



Hietala Pauliina & Kumpula Katri

SEIKKAILUPEDAGOGIIKKA KASVATUKSEN MUOTONA

Kasvatustieteen kandidaatin-tutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Luokanopettajan koulutus

2018



Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Seikkailupedagogiikka kasvatuksen muotona (Hietala Pauliina & Kumpula Katri)

Kasvatustieteen kandidaatin-tutkielma, 33 sivua

Huhtikuu 2018

---

Tämä kandidaatintutkielma käsittelee seikkailupedagogiikkaa ja sen käyttöä kasvatuksessa. Kirjallisuuskatsauksen keinoin pyrimme selvittämään seikkailupedagogiikan olemusta. Esittelemme johdannossa tutkimuskysymyksemme ja sen, kuinka päädyimme meitä kiinnostavaan aiheeseen, josta päätimme tehdä tutkielmamme. Jatkamme esittelemällä tärkeitä kasvatuksen kentän käsitteitä, joilla pohjustamme aiheitamme ja löydämme sille pohjan kasvatustieteen käsityksestä kasvatuksesta, sivistyksestä ja pedagogiikasta. Käsittelemme lisäksi seikkailupedagogiikkaan itseensä liittyviä käsitteitä, kuten elämystä, kokemusta ja seikkailua.

Perehdyimme seikkailupedagogiikan syvempään tarkoitukseen sekä sen toimimisen ja käyttämisen edellytyksiin. Huomaamme seikkailupedagogiikan yhteyden kokemuseräiseen opetukseen, ja myös sosiologian ja psykologian teorioihin. Löydämme seikkailupedagogiikan pedagogisen teorian ytimen toiminnan intentiosta ja reflektiosta, ja määrittelemme seikkailupedagogisen toiminnan tavoitteita, kuten oppilaan fyysisen, psyykkisen ja emotionaalisen kehittymisen.

Lopuksi lähdemme etsimään vastauksia seikkailupedagogiikan soveltamiseen käytännön kasvatuksessa. Huomaamme, että seikkailupedagogiikan käyttäminen edellyttää opettajalta paneutumista, mutta toisaalta se on oppilaille mieluinen ja luonnollinen oppimismuoto. Mieluisuuden ja luonnollisuuden lisäksi seikkailupedagogiikasta löytyy monia muitakin vahvuuksia, mutta on sillä ongelmakohtansakin.

Avainsanat: seikkailupedagogiikka, pedagogiikka, kasvatustiede, sivistys, seikkailu, elämä

## Sisältö

|          |  |           |
|----------|--|-----------|
| <b>1</b> | <b>Johdanto</b> .....  | <b>5</b>  |
| <b>2</b> | <b>Kasvatustieteen käsitteitä seikkailupedagogiikan takana</b> ..... | <b>6</b>  |
| 2.1      | Kasvatus.....  | 6         |
| 2.2      | Sivistys.....  | 8         |
| 2.3      | Pedagogiikka .....   | 10        |
| <b>3</b> | <b>Seikkailupedagogiikan määrittelyä</b> .....                       | <b>12</b> |
| 3.1      | Kokemus, elämys, seikkailu .....                                     | 12        |
| 3.2      | Seikkailupedagogiikan taustaa.....                                   | 13        |
| 3.3      | Toiminnan edellytyksiä.....  | 14        |
| 3.4      | Seikkailupedagogiikan käsitteen määrittelyä .....                    | 16        |
| 3.5      | Seikkailupedagogiikan päämääriä .....                                | 17        |
| <b>4</b> | <b>Seikkailupedagogiikka käytännön kasvatustoiminnassa</b> .....     | <b>20</b> |
| 4.1      | Seikkailupedagogiikan vahvuuksia.....                                | 20        |
| 4.2      | Käytännön soveltaminen.....  | 22        |
| 4.3      | Oppilaan näkökulma .....   | 24        |
| 4.4      | Soveltamisen vaatimuksia ohjaajalle .....                            | 25        |
| 4.5      | Seikkailupedagogiikan ongelmia ja riskejä.....                       | 27        |
| <b>5</b> | <b>Pohdinta</b> .....  | <b>29</b> |
|          | <b>Lähteet</b> .....   | <b>33</b> |

# 1 Johdanto

Kandidaatintutkielmamme käsittelee seikkailupedagogiikkaa yhtenä pedagogiikan muotona. Pyrimme luomaan yleiskuvan siitä, mitä ja millaista seikkailupedagogiikka on. Tarkastelemme, miten seikkailupedagogiikan avulla voidaan kasvattaa ja kuinka se toimii kouluyhteisössä. Kandidaatintyömme tutkimuskysymykset ovatkin: Mitä ja millaista seikkailupedagogiikka on, ja miten sitä käytetään osana kasvatusta? Tämä kysymys kiteyttää hyvin sen, mitä käsittelemme tutkielmassamme. Sen tarkasteluun päästöksemme avaamme aluksi aiheeseemme liittyviä käsitteitä, kuten pedagogiikka ja kasvatus. Tämän jälkeen pääsemme tutustumaan seikkailupedagogiikkaan, sen toimintaan ja sen käyttämiseen lähemmin, minkä jälkeen pystymme pohtimaan seikkailupedagogiikan ja kasvatuksen suhdetta.

Päädyimme tarkastelemaan tutkielmassamme seikkailupedagogiikkaa, sillä kiinnostuimme kumpikin aiheesta kolmannen opiskeluvuotemme syksynä yliopistolehtori Ari Rahikkalan innoittavan luennon seurauksena. Pääsimme myös itse kokeilemaan sen soveltamista kursilla Kohtaaminen ja vuorovaikutus taiteen keinoin. Koimme, että seikkailupedagogiikalla on monia mahdollisuuksia kasvatustyössä ja halusimme perehtyä siihen lisää.

Aiheemme pohjalta haluamme tutkia, löytyykö seikkailupedagogiikan käytöstä sellaisia mahdollisuuksia, jotka tukevat valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman määrittelyjä siitä, mikä tavoite kasvatuksella on: Haluamme löytää vastauksia siihen, miten voimme hyödyntää seikkailupedagogiikkaa käytännön työssämme niin, että se tukisi lapsen kokonaisvaltaista kasvua, kehitystä sekä oppimista parhaalla mahdollisella tavalla. Perusopetuksen tavoitteena on ohjata lasta kasvatuksen avulla terveen itsetunnon omaavaksi ja tasapainoiseksi yhteiskunnan jäseneksi. (Opetushallitus, 2016, 19.) Haluamme työssämme tarkastella sitä, millaiset mahdollisuudet seikkailupedagogiikalla olisi tähdätä näihin edellä mainitsemiimme ominaisuuksiin.

Tutkimuksemme tavoitteena on saada kattava näkemys seikkailupedagogiikasta, sen käytöstä ja asemasta kasvatuksessa. Haluamme perehtyä aiheeseen kokonaisvaltaisesti ja pohtia sen merkittävyyttä nykyaikaisessa kasvatuksessa. Haluamme lisäksi tutustua aiheeseen siinä määrin, että voimme hyödyntää sitä itse omassa opettajuudessamme. Lisäksi perehdymme myös kyseisen pedagogiikan vahvuuksiin ja heikkouksiin, jotta osaisimme hyödyntää seikkailupedagogiikkaa parhaalla mahdollisella tavalla.

## 2 Kasvatustieteen käsitteitä seikkailupedagogiikan takana

### 2.1 Kasvatus

Kasvatus on arkielämässä helppo ymmärtää ilmiönä ja käsitteenä sen enempää pohtimatta sitä, mitä se oikeasti on ja kuinka se voidaan määritellä. Kun kasvatusta aletaan tarkemmin määritellä, syntyykin muutamia ongelmia. Voiko kasvatuksen käsitettä rajata johonkin, millä kriteereillä se voidaan määritellä ja onko sitä edes mahdollista määritellä? (Siljander, 2015, 27.) Kasvatuksen lähestymiseen onkin monia erilaisia suuntauksia, mutta tässä käsittelemme vain kasvatustieteen yleisiä kriteereitä ja perusmääreitä kasvatukselle.

Oulun yliopistossa toimineen professori Pauli Siljanderin sanoin "kasvatus on toimintaa ja vaikuttamista kasvatettavan itsemääräytyvyyteen" (Siljander, 2015, 31). Siljanderin mukaan kasvatus on tärkeää ymmärtää ja määritellä toimintana, eikä prosessina, kuten yleensä ajatellaan. Tämä pohjautuu siihen, että kasvatus on saanut keskeisimmät käsitteensä mannereurooppalaisesta ja saksalaisesta perinteestä, joissa kasvatuksen käsite viittaa enemmän toimintaan kuin prosessiin. (Siljander, 2015, 28.) Toisaalta joidenkin näkemysten mukaan kasvatus voidaan nähdä nimenomaan prosessiluonteisena, esimerkiksi sosialisationa tai jatkuvana vuorovaikutuksena. Kasvatusta on mahdollista tarkastella myös prosessina tai tuotoksena. Tuotoksena voidaan pitää lasten onnistunutta kasvattamista, eli sitä mihin on tähdätty. Laajasti ajatellen kasvatukseen voisi kuulua siis sosiaalistaminen, koulutus ja opetus. (Karppinen & Latomaa, 2015, 55-56.)

Pohdittaessa sitä, minkä tyyppistä toimintaa kasvatus (tai siihen liittyvä prosessi) sitten on, tulee ottaa huomioon seuraavat kasvatuksen käsitettä rajaavat piirteet; intentionaalisuus, interaktiivisuus, interaktion epäsymmetrisyys ja pakon ja vapauden ristiriita. Intentionaalisuutta voidaan pohtia kasvatuksen tarkoituksellisuutena. Kasvatustoiminnassa pyritään yleensä tietoisesti vaikuttamaan lopputulokseen ja se onkin koko toiminnan ydin. (Siljander, 2015, 28.) Toiminta on yleensä tavoitteellista ja tällöin siinä on jokin toivottu lopputulos, jota kohtaan kasvattaja pyrkii yrittäessään vaikuttaa kasvatettavaan. Tätä siis kutsutaan kasvattajan intentioksi. (Karppinen & Latomaa, 2015, 55-56.) Vaikka tietynlaiseen lopputulokseen pyritään tietoisesti, aina ei kuitenkaan voida olla varmoja lopputuloksesta (Siljander, 2015, 28). Tämä on tietysti täysin ymmärrettävää, sillä ihmisen toimintaa ja

yksilön kehittymistä voi olla vaikea arvioida. Kasvatuksen tarkoituksellisuuden vuoksi voi esiintyä kysymyksiä siitä, onko olemassa kasvatusta, jolla ei ole tarkoituksellista päämäärää. Voidaan kuitenkin todeta, että myös spontaani toiminta on kasvatusta, sillä arkipäiväinen kasvatusta yleensä onkin sen hetkellisiä valintoja ja toimintaa. Tällöin kasvattaja ei aina toimi tietoisesti eikä hänen toimintaansa ohjaa mitkään syvemmät ajatukset. Tällaista kasvatusta kutsutaan funktionaaliseksi kasvatukseksi. (Siljander, 2015, 29.)

Kasvatusprosessin yksi tärkeistä periaatteista on kasvattajan ja kasvatettavan välinen vuorovaikutus. Jo saksalainen filosofi Immanuel Kant korosti teoksessaan *Über Pädagogik* (1923) sitä, kuinka kasvatusta on "ihmiseksi tuleminen" ehto. Hänen mukaansa ihminen voi kasvaa ihmiseksi vasta saatuaan kasvatusta. Tämän voisi tulkita olevan yhteydessä ihmisten välisen vuorovaikutuksen tärkeyteen. (Siljander, 2015, 29.) Kasvatusta toimintana vaatii jollain tavalla pedagogisen vuorovaikutussuhteen, jonka osapuolina on vähintään kaksi ihmistä. Kasvatukseen tarvitaan siis toimija eli kasvattaja, joka omalla toiminnallaan pyrkii vaikuttamaan kasvatettavaan. (Karppinen & Latomaa, 2015, 55-56.) Tätä voidaan kutsua käsitteellä pedagoginen interaktio. Siljanderin mukaan Friedrich Schleiermacher korostaa, että vaikka kasvatuksellinen suhde on yleensä kahden yksilön välinen, voidaan suhde nähdä myös kasvattajan ja kasvatettavan sukupolven välisenä suhteena, jolloin kyse on enemmän yhteisöllisestä suhteesta. (Siljander, 2015, 29-30.)

