



Kaappola Anniina & Rantanen Helmi

Prososiaalisten taitojen kehittäminen seikkailupedagogiikassa

Kandidaatintutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Luokanopettajan koulutusohjelma
2021

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Prososiaalisten taitojen kehittäminen seikkailupedagogiikassa (Anniina Kaappola & Helmi Rantanen)

(KK) Kandidaatintyö, 47 sivua, 0 liitesivua

Toukokuu 2021

Kandidaatin tutkielman aiheena on prososiaalisten taitojen kehittäminen seikkailupedagogiikassa. Tarkastelemme seikkailupedagogiikan mahdollisuuksia kehittää positiivista sosiaalista vuorovaikutusta kouluympäristössä. Tutkielman teoreettisina lähtökohtia toimivat sosiokonstruktivismi ja pragmatismi sekä prososiaalisuuden ja seikkailupedagogiikan käsitteet. Tutkimuksessamme vastaamme seuraaviin kysymyksiin: 1. Mitä on seikkailupedagogiikka? 2. Mitä on prososiaalisuus? 3. Miten prososiaalisia taitoja voidaan edistää seikkailupedagogiikan avulla?

Tutkimusmenetelmänä tutkimuksessa toimii kuvaileva kirjallisuuskatsaus. Olemme rajanneet tarkastelun alakoulukontekstiin sekä matalan ja keskitason riskin sisältäviin seikkailullisiin toimintoihin. Käyttäytymisen olemme jakaneet pro- ja antisosiaalisuuteen. Erotamme tutkimuksessamme seikkailu- ja elämyspedagogiikan käsitteet ja keskitymme nimenomaan seikkailuun kasvatuksellisenä menetelmänä. Teoriaosuudessa olemme muodostaneet tutkimuksemme johtopäätökset aineistoja yhdistelemällä.

Tutkimustulosten mukaan seikkailupedagogiikka toimii hedelmällisenä ympäristönä prososiaalisten taitojen harjoittelulle. Seikkailukasvatus sisältää monia eri elementtejä, jotka tukevat positiivista sosiaalista vuorovaikutusta. Tällaisia ovat esimerkiksi ryhmätoiminta ja vuorovaikutus, aidot tilanteet, itsensä ylittäminen sekä ohjaajana toivottujen käyttäytymismallien tukeminen. Pohdinnassa pureudumme mahdollisiin seikkailupedagogiikan tulevaisuudenkuviin ja tarkastelemme epäseikkailun merkitystä seikkailullisessa toiminnassa. Lisäksi pohdimme, miten epäseikkailu vaikuttaa prososiaalisten taitojen harjoitteluun.

Tutkielmamme yhtenä lähtökohtana on lisätä ihmisten tietoisuutta sekä seikkailupedagogiikasta että sen mahdollisuuksista prososiaalisten taitojen kehittäjänä. Toivomme, että tutkimuksen avulla opettajakollegat innostuisivat seikkailusta pedagogisena menetelmänä ja ottaisivat sen osaksi kouluarkeaan.

Avainsanat: seikkailupedagogiikka, prososiaalisuus, seikkailu, elämys, sosiaalinen vuorovaikutus, kasvatus

Sisältö

1	Johdanto	4
2	Tutkimukselliset lähtökohdat	7
2.1	Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset.....	7
2.2	Kirjallisuuskatsaus tutkimusmenetelmänä.....	8
2.3	Sosiokonstruktivismi ja pragmatismi tutkimuksen tukena	8
3	Seikkailu kasvatuksellisenä menetelmänä	11
3.1	Lyhyt katsaus seikkailupedagogiikan vaiheisiin	11
3.2	Kokemus, elämys ja seikkailu	12
3.3	Edellytykset ja pyrkimykset seikkailupedagogiikassa	16
3.4	Seikkailupedagogiikan toteuttaminen koulussa	18
4	Prososiaalisuus tekee ihmisestä ihmisen	20
4.1	Sosiaalinen kompetenssi	20
4.2	Prososiaalisuus ja sen lähikäsitteet	21
4.3	Prososiaalisten taitojen kehittyminen	24
5	Prososiaalisuus ja seikkailukasvatus valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa	26
6	Seikkailupedagogiikka prososiaalisten taitojen edistäjänä	28
6.1	Ryhmä ympäristönä	28
6.2	Kilpailullisuus.....	31
6.3	Ohjaajan merkitys.....	32
7	Tutkimuksen tulokset ja luotettavuus	34
8	Pohdinta	37
	Lähteet	40

1 Johdanto

Koulujärjestelmän tulee pysyä ajan tasalla ympärillä tapahtuvista yhteiskunnallisista ilmiöistä ja lisäksi tiedostaa mahdollisia tulevaisuudenkuvia, jotta opetusta ja kasvatusta voidaan toteuttaa ennakoivasti toivottuun suuntaan. Suomen itsenäisyyden juhlarahasto eli Sitra esittää tulkintoja tulevaisuuteen vaikuttavista ilmiöistä ja muodostaa niistä megatrendejä: *Millainen tulevaisuus on? Mitkä asiat siihen vaikuttavat?* Nostamme esiin aiheemme kannalta ajankohtaiset megatrendit, jotka mielestämme tulisi huomioida koulumaailmassa nyt ja tulevaisuudessa.

Digitalisaatio sulautuu yhä useammalle elämän osa-alueelle, jolloin todelliset kokemukset ja elämykset saattavat jäädä teknologian varjoon. Tänä päivänä trendiksi onkin noussut merkityksellisten kokemusten, elämysten ja aistien etsiminen (Sitra, 2018). Karppinen (2007, s. 76–77) tuo esille saman ajatuksen koulukontekstissa. Hänen mukaansa oppilaiden tulee saada heille merkityksellisiä elämyksiä ja kokemuksia, joiden avulla he kehittyvät kokonaisvaltaisesti. Seikkailut ja elämykset tarjoavat hetkellisiä irtiottoja arjesta ja antavat yksilölle ikuisia muistoja koetuista tapahtumista. On tärkeää, että koulu mahdollistaa oppilaille tällaisia toimintoja, sillä niitä ei välttämättä muualla pääse kokemaan. Seikkailujen ja elämysten toteuttaminen koulussa ei vaadi erikoisuuksia – esimerkiksi tavallinen bussimatka voi tuntua jollekin oppilaalle seikkailulta.

Merkittävät kokemukset ovat niitä asioita, joita muistelemme vielä vanhanakin kiikkutuolissa. Muistamme itsekkin omasta lapsuudesta arjesta poikkeavia merkityksellisiä kokemuksia, elämyksiä ja seikkailuja. Osa niistä on haalentunut olemassa oleviin kuviin ja videoihin, mutta muistot ovat kuitenkin jättäneet pysyvän tunnejäljen, jonka voimme elää aina uudelleen. Toisaalta kaikkein merkittävimmät kokemukset ovat säilyneet selkeinä muistoina. Monet muistoistamme sisältävät seikkailullisia tai elämyksellisiä elementtejä, joiden ansiosta ne erottuvat muista. Tällaisia muistoja meille ovat esimerkiksi yöpymiset metsässä, veneretki mökillä, huvipuistopäivät sekä pilkkiretki oman luokan kanssa. On siis selvää, että arkielämästä poikkeavat, voimakkaita tunteita sisältävät kokemukset jättävät yksilöön ainutlaatuisia jälkiä. Näin ollen koulun tulisi mielestämme tarjota oppilaille mahdollisuuksia seikkailujen ja elämysten kokemiseen.

Olemme kokeneet, että lasten ja nuorten sosiaalinen kyvykkyys on heikentynyt. Tätä tukee esimerkiksi Junttila (2010, s. 33), jonka mukaan kouluikäisistä noin 15–20 %:lla kohdataan

erilaisia sosiaalisia ongelmia. Näitä ovat muun muassa yksinäisyys, masennus, torjutuksi tuleminen ja pelko. Lisäksi digilaitteiden käytöllä on todettu olevan yhteys lapsen sosiaalisen kompetenssin heikentymiseen (Riihilahti, Paavilainen, Koivisto & Kylmä, 2016). Riihilahden ja hänen kollegoidensa (2016) tehdyn tutkimuksen mukaan liiallinen internetin käyttö lisäsi lapsen häiritsevää ja impulsiivista käyttäytymistä eli antisosiaalisuutta. Toinen megatrendi, jonka haluamme nostaa Sitralta (2018) esiin on sosiaalisen pääoman korostaminen, jonka muodostavat muun muassa ryhmätoiminta, vapaaehtoisuus, luottamus ja toisten auttaminen. Sosiaaliset taidot eivät ole hyödyllisiä vaan välttämättömiä koulussa ja elämässä, ja näin ollen niiden tasavertainen oppiminen tulisi varmistaa jokaiselle lapselle. Lapset tulevat kouluun erilaisista sosiaalisista lähtökohdista (Pulkkinen, 2002, s. 210), joten koulu on merkittävässä roolissa sosiaalisten taitojen kehittämisessä sekä myönteisten käyttäytymismallien omaksumisessa.

Monet opettajat kokevat, ettei oppitunneilla ole aikaa kehittää lasten prososiaalisia taitoja, sillä opetuksen tulee keskittyä opetettavan aineen tavoitteisiin, kuten motorisiin taitoihin (Polvi, 2008, s. 28). Koska oppitunneilla ei välttämättä ole aikaa keskittyä prososiaalisten taitojen harjoitteluun, tulisi koulun tarjota sellainen ympäristö, jossa oppimisen päätavoite on positiivisessa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Mielestämme seikkailupedagogiikka luo erinomaiset mahdollisuudet kyseisten taitojen harjoittelulle. Seikkailukasvatusta toteutetaan yleensä yhteistoiminnallisesti, jonka ansiosta muun muassa vuorovaikutustaidot kehittyvät. Junttilan (2010, s. 36) mukaan prososiaalisuuteen sisältyvät vuorovaikutustaidot, joita seikkailupedagogiikassa harjoitellaan. Lisäksi seikkaillessa yksilö etsii omia rajojaan ja ylittää niitä turvallisessa ympäristössä, jolloin esimerkiksi itsetunto ja itseluottamus kehittyvät. Vuorovaikutustaitojen ja itsetunnon edistäminen lisää yksilön prososiaalista käyttäytymistä (Polvi, 2008, s. 11). Näitä prososiaalisia taitoja voidaan pitää kaiken sosiaalisen toiminnan lähtökohtana.

Yhteenvetona toteamme seikkailupedagogiikan mahdollisuuksien, omien kokemusten, sosiaalisen kompetenssin heikentymisen sekä prososiaalisten taitojen vähäisen harjoittelun olevan eräitä motiiveja siihen, miksi halusimme lähteä tutkimaan seikkailukasvatusta ja prososiaalisuutta. Tutkielmassamme tutkimme, kuinka prososiaalisia taitoja kehitetään seikkailupedagogiikassa. Keskitymme tutkielmassamme nimenomaan seikkailuun pedagogisena menetelmänä ja erotamme sen elämyspedagogiikasta. Mielestämme seikkailu ei vaadi elämyksiä, mutta elämykset tuovat toimintaan lisämaustetta. Tutkielmamme aihetta ei ole

aikaisemmin tutkittu, mikä lisää mielenkiintoamme sitä kohtaan. Tarkoituksenamme on jatkaa tutkimusta yhdessä pro gradu -tutkielmassa.

Väyrysen (2010, s. 20) mukaan elämme nykyään elämysyhteiskunnassa, jossa materian sijaan kulutamme elämyksiä. Tänä päivänä aineettomien elämysten rinnalle ovat nousseet aineelliset elämykset, joissa yksilö kokee tuotteen käytön elämyksellisenä. Esimerkiksi menestyneen kahvilaketju Starbucksin esteettisesti houkutteleva kahvi tuottaa monille suuremman elämyksen, kuin kotona nautittu arkinen kahvi. Tämä herätti meissä ajatuksia ja kysymyksiä: Mihin elämykset ja seikkailut laajenevat tulevaisuudessa? Lisääntyvätkö virtuaaliset elämykset? Mitä mahdollisuuksia elämyksellä ja seikkailulla on? Ovatko elämykset ja seikkailut mahdollisuus ihmisten hyvinvoinnin parantamiseen? Näihin kysymyksiin palaamme pohdintaosiossa ja kytkemme ne koulumaailmaan.

2 Tutkimukselliset lähtökohdat

Aloitamme tutkielmamme käymällä läpi sen tavoitteet ja tutkimuskysymykset. Seuraavana perehdymme kirjallisuuskatsaukseen tutkimusmenetelmänä ja käsittelemme lyhyesti sosiokonstruktivismiin ja pragmatismiin käsitteet tutkimuksemme tukena. Tämän jälkeen teemme käsitteellisen analyysin seikkailupedagogiikasta ja prososiaalisuudesta sekä niihin liitettyistä lähikäsitteistä. Seuraavana suoritamme teoreettisen katsauksen tutkimuksemme aiheeseen eli seikkailupedagogiikan mahdollisuuksiin prososiaalisten taitojen kehittäjänä. Lopuksi pohdimme seikkailukasvatuksen mahdollisia epäkohtia sekä tarkastelemme seikkailun tulevaisuuden näkymiä koulussa.

2.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tutkielmamme tavoitteena on perehtyä seikkailukasvatuksen mahdollisuuksiin prososiaalisten taitojen edistämiseksi. Lisäksi muodostamme lähdekirjallisuuden pohjalta oman määritelmän sekä prososiaalisuudelle että seikkailupedagogiikalle. Tutkimuksessamme olemme erottaneet seikkailu- ja elämyspedagogiikan erillisiksi käsitteiksi, ja keskitymmekin vain seikkailuun pedagogisena menetelmänä. Marttila (2020b, s. 170) jakaa seikkailun kolmeen tasoon: matalan, keskitason ja korkean kynnyksen seikkailuun. Tutkimuksessamme keskitymmekin nimenomaan matalan ja keskitason seikkailuun, sillä olemme rajanneet kohderyhmäksemme alakoulun oppilaat. Käyttäytymisen olemme rajanneet karkeasti pro- ja antisosiaalisuuteen, sillä meitä kiinnostavat kyseisten käyttäytymismallien mahdolliset kytkökset seikkailupedagogiikkaan. Seikkailukasvatus koki ”buumin” 1990-luvulla, jonka jälkeen uusia tutkimuksia on tullut hyvin vähän (Karppinen, 2015, s. 116). Tämän vuoksi monet käyttämämme lähteet ovat peräisin 1960–2000-luvuilta. Prososiaalisuuden käsite on melko tuntematon, joten lähteiden hakua on täytynyt laajentaa muihin läheisiin käsitteisiin.

Tutkimuksessamme vastaamme seuraaviin kysymyksiin:

1. Mitä on seikkailupedagogiikka?
2. Mitä on prososiaalisuus?
3. Miten prososiaalisia taitoja voidaan edistää seikkailupedagogiikan avulla?

Näiden kysymysten kautta selvitämme seikkailupedagogiikan ja prososiaalisuuden käsitteiden määritelmät. Käsitteet luovat pohjan tutkimuksemme tavoitteelle, jossa teemme johtopäätöksiä seikkailukasvatuksen ja prososiaalisuuden mahdollisista yhteyksistä.

2.2 Kirjallisuuskatsaus tutkimusmenetelmänä

Tutkimuksemme on kvalitatiivinen eli laadullinen ja menetelmänä hyödynnämme kirjallisuuskatsausta. Salmisen (2011) mukaan kirjallisuuskatsauksella tarkoitetaan menetelmää, jossa tarkastellaan aiempia tutkimuksia valitusta aiheesta ja kootaan niiden perusteella uutta tutkimusta. Kirjallisuuskatsaus jaetaan kolmeen perustyyppiin: meta-analyysiin, kuvailevaan ja systemaattiseen (Salminen, 2011). Tutkimuksemme on kuvaileva kirjallisuuskatsaus, jolla Salmisen (2011) mukaan tarkoitetaan laajaa yleiskatsausta aiheesta.

