

**”Lapsen tulee saada leikkiä ja oppia asioita niin kuin  
hänelle on luontaisinta”: Seikkailukasvatus  
varhaiskasvatuksessa**

Anna Muittari

Varhaiskasvatustieteen kandidaatintutkielma  
Kevätlukukausi 2019  
Kasvatustieteiden laitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Muittari, Anna-Maria. 2019. "Lapsen tulee saada leikkiä ja oppia asioita niin kuin hänelle on luontaisinta": Seikkailukasvatus varhaiskasvatuksessa. Varhaiskasvatustieteen kandidaatintutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 44 sivua.**

Tässä kandidaatintutkielmassa tutkittiin varhaiskasvattajien kokemuksia seikkailukasvatuksen toteuttamisesta päiväkodin ja esikoulun arjessa. Tutkimuksessa pyrittiin selvittämään, mitä seikkailukasvatuksella tarkoitetaan varhaiskasvatuksen arjessa. Lisäksi tutkittiin, millaisia varhaiskasvatuksen tavoitteita kasvattajat kokevat saavuttavansa seikkailukasvatuksen avulla. Varhaiskasvatuksen tavoitteilla tarkoitettiin Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) nimettyjä tavoitteita, joihin tutkittavien vastauksia verrattiin. Kyseessä oli laadullinen tutkimus, joka toteutettiin sähköisellä kyselylomakkeella sosiaalisen median välityksellä. Tutkimukseen osallistui kymmenen varhaiskasvattajaa.

Varhaiskasvattajat kokivat, että seikkailukasvatus on yksilöä haastavaa ja tukevaa ryhmätoimintaa ja toiminnallista oppimista luonnossa, johon liittyy elämyksiä, seikkailua ja uusia kokemuksia. Oppiminen on kokonaisvaltaista ja se toimii lapsen taitojen kehittymisen tukena. Lisäksi varhaiskasvattajien mielestä seikkailukasvatuksen avulla on mahdollista tukea varhaiskasvatuksen yksittäisiä tavoitteita monipuolisesti ja usealla eri osa-alueella.

Tutkimuksen tulokset tukivat aiempaa yleistä teoria- ja tutkimustietoa sen osalta, mitä hyötyjä ja tavoitteita seikkailukasvatuksella voidaan saavuttaa. Suomalaisista seikkailukasvatustutkimuksista ei ole juurikaan tehty varhaiskasvatuseikäisten lasten näkökulmasta, ja tutkimuksen avulla saatiin monipuolista tietoa siitä, mitä varhaiskasvatuksen yksittäisiä tavoitteita seikkailukasvatuksella on mahdollista saavuttaa.

Asiasanat: seikkailukasvatus, varhaiskasvatus, varhaiskasvatussuunnitelman perusteet

# SISÄLTÖ

## TIIVISTELMÄ

## SISÄLTÖ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>SEIKKAILU VARHAISKASVATUKSESSA</b> .....	<b>7</b>
	2.1 Seikkailukasvatuksen monet muodot.....	7
	2.2 Seikkailukasvatuksen historia lyhyesti.....	9
	2.3 Seikkailu- ja varhaiskasvatuksen samansuuntaiset tavoitteet .....	10
	2.3.1 Sosiaaliset taidot .....	12
	2.3.2 Itsetunto .....	13
	2.3.3 Ympäristötietoisuus .....	14
	2.3.4 Liikunnalliset taidot.....	15
	2.4 Seikkailukasvatuksen arvostus kasvatustieteissä .....	16
<b>3</b>	<b>TUTKIMUSKYSYMYKSET</b> .....	<b>18</b>
<b>4</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>19</b>
	4.1 Laadullinen tutkimus .....	19
	4.2 Tutkimukseen osallistujat.....	19
	4.3 Aineistonkeruu.....	20
	4.4 Aineiston analyysi.....	22
	4.5 Eettiset ratkaisut.....	25
<b>5</b>	<b>TUTKIMUKSEN TULOKSET</b> .....	<b>27</b>
	5.1 Vastaajien taustatietoja.....	27
	5.2 Seikkailukasvatus varhaiskasvattajien näkökulmasta .....	28
	5.2.1 Yksilöä haastava ja tukeva ryhmätoiminta .....	28
	5.2.2 Toiminnallinen oppiminen luonnossa .....	29
	5.3 Seikkailukasvatus varhaiskasvatuksen tukena .....	31
	5.3.1 Varhaiskasvatuksen yksittäisiä tavoitteita tukeva seikkailukasvatus.....	31
	5.3.2 Kokonaisvaltainen oppiminen lapsen taitojen tukena .....	32
<b>6</b>	<b>POHDINTA</b> .....	<b>34</b>
	6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	34
	6.2 Tutkimuksen luotettavuus.....	36
	6.3 Jatkotutkimushaasteet.....	39

<b>LÄHTEET .....</b>	<b>40</b>
<b>LIITTEET .....</b>	<b>43</b>

# 1 JOHDANTO

”Pelkillä akateemisilla taidoilla ei elämässä pärjää. Jos yksilöllä ei ole tunteiden hallinnan ja yhdessä toimimisen taitoa, siivet eivät kannattele. Tiedostamalla muutamia tärkeitä faktoja eri taitojen opettamisesta, voi seikkailua käyttämällä tehdä opettamisesta seikkailun avulla todella hauskaa. En ole vielä kohdannut oppiainetta, johon seikkailupedagogiikka olisi mahdotonta soveltaa. Vain mielikuvitus on rajana.”

Luokanopettaja Virpi Louhela (2010)

Tämä tutkielma käsittelee seikkailukasvatusta ja sen soveltuvuutta osaksi varhaiskasvatusta. Seikkailukasvatus on toiminnallinen, ryhmä- ja vuorovaikutustaitoja vahvistava oppimismenetelmä, jonka tavoitteena on kokonaisvaltainen ihmisenä kasvaminen (Kokljuschkin 1999, 31). Tutkimuksessa selvitettiin varhaiskasvattajien näkemyksiä siitä, mitä seikkailukasvatuksella tarkoitetaan varhaiskasvatuksessa ja millaisia varhaiskasvatuksen tavoitteita varhaiskasvattajat kokevat saavuttavansa seikkailukasvatuksen avulla. Teoreettinen viitekehys perustuu seikkailukasvatuksen teoriaan ja sen soveltuvuuteen osaksi valtakunnallista Varhaiskasvatussuunnitelman perusteita (2018) (tästä eteenpäin Vasu).

Seikkailukasvatuksesta pedagogisena menetelmänä on tehty lukuisia kansainvälisiä tutkimuksia. Suomalaisista tutkimuksista valtaosa on korkeakoulu- ja yliopistotasoisia opinnäytetöitä, ja väitöskirjoja on ilmestynyt ainoastaan kaksi kappaletta: vuonna 2005 julkaistu Seppo Karppisen ja vuonna 2016 julkaistu Maarit Marttilan väitöskirja. Tutkimukset ja useat käytännön sovellutukset ovat kuitenkin osoittaneet, että seikkailukasvatusta voidaan pitää vaihtoehtoisena, virallista opetussuunnitelmaa tukevana menetelmänä kouluissa ja erityisoppilaitoksissa sekä vaikuttavana interventiomenetelmänä terapiassa ja sosiaali- ja nuorisotyössä (Karppinen & Latomaa 2015, 131).

Aihetta on lähestytty useista eri näkökulmista käsin, mutta ne kohdistuvat enenevässä määrin kouluikäisten lasten oppimiseen, ja varhaiskasvatuksen näkökulmasta tehtyjä tutkimuksia tai kirjallisuutta on varsin vähän saatavilla (ks. Agostini, Minelli & Mandolesi 2018). Varhaiskasvatusikäiset lapset näyttävät hyötyvän yhtä lailla seikkailukasvatuksellisesta lähestymistavasta, josta on hyötyä lapsen hyvinvoinnille ja kehitykselle (Agostini ym. 2018).

Seikkailukasvatusta ei tunnusteta suomalaisessa kasvatustieteissä virallisesti opetus- ja oppimismenetelmäksi sen pitkästä historiataustasta ja tutkittuista hyödyistä huolimatta (ks. Karppinen & Latomaa 2015, 8). Korkeakoulutasolla seikkailukasvatuksen opintoja on mahdollista suorittaa ainoastaan Humanistisessa ammattikorkeakoulussa, mutta yliopistojen tarjontaan seikkailukasvatustopinnot eivät kuulu. Tämän tutkielman tavoitteena on tuoda esille varhaiskasvattajien kokemuksia seikkailukasvatuksen hyödyistä ja samalla lisätä omalla pienellä panoksella seikkailukasvatuksen arvostusta pedagogisena menetelmänä kasvatustyössä ja erityisesti varhaiskasvatusikäisten parissa. Toivon, että seikkailukasvatuksen hyödyt huomioitaisiin tulevaisuudessa myös poliittisella tasolla, jonka avulla saataisiin lisää resursseja seikkailukasvattajien koulutukseen.

## 2 SEIKKAILU VARHAISKASVATUKSESSA

### 2.1 Seikkailukasvatuksen monet muodot

Seikkailukasvatuksen määritelmiä on useita, mutta yhteistä kaikille on seikkailukasvatuksen näkeminen toiminnallisena, seikkailullisena ja tavoitteellisena ryhmätoimintana, jossa oppimisympäristönä on usein luonto (ks. Ewert & Sibthorp 2014, 5,; Heinonen 1995, 11). Hopkins ja Putnam (1997, 6, 66) ovat määritelleet seikkailun käsitettä ja todenneet, että se on usein yksilölle uusi ja tuntematon kokemus, jonka lopputulos on epävarma. Lisäksi se voi olla merkittävä väline itsetuntemuksen ja henkilökohtaisen kasvun saavuttamisessa. Kokljuschkin (1999, 32) korostaa seikkailua subjektiivisena kokemuksena, johon vaikuttavat yksilön elämänhistoria ja persoonallisuuden piirteet.

Karppinen ja Latomaa (2015, 72) esittävät, että tavoitteellinen seikkailukasvatus sisältää seikkailullista toimintaa, ja he painottavat kasvatuksellisen tavoitteen ja toiminnan reflektion huomioimista. Linnossuo (2007, 204) täydentää edellä olevaa määrittelyä: ”Seikkailukasvatus on kokemuksia ja elämyksiä, oivaltamista ja toimintaa, jonka kautta ihminen oppii ja kasvaa ymmärtämään itseään, toimintaansa ryhmän jäsenenä sekä tutustuu omaan alkuperäänsä luontoyhteisyyden kautta”.

Suomessa seikkailutoiminnasta seikkailukasvatuksen rinnalla käytetään käsitteitä elämyspedagogiikka, seikkailupedagogiikka, -terapia, -liikunta, ympäristökasvatus, elämyskasvatus sekä toiminnallinen ja kokemuksellinen oppiminen (Karppinen 2005, 36-37,; Kokljuschkin 1999, 31). Käsitteiden yhdistävänä tekijänä nähdäänkin yleisesti ottaen toiminnallisuus, mutta terminologia vaihtelee riippuen siitä kontekstista, missä sitä käytetään. Seikkailullista työtettä käytetään ainakin sosiaalityössä, nuorisotyössä, kuntoutus- ja terapiatyössä, koulutuksessa, akateemisessa tutkimuksessa ja harrastustoiminnassa. (Karppinen & Latomaa 2015, 39.) Myös varhaiskasvatuksessa toteutetaan seikkailukasvatusta, mutta tämä näkökulma tulee harvoin esille tutkimuskirjallisuudessa (ks. Kokljuschkin 1999, 5).

Edellä mainituista käsitteistä seikkailukasvatus, seikkailupedagogiikka ja elämyspedagogiikka liitetään usein kasvatukselliseen ja tavoitteelliseen toimintaan (ks. Karppinen 2005; Marttila 2016). Tämä osaltaan selventää käsitteiden käyttötarkoitusta, ja Karppinen ja Latomaa (2015, 47) näkevät, ettei pedagoginen erottelu näiden käsitteiden välillä ole enää tarpeen. Kaikki menetelmät perustuvat elämyksiin, toimintaan, kokemuksiin ja niiden analysointiin refleктоimalla toimintaa ja jäsentämällä sitä.

