



OULUN YLIOPISTO
UNIVERSITY of OULU

HEIKKINEN ENNI

SEIKKAILUKASVATUS PERUSKOULUN OPETUSMENETELMÄNÄ

Kasvatustieteen kandidaatintyö

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Luokanopettajan koulutus

2017



Luokanopettajankoulutus Luokanopettajankoulutus		Tekijä/Author Heikkinen Enni	
Työn nimi/Title of thesis Seikkailukasvatus peruskoulun opetusmenetelmänä			
Pääaine/Major subject Kasvatustiede	Työn laji/Type of thesis Kandidaatintyö	Aika/Year Huhtikuu 2017	Sivumäärä/No. of pages 32+8
Tiivistelmä/Abstract <p>Tässä kandidaatin tutkielmassa tarkastellaan seikkailukasvatusta peruskoulun opetusmenetelmänä. Tutkimus toteutetaan integroivana kirjallisuuskatsauksena. Tavoitteena on selvittää seikkailukasvatuksen piirteitä ja soveltuvuutta koulumaailmaan, ja lisäksi avata sen historiallisia ja käsitteellisiä taustoja tutkielman kannalta tarvittava määrä. Seikkailukasvatus on yllätyksellistä ja jännittävää, mutta samalla turvallista, yleensä ulkona tapahtuvaa seikkailullista toimintaa. Seikkailukasvatuksen katsotaan saapuneen Suomeen 1980 - luvulla, eli sen historia täällä on melko lyhyt. Seikkailukasvatuksen käsitteet ja määritelmät ovatkin osittain vakiintumattomia ja ristiriitaisia. Sekaannusta aiheuttaa esimerkiksi seikkailukasvatuksen ja elämyspedagogiikan käsitteellinen läheisyys.</p> <p>Opetusmenetelmänä seikkailukasvatuksella tavoitellaan kokonaisvaltaista oppimista, joka tapahtuu elämysten ja kokemusten, sekä niiden reflektion kautta. Oppija nähdään kokonaisvaltaisena systeeminä, joten esimerkiksi tunteilla ja tekemisellä nähdään olevan tiedon lisäksi merkittävä rooli opetuksessa. Tutkielman mukaan seikkailukasvatuksella voidaan toteuttaa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaista opetusta. Seikkailukasvatuksella saadaan opetukseen toiminnallisuutta, laaja-alaisuutta ja yhteistoiminnallisuutta. Luonnossa liikkumisen ja aktiivisuuden lisääntymisen kautta sillä voidaan saada aikaan myös positiivisia vaikutuksia terveyteen ja hyvinvointiin. Peruskouluun soveltuvat seikkailut ovat alhaisen riskitason seikkailuja, jotka ovat fyysisesti ja psyykkisesti turvallisia. Niiden järjestäminen ei vaadi opettajalta erityisosaamista, vaan tavalliset pedagogiset taidot riittävät.</p> <p>Tämän tutkimuksen tulokset eivät ole yleistettävissä, sillä seikkailukasvatuksen käyttöä opetusmenetelmänä ei ole tutkittu tarpeeksi monipuolisesti ja laajasti. Tulokset ovat kuitenkin sovellettavissa seikkailukasvatuksen perusteltuun käyttöön peruskoulun opetuksessa. Tutkielma sisältää tutkijan tekemiä tietoisia ja tiedostamattomia valintoja, esimerkiksi käsitteiden käyttöön ja aiheen rajaamiseen liittyen.</p>			
Asiasanat: Elämyspedagogiikka, Kokemuksellinen opetus, Seikkailukasvatus, Seikkailupedagogiikka, Toiminnallinen opetus			

Sisältö

1	JOHDANTO.....	1
2	SEIKKAILUKASVATUS.....	4
2.1	Seikkailukasvatuksen käsite.....	6
2.2	Seikkailukasvatuksen juuret.....	8
2.3	Seikkailukasvatuksen historia Suomessa.....	10
2.4	Seikkailukasvatuksen nykyhetki ja tulevaisuus.....	12
3	SEIKKAILUKASVATUS OPETUSMENETELMÄNÄ.....	14
3.1	Kokonaisvaltainen ihmiskäsitys ja oppiminen.....	15
3.2	Systeemi-konstruktiiivinen oppimisprosessi.....	17
3.3	Elämys ja kokemus oppimisessä.....	18
3.4	Reflektio seikkailukasvatuksessa.....	20
4	SEIKKAILUKASVATUS PERUSKOULUSSA.....	22
4.1	Luonto oppimisympäristönä.....	24
4.2	Ryhmätoiminta seikkailukasvatuksessa.....	25
4.3	Miten opettaja voi toteuttaa seikkailukasvatusta?.....	27
5	POHDINTA.....	29
	LÄHTEET.....	33

1 JOHDANTO

Peruskoulujen opetus kaipaa toiminnallisuutta. Uusi 2016 voimaan astunut opetussuunnitelma korostaa aikaisempaan opetussuunnitelmaan verrattuna enemmän oppilaan aktiivista asemaa oppimisprosessissa ja opetuksen toteuttamista toiminnallisilla menetelmillä (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014). Lisäksi tutkimuksen kertovat huolestuttavia tuloksia lasten päivittäisestä aktiivisuudesta. Passiivisen ajan osuus on liian suuri sekä koulussa, että vapaa-ajalla. Pelkkä koululiikunta ei riitä tarjoamaan tarvittavaa aktiivisuutta. (Tammelin, Kulmala, Hakonen & Kallio 2015, 1–2). Onko opettajille tarjolla tarpeeksi keinoja lisätä toiminnallisuutta koulujen arkeen ja opetukseen? Tässä tutkimuksessa tarkastellaan seikkailukasvatusta, joka on yksi mahdollisuus toteuttaa toiminnallista perusopetusta. (Karppinen 2005.) Se on vaihtoehtoinen opetusmenetelmä, jonka oppimisympäristönä on yleensä luonto. Seikkailukasvatuksella tavoitellaan kokonaisvaltaista oppimista seikkailullisten toimintojen kautta. (Karppinen 2010, 118.)

Seikkailukasvatuksen määritelmä ja käsitteet on moneen otteeseen todettu olevan hajanaisia ja epäsystemaattisia. (ks. Karppinen & Latomaa 2015, 38–39; Karppinen 2010, 123–125; Karppinen 2005, 24–28; Kokljuschkin 1999, 30–31.) Yksi ongelma on esimerkiksi seikkailukasvatuksen ja elämyspedagogiikan käsitteiden erottaminen toisistaan, sillä käytännön tasolla ne ovat niin lähellä toisiaan (Bowles & Telemäki 2001, 24–25; Karppinen & Latomaa 2015, 45). Määritelmien hajanaisuus on vaikuttanut myös tämän tutkimuksen lähtökohtiin, kirjallisuuden valintaan ja tutkimusnäkökulman asettamiseen.

Modernin seikkailukasvatuksen katsotaan saapuneen Suomeen Keski-Euroopasta 1980-luvulla Matti Telemäen ja Steve Bowlesin tuomana, joten sillä on täällä vielä melko lyhyt historia. (Karppinen & Latomaa 2015, 40–41.) Seikkailukasvatusta peruskoulun opetusmenetelmänä on tarkasteltu jonkin verran kirjallisuudessa ja korkeakoulujen opinnäytetöissä, mutta siinä on nähtävissä selkeä tarve lisätutkimuksille (Marttila 2016, 20). Eräs merkittävä suomalainen seikkailukasvatuksen tutkija on Seppo J.A. Karppinen. Erityisesti hänen väitöskirjansa *Seikkailullinen vuosi haastavassa luokassa* (2005) on ollut tärkeä opetusmenetelmänä käytettävän seikkailukasvatuksen määrittämisen kannalta (Marttila

2016a; Karppinen 2005). Karppinen on julkaissut väitöskirjansa lisäksi myös muita suomalaisen seikkailukasvatuksen kannalta merkittäviä teoksia. Tämän tutkimuksen kannalta erityisesti Karppisen yhdessä Timo Latomaan kanssa julkaisema *Seikkailun elämyksiä 3., Suomalainen seikkailupedagogiikka* (2015) on tärkeä lähde, sillä se sisältää tuoreinta tietoa seikkailukasvatuksen tilasta Suomessa. (Karppinen & Latomaa 2015.) Kansainvälisesti seikkailukasvatuksen tutkimuksella on pidemmät juuret kuin Suomessa. Siitä on julkaistu melko paljon tutkimuksia esimerkiksi englanniksi ja saksaksi. Kansainvälisiin lähteisiin on seikkailukasvatuksen kohdalla suhtauduttava erityisellä tarkkuudella, sillä suomalaisessa seikkailukasvatuksessa on eroja muiden maiden seikkailukasvatukseen verrattuna. (Karppinen & Latomaa 2015, 38–39, 44; Karppinen 2010, 123.)

Tutkimusaihe on minulle henkilökohtaisesti merkittävä. Partioharrastuksessani olen toteuttanut toiminnallisia ja seikkailullisia opetuskeinoja lapsille. Olen kokenut ne toimiviksi, joten halusin kasvattaa tietämystäni niistä, ja tarkastella niiden soveltuvuutta koulumaailmaan. Tutkimusprosessin aikana pääsen vertailemaan omia kokemuksiani teoriaan, ja sen kautta kehittämään omaa opettajuuttani. Samalla pääsen myös selkeyttämään itselleni seikkailukasvatuksen käsitettä ja sisältöä, sekä pohtimaan soveltuuko seikkailukasvatus tulevan pro gradu -tutkielmani aiheeksi.

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selkeyttää seikkailullisten toimintojen käyttöä peruskoulun opetusmenetelmänä, tarkastella niiden soveltuvuutta toteuttaa perusopetuksen opetussuunnitelmaa sekä parantaa seikkailukasvatuksen tunnettavuutta yhtenä vaihtoehtoisena opetuksen toteutustapana. Uutta näkökulmaa tutkimukseen tuo uudistettu opetussuunnitelma.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Mitä on seikkailukasvatus?
2. Mitkä ovat seikkailukasvatuksen vaiheet peruskoulun opetusmenetelmäksi?
3. Mitä seikkailukasvatus peruskoulun opetusmenetelmänä pitää sisällään?

Tutkielma toteutetaan integroivana kirjallisuuskatsauksena. Tutkimusaineistona toimii suomalainen ja kansainvälinen seikkailukasvatuskirjallisuus ja oppimista käsittelevät teok-

set. Integroivassa kirjallisuuskatsauksessa aihetta kuvataan monipuolisesti olemassa olevan kirjallisuuden pohjalta, ja siihen kuuluu oletusarvona aineiston kriittinen tarkastelu. (Salminen, 2011, 8.) Kandidaatin työ lähtee liikkeelle seikkailukasvatuksen käsitteiden ja historian avaamisesta. Samalla määritellään ja rajataan tässä tutkimuksessa käytettävät käsitteet. Seikkailukasvatusta opetusmenetelmänä lähestytään ensin teoreettisesti oppimiskäsitysten kautta ja sitten käytännönläheisemmin koulumaailman näkökulmasta. Lopuksi pohdinnassa tulokset sidotaan yhteen, käydään läpi tutkimusprosessin vaiheita ja tarkastellaan tutkielman luotettavuutta.

2 SEIKKAILUKASVATUS

Seikkailukasvatuksella tarkoitetaan yleensä kasvatusta, jossa kasvatettavaan vaikutetaan kokonaisvaltaisesti ja monipuolisesti seikkailutoimintojen avulla (Karppinen 2010, 118). Seikkailukasvatuksen määritelmät kuitenkin vaihtelevat eri maissa ja suomalaistenkin toimijoiden välillä on näkemuseroja siitä, mikä määrittellään seikkailukasvatukseksi. Suomalainen seikkailukasvatus voidaan nähdä lähtökohdiltaan monipuolisempänä kuin useimpien muiden maiden, sillä sitä määrittävät kolme perinnettä: saksalainen elämyspedagogiikka, angloamerikkalainen seikkailukasvatus ja suomalainen eräperinne. Karppisen ja Latomaan (2015) kokoaman yhteenvedon mukaan suomalaisten seikkailukasvattajien mukaan seikkailulle pedagogisena toimintana ovat ominaisia ainakin seuraavat piirteet: toiminnallisuus, elämyksellisyys, kokemuksellisuus, moniaistillisuus, moniulotteisuus, sosiaalisuus ja ryhmässä toimiminen. (Karppinen & Latomaa 2015, 44–45.)

