



Lahdenperä Pyry

Seikkailukasvatuksen historia ja nykytila Suomessa

Kandidaatin tutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Luokanopettajan tutkinto-ohjelma  
2019  
(4.4.)



Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Seikkailukasvatuksen historia ja nykytila Suomessa (Pyy Lahdenperä)

Kandidaatin tutkielma, 27 sivua

Huhtikuu 2019

---

Tässä kandidaatin tutkielmassa tarkastellaan seikkailukasvatuksen sekä elämys- ja seikkailupedagogiikan historiaa eurooppalaisesta näkökulmasta sekä niiden nykytilaa Suomessa. Seikkailukasvatus on opetusmenetelmä, joka keskittyy kasvatukseen ja opetukseen seikkailullisten sekä elämyksellisten toimintojen kautta ja pyrkii vaikuttamaan oppijaan kokonaisvaltaisesti. Seikkailukasvatuksessa keskeisiä asioita ovat oppijan haastaminen, yllätyksellisyys sekä reflektio. Seikkailut ovat kokemuksia, joita ei voi ennalta arvata. Tällaisten toimintojen kautta seikkailukasvatuksessa on pyrkimyksenä luoda oppijoille itsensä ylittämisen kokemuksia, mitkä puretaan reflektion kautta.

Seikkailukasvatuksen juuret ajoittuvat 1920-luvun Saksaan, jonne Kurt Hahn perusti omille pedagogisille ajatuksilleen pohjautuvan koulun. Myöhemmin sodan vuoksi Saksasta Englantiin pakoon lähtenyt Hahn vei pedagogiikkaansa Brittein saarelle ja sitä kautta lähtikin liikkeelle Outward Bound -liike, joka vaikuttaa seikkailukasvatuksen kentällä edelleen maailmanlaajuisesti. Suomeen seikkailukasvatus saapui 1980-luvulla lähinnä Matti Telemäen ja Steve Bowlesin toimesta ja sillä onkin nykypäivänä oma paikkansa suomalaisessa kasvatustyössä.

Ennen kaikkea Suomessa seikkailukasvatusta toteutetaan nykyään nuorisotyön kentällä, mutta myös peruskouluissa on otettu seikkailukasvatuksellisia menetelmiä käyttöön ja korkeakouluihin on syntynyt seikkailukasvatuksellisia koulutusohjelmia. Seikkailukasvatustoiminnalla ei ole vakiintunutta akateemista asemaa Suomessa, mutta sen tutkimusta ja toimintaa on viime vuosina pyritty organisoimaan.

Avainsanat: elämyspedagogiikka, seikkailukasvatus, seikkailupedagogiikka

# Sisältö

<b>1</b>	<b>Johdanto</b> .....	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>Seikkailukasvatus</b> .....	<b>3</b>
2.1	Seikkailukasvatus käsitteenä .....	3
2.2	Seikkailukasvatus opetusmenetelmänä .....	9
<b>3</b>	<b>Seikkailukasvatuksen vaiheita</b> .....	<b>11</b>
3.1	Hahnilainen pedagogiikka .....	11
3.2	Outward Bound -liike .....	12
3.3	Adventure education .....	13
3.4	Seikkailukasvatuksen historia Suomessa .....	14
<b>4</b>	<b>Seikkailukasvatuksen nykytila Suomessa</b> .....	<b>17</b>
4.1	Opetussuunnitelma ja peruskoulu .....	17
4.2	Nuorisotyö .....	19
<b>5</b>	<b>Pohdinta</b> .....	<b>21</b>
	<b>Lähteet</b> .....	<b>25</b>

# 1 Johdanto

*“Seikkailu on epävarma perhonen, jossa on saavuttamatonta kauneutta” – Steve Bowles*

Kiinnostukseni seikkailukasvatuksen tutkimiseen kumpuaa rakkaudestani luonnossa liikkumista, ulkona olemista sekä ennen kaikkea seikkailua kohtaan. Aihe on myös ajankohtainen, sillä luonnossa liikkumisen suosio on kasvanut huimaa vauhtia 2000-luvulla, minkä voi havaita esimerkiksi Suomen kansallispuistojen suosion lisääntymisestä (Metsähallitus, 2017). Suomessa urauurtavaa seikkailukasvatustyötä ja -tutkimusta tehnyt Telemäki (1998) kirjoittaa, kuinka seikkailu on ollut kasvatusmenetelmä jo tuhansia vuosia sitten, kun eri yhteisöjen miehiksi varttuvia poikia koeteltiin monenlaisilla miehisyyseritualeilla, jotka sisälsivät yleensä seikkailullisia piirteitä (Telemäki 1998, 1). Tässä tutkielmassa keskityn seikkailukasvatuksen sekä seikkailu- ja elämyspedagogiikan käsitteiden historiaan ennen kaikkea suomalaisesta näkökulmasta. Tutkimuksessa pyrin luomaan kuvaa siitä, miten seikkailukasvatus saapui Suomeen ja mikä on sen historia sekä nykytila Suomessa. Tutkielman tarkoitus on laajentaa omaa ymmärrystäni seikkailukasvatuksesta, sen filosofiasta ja historiasta. Ennen kaikkea tahdon ymmärtää seikkailukasvatuksen, seikkailupedagogiikan ja elämyspedagogiikan käsitteitä, jotta pystyn hyödyntämään tietojani mahdollisesti tulevassa pro-gradu -tutkielmassani.

Suoria viitteitä seikkailukasvatukseen ei vuoden 2014 suomalaisesta peruskoulun opetussuunnitelmasta löydy, mutta monet sen menetelmät ja sisällöt voi seikkailukasvatukseen tutustunut lukija siitä löytää. Karppinen ja Latomaa (2015) määrittelevät seikkailukasvatuksen osaksi toiminnallisia työtapoja (Karppinen & Latomaa 2015, 55). Toiminnalliset työtavat on mainittu niin laaja-alaisen osaamisen tavoitteena kuin työtapoina yleisesti koskien opetussuunnitelman toteuttamista. Toiminnallisuus ja kokemuksellisuus painottuvat muutoinkin hyvin paljon vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteissa. (Opetushallitus, 2014.) Lisäksi toiminnan ja koetun reflektointi on tärkeä osa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita (Opetushallitus, 2014). Näin ollen seikkailukasvatuksen tutkimisen voidaan todeta olevan varsin ajankohtaista suomalaisen koulujärjestelmän kannalta, sillä se on yksi keino toteuttaa opetussuunnitelmaa. Retkille lähteminen ja niillä yhdessä koetut asiat auttavat myös luokan ryhmytyksessä (Bowles 1995, 7).

Omat ennakkokäsitykseni seikkailusta, luonnossa tapahtuvasta toiminnasta sekä seikkailukasvatuksesta saattavat vaikuttaa tutkielmani näkökulmiin, siispä pyrin pitämään tutkielmassani mahdollisimman neutraalin ja tutkivan otteen ja löytämään perusteita uskomuksilleni seikkailullisten menetelmien toimivuudesta lasten ja nuorten kasvatuksessa. Keskeisenä syynä tutkia seikkailukasvatusta on ennen kaikkea oman ammattitaidon kehittäminen ja mahdollisuuksien löytäminen ulkoilmaopetukselle. Toivon, että tulevana opettajana voin viedä opetusta mahdollisimman paljon ulos ja toteuttaa innostavaa pedagogiikkaa ulkona liikkuen ja seikkailuja luoden ja kokien. Haluan lisäksi päästä hyödyntämään luontoharrastustani sekä erä- ja luonto-oppaan ammattitutkintoani myös opettajan työssä. Haen siis tutkielmallani ammatillisen kompetenssin vahvistamista ja hallitsemieni taitojen integrointikykyä tulevaisuuden ammattiini. Toivon, että tutkimuksestani hyötyvät myös aihepiiristä kiinnostuneet opiskelijat ja opettajat sekä muut kasvattajat.

Tutkimuskysymykseni ovat:

- Mistä nykypäivän seikkailukasvatus on saanut alkunsa ja millaisia vaiheita sen historiaan liittyy?
- Mikä on seikkailukasvatuksen nykytila Suomessa?

Toteutan tutkielmani integroivana kirjallisuuskatsauksena tutkimalla aiheeseen liittyvää suomalaista ja ulkomaista kirjallisuutta sekä aiempaa tutkimusta. Paneudun työni alussa seikkailukasvatuksen käsitteeseen ja sen erilaisiin määritelmiin. Tämän jälkeen keskityn seikkailukasvatuksen lyhyeen historiaan ja pyrin rakentamaan sen vaiheista selkeän kuvan, joka auttaa hahmottamaan seikkailukasvatuksen tuloa Suomeen ja sen vaiheita niin Euroopassa kuin Suomessa. Lisäksi pyrin selvittämään seikkailukasvatuksen tämänhetkistä tilannetta Suomessa. Tarkoitukseni on kuvata nykypäivän seikkailukasvatuksen toteutumista eri toimialueilla ja kuvata sen tilaa yleisesti Suomessa. Pohdinnassa summaan tutkimaani ja esitän johtopäätökseni seikkailukasvatuksesta käsitteenä sekä vastaan tiiviisti esitettyihin tutkimuskysymyksiin.

## 2 Seikkailukasvatus

Steve Bowles (1998) aloittaa seikkailun määrittelemisen sillä, ettei sitä oikeastaan tulisi määritellä. Bowlesin mielestä seikkailusta katoaa taika ja se menettää arvokkuuttaan, mikäli sitä yrittää liiaksi kuvata tietynlaisena toimintana. (Bowles 1998, 29.) Myös Klaus Somerkoski on esittänyt vastaavia ajatuksia (Linnossuo 2007, 203; Kolljuchkin 1999, 32). Tästä huolimatta seikkailupedagogiikkaa täytyy määritellä, sillä pedagoginen toiminta olisi melko hataralla pohjalla ilman teoriataustaa (Karppinen & Latomaa 2015, 17). Seikkailupedagogiikkaan liittyy tietoista kasvatustoimintaa sekä kasvatuksen kohteen kehittymistä ja kasvua. Seikkailupedagogiikan ei koeta olevan yksi ja tietty toiminnan malli vaan sen sisälle ymmärretään paljon eri käytäntöjä ja toimintatapoja. Karppinen ja Latomaa (2015) summaavat suomalaisten tutkijoiden näkökulmia seikkailupedagogiikasta, mutta he toteavatkin, ettei selkeää yhtenäistä linjaa seikkailupedagogiikan käsitteestä ole syntynyt. (Karppinen & Latomaa 2015, 39-45.) Tässä tutkimuksessa tarkoitan seikkailukasvatuksella koko seikkailu- ja elämyspedagogiikan kenttää, enkä puhu siitä niinkään yksittäisenä käsitteenä. Tarkoitukseni on selvittää käsitteistön eroja ja historiallista taustaa.

