

# **SEIKKAILUKASVATUKSEN KÄYTÄNNÖT LIIKUNNANOPETUKSESSA**

Kati Nyman

Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma

Liikuntatieteellinen tiedekunta

Jyväskylän yliopisto

Kevät 2021

## TIIVISTELMÄ

Nyman, K. 2021. Seikkailukasvatuksen käytännöt liikunnanopetuksessa. Liikuntatieteellinen tiedekunta, Jyväskylän yliopisto, Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma, 57 s., 2 liitettä.

Tämän pro gradu – tutkielman tavoitteena oli selvittää, miten seikkailukasvatusta hyödynnetään liikunnanopetuksessa yläkoulussa ja toisella asteella, minkälaisia oppimistavoitteita liikunnanopettajat ovat asettaneet seikkailu- ja elämyspedagogiselle liikunnanopetukselle sekä minkälaisia hyötyjä ja toisaalta haasteita liikunnanopettajat ovat havainneet menetelmällä olevan liikunnanopetuksessa.

Tutkimus toteutettiin laadullisia tutkimusmenetelmiä käyttäen. Tutkimusaineisto kerättiin teemahaastatteluilta huhti-toukokuussa 2020. Tutkimusta varten haastateltiin neljää liikunnanopettajaa, jotka hyödynsivät seikkailullisia menetelmiä opetuksessaan ja jotka opiskelivat tai olivat opiskelleet seikkailukasvatusta. Haastateltavat olivat toimineet liikunnanopettajina 5-30 vuotta, ja heillä oli saman verran kokemusta seikkailukasvatuksesta liikunnan opetusmenetelmänä. Haastattelut toteutettiin etänä, ja yksi haastattelu kesti noin 60 minuuttia. Haastattelut litteroitiin ja aineisto (192 sivua) analysoitiin aineistolähteisellä sisällönanalyysillä.

Tutkimustulokset osoittavat, että seikkailukasvatusta voidaan hyödyntää liikunnanopetuksessa hyvin moninaisin tavoin ja laajuuksin. Seikkailukasvatuksen ajatusmaailmaa voidaan hyödyntää opetuksen suunnittelun lähtökohtana, jolloin seikkailullisia elementtejä hyödynnetään kaikessa tekemisessä. Toisaalta seikkailukasvatusta voidaan toteuttaa pidempinä kursseina, tai yksittäisinä harjoituksina tai retkinä. Seikkailukasvatuksella havaittiin olevan monia hyötyjä. Opettajien kokemusten mukaan seikkailukasvatus lisää mahdollisuuksia liikuntaan liittyvien positiivisten kokemusten tuottamiseen, opettavan rohkeutta kohdata uutta, edistävän sosiaalisia taitoja sekä parantavan oppilastuntemusta. Toisaalta seikkailukasvatukseen liittyy myös haasteita, jotka useimmiten kytkeytyvät ajankäyttöön, resursseihin ja varusteisiin.

Tutkimusaihe on ajankohtainen, sillä esimerkiksi voimassaoleva perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) edellyttää liikunnanopetuksessa huomioimaan entistä paremmin erilaiset liikkujat ja kokemuksellisen oppimisen. Tutkimuksen tuloksia voi hyödyntää opettajat, jotka ovat kiinnostuneita seikkailukasvatuksen hyödyntämisestä liikunnanopetuksessa. Työn tuloksia hyödyntämällä voi löytää tapoja toteuttaa seikkailukasvatusta omassa opetuksessa.

Asiasanat: seikkailukasvatus, elämyspedagogiikka, liikunnanopetus

## ABSTRACT

Nyman, K. 2021. Practices of adventure education in physical education. Faculty of Sport and Health Sciences, University of Jyväskylä, Master's thesis in sports pedagogy, 57 pp., 2 appendices.

The purpose of this Master's thesis was to determine how adventure education has been utilized in physical education (PE) in upper comprehensive school and secondary school, what learning goals PE teachers have set for adventure education in physical education, and what benefits and challenges PE teachers have identified for adventure education within the context of physical education.

The study was conducted by using qualitative research methods. The research material was collected through thematic interviews in April-May 2020. For the study, four physical education teachers who used adventurous methods in their teaching and who studied or had studied adventure education were interviewed. The interviewees had worked as physical education teachers for 5-30 years and had the same experience of adventure education as a method of teaching physical education. The interviews were conducted remotely, and one interview lasted approximately 60 minutes. The interviews were transcribed and the material (192 pages) were analyzed by content-based content analysis.

According to this study, adventure education can be utilized in physical education in a wide variety of ways and to many extents. The teaching philosophy of adventure education can be the fundamental basis for teaching, in which case the elements of adventure education are present in teaching as whole. On the contrary, adventure education can be implemented as longer courses, or as individual exercises or excursions. Adventure education was found to have many benefits. According to PE teachers, adventure education was found to increase opportunities to produce positive experiences related to physical activity, to teach courage to face new, to promote social skills, and to improve student knowledge. However, adventure education also involves challenges that are most often related to the use of time, resources, and equipment.

The research is topical, as the current national core curriculum for basic education (2014) requires to take peoples' different motives for physical activity into consideration in PE, and also to implement experiential learning in PE. The results of the study can be used by teachers who are interested in utilizing adventure education in physical education. The results can give examples for teachers of how they can implement adventure education in their own teaching.

Key words: adventure education, outdoor adventure education, erlebnispädagogik, experiential education, physical education

# SISÄLLYS

## TIIVISTELMÄ

1 JOHDANTO.....	1
2 SEIKKAILUKASVATUS .....	3
2.1 Katsaus seikkailukasvatuksen käsitemaailmaan.....	3
2.2 Suomalaisen seikkailukasvatuksen historiaa .....	7
2.3 Suomalaisen seikkailukasvatuksen erityispiirteet .....	8
2.4 Seikkailukasvatus opetuksessa .....	9
3 LIIKUNNANOPETUS.....	12
3.1 Liikunnanopetuksen tehtävät ja tavoitteet .....	12
3.2 Luonto- ja ulkoliikunta opetussuunnitelmissa.....	14
3.3 Seikkailukasvatus liikunnanopetuksessa .....	15
4 TUTKIMUSMENETELMÄT .....	19
4.1 Tutkimuksen lähtökohdat .....	19
4.2 Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä .....	21
4.3 Haastateltavien valinta ja esittely .....	22
4.4 Haastattelujen toteuttaminen .....	23
4.5 Haastatteluaineiston analysointi ja tulkinta .....	24
4.6 Luotettavuustarkastelu.....	26
5 TULOKSET .....	29
5.1 Liikunnanopettajien ajatuksia seikkailu- ja elämyspedagogiikasta.....	29
5.2 Seikkailukasvatuksen toteutustavat liikunnanopetuksessa .....	33
5.2.1 Seikkailukasvatus pakollisissa oppimiskokonaisuuksissa.....	38

5.2.1 Seikkailukasvatus valinnaisissa oppimiskokonaisuuksissa.....	40
5.3 Seikkailukasvatuksen hyödyt liikunnanopetuksessa .....	41
5.4 Seikkailukasvatuksen haasteet liikunnanopetuksessa .....	42
6 POHDINTA.....	45
6.1 Tutkimustulosten pohdintaa .....	45
6.2 Tutkimuksen kriittinen arviointi.....	49
6.3 Jatkotutkimusaiheet .....	50
LÄHTEET .....	52
LIITTEET	

# 1 JOHDANTO

Suomalainen liikunnanopetus on ollut viime vuosina murroksessa. Vuonna 2016 voimaan tulleen uuden opetussuunnitelman myötä liikunnanopetuksessa painottuvat positiivisten kokemusten luominen sekä liikunnallisen elämäntavan tukeminen. Liikunnanopetusta ohjaavat uudet kokonaisvaltaiset oppimistavoitteet, jotka huomioivat niin fyysisen, psyykkisen kuin sosiaalisen näkökulman. Uusi opetussuunnitelma korostaa oppilaan aktiivista roolia oppimisprosessissa sekä kannustaa kokemuksellisten ja toiminnallisten opetusmenetelmien käyttöön, sillä näiden katsotaan lisäävän oppimisen elämyksellisyyttä ja vahvistavan motivaatiota. (Opetushallitus 2014.) Liikunnanopetus on lähtökohtaisesti muihin oppiaineisiin verrattuna hyvinkin toiminnallista, mutta miten kokemuksellisuus ja elämyksellisyys näkyvät liikunnanopetuksessa? Tai miten oppilaan kokonaisvaltaisesti aktiivinen rooli toteutuu liikunnanopetuksessa? Ja toisaalta onko liikunnanopettajilla riittävästi työkaluja luoda positiivisia kokemuksia liikunnasta erilaisille liikkujille? Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkastellaan seikkailukasvatusta yhtenä mahdollisuutena toteuttaa oppilaslähtöisempää, elämyksellisempää ja positiivisia kokemuksia tuottavaa liikunnanopetusta.

Seikkailukasvatus on vaihtoehtoinen opetusmenetelmä, jossa tavoitellaan kokonaisvaltaista oppimista ja kasvua seikkailun avulla (Karppinen 2010, 118). Seikkailukasvatuksessa oppijaa kohtaa jokin ainutlaatuinen tapahtuma, joka vaatii häntä muuttamaan käsityksiä itsestään toisista ihmisistä, ympäristöstä tai todellisuudesta (Karppinen & Latomaa 2015, 46). Pelkkä seikkailu ei kuitenkaan ole lähtökohtaisesti seikkailukasvatusta. Seikkailukasvatukseen sisältyy aina kasvatuksellinen tavoite, ja se on pedagogisesti ja didaktisesti harkittua, suunniteltua ja perusteltua (Karppinen, Marttila & Saaranen-Kauppinen 2020). Seikkailukasvatukseen sisältyy yleensä seikkailuna koetun toiminnan refleктоiminen, jolla tähdätään tietoisuuden lisääntymiseen (Pietilä 2020).

Seikkailukasvatuksen rantautuminen Suomeen on alkanut 1970-80-luvuilla nuorisotyöstä, mistä menetelmä on hiljalleen tullut myös kouluopetukseen. Liikunnanopetuksessa kuten kouluopetuksessa ylipäänsä seikkailukasvatus on kuitenkin uusi menetelmä, ja tutkimus

menetelmän mahdollisuuksista etenkin liikunnanopetuksen kontekstissa on vielä vähäistä. Menetelmän tiedetään kuitenkin soveltuvan perusopetuksen opetussuunnitelman toteutukseen (ks. Holappa 2020; Karppinen 2005; Karppinen 2020b; Marttila 2016; Mäkinen 2020). Lisäksi menetelmällä tiedetään olevan monia yhtymäkohtia liikuntakasvatukseen (Hämäläinen & Holma 2020). Menetelmän on todettu myös sopivan erilaisille oppijoille (Marttila 2016), mutta minkälaisia etuja menetelmä tuo liikunnanopetuksessa erilaisten liikkujien näkökulmasta?

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten seikkailukasvatusta voidaan hyödyntää liikunnanopetuksen opetusmenetelmänä. Tutkimus pyrkii tuomaan esiin liikunnanopettajien luomia seikkailukasvatuksen käytänteitä, sekä siihen liitettyjä oppimistavoitteita, sekä menetelmän koettuja hyötyjä ja haasteita. Tutkimus tuo uuden näkökulman seikkailu- ja elämyspedagogiikan tarkasteluun, sillä aiempaa tutkimusta menetelmän käytöstä juuri liikunnanopetuksessa ei ole.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Minkälaisia pedagogisia tavoitteita seikkailullisille toiminnoille on asetettu liikunnanopetuksessa?
2. Miten seikkailukasvatusta on toteutettu liikunnanopetuksessa?
3. Mitä hyötyjä tai haasteita seikkailullisten menetelmien käytöllä on koettu olevan liikunnanopetuksessa?

## 2 SEIKKAILUKASVATUS

Tutkimukseni teoreettisen viitekehyksen muodostavat seikkailukasvatus sekä liikunnanopetus, joita käsittelen samaisessa järjestyksessä seuraavissa luvuissa. Seikkailukasvatukseen liitetään monia käsitteitä, kuten seuraavaksi kerron, mutta selkeyden vuoksi olen valinnut käyttää raportissani seikkailu- ja elämyspedagogisista menetelmistä yksinkertaisesti käsitettä *seikkailukasvatus*.

### 2.1 Katsaus seikkailukasvatuksen käsitemaailmaan

Seikkailukasvatus on toiminnallinen opetusmenetelmä, jossa oppiminen tai kasvu tapahtuu seikkailun tai elämyksen avulla. Siinä oppijaa kohtaa siis jokin ainutkertainen tapahtuma, joka vaatii häntä muuttamaan käsityksiään itsestään, toisista ihmisistä, ympäristöstä ja todellisuudesta. (Karppinen & Latomaa 2015, 46.) Pelkkä seikkailun tai elämysten tuottaminen ei kuitenkaan ole lähtökohtaisesti seikkailukasvatusta, vaan seikkailukasvatus edellyttää aina tietoisista pedagogista intentiota ((Karppinen & Latomaa 2015, 73). Kuten Karppinen, Marttila & Saaranen-Kauppinen (2020) ytimekkäästi toteavat, ”seikkailukasvatuksen tulee olla pedagogisesti ja didaktisesti harkittua, suunniteltua ja perusteltua”. Seikkailuna tai elämyksellisenä koetun toiminnan sekä pedagogisen intention lisäksi seikkailukasvatukseen liittyy oleellisesti reflektio. Siinä seikkailullisessa tai elämyksellisessä toiminnassa koettu puetaan sanoiksi. (Karppinen & Latomaa 2015, 73.) Seikkailukasvatus voi olla niin lyhyt- kuin pitkäkestoista toimintaa ja se voi sisältää hyvin erilaisia toimintoja, joiden ei välttämättä tarvitse olla extreme-urheilua tai muuta hyvin erityislaatuista toimintaa (Telemäki 1998, 41). Seikkailun tai elämyksen saattaa muodostaa siis myös jokin lyhyt ja yksinkertainenkin kokemus, josta muodostuu kokijalleen elämys tai seikkailu (Karppinen & Latomaa 2015, 44; Telemäki 1998, 41).

Seikkailukasvatus perustuu sille ajatukselle, että ihmisluonteen syvyys ja voima pohjautuvat ihmisen henkisiin voimavaroihin ja että ihmisellä on enemmän resursseja ja pätevyyttä kuin hän luulee (Karppinen & Latomaa 2015, 48; Telemäki 1998, 49). Toisin sanoen ihmisen potentiaalin määrittelevät hänen henkiset voimavaransa. Kun uusi tilanne tai ympäristö vie



ihmisen hänen mukavuus- tai turvallisuusalueensa ulkopuolelle, hän pakottautuu löytämään ja oppimaan itsestään uusia puolia, voimavaroja ja vahvuuksia hallinnankokemuksen, turvallisuuden tunteen ja mielen tasapainon palauttamiseksi. Jotta tällainen oppiminen ja kasvu olisivat mahdollisia seikkailukasvatuksessa, tulee pedagogisten vaatimusten olla osanottajan kannalta sopivan haastavia. Niiden tulee toisaalta olla riittävän vaativia, jotta ne motivoivat, mutta toisaalta ne eivät saa olla ylivoimaisia saavuttaa. (Karppinen & Latomaa 2015, 47-48.) Seikkailukasvatuksen lähtökohtina ovat tekeminen, vuorovaikutus, tunteet sekä reflektion avulla rakentuva yksilöllinen oppimista, kasvua ja/tai sosiaalistumista sisältävä sivistysprosessi. Seikkailukasvatuksessa toiminnallisuus on siis yksi menetelmä muiden, mm. vuorovaikutusta ja tunteita korostavien menetelmien rinnalla. (Karppinen & Latomaa 2015, 47.)

Kuten jo aiemmin kerrottiin, seikkailukasvatuksessa keskeinen osa toimintaa on reflektio (Hämäläinen & Holma 2020; Karppinen & Latomaa 2015, 47; Pietilä 2020). Reflektiolla tähdätään tietoisuuden lisääntymiseen (Pietilä 2020). Karppisen ja Latomaan (2015, 49-51) mukaan seikkailupedagogiikan teoreettisena taustaoletuksena voidaan käyttää Boud, Cohen & Walkerin kokemuksellisen oppimisen mallia. Siinä reflektio, eli toiminnan tarkastelu kuvataan prosessiksi, johon liittyy kolme vaihetta: 1) ”elämysten kokemisen mieleen palauttaminen”, 2) ”tunteiden huomioonottaminen” sekä 3) ”tapahtumien ja tekojen (kokemisen) uudelleenarviointi”. Mallin mukaan reflektiosta syntyy aikaisemmin elämyksellisesti koettuun uusi näkökulma, joka saattaa edesauttaa ajattelutaitojen ja toimintatapojen kehittymistä. Tämä edellyttää useimmiten kuitenkin jokaisen kolmen vaiheen toteutumista. Karppisen ja Latomaan (2015, 49) mukaan reflektiossa on tärkeää, että jokainen osallistuja saa pohtia elämyksellisenä kokemansa merkitystä niin itse ilman ulkoista kontrollia kuin suhteessa ryhmäänsä. Pietilä (2020) toteaa, että reflektiota tulisi tehdä niin toimintaa edeltävästi, toiminnan aikana kuin toiminnan jälkeen, sillä reflektointi läpi prosessin lisää toiminnan vaikuttavuutta ja tuo syvyyttä kasvatustyöhön. Reflektion osuus ja rooli seikkailukasvatuksessa ovat kuitenkin vaihdelleet historian saatossa (Karppinen & Latomaa 2015, 48-49). Seikkailukasvatusta on toteutettu toisessa ääripäässä siitä olettamasta, että toiminta erilaisessa ympäristössä jo itsessään synnyttää oppimista ja kasvua, ilman että siihen tarvitsee puuttua toimenpiteillä esimerkiksi reflektoiden. Toisessa ääripäässä taas seikkailutapahtuma on voitu purkaa jopa metaforaksi,

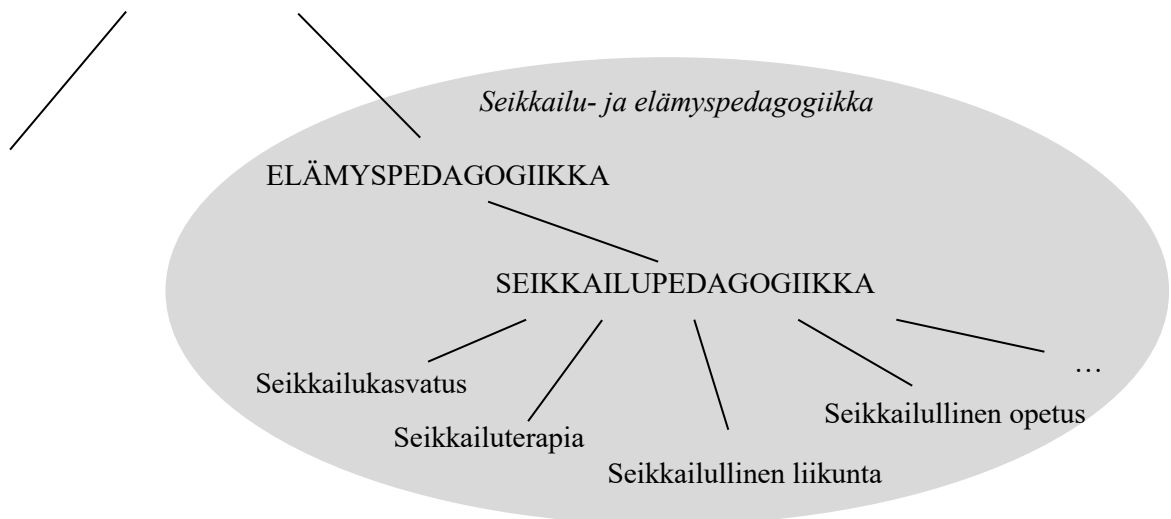
jossa seikkailutapahtuma edustaa jotain arkipäivän tapahtumaan ja näin seikkailullisessa toiminnassa koettu siirtyy osaksi arkipäivää. (Karppinen & Latomaa 2015, 48-49).

Seikkailukasvatuksen yksiselitteinen määrittely on haastavaa, sillä alalla ei ole täysin yhtenäistä termistöä. Seikkailukasvatuksen saamat tulkinnat ja siihen liittyvät käsitteet muokkautuvat aina sen mukaan, missä yhteydessä ja kuka seikkailukasvatuksesta puhuu. Käsitteiden tarkentumista ja vakiintumista on hidastanut paitsi niiden käyttö ennen niiden tarkempaa määrittelyä myös niiden kääntämiseen kielestä toiselle liittyvät rajoitteet. Seikkailukasvatukseen liittyy lisäksi monia käsitteitä, joiden siirtäminen kielestä toiseen on haastavaa. Esimerkiksi siinä, missä suomen kielessä on omat sanansa elämykselle ja kokemukselle, käytetään englannin kielessä näistä usein samaa termiä *experience*. (Karppinen ym. 2007, 11, 39-41.) Käsitteistön hajanaisuus vaikutti myös tähän tutkimukseen, jossa valittiin selkeyden vuoksi käyttää yksinkertaista seikkailukasvatus-käsitettä.