Josef Koch (1995) on määritellyt seikkailukasvatuksen toiminnaksi, joka tapahtuu osallistujille vieraassa ja haasteita antavassa ympäristössä, usein luonnossa. Seikkailukasvatus tarjoaa yllätyksiä, välittömiä tilanteita ja ennalta-arvaamattomuutta, eli toimintaa josta on vaikeaa kieltäytyä. Seikkailukasvatus luo tasapainoa yllätysten ja itsensä ylittämisen sekä turvallisuuden ja kontrollin välille. (Telemäki 2001, 42.) Myös monet muut seikkailukasvatuksen tutkijat yhtyvät Kochin määritelmän sisältöihin (ks. Karppinen & Latomaa 2015, 47; Gregg 2007, 50–56; Telemäki 1998; Hopkins & Putnam 1993, 6). Seikkailukasvatuksen turvallisuus käsittää fyysisen ja psyykkisen turvallisuuden. Turvallisuus ei perustu riskien poistamiseen, vaan niiden hallitsemiseen. (Gregg 2007, 50–56; Wargstaff, Attarian & Drury 2007, 186; Lehtonen 1998, 104; Somerkoski 1992, 95–96.) Karppisen ja Latomaan (2015) mukaan tavoitteellinen seikkailutoiminta rakentuu vuorovaikutuksen, ihmissuhteiden, tunne-elämysten, luonnon ja ympäröivän todellisuuden pohjalle (Karppinen & Latomaa 2015, 304). Linnossuo (2007) kirjoittaa Myttingin (1994) ajatuksia mukailien, että seikkailukasvatuksen kautta ihminen voi löytää uusia toimintatapoja, kehittää mielikuvitusta sekä luovuutta ja harjoitella vastuun ottamista. (Linnossuo 2007, 204.) Seikkailun ko-

keminen on aina henkilökohtaista. Se minkä joku kokee seikkailuksi, saattaa jollekin toiselle olla pelottava tai tylsä kokemus. (Somerkoski 1992, 91.)

Seikkailutoimintaa käytetään monenlaisissa organisaatioissa, esimerkiksi sosiaalityössä, nuorisotyössä, koulussa, erilaisissa järjestöissä ja yrityksissä (Karppinen & Latomaa 2015, 134–214). Eri organisaatioilla on eri päämääriä seikkailukasvatuksen käytölle. Sillä voidaan tavoitella esimerkiksi henkilökohtaista kasvua, reflektoivaa seikkailua, elämysthakuisuuden tyydyttämistä, hauskaa ajanvietettä tai seikkailua metaforana. (Clarke 1998, 64–67.) Telemäen (1998) mukaan seikkailulliset toiminnot voidaan jakaa neljään eri ryhmään niiden tavoitteen mukaan: 1. vapaa-aika ja virkistys, 2. kasvatus (kognitiivisuus, ajattelu), 3. opetus (käyttäytyminen) ja 4. terapia (Telemäki 1998, 54). Valitut päämäärän vaikuttavat siihen, miten seikkailukasvatusta toteutetaan (Räty 2011, 18; Clarke 1998, 64–77).

Kun seikkailua halutaan käyttää kasvatuksen menetelmänä, edellyttää se kolmea asiaa: pedagoginen päämäärä, kokemus elämyksellisestä tai seikkailullisesta toiminnasta ja koettun reflektointi (Karppinen & Latomaa 2015, 73). Hopkins ja Putnam (1993) erottavat seikkailukasvatuksesta (outdoor adventure education) kolme tasoa: outdoor (ulkoilma), adventure (seikkailu) ja education (opetus). Outdoor viittaa luokkahuoneen ulkopuolella, ei pelkästään ulkoilmassa, tapahtuvaan oppimiseen. Adventure termillä viitataan seikkailulliseen ja yllätykselliseen toimintaan, joka voi olla joko henkistä tai fyysistä. Education viittaa älylliseen, moraaliseen ja sosiaaliseen kasvuun, joka sisältää tiedon, taidon ja kokemuksen hankkimista. (Hopkins & Putnam 1993, 5–6.)

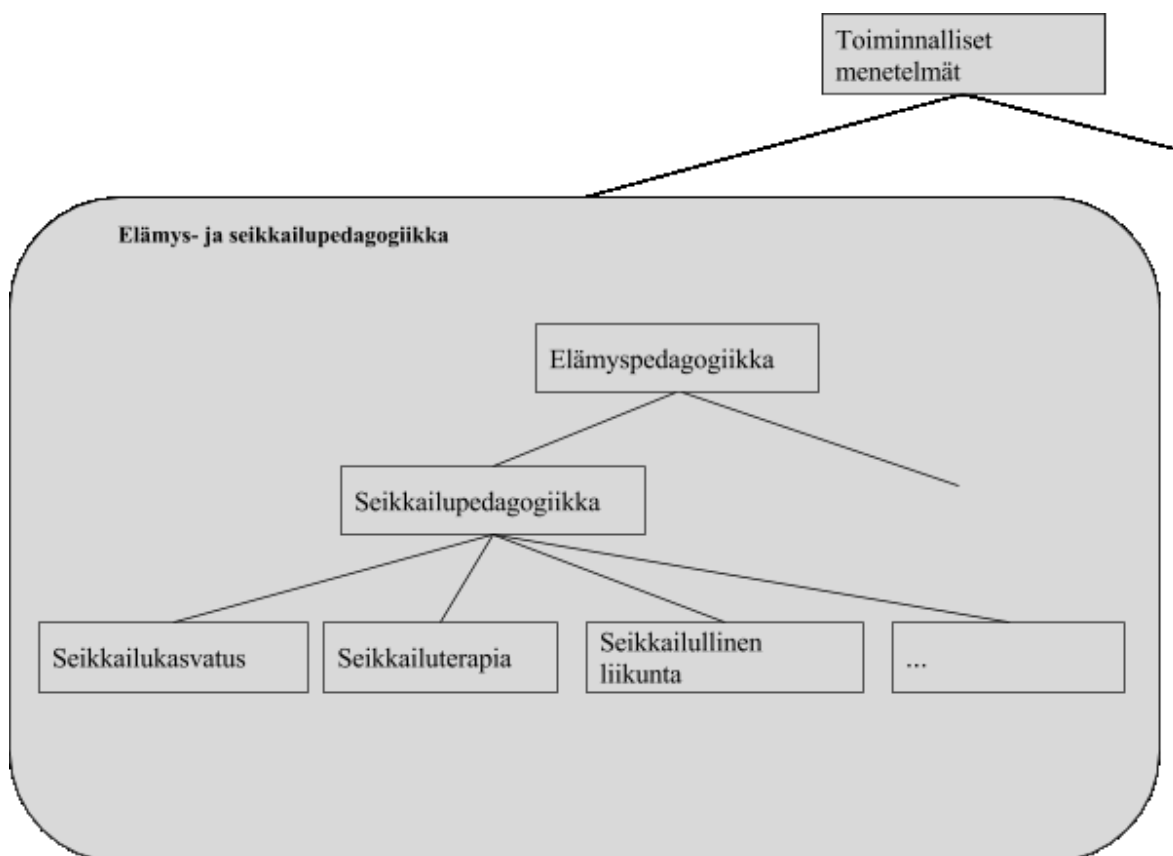
Seikkailukasvatus voidaan jakaa korkean ja alhaisen riskitason seikkailutoimintoihin. Korkean riskitason seikkailutoimintoihin kuuluu esimerkiksi vuorikiipeilyä, koskimelontaa, sukellusta ja leirejä erämaassa. Perinteinen seikkailukasvatus koostuu nimenomaan korkean riskitason seikkailuelämyksistä, joilla tavoitellaan jännittäviä huippukokemuksia. (Karppinen 2007, 85.) Alhaisen riskitason toiminnot soveltuvat paremmin koulutyöskentelyyn. Ne kehittävät ryhmätyöskentelyä ja luovat henkilökohtaisia haasteita. (Rheingold 2007, 142.) Alhaisen riskitason seikkailuja ovat esimerkiksi erämaaretki, luonnonilmiöiden seuranta tai mäenlasku. Karppinen (2005) käyttää Darstiin ja Armstrongiin (1991) viitaten myös käsitettä kohtuullisen riskitason seikkailutoiminnot. Sillä hän tarkoittaa seikkailutoi-

mintoja, jotka riskeiltään soveltuvat edelleen koulumaailmaan, mutta sisältävät alhaisen riskitason toimintoja enemmän riskejä. Kohtuullisen riskitason toimintoja ovat esimerkiksi köysikiipeily ja jokimelonta. (Karppinen 2005, 106–107.)

2.1 Seikkailukasvatuksen käsite

Suomalainen kasvatuksellista seikkailutoimintaa kuvaava käsitteistö on hyvin moniselitteistä, tulkinnanvaraista ja sisältää paljon näkemyseroja. Moderni seikkailukasvatus on tuotu Suomeen ulkomailta ja sen termistö on vaikutteita monesta eri kielestä. (Karppinen & Latomaa 2015, 39–41.) Termien suora kääntäminen muista kielistä ei ole mahdollista niiden historia- ja kulttuurisidonnaisuuden vuoksi (Karppinen 2010, 123; Väyrynen 2010, 20; Karppinen & Latomaa 2015, 39). Suomessa käytetään rinnakkain ja joskus jopa toistensa synonyymeinä termejä seikkailukasvatus, seikkailupedagogiikka, ja elämyspedagogiikka. Näiden termien välille on vaikeaa tehdä kunnollista käytännön eroa, eikä se pedagogisesti ajateltuna aina ole edes välttämätöntä. (Karppinen & Latomaa 2015, 47.) Myös esimerkiksi termit seikkailuterapia, toiminnallinen ja kokemuksellinen opetus sekä seikkailukoulutus liittyvät läheisesti aiheeseen. Seikkailutoiminnalle on tyypillistä, että jokainen seikkailukasvattaja muodostaa oman käyttöteoriaansa, johon vaikuttavat jokaisen oma historia, koulutus ja työkokemus. (Linnossuo 2007, 203.) Seikkailutoiminnassa toisinaan jopa vieroksutaan liian tiukkoja teoreettisia raameja. Klaus Somerkoski on todennut, että seikkailu on kuollut, kun se määritellään. (Linnossuo 2007, 203; Kokljuschkin 1999, 32.) Kuitenkin jos kytkökset kasvatustieteelliseen teoriaan, tutkimukseen ja sanastoon puuttuvat, on pedagogisen toiminnan toteuttaminen hataralla pohjalla (Karppinen & Latomaa 2015, 17).

Tässä kandidaatintutkielmassa käytetään käsitettä seikkailukasvatus, ja ymmärretään sen olevan yksi seikkailupedagogiikan toteutusmuoto. Seikkailupedagogiikan ajatellaan puolestaan olevan seikkailullisin menetelmin toteutettavaa elämyspedagogiikkaan. Määritelmä nojaa Karppisen ja Latomaan (2015) tuoreimpaan ehdotukseen siitä, kuinka seikkailukasvatuksen ja elämyspedagogiikan käsitteet tulisi sijoittaa suhteessa toisiinsa. Siinä elämys- ja seikkailupedagogiikka liitetään myös osaksi toiminnallisia menetelmiä kuvion 1 mukaisesti.



KUVIO 1. Elämys- ja seikkailupedagogiikan käsitteet suhteessa toiminnallisiin menetelmiin ja toisiinsa (Mukaillen Karppinen & Latomaa, 2015, 55).

Karppinen ja Latomaa (2015) suosivat teoksessaan käsitettä seikkailupedagogiikka. Se on kuitenkin tämän kandidaatintyön näkökulmasta liian laaja pitäen sisällään esimerkiksi seikkailullisen terapian. (Karppinen & Latomaa 2015, 54–55.) Tässä tutkimuksessa tarkastelu rajataan peruskouluun soveltuviin seikkailutoimintoihin, jotka yleisimmin toteutetaan ulkona ja luonnossa. Tutkimuksen teoriapohja muodostuu suomalaisten ja kansainvälisten seikkailukasvatusta ja oppimista käsittelevien teosten ja teorioiden pohjalle. Tutkimuksessa

sovelletaan elämyspedagogiikkaan liittyvää teoriaa seikkailukasvatukseen, nojaten edellä mainittuun määritelmään siitä, että seikkailukasvatus on osa elämyspedagogiikkaa. (Karppinen & Latomaa 2015, 54–55.)

