



Touko Reinikainen & Benjamin Vähähyppä

Seikkailu- ja elämyspuistojen mahdollisuudet pedagogisena työkaluna

Kandidaatin tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN JA PSYKOLOGIAN TIEDEKUNTA

Luokanopettajan tutkinto-ohjelma

2024

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta

Seikkailu- ja elämyspuistojen mahdollisuudet pedagogisena työkaluna (Touko Reinikainen & Benjamin Vähähyppä)

Kandidaatin tutkielma, 36 sivua

Toukokuu 2024

Tässä kandidaatin tutkielmassa tarkastellaan seikkailu- ja elämyspuistojen mahdollisuuksia pedagogisina työkaluina seikkailukasvatuksen sekä elämyspedagogiikan näkökulmasta. Tutkielma on toteutettu narratiivisena kirjallisuuskatsauksena, jonka tavoitteena on ollut ensiksi selvittää ja pohjustaa seikkailukasvatuksen ja elämyspedagogiikan taustaa, sekä tämän jälkeen sen soveltuvuutta peruskoulun opetusmenetelmänä. Yhdistämällä nämä pohjatiedot seikkailu- ja elämyspuistojen ominaispiirteisiin, on päästy lähemmin tarkastelemaan sitä, voivatko nämä puistot mahdollisesti tuoda opettajan pedagogiseen työkalupakkiin lisää vaihtoehtoja toteuttaa koulun ulkopuolella tapahtuvaa opetusta ja retkiä. Monesti koulun ulkopuolisissa retkissä korostuu myös oppilaiden kokema ilo päivän aktiviteeteista, minkä vuoksi niiden pedagogisia käyttötarkoituksia on myös syytä tarkastella.

Tutkielmassa käsiteltävää aihetta ei olla tarkasteltu tieteellisissä teksteissä elämyspohjaisesti mitenkään mittavasti, minkä vuoksi tässä tekstissä nostetaan esille osa-alue johon kirjallisuudessa ei olla paneuduttu yhtä paljon. Tarkastelun kohteeksi nousevat erityisesti pedagogiset mahdollisuudet sekä oppilaiden oma rooli koulun ulkopuolisessa opetuksessa, sekä kuinka se eroaa rutiininomaisesta koulupäivästä. Kiinnostusta aiheeseen motivoi myös omat kokemukset elämyspuistoista sekä niiden hyödyntämismahdollisuudet tulevaisuudessa opettajan työssä.

Tarkastelussa otetaan huomioon seikkailu- ja elämyspuistojen luonne paikkoina, joihin matkustaminen ja sisäänpääsy kustantaa rahaa. Perusopetuksen täytyy kuitenkin olla lapselle maksutonta. Näin tutkielmassa nousee esille myös tämänkaltaisten koulun ulkopuolisten retkien eettinen sekä resurssipohjaa tarkasteleva puoli.

Avainsanat: seikkailupuisto, elämyspuisto, seikkailukasvatus, elämyspedagogiikka, pedagoginen työkalu

Sisältö

| | |
|---|-----------|
| Johdanto..... | 4 |
| 1 Tutkielman lähtökohdat | 6 |
| 1.1 Tutkielman tavoitteet..... | 6 |
| 1.2 Tutkielman toteutus ja tutkimusmenetelmät..... | 7 |
| 2 Seikkailukasvatuksen ja elämyspedagogiikan taustaa..... | 8 |
| 2.1 Käsitteiden historiasta | 8 |
| 2.2 Seikkailukasvatuksen ja elämyspedagogiikan käsitteet..... | 10 |
| 2.3 Seikkailukasvatus peruskoulun opetusmenetelmänä | 12 |
| 3 Seikkailukasvatus seikkailu- ja elämyspuistoissa | 15 |
| 3.1 Koulun ulkopuolisten retkien piirteistä | 15 |
| 3.2 Seikkailu- ja elämyspuistojen ominaispiirteet | 16 |
| 3.3 Puistoissa tapahtuvat kasvatukselliset ilmiöt..... | 18 |
| 3.4 Seikkailukasvatus puistoissa paikallisesta näkökulmasta..... | 19 |
| 4 Seikkailu- ja elämyspuistot pedagogisena työkaluna | 22 |
| 4.1 Pedagogisen työkalun määritelmä..... | 22 |
| 4.2 Resurssit | 23 |
| 4.3 Kasvatuksellisten ilmiöiden hyödyntäminen..... | 24 |
| 5 Eettisyys ja luotettavuus | 27 |
| Pohdinta | 30 |
| Lähteet | 33 |

Johdanto

Hyvin usein seikkailukasvatus käsitteenä yhdistetään suoraan luonnossa liikkumiseen, sekä tästä syystä esimerkiksi liikunnan ja ympäristötiedon oppialueisiin (Karppinen, 2010). Tähtäämmekin tässä tutkielmassa avaamaan seikkailukasvatuksen taustaa, käsitettä ja sen kokonaisvaltaista merkitystä, joka ei vastoin yleistä käytäntöä ole aina pakollisesti liitännäinen pelkästään esimerkiksi liikunnan ja ympäristötiedon osa-alueisiin. Lisäksi tarkoituksenamme on käsitellä seikkailukasvatuksen käytännöllistämistä suomalaisessa koulumaailmassa keskittyen sen opetusmenetelmänä hyödyntämisen eri mahdollisuuksiin tänä päivänä. Hyödyntäminen pitää sisällään esimerkiksi yhteiskunnallisiin toimintataitoihin, sekä kognitiivisiin osa-alueisiin syventyvät tekijät, joiden avulla seikkailukasvatuksen merkitystä on nykyään mahdollista tuoda esille (Ulvinen, 2020).

Meiltä molemmilta löytyy työkokemusta elämyspuiston puolelta, mikä myös osaltaan toimi motiivina tutkielman aloittamiseen. Erityisesti tutkielmamme fokus rajaa aihetta seikkailu- ja elämyspuistojen piiriin. Elämyspuistossa työskennellessämme puistossa vieraili koulun kanssa erilaisia oppilasryhmiä, mikä pisti meidät miettimään aktiviteettien sijaa oppilaan arjessa, kuinka niistä voi oppia, sekä esimerkiksi opettajan pedagogisia perusteita puistossa vierailuun. Tarkoituksena onkin perehtyä siihen, mitä ominaispiirteitä ja kasvattavia ilmiöitä näissä puistoissa on, mitä oppilaat voivat saada irti näistä puistoista seikkailukasvatuksen näkökulmasta, ja mitkä tekijät muodostavat seikkailukasvatuksen toteutuksesta puistoissa kannattavaa. Tämän tiedon avulla taas voidaan vastata tutkimuskysymykseemme: *”Minkälaisena pedagogisena työkaluna seikkailu- ja elämyspuistoja voi käyttää peruskoulussa seikkailukasvatuksen näkökulmasta?”*

Erilaiset koulun ulkopuolelle sijoittuvat tilanteet takaavat oppilaalle mahdollisuuden kasvaa ja oppia sekä kokea erilaisia tilanteita niin ryhmässä kuin yksin, ja näissä tilanteissa tapahtuu uusien rajojen kokeilemista (Karppinen, 2005). Tämä uusien rajojen kokeileminen voi ilmentyä itsensä haastamisessa ja tämän kautta uuden oppimisessa (Räty, 2011). Tutkielmassa perehdymme ja käytämme esimerkkeinä Oulun alueella sijaitsevia eri aktiviteettejä, joiden avulla olisi mahdollista rikkoa kouluarkea, sekä saada oppilaat kokemaan ja haastamaan itseään. Näiden esimerkkien ja alueellisen rajauksen avulla pyrimme tuomaan tosimaailmallisen, konkreettisen yhtymäkohdan tutkimuskysymykseemme vastaamiseen.

Motiivina tutkielmallemme toimii myös aiemmat pohdintamme erilaisista mahdollisuuksista koulun ulkopuolella toteutettavan opetuksen järjestämisessä, sekä kuinka tutkielmaa varten tehtävä kirjallisuuteen perehtyminen voi valottaa aihetta meille lisää. Esimerkiksi koulujen resurssit voivat vaihdella samassa kaupungissa tai kunnassa sijaitsevien koulujen kesken, minkä seurauksena mahdollisuudet koulualueen ulkopuolella tapahtuvan opetuksen järjestämiselle voivat vaihdella paljon (Bernelius & Huilla, 2021). Kouluretkien järjestämisessä korostuvat ajankohtaisesti erilaiset sosioekonomiset tekijät, mikä vaikuttaa kriittisesti myös seikkailukasvatukseen toteuttamiseen (Opetushallitus [OPH], 2024).

Tutkielma ei kuitenkaan pohjautu aikaisempiin anekdoottisiin kokemuksiimme elämyspuiston työntekijöinä, vaan voimme reflektoida näitä omia kokemuksiamme niihin kasvatuksellisiin osa-alueisiin, joita lapsi saattaa siellä kohdata. Nämä omapohjaiset kokemukset tutkielmassa käsiteltävistä ilmiöistä ja tekijöistä nousevat osaksi pohdintojamme. Omat motiivimme tutkielmaan pohjautuvat myös erityisesti tulevaisuuden ammattiimme luokanopettajina, ja kuinka meidän on mahdollista itse hyödyntää seikkailukasvatusta työelämässä. Parempi ymmärrys niin resursseista, kuin koulun ulkopuolella tapahtuvan opetuksen pedagogisista hyödyistä nousee erityisesti esille omissa kyvyissämme ja tarkoituksessamme järjestäessämme tulevaisuudessa samankaltaista sisältöä koulupäivään. Tutkielmaa tekemällä meidän onkin mahdollista saada parempi kokonaiskuva aihealueesta sekä siitä, minkälainen rooli sillä on nykyisessä peruskoulujärjestelmässämme.

1 Tutkielman lähtökohdat

Jotta tutkielman rakenteesta, päämäärästä sekä tarkoitusperästä on mahdollista saada kiinni, on tärkeää avata niitä tavoitteita ja tutkimusmenetelmiä, joihin tämän tutkielman kautta tähdätään ja joita tässä tutkielmassa hyödynnetään.

1.1 Tutkielman tavoitteet

Tässä tutkielmassa pyritään tarkastelemaan seikkailu- ja elämyspuistojen roolia koulumaailmassa. Tarkoituksena on saada kirjallisuuskatsauksen kautta parempi yleiskuva koulun ulkopuolisten retkien hyödyistä niin pedagogisesti kuin elämymielessä. Kirjallisuuskatsauksen pohjalta tähdätään tuomaan esille seikkailu- ja elämyspuistojen merkitys ja käyttötarkoitus kouluarjessa. Koulun ulkopuolella tapahtuva opiskelu toimii oleellisena osana perusopetusta (OPH, 2016). Seikkailu- ja elämypedagogisista retkistä ja niiden potentiaalisista hyödyistä, luontoretkeä lukuun ottamatta, ei ole kuitenkaan tehty laajasti tutkimuksia. Tämän vuoksi tässä tutkielmassa tähdätäänkin selventämään mitä koulun ulkopuoliset retket voivat tarjota sekä kuinka niitä on mahdollista soveltaa seikkailukasvatuksellisesti koulukontekstissa. Tavoitteena on valottaa seikkailukasvatuksen käsitettä ja sen historiaa, käsitteen pedagogista ulottuvuutta, sekä sen asemaa koulumaailmassa. Näiden vaiheiden kautta on mahdollista saada vastauksia tutkimuskysymykseen, jossa pohditaan seikkailu- ja elämyspuistojen pedagogisia käyttömahdollisuuksia.

Seikkailukasvatukseen kohdistuneen kirjallisuuden määrä ei ole äärettömän laaja (Karppinen ym., 2020). Olemassa oleva materiaali onkin keskittynyt enemmän koulun ulkopuolisten aktiviteettien suhteeseen erityisesti liikunnan ja ympäristöopin opetuksen kautta. Tämä tutkielma ottaakin rajauksen aihealueeseen, jota ei olla tarkasteltu ylettömän paljon. Tutkimuskysymykseen ”Minkälaisena pedagogisena työkaluna seikkailu- ja elämyspuistoja voi käyttää peruskoulussa seikkailukasvatuksen näkökulmasta?” vastaamalla saadaan toivottavasti myös parempi ymmärrys opettajan roolista onnistuneen koulun ulkopuolisen retken järjestämisessä.