Kirjassaan *"Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen – peruskäsitteet ja pääsuuntauukset"*, Siljander pohtii sitä, mikä tekee kasvattajan ja kasvatettavan välisestä suhteesta pedagogisen. Miten heidän suhteensa eroaa tavallisesta ihmisten välisestä vuorovaikutussuhteesta niin, että se voidaan määritellä pedagogiseksi suhteeksi? Samaa mietimme me ja siihen Siljander vastaakin teoksessaan. Siljanderin mukaan Schleiermacher vastaa edellä mainittuun kysymykseen muistuttamalla, että kasvatettava ei ole täysi-ikäinen, eikä ole täten saavuttanut toiminnallista kompetenssia, eli täysi-ikäisyyteen liitettävää täyttä toimintakykyä yhteiskunnassa. Kasvattajan ja kasvatettavan vuorovaikutussuhteessa tulee ottaa aina huomioon kasvattajan erityinen pedagoginen vastuu ja vuorovaikutussuhteen epätasa-arvoisuus. Käytännön toiminnassa kasvattajan on pyrittävä välttämään liiaksi aikuisten maailmaan liittyviä pelisääntöjä ja toimittava enemmän kasvatettavan tasolla, kuitenkin säilyttäen oman aikuisuutensa ja mahdollisuutensa kasvattaa. Toisaalta hänen on pyrittävä valmistamaan kasvatettavaa aikuisten maailmaan, kehitettävä kasvatettavan itsenäistä toimintakykyä ja tuotettava kasvatettavalle mahdollisuus oppia sosiaalisia valmiuksia, joita kasvatettavalla ei vielä ole. (Siljander, 2015, 30-31.) Kasvatusta on toisin sanoen kasvatettavan

kannustamista, alkuun auttamista ja kasvamaan tukemista. Kasvatuksen ja intention onnistumisen takia kasvatettavan ja kasvattajan välinen inhimillinen vuorovaikutus on tärkeää, jolloin suurena vaikuttajana nähdään toinen ihminen. (Karppinen & Latomaa, 2015, 55-56.)

Kasvatukseen liittyy kasvatustieteellisessä ajattelussa pakon ja vapauden välinen jännite: kasvatuksen tavoitteena on yksilö, joka pystyy toimimaan itsenäisesti ympäröivässä yhteiskunnassa. Tämän onnistumiseksi yksilön on omaksuttava yhteiskunnan vaatimuksia. (Clement, 2016, 20.) Yhteiskunta ikään kuin siis asettaa rajat, joiden sisällä yksilö voi vapaasti toimia, ja kasvatuksella pyritään auttamaan yksilöä löytämään nämä oman toimintansa rajat. Tätä kutsutaan pedagogiseksi paradoksiksi: Kasvatus tähtää itsensä tarpeettomaksi tekemiseen saamalla yksilön alistumaan ulkoiseen pakkoon. Tämän ristiriidan ydin onkin siinä, miten alistuminen pakkoon voi palvella yksilön vapautta (Siljander, 2015, 31).

## 2.2 Sivistys

Sivistyksen käsiteellä on ollut aina vahva merkitys kasvatustieteessä, mutta se on liittynyt myös vahvasti muihin tieteenaloihin. Sitä voidaan tarkastella eri näkökulmista ja monin eri tavoin, riippuen tarkastelevasta tieteenalasta. Myös sivistyksen käsitettä ei aina voida suoraan kääntää kielestä toiseen, sillä sen merkitys on vahvasti kulttuuri- ja kielisidonnainen. (Siljander, 2015, 32-33.) Siljander mainitsee teoksessaan *"Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen - peruskäsitteet ja pääsuuntaukset"*, Schwenkin (1996, 212) maininneen sivistyksen olevan uuden luomista ja muotoutumista.

Sivistys voidaan yksinkertaisesti katsoa kehittymiseksi. Sen periaatteena on tavoitella jotain parempaa ja edistyneempää, eli ihminen pyrkii kehittämään jo olemassa olevaa elämänmuotoa entistä edistyneemmäksi. Sivistyksen voidaan käsittää olevan ihmisessä tapahtuva luova prosessi, jonka avulla ihminen kehittää itseään ja ympäristöään omalla toiminnallaan. Sivistyksen katsotaan olevan välttämätöntä kaikille ja pitäisi pyrkiä siihen, että kaikilla ihmisillä olisi mahdollisuus sivistyä. (Siljander, 2015, 34-35.) Sivistyksen prosessi nähdään päättymättömänä ja se on aina kumpaankin suuntaan tapahtuvaa ihmisen ja kulttuurisen ympäristön vuorovaikutusta. (Kivelä, 2010, 38;40.) Näitä molempia sivistyksen määritelmiä yhdistää se, että sivistyksen päätavoite onkin kehittää ihmistä itseään, sekä kulttuurista ympäristöä, jossa ihminen elää. Ihmisen ihmisyyden koetaan tapahtuvan sivistymisprosessin



kautta. Vaikka ihminen onkin jo syntyessään ihmisolento, hän tarvitsee sivistystä ja kasvatusta tullakseen yhteiskunnan jäseneksi. (Siljander, 2015, 36.)

Sivistykseen voidaan liittää muutamia sen keskeisiä piirteitä. Yksi näistä piirteistä on sivistyksen yleisyys. Sivistys on haluttu muinoin irrottaa kaikista yhteiskunnan poliittisista ja hierarkkisista tasoista ja on haluttu, että sivistys on jokaisen oikeus katsomatta säätyyn tai yhteiskunnalliseen asemaan. Toinen sivistyksen pääpiirteistä on sivistyksen itsemääräytyvyys ja järjellisyys. Tämä tarkoittaa sitä, että sivistyminen halutaan ymmärtää voimana, joka mahdollistaa ihmisen itsenäisen, vapaan ja järjellisen toiminnan. Sivistystä pidetään valistuneena järjenkäyttönä. Kolmas sivistyksen piirre on subjektiivisen ja objektiivisen välityssuhde. Ihmisen sivistyminen ja kehitys eivät tapahdu ilman maailman ja ihmisen minän vastavuoroista suhdetta. (Siljander, 2015, 37-40.)

Kehittyminen on mahdollista vain sosiokulttuurisessa maailmassa, jossa ihminen muokkaa ympäristöään, on vuorovaikutuksessa muiden kanssa ja vastaanottaa itsekin vaikutteita ympäristöstään. Kaikki tapahtuu oikeastaan kuin vuoropuheluna yksilön ja maailman välillä. Neljäs sivistykseen liittyvä käsite on sen avoimuus ja riippuvuus kasvatuksesta. Tämä voidaan tulkita niin, että ihminen on vapaa toiminnassaan, mutta tarvitsee kasvu- ja kehitysprosesseja voidakseen toimia itsenäisesti ja toteuttaa omaa sivistysprosessiaan. Voidakseen sivistyä ihminen tarvitsee yhteiskunnan vaikutusta ja kasvatustilaa. (Siljander, 2015, 37-40.)

Sivistettävyyden käsitteellä viitataan ihmisen sivistymiskykyisyyteen ja siihen, kuinka ihmisen sivistäminen on mahdollista (Siljander, 2015, 41). Sekä Siljander (2015, 42) että Kivelä (2010, 38) viittaavat teksteissään Klaus Mollenhauerin sivistysajatuksiin, joiden mukaan sivistykseen kuuluu juuri ihmisen mielen ja sivistyksen plastisuus, eli muokkautuvuus. Tämän lisäksi ihmislapsi tarvitsee enemmän hoivaa ja huolenpitoa kuin muut nisäkkäät, jolloin kasvatuksella ja sivistyksellä on mahdollisuus olla vahvasti lapsen kasvussa mukana. Sivistys luodaan siis maailman ja yksilön välisessä vuorovaikutuksessa.

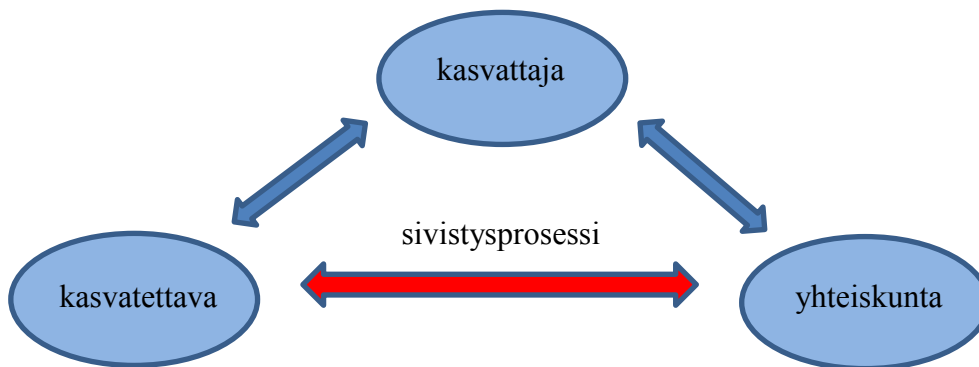
Sivistettävyyden käsite ikään kuin nivoo yhteen kasvatuksen, sivistyksen ja pedagogiikan käsitteet. Jotta ylipäätään voidaan ajatella kasvatusta mielekkäästi, täytyy olettaa, että kasvatettavalla yksilöllä on kyky sivistyä. Pelkkä kyky sivistymiseen ei kuitenkaan riitä, sillä sivistyminen ei toteudu itsestään. Sivistymiseen tarvitaan aikuisemman henkilön apua eli pedagogista vaikuttamista. (Siljander, 2015, 43-44.) Siis: sivistyminen tapahtuu sivistettävyyden mahdollistamana kasvatuksella erilaisin pedagogisin menetelmin.

## 2.3 Pedagogiikka

Pedagogiikka voi käsittää monta eri asiaa. Ensinnäkin sillä voidaan viitata koko kasvatustieteeseen tai toisekseen se voi tarkoittaa didaktiikkaa. Kolmanneksi sillä voidaan tarkoittaa tilannesidonnaista opetustaitoa, kuten luokkaretkipedagogiikkaa. Lisäksi pedagogiikalla voidaan viitata johonkin tiettyyn kasvatukselliseen suuntaukseen, esimerkiksi Montessori-pedagogiikkaan. Viimeiseksi se voi kuvata jonkin tietyn aihealueen pedagogiikkaa, kuten erityispedagogiikkaa. (Hirsjärvi, 1982, 142.)

Herrojen Karppinen ja Latomaa mukaan käsitettä "pedagogiikka" voidaan käyttää käsitteestä kasvatusta, kun puhutaan kasvatuksesta laajassa merkityksessä. Tällöin käsitteelle kasvatusta jää spesifimpi merkitys: sillä tarkoitetaan pedagogista toimintaa, joka käsitetään aikuisena toimintana. Kasvatuksen ja sivistyksen prosessit muodostavat pedagogisen toiminnan perustan. Pedagoginen toiminta on aikuisen sukupolven toimintaa, ja sivistysprosessilla tarkoitetaan henkisesti alaikäisen mielessä tapahtuvia kehitysprosesseja. (Karppinen & Latomaa, 2015, 57.) Näin pedagogiikka siis kytkeytyy kasvatukseen: pedagoginen toiminta eli kasvatusta on yksi pedagogiikan ulottuvuus, jolla tarkoitetaan kasvattajan toimintaa. Pedagogisen toiminnan toisena osapuolena on kasvatettava, jonka mielensisäisiin sivistyksen kehitysprosesseihin toiminnalla pyritään vaikuttamaan (vrt. Siljanderin ajatus kasvatuksesta toimintana, tässä se vain tarkennetaan juuri pedagogiseksi toiminnaksi).

