

871/97

<http://www.jyu.fi/library/tutkielmat/433/>

## **MITÄ ON SEIKKAILUKASVATUS?**

**Katsaus seikkailukasvatuksen perusteisiin**

**Ritva Fossi**

**Sanna Jokinen**

**Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma**

**Kesä 1997**

**Opettajankoulutuslaitos**

**Jyväskylän yliopisto**

## TIIVISTELMÄ

FOSSI, R. & JOKINEN, S.: Mitä seikkailukasvatus on? - Katsaus seikkailukasvatuksen perusteisiin. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 1997. -107 s.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää mitä seikkailukasvatus on; mitä osa-alueita siihen katsotaan kuuluvan ja minkälaisia tavoitteita sille on asetettu. Tämän lisäksi tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, mitä ihmiskäsitystä seikkailukasvatus välittää.

Tutkimuksen taustalla pidettiin kokonaisvaltaista kasvatusta, joka tukee peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa määritellyn myönteisen ihmiskäsityksen mukaisen aktiivisen, oppimishaluisen ja uteliaan oppijan kokonaispersoonallisuuden kehittymistä. Kokonaisvaltaisessa kasvatuksessa korostuu kokemukseen perustuva oppiminen, jota myös seikkailukasvatus on.

Tutkimusaineistona olivat seikkailukasvatusta käsittelevät dokumentit, jotka kerättiin uusimmista kotimaisista ja ulkomaisista julkaisuista. Aineistoa käsiteltiin laadullisesti sisällön analyysin ja käsitekarttatekniikan avulla. Näillä menetelmillä pyrittiin ymmärtämään, tulkitsemaan ja kuvailemaan seikkailukasvatuksen olemusta.

Tutkimus osoitti, että seikkailukasvatus on yksilön kokonaisvaltaisen kasvun huomioon otettava haasteellista ryhmätoimintaa, jolla pyritään siihen, että yksilön suhde sekä itseensä että ryhmään voivat kehittyä onnistumisen kokemusten kautta. Tämän myötä yksilön elämäntaitojen kehittyvät. Tutkimus osoitti myös, että seikkailukasvatuksen välittämä ihmiskäsitys on eksistentiaalistis-pragmatistinen.

Tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että tavoitteellinen seikkailukasvatus sopii osaksi koulun toimintaa. Niinikään sitä voitaisiin käyttää opettajankoulutuksessa opiskelijoiden kokonaispersoonan kehittämiseen.

Asiasanat: elämyshakuisuus, seikkailu, seikkailukasvatus, kokonaisvaltainen kasvatus, ihmiskäsitys, sisällön analyysi, hermeneuttinen tutkimusote, käsitekarttatekniikka

## ESIPUHE

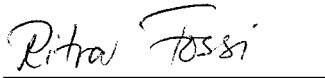
Tämä tutkimus on tehty opinnäytetyönä Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa. Se on ollut kokonaisuudessaan lähes kaksi vuotta kestänyt yhteinen uurastus, joka nyt on valmis.

Haluamme kiittää työmme ohjaajaa dosentti Eira Korpista ja projektiryhmäämme. Kiitokset myös Steve Bowlesille Peräpohjolan opistolle, joka auttoi meitä arvokkaan tutkimusmateriaalin hankinnassa. Erityisen kiitollisia olemme kasvatustieteen yliopp. Timo Ovaskaisen avusta tietotekniikkaan liittyvissä ongelmissamme.

Työmme on tehty kaikilta osin yhteistyönä, joten haluamme sen arvosteltavan yhteisellä arvosanalla.

Jyväskylässä kesäkuun alussa 1997, kun omenapuut kukkivat.

Ritva Fossi



kasv.yo

Sanna Jokinen



kasv.yo

# SISÄLTÖ

## TIIVISTELMÄ

1	JOHDANTO	6
2	SEIKKAILUKASVATUS KOKONAISVALTAISEN KASVATUKSEN KONTEKSTISSA	7
	2.1 Kasvatuksen arvolähtökohdista	7
	2.2 Kokonaisvaltainen kasvatus	8
	2.3 Kasvun vapaus	10
	2.4 Seikkailukasvatus osana kokonaisvaltaista kasvatusta	11
3	TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN	14
	3.1 Tutkimuksen tarkoitus	14
	3.2 Tutkimusongelmat	14
	3.3 Tutkimusaineisto	15
	3.4 Tutkimuksen kuvausta	16
	3.4.1 Kvalitatiivinen tutkimus	16
	3.4.2 Hermeneuttinen tutkimusote	19
	3.4.3 Sisällön analyysi	24
	3.4.4 Käsitekarttatekniikka	27
4	TUTKIMUKSEN TULOKSET - SEIKKAILUKASVATUS	28
	4.1 Seikkailukasvatuksen peruskäsitteet	29
	4.1.1 Elämyshakuisuus (sensation seeking)	29
	4.1.2 Seikkailu (adventure)	30
	4.1.3 Seikkailukasvatus (adventure education)	33
	4.2 Seikkailukasvatuksen lähikäsitteet	35
	4.2.1 Elämypedagogiikka	35
	4.2.2 Huippukokemus - flow	37

4.3 Seikkailukasvatuksen historia	39
4.3.1 Seikkaileva ihminen	39
4.3.2 Seikkailukasvatuksen taustalla vaikuttavat kasvatuskäsitteet	39
4.3.3 Seikkailukasvatus ja nuorisotyö	41
4.3.4 Kurt Hahn ja Outward Bound	42
4.4 Seikkailukasvatuksen tavoitteet	44
4.5 Seikkailukasvatuksen lajit	47
4.6 Seikkailukasvatus ja ihmisen luontosuhde	49
4.7 Seikkailukasvatus käytännössä	52
4.7.1 Seikkailukasvatus nuorisotyössä	52
4.7.2 Terapeuttinen seikkailu	53
4.7.3 Seikkailukasvatus koulussa	57
4.8 Seikkailukasvatuksen ohjaaja	62
4.8.1 Seikkailukasvatuksen ohjaajan vaatimusprofiili	62
4.8.2 Seikkailukasvatuksen ohjaaja oman työnsä tutkijana	64
5 SEIKKAILUKASVATUKSEN VÄLITTÄMÄ IHMISKÄSITYS - TAUSTAA JA TUTKIMUKSEN TULOKSET	66
5.1 Maailmankatsomus	66
5.2 Maailmankuva	66
5.3 Ihmiskäsitys	67
5.4 Tutkimuksen kannalta keskeiset ihmiskäsitykset	69
5.4.1 Humanistinen ihmiskäsitys	70
5.4.2 Kristillinen ihmiskäsitys	74
5.4.3 Naturalistinen ihmiskäsitys	75
5.4.4 Materialistinen ihmiskäsitys	79
5.5 Seikkailukasvatuksen välittämä ihmiskäsitys - tutkimuksen tulokset	80
5.5.1 Humanistinen ihmiskäsitys ja seikkailukasvatus	81
5.5.2 Kristillinen ihmiskäsitys ja seikkailukasvatus	83
5.5.3 Naturalistinen ihmiskäsitys ja seikkailukasvatus	84
5.5.4 Materialistinen ihmiskäsitys ja seikkailukasvatus	85
5.5.5 Yhteenvetoa	86

6	POHDINTA	89
6.1	Tutkimuksen pohdintaa	89
6.2	Seikkailukasvatuksen mahdollisuudet koulussa	90
6.3	Seikkailukasvatuksen suomat mahdollisuudet yliopisto-opinnoissa	93
6.4	Gradu seikkailukasvatuksesta - meidän seikkailumme	96
	LÄHTEET	99

## 1 JOHDANTO

Kiinnostuksemme seikkailukasvatusta kohtaan on lähtenyt omista partiossa saamistamme kokemuksista. Partio toimintaan kuuluu elämyksellisyys, luonnossa liikkuminen, sosiaalisuus sekä omien rajojen kohtaaminen ja ylittäminen. Olemme toimineet itse johtajina lippukunnan eri tehtävissä ja leireillä ja kokeneet, että elämyksellisten kokemusten kautta on mahdollista saavuttaa kasvatuksellisia tavoitteita.

Seikkailu on jonkinlainen "muoti-ilmiö", jonka puitteissa on mahdollista järjestää monenlaista toimintaa. Turismiteollisuus myy elämysmatkoja ja seikkailuretkiä ja antaa ymmärtää, että myös sinä elät elämystyhjiössä. Mainonta kohdistuu taitavasti ihmisessä olevaan elämyshakuisuuteen. Elämyshakuisuus on yksilön sekä tietoinen että tiedostamaton piirre. Se voidaan ymmärtää toiminnaksi, jossa ihminen etsii aktiivisesti elämyksiä arkipäiväänsä. (Löfblom 1996, 84.) Kaupallinen seikkailu tyydyttää yksilön elämysten kaipuuta, mutta seikkailukasvatuksessa elämyshakuisuus voidaan mielestämme nähdä lähtökohdانا yksilön kokonaispersoonallisuuden kehittymiseen. Kaupallinen ja kasvatuksellinen seikkailu - bisnes ja kasvu - ovat siis eri asioita. Seikkailun monimerkityksellisyyden vuoksi halusimme tulevana luokanopettajina selvittää, mitä seikkailukasvatuksella tarkoitetaan, mitä osaluokkia siihen liitetään ja mitä tavoitteita sille asetetaan. Kasvatuksen arvolähtökohdat huomioiden halusimme selvittää myös, mitä ihmiskäsitystä seikkailukasvatus välittää.

Tutkimus perustuu seikkailukasvatusta käsitteleviin kirjallisiin dokumentteihin. Aineistoa käsiteltiin laadullisesti sisällön analyysin ja käsitekarttatekniikan avulla. Näillä menetelmillä pyrimme ymmärtämään, tulkitsemaan ja kuvailemaan seikkailukasvatuksen olemusta ja sen välittämää ihmiskäsitystä. Koska seikkailukasvatuksesta on olemassa hyvin vähän tutkimusta, halusimme tarttua haastavaan työhön ja tehdä täysin kirjallisen aineiston pohjalta kokoavaa tutkimusta seikkailukasvatuksen perusteista.

Osana kokonaisvaltaisen kasvatuksen kontekstia seikkailukasvatus voidaan nähdä yksilön kokonaisvaltaisen kasvun huomioivana haasteellisena ryhmätoimintana, jolla pyritään kehittämään yksilön suhdetta sekä itseensä että muihin ihmisiin. Keskeistä on yksilön elämänhallintataitojen edistäminen onnistumisen kokemusten kautta. Tukemalla elämänhallinnan taitojen kehittymistä, kasvavia lapsia ja nuoria voidaan valmistaa elämään muuttuvassa ja moniarvoisessa yhteiskunnassamme, joka odottaa ihmisiltä luottamusta omiin kykyihin tehdä itsenäisiä ja perusteltuja valintoja elämässään.

## 2 SEIKKAILUKASVATUS KOKONAISVALTAISEN KASVATUKSEN KONTEKSTISSA

### 2.1 Kasvatuksen arvolähtökohdista

Opetushallituksen (1991) mukaan kasvatuksella tarkoitetaan kaikkia niitä vaikuttamisen keinoja, joilla tuetaan ja edistetään ihmisen omakohtaista oppimisprosessia ja elämänhallintaa elämän eri vaiheissa ja tehtävissä (Opetushallitus 1991, 5). Kasvatus, vaikuttaminen, perustuu valintoihin, joita kasvattaja tekee sisäistämensä ihmiskäsityksen sekä arvoihin sidottujen päämäärien ja metodien ohjaamana (Päivänsalo 1986, 186). Oppivelvollisuuskoulun tehtävänä on välittää opetus- ja kasvatustyössään niitä historialliseen ja yhteiskunnalliseen aikaan sidottuja arvoja, jotka tukevat yksilöllisyyden kehittymistä sekä yhteiskunnan säilymistä ja kehittämistä (OPS 1994, 9). Avain yhteiskunnan säilymiseen ja kehittymiseen perustuu yksilön ihmisyyden ja kasvunmahdollisuuksien tukemiseen. Myös peruskoululaissa (PKL 1983) määritellyissä koulukasvatuksen tavoitteissa pyritään yksilön tasapainoisen kasvun edistämisen myötä kohti hyvinvoivaa yhteiskuntaa. Koulukasvatuksen tavoitteiden mukaisesti oppilaista tulee pyrkiä kasvattamaan tasapainoisia, hyväkuntoisia, vastuuntuntoisia, itsenäisiä, luovia, yhteistyökykyisiä ja rauhantahtoisia ihmisiä ja yhteiskunnan jäseniä. (PKL 476 / 1983, 2§.)

Moniarvoisen yhteiskuntamme kasvatus- ja opetustyön arvoperustan lähtökohtana on klassisten perusarvojen (hyvyys, totuus, kauneus) lisäksi ihmisarvon ja elämän kunnioittaminen. Peruskoulun opetus- ja kasvatustyön lähtökohtana on arvoperustaan kytkeytyvä myönteinen ihmiskäsitys, jonka mukaan ihminen on aktiivinen, utelias ja oppimishaluinen. Myönteiseen ihmiskäsitykseen perustuvan oppimiskäsityksen mukaan kasvava ja oppiva ihminen jäsentää tietorakenteitaan oman kokemusmaailmansa ohjaamana. (OPS 1994, 10 - 13.)



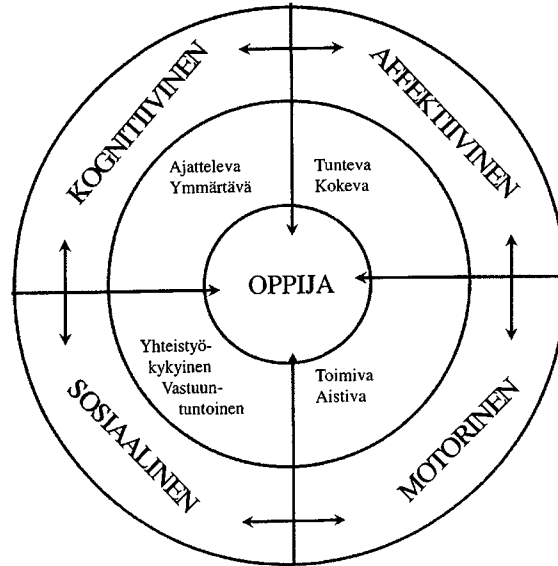
## 2.2 Kokonaisvaltainen kasvat

Opetus- ja kasvatustyössä on keskeistä oppilaan kokonaisvaltaisen kasvun tukeminen, jotta hänelle muodostuisi eheä ja toimiva persoonallisuus. Korpisen (1993) mukaan koulun tärkein tehtävä onkin tukea oppilaan kasvua kokonaispersoonana, jotta hänelle muodostuisi realistinen minäkäsitys, myönteinen itsearvostus ja itseluottamus. Korpinen jatkaa edelleen, että koulun pitäisi auttaa lasta löytämään vastaus kolmeen kasvun kysymykseen: 1) Millaisessa maailmassa elän? 2) Miten tässä maailmassa voi selviytyä? ja 3) Mikä ja kuka minä itse olen? (Korpinen 1993, 5 - 6.)

Kokonaisvaltaisen kasvatuksen periaatteita lähestyi Brown jo vuonna 1971 esittämällä näkemyksensä yhdentävästä kasvatuksesta (confluent education). Brownin (1971) mukaan affektiivisuutta ja kognitiivisuutta ei voi erottaa yksilö- ja ryhmäopetuksessa toisistaan. Yksilön tunteet ovat kietoutuneet asenteisiin ja arvoihin vaikuttaen siten oppimisprosessin jokaisessa vaiheessa oppimista edistävänä ja syventävänä voimana. (Brown 1971, 4.) Myös Korpisen (1993) mukaan syvällisessä oppimisessa on kyse tiedon ja tunteen integroitumisesta persoonan läpäiseviksi oppimiskokemuksiksi (Korpinen 1993, 7). Käpylän (1994) mukaan yhdentävässä kasvatuksessa on keskeistä tiedon personointi; opittavat asiat tulisi kokea henkilökohtaisesti merkittävänä oppijan ja opettajan välisessä avoimessa oppimisilmapiirissä. Merkityksellisen oppimisen lähtökohtana voidaan pitää oppisisältöjen ja oppijan kokemusmaailman kohtaamista. (Käpylä 1994, 10.) Rogersin (1969) mukaan merkityksestä oppimista edistävät tekijät ovat lähinnä oppijan ja opettajan välisen suhteen asenteellisia ominaisuuksia tai edellytyksiä. Mainittuja asenteita ovat: aitous, rehellisyys (realness, genuineness), hyväksyminen, arvostaminen, luottamus (acceptance, prizing, trust) ja empaattinen ymmärtäminen. (Rogers 1969, 105 - 112.) Avoimen oppimisilmapiirin muodostuminen vaatii siis henkilökohtaista sitoutumista yhteisen kasvun rakentamiseen sekä opettajalta että oppilaalta. Yhdentävässä kasvatuksessa opettaja nähdään kasvun ja oppimisen ohjaajana, jolloin hän voi oppilaidensa kautta yhteistyön ilmapiirissä kohdata kasvunmahdollisuudet myös omassa itsessään. Näin yhdentävän kasvatuksen periaatteet tukevat elämänikäistä kasvua ja oppimista.

Yhdentävän kasvatuksen periaatteista käytetään nykyään myös nimitystä kokonaisvaltaisen kasvat (Käpylä 1994, 11). Kokonaisvaltainen kasvat perustuu uuteen oppimis- ja tiedonkäsitykseen, joka korostaa eri kasvatusalueiden integrointia (OPS 1994, 12). Oppiminen nähdään oppilaskeskeisenä ja kokonaisvaltaisena toimintana, jossa kognitiivista,

affektiivista, motorista ja sosiaalista kasvatusaluetta ei voida tarkasti erotella toisistaan (Villanen & Käpylä 1994, 95). Koivunen ja Villanen (1994) ovat esittäneet kokonaisvaltaisen kasvatusmallin, jossa on osoitettu eri kasvatusalueiden integroituminen.



KUVIO 1. Kasvatusalueiden integroituminen kokonaisvaltaisessa kasvatusmallissa (Koivunen & Villanen 1994, 29).

Mallia tukee myös Wernerin (1964) pohdinta ihmisen kokonaisvaltaisesta olemuksesta. Hänen mukaansa kokonaisuutta ei voi määrittellä sen elementtejä yhdistelemällä, sillä kokonaisuus perusyksikkönä edeltää sen muodostavia osia. (Werner 1964, 8 - 9.) Koivusen ja Villasen malli yhdistyy myös Lehtisen et al. (1990) näkemykseen oppimisesta yksilöllisenä, tutkivana, keksivänä ja luovana prosessina, joka rakentuu oppilaan aikaisemman tiedon, kokemusten ja persoonallisuuden piirteiden varassa (Lehtinen et al. 1990, 27 - 31). Myös Kolbin (1984) teoriassa, kokemuksellisen oppimisen syklissä, oppiminen nähdään koko persoonaa koskettavaksi prosessiksi, jossa yksilö sopeutuu uutta tietoa luomalla ympäröivään maailmaan (Kolb 1984, 25 - 38).

### 2.3 Kasvun vapaus

Lehtovaaran (1986) mukaan oppiminen pitää nähdä kokonaisvaltaisena tapahtumana, sillä ihminen on perusolemukseltaan kokonaisvaltaisessa dialogisessa suhteessa ympäröivään maailmaan ja sen todellisuuteen (Lehtovaara 1986, 10). Rauhalan (1986) mukaan ihmisen kokonaisvaltainen olemus sisältää kolme ontologista olemassaolon perusmuotoa: tajunnallisuuden, kehollisuuden ja situationaalisuuden, eli elämäntilanteen vaikutuksen persoonassa. Olemassaolon perusmuotojen keskinäisestä dynaamisesta vuorovaikutussuhteesta muodostuu situationaalinen säätöpiiri. (Rauhala 1986, 25, 46.) Ihmisyyden ainutlaatuisuus perustuu erityisesti ihmisen tajunnallisuuden olemispuoleen ja kykyyn tehdä valintoja. Tajunta käsitetään prosessiksi, jossa inhimillinen kokeminen syvenee eriasteisiksi kokemisen kokonaisuuksiksi, merkityksiksi. Ihmisten eriasteinen itsensä kokeminen osana ympäröivää maailmaa muodostuu merkitysten välisistä suhteista; tietoa, tunnetta, uskoa ja intuitiota sisältävästä kokemuserustasta. Kasvatus- ja opetustyön tavoitteena on kasvavan ihmisen merkityssuhteiden rakentaminen ja kehittäminen. Merkityssuhteiden rakentumisessa kasvavan ihmisen kokemustausta toimii ymmärtämisyhteytenä, jonka kautta uudet merkitykset voivat liittyä osaksi yksilön minäkäsitystä ja maailmankuvaa. Ohjatessaan valinnoillaan elämänsä kulkua, ihminen kehittää suhdetta situaatioonsa, joka puolestaan vaikuttaa identiteetin rakentumiseen. Esimerkiksi opettajuus situaationa tarkoittaa sitä, että opettaja on opettavassa ja kasvattavassa suhteessa muihin ihmisiin. (Rauhala 1986, 26 - 36.)

Entä mikä on oppilaan situaatio koulussa? Rauhalan käsitystä soveltaen oppilaana oleminen, oppijuus, tarkoittaa sitä, että lapsi on oppivassa suhteessa ympäröivään maailmaan. Tässä tavassa lähestyä oppijuutta korostuu voimakkaasti oppijan persoonalliset oppimisen valmiudet ja aikaisemmat kokemukset sekä ympäristön vaikutuksille avoin ja altis mieli. Näin jokaisen oppijan situaatio on ainutlaatuinen ja opettajan on tiedostettava se kasvatus- ja opetustyön arvokkaaksi lähtökohdaksi. Lehtovaaran (1986) mukaan Rauhalan esittämän ihmiskäsityksen valossa kasvattamisessa on kysymys kasvatettavan ja kasvavan merkityssuhteista. Mikäli kasvatustilanteessa vallitsevat asenteet sallivat kummallekin situationaalisen vapauden, saavat sekä kasvattaja että kasvatettava toisiltaan voimavaroja inhimilliseen kasvuun. (Lehtovaara 1986, 32 -33.)

Miten situationaalinen vapaus voidaan ymmärtää koulun ihmissuhdeverkostossa? Pohdinnan ydin liittyy opettajuuteen ja oppijuuteen. Oppijuuteen liittyy avoimen ja alttiin kokonaispersoonallisuuden lisäksi myös oikeus ja vapaus tehdä valintoja. Kyky tehdä

valintoja voi olla tiedostettua tai tiedostamatonta, jolloin keskeinen valintoja ohjaava tekijä on yksilön aikaisempi kokemustausta. Opettajuuden situaatioon liittyy keskeisesti kasvattava suhde muihin ihmisiin, mutta myöskin vapaus tehdä valintoja. Voidaan siis ymmärtää, että situationaalisen vapauden ydin on nivoutunut sanaan vapaus. Mikäli opettaja tiedostaa oman vapautensa ohessa myös oppijan vapaasti valintoja tekevänä kokonaispersoonana, voivat asenteet ja niihin liittyvä oppimisen ilmapiiri tarjota kasvunmahdollisuuksia sekä opettajalle että oppijalle. Myös Lehtovaara mainitsee kasvatustilannetta edistäviksi asenteiksi edellä mainitsemamme Rogersin (1969) esittämät oppimista edistävät asenteet.

#### **2.4 Seikkailukasvatus osana kokonaisvaltaista kasvatusta**

Kohosen (1986) mukaan tarve uusien kokonaisvaltaisten oppimismallien kehittämiseen on kasvanut uuden oppimis- ja tiedonkäsityksen myötä. Tunteita, elämyksiä ja kokemuksia ei voi erottaa kognitiivisista sisällöistä, vaan ne kietoutuvat oppimisprosessin kaikkiin vaiheisiin vaikuttaen muodostuvien oppimiskokemuksien laatuun. (Kohonen 1986, 115.)

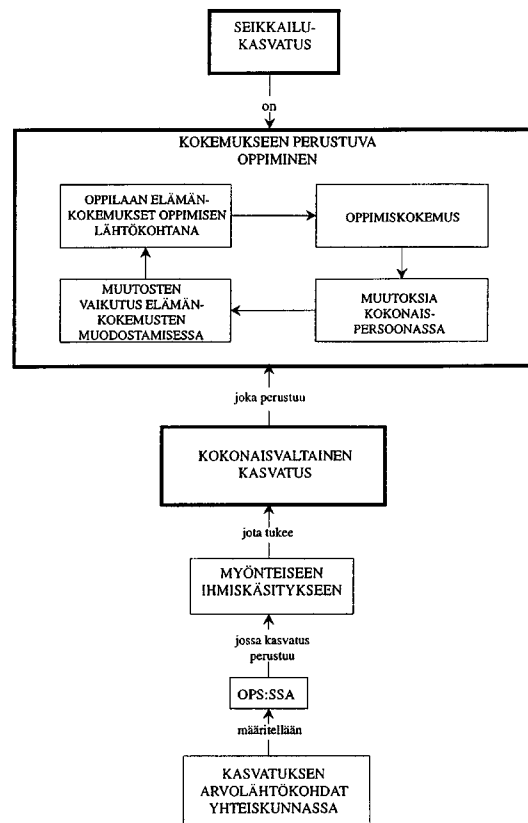
Kokonaisvaltaisessa kasvatuksessa korostuu kokemukseen perustuva oppiminen (experience- based learning). Knappin (1996) mukaan kokemukselliseen oppimiseen perustuvissa malleissa on löydettävissä seuraavat neljä vuorovaikutuksessa kehittyvää oppimistapahtuman osatekijää: 1) oppilaan aktiivinen osallistuminen merkitykselliseen ja haasteelliseen toimintaan, 2) toiminnasta saatujen kokemusten reflektointi yksin ja ryhmässä, 3) kokemuksen liittyminen uutena merkityksellisenä osana oppilaan vanhaan tietorakenteeseen ja 4) tietorakenteeseen liittyneen merkityksen soveltava hyödyntäminen uusissa elämäntilanteissa. (Knapp, 1996, 2.)

Seikkailukasvatuksella pyritään tukemaan oppilaan kokonaispersoonan kasvua ja kehitystä ja siten vastaamaan oppimisen ohjaamisessa uuden oppimis- ja tiedonkäsityksen haasteisiin. Seikkailukasvatuksen avulla pyritään edistämään yksilön elämänhallinnan kehittymistä ja vahvistumista (Vainikainen 1994a, 8 - 9). Elämänhallinnan edistäminen voidaan nähdä keskeisenä pyrkimyksenä myös Korpisen (1993, 5) edellä esitetyissä kolmessa kasvun kysymyksessä. Seikkailukasvatuksen lähtökohtana on käsitys ihmisestä uteliaana ja aktiivisena oman tietorakenteensa jäsentäjänä (Heinonen 1995, 11, ks. myös OPS 1994). Priestin (1990a) mukaan seikkailukasvatuksen tavoitteena on intrapersoonallisen suhteen (yksilön suhde omaan itseen) kehittyminen interpersoonallisten (yksilön suhde ryhmän

muihin jäseniin) suhteiden kautta (Priest 1990a, 114). Seikkailukasvatuksen vaikutuksen yksittäisen oppilaan kokonaispersoonan kasvussa voidaan näin olettaa piilevän myös vertaisryhmässä oppimisessa ja sitä kautta Rauhalan (1986) mainitseman situationaalisuuden kehittämisessä.

Seikkailukasvatuksessa on keskeistä toiminnalliset työmuodot, joissa oppimistehtäviin liittyy keskeisesti päätöksenteko-, arviointi-, yhteistyö- ja kommunikointitaitojen käyttäminen sekä luottamus omaan itseen ja ympärillä olevaan ryhmään (Priest 1990a, 114). Elämänhallinnan edistämisen haasteeseen vastaaminen edellyttää, että kasvatustoiminnassa ei eroteta kognitiivista, affektiivista, motorista ja sosiaalista kasvatusaluetta toisistaan. Voidaankin siis perustellusti todeta, että seikkailukasvatus on kokonaisvaltaista kasvatusta. Parhaimmillaan.

Olemme pyrkineet osoittamaan seikkailukasvatuksen osana nykyistä oppimis- ja tiedonkäsitystä tekemämme käsitekartan avulla (kuvio 2). Käsitekartta rakentuu seuraavista käsitteistä: kasvatuksen arvolähtökohdat yhteiskunnassa, OPS, myönteinen ihmiskäsitys, kokonaisvaltainen kasvatus, kokemukseen perustuva oppiminen ja seikkailukasvatus. Käsitteitä yhdistävät linkkisanat muodostavat käsitteiden välille erilaisia väitteitä eli proposiatioita (Åhlberg 1990, 49). Linkkien yhteyteen merkityt nuolet osoittavat tutkijoiden ajattelun sekä käsitekartan lukemisen suunnan.



KUVIO 2. Seikkailukasvatus kokonaisvaltaisen kasvatuksen kontekstissa

Kasvatuksen lähtökohtana voidaan pitää yhteiskunnassa vallitsevia arvoja. Yhteiskunnan arvojen edistäminen ja ylläpitäminen määritteliään OPS:ssa koulun keskeiseksi tehtäväksi. Koulun opetus- ja kasvatustyön lähtökohdaksi on OPS:ssa määritelty myönteinen ihmiskäsitys. Kokonaisvaltainen kasvatus tukee ihmiskäsityksen mukaisen aktiivisen, oppimishaluisen ja uteliaan oppijan kokonaispersoonallisuuden kehittymistä. Kokonaisvaltaisessa kasvatuksessa korostuu kokemukseen perustuva oppiminen (experience-based learning), jota seikkailukasvatus on. Kokemukseen perustuvassa oppimisessä pyritään huomioimaan oppilaan aikaisemmat elämäkokemukset oppimisprosessin lähtökohtana. Oppimiskokemusten nähdään vaikuttavan oppilaan kokonaispersoonaa kehittävinä. Oppimiskokemukset vaikuttavat siten oppilaan kykyyn sisäistää itsensä aktiivisena vaikuttajana omien elämäkokemuksiensa muodostumisessa. (ks. myös Knapp 1996, 2). Seikkailukasvatuksessa pyritään näin

auttamaan oppilasta löytämään vastauksia kasvun kysymyksiin ja siten tukemaan ja edistämään yksilön kasvua tasapainoiseksi ja aktiiviseksi yhteiskunnan jäseneksi.

### **3 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN**

#### **3.1 Tutkimuksen tarkoitus**

Tutkimuksemme lähtökohtana on ollut arkikokemuksemme siitä, että toiminnallisen luonteensa vuoksi seikkailukasvatus voidaan ymmärtää monella eri tavalla. Tämä johtuu mielestämme siitä, että seikkailukasvatusta on käytetty useissa erilaisissa konteksteissa määrittelemättä siihen liittyviä käsitteitä ja toiminnan kasvatuksellisia tavoitteita. Tulevina opettajina halusimme perehtyä seikkailukasvatusta käsittelevään kirjalliseen materiaaliin ja pohtia niiden perusteella, mitä mahdollisuuksia seikkailukasvatuksella olisi tarjottavanaan kasvatus- ja opetustyöhön.

Tarkoituksenamme on ollut tutkia, mitä seikkailukasvatus on. Olemme halunneet selvittää, mitä osa-alueita seikkailukasvatukseen katsotaan kuuluvan ja mitä tavoitteita sille on asetettu. Tämän lisäksi tavoitteena on ollut löytää seikkailukasvatuksen välittämä ihmiskäsitys. Tarkoituksena on ollut ymmärtää eri kirjoittajien näkemyksiä seikkailukasvatuksesta, tulkita heidän ajatuksiaan ja näiden tulkintojen pohjalta kuvata seikkailukasvatusta.

#### **3.2 Tutkimusongelmat**

Tässä tutkimuksessa on kaksi pääongelmaa:

- 1) Mitä on seikkailukasvatus?
- 2) Minkälainen ihmiskäsitys seikkailukasvatusta käsittelevistä teksteistä välittyy?

Ensimmäinen pääongelma on jaettu kahteen alaongelmaan:

- 1a) Mitä osa-alueita seikkailukasvatukseen kuuluu?
- 1b) Mitä tavoitteita seikkailukasvatukselle asetetaan?

### 3.3 Tutkimusaineisto

Tämän tutkimuksen aineistona on käytetty seikkailukasvatusta käsitteleviä tekstejä. Ne ovat tekstejä, joiden kirjoittaja on käyttänyt seikkailukasvatusta omassa työssään lasten tai nuorten parissa. Alasuutarin (1993, 11 - 15) mukaan tutkittavaa aineistoa voi tuottaa useilla menetelmillä tai tutkija voi ottaa analysoitavaksi valmiin aineiston, kuten lehtiartikkeleita, kirjoja, mainoksia tai elokuvia. Kysymyksessä on tällöin laadullinen aineisto (ks. esim. Eskola & Suoranta 1996, 11).

Tämän tutkimuksen aineisto ei ole kokonaisuudessaan ollut yksi, valmis aineisto, vaan se on muodostunut valmiista osista, yksittäisistä teksteistä. Seuraavassa taulukossa esitellään, miten 66 tutkimuksessa käytettyä itsenäistä dokumenttia jakautuvat.

TAULUKKO 1. Tutkimuksen aineiston luokittelua dokumentin tyyppin ja julkaisuvuoden mukaan.

dokumentin tyyppi	määrä	julkaisuvuosi	määrä
kotimaisia	47 kpl	1996	9 kpl
ulkomaalaisia	19 kpl	1995	22 kpl
teoksia	2 kpl	1994	6 kpl
artikkeli teoksessa tai yliopistollisessa julkaisussa	26 kpl	1993	8 kpl
artikkeli kotimaisessa lehdessä	24 kpl	1992	5 kpl
artikkeli ulkomaalaisessa lehdessä	5 kpl	1991	-
yliopistolliset julkaisut	4 kpl	1990	13
muita	5 kpl	1989 tai vanhempi	2 kpl

Taulukosta on nähtävissä, että aineisto painottuu teoksissa ja lehdissä olleisiin artikkeleihin. Tutkimuksia ei ole ollut löydettävissä ainakaan kirjastotekniikan tarjoaman informaation avulla. Ulkomaisten dokumenttien osuus olisi voinut olla suurempi (nyt noin 28 %). ERIC-tietokannasta on löydettävissä useita artikkeleita, jotka käsittelevät seikkailukasvatusta



(adventure education), mutta niiden saaminen Suomeen ja Jyväskylään olisi tullut opiskelijan kukkarolle liian kalliiksi.

Tutkimuksessa ei ole käytetty sanomalehdissä olleita artikkeleita. Ne olisivat toki olleet ajankohtaisia, mutta dokumenteista on muutenkin noin 47 % kahden viime vuoden ajalta. Emme halunneet ottaa sanomalehtiartikkeleita huomioon siitäkään syystä, että kaikki käsiimme tulleet artikkelit ovat kertoneet vain yhden koulun seikkailutoiminnasta ja kirjoittajana on ollut toimittaja, ei opettaja. Toimittaja on kuvannut seikkailutoimintaa sen mukaan, mitä opettaja on sanonut ja mitä hän on nähnyt. Tämän tutkimuksen tarkoituksena ei ole ollut selvittää toimittajien käsityksiä ja ajatuksia seikkailukasvatuksesta.

Aineiston hankinta on lähtenyt siitä, että olemme ensin tutustuneet aiheesta tehtyyn tutkimukseen ja perehtyneet muutaman perusteoksen avulla aiheeseen. Tämän jälkeen aineiston hankinta on käytännössä edennyt asiasanahaun ja eri dokumenttien lähdeluetteloiden avulla. Onkin siis huomattava, että osa tutkittujen dokumenttien kirjoittajista on käyttänyt jotakin muuta tässä tutkimuksessa analysoitua dokumenttia lähteenään. Näin ollen jokin dokumentti on tulkittu jo sekä aikaisemman kirjoittajan että meidän toimestamme.

### **3.4 Tutkimuksen kuvausta**

Tässä kappaleessa esitellään tutkimusote ja -menetelmä. Samalla pyrimme selvittämään tämän tutkimuksen suorittamista ja sitä, millä tavoin se vastaa tutkimusmenetelmäkirjallisuudessa esitettyjä vaatimuksia. Tutkimukselle esitetyt vaatimukset ja käytännön toiminta kulkevat tekstissä rinnakkain.

#### **3.4.1 Kvalitatiivinen tutkimus**

Kvalitatiivisilla tutkimusmenetelmillä tarkoitetaan tavallisesti ei-tilastollisia tutkimusmenetelmiä. Niitä pidetään usein vähemmän tieteellisinä kuin tilastollisia menetelmiä. Todellinen ero on kuitenkin tavoissa, joilla niiden tieteellinen selitysvoima osoitetaan. Tutkimus on tieteellistä silloin, kun se tutkii sitä, mitä todella tutkitaan. Erona voi olla myös se, miten tutkimusaineisto on hankittu. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkija on itse tärkein työväline. (Grönfors 1982, 11 - 13.) Eskolan ja Suorannan (1996) mukaan kvalitatiivisen

tutkimuksen yksi tunnusmerkki on aineistolähtöinen analyysi. Aineistolähtöistä analyysia tarvitaan varsinkin silloin, kun halutaan perustietoa jonkin ilmiön olemuksesta. Tällöin teoriaa pyritään rakentamaan aineistosta käsin. (Eskola & Suoranta 1996, 13 - 14.)

Tämä tutkimus on kvalitatiivinen, teoreettis-käsitteellinen, seikkailukasvatuksen olemuksen ja monimerkityksellisyyden ymmärtämiseen ja kuvailemiseen pyrkivä tutkimus. Soinisen (1995, 16) mukaan teoreettis-käsitteellisessä tutkimuksessa pyritään löytämään kirjallisuuteen perustuen vastausta tutkittavaan ilmiöön.

Tämän tutkimuksen tekeminen on lähtenyt liikkeelle nimenomaan siitä, että kirjallisuuteen perustuen löytäisimme vastauksia tutkimusongelmiimme. Alusta alkaen ongelmana oli kirjallisuuden vähäisyys. Tarkoitamme kirjallisuudella nimenomaan tieteellistä ja tutkimukseen perustuvaa kirjallisuutta. Koska tällaista kirjallisuutta oli hyvin vähän saatavilla, jouduimme tekemään päätöksen hankkia "mitä tahansa" seikkailukasvatukseen liittyvää materiaalia. Aineiston hankinta on kuvattu tarkemmin kohdassa 3.3. Tutkimussuunnitelmamme oli melko avoin, mitä Eskola ja Suoranta (1996, 11) pitävät tyypillisenä laadulliselle tutkimukselle. Tällöin aineistonkeruu, analyysi, tulkinta ja raportointi kietoutuvat yhteen.

Kvalitatiivista aineistoa analysoitaessa on kiinnitettävä huomiota seuraaviin seikkoihin: aineiston merkittävyyteen ja yhteiskunnalliseen tai kulttuuriseen paikkaan, aineiston riittävyteen, analyysin kattavuuteen ja analyysin arvioitavuuteen ja toistettavuuteen (Mäkelä 1990, 47 - 48). Aineiston merkittävyydellä ja yhteiskunnallisella paikalla tarkoitetaan sitä, että tutkijan on pystyttävä argumentoimaan sen puolesta, että hänen aineistonsa on analysoimisen arvoinen (Mäkelä 1990, 48). Mielestämme tässä tutkimuksessa käytetty aineisto on merkityksellinen ainakin kahdesta syystä. Ensinnäkin on huomioitava se, että seikkailukasvatusta koskevaa tutkimuskirjallisuutta on vähän. Pelkästään sellaiseen aineistoon perustuvalla tutkimuksella ei voitaisi saada vastausta tutkimusongelmiimme. Oli siis tarkoituksenmukaista ottaa käsittelyyn myös muuta seikkailukasvatusta koskevaa materiaalia. Toiseksi, kuten aiemmin on jo käynyt ilmi, on käytetty materiaali kirjoitettu suurimmaksi osaksi sellaisten henkilöiden toimesta, jotka ovat joko käyttäneet tai ainakin pohtineet seikkailukasvatusta. Aineisto on ilmestynyt kasvatusta käsittelevissä julkaisuissa, joten ne liittyvät suoraan kasvatukseen ja opetukseen. Opettajaksi opiskelevina pidämme tietenkin tärkeänä tutkia sellaisten henkilöiden tekstejä, jotka ovat jollakin tavalla kasvatuksen kanssa tekemisissä.

Kvalitatiivisen aineiston määrän riittävyttä on vaikeampi arvioida kuin kvantitatiivisen tutkimuksen aineistoa. Tutkijan on siis pohdittava, milloin aineisto on riittävä. Mäkelä kirjoittaa aineiston kylläntymisestä, jolla tarkoitetaan sitä, että aineiston kerääminen voidaan

lopettaa, kun uudet tapaukset eivät enää tuo esiin uusia piirteitä. Vaikeutena on se, että tuo raja ei voi olla etukäteen tiedossa. (Mäkelä 1990, 52.) Eskola ja Suoranta (1996) määrittelevät aineiston kyllääntymisen eli saturaation perustuvan Betrauxilta (1981) olevaan näkemykseen siitä, että tietty määrä aineistoa riittää tuomaan esiin tutkimuskohteen teoreettisen peruskuvion. Tämän jälkeen lisääaineiston keruu tutkittavasta kohteesta alkaa vain toistaa aineiston peruslogiikkaa. (Eskola & Suoranta 1996, 35 - 39.) Tässä työssä aineiston riittävyttä voidaan perustella juuri sillä, että aineiston hankkiminen on lopetettu, kun uusia piirteitä seikkailukasvatuksesta ei enää tullut esille. Lisäksi tutkijoiden oli jossakin vaiheessa tehtävä päätös, että työ on aika saada päätökseen eikä enää voi odottaa, kirjoittaisiko joku jotakin uutta jossakin julkaisussa.