Yksi seikkailukasvatukseen tiiviisti liittyvä käsite on elämyspedagogiikka, jota käytetään monesti seikkailukasvatuksen rinnalla ja jopa seikkailukasvatuksen synonyymina. Seikkailukasvatuksen ja elämyspedagogiikan erojen määrittelemisen onkin haastavaa (Telemäki 1998, 44). Karppisen ja Latomaan (2015, 46-48) mukaan seikkailu- ja elämyspedagogiikan erot tulevat esiin ennen kaikkea käytännön toiminnassa. Elämyspedagogiikassa jokin ainutlaatuinen tapahtuma tai ympäristö synnyttää osallistujassa voimakkaasti vaikuttavia elämyksiä, jotka auttavat pedagogisten tavoitteiden saavuttamisessa. Siinä toiminnalla ei haeta maksimaalista jännitystä vaan elämyspedagoginen toiminta voi sisältää esimerkiksi liikuntaa, ilmaisua, draamaa, kuvataidetta, musiikkia, organisatorista tai sosiaalista toimintaa. Elämyspedagogiikassa korostuvat siten toiminnallisten, laaja-alaisten ja maltillisten kasvatustieteen menetelmien käyttö. Seikkailupedagogiikassa korostuu sen sijaan seikkailu ja sen arvaamattomuus. Seikkailu sisältää aina tuntemattomia muuttujia, jolloin sitä ei voi etukäteen kovinkaan tarkasti suunnitella. Seikkailupedagogiikan kiehtovuus ja voima perustuukin Karppisen ja Latomaan mukaan juuri tähän yllätyksellisyyteen. (Karppinen & Latomaa 2015, 46-48.)

Siinä missä seikkailu- ja elämyspedagogiikasta, seikkailukasvatuksesta, toiminnallisista menetelmistä puhutaan usein jopa synonyymeina keskenään, ehdottavat Karppinen ja Latomaa (2015, 55) hierarkkista jäsenystä, jossa yläkäsitteen muodostaa toiminnalliset menetelmät. Heidän mukaansa elämyspedagogiikka on siis yksi toiminnallisista menetelmistä, jossa painottuu toiminnan elämyksellisyys. Yksi elämyspedagogiikan osa-alueista on taas seikkailupedagogiikka, jossa elämyksiä tuotetaan seikkailun avulla. Seikkailupedagogiikan alle asettuvat taas seikkailutoiminnan erilaiset muodot, kuten seikkailukasvatus, seikkailuterapia, seikkailullinen opetus ja seikkailullinen liikunta. Elämys- ja seikkailupedagogiikasta puhuttaessa puhutaan siis paitsi rajatummassa seikkailupedagogiikasta, myös elämyspedagogiikasta, joka on laajempi käsite. Toisaalta Karppinen ja Latomaa (2015, 47, 54) toteavat myös, että käsitteiden tarkka rajaaminen ja asettaminen suhteessa toisiinsa ei ole pedagogiselta näkökulmasta välttämätöntä ja heidän mallinsa on muodollinen sen perustuessa pedagogisessa tarkoituksessa käytettyyn menetelmään eikä teoriaan.

#### TOIMINNALLISET MENETELMÄT



Seikkailu- ja elämyspedagogiikan sijoittuminen hierarkisesti toiminnallisten menetelmien alle (Karppinen & Latomaa 2015, 55)

## 2.2 Suomalaisen seikkailukasvatuksen historiaa

Modernin seikkailupedagogiikan rantautuminen Suomeen alkoi verkkaisesti 1970-80-luvuilla painottuen aluksi nuorisotyön alueelle, jossa tuolloin kaivattiin uusia menetelmiä ja keinoja vastaamaan ajan tarpeisiin. Tampereen yliopistossa yliopettajana toiminut Matti Telemäki lanseerasi saksalaisen elämyspedagogiikan (Erlebnispädagogik) yhteistyössä Opetusministeriön kanssa 1980-luvun loppupuolella. Seikkailukasvatuksen angloamerikkalaisen perinteen (Outdoor Adventure Education) katsotaan rantautuneen samoihin aikoihin Suomeen Iso-Britanniasta. Ulkomaalaisten seikkailu- ja elämyspedagogiikan traditioiden rantautuessa niitä ei heti liitetty suomalaiseen eräperinteeseen tai suomalaiseen kasvatustieteen pedagogiseen ajatteluun, vaan se tapahtui vasta myöhemmin vuosituhannen taitteessa. Sitä edelsi 1990-luvun ”seikkailubuumi”, jolloin seikkailu- ja elämyspedagogisista toiminnoista tuli erittäin suosittuja siitä huolimatta, että toiminta organisoimatonta ja usein vailla tarpeellista osaamista esimerkiksi turvallisuuden kannalta. (Karppinen & Latomaa 2015, 37-38, 110-113, 116-118.)

Seikkailukasvatuksen mahdollisuuksista vaikututtiin Suomessa pian sen rantautumisen jälkeen, ja jo vuonna 1993 Suomessa toimi peräti kolme instituutiota, jotka tarjosivat lyhyitä seikkailukasvatuksen kursseja; Humak, Kota ja Outward Bound. Vuosina 1995-2000 kiinnostus seikkailukasvatukseen oli hyvin suurta, ja aiheeseen liittyen tarjottiin monia lyhytkursseja, tapahtumia ja jopa oma Seikkailukasvatus-lehti. Erilaisia toimijoita oli alalla paljon, ja seikkailukasvatusta kehitettiin välillä kiivaastikin keskustellen. Tilanteen kiristyessä Opetus- ja kulttuuriministeriö ja sen nuorisotoimi päätti aloittaa kansallisen seikkailukasvatusverkoston valmistelun. Vuonna 2010 päätettiin, että neutraali ja riippumaton Suomen nuorisokeskusyhdistys ry toimisi seikkailukasvatuskoulutuksen perustana ja vuosittaisen kongressin järjestäjänä. (Karppinen 2020a.) Merkittävänä etappina suomalaisen seikkailukasvatuskentän yhtenäistymistä voidaan pitää myös vuotta 2007, jolloin järjestettiin ensimmäiset valtakunnalliset seikkailukasvatuspäivät (Parviainen 2020).

Vuosina 2013–15 Opetusministeriö rahoitti riippumatonta kenttätutkimusta, jonka tarkoituksena oli selvittää suomalaisen seikkailukasvatuksen tarina, mukaan lukien sen historia,

nykytila sekä tulevaisuuden näkymät. Tutkimuksessa selvisi, että seikkailukasvatus kävi vuosien 1970–2015 aikana läpi kolme vaihetta aina järjestäytymättömästä järjestyneeseen ja lopulta yhteisymmärrykseen. Tutkimuksessa todettiin myös, että seikkailukasvatuksen kehittämistä osaksi suomalaisen koulutuksen kenttää edistää kansallinen perintömme, villi luontomme sekä oma ainutlaatuinen otteemme seikkailukasvatukseen ja halu kehittää seikkailukasvatusta. Seikkailukasvatusalan suuresta kehityskaaresta huolimatta yliopistopohjaista koulutusta ei kuitenkaan ole vielä saatavilla Suomessa, mikä voidaan nähdä puutteena. Seikkailukasvatuksella on tänä päivänä kuitenkin jotakuinkin selkeä paikka suomalaisessa koulutuskentässä. (Karppinen 2020a.)

Suomalaisen seikkailukasvatuksen taustalla vaikuttavat suomalaisen eräperinteen lisäksi erityisesti kaksi seikkailukasvatuksen kansainvälistä perinnettä: saksalaisella kielialueella vaikuttava elämyspedagogiikka (Erlebnispädagogik) sekä anglosaksinen seikkailukasvatus (Outdoor Adventure Education) (Karppinen & Latomaa 2015, 77). Saksalaiseen elämyspedagogiikkaan liitetään usein Kurt Hahnin kasvatustilafilosofia, vaikka sitä alettiin kutsua vasta myöhemmin muiden toimesta elämyspedagogiikaksi. Hahnilaisessa kasvatustilafilosofiassa korostuvat psyko-fyysinen käytännönläheinen toiminta. Siinä ei korosteta elämyksen, seikkailun, kokemuksen tai reflektion psyykkistä merkitystä, vaan fyysisen ja psyykkisen terapiatoiminnan yhdistämisen seikkailutoiminnan avulla katsotaan olevan luontevaa. (Karppinen & Latomaa 2015, 77-81) Englanninkielisillä alueilla vaikuttavaan seikkailukasvatukseen, joksi Karppinen ja Latomaa (2015, 81) Outdoor Adventure Education -termin kääntävät, kuuluu monia suuntauksia. Periaatteena kaikilla näillä suuntauksilla on kokemusten hankkiminen ja positiiviset muutokset ihmisen tunteissa, ajattelussa ja toiminnassa, ja näiden avulla myös yhteisötasolla tapahtuvien muutosten ajatellaan olevan mahdollisia (Karppinen & Latomaa 2015, 81.)

### **2.3 Suomalaisen seikkailukasvatuksen erityispiirteet**

Yksi tärkeimmistä suomalaisen seikkailukasvatusta määrittelijöistä on suomalainen eräperinne (Karppinen & Latomaa 2015, 44). Siihen liittyy viime vuosisadan aikana syntynyt vaelluskulttuuri, vanha metsästys- ja kalastusperinne sekä eurooppalaisittain ainutlaatuiset

jokamiehen oikeudet, jotka mahdollistavat hyvin vapaan liikkumisen luonnossa. (Karppinen & Latomaa 2015, 84-95.) Suomessa onkin erinomaiset mahdollisuudet toteuttaa seikkailukasvatusta luonnossa (Parviainen 2020). Suomalaisen seikkailu- ja elämyspedagogiikan muodostumiseen ovat osaltaan vaikuttaneet myös partiotoiminta, sekä nuorisotoiminnan ja seurakunnan kesätoimipisteet ja leirit. Erityistä on myös se, miten suomalaisten luontosuhde on pysynyt vahvana vuosien saatossa. Siinä missä seikkailu- ja elämyspedagogiikan ”synnyinmaissa”, Iso-Britanniassa ja Saksassa, yhteys luontoon oli katkennut jo ennen modernin seikkailu- ja elämystoiminnan syntyä, Suomessa luontosuhde on pysynyt yleisesti katkeamattomana vuosikymmenten ja -satojen saatossa. (Karppinen & Latomaa 2015, 84-95.)

Suomalaista seikkailupedagogiikkaa on ollut rakentamassa ja on tänäkin päivänä toteuttamassa hyvin monenlainen joukko tahoja ja toimijoita, kuten ohjaajia, kasvattajia, opettajia ja terapeutteja. Jokainen alan toimija on tuonut suomalaiseen seikkailukasvatukseen oman näkökulmansa. (Parviainen 2020.) Suomalainen seikkailukasvatus onkin lähtökohtaisesti monipuolisempaa kuin muualla (Karppinen & Latomaa 2015, 44). Erilaisten toimijoiden yhteistyö on laajentanut näkemystä siitä, mitä kaikkea seikkailukasvatus voi olla, sekä lisännyt kunnioitusta seikkailukasvatuksen moninaisuutta kohtaan. Moninaisuuden katsotaan olevan nykyään seikkailukasvatuksen ydintä, joka takaa myös seikkailukasvatuksen joustavuuden erilaisissa tilanteissa. Suomalaisen seikkailukasvatuksen eheytymiseen liittyy lisäksi kansainvälisesti erityinen piirre; siihen on osallistunut valtiohallinnon edustajia teoreetikkojen ja käytännön toimijoiden lisäksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön (silloisen opetusministeriön) nuorisotoimi on antanut oman tukensa ja panoksensa seikkailukasvatuksen kehittämiseksi, mikä johti esimerkiksi valtakunnallisen seikkailukasvatusverkoston syntyyn 2000-luvulla. (Karppinen 2020a, Parviainen 2020.)

#### **2.4 Seikkailukasvatus opetuksessa**

Seikkailukasvatuksen on todettu jo useasti soveltuvan perusopetuksen opetussuunnitelman toteuttamiseen (ks. Holappa 2020, Mäkinen 2020, Karppinen 2020b, Marttila 2016, Karppinen 2005). Vaikka nykyisessä opetussuunnitelmassa ei käsitelläkään seikkailukasvatusta, voidaan

opetussuunnitelman ja seikkailukasvatuksen todeta kohtaavan muun muassa arvoperustan, oppimiskäsityksen sekä oppimisympäristöihin ja laaja-alaiseen osaamiseen liittyvien tavoitteiden osalta (Holappa 2020). Seikkailukasvatuksella voidaan esimerkiksi lisätä oppilaiden osallisuutta, jota tavoitellaan tämänhetkisessä opetussuunnitelmassa (Mäkinen 2020). Yhtymäkohtia löytyy myös eri oppiaineista sekä monialaisten oppimiskokonaisuuksien tavoitteista (Holappa 2020). Holapan (2020) ja Karppisen mukaan seikkailukasvatuksen kehittäminen voidaan huomioida paikallisessa opetussuunnitelmassa monin tavoin.

Seikkailukasvatuksen hyötyjä perusopetuksessa on tutkittu jonkin verran. On todettu, että seikkailukasvatuksella voidaan eheyttää kasvu- ja oppimistavoitteita tietoa ja teknologiaa painottavassa koulujärjestelmässä (Karppinen 2005). Lisäksi seikkailukasvatuksella voidaan yhtenäistää eri oppiaineisiin pirstaloituvaa perusopetusta ja lisätä sen kokonaisvaltaisuutta (Holappa 2020). Seikkailukasvatus näyttää lisäksi huomioivan erilaiset oppijat (Marttila 2016) ja sen on todettu olevan yksi vaihtoehtoinen menetelmä haastavien oppilaiden kuntouttavassa kasvatuksessa, koulumotivaation lisäämisessä sekä syrjäytymisen ehkäisemisessä (Karppinen 2005). Seikkailukasvatuksen on myös todettu lisäävän hyvinvointia koulussa niin yksilö- kuin yhteisötasolla (Karppinen 2020b). Mäkisen (2020) mukaan seikkailukasvatuksella on monia etuja: sillä voidaan ”parantaa oppilaiden yhteistyötaitoja, positiivista minäkuvaa, vastuullista käyttäytymistä ryhmän jäsenenä, sosiaalista statusta ja luokan työrauhaa, mikä puolestaan edistää koulumotivaatiota ja oppimistuloksia”.

Erilaisia seikkailupedagogisia menetelmiä on sovellettu perusopetuksessa jo vuosikymmenien ajan (Karppinen & Latomaa 2015, 142). Toteutustavat ovat vaihdelleet lyhytkestoisista koulun ulkopuolelle suuntautuvista vierailukäynneistä ja retkistä aina päiviä kestäviin leirikouluihin ja aina koko lukuvuoden mittaisiin seikkailupedagogisiin prosesseihin (Karppinen & Latomaa 2015, 142-143). Seikkailukasvatusta on hyödynnetty luokan ryhmäytymisprosessin käynnistämässä esimerkiksi lukukauden alussa, mutta myös pidempiin tietoisiin ryhmänmuodostumisprosesseihin. Seikkailullisissa toiminnoissa on voitu hyödyntää koulun ulkopuolista toimijaa, jolloin opettajalle tarjoutuu mahdollisuus ryhmänsä tarkkailuun uudella tavalla (ks. Karppinen & Latomaa 2015, 143 & Mäkinen 2020). Seikkailukasvatusta on myös hyödynnetty formaalin oppimisen ulkopuolella koulun retkeilykerhossa (Talvitie 2020).

Seikkailukasvatusta voidaan toteuttaa myös koulun jokapäiväisissä rutiineissa. Mäkinen (2020) kuvaa artikkelissaan keinoja, joilla perusopetuksen arkisiin tapahtumiin, kuten ruokailuun, ryhmänohjaamiseen ja ryhmienjakoon voidaan soveltaa seikkailukasvatuksen menetelmiä. Perinteisesti nämä tilanteet ovat koulun arjessa opettajajohtoisia, mutta Mäkinen on antanut oppilaidensa tehtäväksi tietyin reunaehdoin ratkaista, miten näissä tilanteissa menetellään. Tämä on lisännyt oppilaiden osallisuutta ja tarjonnut heille mahdollisuuksia harjoitella erilaisia elämässä tarvittavia taitoja, kuten yhdessä asioista sopimista (Mäkinen 2020).

Vaikka seikkailukasvatuksella on havaittu olevan monia mahdollisuuksia peruskoulussa, on huomattu, että seikkailukasvatuksen jalkautumisessa peruskouluun liittyy myös haasteita. Mäkinen (2020) nimeää haasteiksi koulujen taloudelliset resurssit, koulun arjen sitovat aikataulut, muiden opettajien tietämättömyys ja negatiiviset asenteet seikkailukasvatusta kohtaan, sekä inklusio ja heterogeeniset ryhmät. Mäkinen (2020) ehdottaakin seuraavia toimia seikkailukasvatuksen kehittämiseksi perusopetuksessa: 1) opettajien kouluttaminen, 2) seikkailukasvatuksen tutor-opettajat esimerkiksi kuntien ja kaupunkien tarjoamana, 3) kuntien ja kaupunkien yhteiset seikkailukoulut ammattitaitoisilla seikkailuohjaajilla, joissa ryhmät voisivat vieraillla sekä 4) seikkailukasvatuksen sisällyttäminen opettajakoulutukseen.



### 3 LIIKUNNANOPEUS

Oppilaitoksissa liikuntakasvatusta toteutetaan aina opetussuunnitelman pohjalta, joka määrittelee opetuksessa asetettuja tavoitteita, menetelmiä, ympäristöjä sekä joskus myös sisältöjä. Seikkailullista liikunnanopetusta toteuttaessa toiminnan lähtökohtana on siis opetussuunnitelma, mikä erottaa sen esimerkiksi nuorisotyössä toteutettavasta seikkailukasvatuksesta. Kuvaan seuraavaksi näitä liikunnanopetusta määritteleviä tekijöitä perusopetuksen ja toisen asteen valtakunnallisten opetussuunnitelmien pohjalta.

#### 3.1 Liikunnanopetuksen tehtävät ja tavoitteet

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014, 422-437) liikunnan opetuksen tehtäväksi määritellään oppilaiden hyvinvoinnin edistäminen. Oppilaiden hyvinvoinnin edistämiseen pyritään tukemalla oppilaan kokonaisvaltaista toimintakykyä, johon sisältyvät niin fyysinen, psyykinen kuin sosiaalinen aspekti, sekä tukemalla oppilaan myönteistä suhtautumista omaan kehoon. Tärkeitä ovat yksittäisistä liikuntatunneista saadut positiiviset kokemukset sekä liikunnallisen elämäntavan tukeminen. Oppiaineessa korostuvat kehollisuus, fyysinen aktiivisuus sekä yhdessä tekeminen. Liikunnan avulla pyritään tukemaan ja edistämään lisäksi yhdenvertaisuutta, tasa-arvoa, monikulttuurisuutta ja yhteisöllisyyttä. Opetuksen turvallisuus sekä vuodenaikojen ja paikallisten olosuhteiden hyödyntäminen on tärkeää, kuten myös oppilaiden ohjaaminen ja sitouttaminen turvalliseen ja eettisesti kestävään toimintaan sekä oppimisilmapiiriin. (Opetushallitus 2014, 433-437.)

Perusopetuksessa liikunnanopetuksen tavoitteena on sekä liikkumaan kasvattaminen että liikunnan avulla kasvattaminen. Liikkumaan kasvattaminen käsittää oppilaan ikä- ja kehitystasoisien liikunnallisen toiminnan, motoristen perustaitojen oppimisen, fyysisten ominaisuuksien harjoittelun sekä tietojen ja taitojen opettamisen erilaisissa liikuntatilanteissa toimimiseen. Liikunnan avulla kasvamiseen taas kuuluu toisia kunnioittavan vuorovaikutuksen omaksuminen, vastuullisuuden oppiminen, pitkäjänteinen itsensä kehittäminen, tunteiden tunnistamisen ja säätelyn oppiminen sekä myönteisen minäkäsityksen kehittäminen. Opetussuunnitelmassa todetaan liikunnan tarjoavan mahdollisuuksia iloon, keholliseen

ilmaisuun, osallisuuteen, sosiaalisuuteen, rentoutumiseen, leikinomaiseen kisailuun ja ponnisteluun sekä toisten auttamiseen. Lisäksi liikunnassa oppilaan valmiudet oman terveytensä edistämiseen kasvavat. (Opetushallitus 2014, 433-437.)

Yläkoulussa vuosiluokilla 7-9 opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2014, 433-437) korostetaan yhdessä liikkumista minäkäsitystä ja osallisuutta vahvistaen sekä taitoja soveltaen. Opetuksessa pääpaino on perustaitojen monipuolisessa soveltamisessa, sekä fyysisten ominaisuuksien harjoittamisen opiskelussa eri liikuntamuotojen ja -lajien avulla. Opetussuunnitelmassa korostetaan oppilaan positiivisen minäkäsityksen edistämisen tärkeyttä sekä oman muuttuvan kehon hyväksymistä. Opetuksen tavoite on tukea oppilaiden hyvinvointia, kasvua itsenäisyyteen, osallisuuteen sekä kannustaa omaehtoisen liikunnan harrastamiseen. Oppilaat osallistuvat toiminnan suunnitteluun ja ottavat vastuuta omasta ja ryhmän toiminnasta kehitysvaiheeseensa sopivalla tavalla. (Opetushallitus 2014, 433-437.)