Pedagogisella suhteella tarkoitetaan yleensä kasvattajan ja kasvatettavan välistä suhdetta sekä tähän liittyviä muita tekijöitä. Koska sivistyksen periaatteiden mukaisesti kasvatettava ei ole kykenevä itsenäisesti toteuttamaan sivistysprosessiaan, tarvitaan kasvattajan toimintaa. (Siljander, 2015, 89-90). Pedagogista suhdetta havainnollistaa seuraavan sivun kuvio 1. Punainen nuoli kasvatettavan ja yhteiskunnan välillä kuvaa sivistysprosessin jännittyneisyyttä.



Kuvio 1. Pedagoginen suhde.

Pedagogisen toiminnan päämääränä on auttaa ja tukea yksilön kehittyvää maailmankuvaa ja –suhdetta sivistyksen kautta. Tämän toiminnan tavoitteena on se, että yksilö kykenisi ymmärtämään maailmaa ja itseään paremmin ja hänen suhteensa niihin paranisi. Vaikka pedagoginen toiminta onkin usein tietynlaista, sen toiminnan muodot ovat kuitenkin vaihtelevia. Niitä voidaan kutsua pedagogisen toiminnan perusmuodoiksi, jotka muodostavat pedagogisen toiminnan toimintakentän. (Karppinen & Latomaa, 2015, 58.)

Käytännössä nyky-yhteiskunnassamme lapsen kasvatusta ja sivistystä ovat vanhempien ja koulun vastuulla. Ohjattu, yksilön kasvuun ja sivistykseen tähtäävä pedagogiikka toteutetaan yleensä peruskoulun muodossa. Seuraavaksi lähemmekin tutustumaan yhteen pedagogiikan muotoon, jota kouluissa voidaan käyttää kasvatustavoitteiden täyttämiseksi.

### 3 Seikkailupedagogiikan määrittelyä

#### 3.1 Kokemus, elämys, seikkailu

Seikkailupedagogiikassa oppiminen tapahtuu elämysten ja (niistä syntyvien) kokemusten kautta, joten aloitamme seikkailupedagogiikan määrittelemisen kokemuksen ja elämyksen käsitteiden määrittelystä.

Elämys voidaan määritellä "voimakkaasti vaikuttavaan kokemistapahtumaan ja kokemukseen tms., joka tekee voimakkaan vaikutuksen; psykologiassa se ymmärretään sielullisena kokemuksena yleensä" (Sadeniemi, 1992, 214). Kouluopetuksen kontekstissa elämyksen voidaan ajatella tarkoittavan konkreettista, fyysistä ja aistillista sielullista kokemusta, johon liitetään pedagoginen tavoite (Karppinen, 2007, 75).

Elämys- ja seikkailupedagogiikkaan liittyy vahvasti kokemus. Yksi kokemuksen tunnuspiirteistä onkin mielensisäisen kokemuksen lisäksi jokin konkreettinen tapahtuma. Kokemukseen liittyy myös kaksi tärkeää puolta; elämys ja merkitys. Kokemusta voidaan pitää yksilön mentaalisenä suhteena maailmaan, jota kautta yksilö antaa merkityksiä eri asioille ja tarkastelee asioita. Näin ollen jokaisella yksilön kokemuksella on omat elämys- ja merkityssisältönsä. (Karppinen & Latomaa, 2015, 68.)

Ihminen kokee elämässään erilaisia tapahtumia, jotka vaikuttavat häneen joko positiivisella, neutraalilla tai negatiivisella tavalla. Tärkeintä on tässä kuitenkin ottaa huomioon, että erilaiset tapahtumat vaikuttavat jollain tavalla yksilöön. Kun yksilö antaa jollekin kokemalleen elämykselliselle tapahtumalle merkityksen, syntyy merkityssuhde, toisin sanoen kokemus. Kokemusta on mahdollista ajatella, tai siitä voidaan kertoa toisille. Merkityksenanto tapahtuu yksilön mielessä, jolloin yksilö itse suhteuttaa kokemustaan ympäröivään maailmaan. (Karppinen & Latomaa, 2015, 69.)

Jokainen kokemus ja elämys on myös henkilökohtainen, eikä ole mahdollista, että toinen yksilö voisi aivan täysin ymmärtää toisen kokemaa. Yksilön oma elämäntilanne on avainasemassa kokemuksen kannalta, sillä juuri se pohjaa sen, kuinka yksilö minkäkin asian kokee. Koska jokaisen yksilön todellisuus rakentuu juuri hänen kokemiensa kokemusten pohjalle, tuottamalla yksilöille erilaisia kokemuksia voidaan täten vaikuttaa heidän suhteeseensa maailmaan. (Perttula, 2007, 55.)

Yksilön kokemus ja elämysten erilainen kokeminen perustuvat henkilön omaan elämäntilanteeseen (Perttula, 2007, 55). Kuten asiaa edellä käsittelimme, jokaisen yksilön kokemus ja muistot tietyistä tapahtumasta, esimerkiksi elämyksellisestä toiminnasta, usein eroavat toisistaan. Elämäntilanne käsittää siis kokemuksen merkityksen yksilölle. Yksilö kykenee saamaan elämäntilanteensa merkitsemään hänelle jotain, joka auttaa elämäntilanteen ymmärtämisessä. (Perttula, 2007, 55-56.)

Seikkailu on kokemuksellista toimintaa. Se, millainen kokemus lasketaan seikkailuksi, vaihtelee yksilöllisesti. Seikkailussa oleellista on omien rajojen ja kykyjen kohtaaminen, sekä selviytyä uudesta tehtävästä. Tämä kehittää monipuolisesti yksilön motorisia, sosiaalisia ja kognitiivisia taitoja. (Cavén, 1992, 62.) Tärkeää on oman mukavuusalueen ulkopuolella käyminen (Panicucci, 2007, 39). Erotellessa kokemusta seikkailusta, voidaan seikkailuun määrittää kuuluvaksi tietyntylaisia elementtejä; innostus, yhteistyö, tuntemattomuus ja saavuttaminen (Bowles, 1995, 74).

### **3.2 Seikkailupedagogiikan taustaa**

Ensimmäinen seikkailupedagogiikan varsinainen syntyvaihe voidaan nähdä järjestetyissä, ulkoilmaan sijoittuneissa lasten (opetus)leireissä, jotka edelleen ovat suosittuja ainakin Yhdysvalloissa. Näiden leirien pohjalta 1960-luvun paikkeilla syntyi ajatus siitä, että kouluopetustakin voisi järjestää ulkona. Ulkona tapahtuvalla opetuksella nähtiin olevan monia mahdollisuuksia oppilaiden monipuoliseen kasvattamiseen ja oikeassa elämässä toimimiseen, ja sen nähtiin antavan tärkeitä voimavaroja nyky-yhteiskuntaa kohti kehittyvässä yhteiskunnassa elämiseen. Monissa länsimaissa kehitettiin toisen maailmansodan jälkeen tapahtuneen yhteiskunnallisen kehityksen mainingeissa erilaisia opetuksellisia ohjelmia ja projekteja (Prouty, 2007, 6-10), jotka sittemmin ovat toimineet osana matkaa kohti varsinaisen seikkailupedagogiikan muodostumista. (Ewert & Garvey, 2007, 21-22.)

Osa projekteista ja niiden ajatuksista levisivät myös kouluopetukseen. Tämä kuitenkin vaati opettajilta erilaista pätevyyttä, joten seikkailupedagogiikkaa alettiin opettaa yliopistotasolla tuleville opettajille. Seikkailupedagogiikka yhdistettiin kokemusperäisen opetuksen teoriaan, ja tästä voidaan katsoa alkaneen seikkailupedagogiikan tieteellinen kehitys. (Ewert & Garvey, 2007, 23; Bowles, 1995, 69.)

Seikkailupedagogiikan suosio on alkanut todella kasvaa vasta viimeisen kahdenkymmenen vuoden aikana, jolloin se on nähty yhtenä lupaavimmista uusista pedagogiikkasuunnauksista (Bowles, 1995, 69). Sen suosio nousee niistä käytännön opetus- ja kasvatustyön tarpeista, joihin se pystyy vastaamaan (Kivelä, 2010, 36). Koska seikkailupedagogiikan lähtökohta on kokemusperäisessä opetuksessa (Ewert & Garvey, 2007, 21), voimme ajatella sen lähteneen kehittymään kokemusperäisen opetuksen kokeiluista käytännön tarpeiden ohjaamana. Edelleen seikkailupedagogiikan voidaan nähdä olevan monella tapaa yksi kokemuksellisen oppimisen muodoista. (Prouty, 2007, 12; Ewert & Garvey, 2007, 20.)

Voidaan kuitenkin myös katsoa, että mitä nykyaikaisemmaksi kokemusperäinen opetus on kehittynyt, sitä enemmän siihen on liittynyt seikkailupedagogiikalle tyypillisiä piirteitä. Nykyisin asetelma onkin kääntymässä niin, että sanalla "seikkailu" voidaan opetuksen yhteydessä viitata hyvin järjestettyyn kokemusperäiseen opetukseen, jos se sitouttaa oppilaat oppimiseen fyysisesti, emotionaalisesti, rationaalisesti ja henkisesti. (Prouty, 2007, 12.) Kaikki kokemuksellinen oppiminen ei siis ole automaattisesti seikkailupedagogiikkaa, mutta seikkailupedagogiikan asema pedagogisen toiminnan muotona voidaan edelleen nähdä osana kokemuksellista oppimista.

Joka tapauksessa ne asiat, jotka erottavat seikkailupedagogiikan tavallisesta kokemuksellisesta oppimisesta, ovat niissä käytettävät erilaiset aktiviteetit ja niihin liittyen erilainen ympäristön hyödyntämisen tapa sekä toimintaan liittyvän jännityksen taso. Seikkailupedagogiikassa pyritään valitsemaan sellaisia toimintatapoja, joihin liittyy jonkinlaisia jännitystä tuottavia riskejä. Kuitenkin seikkailupedagogiikan ja kokemuksellisen oppimisen teorit (joista tarkemmin seuraavassa kappaleessa) ovat muutoin niin lähellä toisiaan, että niiden voidaan katsoa kuuluvan samaan kastiin. Koska seikkailupedagogiikka on nuorempi käsite kuin kokemuksellinen oppiminen, niiden järjestys on yleensä se, että seikkailupedagogiikka nähdään kokemusperäisen opetuksen yhtenä osa-alueena, vaikka asemien voidaan nähdä olevan myös päinvastoin, kuten edellä mainittiin. (Ewert & Garvey, 2007, 23, 26.)

### **3.3 Toiminnan edellytyksiä**

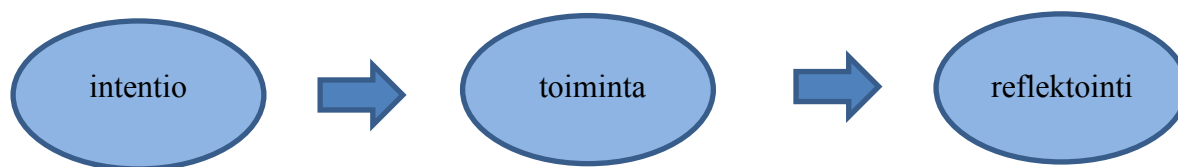
Elämys- ja seikkailupedagogiikan lähtökohtana voidaan pitää elämyksellisten kokemusten sulauttamista kouluopetukseen (Karppinen & Latomaa, 2015, 70). Seikkailupedagogiikan tärkeänä lähtökohtana on syvä yhteys ympäröivään maailmaan ja varsinkin luontoon.

