opettajan sekä ympäristöopin opettajan kanssa lisää retkestä, sen tavoitteista ja toiminnasta koulun näkökulmasta. Liitteessä 2 on aikataulutettu toimintatunnin ohjelma. Tämän toimintatunnin jälkeen sain lähetettyä retkikyselyn (Liite 3) oppilaille vastattavaksi.

Kun oppilaat olivat äänestäneet heille mieluisia tavoitteita, tekemistä ja ohjelmaa, he saivat uuden kyselyn vastattavakseen (Liite 4). Tässä kyselyssä kartoitettiin osallisuuden kokemuksia retkisuunnittelussa tähän mennessä. Samoihin aikoihin vanhemmat suunnittelivat retken tarkempaa sisältöä ohjelmineen ja käytännön järjestelyineen oppilaiden vastausten perusteella. Tiistaina 16.5. pidettiin vanhempien kesken suunnittelupalaveri. Silloin kerrattiin oppilaiden vastaukset retkikyselyyn ja luotiin aikataulu retkipäivälle samalla miettien rastien sisältöä. Tämän palaverin jälkeen aloin työstää rastien materiaaleja ja ostoslistaa. Ideaalitulanteessa oppilaat itse olisivat tuottaneet rastit itse, mutta tämän retken kohdalla aikataulun puitteissa se ei ollut vaihtoehto.

Tiistaina 23.5. oli varsinainen retkipäivä. Oppilailta oli kaksi ensimmäistä tuntia käsitöitä, joiden jälkeen ohjasin retkitunnelmaan ja ryhmäytymiseen virittävän ryhmätyön minkä jälkeen käytiin syömässä. Retkelle polkaistiin klo 11.30 koulun pihasta. Retken aikana kyselin oppilailta tunnelmia; innostus, energia ja välittömyys olivat käsinkosketeltavia.

Retken jälkeen seuraavana maanantaina 29.5. eli viimeisellä kouluviikolla kävin vielä yhden kerran luokassa, jolloin oppilaat pohtivat rastitoiminnan pienryhmissään omaa toimintaansa erilaisten apukysymysten avulla. Liitteessä 7 on avattu osallistavan arvioinnin apukysymyksiä. Tämän toimintatunnin jälkeen avasin oppilaille sähköisen loppukyselyn

vastattavaksi. Myös vanhemmille avasin kyselyn vanhempien osallisuudesta ja kysyin vanhemman näkökulmaa osittain myös lapsen puheiden perusteella. Vastausaika päättyi lauantaina 3.6.2023 koulujen loppuessa. Suunnitteluvaiheessa oli ajatus yhdistää osallistamisen ja seikkailukasvatuksen teemoja samalla kehittämällä niiden hyödyntämiseen luotavaa suunnittelumallia. Palautteen pohjalta suunnittelumallia on paranneltu osallistujat entistä paremmin huomioon ottavaan suuntaan.

5 Osallistavien menetelmien valinta

Opetussuunnitelmassa laaja-alaisen osaamisen yhtenä yleistavoitteena on kasvu demokraattisen yhteiskunnan jäsenyyteen. Osallistuminen ja vaikuttaminen yhteiskunnalliseen toimintaan ovat demokratian toimivuuden perusedellytyksiä. (Opetushallitus, 2016, ss. 18, 24) Tämä tarkoittaa, että oppilaille luodaan edellytyksiä kiinnostua (koulu)yhteisön ja yhteiskunnan asioista. Heille annetaan myös tilaisuuksia harjoitella yhteistyötä sekä konfliktien käsittelyä ja etsiä niihin ratkaisuja. Päätöksentekoa oman luokan kanssa harjoitellaan eri opiskelutilanteissa ja kouluyhteisössä. (Opetushallitus, 2016, ss. 24, 155, 158) Tämän opinnäytetyön aikana keskusteltiin yhteisesti retken asioista sekä järjestettiin jokaiselle vähintään yksi oma vaikuttamistilanne kyselyn muodossa. Rasteilla tehtävänä oli ratkaista erilaisia pulmia ryhmäläisten kesken, mikä tarkoitti esimerkiksi yhteistyön harjoittelua ja eriävien mielipiteiden kohdalla konfliktien käsittelyä.

Osallistuminen ja vaikuttaminen sekä näistä saadut positiiviset kokemukset kasvattavat yhteisöllisyyden kokemusta. Yhteisöllisyyden, yhdenvertaisuuden ja osallisuuden kokemukset taas rakentavat luottamusta. Vastuun kantamisen, vaikuttamisen taidot ja osallistumiseen oppiminen kehittyvät niitä harjoittelemalla esimerkiksi oppilaskunta- tai kerhotoimintaan osallistumalla. (Opetushallitus, 2016, s. 158) Tässä opinnäytetyössä huomioitiin nämä opetussuunnitelman yleistavoitteet. Osallistuminen ja omaan toimintaan vaikuttaminen olivat keskeisessä osassa tämän opinnäytetyön kaikissa vaiheissa.

Koska seikkailutoiminta on aina tavoitteellista (Suomen nuorisokeskusyhdistys ry, n.d.-b), taustatavoitteet täytyi olla selvillä jo ennen ensimmäistä kyselyä osallistujille. Tämän retken toiminta nivoutui erittäin tiiviisti koulun toimintaan, joten osa tavoitteista tuli sieltä. Ensimmäisenä tuli selvittää koulun tavoitteet (Kuva 8, kohta 2). Vaikka tavoitteita asettivat koulu ja vanhemmat, tässä opinnäytetyössä myös osallistujat pääsivät tekemään taholtaan lopullisen valinnan tavoitteisiin siten, että jokainen äänesti retkikyselyssä mieluisinta tavoitettaan.

Osallistavia menetelmiä tarvittiin opinnäytetyön eri toimintojen vaiheissa. Ensimmäinen osallistava tuokio oli aiheeseen virittävät keskustelut osallistuvien lasten kanssa luokassa, minkä jälkeen toteutettiin ryhmätyö. Ryhmätyön pohjalta jokainen luokan oppilas, riippumatta siitä, oliko tänä päivänä koulussa vai ei, pääsi äänestämään itselleen mieluisimpia vaihtoehtoja, joista minä ja muut vanhemmat pääsimme miettimään retkelle ohjelmaa.

Heikkinen ja Partanen (2016, s. 16) ovat muokanneet Hartin (1992) osallisuuden portaat (The Ladder of Participation) suomen kielelle (Kuva 9). Malli on yhä keskeinen, kun määritellään osallisuutta ja siihen perustuvatkin useat nykyiset osallisuuden mallit (Heikkinen & Partanen, 2016, s. 16). Hartin mallissa osallisuuden rappusia on kahdeksan, joita kapuamalla saavutetaan edellistä korkeampi osallisuuden taso. Alimpana tasona on lasten manipuloiminen ja ylimpänä lasten ja aikuisten yhteistoimijuus. (Hart, 1992, ss. 8–9)

Kuva 9. Osallisuuden portaat (Heikkinen & Partanen, 2016, s. 16) mukailtuna (Hart, 1992, s. 8) mukaan.



Tälle opinnäytetyölle ei varsinaisesti ollut ajateltuna minimiä osallisuuden askelmasta, mutta jotta tämän opinnäytetyön idea säilyisi otsikkonsa mukaisena, olisi perusteltua pyrkiä pysymään tasolla 6–8. Tämän opinnäytetyön retken suunnittelun aikana jotkut asiat oli pakko hoitaa tasolla 1–3, kuten esimerkiksi aika ja paikka. Jälkikäteen retkeä miettiessä on ilo huomata, että osallisuuden tasot 7–8 ovat toteutuneet suurimmassa osassa retken vaiheissa.

5.1 Pienryhmätyöskentely

Pienryhmätyöskentely on siksi hedelmällistä, että yksilöiden osallisuus toimintaan kasvaa. Pienryhmässä jokainen osallistuja pääsee vaikuttamaan tehtävän etenemiseen. Vertailuissa on havaittu pienryhmien, joissa on 3–8 henkilöä, suoriutuvan tehtävistään suuria ryhmiä, joissa on yli 12 henkilöä, tehokkaammin. Etenkin ongelmanratkaisutehtävissä tehokkaimmiksi ovat osoittautuneet viiden hengen ryhmät. (Saaranen-Kauppinen & Rovio, 2009, ss. 32–34)

Suunnitteluvaiheessa tulisi muistaa, että tehokkuuteen vaikuttavat myös tehtävä ja ryhmän jäsenet. Päätöksentekovaiheessa pienryhmät käyttävät tietoa suuria ryhmiä aktiivisemmin ja suurissa ryhmissä useasti väki jakaantuu sisäisesti, mistä seuraa alaryhmien muodostuminen eli voisi ajatella kehittyvän pienryhmiä. Suuressa ryhmässä on hankalampaa seurata tehtävänantoa etenkin päätöksentekovaiheessa. Suuressa ryhmässä myös keskustelu ja toiminta karkaavat herkästi aiheen ohi. (Saaranen-Kauppinen & Rovio, 2009, ss. 32–34)

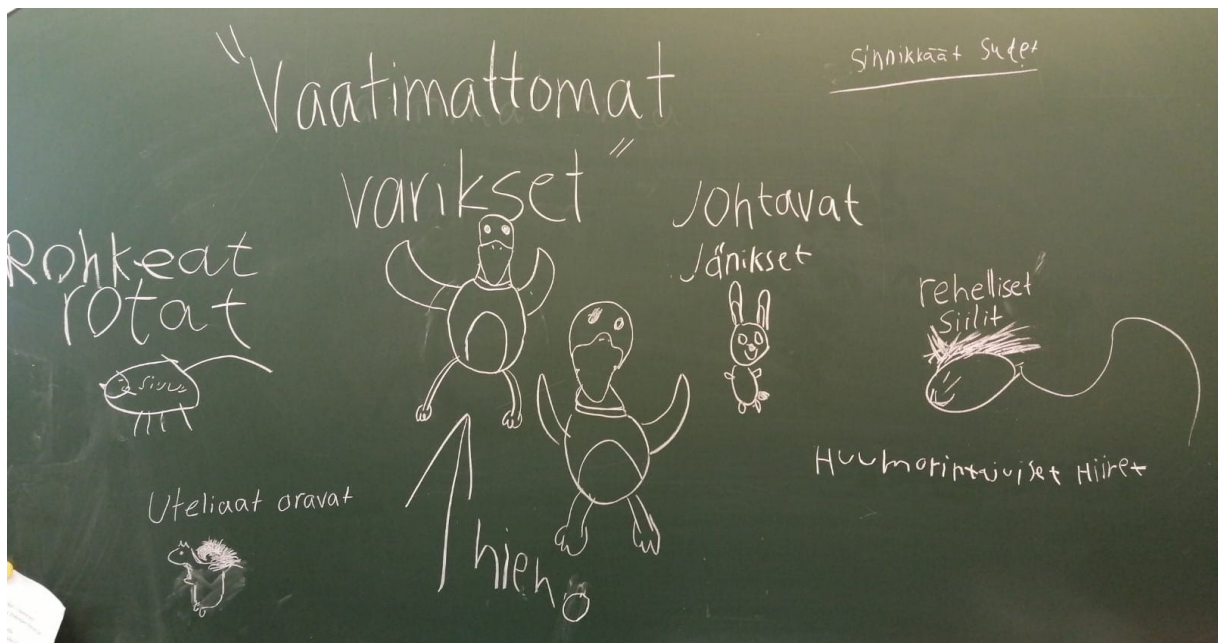
Saloviidan (2006, s. 33) mukaan parityöskentely on mainio muoto aloittaa sosiaalisten taitojen harjoitteluun ja tutustua ryhmätyöskentelyn periaatteisiin. Näiden tutkimusten pohjalta päätös tehdä pienryhmissä tehtäviä retkellä, oli varsin oikea ja tukee retken osallisuuden tavoitteita.

Ensimmäisen osallistavan toimintatuokion pienryhmät oppitunnilla oppilaat muodostivat itse. 10–11-vuotiaiden innokkuus helpotti merkittävästi ryhmien muodostamista. Retkisuunnitteluun oli käytössä niukasti aikaa oppituntien puitteissa, joten pidetyn oppitunnin tuli olla hyvin strukturoitu ja aikataulutettu. Aikataulu oli myös syy siihen, ettei ryhmiä muodostettu tässä vaiheessa Kaganin sosiometrisen taulukon (Saloviita, 2006, s. 39) mukaan missään vaiheessa oppilaita kuunnellen, vaan vain sitä mukailleen.

Retkipäivän rasteryöskentelyä varten ryhmät pyrittiin muodostamaan siten, että ryhmät olisivat mahdollisimman monimuotoisia eivätkä aina samassa ryhmässä olevat parhaat kaverit olisi tässäkin toiminnassa samassa ryhmässä. Poikia luokalla oli 12 ja tyttöjä 11. Ryhmä oli parempi muodostaa mieluummin niin, että ryhmässä on vain poikia, kuin että ryhmässä olisi vain yksi tyttö (Saloviita, 2006, ss. 38–39). Tällä perusteella luokasta muodostui kuusi ryhmää: neljä kahden tytön ja kahden pojan ryhmää sekä yksi neljän pojan ja yksi kolmen tytön ryhmä. Ryhmäjakoja varten pääsin haastattelemaan muutamaa oppilasta sekä varmistamaan oppilaiden välisiä dynamiikkoja opettajalta.

Retkipäivään virittäytymisen aloitustehtävä juuri julkaistuilla ryhmillä oli keksimäni ”Vaativattomat varikset” -niminen tehtävä, jossa ryhmälle piti keksiä nimi. Tämän tehtävän tarkoituksena oli aloittaa tiimihengen muodostaminen ennen lähtöä heti luokassa. Luokalla on ollut käytössä Vahvuusvariksen kalenteri ja toimintakortit (Uusitalo & Vuorinen, 2018), joten niissä mainitut vahvuudet olivat ennalta tuttuja. Jaoin ryhmille sattumanvaraisesti vahvuuskortteja, joista oli tarkoitus löytää ryhmää yhdessä kuvaava vahvuus. Jos yksikään ei tuntunut osuvalta, kortin sai käydä vaihtamassa toisen ryhmän kanssa. Vahvuuden lisäksi ryhmä valitsi vahvuuseläimensä haluamallaan perustelulla. Kuvassa 10 on pienryhmien nimiä ja kuvia. Kirjoitin taululle ”Vaativattomat varikset” ja loppu on oppilaiden luovaa ja oma-aloitteista työtä. Ohjeena ei ollut kirjoittaa nimiä tai ainakaan kuvia taululle, mutta lopputulos on huikea.

Kuva 10. Vaativattomat varikset -ryhmätyön tuotokset.



Koska oppilaat olivat jo tuttuja toisilleen, ei aluksi tarvittu erityisiä tutustumisleikkejä. Jos kyseessä olisi toisilleen tuntemattomat ihmiset, olisi syytä harkita alkuun jotain jäänrikkojaa vaikkapa vahvuuskortteja käyttäen tai tulitikun verran itsestään kertoen Tikusta asiaa -leikin muodossa (Sirola-Korhonen, 2017, s. 16). Erilaisia tutustumisleikkejä löytyy myös esimerkiksi Mappan sivuilta (Mappa, n.d.), mistä niitä voi etsiä kulloinkin kyseessä olevaan tarkoitukseen.

Jaoin jokaiselle ryhmälle koululla ennen lähtöä tulokortit (Liite 5) kiinnitettynä pahviin ja liitettynä kynään. Kuvassa 11 on tulokortit retken jälkeen täytettyinä. Ylhäällä on

matkabingo, johon piti lisätä ruksi nähtyään jonkun listatuista asioista. Näiden tulokorttien tarkoituksena ei ollut kerätä absoluuttisia oikeita vastauksia, vaan kannustaa ryhmän jäseniä keskustelemaan keskenään esimerkiksi matkalla nähdyistä matkabingon objekteista. Tarkoituksena oli myös saada aikaan tiimihenki tämän oman määrätyn ryhmän kanssa, jossa ei välttämättä ollut parasta kaveria mukana.

Kuva 11. Ryhmien tulokortit ja matkabingo.



5.2 Tieto-osallisuus

On tärkeää antaa mahdollisimman realistinen ja tarkka kuvaus olemassa olevalla tiedolla. On asioita, joihin ei välttämättä pysty vaikuttamaan, mutta tieto-osallisuudessa oleellista on juuri tiedon jakaminen. (Piironen, 2007, s. 8) Ensimmäisenä tieto-osallisuuden vaiheessa oli tärkeää kertoa oppilaille retken reunaehdot, kuten minne ollaan menossa ja milloin. Näin osallistuville tulee tarvittava pohjatieto, jonka päälle voi luoda ideoita. Ennen seuraavaan vaiheeseen siirtymistä keskusteltiin vaihtoehdoista kulkemisesta ja ruokailusta, koska asioilla saattaa olla keskinäisriippuvuuksia. Näitä voisivat olla esimerkiksi tarjottu ruoka, ruokailun aika, mahdolliset hygienia-asiat sekä logistiikka.

Ennen ohjelman ideointia, mihinkään kyselyyn vastaamista tai vaihtoehtojen kartoittamista selvitettiin muutamia suunnitteluun oleellisesti liittyviä asioita. Esimerkiksi ruokailuun oli monia mahdollisuuksia ja koska retki kesti suhteellisen pitkään, siellä piti syödä useampia kertoja. Yksi mielipiteiden keräämistapa on väittämärinki, jossa ollaan silmät kiinni ja äänestetään viitaten kyllä tai ei eri väittämiin vastaten (Sirola-Korhonen, 2017, s. 22).

Väittämäringin avulla voidaan selvittää, tehdäänkö ruokaa yhdessä kaikille vai jokainen itselleen. Syödäänkö koululla ja vasta sen jälkeen lähdetään retkipaikkaan vai otetaanko eväät mukaan. Ruokailuun voi tulla viime hetkillä muutoksia eri syistä eikä kaikkea pysty ennustamaan, joten kaikkeen pitää varautua. Yksi ikäkauden opeteltavista asioista 9–10-vuotiailla onkin epävarmuuden sietäminen. (Piironen, 2007, s. 9)

Sama tilanne vaihtoehtojen kartoittamiseen liittyy kulkemiseen. Retkipaikalle pääsee kävellen, pyörällä, autolla, bussilla ja vaikka rullalaudalla, mutta erilaiset logistiset tosiasiat rajaavat näistä monta pois. Realistiset vaihtoehdot ovat polkupyöräily, henkilöauto tai pikkubussi, mutta kustannussyistä ja sittemmin myös äänestyksen perusteella polkupyöräily osoittautui ainoaksi kestäväksi ratkaisuksi. Erilaisten vaihtoehtojen selvittäminen liittyy olennaisesti tieto-osallisuuteen, koska ilman todenmukaista tietoa on hankalaa vaikuttaa haluamallaan tavalla (Piironen, 2007, s. 8).

5.3 Ideointi ja suunnitteluosallisuus

Tämän nimenomaisen retken kohdalla tähän kohtaan lukeutuivat myös koululta pyydetyt oppimis- ja muut tavoitteet. Tässä vaiheessa tavoiteltiin luovasti mitä ihmeellisimpiä ideoita karsimatta vielä mitään pois. Tämän vaiheen jälkeen vastuuhenkilö saattaa usein joutua rajaamaan joitain vaihtoehtoja myöhemmin pois, kuten raketilla kohteeseen tai kierretään huvipuiston kautta, koska se ei käytännön syistä ole mahdollista, mutta tärkeintä olisi saada mahdollisimman erilaisia ideoita. Tässä opinnäytetyön vaiheessa käytettiin hiukan mukailen aivoriihi-metodia (Sirola-Korhonen, 2017, s. 26).

