

Sini Lahti  
Saara Lauhamaa

**SEIKKAILUKASVATUKSEN  
KOULUTUSTA JA OSAAMISTA  
VAHVISTAMASSA  
SKER3 opetus- ja toteutussuunnitelma**

Opinnäytetyö  
Järjestö- ja nuorisotyön koulutus YAMK

2019



**Kaakkois-Suomen  
ammattikorkeakoulu**

<b>Tekijät</b>	<b>Tutkinto</b>	<b>Aika</b>
Sini Lahti ja Saara Lauhamaa	Yhteisöpedagogi (YAMK)	Toukokuu 2019
<b>Opinnäytetyön nimi</b> Seikkailukasvatuksen koulutusta ja osaamista vahvistamassa SKER3 opetus- ja toteutussuunnitelma		74 sivua 20 liitesivua
<b>Toimeksiantaja</b>  Humanistinen ammattikorkeakoulu		
<b>Ohjaajat</b>  Pekka Penttinen Xamk, Reijo Viitanen Humak		
<b>Tiivistelmä</b> <p>Tässä opinnäytetyössä kehitetään Humanistisen ammattikorkeakoulun seikkailukasvatuk- sen opintoja. Kehittämistyön tarkoituksena on luoda uusi seikkailukasvatuksen avoimen ammattikorkeakoulun opintokokonaisuus täydentämään Humakin seikkailukasvatuksen tar- jontaa ja syventämään kahta tällä hetkellä tarjolla olevaa opintokokonaisuutta. Seikkailu- kasvatusta käytetään monella alalla yksilön ominaisuuksien ja ryhmän toiminnan kehittämi- seen.</p> <p>Seikkailukasvatuksen avoimen ammattikorkeakoulun opinnot on suunnattu täydennyskou- lutukseksi kasvatus- ja ohjaustyössä toimiville, mutta ne soveltuvat myös monille muillekin aloille. Seikkailukasvatuksen opinnoissa opitaan seikkailukasvatuksen avulla ohjaamis-, johtamis-, päätöksenteko-, turvallisuus- ja ympäristötaitoja sekä kesä- ja talviretkeilyn, me- llonnan ja vuoristovaelluksen lajitaitoja. Opintojen tavoitteena on myös antaa tarvittava osaaminen suunnitella, tuottaa ja toteuttaa tavoitteellisia seikkailukasvatuksellisia proses- seja.</p> <p>Kehittämistyön lähestymistapana käytettiin konstruktivistista tutkimusta, jossa pyritään hyvin käytännönläheiseen ongelmanratkaisuun olemassa olevan teoreettisen tiedon ja käytän- nöstä kerättävän tiedon pohjalta. Työn tarkoituksena oli rakentaa uusi opintokokonaisuus aiempien seikkailukasvatuksen opintojen, olemassa olevan teoreettisen tiedon ja uuden ke- hittämistiedon pohjalta. Uutta kehittämistietoa tuotettiin eri sidosryhmiltä kyselytutkimuksen ja teemahaastatteluiden avulla. Kyselytutkimuksessa huomioitiin työelämän tarpeita ja se kohdennettiin aiemmin seikkailukasvatuksen opintoja suorittaneille. Haastattelututkimuk- sessa puolestaan huomioitiin opetuksen toteuttajat eli Humakin seikkailukasvatuksen lehto- rit, joilla on alalta pitkä opetuskokemus.</p> <p>Opetussuunnitelmatyössä huomioitiin kirjoitetun opetussuunnitelman lisäksi myös toteutu- nut ja koettu opetussuunnitelma. Tästä syystä oli tärkeää saada tietoa työelämän tarpeista ja lehtoreiden kokemuksista. Näin pystyttiin lähestymään aihetta monipuolisesti ja luomaan työelämän tarpeisiin vastaava opintokokonaisuus. Työn tuloksena syntyi konkreettinen opetus- ja toteutussuunnitelma ohjaamaan opintojen sisältöä ja rakennetta. Uuden opinto- kokonaisuuden perusideana on syventää opiskelijoiden jo olemassa olevia seikkailukasva- tuksellisia taitoja sekä viedä seikkailukasvatuksen prosessit käytännönläheisesti opiskelijoijoi- den omaan työhön.</p>		
<b>Asiasanat</b>  seikkailukasvatus, opetussuunnitelmat, avoin ammattikorkeakoulu		

<b>Authors</b>	<b>Degree</b>	<b>Time</b>
Sini Lahti and Saara Lauhamaa	Master of Humanities	May 2019
<b>Thesis title</b>		
Developing adventure and outdoor education studies		74 pages
SKER3 curriculum and course plan		20 pages of appendices
<b>Commissioned by</b>		
Humak, University of Applied Science		
<b>Supervisors</b>		
Pekka Penttinen Xamk, Reijo Viitanen Humak		
<b>Abstract</b>		
<p>The objective of the thesis was to develop adventure and outdoor education studies at Humak University of Applied Science. The aim was to create a new adventure and outdoor education study module for Open University of Applied Science. This new module would reinforce and deepen two already existing adventure education study modules. Adventure education is used successfully in many fields for developing personal features and group skills.</p> <p>The adventure education studies at Open University of Applied Science are aimed at the professionals working in the field of education and guidance, but the studies apply also to other fields of profession. In these studies, adventure education is used for learning instructor, leadership, decision-making, safety and environmental skills as well as technical skills in paddling, climbing, hiking and trekking in different learning environments in summer and winter. The purpose of the studies is also to give skills to plan, produce and execute adventure educational processes.</p> <p>The approach used in this development work was constructive research. The idea of constructive research is pragmatic problem-solving using theoretical information and new information collected through research. The aim of this development work was to construct a new study module based on the existing studies, theory and new information. New information was gathered with a questionnaire and theme interviews with important stakeholders. The questionnaire was sent to professionals who had completed adventure education studies at Humak and the target group of theme interviews was the adventure education lecturers.</p> <p>In the curriculum development work different approaches were used in addition to the normative curriculum. It was important to find out the need and use of the studies in the working life and to take advantage of the long experience of adventure education lecturers. This way the curriculum work was diverse and the new study module corresponded with the needs of working life. The development work resulted in a concrete curriculum and the action plan to guide the content and structure of studies. The key idea of this study module is to deepen the adventure education skills and knowledge, and to bring the skills and knowledge closer to the working life.</p>		
<b>Keywords</b>		
adventure education, curriculum, open university of applied sciences		

## SISÄLLYS

1	JOHDANTO .....	6
2	SEIKKAILUKASVATUKSEN OPINTOJEN KEHITTÄMISEN TAUSTA JA TARVE .....	8
2.1	Seikkailukasvatuksen opetuksen nykytila Humakissa .....	8
2.2	Seikkailukasvatuksen opintojen kehittämisen tarve .....	9
2.3	Uusia näkökulmia seikkailukasvatuksen opintoihin .....	11
3	SEIKKAILUKASVATUKSEN KOULUTUKSEN PERUSTEITA .....	13
3.1	Seikkailukasvatuksen teoreettiset perusteet .....	13
3.2	Suomalaisen seikkailukasvatuksen traditioita .....	15
3.3	Seikkailukasvatuksen koulutus Suomessa .....	18
3.4	Seikkailukasvatuksen koulutuksen perusteet Humakissa .....	20
4	OPETUSSUUNNITELMATYÖ SEIKKAILUKASVATUKSEN OPETUKSEN KEHITTÄMISESSÄ .....	23
4.1	Ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmat .....	23
4.2	Opetussuunnitelman näkökulmat .....	26
4.3	Opetussuunnitelman tasot SKER-opinnoissa .....	28
5	SKER3-OPINTOJEN KEHITTÄMISTYÖN TOTEUTUS .....	33
5.1	Kehittämistyön prosessi .....	33
5.2	Kehittämistyö konstruktivisena tutkimuksena .....	34
5.3	Kehittämistiedon tuottamisen menetelmät .....	36
5.4	Osallistavat kehittämismenetelmät .....	41
5.5	Prosessin hallinnan menetelmät .....	42
6	KEHITTÄMISTYÖTÄ OHJAAVA TUTKIMUSTIETO .....	45
6.1	Työelämän tarpeita ja näkemyksiä SKER3-opintoihin .....	45
6.2	Opetuksen toteuttajien kokemuksia ja uusia näkökulmia .....	52
7	SKER3 OPETUS- JA TOTEUTUSSUUNNITELMAN SISÄLTÖ .....	57
8	POHDINTA .....	65
	LÄHTEET .....	70

## LIITTEET

Liite 1. SKER1 Opetus- ja toteutussuunnitelma

Liite 2. SKER2 Opetus- ja toteutussuunnitelma

Liite 3. Kyselytutkimuksen kyselylomake

Liite 4. SKER3 Opetus- ja toteutussuunnitelma

## 1 JOHDANTO

Nykypäivän oppiminen nähdään kokonaisvaltaisena ja jatkuvana prosessina, joka rakentuu omia kokemuksia ymmärtämällä ja refleктоimalla. Sitä kautta ihminen tulee tietoiseksi uusista tavoista ymmärtää maailmaa ja kokemuksia sekä oppii tulkitsemaan elämäntapahtumia. Koulutus kaikilla tasoilla perusopetuksesta aikuisopiskeluun on nähtävä merkittävänä tietoisuutta ja kokonaisvaltaista ajattelua lisäävänä tekijänä, joka luo uskoa omien vaikutusmahdollisuuksien lisääntymiseen. (Ruohotie 2000, 183–190; Räikköläinen & Meriläinen 2018, 4–7.)

Jatkuvasti muuttuva työelämä ja sen tuomat muutospaineet lisäävät ja muokkaavat ammatillisia koulutustarpeita. Korkeakoulujen on pystyttävä vastaamaan nykypäivän yhteiskunnan ja työelämän haasteisiin sekä reagoimaan niihin riittävän nopeasti. Opetussuunnitelmien kehittäminen on merkittävässä asemassa työelämän ja koulutuksen yhteensovittamisessa. Opetuksen sisältöjen, tavoitteiden ja toteutuksen tulee tukea työllistymistä autenttisen oppimisen kautta sekä korostettava kestävän kehityksen tärkeyttä. (Tynjälä 1999, 63.)

Ihmisten tarve jatkuvaan oppimiseen sekä uusien asioiden kokemiseen on lisääntynyt. Opiskelun kautta aukeaa usein uusia ammatillisia mahdollisuuksia, mutta myös oma itsetuntemus lisääntyy ja muodostuu uudenlaisia näkökulmia elämään ja tulevaisuuteen. Ihmisillä on halu oppia tuntemaan itseään paremmin sekä löytää omia rajojaan ja sitä kautta kehittää itseään niin henkilökohtaisella kuin ammatillisellakin tasolla. Seikkailukasvatuksen ja kokemuksellisen oppimisen avulla voidaan vastata kehitystarpeisiin molemmilla tasoilla.

Tämän opinnäytetyön tarkoituksena on kehittää Humanistiselle ammattikorkeakoululle (Humak) uusi avoimen ammattikorkeakoulun seikkailukasvatuksen opintojen (SKER) opintokokonaisuus, Seikkailukasvatuksen opinnot taso 3 (SKER3), sekä työstää yleisestä opetussuunnitelmasta tarkempi opetus- ja toteutussuunnitelma. Uusi opintokokonaisuus on jatkoa Humakissa avoimen ammattikorkeakoulun tarjonnassa oleville kahdelle seikkailukasvatuksen opintokokonaisuudelle taso 1 ja taso 2 (SKER1 ja SKER2), ja se syventää näissä

opinnoissa opittuja taitoja. SKER-opinnot on suunnattu täydennyskoulutukseksi ohjauksen ja kasvatustieteen ammattilaisille, joilla on tarvetta uudelle työmenetelmälle omassa työssään.

Humakissa on tullut syksyllä 2018 voimaan uudet opetussuunnitelmat ja on alkanut uusi englanninkielinen seikkailukasvatustieteellinen yhteisöpedagogitutkinto. Näiden myötä seikkailukasvatuksen opetuksen painopisteet ovat muuttuneet ja samalla seikkailukasvatuksen rooli on vahvistunut. Humakin strategisena tavoitteena on seikkailukasvatuksen koulutuksen ja osaamisen vahvistaminen (Humak 2018b). Strategian ja tarpeiden pohjalta meille tarjottiin mahdollisuus kehittää seikkailukasvatuksen avoimen ammattikorkeakoulun opintoja. Aihe soveltuu meille, sillä me molemmat opinnäytetyön tekijät toimimme seikkailukasvatuksen ammattilaisina Humakin seikkailukasvatuksen opetustiimissä, jolloin myös meidän omat kokemuksemme toimivat kehittämistyön tukena.

Työmme on tutkimuksellista kehittämistä, jonka lähestymistapa on konstrukttiivinen tutkimus. Työssämme yhdistyy kaksi erilaista intressiä: kehittämistiedon tuottaminen erilaisilla menetelmillä ja sen yhdistäminen käytännön toimintaan kehittämistavoitteiden saavuttamiseksi. Tarkoituksenamme on rakentaa uutta aiempien SKER-opintojen, olemassa olevan teoreettisen tiedon ja erityisesti käytännöstä kerättävän tiedon pohjalta. (Toikko & Rantanen 2009, 29; Ojasalo ym. 2014, 65.) Lähestymmeikin työtä kolmesta erilaisesta näkökulmasta: huomioimme suunnittelussamme työelämätarpeet ja -toiveet, seikkailukasvatuksen lehtoreiden näkemykset sekä teorian loogisen etenemisen ja syventymisen.

Uusi opintokokonaisuus perustuu vahvasti aiempiin SKER-opintoihin ja on tärkeää, että teoria kulkee punaisena lankana läpi opintojen syventyksen ja vahvistuksen. Uutta kehittämistietoa ja työelämä tietoa saamme SKER1 ja SKER2 -opintoja aikaisemmin suorittaneilta opiskelijoilta kyselytutkimuksen avulla. Tutkimuksella haluamme selvittää, mitä hyötyjä aiemmillä opinnoilla on opiskelijoille ollut ja minkälaisille jatko-opinnoille olisi mahdollisesti tarvetta henkilökohtaisesti sekä ammatillisesti. Lisäksi hyödynnämme Humakin seikkailukasvatuksen lehtoreiden kokemusta ja ammattitaitoa haastatellen heitä heidän

toiveistaan ja näkemyksistään uudesta SKER3-opintokokonaisuudesta. Näiden eri näkökulmien avulla pyrimme rakentamaan monipuolisen opintokokonaisuuden, joka lisää seikkailukasvatuksen osaamista suomalaisessa kasvatus- ja koulutuskulttuurissa sekä vahvistaa Humakin asemaa Suomen johtavana seikkailukasvatuksen kouluttajana.

## **2 SEIKKAILUKASVATUKSEN OPINTOJEN KEHITTÄMISEN TAUSTA JA TARVE**

### **2.1 Seikkailukasvatuksen opetuksen nykytila Humakissa**

Humak on tällä hetkellä johtava seikkailukasvatuksen kouluttaja Suomessa ja se tarjoaa seikkailukasvatuksen opintoja erilaisina kokonaisuuksina eri kohderyhmille laajemmin kuin mikään muu oppilaitos tai korkeakoulu Suomessa. Seikkailukasvatuksen opinnot ovat olleet viime aikoina erittäin suosittuja. Tätä kuvastaa pelkästään se, että avoimen ammattikorkeakoulun seikkailukasvatuksen SKER-opintokokonaisuudet ovat täyttyneet muutamassa minuutissa hakuajan alkamisen jälkeen.

Tällä hetkellä seikkailukasvatuksen opintoja tarjotaan tutkinto-opiskelijoille, vaihto-opiskelijoille ja avoimen ammattikorkeakoulun opiskelijoille. Opintojen laajuus vaihtelee eri kohderyhmillä, esimerkiksi avoimen ammattikorkeakoulun seikkailukasvatusopintojen yksi opintokokonaisuus on 20 opintopistettä ja englanninkielisen yhteisöpedagogitutkinnon seikkailukasvatuksen osuus on vähintään 80 opintopistettä. Humakin seikkailukasvatuksen opinnot koostuvat kiipeilyn, melonnan, kesä- ja talviretkeilyn sekä suunnistuksen lajitaidoista, turvallisuustaidoista, ympäristötaidoista sekä ohjaus- ja johtamistaidoista. Toiminnallisen opetuksen ohella opiskellaan seikkailukasvatuksen teoriaa käytännönläheisesti sekä opitaan hallitsemaan seikkailukasvatuksellisia prosesseja.

Syksyllä 2018 alkaneessa *Bachelor's Degree in Outdoor and Adventure Education* -tutkinnossa seikkailuopinnot kulkevat vahvasti mukana koko opintojen 3,5 vuoden ajan. Uudella yhteisöpedagogikoulutuksen profiililla Humak vastaa kasvun ja kehityksen, toimijuuden, hyvinvoinnin ja yhteisöllisyyden vahvistamisen ja elämystalouden laajeneviin kehittämistarpeisiin ja uudenlaisen osaamisen kysyntään. (Humak 2018b) Samalla tämän tutkinnon opintosuunnitelma ja



sisällöt toimivat pohjana myös muille Humakin seikkailukasvatuksen opinnoille.

Erasmus vaihto-opinnot ovat olleet yksi Humakin perinteisiä seikkailukasvatuksen opintoja jo vuosia. Erasmus *Adventure Education* -kurssi sijoittuu syyslukukaudelle ja sisältää yhteensä 30 opintopistettä keskittyen seikkailukasvatuksen teoriaan sekä melonnan, retkeilyn ja kiipeilyn lajitaitoihin.

SKER-opinnot ovat olleet Humakin tarjonnassa jo 15 vuoden ajan, alun perin erikoistumisopintoina ja nykyään avoimen ammattikorkeakoulun opintoina. SKER-opinnot on suunnattu jo työelämässä toimiville kasvatuksen ja ohjauksen ammattilaisille. Opinnoissa on jo pitkään ollut tarjolla kaksi tasoa: SKER1 keskittyy seikkailukasvatuksen teorioihin sekä kesä- ja syysretkeilyyn meloen sekä vaeltaen ja SKER2 puolestaan keskittyy johtajuuteen sekä vaativampiin vuoristo- ja talvivaelluksiin. SKER-opintojen rakenne ja laajuus muuttuivat hie-man erikoistumisopintojen muututtua avoimen ammattikorkeakoulun opinnoiksi, sisältöjä tiivistettiin ja kahdesta 30 opintopisteen opintokokonaisuudesta muodostui kaksi 20 opintopisteen kokonaisuutta. Rakennemuutoksen aikaan opinnot siirtyivät Tornion kampuksen lopettamisen myötä Nurmijärven kampukselle. SKER-opintojen suosio kasvoi sijaintipaikan siirryttyä Etelä-Suomeen.