Seikkailukasvatus terminä on alun perin käännetty englannin kielen Outdoor Adventure Education -termistä (Karppinen & Latomaa 2015, 40–41). Koulumaailmaan sopivia maltillisia seikkailutoimintoja kuvaisi englannin kielellä paremmin termi Outdoor education (Karppinen 2007, 85). Sen suorat suomenkieliset käännökset “ulkoilmakasvatus”, “ulko-koulu” tai “ulko-opetus”, eivät kuitenkaan sovi suomalaiseen perinteeseen kuvaamaan kyseistä toimintaa (Karppinen & Latomaa 2015, 41; Karppinen 2010, 123). Seikkailukasvatus termin (Outdoor Adventure Education tai Adventure Education) käyttöä kasvatuksen yhteydessä on myös kritisoitu, sillä kasvatuksen määritellään olevan tavoitteellista, tietois- ta ja tarkoituksellista toimintaa (Siljander 2014, 28). Puolestaan seikkailun kriteereinä pidetään sitä, ettei sen tapahtumia tai lopputulosta voida täysin ennalta määritellä (Karppinen & Latomaa 2015, 47). Tähän ristiriitaan on tarttunut esimerkiksi Jorg Ziegenspeck. Hänen mukaansa termi seikkailukasvatus ei ole järkevä kasvatuksen kontekstissa, vaan se voi joh- taa vaaralliseen tasapainoiluun kasvatuksen ja seikkailun välillä. (Bowles 1998, 50.) Mutta esimerkiksi Telemäki (1998) toteaa, että kasvatus on aina monimerkityksellistä ja täynnä vastakohtia (Telemäki 1998, 1).

2.2 Seikkailukasvatuksen juuret

Elämyspedagogiikan ja seikkailukasvatuksen teoreettinen alkuperä voidaan yhdistää Wil- helm Diltheyn (1833–1911) humanistiseen psykologiaan, jossa painottuvat tieto, kokemuk- set, näkemys ja eläminen, aivan kuten seikkailukasvatuksessa ja elämyspedagogiikassa. (Telemäki 1998, 2–3.) Saksalaisen Kurt Hahnin (1886–1974) ajatellaan kuitenkin olevan seikkailukasvatuksen ja elämyspedagogiikan kantaisä. (Karppinen & Latomaa 2015,

78). Hahn näki oman aikansa yhteiskunnallisen tilanteen kyvyttömäksi tukea nuorten positiivista kehitystä. Hän oli huolissaan esimerkiksi elämän liiallisesta helppoudesta, yritteliäisyyden vähenemisestä, liiallisista virikkeistä, mitkä hänen mukaansa rappeuttavat itsekuuria. Hahn kritisoi myös jatkuvaa kiireisyyttä ja tehokkuusajattelua. Hänen mukaan kasvatuksen tulisi herättää elämännälkää ja tarjota voimakkaita tunne-elämyksiä. (Outward Bound Finland ry 2017; Rätty 2011, 11–12; Hopkins & Putnam 1993, 23–25.)

Hahn loi oman filosofiansa yhdistelemällä eri kasvatustilafilosofien esimerkiksi Platonin, Aristoteleen ja Rousseauin ajatuksia poimien niistä parhaat ideat itselleen (Karppinen & Latomaa 2015, 79; Rätty 2011, 12). Kotimaansa Saksan lisäksi Hahn vaikutti myös Englannissa, minkä vuoksi elämyspedagogiikalla ja seikkailukasvatuksella on vahvat juuret molemmissa maissa (Telemäki & Bowles 2001, 11–20). Teoreettisesti termi elämyspedagogiikka (erlebnispädagogik) liitetään usein läheisemmin saksalaiseen ja hahnilaiseen perinteeseen. Englanninkielisillä alueilla puhutaan useimmiten seikkailukasvatuksesta (Adventure Education tai Outdoor Adventure education). (Telemäki 1998, 20.)

Hahnin kanssa samoihin aikoihin Yhdysvalloissa vaikutti merkittävä kasvatustilafilosofi John Dewey (1859–1952), jota pidetään kokemuksellisen oppimisen isänä. Hän käsitteli seikkailu- ja elämyspedagogiikkaan läheisesti liittyviä ajatuksia, kuten kokemuksellista ja tekemällä oppimista. Useat hänen ajatuksistaan toteutuvat seikkailukasvatuksessa, esimerkiksi oppijan aktiivinen osallistuminen oppimiseen ja elämysten kautta oppiminen. Hän itse ei Deweyä kuitenkaan mainitse omassa filosofiassaan, vaan Dewey on liitetty seikkailukasvatuksen teoriaan vasta myöhemmin. Hän ei myöskään itse käyttänyt filosofiastaan käsitteitä seikkailukasvatusta tai elämyspedagogiikkaa. (Karppinen & Latomaa 2015, 46, 79; Siljanen 2014, 19, 184–188; Telemäki & Bowles 2001, 12; Priest & Gass 1997, 14.)

2.3 Seikkailukasvatuksen historia Suomessa

Ennen varsinaisen seikkailukasvatuksen saapumista vallitsi Suomessa vahva erä- ja retkeilyperinne. Suomalaisten historiassa luonto ja siellä selviytyminen ovat olleet pitkään osa arkea, jolloin seikkailullisuus on kuulunut luonnollisena osana elämään. (Karppinen & Latomaa 2015, 7.) Partiossa, seurakunnissa ja nuorisotyön kentällä retkeily- ja leiritraditiolla oli lähes satavuotinen historia, ja niissä oli toteutettu seikkailukasvatukseen verrattavaa toimintaa. Tämä kuitenkin sivuutettiin ja suomalainen retkeily- ja leiritraditio jäi maailmalta saapuvien “uusien” ajatusten varjoon. Suomalaisen perinteen merkitykselle on annettu tunnustusta vasta myöhemmin. (Nieminen 1999, 93 – 94; Karppinen & Latomaa 2015, 92 – 95, 290.) Vaikka Suomessa seikkailukasvatusta vastaavat metodit ja toimintatavat olivatkin jo entuudestaan tuttuja, ei niistä löytynyt juurikaan kirjoitettua tietoa. Ulkomailta tuotu seikkailukasvatus oli pedagogisesti perusteltua ja sille löytyi teoriapohjaa. Suomalaisesta retki- ja leiritraditiosta oli olemassa lähinnä käytännön tietoa. (Nieminen 1999, 94 – 95.)

Moderni seikkailupedagogiikka alkoi saapua Suomeen vähitellen 1970–1980-luvuilla. Alkuaikoina se painottui nuorisotyön alueelle. Nykymuotoisen tavoitteellisen suomalaisen seikkailutoiminnan historian katsotaan alkavan 1980-luvulta, kun Matti Telemäki lanseerasi seikkailu- ja elämyspedagogiikan ulkomailta Suomeen Opetusministeriön avustuksella. Telemäki tutustui etenkin saksalaiseen nuorisotyöhön ja elämyspedagogiikkaan. Steve Bowlesin puolestaan katsotaan tuoneen brittiläistä Adventure Education -ajattelua Suomeen. Seikkailukasvatus termi on vakiintunut käyttöön Suomessa 1990-luvulla, jolloin Telemäki ja Bowles pyrkivät istuttamaan maailmalta tuotuja seikkailumalleja ja käsitteitä suomalaiseen kasvatukseen ja nuorisotyöhön. (Karppinen & Latomaa 2015, 16, 41, 112, 123.)

Vuosina 1990–1995 seikkailukasvatustyö kehittyi Suomessa huimasti. Seikkailua alettiin tarkastella esimerkiksi sosiaalityön- ja erityisopetuksen organisaatioissa. (Bowles 2000, 13–14.) Silloin syntyi myös kolme Suomen seikkailukasvatuksen kentän merkittävää toimijaa ja edistäjää: Suomen seikkailukasvatuksen tuki KOTA r.y. (1991), Tornion Peräpoh-

jolan Opiston Outdoor Adventure Education -koulutus (1992) ja Outward Bound Finland järjestö (1996). (Karppinen & Latomaa, 2015, 122 – 123.) Suomen seikkailupedagogisen koulutuksen alkuvuodet sisälsivät jännitteitä, eikä eri toimijoiden välisiltä erimielisyyksiltä vältytty (Karppinen & Latomaa 2015, 124.) Karppisen ja Latomaan haastatteleman Hämääläisen (2013) mukaan erimielisyyksiä oli esimerkiksi “aidon” seikkailutoiminnan käsityksestä ja turvallisuusasioista. Heikkilän (2013) mukaan kiivasta keskustelua aiheutti esimerkiksi se, käytetäänkö termiä seikkailukasvatus vai elämyspedagogiikka. (Karppinen & Latomaa 2015, 127.) Suoranta (1999) kuvailee erimielisyyksiä oikeuttamiskamppailuksi, jossa oli mukana sekä seikkailukasvatuksen teoria, että käytäntö. Kamppailussa neuvoteltiin seikkailukasvatuksen asemasta, paikasta osana koulujärjestelmää ja samalla haettiin rajoja sille, mitä seikkailukasvatuksella ylipäätään tarkoitetaan ja kuka voi tarjota “aitoa” seikkailukasvatusta. (Suoranta 1999, 31.)

1990–2000-luvuilla Suomessa sanotaan vallinneen jopa “seikkailubuumi”. Karppisen ja Latomaan (2015) tekemien haastattelujen mukaan seikkailu oli muoti-ilmiö, josta kiinnostuivat myös monet yritykset. Samalla kun seikkailutoiminta levisi vauhdilla, unohtuivat sen turvallisuustekijät toisinaan. Seikkailutoiminta oli organisoimatonta ja uutta eikä kaikkia siihen sisältyviä riskejä ymmärretty. (Karppinen & Latomaa 2015, 117–118, 124.) Vuosina 1995–2002 julkaistiin Seikkailukasvatus lehteä, joka tarjosi kanavan seikkailukasvatukseen liittyvälle keskustelulle ja kirjoituksille. Lehti levitti myös seikkailukasvatuksen turvallisuusajattelua. Lehden julkaisun loppuessa vuonna 2002 oli myös seikkailukasvatuksen alkuinnostus ja suurin “buumi” laantumassa. (Karppinen & Latomaa 2015, 119–121.)

Vuodet 2002–2006 olivat Suomessa seikkailukasvatuksen kehityksen kannalta hiljaista aikaa, eikä tutkimus juurikaan edennyt. Tähän vaikuttivat esimerkiksi valtion rahallisen tuen loppuminen ja Matti Telemäen kuolema. (Karppinen & Latomaa 2015, 291–292.) Poikkeuksen hiljaiseloon teki Seppo Karppinen vuonna 2005 väitöskirjallaan *Seikkailullinen vuosi haastavassa luokassa*. Se on ensimmäinen Suomessa julkaistu väitöskirja, joka käsittelee seikkailukasvatusta. Varsinaisesti hiljaiselon katsotaan päättyneen vuonna 2007, jolloin pidettiin ensimmäinen valtakunnallinen seikkailukasvatusseminaari. Siellä muodostui työryhmä, joka lähti edistämään seikkailualan verkostoitumista. Siitä lähtien on myös pidetty vuosittain Seikkailukasvatuspäivät, joka tapahtumana kokoaa yhteen Suomen seik-

kailukasvatuksen ammattilaiset, harrastajat ja opiskelijat. Seikkailukasvatuksen uudelleen heräämistä mahdollisti merkittävästi Opetus- ja kulttuuriministeriön rahallinen tuki. (Karppinen & Latomaa 2015, 8, 289–296.)

2.4 Seikkailukasvatuksen nykyhetki ja tulevaisuus

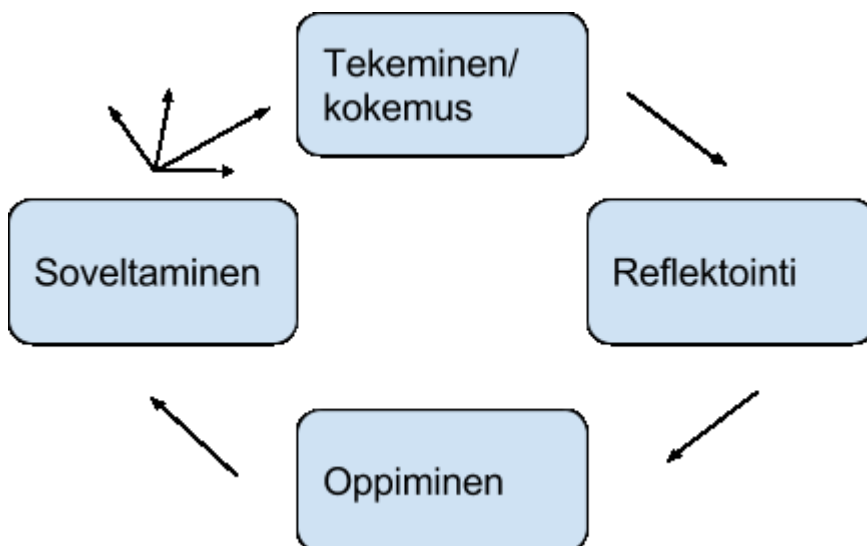
Seikkailukasvatuksen koulutus ja tutkinto löysivät aikanaan nopeasti paikkansa ammattikorkeakouluista ja opistoista, mutta yliopistoista se ei ole saanut kunnolla tilaa. Eräät professorit ovat olleet mukana määrittelemässä seikkailukasvatukseen liittyviä tekijöitä, mutta akateeminen tutkimus on tänäkin päivänä hajanaista ja epäsystemaattista. (Karppinen & Latomaa 2015, 264; Suoranta 1999, 31.) Seikkailukasvatukseen liittyviä yliopiston ja ammattikorkeakoulun opinnäytetöitä on ilmestynyt melko paljon, mutta väitöskirjoja vain kaksi (Marttila 2016a; Karppinen & Latomaa 2015, 264). Seikkailukasvatuksen tilanne voidaan tutkimuksen osalta nähdä jopa heikompana kuin 1990-luvun seikkailubuumin aikana (Karppinen & Latomaa 2015, 265). Vuonna 2015 julkaistiin Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamana Karppisen ja Latomaan laatima teos *Seikkaillen elämyksiä 3., Suomalainen seikkailupedagogiikka*. Se pyrkii selkiyttämään tavoitteellisen seikkailutoiminnan ymmärrettävyyttä, kartoittamaan kohderyhmien tarpeita ja tarkastelemaan seikkailupedagogiikan lähtökohtia eri toimijoiden näkökulmista. Teosta varten haastateltiin viittäkymmentä suomalaisen seikkailutoiminnan kannalta merkittävää henkilöä. Teoksen mukaan suomalaiset seikkailupedagogiikan toimijat ovat tällä hetkellä verkostoituneita ja yhteinen sävel on löytymässä. Uhkana on kuitenkin, että toiminnan kehittyminen jää paikalleen. Tämän välttämiseksi tarvitaan käsitteiden selkeyttämistä ja lisää tutkimuksia, esimerkiksi menetelmän vaikuttavuudesta. (Karppinen & Latomaa 2015, 8, 265.)