Opettajan kanssa oli alustavasti sovittu tähän aloitukseen käytettävän yksi oppitunti. Tässä vaiheessa olisi ollut mahdollista hyödyntää erilaisia vuorovaikutusharjoituksia ja ryhmäytymistä tukevia tehtäviä (Sirola-Korhonen, 2017, s. 15), mutta ryhmä tunsu ja tiesi jo toisensa, minkä vuoksi menimme suoraan asiaan. Toinen syy näiden ryhmätöiden tekemättä jättämiselle oli suunnitteluun varattu lyhyt aika. Ennen ideointivaiheen toteutusta ja ryhmäytymenetelmän alkuun tuli sopia toiminnan yhteiset tavoitteet ja aikataulu.

Tunnin ja toiminnan tavoitteena oli keksiä mahdollisimman paljon erilaisia asioita annettujen otsikoiden alle ja yksi ryhmä sai toimia yhdellä toimintapisteellä kaksi minuuttia.

Toimintapisteillä selvitettiin oppilaiden toiveet tekemisestä, opittavista asioista, ruoasta, välietapeista ja ohjelmasta vanhemmille (Kuva 8, kohta 2). Näin selvitettiin oppilaiden näkökulmasta raameja tulevalle retkelle näiden ajatusten muodossa. Liitteessä 2 on kuvattu aivoriihen aikataulutukset sekä ensimmäisen osallistavan oppitunnin rakenne.

Olin luonut suunnittelusta kiinnostuneille vanhemmille erillisen keskusteluryhmän, minne laitoin liittymislinkin alkuperäiseen luokan vanhempien keskusteluryhmään. Retkiryhmässä oli helppoa keskustella vain tätä retkeä koskevista asioista niin, ettei se sekoita toisen keskusteluryhmän viestittelyä. Tärkeimmät infot laitoin alkuperäiseen vanhempien ryhmään. Osan vanhemmista kanssa pidettiin etätuokio, missä käytiin läpi oppilaiden vastauksia ja heidän toiveitaan retkelle (Kuva 8 kohta 5.). Vanhempien kanssa päätettiin, miten retken ruokailut toteutetaan ja miten kulkeminen polkupyörillä aikataulutetaan.

5.4 Päätöksenteko-osallisuus

Lasten tulee saada tunne, että heillä olisi ihan oikeasti mahdollisuus vaikuttaa retken kulkuun ja että heidän tekemänsä päätökset viedään toteutukseen. Lasten pitää saada kokemuksia onnistumisista, kun päätöksiä on viety loppuun. Näin jatkossa on helpompi motivoida lapsia uudelleen suunnittelun äärelle. (Piiroinen, 2007, ss. 8–9) Ennen ensimmäistä toimintatuntia poikettiin päätöksenteko-osallisuuden porteilla, kun keskusteltiin millä retki kuljetaan ja miten tai missä syödään. Aika pian tultiin tietoisiksi mahdollisista vaihtoehdoista kulkuvälineissä ja mitä rajoituksia esimerkiksi linja-auto tuo tullessaan retken välietappeihin.

Luokassa pidetyn toiminnallisen tunnin (ideointi- ja suunnitteluosallisuus) jälkeen kokosin oppilaiden mietinnät kyselymuotoon Webropoliin. Linkin kyselyyn lähetin luokan ympäristöopin opettajalle, joka lisäsi sen omalle Classroom-alustalleen. Samalla hän testasi miten linkki toimisi koulun Chromebookeilla. Kyselyihin oppilaat vastasivat joko ympäristöopin tai oman opettajan tunneilla.

Retkiohjelmakyselyssä piti valita kolme mieluisinta vaihtoehtoa jokaiseen aihealueeseen: välietapeiksi matkalla varsinaiseen kohteeseen, toimintaa tai tekemistä retkikohteita matkalla päämäärään, eväitä, opittavaa asiaa ja ohjelmaa vanhemmille. Tavoitteista, jotka oli asetettu vanhempien ja opettajan ideoiden pohjalta sai äänestää vain yhtä.

Kun tehdään lasten kanssa päätöksiä, on varsin tärkeää varmistaa kaikkien ymmärtäneen, mitä on päätetty (Piiroinen, 2007, s. 8). Retkipäivänä lähtöä edeltävällä oppitunnilla kerroin retkelle valikoituneista toiminnoista, retken kulusta ja aikataulusta sekä avasin hiukan mitä oppilaat olivat retkelle äänestäneet ja miten heidän valintojaan oli otettu huomioon.

5.5 Toimintaosallisuus

Toimintaosallisuuteen voidaan laskea esimerkiksi apuohjaajatoiminta ja pienet vastuutehtävät. Myös osaamisen jakaminen lukeutuu toimintaosallisuuteen. (Piiroinen, 2007, s. 9) Retken ohjelmaan oli laskettu rasteilla yksi geokätkö. Geokätköilystä oli ollut oppilailla koulussa syksypuolella puhetta ja aihetta oli käsitelty lukupiirikirjan kautta, joten ihan vieraasta asiasta ei ollut kyse. Kuitenkin vain harva oli käynyt autenttisella geokätköllä.

Ennakkoon lähetettyyn varustelistaan oli ilmoitettu c:geo-sovellus ja kirjautuminen siihen. Arvelin, että kaikki eivät sitä kuitenkaan lataisi, jolloin etsiminen tapahtuisi pienryhmissä ladattujen sovellusten mukaan. Ensimmäinen geokätkö oli tarkoitus hakea yhteisesti siksi, että kaikille tulisi käsitys mitä geokätköilyssä voidaan etsiä, mistä voidaan etsiä ja miten kirjaus lokivihkoon suoritetaan. Ensimmäinen yhdessä etsitty geokätkö löytyikin hyvin nopeasti, jolloin viimeiset ehtivät paikalle, kun lokivihko oli jo käsillä. Yksi oppilaista surkutteli, kun ei ehtinyt mukaan. Kuitenkin mieli tyyntyi pian, kun kerroin tämän olleen vain niin sanottu harjoituskappale, jotta kaikki näkevät yhden oikean geokätkön, jolloin niitä on helpompi löytää ja kaikilla on selvillä, miten kirjaus lokivihkoon tehdään.

Geokätköpysähdyksen jälkeen vietettiin pieni hetki puistossa, minne heille oli yllätykseksi tuotu jäätelöt. Oli tuskallisen oloista tehdä valinta pallonpelaamisen ja jäätelönsyönnin väliltä (Kuva 12). Onneksi jäätelön syömisessä ei mennyt liian kauan aikaa. Puistopysähdyksen tavoitteena oli kirvoittaa osallistujat keksimään itselleen mieleistä tekemistä. Suurimman osan kohdalla tämä onnistui yli odotusten.

Kuva 12. Vapaata olemista puistossa.



NoU:n majalla tutustuttiin ensin tiluksiin, minkä jälkeen rastien ohjeet annettiin ryhmille. Rastit oli aikaisemmin aamulla viety paikoilleen, joten sitä ei enää tarvinnut oppilaiden odotella. Ilmassa oli innokasta levottomuutta ja ryhmät suorasta lehahtivat osoitetuille rasteille luvan saatuaan. Rastitoiminta oli toteutettu siten, että jokainen ryhmä kävi vuorollaan jokaisella rastilla numerojärjestyksessä, kukin ryhmä eri rastilta aloittaen. Päätalon kuistilla oli rastikartta, josta saattoi käydä katsomassa seuraavan rastin sijainnin. Rastipaikat piti löytää itse ja osa niistä vaati soveltamista. Liitteessä 6 löytyy retken rastit tarkemmin. Rastien tehtävät oli suunniteltu siten, että jokaisen panosta tarvitaan vähintäänkin toteutuksen ideointiin. Yksi tehtävistä oli renkaanheitto, missä heittäjä ei saanut osua maahan heittojen aikana. Kuvassa 13 näkyy yksi esimerkkisuoritus. Kaikkien suorittajien pisteet laskettiin yhteen, jolloin kaikkien täyttä panosta tarvittiin koko tehtävän ajan.

Kuva 13. Renkaanheiton mallisuoritus.



Aikaisemmissa yhteisöpedagogiopinnoissani olin tutustunut erilaisiin ryhmätehtäviin, joista kirkkaimpana mieleeni oli jäänyt tosielämän Angry Birds. Tehtävää voisi muokkailla loputtomiin ja tänne rastille valitsin neljän hengen joukkuepelimuodon. Kaikkia neljää henkilöä tarvittiin tehtävän menestyksekkääseen suorittamiseen. Ritsasta piti kaksi kiinni, kun kolmas viritti, tähtäsi ja ampui pallon neljännen henkilön pitämää ämpäriä kohti. Kuvassa 14 näkyy mallisuoritus. Tällä rastilla huomasin, että osallistujat keskustelivat toistensa kanssa merkittävästi enemmän kuin muutamalla muulla rastilla.

Kuva 14. Angry Birds -rastin iso ritsa.



Logiikkarastilla (Kuva 15) oli kaksi arvoitusta. Ensimmäisessä piti päätellä autojen oikea maaliintulojärjestys sanallisen tekstin pohjalta. Toinen päättelytehtävä oli kuva pyörivistä rataksista, missä piti selvittää lopussa olevan laatikon kannen suunta. Jotkut ryhmät suoriutuivat näistä tehtävistä hetkessä, mutta joillain vierähti pidempi tovi. Muut tehtävät oli enemmän toiminnallisia ja haluttiin, että olisi yksi hoksottimia vaativa rasti.

Kuva 15. Pohdintoja logiikkatehtävissä.



Kasvirastille oli viety 4 m narua, josta piti ohjeen mukaan muodostaa 1 m²:n suuruinen alue. Lähellä oli myös 1 m pituinen keppi, jolla sai mitattua sivun pituutta. Toukokuun loppupuolella oli jo monenlaisia kasveja, joita piti löytää ja yrittää tunnistaa. Kuvassa 16 on neliömetrin suunnittelua. Neljän metrin narulla sai neliön muodostaa toki myös ilman keppiä. Kolmen henkilön ryhmässä kepeistä oli apua.

Kuva 16. Neliömetrin hahmottelua.



Rastilla viisi geokätkö osoittautui niin vaikeaksi, että sitä päätyi etsimään useampi ryhmä samanaikaisesti. Lopulta sitä etsi metsässä koko luokka ohjaajineen ja viimein kätkö antautui nokkelien oppilaiden silmille. Löytämisen hetki oli vapauttava kaikille sen etsinnässä mukana olleille. Jo ennalta oli arvattavissa, että geokätkörastilla menee ehkä pidempään, joten mukaan oli tullut myös yksi välirasti. Välirastin tehtävänä oli kulkea ryhmänä jalka vierekkäiseen henkilöön sitoen (Kuva 17). Rastipisteellä oli valmiita köysilenkkejä, joihin sai pujotettua jalat läpi. Kulkeminen onnistui vaihtelevasti eri ryhmien välillä.

Kuva 17. Välrastin rivitanssi.



NoU:n majalla oli rastien jälkeen erilaisia tehtäviä, joita piti tehdä ennen jotain toista. Esimerkkinä tikkupulla, joka vaati sekä taikinan vaivaamisen että tulen tekemisen. Toimintaosallisuutta tässä edesauttoi nelosluokkalaisten innokkuus uusien ja erilaisten asioiden kohtaan. Kuvassa 18 oppilaat tekevät pullataikinaa kahdessa kuldossa. Jännittävää kuulemma oli odottaa, tuleeko veteen tehdystä taikinasta yhtä hyvää kuin aikaisemmin maistettuja taikinoita.

Kuva 18. Taikinaa tehdään kahdessa kuldossa.



Oli hankalaa odottaa taikinan nousemista ja sitä käytiinkin tiivisti tutkimassa. Kuvassa 19 kurkitaan joko taikina on kohonnut. Hitaasti ja epävarmasti molemmat taikinat nousivat. Kun ensimmäinen taikina oli paistettu ja syöty ja tuli toisen pullataikinan tarve päästä paistoon, se olikin kohonnut yli äyräidensä. Taikinasta tuli herkullista ja oli kuulemma vähintään yhtä hyvää kuin perinteisesti maitoon tehty taikina.

Kuva 19. Taikinat nousemassa.



Oppilaat olivat vaihtoehtoista äänestäneet, että haluaisivat oppia tekemään tulta. Kun koitti tulen teon aika, sain nopeasti sytyttäjiä mukaani. Olin hämmästynyt, miten moni ei ollut koskaan sytyttänyt tulitikkua. Nuotion sytyttämisen aikana saatiin keskusteltua metsäpalovaroituksista ja niiden vaikutuksista nuotioihin. Meidän tulisijamme oli rakennuksen sisällä, jolloin tulentekeo oli sallittua metsäpalovaroituksenkin aikana. Kerrattiin nuotion sytytykseen liittyviä turvallisuusasioita ja niksejä helpottamaan tulen syttymistä turvallisesti. Nuotio syttyi ensimmäisellä tikulla.

Jopa ujoimmat sytyttäjät pääsivät kokeilemaan tulitikun sytyttämistä ympäröivän kannustuksen saattamana. Kuvassa 20 on mallisuoritus tulitikun sytyttämisestä. Vaikka tilanne oli muutamalle jännittävä, heillä oli riittävän suuri onnistumisen todennäköisyyden

kokemus, koska uskalsivat tikun sytyttää. Kerroin, että sytyttämisen jälkeen tikun osoite oli noin yhden neliömetrin alue välittömästi sytyttäjän edessä ja vaikka tikku tippuisikin lattialle, tuli ei siitä leviäisi. Onnistumisten tunteet olivat ilmassa käsin kosketettavia, kun kaikki olivat vuorollaan saaneet raapia tikkuja nuotioon. Kuvassa etualalla on pitkiä sytytystikkuja siltä varalta, että tuli olisi tarvinnut enemmän raapimista.

Kuva 20. Tulitikun sytyttämistä.



Kun tuli paloi, päästiin paistamaan kauan odotettua tikkupullaa (Kuva 21). Aluksi huvimajassa savu tuli sisälle huuvan alta, mutta löysimme siihen avun hormin sähköistetyistä vedosta. Parhaimmillaan tikkupullaa oli paistamassa 6 oppilasta samaan aikaan. Päänkolinaa ei kuulunut ollenkaan, vaan kaikille löytyi paikka tulen ympäriltä.

Kuva 21. Tikkupullien paistoa.



5.6 Arviointiosallisuus ja arvioinnin osallistavat menetelmät

Osallistava arviointi on yleiskäsite ja sitä voidaan yhdistää erilaisiin arviointeihin. Olennaista on, että arviointeihin otetaan mukaan eri toimijoita, jotka osallistetaan mukaan arvioinnin eri vaiheissa. Osallistavan arvioinnin taso vaihtelee, kuten myös se, mihin vaiheisiin toimijoita otetaan mukaan. (Kivipelto, 2008, s. 24)

Osallistamista puoltaa se, että sen kautta saadaan tuettua oikeudenmukaisuuden, tasa-arvon, demokratian, elämän edistämisen ja vapautuksen periaatteita. Käytännössä nämä periaatteet tulevat esiin siten, että ihmiset itse ovat tutkimassa ja kehittämässä heitä itseään koskevia asioita. Tässä on takaa-ajatuksena myös se, että ihmiset ovat aktiivisempia tällöin suorittamaan oma-aloitteisesti tiettyjä uudistuksia ja kehittämistehtäviä. Nämä periaatteet pyritäänkin siis ottamaan huomioon menetelmien valinnassa eli valitaan sellaiset analysointi- ja tiedonkeruumenetelmät, joilla voi parhaiten edistää eri instanssien demokraattisen osallistumisen ja vaikuttamisen mahdollisuuksia. Menetelmiä on olemassa valtava määrä. (Kivipelto, 2008, s. 24)

Reflektio on tärkeä osa niin ikään seikkailukasvatusta, joten purkukeskusteluille täytyy jättää tilaa (Marttila, 2010, ss. 53–54). Tämän opinnäytetyön retken yhteiselle purkukeskustelulle tai -tilaisuudelle oli varattu koululta yksi oppitunti. Pysin suunnittelemaan oppitunnin mahdollisimman tehokkaasti siten, että oppilaat pääsivät itse mahdollisimman paljon ääneen ja saivat äänensä kuuluviin.

Piironen (2007, ss. 15–16) on koonnut osallistavaan arviointiin soveltuvia apukysymyksiä, joiden pohjalta retken onnistumista ja suorituksen parantamista seuraavalle kerralle voi peilata. Valitsin omasta mielestäni parhaiten retken tavoitteita refleктоivat kysymykset, joista koostin ryhmien lukumäärän verran kysymyksiä. Pelkästään suullisen tai kirjoitettavan palautteen lisäksi tulisi tarjota muitakin tapoja ilmaista itseään (Kivipelto, 2008, s. 26). Tästä rohkaistuneena halusin valita piirtämisen yhdeksi ilmaisun muodoksi.

Haverisen ja Jaskarin (2013, s. 42) mukaan yhteispiirustus on yksi osallistava menetelmä ja se tarkoituksena on saada ihmiselle kokemuksia omista vaikutusmahdollisuuksistaan. Tässä minunkin opinnäytetyössäni yhteispiirustusharjoituksen tarkoituksena oli kasvattaa ryhmän yhteistyökykyä ja turvallisuudentunnetta. Retken loppupalaute luokassa tehtiin retkellä olleissa pienryhmissä. Ryhmät kiersivät rasteja, joilla jokaisella oli omia kysymyksiä, joihin vastattiin omalle A4-paperille. Yhdellä rastilla oli yhteispiirustus.

6 Tulokset

Kaikki vastaajat (23 oppilasta) vastasivat ensin retkikyselyyn, jossa pääsi äänestämään muun muassa vierailukohteita matkalla NoU:n majalle, eväitä ja tavoitteita. Nämä kaikki äänestettävät asiat oli otettu oppilaiden ryhmätöistä oppitunnilta ja muutamiin kysymyksiin oli lisätty vanhempien ehdotuksia vaihtoehdoiksi. Retkikyselyyn vastaamisen jälkeen kartoitettiin tähänastisia osallisuuden kokemuksia. Tiedossa oli, että kaikki oppilaat eivät olleet suunnittelupäivässä mukana koulussa, vaan vastasivat retkikyselyyn vain äänestämällä, olkoonkin, että siellä oli avoimia kenttiä, minne oli mahdollista lisätä ripaus jälkiviisautta. Pidän erittäin huomionarvoisena, että kaikki luokan oppilaat vastasivat heitä koskevaan kyselyyn riippumatta siitä olivatko he suunnittelupäivänä koulussa vai ei. Retkikyselyn jälkeen vastattuun kyselyyn tuli kaikkiaan 20 vastausta samoin kuin loppukyselyyn. Vanhemmille lähetettyyn kyselyyn tuli kaikkiaan 9 vastausta.

Alkuperäisenä ajatuksia oli, että tämä ensimmäinen kokemuksia kartoittava kysely (Kuva 8 vaihe 5) olisi vastattu ennen retkeä. Kuitenkin, jotta pääsi vastaamaan loppukyselyyn (Kuva 8 vaihe 9), piti ensin olla tämä ensimmäinen vastattuna. Kaksi vastausta tuli vasta retken jälkeen, mutta sillä ei ollut tulosten luotettavuuden tai mielipiteen näkökulmasta merkitystä.