Lukion opetussuunnitelmassa liikunnanopetuksessa painotetaan opiskelijan hyvinvoinnin, kehityksen ja oppimisen tukemista. Lukiossa liikunnanopetuksen tulisi antaa opiskelijalle eväät jatkaa liikunnallista elämäntapaa itsenäisesti. Painopiste on kokonaisvaltaista hyvinvointia tuovassa liikunnassa, jonka katsotaan vahvistavan liikunnan merkitystä osana aktiivista elämää. Tärkeänä pidetään, että opiskelija kokisi iloa, onnistumista ja liikunnallista pätevyyttä liikunnassa, sekä oppisi keinoja oman jaksamisen ylläpitämiseen ja kehittämiseen. Lukion liikunnassa pyritään edistämään opiskelijoiden tasa-arvoa sekä yhdenvertaisuutta. Opetussuunnitelmassa kannustetaan opettamaan monipuolisesti ja turvallisesti ottaen huomioon hyödyntäen eri oppimisympäristöjä ja eri vuodenaikojen tarjoamia mahdollisuuksia. Opetuksessa tulee käyttää erilaisia työtapoja ja menetelmiä, sekä osallistaa oppilaita toiminnan suunnitteluun sekä arviointiin, kuten myös ohjata heitä ottamaan vastuuta niin omasta kuin ryhmän toiminnasta ja turvallisuudesta. Lukion liikunnanopetuksen yleisinä tavoitteina on, että opiskelija oppii soveltamaan liikkumistaitoja- ja taitoja erilaisissa liikuntatehtävissä ja -muodoissa, oppii arvioimaan omia fyysisiä ominaisuuksia, osaa tehdä perusteltuja valintoja oman kokonaisvaltaisen toimintakykynsä kehittämiseksi ja lisäämiseksi, kehittää itsearviointitaitojaan, yrittää parhaansa sekä toimii vuorovaikutustilanteissa vastuullisesti ja muita kunnioittaen. (Opetushallitus 2019, 333-338.)

Ammattikoulussa opetetaan hyvin erilaisia tutkintoja, joiden rakenteet ovat pääosin tutkintokohtaisia. Ammatillisissa perustutkinnoissa liikunnanopetus sisältyy työkyvyn ja hyvinvoinnin ylläpitämisen osa-alueeseen, jonka tavoitteena on nimensä mukaisesti edistää opiskelijan tietoja ja taitoja oman työkyvyn ja ylläpitämisen edistämiseksi. Esimerkiksi sosiaali- ja terveystieteiden tutkintokuvauksessa työkyvyn ja hyvinvoinnin kokonaisuuden tavoitteena on, että kurssin jälkeen oppilas osaa muun muassa huolehtia omasta terveydestään ja toimintakyvystään, arvioida toimintaympäristönsä sekä toimintansa turvallisuutta ja terveellisyttä. (Opetushallitus 2021, Opintopolku 2021.)

### **3.2 Luonto- ja ulkoliikunta opetussuunnitelmissa**

Peruskoulun tai lukion opetussuunnitelmat eivät aseta erillisiä tavoitteita tai sisältövaatimuksia luonto- ja ulkoliikunnalle, mutta siinä painotetaan opetusta eri vuodenaikojen ja paikallisten olosuhteiden tarjoamia mahdollisuuksia hyödyntäen. Liikunnanopetuksessa hyödynnetään niin koulun tiloja, lähiliikuntapaikkoja kuin luontoa monipuolisesti. Fyysistä toimintakykyä tulee opetussuunnitelman mukaan harjoitella monipuolisesti eri liikuntamuotoja hyödyntäen, joista esimerkkeinä annetaan muun muassa jää-, lumi ja luontoliikunta. (Opetushallitus 2014, 433-437; Opetushallitus 2019, 333-338)

Sen sijaan luonnon merkitystä voidaan katsoa korostettavan opetussuunnitelmien arvoperustassa sekä laaja-alaisissa oppimistavoitteissa. Opetussuunnitelman arvoperusteissa todetaan, että ”ihminen on osa luontoa ja täysin riippuvainen ekosysteemien elinvoimaisuudesta”. Tämän ymmärtäminen nähdään keskeisenä osana ihmisenä kasvamisessa. Lisäksi opetussuunnitelmassa todetaan, että omakohtainen luontosuhde on avain ympäristön suojelemisen merkityksen ymmärtämiseen. Luonnossa liikkuminen ja luontosuhteen edistäminen liitetäänkin opetussuunnitelmissa ennen kaikkea kestävän kehityksen ja vastuullisuuden omaksumiseen. (Opetushallitus 2014, 281-284; Opetushallitus 2019, 334-335.)

### 3.3 Seikkailukasvatusta liikunnanopetuksessa

Seikkailukasvatusta toteutetaan osana kansallista opetussuunnitelmaa monessa maassa, mukaan lukien Uudessa-Seelannissa, Australiassa, Singaporessa, Ruotsissa ja Iso-Britanniassa. Siihen, miten seikkailukasvatusta toteutetaan liikunnanopetuksessa, vaikuttaa seikkailukasvatuksen kehitysprosessi ja historia kussakin maassa. Norjassa ja Ruotsissa seikkailukasvatusta liittyy kiinteästi opetussuunnitelmissa kuvattuun friluftsliv-teemaan. Friluftsliv-käsitettä voi lyhyesti kuvata skandinaaviseksi eräperinteeksi, ja siihen liittyy ajatus mutkattomasta liikkumisesta luonnossa ”kuin luonto olisi toinen koti”, ja lisäksi se, että luonto on helposti saavutettavissa koko kansalle. (Sutherland & Legge 2016.)

Ruotsissa friluftsliv on sijoitettu oppiaineen 'Idrott och hälsa' alle, jota voidaan kuvailla yhdistelmänä liikunnan ja terveystiedon oppiaineita. Ruotsin peruskoulun opetussuunnitelmassa friluftsliv-teeman sisällöiksi on määritelty suunnistustaidot, ulkoilma-aktiviteettien suunnittelu ja toteutus, jokamiehenoikeudet ja -velvollisuudet, uimataito sekä vesi- ja jääturvallisuus, sekä luonnossa liikkumiseen liittyvien kulttuurilliset perinteet. Ruotsissa peruskoulun suorittuaan oppilaan tulisi kyetä suunnittelemaan ja toteuttamaan ulkoilma-aktiviteetteja erilaisia olosuhteita, ympäristöjä ja sääntöjä soveltaen. Sen lisäksi oppilaan tulisi kyetä suunnistamaan kartan, kompassin sekä muiden apuvälineiden avulla turvallisesti tuntemattomissa ympäristöissä. (Skolverket 2021.) Tugetam (2020) kuvailee friluftsliv:in olleen aina itsestään selvä osa ruotsalaista koulutusjärjestelmää, mutta sen asema ja toteutustavat ovat muuttuneet vuosien varrella. Tugetamin (2020) mukaan suurin muutos tapahtui 1980-90-luvuilla, kun friluftsliv siirrettiin koko koulun vastuulta Idrott och hälsa -oppiaineen alle, jolloin vastuu toteutuksesta jäi yksinomaan kyseisen oppiaineen opettajille. Tämä johti aktiviteettien korostamiseen friluftsliv-opetuksessa. Samalla ruotsalaisissa kouluissa ennen tyypilliset, pakolliset koko koulun yhteiset friluftsliv-päivät hiipuivat hiljalleen vapaaehtoisiksi ja vähemmän yleisiksi. Tugetamin (2020) mukaan friluftsliv-toimintojen rooli vaihtelee suuresti koulujen ja jopa luokkien välillä, riippuen muun muassa opettajasta kokemuksista ja taloudellisista syistä. Tugetam (2020) toteaa, että friluftsliv:in asema ruotsalaisissa kouluissa on heikohko vuonna 2016 ruotsalaisille liikunnanopettajille tehdyn tutkimuksen mukaan.

Norjan peruskoulun opetussuunnitelmassa friluftsliv on yksi liikunnanopetuksen neljästä pääteemasta. Friluftsliv-teeman puitteissa opetellaan luonnossa liikkumisen taitoja sekä luonnossa liikkumisen arvostamista. Opetussuunnitelmassa ohjataan huomioimaan paikalliset luontoliikuntaperinteet, lähialueiden hyödyntäminen sekä suunnistaminen ja selviytyminen luonnossa eri vuodenaikoina. Teemalle määritellään kolme osaamistavoitetta, joiden mukaan oppilaan tulee peruskoulun suoritettuaan 1) osata suunnistaa kartan ja kompassin avulla vaihtelevissa ympäristöissä sekä tuntee muita suunnistustapoja, 2) osata harjoittaa ulkoilmaelämää (friluftsliv) erilaisissa luonnonympäristöissä sekä tuntee jokamiehenoikeudet, 3) kyetä suunnittelemaan ja toteuttamaan eri vuodenaikoina retkiä, jotka sisältävät myös ulkona yöpymistä. (Utdanningsdirektoratet 2019a, 2019b.)

Hämäläinen & Holma (2020) toteavat liikuntakasvatuksella ja seikkailukasvatuksella olevan monia yhtymäkohtia. Heidän mukaansa kyse on ennen kaikkea siitä, miten liikuntakasvatusta toteutetaan ja näin ollen kaikilla liikuntamuodoilla ja -lajeilla on yhtymäkohtia seikkailukasvatukseen. Hämäläisen & Holman (2020) määrittelevät artikkelissaan viisi ehtoa, joiden toteutuessa liikuntakasvatus lähenee heidän mukaansa seikkailukasvatusta. Kyseiset ehdot on esitetty taulukossa suoraan Hämäläistä ja Holmaa (2020) lainaten.

<b>Seikkailullinen toiminta</b>	Liikunta tarjoaa haasteita, ongelmien ratkaisemista ja yhteistoimintaa; liikunta itsessään ja sen lopputulokset ovat luonnostaan yleensä ainakin osittain yllätyksellisiä ja ennalta-arvaamattomia.
<b>Liikunnan avulla kasvattaminen</b>	Liikunnalla tuetaan pitkäjänteisesti ja suunnitelmallisesti yksilön kasvua ja kehitystä.
<b>Kokemusliikunta</b>	Liikunta tarjoaa kokemuksia, joiden avulla yksilö oppii itsestään.
<b>Itsemääräytymisteorian mukaiset perusmotiivit; tehtävä-suuntautunut toiminta</b>	Liikunta tarjoaa pätevyyden, yhteenkuuluvuuden ja autonomian tunteita.
<b>Reflektio</b>	Liikunnan vaikutuksia ja toiminnan merkityksiä arvioidaan yksilöllisesti.

Seikkailullisen liikuntakasvatuksen ehdot (Hämäläinen & Holma 2020)

Seikkailukasvatusta voidaan tarkastella osana liikunnanopetusta myös osana liikuntakulttuuria, sen ollessa mahdollisuus toteuttaa niin sanottua kokemusliikuntaa. Hämäläisen ja Holman (2020) mukaan liikunta mielletään helposti vain kilpaurheilukseksi tai terveyden edistämiseksi, jolloin heidän mukaansa unohdetaan liikunnan ”ytimenä ja alkulähteenä” toimivat hyödyt ja hovit. Hämäläinen ja Holma (2020) nostavat artikkelissaan esiin Eichbergin (1987) teorian liikuntakulttuurin kolmijaosta, jonka mukaan liikunta voidaan jakaa suoritusurheilun, terveysliikunnan ja kokemusliikunnan osa-alueisiin. Näistä ensimmäistä harrastetaan tulosten sekä niiden parantamisen vuoksi. Toisessa motiivina on terveyden edistäminen. Viimeisessä liikuntaa harrastetaan, koska se tarjoaa kokemuksia ja elämyksiä sekä niihin kiinnittyviä tuntemuksia ja tulkintoja. (Hämäläinen & Holma 2020.) Pirnesin ja Tiihosen (2010) mukaan liikunta-alalla viime vuosina tapahtunut muutos suoritus- ja osaamiskeskeisestä näkökulmasta kokemuksellisempaan suuntaan avaa monille uusia harrastusmahdollisuuksia. He toteavat, että vaikka suorituskeskeinen liikunta edistää joidenkin ihmisten hyvinvointia, tarvitaan hyvinvoinnin edistämiseksi erilaisia käytäntöjä. Kokemusliikunnan avulla voidaan luoda uusia harrastamisen mahdollisuuksia ja sitä kautta myös liikunnasta saatavia onnistumisen kokemuksia monille ihmisille. (Pirnes & Tiihonen 2010.)

Liikunnanopetuksessa on viime vuosina noussut esille myös erilaisten liikkujatyypien huomioiminen. Karin (2016) mukaan liikunnanopettajan oma liikkujatyyppi vaikuttaa hänen opettamiseensa, joten erilaisten liikkujatyypien tunnistaminen ja huomioiminen opetuksessa on tärkeää. Kari (2016) löysi tutkimuksessaan seitsemän liikkujatyyppiä, jotka kuvaavat ihmisen suhdetta liikuntaan: kilpailija, uurastaja, elämysliikkuja, tuottaja, liikunnan kolhima, terveyden korostaja ja liikunnan suurkuluttaja. Eri liikkujatyyppit kokevat erilaisen liikunnan positiivisena, ja siksi liikuntatunneilla tulisi hyödyntää vaihtelevia tapoja toteuttaa liikuntaa.

Seikkailukasvatuksen käytännöistä juuri liikunnanopetuksessa ei löydy aiempaa suomalaista tutkimusta. Kansainvälinen tutkimustietokin on niukkaa, mutta Sutherland ja Legge (2016) ovat tutkineet seikkailukasvatuksen mahdollisuuksia liikunnanopetuksessa. He havaitsivat tutkimuksessaan, että seikkailukasvatuksella on monia positiivia seurauksia, kuten henkilökohtainen ja sosiaalinen kehitys, sosiaalisten normien hajoaminen sekä itsetuntemuksen ja minäkuvan vahvistuminen (Sutherland & Legge 2016). Seikkailukasvatukseen liittyi tutkimuksen mukaan myös haasteita. Sutherland ja Legge (2016) toteavat haasteiden

jakautuvan kolmeen kategoriaan, jotka ovat: fyysisesti aktiivisen ajan vähäisyys, aktiviteettien jääminen toissijaisiksi sosiaalisten järjestelmien rinnalla sekä oppilaiden haluttomuus osallistumiseen. Backman (2010) taas toteaa, että koska Ruotsissa ulko- ja luontoaktiviteetteihin liittyvät tavoitteet on kirjattu opetussuunnitelmassa ainoastaan liikunnanopetuksen alle eikä opetussuunnitelman yleiseen osaan, jää vetovastuu usein ainoastaan liikunnanopettajan vastuulle. Tällöin ulko- ja luontoaktiviteettien toteutus saattaa olla yksiulotteista tai jopa uupua kokonaan, riippuen täysin koulun liikunnanopettajan arvoista, mieltymyksistä sekä osaamisesta.

## 4 TUTKIMUSMENETELMÄT

Tässä luvussa kuvaan tutkimusprosessiani mahdollisimman tarkasti. Luvun tarkoituksena on selventää, miten tutkimus on toteutettu ja miten tutkimustulokset on saatu aikaan. Pyrin selvittämään tässä osiossa mahdollisimman tarkasti tutkinnan eri vaiheissa tekemiäni valintoja ja tekemään läpinäkyväksi omat lähtökohtani tutkimuksen tekemiseen.

### 4.1 Tutkimuksen lähtökohdat

Tutkimukseni lähtökohta oli lisätä ymmärrystä siitä, miten seikkailukasvatusta voidaan hyödyntää liikunnanopetuksessa, minkälaisia oppimistavoitteita seikkailulliselle toiminnalle on asetettu liikunnanopetuksessa ja mitä hyötyjä ja haasteita seikkailullisella liikunnanopetuksella on havaittu olevan. Tutkimus toteutettiin laadullisin menetelmin, mikä oli luonnollinen valinta kun halutaan ymmärtää jotain ilmiötä jonkin toisen henkilön näkökulmasta. Laadullinen tutkimus pyrkii tyypillisesti tuottamaan mahdollisimman rikasta ja yksityiskohtaista tietoa jostakin ilmiöstä. (Juuti & Puusa 2020.)

Laadullisessa tutkimuksessa aiemman teorian ja aineiston voidaan katsoa olevan vuoropuhelussa keskenään tutkimuksen eri vaiheissa, mutta kuitenkin sellaisella tavalla, että teoria ei ole lähtökohta vaan apuväline (Juuti & Puusa 2020). Tämä vuoropuhelu näkyi tutkimuksessani esimerkiksi siinä, että hyödynsin aiempaa tutkimustietoa niin tutkimuskysymysten asettelussa, aineiston hankinnassa, kuin myös tutkimustulosten analyysissa ja johtopäätösten tekemisessä. Laadulliselle tutkimukselle tyypillistä on myös tutkimusasetelman joustavuus, jonka vuoksi tutkimuksen eri vaiheissa on paljon päällekkäisyyttä. (Juuti & Puusa 2020.) Tutkimusprosessini alkoi loppuvuodesta 2018 ryhtyessäni tutustumaan seikkailukasvatukseen ja siihen, mitä siitä tiedetään nimenomaan kouluopetuksen kontekstissa. Silloin löytämäni kirjallisuuden pohjalta tunnistin tutkimusaukon, jonka pohjalta lähdin tutkimustani edistämään. Koska tutkimusprosessin alkuvaihe eteni hitaasti, palasin täydentämään tutkimukseni teoriaosuutta useissa vaiheissa, ja samalla myös tutkimuksen asettelu tarkentui vaiheittain.



Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan on tärkeää tiedostaa ja kuvata oma suhteensa tutkittavaan asiaan ja tutkittaviin, sillä kaikki valinnat, joita tutkimuksessa tehdään pohjautuvat lopulta tutkijan omaan ymmärrykseen. Tässä mielessä laadullisessa tutkimuksessa muodostuva tieto on aina subjektiivista. (Puusa & Juuti 2020.) Kiinnostukseni elämykselliseen liikuntaan on syntynyt vuosien varrella, kun olen omien harrastusteni parissa huomannut, miten kokonaisvaltaisia ja ainutlaatuisia elämyksiä liikunnalla voi saavuttaa. Elämykset ovat paitsi olleet paitsi palkitsevia, myös liikkeelle paneva voima, joka on saanut lähtemään hiihtolenkille, patikkaretkelle tai vaikka tanssitunnille. Vuosien myötä olen myös törmännyt muihin, jotka samalla tavoin ovat hakeneet liikunnasta elämyksiä. Ymmärrykseni ja kokemusteni mukaan liikunnan elämyksellisyys ei kuitenkaan vielä ole kovin suuressa roolissa koululiikunnassa siitä huolimatta, että opetussuunnitelmissa käsitellään esimerkiksi kokemuksellista oppimista. Tämä sai alun perin minut kiinnostumaan tutkimukseni aiheesta, seikkailu- ja elämyspedagogiikasta.

Perehdyttyäni aiheeseen liittyvään kirjallisuuteen sain jonkinlaisen käsityksen siitä, miten seikkailukasvatusta on hyödynnetty koulumaailmassa. Olettamukseni tässä vaiheessa oli, että haastattelujen vastauksissa voisi korostua pidemmät retket tai muuten koulun arjesta poikkeavat tapahtumat. Samalla olin kuitenkin ymmärtänyt, että seikkailukasvatuksen toteutustavat voivat vaihdella pienistä seikkailullisten elementtien sisällyttämisestä tavanomaisiin harjoituksiin aina pitkäkestoisiin seikkailu- ja elämyspedagogisiin prosesseihin. Näin ollen pyrin varmistamaan sen, että aineiston hankinnassa voisin kerätä tietoa mahdollisimman erilaisista tavoista toteuttaa seikkailukasvatusta niin isossa kuin pienessä mittakaavassa. Puusan ja Juutin (2020) mukaan laadullisessa tutkimuksessa voidaankin käyttää niin sanottuja työhypoteeseja, eli oletuksia tutkittavan asian luonteesta.

Koska tutkimuksessani pyritään ymmärtämään liikunnanopettajien käsityksiä ja kokemuksia seikkailukasvatuksesta, on tutkimusstrategiani hermeneuttinen. Hermeneuttisissa tutkimuksissa tutkijan ajatellaan kirjoittavan tutkimusaiheesta sen perinteen valossa, jota aiheesta on aiemmin tutkittu. Käytännössä tämä näkemys tarkoittaa sitä, että tutkimus ei ole aidosti objektiivinen, vaan tutkijaa ohjaavat aiempi teoria ja perinne, jonka pohjalta tutkija pyrkii tuottamaan uusia näkökulmia. Hermeneuttiseen tutkimukseen liittyy myös ajatus, että tutkijan paneutuessa aiheeseen syvällisesti pitkän prosessin aikana, hänen ymmärryksensä kasvaa asiasta, jolloin hän kykenee entistä parempia tulkintoja aiheesta. (Juuti & Puusa 2020.)

Toisaalta tutkimuksessani on myös fenomenologian piirteitä. Fenomenologiassa pyritään selvittämään, miten ihmiset kokevat ilmiöt, joiden sisällä elävät. Ihmiset nähdään fenomenologiassa paitsi sosiaalisen maailman vaikutuksen kohteena että sen vaikuttajina. Fenomenologiassa ollaan siis myös kiinnostuneita siitä, miten ihmiset rakentavat eri merkitysyhteyksin sen maailman, jossa he elävät. (Juuti & Puusa 2020.) Tutkimuksessani fenomenologisuus näkyy esimerkiksi siinä, että tutkimuksen kohteena ovat liikunnanopettajien ajatukset seikkailukasvatuksesta; mitä siihen liittyy, kenelle se sopii, mitä sillä saavutetaan.