Tekemisen ja ympäröivän maailman liittäminen oppimiseen on aina ollut hyvin tuloksellista ja seikkailupedagogiikassa nämä yhdistyvätkin kunniakkaasti. Toiminta ja haasteista selviytyminen luonnon ja ympäristön keskellä tehostaa oppimista sitoen teorian ja käytännön yhteen. (Bowles, 1995, 69-70.)

Tärkeää on, että oppilas kokee seikkailutapahtuman jollain tavalla itselleen merkitykselliseksi, joka usein toteutuu siten, että oppilas kokee jonkinlaisia tunteita, joiden avulla hän antaa tapahtuneelle oman merkityssuhteensa. Tapahtuman täytyy olla oppilasta mentaalisesti liikuttava, jolloin hän motivoituu työstämään tapahtumaan mielessään. Vaikka seikkailupedagogiikan avulla pyritäänkin herättämään eniten positiivisia tunteita, on oppilaan mahdollista kehittää myös koetusta negatiivisesta elämyksestä oma merkityssuhteensa. Käsittelyyn motivoitumisen avulla yksilö on pakotettu työstämään kokemustaan ja määrittelemään uudestaan suhteensa ympäröivään maailmaan, itseensä ja toisiin ihmisiin. (Karppinen & Latomaa, 2015, 70.)

Se, mikä tekee seikkailupedagogiikasta pedagogiikkaa, on seikkailutoimintaan liittyvä selkeä ja tietoisesti asetettu pedagoginen tavoite eli intentio. Seikkailupedagogiikassa seikkailulla on siis jokin pedagoginen merkitys: ensin tulee pedagoginen intentio, ja vasta sitä seuraa sopivan seikkailutoiminnan suunnittelu. (Karppinen & Latomaa, 2015, 72.) Seikkailu on ikään kuin työtapana, johon viitataan termillä 'seikkailupedagogiikka' silloin, kun seikkailua käytetään pedagogiseen tavoitteeseen pyrittäessä.

Seikkailupedagogiikkaan, kuten myös muuhun kokemukselliseen oppimiseen, kuuluu tärkeänä osana elämyksellisen toiminnan käsitteellinen reflektointi (Ewert & Garvey, 2007, 23). Sen voidaan katsoa olevan yhtä tärkeä osa seikkailupedagogiikkaa kuin pedagoginen intentiokin. Yleisesti ottaen toiminnan jälkeisessä (ja myös sen aikaisessa) reflektointiosiossa pohditaan sitä, mitä seikkailusta opittiin, eli toisin sanoen pyritään seikkailutoiminnan reflektoinnin kautta pedagogiseen intention mukaiseen oppimiseen. (Karppinen & Latomaa, 2015, 73-74.) Reflektion kautta uusien taitojen, asenteiden ja ajattelutapojen muodostaminen mahdollistuu, mikä on ideana kaikessa kokemuksellisessa oppimisessä (Ewert & Garvey, 2007, 23). Seuraava kuvio havainnollistaa edellä mainittuja seikkailupedagogisen toiminnan rakenteellisia vaiheita.



Kuvio 2. Seikkailupedagogiikan teoreettiset vaiheet.

Reflektointi lähtee yleensä siitä, että otetaan aktiivisesti mieleen se, mitä ja miten koettiin. Myös seikkailun aiheuttamien tunteiden pohdinta auttaa löytämään seikkailun sisältämän merkityksen yksilöllisesti kullekin oppilaalle. Tätä kautta seikkailun sisältämän opin siirtyminen oppilaan arkielämään mahdollistuu. (Karppinen & Latomaa, 2015, 73-74.) Kuten edellä kokemuksen käsitettä pohtiessamme totesimme, kokemukset ovat yksilöllisiä ja riippuvaisia yksilön aiemmista kokemuksista ja niiden aiheuttamista reaktioista yksilössä. Seikkailupedagogiikka on siten myös yksilöllistä pedagogiikkaa, sillä sen vaikutus kuhunkin oppilaaseen on kokemuksen tulkitsemisen kautta yksilöllinen. Se, mitä kukakin oppilas seikkailupedagogiikasta oppii, voi olla eri asioista kunkin oppilaan aikaisempien kokemusten ja maailmansuhteen mukaan.

### 3.4 Seikkailupedagogiikan käsitteen määrittelyä

Seikkailupedagogiikka voi käsitteenä olla monelle tuntematon tai se voidaan mieltää kouluun sijoittuvana seikkailullisena oppimistapahtumana, jossa ratkaistaan joukolla jotain seikkailullista tehtävää (Bowles, 1995, 67). Tämä käsitys on jokseenkin oikea, sillä yksi seikkailupedagogiikan piirre, joka erottaa sen tavallisesta seikkailutoiminnasta on se, että seikkailupedagogiikassa suositaan yhteistyötä vaativia seikkailuja: esimerkiksi benji-hypyssä toimitaan yksin, kun taas vaikkapa kiipeily vaatii yhteistyötä kiipeäjän ja turvaajan kesken. Benji-hypyssä ei siis ole juuri aineksia seikkailupedagogiselle toiminnalle, mutta kiipeily tarjoaa jo selvästi enemmän alustaa seikkailupedagogisten menetelmien käyttämiseen. (Telemäki & Bowles, 2001, 32.) Silti pelkkä seikkailuun ja yhteistyöhön keskittyminen jättää muutaman seikkailupedagogiikkaa oleellisesti kuvaavan seikan huomiotta: sen, miten seikkailupedagogiikka sitouttaa oppijan koko persoonallaan oppimiseen, ja tätä kautta syntyvät todelliset vaikutukset oppilaisiin.



Seikkailupedagogiikka on usein pienissä ryhmissä luonnossa toimimista jonkin sellaisen toimen äärellä, joka sisältää vähintäänkin riskin mahdollisuuden (Ewert & Garvey, 2007, 23). Seikkailupedagogiikka voidaankin määritellä sellaisiksi suoriksi, aktiivisiksi ja oppimiseen sitoviksi oppimiskokemuksiksi, joissa oppija on mukana koko persoonallaan, ja joilla on todellisia vaikutuksia oppilaisiin. Ennen seikkailupedagogiikka erotettiin elämyspedagogiikasta, sillä katsottiin, että seikkailupedagogiikka vaatii aktiivista ja fyysisesti jollain tasolla riskialtista toimintaa. Nykyään käsitteitä käytetään rinnakkain, sillä aina, kun oppija on mukavuusalueensa ulkopuolella ja aktiivisesti sitoutunut oppimiseen, voidaan sanoa kyseessä olevan seikkailupedagogiikka – katsomatta toiminnan fyysistä ympäristöä, riskialttiutta tai aktiivisuutta. (Prouty, 2007, 4.)

Tarkasteltaessa seikkailupedagogiikkaa pedagogiikkana huomataan, että se ei eroa tavallisesta pedagogisesta toiminnasta erillisenä pedagogiikkana. Pedagogisen toiminnan toimintakentän ollessa laaja, se on vain yksi pedagogisen toiminnan muodoista. (Karppinen & Latomaa, 2015, 66.) Sitä voidaan määritellä suunniteltujen kasvatustavoitteiden saavuttamisena seikkailun keinoin (Silkelä, 2001, 24.) Seikkailupedagogiikka on siis yksi tapa toteuttaa pedagogiikkaa, se on yksi pedagogisen toiminnan tapa. Kun kasvatusta ymmärretään pedagogisena toimintana, huomataan myös seikkailupedagogiikan ja kasvatuksen yhteys: seikkailupedagogiikka on yksi tapa kasvattaa. Seikkailupedagogiikka voidaan määritellä tietynlaisena kasvatus- ja kasvuprosessina, joka tapahtuu yksilössä, eli usein oppilaassa. (Kokljuschkin, 2000, 31.)

Seikkailupedagogiikan voidaan katsoa olevan yhteydessä moniin opetuksen, psykologian ja sosiologian teorioihin. Oikeastaan yhteys voidaan nähdä kaikkiin niihin sosiologian ja psykologian teorioihin, joissa katsotaan ihmisen kykenevän laajentamaan ajatteluaan muun muassa henkilökohtaisten kokemusten, toisilta saamansa palautteen tai suoran toiminnan avulla. Ideologialtaan se pohjautuu eksperimentaaliseen filosofiaan, jossa todellisuuden katsotaan pohjautuvan kokemuksiin, ja koulujen tarkoitus on auttaa oppilaita löytämään sellaisia kokemuksia, jotka näyttävät heille maailmaa. (Ewert & Garvey, 2007, 20; 26.)

### **3.5 Seikkailupedagogiikan päämääriä**

Seikkailupedagogiikalla, kuten kaikilla pedagogiikoilla pyritään tietysti yksilön kokonaisvaltaiseen kasvuun ja kehitykseen. Seikkailupedagogiikka oikein järjestettynä (josta tarkemmin kappaleessa 4.4) mahdollistaa yhtäaikaaisesti yksilön monipuolisen psykologisen,

fyysisen ja emotionaalisen kehittymisen (Ewert & Garvey, 2007, 22). Jos seikkailupedagogiikkaa onnistutaan toteuttamaan oikein, sen tulisi tukea lapsen erilaisia taitoja kokonaisvaltaisesti. Näihin taitoihin kuuluvat luonnollisesti perustaidot, johon kasvatus ja koulutus yleensä tähtäävät riippumatta käytettävästä pedagogiikasta, tiedolliset, motoriset, sekä sosiaaliset taidot. Näiden taitojen kehitys ei kuitenkaan ole mitään ilman lapsen kokonaispersoonallisuuden kehittymistä, joka tukee kyseisten taitojen oppimista. (Kokljuschkin, 2000, 35.)

Seikkailupedagogiikan tulokset ovat kuitenkin aina epävarmoja - siinä mielessä, että toiminnan ohjaaja ei voi olla varma siitä, kuinka seikkailupedagoginen toiminta lopulta vaikuttaa oppijoihin. Seikkailupedagogiikkaan liittyy kuitenkin aina mahdollisuus sekä yksilön sisäiseen että yksilöiden väliseen kehittymiseen – siis yksilön ajattelutapojen, asenteiden ja ryhmätaitojen kehittymiseen. (Ewert & Garvey, 2007, 23.) Ryhmätaitojen kehittäminen ja oppijan jonkinlainen määrätty sisäinen kehittyminen ovatkin usein yhtenä seikkailupedagogiikan intentiona.

Vaikka seikkailupedagogiikka usein ehkä mielletäänkin hyvin fyysiseksi opetustavaksi, se ei ole pelkästään sitä. Sosiaaliset taidot ovat seikkailupedagogiikassa avainasemassa, sillä sen puitteissa oppilaat pääsevät ja joutuvat tekemään yhteistyötä mahdollisesti jopa enemmän, kuin niin sanotulla normaalilla oppitunnilla. Seikkailullisia tehtäviä suunniteltaessa olisikin hyvä kiinnittää huomiota siihen, että tehtävät vaativat yhteistyötä ja mahdollistavat lapselle onnistumisen kokemuksia. Seikkailukasvatuksella pyritäänkin rohkaisemaan lasta kekseliäisyyteen ja uskaliaisuuteen, kuitenkin turvallisessa ympäristössä. Passiivisuus onkin hyvin kaukana seikkailupedagogiikan toiminnasta, sillä yllätyksellisyys kuuluu siihen erittäin vahvasti. (Kokljuschkin, 2000, 35.) Sosiaalisten taitojen harjoittelu ja aktivointi onnistuu hyvin usein liikuntatunneilla, joten mikä olisikaan parempaa, kuin yhdistää seikkailupedagogiikalla liikunnallisuus ja sosiaalinen konteksti. Täytyy myös ottaa huomioon se, että sosiaalisia taitoja voi harjoitella seikkailupedagogiikan avulla muutenkin, kuin fyysisin keinoin. Oppilaat voivat esimerkiksi ratkaista yhdessä jotain ongelmanratkaisua vaativaa tehtävää ja näin ollen pääsevät harjoittelemaan sosiaalisia taitoja ja ryhmäytymään.