Analyysin kattavuus tarkoittaa sitä, että tutkija ei perusta tulkintojaan satunnaisiin poimintoihin (Mäkelä 1990, 53). Mielestämme tämän tutkimuksen aineisto on määrällisesti niin suuri, että satunnaisiin poimintoihin, mitä niillä sitten tarkoitetaan, ei ole mahdollisuutta. Satunnaisuuden mahdottomuutta puoltaa myös se, että uusia seikkailukasvatusta kuvaavia uusia piirteitä ei enää löytynyt. On toki muistettava se, että laadullisissa menetelmissä tulkintaa tapahtuu analyysin kaikissa vaiheissa, aineiston keräämisessä, käsittelyssä, luokittelussa ja varsinaisessa tulkinnassa (Ernrooth 1990, 40). Tutkija on jatkuvasti läsnä ja hänen otteensa tutkimukseen on subjektiivinen. Hän voi tehdä intuitioon perustuvia, tiedostamattomia valintoja ja tulkintoja. Tätä olisi luonnollisesti vältettävä.

Analyysin arvioitavuudella tarkoitetaan sitä, että lukija kykenee seuraamaan tutkijan päättelyä eli että hänelle annetaan edellytykset hyväksyä tutkijan tulkinnat tai riitauttaa ne. Analyysin toistettavuus puolestaan tarkoittaa sitä, että tutkimuksen luokittelu- ja tulkintasäännöt on esitetty niin yksiselitteisesti, että toinen tutkija voi niitä soveltamalla päätyä samoihin tuloksiin. Arvioitavuutta ja toistettavuutta voi parantaa ja samalla vähentää analyysin vaikutelmanvaraisuutta luetteloimalla aineisto, pilkkomalla tulkintaoperaatiot vaiheisiin ja nimenomaistamalla ratkaisu- ja tulkintasäännöt. (Mäkelä 1990, 53.) Analyysin arvioitavuutta pyrimme parantamaan nimenomaan sillä, että kuvaamme seikkailukasvatukseen liittyviä käsitteitä ja niiden välisiä suhteita käsittekarttojen avulla. Niistä ilmenee ajattelumme pääkohdat, usein myös suunta sekä tulos. Olemme pyrkineet vähentämään analyysimme vaikutelmanvaraisuutta määrittelemällä sisällön analyysia varten tekemämme luokittelurungon eri luokat ja niihin kuuluvat alkiot mahdollisimman hyvin. Tämä lisäksi olemme luetteloineet analysoinnin kohteena olleen aineiston ja yritämme varsinaisessa tekstissä tuoda selkeästi esille, mihin tietolähteeseen milloinkin viitataan.

Aineiston käsittelyä on ohjannut myös kvalitatiivisen tutkimuksemme ymmärryksen lisäämiseen pyrkivä ja kuvaileva luonne. Kuvailevassa tutkimuksessa huomion kohde pyritään ensin jäsentämään ja käsitteellistämään jonkin tarkoituksenmukaisen käsitejärjestelmän varassa. Kuvailevan tutkimuksen tarkoituksena on siis kuvata ja kartoittaa sanoin, symbolein ja numeroin jotakin ilmiötä ja nostaa sitä koskeva arkitieto käsitteellisesti luotettavammalle tasolle. (Hirsjärvi & Huttunen 1995, 170 - 171.)

Eskola ja Suoranta (1996) toteavat, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa pyritään yleistettävyyden sijasta kokonaisuuden muodostamiseen tutkittavasta ilmiöstä. Näin laadullisessa tutkimuksessa tilastollisen yleistettävyyden sijasta voidaan puhua teoreettisesta tai olemuksellisesta yleistettävyydestä. Tällöin korostuvat tutkijan aineistosta tekemät kestävät ja syvät tulkinnat. (Eskola & Suoranta 1996, 35 - 39.)

### 3.4.2 Hermeneuttinen tutkimusote

Tässä tutkimuksessa pyritään tulkitsemaan eri kirjoittajien näkemyksiä seikkailukasvatuksesta ja näihin tulkintoihin perustuen kuvaamaan seikkailukasvatuksen olemusta. Hermeneuttiseksi voidaan kutsua laajassa mielessä metodia tai tutkimusta, joka tutkii eri ilmiöiden mieltä, mielekkyyttä ja tarkoitusta. Hermeneuttinen tarkastelutapa on paikallaan silloin, kun on kyse esimerkiksi historiallisten tapahtumien selittämisestä, taideteosten tulkitsemisesta tai ihmisyksilöiden ja yhteisöjen käyttäytymisen ymmärtämisestä. (von Wright 1982, 158.) Ernroothin (1990) mukaan tulkintatieteiden metodi on hermeneuttinen, sillä tutkija käy dialogia tulkittavan aineistonsa kanssa. Laadullisissa menetelmissä tulkintaa tapahtuu analyysin kaikissa vaiheissa, aineiston käsittelyssä, luokittelussa ja varsinaisessa tulkinnassa. (Ernrooth 1990, 36, 40.)

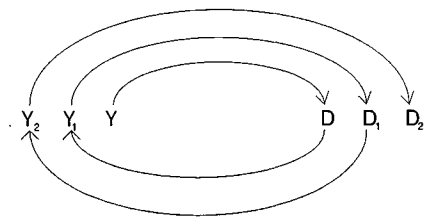
Hermeneutiikka tulkitsee tietoisuutta sen ilmetessä keskusteluissa, kirjoituksissa, kulttuurituotteissa ja yhteiskuntaelämässä. Sana *hermeneutiikka* on peräisin antiikista ja sen tarustosta. Hermes oli antiikin Kreikassa jumalten sanansaattaja; verbi *hermeneuin* tarkoittaa 'tulkita'. Nimestään päätellen Hermes toimi ihmisten ja jumalten välillä sanoman välittäjänä sitä tulkiten. Hermeneutiikka voidaan siis kääntää 'tulkintaopiksi'. Kreikan verbi *hermeneuin* voidaan kääntää kolmella eri tavalla: 1) ilmaista, 2) selittää ja 3) tehdä ymmärrettäväksi. Kaikki nämä merkitykset sisältyvät siis käsitteeseen tulkinta. (Ödman 1987, 107 - 108.)

Tulkintahypoteesien keksimiseen ei ole vankkaa menetelmää. Loogikkojen mukaan keksimisen logiikkaa ei ole, ja siksi etenkin tulkintatieteissä aiempi tutkimus ja intuitio ovat keskeisiä. Alkuhypoteesin oikeellisuudella ei ole suurta merkitystä, sillä se voidaan korjata hermeneuttisen kehän edetessä oletusten ja niiden koettelujen dialogin avulla. Lopulta päädytään hypoteesiin, joka saa tukea. Näin siis vain ensimmäinen hypoteesi perustuu aineistosta riippumattomaan intuitioon ja viimeinen hypoteesi onkin jo tulkintaa. (Ernrooth 1990, 37.)

Hermeneutiikan peruslähtökohtana on, että tutkimuksen kohteena oleva pedagoginen todellisuus on aina tietyissä merkityssuhteissa oleva todellisuus. Tutkimuksen kohde on tietyissä merkitys- ja arvosuhteissa olevaa eikä mitään neutraalia materiaalia. Pedagoginen todellisuus strukturoituu aina tiettyjen intressien, motiivien, päämäärien jne merkitysyhteyksistä. Hermeneuttinen lähestymistapa etsii näiden merkityssuhteiden mieltä. Sen tavoitteena on ymmärtää, mitä nämä merkityssuhteet ovat. (Siljander 1988, 102.) Brumlikin (1983) mukaan ymmärtäminen on samaa kuin tietää, mikä meille on tärkeää, mitkä ovat meidän ongelmamme, mitä voimme tietyissä ongelmatilanteissa tehdä ja mitä me itse olemme. Kaikki tämä tietäminen merkitsee sen ymmärtämistä, missä maailmassa ihminen elää. (Siljander 1988, 112 - 113.) Nämä varsin filosofiset ajatukset pitäisi mielestämme löytää minkä tahansa kasvatustoiminnan taustalta. On pohdittava, mikä on lasten kasvamisen ja maailmassa selviytymisen kannalta tärkeää, on nähtävä ja arvioitava ongelmia ja pyrittävä löytämään niihin paras mahdollinen ratkaisu. Lisäksi on pohdittava omaa itseämme, kykyjämme, puutteitamme, arvojamme ja valintoihin vaikuttavia tekijöitä. Vain näiden asioiden tietämisen kautta voidaan lähestyä maailman ja kasvatuksen ymmärtämistä. Tämän tutkimuksen aiheen kannalta samat ajatukset voidaan esittää siten, että ymmärtääksemme seikkailukasvatuksen olemusta meidän olisi tiedettävä mikä siinä on tärkeää ja mikä siinä on meille, oppilaalle tai opettajalle tärkeää, mitä ongelmia seikkailukasvatuksessa on ja mitä missäkin ongelmatilanteissa voidaan tehdä.

Ymmärtäminen on kasvatustieteen metodina perusteltavissa ja oikeutettavissa kasvatuksen käytännöstä käsin. Kysymys ei ole kuitenkaan siitä, että kasvatuksen käytännöstä voitaisiin johtaa kasvatustutkimusta määrääviä metateoreettisia periaatteita, vaan siitä, että ne voidaan rationaalisesti perustella vain kasvatustieteestä, inhimillisestä elämäntäytännöstä käsin. (Siljander 1988, 111.) Tämä tutkimus pyrkii ymmärtämään ja tulkitsemaan seikkailukasvatusta sellaisten tekstien avulla, joiden arvellaan syntyneen käytännön toiminnasta saatujen kokemusten pohjalta.

Hermeneuttisen metodin yksi klassinen luonnehdinta liittyy käsitteeseen hermeneuttinen kehä eli spiraali. Tämän käsitteen ensimmäinen tärkeä merkitys on, että tiedonmuodostusprosessissa ei voi olla absoluuttista alkua. Bollnowin (1981) mukaan tämä on kaiken inhimillisen tiedon perusedellytys, koska ymmärtäminen perustuu aina jo ennalta ymmärrettyyn. Yksilöllä on tutkittavasta tai tulkinnan kohteena olevasta ilmiöstä aina jokin ennakkokäsitys, joka vaikuttaa ymmärtämisprosessiin. Hermeneuttisen kehän spiraaliluonne tulee ilmi mm. siinä, että tulkintaprosessin edetessä esiymmärrys muuttuu. Ellei mitään muutosta tapahtuisi, tulkitsija kiertäisi samaa kehää ilman, että tutkimuskohteesta saatu tieto syvenisi. (Siljander 1988, 115.)



KUVIO 3. Hermeneuttinen spiraali.

Tulkinta lähtee liikkeelle tietystä esiymmärryksestä (Y), mikä vaikuttaa siihen, miten ymmärrämme dokumentin (D). Dokumenttiin perehtyessämme esiymmärryksemme muuttuu (Y1), mikä tarkoittaa sitä, että dokumentista saamamme käsitys korjaa tai täydentää esiymmärrystämme. Tämä muuttunut esiymmärrys taas vaikuttaa edelleen dokumenttien tulkintaan. (Siljander 1988, 115 - 116.)

Hermeneuttisen tutkimuksen ehkä kaikkein tärkeimmäksi tulkintaperiaatteeksi tulee osien ja kokonaisuuden vaikutus, kokonaisuuden ymmärtäminen osiensa ja osien kokonaisuutensa välityksellä (Ödman 1987, 110). Tällä tarkoitetaan sitä, että tulkittava ilmiö on mahdollista ymmärtää sen yksittäisten osien, esimerkiksi käsitteiden avulla, mutta kyseessä olevien osien merkitystä ei voida täysin ymmärtää suhteuttamatta niitä kokonaisuuteen. Tulkintaprosessissa kokonaisuus hahmottuu näiden osien kautta, mutta myös päinvastoin; osien merkitys - esimerkiksi mitä käsitteet tarkoittavat - selkiintyy vasta vähitellen niiden suhteensa kautta kokonaisuuteen. Mitä paremmin kokonaisuutta ymmärretään sitä selvemmäksi tulee myös osien merkitys. Tulkintaprosessia ei voi edes ajatella ilman tätä osan ja kokonaisuuden dialektista yhteenkuuluvuutta. Tulkintaprosessi lähtee liikkeelle siitä, että

kokonaisuutta tulkitaan yksittäisten osiensa perusteella, mutta prosessin edetessä kokonaisuudesta käsin tulkittuna myös yksittäisten osien merkitys muuttuu. Uudelleen tulkittujen osa-aspektien pohjalta muuttuu jälleen käsitys kokonaisuudesta jne. (Siljander 1988, 116 - 117.) Tässä tutkimuksessa pyritään käsitekarttojen avulla kuvaamaan kokonaisuutta esittämällä sekä osien välisiä keskinäisiä suhteita että osien suhdetta kokonaisuuteen.

Kolmas hermeneuttisen spiraalin merkitys on se, että tulkinnat ja tutkimuskohteesta esitetyt määrittelyt säilyttävät tiedonmuodostusprosessissa aina tietyn väliaikaisuuden leiman. Tulkintaprosessilla ei ole mitään absoluuttista päätepistettä sen paremmin kuin absoluuttista alkuakaan: hermeneuttinen kehä on sulkeutumaton. (Siljander 1988, 117.) Merkittävä tulkintaprosessiin liittyvä osa-aspekti on ajatus käsitteiden määrittelyn väliaikaisuudesta. Käsitteiden sisältö paljastuu vasta tutkimusprosessin edetessä. Se, mitä jokin ilmiö on, on ratkaistavissa vain hermeneuttisen spiraalin kaltaisessa dialektisessä tiedonmuodostusprosessissa. (Siljander 1988, 118.) Myös Törmä (1996, 18) on todennut omassa tutkimuksessaan, että tutkittavan ilmiön esiyymmärtäneisyys muuttuu reflektiivisessä prosessissa syvemmäksi ymmärtämiseksi. Prosessin alkuvaiheessa intuitiivisesti oletetut ratkaisut saavat joko lisää perusteita tai sitten ne osoittautuvat ristiriitaisiksi tai muuten ongelmallisiksi prosessin edetessä. Siten käsitteitä ei voida määrittellä tutkimuksen alussa, vaan koko tutkimusprosessi on tavallaan käsitteiden määrittelyä. Tämän tutkimuksen tarkoituksenahan oli määrittellä seikkailukasvatukseen liittyviä käsitteitä. Käsitteet ovat eläneet koko tutkimuksen ajan johtuen aineiston lisääntymisestä ja uusista, esiin tulleista piirteistä. Käsitteiden määrittelyt ovat meidän tulkintaamme, jotka ovat syntyneet reflektioprosessin myötä yhteisissä keskusteluissamme.

Vaikka hermeneutiikka onkin ymmärretty laajasti koko kasvatustodellisuuden hermeneutiikkana, ovat nimenomaan tekstit muodostaneet olennaisimman tutkimusmateriaalin. Näin ollen myös kysymys tekstitulkinnan periaatteista ja säännöistä on olennainen hermeneuttiseen tiedonmuodostusprosessiin liittyvä ongelma. (Siljander 1988, 119.) Siljanderin (1988) mukaan Emilio Betti on esittänyt tekstien tulkinnalle neljä tulkintaohjetta, jotka jakaantuvat a) tulkinnan objektia ja b) tulkinnan subjektia koskeviin ohjeisiin.

a1: objektin hermeneuttisen autonomian ja tulkinta-standardin immanenssin eli läsnäolon kaanon;

a2: hermeneuttisen tulkinnan kokonaisuuden ja koherenssin kaanon;

b1: ymmärtämisen aktuaalisuuden kaanon

b2: ymmärtämisen yhteen sopimisen ja vastaavuuden kaanon.

Objektin autonomisuuden sääntö edellyttää, että tulkitsija arvioi tekstiä sen kirjoittajan intentioiden mukaisesti. Tämä edellyttää tulkintastandardien määräytymistä tekstistä ja sen kirjoittajan intentioista eli tutkimuskohteen sisältä. Tulkinnassa ei siis tulisi käyttää ulkoisia standardeja, joihin teksti "pakotetaan". (Siljander 1988, 120.) Tässä tutkimuksessa tulkittavia dokumentteja on tutkittu sisällönanalyysin avulla. Tekstejä ei ole kuitenkaan pakotettu mihinkään olemassa oleviin luokkiin vaan luokat ovat syntyneet dokumenttien pohjalta. Tulkittavat tekstit ovat siis saaneet säilyttää oman itsenäisyytensä. Luotettavuuden vuoksi tekstit on numeroitu ja luetteloitu. Näin ollen lukija tai aiheesta kiinnostunut tutkija voi helposti saada dokumentit käsiinsä ja varmistaa, että luokat ovat todellakin syntyneet dokumenttien pohjalta.

Kokonaisuuden ja koherenssin sääntö edellyttää sitä, että tulkittava teksti suhteutetaan johonkin laajempaan merkityskontekstiin, jonka osa kyseessä oleva teksti on. Kyse on siis hermeneuttisen kehän osa-kokonaisuus -dialektiikasta, jonka mukaan tulkintaprosessi etenee osasta kokonaisuuteen ja päinvastoin. (Siljander 1988, 120 - 121.) Jokainen tässä tutkimuksessa käsitelty dokumentti on osa seikkailukasvatuksen kokonaisuutta. Näitä osia erikseen tutkimalla ja tulkitsemalla on päästy jonkinlaiseen käsitykseen siitä, mitä seikkailukasvatus on. Toisaalta myös kokonaiskäsityksen saaminen on selvittänyt tarkemmin eri tekstejä ja eri seikkailukasvatukseen liittyviä käsitteitä. Osan ja kokonaisuuden välillä on siis vallinnut jatkuva dialogi.

Ymmärtämisen aktuaalisuuden sääntö edellyttää, että tulkitsija rekonstruoi tekstin luomisprosessin vaihe vaiheelta. Tulkitsijan on pyrittävä jäljittämään tekstin luomisvaiheet askel askeleelta ja yritettävä sovittaa ne omaan intellektuaaliseen horisonttiinsa. Tulkitsijan subjektiivisuus on välttämätön osa tulkintaprosessia. Yritys sulkea itsensä tulkintaprosessin ulkopuolelle olisi mieletöntä. Tulkinta ei ole merkitysten vastaanottamista vaan niiden luomista. (Siljander 1988, 121.) Me emme pysty kuvaamaan tekstien luomisprosessia, sillä kirjoittajat ovat meille vieraita emmekä me ole olleet millään tavalla vaikuttamassa tekstien syntyyn. Voimme siis vain olettaa, että dokumentit ovat syntyneet käytännön kokemusten perusteella niitä arvioiden ja reflektoiden.

Ymmärtämisen yhteen sopivuuden ja vastaavuuden säännön mukaan tulkitsijan ja tulkittavan horisonttien on vastattava toisiaan. Tämä edellyttää, että tulkitsijan subjektiivisuus ei ole objektiin ulkoapäin tunkeutuva ja sitä määräävä tekijä, vaan tulkinnassa on kysymys tulkitsijan ja tulkittavan horisonttien tietynasteisesta samankaltaisuudesta. Ymmärtämisen yksi keskeinen momentti on, että ymmärtäminen perustuu tulkitsijan ja tulkittavan yhteiseen



merkityshorisonttiin. On myös välttämätöntä, että tulkitsijan subjektiivisuus on tulkintaprosessiin olennaisesti kuuluva tekijä, se on ymmärtämisen ehto. (Siljander 1988, 121.) Myös tässä tapauksessa on vain oletettava, että kirjoittajien ja meidän välinen merkityshorisontti on sama. Sekä kirjoittajat että me olemme kiinnostuneet kasvatuksesta, opiskelemme tai olemme opiskelleet sitä, toimimme lasten tai nuorten parissa, olemme länsimaisia ja omaamme länsimaisen tavan ajatella lapsesta ja kasvatuksesta. Samantyyppisten taustojemme vuoksi voidaan siis olettaa, että sekä kirjoittaja että me annamme kasvatukseen liittyville käsitteille samoja merkityksiä.

Tulkinta on sidoksissa sekä tulkitsijan ajattelun viitekehykseen että kasvatustodellisuuden tiettyinä aikana. Tutkijan tehtävänä on pyrkiä mahdollisimman syvälliseen ja kokonaisvaltaiseen ymmärtämiseen ja siihen perustuvien tulkintojen perusteiden argumentointiin. (Törmä 1996, 19.)

### 3.4.3 Sisällön analyysi

Tässä tutkimuksessa on käytetty sisällön analyysia saadaksemme selville seikkailukasvatukseen liittyviä piirteitä ja osa-alueita. Pietilän (1976) mukaan sisällön analyysia käytäväksi tutkimuksiksi katsotaan kaikki sellaiset tutkimukset, joissa joko tilastollisesti tai sanallisesti pyritään kuvailemaan joko dokumenttien sisältöä ilmiönä sinänsä tai niitä ulkopuolisia ilmiöitä, joita sisällön ajatellaan ilmaisevan. Sisällön analyysi on joukko menettelytapoja, joiden avulla dokumenttien sisällöstä tehdään tieteellisiä pelisääntöjä noudattaen havaintoja ja kerätään tietoja. Nämä tiedot voidaan kerätä sanallisessa muodossa, sanallisina ilmaisuina, tai sitten määrällisessä muodossa, luokiteltuina ja tilastoituina. Niitä voidaan käyttää kyseisten ilmiöiden kuvailuun, mutta yhtä hyvin ne voivat palvella niiden selittämisessä. (Pietilä 1976, 52 - 54; ks. myös Borg & Gall 1989, 519, 522.) Borgin ja Gallin (1989, 523) mukaan Krippendorff (1980) on havainnut, että mikä tahansa tutkijaa kiinnostavaan aiheeseen liittyvä aineisto soveltuu sisällöllisesti analysoitavaksi.

Haluttaessa sisällön analyysille syvyyttä, siihen voidaan yhdistää kontekstianalyysi, jolloin asioiden esiintymistiheyden lisäksi tarkastellaan ilmiöiden taustatilanteita. Sisällön erittelyn tehtävänä on tuottaa raaka-aineet teoreettiseen pohdintaan, joka tapahtuu tutkijan järjestelmällisen ajattelun keinoin. (Grönfors 1982, 161.)

Sisällön analyysin avulla voidaan tarkastella kvalitatiivisin keinoin kerätyn tutkimusmateriaalin sisältöä. Se on tapa tarkastella tutkimusmateriaalia, ei käyttäytymistä. Sisällön analyysillä aineisto saadaan järjestetyksi johtopäätöksien tekoa varten, mutta yksinomaan sen avulla ei johtopäätöksiä voida tehdä. Sisällön analyysin avulla voidaan tuottaa vain kuvailevaa tietoa. (Grönfors 1982, 160 - 161.) Pyrittäessä kuvaamaan jonkin dokumenttijoukon sisältöä, pyritään rakentamaan sellaista mallia, joka esittää tuota tutkittavaa sisältöä supistummassa ja yleisemmässä muodossa (Pietilä 1976, 93).

Kun tutkimuksen tarkoituksena on dokumenttien sisällön kuvailu, muodostavat dokumentit tutkimuksen perusjoukon ja perusaineiston. Tutkittavat ilmiöt yhdistetään sisältöön luokkien ja alkioden avulla. Alkiot ovat sellaisia merkityssisällön mukaan määräytyviä osia - sanoja, ajatuksia, toiminnan kuvailua jne. - joiden voidaan katsoa ilmaisevan jotakin tutkittavasta ilmiöstä. Sisältöluokka määritellään alkiodensa avulla. Tutkimusongelma määrittelee sisältöluokat. Luokkien valinta ja määrittely on tärkeä vaihe sisällön analyysissä käytävässä tutkimuksessa. Sisältöluokat rakennetaan tutkittavan sisällön pohjalta tai jonkin ulkopuolisen järjestelmän tai viitekehysten avulla. (Pietilä 1976, 92 - 97.)

Dokumenteiksi voidaan käsittää kaikki inhimillisen toiminnan tuotteet (Pietilä 1976, 7). Sisällön erittelyä voidaan käyttää sekä valmiina olevien että "teetettyjen" dokumenttien käsittelyyn (Pietilä 1976, 15). Borgin ja Gallin (1989) mukaan suurin osa kasvatustieteen alalla tehdystä sisällön analyysistä perustuu valmiina olevaan aineistoon. Heidän mukaansa paras tapa hankkia aineistoa on käyttää satunnaisotantaa. (Borg & Gall 1989, 523, 525.) Tutkimuksemme on tutkittavana aineistona ollut julkisuuteen tarkoitettuja, kirjallisia dokumentteja (ks. Pietilä 1976, 21 - 22). Tutkimuksemme aineistoa ei ole meidän taholta luotu emmekä me ole vaikuttaneet sen syntyyn. Toisin sanoen, me emme ole käskeneet henkilöitä kirjoittamaan seikkailukasvatuksesta. Heillä on ollut jokin muu motiivi kirjoittaa siitä. Emme ole myöskään haastatelleet heitä ja saaneet sillä tavalla aineistoa. Aineisto on siis ollut olemassa ja sitä on tullut lisää tutkimuksemme aikana. Emme ole tietoisesti käyttäneet satunnaisotantaa vaan aineistoa on hankittu, kuten kohdassa 3.3 on jo tullut ilmi, eri dokumenteissa olleiden lähdeviitteiden perusteella ja kirjastotekniikkaa hyödyntämällä.

Pietilä (1976, 18) pohtii sisällön analyysia myös viestintäteorian kannalta. Hänen mukaansa sanoman sisältö riippuu lähettäjän sisäisistä tekijöistä, esimerkiksi persoonallisuudesta ja siihen ympäristöön liittyvistä tekijöistä, jossa lähettäjä toimii. Niinikään hän toteaa, että sanoman vaikutukset vastaanottajaan riippuvat paitsi vastaanottajan sisäisistä tekijöistä

myös siihen ympäristöön liittyvistä tekijöistä, johon vastaanottaja on yhteydessä ja johon liittyvistä tekijöistä tuo sanoma on vain yksi.

Dokumenttien sisältö on sinänsä tutkimuksen pääasiallisena tai osittaisena kohteena. Tätä voidaan tutkia sanallisesti tai tilastollisesti. Sanallisesti tutkittaessa tutkija lukee aineiston läpi muodostaakseen yleiskuvan tekstien sisällöstä. Tilastollisesti tutkiessaan tutkija käy aineistoa läpi muodostaen sisältöluokkia, joihin hän voi jakaa aineistonsa. Tämän jälkeen hän käy aineistoa uudelleen läpi etsien jokaiseen luokkaan kuuluvat tekstit. Tulokset voidaan esittää numeerisessa muodossa. (Pietilä 1976, 31 - 32.) Tämän tutkimuksen tarkoituksena ei ole ollut esittää tuloksia numeerisessa muodossa, esitellä sanallisesti kaikki ne piirteet, jotka liittyvät seikkailukasvatukseen.

Sisältöluokkien valintaa ja määrittelyä voidaan pitää tärkeimpänä sisällön erittelyä käyttävän tutkimuksen vaiheena. Tutkimuksen ongelma muodostaa luonnollisestikin lähtökohdan sisältöluokkien valinnalle ja määrittelylle. Sisältöluokat voidaan pyrkiä rakentamaan itse tutkittavan sisällön pohjalta ja sitä painottaen. Tällöin ennen varsinaiseen tutkimukseen ryhtymistä perehdytään tutkittavaan sisältöön. Sitä tarkasteltaessa pyritään ratkaisemaan, millaisia sisältöluokkia käyttäen aineisto olisi mahdollisimman hyvin kuvailtavissa tai millaisten sisältöluokkien avulla siitä saataisiin irti ne ilmiöt, jotka aineistoon tutustuttaessa vaikuttavat kiintoisimmilta ja eniten tutkimisen arvoisilta. Sisältöluokkien rakentamisessa voidaan myös painottaa enemmän jotakin ulkopuolista käsitejärjestelmää, viitekehystä tai teoriaa. Tämä on kyseessä sellaisissa tutkimuksissa, joissa johonkin teoriaan nojautuen selitetään jotakin sisällöllistä ilmiötä tai jonkin sisällöllisen ilmiön avulla jotakin muuta ilmiötä. (Pietilä 1976, 96 - 97.)

Meidän tutkimusongelmamme ovat suhteellisen väljiä ja epämääräisiä. Sisältöluokat ovat syntyneet aineistoon perehtymisen jälkeen. Taustalla ei ole ollut selkeää teoriaa tai viitekehystä, johon luokkia voisi verrata tai joiden mukaan luokat olisi voinut määritellä. Tutkimuksen alkuvaiheessa käsiin saatu materiaali ohjasi luokkien syntymistä. Tämän jälkeen niihin haettiin lisää tietoa eli lisää aineistoa, lisää luokiteltavaa. Uuden aineiston myötä luokat määrittäytyivät tarkemmin ja niihin kuuluvat alkiot tarkentuivat. Tämän tutkimuksen sisältöluokat esitellään ja määritellään tuloksia käsittelevän luvun alussa.

### 3.4.4 Käsitekarttatekniikka

Novakin (1984) kehittämä käsitekarttatekniikka on laadullinen tiedonhankinnan keino, joka tuottaa rikasta ja tarkkaa tietoa tekijänsä ajattelusta. Käsitekarttatekniikan avulla voidaan esittää graafisesti ne yksilön aistein havaitsemattoman ajattelun pääkohdat, jotka hän liittää tutkittavaan ilmiöön. (Åhlberg 1990, 71, 73, 95.) Käsitekartta on avoin kuvaus yksilön omaamista käsitteistä ja niiden välisistä väittämistä (Novak & Govin 1996, 23). Takalan (1982) mukaan erilaisilla graafisilla esityksillä on saatavissa puhumiseen, kirjoittamiseen ja piirtämiseen verrattuna helpoimmin kokonaiskäsitys omasta ja toisten ihmisten ajattelusta. Åhlbergin (1990) mukaan Van Pattenin ym. (1986) esittävät graafisten tekniikoiden edustavan synteisien teon strategioita, joita ovat: 1) verkostojen tekeminen (networking), 2) kartan tekeminen (mapping), 3) *käsitekarttojen tekeminen (concept mapping)* ja 4) synteisien teko -strategia (a synthesizing strategy - syntheziser) (Åhlberg 1990, 49).

Novakin (1996) esittämät käsitekartat ovat kaavioita, joissa on selkeästi osoitettu käsitteet ja niiden väliset yhteydet. Kaaviossa solmukohtat (nodes) ovat käsitteitä ja niiden välisillä yhteyksillä eli linkeillä (relations) kuvataan käsitteiden liittyminen toisiinsa. Käsitteisiin liittyvät linkit muodostavat käsitteiden välille väitteitä eli propositioita. Väittämistä muodostuu näin merkityskokonaisuus, joka on muodostettu yhdistämällä vähintään kaksi käsitettä. (Novak & Govin 1996, 19.) Novak (1984) ei yleensä käytä käsitekarttoissaan linkkien yhteydessä nuolia, sillä hänen mielestään karttaa luetaan ylhäältä alas. Åhlberg ei pidä ajattelun suuntaa käsitteestä toiseen itsestään selvänä, ja siksi hän käyttää käsitekarttoissaan nuolia osoittamassa linkillä liikkuvan ajattelun suuntaa. (Åhlberg 1990, 28, 54, 86.)

Käsitteiden välille muodostunut väite riippuu linkkityypistä. Åhlbergin (1990) mukaan Holley ja Dansereau (1984) erottavat kuusi eri linkkityyppiä: 1) osa jostakin, olla osa, 2) olla jotain tyyppiä, olla esimerkki jostain, 3) johtuminen, aiheutuminen, aiheuttaminen, 4) analogia, samanlaisuus, vastaavuus, 5) luonteenomaisuus, piirre, ominaisuus ja 6) evidenssi. Holley ja Dansereau tyypittelevät kuusi linkkityyppiä vielä kolmeen kategoriaan: a) hierarkia (linkkityypit 1, 2), b) ketju (linkkityyppi 3) ja c) klusteri (linkkityypit 4, 5, 6). (Åhlberg 1990, 49.)

Åhlbergin (1992) mukaan ilmiön ymmärtäminen on siihen liittyvien olennaisten yhteyksien käsittämistä (Åhlberg 1992, 37). Tässä tutkimuksessa on tutkittu seikkailukasvatusta osana kokonaisvaltaisen kasvatuksen kontekstia. Olemme käyttäneet tutkimuksessamme käsitekarttatekniikkaa seikkailukasvatukseen liittyvien olennaisten yhteyksien osoittamisessa.

Jokaisen itse tehdyn käsittekartan yhteydessä on osoitettu nuolien ja linkkisanojen avulla muodostuneet propositiot sekä tutkijoiden ajattelun suunta käsitteiden välillä. Näin käsittekarttojen voidaan ymmärtää tässä tutkimuksessa kuvaavan myös tutkijoiden ajattelun polkua.

#### 4 TUTKIMUKSEN TULOKSET - SEIKKAILUKASVATUS

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen tulokset ensimmäisen tutkimusongelman osalta. Tulosten esittely tapahtuu luokittelurungon mukaisesti, joka on luotu dokumenttien sisältöä analysoitaessa. Esittelemme seuraavaksi luokittelurungon määrittellen sen luokat ja esittäen esimerkkejä niistä alkioista, jotka kuhunkin luokkaan kuuluvat.

TAULUKKO 2. Tutkimuksen luokittelurunko.

Luokan nimi	Luokan määritelmä	Esimerkki alkioista
Seikkailukasvatuksen peruskäsitteet	Mitkä ovat seikkailukasvatuksen peruskäsitteet? Miten ne on määritelty? Miten ne eroavat toisistaan?	Elämishakuisuus Seikkailu Seikkailukasvatus
Seikkailukasvatuksen lähikäsitteet	Mitkä lähikäsitteet liittyvät seikkailukasvatukseen? Mikä on niiden suhde seikkailukasvatukseen?	Elämyspedagogiikka Flow
Seikkailukasvatuksen historia	Mitkä piirteet kuvaavat seikkailukasvatuksen historiaa? Mitkä piirteet ovat vaikuttaneet nykykaiseen seikkailukasvatukseen?	Kasvatustieteilijöiden näkemykset esim. Rousseau, Dewey, Hahn
Seikkailukasvatuksen tavoitteet	Mitä tavoitteita seikkailukasvatukselle esitetään?	Inter- ja intrapersonallisten suhteiden kehittyminen
Seikkailukasvatuksen lajit	Millaista erilaista seikkailukasvatusta on olemassa?	Seikkailu kasvuprosessin tukena "Linnanmäkiseikkailu"

Seikkailukasvatus ja ihmisen luontosuhde	Mitä tarkoitetaan luontosuhteella? Mikä on luonnon merkitys seikkailukasvatuksessa? Voisiko seikkailukasvatuksella kehittää ihmisen luontosuhdetta?	Humanistinen luontosuhde
Seikkailukasvatus käytännössä	Miten seikkailukasvatusta on käytetty nuorisotyössä, terapeutisessa hoidossa ja koulussa?	Tutkimustuloksia Opettajien esimerkkejä
Seikkailukasvatuksen ohjaajan vaatimusprofiili	Mitä seikkailukasvatusohjaajalta vaaditaan?	Reflektiiviseen ajatteluun ohjaaminen, tilannekohtaisuus

## 4.1 Seikkailukasvatuksen peruskäsitteet

### 4.1.1 Elämyshakuisuus (sensation seeking)

Tämän päivän ihmiset ovat tottuneet elämään vaihtelevalla tavalla rutiininomaisessa maailmassa. Toiset meistä eivät kaipaa uusia kokemuksia, aistimuksia, elämyksiä tai riskejä elämäänsä, kun taas toiset haluavat vaihtelua ja voimakkaita, uusia elämyksiä rikastuttamaan rutiinotoimintojaan (Haapasalo 1990, 19). Zuckerman (1979) määrittelee elämyshakuisuuden tarpeeksi saada uusia ja vaihtelevia kokemuksia sekä haluksi ottaa vastaan sosiaalisia ja fyysisiä riskejä uusien kokemusten vuoksi (Franken R.E. & Rowland G.L. 1990, 191). Zuckerman (1983, 286) näkee elämyshakuisuudessa neljä eri ulottuvuutta: 1) Jännitys- ja seikkailuhakuisuus (Thrill and adventure seeking), 2) Kokemushakuisuus (Experience seeking), 3) Estottomuus (Disinhibition) ja 4) Ikävytymisalttius (Boredom susceptibility). Elämyshakuisuutta ilmentää aktiivinen elämysten tavoittelu ja halu ottaa riskejä ja henkilökohtaista vastuuta omasta elämästään. Riskit voivat olla sekä fyysisiä että sosiaalisia. Elämyshakuisuus kuvaa motiivia, joka pystytään tyydyttämään erilaisilla aktiviteeteilla. (Haapasalo 1992, 10; Löfblom 1996, 33.)

Elämyshakuisuuden on todettu ilmenevän ihmisen käyttäytymisessä monella tavalla. Elämyshakuisuuden kanavoitumista elämään ohjaavat kulttuuriset, sosiaaliset, taloudelliset ja yksilön henkilöhistoriaan liittyvät tekijät. Ominaisuuden kanavointitavat voivat olla sosiaalisesti hyväksytyjä, mutta myös epäsosiaalisiksi luokiteltavia. Elämyshakuisuuteen

liittyy myönteisiä mielikuvia silloin, kun se on sidottu joihinkin hyväksytyihin toimintatapoihin ja kun elämyksiä tavoitellaan eri elämänalueilla kohtuullisesti ja tarkoituksenmukaisesti. Kielteisiä toimintoja kuvaa lähinnä hillittömyys. Yksilöllä on jokin syy tai motiivi, tietoinen tai tiedostamaton, elämyshakuisuuden kanavoititavan valinnalle. Sitä miksi joku etsii elämyksiä autojen varastelusta, toinen urheilusta ja kolmas uskonnosta tuskin pystytään selittämään tyhjentävästi vain viittaamalla biologisiin tekijöihin tai temperamenttiin. (Löfblom 1996, 34, 35, 44.) Elämyshakuisuus voidaan ymmärtää toiminnaksi tai taipumukseksi etsiä elämyksiä aktiivisesti eikä vain odottaa niiden syntyvän itsestään. Elämyshakuisuus on yksilön sekä tietoinen että tiedostamaton taipumus suuntautua kohti elämän arkipäivää. (Löfblom 1996, 84.)

#### 4.1.2 Seikkailu (adventure)

Suomen kielen perussanakirjan kolmannen osan (1994, 40) mukaan *seikkailu* on "epätavallinen, jännittävä tai vaarallinen tapahtuma(sarja)". Verbi *seikkailla* puolestaan on "liikkua tai toimia vaihtelevia, jännittäviä tai vaarallisia tapahtumia tavoitellen tai kohdaten; toimia uhkarohkeasti". Englannin kielinen termi `adventure` tarkoittaa epätavallista tai jännittävää tapahtumaa (an unusual and exciting experience) ja uhkarohkeaa yritystä (a daring enterprise; a hazardous activity). Verbinä se tarkoittaa asettumista riskille alttiiksi (to incur risk). (Hawkins & Allen 1991, 19.) Sanakirjojen määritelmässä seikkailussa korostuu vaarallisten tapahtumien tavoittelu ja uhkarohkea toiminta.

Quinnin (1990) mukaan seikkailu koskettaa yksilön emotionaalista ja älyllistä elämänpiiriä ja sen olemukseen kuuluu halu saada jotakin, jota ei ole olemassa. Se on prosessi, joka alkaa siitä, että yksilö tiedostaa olevansa tilanteessa, jossa hän tarvitsisi niitä kykyjä, joita hän olettaa itsellään olevan. Itselle uudessa ja haasteellisessa tilanteessa oletetut ja piilossa olevat kyvyt ja taidot voivat tulla esille. Omien voimavarojen kohtaaminen tekee seikkailusta intensiivisen ja syvällisen kokemuksen. Quinnin mukaan ilman omien kykyjen koettelua ei voi tapahtua kasvua; muutoksia yksilön kokonaispersoonassa. Olipa seikkailu iloinen tai surullinen, mieltä ylentävä tai alentava, on sen tuloksena muutoksia yksilön itsetuntemuksessa. (Quinn 1990, 145 - 148.)

Huntin (1989) mukaan seikkailu on haasteellinen mielen, sielun ja fyysisen kehon kokemus. Tärkeää on se, ettei seikkailun lopputulosta voi etukäteen ennakoida. Seikkailun

muotoutumiseen vaikuttaa keskeisesti siihen osallistuvien yksilöiden halukkuus toimia ja paneutua tehtävään. (Cavèn 1992, 62.) Heinosen (1995) mukaan yksilön kykyyn osallistua seikkailun kokemiseen, vaikuttaa hänen aikaisempi kokemustausta, ikä ja elämäntilanne (Heinonen 1995, 10).

