

SEIKLUSKASVATUS – ELAMUSLIK ÕPPIMINE

Kursusetöö

Margus – Tarmo Pihlakas

SISUKORD

SISSEJUHATUS	3
1. TERMINID SEIKLUSKASVATUSES JA FILOSOOFILINE TAUST	5
1.1. MÕISTED SEIKLEVAD	5
1.1.1. <i>Kust mõisted tulevad?</i>	5
1.1.2. <i>Seiklus ja seikluskasvatus</i>	6
1.1.3. <i>Elamuspäädagogika ja elamusõpe</i>	8
1.1.4. <i>Seiklusterapia</i>	9
1.2. SEIKLUSKASVATUSE KUJUNEMISLUGU	10
1.2.1. <i>Kuidas tekkis seiklus</i>	10
1.2.2. <i>Seikluskasvatus enne Kurt Hahni</i>	10
1.2.3. <i>Kurt Hahn ja Salemi kooli loomine</i>	11
1.2.4. <i>Seikluskasvatus pärast Kurt Hahni</i>	12
1.3. SEIKLUSKASVATUSE TEOREETILINE TAUST	13
1.3.1. <i>Noorsookasvatus Platonist Rousseauuni</i>	13
1.3.2. <i>Pragmatismi filosoofilisi lähtekohti</i>	15
1.3.3. <i>Kogemuslik õppimine progressiivses- ehk reformpedagogikas</i>	16
1.3.3.1. John Dewey "tegemise kaudu" õppimise teooria	16
1.3.3.2. David Kolbi „kogemusliku“ õppimise teooria	18
2. SEIKLUSKASVATUSE TEOORIAD	21
2.1. KURT HAHN JA ELAMUSPÄDAGOGIKA	21

2.2.	COLIN MORTLOCKI SEIKLUSE TASEMED	25
3.	TEOORIAST PRAKTIKASSE	28
3.1.	TIPPKOGEMUS SEIKLUSES	28
3.2.	SEIKLUSELAMUSTE VÄLJENDAMINE JA ANALÜÜS.....	29
3.2.1.	<i>Väljendamine</i>	29
3.2.1.1.	Väljendamise mõiste ja kasutus.....	29
3.2.1.2.	Väljendustehnikad	32
3.2.2.	<i>Analüüs</i>	33
3.2.2.1.	Analüüsi mõiste ja kasutus.....	33
3.2.2.2.	Analüüsitehnika valik	34
3.2.3.	<i>Ülekanne argiellu</i>	35
3.3.	EDINBURGH'I HERTSOGI STIPENDIUM EHK AWARD.....	36
3.3.1.	<i>Award'i loomine</i>	36
3.3.2.	<i>Award Saksamaal</i>	38
3.3.1.	<i>Award programmi alustamine Eestis</i>	41

1. SISSEJUHATUS

Elamuste ja kogemuste kaudu õppimine on inimeste loomulik viis areneda. Seikluskasvatuse ülesanne on pakkuda võimsaid emotsioone, mis töödeldakse inimese, grupi ja instruktori abiga kogemusteks. Viies läbi seiklusharjutuse, peab instruktor hoolega läbi mõtlema, mida ta tahab selle tegevusega õpetada. Lihtsalt tegevus tegevuse pärast on kindlasti huvitav, kuid kaugel seikluskasvatusest.

Seikluskasvatus on Eestis jõudsalt arenev pedagoogiline suund, mis hetkel on rakendust leidnud huvihariduses ja vabaaja tegevust koordineerivates asutustes. Kui vaadelda Euroopa Liidu liikmesriikide ja Põhja-Ameerika koolisüsteeme, siis leiame ka sealt elamuspedagoogika ja seikluskasvatuse meetodite kasutamist. Teema valiku peamiseks põhjuseks on autori personaalne huvi seikluskasvatuse vastu ja soov seda uut ala ka teistele tutvustada. Autor peab seikluskasvatuse propageerimist oluliseks, sest see on Eestis veel uus, kuid mujal maailmas häid tulemusi saavutanud meetod.

Viljandi Kultuurikolledžis viidi 2002. - 2003. aastal läbi seikluskasvatuse instruktori koolitus, mis tõi esile mõningaid probleeme üliõpilaste suhtumises. Koolituse käigus avaldasid paljud osalejad rahulolematust ja soovi kursus reorganiseerida. Tekkis küsimus, kas seikluskasvatuse instruktori koolitus sobib huvijuht- loovtegevuse juhendaja õppekavasse Viljandi Kultuurikolledžis. M. T. Pihlakas ja A. Lääne viisid kursusest läbi uuringu: projekt „SaKaLa“ mõju üliõpilaste valmisolekule erialaseks tööks. Seda uuringut on kasutatud ka käesolevas töös.

Töö eesmärgiks on anda ülevaade (a) seikluskasvatuse kujunemisest ja meetoditest ning (b) kajastada seikluskasvatuse mõju Viljandi Kultuurikolledži huvijuht- loovtegevuse juhendaja eriala üliõpilaste erialasele ettevalmistusele.

Töö ülesanded on:

- kaardistada ja lahti seletada Eestis käibel olevad seikluskasvatuse mõisted;
- anda ülevaade seikluskasvatuse ajaloost ja taustafilosoofiast;

- kirjeldada laiemalt levinud isikupäraste klassikute käsitlevi seikluskasvatuse meetoditest, mis ei nõua suuri spetsiifilisi oskusi ja keskenduvad rohkem psühholoogiale;
- tutvustada seikluskasvatuse kursusi välismaal ja Eestis;
- selgitada välja seikluskasvatuse mõju Viljandi Kultuurikolledži huvijuht-loovtegevuse juhendaja eriala üliõpilastele.

Uurimuses püstitatud hüpoteesi kohaselt on huvijuht-loovtegevuse juhendaja IV kursuse üliõpilaste ettevalmistus seikluskasvatuse instruktõri tööks ebapiisav kahel peamisel põhjusel: (a) üliõpilased valiti seikluskasvatusinstruktõri kursusele juhuslikult ja (b) seikluskasvatusinstruktõri kursus oli puudulikult organiseeritud.

Töö on koostatud kirjanduslike materjalide põhjal, mis on esitatud järjekorras, arenedes globaalsest lokaalseks. Antud tööd võiks jätkata sügavama uuringuga seikluskasvatuse mõjust kliendile (lapsed, noored, riskilapsed, erivajadustega inimesed, pered, firmapersonal).

2. TERMINID SEIKLUSKASVATUSES JA FILOSOOFILINE TAUST

2.1. *Mõisted seiklevad*

2.1.1. Kust mõisted tulevad?

Elamuspedagoogika ja seikluskasvatus on Eestis suhteliselt uued mõisted, seetõttu ei leia me veel nende määratlusi haridust käsitlevates eestikeelsetes õpikutes ega teatmeteostes. Nii on tekkinud olukord, kus aktivistid, kes on hakanud seikluskasvatusega tegelema on terminid võtnud üle soome keelest ja kasutavad neid otsetõlkeid Eesti pedagoogika kontekstis.

Eesti seikluskasvatusest võime rääkida alates 1996. aastast, kui loodi esimesi kontakte Eesti Lastekaitse Liidu ja Soome Pienperheyhdistys RY vahel. Enne kutsuti kõike seda, mida praegu kätkeb endas seikluskasvatus, kas pioneeride tegevuseks nõukogude ajal või skautluseks Eesti Vabariigis.

Niisiis jõudis sõna seikluskasvatus (soome k. *seikkailukasvatus*) Eestisse Soomest, kui erinevate koolitusega tegelevate organisatsioonide liikmed käisid Soomes väljaõppel. Soomlased olid väga abivalmid nii täiskasvanute koolituses kui ka seikluspäevade korraldamises lastele. Selle tõttu on Soomest üle võetud terminid ja tihtipeale terved projektid.

“Soomes jõudis seikluskasvatus 1980-ndatel aastatel, kus seda kasutati esimesena rakenduskõrgkoolides keeleõppeprogrammi raames. Kuid juba 1988. aastaks oli Soomes loodud ka oma seiklusselts” (Bowles 2000, lk. 13 - 17). Koos Suurbritanniast pärit instruktoritega loodi nn. “Soomeseikluskasvatus”, mis tegelikult kopeeris paljuski Suurbritannia varianti. Loomulikult kaasnes sellisele ületoomisele terminite otse tõlkimine ja laensõnade kasutamine. Hetkel on Soomes olukord selline, et isegi erinevad koolkonnad käsitlevad termineid erinevalt. Põhiliselt peetakse elamuspedagoogikat filosoofiaks ja seikluskasvatust kasvatusvahendiks (Gass 1993, lk.

5). Kuid on olemas ka mõtteviis, kus peetakse elamuspedagoogikat ja seikluskasvatust sünonüümideks (Kiiski 1998, lk. 109).

Järgnevalt toon ära ühe võimaluse, miks on seikluskasvatuses mõisted segased. Nimelt peetakse elamuspedagoogika rajajaks Saksa haridusteadlast Kurt Hahni (1886-1974) (Telemäki 1998b, lk. 13). Tema on oma teoste kirjutamisel kasutanud saksakeelseid termineid, mis on tuntud ka meie kultuuri kontekstis. Kurt Hahn lahkus Saksamaalt 1932 a. Inglismaale, kus ta alustas taas elamuspedagoogika propageerimist. Siit saab alguse keeles olev vastuolu ja segadus terminites. Meie tavapedagoogika terminoloogia põhineb pigem saksa kui ingliskeelsele terminoloogiale. Läbi Soome on meile tulnud just inglise keelest otse soome keelde tõlgitud sõnad. Alljärgnevas tekstis selgitatakse nii mõistete päritolu kui ka nende tähendust.

2.1.2. Seiklus ja seikluskasvatus

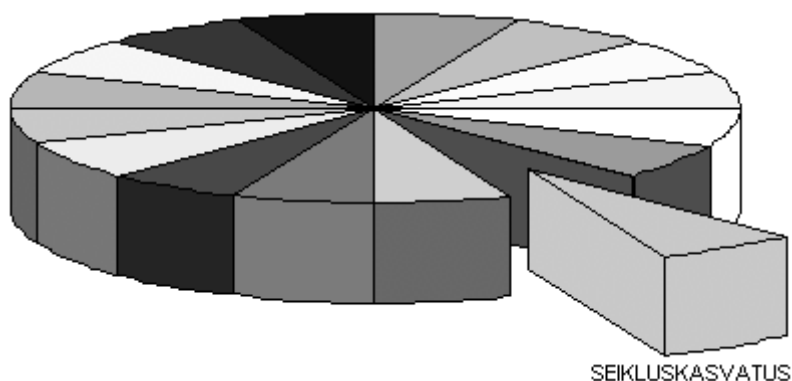
On öeldud, et seikluse määratlusi on sama palju kui seiklejaidki. On isegi esitatud väide, et kui kunagi keegi peaks välja mõtlema paikapidava seikluse mõiste, on seiklus surnud (Turtiainen 1997, lk. 5).

Seikluskasvatuses on aga mõistega rohkem tegeldud. Saksamaal kasutatakse seikluskasvatuse tähenduses sõna *Erlebnis* (*Erlebnispädagogik*), mille ingliskeelseks vasteks on *experience* (kogemus/ elamus), *event* (sündmus/juhtumus) või *occurrence* (juhtumine/ ettetulemine/ toimumine).

“Seikluskasvatuse põhieesmärk on ennetada õpitud abitust sotsiaalsete ja kommunikatiivsete oskuste näol, kasvatada sotsiaalse ja ökoloogilise jätkusuutlikkuse põhimõtetest lähtuvaid inimesi. Kes oskavad näha põhjuslikke seoseid isikliku ja kollektiivse mõtlemise ja tegutsemise ning ökoloogilise ja sotsiaalse keskkonna vahel. Seikluskasvatuslikud tegevused toetavad eelkõige sotsiaalsete ja kommunikatiivsete oskuste arengut ning põimuvad jooksvalt loodushariduslike tegevustega nii linnas kui väljaspool linna. Tegevused on sihtgrupile kavandatud nii, et töötada tuleb meeskonnana, kus edasi viib teistega arvestamine ning isiklik töö. Seiklus on noortele atraktiivne motiveeriv ajend aktiivseks osalemiseks ning õigesti läbiviiduna soodustab noorte avatust uutele mõtetele ja algatustele. Loodusharidusega põimunult õpetab looduses jätkusuutlikult liikuma ja käituma” (Bobkov 2002, lk. 3 - 4).

2.1.3. Elamuspedagoogika ja elamusõpe

Elamuspedagoogika (sks. k. *Erlebnispädagogik*, ing. k. *experiential education*) jagatakse "välispedagoogikaks" (ing. k. *outdoor*), mis kätkeb endas peamiselt looduses aset leidvat füüsilist tegevust ja "sisepedagoogikaks" (ing. k. *indoor*), mis koosneb maalikunsti, muusika, kultuuri ja eneseväljendusoskustega tegelemisest. "Nende abil püütakse arendada isiksust terviklikult, õppides pea, südame ja käte kaudu" (Telemäki 1998b, lk. 20)



Joon. 1. Elamusratas kujutab elamuspedagoogika tegevusalasid, millest vaid üks on seikluskasvatus.