6.1 Kokemukset ensimmäisen retkikyselyn jälkeen

Retkisuunnittelun jälkeen oppilaat vastasivat kokemuksiin kartoittavaan kyselyyn (Liite 4), jossa ensimmäinen kysymys kartoitti, oliko vastaaja vastannut ennen tätä jo retkikyselyyn, missä voi valita retkelle tekemistä ja eväitä. Jos vastaaja valitsi ei-vaihtoehdon, selain ohjasi vastaajan suoraan retkikyselyyn. Jos vastaamista ensin retkikyselyyn ei olisi vaadittu, osallisuuden kokemusten selvittäminen olisi ollut tässä opinnäytetyön kontekstissa mahdotonta. Taustatiedoissa kysyttiin myös sukupuoli, missä vaihtoehtoina olivat tyttö, poika ja muu/en halua kertoa. Vastaajista tyttöjä oli 9 ja poikia 11 eikä kukaan vastannut muu/en halua kertoa.

Koska muutama oppilas oli poissa koulusta retken suunnittelupäivänä, heidän olisi ollut mahdotonta vastata omista kokemuksistaan esimerkiksi pienryhmän aktiivisena jäsenenä. Näin ollen kysymyksiä oli rajattu niin, että jos vastaaja ilmoitti, ettei ollut mukana koulussa tekemässä ryhmätöitä, hänelle ei näytetty kysymyksiä pienryhmävalintoihin tai toimintakokemuksiin liittyen.

Suunnittelupäivässä 8.5. mukanaolo tai -olemattomuus ei vaikuttanut tietoon retken rajauksiin liittyen. Kaikilla vastaajilla oli omasta mielestään tiedossa retken kesto, paikka ja muut tarvittavat tiedot vastatessaan. Olisi voinut ajatella, että suunnittelupäivään osallistumattomat olisivat kokeneet kykenemättömyyttä vaikuttaa retken sisältöön, mutta myös kaikki koulun suunnittelupäivään osallistumattomat ilmoittivat kokeneensa pystyvänsä vaikuttamaan retken sisältöön.

Kysymykseen 10 ”Miten olisit halunnut pystyä vaikuttamaan retkeen toteutunutta enemmän?” tuli yhteensä 12 avointa vastausta, joista kuusi sisälsi ”en tiedä”. Kaikki aikaisemmat kysymykset olivat pakollisia, joten on mahdollista vastaajien ajatelleen tämänkin olevan pakollinen ja vastasivat näin, koska oli oletettu pakko. Kolme vastaajista ilmoitti, että tämä oli varsin riittävä vaikuttamislaajuus. Yksi vastaaja ajatteli, että olisi saanut vaikuttaa enemmän työskennellessään yksin, mutta koki ryhmässä työskentelyn kuitenkin mukavana. Retkipäivän jälkeen tuli vielä kaksi vastausta tähän ennen retkeä vastattavaksi tarkoitettuun kyselyyn, joista toinen olisi halunnut vaikuttaa enemmän NoU:n majalla olleisiin rasteihin. Vaikka palaute tuli niin sanotusti väärässä yhteydessä, tämä palaute huomioitiin silti suunnittelumallikehityksessä.

Yksi suunnittelupäivään osallistumattomista vastaajista kirjoitti avoimessa kentässä halunneensa voida valita enemmän tekemistä. Tässä vastaaja viitanee kolmeen rajattuun

vastausvaihtoehtomäärään, joissa vastausvaihtoehdoissa oli asetettu pakolliseksi kolme ja vain kolme valintaa ja vastaaja olisi halunnut valita neljä tai useampia vaihtoehtoja. Tällä kolmeen pakotetulla ja rajoitetulla vaihtoehtomäärällä oli tavoite saada jokaiselta useampia mieluisia valintoja monestakin eri syystä. Ensinnäkin olisi arvotonta retkisuunnittelun kannalta, jos kaikki vastaajat valitsisivat kaikki vaihtoehdot, koska lopputulos olisi sama vastaako mitään vai vastaako kaikki. Toisaalta olisi kaamea tilanne, jos vastaaja valitsisi yhden, joka ei sitten retkellä toteudukaan. Tällöin osallisuuden tunne todennäköisesti olisi heikompi, kuin silloin, jos retkellä on sitä, mitä vastaaja on äänestänyt. Pienellä ”pakottavalla” osallistamisella vastaajan saa kokemaan vaikuttavansa. Vielä kolmas kolmea vaihtoehtoa puoltava seikka on se, että kannustetaan lapsia hiukan itsenäisesti pohtimaan omia mielenkiinnonkohteitaan ja tekemään vertailua. Entä olisiko tullut jotain vielä tärkeämpää mieleen suunnittelupäivässä ja miten se suhteutuu tämänhetkiseen tilanteeseen?

Yhteenvetona tämän kyselyn vastauksista voisi sanoa, että kaikki kokivat osallisuutta ainakin jossain vaiheessa suunnittelupäivänä. Se yksi vastaaja, joka koki, ettei vaikutusmahdollisuuksia retken sisältöön ollut, ei kuitenkaan ollut sanallisesti avannut miten olisi halunnut vaikuttaa enemmän. Tunnilla oppilaiden piti muodostaa itse pienryhmät, joilla pääsivät keksimään muun muassa aktiviteetteja. Kaikki vastaajat kokivat päässeensä vaikuttamaan pienryhmävalintoihin, joten nyt jäi analysoimatta, olisiko oma aktiivisuus pienryhmässä jäänyt toisenlaiseksi, mikäli pienryhmävalintaan ei olisi voinut itse vaikuttaa. Tai jopa että osa olisi voinut vaikuttaa pienryhmiin ja osa ei. Kaikki vastaajista kokivat olevansa sekä aktiivisia pienryhmän jäseniä että kuultuja omassa pienryhmässään. Nämä toimintaosallisuuden palaset tutkijana ja retkijärjestäjänä on palkitsevaa luettavaa. Juuri tämä oli tavoitteena – osallisuuden kokemusten järjestäminen.

Vaikka kaikille vastaajille oli ennen retkikyselyyn vastaamista selvää retken rajaukset, kuten kesto ja paikka, yksi vastaaja ilmoitti, että oppitunnilla tehdyn ryhmätyön tavoite oli hänelle epäselvä. Epäselvyys ei kuitenkaan ollut vaikuttanut tämän vastaajan osallisuuden kokemuksiin. Lähes kaikilla vastaajilla oli siis tiedossa kaikki oleelliset seikat, jolloin tieto-osallisuus on täytetty myös vastaajien kokemuksen tasolla.

6.2 Kokemukset retkellä ja retken jälkeen

Ennen retkelle lähtöä edeltävää orientoitumistuntia oppilaat kyselivät minulta välitunnilla selvästi innoissaan kaikkea mahdollista retkeen liittyen. Tunnelma oli odottava ja oppilaat näyttivät olevan kuin sullottu täyteen innostusta. Orientoivalla oppitunnilla alku oli kovin

rauhaton intoilun vuoksi, mutta kun oppilaat saivat mielekästä tekemistä retkeä edistääkseen, jokainen rauhoittui.

Rastien jälkeen, kun jo vapaampi toiminta-aika kuului takana, oppilailla oli erittäin vapautunut tunnelma, jonka huomasi myös toimissa. Jotkut oppilaat sanoivat, että nyt ollaan myös niiden luokkalaisten kanssa, kun ei yleensä olla ja silti yhteistoiminta onnistuu kivasti. Palautteista nousi esiin myös se, että pojat kutsuivat tyttöjä ryhmän toimintaan mukaan, vaikka aikaisemmin se on ollut tavatonta. Retken aikana silloin tällöin eri kohdissa kyselin lasten tunnelmia. Spontaanein ja parhaiten mieleeni jäänyt kommentti eräältä oppilaalta oli ”tää on paras koulupäivä ikinä”.

Loppukyselyyn (Liite 8) vastauksia tuli yhteensä 20. Heistä 10 vastaajaa oli tyttöjä ja 9 poikia. Yksi vastaaja ei halunnut kertoa sukupuoltaan, mutta näissä vastauksissa tämän yhden vastaajan vastauksia käsitellään samassa poikien vastausten mukana, jolloin vastauksia voi vertailla keskenään. Kaikki kysymykset olivat pakollisia ja joissain vaadittiin perustelu, miksi vastaaja vastasi kuten vastasi. Kuvassa 22 vastaukset mieleen painuvimmista asioista on jaoteltu aiheen mukaan. Merkittäviä eroja vastauksista ei nouse sukupuolijaottelulla. Tikkupullat ja uinti saunoineen nousee sekä tytöillä että pojilla kärkeen. Osa tytöistä listasi vastauksissaan useampia kuin yhden, pojista kaikki antoivat vain yhden tärkeimmän asian.

Kuva 22. Mieleen painuneimmat asiat retkeltä.

	Tikkupulla	Uinti/sauna	Metsä	Geokätkö	Rastit	Kala	Suunnittelu	Suunnistus	Matka
TYTÖT	II	IIII	I	I	I		II	I	II
POJAT/MUU	IIII	II	I	I	I	I			

Lähes kaikki saivat jotain uusia kokemuksia retkellä. Kolme vastaajaa kuitenkin ilmoitti, ettei kokenut mitään uutta. Näistä kolmesta vastaajasta silti kaksi oli myöhemmin vastannut muistavansa retkeltä sellaisia tilanteita, että oli tehnyt jotain sellaista mitä ei yleensä tee. Tärkeänä pitäisin sitä, että nämä kolme saivat kokemuksia sellaisista asioista, joita vastaajat eivät normaalissa arjessaan tee. Näille ”kaiken kokeneille” vastaajille on pystytty tarjoamaan kaikesta huolimatta mieleenpainuvia kokemuksia.

Seikkailukasvatuksen yksi tukipilareista on toiminnan turvallisuus (Suomen nuorisokeskusyhdistys ry, n.d.-b). Yksi vastaaja kuitenkin koki, ettei hän tuntenut oloaan koko retken aikaa turvalliseksi. Tähän hän avasi perustelunaan käärmeiden pelkoa ja että käärmeitä lukuun ottamatta hän toki koki olonsa turvalliseksi.

Kysymyksissä kartoitettiin myös, että löytyikö retkeltä niitä elementtejä, joita vastaajat olivat sinne aikaisemmin äänestäneet. Kolmea vastaajaa lukuun ottamatta kaikki tunnistivat valitsemiaan asioita. Nämä kolme, jotka eivät havainneet mitään äänestämäänsä, kokivat itselleen uusia asioita ja turvallisuutta koko retken ajan sekä olivat kaiken kaikkiaan tyytyväisiä omaan osallisuuteensa retken suunnittelussa. Heistä yksi kuitenkin muisti vielä kyselyn loppupuolella tehneensä retkellä jotain, mitä oli sinne itse valinnut. Kaiken kaikkiaan jokainen oli tyytyväinen omaan osallisuuteensa retken suunnittelussa ja toteutuksessa.

Kyselyssä kartoitettiin minkälaisia tilanteita vastaaja muisti havainneensa retkellä (Kuva 23). Vastausvaihtoehtoja oli 16 sekä lisäksi joku muu, mikä. Kuvassa 17 listataan tämän kysymyksen vastaukset ja jaotellaan vastaukset sukupuolen mukaan. Tytöt vastasivat yhteensä 102 ja pojat 52 tilannetta. Näin ollen tytöt muistivat keskimäärin 10 ja pojat 5 tilannetta retkipäivältä.

Kuva 23. Retkellä koettuja tilanteita.

	Tytöt		Pojat		Yhteensä
	n	Prosentti	n	Prosentti	
Huomasin jonkun onnistuvan uudessa asiassa.	9	90,0%	4	40,0%	13
Huomasin tekeväni jotain mitä olin itse retkelle valinnut.	8	80,0%	3	30,0%	11
Joustavuutta ryhmätilanteissa.	6	60,0%	3	30,0%	9
Koin ainakin kerran olevani erityisasemassa.	4	40,0%	2	20,0%	6
Koin empatiaa.	6	60,0%	1	10,0%	7
Koin yhteenkuuluvuutta luokan kanssa.	9	90,0%	4	40,0%	13
Kompromissi	3	30,0%	2	20,0%	5
Kokeilin jotain uutta, mitä en ole aikaisemmin kokeillut.	9	90,0%	3	30,0%	12
Minä tai joku muu antoi omastaan toiselle.	6	60,0%	2	20,0%	8
Minä tai joku muu ylitti itsensä hyvässä mielessä.	8	80,0%	3	30,0%	11
Retken aikana joku asia vaati ponnistelua. Ponnistelun ansiosta asia onnistui ja siitä tuli hyvä mieli.	6	60,0%	3	30,0%	9
Ryhmämme halusi työskennellä yhdessä.	6	60,0%	4	40,0%	10
Tein jotain sellaista, mitä en yleensä tee.	8	80,0%	7	70,0%	15
Toisen auttamista	7	70,0%	6	60,0%	13
Uusia kaverisuhteita	1	10,0%	2	20,0%	3
Yhteen hiileen puhaltamista	6	60,0%	2	20,0%	8
Joku muu, mikä?	0	0,0%	1	10,0%	1
Yhteensä	102		52		154

Eniten vastauksia sai ”Tein jotain sellaista, mitä en yleensä tee” (15 ääntä), toiseksi eniten vastauksia (13 ääntä) sai kolme vaihtoehtoa, jotka olivat ”Huomasin jonkun onnistuvan uudessa asiassa”, ”Koin yhteenkuuluvuutta luokan kanssa” ja ”Toisen auttamista”. Muita vähintään kymmenen äänen vaihtoehtoja olivat ”Kokeilin jotain uutta, mitä en ole aikaisemmin kokeillut” (12 ääntä), ”Huomasin tekeväni jotain, mitä olin itse retkelle valinnut”

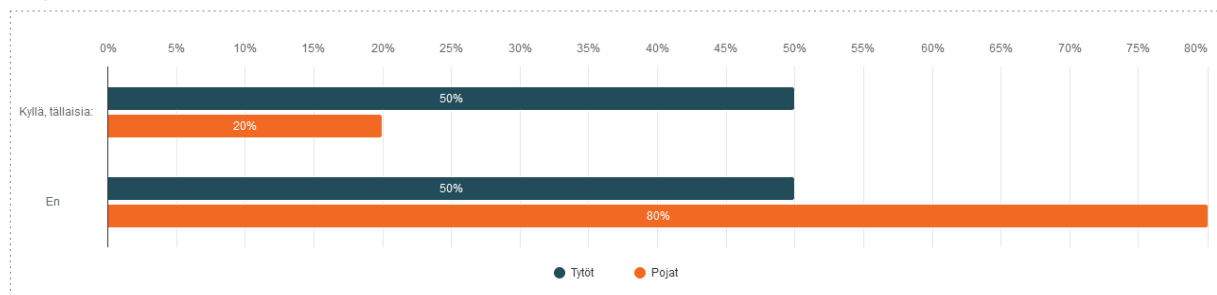
(11 ääntä), ”Minä tai joku muu ylitti itsensä hyvässä mielessä” (11 ääntä) ja ”Ryhmämme halusi työskennellä yhdessä” (10 ääntä).

Tyttöjen vastaukset jakaantuivat melko tasaisesti kaikkien vastausten välille. Poikien vastauksissa kaikki vaihtoehdot saivat ääniä, mutta ”Tein jotain sellaista, mitä en yleensä tee” (7 ääntä) ja ”Toisen auttamista” (6 ääntä) saivat eniten muistikuvia heräämään. Vähiten vastauksia sai ”Uusia kaverisuhteita” (3 ääntä), mikä toisaalta ei ole ihme, koska luokka on ollut yhdessä jo lähes neljä lukuvuotta. Kuitenkin on hienoa, että vielä näilläkin vuosilla löytyy uusia kavereita.

Retken tavoitteena oli parantaa luokan yhteishenkeä ja luoda parempaa ilmapiiriä oppilaiden välille. Kuvan 24 diagrammissa on tyttöjen ja poikien kokemukset luokan toiminnan muutoksista retken jälkeen. Vastaukset on jaettu tyttöjen ja poikien kokemuksiin ja kyllä/ei-vastauksiin. Tyttöjen kokemukset luokan toiminnan muutoksista retken jälkeen jakautuvat tasan; puolet huomasivat muutoksia ja puolet eivät huomanneet. Pojista 20 prosenttia huomasi jotain muutoksia, mutta 80 prosenttia ei huomannut mitään muutoksia. Muutoksia havainneet vastaajat olivat avanneet huomioitaan näin: Kaikilla on ollut enemmän kavereita, olemme olleet yhtenäisempiä, kaikki ovat olleet iloisia, yhteishenkeä on löytynyt enemmän, luokan yhteisöllisyys ja luokkahenki olivat nousseet retken jälkeen ja tyttöjen ja poikien on huomattu olevan enemmän yhdessä.

Kuva 24. Luokan toiminnassa havaittu muutoksia.

Olen huomannut luokan toiminnassa muutoksia retken jälkeen.
Vastaajien määrä: 20



Loppukyselyssä kartoitettiin, onko retken suunnitteluun osallistuminen kasvattanut kiinnostusta osallistua myös jatkossa erilaisten tapahtumien suunnitteluun. 17 vastaajaa (85 prosenttia) oli sitä mieltä, että retken suunnitteluun osallistuminen on kasvattanut kiinnostusta osallistua tulevaisuudessakin erilaisiin järjestelyihin. Kolmella vastaajalla kiinnostusta ei ollut herännyt. Kaikki nämä kaikki kolme vastaajaa olivat poikia. Toinen yhdistävä tekijä oli, että heistä kukaan ei ollut huomannut luokan toiminnassa muutoksia.

Näistä kolmesta vastaajasta kaksi ei kokenut, että pystyisi vaikuttamaan tulevaisuudessa omiin tai yhteisiin asioihin.

Kaikkien vastaajien tarkastelussa vaikuttamisessa tulevaisuudessa omiin tai yhteisiin asioihin 17 vastaajaa (85 prosenttia) koki pystyvänsä vaikuttamaan asioihin. Kolme vastaajaa (15 prosenttia) ei kokenut, että voisi vaikuttaa asioihin. Näistä kolmesta vastaajasta kukaan ei huomannut luokan toiminnassa mitään eroa aikaisempaan.

Kyselyn viimeiseen avoimeen palautteeseen tuli muutamia avoimia vastauksia. Yksi vastaaja kirjoitti retken olleen kiva ja ihana, mutta käärmistä olisi voinut puhua vähemmän.

Suunnittelusta tykättiin, samoin metsässä olemisesta kavereiden kanssa. Lisäksi tuli kysymys, miksi ruokaa oli niin vähän.

6.3 Retken jälkeen oppitunnilla kerätty palaute

Toimintatunti pidettiin koululla kuusi päivää retken jälkeen eli maanantaina 29.5.2023.

Toimintatunnin tavoitteena oli vahvistaa arviointiosallisuutta ja kerätä oppilailta palautetta retkestä ja sen suunnittelusta osallistavien menetelmin. Tiukan aikataulun takia oppitunti tuli suunnitella jälleen minuutilleen, jotta kaikki suunnitellut asiat ehdittiin tekemään oppitunnin aikana. Tunnin alkuun virittäytyttiin tunnelmaan vielä muistelemalla retkeä ja upeaa säätä. Ohjelmassa oli ideointivaiheesta tuttu menetelmä, jossa ryhmät kiersivät rasteilla. Ryhmät tällä toimintatunnilla olivat ne samat, joilla työskenneltiin retkipäivän rasteilla.

Jokaiselle ryhmälle jaettiin kaksi A4-arkkia, jotka kulkivat ryhmän mukana. Kuudella pisteellä ympäri luokkaa oli numeroitu kysymyslappu, josta ryhmä kirjoitti ajatuksiaan toiselle omalle A4-arkilleen. Yksi pisteistä oli pikapiirrosrasti, jossa käytettiin toinen annettu kokonainen A4-arkki retkeltä mieleen painuneimmalle tilanteelle. Liitteestä 7 löytyy toimintatunnin pisteiden kysymykset, jotka jaoin paperilla lapuilla luokassa.