### 2.1 Seikkailukasvatus käsitteenä

Kaikkea seikkailukasvatukseen liittyvää termistöä ei voida kääntää suoraan kovinkaan yksiselitteisesti, johtuen niiden historiallisesta ja kulttuurisesta taustasta. Esimerkiksi saksan sana ”erlebnis” suhteessa englannin sanaan ”experience”, ei ole niin yksiselitteinen kuin sen voisi kuvitella olevan. Englannin kielen sana ”experience” voi tarkoittaa niin elämystä kuin kokemusta, kun taas saksan ”erlebnis” kääntyy vain kokemukseksi. (Karppinen, 2015, 39.) Karppinen (2005) määrittelee tutkimuksessaan *Seikkailullinen vuosi haastavassa luokassa. Etnografinen tutkimus seikkailu- ja elämyspedagogiikasta* käyttämänsä seikkailu- ja elämyspedagogiikan menetelmän reformipedagogiseksi suuntaukseksi, jossa oppiminen tapahtuu toiminnallisen ja fyysisen kokemuksen kautta (Karppinen 2005, 19). Tuota fyysistä kokemusta pyritään menetelmässä refleктоimaan ja sitä kautta luomaan tehdyille asioille merkityksiä (Karppinen 2005, 50). Toiminnallisen oppimisen ja elämyspedagogiikan merkittäväksi eroksi Karppinen ja Latomaa (2007) nimeävät reflektion. Toiminnallisessa oppimisessa oppiminen tapahtuu toiminnan avulla, mutta elämyspedagogiikan mukaisesti oppiminen tapahtuu ohjatun reflektion kautta. (Karppinen & Latomaa 2007, 12.)

Samankaltaisia ajatuksia elämyspedagogiikan reflektiokeskeisestä prosessimaisuudesta ovat esittäneet myös Rätty (2011) ja Telemäki (1998) (Rätty 2011, 11-12; Telemäki 1998, 22, 2001, 56). Karppinen ja Latomaa (2015) kuvaavat seikkailupedagogiikan prosessia (kuvio 1) hyvin samanlaisena, kuin elämyspedagogiikan prosessia on pyritty määrittelemään. Seikkailupedagogiikan prosessi alkaa pedagogisella intentiolla ja kulkeutuu elämyksellisen toiminnan kautta käsitteelliseen reflektioon. Toiminnalle tulee siis asettaa jokin pedagoginen tavoite, joka jollain tavoin pyrkii tukemaan yksilön sivistysprosessia. Tähän tavoitteeseen seikkailupedagogiikassa pyritään elämyksellisen toiminnan kautta, joka herättää oppijassa jollain tapaa arjesta ja rutiineista poikkeavan tunnetilan. Reflektion merkitys seikkailupedagogiikassa on suuri, sillä siinä käydään läpi koetut tunteet ja näin ollen pyritään luomaan kokemuksesta tietoista toimintaa ja sitä kautta luomaan oppijalle hallinnan sekä autonomian tunne suhteessa tilanteeseen. Tällä kokemuksen hallinnalla seikkailupedagogiikan teorian mukaisesti oppiminen lopulta tapahtuu. (Karppinen & Latomaa 2015, 72-74.)

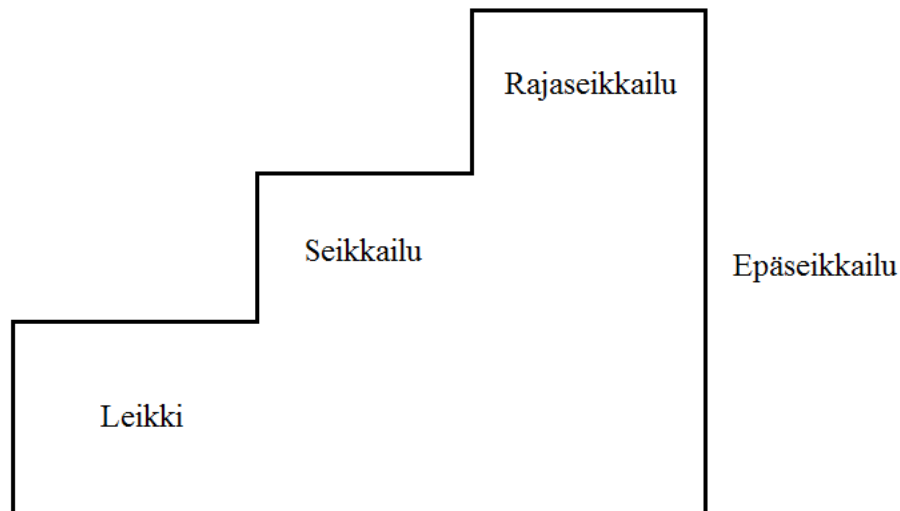


KUVIO 1. Seikkailupedagogiikan prosessi (mukaihen Karppinen & Latomaa 2015, 73).

Keskinen (2015) kuvaa Mortlockin (2000) seikkailukasvatuksen tasojen määritelmää seikkailun portaiden (kuvio 2) avulla, jolla Mortlockin määritelmää on pyritty visualisoimaan (Keskinen 2015, 22). Keskinen (2015) mukaan Mortlockin seikkailun portaat ovat olennainen työkalu pohdittaessa seikkailukasvatuksen toteuttamista. Portaiden ajatuksena on, että haasteet kasvavat vasemmalta oikealle leikistä rajaseikkailuun asti. Portaat ylös päästyä viimeisenä jyrkän pudotuksen jälkeen on epäseikkailu, jonne ei seikkailukasvatustoiminnassa kuulu mennä. Ensimmäinen taso on leikki. Tällä tasolla olennaista on, että fyysinen tai psyykinen pelko eivät ole läsnä ja toiminta on osallistujien taitotasoon nähden helppoa eikä tuota haasteita. Toisella tasolla (seikkailu) osallistuja kokee haasteita, mutta hänellä on silti kokemus tilanteen hallitsemisesta. Tilanne voi olla hivenen jännittävä ja jopa vähän pelottava, vaikka fyysisen vaaran tunnetta ei koeta. Seikkailua voivat esimerkiksi olla kaupunkisuunnistus, melonta tasaisella vedellä, sosiaaliset pelit ja vaellus luonnossa. Toiset voivat kokea, että luottamusharjoituksetkin ovat seikkailua. Kolmannella, rajaseikkailuksi



kutsutulla tasolla osallistujat pääsevät todella haastamaan itseään ja toimivat omien tietojensa ja taitojensa rajamailla. Rajaseikkailussa osallistuja kokee yleensä pelkoa, joka liittyy usein todelliseen mahdollisuuteen kokea loukkaantuminen. Tällaiset tilanteet ovat osallistujalle yleensä haastavia, eivätkä he koe hallitsevansa niitä ja osallistujan tulee usein nähdä kohtuullisen paljon vaivaa tilanteesta selvitäkseen. Onnistuessaan kolmannen tason toiminnassa osallistuja kokee yleensä voimakasta riemua sekä onnistumisen iloa ja on ylpeä onnistumisestaan. Neljättä tasoa Mortlock nimittää Keskinen (2015) mukaan epäseikkailuksi. Tällä tasolla osallistujan tiedot ja taidot ovat selkeästi ylitetty ja toiminta voi pahimmillaan johtaa vakavaan loukkaantumiseen tai jopa kuolemaan. Tasoon liittyy olennaisesti pelkoa tai jopa paniikkia ja toiminnassa kohdatut haasteet ovat selkeästi liian raskaita ja haastavia osallistujalle joko fyysisesti tai psyykkisesti. Mikäli osallistuja kuitenkin selviää toiminnasta,

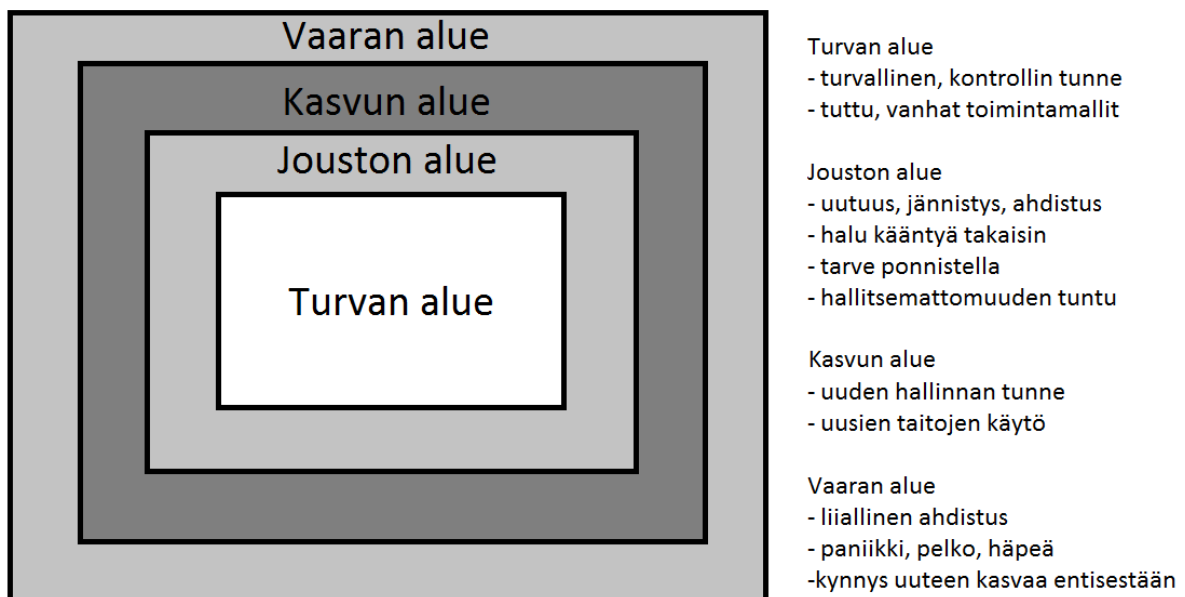


voi se olla hänelle erittäin kasvattava kokemus. Siitä huolimatta, että toiminnan lopputulos voisi olla positiivinen, ei tämän tyyppisten tunteiden tarkoituksellinen luominen osallistujalle ole perusteltavissa edes kasvatuksellisessa mielessä. (Keskinen 2015, 22-24.) Keskinen (2015) mukaan näitä portaita voidaan hyvin käyttää seikkailukasvatuksessa hyödyksi ja pyrkiä rakentamaan niiden avulla osallistujille sopivia seikkailuita (Keskinen 2015, 22-28).

KUVIO 2. Seikkailun portaat (mukaillen Keskinen, 2015, 22).