Kiviniemi (2018) mukaan laadullinen analyysi jaetaan kahteen vaiheeseen: havaintojen pelkistämiseen ja arvoitusten ratkaisemiseen. Havaintojen pelkistämällä tarkoitetaan kohdistetun tiedon hakemista valitusta näkökulmasta. Yksittäisistä raakahavainnoista muodostetaan yksi yhtenäinen havainto. Arvoitusten ratkaisemisella tarkoitetaan näiden yhtenäisten havaintojen tulkitsemista tutkittavasta ilmiöstä. (Kiviniemi, 2018) Tutkimuksessa tarkastelemme käsitteitä eri tutkijoiden näkökulmista ja muodostamme niistä oman yhtenäisen määritelmän. Teoriaosuudessa yhdistämme havaintojamme ja pohdimme niiden mahdollisia yhteyksiä.

2.3 Sosiokonstruktivismi ja pragmatismi tutkimuksen tukena

Koemme, että seikkailupedagogiikan oppimisen perustana toimii sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys. Karppinen (2015, s. 46) mainitsee John Deweyn ajatuksen kokemuksellisesta lähestymistavasta näkyvän seikkailupedagogiikassa. Seikkailukasvatuksessa siis ilmenee pragmaattinen filosofia, jonka mukaan oppiminen tapahtuu kokemusten ja havainnoinnin kautta. Koemme aiheemme kannalta tärkeäksi tarkastella lyhyesti sosiokonstruktivismiin ja pragmatismiin käsitteet – ne luovat raamit tutkimuksellemme.

Konstruktivismi on oppimiskäsitys, jossa uutta tietoa rakennetaan aikaisemman tiedon päälle. Ennakkotiedot ja -kokemukset säätelevät oppijan uuden tiedon vastaanottamista ja tulkintaa (Rauste-von Wright, von Wright & Soini, 2003, s. 163; Tynjälä, 2002, s. 38). Konstruktivismissa yksilö nähdään aktiivisena oppijana, joka havainnoi toiminnan tulosta

aiemman tietonsa pohjalta ja kehittää sitä reflektoinnin avulla (Rauste-von Wright ym., 2003, s. 164; Tynjälä, 2002, s. 38). Rauste-von Wrightin ja hänen kollegoidensa (2003, s. 169) mukaan yksilön oppiminen tapahtuu aina sidottuna johonkin kontekstiin ja kulttuuriin. Tynjälän, Heikkisen ja Huttusen (2006, s. 24) sekä Rauste-von Wrightin ja hänen kollegoidensa (2003, s. 163) mukaan konstruktivismiin näkökulmasta oppiminen vaatii aina vuorovaikutuksen. Tynjälä ja hänen kollegansa (2006, s. 24) kuitenkin tarkentavat, että konstruktivistisessä oppimiskäsityksessä oppiminen eli tiedon rakentaminen tapahtuu vuorovaikutuksesta huolimatta pääasiassa yksilötasolla.

Tutkimuksemme kannalta oleellisempaa on kuitenkin keskittyä sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, jossa sosiaalinen vuorovaikutus toimii oppimisen perustana ja sitä painotetaan (Tynjälä ym., 2006, s. 24; Tynjälä, 2002, s. 60). Tynjälän ja hänen kollegoidensa (2006, s. 28) mukaan sosiokonstruktivistisessä käsityksessä oppiminen ei tapahdu yksilön reflektoinnin kautta, vaan sosiaalisen vuorovaikutuksen yhteydessä. Interaktio mahdollistaa uusien ideoiden ja ajatusten syntyminen, joita ei välttämättä yksin toimiessa kehity. Kauppila (2007, s. 114) huomauttaa sosiokonstruktivismissa oppimisen tapahtuvan yksilöllisten ja sosiaalisten menetelmien kautta. Yleensä omat käsitykset vahvistuvat sosiaalisen vuorovaikutuksen yhteydessä (Kauppila, 2007, s. 114).

Pragmatistinen ajattelu on yhteydessä seikkailupedagogiikan ajatukseen kokemuksen kautta oppimisesta. Philströmin (2007, s. 149) ja Väkevän (2011, s. 71) mukaan pragmatistisessa filosofiassa käytännön ja toiminnan merkitys totuuden löytämisessä korostuu. Peircen näkökulmasta tietoa luodaan pragmatismissa havaintojen, toiminnan ja niiden reflektoinnin pohjalta (Paavola & Hakkarainen, 2008, s. 162). Myös Määttänen (2009, s. 45) toteaa pragmatismissa toiminnan ja havaintojen liittäminen toisiinsa olevan yksi perusta tiedon luomiselle. Yksilön aistit keräävät tietoa vallitsevasta ympäristöstä ja muodostavat niistä havaintokokemuksia (Määttänen, 2009, s. 41–49). Pragmatismissa kokemus nähdään yksilön kokonaisvaltaisena merkityksenä, joka on aina sidottuna tiettyyn kontekstiin (Määttänen, 2009, s. 41–49). Miettinen (2008, s. 220) mainitsee teoksessaan Deweyn ajatuksesta, jossa tietoa hankitaan käytännöllisessä vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Yksilön keho on väline, joka hankkii objektiivista tietoa ominaisuuksiensa avulla todellisuudesta eli pragmatismiin kannalta ruumiillisuus on välttämättömyys (Määttänen, 2009, s. 44–45).

Seikkailupedagogiikan näkökulmasta pragmatismi tulee esille esimerkiksi pilkkiretkellä. Oppilas ei ole koskaan nähnyt elävää kalaa, mutta pilkkiretkellä hän saa elämänsä ensimmäisen

ahvenen. Oppilas hankkii aistiensa avulla tietoa kalasta: ahven on limainen, se sätkii, sillä on piikikäs selkäevä ja sahalaitainen kuvio kyljessä. Näin käytännön kautta oppilas omaksuu enemmän tietoa ahvenesta kuin oppikirjan kuvasta katsomalla. Vaikkei seikkailupedagoginen pilkkiretki tähännyt kalan ominaisuuksien havainnointiin, saavutettiin se kuitenkin toiminnan ohessa.

3 Seikkailu kasvatuksellisenä menetelmänä

Seikkailupedagogiikka sisältää paljon läheisiä käsitteitä, joiden määrittely suhteessa seikkailukasvatukseen on haasteellista. Osa käsitteistä nähdään synonyymeina toisilleen, mutta lähteissä on paljon tulkinnallisia eroja. Tällaisia ovat muun muassa elämyspedagogiikka, toiminnallinen oppiminen ja ulkoilmakasvatus (outdoor education) (Karppinen & Latomaa, 2015, s. 44–45). Edellä mainituissa käsitteissä haasteeksi nousee sanojen ”elämys, seikkailu ja kokemus” subjektiivisuus erityisesti silloin, kun ne liitetään osaksi kasvatusta ja opetusta. Karppinen ja Latomaa (2007, s. 11) mainitsevat teoksessaan käsitteiden vaativan teoreettista keskustelua keskenään niiden tarkentamiseksi.

Tässä luvussa teemme aluksi yhteenvedon keskeisimmistä tapahtumista seikkailupedagogiikan historiassa Suomessa ja muualla Euroopassa. Seuraavana määrittelemme seikkailupedagogiikkaa muiden läheisten käsitteiden, kuten elämys ja kokemus, avulla. Määrittelyn jälkeen tuomme esiin seikkailukasvatuksen edellytyksiä eli sen, kuinka seikkailusta tulee pedagoginen menetelmä. Lisäksi tarkastelemme, mitä seikkailupedagogiikassa tavoitellaan eli mitkä ovat sen pyrkimyksiä. Lopuksi käymme läpi, mitä seikkailupedagogiikka koulumaailmassa voisi käytännössä tarkoittaa.

3.1 Lyhyt katsaus seikkailupedagogiikan vaiheisiin

Saksalaista Kurt Hahnia (1886–1974) voidaan pitää seikkailupedagogiikan kantaisänä. Hän yhdisti kokemuksellisen oppimisen, seikkailun ja aistien kautta oppimisen osaksi pedagogiikkaa (Hopkins & Putnam, 1993, s. 23; Karppinen, 2005, s. 31; Karppinen & Latomaa, 2015, s. 78; Telemäki, 1998, s. 7). Hahn kritisoi saksalaista koulujärjestelmää, joka korosti fyysisesti passiivista opetusta ja oppimista. Hopkins ja Putnam (1993, s. 24) sekä Karppinen (2005, s. 32) mainitsevat Hahnin päämääränä olleen aktiiviseksi yksilöksi kasvattaminen, jossa korostuivat toiminnallisuus, empatia ja oikeamielisyys. Hahn pyrki toiminnallisella kasvatuksella vaikuttamaan myös esimerkiksi yksilön sosiaalisiin heikkouksiin, kuten empatian puutteeseen ja välinpitämättömyyteen (Karppinen & Latomaa, 2015, s. 32–33). Kurt Hahn väitti, etteivät hänen ideansa olleet uusia, vaan ne pohjautuivat jo olemassa oleviin aikaisempiin käytäntöihin (Hopkins & Putnam, 1993, s. 25; Karppinen, 2005, s. 32; Karppinen & Latomaa, 2015, s. 79; Rätty, 2011, s. 12). Hänen ideoidensa filosofinen perusta pohjautui ajatteluun, jossa fyysinen aktiivisuus on avain myös henkiseen hyvinvointiin (Karppinen & Latomaa, 2015, s. 79–80).

Hahnin lisäksi seikkailupedagogiikan kehittymistä edisti suurkaupunkien urbanisoituminen. Euroopassa suurkaupungit yleistyivät 1900-luvulla ja yhä useampi vietti lapsuutensa urbaanissa ympäristössä, jolloin suhde luontoon etääntyi (Karppinen, 2005, s. 34–35). Tämän seurauksena seikkailupedagogiikka koki sysäyksen - lasten luonnossa liikkumista ei urbanisoitumisen takia voitu enää pitää itsestäänselvyytenä. Koulujärjestelmän tuli pyrkiä tarjoamaan lapselle mahdollisuus kokea luontoa edes kerran elämänsä aikana metsässä tai puistossa liikkuen (Karppinen, 2005, s. 34–35).

Karppisen (2005, s. 34–35) mukaan Suomen seikkailupedagoginen ilmiö poikkeaa Euroopan suurkaupunkikulttuureista monellakin tapaa. Seikkailullinen toiminta on kuulunut suomalaiseen kulttuuriin jo vuosisatojen ajan, minkä ansiosta suomalaisen lapsen suhde luontoon on ainutlaatuinen, eikä sen kehittämiseen ole tarvittu koulujärjestelmää, kuten esimerkiksi Saksassa. Suomessa elämyksellinen kasvatusta otettiin ensin käyttöön terapeuttisena menetelmänä, esimerkiksi ongelmanuorten kanssa vähentämään antisosiaalista käyttäytymistä. (Karppinen, 2005, s. 34–35)

On haastavaa määritellä, milloin seikkailupedagogiikka on rantautunut Suomen koulujärjestelmään, sillä suomalaisen koulun perinteisiin on aina kuulunut luonnossa liikkuminen (Karppinen, 2005, s. 35). Suomalaiset opettajat ovat kautta aikain tiedostamattaan käyttäneet elämys- ja seikkailupedagogiikan menetelmiä opetuksessaan – esimerkiksi kasveja lähdettiin yhdessä tutkimaan luontoon passiivisen pönttämisen sijaan. Seikkailu- ja elämyskasvatusta koki 1990–2000-luvulla ”seikkailubuumi” ja samaan aikaan Suomessa alkoi yleistyä seikkailun kaupallinen markkinointi (Karppinen & Latomaa, 2015, s. 116). Suomeen perustettiin ”seikkailuyrityksiä”, joiden tarkoituksena oli tarjota seikkailuja muun muassa virkistyspäiville ja yleiseen hauskanpitoon. 2000-luvulle tultaessa tiedostettiin seikkailun mahdollisuudet kasvatuksessa, joten tämä kasvatuksellinen seikkailu erotettiin kaupallisesta huvituksesta. Voimme siis todeta, että seikkailupedagogiikka on rantautunut ja kehittynyt vähitellen prosessinomaisesti Suomeen erilaisten vaiheiden ja yhteensattumien seurauksena.

3.2 Kokemus, elämys ja seikkailu

Seikkailupedagogiikkaan liitetään usein käsitteet kokemus, elämys ja seikkailu. Yhtäkkiseltään ne saatetaan mieltää toistensa synonyymeiksi, vaikka niiden merkitysten välillä on eroavaisuuksia. Toisaalta esimerkiksi elämyksen käsitettä on vaikea määritellä ilman

kokemusta, ja seikkailu sisältää aina kokemuksia. Lähdemme avaamaan seikkailupedagogiikkaa seikkailun, elämyksen ja kokemuksen käsitteiden kautta.

Kivelän (2010, s. 47) mukaan yksilö muodostaa kokemuksia itsetoiminnan tuloksena. Itsetoimintaa voidaan kuvata syklisenä kiertona, jossa yksilö peilaa koettua tilannetta aiempiin kokemuksiinsa (Kivelä, 2010, s. 47–48). Tämän toiminnan perusteella yksilö subjektiivisesti merkityksellistää jonkun koetun tilanteen kokemukseksi (Latomaa, 2010, s. 82). Perttula (2007, s. 55) mainitsee teoksessaan elämyksellisyyden olevan kokemusten edellytys. Lisäksi Perttula (2010, s. 69) tuo esille, ettei kokemus merkitse yksilölle vain ”sitä hetkeä”, vaan se on kokonainen, moniaistillisesti koettu tilanne. Hänen mukaansa toiset ihmiset eivät välttämättä koe muiden kokemuksia merkitykselliseksi, vaan heille kyseinen tilanne voi olla yksittäinen ja arkipäiväinen asia. Rätty (2011, s. 17) antaa esimerkin kokemuksen subjektiivisuudesta: joku kokee kioskillä käymisen merkittävänä kokemuksena, kun taas pelastuspalvelutyöntekijälle kalliolla kiipeily huonoissa sääolosuhteissa on arkipäivää. Kokemukset ovat siis yksilön subjektiivisesti merkityksellisenä koettuja tilanteita (Latomaa, 2010, s. 82).

Kielelliset eroavaisuudet tekevät elämyksen käsitteen määrittelystä haastavaa. Suomen kielessä elämyksellä on oma merkityksensä, kun taas englannin kielessä elämykselle ei ole omaa termiä, vaan se sisältyy seikkailuun (*adventure*) sekä kokemukseen (*experience*). Englanninkielisiä lähteitä lukiessa näitä kolmea käsitettä on haastavaa erottaa. Tämän vuoksi elämyksen käsitteellä on paljon tulkinnallisia eroja sekä yksilötasolla että paikkakohtaisesti.

Perttula (2007, s. 57) mainitsee teoksessaan elämyksen olevan merkittävä kokemus. Hänen (2007, s. 57) mukaansa elämyksen muodostumiseen vaikuttaa vain koetun tärkeys eli toisin sanoen jokin kokemus, joka koetaan subjektiivisesti erityisen tärkeäksi. Perttula (2007, s. 57) mainitsee, että elämykset voivat olla joko positiivisia tai negatiivisia. Elämys on ihmismielen tuote, jolla viitataan välittömään ja vielä refleктоimattomaan moniaistillisesti koettuun mielen tilaan (Latomaa, 2007, s. 24; Väyrynen, 2010, s. 23). Yksilö voi kokea elämyksiä joko järjestetyistä tai spontaaneista kokemuksista (Karppinen & Latomaa, 2007, s. 13). Tiivistettynä, elämys on huippukokemus.