Seikkailupedagogiikka tähtää näin ollen yksilön kehittymiseen. Yksilön kokiessa erilaisia elämyksellisiä tilanteita, nämä tilanteet ikään kuin muodostuvat osaksi yksilön kehitystä. (Perttula, 2007, 57.) Yksilölliset kokemukset ohjaavat yksilön elämän suuntaa ja yleistävät kokemukset pyrkivät toteuttamaan tätä suuntaa siten, kun yksilön oma elämäntilanne sallii.

(Perttula, 2007, 61.) Seikkailupedagogiikalla voidaan tähdätä pitkäjänteisestikin lapsen tulevaisuuteen ja siihen, millainen yhteiskunnan jäsen hänestä kehittyy. Pitkäjänteisen kehityksen vuoksi olisi hyvä pyrkiä siihen, että kokemukset seikkailupedagogiikasta jäisivät lapselle myönteisiksi. Parhaassa mahdollisessa tapauksessa lapsesta kehittyy toiset hyvin huomioon ottava, asenteeltaan myönteinen ja itseensä uskova aikuinen. Tämän takia olisi toivottavaa, että seikkailuohjaaja olisi työssään pätevä ja osaisi ohjata lapsia oikein.

Seikkailupedagogiikkaan liitetään vahvasti liikunta ja se onkin suuri osa seikkailullista opetusta. Lapsen liikkumisen tarve pohjautuukin siihen, että lapsi kokee liikkumisen itselleen miellyttäväksi ja tämän takia seikkailukasvatuksen hedelmällisyys pohjautuukin osittain sen liikunnallisuuteen. (Kokljuschkin, 2000, 36.) Vaikka seikkailupedagogiikkaa voidaan toteuttaa myös muutenkin, kuin liikunnan kautta, on liikunnallisella seikkailupedagogiikalla mahdollista saada lapsen kehityksessä paljon hyvää aikaan. Liikunnan on todettu vaikuttavan myönteisesti lasten oppimistuloksiin, muistiin ja tarkkaavaisuuteen. Sen on todettu edesauttavan oppimista, joten sen liittäminen mukaan seikkailulliseen toimintaan todennäköisesti vain parantaa toiminnan tuloksia. (Opetushallitus, 2012, 5.)

Pohdimme myös älylaitteiden vallankumousta, minkä takia lasten liikkumattomuus on yleistynyt. Monet lapset jäävät nykyään mieluummin sisään katsomaan videoita tabletilta tai tietokoneelta, kuin menevät ulos esimerkiksi pelaamaan jalkapalloa. Koulut ovat tätä digitalisaatiota väheksymättä yrittäneet kuitenkin keksiä erilaisia tapoja saada lapset liikkumaan. Monissa kouluissa järjestetäänkin erilaisia liikuntapäiviä tai muunlaisia liikunnallisia tapahtumia. Seikkailupedagogiikalla voidaan siis pyrkiä myös lasten liikuttamiseen. Harjoituksista saadaan lapsille sopivasti jännitystä päivään ja kannustetaan heitä liikkumaan jopa huomaamattaan. Seikkailupedagogiikan anti onkin se, että se houkuttelee liikkumaan oppimisen ohessa jopa lapsen huomaamatta. Esimerkiksi leikki, jossa ryhmän tulee päästä "alligaattoreita kuhisevan joen" yli ja pohtia miten he siinä onnistuvat ja toteuttaa tämä, innostaa oppilaita todennäköisesti enemmän kuin pelkkä hyppely metsässä.

## 4 Seikkailupedagogiikka käytännön kasvatustoiminnassa

### 4.1 Seikkailupedagogiikan vahvuuksia

Ihmiselle on luontainen tapa oppia pienissä ryhmissä, syvältä koskettavan ja suoran kokemuksen kautta toisten kanssa vuorovaikutuksessa. Tällä tavoin yksilön oppiminen on tapahtunut lähes koko lajimme historian ajan - metsästyksessä, maanviljelyssä ja muissa taidoissa. Oppimiseen on liittynyt suullista kommunikaatiota, fyysisiä oppimiskokemuksia ja toisten peilaamista. Siksi ihmiset edelleen pitävät seikkailupedagogiikan avulla oppimisesta – se on juuri tällaista oppimista, johon kehomme ja mieleemme on luotu. (Prouty 2007, 4.)

Seikkailupedagogiikan ollessa hyvin aktiivista ja elämyksellistä toimintaa, se mahdollistaa helposti keskenään erilaisten lasten opetuksen. Sen on todettu toimivan hyvin myös aktiivisimmillekin lapsille, sillä silloin lapsen on turvallista ja hyödyttävää oppimisen kannalta toteuttaa itselleen mieluisia liikuntamuotoja (Kokljuschkin, 2000, 38). Cavénin kuvaamassa seikkailullisen toiminnan tutkimuksessa käytöshäiriöisillä lapsilla, todettiin lapsilla myös yleisen levottomuuden laskemista sekä keskittymiskyvyn paranemista (Cavén, 1995, 55). Uskoisimme seikkailullisen opetuksen tukevan monenlaisia oppijoita ja innostavan opetuksen muotona myös vähemmän aktiivisia lapsia mukaan opetukseen, sen ollessa usein erilaista normaaliin koulutyöhön verrattuna.

Ongelmanratkaisutaitojen ja yhteistyön harjoittelu on yksi seikkailupedagogiikan tärkeimmistä vahvuuksista. Seikkailua on vaikea elää yksin, sillä se tulee jakaa muiden kanssa. Lasten yhä lisääntyneistä vaikeuksista tulla toimeen muiden kanssa onkin tullut ongelma monessa koulu- ja päiväkotiyhteisössä, minkä muuttamiseen ja kehittämiseen seikkailullinen kasvatus tähtää. Seikkailukasvatuksen avulla lapsi saa mallin siitä, kuinka yhteistyö toimii ja minkälaista hyötyä on muiden auttamisesta ja toisiin ihmisiin tukeutumisesta. (Kokljuschkin, 2000, 42-43.) Seikkailupedagogiikan on todettu parantavan ryhmän tehokkuutta, joten se onkin mainio keino lisätä ryhmän yhteishenkeä. Harjoitukset, joissa tarvitaan kaikkien panostusta, ovat omiaan kehittämään ryhmän yhtenäisyyttä ja sosiaalisia taitoja. Kyvykäs ohjaaja järjestääkin harjoitukset siten, että ne tukevat tätä päämäärää ja tehtävän jälkeen on mahdollista keskustella rakentavasti yhdessä ryhmän onnistumisista ja epäonnistumisista. (Ewert & Garvey, 2007, 29; 31.)

Seikkailu antaa lapsille sopivasti haastetta, mikä kannustaa heitä etsimään ratkaisuja. Yllätyksellisyyden kautta oppilaat saattavat joutua ongelman eteen, jota heidän ei olisi mahdollista selvittää yksin. Yhdessä selvitetty ongelma luo yhteishenkeä oppilaiden välille, sekä parhaassa mahdollisessa tapauksessa kehittää oppilaan sinnikkyyttä, taitoja keksiä ratkaisuja ongelmiin ja parantaa hänen itsetuntoaan. (Kokljuschkin, 2000, 44; Ewert & Garvey, 2007, 29.)

Vaikka seikkailupedagogiikan avulla pyritään aina hyvään tulokseen yksilön kehittymisen ja persoonan muotoutumisen kannalta, voi se joskus johtaa myös vähemmän hyviin tuloksiin, joista kerromme myöhemmässä luvussa. Pääsääntöisesti tulokset seikkailupedagogiikan hyödyntämisessä ovat kuitenkin olleet hyviä. Tietenkään persoonan muutosta ja kehittymistä ei voida laittaa yksinomaan seikkailupedagogiikan syyksi, sillä muutoksia ihmisessä tapahtuu koko ajan tämän kehittyessä. (Sutinen, 2007, 156.)

Moraalinen kasvu on tärkeää lapsen kehityksessä ja jos se tapahtuu oikein, on se hyvä panostus lapsen tulevaisuuteen ja myöhempään elämään. Seikkailupedagogiikan avulla oppilaat pääsevät näkemään, kuinka heidän tekemisensä vaikuttavat muihin ja on todettu, että seikkailupedagoginen toiminta todella on vaikuttanut osallistujien käsitykseen reilueudesta ja oikeudenmukaisuudesta. Seikkailukasvatuksen mahdollisuutena on saada osallistuja näkemään itsensä ja oman käytöksensä toisesta näkökulmasta yhteistyön avulla. (Ewert & Garvey, 2007, 28-29.)

Pelko on luonnollinen reaktio uusissa ja tuntemattomissa tilanteissa. Pelon hallintaa ja voittamista päästään harjoittelemaan seikkailupedagogiikan keinoin. Pelkoa ei tulisi eliminoida, vaan se tulisi voittaa. Tämän takia seikkailupedagogiikka onkin hyvä keino harjoitella pelon voittamista ja kohtaamista. Lasten olisi tärkeää oppia kohtaamaan pelko terveesti ja hallitsemaan siihen liittyviä riskejä, jottei pelko hallitsisi elämää. Seikkailupedagogiikan avulla voidaan oppia käsittelemään pelkoa oikein, ja myös ymmärtämään, että tietynlainen pelko on tervettä, vaikka siihen voidaankaan suhtautua kauhuttomasti. (Somerkoski, 1992, 96.)

Teoksessa *Seikkailutoiminta käytöshäiriöisten lasten psykiatrisessa hoidossa* (Cavén, 1995, 17), Sini Cavén kirjoittaa Yhdysvalloissa tehdystä "Outward Bound and Troubled Youth, The Treatment Outcome Literature" (1987) tutkimuksesta, jossa on tutkittu seikkailullisten menetelmien käyttöä. Raporteissa on tullut ilmi, että seikkailullinen toiminta edesauttaa merkittävästi lasten ja nuorten "sisäisen hallinnan tunnetta" ja itseluottamusta. Lapset kokivat

pystyväänsä vaikuttamaan oman elämänsä tapahtumiin ja olivat itsevarmempia. Sosiaalisten vuorovaikutustaitojen todettiin parantuneen ja defensiivisyys ja vastustus vähenivät. Myös fyysisen kunnon parantumisen todettiin olevan yhteydessä psykososiaaliseen terveyteen. Vaikka Cavénin esittelemä tutkimus olikin toteutettu psyykkisesti häiriintyneillä lapsilla, uskomme, että nämä asiat pätevät myös tavallisten luokkien kesken järjestetyssä seikkailutoiminnassa: Myös muissa tutkimuksissa seikkailupedagogiikalla on havaittu olevan positiivinen vaikutus oppijan henkilökohtaiseen, persoonalliseen kasvuun ja kuvaan itsestä (Ewert & Garvey, 2007, 20).

## 4.2 Käytännön soveltaminen

Seikkailukasvatuksen suunnittelussa tulee muistaa suunnittelun tärkeys ja siihen perehtyminen, sillä jotta opettaminen seikkailun kautta toimisi, se tulee suunnitella ja toteuttaa hyvin ja siihen perehtyen. Kun tämä toteutuu oikein, se mahdollistaa lapsen kokonaisvaltaisten taitojen ja itsetunnon kehityksen.