Raynolds ja muut (2007) kuvaavat ajatuksen yksilöiden rajojen ylittämisestä ja siirtämisestä. Kun yksilö tietoisesti siirtyy pois mukavuusalueeltaan ja palaa omatoimisesti takaisin, hän huomaa, ettei epämukavuusalueella oleminen olekaan niin kamalaa. Tällä tavoin hän voi

laajentaa omaa mukavuusalueitaan ja oppia toimimaan uusissa haastavissa tai epämiellyttävissä ympäristöissä. (Raynolds ym., 2007 104-106). Myös Rätty (2011) esittelee hyvin vastaavan mallin (kuvio 3), jossa kasvatettava tulee saada pois mukavuusalueeltaan jouston alueelle, jossa tapahtuvalla toiminnalla kasvatettava pyritään saamaan kasvun alueelle. Sekä Raynoldsin ja muiden (2007), että Rädyn (2011) esittelemä malli sisältävät saman idean siitä, että kasvatusta saadaan tehostettua nimenomaan sillä, että kasvatettavan on siirryttävä pois mukavuusalueeltaan. (Raynolds & muut 2007, 104-106; Rätty 2011, 35.) Rädyn esittelemä malli muistuttaa myös huomattavasti Mortlockin (2000) seikkailun portaita.

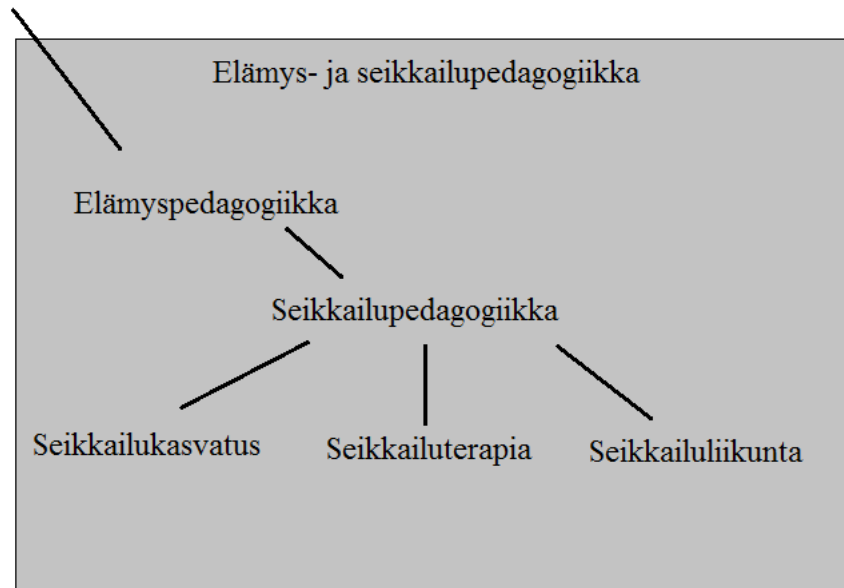


KUVIO 3. Yksilön kasvu (mukaiillen Rätty 2011, 35).

Seikkailukasvatusta määriteltäessä esiin nousee yleensä seikkailun ennalta arvaamattomuus (Hopkins & Putnam 1993, 6). Hopkins ja Putnam (1993) myös toteavat, että seikkailu voi olla niin fyysistä kuin henkistä (Hopkins & Putnam 1993, 6). Telemäki (1998) kirjoittaa, että Simon Priestin määritelmän mukaan seikkailu on toimintaa, jonka lopputulos on epävarma (Telemäki 1998, 42). Telemäen mukaan myös Josef Koch on määritellyt seikkailua ja seikkailukasvatusta ennalta arvaamattomana ja yllätyksellisenä toimintana (Telemäki 1998, 42). Karppisen ja Latomaan (2015) määritelmän mukaan seikkailukasvatuksen ajatellaan olevan seikkailupedagogiikan alakäsite ja toimintamuoto. Seikkailupedagogiikka taas kuuluu elämyspedagogiikan alakäsitteeksi, joka puolestaan kuuluu toiminnallisiin menetelmiin. (Karppinen & Latomaa, 2015.) Karppinen ja Latomaa (2015) summaavat, että tällä hetkellä suomalaisessa alan terminologiassa on pääsääntöisesti valloillaan kolme käsitettä: seikkailukasvatus, seikkailupedagogiikka ja elämyspedagogiikka (Karppinen & Latomaa,

2015, 39-45). Karppinen ja Latomaa (2015) ovat pyrkineet selventämään näiden kolmen käsitteen eroa (Kuvio 4) ja tutkineet myös alan toimijoiden näkökulmia terminologiasta. Karppisen ja Latomaan mukaan suomalaiset alan toimijat ovat melko yksimielisiä siitä, että seikkailupedagogiikkaan kuuluu käytännön toiminta, mutta siihen ei kuitenkaan liity vahvoja pedagogisia perinteitä (Karppinen & Latomaa, 2015, 42).

Toiminnalliset menetelmät



KUVIO 4. Elämys- ja seikkailupedagogian käsitteet osana toiminnallisia menetelmiä (mukaiillen Karppinen & Latomaa, 2015 55).

Seikkailukasvatus (adventure education) voidaan määritellä konkreettisina, aktiivisina ja koko oppijaa koskettavina menetelminä (Ewert ja Garvey 2007, 4). Pohjoisamerikkalaisen perinteen mukaan halutaan selkeästi erotella leireily (camping), ulkoilmakasvatus (outdoor education) sekä seikkailukasvatus (adventure education). Nämä kolme käsitettä kuitenkin liittyvät vahvasti toisiinsa ja niiden yhteys tulee ymmärtää, kun puhutaan pohjoisamerikkalaisesta seikkailukasvatusperinteestä. (Ewert ja Garvey 2007, 20-23.) Seikkailukasvatus (adventure education) on myös käännetty englannin kielen sanasta *outdoor adventure education*. (Karppinen 2015, 40). Sana seikkailukasvatus on vakiintunut suomalaisessa alan termistössä paljolti Matti Telemäen ja Steve Bowlesin (2001) pyrkiessä kokoamaan seikkailukasvatuksen käsitteistöä suomalaiseen kasvatus- ja nuorisotyöhön. (Karppinen 2015, 40-41). Keskinen (2015) määrittelee seikkailukasvatuksen ja -toiminnan keskeiseksi eroksi sen, että kun osa toimintaan liittyvistä haasteista ja vastuista siirretään

osallistujalle siten, että hän pääsee jollain tavalla vaikuttamaan seikkailutoiminnan lopputulokseen, tulee seikkailutoiminnasta seikkailukasvatusta. Hänen mielestään toiminta ei ole seikkailua, mikäli sen lopputulos on ennalta arvattavissa ja nähtävissä. Seikkailuun kuulu aina yllätyksellisyys. (Keskinen, 2015, 21.) Telemäki kirjoittaa, että Priestin (1996) mukaan seikkailukasvatuksessa keskeistä on oppiminen riskien avulla. Riskejä tulisi vain pystyä hallitsemaan siten, että ne johtavat hyvään kasvatukselliseen lopputulokseen. (Telemäki 1998, 42.) Karppinen (2005) määrittelee seikkailukasvatuksen seikkailupainotteiseksi elämyspedagogiikan muodoksi. Seikkailukasvatuksessa on Karppisen mukaan olennaista se, että osallistuja kokee pystyvänsä selviytymään uudesta yllätyksellisestä tilanteesta, jossa hänellä on itsellään vastuu toiminnan lopputuloksesta. (Karppinen 2005, 172.)

Telemäen mielestä on hyvin vaikea tehdä käytännön eroa seikkailukasvatukselle ja elämyspedagogiikalle, vaikka teoriatasolla niitä eri tavoin voidaankin määritellä. Telemäen mukaan molemmissa esiintyvät samat käytännön toiminnot, jotka voidaan jakaa neljään eri osa-alueeseen: sosiaalistamisleikkeihin, ryhmäaloitteisuuteen liittyviin tehtäviin, yksilöllisiä haasteita sisältäviin köysi- ja kiipeilytarhoihin sekä ulkoilmatoimintoihin. (Telemäki 1998, 44.) Karppinen (2015) kirjoittaa elämyspedagogiikassa yhdistyvän elämyksen ja kasvatuksen ja siinä painotetaan elämyksellisyyttä, toiminnallisuutta ja kokemuksellisuutta. Karppisen (2015) mukaan elämyspedagogiikan toteuttaminen ei vaadi samanlaista yllätyksellistä seikkailua, mitä seikkailupedagogiikka vaatii vaan keskiössä ovat huomattavasti maltillisemmat ja laaja-alaisemmat käytännöt. (Karppinen 2015, 46-47.) Rädyn mukaan elämyspedagogiikassa ei pitäisi keskittyä niinkään tietojen ja taitojen oppimiseen vaan pureutua ennen kaikkea ihmisenä kasvamiseen ja oman itsensä kehittämiseen paremmaksi ihmiseksi. Elämyspedagogiikka ei myöskään ole pelkästään yksilön kokemia seikkailuja ja elämyksiä, vaan siinä korostuu ryhmässä toimiminen ja prosessilähtöinen ajattelu. Yhteisöllä on elämyspedagogisen ajattelun mukaan kasvattava merkitys, jolloin ryhmässä saadut kokemukset ja palaute kasvattavat oppijaa niin sosiaalisena toimijana kuin yksilönäkin. (Räty 2011, 46-47.) Vaikka usein elämyspedagogiikka liitetään erinäisiin lajeihin, extreme-urheiluun tai kesäleireihin, eivät elämyspedagogiikassa tärkeintä ole olosuhteet, vaan keskeistä on tapa, jolla ne muutetaan omaksi kokemukseksi. (Telemäki 1998, 41.) Vaikka Kurt Hahnia pidetään elämyspedagogiikan oppi-isänä, ei Hahn itse nimittänyt sitä koskaan sillä nimellä tai ylipäänsä pitänyt kasvatuksellisia ajatuksiaan itsessään jonakin tietynä pedagogiana. (Karppinen 2015, 79; Telemäki 1998, 12.)

## 2.2 Seikkailukasvatus opetusmenetelmänä

Seikkailukasvatus yleensä käsitetään menetelmänä, joka vaikuttaa kasvatettavaan kokonaisvaltaisesti ja monipuolisesti erilaisten seikkailullisten tehtävien avulla (Karppinen 2010, 118). Määritellessään elämyspedagogiikan menetelmiä, Telemäki (1998) toteaa, että vaikka elämyspedagogiikkaan liitetään usein leirit, extreme-lajit ja muita huippukokemuksia, eivät lopulta ulkoiset olosuhteet ole kaikista tärkeimpiä. Paljon tärkeämpää on se, kuinka kasvatettava muuttaa koetut asiat omiksi kokemuksikseen ja tuntee, kuinka aiemmin epävarma asia muuttuukin varman tuntuiseksi. (Telemäki 1998, 41.)