Telemäen ja Bowlesin (2001, s. 23) mukaan seikkailupedagogiikassa voidaan saavuttaa huippukokemuksia eli flow-kokemuksia. Tynjälä (2002, s. 106) taas puhuu flow’sta virtauskokemuksena, jossa yksilö uppoutuu toimintaan unohtaen ulkoisen maailman. Flow-tilassa keskittyminen on niin äärimmäistä, että ihminen menettää ajantajunsa ja tietoisuus itsestä haihtuu (Csikszentmihalyi, 2005, s. 113). Yksilö ei vertaa itseään muihin ja unohtaa

yhteisön asettamat odotukset, jolloin hän keskittyy kokonaisvaltaisesti toimintaan (Tynjälä, 2002, s. 106). Flow'n saavuttaminen ei kuitenkaan ole itsestään selvää: joillekin virtauskokemukseen pääseminen on hankalampaa. Csikszentmihalyi (2005, s. 134) mainitsee teoksessaan, että myös geneettisellä perimällä saattaa olla vaikutus flow'n saavuttamiseen. Jotkut yksilöt ovat siis mahdollisesti taipuvaisempia tietoisuutensa kontrollointiin ja näin ollen flow'n kokeminen on heille vaivattomampaa (Csikszentmihalyi, 2005, s. 134).

Flow-kokemuksia harvemmin saavutetaan koulussa (Tynjälä, 2002, s. 107), eikä niitä toisaalta lähtökohtaisesti pyritäkään tuottamaan koulun arkisen luonteen vuoksi. Csikszentmihalyi (2005, s. 113) mainitsee tekijöitä, jotka luovat ympäristöstä hedelmällisen flow'n saavuttamiseksi. Niitä ovat muun muassa pätevyiden tunne, valinnanvapaus, edistymisen havainnointi sekä säännöt, jotka tekevät toiminnasta hallittua ja turvallista (Csikszentmihalyi, 2005, s. 113; Tynjälä, 2002, s. 106). Seikkailupedagogiikka tarjoaa optimaalisen ympäristön flow-tilan kokemiselle, sillä seikkailukasvatus muodostuu pitkälti samoista edellä mainituista tekijöistä. Muita optimaalisia toimintoja flow'n saavuttamiseksi ovat esimerkiksi musiikin tuottaminen, koskilasku, tanssiminen ja shakin pelaaminen (Csikszentmihalyi, 2005, s. 114). Vaikka ympäristöstä pyritään tekemään ihanteellinen virtauskokemuksille, ei niitä pysty etukäteen suunnittelemaan (Csikszentmihalyi, 2005, s. 113). Csikszentmihalyin (2005, s. 113) mukaan flow-tila voi siis syntyä joko spontaanisti, suunnitellun toiminnan avulla tai ihmisen kyvystä vaikuttaa omaan tietoisuuteensa.

Mäkinen (2020, s. 214) kuvaa seikkailua toiminnaksi, johon kuuluu jännitystä, kokeilemisen halua ja itsensä ylittämistä. Seikkailuun sisältyy aina epävarmuus toiminnan lopputuloksesta. Myös Ewert ja Garvey (2007, s. 22) määrittelevät seikkailun toiminnaksi ja kokemukseksi, johon usein sisältyy vaaran tai riskin elementtejä eikä lopputulosta pysty ennalta suunnittelemaan. Jokainen yksilö määrittää seikkailutoimintaan itselleen sopivat rajat, joita vapaaehtoisesti turvallisessa ympäristössä lähtee haastamaan. Jos rajoja koetellaan liikaa tai toiminta ei ole vapaaehtoista, saattaa seikkailusta tulla epäseikkailu. (Mäkinen, 2020, s. 214)

Seikkailusta tulee kasvatuksellista, kun siihen liittyy pedagoginen näkökulma ja toiminnan reflektointi. Tällöin puhutaan seikkailupedagogiikasta tai seikkailukasvatuksesta. Karppisen ja Latomaan (2007, s. 12) mukaan seikkailupedagogiikassa oppiminen tapahtuu elämysten ja kokemusten sekä niiden analysoinnin eli reflektoinnin kautta. Toiminnan reflektoinnin avulla yksilö tiedostaa oppimansa ja pystyy soveltamaan sitä erilaisissa konteksteissa. Kivelä (2010, s. 47) määrittelee reflektion sisältävän konkreettisen teon ja ajatustoiminnan välisen yhteyden.

Prouty (2007, s. 12) taas määrittelee seikkailupedagogiikan suoraksi, aktiiviseksi ja osallistavaksi toiminnaksi, jossa yksilön oppiminen on kokonaisvaltaista.

Seikkailupedagoginen toiminta on prosessilähtöistä: oppiminen tapahtuu prosessinomaisesti, jossa yksilöllinen ja yhteisöllinen toiminta kehittävät sosiaalisia, emotionaalisia ja tiedollisia taitoja (Karppinen, 2005, s. 37). Karppisen ja Latomaan (2007, s. 12) mukaan seikkailupedagogiikassa oppiminen tapahtuu jatkuvana prosessina elämysten ja kokemusten kautta sisältäen niiden reflektion. Kuten edellisessä kappaleessa mainitsimme, reflektio tuottaa tietoa, jota yksilö voi hyödyntää tulevilla toiminnoilla – prosessia voidaan siis kuvata syklisenä kiertona (Karppinen & Latomaa, 2007, s. 12).

Olemme koonneet alle taulukon (Taulukko 1), jossa määrittelemme lyhyesti seikkailupedagogiikkaan linkittyvät lähikäsitteet. Toivomme sen selkeyttävän lukijalle seikkailukasvatuksen käsitteen määrittelyä.

Taulukko 1. Keskeisten käsitteiden määritelmät.

<i>Käsite</i>	<i>Lyhyt määritelmä</i>
<i>seikkailu</i>	Toimintaa, johon kuuluu jännitystä ja itsensä ylittämistä sekä epävarmuus lopputuloksesta.
<i>kokemus</i>	Subjektiiivisesti merkityksellinen tilanne.
<i>elämys</i>	Merkittävä kokemus.
<i>flow-tila</i>	Kokemus, jossa yksilö uppoutuu toimintaansa niin intensiivisesti, että unohtaa ympäröivän maailman.
<i>toiminnallinen oppiminen</i>	Tekemällä oppiminen.
<i>ulkoilmakasvatus</i>	Opettaminen ja oppiminen ulkoilmassa.
<i>ympäristökasvatus</i>	Kasvattaminen ympäristövastuulliseksi yksilöksi.
<i>elämyspedagogiikka</i>	Elämys, johon liittyy kasvatuksellinen tavoite.
<i>seikkailupedagogiikka</i>	Seikkailua, joka sisältää pedagogisen tavoitteen ja toiminnan reflektoinnin.

Seikkailupedagogiikkaa voidaan pitää yhtenä toiminnallisena tapana oppia (Karppinen & Latomaa, 2015, s. 55). Näin ollen toiminnallista oppimista voidaan pitää yläkäsitteenä kaikille taulukon pedagogisille menetelmille. Toiminnallisella oppimisella tarkoitetaan yksinkertaisuudessaan tekemällä oppimista (Vuorinen, 1993, s. 179). Karppinen ja Latomaa

(2015, s. 55) pitää seikkailukasvatusta osana elämyspedagogiikkaa, mutta tutkimuksessamme koemme niiden olevan toisistaan eroavia käsitteitä. Tulkitsemme, että seikkailu ei vaadi elämyksiä. Karppisen ja Latomaan (2015, s. 47) mukaan elämyksellisen toiminnan ja lopputuloksen pystyy ennalta suunnittelemaan, kun taas seikkailupedagogiikkaan liittyy vahvasti sen yllätyksellisyys, aitous ja epävarmuus lopputulemasta.

Salorannan (2010, s. 165) mukaan seikkailupedagogiikkaa voidaan pitää yhtenä oppilaiden luontosuhteen kehittäjänä. Luontosuhteen kehittäminen on osa ympäristökasvatusta, minkä vuoksi koemme tärkeäksi tuoda esille ympäristökasvatuksen käsitteen osana seikkailupedagogiikkaa. Ympäristökasvatuksella tiivistettynä tarkoitetaan kasvattamista ympäristövastuulliseksi yksilöksi (Saloranta, 2010, s. 163). Seikkailupedagogiikan avulla yksilö oppii toimimaan luonnossa vastuullisesti ja kehittää luontosuhdettaan. Näin ollen seikkailukasvatus soveltuu erinomaisesti ympäristökasvatuksen menetelmäksi. Ulkoilmaoppimisella taas tarkoitetaan oppimista luontoympäristössä. Tällaista on esimerkiksi kasvien tunnistaminen lähimetsässä tai kuvataiteen tunnin pitäminen koulun pihalla. On tärkeää tiedostaa seikkailupedagogiikan määrittelyn kannalta näiden edellä mainittujen pedagogisten menetelmien eroavaisuudet ja yhteneväisyydet.

3.3 Edellytykset ja pyrkimykset seikkailupedagogiikassa

Seikkailupedagogiikka vaatii aina seikkailullista toimintaa, joka sisältää kasvatuksellisen tavoitteen. Karppinen ja Latomaa (2015, s. 72–73) mainitsevat seikkailupedagogiikan sisältävän aina pedagogisen tavoitteen eli intention. Karppisen ja Latomaan muodostamasta kuviosta voimme päätellä, että asetettu tavoite toimii lähtökohtana toiminnan suunnittelussa (Karppinen & Latomaa, 2015, s. 72–73). Seikkailukasvatuksen ohjaaja valitsee työtavan, jolla asetettu pedagoginen tavoite pyritään saavuttamaan mahdollisimman tehokkaasti (Stiehl & Parker, 2007, s. 73). Toimintaa seuraa tapahtuneen reflektointi, joka on yksi seikkailupedagogiikan edellytyksistä (Karppinen & Latomaa, 2015, s. 72–73).

Karppinen ja Latomaa (2015, s. 72–73) huomauttavat, ettei turvallisuus seikkailupedagogiikassa ole pelkkä edellytys vaan itsestäänselvyys. Seikkailukasvatuksen ohjaajan (osio 6.3) tehtävänä on varmistaa osallistujan fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen turvallisuus (Karppinen & Latomaa, 2015, s. 72–73; Lehtonen & Saaranen-Kauppinen, 2020, s. 249). Lehtosen ja Saaranen-Kauppisen (2020, s. 249) mukaan fyysisellä turvallisuudella tarkoitetaan kehoon kohdistuvia uhkia, kuten stressiä tai tapaturmia. Heidän mukaansa yksilö

saattaa seikkailullisessa toiminnassa kokea epävarmuuden, pelon ja kyvyttömyyden tunteita, jotka vaikuttavat psyykkiseen turvallisuuteen. Psykkisen turvallisuuden epäonnistuessa seikkailusta tulee helposti epäseikkailu. Turvallisuuden perustana voidaan pitää sosiaalista turvallisuutta, joka luo luottamuksellisen ja turvallisen ilmapiirin toimia omana itsenään (Lehtonen & Saaranen-Kauppinen, 2020, s. 249). Merkittävimpänä turvallisuustoimintona voidaan pitää ennakoitua: seikkailun suunnittelu, ohjaajan pätevyys ja mahdollisten riskien tiedostaminen (Telemäki, 1998, s. 60–61).

Siljanderin (2014, s. 29–30) mukaan kasvatus vaatii vähintään kahden yksilön (kasvattaja ja kasvatettava) välisen interaktion. Voimme siis olettaa, että seikkailu kasvatuksellisenä metodina edellyttää vuorovaikutusta. Karppisen ja Latomaan (2015, s. 44) mukaan seikkailupedagogiikalle on ominaista ryhmässä toimiminen. Perinteisestä opiskelusta luokkahuoneympäristössä poiketen, seikkailupedagogiikassa yksilö kehittää itseään ympäristön avulla (Karppinen, 2010, s. 121). Ympäristöksi seikkailupedagogiikassa voidaan lukea muun muassa vuorovaikutus, seikkailullinen toiminta, pedagoginen ohjaaja sekä reflektio. Jotta vuorovaikutuksellinen ryhmätoiminta on hedelmällistä, on Polven (2008, s. 27) mukaan ryhmän toimittava ryhmänä: yksilöt eivät ole vain irrallisia osia koneistossa, vaan muodostavat yhdessä toimivan kokonaisuuden.

Ewert ja Garvey (2007, s. 27–31) syventyvät artikkelissaan seikkailukasvatuksen neljään eri päämäärään: moraalinen kehitys, yksilöllinen ja yhteisöllinen kehitys sekä johtamisen kehittäminen. He viittaavat Rachelin (1999) teokseen, jossa hän toteaa seikkailukasvatuksen edistävän ymmärrystä oman toiminnan vaikutuksista muihin ja kannustavan positiiviseen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Ewertin ja Garveyn (2007, s. 27–31) mukaan seikkailupedagogiikka vaikuttaa positiivisesti osallistujan moraalisen päättelyn kehittymiseen.

Useissa seikkailukasvatusta koskevissa tutkimuksissa ilmenee yksilöllinen kehittyminen seikkailullisen toiminnan ohella. Yleisimmin kehitystä on tapahtunut yksilön itsetunnossa, itsetietoisuudessa, itseluottamuksessa sekä uusien ulottuvuuksien löytämisessä (Ewert & Garvey 2007, s. 27–31; Hopkins & Putnam, 1993, 115–164; Telemäki, 1998, s. 66). Seikkailukasvatuksella siis pyritään kehittämään yksilöä kokonaisvaltaisesti (Karppinen, 2010, s. 118). Yhteisöllisiä päämääriä tarkastellessa esiin nousee usein ryhmän tehokkuus, kommunikaatio, yhteistyö ja sitoutuneisuus (Telemäki, 1998, s. 66). Voidaan kuitenkin todeta, että ryhmä sekä yksilö kehittyvät käsi kädessä tavoitteesta riippumatta (Räty, 2011, s. 46).

Ewert ja Garvey (2007, s. 31) mainitsevat viimeisimpänä päämääränä johtajuuden kehittämisen (*leadership development*), jonka suomennoksen koemme haasteelliseksi. Mielestämme seikkailupedagogiikka ei kehitä niinkään johtajuutta, vaan enneminkin johtamiseen liittyviä taitoja, kuten organisointikykyä, muiden huomioimista ja vastuunottamista sekä itsestä että muista. Nämä edellä mainitut taidot edesauttavat ryhmää käyttämään yksilöiden vahvuuksia ryhmän hyväksi (Sutinen, 2007, s. 155). Näin jokainen tuntee itsensä hyväksytyksi ja arvostetuksi yhteisön jäseneksi.

3.4 Seikkailupedagogiikan toteuttaminen koulussa

Tässä osiossa käsittelemme, miten seikkailupedagogiikkaa käytännössä toteutetaan kouluympäristössä sekä millaisia aktiviteetteja matalan, keskitason ja korkean riskin seikkailut sisältävät. Lisäksi käymme läpi seikkailupedagogiikan toteutuksen vaiheet esimerkkien kautta.

Seikkailupedagogiikassa aktiviteetit jaetaan yleensä matalan, keskitason ja korkean riskin toimintoihin (Marttila, 2020b, s. 170). Seikkailuja voidaan toteuttaa koulun sisä- ja ulkotiloissa, lähimetsässä, kaupunkiympäristössä sekä vesistöjen äärellä. Seuraavaksi annamme esimerkkejä seikkailun eri riskitasojen aktiviteeteistä, mitkä pohjautuvat seikkailukasvatuksellisiin teoksiin. Seikkailua suunnitellessa opettajan tulee tuntea ryhmänsä, jotta hän osaa valita harjoitteita, jotka vastaavat oppilaiden taito- ja ikätasoa. Lisäksi kulttuurilla on merkitystä seikkailumuotoihin: esimerkiksi Suomessa hiihto ja luistelu ovat arkista, kun taas Yhdysvalloissa ne luokitellaan keskitason riskeiksi tai jopa ”extreme” -lajeiksi. Matalan riskitason aktiviteetteja ovat muun muassa kouluympäristössä tapahtuvat seikkailulliset leikit ja pelit, ongelmanratkaisuharjoitteet sekä ryhmän kiinteyttä ja luottamusta vahvistavat toiminnot. Esimerkiksi ”hämähäkinverkko” -harjoitusta voidaan käyttää matalan riskitason aktiviteettina: ryhmän jäsenet kuljetetaan yhteistyöllä hämähäkin verkon rei’istä läpi koskematta verkkoon.

