

Seikkailukasvatus - ajattelun, toiminnan ja tunteiden verkko

Tero Kyrö & Kirsi Peltola

Kasvatustieteen
pro gradu - tutkielma
Jyväskylän yliopisto
Chydenius - Instituutti
Syksy 2002

TIIVISTELMÄ

Tero Kyrö & Kirsi Peltola 2002. Seikkailukasvatus - ajattelun, tunteiden ja toiminnan verkko. Pro Gradu - tutkielma. Jyväskylän yliopisto, Chydenius - Instituutti. Sivuja 89. Liitteitä 1.

Tutkimuksessa on selvitetty seikkailukasvatuksen taustoja perusopetuksen näkökulmasta. Olemme selvittäneet seikkailukasvatuksen periaatteita oppimisteoreettiselta sekä kehityspsykologiselta kannalta ja pohtineet seikkailukasvatuksen yhteyksiä opetussuunnitelman perusteisiin arvojen näkökulmasta. Teorian lisäksi tutkimuksessa on kartoitettu luokanopettajien käsityksiä seikkailukasvatuksesta ja elämyksellisestä opetuksesta sekä oppimisesta. Haastatteluina tehtyyn tutkimukseen osallistui neljä luokanopettajaa. Luokanopettajien valinta tapahtui asuinpaikan perusteella eli kaksi opettajista työskentelee pienellä paikkakunnalla ja kaksi kaupungissa. Lisäksi tutkimuksessa on mukana asiantuntijahaastattelu, jossa olemme haastatelleet erityisopettaja Seppo Karppista, joka on tehnyt lisensiaattityön *Elämypedagoginen näkemys erityisopetuksessa (1998)*. Haastattelut on tehty keväällä 2002.

Tutkimuksen merkittävimmät tulokset olivat, että haastateltujen luokanopettajien asenne seikkailukasvatusta kohtaan on positiivinen. Seikkailua oli käytetty jonkin verran osana opetusta. Useat vastaajista olivat myös suunnitelleet ottavansa seikkailua osaksi omaa toimintaa. Tämä välittyi kaikista vastauksista. Ongelmaksi haastatellut kokivat vähäiset tietonsa ja kokemuksensa seikkailukasvatuksesta kasvatuksen ja opetuksen osana. Lisäkoulutuksen tarve nousi keskeiseksi asiaksi. Maaseutukoulun ja kaupunkikoulun opettajien vastausten välillä ei ollut merkittäviä eroja, joskin maaseutukoulun opettajat tiedostivat hyvät seikkailumahdollisuutensa ympäristön puolesta. Kaupunkikoulun opettajat mainitsivat huolensa luonnosta vieraantumiseen useammin kuin maaseutukoulun opettajat. Yhteistä opettajien vastauksissa oli myös seikkailun ja sen tavoitteiden liittäminen liikuntaan ja luonnontietoon. Myös taideaineet mainittiin seikkailuun kuuluviksi. Arvotavoitteet liitettiin edellä mainittujen aineiden sisälle ja kestävän kehityksen mallin mukaisia tavoitteita löytyi jokaisen haastateltavan vastauksista, vaikkei kestävää kehitystä muutoin olisi mainittukaan. Luokanopettajien vastausten perusteella seikkailukasvatus on merkityksellistä oppilaan itsetunnon, sosiaalisten taitojen kehittymiselle ja tätä kautta arvojen muodostumiselle.

Asiasanat: seikkailukasvatus, elämypedagogiikka, arvot, kestävä kehitys.

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

1 JOHDANTO	5
2 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUKSEN RAKENNE	8
3 TUTKIMUSOTE JA METODI	10
3.1 Tutkimuksen lähestymistapa	11
3.2 Aiheen valinnasta ja tutkittavasta ilmiöstä	12
3.3 Opetussuunnitelman ja tiedon merkitys tutkimuksessamme	14
3.4 Teorian merkitys	15
3.5 Aineiston keruu	16
3.6 Aineiston analyysistä	18
4 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS	20
5 TUTKIMUKSEEN OSALLISTUNEET KOULUT	21
6 AINEISTON KÄSITTELY	23
7 SEIKKAILUKASVATUKSEN MÄÄRITELMIÄ JA HISTORIAA	24
7.1 Seikkailu osana elämyspedagogiikkaa	27
7.2 Seikkailukasvatus kehitysteorioiden näkökulmasta	29
7.2.1 Tunteet, elämykset ja kokemukset kehityksen taustalla	33
7.3 Seikkailukasvatus ja liikunta	36
7.4 Seikkailukasvatuksen yhteydet ympäristökasvatukseen	38
8 SEIKKAILUKASVATUS KOULUSSA	41
8.1 Seikkailukasvatuksen oppimisteoreettinen näkökulma	42
8.2 Seikkailukasvatuksen tavoitteet koulussa	44
8.3 Seikkailukasvatuksen menetelmät	46
8.4 Koulun resurssit seikkailukasvatuksen näkökulmasta	48

9 OPETUSSUUNNITELMASTA JA ARVOISTA	51
9.1 Ihmisten luontosuhde ja arvokasvatus	54
9.2 Seikkailukasvatus ja kestävä kehitys	56
9.3 Seikkailukasvatuksen mahdollisuuksia	58
10 TULOKSET	62
10.1 Ajatuksia seikkailukasvatuksesta ja elämyspedagogiikasta	62
10.2 Seikkailukasvatuksen tavoitteista ja niiden saavuttamisesta	67
10.3 Seikkailukasvatuksen mahdollisuudet ja heikkoudet	68
10.4 Arvokasvatuksen tavoitteista ja menetelmistä	72
10.5 Koulun ja opettajien resurssit seikkailukasvatuksessa	74
10.6 Seikkailukasvatuksen tulevaisuus	76
11 POHDINTA	80
LÄHTEET	85
LIITTEET	89

1 JOHDANTO

Tutkimuksemme lähtökohtana on ollut kiinnostus seikkailukasvatusta kohtaan ja halu selvittää seikkailukasvatuksen mahdollisuuksia kasvatus- ja opetustyössä. Mielestämme uusien opetusmenetelmien käyttöönottoaminen on mahdollista vain, jos opettajien asenteet niitä kohtaan ovat myönteisiä. Tämän vuoksi halusimme selvittää luokanopettajien käsityksiä ja asenteita seikkailukasvatusta sekä elämyspedagogiikkaa kohtaan. Tutkimuksessa emme nosta esille ketään yhtä ja ainoaa seikkailukasvatuksen kehittäjää emmekä pyri tekemään täydellistä selvitystä seikkailukasvatuksen tämän hetkisestä tilasta. Tarkoituksenamme on tuoda esille useiden alan kehittäjien mielipiteitä sekä hankkia pienimuotoisesti tietoa luokanopettajien tämän hetkisistä käsityksistä ja kokemuksista seikkailukasvatuksesta. Tarkoituksemme on ennen kaikkea valottaa seikkailukasvatuksen yhteyksiä tämän hetkiseen koulumaailmaan. Uskomme, että opettajat ovat jo pitkään tiedostamatta toteuttaneet työssään seikkailukasvatuksen ajatuksia. Seikkailukasvatukseen enemmän perehtymällä saattaisivat pitkään toteutetut toimintatavat saada kouluissa uudenlaisia merkityksiä. Toimintaa voitaisiin painottaa eri tavoin palvelemaan esimerkiksi arvokasvatukseen, kestävään kehitykseen, itsetuntoon sekä sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyviä tavoitteita. Uskomme myös, että perehtymällä sekä opetussuunnitelman (1994) tavoitteisiin että seikkailukasvatuksen tavoitteisiin, löydämme yhteyksiä näiden välillä. Yhteyksien löytäminen toisi mielestämme uutta kenttää, kun tavoitteena on oppilaan itsetunnon ja sosiaalisen vuorovaikutuksen kehittäminen sekä kestävä kehityksen arvon sisäistäminen.

Kurtakko (1998, 136) on esittänyt seuraavan kysymyksen koskien sosiaalisen maailman uudistamista: "Täytyykö uudistaminen ja kehittäminen ymmärtää uuden rakentamisena vai voidaanko lähteä siitä, että asiat ovat potentiaalisesti olemassa ja ne ikään kuin löydetään?" Hänen kysymyksensä on mielestämme oleellinen, kun puhutaan seikkailukasvatuksesta ja sen tavoitteista ja menetelmistä. Lähellä olevista, tutuista asioista uusien ja mielenkiintoisten näkökulmien huomaaminen onkin yksi merkittävä tämän päivän koulun haaste. Arkielämän tekeminen mielekkääksi omilla arkisilla ehdoillaan ei ole helppoa maailmassa, jossa viihtymisestä ja mukavuuksista on tullut välttämättömyyksiä. Keinotekoisiiin maailmoin paetaan yhä enemmän. Lisäksi nykyelämässä ihmisiin kohdistuu kohtuuttomia kognitiivisia vaatimuksia ja heidän voimavaroja riistetään. Lasten tekemien rikosten lisääntyminen puhuu omasta puolestaan yhteiskuntamme ja perheidemme tilanteesta. Liian suuret vaatimukset johtavat uuteen valikoimaan sairauksia ja fyysisiä häiriöitä, jotka voivat tavoittaa niin nuoret kuin vanhemmatkin. Oireita hoidetaan yhä enenevässä määrin huumeilla ja muilla päihteillä. Fyysisen rasittavuuden ja itsensä kokemisen puutetta korvataan keinotekoisesti haetuilla fyysisillä tiloilla. Viime vuosina on perustettu eri paikoissa toisistaan tietämättäkin samansuuntaista seikkailu- ja elämystoimintaa. (Becker 1998, 172-173.)

Kaikki toiminta, niin kouluissa kuin yksityiselämässäkkin, nähdään arvoista lähteväksi, joten tällä hetkellä pohdinnan kohteena on myös kouluissa tehtävä arvokasvatus. Koulujen arvokasvatus taas juontaa yhteiskunnan arvoista. (Opetushallitus 2000, 9.) Keinoja auttaa nuoria ja lapsia rakentamaan tervettä itsetuntoa tai toimia ennalta ehkäisevästi tervettä arvomaailmaa luoden on mielestämme mietittävä yhä enemmän. Tutkimusongelmaa jäsentäessämme mieleemme nousi halu selvittää, voisiko tulevaisuudessa koulujen arvokasvatusta ja seikkailukasvatusta liittää yhteen ja käyttää näin seikkailukasvatusta arvojen välittäjänä. On kuitenkin toimittava niin, että seikkailukasvatus nivoutuisi luonnolliseksi osaksi opetussuunnitelmaa eikä tuottaisi liiaksi lisärasitteita kouluille.

Johtoajatuksena tutkimuksessamme on kysymys siitä, löytyykö opetussuunnitelman perusteista vuodelta 1994 samoja arvotavoitteita kuin

seikkailukasvatuksen tavoitteista sekä kuinka hyvin seikkailukasvatus luokanopettajien näkökulmasta sopisi tämän päivän koulumaailmaan. Kestävä kehitys koulun tavoitteena herättää myös kysymyksen siitä, voisiko seikkailukasvatusta käyttää keinona kestävän kehityksen idean välittäjänä sekä sen tavoitteiden toteuttajana. Oletuksenamme on, että elämyksellinen opetus sopisi hyvin koulun arkeen ja että todellisten kokemusten kautta olisi helpompi tuoda arvoja ymmärryksen tasolle. Tunteisiin vetoava ja haasteellinen toiminta saa aikaiseksi monikanavaisen muistijäljen, jonka voisi olettaa saavan paremmin aikaan muutosta toiminnassa kuin pelkkä ulkokohtainen oppiminen. Tällainen oppiminen ja opettaminen edellyttää kuitenkin sitä, että opettajakunta uskaltautuisi yhä enemmän luokkahuoneen ulkopuolelle ja olisi valmis kohtaamaan seikkailukasvatuksen asettamat haasteet. Jotta toiminnasta tulisi todellista, olisi opettajan omissa arvoissa ja seikkailukasvatuksen arvoissa oltava selkeitä yhtäläisyyksiä. Myös opettajankoulutuksen ja muiden sektoreiden pitäisi mielestämme tukea tämän suuntaista opetuksen kehittämistä.

2 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUKSEN RAKENNE

Seikkailukasvatusta on toistaiseksi tutkittu Suomessa melko vähän, mutta olemme saaneet selville, että viimeisen kymmenen vuoden aikana tutkimustyötä on kuitenkin lisätty seikkailupedagogiikan alueella. Tälläkin hetkellä on meneillään muutamia projekteja, jotka tulevaisuudessa tuottanevat uutta ja käyttökelpoista tietoa seikkailusta. Parhaillaan tutkitaan mm. mahdollisuutta käyttää seikkailukasvatusta terapeuttisena menetelmänä lasten psykiatrisessa hoidossa. Ulkomailla tutkimustyötä on tehty seikkailun terapeuttisista vaikutuksista nuoriin jo 1960-luvun loppupuolelta asti. Uudessa-Seelannissa on tutkittu seikkailutoiminnan vaikutuksia kriminaali- ja sosiaalihuollon toimesta. Ydinajatuksena oli viedä nuoret kauas järjestäytyneestä yhteiskunnasta ja elää tiiviinä ryhmänä luonnon armoilla. Tutkimus osoitti, että nuoret saivat lyhyessä ajassa enemmän onnistumisen kokemuksia ja tilanteiden hallinnan aistimuksia kuin perinteisessä laitos- ja avohoitomuodoissa. (Arve - Vuontela 1994, 36-37.)

Tutkimusongelma rajautui monista eri vaihtoehdoista koskemaan juuri opetussuunnitelman arvojen ja seikkailukasvatuksen yhteyttä saatuamme selville, että seikkailukasvatusta käytetään kouluissa osana kasvatustoimintaa yhä enemmän. Haluamme tehdä myös tutkimuksen, josta on meille hyötyä omassa työssä. Tarkoituksenamme on selvittää opetussuunnitelman 1994 yleistavoitteiden arvomaailmaa ja seikkailukasvatuksen yhteyttä ja mahdollisuuksia yhdistää näitä yhä enemmän. Pyrimme selvittämään sekä seikkailukasvatuksen tavoitteiden perustaa että opetussuunnitelmaan asetettujen yleistavoitteiden perusteita. Asiaa tarkastelemme kehitysteoreettisesta ja osin oppimisteoreetti-

sesta näkökulmasta. Tutkimuksemme on kvalitatiivinen. Analysoimme ja tulkitsemme tähän saakka valmistunutta materiaalia sekä opetussuunnitelmasta että seikkailukasvatuksesta tehdystä kirjallisuudesta. Tärkeimpänä tavoitteenamme on etsiä tutkimuksemme avulla uutta näkökulmaa perusopetuksen oppimiseen ja opettamiseen seikkailukasvatuksen kautta.

Tutkimuksen toteutamme analysoimalla opetussuunnitelman yleisiä tavoitteita valtakunnan tasolla. Päähuomion kiinnitämme arvoihin, jotka nousevat esiin opetussuunnitelman tavoitteista. Kiinnitämme huomiota kestäväen kehityksen arvoihin ja haemme niistä yhteyksiä seikkailukasvatuksen tavoitteisiin sekä kartoitamme mahdollisuutta toteuttaa kestäväen kehityksen tavoitteita seikkailukasvatuksen menetelmillä. Aineistoa täydentääksemme hankimme neljän luokan-opettajan haastattelut. Oletamme heillä olevan näkemystä seikkailukasvatukseen, koska he ovat jossain muodossa sitä työssään käyttäneet. Tämän lisäksi hankimme yhden asiantuntijahaastattelun. Asiantuntijahaastatteluvamme Seppo Karppinen on perehtynyt seikkailukasvatukseen ja elämyspedagogiikkaan tekemällä lisensiaattityön *Elämyspedagoginen näkemys erityisopetuksessa (1998)*. Tutkimuksessaan hän on selvittänyt seikkailun ja elämyspedagogiikan mahdollisuuksia erityislasten koulutoiminnan muotona. Tuloksista on kommentteja teoriaosuudessamme. Tähän päivään mennessä tehty elämyspedagoginen tutkimus on Suomessa koskenut lähinnä erityisopetuksen kenttää.

3 TUTKIMUSOTE JA METODI

Tutkimuksemme aihe on muuttunut prosessin aikana sen verran, että emme tutki yksittäisten koulujen opetussuunnitelmia vaan keskityimme pelkästään opetussuunnitelman 1994 perusteisiin. Seikkailukasvatusta olisi voinut tutkia muidenkin painotusten valossa, mutta valitsimme oman kiinnostuksemme pohjalta kehitysteoreettisen ja oppimisteoreettisen tarkastelutavan. Tämän vuoksi emme voi olettaa, että saisimme luotettavaa tietoa yksittäisten koulujen opetussuunnitelmista, sillä kouluilla on aina omat painotuksensa ja perusteensa toiminnalle, joten pidimme kyseenalaisena käydä vertailemaan eri koulujen ja oman kehiksemme yhtäläisyyksiä ja eroja. Toiseksi tarkoituksemme on saada aineistoomme otos yksittäisten luokanopettajien ajatuksista ja vertailun näkökulmana on vain opettajien koulujen ja asuinpaikkojen erilaisuus, siis erot kaupunki- ja maaseutukoulun opettajien ajatuksissa, tämäkin melko väljästi. Opetussuunnitelma elää tutkimuksessamme kuitenkin siltä osin, että tutkimme opetussuunnitelman perusteiden 1994 arvotavoitteita ja näiden yhteyksiä seikkailukasvatuksen tavoitteisiin, luokanopettajien asettamiin tavoitteisiin sekä seikkailu- että arvotavoitteisiin. Tämän vertailun avulla saamme tietoa siitä, mitkä ovat edellä mainittujen tavoitteiden erot ja yhteneväisyydet. Niiden perusteella taas on mahdollista tehdä johtopäätöksiä seikkailukasvatuksen sopivuudesta opetus- ja kasvatustyöhön.

3.1 Tutkimuksen lähestymistapa

Tutkimuksemme viitekehys on hermeneuttis-fenomenografinen. Hermeneutiikka tarkoittaa tulkintaa ja ymmärtämistä ja fenomenografisuus tulkintaa ja ymmärtämistä asiayhteyksissään (Varto 1992, 58; Hirsjärvi, Hurme 2000, 151; Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1995, 116; Aaltola 2002, luento). Tämä tarkoittaa sitä, että asioita ei pyritä ymmärtämään tutkijan oman kokemus- ja elämismaailman kautta vaan haastateltavan elämismaailman ja sieltä tulevien merkitysten kautta. Tulkitessamme haastateltavien vastauksia seikkailukasvatuksesta, arvokasvatuksesta ja niihin liittyvistä tavoitteista, tarkoituksenamme on korostaa asioiden ymmärtämistä omissa yhteyksissään eli haastateltavan oman elämismaailman kautta. (Varto 1992, 60.) Lukijan oikeinlukemisen edellytyksenä on, että hän osaa ajatella tulkinnan olevan tutkijan elämismaailman ja haastateltavien elämismaailman tuote. Suora yhdistäminen lukijan omaan elämismaailmaan ei tuota samansuuntaista tulkintaa lukijan kannalta, kuin tutkijat ovat ajatelleet. (Varto 1992, 59.) Poikkeuksena on asiantuntijahaastattelu, josta saadut vastaukset ja tehdyt tulkinnat ovat teorian ja tulkinnan pohjaa ja voidaan ajatella "totena", johon ei sisälly varsinaista tulkintaa. Asiantuntijan kommentit ja vastaukset ovat tulososassa selkeästi esitettyinä. Ainoa tulkinnan mahdollisuus on etsiä oikeita tulkintoja ja selityksiä puhekieliselle tekstille ja hakea yhteyksiä haastattelun eri kohdissa mainittujen samojen asioiden kesken.

Fenomenologiassa on erityisesti kiinnitetty huomiota siihen, kuinka ilmiöt saattavat merkityksinä antaa tietoa, joka kertoo muustakin ihmisten tavasta nähdä asioita (Varto 1992, 85). Laineen (2001, 27) mukaan fenomenologiassa tutkitaan kokemuksia. Kokemuksen hän käsittää laajasti ihmisen kokemuksellisena suhteena omaan todellisuuteensa, maailmaan jossa hän elää. Eläminen on ennen kaikkea kehollista toimintaa ja havainnointia, ja samalla myös koetun ymmärtävää jäsentämistä. Tutkimuksessamme kiinnitämme huomiota niihin asioihin, joilla on merkitystä haastateltaviemme käsityksiin tutkimistamme asioista. Emme lähde kuitenkaan hakemaan yhteyksiä heidän muuhun elämismaailmaansa liittyviin asioihin. Hermeneuttinen ote näkyy tulkintavaiheessa, jolloin pyrimme löytämään haastateltujen vastauksista mahdollisimman oikean tulkinnan. Fenomenografi, eli tutkija joka toteuttaa tutkimustaan fenomenografisesti,

näkee ihmisen rationaalisena olentona, joka liittää mielessään oliot ja tapahtumat selittäviin yhteyksiin. Näin hän muodostaa koetuista ilmiöistä käsityksiä. Heitä kiinnostavat ne sisällöllisesti, eli laadullisesti erilaiset tavat, joilla ihmiset käsittävät ympärillä olevan maailman. (Syrjälä ym. 1995, 116.) Fenomenografinen ote tarkoittaa tutkimuksessamme sitä, että selvitämme haastateltaviemme ajatuksia kysytyistä asioista, pyrimme käsittelemään, ymmärtämään ja selittämään niitä heidän lähtökohdistaan käsin ja lopuksi löytämään eroja sekä yhteneväisyyksiä eri haastateltavien vastauksista (Aaltola 2002, luento).

On kuitenkin selvää, että oma ihmiskäsityksemme vaikuttaa siihen, kuinka tulokintamme muotoutuu. Ihmiskäsitys on käsitys siitä, mitä ihminen on, kuinka ihminen voidaan erottaa muista ilmiöistä ja olioista ja mitkä ovat ne ihmiselle tyyppilliset piirteet, joita ei voida ohittaa ihmisestä puhuttaessa. (Varto 1992, 31.) Tutkimuksessamme ohittamattomia piirteitä ovat haastateltaviemme asuin- ja työpaikan sijainti ja sen merkitys heidän elämiskaailmassaan. Heidän elämiskaailmansa kautta on ymmärrettävissä myös haastateltujen suhde luontoon, arvoihin ja seikkailuun. Tämä on tapa erottaa haastateltavamme toisistaan ja muista ilmiöistä. Iän, sukupuolen tai työssäolovuosien merkitys tutkimuksessamme ei ole merkityksellinen, sillä tarkoituksemme on saada selville heidän suhtautumistaan ja ajattelutapaansa juuri omasta elinpiiristään ja ammatistaan käsin. Kysymykset (liite 1) selvittävät sitä, kuinka paljon heillä on asiasta tietoa ja mistä he sitä ovat saaneet. Tämä perspektiivi riittää tutkimusongelmamme selvittämiseen.

3.2 Aiheen valinnasta ja tutkittavasta ilmiöstä

Tutkimusaiheemme valinnassa on selkeästi näkyvissä yhteys omaan elämiskaailmaamme ja sen kiinnostuksen kohteisiin. Seikkailukasvatus, sen käyttömahdollisuudet ja siitä saatava uusi tieto hyödyttää meitä konkreettisesti tulevassa työssämme. Tämä vuoksi voimme sanoa, että kysymykset, joita aihe on herättänyt, ovat aitoja. Kysymyksiin meillä ei kuitenkaan ole ollut selkeää oletusta vastauksista, joten tutkimuksemme on mielestämme arvovapaa. Arvovapaus tarkoittaa sitä, että yksittäisen ihmisen (tutkijan tai tutkimuksen rahoittajan)

tai ryhmän (tutkijayhteisön tai valtakoneiston) pyrkimykset eivät vaikuta lopputulokseen (Varto 1992, 19). Huolimatta siitä, että tämän hetkinen käsityksemme seikkailukasvatuksesta ja sen mahdollisuuksista ovat melko positiivisia, olemme valmiita näkemään myös asian toisen puolen ja tiedostamme oman ennakoasenteemme. Tietopohjamme ja kokemuksemme ovat niin vähäisiä, että emme usko sen sekoittavan tutkintaamme ja häiritsevän myös negatiivisten asioiden tai seikkailukasvatuksen merkityksettömyyden huomaamista. Kriittinen asenne ja reflektiivisyys auttavat tutkimukselliselle tasolle pääsyssä. (Laine 2001, 32.)

Tutkimuksessa pyrimme huomioimaan sen elämismaailman, jossa haastateltavamme ovat. Elämismaailmalla tarkoitetaan sitä yleistä kokonaisuutta, jossa ihmistä yleensä voidaan tarkastella: se on niiden merkitysten kokonaisuus, joka muodostuu sellaisista tutkimuksen kohteista joita ihmistutkimuksessa tavataan. Näitä ovat yksilön, yhteisön, sosiaalisen vuorovaikutuksen, arvotodellisuuden ja yleisesti ihmisten välisten suhteiden kohteet. Näiden asioiden merkitykset ovat peräisin ihmisten elämismaailmasta. Elämismaailma ja luonnollinen maailma voidaan erottaa toisistaan siten, että luonnollinen maailma koostuu luonnontapahtumista ja elämismaailma merkityksistä ja ne ovat olemassa lomittain vaikka niitä ei voidakaan tarkastella samalla tavalla. (Varto 1992, 23 - 24.) Tutkimuksemme kannalta tämä tarkoittaa sitä, että seikkailu on syntynyt nimeksi kaikille ihmisen toiminnoille, joiden lopputulos on ennalta arvaamatonta. Toiminta on aikoinaan ollut luonnollista ja toiminnan seurauksena on tapahtunut oppimista. Tämä on mahdollistanut seuraavia kertoja varten sen, että lopputulos on ollut tiedossa ja toiminta on muuttunut elämismaailman tiedostetuksi totuudeksi. Elämyspedagogiikka ja seikkailukasvatus taas käyttävät tänä päivänä lopputulokseltaan ennalta arvaamatonta toimintaa välineenään saavuttaa joitain muita tavoitteita kuten vuorovaikutustaitojen kehittämistä, itsetunnon kehittämistä, arvojen omaksumista kokemuksen kautta jne. Toiminta perustuu siihen tietoon, että omakohtainen kokemus syventää oppimista ja aiheuttaa onnistuessaan muutoksen ihmisen käyttäytymisessä.

Tutkimuksemme "fenomen", eli tutkittava ilmiö, on seikkailukasvatus ja toisena ilmiönä luokanopettajien näkemykset siitä. Seikkailukasvatus ilmiönä ei ole uusi, mutta sen käyttö kasvatuksen menetelmänä nimellä seikkailukasvatus on melko

uusi. Aaltolan (2001, 19) mukaan tutkittava ilmiö tulee selittää niiden olosuhteiden avulla, joissa ilmiö toteutuu ja havaitaan. Selityksissä ei saa viitata ilmiöön itseensä eikä sen ominaisuuksiin. Selitettävä ilmiö ja selittävä ilmiö eivät saa olla toisistaan loogisesti riippuvaisia. Tutkimuksemme kannalta tämä tarkoittanee sitä, että seikkailukasvatusta ja luokanopettajia ja heidän näkemyksiään ei voida pitää itsestään selvästi toisiinsa kuuluvina asioina vaan niitä yhdistäviä tekijöitä ovat koulu, opetussuunnitelma, oppilaat ja heidän tarpeensa jne. Edellä mainitut tekijät voidaan kaikki kuvailla itsenäisinä tekijöinä ja hakea niiden kautta loogista yhteen kuuluvuutta tutkittavien ilmiöiden välille.