Sosiaalistamisleikkien on tarkoitus poistaa osallistumisen esteitä ryhmäläisiltä ja tutustuttaa heidät toisiinsa. Sosiaalistamisleikkejä voivat olla esimerkiksi ryhmän jäsenen kaatuminen toisten varaan tai muut leikit, joissa tulee luottaa ja turvautua toisiin. Ryhmäaloitteisuuteen liittyvät tehtävät ovat taas sellaisia, joissa ryhmän tehtävänä on yhdessä selvittää ongelmat, joita heille asetetaan. Yksilöllisiä haasteita Telemäen (1998) mukaan haetaan taas esimerkiksi köysitehtävillä, joissa osallistujat pääsevät haastamaan itseään. Näitä tehtäviä voivat esimerkiksi olla kävely korkealla puomilla tai hyppy vaijerin varassa alustalta toiselle. Neljäntenä Telemäki (1998) mainitsee ulkoilmatoiminnot, jotka voivat olla esimerkiksi melontaa, hiihtoa, purjehdusta tai maastopyöräilyä. (Telemäki 198, 44.)

Opetusmenetelmänä seikkailukasvatuksessa sekä elämys- ja seikkailupedagogiikassa painotetaan kokonaisvaltaista ihmiskäsitystä (Karppinen 2010, 118). Telemäki (1998) esittää Hermannin mallin elämyspedagogiikan vaikutuksesta. Kokonaisvaltaisuus tässä yhteydessä määritetään siten, että oppija saa kokemuksen affektiivisesti, kognitiivisesti sekä konatiivisesti. Telemäki (1998) kuvaakin Hermannin näkemyksen elämyspedagogiikan osa-alueita aivojen, sydämen ja käden kautta. Aivot viittaavat kognitiiviseen kokemukseen ja ymmärrykseen toiminnasta. Oppija siis ymmärtää ja tietää mitä tekee ja miksi. Sydän viittaa affektiivisuuteen, elämykseen sekä kokemukseen ja käsi konatiivisuuteen. Konatiivisuudella tarkoitetaan toimintaa ja käytäntöä. Kun nämä kolme asiaa toteutuvat, toteutuu myös elämyspedagoginen menetelmä. (Telemäki 1998, 43.)

Karppinen ja Latomaa (2015) katsovat, että elämyksen merkityksellisyys kasvatuksessa piilee juurikin tunnekokemuksessa, joka elämyksiin liittyy. Kun ihminen kokee elämyksiä ja liikuttuu, syntyy toimintaan tunneside, joka auttaa oppijaa motivoitumaan. (Karppinen & Latomaa 2015, 70.) Elämys ja kokemus käsitteiden eroa on pyritty myös rajaamaan, ja muun muassa Kivelän (2011) mukaan elämys on käsitteenä huomattavasti kokemusta laajempi.

Kokemus on se, mitä suoranaisesti aisteilla havaitaan ja elämukseen liittyy paljon syvempiä merkityksiä. (Kivelä 2011, 52.) Perttula (2007) esittää taas ajatuksen, että kokemus ei vaadi konkreettista asian havaitsemista ja tuntemista vaan se voi olla myös mielikuvituksen tuote (Perttula 2007, 55). Kuten seikkailun, myös elämykset jokainen kokee yksilöllisesti ja sama asia voi toiselle olla elämys ja toiselle tuntua hyvin vastenmieliseltä. Elämys ei myöskään tarvitse vaaran tunnetta tai edes sen kummempaa konkreettista toimintaa. (Karppinen & Latomaa 2007, 13.) Myös Perttula (2007) on sitä mieltä, että ihmisillä tulee aina olemaan eriäviä mielipiteitä siitä, mitä elämys on (Perttula 2007, 53). Karppisen (2007) mukaan kaikki elämykset eivät kuitenkaan ole kasvattavia ja hän viittaakin Deweyn (1951) ajatuksiin siitä, että jotkut elämykset voivat jopa haitata kasvatusta ja ohjata sitä väärään, ei haluttuun suuntaan. Olennaista on jännittävien tilanteiden ja huippukokemusten merkityksen ymmärtäminen ja tiedostaminen, jotta kasvatuksesta voisi tulla laadukasta. (Karppinen 2007, 78.)

Karppinen ja Latomaa (2015) määrittävät, että elämys- ja seikkailupedagogiikka on osa toiminnallisia menetelmiä (Karppinen & Latomaa 2015, 55). Toiminnallisuus koulussa on sitä, ettei oppilas jää pelkkään kuuntelijan rooliin, vaan saa aktiivisesti osallistua oppimiseen ja tekemiseen. Se voi tarkoittaa esimerkiksi tekemistä, keskustelemista, liikkumista, kirjoittamista tai jotain muuta, joka aktivoi oppilasta muuhunkin kuin kuuntelemiseen. (Bondwell & Eison, 1991). Myös McGill ja Beaty kirjoittavat (1992), kuinka toiminnallinen oppimisessa oppiminen ja opettaminen tapahtuvat toimimalla ja tekemällä (McGill & Beaty, 1992). Toiminnalliset menetelmät kouluissa ovat alkaneet yleistyä sen kautta, kun alakoulun opetuksessa alettiin hyödyntämään leikkiä. (Sura 1999, 223.) Toiminnan kautta oppiminen on tehokasta, sillä siinä keskiössä ovat oppijan omat kokemukset ja näin ollen oppija saa välittömästi palautteen toiminnastaan ja myös näin huomaa oman kehityksensä (Sura, 1999, 225; Vuorinen 2005, 180).

### **3 Seikkailukasvatuksen vaiheita**

Modernin seikkailukasvatuksen katsotaan alkavan 1920-luvulta, jolloin Saksassa alettiin kehitellä elämyksellisiä kasvatusmenetelmiä (Telemäki 1998, 9). Tässä kappaleessa käsitellään nimenomaan suomalaisen seikkailukasvatukseen vaikuttavia perinteitä ja henkilöitä. Suomalaiseen seikkailukasvatukseen ovat vaikuttaneet niin suomalainen eräperinne, saksalaisen Kurt Hahnin ajatukset elämyspedagogiikasta kuin amerikkalainen seikkailukasvatus (Adventure education). (Karppinen 2005; Karppinen & Latomaa 2015; Telemäki 1998.) Pyritään ämyös havainnollistamaan mitä kautta seikkailukasvatus sekä elämys- ja seikkailupedagogiset menetelmät ovat Suomeen saapuneet ja mitkä seikat voivat vaikuttaa suomalaisten asenteisiin seikkailupedagogisten menetelmien omaksumiseen osaksi kasvatusta.

#### **3.1 Hahnilainen pedagogiikka**

Yhtenä vahvana vaikuttajana suomalaiseen seikkailukasvatusperinteeseen toimii Saksasta alkunsa saanut ajattelutapa, jonka taustalla toimii Kurt Hahn (Telemäki, 1998). Hahnilaisen pedagogiikan taustat eivät kuitenkaan ole yksin hänen ajatuksiaan, vaan hän on saanut ajatteluunsa paljon vaikutteita monilta ajattelijoilta, kuten Platonilta (Telemäki 1998, 9). Hahnin ajatuksen taustalla oli ennen kaikkea kasvatus ja oppilaan luonteen vahvistus. Hänen mielestään sen ajan koulu Saksassa toimi lähinnä tiedonvälittäjänä eikä valmistanut oppilaita sen kummemmin yhteiskuntaan (Telemäki, 1998, 8). Hahnin pedagogiikan taustalla on myös ajatus siitä, että nuoret olivat alttiita monille sen päivän niin kutsutuille sairauksille, eivätkä siitä johtuen kasva toivottavan hyväksi kansalaisiksi. Tällaisiksi sairauksiksi Hahn nimeää muun muassa kädentaitojen unohtumisen, itsekurin rappeutumisen sekä muistin ja mielikuvituksen heikkenemisen. Hahnin mukaan yhteiskunnan rakenteet ja kulttuuri sallivat tällaisen vaikutuksen nuoriin, johon hän halusi pedagogiikallaan vastata. (Telemäki 1998, 8-9; Telemäki & Bowles 2001, 49.) Hahn alkoi toteuttaa omaa pedagogiikkaansa Salemin koulussa Saksassa vuonna 1920, jonka kasvatukselliseksi tavoitteiksi määritettiin luonteen kehittäminen, joka sisälsi sisäisen ryhdin ja oikeudenmukaisuuden, vastuullisuuden ja lujjuuden. Hahnin ajatuksen mukaisia tavoitteita ei saavutettu kirjoja kahlaamalla ja loputtomalla tiedon opettelulla, vaan siihen tarvittiin konkreettisia tekoja ja oikeita kokemuksia. (Telemäki 1998, 7-11.)

Yhteiskunnan niin kutsuttujen sairauksien lääkkeeksi Hahn kehitti elämysterapian (Erlebnisherapie), jonka keskiössä ovat nuoren rajojen koetteleminen ja haasteiden kokeminen (Telemäki, Bowles, 2001, 49). Telemäki ja Bowles kuvaavat Hahnin elämyspedagogiikan jakautuvan neljään osa-alueeseen, jotka ovat fyysiset harjoitukset, projektit, retket ja pelastusharjoitukset. Fyysisten harjoitusten on määrä kohottaa kuntoa ja lisätä rohkeutta. Projektit kehittävät mielikuvitusta, opettavat organisoimaan sekä antavat mahdollisuuden luoda uutta ja tehdä käsillä. Retket voivat olla esimerkiksi vaellusta, purjehdusta, melontaa, kiipeilyä tai hiihtoa sisältäviä seikkailuja, jotka suunnitellaan yhdessä ryhmän kanssa. Retkellä pääsee voittamaan itsensä, oppii kestämään raskautta ja tekemään päätöksiä vaikeissakin tilanteissa. Pelastusharjoitukset opettivat punnitsemaan riskejä sekä ottamaan vastuuta itsensä lisäksi myös ympärillä olevista ihmisistä. (Telemäki & Bowles 2001, 49.)