1.2 Tutkielman toteutus ja tutkimusmenetelmät

Tutkielmassa otetaan tarkastelun kohteeksi seikkailu- ja elämyspuistot arvioimalla niiden soveltamismahdollisuuksia koulumaailmassa. Tässä kriittisessä arvioinnissa nostetaan esille erityisesti pedagogisen näkökulman merkitys, sekä kuinka erilaisia klassisesti pidettyjä vapaa-ajan viihdykkeitä on mahdollista hyödyntää kasvattavassa merkityksessä. Kasvattavat osa-alueet ennen retkeä, sen aikana sekä sen jälkeen, otetaan tarkasteluun. Tutkielmassa huomioon otettujen eri puistojen tarkastelu toteutetaan hyödyntämällä seikkailukasvatusta, elämyspedagogiikkaa sekä teemapuistoja käsittelevää kirjallisuutta. Kirjallisuuskatsauksessa hyödynnetään tieteellisissä teoksissa löytyviä näkökulmia, joiden pohjalta toteutetaan kriittistä arviointia paikallisesta näkökulmasta eri Oulun alueen elämys- ja seikkailupuistojen sisällöstä. Laajaa tieteellistä lähteistöä hyödyntämällä voimme säilyttää kriittisyyden sekä objektiivisuuden, jotka toimivat sen vaatimuksena (Salminen, 2011). Paikallista näkökulmaa ja soveltavuutta tukevana voidaan nähdä myös seikkailukasvatuksen ja elämyspedagogiikan lähteistön suuntaus suomalaiseen tutkimukseen. Oulun alueen puistojen sisällöistä saadaan parempaa kuvaa hyödyntämällä niiden omia nettisivuja, ja sieltä löytyvää yleistä infoa aineistona.

Tutkielma ei täten ota käsittelyyn vain yhtä tiettyä seikkailu- tai elämyspuistoa, vaan toimiikin narratiivisen kirjallisuuskatsauksen hengessä yleisenä tarkasteluna puistojen mahdollisista hyödyistä sekä haitoista. Narratiivinen kirjallisuuskatsaus ei menetelmänä anna eksaktia kuvaa yhdestä tietyistä sijainnista sen hyötyineen ja haittoineen (Vilkka, 2023). Sen avulla on kuitenkin mahdollista saada yleiskuvaa seikkailu- ja elämyspuistojen luonteesta, ja lähteitä hyödyntämällä tehdä johtopäätöksiä niiden sovellettavuudesta koulumaailmassa. Tämän yleisen kuvan rakentamisessa narratiivinen kirjallisuus auttaakin vastaamalla siihen, mitä tutkielman aiheesta jo tiedetään aikaisempien tutkimusten pohjalta (Vilkka, 2023). Aineiston käsittelyssä seurataankin kvalitatiivisen tutkimuksen periaatteita, jossa päämääränä on saada kattavan lähdekirjallisuuden myötä parempi ymmärrys seikkailuun ja elämykseen liitännäisistä käsitteistä ja asia-alueista.

2 Seikkailukasvatuksen ja elämyspedagogiikan taustaa

Tässä luvussa avataan tutkielman pohjana toimivia seikkailukasvatusta ja elämyspedagogiikkaa tarkastelemalla niiden historiaa sekä nykyistä merkitystä. Tutkielmaa ja sen tutkimuskysymystä voidaanakin paremmin tarkastella, kun tiedetään miten nämä käsitteet ovat muotoutuneet.

2.1 Käsitteiden historiasta

Karppinen, Marttila ja Saaranen-Kauppanen (2020) kuvailevat teoksessa *Seikkailukasvatusta Suomessa – pedagogisia ja didaktisia näkökulmia* seikkailukasvatusta koulutustyössä käytettäväksi lähestymistavaksi, jossa kouluttaja hyödyntää erilaisia seikkailullisia menetelmiä ja toimintatapoja kasvattaakseen ja edistääkseen oppimista ja hyvinvointia. Tällaisia kouluttajia voi heidän mukaansa olla esimerkiksi kasvattaja, ohjaaja, opettaja tai terapeutti. Seikkailukasvatuksellisen menetelmän kohteeksi näille kouluttajille listataan lapset, nuoret, aikuiset ja ikäihmiset (Karppinen ym., 2020). Tämän kautta seikkailukasvatus työtapana sekä resurssina tarjoaakin joustavuutensa vuoksi mahdollisuuden sen hyödyntämiseen huomattavasti erilaistenkin kohderyhmien kanssa.

Parviainen (2020) puhuu seikkailukasvatuksen taustasta suomalaisen eräperinteen ja luontosuhteen kautta. Hänen mukaansa suomalainen eräperinne ja luontosuhde, ja niistä juontuneet nyky-yhteiskunnalliset käytänteet, kuten jokaisenoikeudet ovat syntyneet suomalaisen maantieteellisten ja historiallisten erityispiirteiden kautta. Näiden perinteiden, nyky-yhteiskunnallisten käytänteiden, sekä jokaisen suomalaisen hyödynnettävissä olevan lähiluonnon vuoksi seikkailukasvatuksen toimintamalli on erityisen otollinen toteutettavan luonnossa (Parviainen, 2020). Vaikkakin Parviaisen (2020) mukaan seikkailukasvatus toimintana voidaan nähdä vanhana, monimutkaiset juuret ja tulokulmat omaavana ilmiönä, on hänen mukaansa huomioitavaa, että nykyään seikkailukasvatukseksi mielletävä kasvatuksen muoto alkoi kuitenkin kehittyä Suomessa 1980-luvulla, ja on siitä lähtien kenttänä yhtenäistynyt ja eheytynt.

Alun perin seikkailukasvatuksella terminä sekä ajatusmallina ei koettu olevan selkeää kytköstä valtavirtapedagogiikkaan, sillä se nähtiin kasvatustieteellisen teorian ja virallisen koulutusjärjestelmän ulkopuolisena lähestymistapana (Karppinen & Latomaa, 2015). Ja koska

myöhemmin seikkailukasvatuksessa olennaiseksi nouseva elämisperäisyys ei ollut noussut käsitteenä merkittävään asemaan, ei se näkynyt myöskään kirjallisuudessa tarpeeksi huomattavasti. Näitä koulupäivän aikana järjestettäviä retkiä käsittelevissä teoksissa viitattiinkin koulun ulkopuoliseen toimintaan useammin kokemuksellisenä, kuin elämyksiä rakentavana opetuksena (Karppinen & Latomaa, 2007). Edellä mainittujen asenteiden seurauksena vasta jälkeempään, noin 90-luvulta eteenpäin koulun ulkopuolisten non-formaalien eli epävirallisten retkien ja koulumaailmassa hyödynnettävien pedagogisten mallien välillä on tehty selkeämpi kytkös (Karppinen & Latomaa, 2015).

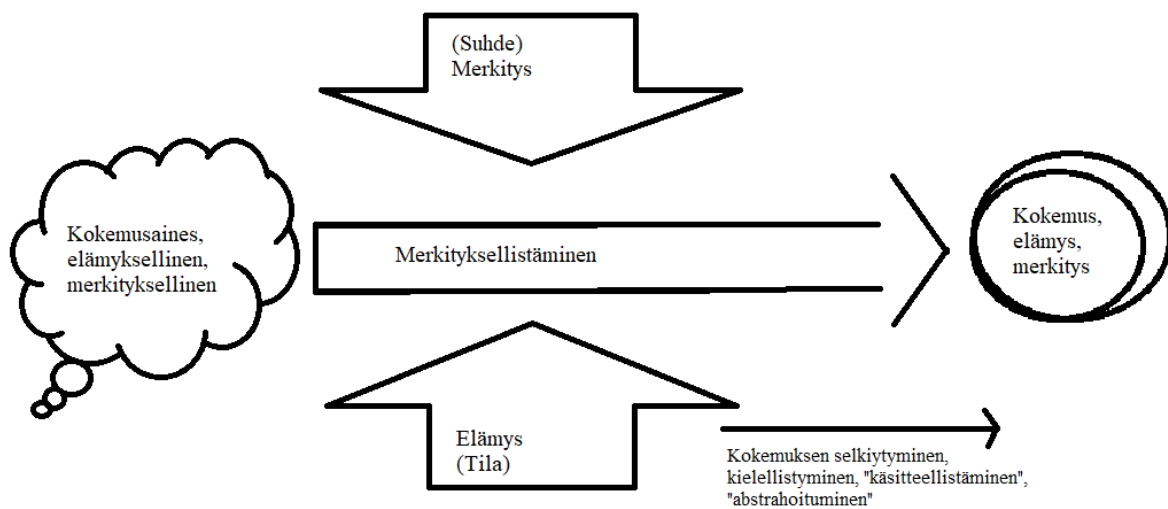
Elämyspedagogiikan keskiössä toimiva ”elämys” on suomen kielessä terminä ja sanana verrattain uusi (Väyrynen, 2010). Hänen mukaansa sana on peruja germaanisesta kieliperinteestä, ja on tullut suomen kieleen ruotsin kautta. Kun Väyrynen (2010) pohjustaa elämyksen teoreettista taustaa, hän nostaa esille 1800-luvun saksalaisen filosofian. Esimerkiksi 1800- ja 1900-lukujen vaihteen eläneen, filosofi ja psykologi Wilhelm Diltheyn (1833–1911) esittämiin psyykkisen toiminnan peruskäsitteisiin, vakiintui käsite elämyksestä. Wilhelm Diltheyä pidetäänkin myös nykyaikaisen hermeneutiikan perustajana ja oppi-isänä (Siljander, 2014). Siljanderin (2014) mukaan hermeneuttinen pedagogiikka on perinteisesti pitänyt sisällään ympäröivän todellisuuden, etenkin kasvatustodellisuuden tulkintaa ja ymmärtämistä. Silloinkin kun perinteinen luonnontieteellinen mittaava lähestymistapa ja tiedonmuodostus ei toimi, voidaan asioita tulkita hermeneuttisesta näkökulmasta elämysten avulla (Siljander, 2014). Karppinen & Latomaa (2015) toteavat, että seikkailukasvatuksen kantaisäksi luonnehdittava Kurt Hahn (1886–1974) oli hyödyntänyt pedagogisessa ajattelussaan laajalti erilaisia ideoita toiminnallisuudesta, seikkailusta, sekä myös hermeneuttisista elämyspedagogisista toimintamalleista. Hahn ei heidän mukaansa kuitenkaan käyttänyt käsitettä elämyspedagogiikka, eikä myöskään väittänyt keksineensä mitään omaperäistä, vaan hän pikemminkin hyödynsi aiempaa hyväksi todettua historiallista käytäntöä. Hahnin elinaikaan 1900-luvun elämyspedagogiikassa korostuivat alussa ruumiilliset elämykset, joten siitä löytyi seikkailukasvatuksen kanssa paljon yhtymäkohtia (Väyrynen, 2010). Vaikkei Hahn itse aikoinaan yhdistänyt näitä kahta käsitettä, ovat menetelmät kasvaneet toisiinsa ajan myötä kiinni (Karppinen & Latomaa, 2015)

2.2 Seikkailukasvatuksen ja elämyspedagogiikan käsitteet

Karppisen (2005) mukaan seikkailukasvatuksen käsite omaa syvät juuret käytännön traditioon. Elämys- ja seikkailupedagogiikan on koettu aikaisemmin olleen vahvasti sidoksissa ruumiillisuuteen ja pragmatismien hengessä toiminnallisuuteen, mutta ajan myötä tästä on siirrytty tarkastelemaan sen pedagogista puolta monipuolisemmin (Karppinen & Latomaa, 2015; Telemäki, 1998). Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että fyysinen osa-alue täytyisi nykypäivänä sivuuttaa. Rädyn (2011) mukaan pedagogiikassa täytyisi ottaa huomioon monia eri osa-alueita, jotta kasvu kokonaisvaltaiseksi ihmiseksi on mahdollista. Deweyläinen pragmatismi, johon seikkailukasvatus toiminnallisena pedagogiikan muotona monelta osin nojaa, korostaa yksilön käytännön toimintaa tiedonmuodostuksessa, ottamalla kuitenkin huomioon myös käytännön sosiaaliset ja kulttuuriset osa-alueet (Karppinen & Latomaa, 2015; Siljander, 2014). Karppinen & Latomaa (2015) huomioivat katsauksessaan seikkailukasvatuksen lähtökohtiin näiden osa-alueiden lisäksi myös menetelmän emotionaalisen puolen. Seikkailukasvatus käsitteenä sisältää siis monia eri kasvatuksellisia ulottuvuuksia, kuitenkin niin, että kaikkia yhdistävinä tekijöinä ovat toiminnallisuus, sekä oppimisen ilo ja sen mahdollistaminen (Karppinen, 2005)

Mitä tulee elämys -sanan käsitteeseen, sen kattavaa määrittelyä voidaan pitää käsitteen subjektiivisuuden vuoksi todella haastavana (Karppinen & Latomaa, 2007). Väyrynen (2010) käsittelee muiden elämyspedagogiikkaa tutkineiden, kuten Karppisen (2005) sekä Ziegenspeckin (1999) tapaan elämys -käsitettä tekstissään historian eri filosofien näkökulmista. Väyrynen valikoi yhdeksi esimerkiksi Diltheyn skeeman psykologiselle ymmärtämiselle, joka muodostuu kolmesta tekijästä: elämys – ilmaus – ymmärtäminen (Väyrynen, 2010). Tässä skeemassa ”elämyksen käsite viittaa psyykeen välittömään, vielä reflektioimattomaan toimintaan” (Väyrynen, 2010, s. 23). Lisäksi Väyrynen (2010) toteaa, että elämykset ovat sen subjekteille suoraan tosia, eikä subjekti tarkastele niitä objektiivisesti, vaan sen sijaan elää ne suodattamattomina tunteina, aisteina jne. Hänen mukaansa on kuitenkin jo Platonista lähtien ollut olennaista, että näille elämyksille annetaan reflektion ulottuvuus, ja ilman tätä ulottuvuutta ne jäävät subjektin osalta vajavaisiksi: elämysten potentiaali jää hyödyntämättä inhimilliseen kasvuun (Väyrynen, 2010). Elämyspedagogiikassa olennainen osa on hyödyntää tämä reflektio, luoda reflektion avulla elämykselle merkitys, ja tätä kautta oppimisen kokemus (Karppinen, 2005; Ziegenspeck, 1999). Latomaa (2010) mukaan kokemusaineksesta, kuten ihmisen aistien välittämästä havaintoaineksesta syntyy seuraavan

kuvion 1 mukaisesti kokemus merkityksellistämisprosessissa. Merkityksellistämisprosessi voi selkiyttää kokemuksia nopeastikin, mutta joskus tämä vaatii pitemmän ja yksityiskohtaisemman reflektioprosessin (Latomaa, 2010). Peruskouluikäiset lapset ja nuoret tarvitsevat vielä kehittymättömien metakognitiivisten tietojensa vuoksi aikuisia enemmän ohjausta sekä tukea reflektioprosessissa (Karppinen, 2005).