Elamuspedagoogikat võiks võrrelda vankri rattaga (joon. 1), millel on kaks poolt (sise- ja välis-pedagoogika). Rattal on palju kodaraid, mis kujutavad elamuspedagoogika erinevaid valdkondi (teater, muusika, käsitöö, kirjandus - ühesõnaga kõik, millest on võimalik saada positiivseid elamusi). Ainult üks kodaratest kujutab seikluskasvatust. Nagu kõik asjad siin rattal, jaguneb ka seikluskasvatus sise- ja välistegevuste vahel.

Seikluskasvatus ei saa olla tähtsam kui teised kodarad, ega ka ebaolulisem, sest muidu ju ratas ei veereks. Seikluskasvatajate ülesandeks on lapsi kasvatada läbi seikluse, eeldades, et teiste kodaratega saavad lapsed ka koolis tegelda. See ongi põhjuseks,

miks räägitakse elamuspedagoogikas nii palju seiklusest. Eestikeelsed vasted sõnale *Erlebnis* on "elamus", "kogemus" või "seiklus".

Elamuspedagoogikale ei ole leitud ühest määratlust. Selles töös kasutatakse terminit elamuspedagoogika (*eksperiental education*) tähenduses, kus rakendatakse isiksuslike ja teraapiliste eesmärkide saavutamiseks keskkonda, seiklust ja mängu. Elamuspedagoogikas ja seikluskasvatuses rakendatakse elamusõppe metoodikat.

Elamusõppe e. kogemusliku õppimise (ing. k. *experiential learning*) põhieesmärk on stimuleerida isiksusliku kasvu arengut läbi uute elamuste. Tihti nõuab see probleemide lahendamist, uudishimu ja uurimismeelt, kusjuures inimene tuleb panna väljaspoole tavaolukorra mugavusest ja tasakaalust (Gass 1993, lk. 4).

2.1.4. Seiklusteraapia

Riikides, kus elamuspedagoogikaga on tegeldud pikemat aega, on väljaarendatud ka teisi kasvatusmeetodeid. Üheks selliseks on **seiklusteraapia** (ing. k. *adventure therapy*). Seda programmi rakendades on saadud positiivseid tulemusi Ameerika Ühendriikides, Austraalias, Kanadas ja Suurbritannias pikaajaliste patsientide, käitumishäiretega laste ja noorte ning alaealiste kurjategijate hoolduses ja ravis (Luks 1998, lk. 16).

Nagu elamusõppes nii ka seiklusteraapias keskendutakse patsientide suunamisele tegevustesse, mis esitavad väljakutse düsfunktsionaalsetele käitumisviisidele ja kinnistavad ning arendavad talitluslikke funktsioone (Gass 1993, lk. 5).

Erinevus seiklusteraapia ja seikluskasvatuse vahel seisneb selles, et seikluskasvatuse kursusel lastakse protsessidel kulgeda lõpuni ja juht annab tagasisidet pigem grupile kui indiviidile. Seiklusteraapias on peale igat harjutust tähtis just individuaalne tagasiside terapeudilt patsiendile. Seiklusteraapia jaguneb kolmeks: metsateraapia, seikluskasvatusteraapia ja pikaajaline laagriteraapia (Ibid., lk. 3-10).

Üldiselt on seiklusteraapia tuntud rohkem psühholoogia kui haridusterminina.

2.2. Seikluskasvatuse kujunemislugu

1.2.1. Kuidas tekkis seiklus

Lähtekohaks seikluskasvatuses on käsitlus uudishimulikust inimesest, kes aktiivselt otsib uusi kogemusi ja teadmisi. "Inimesel avaldub seiklusvaist või - instinkt" (Mortlock 1987, lk. 46 - 53). Inimkonna ajaloos leidub palju näiteid mainitud omadusest. Olgu need siis avastusretked, mägede vallutamised, ekspeditsioonid, sõidud kosmosesse või kaugetele meredele. Ajaloost tuntud suurteks seiklejateks olid maadeavastajate kõrval ka teadlastest uurimusmatkajad, nagu James Cook või Charles Darwin (Löfblom 1995, lk. 5). Tänapäeva versioon maadeavastamisest on turism. Reisitakse võõrastesse maadesse ja tutvutakse uute kultuuridega, proovitakse uusi harrastusi ja tehakse teaduslikke katsetusi. Inimene üritab seletada enda jaoks võõrast, tundmatud asjad kütkestavad ja samas ka hirmutavad meid. Inimene tahab tunda, et ta on võimeline kontrollima ümbritsevat.

Vanasti võis seiklusest riigile olla majanduslikku või geopoliitilist kasu. Uurimusmatkajate kirjutamata seaduseks oli oma rahvale kasu tuua, kas siis rahaliselt või maa-alade suurendamise näol. Lubades neid tingimusi täita, said nad oma õigused ja tihti ka finantseeringu. Uurimusmatkajad olid sellel teel oma rahva või usu nimel. Tänapäeval toimub seiklus peamiselt seikluse enda pärast. Seiklus kuulub inimeste vabaaja harrastuste hulka, nagu ronimine, matkamine, aerutamine jne. (Ibid., lk. 5).

1.2.2. Seikluskasvatus enne Kurt Hahni

Kasvatus on alati olnud mitmepalgeline ja täis vasturääkivusi. Kasvatus võib tähendada lootust ja uusi võimalusi, loovust, vabadust ja julgust. See võib tähendada valikuvabadust ja võitlemist ebaõigluse vastu. Kuid samas võib see ka tähendada tsensuuri, manipuleerimist, alistamist, loovuse pärssimist või vaba tahte allasurumist. Esimesed näited seikluse kasutamisest kasvatuses jäävad kahjuks viimati mainitud lause tähendusse. Näiteks Spartas jagati noored vanuse järgi gruppidesse, kellega

koos ka elati. Poisid valisid enda hulgast tugevaima ja andekaima rühma- juhiks, kes juhtis neid ka *Krypteia's*. See oli noorukiea viimane faas - poisid jäeti kõrgele mägedesse, kus nad pidid ükskõik mis vahenditega toime tulema ja kodutee leidma (Telemäki 1984, lk. 230). Roomas jällegi karastati noori jääkülmas Tiberis ujumisega (Telemäki 1998b, lk. 12).

Selliseid iseloomu kasvatamisviise võib veel tänapäevalgi leida. Hispaanias Bemposta's asub noorte omavalitsusele tuginev poiste linn, kus kogu kasvatus tsükkel kulmineerub *Gran Aventura'ga*. See on suur terve aasta kestev seiklus, mille kolm esimest kuud ollakse kloostriks. Sellele järgneb üks kuu teenistust: haiglas, noortevanglas ja suurlinnas noorsootöötajana noorte kampades. Kuu aega peab noormees kerjama ja lõpetama oma rännaku kas kalatsehhis või ehitusel töötades (Ibid., lk. 65). *Gran Aventura* on initsiatsiooni riitus nagu *Krypteia* ja suplus Tiberis, kuid teda eristab vabatahtlikkus. Poisid ise on otsustanud selle katsumuse osaliseks saada. C. Mortlock'i järgi on ka seikluses oluline vabatahtlikkus (Mortlock 1987, lk. 22). Lisaks vabatahtlikkusele on seikluses ka enda proovilepanek ja valmisolek elamusteks. "Alati valmis" noori hakati kasvatama ka skautluses. See sai alguse Inglismaalt ning selle loojaks oli Briti armee kindral Robert S. Baden-Powell (1857 - 1941). Olles innustunud oma raamatu "*Aids to Scouting*" (1899) menust noorsoo hulgas, otsustas kindral luua uue kasvatussüsteemi. Ta koondas enese ümber salkadesse paarkümmend inglise poissi erinevatest ühiskonnaklassidest ja viis nad Suurbritannia vetes asuvale Brownsea saarele, kus korraldas esimese salgasüsteemis skautide laagri. Põhimõtteks sai õppimine läbi tegevuse (*learning by doing*) (Pomm 1999, <http://www.skaut.ee/skautlus>).

1.2.3. Kurt Hahn ja Salemi kooli loomine

1920. aastal asutas prints Max von Baden Saksamaal Boden'i järve rannale Salemi (*salaam, peace*) kooli. Selle juhatajaks määras ta Kurt Hahni (1886 - 1974) (Telemäki 1998b, lk. 13). Hahni peetakse elamuspedagoogika rajajaks ehk "isaks". Tema põhimõtteks oli inimese kujundamine tasakaalukaks, vastutustundlikuks ja sotsiaalseks ühiskonnaliikmeks tajude, aistingute ja tunnete kaudu. Ta tahtis pakkuda

jäiga akadeemilise õpetuse kõrvale elamusele ja kogemusele põhinevat õppimisviisi. See tugines Platoni, Rousseau` ja William Jamesi mõtetel ja kasvatusteooriatel. Hahn tahtis ühendada tunde ja tegevuse, keskselks kriteeriumideks olid elamus, kogemus, hetkelisus, ainukordsus, olukorrast sõltuvus, vahetus, koostöö, loodus, ehedus ja lihtsus. Hahni poolt juhitud kooli eesmärgiks oli sisemiste hoiakute, õigluse, vastutuse ja tugevuse arendamine. Lapsed õppisid muutma tundeid tegudeks ja samal ajal endast võitu saama. Siin polnud raamatutarkusest abi, vaja oli reaalseid olukordi. Füüsiliste harjutustega treeniti keha, otsustavust ja julgust. Sellega suurenes ka laste eneseusk ja endast lugupidamine. (Telemäki 1998b, lk. 14).

Teise Maailmasõja päevil sattus Hahn Saksamaal põlu alla, kust ta põgenes Suurbritanniasse. Seal asutas ta Gordonstoun'is taas oma põhimõtetele rajaneva kooli. Juba Salemis oli Hahnil välja töötatud "vahetund" (*The Break*), ka uues koolis kuulus see vaieldamatult tunniplaani. Hahni arvates pidi terve nooruk olema vastupidav ja osav, suutma koordineerida ja valitseda oma lihaseid, olema võimeline ägestuma. Selleks pidi iga poiss 4 korda nädalas 50 minutit osalema erinevatel spordialadel, milleks olid pikamaajooks, kõrgus- ja kaugushüpe, kettaheide ja odavise. Noormehed ei võistelnud omavahel, vaid püstitasid isiklikke rekordeid. Selline vahetund pidi noortes tõstma eneseusku, mis aga mõjutas nende sotsiaalseid suhteid, käitumist klassis ja erinevates projektides (Ibid., lk. 16).

Sõja tõttu pidi kool 1941. aastal Gordonstoun'ist lahkuma Wales'i rannikule Aberdovey'sse. Uueks nimeks sai kolimise pärast *Outward Bound* (OB) (välised piirid) ja kooli tunnuslauseks: "Õppimine toimub siin mere kaudu, mitte mere jaoks!" Kursuste pikkuseks oli üks kuu, mille jooksul purjetati, orienteeruti, tehti rännakuid mägedesse ja retki merele, abistati kohalikke ja tehti üldfüüsilisi harjutusi (Ibid., lk. 16).

1.2.4. Seikluskasvatus pärast Kurt Hahni

Enne 1950. aastat toimunud muutused hariduses mõjutasid ühiskonna teadvust looduskaitsest. Looduskaitsealad hakkasid lisaks looduses liikumisele tähelepanu pöörama ka looduse puhtana hoidmisele. Koolides õpetati lastele looduslugu, mis samuti äratas uudishimu ja kiindumust loodusesse. Seda huvi süvendasid veelgi

raamatud, ajakirjad ja suursündmused, nagu näiteks Mount Everestile ronimine aastal 1953 (Mäkinen & Salonen 1997, lk. 13).

Põhja-Ameerikasse loodi esimesed *Outward Bound* (OB) osakonnad 1950-ndate paiku. Juba 1960-ndate aastate algul olid USAs loodud koolid, mis toimisid erinevalt tavakoolist.

USAs viljeletav seikluskasvatus tugineb aastal 1971 loodud *Project Adventure* (PA) või *Adventure Based Counseling* (ABC) põhimõtetele. PA on USAs tähelepanuväärselt aidanud kaasa seikluskasvatuse kasutamisele tavakoolides.

ABC on seikluskasvatusse toonud:

- usaldusharjutused, mis arendavad koostöövõimelisust ja riskivalmidust;
- mängud, mis rõõmustavad ja loovad tuju;
- probleemülesanded, mis tõstavad algatusvõimet ja iseseisvust;
- madalkõisharjutused, mis loovad usalduse rühmaliikmete vahel;
- õppeprojektid, mille abil luuakse käsitletavast aineist tervik;
- retked, kus üritatakse loodusest saada elamust

(Schoel, J., Proyty, D. & Radcliffe, P. 1989, lk. 13 - 14).

Märkimisväärne muutus toimus 1980-ndatel aastatel, kui alustati laagrikoolidega. Seikluskasvatust hakati sobitama ka linnakeskkonda (ing. k. *City Bound*). *City Bound*'i tegevuseks on olnud vanadekodude ja vanglatega tutvumine, linnas orienteerumine ning seinaronimine (Mäkinen & Salonen 1997, lk. 15).