Ryhmien vastauksista huokuu onnistumisen tunne ryhmänä. ”Ryhmän jäsenet auttoivat toisiaan” ja rasteilla koettiin hyvää yhteistyötä. Yksi pienryhmä mainitsi onnistuneensa kompromissin teossa. Monessa ryhmässä olisi toivottu retkelle lisää uintiaikaa ja kahden ryhmän vastauksista nousi kiinnostus yön yli kestäväälle retkelle. Kolme ryhmistä mainitsi, että olisivat halunneet olla vaikuttamassa enemmän rastien sisältöön, mikä toki oli retkisuunnittelun tausta-ajatuksena, mutta aikaresurssipulan vuoksi jäi tällä kertaa torsoksi. Ihannetilanteessa osallistujat voisivat itse suunnitella rastien toiminnan ja askarrella tarvittavat materiaalit.

Kuulopuheita koskevassa kysymyksessä vastauksina oli hauskuus, uiminen ja kuollut kala. Yhden ryhmän vastauksissa luki ”pyöräily ei tuntunut missään”. Selvisi myös, että joku oli meinannut tippua puroon. Metsässä oli ollut ”ihan sikakivaa”, tikkupulla oli ollut tahmeaa, vesi lämmintä ja geokätkö lymyillyt vaikeassa piilossa.

Yllättäviä asioita retkellä olivat tikkupullat ensimmäistä kertaa sekä lämmin uimavesi. Retkellä koettiin vastausten mukaan iloa, surua, innostusta, hauskuutta ja jännitystä. Ilmeisesti myös pettymys pitäisi lisätä listaan, sillä jotkut olisivat palavasti halunneet jäädä retkipaikkaan yöksi. Kaiken kaikkiaan retki vastasi odotuksia, paitsi yhden ryhmän osalta.

Seuraavaan retkisuunnitteluun ryhmät antoivat neuvoiksi, että pitäisi kiinnittää enemmän huomiota ruokaan, tekemiseen ja vanhempiin. Käsittäisin, että ruokaa pitäisi olla enemmän, tekemistä pitäisi päästä osallistujien itse suunnittelemaan ja vanhempia toivottiin aikaisemmin paikalle. Yksi ryhmä haluaisi retkelle bussikyydin ja olla siellä yötä. Toinen ryhmä kirjoitti vielä näin: ”Oppilaiden pitäisi mennä rohkeammin kertomaan toiveistaan aikuiselle, jotta ne pyrittäisiin toteuttamaan.”

Pikapiirustuksista nousi seuraavia teemoja: laituri, metsän geokätkö, jonka käsittää vain tämän tietyn geokätkön hakenut, hyttysmeri, valuvan tikkupullan paistaminen, missä savu ei mene hormiin. Yksi kuva kattaa lähes kaiken retkellä koetun; laiturin, jonka päällä ihmiset ihmettelevät kuollutta kalaa, pullan tikun nokassa sekä metsän, missä on tietyllä tavalla piilotettu geokätkö.

6.4 Vanhemmilta kerätty palaute

Halusin kysyä vielä vanhemmilta retken suunnitteluun osallistumisesta (Liite 9). Painotin, että vaikka ei olisi osallistunut järjestelyihin, vastaaminen on silti arvokasta opinnäytetyöni kannalta. Minä itse en vastannut tähän kyselyyn ja sain kaikkiaan yhdeksän vastausta, joista kaksi kolmasosaa ei ollut osallistunut suunnitteluun eikä toteutukseen. Vertailin vastauksia suunnitteluun ja toteutukseen osallistumisen perusteella. Vanhempien kyselyssä arviointiasteikko oli 1–4, jossa 1 oli täysin eri mieltä ja 4 täysin samaa mieltä.

Kaikilla vastaajilla oli tiedossa retken tavoite riippumatta siitä, oliko osallistunut suunnitteluun ja/tai toteutukseen. Kysyin, koettiinko mahdollisena päästä vaikuttamaan retken sisältöön haluamansa verran. Kaikki suunnitteluun ja toteutukseen osallistuneet vastasivat täysin samaa mieltä. Suunnitteluun ja toteutukseen osallistumattomien vastauksissa oli hajontaa;

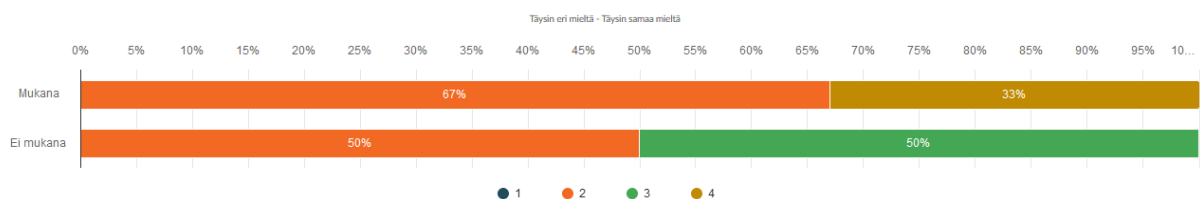
heistä puolet (3 vastaajaa) olivat täysin samaa mieltä, kaksi vastaajaa samaa mieltä ja yksi vastaaja oli eri mieltä.

Ajatukset siitä, oliko retki oppilaiden kannalta erittäin tärkeä, on enemmän samansuuntainen. Kaikki suunnittelussa mukana olleet olivat täysin samaa mieltä ja ei mukana olleista puolet (3) olivat täysin samaa mieltä ja puolet (3) samaa mieltä. Vanhempien kokemukset oppilaiden yhteisöllisyyden kasvattamisesta ovat myös hyvin saman suuntaisia keskenään. Suunnittelussa mukana olleet ovat kaikki täysin samaa mieltä ja ei mukana olleista 67 prosenttia (4 vastaajaa) on täysin samaa mieltä ja 33 prosenttia (2 vastaajaa) samaa mieltä.

Halusin kartoittaa samalla, miten retkisuunnittelu kasvatti huoltajien yhteisöllisyyttä. Kuvassa 25 on jaettu vastaukset suunnittelussa mukana olon perusteella. Suunnittelussa mukana olleista yksi oli täysin samaa mieltä väitteen kanssa ja kaksi olivat eri mieltä. Suunnittelussa ei mukana olleista puolet olivat samaa ja puolet eri mieltä. Karkeasti voisi laskea ajatusten olevan keskiarvallisesti samat riippumatta oliko mukana suunnittelussa vai ei.

Kuva 25. Huoltajien kokemus omasta yhteisöllisyyden kasvamisesta.

Koen, että retki ja sen suunnittelu kasvattivat huoltajien yhteisöllisyyttä.
Vastaajien määrä: 9



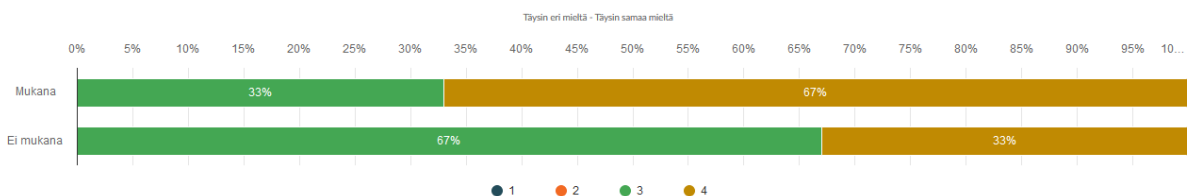
Kaikkien vastaajien lapset olivat odottaneet retkeä innokkaasti ja olleet tyytyväisiä omaan osallisuuteensa retken suunnittelussa ja toteutuksessa. Kyselyyn vastanneille vanhemmille oli jäänyt mielikuva onnistuneesta retkestä, joka on ollut varsin erilainen koulupäivä viettää koulukavereiden kanssa. Retken ajateltiin olleen myös mieleenpainuva lapsille. Suunnittelussa ja toteutuksessa mukana olleista kaksi avasi mielikuviaan leveämmin. Toinen kirjoitti, että *"retki oli onnistunut, yhteishenkeä lisäävä, osallistava, lapsille onnistumisen ja osaamisen iloa tuottava"*. Toinen avasi mielikuvaansa niin, että *"retki oli hyvin järjestetty ja organisoitu. Lapset pääsivät osallistumaan asioiden suunnitteluun, mikä varmasti sitoutti lapsia retkelle osallistumiseen entisestään ja lisäsi retkeen kohdistuvaa positiivista jännitystä ja odotusta"*. Ei mukana suunnittelussa tai toteutuksessa olleilla löytyi mielikuvistaan iloinen kesäpäivän vietto kivan retken muodossa. Yhdessä tekeminen oli mainittu ja kiiteltu, kun joku järjestää lapsille retkitoimintaa.

Aikuisten mielikuviin olivat vaikuttaneet lasten kertomat kohokohtat ja kartoitin Lasten vanhemmilleen kertomia kokokohtia tässä vanhemmille suunnatussa kyselyssä. Lapset olivat listanneet yhdessä varmaan kaikki retken varrelta, jotka vanhemmat olivat ansiokkaasti vielä muistaneet. Kohokohtina lueteltiin, pyöräilyreitti, uiminen ja sauna, tikkupulla oli elämys, tiiminimet, pullataikina, kaverit, geokätkön etsiminen, rastit kaverien kanssa, ajanvietto kouluporukalla muutenkin kuin vain koulussa, pihaleikit ja metsä. Kohokohtissa mainittiin myös hyttys, käärmeen pelko ja raskas pyöräilymatka mennessä. Yksi oli ollut helpottunut autokyydistä kotiin, ja toinen oli uskaltanut uimaan ja jopa sukeltamaan kylmästä vedestä huolimatta. Lapsille tuntui olevan tärkeää oman vanhemman osallistuminen ohjelmaan edes lyhyeksi aikaa.

Vanhemmat arvioivat kyselyssä oman lapsensa osallisuuden kokemusta. Kuvassa 26 huomataan, että riippumatta vanhemman suunnittelussa mukana olosta lapsen tulkittiin olleen tyytyväinen omaan osallisuuteensa retken suunnittelussa ja toteutuksessa, sillä kaikki vastaajat olivat samaa tai täysin samaa mieltä väitteen kanssa. Suunnittelussa mukana olevat olivat varmemmin väitteen puolella kahdella kolmasosalla ja ei mukana suunnittelussa olleet olivat täysin samaa mieltä yhdellä kolmasosalla.

Kuva 26. Lapsen oman osallisuuden kokemus vanhemman näkökulmasta.

Retkipäivän jälkeen lapsi oli tyytyväinen omaan osallisuuteensa retken suunnittelussa ja toteutuksessa.
Vastaajien määrä: 9



Tarkastelin seuraavaksi eroja samaa ja täysin samaa mieltä olevien vastauksista seuraavassa kysymyksessä, jossa kysyttiin keinoja entisestään korostaa lasten osallisuutta. Yksi vastasi osallisuuden olleen hyvin huomioitu ja toinen vastasi ”en osaa sanoa”. Kolmas avoimeen kysymykseen vastannut ehdotti, että ”lapsille olisi ehkä voinut antaa vielä nykyistä enemmän valtaa retkeen liittyvässä suunnittelussa. On ymmärrettävää, että tietyt rajat pitää olla, mutta liian tiukat reunaehdot tukahduttavat osaltaan tunnetta osallisuudesta”.

Täysin samaa mieltä lapsen tyytyväisyydestä omasta osallisuudestaan vastanneet olivat todellakin tyytyväisiä toteutuneeseen. Avoimeen palautteeseen he kirjoittivat osallisuuden olleen riittävä ja että lapsi oli tyytyväinen, kun sai tehdä ehdotuksia ja osallistua leipomiseen.

Huoltajien osallisuuden korostamiseen tuli kuusi vastausta. Vastaukset menivät tasan 3–3 suunnittelussa ja toteutuksessa mukana olleiden ja olemattomien kanssa. Suunnittelussa mukana olleilta nousi ajatus kykenemisestä parempaan, mutta toisaalta asia on kiinni vanhempien omasta innokkuudesta. Tämän vastaajan mielestä mahdollisuuksia vaikuttaa oli tarjottu useasti. Toinen vastaaja oli yhtä mieltä siitä, että huoltajille annettiin mahdollisuuksia osallistua, kullekin omien mahdollisuuksiensa mukaan. Yksi mukana olleista ehdotti, että huoltajille olisi voinut järjestää mahdollisuuden samanlaiseen suunnittelusessioon kuin lapsillakin oli. Tässä sessiossa olisi nimenomaan keskitytty rajojen laatimiseen yhdessä siten, että vain välttämättömät rajat olisi laadittu ja loppu jätetty avoimeksi lasten suunnittelulle. Tällainen toimintamalli on juuri sitä, mitä alkuperäinen retkisuunnitteluideani pitäisi sisällään. Haasteen muodostaa juuri muiden vanhempien ottaminen mukaan, resurssit, kuten raha, tilat ja aika sekä koulun asettamat rajat. Suunnittelussa ja toteutuksessa ei mukana ollut pohti, josko aikataulullisesti retken ajankohtaa sovittelemalla olisi vanhempien osallisuus todennäköisesti voinut olla parempi. Toisen mielestä osallisuus oli riittävä ja kolmas vastasi ”en osaa sanoa”.

Kartoitin kyselyssä myös mahdollisia lasten toiminnassa havaittuja muutoksia retken jälkeen. Tähän sain neljä vastausta, jotka jakautuivat taas 2–2 suunnittelussa ja toteutuksessa mukana olleiden ja olemattomien välillä. Suunnittelussa ja toteutuksessa mukana olleista toinen vastaaja arveli joissakin tilanteissa havainneensa, että lapsi kuuntelisi hieman aktiivisemmin myös muiden mielipiteitä. Vastaaja pohti, että vaikutelma saattaa johtua muistakin asioista, mutta retkeen osallistumisella oli voinut olla vaikutuksensa. Toinen vastaaja uskoi, että tällainen yksittäinen onnistunut retki vaikutti ennen kaikkea yhteishenkeen ja luottamukseen, että onnistuneita juttuja voi saada tällä porukalla aikaiseksi. Pitkästä pyörämatkasta oli lähinnä onnistumisen iloa eikä saanut yhtään valitusta liian pitkästä matkasta. Suunnitteluun ja toteutukseen osallistumattomat eivät havainneet mitään muutoksia. Toinen tähän avoimeen kysymykseen vastanneista arvioi lapsen pelkäävän entistä enemmän käärmeitä, vaikka lopulta yhtään käärmettä ei tuolla alueella nähtykään.

Avoimeen palautteeseen tuli kolme vastausta, joissa kaikissa kiiteltiin retken järjestelyitä kaikkineen. Palautteista kävi ilmi, että tapahtuma oli kaikin puolin onnistunut ja lapset olivat nauttineet retkestä.

6.5 Luokanopettajan palaute retkestä ja sen valmisteluista

Pyysin myös luokan opettajalta retkestä palautetta, jossa hän voisi arvioida retkeä koulun näkökulmasta kuten esimerkiksi työllistävyyden ja hyötyjen suhteen. Opettajan palautteen

mukaan retki oli erittäin onnistunut. Hänen palautteestaan nousi kiitos retken huolellisesta suunnittelusta sekä yksityiskohtien miettimisestä. Lisäksi hän mainitsi retken järjestelyissä huomioitua turvallisuusasiat kuten käärmeisiin varautumisen sekä pyöräilyyn sopivat reittivalinnat.

Suunnitteluvaiheessa pidetty ensimmäinen toimintatunti oli opettajan mielestä tärkeä. Tuon oppitunnin aikana oppilailla oli todellinen mahdollisuus vaikuttaa tulevaan retkeen ja retkieväisiin, jolloin ei jäisi tunnetta, että vaihtoehdot annetaan valmiina. Tämän lisäksi sähköinen retkikysely sai oppilaille sellaisen tunteen, että he saivat oikeasti vaikuttaa retkellä toteutettaviin asioihin. Harjoituksen tarkoituksena oli vahvistaa vuorovaikutusta oppilaiden välillä ja tarjota osallisuuden kokemusta retken suunnittelussa.

Retkipäivänä ennen ruokailua pidetty tunnelmaan virittävä oppitunti oli opettajan mielestä hauska ja motivoi oppilaat retkeä varten. Vahvuusvariksen toimintakortit (Uusitalo & Vuorinen, 2018) olivat luokalle jo ennestään tuttuja, mikä loi luokalle hyvää tunnelmaa jostain tutusta. Oli virkistävää käyttää vahvuuksia taas uudella tavalla, kun keksittiin pienryhmille nimiä.

Retki sujui suunnitelmien mukaisesti ja oppilaat olivat aivan innoissaan tehtävärasteista ja metsässä kulkemisesta. Hyvä ruoka sekä saunominen ja uiminen kruunasivat kivan retken ja oppilailta kuullun mukaan kaikki olivat erittäin tyytyväisiä toteutuneeseen retkeen. Tärkeitä etukäteisvalmisteluja retken onnistumisen kannalta olivat muun muassa retkikohteeseen etukäteen viedyt rastit, jolloin niitä ei tarvinnut enää lasten odottaa innostuksissaan sekä retkikirje osallistujille ja vanhemmille. Näitä opettaja piti erittäin tärkeinä asioina. Opettajan mukaan myös ryhmänhallintataitoni ja asenne lapsia kohtaan oli mainio. Retkellä oli ihanaa olla myös opettajana mukana.

6.6 Suunnittelumallin toimivuus

Suunnittelurunko toimi prototyyppivaiheenakin vähintään kelvollisesti. Kuten vanhempien palautteista esille nousikin, niin vanhempien mukana olo suunnittelussa olisi hieno lisä tällaiselle yhteistoiminnalliselle hankkeelle lasten kannalta. Tämä samahan nousi lasten vastauksista esille. Se, miten vanhemmat saavat aikaansa järjestelyä, on heistä itsestään kiinni, sanoi yksi vastaaja.

Lisäsin suunnittelumallin päivitetyn version (Kuva 27, kohta 1.) alkuun vanhempien kokouksen, jossa selvitetään retkelle raamit resursseille. Resurssien kartoittamisella onkin

tärkeä tehtävä ja niiden perusteella selvitetään, miten retki on mahdollista järjestää. Keskusteltaviin resursseihin lukeutuvat niin rahaan liittyvät asiat kuin vanhempien retken hyväksi käytettävä aika. Aikuisten resursoima aika onkin yksi avaintekijöistä, koska jos retkeä varten ei löydy sitoutuneita henkilöitä ja heiltä aikaa retkeä varten, retki kannattaa siirtää toiseen ajankohtaan. Toteutetun opinnäytetyön aikana suurin osa työstä lankesi minulle ja näin olin toki asennoitunutkin. Jos retkeä ei olisi järjestetty tämän opinnäytetyön puitteissa, vaan jotenkin toisin, vanhempien resursointi olisi ollut välttämätöntä selvittää. Nyt vanhemmat saattoivat tosin olettaa, että minä hoidan kaiken eivätkä sen vuoksi tulleet paikalle. Vastausten perusteella lapsille on kuitenkin erittäin tärkeää, että vanhempi tulisi paikalle.

Vanhempien ensimmäisessä kokouksessa olisi hyvä miettiä mitä asioita oppilailta kartoitetaan ja mitä annetaan valmiina. Jos paikan valinta ei tule valmiina, olisi hyvä jo ennalta kartoittaa paikkoja, joihin retki voisi suunnata. Paikkaa ei siis ole välttämätöntä luki, mutta pieni taustatyö voisi olla paikallaan helpottamaan lasten valintoja paikan suhteen. Toki tämäkin on mahdollista tehdä ikätasoisesti – isommat osallistujat voivat jopa itse tiedustella vapaita retkikohteita.