KUVIO 1. Kokemuksen loogisen rakentumisen malli, jossa kokemusaineksesta tehdään merkityksellistämisprosessin kautta kokemus (Mukaiillen Latomaa, 2007, s. 29).

Elämyksissä ja niihin sidonnaisissa pedagogisissa näkökulmissa nähdään käytännöllinen merkitys ja tarve (Kivelä, 2010). Historiallisesti elämyksiä kokiessa on ollut oikeastaan olennaisempaa oppia esimerkiksi jokin käytännön taito, kuten melonta tai solmun tekeminen. Tästä entisaikojen käytäntöpainotteisuudesta on kuitenkin ajan ja yhteiskuntamuutosten myötä siirrytty elämysten sivistystä painottavaan näkökulmaan. Kivelä (2010) nostaa esille myös ”sivistys” -sanan käsitteen nykypäivänä sekä miten se on liitännäinen elämysperäiseen pedagogiikkaan. Sivistyksen voidaan nähdä rakentuvan yksilön omista kokemuksista, eli elämyksistä. Toisin kuin ennen on luultu, sivistymisprosessi on vahvasti liitännäinen henkilön

omaan itsetoimintaan (Kivelä, 2010). Elämyksen kokeminen on vahvasti yksilöllinen ja henkilökohtainen tapahtuma, minkä vuoksi se ei tarkoita aina kaikille samaa asiaa. Elämysten moninaisuuden vuoksi onkin liki mahdotonta tuottaa tapahtumaa tai aktiviteettia, jonka kaikki siihen osallistuvat näkevät kokemuksena (Perttula, 2007). Tämän seurauksena elämyksiä ja kokemuksia painottaviin käsityksiin ei saisikaan suhtautua ehdottomasti. Elämyksen kokeminen ja sen sisäistäminen ovat myös sidoksissa yksilön omaan elämäntilanteeseen (Perttula, 2007), minkä vuoksi sitä ei ole mahdollista yleistää tietyntalaiseksi tilanteena.

Koulun ulkopuolella tapahtuva seikkailukasvatuksellinen opetus yhdistetään vahvasti luonnossa liikkumiseen, eikä tämä ole mitenkään yllättävää, kun otetaan huomioon Parviaisenkin (2020) esille nostama suomalainen kulttuurikonteksti. Seikkailupedagogiikka pohjautuu ajatukseen oppilaiden perehdyttämisestä luontoon ja siellä liikkumiseen ja kokemiseen (Karppinen, 2005). Elämyshakuisuus ja sen yhdistäminen seikkailukasvatukseen on kriittinen osa käsitteen tämänhetkistä olemusta. Seikkailukasvatuksessa tapahtuva kokemusperäisyys ja elämyspedagogia nähdäänkin tänä päivänä melkein synonyyminä (Karppinen & Lomaa, 2007). Tämän käsitteiden yhtenäistymisen myötä seikkailukasvatuksen käsitteen voidaan nähdä laajentuneen sisällyttämään muitakin koulun retkiä kuin luontoretket, kun retkien määrittelevänä tekijänä toimii elämyspohjaisen pedagogiikan hyödyntäminen. Käsitteiden synonyyminomaisen luonteen takia myös tässä kirjallisuuskatsauksessa kiinnitetään enemmän huomiota termiin seikkailukasvatus.

2.3 Seikkailukasvatus peruskoulun opetusmenetelmänä

Kuten sanottua, taustansa vuoksi seikkailukasvatus nähdään vahvasti liitännäisenä erityisesti liikunnan sekä ympäristötiedon aihealueisiin (Parviainen, 2020). Lähiympäristön avulla seikkailuelämyksiä voidaan mahdollistaa koulupäivän aikana. Seikkailukasvatuksen toteuttamisen tekijöitä on monia (Karppinen, 2005). Nämä tekijät voidaan nähdä resursseina, joita vaaditaan opetusmenetelmän toteuttamiseksi. Yhtenä merkittävänä tekijänä esille nousee saavutettavuus sekä sijainti. Koulun sijainti ja tämän seurauksena sitä lähellä olevat metsävarat ovat kriittinen tekijä siinä, kuinka erilaisia retkiä luonnon keskelle on mahdollista järjestää (Karppinen ym., 2020). Kynnys lähteä koulun lähimetsään on huomattavasti matalampi verrattuna sellaiseen kouluun, jonka läheisyydessä ei ole mitään mittavia metsäalueita, joita

hyödyntää. Elämyksellisyyden näkökulmasta syrjäinen ja hiljainen luonto tarjoaa erilaisen elämyksen kuin taas vaikkapa urbaani metsikkö. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet nostaa esille hyvän koulutyön käsitteen, joka pitää sisällään ympäröivän luonnon kunnioittamisen (OPH, 2016). Tämä ympäröivän luonnon arvostaminen toimii oppilaan oman mutta myös kulttuuri-identiteetin rakentajana yhteiskunnan jäsenyyteen kasvamisen osalta (OPH, 2016). Hyvän koulutyön käsite näyttäytyy myös luonnossa toteutetussa opetuksessa, jossa oppilaiden opetus tapahtuu koulun raameissa, mutta erilaisessa oppimisympäristössä.

Opetussuunnitelman mukaan koulutyössä kuuluu hyödyntää suunnitelmallisesti eri työtapoja ja oppimisympäristöjä ja työskentelyä täytyisi pyrkiä säännöllisesti viemään ulos luokkahuoneesta (OPH, 2016). Nykypäivänä oppimisympäristön määritelmä on laajentunut, eikä se tämän vuoksi merkitsekään enää pelkästään luokkahuonetta ja koulua, vaan se käsittää monta tekijää (Ouakrim-Soivio ym., 2015) Seikkailupedagogiikan menetelmiä ja sovellutuksia on toteutettu peruskoulussa vuosikymmenten ajan, kuten erilaisilla koulun ulkopuolisilla vierailukäynneillä, retkillä ja leirikouluissa (Karppinen & Latomaa, 2015). Karppisen & Latomaa (2015) mukaan seikkailukasvatuksesta tehtyjen tutkimuksien mukaan seikkailupedagogisella toiminnalla pystytään tukemaan monipuolisesti lasten aktivoimista ja osallisuutta koulussa. Heidän mukaansa seikkailukasvatuksessa mahdollisuudet yritykseen ja erehdykseen, ja omien turva-alueiden ja minän hallinnan rajojen kokeiluun, tukevat laajasti oppilaan kasvua. Myös opettajan tehtävä tarkkailla ja arvioida oppilaiden taitoja ja kykyjä pääsee seikkailukasvatuksen menetelmissä hyvin käyttöön (Karppinen & Latomaa, 2015). Seikkailukasvatuksen työtapojen mahdollistamat erilaiset oppimisympäristöt antavat lapselle siis erilaisen ympäristön, jossa ilmaista itseään ja omaa osaamistaan, ja jonka opettaja voi hyödyntää esimerkiksi formatiivisessa arvioinnissaan.

Karppisen (2012) seikkailukasvatusta tutkivassa artikkelissa nousee esille oppilaiden oman osallisuuden merkitys. Oppilaita haastatteleamalla heidän keskuudestaan nousi esille koulun ulkopuolisen opetuksen suhde uuden oppimiseen. Oppilaat kokivat, että tämän kaltaisen uuden oppimisen kautta he oppivat luottamaan sekä itseensä että toisiinsa paremmin (Karppinen, 2012). Karppinen (2005) nostaakin esille elämyspedagogiikan suhteen oppilaan oman itsensä löytämiseen. Se on mahdollista nähdä pedagogiikkana, jossa oppilasta kasvatetaan itsekokemiseen ja itsekokemukseen. Tämän kautta se eroaakin muista pedagogisista lähestymistavoista, joissa oman itsensä löytämistä ei korosteta yhtä vahvasti.

Elämyspedagoginen ohjaaminen voikin vahvistaa oppilaan omia kokemuksia omasta osaamisestaan yksilöllisten oppimiskokemusten puitteissa (Kivelä, 2010). Holapan (2020) mukaan monet opetussuunnitelman tavoitteet, erityisesti laaja-alaisen osaamisen tavoitteet liittyvät läheisesti myös seikkailupedagogisten menetelmien tapoihin ja tavoitteisiin.

3 Seikkailukasvatus seikkailu- ja elämyspuistoissa

Koulun ulkopuolella sijaitseva opetus tai aktiviteetti ei ole yleensä osa normaalia koulupäivää, minkä vuoksi se voikin olla jännittävää oppilaalle. Tämän vuoksi kouluarjen rikkominen saattaa toimia tehokkaana työväliseinä oppilaan koulumotivaation ylläpitämisessä. Opetus, joka toimii erilaisessa ympäristössä ja olosuhteissa, ruokkii oppilaiden kiinnostusta (Molyneux, 2022). Tämä kiinnostus voi toimia oppilaille mahdollisuutena kokea sekä käsitellä erilaisia tunnetiloja liittyen itse retkeen tapahtumana sekä siellä tapahtuviin tekijöihin (Kiiski, 1998). Retkestä tekee vielä hyödyllisemmän se, jos se sisältää myös tekijöitä, mitkä tuovat esille retken kasvatukselliset elementit.

3.1 Koulun ulkopuolisten retkien piirteistä

Seikkailu- ja elämyspuistoihin lähteminen sisältää jo itsessään seikkailun, eli retken kohteeseen. ”Seikkailu” sanana sisältää yllätyksellisyyden ja arvaamattomuuden, mutta koulumaailmassa tulisi sen sisältää myös harkittuja osa-alueita, jotka ottavat huomioon erinäiset tekijät, jotka saattavat tapahtua retken aikana (Karppinen, ym., 2020). Näistä tekijöistä kriittisenä esille nousee retken turvallisuus ja ne tekijät, joiden avulla oppilaiden hyvinvointi taataan. Tämä hyvinvointi ottaa huomioon sekä ohjaavan opettajan omat pedagogiset taidot liittyen turvallisuuden välittämiseen ja ylläpitämiseen, sekä luottamuksen niin oppilasryhmän sisällä kuin opettajan ja oppilaan välillä (Lehtonen & Saarana-Kauppinen, 1998). Seikkailullisella retkellä tapahtuva turvallisuus konkretisoituu fyysisenä, mutta myös psyykkisenä ja sosiaalisena turvallisuutena, minkä vuoksi onkin tärkeää, että seikkailussa on otettu huomioon nämä kaikki osa-alueet (Lehtonen & Saarana-Kauppinen, 2020). Opiskelijoilla on oikeus turvalliseen oppimisympäristöön, ja tämän täytyy täytyä myös koulun ulkopuolella tapahtuvassa toiminnassa (OPH, 2016). Fyysisen turvallisuuden takaaminen vaatiikin, että erilaisten tapaturmien sekä yleisen stressin mahdollisuus on pyritty kitkemään. Lehtosen & Saarana-Kauppinen (2020) mukaan psyykkinen turvallisuus ja sitä uhkaavat tekijät nousevat esille uusissa jännittävässä tilanteissa, jotka oppilaat saattavat kokea kuormittavina. Tämänkaltaisen pelko voi haitata oppilaan oppimiskokemusta. Henkisen turvallisuuden takaaminen nousee esille sosiaalisten tilanteiden oikeaoppisella ohjaamisella, jotta oppilas ei joudu tai koe tulevansa nolatuksi eri aktiviteeteissa (Lehtonen & Saarana-Kauppinen, 2020). Opettajan tehtäväksi nouseekin pitää tämänkaltaista myönteistä vuorovaikutusta ryhmän sisällä, sillä se toimii kriittisenä tekijänä turvallisuuden ylläpitämisessä (Marttila, 2020). Ryhmässä, jossa kannustava ilmapiiri on taattu ottamalla huomioon nämä eri turvallisuuden

osa-alueet, oppilaiden on mahdollista ottaa muut ryhmäläiset paremmin huomioon sekä tulla omaksi itsekseen (Marttila, 2020).