Keskitason toimintoina voidaan pitää esimerkiksi metsäretkiä, seinäkiipeilyä ja seikkailupuistoja. Myös pilkkiretkelle lähteminen lasten kanssa tarjoaa varmasti enemmän jännitystä kuin kouluympäristössä tapahtuvat matalan riskin seikkailut. Tällaisessa aktiviteetissa opettajan tulee olla entistä tietoisempi mahdollisista riskeistä, kuten sääolosuhteista. Korkean riskin seikkailuja ovat esimerkiksi talviolosuhteissa yöpyminen, koskimelonta sekä kalliokiipeily. Koulussa aktiviteetit ovat yleisimmin matalan ja keskitason riskin omaavia.

Seikkailupedagogiikkaa voi toteuttaa integroituna muihin oppiaineisiin, yksittäisinä aktiviteetteina tai projekti- ja jaksolähtöisesti. Louhelan (2010, s. 156) mukaan seikkailupedagogiikassa edetään vaiheittain: suunnittelu, toteutus ja purku. Lähdemme käsittelemään näitä vaiheita aiemmin esitetyn pilkkiretki -esimerkin kautta. Pedagogisena tavoitteena voisi toimia itsetunnon kehittäminen, sosioemotionaaliset taidot ja ”hyvän fiiliksen” saavuttaminen. Pilkkiretkeä suunnitellessa on opettajan tärkeää ottaa huomioon muun muassa ympäristö, kesto, mahdolliset riskitekijät, aktiviteetit, kuljetus, tarvikkeet ja kotiin tiedotus. Ennen toiminnan toteutusta oppilaiden kanssa voidaan käsitellä aktiviteettiin liittyviä asioita, kuten Suomen kaloja tai pilkkivälineiden käyttöä. On tärkeää, että opettaja suunnittelee seikkailullisen toiminnan omaa taitotasoa peilaten (Lehtonen, Mäkelä & Pulli, 2007, s. 130). Jos opettaja ei osaa esimerkiksi kairata tai käsitellä pilkkivälineitä, voi pilkkiretken toteuttaminen olla haastavaa. Aktiviteetin jälkeen toteutetaan toiminnan purku refleктоimalla. Reflektion voi toteuttaa erilaisilla menetelmillä: keskustelu, oppimispäiväkirja, kirjoitelma, lauseita päivästä, piirrä mielenpainuvin hetki, ja niin edelleen. Opettajan tehtävänä on kannustaa oppilaita toimintaa edeltävään, sen aikaiseen ja sen jälkeiseen reflektion.

4 Prososiaalisuus tekee ihmisestä ihmisen

Prososiaalisuuden käsite on melko tuntematon, vaikka sitä voidaan pitää kaiken hyvän sosiaalisen vuorovaikutuksen perustana. Sosiaalisista taidoista puhuttaessa harvoin törmää prososiaalisuuden käsitteeseen – sen sijaan käytetään esimerkiksi positiivista sosiaalista vuorovaikutusta sekä altruismin käsitettä. Toisaalta prososiaalisuuden vastakohta antisosiaalisuus on paljon käytetympi termi. Jotta yksilö sosialisoituu yhteiskuntaan, on hänen oltava sosiaalisesti kompetentti eli omattava prososiaaliset taidot (Kauppila, 2005, s. 19). Tämän vuoksi koemme, että prososiaalisuuden käsitettä tulisi nostaa enemmän esille sosiaalisten taitojen yhteydessä.

Käymme aluksi läpi aiempia tutkimuksia prososiaalisuudesta, jonka jälkeen määrittelemme lyhyesti sosiaalisen kompetenssin, sillä sitä voidaan pitää yläkäsitteenä kaikille sosiaalisille taidoille. Seuraavana siirrymme määrittelemään prososiaalisuutta, jonka määrittelyä tuemme sen lähikäsitteillä empatia, moraalit sekä antisosiaalisuus. Tarkastelemme prososiaalisuuden kehittymistä yksilön elämässä ja pohdimme, mitkä tekijät vaikuttavat siihen, toimiiko yksilö prososiaalisesti vai ei.

4.1 Sosiaalinen kompetenssi

Sosiaalinen kompetenssi sisältää Kauppilan (2005, s. 19) mukaan kaikki ne yksilön kyvyt ja taidot, joilla toimitaan sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa. Toisin sanoen sosiaalisen kompetenssin alakäsitteinä voidaan pitää esimerkiksi yhteistyötaitoja, empatiakykyä, sosiaalisia sekä sosiokognitiivisia ja -emotionaalisia taitoja (Kauppila, 2005, s. 19). Sosiaalisesti kompetentti yksilö ymmärtää ja tulkitsee sosiaalisia tilanteita ja toimii niissä siten, että omat ja yhteiset päämäärät saavutetaan loukkaamatta muita (Junttila, 2010, s. 36). Sosiaalinen kompetenssi sisältää Junttilan (2010, s. 35) mukaan vastavuoroisen sosiaalisen kanssakäymisen, johon kuuluu lisäksi kyky ilmaista ja säädellä omia tunteitaan tilanteeseen sopivalla tavalla. Junttila (2010, s. 35) jakaa teoksessaan sosiaalisen kompetenssin kahteen pääulottuvuuteen: pro- ja antisosiaalisuuteen. Sosiaalisesti kompetenttin yksilön toiminta on lähtökohtaisesti prososiaalista eli positiivista sosiaalista vuorovaikutusta. Toiminnassa pyritään välttämään antisosiaalista käyttäytymistä eli negatiivista sosiaalista vuorovaikutusta. (Junttila, 2010, s. 35–37)

Sosiokognitiiviset ja -emotionaaliset taidot ovat merkittävässä osassa prososiaalista käyttäytymistä. Goleman (2006, s. 93) mainitsee teoksessaan sosioemotionaalisten taitojen tarkoittavan toisen yksilön ajatusten ja tunteiden ymmärtämistä ja niiden pohjalta toimimista. Näitä ovat siis esimerkiksi synkronia, empatia ja sympatia. Synkronialla tarkoitetaan toisen yksilön sanattoman vuorovaikutuksen lukemista ja niihin reagoitua sujuvasti (Goleman, 2006, s. 101). Goleman (2006, s. 101) kirjoittaa epäonnistuneen synkronian tuhoavan sosiaalisen vuorovaikutuksen. Sosiokognitiivisilla taidoilla tarkoitetaan yksilön kykyä tehdä oikeita havaintoja sosiaalisissa tilanteissa ja toimia niissä odotetulla tavalla (Goleman, 2006, s. 99; Salmivalli, 2005, s. 87). Erilaiset sosiaaliset tilanteet sisältävät sanomattomia sääntöjä ja odotuksia siitä, minkälainen käyttäytyminen on tietyssä tilanteessa ”oikeaa”. Voidaan siis ajatella, että sosiokognitiivisesti lahjakkaat yksilöt osaavat toimia näiden odotusten mukaisesti.

4.2 Prososiaalisuus ja sen lähikäsitteet

Prososiaalinen käyttäytyminen on yksi käyttäytymisen muoto, jossa yksilö toimii vapaaehtoisesti toisen hyvinvoinnin edistämiseksi (Polvi, 2008, s. 9; Redondo-Pacheco, Ingles-Saura, Parra-Galvis, Nieto-Barroso & Navarro-Galvis, 2016, s. 7). Tällaista käyttäytymistä on esimerkiksi auttaminen, kannustaminen, ryhmässä toimiminen ja sääntöjen noudattaminen. Polven (2008, s. 9) mukaan toimiakseen prososiaalisesti, tulee yksilön olla kiinnostunut toisen henkilön fyysisestä ja psyykkisestä hyvinvoinnista. Toinen lähtökohta toiminnalle on ymmärrys toisen yksilön tarpeista ja toiveista eli toisin sanoen kyse on empatiasta, jossa ihmisellä on kyky asettua toisen ihmisen asemaan tunnetasolla. (Basil, Ridgway & Basil, 2008, s. 2; Batson, 2011, s. 11; Polvi, 2008, s. 9).

Basil ja hänen kollegansa (2008, s. 4) toteavat prososiaalisen toiminnan olevan motiiveiltaan joko epäitsekkästä tai itsekkästä. Batsonin (2011, s. 20) mukaan epäitsekkäs käyttäytyminen on luonteeltaan altruistista eli yksilö ei tavoittele toiminnallaan itselleen hyötyä tai palkkiota. Esimerkki prososiaalisesta toiminnasta, jota ohjaa altruistinen motiivi, voisi olla luokkakaverin kannustaminen seinäkiipeilyssä, jossa tavoitteena on itsensä ylittäminen. Prososiaalinen käyttäytyminen voi olla myös motiiveiltaan egoistista eli itsekkästä, jolloin yksilö hakee toiminnallaan palkkiota tai hyväksyntää (Batson, 2011, s. 20). Käyttäytyminen on egoistista esimerkiksi silloin, kun oppilas on saanut toruja opettajaltaan huonosta käyttäytymisestä ja yrittää tämän jälkeen korjata toimintaansa opettajalle mieluiseemmaksi. Oppilaan motiivina on tällöin oman syyllisyydentunteen vähentäminen ja opettajan miellyttäminen hyvien

arvosanojen saamiseksi. Redondo-Pacheco ja hänen kollegansa (2016, s. 5) kuitenkin huomauttavat, että yksilö saattaa toimia altruistisesti mahdollisista negatiivisista seuraamuksista huolimatta. Esimerkiksi oppilas puuttuu sovittelijana luokkakavereiden tappeluun, jolloin saa itsekin osuman nyrkistä. Oppilas halusi toimia prososiaalisesti ja keskeyttää tappelun, vaikka tiedosti siihen liittyvät riskit.

Kuten aiemmin mainitsimme, prososiaalisen käyttäytymisen yhtenä edellytyksenä toimii empatiakyky eli kyky asettua toisen ihmisen asemaan. Empatia sekoitetaan helposti prososiaalisuuteen – kuitenkin Polven (2008, s. 9–10) mukaan prososiaalinen käyttäytyminen vaatii aina toimintaa. Toisaalta yksilö ei voi toimia prososiaalisesti ilman empaattisuutta, mutta empaattisuus yksinään ei ole prososiaalista toimintaa. Kun lapsi esimerkiksi huomaa luokkatoverinsa itkevän välitunnilla yksin, kokee hän empatiaa toista kohtaan ja päättää mennä lohduttamaan häntä. Tällöin lapsi on tehnyt päätöksen toimia prososiaalisesti toisen henkilön hyvinvoinnin edistämiseksi. Prososiaalista käyttäytymistä ohjaavat empatiakyvyn lisäksi Redondo-Pachecon ja hänen kollegoidensa (2016, s. 6) mukaan esimerkiksi kulttuuriset ja biologiset säätelijät sekä moraalit.

Prososiaalinen käyttäytyminen koostuu opituista taidoista sekä muista käyttäytymistä ohjaavista tekijöistä. Kulttuuri on yksi niistä tekijöistä, mikä ohjaa lapsen sosiaalista kasvua ja kehittymistä (Pennington, 2000; Redondo-Pacheco ym., 2016, s. 6). Penningtonin (2000) mukaan eri kulttuureissa vallitsevat tietyt normit ja arvot, joihin yksilö sopeutetaan elämänsä aikana. Rauste-von Wright ja hänen kollegansa (2003, s. 32) tukevat myös kyseistä ajatusta, jossa yhteiskunnan normit ohjaavat joko tiedostaen tai tiedostamatta yksilön käyttäytymistä. Näin ollen prososiaalista käyttäytymistä voidaan pitää kulttuurisidonnaisena (Pennington, 2000). Esimerkiksi suomalaiselle kulttuurille ei välttämättä ole tyypillistä ”smalltalk” tuntemattomien ihmisten kanssa. Tämä saattaa näkyä muissa kulttuureissa epäkohteliaana käytöksenä.

Kulttuurin lisäksi käyttäytymistä ohjaavina tekijöinä voidaan pitää biologisia motiiveja. Prososiaalinen käyttäytyminen on inhimillistä, vapaaehtoista halua toimia toisen hyväksi, mutta toisaalta se on ihmisajalle myös selviytymisen edellytys. Altruistinen käyttäytyminen on ollut jo pitkään osa meitä: esimerkiksi ruoka on jaettu muiden kesken selviytymisen edistämiseksi (Warneken, 2013, s. 401). Monilla ihmisillä on kuitenkin luontainen halu auttaa toisia ihmisiä ja se näkyykin nykyään esimerkiksi eri ammateissa, hyväntekeväisyydessä sekä vapaaehtoistyössä. Laine (2005, s. 118) huomauttaa teoksessaan, että yksilön päätös ryhtyä

toimimaan altruistisesti ei välttämättä ole itsestäänselvyys. Hän nostaa esille hyvänä esimerkkinä hätätilanteet: yksilön inhimilliset tunteet, kuten pelko tai epävarmuus, saattavat vaikuttaa yksilön altruistiseen toimintaan, vaikka yksilö tuntee empatiaa ja haluaisi auttaa.

Warnekenin (2013, s. 412) mukaan ihmisellä on luontainen taipumus toimia valikoivasti toisten yksilöiden hyväksi. Pulkkinen (2002, s. 88) nostaa esille tutkimuksen, jossa tutkittiin ihmisten halukkuutta toimia altruistisesti niin läheisiä kuin tuntemattomia kohtaan. Tulosten mukaan ihmiset olivat taipuvaisempia käyttäytymään altruistisesti, jos se edesauttoi omien geenien säilymistä. Altruistisen käyttäytymisen todettiin olevan verrannollinen sukulaissuhteeseen eli yksilö auttoi todennäköisemmin läheistä kuin vierasta ihmistä (Pulkkinen, 2002, s. 88). Pulkkinen (2002, s. 88) kuitenkin huomauttaa, että sukulaissuhteen lisäksi auttamishaluun vaikuttaa myös kiintymyssuhde. Rovio ja Saaranen-Kauppinen (2009, s. 63) tuovat artikkelissaan esille attraktion eli yksilöiden välisen vetovoiman. Yksilö osoittaa enemmän kiintymystään ihmisille, joita pitää miellyttävinä ja toisaalta välttelee niitä yksilöitä, jotka kokee epämiellyttäväksi (Rovio & Saaranen-Kauppinen, 2009, s. 63–64). Näiden tutkimusten ja teorioiden pohjalta voidaan todeta, että kiintymyssuhteen syventyessä lisääntyy myös halu toimia prososiaalisesti toisen yksilön hyväksi.

Redondo-Pacheco kollegoineen (2016, s. 6) mainitsee moraalin eli käsityksen oikeasta ja väärästä toimivan yhtenä lähtökohtana prososiaaliselle käyttäytymiselle. Motivaatio prososiaaliseen käyttäytymiseen perustuu moraalisen kehityksen tasoon, jolla yksilö on (Redondo-Pacheco ym., 2016, s. 6). Lapsen moraalit kehittyvät sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, jonka pohjalta lapsi oppii toimimaan toisen yksilön kannalta oikein (Polvi, 2008, s. 19). Jotta yksilö voi kehittää prososiaalisia taitojaan, tulee hänen tiedostaa, mikä on moraalisesti hyväksyttävää.

Prososiaalisuuden vastakohtana voidaan pitää antisosiaalisuutta eli negatiivista sosiaalista käyttäytymistä (Polvi, 2008, s. 11). Polvi (2008, s. 11) mainitsee tällaista käytöstä olevan esimerkiksi epäystävällisyys, piittaamattomuus sekä asosiaalisuus eli yhteiskunnan vastainen toiminta. Junttilan (2010, s. 36) mukaan antisosiaalisuus jaetaan kahteen spesifimpään osa-alueeseen: impulsiivisuuteen ja häiritsevyyteen. Impulsiivisesti käyttäytyvä henkilö käyttäytyy arvaamattomasti eikä toiminta ole välttämättä tahallista (Junttila, 2010, s. 36). Yleensä impulsiivinen toiminta kohdistuu johonkin asiaan, kuten tehtävään tai tilanteeseen. Junttila (2010, s. 36) mainitsee vastaavasti häiritsevän käyttäytymisen olevan tahallista ja suunniteltua toimintaa, joka kohdistuu yleensä tiettyyn ihmiseen tai ihmisryhmään (Junttila, 2010, s. 35–

37). Antisosiaalisesti käyttäytyvään yksilöön saatetaan suhtautua varauksella, mikä voi johtaa yksilöön kohdistuvaan negatiiviseen asennoitumiseen sekä syrjintään (Junttila, 2010, s. 36).