Humakin tavoitteena on voimistaa suomalaista seikkailupedagogiikkaa omalla vahvalla panoksellaan. Lisääntyneen kysynnän vuoksi seikkailukasvatuksen opetusta on kehitetty yhdeksi Humakin osaamisen kärjeksi. Kehitystyö jatkuu edelleen ja tarkoituksena on tuottaa monipuolinen ja systemaattinen seikkailukasvatuksen tuoteperhe sekä vahvistaa teoreettista ja tutkimuksellista osaamista. (Saaranen-Kauppinen & Määttä 2017, 44; Humak 2018b.)

## **2.2 Seikkailukasvatuksen opintojen kehittämisen tarve**

Kehittämisen tarvetta laajemmin tarkastellessa, herää huoli siitä mitä maailmalle tapahtuu. Ihmiskunta on tuhoamassa omaa elämää ylläpitävät luonnonjärjestelmät, sillä teollistumisen myötä ihmisten aiheuttamat vaikutukset ympäristölle ovat voimistuneet, ja suurimmaksi oppimishaasteeksi on muodostunut kestävä kehitys (Siirilä ym. 2018, 41). Räikköläisen ja Meriläisen (2018, 4–7)

mukaan Suomen hallitus on sitoutunut Yhdistyneiden kansakuntien kestävän kehityksen toimintaohjelman Agenda 2030 tavoitteisiin ja Opetus- ja kulttuuri-ministeriö (OKM) on aloittanut oman kestävän kehityksen ja linjauksen valmistelun. OKM:n valmisteluissa korostetaan, että kestävä kehitys on nähtävä jatkuvana prosessina osana kaikkea kasvatusta ja koulutusta, ja se on suunnattava lasten ja nuorten lisäksi myös aikuisille. Muutoksen edellytyksenä ja vaikuttamisen perustana ympäristöasioissa nähdään tärkeänä tieto, oppiminen ja osaaminen. Koulutus on hyvin merkittävässä asemassa lisäämässä tietoisuutta, kokonaisvaltaista ajattelua sekä ihmisten uskoa omaan vaikutusmahdollisuuksiinsa.

Viime vuosina on herännyt suuri kiinnostus kokemukselliseen ja elämykselliseen oppimiseen aidoissa ympäristöissä, ja nykypäivän oppimisessa korostuu kokonaisvaltainen ja jatkuva oppiminen. Myös uusin, vuonna 2016 voimaan tullut Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2014, 17; 29–30) tukevat tätä kehitystä. Koulutusta tarvitaan, sillä opettajilla ja ohjaajilla ei välttämättä ole tarvittavia ohjaus-, turvallisuus- ja lajitaitoja toteuttaa kokemuksellista oppimista aidoissa ympäristöissä. Seikkailukasvatuksen koulutuksella pystytään hyvin vastaamaan tähän opettajien ja ohjaajien lisäkoulutustarpeeseen.

Perinteisesti seikkailukasvatusta on sovellettu menestyksekkäästi työmenetelmänä monella eri alalla nuoriso- ja järjestötyössä, terapiassa, sosiaalityössä, hoitotyössä ja kuntoutuksessa, liikunnassa ja urheilussa, yhteisöjen kehittämässä, yritystoiminnassa sekä kasvatuksessa ja koulutuksessa (Saaranen-Kauppinen & Määttä 2017, 42). SKER-opintojen kehittämisen tarve kohdistuu siis laajasti eri ammattikunnille. Koska avoimen ammattikorkeakoulun opinnot palvelevat kaikkia aiheesta kiinnostuneita ja ovat henkilön taustaan katso-matta heidän saatavilla, ne mahdollistavat seikkailukasvatuksen ohjaamisen kattavasti erilaisissa ammattiryhmissä.

SKER-opintojen kehittämisen tarve määräytyi strategiapohjaisesti, sillä Humakin toiminta- ja taloussuunnitelmassa 2017–2020 (Humak 2018b) mainitaan strategisena tavoitteena seikkailukasvatuksen koulutus- ja TKI-osaamisen vahvistaminen. Seikkailukasvatuksesta on tarkoitus rakentaa kansallisesti ja

kansainvälisesti tunnettu, vetovoimainen, laadukas ja vaikuttava tuote- ja toimintakokonaisuus. Humakin toiminta- ja taloussuunnitelmassa 2017–2020 todetaan seikkailukasvatukseen koulutukseen liittyvän paljon tuotto-odotuksia ja tuoteperheen rakentaminen on jo aloitettu. SKER-opintojen rakenteen ja sisältöjen vakiintumisen sekä kovan kysynnän vuoksi Humakissa koetaan, että avoimen ammattikorkeakoulun SKER-opintojen kehittäminen on tullut ajankohtaiseksi.

Uudessa *Bachelor's Degree in Outdoor and Adventure Education* -tutkinnossa on tarjolla seikkailukasvatuksen opintoja laajemmin kuin suomenkielisessä opetustarjonnassa. Mielestämme on erittäin tärkeää kehittää avoimen ammattikorkeakoulun opintoja samassa rytmissä englanninkielisen tutkinnon opintojaksojen kanssa, joten uudelle SKER-opintokokonaisuudelle on tarvetta myös tästäkin näkökulmasta.

Koulutuksen kehittämisen lisäksi Humakissa on toive saada selville, miten seikkailukasvatuksen avoimen ammattikorkeakoulun opiskelijat ovat pystyneet hyödyntämään saamaansa osaamista SKER1 ja SKER2 -opintojen jälkeen. Lehtoreiden tietoon oli tullut paljon kuulopuheita, mutta tarvetta on myös järjestelmällisesti kerätylle tutkimustiedolle. Tämä työelämästä saatava tieto on mielenkiintoista ja se ohjaa myös koulutuksen kehittämistä oikeaan suuntaan. Mielestämme yhteiskunnallinen tarve tulee ottaa huomioon SKER3-opintoja suunniteltaessa voidaksemme vastata kysyntään oikealla tavalla. Koemme, että tällaisen tutkimuksen tekeminen on antoisaa ja tarpeellista, jotta Humak voi tulevaisuudessakin vastata työelämästä nouseviin ammatillisiin tarpeisiin ja olla mukana vahvistamassa suomalaista seikkailupedagogiikkaa.

### **2.3 Uusia näkökulmia seikkailukasvatuksen opintoihin**

Sitran Tulevaisuuden koulutuksen käsikirjassa (Luoma-aho & Sulopuisto 2017, 27–28) huomioidaan ekososiaalisen sivistyksen tärkeys tulevaisuuden oppimisen haasteissa, ja Salosen ja Bardyn (2015,10) mukaan ekososiaalinen sivistys on vastaus sekä planetaaristen rajojen ylittämiseen että ihmisten väliin eriarvoistumiseen. Tarvitaan siis ekososiaalista sivistystä, jonka päämääränä on turvata hyvän elämän edellytykset nykyisille ihmisille ja tuleville

sukupolville sekä eliökunnalle. Ekososiaalisen sivistyksen perustana on elämää ylläpitävien tekijöiden tärkeysjärjestyksen muuttaminen: ekologisten kysymysten ja ihmisoikeuksien nousemista tärkeimmiksi tekijöiksi ihmisten mie-  
lissä talouden ja kasvun edelle. (Laininen 2018, 19–22.)

Lainisen (2018, 19–22) mielestä ekososiaalinen sivistys vahvistaa luottamusta tulevaisuuteen. Hänen mukaansa sivistys näkyy vapauden ja vastuun tasapainona ihmisen ajattelussa ja toiminnassa. Konkreettisesti se tarkoittaa globaalisti kestävämpää elämäntapaa, yhteiskuntaa ja kulttuuria, ihmisten maailmankansalaisuutta sekä vastuullisuutta lähipiirin lisäksi elollisesta ja elottomasta luonnosta sekä tulevista sukupolvista. Ekososiaalisessa sivistyksessä näkyy myös kokemuksellisen oppimisen ja seikkailukasvatuksen peruselementtejä eli kokemuksellisuuden kautta syvennetään opittua, avarretaan näkökulmia ja rakennetaan uusia merkityksiä. Uusilla perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelmilla tavoitellaan ekososiaalisesti sivistynyttä kansalaista (Luoma-aho & Sulopuisto 2017, 27–28), tämä näkemys on mielestämme hyvä perusta myös korkeakoulujen opintosuunnitelmiin.

Jotta voimme vastata tulevaisuuden haasteisiin Agenda 2030:n mukaisesti, tulee oppimisajattelua laajentaa yksilön näkökulmasta yhteisöihin, ja suunnata toimet yhteiskunnalliseksi ja kulttuuriseksi muutokseksi. Transformatiivinen eli uudistava oppiminen (Siirilä ym. 2018, 42–44; 51) voi tukea tätä yksilöiden ja yhteisöjen oppimista kokonaisvaltaisesti. Transformatiivinen oppiminen keskittyy oppimisen kognitiivisiin prosesseihin, joiden pyrkimyksenä on muuttaa yksilön näkemystä itsestä ja ympäristöstä. Tähän prosessiin tarvitaan aiempia kokemuksia sekä laajoja ja yleistyneitä olettamuksia (merkitysperspektiivejä) ympäröivästä maailmasta, joita transformatiivisessa oppimisprosessissa pyritään aukaisemaan ja ymmärtämään kriittisen itsereflektion avulla. Etenkin aikuiskoulutuksessa opiskelijat ovat motivoituneita ymmärtämään ja reflektimaan kokemuksiaan ja tulemaan sitä kautta tietoisiksi uusista tavoista ymmärtää maailmaa ja kokemuksia sekä tulkita elämäntapahtumia. Tätä kautta tavoitellaan ympäröivästä todellisuudesta kokonaisvaltaisesti vastuullista ihmistä, sillä Mezirowin ajattelussa sosiaalinen muutos on tulosta yksilöiden muuttumisesta. (Ruohotie 2000, 183–190.)

Transformatiivisen oppimisen perusajatus on, että oppi ei jää vain yksilötasolle vaan laajentuu yhteisötasolle. Yksilön transformatiivinen oppiminen ei kuitenkaan tapahdu itsekseen, eivätkä pelkät yhteiset visiot varmista yhteisötason transformatiivista oppimista. Yksilö tarvitsee tuekseen yhteisön kanssa tapahtuvaa vuorovaikutusta ja yhteisön uudistumisessa on tärkeitä uskomusten, merkitysten ja todellisuuskäsitysten jakaminen, reflektointi ja uudelleen suunnautaminen. Tavoitteena on yhteiskunnan kulttuurinen uudistuminen, holistisen maailmankuvan ja syvän ymmärryksen syntyminen elämän tarkoituksesta, suunnasta, arvoista ja valinnoista. (Siirilä ym. 2018, 42–44; 51.)

Koulutuksella voimme vaikuttaa siihen, millaisen maailman haluamme. Sen avulla vaikutamme ihmisiin, välitämme tietoja, taitoja ja asenteita, ja valmennamme opiskelijoita sopeutumaan muuttuvaan maailmaan. (Konst ym. 2018, 58.) Seikkailukasvatuksessa on jo valmiiksi paljon elementtejä, mitkä sopivat transformatiiviseen oppimiseen ja ekososiaaliseen sivistykseen. Jotta pystytään vastaamaan näihin tulevaisuuden haasteisiin seikkailukasvatuksen avulla, tulee ympäristöteemojen roolia seikkailukasvatuksen opinnoissa vahvistaa ja selkeyttää sekä myös vahvistaa transformatiivista oppimista.

Seikkailukasvatuksen keskiössä on yksilö ja ryhmä, mutta sen avulla voidaan lisätä myös ymmärrystä sosiaalisista ja yhteiskunnallisista ongelmista. Yksilöiden ja ryhmien avulla voidaan vaikuttaa suurempiin kokonaisuuksiin ja saada aikaan muutosta. (Saaranen-Kauppinen & Määttä 2017, 42.) Seikkailukasvatuksen opintojen avulla on mahdollisuus vaikuttaa kasvattajiin ja ohjaajiin, jotka puolestaan pystyvät vaikuttamaan omiin ryhmiinsä ja yksilöihin, joita kohtaavat omassa työssään.

### **3 SEIKKAILUKASVATUKSEN KOULUTUKSEN PERUSTEITA**

#### **3.1 Seikkailukasvatuksen teoreettiset perusteet**

Seikkailukasvatus on seikkailullisia aktiviteetteja hyödyntävää, turvallista, tavoitteellista ja ammattilaisen ohjaamaa toimintaa. Toiminnalla tähdätään kokonaisvaltaiseen ihmisenä kehittymiseen. (Suomen nuorisokeskusyhdistys ry 2018.) Seikkailukasvatuksessa keskiössä on yksilön ja ryhmän kasvu ja kehi-

tys yhteisöllisen toiminnan kautta, ja sen avulla pyritään saamaan aikaan positiivisia muutoksia. Ryhmän tasolla vaikutuksia ovat mm. vuorovaikutustaitojen kehittyminen ja yksilön tasolla mm. itsetunnon, itsetuntemuksen ja hallinnan tunteiden paraneminen. (Karppinen & Latomaa 2015, 47; Linnossuo 2007, 204.) Seikkailukasvatuksen avulla voidaan välillisesti lähestyä myös yhteiskunnallisia ja globaaleja ilmiöitä kuten yhdenvertaisuus, tasa-arvoisuus, moninaisuus ja sen kohtaaminen, ihmisoikeudet, osallisuus, ilmastonmuutos sekä maahan- tai maastamuutto (Saaranen-Kauppinen & Määttä 2017, 42).

Marttilan (2016, 47) mukaan seikkailukasvatuksen ydin muodostuu kokonaisvaltaisesta ja reflektiivisestä oppimisesta ja sen taustalla olevia teorioita on mm. kokemuksellinen oppiminen ja konstruktivinen oppimiskäsitys. Modernin kokemuksellisen oppimisen isänä voidaan pitää John Deweyä, jonka ajatuksista monet ovat yhteydessä myös seikkailukasvatukseen. Dewey'n mielestä koulussa tulisi oppia elämää varten mielekkään työskentelyn kautta. Dewey uskoi, että oppilaat piti mm. osallistaa oppimisprosessiin, oppimista tuli tapahtua kokemusten avulla niin sisällä kuin ulkonakin, opittavien asioiden tuli olla oleellisia oppijalle ja oppimisen tuli valmistaa oppilaita muuttuvaan ja kehittyvään maailmaan (Marttila 2016, 37; Priest & Gass 2005, 14.) Keskeistä Dewey'n näkemyksessä on kokemukset, niin positiiviset ja voimaannuttavat kuin kielteiset ja lamaannuttavatkin. Onnistuminen, epäonnistuminen, kokeilut ja harjaantuminen toivat uutta tietoa ja ymmärrystä. Tärkeitä kokemuksellisessa oppimisessa on myös vuorovaikutus muiden ihmisten sekä ympäristön kanssa. (Soini-Salomaa 2014, 29–30.)

David A. Kolb toi kokemukselliseen oppimiseen mukaan oman näkemyksensä erilaisten oppijoiden rooleista, oppimistyyleistä ja reflektoinnista (Soini-Salomaa 2014, 31). Hänen kehittämä kokemuksellisen oppimisen ympyrä (Kolb 2015, 50–51) on tunnettuja seikkailukasvatuksen teorioita. Kokemuksellinen oppiminen nähdään jatkuvana spiraalimaisena ympyränä, joka etenee syklisesti ja perustuu kokemuksiin ja niiden analysointiin (Marttila 2016, 50–51). Kolbin kokemuksellisen oppimisen ympyrään liittyy neljä vaihetta, jotka oppija käy läpi: konkreettinen kokemus, kokemuksen reflektointi, abstrakti käsitteellistäminen eli tiedon järjestäminen muistiin sekä uusi toimintamalli. Konkreetti-

nen kokemus toimii perustana reflektoinnille, reflektoinnin avulla tieto sisäistetään ja käsitteellistetään, ja tästä seuraa uusi aktiivinen toiminta. Oppiminen nähdään jatkuvasti kehittyvänä ja syvenevänä prosessina. (Kolb 2015, 50–51.)

Reflektio on tärkeässä osassa kokemuksellisessa oppimisessa. Reflektiossa oppija aktiivisesti tarkastelee ja käsittelee kokemuksiaan sekä tulkitsee uudestaan kokemuksen merkityksiä. Näiden perusteella voidaan konstruoida eli rakentaa uutta tietoa aikaisempiin tietoihin. Seikkailukasvatuksessa oppimisen katsotaan tapahtuvan juuri reflektion kautta ja hyvin tärkeää siinä on ohjaajan ja ryhmäläisten keskustelut kokemusten jälkeen. (Marttila 2016, 48–49.)

Transformatiivinen oppiminen pohjautuu myös vahvasti reflektointiin. Mezirowin (1996, 28–29) mukaan transformatiivisessa oppimisessä korostuu etenkin kriittinen reflektio, jolla tarkoitetaan ennako-oletusten pätevyyden kyseenalaistamista.

Seikkailukasvatuksen taustalla vaikuttaa myös konstruktiiivinen oppimiskäsitys, jonka mukaan oppija toimii aktiivisena tiedon rakentajana, joka tulkitsee uutta tietoa aikaisempien tietojensa pohjalta. Opettaja puolestaan toimii oppimisprosessin ohjaajana, jonka on hyvä huomioida oppijan jo olemassa olevat tiedot ja taidot lähtökohdaksi opetukselle. Keskeistä konstruktivismissa on sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitys oppimiselle, oppija saa reflektion aineksia ja sosiaalista tukea muilta sekä voi antaa niitä muille. Tätä sosiaalisuutta ja vuorovaikutuksellisuutta hyödynnetään myös seikkailukasvatuksessa ja siinä käytetäänkin paljon erilaisia yhteistoiminnallisia opiskelumuotoja. (Tynjälä 1999, 61–65.)