Nii Kanada kui USA *Outward Bound*'i osakondade moto on "teenida ja pingutada, mitte alla anda!" OB on tänapäeval suur rahvusvaheline organisatsioon, kuhu kuulub umbes 30 osakonda (Cavén & Piha 1995, lk. 9).

1.3. Seikluskasvatuse teoreetiline taust

1.3.1. Noorsookasvatus Platonist Rousseauni

"Noorsookasvatus Antiik-Kreekas Platoni kasvatusnägemuse kohaselt koosnes võrdselt füüsilistest harjutustest ja kultuurilisest koolitusest. Kui vaim vanemaks saades

arenes, alustati ka filosoofilist koolitust, mis kestis läbi elu" (Kainulainen & Kähönen 1999, lk. 4). Platon arutleb oma teoses "Riik", kuidas kasvatada noori kohusetundlikeks, õiglasteks ja vastutustundlikeks täiskasvanuteks. Tema arvates võiks kõige paremini noortes kangelaslikkust kasvatada tegevusjuhtumite abil. "Ka Aristoteles soovitas häid kombeid õppida nende järgi elades ehk omandada õigeid harjumusi" (Telemäki 1998a, lk. 1). Aristoteles eristab teineteisest toimimist (kr. k. *poiesis*) ja tegemist (kr. k. *praksis*). "Toimimine on lihtsalt aktiivsus, millel pole sihti. Tegemine on aga aktiivsus, millega taotletakse mingi eesmärgi või soovide täitumist. Aristotelese arvates on kõikide inimeste eesmärgiks hea elu saavutamine" (Kainulainen & Kähönen 1999, lk. 4).

Kesk- ja uusajal tegeldi valdavalt ratsionaalsete teadmiste edasiandmisega. Kuigi juba aastaks 1500 olid progressiivsed kasvatusteadlased nagu Ascham, Vives ja Mulcaster kirjutanud väitekirju spordist ja füüsilisest kasvatusest, ei olnud kool ja veel vähem ühiskond valmis uusi aateid vastu võtma. Samas on ka Michel de Montaigne kirjutanud oma soovist, et laste kasvatamisel kasutataks harjutusi ja mängu, mis toimuvad vabas õhus (Telemäki & Bowles 2001, lk. 9).

Rousseau (1712 - 1778) käsitlustes on elamuspedagoogika kontekstis tähtsad kasvatusteooriad, kus rõhutatakse lapse arenguks vajaminevaid tegureid. Näiteks ümbritsevast loodusest saadud vahetud väljakutsed, kogemused ja ka õpilase tahe ise tegevuses kaasa lüüa. Ühiskond ei paku Rousseau arvates noorele tuge vaid hoopis rikub teda, sellepärast ongi võimalikult looduskeskne eluviis parim valikuvõimalus (Telemäki 1984, lk. 27 - 30).

Kasvatuse ideaaliks pidas Rousseau " head metslast" (pr.k. *bon savage*), seades samas kahtluse alla katoliku kiriku pärispatu õpetuse. Oma teoses "*Emilé*" lahutas Rousseau enesearmastuse (pr. k. *amour soi*) eneseülistamisest (pr. k. *amour propre*). Hea kasvatus püüdleb eneseülistamise vältimist, kuna see kutsub inimeses esile sõdurlikku enesedistsipliini ja rahulolematust. Inimene ei tohiks ennast teistega võrrelda ja peaks leppima vähesega. Halb kasvatus tõi endaga kaasa aga sõltumise teistest ja liigse tarbimise (Telemäki 1998a, lk. 3).

1.3.2. Pragmatismi filosoofilisi lähtekohti

Seikluskasvatuses toimuv õppeprotsess käivitub tänu läbielatud kogemustele ja nende ülekandele (transpotsioonist) argiellu. Kooliväline kasvatus põhineb pragmaatilisel mõtteviisil, mille järgi õppimine on ühenduses tegevusest saadud kogemustega. Kogemuste kaudu õppimine on pragmaatilises kasvatusfilosoofias üks tähtsamaid alustalasid. Pragmatismi põhimõtted arenesid välja Harvardi ülikoolis 1870-ndatel aastatel. Tuntumad pragmatismi pooldajad olid selle filosoofia arendaja Charles S. Peirce (1839 - 1914) ja William James (1842 - 1910). Tegevus, mõtlemine ja teadmine on pragmaatilise maailmanägemuse kohaselt abinõud, millega saab analüüsida reaalsust. Peirce järgi tugineb mõtlemine märkidele ehk mõistetele, mis tekivad kogemustega. Reaalne tegevus mõjutab tugevasti inimese maailmapilti ja uskumuste arenemist. Selle protsessi jätkudes teadvus ja maailmapilt avarduvad kogu inimese eluaja (Kainulainen & Kähönen 1999, lk. 5).

“William James tõlgendas Peirce’i pragmaatilisi põhimõtteid üksikisiku seisukohalt, lähtekohaks individuaalsed kogemused, tunded ja tahe” (Ibid., lk 5). James’i järgi koosneb teadmine indiviidile otstarbekatest ja esteetiliselt sobivatest tegevustest. Isiku praktiline tegevus kujuneb selle järgi, kui tähtsana ja kasulikuna kogeb teatud tegevust inimene ise. Herbert Spencer (1820 - 1903) kirjutas teoses “Kasvatus” („*On education*“) koolist, mis valmistab lapsi eluks ette. Spencer rõhutas Jean J. Rousseau, Johann H. Pestalozzi ja Friedrich Fröbel’i kasvatusideid vabadusest, iseseisvusest, loovusest ja tegevuslikkusest. Spencer’i arvates peaks kool tegelema lastele elus toimetuleku, oskuste ja teadmiste edasiandmisega. Kooli eesmärgiks on arendada sotsiaalset suhtlemist ja juhtida lapsi harivate harrastuste juurde. Laste õpetamine kulgeb vastavalt nende arengutasemele tuttavast uue teemani. Õpetus põhineb vahetule kogemusele, mida laps saab tegeldes teda huvitava asjaga. Pragmatismi kasvatusideed äratasid USA-s diskussiooni koolide õpikute- ja õpetajakesksest õpetusmetoodikast, mis ei suutnud valmistada lapsi ette industriaalühiskonna ülesanneteks. Uue kooli pooldajad nõuavad, et õpetus peab käima käsikäes praktikaga ja kool peab lastele pakkuma kogemusi, mida tegelikkuses vajatakse (Kainulainen & Kähönen 1999, lk. 6).

1.3.3. Kogemuslik õppimine progressiivses- ehk reformpedagoogikas

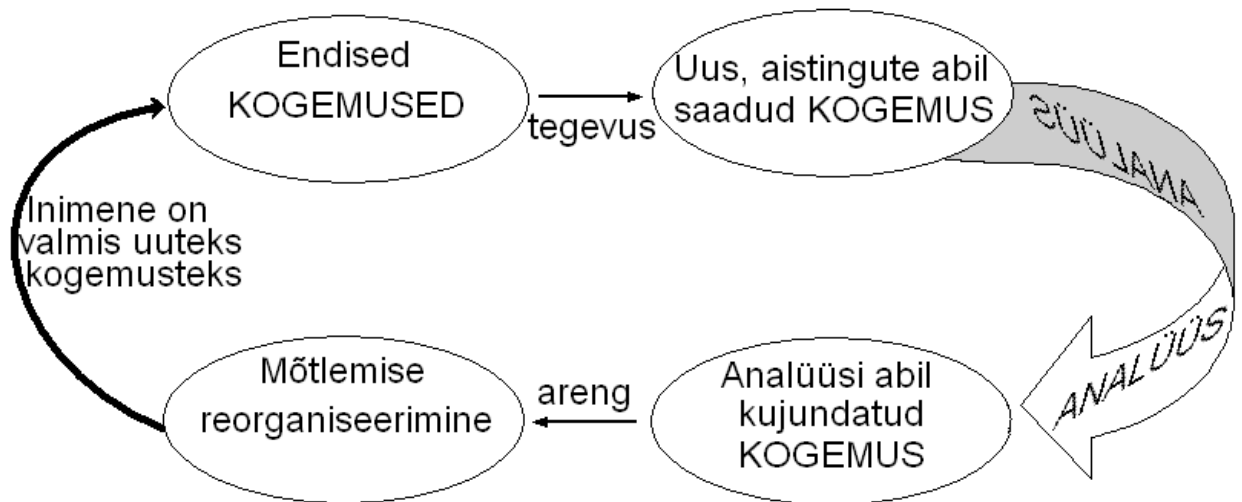
1.3.3.1. John Dewey "tegemise kaudu" õppimise teooria

Silmapaistva reformpedagoogi John Dewey (1859 - 1952) kasvatusfilosoofiline mõte oli orienteeritud pragmatismi filosoofiale, olles kooskõlas industrialiseeruva ühiskonna muutustega. Uue kooli pooldajate mõjul sündis progressiivne kasvatussuund, mille keskseks kujuks oli Dewey. Aastal 1894 asus Dewey Chicago ülikooli filosoofia, psühholoogia ja kasvatusteaduste professoriks. Chicagos valitses pedagoogikas edumeelne õhkkond, mis innustas Dewey't looma enda eksperimentaalkooli. Kool oli uute kasvatusideede praktiseerimise asutus, kus õpetus põhines õpilaste eneste vaatlustele, testidele ja uurimustele. Koolis prooviti uusi tunniplaanide ja õpetusmetoodikaid. Kooli aluseks olnud kasvatusteooria juhtlause oli õppimine läbi tegevuse ehk *learning by doing*. Õpilaste vanemad toetasid kooli majanduslikult (Mäkinen & Salonen 1997 lk. 22, Kainulainen & Kähönen 1999, lk. 7).

Nendel aastatel kirjutas Dewey esimesed teosed kasvatuses. Ta käsitles nendes õpetuse, tegevuse, kooli ja elu ühistamist. Ratsionalistide meelest võis maailma tundma õppida vaid mõtlemise ja intellektuaalsel tasemel, empiristid seevastu asetaskid kogemuse kõikide teadmiste allikaks. John Dewey ühistas oma uurimustes mõlemaid suundi (Yli-Luoma 2002, lk. 1). Aastatel 1905 - 1930 töötas Dewey kasvatusteaduste professorina Columbia ülikoolis, kus ta avaldas aastal 1916 oma pedagoogika peateose "*Democracy and education*" (Kainulainen & Kähönen 1999, lk. 7).

Kogemus on Dewey filosoofilises kontekstis kesksel kohal. See võib olla nii füüsiline, psüühiline, kui ka vaimne ning on abivahendiks kasvatuses ja ka kasvatuses eesmärk. Kasvatajal tuleb õpilasele pakkuda elamusi ja kogemusi, mida võiks siduda õpilase varasemate kogemustega. Need hangitakse aistingute abil ja kujundatakse mõtlemise abil indiviidi arendavaiks (vt. joon. 2). Uutest kogemustest saadakse teadmisi, mis tingivad mõtteprotsesside reorganiseerumise (Kainulainen & Kähönen 1999, lk. 7). Kogemusi ei saa anda otse õpilasele, need peavad moodustuma tegevuse ja keskkonna vastastikusel mõjul. Lapsed kohanevad uute situatsioonidega uurides, proovides ja

õppides. Nad kogevad tegevust köitvana ja muutuvad tähelepanelikumaks, keskendunumaks.



Joon. 2. Kogemust analüüsid arendatakse inimest ja valmistatakse uuteks kogemusteks.

Dewey kasvatusideedes on kolm põhipunkti. Esimese punkti järgi **teadmine ja tegemine kuuluvad ühte**. Selle nägemuse järgi inimene võib lahendada probleeme oma kogemuste abil ja hinnata oma tulemusi. Koolis peaks lastele pakkuma eluõpetust ehk praktilisi kogemusi. Dewey väljatöötatud koolis ilmnes süstemaatilisus ja distsiplineeritus, mida ta pidas õppeprotsessi juurde kuuluvaks. Tema arvates reformpedagoogika lapsekesksust ei saa käsitleda, kui järeleandmist lapse hetkefantaasiatele ja kapriisidele, vaid kui õiget õpetust, millele on iseloomulik struktureeritus ja plaanipärasus (Mäkinen & Salonen 1997 kl. 23).

Teises punktis toob Dewey välja kasvava indiviidi neli põhivajadust (Kainulainen & Kähönen 1999, lk. 7 - 8).

1. Sotsiaalne vajadus, millele võib tähelepanu juhtida rühmategevuses ja koostöö abil. Indiviid peaks mõistma, mida sisaldab endas demokraatlik ühiskond.
2. Indiviid tahab uurida ja avastada maailma. Selle põhitarbe rahuldamiseks kasutab Dewey probleem-meetodit. Probleem-meetodis luuakse probleemsituatsioon, mille käigus inimene on sunnitud probleemi lahkama ja uurima. Selle lahendamiseks jäetakse indiviidile vabad käed. Probleem lahendatakse empiiriliselte ehk kasutades järeleproovitud vahendeid.