4.3 Prososiaalisten taitojen kehittyminen

Sosiaalisten taitojen kehittyminen on koko elämänkaaren jatkuva prosessi. Kauppilan (2005, s. 129) ja Salmivallin (2005, s. 79) mukaan sosiaalisia taitoja opitaan, kuten muitakin taitoja eikä niitä ole sisäänrakennettu ihmiseen. On kuitenkin hyvä tiedostaa, että yksilön sosiaaliseen käyttäytymiseen vaikuttavat myös synnynnäiset luonteenpiirteet, kuten temperamentti (Salmivalli, 2005, s. 79). Nämä synnynnäiset luonteenpiirteet tekevät meistä uniikkeja yksilöitä toistemme kopioiden sijaan. Tässä osiossa keskitymme niihin sosiaalisen kehittymisen kannalta merkittäviin tekijöihin, jotka tukevat lapsen prososiaalisten taitojen kehittymistä.

Kauppilan (2005, s. 129) mukaan suurin osa sosiaalisista taidoista opitaan havainnoimalla muiden käyttäytymistä. Perhe on tärkeässä roolissa lapsen sosiaalisten perustaitojen oppimisessa (Keltikangas-Järvinen, 2010, s. 178), mutta Poikkeus (2000, s. 122) mainitsee teoksessaan, ettei perhe yksinään riitä kehittämään sosiaalisia taitoja, vaan lapsi tarvitsee lisäksi vertaissuhteita. Vanhempien vaikutus lapsen sosiaaliseen kehitykseen on yleensä positiivista, mutta Keltikangas-Järvinen (2010, s. 190) huomauttaa vanhempien siirtävän lapselleen myös negatiivisia käyttäytymismalleja, joko tiedostaen tai tiedostamatta. Perheen sisäiset vuorovaikutussuhteet eroavat vertaissuhteista, sillä lapsen ei käytöksellään tarvitse hakea hyväksyntää perheenjäseniltään. Rasku-Puttosen, Keskinen ja Takalan (1998, s. 241) mukaan vastaavasti toverisuhteissa lapsen täytyy tietoisesti muokata käyttäytymistään ympäristöön mukaillen, jotta hän ansaitsee kiintymyksen muilta. Poikkeus (2000, s. 123) korostaa, että toverisuhteet on syytä erottaa ystävyysuhteista sekä käsitteellisesti että sosiaalisten taitojen oppimisen kontekstina. Salmivalli (2005, s. 38) mainitsee ystävyysuhteiden tarjoavan ympäristön, jossa harjoitellaan muun muassa sitoutumista ja luottamusta. Nämä taidot edesauttavat tulevien läheisten suhteiden kuten parisuhteiden luomisessa. Toverisuhteissa kehitetään enemmänkin sosiaalisia perustaitoja kuten yhteistyötaitoja, jotka valmentavat yksilöä toimimaan osana yhteiskuntaa. (Salmivalli, 2005, s. 38)

Koulua voidaan pitää tärkeänä ympäristönä sosiaalisten taitojen kehittämiseksi, sillä lapset viettävät siellä paljon aikaa. Koulu tarjoaa mahdollisuuden solmia uusia vertaissuhteita, joissa lapset kehittävät sosiaalisia taitojaan. Lisäksi oppilaat pääsevät kokemaan monipuolisia sosiaalisia vuorovaikutustilanteita, joissa he harjoittelevat toimista ”oikealla” tavalla. Pulkkinen

(2005, s. 210) mukaan kouluun tullessa lasten sosiaaliset pääomat poikkeavat toisistaan. Hän lisää, että koulu kartuttaa lasten sosiaalista pääomaa ja näin ollen tasoittaa taitoeroja. Keltikangas-Järvinen (2010, s. 190) mainitsee opettajan vaikutuksen oppilaan sosiaaliseen kehittymiseen olevan positiivinen – hän korjaa vanhemmilta saatuja ei-toivottuja käyttäytymismalleja. Opettaja voi edistää oppilaan positiivista sosiaalista vuorovaikutusta (eli prososiaalisia taitoja) palkitsemalla toivotusta käyttäytymisestä (Keltikangas-Järvinen, 2010, s. 229).

5 Prososiaalisuus ja seikkailukasvatus valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa

Seuraavana tarkastelemme, miten prososiaalisuus ja seikkailu näkyvät perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Oletamme, että prososiaalisten taitojen harjoittaminen näkyy opetussuunnitelmassa, sillä Telaman ja Laakson (2000, s. 276) mukaan prososiaalisuutta pidetään yhtenä sosiaalisen kasvatuksen tavoitteena. Lisäksi haluamme tutkia, miten opetussuunnitelman laatijat ovat käsittäneet elämyksen ja seikkailun käsitteet, ja missä yhteyksissä ne näkyvät. Tarkastelemme myös, löytyykö toiminnallisen oppimisen ja sosiaalisten taitojen kehittämisen väliltä yhteyksiä.

Karppisen (2005, s. 36) mukaan seikkailupedagogista toimintaa voidaan ilmaista myös käsitteillä ympäristökasvatus, toiminnalliset menetelmät ja kokemusoppiminen. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2016) ei mainita käsitteitä *seikkailupedagogiikka* tai *-kasvatus*, *elämyspedagogiikka*, *ympäristökasvatus* ja *prososiaalisuus*. Oletimme jo ennen tarkastelua, ettei prososiaalisuuden käsitettä löydy opetussuunnitelman perusteista, sillä se on melko tuntematon ja vähän käytetty. Alla olevaan taulukkoon (Taulukko 2) keräsimme käsitteitä, jotka liittyvät vahvasti prososiaalisuuteen ja seikkailupedagogiikkaan. Tutkimme, missä konteksteissa nämä sanat esiintyvät ja mikä on niiden käytännön merkitys koulumaailmassa.

Taulukko 2. Hakutulokset opetussuunnitelmassa.

<i>Käsite</i>	<i>seikkailu*</i>	<i>elämy*</i>	<i>sosiaali*</i>	<i>toiminnalli*</i>
<i>Osumia</i>	1	56	106	50

Taulukosta (Taulukko 2) voimme todeta, että sana *seikkailu* esiintyy opetussuunnitelmassa vain kerran, eikä sen konteksti sinänsä liity seikkailukasvatukseen opetusmenetelmänä. Huomiomme kiinnittyi kuitenkin sanan *toiminnalli** esiintyvyyteen, jolla viitataan toiminnallisuuteen opetusmenetelmänä ja -tapana. Oppiaineiden tehtävissä korostuu monipuolinen oppiminen, joka sisältää muun muassa toiminnallista työskentelyä. Kuten aiemmin mainitsimme, toiminnallista oppimista voidaan pitää yläkäsitteenä muun muassa seikkailu- ja elämyspedagogiikalle. Ne siis voivat sisältyä opetussuunnitelmassa toiminnalliseen oppimiseen.

On mielenkiintoista huomata, että sana *elämy** esiintyy opetussuunnitelmassa 56 kertaa. Kuten mainitsimme seikkailupedagogiikkaa tarkasteltaessa, ovat elämyksen ja seikkailun käsitteet vaikeasti määriteltävissä, sillä ne koetaan subjektiivisesti – osa pitää jopa niitä toistensa synonyymeina. *Seikkailu* -sanan vähäinen määrä opetussuunnitelmassa voi selittyä näillä tulkinnallisilla ristiriidoilla. Emme voi tietää, pitävätkö opetussuunnitelman laatijat elämystä ja seikkailua samaa tarkoittavina asioina.

Kielten oppiaineiden yhtenä sisältöalueena on ”*Vuorovaikutustilanteissa toimiminen*” (S1), jonka mukaan oppilas harjoittelee positiivista ja kohteliasta käyttäytymistä. Laaja-alaisten tavoitteiden mukaan oppilaita tulee ohjata kehittämään empatiakykyään ja sosiokognitiivisia taitojaan. Lisäksi tavoitteissa mainitaan tunnetaitojen ja sosiaalisten taitojen kehittäminen yksilönä sekä yhteisönä korostaen keskinäisen huolenpidon tärkeyttä. Vaikkei prososiaalisuuden käsitettä mainita opetussuunnitelmassa, löytyy sieltä muun muassa edellä mainitut kohdat, joissa harjoitellaan prososiaalisia taitoja. Käsite *sosiaali** esiintyy opetussuunnitelmassa 106 kertaa, joka kertoo koulun sosiaalistavasta merkityksestä. Kauppilan (2005, s. 19) ja Salmivallin (2005, s. 170) mukaan sosialisatioprosessissa ihminen kehittyä sosiaalisilta taidoiltaan yhteiskunnan jäseneksi. Koululla ja siellä muodostetuilla vertaissuhteilla on siis tärkeä rooli lapsen sosialisatioprosessissa (Kauppila, 2005, s. 19).

Holappa (2020, s. 51) on tarkastellut myös seikkailu- ja ulkoilmakasvatuksen roolia valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa. Hänen tulkintansa ovat yhteneväisiä meidän tulkintojemme kanssa. Holapan (2020, s. 51) mukaan uusimmassa opetussuunnitelmassa ei ole erillistä lukua seikkailu- ja ulkoilmapedagogiikalle. Kuitenkin seikkailu- ja ulkoilmakasvatukseen vahvasti liittyviä tekijöitä ja tavoitteita löytyy esimerkiksi monialaisista oppimiskokonaisuuksista, oppimiskäsityksestä sekä oppimisympäristöistä (Holappa, 2020, s. 51).

6 Seikkailupedagogiikka prososiaalisten taitojen edistäjänä

Olemme löytäneet tutkimuksia, joissa seikkailupedagogiikkaa on hyödynnetty esimerkiksi antisosiaalisen käyttäytymisen kitkemiseksi. Linnossuo (2007, s. 206–216) on tuonut esiin artikkelissaan tutkimuksia, joissa seikkailukasvatusta on käytetty erityisryhmillä muun muassa itsetunnon, kommunikaatio- sekä ihmissuhdetaitojen kehittämisen tukena. Tutkimusten tuloksista on nähtävissä positiivista kehittymistä edellä mainituilla osa-alueilla. Seikkailukasvatuksesta prososiaalisten taitojen kehittäjänä ei ole löytynyt aiempaa tutkimusta, jonka vuoksi meidän tulee itse teorioiden pohjalta muodostaa johtopäätöksiä.

Tässä osuudessa lähemme tarkastelemaan niitä tekijöitä, joiden koemme edistävän prososiaalisia taitoja kaikkein tehokkaimmin. Ensimmäisenä käsittelemme ryhmää ympäristönä positiivisten vuorovaikutustaitojen kehittäjänä. Tämän jälkeen pureudumme kilpailun merkitykseen osana seikkailupedagogiikkaa. Viimeisenä tarkastelemme, mikä ohjaajan rooli on seikkailullisessa toiminnassa sekä sosiaalisten taitojen tukemisessa.

6.1 Ryhmä ympäristönä

Lintunen ja Rovio (2009, s. 14) kiteyttävät ryhmän merkityksen yksilön kehityksessä seuraavasti: ”*Ihmisen minä syntyy meistä*”. Tällä tarkoitetaan yksilön minuuden peilaamista muihin. Kun yksilö reflektoi omaa käyttäytymistään suhteessa muihin, saattaa hän omaksua uusia käyttäytymismalleja ja soveltaa niitä omaan käytökseensä (Lintunen & Rovio, 2009, s. 14). Keltikangas-Järvisen (2010, s. 53) mukaan yksilö kehittää sosiaalisia taitojaan ryhmässä saadun sanattoman palautteen avulla. Usein yksilö peilaa itseään sellaisiin ihmisiin, joiden kaltainen hän toivoisi olevan (Lintunen & Rovio, 2009, s. 14). Käyttäytymismallit, joita ihminen sisäistää, eivät ole aina yksistään positiivisia – antisosiaaliakin taitoja voidaan omaksua. Seikkailupedagogiikassa ryhmän toimintakulttuuri on erityisen suotuista sosiaalisten vuorovaikutustaitojen oppimiselle. Louhelan (2010, s. 153) mukaan seikkailupedagogiikka perustuu harjoitteisiin, joissa onnistuminen ei ole riippuvainen voimasta tai taidosta, vaan ryhmän yksilöiden välisestä yhteistyöstä. Ryhmän toimintaan vaikuttavat joko positiivisesti tai negatiivisesti muun muassa ryhmän koko, vallitsevat roolit sekä ryhmädynamiikka, joita lähemme seuraavaksi käsittelemään tarkemmin.

Seikkailukasvatus on vuorovaikutuksellista toimintaa, jossa yksilö toimii osana ryhmää (Karppinen, 2005, s. 172). Karppisen ja Latomaan (2015, s. 44) mukaan seikkailupedagogiikka

on yleensä ryhmämuotoista toimintaa, jossa ryhmän koko vaihtelee kohderyhmän ja tavoitteen mukaan. Kun tarkastellaan asiaa prososiaalisten taitojen kehittämisen näkökulmasta, ovat pienryhmät suotuisampia ympäristöjä harjoittaa sosiaalisia taitoja. Rovion ja Saaranen-Kauppinen (2009, s. 61) sekä Saloviitan (2006, s. 32) mukaan ryhmäkoon kasvaessa monimutkaistuvat vuorovaikutus- ja kommunikaatioverkostot, mikä hankaloittaa ryhmän keskeistä sosiaalista kanssakäymistä. Pienryhmäksi määritellään Saaranen-Kauppinen ja Rovion (2009, s. 33) mukaan enintään kymmenen jäsenen ryhmä, jossa keskinäinen vuorovaikutus kaikkien välillä on mahdollista. Kun kommunikointi on runsasta ryhmän jäsenten välillä, voimistuu ryhmän keskeinen kiinteys (Laine, 2005, s. 192).

Hyvä ryhmäkoheesio eli kiinteys on yhteydessä ryhmän jäsenten väliseen positiiviseen sosiaaliseen vuorovaikutukseen (Laine, 2005, s. 192). Näitä ovat Laineen (2005, s. 192) mukaan esimerkiksi jäsenten välinen huolenpito, arvostus ja kunnioitus muita kohtaan sekä avoin kommunikointi. Rovio (2009, s. 168) mainitsee pienen ryhmäkoon olevan yhteydessä korkeampaan ryhmäkoheesioon. Myös yhteisen tavoitteen eteen työskentely nostattaa ryhmän kiinteyttä (Laine, 2005, s. 191). Seikkailukasvatus ei sisällä ryhmän sisäistä kilpailua (Marttila, 2020a, s. 238), vaan asetettu tavoite pyritään saavuttamaan yhteistoiminnallisesti. Tämän ansiosta seikkailutoiminta kasvattaa ryhmän kiinteyttä. Lisäksi Kopakkala (2005, s. 58) toteaa ryhmäkoheesio vaikuttavan yksilöiden kokemaan turvallisuudentunteeseen – mitä korkeampi koheesio, sitä turvallisempi ryhmä ja toisin päin. Turvallinen ryhmä vahvistaa yksilön itsetuntoa, jolloin hän on taipuvaisempi ajattelemaan muiden parasta ja toimimaan heidän hyväkseen (Aalto, 2000, s. 17). Myös Polven (2008, s. 15) mukaan positiivinen itsetunto kannustaa yksilöä toimimaan prososiaalisesti.

Poikkeuksen (2000, s. 137) mukaan ympäristössä vallitsevat sosiaaliset rakenteet, kuten roolit, vaikuttavat lasten käyttäytymiseen. Sosiaalisia taitoja harjoitellessa toivottuja tuloksia saadaan, kun tuen, tässä tapauksessa opettajan, avulla pystytään muokkaamaan vallitsevia sosiaalisia rakenteita (Poikkeus, 2000, s. 137). Lehtonen, Mäkelä ja Pulli (2007, s. 130) mainitsevat opettajalla olevan seikkailupedagogiikassa merkityksellinen rooli turvallisen ja luotettavan sosiaalisen ilmapiirin turvaamisessa. Kuten aiemmin mainitsimme, turvallinen ryhmä kannustaa positiiviseen sosiaaliseen vuorovaikutukseen eli prososiaaliseen käyttäytymiseen.