Karppinen ja Latomaa (2015, 116) puhuvat 1990-luvun alun ”seikkailubuumista”, jolloin seikkailusta tuli trendikästä ja kaupallista. Tämä seikkailumuoto ei välttämättä ottanut huomioon osallistujan henkistä eikä fyysistä turvallisuutta. Marttila (2016, 34) on kritisoinut väitöskirjassaan seikkailukasvatus -termin käyttämistä kasvatusta ja opetusalailla. Hän viittaa nimenomaan ”seikkailubuumiin” ja markkinoita hallinneisiin yksityisiin palveluntarjoajiin, joiden palvelujen laadusta ei ollut takeita. Tämä johti siihen, että seikkailu ilmiönä sai kielteisiä painotuksia, kun turvallisuusnäkökulmiin perehdyttiin puutteellisesti ja toiminnassa otettiin uhkarohkeita riskejä. Marttila (2016, 34) kokee, että seikkailukasvatustermin käyttäminen viestii vaarasta, eikä hän voi opettajana missään olosuhteissa asettaa oppilaitaan vaaraan. Väärinymmärrysten välttämiseksi Marttila on päättänyt käyttämään kasvatusta ja opetustyössä käsitettä elämys- ja seikkailupedagogiikka.

Mikael Kokljuschkin (1999, 30) viittaa samaan ilmiöön, ja huomauttaa että seikkailun merkitys ”*extreme*” -urheilun ja median välittämän uutisoinnin kautta on vääristynyt. Hän haluaa painottaa, että seikkailu kasvatuksessa on eri asia kuin seikkailu henkilökohtaisissa harrastuksissa. Kokljuschkin (1999, 31) näkee, että pienten lasten kanssa toteutettavasta seikkailutoiminnasta on luontevinta puhua seikkailukasvatuksena siitakin huolimatta, että siihen on aiemmin liitetty kielteisiä sävyjä.

Karppinen (2010, 129-130) on ottanut kantaa formaalin ja non-formaalin seikkailukasvatustoiminnan erottamiseksi toisistaan. Hänen mukaansa formaali eli virallinen seikkailukasvatus ulottuu peruskoulusta aina yliopistoon tai kor-



keakouluun saakka, ja non-formaali eli ei-virallinen seikkailukasvatus on virallisen koulutusjärjestelmän ulkopuolella. Näiden toimijoiden taustalla ei ole alun perin ollut samanlaista kasvatus- tai opetustehtävää, jonka vuoksi toiminnan taso voi erota formaalista seikkailukasvatuksesta. (Karppinen 2010, 129-130.) Karppinen (2010) ei ole maininnut varhaiskasvatusta osana formaalia seikkailukasvatustoimintaa, vaikka varhaiskasvatus ja esiopetus ovat osa suomalaista koulutusjärjestelmää sekä olennainen vaihe lapsen oppimisen polulla ennen koulua (ks. Vasu 2018, 7).

Tässä tutkielmassa olen päätenyt käyttämään seikkailukasvatuksen käsitettä, koska se kuvaa mielestäni sitä pedagogista toimintaa, mitä lasten kanssa päiväkodissa voidaan toteuttaa ja mikä itselleni opettajana on luontevinta. Seikkailukasvatuksella tarkoitan tavoitteellista, toiminnallista sekä yksilöä haastavaa ryhmätoimintaa, jossa oppimisympäristönä on usein luonto.

## 2.2 Seikkailukasvatuksen historia lyhyesti

Karppisen ja Latomaan (2015, 44) mukaan suomalainen seikkailukasvatus on muovautunut saksalaisen elämyspedagogiikan (*Erlebnispädagogik*), angloamerikkalaisen seikkailukasvatuksen (*Outdoor Education, Outdoor Adventure Education*) sekä suomalaisen eräperinteen (eräelämä, eränkäynti) pohjalta. Saksalainen Kurt Hahn (1886-1974) nähdään yhtenä merkittävimmistä elämyspedagogiikan kehittäjistä, vaikka häntä ennen ja hänen jälkeensä on ollut monia muitakin elämyspedagogiikan puolesta puhujia (Proutyn 2007, 6, mukaan).

Marttilan (2016, 35) mukaan Hahn oli huolissaan nuorten liikunnallisen aktiivisuuden ja aloitteellisuuden vähentymisestä, mielikuituksen heikkenemisestä liian valmiin materiaalityönsä vuoksi, itsekurin alentumisesta, sekä myötätunnon vähentymisestä jatkuvan kiireen ja tehokkuusajattelun vuoksi. Näitä epäkohtia vastaan Hahn kehitti elämyspedagogiikan, joka muodostui fyysisistä harjoitteista, projekteista, retkistä eli expeditioista ja pelastuskoulutuksista. (Marttilan 2016, 35, mukaan.)

Hahn painotti oppilaidensa persoonallista kasvua enemmän kuin akateemisten taitojen saavuttamista. Hän koki, että koulun tavoitteena on kasvattaa oppilaista oikeudenmukaisia ja aktiivisia kansalaisia, joilla on vahva halu johtamiseen ja auttamiseen. (Hopkinsin & Putnamin 1997, 24, mukaan.) Vuonna 1941 Hahn perusti *Outward Bound* -nimisen koulun Iso-Britannian Aberdoveyn kaupunkiin. Koulussa järjestettiin kuukauden mittaisia kursseja luokkahuoneen ulkopuolella. (Hopkinsin & Putnamin 1997, 24, mukaan.) *Outward Bound* -koulut ja kasvatuskäsitys on levinnyt myös Yhdysvaltoihin ja siellä *Erlebnispädagogik* -käsite on käännetty *Adventure Education* -käsitteeksi eli seikkailukasvatukseksi (Ewert & Garvey 2007, 22). Seikkailukasvatus onkin englanninkielisellä alueella käytetympi käsite ja se on vakiintunut myös suomalaiseen käyttösanastoon 1990-luvun alkupuolelta lähtien. Tällöin professori Matti Telemäki ja Steve Bowles (2001) puhuivat seikkailukasvatus-käsitteen puolesta ja tekivät sitä tunnetuksi kasvatusta ja nuorisosalalla. (Karppinen & Latomaa 2015, 41.) Suomeen *Outward Bound* -järjestö on perustettu vuonna 1993, ja se tarjoaa edelleen elämyspedagogiikkaan perustuvia kursseja nuorille, kasvatuksen ammattilaisille sekä retkeilijöille. (Outward Bound 2019.)

### **2.3 Seikkailu- ja varhaiskasvatuksen samansuuntaiset tavoitteet**

Varhaiskasvatuksen arvoissa, oppimiskäsityksessä ja tavoitteissa on nähtävissä yhtäläisyyksiä seikkailukasvatuksen kanssa. Varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen järjestämistä ohjaavat tavoitteet ja velvoitteet perustuvat valtakunnalliseen Vasuun (2018, 7) sekä Esiopetuksen opetussuunnitelmaan (2014, 8) (tästä eteenpäin Esiops). Vasu ja Esiops ovat tavoitteiltaan ja sisällöiltään samansuuntaisia, ja vaikka tutkielmani koskee niin varhaiskasvatuksen kuin esiopetuksenkin piirissä olevia lapsia, viittaan selkeyden vuoksi ainoastaan Vasuun vertailtaessa varhaiskasvatuksen ja seikkailukasvatuksen tavoitteita toisiinsa.

Vasun (2018, 7, 21) oppimiskäsitys perustuu ajatukseen kokonaisvaltaisesta oppimisesta, jossa yhdistyvät: ”tiedot, taidot, toiminta, tunteet, aistihavainnot,

keholliset kokemukset ja ajattelu”. Oppimista tapahtuu kaikkialla ja sitä toteutetaan: ”leikkien, liikkuen, tutkien, erilaisia työtehtäviä tehden, itseään ilmaisten sekä taiteisiin perustuvassa toiminnassa.” (Vasu 2018, 21.) Kokljuschkin (1999, 31-35) mukaan oikein toteutetulla seikkailukasvatuksella pyritään kokonaisvaltaiseen kasvatus- ja kasvuprosessiin, jossa tuetaan muun muassa lapsen kognitiivisia, motorisia ja sosiaalisia taitoja.

Vasun (2018, 21) mukaan lapset kasvavat, kehittyvät sekä oppivat vuorovaikutuksessa muiden ihmisten ja lähiympäristön kanssa. Lapsen motivaatiota oppimiseen voidaan lisätä kiinnostavalla, tavoitteellisella ja sopivasti haastavalla toiminnalla (Vasu 2018, 21). Seikkailukasvatuksellisen työtavan avulla osallistuja oppii itsestään olemalla vuorovaikutuksessa muiden ihmisten sekä ympäröivän ympäristön kanssa, jossa elämme (ks. Hopkins ja Putnam 1997, 11). Vasun (2018, 21) oppimiskäsitys korostaa myös lapsen aktiivista toimijuutta ja sitä, että lapset ovat synnynnäisesti uteliaita, haluavat oppia uutta ja kerrata asioita. Myös seikkailukasvatuksen lähtökohtana on käsitys uteliaasta ihmisestä, joka on valmis aktiivisesti etsimään uusia kokemuksia, elämyksiä, tietoja ja taitoja (Heinonen 1995, 10-11).

Yksittäisten tavoitteiden osalta yhtymäkohtia on nähtävissä Vasun (2018) laaja-alaisen osaamisen sekä oppimisen alueiden tavoitteissa. Laaja-alainen osaaminen tarkoittaa tietojen ja taitojen käyttämistä monipuolisesti, johon vaikuttavat lasten omaksumat arvot ja asenteet. Nämä ovat taitoja, joita lapsi tarvitsee aina varhaislapsuudesta aikuisuuteen ja ne edistävät lapsen kasvua yksilönä ja yhteisönä jäsenenä. (Vasu 2018, 23.) Oppimisen alueet taas ovat varhaiskasvatuksen pedagogisen toiminnan keskeisiä tavoitteita ja sisältöjä. Ne eivät ole erikseen toteutettavia aihepiirejä, vaan tarkoituksena on yhdistellä niitä toisiinsa soveltaen. (Vasu 2018, 40.) Seuraavassa käyn läpi laaja-alaisen ja oppimisen alueisiin sisältyviä yksittäisiä tavoitteita, joiden saavuttamista on mahdollista tukea seikkailukasvatuksen avulla. Olen nimennyt tavoitteet sosiaalisten taitojen, itse-tuntemuksen, ympäristötietoisuuden sekä liikunnallisten taitojen kehittämiseen.

### 2.3.1 Sosiaaliset taidot

Varhaiskasvatuksen yhtenä päätehtävänä on kehittää lasten yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja, ja harjoittelun kohteena ovat muun muassa taito asettua toisen asemaan, ristiriitatilanteiden rakentava ratkaiseminen sekä asioiden tarkasteleminen toisen näkökulmasta käsin. Lapsia rohkaistaan ilmaisemaan itseään ja kannustetaan toisten ymmärtämiseen. Vertaisryhmässä toimiminen tuo lapselle kokemuksen yhteisöön kuulumisesta ja samalla se tukee osallisuutta. (Vasu 2018, 21, 25.)

Seikkailukasvatuksen avulla on mahdollista tukea lapsen ryhmätyö- sekä vuorovaikutustaitoja. Linnossuo (2007, 205) näkee, että seikkailukasvatuksellisen työtöiden mahdollisuudet ovat ensisijaisesti ihmissuhteiden syntymisessä ja vuorovaikutustaitojen kehittämisessä. Kokljuschkin (1999, 42) on samoilla linjoilla ja toteaa, että seikkailun avulla lapset pääsevät opettelemaan ryhmänä yhteisistä asioista päättämistä, yhteisten tavoitteiden asettamista, vastuunottoa, ongelmanratkaisua ja tuen antamista toisille.

Louhela (2010, 153) on luokanopettajana käyttänyt seikkailukasvatuksellista työtöitä ryhmätoimintataitojen kehittämisessä muun muassa syyslukukauden alkaessa. Louhela kokee, että retkien ja seikkailuharjoitteiden avulla hän saa luotua ryhmään luottamuksen ilmapiirin, jossa opiskelijat kokevat hallitsevansa tunne- ja sosioemotionaaliset taidot. Vasta tämän jälkeen Louhela keskittyy tavoitteisiin, jotka keskittyvät akateemisten taitojen kehittämiseen.