Vuonna 2016 julkaistiin toinen suomalainen seikkailukasvatusta käsittelevä väitöskirja, Maarit Marttilan *Elämys- ja seikkailupedagoginen luontoliikunta opetussuunnitelman to-*

teutuksessa. Sen tavoitteena on lisätä seikkailu- ja elämyspedagogiikan ymmärrystä ja kuvata sen sovellusmahdollisuuksia opetuksessa. Tutkimus antoi monia positiivisia tuloksia seikkailu- ja elämyspedagogiikan käytöstä kouluopetuksessa. Marttila tunnistaa myös seikkailukasvatuksen jatkotutkimusten tarpeen. Hänen mukaansa kaivattaisiin etenkin määrällisiä ja vertailevia tutkimuksia. (Marttila 2016a.) Marttila kirjoittaa lisäksi lisäkoulutuksen tarpeesta. Hänen mielestään opettajankoulutukseen tulisi lisätä toiminnallisten menetelmien oppisisältöjä. (Marttila 2016b, 7.) Kesäkuussa 2017 järjestetään Suomessa ensimmäistä kertaa Ulos–Ut–Out! -ulkona oppimisen suur tapahtuma. Tapahtuma yhdistää Seikkailukasvatuspäivät kolmeen muuhun valtakunnalliseen tapahtumaan: Ympäristökasvatuspäiviin, Kasvatus metsässä -foorumiin ja Mitt i naturen -tapahtumaan. Osallistujiksi toivotaan esimerkiksi opetus-, sosiaali- ja kasvatusalan ammattilaisia ja opiskelijoita. Tapahtuman järjestäjät lupaavat uusia näkökulmia turvalliseen luonnossa tapahtuvaan kasvun tukemiseen, opetukseen ja oppimismenetelmiin. (Ulos–Ut–Out! -tapahtuman internetsivut 2017.)

3 SEIKKAILUKASVATUS OPETUSMENETELMÄNÄ

Tämän tutkielman ymmärrys seikkailukasvatuksen ihmis- ja oppimiskäsityksestä pohjautuu Karppisen (2005) väitöskirjassa kehittämään koulumaailmaan soveltuvaan malliin. Sen mukaan seikkailukasvatusta voidaan pitää konstruktivismiin perustuvana pedagogisena sovelluksena. Sen ihmiskäsitys on kokonaisvaltainen ja oppimiskäsityksen muodostavat systeemi-konstruktivistinen, kokemuksellinen ja reflektiivinen oppiminen sekä projektioppiminen. (Karppinen 2005,157, 169.) Muista edellä mainituista oppimiskäsitykseen liittyvistä tekijöistä poiketen, projektioppiminen ei viittaa suoraan oppimisprosessiin, vaan enemmän opetuksen organisointitapaan. Sen tavoitteissa yhdistyvät oppijan omat tavoitteet, projektin tavoitteet ja ryhmän oppimistavoitteet. (Vesterinen 2006, 16.) Projektioppimisessa oppija työskentelee aktiivisena tekijänä ennakoimattomissa tilanteissa hankkien itse tietoa ja soveltaen sitä (Vesterinen 2001, 163–164). Projektioppiminen on kokonaisvaltaista ja sen lähtökohtana on yhteistyön tekeminen (Norrena 2016, 169). Seikkailukasvatuksen kautta oppiminen voidaan nähdä myös kuvion 2 mukaisena kehänä.

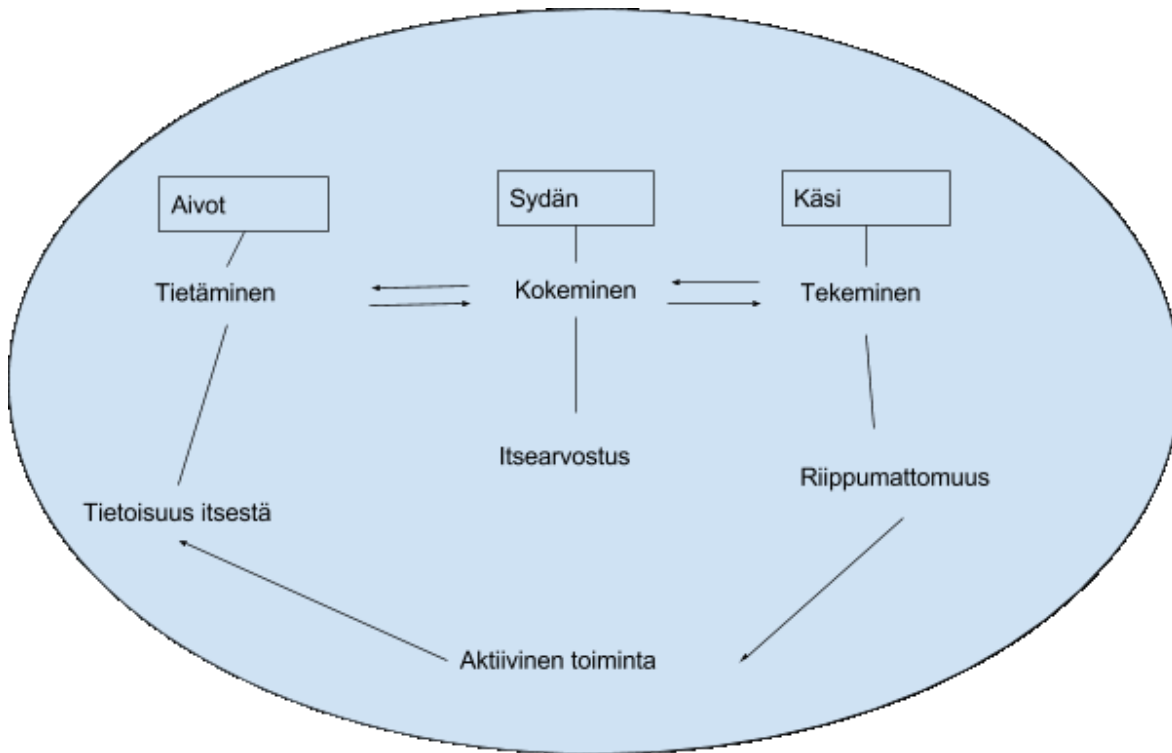


KUVIO 2. Seikkailukasvatuksen oppimisen vaiheet. (Mukaillen Hopkins & Putnam 1993, 79–80).

3.1 Kokonaisvaltainen ihmiskäsitys ja oppiminen

Kokonaisvaltaisessa ihmiskäsityksessä ihmisen suhde todellisuuteen nähdään kokonaisvaltaisena ja dialogisena. Sen mukaan ihmisen tiedollista ja affektiivista puolta ei voida erottaa toisistaan, vaan ne tulee nähdä kokonaisuutena. Tämän vuoksi myös oppimisen tulee olla kokonaisvaltaista. (Lehtovaara 1992.) Kokonaisvaltaisella oppimisella tarkoitetaan oppimista, joka vaikuttaa oppijan koko olemukseen, persoonaa myöten. Oppija on oppimistilanteissa mukana sekä tunteillaan, että tietoisuudellaan. Oppimisella on aina oppijalle henkilökohtainen merkitys, ja se tapahtuu elämysten kautta. Kokonaisvaltainen oppiminen vaatii oppijalta sitoutumista ja osallistumista. Se on laaja-alaista ja syvällistä, jopa käytökseen ja asenteisiin vaikuttavaa. (Rogers 1969, 3–5.) Hopkinsin ja Putnamin (1993) mukaan kokonaisvaltaisuuden voidaan nähdä ulottuvan myös minän eli yksilön ulkopuolelle, jolloin siitä voidaan erottaa kolme ulottuvuutta: minä, me ja ympäristö. (Hopkin & Putnam 1993, 226–227.)

Seikkailukasvatukseen voidaan soveltaa aivot–käsi–sydän vertausta, kuvaamaan sen kokonaisvaltaisuutta (Telemäki 1998, 18–19, 43). Aivot käsitteen tilalla käytetään myös käsitettä ymmärrys (Karppinen 2005, 38–39). Ziegenspeckin (1999; 1992) mukaan aivot kuvaavat oppimista ja ohjaamista, käsi toimintaa ja tekemistä ja sydän elämistä ja rakastamista (Karppinen 2005, 39). Pielorz (1991) määrittelee aivojen tehtäväksi esimerkiksi tiedon, mielikuvituksen ja yhteisöllisyyden, käden tehtäväksi esimerkiksi taitavuuden, rohkeuden ja sitkeyden, sekä sydämen tehtäviksi esimerkiksi luottamuksen, myötätunnon ja oikeudenmukaisuuden. (Telemäki 1998, 18–19.) Ziegenspeckin (1999; 1992) mukaan aivojen, käden ja sydämen välillä vallitsee yhteys, ja niiden avulla tulee mahdolliseksi tietoisuus, elämän mielekkyys ja yksilön itsenäistyminen (Karppinen 2005, 38–39). Kuvio 3 esittelee, kuinka Herrmannin (1995) mukaan eri osa-alueet vaikuttavat toisiinsa.



KUVIO 3. Aivot-sydän-käsi kokonaisvaltaisessa oppimisessä (Mukaillen Telemäki 1998, 43).

Lehtovaaran mukaan ihmisen ymmärtäminen erillisiin osa-alueisiin jakaantuvana hajanaisena systeeminä yhtenäisen kokonaisuuden sijasta on vahingollista, eikä anna riittävästi mahdollisuuksia opettajan tai oppilaan luovuudelle. Hänen mukaansa koulussa oppiaineiden jakaminen erillisiksi kokonaisuuksiksi johtuu osittain siitä, ettei persoonallisuuden kokonaisvaltaisuutta ymmärretä. Lehtovaara arvostelee myös esimerkiksi koulumaailman kynä ja paperi -testejä, jotka testaavat ainoastaan ihmisen tiedollista osaamista ja jättävät muut alueet vähälle huomiolle. (Lehtovaara 1992, 8–9.) Rantala (2006) pitää ristiriitaisena sitä, että tunteita pidetään erillään oppimisprosessista, sillä hänen mukaansa todellista oppimista ei voi edes tapahtua ilman, että se koskettaa oppilaan tunnetasoa (Rantala 2006, 9). Tunteiden ja oppimisen välillä on myös biologinen yhteys. Tiedon siirtäminen työmuistista pitkäkestoiseen muistiin tapahtuu samassa aivojen osassa kuin tunteiden säätely. (Lonka 2015, 133–135.) Marttila (2015) arvelee väitöskirjassaan, että oppimisen painopiste on siirtynyt informaation ja tiedon painottamisesta kohti oppijan kokonaisvaltaisuuden huomioimista (Marttila 2016a, 45).

3.2 **Systeemi-konstruktiiivinen oppimisprosessi**

Konstruktivismiin perusajatus on, että ihminen luo itse oman todellisuuteensa aktiivisesti rakentamalla, eli konstruktoimalla tietoa. Sen mukaan uusi tieto rakentuu oppijan aikaisempien tietorakenteiden eli skeemojen pohjalta. Oppijan rooli on aktiivinen ja oppimisen ajatellaan olevan oppijan oman toiminnan tulosta. (Puolimatka 2002, 32–33, 41–41.) Myös sosiaalisella vuorovaikutuksella on keskeinen rooli oppimisessa (Rauste-Von Wright & Von Wright 2003). Konstruktivismia pidetään vaihtoehtona opettajajohtoiselle opetustavalle, jossa opettajan roolina on usein tarjota ja selittää valmista tietoa oppilaille (Puolimatka 2002, 240).