Suhde oppimiseen tähtäävän elämyksen ja itse oppimisen välillä on monimutkainen prosessi. Se alkaa elämystapahtumasta, joka aiheuttaa oppijassa kokemuksen, jota työstämällä tapahtuu oppijan kasvua ja oppimista. Siihen, että elämys johtaa oppimiseen, vaikuttaa olennaisesti se, että elämys ensinnäkin tiedostetaan, ja että sille annetaan merkitys. (Karppinen 2007, 75.) Elämyksen tiedostaminen on välttämätöntä sen reflektoinnille: siksi varsinkin seikkailupedagogiikkaan tottumattomien oppilaiden kanssa olisi mielestämme erityisen tärkeää huomioida seikkailukokemuksen ja -elämyksen sanallistaminen.

Seikkailupedagogiikan sovelluksissa osallistuja joutuu keskelle uutta tilannetta, joka on kaukana tutusta ja turvallisesta. Tätä voidaan kutsua keinotekoiseksi epätasapainon tilaksi. Tällöin oppilas joutuu toimimaan tällaisessa tilanteessa ja hakemaan apuja tilanteen selvittämiseksi omasta kokemusmaailmastaan ja jopa muokkaamaan omia käsityksiään. Samanaikaisesti myös sosiaaliset vuorovaikutussuhteet kehittyvät. (Karppinen, 2010, 120.)

Seikkailupedagogiikkaan liittyvän kasvatus- ja kasvuprosessin onnistuminen tarkoituksenmukaisesti vaatii sen, että oppilas on kokonaisvaltaisesti mukana. Seikkailupedagogiikan vahvuutena ovat yhdistyvät toimintaperiaatteet, kuten yhdessä tekeminen, kokeminen ja toiminen. Seikkailupedagogiikka ei kuitenkaan aina tarvitse erityistä

toimintaa toimiakseen kasvatuksen kannalta, mutta yleensä oppiminen tapahtuu parhaiten toiminnan kautta. (Kokljuschkin, 2000, 31.)

Käytännön koulutyössä seikkailupedagogiikka tarkoittaa sellaisten tilanteiden luomista, jotka tuottavat elämyksiä, ja näiden elämysten merkitysten jäsentämistä sanallisesti. Seikkailutilanne aiheuttaa oppilaille jäsentymättömiä tunteita, ajatuksia ja muistikuvia, jotka – usein keskustelun avulla - pyritään sanallistamaan järjestyneeksi psyykkiseksi konstruktioksi. Järjestyneellä psyykkisellä konstruktiolla tarkoitetaan tässä "opittua asiaa", joka voidaan ainakin vertauskuvallisesti siirtää oppilaiden omiin elämäntilanteisiin ja niistä kumpuaviin uusiin yhteyksiin. (Karppinen 2007, 76.) Halutun pedagogisen intention saavuttamiseksi on käytännön seikkailupedagogiikassa siis panostettava elämysten, kokemusten ja muiden tilanteiden sanallistamiseen.

Yksi esimerkki klassisesta seikkailupedagogiikan harjoituksesta voisi olla esimerkiksi sellainen, jossa oppilas pääsee taluttamaan oppilasta, jonka silmät ovat sidottuina. Tämä tilanne tulisi järjestää sopivasti ärsykeitä sisältävässä ympäristössä, esimerkiksi metsässä. Metsän rauhallisuudessa ja hiljaisuudessa on sokkona olevan oppilaan helppo hiljentyä kuuntelemaan, haistelemaan ja tuntemaan ympäristöään, eikä ympäristö ole liian virikkeellinen. Tärkeää tilanteessa on oppilaan eri aistien vahvistuminen ja yhteen aistiin kerrallaan keskittyminen; mitä kuulen, haistan ja tunnen. Myös oppilaiden välistä vuorovaikutusta ja luottamissuhdetta ei tule unohtaa, sillä nekin herättävät tunteita ja luovat merkityssuhteita.

Pedagogisena intentiona, eli tuloksena, johon esimerkin harjoitus tähtää, voidaan pitää esimerkiksi lasten välisten vuorovaikutustaitojen kehittymistä. Yleensä kasvattajalla on samaan aikaan varmasti monenlaisia intentioita, mutta jos hän tähtää vuorovaikutustaitojen kehittymiseen, hänen tulee järjestää tilanne, jossa tämä asia on mahdollinen. Hän voi järjestää ryhmäyötehtävän, jossa jokainen joutuu huomioimaan toista ja selvittämään tehtävän vain yhteistyöllä. Tehtävän jälkeen pohditaan ja reflektoidaan yhdessä, mitä tapahtui ja onnistuiko yhteistyö. Oppilaat pääsevät itse pohtimaan asiaa ja huomaamaan hyviä, sekä parannettavia osia omassa toiminnassaan.

### 4.3 Oppilaan näkökulma

Oppilaiden näkökulmasta voidaan tunnistaa tiettyjä piirteitä, mitkä esiintyvät teoksissa, joissa oppilailta on kyselyt kokemuksia seikkailullisesta toiminnasta. Seikkailua määritellessään he yleensä mainitsevat seikkailun epävarmuuden, vaaran tunteen ja sen, kuinka seikkailu suuntautuu pois tutusta ja turvallisesta (Karppinen, 2005, 131). Koulussa tapahtuneeseen seikkailuun yhdistetään jännitys, yllätyksellisyys ja esimerkiksi fyysinen rasitus.

Seppo Karppinen kuvailee tekemässään tutkimuksessa *Seikkailullinen vuosi haastavassa luokassa* (2005), oppilaiden kokemuksia seikkailullisesta toiminnasta. Tutkimuksesta löytyy oppilaiden haastatteluja, kuten vastauksia kysymykseen, mitä oppilaat ovat oppineet seikkailullisen toiminnan aikana. Oppilaat kuvaavat oppineensa monia asioita, kuten käytännön eräretkeilyyn liittyviä taitoja ja tietämystä, minkä lisäksi myös arviointikyvyn ja ohjeiden kuuntelemisen kehittymistä löytyi oppilaiden kuvailemasta oppimisesta. Pelon voittaminen, uskaltaminen ja parempi itsetunto nousevat myös esiin heidän puheissaan. (Karppinen, 2005, 132-136.)

Arja Manninen-Riekkoniemi ja Risto Parttimaa kuvaavat myös seikkailullisen toiminnan tuloksia ja oppilaiden näkökulmia oman kokemuksensa perusteella (Manninen-Riekkoniemi & Parttimaa, 2010, 136). Oppilaiden haastatteluissa erottui ennen retkeä tapahtunut jännityksen kokemus, mutta myös se, kuinka ikävimmistäkin asioista oli selviydytty yhteistyöllä. Kokemukset vaikuttivat hyvin myönteisiltä ja oppilaat olivatkin sitä mieltä, että lähtisivät tekemälleen retkelle uudestaan. Oppilaille oli myös herännyt uusia mielenkiinnon kohteita, kuten kiinnostus paikallishistoriaan. (Manninen-Riekkoniemi & Parttimaa, 2010, 145-146.)

Oppilaiden kokemuksista on havaittavissa samankaltaisia piirteitä; seikkailuun liittyvä jännitys, itsensä ylittäminen, yhteistyön merkitys ja se, että he mielellään lähtisivät retkelle uudestaan tai kokisivat seikkailullista toimintaa enemmän. Huonoja kokemuksia seikkailutoiminnasta ei oikeastaan löytynyt, minkä takia uskomme, että seikkailullinen toiminta voisi olla sellaista, mitä monet mielellään kokeilevat. Haastatteluista löytyi myös negatiivisia asioita, vaikkakin usein koettiin, että ongelmat ja negatiiviset tunteet oli voitettu yhteistyöllä ja positiivisella asenteella. Tämä kuitenkin kertoo sen, että toiminta on ollut sellaista kuin pitääkin, kuuluuhan seikkailupedagogiikan toimintaan monenlaisia tunteita ja niiden käsittelemistä.



#### 4.4 Soveltamisen vaatimuksia ohjaajalle

Opetussuunnitelman tasolla seikkailupedagogiikan käyttöön opetusmenetelmänä ei ole esteitä (Louhela 2010, 151). Toki opettajalle on usein helpompaa pitäytyä perinteisemmässä opetuksessa, mutta uskomme, että mitä useammin kokeilee erilaisia opetusmenetelmiä, sitä pienempi on kynnys käyttää niitä useamminkin. Seikkailupedagogiikan käyttäminen ei aina tarkoita sitä, että pitäisi edes poistua luokkahuoneesta, myös pelkällä mielikuvituksella pääsee pitkälle. (Louhela 2010, 150.)

Seikkailupedagogiikan toteuttamisessa on kuitenkin monta huomioitavaa asiaa, jotta opetus olisi tarkoituksenmukaista. Yksi kyseisen pedagogiikan tärkeimmistä piirteistä on jännitys. Jännitys herättää lapsen kiinnostuksen ja halun oppia ja toimii ongelmanratkaisuun ja tutkimiseen kannustavana tekijänä. Opettajan tai mukana olevan turvallisen aikuisen tulee kuitenkin huolehtia siitä, ettei jännitys pääse kasvamaan liian suureksi, sillä vain oikea määrä jännitystä on lasta eteenpäin vievä voima. (Kokljuschkin, 2000, 45-47.) Jännityksen luomisessa tulisi mielestämme huomioida lasten erilaisuus, sillä eri lapset reagoivat jännittäviin asioihin eri tavoin. Siinä missä toinen lapsi voi innostua esimerkiksi jännittävästä harjoituksesta, voi joku toinen lapsi oikeasti olla hyvinkin peloissaan. Tällaisissa asioissa opettajan tulee hyödyntää omaa oppilaantuntemustaan ja suunnitella harjoitukset niin, jotta ne sopisivat hyvin jokaiselle lapselle ja edesauttaisivat oppimista ja hyvän ilmapiirin syntymistä.

Sosiaalinen ja psyykinen työskentely-ympäristö ja myös siihen liittyvä jännitys on tärkeässä osassa seikkailupedagogiikassa. Jotta oppilas voisi todella heittäytyä seikkailukokemusten vietäväksi ja olisi parhaassa mahdollisessa mielentilassa oppimisen kannalta, hänen tulisi kokea olevansa hyväksytty osa oppilasryhmää omana itsenään ja siltä osin turvassa. Tällöin suurempi osa mielen joustavuudesta voi keskittyä käsillä olevaan seikkailuun, ongelmaan ja sen ratkaisuun. Samalla oppilas voi oppia myös itsestään ja tutustua paremmin omaan itseensä. Tällaisen seikkailupedagogiikkaa mahdollistavan syvällisesti hyväksyvän ilmapiirin luominen on opettajan vastuulla. (Prouty, 2007, 5-6.)

Seikkailupedagogiikassa aikuisen rooli onkin olla turvallinen kanssakulkija, joka ei pyri tekemään tulkintoja lasten puolesta tai antamaan valmiita ratkaisuja. Aikuinen antaa tilaa ja mahdollisuuksia oppilaille olla vuorovaikutuksessa keskenään. Tärkeää on oppilaiden kunnioittava kohtaaminen, joka tarkoittaa sitä, että opettaja pyrkii hyväksymään jokaisen oppilaan sellaisenaan, luottamaan heihin ja osoittamaan heille aitoa kiinnostusta ja

välittämistä. (Louhela 2010, 152-153.) Koulu on iso osa lapsen elämää ja vaikuttaa vahvasti yksilön elämään vielä tulevaisuudessakin. Koulussa elämälle annetut merkitykset heijastuvat siis myöhemmin lapsen tulevaisuuteen ja elämään. Tämän takia koulun ja opettajan rooli lapsen elämässä on erittäin merkityksellinen ja vaikuttaa vahvasti lapsen kehitykseen. Seikkailupedagogiikan avulla on mahdollista tehdä lapsen elämästä ja koulukokemuksesta aidosti merkityksellistä ja pyrkiä näin luomaan lapselle tulevaisuutta ajatellen hyvät eväät tulevaan elämään. Opettajan suhtautumisella oppilaaseen on suuri vaikutus niin hyvässä kuin pahassa ja hyvään tulisikin pyrkiä.