3. Tahe midagi teha, luua või ehitada. Vajadus rahuldatakse kasutades *learning by doing* -põhimõtet, kus kogemusel on tähtis roll.
4. Soov teha kunsti. Indiviidi vaimne ja esteetiline külg tuleb liita tegevusse, see on tähtis isiksuse tunde-elu arenemises.

Lapse tegutsemisiha on loodusvara, mida tuleb hoida ja kaitsta, sellega tuleb tegelda, et laps võiks kiiresti areneda. Kooliõpetusel tuleks rahuldada need lapse põhivajadused. Õpilane peab saama ehitada, avastada, proovida, väljendada ennast sõnades, joonistades ja voolides, askeldades just nende asjade kallal, mis teda huvitavad. Kool peab olema lapsekeskne, et lapse sünnipärasele tegutsemisihale jõutaks rakendust leida (Mäkinen & Salonen 1997 kl. 24).

Kolmandaks punktiks on **kool mikrootsiumina**. Dewey järgi peab kool olema tegevuslik asutus, kus lapsel on võimalik õppida elust enesest. Lapsel peab koolis olema võimalik rakendada väljastpoolt saadud kogemusi ja ka vastupidi, koolis õpitut kasutada igapäevaelus. Need nõudmised on Dewey arvates üsna lihtsalt teostatavad (Ibid., lk. 24).

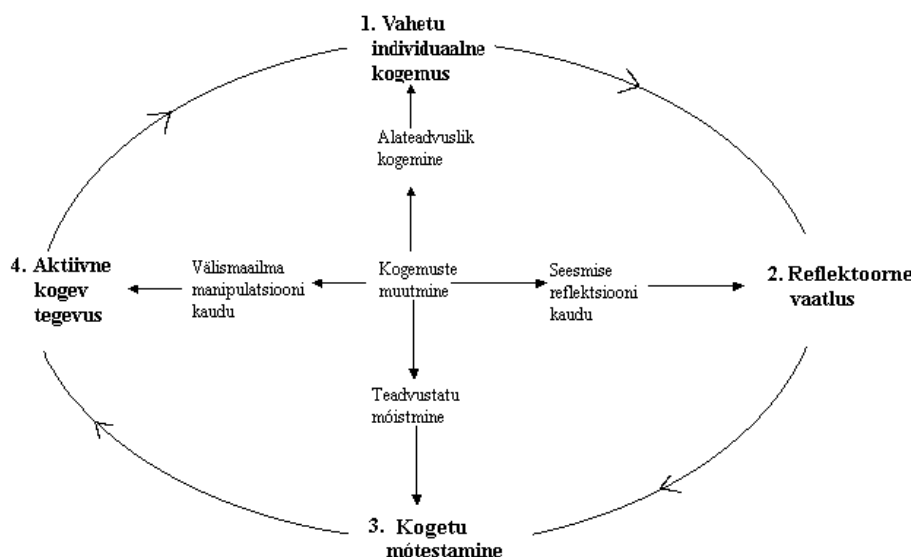
Seikluskasvatuse teerajajal Kurt Hahnil on palju kattuvaid teooriaid J. Dewey'ga kogemuslikus õppimises. Kuid ei ole tõendeid selle kohta, kas Hahn oli teadlik Dewey mõtetest ja tegevusest.

1.3.3.2. David Kolbi „kogemusliku“ õppimise teooria

USA professor David Kolb lõi koos David Hunt'iga kogemusliku õppimise mudeli. See põhineb Kurt Lewini dünaamilise õppimise mudelil ja on saanud palju mõjutusi Dewey ja Piageti teooriatest. Kogemusliku ehk elamusliku õppimise teooria lähtekohaks on isiklik kogemus. Kogemusse liidetakse vaatlus ja arutlemine ning seejärel teadvustamine ja mõtestamine.

Tõhus õppimine nõuab Kolbi järgi neljasugust tegevust. Need on konkreetsed kogemused, reflektorne ehk arutlev vaatlus, kogetu mõtestamine ja aktiivne tegutsemine (vt. joon. 3). Mõistmisse kuuluvad abstraktne, alateadvuslik ja teadvuslik mõistmine. Kogemuste muutumine toimub seesmise refleksiooni või välismaailma manipulatsiooni kaudu (Mäkinen & Salonen 1997 lk. 26).

.Õpilane sooritab vaatlust isiklike kogemuste abil. Nende abil süvendatakse vanu ja moodustatakse uusi mõisteid. Õppija isiklikud elamused on seda tähtsamad, mida abstraktsemad on mõisted. D. Kolbi järgi tuleb õppijal kogemusi analüüsida mitmest vaatenurgast. Lisaks analüüsile peab loodud mõiste integreerima vaatlusteooriasse ja kasutatavasse teooriasse problemlahenduses.

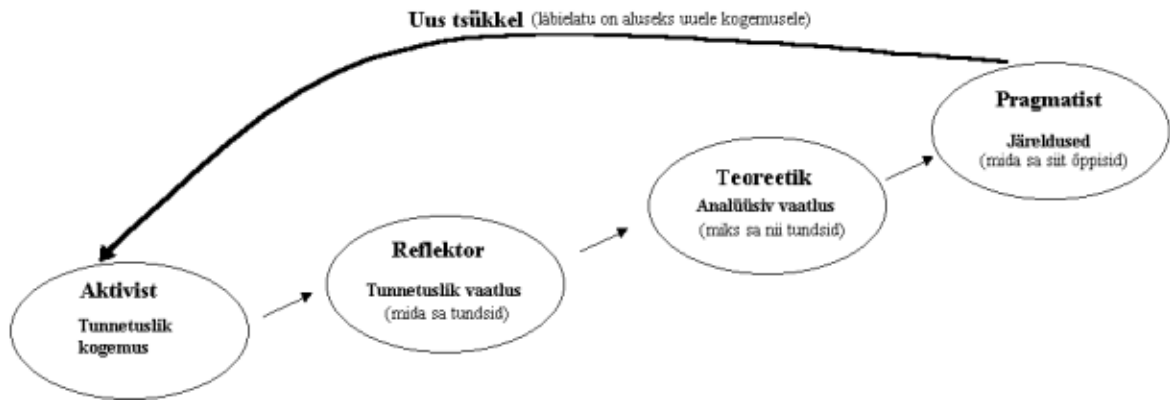


Joon. 3. Kogemusõppe ulatus ja teadvuse vormid D. Kolbi põhjal (Ibid., lk. 26).

Kolbi ringis (joon. 3) nummerdatud kohad rõhutavad õppimist eri viisil.

1. Õppimine, mis rõhub vahetule, isiklike kogemusele on avatud, tunnetuslik ja loov. Selles üritatakse mõtestada lahti fenomen.
2. Reflektorsesse vaatlusesse kuulub fenomeni uurimine eri vaatenurkadest ning oma õppimise analüüs.
3. Kogetu mõtestamises on eesmärk süsteemne mõtlemine, problemlahenduse ja teooria moodustumine. Mõtlemist tähtsustatakse rohkem, kui tundeid.

Aktiivne, kogev tegevus on eesmärgistatud õppimine, millega üritatakse leida toimivat praktilist lahendust. Õppimisse kuulub ka ebaõnnestumise riski võtmine (Mäkinen & Salonen 1997 lk. 27).



Joon. 4. D. Kolbi kogemusliku õppimise neli taset (Yli-Luoma 2002, lk. 6).

David Kolbi kogemuslikus õppimises tähtsustub fantaasia, tegelikkus ja tegevus. Õppimine toimub kogemuste ja analüüsi abil (joon. 4), kus ühtlustuvad elamus, vaatus, teadvus ja indiviidi käitumine keskkonnas. Lisaks sellele on õppimine ootuste ja kogemuste koosmõju ja seal toimub aina õpitu kordamine. D. Kolbi järgi kuuluvad õppimisse: mõtlemine, probleemide lahendamine, vaatus, tunded, käitumine ja loovus (Mäkinen & Salonen 1997 lk. 28).

3. 2. SEIKLUSKASVATUSE TEOORIAD

2.1. Kurt Hahn ja elamuspedagoogika

Termin elamuspedagoogika (sks. k. *Erlebnispädagogik*) võeti esmakordselt kasutusele 20. sajandi algul reformpedagoogide poolt. Kurt Hahn oli esimene, kes andis filosoofiale ka meetoodika. 1920. aastal loodud Salem kooli kuldreeglid näitavad, mida K. Hahn ootas kasvatuselt:

- anna lapsele võimalus ennast avastada;
- võimalda lapsel kogeda võite ja kaotusi;
- edu meeskonnatöös on tähtsam individuaalsest edust;
- anna võimalus vaikuseks ja mõtiskluseks;
- loo tingimused fantaseerimiseks;
- anna mängudele oma koht, kuid mitte ainuvõim;
- vabasta eesõigustega lapsed nende ülbest suhtumisest ja otsi võimalus kasvatada neid koos teistega, kes peavad võitlema oma koha eest siin ühiskonnas

(Telemäki & Bowles 2001, lk. 48).

Lisaks lapsekesksele kasvatusel, millele K. Hahni pedagoogika rajanes, pööras ta tähelepanu ka ühiskondlikele ohtudele, mis mõjutasid lapsi ja noori. Tema arvates pidi kasvatus korvama ka järgmisi sotsiaalseid haigusi:

- vähene liikumine;
- algatusvõime ja proovimisjulguse vähenemise tagajärjel võetakse omaks pealtvaataja roll;
- mälu ja fantaasia nõrgenemine, sest kõike pakutakse valmis kujul;
- käteosavuse kadumine;
- enesedistsipliini kadumine liigsete välisärritajate ja impulsside tõttu;
- kaastunde puudumine

(Ibid., lk. 49).

„Rohuks“ neile haigustele töötas K. Hahn, 1941. aastal, välja seiklusteraapia (sks. k. *Erlebnistherapie*). Teraapia ülesandeks oli vastavalt kasvava noore vajadustele esitada patsiendile väljakutseid, kus ta võiks kogeda oma füüsilisi ja vaimseid piire (Telemäki & Bowles 2001, lk. 49).

Kurt Hahni järgi otsib elamuspedagoogika vormi aktiivsele humanismile ja moodustub neljast osast:

1. **Füüsilised harjutused**, mis arendavad julgust, füüsilist vormi ja vastupidavust ning aitavad ravida kahte esimest “haigust”.
2. **Projekti viimine fantaasiamaailma** õpetab osavõtjaid planeerima, organiseerima ja käsitsi tegema. Nii saavad ka kaks järgmist “puuet” parandatud.
3. **Retkeks või ekspeditsiooniks** (rännak, purjetamine, aerutamine, ronimine, suusatamine, rattamatk jms.) tehtud plaanid teostatakse koos rühmaga, kus õpitakse taluma pinget, olema algatusvõimelised, võitma iseennast ja tegema otsuseid rasketes olukordades. See punkt toimib rohuna kahele viimasele “haigusele”.
4. Algusaastatel **päästekoolis** (*salvage school*) õpiti arvestama erinevate rühma varitsevate riskidega (ohud matkates, purjetades, suusatades jne.). Kursuse käigus arendati vastutustunnet, mis aitas rühmaliikmetel üksteisega ja ka rühmaväliste isikutega arvestada. Tänapäeval tegeleb päästekool projektidega, kus abistatakse suurtöödel talunikke, lähedal asuvaid vanureid või puudega inimesi.

Lisaks neile neljale elamuspedagoogika osale on K. Hahn välja töötanud ka 5 etappi, mida rühm peaks läbima.

1. **Harjutamisetapp**. Juhtnööride andmise ja piiratud tegevusega periood, mille ülesanne on testida osalejate valmisolekut eesolevateks katsumusteks. Etapi ajal juhitakse tähelepanu turvalisusele, ümbritsevatele keskkonnale ja püstitatud

pedagoogilistele eesmärkidele. Etapi käigus hakkavad osalejad võtma üha rohkem vastutust enda peale. Tegemist on tundliku ja juhilt palju nõudva ajaga.

2. **Ekspeditsioon.** Selle etapi käigus satuvad osavõtjad rasketesse, kuid ka suuri elamusi pakkuvatesse olukordadesse nagu ronimine, kanuuga kosest laskumine, aerutamine jms. Suhtlemine lihtsustub, inimsuhted muutuvad sügavamaks ja tihti viivad ka konfliktideni. Osalejad saavad otsuseid ise vastu võtta nii kaua kuni need on turvalised.
3. **Soolo.** Tähendab eraldumis- ja refleksioonietappi, mis võib kesta maksimaalselt kolm päeva. Söök ja muu varustus on kahandatud miinimumini. Teatud määral võib seda vastanduda eelmisega. Tähtis on silmas pidada, et soolo järel ekspeditsioon veel mõnda aega jätkuks, et rühma mõju oleks taas tunda.
4. **Lõpprännak.** Kolme päeva jooksul, olles jagatud väikestesse rühmadesse, tegelevad osavõtjad iseseisvalt ja omal vastutusel neile antud ülesannetega. Etapp võiks koosneda teenindamisest ja keskkonnakaitsest.
5. **Lõppetapp.** Kursus lõpeb maratonijooksu või mõne muu eriti suurt füüsilist ja psüühilist koormust nõudva harjutusega. Viimane päev on mõeldud puhkamiseks, pesemiseks ja kojumineku ettevalmistamiseks. Tähtis roll on rühmavestlusel, kus juhi eestvedamisel antakse hinnang lõppevale kursusele.