Seikkailu, ja siitä johdettava seikkailukasvatus, nähdäänkin toimintana, jossa implikoidaan pedagoginen näkökulma, ja jonka on suunniteltu Kivelän (2020) mukaan tapahtuvan pääsääntöisesti ”yhteiskunnallisesti legitimeinä pidettyjen pedagogisten instituutioiden ulkopuolella”, mitä seikkailu- ja elämyspuistot ympäristöinä ovat. Tämä uusi ja mahdollisesti myös oppilaille vieras ympäristö toimii myös kriittisenä tekijänä, mikä tarjoaa heille mahdollisuuden haastaa itseään sekä ylittää omia rajojaan (Kiiski, 1998). Seikkailuun ja seikkailulliseen arkeen sisältyvä yllätyksellinen elementti pyrkii myös haastamaan oppilaiden omat odotukset koulupäivän kulusta sekä siitä, mitä mahdollinen retki koulun ulkopuolelle mahtaakaan sisältää.

Oppimismotivaation yhtenä tekijänä toimii lapsen kokema ilo (Ahonen ym., 2019) minkä vuoksi muutoksen tuominen, ja hauskaan paikkaan retken tekeminen normaalin koulupäivän sijaan voi toimia yleistä motivaatiota parantavana tekijänä. Tämä oppilaiden kokema ilo voi näyttäytyä positiivisina oppimiskokemuksina (Holappa, 2020). Ilo ja positiivinen ilmapiiri nousevatkin vahvasti esille seikkailu- ja elämyspuistoissa. Koska seikkailu- ja elämyspuistot ovat rajattuja alueita, tapahtuvat nämä positiiviset kokemukset tiettyjen rajojen sisällä (Sternberg & Grigorenko, 2000). Ilo välittyy ja tiivistyy myös siinä ryhmässä, jossa se tapahtuu. Tämän kautta puistossa vierailevan ryhmän sisäinen ryhmädynamiikka nousee myös yhdeksi retkeen vaikuttavaksi tekijäksi. Ryhmädynamiikkaan vaikuttavat koulumaailmassa itse oppilaat mutta merkittävään rooliin nousee myös ammattitaitoinen opettaja (Karppinen, 2005). Puistojen rajatut toiminnot ja puistojen itsensä tekemä työ turvallisuuden ja hyvinvoinnin eteen edesauttavat opettajaa takaamaan seikkailupedagogisten menetelmien turvallisuuden, sekä edellytettyjen vaatimuksien mukaisen turvallisen koulupäivän.

3.2 Seikkailu- ja elämyspuistojen ominaispiirteet

Seikkailu- ja elämyspuistot ovat nimensä mukaisesti suunniteltu sitä tarkoitusta varten, että niissä pääsee tavalla tai toisella seikkailemaan tai kokemaan elämyksiä. Seikkailu ja elämyspuistot on monella tapaa rinnastettavissa teemapuistoihin (Liang & Li, 2023) Seikkailu- ja elämyspuistoissa on jokin selkeä tematiikka, eli teema, jota puisto tuo toiminnoissaan esille. Samalla tapaa määrittellään myös teemapuistot (Liang & Li, 2023). Teemaksi seikkailu- ja

elämyspuistoissa voidaan ymmärtää vaikkapa kiipeily, huvipuistolaitteet, tai luonto. Liang & Li (2023) kuvailevat teemapuistoja rajatuiksi alueiksi, joihin on kontrolloitu pääsy. Kontrolloidulla pääsillä he viittaavat sisäänpääsyn maksullisuuteen. Seikkailu- ja elämyspuistot, ja niissä koettavat aktiviteetit tai toiminnot, ovat myös fyysisesti rajattuja paikkoja, joissa näiden raamien puitteissa on mahdollista toteuttaa itseään eri tavoin. Seikkailu- ja elämyspuistot rakenteena voidaankin kuvata samoin kuin teemapuistojen psykologiaa käsittelevät Sternberg ja Grigorenko teoksessaan *Theme-Park Psychology: A Case Study Regarding Human Intelligence and Its Implications for Education*. Heidän mukaansa puistossa rajattu ihmisryhmä, tekee rajattuja toimintoja niille raamitetuissa ympäristöissä (Sternberg & Grigorenko, 2000). Nämä toimintojen ja tilanteiden rajoitukset ovat juuri ne tekijät, jotka tekevät elämyspuistoista nautittavia niille rajatuille ihmisryhmille, jotka vierailevat niissä (Sternberg & Grigorenko, 2000). Esimerkiksi: oli elämyspuiston toiminto kuinka pelottava tahansa, kuten vaikkapa huvipuistolaitteen vauhdikkaat kyydit, ei toiminnossa itsessään ole teoriassa lainkaan vaaraa (Sternberg & Grigorenko, 2000). Tämä teoreettisuus ei kuitenkaan poista tunnetta vaarasta ja jännityksestä, tai siitä onnistumisen tunteesta, joka on mahdollista saavuttaa, kun ylittää omat odotuksensa aktiviteettia suorittaessa. Opettaja ei oppimiskokemuksen vuoksi saisikaan vähätellä oppilaan omia tunteita tästä teoreettisesta vaaran tunteesta (Lehtonen & Saarana-Kauppinen, 2020). On tärkeää, että oppilas ymmärtää laitteiden turvallisuuden, mutta hänellä on oikeus myös kokea omat pelkoon ja epävarmuuteen liittyvät tunteensa valideiksi.

Puistojen säännöt ovat myös yhteisiä sääntöjä (Sternberg & Grigorenko, 2000). Jokaisen kuuluu noudattaa sääntöjä yhtä lailla: ”Jonoissa ei ohitella”, ”aktiviteettiin pääsee vain tietty määrä ihmisiä kerrallaan”, ”sinä et ole vielä tarpeeksi pitkä tähän toimintoon”, ”laitteesta ei saa kurotella käsin ulos”. Nämä aikuiselle ehkä yksinkertaiseltakin kuulostavat asiat ja ohjeistukset voivat olla itsesääntelyn kannalta joillekin lapsille haastavia tilanteita käsitellä. Puistojen yhtenä ominaispiirteinä toimii niiden laajuus ja tästä johdettuna alue, missä itse aktiviteetit tapahtuvat. Erilaisille puistoille saattaa olla erilaisia ohjeita liittyen alueella liikkumiseen. Monet elämyspuistot saattavat esimerkiksi hyödyntää erilaisia rannekkeita, joka täytyy olla kädessä, että alueella pääsee liikkumaan ja osallistumaan toimintoihin. Jotta oppilaat ymmärtävät mikä retken tarkoitus on, mitä se tulee pitämään sisällään ja kuinka heidän odotetaan käyttäytyvän, opettajan täytyykin antaa riittävän selkeät ohjeet ennen itse koulun ulkopuolelle astumista. Tämänkaltaisen selkeän ohjeistuksen myötä opettajan on mahdollista ohjata oppilaiden oppimista (Karppinen, 2005). Karppinen nostaa seikkailun esille käsitteenä, joka pitää

sisällään jo tämän retkeen valmistautumisen. Hänen mukaansa siihen liittyy sekä sääntöjen kertaamista että oppilaiden omaa itsetuntoa ja innostusta käsitteleviä puolia. Tämän vuoksi oppilaat saattavat suhtautua seikkailuun alustavasti epätietoisesti, minkä vuoksi selkeys ennen lähtöä on tärkeää (Karppinen, 2005).

3.3 Puistoissa tapahtuvat kasvatukselliset ilmiöt

Yleisesti koulussa oppimisen aikana oppilas säätelee ja kontrolloi tietoisesti omaa kognitiivista toimintaansa sopiviksi sen hetkisiin olosuhteisiin (Kontturi, 2016). Seikkailu- ja elämyspuistoissa toimitaan ja opitaan uudessa olosuhteessa, joten se mahdollistaa omanlaisensa tilanteen oppilaan kognitiivisen toiminnan säätelyyn Kontturin (2016) kuvailemalla tavalla. Uudet tilanteet tarjoavat oppilaalle oivan mahdollisuuden haastaa itseään sekä käydä oman turva-alueensa ulkopuolella. Elämyspuistoista löytyvät eri toiminnot nostavat esille myös oppilaan omaa autonomian tunnetta. Jos opettaja on antanut oppilaille jonkin määrätyn ajan, jonka aikana nämä saavat käydä eri toiminnoissa, antaa tämä oppilaalle mahdollisuuden harjoittaa omaa päätäntävaltaa ja tämän kautta vahvistaa heidän omaa autonomian tunnettaan. Näiden autonomian tunteiden mahdollistaminen onnistuu parhaiten, mikäli ne tapahtuvat oppilaille merkityksellisellä tavalla (Furman ym., 2008). Merkityksellinen tapa voikin näyttäytyä esimerkiksi huvipuistolaitteiden kautta, jotka lapset kokevat itselle merkityksellisiksi niiden hauskuuden takia.

Luokan sisäinen ryhmädynamiikka saattaa muuttua luokan liikkuesssa koulun ulkopuolelle. Ryhmät ovat aina riippuvaisia ympäristöstään, ja kehittyvät ympäröivien olosuhteiden mukaisesti (Lehtonen, 1998). Tämä muuttuva dynamiikka saattaa näyttäytyä siinä, miten oppilaat suhtautuvat toisiinsa esimerkiksi toisen kuuntelemisena ja yleisenä kunnioituksena. Erilaiset sosiaaliset olosuhteet voivat pakottaa oppilaan uuteen tilanteeseen, mikä tarjoaa mahdollisuuden kasvuun (Räty, 2011).

Seikkailu- ja elämyspuistojen säännöt pitävät siellä käyvät ihmiset, tämän kirjallisuuskatsauksen osalta olennaisesti lapset, turvallisessa tilassa, joka tilana kuitenkin samaan aikaan mahdollistaa eri tavoin lapsen omien henkisten rajojen kokeilun. Kasvatuspsykologisesta näkökulmasta katsottuna yhteisiä sääntöjä noudattaessa tai noudattamatta jättäessä lapsi päätyy harjoittamaan itsesäätelyä (Aro, 2011). Tilanteissa ei aina voi tehdä vain oman mielensä mukaan. Yhteisten normien ja sääntöjen noudattamisen

harjoittelu palvelee yleisenä hyötynä kaikkia, myös seikkailu- ja elämyspuistojen ulkopuolisessa maailmassa, lasten näkökulmasta etenkin koulumaailmassa. Aron (2011) mukaan lapsen hyvä tunteidensäätelytaito mahdollistaakin tälle joustavan vuorovaikutuksen muun ympäristön kanssa. Ulvinen (2020) käsittelee didaktisessa mallissaan seikkailukasvatuksen mahdollisuuksia yhteiskunnallistavana kasvatuksena. Kun seikkailukasvatus menetelmänä sijoitetaan tähän edellä mainittuun malliin, on menetelmästä hänen mukaansa löydettävissä osa-alueita, jotka sopivat hyvin parantamaan yhteiskunnallisten kulttuurimuotojen ja toimintataitojen ymmärrystä. Kun lapset liikkuvat ja toimivat koulun kanssa julkisilla paikoilla, muun yhteiskunnan seassa, luodaan käytännön yhteys koulun ja ympäröivän yhteiskunnan välille.

Emootiot, eli tunteet ja niistä johtuvat tunnereaktiot määrittelevät itsensäätelyä (Aro, 2011). Joskus lapsen rajoja kokeileva toiminto voi olla liian jännittävä, ja pääsee esimerkiksi itku, kun taas toisella yrittämällä jännitys on jo laskenut, ja tilanteesta selviää vain perhosilla vatsassa. Emootioiden kirjo, jota erilaisissa puistoissa voi kokea, on siis aivan laidasta laitaan. Koetut tunteet ja niiden ymmärtäminen ovat olennaisia osia lapsen eri kehitysvaiheissa (Aro, 2011). Emootioiden käsittely koulussa on osa tunnekasvatusta, ja laaja-alaisen osaamisen tavoitteita (OPH, 2016). Opettajan on mahdollista hyödyntää puistossa koetut emootiot ilmiönä myöhemmässä opetuksessa.

3.4 Seikkailukasvatus puistoissa paikallisesta näkökulmasta

Tutkielmassa tähdättiin rajaamaan seikkailu- ja elämyspuistojen tarkastelu maantieteellisesti Oulun alueelle, ja tutustua tämän alueen yritysten tarjontaan seikkailukasvatuksen linssin läpi katsottuna. Maantieteellinen rajaus syntyi parista käytännönläheisestä syystä: ensimmäiseksi maantieteellinen rajaus vähentää tarkasteltavien yritysten määrää, ja toiseksi antaa realistisen kuvan siitä, kuinka opettaja lähtisi tarkastelemaan mahdollisia lähialueen vierailukohteita. Löytääkseen lisätietoa muista paikallisista kohteista jo valmiiksi omatun paikallistuntemuksen päälle, hyödynnettiin tiedonhaussa internetiä, pääasiassa Googlen hakukonetta. Ennestään tuttujen, sekä hakukoneella löytyneiden yritysten omia verkkosivuja käytettiin arvioimaan puistojen ja aktiviteettien tarjontaa. Tässä kappaleessa tapahtuva voittoa tavoittelevien yritysten käsittely tuo mukanaan omanlaisensa eettiset kysymykset, joita käsitellään tutkielman lopussa.