Hyvä oppimistulos ja onnistunut seikkailupedagoginen ohjaaminen ovat aina myös kiinni itse ohjaajan kyvykkyydestä. Hyvälle seikkailupedagogiikan ohjaajalle voidaan määritellä kolme eri osaamisen aluetta, jotka tulisi ottaa huomioon ohjaustaitoja arvioidessa. Ohjaajan ohjaustaidot, omat taidot ja kokemukset sekä ohjaajan turvallisuusosaaminen. Useimmilla hyvillä seikkailuohjaajilla on monen vuoden monipuolinen kokemus seikkailullisesta ohjaamisesta ja ollakseen hyvä ohjaaja, tarvitseekin siihen usein kokemusta. Kokemuksen puute ei kuitenkaan suoraan ole mikään este hyvälle ohjaajalle, vaan omia taitojaan voi kerryttää tutustumalla seikkailutoimintaan etsien siitä tietoa, seikkailukasvatuksessa käytettävien lajien hallinta, sekä oma halu oppia lisää ja kehittyä ohjaajana. (Lehtonen, Mäkelä & Pulli, 2007, 127.) Yksi tärkeimmistä asioista kokemattomalle seikkailupedagogiikan ohjaajalle on muistaa myös se, mihin he seikkailutoiminnalla pyrkivät, eli mikä on toiminnan intentiona (Ewert & Garvey, 2007, 20).

Seikkailuohjaajan toiminnasta tavoitteellista ja turvallista tekee se, että ohjaaja ymmärtää omat valmiutensa ohjaajana. Ohjaajan tulee kyetä tekemään turvallisia ja tarkoituksenmukaisia päätöksiä, sekä tuntea itsensä hyvin. Tämä tarkoittaa sitä, että ohjaajan tulee tuntea omat vahvuutensa ja heikkoutensa, sekä olla perillä riskeistä, joita toiminnassa voi tapahtua. Kokemus astuu tässä kohden kuvioihin, sillä kokemuksen kautta on myös helpompi havainnoida mahdollisia seikkailullisiin lajeihin liittyviä riskejä. (Lehtonen ym., 2007, 128-129.)

Seikkailupedagogiikan soveltamisen toimivuus vaatii myös työyhteisöltä erilaisia panostuksia ja tietynlaista asennetta. On tärkeää, että elämyspedagogiikkaa soveltavat opettajat tai lastentarhanopettajat ovat saaneet riittävästi koulutusta tai tietämystä seikkailupedagogiikasta, sen pyrkimyksistä sekä toimintaperiaatteista. Olisi myös hyvä, jos kasvattajilla itsellään olisi ensin kokemusta olla seikkailupedagogiikan "kohteena". Tämä tarkoittaa sitä, että otollisinta

elämyspedagogiikan toiminnalle olisi se, jos sen käyttäjät, eli tässä tapauksessa kasvattajat, saisivat itse ensin olla kokijana samankaltaisessa tilanteessa. (Allinen & Korhonen, 2007, 194; Lehtonen ym., 2007, 127.)

Työyhteisön yhteen hiileen puhaltaminen seikkailupedagogiikan osalta olisi suotavaa, sillä yhteinen pedagoginen suunta ja ideologia auttavat pyrkimään oikeanlaiseen ja johdonmukaiseen lopputulokseen. Lasten oma ajattelu, toiminta ja kiinnostus kuuluvat suuresti seikkailupedagogiikkaan, joten siihen on myös hyvä kiinnittää huomiota, että aikuiset antavat lapsille tilaa ratkaista ja kiinnostua ongelmista itse, mutta toimivat myös lasten mallina ongelmanratkaisutilanteissa, sekä yhteistyön tukena. (Allinen & Korhonen, 2007, 194.)

#### **4.5 Seikkailupedagogiikan ongelmia ja riskejä**

Vaikka seikkailupedagogiikan tavoitteena onkin pyrkiä kasvattamaan elämysten kautta, voidaan myös sanoa, etteivät kaikki elämykset ole kasvattavia. Elämysten kasvattava vaikutus perustuu siihen, että merkitykset ja tarkoitukset elämyksen ja jännityksen takaa tunnistetaan, mutta jos näin ei käy, on mahdollista, ettei pedagogista toimintaa tapahdu. (Karppinen, 2007, 77.)

Ihmisten ollessa eri persoonia ja kokiessa asiat eri tavalla, voi elämyksellinen ja seikkailullinen tilanne johtaa eri ihmisillä eri tulokseen. Tämän ajatuksen pohjana toimiikin ryhmädynamiikka. Kun elämyksellistä ja seikkailullista toimintaa järjestetään esimerkiksi koululuokan kesken, voi toiminta nostaa oppilaista esiin erilaisia, ennennäkemättömiä piirteitä. Oppilas, joka on omassa luokassaan suosiossa, saattaa elämyksellisen toiminnan myötä paljastaa itsestään piirteitä, joista muut oppilaat eivät pidä ja hänen suosionsa luokan keskuudessa saattaa vähentyä. Oppilas, joka ei ole ollut aiemmin luokan kesken erityisessä suosiossa, saattaa puolestaan omalla toiminnallaan kasvattaa suosiotaan ja arvostustaan. (Sutinen, 2007, 154.)

Ryhmäpaineen vaikutuksessa on hyvin todennäköistä, että elämyksellisen prosessin aikana tapahtuu omien ja toisten rajojen, sekä reaali-teettien havaitsemista. Yleensä tällaisessa tilanteessa ryhmän rajoitteet ja ominaisuudet hyväksytään, mutta joskus tilanne voi aiheuttaa myrskyisen tunnelman ryhmän sisäisiin suhteisiin. Kun pettymyksistä ja vääränlaisista odotuksista syntyneet negatiiviset tunteet laukeavat, muuttuu ryhmän olemus erilaiseksi.

Tämä johtuu yleensä siitä, että ryhmässä on henkilöitä, jotka eivät suostu hyväksymään esimerkiksi omia heikkouksiaan tai rajoitteitaan. (Sutinen, 2007, 155.)

Ongelmaksi seikkailupedagogiikan käytössä voi muodostua myös se, etteivät kaikki oppilaat välttämättä nauti elämyksellisestä toiminnasta. He voivat kokea toiminnan itselleen epämiellyttäväksi ja vetäytyä tällöin syrjään. Lisäksi voi käydä niin, että seikkailullinen toiminta ei kehitä oppilaan omaa ajattelua tarpeeksi, eikä tällöin oppimista välttämättä tapahdu niin paljon, kuin oli suunniteltu. (Atjonen, 1990, 34.)

Seikkailupedagogiikan ollessa yleensä hyvin fyysistäkin toimintaa, liittyy siihen tietysti myös aina jonkinlaisia riskejä. Nykyisin on paljon puhuttu siitä, kuinka monet vanhemmat ovat ylisuojelevia lapsiaan kohtaan. Vanhemmat saattavat kokea esimerkiksi puuhun kiipeämisen vaaralliseksi, mutta samalla antavat kuitenkin lapsensa pelata jääkiekkoa ja jalkapalloa tai päästävät lapsensa huvipuistolaitteisiin. Seikkailupedagogiikan ei ole kuitenkaan todettu olevan yhtään sen vaarallisempaa, kuin muidenkaan koulussa järjestettävien aktiviteettien. Tästä kaikesta huolimatta seikkailupedagogiikastakin tulisi kuitenkin tehdä lapsille turvallista ja huomioida riskit. (Bowles, 1995,76.)

Vaikka oppiminen ja seikkailupedagogiikan hedelmällisin osa tapahtuvatkin usein jopa hieman turvallisuuden rajojen ulkopuolella (Bowles, 1995, 76), on seikkailutoiminnan ohjaajan kyettävä takaamaan oppilaille riittävä turvallisuus. Ohjaajalla täytyy olla itsellään kokemusta tilanteessa tehtävistä harjoituksista, jotta hän voi ohjata oppilaita turvallisesti suorittamaan haasteet. (Lehtonen ym., 2007, 128.)

## 5 Pohdinta

Koulu on yhteiskunnallinen järjestelmä, jota voidaan muokata yhteiskunnan tarpeisiin sopivaksi. Esimerkiksi 1900 –luvulla teollistumisen myötä kouluissa alettiin opettaa sellaisia tietoja ja taitoja, joita teollisuudessa työskenteleminen vaatii. Tämä vaikutti myös koulussa vallitsevaan kasvatustavojen ja sitä kautta myös opetusmenetelmiin: katsottiin järkeväksi opettaa oppilaita toimimaan auktoriteetin alaisina, kuten heistä moni tulisi tulevaisuuden työssäänkin toimimaan. Nykyisen tietoyhteiskunnan tarvitsema työntekijä on varsin erilainen tähän verrattuna: usein töissä tarvitaan mm. yhteisöllistä tiimityötä, luovaa ongelmienratkaisua ja tuotteiden kehittämistä, hyviä kommunikointitaitoja sekä tietynlaista eettisyyden ja vastuullisuuden tajua myös laajempien yhteisöjen tasolla. Edellä luetellut työntekijän taidot ovat niitä taitoja, joita seikkailupedagogiikan avulla opettaessa on tarkoitus vahvistaa – siksi seikkailupedagogiikka on hyvä vaihtoehto opetusmenetelmäksi nyky-yhteiskunnan koululaitoksen taustalla vaikuttavia arvoja ja kasvatustavoitteita ajatellen. (Prouty, 2007, 5.)

Kasvatuksen käsitettä määritellessämme totesimme, että kasvatus voidaan nähdä tuotoksena, prosessina tai toimintana (Siljander, 2015, 28; Karppinen & Latomaa, 2015, 55-56). Koska seikkailupedagogiikkaa toteutetaan yleensä projektiluontoisesti erilaisina seikkailupedagogisina päivinä tai yksittäisinä oppitunteina (Cavén, 1995, 13), sen luonteen kasvatuksessa voidaan katsoa olevan toimintaa, vaikka seikkailupedagogiikka itsessään onkin prosessi (Karppinen & Latomaa, 2015, 73-74). Seikkailupedagogiikka on kasvatuksen näkökulmasta toimintaa, joka tähtää yksilön kokonaisvaltaiseen kasvuun ja kehitykseen. Totesimme seikkailupedagogiikassa toteutuvan kasvatuksen intentionaalisuuden, eli sen avulla on ylipäänsä mahdollista kasvattaa. Sivistys luodaan yksilön ja maailman välisessä vuorovaikutuksessa (Siljander, 2015, 42; Kivelä, 2010, 38) ja seikkailupedagogiikassa pyritään luomaan juuri tällaisia tilanteita, joissa yksilö ja maailma ovat oikeassa vuorovaikutuksessa. Siten myös yksilön kokonaisvaltainen kasvu ja sivistys on mahdollista toteuttaa seikkailupedagogiikan keinoin.

Myös interaktio toteutuu seikkailupedagogiikassa siten, että vaikka toiminta usein onkin sellaista, että oppilaat keskenään ratkaisevat ongelmia, ohjaaja on oleellisessa osassa toiminnan järjestäjänä ja oikeaan suuntaan ohjaajana, ja etenkin reflektoinnissa toiminnan aikaansaajana ja aloittajana. Interaktion ajatus näkyy myös siinä, että opettajan on oltava

luomassa oppimiselle suotuisa ilmapiiri. Interaktio on myös epäsymmetristä, jonka todistaa juurikin ohjaava ote seikkailupedagogiikan järjestäjän suhteessa oppilaisiin. Usein perinteisesti pedagogiikassa ajatellaan olevan epäsymmetrinen suhde kasvattajan ja kasvatettavan välillä, ikään kuin kasvatettava taistelee itselleen oikeuden aikuisen asemaan, mutta seikkailupedagogiikassa opettajan asema ei ole samalla tavalla rajoittava kuin tässä perinteisessä ajattelussa.