Vastuujärjestäjän roolissa koin jatkuvaa aikapulaa muihin resursseihin nähden. Olisi osallistujienkin kannalta edullista, että koululta saisi joitain tunteja enemmän työstöaikaa, jolloin myös oppilaille jäisi paremmin muistijälki omasta työstä retken hyväksi. Retkitoimia voisi työstää käsitöissä, kuvaamataidossa tai miksei ympäristöopin tunniltakin. Koulun osalta tämä vaatisi ehkä liian paljon opettajien välistä yhteistyötä, mikä saattaa toisinaan olla haastavaa yhdistää jo valmiiksi kiireiseen arkeen. Tämän edellä mainitun lisäksi Kuvan 27 kohtaan 2.

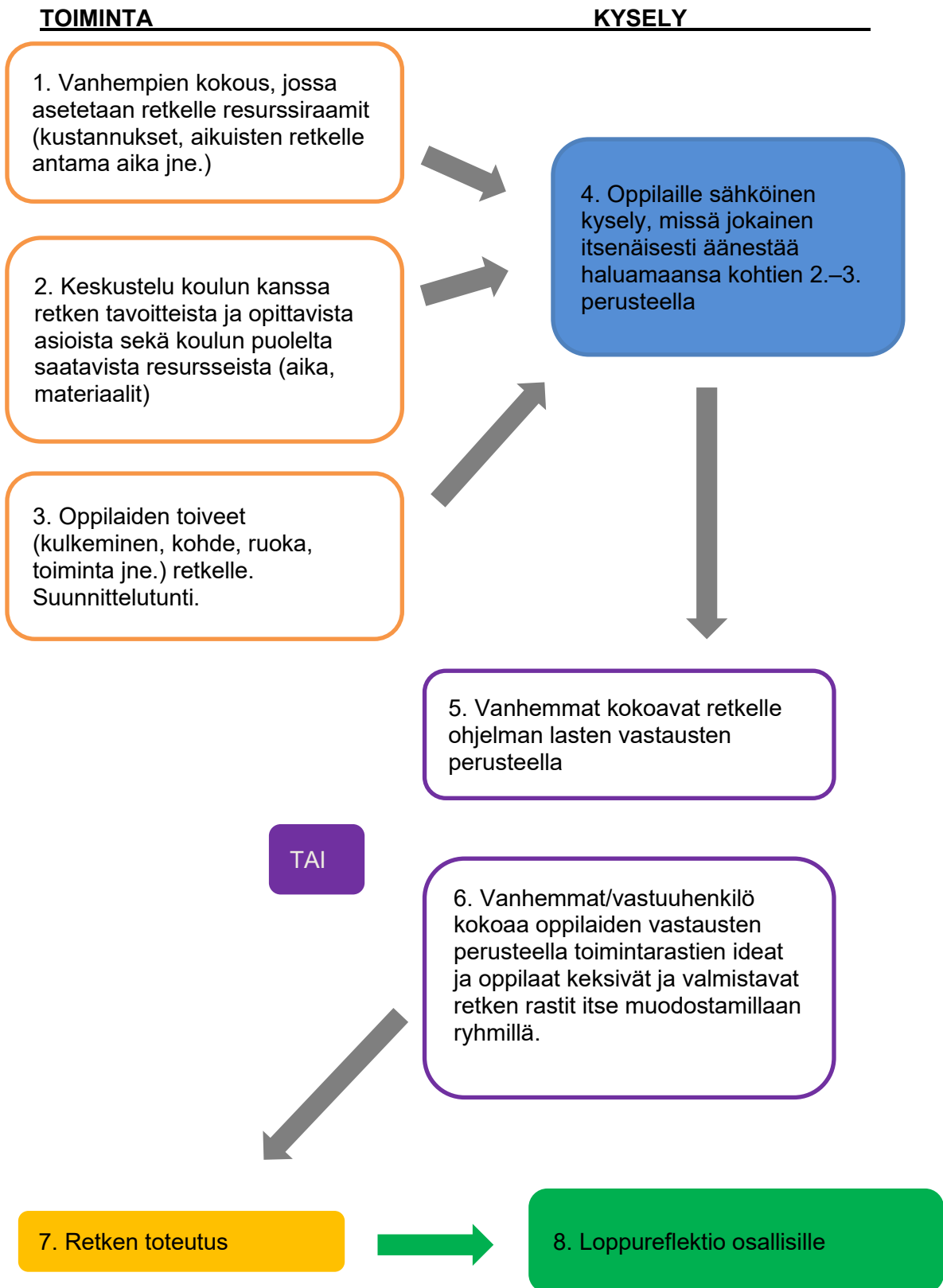
Ensimmäisellä pitämälläni toimintatunnilla aikataulu (Liite 2) oli melko tiukka. Olisi hyvä, jos tähän saisi vaikka 15 minuuttia enemmän aikaa, mutta liika aika ei välttämättä paranna lopputulosta ainakaan tässä opinnäytetyössä käytetyillä menetelmillä. Kellolla aikataulutettu suorittaminen loi aktiivista ja iloista tunnelmaa eikä ylimääräiselle juttelulle ollut aikaa. Ennen kohdan 3. (Kuvassa 27) toimintaa pitää olla tiedossa retkikohde ja vuodenaika.

Kun toiveet on kartoitettu, niistä voidaan muodostaa kokoava äänestys (Kuva 27 kohta 4.). Riippuen käytettävästä palvelusta tuloksen voi laittaa näkyviin vastaajille. Jos vastaukset näkyvät heti vastaamisen jälkeen, se ei välttämättä näytä vielä lopullista tulosta. Kannattaakin tarkastaa lopulliset tulokset vasta kaikkien osallistujien vastattua.

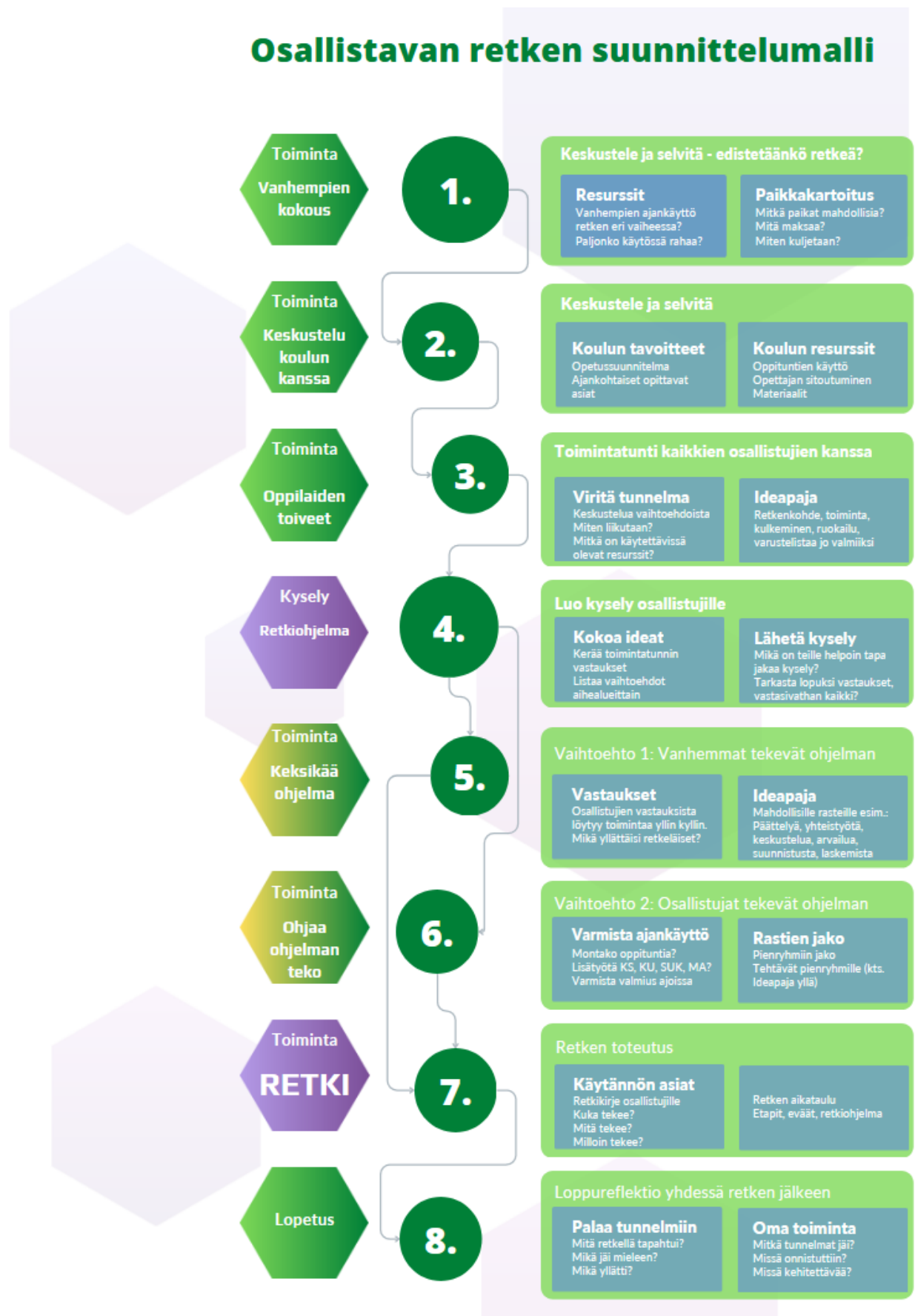
Ensimmäiseen versioon verrattuna tässä on kyselyn jälkeen kaksi tapaa jatkaa ohjelman parissa. Ensimmäinen tapa on sama kuin opinnäytetyön yhteydessä toteutetulla retkellä eli vanhemmat rakentavat ohjelman. Toinen vaihtoehto on, että vanhemmat tai vastuhenkilö katsoo retkikyselyn vastausten perusteelle ideoita toimintarasteille ja osallistujat pääsevät itse ideoimaan ja valmistamaan rastien ohjelmaa. Tässä toimintatavassa pitää varmistaa aikataulu ja muut resurssit opettajalta.

Kuva 28 on mahdollisesti helpommin luettava suunnittelumalli. Sen voi mahdollisesti tulostaa tai muutoin jakaa erilaisia osallistavia retkiä järjestäville tahoille. Näitä tahoja voisivat olla esimerkiksi vanhempainyhdistys sekä luokkatoimikunnat. Osallistava retki soveltuu lisäksi vaikka harrastustoimintaan erilaisiin ryhmäytymistilaisuuksiin.

Kuva 27. Suunnittelumallin palautteen pohjalta paranneltu versio.



Kuva 28. Osallistavan retken suunnittelumalli käyttäjälle (sama kuin Liite 10).



7 Johtopäätökset

Kaiken kaikkiaan tämän opinnäytetyön tekeminen, varsinkin retken osalta, oli upea kokea näiden lasten kanssa. Henkilökohtaisena tavoitteena oli järjestää muistoihin jäävä kokemus kaikille luokan oppilaille. Uskoakseni tässä onnistuin. Kuten vanha sanonta tietää, niin ei mitään niin hyvää, ettei jotain huonoa. Ennen aineiston keräämistä ja valmistumista tuli harjoiteltua omaa epävarmuuden sietokykyä, kun kaikki vaihtoehdot piti pitää avoimena ja suunnitella retkeä niin sanotusti yleispäteväenä. Lopussa kuitenkin kiitos seiso, kun pääsi näkemään ja kokemaan lasten välittömän riemun yhteisestä onnistuneesta retkestä.

Kun vein opinnäytetyötäni käytäntöön ja toteutukseen, luokan opettajalla ja vanhemmilla vaikutti olevan ajoittain hyvinkin risteävät ajatukset suunnitellusta retkestä. Oli erilaisia olettamuksia, mitä retkellä tehdään, mitä pitäisi tehdä tai kuka tekee. Pohdin tälle epätietoisuudelle syitä. Ehkä syynä oli minulta huono viestintä tai epäselvä opinnäytetyön tarkoituksen ja taustan avaaminen. Omasta mielestäni lähetin riittävästi, mutten kuitenkaan liikaa infoa, jolloin jatkuva viestitulva olisi voinut lannistaa lukijat. Mielestäni viestit olivat myös informatiivisia ja napakoita. Toinen selittävä tekijä olisi, että kevään kiireiden keskellä asiat ovat hautautuneet toisten alle ja sittemmin unohtuneet. Kaikki vanhemmat eivät päässeet paikalle silloin, kun kokoonnuttiin, joten onhan sekin mahdollista, että heillä aikaa ei vain riittänyt tälle ylimääräiselle asialle. En silti haluaisi millään uskoa, että oman lapsen asiat eivät kiinnostaisi. Tämä asia jäänee selvittämättömäksi tai sitten jos joku tulevaisuudessa kokeilee tätä osallistavan retken suunnittelumallia päivitetyllä versiolla, niin voi vertailla omia kokemuksiaan tältä pohjalta. Oleellisena pitäisin tässä toimintaympäristönä koulukontekstia. Minulla oli jatkuvasti tunne, että muilla paitsi minulla oli jatkuva kiire.

Minulla oli heti retkeä suunnitellessa ajatuksena, että ollaan opettajan kanssa kaksin ainoat aikuiset koko retken ajan. Toki haavemaailmassa jokaisen oppilaan ainakin toinen vanhempi olisi tullut mukaan viimeistään retkikohteeseen saavuttaessa ja osallistunut tietenkin leikkimielisiin rastitoimiin ja saunaan. Ajattelin ottaa varman päälle ja kysyin 19.4. yhteisessä ryhmässä vanhemmilta heidän aikatauluistaan ja mahdollisuudesta osallistua retkelle. Koska tämän retken suunnittelu ja ohjelma oli minulle tärkeä, ajattelin virheellisesti, että retki on muillekin vanhemmille yhtä tärkeä. Onhan kyse heidän lastensa retkestä ja lapselle tärkeästä tapahtumasta. Ikäväksemme huomattiin, että suurin osa vanhemmista ei ilmoittanut ollenkaan, onko osallistumassa koko retkelle. Lopulta NoU:n majalle tuli noin reilun kymmenen lapsen vanhempia ja lapset, joiden vanhempia tuli paikalle, ilahtuivat silmin nähdessä, kun oma vanhempi saapui.

Palautteiden antamisen jälkeen olen pohtinut, olisiko muiden vanhempien osallistumiseen vaikuttanut se, jos vanhemmat olisi ottanut jo aikaisemmin suunnitteluvaiheisiin mukaan. Kuvan 27 kohdassa 1. alkuun pidettäisiin vanhempien kokous, mutta tämän opinnäytetyöhön liittyvän retken puitteissa sitä ei tuossa määrin pidetty, vaan se pidettiin vasta myöhemmin ja siellä keskusteltiin lähinnä oppilaiden valintojen toteuttamisesta. Tässä olisi jälleen yksi uusi tutkimuskohde – olisivatko vanhemmat aktiivisemmin mukana retkellä, jos he olisivat itsekin osittain suunnittelussa mukana. Haasteena on aina varmasti arjen kiireet, oli ajanhetki mikä hyvänsä ja kaikille ei käy kuitenkaan samat ajat.

Aihealueena osallisuus on tärkeä osa kestävästä kehitystä. Ihmiset otetaan mukaan suunnitteluun, päätöksentekoon ja toimintaan, jolloin heille tulee tunne siitä, että heillä on ääni ja valta vaikuttaa päätöksiin. Osallistavan retkitoiminnan kautta on mahdollista kuljettaa toteutustapoja kestävien materiaalien, jätteiden vähentämisen, ympäristöystävällisten ratkaisujen, luonnon monimuotoisuuden ynnä muiden tärkeiden aiheiden ympärillä, jolloin kestävä kehitys tulee tutummaksi ja sen periaatteita on tällöin helpompaa noudattaa.

Hienointa osallistavassa retkitoiminnassa parhaimmillaan on se, että opitaan toisilta ja saadaan uusia ajattelumalleja, jolloin voidaan ymmärtää toisia paremmin, mikä puolestaan vähentää kiusaamista. Osallistava retkitoiminta voi myös tarjota mahdollisuuksia uusien ystävyysuhteiden luomiseen ja verkostoitumiseen sekä auttaa osallistujia kehittämään tiimityöskentelytaitoja ja kommunikaatiotaitoja. Tällaiseen toimintaan osallistuminen voi myös edistää luovuutta ja innovatiivisuutta, kun osallistajat jakavat ideoitaan ja ratkaisevat ongelmia yhdessä. Toisinaan osallistava retkitoiminta voi myös tarjota tilaisuuksia itsensä haastamiseen ja omien rajojen ylittämiseen.

8 Pohdinta

Tutustuin opinnäytetyön alkuvaiheissa mitä mielenkiintoisimpiin aineistoihin paitsi lähdemateriaalin puitteissa, niin erilaisten ryhmätoimintaan liittyvien tehtävien muodossa. Pohdin useaan otteeseen, miten retkelle saisi mukaan tarinallisuutta, musiikkia, käsitöitä, ryhmäytymistehtäviä, montaa eri henkilöä tarvittavia tehtäviä, kuvaamataitoa, näytelmiä tai muuta itse suunniteltua ohjelmaa, päättelytehtäviä ja niin edelleen. Arvatenkin yksi ohjelman luomisen haasteista oli rajaaminen eikä Suomen lasten metsäretkipäivän mainokset (Suomen lasten metsäretkipäivä, 2023) ainakaan helpottaneet mahdollisuuksien tiivistämistä.

8.1 Opinnäytetyön vaiheista

Etsin tietoa ulkona oppimisesta ja Loikkaa ulkoluokkaan -opas ulkona opettamiseen (Laine ym., 2018) antoi ideoita omiin rasteihin. Nopealukuisempi ja pikemmin suunnittelemaan lähetävä ohje löytyi Suomen luontokeskus Haltian luontokoululta (Suomen luontokeskus Haltian luontokoulu, n.d.), jota käytin osittain suunnittelumallin työstämisessä. Olisin halunnut hyödyntää luonnon ympäristöjä toteutunutta enemmän kehonhallinnan, motoristen perustaitojen ja fyysisen kunnon edistämiseen. Toisaalta voidaan ajatella pyörämatkan ja metsän geokätköineen olleen yhdenlaista hyödyntämistä.

Tarinallistaminen (Tarinakone, 2011) vaikutti erittäin houkuttelevalta vaihtoehdolta, mutta sekin kaatui ajan puutteeseen. Tässä Tarinakoneen ideassa olisi luotu osittain tarinan muodossa johdattelemalla osallistujia eri tunnetilojen kautta elämyksiin. Tutustuin myös Tarinakoneen Tarinallistamisen oppaaseen (Kalliomäki, 2023), joka on ehkä enemmän suunniteltu yrityksille palvelumuotoilun apuvälineeksi, mutta sen saisi enemmän kuin hyvin sulautettua myös retkitoimintaan, jos retkitoimintaa tekisi tiheämmin kuin kerran vuodessa. Jo pienikin tarinallinen ote lisää mahdollisuutta suhteen muodostumiselle käsitteeseen tai aiheeseen. Suhteen muodostuminen taas voimistaa identiteetin rakentumista asian oppijana. Tarinan osuus opittavassa asiassa voi olla pieni tai suuri, mutta silti sen vaikutus paljastuu aina isommaksi kuin tarina on. (Kinossalo, 2020, s. 160)

Vertaisoppiminen oli eräs aihealue, jota olisi voitu käyttää tässä enemmänkin, mutta onnistuttiin sitä ainakin vähän sulauttamaan retken sisältöön. Retken suunnitteluvaiheessa löysin tutkimuksen, jossa oli käytetty tietokonetta avuksi pienryhmien muodostamiseen (Koskinen, 2012). Tutkimus oli tosin yliopisto-opiskelijoille toteutettu, mutta se voisi varsin hyvin olla mukautettavissa muuhunkin ympäristöön. Tässähän voisi isommat oppilaat harjoitella hyvin koodaamista.