#### 4.2 Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi valikoitui teemahaastattelu, joka sopii hyvin monien ilmiöiden tutkimiseen. Siinä haastattelussa käsiteltävät teemat ovat ennalta päätettyjä, mutta ominaista on haastattelun eteneminen hyvin joustavasti ja vapaamuotoisesti. Teemahaastattelussa tutkija ohjaa haastattelua valitsemiensa teemojen suuntaan ja tutkittavaa kannustetaan puhumaan aihepiiristä mahdollisimman laajasti. (Puusa 2020.) Ottaen huomioon, että käsiteltävä aihe, seikkailukasvatus, oli todettu käsitteellisesti moninaiseksi ja että ilmiötä haluttiin ymmärtää mahdollisimman laajasti, teemahaastattelu oli sopiva valinta aineistonkeruunetodiksi. Teemahaastattelu mahdollisti sen varmistamisen, että tutkittavan kanssa löydettiin yhteinen ymmärrys siitä mitä seikkailukasvatus voi tarkoittaa, ja että seikkailukasvatuksen yhtymäkohtia liikunnanopetukseen voitiin tutkia mahdollisimman laajalti. Teemahaastattelun onnistumisessa ratkaisevaa on, että tutkijalla on riittävä ymmärrys tutkittavasta ilmiöstä (Puusa 2020). Itse pyrin varmistamaan riittävän ymmärryksen asiasta tutustumalla aiheeseen kirjallisuuskatsauksessa mahdollisimman syvällisesti ennen aineistonkeruun alkua.

Haastattelurunkoni (Liite 2) teemat muodostuivat aiemman tutkimustiedon sekä valittujen tutkimuskysymysten pohjalta. Koska tutkimuksessa pyrittiin pureutumaan seikkailukasvatuksen käytäntöihin liikunnanopetuksessa, valikoituivat teemoiksi seuraavat näkökulmat asian tarkasteluun: käsitteistö, käytännön toteutustavat, hyödyt, haasteet ja tulevaisuus. Haastattelukysymyksiä hiottiin yhdessä tutkimukseni ohjaajan kanssa. Kysymysten asetteluista pyrittiin tekemään mahdollisimman avoimia, jotta kysymykset

houkuttelisivat haastateltavia kertomaan aiheista teemahaastattelulle tyypillisesti mahdollisimman laajasti ja omin sanoin. Tarkemmilla apukysymyksillä varmistettiin se, että kaikki tarpeelliset näkökulmat käytiin läpi. Apukysymyksien laatimisessa hyödynsin osittain Marttilan (2010) kattavaa haastattelurunkoa.

### 4.3 Haastateltavien valinta ja esittely

Tutkimusaineistoni koostuu neljän liikunnanopettajan haastatteluista. Haastateltavat hankin julkaisemalla haastattelukutsun Facebookin Jotain uutta liikunnanopetuksessa –ryhmässä sekä Facebookin Seikkailukasvatus.fi-sivustolla. Näistä ensimmäisessä oli 11 250 jäsentä ja toisessa 2725 seuraajaa huhtikuussa 2021. Kutsuun vastasi yhteensä viisi henkilöä, joista valitsin harkinnanvaraisesti neljä tutkimukseeni sopivinta. Haastateltavien tuli olla liikunnanopettajia, jotka hyödyntävät seikkailukasvatusta työssään, sekä heidän tuli olla opiskellut tai opiskella seikkailukasvatusta, jotta he pystyivät osallistumaan tutkimukseeni.

Haastateltavat olivat iältään 34-53-vuotiaita. Haastateltava A työskenteli liikunnanopettajana yläkoulussa ja lukiossa. Hänellä oli lisäksi työkokemusta seikkailullisista toiminnoista erityisnuorisotyössä. A kertoi hyödyntäneensä seikkailukasvatusta työssään noin 10 vuotta, josta aktiivisimmin viimeiset kolme vuotta. Haastateltava B toimi liikunnanopettajana ammattikoulussa, ja hänellä oli lisäksi kokemusta seikkailukasvatuksen hyödyntämisestä muun muassa nuorisotyössä. B kertoi hyödyntäneensä seikkailukasvatusta työssään yli 30 vuotta, josta opetustyötä oli noin viimeiset 10 vuotta. Haastateltava C toimi laaja-alaisena erityisopettajana sekä liikunnanopettajana yläkoulussa, ja hän kertoi hyödyntäneensä seikkailukasvatusta noin viisi vuotta, eli saman ajan kuin oli toiminut myös opettajana. Haastateltava D toimi liikunnanopettajana lukiossa, ja kertoi hyödyntäneensä seikkailullisia menetelmiä koko uransa liikunnanopettajana, eli noin 30 vuotta.

Haastateltavista A, C ja D olivat koulutukseltaan liikuntatieteiden maistereita, ja B oli koulutukseltaan liikuntatieteiden tohtori. Haastateltavista A ja B olivat opiskelleet seikkailukasvatusta liikuntatieteen maisteritutkintonsa ulkopuolella, sen sijaan C ja D olivat perehtyneet aiheeseen ensisijaisesti itsenäisesti, sekä hieman myös liikuntatieteen

maisteritutkinnon sekä erilaisten lyhempien lajipohjaisten ohjaajakurssien kautta. Kaikilla haastateltavilla oli pitkä harrastustausta luontoliikunnan parissa.

#### 4.4 Haastattelujen toteuttaminen

Haastattelut toteutettiin etänä huhti-toukokuussa 2021 hyödyntäen Microsoft Teams –sovellusta. Ennen haastatteluja kontaktoin haastateltavat sähköpostilla ja toimitin heille haastattelupyynnön, jossa myös kerrottiin haastattelujen nauhoittamisesta (Liite 1). Haastateltavat saivat itse valita haastattelun ajankohdan.

Vaikka haastattelut toteutettiin etänä, pyrittiin haastattelutuokiosta luomaan mahdollisimman avoin, keskusteleva ja rauhallinen. Siinä missä tutkijoilta on aiemmin odotettu jopa äärimmäistä neutraaliutta eleissä ja ilmeissä, nykyään ei pidetä haitallisena sitä, jos tutkija osoittaa kiinnostuksensa haastateltavan kertomuksille, kunhan hän tekee sen tietoisesti (Eskola, Lätti & Vastamäki 2018). Pyrinkin osoittamaan haastateltavilleni aktiivisen kuunteluni esimerkiksi nyökkäilemällä ja käyttämällä lyhyitä väli-ilmaisuja kuten ”joo” ja ”aivan”, ja näin pyrin pitämään keskustelua yllä johdattelematta kuitenkaan sitä. Yksi haastattelu kesti keskimäärin 60 minuuttia ja haastattelut nauhoitettiin suoraan Teams-sovelluksessa. Haastattelut sujuivat teknisesti ongelmitta.

Haastattelu aloitettiin Eskolan, Lätin ja Vastamäen (2018) ohjeen mukaisesti helpoilla orientoivilla kysymyksillä, jotka ohjasivat haastateltavat aiheen eli seikkailukasvatuksen ja liikunnanopetuksen pariin. Orientoivat kysymykset sekä haastateltavien taustatietojen selvittäminen haastattelun alussa auttoivat minua ymmärtämään miten haastateltavat käsittivät tutkittavan aiheen. Koska seikkailukasvatuksen käsitteistö on kirjavaa, käsiteltiin haastattelun alussa myös haastateltavien näkemystä seikkailukasvatuksesta. Näin pystyin tutkijana varmistamaan, että ymmärrän haastateltavan käsityksen asiasta. Haastateltaville annettiin mahdollisuus täydentää vastauksia haastattelun edetessä.

#### 4.5 Haastatteluaineiston analysointi ja tulkinta

Haastattelut litteroitiin huhtikuun lopussa ja toukokuun alussa 2021. Litterointi suoritettiin hyödyntäen ELAN 6.1-ohjelmaa. Litterointi tapahtui perustasolla, jossa puhe muunnetaan sanatarkasti tekstiksi, jättäen kuitenkin muun muassa täytesanat, toistot ja keskenjäävät tavut pois (Tietoarkisto 2021). Litteroituna aineistoa kertyi Word-tiedostoon 192 sivua: fontti Times New Roman, fonttikoko 12, riviväli 1,5. Litterointi vei runsaasti aikaa, mutta samalla pääsin tutustumaan aineistooni syvällisesti. Tämä oli hyödyllistä ottaen huomioon sen, että aineiston analysointi tapahtui välittömästi litteroinnin jälkeen. Litteroinnin jälkeen luin aineiston vielä kertaalleen läpi, varmistaen että olen mahdollisimman perehtynyt aineistooni.

Tässä tutkimuksessa hyödynnettiin aineistolähtöistä sisällönanalyysia, joka tarjoaa tutkijalle mahdollisuuden esittää aineiston perusteella oman tulkintansa. Aineistolähtöisissä sisällönanalyysissä tutkija valitsee omaan ymmärrykseensä ja tietämykseensä pohjautuen aineistosta merkityksellisimmät ja tärkeimmät osat, sekä esittelee ne. (Eskola 2018.) Aineistolähtöinen sisällönanalyysiprosessi on kolmivaiheinen, ja siihen kuuluu 1) aineiston redusointi eli pelkistäminen, 2) aineiston klusterointi eli ryhmittely sekä 3) abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen (Tuomi & Sarajärvi 2018). Aloitin aineiston pelkistämisen lukemalla aineiston läpi, ja sekä keräämällä tutkimuskysymyksiini liittyvän aineiston mahdollisimman tarkasti yhteen. Pelkistämisen tavoitteena on karsia epäolennainen tutkimusdata pois (Tuomi & Sarajärvi 2018). Samalla kun poimin merkityksellisiä kohtia aineistosta yhteen, tiivistin niiden sisällön muutamaan sanaan, ja kirjasin ylös teeman, jota ilmaisu koski, esimerkiksi 'Haasteet' tai 'Hyödyt'. Mikäli samassa lauselmassa käsiteltiin useampaa asiaa, kirjasin ylös useamman pelkistetyn ilmauksen ja teeman.

Kun kaikki oleellinen data oli kerätty yhteen tiedostoon, suoritin datan ryhmittelyn teemojen ja pelkistettyjen ilmausten perusteella. Ryhmittelyssä tarkoituksena on etsiä aineistosta samankaltaisuuksia sekä mahdollisia eroavaisuuksia (Tuomi & Sarajärvi 2018). Pelkistetyn ilmauksen perusteella pyrin järjestämään aineiston myös niin, että samaa asiaa tai alaluokkaa koskevat aiheet oli perättäin. Alla olevassa kuviossa kuvaan esimerkin omaisesti sitä, miten

'seikkailukasvatuksen haasteet' –teema esiintyy aineistossa sen jälkeen, kun aineisto oli pelkistetty ja ryhmitelty luokan ja sen alaluokan mukaan.

<b>Alkuperäisilmaus</b>	<b>Pelkistetty ilmaus</b>	<b>Luokka/Alaluokka</b>
”Se että minkälaiset varusteet ihmisillä on päällä, kuinka monella on paljaat nilkat, niin lähettää tästä liikkeelle.” (B)	Oppilaiden varusteet	Haasteet/Resurssit
” Ja sit tietenkin kaikki välineet ja varusteet et saadaan vaik kaikille kunnan talvikelpoiset retkeilyvarusteet haalittua jostakin niin niistäkin tulee aina ongelmia” (D)	Oppilaiden varusteet	Haasteet/Resurssit
”Että kun meidän koulun pitäis se maksaa ja ei oo varaa tehdä sitä enää niin että sit ne rajoitukset tekee siitä vähän haasteellista” (C)	Koulun resurssit	Haasteet/Resurssit
”Siihen menee ihan hirveesti aikaa siihen kaikkeen järjestelyyn ja organisoimiseen” (D)	Aikaa vievä organisointi	Haasteet/Organisointi
”Tietysti ennen kuin rutiinia tulee, niin se vaatii enemmän valmistelua kuin muut menetelmät.” (A)	Aikaa vievä organisointi	Haasteet/Organisointi
”Ja toisaalta myös sitte oman haasteensa tekee että niitä oppilaita on mulla paljon, että sellasen parikymmentä” (A)	Iso ryhmäkoko	Haasteet/Organisointi
“Ja sit aina on tämmösii epävarmuustekijöitä, et kun ollaan vaik suunniteltu se melontaretki tietylle viikonlopulle et mitä jos onkin yksinkertaisesti semmonen keli et sinne ei voi lähtee” (D)	Sää Ennakoimattomat tekijät	Haasteet/Organisointi
”Ehkä haasteita on se että, semmoinen arkuus tai pelokkuus, että se retki tai muu voi olla vähän liiankin jännittävä että sinne ei uskalleta lähteä” (A)	Oppilaiden arkuus Liiallinen haastavuus	Haasteet/Oppilaslähtöiset

Aineiston ryhmittelyn jälkeen suoritetaan aineiston abstrahointi eli käsitteellistäminen. Siinä aineistosta erotellaan tutkimuksen kannalta olennainen tieto, josta muodostetaan teoreettisia käsitteitä. Abstrahointi etenee alkuperäisdatana kielellisistä ilmauksista teoreettisiin käsitteisiin ja johtopäätöksiin. (Tuomi & Sarajarvi 2018.) Palasin tässä vaiheessa aiempaan

tutkimustietoon, ja etsin yhtymäkohtia tutkimusaineiston ja kirjallisuuden välillä, sekä kirjasin huomioitani eri luokkiin liittyen.

#### 4.6 Luotettavuustarkastelu

Tutkimustoiminnassa pyritään aina välttämään virheitä, ja tästä syystä kunkin tutkimuksen kohdalla on aiheellista tarkastella luotettavuutta. Koska laadulliseen tutkimukseen sisältyy useita eri tutkimusperinteitä, ei laadullisen tutkimuksen luotettavuustarkasteluun ole yksiselitteisiä ohjeita. Tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa korostuu tutkimuksen sisäinen johdonmukaisuus, eli tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa on tärkeää käsitellä tutkimusta kokonaisuutena, ei pelkästään osiansa summana. (Tuomi & Sarajärvi 2018.) Olen edellä kuvannut koko tutkimusprosessini mahdollisimman tarkasti, jotta lukija voisi arvioida tutkimukseni johdonmukaisuutta kokonaisuutena.

Tuomi ja Sarajärvi (2018) toteavat, että haastateltavien valikoitumisen tarkastelu on olennaista tutkimuksen luotettavuuden kannalta. Olen edellä kuvannut aineiston hankintaani tarkasti aina haastateltavien hausta haastattelujen litterointiin ja analysointiin. Haastatteluihin valikoitui neljä hyvin erilaista liikunnanopettajaa, mikä tuki tutkimukseni tavoitetta selvittää mahdollisimman laajalla kirjolla tapoja toteuttaa seikkailukasvatusta liikunnanopetuksessa. Kuitenkin, mikäli tutkimuksessa olisi haluttu selvittää enemmän seikkailukasvatuksen mahdollisuuksia ikään kuin opetuksen kasvatusfilosofisena lähtökohtana, olisi haastateltavien etsimisessä todennäköisesti ollut hyödyllistä panostaa sellaisten haastateltavien löytämiseen, jotka ovat mahdollisimman syvällisesti perehtyneet seikkailukasvatuksen teoriaan.

Aineiston riittävyttä voidaan myös pohtia, sillä haastateltuja oli vain neljä, ja haastattelut kestivät keskimäärin vain 60 minuuttia. Koen, että haastatteluissa päästiin tutkittavien asioiden ytimeen, mutta todennäköisesti tilaa olisi ollut vielä muutamalle tarkentavalle kysymykselle. Pyrin hyödyntämään haastatteluihin varatun ajan aina mahdollisimman tehokkaasti ohjaamalla haastateltavaa hienovaraisesti tutkimusteemojen pariin, mutta toisaalta liika tehokkuusajattelu voi helposti tuoda haastatteluun kiireen tuntua, mikä saattaa vaikuttaa saatuihin vastauksiin. Haastattelut kokonaisuudessaan etenivät suunnitelmieni mukaisesti, ja siitä huolimatta, että ne

korona-tilanteen vuoksi toteutettiin etänä, koin että haastatteluihin muodostui rauhallinen ja avoin tunnelma. Haastattelun alussa varmistin kauan haastateltavalla on aikaa käyttää haastatteluun, jotta tarvittaessa aikataulusta voidaan joustaa hieman ilman tarvetta kiirehtiä.

Tutkimus aloitettiin syksyllä 2018, ja kirjallisuuskatsausta työstettiin aina kevääseen 2021 asti. Tämä vaikutti siihen, että kirjallisuuskatsausta päivitettiin useasti tutkimusprosessin aikana ymmärrykseni syventyessä sekä uuden kirjallisuuden ilmestyessä. Koin, että haastatteluihin päästessäni olin riittävän perehtynyt tutkimusaiheeseen, ja pitkän alkuprosessin myötä ymmärsin myös suomalaisen seikkailukasvatuksen viime vuosina muuttunutta tilannetta. Haastattelut toteutettiin yhtä lukuun ottamatta huhtikuun alussa 2021 ja viimeisin toukokuun alussa 2021. Tutkimuksen analysointi- ja raportointivaiheet tapahtuivat toukokuun 2021 aikana. Tiivistä aikataulusta tutkimuksen loppuvaiheessa oli minusta pääasiassa hyötyä. Tutkimukseen liittyvä data oli vahvasti mielessä, ja johdonmukainen työskentely oli helpompaa, kun ajatteluprosesseissa ei ollut pitkiä katkoja. Toisaalta löyhempi aikataulu olisi mahdollistanut asioiden pidemmän prosessoinnin, jolloin tuloksista olisi voinut löytyä vielä uusia tulkintoja ja merkityksiä.

Laadullisessa tutkimuksessa eettisyys tarkoittaa sitä, että tutkija noudattaa eettisiä periaatteita koko tutkimusprosessin ajan. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että tutkijan käyttämät menetelmät ja analyysitavat täyttävät sen kriteerin, että ne toimisivat minkä tahansa muun hyvin tehdyn tutkimuksen ohjenuorina. Lisäksi tutkimuksen pitää pyrkiä tuottamaan hyviä asioita sen kohteille, eikä se saa aiheuttaa haittaa sen kohteena oleville. (Puusa, Juuti & Aaltio 2020.) Pysin perehtymään laadullisen tutkimuksen tekemiseen ja sen lainalaisuuksiin mahdollisimman hyvin ennen aineistonkeruuvaihetta, jotta pystyin varmistumaan siitä, että toimin hyvien tieteellisten käytäntöjen mukaisesti. Kaikki haastateltavani osallistuivat tutkimukseeni vapaaehtoisesti, ja ennen haastattelua he saivat kirjallisen tutkimuspyyntöni, jossa kerrottiin tarkemmin tutkimuksesta. Lisäksi haastattelun alussa kerroin lyhyesti tutkimuksestani ja kerroin, että tarvittaessa voin lähettää työn tarkistettavaksi ennen sen julkaisemista. Tallennetut haastattelut säilöttiin tietoturva huomioiden, ja tiedostot tuhotaan tutkimuksen valmistuttua, mikä myös kerrottiin haastateltaville. Raportissa haastatelluista kerrotaan vain lukijan kannalta oleelliset taustatiedot, eikä raportista ole pääteltävissä haastateltavien henkilöllisyyttä.



Toisaalta tutkimuksen eettisyyteen liittyy myös valitun tutkimusaiheen perustelu; miksi juuri kyseistä aihetta on tarpeen tutkia (Tuomi & Sarajärvi 2018). Tutkimuksen teemaksi valikoitui alun perin seikkailu- ja elämyspedagogiikka oman kiinnostukseni pohjalta. Perehtyessäni aiheeseen liittyvään kirjallisuuteen sain kuitenkin lopullisen varmistuksen siitä, että tutkimuskohteeni on hyödyllinen. Ensinnäkin aiempaa tutkimustietoa seikkailukasvatuksen käytöstä löytyi melko niukasti, ja toisaalta menetelmä vastasi hyvin niihin nykypäivän liikunnanopetuksen tarpeisiin. Esimerkiksi perusopetuksen liikunnanopetuksessa on alkanut korostua kokemuksellisuus uusimman opetussuunnitelman myötä (Opetushallitus 2014, 17, 433-437). Toiseksi liikunnanopetuksessa on huomattu erilaisten liikkujien huomioimisen tarve, joka käytännössä tarkoittaa esimerkiksi elämyksistä motivoituvien liikkujien huomioimista opetuksessa (Kari 2016).

## 5 TULOKSET

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää miten seikkailukasvatusta hyödynnetään liikunnanopetuksessa, millaisia oppimistavoitteita seikkailukasvatusta hyödyntäessä asetetaan ja minkälaisia hyötyjä ja haasteita sillä koetaan olevan liikunnanopetuksessa. Tässä luvussa käsittelemme tutkimuksen tuloksia.

### 5.1 Liikunnanopettajien ajatuksia seikkailu- ja elämyspedagogiikasta

Liikunnanopettajien käsitykset seikkailu- ja elämyspedagogiikasta noudattivat kirjallisuudessa esiin tulleita määritelmiä. Tärkeinä elementteinä seikkailu- ja elämyspedagogiikassa nähtiin seikkailullisuus ja elämyksellisyys, kasvatuksellinen tavoite toiminnan taustalla, turvallisuus, reflektointi, luonnon hyödyntäminen oppimisympäristönä ja luonnossa liikkumaan oppiminen, kuten myös ryhmätyöskentely. B korosti menetelmän pedagogista lähtökohtaa: *“avainasia on, että puhutaan pedagogiikasta ja kasvattamisesta ... ja siellä on selkeä tavoite taustalla”*.