Hitlerin noustua valtaan ja antiparisifistisen sekä muun Hitlerin toiminnan paljastuttua Hahn lähetti koulunsa oppilaiden vanhemmille ja vanhoille oppilailleen kirjeen, jossa hän kehotti valitsemaan joko Salemin tai Hitlerin. Kaikki eivät kuitenkaan päättäneet seurata Hahnia, vaan olivat jo puolensa valinneet, minkä johdosta Hahn tuli vangituksi. Hahnilla oli kuitenkin oikeanlaisia ystäviä, jotka saivat hänet vapautettua ja hän joutuikin lähtemään maanpakoon Britanniaan, jonne hän perusti jälleen omaa pedagogiikkaansa harjoittavan opinahjon, Gordonstonin koulun. Gordonstonissa oli oppilaina vain poikia. Koululla oli hyvä maine ja oppilasmäärät lisääntyivät, vaikka se kärsikin taloudellisista vaikeuksista. Hahn ajatteli, että luottamus toimi keskeisenä linkkinä poikiin. Hänen mielestään haluttaessa kasvattaa hyvin toimivia ja ympäristöstään välittäviä yhteiskunnan kansalaisia tärkeää oli itsekuri, yrittelijäisyys ja rehellisyys. Toisen maailmansodan sytyttyä kouluna toiminut Gordonstainin linna otettiin sotilaskäyttöön ja Hahn joutui siirtämään oppilaitoksensa toisaalle. Hän perusti seuraavan koulunsa Aberdoveyhin vuonna 1941. Koulusta tehtiin merikoulu, jossa keskiössä toimi purjehdus. Koulusta sai alkunsa myös suomalaisen seikkailupedagogiikkaan vaikuttanut Outward Bound -liike (myöhemmin OB-liike), jonka pedagogiikkaa harjoittavia lyhytkouluja perustettiin ympäri Englantia ja Eurooppaa. (Telemäki & Bowles 2001, 46-54.)

### **3.2 Outward Bound -liike**

Aberdoveyn koulusta alkunsa saanut OB-liike levisi maailmalle 1950- ja 1960-luvuilla. OB-liikkeen pedagogiikan mukaisia kursseja alettiin järjestämään ympäri Englantia ja muuta



maailmaa. Outward Bound -liike on saanut nimensä purjehduslangista. Hetkeä, jolloin laiva erkaantuu satamasta ja merimiehet lähtevät kohti tuntematonta seikkailua, kutsutaan nimellä Outward Bound. (Telemäki 1998, 20-24.) Ensimmäinen OB-liikkeen mukainen koulutuslaiva kastettiin vuonna 1943 Garibaldiksi. Jo tuona aikana koulujen tunnuksiksi kehittyi fraasi: Palvella, pyrkiä – eikä antaa periksi. 1940-luvun puolivälissä perustettiin OB-trusti: järjestö, jonka tehtävänä oli vakiinnuttaa OB-toimintaa ja sen taloutta. Lisäksi järjestön tarkoituksena oli perustaa uusia kouluja. Aluksi koulujen leviäminen alkoi 1950-luvulla Iso-Britanniassa, josta se levisi hiljattain myös muualle. Muun muassa Saksasta tultiin jo vuonna 1951 kuulemaan Hahnin oppia ja viemään pedagogiikkaa Keski-Eurooppaan. (Telemäki 1998, 23.)

Outward Bound -liikkeen levinneisyyteen ovat vaikuttaneet paljon myös Englannin siirtomaat, joiden kautta se on levinnyt myös Aasiaan saakka. Lisäksi OB-liikkeen järjestöjä löytyy niin Yhdysvalloista, Kanadasta, Costa Ricasta, Australiasta ja Uudesta Seelannista. Myös Afrikassa on toteutettu Hahnilaista elämyspedagogiikkaa. (Telemäki 1998, 28). Nykypäivänä Suomessa toimii Outward Bound Finland ry, jonka toiminta ajatuksena on tarjota ohjatusti toiminnan kautta saavutettavia elämyksiä ja siten kannustaa ihmisiä omakohtaiseen kasvuun, toisten huomioimiseen sekä ymmärtämiseen ja opittujen asioiden soveltamiseen elämän eri aloilla (Räty, 2011, 17).

### **3.3 Adventure education**

Hahnin työ tunnustetaan myös Yhdysvalloissa ja häntä pidetään myös Amerikassa seikkailukasvatuksen oppi-isänä. Yhdysvalloissa seikkailukasvatusmaista toimintaa toteuttivat 1910-luvulla muun muassa Nuorten miesten kristillinen yhdistys (YMCA) sekä Nuorten naisten kristillinen yhdistys (YWCA). YMCA:n ja YWCA:n markkinointimateriaalit ovatkin olleet keskeisiä vaikuttajia iltapäivätoiminnan ja kesäleirien opetussuunnitelmiin. (Proyty 2007, 6.) Josh Miner toi Yhdysvaltoihin 1960-luvulla Hahnilaista pedagogiikkaa ja vuoteen 1970 mennessä Amerikkaan oli perustettu jo neljä kuukauden mittaista kurssia tarjoavaa OB-koulua. Berry (2011) on yhtä mieltä siitä Karppisen ja Latomaan (2015) kanssa siitä, että seikkailukasvatus (adventure education) on elämyspedagogiikan (experiential education) alakäsite. Hänen mukaansa seikkailulliset toiminnot kuten melonta ja kalliokiipeily ovat seikkailukasvatuksen toimintamuotoja. (Berry 2011, 25.)

Ewert ja Garvey (2007) määrittelevät pohjoisamerikkalaista seikkailukasvatusperinnettä leireilyn (camping), ulkoilmakasvatuksen (outdoor education) ja seikkailukasvatuksen

(adventure education) kautta. Tässä määrittelyssä he pyrkivät erottelemaan edellä mainitut käsitteet, mutta heidän näkemyksensä mukaan on tärkeä ymmärtää kaikkien kolmen vaikutusta toisiinsa. Heidän mukaansa kaikilla on oma erityinen historiansa, mutta siitä huolimatta ne ovat keskenään kytköksissä. Jo 1900-luvun alkupuolella, kun YMCA, YWCA sekä AYF (American Youth Federation) järjestivät lapsille leiritoimintaa Yhdysvalloissa, pohti William H. Danforth, että leirien tulisi opettaa lapsille myös muita kuin luontoon liittyviä asioita. Leirien tuli Danforthin mielestä opettaa lapsille lisäksi niin sosiaalisia, psyykkisiä että tunne- ja henkisiä taitoja. Leireiltä siis oppi elämässä tarvittavia taitoja ja sai kokemuksia ulkoilusta. Leireillä oli myös helppo toteuttaa seikkailullisia aktiviteetteja. Ulkoilmakasvatus toimisi Ewertin ja Garveyn (2007) mukaan konemaisen ja kasvottoman yhteiskunnan ehkäisijänä. Ulkoilmakasvatuksessa toteutetaan opetussuunnitelmaa ulkona kokemusten kautta. Kuten todettua, käsite adventure education liitetään Yhdysvalloissa usein Kurth Hahniin ja hänen aikaansaamansa Outward Bound -liike vei leireilyn ja ulkoilmakasvatuksen uudelle tasolle. 1969 Piech kirjoitti väitöskirjan Harvardissa seikkailukasvatuksesta ja loi konseptin *Project Adventure* (PA). Piechin pyrkimys oli tuoda OB:n hyödyt kaikkien saataville. Hän pyrki luomaan niin luokahuoneeseen kuin ulkoilmaan soveltuvia seikkailukasvatuksen keinoja. Ewert ja Garvey (2007) summaavat, että seikkailukasvatuksessa, ulkoilmakasvatuksessa sekä leireilyn kautta tapahtuvassa kasvatuksessa keskeistä on aina oppijan yksilöllinen kokemus tai elämys (Ewert ja Garvey 2007, 8-9, 20-23).

### **3.4 Seikkailukasvatuksen historia Suomessa**

Merkittävä seikkailukasvatuksen ja ennen kaikkea Hahnilaisen pedagogiikan tutkija Suomessa on Matti Telemäki (Karppinen & Latomaa 2015, 112). Matti Telemäki (1998) määrittelee seikkailukasvatusta ja elämyspedagogiikkaa ennen kaikkea hahnilaisen perinteen mukaan (Telemäki, 1998). Telemäki (1998) summaa, kuinka niin Comeniuksen, Deweyn ja Hahninkin ajatus on seikkailukasvatuksen kokonaisvaltaisesta vaikutuksesta ihmiseen. (Telemäki, 1998, 43-44). Karppinen ja Latomaa (2005) kirjoittavat seikkailukasvatuksen liittyvän Parviaisen mukaan vahvasti suomalaiseen eräperinteeseen. (Karppinen & Latomaa 2015, 84). Niemisen (1999) mukaan suomalainen eräperinne on jo vuosisatoja luonut suomalaisille syvää luontosuhdetta ja haastanut heitä retki- ja leirielämällä. 1800-luvun lopulla Suomessa alkoi syntyä nuoris- ja raittiusliikkeitä, uskonnollisia nuorisoliikkeitä sekä nuorisoseuraliike, jotka sisällyttivät toimintaansa retkitoimintaa. Tarkoituksena retkillä oli

perehdyttää nuoria kotiseutuun, viedä heitä luontoon pois vapaa-ajan houkutusilta ja ajaa muita kunkin järjestön päämääriä. Merkittävänä leiri- ja retkitoiminnan edistäjänä Suomessa toimi Robert Baden-Powellin Suomeenkin vuonna 1900-luvun alkupuolella tuoma partioliike, jonka kasvatustavoitteena oli luoda kuuliaisista yhteiskunnan kansalaisia. Nuorista haluttiin Baden-Powellin ajatuksen mukaisesti kasvattaa toimintakykyisiä ja sosiaalisia yksilöitä, jotka olivat lojaaleja isänmaalleen. Vaikka liike muokkautuikin ympäri maailmaa kunkin maan poliittiseen tilanteeseen sopivaksi, toimi kaikkialla keskiössä luonto. (Nieminen, 1999, 71-75.)