Ensimmäinen oppitunti luokan kanssa vierähti ideoiden parissa ja orientoitumisessa retkeen ylipäätään. Juuri ennen retkelle lähtemistä pidin toisen näistä oppitunneista. Palautteiden perusteella ne toimivat varsin onnistuneina virittäytymisen hetkenä sekä siltana valmistella oppilaat retkelle, teemapäivään, kyselyihin ja kaikkeen muuhun retkeen liittyvään. Tiiminimet Vaatimattomat varikset -tehtävä sai kiitosta myös opettajalta, joten sen koen olleen yksi yllätysonnistumisista.

Yksi retkipäivän rasteista oli geokätkörasti. Kävin katsomassa retken jälkeen lokikirjaa kyseenomaisesta kätköstä ja huomasin ilokseni, että kätkön merkintöihin oli ilmestynyt

luokan oppilaiden nimiin sopivia nimimerkkejä ja heillä oli vain muutamia löytöjä, joten rohkenin päätellä heidän innostuneen geokätköilystä. Olin ilahtunut tästä, sillä yksi opinnäytetyöni teoreettisen viitekehyksen, ympäristö- ja luontokasvatuksen ideologiasta, on innostaa liikkumaan enemmän luonnossa. Tavoite siltä osin saavutettu.

Lapsen oikeuksien sopimus (Unicef, n.d.) on ollut yhtenä raamina toiminnalle lasten kanssa. Lapsen oikeuksissa määritellään esimerkiksi vapaus ilmaista oma näkemyksensä lasta itseään koskeissa asioissa sekä lapsen oman näkökulman huomioiminen lapsen iän ja kehitystason mukaan. Varmistimme luokan opettajan ja mukaan lähteneen koulunkäynnin ohjaajan kanssa, että retki on turvallinen kaikille ja että oppilaat tuntuivat olonsa turvalliseksi koko retken ajan. Käärmeistä täytyi mainita, vaikka se kyselyn perusteella pahensikin jonkun oppilaan käärmepehkoa. Mukanamme oli varmuuden vuoksi kyypakkauksia, joita ei sitten onneksi koskaan tarvittu.

Lapset olivat aktiivisesti mukana kaikissa retken vaiheissa. Pohdin jälkepäin, että olisivatko lapset olleet yhtä aktiivisesti mukana, jos toiminta olisi ajoittunut koulupäivän ohi eikä olisi ollut (koulupäivänä) pakko osallistua. Vapaa-ajalla vietetään osin luokkakavereiden kanssa aikaa, mutta monella on harrastuksia, missä ollaan aivan eri kavereiden kanssa. Voisinkin siis kuvitella, että vapaa-ajalla kouluporukalla järjestetty retki ei olisi ollut näin onnistunut varsinkaan, kun luokan yhteishengessä oli parannettavaa. Palautteen perusteella nyt tilanne voisikin olla toinen, kun osallistujille selvisi, että oman luokan kanssa onkin mahdollista järjestää kivaa yhteistä tekemistä.

Uskoisin, että koska olin jo entuudestaan tuttu kaikille oppilaille, oppilaat suhtautuivat minuun heti alusta erittäin välittömästi. Kokemukseni mukaan neljäsluokkalaiset usein ovat muutenkin avoimia uusille ihmisille, mutta nyt säästettiin aikaa jopa tutustumiselta. Minun tarkoitukseni oli, että lasten oma toiminta olisi tuntunut heistä itsestään merkitykselliseltä eikä vain näennäistä osallistumista. Palautteiden perusteella tämä onnistuikin, vaikka vaikuttamisen haluja joillekin oli vielä jäänyt. Aiheena lasten osallisuus tässä kontekstissa on erittäin ajankohtainen. Lähiaikoina on puhuttu paljon koulun ja kodin yhteistyön kehittämisestä ja tämän opinnäytetyön kautta sen kehittäminen, osallisuuden kautta, olisi kohdennetumpaa kuin koskaan, kunhan siihen löytyy yhteistä aikaa.

Koulukiusaamista esiintyy jatkuvasti kouluissa ja tällaisella osallistavalla työotteella voisi olla kiusaamista vähentävä vaikutus. On havaittu, että kiusaajilla ja kiusatuilla on vertailuryhmää matalampi osallisuuden kokemus. Nuori kokee sitä heikompa osallisuutta, mitä useammin kiusaa tai joutuu kiusatuksi. Lisäksi naisten kokema osallisuus oli keskimäärin korkeampaa

kuin miehillä. (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 2023, ss. 32, 36; Virrankari ym., 2020) Vaikka tämä tutkimus on tehty 2019 yläkouluikäisille, olettaisin tilanteen olevan lukujen suhteen ja tausta-ajatuksen osalta sama myös alakoulun puolella. Tällainen osallisuuden tukeminen on myös ennaltaehkäisevää toimintaa syrjäytymisen ehkäisyssä

8.2 Opinnäytetyön eettisyys ja luotettavuus

Opinnäyteprosessin taustalla seurasi jatkuvasti periaate noudattaa hyviä tieteellisiä käytäntöjä. Vuorovaikutus oli koko opinnäytetyöprosessin ajan avointa ja yhteistyötä tavoittelevaa niin koulun, vanhempien kuin lastenkin suuntaan. Tein alkuvalmistelut jokaiselle toimintatunnille ja kohtaamiseen huolellisesti ja olin aikataulutannut rajallisen suunnitteluajan mahdollisimman tehokkaaksi. Tiedotin vanhempia aina kun tuli uutta tietoa ja loin retken suunnittelusta kiinnostuneille oman keskusteluryhmän, jolloin vain asiasta kiinnostuneet vastaanottivat ideoita minulta ja toisiltaan. Viestintä ja tiedottaminen olivat tärkeässä osassa prosessia, jotta sekä vanhemmilla ja koulussa olisi käytössä sama tarkka näkemys mitä ollaan tekemässä ja missä vaiheessa siinä ollaan.

Opinnäytetyön prosessin kulku oli tiedossa hyvissä ajoin ennen ensimmäistä yhteistä toimintatuntia luokan kanssa. Sähköinen kyselypohja vaihtui suunnitellusta Webropol-kyselytyökaluun, mikä näin jälkikäteen oli ainoa oikea ratkaisu vastausten määrän tulkitsemisen, raportoinnin luotettavuuden ja vastausten vertailun helpouden näkökulmasta. Opinnäytetyöprosessi eteni ennalta asetettujen määräpäivien raameissa, jota vauhditti koulukevään hämmöittävä päätös kevätjuhlaan.

Kaikki edellä mainitut seikat ovat tukeneet eettisyyden toteutumista. Olin asennoitunut kaiken suorittavan työn lankeavan minulle, vaikkakin toivoin myös muiden vanhempien osallistumista. Tärkeänä asiana pidän muiden vanhempien luottamusta minun toimintaani kohtaan ja johdonmukaisuutta retken suunnitelman ja toteutuksen eteenpäin viemisessä. Kehittämiprosessissa on asennoiduttu kehittämään suunnittelumallia osallistujien ehdoilla ja sitouduttu koulun käytänteisiin ja arvoihin. Aineistojen, menetelmien ja lopputuloksen luotettavuuteen on toimijoiden ja kehittäjien sitoutumisella suuri vaikutus, mutta myös johdonmukaisuus on merkittävä tutkimuksen luotettavuuden osatekijä. (Toikko & Rantanen, 2009, s. 124) Oma toimintaani tarkastellen ja palautetta saaneena voin olettaa lopputuloksen olevan varsin luotettava.

Eettinen pohdinta opinnäytetyöni osalta painottuu pitkälti lapsiin ja heidän kanssaan toteutettuun toimintaan. Tutkimisen ja kehittämisen kohteena olevien henkilöiden tulee tietää

mitä tutkija tai kehittäjä on tekemässä, mitkä ovat toiminnan tavoitteet ja mikä on tutkittavien rooli toiminnan kehittämistä edistävässä projektissa. Näin ollen tutkimus- ja kehittämiskohteen henkilöitä tulee tiedottaa aineiston keräämisestä ja tarkoituksesta hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti. (Vilka, 2021, s. 115)

Oppilaille kerrottiin heti ensimmäisellä kontaktitunnilla, että olen tekemässä opinnäytetyötäni heidän kokemuksistaan retken suunnittelussa. Retkellä otin valokuvia, joita ottaessani keroin mahdollisesti käyttäväni niitä opinnäytetyössäni, mutta kuitenkin siten, että ketään kuvasta ei voisi tunnistaa. Kuvassa oleminen ei ollut pakollista. Lisäksi lapsilta löytyy koulun puolesta luvat valokuvaukseen, jotka tarkastettiin ennen retkeä.

Jotta vastaukset pysyvät anonyymeina, päätin jo opinnäytetyöprosessin alussa jättää mainitsematta opinnäytetyössäni koulun nimen. Pyysin jokaiselta vanhemmalta luvan lapselleen vastata opinnäytetyöni eri kyselyihin. Sain kaikilta vanhemmilta luvan. Keroin kuitenkin kaikille oppilaille, että toki jokainen vastaus vie opinnäytetyötäni eteenpäin ja tekee siitä luotettavamman, mutta kysely on heille silti vapaaehtoinen eikä siihen ketään pakoteta. Tutkijan roolissa on tärkeää kunnioittaa tutkimukseen lupautuneita henkilöitä ja heidän tietojaan ja taitojaan (Tuomi & Sarajärvi, 2018, ss. 95–96). Vastauksia sain 23 oppilaalta 20.

Tutkimuksen tärkeisiin periaatteisiin lukeutuu tutkittavien henkilöiden ihmisarvon ja itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen ja tutkimukseen tai kehittämiseen osallistuminen on aina vapaaehtoista ja se on osa itsemääräämisoikeutta. Siihen kuuluu, että jokaisella on mahdollisuus kieltäytyä osallistumisesta tai tietojen antamisesta. (Vilka, 2021, ss. 115–117) Tuntityöskentelyssä annoin oppilaiden muodostaa ensimmäisellä kerralla omat ryhmät, jolloin itsemääräämisoikeus toteutui. Loppu oli kiinni omasta halusta vaikuttaa.

Lapsille suunnatut kyselyt olivat lähtökohtaisesti kyllä/ei-kysymyksiä. Arvauksena oli, että numeerinen arviointi 1–5 ei antaisi riittävän laadukasta aineistoa opinnäytetyötäni varten, koska oletuksena oli, että saisin vain ryhmittymän kolmosvastauksia. Ajatuksissa vilahti vielä 1–4 asteikko, mutta ohjaavan opettajani sekä kasvatusalalla olevien tuttavieni kanssa käytyjen keskustelujen kannustamana ja oman kokemuksen perusteella nelosluokkalaisista pitäydyin kyllä/ei-valinnoissa. Aikuisille oli käytössä asteikko 1–4, jolloin väitteiden kanssa piti olla täysin eri mieltä, eri mieltä, samaa mieltä tai täysin samaa mieltä. Aikuisille oli lisäksi annettu enemmän tilaa sanalliselle vapaalle palautteelle.

Aluksi mietin, että pitäisikö Retkiohjelman äänestyksen tulokset julkaista ennen Kysely oppilaille retkisuunnittelun jälkeen -kyselyä. Tässä olisi ollut kuitenkin suuri riski, että

kokemusten arvioinnissa olisi tullut erilaisia vastauksia sen perusteella, oliko vastaajan äänestämä asia saanut muilta suosiota. Vastausten julkistamatta jättämisellä jäi myös reilusti pelivaraa retken toteuttamisen suunnittelun näkökulmasta, koska ei ollut pakollista valita tiettyä määrää eniten ääniä saaneista vaihtoehdoista. Esimerkkinä se, että nyt voitiin jättää viidentenä listalla ollut uimahallivierailu tekemättä, koska tietoa ei ollut julkistettu.

Mietin tuloksia tulkitessani toisenlaisia tapoja kerätä tietoa. Kysymyksissä kartoitettiin, oliko retkellä niitä elementtejä, joita vastaaja oli sinne äänestänyt. Kolme oli vastannut tähän ei, mutta kuitenkin myöhemmässä vaiheessa ilmoittanut kuitenkin huomanneensa retkellä jotain sinne äänestämäänsä. Muita risteävyksiä en tuloksista huomannut, joten pitäisin tuloksia kuitenkin varsin luotettavana.

Tietoa on kerätty vahvistamaan prosessia eri vaiheissa ja tiedon pohjalta on pyritty perustelemaan prosessin aikana tehtyjä valintoja. Opetussuunnitelma on ollut tärkeänä asiakirjana ohjaamassa retkiohjelman ja käytänteiden suunnittelua. Lainatessa tekstejä aikaisemmista tutkimuksista olen merkinnyt lähteet lähdeviiteohjeiden mukaisesti. Olen pyrkinyt valikoimaan oleellisia ja luotettavia lähteitä, jotta opinnäytetyö olisi luotettava.

8.3 Jatkotutkimusaiheita

Opinnäytetyöprosessin aikana nousi ajatuksia, miten muulla tavalla osallistavaa retkitoimintaa olisi voinut toteuttaa. Aikaisemmin mainitsinkin jo tarinallistamisen. Lisäksi esiin voisin nostaa positiivisen pedagogiikan keinoja ja lapset esimerkiksi jo ennakkoon pohtia omia vahvuuksiaan tai supertaitojaan. Pienryhmiin voitaisiin jakautua vahvuuksien perusteella, jolloin jokainen ryhmä saisi esimerkiksi oman ”johtajan”, ”sovittelijan” ja ”innostujan”.

Koululla jaettiin jokaiselle pienryhmälle oma tehtävälappu, kynä ja alusta. Toteutetulla retkellä osallistujat tekivät myös matkan aikana matkatehtävää, missä piti havainnoida ympäristöä ja merkata bingotyypisästi löydettyjä asioita. Suoranaisesti ryhmän jäsenille ei osoitettu erityistä roolia, kuten ”kellokalle” tai ”kirjuri”. Jäin myöhemmin pohtimaan, että olisiko sellaista kuitenkin kaivattu. Olisiko se tuonut lisää merkitystä osallistujalle ryhmän jäsenenä?

Tässä tutkimuksessa kaikille annettiin samat kysymykset vastattaviksi. Seuraavassa tutkimuksessa voisi selvittää miten vastaukset muuttuisivat, jos osa tutkimusjoukosta vastaisikin niin sanottuun lumekyselyyn. Retken ohjelmakyselyyn olisi kaksi linkkiä – toinen

”oikeaan” ja toinen ”lumekyselyyn”. Vastausten perusteella selvitetäisiin, miten lumekyselyyn vastanneiden kokemukset eroavat muista vastauksista. Eettisesti ajateltuna tämä on hiukan epäilyttävä, sillä toisella ryhmällä ei ole todenmukaista vaikutusmahdollisuutta heidän osallistumaansa retkeen. Tällainen tutkimus saattaisi lisäksi vaatia merkittävästi suuremman tutkimusotannon, jotta tulokset olisivat vertailukelpoisia. Toisaalta osallisuuden kysymyksiin voisi hyödyntää Osallisuusindikaattorin kysymyksiä. Käytettäessä osallisuusindikaattoria omassa tutkimuksessa, tulee aina ensin ottaa yhteyttä THL:n osallisuustiimin tutkijoihin (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 2023, s. 42).

Retken suunnittelu ja toteutus ovat joistain kohtaa hyvin lähellä partiotoimintaa. Partio toiminnassa avainasemassa on osallistuminen yhteisiin asioihin myös siten, että hyöty kohdistuu kaikille. Partio toiminnassa leireillä on usein eri vartioita, jotka vastaavat esimerkiksi tiskeistä, herätyksistä, ohjelman aloituksista, lipunnostoista ja niin edelleen kaikkia koskettavista asioista. Olisi mielenkiintoista nähdä tutkimustuloksia vaikkapa sadan partiolaisen vastaavalta leiriltä, kun retki olisi toteutettu tämän opinnäytetyön suunnittelumallilla.

Lisäksi voisi kehittää uusia menetelmiä osallistavan (retki)toiminnan toteuttamiseen koulu ympäristössä tai selvittää, miten opettajat voisivat hyödyntää osallistavaa retkitoimintaa opetuksessaan. Tarkoituksena voisi olla kehittää opettajille käytännön työkaluja osallistavan retkitoiminnan integroimiseksi opetukseen. Tähän liittyen voisi kartoittaa, miten osallistava retkitoiminta voisi edistää oppilaiden sosiaalista vuorovaikutusta ja ryhmäytymistä. Tällöin tarkoituksena voisi olla kehittää menetelmiä, joilla osallistava retkitoiminta voisi tukea oppilaiden sosiaalista kehitystä. Tähän lukeutuisi myös kiusaamisen vähentymisen vaikutukset.

Lähteet

- Alhanen, K., Henttonen, E., & Kareinen, J. (2022). *Suuri luontodialogi—Meissä jokaisessa elää monta luontosuhdetta*. Sitran selvityksiä 210.
<https://www.sitra.fi/app/uploads/2022/05/sitra-suuri-luontodialogi-3.pdf>
- Berg, P., Pihlajamaa, J., & Polvinen, K. (2012). *Luonnosta hyvinvointia Lapsille ja nuorille—Kuvauksia luonnon hyvinvointivaikutuksista, palveluista ja malleista palveluiden kehittämiseen*. Kansallinen Hyvinvointiverkosto.
https://www.sitra.fi/app/uploads/2017/02/Luonnosta_hyvinvointia_lapsille_ja_nuorille-2.pdf
- Bergvall-Kåreborn, B., & Ståhlbröst, A. (2008). *Participatory design: One step back or two steps forward?* (s. 111). <https://doi.org/10.1145/1795234.1795249>
- Cantell, H., Aarnio-Linnanvuori, E., & Tani, S. (2020). *Ympäristökasvatus: Kestävän tulevaisuuden käsikirja*. PS-kustannus.
- Cantell, H., & Koskinen, S. (2004). *Ympäristökasvatuksen tavoitteita ja sisältöjä*. Teoksessa H. Cantell (toim.), *Ympäristökasvatuksen käsikirja* (ss. 60–79). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Eltsupeltsu. (n.d.). *Rattaat*. <https://www.arvoituksia.fi/rattaat/>
- Fadjukoff, P., Kainulainen, S., Pirhonen, J., Saaranen, T., Valokivi, H., & Vauhkonen, A. (2022). Sosiaalinen hyvinvointi turvaa terveyttä. *Sosiaalilääketieteellinen Aikakauslehti*, 59(3). <https://doi.org/10.23990/sa.111453>
- Furmark, S.-G. (1999). *Äventyrspedagogik*. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1007079/FULLTEXT01.pdf>
- Hanhivaara, P. (2006). *Maailmaa syleilevä osallisuus – osallisuuden suhde kouluun*. *Nuorisotutkimus* 3 / 2006 (s. 29-38).
- Hart, R. H. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. Unicef.
https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf

- Hasanen, E., & Vähäsarja, K. (2019). *Luonto lisää liikettä: Mikä innostaa kouluikäistä?* Metsähallitus. <https://julkaisut.metsa.fi/assets/pdf/lp/Asarja/a228.pdf>
- Haverinen, T., & Jaskari, J. (2013). *"Minä olen" 4.–6.-luokkalaisten tyttöjen itsetuntoa vahvistava ilmaisutaitoleiri.*
- Heikkinen, S., & Partanen, H.-M. (2016). *Toiminnalliset palautteenkeruumenetelmät mahdollistamassa lasten osallisuutta.* Turun ammattikorkeakoulu. <http://www.theseus.fi/handle/10024/117524>
- Hellström, M., Johnson, P., Leppilampi, A., & Sahlberg, P. (Toim.). (2015). *Yhdessä oppiminen: Yhteistoiminnallisuuden käytäntö ja periaatteet.* Into.
- IUCN. (1970). *International working meeting on environmental education in the school curriculum. Final report.* <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED045490.pdf>
- Johnson, D., & Johnson, R. (2018). *Cooperative Learning: The Foundation for Active Learning.* <https://doi.org/10.5772/intechopen.81086>
- Johnson, R. T., & Johnson, D. W. (1994). *An overview of cooperative learning.* Teoksessa J. S. Thousand, R. A. Villa & A. I. Nevin (toim.) *Creativity and collaborative learning. A practical guide to empowering students and teachers.* Baltimore: Brookes, 31–58.
- Kalliomäki, A. (2023). *Tarinallistamisen opas.* https://www.tarinakone.fi/lataukset/tarinallistamisen_opas.pdf
- Karppinen, S. J. A., & Latomaa, T. (2007). *Elämyksestä ja kokemuksesta teoriaa ja käytäntöä.* Teoksessa S. J. A. Karppinen & T. Latomaa (toim.), *Seikkaillen elämyksiä. Seikkailukasvatuksen teoriaa ja sovelluksia (ss. 11–20).* Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Karppinen, S. J. A., & Latomaa, T. (Toim.). (2015). *Seikkaillen elämyksiä. 3: Suomalainen seikkailupedagogiikka.* Lapin yliopistokustannus.
- Keskinen, K. (2015). *Ideasta seikkailukasvatuksen oppikirjaksi. Hankekuvaus kirjan kirjoittamisesta.*
- Kinossalo, M. (2020). *Tarinan voima opetuksessa.* PS-kustannus.