Seikkailullisuus ja elämyksellisyys voivat toteutua opetuksessa eri tavoin. Haastateltavat A ja D toivat esiin sen, että seikkailukasvatuksessa oppijan on mahdollista testata rajojaan, kuten omia taitoja tai voimavaroja, turvallisesti ohjaajan tai opettajan tukemana. Toisaalta haastateltava C totesi, että itsensä haastamisen sijaan myös positiivisten kokemusten herättämä uteliaisuus ja kiinnostuneisuus voivat olla olennaisinta seikkailukasvatuksessa. Samankaltaista ajatusta toi esiin myös haastateltava B, jonka sanojen mukaan seikkailukasvatus voi *”herättää kipinän sellaiselle opiskelijalle, jota liikunta ei oikeesti oo kiinnostanut, et hei mä en oo tullut ikinä ajatelleeksi että mä voin tehdä tämmöstä tai tähän tuntuu mukavalta, tai tähän oli kivaa tai tähän liittykin tämmösiä asioita”*.

Haastateltava B näki seikkailukasvatuksen yläkäsitteenä, jonka alle kuuluu erilaisia muunnoksia ja versioita. Hän korosti, että Suomessa on ainutlaatuinen tapa toteuttaa seikkailukasvatusta, mihin on vaikuttanut elementtien poimiminen eri seikkailukasvatuksen kansainvälisistä traditioista sekä Suomen ainutlaatuiset jokamiehenoikeudet sekä luonto. Kaikki haastateltavat näkivät, että seikkailukasvatus ja elämyspedagogiikka tarkoittavat

koulumaailmasta tarkasteltuna käytännössä samaa asiaa, eikä eroja niiden välillä nähty koulukontekstissa olevan.

Seikkailukasvatusta voidaan toteuttaa liikunnanopetuksessa sekä pienesti että isosti. Vaikka kolme neljästä haastatelluista kertoivat toteuttavansa seikkailukasvatusta ennen kaikkea pidemmällä yön yli kestävillä retkillä, kaikki olivat sitä mieltä, että seikkailukasvatus voi olla myös pienempiä kokonaisuuksia, kuten B kuvaili: *”Mun mielestä seikkailukasvatusta voi toteuttaa vaikka ei tekisi päivien juttuja. Vaan että sä voit siirtää sen siihen opetukseen siinä että sä teet kaksi tai puolitoista tuntia kerrallaan ryhmän kanssa”*. Sekä B että C kannustivat seikkailukasvatuksesta kiinnostuneita opettajia lähtemään liikkeelle nimenomaan pienistä kokonaisuuksista, jolloin kynnyks aloittaa on pienempi.

Kaikki opettajat olivat sitä mieltä, että opettajan oma kiinnostus ja kokeneisuus ovat merkittävässä roolissa seikkailukasvatuksen onnistumisessa. Oma kokemus lisää opetukseen varmuutta, kuten D totesi: *”mitä enemmän itte harrastaa näitä tällöisiä niin sitä varmemmalta se tuntuu myös iteltä lähtee tonne”*. Opettajan kiinnostuneisuus aiheesta välittyy myös opiskelijoille, ja siksi se on B:n mukaan tärkeä ominaisuus seikkailukasvatusta toteuttavalle opettajalle. Kun opettaja on itse kiinnostunut seikkailukasvatuksesta, myös siihen liittyvä työtaakka on helpompi kantaa D:n mukaan: *”Siin pitää olla se oma kiinnostus siihen, koska oikeesti se vie tosi paljon aikaa”*.

Toisaalta B nosti esille myös sen, että seikkailukasvatusta hyödyntävän opettajan on hyvä olla käynyt itse läpi myös jonkinlainen seikkailullinen tai elämyksellinen oppimisprosessi: *”Sulle itselle olisi arvokasta, että sä kävisit jonkinlaisen prosessin läpi siinä, että mitä se seikkailukasvatus tarkoittaa, koska muuten ... sun on vaikee päästä siihen mitä se sulle kokemuksena tarkoittaa, jos sä et oo itse sitä tavalla tai toisella läpikäynyt”*.

Myös turvallisuus, niin fyysisestä, psyykkisestä kuin sosiaalisesta näkökulmasta tarkasteltuina nähtiin tärkeänä seikkailukasvatuksen onnistumisen kannalta. Kaikki pidempiä retkiä toteuttavat opettajat kertoivat harjoittelevansa retkellä olennaisia taitoja etukäteen. D kuvailikin: *”Melonnassa meillä on silleen et retkelle ei pääse jos ei oo kaatunut kajakilla ja*

*tehnyt näitä harjoituksia, koska muuten siinä käy niin, että jos sinne lähtee ja ei oo koskaan kaatunu, niin koko retki menee pilalle kun koko ajan miettii et mitä jos mä kohta kaadun”.*

Seikkailukasvatus saattaakin herättää osallistujissa epävarmuutta ja pelkoa, ja tärkeänä nähtiin näiden tunteiden käsitteleminen ryhmässä, jotta ryhmän ilmapiiri säilyy avoimena ja hyväksyvänä, kuten C kuvaili: *”Et se ympäristö ois luotettava ja et uskaltaa myös epäonnistua muiden edessä. Koska se voi olla myös niin, että ei viitsi edes yrittää ku pelkää että mokaa ja nolaa itsensä. Sen takia siitä aika paljon puhutaankin”.* Luottamuksellinen ilmapiiri edistää myös fyysistä turvallisuutta, kuten D kertoi: *”Pitää uskaltaa sanoa jos arveluttaa ja muuta, et jos vaik [meloessa] tuulee omasta mielestä liikaa, niin sit vaa sanoo ihan reilusti niin joku ohjaajista tulee vaik ihan viereen melomaan”.* C nosti tärkeänä asiana esiin myös sen, että jännittävämmissä toiminnoissa, kuten köysilaskeutumisessa, toimintaan osallistumisen täytyy olla vapaaehtoista.

Yhtenä keinona edistää turvallisuutta nähtiin oppilaiden osallistaminen toiminnan suunnitteluun, kuten A kuvaili: *”Oon yrittänyt osallistaa oppilaita mahdollisimman paljon siihen suunnitteluun, että he ovat itse saanut päättää mitä tehdään ja miten tehdään. Silloin tietenkin motivaatio on kovempi ja heillä on myös käsitys siitä mitä on tulossa.”*

Luonnollisesti tärkeänä nähtiin myös toiminnan mukauttaminen kohderyhmälle sopivaksi: *”Kun niitä asioita toteutetaan, niin se ryhmä tietenkin huomioidaan ja siellä olevat yksilöt. Eli tehdään sen tyllisiä asioita, jotka sille ryhmälle on oikeesti mahdollisia ja palkitsevia, ei mennä liian vaativiin asioihin”* (B). D kuvaili hyödyntävänsä kurssien alussa usein pienryhmätyöskentelyä sekä taidollisesti helppoja matalan kynnyksen toimintoja, jotta *”kenelläkään ei oo kauheeta kynnystä tulla siihen”*, sekä pyrkivän vaihtelevaan pienryhmien kokoonpanoja, jotta opiskelijat pääsevät tutustumaan keskenään.

Kaikki opettajat käyttivät opetuksessaan erilaisia ryhmätyöskentelymuotoja, joilla pyrittiin edistämään muun muassa ryhmäytymistä ja ryhmätyöskentelytaitoja. Ryhmätyöskentely saattoi liittyä kurssin tai esimerkiksi sen retkien suunnitteluun ja käytännön toteutukseen, mutta myös

ryhmäyöharjoitteita tehtiin. C kuvasikin, että niiden avulla on hyvin yksinkertaista tuoda seikkailullisuutta liikunnanopetukseen.

Kaikki haastatellut opettajat näkivät seikkailukasvatuksen tulevaisuuden kouluopetuksessa valoisana. Seikkailukasvatuksen katsottiin kulkevan käsi kädessä niin opetussuunnitelman kehityksen kuin ylipäättänsä maailman kehityksen kanssa, mitä perusteltiin moninaisesti. Sitä tuki esimerkiksi olettamus siitä, että luonto ja luonnossa liikkuminen tullaan näkemään tulevaisuudessa entistä tärkeämpänä. Lisäksi opetussuunnitelmissa on alkanut korostua kokemuksellinen ja ilmiöpohjainen oppiminen, mitä myös seikkailukasvatus on. Toisaalta seikkailukasvatus on hyvä ryhmäyttämisen keino, ja ryhmäytymisen tärkeys korostuu, kun kouluihin tulee entistä enemmän oppilaita, jotka eivät tunne toisiaan. Liikunnanopetuksen arvioitiin myös huomioivan tulevaisuudessa paremmin erilaiset liikkujatyypit ja elämyksiä kaipaavat liikkujat.

Haastatellut opettajat toivoivat seikkailukasvatuksen ja luonnossa liikkumisen näkyvän tulevaisuudessa laajemmin niin liikunnanopettajakoulutuksessa kuin opetussuunnitelmissa. Liikunnanopettajakoulutukseen toivottiin seikkailukasvatuksen kurssia, joko pakollisena tai valinnaisena. B, C, ja D toivoivat opetussuunnitelmien huomioivan laajemmin luonnossa liikkumisen, ja B kyseenalaistikin sen vaatimattoman roolin: *”En ole oikein koskaan ymmärtänyt sitä, miksi sitä ei ole linkitetty meidän opetussuunnitelmiin vahvemmin. Mikä on se tekijä, että me ollaan haluttu unohtaa sellainen asia, joka ei ole itsestäänselvyys suuressa osassa maapalloa, että siis täähän [luonto] on ihan mahtava”*. Esimerkiksi Norjan ja Ruotsin peruskoulun opetussuunnitelmissa käytetyt tarkemmat oppimistavoitteet luonnossa liikkumisen taidoista saivat kannatusta. Toisaalta A:n mielestä ensin seikkailukasvatuksessa tulisi panostaa opettajien kouluttamiseen, vasta sen jälkeen jalkauttaa sitä opetussuunnitelmaan: *”Hankalaa jos se tuodaan suoraan ylhäältä päin, että nyt pitää tällästä seikkailukasvatusta alkaa suorittamaan, että se aiheuttaa heti aina vastustusta ja sitten ei oo tietämystä tai ymmärrystä, että sillä tavalla ei kannata sitä ainakaan suoraan laittaa sitä opsiin”*. Haastateltava C taas korosti toiminnan mahdollistavia puitteita, vaikka kannatti ajatusta opetussuunnitelman päivittämisestä aiheen osalta: *”No oishan se tosi mahtavaa, mutta sit pitäisi myös olla aikaa ja resursseja vähän eri tavalla”*.

## 5.2 Seikkailukasvatuksen toteutustavat liikunnanopetuksessa

Liikunnanopettajien haastatteluista kävi ilmi, että seikkailukasvatusta toteutetaan niin pakollisissa kuin valinnaisissa liikunnankursseissa, ja että periaatteessa kaikkia haastatteluissa esiin tulleita toteutustapoja voidaan hyödyntää niin valinnaisissa kuin pakollisissa liikunnankursseissa. Pakollisissa kursseissa seikkailutoiminta tapahtuu opettajien kertoman mukaan kuitenkin pääasiassa lukujärjestyksen puitteissa, mikä asettaa rajoja sille, minkälaisia toimintoja voidaan tehdä. Valinnaisissa kursseissa taas vähintään osa kurssista suoritettiin haastateltujen opettajien mukaan kouluajan ulkopuolella, mikä mahdollisti esimerkiksi pidemmät retket. Toisaalta jotkin liikunnanopettajien kertomat asiat seikkailullisesta liikunnanopetuksesta pätevät myös yleisesti, riippumatta siitä puhuttiinko valinnaisista vai pakollisista liikunnan oppimiskokonaisuuksista. Näin ollen käsittelen ensin niitä haastatteluissa esiin tulleita asioita, jotka liittyvät seikkailulliseen liikunnanopetukseen yleisesti, jonka jälkeen kerron tarkemmin minkälaisia toteutustapoja tuli esiin pakollisen liikunnanopetuksen puitteissa ja toisaalta valinnaisten oppimiskokonaisuuksien puitteissa.

### Oppimistavoitteet ja arviointi

Koulussa tapahtuvassa seikkailukasvatuksessa oppimistavoitteet muodostuvat aina opetussuunnitelman pohjalta. Kaikki haastatellut liikunnanopettajat kokivat, että opetussuunnitelman toteuttaminen on mahdollista seikkailukasvatuksen avulla. B kertoi, että koska ammattikoulussa liikunnanopetuksen päätavoite on, että opiskelija löytäisi itselleen miellyttävän tavan pitää huolta työkyvystään ja hyvinvoinnistaan, liittyvät hänen asettamansa oppimistavoitteet yleensä juuri liikunnan ilon löytämiseen. Yläkouluissa toimivat A ja C kokivat, että seikkailukasvatus soveltuu perusopetuksen opetussuunnitelman toteuttamiseen hyvin, ja molemmat toivat esiin seikkailukasvatuksen mahdollisuudet monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttamisessa: *”Uusi opetussuunnitelma oli oikeastaan lähtökohta tälle minunkin seikkailuliikunnan kurssille, ja se tehtiin monialaisena oppimiskokonaisuutena elikkä siellähän tulee maantietoa, biologiaa, kotitaloutta ja liikuntaa, ja vähän teknistä työtä ja tekstiilityötä.”* (A). Sekä A että C näkivät, että seikkailukasvatuksella voidaan edistää molempia perusopetuksen opetussuunnitelmassa liikunnalle asetettuja tavoitteita, sekä siis

liikuntaan kasvamista että liikunnan avulla kasvattamista. A:n mukaan näistä ensimmäistä tukee esimerkiksi se, että seikkailukasvatuksessa opitaan usein liikkumaan eri vuodenaikoina, kun taas jälkimmäistä tukee esimerkiksi seikkailukasvatukseen usein liittyvä yhteistyötaitojen ja vastuun kantamisen oppiminen. Myös lukiossa toiminut D koki, että seikkailukasvatusta istuu lukion opetussuunnitelman toteuttamiseen: *”no kyl se mun mielestä sopii hirveen hyvin koska kuitenkin siel on näitä sosiaalisuuteen pyrkiviä tavoitteita ja yhteistyöhön ja vastuullisuuteen ja taitojen oppimiseen, niin kyl se mun mielestä tukee tosi paljon kaikkii niitä”*

Seikkailullisessa liikunnanopetuksessa oppimistavoitteiden pääpaino on kognitiivisissa ja sosiaalisissa taidoissa. Haastateltujen esiin tuomat kognitiiviset tavoitteet liittyivät usein lajikohtaiseen osaamiseen, kuten retkeilyn ”perustaitoihin” niin kuin D kuvasi: *”et mitä pitää osata ja mitä pitää olla mukana, ja sitten ensiapuun liittyviä ja tälläisiä, ja välinehankintoihin ja muihin liittyviä asioita”*. Muita esimerkkejä esiin tulleista kognitiivista oppimistavoitteista oli esimerkiksi kiipeilyssä käytettävien solmujen osaaminen ja melonnan turvallisuusosaaminen; miten esimerkiksi toimitaan jos kajakki kaatuu. Sosiaaliin oppimistavoitteisiin liitettiin monia eri osa-alueita: kommunikointi, vastuun ottaminen, toisten huomioiminen ja kannustaminen, erilaisissa rooleissa toimiminen (mm. ryhmän johtaminen) sekä avun antaminen ja pyytäminen. Vaikka vastauksissa painottuikin kognitiiviset ja sosiaaliset oppimistavoitteet, myös fyysisiä oppimistavoitteita kerrottiin joskus asetettavan seikkailullisessa toiminnassa, kuten lajin perustekniikoiden haltuunottoa.

Oppimistavoitteiden toteutumisen arvioimisessa kerrottiin käytettävän monesti objektiivista tarkkailua, kuten A:n kuvaamissa esimerkeissä käy ilmi: *”Lopputuloks on monesti sillai selkeesti arvioitavissa. Kulkeeko se kanootti suoraan vai meneekö jonnekin ihan muualle”* ja *”Sujuuko se toiminta vai eikö se suju ... Vaikka se lumikammin tekeminen, että onnistuuko se lumikammi ja kauanko siinä kestää ja kauan roolitusten tekeminen kestää ja niin pois päin”*. Toisaalta kaikki seikkailukasvatuksessa tapahtuva oppiminen ei näy ulospäin. Siksi oppimisen arvioimisessa tärkeässä roolissa on myös keskustelut oppilaiden kanssa. Esimerkiksi C kertoo haastattelewansa oppilaita ja tutkivansa nouseeko oppilaiden vastauksista esiin asioita, joita hän on olettanut tulevan esiin oppimistavoitteita suunnitellessaan.

## Oppimisympäristöt

Seikkailukasvatusta toteutetaan tutkimustulosten mukaan useimmiten luontoympäristöissä. Sekä A että B kertoivat yhdistävänsä seikkailukasvatuksen nimenomaan luonnossa tapahtuvaan toimintaan:

*”Itellä se painottuu vahvasti siihen luontoelämykseen ja luontokokemukseen ja siihen, että kokis ite myös olevansa osa sitä luontoa” (A)*

*”Itselle seikkailukasvatukseen linkittyy luonnossa toimiminen kauheen voimakkaana ... että hyvin paljon pyritään, että mennään ulos ja toimitaan siellä... Hyvin monipuolisesti hyödynnän luontoa osana sitä.” (B)*

Kaikkien haastateltujen mukaan seikkailukasvatusta voi kuitenkin toteuttaa hyvin monenlaisissa ympäristöissä, myös sisällä kuten B kuvaa: *Kyllähän me myös sisätiloissa tehdään seikkailullisesti asioita, erilaisia tiimitehtäviä, erilaisia sen tyyppisiä harjoitteita joita voit sisätiloihin rakentaa. Myös pelit voit toteuttaa niin että siellä on tällainen seikkailullinen elementti mukana”. Toisaalta myös koulun lähiympäristö voi myös toimia seikkailukasvatuksen toteutuspaikkana, kuten D esimerkissään kertoo: “Sit me on tehty vähän tällästä geokätköily-aartenpiilotusjuttuu myöskin tässä koulun ympärillä”. Vaikka seikkailutoimintaa usein tehdään luonnossa, koulun sijainti keskustassakaan ei ole esteenä B:n mukaan: ”Vaikka olen ihan keskustassa töissä, niin meillä on puistoja siinä lähellä”.*

## Sisällöt

Sekä A, B ja D kertoivat pitävänsä seikkailukasvatuksessa tärkeänä sitä, että oppilaat saavat vaikuttaa kurssin sisältöön ja suunnitteluun, kuten D kuvaa: *”Se ei oo sitä et joku opettaja tai ohjaaja sanoo et nyt tehdään aina näin, vaan et niille tulee itselle sellainen olo et ne pääsee vaikuttamaan siihen kurssin sisältöön, et mitä tehdään ja miten tehdään”.* B ja D kertoivatkin aloittavansa kurssinsa systemaattisesti yhteisellä suunnittelutuokiolla oppilaiden kanssa. D kertoi: *Me lähetään siitä et ne vaa tulee paikalle ja sit mä oon kertonut siitä et mitä tällä*



*kurssilla on tehty ja mitä tällä kurssilla tehdään, ja sit ihan vaa randomisti jaetaan niitä pieniin ryhmiin ja ne saa siellä pohtia et mitä kaikkea olis kiva tehdä ja mitä ehdotuksia tulis”.*

Haastatteluissa tuli esiin hyvin monenlaisia seikkailullisia sisältöjä. Kaikki opettajat hyödynsivät jossain muodossa jotain perinteisesti seikkailukasvatukseen liitettävää luontoaktiiviteettia, kuten melontaa kanooteilla tai kajakeilla, kalliokiipeilyä, laskettelua, vaellusta ja retkeilyä, maastopyöräilyä, lumikenkäilyä ja hiihtoa. Lisäksi luonnossa toteutettavista sisällöistä tuli esiin myös kalastus, suunnistaminen ja luistelu. Sisätiloissa kerrottiin harrastettaneen seinäkiipeilyä, seikkailullisia pelejä (esimerkkinä kaupunkisota ja stratego) sekä miekkailua. Lisäksi D kertoi toteuttaneensa pitkän matkan suunnistusta maastopyörillä, jousiammuntaa sekä käyneensä viikkorasteilla opiskelijoiden kanssa. Seikkailukasvatukseen yleensä liitettäviä ryhmäytymis- ja ryhmätyötehtäviä kerrottiin myös toteutettaneen niin ulko- kuin sisätiloissa.

Vaikka seikkailukasvatus liitetään monesti jännittäviin luontoaktiiviteetteihin, kuten melontaan ja kiipeilyyn, Holman ja Hämäläisen (2020) mukaan seikkailukasvatusta voidaan toteuttaa myös esimerkiksi jalkapallon puitteissa. Heidän mukaan olennaisinta seikkailullista liikuntakasvatusta toteuttaessa on se, miten liikuntakasvatusta toteutetaan, eli toteutuuko siinä tietyt seikkailukasvatuksen periaatteet. Haastateltavista B kertoi pitävänsä seikkailukasvatusta lähtökohtana opetuksessaan, jonka käytännön vaikutuksia opetuksessa on kuvattu tarkemmin kohdassa, jossa käsitellään seikkailukasvatuksen hyödyntämistä pakollisissa liikunnan oppimiskokonaisuuksissa. Kun seikkailukasvatusta ajattelee B:n tai Hämäläisen ja Holman tavoin opetusta ohjaavana ajattelutapana, voi seikkailullista liikunnanopetusta toteuttaa hyvin laajasti erilaisten liikuntamuotojen parissa.