Telemäki ja Bowles (2001, s. 32) toteavat seikkailukasvatuksen poikkeavan usein arkisesta kouluympäristöstä, jolloin myös ryhmässä vallitsevat normit muuttuvat. Arkiolosuhteissa oppilas saattaa joutua kiusatuksi esimerkiksi hänen heikkoutensa vuoksi, mutta

poikkeusoloissa, kuten seikkailupedagogiikassa, ryhmän jäsenet oppivat hyväksymään toisensa vahvuuksineen ja heikkouksineen (Telemäki & Bowles, 2001, s. 32). Laineen (2005, s. 180) mukaan ryhmän sisäinen ilmapiiri muuttuu positiivisemmaksi, kun ryhmän jäsenet tuntevat itsensä hyväksytyiksi. Voidaan siis päätellä, että hyvä ilmapiiri kannustaa yksilöitä vuorovaikutukseen toistensa kanssa. Vuorovaikutus on yksi osatekijä prososiaalisten taitojen harjoittelussa ja edistämässä (Polvi, 2008, s. 11). Polvi (2008, s. 29) mainitsee hyväksytyksi tulemisen tunteen edistävän itseluottamusta ja itsetuntoa, ja Aallon (2000, s. 17) mukaan hyvä itsetunto luo pohjan muiden huomioimiselle ja auttamiselle.

Opetusryhmä on heterogeeninen ryhmä, joka muodostuu sukupuolista, taitotasoista, kulttuureista ja erilaista tukea tarvitsevistä oppilaista. Sosiaalisia taitoja harjoitellessa olisi suotavaa muodostaa pienryhmiä hyödyntäen luokan moninaisuutta (Saloviita, 2006, s. 35). Kauppilan (2005, s. 90) ja Saloviitan (2006, s. 38) mukaan nimenomaan opettajalla on vastuu ryhmiin jakamisesta, jotta niistä muodostuu mahdollisimman heterogeenisiä ja lisäksi luokan kuppikuntia saadaan hajotettua. Heterogeenisissä ryhmissä yksilö oppii työskentelemään erilaisten ihmisten kanssa (Saloviita, 2006, s. 36), mikä kehittää sosiaalisia taitoja. Polven (2008, s. 10) mukaan juuri tällainen yhdessä toimiminen on prososiaalista käyttäytymistä. Telemäki (1998, s. 49) mainitsee, että seikkailupedagogiikassa hyödynnetään lähtökohtaisesti pieniä, heterogeenisiä ryhmiä. Lisäksi ryhmä, joka muodostuu eri taitotasoista oppilaista, kannustaa jäsenten väliseen auttamiseen eli prososiaaliseen toimintaan (Saloviita, 2006, s. 36).

Louhela (2010, s. 153) mainitsee seikkailupedagogiikan tarjoavan ympäristön, jossa oppilaat pääsevät harjoittelemaan tunnetaitoja aidoissa vuorovaikutustilanteissa. Oppilaiden tulee kyetä itse ratkomaan mahdollisia ongelmatilanteita – niin negatiivisia kuin positiivisiakin. Todelliset sosiaaliset vuorovaikutustilanteet, joita seikkailupedagogiikka tarjoaa, ovat yksi edellytys prososiaalisten taitojen harjoittelulle (Polvi, 2008, s. 28). Lisäksi Louhela (2010, s. 153) painottaa vuorovaikutustaitojen merkitystä akateemisten oppimistavoitteiden tehokkaassa saavuttamisessa. Kun ryhmä on kiinteä ja oppilaiden vuorovaikutustaidot ovat kohdallaan, näkyy se myös oppimisessa (Louhela, 2010, s. 153).

Polven (2008, s. 28) mukaan prososiaalisia taitoja opitaan esimerkiksi tarkkailemalla ja vertailemalla muita. Vertailu on luonnollinen tapa kehittää sosiaalisia taitoja (Saaranen-Kauppinen & Rovio, 2009, s. 48). Kun oppilas esimerkiksi näkee toisen käyttäytyvän prososiaalisesti, omaksuu hän herkemmin tällaisia positiivisia käyttäytymismalleja. Vaikka ryhmässä toimiminen on merkittävässä osassa seikkailupedagogiikkaa ja prososiaalisten

taitojen harjoittelua, ei yksilön merkitystä osana ryhmää tule vähätellä. Rätty (2011, s. 46) mainitseekin yksilöiden kehittymisen olevan ryhmän kehittymisen edellytys.

6.2 Kilpailullisuus

Marttilan (2020a, s. 238) mukaan seikkailupedagogiikkaan ei sisälly kilpailullisuutta. Koemme, että kilpailullisuus nähdään negatiivisena asiana sekä prososiaalisuutta että seikkailupedagogiikkaa tarkasteltaessa. Telemäki (1998, s. 66) kuitenkin toteaa oikeanlaisen kilpailun olevan yksi seikkailupedagogiikan periaatteista. Hänen mukaansa seikkailukasvatuksessa kilpailu merkitsee tavoitteiden saavuttamista joko itsensä kanssa tai yhteistoiminnallisesti (Telemäki, 1998, s. 66). Lähdemme tarkastelemaan seikkailupedagogiikassa ilmenevää kilpailullisuutta hedelmällisenä ympäristönä prososiaalisen käyttäytymisen tukemiselle.

Aiemmin tarkastelimme yksilöllistä kehittymistä yhtenä seikkailupedagogiikan pyrkimyksistä. Yksilöllinen kehittyminen vaatii esimerkiksi itsensä ylittämistä ja omien rajojen rikkomista turvallisessa ympäristössä. Perttulan (2010, s. 72) mukaan seikkailupedagogiikan tulee tarjota yksilölle tilanteita, joissa hänellä on mahdollisuus ylittää itsensä ja rajansa. Tällaisia tilanteita voidaan pitää kilpailuna itsensä kanssa. Kun yksilö ylittää itsensä ja kokee onnistuneensa, kasvaa hänen pätevyyden tunteensa (Virkkunen, 1994, s. 28). Polvi (2008, s. 11) toteaa prososiaalisen toiminnan lisääntyvän, kun oma pätevyyden tunne kasvaa. Hämäläisen ja Holman (2020, s. 152) mukaan seikkailupedagogiikan yksi keskeisimmistä tavoitteista on saada onnistumisen kokemuksia eli pätevyyden tunteita, jotka kasvattavat oppilaan itsetuntoa. Toisaalta hyvä itsetunto kannustaa yksilöä toimimaan prososiaalisesti (Polvi, 2008, s. 15).

Seikkailupedagogiikassa kilpailu voi olla myös yhteistoiminnallista, jossa asetettu tavoite pyritään saavuttamaan yhteistyöllä mahdollisimman tehokkaasti (Telemäki, 1998, s. 66). Polven (2008, s. 14) mukaan yhteistoiminta, joka perustuu yhteiselle tavoitteelle, lisää ryhmän jäsenten auttamishalua sekä opettaa ymmärtämään toisia eli toisin sanoen kyse on prososiaalisista taidoista. Liimataisen (2000, s. 23) mukaan voittoa tavoittelevat kilpailulliset tilanteet eivät ole eduksi prososiaalisten taitojen harjoittelussa. Lisäksi Laine (2005, s. 121) mainitsee ryhmän sisäisen kilpailullisuuden tuovan ongelmia prososiaaliseen vuorovaikutukseen: kilpailullinen tilanne vähentää auttamishalua ja sitoutumista yhteiseen toimintaan. Voidaan siis todeta, että kilpailu ryhmänä yhteisen tavoitteen eteen on suotavaa prososiaalisten taitojen kehittämisen kannalta. Kilpailu, jossa yksilöt tai joukkueet kilpailevat

toisiaan vastaan, ruokkii sosiaalista vertailua (Marttila, 2020a, s. 238), eikä täten edesauta prososiaalisuutta (Polvi, 2008, s. 11). Seikkailupedagogisen ohjaajan vastuulla on pyrkiä varmistamaan, ettei tällaisia vertailevia kilpailuasetelmia synny.

6.3 Ohjaajan merkitys

Poikkeuksen (2000, s. 134) mukaan lapsi tarvitsee aikuisen, esimerkiksi opettajan, tukea sosiaalisten taitojen kehittämisessä. Lapsille ei välttämättä ole vielä kehittynyt moraalista ajattelutapaa, jolloin aikuinen toimii esimerkkinä ja ohjaa lasta toimimaan tilanteissa ”oikein” (Poikkeus, 2000, s. 134). Seikkailupedagogiikassa ohjaajan rooli on tukea, kannustaa ja ohjata oppilaita kasvatuksellisesti oikeaan suuntaan – voidaan siis puhua lapsilähtöisyydestä (Louhela, 2010, s. 152; Rätty, 2011, s. 25–26). Opettajan tehtävänä on rakentaa seikkailupedagoginen ympäristö, jossa lapsi on aktiivinen oppija yhdessä vertaisten ja ohjaajan kanssa (Louhela, s. 152). Lehtosen (1998, s. 98) mukaan opettaja voidaan nähdä seikkailukasvatuksessa pedagogisena kanssakulkijana, joka mahdollistaa aidot vuorovaikutustilanteet, mutta samalla varmistaa oppilaille turvallisen sosiaalisen ympäristön. Louhela (2010, s. 154) mainitsee opettajien puuttuvan usein ennakoivasti oppilaiden välisiin haastaviin sosiaalisiin tilanteisiin, jolloin opettaja sammuttaa ”alkavan tulipalon” jo ennen sen syttymistä. Tällöin lapset eivät pääse kohtaamaan ja sammuttamaan tulipaloa itsenäisesti, vaan he ovat riippuvaisia aikuisen taidoista (Louhela, 2010, s. 154). Tällaiset aidot vuorovaikutustilanteet ovat edellytys prososiaalisten taitojen kehittymiselle (Polvi, 2008, s. 28).

Opettajan tulee jatkuvasti olla esimerkkinä oppilaille ja käyttäytyä samalla tavalla kuin odottaa oppilaidenkin käyttäytyvän (Lehtonen, Mäkelä & Pulli, 2007, s. 134; Mitten & Clement, 2007, s. 98). Polven (2008, s. 28) mukaan yksi tapa oppia prososiaalista käyttäytymistä on havainnoida muita ihmisiä. Opettajan toimiessa prososiaalisesti seikkailupedagogiikassa, kannustaa hän myös oppilaita toimimaan samalla tavalla toisiaan kohtaan (Mitten & Clement, 2007, s. 80). Lisäksi Polven (2008, s. 11) ja Laineen (2005, s. 135) mukaan prososiaalista käyttäytymistä voidaan edistää palkitsemalla lapsen positiivista vuorovaikutusta. On tärkeää, että opettaja palkitsee myös yrittämisestä (Laine, 2005, s. 135). Oppilaiden tulee tietää, minkälaista käyttäytymistä heiltä odotetaan, jotta he tietävät, mitä tavoitella (Laine, 2005, s. 135).

Kuten aiemmin mainitsimme (osio 6.2), opettajalla on seikkailupedagogiikassa merkityksellinen rooli turvallisen ja luotettavan sosiaalisen ilmapiirin turvaamisessa (Lehtonen,

Mäkelä & Pulli, 2007, s. 130). Fyysisesti, psyykkisesti ja sosiaalisesti turvallinen ympäristö luo hyvät edellytykset positiiviselle vuorovaikutukselle, joten opettajan on tärkeää ottaa turvallisuus huomioon suunnitellessaan seikkailutoimintaa. Seikkailupedagogiikka sisältää ainutlaatuisen ominaisuuden räätälöidä toiminta halutun tavoitteen mukaiseksi (Stiehl & Parker, 2007, s. 73). Ohjaajan tulee suunnitella seikkailutoiminta sellaiseksi, että se tukee parhaalla mahdollisella tavalla sekä yksilöllisiä että yhteisöllisiä tavoitteita (Mitten & Clement, 2007, s. 80). Esimerkiksi prososiaalisia taitoja harjoitellessa tulee toiminnan olla sellaista, joka mahdollisimman tehokkaasti kehittää positiivisia vuorovaikutustaitoja.

Opettajan tehtävänä on ohjata oppilaita seikkailutoimintaa edeltävään, sen aikaiseen ja jälkeiseen reflektioon. Jotta opettaja osaa ohjata reflektiota oikeaan suuntaan, tulee hänen tiedostaa aktiviteetin taustalla oleva tavoite, joka on muodostettu ryhmän tarpeen mukaan (Gass & Stevens, 2007, s. 113; Karppinen, 2005, s. 52). Toiminnan peilaamisen eli reflektion avulla oppilas syventää oppimistaan: toiminnoista tulee merkityksellisiä ja niitä voidaan soveltaa arkielämään (Karppinen, 2005, s. 52, 144). Rätty (2011, s. 28) painottaa transfer-ilmion käyttöä seikkailukasvatuksellisessa opetuksessa, jotta opitut asiat siirtyvät arkeen. Prososiaalisia taitoja harjoitellessa seikkailukasvatuksellisen toiminnan jälkeisen reflektion tulisi keskittyä tilanteisiin, joissa on ilmennyt positiivista tai negatiivista vuorovaikutusta.

7 Tutkimuksen tulokset ja luotettavuus

Tutkimuksemme tavoitteena oli perehtyä seikkailupedagogiikan ja prososiaalisuuden käsitteisiin sekä tutkia seikkailukasvatuksen mahdollisuuksia prososiaalisten taitojen edistäjänä. Olemme huolellisesti perehtyneet prososiaalisuuden sekä seikkailupedagogiikan käsitteisiin laajan kirjallisuuden pohjalta. Koska aikaisempia tutkimuksia aiheestamme ei ole löytynyt, olemme muodostaneet johtopäätökset aineistoja yhdistelemällä. Seuraavana käymme läpi tutkimuksemme tulokset vastaamalla tutkimuskysymyksiin.

Seikkailupedagogiikka on eräs kasvatuksellinen menetelmä, jossa seikkailullisen toiminnan avulla kasvatetaan yksilöä sekä yhteisöä. Seikkailukasvatukseen liittyy vahvasti seikkailu, kokemus ja elämys, jotka vaikuttavat yksilön kehitykseen. Jotta seikkailusta tulee pedagoginen menetelmä, vaatii se kasvatuksellisen intention eli tavoitteen sekä toiminnan reflektion. Oppiminen seikkailukasvatuksessa tapahtuu nimenomaan toiminnan analysoinnin kautta. Toisena edellytyksenä seikkailupedagogiikalle voidaan pitää turvallisuutta, joka varmistaa onnistuneen kokemuksen. Lisäksi seikkailupedagogiikka vaatii interaktion eli vähintään kahden ihmisen välisen vuorovaikutuksen. Oikein toteutettuna seikkailukasvatuksen avulla voidaan saavuttaa useita eri päämääriä.

Prososiaalisuus on positiivista sosiaalista vuorovaikutusta, jossa yksilö vapaaehtoisella toiminnallaan edistää toisen hyvinvointia. Tällaista toimintaa on esimerkiksi auttaminen, kannustaminen ja lohduttaminen. Prososiaalista toimintaa ohjaavat yksilön motiivit, jotka voidaan jakaa itsekkääseen eli egoistiseen tai epäitsekkääseen eli altruistiseen. Yksilön prososiaalista käyttäytymistä ohjaavia tekijöitä ovat esimerkiksi empatiakyky, kulttuuri ja moraalit. Prososiaalisuuden vastakohtana voidaan pitää negatiivista sosiaalista vuorovaikutusta eli antisosiaalisuutta. Sosiaalisten taitojen – kuten myös prososiaalisten taitojen – kehittäminen on elämänmittainen prosessi.