### **3.2 Suomalaisen seikkailukasvatuksen traditioita**

Suomalaisen seikkailukasvatuksen kehitykseen, ajatteluun ja käytäntöön ovat vaikuttaneet kolme traditiota: saksalaislähtöinen *Erlebnispädagogik*, Iso-Britannian ja Amerikan *Outdoor Adventure Education* sekä suomalainen eräperinne. Karppisen ja Latomaan (2015, 77, 287) mukaan nämä kolme perinnettä muodostavat juuri meidän ulkoilmassa tapahtuvasta toiminnasta ainutlaatuisen arvojen, ajattelun ja toiminnan kokonaisuuden.

## *Erlebnispädagogik*

Suomeksi *Erlebnispädagogik* on yleisesti käännetty elämyspedagogiikaksi, vaikka se voisi olla myös kokemuspäädagogiikka. *Erlebnispädagogik* on saksalaisella kielialueella vaikuttava termi, jonka ydinajatuksena on toiminta, elämysten kokeminen ja niiden kautta oppiminen. Vastaavia samankaltaisia pedagogisia suuntauksia voidaan löytää mm. sosiaalipedagogiikasta, tutkivasta oppimisesta, projektioppimisesta ja ympäristökasvatuksesta. *Erlebnispädagogik* kehittyi 1900-luvun alkupuolen, ensimmäisen maailmansodan epävakaina aikoina vastaamaan pedagogisin keinoin nuorten elämänhallintaa järkyttävien mullistusten haasteisiin. (Karppinen & Latomaa 2015, 80–81.)

Elämyspedagogiikan (*Erlebnispädagogik*) kantaisänä pidetään saksalaista Kurt Hahnia (1886–1974). Hänen pedagoginen ajattelunsa pohjautui mm. antiikin Kreikan filosofien Platonin ja Aristoteleen pohdintoihin sekä humanisti Göethen ja pedagogi Pestalozzin aatteisiin. Hahn yhdisteli näiden suurmiesten toiminnallisia ideoita ja hyväksi koettuja käytänteitä. Kurt Hahn oli huolestunut lasten ja nuorten liikkumattomuudesta, aloitteellisuuden ja yritteliäisyyden vähenemisestä, käden taitojen heikkenemisestä ja itsekurin höltymisestä. Hän pyrki ehkäisemään näitä uhkia monipuolisella liikunnalla, retkillä, projekteilla ja yhteisön palvelutehtävillä. Hän kasvatuksen tehtävänä oli pehmentää kovia ja rohkaista arkoja. (Karppinen & Latomaa 2015, 77–78; Telemäki 1998, 18.)

Kurt Hahn perusti toisen maailmansodan jälkeen kansainvälisen *Outward Bound* -verkoston. Sen toiminta on jatkunut vakaana tähän päivään asti. Verkostoon kuuluu yli 80 koulua ja keskusta yli 30 maassa, jotka tarjoavat elämyspedagogisia toimintoja erilaisille kohderyhmille. *Outward Boundin* missio on auttaa ihmisiä löytämään oma potentiaalinsa itsensä, toistensa ja ympäröivän maailman huolehtijana. Näitä taitoja kehitetään haastavilla elämyksillä vieraisissa ympäristöissä ja olosuhteissa. *Outward Bound* onkin täydellinen esimerkki Hahnin arvoista, jotka näkyvät sen filosofiassa, tavoitteissa ja käytännöissä. (Allison ym. 2011, 210; Outward Bound Finland 2017b.) *Outward Bound* on tunnettu elämyspedagogisen ohjaamisen kouluttajana maailmanlaajuisesti, myös Suomessa.



Nykyään elämyspedagogiikan jalansija on vahva saksankielisissä maissa ja elämyspedagogiikan koulutusta tarjoavat monet tahot. *Erlebnistage* on elämyspedagogiikan kehittämiseen suuntautunut yhdistys Saksassa ja on maan suurin yleishyödyllinen elämyspedagogiikan kouluttaja. Se on toiminut jo yli 30 vuoden ajan lasten ja nuorten kasvatuksen ja koulutuksen sekä aikuiskoulutuksen aloilla. (Erlebnistage 2014.)

### *Outdoor Adventure Education*

*Outdoor Adventure Education* liittyy Iso-Britannian ja Amerikan seikkailukasvatukseen. Angloamerikkalaisella alueella seikkailukasvatukseen kuuluu monia suuntauksia, ja varsinkin amerikkalaisen seikkailupedagogiikan takana on kirjava toimintaympäristö. (Karppinen & Latomaa 2015, 81–84.)

Seikkailukasvatuksellista toimintaa tarjoavat useat tahot. Yksi tärkeimmistä on NOLS, mikä on johtava ulkoilmaohjaajien ja johtajien kouluttaja. *Outward Boundin* toiminnassakin vaikuttanut Paul Petzoldt perusti NOLSin vuonna 1965, kun huomasi huutavan tarpeen ammattitaitoisille ulkoilmaohjaajille. Nykyään NOLS toimii ympäri maailman. (NOLS.) NOLSin perinteet vaikuttavat Humakin seikkailukasvatukseen vahvasti. Yksi nykyisistä seikkailukasvatuksen lehtoreista toimi pitkään ohjaajana NOLSilla ja toi mukanaan paljon oppia ja materiaaleja, kun siirtyi Humakin lehtorin toimeen. Monet Humakin seikkailukasvatuksen käytänteet perustuvat NOLSin oppeihin.

Petzoldt oli myös perustamassa *Wilderness Education Association* organisaatiota, jonka tavoitteena on edistää ja tukea ulkoilmakasvatuksen ja johtajuuden ammatillisuutta maailmanlaajuisesti (Wilderness Education Association 2016). Globaali kokemuksellisen kasvatuksen ja oppimisen avoin, julkinen ja ammatillinen jäsenorganisaatio on *Association for Experiential Education*, mikä tuo yhteen ympäristökasvatuksen, seikkailupedagogiikan ja muiden ulkoilmasovellusten toimijat (Association for Experiential Education).

### *Suomalainen eräperinne*

Suomessa elää edelleen vahva vuosisatoja vanha eräperinne, jota voidaan pitää suomalaisen seikkailukasvatuksen lähtökohtana. Suomalaiset ovat aina tottuneesti liikkuneet luonnossa metsästäen, kalastaen ja muun elannon perässä liikkuen. Maassa on harvinaisen laajat jokamiehen oikeudet, jotka mahdollistavat nykypäivänäkin luonnossa liikkumisen ja kantavat suomalaista eräperinnettä eteenpäin. Suomalainen seikkailupedagogiikka liitetään hyvin voimakkaasti maan erätraditioon ja vaellusperinteeseen sekä kansan keskuudessa vallitsevaan perinteeseen ja tiiviiseen luontosuhteeseen. (Karppinen & Latomaa 2015, 76–77.)

Seikkailukasvatus rantautui Suomeen pienin askelin 1970–80 -luvulla painotuen nuorisokasvatuksen alueelle. Matti Telemäki Tampereen yliopiston nuorisotyön tutkinnon yliopettaja lanseerasi seikkailu- ja elämyspedagogiikan ulkomailta Suomeen ja Tampereen yliopistoon, minne se ei kuitenkaan juurtunut. Vuosina 1990–2000 oli Suomessa seikkailubuumi. Monet eri tahot järjestivät seikkailutoimintaa, mutta se oli organisoitumatonta eivätkä järjestäjät välttämättä ymmärtäneet toiminnan riskejä. (Karppinen & Latomaa 2015, 101, 112–117.) 1990-luvulla alkoi organisoitu seikkailukasvatuksen koulutus ja syntyi kolme vahvaa toimijaa. Vuonna 1991 perustettiin Suomen seikkailutoiminnan tuki – KOTA ry, vuonna 1992 *Outdoor Adventure Education* -koulutus alkoi Peräpohjolan Opistolla Torniossa ja *Outward Bound Finland* aloitti toimintansa Nurmeksessa 1996–1997. (Saaranen-Kauppinen & Määttä 2017, 42; Kota ry 2019; Outward Bound Finland 2017a.)

### **3.3 Seikkailukasvatuksen koulutus Suomessa**

Seikkailubuumin jälkeen seikkailukasvatukseen liittyvä koulutus on supistunut viimeisen kahden vuosikymmenen aikana. Tällä hetkellä koulutusta on tarjolla ympäri Suomen useissa oppilaitoksissa ja koulutusorganisaatioissa erilaisina kokonaisuuksina yksittäisistä koulutuspäivistä yli vuoden mittaisiin opintokokonaisuuksiin. Opetuskokonaisuudet ja opetussuunnitelmat ovat monipuolisia, mutta osittain jäsentymättömiä ja kirjavia sekä koulutusten nimikkeet vaihtelevat jonkin verran. On hyvin vaikea saada selkeää kokonaiskuvaa tämän hetken opetustarjonnasta.

Seikkailukasvatus ei oikein koskaan saanut kunnon jalansijaa yliopistomaailmassa, vaikka näin on tapahtunut muualla maailmassa. Seikkailukasvatukselle ei muodostunut kovin hyvää kytköstä kasvatustieteisiin tai kasvatustieteen tutkimuksen kanssa, vaikka tämä olisi ollut mahdollista kokemuksellisen oppimisen teorian ja lähestymistavan kautta. Matti Telemäen myötävaikutuksella seikkailukasvatuksesta tuli yliopistollinen oppiaine vuonna 1997 Oulun yliopiston Kajaanin opettajainkoulutuslaitoksella. Koulutus kuitenkin kuivui kaasaan ja tämän jälkeen yliopistoissa oleva seikkailukasvatuksen koulutus on ollut lähinnä lyhyitä opintojaksoja. (Karppinen & Latomaa 2015, 128, 243.) Täällä hetkellä Lapin yliopisto tarjoaa laajimmin seikkailukasvatusta osana luontokasvatuspainotteista luokanopettajakoulutusta (Lapin yliopisto 2017, 44).

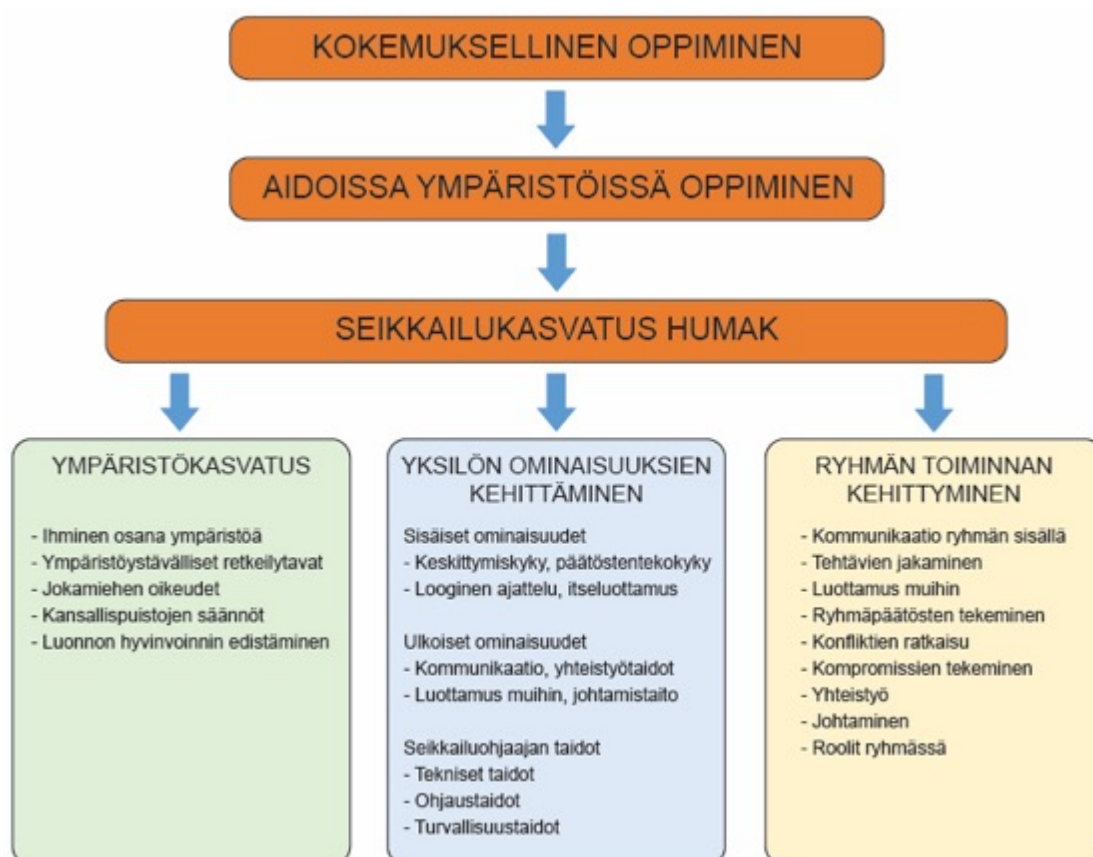
Ammattikorkeakoulusta tuli kotipaikka seikkailukasvatuksen koulutukselle, varsinkin Humanistisesta ammattikorkeakoulusta, jossa seikkailupedagoginen koulutus on tällä hetkellä laajinta ja systemaattisinta huomioiden kaikki koulutusasteet. Seikkailukasvatus siirtyi Peräpohjolan Opistolta Humakiin vuonna 2002. (Saaranen-Kauppinen & Määttä 2017, 42.) Humakin lisäksi seikkailukasvatuksellista koulutusta korkeakoulutasolla tarjoaa Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulu Xamk, missä seikkailupedagogiikan asema on vakiintunut yhteisöpedagogikoulutuksessa. Tarjonta on suppeampi kuin Humakilla, mutta kaikki seikkailukasvatuksen opinnot ovat pakollisia yhteisöpedagogiopiskelijoille. Myös Oulun ammattikorkeakoulun Ammatillisen opettajakorkeakoulun yksikössä on tarjolla seikkailukasvatuksen opintoja vapaasti valittavina opintoina. (Karppinen & Latomaa 2015, 249–256, 260; Xamk 2019.)

Seikkailukasvatuksen koulutuksen tarjoajia ovat vuosien varrella vaihtelevasti olleet monet opistot ja järjestöt mm. Savon, Länsi-Uudenmaan ja Tampereen seudun aikuis- ja ammattiopistot, KOTA ry, *Outward Bound Finland*, Pirkanmaan aikuisopisto, Kanneljärven Opisto, Helsingin NMKY ja Aluehallintovirastojen opetus- ja kulttuuriosastot (Karppinen & Latomaa 2015, 245–246; 262–263). Näistä aktiivisimpana kouluttajana nykyisin on *Outward Bound Finland*,

joka järjestää seikkailukasvatuksen ja elämyspedagogiikan kursseja ammattilaisten lisäksi nuorisoryhmille, retkeilijöille sekä yrityksille (Outward Bound Finland 2017b).

### 3.4 Seikkailukasvatuksen koulutuksen perusteet Humakissa

Humakin seikkailukasvatuksen opinnot ovat ohjaajaopintoja ja keskittyvät pätevien seikkailukasvatuksen ammattilaisten kouluttamiseen. Koulutuksen taustalla vaikuttaa yhteisöpedagogin ydinkompetenssit: pedagoginen, yhteisöllinen, yhteiskunnallinen ja kehittämisosaaminen. Näistä keskeisimmässä osassa on pedagoginen osaaminen, mihin liittyy vahvasti seikkailukasvatuksen lajitekninen osaaminen. Näiden lisäksi tärkeitä seikkailukasvattajan osaamisalueita ovat turvallisuus- ja ympäristöosaaminen. (Saaranen-Kauppinen 2018, 6.)



Kuva 1. Humakin seikkailukasvatuksen sisältöjen painotusalueet (Lehtonen 2018)

Niin kuin luvussa 3.1 on kerrottu, seikkailukasvatus on kokemuksellista oppimista aidoissa ympäristöissä. Opintoissa näkyy myös holistiseen kokonaisvaltaiseen malliin kuuluvat minä, me ja ympäristö (Marttila 2016, 37). Humakissa

keskitytään ryhmien ja yksilöiden kasvuun ja kehittymiseen, ohjaajataitojen opettamiseen, ja samalla opinnoissa kulkee tiiviisti mukana ympäristökasvatus, vahvojen eräperinteidemme vuoksi. Kuvassa 1 esitellään tiivistetysti mitä tämä kolmijako tarkoittaa Humakissa.

### *Ympäristökasvatus*

Yksi seikkailukasvattajan tärkeä taito on ympäristötaidot, ja ympäristöteemat kulkevat Humakissa rinnan muiden opintojen kanssa. Opinnot eivät pidä sisällään erillistä ympäristökasvatuksen opetusta, vaan se on sidottuna kaikkeen tekemiseen, ja ympäristöosaaminen näkyy ohjeina, käytänteinä ja tapoina tehdä asioita. Opinnoissa tuodaan esille mitä tarkoittaa erilaiset säännöt ja ohjeet, miten voi omalla toiminnallaan edistää luonnon hyvinvointia ja mitä tarkoittaa pedagogisesti tarkoituksenmukainen ja ekologisesti kestävä toimijuus aidoissa ympäristöissä (Saaranen-Kauppinen 2018, 6). Opintojen avulla tuetaan yksilön kestävän ja kunnioittavan luontosuhteen rakentumista aktivoimalla ajattelemaan ja arvioimaan omia toimintatapoja ja tarvittaessa muuttamaan niitä ekologisesti kestäväan suuntaan.

Seikkailukasvatusta voidaan pitää ekososiaalisen sivistyksen edistäjänä. Tarvitsemme ekologista sivistystä, siirtymistä toisia ihmisiä ja luontoa kunnioittavaan ja arvostavaan suuntaan egoismin ja kulutuskeskeisyyden sijaan (Laininen 2018, 19). Näemme, että Humak pystyy vastaamaan SKER-opinnoilla myös kestävän kehityksen tarpeisiin sisällyttämällä ympäristöosaamisen vielä vahvemmin seikkailukasvatuksen opintoihin sekä ottamalla mukaan myös muita kestävän kehityksen teemoja. Räikköläisen ja Meriläisen (2018, 9) mukaan oppimistulokset ovat parempia, jos opiskelijan on mahdollisuus oppia kestävää kehitystä opetuksen lisäksi myös oppilaitoksen käytännön toiminnassa. Tämä näkyy vahvasti Humakin seikkailukasvatuksen käytänteissä, toimitaan niin kuin opetetaan, ja lehtorit toimivat myönteisinä esikuvina.