Kurt Hahni arvates on andeksandmatu noortele mitte pakkuda elamusi, mille kaudu õpib noor tundma oma piire ja teeb suuri saavutusi, mis tugevdavad tema enesekindlust. Parimal juhul tekib noores "saavutamise ind", mis viib teda üha raskemate ülesannete sooritamisele (Telemäki & Bowles 2001, lk. 50).

Juba sellel ajal (1930), kui K. Hahn elamuspedagoogikat tutvustas, tekitas uus termin kasvatusteadlastes suurt segadust. Olukorra selgitamise asemel külvas K. Hahn rohkem segadust, jättes kirjutamata teadusliku töö elamuspedagoogikast. Kõik see, mis me täna K. Hahnist võime rääkida on pärit tema isiklikest kirjadest,

dokumentidest ja kursuse projektidest, mida ta on läbi viinud. K. Hahn leidis, et ei ole vajalik määratleda teoreetiliselt seda, mille olemus on olla määratlematu.

Kuid juba enda tegevuse ajal puutus K. Hahn kokku tema arvates valesti mõistetud elamuspedagoogikaga. Seepärast leiamegi tema töödest selliseid lauseid nagu: "Elamuspedagoogika ei ole pime tegevus või erilise otsing. See ei ole elamusmatkamine, ekstreemsport või karastumislager. Elamuspedagoogika eesmärgiks on hetkeline kogemus, mis vormib vajamineva vürtsi õppimistervikuks" (Yli-Luoma 2002, lk. 17).

Rühmas kogetud õnnestunud tunde-elamuste kaudu võib parandada õpilase enesetunnet ja ka iseloomu. Uute positiivsete kogemustega ja kasvatavate tunde-elamustega võib refleksiooni ehk kogemustest tekkinud arutluse ja analüüsi klassifitseerimise abil naasta varasemate alateadvuslike ja lahendamata kogemuste juurde (Ibid., lk. 14).

Ka hoiatab K. Hahn liigse pealiskaudsuse eest. "Väline keskkond ei ole määrav, tähtis on ainult meetod, millega inimene muudab välised tegurid isiklikeks kogemusteks" (Ibid., lk. 18). Inimene võtab riske sellepärast, et tunda ennast turvaliselt. Meie soov on, et tundmatu muutuks tuntuks ja oskamatus - oskuseks. Kuid nagu teistel aladelgi, muutub ka mägironimises ebakindlus kindlustundeks samm sammu haaval.

K. Hahni järgi on elamuspedagoogikas füüsiline koormus tähtis, kuna peaaegu kõik noored on füüsiliselt võimekad. Ka enesetunne avaldub kõige paremini spordis. Saades spordist positiivseid tulemusi, paraneb ka meie enesetunne, mis on omakorda tähtis faktor motiveerimisel. Sisemise motiveeringu kaudu on inimesel võimalik lahendada isegi ülejõu käivaid ülesandeid (Ibid., lk. 20).

Töö autori arvates on K. Hahn esimene, kes "ajas segamini" seikluskasvatuse ja elamuspedagoogika mõisted. K. Hahn räägib meetoditest mainimata filosoofiat. Paljud tänapäeva seikluskasvatavad peavad elamuspedagoogikat just filosoofiaks ja seikluskasvatust meetodiks. Elamuspedagoogika sisule vastaks J. Dewey tööd, kes räägib filosoofiast jättes tähelepanuta metoodika, kuidas seda ellu viia. Miks tekkis Inglismaal elamuspedagoogikale kaks vastet (*eksperiental learning, adventure education*) või miks Saksamaal jäidi ainult ühe termini juurde (*Erlebnispädagogik*)? See nõuab rohkem uurimist.

2.2. Colin Mortlocki seikluse tasemed

Colin Mortlock (sünd.1936) on Suurbritannia kasvatuspedagoog, kes on oma töös noortega kasutanud palju seikluskasvatuse meetodeid. Lisaks oma akadeemilisele karjäärile on C. Mortlock olnud edukas ka seikluses. 1960-ndatel aastatel oli ta Inglismaa tippmägimatkajate seas. Oxfordi ülikoolis juhtis ta õnnestunud ekspeditsiooni Põhja-Norra mägedesse ja Himaalajasse Trivori mäetipule. Ta on juhtinud 6-mehe kanuu ekspeditsiooni Norra rannikult Nord Cape'ni ja ekspeditsiooni Alaska rannikult Sitkani Prince Ruperti saarel.

Enda kogemusi on C. Mortlock kasutanud noorsootöös ja erinoorsootöös. C. Mortlock esindab seda seikluskasvatuse suunda, kus on tähtis keskkond. Seikluseks piisab vaid inimese viimisest võõrasse keskkonda. Seikluskasvatases peaks see olema loodus.

Inimene peaks endas arendama:

võimet austada ja armastada iseennast,

mis oleks tasakaalus

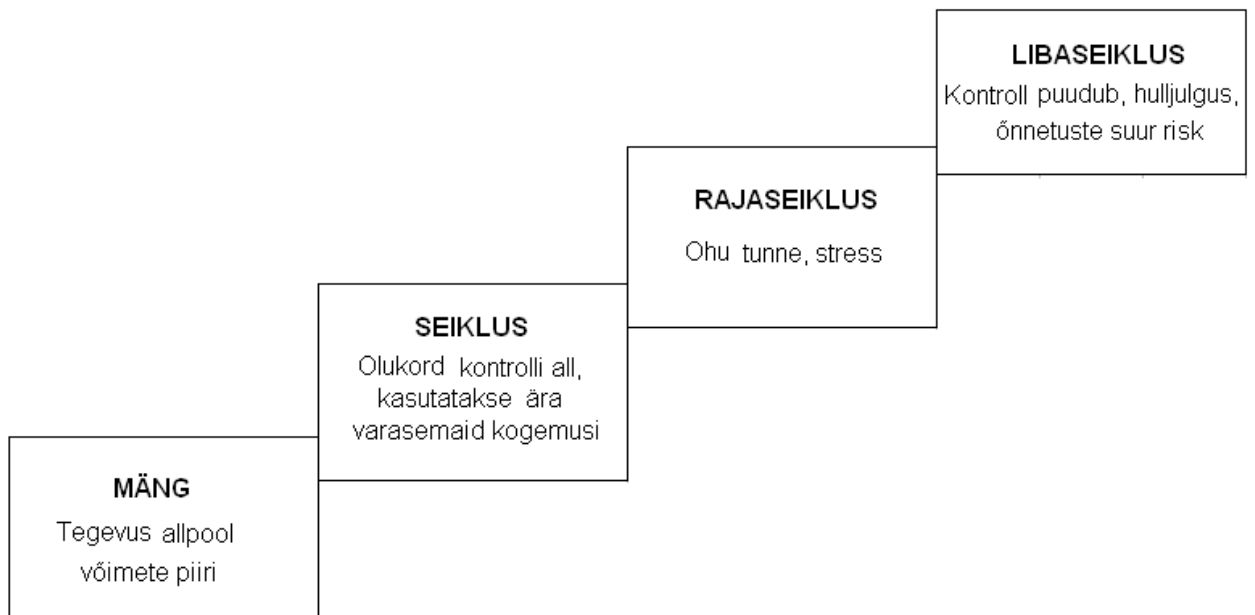
võimega austada ja armastada teisi,

mis oleks tasakaalus

võimega austada ja armastada loodust (Mortlock 1987, lk. 18).

See tähendab, et tänapäeva inimene peaks hülgama kitsarinnalise arvamuse, et ta võib vallutada loodust. Selle asemel võtab ta omaks mitte ainult mõtte, et ta on osake loodusest vaid arusaama, et olles kõige arenenum eluvorm maal, on tal suur kohustus tagada teiste eluvormide heaolu (Ibid., lk. 18).

Seikluse eesmärk looduslikus keskkonnas on vastu võtta väljakutseid ja kasutada parimal viisil füüsilist ja vaimset tundetasandi arengu heaks. Mortlock jagab seikluse neljaks tasemeks: mäng, seiklus, rajaseiklus ja libaseiklus (vt. joon. 5).



Joon. 5. Colin Mortlocki seikluse neli taset.

I tase Mäng

- See võib olla lõbus, lahe, igav või ajaraiskamine.
- Sooritus võib instruktorile tunduda mänguna.

Näiteks tundub sooritus mänguna kogenud ronijale või varem kanuuga sõitnule.

II tase Seiklus

- Tegevus on põnev.
- Turvaline tegutsemine, kus olukord on kontrolli all.
- Ei sisalda füüsiliste õnnetuste hirmu.
- Loob positiivse ja rahuloleva meeleolu.
- Käsil on oskuste omandamine, tehnika praktiseerimine.
- Tähtis periood valmistumisel raskeks matkaks.

Kui ronimine tundub suhteliselt kerge või kui kanuu läheb ümber aga saad siiski tagasi üles, on tegemist seiklustasemega.

III tase Rajaseiklus

- Tegevus on väga põnev.

- Osalejad võivad tunda füüsilist ohtu või psüühilist stressi (nt. ekstreemsport).
- Olukord ei ole täieliku kontrolli all, osalejad loodavad hea õnne peale.
- Õnnestumine toob erilise rahulolu tunde.

Sooritus tundub rajaseiklusena neile, kellele ronimine on raskem või kui kanuu läheb tihti ümber aga saadakse siiski kanuusse tagasi.

IV tase **Libaseiklus**

- Olukord on väljunud kontrolli alt.
- Esineb surmaga mängimist, vigastusi, suure hirmu võitmist, rambotsemist.
- Ei taheta kogeda uuesti.

Sooritus tundub libaseiklusena neile, kes lähevad ronimisest liigselt hasarti ja kukuvad või kui aerutaja ei saa enam tagasi kanuusse.

Inimene võib kogeda kõiki neid erinevaid seiklustasemeid ühe seiklusretke jooksul (Mortlock 1987 lk. 19 - 24).

4. 3. TEOORIAST PRAKTIKASSE

3.1. Tippkogemus seikluses

Tippkogemus ehk *Flow* -kogemus on ameerika psühholoogi Mihaly Csikszentmihalyi loodud mõiste, millega ta kirjeldab optimaalset kogemust - situatsiooni, kus inimese õnnekogemus on täielikem. Tema järgi on *Flow* paik, kus inimene andub mingile tegevusele nii, et kõik muu minetab hetkeks tähenduse. Saadud kogemus on nii meeldiv, et inimene on valmis selle läbielamiseks tooma suuri ohvreid.

Tippkogemus sünnib, kui psüühiline energia muutub reaalseks eesmärgiks ja meie oskused võimaldavad tegutseda eesmärgi saavutamise nimel. Tegevus eeldab sellist keskendumist ja osavõtlikkust, et hetkeks kõik muu ununeb.

Tippkogemus on midagi, mida me ise saame esile kutsuda. Kuigi ka mugav lesimine võib olla meeldiv kogemus, eeldame, et kogeme ainukordsena seda tipphetke. Kogeme suurt naudingut, pingutades end füüsilistel ja psüühilistel piiridel, et saavutada rasket, kuid hinnalist eesmärki. Selline tegevus ei pruugi alati olla meeldiv, sest see võib nõuda rasket füüsilist koormust, kuid sellest hoolimata jääb see kogemus meile meelde, kui üks elu parimatest hetkedest (Kiiski & Lehtonen 1996, lk. 18).

"*Flow* -teooriat võib kasutada peaaegu kõikjal. Alati, kui eesmärgiks on elulaadi parandamine, aitab tippkogemus meie eesmärke saavutada. USA's on tippkogemust kasutatud koolides, ärimaailmas ja erinevate toodete ja teeninduse planeerimisel. Seda on kasutatud tehnika arendamise vahendina kliinilises psühhoteraapias, spordis ja vanurite hoolduses" (Ibid., lk. 18).

J. Dewey järgi on elamuspedagoogikas tähtis kogemuste abil õppimine. Mida suuremad on meie kogemused, seda rohkem oleme õppinud. "Tippkogemuse abil inimene paraneb ja saab rohkem selleks, kes ta on - tema ise. Tippkogemuses keskenduvad mõtted, soovid, tunded ja kõik meeled ühele eesmärgile - see on harmoonia" (Ibid., lk. 20). Lisaks indiviidi arenemisele tekitab koos läbielatud tippkogemus tugeva ühtekuuluvustunde ja teiste inimeste austamise.

Matti Telemäki (1998) on tippelamust kujutanud kui seikluse viimast etappi:

- 1) enesekindluse kujundamine;
- 2) eesmärkide seadmine;
- 3) väljakutsele vastamine;
- 4) kogemus;
- 5) elamus ja nauding - tippelamus (*flow*).

Inimene võib saada tippkogemuse, kui eesmärgid on seatud võimeid arvestades. Ta tunneb suurt naudingut, pingutades oma võimete piiril, et saavutada ihatud eesmärk (Telemäki 1998a, lk. 41 -45).