### **Osa toiminnasta maksullista – ainakin ennen**

Osaan seikkailullisista toiminnoista liittyy osallistumismaksu, joka muodostuu lähinnä välinevuokrasta ja kuljetuksista. Kallein esiin tullut yksittäinen kustannus oli D:n kertoma lukion melontaretken maksu, joka maksoi opiskelijoille 50 euroa, sisältäen varusteet kuivapuvuista kajakkeihin sekä niiden kuljetuksen. D:n mukaan kurssin osallistujat

suhtautuivat maksuun myönteisesti, sillä he kokivat saavansa rahalleen paljon vastinetta: ”ne ei oo pitäneet sitä pahana kun ne ymmärtää kuinka paljon ne saa sillä rahalla, ja kun ei tarvii itse muuta kuin vääntäytyy paikalle, toki teltat ja tämmöset pitää olla, mutta kaikki muu kalusto tulee sitte valmiiksi paikalle, et ei oo kallista”. D arvioi, että kurssin maksullisuus ei tule ongelmaksi ainakaan lähitulevaisuudessa, sillä kurssi ei ole pakollinen ja koska heidän lukiossa on runsaasti muita liikunnan valinnaisia kursseja, jotka ovat maksuttomia. Sen sijaan yläkoulussa toimiva C kertoi, että Opetushallituksen (2019) linjaus kieltää maksulliset retket ja leirikoulut on vaikuttanut jo hänen opetukseensa: ”Ennen esimerkiksi käytiin seinäkiipeilemässä tossa lähellä niin, että oppilas maksoi 5 e mutta enää se ei ole mahdollista. Ei saa toteuttaa enää siinä määrin, että kun meidän koulun pitäis se maksaa ja ei oo varaa tehdä sitä, niin ne rajoitukset tekee siitä vähän haasteellista”.

## **Yhteistyökumppanit**

Sekä A, C että D kertoivat hyödyntävänsä seikkailukasvatuksen toteuttamisessa yhteistyökumppaneita. Yhteistyökumppaneilta saatiin apua sekä ohjaamiseen, varusteisiin että varusteiden kuljetuksiin. C kertoi lainanneensa varusteita, kuten telttoja, retkeilyalan yhdistykseltä. A kertoi paikallisen melontayrityksen lainaavan kanootit retkilleen. C kertoi saaneensa onget lahjoituksena kaupungilta kalastusretkiä varten. Lisäksi C kertoi hyödyntäneensä kalliokiipeilyssä toista ohjaajaa. D kertoi paikallisen melontayrityksen tarjoavan varusteet sekä varusteiden kuljetukset kurssin melonta-osioon, johon sisältyi yksi iltamelonta ja viikonlopun mittainen melontaretki. C ja D kertoivat yhteistyökumppaneiden löytyneen pitkälti henkilökohtaisten verkostojen kautta: ”No siis tää paikallinen melontafirma, niin tän omistajan kaikki lapset on ollu mulla oppilaana aikoinaan, kaikkihan on siis jo aikuisia ja muualla, mutta tää lähti siitä että tää melontafirman omistaja itse kysy että halutaanko me tehdä yhteistyötä, et hänelle tää ei oo rahallinen kysymys vaan hän halua tarjota nuorille tämmösen mahdollisuuden” (D). D kannustaakin seikkailukasvatuksesta kiinnostuneita opettajia osallistumaan esimerkiksi aiheeseen liittyville kursseille, sillä siellä voi ”tutustuu ihmisiin ja hyvin äkkii huomaa et sul on ympärillä sellanen porukka, josta voi saada apukäsii ja muuta”.

### 5.2.1 Seikkailukasvatus pakollisissa oppimiskokonaisuuksissa

Kaikki haastatellut opettajat paitsi B kertoivat, että seikkailukasvatuksen rooli on pakollisissa liikunnan kursseissa pienempi kuin valinnaisissa. B:n kaikessa opetustoiminnassa sen sijaan seikkailukasvatus näyttäytyi kasvatusfilosofisena lähtökohtana, kuten hän itse kuvailee: *“Mä itse ajattelen seikkailukasvatuksesta niin, että sehän on ajattelutapa enemmänkin, että ei niinkään se että tämä on nyt se malli mitä sä teet ja sä voit vain tehdä sen näin. Vaan sä pystyt itse asiassa kaiken tekemään sillain, että siinä on mukana ton tyyppisiä elementtejä kaikkineen.”* Näin ollen B toteutti niin pakollisia kuin valinnaisia liikunnan kursseja seikkailullisella otteella. B kiteyttää työskentelyotteensa lähtökohtia seuraavasti: *”Ihan se sellainen perusajatus siinä suunnittelussa on aina se, että löydettäisiin jotain sellaista voisi herättää sut näkemään uudella tavalla sitä liikkumista ja ymmärtää sen liikunnan eri tavoin”.* B:n mukaan seikkailullisuus näkyy esimerkiksi siinä, että opiskelijat otettiin mukaan kurssin suunnitteluun, kurssin suunnittelussa pyrittiin löytämään uusia näkökulmia liikuntaan, tunneilla vältettiin kilpailullisuutta ja korostettiin elämyksellisyyttä, ja tunneilla pyrittiin liikkumaan luonto- ja ulkoympäristöissä mahdollisimman paljon.

Vaikka muut opettajat näkivät seikkailukasvatuksen roolin pienempänä pakollisissa liikunnankursseissaan, löytyi niissäkin yhtymäkohtia seikkailukasvatukseen. A kuvaili linkittävänsä seikkailukasvatuksen esimerkiksi suunnistustunteihin: *”No kyllä mä esimerkiksi vastuunottamista, mikä on yks tämmönen tekijä seikkailu- tai elämyskasvatuksessa, opetan suunnistustunneilla. Suunnistuksessa oppilas joutuu ottamaan vastuun omasta tekemisestään ja korostan myös sitä. Että tää on ainoita oppiaineita melkein tai lajeja missä sinä vastaat ite itte tekemisestä ja vastaat myös siitä, että homma toimii”.* Lisäksi A kertoi seikkailullisuuden tulleen hieman vahingossakin hiihtotunnille: *”Meillä on siinä aika iso mäki, niin yksi oppilas arpoi siinä, että uskaltaako vai ei. Siinä oltiin mukavuusrajoilla. Mut sit mä vaan kovasti kannustin, että on se vähän haastava, mutta kyllä sä siitä selviät. Ja sitten se laski sen hienosti alas. Sitte juttelin siitä, että sehän meni tosi hyvin ja siitä näki siitä oppilaasta miten se innostu siitä hienosti”.* Lisäksi A kertoi ohjaavansa myös lukion vaellusleirikouluu, johon lähtökohtaisesti osallistui koko vuosikurssi, ja jossa oli mukana seikkailullisia elementtejä.

C kuvaili hyödyntävänsä seikkailukasvatuksesta tuttuja ryhmätoimintatehtäviä myös pakollisilla kursseilla: ”Varsinkin kun tulee uusia seiskoja muun muassa tai uus ryhmä tai et mä oon uus opettaja ryhmälle, niin mul voi olla erilaisia leikkejä ja tutustumisjuttuja. Siinä on tavallaan se jäänmurtaminen se juttu”. Liikunnanopetuksen lisäksi C kertoi hyödyntäneensä ryhmätoimintatehtäviä myös terveystiedon tunneilla.

B ja C kuvailivat hyödyntävänsä seikkailukasvatuksessa monipuolisesti koulun lähiympäristöjä. B kertoi liikkuvansa koululta lähialueen luontoympäristöihin monesti kävellen, kun taas C kertoi liikkuneensa myös pyörillä ryhmien kanssa muun muassa kalastamaan. B työskenteli osittain keskustassa sijaitsevalla toimipisteellä, ja kertoi valjastavansa myös kaupunkiympäristöä seikkailullisiin toimintoihin: ”Siellä keskustakoululla sä voit toteuttaa kaupunkisuunnistusta seikkailullisella tavalla, että mennään tekee niitä siellä hyödyntäen myös näitä pelillisiä menetelmiä”.

Seikkailukasvatus ei ollut isossa roolissa D:n pakollisilla kursseilla, mutta D:n esiin nostamat koulun lähipiirissä toteutettavat sisällöt, kuten pesäpallo esteradoilla, kaupunkisota ja geokätköily, sopisivat varmasti myös pakollisille kursseille. Seikkailullinen kaupunkisota on D:n mukaan ponnistanut oppilaiden osallistamisesta: ”kaupunkisotaa me on pelattu, ja niiden on pitänyt itse kaikki pelistrategiansa kehitellä ja rakentaa kaikki ympäristö missä ne sotii”. Monet uudet ideat, kuten buffaus-miekat kaupunkisodan pelivälineinä, tulevat D:n mukaan nimenomaan opiskelijoilta. D:n mukaan seikkailukasvatukseen liittyvään yhdessä tekemiseen ei kuitenkaan innostuta aina samalla tavalla pakollisilla kursseilla, kuin extreme-kurssilla: ”Se ei näy samalla tavalla siellä, et ne niinku yhtä paljon innostuis. Kyl ne tekee [yhdessä], mut se on sit siellä enemmän sellasta et tehdään nyt kun käsketään. Noissa valinnaisissa se tulee paljon spontaanimmmin, ja siihen panostetaan enemmän, Jossai pakollisissa se voi olla että okei nyt me ollaan harjoiteltu tää, nyt me osataan tää, mitä sitte tehdään, et se ei oo samanlaista, niin pitkäkestoista”.

### 5.2.1 Seikkailukasvatus valinnaisissa oppimiskokonaisuuksissa

Haastateltavista A, C ja D kertoivat ohjaavansa yhtä tai useampaa valinnaista seikkailullista oppimiskokonaisuutta, joissa painottuu esimerkiksi vaellus, melonta tai yleisesti ns. extreme-lajit, jotka poikkeavat perinteisistä koululiikuntalajeista. Yhteistä näille oppimiskokonaisuuksille oli se, että samassa oppimiskokonaisuudessa kokeiltiin useampaa eri liikuntamuotoa, ja että osa opetuksesta tapahtui koulun lukujärjestyksen puitteissa, mutta kaikkiin kuitenkin sisältyi runsaastikin osuuksia, jotka suoritetaan normaalin kouluajan ulkopuolella. D totesikin, että ”*Näähän tehdään yleensä kaikki kouluajan ulkopuolella. Ethän sä pysty näit millään ajottamaan lukujärjestykseen. Nää kurssit on aina sellasia, et ne menee illoille ja viikonlopuille*”.

A kertoi ohjaavansa yläasteella valinnaista seikkailuliikunnan kurssia, joka jatkuu läpi lukuvuoden ja johon sisältyy perusoppituntien lisäksi yön yli kestäviä retkiä. A kertoi lisäksi ohjaavansa yläasteen kevätmelontaretkä, johon oppilaat voivat halutessaan hakea. B ohjasi hyvin monipuolisen sisällön mahdollistavaa monipuolisen liikunnan kurssia, jota toteutettiin lukujärjestyksen puitteissa seikkailullisin menetelmin. C kertoi pitäneensä yläkoulussa valinnaista extreme- ja elämyskurssia, johon sisältyy erilaisia lajikokeiluita ja myös yksi yön yli retki. D ohjasi lukiossa valinnaista extreme-lajien kurssia, johon sisältyy oppituntien lisäksi yleensä viikonlopun mittainen melontaretki. Lisäksi D ohjasi lukion valinnaista laskettelu- ja lautailukurssia, johon niin ikään sisältyy seikkailullisia elementtejä.

Valinnaisissa oppimiskokonaisuuksissa seikkailukasvatusta toteutettiin hyvin erilaisin sisällöin. Suurin osa haastatteluisa esiin tulleista liikuntamuodoista poikkesivat perinteisestä koululiikuntalajeista, kuten jo kurssien nimissäkin käytetyt extreme-, seikkailu- ja elämys-sanat antoivat olettaa. Yhteistä kursseille valituissa liikuntamuodoissa oli usein luonto oppimisympäristönä. D kuvaili ohjaamansa extreme-kurssin sisällön muodostuvan pitkälti opiskelijoiden toiveiden perusteella: ”*me lähetään siitä et ne vaa tulee paikalle ja sit mä oon kertonut siitä et mitä tällä kurssilla on tehty ja mitä tällä kurssilla tehdään, ja sit ihan vaa randomisti jaetaan niitä pieniin ryhmiin ja ne saa siellä pohtia et mitä kaikkea olis kiva tehdä*”.

### 5.3 Seikkailukasvatuksen hyödyt liikunnanopetuksessa

Seikkailukasvatus innostaa niitä oppijoita liikkumaan, jotka eivät aiemmin ole innostuneet liikunnasta. B kuvailee, että seikkailullinen liikunnanopetus pystyy huomioimaan paremmin ne oppijat, joille liikunnan merkityksellisyys ei muodostu esimerkiksi kilpailusta tai suorituksesta, vaan ennemminkin elämyksestä: *”Heille kun sinne tuo mukaan sen, että liikunnasta voi löytää sellaisen nautinnon ja sä voit oikeesti ihailia sitä ympäristöä missä sä oot, ja saada niitä elämyksiä ja kokemuksia muun kautta kuin sen, että sulle tulee hiki ja sä hengästyit ja sä oot järjestyksessä jonkun kanssa... niin sellaisille opiskelijoille tulee se, et ne on hiffanneet jotain ihan uutta liikunnasta”*

Seikkailukasvatus opettaa rohkeutta kohdata uutta, mikä erottaa sen positiivisesti muista opetusmenetelmistä. Sekä B että D perustelivat seikkailukasvatuksen käyttöä tästä näkökulmasta. B:n perustelujen mukaan: *”Jos miettii meidän nyky-yhteiskuntaa, niin se on äärimmäisen arvokas taito. Että sä uskallat tietyllä tavalla luottavaisesti miettiä, että asiat järjestyy ja näistä selvittää, että olen mä selvinnyt joistain muistakin tilanteista. Niin se luo siihen tulevaisuuteen, etenkin nuorten ihmisten kanssa, sellaisen perspektiivin toivosta. Ja siitä, että kyllä mun kannattaa yrittää eikä lyödä hanskoja tiskiinkin”.*

Seikkailukasvatus edistää ryhmän toimintaa sekä opettaa ryhmätyöskentelytaitoja, mikä B:n mukaan saattaa myös ennaltaehkäistä syrjäytymistä ja kiusaamista: *”Ku sä oot tehnyt jonkun ryhmän kanssa töitä ja huomaat, että se ryhmä toimii tosi hienosti yhteen. Ne huomioi toinen toistaan, tekee asioita loistavasti yhdessä ja pitää toisistaan huolta... noi on minusta myös älyttömän arvokkaita asioita, ja taas mennään ehkä siihen kun puhutaan kiusaamisista ja tämän tyyppisistä asioista, niin tähän liittyy myös se, että tällä pystyy tuomaan niitä välineitä siihen miten me välitetään toisista ja pidetään huolta kaikista”.*

Seikkailukasvatus parantaa oppilastuntemusta ja edistää siten vuorovaikutusta opettajan ja oppilaan välillä, kuten A painottaa: *”No yks selkeä hyöty itselle on oppilastuntemus, se että oppii tuntemaan oppilasta monipuolisemmin ja paremmin. Ja silloin se helpottaa arviointia ja kanssakäymistä oppilaiden kanssa. Se on mun mielestä kaikista mukavin juttu.”* A:n mukaan

yksi tähän vaikuttava asia on roolien heikkeneminen seikkailullisissa toiminnoissa: ”Yks semmonen minkä on tässä opintojenkin ohessa nyt huomannut, että ne keskustelut on aika hyviä niitten oppilaiden kanssa kun se roolitus pienenee kun lähdetään maastoon, ja siellä on sitten on kivaa jutella niitä näitä”. Myös C korosti oppilastuntemuksen lisääntymistä tärkeänä hyötynä, mikä voi auttaa näkemään myös oppilaat eri tavalla: ”Tiedän, että tietyistä oppilaista on opettajilla aika negatiivisia kuvia. Olis hienoa, jos muutkin opettajat pystyis olemaan mukana tommissa jutuissa, missä ne [oppilaat] pääsee loistamaan esimerkiksi käytännön taidoillaan tai olemalla hieman erilail... tai todella erilaisia kuin sitten siellä perustunnilla, missä toiminta voi olla mitä on”.

Oppilaatkin tuntuvat pitävän seikkailullisista oppimiskokonaisuuksista. Kaikki haastatellut opettajat kertoivat saaneensa oppilailta positiivista palautetta seikkailullisista toiminnoista, kuten esimerkiksi B kuvaa: ”Oon saanut monilta opiskelijoilta palautetta, että nyt oli sellaisia liikuntatunteja, etten ollut koskaan ajatellut että liikunta voi olla tällaista”. D kertoi ohjanneensa jopa kolmea extreme-kurssia yhtäaikaisesti, sillä kurssi oli niin suosittu lukiolaisten keskuudessa.

#### 5.4 Seikkailukasvatuksen haasteet liikunnanopetuksessa

Seikkailukasvatuksen haasteet liittyvät haastateltujen opettajien mukaan ennen kaikkea ajankäyttöön sekä resursseihin. Ensinnäkin seikkailukasvatuksen toteuttaminen lukujärjestyksen puitteissa voi olla haastavaa, sillä seikkailukasvatusta ei aina voi suunnitella kellontarkasti. B kertoi ratkaisseensa tämän haasteen opettelemalla jatkamaan siitä mihin jäätiin seuraavalla tapaamiskerralla. Toisaalta C totesi, että tähänkin voi liittyä ainakin yläkoulussa haasteensa: ”Yläkoulussa, jossa on kerran viikossa se tuplatunti, ne [asiat] ei oo välttämättä pitkään mielessä. Jos kysyy vaikka et mitä tehtiin viikko sitten niin tuntuu et usein ei oo mitään muistikuvaakaan”. C koki myös, että seikkailukasvatukseen liittyvälle reflektiolle oli vaikeaa löytää aikaa: ”Kun ne tavoitteet on kuitenkin enemmän siinä liikkumisessa niin sit se jää aika vähiin perusarjessa”. Varsinkin ulkoliikuntaan liittyy usein myös ulkopuolisia muuttujia, jotka laittavat suunnitelmat uusiksi kuten D kuvasi: ”Ja sit aina on tämmösiä epävarmuustekijöitä, et kun ollaan vaik suunniteltu se melontaretki tietyille viikonlopulle, et mitä jos onkin

*yksinkertaisesti semmonen keli et sinne ei voi lähteä*”. B toi esiin myös, että mitä isompia seikkailullisia kokonaisuuksia toteutetaan sitä haastavampaa on niiden aikataulutuksen opetukseen yläkoulussa ja toisella asteella.

Yhtenä haasteena nähtiin myös se, että seikkailullisten oppimiskokonaisuuksien suunnittelu ja organisointi vie enemmän aikaa kuin perinteisillä menetelmillä ohjatut oppimiskokonaisuudet. Varsinkin pidempiin retkiin liittyy esimerkiksi välineiden, ohjaajien ja kuljetusten järjestämisestä. C ja D totesivatkin, että aina seikkailukasvatukselle ei löydy niin paljon tilaa aikatauluissa kuin haluaisi. C kertoi: *”Esimerkiksi itellä oli viime vuonna kalenteri täynnä, 30 viikkotuntia, et vedetään vähän liukuhihnameiningillä, niin ei siinä välttämättä sitä aikaa oikeesti oo purkaa juttuja. Et sit liikutetaan oppilaita ja näin”*.

Ulkona luonnossa liikkussa varusteet tai niiden puute saattaa myös rajata mahdollisuuksia tai tuoda haasteita. Opiskelijoilta ei välttämättä löydy säänmukaisia varusteita ulkoliikunnassa, minkä B kertoi ratkaisseensa seuraavasti: *”Fiksulla opettajalla on aina varahanskoja, villasukat ynnä muuta repussa mukana, koska ihan tällaista arjen varustautumista on opeteltava alkuun. Mutta siitä selvittää fiksumasti keskustelemalla ja varavaatteilla repussa niin, että kukaan ei jäädy”*. Myös koulun varusteet ja koulun myöntämät rahalliset resurssit voivat rajoittaa toimintaa. D kertoi syitä esimerkiksi kurssien maksullisuudelle: *”Kouluhan ei pysty millään tämmösii maksamaan, että mitä meillä liikunnankin määräraha on vissiin 700e vuodessa, niin sillä ei hirveesti muuta tehdä kuin että korjataan välineitä”*. Koska yläkoulussa ei saa enää kerätä oppilailta maksuja, C kertoi nykyään hyödyntävänsä pelkästään koulun välineistöä ja ilmaiseksi lainattavissa olevia varusteita.

Koulun toimintalinjaukset, niin kansalliset kuin paikalliset saattavat tuoda myös haasteita. C kuvasi kokemuksiaan tähän liittyen seuraavasti: *”Se on vähän haastavaa, kun tuntuu että niitä kaikkia kieltoja ja tällästä tulee, että saako kohta enää suunnistaakaan kun ei nähdä koko ajan oppilaita tai muuta. Et se vähän jännittää et kuinka säädelyä liikunnanopetuksesta tulee”*.