3.3 Opetussuunnitelman ja tiedon merkitys tutkimuksessa

Varton (2000, 104-105) mukaan kaikki tutkimus tehdään tutkimuksena, ei tieteenä. Tiede on rakennelma, joka on olemassa vain tutkimuksen jälkeen. Mikään tieteen perinteessä tai muuten jo toteutuneissa tutkimuksissa ei määrää, minkälainen uuden tutkimuksen teorian rakenne, muoto tai sisältö on. Joitakin vaatimuksia, luotettavuuteen ja pätevyyteen liittyviä, tieteen perinne kuitenkin asettaa. Tieteen luonne opetussuunnitelmassa näkyy mielestämme sen esittämissä menetelmissä ja kasvatuseriaateissa, jotka pohjautuvat tieteellisesti tutkittuun tietoon. Kaikki opetussuunnitelmassa oleva aineisto on jollain tapaa selitettävissä tieteen keinoin tai ne on kehitelty erilaisia tieteellisiä keinoja apuna käyttäen. Opetus- ja kasvatustyössä käytössä olevat menetelmät ovat usein kokeilujen kautta aikaansaatuja metodeja. Koulun yleinen tehtävä on tiedon välittäminen eteenpäin, mutta kaikki sen välittämä tieto ei ole kuitenkaan tieteellisesti todistettua tietoa vaan iso osa siitä on käytäntöön ja elämässä selviytymiseen liittyvää lainalaisuutta ja ihmiseksi kasvatusta. Tiedon välittämisen lisäksi ja sitä tärkeämmäksi tehtäväksi nousee oppilaan itsetunnon ja elämässä selviytymisen taitojen kehittäminen. Osa tästä tiedosta on tieteellistä, osa käytännöllistä.

Aaltolan (2001, 11) mukaan tieteellä tarkoitetaan sekä tutkimuksen tuloksia että tieteellistä tutkimusprosessia. Tiede nähdään erityisesti toimintana joka etsii uutta tietoa ja ratkaisuja sekä vanhoihin että uusiin ongelmiin. Omassa tutkimuksessamme etsimme vastausta uuteen ongelmaan tai oikeammin kysymyk-

seen opettajien käsityksistä ja asenteista seikkailukasvatusta ja elämyspedagogiikkaa kohtaan. Tutkimuksemme tarkoitus on sama kuin ihmistutkimuksen tuloksilla yleensä eli niitä käytetään aina sosiaalisten prosessien ohjailuun ja kontrolliin. On kuitenkin pohdittava missä määrin ja millaisin perustein tämä on sallittua ja hyväksyttävää kasvatuksen ja koulutuksen piirissä (Aaltola 2001, 12). Kulttuurilla ja yhteiskunnan rakenteella on merkitystä sille, millaista tietoa kulloinkin välitetään. Voidaan siis ajatella myös niin, että valtakoneisto voisi käyttää koulua ja koulutusta omiin tarpeisiinsa kuten historiassa on tapahtunutkin. Tieteellisten tutkimustulosten käyttäminen perustuu haluun lisätä koulutuksen tehokkuutta. (Aaltola 2001, 12.)

Tänään ymmärretään, että ihminen oppii kaikista parhaiten kun oppiminen tapahtuu omaehtoisesti ja on omasta kiinnostuksesta lähtöisin. Koulun tehtävä voisikin olla nykyään paremminkin kiinnostuksen herättäjä ja kysymyksenasettelijan rooli. Kuten seikkailussakin lopputulos on aina ennalta määräämätön ja siihen vaikuttavat monet eri tekijät. Suomessa tehdyn tutkimuksen puute seikkailukasvatuksesta näkyy selkeästi luokanopettajien haastatteluissa. Haastateltavien vastaukset perustuivat enemmänkin arkitietoon kuin tieteelliseen tietoon. Näitä kahta erilaista tietoa ei ole helppoa erotella toisistaan, mutta tieteellistä tietoa voidaan kuvata "tarkemmaksi, selkeämmäksi, johdonmukaisemmaksi ja varmemmaksi" (Aaltola 2001, 14). Haastateltaviemme vastaukset perustuivat pitkälti "minusta tuntuu" -tietoon sekä koettuihin asioihin ei niinkään tutkimusten avulla saatuun tietoon.

3.4 Teorian merkitys

Hermeneutiikka asettaa teorian muodostumiselle ehdon, jonka mukaan teoria syntyy tutkimuksen kuluessa alkuoletuksen ylittämällä. Tämä antaa olettaa, että teoria koskee ainoastaan tutkittavaa aineistoa ei tutkijan lähtökäsityksiä. (Varto 200, 108.) Laineen (2001, 33) mukaan erityisen merkityksellistä fenomenologiassa on tutkimuskohdetta ennakolta selittävien teoreettisten mallien tiedostaminen. Tutkijoiden täytyy tutustua useisiin erilaisiin alan teoksiin, joista saatu tieto saattaa tulla näkyväksi myös tutkimuksen kuluessa ja ovat löydettä-

vissä tutkijan omassa tulkinnassa. Teorian merkitys tutkimuksessamme on suuri, sillä haastatteluaineisto on melko pieni eikä sen tarkoitus ole pelkästään tukea teoriaa, vaan esittää pieni kuvaus seikkailukasvatuksen tämän hetkisestä tilasta perusopetuksen piirissä. Teoria käsittelee seikkailukasvatusta kehitysteorioiden ja koulun kannalta. Olemme pyrkineet luomaan kiinteän kokonaisuuden seikkailukasvatuksen eri osa-alueista ja siihen liittyvistä tavoitteista, mahdollisuuksista ja haasteista. Asiantuntijahaastattelun on tarkoitus toimia teoriaamme tukevana aineistona ja siitä haemme yhtäläisyyksiä omaan näkökulmaamme.

Alun perin tarkoituksena oli ettemme muuta teoriaamme sen jälkeen, kun haastattelut on suoritettu. Teimme teoriaosan korjauksia vaille valmiiksi ja alkuperäiset painotukset ovat säilyneet lukuun ottamatta koulujen opetussuunnitelmien analysointia, jonka pois jättämisen olemme perustelleet aikaisemmin. Teorian merkitys tutkimuksessamme on selkiyttää käsitystä seikkailukasvatuksen luonteesta. Merkityksellisen tutkimuksestamme tekee mielestämme se, että siinä on pyritty löytämään hieman uudenlainen näkökulma ja katsomaan asiaa syvällisemmin perusopetuksellekin merkityksellisenä pedagogiikkana. Haastatteluilla halusimme saada selville ovatko luokanopettajat myönteisiä asian suhteen ja mitä mahdollisuuksia ja vaikeuksia he seikkailukasvatuksen toteuttamisessa ja käyttöönotossa näkevät.

3.5 Aineiston keruu

Teemahaastattelun valitsimme siksi, että sen avulla saamme haastateltavilta heidän elämismaailmaansa lähellä olevaa tietoa. Teemahaastattelu ei sido haastattelun osapuolia tiukkoihin raameihin vaan antaa vapauden keskustella luontevammin. Näin on mahdollista saada totuudenmukaisempaa ja kaunistelematonta tietoa. Tarkoituksemme ei ole hakea teoriaamme tukevaa tietoa, vaan selvittää lisätietona, ovatko luokanopettajien käsitykset seikkailukasvatuksesta saman suuntaisia teoriamme kanssa vai eivät. Haemme myös vastausta siihen, löytyykö vastauksista samat oppimisteoreettiset ja kehitysteoreettiset näkemykset kuin omasta teoriastamme, onko niitä huomioitu ollenkaan vai ovatko ne hyvin paljon poikkeavia. Yleistykseen ei myöskään ole tarvetta, eikä

aineisto pienuutensa vuoksi antaisikaan luotettavaan yleistyksen mahdollisuutta.

Vertaamme myös haastateltujen vastauksia toisiinsa. Teemahaastattelu ei edellytä tiettyä kokeellisesti aikaansaattua kokemusta vaan lähtee oletuksesta, että kaikkia yksilön kokemuksia, ajatuksia, uskomuksia ja tunteita voidaan tutkia tällä menetelmällä. Se ei sido haastattelua tiettyyn leiriin, kvalitatiiviseen tai kvantitatiiviseen, eikä se ota kantaa haastattelukertojen määrään tai siihen miten ”syvälle” aiheen käsittelyssä mennään. Haastattelussa kaikkein oleellisinta on se, että yksityiskohtaisten kysymysten sijaan haastattelu etenee tiettyjen keskeisten teemojen varassa. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 48.) Tämä tekee haastattelusta puolistrukturoidun. Valitsimme haastattelumenetelmä tuo esille haastateltavien sanoman ilman tutkijan näkökulmaa, joskin on huomioitava, että haastattelutilanteessa vastaukset ja ajatukset syntyvät vuorovaikutuksessa ja saattavat tuoda asioita vuorovaikutuksen ehdoilla. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 48.)

Haastateltavat luokanopettajat valitsimme kahdelta eri koululta, Rautalammiilta Matti Lohen koulusta ja Kokkolasta Torkinmäen koululta. Molemmilta kouluilta valitsimme kaksi opettajaa, joilla oletimme olevan jonkin verran kokemusta tai tietämystä seikkailukasvatuksesta. Kuitenkin niin, että lähtöoletuksena oli, ettei kenelläkään ole varsinaista koulutusta tai pitempää kokemusta seikkailukasvatuksesta. Lisäksi halusimme yhden asiantuntijan, jonka vastaukset olisivat teorianamme tukena sekä vertauskohtana muihin haastateltaviin nähden. Haastateltavien määräksi valitsimme neljä luokanopettajaa ja yhden asiantuntijan, koska tutkimuksemme kvalitatiivinen luonne ei edellytä tietoa jota voitaisiin yleistää. Tutkimuksen eräänä tehtävänä on tuoda esille muutamia mielipiteitä seikkailukasvatuksesta koulussa. Toisena tarkoituksena on ollut kartoittaa yksittäisten henkilöiden ajatuksia heidän lähtökohdistaan käsin. Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 58) mukaan haastateltavien määrä riippuu aina tutkimuksen tarkoituksesta. Kvale (1996) toteaa, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa haastateltavien lukumäärä pyrkii yleensä olemaan joko liian pieni tai liian suuri. Jos haastateltavien joukko on liian pieni, aineistosta ei voi tehdä tilastollisia yleistyksiä tai testata ryhmien välisiä eroja. Jos joukko on liian suuri, aineistosta ei voi tehdä syvällisiä tulkintoja. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 58.)

Ennen varsinaisia haastatteluja on tehtävä joitakin käytännön ratkaisuja kuten pohdittava haastattelujen ajankohdat, paikat, haastattelun kesto sekä välineet, joilla haastattelut suoritetaan (Hirsjärvi & Hurme 2000, 73). Teimme haastattelut huhti - toukokuussa 2002. Haastattelut osuivat luokanopettajien kannalta hyvään aikaan, sillä heillä ei vielä ollut liikaa kiirettä koulun lopun kanssa eikä toisaalta muutakaan vuodenaikoihin liittyvää toimintaa kuten lähestyviä juhlia tai lomiamia. Haastateltavat olivat erittäin mielellään mukana ja aikojen ja paikan sopiminen olivat vaivattomia. Haastattelun kestoksi olimme etukäteen arvelleet 1-1,5 tuntia. Ajat pitivät likimain paikkansa, joskin osa haastatteluista kesti lyhyemmänkin aikaa, noin 45 minuuttia. Kaikki haastattelut olivat kuitenkin merkityksellisiä ja saimme kaikkiin kysymyksiin vastauksen keskustelunomaisesti.

3.6 Aineiston analyysistä

Aineistoa tutkimuksessamme ei ole niin runsaasti kuin yleensä johtuen haastateltavien vähäisestä määrästä. Haastateltavien määrän olemme perustelleet aikaisemmin. Kvalen (1996) mukaan laadullisen aineiston ollessa kyseessä ei suuret aineistomäärät ole välttämättömiä (Hirsjärvi & Hurme 2000, 135). Usein runsaan aineiston elämänläheisyys tekee analyysivaiheen mielenkiintoiseksi ja haastavaksi, mutta samalla ongelmalliseksi ja työlääksi. Mahdollisimman pian haastattelujen teon jälkeen olisi ryhdyttävä aineiston käsittelyyn ja analyysiin, jotta aineistoa olisi mahdollista täydentää ja selventää, jos siihen on tarvetta. Heti haastattelun jälkeen se on helpompaa kuin pitkään sen jälkeen. Analysointi heti haastattelujen jälkeen myös inspiroi tutkijaa paremmin kuin pitkän ajan jälkeen. Toisaalta joihinkin ongelmiin voi olla hyvä ottaa ajallista etäisyyttä. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 135.) Tutkimusaineistomme analyysin aloitimme kesäkuussa 2002 lähes heti haastattelujen tekemisen jälkeen. Haastattelut ja niihin liittyneet tilanteet ja tunnelmat olivat tuoreessa muistissa. Analysoinnissa on kolme vaihetta: luokittelu, analyysi ja tulkinta. Hermeneuttisesti painottuneessa tutkimuksessa näiden erottelua ei pidetä välttämättömänä eikä aina mahdollisenaakaan. Eskolan ja Suorannan (1996) mukaan on olemassa kolme erilaista mahdollisuutta analysoida haastatteluaineistoa. Omassa tutkimuksessamme käytimme tapaa, jossa aineisto ensin puretaan sen jälkeen koodataan ja siitä ede-

tään analyysiin. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 136.) Aineiston purkaminen tapahtuu lähes aina litteroimalla haastattelut luettavaan muotoon. Tämän jälkeen aineisto koodataan siten, että haastatellut nimetään ja tehdään linjaukset, joiden kautta analysoinnin voi aloittaa. Analysointivaiheessa on oltava tarkka saadakseen selville haastateltavien todellisen sanoman. Tässä vaiheessa elämismaailman merkitys korostuu.

4 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS

Fenomenografinen tutkimus tavoittelee laadullista, henkilöiden ilmaisuista tulkittua tietoa käsityksistä. Ilmaisut tulkitaan ajatusyhteyksiään vasten. Aineistoa hankitaan pikemminkin syvyysuunnassa kuin laajuuden näkökulmassa. (Syrjälä ym. 1995, 152.) Aineiston luotettavuutta tutkimuksemme kannalta voidaan pohtia ainakin haastattelujen tulkinnan kannalta. Olemme pyrkineet esittämään haastateltaviemme vastaukset mahdollisimman sellaisenaan liittämättä niitä keinotekoisesti mihinkään teoriaan. Vastausten yhteneväisyydet olemme listanneet suoraan ja kohdat, joissa haastateltava on esittänyt asian omintakeisella tavalla, olemme myös kirjoittaneet sellaisenaan, puhekielisenä ilmauksena. Tämä mahdollistaa lukijalle myös tilan omaan tulkintaan. Puhekielisestä ilmauksesta saattaa näkyä se, kuinka selkeästi tai pitkän miettimisen jälkeen vastaus on annettu tai onko haastattelija esittänyt lisäkysymyksiä vastauksen jäsentämiseksi. Syrjälän ym. (1995, 152) mukaan fenomenografinen tutkimus ei voi tavoitella tilastollista yleistettävyyttä. Sen sijaan se tavoittelee tulosten yleisyyttä eli sitä, että käsityksiä käsitellään teoreettisella tasolla. Omassa tutkimuksessamme olemme kiinnostuneet haastateltaviemme ajatuksista teoreettisella tavalla, emme niinkään syvällisesti yksilön henkilöhistorian tai muutoin häneen liittyvien syiden nojalla. Hirsjärven & Hurmeen (2000) mukaan aineistomme luotettavuus toteutuu tutkimuksessamme sen osalta, että kaikki haastateltavat on haastateltu ja tallenteiden kuuluvuus oli hyvä. Litterointi ja vastausten luokittelu on tehty kaikkien osalta samojen sääntöjen ja otsikoiden mukaan. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 185.)

5 TUTKIMUKSEEN OSALLISTUNEET KOULUT

Tutkimukseemme osallistuneet koulut olemme valinneet siten, että saamme näkemystä sekä kaupunkikoulusta että pienen kirkonkylän koulusta. Valinnan perusteena on oli oletus, että luokanopettajien vastauksiin saattaisi vaikuttaa koulun sijainti ja koulun ympäristö. Paikkakunniksi valitsimme Kokkolan ja Rautalammin, koska näistä paikoista meidän oli helpointa lähteä hakemaan haastateltavia paikkakuntien tuttuuden vuoksi.

Rautalampi on noin 5000 asukasta käsittävä kylä, jonka keskustassa on yksi koulu, Matti Lohen koulu. Koulu on yhdistelmäkoulu, jossa samojen rakennusten yhteydessä toimivat sekä entinen ala- että yläaste. "Ykkösestä yhdeksänteen" ajatus on ollut koulussa arkea jo kahden vuoden ajan ja opettajat opettavat jonkin verran sekä alemmilla että ylemmillä luokilla. Oppilaita koulussa on noin 300 ja opettajia 30. Muita kouluja kunnassa on kaksi, jotka toimivat aktiivisesti noin 20 km:n päässä keskustasta. Rautalampi sijaitsee Savossa, lähellä Keski-Suomen rajaa ja ympäristö käsittää paljon vesistöä. Maasto on vaihtelevaa ja mäkiä, pieniä kallioita ja metsää riittää. Rautalampi on tunnettu kartanoistaan, jotka järjestävät elämys- ja seikkailumatkailua.

Kokkolassa asuu noin 35 000 ihmistä ja kouluja kaupungissa on noin 10. Torkinmäen koulu toimii Chydenius-Instituutin luokanopettajakoulutuksen harjoittelukouluna ja tekee paljon yhteistyötä yliopiston kanssa. Koulussa on kaikkia luokka-asteita usempia ja oppilaita noin 300. Leirikoulut ovat olleet koulun toimintasuunnitelmassa mukana jo 1980 -luvulta saakka. Leirikoulut on

järjestetty usein Kokkolan ulkopuolella ja suunnattu 5. ja 6. -luokalle. Kokkola on merenrantakaupunki ja sijaistaa Pohjanmaalla. Maasto on tasaista ja aukeaa. Merenrantasijainti tarjoaa mahdollisuuden merelliseen ulkoiluun. Meren rannalla sijaitsee myös Kokkolan luontokoulu, jossa koulut voivat käydä saamassa luontoon liittyvää opetusta. Luontokoulussa on myös muuta vapaa-aikaan liittyvää luontotoimintaa.

6 AINEISTON KÄSITTELY

Käsitlemme haastateltaviemme vastaukset siten, että jokaisen haastateltavan henkilökohtaiset mielipiteet, tiedot ja ajatukset tulisivat mahdollisimman hyvin esille. Luokanopettajat olemme nimenneet haastateltava A, B, C ja D. Kaksi ensimmäistä ovat luokanopettajia Kokkolasta, Torkinmäen koululta ja kaksi seuraavaa luokanopettajia Matti Lohen koululta Rautalammilta. Asiantuntijahaastateltavamme, erityisopettaja ja seikkailukasvatuksen lisensiaattityön tehnyt Seppo Karppinen esiintyy omalla nimellään. Tarkoituksemme on hakea yhteneväisyyksiä ja eroja haastateltaviemme käsityksistä ja näin luoda pienimuotoisesti kuvaa siitä, millaisia ajatuksia ja tunteita seikkailukasvatus koulumaailmassa on herättänyt. Muita huomioitavia seikkoja haastattelujen analysoinnissa ovat opettajien käsitykset seikkailukasvatuksen integroitavuudesta sekä yhteydestä muihin aineisiin sekä kasvatustavoitteisiin. Ennen kaikkea pyrimme selvittämään onko opettajien arvokasvatukseen liittyvillä asenteilla ja tavoitteilla mahdollisesti yhteyttä seikkailukasvatuksen kanssa sekä yleisestä näkökulmasta että heidän omasta näkökulmastaan katsottuna. Olemme yhdistäneet kysymyksiin saatuja vastauksia siten, että luontevasti yhteen kuuluvat asiat olemme käsitelleet samassa tulokohdassa huolimatta siitä, että kysymykset on ehkä esitetty erikseen.

7 SEIKKAILUKASVATUKSEN MÄÄRITELMIÄ JA HISTORIAA

Seikkailujen ja elämysten käyttäminen kasvatuksellisiin tarkoituksiin ei ole uusi idea. Jo Platon herätti Valtio-teoksellaan keskustelun siitä, kuinka parhaiten voitaisiin kasvattaa lapsia kantamaan aikuisuuden tuomia velvoitteita sekä vastuuta. Hänen mielestään urhoollisuutta voitiin parhaiten edistää käytännön tilanteissa. Myös toinen historian suurista ajattelijoista, Aristoteles, oli sitä mieltä, että paras tapa opettaa hyveitä oli elää ne, toisin sanoen oppia oikeita tottumuksia. (Telemäki 1998, 11.) Molempien filosofien kasvatustajatteluun liittyi sen ajan arvot ja niiden opettaminen. Kurt Hahn (1886-1974) taas tunnetaan, ainakin meillä Suomessa, elämys- ja seikkailupedagogiikan yhtenä merkittävimpänä kehittäjänä. Häneen tekivät vaikutuksen Platonin Valtio-teos, Reddien, Lietzin ja Goethen kirjoitukset sekä Sokrateen, Fichtelin ja Kerschensteinerin ajatukset. (Telemäki 1998, 12.) Seikkailukasvatus perustuu vahvasti filosofiseen ajatteluun. Toisaalta seikkailukasvatus on perinteisesti ollut osa eskimokulttuuria ja muiden arktisissa oloissa elävien kansojen elämää, jolloin kasvatus oli kaikille yhteistä. Kasvatus oli tuolloin konkreettista ja kokonaisvaltaista yhteisönelämää luonnollisissa olosuhteissa. (Bowles 1996, 5.)

Suomessa elämyspedagogiikka ymmärretään Hahnin varhaisten kasvatustajattusten ja teoreettisten kehittelyiden perusteella luontoon ja ympäristöön pohjautuvaksi toiminnaksi, mutta myös sisällä tapahtuvaan ilmaisulliseen ja esteettiseen toimintaan perustuvaksi kasvatustajatteluksi (Karppinen 1998, 11). Moninaisuutensa vuoksi mielekkään kokonaiskuvan luominen seikkailukasvatuksesta ja sen luonteesta on ollut hankalaa. Määritelmää tärkeämpää on ym-

märtää seikkailukasvatuksen filosofiaa ja osata toimia sen mukaan hyödyntäen siitä lähteviä ideoita opetustyössä (Alho 2002). Seikkailukasvatuksen määrittelyn hankaluus johtuu osittain myös siitä, että seikkailukasvatuksen sisällä on vallinnut näihin päiviin saakka suuria erimielisyyksiä seikkailun olemuksesta ja seikkailukasvatuksen päämääristä. Tämän hetkinen tieto koostuu lukuisten alan gurujen toisistaan poikkeavista kannanotoista. (Clarke 1998, 61.) Seikkailukasvatuksen lähtökohtien ja perusidean määrittelyn hankaluutta kuvastaa mielestämme sekin, että eräs haastateltavistamme oli keskustellut seikkailukasvatuksesta saksalaisten alan ammattilaisten kanssa, jotka eivät pitäneet maanmiehtään Kurt Hahnia läheskään niin merkittävänä seikkailukasvatuksen isänä kuin me täällä Suomessa.

Heinosen (1995, 10-11) mukaan lähtökohtana seikkailukasvatuksessa on käsitys uteliaasta ihmisestä, joka aktiivisesti etsii uusia kokemuksia, elämyksiä, tietoja ja taitoja. Millerin (1989) mukaan elämyksen ja kokemuksen käsitteet ovat keskeisiä ja ihmisen perusluonne vaikuttaa siihen millaisina asiat kulloinkin nähdään. Sini Cavén (2002) taas sanoo oleellista seikkailussa olevan haasteen vastaanotto. Tämä tarkoittaa, että ihminen selviytyy hänelle asetetusta vaativasta tehtävästä, kohtaa omat kykynsä ja rajansa ja saavuttaa ns. huippuelämyksen. Huippuelämyksen eli flow:n kokeminen on yksilön sisäinen kokemus, johon valmistautuminen ja sen "rakentaminen" tapahtuu yhdessä ryhmän kanssa. Gsikszenmihalyi (1997, 30-32) on sitä mieltä, että kun pätevyys ja taidot ovat erittäin hyvät ja haaste myös erittäin korkea, voidaan kokea huippuelämys. Se on hänen mielestään mielentila, jossa ei ole tilaa tietoisuudessa häiritseville ajatuksille ja turhille tunteille. Tällöin ajantaju häiriintyy ja tunnit tuntuvat kulkevan kuin minuutit.

Seikkailun voidaan sanoa olevan luonnollinen osa ihmisen toimintaa. Onnistumisen kokemukset ja omien rajojen rikkominen tuottavat mielihyvää ja antavat voimavaroja elämän ongelmista selviämiseen. Seikkailutoiminta nostaa usein voimakkaita positiivisia tunteita. Yhdessä koettu ja jaettu seikkailukokemus saa aikaan voimakkaan yhteenkuuluvuuden tunteen. Myönteinen ja eteenpäin suuntautunut toiminta on rakentava voimavara arkielämän haasteissa. Se on uusien ulottuvuuksien oivaltamista ja löytämistä arkielämästä. (Kiiski 1998, 109,

113-114.) Telaman (1999) mukaan seikkailu tarkoittaa kokemuksia, joihin liittyy jokin haaste tai epävarmuus lopputuloksesta. Aidoimmillaan seikkailu on osa jokapäiväistä elämää. Liikunnasta saadut sosiaaliset elämykset ovat tärkeitä nuorille ja liikunta on tärkeä nuorten sosiaalisen elämän muoto. Seikkailu sisältää molemmat elementit, liikunnan sekä sosiaalisen toiminnan. Sosiaalisia elämyksiä syntyy, kun yksilö kokee olevansa suosittu, pidetty tai arvostettu kavereiden taholta. Sen lisäksi hienoja elämyksiä voivat olla toisen auttaminen, avun saaminen, mahdollisuus luottaa toisiin ja tunne, että toiset luottavat minuun.

Luonnossa tapahtuvan seikkailukasvatuksen uranuurtaja on Ernest Thompson Seton, joka aloitti Yhdysvalloissa ja Kanadassa toimintansa nuorten parissa 1905. Vuonna 1908 syntyi Setonin ajatusten pohjalta Baden Powellin aloitteesta sitoutumaton nuorisoliike "Boy Scouts" eli nykyinen partioliike. Toiminta oli tarkoitettu vain pojille ja keskeisiä toimintamuotoja olivat ulkoiluliikunta ja luova toiminta. Suomeen partioliike tuli 1910. Ulkoilua ja nimenomaan seikkailua nuorten persoonallisuuden kasvua tukevana metodina käytettiin v. 1932 perustetussa the Public Schools' Exploring Societyssä. Englannissa, USAssa, Kanadassa, Uudessa-Seelannissa ja Saksassa seikkailutoimintaa ja elämyspedagogiikkaa on jo pitkään käytetty tavoitteellisessa ja hoidollisessa työskentelyssä mm. käytöshäiriöisten lasten ja nuorten, nuorten rikoksentekeijöiden, syömishäiriöisten, alkoholiongelmaisten, syöpäpotilaiden, liikuntavammaisten ja nuorten työttömien kanssa. (Cavèn 1995, 8.)