Karppisen (2005) tutkimus vahvistaa Louhelan käytännön kokemuksia. Hän on tutkinut seikkailu- ja elämyspedagogisen oppimiskäsityksen soveltuvuutta peruskoulun opetussuunnitelmaan sisältyvänä vaihtoehtoisena käytännön opetus- ja oppimismenetelmänä. Karppinen on todennut, että seikkailu- ja elämyspedagogiikan avulla on mahdollista tukea kouluoppiaineiden ulkopuolelle jääviä persoonallisen kasvun ja sosiaalisen toiminnan tavoitteita. Seikkailu- ja elämyspedagogiikan avulla on mahdollista lisätä oppilaiden myönteisiä kokemuksia omasta kehittämisestä, sosiaalisesta vuorovaikutuksesta sekä kouluviihtyvyydestä. (Karppinen 2005, 171.)

### 2.3.2 Itsetunto

Varhaiskasvatuksessa pyritään lapsen itsetunnon tukemiseen muun muassa myönteisellä ja kannustavalla vuorovaikutuksella sekä oppimisympäristöjen suunnittelulla (Vasu 2018, 31-32). Ewertin ja Sibthorpin (2014, 129) mukaan seikkailukasvatuksessa itsetunnon kehittymistä tukevat ryhmän yhteiset tavoitteet sekä yksilöä haastava toiminta. Ryhmällä on usein yksi yhteinen tavoite, jonka saavuttamiseksi tarvitaan jokaisen osallistujan panosta. Tästä seuraa se, että osallistujat alkavat huomaamatta toimia ryhmänä, käyttäen apunaan ryhmäläistensä ja ohjaajansa tietoja ja taitoja tavoitteen saavuttamiseksi. (Ewert & Sibthorp 2014, 129.)

Muittari ja Santala (2009, 48) esittävät, että haasteellinen tilanne voi sekoittaa totuttuja rooleja ryhmässä ja muuttaa ne jopa päinvastaisiksi. Seikkailukasvatuksessa opetustilanne usein kietoutuu jonkun uuden ja jännittävän tehtävän ympärille, jonka ratkaisemiseksi yksilö joutuu keksimään uusia toimintamalleja. Hiljaisesta lapsesta voi tulla porukan johtaja, huomionhakuista lapsesta tehtävään keskittyvä ja porukan johtaja sijoittuu tarkkailijan rooliin. Ryhmän jäsenten väliset erot voivat tasoittua, koska jokaisen rooli tehtävän onnistumisen kannalta on merkittävä. (Muittari & Santala 2009, 48.)

Kokljuschkin (1999, 34) haluaa korostaa, että itsetunnon vahvistaminen on kaiken oppimisen lähtökohta, ja seikkailun avulla lapsi pääsee kokemaan onnistumisen kokemuksia. Karppinen & Latomaa (2015, 48) näkevät, että seikkailukasvatuksen ydinajatuksiin kuuluu ihmisen henkisten resurssien käyttöönotto. Osallistujat joutuvat etsimään itsestään henkisiä voimavaroja tilanteissa, joita he eivät normaalielämässä kohtaa ja joissa he joutuvat menemään oman mukavuusalueen ulkopuolelle. Williamsin (2016) mukaan kasvattajan vastuulla onkin tehtävän asettaminen lapsen taitotasoa vastaavaksi ja sellaiseksi, mistä lapsella on tosiasiallinen mahdollisuus suoriutua. Tämä kehittää lapsen itsetuntoa ja saa hänet tavoittelemaan haasteellisempia tehtäviä tulevaisuudessa. (Williams 2016.)

Marttila (2016, 172) muistuttaa, että seikkailukasvatustoiminnassa ketään ei pakoteta tehtävien suorittamiseen, vaan toiminta perustuu vapaaehtoisuuteen.

Tästä seuraa se, että kun toimintaan ei pakoteta, saatetaan jopa voittaa omia pelkoja. Seikkailukasvatuksessa ja varhaiskasvatuksessa nähdään huonot ja epäonnistuneet kokemukset positiivisena asiana ja mahdollisuutena kasvaa ihmisenä. Epäonnistuminen kasvattaa sinnikkyyttä ja samalla haastaa keksimään uusia ratkaisuja vaihtelevissa tilanteissa. (Heinonen 1995, 14,; Vasu 2018, 24.)

### 2.3.3 Ympäristötietoisuus

Varhaiskasvatuksessa oppimisympäristöjä hyödynnetään monipuolisesti ja luonto, pihat, leikkipuistot ja muut rakennetut ympäristöt tarjoavat luontoelämyksiä sekä erilaisia kokemuksia ja materiaaleja lasten leikkiin ja tutkimiseen. Ympäristökasvatus on nostettu yhdeksi oppimisen tavoitteeksi varhaiskasvatuksessa. Sen tavoitteena on lapsen luontosuhteen vahvistaminen ja vastuullinen toimiminen ympäristössä, jonka seurauksena lapsi oppii tekemään ja pohtimaan kestävän elämäntavan mukaisia valintoja. (Vasu 2018, 33, 46).

Seikkailukasvatuksen toimintaympäristönä nähdään yleisesti ottaen luonto. Menetelmässä korostetaan luontoliikuntaa ja arvostetaan luonnon monipuolista hyödyntämistä yllätyksellisenä oppimisympäristönä. (Marttila 2016, 29.) Tämä tarjoaa myös mahdollisuuden pohtia erilaisia ympäristökysymyksiä ja luonnonsuojeluun liittyviä asioita. Lasten kanssa on mahdollisuus konkreettisesti seurata, mitä ihmisen toiminta voi luonnolle aiheuttaa ja miten omalla toiminnallamme voimme edesauttaa luonnon säilymistä elinvoimaisena. (ks. Kokljuschkin 1999, 57,; Telemäki & Bowles 2001, 6,;) Mäntylä (2013) on havainnut, että jos lapset oppivat olemaan ja viihtymään luonnossa, he haluavat suojella sitä myös aikuisena (Karppisen & Latomaan 2015, 141 mukaan). Vasun (2018, 47) mukaan luonnon kunnioittamista ja kestävään elämäntapaan liittyvien taitojen opettelua voidaan tukea esimerkiksi kiinnittämällä huomiota roskaamattomaan retkeilyyn, kohtuullisuuden ja säästäväisyyden opetteluun, ruokailuun liittyvään vastuullisuuteen, energian säästämiseen sekä jätteiden vähentämiseen.

### 2.3.4 Liikunnalliset taidot

Varhaiskasvatuksessa tavoitteena on kannustaa lapsia liikkumaan monipuolisesti niin sisällä kuin ulkona kaikkina vuodenaikoina. Säännöllisellä liikunnalla pyritään tukemaan lasten kokonaisvaltaista kehitystä ja motorista oppimista. (Vasu 2018, 47.) Kokljuschkin (1999, 56) mukaan luontoympäristö tarjoaa rajattomat ja monipuoliset puitteet lapsen motoristen taitojen oppimiselle. Oppiminen on helppoa ja hauskaa, ja luonto tarjoaa oivallisen mahdollisuuden esimerkiksi kiipeilytaitojen kehittämiseen.

Lamponen (2002, 10) on todennut, että seikkailuliikunnan haasteiden on oltava sellaisia, että kaikki lapset voivat kokea onnistumisen kokemuksia. Tällaisia käytännön harjoituksia sopivan haasteen löytämiseksi ovat muun muassa liikkumisen/asentojen rajoittaminen, vain tiettyjen aistien varassa toimiminen, tutun ympäristön vaihtaminen vieraaseen, vuodenaikojen ennakkoluuloton "vaihtaminen", totutusta poikkeavien välineiden käyttäminen sekä edellä mainittujen harjoitusten yhdisteleminen. (Lamponen 2002, 10.)

Karppinen & Latomaa (2015, 137) ovat pohtineet seikkailupedagogisen toiminnan mahdollisuuksia varhaiskasvatuksessa ja ovat löytäneet varhaiskasvatuksen liikunnan suosituksista mahdollisuuden seikkailupedagogiikan soveltamiselle. Varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suositusten (2016, 9) mukaan lapsen tulisi liikkua kolme tuntia päivässä. Liikkumisen tulisi olla monipuolista ja sisältää niin kevyttä, reipasta kuin erittäin vauhdikasta liikuntaa. Luonnossa lapsen liikkumista ei tarvitse rajoittaa ja erittäin vauhdikas liikunta on mahdollista saavuttaa juoksemalla, kiipeilemällä ja hyppimällä.

Varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suositukset (2016, 137) rohkaisee kasvattajia antamaan lapselle mahdollisuuden omien fyysisten rajojen kokeilemiseen. Kasvattajan ylisuojeleva asenne voi pahimmillaan estää lapsen motoristen taitojen kehittymistä. Suosituksissa tulee ilmi huoli, miten nykyajan lapset ovat kadottamassa kosketuksensa luontoon ja ulkoiluun. Suurin osa opetuksesta järjestetään sisätiloissa, joten kasvattajia kannustetaan luonto- ja metsäympäristöjen monipuoliseen hyödyntämiseen. (Varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suositukset 2016, 137.)

## 2.4 Seikkailukasvatuksen arvostus kasvatustieteissä

Suomalainen kasvatuksen ja opetuksen tietokirjallisuus ei tunnusta seikkailukasvatuksen tematiikkaa varsinaiseksi opetus- ja oppimismenetelmäksi (Karppinen 2005, 24; Karppinen & Latomaa 2015, 8). Marttila (2016, 20) onkin väitöskirjassaan ottanut kantaa siihen, miksi menetelmää ei ole otettu osaksi esimerkiksi kouluopetusta, vaikka sillä saavutetaan perusopetuksen opetussuunnitelman mukaisia tavoitteita useilla eri osa-alueilla. Karppinen ja Latomaa (2015, 266) näkevät, että arvostuksen puuttumisen taustalla on akateemisten tutkimusten vähäisyys Suomessa. Vaikka seikkailukasvatusaihetta käsitteleviä kartoituksia, katsauksia ja selvityksiä onkin julkaistu runsaasti, ei seikkailukasvatus aiheisia tutkimuksia eli väitöskirjoja ole julkaistu kuin kaksi, Karppiselta (2005) ja Marttilalta (2016). Ammattikorkeakoulutasoiset opinnäytetyöt, yliopistossa tehtävät kandidaatin - tutkielmat ja pro-gradu -työt eivät ole tutkimuksia vaan tutkielmia. Näin ollen tutkielmien tulokset saattavat jäädä huomioimatta akateemisella tasolla. (ks. Karppinen & Latomaa 2015, 266.)

Kasvatukselliseen arvostukseen liittyy mahdollisesti myös seikkailukasvatuskoulutusta tarjoavien toimijoiden hajanaisuus sekä vähäisyys. Korkeakoulutasolla seikkailukasvatuksen opintoja yhteisöpedagogin tutkintoon sisältyvänä tai täydennyskoulutuksena tarjoaa ainoastaan Humanistinen ammattikorkeakoulu. Sen tarjoamat koulutukset ovat laajimpia ja organisoiduimpia koulutuksia, mitä Suomen koulutusjärjestelmä voi tarjota. (Karppinen & Latomaa 2015, 249.) Muita non-formaaleja toimijoita ovat muun muassa aiemmin mainittu Outward Bound -järjestö, KOTA ry ja Suomen latu. KOTA ry toteuttaa seikkailukasvatus menetelmään perustuvaa kurssi- ja ohjaustoimintaa yhteisöjen kanssa, jotka toimivat lasten, nuorten ja perheiden parissa (KOTA ry 2019.) Suomen Latu on taas kehittänyt seikkailullisen Metsämörri-koulutuksen, jolla tuetaan alle kouluikäisten ulkoilma- ja luontokasvatusta (Suomen Latu 2019).

Varhaiskasvatuksen opettajana työskentelevä Tarja Mäntylä (2013) on arvioinut, että varhaiskasvatuksessa seikkailukasvatusta toteutetaan vain yksittäisinä kokeiluina, vaikka menetelmä herättääkin laajasti positiivista kiinnostusta. Hän arvioi, että toteuttamisen esteenä on kokemuksen ja lisäkoulutuksen puute.



(Karppisen & Latomaan 2015, 141 mukaan.) Sama haaste näyttäisi olevan myös perusopetuksen puolella. Marttila (2016, 223) toteaa, että peruskouluissa opettajien koulutuksen puute on esteenä toiminnallisten menetelmien leviämässä. Hän toivoo, että tulevaisuudessa seikkailupedagoginen koulutustarjonta kehittyisi selkeämmäksi, ja yliopistot tarjoaisivat opettajaopiskelijoille toiminnallisia menetelmiä perusopintojen laajuisina kokonaisuuksina.