Suomalaisesta retkiperinteestä huolimatta seikkailukasvatuksen 1970-1980 -luvulla rantautuessa Suomeen, ei vanhaa leiritraditiota suoraan lähdetty kehittämään tai rakentamaan pedagogiikkaa siihen nojaten. Sen sijaan haluttiin luoda kokonaan uusia toimintatapoja ja ulkomailta tullutta oppia alettiin rakentaa juuri suomalaiseen perinteeseen katsomatta. Myöhemmin suomalainenkin perinne on kuitenkin saanut alalla tunnustusta. Niemisen (1999) mukaan seikkailukasvatus saapui Suomeen monia eri väyliä pitkin, kuten lapsi- ja nuorisotyön terapeutisena menetelmänä, kokemukselliseen oppimiseen tähtäävänä pedagogiikkana ja antroposofisia näkökulmia vivahtavana ajatuksena. (Nieminen, 1999, 93-95.) Karppinen ja Latomaa (2015) käyttävät termiä seikkailupedagogiikka summatessaan suomalaisen seikkailukasvatuksen historiaa. He yhtyvätkin näkemykseen, että seikkailukasvatus saapui Suomeen ennen kaikkea nuorisotyön kentälle. (Karppinen & Latomaa 2015, 101.) Seikkailukasvatuksen saapuessa Suomeen syntyi verrattain nopeasti alalle toimijoita ja tarjontaa. Toimijoita Niemisen (1999) mukaan riitti niin nuorisotyön kentällä, kuin yritysmaailmassa. Seikkailutoimintaa hyödynnettiin niin elinkeinoelämässä kuin henkilöstö- ja johtajakoulutuksessakin. Seikkailulliset ja kokemukselliset menetelmät eivät siis ole yksin olleet kasvatuksellisia menetelmiä, vaan myös tärkeä elementti aikuistenkin koulutuksessa. (Nieminen 1999, 93.) 1990-luvulla koettu seikkailukasvatuksen nousukausi loi Karppisen ja Latomaan (2015) mukaan ikään kuin ajatuksen, että seikkailukasvatuksen kentällä melkein kaikki oli mahdollista. Seikkailukasvatuksen kuviteltiin olevan ikään kuin ihmelääke, joka voisi parantaa yhteiskunnan ongelmia ja nuorison haastavaa käyttäytymistä. Seikkailukasvatuksen nousukauden aikana ilmeni kentällä myös muita lieveilmiöitä, kuten turvallisuusseikkojen laiminlyönti. Alan kilpailu oli niin kovaa, että palveluntarjoajatkaan eivät aina muistanee keskittyä ensisijaisesti turvallisuuteen. (Karppinen & Latomaa 2015, 103, 116-118.)

Karppisen ja Latomaan (2015) summaavat Seikkailukasvatus-lehden vaikutuksesta suomalaisen seikkailukasvatuksen saralla. Vaikka seikkailukasvatuksen kentän toiminta vaikutti osittain 1990-luvun alussa hurjalta ja turvallisuusseikkoja laiminlyötiin, tehtiin turvallisuusasioiden eteen myös kansallisella tasolla töitä esimerkiksi Lastensuojelun keskusliiton (LSKL) toimesta. Seikkailukasvatuksen nousukautta kuvaa hyvin Seikkailukasvatus-lehden ilmestyminen. Alun alkujaan lehden tarkoitus oli toimia informaatiokanavana LSKL:n turvallisuusprojektille. Seikkailukasvatuksen toiminta oli tuohon aikaan hyvin hajanaista Suomessa ja toimijat innostuivat lehdestä nopeasti, ja sitä alettiin kehittää seikkailukasvatuksen kentän tiedotuskanavaksi. Seikkailukasvatus-lehdelle ei kuitenkaan löytynyt kirjoittajia, joiden kirjoitus olisi pohjautunut riittävästi akateemiseen tutkimustietoon. Tämän syynä lienee se, ettei kentän toimijoita saanut pois luonnosta ja seikkailujen parista istumaan ja tutkimaan toimintaansa tieteellisesti. Seikkailukasvatus-lehden kirjoittaminen kuihtui kokoon, eikä siihen enää löytynyt tarpeeksi sisältöä ja muutamat aktiivisesti mukana olleet toimijat kyllästyivät olemaan ainoita alan akateemisia kirjoittajia. Lehden viimeinen numero ilmestyi vuonna 2002, jonka jälkeen Seikkailukasvatukseen liittyvää tutkimusta on ilmestynyt Suomessa hyvin vähän. Samoihin aikoihin ammattikorkeakoulujen aloitettua toimintansa sai seikkailukasvatus paikkansa myös nuorisotyön koulutuksessa (Karppinen & Latomaa 2015, 113, 119-122).

## 4 Seikkailukasvatuksen nykytila Suomessa

Seikkailukasvatusta toteutetaan monella eri kentällä ja sen käsitettä tulee soveltaa kontekstista riippuen. Karppisen (2015) mukaan seikkailukasvatuksesta puhuttaessa täytyy ottaa huomioon, että toteutetaanko sitä sosiaalityössä, nuorisotyössä, kuntoutus- tai terapiatoiminnassa, koulutuksessa, harrastetoiminnassa vai tutkimuksen kohteena. Kuten käsitteitä määriteltäessä on todettu, on seikkailukasvatuksen kentällä termistöllisiä haasteita. Tällä hetkellä seikkailukasvatuksen kentällä toimii Outward Bound Finland ry (Räty, 2011), joka järjestää elämyspedagogisia kursseja niin nuorille, retkeilijöille, yrityksille kuin alan ammattilaisillekin (Outward Bound Finland ry 2019a). Toinen alalla vaikuttava yhdistys on KOTA ry, jonka tarkoituksena on edistää – seikkailukasvatuksen menetelmiä hyödyntäen – tuen tarpeessa olevien lasten, nuorten ja perheiden arjen hallintaa (KOTA ry, 2019). Näiden lisäksi Suomessa järjestetään vuosittain seikkailukasvatuspäivät, joille kokoontuu alan toimijoita kuulemaan seikkailukasvatukseen sekä seikkailu- ja elämyspedagogiikkaan liittyvistä ajankohtaisista asioista. (Karppinen & Latomaa 2015, 227-238.) Akateemista tutkimusta on seikkailukasvatuksesta tehty hyvin vähän, ja aiheeseen liittyviä väitöskirjoja onkin kirjoitettu vasta kaksi kappaletta: Karppinen (2005) sekä Marttila (2016b). Humakissa on myös käynnistymässä 210 opintopisteen laajuinen *Bachelor's Degree in Adventure and Outdoor Education* -tutkinto. (Suomen nuorisokeskukset ry 2018)

### 4.1 Opetussuunnitelma ja peruskoulu

Suomalaisessa peruskoulussa on toteutettu seikkailukasvatusta Karppisen ja Latomaan (2015) mukaan jo pitkään (Karppinen & Latomaa 2015, 142). Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden mukaan peruskoulussa tulee käyttää monipuolisesti erilaisia työtapoja. Monipuoliset työtavat myös innostavat oppilaita sekä tukevat oppilaan luovaa toimintaa. Toiminnallisuus ja kokemuksellisuus ovat tärkeitä tekijöitä oppimisen elämyksellisyyden ja motivaation lisäämisessä. (Opetushallitus 2014, 30.) Salorannan (2010) mukaan seikkailukasvatusta toteutetaan muun muassa luontokouluissa, jossa seikkailukasvatuksen menetelmien mukaisesti opetetaan esimerkiksi ympäristöasioita ja pyritään kehittämään lasten luontosuhdetta. Luontokouluja on Suomessa noin kaksikymmentä kappaletta. (Saloranta 2010, 166-167.) Suomen luonto- ja ympäristökoulujen liitto ry onkin määritellyt luontokoulutoiminnalle tietyt kriteerit, jottei mikä vain koulu tai yritys pysty käyttämään

titteliä luontokoulu. Kriteerit määrittävät muun muassa, että opetusmenetelmien tulee pohjautua kokemuksellisuuteen sekä elämykselliseen tai tutkivaan oppimiseen ja, että oppimisympäristönä toimii luonto tai muu toiminnallisen kasvatuksen mahdollistava ympäristö. Lisäksi kriteereihin kuului paljon erilaista ympäristökasvatusta tukevaa toimintaa. (Suomen luonto- ja ympäristökoulujen liitto ry 2019.) Karppinen (2007) antaa esimerkkejä erään koulun toiminnasta, jossa oppilaat viedään säännöllisesti ulos – milloin ruokkimaan sorsia ja milloin kiipeilemään köysillä kallioiden ja ojien yli. Hän myöntää, ettei toiminta ole kovin akateemista ja sisällöt kenties eivät mahdu opetussuunnitelman oppiainerajojen sisään. Sen sijaan ne tukevat oppiaineiden ulkopuolista opetussuunnitelmaa, jossa keskiössä on oppilaan persoonallinen kasvu ja kehittyminen. (Karppinen 2007, 75-76.) Opetussuunnitelmalla Karppinen (2007) viittanee vuoden 2004 opetussuunnitelmaan, mutta myös vuoden 2014 opetussuunnitelmassa on samankaltaisia tavoitteita esimerkiksi laaja-alaisen osaamisen sisällöissä (Opetushallitus 2014, 20-24). Marttila (2016a) on väitöskirjassaan summannut seikkailukasvatuksen olevan käyttökelpoinen menetelmä vuoden 2004 opetussuunnitelmaa toteuttaessa, kunhan se toteutetaan peruskoulun lakeja noudattaen. Toiminnan tulee olla tavoitteellista, turvallista sekä pedagogisesti harkittua. (Marttila 2016a, 81). Marttilan (2016b) artikkelin mukaan seikkailukasvatusta voidaan toteuttaa myös uuden 2016 voimaan tulleen opetussuunnitelman puitteissa (Marttila 2016b, 5).

Mäntymaa (2017) on tutkinut eräpainotteista luontoliikuntaa osana peruskoulun opetusta. Mäntymaa tutki ennen kaikkea sitä, miten opettajat toteuttivat retkeilykasvatusta omassa työssään ja kuinka he hyödynsivät retkillä lasten saamia kokemuksia ja elämyksiä kasvatuksessa sekä opetuksessa. Mäntymaan (2017) tutkimuksen mukaan ainakin hänen haastattelemansa opettajat käyttävät työssään seikkailupedagogisia menetelmiä, etenkin ryhmässä tehtävien ongelmanratkaisutehtävien muodossa. Seikkailupedagogiikan toteutuminen vaihteli paljon hänen haastattelemien opettajien arjessa. Osan haastateltavien mielestä oli tärkeää asettaa oppilaat epävarmoihin tilanteisiin ja näin toteuttaa Karppisen (2005) ja Keskinen (2015) mukaista ajattelua, jossa oppilaat tulee asettaa heille ennalta arvaamattomiin tilanteisiin. Mäntymaan (2017) tutkimuksen mukaan elämys- ja seikkailupedagogiset menetelmät ovat käyttökelpoisia opetussuunnitelman toteutuksessa eri kouluasteilla ja niiden avulla voitiin tukea haastavien oppilaiden kuntouttavaa kasvatusta ja koulumotivaatiota sekä ehkäistä syrjäytymistä. (Mäntymaa 2017, 68-72.)