Naudingu saavutamisel pole oluline, millega tegeldakse, vaid see, mida tegevuses tuntakse ja kogetakse. Kui ise suudetakse eesmärgini jõuda ja nähakse ka teisi sellega hakkama saavat, on igaüks rahul, et tal õnnestus raskused edukalt ületada.

Kogemuse saamisel ununevad argieluprobleemid. Inimene keskendub vaid tegevusele ja sellega seonduvate probleemide lahendamisele, ta ei jälgi ennast kui tegevuse sooritajat. Pärast tegevust kohtab ta oma uut, positiivse kogemuse läbi rikastunud "mina" (Soidra 2002, lk. 11 - 12).

3.2. Seikluselamuste väljendamine ja analüüs

3.2.1. Väljendamine

3.2.1.1. Väljendamise mõiste ja kasutus

Väljendamine ja analüüs on vahendid, mille kaudu seiklusharjutuses osalejad saavad juhendaja abil käsitleda oma kogemusi. Väljendamine tähendab harjutusega seonduvatest tunnetest teadlikuks saamist ja nende mitteverbaalset või verbaalset väljendamist. Analüüs tähendab kogemusest õppimist, selle liigendamist ja mõtestamist, samuti kogemuse ülekannet igapäevaellu ning kogemuste kasutamist elu energiavarudena. Väljendamine ja analüüs on samas ka oluliseks osaks seikluselamuste psühholoogilises turvalisuses (Aalto 1998, lk. 31).

Mis on väljendamine? Harjutuse väljendamine tähistab protsessi, milles seikluse läbiviija juhatusel aidatakse inimestel saada teadlikuks oma tunnetest ning neid väljendada. Väljendamise faasis räägitakse ainult harjutusega kaasnevatest tunnetest, elamustest või kogemustest. On eriti tähtis, et antud faasis ei anta võimalust kogemuste analüüsiks, kuna otsides ühendust oma tunnetega, võib analüüs takistada selle eluliselt tähtsa tundeühenduse sündi (Ibid, . lk. 31).

Millised kogemused on väljendamist väärt? "Põhimõte on, et kõik need harjutused, milles tekib nn. nõrkuse hetki (hirm, ebakindlus, abituse, tõrjutuse osutumine, häbi, süütunne, valesti mõistmine, väärsti kohtlemine, kadedus, armukadedus, alandus jne.) tuleks alati välja elada" (Ibid, . lk. 31). Sageli on põhjust välja elada ka positiivsed tunded. Seiklusprotsessis võib ette tulla ka üllatavaid olukordi, kus nt. saab mõni osaleja viga, harjutus tekitab tugeva reaktsiooni või "ebaõnnestub" harjutuse eesmärgi saavutamise. Ka sellisel juhul nõuab olukord tekitatud tunnete ja kogemuste väljaelamist (Soidra 2002, lk. 23).

Väljendamise tähtsus. Väljendamist peetakse tähtsaks järgmiste tegurite tõttu:

- inimesele antakse võimalus identifitseerida oma tunded;
- inimene ei jää üksi oma halva enesetundega, vaid talle antakse võimalus foorumiks, kus võib rääkida oma tunnetest, mille käigus halb enesetunne elatakse välja;
- väljendades saab kogeda, et tunded on olulised, neisse suhtutakse tõsiselt, neid mõistetakse ja aktsepteeritakse ning inimesel on võimalus oma tundeid käsitleda;
- inimesel tekib võimalus käsitleda omi tundeid;
- tegevuse käigus on inimesel võimalus näha ja mõista, et teistel on samasuguseid kogemusi ja tundeid, mis on tavaliselt väga kergendav;
- inimene võib leida analoogseid tundeid erinevatest olukordadest või erinevaid samasugustest olukordadest;
- inimesel võib avaneda tundekanal, mis päästab valla emotsioone, mida inimesed harilikult allasuruvad või varjavad;

- parim hetk saabub antud tegevuses, kui inimesed saavad julgust hiljemgi identifitseerida, aktsepteerida ja väljendada oma tundeid (Aalto 1998, lk. 31 - 32).

Väljendamise kulg. Seikluselamusi välja elades on hea olla ringis - mida tugevamaid tundeid harjutus on tekitanud, seda lähemal peaks üksteisele istuma. Läbiviija avab arutelu, osavõtjaid julgustades ja üritades teha selle võimalikult lihtsaks ja turvaliseks. Läbiviija ülesandeks on anda võimalikult täpsed juhtnöörid ja reeglid väljendamise protseduuri kohta (Aalto 1998, lk. 32). Väljendamises räägitakse vaid neist kogemustest ja tunnetest, mida seiklusolukord on tekitanud. Väljendamises ei analüüsita ega jagata oma kogemusi, ei räägita sellest, mida õpiti. Ei arutleta harjutuse turvalisuse või kõie vastupidavuse üle ega otsita ühenduskohti igapäevaelu ja harjutuse vahel (Soidra 2002, lk. 23).

Viies läbi verbaalset väljendamist, kasutatakse avatud küsimusi: mis, kus, millal, kuidas, miks, jne. Läbiviija ülesandeks on aidata inimestel väljendada ja aktsepteerida oma tundeid. Kui võimalik, peaks reageerima kõigile tunnetele. Nii kogeb rääkija, et kõigi tema tunnetega arvestatakse ja neid aktsepteeritakse (Soidra 2002, lk. 23).

Tunnete jagamine. "Mõnikord on põhjust eristada väljendamisest ja analüüsist jagamine, mille all mõistetakse osavõtvat tundetaseme reageeringut teiste kogetud tunnete suhtes" (Aalto 1998, lk. 34).

Jagamine ei ole kunagi nõuandmine, vaid selles:

- räägitakse, mida ise kogeti või on kogetud samas/sarnases olukorras, ollakse võrdsed - ei julgemad ega targemad kui teine;
- lohutatakse teist, rääkides oma kogemusest, mis mõnikord võib olla veel raskem kui teise oma - ehkki oma kogemusega ei saa alavääristada teise tundmuse (Ibid., lk. 34).

"Jagamisfaasis vahetavad inimesed üksteisega sarnaseid kogemusi. Jagamine ei pruugi olla teatud faas väljendamise ja analüüsi vahel, vaid see võib toimuda automaatselt, kui inimesed reageerivad teiste tunnetele" (Soidra 2002, lk. 23).

3.2.1.2. Väljendustehnikad

Mitteverbaalne väljendamine. Väljendamises võib kasutada erinevaid tehnikaid. Nende kasutamine sõltub eelkõige sihtgrupist ja selle vajadustest, kuid samuti seiklusprotsessi eesmärkidest (Aalto 1998, lk. 35). Mitteverbaalne väljendamine on kasulik siis, kui rühmas on inimesi, kellel on raske oma tunnetest ja kogemustest rääkida. Selline rühm võib olla näiteks põhikooli klass, kus on palju poisse, mõni nn. tõrjutud noortegrupp või vaimse puudega inimesed. Mitteverbaalset väljendamist võib edukalt kasutada soojenduseks verbaalsele väljendamisele nii tavanoorde kui ka täiskasvanute puhul (Ibid., lk. 35).

Verbaalne väljendamine. Väljendamine võib loomulikult toimuda ka sõnaliselt, mille poole peaks grupiga järjest rohkem püüdlema. Siis võib anda vabaduse neile, kes tahavad rääkida. Mõnikord on hea pöörduda kellegi poole või kedagi intervjuuerida (Ibid., lk. 35). Seikluselamuses toimib verbaalne väljendamine kõige paremini turvalises grupis. Ebaturvalises grupis on soovitatav alustada mitteverbaalsete väljendamisemeetoditega (Soidra 2002, lk. 23 - 25).

Kirjalik väljendamine. Kui rühmal on suuri raskusi enese sõnalise väljendamisega, võib kasutada kirjalikku lähenemist. Sellisel juhul peaks kasutama ka valmis küsimusi. Seda väljendamisetechnikat kasutatakse teiste tehnikate tugi- ja liigendustoiminguna, mida kutsutakse ka kiirväljenduseks. Paberile on valmis kirjutatud erinevate tundmuste nimetused ja inimesed liiguvad sedeleid pidi vastavalt tunnete tugevusele (esiteks kõige tugevaim, teiseks tugevam, kolmandaks tugev). Siis palutakse neil harjutuses kogetud tunde nimetuse taha teha rist või kui sedelid tunnete nimetustega on laotatud põrandale, siis minna ja seista vastavat tunnet tähistava sedeli juurde (Ibid., lk. 25).

Joonistatud või maalitud eneseväljendus. Väljendamiseks teatud olukordades võib kasutada ka joonistamist või maalimist, näiteks:

- kujuta pildil eri värvide abil sündmuste kulgu liituvaid tundeid;
- joonista oma näoilme selles faasis kui läksid harjutust sooritama (Aalto 1998, lk. 35).

Väljendamine luule või muusika abil. Mõnikord on hea kasutada tunnete väljendamisel ebatraditsioonilisi abivahendeid nagu luuletamine või muusikainstrumendid. Ka tundeümin või muu häälitsemine võib väljendamisel kasulikuks osutada.

On oluline, et väljendatakse ka olukorra jälgimisega seotud tunded:

- mis tundeid tekitab teise soorituse jälgimine (hirm, pinge teise pärast, soov innustada);
- empaatiavõime ehk kuidas elati teise osasse sisse oma kogemuse põhjal;
- kuidas oli jälgida teise sooritust oma soorituse põhjal;
- innustamise kergus/raskus (Soidra 2002, lk. 25).

3.2.2. Analüüs

3.2.2.1. Analüüsi mõiste ja kasutus

Analüüsis ei liiguta enam ainult tunnete tasandil, vaid saadud kogemusi analüüsitakse ja neile otsitakse tähendust. Õigupoolest tähendab see arutelu teemal "Mida antud harjutus on mulle õpetanud?" (Aalto 1998, lk. 40).

Analüüsi kulg. Analüüsi on samuti hea läbi viia ringis. Juhendaja kutsub inimesi üles mõtisklema selle üle, mis on juhtunud ja mida võib antud kogemustest õppida (Aalto 1998, lk. 40).

Analüüsi faasis küsitakse:

Täpsustus- ja analüüsiküsimused:

- mis küsimusi tahaksite küsida harjutuse kohta;
- mis tähelepanekuid olete teinud enda ja teiste kogemuste põhjal;
- miks oleme kogenud antud harjutust sellisena nagu oleme;
- milliseid omadusi või rolle on harjutus tõstnud teie endis või teistest esile?

Õppimisküsimused:

- mida võite oma kogemusest õppida;
- mida olete õppinud enda kohta;

- mida olete õppinud teiste kohta tänu sellele harjutusele (Aalto 1998, lk. 41)?

Teema valik. Harjutused, mida väljendatakse ja analüüsitakse, tõstatavad tavaliselt mingi sotsiaalse probleemi ehk teema. Teatud harjutuste puhul võib kindlalt öelda, millise teema nad tõstatavad, teised harjutused on aga prognoosimatud (Ibid., lk. 40 - 41).

Teema valik võib toimuda kahel viisil:

- juhendaja valib teema seikluselamuste väljaelamise käigus esile kerkinud materjalist hoolimata (tunnetest, kogemustest, mida harjutus on tekitanud);
- juhendaja võtab keskseks analüüsi teemaks selle teema, mis väljendamise käigus on osutunud kõige tähelepanuväärivamaks (Ibid., lk. 41).

3.2.2.2. Analüüsitehnika valik

Verbaalne analüüs. Analüüs võib toimuda verbaalselt, mitteverbaalselt või kirjalikult. Kui käsitletakse hirme või kui keegi grupist on väljendanud oma kartust millegi suhtes ja tundub raske edasi liikuda, siis võiks juhendaja suunata inimesed lapsepõlve hirmude juurde. Räägitakse olukordadest, mida lapsena kardeti ja mida inimesed (noored) üldiselt kardavad. Juhendaja võib rääkida oma hirmudest ja küsida, mida grupiliikmed nüüd kardavad. Kui hirmudest on räägitud, siis võib arutleda, mis hirmud on teiste hirmude taga: näiteks tõrjutuks osutumine, surm jne. Seejärel võib käsitleda hirmude võitmist või nende aktsepteerimist: kas keegi on oma hirmu võitnud ja kuidas või kui hirmu ei suuda võita, siis kuidas on võimalik õppida elama hirmuga - hirmu aktsepteerimine ja sellest kellegagi rääkimine, miks on raske oma hirmudest rääkida, mis on hirmu kartmine?

Juhendaja peaks andma positiivset tagasisidet rääkimise julguse kohta ja selgitama, et antud arutelud jäävad konfidentsiaalseks (Soidra 2002, lk. 26 - 27).

Mitteverbaalne analüüs. Mitteverbaalset analüüsi võib kasutada olukorras, kus võib oletada, et inimestel on raske rääkida oma arusaamistest või kui kasutuses on vähe aega. Oletatavad alternatiivid ja võimalused kirjutatakse tahvlile/paberile ja

inimesed võivad käia tegemas riste oma valiku kohta. Nii saab selgeks just selle rühma profiil ning seejärel võib arutleda kõige rohkem mainitud teema üle.