On lisäksi huomioitavaa, että esimerkiksi museot ja museoiden alaisuudessa toimivat puistot on jätetty rajausprosessissa pois, sillä niiden monesti jo valmiiksi kuratoidun museopedagogisen sisällön voidaan nähdä olevan tarpeeksi selkeästi pedagogisesti perusteltuja, eivätkä ne näin tarjoaisi paljoka uutta näkökulmaa aiheeseen. Esimerkiksi Kallio (2004) on kirjoittanut museoiden ja niiden oppimisympäristöjen hyödyntämisestä opetuksessa elämyksellisesti. Museot ovat jo myös nimetty opetussuunnitelmassa yhdeksi oppimisympäristöksi, jota koulussa kuuluisi muutenkin hyödyntää (OPH, 2016).

Oulun alueella toimivia vierailukohteita valikoitui tähän tutkielmaan viisi kappaletta seuraavasti: HopLop, Megazone, Seikkailupuisto Huikia, SuperPark sekä Vauhtipuisto. Näistä viidestä valikoidusta esimerkistä kolmella on toimipaikkoja ympäri Suomea, nämä ovat HopLop, Megazone ja SuperPark. Oulun Megazonea ylläpitää yritys nimeltään Peli-Bunkkeri Oy. Seikkailupuisto Huikia ja Vauhtipuisto taas toimivat pelkästään Oulussa. Puistojen ja niiden tarjoamiin palveluihin on mahdollista tutustua hyödyntämällä niiden omia nettisivuja.

Näistä viidestä puistosta neljässä painotetaan aktiivisuutta niiden sisällössä. Aktiivisuus ja liikkuminen näkyvät näissä puistoissa niiden tekstissä sekä grafiikassa. Seikkailupuisto Huikian etusivulla on useita kuvia metsässä tapahtuvista eri aktiviteeteista, mikä erottaakin sen vahvasti muista puistoista ja niiden tarjoamista palveluista (Seikkailupuisto Huikia, 2024). ”Seikkailu” sanana nousee sen etusivulla monesti esille ja tämän myötä puiston aktiviteetit rinnastetaankin vahvasti seikkailemiseen, joka tarkoittaa tässä tapauksessa ulkona liikkumista ja tekemistä. HopLop, Megazone ja SuperPark taas pitävät toimintansa sisätiloissa (HopLop, 2024; Megazone, 2024; SuperPark, 2024). ”Seikkailu” -sana tulee esille myös näiden puistojen sivuilla, mutta ei läheskään yhtä vahvasti kuin Seikkailupuisto Huikian (2024) sivuilla, jossa kyseinen sana on monesti esillä tekstissä. Vauhtipuisto erottuu näistä puistoista siinä mielessä, että fyysistä aktiivisuutta ei tapahdu huvipuistolaitteissa samalla tavalla kuin muissa esimerkkipuistoissa tapahtuvassa leikkimisessä ja liikkumisessa, eikä siellä tapahtuvaa toimintaa kuvailla seikkailuksi muiden puistojen tapaan, vaan sen sijaan painotetaan elämyksiä (Vauhtipuisto, 2024).

Kaikkien edellä mainittujen kohteiden sivuilta löytyy tavallisten palveluiden hinnastojen lisäksi myös erilaisille ryhmille omat infonsa. Näitä ryhmätilaisuuksia ovat esimerkiksi syntymäpäiväjuhlat, yrityksen virkistyspäivät, polttarit, sekä myös koulujen luokkaretket, joita tässä kappaleessa tarkastellaan. Tutkielman puistoista erityisesti HopLop, SuperPark ja Vauhtipuisto ovat kohdistaneet ryhmäinfonsa alakouluikäisille. Seikkailupuisto Huikia ja

Megazone nostavat myös lapsiryhmät esille, mutta ne eivät ole verkkosivujen perusteella yritysten päällimmäinen kohderyhmä. On myös huomioitavaa, että Megazonen sivuilla ja niiden Oulussa sijaitsevan toimipaikan omilla sivuilla on eriävää tietoa ryhmille tarjottavista palveluista. Vaikka Megazonen (2024) virallisilla sivuilla mainitaankin luokkaretket yhtenä ryhmistä, ei Oulussa Megazonea järjestävän Peli-Bunkkerin omilla sivuilla tuoda tätä ollenkaan esille. Oulussa opettajan täytyykin tämän vuoksi ottaa itse suoraan yhteyttä yritykseen, mikäli hän haluaa tietoa luokkavierailun mahdollisuudesta ja hinnasta. Kohderyhmät tulevat myös esille puistojen tarjoamissa alennuksissa liittyen kouluryhmävarauksiin. HopLop, SuperPark ja Vauhtipuisto tarjoavat luokkaretkä varten tehdylle varaukselle alennuksen. Nettisivujen kautta ei voi toisaalta tietää sitä, lähettävätkö yritykset muun viestintänsä lisäksi suoramainontaa tai infopaketteja erikseen alueen kouluille.

Osassa puistoista nousee ”Seikkailu” -sana esille, ja tämä konkretisoituu sivuilta löytyvänä materiaalina, jossa painotetaan siellä koettavaa iloa ja elämyksiä. Tämä puistojen elämyspohjaisuus jättääkin konkreettisen pedagogisen sisällön syrjään. Vaikka esimerkiksi Megazonen lasertaistelupelissä pelaajien liikkuminen, tarkkuus ja motoriset taidot ovat osa kokemusta, ei niitä nosteta itse pelin ohjauksessa tai sivuilla esille. Ainoa puisto, jossa valmista pedagogista sisältöä on nähtävissä, on Seikkailupuisto Huikia (2024). Puiston nettisivuilla tuodaan esille ennen toimintaa tapahtuva ohjaus, jossa työntekijät opastavat kuinka varusteita käytetään, sekä kuinka puistossa toimitaan turvallisesti. Vaikka tämänkaltaista konkreettista pedagogista ohjausta ei ole löydettävissä muissa puistoissa, tämä ei tarkoita, etteivätkö edellä mainituissa kappaleissa esille nousseet pedagogiset osa-alueet tulisi esille. HopLopissa, SuperParkissa ja Vauhtipuistoissa, jotka ovat vahvasti suunnattu lapsille ja kouluikäisille, nousevat esille itsesääätelyn ja sosiaalisten taitojen merkitys. Kaikkiin laitteisiin ei voi aina päästä, joskus täytyy odottaa omaa vuoroa, sekä yhteisissä aktiviteeteissa harjoitellaan ryhmätyötä. Tässä puistossa tapahtuvassa seikkailupohjaisessa toiminnassa esille nousee sen metataitoja korostava aspekti, joka ilmenee sosiaalisten ja vuorovaikutuksellisten taitojen hyödyntämisessä (Karppinen & Latomaa, 2015). Tämän vuoksi lapsen täytyy ymmärtää käyttäytyä sopivalla tavalla ja ottaa muut huomioon. Näin tarkasteltuna jokaisesta esimerkkinä toimineesta puistosta voidaan saada jonkinlaisia elämyksiä sekä kokemusainesta, joista oppilaat voivat keskustella niin toistensa kanssa, kuin opettajien kanssa merkityksellistämisprosessissa reflektoiden.

4 Seikkailu- ja elämyspuistot pedagogisena työkaluna

Tutkielman ja tutkimuskysymyksen näkökulmasta on olennaista avata pedagogisen työkalun määritelmää, sitä kuinka se nähdään termin suhteessa seikkailukasvatukseen ja elämyspedagogiikkaan, sekä kuinka seikkailu- ja elämyspuistojen ominaispiireet näkyvät pedagogisina työkaluina.

4.1 Pedagogisen työkalun määritelmä

Yksinkertaisesti miellettyinä pedagoginen työkalu on jokin asia, jota opettaja voi työskentelyssään hyödyntää päästäkseen oppimiselle asetettuihin tavoitteisiin. Opettajan pedagogiset tavoitteet määrittelevät opetussuunnitelma (2014). Se, kuinka näihin tavoitteisiin päästään, on kuitenkin vapaasti opettajan päätettävissä. Tällöin opettajalla on valittavana valtava kirjo erilaisia opetusmenetelmiä, oppimisen teorioita, pedagogisia kikkoja, ja motivoivia porkkanoita. Opetusta, joka on konkreettista, aktivoivaa, yksilölliset erot huomioivaa, yhteistoimintaan ohjaavaa ja antaa palautetta oppijoille sekä opettajalle, voidaan pitää hyvänä oppimisen kannalta (Vuorinen & Huovinen, 1993). Karppisen (2005) mukaan peruskouluopetuksessa oppiminen ja opetus täytyisi olla etukäteen suunniteltua sekä monipuolista, jonka päämääränä on tukea ja ohjata oppilaan oppimista.

Seikkailukasvatus on yksi opettajalle valittavissa oleva lähestymistapa. Sen seikkailulliset menetelmät, koetut elämykset, ja niille annetut merkitykset ovat omiaan opettamaan tiettyjä opetussuunnitelman tavoitteita, ja tuovat oppilaan arkeen vaihtelua (Karppinen, 2005; Holappa, 2020). Seikkailukasvatuksen eri seikkailulliset menetelmät voivat tarkoittaa vaikkapa perinteistä luontoretkeä seikkailullisine elementteineen (Karppinen, 2007), jolloin pedagogisena työkaluna opettajalle voisi näyttäytyä esimerkiksi luontoretkellä käytetty työtapa, jossa oppilaat rakentavat majan ryhmän kanssa. Tämän pedagogisen työkalun avulla opettaja pääsee joihinkin opetussuunnitelman tavoitteisiin, joita on toiminnalle asettanut. Tämän määritelmän mukaan siis seikkailu- ja elämyspuistoa, ja niiden mahdollisesti kasvatuksellisia ilmiöitä opettamistarkoitukseen hyödyntävä opettaja käyttää siis puistoa pedagogisena työkaluna.

Pedagogisen työkalun valinta edellyttää opettajalta harkintaa, ja esimerkiksi koulun ulkopuolinen opetus sisältää sellaisia harkittavia asioita, joita koulun sisällä tapahtuvassa

menetelmässä ei tarvitse ottaa huomioon. Nämä eri koulun ulkopuoliset sekä sen sisällä tapahtuvat pedagogiset osa-alueet voidaan kuitenkin nähdä toisiinsa liitännäisinä, jotka mahdollistavat kasvun opetussuunnitelman puitteissa (Chaikovska, 2021). Seikkailukasvatus, etenkin seikkailu- ja elämyspuistoissa toteutettaessa vaatii opettajalta myös osaltaan tästä itsestään riippumattomien resurssien huomioonottamista. Sen toteuttaminen ei olekaan täysin suoraviivainen prosessi, ja vaatiikin usein koulun lisäksi eri tahojen välistä yhteistyötä, jotta aktiviteetti saadaan toteutettua (Manninen-Riekkoniemi & Parttimaa, 2010). Tämä merkitsee myös sitä, että kaikilla osapuolilla on sekä kykyä että halua toimia yhteistä päämäärää kohden. Päämäärän tavoittaminen on yleensä sidoksissa resursseihin. Tätä käsitellään seuraavassa kappaleessa.

4.2 Resurssit

Karppisen ja kollegojen (2020) mukaan koulun sijainti ja tämä alueellinen tekijä suhteessa lähellä oleviin metsävaroihin, on kriittinen tekijä siinä, kuinka erilaisia retkiä luonnon keskelle on mahdollista järjestää. Jos metsät mielletään alueelliseksi resurssiksi, jota hyödyntää, voidaan seikkailu- ja elämyspuistot nähdä samassa valossa. Kaikki koulut eivät pysty maantieteellisten erojensa myötä hyödyntämään seikkailu- ja elämyspuistoja resursseina ja pedagogisina työkaluina samalla tapaa. Toisessa koulussa on mahdollista matkustaa puistoon vaikkapa nopeasti kävellen, kun taas toinen koulu joutuu varaamaan useita tunteja, sekä kulkea tilausajoilla. Tämä esimerkki tuo resurssikysymykseen olennaisen näkökulman rahan muodossa.

Opetushallitus (2024) kertoo sivuillaan *Koulun retket ja leirikoulut* -osiossa, että retkien, leirikoulujen, ja vierailujen rahoitus tulee koululle kunnan opetustoimelle myöntämien kustannuksien mukaan. Kunta saa valtionosuutta opetustoimen käyttökustannuksiin, ja opetussuunnitelman ja vuotuisen suunnitelman mukaisen retki- ja vierailutoiminnan järjestämisestä aiheutuvat kuljetus- ja pääsymaksukulut ovat osa tätä (OPH, 2024). Peruskoulun rahoitus on ollut laskusuhdanteinen 90-luvun lamasta lähtien (Kalenius, 2023). Jo noin 15 vuotta sitten tehdyssä peruskoulun rehtorien haastattelututkimuksessa (Pesonen, 2009) todetaan, että resurssien puute tuntuu haittaavan olennaisesti koulun perustehtävää. Vuoden 2009 jälkeen valtion koulutusmenojen prosenttiosuus bruttokansantuotteesta on edelleen vain laskenut (Tilastokeskus, 2021a). Menoissa säästävien kuntien ja tämän seurauksena säästävien

koulujen voi olla vaikeampaa järjestää retkiä puistoihin niiden maksullisuuden takia, tai ne joutuvat hakemaan tällaisia menoja varten erikseen lisärahoitusta (Bernelius & Huilla, 2021).