- Kivipelto, M. (2008). *Osallistava ja valtaistava arviointi. Johdatus periaatteisiin ja käytäntöihin*. <https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/75668/T17-2008-VERKKO.pdf>
- Koskinen, P. (2012). Tietokone avuksi pienryhmien ripeään muodostamiseen. *Yliopistopedagogiikka*. <https://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2012/05/03/tietokone-avuksi-pienryhmien-ripeaan-muodostamiseen/>
- Kukkonen, K., Montonen, L., & Unelius, M. (2011). *Seikkaillen osallisuuteen. Lasten osallisuuden tukeminen koulussa seikkailukasvatuksen avulla Turvallinen ryhmä -projektin aikana* [Lahden ammattikorkeakoulu]. https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/26027/Kukkonen_Kaisa.pdf?sequence=1
- Kurki, M. (2015). *Lasten luontosuhde ja ympäristökasvatuksen mahdollisuudet: Ympäristökasvatuksen asiantuntijoiden käsityksiä* [Helsingin yliopisto]. URN:NBN:fi:hulib-201509093588; <http://hdl.handle.net/10138/156458>
- Laiho, P. (n.d.). *Osallisuus menetelmäksi. Pieni Osallisuusopas tapahtumien tekemiseen lasten ja nuorten kanssa*. https://nuorisoseurat.fi/wp-content/uploads/2018/03/Menetelmaopas_tapahtumientekemiseen.pdf
- Laine, A., Elonheimo, M., & Kettunen, A. (2018). *Loikkaa ulkoluokkaan -opas ulkona opettamiseen*. <https://ulkoluokka.fi/wp-content/uploads/2020/01/ulkoluokka-nettiin.pdf>
- Lauhamaa, S., & Lahti, S. (2019). *Seikkailukasvatuksen koulutusta ja osaamista vahvistamassa* [Humanistinen ammattikorkeakoulu]. https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/169189/Lauhamaa_Saara_2019.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Lavonen, J., & Meisalo, V. (n.d.). *Työtapaopas—Yhteistoiminnalliset työtavat*. <http://www.edu.helsinki.fi/malu/kirjasto/yto/yto/>
- Leemann, L., & Hämäläinen, R.-M. (2015). *Asiakasosallisuus. Sosiaalisen osallisuuden edistämisen koordinaatiohanke (Sokra)*. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos.

https://thl.fi/documents/966696/3775621/Tietopaketti_Asiakasosallisuus.pdf/6d5b8baf-d5e4-4618-add6-ca0b9a81f214

- Linnonsuo, O. (2007). *Seikkailukokemusten vaikuttavuuden tutkimus. Teoksessa S. J. A. Karppinen & T. Latomaa (toim.), Seikkaillen elämyksiä. Seikkailukasvatuksen teoriaa ja sovelluksia (ss. 201–223). Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.*
- Mappa. (n.d.). *Mappa*. <https://mappa.fi/materiaalit/>
- Marttila, M. (2010). *Oppimisen ilo löytyy luonnosta—Seikkailu- ja elämyspedagoginen luontoliikunta oppimisen tukena* [Jyväskylän yliopisto].
https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/22764/URN_NBN_fi_jyu-201001221061.pdf
- Opetushallitus. (2016). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Opetushallitus.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Palmer, J. (1998). *Environmental education in the 21st century: Theory, practice, progress and promise*. London: Routledge.
- Parikka-Nihti, M., & Suomela, L. (2014). *Iloa ja ihmettelyä: Ympäristökasvatus varhaislapsuudessa*. PS-kustannus.
- Perttula, J. (2007). *Elämysten merkitys ihmiselämässä. Teoksessa S. J. A. Karppinen & T. Latomaa (toim.), Seikkaillen elämyksiä. Seikkailukasvatuksen teoriaa ja sovelluksia (ss. 53–74). Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.*
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628. (ei pvm.). <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Piironen, T. (2007). *Ohjaajan opas lasten osallistavien ryhmien ohjaamiseen*. Kuunnelkaa meitä - Lasten osallisuushanke 2006–2007. <https://nuorisoseurat.fi/wp-content/uploads/2016/12/mun-vuoro-osallisuusopas.pdf>
- Saaranen-Kauppinen, A., & Rovio, E. (Toim.). (2009). *Päätöksenteko ja suorittaminen ryhmässä. Teoksessa E. Rovio, T. Lintunen & O. Salmi (toim.) Ryhmällmiöt liikunnassa (ss. 31–58). Liikuntatieteellinen seura.*
- Saloviita, T. (2006). *Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvatus*. PS-kustannus.

- Sanders, E. B.-N., & Stappers, P. J. (2008). Co-creation and the New Landscapes of Design. *CoDesign*, 4, 5–18. <https://doi.org/10.1080/15710880701875068>
- Sirola-Korhonen, K. (2017). *Osallistavat menetelmät, vinkkejä ja virikkeitä kouluttajalle*. <https://www.ksl.fi/app/uploads/2022/01/Osallistavat-menetelmat-KSL-verkko.pdf>
- Slocum, N. (2003). *Participatory Methods Toolkit—A practitioner’s manual*. United Nations University. https://archive.unu.edu/hq/library/Collection/PDF_files/CRIS/PMT.pdf
- Suomen lasten metsäretkipäivä. (2023). *Suomen lasten metsäretkipäivä*. <https://blogs.helsinki.fi/metsaretkipaiva/>
- Suomen luontokeskus Haltian luontokoulu. (n.d.). *Metsään retkelle ja oppimaan oppilaslähtöisesti!* <https://julkaisut.metsa.fi/assets/pdf/lp/Muut/Metsaan-retkelle-ja-oppimaan-oppilaslahtoisesti.pdf>
- Suomen nuorisokeskusyhdistys ry. (n.d.-b). *Tule mukaan seikkailuun*. <https://www.snk.fi/seikkailukasvatus/>
- Tarinakone. (2011). *Miten luodaan elämyksiä?* Tarinakone. <https://tarinakone.fi/blogi/4-miten-luodaan-elamyksia/>
- Terveystieteiden tutkimuskeskus. (2023). *Osallisuuden edistäjän opas*. Ohjaus 10/2023. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-408-088-0>
- Toikko, T., & Rantanen, T. (2009). *Tutkimuksellinen kehittämistoiminta. Näkökulmia kehittämisprosessiin, osallistamiseen ja tiedontuotantoon*. Tampere University Press. <https://trepo.tuni.fi/handle/10024/100802>
- Tolppanen, S., Aarnio-Linnanvuori, E., Cantell, H., & Lehtonen, A. (2017). *Ilmastokasvatuksen polkupyörämalli*. <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/polkupyoramalli.pdf>
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos). Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa*.

https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2019.pdf

Tuulaniemi, J. (2011). *Palvelumuotoilu*. Talentum.

Tuulaniemi, J. (2015). Palvelumuotoilu osallistuvan innovaatiotoiminnan menetelmänä.

Teoksessa J. Saarisilta & J. Heikkilä (toim), *Yhdessä innovoimaan – osallistuva innovaatiotoiminta ja sen johtaminen sosiaali- ja terveysalan muutoksessa* (ss. 103–117). Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.

https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/125768/urn_isbn_978-952-302-433-5.pdf?sequence=1&isallowed=y#page=104

Ulkoministeriö. (2023). *Agenda 2030 kestävän kehityksen tavoitteet*. Ulkoministeriö.

<https://um.fi/agenda-2030-kestavan-kehityksen-tavoitteet>

Unicef. (n.d.). *Lapsen oikeuksien sopimus*. Unicef. <https://www.unicef.fi/tyomme/lapsen-oikeudet/lapsen-oikeuksien-sopimus/lapsen-oikeuksien-sopimuksen-koko-teksti/>

Uusitalo, L., & Vuorinen, K. (2018). *Huomaa hyvä! -Toimintakortit*. PS-kustannus.

Vilka, H. (2021). *Näin onnistut opinnäytetyössä: Ratkaisut tutkimuksen umpikujiin*. PS-kustannus.

Virrankari, L., Leemann, L., & Kivimäki, H. (2020). *Osallisuuden kokemus ja*

koulukiusaaminen: Kouluterveyskyselyn 2019 tuloksia. Tutkimuksesta tiiviisti 35/2020. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, Helsinki.

Wahlström, R., & Juusola, M. (2017). *Vihreä hoiva ja kasvatusta: Luontoherkkyysharjoituksia ja ympäristökasvatusta lapsille sekä nuorille* (Ensimmäinen painos). Kustannusyhtiö Artemia.

Willamo, R. (2005). *Kokonaisvaltainen lähestymistapa ympäristönsuojelutieteessä—Sisällön moniulotteisuus ympäristönsuojelijan haasteena* [Helsingin yliopisto].

<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/22238/kokonais.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Wolff, L.-A. (2004). *Ympäristökasvatus ja kestävä kehitys: 1960-luvulta nykypäivään.*

Teoksessa Hannele Cantell (toim.), Ympäristökasvatuksen käsikirja (ss. 18–29). PS-kustannus.

Liite 1. Tutkimuslupalomake

4C:n retki 23.5.2023

Opiskelen Hämeen Ammattikorkeakoulussa ylempää ammattikorkeakoulututkintoa (Luontoympäristöt ja hyvinvoinnin edistäminen) ja teen tällä hetkellä opinnäytetyössäni tutkimusta osallistavan seikkailutoiminnan vaikutuksista. Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää, miten osallisuus ja osallistavat menetelmät vaikuttavat seikkailutoiminnassa osallisuuden kokemukseen. Kohderyhmänä on XX:n koulun 4 C -luokan oppilaat. Opinnäytetyössäni kirjoitan "nokialaisen koulun neljännen luokan oppilaat".

Menen oppitunnille teettämään erilaisia osallistavia ryhmätöitä selvittääksemme mitä retkellä tehdään. Ensimmäinen tutkimuskohta oppilaille on, kun tämän jälkeen he saavat arvioida miten he itse kokivat osallisuutta ryhmätöissä ja pääsivätkö he vaikuttamaan lopputulokseen. Toinen oppilailta kerätty arviointi on retken aikana kysellen ja vielä retken jälkeen oppitunnilla.

Vastauksia kerätään oppilailta kyselyllä ja tekemällä muistiinpanoja retkellä. Kaikki vastaukset kirjataan nimettömiä eikä niitä voi yhdistää yksittäiseen oppilaaseen. Vastauksia käytetään ainoastaan tutkimustarkoitukseen. Yksilöiviä henkilötietoja ei kerätä.

Osallistuminen tutkimukseen on täysin vapaaehtoista ja osallistumisen voi perua missä vaiheessa tahansa. Mikäli Teillä on kysyttävää tutkimuksesta, voitte ottaa yhteyttä minuun (reeta.heikkinen@student.hamk.fi) tai tutkimuksen ohjaajaan Merja Salmiseen (merja.salminen@hamk.fi).

Tällä lomakkeella pyydän lupaa oppilaan tutkimukseen osallistumiseen. Osallistuminen on tutkimuksen kannalta erittäin arvokasta. Kiitos yhteistyöstä jo etukäteen!

Reeta Heikkinen, YAMK, Hämeen Ammattikorkeakoulu

Oppilaan nimi *

Oma vastauksesi

Saako oppilas osallistua tutkimukseen *

- Saa osallistua
- Ei saa osallistua

Huoltajan nimi *

Oma vastauksesi

Paikka ja aika *

Oma vastauksesi

Lähetä

Tyhjennä lomake

Liite 2. Ensimmäisen toimintatunnin Aivorihi-harjoitus ja aikataulu

Aikataulu koululla maanantaina 8.5.2023

1. Tunnelmaan virittäytyminen. Mitä, missä ja milloin on tapahtumassa? Miksi minä olen tutkimuksessa mukana? Avataan opinnäytetyön taustaa.
2. Keskustelua tulevasta retkestä ja pientä virittäytymistä seuraavaan aivoriihitehtävään.
3. Aivorihi mukailtuna (Sirola-Korhonen, 2017, s. 26)
 - 5 min: jako 3–4 henkilön ryhmiin
 - 3 min: jokaiselle ryhmälle oma paperi, jossa aihe:
 - retkikohteita matkalla päämäärään
 - opeteltava asia
 - tekeminen/toiminta
 - retkiruoka tai -eväs
 - ohjelmaa vanhemmille iltapäivällä
 - varusteet (näitä ei äänestetä, vaan kerätään listaa)
 - (tavoitteet koululta ja vanhemmilta kerätty aikaisemmin)
 - 6 x 3 min = 18 min: kirjaa ryhmän kanssa ainakin 2–3 uutta asiaa listan jatkoksi jokaiselle paperille, paikan vaihto kellolla
 - 3 min: äänestyskierroksen ohje, äänestä tämän päivän ryhmätöinä koostetuista asioista sähköisesti, linkki tulee Classroomiin
 - YHT: 5 min + 3 min + 18 min + 3 min = 29 min

Liite 3. Retkisuunnittelu-kysely



Retkisuunnittelu

4C-luokan retkipäivä on tiistaina 23.5. Noun majalle. Retki alkaa koululta käsityötuntien jälkeen ja päättyy klo 18 Noun majalle.

Ruokailu koululla ennen lähtöä, lisäksi hankitaan eväitä kahdelle muulle ruokailulle.

Kustannussyistä pikaruokavaihtoehdot jouduttiin rajaamaan pois. Samasta syystä ja myös joustavuuden näkökulmasta matka taitetaan polkupyörillä.

Vastaamalla tähän kyselyyn, sinulla on mahdollisuus vaikuttaa mitä retkellä tehdään ja missä.

1. Välietappeja matkalla Noun majalle. Matka koululta lyhintä reittiä perille on alle 7 km, ajallisesti polkupyörällä noin 45 min.

Rastita kolme (3) mieluisinta vaihtoehtoa.

- Geokätkö
- Leikkipuisto
- Metsä
- Nuijasodan muistomerkki
- Puhelinpysähdys
- Puisto
- Tehdassaari
- Uimahalli
- Vesitorni
- Joku muu, mikä?

Voit valita 3 ja 3 vaihtoehdon väliiltä

Valitut vaihtoehdot: 0

Seuraava





Retkisuunnittelu

2. Tekeminen tai toiminta retkellä

Rastita kolme (3) mieluisinta vaihtoehtoa.

- Friba
- Hiusten letityspaja
- Jousiammunta
- Keinumatti
- Keppihevosrata
- Leipominen
- Liikunnallinen joukkuepeli
- Metsäretki
- Muu ryhmäpeli
- Piilohippa
- Suokävely
- Suunnistus
- Uiminen (ja sauna)
- Joku muu, mikä?

Voit valita 3 ja 3 vaihtoehdon väliä

Valitut vaihtoehdot: 0

Edellinen

Seuraava





Retkisuunnittelu

3. Eväät. Äänestä alla olevista sekä välipala päivälle että lämmin ruoka illalle.

Rastita kolme (3) mieluisinta vaihtoehtoa.

- Jäätelö
- Hedelmä
- Hotdog
- Kanasalaatti
- Nakkimestarin pata
- Nuudeli
- Makkara
- Täytetty ruisleipä
- Vaahtokarkit
- Välipalakeksi
- Limppari
- Pillimehu
- Joku muu, mikä?

Voit valita 3 ja 3 vaihtoehdon väliltä

Valitut vaihtoehdot: 0

Edellinen

Seuraava





Retkisuunnittelu

4. Opittava asia.

Rastita kolme (3) mieluisinta vaihtoehtoa.

Ryhmätyötaidot

Luonnontieteet

Tulenteko

Luonnossa liikkuminen

Pakkaamistaidot

Solmuja

Joku muu, mikä?

Voit valita 3 ja 3 vaihtoehdon väliltä

Valitut vaihtoehdot: 0

Edellinen

Seuraava





Retkisuunnittelu

5. Ohjelmaa vanhemmille iltapäivällä. Rastita kolme (3) mieluisinta vaihtoehtoa.

- Piirtäminen
- Saunotaan yhdessä
- Tehdään yhdessä ruokaa
- Vihdan teko (HUOM! Jokamiehen oikeudet!)
- Yhteistä juttelua/yhdessäoloa
- Yhteisiä pelejä/tekemistä
- Joku muu, mikä?

Voit valita 3 ja 3 vaihtoehdon väliltä

Valitut vaihtoehdot: 0

Edellinen

Seuraava





Retkisuunnittelu

6. Retken tavoite

Valitse yksi (1) mieluisin vaihtoehto.


- Erilaisten näkökulmien hyväksyminen
- Omasta jakaminen
- Toisen asemaan asettuminen
- Yhteistyötaitojen kehittäminen
- Joku muu, mikä?

Edellinen

Lähetä

Liite 4. Kysely retkisuunnittelun jälkeen

Kysely oppilaille retkisuunnittelun jälkeen

 Pakolliset kysymykset merkitty tähdellä (*)

Olet vastannut aikaisemmin luokan retken sisältöä koskevaan kyselyyn. Hienoa! Tämä kysely vuorostaan kartoittaa juuri sinun kokemuksiasi tähän mennessä. Olitpa pienryhmätyöskentelyssä mukana koulussa tai et, vastauksesi on erittäin tärkeä tutkimuksen kannalta!

Ensin taustatietoja.

1. Olen vastannut retkikyselyyn, jossa valitaan omasta mielestä mieluisimpia toimintoja retkelle. *

Kyllä

En

2. Sukupuoli *

Tyttö

Poika

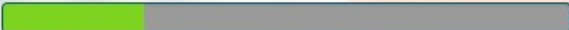
Muu/en halua kertoa

3. Olin mukana koulussa ma 8.5. tekemässä ryhmätöitä oppitunnilla *


Kyllä

En

Seuraava



Kysely oppilaille retkisuunnittelun jälkeen

 Pakolliset kysymykset merkitty tähdellä (*)

Seuraavaksi mieti omia kokemuksiasi retken suunnittelussa tähän mennessä.