### *Yksilön ominaisuuksien kehittäminen*

Yksilön ominaisuuksien kehittäminen voidaan jakaa sisäisiin ja ulkoisiin ominaisuuksiin. Sisäisiä ominaisuuksia ovat mm. päätöksentekokyky, keskittymiskyky, looginen ajattelukyky ja itseluottamus. Ulkoisia ominaisuuksia puolestaan ovat muiden ihmisten kanssa toimimiseen tarvittavat taidot, kuten kommunikaatio-, yhteistyö- ja johtamistaidot, ja luottamus muihin. Mutta koska Humakin opinnot ovat ohjaajaopintoja, yksilön ominaisuuksien kehittäminen sisältää myös seikkailuohjaajalle tärkeitä taitoja, jotka koostuvat teknisistä laji-, ohjaus- ja turvallisuustaidoista. Näitä taitoja opiskellaan seikkailukasvatuksen opinnoissa kaikilla opintojaksoilla ja tasoilla jatkuvasti syventäen. Tekniset lajitaidot sisältävät kiipeilyn, melonnan ja retkeilyn harjoittelua, joiden tarkoituksena on lisätä opiskelijoiden ymmärrystä eri lajien hyödyntämisestä seikkailukasvatuksessa. Ohjaustaidot liittyvät johtajuuteen, päätöksentekoon, kommunikointiin, yhteistyöhön ja ryhmän hallintaan, ja niitä harjoitellaan eri lajien ja retkien kautta aidoissa ympäristöissä vertaisryhmän kesken ja lehtoreiden valmentamana. Turvallisuustaitojen keskeistä osaamista on turvallisuusajattelun kehittyminen ja sitä kautta turvallisen oppimisympäristön luominen fyysisesti, henkisesti ja sosiaalisesti.

### *Ryhmän toiminnan kehittyminen*

Ryhmän toiminnan kehittämisessä on tärkeää turvallisen ryhmän luominen ja sen sujuva toiminta, kommunikointi, yhteistyö ja luottamuksen rakentaminen eli ryhmädynamiikan kokonaisvaltainen kehittäminen. On tärkeää saada seikkailukasvatuksen opintoja suorittavat opiskelijaryhmät toimimaan tehokkaasti yhdessä. Näin opiskelijat saavat kokemuksellista oppia siitä, miten luodaan turvallinen ja hyvä ryhmä. Seikkailukasvatuksessa ryhmällä on tärkeä osa yksilön oppimisessa yhteisöllisen toiminnan kautta.

## 4 OPETUSSUUNNITELMATYÖ SEIKKAILUKASVATUKSEN OPETUKSEN KEHITTÄMISESSÄ

### 4.1 Ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmat

Opetussuunnitelma (OPS) koetaan usein koulumuotoisen opetuksen käsitteeksi eikä niinkään korkeakoulujen toimintaa ohjaavaksi asiakirjaksi. Tähän on vastattu korkeakoulujen puolesta, joissa opetussuunnitelmatyöskentelyä on aktivoitu. Valtakunnallisesti on huomattavissa yhä avoimempi ja läpinäkyvämpi yhteistyö, jossa opiskelija ja työelämä osallistetaan mukaan opetussuunnitelmatyöhön. Opetussuunnitelmatyötä on siirretty enemmän paikallistalolle, jolloin normatiivisen ja hallinnollisen ohjauksen sijaan opetussuunnitelmia tehdään oppilaitostasolla. Näin saadaan mukaan selkeitä linjauksia työelämän odotuksista ja strategisista tavoitteista. Korkeakoulujen opetussuunnitelmissa tulee selvästi esille koulutuksen perustehtävä ja työelämälähtöisyys. (Karjalainen ym. 2003, 28.)

Opetussuunnitelma on yksi keskeisimmistä dokumenteista, joka ohjaa koulutuksen tavoitteita, oppisisältöjä, toteutusta ja arvioinnin periaatteita. Se on suunnitelma siitä, mitä opetetaan. Laajemmin ajateltuna se on luonnehdinta kaikista koulutukselle asetetuista päämääristä sekä muistutus koulutuksen kasvatustehtävän laajuudesta. Opetussuunnitelma kokoaa yhteen ne toimenpiteet, joilla pyritään pääsemään opetuksen tavoitteisiin. (Uusikylä & Atjonen 2005, 50–51.)

Malinen (1985, 41–42) puhuu opetuksen etukäteissuunnitelmasta ja koulutusta säätelevästä ohjelmasta, jonka avulla määritellään kasvatusta ja opetus toiminnan sekä oppilaiden kehitysprosessin tavoitteita, sisältöjä ja muotoja. Opetussuunnitelma on didaktinen eli opetusopillinen asiakirja, jonka avulla saadaan luotua side oppilaitoksen sisäisen toiminnan ja yhteiskunnan välille.

Opetusministeriö (2002, 28) määrittelee korkeakoulujen ja yliopistojen opetussuunnitelman opetuksen ja opintojen suunnittelun välineeksi, jonka avulla opetuksesta muodostetaan hallittu ja ehjä kokonaisuus. Siinä määritellään tutkintoon johtavan koulutuksen opintojaksot ja opintokokonaisuuksien tavoitteet ja

laajuudet sekä keskeiset sisällöt. Opetussuunnitelmassa kuvataan myös käytetyt opetusmenetelmät ja oppimisen arvioinnin muodot. Opetussuunnitelma osoittaa eri opintojaksojen väliset yhteydet ja peräkkäisyydet ja siinä tuodaan esille opiskelijan esteetön opinpolku sekä erilaiset etenemismahdollisuudet. Lisäksi hyvä opetussuunnitelma luo raamit henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman laatimiselle.

Opetussuunnitelmien taustalla vallitsee aina jonkinlainen ideologia. Opetussuunnitelma sisältää erilaisten arvojen ja ideologioiden mukaisia ehdotuksia ja painottaa niiden mukaista opetusta. Nämä ideologiat ovat tieteenalalähtöinen ideologia, sosiaalisen tehokkuuden ideologia, oppijakeskeinen ideologia ja sosiaalisen rekonstruktion ideologia. Ideologioiden tiedostaminen ja tunteminen on hyödyksi opetussuunnitelman kehittämiseksi, sillä eri näkökulmien keskeisinä taustaolettamuksina ne lisäävät niin oman kuin muidenkin näkökulmien monimuotoisuuden ymmärrystä ja luovat näin perustaa hedelmälliselle opetussuunnitelman kehittämistyölle. Ne tuovat näkyväksi sitä, mikä milloinkin koetaan yhteiskunnassa tärkeäksi ja mitä koulutuksessa halutaan korostaa. (Vitikka 2009, 26, 51–52, 76; Hakala ym. 2017, 166–167, 173.)

Ammattikorkeakoulujen opetussuunnitelmassa korostuu pragmatistinen eli käytännön ja teorian yhteyttä korostava yhteiskunta-aspekti (Tynjälä 1999, 63). Tarkoituksena on varmistaa yhteiskuntaan sopeutuvien yksilöiden kouluttaminen aina perustiedoista spesifien tietojen ja taitojen erityisosaajiksi (Kari 1994, 82). Ammattikorkeakoulujen on pystyttävä suunnittelemaan sellainen opetussuunnitelma, jolla se pystyy vastaamaan nykypäivän yhteiskunnan ja työelämän haasteisiin sekä reagoimaan niihin riittävän nopeasti. Opetussuunnitelman ja työelämän suhde nähdään rakentuvan sosiokonstruktivistisesti (Tynjälä 1999, 63) kontekstiin, ympäristöön ja tilanteeseen sidotun autenttisen oppimisen kautta.

Ammattikorkeakoulun opetussuunnitelman laadintaidea on subjektiivinen (vrt. Uusikylä & Atjonen 2007, 53). Koulutuksen tulee olla mielekästä ja opetussuunnitelman on oltava joustava, jotta opiskelijoiden tarpeet voidaan ottaa huomioon. Subjektiivinen opetussuunnitelma rakennetaan vahvasti yksilön ke-



hittymisen tarpeista ja siinä korostetaan elämän- ja toiminnanläheisyyttä, ongelmanratkaisua ja opiskelijan omista lähtökohdista kumpuavaa kehitystarvetta.

Ammattikorkeakoulun opetussuunnitelmatyötä ja samalla meidän opinnäyte-työmme kehittämistyötä raamittaa vuonna 1999 aloitettu Bolognan prosessi, jonka tavoitteena on saavuttaa vertailukelpoisempi, yhteensopivampi ja yhtenäisempi eurooppalainen korkeakoulujärjestelmä. Vastuuta koulutuksen kehittämisestä ja opetussuunnitelmien laadinnasta on siirretty valtion tasolta oppilaitoksille jo muutaman vuosikymmenen ajan. Tämä tarkoittaa sitä, että opettajat ovat hyvin vahvasti vastuussa kehittämistoiminnasta. Kehitysprosessissa opettajien reflektiivinen ajattelu sekä heidän omat kokemuksensa opettamisesta ja oppimisesta korostuvat. (Raudaskoski 1998, 16.)

Oppilaitokset voivat itse kehittää opetussuunnitelmiaan ja opintojen sisältöjä kohti omia vahvuuksiaan ja ydinosaamistaan. Kilpailu on kovaa, joten oppilaitosten on pystyttävä vastaamaan yhteiskunnan haasteisiin tarjoamalla aina jotain parempaa ja laadukkaampaa kuin muut oppilaitokset. (Raudaskoski 1998, 16; Uusikylä & Atjonen 2007, 53.) Koulutuksen sisältö valitaan sen perusteella, mitä tavoitteita opinnoille määritellään. Opetuksen suunnittelua ei kuitenkaan aloiteta puhtaalta pöydältä. Opetuksessa traditiot ja aikaisemmat käytännöt määrittelevät sisältöjen valintaa. (Kansanen 2004, 29.) Meidän kehittämistyössämme sisällön valintaa määrittivät työkentän kokemukset seikkailukasvatuksen metodien käytöstä ja sieltä tuleva tarve jatkokoulutukselle, seikkailukasvatuksen muut opinnot sekä lehtoreiden kokemus.

Opiskelijoiden osuus opetussuunnitelmatyössä on Laajalan (2015, 49) mukaan lähinnä vastaanottava. Tämä näkökulma jättää opiskelijoiden osuuden opetussuunnitelmien kehitystyössä näkymättömäksi, vaikka kyseessä on opiskelijan ammatillisen kasvun polku. Jotta opetussuunnitelma saadaan rakennettua Dewey'n *curriculum*-mallin (ks. Luku 4.2) mukaisesti pragmaattiseksi, tulee kehittämisen olla dialogista ja vastavuoroista sekä opiskelijoita osallistavaa. Otimme SKER-opintoja suorittaneita henkilöitä mukaan suunnitteluun kyselyntutkimuksen muodossa, jolloin saimme ajantasaista ja totuudenmukaista

informaatiota siitä, mitä sisältöä uudelta opintokokonaisuudelta kentällä odotetaan ja toivotaan. Opetussuunnitelmatyöskentelyssä tämä oli mielestämme tarpeellista ja toi suunnitteluun lisää sävyä.

Ammattikorkeakouluissa oppimisen liittäminen aitoihin asiayhteyksiin, tutkimus- ja kehittämistehtävien toteuttaminen sekä osaamisperustainen oppiminen korostuvat. Humakin avoimen ammattikorkeakoulun SKER3 opetussuunnitelman suunnittelussa nämä otettiin vahvasti huomioon. Opintoihin liitettiin projektioppiminen aidoissa toimintaympäristöissä ja kohderyhmissä. Opiskelijat toteuttavat opintoja oman substanssiosaamisen piirissä ja saavat näin mahdollisuuden hyödyntää omaa osaamistaan opinnoissa ja siirtää oppimaansa omaan työhönsä. Näin opinnot huomioivat ammatillisen kokonaiskehityksen ja tukevat kokonaisvaltaisia oppimiskokemuksia.

## 4.2 Opetussuunnitelman näkökulmat

Opetussuunnitelman teoreettisella taustalla on useita erilaisia linjauksia ja katsantokantoja aikakaudesta, suuntauksesta ja koululaitoksesta riippuen. Suomalaisen yleissivistävän koulun opetussuunnitelman historia on suhteellisen nuori, noin sata vuotta (Uusikylä & Atjonen 2005, 57). Laajalan (2015, 24) mukaan Suomalaisessa opetussuunnitelma-ajattelussa on vuosikymmenten aikana vaihdelleet *curriculum-* ja *lehrplan-* painotukset.

*Lehrplan*-opetussuunnitelman taustalla on didaktiikan perustajana pidetyn saksalaisen kasvatustieteilijän Johann Friedrich Herbartin (1776–1841) ajatukset eri oppiaineiden systemaattisen suunnittelun merkityksestä. Tässä korostuu formaali eli muodollinen kasvatustieteellinen ja opetussuunnitelmien tietopainotteisuus. Oppiaineet ja opetussisällöt ovat *lehrplan*-opetussuunnitelmassa rakennettu erillisinä tavoitteina ja niissä korostetaan järjen ja tiedon merkitystä. (Laajala 2015, 25–26; Malinen 1985, 17–18.)

Oppimista todetaan kuitenkin tapahtuvan laajemmin kaiken aikaa, erilaisissa ympäristöissä, luentojen ja oppilaitosten ulkopuolella. Tätä kutsutaan informaaliksi oppimiseksi, joka liitetään usein sattumanvaraisiin, vahingossa tapahtuviin oppimistilanteisiin esimerkiksi työpaikalla ja vapaa-ajan tilanteissa. Informaalisen oppimisen kontekstissa tavoitteellisuus ja suunnitelmallisuus eivät tule

opetussuunnitelmasta vaan ne ovat oppijan itse asettamia. Tämä korostaa oppijan toimijuutta, vapautta ja oikeuksia. Opetussuunnitelman ei siis tulisi olla kokoelma erilaisia oppiaineita vaan lähtökohtana on oppijan oma toiminta. *Curriculum*-mallin mukaisessa oppimisessä ei ole keskeistä oppiaineiden hyvä hallinta vaan ymmärrys siitä, mitä tiedolla tehdään. (Laajala 2015, 24–25.)

*Curriculum*-opetussuunnitelma perustuu yhdysvaltalaisen filosofin ja psykologin John Dewey'n (1859–1952) *learning by doing* -lähestymistapaan siitä, että oppiminen on erilaisten kokemusten sarja. Lähtökohdiksi on otettava oppijan psykologinen kokonaiskehitys. (Kari 1994, 79.) Kokemukset sosiaalisesta maailmasta ovat Dewey'n mukaan koulutuksen tärkeimpiä tehtäviä. *Curriculum*-malli edustaa ns. laaja-alaista opetussuunnitelmaa, jota laadittaessa otetaan huomioon oppijan kokonaisvaltainen kokemus ja toimintaan liittyvät oppimiskokemukset. (Laajala 2015, 24–25; Malinen 1985, 18.)

Ammattikorkeakoulujen opintosuunnitelmien oppiainejakoisuutta on jo vuosien ajan pyritty korjaamaan. Ongelmaa on lähdetty ratkaisemaan rakentamalla opetussuunnitelmat työelämäperustaisten, eri oppiaineita integroivien kokonaisuuksien pohjalle. Tällöin on lähennytty *curriculum*-tyypistä opetussuunnitelmaa, jossa oppiminen nähdään kokonaisvaltaisena prosessina. Suunnittelun lähtökohtana on kuviteltu oppimisprosessi, jota tuetaan rakentamalla opiskelijan ammatillisen kasvun polku sekä rakennetaan opiskelijoiden toimintaan liittyviä ja oppimista tukevia kokemuksia ja tilanteita. (Auvinen ym. 2007, 50–52.)

Dewey'n teoria ja *curriculum*-malli korostuvat myös seikkailukasvatuksellisessa prosessissa ja siksi uuden opetussuunnitelman kehittäjinä koemme näiden ajatusten soveltuvan seikkailukasvatuksen opetussuunnitelman pohjaksi erinomaisesti. Seikkailukasvatuksen kautta opitaan hahmottamaan maailmaa monipuolisemmin mm. sosiaalisen toiminnan avulla. Uusien asenteiden luominen ja kokemusten saaminen kehittää yksilöä ihmisenä ja opettaa uutta ilman erillisiä oppiainerajoja. Dewey'n ajatuksien mukaisesti myös seikkailukasvatuksessa pyritään tuottamaan oppijalle kokemuksia sosiaalisesta maailmasta.

Kehittämistyössämme luotu opetus- ja toteutussuunnitelma avoimen ammattikorkeakoulun SKER3-opintoihin pyrkii yhdistämään formaalin ja informaalin

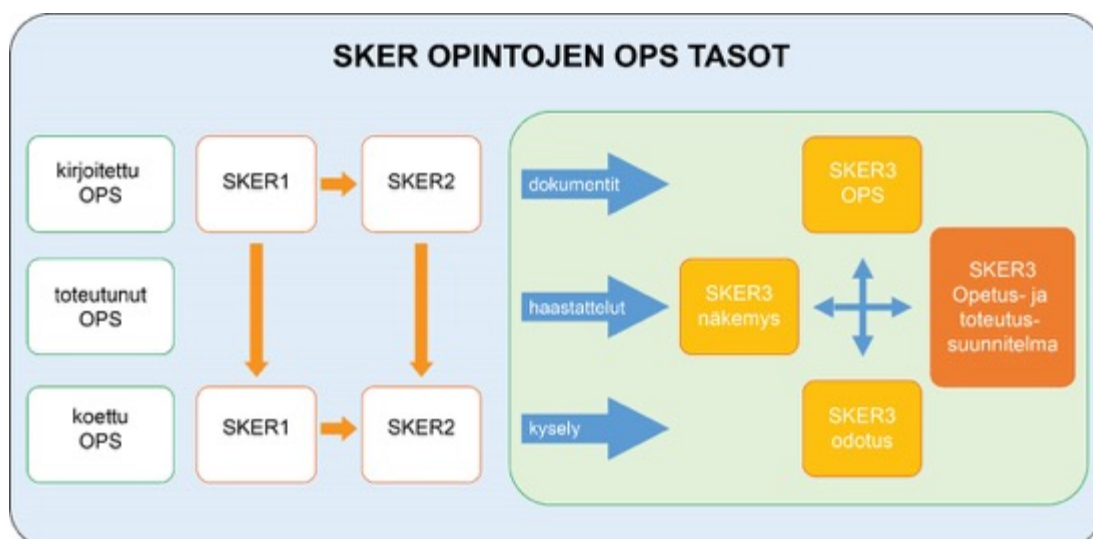
tiedonmuodostuksen. Käsitusten vastakkainasettelusta emme näe olevan kellekään etua. Päinvastoin se lisää oppimisen irrallisuutta ja sirpaleisuutta. Kuten seikkailukasvatuksessa yleensä, koemme erilaisten oppimisen muotojen täydentävän toisiaan ja tukevan kokonaisuuksien hahmottamisessa ja ymmärtämisessä. Voimme hyvin nähdä, että informaalisti opitun tiedon ja informaalin tekemisen tuominen osaksi formaalia oppimista voi auttaa oppijaa ymmärtämään ja vahvistamaan omia henkilökohtaisia vahvuuksia. Oppija voi hyödyntää omaa kokemustaan uuden asian käsittelyssä. SKER3-opintojen aikana opiskelijat toimivat asiantuntijan roolissa omalla vahvuusalueellaan. Tätä kautta opinnoissa jaetaan asiantuntijuutta ja pystytään monipuolisesti tuomaan esille käytännön kautta opittuja tietoja, taitoja ja asenteita.