Opetushallituksen (2024) mukaan retkiä voidaan kuitenkin tukea myös varoilla, jonka oppilaat ja huoltajat yhteisesti keräävät. Perinteisiä tapoja varainkeruuseen on esimerkiksi myydä luokan kesken erilaisia tuotteita, joiden tuotosta osa menee retken järjestämiseen. Varainkeruuseen osallistumisen täytyy kuitenkin olla täysin vapaaehtoista, ja jokaiselle oppilaalle kuuluu edelleen oikeus osallistua opetussuunnitelman ja vuotuisen suunnitelman mukaiseen toimintaan, vaikkei tämä olisikaan osallistunut keräämään varoja (OPH, 2024). Kerätyt varat päätyvät siis yhteiseen pottiin, ei yksittäiselle oppilaalle. Tavoitteena on saada retkistä ja niille lähtemisestä tasa-arvoista kaikille sosioekonomisesta taustasta huolimatta. Yhdenvertaisuuden toteutumisesta pitää huolta Suomen perustuslaki. Sen pykälän (731/1999) 16 § mukaan jokaisella on oikeus maksuttomaan perusopetukseen. Pyrkimys tasa-arvoon toimii perusopetusta kehittäväenä (OPH, 2016).

Seikkailukasvatusta käsittelevät resurssit pitävät sisällään myös opettajien oman kyvyn järjestää tämänkaltaista sisältöä koulupäivän aikana. Luokanopettajien koulutus sisältää monia osa-alueita, joihin on mahdollista sisällyttää seikkailukasvatusta (Karppinen & Latomaa, 2015). Heidän mukaansa 2010-luvulle tultaessa Suomessa luokanopettajakoulutuksessa on kuitenkin leikattu seikkailukasvatusta käsitteleviä osa-alueita. Oulun yliopiston kasvatustieteen tiedekunnan liikunnan lehtorin haastattelussa nousee esille seikkailukasvatuksen asema nykyisessä koulutuksessa. Haastattelussa selviää, että koulutuksen leikkausten vuoksi seikkailukasvatusta käsittelevät osa-alueet eivät nykypäivänä enää sisälly liikunnan opetuksen opetusmenetelmiin (Karppinen & Latomaa, 2015). Tulevien opettajien perehtyneisyys menetelmään voidaan siis nähdä nykyään olevan paljolti kiinni siitä, osoittavatko yksittäiset henkilöt mielenkiintoa aihetta kohtaan omasta takaa.

4.3 Kasvatuksellisten ilmiöiden hyödyntäminen

Kun puistossa on vietetty sille varattu aika päivästä, on aika lähteä kotiin. Opetussuunnitelman perusteissa (2014) nostetaan esille käsitys oppilaasta aktiivisena toimijana. Tämä aktiivinen toimijuus tulee esille oppimisena, joka on merkittävä osa oppilaan omaa identiteettiä (OPS, 2014). Tässä nousee esille reflektion rooli, jonka kautta seikkailukasvatuksessa voidaan nähdä tapahtuvan oppimista (Clarke, 1998). Reflektiota on helppo käyttää minkä tahansa aktiivista

oppimista sisältäneen harjoitteen jälkeen, eivätkä koulun ulkopuoliset retket ole poikkeus. Yleisin koulussa käytettävä reflektion muoto on toiminnan jälkeen tapahtuva purku- ja palautereflektio (Pietilä, 2020). Oppilaille saattaa olla paljon ajatuksia kuluneesta päivästä, erityisesti jos se on ollut keskivertoa jännittävämpi, minkä vuoksi heidän ajatustensa ja kokemustensa kirjoja on hyvä purkaa hieman reissun jälkeen. Tämänkaltainen purkuharjoite on mahdollista toteuttaa esimerkiksi omassa luokassa, kun reissun jälkeen on jo rauhoitettu hieman.

Rädyn (2011) mukaan reflektointi nousee tärkeään asemaan omien tunteidensa ilmaisemisessa sekä prosessoimisessa, ja tämänkaltainen reflektointitilanne antaa oppilaille mahdollisuuden oppia tunnistamaan ja ilmaisemaan omia tunteita sekä käsittelemään päivän tapahtumia. Kun opettaja ohjaa ja kannustaa luokkaansa refleктоimaan päivän tapahtumia, hän auttaa oppilaita kehittämään omaa itsesäätelyään (Kontturi, 2016). Reflektointi voi tapahtua myös opettajan oman palautteen muodossa, jonka kautta hän voi nostaa esille asioita, joissa luokka toimi hyvin, ja missä heillä on vielä parantamisen varaa. Tämän kaltaisessa reflektiossa saatu opettajan tuki ja palaute tukevat oppilaiden kasvua (Marttila, 2020). Reflektion muodossa tapahtuvaa itsesäätelyä harjoitellessa puistoista saatavat kokemukset emootioista voidaan hyödyntää eri kasvatuskonteksteissa, kuten vaikkapa tunnekasvatuksessa elämyspedagogiikan keinoon. Puistossa koetut vahvat ja moninaiset tunteet antavat mahdollisuuden heijastaa niihin tunnekasvatuksen puolta, jota käsitellä luokassa. Koulun ulkopuolisilla retkillä koetut tunteet tapahtuvat aidoissa tilanteissa (Louhela, 2010). Opettajan on mahdollista rinnastaa näitä retkellä koettuja tilanteita muuhun koulussa tapahtuvaan tunnekasvatukseen.

Clarke (1998) nostaa esille seikkailukasvatuksen päämäärän henkilön omaan henkiseen kasvuun. Retkien täytyisi pitää sisällään tekijöitä, joilla on vaikutus siihen, kuinka oppilas kasvaa ja oppii seikkailun aikana (Clarke, 1998). Opettajalla, joka toimii opetuksessa seikkailuohjaajan roolissa, on suora vaikutus oppilaan oppimiskokemukseen ja siihen, kuinka tämä ymmärtää käsiteltävät asiat (Ulvinen, 2020). Clarke (1998) onkin sitä mieltä, että seikkailuohjaaja ei voi toteuttaa elämyksiä vain elämyksien vuoksi, ilman kasvattavaa osaluuetta. Hänen mukaansa ei voi luottaa vain siihen, että ”pidetään vain hauskaa” ja elämykset yksinään hoitaisivat opettamisen (Clarke, 1998). Opettajan on siis huomioitava, että seikkailu- ja elämyspuistojen hauskuus ja siellä koettu ilo, vaikkakin ilmiöinä hyödylliset, eivät ole retken itseisarvo.

Seikkailukasvatus, ja siitä johdettava seikkailutoiminta, voidaan rinnastaa myös kulttuuri- sekä kirjallisuuskasvatukseen (Latomaa, 2010), sillä elämisperäisyys ja omat tuntemukset nousevat merkittäväksi tekijäksi näissä aihealueissa. Latomaa (2010) nostaa esille myös näiden merkityksen omien kokemusten sekä yleisen ihmismielen ymmärtämisen rakentamisessa. Taiteeseen rinnastamalla seikkailukasvatus voidaankin nähdä erilaisena tapana oppia, jossa kokemusten diversiteetti nousee tärkeään asemaan (Karppinen, 2010). Palattua retkeltä kouluun voidaan puistoissa koetuista elämyksistä inspiroituneina kirjoittaa tarinoita, tai piirtää ja maalata.

Ulvisen (2020) esille nostamaa seikkailukasvatuksen yhteiskunnallistavaa puolta kulttuurimuotojen ja yhteiskunnallisten toimintataitojen osalta voidaan käsitellä koulussa retken luonteeseen ja ikätasoon sopivalla tavalla. Jos luokkaryhmä on siirtynyt puistoon kävellen, voi tarkastelussa olla liikennesäännöt. Puistossa itsessään yhteiskunnallisia tekijöitä voi olla esimerkiksi puiston omat säännöt ja se kuinka julkisilla paikoilla toimitaan ottaen muut huomioon. Isommat oppilaat saattavat olla kiinnostuneita käyttämään omaa rahaansa puistoista saataviin tuotteisiin, jolloin kyseessä oleva Ulvisen (2020) mainitsema yhteiskunnallinen toimintataito olisi rahankäyttö. Älypuhelimet ja sosiaalinen media ovat tämän ajan merkittäviä yhteiskunnallisia kulttuurimuotoja. Oppilaiden omien älypuhelimien käytöstä on kuitenkin kouluissa haittaa, ja etenkin alakouluissa niiden käyttö on usein kielletty koulupäivän aikana (Julin & Rumpu, 2018). Puistojen ja retkien vapaammassa ympäristössä oppilaiden olisi mahdollista harjoittaa tätä kulttuurimuotoa koulun kontekstissa, esimerkiksi ottamalla kuvia ja videoita kokemuksista, joita voi myöhemmin jakaa muiden kanssa ja pitää muistoina. Laitteiden ja sovelluksien käyttöön liittyen voi sisältyä omia ohjeita puistojen, koulun, sekä kodin puolesta, joita oppilaiden täytyy myös noudattaa.

5 Eettisyys ja luotettavuus

Tutkielmassa seurataan laadullisen tutkimuksen sekä narratiivisen kirjallisuuden periaatteita. Nämä periaatteet tulevat esille lähteistä, joita on hyödynnetty sekä tekijöiden omista ajatuksista ja johtopäätöksistä. Laadullisessa tutkimuksessa valokeilaan nousevat käytetyt lähteet sekä niiden tieteellinen luotettavuus. Teoria ja sen käyttö toimivat kriittisenä tekijänä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Luotettavaa teoriaa voidaan pitää yllä käyttämällä vertaisarvioituja lähteitä. Tässä tutkielmassa lähteinä on käytetty niin suomalaisia kuin kansainvälisiä lähteitä, joista suurin osa on tieteellisiä sekä vertaisarvioituja. Koska tutkielman kohteena toimii vahvasti seikkailupedagogiikan integrointi Suomessa, näkyy tämä kuitenkin myös valikoiduissa lähteissä. Kansainvälisten lähteiden määrä verrattuna suomalaisiin onkin selvästi pienempi.

Lähteinä käytetään tieteellisten artikkeleiden ja teosten lisäksi myös Oulun alueelta löytyvien seikkailu- ja elämyspuistojen omia nettisivuja, jotka eivät ole millään tavalla tieteellisiä. Vaikka näiltä eri puistojen sivuilta ei löydy mitään tuloksia tai johtopäätöksiä joihin tutkielmassa referoitaisiin, käytetään niitä tietolähteenä aiheelle olennaisen tosimaailmallisen sisällön vuoksi. Puusa ym. (2020) määrittelevät tämänkaltaisen yritysten verkkosivuilta saatavan yleisen tiedon sekundaariaineistoksi, ja tunnustavat sen olevan rinnakkaistietona hyödyllistä laadulliselle tutkimukselle auttamalla tutkijoita ymmärtämään tutkimuskohteen kontekstia. Kontekstin ja datapisteiden lisääminen tutkimukseen parantaa tutkimuksen luotettavuutta (Puusa ym., 2020). Voittoa tavoittelevat yritykset varmasti tahtovat antaa omasta toiminnastaan sivuilta löytyvien tekstien ja grafiikoiden kautta mahdollisimman hyvän imagon, mikä on myös tärkeää tiedostaa, kun esimerkiksi niiden positiivisia puolia nostetaan esille. Tutkimuksen ei ole tarkoitus olla mainos, joten tähän annettuun imagoon on suhtauduttava kriittisesti. Hakuprosessissa on käytetty useampaa eri tietokantaa, jotta seikkailupedagogiikkaa ja elämyspuistoja koskevia lähteitä on löydetty. Tämä pätee erityisesti kansainvälisiin lähteisiin, joiden etsiminen tapahtui pääasiallisesti tietokantoja hyödyntämällä. Vaikka seikkailukasvatuksesta käsitteenä löytyykin suhteellisen laaja määrä sitä käsitteleviä lähteitä, hyvin harva niistä tarkastelee seikkailua koulun ulkopuolella tapahtuvien vapaamuotoisten retkien aikana. Näistä koulun ulkopuolisia retkiä tarkastelevista lähteistä vielä harvempi oli ottanut tarkasteluun myös huvipuistot.

Suomessa tapahtuva ”seikkailubuumi” ajoittuu 90-luvulle, mikä heijastuu myös käytössä oleviin seikkailupedagogiikkaa käsitteleviin lähteisiin. Moni erityisesti suomalaista näkökulmaa käsittelevä teos on julkaisuajankohdaltaan 90-luvun lopulta tai 2000-luvun alusta.