Suomessa seikkailutoiminnan hyödyntäminen hoito-, kasvatus- ja sosiaalialojen erityisryhmien kanssa tehtävässä työssä on vielä lapsen kengissä, mutta tämän asian eteenpäin viemiseksi on v. 1991 Turkuun perustettu lastensuojelujärjestö Suomen seikkailukoulutuksen tuki ry. Se kouluttaa, kehittää ja tutkii seikkailutoimintaa yhteistyössä eri järjestöjen, organisaatioiden, oppilaitosten ja yliopistojen kanssa. (Heinonen 1995, 11-12.) Elämyspedagogiikkaa ja seikkailukasvatusta on alettu käyttää osana terapiaa, jonka tarkoituksena olisi auttaa erilaisissa erityisvaikeuksissa kuten oppimis-, kehitys- ja tunne-elämän vaikeuksissa olevia. Suomessa on kouluja ja luokkia, joiden toimintaan on lisätty seikkailukasvatuksen tavoitteita ja tehty tutkimuksia seikkailun mahdollisuuksista ja vaikutuksista. Arve-Vuontela kirjoittaa Liikunta ja tiede-lehdessä (1994) seikkailun

yleistyneen kasvatukselliseksi käsitteeksi Suomessa vasta 1980 -luvulla, jolloin seikkailutoimintaa on alettu soveltaa ammatillisena työmenetelmänä nuorisokasvatus- ja sosiaalityössä. Silloin käynnistetyistä projekteista Arve-Vuontela mainitsee Turun Lokki projektin. (Arve-Vuontela 1994, 37.)

7.1 Seikkailu osana elämyspedagogiikkaa

Elämyspedagogiikan englanninkielinen käsite Experience ja saksankielinen käsite Erlebnis voidaan kääntää suomeksi käsitteiksi elämys, kokemus tai seikkailu (Karppinen 1998, 6). Elämyspedagogiikka tarkoittaa yleisesti näkemystä, joka kiinnittää erityistä huomiota elämyksiin pedagogisena keinona olivatpa tavoitteet mitkä tahansa. Joskus sillä tarkoitetaan menettelyjä ja järjestelyjä, jotka pyrkivät tarjoamaan opiskelijoille tavallisuudesta poikkeavia kokemuksia. Yksi elämyspedagogiikan erityismuoto on seikkailukasvatus. (Turunen 1999, 192.) Seikkailukasvatuksesta ja elämyspedagogiikasta ei kuitenkaan voida Karppisen (1998) mukaan puhua synonyymeina, sillä seikkailu on aina toimintaa, jota ei voi tarkasti suunnitella etukäteen. Joissain tulkinnoissa elämyspedagogiikka on kuvattu yhdeksi sosiaalipedagogiikan välineeksi. Sosiaali- ja elämyspedagogiikan yhteisiä tavoitteita ovat mm. yhteisöllisyyden tukeminen, subjektiivisuuden edistäminen, moraalinen ja eettinen kasvatus sekä pedagogisen suhteen ja kunnioittavan kohtaamisen kehittäminen. (Bowles 1996, 1-2.)

Elämyspedagogiikka on jaettu outdoor- pedagogiikkaan, johon kuuluvat luontourheilun, seikkailun ja liikunnan toiminnot sekä indoor- pedagogiikkaan, johon kuuluvat taide-, kulttuuri- ja ilmaisutoiminnot. Näiden avulla on pyritty kokonaisvaltaiseen kehitykseen eli oppimiseen pään, sydämen ja käden kautta. Tässä kolminaisuudessa pää tarkoittaa oppimisessa tarvittavaa ajattelua, sydän tunteita, jotka siihen liittyvät ja käsi toimintaa. Onnistuneiden, ryhmässä koettujen tunne-elämysten avulla on pyritty eheyttämään ja vahvistamaan oppilaan itse-tuntoa, aloitteellisuutta ja sosiaalista tiedostamista. (Karppinen 1998.) Olen-naista seikkailukasvatuksessa on, että teoria ja käytäntö liittyvät läheisesti toisiinsa. Seikkailun sisällä yhdistyvät luonnollisesti sisällöt, menetelmät sekä käsitys maailmasta eli filosofia. (Bowles, 1996, 5.) Ziegenspeckin (1994), Heck-

mairin ja Michlin (1993) mukaan tietokeskeisyyden sijasta oppiminen on kokonaisvaltaista, sosiaalista, vastuullista ja persoonallista (Karppinen 1998, 2).

Perusajatuksena elämyspedagogiikassa on ihmisten vastuun kasvattaminen ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa, ajatusten ja teorioiden muuttaminen toiminnaksi, ymmärryksen rakentuminen elämysten avulla ja asioiden syvälinen pohdinta, sanoo Seppo Karppinen lisensiaattityössään *Elämyspedagoginen näkemys erityisopetuksessa* (1998). Toisena tärkeänä periaatteena elämyspedagogiikassa on ajatus yhteisön kasvattavasta vaikutuksesta. (Karppinen 1998, 7.) Telemäki (1998, 44) jakaa elämyspedagogiikan ja seikkailukasvatuksen käytännön toiminnat neljään osa-alueeseen:

1. sosiaalistumisleikkeihin
2. ryhmäaloitteisuuteen liittyviin tehtäviin
3. yksilöllisiin ja haasteita sisältäviin köysi- ja kiipeilytarhoihin ja
4. ulkoilmatoimintoihin.

Seikkailu on usein enemmän tunteella koettava kuin sanoiksi puettava tapahtuma. Jokainen yksilö liittyy seikkailuun omista lähtökohdistaan omat subjektiiviset merkityksensä. Nämä merkitykset riippuvat yksilön elämänselän historiaan kuuluvista elämyksistä ja kokemuksista, niiden vaikutuksista ihmisen kasvuun ja kehitykseen. Eri vaiheissa asioilla on meihin erilaisia vaikutuksia. Seikkailutoiminnan soveltamista ja seikkailukasvatusta voidaan tarkastella erilaisista lähtökohdista. Seikkailutoiminnan soveltamista työmuotona taas voidaan kutsua seikkailukasvatukseksi. (Heinonen 1995, 10-11.) Elämys- ja seikkailukasvatuksen hienoja puolia on, että niissä käytetään yleensä luontoympäristöä ja ryhmätöimintää. On todettu, että aito luontoympäristö vahvistaa sosiaalista yhteenkuuluvuutta. Hammit (1982) on kuvannut yhdessä olemista luonnon keskellä käsitteellä "yksin yhdessä" (Telama 1999, 8). Höfödingin (1911) kirjoittamassa teoksessa "Jean Jacques Rousseau ja hänen filosofiansa", on Rousseau ilmaissut elämyspedagogiikan ja sen käytön merkitystä seuraavasti: "Lapsen tulee ensinäkkin oppia elämään, tuntemaan elämän tunnetta. Elämistä ei ole hengittäminen, vaan toimiminen, meidän elimiemme, aistiemme, kykyjemme, minuutem-

me kaikkien osien käyttäminen, jotka herättävät meissä tunteen olemassa olostamme.“ (Telama 1999, 8.)

Elämyspedagogiikka kuuluu kokonaisvaltaiseen ihmiskäsitykseen. Elämyspedagogiikan perusajatus löytyy jo Ruosseaun teoksesta *Émile* vuodelta 1762. (Karppinen 1998, 79, 49.) Mielestämme seikkailukasvatus ja elämyspedagogiikka eivät ole vain kasvatustapojen menetelmiä, joille on asetettu tavoitteet. Toiminta on ennemminkin arvotavoitteiden tuotteenä syntynyt toiminta- ja ajattelutapa, joka itsessään on toimintojensa, tapahtumapaikkojensa ja siihen osallistuvien tai kuuluvien elollisten ja elottomien asioiden kanssa vuorovaikutuksessa jo arvotavoite. Ihmiset ja ympäristö luovat tilanteen, joka joko toimii tai ei toimi arvotavoitteiden suuntaisesti.

7.2 Seikkailukasvatus kehitysteorioiden näkökulmasta

Sekä Aristoteles (384-322 eKr.) että Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) olivat samaa mieltä siitä, että kasvatuksen tehtävä on auttaa lasta saavuttamaan luonnollinen päämääränsä. Tosin Aristoteleen mukaan ihmisen luonnollisen kasvun päämäärä löytyy hänen järkensä avulla, kun taas Rousseauin mukaan sama päämäärä saavutetaan vaistojen ja viettien avulla. (Puolimatka 1999, 15.) Onkin siis selvää, että ihmisen oma käsitys kasvun ja kasvatuksen päämäärästä määrää sen, kuinka hän kasvatustilanteissa toimii ja millaiset sisällöt, menetelmät ja tavoitteet toiminnalleen asettaa. Mielestämme jo sana ”luonnollinen” kuvaa sitä, että kasvaminen ja kasvattaminen ovat luontoon ja sen ehtoihin sitoutunutta toimintaa. Tähän lähtökohtaan nojaa kestävän kehityksen ajatuskin.

Tutkimuksissa on saatu viitteitä siitä, että seikkailun tarve olisi ihmisellä luontainen. Tutkija Zuckerman on todennut, että sensation seeking - elämishakuisuus, on persoonallisuuden piirre, jonka taustalta löytyvät sekä biokemialliset että psykofyysiset tekijät. Tämä viittaa siihen, että ihmisellä on tarve uusien tunteaistimusten ja kokemusten saamiseen, johon liittyy samalla halu ottaa sosiaalisia ja fyysisiä riskejä. Seikkailu voi tarjota mahdollisuuden kanavoida voimakas elämishakuisuus sosiaalisesti hyväksytyllä toiminnalla. (Arve-Vuontela

1994.) Seikkailukasvatuksen alueeseen voitaneen liittää monia eri alueita psykologiasta kuten toiminnallisuuden psykologia, persoonallisuuspsykologia sekä kehityspsykologia ja sosiaalipsykologia. Tässä tutkimuksessa tarkastelemme seikkailua lähinnä kehityspsykologian näkökulmasta.

Keskenään kiistelevistä kehitysteorioista lähimpänä seikkailukasvatuksen ajatuksia on mielestämme se, jossa ihminen nähdään osana kaikkea muuta luontoa. Ihminen on samanlainen orgaaninen olio kuin kasvit, eläimet tai puut (Miller 1993, 18). Seikkailu tapahtuu usein luonnossa ja nykypäivän luonnosta vieraantuneille ihmisille paluu takaisin luontoon on usein suuri seikkailu jo hyvinkin pienin rekvisiitoin. Tuntemattomat asiat sekä kiehtovat että pelottavat, mutta samanaikaisesti ihminen kuitenkin pyrkii olemaan tasapainossa itsensä ja ympäristönsä kanssa.

Kehitysteorioiden kiistakysymykset siitä, mikä on ihmisen perusluonne, liittyvät mielestämme myös seikkailupedagogiikan aiheeseen. Seikkailupedagogiikka todellakin pyrkii löytämään ihmisen sisäiset voimat ja luottamaan juuri yksilön henkilökohtaiseen tapaan käsitellä ja omaksua asioita. Yksi seikkailukasvatuksen ajatuksen kanssa yhtenevä teoria on mielestämme Thomas Hobbesin kannattama ajatus siitä, että ihminen on perusluonteeltaan kilpaileva ja menestystä hakeva yksilö (Miller 1993, 20). Seikkailussa kilpailu- ja menestymisen vietti tulevat terveesti esille, koska pyrkimyksenä on suorittaa kulloinenkin toiminta aina yhteistyössä muiden kanssa tai kilpaillen itsensä kanssa, jolloin haetaan omia rajoja ja selviytymiskeinoja. Asia erikseen ovat seikkailukilpailut, mutta ne eivät kuulu varsinaisen koulussa tai muussa samantapaisessa yhteydessä tapahtuvaan seikkailukasvatukseen.

Seikkailukasvatuksen tavoitteena on pyrkiä saamaan aikaan muutosta, kuten kaiken muunkin kehitysteoreettisen toiminnan. Esimerkiksi seikkailukasvatuksen keinoin pyritään auttamaan kriminaalinuoria selviytymään ongelmistaan ja suuntaamaan energiansa rikoksista muihin haasteisiin (Cavén 1992, 78). Seikkailutapahtumassa vallitsevia suhteita ovat haasteellisuus, riskien hallinta, toiminnallisuus ja jännitys. Näistä asioista olisi tarkoitus koostua positiivinen kokemus, joka taas saa aikaan minäkuvan selkiytymistä ja sosiaalistumista. (So-

merkoski 1992, 86.) Seikkailutoiminta esimerkiksi koulussa painottuu usein koko luokan tai muun ryhmän yhteistoimintaan, jolloin ongelmanratkaisu vaatii usein koko ryhmän yhteisiä ponnisteluja sekä ryhmän sisäistä uudelleen järjestäytymistä. Kasvatuksellisen toiminnan lähtökohtana on aina yksilölle ja ryhmälle asetetut tavoitteet. Tässä tapauksessa yksilölle hänen perimästään ja olemuksestaan lähtevien asioiden mukaan tehdyt tavoitteet kuvaavat kehityksen lähtökohtaa. Ympäristöä taas kuvaa se konteksti, jossa toiminta tapahtuu. Näkisimme, että näiden asioiden vuorovaikutus mahdollistaa muutoksen ja kehityksen.

Piagetin määrittelemässä konkreettisten operaatioiden vaiheessa oleva lapsi eli 7-11 -vuotias, joka on juuri aloittanut koulutaipaleensa, on hyvin otollisessa iässä seikkailun kannalta. Egosentrisyys on vähentynyt ja lapsi kykenee yhteistoimintaan ja loogisempaan ongelmaratkaisuun kuin aikaisemmin. Hän myös ymmärtää asioiden pysyvyyden. Kommunikaatioissa ja sosiaalisessa toiminnassa voi olla vielä jonkin verran kömpelyyttä ja ajattelunsa tueksi lapsi tarvitsee konkreettisia asioita ja esineitä. (Miller 1993, 59.) Tässä vaiheessa erilaiset leirikoulut ja seikkailutoimintapäivät toimivat hyvin kasvatuksen ja oppimisen tukena. Esimerkiksi sosiaalisia taitoja voidaan opetella erilaisten seikkailukasvatuksen ryhmäharjoitteiden avulla. Tietoa luonnosta ja luonnontuntemuksesta voidaan lisätä toiminnallisilla luontoretkillä. Itsetuntemusta ja oman oppimisen sekä energian ja omien vahvuuksien löytämistä voidaan vahvistaa yksilöllisillä seikkailutehtävillä, hallituilla riskin otoilla ja jännityksen kokemuksilla. Näistä syntyvät elämykset ja kokemukset kehittävät ja rakentavat lapsen itsetuntoa ja vuorovaikutustaitoja sekä tukevat ajattelun kehitystä.

Muodollisten operaatioiden vaiheessa eli 11-15 -vuotiaana lapsella on hallussaan jo monenlaisia tietoja ja taitoja (Miller 1993, 60). Seikkailutoimintaa voidaan käyttää tällöin mm. kasvamiseen ja kehittymiseen liittyvien uusien muutosten ymmärtämiseen ja niiden kokemisen helpottamiseen. Mahdollisesti seikkailukasvatusta voitaisiin käyttää jopa syrjäytymisen ehkäisyyn. Seikkailu tarjoaa myös keinon auttaa lasta löytämään muuttuvasta itsestään juuri ne omat vahvuudet, joiden kautta hän löytää paikkansa työelämästä, yhteiskunnasta ja häntä ympäröivästä sosiaalisesta verkostosta. (Cavén 1992.) Nuoren ajattelun

rakenne alkaa vastata jo aikuisen ajattelua, vaikkakin ihminen toki oppii tämän jälkeenkin paljon uusia ajattelutapoja. Piagetin mukaan tämän vaiheen saavuttaminen vaatii kuitenkin kaikkien edellä mainittujen vaiheiden läpikäyntiä (Miller 1993, 60-62).

Sosiaaliset käyttäytymismallit kuten yhteistyö ja kommunikointi lisäävät ryhmään kuulumista ja sitä kautta hengissä selviämistä. Voidaan sanoa, että pohja seikkailukasvatukselle ja elämyspedagogiikalle tulee jo evoluutioteoriasta. Seikkailukasvatuksessa ihminen tai ryhmä ihmisiä useimmiten viedään sananmukaisesti metsään selviytymään. Metsässä ryhmälle annetaan tietynlaisia tehtäviä tai toimia, jotka suoritettuaan he saavat tuntea onnistuneensa ja samalla selviytyneensä heille haastavista tehtävistä. Tehtäviin liitetään usein jokin todentuntuinen ongelma, esimerkiksi ylitetään joki, joka kuhisee krokotiileja. Ongelma pyritään ratkaisemaan annetuilla välineillä tai ääritapauksissa vain niillä välineillä, jotka metsästä löytyvät. Useimmiten tällaisten tehtävien ratkaisuihin tarvitaan älykkyyttä pohtia, kuinka joki voidaan ylittää turvallisesti joutumatta veden varaan ja samalla vaaraan. Siihen vaaditaan myös tietynlaista käyttäytymistä. Kuinka jokaisen ryhmän jäsenen tulee käyttäytyä, jotta koko ryhmä saataisiin turvallisesti joen yli; voidaanko rakentaa esimerkiksi yhden hengen kannattava lautta vai olisiko ajateltava, että siihen mahtuisi muitakin ryhmän jäseniä ja onko ylipäätään turvallisempaa ylittää joki yksin vai yhdessä? Lisäksi tehtävien ratkaiseminen vaatii sekä fyysistä että psyykkistä voimaa. Rakentamiseen tarvitaan fyysistä voimaa, jos esimerkiksi tarvitaan kaataa puita, joista lautta rakennetaan. Henkistä voimaa kaivataan esimerkiksi silloin, kun ryhmällä on useita ratkaisumalleja ja yritetään löytää se kaikkein toimivin ja luotettavin yhdessä. Henkistä voimaa vaatii jo pelon voittaminen ja itse tilanne, jossa ollaan; et selviä hengissä, jos et ylitä jokea joutumatta veden varaan. Darwin aikoinaan sanoi älykkyyden, käyttäytymisen ja fyysisten piirteiden olevan peräisin evoluutiosta, vaikkei evoluution kulku välttämättä ole niin yksinkertainen, kuin miltä se näyttää. Ei ole aina selvää, mikä merkitys käyttäytymisellä on eloonjäämiselle. Esimerkiksi käyttäytyminen voi johtaa lajin kuolemaan, mutta se lisää lajin selviytymistä. Vauvojen useat refleksit (käden puristaminen nyrkkiin, kun kosketetaan esimerkiksi sormella, ryömimis- ja kävelyliikkeet, kun

lasta kannatellaan) eivät ole välttämättömiä eloonjäämiselle, vaan ovat jäänteitä menneiltä ajoilta. (Miller 1993.)

Erlaisia kehitysteorioita lukiessamme ja pohtiessamme havaitsimme sen, miten suuri merkitys eri kehitysteorioilla on erilaisten oppimisteorioiden syntyyn. On olemassa monta oppimisteoriaa, jotka nojaavat suoraan johonkin kehitysteoriaan, mutta uusimmat oppimisteoriat ovat mielestämme monen kehitysteorian otteista koostuvia kokonaisuuksia. Seikkailukasvatuksen ja sen taustalla olevan elämyspedagogiikan tausta on mielestämme kaikkien kehitysteorioiden tuottamista tiedoista ja havainnoista koostuva. Seikkailukasvatukseen liittyy useita sisältöalueita ja monenlaisia tavoitteita. Esimerkiksi sosiaaliseen vuorovaikutukseen, yksilön henkilökohtaiseen kasvamiseen sekä luonnontuntemukseen ja näiden asioiden yhdistämiseen liittyviä tavoitteita. Lähtökohtana on sisäsyntyisesti aktiivinen ihminen, jolla on halu seikkailla, ratkoa ongelmia ja pyrkiä tasa-painoon itsensä ja ympäristönsä kanssa.

7.2.1 Tunteet, elämykset ja kokemukset kehityksen taustalla

Temalan (1999) mukaan elämykset voivat olla osaamiseen liittyviä oppimis- ja pätevyyskokemuksia, mutta myös tunnevaltaisiin aistimuksiin, sosiaalisiin suhteisiin, oman kehon kokemiseen tai jännitykseen liittyvät elämykset ovat tärkeitä. Elämys on aina henkilökohtainen kokemus ja vain yksilö itse voi tietää ja tuntea, miten se häneen on vaikuttanut. Rousseau'n mukaan lapsen liikkumishalulla ja sen välittömillä ilmauksilla on lapsen kehitykseen suuri merkitys. Huomaaminen johtaa parhaimmillaan elämyksiin. Elämys voi olla pieni, hyvä tunne esimerkiksi jonkin uuden oppimisesta, kokemisesta tai jotakin yhtä kokonaisvaltaista kuin ihastuminen. Elämyksen ydin voi olla sen moniaistisuudessa ja monipuolisuudessa, jolloin koemme hetket koko mielellämme ja koko keholamme. Kokemuksen saavuttamiseksi on kuitenkin oltava läsnä, paikalla siinä hetkessä, jossa kokemukset tai elämys on mahdollista vastaanottaa. (Temala 1999, 4-9.) Turunen (1999, 188) kuvailee kirjassaan *Opetustyön perusteet* sanoja tunne ja elämys hyvin samanlaisiksi asioiksi, joita on vaikea erottaa toisistaan. Tunne on kuitenkin hänen mukaansa usein selkeästi nimitettävissä ja näin

ollen "ilmavampi" kun taas elämys on epämääräisempi, massaisempi ja nimeämätön.

Piaget on sitä mieltä, että kaikilla organismeilla on synnynnäinen taipumus sopeutua ympäristöön. Käyttäytyminen on aina jollain tavoin tarkoituksenmukaista. Organismit ikäänkuin ponnistelevat saavuttaakseen tasapainon. (Miller 1993, 67.) Seikkailukasvatuksessa ongelmienratkaisumenetelmät ovat usein hyvin kokeiluluontoisia ja toiminnallisia. On olemassa ongelma tai jännittävä, jopa pelottava tunne, jonka hallitsemiseksi ja ongelman selvittämiseksi tai jännityksen ja pelon tunteen hävittämiseksi ihminen ponnistelee, seikkailee saavuttaakseen tasapainon. Piaget on esittänyt ajatuksen myös siitä, että emotiot ja kognitiot ovat yhdensuuntaisia (Miller 1993, 66-67). Tämä tarkoittaa ymmärtääksemme sitä, että emotiot voivat tuoda voimaa ja energiaa käyttäytymisen taustalle.

Kehityspsykologista työtä on kehitelty Millerin (1993) mukaan nykyisin tunteen toimintaa ohjaavan ajatuksen suuntaisesti. Mielestämme se on luonut pohjaa seikkailukasvatuksen tarpeelle ja kehittämiselle. Seikkailussa tunteella on valtava voima ja olosuhteet, joissa seikkailu tapahtuu, asettaa ihmiselle usein aivan uusia haasteita, joissa ns. normaalissa kontekstissa tapahtuvat toimintamallit, jotka usein ovat hyvin hallittuja ja ennakoitavia, eivät enää olekaan yhtä itseltään selviä. Uudessa ja odottamattomassa tilanteessa, uusien tunteiden vallassa, ihminen käyttäytyy ja toimii jopa omasta mielestään hyvin eri tavoin. Näiden kokemusten ja elämysten kautta hän myös oppii paljon. Seikkailun idea on sen uusia toiminta- ja käyttäytymismalleja luovassa toiminnassa, jonka seurauksena mahdollisesti opitaan uutta ja saadaan aikaan muutosta.

Freudin mukaan ihminen on myös aina mielihyvään pyrkivä ja siksi perustarpeiden tyydyttäminen on aina etusijalla ihmisen toiminnoissa. Vietit aiheuttavat ihmiselle vaatimuksia ja sisäinen vietti synnyttää fyysisen tarpeen. Vietit ihminen ilmaisee joko epäsuorasti jolloin jokin fyysinen toiminto esim. syöminen tyydyttää samalla nälän sekä pureskelu tuhon vietin. (Miller 1993, 112-113.) Edellinen ajatus puoltaa sitä väitettä, että ihmisellä on sanottu olevan seikkailuvietti. Toisilla seikkailun vietti on suurempi kuin toisilla ja sen ilmenemismuodot voivat

olla hyvinkin erilaisia. Vietti saa aikaiseksi tarpeen toimia siten, että siihen saadaan tyydytys. Seikkailunvietti voi esimerkiksi ilmetä haluna tehdä jotakin jännittävää ja jännitys saadaan aikaiseksi esimerkiksi vain tekemällä jotain kiellettyä, vaikkapa ääritapauksessa varastaa autoja tai positiivisena ilmentymänä meloa koskessa. Kriminaalinuorisotyössä on paljon käytetty jo nykyään seikkailutoimintaa tavoitteena suunnata erilaisissa vaikeuksissa olevien nuorten energiaa turvalliseen ja sallittuun seikkailuun. He saavat tyydytystä esimerkiksi tuhon vietilleen, hyväksytyksi tuntemisen tarpeelleen, negatiivisten tunteidensa purkuun jne. Nuoret, joiden vietit ja tunteet ovat ajaneet heidät tekemään erilaisia rikoksia ja tuhotöitä, saavat suunnata energiansa uudelleen. Tavoitteena on, että uuteen suuntaan kohdistettu energia ja siitä tuleva palaute, joka on aivan erilaista ja positiivisempaa kuin rikoksista tuleva palaute, aiheuttaisi muutoksia toiminnassa. Nuoret mahdollisesti löytäisivät uuden suunnan elämälleen sekä turvallisuuden tunteen ja uskon itseensä selviytyjänä. Seikkailukasvatuksen periaatteet pyrkivät toimintaan, joka on hyvinkin tiedostettua ja ihminen ohjaa omaa toimintaansa ja kokeilee omia rajojaan (Cavén 1992, 78-79).

Freudin mukaan lapsuus on ja pysyy aina osana meitä. Lapsuudessa koetut asiat ja tunteisiin vaikuttaneet seikat rakentavat pohjaa aikuisuudelle ja selittävät paljonkin aikuisen käyttäytymistä ja tottumuksia. (Miller 1993, 126-127.) Keskustelimme opiskelijatovereidemme kanssa siitä, mitä he muistavat kouluajoilta, esimerkiksi ihan ensimmäisiltä kouluvuosilta. Jokainen kertoi lähes poikkeuksetta jonkun tapauksen, jonka lopussa tai alussa kertoja aina kuvaili miltä oli tuntunut. Kun tämä tunteiden korostaminen toistui kaikissa tarinoissa, heräsi yhtäkkiä ahaa - elämys: se siis on oikeasti niin, että asiat joihin liittyy tunteita ja asiat jotka ovat olleet jollain tavalla elämyksellisiä, jäävät aina parhaiten mieleen. Elämyspedagogiikan ideahan on juuri siinä. Olimme myös tämän kouluaiamuisteluihin liittyneen keskustelun alussa vähän huolissamme siitä, miten vähän lapsille jää varhaisista kouluvuosista mieleen. Pohdimme tapoja, joilla muistijälkeä voisi vahvistaa. Elämyksellinen ja kokemuksellinen oppiminen ja itse tekeminen ovat tietysti yksi vaihtoehto. Mutta jotta luotaisiin myönteisiä kokemuksia ja elämyksiä, on tunneilmastonkin oltava myönteinen ja hyväksyvä. Ilman omaehtoista kiinnostusta aiheeseen, ei myöskään kovin hyvin voida luoda mielekkäitä kokemuksia. Turusen (1999, 188) mukaan elämysten laatu ei riipu

vain yksilöstä vaan myös ympäristöstä. Elämys ei ole vain subjektiivista, vaan se kertoo samalla jotain kohdatusta ulkomaailmasta eli siinä on objektiivista ainesta. Chalipin ja Alin (1984) mukaan välittömät elämykset saattavat olla yhtä tärkeitä yksilön kehitykselle kuin pitkäaikaisvaikutukset (Telama 1999, 8). Elämyksillä on siis itseisarvoa, jolle ei tarvitse etsiä muita perusteita.