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

Yksi seikkailukasvatuksen kautta tapahtuvan opetuksen ydinasiasta on asettaa oppijan sellaiseen uuteen ja haastavaan tilanteeseen, että automaattiset toiminnot ja roolit eivät toimi odotetulla tavalla. (Karppinen 2010, 120.) Automaattisia toimintoja ovat refleksit, vaistotoiminnot ja hyvin opitut toimintoketjut. Tutut ärsykkeet laukaisevat automaattiset toiminnot, ja niitä voi olla jopa vaikeaa kontrolloida tietoisesti. Toimintojen automatisoituminen vähentää aivojen kuormitusta, mutta samalla se vähentää toiminnan joustavuutta.

Uudessa tilanteessa saattaa olla, ettei automaattinen toiminto toimikaan toivotulla tavalla, jolloin syntyy konflikti. Tällöin toimijan tarkkaavaisuus aktivoituu, ja tapahtuu informaation tietoinen uudelleen prosessointi uudessa tilanteessa. (Rauste-vonn Wright, vonn Wright, Soini 2003, 86.) Kun ihminen oppii uutta, tapahtuu joko assimilaatio tai akkommodaatio. Assimilaatiossa ihminen liittyy tiedon osaksi olemassa olevia skeemoja. Akkommodaatiossa ihminen puolestaan muuttaa uuden tiedon pohjalta kokonaan skeemojaan. Seikkailukasvatuksessa muutokset ovat usein niin suuria, että oppiminen tapahtuu akkommodaation kautta. (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2011, 101; Clarke 1998, 72–73.)

3.3 Elämys ja kokemus oppimisessa

Elämys- ja kokemustoiminnan termien sisällöt ovat, niin Suomessa kuin kansainvälisesti-kin osin moniselitteisiä, mikä kuvastaa hyvin käsitteiden luonnetta. Elämyksiin ja kokemuksiin liittyvien käsitteiden käännökset esimerkiksi saksasta ja englannista suomeksi ovat epätarkkoja, etenkin kun ne liitetään kasvatukseen ja opetukseen. (Karppinen & Latomaa 2007, 12; Perttula 2007, 53.) Suomessa elämystä ei aina pidetä edes pedagogisena käsitteenä (Karppinen 2007, 86). Elämys termi yhdistetään useimmiten toiminnan luomiin yksilöllisiin sisäisiin merkityksiin, kun taas kokemus -termi viittaa enemmän toiminnan ulospäin näkyvään sisältöön (Karppinen & Latomaa 2007, 14).

Elämysten kokeminen on yksilöllistä ja niiden vaihtelu on suurta. Joku voi saada elämyksiä rauhasta ja mietiskelystä, kun taas toinen vaatii riskejä ja seikkailuja. Joskus elämykset voivat olla mielen sisäisiä määrittelemättömiä tapahtumia, jotka eivät välttämättä sisällä todellista toimintaa lainkaan. Toisinaan ne voivat syntyä konkreettisista ulkoapäin tuotetuista tilanteista, jotka saattavat sisältää myös kasvatuksellisia tavoitteita. (Karppinen & Latomaa 2007, 13–14.) Elämyksistä syntyy kokemuksia, kun niille annetaan merki-

tys. Kokemukset koostuvat aina elämyksestä ja merkityksestä, eli jokaisessa kokemuksessa on merkitysulottuvuus ja elämysulottuvuus. Elämykset tarvitsevat merkityksen, jotta niitä voidaan jakaa muille tai edes miettiä omassa mielessään. Merkitysulottuvuus sisältää kokemuksen käsitteellisyyden ja elämysulottuvuus tuntemuksen. Esimerkin omaisesti voidaan puhua kokemuksen kognitiopuolesta (merkitys) ja tunnepuolesta (elämys). (Karppinen & Latomaa 2015, 68–71; Latomaa 2007, 27–28.) Elämykset ja kokemukset eivät ole pelkästään mielensisäisiä, vaan niihin liittyy myös ruumiillinen puoli. Aistien avulla ruumiilliset tuntemukset ja ympäristön tapahtumat voivat muuttua elämyksellisesti koskettaviksi. Yksilö pystyy myös tuottamaan itse elämyksiä aistien avulla hakeutumalla paikkoihin ja tilanteisiin, jotka herättävät elämyksiä. Ruumiilliset prosessit antavat myös voimaa elämyksille, esimerkiksi jännittävässä tilanteessa. Elämyksen kautta ruumiillisuus kytkeytyy myös kokemukseen. (Latomaa 2007, 31–32.)

Elämyksen ja kokemuksen tärkeys pedagogiikassa perustuu elämyksen psyykkiseen koskettavuuteen. Se aktivoi ja motivoi yksilöä muokkaamaan suhdettaan ympäröivään maailmaan, muihin ja itseensä. (Karppinen & Latomaa 2015, 70; Latomaa 2007, 30–31). Elämys ja kokemus eivät välttämättä itsessään luo ymmärtävää tai tavoitteen mukaista oppimista, vaan ne vaativat usein reflektiota (Karppinen 2007, 87). Karppinen kirjoittaa Deweyn (1951) ajatuksiin viitaten, että kasvatustavoitteiden näkökulmasta kaikki elämykset eivät ole kasvattavia. Ei-kasvattava elämys voi estää päämäärien saavuttamisen, joten oppilaiden kypsyystaso suhteessa opetustapahtumaan on huomioitava. (Karppinen 2007, 77.) Jotta saadaan kehitettyä kasvatuksen ja opetuksen tavoitteiden mukaisia elämyksiä, täytyy pyrkiä luomaan sosiaalisesti, emotionaalisesti ja tiedollisesti todellisia sekä järkeviä oppimisympäristöjä (Karppinen 2007, 79). Kokemukset voivat esiintyä positiivisina tai negatiivisina. Yleensä seikkailukasvatuksen tavoitteisiin päästään positiivisten kokemusten kautta. Positiivisen kokemuksen voi saada aikaan myös negatiivinen elämys, jos se esimerkiksi ohjaa käyttäytymistä positiiviseen suuntaan tai saa kasvatettavan tarkastelemaan omaa toimintaansa. (Somerkoski 1992, 86.)

3.4 Reflektio seikkailukasvatuksessa

Seikkailukasvatuksellisen opetuksen yksi tärkeä vaihe on reflektointi, eli kokemusten purkaminen seikkailun jälkeen (Karppinen 2010, 121; Louhela 2010, 157; Kokljuschkin 1999, 63; Hopkins & Putnam 1993, 105–107). Sen merkitys korostuu etenkin, kun seikkailukasvatusta käytetään koulun opetusmenetelmänä (Marttila 2016a, 48). Reflektio yhdistää ja kokoaa koetut elämykset ja tekee niistä ymmärrettäviä (Hopkins & Putnam 1993, 105). Se auttaa oppilasta tunnistamaan omia tunteitaan, sekä jakamaan niitä muiden kanssa (Kokljuschkin 1999, 63). Kokemusten reflektointi täydentää toteutetun seikkailullisen toiminnan ja sille asetetut pedagogiset tavoitteet seikkailukasvatukseksi (Karppinen & Latomaa 2015, 74). Karppisen ja Latomaan (2007) mukaan joidenkin käytännön tietojen ja taitojen oppiminen voi tapahtua myös ilman reflektiota. Tällöin puhutaan tekemällä oppimisesta (Learning by doing). (Karppinen & Latomaa, 2007, 12.)

Reflektoinnissa käsitellään toteutuneen toiminnan herättämiä ajatuksia, mielikuvia, tunteita, kokemuksia, tuntemuksia ja fyysisiä reaktioita. Karppisen ja Latomaan (2015) mukaan kokemusten purkamisessa tulee edetä niin sanotusti pinnalta syvälle ja takaisin. (Karppinen & Latomaa 2015, 74.) Karppinen (2010) kirjoittaa että reflektiossa on kolme vaihetta: koetun palauttaminen mieleen, tunteiden käsitteleminen ja kokemuksen uudelleen arvio. Vaiheet tulee toteuttaa mainitussa järjestyksessä. Reflektion myötä oppijalle syntyy uusia näkökulmia aikaisempiin kokemuksiin, mikä voi johtaa uusien ja kehittyneempien toimintatapojen syntymiseen. (Karppinen 2010, 121.) Kokemuksista voidaan löytää henkilökohtaisia, sosiaalisia ja globaaleja ulottuvuuksia (Hopkins & Putnam, 1993, 3–8).

Karppinen (2005) kirjoittaa Schadiin (1993) viitaten, että reflektion käytössä voi ilmetä myös ongelmia. Liian tekninen reflektointi voi olla uhka seikkailun ainutkertaisuuden katoamiselle. (Karppinen 2005, 51.) Voimakkaan kokemuksen jälkeen kannattaa joskus olla hetki hiljaa, ettei puhe pilaa hetken tunnelmaa (Räty 2011, 29). Schadin (1993) mukaan reflektoinnin vaarana voi olla myös kokemusten vääristymisen tulkinnan aikana (Karppinen 2005, 51). Kokljuschkin (1999) huomauttaa, että seikkailun reflektio-osuus tulisi huo-

mioida jo suunnitteluvaiheessa, jotta sille osataan varata tarpeeksi aikaa. Lisäksi sen olisi hyvä tapahtua mahdollisimman pian seikkailun jälkeen, kun tunteet ja käsitykset omasta toiminnasta olisivat vielä tuoreessa muistissa. (Kokljuschkin 1999, 63.)

Reflektion toteuttamisessa voidaan käyttää menetelmänä esimerkiksi ryhmän yhteistä palauttekeskustelua, parikeskustelua, itsenäistä kirjoittamista tai ohjaajan kanssa henkilökohtaista keskustelua. Reflektointiin voi hyödyntää myös sanattomia ilmaisun keinoja, kuten draamaa. (Räty 2011, 30.) Oppilaiden kanssa toteutettavassa reflektoinnissa voidaan hyödyntää esimerkiksi seuraavanlaisia kysymyksiä: Mikä jännitti ennen retkeä ja miten asia selvisi paikan päällä? Mikä oli mukavinta? Entä yllättävintä? Mitä uusia asioita opit? Oliko sinulla tylsiä tai ikäviä kokemuksia retken aikana? Vastaavia kysymyksiä käytettiin Jokelan koulussa vuonna 2008 toteutetun 3–6-luokkalaisten telttaretken reflektointiin. (Manninen-Riekkoniemi & Parttimaa 2010, 145.)

4 SEIKKAILUKASVATUS PERUSKOULUSSA

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 todetaan, että monipuoliset työtavat tuovat oppimiseen iloa ja onnistumisen kokemuksia, sekä takaavat oppilaille mahdollisuuden osoittaa osaamistaan eri tavoin. (POPS 2014, 30.) Seikkailukasvatus on yksi tapa monipuolistaa opetusta. Marttila (2016a) toteaa väitöskirjassaan seikkailukasvatuksen soveltuvan opetussuunnitelman (2004) toteuttamiseen, kunhan sitä toteutetaan peruskoulun lajeja ja määräyksiä noudattaen, pedagogisesti, tavoitteellisesti ja turvallisesti. (Marttila 2016a, 81.) Tämän jälkeen on tullut voimaan uudet perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, mutta seikkailukasvatus vaikuttaisi sopivan myös niiden toteuttamiseen, Marttilan edellä mainitsevat vaatimukset huomioiden. Marttila (2016b) kirjoittaa *Liikunta & Tiede* -lehden artikkelissaan, että toiminnallisille ja kokonaisvaltaisille opetusmenetelmille, kuten seikkailukasvatukselle, on paikkansa koulumaailmassa myös uudistuneen opetussuunnitelman myötä. (Marttila 2016b, 5.)