Heinonen on pohtinut seikkailun tarvetta nuoren aikuisen elämässä. Hän uskoo, että seikkailut liittyvät nuoren ihmisen koko ajan kiihtyvään kasvuprosessiin. Nuori kokeilee rajojaan suhteessa itseensä, ihmissuhteisiin ja auktoriteetteihin. Kasvuun liittyvät myös erilaiset roolikokeilut erilaisissa viiteryhmissä. Tavoitteena on hakea uutta, kohti aikuisen maailmaa suuntautuvaa identiteettiä. Aikuinen puolestaan hakee seikkailuja vapautukseen arkielämän toiminnoista ja luodakseen laadullisesti parempaa arkea seikkailukokemuksista saaduista voimavaroista. (Heinonen 1995, 11.) Tällaisessa nuori - aikuinen -jaottelussa on vaarana sortua yleistämisen polulle. Mielestämme nuorikin voi hakea seikkailua vapautukseen arjen harmaudesta ja jaksakseen rutiininomaista työskentelyä esimerkiksi koulussa. Toisaalta myös aikuinen saattaa haluta kokeilla rajojaan löytääkseen jotakin uutta itsestään ja ympäröivästä maailmasta. Näin ollen Heinosen (1995, 11) toteamus, että ajattelutapana seikkailu kuvastaa loputonta uskoa löytää merkityksiä ja mielekkyyttä omasta elämästä, kertoo paljon seikkailun olemuksesta. Seikkailu on uuden alueen valloittamista ja omien rajojen löytymistä onnistumisen kokemusten ja uusien elämysten kautta. Avainsanana on haaste, jonka selvittämisestä seuraa huippukokemus, onnistumisen tunne ja omien rajojen löytyminen. (Helminen & Katainen 1995, 5 - 6.)

Mortlock (1984) on jakanut seikkailun neljään eri luokkaan: 1) *Leikki* on turvallista ja hauskaa, jossa osanottajat toimivat omien kykyjensä alapuolella. 2) *Seikkailussa* henkilö hallitsee itse tilanteen, toimii taitojensa ylärajoilla saaden siten miellyttäviä kokemuksia. 3) *Rajaseikkailussa* henkilön kyvyt venytetään ääri rajoille. Fyysiset vaarat ja epävarmuus ovat läsnä. Rajaseikkailussa saadaan aikaan maksimaalinen kokemus ja selviytymisen tunne; huippukokemus. 4) *Epäseikkailussa* tilanne voidaan kokea traumaattiseksi eikä sitä halua kokea uudestaan. Tilanne on kontrolloimaton ja jopa hengenvaarallinen. (Bowles 1995a, 98 - 99; Helminen & Katainen 1995, 6.)

Bowles jakaa seikkailun kolmeen eri luokkaan:

1) *Yhteisöllinen seikkailu* (community adventure). Tällä seikkailun luokalla on selvä käytännöllinen näkökulma. Siinä tulevat esille selviytyminen (survival), perustarpeiden tyydyttäminen ja perustietojen ja -taitojen käyttäminen. Tässä seikkailun luokassa yhdistyvät sekä seikkailun filosofia että seikkailun tekniikka toiminnallisella ja toimivalla tavalla.



Yksilöiden ja ryhmien toiminnan yhdistämisellä saadaan aikaan sellaista seikkailua ja toimintaa, joka palvelee koko yhteisöä. Tällöin yhteisöllä on jokin syy päästä seikkailemaan. Esimerkkinä Bowles mainitsee eskimolapset, jotka pienestä pitäen opettelevat liikkumaan kajakilla pystyäkseen toimimaan yhteisön hyväksi. Jokainen metsästys- tai kalastusretki on seikkailu, jolla on samalla käytännöllinen merkitys, ruuan hankinta.

### 2) *Yksilöllinen seikkailu* (relative adventure)

Tällä seikkailun muodolla on vaihtelevampi näkökulma. Toiminta riippuu yksilön tai ryhmän mielipiteistä tai motiiveista. Siihen ei sisälly samanlaista käytännöllistä tarvetta kuin edelliseen luokkaan. Koko yhteisön ei tarvitse hyötyä siitä, vaan yksilö voi seikkailaa ajatellen vain itseään ja omaa hyötymistään. Bowles esittää esimerkkinä tavallisen liikkujan harrastaman melonnan, johon ei sisälly mitään hyötyä yhteisön kannalta, mutta josta hän yksilönä hyötyy omien taitojen kehittymisen ja henkilökohtaisen kasvun myötä.

### 3) *Vieraantunut seikkailu* (alienated adventure)

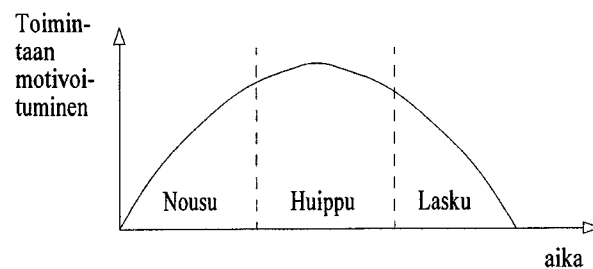
Monet turisteille tarkoitettut seikkailupyödykset kuuluvat tähän luokkaan. Benjihyppy on hyvä esimerkki vieraantuneesta seikkailusta. Se on äärimmäisestä nautinnon tavoittelusta ja narsismista aiheutuvaa seikkailunhalua. Tällaisessa toiminnassa ei ole kontrollia eikä sitä varten voi harjoitella. Se on hetkellistä värinää aikaansaavaa uhkarohkeaa toimintaa, josta jää vain tyhjä olo. (Bowles 1995b, 73 - 74.) Tällaisia seikkailijoita ovat niin sanotut Camelboots- ja Marlboro-miehet, jotka kulkevat omia polkujaan, yksin, apua huolimatta ja vaarantaen oman ja toistensa hengen (Somerkoski 1992, 87).

Näiden kolmen luokan lisäksi on olemassa bisnesseikkailua, eli myytävää toimintaa, joka on suhteellisen turvallista, mutta joka ei täytä seikkailulle asetettuja tavoitteita. Se on ajankulua ja hauskanpitoa ilman kasvatuksellista funktiota. (Bowles 1995b, 74.) Seikkailu nähdään siis myös kaupallisena tuotteena ja sillä houkutellaan "elämäänsä kyllästyneitä" ihmisiä kokemaan jotakin uutta ja jännittävää.

Bowles (1993, 80) on eri mieltä niiden tutkijoiden kanssa, jotka näkevät seikkailun vain "uhkarohkeana pelkäämättömyyden muotona", pelkkinä hurjina tuntemuksina. Bowlesin mukaan haasteellisesta toiminnasta saatu mielihyvä liittyy keskeisesti onnistumisen ja selviytymisen kokemuksiin. Siten seikkailu liittyy itsensä hallitsemiseen, omaan elämänhallintaan.

Kuvio 4 esittää seikkailun elämäntahtia. Seikkailun tunnekokemus voidaan mielestämme jakaa kolmeen osaan; toimintaan motivoitumisen nousuun, huippuun ja laskuun. Nousuvaiheelle on tyypillistä epävarmuus, uutuus, odotus, haaste, riski, valmistautuminen ja

jännitys. Seikkailuun osallistuvan yksilön huomio on selkeästi kiinnittynyt eteenpäin varsinaiseen toimintaan. Huippu-vaihetta kuvaa muun muassa se, että yksilön tunteet ovat "pinnalla", hänen reagointinsa on nopeaa, toiminta ja siitä selviytyminen on tärkeää ja yksilön huomio on juuri siinä hetkessä. Lasku-vaiheessa yksilö on saavuttanut joko onnistumisen tai epäonnistumisen kokemuksen. Tämän jälkeen hän ryhtyy pohtimaan oman toimintansa vaikutusta ja saa näin oppimiskokemuksen, jolla on siirtovaikutusta uusiin tilanteisiin. Kuviossa jokainen vaihe on kuvattu ajallisesti yhtä pitkäksi. Vaiheiden pituus kuitenkin riippuu yksilöstä ja seikkailusta.



KUVIO 4. Seikkailun elämäнкаari

#### 4.1.3 Seikkailukasvatus (adventure education)

Seikkailukasvatuksessa on kyse yksilön kokonaisvaltaisen kasvun tukemisesta tavoitteellisen ja haasteellisen ryhmätoiminnan avulla. Sen lähtökohtana on käsitys uteliaasta ihmisestä, joka aktiivisesti etsii uusia kokemuksia, elämyksiä, tietoja ja taitoja. Tuntemattomat asiat sekä kiehtovat että pelottavat, josta johtuu ihmisen luontainen pyrkimys päästä tasapainoon itsensä kanssa suhteessa ympäristön asettamiin haasteisiin. (Heinonen 1995, 11.)

Cavèn (1992, 62; 1993, 13) puolestaan määrittelee seikkailukasvatuksen kokonaisvaltaisena lähestymistapana käsitellä yksilön kasvamista, jossa oleellista on haasteen vastaanotto, uudesta ja vaativasta tehtävästä selviytyminen, omien kykyjen ja rajojen kohtaaminen sekä huippuelämyksen saavuttaminen. Clarcken (1994, 14) mukaan seikkailukasvatus on uusien alueiden löytämistä sekä omasta itsestä että ympäröivästä maailmasta. Siitä seuraa kokemuksia löytämisen ilosta, saavuttamisen riemusta, onnistumisen tunteesta, elämyksistä ja yllätyksistä.

Priest (1990a) näkee, että seikkailukasvatuksen perustavana tavoitteena on muutoksen aikaan saaminen yksilössä tai ryhmässä. Muutoksella tarkoitetaan muun muassa muutoksia minäkäsityksessä sekä tavassa ajatella ja käyttäytyä. Tässä yhteydessä Priest mainitsee seikkailukasvatuksen tavoitteissa kaksi tasoa, interpersoonalliset ja intrapersoonalliset suhteet. Interpersoonallisilla suhteilla tarkoitetaan yksilön suhdetta toisiin ihmisiin eli sitä, miten yksilö tulee toimeen samassa ryhmässä olevien ihmisten kanssa. Yksilön on kyettävä kommunikoimaan, tekemään yhteistyötä, ratkaisemaan ongelmia, sietämään ristiriitoja ja luottamaan toisiin ihmisiin. Intrapersoonallisilla suhteilla tarkoitetaan yksilön suhdetta omaan itseensä eli sitä, miten hän tulee toimeen oman itsensä kanssa. Intrapersoonalliseen suhteeseen sisältyy muun muassa minäkäsitys ja itseluottamus. Priestin näkemyksen mukaan seikkailukasvatuksen tavoitteena on intrapersoonallisen suhteen kehittyminen toiminnassa interpersoonallisten suhteiden kautta. (Priest 1990a, 114.)

Vainikaisen (1994a) mukaan seikkailukasvatus on työmenetelmä, jonka avulla päästään kosketuksiin lapsen ja nuoren persoonan kanssa. Seikkailukasvatuksen osana oleva seikkailu on inhimillinen haaste lapsen ja nuoren elämässä. Se on mahdollisuus kokeilla omia rajojaan ja ylittää niitä yhdessä toisten ihmisten kanssa. Seikkailukasvatus tarjoaa mahdollisuuden saavuttaa onnistumisen kokemuksia, unohtumattomia elämyksiä ja turvallisia riskejä. Se on ennen kaikkea ryhmätyön menetelmä, joka käytännössä voi tarkoittaa melontaa, vaeltamista, kiipeilyä tai sukeltamista yhdistettynä näissä suorituksissa tarvittaviin taitoihin. Seikkailukasvatuksessa ja seikkailun kautta voidaan saavuttaa voimakas tunne oman elämän hallinnan taidosta. (Vainikainen 1994a, 8 - 9.) Edellä mainitut aktiviteetit ovat oleellinen osa seikkailukasvatusta, sillä niiden avulla yksilön ja ryhmän toiminnalle voidaan asettaa konkreettisia tavoitteita. Tavoitteissa korostuu se, että ryhmän jokaiselta jäseneltä vaaditaan sitoutumista yhteisen päämäärän tavoitteluun. Tavoitteisiin liittyy usein haaste kokeilla omaa henkisen, fyysisen tai sosiaalisen riskinoton sietokykyä. Aktiviteettien myötä suoritettavat tehtävät vaativat ongelmanratkaisutaitoja, jotka puolestaan vaativat päätöksenteko-, arviointi-, yhteistyö- ja kommunikointitaitoja sekä luottamusta omaan itseensä ja ympärillä olevaan ryhmään. (Priest 1990a, 114.)

Laaksola (1994, 5) määrittelee seikkailukasvatuksen toiminnalliseksi ryhmätyöksi, joka tukee yksilön kasvua aktiivisen ja elämyksellisen oppimisen kautta. Se on esimerkiksi luokan tai koulun yhteistä toimintaa, joka tarjoaa mahdollisuuden kokemuksiin, jotka poikkeavat arkipäivän rutiineista. Seikkailukasvatuksessa on oleellista haasteen vastaanottaminen,

selviytyminen uudesta ja vaativasta tehtävästä, omien kykyjen ja rajojen kohtaaminen sekä onnistumisen ilo osana luontoa ja inhimillistä ympäristöä.

Seikkailukasvatusta on tavoitteellista, yksilön kokonaisvaltaisen kasvun huomioivaa toimintaa, johon sisältyy ryhmässä toimiminen ja haasteellisuus ja jolla pyritään siihen, että yksilön minäkuva ja itsetunto kehittyvät onnistumisen kokemusten ja omien henkisten ja fyysisten rajojen kohtaamisen kautta.

## 4.2 Seikkailukasvatuksen lähikäsitteet

### 4.2.1 Elämyspedagogiikka

Seikkailukasvatusta käsittelevässä kirjallisuudessa tuli usein esiin elämyspedagogiikan käsite. Elämyspedagogiikan kehittäjänä pidetään saksalais-brittiläistä reformipedagogi Kurt Hahnia (1886 - 1974). Hän oli saksankielinen ja otti työssään käyttöön termin *erläbnispedagogik*. *Erläbnis* tarkoittaa elämystä ja kokemusta (Klemmt & Rekiaro 1995, 935), joten suora suomenkielinen käännös Hahnin käyttämästä termistä on elämyspedagogiikka. Hahnin kasvatuseriaatteena oli yksilön kokonaispersoonallisuuden kehittäminen konkreettisen tekemisen kautta saatujen kokemusten ja elämysten avulla. Hahnin lähtökohtana oli vaikuttaa yksilön käyttäytymiseen tajunnan, aistien ja elämysten aktivoinnin välityksellä. Hän korosti opetuksessaan tunteen ja toiminnan yhdistämistä sekä yksilön toimintaa itsensä voittamiseksi. "Elämyspedagogiikka on kokonaisvaltaista opetusta, jossa yhdistetään luonnon, ympäröivän yhteisön ja liikunnan kasvatusmahdollisuudet. Se on myös taiteen, musiikin, kulttuurielämysten ja teknisen taidon pedagogiikkaa". (Karppinen 1996, 116 - 117). Hahn korosti persoonan kasvua ja sitä, että kasvavaa nuorta pitää auttaa tekemään tutkimusmatka omaan itseensä (inward odyssey). (Tiainen 1995a, 2.)

Hopkinsia ja Putnamia lainaten Karppinen (1996, 117 - 119) määrittelee elämyspedagogiikan kokemusten ja elämysten välityksellä tapahtuviksi reaktioiksi ja niiden yksilöä kehittäviksi heijastevaikutuksiksi. Elämyspedagogiikan avulla pyritään luomaan olosuhteet luovalle ja elämykselliselle toiminnalle, jonka kautta lapsi voisi löytää itsestään uusia voimavaroja ja tietoisuutta omista kyvyistään. Elämyspedagogiikka on elämyksellistä toimintaa, joka mahdollistaa kasvamisen yksilö- ja ryhmävastuuseen (Mitä seikkailu on? 1995, 17).

Kurt Hahn määritteli elämyspedagogiikan tavoitteet neljässä toiminnan kokonaisuudessa:

- 1) *Fyysinen harjoitus*, jonka avulla voidaan kehittää yksilön kuntoa, elinvoimaa, päättävyyttä ja rohkeutta. Fyysisen harjoituksen avulla yksilön itseluottamus ja itsearvostus voivat vahvistua.
- 2) *Retki*, joka tehdään päämäärätietoisesti elämysten aikaansaamiseksi. Ensisijaista retkellä on fyysinen ja psyykinen kestävyys, eivät niinkään lyhytaikaiset huippusuoritukset.
- 3) Ryhmän itsenäisesti toteuttama *projekti*, jonka tulee sisällöltään koskettaa nuorten elämismaailmaa, olla haastava ja toiminnallinen sekä antaa tilaisuus vaikeuksien voittamiseen, huolellisuutta vaativaan työskentelyyn sekä itsenäisyyden ja oma-aloitteisuuden kehittymiseen.
- 4) *Pelastustoimi*. Hahnin mukaan lähimmäisen auttaminen tuo uutta sisältöä nuoren elämään. (Telemäki 1989, 94; Tiainen 1995b, 1 - 2.) Tässä Hahn käytti esimerkkinä Raamatun kertomusta Laupiaasta samarialaisesta (Bowles 1995a, 81).

Hahninlainen elämyspedagogiikka käsittää laajan alueen: yhteistyö, oikeudenmukaisuus, huolellisuus ja tarkkuus, organisointikyky, nuorempien ohjaaminen, keskittymiskyvyn parantaminen, huolenpito, kutsumuksen täyttäminen, toimintavalmius odottamattomissa tilanteissa, voima, kestävyys, reaktionopeus, tahdonvoima, lähimmäisen palvelu ja ahkeruus (Tiainen 1995b, 12). Hahn halusi opiskelijoittensa kehittyvän itsenäisiksi, rohkeiksi ja luonteeltaan lujiksi yksilöiksi, jotka uskaltaisivat nousta puolustamaan sitä, minkä he uskovat olevan oikein ja vastustamaan sellaista, mitä he pitävät vääränä. Elämyspedagogiikan avulla opitut päätöksentekotaidot ovat juuri samoja, joita nuori tarvitsee hallitakseen omaa elämäänsä ja pystyäkseen tekemään päätöksiä oikean ja väärän välillä. (Bowles 1995a, 81 - 82.)

Elämyspedagogiikassa painottuvat strategiat, joiden avulla valmiuksia ja tietämystä lisätään konkreettisen tekemisen ja siitä saatujen kokemusten avulla. Hahnin mukaan aivot, kädet ja sydän kuuluvat yhteen ja mahdollistavat elämän kokonaisuuden. (Tiainen 1995b, 5.) Näihin edellä mainittuihin periaatteisiin perustuu Hahnin perustama Outward Bound -järjestö. Esittelemme Hahnin OB-järjestöä tarkemmin seikkailukasvatuksen historiaa käsittelevässä luvussa.

Seikkailukasvatuksen ja elämyspedagogiikan määritelmistä on löydettävissä yhteneviä näkemyksiä kasvatuksesta. Molemmissa korostuu kasvun kokonaisvaltainen tukeminen ja siten yksilön minäkäsityksen sekä itsearvostuksen kehittyminen. Oppimisessa painotetaan elämyksellisyyttä, haasteiden kohtaamista, ryhmässä työskentelyä ja omien voimavarojen rajojen kohtaamista. Elämyspedagogiikan tavoin myös John Deweyn (1963) Learning by doing -kasvatusajattelu perustuu tekemällä oppimiseen ja lasten elämäkokemusten huomiointiin kasvun voimavarana.

#### 4.2.2 Huippukokemus - flow

Csikszentmihalyi (1991, 3) määrittelee huippukokemuksen, flown, syvän nautinnon ja ilon tunteeksi, joka vaikuttaa pitkään ja jää muistiimme merkiksi siitä, millaista elämän pitäisi olla. Huippukokemusta tavoitellessaan ihminen keskittyy kokonaisvaltaisesti ja intensiivisesti johonkin toimintaan unohtaen hetkeksi kaiken muun ympärillään olevan. Huippukokemuksen intensiivisyys perustuu ihmisen kykyyn hallita mieli ja tajunta omien kykyjen ja luovuuden asettamissa rajoissa. Huippukokemuksen tiedostamiseen liittyy älyllisiä ponnisteluja ja kokemuksen reflektointia. (Csikszentmihalyi 1991, 4 - 6.)

Syvimmat ja vahvimmat kokemukset syntyvät yleensä silloin, kun ihmisen ruumis ja mieli joutuvat ääri rajoilleen ihmisen pyrkimyksessä saavuttaa jotakin haastavaa ja arvokasta. Haasteiden voittaminen ja niistä selviytyminen ovat hetkiä, joita ihmiset pitävät elämänsä nautittavimpina hetkinä. Kaikki kokemukset eivät kuitenkaan ole nautittavia juuri silloin, kun ne tapahtuvat. Oman elämänsä hallinta ei ole aina helppoa ja toisinaan se voi olla tuskallistakin. (Csikszentmihalyi 1991, 3, 4, 6.) Flow-kokemusten avulla ihminen eheytyy ja tulee entistä enemmän omaksi itsekseen. Tämä johtuu siitä, että flowssa ajatukset, tavoitteet, tunteet ja kaikki aistit keskittyvät samaan tavoitteeseen ja ovat keskenään harmoniassa. Flow lisää paitsi yksilön eheyttä, myös yhteenkuuluvaisuuden tunnetta ja toisten ihmisten kunnioittamista. (Csikszentmihalyi 1991, 41.)

Csikszentmihalyin tutkimusten mukaan ihmiset liittävät mahdollisimman myönteisenä pitämäänsä kokemukseen yleensä seuraavia tuntemuksia: 1) toimintaan liittyä mahdollisuuden suorittamiseen loppuun saakka, 2) ihminen voi keskittyä juuri siihen, mitä tekee, 3) toiminnalla on selkeä päämäärä, 4) toiminnasta saa välitöntä palautetta, 5) ihminen sitoutuu toimintaan niin, että vapautuu arkipäivän huolista, 6) ihminen voi harjoittaa kykyään hallita omaa toimintaansa, 7) ihmisen "minä" vahvistuu, vaikka se toiminnan aikana tavallaan häviää ja lakkaa olemasta ja 8) ajantaju katoaa.

Näiden elementtien yhdistelmästä syntyvä huikea ilon kokemus on niin palkitseva, että ihminen on valmis uhraamaan sen saavuttaakseen valtavasti aikaa ja energiaa. (Csikszentmihalyi 1991, 49.) Flow-kokemukset liittyvät usein peleihin, leikkeihin, urheiluun, taiteisiin tai uskonnollisiin rituaaleihin. Nämä ovat aktiviteetteja, jotka tarjoavat helposti mahdollisuuksia flown kokemiseen. (Csikszentmihalyi 1991, 72.)

Flowlle on tyypillistä toiminta toiminnan itsensä vuoksi. Flowssa ulkopuolisuus muuttuu osallisuudeksi, nautinto korvaa tylsyyden ja avuttomuus muuttuu kokemukseksi

elämänhallinnasta. Kun toiminta on itsessään ja välittömästi palkitsevaa, elämä on mielekästä tässä ja nyt. (Csikszentmihalyi 1991, 67 - 69.)

Flown voidaan nähdä ilmenevän myös kielteisiä ja riippuvuutta aiheuttavina vaikutuksina. Sotimisen ja rikosten voidaan katsoa olevan yksilöiden tasolla olevaa flown tavoittelua. (Csikszentmihalyi 1991, 69.) Niinikään voidaan ajatella, että joku saa kiusaamisesta huippukokemuksen. Sen aikana voi kokea edellä mainittuja kahdeksaa tuntemusta. Huikea ilon ja nautinnon tunne, mutta valitettavasti kovin kielteisellä tavalla suuntautuneena.

Flow, huippukokemus, on mielestämme määritelmältään paljon lyhytkestoisempi tunne kuin seikkailukasvatuksen tarjoamat elämykset. Flowssa korostuu toiminta, jossa tavoitellaan huippukokemusta. Seikkailukasvatuksessa toiminnalla on nähtävissä muitakin tavoitteita, kuin huikean ilon ja nautinnon tunne.

Seikkailukasvatuksessa saatuja kokemuksia ja Flow-kokemuksia voidaan tarkastella soveltamalla vertailussa Aristoteleen näkemyksiä toiminnan olemuksesta. Aristoteles erottaa toisistaan kaksi toiminnan lajia, jotka ovat *poiesis* ja *praxis*. Poiesis tarkoittaa toimintaa, jossa tekemisen tarkoituksena on jonkin päämäärän saavuttaminen. Toiminnalla on siis välineellinen arvo. Praxiksessa jo toiminnan harjoittaminen on arvo riippumatta siitä, saavutetaanko toiminnalla jokin ulkonainen tai esineellinen päämäärä. Praxiksen käsite suomeksi käännettynä tarkoittaa erityistä harjaantumisen käsitettä. Se tarkoittaa totuttautumista joihinkin menettelytapoihin jonkin toiminnallisen ja merkityksellisen elämänalueen, esimerkiksi opiskelun, yhteydessä. Praxiksen arvo on siinä, että ihminen harjaannuttaa sen kautta itsessään olevia potentioita eli toiminnallisia edellytyksiä, pysyviksi toiminnallisiksi järjestelmiksi ja siten muovaa persoonallisuuttaan. Ihminen ei siis opiskele tullakseen joksikin vaan osatakseen tehdä jotakin ja näin tekemisensä kautta ollakseen persoonana jotakin. Toiminnalliset järjestelmät - eivät tiedot - ovat tämän ajattelutavan mukaan se perusta, jonka avulla ihminen selviää yllättävissäkin tilanteissa. (Venkula 1988, 11 - 12.) Toiminnan kautta harjaantuneet toiminnalliset järjestelmät vaikuttavat kokemusten muodostumiseen, jotka voidaan ymmärtää tiedonmuodostuksen perustaksi (Venkula 1988, 7).

Aristoteleen ajatuksia tulkittaessa voidaan tulla siihen johtopäätökseen, että flown tavoittelussa toiminta on nimenomaan huippukokemuksen tavoittelua (*poiesis*) tässä ja nyt -tilanteessa. Yksilö pyrkii saavuttamaan huippukokemuksen jonkin toiminnan avulla. Seikkailukasvatuksessa toiminta on myös johonkin vaikutukseltaan pitkäkestoiseen yksilön persoonaa kehittävään päämäärään pyrkimistä. Esimerkiksi seikkailutoiminnassa saadut

kokemukset elämänhallintataidoista, voidaan nähdä edistävän yksilön kykyä sopeutua myöhemmin aktiivisesti ympäröivään maailmaan ja kohdata elämän tarjoamat haasteet.

### **4.3 Seikkailukasvatuksen historiaa**

#### **4.3.1 Seikkaileva ihminen**

Kautta vuosisatojen ihmisen elämä on ollut seikkailua, mikäli sitä tarkastellaan modernin ihmisen silmin. Elämä on ollut kamppailua kylmyyttä ja nälkää vastaan, uusien apukeinojen keksimistä, erilaisten ongelmien ratkaisemista ja hengissä pysymistä. (Joensuu 1992, 5.) Seikkailun taustalla on ollut joko lisämaan tai vaurauden etsintä, mutta toisaalta seikkailuvietti on vaikuttanut voimakkaasti esimerkiksi löytöretkeilyyn. Vaikka seikkailuun onkin usein liittynyt vaarallinen tehtävä, on sen maagista vetovoimaa ollut vaikea vastustaa. (Cavén 1995, 6.) Tämän päivän ihminen elää mukavuuksien verkossa, jonka tarjonnasta hän voi nauttia. Onneksi vieläkin on olemassa asioita, kuten omien rajojen kohtaaminen, joita voi oppia vain intuitiivisesti.

Cavénin (1995, 8) mukaan ihmisten kiinnostuminen seikkailusta tapahtui samaan aikaan yhteiskunnallisesti merkittävien asioiden kanssa. Ihmiset eivät tyytyneet uskonnollisten dogmien tai sosiaalisten uskomusten tarjoamaan näkemykseen maailmasta täysin selitettävissä olevana asiana. Mielikuva villistä luonnosta muuttui epäterveellisestä ja valloitettavaksi tarkoitettuun alueesta salaperäiseksi ja energiaa antavaksi paikaksi. Viime vuosisadan vaihteessa kiinnostus koskemattomaan luontoon lisääntyi ja sen ansiosta eri puolilla maailmaa perustettiin järjestöjä, joiden tarkoituksena oli luonnon ja sen voimavarojen säilyttäminen ja suojeleminen.

#### **4.3.2 Seikkailukasvatuksen taustalla vaikuttavat kasvatusnäkemykset**

Renessanssin ja varhaishumanismin opetuspäämääristä löytyy yhtymäkohtia seikkailukasvatukseen. Tuona aikana painotettiin persoonallisen kasvun merkitystä ja korostettiin älyllistä uteliaisuutta luovuuden perustana. Myös fyysiset ponnistelut kuuluivat koulujen opetusohjelmiin. Erasmus Rotterdamilaisen (1467 - 1536) mukaan opetuksessa oli



luotettava ja vedottava oppilaiden omaan älyyn. Hän piti tärkeänä sitä, että opetuksessa käsiteltäisiin sellaisia asioita, jotka ovat lähellä lasten omaa elämää ja kiinnostavat heitä. Ensimmäisen opetuksen tuli tapahtua leikin muodossa ja opetukseen piti kuulua myös ritarillisia harjoituksia. (Bruhn 1982, 126.) Michel Montaignen (1533 - 1592) mukaan ympäröivä luonto on paras oppikirja ja opettajan tuli pysytellä opetuksen taustalla. Hänen mukaansa kasvattajan oli huolehdittava sekä kasvatettavan fyysisestä että henkisestä kasvatuksesta. Hän korosti omatoimisuuden ja aktiivisuuden periaatteita ja piti tärkeämpänä kehittää oppilaan arvostelukykä kuin yksittäisten tietojen ahtamista hänen päähänsä. Tämän myötä oppilaan nähtiin oppivan muokkaamaan saamansa tiedot uudelleen ja tekemään niistä jotakin sellaista, joka on hänen omaansa. (Bruhn 1982, 162.)

Espanjalaisen Luis Vivesin (1492 - 1540) mukaan opetus oli tehokasta silloin, kun se herätti hämmästyä ja ihmetystä. Hän tähdensi välittömien luonnonhavaintojen merkitystä, sillä ihmisen tiedot perustuivat hänen mukaansa aistien välittämiin havaintoihin. Oppilaiden oli annettava tehdä havainnot itse ja opittavien asioiden oli liityttävä heidän omaan kokemusmaailmaansa. Muutenkin kasvatuksessa tuli ottaa huomioon oppilaiden henkilökohtaiset taipumukset ja mielenkiinnon suuntautuminen. (Bruhn 1982, 129 - 132.)

Tsekkiläisen Johann Amos Comeniuksen (1592 - 1760) kasvatusta perustui myös kokeemukseen ja se oli tiiviisti kytkeytynyt luontoon. Hänellä oli niin sanottu havainnollisuuden vaatimus, jolla hän tarkoitti sitä, että opetuksen oli muodostuttava asiallisesta havainnosta. Tietojen totuudellisuus ja luotettavuus olivat riippuvaisia ainoastaan aistiemme todistuksesta. Hänen mukaansa asiat syöpyivät ensin välittömästi aisteihin ja vasta sitten aistien avulla ymmärrykseen. (Bowles 1996, 17; Bruhn 1982, 180.)

Myös Rousseau (1712 - 1788) esittämät ajatukset ovat vaikuttaneet seikkailukasvatuksen kehittäjiin. Rousseau mukaan luonnon ja opettajan tarjoamien mahdollisuuksien ja haasteiden avulla oppilas sai välittömän omaehtoisen kokemuksen ja pyrki näin ollen toimimaan aktiivisesti. (Tiainen 1995c, 4.) Hänen mukaansa oli olemassa kolme oppimestaria: luonto, asiat ja ihmiset. Kokemuksillaan ja omatoimisuudellaan lapsi pystyi hankkimaan tietoja, jotka tulivat hänen omikseen paremmin kuin kirjatieto. (Hirsjärvi & Huttunen 1995, 139.)

John Dewey (1859 - 1952) ydinajatuksena oli se, että oppimisen perustan tulee olla aina oppilaiden omakohtaisissa kokemuksissa. Hänen kuuluisat sanansa "Learning by doing" ovat jääneet elämään ja monet nykyisetkin kasvatustieteilijät perustavat kasvatuskäsityksensä tuohon lauseeseen. Deweyn ajatusten taustalla oli filosofinen suuntaus, pragmatismi, jota

voidaan nimittää toiminnan filosofiaksi. Sen mukaan ihminen on ensisijaisesti toimiva olento ja hänellä on neljä perustarvetta: sosiaalinen tarve, halu tutkia ja keksiä asioita, halu luoda ja rakentaa ja halu taiteelliseen toimintaan. (Hirsjärvi & Huttunen 1995, 143.)

Dan Lipschutzin dynaamisen pedagogiikan perusajatus oli se, että työskentely tapahtui ryhmissä, joihin kuului eri ikäisiä ja taustaltaan erilaisia oppilaita. Ryhmän ohjaajan tehtävänä oli luoda turvallinen ilmapiiri ja seurata ryhmän toimintaa. Ryhmän harjoitusten avulla pyrittiin tietoisuuden laajentamiseen ennen kokemattomien kuulo-, näkö- ja tuntoaistimusten avulla. Harjoitusten tavoitteena oli muun muassa yhteistyö yksilöiden välillä, luovuuden harjoittaminen ja luovuuden ilon kokeminen sekä vastuun ottaminen itsestä ja toisista ryhmän jäsenistä. (Tiainen 1995c, 3 - 5.)

Kaikissa edellä mainituissa kasvatuskäytännöissä on selkeä yhteys seikkailukasvatukseen; fyysinen toiminta luonnossa, oppimisen perustuminen omiin kokemuksiin, kokemusten rekonstruointi ja opitun asian soveltaminen uuteen kontekstiin sekä toiminta ryhmässä opettajan ollessa taustalla näkyvät tämän päivän seikkailukasvatuksessa.

#### **4.3.3 Seikkailukasvatus ja nuorisotyö**

Eräänä seikkailukasvatuksen kehittäjänä on ollut luonnontieteilijä Ernest Thompson Seton. Hän perusti nuorisoliikkeen Yhdysvaltojen New Jerseyssä eläneiden woodcraft-intiaanien keskuudessa. Nuorisoliikkeen toiminnan pääperiaatteita olivat retkeily ja luonnon elämän tuntemus, leirinuotion lumous, riemu, jota ei ole hankittu rahalla, saavutuksien palkitseminen ilman keskinäistä kilpailua, kiehtovan arvostus sekä halu yltää tällaisen ilmapiiriin sankari-ihanteeseen. Seton sai siis elämyksellisen ja luonnossa tapahtuvan fyysisen toiminnan palvelemaan mitä henkisimpiä päämääriä. (Somerkoski 1992, 87 - 88.)

Maailmanlaajuisen partioliikkeen perustajana tunnettu Lordi Stephenson Smith Baden-Powell (1857 - 1941) otti oman liikkeensä päämääräksi osittain samoja periaatteita kuin Setonkin. Baden-Powellin päämääränä oli, että pojat, joille partioliike alunperin suunnattiin, oppisivat kehittämään erätaitojaan ja liikkumaan luonnossa luonnon ehdoilla ja sitä kunnioittaen. Toimintaan sisältyi paljon jäljittämistä, etsintää ja muita sellaisia taitoja, joita B-P oli itse oppinut nuorena poikana ja miehenä Etelä-Afrikan buurisotien aikana. Hyvin tärkeäksi osaksi partiointia muodostui myös partiolaisen ihanteet, ritarillisuus, auttaminen, luotettavuus ja jatkuva itsensä kehittäminen. Sen toimintaan kuuluivat erottamattomasti elämyksellisyys,

luonnossa liikkuminen, sosiaalisuus ja yhä uusien rajojen ylittäminen. Baden-Powellin mukaan lapsi ja nuori oppi parhaiten itse tekemällä ja kokeilemalla saaden samalla oppimisen elämyksiä. Tämä kaikki tapahtui luonnossa ja olennaisena osana toimintaa olivat erilaiset seikkailutarinat. Partiolaisen koulutus on yhä suureksi osaksi elämyksellistä seikkailua ja itsensä kehittämistä luonnossa, sen armoilla ja ehdoilla. Toiminnan monipuolisuus mahdollistaa henkilökohtaisten edellytysten huomioon ottamisen. (Aulio 1987.)

#### 4.3.4 Kurt Hahn ja Outward Bound

Saksalais-brittiläinen Kurt Hahn (1886 - 1974) perusti ensimmäisen koulunsa Saksan Salemiin vuonna 1920. Sen toiminta perustui lähinnä Platonin kasvatustajatuksille. Hahn toimi nuorten puolesta ja pyrki kehittämään heidän itsetuntoaan ja ajatteluaan siten, että he näkisivät mikä on oikein ja mikä väärin ja uskaltaisivat myös puolustaa omaa mielipidettään. Vuosikymmenen lopulla Hahn kohtasi ongelmia, sillä natsismin edustajat katsoivat, että Salemin koulu edusti väärää kasvatustajatuksia. Hahnin vastustusta lienee lisännyt myös hänen juutalaiset juurensa. Hahn pakeni ystäviensä avustuksella Iso-Britanniaan ja perusti Skotlantiin, Gordonstounin koulun.

Vuonna 1941 Kurt Hahn perusti ensimmäisen Outward Bound -koulun Walesiin, Aberdoweyhin. Ensimmäiset oppilaat olivat merimiehiä, poliiseja ja palomiehiä. Hahnin apuna oli hänen hyvä ystävänsä Alfred Holt, jonka ajatuksena oli se, että koulussa ei opiskeltu merta varten vaan sen avulla. "The training must be less training for the sea than through the sea, and so benefit all walks of life". Tämä ajatus kuvaa hyvin Outward Boundin olemusta vielä tänäkin päivänä. Tärkeintä ei ole toiminta itsessään vaan sen avulla saatavat kokemukset luonnossa - merellä, metsässä ja vuorilla - ja niitten kautta opitut elämönhallintataidot. Yksilö oppii voittamaan itsensä ja kilpailee itsensä ja aikaisempien tulostensa kanssa eikä niinkään muita oppilaita vastaan. (Miner 1990, 55 - 61.)

Outward Bound -koulussa käytettiin pedagogisina menetelminä vaativia toiminnallisia ohjelmia, kuten vuoristokiipeilyvaelluksia ja pitkiä purjehduksia. Tätä työtä jatkaa maailmanlaajuinen seikkailukasvatusta ja -toimintaa ohjaava Outward Bound -järjestö. (Cavén & Piha 1995, 13.) Sota-ajan Englannissa Outward Bound -koulut olivat enemmänkin selviytymiskouluja, mutta sodan päätyttyä ne kehittyivät nykyiseen suuntaansa. Outward Bound on merenkulkuun liittyvä termi, joka tarkoittaa suurta matkaa varten varustettua ja valmiina olevaa

laivaa. (Greene 1990, 5.) Kasvatusjärjestelmän kielelle käännettynä sillä tarkoitettiin nuorten varustamista elämää varten (Cavén 1995, 8). OB-järjestön seikkailuohjelmien tavoitteena on auttaa nuorta ymmärtämään paremmin itseään ja suhdettaan luontoon sekä tarjota mahdollisuus tietojen, taitojen ja minäkäsityksen laajenemiseen (Cavén & Piha 1995, 13). Hahnin mielestä kasvatuksen tuli perustua aktiivisuuteen ja hän katsoi, että moraalisuus voitiin saavuttaa vain humanien esimerkkien ja välittömien kokemusten kautta. Kasvatus tapahtui kokemusten välityksellä ja oli yhteydessä elämänarvoihin ja ihmisluntoon. Sodan riehussa ympäri maailmaa Hahn vastusti monen aikalaisensa tavoin sotaa ja yritti löytää sille kasvatuksen piirissä myönteisen vastineen. (Bowles 1996, 16.)

Hahnin koulujen toiminta-ajatus voidaan kiteyttää seuraavasti: vahva ruumis tuottaa vahvan mielen, mutta tullakseen vahvaksi yksilön on oltava nöyrä ja tunnettava vastuuta itsestään ja toisista. Se on koulutusta merellä ja vuorilla, mutta todellisen hyödyn saa niistä kokemuksista, joissa kouluttajana on luonto itse. Koulujen mottona oli: yritä peräänantamatta, toimi taipumatta. Hahnin kirkkaana ajatuksena oli, että on väärin syöttää nuorille valmiita mielipiteitä. Sen sijaan aikuisten tehtävänä on "pakottaa" nuoret kokemuksiin. (Bowles 1987, 45; Telemäki 1995a, 48 - 54.)

Yhdysvaltoihin perustettiin vuonna 1962 Hahnin ajatuksiin perustuen The Colorado Outward Bound School, jonka tarkoituksena on yhä kehittää sekä olemassa olevia että piileviä taitoja ja kykyjä kokemusten, koetusten ja uutteruuden kautta. Tämä edellyttää aloitteellisuuden lisääntymistä, itseluottamusta, toisten ymmärtämistä ja kunnioittamista. Vuoristoelämän vaaroja ja hätätilanteita haastavana voimana käyttämällä oppilaille opetetaan yhteistyön ja itsekurin tärkeys. Yhdysvaltojen ja Kanadan Outward Bound -järjestöjen motto on "palvella, ponnistella eikä antaa periksi". ("To serve, to strive and not to yield".) (Cavén 1995, 8 - 9.)