### 3 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimukseni aiheena oli varhaiskasvatuksessa toteutettava seikkailukasvatus. Lisäksi tarkoitukseni oli selvittää, millaisia varhaiskasvatuksen tavoitteita varhaiskasvattajat kokevat saavuttavansa seikkailukasvatuksen avulla.

Pyrin tutkimuksessani vastaamaan seuraaviin kysymyksiin:

1. Mitä seikkailukasvatuksella tarkoitetaan varhaiskasvatuksessa?
2. Millaisia varhaiskasvatuksen tavoitteita kasvattajat kokevat saavuttavansa seikkailukasvatuksen avulla?

## 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 4.1 Laadullinen tutkimus

Tässä laadullisessa tutkimuksessani oli tarkoituksena saada tietoa, mitä seikkailukasvatuksella tarkoitetaan varhaiskasvatuksessa. Lisäksi tutkimuksen avulla selvitettiin, millaisia varhaiskasvatuksen tavoitteita varhaiskasvattajat kokevat saavuttavansa seikkailukasvatuksen avulla. Laadullisessa lähestymistavassa ei ole tavoitteena totuuden löytäminen tutkittavasta asiasta vaan tutkimuksella etsitään merkityksiä, jotka liittyvät tutkittavan kokemuksiin tai käsityksiin (Vilka 2005, 97-98). Tutkimuksellani ei pyritty saamaan yleistettävää tietoa, vaan tietoa siitä, mitä seikkailukasvatus on ruohonjuuritasolla ja mitä se on erityisesti varhaiskasvattajien näkökulmasta. Laadullisella lähestymistavalla onkin mahdollista saada yksityiskohtaista ja syvällistä tietoa tutkittavana olevasta ilmiöstä (Patton 2002, 104).

Tutkimusasetelma oli poikittaistutkimus, jonka avulla on mahdollista kuvailla tiettyä ilmiötä yhtenä ajankohtana (ks. Vastamäki & Valli 2018, 110). Tutkimukseni keskiössä olivat varhaiskasvattajien omakohtaiset kokemukset seikkailukasvatuksen toteuttamisesta varhaiskasvatuksessa tutkimushetkellä.

### 4.2 Tutkimukseen osallistujat

Etsin tutkittavakseni varhaiskasvattajia, jotka toteuttivat työssään seikkailukasvatusta. Laadullisessa tutkimuksessa vastaajat ovat usein oman alansa asiantuntijoita, ja heidät on tämän vuoksi valikoitu vastaajiksi tutkimukseen (ks. Tuomi & Sarajärvi 2013, 85). Alkuperäinen suunnitelmani olikin, että hyväksyisin vastaajiksi ainoastaan varhaiskasvattajia, jotka olivat saaneet lisäkoulutusta seikkailukasvatukseen liittyen. Tällaiset määritellyt kriteerit asettavat usein tiedonantajien määrälle rajoitteita, ja haasteeksi saattaa muodostua sopivien henkilöiden löytäminen (Tuomi & Sarajärvi 2013, 86). Päädyinkin jättämään kyseisen kriteerin pois, koska pelkäsin sen laskevan vastausprosenttia. Ennakoin, että seikkai-

lukasvatusta toteuttavien varhaiskasvattajien joukko Suomessa voi olla marginaalinen eikä halunnut rajata heitä pois lisäkoulutuksen vaatimuksella. Lisäksi haasteeksi olisi saattanut muodostua lisäkoulutuksen määrittäminen; minkä tasoinen ja tyyppinen lisäkoulutus hyväksytään seikkailukasvatukseksi. Seikkailukasvatuksen lisäkoulutuksella ei siis rajattu vastaajia pois, mutta se esiintyi lomakkeen taustakysymyksissä.

Tutkimukseeni osallistui neljä varhaiskasvatuksen opettajaa, viisi varhaiskasvatuksen sosionomia sekä yksi perhepäivähoitaja. Osallistujamäärä saattaa tuntua vähäiselle, mutta laadullisessa tutkimuksessa ei keskitytä tutkimusaineiston määrään vaan sen laatuun, ja aineiston avulla pyritään ymmärtämään asiaa tai ilmiötä (Vilka 2005, 126). Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen kohderyhmä valikoidaan tarkoituksenmukaisesti ja pienikin otos voi tarjota rikkaan aineiston (Patton 2002, 230). Kyseessä oli sattumanvarainen otos, mutta saatekirjeessä mainittiin selkeästi mille kohderyhmälle kysely on suunnattu. Hyväksyin tutkittavaksi työelämässä olevia varhaiskasvatuksen opettajia sekä sosionomeja, joiden taustakoulutuksena oli vähintään kasvatustieteen kandidaatin tutkinto tai sosionomin tutkinto. Lisäksi laajensin kyselyni koskemaan myös lähihoitajataustaisia lastenhoitajia, koska halusin kuulla myös heidän näkemyksiään aiheesta.

### **4.3 Aineistonkeruu**

Vilkan (2005, 127) mukaan ennen tutkimuksen aloittamista on tarkoituksenmukaista määrittää valintakriteerit, joiden perusteella tutkimusaineisto kootaan. Niihin vaikuttavat itse tutkimusongelma sekä tutkimuksen tavoitteet. Alkuperäinen suunnitelmani oli kerätä aineisto haastattelumenetelmällä. Päädyin kuitenkin keräämään aineistoni avointen kysymysten kyselylomakkeella sosiaalisen median välityksellä. Valli ja Perkkilä (2018, 105) esittävät, että sosiaalisen median ryhmät kokoavat yhteen tietystä aihepiiristä tai asiasta kiinnostuneita käyttäjiä, ja tällöin tutkijan tehtävänä on vain löytää sopiva kohderyhmä. En tiennyt ennuudestaan varhaiskasvattajia, jotka toteuttavat työssään seikkailukasvatusta,

jonka vuoksi heidän kartoittamisensa sosiaalisen median välityksellä tuntui todennäköisemmältä. Sähköisen kyselylomakkeen etuna voidaan pitää myös sen taloudellisuutta (Valli & Perkkilä 2018, 100). Haastattelumenetelmän haasteena olisi voinut olla osallistujien fyysinen sijainti, koska en olisi välttämättä löytänyt kaikkia tutkittavia Keski-Suomen alueelta. Tästä oli luonnollisesti aiheutunut kustannuksia sekä matkustaminen olisi vienyt aikaa. Kyselylomakkeen avulla taivoitin seikkailukasvatusta toteuttavia varhaiskasvattajia, jotka mahdollisesti olivat ympäri Suomen.

Sähköinen kyselylomake (Liite 1) luotiin Google Forms -kyselylomakepohjalle. Kysymykset 1-10 kartoittivat vastaajien taustatietoja ja kysymykset 11-17 koostuivat lähinnä avoimista kysymyksistä seikkailukasvatukseen liittyen. Avoiimiin kysymyksiin toivottiin vähintään muutaman lauseen vastauksia. Lomakkeessa oli 14 pakollista kysymystä, ja jos nämä jäivät puuttumaan, ei lomaketta pystynyt palauttamaan. Viimeisessä kohdassa vastaajalle annettiin mahdollisuus kertoa muita teemaan liittyviä ajatuksia, mutta kohta ei ollut pakollinen. Kyselylomake pilotoitiin viidellä varhaiskasvatuksen opettajalla ennen sen julkaisemista, ja kysely toimi suunnitellulla tavalla eikä palautteen perusteella ollut syytä muokata kysymysten tai toimintojen sisältöjä.

Kyselylomake julkaistiin aluksi valtakunnallisessa Varhaiskasvatuksen ammattilaiset -ryhmässä, joka oli luotu Facebook-yhteisöryhmään. Ryhmä on aktiivinen ja suosittu varhaiskasvattajien keskuudessa, ja sinne tulee useita julkaisuja päivässä. Julkaistuani kyselyn ryhmässä huomasin, miten nopeasti se häviää tahtahtumavirtaan, ja koska kyselyyn ei kahden päivän aikana ollut tullut kuin yksi vastaus, aloin miettiä myös muita ryhmiä, joissa julkaisisin kyselyni. Päädyin julkaisemaan kyselyn myös Varhaiskasvattajien materiaalipankki- sekä Metsäryhmät varhaiskasvatuksessa -ryhmissä.



KUVIO 1. Aineistonkeruun eteneminen

Lisäksi otin yhteyttä Suomen nuorisokeskusyhdistys ry:een, joka ylläpitää Seikkailukasvatus.fi-sivustoa Facebookissa ja toimii valtakunnallisena seikkailukasvatuksen koordinaattorina Suomessa. He innostuivat kyselystäni ja julkaisivat sen ryhmässään, sekä tämän lisäksi julkaisivat linkin kyselyyni sähköisessä uutiskirjeessä, joka välitettiin uutiskirjeen tilanneille. Uutiskirjeen lähettämisen aikataulu erosi omista alkuperäisestä aikataulustani, ja he eivät pystyneet lähettämään kirjettä 8.3.2019 mennessä, jonka olin alun perin asettanut vastauksien määräpäiväksi. Päätinkin jatkaa kyselyn vastausaikaa 18.3.2019, jotta mahdolliset uutiskirjeen avulla tavoitetut vastaajat saisivat riittävästi aikaa reagoida kyselyyn.

#### 4.4 Aineiston analyysi

Ennen varsinaista analyysia aineisto siirrettiin Google Forms -palvelusta Word-muotoon tutkijan henkilökohtaiselle U-asemalle. Aineisto tarkistettiin virheellisyyksien osalta, jonka yhteydessä yksi vastauksista poistettiin, koska se ei vastannut koulutustaustan osalta vaadittuja kriteereitä.

Aineistoni oli sähköisessä muodossa olevia kyselylomakkeen vastauksia, mikä voidaan rinnastaa kirjalliseen dokumenttiin. Laadullinen analyysini etenee induktiivisesti, joka tarkoittaa etenemistä yksittäisistä ilmauksista teorian muodostukseen (Tuomi & Sarajärvi 2013, 95). Analysoin aineistoni aineistolähtöisen

sisällönanalyysin avulla. Kyngäs ja Vanhanen (1999) esittävät, että sisällönanalyysin avulla on mahdollista analysoida dokumentteja systemaattisesti ja objektiivisesti. Analyysin ehtona on ainoastaan se, että se on kirjallisessa muodossa olevaa tekstiä. Sisällönanalyysin avulla teksti tiivistetään ja järjestetään johtopäätösten tekemistä varten. (Tuomen & Sarajärven 2013, 103 mukaan.)

Olin aiemman tutkimustiedon perusteella määritellyt seikkailukasvatuksen avulla saavutettavat varhaiskasvatuksen tavoitteet neljään eri osa-alueeseen: sosiaalisten taitojen, itsetuntemuksen, ympäristötietoisuuden sekä liikunnallisten taitojen kehittämiseen. Tämä tieto ei kuitenkaan ohjannut analyysiani ja sen lopputulosta, koska halusin edetä analyysissäni aineistolähtöisesti. Tällöin aikaisempi teoretieto tutkittavasta ilmiöstä ei vaikuta lopputulokseen, ja tutkimuskysymys määrittelee sen, mistä asioista aineistossa ollaan kiinnostuneita (Tuomi & Sarajärvi 2013, 95).

Sisällönanalyysi edellyttää analyysiyksikön määrittämistä, joka voi olla sana tai lause, jota tekstistä etsitään (Tuomi & Sarajärvi 2013, 110). Tässä minua ohjasi tutkimuskysymykseni, joka rajasi kiinnostukseni niihin vastauksiin, joissa kerrottiin, mitä seikkailukasvatus on varhaiskasvatuksessa sekä millaisia varhaiskasvatuksen tavoitteita seikkailukasvatuksen avulla saavutetaan. Tuomi ja Sarajärvi (2013, 108) mukaan aineistolähtöinen sisällönanalyysi etenee kolmessa eri vaiheessa: ensimmäisessä vaiheessa aineisto pelkistetään ja tiivistetään, toisessa vaiheessa samankaltaiset pelkistetyt ilmaukset ryhmitellään alaluokiksi ja lopuksi alaluokkia yhdistelemällä muodostetaan yläluokkia ja edelleen pääluokkia.