Analüüsi võib sooritada ka kirjalikult, kas valmis küsimustele vastates või vabalt antud teema üle arutledes (Ibid., lk. 27).

3.2.3. Ülekanne argiellu

Seikluskasvatuses peetakse oluliseks kogemuste ülekannet igapäevaellu, mis võimaldab praktiliselt koheselt kinnistuda inimese teadmistesse. Selle teostuse abiks on analüüs, mille järel on oluline aidata seiklejatel kanda oma kogemused üle igapäevaellu. Ilma selle võimaluseta võib seiklemise mõte ja tähendus jääda inimese arengu seisukohalt õige kesiseks (Aalto 1998, lk. 52).

Alateadvuslik ülekanne argiellu. Seikluskogemused võivad kanduda igapäevaellu ka teadvustamata kujul. Julgus, kartmatus "füüsilises" seikluses võib märkamatuks ilmuda nt. lisandunud sotsiaalse julgusena. Eneseusaldus on kasvanud ja see on kandunud üle inimsuhetesse (Aalto 1998, lk. 52).

Teadvustatud ülekanne argiellu. Teadvustatud ülekandes peab meeles pidama, et oluline on ülekande mõju, mitte selle teadvustamine. Eristada tuleks kahte asja: igapäevaellu üle kandmiseks valmistumine, mis kuulub analüüsi hulka ja praktikasse viimine, mida võiks kutsuda "igapäevaellu sobitamiseks" ehk kohandamiseks (Ibid., lk. 52).

Ülekandeks valmistumine. Ülekandeks valmistumise faasis on kasulik eristada kahte tasandit: tundereservi ja enesetundmisreservi kasutamine (Ibid., lk. 52).

- **Tundereservi kasutamine** - selle all mõistetakse inimese saadud tunde kogemusega seonduva energiavaru või sellega liituvate mälestuste kasutamist igapäevaellu situatsioonides.
- **Enesetundmisreservi kasutamine** - paljude seiklusharjutuste analüüsi abil saavutatakse inimese parem enesetundmine. Näiteks võib tutvuda hirmu

käsitlemise viisidega. Kui inimene on need selgeks saanud, võib ta uurida, kas need on kaitsemehhanismid või ei.

Seikluskogemuste ülekandes igapäevaellu võib eristada kolme faasi:

- kogemuste tähenduse mõistmine enesetundmise seisukohalt;
- lisandunud enesetundmise asetamine enesetundmisreservi;
- otsus töötada antud valdkonnaga oma elus (Soidra 2002, lk. 27 - 28).

Ülekanne. Pärast ülekandeks valmistumist võib inimene tunde- või enesetundmisreservi kasutamise kanda igapäevaellu. Tehtud otsuse kohaselt siirdub ta selle uue teadmisega igapäevaellu olukordadesse ja püüab toimida neis nüüd uuel viisil (Aalto 1998, lk. 53).

3.3. Edinburgh'i Hertsogi stipendium ehk Award

3.3.1. *Award'i loomine*

Lord John Hunt on üks Edinburgh'i Hertsogi stipendiumi (*The Duke of Edinburgh's Award Scheme*) loojatest, Kurt Hahni ja prints Philipi kõrval. Ta on tõdenud, et seikluskasvatuse eesmärk on innustada noori, arendada nendes huvi teiste inimeste, looduse ja ühiskonna vastu. Noored saavad kogemusi, mille kaudu nad võivad iseennast leida, väljendades ja nautida stimuleerivaid ning rahuldust pakkuvaid tegevusi. Seikluskasvatus on nii noorte kui vanemategi jaoks vahend, millega luua identiteeti ja arendada vaimseid väärtusi ning aateid. Seikluskasvatus aitab meis arendada loovust ja algatusvõimet, avardada nii füüsilisi kui ka vaimseid piire ja kasvatada isamaa-armastust (Telemäki & Bowles 2001, lk. 71).

Teaduse ja tehnika tormiline areng on muutnud noorte inimeste täisealiseks kujunemise küllaltki keeruliseks. Traditsioonilised sotsiaalsed eeskujud on kadumas või juba kadunud ühiskonna tehniseerumisprotsessis. Elu ise on palju enamat isiksusele, kes järgib ühiskonnas kehtivaid norme, mis tagavad tsiviliseeritud, sõbraliku ellusuhtumise, mitte aga südametut, vägivaldse hoiaku ümbritsevasse. Neid

haid isiksuslikke omadusi ei saa õppida nagu grammatikat või matemaatikat, need kujunevad vanemate ja kõigi täiskasvanute eeskujude kohaselt, isikliku kogemuse põhjal (Soidra 2002, lk. 31).

Edinburgh'i Hertsogi stipendium loodi 1956. aastal Inglismaal. Stipendium on kogunud suurt populaarsust nii, et see on Briti saartel tuntud mitmeski ühiskonna sektoris. Liikumine võimaldab luua igal noorel individuaalse programmi, mille kohaselt tegutseda. Tähelepanuväärne on, et *Award* liikumise ideed on jäänud sisuliselt samaks, vaatamata paljudele muutustele, mis on maailmas toimunud aastate jooksul.

Filosoofiline taust

Filosoofiline taust tugineb dr. Kurt Hahni inimsöbraliku koolihariduse ja kasvatuse põhimõtetele, mis tulenevad Platoni filosoofilisest pärandist. Vastavalt filosoofilisele taustale on inimese areng keha, vaimu ja hinge harmooniline ühistöö. Hahn uskus, et läbi igapäevase individuaalsuse on *Award* liikumine parim enesearendamise võimalus, kuna ülesanded ja tegevuskavad koostab noor inimene endale ise neljas erinevas tegevusvaldkonnas. (Telemäki & Bowles 2001, lk. 71 - 79)

Award i suunad

Award i püüdluseks on tagada eluaegne võime oma oskusi proovile panna, uusi võimalusi katsetada ja ergutada:

- isiklikku avastust ja tarkust;
- eneseusaldust ja -distipliini;
- motivatsiooni ja algatust;
- püsivust, meelegindlust ja vabatahtlikkust lisamiili läbimisel;
- initsiatiivi, entusiasmi ja loovust;
- eesmärgikindlust, mõtteselgust ja ajastatust;
- sotsiaalsust ja vastutustunnet;
- väärtushinnanguid ja sihikindlust nende rakendamisel;
- seiklusvaimu ja valmidust meeskonnatöök;
- suundumust kehalise ja vaimse tervise arenguks;
- kutseuunitluse, kultuurilise ja perekondliku tolerantsuse arendamist;
- rahvusvahelist mõistmist ja teadlikkust (Soidra 2002, lk. 32 - 33).

Mis *Award* täpselt on?

Award on noorte inimeste vabaaja sisustusprogramm. See ei ole ühing ega organisatsioon, vaid liikumine, kus iga noor inimene võib vastavalt oma huvidele end proovile panna ja ühises rühmatöös osaleda teistega võistlemata.

Liikumine on mõeldud 14 - 25 aastastele noortele. Projekti sisus on silmas peetud inimkesksust, paindlikkust ja harmoonilisust. Astmeliselt raskenev projekt, kus noor peab valima, milles ta tahab eksameid sooritada. See ei ole ülesehitatud võistlusele vaid eneseületamis- printsiibile. Projektis on võimalik sooritada pronks-, hõbe-, või kuldtaseme eksameid (Telemäki & Bowles 2001, lk. 75).

Pronkstase on mõeldud 14-aastastele ja selle sooritamine kestab minimaalselt kuus kuud. 15-aastased võivad sooritada hõbetaseme, mis kestab vähemalt 12 kuud ja 16-aastased kuldtaseme, mille saavutamiseks peab projektiga seotud olema vähemalt 18 kuud. Tasemed võib sooritada ka teineteisest sõltumata aga hea tava on, et need sooritatakse aste astmelt.

3.3.2. *Award* Saksamaal

Üks Edinburgh'i Hertsoji stipendiumi uusimaid maid on - üllatav küll - Saksamaa. Saksamaad võiks isegi elamuspedagoogika hälliks pidada, kuna K. Hahn alustas oma tegevust just seal. Nüüd peaaegu 60 aastat hiljem - 1996-ndal aastal jõudis ka Saksamaale *Award'i* projekt, mis kannab nimetust "Das Internationale Jugendprogramm Deutschland".

Alljärgnevalt on kirjeldatud selle projekti nelja alajaotust:

1. **Kunst** (ingl. k. *Skills*, sks. k. *Talente*), Kursuse eesmärgiks on panna noori huvituma vabaaja kultuurist ja sotsiaalsest tegevusest nii, et need võiksid muutuda igapäevasteks harrastusteks või toetaksid noorte ametivalikut. Eesmärgiks on pikemaajaline tegevus ja harrastuste kestvus pärast kursust. Kuigi harrastuse valiku teevad noored, eeldatakse, et see on kergelt läbiviidav kohalikus maakonnas, koos kohalike juhendajatega.

- pronks nõuab kuus kuud aktiivset harrastusega tegelemist,

- hõbe eeldab lisaks eelnevale 12 kuud ja
- kuld 18 kuud eelnevatele lisaks aktiivset harrastusega tegelemist.

Rahvusliku *Award'*i osakonna loal on kuldne tase võimalik jagada kahe harrastuse vahel, kus üks võib olla kultuuriga ja teine tulevase ametiga seotud.

Valikuvõimalus erinevate harrastuste vahel on suur:

Infotehnoloogia, arhitektuur ja kunstiteadus, teater, kino, fotograafia, käsitöö, kalastus, male, tsirkus, muusika, haljastus, ratsutamine, põllumajandus, mesindus, arheoloogia, kirjandus, meteoroloogia, ajalugu, poliitika, avalik-haldus, religioon, zooloogia jne. (Telemäki 1998a, lk. 79 - 80).

2. **Sport** (ingl. k. *Fitness*). Põhjus, miks sport kaasati *Award'*i skeemi on samasugune nagu teiste kursustegi puhul. Meelehead pakkuv spordiala võib anda eluaegset rahuldust. Lisaks sellele hoiab ta inimese vormis, tema tahtejõud tugevneb ning ta õpib vastupidavust ja enesedistsipliini. Spordikursuse võib valida sama hästi tippsportlane, kui ka tavaline noor - eesmärk on ju mõlema puhul hetkeolukorra parandamine.

Nõuded:

- pronks eeldab vähemalt kolm kuud regulaarset treeningut,
- hõbe eeldab vähemalt neli kuud ja
- kuld vähemalt viis kuud treeningut.

Kõikides tasemetes nõutakse spordiala reeglite ja turvalisusnõuete teadmist. Ala võib harrastada kas üksi või grupiga. Eksamineeritakse aga noort alati individuaalselt. Ainus võimalik takistav tegur on taas sobiva ala leidmine kodukohas (Ibid., lk. 80).

3. **Teenimine** (ingl. k. *Service* sks. k. *Dienst*). Kursusel tahetakse arendada osalejate ühiskonnateadlikkust, juhtimisoskust ja vastutustunnet teiste inimeste suhtes. Eriti pannakse rõhku valitud tegevuse regulaarsusele, selles nähakse elukestva õppe garantiid.

Teenimiskursusel valikuid jätkub. See võib olla suunatud üksikutele inimestele: vanurite, invaliidide või haigete aitamine, seltsiks olemine ja abistamine poeskäimisel. Teenimine võib toimuda ka haiglates, vanadekodudes või erinevates hoolekandeesutustes. Kursus võib seotud olla ka noorsootöoga:

noortegrupi juhtimine, kristlikus noorsootöös osalemine ja ka *Awadis* tegutsemine abina. Ühiskonna teenimisse kuulub ka Aidsi tugikeskuses töötamine, narkoennetustöö, alkohoolikute ravi või midagi muud üldkasulikku. Sinna kuulub näiteks tuletõrjes, kiirabis, või katastroofiabis töötamine. Suure osa teenimiskursusest moodustavad looduskeskkonda parandavad tegevused: haljasalade hooldus linnas ja reostusega võitlemine.

Enne tegevuse algust tuleb noorel läbi käia koolitus, kus spetsialistide käe alla õpitakse tulevast ametit tundma. Pärast koolituse lõppemist ja spetsialistidelt hinnangu saamist võib asuda teenimiskursusele (Telemäki 1998a, lk. 78).

4. Ekspeditsioon. Ekspeditsiooni käigus satuvad noored neile võõras keskkonnas rasketesse ja pingelistesse suhetesse ja olukordadesse. Ekspeditsioonis on rõhk asetatud orienteerumisele, rajaleidmisele ja laagerdamisele või siis loodusvaatlustele, -avastustele või -uurimustele. Ekspeditsioon võib olla ka mingi elamuspedagoogiline projekt.

Iga ekspeditsiooni eesmärk tuleb määratleda. Ekspeditsioon viiakse läbi väikestes 4 kuni 7 liikmelistes gruppides. Igal ekspeditsioonil peab olema kaasas kogenud täiskasvanu. Tema ülesanne ei ole osa võtta planeerimisest ega teha otsuseid, vaid jälgida turvalisus-nõuete täitmist.