Myös oppilaiden houkuttelevuus mukaan toimintaan voi joskus olla haastavaa. A kuvaili oppilaiden arkuuteen liittyviä haasteita: *”Semmoinen arkuus tai pelokkuus, että se retki tai muu*



*voi olla vähän liiankin jännittävä, että sinne ei uskalleta lähteä. Semmoset tekijät on ehkä hankalimmat. Että saa osallistumaan siihen. Ja jotenkin tuntuu et se yhä enemmän korostuu vuosi vuodelta, että koetaan semmosta sosiaalista pelkoa”. Toisaalta seikkailukasvatus voi myös tuoda apua epävarmuuteen. D kertoikin purkavansa seikkailussa syntyviä kokemuksia: ”Et ne huomais sen, et ku jossain lajissa tai kokeilussa pärjää ihan hyvin vaikei ois uskonutkaan, niin sitä voi ihan samaa ajatusmallia kokeilla muuallekin. Et ehkä mä pärjään tuolla muuallakin”.*

## 6 POHDINTA

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten seikkailukasvatusta toteutetaan liikunnanopetuksessa, minkälaisia oppimistavoitteita sille asetetaan liikunnanopetuksessa ja minkälaisia hyötyjä ja haasteita liikunnanopettajat ovat tunnistaneet menetelmää käyttäessään. Tutkimuksessa selvisi, että seikkailukasvatusta voidaan hyödyntää hyvin moninaisin tavoin ja vaihtelevin laajuuksin liikunnanopetuksessa. Lisäksi selvisi, että liikunnanopettajien kokemusten mukaan menetelmä soveltuu opetussuunnitelman toteuttamiseen, ja menetelmää hyödyntäessä oppimistavoitteet liittyvät usein kognitiivisiin ja sosiaalisiin taitoihin. Menetelmän koettiin tuovan uutta näkökulmaa liikuntaan erityisesti niille oppilaille, jotka eivät aiemmin ole innostuneet koululiikunnasta. Muita liikunnanopettajien löytämiä hyötyjä olivat menetelmän mahdollisuudet opettaa kohtaamaan uutta sekä toimimaan yhteistyössä muiden kanssa, ja opettajan oppilastuntemuksen lisääntyminen. Liikunnanopettajien tunnistamat haasteet menetelmään liittyen koskivat ennen kaikkea ajankäyttöä ja resursseja.

### 6.1 Tutkimustulosten pohdintaa

Ensimmäinen perustavan laatuinen kysymys, johon tutkimuksessa törmättiin, oli se, mitä seikkailukasvatuksella tarkoitetaan liikunnanopetuksen kontekstissa. Suomessa seikkailukasvatuksella on pisimmät perinteet nuorisotyön alalla (Karppinen & Latomaa 2015, 110-113), mutta nuorisotyö ja liikunnanopetus eroavat toisistaan laajalti. Liikunnanopetusta ohjaavat muun muassa opetussuunnitelma, koulun resurssit sekä hyvin heterogeeniset ryhmät, jotka asettavat rajoitteensa sille minkälaista seikkailukasvatusta liikunnanopetuksessa voidaan toteuttaa. Missä määrin liikunnanopetuksessa voidaan esimerkiksi tavoitella aitoa seikkailua, jossa toteutuvat jännitys ja arvaamattomuuden elementit? Tai minkälaiset kokemukset liikunnanopetuksessa täyttävät elämyksen kriteerit? Se, mikä mielletään seikkailukasvatukseksi esimerkiksi juuri nuorisotyössä, voi olla mahdotonta toteuttaa liikunnanopetuksen puitteissa esimerkiksi ajallisten raamien tai rahallisten resurssien takia.

Hämäläisen ja Holman (2020) mukaan liikuntakasvatus lähenee seikkailukasvatusta, kun siihen sisältyy 1) seikkailullista toimintaa, 2) liikunnan avulla kasvattamista, 3) kokemusliikuntaa

(yksilön kasvua edistäviä kokemuksia), 4) itsemääräämisteorian mukaista tehtäväsuuntautunutta toimintaa sekä 5) reflektointia. Näistä kohtien 2, 3 ja 4 voisi lähtökohtaisesti olettaa toteutuvan liikunnanopetuksessa, ottaen huomioon että esimerkiksi perusopetuksen opetussuunnitelma korostaa kokemuksellisuutta ja ohjaa kasvattamaan liikunnan avulla, ja että suomalaista liikuntakasvatusta ohjaa Edward L. Decin ja Richard M. Ryanin kehittämä kyseinen itsemääräämisteoriat (Hämäläinen & Holma 2020; Opetushallitus 2014, 17, 433-437). Oleellisiksi kysymyksiksi jää siis, miten liikunnanopetuksessa toteutetaan seikkailua ja reflektointia. Tutkimustulosten mukaan liikunnanopetukseen sisältyvän seikkailun toteuttamisessa olennaista voi olla se, miten liikunnanopetuksessa pystytään rikkomaan rutiineja ja olettamuksia. Liikunnanopettajan tulee siis kyetä tarjoamaan opetuksessaan jotain, joka poikkeaa oppilaiden aiemmin kokemasta liikunnasta tai liikunnanopetuksesta. Tämä on toisaalta lohdullinen ajatus – seikkailukasvatusta voi toteuttaa monien eri liikuntamuotojen parissa, kuten Hämäläinen ja Holma (2020) esittivät. Toisaalta sen voi taas ajatella vaativan liikunnanopettajalta hyvin avointa mieltä erilaisten toimintatapojen kokeiluun opetuksessaan ja kenties myös omalta mukavuusalueelta poistumista.

Tutkimustulosten mukaan Hämäläisen ja Holman (2020) mallin viidennen osan, eli reflektion toteuttaminen liikunnanopetuksessa ei välttämättä ole yksinkertaista. Liikuntatunneilla on perinteisesti pyritty maksimoimaan oppilaiden fyysisesti aktiivinen aika, jota reflektoinnin voidaan ajatella vähentävän, kuten myös tutkimuksessa kävi ilmi. Toisaalta jos asiaa tarkastelee siltä näkökannalta, että kenties tärkein tehtävä on kasvattaa liikunnallisesti aktiiviseen elämäntapaan, herää kysymys voisiko reflektiolla kuitenkin olla paikkansa liikunnanopetuksessakin ja onko sen mahdollisuudet liikunnallisen elämäntavan edistämässä tunnistettu. Reflektion avulla liikunnasta voi mahdollisesti löytää uusia merkityksiä, jotka edelleen edesauttavat liikunnallisen elämäntavan rakentamisessa.

Aiemman teoratiedon pohjalta yhtenä haasteena tutkimuksen kannalta tunnistettiin se, miten tutkimuksessa saataisiin esiin myös sellainen seikkailupedagoginen liikunnanopetus, jota ei välttämättä mielletä juuri seikkailukasvatukseksi. Jo itsessään sana ”seikkailu” vie monesti ajatukset hyvin äärimmäisiin ja poikkeuksellisiin toimintoihin, jotka eivät kuitenkaan ole seikkailukasvatuksen kannalta välttämättömiä (Karppinen & Latomaa 2015, 44; Telemäki 1998, 41). Käsitteen epämääräisyys ja suhteellinen tuoreus näkyi tutkimuksessa todennäköisesti

siinä, kuinka vähäinen tutkimuskutsuun vastanneiden määrä oli. Toinen syy vähäiseen vastausmäärään saattoi olla se, että seikkailukasvatusta ei yksinkertaisesti hyödynnetä liikunnanopetuksessa laajalti. Lisätutkimus menetelmän käytön laajuudesta opettajien keskuudessa voisikin olla hyödyllistä menetelmän kehittämisen kannalta.

Tutkimustulosten perusteella seikkailukasvatuksella on monia mahdollisuuksia liikunnanopetuksessa. Yksi tärkeimmistä saattaa olla se, että sillä voidaan luoda positiivisia kokemuksia liikunnasta niille, jotka aiemmin eivät ole löytäneet liikunnasta merkityksiä itselleen. Pirnes ja Tiihonen (2010) toteavat liikunta-alan muuttuneen 2000-luvulla suoritus- ja osaamiskeskeisestä näkökulmasta kokemuksellisempaan suuntaan. Saman muutoksen voidaan ajatella tapahtuneen myös perusopetuksen liikunnan opetussuunnitelmassa viimeisimmän vuonna 2014 tapahtuneen uudistuksen myötä. Ottaen huomioon, että ihmisillä on erilaisia tapoja suhtautua liikuntaan, joista yksi on liikunnan näkeminen elämysten ja kokemusten mahdollistajana, on liikunnanopetuksessa tärkeää toteuttaa erilaisille liikkujille sopivaa liikunnanopetusta (Kari 2016). Seikkailu- ja elämyspedagogiikka lähtökohtaisesti tarjoaa seikkailuja ja elämyksiä, joten se on yksi vaihtoehto huomioida niistä motivoituvat liikkujat. Lisätutkimusta menetelmän vaikutuksista kuitenkin tarvitaan.

Tutkimustulosten mukaan seikkailupedagogisessa liikunnanopetuksessa asetetut oppimistavoitteet liittyvät yleensä kognitiivisiin ja sosiaalisiin taitoihin. Ei siis ole yllättävää, että myös opettajien kokemat menetelmään liittyvät hyödyt liittyvät usein juuri näihin elementteihin. Tulosten mukaan seikkailukasvatus edistää oppilaiden rohkeutta kohdata uutta, mikä voidaan tulkita myös itsetunnon ja -luottamuksen lisääntymiseksi. Seikkailukasvatuksen hyödyt itsetunnon ja positiivisen minäkuvan edistämiseksi on todettu myös aiemmin (Mäkinen 2020; Sutherland & Legge 2016). Lisäksi seikkailukasvatuksen koetaan edistävän ryhmäytymistä ja ryhmätyötaitoja, joka sekin on tunnistettu myös aiemmassa kirjallisuudessa (Mäkinen 2020; Sutherland & Legge 2016). Yksi esiin tullut hyöty, opettajan oppilastuntemuksen lisääntyminen, ei tullut esiin kirjallisuuskatsauksessa, joskin menetelmän on tunnistettu vähentävän sosiaalisia normeja opetuksessa (Sutherland & Legge 2016). Lisääntynyt oppilastuntemus edesauttaa haastateltava A:n mukaan opettajan käytännön työtä; se helpottaa kommunikointia oppilaiden kanssa kuten myös arviointia. Toisaalta voidaan myös

pohtia, voiko se jopa edistää syvällisemmin liikuntakasvatuksen tavoitteita tukemalla hyvän opettaja-oppilas-suhteen kehittymistä.

Tutkimuksen mukaan seikkailukasvatuksen jalkauttamisessa liikunnanopetukseen on myös haasteensa. Esiin tulleet haasteet liittyivät ennen kaikkea resursseihin ja ajankäyttöön, jotka on tunnustettu tutkimuksessa myös aiemmin (Mäkinen 2020; Sutherland & Legge 2016). Haastateltavien vastauksista kävi ikään kuin ilmi, että vaikka seikkailukasvatus soveltuu teoreettisesti hienosti liikunnanopetukseen, ei kouluopetuksen raameja ole vielä täysin räätälöity sille. Usein seikkailukasvatukseen liittyvät haasteet jäävät opettajan itse ratkaistavaksi, mikä koetaan ylimääräisenä työkuormana verrattuna muihin perinteisempiin opetusmenetelmiin. Tämä saattaa olla myös esteenä seikkailukasvatuksen laajemmalle käytölle. Jotta seikkailukasvatuksesta voitaisiin saada mahdollisimman suuri hyöty liikunnanopetuksessa ja ylipäänsä kouluopetuksessa, tulisi seikkailukasvatusta kenties jalkauttaa yhden oppiaineen ja sen opettajien sijaan myös koulutasolla. Tätä ajatusta tukee myös kokemukset Ruotsista, joissa niin ikään seikkailupedagogisten friluftsliv-sisältöjen siirtäminen 1980-90 -luvulla ainoastaan liikunnanopettajien harteille koettiin jarruttavan niiden toteuttamista (Tugetam 2020).

Tässä tutkimuksessa kartoitettiin seikkailukasvatuksen toteutustapoja liikunnanopetuksessa, seikkailu- ja elämyspedagogiselle toiminnalle asetettuja oppimistavoitteita liikunnan opetuksessa sekä seikkailullisten menetelmien koettuja hyötyjä ja haasteita. Aloittaessani tutkimusta olin itsekkin noviisi mitä tulee seikkailu- ja elämyspedagogiikkaan, ja toivoin tutkimukseni avulla luovani ikään kuin kurkistusikkunan siihen mitä menetelmä käytännössä liikunnanopetuksessa tarkoittaa. Koen, että tutkimus onnistui tavoitteissaan ja tuo tietoa asiasta, jonka tutkimus on vasta aluillaan. Tutkimustuloksia hyödyntämällä on mahdollista saada käsitys siitä, millä eri tavoilla seikkailukasvatusta voidaan toteuttaa osana liikunnanopetusta, ja mitä asioita siihen liittyy. Alkuperäinen teeman pariin ohjannut ajatukseni siitä, että seikkailullinen ja elämyksellinen liikunta on tärkeää ja myös huomioitava liikunnanopetuksessa vahvistui tutkimuksen myötä.

## 6.2 Tutkimuksen kriittinen arviointi

Tutkimukseni on luonteeltaan laadullinen, joten se pyrkii tuottamaan mahdollisimman yksityiskohtaista tietoa tutkittavasta ilmiöstä (Juuti & Puusa 2020). Laadullisessa tutkimuksessa syntyvä tieto on myös aina subjektiivista (Puusa & Juuti 2020). Toisin sanoen laadullisessa tutkimuksessa syntyvä tieto ei ole yleistettävissä, vaan se pyrkii ennemminkin ymmärtämään ilmiötä mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Tässä tutkimuksessa syntyneet tulokset kertovat neljän liikunnanopettajan tavoista hyödyntää seikkailukasvatusta opetuksessaan sekä heidän kokemuksistaan seikkailullisiin menetelmiin liittyen. Tuloksia on verrattu aiempaan kirjallisuuteen, mikä edesauttaa niiden suhteuttamista jo olemassa olevaan tietoon.

Olen pyrkinyt toteuttamaan tutkimukseni tieteellisen tutkimuksen hyviä käytänteitä noudattaen, ja olen kuvannut tutkimusprosessini mahdollisimman avoimesti luvussa 4. Lopulta tutkimuksen luotettavuuden arvioiminen jää kuitenkin lukijan käsiin. Kun tutkailen omaa tutkimusprosessiani kriittisesti, liittyvät merkittävimmät kehityskohteet haastateltavien etsintään, haastattelujen keston sekä tiiviissä tahdissa tehtyyn pohdinta- ja johtopäätösosioihin. Tuomi ja Sarajärvi (2018) toteavat, että haastateltavien valikoitumisen tarkastelu on olennaista tutkimuksen luotettavuuden kannalta. Haastattelukutsuun tuli levikkiin nähden hyvin vähäinen määrä vastauksia, joten tässä kohden haastateltavia olisi voitu etsiä myös muita kautta mahdollisimman monipuolisten ja rikkaiden tutkimustulosten saamiseksi. Tutkimustuloksia olisi todennäköisesti voinut rikastuttaa myös varaamalla itse haastatteluihin enemmän aikaa. Haastattelut kestivät noin tunnin, mutta litteroidessa materiaaleja heräsi käsiteltyihin aiheisiin liittyviä jatkokeskymyksiä, jotka olisivat mahdollisesti tulleet esiin, mikäli aikaa olisi ollut käytettävissä enemmän. Tutkimustulosten valmistuttua niiden pohdinta ja niihin liittyvät johtopäätökset suoritettiin aikataulullisista syistä tiiviissä tahdissa, ja väljempi aikataulu olisi mahdollistanut ajatusten hautumisen pidempään. Tällöin pohdinta ja johtopäätökset olisivat mahdollisesti saaneet vielä syvempiä ulottuvuuksia.

Tutkimukseni luotettavuutta edistivät ennen kaikkea syvällinen ja pitkällä aikavälillä tapahtunut perehtyminen tutkittavaan aiheeseen. Puusan (2020) mukaan teemahaastattelun

onnistumisessa ratkaisevaa onkin, että tutkijalla on riittävä ymmärrys tutkittavasta ilmiöstä. Tutkimuksen luotettavuutta edisti myös huolellisesti rakennettu teemahaastattelurunko ja ajatuksella toteutetut haastattelut, tutkimusaineiston tarkka litterointi sekä tulosten järjestelmällinen analysointi. Tutkimuksen eettisyys taattiin perustelemalla valittu tutkimusaihe aiempaan tutkimustietoon ja ajankohtaisuuteen pohjaten sekä takaamalla tutkimukseen osallistuneiden haastateltavien ihmisoikeudet, joita voidaan pitää tutkimuksen eettisenä perustana tutkittavien näkökulmasta (Tuomi & Sarajärvi 2018). Haastateltavien osallistuminen tutkimukseen oli vapaaehtoista, ja tutkimustuloksia käsiteltiin niin, ettei haastateltavien henkilöllisyyksiä pystytä tunnistamaan.

### 6.3 Jatkotutkimusaiheet

Seikkailukasvatusta toteutetaan tutkimuksen mukaan niin valinnaisissa kuin pakollisissa oppimiskokonaisuuksissa. Jotta seikkailukasvatuksen hyödyt ja mahdollisuudet koskettaisivat kuitenkin mahdollisimman montaa oppijaa, tulisi pakollisten liikuntatuntien ja –kursseiden osuuteen seikkailukasvatuksessa panostaa. Tutkimuksen alussa oletettiin, että tutkimuksessa tulee ilmi enemmän valinnaisen kuin pakollisen liikunnan käytäntöjä seikkailukasvatuksesta, ja tämä kävi todeksi myös tutkimuksen edetessä. Tarvittaisiin siis myös jatkotutkimusta siitä, miten seikkailukasvatusta toteutetaan pakollisilla kursseilla, joissa toiminnan reunaehdot monesti ovat valinnaisia tarkemmat. Yksi keino lisätä tietoa seikkailukasvatuksen mahdollisuuksista pakollisessa liikunnassa olisi keskittyä tutkimuksessa mahdollisimman matalan kynnyksen toimintaan. Sellaiseen, jota voidaan toteuttaa maksuttomasti tavallisten oppituntien puitteissa.

Seikkailupedagogista liikunnanopetusta oli tarpeen tarkastella myös menetelmän kohteen, eli oppilaiden ja opiskelijoiden näkökulmasta. Miten he kokevat seikkailu- ja elämyspedagogisen liikunnanopetuksen? Soveltuuko menetelmä kaikille oppijoille? Mitkä ovat seikkailukasvatuksen hyödyt ja haasteet oppijoiden näkökulmasta? Tätä kautta menetelmän käyttöä voidaan arvioida tarkemmin ja valjastaa se mahdollisimman tehokkaasti liikunnanopetukseen sopivaksi. Toisaalta menetelmää voisi tarkastella myös koulujen, opetussuunnitelmien ja opettajankoulutuksen näkökulmista. Miksi elämyksellisyyden ja

seikkailun rooli liikunnanopetuksessa on se mikä on? Ottaako liikunnanopetus huomioon riittävän hyvin oppijoiden erilaiset motiivit liikkua?

Toisaalta seikkailukasvatukseen liittyy kiinteästi luontoliikunta ja luonnossa toimiminen. Tiedetään, että luontoympäristöt tarjoavat monia liikkumismahdollisuuksia, luonnossa liikkumiseen liittyy monia terveyshyötyjä ja luonnossa liikkuminen on myös oleellinen osa suomalaista kulttuuriperimää. Luonnon rooli on kuitenkin liikunnan opetussuunnitelmissa verrattain pieni. Tulisiko siis opetussuunnitelmissa huomioida luonto ja luonnossa liikkuminen laajemmin? Mitä sillä voitaisiin saavuttaa? Vai tulisiko luontoliikunnan lisäämisessä liikunnanopetukseen panostaa ennen kaikkea opettajankoulutukseen?