Koin mielekkääksi tavaksi etsiä analyysiyksiköitä värikoodaamalla ne aineistosta. Tämän jälkeen järjestin alkuperäiset ilmaukset taulukkomuotoon, joista muodostin pelkistettyjä ilmauksia. Pelkistämisen tarkoituksena oli karsia tutkimusongelman kannalta pois epäoleellinen informaatio, kuitenkin muuttamatta tai hävittämättä tärkeää tietoa (ks. Vilka 2005, 140). Tämän jälkeen etsin pelkistetyistä ilmauksista samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia, joiden perusteella ryhmittelin ilmauksia ja loin niistä alaluokkia (ks. Tuomi & Sarajärvi 2013, 110).

Taulukko 1. Esimerkki alaluokkien etenemisestä yläluokkien muodostamiseen ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä.

Alaluokka	Yläluokka
Elämyksien, seikkailun ja uusien kokemusten avulla oppiminen Toiminnallinen oppiminen Toiminnan keskiössä lasten mielenkiinnon kohteet.	Toiminnallinen oppiminen
Yksilöllinen oppiminen	Yksilöllinen oppiminen
Toiminta haastaa lasta ottamaan vastuuta toiminnan suunnittelusta ja toteutuksesta. Toiminta sisältää ongelmanratkaisua, jännitystä ja itseilmaisua.	Yksilöä haastava ryhmätoiminta
Ryhmässä tapahtuvaa elämyksellistä, haastavaa ja jännittävää toimintaa, jonka tavoitteena lapsen omatoimisuuden kehittäminen. Yksilön itsetuntoa tukeva toiminta. Yksilöllinen oppiminen. Kokonaisvaltainen ihmisenä kasvaminen	Yksilöä tukeva ryhmätoiminta
Luonnon monipuolinen hyödyntäminen. Tavoitteena lapsen luontosuhteen syventäminen.	Luonto oppimisympäristönä

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyen alaluokkia syntyi kaksitoista (Taulukko 1), joista muodostin viisi yläluokkaa ja lopuksi kaksi pääluokkaa, joita olivat 1) yksilöä haastava ja tukeva ryhmätoiminta sekä 2) toiminnallinen oppiminen luonnossa. Toiseen tutkimuskysymykseen alaluokkia muodostui yhdeksäntoista, koska vastaajat olivat maininneet runsaasti yksittäisiä taitoja, mitä seikkailukasvatuksella saavutetaan. Vasta yläluokkia muodostaessani yhdistelin taitoalueita, jonka jälkeen yläluokkia oli viisi (Liite 2). Näistä muodostin pääluokat 1) varhaiskasvatuksen yksittäisiä tavoitteita tukeva seikkailukasvatus sekä 2) kokonaisvaltainen oppiminen lapsen taitojen tukena. Tuomi & Sarajärvi (2013, 103) muistuttavat, että järjestetty aineisto ei ole vielä tutkimuksen tulos, vaan sen pohjalta on kyettävä tekemään johtopäätökset. Tulokset -osiossa pyrin avaamaan ja



kertomaan, mitä tietoa pääluokkien taakse kytkeytyy ja lopuksi Pohdinta-osiossa tarkastelen tuloksia tarkemmin.

#### **4.5 Eettiset ratkaisut**

Tuomi ja Sarajärvi (2013, 131) puhuvat eettisistä perusteista ja korostavat tutkittavien suojan merkitystä tutkimuksessa. Näitä ovat muun muassa tutkimuksen tavoitteiden selventäminen tutkittavalle, tutkimuksesta koituvat mahdolliset haitat tutkittavalle (fyysiset ja psyykkiset sekä yhteiskunnalliset), tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuus sekä tutkimustietojen luottamuksellisuus, joka tarkoittaa tietojen käyttämistä vain luvattuun tarkoitukseen sekä anonymiteetin säilyttämistä. (Tuomi ja Sarajärvi 2013, 131.)

Tein ennen kyselyn julkaisemista ”Tietosuojailmoituksen tutkimukseen osallistuville” -asiakirjan, jossa käydään läpi tutkittavien suojaan kuuluvia seikkoja. Asiakirja oli sähköisessä muodossa, ja tutkittavilla oli mahdollisuus ladata se kyselylomakkeen linkin kautta. Tietosuojailmoituksessa painotettiin tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuutta sekä sitä, että tutkimukseen osallistumisen voi keskeyttää missä vaiheessa tahansa. Tutkittavien anonymiteetti säilyi koko tutkimuksen ajan, koska kyselylomakkeen täyttäminen ei vaatinut henkilötietojen luovuttamista. Osassa vastauksista oli kerrottu joitakin yksilöintitietoja kuten päiväkodin paikkakunta, mutta tiedot eivät tule ilmi tutkimuksen tuloksissa. Tutkimuksen aihe ja sen tarkoitus kerrottiin vastaajille. Heille kerrottiin myös, että tutkimuksen hyödyt ja haitat ovat yksilöllisiä ja korostettiin, että tutkimuksella tavoitellaan vastaajien kokemuksia, joten ei ole olemassa oikeita tai vääriä vastauksia. Tutkimuksessa käytetty aineisto oli sähköisellä palvelimella, johon oli pääsy ainoastaan tutkimuksen tekijällä ja se poistettiin tutkimuksen päättymisen jälkeen.

Asianmukaisten lähdeviittausten merkitsemistä pidetään yhtenä eettisenä näkökulmana tutkimuksen tekemisessä. Hyvän tieteellisen käytännön (2012) -ohjeistuksen mukaan tutkijan on kunnioitettava muiden tutkijoiden julkaisuja ja

saavutuksia, ja viitattava niihin asianmukaisella tavalla. Tässä työssä olen käyttänyt saamani ohjeistuksen mukaisia lähdemerkintöjä ja pyrkinyt selkeästi osoittamaan lukijalle, mikä on omaa tekstiäni ja mikä lähteestä otettua. Lähdeviittauksissa näkyvät tekijän nimi, vuosiluku ja sivunumero, ja viittauksen perusteella teoksen tiedot löytyvät kokonaisuudessaan lähdeluettelosta

## 5 TUTKIMUKSEN TULOKSET

### 5.1 Vastaajien taustatietoja

Vastaajien lisäkoulutusten kirjo yllätti positiivisesti ja toi lisätietoa siitä, mitkä eri tahot tarjoavat toiminnallista lisäkoulutusta varhaiskasvattajille ja min-käläinen koulutus koetaan osaksi seikkailukasvatusta. Yleisin koulutus näytti olevan Metsämörri -koulutus, joka tuli esille kolmessa vastauksessa. Suomen Laidun järjestämästä Luonnossa kotonaan -koulutuksesta oli yksi maininta sekä lisäksi oli mainittu lisäkoulutuksena Suomen Latu, mutta koulutuksen muotoa ei oltu määritelty tarkemmin. Seuraavista koulutusmuodoista oli ainoastaan yksittäisiä mainintoja: Seikkailukasvatus (HUMAK), Case forest, ympäristökasvatus, Sykli, Nuorisokeskuspäivät, Köysitoiminnanohjaajakoulutus (KTO), Seikkailukasvun ohjaajana koulutus sekä pelit, leikit ja harjoitteet elämyspedagogiikan välineinä.

Taustatiedoissa selvitettiin myös päiväkodin sijaintia sekä sitä, onko päiväkotikunnallinen vai yksityinen. Vastaajista kuusi työskenteli kunnallisessa päiväkodissa, kolme yksityisessä päiväkodissa ja yksi vastaajista oli yksityinen perhepäivähoitaja. Päiväkodeista kaksi sijaitsi kaupungissa keskusta-alueella, viisi kaupungissa taajama-alueella ja kolme maaseudulla, kirkonkylässä tai asutuskeskuksessa.

Lisäksi vastaajilta kysyttiin, kokevatko he saaneensa riittävät valmiudet toteuttaa seikkailukasvatusta työssään, ja onko seikkailukasvatus osa päiväkodin pedagogiikkaa. Vastaajista seitsemän arvioi, että he ovat saaneet riittävät valmiudet toteuttaa seikkailukasvatusta työssään ja kolme vastaajaa koki, että heillä ei ole riittäviä valmiuksia. Seikkailukasvatus oli osa kahden päiväkodin pedagogiikkaa, mutta muuten seikkailukasvatusta toteutettiin ryhmäkohtaisesti tai osana varhaiskasvattajan omaa pedagogiikkaa. Seikkailukasvatuksen määrää arvioitaessa vastaajista viisi kertoi toteuttavansa pedagogiikkaa päivittäin, kolme

viikoittain, yksi kuukausittain ja yhdessä vastauksessa mainittiin, että ”aina kun lapsilta nousee idea”.

## 5.2 Seikkailukasvatus varhaiskasvattajien näkökulmasta

Ensimmäinen tutkimuskysymys pyrki selvittämään, mitä seikkailukasvatuksella tarkoitetaan varhaiskasvatuksessa. Kyselylomakkeen kysymyksillä 11-13 etsittiin vastauksia tutkimusongelmaan. Kysymyksissä pyydettiin vastaajaa määrittämään, mitä tavoitteellinen seikkailukasvatus tarkoittaa hänen työssään, antamaan esimerkkejä seikkailukasvatuksellisesta toiminnasta päiväkodissa sekä kertomaan, missä sitä toteutetaan. Vastauksissa painottui ryhmätoiminnan merkitys sekä elämyksien ja seikkailun avulla oppiminen luontoympäristössä. Vastaukset jaettiin neljään eri yläluokkaan: yksilöä haastava ryhmätoiminta, yksilöä tukeva ryhmätoiminta, toiminnallinen oppiminen sekä luonto oppimisympäristönä. Yläluokkia yhdistelemällä syntyi kaksi pääluokkaa, jotka olivat 1) yksilöä haastava ja tukeva ryhmätoiminta sekä 2) toiminnallinen oppiminen luonnossa. Käytän havainnollistamisessa apuna suoria lainauksia vastauksista, ja käytän varhaiskasvattajista koodinimiä V1, V2, V3... siinä järjestyksessä kuin he ovat kyselylomakkeeseen vastanneet.

### 5.2.1 Yksilöä haastava ja tukeva ryhmätoiminta

Varhaiskasvattajista suurin osa (8) toi esille selkeästi, että seikkailukasvatus on ryhmässä tapahtuvaa toimintaa. Ryhmä nähtiin monipuolisen oppimisen tukena ja voimavarana kaikessa toiminnassa. Vastauksissa näkyi myös, että toiminta rakennetaan niin, että se vaatii onnistuakseen jokaisen lapsen osallistumista. Seuraavissa aineistoesimerkeissä kuvaillaan, miten ryhmätoiminta voi tukea lapsen oppimista.

Lapsi kasvaa yhteistoiminnallisessa pienryhmässä oppien ajattelemaan, päättämään, tekemään käsillään, huolehtimaan itsestään ja yhteisöstään, saaden hyvän luontosuhteen ja oppimaan terveet elämäntavat. (V3)

Erilaiset ryhmätehtävät, joissa jokaisen panosta tarvitaan tehtävien suorittamiseen. (V2)

(Seikkailukasvatus on...) Omien vahvuuksien käyttämistä yhdessä seikkaillen ja oman tiedon käyttämistä yhteiseksi hyödyksi seikkailussa. (V10)

Seikkailukasvatuksellinen toiminta haastaa lapsia ottamaan vastuuta toiminnan suunnittelusta ja toteutuksesta. Konkreettisenä esimerkkinä vastuun ottamisesta tuotiin esille retkien suunnittelu, jossa lapset saavat olla mukana alun suunnitteluvaiheesta aina retken palautekeskusteluihin saakka.

Metsäpäivät, lasten vastuuryhmät, toiminta luonnossa, kaikki osallistuu toiminnan suunnitteluun, toteutukseen ja siivoukseen ym. (V4)

Koko päivän kestäviä laavu/muita retkiä. Retki toteutetaan suunnittelusta, valmisteluista, pakkaamisesta, retkellä olosta, oppimisesta paluuseen ja purkuun saakka vastuullisesti yhdessä. Seikkailukasvatuksellinen ajattelu ja toiminta on läsnä koko ajan arjessa. (V3)

Yhdessä vastauksessa tuotiin esille perus- ja ryhmätaitojen harjoittelu toimintakauden alussa. Vastaja koki, että kauden alussa on hedelmällistä keskittyä ryhmätaitojen kehittämiseen, jonka jälkeen lapsi on kykenevä ottamaan lisää vastuuta ja hänen omatoimisuustaitonsa paranevat. Tämä helpottaa myös kasvattajien työtä, kun ryhmä alkaa toimia ilman aikuisen jatkuvaa ohjeistusta.