Seikkailupedagogiikka tarjoaa hedelmällisen ympäristön prososiaalisten taitojen harjoittelulle sekä kehittämiselle. Prososiaalisia taitoja kehitetään vuorovaikutuksessa ja seikkailupedagogiikka perustuukin harjoitteisiin, joissa interaktio yksilöiden välillä on välttämätöntä. Seikkailupedagogiikka oikein toteutettuna edistää ryhmän kiinteyttä ja positiivista ilmapiiriä, mikä taas kannustaa yksilöä toimimaan prososiaalisesti. Seikkailullisessa toiminnassa muun muassa itsensä ylittäminen lisää pätevyyden tunnetta ja täten kasvattaa yksilön itsetuntoa. Hyvä itsetunto kannustaa yksilöä toimimaan prososiaalisesti. Lisäksi

seikkailukasvatus tarjoaa yksilöille aitoja vuorovaikutustilanteita, joita pidetään edellytyksenä prososiaalisten taitojen oppimiselle.

Prososiaalisuutta ja seikkailupedagogiikkaa tarkasteltaessa vertaileva kilpailullisuus nähdään negatiivisena asiana. Seikkailullisessa toiminnassa pyritään kokemaan pätevyyttä itsensä ylittämällä ja onnistumisilla, jotka lisäävät prososiaalista käyttäytymistä. Toisin sanoen itsensä tai ryhmän kanssa kilpailu tavoitetta vastaan edistää positiivista sosiaalista vuorovaikutusta. Seikkailukasvatuksessa ohjaaja edistää prososiaalista käyttäytymistä luomalla turvallisen ympäristön toiminnalle. Ohjaaja kannustaa omalla positiivisella käyttäytymisellään myös oppilaita toimimaan prososiaalisesti, sillä havainnointia voidaan pitää yhtenä tapana oppia prososiaalista käyttäytymistä. Lisäksi palkitsemalla lapsen positiivista vuorovaikutusta voidaan edistää toivottua käyttäytymistä. Ohjaajalla on siis merkittävä rooli positiivisen käyttäytymisen tukemisessa ja toisaalta antisosiaaliseen toimintaan puuttumisessa. Seikkailullisen toiminnan jälkeen ohjaajan tulee kohdistaa reflektio niihin tilanteisiin, jotka edistävät prososiaalisia taitoja.

Voidaan siis todeta, että seikkailupedagogiikka sisältää monia elementtejä, jotka edistävät prososiaalisten taitojen kehittymistä. Lisäksi johtopäätöksiämme tukevat tutkimukset, jotka käsittelevät seikkailukasvatusta antisosiaalisen käyttäytymisen vähentäjänä. Olemme tehneet laajan katsauksen käsitteitämme koskevaan kirjallisuuteen, mikä tukee tutkielmamme johtopäätöksiä.

Seikkailupedagogiikan ja prososiaalisuuden käsitteet olivat meille aluksi tuntemattomia, jonka ansiosta meille ei ollut muodostunut ennako-oletuksia tai mielipiteitä aiheitamme koskien. Tutkielmamme aihe ei siis sisältänyt subjektiivisia tunnelatauksia, jotka olisivat vaikuttaneet tutkimuksen luotettavuuteen. Rajasimme tutkimuksemme aiheen tarkasti, minkä ansiosta kirjallisuuden kohdentaminen oli selkeää ja täten aiheeseen syventyminen oli intensiivisempää. Tämä taas lisäsi tutkimuksemme luotettavuutta. Teimme yhteistyötä koko tutkimusprosessin ajan: perehdyimme tasapuolisesti kirjallisuuteen, kirjoitimme jokaisen lauseen yhdessä ja hyödynsimme toistemme vahvuusalueita. Ehkäpä tärkeimpänä tekijänä työn kehittymisprosessin kannalta voidaan pitää avointa, objektiivista keskustelua. Kirjallisuuteen perehtymisen jälkeen toimimme esille ajatuksiamme ja jaoimme tietoa, jonka olimme oppineet. Näin ollen olemme kokeneet, että kahdet aivot ovat tuottoisammat kuin yhdet.

Kirjallisuuskatsauksemme on laaja, monipuolinen ja se sisältää kansainvälisiä aineistoja. Toisaalta tutkimuksemme lähdekirjallisuus on vanhahkoa, sillä prososiaalisuutta ja

seikkailupedagogiikkaa käsitteleviä viimeaikaisia tutkimuksia löytyy niukasti – vajaa puolet lähteistämme on viimeiseltä vuosikymmeneltä. Tämä taas laskee tutkimuksemme luotettavuutta. Suomalaisen seikkailupedagogisen kirjallisuuden tekijöinä toistuvat usein samat alan ammattilaiset, joiden teoksia myös me olemme laajasti hyödyntäneet. Tutkimuksessamme seikkailupedagogiikan määrittelyn luotettavuuteen vaikuttaa juuri tällainen samoihin tekijöihin nojautuva katsaus. Koska aiheestamme ei ole aiempia tutkimuksia, perustuvat teoriaosuuden johtopäätökset omaan ymmärrykseemme ja kykyyn linkittää asioita toisiinsa. Tämä toisaalta laskee tutkimuksemme johtopäätösten luotettavuutta.

8 Pohdinta

Tutkielmamme osoitti, että seikkailupedagogiikka on hedelmällinen ympäristö prososiaalisten taitojen harjoittelulle ja kehittämiselle. Prososiaalisuus käsitteenä oli meille aluksi täysin tuntematon. Syventyessämme prososiaalisuuteen ymmärsimme, että se on välttämättömyys ihmisyydelle. Tämän havainto sai meidät kyseenalaistamaan käsitteen vähäistä käyttöä ja siitä tulisikin puhua enemmän opettajankoulutuksessa.

Aiheemme tutkiminen avasi käsitystämme seikkailupedagogiikan moniulotteisuudesta ja sen mahdollisuuksista sekä yksilön että yhteisön kehittäjänä. Seikkailua kasvatuksellisenä menetelmänä voidaan hyödyntää oikeastaan mihin tavoitteeseen tahansa, eikä se sisällä tarkkaan asetettuja raameja. Kuten Stiehl ja Parker (2007, s. 73) mainitsevat, seikkailupedagogiikkaa voi hyödyntää useiden eri päämäärien saavuttamiseen. Vaikka seikkailukasvatuksella voi saavuttaa kaiken, on aina mahdollisuus, ettei yksilö saavuta mitään – ainakaan haluttua tavoitetta. Seikkailu määritellään toiminnaksi, joka sisältää riskejä ja epävarmuuden lopputuloksesta (Ewert & Garvey, 2007, s. 22). Seikkailupedagogiikassa riskejä otetaan turvallisessa ympäristössä, mutta jos psyykkinen, fyysinen tai sosiaalinen turvallisuus järkkyy, voi seikkailusta muodostua epäseikkailua.

Epäseikkailu voi syntyä esimerkiksi oppilaan kokiessa aktiviteetin liian haastavaksi tai pelottavaksi. Toisaalta esimerkiksi negatiivinen sosiaalinen ympäristö, kuten kiusaaminen ja syrjintä, voi muodostaa ryhmälle toiminnasta epäseikkailun. Toiminnan muuttuessa epäseikkailuksi hankaloituu tai jopa estyy asetettujen tavoitteiden saavuttaminen. Tarkastellessa epäseikkailua prososiaalisten taitojen harjoittelun näkökulmasta, voidaan todeta, että epäseikkailu vahingoittaa sosiaalista ympäristöä. Tällöin esimerkiksi ryhmän kiinteys haurastuu, pätevyiden tunne laskee sekä positiivinen ilmapiiri heikkenee. Epäseikkailu saattaa siis johtaa antisosiaalisen käyttäytymisen lisääntymiseen.

Miksi seikkailupedagogiikka ei kuitenkaan ole saanut pysyvää jalansijaa koulumaailmassa? Olemme tulleet siihen tulokseen, että merkittävimpana jarruttajana voidaan pitää tiedon puutetta. Seikkailukasvatus on monelle melko tuntematon pedagoginen metodi, minkä vuoksi sitä ei opetuksessa ja kasvatuksessa käytetä. Lisäksi seikkailupedagogiikasta on paljon virheellistä tietoa, joka muodostaa vääristyneitä mielikuvia. Jotkut ihmiset saattavat virheellisesti olettaa, että seikkailupedagogiikkaa ei ole turvallista toteuttaa tai se vaatii paljon

resursseja, kuten rahaa ja aikaa. Seikkailu yhdistetään usein virheellisesti vaaralliseen toimintaan, kuten koskimelontaan tai vuorikiipeilyyn. Tutkimuksemme myötä olemme ymmärtäneet seikkailun olevan subjektiivinen käsite, jota sovelletaan kohderyhmän mukaiseksi. Alakouluikäisten kohdalla tämä tarkoittaa esimerkiksi bussimatkaa tai pilkkiretkä. Toisena haasteena seikkailupedagogiikan toteuttamisessa voidaan pitää resurssien, kuten rahan ja ajan, puutetta. Haluamme korostaa, että seikkailukasvatusta voi toteuttaa pienellä budjetilla tai jopa ilmaiseksi – riippuen valitusta aktiviteetista. Toisaalta ajan puutteenkaan ei pitäisi olla esteenä seikkailukasvatuksen toteuttamiselle. Esimerkiksi joka kuukausi yhden oppitunnin korvaaminen seikkailupedagogisella toiminnalla ei kaada yksittäisen oppiaineen tavoitteiden ja sisältöjen saavuttamista.

Kuten olemme aiemmin todenneet, seikkailukasvatuksen avulla voidaan saavuttaa useita eri päämääriä. Tavoitteesta riippuen ohjaajan tulee pohtia, onko kannattavaa integroida seikkailullista toimintaa muihin oppiaineisiin vai toteuttaa sitä erillisenä aktiviteettina. Jos tavoitteena on esimerkiksi kehittää lapsen fyysisiä tekijöitä, on luonnollista integroida seikkailukasvatusta liikunnan oppiaineeseen. Prososiaalisia tai sosiaalisia vuorovaikutustaitoja harjoitellessa integrointi muihin oppiaineisiin ei välttämättä ole optimaalisin menetelmä tavoitteen saavuttamisen kannalta – integroinnin myötä oppiainekohtaiset sisältötavoitteet saattavat syrjäyttää asetetut sosiaaliset tavoitteet. Lisäksi seikkailukasvatuksellinen toiminta sopii mainiosti esimerkiksi leirikoulutoimintaan, teemapäiviin sekä luokkaretkiin (Heikinaro-Johansson & Klemola, 2007, s. 148).

Karppinen ja Lomaa (2015, s. 298) toteavat tutkimuksessaan, että seikkailukasvatuksellinen teoria ei ole viime aikoina kehittynyt, sillä se ei ole vakiintunut osaksi yliopistokoulutusta. Mielestämme seikkailupedagogiikkaan tulisi perehtyä luokanopettajakoulutuksessa paremmin, jotta sitä tutkittaisiin enemmän ja täten teoriakin kehittyisi. Tällöin seikkailukasvatusta mahdollisesti käytettäisiin enemmän koulumaailmassa. Olemme pohtineet, voisiko seuraava askel seikkailupedagogiikan kehittymisessä olla teknologiset elämykset, kuten virtuaalitodellisuudet? Tulevaisuudessa virtuaalitodellisuuksien käyttö yleistyy, jolloin elämykset ja kokemukset siirtyvät nähdystä todellisesta ympäristöstä virtuaalimaailmaan (Sitra, 2018). Koemme, että oikein käytettynä ne luovat uusia mahdollisuuksia kouluympäristöön. Onko vaarana kuitenkin todellisessa maailmassa koettujen elämysten syrjäytyminen?

Seikkailullinen toiminta poikkeaa arkisesta koulumaailmasta ja tarjoaa parhaimmillaan hetkellisen virtauskokemuksen eli flow-tilan. Onnistuessaan seikkailupedagogiikka kehittää yksilön fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista hyvinvointia, jota lisäksi tukevat prososiaaliset taidot. Kokonaisvaltaisella hyvinvoinnilla on vaikutus elämän kaikkiin osa-alueisiin. Haluammekin kannustaa kollegoja seikkailupedagogiikan hyödyntämiseen osana kouluarkea.

Tarkoituksenamme on jatkaa aiheemme parissa pro gradu -tutkielmassa. Seikkailukasvatuksen vähäinen käyttö ja tuoreiden tutkimusten puute motivoi meitä jatkamaan aiheen tutkimista. Seikkailupedagogiikkaa ja sen vaikutuksia sosiaaliseen vuorovaikutukseen olisi mielenkiintoista tutkia käytännössä esimerkiksi toteuttamalla projektiviikko alakoulun luokalle. Kiehtova tutkimuskohde voisi olla luokan ryhmähengen kehittäminen päivittäisen seikkailupedagogisen toiminnan avulla. Tulevassa pro gradu -tutkielmassamme tarkoituksena on perehtyä syvemmin muun muassa flow-tilaan sekä aiempiin seikkailupedagogiikkaa koskeviin tutkimuksiin. Koemme, että seikkailupedagogiikka tarjoaa antoisan ympäristön inklusion toteuttamiselle, sillä seikkailullinen toiminta osallistaa kaikkia yksilöitä. Aiheemme kannalta inklusion käsittely ei kuitenkaan ollut relevanttia, mutta haluaisimme tulevaisuudessa tarkastella inklusion toteuttamista seikkailupedagogiikassa.

Koemme, että epämieluisien kokemusten välttäminen on lisääntynyt lasten ja nuorten keskuudessa - nykypäivänä on helppoa tehdä elämästä vaivatonta ja kivaa. Tätä tukee myös lasten liiallinen suojeleminen ja rajoittaminen, jolla pyritään jo ennakkoon suojelemaan pienemmiltäkin tapaturmilta (Kelly & Potter, 2011, s. 154). Lapsi ei mene pienistä kolhuista rikki. Seikkailupedagogiikka tarjoaa mahdollisuuden riskien ottamiseen turvallisessa ja tuetussa ympäristössä (Kelly & Potter, 2011, s. 152). Kellyn ja Potterin (2011, s. 154) mukaan lapset ovat synnynnäisiä seikkailijoita, eikä sitä tulisi viedä heiltä pois. Otetaan yhdessä opettajina vastuu siitä, että jokainen lapsi saa mahdollisuuden kokea seikkailuja ja elämyksiä!

Lähteet

Aalto, M. (2000). *Ryppäästä ryhmäksi*. Esa Print Oy.

Basil, D.Z., Ridgway, N. M. & Basil, M. D. (2008). Guilt and Giving: A Process Model of Empathy and Efficacy. *Psychology & Marketing*, 25(1). Haettu osoitteesta <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/mar.20200>

Batson, C. D. (2011). *Altruism in Humans*. Oxford: Oxford University Press.

Bear, G. G. (2010). *School discipline and self-discipline: A practical guide to promoting prosocial student behavior*. New York: Guilford Press.

Csikszentmihalyi, M. (2005). *Flow: elämän virta: tutkimuksia onnesta, siitä kun kaikki sujuu* (suom. R. Hellsten). Helsinki: Rasalas.

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). Human kinetics.

Gass, M. A. & Stevens, C. A. (2007). Facilitating the adventure process. Teoksessa D. Prouty, J. Panicucci & R. Collinson (toim.), *Adventure education: theory and applications* (s. 101–123). Human kinetics.

Goleman, D. (2006). *Sosiaalinen äly* (suom. L. Jänisniemi & A. Paajanen). Keuruu: Otava.

Heikinaro-Johansson, P. & Klemola, U. (2007). Liikunnanopettajan vuorovaikutusosaaminen ja opetusmallit. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & U. Klemola (toim.), *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan* (s. 140–151). Helsinki: WSOY.

Holappa, A.-S. (2020). Curricular guidelines and possibilities for developing outdoor adventure education in Finland. Teoksessa S. J. A. Karppinen, M. Marttila & A. Saaranen-Kauppinen (toim.), *Seikkailukasvatusta Suomessa: Pedagogisia ja didaktisia näkökulmia* (s. 50–57). Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu.

Hopkins, D. & Putnam, R. (1993). *Personal growth through adventure*. Lontoo: David Fulton.