Tämä on kriittinen asia tiedostaa silloin, kun tutkielmassa käytetään tämänkaltaisia tieteellisiä lähteitä. Suomalaisen seikkailupedagogiikan uranuurtajana voidaan nähdä toimineen Seppo J. A. Karppinen, ja useampaa teosta jossa hän on ollut mukana, käytetään tässä tutkielmassa lähteenä. Tämän seurauksena monet lähteinä käytettävät ajatukset saattavat tulla osittain samasta suusta. Samankaltainen tiedon konstruktivistinen ja toistuva luonne on periaatteessa havaittavissa aiheeseen liittyen jo Kurt Hahnin kohdalla seikkailukasvatuksen syntyvaiheessa (Karppinen & Latomaa, 2015).

Lähteiden julkaisuaika ja niiden ikä täytyy myös ottaa huomioon niihin viitattaessa. Kaikki tutkielmassa hyödynnetyt lähteet sijoittuvat 90-luvulta 2020-luvulle. Tämän kautta vain pieni osa lähteistä pitää sisällään tietoa, joka voitaisiin nähdä vanhentuneena. Seikkailukasvatus käsitteenä ei ole muuttunut vahvasti näiden vuosikymmenten aikana, minkä vuoksi vanhemmatkin lähteet joihin tässä tutkielmassa viitataan, nostavat esille samankaltaisia ajatuksia.

Vilkan (2023) mukaan kirjallisuuskatsaus prosessina koostuu useammasta osasta. Prosessi alkaa aihetta käsittelevän lähteistön etsimisellä, jonka jälkeen niitä voidaan hyödyntää teoreettisen viitekehyksen rakentamisessa sekä johtopäätösten tekemisessä. Narratiivisen kirjallisuuskatsauksen, jota tässä tutkielmassa hyödynnetään, tavoitteena onkin ymmärtää käsittelyssä olevaa ilmiötä paremmin (Vilka, 2023). Se toimiikin hyvänä katsausmuotona opinnäytetöissä, joissa tähdätään tarkastelemaan jotain tiettyä ilmiötä tai aihealuetta hyödyntäen laajaa kirjallisuutta. Tässä tutkielmassa hyödynnettävän narratiivisen kirjallisuuskatsauksen voidaankin nähdä tapahtuvan yleiskatsauksena, joka on sen yleisin muoto (Salminen, 2011).

Tutkielman eettisyyttä ja luotettavuutta takaa myös siinä hyödynnettävän aineiston muoto ja mistä se rakentuu. Vaikka tarkastelun kohteena onkin tosielämässä ja erilaisissa puistoissa tapahtuvat pedagogiset sekä elämyspohjaiset mahdollisuudet, ei lähteinä käytetä omaa kvantitatiivista tutkimusta. Koska tutkielmassa avataan erityisesti Oulun alueen elämyspuistojen ominaispiirteitä, olisi tämänkaltaisen kvantitatiivinen tutkimus merkittävä keino saada tietoa nykypäivän kouluretkistä. Tutkimuskysymys, jossa yritetään saada parempaa yleiskuvaa ainutlaatuisessa ympäristössä tapahtuvista tekijöistä, toimii hyvänä mahdollisuutena hyödyntää esimerkiksi kyselylomakkeita. Osassa lähdekirjallisuudesta tämänkaltaista tutkimusmenetelmää on hyödynnetty ja niihin on referoitu tässä tutkielmassa minkä kautta on saatu myös kuvaa samankaltaisista kyselytutkimuksista.

Tutkielmassa esitetyt eri johtopäätökset pohjautuvat selkeästi lähteisiin minkä kautta muutenkaan mitään omia päätelmiä tai aikaisempia kokemuksia seikkailu- ja elämyspuistoissa ei käytetä todistamaan mitään väitettä. Tämänkaltaisia omia anekdootteja onkin paremmin mahdollista hyödyntää yhteen sitovassa pohdinnassa, jossa tarkastellaan tutkielman tutkimuskysymystä sekä siihen liittyviä havaintoja.

Pohdinta

Tutkielmassa nostettiin kirjallisuuden avulla esille näkökulmia koulupäivän aikaisten retkien mahdollisista hyödyistä. Aiempien tutkimuksien mukaan koulun ulkopuoliset retket ovat erinomainen tapa rikastuttaa oppilaiden koulupäivää. Nämä retket eivät kuitenkaan ole ongelmattomia ja pelkästään hyötyjä sisältäviä. Opettajan on tärkeää tiedostaa se, että esimerkiksi tutkielmassa aiemmin esimerkkeinä toimineista kohteista on hankala löytää puistojen itse järjestämää pedagogista sisältöä, joka tukisi opettajaa, mikä osaltaan lisää opettajan työmäärää. Työmäärän lisääntyminen voisi näkyä esimerkiksi lisäsuunnittelulla, jotta retkestä saataisiin enemmän kasvattavaa ja opetuksellista, tai lisäyhteydenpitona puistojen kanssa, mikäli nettisivujen tiedot eivät itsessään ole tarpeeksi opettajalle retken järjestämistä varten. Onnistuneiden retkien järjestäminen vaativatkin usein eri tahojen välistä yhteistyötä (Manninen-Riekkoniemi & Partimaa, 2010). Retkillä koetut uudet tilanteet pakottavat oppilaat harjoittamaan erilaisia taitoja, kuten esimerkkinä käytettyä itsesäätelyä, mutta ympäristön vapaamuotoisuuden vuoksi opettajan voi olla vaikeaa valvoa, kuinka oppilaiden autonominen toiminta onnistuu ja tapahtuuko tämänkaltaista pedagogista kasvua oikeasti. Aiempien tutkimuksien valossa voidaan myös ajatella, että tietotaito seikkailukasvatuksesta on myös vähentynyt, kun luokanopettajien koulutuksessa on leikattu sitä käsitteleviä osa-alueita. Omilla kurseillamme seikkailukasvatusta on käsitelty vain yhdellä tunnilla kolmannen vuoden syksyllä järjestetyllä kurssilla. Tämän seurauksena seikkailukasvatuksen integrointi tulevaisuuden koulumaailmassa saattaa vähentyä entisestään ja tehdä siitä entistä hankalampaa.

Yksittäisten kotitalouksien varallisuuserot ovat kasvaneet vuosien mittaan (Tilastokeskus, 2021b). On pohdittavan arvoista, nähdäänkö koulujärjestelmä tasa-arvoisen instituutin asemassa sellaisena mahdollistajana, joka pystyisi tarjoamaan huonotuloisempienkin perheiden lapsille kokemuksia ja elämyksiä, joihin kodit eivät erilaisten ekonomisten tekijöiden takia pysty. Jos koulun ulkopuolinen retki vaatii yhteistä rahakeräystä, jolla matka saadaan kustannettua, nousee esille konkreettisesti erilaisten perheiden erilaiset taloudelliset tilanteet ja eriarvoisuus. Myös kysymys siitä, mitä opetus on ja kenen mielestä, painaa vaakakupissa, kun ihmiset yrittävät löytää asiassa yhteistä konsensusta. Asiaa on puitu muutama vuosi takaperin esimerkiksi oikeusasiamiehen kautta adressedin, ja julkisuudessakin (Anttonen & Toijonen, 2019; Näveri, 2019). Vastapuolena mahdollistajan näkökulmalle voidaan taas toisaalta nähdä paljon nykyiseltäänkin käsitteillä ollut näkökulma siitä, että koulujen vastuulle langetetaan liikaa asioita, jotka eivät sille kuulu. Luokkalaisten vieminen

puistoon, jonka perimmäinen tarkoitus on tuottaa voittoa asiakkaiden kautta nostaa pinnalle myös tämänkaltaisen toiminnan järjestämisen eettisyyden, sekä mielipidekysymyksen siitä, voisiko tälle rahalle olla resursseista jo valmiiksi tinkiville kouluille parempaakin käyttöä? Ilon kokemuksia, elämyksellisyyttä, ja vaihtelua koulun arkeen saadaan myös paikoista, kuten museoista, joiden pedagogista arvoa ylläpidetään museopedagogiikan ja museolain voimin (Kallio, 2004). Museoista on myös laajasti olemassa olevaa tieteellistä tutkimusta ja niissä oppiaineita tukevaa sisältöä joihin opetusta pohjata. Se että opettajalla on olemassa laaja kirjo vaihtoehtoja, ei kuitenkaan ole huono asia, ja tämän vaihtoehtojen kirjon takia on tehtävä aktiivista ajatustyötä löytääkseen kulloiseenkin tilanteeseen sopivan menetelmän (Vuorinen & Huovinen, 1993).

Koulun ulkopuolisten retkien käyttömahdollisuuksia tavallisen koulupäivän rikastuttamisessa ei saisi siis sivuuttaa. Oppilaiden motivointi koulunkäyntiin nousee tärkeäksi tekijäksi ja tämänkaltaista innostusta on mahdollista pitää yllä viemällä heitä pois luokkahuoneesta ja koulun sisältä ajoittain. Ammattitaitoinen opettaja todennäköisesti kykenee näkemään elämyspuistossa vierailun kognitiiviset, yhteiskunnalliset sekä sosiaaliset puolet, ja saamaan niistä oppilaille koulukontekstissa hyödyllisiä kokemuksia Koulun ulkopuolella tapahtuvien mahdollisesti täysin uusien ja vieraiden kokemusten kautta oppilaiden on mahdollista saada elämyksiä, joista he voivat oppia jotakin. Erilaisessa ympäristössä toimiminen nostaa esille Kontturin (2016) mainitsevat kognitiiviset haasteet, joita oppilas pääsee harjoittelemaan uusissa tilanteissa sekä tuttujen luokkalaisten kanssa, että myös vieraiden ihmisten seassa. Olemme itse päässeet töidemme kautta seuraamaan luokkaryhmän toimintaa huvipuistossa ja nähneet kuinka lapset saavat tämänkaltaisessa ympäristössä koetun ilon kautta positiivisia kokemuksia. Seikkailukasvatuksen ja elämyspedagogiikan kirjallisuuden näkökulmasta oikeanlaisen alustuksen ja reflektoinnin kautta oppilaiden on myös mahdollista oppia laajemmin näiden positiivisten kokemusten kera. Opettajan ohjauksella reflektiota voidaan hyödyntää hyvin oppilaiden omien tunteiden läpikäymiseen rakentavasti. Pedagogisen teorian ja menetelmän hyödyntäminen tekisi retkistä myös pedagogisesti perusteltuja.

Kuten tekstissä jo aiemmin mainittiin, voittoa tavoittelevien yritysten käsittely tutkielmassa tuo mukanaan eettisen kysymyksen siitä, mihin tutkielmassa ilmi tulevia ajatuksia tai tietoja voi hyödyntää. Vaikkei tutkielmassamme esitettyyn tutkimuskysymykseen, eikä puistojen mahdollisiin hyötyihin ole yksiselitteistä vastausta, on huomioitavaa, että tutkielmassa ei ole tarkoitus puoltaa tai olla vastaan mitään siinä käsiteltyä yritystä. Tutkielmassa on pyritty käsittelemään kaikkia siinä käytettyjä aineistoja kriittisesti. Myös omiin ennakkotietoihimme,

sekä tietoisiin ja tiedostamattomiin oletuksiimme on otettu kriittinen ote, ja näiden tekijöiden vaikutus on pyritty tiedostamaan ja tätä kautta minimoimaan. Tutkimuskysymyksen asettelu ja pedagogisen työkalun määritelmä vaikutti hieman siihen, että puistojen mahdollisuuksia lähdettiin tarkastelemaan enemmän positiivisesta kuin negatiivisesta näkökulmasta. Tutkielmassa on kuitenkin otettu huomioon myös tekijöitä, mitkä voivat hankaloittaa puistojen hyödyntämistä pedagogisena työkaluna.

Tutkielmalle asettamamme tavoitteet ovat henkilökohtaiselta tasolta tyydytetty. Olemme saaneet paremman yleiskuvan koulun ulkopuolisista retkistä sekä yleisellä tasolla, mutta etenkin seikkailukasvatuksen ja elämyspedagogiikan näkökulmasta. Saimme tietoa seikkailukasvatuksen historiasta, nykytilasta ja teoriasta, ja pääsimme yhdistämään tämän tiedon muun kirjallisuuden avulla seikkailu- ja elämyspuistojen luonteeseen. Vaikka tiedämmekin anekdoottisesti omien kouluaikaisten kokemuksiemme, ja työkokemuksiemme mukaan, että koulut vierailevat tutkielmassa käsiteltyjen puistojen kaltaisissa paikoissa, ei seikkailu- ja elämyspuistojen mahdollisia pedagogisia hyötyjä ole tutkittu laajasti, eikä tämäkään tutkielma suppeutensa vuoksi pysty avaamaan hyötyjä ja haittoja definiitivisesti. Jatkotutkimusta voisi olla siis mahdollista toteuttaa pro gradu -tutkielmassa paneutuen ilmiöön tarkemmin. Pro gradussa voitaisiin hyödyntää empiiristä tutkimusta eri puistoissa käyneiden koulujen kokemuksista niin lapsien kuin opettajien suusta. Ovatko esimerkiksi tällaisissa puistoissa vierailleet opettajat oppilasryhmineen hyödyntäneet puistoja pedagogisina työkaluina laajemmin, kuten ennen retkeä, sekä reflektoiden retken jälkeen? Entä mitä oppilaat ovat kokeneet retkillä, ja mitä he ovat näiden retkien kautta oppineet. Tämän empiirisen tutkimusaineiston pohjalta tällaisia puistoja olisi mahdollista tarkastella syvällisemmin.