Seikkailukasvatuksen käyttö koulussa tarjoaa mahdollisuuden tukea oppilaiden kognitiivisten, motoristen ja sosiaalisten taitojen sekä persoonallisuuden kehittymistä. Sillä voidaan parantaa kouluhyvinvointia ja integroida eri oppiaineita toisiinsa. (Louhela 2010, 157; Kokljuschkin 1999, 35.) Seikkailukasvatuksen toiminnalliset menetelmät vähentävät myös koulupäivien haitallista passiivisuutta, mikä on tärkeää, sillä lasten päivittäisestä liikkumattomasta ajasta kertyy koulussa lähes puolet (Tammelin, Kulmala, Hakonen & Kallio 2015, 2-3). Seikkailukasvatus voidaan koulussa nähdä osana liikuntakasvatusta. Suomessa liikuntakasvatuksen tavoitteista voidaan erottaa kaksi ulottuvuutta: kasvattaa liikuntaan ja kasvattaa liikunnan avulla. Seikkailukasvatus toteuttaa useimmiten näistä jälkimmäistä. (Laakso 2007, 18–23; Marttila 2016, 7.) Lisäksi seikkailukasvatuksessa on yhtymäkohtia ympäristökasvatuksen kanssa, esimerkiksi toiminta luonnossa ja myönteisen luontosuhteen vahvistuminen (Saloranta 2010, 164–165).

Seikkailukasvatuksella voidaan vahvistaa myös oppimismotivaatiota, sillä kokemuksellisten ja toiminnallisten työtapojen, eri aistien käytön ja liikkumisen on todettu parantavan motivaatiota (POPS 2014, 30). Oppijan motivaatiolla on tutkittu olevan merkittävä vaikutus oppimiseen. Oppimisen omaksumista toiminnan tavoitteeksi pidetään yleisesti keskeisenä tekijänä tehokkaan oppimisen kannalta. Tavoite säätelee sitä, mitä yksilö pyrkii tekemään. Oppimista puolestaan säätelevät yksilön teot ja saatu palaute. Oppimisen kannalta tärkeitä ovat siis tavoitteiden lisäksi keinot, joilla niihin pyritään. (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2011, 56–57.) Seikkailukasvatuksesta voi löytyä apua myös häiritsevän käyttäytymisen hallintaan. Elämyshakuisuus (sensation seeking) on Marvin Zuckermanin (1969, 1979) lanseeraama käsite. Elämyshakuisten ihmisten vireystaso ja ihanteellinen aktivoitumisen taso ovat muita korkeammalla. Tämä saattaa ilmentyä fyysisten ja sosiaalisten riskien tavoitteluna. (Haapasalo 1992, 9.) Elämyshakuiset lapset ja nuoret kaipaavat muita enemmän vauhdikasta ja jopa rajua toimintaa. Heidän toimintansa saattaa näyttytyä häiritsevänä ja heitä joudutaan kieltämään usein. Koulussa seikkailujen tarjoaminen voi luoda elämyshakuisille oppilaille järkevän ja turvallisen tavan kanavoida elämyshakuisuutta. (Kokljuschkin 1999, 29; Haapasalo 1992, 10.)

Karppisen ja Latomaan (2015) mukaan Suomessa on toteutettu useita seikkailukasvatuskokeiluja peruskoulussa ja erityisopetuksessa (Latomaa & Karppinen 2010, 12). Siitä minkä verran seikkailukasvatusta toteutetaan peruskoulussa, ei löydy tutkimustuloksia. Vuonna 2011 toteutetussa kyselyssä 86 % yläkouluikäisistä oppilaista ilmoitti, ettei heidän koulu liikunnan sisältöihin ole kuulunut retkeilyä lainkaan. Tutkimus ei kuitenkaan kerro, onko retkeilyä tai muita seikkailullisia menetelmiä käytetty muissa oppiaineissa. (Palomäki & Heikinaro-Johanson 2011, 86.) Suomessa on myös luontokouluja, jotka tarjoavat peruskouluille luontoon ja ympäristöön liittyviä toiminnallisia kokonaisuuksia (Saloranta 2010, 166–167).

4.1 Luonto oppimisympäristönä

Koulussa opittuja taitoja on tärkeää osata hyödyntää myös muissa ympäristöissä ja tilanteissa, kuin vain niissä, missä ne on opittu. Kun ihminen oppii siirtämään jonkin oppimansa tiedon tai taidon uuteen kontekstiin ja hyödyntämään sitä, puhutaan siirtovaikutuksesta. Siirtovaikutuksen laaja-alaisuutta voidaan tehostaa harjoittelemalla opittua asiaa mahdollisimman vaihtelevissa olosuhteissa. (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 124–127.) Toiminta tavanomaisesta kouluympäristöstä poikkeavassa ympäristössä on olennainen osa seikkailukasvatusta. Tyypillisin toimintaympäristö on luonto, mutta seikkailulla voi myös kaupunkiympäristössä tai sisätiloissa. (Louhela 2010, 155; Karppinen 2007, 75.) Suomessa yleisin toteuttamisympäristö seikkailukasvatukselle on metsä, sillä sitä löytyy lähes kaikkialta (Karppinen & Latomaa 2015, 288). Seikkailukasvatuksessa vuorovaikutus luonnon kanssa näyttäytyy luonnon kunnioittamisena, luonnossa liikkumisena sekä oppimisena luonnossa ja luonnosta (Kiiski 1998, 110).

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) luonto mainitaan monessa eri yhteydessä, esimerkiksi laaja-alaisissa tavoitteissa ja usean eri oppiaineen kohdalla. Näkökulmia joissa luonto siellä esiintyy, ovat muun muassa: ihminen osana luontoa, luonto oppimisympäristönä, luontosuhteen rakentuminen, luonnon tutkiminen ja luonnonsuojelu. (POPS 2014.) Luonnon valitsemista oppimisympäristöksi tukevat myös monet kehitykseen, terveyteen ja hyvinvointiin liittyvät seikat. Luonnossa olemisellä ja leikkimisellä on tutkimusten mukaan positiivinen yhteys lapsen fyysiseen, psyykkiseen ja sosio-emotionaaliseen kehitykseen. Se kehittää esimerkiksi lapsen havainnointi- ja hahmotuskykyä, fyysistä kuntoa, motorisia taitoja ja kehonhallintaa. Luonnossa toimiminen tukee lapsen omatoimisuutta ja mielikuvitusta sekä antaa vapautta. Jatkuva aikuisten ylhäältä päin tapahtuva ohjaaminen puolestaan passivoi lapsia. (Polvinen, Pihlajamaa & Berg 2012.) Myös liian itsestään selvät, valmiiksi suunnitellut ja rakennetut leikkipaikat rajoittavat lasten luovuutta ja mahdollisuutta seikkailuille (Kokljuschkin 1999, 56–57). Luonnossa liikkuminen voi auttaa myös keskittymisvaikeuksissa. Yhdysvalloissa tehdyn tutkimuksen mukaan jo 20 minuutin mittainen kävely luonnonympäristössä voi parantaa ADHD-lapsen keskittymistä yhtä tehokkaasti kuin lääkitys (Taylor & Kuo 2009.)

Laukkasen (2010) tekemän yhteenvedon mukaan luonnossa liikkuminen parantaa muun muassa mielialaa, laskee verenpainetta, vähentää henkistä taakkaa ja lisää sosiaalista kanssakäymistä. Rungas sisätiloissa vietetty aika ja istuminen puolestaan lisäävät mielenterveyden ja aineenvaihdunnan sairauksia. Luonto vaikuttaa ihmisten terveyteen luonnossa toimimisen, luonnossa olemisen ja luonnon näkemisen kautta. (Laukkanen 2010.) Kellyn ja Potterin (2011) mukaan seikkailukasvatus on terveyteen myönteisesti vaikuttava kombinaatio, jossa yhdistyy kolme tekijää: seikkailu, ulkoilma ja liikunta. Näillä kaikilla tekijöillä on yksittäin lähes poikkeuksetta todettu olevan positiivisia vaikutuksia terveyteen, mutta varsinaisen seikkailukasvatuksen vaikutuksia terveyteen ei ole vielä tutkittu tarpeeksi. (Kelly & Potter, 2011.) Lapsena saadut kokemukset luonnosta ovat tärkeitä koko elämän kannalta, sillä ne luovat pohjaa sille, miten aikuisena suhtaudutaan luontoon ja sinne menemiseen (Simula 2008).

4.2 Ryhmätoiminta seikkailukasvatuksessa

Ryhmä muodostuu aina yksilöistä, mutta samalla myös yksilö on väistämättä osa ryhmää. Niiden erottaminen, muuten kuin käsitteellisellä tasolla, on haastavaa. (Lehtonen 1998, 102.) Koululuokasta muodostuvassa ryhmässä jäsenillä ei ole välttämättä mitään selkeää yhteistä tavoitetta, vaan jäsenet toimivat yhdessä ja jakavat resursseja saavuttaakseen henkilökohtaisia tavoitteitaan (Räty 2011, 46). Ryhmän toimivuuden ja oppilaiden yhteistyötaitojen kehittäminen on silti tärkeää, sillä koulussa toimitaan jatkuvasti erilaisissa ryhmisissä yhteistyössä muiden kanssa. Onnistuneessa vuorovaikutuksessa tapahtuva oppiminen on yksi pedagogisen viihtyvyyden kulmakivistä. Lisäksi tiivis ryhmä lisää turvallisuudentunnetta. (Haapaniemi & Raina 2014, 14,78–81, 111.)

Rheingold (2007) kirjoittaa, että alhaisen riskitason seikkailukasvatusmenetelmät ovat hyvä keino kehittää ryhmän kiinteyttä, koska siinä tuetaan yhtä aikaa sekä yksilön kasvua, että ryhmän kehitystä (Rheingold 2007). Ryhmän kautta yksilö saa palautetta itsestään ja omasta toiminnastaan. Tämä kehittää yksilöä ja sen kautta myös ryhmää, ja molemmat voivat oppia uusia toimintatapoja. (Outward Bound Finland ry 2017; Rätty 2011, 46.) Seikkailukasvatuksen menetelmien avulla voidaan myös testata ryhmän toimivuutta. (Rheingold 2007). Seikkailukasvatuksessa totuttujen rooliskeemojen ylläpitäminen on usein hankalaa tai mahdotonta. Tämän vuoksi osallistujien tieto omasta itsestään lisääntyy, kun on “pakko” olla oma itsensä. (Clarke 1998, 73.) Seikkailukasvatus sopii luokan ryhmäytymiseen, sillä Kiiskan (1998) mukaan yhdessä jaettu ja koettu seikkailukokemus luo voimakkaan yhteenkuuluvuuden tunteen (Kiiski 1998, 114).

Toisinaan seikkailukasvatuksen päämäärinä ovat sujuva yhteistyö, toiminta ryhmässä ja ryhmän kehittyminen. Joskus taas toiminnalla on vain yksilöiden kehitykseen liittyviä tavoitteita, jolloin ryhmätyöskentely on niiden saavuttamisen väline. (Marttila 2016a, 52; Rätty 2011, 46). Parhaimmillaan ryhmä alkaa itse ohjailta omaa toimintaansa kohti tavoitteita, jolloin opettajan rooli vähenee ja ryhmän toiminta vahvistuu (Kiiski 1998, 112). Ryhmässä tapahtuvissa seikkailuissa tulee jatkuvasti eteen sosiaalisuuteen liittyviä tilanteita, joissa täytyy huomioida muut osallistujat. Näitä ovat esimerkiksi yhteistä asioista päättäminen, ongelmanratkaisu, muiden tukeminen ja vastuun ottaminen. Osallistujien täytyy oppia ajattelemaan ryhmän parasta. Seikkailu opettaa myös jakamaan, sillä se on jotain, jota kukaan ei voi yksin omistaa. (Kokljuschkin 1999, 42; Nyqvist 1992, 45.) Berryn (2011) mukaan seikkailukasvatuksessa yksilöiden välinen vuorovaikutus on avainasemassa haluttujen tulosten saavuttamiseksi (Berry 2011, 29). Bunyan (2011) puolestaan toteaa, että ryhmällä on selkeä vaikutus seikkailukasvatuksen avulla saatuihin tuloksiin. Jaetut kokemukset muodostavat perustaa toimivalle yhteistyölle (Bunyan 2011, 16). Telemäki (1998) nostaa esille sosiaalistamisleikkien ja ryhmän aloitteellisuuteen liittyvien tehtävien olennaisen aseman seikkailukasvatuksessa (Telemäki 1998, 21).

4.3 Miten opettaja voi toteuttaa seikkailukasvatusta?

Opettaja vastaa opetuksen työtapojen valinnasta. Opetussuunnitelma (2014) määrittelee, että opetukseen valittavien työtapojen lähtökohtana ovat asetetut tavoitteet sekä oppilaiden kiinnostuksen kohteet, osaaminen ja tarpeet. (POPS 2014, 30.) Matalan riskitason seikkailutoiminnan järjestäminen ei vaadi opettajalta erityistaitoja, vaan opettajan oma pedagoginen osaaminen riittää. Vaaditaan ainoastaan hieman aktiivisuutta ja innostusta suuntautua ympäröivään luontoon sekä turvallisuusasioiden huomioon ottamista. Tärkeää on ymmärtää seikkailukasvatuksen oppimisprosessi, ja tuntee kokemuksellisen sekä kokonaisvaltaisen oppimisen periaatteet. (Karppinen 2005, 41; Hopkins & Putnam 1993, 23–34.) Oppilaantuntemus on opettajalle tärkeä työkalu, kun suunnitellaan seikkailukasvatusta hyödyntävää opetusta. Jokaisella oppilaalla on oman yksilölliset tarpeet ja vahvuudet. Erilaiset lapset kaipaavat erilaisia seikkailuja. (Kokljuschkin 1999, 21.)