## LÄHTEET

- Backman, E. 2010. Friluftsliv in Swedish Physical Education – a Struggle of Values Educational and Sociological Perspectives. Viitattu 6.5.2019 <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:308124/FULLTEXT01.pdf>
- Eskola, J., Lähti, J. & Vastamäki, J. 2018. Teemahaastattelu: lyhyt selviytymisopas. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalla tutkijalla. 5. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 27–51.
- Holappa, A-S. 2020. Curricular guidelines and possibilities for developing outdoor adventure education in Finland. Teoksessa Karppinen, S. J. A., Marttila, M., Saaranen-Kauppinen, A. & Marttila, J. (toim.) Seikkailukasvatusta Suomessa: Pedagogisia ja didaktisia näkökulmia. Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu. Haettu 25.3.2021 <https://www.humak.fi/wp-content/uploads/2020/01/seikkailukasvatusta-suomessa-outdoor-adventure-education-in-finland.pdf>
- Hämäläinen, P. & Holma, M. 2020. Liikunnan didaktiikkaa ja seikkailukasvatusta. Teoksessa Karppinen, S. J. A., Marttila, M., Saaranen-Kauppinen, A. & Marttila, J. (toim.) Seikkailukasvatusta Suomessa: Pedagogisia ja didaktisia näkökulmia. Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu. Haettu 25.3.2021 <https://www.humak.fi/wp-content/uploads/2020/01/seikkailukasvatusta-suomessa-outdoor-adventure-education-in-finland.pdf>
- Juuti, P. & Puusa, A. 2020. Johdanto – Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan? Teoksessa Puusa, A., Juuti, P. & Aaltio, I. Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus. Haettu 5.5.2021 <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789523456167>

- Kari, J. 2016. Hyvä opettaja: Luokanopettajaopiskelijat liikuntakokemustensa ja opettajuutensa tulkitsijoina. Jyväskylä: University of Jyväskylä. Haettu 28.5.2021 [https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/48692/978-951-39-6523-5\\_vaitos20160212.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/48692/978-951-39-6523-5_vaitos20160212.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Karppinen, S. J. A. 2005. Seikkailullinen vuosi haastavassa luokassa: Etnografinen toimintatutkimus seikkailu- ja elämyspedagogiikasta. Oulu: Oulun yliopisto.
- Karppinen, S. J. A., Latomaa, T., Kylänen, M., Tarssanen, S. & Perttula, J. 2007. Seikkailun elämyksiä: Seikkailukasvatuksen teoriaa ja sovelluksia. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Karppinen, S. J. A. 2010. Seikkailukasvatus – erilainen tapa opettaa ja oppia. Teoksessa T. Latomaa & S. J. A. Karppinen (toim.) Seikkailun elämyksiä 2. Elämyksen käsitehistoriaa ja käytäntöä. Rovaniemi: Lapin Yliopistokustannus, 118–135.
- Karppinen, S. J. A. & Latomaa, T. 2015. Seikkailun elämyksiä: III, Suomalainen seikkailupedagogiikka. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Karppinen, S. J. A. 2020a. Outdoor adventure education in Finland - historical aspects. Teoksessa Karppinen, S. J. A., Marttila, M., Saaranen-Kauppinen, A. & Marttila, J. (toim.) Seikkailukasvatusta Suomessa: Pedagogisia ja didaktisia näkökulmia. Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu. Haettu 25.3.2021 <https://www.humak.fi/wp-content/uploads/2020/01/seikkailukasvatusta-suomessa-outdoor-adventure-education-in-finland.pdf>
- Karppinen, S. J. A. 2020b. Didactic relationships in Outdoor adventure education and experiential learning. Teoksessa Karppinen, S. J. A., Marttila, M., Saaranen-Kauppinen, A. & Marttila, J. (toim.) Seikkailukasvatusta Suomessa: Pedagogisia ja didaktisia näkökulmia. Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu. Haettu 25.3.2021 <https://www.humak.fi/wp-content/uploads/2020/01/seikkailukasvatusta-suomessa-outdoor-adventure-education-in-finland.pdf>

- Karppinen, S. J. A., Marttila, M., Saaranen-Kauppinen, A. & Marttila, J. 2020. Johdanto. Teoksessa Karppinen, S. J. A., Marttila, M., Saaranen-Kauppinen, A. & Marttila, J. (toim.) Seikkailukasvatusta Suomessa: Pedagogisia ja didaktisia näkökulmia. Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu. Haettu 25.3.2021 <https://www.humak.fi/wp-content/uploads/2020/01/seikkailukasvatusta-suomessa-outdoor-adventure-education-in-finland.pdf>
- Mäkinen, S. 2020. Seikkailukasvatuksen mahdollisuudet perusopetuksessa. Teoksessa Karppinen, S. J. A., Marttila, M., Saaranen-Kauppinen, A. & Marttila, J. (toim.) Seikkailukasvatusta Suomessa: Pedagogisia ja didaktisia näkökulmia. Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu. Haettu 25.3.2021 <https://www.humak.fi/wp-content/uploads/2020/01/seikkailukasvatusta-suomessa-outdoor-adventure-education-in-finland.pdf>
- Opetushallitus. 2019. Opetushallitus päivittää ohjeen kouluretkien ja leirikoulujen maksuttomuudesta. Haettu 22.5.2021 <https://www.oph.fi/fi/uutiset/2019/opetushallitus-paivittaa-ohjeen-kouluretkien-ja-leirikoulujen-maksuttomuudesta>
- Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Haettu 25.3.2021 <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet>
- Opintopolku. 2021. Sosiaali- ja terveysalan perustutkinto. Haettu 30.5.2021 <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/esitys/3689879/reformi/tutkinnonosat/4211783#osaalue3711504>

- Parviainen, I. 2020. Huomioita suomalaisesta seikkailukasvatuksesta. Teoksessa Karppinen, S. J. A., Marttila, M., Saaranen-Kauppinen, A. & Marttila, J. (toim.) Seikkailukasvatusta Suomessa: Pedagogisia ja didaktisia näkökulmia. Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu. Haettu 25.3.2021 <https://www.humak.fi/wp-content/uploads/2020/01/seikkailukasvatusta-suomessa-outdoor-adventure-education-in-finland.pdf>
- Pietilä, K. 2020. Reflektointi elämyspedagogiikassa. Teoksessa Karppinen, S. J. A., Marttila, M., Saaranen-Kauppinen, A. & Marttila, J. (toim.) Seikkailukasvatusta Suomessa: Pedagogisia ja didaktisia näkökulmia. Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu. Haettu 25.3.2021 <https://www.humak.fi/wp-content/uploads/2020/01/seikkailukasvatusta-suomessa-outdoor-adventure-education-in-finland.pdf>
- Pirnes, E. & Tiihonen, A. (2010). Hyvinvointia liikunnasta ja kulttuurista. Käsitteiden, kokemusten ja vastuiden uusia tulkintoja. Kasvatus & Aika, 4 (2), 203–235. Haettu 23.5.2021: [http://www.kasvatus-ja-aika.fi/dokumentit/katsaus\\_pirnes\\_2106101930.pdf](http://www.kasvatus-ja-aika.fi/dokumentit/katsaus_pirnes_2106101930.pdf)
- Puusa, A. 2020. Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa Puusa, A., Juuti, P. & Aaltio, I. Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus. Haettu 5.5.2021 <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789523456167>
- Puusa, A. & Juuti, P. 2020. Laadullisen tutkimuksen olemus. Teoksessa Puusa, A., Juuti, P. & Aaltio, I. Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus. Haettu 5.5.2021 <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789523456167>
- Puusa, A., Juuti, P. & Aaltio, I. 2020. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa Puusa, A., Juuti, P. & Aaltio, I. Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus. Haettu 5.5.2021 <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789523456167>

- Skolverket 2021. Läroplan och kursplaner för grundskolan: Idrott och hälsa. Haettu 25.3.2021  
<https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr11-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet?url=1530314731%2Fcompulsorycw%2Fjsp%2Fsubject.htm%3FsubjectCode%3DGRGRIDR01%26tos%3Dgr%26p%3Dp&sv.url=12.5dfce44715d35a5cdfa219f>
- Sutherland, S. & Legge, M. 2016. The Possibilities of “Doing” Outdoor and/or Adventure Education in Physical Education/Teacher Education. *Journal of Teaching in Physical Education* 35, 299-312. Haettu 25.3.2021  
[https://www.researchgate.net/publication/310597068\\_The\\_Possibilities\\_of\\_Doing\\_Outdoor\\_andor\\_Adventure\\_Education\\_in\\_Physical\\_EducationTeacher\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/310597068_The_Possibilities_of_Doing_Outdoor_andor_Adventure_Education_in_Physical_EducationTeacher_Education)
- Talvitie, J. 2020. Koulun retkeilykerho nuorten kasvun ja koulun toimintakulttuurin tukena. Teoksessa Karppinen, S. J. A., Marttila, M., Saaranen-Kauppinen, A. & Marttila, J. (toim.) *Seikkailukasvatusta Suomessa: Pedagogisia ja didaktisia näkökulmia*. Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu. Haettu 25.3.2021 <https://www.humak.fi/wp-content/uploads/2020/01/seikkailukasvatusta-suomessa-outdoor-adventure-education-in-finland.pdf>
- Tietoarkisto 2021. Kvalitatiivisen datan käsittely. Tampereen yliopisto. Haettu 18.5.2021  
<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/aineistonhallinta/kvalitatiivisen-datan-kasittely/>
- Telemäki, M. 1998. *Johdatus seikkailukasvatuksen teoriaan: An introduction to the theory of adventure education*. Kajaani: Kajaanin opettajankoulutuslaitos.
- Tugetam, Å. 2020. Att göra och erfara friluftsliv - En etnografisk studie om lärprocesser i gymnasieelevers friluftslivsundervisning. *Linnaeus University Dissertations No 401/2020*. Haettu 7.6.2021 <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1505220/FULLTEXT01.pdf>

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos.  
Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi. Haettu 5.5.2021  
<https://www.ellibslibrary.com/book/9789520400118>

Utdanningsdirektoratet. 2019a. Læreplan i kroppsøving (KRO1-04) - Hovedområde. Viitattu  
5.5.2019 <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Hovedomraader>

Utdanningsdirektoratet. 2019b. Læreplan i kroppsøving (KRO1-04) - Kompetansemål etter 10.  
årssteget. Viitattu 5.5.2019 <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Kompetansemaal/kompetansemaal-etter-10.-arssteget>

## LIITTEET

### LIITE 1 Haastattelupyyntö

#### MILLÄ TAVOIN SEIKKAILU- JA ELÄMYSPEDAGOGIIKKA HYÖDYNNETÄÄN LIIKUNTAKASVATUKSESSA? - TUTKIMUKSEEN OSALLISTUMIS- JA SUOSTUMUSPYYNTÖ

Hyvä seikkailu- ja elämyspedagogisen liikuntakasvatuksen asiantuntija!

Olen Kati Nyman ja suoritan liikuntapedagogiikan maisteritutkintoa Jyväskylän yliopistossa. Opintoihini liittyvässä pro gradu -tutkielmassa haluan selvittää, miten seikkailukasvatusta ja elämyspedagogiikkaa hyödynnetään liikuntakasvatuksessa. Siihen selvitystyöhön tarvitsisin sinun, seikkailukasvatusta työssään hyödyntävän liikuntakasvattajan, osaamista ja kokemusta! Osallistumalla tutkimukseeni voit vaikuttaa seikkailukasvatuksen kehitykseen lisäämällä saatavilla olevaa tietoa seikkailukasvatuksesta.

Tutkimukseni toteutetaan teemahaastattelulla seikkailu- ja elämyspedagogiikkaa opiskelleille / opiskeleville ja sitä työssään hyödyntäville liikuntakasvattajille. Tämän lisäksi tutkielmassa syvennytään aiempaan teorian tietoon ja pyritään ymmärtämään, miten seikkailukasvatusta on hyödynnetty opetussuunnitelman toteutuksessa erityisesti liikunnan oppiaineen osalta. Teemahaastattelu kestää noin 60 minuuttia, ja se suoritetaan etähaastatteluna. Tutkielma valmistuu vuonna 2021.

Tutkimus on luottamuksellinen ja tutkimustulokset raportoidaan siten, että osallistujien henkilöllisyys ei paljastu. Tutkimukseen liittyvät teemahaastattelut nauhoitetaan ja nauhoitukset tuhotaan työn valmistumisen jälkeen. Tarvittaessa tutkimus voidaan lähettää oikoluettavaksi haastatelluille ennen sen julkaisua. Jos olet kiinnostunut tietämään tutkimuksesta enemmän, vastaan mielelläni kysymyksiisi.

Mikäli haluat olla yksi tutkimukseen osallistuvista asiantuntijoista, ota ystävällisesti minuun yhteyttä viimeistään 30.4.2021 mennessä joko sähköisesti tai puhelimitse. Voimme sen jälkeen sopia tutkimuksen etenemisestä tarkemmin.

Kiitos jo etukäteen mahdollisesta osallistumisestasi!

Sipoo 6.4.2021

Kati Nyman

### **TAUSTATIEDOT**

- Nimi
- Asuinpaikkakunta
- Ikä
- Koulutustausta
  - Liikuntakasvatus
  - Seikkailu- ja elämyspedagogiikka
- Nykyinen työpaikka
- Työhistoria/-kokemus
  - liikuntakasvatuksen parissa
  - seikkailu- ja elämyspedagogiikan opetus- ja asiantuntijatehtävistä

### **VIRITTÄVÄT KYSYMYKSET**

#### **Kuvaile itseäsi liikunnanopettajana.**

- Minkälaista liikunnanopetusta haluat toteuttaa?
- Mikä liikunnanopetuksessa on mielestäsi tärkeintä?

#### **Kerro siitä, miten olet tutustunut seikkailu- ja elämyspedagogiikkaan.**

- Mikä sai sinut kiinnostumaan seikkailu- ja elämyspedagogiikasta?
- Kuinka kauan olet hyödyntänyt seikkailu- ja elämyspedagogiikkaa liikunnanopetuksessa?
- Mikä motivoi sinua hyödyntämään seikkailullisia menetelmiä liikunnanopetuksessa?
- Mikä seikkailu- ja elämyspedagogiikassa on mielestäsi tärkeintä?

### **KÄSITTEIDEN TARKENNUS**

- Mitä seikkailukasvatus sinun mielestäsi on? miten sinä määrittelisit sen?
- Mitä elämyspedagogiikka sinun mielestäsi on? miten sinä määrittelisit sen?
- Miten elämyspedagogiikka ja seikkailukasvatus mielestäsi eroavat toisistaan?



- Mitä yhteistä elämyspedagogiikalla ja seikkailukasvatuksella mielestäsi on?
- Mitä mieltä olet seuraavasta Karppisen, Marttilan ja Saaranen-Kauppinen (2020) määritelmästä seikkailukasvatuksesta? Lisäisitkö siihen jotain? Muuttaisitko jotain?

## **SEIKKAILU- JA ELÄMYSPEDAGOGIIKKA OPETUKSESSASI**

**Kuvaile miten käytät seikkailu- ja elämyspedagogiikkaa opetuksessasi. (Kerro ihan konkreettisia esimerkkejä)**

- Millainen rooli seikkailu- ja elämyspedagogiikalla on Sinun opetuksessasi?
- Kuinka usein toteutat seikkailu- ja elämyspedagogiikkaa opetuksessasi?
- Hyödynnätkö seikkailu- ja elämyspedagogiikkaa opetuksessasi säännöllisesti lukuvuoden aikana?
- Missä oppimisympäristöissä olet toteuttanut seikkailu- ja elämyspedagogiikkaa?
- Minkälaisia oppituntien sisältöjä olet toteuttanut seikkailu- ja elämyspedagogisin menetelmin?
- Mille luokka-asteille olet toteuttanut seikkailu- ja elämyspedagogiikkaa?

**Kuvaile minkälaisia oppimistavoitteita olet asettanut käyttäessäsi seikkailu- ja elämyspedagogisia menetelmiä.**

- Miten olet arvioinut asettamiesi oppimistavoitteiden toteutumista seikkailu- ja elämyspedagogisessa toiminnassa?
- Miten asettamasi oppimistavoitteet ovat toteutuneet seikkailu- ja elämyspedagogisessa toiminnassa?
- Tapahtuuko oppimista menetelmän avulla aina?
  - Miksi tapahtuu? Miksi ei tapahdu?
- Kenelle seikkailu- ja elämyspedagogiset menetelmät sopivat? Sopivatko ne kaikille?
- Millaisille ryhmille seikkailu- ja elämyspedagogiset menetelmät sopivat? Sopivatko ne kaikenlaisille ryhmille?
- Kun oppimista menetelmän avulla on tapahtunut, mikä mielestäsi on edesauttanut oppimista?
- Mitä ohjeita antaisit menetelmän käyttäjille, jotta oppimista tapahtuisi?
- Kerrotko oppilaillesi näistä oppimistavoitteista ja oletko perustellut oppilaillesi, että miksi näitä asioita opetellaan juuri näillä menetelmillä.

**Kerro siitä, miten seikkailukasvatus kokemustesi mukaan soveltuu koulunne opetussuunnitelman toteuttamiseen.**

- (Mitä opetussuunnitelmaa käytät – kerro siitä)
- Miten seikkailu- ja elämyspedagogiikka soveltuu kokemustesi mukaan liikunnanopetuksen tavoitteeseen kasvattaa oppija liikuntaan?
- Miten seikkailu- ja elämyspedagogiikka soveltuu kokemustesi mukaan vaikuttaa liikunnanopetuksen tavoitteeseen kasvattaa liikunnan avulla?
- Mitä liikunnanopetukselle asetettuja tavoitteita on kokemustesi mukaan mahdollista opettaa seikkailu- ja elämyspedagogiikan avulla?
  - Fyysinen, sosiaalinen ja psyykinen toimintakyky?
- Mitä opetussuunnitelman laaja-alaisia tavoitteita on kokemustesi mukaan mahdollista opettaa seikkailu- ja elämyspedagogiikan avulla?
- Onko mielestäsi sellaisia opetussuunnitelmassa liikunnanopetukselle asetettuja tavoitteita, joita ei voi opettaa seikkailu- ja elämyspedagogisin menetelmin?

**Kuvaile niitä hyötyjä, joita olet havainnut käyttäessäsi seikkailu- ja elämyspedagogiikkaa opetuksessasi.**

- Miten omien kokemustesi mukaan seikkailu- ja elämyspedagoginen toiminta vaikuttaa oppilaisiin ja yleensä ihmisiin?
- Mitä kokemustesi mukaan seikkailu- ja elämyspedagoginen toiminta opettaa ihmiselle?
- Voiko seikkailu- ja elämyspedagogiset menetelmät antaa oppijalle jotain sellaista, mitä ihminen ei voi muuten saada, oppia tai kokea?
- Mitä lisäarvoa omien kokemustesi mukaan seikkailu- ja elämyspedagogiset menetelmät tuovat liikunnanopetukseen?
- Miksi kokemustesi mukaan seikkailu- ja elämyspedagogisia menetelmiä kannattaa hyödyntää liikunnanopetuksessa?

**Kuvaile niitä haasteita, joita olet havainnut käyttäessäsi seikkailu- ja elämyspedagogiikkaa opetuksessasi.**

- Mitä haasteita opettajalle menetelmä asettaa, jos ajatellaan että tavoitteena on oppiminen?
- Jos oppimista ei tapahdu menetelmän avulla, mikä mielestäsi on esteenä?
  - Mikä on oppijalle vaikeaa/helppoa?
- Asettaako menetelmä haasteita oppituntien käytännön toteutukselle?
- Voiko seikkailu- ja elämyspedagogisella toiminnalla olla negatiivisia vaikutuksia? Mitä? Miten olet toiminut näissä tilanteissa?
- Millaista vastustusta olet seikkailu- ja elämyspedagogina kohdannut?

- Miten olet vaikeudet voittanut?
- Minkälaisia esteitä olet kokenut seikkailu- ja elämyspedagogiselle toiminnalle?
- Miksi seikkailu- ja elämyspedagogiikkaa ei mielestäsi käytetä laajemmin (liikunnan)opetuksessa?

**Millaisen viestin haluaisit kertoa menetelmän toimivuudesta tai haasteista muille opettajille, joita aihe kiinnostaa tai arveluttaa?**

**Miten näet seikkailu- ja elämyspedagogiikan tulevaisuuden (liikunnan)opetuksessa?**

- Miten toivot, että seikkailu- ja elämyspedagogiikan käyttö kehittyisi kouluissa ja liikunnanopetuksessa?
- Tulisiko seikkailu- ja elämyspedagogiikan käyttöön mielestäsi ohjata oppilaitosten paikallisissa opetussuunnitelmissa?

**Kerro mitä oppitunneillasi toteuttama elämys- ja seikkailupedagogiikka on vaatinut turvallisuuden näkökulmasta.**

- Miten olet huomioinut turvallisuuden seikkailu- ja elämyspedagogisia menetelmiä käyttäessäsi?
- Onko toiminnalla ollut erityisiä riskejä ja miten ne on huomioitu?
- Miten olet ottanut huomioon turvallisuuden sosiaalisen ja psyykkisen näkökulman oppitunneillasi?

**Mikä on mielestäsi ohjaajan/opettajan merkitys seikkailu- ja elämyspedagogisessa toiminnassa?**

- Mitä asioita Sinä pyrit korostamaan seikkailu- ja elämyspedagogisia menetelmiä käyttäessäsi?
- Mitä asioita seikkailu- ja elämyspedagogiset menetelmät edellyttävät liikunnanopettajalta mielestäsi?
- Voiko mielestäsi jokainen liikunnanopettaja oppia hyödyntämään seikkailu- ja elämyspedagogiikkaa opetuksessaan?

**SEIKKAILU- JA ELÄMYSPEDAGOGIIKKA OPPILAITOKSESSA, JOSSA TYÖSKENTELET**

**Kerro seikkailu- ja elämyspedagogiikasta oppilaitoksessa, jossa työskentelet.**

- Miten seikkailu- ja elämyspedagogiikkaa hyödynnetään oppilaitoksessasi?
- Kuinka usein seikkailu- ja elämyspedagogiikkaa hyödynnetään?
- Missä tilanteissa seikkailu- ja elämyspedagogiikkaa hyödynnetään? Tavallisilla oppitunneilla? Tutustumisjaksoilla? Leirikouluissa?
- Toteutetaanko seikkailu- ja elämyspedagogiikkaa kaikilla luokka-asteilla?
- Missä oppimisympäristöissä seikkailu- ja elämyspedagogiikkaa toteutetaan?
- Toteuttavatko kaikki opettajat seikkailu- ja elämyspedagogiikkaa opetuksessaan?
- Tekevätkö opettajat yhteistyötä seikkailu- ja elämyspedagogiikan toteuttamisessa?

**VAPAA SANA**

Mitä vielä haluaisit kertoa seikkailu- ja elämyspedagogisten menetelmien merkityksestä liikunnanopetuksessa?

**TULEEKO VIELÄ MIELEEN JOTAIN LISÄTTÄVÄÄ?**

**LÄMMIN KIITOS OSALLISTUMISESTASI!**