Seikkailupedagogiikan avulla esiin tulevat tunteet sitovat opitut asiat paremmin mieleen ja oppimiskokemus saattaa parhaimmillaan jättää oppilaiden mieleen positiivisen ja innoittavan muiston. Tunteiden reflektointi (Kokljuschkin, 2000, 55) helpottaa myös tunteiden tunnistamista ja nimeämistä. Voisimme ajatella, että esimerkiksi esi- tai alkuopetuksen oppilaille tunteiden tunnistaminen ja hallinta voisi helpottua seikkailupedagogiikan avulla. Seikkailupedagogiikan yksi tärkeimmistä puolista on toiminnan jälkeinen reflektointi (Karppinen, 2010, 121), joten sen avulla esiin nousseita tunteita on helppo käsitellä ja nimetä, mikä auttaa pienille lapsille tarpeellisessa tunnekasvatuksessa.

Näkisimme seikkailupedagogiikan aktiivisuuden hyvänä asiana nyky-yhteiskunnalle, sillä liikkuminen on lasten keskuudessa vähentynyt paljon. Seikkailutoiminta innostaa lapsia kokeilemaan uusia jännittäviä toimia ja avaa uusia asioita erilaisessa kontekstissa. Mikä parasta, se mahdollistaa uusien kiinnostuksen kohteiden syntymisen ja uuden maailman avautumisen (Manninen-Riekkoniemi & Parttimaa, 2010, 146).

Seikkailupedagogiikan käytön erityislapsille totesimme myös hyväksi ideaksi. Etenkin aiemmin mainitsemassamme tutkimuksessa, jossa oli tutkittu käytöshäiriöisten lasten kehittymistä seikkailullisen toiminnan avulla, todettiin seikkailutoiminnan parantaneen muun muassa lasten itsetuntoa ja vähentäneen heidän oireiluaan (Cavén, 1992, 71). Seikkailupedagogiikan voidaan siis todeta sopivan monenlaisille oppijoille, sillä myös esimerkiksi oppilaat, jotka ovat osoittaneet vastusta seikkailullista toimintaa kohtaan, ovat ylittäneet lopulta itsensä toiminnan alkaessa. Esimerkiksi masentunut oppilas oli retkellä löytänyt positiivisen ja yhteistyökykyisen asenteen ja nauttinut retkestä yhdessä muiden kanssa (Sutinen, 2007, 156). Seikkailupedagogiikalla on kyky paljastaa yksilöistä heidän sisäisiä, joskus piilossakin olevia vahvuuksia.

Oppilaiden näkökulmasta löytämämme haastattelut ja kommentit osoittavat myös sen, että oppilaatkin huomaavat itse oppivansa jotain seikkailullisen toiminnan avulla. He nauttivat seikkailulliseen toimintaan kuuluvasta jännityksen tunteesta ja vaikka kokivatkin toiminnan

ajoittain epämiellyttäväksi tai vaikeaksi, päätyivät kuitenkin lopulta siihen, että voisivat osallistua toimintaan uudestaan. Uskoisimme itse seikkailupedagogisen toiminnan olevan sellainen asia, jota jokaisen opettajan kannattaisi joskus kokeilla opetuksessaan – jo pelkästään siksi, että voisi nähdä sen vaikutuksen oppilaissaan.

Kirjallisuuskatsauksemme perusteella tiivistetty vastaus tutkimuskysymykseemme on se, että seikkailupedagogiikka on kokemusperäistä opettamista, joka tähtää oppilaan monipuoliseen kehittymiseen. Oppimisessa hyödynnetään seikkailullista toimintaa ja oppiminen tapahtuu pitkälti reflektion kautta. Seikkailupedagoginen toiminta on usein oppilaalle jännittävää, ja se vaatii toiminnasta riippuen ainakin jonkin verran yhteistyötaitoja. Sitä voidaan käyttää osana kasvatusta siinä missä muitakin pedagogiikkoja, ja se omaa kasvatukselle ja sivistykselle tyypillisiä piirteitä.

Itse koemme saaneemme monipuolisesti uutta tietoa seikkailupedagogiikasta ja sen soveltamisesta käytännön kasvatuksessa, kuten alussa itsellemme tavoitteeksi asetimmekin. Voimme myös todeta sen, että seikkailupedagogiikan avulla on mahdollista kasvattaa oppilaita huomioiden johdannossa mainitsemamme perusopetuksen opetussuunnitelman kasvatukselliset tavoitteet: seikkailupedagogiikan tavoite toimia oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukijana sopii suoraan opetussuunnitelmassa mainittuihin perusopetuksen tavoitteisiin. Seikkailupedagogiikan on todettu kohottavan lasten ja nuorten itseluottamusta ja sisäisen hallinnan tunnetta (Cavén, 1995, 17), minkä voidaan ajatella ohjaavan lasta tai nuorta tasapainoisemmaksi yhteiskunnan jäseneksi. Tällöin seikkailupedagoginen kasvatus tähtääkin juuri siihen, mikä yleensä on kasvatuksen intentiona; lapsen kasvamiseen ja kehittymiseen yhteiskunnan jäseneksi.





## Lähteet

- Allinen, R. & Korhonen, H. (2007). ”Jännittävintä oli, kun ensin pelotti ja sitten uskalsi” - Seikkailu- ja elämyspedagogiikka työväliseen päiväkotien esikouluryhmissä. Teoksessa S. Karppinen & T. Latomaa (toim.), *Seikkailun elämyksiä - seikkailukasvatuksen teoriaa ja sovelluksia* (s. 193-200). Tampere: Juvenes Print.
- Atjonen, P. (1990). Kunnan opetussuunnitelma opetuksen eheyttämisessä. Teoksessa R. Laukkanen, E. Piippo & A. Salonen (toim.), *Ehyesti elävä koulu – kohti kokonaisvaltaista oppimista* (s. 27-44). Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Bowles, S. (1995). What is adventure education? Teoksessa J. Suoranta & J. Eskola (toim.), *Liikkuva ihminen ja kasvatus* (s. 67-85). Rovaniemi: Lapin yliopiston monistuskeskus.
- Cavén, S. (1992). Terapeuttinen seikkailu. Teoksessa S. Cavén (toim.), *Seikkailun mahdollisuus* (s. 61-83). Helsinki: Yhtyneet kirjapainot oy.
- Clement, K. (2016). *Kasvatus ja psykologia - mitä kasvatus on psykologisesti tulkittuna*. Kasvatuspsykologian kandidaatintyö. Oulun yliopisto: Kasvatustieteiden tiedekunta. Haettu osoitteesta <http://jultika.oulu.fi/files/nbnfioulu-201605251951.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* (s. 19-32). United States of America: Versa Press
- Hirsjärvi, S. (1982). *Kasvatustieteen käsitteistö*. Keuruu: Otava.
- Karppinen, S. (2005). *Seikkailullinen vuosi haastavassa luokassa – Etnografinen toimintatutkimus seikkailu- ja elämyspedagogiikasta*. Oulu: Oulun yliopisto. Haettu osoitteesta <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9514277554.pdf>
- Karppinen, S. (2007). Elämyksestä kokemukseen ja oppimiseen. Teoksessa S. Karppinen & T. Latomaa (toim.), *Seikkailun elämyksiä - seikkailukasvatuksen teoriaa ja sovelluksia* (s. 75-97). Tampere: Juvenes Print.
- Karppinen, S. (2010). Seikkailukasvatus – erilainen tapa opettaa ja oppia. Teoksessa S. Karppinen & T. Latomaa (toim.), *Seikkailun elämyksiä II - Elämyksen käsitehistoriaa ja käytäntöä* (s. 118-135). Tampere: Juvenes Print.
- Karppinen, S. & Latomaa, T. (2015). *Seikkailun elämyksiä III – Suomalainen seikkailupedagogiikka*. Vantaa: Hansaprint.
- Kokljuschkin, M. (2000). *Seikkailuun! Varhaiskasvatuksen seikkailukirja*. (1.-2. p., 1999) Tampere: Tammer-Paino Oy.

- Kivelä, A. (2010). Toiminta - elämys - sivistys. Teoksessa S. Karppinen & T. Latomaa (toim.), *Seikkailien elämyksiä II - elämyksen käsitehistoriaa ja käytäntöä* (s. 36-57). Tampere: Juvenes Print.
- Lehtonen, K., Mäkelä, E. & Pulli, K. (2007). Ohjaus seikkailutoiminnassa. Teoksessa S. Karppinen & T. Latomaa (toim.), *Seikkailien elämyksiä - seikkailukasvatuksen teoriaa ja sovelluksia* (s. 127-138). Tampere: Juvenes Print.
- Louhela, V. (2010). Seikkailu opetusmenetelmien monipuolistajana. Teoksessa S. Karppinen & T. Latomaa (toim.), *Seikkailien elämyksiä II - Elämyksen käsitehistoriaa ja käytäntöä* (s. 150-162). Tampere: Juvenes Print.
- Manninen-Riekkoniemi, A. & Parttimaa, R. (2010). Seikkailukasvatuksen menetelmiä kouluopetuksessa – alakoulun näkemys. Teoksessa S. Karppinen & T. Latomaa (toim.), *Seikkailien elämyksiä II - Elämyksen käsitehistoriaa ja käytäntöä* (s. 136-149). Tampere: Juvenes Print.
- Opetushallitus (2012). *Liikunta ja oppiminen*. Helsinki. Haettu osoitteesta [http://www.oph.fi/download/144263\\_Liikunta\\_ja\\_oppiminen\\_tiivistelma\\_2.pdf](http://www.oph.fi/download/144263_Liikunta_ja_oppiminen_tiivistelma_2.pdf)
- Opetushallitus (2016). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Next Print Oy. Haettu osoitteesta [http://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- Panicucci, J. (2007) Cornerstones of Adventure Education. Teoksessa D. Prouty, J. Panicucci & R. Collinson (toim.), *Adventure Education – Theory and Applications* (s. 33-48). United States of America: Versa Press.
- Perttula, J. (2007). Elämysten merkitys ihmiselämässä. Teoksessa S. Karppinen & T. Latomaa (toim.), *Seikkailien elämyksiä - seikkailukasvatuksen teoriaa ja sovelluksia* (s. 53-74). Tampere: Juvenes Print.
- Prouty, D. (2007). Introduction to Adventure Education. Teoksessa D. Prouty, J. Panicucci & R. Collinson (toim.), *Adventure Education – Theory and Applications* (s. 3-16). United States of America: Versa Press.
- Sadeniemi, M. (1992). *Nykysuomen sanakirja 1, osa A-I*. Juva: WSOY:n graafiset laitokset.
- Siljander, P. (2015). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen - peruskäsitteet ja pääsuuntauukset*. Vantaa: Hansaprint Oy.
- Sikkelä, R. (2001). Merkittävät oppimiskokemukset seikkailukasvatuksessa. Teoksessa S. Näre, H. Saarikoski & R. Salovaara (toim.), *Oppiminen. Nuorisotutkimus*. Helsinki: Yliopistopaino oy.

- Somerkoski, K. (1992). Seikkailu kasvatuksessa. Teoksessa S. Cavén (toim.), *Seikkailun mahdollisuus* (s. 84-103). Helsinki: Yhtyneet kirjapainot oy.
- Sutinen, P. (2007). Seikkailukasvatus - ihmelääke ongelmiin? Teoksessa S. Karppinen & T. Latomaa (toim.), *Seikkaillen elämyksiä - seikkailukasvatuksen teoriaa ja sovelluksia* (s. 153-160). Tampere: Juvenes Print.
- Telemäki, M. & Bowles, S. (2001). *Seikkailukasvatuksen teoria ja käytäntö osa 1 – On the Theory and Practice of Outdoor Adventure Education Part 1*. Oulu: OULUN YLIOPISTOPAINO.