Omat tai työyhteisön ennakkoluulot voivat olla vaihtoehtoisten opetusmenetelmien kokeilemisen hidasteena (Karppinen 2007, 93). Seikkailukasvatuksen valitseminen opetusmenetelmäksi tuleekin olla perusteltua. Se ei saa olla tarkoitus, vaan väline jolla voidaan saavuttaa opetuksella asetettuja tavoitteita. (Kokljuschkin 1999, 34.) Opettajan näkökulmasta yksi ongelma seikkailukasvatuksessa on luokkien suuri oppilasmäärä, joka voi aiheuttaa riskejä koulun ulkopuolisessa ympäristössä toimittaessa (Karppinen 2005, 41). Myös huono sää, kuten kaatosade tai kova pakkanen, voi tuoda haasteita ulkona tapahtuvaan opetukseen ja laskea oppilaiden motivaatiota (Tampio & Tampio 2016, 12).

Yhteistyö koulun sisällä, eri koulujen välillä tai esimerkiksi nuoriso- ja sosiaalitoimen kanssa voi tuoda opettajalle apua seikkailukasvatuksen toteuttamiseen. (Karppinen 2007, 95) Marttila (2016b) kannustaa hyödyntämään liikunnanopettajien ammattitaitoa seikkailukasvatuksen toteuttamisessa (Marttila 2016b, 6). On olemassa myös valmiita harjoituksia sisältäviä oppaita, joita opettaja voi hyödyntää seikkailukasvatuksen toteuttamisessa. Kuten Tampion ja Tampion (2016) *Ulos oppimaan!*, joka sisältää ulkona toteutettavaan opetukseen tarkoitettuja harjoituksia, Kokljuschkinin (1999) *Seikkailuun!*, joka on suunnattu varhaiskasvatuksessa toteutettavan seikkailukasvatuksen tueksi, sekä KOTA r.y:n (1997)

Hyvä, paha ja hauska, joka sisältää eri ikäisille suunnattuja tehtäviä ja ryhmätyöharjoituksia. (Tampio & Tampio 2016; Kokljuschkin 1999; Linnossuo 1997.)

5 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella seikkailullisten toimintojen soveltuvuutta toteuttaa perusopetuksen opetussuunnitelmaa, sekä parantaa seikkailukasvatuksen tunnettavuutta yhtenä vaihtoehtoisena opetuksen toteutustapana. Pyrin vastaamaan asettamiini tutkimuskysymyksiin integroivan kirjallisuuskatsauksen muodossa mahdollisimman selkeästi. Tuntemuksiani tutkimuksen teon alkuvaiheissa kuvaa hyvin Mikael Kokljuchkinin (1999) kuvaus siitä, että mitä enemmän seikkailukasvatuksen kirjallisuuteen perehtyy, sitä epävarmemmaksi tulee siitä mitä seikkailukasvatus oikein on (Kokljuchkin 1999, 32). Aiheeseen tarttuminen vaati aluksi paljon työtä hajanaisen termistön ja tutkijoiden eroavien näkemysten vuoksi. Myös oman aiheeni lopullinen tarkentuminen tapahtui näiden tekijöiden myötävaikutuksesta. Lähtiessäni tutustumaan seikkailukasvatukseen, yritin etsiä helposti ymmärrettävää ja tarpeeksi kattavaa määritelmää siitä, mitä seikkailukasvatus opetusmenetelmänä pitää sisällään. Kun sellaista ei löytynyt, näin paikan omalle tutkimukselleni.

Tutkimukseni päälähteenä toimi suomalainen seikkailukasvatuskirjallisuus, joista saamaani tietoa peilasin oppimista käsittelevään kirjallisuuteen ja teoriaan. Käytin tutkimuksessa myös kansainvälisiä lähteitä, mutta ne eivät kaikissa kohdissa täysin soveltuneet tutkimukseni aineistoksi. Halusin keskittyä nimenomaan seikkailukasvatukseen suomalaisen peruskoulun opetusmenetelmänä. Seikkailukasvatuksen määritelmät ja toteutustavat vaihtelevat eri maiden ja kielten välillä. Haasteita kansainvälisten lähteiden osalta tuotti myös se, että seikkailukasvatuksen juuret ovat saksalaiset, joten monet alkuperäislähteet olivat saksankielisiä. Näissä tilanteissa jouduin turvautumaan toissijaisiin lähteisiin.

Seikkailukasvatus määrittyi kirjallisuuden pohjalta jännitystä ja yllätyksiä sisältäväksi, kokonaisvaltaiseksi, toiminnalliseksi, kokemukselliseksi ja yleensä ulkona tapahtuvaksi tavoitteelliseksi toiminnaksi. Tutkimuksen eteneminen edellytti valintojen tekemistä esimerkiksi käytettävien termien osalta, sillä niille ei löytynyt kirjallisuudesta yhtä oikeaa vaihtoehtoa. Päädyin käyttämään seikkailukasvatus -termiä kuvaamaan tutkimusaiheeni. Rajasin tarkasteluni peruskouluun sopiviin alhaisen ja kohtuullisen riskitason seikkailutoi-

mintoihin, ja jätin ulkopuolelle kokonaan korkean riskitason toiminnot. Valitsin termin nojaten Karppisen ja Latomaan (2015) esittämään määritelmään seikkailukasvatuksen ja elämyspedagogiikan käsitteiden suhteista. Sen mukaan seikkailukasvatus on yksi seikkailupedagogiikan toteutusmuoto ja seikkailupedagogiikka puolestaan on seikkailullisin menetelmin toteutettua elämyspedagogiikkaa (Karppinen & Latomaa 2015, 54–55). Kyseinen määritelmä oli tuorein suomalainen esitys aiheesta. Se ei kuitenkaan tarjonnut yksiselitteistä vastausta, mikä olisi sopivin termi käytettäväksi tässä tutkimuksessa. Muita vaihtoehtoja olisi ollut esimerkiksi yhdistelmä seikkailu- ja elämyspedagogiikka tai pelkkä seikkailupedagogiikka. Tutkimuksen tarkoitukseen tai sisältöön ei ollut merkittävästi vaikutusta sillä, mikä edellä mainituista vaihtoehdoista valikoitui tutkimuksessa käytettäväksi termiksi. Olennaisempaa oli tarkastella seikkailullisuutta ja elämyksellisyyttä hyödyntävän opetusmenetelmän historiaa, piirteitä ja soveltuvuutta koulumaailmaan.

Seikkailukasvatus on tuotu Suomeen ulkomailta, vaikka jo ennen sitä täällä oli olemassa vahva erä- ja retkeilyperinne (Karppinen & Latomaa, 2015). Tästä asetelmasta voi nähdä sekä hyvät, että huonot puolet. Suomalainen seikkailukasvatus on alusta asti ollut hyvin kansainvälistä ja saanut vaikutteita esimerkiksi Englannista ja Saksasta. Suomeen tullessa seikkailukasvatusta oli tutkittu valmiiksi, joten sillä oli olemassa teoreettista pohjaa. Retkeily- ja eräperinteen vuoksi suomalaisilta löytyi taitoa toteuttaa seikkailullisia toimintoja. Mutta samalla kun seikkailukasvatus tuotiin Suomeen “uutena” asiana, uhkasi jo olemassa oleva osaaminen ja tekeminen jäädä sen varjoon. Lisäksi käsitteistön kääntäminen muista kielistä suomeksi on aiheuttanut hankaluuksia ja epäselvyyttä. Seikkailukasvatustoiminta oli aluksi hyvin jakaantunutta ja epäorganisoitua, koska se saapui Suomeen niin vauhdikkaasti ja suuren innostuksen saattelemana. Tämä aiheutti ristiriitoja eri toimijoiden välille.

Seikkailukasvatuksen historian tarkasteleminen tutkielmassa oli mielestäni perusteltua, sillä seikkailukasvatuksen käsitteistö ja sisältö kytkeytyvät niin vahvasti sen historiaan. Lisäksi historian tunteminen auttaa ymmärtämään seikkailukasvatuksen tämän hetkistä asemaa peruskoulun opetusmenetelmänä. Sen kannalta olennaisia asioita tietää ovat mielestäni esimerkiksi seikkailukasvattajien välillä valinneet näkemyserot ja se, ettei seikkailukasvatus ole saanut vakiintunutta akateemista asemaa. Tällä hetkellä seikkailukasvatuksen toimijat ovat verkostoituneita ja toimintaa on alettu organisoida. Nähtävissä on kuitenkin

kin selkeä lisätutkimuksen ja -koulutuksen tarve, jotta seikkailukasvatuksen asema vakiintuisi Suomessa.

Tutkimuksen johdannossa lähdettiin liikkeelle ajatuksesta, että seikkailukasvatus voisi tarjota keinon saada perusopetukseen siihen kaivattua toiminnallisuutta ja aktiivisuutta. Tämä osoittautui paikkaansa pitäväksi. Sen lisäksi seikkailukasvatuksen käytöstä löytyi paljon muitakin positiivisia vaikutuksia oppimiseen ja hyvinvointiin. Sillä voidaan esimerkiksi tukea oppilaan motorista kehitystä, kehittää minäkuva, parantaa sosiaalisia taitoja ja lisätä oppimismotivaatiota. Karppisen (2005) määritelmää mukaillen seikkailukasvatusta käsiteltiin tässä tutkimuksessa kokonaisvaltaisena, systeemi-konstruktivistisena, kokemuksellisenä ja reflektiivisenä opetusmenetelmänä, joka voidaan liittää projektioppimiseen. (Karppinen 2005.) Näin määriteltynä seikkailukasvatus vaikuttaisi sopivan hyvin myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden toteuttamiseen. Opetussuunnitelman tavoitteeksi asettama laaja-alainen oppiminen ja seikkailukasvatuksen kokonaisvaltainen ihmis- ja oppimiskäsitys (ks. kappale 3.1) näyttäisivät tukevan hyvin toisiaan. Norrenan (2016) mukaan opetussuunnitelman laaja-alaisen osaaminen perusajatuksena on se, että oppiminen on kokonaisuus jossa tiedot, osaaminen ja oppijan ominaisuudet kulkevat rinnakkain. (Norrena 2016, 10.) Nämä ovat samoja periaatteita, jotka korostuvat myös kokonaisvaltaisessa oppimisessä. Myös monet seikkailukasvatuksen olennaiset piirteet, kuten kokemuksellisuus, elämyksellisyys, toiminnallisuus ja moniaistillisuus korostuvat uudistuneen opetussuunnitelman opetukselle asettamissa vaatimuksissa. (POPS 2014) Seikkailukasvatuksessa, etenkin kun sitä toteutetaan koulun opetusmenetelmän, tulee aina muistaa osallistujien fyysinen ja psyykinen turvallisuus.

Aiempien tutkimusten ja tämän tutkielman perusteella seikkailukasvatus vaikuttaisi soveltuvan peruskoulun opetuksen menetelmäksi, mutta onko sille tarvetta esimerkiksi opettajankoulutuksen yhteydessä? Olen samaa mieltä Marttilan (2016b) kanssa siitä, että opettajankoulutukseen tulisi lisätä toiminnallisen opetuksen sisältöjä ja teoriaa. Omien luokanopettajaopintojeni aikana on usein puhuttu toiminnallisuuden tärkeydestä peruskoulun opetuksessa. Jonkin verran käydään läpi myös käytännön esimerkkejä, siitä kuinka sitä voi toteuttaa. Perehtyminen toiminnallisiin menetelmiin on kuitenkin jäänyt pinnalliseksi ja irralliseksi. Esimerkiksi kokemuksen ja reflektion merkityksen yhdistäminen toiminnalliseen oppimiseen tai ihmisen kokonaisvaltaisuuden käsitteleminen ovat olleet vähäisiä.

Seikkailukasvatuksen yhdistäminen opettajaopintoihin voisi luoda paikan toiminnallisten opetustapojen kokonaisuuden ymmärtämiselle.