Outward Bound -toiminta on levinnyt ympäri maailmaa. Toimintapisteitä on yli 40 noin kolmessakymmenessä maassa. Kaikkien jäsenjärjestöjen tavoitteet ovat yhtäläiset kuitenkin niin, että maassa vallitseviin yhteiskunnallisiin tarpeisiin pyritään vastaamaan. Outward Boundin yhteinen toiminta-ajatus on seuraava: "Outward Bound on ei-voittoa tavoitteleva koulutusorganisaatio, jonka päämääränä on henkilökohtaisen kasvun ja oppimisen tukeminen sekä ihmisten välisen yhteisymmärryksen herättäminen. Tämä päämäärä saavutetaan synnyttämällä haasteita turvallisesti elämyksellisellä tavalla, joka vaatii yksilö- ja ryhmävas- tuuta, itseluottamusta, päätöksentekoa, ongelmien ratkaisua, päämäärän asettelua, yhteistyötä, luottamusta ja ponnistelua". (Outward Bound -toiminta 1995, Koulutusta eilen ja tänään.)

Seikkailukasvatus on viimeisen kymmenen vuoden aikana levinnyt ympäri maailmaa ja siitä on Suomessakin tullut jonkinlainen muoti-ilmio. Tästä kertoo esimerkiksi se, miten seikkailukasvatusta käytetään menetelmänä niin koulussa, työpaikoilla kuin turismiteollisuudessaakin. Aina ei voi puhua seikkailusta kasvatuksellisessa kontekstissa, sillä erityisesti turismi on muokannut siitä elämyksiin perustuvaa matkailua, jossa tärkeintä on uusien kokemusten ja elämysten saaminen ja omien rajojen kohtaaminen. Oppiminen ei kuitenkaan kuulu matkanjärjestäjän vastuulle, vaan se tapahtuu, jos on tapahtuakseen, matkailijan omassa päässä.

Täytyy siis muistaa, että seikkailukasvatus ei ole mikään uusi keksintö. Kokemukseen ja elämykseen perustuvalla kasvatuksella on pitkä historiansa ja sillä on jo vuosisatojen ajan nähty olevan yhteys laadulliseen oppimiseen ja yksilön omien elämänhallintataitojen kehittymiseen. Kasvatustieteilijät ovat nähneet yhteiskunnan muuttavana ja he ovat pyrkineet vaikuttamaan siihen, että lapsilla ja nuorilla olisi riittävästi taitoja vastata muuttuvan maailman vaatimuksiin.

#### **4.4 Seikkailukasvatuksen tavoitteet**

Seikkailukasvatus perustuu ihmisen kokonaisvaltaisen kasvun edistämiseen ja tukemiseen. Kokonaisvaltaisen kasvatuksen taustalla vaikuttaa humanistinen kasvatuskäsitys, jonka mukaan oppilaskeskeisessä oppimisen prosessissa korostuu kognitiivisen, affektiivisen, motorisen ja sosiaalisen kasvatusalueen integroituminen (OPS 1994, 12; Villanen & Käpylä 1994, 95; Lehtovaara 1986, 10). Bowlesin (1993, 80) mukaan haasteellisesta toiminnasta saadut palkitsevat kokemukset liittyvät keskeisesti onnistumisen ja selviytymisen kokemuksiin. (ks. myös Nyqvist 1992, 57.) Oman elämän hallintaan liittyvät kokemukset tukevat siten ihmisen itseohjautuvuutta ja auttavat häntä löytämään vastauksia Korpisen (1993, 5 - 6) mainitsemaan kasvun kysymykseen: miten voin elää tässä maailmassa, jotta selviydyn?

Seikkailukasvatuksessa pyritään vastaamaan kasvavan lapsen tarpeisiin, huomioimalla ne selviytymisen haasteet, joita ympäröivä yhteiskunta hänelle asettaa (Bowles 1996, 18). Bowlesin (1995b, 78) mukaan seikkailukasvatuksen tavoitteena on omien rajojen etsiminen ja löytäminen. Cavén (1992, 62) puolestaan toteaa, että omat omien voimavarojen ja kykyjen koettelu uudessa haastavassa tilanteessa kehittää kokonaisvaltaisesti yksilön emotionaalisia, kognitiivisia, motorisia ja sosiaalisia kasvun alueita. Kokonaispersoonaa koskettava kokemus

edistää yksilön minäkäsityksen selkiytymistä ja itsetunnon vahvistumista. (Cavén & Piha 1995, 102). Mortlocin (1984) mukaan seikkailukasvatuksessa korostuu myös ihmisen luontaisen seikkailuvietin tai -impulssin aktivoiminen oppimisen ja kasvun rakennusaineeksi. Seikkailukasvatuksella pyritään rohkaisemaan lapsen ja nuoren kekseliäisyyttä, uskaliaisuutta ja parantamaan ongelmanratkaisukykyä. Parhaimmillaan seikkailu luo onnistumisen kokemuksia, vahvistaa minäkuvaa ja parantaa elämännhallintataitoja. (Mitä seikkailu on? 1995, 17.)

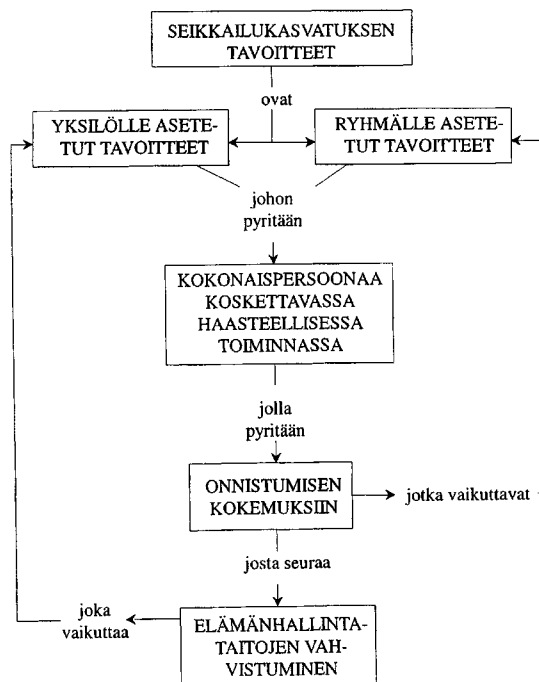
Sosiaali- ja terveydenhuoltoalalla tutkituissa seikkailuprojekteissa seikkailukasvatuksen tavoitteiksi on määritelty muun muassa seuraavien yksilön ominaisuuksien kehittyminen: minätietoisuus, itseluottamus, keskittymiskyky, päätöksenteko ja itseilmaisus. Ryhmälle asetettuja tavoitteita ovat olleet: kommunikoinnin, yhteistyön, empaattisuuden, luottamuksen ja vastuuntunnon kehittyminen. (Cavén 1992, 71 - 72; ks. myös Tiffany 1995, 7 - 9.) Myös Clarke ja Clarke (1993a, 7) määrittelevät seikkailukasvatuksen tavoitteiksi vastaavanlaisten taitojen ja kykyjen kehittymisen: minäkuva, itseluottamus, itsenäisyys, ongelmanratkaisutaidot, pelon ja stressin sieto, rajojen asettaminen omalle toiminnalle, yhteistyö sekä omien ja toisen tunteiden tunnistaminen sekä yksilö- että ryhmätilanteissa.

John Huntin (1989) mukaan seikkailukasvatuksen tavoitteena on tarjota sosiaalista oppimista ryhmässä, mahdollisuuden arvioida itseään muilta saadun palautteen avulla, varmuutta ja luottamusta neuvotella ja jakaa kokemuksia, kehittää ulkona liikkumiseen liittyviä toiminnallisia valmiuksia ja rakentaa luottamuksellinen suhde vanhempiin ja muihin aikuisiin (Helminen & Katainen 1995, 7). Heino (1992) on todennut, että seikkailukasvatus tarjoaa luontevan ja toiminnallisen tavan päästä vuorovaikutukseen toisen ihmisen kanssa (Helminen & Katainen 1995, 9). Laaksolan (1994, 5) mukaan ryhmätoimintaan perustuvalla seikkailukasvatuksella on syrjäytymistä ennaltaehkäisevä vaikutus, sillä sen avulla voidaan ohjata vaikeuksissa olevia nuoria tasapainoisen elämän alkuun (Laaksola 1994, 5).

Gass (1990, 1996) on tutkinut seikkailukasvatuksen periaatteisiin perustuvaa toimintaa ja siinä tavoitteena olevaa oppimisen siirtovaikutusta. Bruneria (1960) mukaellen hän jakaa siirtovaikutuksen (transferin) kolmeen luokkaan: 1) spesifinen, 2) ei-spesifinen ja 3) metaforinen transfer. Spesifisellä transferilla tarkoitetaan jonkun opitun konkreettisen taidon (esimerkiksi teltan pystyttäminen) soveltamista myöhemmin. Ei-spesifistä transferista on kysymys silloin, kun jokin oppimiskokemus (esimerkiksi itsetunnon vahvistuminen onnistumisen kokemuksen myötä) vaikuttaa yksilön käyttäytymiseen myöhemmin muissa tilanteissa. Metaforinen transfer on kyseessä silloin, kun yksilö liittyy oppimisen prosessiin metaforia, joiden avulla hän voi kuvata myöhempiä oppimistilanteita. (Gass 1990, 200; Gass 1996, 27.)

Vahvistamalla kasvavan ihmisen elämähallinnan taitoja, häntä valmistetaan kohtaamaan moniarvoinen yhteiskuntamme, joka odottaa ihmisiltä luottamusta omiin kykyihin tehdä itsenäisiä ja perusteltuja valintoja elämässään.

Esitämme tekemämme käsittekartan (kuvio 5) avulla yhteenvedon seikkailukasvatuksen tavoitteista. Seikkailukasvatuksen tavoitteissa yksilö- ja ryhmäkohtaiset tavoitteet nivoutuvat yhteen toiminnan prosessissa. Yksilön tavoitteena voi olla esimerkiksi rohkaistua toimimaan ryhmässä, ja ryhmän tavoitteena joen ylittäminen yhdessä tehdyn lautan avulla. Tavoitteisiin pyritään eri kasvatusalueet integroivassa haasteellisessa toiminnassa. Onnistumisen kokemukset toiminnassa vaikuttavat myönteisesti sekä yksilöön että ryhmään. Esimerkiksi voidaan olettaa, että oppilaan kokemus oman ujouden voittamisesta ja ryhmässä työskentelystä vaikuttaa myönteisesti hänen itsetuntoon ja kokemukseen oman elämän hallinnasta. Joen ylittämisestä seurannut onnistumisen kokemus vaikuttaa myönteisesti myös ryhmään; yhteinen työ ja ponnistelu palkitaan. (ks. myös Priest 1990a, 114)



KUVIO 5. Seikkailukasvatuksen tavoitteet

#### 4.5 Seikkailukasvatuksen lajit

Seikkailukasvatuksesta puhuttaessa on muistettava, että sen tarkoituksena on olla tavoitteellista kasvatustoimintaa. Se sisältää seikkailun, jota kuvasimme käsitteitä määritellesämme. Varsinainen seikkailu on ainutkertainen kokemus, joka ei vielä sinällään ole kasvatuksellista. Sen tarkoituksenmukaisen suunnittelun ja toteutuksen lisäksi on oleellista, että kokemusta reflektoidaan yhdessä osallistujien kanssa.

Clarke ja Clarke (1993a) ovat jakaneet seikkailukasvatuksen lajit kolmeen tyyppiin.

##### 1) *Seikkailukasvatus kasvuprosessin tukena*

Tämä seikkailun laji koskettaa ihmisen koko persoonallisuutta ja siinä on kyse hitaasta kasvu- ja muutosprosessista. Prosessi alkaa yleensä siitä, että yksilö huomaa, että hänen normaalissa elämässä omaksumansa roolit eivät toimi seikkailutilanteessa. Tämän vuoksi hän joutuu kosketuksiin oman itsensä kanssa aivan uudella tavalla. Tämä on myös yksi seikkailukasvatuksen päämäärä. Tällainen menetelmä sopii hyvin käytettäväksi osana pitkäaikaista sosiaali- tai terapiaprosessia ja sillä on saatu lupaavia tuloksia esimerkiksi nuorten rikollisten hoidossa.

Menetelmänä tämän tyyppinen seikkailu on hidas ja vaatii ohjaajalta vankkaa ammattitaitoa, kokemusta ja eettistä näkemystä. Tulokset näkyvät usein hitaasti ja tämä lienee syynä sille, ettei tämän tyyppinen seikkailu ole kovin suosittua. Muutosprosessiin kuuluu olennaisena osana myös ympäristön ja yhteiskunnan yksilölle antamien roolien pudottaminen. Tämä pois pudottaminen edellyttää yksilöltä kriittisen ja luovan ajattelutavan omaksumista. Pitkällä aikavälillä tällainen seikkailukasvatus on erittäin tuloksellista. Siitä tulee onnistuessaan yksilön elinikäinen ja itseohjautuva kasvuprosessi ja hän saa käyttöönsä kasvun työkalut.

##### 2) *Seikkailukasvatus periodina*

Tämä seikkailun muoto perustuu intensiivisten seikkailukokemusten käyttämiseen, joiden avulla saavutetaan nopea kontakti yksilöön. Sen avulla saavutetaan myös nopea ja selkeä muutos yksilön toimintatavoissa. Periodiseikkailussa käytetään hyväksi seikkailun erilaisuutta ja sille tyyppillistä "iskuvoimaa", joiden avulla yksilö pystyy aloittamaan hyppäyksenomaisen kasvuvaiheen.

Periodiseikkailu ei vaadi ohjaajalta niin suurta ammattitaitoa kuin aiemmin kuvattu pitkä prosessi. Se ei myöskään vaadi samanlaista panostusta ohjaajan omaan henkiseen kasvuun ja on siis ohjaajallekin helpompi vaihtoehto. Tämän tyyppinen seikkailu on suosittua, sillä sen tulokset näkyvät nopeasti. Se ei myöskään aseta rooleja, arvoja eikä yleisesti hyväksytyjä



tosiasioita kyseenalaisiksi. Kyseenalaistaminen on välttämätöntä, jos seikkailua halutaan käyttää tuloksellisesti pitkäaikaisen kasvuprosessin tukena.

Anglosaksisissa maissa saadut kokemukset kertovat, että periodiseikkailun avulla saadut muutokset yksilön kasvuprosessissa ovat saattaneet jäädä lyhytaikaisiksi. Tämä saattaa johtua tuen puutteesta seikkailukasvatusjakson jälkeen. Se johtuu myös siitä, että tällainen seikkailu ei anna, eikä sen ole tarkoituskaan antaa, yksilölle oman kasvun "työkalupakkia", josta hän voi tarvittaessa ottaa käyttöönsä kasvun välineet. Sitä vastoin hän voi osallistua uuteen seikkailujaksoon ja saada siitä lisää eväitä oman kasvuprosessinsa tukemiseen.

### 3) "*Linnanmäkiseikkailu*"

Tässä seikkailutyypissä yksilöille järjestetään jännittävää ja hauskaa toimintaa joko lyhyinä kertatapahtumina tai pidempinä jaksoina. Tällaiseen seikkailuun sisältyy pelkästään ajatus uusien elämysten saamisesta, jännityksestä ja uuden ympäristön kokemisesta. "Linnanmäkiseikkailuun" ei siis liity henkisen kasvun tavoitteita, vaan elämysten ja jännityksen saaminen on etusijalla.

Tällainen seikkailu on saavuttanut suosiota. Se on seikkailullisia tapahtumia järjestäville yhteisöille ja yrityksille taloudellisesti kannattavaa, ohjaajille helppoa, vanhemmat saavat vapaapäivän lapsistaan ja lapset saavat kivoja ja jännittäviä kokemuksia. Sitä ei kuitenkaan voi nimittää seikkailukasvatukseksi, koska sen ansiosta ei kasva. Sisällöltään samanlainen elämys saataisiin käymällä Linnanmäellä, ottamalla ensimmäinen humala ja juoksemalla poliiseja pakoon. (Clarke & Clarke 1993a, 6 - 7.) Myönteistä tietenkin on se, että jos lapset ja nuoret osallistuvat järjestettyyn seikkailuun he eivät ole tekemässä edellä mainittuja asioita, vaan saamassa uusia elämyksiä ohjatusti.

Olemme aiemminkin maininneet niin kutsutun elämysmatkailun eli turisteille tarkoitettun matkailutuotteen, joka perustuu uusiin seikkailuihin, kokemuksiin ja elämyksiin. Näissä on olemassa vaara juuri sen vuoksi, että niitä ei pidetä varsinaisena oppimiskokemuksena vaan ajankuluna, jota ei prosessoida ohjatusti. Kokemusten purkaminen jää osallistujan omalle vastuulle. Aallon (1996) mukaan tästä saattaa seurata ongelmia. Ensinnäkin seikkailukokemuksista saattaa muodostua kovin irrallinen kokemusten saareke. Voimakkaan kokemuksen jälkeen ihminen saattaa pudota niin sanottuun elämystyhjiöön ja ellei hänellä ole mahdollisuuksia joko toistaa samaansa kokemusta tai saada jotakin vastaavaa tilalle, saattaa hänen herännyt elämystyhyys ajaa hänet myös vahingollisten elämysten etsijäksi. Toiseksi, irrallinen seikkailuprosessi voi saada henkilön kokemaan upeita asioita ja tästä voi olla seurauksena, että niistä tulee hänelle eräänlaisia tunnekatalysaattoreita, joita tulee tietyin

aikavälein tavoitella. Tässä saattaa olla vaarana se, että elämymaailma irtautuu elämän taitojen oppimisesta ja saattaa muodostua "tripiksi" pois todellisuudesta. (Aalto 1996, 29.)

#### 4.6 Seikkailukasvatus ja ihmisen luontosuhde

Seikkailukasvatusta käsittelevissä dokumenteissa ihmisen ja luonnon välistä suhdetta käsitellään hyvin vähän. Niissä tuodaan esille, että seikkailu voi tapahtua luonnossa ja että seikkailukasvatus sijoittuu usein osallistujien kannalta haasteelliseen luonnonympäristöön (ks. esim. Telemäki 1995b, 13). Niinikään esimerkiksi Nyqvist (1992, 46) toteaa, että ihmisten välisen vuorovaikutuksen lisäksi seikkailukasvatukseen kuuluu olennaisena osana ihmisen ja luonnon välinen suhde ja että sen vuoksi esimerkiksi vuorikiipeily, melonta ja vaellus korostuvat seikkailukasvatuksessa. Koska luonnossa toimiminen on suuri osa seikkailukasvatusta, halusimme kirjallisuuden avulla selvittää, mikä vaikutus luonnolla ja luonnossa toimimisella on ihmiseen.

Tämän päivän ihminen on kaiken kehityksen myötä vieraantunut luonnosta varsinkin henkisessä mielessä. Vaikka maailmamme onkin fyysisesti avartunut laajan matkustelun ansiosta, on suhde aitoon luontoon jäänyt etäiseksi. (Vuolle 1992, 11.) Vuolle kysyykin, onko koululaitoksemme suuntautunut tavoitteissaan ja toiminnassaan siten, että sen välittömät tai välilliset vaikutukset yksilön luontosuhteeseen vahvistavat lähestyvän luontokäyttäytymisen sijaan välttävää luontokäyttäytymistä (Vuolle 1992, 12). Toisaalta voidaan ajatella, että luonnon merkitys kasvaa vapaa-ajan lisääntyessä ja yhteiskunnan muuttuessa. Luonnon olemassaolo ei ole enää itsestäänselvyys, sillä sen luonnonmukaisuus vähenee koko ajan. Yhteiskuntaa, tietoa ja tekniikkaa kehitetään ja viedään eteenpäin luonnon ehdoilla. Tämän suuntauksen vastapainoksi ihminen on yhä enemmän hakeutumassa "takaisin luontoon". Hän etsii sieltä itseään ja elämän tarkoitusta ja voidaankin ajatella, että ihmisen suhde luontoon on hänen terveen henkisen kehityksensä peruspilareita. (Lyytinen 1992, 58 - 59.)

Tulevina opettajina meidän on syytä katsoa peiliin ja pohtia omaa luontosuhdettamme ja sitä, haluammeko liittää opetuksemme aitoon luontoon antamalla oppilaille mahdollisuuden kokea luonnon sellaisena kuin se on, vai tuommeko luonnon koululuokkaan kirjojen, kuvien, videoiden ja internetin avulla.

Vuolteen (1992) mukaan kasvavan sukupolven luontosuhde, luonnontuntemus ja käsitykset ihmisen ja luonnon keskinäisestä suhteesta heijastavat sen edellytyksiä toimia

vastuunkantajina. Ahon vuonna 1983 tekemän tutkimuksen tulokset osoittavat, että omakohtaisten kokemusten puuttuessa nuoren ihmisen ja luonnon välinen suhde näyttää jääneen vieraaksi sekä tiedollisesti että elämyksellisesti. (Vuolle 1992, 17.) Ihmisen luontosuhteen muotoutuminen edellyttää kokemusten saamista luonnon ympäristöstä, kasveista, eläimistä ja maisemallisista tekijöistä. Kokemusten saaminen puolestaan edellyttää toimintaa ja liikkumista niin lähelle kohdetta, että sitä voi aistia ja kohdistaa huomiota sen yksityiskohtiin. Tällaiset kokemukset voivat avata mahdollisuuksia kiinnostuksen heräämiselle. (Kirjonen 1992, 32; ks. myös Käpylä 1994.) Lyytisen (1992, 47) mukaan ihmisen luontosuhteeseen vaikuttavat myös ihmisen käytännön taidot ja luonnossa tapahtuvista toiminnoista saadut kokemukset.

Luonto on monimuotoinen, ennustamaton, tuntematon ja sen vuoksi ehkä myös pelottava. Ihminen oppii vain vähitellen tuntemaan jonkin rajallisen osan tästä ympäristöstä. Omakohtainen kosketus ympäristön eliöihin tarjoaa juuri niin monipuolisia ja havainnollisia virikkeitä kuin mitä ne todellisuudessa ovat. (Kirjonen 1992, 32.)

Vuolle on selvittänyt erityisesti ihmisten luontoliikuntakäyttäytymistä ja sen välittämää luontosuhdetta. Tulevaisuuden kannalta ihmisen ja luonnon välisen suhteen tulisi olla humanistinen. Tällainen suhde perustuu siihen, että luontoon sisältyy ihmisen henkisen kehityksen kannalta arvokkaita älyllisen, esteettisen ja eettisen kehityksen mahdollisuuksia. (Vuolle 1992, 14.) Se tarkoittaa myös sitä, että luonto on ihmisen palvelija, mutta ihmisen tehtävä on suojella sitä (Silvennoinen 1992, 80).

Mielestämme seikkailukasvatus tarjoaa hyvän mahdollisuuden oppilaiden luontosuhteen kehittämiseen nimenomaan Vuolteen mainitsemaan humanistiseen suuntaan. Kokemukset ja havainnot aidossa luonnonympäristössä ovat omiaan kehittämään syvää luontosuhdetta. Sen myötä on mahdollista, että lapset oppivat arvostamaan luontoa tärkeänä ja elämäänsä kuuluvana elementtinä.

Luonto rakentaa yksilöllisen kyvykkyyden tunnetta. Suhde luontoon lisää ihmisen itsenäisen kontrollin tunnetta, kompetenssia ja itsearvostusta. Luonnolla ja luonnossa liikkumisella on myös terapeuttista arvoa, jota on selitetty monilla eri tavoilla. Luonto "pakottaa" suoriutumaan uusista kokemuksista (vuoristokiipeily, retkeily, veneily, vaeltaminen), minkä katsotaan lisäävän yksilön oman kyvykkyyden ja voiman tunnetta. Tämä herättää itseluottamusta ja vaikuttaa sitä kautta psyykkiseen hyvinvointiin. Luonnon terapeuttisuutta voidaan selittää myös siten, että se tarjoaa ympäristön, missä yksilön omalla toiminnalla on

tärkeä merkitys. Oma selviytyminen luonnon tarjoamassa ympäristössä luo tunteen kontrollista ja tilanteen hallinnasta. (Kallio 1992, 43 - 44.)

Esimerkiksi erämaaretkeily kehittää kokonaisuuksien ja yksityiskohtien tuntemusta ympäristöstä ja rohkaisee katsomaan elämää myönteiseltä kannalta. Uudet luontokokemukset mahdollistavat samaistumisen luontoon ja kasvamisen herkemäksi luonnon elementeille. Lyytinen (1992) on tutkinut erävaeltajien suhdetta luontoon ja todennut, että se on myönteinen ja merkityssisällöltään erittäin rikas. Luontosuhde auttaa vaeltajia kasvamaan itsensä, luonnon ja muun ympäristön kanssa tasapainoisesti. Suhde luontoon merkitsee erävaeltajille maailmaa, joka opettaa näkemään asioita eri tavoin, kunnioittamaan ja arvostamaan luontoa, itseään ja toisia ihmisiä. Sen myötä he voivat toteuttaa itseään ja saavat mieleenpainuvia elämyksiä. Luonto tarjoaa maailman, josta voi ammentaa uutta elämää ja rohkeutta löytää se erämaa, joka meidän on kohdattava sielussamme. (Lyytinen 1992, 59.)

Luonto tarjoaa ihmiselle mahdollisuuksia toimintaan, joka liittyy kahteen ihmiselle tärkeään asiaan; suhde omaan minään ja suhde toisiin ihmisiin. Luonnon tarjoamista toimintamahdollisuuksista voidaan tärkeimpinä mainita yhtäältä haasteet ja toisaalta pakenemis- ja eristäytymismahdollisuudet. Suhde omaan minään tulee esiin sekä haasteissa että yksinäisyyteen pakenemisessä. Suhde toisiin ihmisiin vahvistuu erämaan rauhassa ja liittyy siten pakoon. (Telama 1992, 64.)

Monien ihmisten arkielämä työssä ja työn ulkopuolella sisältää vain vähän haasteita ja mahdollisuuksia kokea onnistumisen ja edistymisen elämyksiä. Toisaalta saatetaan kokea alistamista, vapaudenrajoituksia ja kielteistä palautetta, jotka muodostavat uhkan itseluttamukselle. Tähän verrattuna luonnonympäristössä on ominaisuuksia, joita voidaan pitää minälle turvallisina ja pätevyyden tunnetta lisäävinä. Luonto tarjoaa mahdollisuuden pätevyyden vahvistamiseen esimerkiksi siten, että se auttaa yksilöä ylittämään tuntemansa rajat ja löytämään uuden maailman kykyjensä ja taitojensa osoittamiseen. Tämä tulee esiin niissä haasteissa, joita luonto tarjoaa. Haasteisiin voi liittyä riskinottamisen motivaatio ja yleensä haaste on omien rajojen testausta ja itselleen näyttämistä. Kiinnostavin haaste on silloin, kun koetut kyvyt ja ympäristön koetut vaatimukset ovat tasapainossa. (Telama 1992, 65.)

Toinen minän pätevyyttä ja turvallisuutta lisäävä tekijä on se, että luonnossa on helpompi kokea, että kontrolli on siirtynyt itselle. Tämä merkitsee yhtäältä ympäristön epävarmuustekijöiden hallinnan tunnetta ja toisaalta lisääntyneitä mahdollisuuksia päättää itse, mitä omia taitoja haluaa soveltaa, eikä tarvitse yksinomaan sitoutua ympäristön vaatimuksiin. Kontrollin

siirtyminen itselle ja vahva tunne tilanteen hallinnasta liittyy juuri sellaisiin haasteisiin, joissa riskinottaminen näyttää olevan keskeinen tekijä. Se, mikä ulkopuolisesta saattaa näyttää pyrkimiseltä itsetuhoon, onkin usein täydellisen elämänhallinnan tunteen tavoittelua. (Telama 1992, 66.)

Kun ajatellaan seikkailukasvatuksen tavoitteita, voidaan huomata, että juuri luonto tarjoaa mahdollisuuden niistä useiden toteuttamiseen. Itseluottamuksen kehittäminen, omien rajojen löytyminen ja ylittäminen sekä yhteistyö toisten ihmisten kanssa onnistumisen kokemusten kautta ovat juuri niitä asioita, joita luonto ja luonnossa liikkuminen edistävät. Tämän kaiken avulla voidaan saavuttaa tunne elämänhallinnasta. Luonnossa toimimisen kautta voidaan saada myös tiedollisia kokemuksia ja sen myötä ohjata lapsia ja nuoria kohti humanistista luontosuhdetta, jotta he ymmärtäisivät luonnon merkityksen suojeltavana ja arvostettavana osana ihmisen elinpiiriä. Seikkailukasvatuksen mukainen toiminta luonnossa on perusedellytys sen tavoitteiden saavuttamiselle.

#### **4.7 Seikkailukasvatus käytännössä**

##### **4.7.1 Seikkailukasvatus nuorisotyössä**

Nuoret tarvitsevat hyvänolontunnetta, onnistumisen kokemuksia ja hyväksyntää. Heidän pitäisi saada olla voittajia jossakin, sillä se tekee heistä voittajia myös muilla alueilla. Voittamisella tarkoitetaan nimenomaan oman itsensä voittamista. Nuoren itsetunnon voimistaminen tarjoamalla hänelle mahdollisuuksia omien rajojen ylittämiseen on parasta nuoren tukemista. Järvisen mukaan tällaisten kokemusten järjestämiseen pitäisi panostaa juuri siitä syystä, että itsensä voittaminen on hyvää terapiaa niin epävarmuutensa takia vetäytyville kuin sitä uholle peittäville nuorille. (Järvinen 1993, 51.)

Erityisesti syrjäytyneet lapset ja nuoret, joihin tiedotusvälineissäkin on viime aikoina kiinnitetty varsin paljon huomiota, hakevat seikkailua ja jännitystä itsetuhoisesta ja epäsosiaalisesta käyttäytymisestä. Tilannetta pahentaa heidän ärsykekyynyksensä jatkuva kohoaminen, jolloin elämyksiä tuottavat vain sellaiset toiminnot, joihin viranomaisten on puututtava. Nuorten elämyshakuisuus olisi siis saatava suuntautumaan muihin, sosiaalisesti hyväksyttävimpiin toimintoihin. Seikkailukasvatus ei välttämättä poista ongelmia jokaisen syrjäytyneen

tai syrjäytymisvaarassa olevan nuoren kohdalla, mutta se voisi tarjota muutosta myönteisempään suuntaan. (Alho 1993, 29.)

Seikkailukasvatuksen käytöstä erityisnuorisotyön yhtenä työmuotona on saatu positiivisia tuloksia esimerkiksi Jyväskylän kaupunkiseurakunnassa. Syrjäytyneet nuoret, jotka ovat osallistuneet seikkailutoimintaan ovat löytäneet uusia väyliä elämishakuisuutensa suuntaamiseen. (Turtiainen 22.11.1995.)

#### **4.7.2 Terapeuttinen seikkailu**

"Terapeuttinen seikkailu on aktiivisen elämyksellisen oppimisen prosessi, joka systemaattisesti ja tarkoituksenmukaisesti tukee yksilön kehitystä" (Cavén 1993, 14). Seikkailun avulla pystytään luomaan tilanteita, joissa lapsen tai nuoren kokonaiskapasiteetti on käytössä. Tällöin syntyy toimiva harmonia fyysisten, psyykkisten ja sosiaalisten alueiden kesken. Terapeuttisen seikkailun painopiste on pikemminkin yksilön psykologisten prosessien ymmärtämisessä ja voimavarojen käyttöönotossa kuin pelkässä käyttäytymisen kuvauksessa tai ongelmien määrittelemisessä. Sen tarkoituksena on osoittaa yksilön voiman ja pätevyyden alueet eikä keskittyä epäonnistumisiin ja vajaatoimintoihin.

Terapeuttisella seikkailutoiminnalla on ideologisesti yhteisiä piirteitä leikkiterapian (play therapy) ja toimintaterapian (occupational therapy) kanssa. Keskeisiä tekijöitä ovat itsenäisyyden edistäminen, taitojen kehittyminen ja tunneilmaisun vapautuminen toiminnan avulla. Näissä lähestymistavoissa on oleellista luonnollisen toiminnan ja keskustelevan terapian yhdistäminen. Toiminnallinen terapia on hyvin tärkeää sellaisten lasten ja nuorten hoidossa, joilla ei ole sanoja tai käsitteitä ilmaista tarkoittamaansa tai he eivät tunne osaavansa ilmaista itseään sanallisesti. (Cavén 1993, 14.)

Vainikaisen (1994b, 16 - 17) mukaan ulkomaisten tutkimusten perusteella seikkailukasvatuksella on voimakas ja luotettava terapeuttinen vaikutus tunne-elämältään häiriintyneisiin lapsiin ja nuoriin. Kuntouttava ja terapeuttinen seikkailukasvatus on kokonaisvaltainen ja kokoava tapa tukea yksilön kehitystä. Seikkailun avulla lapsi tai nuori pystyy harjoittamaan tunne-elämäänsä, oppimistaitojaan, motorisia taitojaan ja vuorovaikutustaitojaan. Terapeuttinen seikkailu on ryhmätyömenetelmä, jolla voidaan täydentää muita hoitomuotoja, koska se tarjoaa voimakkaita itsetuntemusta ja -arvostusta lisääviä kokemuksia. Jännittävän ja toiminnallisen seikkailukasvatuksen avulla voidaan etsiä onnistumisen kokemuksia, jotka

vahvistavat sellaisia elämänhallintataitoja, joiden avulla lapsi voi rakentaa vastuunottokykyään ja paikata heikkoa minäkuvaansa. Seikkailulle tyypilliset uudet ja yllättävät tilanteet vaativat ongelmien ratkaisutaitoja, päätöksentekoa ja vastuunottoa, jotka ovat näille lapsille tyypillisesti vaikeita (Vainikainen 1994a, 8 - 9). Onnistumisen kokemukset mahdollistavat yksilön myönteisen minäkuvan vahvistumisen, auttavat rikkomaan epäonnistumisen kehän ja tarjoavat tilaisuuksia kokea onnistumisen iloa ja kokea itsensä hyväksi ja osaavaksi. Tavoitteellisella seikkailutoiminnalla on mahdollisuus vaikuttaa kääntäen nuoren epäonnistumisen historiaan ja tarjota maksimaalisia onnistumisen kokemuksia ja siten pysäyttää ja ehkäistä kielteisen minäkuvan kehitys. (Cavén 1993, 16.)

Seikkailutapahtuman avulla nuori voi käytännössä kokea oikeudenmukaisuutta, demokraattisuutta ja oppia toimimaan vuorovaikutustilanteessa. Myönteiset kokemukset kasvattavat itsetuntoa ja sen kasvaessa on varaa nutun kääntöön: nuori antaa itselleen luvan käyttäytyä entisestään, ehkä kielteisestä tavasta poiketen, myönteisesti, nähdä säännöissä hyvää ja kokea ennen kielteiseltä tuntuneet auktoriteetit myönteisiksi. (Saarikoski-Tammikallio 1994, 44; ks. myös Vainikainen 1994b, 18.)

Terapeuttisessa mielessä tarkoituksenmukainen toiminta koostuu eri osista ja sen pitäisi sisältää useita seuraavista piirteistä, jotka tekevät toiminnasta terapeuttisen. Toiminnan tulisi olla kokonaisvaltaista vaatien ja kehittäen fyysisiä, psyykkisiä ja sosiaalisia taitoja. Sen pitäisi edistää sanallista ja sanatonta vuorovaikutusta ja selkiinnyttää ja auttaa muodostamaan myönteistä käsitystä ja kuvaa itsestä toimijana. Toiminnan pitäisi myös vaikuttaa jäsentävästi ja sitoa osallistujaa nykyhetkeen, todellisuuteen ja tulevaisuuteen. Toiminnan tulisi painottaa tekemiseen, joten näin ollen prosessi on tärkeämpi kuin lopputulos. Toiminnan pitäisi olla riittävän haasteellista ja sen pitäisi tuottaa iloa, virkistystä, helpotusta ja huojennusta sekä auttaa tunnistamaan ja sietämään erilaisia tunteita. Sen tulisi myös kehittää ongelmanratkaisutaitoja, antaa osallisuuden ja vastavuoroisuuden kokemuksen sekä lisätä itsetuntemusta. (Elämys- ja seikkailumenetelmien käyttö terapia- ja sosiaalityössä 1996, 26.)

Cavén ja Piha (1995) ovat tutkineet seikkailutoiminnan käyttöä käytöshäiriöisten lasten psykiatrisessa hoidossa. Tutkimuksessa mukana olleiden lasten vanhemmilta kysyttiin, mitä laadullisesti uutta seikkailutoiminnassa oli verrattuna muihin hoitomenetelmiin. Heidän mukaansa uutta oli osaston ulkopuolella ja luonnossa toimiminen, aktiivinen toiminta ja se, että lapset oppivat tulemaan toimeen toistensa kanssa oppien huomioimaan ja auttamaan toisiaan. Seikkailutoiminnan hyödyllisyydestä vanhemmat olivat sitä mieltä, että lasten yhteistyökyvyt kehittyivät, he saivat mahdollisuuden toteuttaa itseään, toiveitaan ja

kekseliäisyytään ja kehittää oma-aloitteisuuttaan. Hyödyllisenä koettiin myös omien rajojen löytyminen, selviytyminen ja uudet kokemukset, jotka virkistävät ja rikastuttavat kokemusmaailmaa. Sen lisäksi he katsoivat lasten kärsivällisyyden ja keskittymiskyvyn lisääntyneen sekä itsetunnon ja itsevarmuuden kehittyneen. (Cavén & Piha 1995, 82 - 83.) Lasten kyvykkyyden huomaaminen oli suuri ilon ja ihmetyksen aihe niin lapsille kuin heidän vanhemmilleenkin. Korostamalla lapsen vahvuuksia toiminnan aikana vanhemmat saivat pitkästä ajasta aihetta kokea ylpeyttä omasta lapsestaan. (Hakola 1995, 16.)

Hoitajien mukaan seikkailukasvatuksen hyöty näkyy seuraavasti: seikkailu kanavoi pahaa oloa, seikkailullinen toiminta auttaa lasta löytämään omat rajansa, se tuo elämyksiä ja lapsi saa kokemuksen siitä, että hän vie jonkin asian alusta loppuun, itsetunto lisääntyy, ryhmätyö- taidot paranevat ja lapsen kokemukset aikuisista paranevat, kun laitoksessa vallalla olevat roolit tippuvat pois (Cavén & Piha 1995, 87).

Vanhemmat ja hoitajat arvioivat seikkailutoimintaa myös lapsen näkökulmasta. Heidän mukaansa lapsi saa seikkailun avulla laadullisesti uusia kokemuksia. Seikkailukokemus on konkreettinen hyvä, minkä lapsi pystyy verbalisoimaan vasta myöhemmin. Myönteinen palaute koko toiminnan aikana on tärkeää. Lapsen on opittava leirillä huolehtimaan omista perustarpeistaan, kuten nälästä, janosta ja kylmästä. Hän oppii huolehtimaan itsestään, mutta kokee myös huolenpitoa aikuisten taholta. Kun lapsesta huolehditaan, oppii hän myös huolehtimaan muista. Seikkailutoiminnassa huippukokemus rakennetaan itse, yhdessä ryhmän kanssa, jolloin huippukokemus on osa lasta itseään. (Cavén & Piha 1995, 91 - 92.)

Seikkailukasvatuksen tarjoamien todellisten selviytymistilanteiden ansiosta lapsista saadaan sellaista tietoa, mikä osastolla jäisi saamatta. Esimerkiksi latistetut tai ylisuojellut lapset saavat mahdollisuuden löytää oman, todellisen itsensä ja kyvykkyyden suoriutua pelottavilta ja vaativilta tuntuvista tehtävistä. Ainaisen epäonnistujan leimaa kantavalle tyytyväisyys omaan itseen ei ole paljosta kiinni. Pitkäjännitteisessä ja tavoitteellisessa toiminnassa pysyminen on monelle lapselle suuri saavutus. Yöpyminen metsässä, puiden hakkaaminen ja tulen teko ovat varsinkin kaupunkilaislapselle sellaisia asioita, jotka suovat mahdollisuuden itsensä ylittämiseen. (Hakola 1995, 14.) Tutkimuksessa siis selvitettiin vanhempien ja hoitajien arvioita seikkailukasvatuksesta, mutta lasten käsityksiä ja kokemuksia ei oltu tutkittu tai ainakaan niistä ei tutkimuksessa raportoitu. Luonnollisesti myös lasten ajatuksia ja kokemuksia olisi ollut arvokasta selvittää.

Tämän tutkimuksen mukaan positiiviset muutokset lasten käyttäytymisessä osoittavat seikkailutoiminnan soveltamisen hyödylliseksi lastenpsykiatrisessa hoidossa. Lasten minäku-



va muuttui positiivisemmaksi ja yleinen käyttäytyminen oli myönteisempää. Tutkimuksen otos on tutkijoiden mukaan pieni, vain kymmenen lasta. Onkin siis kysyttävä, ovatko tulokset sattumaa vai onko niillä jotakin arvoa, kun mietitään seikkailutoiminnan hyödyllisyyttä. Tulokset eivät ole sattumaa lasten ja heidän vanhempiensa elämässä, vaan hyvin todellista totta. (Cavén & Piha 1995, 95 - 96.) Tällä argumentilla voitaneen puolustaa seikkailukasvatuksen käyttöä terapeuttisessakin mielessä.