7.3 Seikkailukasvatus ja liikunta

Seikkailukasvatus ja seikkailu mielletään usein ensimmäisenä liikuntaan liittyväksi toiminnaksi. Kouluissakin seikkailua toteutetaan useimmiten liikuntatun- teihin yhdistettynä. Seikkailun yhdistäminen liikuntaan on myös perusteltua, sillä elämyspedagogiikan tuloksellisuuden on sanottu pohjautuvan nuorille ominai- seen liikunnallisuuteen. Nuoret hahmottavat ja rakentavat minuuttaan paljolti liikkeen avulla. Toisaalta elämyspedagogiikan avulla saadut tulokset selittyvät sillä, että nuorten kasvuympäristöt ovat entistä virikeköyhempiä eivätkä tarjoa juurikaan mahdollisuuksia riskinotolle. (Telemäki 1998, 41.) Lyytisen ja Vuolteen (1992) tekemässä tutkimuksessa, joka selvitti ihmisen luonnossa liikkumista ja luontoliikunnan kautta ihmisen suhdetta luontoon selvisi, että ihmiset kokevat luontoliikunnan sosiaalisesti ja psyykkisesti erittäin tärkeäksi osaksi elämää. Samalla luontoliikunta vaikuttaa myönteisesti ihmisten luontotietoisuuden kehitymiseen. Kirjoson (1992, 37) mukaan myös luontosuhteen ymmärtäminen lap- sen leikkitoimintoihin oleellisesti kuuluvien tunneviritysten välityksellä voisi tar- jota avaimia myös liikunnan merkityksen nykyistä syvällisempään tulkitsemi- seen.

Liikuntatieteellisen seuran tekemän liikunnan skenaarioita koskevan tutkimuk- sen mukaan yksilökeskeisen yhteiskunnan skenaariossa arvot ovat materiape- rustaisia ja yksilöllisyyttä korostavia. Liikunnan motiiveina korostuvat kilpailu, terveys ja sosiaalinen erottuminen. Liikunnan lajivalikoima monipuolistuu jatku- vasti kansainvälisten vaikutteiden levitessä. Tutkimuksen mukaan liikuntahar- rastus siirtyy kasvavassa määrin sisätiloihin ja rakennettuun ympäristöön. Lii- kuntapaikkoja kehitellään viihtyisiksi vapaa-ajan monitoimikeskuksiksi. (Mäntylä, Pyykkönen, Juppi & Sneck 1990, 6.) Rakennetussa ympäristössä harrastettu lii-

kunta sisältää mielikuvan uhkatulevaisuudesta, jossa valtaa käyttävät joko fasismin taipuvainen joukkoliike tai ylikansalliset satelliitti- ja tv-yhtiöt. Toivetulevaisuutena voidaan pitää osaamisen yhteiskuntaa, jossa vallitsee taloudellinen hyvinvointi tai taloudellinen pyritään korvaamaan niin kutsutuilla pehmeillä arvoilla. Jälkimmäisessä kehityksessä luontoliikunnalla on merkittävä osa. Fyysisesti (käsi) liikuntaympäristö on osa muuta luontoa ja emotionaalisenä (sydän) se on voimakkaasti tunnevaltainen. Tiedollisena (pää) ympäristönä aito luonto on objektiivinen ja välittää luontotietoa siellä liikkujalle. (Vuolle 1992, 14.) Mielestämme seikkailukasvatus on noussut vastapainoksi rakennetussa ympäristössä harrastetulle liikunnalle ja muutos pohjautuu myös arvoihin. Onnistuneen luontoliikunnan seurauksena voidaan olettaa, että arvoissa tapahtuu muutosta. Lopputulos, se onko muutos luontosuhteessa positiivinen vai negatiivinen, jää kuitenkin jokaisen henkilökohtaisen kokemuksen varaan. Liikuntatieteellisen seuran (1990) mukaan lisääntyvästä vapaa-ajasta käytetään tulevaisuudessa kasvava osuus liikuntaan. Näin ollen voidaan olettaa myös seikkailupainotteisen liikunnan lisääntyvän.

Liikuntatieteellisen seuran (1990) tutkimuksessa yhteisöllisesti suuntautuvan yhteiskunnan skenaarioissa korostuvat yhteisöllisyys, osallistuminen ja omaleimaisuus elämän kaikilla alueilla. Ihmiset haluavat olla yhdessä ja viihtyä. Liikuntaa harrastetaan tutkimuksen mukaan yhä enemmän perheen parissa ja osana muuta toimintaa. (Mäntylä ym. 1990, 6.) Seikkailukasvatuksen tavoitteisiin yhteyttä löytyy edelleenkin motiiveista. Seikkailukasvatus korostaa yksilöllisiä kokemuksia ryhmätyön kautta, ihmisen omaa kasvua ryhmän jäsenenä ja ryhmätoiminnan kautta sekä yksilöllisyyttä, joka mielestämme on yhteydessä liikuntatieteellisen seuran tutkimuksessa esitetyn omaleimaisuuden motiivin kanssa.

Seikkailukasvatusta on pitkään käytetty nuorison harrastustoiminnassa, joista voitaneen mainita partio ja 4H-kerho. Nyt 2000-luvulle tultaessa seikkailuliikunta on alkanut saada yhä enemmän jalan sijaan ja sen kysyntä on lisääntynyt. Toiminta on myös kaupallistunut ja usein erilaista seikkailumatkailua järjestetään yrityksille ja muille ryhmille. Kuitenkin se on yhä edelleen Suomessa melko tuntematon ja marginaalisen ihmisryhmän harrastus. Palasia siitä käytetään

kuitenkin myös kasvatuksessa, esimerkiksi järjestämällä leirikouluja. Tutkimuskouluissamme leirikoulutoimintaa on käytetty jo useita vuosia osana koulun toimintaa. Niiden järjestäminen ja tavoitteiden asettelu on ollut usein opettajasta ja hänen kiinnostuksestaan kiinni.

7.4 Seikkailukasvatuksen yhteydet ympäristökasvatukseen

Voitaisiinko väittää: kerro, mitä osaa luonto on näytellyt leikeissäsi, niin kerron, mikä on suhteesi luontoon? (Kirjonen 1992, 32)

Suomessa ympäristökasvatuksella tarkoitetaan peruskoulussa ja keskiasteen kouluissa tapahtuvaa, ympäristönsuojeluun liittyvien asioiden opiskelua. Ne pyrkivät "ajanmukaista ja oikeaa tietoa jakamalla muuttamaan asenteita myönteisiksi ympäristönsuojelua kohtaan ja havahduttaa huomaamaan ihmisten aikaansaamat muutokset elinympäristössämme". (Venäläinen 1992, 17.) Mielämme seikkailukasvatuksen perustan olevan osin lähtöisin ympäristökasvatuksesta ja toisaalta seikkailu on tullut vaihtoehtoiseksi menetelmäksi ympäristökasvatuksessa. Tämän vuoksi haluamme selvittää ympäristökasvatuksen perusteita. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (1994) on koulun arvo-perustan osana pyrkimys kestävään kehitykseen. Kasvatuksella on suuri merkitys elämänmuotomme kehityssuunnan kääntämisessä kestäväksi. Nuorten maailmankuva ja sen elämyksellinen, toiminnallinen, sosiaalinen, kulttuurinen ja tiedollinen osa ovat tärkeitä asioita koulun kasvatus- ja opetustyötä suunniteltaessa. (Opetushallitus 2000, 12-13). Telemäen (1998, 44) mukaan elämyspedagogiikka tarjoaa mahdollisuuden ekologiseen lähestymiseen ja ympäristökasvatukseen luonnonläheisesti ja luonnon itsensä ehdoilla. Monen koulun opetussuunnitelmat sisältävät tavoitteen kasvattaa kestävä kehityksen idean mukaan eläviä ja toimivia tulevaisuuden kansalaisia. Tällainen tavoite vaatii toteutuakseen todellista panostamista siihen, että kestävä kehitys ei ole vain sana, joka on opittu ulkoa, vaan että sen sisältämät, käytännön elämässä merkittävät asiat ymmärretään ja osataan katsoa syy- ja seuraussuhteita. Kestävä kehitys on mielestämme arvo, jonka sisäistämiseen kasvatuksella voidaan vaikuttaa.

Ympäristökasvatuksen teorian siirtäminen käytännön tasolle esim. opetustyössä on koettu hankalaksi. Nykyisellään ympäristökasvatuksella ei ole mahdollisuuksia saada aikaan tarvittavaa muutosta ihmisten arvoissa ja toiminnassa (Van Matre 1990, 40). Van Matren (1990) mielestä kaikki kasvattaminen ei ole ympäristökasvatusta, vaikka kasvattaminen tapahtuu aina jossain ympäristössä. Kriittistään huolimatta Van Matre tarjoaa ympäristökasvatukselle paljon, vaikka hän itse näkeekin "maakasvatuksensa" vaihtoehdoksi perinteiselle ympäristökasvatukselle, jota hän nimittää "puuhasteluksi". Mielestämme seikkailukasvatus on noussut yhdeksi ympäristökasvatuksen vaihtoehdoksi, teorian ja käytännön yhdistämisen menetelmäksi. Seikkailukasvatukseen on liitetty ympäristökasvatuksen tavoitteiden lisäksi sosiaalipsykologisia, liikuntakasvatuksellisia sekä persoonallisuuspsykologisia tavoitteita. Seikkailukasvatuksen painotus on Sini Cavénin (1992, 62) mukaan kokonaisvaltaisessa ja integroivassa lähestymistavassa yksilön kehitykseen. Halu palata takaisin luontoon, jota seikkailupohjaiset toiminnot tarjosivat, heräsi samaan aikaan ympäristönkunnosta ja tiettyjen uhanalaisten alueiden suojelusta kasvavan huolen kanssa. Ulkoseikkailut, kuten vaellus ja vuoristokiipeily, tulivat 1970-luvulla hyväksytyiksi luonnoläheisten elementtiensä tähden. (Cavén 1995, 9.) Ympäristökasvatuskaan ei ole pelkkää luonnontieteeseen pohjautuvaa toimintaa, vaikka se usein sellaiseksi mielletään. Kyseessä on eri tieteiden välinen lähestymistapa, jonka tarkoitus on saada ihminen tiedostamaan monipuolisesti asemansa ympäristössään. (Aho 1987, 190.)

Ympäristökasvatuksen tavoitteet eroavat seikkailukasvatuksen tavoitteista siten, että ympäristökasvatuksen sisällöt käsittävät laajasti kaiken ympärillä olevan ja tavoitteet on asetettu ihmisen ja ympäristön välisten toimintojen muuttamiseen, kun taas näkemyksemme mukaan seikkailukasvatuksen tavoitteena on muuttaa ja kehittää ihmisen suhdetta itseensä ja ympäristöön. Kärjitetysti voidaan sanoa, että seikkailukasvatus pyrkii vaikuttamaan tunnetasolla ihmisen luontosuhteeseen ja ympäristökasvatus käytännön tasolla ihmisen toimintaan ympäristössään. Seikkailukasvatuksessa ympäristö on väline, luontoa kaikin tavoin

kunnioittaen, ihmisen itsetuntemuksen ja henkilökohtaisen kasvun kehittymiseen, kun taas ympäristökasvatuksessa tavoitteena on enemmänkin kestävän kehityksen tavoitteeseen pohjautuvan yhteiskunnan luominen.

8 SEIKKAILUKASVATUS KOULUSSA

Tämän päivän koululaiset tarvitsevat yhä enemmän seikkailu- sekä friluftsliv-toimintaa löytääkseen tasapainon ja ymmärtääkseen ihmiselämän läheistä yhteyttä luontoon. Nämä asiat eivät synny ilman muuta jossakin kaupungeissa, vaan tarvitsevat kehittyäkseen erityisesti moraalikasvatusta sekä ekologista ymmärtämistä. Tämän hetken tärkeänä kehitystrendinä voidaan pitää sitä, että akateeminen kiinnostus elämyspedagogiikkaa ja seikkailukasvatusta kohtaan on kasvanut. (Bowles, 1996, 5.) Seikkailukasvatus on hyväksytty yliopistoihin akateemiseksi oppiaineeksi, vaikka vielä 1960-luvulla tällainen ei todellakaan olisi ollut mahdollista. Elämyspedagogista ja seikkailukasvatuskoulutusta järjestetään jo ainakin Kajaanin ja Turun opettajankoulutuslaitoksissa (15 ov) ja Kuopiossa on mahdollista suorittaa jopa 24 ov pituisia opintoja. Lisäksi kasvatusalalla työskentelevien on mahdollista hakeutua jatkokoulutuksiin suorittamaan alan opintoja. Tutkimusta tehdään koko ajan enemmän ja kenttä on laajentunut erityispedagogiikan alueelta koskemaan myös perusopetuksen kentällä tehtävää seikkailu- ja elämyskasvatusta. Väitöskirjaan saakka ei Suomessa ole vielä päästy, mutta lisensoitettuja aiheesta on jo useampia. Voimme uskoaksemme kuitenkin odottaa lähivuosina lisää pro graduja, lisensoitettuja ja ehkäpä myös väitöskirjoja aiheesta alan saaman kiinnostuksen vuoksi. Tässä kappaleessa haluamme selvittää seikkailun ja oppimisen välistä yhteyttä, jotta seikkailu olisi helpompi nähdä osana tulevaisuuden koulujen oppimis- ja opetusmenetelmiä. Lapsen kokemus on eriyttävämpi ja kokonaisvaltaisempi kuin aikuisen ja iän myötä eriytyminen lisääntyy ja vahvistuu. Siksi lapsen suhde todellisuuteen on esteettisempi ja

elämyksellisesti kokonaisvaltaisempi kuin aikuisen. Tämän vuoksi syntyvillä tunnelmilla on suuri merkitys lapsen tapaan liittyä ympäristöön ja näin ollen esimerkiksi koulutyöhön. Ympäristön ja toiminnan esteettisyys vaikuttaa lapsiin ilmeisesti enemmän kuin ns. järkipäisinä aikuisina ymmärrämme. (Turunen 1999, 190-191.) Kouluille tämä asettaa mielenkiintoisen haasteen nähdä kokemukset ja elämykset todellisen oppimisen ehdottomina välineinä ja toisaalta opettajille, aikuisille, haasteen nähdä maailmaa lapsen silmin, jotta voitaisiin luoda paras mahdollinen oppimisympäristö ja -menetelmä kulloiseenkin aiheeseen.

8.1 Seikkailukasvatuksen oppimisteoreettinen näkökulma

Sosiaalisen oppimisen teoreetikot laajensivat oppimista koskevat periaatteet käsittämään sosiaalista käyttäytymistä ja sosiaalisen käyttäytymisen kontekstia sekä havainnoimalla oppimisen suurta merkitystä ihmisen oppimisessa. (Miller 1993, 191-192.) Seikkailukasvatuksessakin lähdetään liikkeelle havainnoimalla ensin perusasiat kuten esimerkiksi keitä omaan ryhmään kuuluu (kenen kanssa pääsee toimimaan), toiminta/suorituspaikat (missä toiminta tapahtuu), perusasiat niistä tekijöistä, jotka johtavat toiminnan alkuun saattamiseen ja itse toimintaan. Havainnoimalla oppiminen on keskeinen tekijä sosialisointiyhteydessä, mutta sitä voidaan käyttää myös terapeuttisena metodina esimerkiksi pelon poistamisessa (Miller 1993, 195). Seikkailukasvatuksen avulla saadaan lapsi tekemään itselleen ylivoimaisilta tuntuvia asioita, jotka suoritettuaan hän tuntee voittaneensa itsensä. Merkitykselliseksi asian tekee se, että tilanteen hallinnan tunteen voidaan olettaa siirtyvän myös muihin elämän tilanteisiin. Täten esimerkiksi koulumaailmassa mitkään haasteet eivät tunnu saavuttamattomilta. Oppilas ottaa hallittuja riskejä ja voi tuntea oikeaa pelkoa ja saada pelkonsa voitettua. Riskien avulla lapsi löytää turvallisuuden, tuntematon muuttuu tunnetuksi ja hallituksi, jolloin esimerkiksi kiipeily on kiinnostavaa, koska askel askeleelta epävarmuus muuttuu varmuudeksi (Telemäki 1998, 41).

Skinnerin perinteisen oppimisteorian mukaan ympäristön ärsykkeet määräävät mitä, milloin, missä ja kuinka usein kutakin käyttäytymistä tapahtuu. Käyttäytymisen vahvistaminen on Skinnerin mielestä keskeistä. (Miller 1993, 196.) Kun käyttäytymistä vahvistetaan, esimerkiksi lasta kannustetaan myönteisillä kommentteilla hänen ylittäessään köysisillalla jokea, on todennäköistä, että lapsella ilmenee samantyyppistä rohkeaa käyttäytymistä useammin myös muissa rohkeutta vaativissa tilanteissa. Näin käyttäytymistä voidaan kehittää aste asteelta kohti positiivista yksilön kehitystä.

Modernin sosiaalisen oppimisteorian mukaan ihmisen käyttäytymiseen ei vaikuta ainoastaan ympäristö, vaan myös ihmisen yksilölliset piirteet ja käyttäytyminen. Nämä kolme faktoria ovat vuorovaikutuksessa keskenään. (Miller 1993, 197.) Käyttäytyminen aiheuttaa kokemuksia, jotka puolestaan vaikuttavat ajatteluun, joka puolestaan vaikuttaa käyttäytymiseen. Seikkailukasvatuksen pyrkimyksenä on muuttaa ihmisen ajattelua sekä käyttäytymistä ympäristöään kohtaan ensisijaisesti yksilönä, mutta myös ryhmän jäsenenä. Toiminnallisessa oppimisessa opetusopillinen eli didaktinen hallinta on tärkeää etenkin ryhmäprosessin yhteydessä. Lisäksi kriisitilanteiden hallinta ja asiallinen ryhmänjohtamistaito korostuvat. (Karppinen 1998, 81.)

Perinteinen oppimisteoria ja sosiaalisen oppimisen teoria keskittyvät muutosprosesseihin. Bandura taas korostaa nonverbaalisia muutosprosesseja, joiden kehitys koostuu kolmesta päätekijästä, joita ovat fyysinen kypsyminen, kokemus sosiaalisesta maailmasta sekä kognitiivisesta kehityksestä (Miller 1993, 210).

Tässä jaottelussa tulevat esille elämys- ja seikkailupedagogiikan keskeisin ajatus eli pään, käden ja sydämen yhteistyö. Koululiikunnankin keskeinen tavoite on kouluikäisen fyysisen, sosiaalisen ja psyykkisen kehityksen tukeminen. Erityisesti elämyksellinen toiminta ja oppiminen vaikuttavat psyykkiseen kehitykseen ja minäkäsitykseen sekä sosiaaliseen kehitykseen. Seikkailukasvatuksessa käytetään yleensä suorituspaikkana luontoympäristöä ja toimintamuotona ryhmässä toimimista. On todettu, että aito luontoympäristö vahvistaa sosiaalista yhteenkuuluvuutta. "Yksin yhdessä" toiminnan

seurauksena ja luonnon keskellä lapsi oppii tiettyjä käyttäytymismalleja, joita hän kerää varastoonsa ja näitä malleja hän voi ottaa käyttöön aina tilanteen mukaan myöhemmin muussa ympäristössä ja soveltaa käytäntöön. Jerosen (1995, 88) mukaan kokemusperäinen oppiminen on eräs tapa ohjata lapsia omaksumaan ongelmanratkaisutaitoja, omaehtoista toimintaa sekä vastuullisuutta.

Oppiminen ymmärretään osana yksilön laajempaa toiminnan systeemiä, jolloin oppimisen teoriasta nousee keskeiseksi kognitiiviset, emotionaaliset ja sosiaaliset tekijät ja niiden välinen vuorovaikutus. Siksi oppiminen on pyrittävä näkemään osana oppimistapahtumaa ja kiinteästi yhteydessä siihen toiminnan kokonaisuuteen, johon se luonnollisesti liittyy. (Lehtinen, Kinnunen, Vauras, Salonen, Olkinuora & Poskiparta 1989, 26.) Ihminen nähdään tänä päivänä yhä enemmän aktiivisena toimijana, joka vaikuttaa ympäristöönsä yhtäläillä kuin ympäristö ihmiseen. Ihmiset suodattavat kokemuksensa nykyisen tietämyksensä ja niiden odotusten kautta, joita heillä on maailmaa kohtaan. Ihmiset luovat aivan uudenlaista käyttäytymistä järjestämällä uudelleen aiemmin opittua käyttäytymistä.

8.2 Seikkailukasvatuksen tavoitteet koulussa

“Kasvatus edellyttää itsenäistä merkitysnäkökenttää, käsitystä elämän tarkoituksesta ja luovuttamattomista perusarvoista. Kasvatuksen perustehtävä on tarjota lapselle valmiuksia hahmottaa oman elämänsä, tunteidensa ja toimintansa merkitys ja rakentaa itselleen eheä minuus arvotietoisuuden pohjalta.” (Puolimatka 1999, 125.) Pohjaa seikkailukasvatukselle ja perusteita sen liittämiseksi peruskoulun toimintaan voidaan hakea yllä mainitusta kasvatuksen perustehtävän määritelmästä. Tavoitteessa mainitaan tunteet ja toiminta, joita lapsi käsittelee järkensä avulla. Elämyspedagogiikan perusta sydän - käsi - pää - ajattelu on selkeästi nähtävissä. Samalla määritelmä asettaa tavoitteen koulun toiminnalle ja kasvatukselle.

Seikkailukasvatuksen tavoitteiden kaltaisia tavoitteita löytyy koulujen opetussuunnitelmista sekä piilo-opetussuunnitelmista jo pitkänkin ajan takaa. Opetussuunnitelman perusteissa 1994 ympäristökasvatuksen tavoitteena on luonnon moninaisuuden vaaliminen ja kestävän kehityksen edistäminen. Tavoitteissa mainitaan herkkä ja elämyksellinen kokeminen, jonka tavoitteena on herättää tahtoa toimia vastuullisesti ja oikeudenmukaisesti. Tärkeänä sisältönä on omien arvojen ja ympäristökäyttäytymisen pohtiminen. Liikunnan tavoitteissa ja keskeisissä sisällöissä mainitaan yhtenä tavoitteena oppilaan edistyminen yhteistyötaidoissa, sääntöjen noudattamisessa sekä itsensä tuntemisessa ja ilmaisutaidossa. (Opetushallitus 2000, 32, 107.)

Retkeilyä on pidetty yhtenä koulun toimintana kautta aikojen, mutta usein sen varsinaiseksi tavoitteeksi on nähty virkistykseen tuominen. Retkeilyyn on kuitenkin ainakin teoriatasolle liitetty tavoitteita myös asennealueella, tietoalueella sekä taitoalueella. Suomen ladun (1988) kirjassa *Luokasta luontoon* retkeilyn tavoitteet on määritelty seuraavasti: asennetasolla oppilaan myönteinen suhtautuminen luonnossa liikkumiseen vahvistuu ja oppilas ymmärtää luonnonsuojelun ja retkeilyn yhteydet. Tietoalueella oppilaan yleiskuva retkeilystä selkiytyy ja laajenee, oppilas tietää varusteiden ja välineiden hankintaan liittyvät asiat ja oppilas tuntee luonnonsuojelun ja luonnossa käyttäytymisen erityissääädöksiä. Taitoalueen tavoitteeksi on määritelty oppilaan taito suunnitella ja valmistaa retkellä tarvittavia ruokia. (Ristola 1988, 97.) Arvotavoitteiden kannalta retkeilyn ja seikkailukasvatuksen tavoitteiden voidaan sanoa olevan hyvin lähellä toisiaan, kun katsotaan asiaa kestävän kehityksen kannalta. Näistä vuoden 1988 tavoitteista puuttuu kuitenkin lähes kokonaan sosiaaliseen kehitykseen liittyvät tavoitteet, joka on seikkailukasvatuksessa keskeisessä asemassa. Integraatioon liittyviä tavoitteita edellä mainituista tavoitteista ei myöskään juuri löydy vaan näkökulma on hyvin luonnontietopainotteinen.

Kouluopetukseen hyödylliseksi seikkailukasvatuksen tekevät Cavénin (2002) määrittelemät elementit, joita voivat olla erilaisten taitojen kehittyminen kuten sosiaaliset, älylliset ja tekniset taidot, suhde luontoon ja inhimilliseen ympäristöön sekä yksilön kehitys, muutos ja kasvu, joka tapahtuu yksilössä

toiminnan myötä. Cavenin mukaan seikkailu herättää hyvin erilaisia mielikuvia ja on kokemuksena jokaiselle kokijalle erilainen. Toiselle seikkailua voi olla kajakilla tasapainoilu koskessa ja toiselle soutaminen peilityynellä järvellä. Arvioinnin kannalta tämä on ongelmallista, koska loppujen lopuksi koskaan ei voida olla varmoja saavutetaanko toiminnalle asetetut tavoitteet kaikkien kannalta. Kaikkien tavoitteiden tulee kuitenkin vastata koulun ja luokan opetussuunnitelmien sisältöjä. Myös seikkailukasvatusta sovellettaessa kouluissa on tavoitteiden vastattava koulun ja luokan opetussuunnitelmia. Tällöin on erityisesti tärkeää, että jokainen seikkailuryhmään kuuluva lapsi asettaa itselleen omat henkilökohtaiset tavoitteensa. Omat tavoitteet siitä, mitä hän haluaa ja pyrkii saavuttamaan ryhmässä toimiessaan; mitä hän haluaa oppia ja miten kenties muuttaa omaa käyttäytymistään. (Cavén 2002.)

8.3 Seikkailukasvatuksen menetelmät

Seikkailukasvatuksen ideassa ihminen nähdään aktiivisena toimijana. Toiminnan tärkeimpänä lähtökohtana nähdään ihmisen luontaisista ominaisuuksista ja sisäisistä tarpeista lähtevät syyt, ei niinkään ulkoiset syyt. Tavoitteena on saavuttaa kokonaisvaltaisen toiminnan avulla kokonaisvaltaista kehitystä. Kari Uusikylän sanoin: ”ihmisen lapsi kehittyy muuttuvista olosuhteista huolimatta aina tiettyjen lainalaisuuksien mukaan, joten kasvatustyö ja sen lähtökohdat eivät voi juurikaan muuttua, vaikka menetelmiä ja toimintatapoja vaihdettaisiinkin“. Kaiken kasvatus- ja opetustyön taustana on pyrkimys kasvattaa itsensä tiedostavia ja ympäristössään selviytyviä kansalaisia, joilla on riittävät sosiaaliset ja kognitiiviset taidot sekä terve vastuuntunto. Näitä tavoitteita sisältää myös seikkailukasvatus, joka pyrkii saavuttamaan tavoitteet seikkailun sisältämin menetelmin.