Lähteet

- Anttonen, M., Toijonen, V. (20.11.2019). Apulaisoikeusasiamiehen linjauksesta tuli koululle kova isku – lasten perinteinen lasketteluretki uhkaa jäädä kokonaan tekemättä. *YLE*. <https://yle.fi/a/3-11075185>
- Aro, T. (2011). Miten ymmärrämme itsesäätelyn? Teoksessa Niilo Mäki -instituutti, Laakso, M., & Aro, T. (2020). *Taaperosta taitavaksi toimijaksi: Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen* (s. 10–20). (3. painos.). Niilo Mäki Instituutti.
- Bernelius, V., & Huilla, H. (2021). *Koulutuksellinen tasa-arvo, alueellinen ja sosiaalinen eriytyminen ja myönteisen erityiskohtelun mahdollisuudet*. Valtioneuvoston julkaisuja 2021:21. Valtioneuvosto. Helsinki. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-761-4>
- Chaikovska, H., Yankovych, O., Levchyk, I., Kuzma, I., & Rozhko-Pavlyshyn, T. (2021). Formation of Sustainable Development Competencies in Primary School Children. *Journal of Education, Culture & Society*, 12(2), 341–360. <https://doi.org/10.15503/jecs2021.2.341.360>
- Clarke, H. (1998). *Keinot ja päämäärät seikkailukasvatuksessa*. Teoksessa Mannerheimin lastensuojeluliitto, Nuorten palvelu (yhdistys), & Lehtonen, T. (1998). *Elämän seikkailu: Näkökulmia elämyksellisen ja kokemuksellisen oppimisen kysymyksiin*. (s. 61–80) Atena.
- HopLop. (julkaisuaika tuntematon). Haettu 27.4.2024 osoitteesta <https://www.hoplop.fi/>
- Julin, S. & Rumpu, N. (2018). Työrauhan ja turvallisen oppimisympäristön arviointi perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus Karvi. Haettu osoitteesta <https://www.karvi.fi/fi/julkaisut/työrauhan-ja-turvallisen-oppimisympariston-arviointi-perusopetuksessa-ja-lukiokoulutuksessa>
- Kalenius, A. (2023). *Sivistyskatsaus 2023* Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2023:3. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-744-4>
- Karppinen S.A. J., Latomaa, T. (2007). Elämyksestä ja kokemuksesta teoriaa ja käytäntöjä. Teoksessa Karppinen, S. J. A., & Latomaa, T. (2007). *Seikkaillen elämyksiä: Seikkailukasvatuksen teoriaa ja sovelluksia*. (s. 11–21) Lapin yliopistokustannus: Tiede- ja taidekirjakauppa Tila [jakaja].
- Karppinen, S. A. J (2010). Seikkailukasvatus – erilainen tapa opettaa ja oppia. Teoksessa Karppinen, S., Väyrynen, K., Kivelä, A., Perttula, J., Manninen-Riekkoniemi, A., Parttimaa, R., . . . Latomaa, T. (2010). *Seikkaillen elämyksiä: II, Elämyksen käsitehistoriaa ja käytäntöä*. (s. 118–136) Lapin yliopistokustannus: Tiede- ja taidekirjakauppa Tila [jakaja].
- Karppinen, S. A. J. (2012) *Outdoor adventure education in a formal education curriculum in Finland: action research application* *Journal of Adventure Education & Outdoor*

- Karppinen, S. J. A., & Latomaa, T. (2015). *Seikkaillen elämyksiä: 3, Suomalainen seikkailupedagogiikka*. Lapin yliopistokustannus
- Karppinen, S. A. J., Marttila, M. & Saaranen-Kauppinen, A. (2020). Seikkailukasvatusta Suomessa: Pedagogisia ja didaktisia näkökulmia = Outdoor adventure education in Finland: pedagogical and didactic perspectives. Humanistinen ammattikorkeakoulu.
- Kiiski, E. (1998). Seikkailua elämysten maailmassa. Teoksessa Mannerheimin lastensuojeluliitto, Nuorten palvelu (yhdistys), & Lehtonen, T. (1998). *Elämän seikkailu: Näkökulmia elämyksellisen ja kokemuksellisen oppimisen kysymyksiin*. (s. 109–116) Atena.
- Kivelä, A. (2010). Kuinka tehdä mahdottomasta mahdollista? Ei vain elämyspedagogisten peruskysymysten äärellä. Teoksessa Karppinen, S. A. J., Marttila, M., & Saaranen-Kauppinen, A. (2020). *Seikkailukasvatusta Suomessa: Pedagogisia ja didaktisia näkökulmia = Outdoor adventure education in Finland: pedagogical and didactic perspectives*. (s.108–121) Humanistinen ammattikorkeakoulu.
- Kontturi, H. (2016). *Oppimisen itsesäätelyn ilmeneminen ja kehittymisen tukeminen alakoulun oppimiskontekstissa*. Oulun yliopisto. Juvenes Print. Haettu osoitteesta <https://urn.fi/URN:ISBN:9789526210940>
- Laakso, M., & Aro, T. (2020). *Taaperosta taitavaksi toimijaksi: Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen* (3. painos.). Niilo Mäki Instituutti.
- Latomaa, T. (2010). Kokemuksen rakentumisesta ja ymmärtämisestä. Teoksessa Karppinen, S., Väyrynen, K., Kivelä, A., Perttula, J., Manninen-Riekkoniemi, A., Parttimaa, R., . . . Latomaa, T. (2010). *Seikkaillen elämyksiä: II, Elämyksen käsitehistoriaa ja käytäntöä*. (s. 82–118) Lapin yliopistokustannus: Tiede- ja taidekirjakauppa Tila [jakaja]
- Lehtonen, T. & Saaranen-Kauppinen, A. (2020). Turvallisuus seikkailukasvatuksen oppimisprosessissa. Teoksessa *Seikkailukasvatusta Suomessa: Pedagogisia ja didaktisia näkökulmia = Outdoor adventure education in Finland: pedagogical and didactic perspectives*. (s. 246–259) Humanistinen ammattikorkeakoulu.
- Liang, Z., & Li, X. (Robert). (2023). *What is a Theme Park? A Synthesis and Research Framework*. *Journal of Hospitality & Tourism Research*, 47(8), 1343-1370. <https://doi.org/10.1177/10963480211069173>
- Louhela, V. (2010). Seikkailu opetusmenetelmien monipuolistajana. Teoksessa Karppinen, S., Väyrynen, K., Kivelä, A., Perttula, J., Manninen-Riekkoniemi, A., Parttimaa, R., . . . Latomaa, T. (2010). *Seikkaillen elämyksiä: II, Elämyksen käsitehistoriaa ja käytäntöä*. (s. 150–162) Lapin yliopistokustannus: Tiede- ja taidekirjakauppa Tila [jakaja]
- Manninen-Riekkoniemi, A., Parttimaa, R. (2010). Seikkailukasvatuksen menetelmiä kouluopetuksessa – alakoulun näkemys Teoksessa Karppinen, S., Väyrynen, K., Kivelä, A., Perttula, J., Manninen-Riekkoniemi, A., Parttimaa, R., . . . Latomaa, T. (2010). *Seikkaillen elämyksiä: II, Elämyksen*

käsitehistoriaa ja käytäntöä. (s. 118–136) Lapin yliopistokustannus: Tiede- ja taidekirjakauppa Tila [jakaja].

- Megazone. (julkaisuaika tuntematon). Haettu 27.4.2024 osoitteesta <https://megazone.fi/>
- Molyneux, T. M., Zeni, M. & Oberle, E. (2023). *Choose Your Own Adventure: Promoting Social and Emotional Development Through Outdoor Learning*. *Early Childhood Education Journal*, 51(8), 1525–1539. <https://doi-org.pc124152.oulu.fi:9443/10.1007/s10643-022-01394-3>
- Näveri, A. (28.10.2024). Onko jumppasali reilu vaihtoehto, jos ei ole varaa 30 euron lasketteluretkeen? Kantelut koulujen maksullisista teemapäivistä saivat ratkaisun. *YLE*. <https://yle.fi/a/3-11039989>
- Opetushallitus. (2016). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014* (4.p) Haettu osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetushallitus. (2024) Koulun retket ja leirikoulut. Haettu 3.4.2024 osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/koulun-retket-ja-leirikoulut>
- Ouakrim-Soivio, N., Rinkinen, A., & Karjalainen, T. (2015). *Tulevaisuuden peruskoulu*. opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Parviainen, I. (2020). Huomioita suomalaisesta seikkailukasvatuksesta. Teoksessa Karppinen, S. A. J., Marttila, M., & Saaranen-Kauppinen, A. (2020). *Seikkailukasvatusta Suomessa: Pedagogisia ja didaktisia näkökulmia = Outdoor adventure education in Finland: pedagogical and didactic perspectives.* (s.43–49) Humanistinen ammattikorkeakoulu.
- Peli-Bunkkeri Oy. (julkaisuaika tuntematon). Haettu 27.4.2024 osoitteesta <https://www.pelibunkkeri.fi/>
- Pesonen, J. (2009). *Peruskoulun johtaminen - aikansa ilmiö*. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta, väitöstutkimus. Joensuu: Yliopistopaino.
- Puusa, A., Juuti, P., & Aaltio, I. (2020). Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Gaudeamus. [Adobe Digital Editions -versio]. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/fi/book/9789523456167>
- Räty, K. (2011). *Elämyspedagoginen ohjaaminen: Ajatuksia kokemuksellisesta oppimisestä*. Outward Bound Finland.
- Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasan yliopisto. Haettu osoitteesta https://www.uwasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-349-3.pdf
- Seikkailupuisto Huikia. (julkaisuaika tuntematon). Haettu 27.4.2024 osoitteesta <https://www.seikkailupuistohuikia.fi/>
- Sibthorp, J., Paisley, K., Gookin, J., & Furman, N. (2008). The pedagogic value of student autonomy in adventure education. *Journal of Experiential Education*, 31(2), 136–151.

- Siljander, P. (2014). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen: Peruskäsitteet ja pääsuuntauukset*. Vastapaino. [Adobe Digital Editions -versio]. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/fi/book/9789517684439>
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2000). *Theme-Park Psychology: A Case Study Regarding Human Intelligence and Its Implications for Education*. *Educational Psychology Review*, 12(2), 247–268. <https://doi-org.pc124152.oulu.fi:9443/10.1023/A:1009079500495>
- Suomen museoliitto, Elo, P., & Kallio, K. (2004). Museo oppimisympäristönä. Suomen museoliitto.
- SuperPark. (julkaisuaika tuntematon). Haettu 27.4.2024 osoitteesta <https://superpark.fi/>
- Tilastokeskus. (7.5.2021a). *Liitetaulukko 1. Koulutuksen käyttömenot käyttökohteen mukaan 2000–2019*. Haettu 3.4.2024 osoitteesta https://www.stat.fi/til/kotal/2019/kotal_2019_2021-05-07_tau_001_fi.html
- Tilastokeskus. (8.6.2021b). *Puolella kotitalouksista nettovarallisuutta yli 104 000 euroa vuonna 2019*. Haettu 3.4.2024 osoitteesta https://www.stat.fi/til/vtutk/2019/vtutk_2019_2021-06-08_tie_001_fi.html
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos). Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Ulvinen, V-M. (2020). Didactic model of adventure education. Teoksessa *Seikkailukasvatusta Suomessa: Pedagogisia ja didaktisia näkökulmia = Outdoor adventure education in Finland: pedagogical and didactic perspectives*. (s. 80–93) Humanistinen ammattikorkeakoulu.
- Vauhtipuisto. (julkaisuaika tuntematon). Haettu 27.4.2024 osoitteesta <https://www.vauhtipuisto.fi/>
- Vilka, H. (2023). *Kirjallisuuskatsaus metodina, opinnäytetyön osana ja tekstilajina*. Art House.
- Vuorinen, I., & Huovinen, I. (1993). *Tuhat tapaa opettaa: Menetelmäopas opettajille, kouluttajille ja ryhmän ohjaajille*. Resurssi.
- Väyrynen, K. (2010) Elämyksestä elämysyhteiskuntaan – käsitehistoriaa ja kritiikin lähtökohtia. Teoksessa Karppinen, S., Väyrynen, K., Kivelä, A., Perttula, J., Manninen-Riekkoniemi, A., Parttimaa, R., . . . Latomaa, T. (2010). *Seikkailujen elämyksiä: II, Elämyksen käsitehistoriaa ja käytäntöä*. (s. 20–36). Lapin yliopistokustannus: Tiede- ja taidekirjakauppa Tila.
- Ziegenspeck, J. (1999) *Erlebnispädagogik*. Teoksessa Reinhold, G., Pollak, G., & Heim, H. (1999). *Pädagogik-Lexikon*. (s. 135–139). R. Oldenbourg, München.