Ekspeditsioonis on igal sooritustasemel omad nõuded:

- pronks eeldab vähemalt kahepäevast retke vabasse, osalejatele tundmatusse loodusesse. Retk peab sisaldama ühe öö telkimist ja kui tegemist on jalgsirännakuga siis peab marsruut olema vähemalt 24 km;
- hõbe tähendab kolme päeva looduses ja vastavalt sellele kaks ööd telkides. Marsruut peab minimaalselt olema 48 km;
- kulla eest nõutakse osalejatelt nelja päeva, kolme ööd ja 80 km läbimist nelja päeva jooksul.

Igal osalejalt tuleb pärast ekspeditsiooni anda kirjalik, suuline või pildiline raport läbielatud.

Sooritust loetakse rahuldavaks, kui ekspeditsioonist osavõtjad on aktiivsed ja teevad loodusvaatlusi (Telemäki 1998a, lk. 78).

Projekt (ing. k. *Residential Project*). Kuldtaseme soorituseks nõutava projekti eesmärk on anda noortele kogemus teistega koostöötamisest ühiskondlikult kasulikus tegevuses. Projekt peab kestma viis järjestikust päeva ja neli ööd kodust eemal. Mööndustega võetakse arvesse ka järjestikkusi nädalalõppe.

Projekt võib olla tehtud seikluskasvatuseks, mis võib sisaldada treeneriks olemist või lastele ja noortele laagri tegemist. Ka keskkonnakaitset või vabatahtlike teenistust (mänguväljakute ehitamine, noortekeskuses töötamine, vanurite, invaliidide või immigrandidega tegelemine) puudutavad projektid on väga hinnatud.

Projektidel peavad olema selged eesmärgid ja sisu poolest peab see peegeldama noore enda maailmapilti ja suhtumist teistesse inimestesse. Hindamisel jälgitakse noore panust projekti, tema suhteid teistesse rühmeliikmetesse, algatusvõimet ja vastutusjulgust (Telemäki 1998a, lk. 81, Telemäki & Bowles 2001, lk. 75).

3.3.1. *Award* programmi alustamine Eestis

6. septembril 2001 anti Eesti Noorsootöö Keskusele ametlik pilootprojekti luba. See annab võimaluse *Award* programmi teostada Eestis rahvusvahelise programmi "pereliikmena". Pärast aastast pilootrühma edukat tegevust on Eestil võimalus kasutada riigikeelset programminimetust - mis on "Rahvusvaheline *Award* programm noortele".

Eesti *Award* jaguneb:

- oskused (kunst);
- liikumine;
- vabatahtlik töö;
- matkamine.

2003. aasta märtsi seisuga tegeleb Eestis *Award* programmiga 43 noort, kellest 23 on saavutanud juba pronkstaseme ning jätkavad oma tegevust saavutamaks hõbetasandit. Tegutsevad rühmad asuvad Tallinnas, Tapal ja Tartus. Pidevalt toimub programmi propageerimine ja koordineeriva võrgustiku loomine. Iga *Award* liikmele on Eesti osakonna poolt ettenähtud *Awardi* pass, kuhu kogutakse tunnistused sooritatud tegevuste kohta.

26. - 28. oktoobril 2001 toimus esimene *Award* juhendajate koolitus koostöös Soome koordinaatoritega. Koolitusel osales 24 noortega töötavat inimest. Koolituse läbides saadi vastav tunnistus, mis lubab töötada *Award* programmi juhina ja koordineerijana Eestis. 2003. aasta mais on oodata järgmist koolitust (Soidra 2002, lk. 34).

5. KOKKUVÕTE

Seikluskasvatuses toimub õppimine läbi positiivsete kogemuste, mis peavad põhinema õpilase eelnevatele kogemustele. Ainult nii võib tunda ennast turvaliselt seikluskasvatuses ja kindlalt ükskõik millisel alal, et olla valmis edasi liikuma. Koostöö harjutamine uudes keskkonnas (nt. kõrged mäed, koopad, suurlinn jne.) omab seikluskasvatuses tähtsat rolli, tegevuse käigus analüüsitakse iga tehtud sammu ja leitakse indiviidi kasvuks vajalikud meetodid. Eestis on paari aasta jooksul tekkinud seikluskasvatusega tegelevaid ühinguid nagu seeni peale vihma. Kahjuks tegelevad enamus firmasid seiklusturismiga, mis ei pea vajalikuks indiviidi arenemist vaid meelelahutuse pakkumist. Antud töö on abiks neile, kellel on soov tegeleda sotsiaalpsühholoogilise seiklusega või seiklusteraapiaga.

Töö käigus on lahendatud segadus, mis valitses seikluskasvatuse mõistete osas. Mujal maailmas on peamiselt segadust tekitanud elamuspedagoogika ja seikluskasvatuse vahetõrge. Antud töös käsitletakse seikluskasvatust metoodikana, mis aitab rakendada elamuspedagoogilist filosoofiat. Lisaks terminitele on töös antud põhjalik ülevaade seikluskasvatuse kujunemisest ja tausta- filosoofiast.

Töös kajastatud uurimusest selgus, et seikluskasvatus ei vaja ilmingimata spetsiifilisi oskusi ja head füüsilist vormi. Viimast väidet toetavad ka erinevad kirjandus allikad. Pigem hinnatakse seikluskasvatuse instruktorit selle järgi, kuidas ta suudab saadud elamused ära kasutada õppeprotsessis. Tööst selgub, et instruktor vajab rohkem psühholoogilisi, kui tehnilisi teadmisi. Töö autori arvates sobib seikluskasvatuse kursus väga hästi Viljandi Kultuurkolledži huvijuht- loovtegevuse juhendaja õppekavasse. Ehkki uurimusest selgus, et teadlik erialavalik ei osutunud määravaks, võib arvata, et eelnev huvi seikluskasvatuse vastu oleks suurendanud üliõpilaste motivatsiooni antud valdkonnale pühendumisel, mis oleks igati kaasa aidanud projekt "SaKaLa" eesmärkide täitumisele täies ulatuses. Samuti oleks toetanud projekti eesmärkide täieulatuslikumat saavutamist kursuse parem planeeritus.

Edaspidi võiks seikluskasvatust uurida teraapia kontekstis ja selle mõju erinevatele sihtgruppidele. Ka käesolevas töös kajastatud küsitlust võiks korrata Viljandi Kultuurikolledži üliõpilaste hulgas, kes on läbinud praeguse seikluskasvatuse instruktori koolituse, paari aasta pärast. Alles siis saaks selgeks tõeline mõju, mida tekitas läbitud kursus osalejates.

6. KASUTATUD KIRJANDUS

- Aalto, M. 1998. *Seikkailuelämykset: purku, prosessointi, psyykinen turvallisuus*. Ryttylä: My Generation.
- Aalto, M. 2000. *Ryppäästä Ryhmäksi: Turvallisen ryhmän rakentaminen*. Tampere: My Generation.
- Cavén, S. & Piha, J. 1995. *Seikkailutoiminta käytöshäiriöisten lasten psykiatrisessa hoidossa*. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 3.
- Bobkov, M. 2002. *Phare Access projekt SaKaLa*. Viljandi Noortekeskus.
- Bowles, S. 2000. *Seikkailukasvatus tarvitsee historiaansa!* - Seikkailukasvatus, nr. 3, lk. 13 - 17.
- Gass, M. A. 1993. *Adventure therapy: Therapeutic Applications of Adventure Programming*. Kendall/Hunt Publishing Company.
- Hallimäe, M. 2001. *Lastekaitse Liidu 2000a. tegevus*. <http://www.lastekaitseliit.ee/projektid> (01.02.03).
- Kainulainen, J. & Kähönen, T. 1999. *Seikkailukasvatus - elämyksellistä oppimista: Tapaustutkimus Kajaanin opettajankoulutuslaitoksen seikkailukasvatuskurssista*. Pro gradu-tutkielma. Oulun Yliopisto.
- Kiiski, E. & Lehtonen, T. 1996. *SET up and FLOW: Flow -kokemukset SET -koulutuksessa*. Kuopio: Nuorten palvelu RY:n: julkaisua 2-1996.
- Kiiski, E. 1998. *Seikkailua elämysten maaimassa*. In: Elämän Seikkalu. Toim. Lehtonen, T. Jyväskylä: Atena Gummerus Kirjapaino Oy.
- Luks, V. 1998. *Elamuspedagoogika - seikluskasvatus*. Kursusetöö. Tallinna Pedagoogiline Seminar.
- Löfblom, K. 1995. *Seikkailutoiminnan kasvatuksellisuus - mikä tekee seikkailusta kasvatuksellista?* Laudatur-tutkielma. Turun Yliopisto.
- Mortlock, C. 1987. *The Adventure Alternative*. Cumbria, UK: Cicerone Press.
- Mäkinen, P. & Salonen, N. 1997. *Seikkailukasvatus osana kasvatusta ja oppimista*. Pro gradu-tutkielma. Turun Yliopisto Rauman OKL.

- Pihlakas, M. T. & Lääne, A. 2002. *Projekt „SaKaLa“ mõju üliõpilaste valmisolekule erialaseks tööks*. Uuring. Viljandi Kultuurikolledž.
- Pomm, K. 1999. *Skautluse ajaloo*. <http://www.skaut.ee/skautlus> (01.02.03).
- Soidra, K. 2002. *Seikluskasvatus kui noorte vaba aja sisustamise võimalus*. Diplomitöö. Tallinna Pedagoogiline Seminar.
- Schoel, J., Proyty, D. & Radcliffe, P. 1989. *Island of Healing. A Guide to Adventure Based Counseling*. Project Adventure, Inc. Hamilton.
- Telemäki, M. 1984. *Johdatus nuoruuden ja nuorisotyön historian*. Valkeakoski: Kansalaiskasvatuksen keskuksen julkaisua 56.
- Telemäki, M. (1998a) *Johdatus seikkailukasvatuksen teorian*. Oulun Yliopiston Kajaanin opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja 11.
- Telemäki, M. (1998b) Kurt Hahn ja elämyspedagogiikka. *Elämän Seikkalu*. Toim. Lehtonen, T. Jyväskylä: Atena Gummerus Kirjapaino Oy.
- Telemäki, M. & Bowles, S. 2001. *Seikkailukasvatuksen teoria ja käytäntö osa I*. Oulun Yliopiston Kajaanin opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja 15.
- Turtiainen, J. 1997. *Tärkeintä oli, että aina päästiin perille. Seikkailukasvatusprojekti 1995 - 1997*. Helsinki: Pienperheyhdistys RY.
- Yli-Luoma, P. V. 2002. *Elämyspedagogiikan luento kalvoja*. Oulun Yliopiston Kajaanin OKY.

7. SUMMARY

ADVENTURE EDUCATION IS EXPERIENTIAL LEARNING

M. T. Pihlakas

In the adventure education learning is happening through positive experiences, which are based on students pre-experiences. Only this way you can be safe in adventure and feel confidence what ever you are doing and be ready to move on. Practicing teamwork skills in new environment (high mountains, caves, city's etc.) has a big role in adventure education. During activity, analysis is being done every step has been made and instructor have to find best methods for the personal growth.

In Estonia, there's been growing new adventure association like mushrooms after drizzle. Unfortunately most of them are practicing adventure tourism, what simply doesn't value their costumers personal growth but entertainments.

The present work is targeted to the people who would like to practice social psychological adventure or adventure therapy.

Objective of this course paper is: (a) to give a preview of adventure education establishment and methods, (b) to reverberate adventure education imperative in Viljandi Culture College Leisure time manager-Teacher students in their speciality preparation.

Tasks of course paper are:

- Chart and explain adventure concepts which are used in Estonia;
- Give a preview of adventure history and background philosophy;
- Describe ideas of the most popular adventure education authors, how they have used adventure in philosophy context;
- Introduce adventure courses in the World and in Estonia;
- Clarify adventure education influence to Viljandi Culture College Leisure time manager-Teacher students.

Analysis has been made on the ground of the adventure education instructors course "SaKaLa". During this course some problems rose up and M. T. Pihlakas and A. Lääne have made research about the influence of project „SaKaLa“to students preparedness in their speciality work. This research has been used also in present work.

The hypothesis is that (a) Leisure time manager-Teacher IV-th course students preparedness for the adventure education instructors job is deficient because of two reasons: (a) the students had been chosen accidentally to adventure education instructor course and (b) adventure education instructor course was organized insufficiently.

Course paper has been made on ground of literature and written in order of developing on global to local. Present work could be continued by detail research of adventure education influence to client (children, youth at risk, special needs people, families, companies staff).

In this work has been cleared out the mess what was in adventure education concepts. There have been a lot of problems explaining the relation of experiential education and adventure education. In the present work adventure education is represented as method that is part of experiential educational philosophy. Beside the concepts there's been given a profound preview of adventure education establishment and background philosophies. Author of the present work thinks that adventure education course accord into Viljandi Culture College Leisure time manager-Teacher's Curriculum.

On the researches that have been treated in this work appears that adventure education doesn't necessarily need a specific skills or good physical shape. On the contrary, the adventure instructor is valuated rather because how he/she can use experiences in the learning process. It appears also that instructor needs more psychological, than technical skills.