Ei kuitenkaan ole olemassa yhtä tiettyä tapaa toteuttaa seikkailua. Seikkailupedagogiikka voidaan jakaa ympäristöseikkailuun sekä välineseikkailuun, jonka menetelmiä ovat esimerkiksi kiipeily, melonta, pyöräily, vaellus ja ratsastus. Kaikkeen seikkailutoimintaan voi kuulua lisäksi seuraavanlaisia ryhmätoimintoja: luottamusharjoituksia, leikkejä,

ongelmanratkaisutilanteita, köysi- ja kiipeilytoimintoja, oppimisprojekteja ja retkikuntia. Keskeistä seikkailutoiminnan järjestämisessä on, että se toteutetaan turvallisesti. Seikkailutoiminta on turvallisia riskejä, onnistumisen kokemuksia ja muutosta. Luonteeltaan käsitteet riski ja muutos ovat toistensa kaltaisia siinä suhteessa, että kumpaankin sisältyy epävarmuus tulevasta. (Heinonen 1995, 14.) Kanadalainen Simon Priest (1996) määrittelee seikkailuksi minkä tahansa epävarmaan lopputulokseen johtavan kokemuksen. Se on enemmänkin mielenlaatu ja perustuu aina vapaaehtoisuuteen ja omaan valintaan ja sen tulee olla sisäisesti motivoivaa. Keskeistä on riskien avulla oppiminen. Ongelmana on, miten riskit hallitaan niin, että seikkailu ja turvallisuus voidaan taata. (Telemäki 1998, 42.) Kokljuschkinin (1999, 35-38) mielestä seikkailussa on keskeistä sen yllätyksellisyys. Hänen mukaansa seikkailu on oiva menetelmä lapsille, joilla kasvattajat väittävät olevan "muurahaisia housuissa."

Yksi tutuimmista koulussa käytetyistä ja seikkailukasvatusta lähellä olevista menetelmistä on leirikoulu. Lähes jokaisen koulun historiaan kuuluu leirikouluja ja useissa kouluissa se on merkitty myös opetussuunnitelmaan, joko jollakin luokka-asteelle systemaattisesti toteutettavana tai luokkaretken vaihtoehtona. Peruskouluasetuksen 27§:n mukaisesti kouluhallituksen laatimat opetussuunnitelman perusteet sisältävät ohjeet koulun ulkopuolella annettavasta opetuksesta. Perusteiden pohjalta jokainen kunta tekee oman opetussuunnitelmansa. (Lahdenperä, Virtanen, Saarinen, Salmi 1989, 22.)

Leirikoululla tarkoitetaan koulun järjestämää toimintaa, johon kuuluu eri oppiaineiden opetus, vapaa-ajan vietto, majoitus ja ruokailu. Olennaisin piirre ei kuitenkaan ole se, että toiminta tapahtuu koulun ulkopuolella vaan se, että opetus toteutetaan erilaisilla työtavoilla kuin koulussa. Menetelminä ovat erilaiset kokemukselliset oppimistavat sekä pelit ja leikit. (Lahdenperä ym. 1989, 23.) Rakennetun ympäristön lisäksi meitä ympäröi luonto, joka on monimuotoinen, ennustamaton, tuntematon ja siten myös ehkä pelottava. Ihminen oppii vasta vähitellen tuntemaan jonkin rajallisen osan tästä ympäristöstä, niin sanottu sivilisoitunut ihminen ei ehkä lainkaan. Lapsen liikkumisen ja leikkimisen muodotkin kehittyvät vuorovaikutuksessa

ympäröivään todellisuuteen. (Kirjonen 1992, 32.) Edellä mainittu väite antaa perusteet sille, miksi koulujen yhtenä toimintamuotona on käytetty leirikouluja.

Integraation näkökulmasta leirikouluun sisällytettäviä aineita ovat yleisesti olleet liikunta, historia, ympäristökasvatus sekä musiikki ja kuvaamataito. Leirikoulun tavoitteet ja painotus vaihtelevat valitun teeman, koulumuodon sekä koulu- ja luokka-asteen mukaan, mutta jokainen leirikoulu sisältää myös yhteisiä tavoitteita ryhmästä riippumatta. Leirikoulu tarjoaa myös puitteet monialaiselle yhteistyölle johon kuuluu opettajia, vanhempia, metsäalan ammattilaisia, teollisuuden edustajia ja hallintovirkkamiehiä. Yhteisenä tavoitteena on tällöin tutustuttaa oppilaat oman asuinseudun luontoon ja sen erityispiirteisiin sekä luonnonsuojeluasioihin. (Lahdenperä ym. 1989.)

8.4 Koulun resurssit seikkailukasvatuksen näkökulmasta

Elämyspedagogiikan opetus- ja oppimisprosessi on monimutkainen ilmiö, johon sisältyy opettajan, oppilaan, opetussuunnitelman ja ympäristön vuorovaikutukset. Opettajan velvollisuus on suunnitella ja laatia työ- ja toimintajärjestys sekä ohjata ja johtaa toimintaa. Opettaja toimii enemmän ohjaajana kuin tiukkana auktoriteettina. (Karppinen 1998, 52.) Opettajalta vaaditaan Bowlesin (1995, 198) mukaan teknillistä pätevyyttä, prosessin hallintaa (metodologia), eettistä ymmärrystä (laki ja turvallisuus) sekä sääntöjen ja ohjeiden määräämistä. Ympäristökasvatuskin on ennen kaikkea arvokasvatusta, joka ei kuitenkaan voi olla opetussuunnitelman erillinen alue vaan luonteva osa opetusta. Jotta opettaja selviytyisi ympäristökasvatuksen opettamiseen liittyvistä haasteista, on selvää, että hän tarvitsee lisäkoulutusta. (Hynninen 1995, 176.) Sama pätee elämyksellisen opetustavan käytössä - jos opettajalla ei ole omakohtaisia kokemuksia asiasta tai hän ei muuten ole saanut valmiuksia tämän kaltaisen opetuksen järjestämiseen, on seikkailun ja muun elämyksellisen toiminnan yhdistäminen osaksi koulun arkea lähes mahdotonta. Lisäkoulutus on haaste sekä koulun budjetille että opettajan kiinnostukselle ja viitseliäisyydelle.

Opettajan kannalta seikkailukasvatuksen vaatimia resursseja ovat taidot, joita seikkailun ohjaaminen vaatii sekä myönteinen asenne asiaa kohtaan. Eriteltynä elämyspedagogisen ohjaajan tulee:

1. tehdä päätöksiä tilanteen ja ryhmän mukaan. Varsinkin kurssin alussa ohjaajat ovat tiukasti oppimisprosesseihin kytkeytyneitä. Osallistujat ovat tässä vaiheessa vielä liian jännittyneitä, ehkä stressaantuneitakin, tehdäkseen itse ratkaisuja. Vaikka aina tavoitteena on ohjata ohjattavia itsenäisiksi ja itsevastuullisiksi, voi ohjaaja vielä myöhemminkin joutua tekemään ryhmää koskevia ratkaisuja.
2. aktivoida ohjattavia toimintojen edetessä tekemään omia ratkaisujaan samalla kun hän pyrkii vähentämään passiivista vetäytymistä.
3. toimintojen ja ryhmän pätevyyden edetessä, yhä enemmän vetäytyä syrjään päätöksenteosta ja tukea oppimisprosessia kärsivällisesti.
4. puuttua korkeintaan turvallisuutta koskeviin kysymyksiin. (Telemäki 1998, 50.)

Elämyskasvatuksessa ryhmän vuorovaikutusprosessin kehittyminen ja analysointi on tärkeää. Vaikka toiminta on ennalta suunniteltua, itse toimintaprosessi on ainutkertainen, koska kunkin ryhmänjäsenen kokemukset muotoutuvat suhteessa omaan kokemusmaailmaan ja ryhmään. (Becker 1998, 112.) Ryhmän ohjaaminen elämyskasvatuksellisten menetelmien kautta vaatii koulutuksen ohjaajalta rohkeutta ja herkkyyttä asettua ryhmän vuorovaikutusprosessiin mukaan ja taitoa ohjata sitä kohti asetettuja tavoitteita. Ohjaajalla on oltava omakohtaista kokemusta haasteellisesta ryhmätoiminnasta ennalta - arvaamattomissa tilanteissa ja tilanteiden tuottamisesta kokemusten ja tunnetilojen jakamisessa. On tärkeää tuntea itsensä, ja on uskallettava toimia ääritilanteissa ryhmän etua kunnioittaen. Turvallisuustekijöiden tunteminen on myös ehdottoman tärkeää onnistuneen ryhmäprosessin kannalta. (Kiiski 1998, 112-113.)

Opettajat eivät helposti luovu luokkahuoneopetuksestaan ja siirrä toimintaa sen ulkopuolelle. Siirtymisen syynä on yleensä jokin virkistykseen liittyvä toiminta, ei niinkään luonnollinen, koulun arkipäivään kuuluva asia. Syynä on todennäköisesti omakohtaisten kokemusten puute, joka pitäisi ottaa uutena

koulutuksen haasteena: antaa tuleville opettajille mahdollisuus seikkailukasvatuksen avulla tuotettuihin elämyksiin ja kokemuksiin, jotta he voisivat siirtää sitä omaan työhönsä. Mahdollisuuksien luominen vaatii kuitenkin aina jonkin verran rahaa, eikä se ole mahdollista ellei sille ole varattu budjettiin omaa kohtaa. Seikkailla voi myös pienin resurssein, mutta silloin se vaatii todellista halua toteuttaa seikkailua ja uskoa sen mahdollisuuksiin sekä kiinteää yhteistyötä. Opettaja, joka toteuttaa seikkailukasvatusta ja käyttää siihen paljon aikaansa, on myös oikeutettu saamaan palkkaa ylimääräisestä työstä. Luokan kanssa toteutettavat matkat ja vaikkapa kiipeilyseinävuokrat vaativat rahaa. Kiinteä yhteistyö ja verkostojen luominen eri tahojen kanssa helpottaa kustannuskysymyksissä sekä paikkojen löytämisessä.

9 OPETUSUUNNITELMASTA JA ARVOISTA

Suomen opetussuunnitelmakäytännössä on peruskoulussa lähdetty siitä näkökulmasta, että opetussuunnitelman tulisi sisältää selvitykset kaikista niistä tärkeimmistä toimenpiteistä ja järjestelyistä, joiden avulla koulu pyrkii koulukasvatukselle asetettuihin päämääriin (Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I 1970, 56-57). Opetussuunnitelma sisältää tietyille oppilasjoukolla suunnitellut oppimistilaisuudet, niiden oppimistavoitteet ja -sisällöt sekä menetelmälliset ohjeet ja viitteet (Meri 1992, 17).

Opetussuunnitelmien yleistavoitteita voidaan sanoa samalla myös koulun arvokasvatuksen tavoitteiksi. Kuten Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa vuodelta 1994 sanotaan, kaikki inhimilliset ratkaisut ovat perimmältään arvosidonnaisia. Koulun tulee lisäksi välittää niitä arvoja, jotka edistävät niin yksilöllisyyden vahvistumista kuin yhteiskunnan säilymistä ja kehittämistä. Arvoperustan selkiyttäminen edellyttää eettistä pohdintaa ja arvokeskustelua ja sen perusaineokset löytyvät Yhdistyneiden Kansakuntien ihmisoikeuksien yleismaailmallisesta julistuksesta. Nykyinen maailman tilanne edellyttää kuitenkin myös asioiden pohtimista kestävän kehityksen näkökulmasta. (Opetushallitus 2000, 9.) Opetussuunnitelma on aina jonkinasteista aikalaisanalyysiä, jossa on pohdittava vallitsevia kehityssuuntia, niiden syitä sekä tulevaisuutta. Joudutaan pohtimaan, mikä kehityksessä on todennäköistä ja toivottavaa sekä miten kasvatuksen keinoin voidaan edistää juuri toivottavaa kehitystä. Mikä olisi se tapa, jolla sekä opettaja, oppilas että

vanhemmat saataisiin muuttamaan tapojaan? Millainen opetus, kasvatus ja valistus saavat ihmiset muuttamaan? Näiden kysymysten pohtiminen kaikkien asianosaisten kanssa voi selkiyttää kasvatuksen arvoja ja tapoja. Merkitystä on ainakin sellaisilla asioilla, miten koulu palkitsee tai rankaisee ekologista elämäntapaa ja miten koulu yleensä kannustaa oppilasta? (Jääskeläinen & Nykänen 1994, 31-37.)

Seikkailukasvatuksen liittäminen osaksi opetussuunnitelmaa ei välttämättä ole asia, joka saa välittömästi suotuisen vastaanoton. Seikkailu liitetään edelleen viihdyketoiminnaksi tai vain jonkin tietyn ihmisryhmän tai järjestön puuhasteluksi eikä seikkailukasvatuksen takana olevia tavoitteita tai mahdollisuuksia erilaisten toimintojen eheyttäjänä vielä nähdä. Yhtenä syynä tähän on tietenkin se, ettei aiheesta ole tehty kovinkaan paljon tutkimuksia vielä tähän mennessä ja Suomen osalta seikkailukasvatuksen tieteellinen perusta vielä puuttuu. Kuitenkin seikkailukasvatukseen liittyviä menetelmiä on käytetty koulumaailmassa jo pitkään. Leirikoulut ja luontoretket ovat tärkeä osa seikkailukasvatusta (Alho 2002.) Tämä puoltaa mielestämme seikkailukasvatuksen liittämistä osaksi opetussuunnitelmaa. Seikkailukasvatuksen avulla pyritään opillisten päämäärien lisäksi myös ihmisen persoonalliseen kasvuun (Alho 2000). Elämysten merkitys oppilaan itsetunnon ja sosiaalisen kehityksen kannalta on moneen kertaan todistettu, joten seikkailulla höystetyn opetuksen järjestämiseksi tarvitaan opettajille suunnattua koulutusta ja tiedon levittämistä elämyspedagogiikan tavoitteista, sisällöistä ja menetelmistä.

Elämyspedagogiikan lähtökohdaksi voidaan katsoa hahnilainen ajattelu, jolloin sen kasvatusajatuksena on kiteytys "kasvattaa lapset hyveellisiksi ihmisiksi". Tämä liittää elämyspedagogiikan helposti arvokasvatukseen ja sen periaatteisiin. Tämä huolimatta siitä, että "hyveellisyys" on hyvin moniselitteinen termi. (Karppinen 1998, 7.) Arvojen sisäistäminen seikkailukasvatukseenkin keinoin ei ole ongelmattonta. On saatava oppilaat tilanteeseen henkisestikin paikalle, jotta uudet henkilökohtaiset kokemukset ja elämykset saavat aikaan oppimista. Perusopetuksen arvot perustuvat ihmisoikeuksien kunnioittamiseen, luonnon monimuotoisuuden ja maapallon elinkelpoisuuden säilyttämiseen ja

monikulttuurisuuden hyväksymiseen (Opetushallitus 2002, 7). Mielestämme seikkailukasvatuksen tavoitteista löytyy samansuuntaisia arvoja, joskin niitä on eritelty enemmän yksilö- ja ryhmätasoa koskeviksi. Cavenin (2002) mukaan silloin, kun seikkailun painopiste on yksilön kehityksen tukemisessa ja kun se sovelletaan osaksi tavoitteellista koulutyötä, on se muodoltaan ryhmätyötä. Koulussa seikkailu on tapa soveltaa luokan opetusohjelmaa ja samalla se on kasvuorientaista, huolellisesti suunniteltua kokemuksellista oppimista. (Cavén 2002.) Useimmat seikkailutoiminnot ovat yksilöllisiä, mutta kuitenkin sidoksissa muuhun ryhmään. Kukaan ei voi lähteä soloilemaan, sillä oma onnistuminen saattaa olla riippuvainen yhteistoiminnasta muiden kanssa. Seikkailukasvatus on toisenlainen tapa saada luokkaryhmä toimimaan yhdessä yksilölliset tavoitteet huomioiden. (Alho 2002.)

Tutkimuksessamme pyrimmekin selvittämään nouseeko luokanopettajien ajatuksista arvokasvatuksen kohdalla kestävän kehityksen suuntaisia tavoitteita. Seikkailukasvatuksen tavoitteiden ja kestävän kehityksen ajatukseen liittyvän arvokasvatuksen voisi nähdä kulkevan limittäin, toinen toistaan tukien. Seikkailukasvatuksen tavoitteissa otetaan huomioon yksilön oma kasvu suhteessa ympäröivään luontoon, itseensä sekä toisiin ihmisiin. Seikkailukasvatus voidaan mielestämme ajatella olevan myös koulun piilo-opetussuunnitelmaan sisältyvä kokonaisuus. Ajatuksellemme löysimme tukea Matti Meren (1992) Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitokselle tekemästä tutkimuksesta ”miten piilo-opetussuunnitelma toteutuu“. Meren mukaan piilo-opetussuunnitelman voidaan katsoa vaikuttavan opetustapahtuman tilannekohtaisiin olosuhteisiin ja sitä ohjaaviin yksilön oman sisäisen elämys- ja kokemusmaailman heijastuksiin. Tämä tapahtuu suurelta osin oppimisympäristön sosiaalisten vuorovaikutussuhteiden sekä koulutyöskentelyyn liittyvien kehystekijöiden kautta. Kehystekijöitä ovat mm. hallinnolliset määräykset, jotka koskevat esimerkiksi oppilasarviointia sekä tuntikehysjärjestelmiä ja ryhmäjakoon liittyviä määräyksiä. Opetustapahtumaan liittyvät vuorovaikutussuhteet ryhmittelevät oppilaiden koulunkäyntikokemukset motivoiviin ja ei - motivoiviin kokemuksiin. Näillä vuorovaikutukseen liittyvillä kokemuksilla on suurempi merkitys oppilaan kokemusmaailmaan sisältyviin

tavoitteisiin. (Meri 1992, 70.) Kokemusmaailmamme taas määrää osaltaan sen, millaisiksi arvot mielessämme muotoutuvat.

9.1 Ihmisten luontosuhde ja arvokasvatus

Kasvatusta hallitsee arvonäkökulma (Puolimatka 1999, 33). Kuten olemme aikaisemmin todenneet on opetussuunnitelmamme arvoperustassa merkittävässä osassa kestävän kehityksen ajatus. Näin ollen myös koulussa tapahtuvan toiminnan on oltava sen suuntaista. Ihmiselle on luontaista, että hän tarvitsee konkreettisen kokemuksen asiasta ennen kuin hän voi rakentaa siihen todellisen tunnesuhteen huolimatta siitä, että ihminen voi rakentaa noeman myös asiasta, jota todellisuudessa ei ole. Suojeleva, vastuullinen toiminta, joka tarvitsee pohjaiseen välittämisen tunnetta, syntyy todella vain asioihin, joista on aito kokemus. Kestävän kehityksen periaatteiden noudattaminen siis vaatii kosketuksen siihen luontoon, jota pyrimme suojelemaan sekä terveen lähimmäisen rakkauden, jotta osaamme toimissamme ajatella myös muita ihmisiä. Voidaan siis ajatella, että jos koulun kasvatustehtävänä on edistää kestävän kehityksen mukaisia arvoja, tulisi sen myös tarjota oppilailleen kokemuksia luonnosta.

Ihminen on osa muuta luontoa, ei sen erillinen osa. Todellisuudessa jokaisella on oma yksilöllinen suhteensa luontoon. Yhteistä meille on se, että olemme kaikki luonnon olioita, eläimiä nimeltä ihminen. Luontosuhteessa on aina monta kerrosta. Aistihavaintojen kerrokseen tallentuvat näyt, hajut, äänet ja tunnot. Tiedon kerros kätkee sisälleen tiedot ja kuvitelmat luonnosta. Mielikuvien kerrokseen on jäänyt moninaisia elämyksiä ja tunnelmia. Suoran hyödyntämisen kerros sisältää vaikkapa marjastuksen tai sienestyksen kannalta tarpeellisia tietoja ja taitoja. Ihmisten välillä on eroja siinä, mitä näihin kerroksiin on tallentunut. Eri ihmisten välillä on siten eroja sen suhteen, millaisena he luonnon näkevät ja kokevat sekä mitä he luonnossa ja luonnolle tekevät. (Karvinen, Hinkkanen, Nykänen, Kinnunen & Karhu 1997, 17.)

Opetussuunnitelman tavoitteet arvojen kohdalta voisi olla hyvä rakentaa aina kulloistenkin tarpeiden mukaiseksi. Edellisen kerrosajattelun mukaan voisi hyvin kuvitella, että maaseudulla asuvien luontoa kohtaan olevat arvostukset ovat erilaiset kuin kaupungissa asuvilla ja siksi opetuksen tulisi olla näitä arvoja rikastuttavia. Toisaalta mielenkiintoinen kysymys on myös se, kuinka pitkälle nykypäivänä luonnontuntemuksen ja seikkailupedagogisten keinojen käytön kautta voidaan ohjata ja kasvattaa oppilaiden moraaliin ja eettisyyteen liittyviä arvoasenteita ja käyttäytymistä. Millerin (1993) mukaan jokaisella kehittyvällä olennolla on kehityksen perussuunnitelma, johon kuuluu kriisejä, joiden myönteinen selvittäminen aiheuttaa myönteistä kehitystä ja huonostikin selvitetyin vaiheen voi elää uudelleen ja saavuttaa kriisin selvittämisen jälkeisen positiivisen muutoksen.

Ihmisten erilaisille luontosuhteille on annettu erilaisia nimikkeitä, joita ovat arkaainen luontosuhde, joka liittyy luonnonkansoihin ja jonka mukaan ihminen on eräs luonnonvoimien ilmentymä. Hyödyntävän luontosuhteen mukaan ihminen arvostaa niitä luonnon elementtejä, jotka tuottavat aineellista hyötyä, esimerkiksi metsästys, kalastus, sienestys ja metsänhoito. Aistillisia ja esteettisiä nautintoja sekä tunteikkaita kokemuksia hakevalla ihmisellä on esteettinen ja romanttinen luontosuhde. Tämä voi ilmetä luonnon valokuvauksena, maisemamaalauksena, lintujen tarkkailuna tai vaikkapa vaelteluna luonnossa. Naturalistinen luontosuhde ajaa ihmisen luontoon todistamaan omaa kyvykkyyttään selvitä erilaisista tilanteista. Luontoon lähdetään myös ikään kuin kamppailemaan hengissä selviämisestä. Luonto voi olla vastustaja, mutta sitä voidaan myös pitää ankarana ja haasteellisena ympäristönä. Tämä luontosuhde voi ilmetä vaativina vaelluksina, vuorenhuippujen valloituksina, eloonjäämiskursseina ja erätaitokilpailuina. (Karvinen ym. 1997, 18). Seikkailupedagogiikan menetelmien taustalla näkyy usein selvimmin ihmisen naturalistinen luontosuhde. Todellisuudessa seikkailukasvatus sisältää osia kaikista edellä mainituista luontosuhteista. Luonto on tieteellisesti ja tiedollisesti mielenkiintoinen alue. Karvisen ynnä muiden (1997) mukaan tiedollisessa luontosuhteessa toiminta kohdistuu luonnon tutkimiseen, sen lajitteluun, keräilyyn, näytteiden ottamiseen ja nimeämiseen. Tiedon avulla pyritään ikään kuin hallitsemaan jotain, halutaan

olla päteviä jossakin. Tämä luontosuhde ilmenee esimerkiksi kasvien ja perhosten keräilyinä sekä lintujen tutkimisena. (Karvinen ym. 1997, 18.)

Välinpitämättömän luontosuhteen omaavat ihmiset tuntevat luontoa kohtaan välinpitämättömyyttä, pelkoa tai vihaa. He tuntevat joutuneensa luontoon ja yrittävät selvittää tilanteesta sulkemalla itsensä luonnon ulkopuolelle ja kieltäytymällä ottamasta vastaan luonnon lähettämiä ärsykeitä. (Karvinen ym. 1997, 18.) Koulun arvokasvatuksessa tärkeäksi nousee ihmisen kasvattamisesta huomaamaan nykyhetki ja elämään siinä. Van Matren maakasvatuksen eräänä perusajatuksena on juuri tämä aistien valjastaminen nykyhetken käyttöön ilman ajattelun liikaa ylivaltaa. Menetämme usein monta hyvää hetkeä elämällä menneessä tai tulevassa ja tällainen ”muualla eläminen” vaikuttaa toimintaamme tässä hetkessä. Arvostamme ehkä jotain, joka ei ole niin todellista kuin tämä kaikkia tässä ja nyt. Hyvänä esimerkkinä Karvinen (1997) mainitsee tilanteen, jossa lähdetään metsään viiden aikuisen ja viiden lapsen kanssa. On kuljettu jo tovi mitä hienoimmassa keväisessä metsässä ja niin aikuiset ovat alkaneet keskustella töistään ja unohtaneet täysin ympärillään olevan luonnon. Lapset kirmailevat heitellen toisiaan sammalilla. Jos retki jatkuu samaan malliin pitkään, niin toteutuuko luonnolle herkistyminen, sen havainnointi ja luonnon tuntemuksen syveneminen?

Elämiskasvatuksen keskeisenä arvona on vuorovaikutus luonnon kanssa: oppia luonnon kautta, kunnioittaa luontoa ja uskaltautua olemaan ja liikkumaan luonnossa ilman taka-ajatuksia luonnonvoiman valloittamisesta tai voittamisesta. Ymmärrys luonnon tarkoituksenmukaisuudesta ja täydellisyydestä auttaa hyväksymään ihmisen osana luonnonkaikkeutta. Ihmiskunnan suurin tehtävä on suojella ja elää tasapainossa luonnon kanssa. (Kiiski 1998, 110.)

9.2 Seikkailukasvatus ja kestävä kehitys

Unesco (1995) määrittelee kestävä kehityksen pääperiaatteen seuraavasti: ”Ihmiskunta ottaa vastuun luonnosta, tulevaisuudesta sekä omasta ja tulevista

sukupolvista“ (Kurttio 1998, 4). Suomen kestävän kehityksen toimikunnan raportissa kestävä kehitys on määritelty seuraavalla tavalla: “kestävä kehitys on maailmanlaajuisesti, alueellisesti ja paikallisesti tapahtuvaa, jatkuvaa ja ohjattua yhteiskunnallista muutosta, joka ottaa huomioon luonnon rajallisen kestokyvyn ja jonka päämääränä on turvata nykyisille ja tuleville sukupolville hyvät elämisen mahdollisuudet“ (Kurttio 1998, 5-6). Kehitys-käsite on lisätty osaksi ympäristökasvatusta. Näin on syntynyt termi ympäristö- ja kehityskasvatus. Sen tavoitteena on, että kaikki ikäluokat omaksuvat elämänsä ja toimintansa perustaksi kestävän kehityksen edellyttämät arvot ja periaatteet. Näillä tarkoitetaan kykyä elää pysyvästi sovussa keskenään ja sopusoinnussa luonnon kanssa. (Venäläinen 1992, 26.) Ympäristön ja kehityksen maailmankomission mukaan kestävä kehitys on sitä, että ihminen tyydyttää perustarpeensa siten, etteivät tulevien sukupolvien mahdollisuudet tyydyttää omat tarpeensa vaarannu (Nykänen & Kinnunen 1992, 11).