### **4.3 Opetussuunnitelman tasot SKER-opinnoissa**

Opetussuunnitelmasta voidaan eri tutkijoiden mukaan erotella useampia eri tasoja. Löysimme omaan työhömmeh sopivan jaottelun Malisen (1985, 43) mallista, jossa opetussuunnitelma voidaan nähdä koostuvan kolmesta eri tasosta:

1. kirjoitetusta
2. toteutuneesta
3. opiskelijoiden kokemasta opetussuunnitelmasta.

SKER-opintojen kehittämistyössä nämä kolme tasoa kulkevat rinta rinnan ja olemme hyödyntäneet kaikkia näitä tasoja lähestyäksemme työtämme ja sille asetettuja tavoitteita monelta kantilta. Tasojen voidaan ajatella olevan myös kuvauksia opetussuunnitelmatyön hallinnollisesta ideologiasta, opettajien näkemyksestä sekä opiskelijoiden kokemuksista ja odotuksista. Tässä korostuu niin hallinnollisen tason kuin työelämän odotukset ja tarpeet. Voidaan siis puhua vuorovaikutuksellisesta alan kehittämisestä, jossa oppilaitoksen profiloitumisintressit lähenevät työelämän tarpeita. Ja toisaalta työelämän tarpeet pääsevät aktiivisesti vaikuttamaan oppilaitoksen ideologiaan ja koulutuksen kehittämiseen. Kaikki kolme tasoa ovat merkittäviä tekijöitä lopullisen SKER3 opetus- ja toteutussuunnitelman luomisessa.



Kuva 2. Humakin SKER opintojen opetussuunnitelmatasot ja SKER3-opintojen kehittämistyön elementit

Kuvassa 2 näkyy SKER-opintojen opetussuunnitelmatasot: sinisellä taustalla on jo olemassa olevat opinnot ja vihreällä taustalla oleva osa kuvastaa konstruktivistista kehittämistyötä, jota olemme tämän opinnäytetyön aikana tehneet. SKER3 kehittämistyön taustalla vaikuttavat aikaisempien SKER-opintojen opetus- ja toteutussuunnitelmat sekä niistä saadut dokumentit, kokemukset ja pohdinnat. Kaikki nämä taustatekijät ovat myös vaikuttaneet uuden SKER3 opetus- ja toteutussuunnitelman laadintaan. Esittelemme SKER3 kehittämistyötä tarkemmin luvussa 5.

### *Kirjoitettu opetussuunnitelma*

Kirjoitettu (myös normatiivinen tai formaali) opetussuunnitelma on hallinnollinen näkemys opetuksen sisällöistä ja tavoitteista (Vitikka 2009, 66) ja se on laadittu ammattikorkeakoulujen toimesta. Siinä tehdään opetukseen liittyvät arvopäätelmät sekä valitaan opinnoissa jaettava tieto- ja kokemuspohja (Malinen 1985, 43).

Humakin seikkailukasvatuksen opinnot perustuvat syksystä 2018 alkaen *Bachelor of Humanities in Adventure and Outdoor Education* -tutkinnon kirjoitettuun opetussuunnitelmaan. Eri seikkailukasvatuksen opintojen toteutukset mukailevat tätä opetussuunnitelmaa, mutta niiden kesto ja rytmitykset vaihtelevat (kuva 3). Näin saadaan vertailukelpoista ja yhtäläistä sisältöä koulutukseen riippumatta siitä, minkä muotoisia ja laajuisia opintoja suoritetaan.

<b>YHTEISÖPEDAGOGI AMK</b> <b>Seikkailukasvatus</b>	
<b>KEHITTÄMISTOIMINNAN OPINNOT 30 op</b>	
<b>AMMATILISESTI SYVENTÄVÄT OPINNOT 30 op</b>	
<b>AMMATILIISET OPINNOT 125 op</b>	
<b>Pedagoginen osaaminen seikkailukasvatuksessa</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elämyksellinen ja kokemuksellinen oppiminen, 10 op (SKER1)</li> <li>• Seikkailukasvatuksellinen ohjaaminen ja johtaminen, 10 op (SKER2)</li> <li>• Seikkailukasvatuksellisen prosessin hallinta ja tuottaminen, 10 op (SKER3)</li> </ul>	<b>Lajitekkinen osaaminen seikkailukasvatuksessa</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lajitekkiniset perustaidot, 10 op (SKER1)</li> <li>• Lajitekkiniset edistyneet taidot, 10 op t (SKER2)</li> <li>• Lajitekkiniset syventävät taidot, 10 op (SKER3)</li> </ul>
<b>YLEISET OPINNOT 10 op</b>	
<b>VAPAASTI VALITTAVAT OPINNOT 15 op</b>	

Kuva 3. *Bachelor of Humanities in Adventure and Outdoor Education* opetussuunnitelman päätasot ja ammatillisiin opintoihin pohjautuvat SKER-opintojen karkeat sisällöt (Humak 2018a, 6)

SKER-opinnot koostuvat kahdesta yhteisöpedagogitutkinnon ammatillisten opintojen kokonaisuudesta: pedagoginen osaaminen seikkailukasvatuksessa ja lajitekkinen osaaminen seikkailukasvatuksessa. SKER3-opintojen kirjoitettu opetussuunnitelma perustuu Seikkailukasvatuksellisen prosessin hallinta ja tuottaminen sekä Lajitekkiniset syventävät taidot opintojaksoihin, molempien opintojaksojen laajuus on 10 opintopistettä. Koska kyseessä on täydennyskoulutus, saattavat sisällöt ja toiminnan tasot etenkin lajitekkinisten taitojen osalta vaihdella ryhmän osaamisen, mielenkiinnon ja motivaation mukaan. Kirjoitettu opetussuunnitelma antaa kuitenkin ne suuntaviivat ja sisällöt, joita SKER-opinnoissa toteutetaan ja tavoitellaan.

#### *Toteutunut opetussuunnitelma*

Toteutunut (myös opetettu ja operationaalinen) opetussuunnitelma on opettajan näkemys ja tulkinta siitä, mitä normatiivinen eli kirjoitettu opetussuunnitelma on käytännössä. Se kuvastaa niitä opetusjärjestelyitä, jotka tähtäävät virallisen opetussuunnitelman toteuttamiseen. Opettajalla on mahdollisuus

tehdä oppisisältöjä koskevia rajauksia, valikoida työtapoja sekä oppimateriaaleja. Opetussuunnitelman toteutumiseen vaikuttavia tekijöitä opettajan päätösten lisäksi ovat opiskelijoiden osaamiseen, viireystilaan ja motivaatioon liittyvät seikat. (Uusikylä & Atjonen 2007, 55.)

Joskus kirjoitetun ja toteutetun opetussuunnitelman välillä voi ilmetä suuriakin ristiriitoja ja lopputulos näyttäytyy aivan erilaisena kuin alun perin on ollut tarkoitus. Lopputulokseen vaikuttavat opiskelijoiden motivaatio, oppimisedellytykset sekä yleisesti oppilaitoksen materiaaliset puitteet. Opiskelijoiden oppimistulokset toimivat toteutuneen opetussuunnitelman mittarina ja ilmentymänä. Opetussuunnitelman toteutuminen on siis opettajan toiminnan sekä oppilaisiin liittyvien tekijöiden ilmentymä. (Uusikylä & Atjonen 2007, 55; Vitikka 2009, 83.)

Opiskelijalle toteutunut opetussuunnitelma näyttäytyy työtunteina, tehtyinä tuotoksina ja opintojaksojen arvosanoina. Opetussuunnitelma toteutuu opiskelijan tasolla oppimistuloksina ja opiskelijan oppimiskokemusten kautta. (Karjalainen ym. 2003, 32–33.) Oppimistuloksia tarkastellessa voidaan huomata poikkeavuus kirjoitetun ja toteutuvan opetussuunnitelman välillä. Opiskelija on voinut esimerkiksi oppia vähemmän kuin opetussuunnitelmassa oli tavoiteltu tai heille voi syntyä virhekäsityksiä. (Uusikylä & Atjonen 2007, 55.)

Toteutuvan opetussuunnitelman sisällä voidaan tarkastella vielä sekä tarkoitettuja että tahattomia opetusvaikutuksia eli piilo-opetussuunnitelmia. Jälkimmäisellä tarkoitetaan sellaisia opetuksen todellisia vaikutuksia opiskelijan oppimiseen, joita opetuksen suunnittelijat tai sen toteuttajat eivät ole tietoisesti aikoneet edesauttaa. (Karjalainen ym. 2003, 47.)

SKER3-opintojen opetussuunnitelmatyön taustaksi tehtyjen teemahaastatteluiden kautta saimme lehtoreilta konkreettista pohdintaa aikaisempien SKER-opintojen sisällöstä, haasteista, vaativuudesta ja siitä, kuinka näitä opintoja tulisi tulevaisuudessa muokata. Aktivoimme lehtorit refleктоimaan menneitä opintoja ja saimme kuulla heidän näkemyksiänsä toteutuneista SKER1 ja SKER2 opetussuunnitelmista.

Toteutuneelle opetussuunnitelmalle on vahvana pohjana toteutussuunnitelma, jollaiset on tehty jo aiemmin SKER1 ja SKER2 -opinnoille (liite 1 ja 2). Humakin SKER-opintojen toteutussuunnitelmissa on tarkempaa tietoa opintojen sisällöistä. Niissä määritellään aihesisällöt teknisten taitojen, ohjaajataitojen ja turvallisuustaitojen osalta, opetettavat seikkailukasvatuksen teoriat, lähijaksot ja oppimisympäristöt sekä oppimistehtävät, arviointi ja ennakkovaatimukset.

### *Koettu opetussuunnitelma*

Koettu opetussuunnitelma on opiskelijan oma kokemus operationaalisesta toteutetusta opetussuunnitelmasta. Opiskelijoiden omat asenteet, kokemukset, aiemmat tiedot, vireystila ja monet muut seikat vaikuttavat siihen, millä tavoin opiskelija kokee ja ymmärtää opetuksen tapahtumat. (Kansanen 2004, 56.) Humakissa opintojaksojen palautelomakkeella saadaan tärkeää tietoa siitä, miten opiskelijat ovat kokeneet opetuksen.

Kyselytutkimuksessa emme erityisesti kysyneet kohderyhmän kokemuksia opetussuunnitelmasta tai sen operationaalisesta toteutuksesta. Avointen kysymysten kautta pystyimme kuitenkin tulkitsemaan sitä, miten he ovat SKER-opinnot kokeneet. Pääsääntöisesti SKER-opintoja suorittaneet ovat olleet tyytyväisiä opintojen toteutukseen ja niitä on pidetty laadukkaina. Koulutus on vastannut heidän omiin tarpeisiinsa ja antanut uusia hyödyllisiä taitoja niin ohjaukseen, menetelmän käyttöön kuin teknisiin lajitaitoihin. Opinnot ovat tarjonneet kohderyhmälle lisäksi henkilökohtaisia elämyksiä ja kokemuksia ja niiden sisällöt ovat olleet hyödynnettävissä myös ammatillisesti.

Vastauksissa oli selvästi nähtävissä kohderyhmän aikaisemmat tiedot opinnoista sekä heidän omat asenteensa ja kokemuksensa opintoja kohtaan. Yhden vastaajan mukaan huippuopettajat olivat yksi syy hakeutua SKER-opintoihin. SKER1-opintojen koulutussisältö sai kriittistä palautetta yhdeltä vastaajalta. Hän oli pettynyt koulutuksen sisältöön sekä kokenut opetuksen epäasiallisena.

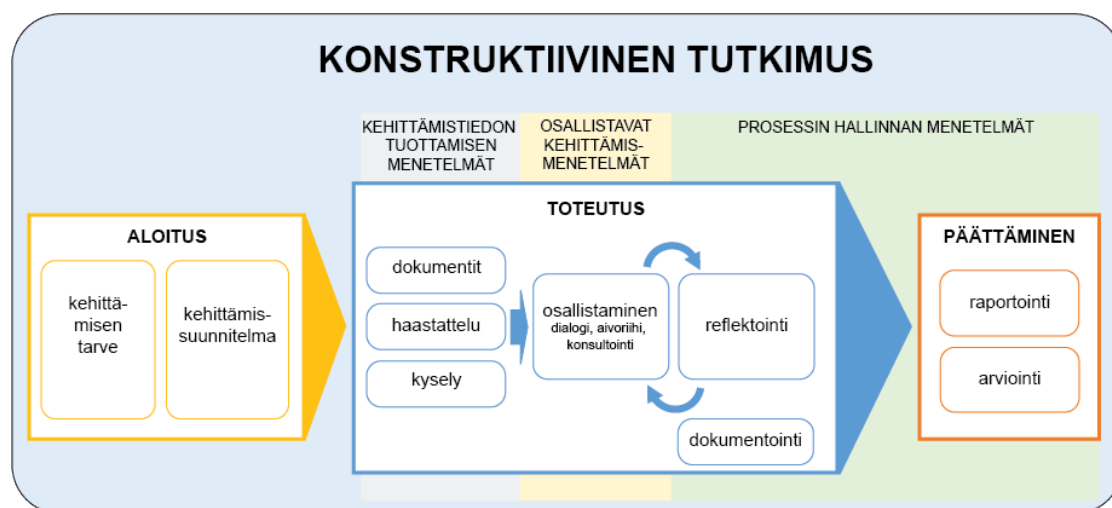


Tämän kehittämistyön puitteissa emme pääse tutkimaan SKER3-opintojen koettua opetussuunnitelmaa. Tulevaisuudessa opintojaksojen palautelomakkeella pystytään kuitenkin selvittämään sitä, kuinka opiskelijat ovat kokeneet SKER3-opinnot ja tätä kautta voidaan tulkita opiskelijoiden kokemuksia opetussuunnitelmasta.

## 5 SKER3-OPINTOJEN KEHITTÄMISTYÖN TOTEUTUS

### 5.1 Kehittämistyön prosessi

Kehittämistyö on prosessi, joka koostuu selkeistä vaiheista, jotka elävät ja vaihtelevat sykleissä prosessin edetessä. Prosessimaisuus on selkeästi huomattavissa opinnäytetyömme etenemisessä. Tutkimuksellisen kehittämistyömme lähestymistavaksi konkretisoitui konstruktivinen tutkimus, jolla pyritään käytännönläheiseen ongelmanratkaisuun tutkimustiedon pohjalta (Ojasalo ym. 2014, 65). Kehittämistyömme konstruktivisen tutkimuksen prosessi (kuva 4) on yhdistelmä Toikon ja Rantasen (2009, 64–67) lineaari- ja spiraalimalleista.



Kuva 4. Seikkailukasvatuksen opintojen kehittämistyön konstruktivisen tutkimuksen prosessikaavio (mukaillen Salonen 2013, 20)

Kuvasta 4 näkyy hyvin SKER3 kehittämistyön prosessin vaiheet: aloitus, toteutus ja päättäminen. Aloitusvaiheessa, joka oli kehittämishankkeen liikkeelle paneva voima, lähtökohtana oli Humakin strategia ja visio. Lisäksi kartoitimme kehittämisen tarpeen ja kehittämisessä mukana olevat toimijat. Tämän jälkeen

työstimme kehittämissuunnitelman kirjaten siihen suunnitteluvaiheessa tiedossa olevat tavoitteet, vaiheet, toimijat, menetelmät, materiaalit ja aineistot sekä tiedonhankintamenetelmät.

Kuvassa 4 toteutus- ja päättämisvaiheiden taustalla näkyvät kehittämistiedon tuottamisen menetelmät, osallistavat kehittämismenetelmät ja prosessin hallinnan menetelmät ovat kehittämismenetelmiä, jotka asettuvat kehitysprosessin eri vaiheisiin. Toteutusvaiheessa näkyvät kaikki menetelmät erilaisina toimintoina ja etenkin osallistavien kehittämismenetelmien ja prosessin hallinnan menetelmien syklinen ja uudelleen rakentuva luonne korostuvat. Päättövaiheessa vaikuttaa prosessin hallinnan menetelmät ja työn loppuun saattaminen niiden avulla. Kehittämistöettä sekä toteutus- ja päättämisvaiheissa käyttämiämme kehittämismenetelmiä käsittelemme tarkemmin seuraavissa luvuissa.