4. Sain tarvitsemani tiedon retken rajauksista (retken kesto, paikka jne.) ennen retken sisältöön vaikuttavaan kyselyyn vastaamista. *

Kyllä


En

Edellinen

Seuraava



Kysely oppilaille retkisuunnittelun jälkeen

 Pakolliset kysymykset merkitty tähdellä (*)

5. Pääsin vaikuttamaan tunnilla oman pienryhmäni jäsenten valintaan. *

Kyllä

En

6. Koen, että minua kuunneltiin pienryhmässäni. *

Kyllä

Ei

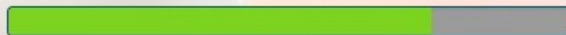
7. Toimin retkisuunnittelun pienryhmässä omasta mielestäni aktiivisena jäsenenä. *

Kyllä


En

Edellinen

Seuraava



Kysely oppilaille retkisuunnittelun jälkeen

 Pakolliset kysymykset merkitty tähdellä (*)

8. Oppitunnilla tehdyn ryhmätyön tavoite oli minulle selvä. (Kerätään mahdollisimman monta asiaa, joista jokainen valitsee myöhemmin mieluisimmat.) *

Kyllä

Ei

9. Koen, että minulla oli mahdollisuus vaikuttaa retken sisältöön. *

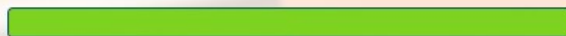
Kyllä

En

10. Miten olisit halunnut pystyä vaikuttamaan retkeen toteutunutta enemmän?

Edellinen

Lähetä



Liite 5: Pienryhmien tulokortti

TULOSKORTTI Ryhmän nimi: _____

Matkabingo (rastittakaa löytämäne asiat)

	pihlaja		voikukka
	koivu		tuntematon ötökkä
	kuusi		perhonen
	tuomi (valkoiset kukat)		harakka
	keltaisten kukkien ryhmittymä		varis
	kielo		linnunlaulu

Rasti 1 Angry Birds

Ämpärikoppien määrä _____

Rasti 2 Renkaanheitto

Renkaanheiton yhteispisteet _____

Rasti 3 Logiikkarasti

1. Oikea maaliintulojärjestys

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

2. _____ aukeaa

_____ sulkeutuu

Rasti 4 Kasvit

1: _____

2: _____

Rasti 5 Geokätkö

____ Näimme kätkön

____ Saimme nimen lokivihkoon

Liite 6: Rastien ohjelma

RASTI 1 Angry Birds

Oletteko koskaan pelanneet Angry Birds -peliä puhelimella? Nyt pääsette itse tekemään ritsan! Kaksi henkilöä pitää kuminauhasta tukevasti kiinni, yksi tähtää palloa venyttämällä kuminauhaa ja neljäs on valmiina ottamaan pallon kiinni ämpäriin. Kolme laukaisuyritystä jokaiselle ryhmäläiselle. Kaikki käy kaikilla paikoilla. Montako ämpärikoppia ryhmänne sai? Merkitkää lukema tulokorttiin.

Kolmen henkilön ryhmä huom! Pyytäkää joku ryhmäänne neljänneksi!

RASTI 2 Renkaanheitto

Onko joku aiemmin heittänyt renkaita? Fribanheitosta voi olla apua, mutta ei välttämättä. Kaikki heittävät heittoviivan takaa 5 rengasta omalla heittovuorollaan. Yksi heittovuoro per henkilö. Luulitteko jo, että homma olisi näin helppo? Huomioikaa, että heittäjä ei saa koskea maahan heittojen aikana eikä välissä, vaan tiimiläisen kannattelevat heittäjää. Tässä vaaditaan tiimiläisiltä ruista ranteesta, joten nytpä siis tiimiläiset: reippaasti heittäjä ilmaan ja renkaat liitoon! Keskustelkaa alkuun turvallisista toteutustapa, heittäjä ei saa pudota. Laskekaa kaikkien saamat pisteet yhteen ja merkitkää tulokorttiin tuloksenne.

Kolmen henkilön ryhmä huom! Pyytäkää joku ryhmäänne neljänneksi!

RASTI 6 Väilirasti

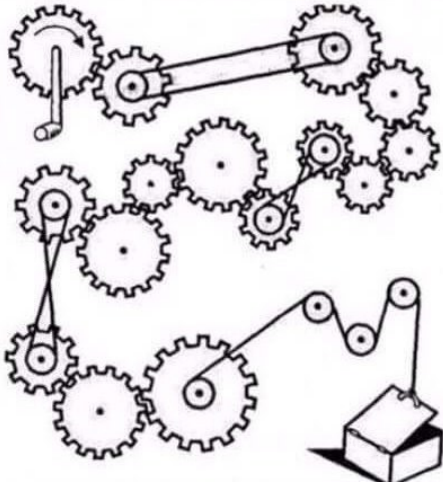
Väilirastilla sidotaan jalat yhteen. Onnistuuko ryhmänne kulkemaan rivissä 10 m matkan?

RASTI 3 Logiikka

Keskustelkaa yhdessä, miten nämä ratkaistaan. Molempiin on vain yksi oikea ratkaisu.

1. Viisi kilpa-autoa osallistui ralliin. Violetti sijoittui kolmanneksi. Keltainen voitti violetin auton. Punainen ei tullut viimeiseksi, mutta hävisi keltaiselle. Vihreä auto ei voittanut. Sininen voitti keltaisen auton. Miten autot sijoituivat?

2. Avautuuko vai sulkeutuuko laatiko?



(Eltsupeltsu, n.d.)

RASTI 4 Kasvit

Ohessa on 4 m köyttä. Muodostakaa köydestä ryhmän voimin yhden neliömetrin kokoinen alue jonnekin, missä on kasvillisuutta. Muistatteko, miten muodostetaan 1 m² alue? (Kanta kertaa korkeus.) Kun alue on valmiina, laskekaa, kuinka monta eri kasvilajia löydätte ja kirjatkaa luku tuloskorttiin (1). Montako kasvilajia näistä osaatte nimetä? Google Lensiä tai muuta hakupalvelua saa käyttää apuna. Kirjatkaa myös tämä luku tuloskorttiin (2).

RASTI 5 Geokätkö

Yksi puhelin per ryhmä riittää, mutta mitä useampi puhelin, sitä helpompi etsiä. IKÄVÄNMAAN RANTAPOLKU on NoU:n majaa lähin geokätkö. Muistakaa kätköilyetiketti kulkiessanne! Jos ryhmässänne ei ole c:geo-sovellusta asennettuna ja tiliä sisään kirjattuna, asettakaa seuraavat koordinaatit Googlen karttapalveluun (HUOMIOI PISTEET JA PILKUT HAKUUN!).

Koordinaatit: 61.490566, 23.4561

Liite 7: Osallistava arviointi -toimintatunnin ohjelma ja aikataulu


Aikataulu koululla maanantaina 29.5.2023

Kuten ensimmäinen ryhmätyö koululla 8.5.: 5 min per rasti

1. Kuvaillkaa oman pienryhmänne toimintaa retken rasteilla kokonaisuutena. Mainitkaa ainakin kaksi asiaa, jotka sujuivat hyvin ja lisäksi yksi kehittymisen paikka. (Miten ryhmän jäsenet auttoivat toisiaan? Oliko joku seikka ryhmän toiminnan hidasteena?)
2. Mihin asioihin retken toteuttamisessa olisitte halunneet vaikuttaa enemmän?
3. Mitä asioita retkestä olet kuullut muilta oppilailta retken jälkeen?
4. Vastasiko retki odotuksianne? Mikä asia yllätti? Minkälaisia tunteita retkestä heräsi?
5. Jos vastaava retki toteutettaisiin eri luokan kanssa, mihin asioihin teidän mielestänne tulisi kiinnittää huomiota suunnitteluvaiheessa, jotta osallistujien ääni tulisi vieläkin paremmin kuulluksi?
6. Pikapiirros. Palatkaa vielä hetkeksi retken tunnelmaan ja piirtäkää yhdessä mieleenne painunein tilanne pikapiirroksen muodossa.

Liite 8: Loppukysely

Loppukysely oppilaille

 Pakolliset kysymykset merkitty tähdellä (*)

Vastaathan mahdollisimman rehellisesti oman näkökulmasi ja tuntemuksiesi mukaan tähän kyselyyn. Kaikki tulokset tulevat anonyymejä. Pyydetyt lisätiedot joidenkin vastausvaihtoehtojen kohdalla antavat tärkeää lisätietoa vastausten tulkintaan.

Olen vastannut aiemmin jo kahteen kyselyyn. *

Kyllä
 En

Seuraava

20% Valmis

Loppukysely oppilaille

 Pakolliset kysymykset merkitty tähdellä (*)


Sukupuoli *

Tyttö
 Poika
 Muu/en halua kertoa

Edellinen Seuraava

40% Valmis

Loppukysely oppilaille

 Pakolliset kysymykset merkitty tähdellä (*)

Mikä oli mieleesi painunein asia retkellä tai retken suunnittelussa? *

Kokeilin retkellä itselleni uusia asioita. *

- Kyllä
 En

Koin koko retken ajan oloni turvalliseksi. *

- Kyllä
 En. Tässä tilanteessa:

Retkellä oli niitä elementtejä, joita minä äänestin sinne. (Koin pystyväni vaikuttamaan retken sisältöön.) *

- Kyllä
 Ei

Olen tyytyväinen omaan osallisuuteeni retken suunnittelussa ja toteutuksessa. *

Kyllä

En. Näin olisin halunnut osallistua enemmän:

Minkälaisia tilanteita muistat retkeltä? Valitse kaikki joita muistat. *

- Huomasin jonkun onnistuvan uudessa asiassa.
- Huomasin tekeväni jotain mitä olin itse retkelle valinnut.
- Joustavuutta ryhmätilanteissa.
- Koin ainakin kerran olevani erityisasemassa.
- Koin empatiaa.
- Koin yhteenkuuluvuutta luokan kanssa.
- Kompromissi
- Kokeilin jotain uutta, mitä en ole aikaisemmin kokeillut.
- Minä tai joku muu antoi omastaan toiselle.
- Minä tai joku muu ylitti itsensä hyvässä mielessä.
- Retken aikana joku asia vaati ponnistelua. Ponnistelun ansiosta asia onnistui ja siitä tuli hyvä mieli.
- Ryhmämme halusi työskennellä yhdessä.
- Tein jotain sellaista, mitä en yleensä tee.
- Toisen auttamista
- Uusia kaverisuhteita
- Yhteen hiileen puhaltamista
- Joku muu, mikä?

Valitse vähintään 1 vaihtoehtoa


Valitut vaihtoehdot: 0

Edellinen

Seuraava

60% Valmis

Loppukysely oppilaille

 Pakolliset kysymykset merkitty tähdellä (*)

Olen huomannut luokan toiminnassa muutoksia retken jälkeen. *

Kyllä, tällaisia:

En

Tämän retken suunnitteluun osallistuminen on kasvattanut kiinnostustani osallistua myös jatkossa erilaisten tapahtumien suunnitteluun *

Kyllä

Ei

Uskon tämän retken perusteella, että pystyn vaikuttamaan tulevaisuudessa omiin tai yhteisiin asioihin. *

Kyllä


Ei

Edellinen

Seuraava

80% Valmis

Loppukysely oppilaille

 Pakolliset kysymykset merkitty tähdellä (*)

Jäikö jotain mielestäsi kysymättä? Tähän voit kertoa vapaasti palautetta ja mietteitä retkeen ja sen suunnitteluun liittyen.


Edellinen

Lähetä

100% Valmis

Liite 9: Loppukysely huoltajille

Loppukysely huoltajille

 Pakolliset kysymykset merkitty tähdellä (*)

Kiitokset retken suunnitteluun ja toteutukseen osallistuneille huoltajille! Pyytäisin teitä huoltajia vielä vastaamaan tähän nimenomaan huoltajille suunnattuun kyselyyn. Vaikka et olisi osallistunut retkeen, vastauksesi on silti merkityksellinen tutkimukselleni.

Osallistuitko retken suunnitteluun tai toteutukseen? *

Kyllä

En

Oliko sinulla tiedossa retken tavoite? *

Kyllä


Ei

Koen, että pääsin vaikuttamaan retken sisältöön haluamani verran. *

	1	2	3	4	
Täysin eri mieltä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Täysin samaa mieltä

[Seuraava](#)

Loppukysely huoltajille

 Pakolliset kysymykset merkitty tähdellä (*)

Ajattelen, että tämä retki oli oppilaiden kannalta erittäin tärkeä. *

	1	2	3	4	
Täysin eri mieltä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Täysin samaa mieltä

Koen, että retki ja sen suunnittelu kasvattivat oppilaiden yhteisöllisyyttä. *

	1	2	3	4	
Täysin eri mieltä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Täysin samaa mieltä


Koen, että retki ja sen suunnittelu kasvattivat huoltajien yhteisöllisyyttä. *

	1	2	3	4	
Täysin eri mieltä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Täysin samaa mieltä

Edellinen

Seuraava

Loppukysely huoltajille

 Pakolliset kysymykset merkitty tähdellä (*)

Lapsi odotti retkeä innokkaasti. *

	1	2	3	4	
Täysin eri mieltä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Täysin samaa mieltä

Mitä asioita retkipäivän kulusta lapsi kertoi kotona?

Kuvaile muutamalla sanalla mielikuvaasi retkestä.


Retkipäivän jälkeen lapsi oli tyytyväinen omaan osallisuuteensa retken suunnittelussa ja toteutuksessa. *

	1	2	3	4	
Täysin eri mieltä	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Täysin samaa mieltä

Edellinen

Seuraava

Loppukysely huoltajille

 Pakolliset kysymykset merkitty tähdellä (*)

Miten lasten osallisuutta olisi sinun mielestäsi voinut korostaa?

Miten huoltajien osallisuutta olisi sinun mielestäsi voinut korostaa?

Edellinen

Seuraava

Loppukysely huoltajille

 Pakolliset kysymykset merkitty tähdellä (*)

Minkälaisia muutoksia olet mahdollisesti huomannut lapsen toiminnassa (lisää rohkeutta, sinnikkyyttä, toisen mielipiteen kuuntelemista, vastuuta omasta itsestä...)?

Jäikö jotain mielestäsi kysymättä? Tähän voit kertoa vapaasti palautetta ja mietteitä retkeen ja sen suunnitteluun liittyen.

Edellinen

Lähetä

Liite 10: Osallistavan retken suunnittelumalli

Osallistavan retken suunnittelumalli

Toiminta
Vanhempien
kokous

1.

Keskustele ja selvitä - edistetäänkö retkeä?

Resurssit

Vanhempien ajankäyttö
retken eri vaiheissa?
Paljonko käytössä rahaa?

Paikkakartoitus

Mitkä paikat mahdollisia?
Mitä maksaa?
Miten kuljetaan?

Toiminta
Keskustelu
koulun
kanssa

2.

Keskustele ja selvitä

Koulun tavoitteet

Opetussuunnitelma
Ajankohtaiset opittavat
asiat

Koulun resurssit

Oppituntien käyttö
Opettajan sitoutuminen
Materiaalit

Toiminta
Oppilaiden
toiveet

3.

Toimintatunti kaikkien osallistujien kanssa

Viritä tunnelma

Keskustelua vaihtoehdoista
Miten liikutaan?
Mitkä on käytettävissä
olevat resurssit?

Ideapaja

Retkenkohde, toiminta,
kulkeminen, ruokailu,
varustelistaa jo valmiiksi

Kysely
Retkiohjelma

4.

Luo kysely osallistujille

Kokoa ideat

Kerää toimintatunnin
vastaukset
Listaa vaihtoehdot
aihealueittain

Lähetä kysely

Mikä on teille helpoin tapa
jakaa kysely?
Tarkasta lopuksi vastaukset,
vastasivathan kaikki?

Toiminta
Keksikää
ohjelma

5.

Vaihtoehto 1: Vanhemmat tekevät ohjelman

Vastaukset

Osallistujien vastauksista
löytyy toimintaa yllin kyllin.
Mikä yllättäisi retkeläiset?

Ideapaja

Mahdollisille rasteille esim.:
Päättyä, yhteistyötä,
keskustelua, arvailua,
suunnistusta, laskemista

Toiminta
Ohjaa
ohjelman
teko

6.

Vaihtoehto 2: Osallistajat tekevät ohjelman

Varmista ajankäyttö

Montako oppituntia?
Lisätyötä KS, KU, SUK, MA?
Varmista valmius ajoissa

Rastien jako

Pienryhmiin jako
Tehtävät pienryhmille (kts.
Ideapaja yllä)

Toiminta
RETKI

7.

Retken toteutus

Käytännön asiat

Retkikirje osallistujille
Kuka tekee?
Mitä tekee?
Milloin tekee?

Retken aikataulu
Etapit, eväät, retkiohjelma

Lopetus

8.

Loppurefleksio yhdessä retken jälkeen

Palaa tunnelmiin

Mitä retkellä tapahtui?
Mikä jäi mieleen?
Mikä yllätti?

Oma toiminta

Mitkä tunnelmat jäi?
Missä onnistuttiin?
Missä kehitettävää?

Liite 11: Aineistonhallintasuunnitelma

Opinnäytetyön nimi: Osallistava retkitoiminta – suunnittelumalli ja kokemukset

Opinnäytetyön tekijä: Reeta Heikkinen

1 AINEISTON HANKINNAN MENETELMÄT JA AINEISTON MUOTO

Aineisto kerätään retkelle osallistuvilta oppilailta, heidän huoltajiltaan ja opettajalta. Ensimmäinen aineisto kerätään verkkopohjaisella kyselylomakkeella retken suunnitteluvaiheessa, kun osallistujat ovat valinneet retken sisältöä. Seuraava aineisto kerätään retkelle osallistuneilta oppilailta, vanhemmilta ja opettajalta retken aikana kyselemällä ja havainnoimalla sekä sähköisellä kyselyllä retken jälkeen. Opinnäytetyön tuloksiin käytetään myös loppurefleksiossa esiin nousevia asioita.

Aineisto tulee olemaan numeerista tietoa erilaisissa taulukoissa sekä tekstiä paperilla sekä sähköisessä muodossa. Kyselyissä ei missään vaiheessa kysytä arkaluonteisia tietoja, kuten henkilötunnusta, terveystietoja tai muuta sellaista eikä vastauksia pystytä yksilöimään keneenkään.

2 AINEISTOJEN SÄILYTYS OPINNÄYTETYÖPROSESSIN AIKANA

Vanhemmilta kerätään tutkimuslupa erillisellä sähköisellä lomakkeella. Kyselylomakkeessa ei kysytä mitään arkaluonteista tietoa haastateltavasta. Tutkimuslupien katsomiseen on oikeus ainoastaan opinnäytetyön tekijällä. Haastatteluista ja havainnoinneista saatu aineisto säilytetään Hämeen ammattikorkeakoulun OneDrive-pilvipalvelukansiossa. Kysymyksissä ei käsitellä luottamuksellista tai salassa pidettävää tietoa.

3 AINEISTOJEN KÄSITTELY OPINNÄYTETYÖN VALMISTUTTUA

Aineiston säilyttäminen tulevaisuutta varten ei liene tarpeellista. Keskeiset tutkimustulokset esitellään opinnäytetyössä, joten jos myöhemmin tehdään vertaileva tutkimus, tuloksia voi verrata opinnäytetyössä esitettyihin tuloksiin. Opinnäytetyössä kerättyä aineistoa käytetään vain tässä opinnäytetyössä ja tutkimuksessa. Opinnäytetyön valmistumisen jälkeen aineisto tuhotaan 1 vuoden kuluttua opinnäytetyön hyväksymispäivästä. Tähän asti aineistoa säilytetään tutkimuseettisiä periaatteita noudattaen ja niin, että aineisto on vain tutkijan/opiskelijan saavutettavissa