Marttila (2016) on tutkinut väitöskirjassaan, miten toteuttaa opetussuunnitelmaa (2004) elämys- ja seikkailupedagogiikan keinoin. Tutkimuksessaan tekemien haastattelujen pohjalta

hän toteaa elämys- ja seikkailupedagogiikan menetelmien olevan varsin käyttökelpoisia opetussuunnitelman toteutuksessa ainakin oppilaiden ja näiden vanhempien mielestä. (Marttila 2016, 201-203.) Koulujen johto- ja opetustehtävissä toimiville henkilöille Marttilan (2016) tekemien haastattelujen pohjalta on selvää, että myös koulujen henkilöstö uskoo elämys- ja seikkailupedagogisten menetelmien toimivuuteen. He kuitenkin näkivät menetelmissä paljon haasteita, jotka liittyivät aikataulullisiin tai kuljetuksellisiin ongelmiin, lisääntyvään työmäärään, tapaturmariskien kasvuun ja opettajien kokemaan mahdolliseen kyvyttömyyteen toimia seikkailupedagogiikan ohjaajana. Samalla kuitenkin koulun henkilökunta näkee Marttilan (2016) mukaan menetelmissä paljon positiivista. Koulun henkilökunta koki, että täysin uudessa ympäristössä opettajat pystyvät havainnoimaan oppilasta uudesta näkökulmasta ja oppilaasta saattaa tulla täysin uusia piirteitä esiin. Haastateltavien mielestä menetelmä kannustaa oppilaita ottamaan vastuuta ja toimimaan ryhmässä erilaisten ihmisten kanssa sekä kehittää vuorovaikutustaitoja. (Marttila 2016, 204-210.) Vaikka Marttilan (2016) tutkimus onkin tehty koskemaan vuoden 2004 peruskoulun opetussuunnitelman perusteita, toteaa hän menetelmien vaikuttavan myös toimivilta vuoden 2014 opetussuunnitelman toteutuksessa ja viittaa ilmiöpohjaiseen oppimiseen sekä monipuolisiin opetusmenetelmiin (Marttila 2016, 201).

## **4.2 Nuorisotyö**

Yks merkittävä seikkailukasvatuksen ja elämys- sekä seikkailupedagogiikan toimintakenttä on nuorisotyö (Räty 2011; Keskinen 2015). Tällä hetkellä kenties näkyvin alan vaikuttaja on Suomen nuorisokeskukset ry (SNK), joka kerää alan toimijat vuosittain seikkailukasvatuspäiville keskustelemaan ja oppimaan seikkailukasvatuksesta. SNK:n vuoden 2019 toimintasuunnitelmassa määritetään, että SNK toimii Suomessa valtakunnallisena seikkailukasvatuksen koordinoijana ja kehittäjänä. Toimintasuunnitelman mukaan SNK on tehnyt edellä mainittua seikkailukasvatuksen kehittämis- ja koordinoimistyötä vuodesta 2008 lähtien ja sen tavoitteena onkin edistää alan toimijoiden verkostoitumista, turvata alan koulutusta sekä toimintaedellytyksiä, vahvistaa seikkailukasvatuksen kasvatuksellista elementtiä sekä lisätä menetelmien käyttöä ja tunnettuutta. Vuoden 2019 painopisteinä SNK:n toimintasuunnitelmassa seikkailukasvatuksen osalta ovat seikkailukasvatuksen tutkimuksen kehittäminen, sen potentiaalinen tarkasteleminen uuden opetussuunnitelman toteutuksessa, sekä seikkailuterapiaverkoston toimintaedellytysten kehittäminen. SNK pitää myös yhteyttä ja tekee yhteistyötä alan kansainvälisten toimijoiden kanssa, mikä osaltaan kehittää suomalaista

seikkailukasvatusta. Seikkailukasvatuksen tunnettuutta SNK edistää seikkailukasvatus.fi -sivuston kautta sekä neljä kertaa vuodessa ilmestyvän uutiskirjeen avulla. Myös sosiaalisen median kanava Instagram on otettu haltuun tiedonvälittäjänä. (Suomen nuorisokeskukset ry 2018.) Aiemmin mainitsemani Outward Bound Finland ry järjestää muun muassa nuorisokursseja, joiden tarkoituksena on tukea nuorten elämähallintataitoja sekä antaa tukea arjessa ja koulussa selviämiseen. Lisäksi yhdistys tarjoaa koulutusta muun muassa nuoriso-ohjaajille, jotka haluavat syventää omaa tuntemustaan ja osaamistaan elämys- ja seikkailupedagogiikasta. (Outward Bound Finland ry 2019b) Mainitsin neljännessä kappaleessa (4) myös KOTA ry:n, joka on toinen nuorisotyön kentällä toimiva seikkailukasvatuksen toteuttaja Suomessa. KOTA ry järjestää kursseja ja kuntoutusryhmiä nuorisotyön kentällä ennen kaikkea tuen tarpeessa oleville nuorille (KOTA ry, 2019).



## 5 Pohdinta

Tutkielman tarkoituksena oli selvittää seikkailukasvatuksen historiaa ja nykytilaa Suomessa kirjallisuutta tutkien. Samalla pyrkimykseni oli selventää seikkailukasvatuksen käsite-eroja ja rakentaa itselleni yleiskuvaa seikkailukasvatuksesta. Pyrin tarkkailemaan seikkailukasvatuksen kenttää yleisellä tasolla, enkä keskittänyt tutkielmassani esimerkiksi pelkkään peruskouluun. Haasteeksi tutkimuksessani muodostui se, ettei kirjallisuutta ja tutkimusta, etenkin suomalaista, ole järkeä paljon edes tehty ja sekin vähäinen keskittyy muutamaankin tutkijaan sekä kirjoittajaan. Jo tutkielman alkuvaiheessa jo totean, että seikkailukasvatuksen käsitteistö on hajanaista eikä siitä ole selkeää yhteistä linjaa. Vaikka käsitteistö onkin hajanaista ja tutkijoilla sekä toimijoilla on aikojen saatossa ollut erimielisyyksiä käsitteiden käytöstä, vaikuttaa siltä, että keskeiset käsitteet (seikkailukasvatus, elämyspedagogiikka ja seikkailupedagogiikka) on kuitenkin pystytty jollain tasolla määrittelemään erillisiksi käsitteiksi. Tällä hetkellä tietyt toimijat käyttävät tiettyjä käsitteitä ja pohjaavat toimintansa sille, mutta eivät kuitenkaan poissulje muita termejä, vaan käyvät aktiivista vuoropuhelua niiden kanssa. Toisaalta tarvetta yhteisille termeille ei käytännön tasolla alalla tunnu olevan, mutta tutkimusta se voisi helpottaa.

Tutkimuskysymykseni seikkailukasvatuksen historiasta saa mielestäni riittävän kattavan vastauksen, etenkin hahnilaisen perinteen sekä suomalaisen historian osalta. Koen, että suomalaista seikkailukasvatuksen historiaa tutkittuani pystyn hieman paremmin ymmärtämään seikkailukasvatuksen roolia suomalaisessa yhteiskunnassa. Vahva eräperinne sekä tiivis luontosuhde antavat hyvät edellytykset toteuttaa seikkailukasvatusta niin suomalaisessa peruskoulussa kuin nuorisotyössä. Alun alkaen seikkailukasvatusmainen toiminta kehitettiin nimenomaan modernisoituvan ja alinomaa elämää helpottavan yhteiskunnan vastapainoksi. Kurt Hahn oli 1900-luvun alussa jo sitä mieltä, että nuorisolla on liikaa virikkeitä ja elämä käy monilta osin liian helpoksi. On selvää, että Hahnin mainitsemat ongelmat eivät nykypäivänä ole ainakaan kadonneet, vaan jopa vahvistuneet. Taulukkoon 1 pyrin kokoamaan suomalaisen seikkailukasvatuksen historiaan vaikuttaneita tapahtumia.

## TAULUKKO 1. Seikkailukasvatuksen vaiheita

Seikkailukasvatuksen vaiheita		
1900-luvun alku	Kurt Hahnin ajatukset oppilaan luonteen vahvistamisesta	1900-luvun alku
1920	Salemin koulun perustaminen	1920
1933-1934	Hahnin karkottaminen Englantiin ja Gordonstounin koulun perustaminen	1933-1934
1941	Gordonstounin koulun siirtäminen Aberdoveyhin	1941
1943	Ensimmäinen koulutuslaiva kastetaan	1943
1946	OB-trustin perustaminen	1946
1952	Ensimmäinen OB-lyhytkoulu alkaa	1952
1970-1980	Seikkailukasvatuksen rantautuminen Suomeen	1970-1980
1990-luku	Seikkailukasvatuksen nousukausi, Organisoitu koulutus alkaa	1990-luku
1993	Outward Bound -liikkeen tulo Suomeen	1993
1995	Seikkailukasvatus-lehti ilmestyy	1995
2005	Ensimmäinen seikkailu- ja elämyspedagogiikkaa käsittelevä väitöskirja ilmestyy	2005
2007	Ensimmäiset seikkailukasvatuspäivät järjestetään	2007
2015	Kestävyys- ja luontokasvatuspainotteinen luokanopettajankoulutusohjelma alkaa	2015

Pohdin Keskisen ajatusta siitä, että seikkailutoiminnasta tulee seikkailukasvatusta, kun osallistuja pääsee vaikuttamaan toiminnan lopputulokseen. Toiminko kasvattajan roolissa, kun ohjaan kumivenettä koskessa aikuisten asiakkaiden meloessa ohjeitteni mukaan vai olenko tuolloin pelkästään opas ja aluksen kapteeni? Keskisen mukaan ainakin osaltaan seikkailukasvatuksen kriteerit täyttyvät kuvaamassani toiminnassa, jossa asiakkaidenkin tekemisillä on merkitystä toiminnan lopputuloksen kannalta. Usein koskenlaskun jälkeen saatetaan vielä keskustella asiakkaiden kanssa, että kuinka lasku sujui ja miltä se tuntui. En kuitenkaan näe, että tällainen tilanne olisi varsinaisesti seikkailukasvatusta, koska yleensä toimintaan ei sisällytetä varsinaista pedagogista intentiota, tavoitetta. Tavoite on enemmänkin elämyksen luominen ja huippukokemuksen saavuttaminen. Toki tilaajalla itsellään voi olla jokin syy tuoda asiakkaat juuri kyseiseen toimintaan ja pedagoginen intentio saattaa olla

kuitenkin hänellä. Tällaisessa tilanteessa uskon välillisesti toimivani seikkailukasvattajana, mutta varsinainen kasvattajan rooli on sillä, joka tietoisesti ohjaa ryhmän seikkailutilanteeseen ja purkaa koetut tuntemukset ryhmän kanssa toiminnan jälkeen.