## **5.2 Kehittämistyö konstruktiivisena tutkimuksena**

Vaikka olisimme pystyneet luomaan uuden opintokokonaisuuden pelkästään kirjoitetun ja toteutuneen opetus- ja toteutus suunnitelmien perusteella, tämän opinnäytetyön kehittämisen keskiössä on myös opiskelijoiden tarpeet ja toiveet. Tavoitteenamme oli luoda opetus- ja toteutus suunnitelma, joka auttaa opintoihin osallistuvia omassa ammatissaan ja lisää heidän ammattitaitoaan. Lisäksi opintokokonaisuuden tulee tukea myös muita Humakin seikkailukasvatuksen opintoja ja sopia seikkailukasvatuksen muuhun tuoteperheeseen. Koska kehitämme uuden SKER3-kokonaisuuden aikaisempien SKER-opintojen päälle, hyödyntäen tutkimustietoa ja taustalla vaikuttavia teorioita sekä aktiivimalla kehittämistyöhön liittyviä toimijoita, lähestymistavaksi muodostui konstruktiivinen tutkimus, joka vaikutti kaiken tekemisen taustalla (kuva 4).

Kehittämistyössä konstruktiivisen tutkimuksen ajatuksena on uuden rakenteen luominen erityisesti tutkimustiedon pohjalta. Siinä pyritään hyvin käytännönläheiseen ongelmanratkaisuun olemassa olevan teoreettisen tiedon ja käytännöstä kerättävän tiedon pohjalta. Lähestymistapana konstruktiivinen tutkimus muistuttaakin palvelumuotoilua. (Ojasalo ym. 2014. 65.) Kehittämistyössämme hyödynnämme kyselytutkimuksesta saatua tietoa SKER3-opintojen suunnitteluun. SKER1 ja SKER2 -opintoja suorittaneilta eli eri ohjaus-, opetus- ja kas-

vatusalan ammattilaisilta saatu tieto on meidän työmme kannalta erittäin tärkeää. Se antaa käytännön tietoa siitä, mitä opinnoilta odotetaan, mihin niissä tulisi keskittyä ja mikä olisi ammatillisesti hyödyllistä sekä vastaisi työelämän tarpeita.

Tavoitteena konstruktivisessa tutkimuksessa on löytää käytännön ongelmaan uudenlainen ja teoreettisesti perusteltu ratkaisu ja sitoa ne yhteen. Tehtävänä on luoda konkreettinen, uutta tietoa tuova tuotos, mikä on merkityksellinen ja käytännössä hyödynnettävä. Se voi myös parantaa edeltävän toiminnan ominaisuuksia, toimintaprosessia tai tekniikkaa. Tutkimuksen hyödyntäjien ja toteuttajien välinen vuorovaikutus ja kommunikointi on tärkeää konstruktivisessa tutkimuksessa, joten käytännön toimijoiden on hyvä olla aktiivisesti mukana ratkaisun laatimisessa. (Ojasalo ym. 2014. 65–66.) Meidän kehittämistyömme tapauksessa lehtoreiden mukanaolo ja heidän konsultointi on ollut tärkeää.

Konstruktiviseen tutkimukseen liittyy yleensä myös tuotteen tai ratkaisun testaaminen, ja niitä olisi lisäksi hyvä päästä kokeilemaan mahdollisin esikokein ennen varsinaista testaamista. Kuitenkin toimivuuden testaaminen ja tieteellisen annin osoittaminen vaatii lisätyötä. (Ojasalo ym. 2014. 65–66.) Me emme vie kehittämiskohdettamme testaamisen asteelle opinnäytetyön puitteissa, sillä kyseessä ei ole helposti toteutettavissa ja testattavissa oleva tuote, vaan se vaatii aikaa, panostusta ja resursseja.

Kehittämistyön konstruktivisen tutkimuksen lähestymistapa ei rajaa pois mitään kehittämismenetelmää, joten menetelmät voivat olla kirjavia ja tarvittava aineisto kannattaakin kerätä monin tavoin. Kehittämistyössä on syytä painottaa yhteistyötä, sillä on oleellista tuntea tuotoksen käyttäjien tarpeet. Jo varhaisessa vaiheessa hyvä ottaa mukaan tulevia asiakkaita eli tässä tapauksessa opiskelijoita. (Ojasalo ym. 2014, 68.) Hyödynsimme konstruktiviselle tutkimukselle ominaisia menetelmiä monipuolisesti.

### 5.3 Kehittämistiedon tuottamisen menetelmät

Niin kuin kovin usein kehittämistyössä, konkreettisina kehittämistiedon tuottamisen menetelminä käytimme sekä kvalitatiivisia että kvantitatiivisia menetelmiä. Jo heti alkuvaiheessa menetelmiksi valikoitui kyselytutkimus ja teema-haastattelu, sekä lisäksi hyödynsimme erilaisia dokumentteja (ks. kuva 4). Halusimme hyödyntää monipuolista ja kehittämistyömme lähestymiskulmien kannalta validia tiedontuotantoa, jolloin saimme kehittämistyömme tueksi monenlaisia näkökulmia ja kattavaa tietoa seikkailukasvatuksen koulutuksen tarpeista ja odotuksista. Dokumentteina hyödynsimme Humakin aikaisempia seikkailukasvatuksen opintojen opetus- ja toteutussuunnitelmia sekä strategioita. Tiedon hankinnassa meitä auttoi toimialan ja toimintaympäristön ymmärtäminen ja toisaalta myös henkilöstön tunteminen.

#### *Kyselytutkimus*

Kehittämistyön perustaksi ja työelämän vastaavuuden selvittämiseksi teimme kyselytutkimuksen SKER1 ja SKER2 -opintoja suorittaneiden keskuudessa keväällä 2018. Kyselytutkimus sopi hyvin tutkimustamme varten, sillä se soveltuu hyvin suurelle tai hajallaan olevalle joukolle ihmisiä. Kyselytutkimus on vakioitu, jolloin kaikille kyselyyn vastaaville henkilöille esitetään täsmälleen samat kysymykset. (Valli 2018, 92; Vilkkä 2005, 73–74.) Koska kohderyhmään kuuluu 160 henkilöä, vastaajia olisi ollut liian paljon haastattelututkimusta varten.

Toteutimme kyselytutkimuksen (liite 3) sähköisenä lomakkeena Webropol-työkalulla, jolloin saimme kyselyn kohdistumaan helposti aiheeseen liittyville henkilöille. Verkkokysely on nopea toimittaa vastaajille ja toisaalta myös helppo palauttaa takaisin tutkimuksen tekijöille. Taloudellisuus ja kohderyhmän saavutettavuus ovat verkkokyselyn ehdottomia etuja (Valli & Perkkilä 2018, 117–119).

Kyselylinkki lähetettiin sähköpostin liitteenä. Sähköpostissa tiedotimme vastaanottajia kehittämistyöstämme sekä toimme esille tutkimusetiikan mukaisesti tarvittavat tiedot anonymiteetista, kyselyn rakenteesta, vastauksien käytöstä sekä palautuksen määräajasta. Tämän tiedotustekstin luettuaan vastaajalla oli

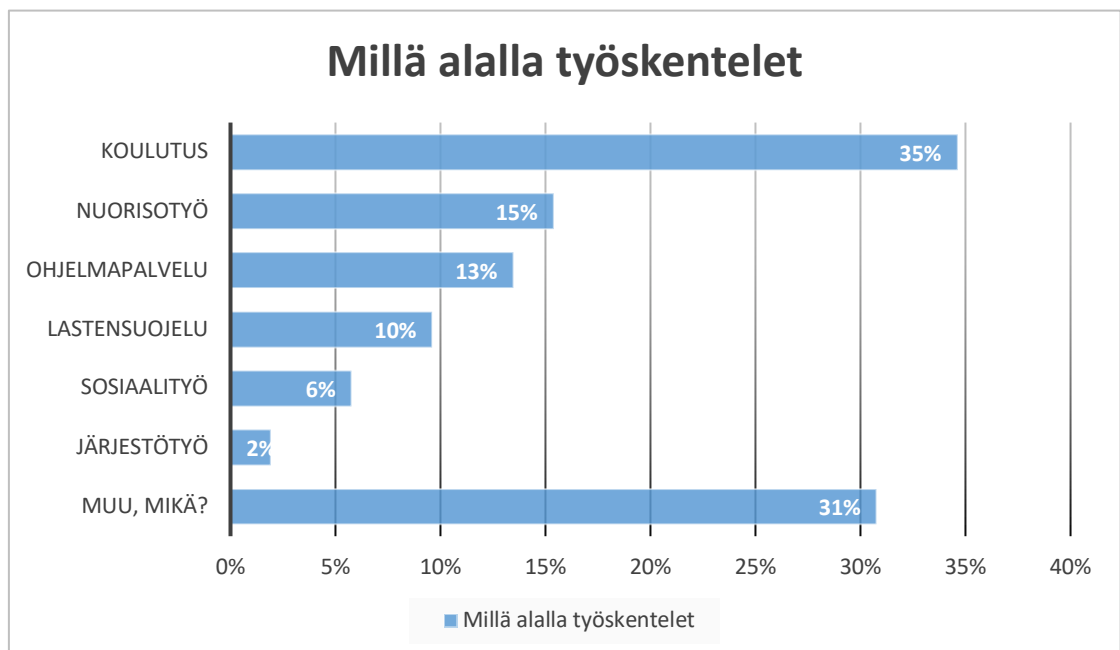
ymmärrys siitä, mitä kyselytutkimus koskee ja minkä asian kehittämiseen vastauksia hyödynnetään. Vastaajalla oli myös mahdollisuus kieltäytyä vastaamasta jättämällä sähköposti huomioimatta, eikä siitä koitunut vastaajalle mitään vaivaa.

Kysely lähetettiin kaikille SKER1 tai SKER2 -opintoja vuosina 2004–2017 suorittaneille, joiden sähköpostitiedot meillä oli saatavilla Humakin rekisteristä. Kysely lähetettiin yhteensä 160 henkilölle ja määräaikaan mennessä saimme kyselyymme 52 vastausta. Valikoimme kyselytutkimuksen kohderyhmäksi juuri SKER-opintoja suorittaneita henkilöitä, sillä he ovat SKER3-opintojen kohderyhmää ja heillä on aikaisempaa kokemusta Humakin seikkailukasvatuksen opinnoista ja ideologiasta. Tämä oli mielestämme tärkeää, sillä opintojen jatkumo oli tärkeässä roolissa uutta opintokokonaisuutta suunniteltaessa. Emme välttämättä olisi saaneet näin relevanttia ja spesifiä tutkimustietoa, jos olisimme suunnanneet kyselyn muillekin kuin SKER-opintoja suorittaneille seikkailukasvatusta työssään hyödyntäville henkilöille. Koimme, että saamme tarvittavan tutkimustiedon tästä kohderyhmästä ja päätimme pitäytyä siinä.

Kyselytutkimuksen kysymykset ja vastausvaihtoehdot määrittelimme Humakin seikkailukasvatuksen periaatteellisista sisällöistä ja opetus- ja toteutussuunnitelmista. Näin saimme perusteltuja ja opintoihin sidottuja vastausvaihtoehtoja. Kyselylomake muotoutui pääosin strukturoiduksi ja kysymykset perustuivat vahvasti SKER-opintojen teoriasisältöihin ja aihepiireihin. Päädyimme strukturoituun kyselylomakkeeseen, jotta vastaajien oli helppo palauttaa mieliin opintojen sisältöjä ja hahmottaa niiden yhteyttä työelämään ja muuhun opintojen ulkopuoliseen toimintaan. Jotta vastaaja ei ollut pakotettu ainoastaan annettuihin vastausvaihtoehtoihin, annoimme jokaiseen strukturoituun kysymykseen myös avoimen vastausvaihtoehdon sekä lisäsimme kokonaan avoimia kysymyksiä. Näin vastaaja pystyi vapaammin tuomaan esille kokemuksia omasta oppimisestaan sekä antaa ideoita tuleville SKER3-opinnoille. Kyselytutkimus oli vahvasti reflektiivinen avoimien kysymysten mahdollistaessa omien mielipiteiden ja ajatusten esille tuomisen. Reflektioiva ote kyselyssä vahvisti sitä päämäärää, johon tahdoimme kehittämistyössämme päästä eli lisäkoulutuksen tarpeen kartoitus sekä uuden opetussuunnitelman laatiminen näiden tarpeiden pohjalta.

Jaottelimme kyselylomakkeen sisällöllisesti kolmeen osaan: taustatiedot, aiempien SKER-opintojen anti ja osaamisen täydennystarve. Taustatiedoissa meitä erityisesti kiinnosti millä alalla ja maantieteellisellä alueella vastaajat toimivat. Toisessa osiossa keskityimme SKER1 ja SKER2 -opintojen antiin ja hyödyllisyyteen vastaajien työssä ja vapaa-ajalla. Kehittämistyömme kannalta tärkeimmäksi osaksi näimme osaamisen täydennystarpeen, koska sillä on eniten merkitystä SKER3-opintojen sisältöön ja rakenteeseen. Tässä osassa tiedustelimme vastaajilta, minkälaisia taitoja he kokevat tarvitsevansa lisää työelämässä ja mitä he henkilökohtaisesti toivovat SKER3-opinnoilta.

Kohderyhmä edusti kattavasti työelämää, sillä SKER-opintoja suorittaneet henkilöt toimivat hyvin laajasti eri toimialoilla ja erilaisissa tehtävissä. Tämä on nähtävissä alla olevassa kuvassa 5. Kohdassa muu tuli esille liikunta-, ravintola-, elintarvike-, terveys- ja kulttuurialat. Saimme siis monipuolisia näkemyksiä eri aloilta ja oli hienoa huomata, miten laajalla työelämän kentällä seikkailukasvatuksen taitajat työskentelevät. Suurin osa vastaajista työskentelee Etelä-Suomen läänissä, mutta myös muut läänit ovat edustettuina Ahvenanmaata lukuun ottamatta. Mielestämme vastaukset edustavat kattavasti koko Suomea sekä erilaisia työolosuhteita ja mentaliteettia eripuolilla Suomea.



Kuva 5. Millä alalla työskentelet? (N=52)

Kyselytutkimuksen tulokset tallentuivat Webropolin verkkoalustalle ja siellä hyödynnettävien työkalujen avulla saimme koottua vastauksista erilaisia kokonaisuuksia ja kaavioita. Vastausten analysointiin hyödynsimme Webropolin tarjoamia analysointityökaluja laatimalla perusraportin kyselyn vastauksista sekä ristiintaulukoimalla muutamia kysymyksiä. Laadimme niin strukturoitujen kuin avointen kysymysten vastauksista teemoittelemalla miellekartan, jonka avulla saimme koottua vastaukset suuremmiksi kokonaisuuksiksi, ja sitä kautta meidän oli helppo lähteä kokoamaan uuden opintokokonaisuuden sisältöjä. Saimme kyselystä kattavasti ajatuksia ja ideoita SKER3-opintojen sisältötoiveista sekä konkreettista tietoa työelämän todellisesta tarpeesta. Huomasimme, että vastauksissa oli hyvin paljon yhtäläisyyksiä, mikä teki vastausten analysoinnista helppoa.

### *Teemahaastattelu*

Humakin seikkailukasvatuksen lehtoreiden pitkän kokemuksen hyödyntäminen tässä kehittämistyössä oli erittäin tärkeää. Heille toteutimme teemahaastattelun, mikä on suosituin tapa kerätä aineistoa laadulliseen tutkimukseen (Kuula 2006, 128). Kohderyhmä oli kolme lehtoria, mikä oli myös sopiva määrä teemahaastatteluun. Suoritimme kaksi haastattelua, joista toiseen osallistui kaksi lehtoria ja toiseen yksi. Teemahaastattelussa selvitimme seikkailukasvatuksen lehtoreilta asioita, joita tarvitsimme uuden opintokokonaisuuden kehittämistä varten. Kysyimme heidän näkemyksiään ja toiveitaan SKER3-opinnoista mm. opintojen sisällöistä, yhteydestä muihin seikkailukasvatuksen opintoihin sekä käytännön järjestelyistä.

Teemahaastattelu soveltui kehittämistiedon keruun menetelmänä tähän työhön hyvin, sillä haastattelemalla pystyimme saamaan esille erilaisia näkökulmia, ajatuksia ja kehitysehdotuksia. Teemahaastattelussa pitäydytään vastausvaihtoehtojen strukturoinnista ja sitä ohjataan vain sisällöllisesti laadituilla teemoilla (mts. 128). Erilaisista haastatteluaineistoista nimenomaan teemahaastattelu oli tässä tapauksessa soveltuvin vaihtoehto, koska tutkimusongelmamme mahdollistaa ja oikeastaan pakottaa erilaisten näkemysten ja ideoiden esille tuomisen.

Ottamalla lehtorit mukaan kehittämistoimintaan toimme opinnäytetyömme näkyväksi myös lehtoreille. Teemahaastattelun turvin saimme lehtorit aktivoitua ja tuomaan esille asioita, joita ei ehkä suunnitteluryhmien palaverieissa nostettaisi esille. Haastatteluja tehdessämme tapahtui vilkasta pohdintaa ja ideointia (*brain storming*). Haastattelijoina huolehdimme, että kaikki huolella valitut teema-alueet käytiin haastateltavien kanssa läpi, mutta niiden järjestys ja laajuus vaihtelivat tilanteen mukaan (vrt. Eskola & Vastamäki 2015, 29–30).

Haastattelut nauhoitettiin ja litteroitiin sanatarkasti. Vastausten teemoittelussa hyödynsimme miellekarttaa, jonka avulla pystyimme analysoimaan haastatteluiden tulokset monipuolisesti laajasta litterointimateriaalista selkeäksi kokonaisuudeksi. Mielestämme miellekartta oli teemojen hahmottelussa erittäin käyttökelpoinen, koska se on havainnollistava, nopea ja yksinkertainen.

Kyselytutkimuksen ja teemahaastatteluiden jälkeen meillä oli kaksi miellekarttaa, jotka yhdistämällä saimme laadittua monipuolisen kokonaiskuvan tutkivushenkilöiden näkemyksistä SKER3-opintojen sisällöistä ja olimme jo hyvin pitkällä uuden opintokokonaisuuden suunnittelussa. Olimme tyytyväisiä, että opinnoille on selkeästi kysyntää ja asiakkailta on mielenkiintoa vaikuttaa niiden sisältöön. Myös lehtoreilta saatujen ideoiden perusteella totesimme, että lehtoreiden tietotaito mahdollistaa monipuoliset sisällöt, ja lehtoreilla on suuri tahtotila SKER3-opintojen toteuttamiseen. Esittelemme kyselytutkimuksen tuloksia tarkemmin luvussa 6.1 ja teemahaastatteluiden tuloksia luvussa 6.2.