Toinen esimerkkinä terapeuttisesta seikkailukasvatuksesta on Oulussa toimivasta erityiskoulusta. Siellä järjestettiin elämyspedagogiikkaan perustuva koulukokeilu lukuvuonna 1993 - 94. Ryhmään kuului 7 poikaa, jotka olivat iältään 8 - 11-vuotiaita. Syynä heidän siirtoonsa erityisopetukseen olivat käyttäytymishäiriöt ja suurempaan ryhmään sopeutumattomuuden ilmenemismuodot. Kokeilun suunnittelussa painotettiin sitä, että elämykset olisivat todellisia. Kokeilussa käytettiin termiä elämyspedagogiikka, joten käytämme samaa termiä kuvatessamme erityiskoulun kokeilua. Elämyspedagogiikka aloitettiin pienimuotoisena luokan sisällä tapahtuvana toimintana, kuten leivontana. Elämysten kokemista toteutettiin musiikin ja ilmaisun alueilla. Toiminta suunnattiin bändiharjoituksiin ja näyttelyyn ja huipentuma oli koulun joulujuhlissa esiintyminen. Fyysistä kuntoa kohotettiin pelaamalla ja keksimällä erilaisia teline- ja tempurajoja, joissa myös opettaja pyrki olemaan mukana.

Vähitellen luokan toimintaa suunnattiin ulospäin ympäröivään yhteiskuntaan. Siihen kuului teatterissa käyntiä, kokopäiväretkiä erilaisiin kohteisiin ja lopulta kaksipäiväinen erämaaretki. Retken aikana patikoitiin, uitiin, kuunneltiin hiljaisuutta ja opittiin kunnioittamaan luonnon jylhää voimaa ja selviytymään sen armoilla. Toimintaa jatkettiin seuraavana vuonna ja nyt mukana oli enemmän seikkailullisia toimintoja pätevän seikkailuohjaajan ohjauksessa. Oppilaat harjoittelivat kiipeilyä ja pääsivät melomaan.

Kokeilussa saadut tulokset perustuvat päiväkirjamerkintöihin ja oppilaiden ja vanhempien haastatteluihin. Tuloksista on nähtävissä, että aiheettomat poissaolot vähenivät ja myönteisyys koulua ja opettajaa kohtaan kasvoi. Itsetunto ja itseluottamus kasvoivat konkreettisten onnistumisten kautta. Motivaatiotaso oppimiseen ja itsensä kehittämiseen kohosi fyysisen kunnan kasvun myötä. Näpistelyt ja epäsosiaalinen toiminta lähes loppuivat koulussa ja vapaa-aikana. Luokan yhteistyö- ja luokkahenki paranivat ja esiintymishalu ja ilmaisutaito kasvoivat ilmaisutaidon myötä. (Karppinen 1996, 121 - 125.)

### 4.7.3 Seikkailukasvatus koulussa

Pyrimme tässä luvussa antamaan esimerkkejä siitä, mitä seikkailukasvatuksella olisi annettavaan ja miten sitä on jo käytetty tavallisessa koulussa. Lukija on voinut kokea, että seikkailukasvatus on hyvin kompleksinen ja vaikeasti toteutettavissa oleva kasvatuksen muoto. Seikkailukasvatuksen ohjaajalta, eli tässä tapauksessa tavalliselta luokanopettajalta, vaaditaan monia kykyjä, jotta hän voisi käyttää seikkailukasvatusta osana omaa opetustaan. On totta, että erityisesti erilaiset seikkailukasvatuksessa käytettävät aktiviteetit vaativat spesifejä taitoja, mutta aivan yhtä suuri, ellei suurempikin, vaikutus on pedagogisilla kyvyillä, jotka jokaisella opettajalla pitäisi muutenkin olla hallussaan. Tärkeintä on, että seikkailun käyttämiseen on halua ja se on tarkoituksenmukaista juuri opettajan omalle opetusryhmälle. Mikäli tavoitteet asetetaan harkitusti ja niihin pyritään rehellisesti, voi seikkailukasvatus tarjota myönteisiä oppimiskokemuksia, joilla on pitkäkestoinen vaikutus luokan toimintaa ja oppilaiden elämää ajatellen.

Seikkailukasvatus edellyttää opettajalta viitseliäisyyttä, mielikuvitusta ja usein myös erityistaitoja. Kaikki eivät voi, eikä syytäkään, lähteä kiipeilemään kallioille tai laskemaan koskia, mutta seikkailutapoja voi olla aivan yhtä monta kuin on opettajaa ja oppilaitakin. Seikkailu voi tapahtua aluksi omassa koulussa tai lähimetsässä. (Laaksola 1994, 5.)

Kun seikkailua sovelletaan kouluun on selvää, että sen tavoitteiden on vastattava koulun ja luokan opetusohjelman tavoitteita. Tämän lisäksi on tärkeää, että jokainen seikkailuryhmään osallistuva lapsi asettaa itse itselleen omat tavoitteensa siitä, mitä hän haluaa ja pyrkii saavuttamaan seikkailuryhmässä toimiessaan; mitä hän haluaa oppia ja miten kenties muuttaa omaa käyttäytymistään. Jos lapsi esimerkiksi haluaa kiipeiltävän kalliolla ja oppia kiipeily- ja köysienkäsittelytaitoja, on hänen kanssaan käytävä läpi, että kiipeily edellyttää esimerkiksi keskittymiskykyä, varusteiden huoltoa ja toisten auttamista ja pohdittava, mitkä näistä edellytyksistä ovat sellaisia, joita lapsen tulisi ryhmässä opetella. Itse asettamiensa tavoitteiden myötä lapsi oppii ottamaan vastuuta itsestään ja osallistumisestaan sekä sitoutuu ryhmään ja sen toimintaan. Tällöin lapsi tiedostaa sen, että hän on osa ryhmää ja osaltaan vaikuttamassa ryhmän seikkailun onnistumiseen. Lapsen motivaatiota saavuttaa tavoitteensa lisää se, että ne ovat hänelle itselleen tärkeitä. Aikuisen tehtävänä tässä tavoitteen asettelussa on auttaa lasta löytämään itselleen tärkeät ja realistiset tavoitteet. Lapsen omien henkilökohtaisten tavoitteiden saavuttaminen on onnistumisen kokemus, joka vahvistaa hänen minäkuvaansa ja sisäistä elämänhallinnan tunnetta. (Cavén 1993, 19.)

Koiso-Kanttilan (1996, 5) mukaan seikkailukasvatuksella on mahdollisuus tarjota vaihtoehtoja koulun toimintaan ja keinoja suomalaisten koulujen viihtyvyysongelmiin. Leirikoulutoiminta on hyväksi havaittu tapa saada koulun toimintaan jotakin uutta, mutta liian usein se jää vain "hauskaksi puuhasteluksi" ilman tavoitteita ja päämääriä. Näin ollen se jää vain aikaisempien luokkaretkien kaltaiseksi viihdenumeroksi ja jonkinlaiseksi varaventiiliksi, vaikka sillä olisi lähes rajattomat mahdollisuudet rikastuttaa koulun toimintaa. Suuri osa leirikoulun suunnitteluun käytettävästä ajasta menee siihen, mistä saadaan majoitus, ruoka, miten kerätään rahat jne. Tästä herääkin kysymys, miksi leirikoulun pitäisi aina olla satojen kilometrien päässä koululta ja omalta paikkakunnalta? Läheltäkin voisi löytyä hyviä ja mielenkiintoisia, huokeitakin paikkoja, jolloin ohjelman suunnitteluun jäisi enemmän aikaa ja varoja. Ohjelmallisesti täysipainoinen leirikoulu on mahdollista toteuttaa lähelläkin.

Koiso-Kanttila arvostelee leirikoulujen tavoitetyhjiötä viittaamatta mihinkään tutkimuksiin. Uskomme, että jokainen leirikouluja suunnitteleva opettaja asettaa sille tavoitteet. Aivan hyvä tavoite on sekin, että leirikoulu on viihdyttävä henkireikä rankan koulutyön keskellä. Leirikoulun tarjoamilla yhteisillä elämyksillä ja kokemuksilla on merkittävä luokkahenkeä parantava vaikutus. Olemme kuitenkin Koiso-Kanttilan kanssa samaa mieltä siinä, että sellaiseen toimintaan on turha satsata suuria rahasummia. Leirikoulujen valmistelu rahankeuruineen kestää usein vuosia. Sinä aikana odotukset ehtivät nousta suuriksi ja toiveiden täyttäminen ja unelmien toteuttaminen on vaikeaa. Alho (1993, 27) puolestaan toteaa, että seikkailukasvatus on näkynyt leirikoulutoiminnassa jo vuosien ajan, mutta sillä on tähdätty lähinnä opillisiin tavoitteisiin eikä niinkään ihmisen persoonallisuuden kasvuun.

Haapaniemi (1996, 13) on toteuttanut seikkailukasvatusta omassa koulussaan. Hänen mukaansa koululuokat ovat aina valikoimaton ryhmä, jonka jäsenillä on hyvin erilaiset fyysiset ja henkiset ominaisuudet. Turvallisuuskysymykset ovat hyvin tärkeitä ja niistä ja seikkailusta yleensä on keskusteltava koulun henkilökunnan ja lasten vanhempien kanssa. Seikkailu jakaa ihmiset kahteen leiriin ja sen vuoksi keskustelua, tietoa ja tutkimusta tarvitaan.

Seikkailutoiminnan ei tarvitse näyttää ulospäin komealta ja suurelta. Yhteiset kokemukset, kuten melontavaellus tai hiihtoretki kuun valossa, nostavat luokkayhteisön kykyä tehdä yhdessä työtä koulussa. Elämysten yhteinen kokeminen palvelee sekä yksilön kasvua ja aidon itseluottamuksen tukemista että luokkayhteisön sosiaalista lujittamista.

Seikkailun tarjoamien elämysten kautta lapset voivat oppia jotakin sellaista, mihin muuten ei ole mahdollisuuksia. Seikkailu on ennemminkin asenne elämään kuin vain

temppeujen oppimista. (Vainikainen 1995a, 22.) On tärkeää, että oppilaat oppivat huomaamaan, että elämässä tarvitaan monenlaisia valmiuksia ja yhteishenkeä. Toiminnallisessa leirielämässä ja siihen liittyvissä seikkailuissa tätä on mahdollista kokeilla paremmin kuin luokkahuoneessa. (Vainikainen 1995b, 26.) Seikkailutoiminta vaatii myös vanhemmilta paljon tukea, sillä opettaja ei voi selvitä yksin. Toiminnan myötä saattaa aueta aivan toisenlainen ja luonteva yhteistyö pakollisten vanhempainiltojen rinnalle. (Vainikainen 1995b, 27.)

Koulussa seikkailukasvatuksella voidaan pyrkiä vaikkapa vastuunottoon ja rajojen ylittämiseen ihmissuhteissa. Tällainen haaste voi liittyä luokan tai koko koulun ihmissuhteisiin, koulukiusaamiseen, ilkivaltaan, koulun ja lähiympäristön suhteisiin ja ympäristön laatuun. (Koiso-Kanttila 1993, 7.) Täytyy kuitenkin pitää mielessä, että seikkailukasvatus ei ole mikään autuaaksi tekevä "vippaskonsti", jolla selvitetään tulehtuneita ihmissuhteita. Se on ennemminkin mahdollisuus toimintaan, jossa kiusaajat ja kiusatut pääsevät toimimaan yhteisen tavoitteen puolesta. Tästä saatu myönteinen kokemus on yhteinen molemmille osapuolille ja keskusteluyhteys voidaan saada auki. Cooper (1994) toteaa, että seikkailukasvatuksesta olisi erityisesti hyötyä niitten oppilaitten kohdalla, jotka eivät pärjää varsinaisessa luokkahuonetyöskentelyssä. Hän perustelee tätä ajatustaan sillä, että tällaiset oppilaat voisivat päteä ulkona luonnossa ja saada sitä myötä onnistumisen kokemuksia. (Cooper 1994, 11.)

Pohdittaessa niitä elementtejä, jotka tekevät seikkailukasvatuksesta hyödyllisen sovellettavaksi kouluopetukseen, liitetään siihen usein seuraavia teemoja ja tavoitteita:

- 1) Taitojen kehittyminen; taidot voivat olla esimerkiksi teknisiä, sosiaalisia tai älyllisiä.
- 2) Suhde luontoon ja inhimilliseen ympäristöön; tämä voi olla esteettistä nautintoa tai esimerkiksi luonnon biologista tai geologista tutkimista. Mielestämme tähän kuuluu myös luonnon suojeluun ja kunnioittamiseen ohjaaminen.
- 3) Yksilön kehitys; muutos ja kasvu, joka tapahtuu yksilössä toiminnan myötä.

(Cavén 1993, 13.)

Seikkailukasvatuksen painopisteen ollessa yksilökehityksen tukemisessa on perusteltua, että tavoitteelliseen koulutyöhön sovellettuna seikkailukasvatus on ryhmätyötä, sillä ihmisen tasapainoinen kasvu ja kehitys tapahtuu vuorovaikutuksessa muihin ihmisiin. Seikkailuun kuuluva huippukokemus on yksilön sisäinen kokemus, mutta sen rakentuminen ja siihen valmistautuminen on tapahtunut yhdessä ryhmän kanssa. Seikkailu muodostuu ryhmän erilaisista kokemuksista ja ryhmätyön prosesseista. Koulussa seikkailu on tapa soveltaa luokan opetusohjelmaa. Se on kasvuorientoitunutta ja huolellista suunnittelua vaativaa kokemuksellista oppimista. (Cavén 1993, 13.)

Alhon (1993, 27) mukaan tämän päivän opetussuunnitelma asettaa opettajalle lapsen kokonaiskehityksestä niin laajat ja moninaiset tavoitteet, että niiden saavuttaminen kokonaisuudessaan on vaikeaa nykyisin resurssein. Opetus painottuu pakostakin tiedolliseen kasvatukseen. Seikkailukasvatus voisi olla käyttökelpoinen ja opettajan työtä helpottava apuväline, jonka avulla voitaisiin toteuttaa monipuolisempaa opetustyötä ilman, että tiedolliset tavoitteet jäisivät taka-alalle. Nykyinen opetussuunnitelma velvoittaa meitä käyttämään erilaisia opetustapoja, jotta saavuttaisimme asetetut tavoitteet.

Yhtenä perusteena seikkailukasvatuksen soveltuvuudesta voidaan pitää sen maailmanlaajuista levinneisyyttä. Seikkailukasvatuksella on pitkät perinteet esimerkiksi Englannissa, jossa suurimmissa kouluissa on oma seikkailukasvatusopettajansa sekä koulujen yhteisiä alueellisia seikkailukasvatuskeskuksia. (Alho 1993, 27.)

Moore (1990) kirjoittaa artikkelissaan siitä, miten seikkailukasvatusta on käytetty amerikkalaisessa koulussa. Hänen mukaansa sitä on käytetty ja käytetään erityisesti liikunnan opetuksessa. Hän siteeraa artikkelissaan Siedentopia (1984), joka katsoo, että seikkailukasvatus on saavuttanut suuren suosion kahdesta syystä. Ensinnäkin se tarjoaa osallistujalle mahdollisuuden osallistua aktiivisesti toimintaan taitotasosta riippumatta ja toiseksi se mahdollistaa onnistumisen kokemuksen haasteellisessa toiminnassa. Moore lisää tähän vielä oman näkökulmansa, jonka mukaan seikkailukasvatuksen avulla voidaan lisätä joukkuepeleissä vaadittavaa yhteistyötä ja joukkuehenkeä. (Moore 1990, 375.)

Mooren mukaan nuoret tarvitsevat mahdollisuuden ottaa riskejä ja kohdata haasteita. He haluavat tehdä jotakin sellaista, johon he eivät luule pystyvänsä. Moore pitää tosiasiana myös sitä, että nuoret haluavat olla osa ryhmää, johon kuuluu heidän ikätovereitaan. Ryhmän jäsenillä pitäisi olla samansuuntaiset mielenkiinnon kohteet ja heidän pitäisi kyetä omalta osaltaan myötävaikuttamaan toverin kasvun kehittymiseen kasvaen samalla itsekin. Kolmantena seikkana Moore esittelee ajatuksen, jonka mukaan tämän päivän nuoret kaipaavat vastapainoa kilpaurheilulle. Yhteistyön merkitys on jäänyt varjoon ja voittamisesta on tullut useiden urheilulajien päämäärä. (Moore 1990, 376.) Mielestämme on kuitenkin muistettava, että monet nuoret harrastavat urheilua juuri tavoitellen voittoa. Näin erityisesti silloin, kun on kysymys urheiluseuratoiminnasta. Moore esittelee kuitenkin mielestämme varteenotettavia vaihtoehtoja koululiikunnalle, jota Suomessakin on moitittu liiasta kilpailuhenkisyydestä.

Moore ottaa esimerkiksi erään esikaupunkialueella sijaitsevat ala-asteen, jossa seikkailukasvatuksen ajatusta on toteutettu nimenomaan liikunnan opetuksessa. Seikkailulliset toiminnot on kytketty perusopetukseen. Hän näkee opetuksessa kolme mahdollisuutta.

Ensinnäkin se, että silloin, kun liikuntajaksolla käsitellään erilaisia joukkuepelejä, kiinnitetään normaalien lajitaitojen harjoittelun lisäksi runsaasti huomiota yhteistyöhön ja joukkuehengen kehittymiseen. Sinänsä perinteisestä opetustavasta tämän erottaa Mooren mukaan se, että opettaja antaa runsaasti palautetta keskittyen joukkueen toimintaan ja yhteistyöhön.

Liikuntatuntien aikana toteutettavaan seikkailukasvatukseen Moore lukee yksilölliset haasteet, jota mielestämme voitaisiin nimittää myös itsensä voittamiseksi. Tällöin oppilaat harjoittelevat ja kilpailevat itseään vastaan parantaakseen omaa ja/tai sen myötä joukkueensa suoritusta. Oppilas ei siis kiinnitä niin suurta huomiota oppilastovereihinsa lyödäkseen heidän tuloksensa vaan kilpailee ennemminkin itseään ja omia tavoitteitaan vastaan. Esimerkkinä on koulun liikuntasaliin tehty kiipeilyseinä, johon oppilaat ovat maalanneet vuoristomaiseman ja johon kukin oppilas saa merkata oman saavutuksensa. (Moore 1990, 377.) Mielestämme tässä on kuitenkin vaarana se, että oppilaat joka tapauksessa kilpailevat toistensa saavutuksia vastaan. On pitkälti opettajan palautteesta kiinni, miten oppilas kokee onnistuneensa ja kilpaileeko hän tosiaankin itseään vastaan vai onko suurempana motivaationa oman merkin saaminen kaverin merkin viereen.

Toisena näkökulmana on Mooren mukaan se, että liikuntatunneilla harjoitetuissa taidoissa kilpaillaan (Moore 1990, 377). Tämä on ymmärtääksemme soveliain niille oppilaille, joilla on selkeä halu kilpailla ja jotka kokevat saavansa onnistumisen kokemuksia silloin, kun he voivat mitellä taitojaan muiden kanssa. On kuitenkin kysyttävä, miten tämä tukee seikkailukasvatuksen ajatusta? Ne oppilaat, jotka menestyvät kilpailussa, saavat varmasti onnistumisen myötä myönteisiä kokemuksia ja tällä on vääjäämättä vaikutusta heidän minäkäsitykseensä ja itsetuntoonsa. He joutuvat myös kohtaamaan omat rajansa, ehkä ylittämäänsäkin ne, saavuttaakseen menestystä. Jälleen on muistettava se, että opettajan palautteella ja motivoinnilla on suuri merkitys. Hänen tehtävänään on pitää kiinni siitä, että seikkailukasvatuksen luonne säilyy eikä kilpailullisesta toiminnasta tule vain voittajien juhlaa.

Kolmas tapa, jolla Mooren kuvailemassa koulussa on seikkailukasvatusta toteutettu on muutaman päivän mittainen leiri, joka on tarkoitettu koulun vanhimmille oppilaille. Tuota leiriä varten harjoitellaan tiettyjä taitoja, joita leirin aikana tarvitaan. Noin puolet leirin toiminnasta tapahtuu luonnossa. (Moore 1990, 378.)

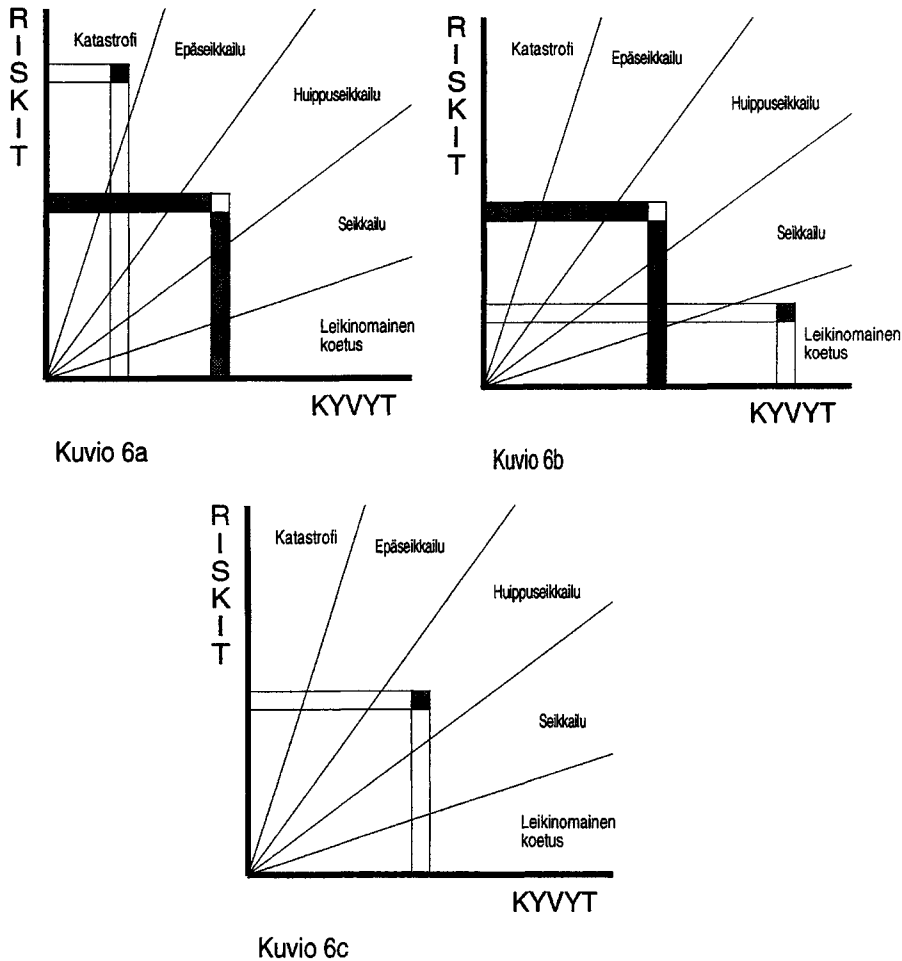
## 4.8 Seikkailukasvatuksen ohjaaja

### 4.8.1 Seikkailukasvatuksen ohjaajan vaatimusprofiili

Gustav Harder kuvaa seikkailuohjaajan vaatimusprofiiliin kuuluvia ominaisuuksia kolmella tasolla, jotka ovat persoonallisuus, pedagogis-psykologinen kompetenssi ja välinekompetenssi (Tiainen 1995b, 3 - 4). Priest (1990c) puolestaan lähestyy ohjaajuutta käsittelemällä johtamistyyliä. Priestin mukaan autokraattisesti toimiva johtaja voi säilyttää päätöksentekoon liittyvän vallan ja vastuun täysin itsellään. Demokraattisesti toimiva johtaja jakaa päätöksentekovaltaa myös ryhmälle. Abdikraattisessa johtamistyyliässä johtaja antaa päätöksentekovaltaa kokonaan ryhmälle. (Priest 1990c, 211.) Tarkasteltiinpa ohjaajuutta johtamistyylien tai johtajan ominaisuuksien kautta, tärkeintä seikkailukasvatuksessa on tarjota kasvavalle lapselle turvallinen ja luottamuksellinen toimintaympäristö (Phipps & Swiderski 1990, 224; Koiso-Kanttila 1995, 5; Caven & Piha 1995, 101; Raiola 1995, 13 - 15).

Turvallisen toimintaympäristön merkitys seikkailukasvatuksessa korostuu, koska seikkailutoimintaan liittyy keskeisesti haasteellinen toiminta. Seikkailutoimintaan sisältyvän haasteen vastaanottaminen on riskin ja yksilön taitojen välistä vuorovaikutusta. Seikkailutoiminnan suunnittelussa onkin Priestin (1990b) mukaan oleellista yksilön taitojen ja haasteelliseen toimintaan liittyvän riskin välisen suhteen arvioiminen. Jotta seikkailutoiminta tarjoaisi yksilölle palkitsevia onnistumisen ja selviytymisen kokemuksia, pitää taitojen ja riskin välinen suhde arvioida realistisesti. (Priest 1990b, 158 - 161; Annat 1995, 23 - 24.)

Kuviossa 6a väritetty palkki kuvaa oletettujen kykyjen ja riskien määrää. Värittämätön palkki puolestaan kuvaa todellisten kykyjen määrää ja todellisen riskin suuruutta. Oletettujen ja todellisten kykyjen ja riskin eron vuoksi tuloksena on leikinomainen koetus. Tällöin kokemus ei juuri edistä yksilön kasvua. Kuviossa 6b väritetty palkki kuvaa jälleen oletettujen kykyjen ja riskin määrää. Todellisuudessa tilanne on värittämättömän palkin mukainen. Tuloksena on katastrofi, onnettomuus, jolloin kokemus saattaa olla traumaattinen eikä siis edistä yksilön kasvua. Kuvio 6c kuvaa ideaalista tilannetta. Siinä oletetut ja todelliset kyvyt ja riskit ovat tasapainossa. Yksilö saavuttaa tavoitteiden mukaisen huippuseikkailun ja kasvu on mahdollista.



KUVIO 6. Oletettujen ja todellisten taitojen ja riskin suhde. (Priest 1990b, 158 - 161.)

Ohjaajan täytyy olla tarvittaessa myös riittävän ulkopuolinen, jotta ryhmä itse voisi kehittyä päätöksenteossa ja ryhmävastuussa (Antikainen 1995, 8; Vainikainen 1995a, 23). Myös Priestin (1990c) mukaan ohjaajan pitää tuntea ryhmädynamiikan peruselementit voidakseen ohjata ryhmää tasapuolisesti henkilökohtaisen vastuun ja yhteistyön kehittämisesä (Priest 1990c, 212 - 213; ks. myös Kemp & Plitz 1995, 23 - 26).

Priestin (1990c, 213 - 214) mukaan turvallinen seikkailutoiminta edellyttää ohjaajalta valppautta tehdä tilannekohtaisia arviointeja toiminnan prosessista. Tämän vuoksi ohjaajalta vaaditaan erityisesti ennakointi- ja ongelmanratkaisukykyä, kykyä antaa ryhmälle selkeitä



toimintaohjeita, sekä harkittua toimintaa myös hätätilanteissa (Phipps & Swiderski 1990, 224 - 225; Bowles 1995a, 83; Lapsen maailma 1995, 17). Ohjaajan pitää myös tiedostaa toimivansa samaistumisen kohteena yksittäiselle lapselle ja toimiessaan mallina koko ryhmälle (Caven 1993, 15). Ohjaajalta vaaditaan ehdottomasti myös käyttämiensä aktiviteettien ja niissä tarvittavien välineiden (esimerkiksi melonta ja kiipeily) teknistä hallintaa ja kokemuksia niiden käytöstä myös käytännössä (Priest 1990c, 212).

Ohjaaja voi rikastuttaa seikkailutoiminnan liittymistä osaksi lapsen kokemusmaailmaa myös perehtymällä toiminnan suunnittelussa toimintaympäristöksi valitun alueen paikallishistoriaan (Phipps & Swiderski 1990, 225). Liittämällä seikkailutoiminta osaksi lapsen luontaisista elinympäristöä seikkailukasvatukseen voidaan nähdä näin edistävän lapsen kykyä hahmottaa itsensä osaksi ympärillä olevaa yhteiskuntaa ja kulttuuria.

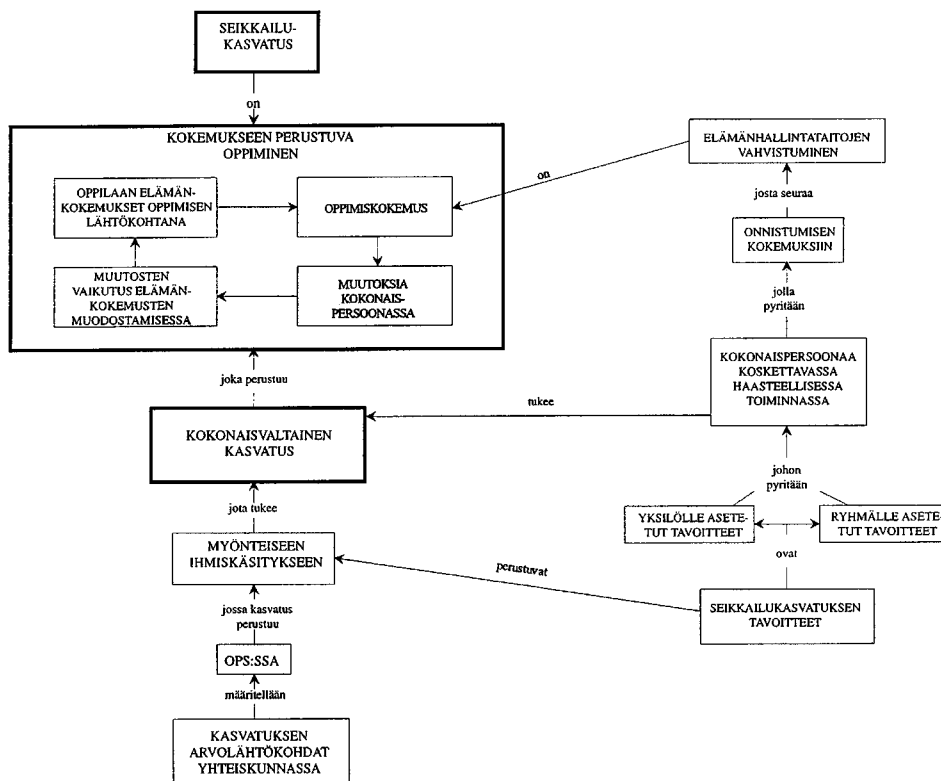
#### **4.8.2 Seikkailukasvatuksen ohjaaja oman työnsä tutkijana**

Kasvatus perustuu valintoihin, joita kasvattaja tekee sisäistämänsä ihmiskäsityksen sekä arvoihin sidottujen päämäärien ja metodien ohjaamana (Päivänsalo 1986, 186). Kasvatustyösäännön opettaja valinnoillaan vaikuttaa kasvavan lapsen kokonaispersoonan kehittymiseen. Opettajan tekemät valinnat vaikuttavat myös hänen oman situationaalisen suhteen kehittymistä. Rauhalan mukaan opettajuus situaationa tarkoittaa sitä, että opettaja on opettavassa ja kasvattavassa suhteessa muihin ihmisiin. Opettajuus situaationa vaikuttaa opettajan identiteettin rakentumiseen, itsensä kokemiseen osana ympäröivää yhteiskuntaa. (Rauhala 1986, 26 - 36.) Priestin (1990c) mukaan seikkailuohjaajan työn lähtökohtana täytyy olla kiinnostus kasvun prosessien, myös oman kasvun tutkimiseen (Priest 1990c, 212 - 213).

Viime vuosien aikana reflektio on ollut eräs keskeisistä käsitteistä, jonka avulla on pyritty tarkastelemaan professionaalisen ammatikäytännön kehittymistä opettajan työssä. Eräs syy reflektion käsitteen suosioon lienee se, että sen yhteydessä korostuneet erilaiset oppimisprosessin piirteet tukevat tällä hetkellä tavoiteltavaa ammatillisen kehittymisen piirrettä, jatkuvaa inhimillistä kasvua. (Kiviniemi 1994, 56.) Ojasen (1995) mukaan kiinnostus ammatillisen kehittymisen ymmärtämiseen liittyy opettajien ja myös muiden ammattikuntien edustajien kvyttömyyteen käyttää hyväkseen tietoja omassa työssään. Ojanen tulkitseekin tiedon käsittelyyn ja käyttöön liittyvien ongelmien olevan yhteydessä oman käyttöteorian puutteelliseen ymmärtämiseen. Ojasen mukaan myös Schön (1983; 1987) kuvaa reflektiivi-

syiden käsitteen perustuvan edellä mainittuun henkilökohtaisen käyttäteorian muodostumiseen eli omakohtaisen suhteen löytymiseen opetettavaa asiaa kohtaan. Käyttäteorian tiedostaminen syntyy opettamiseen ja oppimiseen liittyvien kokemusten ja työtä ohjaavan arvoperustan välisen suhteen tiedostavasta pohtimisesta. (Ojanen 1995, 61 - 64; Koiso-Kanttila 1995, 5.) Myös Kiviniemen (1994) mukaan reflektiossa on kysymys yksilön omakohtaisen käyttötiedon muodostamisesta, joka opettajan ammatissa tarkoittaa tiedostavaa ja kriittistä suhtautumista omaa opetustyötä ohjaaviin arvolähtökohtiin. Ojaseen (1995) mukaan hyvään opettajuuteen ja opettaja-tutkijaorientaation muodostumiseen liittyy oman käyttäteorian tiedostamisen lisäksi sitoutuminen itsensä jatkuvaan ammatilliseen kehittämiseen (Ojanen 1995, 62).

Esitämme tekemämme käsittekartan (kuvio 7) avulla seikkailukasvatuksen tavoitteiden ja kokonaisvaltaisen kasvatuksen välisen yhteyden. Siinä yhdistyvät tekstissä aiemmin esitellyt käsittekartat. (kuviot 2 ja 5)



KUVIO 7. Seikkailukasvatuksessa kasvun mahdollisuus.

## 5 SEIKKAILUKASVATUKSEN VÄLITTÄMÄ IHMISKÄSITYS - TAUSTAA JA TUTKIMUKSEN TULOKSET

### 5.1 Maailmankatsomus

Maailmankatsomus on kokonaiskäsitys siitä, minkälainen maailma on ja mikä on ihmisen asema ja tehtävä siinä (Harva 1980, 9). Se on myös ihmisen kokonaiskäsitys todellisuuden olemuksesta ja arvosta. Se muodostuu käsityksistä eli tiedosta (knowledge), uskomuksista (beliefs), arvoista (values) ja normeista (norms) (Hirsjärvi 1985, 81), jotka koskevat ihmistä, yhteiskuntaa ja luontoa (Hirsjärvi 1983, 111). Muodostaessaan maailmankatsomustaan ihminen valitsee itse ne arvot, jotka määrittelevät, mistä hän pitää ja mistä ei. Normit puolestaan määrittelevät sen, mitä pidetään luvallisena ja mitä ei. Ne ovat keinoja, joiden avulla arvojen edellyttämiä valintoja tehdään. (Helve 1987, 15.) Harvan (1980, 9) mukaan maailmankatsomuksen muodostaminen on ihmisen vaikein ja korkein henkinen tehtävä. Luonteeltaan maailmankatsomus on eksplisiittinen, sillä se edellyttää omaksujaltaan aktiivista pyrkimystä todellisuuden järjestämiseen (Helve 1987, 15). Tämän vuoksi vain harvoilla voidaan katsoa olevan maailmankatsomus, mutta kaikilla on kuitenkin kuva siitä maailmasta, missä heidän on eletävä (Helve 1987, 15).

Maailmankatsomus voidaan ymmärtää yksilöpsykologiseksi käsitteeksi, sillä siihen sisältyy aina subjektiivinen leima. Sekä maailmankatsomuksella että maailmankuvalla on tärkeä sija kasvatuksessa, koska kaikella kasvatuksella on yksilön maailmankatsomuksen kehittämiseen tähtäävä tehtävä. Tämän lisäksi koululaitos välittää hallitsevaa maailmankuvaa. (Hirsjärvi 1983, 111.) Hallitsevalla maailmankuvalla voidaan mielestämme käsittää se maailmankuva, joka yhteiskunnassa tietyllä hetkellä vallitsee ja jota opettaja omassa työssään välittää.

### 5.2 Maailmankuva

Hirsjärven (1985, 81) mukaan maailmankuva on osa maailmankatsomusta ja se muodostuu jokaiselle yksilölle käsitysten eli maailmaa koskevan tiedon ja uskomusten perusteella.

Maailmankuva on yleisluontoinen käsitys maailmasta ja se muodostaa perustan yksilön ja yhteisön elämää ohjaaville arvoille ja tavoitteille. Maailmankuvan muodostuminen edellyttää valintoja esimerkiksi siitä, mitä pidämme tärkeänä ja mitä emme (Helve 1987, 15). Helveen (1987, 14) mukaan maailmankuva edustaa sitä, miten eri ihmiset ovat eri kulttuureissa ja eri aikakausina nähneet todellisuuden. Maailmankuvaa voidaan pitää implisiittisenä, sillä on epätodennäköistä, että ihmiset olisivat kovin tietoisia maailmankuvastaan.

Maailmankuviksi voidaan määritellä maailmaa koskevien, tavalla tai toisella perusteltujen väitteiden järjestelmällisiä kokonaisuuksia. Niitä voivat kannattaa yksityiset ihmiset ja ryhmät, ja niitä voidaan keksiä, omaksua ja puolustaa eri tavoilla. (Niiniluoto 1984, 79.) Yksilöllinen maailmankuva tarkoittaa sitä, mitä maailma merkitsee ihmiselle. Tämä merkitsevyys kuvastuu ihmisessä erilaisina ja eritasoisina kokemuksen mielellisinä järjestelminä. Maailmankuva on siten se tulos, jossa kokemuksen kokonaisuuden järjestäytyminen kussakin vaiheessa on. Se ei ole lopullista, vaan se on jatkuvassa muutoksen ja uudeksi tulemisen tilassa. Väljässä mielessä maailmankuvaan kuuluu myös ihmisen käsitys omasta itsestään. (Rauhala 1986, 138.)

Kasvattajan omaksuma maailmankuva vaikuttaa luonnollisesti kasvatukseen ja opetukseen. Kasvattajalla onkin filosofin tehtävä, sillä hän muokkaa kanssaihmistensä maailmankuvaa. (Nurmi 1986, 37, 55.)

### 5.3 Ihmiskäsitys

Ihmiskäsityksellä tarkoitetaan sitä, mitä empiirinen ihmistutkimus edellyttää ihmisen olevan, ennen kuin häntä voidaan tieteellisesti tutkia. Ihmiskäsitys ilmaisee siis sitä, mitä ihminen on perusominaisuuksiltaan. (Hirsjärvi 1983, 62.) Ihmiskäsityksellä viitataan kokonaisvaltaiseen, ihmisen tajunnassa tai mielessä olevaan tai tieteessä vallitsevaan, useimmiten hypoteettiseen näkemykseen siitä, mitä ja millainen ihminen on ja mitä ihminen voi tehdä itsestään. Se on järjestelmä ihmistä koskevista uskomuksista, tiedoista ja arvostuksista. (Hirsjärvi 1985, 91.) Ihmiskäsitys on usein oletusten tasolla oleva käsitys siitä, mikä ihminen on, mikä ihmisessä on olennaista ja mitkä ovat ihmisen mahdollisuudet (Vaherva 1981, 1).

Ihmiskäsitykseen sisältyy myös eettinen näkökulma. Se merkitsee sitä, että halutaan tuoda esille käsitys siitä, mistä ihmisyydessä on viime kädessä kysymys. Toisin sanoen siihen sisältyy ihanneihmisen kuva. (Hirsjärvi 1985, 91.)

Jokaisella yksilöllä on oma ihmiskäsityksensä, ja sen tiedostaminen on eri yksilöillä eri tasoista. Ihmiskäsityksellä on luonnollisesti merkittävä osa kasvattajien toiminnassa, sillä se kytkeytyy olennaisesti käsityksiin kasvatuksen päämääristä ja ihmisen kasvatettavuudesta. (Hirsjärvi 1983, 62.) Kasvatustyöhön liittyy siis olennaisesti se, millainen ihmiskäsitys kasvattajalla on. Hirsjärven (1985, 95) mukaan tärkeä käytännön kasvatustoimintaan vaikuttava tekijä on kasvattajan käsitys lapsesta ja lapsen perusluontoisista ominaisuuksista. Kasvattajan ihmiskäsitys on yhteydessä sen yhteiskunnan yleiseen ihmiskäsitykseen, missä hän elää. Tämän yhteisön ihmiskäsitys on puolestaan yhteydessä kulttuurispezifiseen laajempaan ihmiskäsitykseen. Kun ihmiskäsitystä pohditaan kasvatuksen näkökulmasta, ovat seuraavat teemat hyvin oleellisia: ihanteita ja päämääriä koskevat käsitykset, välttämättömyyskäsitykset, mahdollisuuskäsitykset ja oikeutusta koskevat käsitykset. (Hirsjärvi 1985, 95.)