Laadulliselle tutkimukselle ei yleensä aseteta hypoteeseja, joten mitään varsinaisia ennako-oletuksia tämän tutkimuksen tuloksia kohtaan ei ollut (Raatikainen 2006, 100-101). Minulla oli kuitenkin etukäteen omat käsitykseni aiheesta, jotka saattoivat tiedostamatta vaikuttaa siihen, kuinka lähestyin aineistoja. Koska tiedostin nämä asenteet tutkimuksen alusta alkaen, pyrin olemaan kriittinen niitä kohtaan. Tutkimuksen myötä sain teoriapohjaa ja perusteluja ottaa käyttöön hyväksi kokemiani toiminnallisia menetelmiä tulevassa opettajan ammatissani. Myös oma ymmärrykseni toiminnallisia ja kokemuksellisia opetustapoja kohtaan laajeni esimerkiksi reflektion merkityksen osalta. Sain tutkimukseni kautta kattavan kuvan siitä, millainen seikkailukasvatus on opetusmenetelmänä ja haluaisin päästä hyödyntämään sitä tulevassa pro gradu -tutkielmassani. Olisi mielenkiintoista tutkia esimerkiksi seikkailukasvatuksen terveys- ja hyvinvointivaikutuksia tai oppilaiden kokemuksia seikkailullisesta opetuksesta.

LÄHTEET

Berry, M. 2011. Planning Adventure education: fail to prepare, prepare to fail. Teoksessa M. Berry & C. Hodgson (toim.) Adventure education: An introduction. Abingdon, Oxon: Routledge, 24–45.

Bunyan, P. 2011. Models and milestones in adventure education. Teoksessa Berry, M., & Hodgson, C. Adventure education: An introduction. Abingdon, Oxon: Routledge, 5–23.

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

Bowles, S. 1998. Olemassaolo elinikäisenä mahdollisuutena oppia huolehtimaan ja välittämään. Elämän seikkailu: Näkökulmia elämyksellisen ja kokemuksellisen oppimisen kysymyksiin. Jyväskylä: Atena, 26–59.

Bowles, S. 2000. Seikkailukasvatus tarvitsee historiansa! Seikkailukasvatus 3/2000, 13–17.
Clarke, H. 1998. Keinot ja päämäärät seikkailukasvatuksessa. Teoksessa T. Lehtonen (toim.) Elämän seikkailu. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy, 60–79.

Gregg, C. 2007. Risk and Safety in Adventure Programming. Teoksessa D. Prouty, R. Collinson & J. Panicucci. Adventure education: Theory and applications. Champaign, IL: Human Kinetics, 49–62.

Haapaniemi, R. & Raina, L. 2014. Rakenna oppiva ryhmä. Jyväskylä: PS-kustannus

Haapasalo, J. 1992. Seikkailun psykologiaa, vuorikiipeilyä vai varkauksia. Teoksessa S. Caven (toim.). Seikkailun mahdollisuus. Helsinki: Kansalaiskasvatuksen Keskus r.y, 9–24.

Hopkins, D. & Putnam, R. 1993. Personal Growth through adventure. London: David Fulton

Karppinen, S. J. A. 2005. Seikkailullinen vuosi haastavassa luokassa -Etnografinen toimintatutkimus seikkailu- ja elämyspedagogiikasta. Väitöskirja. Oulu: Oulun yliopisto.

Karppinen, S. J. A. 2007. Elämyksestä kokemukseen ja oppimiseen. Teoksessa S. J. A. Karppinen & T. Latomaa (toim.) Seikkaillen elämyksiä. Seikkailukasvatuksen teoriaa ja sovelluksia. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 75–98.

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

Karppinen, S. J. A. & Latomaa, T. 2015. Seikkaillen elämyksiä 3, Suomalainen seikkailupedagogiikka. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

Kelly, J. & Potter, J. 2011, Adventure education: physical exercise and health. Teoksessa M. Berry & C. Hodgson (toim.) Adventure education: An introduction. Abingdon, Oxon: Routledge. 146–165.

Kiiski, E. 1998. Seikkailua elämysten maailmassa. Teoksessa T. Lehtonen (toim.) Elämän seikkailu. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy. 108–115.

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

Laakso, L. 2007. Johdatus liikuntapedagogiikkaan ja liikuntakasvatukseen. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. 2. uudistettu painos. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit, 16–24.

Latomaa, T. 2007. Mieli elämys-, merkitys- ja kokemusmaailmana – Psyko(loginen ja) semioottinen tarkastelu. Teoksessa S. J. A. Karppinen & T. Latomaa. (toim.) Seikkaillen elämyksiä. Seikkailukasvatuksen teoriaa ja sovelluksia. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus. 21–52.

Laukkanen, R. 2010. Luntoliikunta ja terveys – Kooste luonnon ja luontoliikunnan terveysvaikutuksista perustuen valikoituihin tieteellisiin tutkimuksiin. Raportti. Helsinki: Suomen Latu

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

Linnossuo, O. (toim) 1997. Hyvä, paha ja hauska: Tehtäviä ja ryhmätyöharjoituksia lasten ja nuorten kasvutyöskentelyyn. Seikkailukasvatuskeskus KOTA. Helsinki: Lastenkeskus.

Lehtovaara, J. 1992. Ihmiskäsitys kokonaisvaltaista oppimista edistävässä kasvatuksessa. Teoksessa: V. Kohonen & J. Lehtovaara (toim.) Näkökulmia kokonaisvaltaiseen oppimiseen 1, Äidinkielen ja englannin ala-asteen opetuskokeilun lähtökohtia. Tampere: Tampereen Yliopisto, 6–31.

Lehtonen, T. 1998. Kunnioittava kohtaaminen elämyspedagogisessa työssä. Teoksessa T. Lehtonen (toim.) Elämän seikkailu. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy, 96–107.

Lonka, K. 2015. Oivaltava oppiminen. Helsinki: Otava.

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

Manninen-Riekkoniemi, A. & Partimaa, R. 2010. Seikkailukasvatuksen menetelmiä kouluopetuksessa – alakoulun näkemys. Teoksessa T. Latomaa & S. J. A. Karppinen (toim.) Seikkaille elämyksiä 2: Elämyksen käsitehistoriaa ja käytäntöä. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 136–149.

Marttila, M. 2016a. Elämys- ja seikkailupedagoginen luontoliikunta opetussuunnitelman toteutuksessa: Etnografinen tutkimus. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopisto.

Marttila, M. 2016b. Elämys- ja seikkailupedagogiikalla toiminnallisuutta opetuksen tueksi. *Liikunta & Tiede* 5/2016, 4–8.

Nieminen, J. 1999. Seikkailujen Suomi – eli johdatus nuorisotyön retki- ja leiritoiminnan historiaan. Teoksessa: J. Suoranta (toim.) Nuorisotyöstä seikkailukasvatukseen. Tampere: TAJU, Tampereen yliopiston julkaisujen myynti, 70–98.

Norrena, J. 2016. Laaja-alainen osaaminen käytäntöön, Arviointi, opetuksen suunnittelu ja oppilaan ohjaaminen (1. painos.). Helsinki: Edita.

Nyqvist, L. 1992. Seikkailu ja sosiaalityö. Teoksessa S. Caven (toimi.) Seikkailun mahdollisuus. Helsinki: Kansalaiskasvatuksen Keskus r.y, 45–60.

Outward Bound Finland ry. 2017. Historia. Viitattu 29.3.2017. <http://www.outwardbound.fi/outward-bound/historia-ja-kurt-hahn>

Opetushallitus. 2016. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Next Print Oy.

Palomäki, S. & Heikinaro-Johanson, P. 2011. Liikunnan oppimistulosten seuranta-arviointi perusopetuksessa 2010. Helsinki: Opetushallitus.

- Perttula, J. 2007. Elämysten merkitys ihmiselämässä. Teoksessa S. J. A. Karppinen & T. Latomaa (toim.) Seikkaillen elämyksiä: Seikkailukasvatuksen teoriaa ja sovelluksia. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 53–74.
- Polvinen, K., Pihlajamaa, J. & Berg, P. 2012. Luonnosta hyvinvointia lapsille ja nuorille: Kuvauksia luonnon hyvinvointivaikutuksista, palveluista ja malleista palveluiden kehittämiseen. Helsinki: Kansallinen hyvinvointiverkosto.
- Priest, S, & Gass, M. 1997. Effective Leadership in Adventure Programming. Champaign: Human Kinetics.
- Puolimatka, T. 2002. Opetuksen teoria: Konstruktivismista realismiin. Helsinki: Tammi.
- Raatikainen, P. 2006. Voiko ihmistiede olla arvovapaata?. Teoksessa Hallamaa, J., Launis, V., Lötjönen, S. & Sorvali, I. (toim.) Etiikkaa ihmistieteille. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 93–107.
- Rantala, T. 2006. Oppimisen iloa etsimässä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Rauste-von Wright, ML. & von Wright, J. 1995. Oppiminen ja koulutus. Porvoo; Helsinki; Juva: WSOY.
- Rauste-von Wright, ML., von Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus, 9., uudistettu painos. Helsinki: WSOY.
- Rheingold, A. 2007. Low-Element Challenge Courses. Teoksessa: Adventure education Teoksessa: D. Prouty, R. Collinson & J. Panicucci (toim.) Adventure education: Theory and applications. Champaign, IL: Human Kinetics, 141- 158.

Rogers, C.R. 1969. Freedom to learn. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company.

Räty, K. 2011. Elämyspedagoginen ohjaaminen: Ajatuksia kokemuksellisesta oppimisesta. Lahti: Outward Bound Finland.

Salminen, A. 2011. Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin. Vaasan yliopiston julkaisuja. Vaasa: Vaasan yliopisto.

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

Siljander, P. 2002. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Helsinki: Otava.

Siljander, P. 2014. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen: Peruskäsitteet ja pääsuuntauokset. Tampere: Vastapaino.

Simula, M. 2008. Luonnossa liikkumisen kulttuuriset representaatiot Diskurssianalyysi suomalaisten luonnossa liikkumista käsittelevistä haastatteluista. Tulostettu 1.3.2017. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/37961/9789513947552.pdf?sequence=1>.

Suoranta, J. 1999. Kasvatusantropologia ja (seikkailu)kasvatuksen tutkimus. Teoksessa: J. Suoranta (toim.) Nuorisotyöstä seikkailukasvatukseen. Tampere: TAJU, Tampereen yliopiston julkaisujen myynti, 130–170.

Somerkoski, K. 1992. Seikkailu kasvatuksessa. Teoksessa S. Cavén (toim.) Seikkailun mahdollisuus. Helsinki: Kansalaiskasvatuksen keskus r.y, 84–103.

Tammelin, T., Kulmala, J., Hakonen, H. & Kallio, J. 2015. Koulu liikuttaa ja istuttaa. Liikkuva koulu -tutkimuksen tuloksia 2010–2015. LIKES-tutkimuskeskus. Tulostettu 20.3.2017.

http://www.liikkuvakoulu.fi/sites/default/files/liikkuvakoulu_koulu_liikuttaa_ja_istuttaa_4_s.pdf

Tampio, H. & Tampio, M. 2016. Ulos oppimaan!: Sata ideaa ulko-opetukseen. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Taylor, A. F. & Kuo, F. 2009. Children with Attention Deficits Concentrate Better after Walk in the Park. *Journal of Attention Disorders*, 12(5), 402-409.

Telemäki, M. 1998. Johdatus seikkailukasvatuksen teoriaan. An introduction to the theory of adventure education. Kajaani: Kajaanin opettajankoulutuslaitos.

Telemäki, M. & Bowles, S. 2001. Seikkailukasvatuksen teoria ja käytäntö: On the theory and practice of outdoor adventure education. Osa 1. Kajaani: Kajaanin opettajankoulutusyksikkö.

Ulos – Ut – Out! –tapahtuman internetsivut. Etusivu. 2017. Viitattu 27.3.2017. <http://www.ulos2017.fi/fi/ulos-ut-out/>

Vesterinen, P.2001. Projektiopiskelu ja -oppiminen ammattikorkeakoulussa. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Vesterinen, P. 2006. 'Hyvä projekti' – projektiosaamista oppimassa. Teoksessa S.Ruohonen, L. Mäkelä-Marttinen (toim.) Luovuuden luno: kokemuksia projektioppimisesta. Kouvola: Kymenlaakson ammattikorkeakoulu.

Virtanen, V-M. 1998. Seikkailusta ratkaisu – ratkaisusta seikkailu. Teoksessa T. Lehtonen (toim.) Elämän seikkailu. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy, 80–95.

Väyrynen, K. 2010. Elämyksestä elämysyhteiskuntaa – käsitehistoriaa ja kritiikin lähtökohtia. Teoksessa T. Latomaa & S. J. A. Karppinen (toim.) Seikkaillen elämyksiä 2.: Elämyksen käsitehistoriaa ja käytäntöä. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

Wargstaff, M. Attarian, A. & Drury, J. 2007. Teaching and Leading Outdoor Adventure Pursuits. Teoksessa: D. Prouty, R. Collinson & J. Panicucci. Adventure education: Theory and applications. Champaign, IL: Human Kinetics, 181–206.