### *Dokumentit*

Humakin strategiat sekä Humakin toiminta- ja taloussuunnitelma 2017–2020 ohjasivat kehittämistyötämme sen toteutusvaiheessa. Niiden pohjalta saimme tarpeellista tietoa hallinnollisen tason ideologiasta, normatiivisesta suunnitelmasta ja tulevaisuuden tavoitteista ja suunnitelmista. Kuten opetussuunnitelmat myös strategiat ja muut hallinnon tuottamat suunnitelmat tehdään tietylle ajanjaksolle, jolloin niiden yhtäläisyyden ja vastaavuuden tarkistaminen on tärkeää ja tarpeellista. Uuden opintokokonaisuuden tulee siis olla linjassa sen hetkisen strategian kanssa, jotta painotusalueet ja oppilaitoksen ideologia saavat tukea tarjolla olevista opinnoista.



SKER3-opintojen suunnittelulle antoi raamit kehittämistyön tärkeimpinä taustadokumentteina *Bachelor's Degree in Outdoor and Adventure Education* -tutkinnon opetussuunnitelma (Humak 2018a) sekä SKER1 ja SKER2 -opintojen opetus- ja toteutussuunnitelmat (liite 1 ja 2). Niiden avulla opintojen sisältöihin saatiin jatkumo ja opintojen vaativuuden ja tiedon syventymisen kehitys. Opetus- ja toteutussuunnitelmat toimivat myös tärkeinä materiaaleina kyselytutkimuksen ja teemahaastattelun luomisessa.

#### **5.4 Osallistavat kehittämismenetelmät**

Keskeisenä tekijänä kehittämistoiminnan onnistumisen kannalta nähdään käyttäjien ja toimijoiden osallistuminen, heitä konsultoidaan todellisuuden parhaina asiantuntijoina (Toikko & Rantanen 2009, 94). Kehittämistoiminnassa on monenlaista hyötyä asiakkaiden, työntekijöiden ja sidosryhmien osallistamisesta. Tällä tavoin huomioidaan eri tahojen tarpeet ja intressit mahdollisimman hyvin, annetaan mahdollisuus vaikuttaa sekä lisätään sidosryhmien sitoutumista kehittämiseen. Lisäksi sidosryhmillä voi olla arvokasta tietoa, josta voi olla kehittämisessä hyötyä. (Mts. 90.)

Merkittävimmät osallistavat kehittämismenetelmät opinnäytetyössämme olivat kyselytutkimus ja teemahaastattelut. Osallistaviin kehittämismenetelmiin kuuluu oleellisesti myös erilaiset pienkehittämismenetelmät, joiden kautta mahdollistuu pääsy toimijoiden ja työntekijöiden ammattitaitoon ja kokemukseen (Ojasalo ym. 2014, 61–62). Hyödynsimme hyvin tyypillisiä konstruktivisen tutkimuksen osallistavia menetelmiä dialogia, aivoriihitilaisuuksia sekä epävirallisia ryhmäkeskusteluja (ks. kuva 4), joihin osallistimme seikkailukasvatuksen lehtoreita. Näiden avulla saimme työhömme uusia virikkeitä ja toisaalta ne auttoivat pitämään kehittämisen suunnan loogisena.

Mielestämme osallistavilla menetelmillä on ammatillisesti ja yhteisöllisesti merkittävä rooli kehittämisessä. Esimerkiksi avoin dialogi antaa hyvän mahdollisuuden auttaa löytämään ja rakentamaan järkeviä kokonaisuuksia. Ryhmäkeskustelut puolestaan korostavat yhteistyökumppanuuden tunnetta ja tunnetta siitä, että päämääriin päästään yhdessä. Kaikenlainen kommunikointi

tutkimuksen toteuttajien ja siitä hyötyjien välillä on tärkeää. Pieni ja tiivis seikkailukasvatuksen työyhteisö mahdollisti keskusteluiden ja pohdintojen käymisen työarjen ohessa. Nämä ovat kaikki niitä toimia, jotka korostuvat juuri konstruktivisessa tutkimuksessa. (vrt. Ojasalo ym. 2014, 66.)

Käytännön tietoa on vaikea tavoittaa vain tiedeperustaisen tiedontuotannon keinoin, vaan siihen tarvitaan sosiaalisia konteksteja ja tällöin voidaan saavuttaa käytännöllistä ja käyttökelpoista tietoa. Kehittämistoiminta nähdäänkin sosiaalisena prosessina, jossa kehittäminen perustuu tunteisiin ja kokemuksiin. Kehittäminen ei silloin välttämättä etene suoraviivaisesti tai loogisesti vaan asioiden näkemisen kautta kehittäminen konkretisoituu muutokseksi. (Toikko & Rantanen 2009, 89, 98–99.) Koemme, että käyttäjät ja toimijat ovat voineet osallistua tähän kehittämistyöhön henkilökohtaisen ajatuksen, kokemuksen tai näkemyksen perusteella.

## **5.5 Prosessin hallinnan menetelmät**

Toteutuksen aikana reflektioimme ja dokumentoimme omaa työtämme paljon ja monipuolisesti. Tämän tyyppinen työskentely on välttämätöntä kehittämistyötä tehdessä ja toisaalta myös tilanteessa, jossa työn tekijöitä on kaksi ja siihen välillisesti liittyviä muita henkilöitä useampia. Päätös vaiheen menetelmät, raportointi ja arviointi, tukivat prosessimme hallintaa ja lopputulokseen pääsyä (ks. kuva 4).

### *Reflektointi*

Kehittämistoiminnalle on tyypillistä iteratiivinen eli asiaan uudelleen palaava, syklinen luonne. Syklin aikana suunnitteluperiaatteita, toimintamalleja ja innovaatioita tarkkaillaan ja arvioidaan jatkuvasti, tehdään havaintoja, korjataan ja muutetaan toimintaa tavoitteiden mukaisesti. Tieto on siis reflektiivistä ja korostaa itsekriittisyyttä. Näin ollen yksilöiden teot muovaavat toimintajärjestelmää ja tieto syntyy aidoissa toimintaympäristöissä. Reflektiivisyys luo tietoa käytännön toiminnasta ja tarpeesta ratkaista käytännön ongelmia. (Anttila 2007, 47; Kiviniemi 2015, 222–223; Toikko & Rantanen 2009, 40–43.)

Reflektiivisyys näkyy työssämme koko prosessin ajan, mutta erityisesti sen merkitys prosessin hallinnan menetelmänä on ollut merkittävä. Reflektiota on oman toimintamme lisäksi ohjannut Humakin opetussuunnitelmat ja niissä tapahtuneet muutokset, joista osa sijoittuu ajallisesti kehittämistyömme teon aikaan. Reflektio tällaisissa muuttuvissa tilanteissa ja ympäristöissä vaatii aktiivista halua kuunnella ja nähdä asioista eri puolia. Huomion kiinnittäminen eri vaihtoehtoihin ja ideoiden arvostaminen ovat kehittämistyön kannalta ensisijaisen tärkeitä. Kuitenkaan pelkkä avoimuus ja ideoiden kyseenalaistamaton vastaanotto ei riitä, vaan niitä tulee arvioida ja eritellä. (vrt. Uusikylä & Atjonen 2007, 225.)

Koulutuksen kehittämisen kokonaisprosessin keskiössä reflektiivisyydellä on vahva merkitys ja reflektion mahdollistaminen on oleellista. Kyse on Toikon ja Rantasen (2009, 50) mukaan prosessorientoituneesta kehittämisestä, jossa uutta kehitettävää tietoa syntyy jatkuvasti prosessin ja toiminnan edetessä. Kehittämistieto nousee tutkijan ja tutkimuskohteen välisestä vuorovaikutuksesta sekä sen kriittisestä tarkastelusta. Kehittämistä ohjaa tieto ja kokemukset jatkuvassa syklissä ja jotta uutta voisi syntyä, tarvitaan toimintaa, havainnointia, aktiivista reflektointia ja uudelleensuunnittelua. Reflektointi auttaa ihmisiä analysoimaan omaa työtään ja sen vaikutuksia. (Toikko & Rantanen 2009, 50; Heikkinen 2015, 211; Vataja 2009, 56–57.)

### *Dokumentointi*

Kaikki kehittämistyön aikana tuotettu aineisto ja materiaalit ovat tärkeitä dokumentteja. Lähtökohtaisesti nämä ovat yhtä tärkeitä, mutta joidenkin merkitys korostuu raporttia kirjoitettaessa. Dokumenteiksi voidaan lukea kaikki materiaali ja aineisto, mistä voi pääteellä prosessin etenemisen. (Salonen 2013, 23–24.)

Sitä mukaa, kun keräsimme uutta tietoa, pyrimme dokumentoimaan ne. Myös heränneet ajatukset, yhteiset keskustelut sekä yleiset havainnot kirjasimme aina mahdollisuuksien mukaan ylös. Huomasimme kuitenkin, että dokumentointi olisi voinut olla aktiivisempaa ja jatkuvampaa. Kehittämistyön aikana olemme käyneet lukuisia hedelmällisiä keskusteluja ja vaihtaneet ajatuksia,

mutta niistä ei ole välttämättä jäänyt mitään dokumenttia. Tuottamiamme kaavioita tuomme esille työssämme ja miellekarttojen kautta keräämiämme kokonaisuuksia ja teemoittelua esittelemme myös työn edetessä.

### *Raportointi*

Tämän tyyppiselle kehittämistyölle on ominaista, että raportointia tapahtuu prosessin eri vaiheissa. Sillä varmistetaan prosessin eteneminen, mutta se myös aktivoi kehittämistyön tekijöitä prosessimaisuuteen ja edellä mainittuun reflektiivisyyteen. Tulosten analysointi ja jakaminen kehittämistyön aikaisemmissa vaiheissa on mahdollista ja varsinainen loppuraportti voi olla enemmänkin kuvaus koko prosessista. (Ojasalo ym. 2014, 46–47.)

Prosessikirjoittaminen kuvastaa hyvin meidän kehittämistyömme tekotapaa. Ojasalon ym. (2014, 46) mukaan prosessikirjoittamisessa on mukana useampi henkilö ja sitä viedään kirjoittamalla aktiivisesti eteenpäin. Työmme on edennyt versiosta toiseen kirjoittamalla heti alusta alkaen. Olemme hahmotelleet aiheita ja ajatuksia miellekarttojen avulla ja rakentaneet pohdinnoistamme kaavioita. Kirjoittaminen on edennyt hyvin pelkistetystä ajattelusta ja tietoperustan hankkimisesta kohti käytännön kehittämistyön pohdintaa ja tulosten asettelua. Olemme kirjoittaneet yhdessä, jolloin refleктоiminen, ajatusten vaihto ja työn etenemisen pohdinta on ollut aktiivista. Olemme kirjoittaneet paljon myös itsenäisesti, jolloin etenkin tietoperustan hankkiminen on ollut aktiivista ja hedelmällistä.

Loppuraportin pääpaino kehittämistyössä on yleensä prosessin kuvaamisessa. Kuinka kehittämistyö on edennyt ja miten tietoperusta on hankittu. Tarpeellista on myös selittää ja arvioida, mitä on saatu aikaan. (Ojasalo ym. 2014, 47.) Kehittämistyömme varsinainen loppuraportti on uuden opintokokonaisuuden opetus- ja toteutussuunnitelma (liite 4). Se on työmme näkyvä osa, jossa tuodaan esille käytännön työelämä tietoa. Luvussa 7 esittelemme sen tarkemmin.

## *Arviointi*

Prosessimaisessa kehittämistyössä arviointia tapahtuu jatkuvasti ja se kohdistetaan prosessin kaikkiin osa-alueisiin. Arvioinnin avulla prosessin etenemistä voidaan hallita niin, että arviointia seuraa aina jokin käytännön toiminta. Kuten reflektio myös arviointi etenee vaiheesta toiseen iteratiivisesti. (Toikko & Rantanen 2009, 84–85.)

Arviointi on kehittämistyömme viimeinen vaihe, jossa pääsemme olemaan mukana. Olemme tehneet arviointia jatkuvasti työn edetessä, joten loppuarvioinnin tarkoituksena on lähinnä pohtia, miten kehittämistyössä onnistuttiin. Prosessiarviointi on luonteeltaan formatiivista eli arviointi kohdistuu kehittämisen toteuttamiseen eli kuinka prosessi on tehty ja miten sitä voitaisiin parantaa (Seppänen-Järvelä 2004, 19).

Summatiivisella arvioinnilla pyritään saamaan vastauksia prosessin lopputuloksesta ja vaikuttavuudesta (mts. 19). Tämä arvioinnin vaihe jää meidän osaltamme pois, sillä summatiivista arviointia päästään tekemään vasta, kun opinnot ovat toteutettu. Tältä osalta arviointi jää siis työn tilaajan vastuulle.

## **6 KEHITTÄMISTYÖTÄ OHJAAVA TUTKIMUSTIETO**

### **6.1 Työelämän tarpeita ja näkemyksiä SKER3-opintoihin**

Noin kolmasosa kyselytutkimuksen kohderyhmästä vastasi kyselyymme. Miellemme vastausprosentti oli hyvä ja saimme kehittämistyömme kannalta tärkeää tietoa vastaajilta seikkailukasvatuksen merkityksestä heidän työelämässään sekä näkemyksiä ja ajatuksia tuleviin SKER3-opintoihin.

Pyysimme kyselytutkimuksen vastaajia arvioimaan, missä määrin opinnot ovat tuoneet ammatillista lisäarvoa asettamissamme tilanteissa ja tapauksissa. Vastausten perusteella opinnot ovat lisänneet varsinkin työn mielekkyyttä ja ammatillista itsevarmuutta ja vastaajat kokevat, että heidän työmenetelmänsä ovat laajentuneet. Asettamiemme vastausvaihtoehtojen lisäksi vastaajat arvioivat tärkeiksi lisäarvoiksi ammatillisen suunnan selkiytymisen, työsaannin helpottumisen ja valmiuden yrityksen perustamiseen. Seikkailukasvatuksen

taidoille on vastaajille ollut hyötyä niin työssä, vapaa-ajalla kuin omissa harrastuksissakin. Hiukan suurempi osa vastaajista sanoo hyödyntäneensä enemmän seikkailukasvatuksen opinnoissa oppimiaan taitoja vapaa-ajallaan ja harrastuksissaan kuin työssä. Ero ei ole kovin suuri, mutta mielenkiintoinen. Onko seikkailukasvatuksen taidot olleet helpompi yhdistää omiin harrastuksiin tai onko opintojen kautta vastaajat saaneet uusia harrastuksia? Vai eivätkö vastaajat ole osanneet yhdistää oppimiaan taitojaan käytännössä työelämään? Vastaus näihin kysymyksiin ei valitettavasti käy ilmi kyselystä. Tällä ei toisaalta ole työmme kannalta merkitystä, sillä syy osallistua SKER-opintoihin vaihtelee. Toiset hakevat opinnoista ammatillista kehitystä ja toiset oppia vapaa-aikaan ja harrastuksiin.

Olimme kiinnostuneita siitä, minkälaisissa tilanteissa vastaajat ovat käyttäneet seikkailukasvatuksen elementtejä ja missä määrin. Vaihtoehtoista eniten sai kannatusta ryhmäytyminen, ryhmän toiminnan kehittäminen sekä yksilön sisäisten ja ulkoisten ominaisuuksien kehittäminen. Nämä ovat seikkailukasvatuksen keskeisiä elementtejä ja on hienoa, että suurin osa vastaajista on pystynyt hyödyntämään seikkailukasvatusta näissä tilanteissa. Tavoitteellisten ohjelmien laatiminen sekä seikkailukasvatuksen prosessien ohjaaminen sai huomattavasti vähemmän pisteitä. Kyselystä ei kuitenkaan käy ilmi, onko työelämässä vähemmän tilanteita näiden toteuttamiseen vai onko vastaajien taidot näiden osalta heikommat. Uskomme, että lisäopin saaminen tavoitteellisten ohjelmien laatimiseen sekä seikkailukasvatuksen prosessien ohjaamiseen on tarpeellista SKER3-opinnoissa, tätä tukevat myös myöhemmin kyselyssä ilmi tulleet vastaukset.

Taulukko 1. Missä määrin olet pystynyt hyödyntämään seuraavia oppimiasi taitoja työssäsi tai harrastuksissasi? (1 = En lainkaan, 4 = Erittäin paljon, N=52)

	Vastauksia					Keski-arvo
	1	2	3	4	yhteensä	
Turvallisuustaidot	0	6	25	20	51	<b>3,27</b>
Ohjaustaidot	2	7	24	18	51	<b>3,14</b>
Kovat lajitaidot	5	12	16	19	52	<b>2,94</b>
Ympäristötaidot	3	10	25	13	51	<b>2,94</b>
Seikkailukasvatus metodina	2	16	23	11	52	<b>2,83</b>
Muu, mikä?	1	0	2	0	3	2,33
<b>Yhteensä</b>	<b>13</b>	<b>51</b>	<b>115</b>	<b>81</b>	<b>260</b>	<b>2,91</b>

Taulukossa 1 näkyy vastaukset kysymykseen, missä määrin vastaajat ovat pystyneet hyödyntämään erilaisia SKER-opinnoissa opetettuja taitoja. Varsinkin ohjaustaidot ja turvallisuustaidot ovat olleet hyödyllisiä, sillä molempien osalta keskiarvo oli yli kolme. Molemmat teemat ovat keskeisessä osassa SKER-opinnoissa ja on hieno huomata, että ne koetaan tärkeiksi ja taidoille on myös käyttöä. Hyvin lähellä näiden perässä tulivat kovat lajitaidot, ympäristötaidot ja seikkailukasvatus metodina. Avoimissa vastauksissa (Muu, mikä?) nousi esille edellisten lisäksi pedagogiset taidot sekä suhteuttaminen – mikä merkitsee, mikä ei. Vastauksista kuvastuu hyvin se, että SKER-opintojen sisältöt ovat olleet tarpeellisia niin työelämässä kuin vapaa-ajallakin ja opiskelijat ovat tyytyväisiä opintoihin.