Aloitamme toimintakauden perustaitojen harjoittelulla, joita lapset tulevat tarvitsemaan vuoden aikana. Tämä tarkoittaa suurta määrää harjoittelua ja vaatimustason ylläpitämistä läpi vuoden. Osaamisen kartuttua lasten vastuut ja vapaudet kasvavat. Omatoimisuustaitojen ja ryhmäytymisen myötä opetuksen ja toiminnan monipuolisuus mahdollistuu, kun ohjaajien ei tarvitse keskittyä koko ajan ryhmän hallintaan. (V7)

## 5.2.2 Toiminnallinen oppiminen luonnossa

Useat vastaajat olivat sitä mieltä, että seikkailukasvatukseen liittyy olennaisena osana elämyksien, seikkailun sekä uusien kokemusten avulla oppimista. Oppiminen on toiminnallista ja siihen voi liittyä jännitystä. Seikkailukasvatuksen toteuttaminen liitettiin kaikissa vastauksissa metsä- tai luontoympäristöön. Vaikka seikkailukasvatuksellinen toiminta näyttäisi valtaosin tapahtuvan ulkona, oli vastauksissa kolme mainintaa myös sisätiloissa järjestettävästä toiminnasta.

Toiminnan tavoitteena mainittiin muun muassa kokonaisvaltainen ihmisenä kasvaminen ja itseluottamuksen kehittäminen. Kahdessa vastauksessa tuotiin esille, että seikkailukasvatus tarjoaa mahdollisuuden yksilölliseen oppimiseen.

Toiminnallisia ja elämyksellisiä tuokioita, joiden tavoitteena on kokonaisvaltainen ihmisenä kasvaminen. (V2)

Kasvatustapa, jossa annetaan uusia kokemuksia ja tarjotaan oppilaille erilaisia mahdollisuuksia oppia ja kokea uutta saadakseen näin luottamusta itseensä ja oppimaan omia rajojaan. Seikkailukasvatus tapahtuu luonnossa. (V9)

Lapsen yksilöllinen oppiminen (kokemus, elämys), ryhmä (ryhmä voimavarana), ympäristö eli luonto, ja aikuinen. (V5)

Luonnossa tapahtuvalla toiminnalla nähtiin olevan positiivinen yhteys lapsen luontosuhteen kehittymiseen. Luonto voi tarjota toiminnallisen ympäristön lisäksi myös mahdollisuuden henkiseen rauhoittumiseen.

Lapset oppivat kunnioittamaan luontoa, luonnossa oleminen tärkeäksi asiaksi lapsille jo pienestä pitäen. (V8)

(...) metsäeskeri aikana vietetään päivät ulkona. Oppien luonnossa esiopetukseen liittyviä asioita ja luonnosta. Samalla retkeillään ja saadaan uusia elämyksiä. Lapset pääsevät tuntemaan olevansa osa luontoa, joka rauhoittaa ja hoitaa. (V9)

Konkreettisina esimerkkeinä seikkailukasvatuksellisesta toiminnasta mainittiin retket, kiipeily metsässä, ongelmanratkaisutehtävät sekä erilaiset lasten mielenkiinnon kohteista nousevat teemat kuten aarrejahti- ja avaruusmatkaseikkailut. Vastaajat yhdistivät toimintaan myös itseilmaisuuksiin liittyviä harjoitteita kuten taidekasvatusta sekä loruja ja lauluja. Yhdessä vastauksessa tuotiin esille, miten moni lapsi on vieraantunut ns. perinteisistä lajeista kuten hiihdosta. Lapsilla on mahdollisuus seikkailukasvatuksellisen toiminnan kautta tutustua lajeihin luontoympäristössä.

Tuokio voi sisältää ongelmanratkaisua, jännitystä tai vaikkapa itseilmaisua. Esimerkiksi aarrejahti geokätköillä. (V2)

Ympäristön ilmiöiden ihmettely, kuvasuunnistus, pienryhmätoiminta, eskarin tavoitteiden saavuttaminen ulkona. Majanrakennus, hiekkahommat, luonnonmateriaaleilla opiskelu. Pois päiväkodin pihalta, kodan maastoon noin 900 metrin päähän päivittäin. Hankiseikkailut, vesitutkimukset, muksubussiseikkailut, kävely- ja hiihtoretket, "salaperäisen tarkkailijan" kirjeet, satujen lukeminen, lorut ja laulut. Yhteiset lounashetket kodassa kamiinan lämmössä. (V6)

Luonto tarjoaa kalliokiipeilyä, hiihtoa, lumikenkäilyä jne. sellaisia asioita, joista moni on vieraantunut. (V9)

### 5.3 Seikkailukasvatus varhaiskasvatuksen tukena

Toinen tutkimuskysymys pyrki selvittämään, mitä varhaiskasvatuksen tavoitteita varhaiskasvattajat kokevat saavuttavansa seikkailukasvatuksen avulla. Kyselylomakkeen yksi kysymys käsitteli tätä aihetta, ja siinä pyydettiin vastaajaa kertomaan seikkailukasvatuksen avulla saavutetuista hyödyistä ja tavoitteista, sekä vielä kertomaan, tukevatko ne varhaiskasvatuksen tavoitteita.

Vastauksissa tuli esille useita eri taitoja ja tavoitteita, joita seikkailukasvatuksen avulla saavutetaan, suosituimpana ryhmä- ja vuorovaikutustaidot. Suurin osa (8) vastaajista toi selkeästi esille, että seikkailukasvatus tukee varhaiskasvatuksen tavoitteiden saavuttamista. Kahdessa muussa vastauksessa tätä ei ollut kirjoitettu suoraan auki, mutta vastauksissa oli kerrottu, mitä hyötyjä he kokevat seikkailukasvatuksen avulla saavuttavansa. Vastauksista muodostettiin viisi yläluokkaa: tukee Vasun tavoitteiden saavuttamista oppimisen osa-alueita yhdistämällä, kehittää lapsen taitoja monipuolisesti ja yksilöllisesti, arkisista asioista nauttiminen, kokonaisvaltainen oppiminen sekä toimintaympäristö mahdollistaa kiireettömän ja turvallisen toiminnan. Näistä muodostettiin kaksi pääluokkaa 1) kokonaisvaltainen oppiminen lapsen taitojen tukena sekä 2) varhaiskasvatuksen yksittäisiä tavoitteita tukeva seikkailukasvatus.

#### 5.3.1 Varhaiskasvatuksen yksittäisiä tavoitteita tukeva seikkailukasvatus

Varhaiskasvattajat kokivat, että seikkailukasvatuksen avulla on mahdollista saavuttaa varhaiskasvatuksen yksittäisiä tavoitteita ja se tukee hyvin oppimista kokopäiväisessä pedagogiikassa. Osassa vastauksissa määriteltiin ja tuotiin esille, että seikkailukasvatuksella voidaan tukea laaja-alaisen osaamisen osa-alueita. Lisäksi mainittiin, että seikkailukasvatuksen avulla on mahdollista saavuttaa jokainen varhaiskasvatussuunnitelman osa-alue.

Työn toteutukseen liittyy paljon opetuksen järjestämiseen liittyviä kysymyksiä, mutta koen että seikkailukasvatusajatuksen myötä toimintaamme on saatu muokattua parempaan suuntaan melkein pä mittarilla kuin mittarilla. Varhaiskasvatussuunnitelmassa mainitun laaja-alaisen osaamisen kaikki osa-alueet tulevat erinomaisesti huomioitua seikkailukasvatuksen näkövinkkelistä. (V7)

Terveitä, luontoa ja ulkona kaikkina vuodenaikoina liikkumista rakastavia, ajattelevia ja tunteet huomioivia yhteistyökykyisiä lapsia. Tukee erinomaisesti varhaiskasvatuksen tavoitteita. (V3)

Kyselylomakkeen kysymykset eivät johdatelleet vastaajaa kertomaan mistään tietystä varhaiskasvatuksen tavoitteesta, vaan vastaajalla oli mahdollisuus kertoa mistä tahansa seikkailukasvatuksen avulla saavutettavasta tavoitteesta omaan kokemukseen perustuen. Vastauksissa ei määritelty Vasun (2018) laaja-alaisen osaamisen tai oppimisen osa-alueita, vaan vastauksissa tuli esille yksittäisiä taitoja ja tavoitteita, jotka kuuluvat näiden osaamis- ja oppimisalueiden alle. Lisäksi oli mainintoja, että seikkailukasvatus tukee varhaiskasvatuksen tavoitteiden saavuttamista monipuolisesti ja kokonaisvaltaisesti.

### 5.3.2 Kokonaisvaltainen oppiminen lapsen taitojen tukena

Varhaiskasvattajat kokivat, että seikkailukasvatuksen avulla on mahdollista kehittää lapsen taitoja monipuolisesti ja yksilöllisesti. Yleisin vastaus oli ryhmätyö- ja vuorovaikutustaitojen vahvistaminen. Toiminta tukee lasten sosiaalisia taitoja ja opettaa muiden huomioimista. Seikkailukasvatuksella voidaan lisäksi tukea itseluottamuksen, tunnetaitojen ja itsenäisen ajattelun saavuttamista sekä osallisuuden omatoimisuuden lisäämistä. Toiminta haastaa lasta oppimaan, opettaa sinnikkyyttä, johtamista sekä työelämässä vaadittavia taitoja. Seikkailutoiminta mahdollistaa myös yksilötavoitteiden huomioimisen muun muassa liikkumistaitojen, hienomotoriikan, musiikin, kädentaitojen, yhteisötaitojen, ajattelun, monilukutaidon ja arjen taitojen yhteydessä. Luonnossa toimiminen vahvistaa lapsen luontosuhteen kehittymistä ja lapset oppivat kunnioittamaan luontoa.

Seikkailukasvatuksella lapset oppivat elämysten kautta nauttimaan arjen pienistä asioista. Lapset oppivat omatoimiseksi ja toimimaan ryhmässä. Lapset oppivat kunnioittamaan luontoa. (V4)

Luokkani ryhmäytyy paremmin, ongelmanratkaisua ja työelämätaitoja vahvistetaan yhdessä huomattavasti enemmän. Esiopetussuunnitelma painottaa luontoa ja ulkona oppimista, jota seikkailukasvatus ja metsäeskarit toteuttavat hienosti. (V9)



Kokonaisvaltainen oppiminen sekä toiminnan monipuolisuus nostettiin esille useassa vastauksessa. Varhaiskasvattajat kokivat, että seikkailukasvatus mahdollistaa yli ainerajojen oppimisen. Lisäksi nähtiin, että lapsi saa toiminnassa leikkiä ja oppia asioita niin kuin hänelle on luontaisinta.

Tukevat uusinta vasua, seikkailukasvatus opettaa kokonaisvaltaisesti, jokainen vasun osa-alue toteutuu. (V8)

(...) Seikkailukasvatus tukee uutta varhaiskasvatussuunnitelmaa ja yhdistää oppimisen alueita kokopäiväisessä pedagogiikassa. Lisäksi ilo, riemu ja oivallus ovat sydäntä sykkädyttävää katseltavaa. Lasten innostuneisuus tarttuu myös meihin aikuisiin. Lapsen tulee saada leikkiä ja oppia asioita niin kuin hänelle on luontaisinta! (V1)

Turvallisuusnäkökulmaa sekä kiireetöntä oppimisympäristöä korostettiin yhdessä vastauksessa.

## 6 POHDINTA

### 6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimuksessa varhaiskasvattajia pyydettiin määrittelemään, mitä seikkailukasvatus on varhaiskasvatuksessa ja tukeeko se varhaiskasvatuksen tavoitteita. Varhaiskasvattajat kokivat, että seikkailukasvatus on yksilöä haastavaa ja tukevaa ryhmätoimintaa ja toiminnallista oppimista luonnossa, johon liittyy elämyksiä, seikkailua ja uusia kokemuksia. Oppiminen on kokonaisvaltaista ja se toimii lapsen taitojen kehittymisen tukena. Lisäksi varhaiskasvattajien mielestä seikkailukasvatuksen avulla on mahdollista tukea varhaiskasvatuksen yksittäisiä tavoitteita monipuolisesti ja usealla eri osa-alueella.