Ensimmäisessä on kysymys käsityksistä, jotka koskevat ihmisihannetta ja kasvun päämääriä. Tämä ajatus oli keskeinen kreikkalaisten ajattelussa ja nykyään se näkyy keskeisesti esimerkiksi kristillisessä ja marxilaisessa ajattelussa. (Hirsjärvi 1985, 96.) Kasvatuksen tavoitteena olevasta ihmisihanteesta puhuttaessa on kysymys myös ihmiskäsityksestä. Hirsjärvi (1985, 57) nimittää tätä ihmisihannetta normatiiviseksi ihmiskäsitykseksi. Turtiaisen (1994, 12) mukaan suomalaisen yhteiskunnan virallinen ihmisihanne tuodaan julki Peruskoululain ensimmäisen luvun toisessa pykälässä. Siinä todetaan, että "peruskoulun tulee pyrkiä kasvattamaan oppilaansa tasapainoiseksi, hyväkuntoiseksi, vastuuntuntoiseksi, itsenäiseksi, luovaksi, yhteistyökykyiseksi ja rauhantahtoiseksi ihmiseksi ja yhteiskunnan jäseneksi".

Välttämättömyyskäsityksissä on kysymys kasvatuksen ja opetuksen välttämättömyyttä tai tarpeellisuutta koskevista käsityksistä. Sen vuoksi on pohdittava, onko lapsi perusolemuksestaan sellainen, että hän välttämättä tarvitsee ulkopuolista apua kasvussaan. (Hirsjärvi 1985, 96.) Välttämättömyyskäsitysten ääripäitä edustavat aristotelinen ja eksistentiaalinen kasvatuskäsitys. Aristotelisen näkemyksen mukaan kaikki kyvyt edellyttävät kasvatusta ja sopeuttamista tullakseen käyttökelpoisiksi. Kasvatuksen päämääränä on täydentää sitä, minkä luonto jättää keskeneräiseksi. (Hirsjärvi 1985, 133.) Eksistentiaalistit puolestaan korostavat itsekasvatusta, ja kasvatuksen tarkoituksena onkin herättää kasvatettavassa tietoisuus omasta itsestään ja siitä, että yksilöllä on mahdollisuus tehdä omia valintoja ja hänen tulee ottaa valinnoistaan henkilökohtaista vastuuta. (Hirsjärvi 1985, 159.) Kasvatettavan olemus ei siis ole minkään kasvatuksellisen vaikutuksen saavutettavissa (Päivänsalo 1978, 53).

Mahdollisuusteeman peruskysymyksenä on: Onko lapsi perusolemukseltaan sellainen, että ulkopuolisen on mahdollista vaikuttaa hänen kasvuunsa? (Hirsjärvi 1985, 96). Turtiaisen (1994, 12) mukaan tämä käsitys muodostuu kasvattajalle hänen elämäkokemuksensa myötä. Jokaisella kasvattajalla on enemmän tai vähemmän jäsentynyt käsitys siitä, mitkä ovat ihmisen mahdollisuudet ja rajoitukset. Hirsjärven (1985) mukaan kysymys on siitä, miten pitkälle lapsi on perittyjen edellytystensä rajoittama ja toisaalta, millainen mahdollisuus ympäristöllä on muovata häntä (Hirsjärvi 1985, 57).

Kasvatusoikeus liittyy kiistaan, jota käydään vanhempien, koulun ja kirkon välillä. Jyrkimmillään ristiriita on silloin, kun näistä jokainen vaatii itselleen yksinoikeutta kasvattamisen harjoittamiseen. (Harva 1978, 151.) Tämän päivän Suomessa kasvatukseen osallistuvat perheen, koulun ja kirkon lisäksi erilaiset nuorisjärjestöt.

Kasvattaja joutuu muodostamaan jonkin peruskäsityksen ihmisestä ja ihmisen olemuksesta. Tämä on kasvatustiedon lähtökohta, joka säätelee muita tiedollisia ja toiminnallisia valintoja. Ellei tätä käsitystä pyritä muodostamaan tietoisesti, tapahtuu se tiedostamattomasti. (Wilenius 1987, 29.) Elämys toisen ihmisen ihmisarvosta on kasvattajan toiminnan emotionaalinen perusta (Wilenius 1987, 73). Kasvattajan valitsemia toimenpiteitä voidaan tarkastella, ymmärtää ja selittää sen pohjalta, millaisena kasvattaja kasvatettavan näkee (Hirsjärvi 1985, 57). Opettajan ihmiskäsitys tulee käytännön koulutyössä esille siinä, miten hän suhtautuu oppilaisiin ja toisiin opettajiin, miten hän opettaa eli mitkä ovat hänen didaktiset keinonsa ja periaatteensa ja miten opettaja näkee oman työnsä eli millainen ammatti-identiteetti hänellä on (Peltonen 1983, 26).

#### **5.4 Tutkimuksen kannalta keskeiset ihmiskäsitykset**

Olemme päätyneet tarkastelemaan neljää ihmiskäsitystä, jotka ovat humanistinen, kristillinen, naturalistinen ja materialistinen ihmiskäsitys. Tämä jaottelu perustuu Peltosen (1979, 39 - 40) maailmankatsomuksia ja olemassaolon perusteita koskeviin lähtökohtiin perustuvaan ryhmittelyyn. Turtiainen (1994) on selvittänyt työssään luokanopettajaksi opiskelevien ihmiskäsitystä ja päätenyt samanlaiseen jaotteluun. Hän toteaa, etteivät rajat erilaisten ihmiskäsitysten välillä ole kovin selviä ja ehdottomia. Ei voida myöskään olettaa, että nämä neljä ihmiskäsitystä kattaisivat sen ihmiskäsityksiin liittyvän vaihtelun, jota yhteiskunnassamme esiintyy. (Turtiainen 1994, 14.)

Olemme pyrkineet perehtymään näihin neljään ihmiskäsitykseen tarkastelemalla niiden keskeisiä piirteitä siitä, millainen ihminen on perusolemukseltaan sekä siihen, millainen on niiden kasvatustajien ja edustavien kasvatustajien kasvatustajien optimismin tai pessimismin näkemys, joka koskee kasvatustajien mahdollisuutta ja kasvatustajien avulla saavutettavien päämääriä. Voimakas kasvatustajien optimismin korostaa kasvatustajien kaikkivoipaisuutta. Se uskoo ihmisen suureen kasvatettavuuteen ja ympäristötekijöiden rajattomaan voimaan. (Hirsjärvi 1983, 74.) Kasvatustajien pessimismin sisältää epäilyksen kasvatustajien mahdollisuudesta. Voimakkaan kasvatustajien pessimismin mukaan kasvatustajien avulla voidaan saada aikaan vain äärimmäisen vähäisiä tuloksia ja perintötekijät määräävät ihmisen kehityksen. (Hirsjärvi 1983, 75.) Tämän jälkeen esitämme oman tulkintamme siitä, millaista ihmiskäsitystä seikkailukasvatustajien tutkimamme aineiston perusteella välittää.

#### 5.4.1 Humanistinen ihmiskäsitys

Hirsjärven (1983, 59) mukaan humanismilla tarkoitetaan ihmisen, hänen arvonsa, toimintansa ja saavutustensa arvostamista. Se korostaa ja arvostaa myös inhimillisyyttä, inhimillisiä kykyjä ja suvaitsevaisuutta. Humanistinen kasvatustajien korostaa itsenäisyyttä, yksilöllisyyttä ja ihmisen kaikkien kykyjen monipuolista ja sopuista kehittämistä.

Humanismin juuret ovat antiikissa. Sana *humanismi* tulee latinan kielestä, jossa *humanus* tarkoitti inhimillistä ja sivistynyttä. Se tarkoitti aluksi vain ihmiselle ominaista elämää. Humanismin ydin ja kulmakivi onkin sivistyksen kunnioittaminen ja siihen pyrkiminen. Tämän lisäksi sen tärkeänä tuntomerkkinä on ihmisen kunnioittaminen. (Hirsjärvi 1985, 118.) Von Wright on määritellyt humanismin olemuksen seuraavasti: "Ihmisellä on hänelle ihmisenä ominainen luonto, hänen loukkaamattomat oikeutensa ja syvin määränsä on yrittää elämässään toteuttaa sitä niin kokonaisesti ja täysin kuin mahdollista" (von Wright 1961, 27). Hänen mukaansa humanismi on lähinnä elämänsä tai elämänsä katsomus (von Wright 1987, 151).

Harvan (1978) mukaan ihmisenä oleminen tapahtuu yksilöissä. Vain yksilöllä on omatunto ja vain yksilöt tuntevat kipua ja iloa. Humanismi on siis individualismia, kiinnipitämistä yksilön tosioloisuudesta, merkityksestä ja arvosta. Ihmisyksilöt ovat erilaisia niin fyysisiltä kuin psyykkisiltäkin ominaisuuksiltaan, mutta humanisti uskoo, että tästäkin

huolimatta kaikissa ihmisissä on jotakin samaa, johon jokaisen ihmisen samanlainen arvo ja merkitys perustuu. Tätä ihmisessä olevaa ydintä nimitetään ihmisen ideaksi.

Humanismi on myös universalismia. Koska individualismin periaatteiden mukaan jokainen ihminen on ytimeltään samanlainen, kaikki ihmiset kuuluvat tai ainakin voisivat kuulua yhteen. Universalismi johtaa näin ollen ihmiskunnan ideaan. (Harva 1978, 66 - 67.)

Selvimmän humanistinen kasvatustilanne ilmenee erilaisissa kasvatustilanteissa suuntauksissa. Tarkastelemme lyhyesti kolmea: aristotelismia, idealismia ja eksistentialismia.

*Aristotelismi* edustaa antiikin kreikkalaista kasvatustilannetta. Sen pohjana on Aristoteleen näkemys ihmisen pyrkimyksestä onneen, jonka hän voi saavuttaa vain järjen avulla. Onni on sitä, että ihminen elää sopuissa luontonsa kanssa. Luonnolle on ominaista järki, joka erottaa ihmisen eläimestä. Järjen harjoittamisella on kolme tehtävää: ihminen hallitsee paremmin viettejään ja vaistojaan, ihminen kykenee omaksumaan käytännön hyveitä ja ihminen pääsee selville luonnostaan ja korkeammista totuuksista eli teoreettisista hyveistä. Koska ihminen on järkiolento, tekee hänen rationaalisen henkisen olemuksensa toteutuminen hänestä persoonan. Se on elämän onni ja perimmäinen tavoite. Aristotelisen näkemyksen mukaan kasvatuksen tehtävä on auttaa ihmistä kasvamaan sopuissa oman olemuksensa kanssa. (Peltonen 1979, 87 - 88.) Vain järjen toiminta ja teoreettinen elämä on ihmisen varsinaisen teloksen mukaista ja tuottaa tosionnellisuuden. Järki on siis ihmisen todellinen olemus, sillä ihminen on "ihminen itse". (Harva 1978, 67 - 68.)

Aristoteleen kasvatustilanteen lähtökohtina olivat seuraavat ajatukset:

"1. Jokaisen taidon, myös kasvatustaidon tavoitteena on täydentää sitä, minkä luonto jätti keskeneräiseksi. 2. Kasvatuksessa tottumusten kehittämisen täytyy edeltää järjen kehittämistä. 3. Kaikki luontoperäiset kyvyt edellyttävät, tullakseen käyttökelpoisiksi, kasvatusta ja sopeuttamista. Näin on myös hyveiden laita." (Hirsjärvi 1985, 132 - 133.)

Aristoteleen mukaan kasvatukseen tarvitaan kolme vaihetta: luontaisia taipumuksia pyritään hoivaamaan, kuria käytetään oppilaan harjaannuttamiseen tapoihin ja opetuksen avulla hänelle annetaan tietoja. Ihminen tekee viisaaksi luonto, tapa ja tiedot. Aristoteles ajatteli, että harjoittelemalla, tekemällä ja opettamalla voidaan edistää hyveen kehittämistä. Hän siis näki kasvatuksen mahdollisuudet myönteisinä ja hänen katsotaan edustaneen niin sanottua maltillista kasvatustilannetta. (Hirsjärvi 1985, 133.)

Keskeistä ihmisen eettisessä kasvatustilanteessa on Aristoteleen mukaan hyveen kehittämisen edistäminen, sillä eettinen korkeatasoisuus edellyttää tietojen hankkimista ja järjestelmällistä hyveen harjoittamista. Aristoteles jakaa hyveet järjenhyveisiin (esim. ymmärrys, viisaus ja



oivallus) ja luonteenhyveisiin (esim. urhoollisuus, kohtuus ja itsehillintä). Jokainen hyve koostuu kahdesta äärimmäisyydestä. Ihmisen olisi löydettävä "kultainen keskitie" ja hyve on tämän keskitien kulkemista.. Se tähtää harmoniaan, kykyyn pitää erilaiset taipumukset tasapainossa. Järjen ja luonteen kasvatuksen päämääränä on opettaa tuntemaan iloa ja mieltymystä oikeisiin asioihin. (Hirsjärvi 1985, 130 - 131.)

*Idealismi* edustaa spiritualistis-pedagogista essentialismia. Siinä ideoiden maailma on pedagogisen ajattelun perustana. Ihminen ei ole ainoastaan luonnon maailman vaan myös hengen maailman jäsen. Totuus on yksi ja muuttumaton, vaikka ihmisten käsitykset siitä vaihtelevatkin. Idealistisessa ajattelussa on keskeisin tekijä persoonallisuus. Se ei ole ympäristön eikä luonnon tuote vaan laadullinen itseys, osoitus yksilöllisestä absoluuttisesta persoonallisuudesta. Yksilöllä on korkeampi henkinen luonto ja kasvatuksen päämääränä on sivistynyt persoonallisuus. Tämän lisäksi kasvatusihanteena on ruumiin ja mielen eheys eli ehyt yksilö. (Peltonen 1979, 88 - 89.)

*Eksistentiaalisuus* on elämänfilosofia, joka keskittyy ihmisenä olemiseen, ihmisen itsetuntemukseen ja ihmisen suhtautumiseen olemassaolonsa kokonaisuuteen. Se on yksityisen ihmisen filosofiaa. (Vestergaard 1985, 66 - 67.) Eksistentiaalisuus on teoria, joka käsittelee yksilön olemassaoloa ja tarkoitusta. Eksistentiaalisuuden painopiste on yksilössä, hänen sisäisessä näkemyksessään ja kokemuksissaan. Yksilö on vapaa päättämään tulevaisuudestaan, mutta hänen on myös kannettava vastuuta siitä, mitä hän tekee ja miksi hän niin tekee. (Hirsjärvi 1984, 122, 124.)

Eksistentiaalisuuden filosofian kasvatukselle on ominaista kaksi seikkaa. Ensinnäkin, ihminen on pohjimmiltaan vapaa olento ja toiseksi, yleisen moraalilain mukaan teko on oikea, jos se tuottaa suurimman vapauden. Kasvatuksen tavoitteena on, että lapsen on opittava olemaan oma itsensä voidakseen vastata elämästään ja tuottaa maailmaan lisääntyvää vapautta. Kasvatuksen on rakennettava ajatukselle elämästä rajallisena ja katoavana. Lapset eivät näe elämää sellaisena, eikä se ole tarkoitukseen. Lapsuudessa on kuitenkin opittava rakentamaan ihanteita ja suuntaamaan elämää tietoisesti. Niinikään lapsen on opittava ymmärtämään vapaana - ei vain olemassaolevana - ihmisenä eläminen. Lapsen on ymmärrettävä, että vapaus tuo vastuuta ja ettei vastuusta voi vapautua vain syyttämällä olosuhteita. Hänen on opittava kestävään myös elämän ikäviä ja tuskaisia puolia, pelkoa ja yksinäisyyttä, ettei hän väistäisi valitsemista sen tuottaman mahdollisen ahdistuksen takia. Ellei ihminen jaksa kestää ahdistusta, muuttuu hän sovinnaiseksi ja vieraantuneeksi ja elämä sujuu silloin vain normien mukaisesti.

Kasvattajan tehtävänä on kehottaa lasta itse tarttumaan kehitykseensä ja tekemään omia valintojaan. Hän ei siis saa tyytyä vain tiedon jakamiseen vaan hänen on autettava lasta itsenäiseen kehitykseen. Näin ollen kasvattaja ei saa syöttää valmiita asenteita ja näkemyksiä lapselle vaan hänen on pyrittävä vaikuttamaan lasta muovaamalla ja kyseltävä ohjaamalla. Lasta on kannustettava ja tuettava erityisesti valintatilanteissa, eikä väärillä valinnoilla saa pelotella, sillä väärän valinnan mahdollisuus ei saa estää valitsemista. Kasvattajan on autettava lasta kehittymään juuri sellaiseksi ihmiseksi kuin lapsi itse haluaa. (Vestergaard 1985, 70 - 72.)

Kasvattajalla ja kasvatuksella ei siis ole suurta vaikutusta. Tämän vuoksi eksistentiaalismin voidaan katsoa edustavan niin sanottua kasvatusneutralismia. Määrittelemme kasvatusneutralismin näkemykseksi, jonka mukaan kasvatuksella on rajalliset mahdollisuudet vaikuttaa yksilön kehitykseen. Siinä on piirteitä sekä kasvatusoptimismista että -pessimismistä. Ihmistä voidaan ohjata, mutta häntä tulee ohjata näkemään oma itsensä eli niitä seikkoja, joita hän on jo perimässään saanut. Ympäristö siis ohjaa ihmistä näkemään oman itsensä sellaisena kuin hän on.

Eksistentiaalismin mukaan koulun päätarkoituksena ei ole älyllinen ja sosiaalinen kasvatusta, vaan vapaiden ja moraalisten yksilöiden kehittäminen. Tästä seuraa, että yksilö kykenee ottamaan persoonallisen vastuun laeista, joita hän noudattaa, sopimuksista, joihin hän suostuu ja arvoista, jotka hän valitsee itselleen elämänsä varten. Koulun tulisi tarjota mahdollisuuksia ja riittävät olosuhteet tietoisuuden herättämiseen ja lisäämiseen sekä vastuun keksimiseen. Kasvatuksen tarkoituksena on siis herättää lapsessa tietoisuus omasta itsestään, olemassaolostaan ja valinnanmahdollisuuksistaan. (Hirsjärvi 1984, 133 - 134.)

Koulun opetussuunnitelmassa tulisi painottaa luovia aineita. Sen lisäksi sellaiset kokemukset, jotka herättävät oppijan tietoisuutta päätöksen tekemisestä, ovat tärkeitä. Eksistentiaalismin ihanteen mukaan opetusmenetelmät eivät saisi olla autoritaarisia, opettajakeskeisiä eikä ryhmän normien määrittämiä. Oppilaan tulisi olla oma herransa, omien toimintojensa arvostelija ja oman menestyksensä määrittelijä. Tämän lisäksi eksistentiaalistit painottavat ongelmanratkaisupedagogiikkaa, niin sanottua Sokrateen menetelmää. Sen mukaan oppilaita tulisi motivoida etsimään totuutta omasta henkilökohtaisesta kokemuksesta. (Hirsjärvi 1984, 135.)

Yksilön persoonallisen vastuun korostaminen sekä itsestään että ympäristöstään lienee nykyään hyvin tarpeellista. Eksistentiaalismin ajatukset yksilön suhteesta ympäristöön eivät ole kovin selkeitä. Hirsjärven (1984) mukaan Paulo Freire on sanonut ihmisen tulevan

subjektiksi ymmärtämällä todellisuuden itsensä ulkopuolella ja suhteensa siinä oleviin esineisiin, eläimiin, kasveihin ja muihin ihmisiin. Jokainen suhde on samalla haaste, johon on vastattava. Se, miten haasteeseen vastaa, muuttaa sekä häntä että todellisuutta. (Hirsjärvi 1984, 137.)

#### **5.4.2 Kristillinen ihmiskäsitys**

Turtiaisen (1994) mukaan kristinusko on vaikuttanut hyvin voimakkaasti ihmiskäsityksen muodostumiseen länsimaisessa kulttuurissa jo kahden vuosituhannen ajan. Vanhin on juutalainen ihmiskäsitys, joka perustuu Vanhaan testamenttiin ja myöhemmät kristilliset ihmiskäsitykset ovat rakentuneet tälle pohjalle. (Turtiainen 1994, 19.) Hirsjärvi (1985) pitää kristillistä ihmiskäsitystä avoimena eikä sitä näin ollen voi tyhjentävästi määritellä. Siinä on piirteitä, jotka voivat yhtyä muiden suuntausten ihmiskäsitysten keskeisimpiin piirteisiin. Kristillisen ihmiskäsityksen lähtökohta Raamatussa, Jumalan ilmoittamassa sanassa. (Hirsjärvi 1985, 139 - 140.)

Kristillisen käsityksen mukaan ihminen on luotu Jumalan kuvaksi. Tämä tarkoittaa sitä, että "ihminen on luotu persoonallisesti elämään Jumalan yhteydessä"; sekä ihmisen henkinen että ruumiillinen elämä on Jumalan tahtoma ja muodostaa yhden kokonaisuuden. Ruumis luotiin hengen työväliseksi. Ihminen on kuitenkin viallinen, sillä hän lankesi syntiin. Ristiinnaulittu Jeesus on kuitenkin sovittanut ihmiskunnan synnit. (Hirsjärvi 1985, 140 - 141.)

Kristillisen ihmiskäsityksen lähtökohtana pidetään ihmisen kolmea suhdetta: suhdetta Jumalaan, lähimmäisiinsä ja luomakuntaan. Nimenomaan suhde Jumalaan ilmaisee sen, että kysymyksessä on uskonnollinen ihmiskäsitys. Hirsjärven (1985) mukaan Nikolainen (1941) on tarkastellut suhdetta seuraavasti: "Ihminen on joka solussaan Jumalan tekoa, hän on kaikissa vaiheissaan Jumalan omaisuutta, hän on täydellisesti Jumalasta riippuvainen ja hänellä on kaikissa toimissaan Jumalaa joko totteleva tai vastusteleva tahto." Tämän lisäksi ihminen on vastuussa Jumalalle. Vaikka ihminen onkin kutsuttu elämään Jumalan yhteydessä ja asetettu heijastamaan Luojaansa, ei ihminen ole Jumalan veroinen täydellisyys. (Hirsjärvi 1985, 141.)

Ihminen on sekä arvokas että yksiarvoinen olento, eikä eriarvoisia ihmisiä ole olemassa. Jokainen ihminen on Jumalan kuva, ja juuri tähän perustuu ihmisten tasa-arvoisuus ja veljeys.

Ihminen on myös kokonaisuus, jossa kaikki vaikuttaa kaikkeen. Hän on ruumis, sielu ja mieli. Ruumiin välityksellä ihminen on yhteydessä ympäröivään maailmaan, jonka osa hän on ja mielensä avulla hän saa yhteyden toisiin inhimillisiin olentoihin, joille hän voi puhua ja joiden ajatuksiin hän voi yhtyä. Uskonnollisesti merkittävin tekijä ihmisen olemuksessa on omatunto, joka asettaa ihmisen vastuulliseksi Jumalan edessä. (Hirsjärvi 1985, 142 - 144.)

Kristillisessä ajattelussa kasvatustehtävää pidetään vastuullisena. Lapsia on opetettava ymmärtämään, että elämä kokonaisuudessaan on arvokas. Kasvattajan on hyväksyttävä lapsen yksilöllisyys, mutta samalla on korostettava toisten ihmisten kohtaamista lähimmäisinä. Kristillisen näkemyksen mukaan jokainen lapsi on Jumalalle äärettömän arvokas ja häntä tulee kohdella sen mukaisesti. Koska kaikki ihmiset ovat samanarvoisia, on kasvatustapahtumassa kuultava jokaisen mielipide ja jokainen on hyväksyttävä ryhmään sellaisena kuin hän on. Kasvatuksen tavoitteena on pyrkiä tekemään ihminen ihmiseksi eli hänet on saatava lähentymään Jumalan kuvaa. Kasvatus on siis kasvamaan saattamista ja sen mahdollisuudet nähdään rajallisina. (Hirsjärvi 1985, 145 - 147.)

Peltosen (1979, 106) mielestä kristillisen ihmiskäsityksen tärkein anti kasvatusta ajatellen perustuu lunastuksen ajatukseen. Se sisältää ihmisen vapautuksen ja vapauden, mutta se merkitsee myös vastuullisuutta. Ihminen on vastuussa sekä itsestään että muista. Tämä merkitsee sitä, että jokaisella ihmisellä on yhteiskunnallinen palvelutehtävä. Ihmisenä eläminen merkitsee elämistä toisten kanssa ja toisia varten. Näin ollen se on jatkuvaa lähimmäisyyteen kasvamista. (Hirsjärvi 1985, 147.)

### **5.4.3 Naturalistinen ihmiskäsitys**

Naturalismilla tarkoitetaan niitä antropologiaa virtauksia, joiden mukaan ihmisen syvin olemus on luontopohjainen (Turtiainen 1994, 23). Hirsjärven (1983, 121) kasvatustieteen käsitteistön mukaan naturalismi on filosofiassa esiintyvä käsitys, "jonka mukaan luonnon ulko- tai yläpuolella ei ole mitään". Naturalistisella ihmiskäsityksellä käsitetään tavallisimmin biologististen teorioiden ihmiskuvaa. Tällä tarkoitetaan sitä, että ihminen on osa eliökuntaa, joka on erilaisten muutosten kautta kehittynyt alkeellisista elämänmuodoista nykyiselleen. Näkemys on evolutiivinen ja se perustuu Darwinin kehitysooppiin. Usko kehityksen rajattomiin mahdollisuuksiin antaa elämälle sisällön korvaten uskonnolliset ja

muut epätieteelliset selitykset. Älyllinen ja moraalinen kehitys on sopeutumista ympäristöön. (Peltonen 1979, 43 - 44.)

Naturalistisen näkemyksen mukaan ihminen on osa luontoa ja universumia, joka on syntynyt itsestään ja pysyy pystyssä itsensä kautta. Elämän selittämiseksi ei tarvita mitään ulkopuolista syytä. (Peltonen 1979, 42.) Ihminen on luonnostaan hyvä, virheetön ja toimintakykyinen. Kaikki luonnonmukainen on hyvää ja siksi pahuus johtuu ulkoisista tekijöistä. Moraalisesti ihminen on neutraali. (Peltonen 1979, 58.)

Naturalistisen kasvatustilafilosofian kuuluisimmat edustajat olivat Johann Comenius (1592 - 1670), Wolfgang Ratke (1571 - 1635) ja Jean Rousseau (1712 - 1778). Heidän mukaansa kasvatuksen oli oltava sopusoinnussa luonnon kanssa ja sen oli tapahduttava luonnonmukaisessa järjestyksessä. Naturalismin mukaan ei ole olemassa muuta kuin se luonto, josta ihmisellä on kokemusta. (Hirsjärvi 1983, 121.) Naturalismissa on esiintynyt useita merkittäviä kasvatustilafilosofisia suuntauksia, joista tässä tutkimuksessa tarkastellaan kolmea: pragmatismia, reformipedagogiikkaa ja behaviorismia.

*Pragmatistisen* näkemyksen mukaan toiminta, ajattelu ja tieto ovat keinoja jäsentää todellisuutta. Sen mukaan todellisuus tapahtuu yhteydessä välittömiin kokemuksiin. (Kimonen & Nevalainen 1992, 17.) Kasvatukseen sovellettuna pragmatismi korostaa lapsikeskeisyyttä. Käsite lapsikeskeinen koulu on Deweyn luoma. Suuntauksen mukaan kasvatuksessa korostetaan ongelmanratkaisukyvyyn kehittämistä ja kasvatettavien aloitekyvyn ja itseluottamuksen kehittämistä. Myös yksilöllisten erojen tärkeyttä ja niiden huomioimista kasvatuksessa korostetaan, sillä pragmatismien mukaan yhteiskunnassa ei tapahdu edistystä, ellei yksilöiden välillä ole eroja. (Hirsjärvi 1983, 151.)

Pragmatismi korostaa ihmisen toimintaa ja toiminnallisuutta. Totuuden kriteereinäkin pidetään toiminnan käytännöllisiä seuraamuksia ja hyötyä ihmiselämän kannalta. Suunnan tunnetuin edustaja on Dewey (1859 - 1952). Hän ei erota kasvatuksen ja kasvun käsitteitä toisistaan vaan määrittelee kasvatuksen kasvuksi. Hänen mukaansa kasvamisen kyky kuuluu itsestään elämään. Kasvatuksella ei ole ulkopuolista päämäärää, vaan se on autonominen prosessi, jossa on itsessään kasvu ja kehitys. Deweyn käsitys ihmisen kasvun mahdollisuuksista on optimistinen, sillä hänen mukaansa kehityksellä ei ole rajoja. (Peltonen 1979, 45 - 46.)

Deweyn mukaan kokemukset ja niiden työstäminen ovat tietoa arvokkaampia ja sen vuoksi hän korosti kasvatuksessaan nimenomaan kokemusten hankkimisen painottamista. Oppilaiden on arvokkaampaa tietää mistä he voivat hankkia tietoa sitä tarvitessaan kuin

säilyttää valtavaa tietomäärää muistissaan. Suuntauksessa esitettyihin perusvaatimuksiin kuului myös elämänläheisyys sekä koulun ja sen ulkopuolisen elämän samankaltaisuus. (Hirsjärvi 1983, 151.)

*Reformipedagogiikan* kaksi tunnetuinta edustajaa olivat Rousseau ja Pestalozzi. Rousseau (1712 - 1778) antaa suuren merkityksen luonnon tuntemiselle ja asettaa sen myös ensimmäiseksi kasvattajaksi (Suortti 1981, 92). Olennaista Rousseauin kasvatuksessa on se, että kasvattajan tulisi pysytellä taka-alalla. Jokaisessa lapsessa on synnynnäisenä itsesääteilyjärjestelmä, joka ohjaa hänen kehitystään, ja tämän vuoksi kasvattajan on luotettava siihen ja annettava mahdollisuus lapsen luonnolle. Rousseauin mukaan lapsesta yritetään tehdä aikuista liian aikaisessa vaiheessa. Hänen ei sallita elää lapsuuttaan ja niinpä Rousseauin käsky kuuluukin: lapsen on tultava ensin ihmiseksi, ennen kuin häntä voi totuttaa toimimaan yhteiskunnassa. (Iisalo 1988, 90.) Rousseau siis korosti lapsuuden merkitystä omana itseisarvoisena vaiheena ihmisen elämässä. Lapsuuden arvostamista seuraa hänen mukaansa lapsen kunnioittaminen. Rousseau piti lasta luonnostaan hyvänä ja tämänkin vuoksi kasvattajan tuli olla mahdollisimman passiivinen, jottei hän tuhoaisi lapsessa olevaa hyvää. (Vestergaard 1985, 58.) Peltosen (1979, 52) mukaan rousseaulaisen kasvatuksen tehtävänä on raivata pois kasvun esteet, jotta lapsen vapaa kasvu olisi mahdollista. Lapsi on luonnostaan varustettu niillä mahdollisuuksilla, jotka ovat välttämättömät kehitykselle. Rousseau edusti siis kasvatusoptimismia.

Pestalozzi (1746 - 1827) piti myös lapsuuden itseisarvoa kasvatuseriaatteista tärkeimpänä. Sen sijaan periaate lapsesta luonnostaan hyvänä on muuntunut hänen ajattelussaan lapsen mahdollisuudeksi kasvaa hyväksi ihmiseksi. Se kuitenkin vaatii huolellisesti suunniteltua opetusta. Kasvatuksella on mahdollisuus muuttaa luonnonolento moraaliseksi ja yhteiskunnalliseksi olennoksi. Pestalozzin kasvatuskäsitys on siis optimistinen. Lapsikeskeisen kasvatuksen on aina otettava huomioon lapsen synnynnäinen luonne ja tarpeet. (Vestergaard 1985, 58.) Pestalozzin mukaan ihmistä tulee kasvattaa löytämään itsessään oleva ihmisyyttä. Ankeatkaan olosuhteet eivät pysty riistämään sitä. Ihmisessä piilevää itua on varjeltava niin, että ihminen omaksuu sen koko toimintaansa ohjaavaksi luovaksi voimaksi. Ihmisen elämää määrääviä olosuhteita ihminen voi muuttaa vain, jos hän on löytänyt itsessään piilevän idun ja oppinut toimimaan sen ohjaamana. Kun ihminen on löytänyt todellisen luontonsa, pystyy hän säilyttämään ihmisyytensä, itsenäisyytensä ja arvokkuutensa ankeissakin olosuhteissa. Hän voi jopa käyttää olosuhteita hyväkseen kehittäessään ihmisyyttään. Jokaisella ihmisellä

on yhteiskunnassa oma, olosuhteiden sanelema asema. Hän on yksi rengas ihmiskunnan ketjussa ja kasvatuksen tehtävänä on tuon ketjun vahvistaminen. (Iisalo 1988, 99.)

*Behaviorismilla* tarkoitetaan vuosisatamme toisella vuosikymmenellä syntynyttä psykologista suuntausta, joka pyrkii edistämään ihmisen käyttäytymisen ymmärtämistä (Hirsjärvi 1983, 22). Behaviorismin ihmiskäsityksen mukaan ihmisen käyttäytymiseen voidaan vaikuttaa käyttämällä operantin eli instrumentaalisen ehdollistamisen menetelmää (Hirsjärvi 1985, 188). Instrumentaalista ehdollistamisesta on kysymys silloin, kun olion tahdonalaisesti aikaansaamia reaktioita vahvistetaan (Hirsjärvi 1983, 130). Toivottuja käyttäytymisreaktioita palkitsemalla ja ei-toivottuja rankaisemalla ihminen voidaan saada käyttäytymään lukemattomin eri tavoin (Hirsjärvi 1985, 188 - 189).

Hirsjärvi (1985) on kategorioinut behaviorismin ihmiskäsityksen kolmeen pääkohtaan Perviniä (1970) tulkiten seuraavasti:

1. Ihmisen käyttäytyminen on opittua ja oppiminen tapahtuu assosiaatioiden eli miellelyhtymien kautta. Kompleksinenkin käyttäytyminen voidaan ymmärtää monien yksinkertaisten assosiativisten elementtien yhteenliittymisenä.
2. Ihminen on pohjimmiltaan hedonistinen, mikä tarkoittaa sitä, että hän pyrkii etsimään mielihyvää ja välttämään mielihäpä. Näin ollen mikä tahansa teko, joka tietyssä tilanteessa tuottaa tyydytystä, assosioituu tuohon tilanteeseen niin, että kun tilanne toistuu, on todennäköistä, että sama tekokin toistuu. Vastaavasti teon johtaessa epätydyttävään lopputulokseen on todennäköistä, että sama teko ei toistu vastaavassa tilanteessa. Tältä osin behaviorismi lähenee psykoanalyttistä teoriaa, jonka mukaan ihminen etsii palkkiota ja yrittää välttää kärsimystä.
3. Ihmisen käyttäytyminen on ympäristön määräämää. Tähän liittyy Locken tabula rasa -ajattelu, jonka mukaan ihmisen tajunta on tyhjä hänen syntyessään ja kaikki tieto, jota hän myöhemmin hankkii, on omaksuttu ympäristöstä aistien välityksellä. (Hirsjärvi 1985, 188 - 190.)

Koska behaviorismin mukaan kaikki ihmisen toiminnot ovat ymmärrettävissä ehdollisiksi reflekseiksi, on kasvatuksella suuri merkitys ihmisen muotoamisessa. Behaviorismi edustaa siis kasvatuseoptimismia, sillä sen kannattajat uskoivat, että ihminen on muutettavissa. Tämä johti idealistiseen näkemykseen siitä, että kasvatuksen avulla olisi mahdollista luoda kokonaan uusi ihmistyyppi, joka olisi vapautunut kaikista haitallisina pidettävistä ominaisuuksista. Kaikki yksilöt nähtiin lähtökohdiltaan ja kyvyiltään samanlaisiksi. Näin ollen kaikilla ihmisillä on samanlaiset mahdollisuudet, mutta heidän myöhemmät vaiheensa

riippuvat täysin ympäristöstä ja erityisesti siitä, millaista kasvatusta he saavat. Watson on edustanut äärimmäistä näkökantaa, sillä hänen mukaansa kenet tahansa voidaan kasvattaa miksi tahansa, jos muokkaus aloitetaan tarpeeksi varhain. (Hirsjärvi 1985, 191.)

Kasvatuksen ja ihmisen käyttäytymisen ennalta suunnittelemisen avulla voidaan päästä ihanneyhteiskuntaan. Ihanneyhteisössä yksilöiltä puuttuvat antisosiaaliset pyrkimykset ja ihminen tahtoo vain sitä, mikä on hyvää hänelle ja hänen yhteiskunnalleen. Hän tuntee vain myönteisiä tunteita, kuten rakkautta ja iloa. Ihanneyhteiskunnassa ei ole taistelua, rangaistuksia eikä kilpailua, vaan siinä vallitsee tyytyväisyys ja tehokkuus. (Hirsjärvi 1985, 190.)

#### 5.4.4 Materialistinen ihmiskäsitys

Materialismi perustuu Karl Marxin esittämiin teorioihin. Materialismista käytetään myös nimitystä marxilaisuus ja sen katsotaan syntyneen 1800-luvun alkupuolella marxilaisen filosofian ja yhteiskuntateorian myötä. Tuona aikana feodalismi väistyi kapitalismin tieltä ja syntyi uusi, tuotantovälineitä omistamaton luokka - työväenluokka. Marxilaisuuden tehtävänä oli puolustaa tämän uuden luokan aineellisia ja henkisiä etuja. Sen lopullisena tavoitteena oli luoda yhteiskuntajärjestelmä, jossa ei olisi vastakkaisia luokkia, vaan kaikki olisivat tasa-arvoisia. (Hirsjärvi 1984, 138; Hirsjärvi 1985, 163.) Marxin mukaan kapitalistisessa yhteiskunnassa vallitsi perusristiriita tuotannon, jolla oli yhteiskunnallinen luonne ja omistamisen, jolla oli yksityinen luonne, välillä. Tästä seurasi luokkataistelu, sillä hallitsevilla luokilla oli poliittinen ja taloudellinen valta ja sorretut luokat tuottivat. Marxin tavoitteena oli luoda optimaalinen, kommunistinen, yhteiskunta, joka perustui siihen, että tuotantovälineet, kuten viljelysmaat, tehtaot, tiedotus jne. siirtyisivät koko yhteiskunnan omistukseen, niin ettei yksi yhteiskuntaluokka voisi enää käyttää valtaa ja voittoja, vaan yhteiskunnan omistamaa tuotantoa voitaisiin käyttää kaikkien parhaaksi. (Vestergaard 1987, 83.)

Marxilaisen näkemyksen mukaan ihmiskäsitys tulee ymmärtää muuttuvaksi, yhteiskunnalliseksi käsitteeksi. Se riippuu ihmisen paikasta aineellisessa tuotannossa sekä toisaalta hänen aktiivisesta vuorovaikutussuhteestaan ympäristöön, toisaalta hänen subjektiivisista tekijöistään. (Hirsjärvi 1985, 170.) Materialistisen ihmiskäsityksen keskeinen piirre on ihmisen näkeminen yhteiskunnallisena olentona. Yksilö on olemassa vain ihmisyhteiskunnassa ja hänet on ymmärrettävä yhteiskunnallisten suhteiden kokonaisuudeksi. (Turtiainen 1994, 27.) Ihminen on aktiivinen olento ja historiallisen kehityksen subjekti. Hän luo historian, ja



yhteiskunnan perustaan kuuluvan tuotantoprosessin avulla hän luo itsensä. (Hirsjärvi 1985, 168.) Myös kysymys ihmisen hyvyydestä tai pahuudesta on materialistisessa ihmiskäsityksessä yhteiskunnallinen. Varsinaiselta olemukseltaan ihminen on hyvä ja pahuus tulee ihmisen ulkopuolelta yhteiskunnallisista olosuhteista. Paha siis voidaan saada katoamaan yhteiskuntaa muuttamalla. (Harva 1970, 54 - 55.)

Materialistisen näkemyksen mukaan yksilön arvo liittyy olennaisesti hänen tekemäänsä työhön. Työllä on materialismissa lisäksi se tärkeä merkitys, että se on elementti, joka erottaa ihmisen eläimestä. (Hirsjärvi 1985, 166.) Ideaalityyppinen ihminen on tietoisesti tuottava ihminen, joka ohjaa tuotantovälineitä sen sijaan, että ne ohjaisivat häntä. Yksilö ei toimi ainoastaan tyydyttääkseen omia tarpeitaan, vaan hän kokee itsensä vapaaksi vasta luodessaan ja tuottaessaan muiden kanssa ja toteuttaessaan itseään toimimalla yhteisen edun hyväksi. (Hirsjärvi 1985, 171.)

Materialistisen kasvatustieteiden näkemyksen mukaan kasvatuksella on selkeä tehtävä: uuden yhteiskunnan ja ihmisen luominen. Kasvatus on näin ollen yhteiskunnallisen kehityksen väline ja se on kokonaan yhteiskunnallista ja poliittista. (Harva 1970, 54 - 55.) Kasvatuksen avulla ihmisen toimintaa ja olemusta voidaan tietoisesti suunnata haluttuihin päämääriin. Tämä antaa edellytykset kasvatusoptimismiin. (Hirsjärvi 1984, 147.)

Persoonallisuuskasvatuksen päämäärät ja tavoitteet määräytyvät kollektiivisten yhteiskunnallisten arvojen mukaan. Materialismiin liittyy myös ajatus persoonallisuudesta yhteiskunnan tuotteena. Yksilöstä voi kehittyä persoonallisuus vain yhteisössä eli kollektiivissa, joka on sosialistisen kasvatuksen perusyksikkö. Sosialistinen kasvatus perustuu juuri marxilais-leniniläiseen persoonallisuusteoriaan. Sen tavoitteena on luoda sosialistinen yhteiskunta, jolloin kasvatettavan sosialistista tietoisuutta ja toimintaa kehitetään sosiaalisesti välittyneellä ja organisoidulla kollektiivikasvatuksella yhdistämällä opetus, tuottava työ ja liikunta ihmisen monipuolisen kehityksen perustaksi. (Hirsjärvi 1985, 171 - 172.)