Tiedon ja olosuhteiden muuttuessa myös kestävän kehityksen määritelmä muuttuu jatkuvasti. Suomessa vuosille 1996-2000 on tehty valtioneuvostossa päätös, että kestävän kehityksen periaatteet on otettava huomioon kaikissa koulutusmuodoissa. Kestävän kehityksen periaatteiden toteutuminen vaatii paljon yhteistyötä niin koulutuksen kuin ympäristöalan asiantuntijoidenkin kesken kaikilla tasoilla. Paikallinen vuorovaikutus ja oman ympäristön tuntemus sekä tietopohjan ja asiantuntijuuden vahvistaminen ovat olennainen osa kestävään kehitykseen tähtäävien koulujen ja oppilaitosten toimintaa. (Kurttio 1998, 4-6.)

Opetushallituksen kestävän kehityksen edistämishjelmassa on vuosille 1998-2000 ympäristökasvatuksen ja muiden toimenpiteiden tavoitteeksi asetettu seuraavat asiat:

1. tietoisuus kestävän kehityksen välttämättömyydestä
2. myönteinen asenne ja motivaatio toimia kestävän kehityksen hyväksi
3. riittävät tiedot ja asiantuntemus toimia oikein sekä
4. taitoa kestävän elämäntavan edellyttämään arkipäivän toimintaan (Kurttio 1998, 4-6).

Opetussuunnitelmasta pyrimme selvittämään onko opetussuunnitelmaan 1994 sisällytetty kestävä kehityksen mallin mukaisia yksilön arvomaailman kehittämiseen pyrkiviä tavoitteita. Vertailukohteeksi asetamme edellä mainitut opetushallituksen kestävä kehityksen edistämishjelman tavoitteet sekä yksilön kehityksestä nousevat tavoitteet, joita ovat minäkuvan selkeytyminen ja sosiaalistuminen, ja niiden välineenä ja prosessin ydinosana voidaan nähdä positiivisen kokemuksen syntyminen (Somerkoski 1998, 86).

Ihmisen elämän arvojärjestys on kohdallaan, kun rakastaa eniten sitä, mikä on kaikkein arvokkainta ja vihaa sitä, mikä on tuhoavaa (Puolimatka 1999, 71). Arvokkaalla Puolimatka ei tarkoita materiaalisesti arvokasta. Tunnekasvatuksen yhtenä tavoitteena on kehittää lapsen arvostelukykyä. Oppiessaan analysoimaan tunteitaan hän oppii elämään suhteessa tunteidensa välittämään arvotietoon. (Puolimatka 1999, 84.)

9.3 Seikkailukasvatuksen mahdollisuuksia

Ihmiset kaipaavat nykyään kiireisen ja tietotulvan täyttämän elämänsä keskellä todellisia ja aidosti koskettavia elämyksiä ja kokemuksia sekä luonnosta vieraantuneessa yhteiskunnassa myös aitoa kosketusta luontoon. Seikkailukasvatuksen voidaan ajatella nousevan myös näistä tarpeista. Seikkailukasvatus antaa ihmiselle mahdollisuuden ottaa mittaa itsestään, kehittää itsetuntemustaan ja ryhmässä toimimistaitojaan, vuorovaikutustaitojaan ja suhdettaan luontoon. Lisäksi koulujen kannalta seikkailukasvatus ja sen puitteissa tehdyt leirikoulut ja retket tai muu toiminta mahdollistaa luontevalla tavalla yhteistyön tekemisen koulun ja kodin välillä.

Leirikoulun käsikirjassa (1989) sanotaan, että koulun ja kodin välien ollessa luontevat koituu yhteistyön hyöty ennen kaikkea oppilaan parhaaksi. Oppilaan on mahdollista tuntea, että hänen elämänsä tärkeät ihmiset, opettajat ja vanhemmat, luottavat toisiinsa ja toimivat yhdessä hänen parhaakseen. (Lahdenperä ym. 1989, 36-37.) Freudkin on sanonut, lapsuus on ja pysyy meissä aina. Ei siis ole aina merkityksellistä se, mitä kaikkea lapsuudesta

muistamme yksityiskohtaisesti, vaan se, millaisessa tunneilmastossa olemme eläneet ja ovatko kokemuksemme olleet turvallisia ja myönteisiä. Stanley Coopersmithin mukaan itsearvostukseen vaikuttaa merkityksellisimmin ihmisten välinen vuorovaikutus ja sen ilmapiiri. Tärkeiden ihmisten ilmaiset mielipiteet ja reaktiot muokkaavat eniten lapsen minäkäsityksen muodostumista. (Cavén 2002.)

Elämyspedagogiikassa ei ole kyse enempää sokeasta toiminnallisuudesta kuin erikoisuuksienkaan tavoittelemisesta. Se ei tarkoita elämysmatkailua, extreme -lajeja, kesä- tai virkistäytymisleirejä. Ne johtavat yhtä lailla umpikujaan kuin käytännölle vieras teoriakin. Elämyspedagogiikka sen sijaan sisältää mahdollisesti silmänräpäyksen kestävästä intensiteetistä - kokemusta, joka on tarvittava osa kokonaisuudessa. Ulkoiset olosuhteetkaan eivät aina välttämättä ole ratkaisevia vaan tärkeää on tapa jolla ihminen muuttaa ne valmiiksi kokemuksiksi. (Telemäki 1998, 41.) Jääskeläisen (1988) mukaan todellinen oppiminen perustuu itse koetuille elämyksille. Asioiden tietämistä arvokkaampaa on niiden käsittäminen tunteen välityksellä. Lapset oppivat samaistumalla, elämällä ja kokemuksen kautta tiedostamalla ja siksi tulisi opetuksessa lisätä toiminnallisuutta, tunne-elämyksiä sekä mielikuvia ja vähentää muistinvaraisuutta. (Jääskeläinen, 1988, 12.)

Nyqvist (1998) näkee seikkailun osana ns. toiminnallista sosiaalista ryhmätyötä. Seikkailuun yhdistetään toiminnallisuus ja raskaita sekä fyysisesti vaativia aktiviteetteja, kuten kiipeilyä ja melontaa. Huolimatta siitä, että seikkailussa fyysinen osa-alue on tärkeä, on seikkailu ennen muuta yksilön ja ryhmän kokonaisvaltainen kokemus, johon kuuluvat myös psyykinen ja sosiaalinen taso. Passiivista seikkailua taas voi olla vaikkapa television katselu ja jännityksen hakeminen elokuvista. Aktiivinen seikkailu taas saattaa joillakin nuorilla kanavoitua rikosten tekemiseen tai muuhun epäsosiaaliseen toimintaan. (Nyqvist 1998, 45-46.) Seikkailun avulla päästään myös kokemuksellisesti käsittelemään vihaa, pelkoa, ahdistusta ja aggressiota. Toiminta koostuu myös tilanteista, joissa täytyy jatkuvasti ottaa aktiivisesti muut huomioon: oppia jakamaan, luopumaan ja ajattelemaan yleensä kollektiivisesti. (Nyqvist 1998, 46.) Edellä mainittujen taitojen harjoittelu on tärkeää myös tämän päivän

tavallisille koululaisille. Leirikoulutoiminta tarjoaa myös hyvät puitteet opetuksen eheyttämiseen. Oppilasta voidaan auttaa hahmottamaan laajoja tietokokonaisuuksia ja niiden jäsentämistä sekä tarjota oppilaalle toiminnallista ja elämyksellistä opetusta. (Lahdenperä ym. 1989, 23.)

Karppisen tekemässä tutkimuksessa (1998) oli mukana 11 erityislasta, jotka kärsivät erilaisista tunneperäisistä ongelmista. Hän toteutti seikkailukasvatuksen ja elämyspedagogiikan ideaa opetuksessaan ja kasvatuksessaan kolme vuotta ja sai seuraavia tuloksia: kahdeksalle oppilaalle opetuskokeilusta oli erittäin paljon tai paljon hyötyä, lopuille kolmelle hyötyä oli jonkin verran tai ei lainkaan. Konkreettisia muutoksia olivat: masentuneisuus lieveni, aggressiivisuus väheni, sanallinen kommunikaatio ryhmässä kehittyi, pinnaus koulusta loppui, läksyjä tehtiin päivittäin, kunto kohosi, fyysistä energiaa purkautui hyväksyttävästi, ruokahalu parani ja toiminta rauhoitti mieltä. Toiminnan jälkeen oli helpompi keskittyä teorian opetukseen luokassa. (Karppinen 1998, 176-177.)

Kouluissa luonnossa tapahtuva toiminta mielletään virkistystoiminnaksi, vaikka voitaisiin varmaankin ajatella sen oikeasti olevan osa välttämätöntä, elämän perusedellytyksiin kuuluvaa toimintaa. Näin ajatellen trendinomaiseksi noussut seikkailutoiminta on kaikesta ylimitoituksestaan huolimatta mielestämme oikean suunnan näyttäjä. John Dewey (1859-1952) on ensimmäisinä rationalistisen, 1500-luvulla alkunsa saaneen, ajattelutavan jälkeen aloittanut keskustelun järjen ja kokemuksen suhteesta. Hänen mielestään suurin ongelma piili siinä, että tiedollisen ja intellektuaalisen yksipuolinen painottaminen samalla vieraannutti ihmisen affektiivisesta ja emotionaalista. (Telemäki 1998, 33.) Oikein toteutetulla seikkailukasvatuksella voidaan tukea lapsen tiedollisia, motorisia ja sosiaalisia taitoja sekä kokonaispersoonallisuuden kehittymistä. Seikkailuun voidaan yhdistää eri sisältöalueita kuten matematiikkaa, luonnontietoa, äidinkieltä, musiikkia jne. ja välittää erilaisia asioita näiden sisältöalueiden kautta. Lisäksi seikkailun avulla voidaan opetella yhteistyötaitoja ja seikkailu antaa lapsille mahdollisuuden kokea onnistumisen elämyksiä. (Kokljuschkin 1999, 35.) Voidaan myös ajatella, että onnistumisen kokemusten lisäksi tämän päivän lapsille epäonnistumisen ja pettymyksen tunteen

harjoittelu on ajankohtaista ja yhtäläillä oikein toteutetun ja suunnitellun seikkailun kautta koettavissa.

10 TULOKSET

10.1 Ajatuksia seikkailukasvatuksesta ja elämyspedagogiikasta

Luokanopettaja A:n mielestä seikkailukasvatus on ennen kaikkea seikkailun kautta opettamista. Hän näkee seikkailukasvatuksen välineeksi, jossa oppiminen tapahtuu leikkien ja pelien kautta. Hänen näkemyksensä luokanopettajien yleisestä asenteesta seikkailukasvatusta kohtaan on hieman epäilevä *“...kyllä mä luulen, että kaikilla opettajilla on niinku varmaan jonkunlainen ajatus siitä, mitä se vois olla, mutta että miten se siirtää sitten koulumaailmaan niin en mä tiedä ollaanko me kauheen aktiivisia siinä kuitenkaan.”*

Haastateltava B näkee seikkailukasvatuksen koulun ulkopuolella tapahtuvaksi toiminnaksi, johon voidaan liittää hyvin monia sisältöjä. Leirit, leikit ja yökoulut tulevat esille hänen vastauksestaan: *“...semmoset jutut joita vois tehdä tavallaan normaalin koulupäivän päällekin.”* Hän kuitenkin korostaa, ettei seikkailukasvatukselle voida asettaa kovin tiukkoja raameja siitä, mitä seikkailukasvatus nimenomaan on. Luokanopettaja B oli hankkinut tietoa seikkailukasvatuksesta muita enemmän. Hän on järjestänyt leirikouluja vuosien ajan ja perehtynyt seikkailuun kirjallisuuden kautta. Tietolähteenä hän piti myös jaettuja kokemuksia esimerkiksi leirikoulujen järjestämisen yhteydessä. Asioiden käsitteleminen yhteisissä opettajankokouksissa tuo lisätietoa muille ja syventää ohjaajana toimineen opettajan omaa tietämystä. Käytännön seikkailutilanteet ovat myös tietoa lisääviä tilanteita.

Haastateltava C mieltää seikkailukasvatuksen ulkoilmaan ja luontoon liittyväksi toiminnaksi, joka liittyy ennen kaikkea luonnontietoon ja liikuntaan. Haastateltava D taas näkee seikkailukasvatuksen elämyksellisenä toimintana ja oppimisena. Hän määrittelee seikkailukasvatuksen taitojen oppimiseksi, tavallisesta koulutoiminnasta poikkeavaksi sekä liikuntaan liittyväksi asiaksi. Luokanopettaja D oli saanut tietoa tutkijaparilta, joka on tulossa tekemään syksyllä 2002 seikkailukasvatukseen liittyvää tutkimusprojektia hänen luokkaansa. Hän arveli tietämyksensä lisääntyvän tutkimusprosessin aikana. Muut opettajat arvelivat tietoa tarvittaessa löytyvän jonkin verran internetistä, lisääntyvästä alan kirjallisuudesta ja lehdistä sekä seikkailukoulutuksista.

Sanoja, joilla asiantuntijahaastateltavamme Seppo Karppinen kuvailee seikkailukasvatusta ovat yllätyksellisyys, arvovapaus, ennakoimattomuus, konkreettinen, vaaranalainen ja riskialtis, joskin kyseessä on hallittu riskinotto. Seikkailukasvatus on hänen mukaansa myös yhteisöllisyyttä korostavaa ja emotionaalisesti voimakasta. Seikkailukasvatuksen yhteydessä mainittua Flow -kokemusta hän kuvailee toiminnaksi, joka vaatii voimakkaan keskittymisen, jonka seurauksena tulee vahva elämys. Elämystä seuraa miellyttävä tunne, jossa jopa ajantaju katoaa ja huomaa tehneensä jotakin erikoista. Tällaisesta kokemuksesta selviäminen ja siihen liittyvät tunteet vahvistavat yhteisöllisyyden kokemista sekä itsetuntoa.

Karppinen liittää seikkailukasvatukseen kaksi asiaa, jotka tulevat jo suoraan nimestä: seikkailu ja kasvatus. Seikkailun hän määrittelee ennakoimattomaksi ja riskin sisältäväksi toiminnaksi, jossa yhdistyy ryhmä- ja yksilötoiminta. Kasvatuksen hän määrittelee toiminnaksi joka sisältää aina jonkin tavoitteen. *“...siitä pitää erottaa se seikkaileminen ja kasvattaminen ja jokaisessa kasvattamistilanteessahan on jonkunlainen logiikka taikka tavoite.”* Karppisen mukaan seikkailukasvatuksessa kasvatus ja seikkailu yhdistyvät kokonaisuudeksi, joka sisältää mahdollisuuden erilaiseen oppimisympäristöön ja kokonaisvaltaiseen pään, sydämen ja käden kautta tapahtuvaan oppimiseen. Lisäksi toiminta on ikään kuin huomaamatonta sosiaalisten taitojen harjoittamista *“...kun joutuu auttamaan kaveria tai koskettamaan tai ohjaamaan niin siinähan sitä koskettamista tulee, mutta niin huomaamatta ettei toinen ehi*

suuttua...“ Karppinen tekee eroa peleissä ja seikkailussa tapahtuvan ryhmätoiminnan välille. Molemmissa on samanaikaisesti mahdollisuus yksilö- ja ryhmätoimintaan, mutta ero tulee siitä, että seikkailussa kenelläkään ei ole niin selkeää roolia kuin erilaisissa peleissä. Rooli, joka seikkailussa tulee itse kullekin, on melko huomaamaton. Tämä mahdollistaa yhteistoiminnan harjoittamisen niillekin lapsille, joille se tuottaa vaikeuksia eikä onnistu pelien avulla.

Arvovapaudella Karppinen tarkoittaa sitä, että jokainen oppii vähän eri asioita, vaikka tavoitteena ohjaajalla olisikin kaikille jokin yhteinen tavoite. Lopputulosta ei voida sanoa varmaksi. Seikkailukasvatuksen synnystä asianajajamme sanoo: *“Ja sitten tämä seikkailukasvatushan ei oo kenenkään keksintö, sitä ei oo se Kurt Hahn keksiny eikä oo keksiny outward bound tai mikään muukaan järjestö vaan sehän ollu niinku kautta aikain ihmiskuntaan kuuluvana asiana, niin kaun kun on ihminen ollu olemassa niin sehän on tämmöstä seikkailullista elämää niinku toteuttanu, vähän eri muodossa tietysti vuosituhansien aikana.”*

Yhteistä seikkailukasvatuksesta heränneistä ajatuksista luokanopettajien ja asiantuntijamme ajatuksissa ovat käsitykset kokonaisvaltaisesta toiminnasta ja erilaisesta oppimisympäristöstä. Yleiseen seikkailukasvatuksen teoriaan ja määritelmiin löytyy yhteyttä sen määrittelemättömyyden sekä moninaisen sisällön suhteen. Mielenkiintoista oli huomata, että luokanopettajista moni liitti suoraan seikkailukasvatuksen osaksi liikuntaa ja luonnontietoa. Osaltaan näiden aineiden painotus saattaa johtua median tarjoamasta seikkailukuvasta.

Kaikissa haastateltujen vastauksissa ilmeni elämyspedagogiikan yhteys luontoon. Haastateltava D liitti elämykset suoraan seikkailukasvatukseen. Elämyspedagogiikkaa määritellessään haastatellut liittivät siihen toimintoja, joita olivat esimerkiksi kanooteilla melominen ja laavuyöpymiset. Näihin elämyksiin he liittivät tavoitteita kuten sosiaalisten taitojen kehittäminen, luontoympäristön tajuaminen sekä yhteisöllisyyden kokeminen.

Haastateltava B kuvailee elämyspedagogiikkaa seuraavasti: *“Se elämyspedagogiikka on ajateltu, että tämmösillä, tarjoamalla lapsille sellasia*

elämyksiä, joita niillä ei aikasemmin ole tai niille ryhmälle semmosia yhtenäisiä, kaikille yhteisiä elämyksiä, niin tavotellaan sitten jotain tavoitteita, jotka liittyy sosiaaliseen toimiintaan tai tunne-elämään ja miksei myös aikuisille.“ Hän uskoo, että elämyksellisyyden ja seikkailun kautta lapsi löytää itseään ja oppii katsomaan maailmaa eri tavalla. Opettajien suhtautumisesta elämys- ja seikkailupedagogiikkaan hän sanoo seuraavaa: “Sitten just tämmönen syvällinen ajattelu niin siihen ei olla päästy ja voi olla, että kaikki ei pääse koskaan.“ Kokemuksen hän näkee avaimeksi, jotta myönteinen suhtautuminen sekä syvällinen ajattelu seikkailukasvatusta kohtaan voisi rakentua.

Haastateltu luokanopettaja A kertoi käyneensä vuoden ajan luokkansa kanssa luontokoulussa ja kuvaili toimintaa ohjaavia henkilöitä seuraavasti: *“Ja nämä luontokoulun ihmiset on semmosia, ne ei oo semmosia tiukkoja biologeja, vaan ne on semmosia nimen omaan niinku elämysbiologeja...”* Luontokoulua luokka kävi säännöllisesti kerran kuussa ja toiminnasta luokanopettaja A löysi paljon elämyspedagogiikan elementtejä. *“Elämyksiä on ollu, ihastuttavia elämyksiä...ne tähdensi lapsille, että pitää metsässä kulkea hiljaa, että me mennään nyt vierailulle eläinten ja lintujen kotiin. Ja tuota piti kulkea hiljaa ja viidesluokkalaiset, 25 oppilasta jonossa, ei ääntäkään kuulunu, koska ne koki sen elämyksenä, että ne on vierailulla lintujen ja metsäneläinten kodissa ja se oli siis aivan sydäntä sykehdyttävä kokemus itelleki.“* Hän kuvaili muitakin tilanteita, joissa luontokoulun ohjaajat olivat saaneet lapset keskittymään luontoon ja meneillään olevaan aiheeseen käyttämällä hyödykseen elämyksellistä toimintaa. Vastauksista oli selkeästi havaittavissa, että opettaja itse oli kokenut elämyksellisyyden positiivisena asiana. Luokanopettaja B:n kokemukset puoltavat Karppisen näkemystä siitä, ettei elämysten aina tarvitse olla kovin suuria ja ihmeellisiä. Hän mainitsee elämyksellisenä toimintana jo linnunlaulun kuuntelemisen ja eläinten jälkien tutkimisen.

Huomion arvoista vastauksissa oli se, että maaseutukoulussa työskentelevä ja maaseudulla asuva luokanopettaja ei nähnyt kanooteissa ja laavuissa mitään erikoista, vaan koki ne luonnollisiksi asioiksi, melkein arkipäivään kuuluviksi: *“Tämmösistä elämyksistä niin just varmaan sekin liittyy todennäkösesti just liikuntaan ja jotain tämmösiä vaelluksia missä ollaan tämmösillä kanooteilla ja*

yövytään laavussa, mutta sitte toisaalta mä en tiä miksi ne on elämyksiä, niinku itelle ne ei tunnu, kun ne kuuluu niinku arkipäivään taikka ei kuulu arkipäivään vaan ne on niinku luonnollisia asioita, mut ehkä sitte semmoselle, joka asuu kaupungissa niin ne on elämyksiä.” Kaupunkikoulun opettajista toinen taas koki oppineensa oman luokkansa kanssa vuoden aikana käydyssä luontokoulussa itsekin paljon uutta. Hän kuvaili myös tilannetta, jossa luontokoulun puitteissa oli hiljennytty metsässä kuuntelemaan linnunlaulua ikään kuin konserttia, jokainen oman puunsa alla, ja kertoi tämän olleen elämys hänelle itselleenkin, kuten hän kuvaili: *“Minusta tuoki on ollu elämyspedagogiikkaa mitä me ollaan luontokoulussa käyty läpi, että aika moni lapsista on tällä hetkellä niin kaupunkisidonnainen, heidän opettajansa myöskin, että ihan on mullekin ollu elämyksiä olla tuolla nytte ja taas kerran jotenki tajuta tuo luonnon ympäristö.”*

Jokaisen luokanopettajan käsitykset elämyspedagogiikasta olivat jonkin verran toisistaan eroavia, mikä Karppisen mukaan on luonnollista, sillä *“elämyspedagogiikkahan on määrittelemätön pedagogiikka, se sisältää niin monta suuntausta ku ihmisiäki on olemassa.”* Hän lisää myös, että elämyspedagogiikka on kuitenkin kasvatusta ja se noudattaa pedagogista prosessia, johon kuuluu suunnitelma, toteutus, tapahtuma eli tässä tapauksessa seikkailu sekä palautetilanne eli reflektio niin ryhmässä kuin yksilöinä. Itse tapahtumaan liittyy myös vuorovaikutusta ja keskustelua.

Elämyspedagogiikalle Karppinen antaa nimen elämyspedagoginen oppiminen ja opetus. Hän määrittelee elämyspedagogiikan yläkäsitteeksi sekä seikkailukasvatukselle että ympäristökasvatukselle. Hänen mukaansa painopiste määrittelee onko kyse ympäristökasvatuksesta vai seikkailukasvatuksesta. Toiminta sekä jossain määrin myös tavoitteet määrittelevät kumpi on kyseessä. Seikkailu- ja elämystoiminta on hänen mukaansa enemmänkin terapeutista ja fyysistä toimintaa, kun taas ympäristökasvatuksessa korostuu kognitiivinen puoli. Molemmat sisältävät kuitenkin sosiaalista oppimista. Karppisen mukaan ympäristö- ja seikkailukasvatuksessa *“...painopiste on hieman eri asioissa, mutta nehan on sisaria toisilleen.”*

10.2 Seikkailukasvatuksen tavoitteista ja niiden saavuttamisesta

Tavoitteissa löytyi paljon yhtäläisyyksiä kaikkien haastateltujen kesken. Kolmessa neljästä vastauksesta tavoitteeksi mainittiin ryhmähengen luominen ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen. Kahdessa vastauksessa tavoitteeksi asetettiin myös tunne-elämän vahvistaminen tai korjaaminen ja kahdessa muussa vastauksessa tavoitteena oli vilkkaiden itsensä toteuttamisen mahdollisuus ja rauhallisten tai hiljaisten oppilaiden rohkaiseminen. Omatoimisuuden lisääminen mainittiin myös tavoitteeksi.

Haastateltava B asetti itsetunnon kehittämisen itsensä voittamisen kautta omaksi tavoitteekseen *“...joskus on leirikoulujenkin ohjelmassa semmosia jotain pitkiä vaelluksia tai hiihtoretkeä tai jossa koetellaan vähän niitä fyysisiä rajoja, että jaksanko mää, niin siinä ihan sama tää itsensä voittaminen ja tää omien voimavarojen löytäminen...”* Hänellä on myös hyvä näkemys tavoitteiden merkityksestä oppilaille leirikoulujen yhteydessä: *“...sitten tämmönen tavoitteellisuus, että jos me voijaan sanoa vuotta tai pariakin aikasemmin, että sinä ja sinä vuonna meillä tulee tämmönen eteen...siinä tulee sitä, että odotetaan sitä ja voijaan kehitellä muita projekteja siihen samaan, yrittäjäyyskuvio...”* Tavoitteellisuudesta ja sen merkityksestä puhui myös asiantuntijahaastateltavamme Seppo Karppinen.

Haastateltava A määritteli ensimmäiseksi tavoitteeksi suojelevan asenteen luomisen luontoa kohtaan. Sama suojelevan asenteen syntyminen seikkailun keinoin esiintyi usein hänen puheessaan. Haastateltava C määritteli tavoitteeksi vilkkaitten lasten opetusmenetelmien monipuolistamisen toiminnallisuuden lisäämisellä aineiden sisällä. Seikkailukasvatuksen menetelminä hän näkee erilaiset toimintapiste- ja ratatyöskentelyt, jotka sisältävät liikunnallisia elementtejä.

Ensimmäiseksi tavoitteeksi seikkailukasvatukselle Karppinen määrittelee ajattelun kehittymisen konstruktiiivisella tavalla. Hänen mukaansa erilaisten sosiaalisten toimintojen kautta rakennetaan, konstruoidaan, ajattelua ja sen kehitystä. Toisena tärkeänä tavoitteena hän piti opettajan roolia *“eli se opettaja*

niinku luo ne rakennustelineet niille oppilaitten sille ajattelun kehitykselle... Hän johdattelee ne oppilaat sinne seikkailun suureen maailmaan tai sen ihmeellisyyteen tai elämysten lähteille ja kokemaan semmosta niitä todellisia tapahtumia...“ Opettajan rooli jatkuu palautekeskusteluun saakka, jossa hän pyrkii auttamaan lapsia pukemaan kokemansa sanoiksi ja ajatuksiksi. Ääneen ajattelu tuottaa ymmärrystä. Karppinen kuvaa elämystapahtumaa oppikirjaksi, johon voidaan palata pitkänkin aikaa tapahtuman jälkeen.