Vaikka tutkittua tietoa ei määrättömästi seikkailukasvatusta ole vaikuttaa siis siltä, että tutkimusta tehdään yhä enemmän, ja että seikkailukasvatuksen kenttä on nostamassa päätään tietynlaisen hiljaiselon jälkeen. Seikkailukasvatusmaisia koulutusohjelmia syntyy korkeakouluihin, josta esimerkkinä Lapin yliopiston kestävyys- ja luontopainotteinen luokanopettajakoulutus sekä Humakissa alkava *Bachelor's Degree in Adventure and Outdoor Education* -tutkinto. Myös hiljattain ilmestyneet väitöskirjat, lukuisat kandidaatin sekä pro gradu -tutkielmat ja opinnäytetyöt osoittavat, että seikkailukasvatukseen sekä elämys- ja seikkailupedagogiikkaan on opetus- ja nuorisotyön alojen toimijoilla sekä opiskelijoilla kiinnostusta. Seikkailukasvatus selvästi nähdään potentiaalisena menetelmänä kaupungistuvassa yhteiskunnassa, jossa uusien sukupolvien luontosuhteen pelätään heikkenevän. Tutkitun tiedon tarpeesta Suomessa kertoo myös se, että SNK:n vuoden 2019 toimintasuunnitelmassa määritetään yhdeksi tavoitteeksi kehittää seikkailukasvatuksen tutkimusta Suomessa ja kannustaa etenkin väitöskirjojen kirjoittamiseen seikkailukasvatuksesta (Suomen nuorisokeskusyhdistys 2018). Tutkimukseni myös osoittaa, että seikkailukasvatusta sekä elämys- ja seikkailupedagogiikkaa toteutetaan Suomessa ennen kaikkea nuorisotyön kentällä ja nykypäivän tutkimuksetkin suuntautuvat paljolti nuorisotyöhön. Yksi syy vähäiseen tutkimukseen voi olla juurikin Karppisen ja Latomaan mainitsema alan toimijoiden käytännönläheisyys ja tietynasteinen epäakateemisuus ja se, että luonnosta ja seikkailujen parista on vaikea maltaa tulla sisälle kirjoittamaan.

Tämän hetkiset tutkimukset osoittavat, että seikkailukasvatuksen työtavat ovat käyttökelpoisia peruskouluissa ja että niitä toteutetaan myös jossain määrin. Mäntymaan (2017) haastattelut eivät kuitenkaan osoittaneet seikkailukasvatusmaisten työtapojen käytön laajuutta Suomessa vaan ne osoittivat, että menetelmät ovat ylipäänsä käytössä ainakin jossain peruskoulussa (Mäntymaa 2017). Yhtä lailla Marttilan (2016a) tutkimus todistaa, että menetelmät ovat soveliaita opetussuunnitelman toteuttamiseen, mutta mistään ei varsinaisesti selviä, että käyttävätkö tavalliset peruskoulun opettajat seikkailupedagogisia menetelmiä opetuksessaan ja tarjoavatko koulut siihen mahdollisuuksia (Marttila 2016a). Vaikka yksittäisiä tutkimuksia aiheesta onkin tehty, eivät ne kerro seikkailullisten menetelmien käytön laajuudesta peruskouluissa. Varteen otettavia jatkotutkimuksen aiheita voisivatkin olla, että kuinka laajasti seikkailukasvatuksen tai elämys- ja seikkailupedagogiikan menetelmät ovat käytössä

suomalaisissa peruskouluissa sekä suomalaisten peruskoulujen tarjoamat mahdollisuudet seikkailukasvatuksen sekä elämys- ja seikkailupedagogiikan toteuttamiseen. Myös luokan- sekä aineenopettajien valmiuksia toteuttaa seikkailu- ja elämyspedagogiikkaa sekä seikkailukasvatusta voisi tutkia. Toisaalta voitaisiin myös tutkia opettajien kokemaa kompetenssia seikkailukasvatuksen toteuttamiseen tai sitä, kuinka oppilaitokset mahdollistavat seikkailukasvatuksen toteuttamisen käytännön toimien kautta. Toisaalta itseäni kiinnostaisi tehdä aiheesta kenttätutkimusta ja tutkia esimerkiksi erämaavaelluksen hyödyntämistä osana peruskoulun opetusta. Joka tapauksessa on selvää, että lisätutkimusta tarvitaan.

## Lähteet

- Berry, M. (2011). Planning adventure education. *Fail to prepare, prepare to fail*. Teoksessa M. Berry & C. Hodgson (toim.) *Adventure education. An introduction*. New York: Routledge, 24-45.
- Bowles, S. (1998). *Olemassaolo elinikäisenä mahdollisuutena oppia huolehtimaan ja välittämään*. Teoksessa T. Lehtonen (toim.) *Elämän seikkailu. Näkökulmia elämyksellisen ja kokemuksellisen oppimisen kysymyksiin Suomessa*. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy, 27-59.
- Bowles, S. (1995). *Guide to issues and trends in adventure education today*. Tornio: Peräpohjan Opisto, Adventure College Tornio & North Calotte Committee.
- Cowell, C. C., & Eison, J. A. (1991). *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. 1991 ASHE-ERIC Higher Education Reports. Washington: The George Washington University. Lainattu 7.2.2018, saatavilla: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED336049.pdf>
- Ewert A. & Garvey D. (2007). *Philosophy and Theory of Adventure Education*. Teoksessa D. Prouty, J. Panicucci & R. Collinson (toim.) *Adventure education: theory and applications / Project Arventure*. Champaign: Human Kinetics, 19-32.
- Hopkins, D. & Putnam, R. (1993). *Personal growth through adventure*. London: David Fulton publishers Ltd. Cromwell press.
- Karppinen, S. J. A. (2010). *Seikkailukasvatus – Erilainen tapa oppia*. Teoksessa T. Latomaa & S. J. A. Karppinen (toim.) *Seikkailun elämyksiä 2, Suomalainen seikkailupedagogiikka*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 118-135.
- Karppinen, S. J. A. (2005). *Seikkailullinen vuosi haastavassa luokassa. Etnografinen tutkimus seikkailu- ja elämyspedagogiikasta*. Väitöskirja. Oulu: Oulun yliopisto.
- Karppinen, S. J. A., & Latomaa, T. (2015). *Seikkailun elämyksiä 3, Suomalainen seikkailupedagogiikka*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Karppinen, S. J. A., & Latomaa, T. (2007). *Elämyksestä ja kokemuksesta teoriaa ja käytäntöä*. Teoksessa T. Latomaa & S. J. A. Karppinen (toim.) *Seikkailun elämyksiä 1, Seikkailukasvatuksen teoriaa ja sovelluksia*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 11-20.
- Keskinen, K. (2015). *Seikkailijasta seikkailukasvattajaksi, Seikkailukasvatus ammattina*. iPrint Oy.

- Kivelä, A. (2011). *Toiminta – elämys – sivistys*. Teoksessa T. Latomaa & S. J. A. Karppinen (toim.) *Seikkailujen elämyksiä 2, Suomalainen seikkailupedagogiikka*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 36-57.
- KOTA ry:n verkkosivu (2019) Lainattu 14.2.2019, saatavilla: <http://www.kota.fi>
- Linno, O. (2007). *Seikkailukokemusten vaikuttavuuden tutkimus*. Teoksessa T. Latomaa & S. J. A. Karppinen (toim.) *Seikkailujen elämyksiä 1, Seikkailukasvatuksen teoriaa ja sovelluksia*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 201-221.
- LYKE sertifointikriteerit 2018. Lainattu 28.1.2018, saatavilla: <https://www.luontokoulut.fi/sisaiset/sertifointi/>
- 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.
- McGill, I. & Beaty, L. (1992) *Action Learning: a practitioner's guide*. London: Kogan Page.
- Metsähallitus, (2017) Tiedote: *Kansallispuistojen suosio kasvanut koko 200-luvun*. Lainattu 17.2.2018, saatavilla: <http://www.metsa.fi/-/kansallispuistojen-suosio-kasvanut-koko-2000-luvun>
- Mäntymaa, M. (2017). *Eräpainotteinen luontoliikunta osana peruskoulun opetusta*. Pro gradu -tutkielma. Rovaniemi: Lapin yliopisto
- Nieminen, J. (1999). *Seikkailujen Suomi – eli johdatus nuorisotyön retki- ja leiritönnän historiaan*. Teoksessa: J. Suoranta (toim.) *Nuorisotyöstä seikkailukasvatukseen*. Professori Matti Telemäen juhlaKirja. Tampere: Yliopistopaino, 70–98.
- Opetushallitus (2016). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Next Print Oy.
- Outward bound Finland ry:n verkkosivu (2019a). Ladattu 14.2.2, saatavilla: <http://www.outwardbound.fi/>
- Outward bound Finland ry:n verkkosivu (2019b). Ladattu 14.2.2, saatavilla: <https://www.outwardbound.fi/kurssit-ja-koulutus/>
- Perttula, J. (2007). *Elämysten merkitys ihmiselämässä*. Teoksessa T. Latomaa & S. J. A. Karppinen (toim.) *Seikkailujen elämyksiä 2: Elämyksen käsitehistoriaa ja käytäntöä*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 53-74.
- Prouty, D. (2007). *Introduction to Adventure Education*. Teoksessa D. Prouty, J. Panicucci & R. Collinson (toim.) *Adventure education: theory and applications / Project Arventure*. Champaign: Human Kinetics, 3-17.

- Raynolds, J., Lodato, A. Gordon, R., Blair-Smith, C., Welsh, J., & Gerzon, M. (2007). Leadership the outward bound way, Becomming a better leader in the workplace, in the wilderness, and in your community. Seattle: The mountaineers books.
- Räty, K. (2011). Elämypedagoginen ohjaaminen. Ajatuksia kokemuksellisesta oppimisesta, Lahti, Outward Bound Finland ry.
- 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.
- Sura, S. (1999) Toiminnallisuus alkukasvatusikäisten oppimisen edistäjänä. Teoksessa K. Laine & J. Tähtinen (toim.) Oppimisen ohjaaminen alkuopetuksessa. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos ja Turun opettajankoulutuslaitos, 219-249.
- Suomen luonto- ja ympäristökoulujen liitto ry (2018). LYKE-sertifikaatti 2018, Lainattu 14.2.2019, saatavilla: [https://www.luontokoulut.fi/wordpress/wp-content/uploads/2018/04/Sertifiointikriteerit\\_2018.pdf](https://www.luontokoulut.fi/wordpress/wp-content/uploads/2018/04/Sertifiointikriteerit_2018.pdf)
- Suomen nuorisokeskusyhdistys ry (2018). Toimintasuunnitelma 2019, Lainattu 13.2.2019, saatavilla: [http://www.snk.fi/media/pdf/snkry\\_tosu2019\\_web.pdf](http://www.snk.fi/media/pdf/snkry_tosu2019_web.pdf)
- Telemäki, M. (2001). Seikkailukasvatuksen teoria ja käytäntö osa 1 = On the theory and practice of outdoor and andventure education part 1. Kajaani. Kajaanin opettajankoulutuslaitos.
- Telemäki, M. (1998). Johdatus seikkailukasvatuksen teoriaan = an introduction to the theory of adventure education. Kajaani: Kajaanin opettajankoulutuslaitos.
- Vuorinen, I. (2005). Tuhat tapaa opettaa: menetelmäopas opettajille, kouluttajille ja ryhmän ohjaajille. Naantali: Resurssi.