### **5.5 Seikkailukasvatuksen välittämä ihmiskäsitys - tutkimuksen tulokset**

Missään tavoittamassamme seikkailukasvatusta käsittelevässä aineistossa ei ole pohdittu seikkailukasvatuksen välittämää ihmiskäsitystä. Halusimme pyrkiä selvittämään sitä, sillä mielestämme kaikkea kasvatusta ohjaa kasvattajan käsitys ihmisestä. Seikkailukasvatuksen kasvatuksellisuus tulee näkyviin juuri sen tavoitteellisuudessa, joka ohjaa toimintaa. Toiminta

puolestaan saa aikaan kokemuksia, joita refleктоijamalla osallistuja saa merkityksellisiä oppimiskokemuksia. Tavoitteiden takana on aina ihminen ja hänen ihmiskäsityksensä ohjaa myös tavoitteidenasettelua ja niiden toteutumista.

Joudumme tukeutumaan omiin käsityksiimme siitä, mikä on seikkailukasvatuksen ydin, millainen ihminen sen mukaan on ja millaisena se näkee kasvatuksen tehtävän. Pyrimme tulkitsemaan seikkailukasvatusta käsitteiden kirjoittajien ajatuksia yrittäen nähdä tekstin taakse. Tällainen tapa on vaikeaa ja on muistettava, että väärin tulkintojen mahdollisuus on olemassa. Olemme kuitenkin pyrkineet perehtymään sekä seikkailukasvatuksen olemukseen että erilaisiin ihmiskäsityksiin ja tämän tietämyksemme pohjalta pyrimme tekemään jonkinlaisen yhteenvedon siitä, millainen ihmiskäsitys seikkailukasvatuksen taustalla on. Yritämme vertailla seikkailukasvatusta kuhunkin käsittelemäämme ihmiskäsitykseen ja tällä tavoin löytää mahdolliset linkit niiden välillä.

### **5.5.1 Humanistinen ihmiskäsitys ja seikkailukasvatus**

Humanismin ja seikkailukasvatuksen välillä löytyy runsaasti yhtäläisyyksiä. Molemmissa korostuu yksilön kunnioittaminen ja kokonaisvaltainen kehittäminen. Yksilön henkilökohtaisten ominaisuuksien kehittäminen voidaan nähdä individualismina. Sen mukaan yksilöt ovat keskenään erilaisia mutta samanarvoisia. Yksilön merkityksestä ja arvosta pidetään kiinni. Seikkailukasvatus on siis yksilölähtöistä, yksilöllistä kasvatuksia. Sen avulla pyritään kehittämään yksilön suhdetta omaan itseensä. Universalismiksi voidaan puolestaan tulkita seikkailukasvatuksen tavoitteena oleva yksilön ryhmässä toimimisen valmiuksien kehittäminen. Humanismin mukaan yksilöt ovat ytimeltään samanlaisia ja voivat kuulua yhteen. Tätä ajatusta voidaan tulkita myös siten, että koska yksilöt ovat ytimeltään samanlaisia, eli kaikissa ihmisissä on ihmisen idea, voivat he kuulua yhteen, jos he hallitsevat yhteenkuulumisen kannalta oleelliset tiedot ja taidot. Näitä voidaan pitää sosiaalisina taitoina, joiden kehittämiseen myös seikkailukasvatuksessa pyritään.

Humanistinen kasvatusajattelu korostaa yksilöllisyyttä, itsenäisyyttä ja yksilön kaikkien kykyjen monipuolista ja sopusuhtaista kehittämistä. Seikkailukasvatus korostaa myös yksilön kokonaisvaltaista kehittämistä sellaisena kuin hän on. Se pyrkii ottamaan huomioon yksilön kognitiivisen, emotionaalisen, sosiaalisen ja motorisen puolen.

Aristotelismin ajatus siitä, että ihmisen on pyrittävä onneen, sopusointuun luontonsa kanssa, voidaan nähdä myös seikkailukasvatuksessa. Seikkailukasvatuksen tavoitteena on päästä sopusointuun itsensä ja ympäristönsä kanssa. Myös aristotelismin hyveet ja niiden kehittäminen ovat osa seikkailukasvatusta. Sekä aristotelismin järjen hyveet (ymmärrys, viisaus ja oivallus) että luonteenhyveet (urhoollisuus, kohtuus ja itsehillintä) voidaan löytää seikkailukasvatuksen tavoitteista. Aristoteles, joka oli Platonin oppilas, yhtyi opettajansa ajatuksiin siinä, että hyveitä voi oppia vain kokemuksen kautta. Seikkailullisten tilanteiden kautta erilaiset hyveet ja niiden seuraukset tulivat sekä yksilön omassa että muiden nuorten käytöksessä esille. (Hunt 1990a, 119.) Hyveet toteutuvat siis käytännössäkkin. Tämän päivän seikkailukasvatuksessa hyveenä voisivat olla elämänhallintataidot.

Seikkailukasvatuksesta löytyy samoja piirteitä kuin eksistentialismista. Molempien painopiste on yksilössä ja hänen kokemuksissaan ja itsetuntemus nähdään tärkeänä. Eksistentialismi näkee ihmisen vapaana päättämään omasta olemuksestaan ja tulevaisuudestaan, mutta hänen on myös kannettava vastuuta päätöksistään ja teoistaan. Seikkailukasvatuksen tavoite ohjata yksilöä itsetuntemukseen voidaan tulkita juuri eksistentialismin ajatusten mukaiseksi persoonallisen vastuun kehittämiseksi.

Eksistentialismin mukaan kasvatuksen tehtävänä on auttaa lasta itsenäiseen kehitykseen. Kasvattaja on taka-alalla oleva ohjaaja, joka antaa lapselle mahdollisuuden kehittyä omassa persoonassaan. Seikkailukasvatuksen ajatusten mukaan ohjaajan tehtävänä on nimenomaan ohjata lasta havaitsemaan omat rajansa, niin henkiset kuin fyysisetkin. Seikkailukasvatukseen kuuluvan seikkailutapahtuman tavoitteena on, että lapsi saa onnistumisen kokemuksia ja saa sitä kautta vahvistusta omalle itselleen. Seikkailusta saadun kokemuksen avulla lapsi oppii käsittelemään esimerkiksi pelkoa ja pystyy tämän yhden onnistuneen kokemuksen jälkeen käsittelemään vastaavaa tunnetilaa erilaisissa tilanteissa. Seikkailukasvatus tarjoaa siis mahdollisuuden käsitellä ahdistaviakin tunteita onnistuneesti. Tämän myötä kokemuksella on siirtovaikutusta myös tulevaisuuteen; aikaisempi kokemus selviytymisestä tai itsensä voittamisesta luo itseluottamusta ja sen avulla lapsella on mahdollisuus selviytyä uudesta ongelmasta. Näin ollen myös seikkailukasvatus pyrkii ohjaamaan yksilöä itsenäiseen kehitykseen. Seikkailuohjaaja on toiminnassa aktiivisesti mukana ohjaten kokemusten purkua ja reflektointia. Hänen tehtävänsä on ohjata yksilöä ja ryhmää reflektiiviseen ajatteluun ja huomaamaan omat kehitystarpeensa ja tekemään tarvittavat päätökset. Hänen on kuitenkin oltava valmis tarttumaan aktiivisesti tilanteeseen, mikäli turvallisuus on vaarassa. Kasvattaja

on siis aktiivisesti läsnä, mutta hänen toimintansa tulee olla niin passiivista, että yksilöillä on tilaa päästä itsenäisen kehityksen alkuun.

Eksistentialismin ja seikkailukasvatuksen yhteisenä piirteenä on myös päätöksenteko- ja ongelmanratkaisutaitojen kehittäminen. Molemmissa painotetaan kokemuksia ja niistä löytyviä merkityksiä, joiden avulla voidaan tehdä todellisuuteen perustuvia päätöksiä.

Eksistentialismin mukaan kasvattajalla ei ole suurta vaikutusta kasvatukseen, joten sen voidaan katsoa edustavan jonkinasteista kasvatuspessimismä. Eksistentialismi luottaa yksilön omaan kehitykseen, joten siihen sisältyy epäily kasvatuksen mahdollisuudesta. Seikkailukasvatuksen kasvatusnäkemystä ei mielestämme voi tulkita pessimistiseksi. Sen mukaan kasvatuksella on mahdollisuus saada aikaan kehitystä yksilössä.

### **5.5.2 Kristillinen ihmiskäsitys ja seikkailukasvatus**

Kristillisessä ihmiskäsityksessä ja seikkailukasvatuksessa ei ole nähtävissä kovinkaan paljon yhtäläisyyksiä. Seikkailukasvatuksesta ei välity Jumalan sana eikä se perustu Raamattuun. Toisaalta kristillisen ihmiskäsityksen mukainen ajatus siitä, että ihminen on arvokas ja yksilöt tasa-arvoisia on nähtävissä seikkailukasvatuksen taustalla. Niinkään kristillisen kasvatuksen periaatteena oleva lapsen huomioiminen yksilönä toteutuu myös seikkailukasvatuksessa. Seikkailukasvatuksen tavoitteisiin kuuluvat sosiaalisuus, toisten huomioiminen, luottamus toisiin, empatia ja yhteistyö voidaan nähdä osana lähimmäisenrakkauteen kasvattamisessa. Seikkailukasvatuksen voidaan siis katsoa välittävän kristillisiä arvoja, mutta ne ovat mielestämme niin yleisiä ajatuksia kaikessa kasvatuksessa, ettei seikkailukasvatuksen voida tulkita välittävän kristillistä ihmiskäsitystä.

Toisaalta on nähtävä se tosiasia, että mikäli seikkailuohjaajan ihmiskäsitys on kristillinen, välittyy se myös hänen toiminnassaan ja tätä kautta seikkailukasvatus voi saada kristilliseen ihmiskäsitykseen liittyviä piirteitä. Seikkailukasvatus ei kuitenkaan vaadi tätä ollakseen tavoitteellista kasvatustoimintaa.

Sekä seikkailukasvatukseen että kristilliseen kasvatukseen sisältyy ajatus siitä, että kasvatuksella on rajalliset mahdollisuudet vaikuttaa kasvatettavan kehitykseen. Seikkailukasvatuksen näkemys on kuitenkin optimistisempi, sillä se uskoo kasvattajan mahdollisuuteen vaikuttaa kasvatettavan kehitykseen. Kristillinen kasvatus on lähinnä kasvamaan saattamista, jolloin kasvattaja voi ohjata kasvatettavaa kristillisyyteen. Lopullisen kasvatustyön tekee

kuitenkin Jumala, jolla kristinuskon mukaan on rajaton mahdollisuus vaikuttaa ihmisiin, mikäli ihminen niin tahtoo.

### 5.5.3 Naturalistinen ihmiskäsitys ja seikkailukasvatus

Naturalismin ytimenä on ajatus ihmisen sopeutumisesta luontoon. Sekä älyllinen että moraalinen kehitys on sopeutumista ympäristöön. Ihmisen syvin olemuskin on sen mukaan luontopohjainen ja kasvatuksen on oltava sopusoinnussa luonnon kanssa. Seikkailukasvatuksen asiantuntijat eivät lukemamme perusteella määrittele sen kummemmin ihmisen ja luonnon välistä suhdetta. Heinonen (1995, 11) on kuitenkin todennut, että ihminen pyrkii pääsemään tasapainoon itsensä ja ympäristönsä kanssa ja tätä voidaan edesauttaa seikkailukasvatuksen keinoilla. Seikkailukasvatukseen kuuluu olennaisena osana luonnossa liikkuminen ja ihminen on osa luontoa, jota meidän tulisi oppia ymmärtämään ja kunnioittamaan. Kyseessä on lähinnä humanistinen asennoituminen luontoon. Sen mukaan luonto on ihmisen palvelija sekä materiaalisessa että henkisessä mielessä, mutta ihmisen tehtävänä on varjella ja suojella luontoa. Naturalismin luontoasenne on puolestaan lähinnä mystis-primitiivinen. Mystisellä luontokäsityksellä tarkoitetaan sitä, että luonnolla on sielu ja ilmaisukyky ja se lähettää viestejä ihmiselle. Luonto henkii jotakin pyhää ja ainutlaatuista; sellaista mikä ylittää ihmisen arkitajunnan. Primitiivinen luontosuhde pitää sisällään ajatuksen siitä, että ihminen on osa luonnon kokonaisuutta eikä hänellä ole mitään erikoisoikeuksia. (Silvennoinen 1992, 80 - 81.)

Naturalistisesta ihmiskäsityksestä lähinnä pragmatismilla on yhtäläisiä piirteitä seikkailukasvatuksen kanssa. Molemmat korostavat toiminnan merkitystä. Seikkailukasvatuksen tavoitteena on luoda toiminnan kautta onnistumisen kokemuksia, jotka auttavat yksilön elämänhallinnan kehittymisessä. Onnistumisen kokemukset eivät synny ilman toimintaa, aktiiviteettia. Pragmatistisen näkemyksen mukaan toiminta, ajattelu ja tieto ovat keinoja jäsentää todellisuutta ja todellisuutta voi jäsentää vain välittömien kokemusten kautta. Pragmatismien mukaan kehityksen mahdollisuudet ovat rajattomat. Se siis edustaa kasvatusoptimismia kuten seikkailukasvatustakin.

Molemmat näkemykset korostavat yksilöiden erilaisuutta ja yksilöllistä kasvatusta. Niinikään ne puolustavat ongelmanratkaisukyvyä, aloitekyvyä ja itseluottamuksen kehittämistä nimenomaan kokemuksellisen oppimisen ja kokemusten ja niiden reflektoinnin avulla.

Ihminen on pragmatismien mukaan olemukseltaan toiminnallinen. Seikkailukasvatuksenkin lähtökohtana on ainakin Heinosen (1995, 11) mukaan käsitys uteliaasta ihmisestä, joka aktiivisesti etsii kokemuksia ja elämyksiä oppien niistä.

Reformipedagogiikan mukainen lapsen kunnioittamisen korostaminen on osa seikkailukasvatusta. Sitä ei kuitenkaan korosteta yhtä paljon eikä lapsuutta pidetä niin merkityksellisenä kuin Rousseau tai Pestalozzi ovat pitäneet. Heidän ajatuksensa siitä, että luonto on ensisijainen kasvattaja on niinkään nähtävissä seikkailukasvatuksessa, mutta ei niin selkeästi. Luonto on tärkeä elementti toimintaympäristönä ja sen myötä se myös opettaa, mutta ensisijaisena opettajana sitä ei voida pitää. Ajatus kasvattajan taustalla olemisesta pätee molempiin.

Pestalozzi korostaa myös sitä, että ihmistä tulisi kasvattaa löytämään itsessään oleva ihmisyytensä, oma luontonsa. Näin ollen hän voi toimia itsenäisesti. Myös seikkailukasvatuksen tavoitteena on auttaa yksilöä löytämään omat rajansa ja niiden kautta kehittää omaa minäkäsitystään ja itsetuntoaan.

Behaviorismin mukainen mallioppiminen näkyy myös seikkailukasvatuksessa. Ohjaaja toimii esimerkkinä ja hän pyrkii omalla käyttäytymisellään ja toiminnallaan olemaan mallina osallistujille. Monien aktiviteettien ja turvallisuuteen liittyvien asioiden opettaminen vaatii behavioristista ja ohjaajajohtoista otetta. Seikkailukasvatuksessa on myös hyvin olennaista palautteen antaminen. Se voidaan nähdä behaviorismin mukaisena vahvistamisena, joka tilanteesta riippuen on myönteistä tai kielteistä.

#### **5.5.4 Materialistinen ihmiskäsitys ja seikkailukasvatusta**

Materialistisen ja seikkailukasvatuksen välittämän ihmiskäsityksen välillä ei ole nähtävissä selkeitä yhteisiä piirteitä. Yhtenä tällaisena voidaan kuitenkin pitää materialismin korostamaa kollektiivista kasvatusta. Koska myös seikkailukasvatusta perustuu pitkälle ryhmätoimintaan ja kasvatettavien, ohjaajien ja vanhempien yhteiseen suunnitteluun ja toteutukseen, voidaan sen katsoa ei ainoastaan hyötyvän vaan myös toteuttavan kollektiivisen kasvatuksen ideaa.

Toinen yhtäläisyys on ajatus ihmisestä. Sekä materialistisen että seikkailukasvatuksen välittämän ihmiskäsityksen mukaan yksilö on aktiivinen ja toimiva.

### 5.5.5 Yhteenvetoa

Tulkintamme mukaan seikkailukasvatuksen välittämä ihmiskäsitys on humanistis-naturalistinen, tarkemmin sanottuna eksistentiaalistis-pragmatistinen. Yksilö nähdään aktiivisena toimijana, jolla on halu pyrkiä hyvään. Yksilöllisyys korostuu seikkailukasvatuksen tavoitteissa. Kyseessä on yksilön kaikkien kykyjen kokonaisvaltainen kehittäminen, jolla pyritään yksilön itsetuntemuksen kehittämiseen ja sitä kautta hänen elämänhallintataitojensa parantamiseen, jotta hän pystyisi ottamaan vastuuta toiminnastaan ja päätöksistään ja tämän myötä ottamaan huomioon ympäristön ja muut ihmiset. Tähän pyritään nimenomaan kokemuksellisen oppimisen kautta, jonka ajatellaan kehittävän yksilön ongelmanratkaisukykyä, aloitekykyä ja itseluottamusta.

Seikkailukasvatuksessa on myös universaali ajatus siitä, että ihminen on osa ihmiskuntaa. Näin ollen sen avulla pyritään kehittämään myös yksilön ryhmässä toimimisen kykyjä. Yksilö on siis osa yhteisöä ja hän voi oppia itsestään toimiessaan ryhmässä. Seikkailukasvatuksen kasvatuskäsitys edustaa siis kasvatusoptimismia, sillä sen avulla yksilöä voidaan auttaa kasvamaan.

Olemme luoneet taulukon, jossa esitämme yhteenvedonomaaisesti ihmiskäsitysten olemuksen. Lienee aiheellista pohtia, voiko niin laajaa käsitettä kuin ihmiskäsitys esittää taulukon avulla. Katsomme kuitenkin, että se tukee työtämme ja on helpottanut omaa ajatteluaamme. Esittelemme taulukossa kunkin ihmiskäsityksen esittäen vastauksia kysymyksiin, mikä on ihmiskäsityksen ydin, millainen ihminen sen mukaan on ja mikä on kasvatuksen tehtävä kulloisenkin ihmiskäsityksen mukaan. Taulukon lopussa esittelemme vastaavat ajatukset myös seikkailukasvatuksen osalta

TAULUKKO 3. Yhteenveto ihmiskäsitysten olemuksesta.

IHMISKÄSITYS	Ihmiskäsityksen ydin	Millainen ihminen on?	Mikä on kasvatuksen tehtävä?
<b>HUMANISMI</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Ihmisen kunnioittaminen</li> <li>* Sivistyksen kunnioittaminen</li> <li>* Sivistykseen pyrkiminen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Individualismi -&gt; yksilöt erilaisia, mutta samanarvoisia</li> <li>* Universalismi -&gt; yksilöt ytimeltään samanlaisia</li> <li>* Ihmisen päämääränä onnellisuus</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Yksilöllinen kasvatusta</li> <li>* Kasvatusta itsenäisyyteen</li> <li>* Yksilön kaikkien kykyjen monipuolinen ja sopuustainen kehittäminen</li> </ul>
<b>Aristotelismi</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Päämääränä on hyvä, jonka ihminen saavuttaa toiminnan avulla</li> <li>* Järjen toiminta ja teoreettinen elämä luovat tosionnen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Järkiolento</li> <li>* Ylin päämäärä on onni, jonka voi saavuttaa vain järjen avulla</li> <li>* Elää sopuinnussa luonnon kanssa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Järjen ja luonteen kasvatusta päämääränä on opettaa tuntemaan iloa ja mieltymystä oikeisiin asioihin</li> <li>* Kasvatusta harmoniaan oman itsensä kanssa</li> <li>* Hyveen edistäminen harjoittelun, tekemisen ja opetuksen avulla</li> <li>* Maltillinen kasvatustoptimismi</li> </ul>
<b>Idealismi</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Yksilöllinen ja absoluuttinen persoonallisuus</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Ihminen on luonnon ja hengen maailman jäsen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Kasvatusta avulla sivistynyt persoonallisuus -&gt; mielen ja ruumiin eheys</li> <li>* Kasvatustoptimismi</li> </ul>
<b>Eksistentialismi</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Ihminenä oleminen, itsetuntemus, ihmisen suhtautuminen olemassaolonsa</li> <li>* Painopiste yksilössä ja hänen kokemuksissaan</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Ihminen on vapaa mutta vastuullinen -&gt; ihanteena aito, vapaudesta tietoinen ihminen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Vapaiden, moraalisten yksilöiden kehittäminen</li> <li>* Lasta on autettava kehittymään sellaiseksi kuin hän itse haluaa</li> <li>* Herättää tietoisuus itsestä, olemassaolosta ja valinnanmahdollisuuksista</li> <li>* Kokemuksellinen oppiminen</li> <li>* Kehitys on itsenäistä -&gt; kasvattajalla ei suurta vaikutusta -&gt; kasvatustneutralismi</li> </ul>
<b>KRISTILLINEN</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Lähtökohta Raamatussa, Jumalan sanassa</li> <li>* Ihmisen suhde Jumalaan, lähimmäiseen ja luomakuntaan</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Ihminen on Jumalan kuva</li> <li>* Ihmiset ovat arvokkaita, keskenään tasa-arvoisia</li> <li>* Ihmisellä on omatunto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Kasvatustella lähemmäksi Jumalan kuvaa</li> <li>* Lapsen huomioiminen yksilönä</li> <li>* Lunastusajatus</li> <li>* Lähimmäisenrakkauteen kasvattaminen -&gt; jokaisella ihmisellä on yhteiskunnallinen palvelutehtävä</li> <li>* Kasvatustajalla oltava Raamatun ihmiskäsitys</li> <li>* Kasvatusta mahdollisuudet rajalliset</li> </ul>
<b>NATURALISMI</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Kehitys rajatonta ja evolutiivista</li> <li>* Ytimenä ihmisen sopeutuminen ympäristöön</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Ihminen on osa luontoa -&gt; syvin olemus luontopohjainen</li> <li>* Ihminen luonnostaan hyvä</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Kasvatusta on oltava sopuinnussa luonnon kanssa</li> </ul>



<b>Pragmatismi</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Ajattelu palvelee toiminnan elämää</li> <li>* Todellisuus on yhteydessä välittömiin kokemuksiin</li> <li>* Toiminta tiedon edellytys ja päämäärä</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Yksilöt ovat erilaisia</li> <li>* Ihminen on toiminnallinen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Yksilöllinen kasvatusta</li> <li>* Ongelmanratkaisukyvyyn, aloitekyvyyn ja itseluottamuksen kehittäminen</li> <li>* Kokemuksellinen oppiminen</li> <li>* Oppimista tapahtuu vain yhteydessä tekemiseen ja välittömiin kokemuksiin</li> <li>* Kouluopetus on liitettävä käytännön toimintaan</li> <li>* Kehityksen mahdollisuudet rajattomat -&gt; kasvatusoptimismi</li> </ul>
<b>Reformipedagogiikka</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Lapsuuden merkitys ja lapsen kunnioittaminen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Ihminen (lapsi) on hyvä</li> <li>* Jokaisella ihmisellä on oma olosuhteiden sanelema asema -&gt; rengas yhteiskunnan ketjussa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Lapsen kunnioittaminen -&gt; otettava huomioon lapsen synnynnäinen luonne ja tarpeet</li> <li>* Lasta on kasvatettava löytämään itsessään oleva ihmisyyden</li> <li>* Luonto on ensisijainen kasvattaja -&gt; kasvattajan oltava taka-alalla</li> <li>* Rousseaulle kasvatusspesimismi, Pestalozzille kasvatusoptimismi</li> </ul>
<b>Behaviorismi</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Ihmisen käyttäytymiseen voi vaikuttaa käyttäytymisreaktioiden vahvistamisella -&gt; palkinto ja rangaistus</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Yksilöt lähtökohdiltaan ja kyvyiltään samanlaisia</li> <li>* Ihminen on hedonistinen ja tahtoo hyvää itselleen ja yhteiskunnalle</li> <li>* Käyttäytyminen on ympäristön määräämää</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Kasvatuksen avulla on mahdollista luoda uusi, haitallisista ominaisuuksista vapautunut ihmistyyppi</li> <li>* Kenestä tahansa voi muokata mitä tahansa -&gt; kasvatusoptimismi</li> </ul>
<b>MATERIALISMI</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Aineellinen tuotanto on yhteiskunnan perusta</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Yksilö on aktiivinen ja hyvä ja olemassa vain yhteiskunnassa</li> <li>* Ihminen on vapaa tuotessaan yhdessä muiden kanssa yhteisen edun hyväksi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Kasvatuksen tehtävänä sosialistisen tietouden ja toiminnan opetus</li> <li>* Kollektiivinen kasvatusta</li> </ul>
<b>SEIKKAILUKASVATUS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Toiminnan avulla luodaan onnistumisen kokemuksia, jotka kehittävät yksilön henkilökohtaisia ja ryhmässä toimimisen valmiuksia</li> <li>* Yksilö oppii kokemuksiinsa reflektoiden</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Korostaa yksilöllisyyttä -&gt; individualismi</li> <li>* Yksilö on osa ryhmää -&gt; universalismi</li> <li>* Yksilö on aktiivinen, utelias ja toimiva</li> <li>* Yksilö pyrkii etsimään itseään</li> <li>* Yksilö on kokonaisuus, jonka kaikkia osapuolia on pyrittävä kehittämään</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Kasvatuksen tehtävänä on selkeyttää kasvatettavan minäkuvaa, parantaa itsetuntoa ja sosiaalista häntä toimimaan yhteiskunnassa halliten omaa elämäänsä</li> <li>* Elämänhallintataitojen kehittäminen -&gt; yksilö kykenee kohtamaan maailmassa tapahtuvat muutokset</li> <li>* intrapersonaalisten suhteiden kehittäminen</li> <li>* interpersoonaalisten suhteiden kehittäminen</li> <li>* ohjaa yksilöä reflektoidaan kokemuksiinsa ja ajatuksiinsa -&gt; siirtovaikutus tulevaisuuteen</li> <li>* kasvattajan ymmärrettävä seikkailun olemus</li> <li>* kasvatusoptimismi</li> </ul>

## 6 POHDINTA

### 6.1 Tutkimuksen pohdintaa

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää mitä seikkailukasvatus on ja minkälaista ihmiskäsitystä se välittää. Tulosten mukaan seikkailukasvatus voidaan nähdä osana kokonaisvaltaista kasvatusta ja kokemukseen perustuvaa oppimista. Seikkailukasvatus on yksilön kokonaisvaltaisen kasvun huomioivaa haasteellista ryhmätoimintaa, jolla pyritään siihen, että yksilön suhde sekä itseensä että muihin ihmisiin kehitty onnistumisen kautta. Tämän myötä yksilön elämönhallintataidot voivat kehittyä. Tutkimus osoitti myös, että seikkailukasvatuksen välittämä ihmiskäsitys on eksistentiaalistis-pragmatistinen. Se tukee opetussuunnitelmassa määriteltyä kasvatuksen lähtökohtana olevaa myönteistä ihmiskäsitystä.

Seikkailukasvatuksen perusolemusta on Clarken ja Clarken (1993b) mukaan mahdotonta aukottomasti määritellä sanoilla, sillä on asioita, joita oppii vain kokemalla ja elämällä. Seikkailua koskeville teksteille on tyypillistä se, että niitä on helpompi ymmärtää, jos lukijalla on itsellään kokemuksellista tietoa seikkailun olemuksesta. (Clarke & Clarke 1993b, 12.) Clarke (1994, 13) on jatkanut, että seikkailun käyttö kasvun välineenä perustuu seikkailukokemuksen kokonaisvaltaisuuteen ja voimakkuuteen. Menetelmän kuvaamisessa on siis se ongelma, että seikkailun elämystä ei voi kuvata sanallisesti, sen voi ymmärtää vain kokemalla. Mielestämme seikkailukasvatuksen olemukseen kirjallisuuden perusteella tutustumalla on mahdollista saada käsitys siitä, mitä se voi olla. Jokaisella meillä on elämyksellisiä kokemuksia elämän eri alueilta. Niitä voi reflektoida ja ymmärtää omista lähtökohdista käsin ja näin saada kuva siitä, mitä kokemukseen perustuvalla ja tavoitteellisella seikkailukasvatuksella tarkoitetaan.

Tämän kirjallisiin dokumentteihin perustuvan tutkimuksen luotettavuutta pohdittaessa on muistettava, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkijan omat käsitykset ja ajatukset ovat vaikuttaneet aineiston analysointiin. Tutkija ei voi eikä hänen tulekaan olla tutkimansa ilmiön ulkopuolella. Laadullisessa tutkimuksessa ei voida päästä täydelliseen objektiivisuuteen, sillä tutkijan omat kokemukset, arvostukset ja tunteet vaikuttavat tutkimuksen kulkuun. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkija on pääasiallinen luotettavuuden kriteeri ja näin ollen luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia (Eskola & Suoranta 1996, 165).

Tässä tutkimuksessa tutkijoiden omat kokemukset ja arvostukset ovat olleet selkeästi läsnä jo tutkimuksen aihetta valittaessa. Seikkailuun perustuva toiminta ja sen kasvatuksellinen arvo on ollut meille tuttua, sillä kokemuksemme partiossa ovat auttaneet seikkailukasvatuksen olemuksen ymmärtämisessä.

Tutkimuksessa käytetty sisällön analyysi on Grönforsin (1982, 160 - 161) mukaan tapa tarkastella kvalitatiivisin keinoin kerättyä tutkimusmateriaalia. Koska tavoitteenamme oli selvittää mitä seikkailukasvatus on ja mitä osa-alueita siihen kuuluu, oli sisällön analyysi luonnollinen tutkimusmenetelmä. Dokumenttien sisältöön perehtymällä ja niissä esitetyjä ajatuksia luokittelemalla pääsimme niihin tuloksiin, jotka tässä tutkimuksessa on esitetty seikkailukasvatusta kuvaavan luokittelun ja käsittekarttojen avulla. Luokittelun ja kuvioiden luotettavuutta voidaan arvioida vertaamalla niitä varsinaiseen tekstiin.

Tutkimus on edennyt hermeneuttiselle tutkimukselle ja sisällön analyysille esitettyjen vaatimusten mukaisesti. Nämä vaatimukset ja se, miten niihin on tässä tutkimuksessa vastattu on esitetty jo luvussa 3. Työn luotettavuutta lisää se, että kaikki tutkitut dokumentit on esitetty lähdeluettelossa ja näin ollen kuka tahansa asiasta kiinnostunut tutkija voisi tutkia samaa aineistoa ja päästä samoihin luokitteluihin ja tuloksiin.

Seikkailukasvatuksesta on olemassa hyvin vähän tutkimusta ja näemmekin työmme arvon siinä, että teimme täysin kirjallisen aineiston pohjalta kokoavan tutkimuksen seikkailukasvatuksen perusteista; arvolähtökohdista, käsitteistä ja tavoitteista.

## **6.2 Seikkailukasvatuksen mahdollisuudet koulussa**

Seikkailukasvatuksen voidaan katsoa olevan kokonaisvaltaista kasvatusta, sillä se perustuu kokemukseen perustuvaan oppimiseen, jossa huomioidaan oppilaan elämäkokemukset oppimisen lähtökohtana. Näistä oppimiskokemuksista seuraa muutoksia kokonaispersoonassa, jotka voivat vaikuttaa yksilön elämänhallintataitojen kehittymiseen ja tulevien elämäkokemusten muodostumiseen. Mielestämme opettajan tehtävänä on pyrkiä varmistamaan, että hänen oppilaansa saa valmiuksia toimia muuttuvassa yhteiskunnassa vastuullisena ja aktiivisena jäsenenä. Tämän vuoksi uskomme, että seikkailukasvatus tarjoaa mahdollisuuden oppilaan kokonaispersoonallisuuden kehittämiseen ja sen myötä vaikuttaa hänen selviytymiseensä tulevaisuudessa. Se ei luonnollisestikaan takaa mitään, mutta se on yksi keino muiden

joukossa, jota opettaja käyttää, mikäli hän itse sisäistää seikkailun ja seikkailukasvatuksen periaatteet ja näkee sen kasvatuksellisenä toimintana eikä hauskana puuhasteluna.

Seikkailukokemus vie ihmisen omille rajoilleen. Me kannamme usein mukamme sosiaalisia sopimuksia siitä, miten mihinkin kuuluu reagoida, erilaisia rooleja ja käyttäytymistapoja. Seikkailutilanteissa, jolloin olemme omilla rajoillamme, kaikki energiamme ja huomiomme menee tilanteesta selviämiseen, roolit putoavat ja jäljelle jää ihminen. Asiat löytävät yllättäen uuden tärkeysjärjestyksen. Seikkailu avaa ovet muutokselle. Sitä voidaan käyttää ryhmän tai perheen yhteisyyttä luovana tekijänä ja diagnostisena menetelmänä. (Clarke 1994, 13 - 14.)

Olemme pohtineet käytännön esimerkkejä edellisistä. Ryhmän tai perheen yhtenäisyyttä luovana tekijänä seikkailua voitaisiin käyttää erityisesti silloin, kun perheen tai ryhmän sisäiset suhteet ovat kiristyneet. Oppilasryhmässä saattaa olla erilaisia konflikteja, jotka eivät luokkahuoneessa avaudu. Tällöin voitaisiin ajatella yhteisen seikkailuviikonlopun suunnittelua yhdessä oppilaiden ja vanhempien kanssa. Yöpyminen puolijoukkueteltassa koulun lähellä tai eri yhdistysten mökeillä tarjoaisi mahdollisuuksia erilaiseen seikkailutoimintaan. Vaellus kohteeseen jalan tai polkupyörillä, ruuanlaitto nuotiolla tai trangioilla, teltan pystyttäminen, saunominen, yöllinen piiloleikki tai aarteenetsintä, erilaiset ryhmää kiinteyttävät leikit ja tehtävät ovat omiaan antamaan yhteisiä, myönteisiä kokemuksia. Ohjelma ja erilaiset tehtävät pitäisi suunnitella siten, että jokaiselle oppilaalle olisi jotakin uutta ja että kukin pääsisi "pätemään" ja saisi arvostusta ja hyväksyntää toisten lasten taholta. Tavoitteetomat leikit ja tehtävät tuntuvat tylsiltä, mutta jos mukana on haastetta ja jännitystä on kokemus aivan toinen.

Tällainen toiminta mahdollistaa myös vanhempien mukana olemisen. On helppoa kuvitella, että monet isät olisivat innokkaita osallistumaan suunnitteluun ja tulemaan mukaan varsinaiselle retkellekin. Se helpottaisi kovasti opettajan työtä, vastuuta voisi jakaa ja mikä parasta, se saattaisi lähentää sekä vanhempien että lasten, mutta myös vanhempien ja opettajan välejä. Tällaisella retkellä olisi myös mahdollista karistaa vallalla olevat roolit. Opettaja voisi karrikoidusti sanottuna jättää karttakeppinsä kotiin ja "vaihtaa vapaalle" auktoriteettinsa säilyttäen.

Retken jälkeen jokaisella oppilaalla ja opettajalla on yhteinen kokemus, jota voidaan työstää monella eri tavalla. Näkemyksemme mukaan kokemuksen purkaminen keskustellen on äärimmäisen tärkeä osa seikkailukasvatusta, sillä sen avulla toiminnalle asetettujen tavoitteiden saavuttamista voidaan tarkistaa ja syventää.

Diagnostisena, eli tässä tapauksessa arvioivana, menetelmänä seikkailukasvatusta voidaan käyttää esimerkiksi silloin, kun halutaan selvittää oppilaiden tapaa toimia ryhmässä. Tällainen tilanne voi olla lukuvuoden alussa, kun luokassa on uusia oppilaita. Retken aikana selviää paljon siitä, mikä on luokan sosiaalinen tilanne, miten oppilaat ottavat vastuuta itsestään ja toisistaan, kenellä on johtajan ominaisuuksia, ketkä jäävät taustalle jne. Myös piilossa olevat tunteet saattavat tulla esiin jännittävän toiminnan yhteydessä. Kokemusten reflektoinnilla on jälleen tärkeä osuus.

Vainikaisen (1995a, 23) mukaan seikkailukasvatuksessa on tärkeää vastuun ja luottamuksen oppiminen. Vastuuta otetaan sekä itsestä että kaverista. Opettajan tulee saavuttaa lasten luottamus ja hänen tulee näyttää luottavansa oppilaisiinsa. Seikkailu vaatii keskinäistä kunnioitusta ja halua toimia yhteiseksi hyväksi ja iloksi. Se on retkeilyn ja seikkailun onnistumisen edellytys. Vanhemmat ovat tärkeä osa seikkailutoimintaa. Heidän kanssaan avoimesti keskusteleminen ja asioiden jakaminen antaa lapsille mallin, joka auttaa heitäkin ristiriitaisissa tilanteissa.

Koulussa käytettävänä tavoitteellisena kasvatustoimintana seikkailukasvatusta vaatii vielä paljon tutkimusta. Olisi antoisaa tutkia, miten seikkailukasvatusta näkyy koulujen opetussuunnitelmissa ja sen ohjaamassa käytännön koulutyössä. Toinen tärkeä tutkimusalue olisi selvittää opettajien ja vanhempien käsityksiä seikkailukasvatuksen mahdollisuuksista koulun kasvatustoiminnassa ja kodin ja koulun yhteistyön kehittämisessä. Lisäksi olisi tarpeen tehdä enemmän tutkimusta sen tavoitteiden toteutumisesta ja siitä, miten oppilaat sen kokevat.

Kolmas ja mielestämme antoisin tutkimusalue olisi selvittää, mitä mahdollisuuksia seikkailukasvatusta voisi tarjota monikulttuuriseen opetukseen. Tosiasia on, että hyvin monessa suomalaisessa koulussa ja luokassa on ulkomaalaisia oppilaita. Riippuu pitkälti opettajasta, koulusta ja kunnasta, miten heidän opetuksensa on järjestetty. Siinä vaiheessa kun ulkomaalaiset oppilaat integroidaan tavalliseen luokkaan, olisi mielestämme perusteltua ottaa käyttöön seikkailukasvatuksen periaatteiden mukaista toimintaa. Tärkeää olisi, että ulkolaiset oppilaat todellakin integroituisivat uuteen luokkaan ja oppilastovereihinsa, jotta he tunsisivat kuuluvansa ryhmään. Yhteisen kielen puuttuminen ei mielestämme ole ongelma, sillä toiminnallisuutensa vuoksi tilanteet olisivat ymmärrettäviä kaikille osapuolille. Lisäksi on huomattava se, että kommunikointitilanteet olisivat luonnollisia, joten sen myötä ulkolaiset oppilaat saisivat kokemuksia "oikean" kielen käytöstä "oikeissa" tilanteissa.

### 6.3 Seikkailukasvatuksen suomat mahdollisuudet yliopisto-opinnoissa

Ulkomaalaiset opiskelijat on ensimmäinen ryhmä, joka mielestämme voisi hyötyä seikkailukasvatuksesta tavoitteellisena toimintana. He saapuvat Suomeen ja Jyväskylään eri puolilta maailmaa ja kohtaavat täällä uuden maan, kulttuurin ja opiskeluympäristön. Kaikki on uutta tavoista ihmisiin. Ulkomaalaisille opiskelijoille on järjestetty orientaatiojakso opintojen alussa, jossa he perehtyvät yliopistomme tapoihin, suomalaiseen kulttuuriin ja suomen kieleen. He tutustuvat toisiinsa ja suomalaisiin tutoreihinsa, joiden tehtävänä on olla ulkomaalaisten opiskelijoiden tukena ja turvana. Mielestämme orientoivan jakson aikana olisi perusteltua ottaa käyttöön myös seikkailukasvatukseen liittyviä elementtejä. Niiden avulla opiskelijoiden ryhmäytymistä voitaisiin syventää ja he saisivat uusia kokemuksia, joista keskustella opintojen aikana. Tämän lisäksi he pääsisivät tutustumaan suomalaiseen luontoon, josta me tunnumme olevan kovin ylpeitä.

Seikkailullinen toiminta tarjoaisi yli kielirajojen ulottuvia elämyksiä kaikille osallistujille. Se voisi myös motivoida uusien, esimerkiksi liikunnallisten harrastusten pariin, josta olisi hyötyä koko opiskeluaikaa ja kenties koko elämää ajatellen. Harrastaminen olisi omiaan ehkäisemään ulkomaalaisten opiskelijoiden eristäytymistä ja koti-ikävää ja näin ollen heidän opiskelumotivaationsa ja -tuloksensa voisivat parantua.