Kolmantena tavoitteena olivat sosiaalisten taitojen harjoittaminen ja vuorovaikutustaidot, joilla saavutetaan sosiaalinen hyväksyttävyys. Neljäntenä tavoitteena oli seikkailun ja elämysten kautta virinnyt puhe ja puhuminen. Viidenneksi tavoitteeksi Karppinen asetti jokaisen oppijan mahdollisuuden oppia omalla tavallaan. Tavoitteeksi hän asetti myös kokonaiskäsityksen luomisen ympäröivästä maailmasta ja systeemistä filosofisen keskustelun avulla. Kuudenneksi tavoitteeksi Karppinen asettaa itsetunnon kehittämisen onnistumisen kokemusten kautta. Luokanopettajien sekä asiantuntijamme tavoitteet seikkailukasvatukselle olivat samankaltaisia, mutta Karppinen syventää tavoitteita jonkin verran tietämyksensä ja kokemuksensa nojalla. Esille tulivat niin yksilö- kuin ryhmätavoitteet ja painotus oli sosiaalisten taitojen harjoittamisessa ja yksilön omaan kasvuun ja henkiseen kehitykseen liittyvissä asioissa.

10.3 Seikkailukasvatuksen mahdollisuudet ja heikkoudet

Kaksi neljästä haastatellusta näki seikkailukasvatuksen mahdollisuutena tuoda koulutyöhön lisää toiminnallisuutta. Toiminnallisuus sopisi hyvin vilkkaiden oppilaiden opetus- ja oppimismenetelmäksi. Seikkailukasvatuksessa eteen tulevina vaikeuksina mainittiin sopivien tilojen ja paikkojen löytäminen, rahoitus, ohjauksen ja koulutuksen puute, toiminnan jatkuvuuden varmistaminen, jotta päästään tavoitteisiin ja turvallisuustekijät.

Luokanopettaja A kuvailee seikkailukasvatuksen mahdollisuuksia näin: *“Musta tuntuu, että semmosen kautta vois rikastuttaa näitten poikien maailmaa*

erityisesti, auttaa ja ne sais varmaan elämyksiä tai siis kyllä tytötkin sais elämyksiä, en mä epäile, mutta pojat vois vielä eritavalla jotenki pystyä hyödyntämään, oman vilkkautensa saada siellä hyödyksi.” Hän näkee seikkailukasvatuksen kokonaisuutta rikastuttavana toimintana ja hänellä on esimerkki myös tytöstä, jolle seikkailu sopii hyvin: “Mulla on yks semmonen oikein liikkuvainen neitonen, joka kiipeää kaikkiin mahdollisiin paikkoihin, joihin saa kiivetä...ku sanottiin, että menkää puun luokse ja ottakaa paikka, niin hän kiipesti jonkun matkaa ylöspäin puuhun... ja aivan tasan tarkkaan oli hiljaa ja kuunteli, sai toteuttaa sen kiipeämisen siihen samaan syssyyn...”

Rikastuttavasta toiminnasta hän mainitsee myös sen, että perusteena kuudennen luokan syksyllä järjestettävälle leirikoululle on ollut usein se, että *“...leirikoulu antaa tosi hyvää hedelmää sille luokan yhteistyölle ja yhteishengelle ja semmoselle...niin se kantaa sitä kuudetta luokkaa, joka saattaa joskus olla vähän ongelmallisempi murrosiän takia...antaa semmosia mukavia muisteluita ja juttuja koko lukuvuodeks eteenpäin.”* Varsinaisia negatiivisia puolia hän ei juurikaan seikkailusta löytänyt, joskin *“...tosin pelkään itsessäni sitä, että mitä enemmän mulle tulee ikkää, niin sitä varovaisemmaksi mä tuun.”*

Haastateltava C toivoi seikkailun tulevan osaksi arkipäivän toimintamallia: *“Eikä sen välttämättä tarviis olla niinku sillä nimellä eikä niinku puhua hienosti että nyt lähetään seikkailemaan vaan siis että se ois, se niinku kuulus siihe arkipäivän elämään, niinkun ei koko ajan vaan sillei sopivasti!”* Karppinen on samaa mieltä arkipäiväisyydestä, joskin hän korostaa ettei liika arkipäiväisyyskään palvele seikkailukasvatuksen ideaa. Hänen mielestä ei voida vaatia, että jokainen seikkailutapahtuma johtaisi flow-kokemukseen eikä tällainen vaatimus sovellu normaaliin koulutoimintaa. Arkipäiväisistä puistoretkestäkin löytyy kymmeniä erilaisia asioita joihin voidaan kiinnittää huomiota. Toiminnan on kuitenkin oltava haasteellista. Haastateltava C:n vastauksessa ilmeni myös mahdollisuus rohkaista arempia oppilaita seikkailukasvatuksen avulla ja antaa vilkkaille lapsille mahdollisuus toteuttaa itseään. Epävarma hän oli kuitenkin siitä, saako jokainen varmasti myönteisiä kokemuksia *“...tuottaa hyvää oloa, olkoon se nyt mitä tahansa...tuottaako se sitte, mistä sen aina sitte tietää?”*

Haastateltava B liitti seikkailukasvatuksen mahdollisuuksiin tunne-elämän kehittämisen ja sosiaalisen kasvamisen sellaisille oppilaille, joilla on erityisvaikeuksia. Kodin ja koulun yhteistyön hän näkee laajemmassa yhteydessä eräänä mahdollisuutena toteuttaa elämysten keinoin. Heikkoutena hän näkee seikkailutoimintojen huonon suunnittelun ja toteutuksen *“...lähetään niinku soitellen sotaan, et ei mietitä etukäteen ja sit siitä saattaa pahimmillaan tulla semmonen katastrofi, josta kukaan ei nauti, ei oppilaat eikä opettajatkaan, et tuota niin sanotaan näin, että kyllä se vaatii kokemusta...”*

Haastateltava D toi vastauksessaan esille mahdollisuuden rikkoa rajoja ja vanhoja, tuttuja kaavoja. Hän mainitsi myös yleisesti kaikki elämyksellisyyden mukanaan tuomat mahdollisuudet oppia ja opettaa uusia asioita uusilla mielenkiintoisilla tavoilla. Pientä ryhmäkokoa hän piti seikkailussa tärkeänä. Sen, että seikkailu on ollut vahvasti esillä mediassa, hän näkee positiivisena asiana seikkailukasvatukselle. Media luo seikkailusta myönteisen kuvan nuorille. Tässä piilee myös tunnettavuuden kautta saavutettu mahdollisuus tuoda seikkailu kouluun, koska nuorten asenteet sitä kohtaan ovat todennäköisesti positiivisia. Negatiivisena asiana hänkin näkee rahan puutteen, *“...jos ei rahaa ole valitettavasti niin sitten siinä varmaan tarvitaan hyvin neropatteja ihmisiä, että siitä seikkailukasvatuksesta saataisiin todella toimiva ja mielenkiintoinen, raha varmaan ratkaisee tässäkin.”*

Seikkailukasvatuksen mahdollisuuksien ja heikkouksien kohdalla emme löytäneen kaupunkikoulun ja maaseutukoulun välillä juurikaan eroja, joiden voisi sanoa johtuvan juuri asuinpaikasta. Haastateltavien vastauksissa tilojen ja puitteiden suhteen ilmeni kuitenkin selkeästi se, että Rautalammilla työskentelevät opettajat tiedostivat paikkakuntansa lähialueen seikkailun mahdollisuudet kun taas Kokkolassa työskentelevät näkivät mahdollisuudet parempana kaupungin ulkopuolella ja muilla paikkakunnilla. Molempien Rautalampilaisten opettajien vastauksista kuitenkin ilmeni, että lähialueella olevia seikkailupaikkoja ei käytetä kovinkaan paljon.

Erona luokanopettajien ja Karppisen näkemyksissä seikkailukasvatuksen heikkouksista on se, että Karppinen ei mainitse rahaa ja tilojen puutetta

seikkailukasvatuksen toteuttamista vaikeuttavana asiana. Hänen näkemyksensä mukaan seikkailu ei välttämättä vaadi erityistiloja ja välineitä, vaan on enemmänkin opettajan asenteesta ja omista taidoista sekä kokemuksista riippuvainen. Tavoitteista ja niiden saavuttamisesta Karppinen sanoi, että oppiminen on jokaisella henkilökohtainen asia ja tilanteissa opitaan eri asioita. Tästä voidaan päätellä hänenkin huomioineen arvioinnin vaikeuden tavoitteiden saavuttamisen kohdalla. Luokanopettajien ja asiantuntijain vastausten erojen perusteella voitaisiin olettaa, että luokanopettajien käsityksissä seikkailukasvatus ei ole vielä kovin hyvin tiedostettua toimintaa, vaan sitä katsotaan vielä jonkin verran ulkokohtaisesti.

Karppinen kertoo seikkailukasvatuksen mahdollisuuksista seuraavalla esimerkillä: *“...mä oon verrannu sitä niinku semmoseen kahteen sokeaan ihmiseen, jotka ovat sielä viidakossa ja ne kertoo, että ne on tavannu norsun, toinen sieltä takapäältä ja toinen etupäältä ja kummallakin on totuus, seikkailu, ja elämyspedagoginen opetus on siinä, että yritetään avata molempien käsitys, että se ois se koko norsu se molempien totuus...”* Karppinen näkee seikkailukasvatuksessa hyvin moninaisia mahdollisuuksia. Ensimmäisenä hän mainitsee mahdollisuuden yksilölliseen oppimistapaan. Seikkailukasvatus antaa mahdollisuuden oppia itselleen parhaiten sopivilla aisteilla kuten näön, kuulon, kosketuksen tai vaistojen avulla. Ohjaaja ei voi määrittellä tai aina edes tietää, mikä aisti kenelläkin toimii tilanteessa oppimisen kannalta parhaiten. Tähän sisältyy myös yksi seikkailukasvatuksen vaikeuksista, sillä arviointi on hankalaa ja oppimisen tulosta on vaikeaa todistaa. Emme voi olla varmoja onko tapahtunut todellista oppimista. *“Tää on niinku semmonen filosofinen, niinku näkemys kans, että mä oon kuitenkin ite vakuuttunu siitä, että tuota ni ainakii tämmöseen nykyajan tämmösille levottomille lapsille niin tuota se ois semmonen vapauttava ja emansipoiva menetelmä, se on sen mahollisuus.”*

Lisäksi Karppinen näkee seikkailukasvatuksessa mahdollisuuden oppia ikään kuin spiraalimaisesti. Tärkeää on toiminnan jälkeen tehtävä palautekeskustelu ja muisteleminen. Ilman jälkikeskustelua ei voida puhua kokonaisvaltaisesta seikkailukasvatuksesta. Spiraalimaisessa oppimisessä ymmärrys tulee toiminnan ja toistamisen kautta. Kouluopetuksessa Karppinen näkee

seikkailukasvatuksen *“luonnollisena ja maanläheisenä tapana ja metodina“*. Tämä hänen mukaansa *“laajentaa sitä yksilöntuntemusta ensinnäkin omasta itsestänsä ja sitte siitä omasta lähipiiristä eli siitä pienryhmästä tai siitä luokasta ja niistä muista kavereista ja sitten siitä koko ympäristöstä.“* Hänen mukaansa uusien kokemusten ja havaintojen kautta käsitys asioista laajenee. Tämä edellyttää kuitenkin toiminnan jatkuvuutta. Karppisen mukaan toiminnan jälkeen oppilaiden motivaatio opiskella muita aineita lisääntyy. Tämä kävi ilmi myös hänen lisensiaattityöstään. Seikkailukasvatuksen palautekeskusteluissa Karppinen pitää erityisen tärkeinä hetkiä, joissa *“palaset liimataan yhteen“*. Mielipiteiden esille tuominen ja yhdessä pohtiminen kuuluvat näihin tilanteisiin. Opettajalta tilanne vaatii oivallusta, hyvää johdattelutaitoa ja hyviä kysymyksiä, joiden avulla autetaan lasta huomaamaan ja oivaltamaan itse.

10.4 Arvokasvatuksen tavoitteista ja menetelmistä

Yhteisiä tavoitteita luokanopettajien vastauksissa olivat toisten huomioonottaminen ja kunnioittaminen. Muita arvotavoitteita olivat hyvien tapojen hallitseminen, erilaisuuden hyväksyminen, rehellisyys ja elämässä selviytyminen eli *“omien aivojen käyttäminen“*, kuten haastateltava C sanoi.

Tavoitteiden kohdalla luokanopettaja D liitti yhteen seikkailukasvatuksen ja arvokasvatuksen tavoitteet ja niistä nimenomaan ryhmätoiminnan kautta tulevan yhteistoiminnan ja sosiaalisten taitojen oppimisen. Tätä kautta opitaan samalla toisen kunnioittamista ja erilaisuuden hyväksymistä. *“Arvokasvatus sinänsä, niin se mielettömän hyvin niveltyy just tähän seikkailukasvatukseen minun mielestä, kun siinä ei oikein pysty semmosia yksilösuorituksia toteuttamaan, kun siinä on pakko toimia ryhmässä ja siinä arvot mukautuu samalla, jos ei mukaudu suoraan siinähan voi käydä keskustelua ja sitä kautta oppia sitä asiaa.“* Arvokasvatusta hän toteuttaa työssään noudattamalla yleisiä sääntöjä ja olemalla kohtelias.

Luokanopettaja A korosti tavoitteissaan vanhempien kunnioittamista ja hyvien tapojen opettamiseksi hän ehdotti arvoteemoja, joita yhteistuumin toteutettaisiin

koulun sisällä. Hänen mukaansa arvotavoitteet *“...ei käskyillä ja komennoilla palaudu, et siihen täytyy löytyä ihan keinoja...”* Toiseksi menetelmäksi hän nimesi yhteistyön kotien kanssa. Myös Karppinen mainitsi perheen arvoksi jo itsessään. Perheen yhteistoiminta on hänenkin mukaan menetelmä, jolla arvokasvatuksen tavoitteita pyritään saavuttamaan. Hän näkee tärkeänä kynnyksen mataloittamisen avoimeen vuorovaikutukseen perheiden kanssa. Hän näkee yhteiskuntaan siirtymisen luontevimpana väylänä koulujen yhteistyön perheiden kanssa. Luontevissa ja epävirallisissa tilanteissa, vaikkapa hiihtoretkellä, käydyt keskustelut vanhempien kanssa tuottavat parasta antia. Vanhempia voidaan ikään kuin rohkaista omaan vanhemmuuteen.

Haastatelluista B listasi tavoitteisiin arvokriittisyyden opettamisen *“...se semmonen onni ja autuus löytyy sieltä harmaasta arjesta eikä jostain pelistä, hienoista asioista joita voidaan kulutuksen kautta saavuttaa...”* Lisäksi hän nosti esiin kestävän kehityksen tavoitteen ja ei-kaupallisuuden korostamisen. Menetelmiksi tavoitteiden saavuttamiseksi hän näki asioiden integroinnin ympäristökasvatukseen, vaikka kokikin sen olevan tällä hetkellä kaukana näistä tavoitteista. *“Tuntuu, että se on sitä hyvää opettajuutta, että istuttaa oppilaita luokassa ja mennään asioissa eteenpäin ja mahdollisimman tarkkaan tsekataan, että tehään suunniteltu opetus ja katotaan miten tavoitteet siinä toteutuu ja niin pois päin...ja miten arviointi toteutuu, siinähan tää seikkailukasvatus on hyvin niinku tämmöstä harmaata aluetta, että on hyvin vaikeeta sanoo, että miten ne tavoitteet sitten on toteutunu...”*

Mallioppiminen eli yleisten sääntöjen noudattaminen ja tiedostaminen nousivat luokanopettaja D:n menetelmistä esille. Haastateltavat C ja D olivat samaa mieltä siitä, että arvokasvatukseen liittyviä asioita on käsiteltävä arkipäivän tilanteissa. Luokanopettaja C korosti kokemuksen kautta oppimista eli tilanteisiin tarttumista, silloin kun niitä kohdalle tulee esimerkiksi rehellisyyteen liittyvissä asioissa. Luokanopettaja D taas korosti sitä, ettei opettaja voi jättää vastuuta arvokasvatuksesta koulun narikkaan, kun päivä on päättynyt, vaan hänen mukaansa kasvattajan työ jatkuu myös koulun ulkopuolella.

Karppinen näki arvokasvatuksen lähtevän opettajan omasta ihmiskäsityksestä, joka myös on jo yksi arvo. Lähtökohtana arvoille on hänen mukaansa käsitys ihmisestä yksilönä ja kokonaisvaltaisena olentona, jolla *“ on se järki päässä ja sitte sillä on ne taidot ja sitten semmonen henkisyys eli tämä pää, sydän ja käsi kokonaisuus.”* Arvotavoitteena Karppinen näki myös oikeuden opettaa ja oppia omalla tavalla. Tärkeä arvotavoite kouluille on hänen mukaansa myös lasten pahoinvoinnin lieventäminen ja hurjassa globalisaatiomylllytyksessä jalkojen pitämisen maan tasalla. Karppisen mukaan on tärkeää, etteivät koulut ota arvokasvatusta täysin omille harteilleen, vaan pyrkisivät auttamaan koteja niiden kasvatustehtävässään ja antamaan vastuun sinne minne se viime kädessä kuuluu eli kodeille.

10.5 Koulun ja opettajan resurssit seikkailukasvatuksessa

Kolme neljästä luokanopettajasta yhdisti resursseihin tilat ja rahan. Rahaa tarvittiin sekä kulkemiseen seikkailun toteuttamispaikoille että välineisiin ja tilavuokriin tai maksuihin sekä opettajien kouluttamiseen.

Haastateltava B:n mukaan seikkailukasvatus vaatii enemmänkin tapaa ajatella *“...ja varsinkin luokanopettajasysteemissä, niin pelikenttähän on aika avoin, se opettaja voi suunnitella opetuksen ja menetelmät sinne kohtalaisen vapaasti.”* Hänen mukaan Kokkolassa olevat resurssit riittäisivät seikkailukasvatuksen toteuttamiseen, mutta hän epäilee sitä, kuinka hyvin niitä osataan käyttää hyödyksi. Hänen mukaansa opettajan 25 työtuntiin saa mahtumaan *“yhtä ja toista, jos vaan haluaa.”* Hän oli havainnut, että lapsilla on loppujen lopuksi aika vähän kokemuksia heitä ympäröivästä meriympäristöstä. Hänellä oli myös vastaava kokemus eräästä toisesta koulusta, jossa he luokan vieraana tekivät retken paikallisen koulun lähialueelle, “Karhun kierrokselle”. Huolimatta siitä, että lapset asuivat lähellä kuulua vaellusreittiä, vain harva oli käynyt siellä aikaisemmin. Syyksi hän arvelee sen, että leirikouluja markkinoidaan tänä päivänä hyvin eksoottisissa ympäristöissä toteutettaviksi ja turistipaikkoihin liittyviksi. *“Jos puhutaan isommista, ihan 5. - 6. -luokkalaisista, että siihen mennessä ne on jo tässä tuota kuluttajayhteiskunnan huumassa päässeet niin*

pitkälle, että on käyty ulkomailla ja siellä sun täällä, että ei se paljon kolahda sitten, jos sanotaan, että lähdetään tuohon 10:n kilometrin päähän...” Markkinoinnin kielteisenä puolena hän näkee myös sen, ettei seikkailukasvatuksen voi aina luvata olevan ihanaa ja nautittavaa, *“...koska elämys on jokaiselle persoonallinen ja ei me voija luvata, että tule meille kiipeämään seinää se on ihanaa ja sä varmasti nautit siitä, jos puolet luokasta itkee, että mä en uskalla kiivetä sinne...siinä syntyy semmosia spontaaneja juttuja, joita ei voi laittaa joihinkin prosyyriin, että viimeinkin kaikkia kävelemisen jälkeen laulattaa, ei se mee näin.”*

Luokanopettaja D näkee resursseihin kuuluvan yhteistyön liikunnanopettajien ja muiden opettajakollegoiden sekä paikallisten seikkailutoimintaa järjestävien tahojen kanssa. Opettajilta vaadittavia asioita hän kuvailee seuraavasti: *“sehän vaatii seikkailumieltä (naurua), semmosta avarakatseisuutta tätä koko seikkailukasvatusta kohtaan.”* Yhteistyöstä hän on sitä mieltä, että toimivan seikkailukasvatuksen luomiseksi luokanopettajalta vaaditaan yhteistyötaitoja ja kykyä luoda erilaisia verkostoja.

Luokanopettaja A on sitä mieltä, että seikkailukasvatuksen toteuttaminen on enemmänkin kiinni omasta viitseliäisyydestä, jaksamisesta ja kekseliäisyydestä kuin pelkästään rahallisista resursseista. Lisävaatimuksena opettajalle hän näkee *“...hyvän suunnittelun ja niinku jatkumon sille, mitä me ollaan tähän mennessä tehty, että se jollainlailla rikastuttas...”* Yhteistyötä seikkailukasvatuksen puitteissa hän olisi valmis tekemään kummiluokkien ja rinnakkaisluokan kanssa.

Karppisen mukaan ongelmaksi ei nouse raha tai tilat, koska *“...meillä on se luokahuone tuossa kynnyksen ulkopuolella.”* Välineistä hän sanoo, että suurin käytössä oleva välineemme on luonto itsessään. Tärkeimpänä resurssina Karppinen pitääkin opettajan kekseliäisyyttä ja luovuutta sekä kykyä tehdä yhteistyötä ja luoda verkostoja. Samassa yhteydessä nousi esille raha siten, että luotujen kontaktien kautta on mahdollista saada rahallista tukea erilaisia seikkailutoimintoja varten. Kustannuksiltaan korkeat seikkailutoiminnot ja seikkailupaikat eivät hänen mukaansa ole seikkailukasvatusta toteutettaessa

kuitenkaan välttämättömiä. Itse hän tekee yhteistyötä seurakunnan, nuorisohuollon ja yliopiston kanssa ja luo tätä kautta seikkailumahdollisuuksia. Epävirallisina yhteistyön osapuolina hän pitää kirjastoja, pelastusorganisaatioita ja museoita, joihin tehtävistä vierailuista voi tehdä osan seikkailutapahtumasta. Tärkein yhteistyökumppani on kuitenkin koti.

Raha nousi Karppisen resurssien määrittelyssä esille palkkauksen kohdalla. Hänen mukaan kouluilla ja kunnilla täytyisi olla mahdollisuus maksaa opettajille ylimääräisestä työstä sekä huolehtia siitä, että seikkailukasvatusta toteuttavilla opettajilla on siihen vaadittavat taidot ja mahdollisuus kouluttautua. Karppisen mielestä opettajankoulutukseen ei tällä hetkellä hakeudu *“...tarpeeksi rohkeita ja erilaisia tyyppisiä, jotka toisivat uutta ajattelua... jos siinä tyyppissä ei oo sitä innostusta, niin vaikka kunta järjestäs veso-päivänä jotaki tämmöstä räiskettä ja pamauksia, niin se jää siihen, jos ei oo oivaltanu sitä, että sitä (seikkailua) vois käyttää niinku kirjan asemasta.”* Lisäkoulutusta Suomessa järjestetään, mutta ei tarpeeksi. Työnantajalta vaadittavaksi resurssiksi Karppinen asettaa työntekijöidensä kannustamisen kokeilemaan uusia opetusmenetelmiä.

Luokanopettajien vastauksissa opettajalta vaadittavia resursseja olivat opettajan ohjaustaidot seikkailutilanteissa ja suunnittelussa, avarakatseisuus, seikkailumieli, myötämielisyys uusia asioita kohtaan sekä yhteistyö eri tahojen kanssa. Yhteistyön mahdollisuus on myös Karppisen listaamien opettajalta sekä koululta vaadittavien resurssien mukana. Karppisen mukaan myös turvallisuus on laskettava yhdeksi resurssiksi. Ajoissa toimintasuunnitelmaan merkityt seikkailutapahtumat varmistavat, että vakuutukset ovat voimassa ja opettajan hyvät taidot lisäävät seikkailun turvallisuutta.

10.6 Seikkailukasvatuksen tulevaisuus

Jokainen haastatelluista opettajista näki seikkailukasvatuksen tulevaisuuden hyvänä. Luokanopettaja A oli sitä mieltä, että *“...mitä kauemmaksi luonnosta menemme, sitä suurempi on seikkailukasvatuksen merkitys tulevaisuudessa.”* Hänen mielestään kasvattamista luontoon kouluissa tulisi lisätä. Hän kokee,

että koulu on joutunut eräällä lailla kilpailijaksi kaiken muun yhteiskunnan tarjonnan ja television tarjonnan kanssa. Tämä edellyttää, että koulun on jotenkin muutettava toimintaansa, vaikkapa rikastuttaa opetusta elämyspedagogisilla asioilla. Kysymykseen voisiko hän kuvitella seikkailukasvatuksen osaksi opetussuunnitelmaa hän sanoo: *“Voisin kuvitella, jos meillä on joku tietokoneen käyttö, atk:n käyttö ja kaikki tämmöset löytyy, niin me joudutaan ihan, ei jouduta vaan saadaanki, et meidän on tehtävä se, opetussuunnitelmaan sisällyttää erilaisia luonnossa liikkumisia ja ynnä muuta...koulun on pakko rueta löytämään keinoja, millä saadaan lapset ulos ja liikkumaan.”*

Luokanopettaja B:n mielestä oppilaiden tunne-elämän häiriöiden lisääntyessä, seikkailukasvatuksen merkitys kasvaa. Hän on sitä mieltä, että *“...kyllä sille yhä enemmän löytyy tilaa tässä koulun arjessa ja helpommin niinku opettajat on valmiita siihen ja varsinkin jos se nähdään, opettaja näkee sen, että siinä on päästy hyviin tuloksiin, mut se ennen kaikkea vaatii sitä hyvää suunnittelua.”* Luokanopettajien innostuneisuus seikkailukasvatuksesta heidän koulussaan melko hyvä ja asia koetaan positiivisena ilmiönä. *“...tämmöset positiiviset kokemukset jaetaan muiden kesken ja kyllä sitte myös niinku tämmösissä jutuissa ihan niinku innostuksia ja tavallaan se osaaminenkin on se, että jonkun verran tehään tämmösiä henkilökunnan virkistystoimintaan liittyviä juttuja...”*

Haastateltava C oli sitä mieltä, että moni opettaja on voinut jo toteuttaa seikkailukasvatusta, ei ehkä juuri sillä nimellä, ja hänen mielestään seikkailukasvatus voisi hyvinkin tulla joskus osaksi opetussuunnitelmaa. Hänen mielestään seikkailukasvatuksen näkymät ovat hyvät, mutta jotta hän voisi ja uskaltaisi sitä omassa työssään toteuttaa, hän tarvitsisi mielestään lisäkoulutusta ja mallin seikkailutoiminnan järjestämisestä. *“...Onhan se aika ahistavaa, iteki on just tämmönen luokahuoneopettaja enemmän, lapset on aina vaan luokassa, joskus käyvään luonnosta hakemassa pari lehtee tai jotain muuta vastaavaa, niin on se ihanaa liittää kaikkee semmosta seikkailua.”* Luokanopettaja C:n vastauksesta näkyy selvästi halu ryhtyä tulevaisuudessa käyttämään uusia opetusmenetelmiä, mutta hän kokee ongelmaksi oman tietämättömyytensä aiheesta. Seikkailukoulutuksen hän näkee edellytyksenä

seikkailukasvatuksen jatkumolle. Jatkuvasta seikkailukasvatuksesta hän uskoo olevan enemmän hyötyä kuin silloin tällöin tehtävästä.