Hämäläinen, P. & Holma, M. (2020). Liikunnan didaktiikkaa ja seikkailukasvatusta. Teoksessa S. J. A. Karppinen, M. Marttila & A. Saaranen-Kauppinen (toim.), *Seikkailukasvatusta*

Suomessa: Pedagogisia ja didaktisia näkökulmia (s. 148–159). Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu.

Junttila, N. (2010). Sosiaalinen kompetenssi ja yksinäisyys koululaisilla. Teoksessa K. Joronen & A. Koski (toim.), *Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen kouluuyhteisössä* (s. 33–55). Tampere: Juvenes Print.

Karppinen, S. J. A. (2007). Elämyksestä kokemukseen ja oppimiseen. Teoksessa S. J. A. Karppinen & T. Latomaa (toim.), *Seikkaillen elämyksiä: Seikkailukasvatuksen teoriaa ja sovelluksia* (s. 75–97). Tampere: Juvenes Print.

Karppinen, S. J. A. (2010). Seikkailukasvatus – erilainen tapa opettaa ja oppia. Teoksessa T. Latomaa & S. J. A. Karppinen (toim.), *Seikkaillen elämyksiä 2: Elämyksen käsitehistoriaa ja käytäntöä* (s. 118–135). Tampere: Juvenes Print.

Karppinen, S. J. A. & Latomaa, T. (2007). Elämyksestä ja kokemuksesta teoriaa ja käytäntöä. Teoksessa S. J. A. Karppinen & T. Latomaa (toim.), *Seikkaillen elämyksiä: Seikkailukasvatuksen teoriaa ja sovelluksia* (s. 11–20). Tampere: Juvenes Print.

Karppinen, S. J. A. & Latomaa, T. (2015). *Seikkaillen elämyksiä 3: Suomalainen seikkailupedagogiikka*. Vantaa: Hansaprint.

Karppinen, S. J. A. (2005). *Seikkailullinen vuosi haastavassa luokassa: Etnografinen toimintatutkimus seikkailu- ja elämyspedagogiikasta [väitöskirja, Oulun yliopisto]*. Oulu: Oulu University Press.

Kauppila, R. A. (2007). *Ihmisen tapa oppia: johdatus sosiokonstruktiiviseen oppimiskäsitykseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kauppila, R. A. (2005). *Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot: Vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kelly, J. & Potter, J. (2011). Adventure education: Physical exercise and health. Teoksessa M. Berry & C. Hodgson (toim.), *Adventure education: an introduction* (s. 146–165). Routledge.

Keltikangas-Järvinen, L. (2010). Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot. Helsinki: WSOY.

Kivelä, A. (2010). Toiminta – elämys – sivistys. Teoksessa T. Latomaa & S. J. A. Karppinen (toim.), *Seikkailun elämyksiä 2: Elämyksen käsitehistoriaa ja käytäntöä* (s. 36–57). Tampere: Juvenes Print.

Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789524518758>

Kopakkala, A. (2005). *Porukka, jengi, tiimi: Ryhmädynamiikka ja siihen vaikuttaminen*. Helsinki: Edita.

Laine, K. (2005). *Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa*. Keuruu: Otava.

Latomaa, T. (2010). Kokemuksen rakentumisesta ja ymmärtämisestä. Teoksessa T. Latomaa & S. J. A. Karppinen (toim.), *Seikkailun elämyksiä 2: Elämyksen käsitehistoriaa ja käytäntöä* (s. 82–117). Tampere: Juvenes Print.

Latomaa, T. (2007). Mieli elämys-, merkitys- ja kokemusmaailmana – Psyko(loginen ja) semioottinen tarkastelu. Teoksessa S. J. A. Karppinen & T. Latomaa (toim.), *Seikkailun elämyksiä: Seikkailukasvatuksen teoriaa ja sovelluksia* (s. 21–52). Tampere: Juvenes Print.

Lehtonen, K., Mäkelä, E. & Pulli, K. (2007). Ohjaus seikkailutoiminnassa. Teoksessa S. J. A. Karppinen & T. Latomaa (toim.), *Seikkailun elämyksiä: Seikkailukasvatuksen teoriaa ja sovelluksia* (s. 127–138). Tampere: Juvenes Print.

Lehtonen, K. & Saaranen-Kauppinen, A. (2020). Turvallisuus seikkailukasvatuksen oppimisprosessissa. Teoksessa S. J. A. Karppinen, M. Marttila & A. Saaranen-Kauppinen (toim.), *Seikkailukasvatusta Suomessa: Pedagogisia ja didaktisia näkökulmia* (s. 246–259). Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu.

Lehtonen, T. (1998). Kunnioittava kohtaaminen elämyspedagogisessa työssä. Teoksessa T. Lehtonen (toim.), *Elämän seikkailu: näkökulmia elämyksellisen ja kokemuksellisen oppimisen kysymyksiin* (s. 97–107). Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.

Liimatainen, E. (2000). *Prososiaalinen käyttäytyminen, minäkäsitys ja liikuntaharrastus 11- ja 17-vuotiailla nuorilla [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]*. Jyväskylä: Likes.

Linnossuo, O. (2007). Seikkailukokemusten vaikuttavuuden tutkimus. Teoksessa S. J. A. Karppinen & T. Latomaa (toim.), *Seikkailun elämyksiä: Seikkailukasvatuksen teoriaa ja sovelluksia* (s. 201–221). Tampere: Juvenes Print.

Lintunen, T. & Rovio, E. (2009). Johdanto liikunnan ryhmäilmiöihin. Teoksessa E. Rovio, T. Lintunen & O. Salmi (toim.), *Ryhmäilmiöt liikunnassa* (s. 13–27). Helsinki: Liikuntatieteellinen seura.

Louhela, V. (2010). Seikkailu opetusmenetelmien monipuolistajana. Teoksessa T. Latomaa & S. J. A. Karppinen (toim.), *Seikkailun elämyksiä 2: Elämyksen käsitehistoriaa ja käytäntöä* (s. 150–162). Tampere: Juvenes Print.

Marttila, M. (2020a). Didaktisia näkökulmia elämys- ja seikkailupedagogiikkaan ja erilaisiin oppijoihin. Teoksessa S. J. A. Karppinen, M. Marttila ja A. Saaranen-Kauppinen (toim.), *Seikkailukasvatusta Suomessa: pedagogisia ja didaktisia näkökulmia* (s. 234–245). Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu.

Marttila, M. (2020b). Luontoliikunta elämys- ja seikkailupedagogiikassa. Teoksessa S. J. A. Karppinen, M. Marttila ja A. Saaranen-Kauppinen (toim.), *Seikkailukasvatusta Suomessa: pedagogisia ja didaktisia näkökulmia* (s. 160–175). Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu.

Miettinen, R. (2008). Toiminnan käsite pragmatismissa ja kulttuurihistoriallisessa toiminnan teoriassa. Teoksessa E. Kilpinen, O. Kivinen & S. Philström (toim.), *Pragmatismi filosofiassa ja yhteiskuntatieteissä* (s. 209–230). Helsinki: Yliopistopaino.

Mitten, D. & Clement, K. (2007). Responsibilities of adventure education leaders. Teoksessa D. Prouty, J. Panicucci & R. Collinson (toim.), *Adventure education: theory and applications* (s. 79–99). Human kinetics.

Mäkinen, S. (2020). Seikkailukasvatuksen mahdollisuudet perusopetuksessa. Teoksessa S. J. A. Karppinen, M. Marttila & A. Saaranen-Kauppinen (toim.), *Seikkailukasvatusta Suomessa: Pedagogisia ja didaktisia näkökulmia* (s. 212–221). Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu.

Määttänen, P. (2009). *Toiminta ja kokemus: pragmatistista terveen järjen filosofiaa*. Helsinki: Hakapaino.

Nieminen, E. (2016). *Yli kaksi tuntia netissä päivittäin lisää lasten käytöshäiriöitä*. YLE. Haettu osoitteesta <https://yle.fi/uutiset/3-8730720>

Opetushallitus (2016). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Next Print Oy. Haettu osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Paavola, S. & Hakkarainen, K. (2008). Pragmatisistinen välittyneisyys uuden luomisen perustana. Teoksessa E. Kilpinen, O. Kivinen & S. Philström (toim.), *Pragmatismi filosofiassa ja yhteiskuntatieteissä* (s. 162–184). Helsinki: Yliopistopaino.

Pennington, D. C. (2000). *Social cognition*. Lontoo: Routledge. Haettu osoitteesta <http://web.a.ebscohost.com.pc124152.oulu.fi:8080/ehost/ebookviewer/ebook/ZTAwMHh3d19fNjA5ODNfX0FO0?sid=452730af-d26a-4b28-b296-b42ce66c2e89@sidc-v-sessmgr03&vid=0&format=EK&rid=1>

Perttula, J. (2010). Eksistentiaalisen elämyspedagogiikan luonto ja teot. Teoksessa T. Latomaa & S. J. A. Karppinen (toim.), *Seikkaillen elämyksiä 2: Elämyksen käsitehistoriaa ja käytäntöä* (s. 58–80). Tampere: Juvenes Print.

Perttula, J. (2007). Elämysten merkitys ihmiselämässä. Teoksessa S. J. A. Karppinen & T. Latomaa (toim.), *Seikkaillen elämyksiä: Seikkailukasvatuksen teoriaa ja sovelluksia* (s. 53–74). Tampere: Juvenes Print.

Philström, S. (2007). Pragmatismien näkökulmia taitoon. Teoksessa H. Kotila, A. Mutanen & M. V. Volanen (toim.), *Taidon tieto* (s. 149–163). Helsinki: Edita Prima Oy.

Poikkeus, A.-M. (2000). Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen (toim.), *Näkökulmia kehityspsykologiaan: kehityskontekstissaan* (s. 122–138). Helsinki: WSOY.

Polvi, P. (2008). *Toimitaan yhdessä: Prososiaalisuuden edistäminen osana liikuntakasvatusta*. [Jyväskylä]: Jyväskylän yliopisto.

Prouty, D. (2007). Introduction to adventure education. Teoksessa D. Prouty, J. Panicucci & R. Collinson (toim.), *Adventure education: theory and applications* (s. 3–17). Human kinetics.

Pulkinen, L. (2002). *Mukavaa yhdessä: Sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys*. Keuruu: Otava.

Rasku-Puttonen, H., Keskinen, J. & Takala, H. (1998). Vertaissuhteiden edistäminen koulussa. Teoksessa A. R. Lahikainen & A.-M. Pirttilä-Backman (toim.), *Sosiaalinen vuorovaikutus*. Helsinki: Otava.

Rauste-von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. (2003). *Oppiminen ja koulutus*. Helsinki: WSOY.

Redondo-Pacheco, J., Ingles-Saura, C. J., Parra-Galvis, L. K., Nieto-Barroso, L. M. & Navarro-Galvis, M. L. (2016). Prosocial behavior: Theoretical perspectives. Teoksessa T. Steele (toim.), *Prosocial behavior: Perspectives, influences and current research* (s. 1–22). New York: Novinka.

Riihilahti, A., Paavilainen, E. Koivisto A. M. & Kylmä, J. (2016). Alakouluikäisen kuvaus omasta internetin käytöstään ja internetin käytön yhteys lapsen sosiaaliseen kompetenssiin. *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti*, 53, 18–29. Haettu osoitteesta [file:///C:/Users/annii/AppData/Local/Temp/55566-Kirjoitus%20\(sis%C3%A4lt%C3%A4en%20ydinasiat,tiivistelm%C3%A4t%20&%20asiasanat\)-54355-1-10-20160306-1.pdf](file:///C:/Users/annii/AppData/Local/Temp/55566-Kirjoitus%20(sis%C3%A4lt%C3%A4en%20ydinasiat,tiivistelm%C3%A4t%20&%20asiasanat)-54355-1-10-20160306-1.pdf)

Rovio, E. (2009). Ryhmän kiinteys eli koheesio. Teoksessa E. Rovio, T. Lintunen & O. Salmi (toim.), *Ryhmäilmiöt liikunnassa* (s. 155–178). Helsinki: Liikuntatieteellinen seura.

Rovio, E. & Saaranen-Kauppinen, A. (2009). Ryhmädynamiikka ja ryhmän suhdejärjestelmät. Teoksessa E. Rovio, T. Lintunen & O. Salmi (toim.), *Ryhmäilmiöt liikunnassa* (s. 59–86). Helsinki: Liikuntatieteellinen seura.

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

Saaranen-Kauppinen, A. & Rovio, E. (2009). Päätöksenteko ja suorittaminen ryhmässä. Teoksessa E. Rovio, T. Lintunen & O. Salmi (toim.), *Ryhmäilmiöt liikunnassa* (s. 29–58). Helsinki: Liikuntatieteellinen seura.

Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasa: Vaasan yliopisto. Haettu osoitteesta: https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-349-3.pdf

Salmivalli, C. (2005). *Kaverien kanssa: vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys*. Keuruu: Otava.

Saloranta, S. (2010). Ympäristökasvatus ja seikkailu: käytännön toteutusta luontokoulussa. Teoksessa T. Latomaa & S. J. A. Karppinen (toim.), *Seikkaillen elämyksiä 2: Elämyksen käsitehistoriaa ja käytäntöä* (s. 163–176). Tampere: Juvenes Print.

Saloviita, T. (2006). *Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvatus*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Siljander, P. (2014). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen: Peruskäsitteet ja pääsuuntaukset*. Tampere: Vastapaino.

Sitra (2018). *Megatrendikortit: matka tulevaisuuteen*. Sitra.fi/megatrendit

Stiehl, J. & Parker, M. (2007). Individual outcomes of participating in adventure. Teoksessa D. Prouty, J. Panicucci & R. Collinson (toim.), *Adventure education: theory and applications* (s. 63–76). Human kinetics.

Sutinen, P. (2007). Seikkailukasvatus: ihmelääke ongelmiin. Teoksessa S. J. A. Karppinen & T. Latomaa (toim.), *Seikkaillen elämyksiä: Seikkailukasvatuksen teoriaa ja sovelluksia* (s. 153–160). Tampere: Juvenes Print.

Telama, R. & Laakso, L. (2000). Liikunta ja urheilu lasten ja nuorten sosiaalis-eettisen kehityksen ympäristönä. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhonen & H. Lyytinen (toim.), *Näkökulmia kehityspsykologiaan: kehityskontekstissaan* (s. 275–288). Helsinki: WSOY.

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

Telemäki, M. & Bowles, S. (2001). *Seikkailukasvatuksen teoria ja käytäntö osa 1*. Kajaani: Kajaanin opettajankoulutuslaitos.

Tynjälä, P., Heikkinen, H. L. T. & Huttunen, R. (2006). Konstruktivistinen oppimiskäsitys oppimisen ohjaamisen perustana. Teoksessa P. Kalli & A. Malinen (toim.), *Konstruktivismi ja realismi* (s. 20–48). Kansanvalistusseura.

Tynjälä, P. (2002). *Oppiminen tiedon rakentamisena: konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Tampere: Tammerpaino Oy.

Virkkunen, A. (1994). *Koululiikunta yläasteen vuotena: persoonallisuuden kasvu*. Helsinki: Yliopistopaino.

Vuorinen, I. (1993). *Tuhat tapaa opettaa: menetelmäopas opettajille, kouluttajille ja ryhmänohjaajille*. Tampere: Resurssi.

Väkevä, L. (2011). John Deweyn pedagogiikka: tekemällä oppiminen ja kasvatus vapauteen. Teoksessa J. Paalasmaa (toim.), *Lapsesta käsin: kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja* (s. 70–81). Jyväskylä: PS-kustannus.

Väyrynen, K. (2010). Elämyksestä elämysyhteiskuntaan – käsitehistoriaa ja kritiikin lähtökohtia. Teoksessa T. Latomaa & S. J. A. Karppinen (toim.), *Seikkailen elämyksiä 2: Elämyksen käsitehistoriaa ja käytäntöä* (s. 20–35). Tampere: Juvenes Print.

Warneken, F. (2013). Altruistic behaviors from a developmental and comparative perspective. Teoksessa K. Sterelny, R. Joyce, B. Calcot & B. Fraser (toim.), *Cooperation and its evolution* (s. 399–423). MIT Press.