Edellä mainitut esimerkit ovat nimenomaan toimintaan liittyviä seikkoja. Näiden lisäksi toiminta vaatisi purkamista eli ohjaamista itsereflektioon. Itsereflektion myötä ulkomaalaiset opiskelijat voisivat tutkia omaa käyttäytymistään eri tilanteissa ja varsinkin sitä, miten he kokevat uuden ja haasteellisen tilanteen. Tällä olisi suora siirtovaikutus heidän oleskeluunsa vieraassa kulttuurissa, joka jatkuvasti tarjoaa uusia ja outoja kokemuksia, joihin yleensä sisältyy jonkinlainen haaste. Haasteiden vastaanottaminen ja niistä selviytyminen saa aikaan onnistumisen kokemuksia, joka puolestaan vaikuttaa itsetunnon ja minäkäsityksen kehittymiseen. Tämän lisäksi he oppisivat tuntemaan omia rajojaan, sekä henkisiä että fyysisiä.

Toinen opiskelijaryhmä, jolle seikkailukasvatustoiminnasta mielestämme olisi hyötyä, on "roikkujat", joista on kirjoitettu sekä valtakunnallisessa lehdistössä että yliopistomme erilaisissa julkaisuissa. "Roikkujat" ovat opiskelijoita, joiden opintojen eteneminen on jostakin syystä viivästynyt. Tähän ovat vaikuttaneet joko taloudelliset syyt tai yksinkertaisesti motivaation puute. Tällaiset opiskelijat joutuvat kantamaan harteillaan epäonnistumisen ja turhautumisen kokemuksen tunnetta, josta ei ole muuta poispääsyä kuin päätös tehdä asialle

jotakin. Päätöksen lisäksi "roikkuja" tarvitsee muutakin apua, ja mielestämme seikkailukasvatus voisi tarjota hänelle lähestulkoon terapeutista apua.

"Roikkujen" kohdalla ohjaaminen kokemusten itsereflektioon saa erittäin suuren merkityksen. Kokemusten siirtovaikutus on tällöin metaforinen. "Roikkuvan" opiskelijan tulisi siis saada malleja siitä, miten hän voi selviytyä haasteellisesta, tukalasta ja stressaavasta tilanteesta. Onnistumisen kokemukset seikkailullisessa toiminnassa saattaisivat parantaa "roikkujan" itsetuntoa ja hän jaksaisi uskoa siihen, että hän pystyy suoriutumaan yliopisto-opinnoistaan kunnialla loppu.

Seuraavaksi pohdimme seikkailukasvatuksen mahdollisuutta yliopiston henkilökunnan kohdalla. Kuuden vuoden opiskelukokemuksemme perusteella uskallamme väittää, että opetushenkilökunnan sisäisellä hengellä on suuri vaikutus opetuksen kokonaisuuteen. Tämän vuoksi haluamme esittää, että seikkailukasvatuksen avulla laitosten henkilökunnan yhteishenkeä olisi mahdollisuus parantaa. Seikkailukasvatus toimisi ikään kuin työnohjauksena, jonka tavoitteena olisi motivoida ja ohjata henkilökuntaa yhtenäisempään ja laadukkaampaan toimintaan opiskelijoiden hyväksi.

Tärkeänä elementtinä olisivat ryhmäytymiseen liittyvät asiat. Seikkailullisten kokemusten pitäisi sisältää nimenomaan ryhmätoimintaan liittyviä tehtäviä ja ongelmanratkaisua, jossa ryhmän jokaisen jäsenen panos olisi tärkeä. Näin ryhmä saisi kokemuksen siitä, että se pystyy yhdessä jokainen toistaan auttaen selviytymään ongelmallisista tilanteista. Tällöin myös normaaliin työskentelyyn helposti vaikuttavat rooliodotukset saisivat mahdollisuuden karista ja jokainen henkilökunnan edustaja olisi omillaan ilman tittelin suomaa jalustaa tai kuoppaa.

Seikkailullisten elementtien käyttäminen johtaisi uskoaksemme parempaan yhteistyökyyntä ja sen myötä parempaan sisäiseen työskentelyilmapiiriin. Tämä puolestaan johtaisi tasokkaampaan opetukseen ja innovatiiviseen oman työn tutkimiseen ja kehittämiseen. Mikäli seikkailulliseen toimintaan osallistuisi useiden laitosten työntekijöitä, olisi mahdollisuus päästä ystävyyttä-yli-rajojen-ajatteluun, joka avaisi uusia näkymiä ja kokemuksia eri laitosten välillä. Tähän vaikuttaisi jo se, että nimet saisivat kasvot ja persoonan. Yhteydenotot eri laitosten välillä olisivat helpompia ja tämä mahdollistaisi laadukkaan yhteistyön niiden kesken.

Neljänneksi haluamme pohtia omaa opettajankoulutuslaitostamme ja sen tarpeita seikkailukasvatuksen näkökulmasta. Koska seikkailukasvatus on tullut jäädäkseen, olisi äärimmäisen tärkeää, että tulevat luokanopettajat saisivat käsityksen sen periaatteista, filosofiaasta, toiminnasta ja ohjaamisesta. Emme halua esitellä seikkailukasvatusta virheettö-

mänä ja ainoana mahdollisena tapana, mutta mielestämme olisi tärkeää, että jokainen luokanopettajaksi opiskeleva voisi itse muodostaa siitä käsityksensä oman kokemuksensa perusteella.

Opettajankoulutuslaitoksen opinto-oppaassa (1996-97, 212) esitellään leirikoulupedagogiikan erikoistumisopinnot. Sen tavoitteena on antaa opiskelijalle valmiudet suunnitella ja toteuttaa laajoja koulun ulkopuolella tapahtuvia oppimistilanteita. Yhtenä osana edellä mainittuja opintoja mainitaan seikkailukasvatus ja sen teoreettiset lähtökohdat. Asiasta kiinnostuneena tiedustelimme, mitä tämä opintojakso pitää sisällään, jotta olisimme voineet itse osallistua mahdollisiin opintokokonaisuuksiin saadaksemme tutkimuksemme aiheesta lisää tietoa. Tämä ei valitettavasti ollut mahdollista, sillä silloin kukaan ei tiennyt kenen vastuulla kyseessä olevan opintokokonaisuuden suunnittelu ja toteutus on. Herääkin kysymys, ovatko leirikoulupedagogiikan erikoistumisopinnot pelkkää puuhastelua muodissa olevan seikkailun käsitteen alla. Leirikoulupedagogiikka kiinnostaa, sillä meillä itsellämme on kokemusta harjoittelun yhteydessä tapahtuneesta leirikoulusta syksyltä 1994. Sanna on ollut Ammarnäsissä ja Ritva Lofoteilla. Kokemuksemme leirikouluista ovat toki myönteisiä, sillä sekä meillä että lapsilla oli mukavaa. Saman mukavan olisi voinut saavuttaa huokeammalla ja lähempänä. Aihetta leirikoulukäytännön kehittämiseen siis on.

Olemme myös pohtineet muutamia käytännön ehdotuksia, miten seikkailukasvatus voisi koulutuksessamme näkyä. Aluksi olisi tärkeää esitellä seikkailukasvatuksen teoreettisia lähtökohtia kasvatuksellisen kokemuksen näkökulmasta. Tämä voisi tapahtua klassisen luento-opetuksen ja kirjallisuuden tutustumisen muodossa. Toinen jakso alkaisi tavoitteiden asettelulla, jolloin jokainen opiskelijaryhmä muodostaisi ryhmäkohtaiset tavoitteet ja kukin opiskelija vielä omat, henkilökohtaiset tavoitteensa. Tämän jälkeen ryhmä suunnittelisi omaa toimintaansa siten, että se valitsisi yhden aktiviteetin, jonka sen kaikki jäsenet haluaisivat opetella ja joka olisi mukana kolmannessa jaksossa, leirissä. Tämän jälkeen tavoitteet tarkistettaisiin ja niitä tarkennettaisiin. Näin siitä syystä, että aktiviteettien valinta saattaa vaikuttaa ainakin jokaisen henkilökohtaisiin tavoitteisiin. Tietyn ajan aikana ryhmät hankkisivat itselleen oman aktiviteettinsa mukaiset ohjaamiseen ja turvallisuusnäkökohtiin liittyvät tiedot ja taidot. Tavoitteena olisi se, että he saavuttaisivat niin hyvät taidot, että he pystyisivät opettamaan vastaavat taidot muiden ryhmien jäsenille. Koska mukana on aina vastuukysymykset, olisi vastuullisen lehtorin järjestettävä myös kunkin aktiviteetin asiantuntija ja ohjaajakoulutuksen saanut henkilö paikalle valvomaan opetusta.



Samaan aikaan kun ryhmät hankkisivat aktiviteetteihin liittyviä taitoja suunnittelisi koko ryhmä yhdessä kolmatta jaksoa eli muutaman vuorokauden mittaista seikkailuleiriä tai -viikonloppua. Tavoitteena olisi, että jakson ohjelma vastaisi harjoiteltuja aktiviteetteja siten, että yhteistoiminnallisen oppimisen kautta kukin opiskelijoista oppisi leirin aikana kuhunkin aktiviteettiin liittyvät perusasiat ja että jokainen pääsisi opettamaan ja ohjaamaan toistaan. Kaikkiin jaksoihin sisältyisi luonnollisesti itsereflektio, mutta erityisesti leirin aikana kokemusten purkamiseen käytettäisiin aikaa. Koko joukon reflektoinnin ohjaaminen vaatisi koko seikkailukasvatusta ohjaavan lehtorin pätevää osallistumista ja taitoa ohjata opiskelijoita kokemusten prosessointiin.

Kaikkiin kolmeen jaksoon liittyisi seikkailupäiväkirjan pitäminen. Tämä olisi vain jokaisen henkilökohtaista tarvetta varten. Sen tarkoituksena olisi, että opiskelijat arvioisivat seikkailukasvatusta omasta näkökulmastaan, kirjaisivat kokemuksiaan, pelkojaan, koettuja riskejä ja haasteita ja sitä, miten niistä selviytyttiin vai selviytyttiinkö. Seikkailupäiväkirjan avulla he voisivat reflektoida omia kokemuksiaan ja ajatuksiaan, toimintaansa yksilönä ryhmässä jne.

Tällaisessa toiminnassa olisi mielestämme useita hyötynäkökohtia. Konkreettista hyötyä siitä olisi jokaiselle opiskelijalle, sillä he oppisivat perusasiat erilaisiin seikkailukasvatuksessa käytettyihin aktiviteetteihin. Niinikään he saisivat kokemuksia siitä, millaista on luonnossa yöpyminen, ruuan laittaminen ja varusteiden huoltaminen. Katsomme tämän olevan erityisen tärkeää varsinkin naispuolisille opiskelijoille, sillä opiskeluystäviltämme kuulemiemme kommenttien mukaan naisopettajat eivät mielellään lähtisi viemään oppilasryhmää luontoon tarkoituksenaan leiriytyä keskelle metsää. Tämä johtuu nimenomaan siitä, että heillä ei ole onnistuneita kokemuksia luonnossa leiriytymisestä.

Opiskelijoiden saamien taitojen lisäksi tällaisella toiminnalla olisi selkeä vaikutus opiskelijoiden ryhmähenkeen ja sen myötä opiskelumotivaatioon. Yhteinen kokemus voisi rikastuttaa koko opiskelijajoukon toimintaa ja elämää

#### **6.4 Gradu seikkailukasvatuksesta - meidän seikkailumme**

Jokainen gradua tehnyt opiskelija tietää, minkälaisia tuntemuksia ja vaiheita gradun tekemiseen liittyy. Näin jälkikäteen ajatellen on helppo pohtia koko gradun tekemiseen liittyvää prosessia ja löytää siitä aallon pohjat ja harjanteet. Selvitämme nyt niitä seikkoja, jotka

vaikuttivat koko prosessin onnistumiseen ja omaan henkilökohtaiseen kasvuumme ihmisinä ja tulevina opettajina.

Päätöksemme tehdä opinnäytetyömme seikkailukasvatuksesta tapahtui syksyllä 1995, jolloin olimme olleet partiokoulutuksessa ja jossa yhtenä aiheena oli ollut seikkailukasvatus. Tuon kurssin tarkoituksena oli tiimiyyttä eli ryhmäyttää kesällä 1996 järjestetyn kansainvälisen partioleirin Loisto -96:n erään alaleirin johtajistoa. Kurssilla toteutettiin pieni seikkailukasvatusrupeama, johon kuului jokaiselle osallistujalle uutena kokemuksena kaupunkisotapeli, sen herättämien ajatusten purku sekä seikkailukasvatuksen periaatteisiin liittyvä luento. Tuon viikonlopun jälkeen mieleemme heräsi ajatus tehdä gradumme seikkailukasvatuksesta ja sen mahdollisuuksista koulutyössä. Tätä päätöstä voidaan pitää ensimmäisenä huippuhetkenä ja -kokemuksena, sillä olimme jo pitkään pohtineet graduaihettamme, mutta mikään aikaisemmista aiheista ei ollut tuntunut tarpeeksi kiinnostavalta.

Alkoi tiedonhankinta ja aiheeseen perehtyminen. Saman tien koimme epävarmuuden ja osaamattomuuden tunteita, sillä seikkailukasvatusta käsitteleviä lähteitä ei löytynyt aluksi kuin kolme. Haaste tuntui jopa liian suurelta ja eikä hanskojen heittäminen tiskiinkin ollut kaukana.

Otimme yhteyttä Jyväskylän kaupunkiseurakuntaan ja pohdimme mahdollisuutta tehdä tapaustutkimusta jostakin syrjäytyneiden nuorten ryhmästä, jonka kanssa seikkailukasvatusta toteutettiin. Aikamme pohdittuamme tulimme siihen tulokseen, että me emme pysty sitoutumaan vuodeksi ollaksemme mukana kaikissa tapahtumissa, joita tuon ryhmän kanssa olisi järjestetty.

Seuraavaksi otimme yhteyttä muutamiin kouluihin, joissa tiesimme seikkailukasvatusta käytettävän. Ideanamme oli, että olisimme päässeet tekemään tapaustutkimusta jostakin koulusta ja heidän tavastaan käyttää seikkailukasvatusta. Haaveena oli, että olisimme voineet tutustua koulun tapoihin, opettajiin ja oppilaisiin ja olla todellakin observoijan roolissa, ei niinkään kahtena seikkailutätinä. Tuloksena oli kuitenkin se, että mikään koulu ei ollut kiinnostunut kahdesta "seikkailijattaresta". Eräs koulu tosin ilmoitti, että kyllähän he apua tarvitsevat lyhyen seikkailujakson suunnittelussa. Tämä ei mielestämme vastannut sitä, mitä me halusimme, sillä meidän mukaamme seikkailukasvatusjakso on pitempi kuin yhden illan tai yhden viikonlopun mittainen. Noin lyhyen jakson suunnittelu, toteutus ja observointi olisi toki ollut hyvä alku, mutta koska kysymyksessä olisivat olleet meille vieraat lapset, vieraat opettajat ja vieras kasvatuskulttuuri, emme halunneet lähteä siihen mukaan. Mieleen olisi saattanut hiipiä ajatus, että meitä, kahta graduntekijää, olisi pidetty ilmaistyövoimana. Tämä

saattaa vaikuttaa varsin rankalta tuomiolta, mutta koska ajatus ei mieliämme lämmittänyt, oli pohdittava uutta ratkaisua. Kävimme siis jälleen aallonpohjassa ja mieli mustui.

Käsissämme oli selkeä ongelma. Seikkailukasvatus kiinnosti, mutta mistä näkökulmasta ja miten me sitä ryhtyisimme tutkimaan. Ajallisesti olemme toukokuussa 1996. Tuolloin teimme päätöksen, että annamme kesän kuluu elokuuhun, jolloin Loisto ja sen myötä suuri työmäärä ja paine olisi takana.

Elo-syyskuun aikana teimme valtavan työn etsiessämme kaikkea mahdollista materiaalia, mitä seikkailukasvatukseen liittyy. Teimme työnjakoa sen mukaan, mikä kumpaakin kiinnosti. Iloksimme huomasimme, että kun vain tarpeeksi jaksaa, materiaalia rupeaa löytymään. Haaste haasteen perään tuntui voitetulta ja onnistumisen kokemukset antoivat potkua eteenpäin. Kävimme läpi suuren määrän erilaista materiaalia ja ryhdyimme pohtimaan syvemmin, mitä me oikeastaan haluamme selvittää. Ensimmäinen tutkimusongelmamme oli ollut koko ajan selvä; mitä on seikkailukasvatus? Kysymys on hirvittävän laaja, mutta halusimme sen olevan sitä. Seikkailukasvatusta käsittelevä materiaali rupesi löytämään omia lokeroitaan tutkimusongelman mukaan.

Jotakin tuntui vielä puuttuvan. Ryhdyimme pohtimaan mikä kasvatuksessa on tärkeää ja mikä vaikuttaa kasvattajan toimintaan. Oivalsimme, että missään seikkailukasvatusta käsittelemässämme aineistossa ei pohdita seikkailukasvatuksen välittämää ihmiskäsitystä, joten ryhdyimme tutkimaan eri ihmiskäsityksiä ja niiden ajatuksia ihmisestä ja kasvatuksen tehtävästä. Ensin oli siis selvitettävä, mitä ihmiskäsityksiä on olemassa ja mitkä olisivat tämän tutkimuksen kannalta oleellisia. Pehdyimme ihmiskäsitystä käsitteleviin graduihin ja valitsimme neljä ihmiskäsitystä, joiden ytimeen ja kasvatusajatukseen ryhdyimme vertaamaan seikkailukasvatuksesta esitettyjä piirteitä.

Gradun tekemiseen liittyvät juuri samat elementit kuin seikkailukasvatukseenkin. Alussa on haaste, johon on päätettävä vastata. Yhteisen gradun tekemisessä oli suurena etuna se, että kommunikointi ja yhteistyö toimi alusta loppuun saakka. Työn edetessä tuli vastaan uusia haasteita ja ongelmia, jotka vaativat ratkaisua ja jotka loivat luottamusta. Meidän kohdaltamme yksi yliopistouramme haastavimmista seikkailuista on nyt onnistuneesti ohi.

## LÄHTEET

### Tutkimusteoreettiset lähteet:

- Aaltola, J. & Hakala, J. (toim.) 1994. Pedagogiikka, tiede ja traditio. Chydenius-instituutin tutkimuksia 6. Jyväskylän yliopisto. Kokkola: Chydenius-instituutti.
- Alasuutari, P. 1993. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Aulio, O. 1987. Partiolaisen kirja. Jyväskylä: Gummerus.
- Borg, W. R. & Gall, M. D. 1989. Educational research. 5. painos. New York: Longman.
- Brown, G. I. 1971. Human teaching for human learning. 3. painos. New York: Viking Press.
- Bruhn, K. 1982. Kasvatusopin historian kehityslinjoja. 5. painos. Helsinki: Otava
- Csikszentmihalyi, M. 1991. Flow. The psychology of optimal experience. New York: HarperPerennial.
- Dewey, J. 1963. Experience and education. New York: Collier books.
- Ernrooth, J. 1990. Intuitio ja analyysi. Teoksessa K. Mäkelä (toim.), 30 - 41.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Lapin yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja C:13.
- Franken, R. E. & Rowland, G.L. 1990. Sensation seeking and fantasy. Personality and individual Differences 11 (2), 191 - 193.
- Grankvist-Nybacka, U. (toim.) 1992. Teema - Outdoor education. Vaasa: Vaasan lääninhallituksen kouluosasto.
- Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät. Porvoo: WSOY.
- Haapasalo, J. 1990. Eysenckin persoonallisuuskyselyn ja Zuckermanin elämishakuisuusasteikon faktorirakenteet ja pisteitys Suomessa. Jyväskylän yliopisto. Psykologian laitoksen julkaisuja 311.
- Harva, U. 1970. Marxismi ja perimmäiset kysymykset. Vammala: Alea-kirja.
- Harva, U. 1978. Hyvä ja paha: praktisen etiikan ongelmia. Helsinki: Otava.
- Harva, U. 1980. Maailmankatsomuksen ongelmia. 6. painos. Helsinki: Otava.
- Helve, H. (toim.) 1987. Ihminenä maailmassa; Erilaisia elämäkatsomuksia uskontotieteen näkökulmasta. Helsinki: Gaudeamus.
- Helve, H. 1987. Nuoret, maailmankuvat ja kulttuuri. Teoksessa H. Helve (toim.), 13 - 34.
- Hirsjärvi, S. (toim.) 1983. Kasvatustieteen käsitteistö. Helsinki: Otava.

- Hirsjärvi, S. 1984. Kasvatusfilosofia ja ihmiskäsitys. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen julkaisuja B5.
- Hirsjärvi, S. 1985. Johdatus kasvatusfilosofiaan. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hirsjärvi, S. & Huttunen, J. 1995. Johdatus kasvatustieteeseen. 4. uud. painos. Juva: WSOY.
- Iisalo, T. 1988. Kouluopetuksen vaiheita. Keskiajan katedraalikoulusta nykyisiin kouluihin. Helsinki: Otava.
- Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 1996 - 1997.
- Kallio, E. 1992. Lähtökohtia luontoon liittyvien merkitysten ja elämysten tutkimiselle. Teoksessa T. Lyytinen & P. Vuolle (toim.), 38 - 46.
- Kimonen, E. & Nevalainen, R. 1992. Koulun ulkopuolisen kasvatuksen oppimisprosessi. Teoksessa U. Grankvist-Nybacka (toim.), 16 - 26.
- Kirjonen, J. 1992. Leikisti tosissaan: ihmisen, luonnon ja liikunnan suhteen tarkastelua. Teoksessa T. Lyytinen & P. Vuolle (toim.), 28 - 37.
- Kiviniemi, K. 1994. John Dewey ja kokemuksen älyllinen kiehtovuus. Teoksessa J. Aaltola & J. Hakala (toim.), 56 - 70.
- Klemmt, R. & Rekiaro, I. 1995. Suomi/Saksa/Suomi sanakirja. Jyväskylä: Gummerus.
- Knapp, C. E. 1996. Just beyond the classroom. Community adventures for interdisciplinary learning. Charleston WV: Clearinghouse on rural education and small schools.
- Kohonen, V. 1986. Kokonaisvaltaisesta vieraan kielen alkeisoppimisesta. Teoksessa V. Kohonen & J. Lehtovaara (toim.), 113 - 134.
- Kohonen, V. & Lehtovaara, J. (toim.) 1986. Näkökulmia kokonaisvaltaiseen oppimiseen 1. Tampereen yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A7.
- Koivunen, S. & Villanen, P. 1994. Kokonaisvaltainen oppimismalli ekologian opetuksessa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Kolb, D. A. 1984. Experiential learning. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Korpinen, E. 1993. Uskooko oppilas oppivansa? Luki-oppilaan minäkokemukset ja minäkäsitys peruskoulun päätösvaiheessa. Teoksessa P. Linnakylä ja H. Saari (toim.), 5 - 26.
- Kyöstiö, O. K. (toim.) 1986. Ajatuksia aikamme kasvatuksesta. Helsinki: Otava.
- Käpylä, M. 1994. Yhdentävä kasvatusta ympäristökasvatuksen holistisena viitekehyksenä. Teoksessa M. Käpylä & R. Wahlström (toim.), 10 - 19.
- Käpylä, M. & Wahlström, R. (toim.) 1994. Ympäristökasvatuksen menetelmäopas. Jyväskylän yliopisto. Täydennyskoulutuskeskuksen oppimateriaaleja 17.

- Lehtinen, E., Kinnunen, R., Vauras, M., Salonen, P., Olkinuora, E. & Poskiparta, E.  
1990. Oppimiskäsitys koulun kehittämisessä. Opetus & kasvatus. Helsinki: Valtion  
painatuskeskus.
- Lehtovaara, J. 1986. Ihmiskäsitys kokonaisvaltaista oppimista edistävässä kasvatuksessa.  
Teoksessa V. Kohonen & J. Lehtovaara (toim.), 9 - 39.
- Linnakylä, P. & Saari, H. (toim.) 1993. Oppiiko oppilas peruskoulussa? Peruskoulun  
arviointi 90 -tutkimuksen tuloksia. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylän  
yliopisto.
- Lyytinen, T. 1992. Erävaeltajien suhde luontoon. Teoksessa T. Lyytinen & P. Vuolle  
(toim.), 47 - 60.
- Lyytinen, T. & Vuolle, P. (toim.) 1992. Ihminen Luonto Liikunta. Jyväskylän yliopisto.  
Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 81.
- Mäkelä, K. (toim.) 1990. Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen aineiston arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.),  
42 - 61.
- Niiniluoto, I. 1984. Tiede, filosofia ja maailmankatsomus: filosofisia esseitä tiedosta ja sen  
arvosta. Helsinki: Otava.
- Novak, J. D. & Gowin D. B. 1996. Opi oppimaan. Suom. P. Lehto-Kaven. Tampere:  
Gaudeamus. Alkuperäisjulkaisu 1993.
- Nurmi, K. E. 1986. Johdatus kasvatuksen filosofisiin ja historiallisiin perusteisiin. 3. painos.  
Helsinki: Yliopistopaino.
- Ojanen, S. 1995. Mielekkään oppimisen malli ympäristökasvatukseen opettamiseen.  
Teoksessa S. Ojanen & H. Riekkinen (toim.), 60 - 73
- Ojanen, S. & Riekkinen, H. (toim.) 1995. Opettaja ympäristökasvattajana. Opetus 2000.  
Juva: WSOY.
- Opetushallitus 1991. Ympäristö ja koulu. Ympäristökasvatuksen virikeaineisto. Helsinki:  
Valtion painatuskeskus.
- Peltonen, A. 1979. Koulunuudistuksen ihmiskäsitys ja eettiset periaatteet. Helsinki: Suomen  
teosofisen seuran julkaisuja 113.
- Peltonen, A. 1983. Miten ihmiskäsityksemme näkyy kasvatustyössä. Esitelmään viitattu  
artikkelissa E. Turunen Käsitksemme ihmisestä ja Jumalasta. Opettaja 78 (36), 26.
- Peruskoululaki 1983. PKL 476/1983, 2 §.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskes-  
kus.

- Pietilä, V. 1976. Sisällön erittely. 2. korj. painos. Helsinki: Gaudeamus.
- Päivänsalo, P. 1978. Kasvatuksen tutkimuksen olemuksesta. 2. uud. painos. Vaasa: Gaudeamus.
- Päivänsalo, P. 1986. Kasvatuksen elämäkatsomuksellisista perusteista ja tavoitteista. Teoksessa O. K. Kyöstiö (toim.), 165 - 187.
- Rauhala, L. 1986. Ihmiskäsitys ihmistyössä. 3. painos. Helsinki: Gaudeamus.
- Rogers, C.R. 1969. Freedom to learn. Ohio: Merrill.
- Siljander, P. 1988. Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntaukset. Oulun yliopiston. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 55.
- Silvennoinen, M. 1992. Metsä vai kaupunki - näkökulmia luontoliikunnan pedagogiikalle. Teoksessa T. Lyytinen & P. Vuolle (toim.), 78 - 87.
- Soininen, M. 1995. Tieteellisen tutkimuksen perusteet. Turun yliopisto. Täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A:43.
- Suomen kielen perussanakirja 1994. Kolmas osa S - Ö. Helsinki: Painatuskeskus.
- Suortti, J. 1981. Opetussuunnitelma I-II. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja 309.
- Takala, A. 1982. Maantieteellisen maailmankuvan muodostumisesta. Joensuun korkeakoulu. Kasvatustieteiden osaston julkaisuja 24.
- The Oxford Encyclopedic English Dictionary 1991. J. M. Hawkins & R. Allen (toim.) Oxford: Clarendon Press.
- Telama, R. 1992. Luontoliikunnan motivaatio: luonto liikunnanharrastajan havainto-, elämys- ja kokemusmaailmana. Teoksessa T. Lyytinen & P. Vuolle (toim.), 61 - 77.
- Turtiainen, T. 1994. Opettajan ihmiskäsitys ja ihmisoikeuskasvatus. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.
- Törmä, S. 1996. Kasvun mahdollisuus. Kasvuprosessin ja kasvatuksen eettisten perusteiden tarkastelua George Herbert Mead ja John Dewey'n ajattelun avulla. Acta Universitatis Tamperensis. A:496.
- Vaherva, T. 1981. Aikuiskoulutuksen ihmiskuva. Helsinki.
- Venkula, J. 1988. Tietämisen taidot. Tieteelliseen toimintaan harjaantuminen yliopisto-opinnoissa. Helsinki: Gaudeamus.
- Vestergaard, E. 1985. Johdatus kasvatuksen filosofiaan. Teoksessa E. Vestergaard et. al. (toim.), 11 - 81.
- Vestergaard, E., Löfstedt, J.-I. & Ödman, P.-J. (toim.) 1987. Johdatus kasvatuksen filosofiaan. 2. painos. Helsinki: Gaudeamus.

- Villanen, P. & Käpylä, M. 1994. Ekologiaa leikiten. Teoksessa M. Käpylä ja R. Wahlström (toim.), 95 - 107.
- Vuolle, P. 1992. Ihmisen ja luonnon välinen suhde. Teoksessa T. Lyytinen & P. Vuolle (toim.), 11 - 27.
- Werner, H. 1964. Comparative psychology on mental development. Uud. painos. New York: International Universities Press.
- Wilenius, R., Oksala, P., Mehtonen, L. & Juntunen, M. (toim.) 1982. Johdatus filosofiseen ajatteluun. Jyväskylä: Gummerus.
- Wilenius, R. 1987. Kasvatuksen ehdot: kasvatustieteen luonnos. 4. painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Wright, G.H. von 1989. Ajatus ja julistus. 3. painos. Porvoo: WSOY.
- Wright, G.H. von 1987. Humanismi elämänasenteena. Keuruu: Otava.
- Wright, G. H. von, Juntunen, M. & Salonen, T. 1982. Filosofian ongelma. Teoksessa R. Wilenius et. al. (toim.), 154 - 191.
- Zuckerman, M. 1983. Sensation Seeking and Sports. *Personality and Individual Differences*. 4 (3), 285 - 292.
- Åhlberg, M. 1990. Käsitekarttatekniikka ja muut vastaavat graafiset tiedonesittämissämenetelmät opettajan ja oppilaiden työvälineinä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 30.
- Åhlberg, M. 1992. Oppimisen, opetuksen ja opetussuunnitelman evaluaatio. Loimaa: Loimaan kirjapaino Oy.
- Ödman, P.-J. 1987. Hermeneutiikka, kriittinen filosofia ja kasvatustieteet. Teoksessa E. Vestergaard et. al. (toim.), 107 - 133.



**Seikkailukasvatusta käsittelevät lähteet:**

- Aalto, M. 1996. Seikkailupedagogiikka elämyksellisen oppimisen osana. *Seikkailukasvatus* 2 (3), 29 - 30.
- Aaltonen, T. (toim.) 1995. *Seikkailuohjaajan käsikirja*. Jyväskylä: Gummerus.
- Alho, A. 1993. Voiko koulussa seikkailla? Teoksessa H. Koiso-Kanttila (toim.), 27 - 34.
- Annat, M. 1995. Challenge and success - Whose decision is it really? *Journal of Adventure Education and Outdoor Leadership* 12 (1), 23 - 24.
- Antikainen, E. 1995. Elämyspedagogiikka turvallista kasvatuksellisuutta. *Seikkailukasvatus* 1 (1), 7 - 9.
- Bowles, S. 1987. Seikkailuretki oppiaineeksi kouluun. *Erä* 11 (11), 42 - 47.
- Bowles, S. 1993. Tervettä huumaannusta Skimbaaja 17 (3), 80.
- Bowles, S. 1995a. Guide to issues and trends in adventure education today. Kiviranta: Peräpohjolan Opisto ja North Calotte Committee.
- Bowles, S. 1995b. What is adventure education? Teoksessa J. Suoranta & J. Eskola (toim.), 68 - 85.
- Bowles, S. 1996. Seikkailukasvatus eurooppalaisessa kontekstissä tänään. *Seikkailukasvatus* 2 (3), 16 - 19.
- Cavén, S. (toim.) 1992. *Seikkailun mahdollisuus*. Kansalaiskasvatuksen Keskuksen julkaisuja 98. Helsinki.
- Cavén, S. 1992. Terapeuttinen seikkailu. Teoksessa S. Cavén (toim.), 61 - 83.
- Cavén, S. 1993. Mitä se sellainen seikkailu on? Teoksessa H. Koiso-Kanttila (toim.), 13 - 21.
- Cavén, S. 1995. Seikkailutoiminnan historiaa. Teoksessa T. Aaltonen (toim.), 6 - 9.
- Cavén, S. & Piha, J. 1995. Seikkailutoiminta käytöshäiriöisten lasten psykiatrisessa hoidossa. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 3. Helsinki: Painatuskeskus.
- Clarke, D. & Clarke, H. 1993a. Seikkailukasvatuksen taso riippuu ohjaajan ammattitaidosta. *Sosiaaliturva* 81 (23), 6 - 7.
- Clarke, D. & Clarke, H. 1993b. Mikä ihmeen seikkailukasvatus? *Nuorten Palvelu r.y:n tiedote* II. 12 - 13.
- Clarke, H. 1994. Miksi ihmeessä seikkailukasvatusta? *Pelastakaa Lapset* 49 (3), 12 - 14.
- Cooper, G. 1994. The role of outdoor education in education for the 21st century. *Journal of Adventure Education and Outdoor Leadership* 11 (2), 9 - 12.

- Elämys- ja seikkailumenetelmien käyttö terapia- ja sosiaalityössä 1996. Seikkailukasvatus 2 (3), 26 - 27.
- Elämys- ja seikkailumenetelmien käyttö terapia- ja sosiaalityössä 1996. Seikkailukasvatus 2 (3), 26 - 27.
- Gass, M. 1990. Transfer of learning in adventure education. Teoksessa J. C. Miles & S. Priest (toim.), 199 - 207.
- Gass, M. 1996. Metaforinen oppiminen terapeuttisesti suuntautuneissa elämyspedagogisissa ohjelmissa. Suom. M. Telemäki. Seikkailukasvatus 2 (3), 27.
- Greene, J.H. & Thompson, D. 1990. Outward Bound USA. Teoksessa J. C. Miles & S. Priest (toim.), 5 - 9.
- Haapaniemi, R. 1996. Seikkailu, koulu ja kasvatus - Hindsbyn luontoseikkailun toiminnan perustaa, Seikkailukasvatus 2 (2), 11.
- Haapasalo, J. 1992. Seikkailun psykologiaa: Vuorikiipeilyä vai varkauksia. Teoksessa S. Cavén (toim.), 9 - 24.
- Hakola, L. 1995. Seikkailu kohottaa itsetuntoa. Lapsemme 24 (1), 14 - 16.
- Heinonen, O. 1995. Löytöretki seikkailuun. Teoksessa T. Aaltonen (toim.), 10 - 15.
- Helminen, R. & Katainen, M. 1995. Säykki-Lokki Seikkailupedagogiikkaan perustuva erityisnuorityöprojekti. Joensuun yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Hunt, J. S. Jr. 1990a. Philosophy on adventure education. Teoksessa J. C. Miles & S. Priest (toim.), 119 - 128.
- Hunt J. S. Jr. 1990b. Ethics. Teoksessa J. C. Miles & S. Priest (toim.), 129 - 136.
- Joensuu, J-P. 1992. Ajatuksia seikkailusta. Teoksessa S. Cavén (toim.), 5 - 8.
- Järvinen, K. 1993. ELÄMÄ HALLINTAAN - erityisnuorisotyön opas tekijöille. Allianssin julkaisuja 3. Jyväskylä: Gummerus.
- Karppinen, S. 1996. Elämyspedagogiikka sopeutumattomien erityisopetuksessa. Teoksessa P. Siljander & V.-M. Ulvinen (toim.), 116 - 125.
- Kemp, T. & Plitz, W. 1995. Teaching personal responsibility through group adventure initiative tasks: an introduction to the model of responsible action. Journal of Adventure Education and Outdoor Leadership 12 (2), 23 - 26.
- Koiso-Kanttila, H. 1993. Idea koulun seikkailupäivästä. Teoksessa H. Koiso-Kanttila (toim.), 6 - 9.
- Koiso-Kanttila, H. (toim.) 1993. Koulun Seikkailupäivä 1.6. Helsinki: Lastensuojelun Keskusliitto.

- Koiso-Kanttila, H. 1995. Siiveniskuja-kolumni. *Seikkailukasvatus* 1 (1), 5.
- Koiso-Kanttila, H. 1996. Siiveniskuja-kolumni. *Seikkailukasvatus* 2 (2), 5.
- Knapp, C. E. 1990. Processing the adventure experience. Teoksessa J. C. Miles & S. Priest (toim.), 189 - 197.
- Kraft, R. J. 1990. Experiential learning. Teoksessa J. C. Miles & S. Priest (toim.), 175 - 183.
- Laaksola, H. 1994. Koulussakin voi seikkailla *Opettaja* 89 (12 - 13), 5.
- Löfblom Katariina 1996. Elämyshakuisuus ja nuoruus - elämyksellinen elämänvaihe. Turun yliopisto. Sosiologian laitos. Laudaturtutkielma.
- Miles, J. C. & Priest, S. (toim.) 1990. Adventure education. State College: Venture Publishing.
- Miner, J. L. 1990. The creation of outward bound. Teoksessa J. C. Miles & S. Priest (toim.), 55 - 66.
- Mitä seikkailu on? 1995 *Lapsen maailma* 54 (2), 17.
- Moore, G. 1990. Adventure activities for school children. Teoksessa J. C. Miles & S. Priest (toim.), 375 - 378.
- Nyqvist, L. 1992. Seikkailu ja sosiaalityö. Teoksessa S. Cavén (toim.), 45 - 60.
- Phipps, M. & Swiderski, M. 1990. The "soft" skills of outdoor leadership. Teoksessa J. C. Miles & S. Priest (toim.), 221 - 231.
- Priest, S. 1990a. The semantics of adventure education. Teoksessa J. C. Miles & S. Priest (toim.), 113 - 117.
- Priest, S. 1990b. The adventure experience paradigm. Teoksessa J. C. Miles & S. Priest (toim.), 157 - 162.
- Priest, S. 1990c. Outdoor leadership components. Teoksessa J. C. Miles & S. Priest (toim.), 211 - 225.
- Quinn, B. 1990. The essence of adventure. Teoksessa J. C. Miles & S. Priest (toim.), 145 - 148.
- Raiola, E. O. 1995. Building relationship communication skills for transformational leadership. *Journal of Adventure Education and Outdoor Leadership* 12 (3), 13 - 15.
- Saarikoski-Tammikallio, P. 1994. Reke on ryhmässä kasvamista. *Opettaja* 89 (6), 42 - 44.
- Siljander, P. & Ulvinen, V.-M. (toim.) 1996. Syrjäytymisestä selviytymiseen. Vaikeuksien kautta elämänhallintaan. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 66.

- Sinkkonen, J. 1993. Seikkailu luo turvallista rajojen etsintää. Teoksessa H. Koiso-Kanttila (toim.), 10 - 12.
- Somerkoski, K. 1992. Seikkailu kasvatuksessa. Teoksessa S. Cavén (toim.), 84 - 103.
- Suoranta, J. & Eskola, J. (toim.) 1995. Liikkuva ihminen ja kasvatus. Lapin yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja C: Katsauksia ja puheenvuoroja 7.
- Telemäki, M. 1989. Johdatus nuorisotyön teoriaan II. Tampereen yliopisto. Aikuis- ja nuorisokasvatuksenlaitoksen opetusmoniste.
- Telemäki, M. 1995a. Kurt Hahn ja elämyspedagogiikka. Kasvatus - Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja 26 (1), 48- 54.
- Telemäki, M. 1995b. Kohti suomalaisen seikkailutoiminnan teoriaa. Seikkailukasvatus 1 (1) 13.
- Telemäki, M. 1996. "In the Spirit of Kurt Hahn - Finland welcomes Europe and the world" Apulaisprofessori Matti Telemäen avausesitelmä Tornion "Techniques and Philosophy in Outdoor Adventure Education " -seminaarissa 5.4.1996 Seikkailukasvatus 2 (2), 14.
- Tiffany, G. 1995. Informal outdoor education. Journal of Adventure Education and Outdoor Leadership 12 (3), 7 - 9.
- Vainikainen, T. 1994a. Onnistumisen kokemus kantaa pitkälle Nuorisotyö 48 (1), 8 - 9.
- Vainikainen, T. 1994b. Seikkailusta siivet tulevaisuuteen. Mielenterveys 33 (1), 16 - 18.
- Vainikainen, T. 1995a. Elämä on seikkailu. Maaret Kulju -Tammisen haastattelu. Lapsen maailma 54 (2), 22 - 23.
- Vainikainen, T. 1995b. Uusi OPS antaa mahdollisuuksia: JESS - mennään täysillä metsään. Esa Kohtamäen haastattelu. Lapsen maailma 54 (2), 26 - 27.

#### **Seikkailukasvatusta käsittelevät painamattomat lähteet:**

- Outward Bound -toiminta. Koulutusta eilen ja tänään. Outward Bound Finland.
- Tiainen, P. 1995a. Outward Bound Finland ry:n jäsenlehti. Huhtikuu.
- Tiainen, P. 1995b. Käännöksiä kirjasta Bedacht, Dewald, Hecmair, Milch, Weis: Erlebnispädagogik: Mode, Methode oder mehr?
- Tiainen, P. 1995c. Pedagogisia elämyksiä, pedagogiikkaa elämyksin. Outward Bound Finland.
- Turtiainen, P. 1995. Luento seikkailukasvatuksesta. 22.11. Pedagon marraskurssit.