Tulosten mukaan seikkailukasvatuksellisessa toiminnassa korostuu kokonaisvaltainen oppiminen ja eri oppimisen osa-alueiden yhdisteleminen. Myös Kokljuschkin (1999, 34) mukaan varhaiskasvatuksessa seikkailukasvatuksen avulla voidaan tukea kokonaisvaltaista oppimista, koska siinä yhdistyvät usein toiminnallisuus sekä useat eri aisti- ja tunne-elämykset. Tämä tukee Vasun (2018, 21) oppimiskäsitystä, jonka mukaan lapsen oppimisen tulisi olla kokonaisvaltaista.

Varhaiskasvattajat toivat monipuolisesti esille Vasun (2018) laaja-alaisen osaamisen sekä oppimisen alueiden yksittäisiä tavoitteita. Aikaisemmin luvussa 2.3. esille tuodut yksittäiset tavoitteet sosiaalisten taitojen, itsetunnon, ympäristötietoisuuden sekä liikunnallisten taitojen kehittämisen osalta tulivat esille vastauksissa.

Yleisimmät saavutettavat tavoitteet liittyivät ryhmä- ja vuorovaikutustaitojen sekä itsetunnon kehittämiseen. Varhaiskasvattajien mukaan ryhmässä toimiminen tukee lapsen oppimista, mutta myös haastaa lapsia ottamaan vastuuta toiminnasta. Tämä on havaittu myös aikaisemmissa tutkimuksissa, joiden mukaan seikkailukasvatuksellisen toiminnan mahdollisuudet ovat ensisijaisesti ryhmä- ja vuorovaikutustaitojen sekä itsetunnon kehittämisessä (ks. Karppinen 2005, 171,; Kokljuschkin 1999, 34, 42,; Linnossuo 2007, 205,; Ewert & Sibthorp 2014, 129).

Hopkins ja Putnam (1997, 6, 66) ovat esittäneet, että seikkailun avulla voidaan tukea yksilön itsetuntemusta ja henkilökohtaista kasvua. Vastaajien mukaan elämyksien, seikkailun ja uusien jännittävien kokemusten avulla on mahdollista tukea lapsen itsetuntoa. Sopivan haasteellisella toiminnalla voidaan tukea myös lapsen motivaatiota ja oppimista (ks. Vasun 2018, 21).

Muita seikkailukasvatuksen avulla saavutettavia varhaiskasvatuksen yksittäisiä tavoitteita olivat itsenäisen ajattelun, lapsen omatoimisuustaitojen sekä osallisuuden tukeminen. Vasu (2018, 25) kannustaa lapsen asteittaisen itsenäisyyden lisääntymiseen, ja seikkailukasvatustoiminnassa omatoimisuustaitojen kehittäminen liitettiin vastuun ottamiseen ryhmän toiminnan suunnittelusta ja toteutuksesta. Omatoimisuus- ja ryhmätaitojen kehittymisen hyvänä puolena nähtiin kasvattajan resurssien vapautuminen ja mahdollisuus keskittyä oppimisen kannalta olennaiseen. Lisäksi seikkailukasvatuksella oli mahdollista vahvistaa tunnetaitoja ja kannustaa lasta sinnikkyyteen.

Nykyajan lapset ovat vaarassa menettää kosketuksensa luontoon (ks. Varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suositukset 2016, 137), ja vastauksissa tuli ilmi, että seikkailukasvatuksen avulla luontosuhdetta on mahdollista rakentaa heti pienestä pitäen. Vastaajien mukaan luontoympäristö tarjoaa lapsille mahdollisuuden monipuoliseen liikkumiseen muun muassa retkeillen, kiipeillen ja suunnistaen. Varhaiskasvattajat toivat esille, että seikkailukasvatuksen avulla lapset oppivat kunnioittamaan luontoa ja nauttimaan sen tarjoamista mahdollisuuksista, joka tukee Vasun (2018, 46) ympäristökasvatuksen tavoitteita. Kun luonnossa liikkuminen aloitetaan jo lapsena, on mahdollista, että se näkyy omissa arvoissa myös aikuisena (ks. Mäntylä 2013, Karppisen & Latomaan 2015, 141, mukaan).

Näyttäisi siltä, että seikkailukasvatus mahdollistaa Vasun (2018, 46) mukaisten monipuolisten oppimisympäristöjen hyödyntämisen. Vastauksissa korostui seikkailukasvatuksen järjestäminen ulkona, mutta varhaiskasvattajat hyödynsivät toiminnassaan myös sisätiloja muun muassa tekemällä siellä lasten kanssa mielikuvitusmatkoja. Karppinen ja Latomaa (2015, 44-45) rohkaisevatkin

hyödyntämään sisätilojen käyttämistä yhtenä seikkailukasvatuksen toimintaympäristönä: ”Seikkailupedagogiikka ei välttämättä edellytä *outdoor*-toimintaa luonnossa tai ”suurta seikkailua”. *Indoor*-toiminta esimerkiksi salissa, koululuokassa tai ”arkinen toiminta” voi olla tavoitteellisen seikkailu- ja elämystoiminnan sisältönä ja toimintaympäristönä, jos niihin saadaan sisällytettyä yllättäviä, elämyksellisiä, epätavallisia tai jännittäviä hetkiä.” (Karppinen & Latomaa 2015, 44-45.)

Tutkimuksen tulokset tukivat aiempaa yleistä teoria- ja tutkimustietoa sen osalta, mitä hyötyjä ja tavoitteita seikkailukasvatuksella voidaan saavuttaa. Seikkailukasvatustutkimusta ei ole juurikaan tehty varhaiskasvatusikäisten lasten näkökulmasta ja tutkimuksen avulla saatiin monipuolista tietoa siitä, mitä varhaiskasvatuksen yksittäisiä tavoitteita seikkailukasvatuksella voidaan saavuttaa. Vastauksissa näkyi, että tutkimusaihetta pidettiin tärkeänä ja sille oli kysyntää. Osa vastaajista koki, että seikkailukasvatuksella ei ole perinteitä varhaiskasvatuksessa ja sen pedagogista merkitystä ei ymmärretä varhaiskasvatusta koordinoivien päättäjien tasolla. Sama kasvatuksellisen arvostuksen puute näyttäisi olevan koulumaailmassa siitä huolimatta, että on olemassa tutkimusnäyttöä, miten seikkailukasvatus tukee perusopetuksen osa-alueiden tavoitteita usealla eri osa-alueella (ks. Karppinen & Latomaa 2015, 249; Marttila 2016, 20).

## 6.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen aineisto kerättiin sähköisellä kyselylomakkeella, koska haluttiin tavoittaa mahdollisimman moni seikkailukasvatusta työssään toteuttava varhaiskasvattaja. Tutkimukseen osallistui kymmenen vastaajaa, jotka jakoivat tietoa seikkailukasvatuksen toteuttamisesta varhaiskasvatuksessa. Näytekokoo oli määrällisesti pieni, eikä vastauksissa ollut vielä havaittavissa saturaatiota, jolloin aineisto olisi alkanut toistaa itseään eikä uutta tietoa olisi enää ollut mahdollista saada (ks. Tuomi & Sarajärvi 2013, 87). Toisaalta tällä laadullisella tutkimuksella ei tavoiteltu yleistettävyyttä vaan laadullista sisältöä, ja aineisto tarjosikin monipuolista tietoa seikkailukasvatuksen hyötyihin liittyen (ks. Vilka 2005, 126).

Kyselylomakkeen yhtenä heikkoutena voidaan pitää sitä, ettei tutkija pysty esittämään jatkokysymyksiä tai tarkentamaan tutkittavan vastauksia (Valli 2001, 102). Vastauksien pituudet ja sisällöt vaihtelivat suuresti aineistossa, ja osassa vastauksia sisällön merkitys jäi minulle epäselväksi. Kysymykset olivat pääasiassa avoimia kysymyksiä, ja lomakkeen ohjeistuksessa oli kannustettu vähintään muutaman lauseen vastauksiin, jotta siitä olisi mahdollisimman paljon hyötyä tutkimuksen kannalta. Tähän tavoitteeseen päästiinkin suurimmassa osassa vastauksia, mutta olisin halunnut saada osalta vastaajista vieläkin enemmän tietoa. Joissakin vastauksissa olisin halunnut esittää jatkokysymyksiä vastauksiin liittyen. Tämä tuli esille muun muassa eräässä vastauksessa, jossa kerrottiin seikkailukasvatusperiaatteiden mukaisesta toiminnasta. Vastaaja ei ollut kirjoittanut auki, mitä hän tällä tarkoittaa, ja vaikka minulla oli käsitys siitä mitä se mahdollisesti on, en voinut käyttää sitä hyväksi aineistoni tuloksissa.

Tutkimuksella pyrittiin saamaan tietoa siitä, mitä seikkailukasvatus on varhaiskasvatuksessa, ja millaisia varhaiskasvatuksen tavoitteita seikkailukasvatuksen avulla saavutetaan. Kyselylomakkeen kysymykset 11-13 pyrkivät antamaan vastauksen ensimmäiseen tutkimusongelmaan, ja kysymyksellä 14 kartoitettiin eri hyötyjä ja tavoitteita, jotka liittyivät toiseen tutkimusongelmaan. Kysymykset eivät kuitenkaan suoraan antaneet vastauksia juuri niihin tutkimusongelmiin, johon alun perin kysymykset olivat tarkoitettu. Tämä näkyi muun muassa niin, että suurimmassa osassa kysymysten 11-13 vastauksissa näkyi myös toiseen tutkimusongelmaan liittyviä vastauksia, jotka liittyivät varhaiskasvatuksen yksittäisten tavoitteiden saavuttamiseen. Tästä aiheutui analysoinnin kannalta lisähaasteita, mutta toisaalta kysymykset ja niiden vastaukset tukivat toisiaan, ja vahvistivat tutkimustuloksien merkityksellisyyttä.

Kysymykset oli rakennettu niin, että vastaajalla oli mahdollisuus itse kertoa ja pohtia, mitä varhaiskasvatuksen tavoitteita hän seikkailukasvatuksen avulla saavuttaa. Tämä johti siihen, että osa vastaajista ei eritellyt tavoitteita tarkemmin vaan joukossa oli mainintoja, että seikkailukasvatus tukee varhaiskasvatuksen tavoitteita jokaisella osa-alueella. Jouduin suhtautumaan tämän kaltaisiin vas-

tauksiin kriittisesti, koska Vasun (2018) tavoitteet ovat suhteellisen laajoja ja kirjavia, enkä pitänyt uskottavana, että seikkailukasvatuksen avulla voidaan tukea täysin jokaista tavoitetta. Tämä oli kuitenkin positiivinen ilmiö ja antoi viitteitä siitä, että seikkailukasvatuksella on mahdollista tukea monipuolisesti eri varhaiskasvatuksen tavoitteita.

Tuomi ja Sarajärvi (2013, 138-139) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida muun muassa *uskottavuuden, siirrettävyyden, riippuvuuden* sekä *vahvistettavuuden* näkökulmista. *Uskottavuudella* pyritään selvittämään, vastaavatko tutkijan tekemä käsitteellistäminen ja tulkinta tutkittavien käsitteiksi (Eskola & Suoranta 1998, 153). Pyrin tulkinnassani puolueettomuuteen ja nostamaan aineistosta esille vain olennaisen, jolla oli merkitystä tutkimusongelmien selvittämisen kannalta. Sisällönanalyysin ja luokittelun avulla pyrin järjestämään aineiston niin, ettei tärkeää tietoa häviäisi prosessin aikana pois. Luokitteluprosessin etenemistä kuvasin luvussa 4.4. Aineiston analyysi, jolla pyrin osoittamaan, miten tulokset on muodostettu. Hirsjärven ja Hurmeen (2008, 189) mukaan laadulliseen tutkimukseen liittyy aina tulkinnan vaikeus, ja tarkasta dokumentoinnista huolimatta toinen tutkija voi silti päätyä erilaiseen lopputulokseen, ilman että se on tutkimusmenetelmän tai tutkimuksen heikkous.