Luokanopettaja D yhdisti seikkailukasvatuksen vahvasti liikuntaan ja totesi, että se voisi tulla osaksi liikunnan opetussuunnitelmaa tai yhdeksi valinnaiseksi kurssiksi kouluun. Perusteena edelliselle hän sanoo: *“...no niinku tässä ollaan varmasti menossa semmoseen suuntaan, että pyritään niistä vanhoista raameista ulos ja hakemaan tosiaankin sitä elämyksellisyyttä ja semmosia onnistumisen elämyksiä...”*

Karppinen kertoi seikkailukasvatuksen korvaavan tämän päivän postmodernissa yhteiskunnassa, jossa medialla on suuri vaikutus, niitä vuorovaikutustaitoja, jotka ovat unohtuneet. Hänen mielestään seikkailukasvatuksen myötä ihmisille tulee herkemmin tavaksi kulkea aina aistit ja vaistot hereillä. Seikkailemalla, elämysten ja kokemusten kautta, saatamme lasten ulottuville *“...luontokokemuksia, havaintoja savun hajusta ja määristä vantuista taikka upottavasta suosta tai sitte jostakii tuosta avaruudesta ku katotaan jonku tunturin laidalta”*. Hänen mielestään hälyttävän monet lapset, nuoret ja aikuiset ovat irtaantuneita ja vieraantuneita luonnosta. Erilaiset televisio-ohjelmat ja tietokonepelit ovat vieneet ajan muulta toiminnalta.

Karppinen pitäisi seikkailukasvatuksen liittämistä osaksi opetussuunnitelmaa tervetulleena lisänä. Hänen mielestään kuitenkin *“seikkailu-sana on vielä hieman vieras, provosoiva ja uusi käsite”*, joten se täytyisi jotenkin häivyttää opetussuunnitelman sisälle. Karppinen kertoi, että seikkailukasvatus liitetään tänä päivänä monesti siihen, että se tapahtuu jossakin vaikeassa paikassa. Hänen mielestään se voi olla paljon muutakin kuin niissä vaarallisissa paikoissa temmeltämistä. Seikkailukasvatus on enemmänkin pitempiaikainen projekti, johon kuuluu jatkumo. Tällöin siihen voisi sisällyttää *“seikkailua, muotoilua, näyttölemistä, musiikkia, ilmaisuasioita ja vierailuprojekteja.”*

Karppinen puhuu myös opettajan oikeudesta opettaa omalla ja parhaaksi katsomallaan tavalla. Karppinen kertoo itse tutustuneensa seikkailukasvatukseen kymmenisen vuotta sitten ja kiinnostuksen herättyä on

tutustunut aiheeseen enemmän. Aluksi hän koki vaikeana saada muut ymmärtämään, että seikkailukasvatus *“...on kuitenkin ihan tämmöstä älykästä touhua, että se ei oo mitään niinku semmosta pelkästään seikkailua seikkailun vuoksi.”* Hyväksi havaittua opetusmenetelmää ja tapaa toimia ei hänen mielestään pidä mennä lopettamaan yleisen asenteen vuoksi. Hän sanoo, että *“...ei meidän aina tarvi ajatella, että tehään niinku se koulun kulttuuri tai niinku suurin osa on tehny vuosikymmeniä...sitähän kannattaa niinku itsessäänkin kehittää ja tuota rohkeasta, että tämä on yks menetelmä ja yks menetelmä on, että luetaan kirjasta tai katotaan videota...”*

Jokainen haastatelluista voisi kuvitella opettavansa seikkailukasvatuksen avulla ympäristö- ja luonnontietoa. Kolme neljästä heistä liittäisi liikunnan ja kuvataiteen seikkailu- tai elämyspedagogiikkaan. Haastateltava B luonnehtii seikkailukasvatukseen liittyviä asioita seuraavasti: *“... tommonen luonnossa tapahtuva touhu ja tietysti seikkailuun voi liittää monta muutakin asiaa tämmösiä taidekasvatuksen juttuja ja tietysti liikunnalliset karkelot...”* Hänen mielestään *“...hyvä tämmönen elämys- tai seikkailukasvatus-sessio olis just sellanen, jossa olis mahdollisimman monta oppiainetta integroitu yhteen projektiin ja sitä valmistellaan yhdessä, suunnitellaan yhdessä, toteutus on siinä ja sen jälkeen puretaan... ja eletään sitä yhteistä elämystä yhä uudestaan ja uudestaan.”*

Luokanopettaja A näki seikkailussa mahdollisuuden integroida äidinkieleen ja ennen kaikkea kirjoittamiseen, jossa haetaan elämyksiä kirjoittamisen taustalle. Haastateltava C ei itse integroisi seikkailukasvatusta kaikkiin aineisiin vaan lähinnä luonnontietoon ja liikuntaan, mutta jatkaa *“...sehän ois varmaan aika terve sijoittaa kaikkiin, mutta ainakin itellä ei oo semmosta, semmosta, että jos sijoittas matikkaan taikka tämmöseen...”*

11 POHDINTA

Haastatteluja kuunnellessa ja analysoidessa mieleemme nousi kysymys siitä, onko koulutoiminta vuosien aikana liiaksi eristäytynyt normaalista elämästä. Pohdimme, onko koulumaailmasta ja opettamisesta tehty liian arkielämästä irti olevaa toimintaa ja onko kirjojen ja tiedon keskellä unohdettu se, että todellakin olemme osa luontoa. Olemmeko vieraantuneet, tai pitäisikö sanoa vieraannuttaneet itsemme, normaalista, luonnossa tapahtuvasta toiminnasta? Oli näin tai ei, ovat ongelmat perusopetuksessa ja koulumaailmassa lisääntyneet vuosien saatossa huimaa vauhtia. Muuttunut kouluyhteisö tarvitsee uusia toimintamalleja selvittääkseen sille asetetuista haasteista. Seikkailukasvatuksen kautta saavutetut positiiviset tulokset erityisopetuksen ja kasvatuksen alueella voisivat olla suunnannäyttäjinä ja liikkeellepanevinä voimina myös peruskoulun opetussuunnitelmauudistuksissa. Haastattelemiemme luokanopettajien vastauksista päätellen ainakin osa opettajakunnasta olisi valmis kokeilemaan uutta. Huoli lasten ja nuorten pahoinvoinnista ja luonnosta vieraantumisesta kuvastui kaikkien haastateltujen vastauksista. Käytössä olevien menetelmien lisäksi moni olisi valmis ottamaan käyttöönsä jotain uutta, johon voisi liittää vanhojen tavoitteiden lisäksi uusiakin tavoitteita ja yhdistellä niitä eri tavoin. Käytännössä tämä tarkoittanee tavoitteiden suuntaamista kestävän kehityksen yhteiskuntaan tähtäävään toimintaan, jonka taustalla on aina ihmisen käsitys itsestä, "toisista" sekä ympäristöstä, jossa hän ja "toiset" elävät. Oman tutkimuksemme aiheena ja mielenkiinnon kohteena on ollut siirtää seikkailukasvatuksen ideaa yhä enemmän peruskoulun opetukseen ja nimenomaan arvokasvatukseen.

Mielestämme hyvinvointi ja terve itsetunto lähtevät terveistä arvoista ja yksilön kunto taas on yhteiskuntaan vahvasti vaikuttava tekijä. Yhteiskunnan tervehdyttämisessä yksilön ongelmien selvittäminen, perusturvan luominen ja terveen arvomaailman kehittäminen ovat peruskivinä.

Luokanopettajien haastatteluista tuli selkeästi ilmi, että seikkailu nähdään ennen kaikkea menetelmänä, ei niinkään omana, tavoitteellisena toimintanaan. Syynä tähän on todennäköisesti seikkailukoulutuksen puute ja osin seikkailukasvatuksen tuntemattomuus. Välttämättä seikkailun kaupallistuminenkaan ei ole antanut positiivista kuvaa seikkailun mahdollisuudesta koulujen kasvatustoimintana. Kaupallisuuden vaikutuksia pidettiin toisaalta myös positiivisina. Seikkailun saadessa huomiota sen kiinnostavuus nousee. Tämän hetkinen yleinen tieto on ristiriitaista: toisaalta puhutaan seikkailun ja elämysten positiivisista vaikutuksista ja toisaalta seikkailuun liittyvistä riskeistä. Yksittäiset ihmiset, opettajat mukaan lukien, luovat siis mielikuvansa seikkailusta ja sen kautta kasvattamisesta ja opettamisesta omien kokemustensa ja kuultujen asioiden pohjalta. Akateemisen kiinnostuksen herääminen saattaa tulevaisuudessa tuoda lisää "todellista" tietoa, jonka pohjalta mielipiteitä on helpompi muodostaa.

Koulu yhteiskunnallisena laitoksena on aina mielletty tiedonjakajaksi ja rationaalisen toiminnan välittäjäksi. Toisaalta tämä sotii mielestämme sellaista ihmiskäsitystä vastaan, jonka mukaan ihminen on psykofyysinen kokonaisuus. Siis pelkkä järkeen perustuva toiminta ei todellakaan riitä kasvatuksen kohteeksi. Jo Deweyn pedagogisena perusajatuksena oli, että kasvatuksen tuli olla välikappaleena ajattelulle. Hän yhdisti järkeilyn ja havainnon sanomalla, että kokemukset hankitaan aistien avulla, mutta ne muokataan yksilöä kehittäviksi järkeilyn kautta. (Telemäki 1998, 33.) Opetussuunnitelman perusteissa vuodelta 1994 kaiken opetus- ja kasvatustyön pohjana on myönteinen ihmiskäsitys, jonka lähtökohtana on utelias, oppimishaluinen ja aktiivinen lapsi ja nuori. Moniarvoisessa yhteiskunnassa kouluyhteisön tulee kiinteässä yhteistyössä lähiyhteisönsä sidosryhmien kanssa selkeyttää omaa arvoperustaansa ottamalla huomioon muun muassa ihmisen suhde omaan itseensä, toisiin ihmisiin, työhön, yhteiskuntaan, uskuntoon, kulttuuriin ja

luontoon. Arvoperustan määrittäminen luo kouluyhteisölle edellytykset ohjata myös oppilaita heidän omia arvojaan ja niistä johtuvia tekojaan koskevaan pohdintaan ja valintoihin. Nuorten maailmankuva kokonaisuudessaan, sen elämyksellinen, toiminnallinen, sosiaalinen, kulttuurinen ja tiedollinen ulottuvuus, on tärkeä lähtökohta koulun kasvatus- ja opetustyötä suunniteltaessa. (Opetushallitus 2000, 12.)

Opetussuunnitelman perusteissa 1994 seikkailukasvatus ilmiönä ei tullut missään kohden esille. Seikkailukasvatuksen ja elämyspedagogiikan sisältämiä tavoitteita tuli kuitenkin esille yleistavoitteiden ja liikunnan sekä ympäristö- ja luonnontiedon yhteyksissä. Lähes jokaisen aineen kohdalla oli myös mainittu elämysten ja kokemusten käyttäminen oppimisen tukena ja keinona saavuttaa asetetut tavoitteet. Syy varsinaisten seikkailukasvatukseen liittyvien tavoitteiden ja menetelmien vähäisiin mainintoihin opetussuunnitelman perusteissa on uskoaksemme se, ettei seikkailukasvatus ole saavuttanut vielä kovin suurta jalansijaa akateemisesti eikä siitä tehtyä tutkimusta ole paljoa saatavilla. Suomessa tehtyjä ja Suomen oloista ja koulumaailmasta käsin tarkasteltua tietoutta ei ole riittävästi. Sama ongelma lienee vielä tulevassa opetussuunnitelman perusteissa. Lisäkoulutusta on kuitenkin jo saatavilla niille kasvattajille, jotka etsivät vaihtoehtoisia pedagogisia ideoita uusien haasteiden edessä. Oletuksemme on, että yhteiskunnan ja ihmisten muuttuessa myös koulujen on muututtava. Koulujen on myös tartuttava niille asetettuihin uusiin haasteisiin kuitenkin kaikkia vaatimuksia hyväksymättä. Kasvatusvastuu on kodeilla, mutta koulun on tarjottava niitä mahdollisuuksia, joita arkiympäristö ei enää muutoin kovin monelle tarjoa. Tutkimusten vähyyys näkyy myös kirjallisuuden vähyytenä. Tämä asetti luokanopettajat epävarmaan tilanteeseen, jossa seikkailun toteuttamisen esteenä oli tiedon puute. Asiantuntijahaastateltavamme on tutustunut laajasti alan ulkomaisiin tutkimuksiin ja kirjallisuuteen sekä kotimaassa tehtyyn aineistoon, joten hänen tietonsa ja sen yhdistäminen käytäntöön oli selvästi havaittavissa.

Haastateltujen luokanopettajien vastauksista löytyy yhteneväisyyttä seikkailukasvatuksen tavoitteiden kanssa. Tutkimuksemme perusteella voitaneen siis todeta, että haastatelluilla luokanopettajilla on teoriassa

seikkailukasvatuksen tavoitteet tiedossa. Tavoitteethan löytyvät jo sinällään suoraan opetussuunnitelman yleistavoitteista ja arvotavoitteista, mutta niiden tuominen käytännön tasolle seikkailukasvatuksen keinoin tuskin on kovin yleistä, mikä ilmeni myös haastateltujen vastauksista. Tavoitteet on liitetty muihin aineisiin ja niitä on pyritty saavuttamaan muissa aineissa ja muilla menetelmillä. Haastateltava B kertoi koulussaan tehdyn leirikouluja ja erilaista elämystoimintaa jo 80-luvulta saakka, mutta seikkailusta oli alettu puhua vasta 90-luvun alkupuolella. Tutkimus- ja erityiskasvatuspiireissä seikkailua on käytetty meilläkin Suomessa jo 80-luvulta saakka, mutta perusopetuksen puolella se on saamassa vasta nyt jalan sijaa. Edellä mainittu kuvastaa hyvin sitä, että kaikki "uudet" ilmiöt, kuten seikkailukasvatus, vaativat oman sulautumisaikansa. Ilmiönä seikkailukasvatus sisältää kolme ulottuvuutta, jotka ovat ajattelu, tunne ja toiminta. Hänen mielestään seikkailukasvatus on ajattelutapa enemmän kuin jokin opetettava menetelmä. Hänen vastauksistaan ilmeni, että hän on vuosien ajan perehtynyt asiaan ja toteuttanut sitä sekä työssään opettajana että muissa yhteyksissä nuorten kanssa toimiessaan. Tämä selittää hänen syvällisen näkemyksensä seikkailukasvatuksen luonteesta. Muiden haastateltujen vastauksista ilmeni seikkailun käyttö muiden aineiden sisällä olevana opetusmenetelmänä. Tavoitteissa ilmeni yhteyksiä ympäristö- ja luonnontiedon sekä liikunnan tavoitteisiin, mutta mielestämme seikkailukasvatuksen omat tavoitteet tulivat myös esille jollakin tasolla. Esimerkiksi vuorovaikutustaitoihin ja tunteisiin liittyvät tavoitteet ja luonnon kokemiseen liittyvät tavoitteet tulivat kaikissa haastatteluissa esille omina versioinaan.

Huolimatta melko hyvästä perustietoudesta seikkailukasvatuksesta, sen käyttäminen omassa opetuksessa oli jokaisen opettajan haastattelun perusteella melko vähäistä ja jokainen oli valmis lisäämään seikkailun osuutta koulutoiminnassaan. Vaikeutena nähtiin kuitenkin tiedon puute erilaisista seikkailukasvatuksessa käytettävistä toiminnoista ja niiden toteuttamisesta. Omat tiedot koettiin myös puutteellisiksi. Ajan puute ja toiminnan uudelleen organisointi vaatisi myös yhteistyötä ja aikaa suunnitteluun. Varsinaista innostusta juuri seikkailukasvatuksen toteuttamiseen ei opettajien mukaan ole kovin paljoa. Innostusta saattaisi olla enemmän, jos tietoa saataisiin lisää ja olisi

jokin taho, jolta saisi apua ja ohjausta seikkailukasvatuksen toteuttamiseen. Maaseutukoulun luokanopettajat tiedostivat paikkakuntansa tarjoamat mahdollisuudet, mutta niiden hyödyntäminen ei silti ollut niin suurta kuin olisi voinut olettaa. Syy tähänkin löytynee edellä mainitusta tiedon ja kokemuksen puutteesta.

Tutkimus on vastannut odotuksiamme ja olemme saaneet paljon uutta tietoa. Seikkailukasvatuksen mahdollisuudet tulevaisuuden koulussa ovat mielestämme hyvät. Tämä vaatii kuitenkin lisää tutkimustyötä ja seikkailukasvatuksen tunnetuksi tekemistä. Jatkotutkimuksena voisi toteuttaa laajemman kyselytutkimuksen, jossa kartoitettaisiin suuremman opettajajoukon asenteita ja käsityksiä seikkailusta ja elämyksellisestä oppimisesta. Muita tutkimuskohteita olisivat perusopetuksessa toteutettavat tapaustutkimukset. Näissä tapaustutkimuksissa tutkittaisiin vähintään vuoden mittaisten projektien aikana seikkailukasvatuksen vaikutuksia perusopetuksen luokissa. Mielenkiinnon kohteeksi nousee tällöin opetussuunnitelman ja seikkailukasvatuksen tavoitteiden yhdistäminen sekä toiminnan järjestäminen sellaiseksi, että se sopisi nykyiseen koulumuotoomme.

LÄHTEET:

- Aaltola, J. 2001. Filosofia, tiede, ymmärtäminen. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 9-25.
- Aaltonen, T. (toim.). 1995. Seikkailuohjaajan käsikirja. Jyväskylä: Lasten Keskus Oy.
- Aho, L. 1987. Ihmisen ja ympäristön suhteen käsittely kouluopetuksessa. Teoksessa L. Aho & S. Sivonen (toim.). Oikeutemme ympäristöön. Puheenvuoroja eri tieteenaloilta. Juva: WSOY, 188-206.
- Ahonen, S. 1995. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Kirjayhtymä Oy, 114-161.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Jyväskylä: Vastapaino.
- Alho, A. 2002. Koulu seikkailee. Voiko koulussa seikkailla? <http://www.aarresaari.fi/koulusei.htm>.
11.3.2002 klo 10.26.
- Arve-Vuontela, U-M. 1994. Seikkailujen koulu tarjoaa värisyttävää jännitystä. Liikunta ja Tiede 3, 36-37.
- Becker, P. 1998. Joitakin käsitteellisiä ajatuksia "ajanmukaistetun kehon" näkökulmasta. Teoksessa T. Lehtonen (toim.). Elämän seikkailu. Näkökulmia elämyksellisen ja kokemuksellisen oppimisen kysymyksiin Suomessa. Jyväskylä: Atena, 169-174.
- Bowles, S. 1995. Guide to issues and trends in adventure education today. Peräpohjolan opisto. Adventure College Tornio. Finland and North Carolina Committee. Tornio: Peräpohjolan opisto.
- Bowles, S. 1996. Seikkailukasvatus eurooppalaisessa kontekstissa tänään. Seikkailukasvatus (3). Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto.
- Cavén, S. (toim.). 1992. Seikkailun mahdollisuus. Helsinki: Kansalaiskasvatuksen Keskuksen julkaisuja.
- Cavèn, S. 1995. Seikkailutoiminnan historiaa. Teoksessa T. Aaltonen (toim.). Seikkailuohjaajan käsikirja. Helsinki: Lasten Keskus Oy, 6-9.

- Cavèn, S. 2002. Seikkailun filosofia. Mitä se sellainen seikkailu on?
<http://www.aarresaari.fi/seikfilo.htm>.
 20.1.2002 klo 12.38.
- Clarke, H. 1998. Keinot ja päämäärät seikkailukasvatuksessa. Teoksessa T. Lehtonen (toim.). Elämän seikkailu. Näkökulmia elämyksellisen ja kokemuksellisen oppimisen kysymyksiin Suomessa. Jyväskylä: Atena, 60-79.
- Heinonen, O. 1995. Löytöretki seikkailuun. Teoksessa T. Aaltonen (toim.). Seikkailuohjaajan käsikirja. Helsinki: Lasten Keskus Oy, 10-15.
- Hirsjärvi, S & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Hynninen, P. 1995. Ympäristökasvatusta ala-asteella. Teoksessa S. Ojanen & H. Rikkinen (toim.). Opettaja ympäristökasvattajana. Opetus 2000. Juva: WSOY, 175-182.
- Jeronen, E. 1995. Ympäristökasvatus eettisenä kasvatuksena koulussa ja opettajankoulutuksessa. Teoksessa S. Ojanen & H. Rikkinen (toim.). Opettaja ympäristökasvattajana. Opetus 2000. Juva: WSOY, 85-93.
- Jääskeläinen, L. 1988. Luonto kasvupaikkana. Teoksessa Luokasta luontoon. Retkeilyn tiedot ja taidot. Helsinki: Suomen Latu ry, 11-16.
- Jääskeläinen, L., Nykänen, R. (toim.). 1994. Koulu ympäristön vaalijana. Ympäristökasvatus. Suuntana oppimiskeskus. Helsinki: Opetushallitus.
- Karppinen, S. J. A. 1998. Elämyspedagoginen näkemys erityisopetuksessa. Licensiaattityö. Oulun yliopisto.
- Karvinen, P., Hinkkanen, J., Nykänen, R., Kinnunen, J., Karhu, S. 1997. Luonnossa kotonaan. Luonto-opastuksen käsikirja. Pieksämäki: Kirjapaino Raamattutalo.
- Kiiski, E. 1998. Seikkailua elämysten maailmassa. Teoksessa T. Lehtonen (toim.). Elämän seikkailu. Näkökulmia elämyksellisen ja kokemuksellisen oppimisen kysymyksiin Suomessa. Jyväskylä: Atena, 109-115.

- Kirjonen, J. 1992. Leikisti tosissaan: ihmisen, luonnon ja liikunnan suhteen tarkastelua. Teoksessa T. Lyytinen & P. Vuolle (toim.) Ihminen - Luonto - Liikunta. Reports of physical culture and health 81. Jyväskylä: Kopi-Jyvä Oy, 28-37.
- Kokljuschkin, M. 1999. Seikkailuun! Varhaiskasvatuksen seikkailukirja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Kurtakko, K. 1998. Toimintatutkimus - seikkailua tieteen tekemisessä ja opettamisessa. Teoksessa T. Lehtonen (toim.). Elämän seikkailu. Näkökulmia elämyksellisen ja kokemuksellisen oppimisen kysymyksiin Suomessa. Jyväskylä: Atena, 134-147.
- Kurttio, O. 1998. Opetushallituksen kestävän kehityksen edistämishjelma vuosille 1998-2000. Ympäristökasvatus-lehti 1, 4-6.
- Lahdenperä, I., Virtanen, O., Saarinen, V. & Salmi, R. 1989. Leirikoulun käsikirja. Opetus & Kasvatus. Helsinki: Kouluhallitus.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 26-43.
- Lehtinen, E. Kinnunen, R. Vauras, M. Salonen, P. Olkinuora, E. & Poskiparta, E. 1989. Oppimiskäsitys. Opetus & Kasvatus. Helsinki: Kouluhallitus.
- Lehtonen, T (toim.). 1998. Elämän seikkailu. Näkökulmia elämyksellisen ja kokemuksellisen oppimisen kysymyksiin Suomessa. Jyväskylä: Atena.
- Meri, M. 1992. Miten piilo-opetussuunnitelma toteutuu. Tutkimuksia 104. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Helsinki.
- Miller, P. H., 1993. Theories of developmental psychology. University of Florida. Third Edition. New York. W. H. Freeman and Company.
- Mäntylä, K., Pyykkönen, T. Juppi, J., Sneck, T. 1990. Liikunta 2025 skenaariot. Suomalaisen liikuntakulttuurin kehityssuunnat yhteiskunnan muuttuessa. Helsinki: Liikuntatieteellinen seura ry.
- Nykänen, R. & Kinnunen, J. 1992. Taivaan merkit. Pienten lasten ympäristökasvatus. Mannerheimin lastensuojeluliitto.
- Nyqvist, L. 1992. Seikkailu ja sosiaalityö. Teoksessa S. Cavén (toim.). Seikkailun mahdollisuus. Helsinki: Kansalaiskasvatuksen Keskuksen julkaisuja, 45-52.

- Opetushallitus 2000. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. 4. Korjattu painos. Helsinki.
- Puolimatka, T. 1999. Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Minuuden rakentamisen filosofia. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Ristola, K. 1988. Retkeily harrasteeksi. Teoksessa. Suomen Latu. Luokasta luontoon. Retkeilyn tiedot ja taidot. Helsinki: Suomen latu ry, 97-124.
- Somerkoski, K. 1992. Seikkailu kasvatuksessa. Teoksessa S. Cavén (toim.). Seikkailun mahdollisuus. Helsinki: Kansalaiskasvatuksen Keskuksen julkaisuja, 84-103.
- Suomen Latu. 1988. Luokasta luontoon. Retkeilyn tiedot ja taidot. Helsinki: Suomen latu ry.
- Telama, R. 1999. Koululiikunnalla elämysten lähteille. Liikunta & Tiede 3, 4-9.
- Telemäki, M. 1998. Johdatus seikkailukasvatuksen teoriaan. Sarja B: Opetusmonisteita ja selosteita 11/1998. Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja.
- Turunen, K. E. 1999. Opetustyön perusteet. Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.
- Yrjönsuuri, Y. & Laukkanen, R. (toim.) 1992. Opetuksen mahdollisuuksia. Keskustelua tiedosta, oppimisesta ja kasvatuksesta. Kouluhallitus. Helsinki: Vapik - kustannus.
- Van Matre, S. 1998. Eart education. Maakasvatus... Uusi alku. Jyväskylä. Gummerus kirjapaino Oy.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Venäläinen, M. 1992. Mitä on ympäristökasvatus. Teoksessa Kajanto (toim.) Ympäristökasvatus. Vapaan sivistystyön 33. vuosikirja. Jyväskylä. Gummerus Kirjapaino OY 13-29.

Haastattelukysymykset

1. Mitä seikkailukasvatus mielestäsi on?

- Millaisia asioita liität seikkailukasvatukseen? (Toiminnot, välineet, menetelmät)

2. Mitkä ovat mielestäsi seikkailukasvatuksen mahdollisuudet?

- Seikkailukasvatuksen heikkoudet / vahvuudet?
- Millaisissa tilanteissa ja millaisen ryhmän kanssa käyttäisit seikkailukasvatuksen ideaa?

3. Millaisia tavoitteita asettaisit seikkailukasvatukselle?

4. Millaisia tavoitteita asettaisit tämän päivän arvokasvatukselle?

- Miten toteutat työssäsi arvokasvatusta?
- Mihin kiinnität eniten huomiota?
 - Millaisin menetelmin arvokasvatuksen tavoitteisiin pyrit?

5. Millaisia resursseja seikkailukasvatus mielestäsi vaatii?

- Opettajalta?
 - Koululta?

6. Kenen kanssa tekisit / teet yhteistyötä seikkailukasvatuksen puitteissa?

- Mistä hankkisit / olet hankkinut tietoa?
- Onko koulussasi toteutettu seikkailukasvatusprojekteja?
 - Onko koulussasi innostusta aiheeseen?

7. Mikä on mielestäsi seikkailukasvatuksen tulevaisuus?

- Voisitko kuvitella seikkailukasvatuksen osaksi opetussuunnitelmaa?
 - Mihin integroisit seikkailukasvatuksen?