*Siirrettävyydellä* tarkoitetaan tutkimustuloksien siirtämistä toiseen kontekstiin (Tuomi & Sarajärvi 2013, 138). Tutkimuksen tulokset ovat siirrettävissä ja hyödynnettävissä myös muille varhaiskasvattajille, ja ne voivat olla tukena jo seikkailukasvatusta toteuttaville varhaiskasvattajille, mutta myös niille, jotka ovat aiheesta muuten kiinnostuneita. *Riippuvuudella* tarkoitetaan tutkimuksen toteuttamista, jota ohjaavat yleiset tieteellisen tutkimuksen periaatteet (Tuomi & Sarajärvi 2013, 138). Näitä periaatteita kävin läpi aiemmin luvussa 4.5. Eettiset ratkaisut, jossa toin esille muun muassa tutkittavien suojaan liittyviä seikkoja. *Vahvistettavuudella* pyritään selventämään lukijalle tutkimuksen yksityiskohtainen kulku ja ratkaisut (Tuomi & Sarajärvi 2013, 139). Vahvistettavuuteen pyrittiin kuvailemalla tutkimuksen toteutukseen liittyviä seikkoja luvussa 4.

### 6.3 Jatkotutkimushaasteet

Tämän tutkimuksen haasteena oli varhaiskasvatuksen tavoitteiden määrittelemisen vastaajille näkyväksi. Tavoitteita ei tarkoituksella avattu vastaajille, joten vastauksissa näkyi laaja skaala sen suhteen, mitä tavoitteita seikkailukasvatuksen avulla voidaan saavuttaa. Osassa vastauksia oli vain muutama tavoite ja ääripäässä oli maininta, että seikkailukasvatuksella saavutetaan kaikki varhaiskasvatuksen tavoitteet. Tavoitteiden auki kirjaaminen voisi helpottaa varhaiskasvattajia valikoimaan vastauksiinsa entistä monipuolisemmin tavoitteita, joita seikkailukasvatuksen avulla voidaan saavuttaa.

Suomessa ei ole julkaistu yhtään seikkailukasvatusaiheista väitöskirjatoista tutkimusta, jossa olisi otettu huomioon varhaiskasvatuksen näkökulma. Myös korkeakoulutasoiset opinnäytetyöt tarkastelevat usein seikkailukasvatusta muusta näkökulmasta käsin. Näin ollen esitän, että jatkotutkimuksille on painava kysyntä, ja sillä voidaan lisätä seikkailukasvatuksen näkyvyyttä ja arvostusta. Jatkotutkimuksissa aihetta voisi lähestyä määrällisen tutkimuksen näkökulmasta, jolloin lomakkeelle olisi listattu varhaiskasvatuksen tavoitteet aihealueittain ja varhaiskasvattajat voisivat arvioida, miten hyvin kyseinen tavoite saavutetaan. Tavoitteita voisi selvittää myös haastattelumenetelmällä, jonka avulla olisi mahdollista tuottaa syvällisempää tietoa jatkokysymyksiä avulla. Pitkäikäistutkimuksen avulla taas saataisiin tietoa siitä, miten lapset hyötyvät seikkailukasvatuksesta toiminnasta pidemmällä aikavälillä.

Toivon, että tutkielmani tuo näkyväksi seikkailukasvatuksella saavutettavat hyödyt varhaiskasvatuksessa, ja että se rohkaisisi varhaiskasvattajia ottamaan seikkailukasvatuksen osaksi omaa kokopäiväistä pedagogiikkaansa. Seikkailukasvatuksen sisällyttäminen varhaiskasvatuksen kontekstiin näyttäisi olevan luontevaa, ja sen tulokset ovat hedelmällisiä. Seikkailukasvatuksen avulla lapsi saa leikkiä ja oppia asioita niin kuin hänelle on luontaisinta.

## LÄHTEET

Agostini, F., Minelli, M. & Mandolesi, R. 2018. Outdoor education in Italian kindergartens: How teachers perceive child developmental trajectories. *Frontiers in Psychology* 9.

<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2018.01911/full>.

Luettu 19.4.2019.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Helsinki: Opetushallitus.

Ewert, A. & Garvey, D. 2007. Philosophy and Theory of Adventure Education. In D. Prouty, J. Panicucci & R. Collinson (ed.) *Adventure Education. Theory and Applications*. Champaign, IL: Human Kinetics, 19–32.

Ewert, A. W. & Sibthorp, J. 2014. *Outdoor adventure education: Foundations, theory, and research*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Heinonen, O. 1995. Löytöretki seikkailuun. Teoksessa T. Aaltonen (toim.) *Seikkailuohjaajan käsikirja*. Helsinki: Lasten keskus, 10-15.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

Hopkins, D. & Putnam, R. 1997. *Personal growth through adventure (Repr.)*. London: David Fulton.

Hyvä tieteellinen käytäntö 2012. Tutkimuseettinen neuvottelukunta.

[https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK\\_ohje\\_2012.pdf](https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf). Luettu

19.4.2019.

Karppinen, S. J. A. 2005. *Seikkailullinen vuosi haastavassa luokassa. Etnografinen toimintatutkimus seikkailu- ja elämyspedagogiikasta*. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta, Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö. Väitöskirja.

<http://herkules.oulu.fi/isbn9514277554/isbn9514277554.pdf>. Luettu 19.4.2019.

Karppinen, S. J. A. & Latomaa, T. 2015. *Seikkaillen elämyksiä: III, Suomalainen seikkailupedagogiikka*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

Kokljuschkin, M. 1999. *Seikkailuun! Varhaiskasvatuksen seikkailukirja*. Helsinki: Kirjayhtymä.



- Kota ry 2019. <http://dev.kota.fi/toiminta/kurssi-ja-ohjaustoiminta/>.  
Luettu 19.4.2019.
- Lamponen, E. 2002. Seikkailuliikuntaa: Liikuntaa 0-8 vuotiaille. Helsinki: Nuori Suomi.
- Linnossuo, O. 2007. Seikkailukokemusten vaikuttavuuden tutkimus. Teoksessa Karppinen S. J. A & Timo Latomaa (toim.) Seikkaillen elämyksiä – Seikkailukasvatuksen teoriaa ja sovelluksia. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus. 201-217.
- Louhela, V. 2010. Seikkailu opetusmenetelmien monipuolistajana. Teoksessa T. Latomaa & S. J. A. Karppinen (toim.) Seikkaillen elämyksiä II. Elämyksen käsitehistoriaa ja käytäntöä. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 150–162.
- Marttila, M. 2016. Elämys- ja seikkailupedagoginen luontoliikunta opetussuunnitelman toteutuksessa: Etnografinen tutkimus. Jyväskylä: University of Jyväskylä. Väitöskirja. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/49593>. Luettu 19.4.2019.
- Muittari, J. & Santala, J. 2009. Ryhmädynamiikka liikuntaan integroitujen oppilaiden seikkailukasvatuksessa. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/21799>.  
Luettu 19.4.2019.
- Outward Bound 2019. <https://www.outwardbound.fi/outwardbound-finland/elamyspedagogiikka/>. Luettu 19.4.2019.
- Patton, M. Q. 2002. Qualitative research & evaluation methods (3rd ed.). Thousand Oaks (CA): Sage
- Prouty, D. 2007. Introduction to Adventure Education. In D. Prouty, J. Pannicucci, R. Collinson (ed.) Adventure Education. Theory and Applications. Champaign, IL: Human Kinetics, 3–18.
- Seikkailukasvatus 2019. <http://www.snk.fi/seikkailukasvatus.html>. Luettu 19.4.2019.
- Suomen Latu 2019. <https://www.suomenlatu.fi/ulkoile/lastentoiminta/metsamorri.html>. Luettu 19.4.2019.
- Telemäki, M. 1998. Johdatus seikkailukasvatuksen teoriaan. Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutuslaitoksen julkaisu. Sarja B: Opetusmonisteita ja selosteita 11. Kajaani: Kajaanin opettajankoulutuslaitos.

- Telemäki, M. & Bowles, S. 2001. Seikkailukasvatuksen teoria ja käytäntö. Osa I. Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutusyksikön julkaisuja. Sarja B: Opetusmonisteita ja selosteita 15. Kajaani: Kajaanin opettajankoulutusyksikkö.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2013. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (6. uud. laitos.). Helsinki: Tammi.
- Valli, R. 2001. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 100–112.
- Valli, R. & Perkkilä, P. 2018. Sähköinen kyselylomake ja sosiaalinen media aineistonkeruussa. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Jyväskylä: PS-kustannus. 100-109.
- Vastamäki, J. & Valli, R. 2018. Tutkimusasetelman ja mittareiden valinta kyselylomaketutkimuksessa. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Jyväskylä: PS-kustannus. 110-121.
- Varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suositukset 2016. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:21. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75405/OKM21.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Luettu 19.4.2019.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018. Määräykset ja ohjeet 2018: 3a. Opetushallitus. [https://www.oph.fi/download/195244\\_Varhaiskasvatussuunnitelman\\_perusteet19.12.2018.pdf](https://www.oph.fi/download/195244_Varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet19.12.2018.pdf). Luettu 19.4.2019.
- Vilka, H. 2005. Tutki ja kehitä. Helsinki: Tammi.
- Williams, A. (2016). A new pedagogical model for adventure in the curriculum: Part one – advocating for the model. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(5), 481-500.

## LIITTEET

### Liite 1. Kyselylomake.

1. Sukupuoli
2. Ikä
3. Mikä on korkein koulutuksesi?
4. Valmistumisvuosi
5. Päiväkoti, jossa työskentelen on a) kunnallinen b) yksityinen
6. Päiväkoti, jossa työskentelen sijaitsee a) kaupungissa keskusta-alueella, b) kaupungissa taajama-alueella, c) maaseudulla
7. Toteutan seikkailukasvatusta päiväkodissa a) päivittäin, b) viikoittain, c) kuukausittain, d) muu
8. Onko seikkailukasvatus osa päiväkodin pedagogiikkaa?
9. Koetko saaneesi riittävät valmiudet toteuttaa seikkailukasvatusta työssäsi?
10. Oletko osallistunut johonkin lisäkoulutukseen, josta koet saaneesi valmiuksia toteuttaa seikkailukasvatusta työssäsi? Jos olet, niin mihin koulutukseen?
11. Mitä tavoitteellisella seikkailukasvatuksella tarkoitetaan sinun työssäsi? miten kuvailisit sitä?
12. Kerro esimerkkejä lasten kanssa toteutettavasta seikkailukasvatuksellisesta toiminnasta päiväkodissa.
13. Missä toteutat seikkailukasvatusta?
14. Mitä tavoitteita tai hyötyjä koet saavuttavasi seikkailukasvatuksen avulla ja tukevatko ne mielestäsi varhaiskasvatuksen tavoitteiden saavuttamista?
15. Mitkä asiat rajoittavat seikkailukasvatuksen toteuttamista päiväkodissa?
16. Mitä muuta haluaisit lisätä aiheeseen liittyen?

**Liite 2. Ote aineiston alaluokkien etenemisestä yläluokkien ja pääluokkien muodostamiseen toisessa tutkimuskysymyksessä.**

Alaluokka	Yläluokka
Tukee varhaiskasvatussuunnitelmaa ja esiopetuksen opetussuunnitelmaa. Oppimisen osa-alueiden yhdistäminen.	Tukee Vasun ja Esiopsin tavoitteiden saavuttamista oppimisen osa-alueita yhdistämällä.
Itseluottamuksen tukeminen. Tukee tunnetaitoja. Tukee laaja-alaisen osaamisen taitoja. Oman ajattelun kehittyminen. Monipuoliset työtavat. Vahvistaa luontosuhdetta. Tukee ryhmä- ja vuorovaikutustaitojen kehittämistä. Vahvistaa osallisuutta. Lisää lapsen omatoimisuutta. Haastaa lasta oppimaan. Kannustaa sinnikkyyteen. Mahdollistaa yksilötavoitteiden huomioimisen.	Kehittää lapsen taitoja monipuolisesti ja yksilöllisesti.
Arkisista asioista nauttiminen.	Arkisista asioista nauttiminen.
Kokonaisvaltainen oppiminen.	Kokonaisvaltainen oppiminen.
Kiireetön toimintaympäristö. Turvallinen oppimisympäristö. Leikin avulla oppiminen.	Toimintaympäristö mahdollistaa kiireettömän ja turvallisen toiminnan.

Yläluokka	Pääluokka
Tukee Vasun ja Esiopsin tavoitteiden saavuttamista oppimisen osa-alueita yhdistämällä.	Varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen tavoitteita tukeva seikkailukasvatus
Kehittää lapsen taitoja monipuolisesti ja yksilöllisesti. Kokonaisvaltainen oppiminen. Arkisista asioista nauttiminen. Toimintaympäristö mahdollistaa kiireettömän ja turvallisen toiminnan.	Kokonaisvaltainen oppiminen lapsen taitojen kehittymisen tukena