Ammattikorkeakoulujen yhteiskunnallinen tehtävä on tuottaa sellaisia opintoja, joiden katsotaan hyödyntävän työelämää sekä kouluttaa spesifien tietojen ja taitojen erityisosaajia (ks. luku 4). Toisaalta työelämä tarvitsee ihmisiä, jotka osaavat itse ottaa vastuun sopeutumisestaan muuttuvaan työkenttään sekä hallitsevat omia uravalintojaan (Ruohotie 2000, 211). Kyselymme kolmannessa osiossa lähestyimme SKER3-opintojen teemoja vastaajien työelämän tarpeen ja henkilökohtaisen kiinnostuksen kautta. Olimme kiinnostuneita siitä,

minkälaisia taitoja vastaajat tarvitsisivat lisää työelämässä, mitä taitoja he haluaisivat vielä kehittää sekä mitä he henkilökohtaisesti toivoivat SKER3-opinnoilta.



Kuva 6. Mitä taitoja tarvitsisit lisää työelämässäsi? (1 = En lainkaan, 4 = Erittäin paljon, N=52)

Kuvassa 6 näkyy vastaajien toiveet työelämässä tarvittavista seikkailukasvatuksellisista taidoista. Kaikki listaamamme taidot koettiin tarpeellisiksi, mutta eniten suosiota sai seikkailukasvatuksellisten prosessien hyödyntäminen sekä johtamis- ja päätöksentekotaidot. Näiden osalta vastaajat kokivat vielä tarvitsevansa lisää tietoa ja taitoja. Vertailimme vastauksia myös sen mukaan, olivatko opiskelijat osallistuneet SKER1, SKER2 vai molempiin opintokokonaisuuksiin, koska opintojen sisällöt ovat erilaiset ja näin ollen opinnoista saadut taidot eri tasolla. SKER1 opinnot suorittaneiden keskuudessa kolme toivointa taitoa olivat samat kuin yllä olevassa kuvassa. SKER2 opinnot suorittaneet kaipasivat eniten laji-, turvallisuus- ja ympäristötaitoja. Molemmat opintokokonaisuudet käyneet vastaajat kaipasivat puolestaan lisää taitoja seikkailukasvatuksellisten prosessien ymmärtämiseen ja hyödyntämiseen, ohjaus- ja ryhmänhallintataitoja sekä johtamis- ja päätöksentekotaitoja. Erot eivät olleet suuria, mutta mielenkiintoista oli huomata, että molemmat SKER-opintokokonaisuudet suorittaneet kaipasivat vielä enemmän johtamis-, päätöksenteko, ohjaus- ja ryhmänhallintataitoja kuin pelkät SKER1 opinnot suorittaneet,



vaikka juuri näitä taitoja on syvennetty SKER2 opinnoissa. Pysyimme vastaajia vielä tarkentamaan vastauksiaan avoimella kysymyksellä. Näissä vastauksissa korostui toiveet menetelmien soveltamisesta käytännössä, konkreettista käytännön taidoista ja pidempiaikaisten seikkailukasvatuksellisten prosessien toteuttamisesta.



Kuva 7. Mitä henkilökohtaisesti toivoisit SKER3 opinnoilta? Mitä taitoja haluaisit vielä kehittää? (N=52)

Seuraavaksi tiedustelimme, mitä vastaajat henkilökohtaisesti toivoivat opintojen sisällöiksi ja mitä taitoja he haluaisivat vielä kehittää (kuva 7). Vastausvaihtoehtojen teemat olivat samoja kuin työelämän tarpeita kartoittavassa kysymyksessä ja näiden vastaukset korreloivat myös keskenään. Tällä tarkoitamme sitä, että työelämän tarpeet näkyivät henkilökohtaisissa toiveissa. Eniten toivottiin johtamistaitojen syventämistä, päätöksentekotaitojen vahvistamista sekä seikkailukasvatuksellisten prosessien hallintaa, tuottamista ja ohjaamista. Mielenkiintoista oli, että lajitaidot olivat toivelistan viimeisenä ja niitä oli toivonut vain noin kolmasosa vastaajista. Ilmeisesti lajitaitojen merkitys tässä vaiheessa opintoja ei ole enää niin suuri, sillä niihin keskitytään todella paljon SKER1 ja SKER2 -opinnoissa. Tämän kysymyksen vastauksista

voimme päätellä, että kaikissa aihepiireissä on vielä opittavaa, joka puolestaan kertoo siitä, että SKER3-oppinnoille on tarvetta ja niille löytyy perusteltua sisältöä ja syvyyttä.

Kyselytutkimuksen avoimissa kysymyksissä pyysimme vielä vastaajia tarkentamaan strukturoitujen kysymysten vaihtoehtoja ja ideoimaan, mitä SKER3-opinnot voisivat olla. Teemoitimme kyselyn avoimet vastaukset miellekartan avulla ja näin pystyimme yhdistämään kaaviot avoimien vastausten kanssa. Teemoittamalla löysimme opintojen sisältöön kolme aihepiiriä 1) teorian, ohjaustaitojen ja käytännön yhteen tuominen, 2) seikkailukasvatuksellinen projekti sekä 3) lajitekniset taidot.

### 1. Teorian, ohjaustaitojen ja käytännön yhteen tuominen

Teorian, ohjaustaitojen ja näiden käytännön toteuttamisen alle kerääntyi johtamiseen, päätöksentekoon, vuorovaikutukseen ja turvallisuuteen liittyviä teemoja. Näitä taitoja opiskelijoilla on jo ennestään, mutta tärkeää olisi syventää ja vahvistaa osaamista ja toteuttaa näitä käytännössä aidoissa olosuhteissa. Seikkailukasvatuksellisten prosessien ohjaaminen, hallinta ja tuottaminen nousivat kyselyssä myös tärkeään asemaan.

### 2. Seikkailukasvatuksellinen projekti

Seikkailukasvatuksellinen projekti olisi opiskelijoille seikkailukasvatuksellisten prosessien harjoittelua ja teorian oppien tuomista käytäntöön omien tavoitteiden mukaisesti. Vastaajat toivoivat kehittämistehtävää, jonka voisivat suorittaa aitojen ryhmien kanssa mieluiten omassa työssään. Vastauksissa toivottiin myös lehtoreiden mentorointia ja vertaismentorointi, nämä sopivat loistavasti projektiin.

### 3. Lajitekniset taidot

Toiveet opintoihin sisältyvistä teknisistä taidoista vaihteli suuresti. Mukana oli niin tuttuja kuin uusiakin lajeja. Eniten kannatusta saivat melonta eri muodoissaan, kiipeily ja köysitoiminta sekä suunnistus. Mielenkiintoista oli, että talvilajeja ei juuri ollut mukana. Kun myös tarkastelimme vastauksia sen mukaan, mitkä opintokokonaisuudet vastaaja oli käynyt, näissä ei näkynyt suuria eroja SKER1 ja SKER2 -opintoja käyneiden kesken.

Näiden kolmen aihepiirin lisäksi keräsimme yhteen erilaisia ideoita ja lähestymistapoja, joita pystyisi liittämään sisältöjen ympärille. Näitä olivat vertaisasiantuntijuus, seikkailukasvatus elinkeinona, fyysinen ja henkinen haastaminen, luontosuhde sekä retkikuntatyypinen pidempi vaellus tai kokonaisuus.

Vastauksista voi olla havaittavissa strategioita ja kompetensseja, joita vastaajat kokevat urallaan tärkeiksi niin omassa osaamisessaan kuin uraratkaisujaan ajatellen. Ruohotie (2000, 211–212) luettelemista kompetensseista esille nousivat

- Halu *kehittää identiteettiä*. Vastaajat toivovat saavansa tietoa ja kokemuksia vertaisiltaan sekä lehtoreilta. Monipuolisen palautteen saaminen sosiaalisen verkoston muilta jäseniltä, auttaa opiskelijaa ymmärtämään taitojaan, kiinnostuksen kohteitaan ja elämäntyyliään.
- *Työllistymiskyvyn ylläpitäminen*, joka parhaimmillaan johtaa monialaisuuteen. Osaamisen ja taitojen ylläpitäminen ja kehittäminen varmistavat työtä myös tulevaisuudessa ja on sovellettavissa erilaisissa työtehtävissä ja -tilanteissa.
- Tarjolla olevien oppimismahdollisuuksien hyödyntäminen eli *jatkuvaan oppimiseen sitoutuminen* koulutusta, työkokemusta, vuorovaikutuksellista oppimista, itseopiskelua jne. hyödyntäen
- *Teknisten taitojen ylläpitäminen* ja sitä kautta varmuuden sekä moniulotteisuuden kasvattaminen.
- *(Työ)kokemuksen hankkiminen tiimeissä ja yhteistyöprojekteissa* tuo lisää kompetenssia työelämään tiedollisesti ja taidollisesti, mutta ennen kaikkea sosiaalista ulottuvuutta ja verkostoitumismahdollisuuksia.

Avoimista kysymyksistä saimme myös opintojen toteuttamiseen liittyviä ideoita. Ajankohtatoiveet sijoituivat kevään, kesän ja syksyn ajalle. Opintojen toivottiin sijoittuvan pidemmälle aikavälille ja sisältävän muutaman 3–7 päivää kestävästä lähijakson. Nurmijärven kampus koettiin olevan toimiva toimintaympäristö valmistaville lähijaksoille, mutta pidemmän retken toivottiin suuntautuvan joko pohjoiseen tai saaristoon. Verkko-opinnot koettiin olevan hyvänä lisänä, mutta kaikki vastaajat kaipaivat konkreettista tekemistä ja lähiopetusta.

## 6.2 Opetuksen toteuttajien kokemuksia ja uusia näkökulmia

Teemahaastatteluiden teemat koskivat SKER3-opintojen sisältöä ja toteutusta sekä sitä, miten uudet opinnot tulisi lehtoreiden mielestä järjestää.

### *Opintojen sisältö ja toteutus*

Ensimmäinen teema, jota haastatteluissa käsiteltiin, oli opintojen sisältö. Tämän aiheen sisällä halusimme kuulla lehtoreiden ajatuksia siitä, miten tulevat SKER3-opintojen sisällöt täydentäisivät SKER1 ja SKER2 opintoja ja mitä asioita ja aiheita SKER3-opintoihin heidän mielestään tulisi sisällyttää.

Lehtorit olivat hyvin yksimielisiä siitä, että SKER3-opintojen tulisi syventää, täydentää ja soveltaa SKER1 ja SKER2 -opintojen tieto- ja taitoperustaa. Kahdessa ensimmäisessä opintokokonaisuudessa tulee paljon uusia asioita ja seikkailukasvatuksesta annetaan peruskäsitys. Uuden opintokokonaisuuden teemoihin kuuluisivat ohjaajuuden ja johtajuuden syvempi osaaminen ja kehittäminen sekä teorian ja käytännön yhdistäminen. Pedagogisena menetelmänä voisi käyttää valmentavaa ja mentoroivaa otetta sekä enemmän työelämäläh- töistä toimintaa, jolloin opiskelijat pääsisivät toteuttamaan seikkailukasvatuk- sen menetelmää omalla alallaan, omassa substanssissaan. Opiskelijoita voi- taisiin ohjata enemmän omille työpaikoilleen ja tehdä opinnoista enemmän op- pisopimustyyppisiä.

Tää kolmonen on sitten jollain tapaa soveltavaa, näitä kahta edel- listä täydentävää ja soveltavaa, missä tulis uusia lajitaitoja, mutta myöskin sitten syventävää osaamista tähän ohjaajuuteen ja johta- juuteen.

Meidän oli opetus- ja toteutussuunnitelman kehittäjinä erittäin helppo yhtyä seikkailukasvatuksen lehtoreiden ajatuksiin siitä, että juuri ohjaus- ja johtamis- taitoja tulisi syventää. Seikkailukasvatuksen käyttö menetelmänä, tapahtui se sitten kasvatuksessa, koulutuksessa tai vapaa-ajan toiminnassa, vaatii sellai- sia ohjaus- ja johtamistaitoja, jotka säilyvät haastavissakin tilanteissa. Seikkai- lukasvattajan rooli ja ohjaustilanteet saattavat olla sekä psyykkisesti että fyysi- sesti hyvin kuormittavia. Ohjaajan päätöksenteko- ja toimintakyky eivät saa heiketä missään tilanteissa.

Mä mietin aina, että mikä ihmisiä kiinnostaa, niin ne on kuitenkin monesti ne tekniset asiat mistä ihmiset saa itselleen elämyksiä. Niitä ei voida kokonaan unohtaa pois.

Uusia teknisiä taitoja, jotka vaativat opiskelijoilta ponnisteluja ei lehtoreiden mielestä kuitenkaan voi unohtaa. Omien seikkailullisten kokemusten kartuttaminen sekä teknisen taitopohjan lisääminen ja syventäminen helpottaa seikkailukasvattajaa toimimaan työssään ja kehittämään itseään niin menetelmän osajana kuin fyysisenä toimijanaakin. Uudet lajitekniset taidot ja sen myötä syntyvät seikkailut ja omien rajojen ylittäminen ovat monelle opiskelijalle myös syy hakeutua näihin opintoihin.

SKER1 ja SKER2 -opinnoissa tutustutaan jo hyvin laajasti seikkailukasvatuksessa yleisimmin käytettyihin lajeihin retkeilyyn, melontaan ja kiipeilyyn erilaisissa olosuhteissa. Haastatteluissa lehtorit pohtivat, tarvitseeko SKER3-opintoihin lisätä jotain uutta lajitaitoa vai syvennetäänkö aikaisemmin opittuja. Tässä aiheessa lehtoreilta tuli pohdintaa hyvin laajasti ja mielipiteet hieman erosivat toisistaan. Kaikilla oli kuitenkin selvä yhteinen ajatus siitä, että teknisiä lajitaitoja, oli ne sitten aikeisempien taitojen syventämistä vaativimmissa olosuhteissa tai täysin uusi laji, tulee SKER3-opinnoissa olla. Ajatuksia pyöriteltiin haastavammasta merimelonnasta virtaavan veden melontaan ja monilajisesta ekspeditio-ajatuksesta maastopyöräilyyn.

Mutta se liittyis siihen itsetuntemukseen, siihen omaan, että miten mä reagoin ryhmässä vähän vaativammassa olosuhteissa jne. Ja sitten siitä sen jälkeen se jatkuu siihen, että ne kuitenkin lähtis kehittämään sitä omaa juttuansa.

Mielenkiintoisia lajeja ja ideoita niiden toteuttamiseksi on paljon. Mielestämme edeltävässä sitaatissa tulee erinomaisesti esille seikkailukasvatuksen perusajatus. Miten minä reagoin haastavammassa olosuhteissa ryhmään ja itseeni. Haastava olosuhde voi tarjota erinomaisia oppimiskokemuksia, tapahtui se tutun lajin parissa tai täysin uudessa tilanteessa. Tärkeää on kuitenkin se, kuinka haastavaan tilanteeseen reagoidaan ja miten siitä saadaan reflektion avulla rakennettua oppimiskokemus. Avuksi ja tueksi tarvitaan ammattitaitoista seikkailukasvattajaa, jonka ohjaus- ja johtamistaidot ovat sellaiset, että

kokemukset eivät jää ainoastaan fyysisiksi vaan niillä voidaan kasvattaa ja kehittää myös psyykkisiä resursseja.

Lehtorit pitävät SKER-opintojen teknisiä lajitaitoja tärkeinä, koska niiden kautta opiskelijat saavat omia kokemuksia ja elämyksiä sekä oppivat tuntemaan omia vahvuuksia eri aiheiden parissa. Perustaidot retkeilyssä ja ulkona liikkumisessa ovat kaiken perusta ja niitä voidaan harjoitella ja syventää eri lajien parissa. Näin tarjotaan ja järjestetään uusia tilanteita, joissa opiskelijat joutuvat tekemään päätöksiä, miettimään turvallisuutta, huomioimaan ryhmää ja kommunikoimaan eli haastamaan itseään, omaa ammattitaitoaan sekä muita ryhmän jäseniä. SKER-opintojen tarkoituksena ei ole tehdä opiskelijoista meloimia tai kiipeilijöitä vaan seikkailukasvatuksellisia metodeja monipuolisesti ja ammattitaitoisesti hyödyntäviä ammattilaisia.

Teknisten taitojen kohdalla on myös mahdollisuus viedä opiskelijoiden ajatukset ja fokus väärille urille. Teknisten taitojen ylikorostus voi muodostua joustavuuden esteeksi (Ruohotie 2000, 211), jolloin ohjaaja kokee helposti osaamattomuutta ja mahdottomuutta toiminnan toteuttamisessa. Teknisten taitojen ylikorostaminen voi johtaa myös siihen, että toimintaa suoritetaan ja toteutetaan vain siksi, että se kuuluu seikkailukasvatukseen. Tällöin toiminta ei tue niitä kasvatuksellisia periaatteita ja tavoitteita, joihin pyritään, vaan kyse on enemmän virkistystoiminnasta ja vapaa-ajasta (Michl 2004).

Ykkösellä ja kakkosella (SKER 1 ja 2) on osittain ollu aina tuettua ohjausta ja jonkin verran on tietenkin ollu itsenäistäkin tekemistä ja sellasta niinku pienryhmissä.

SKER1 ja SKER2 -opinnoissa toiminnot ovat melko tuettuja ja opettajan ohjaamia. Teemahaastatteluissa tuli selvästi esille, että SKER3-opinnot ja siinä tehtävät aktiviteetit siirtyisivät itsenäisempään suuntaan ja opiskelijat pääsisivät aktiivisemmin harjoittelemaan ohjaamista ja johtamista. Odotusarvo on, että SKER3-opinnoissa opiskelijat ovat valmiimpia ja omatoimisempia esimerkiksi oman ja ryhmän toiminnan reflektoinneissa sekä palautteen annossa kuin SKER1 tai SKER2 -opinnoissa.

SKER3-opinnoissa lehtorit siirtyisivät selkeämmin mentorin ja valmentajan rooliin. Mentorointi korostaa ohjaajan ja opiskelijan välistä vuorovaikutuksellista oppimista, jossa mentori auttaa ja tukee opiskelijaa tämän ammatillisessa kehittämisessä. Tarkoitus on auttaa opiskelijaa ymmärtämään ja oivaltamaan asioita ja ilmiöitä, ei tuottaa valmiita vastauksia. Mentoroinnin onnistuminen nopeasti muuttuvassa työelämässä vaatii valmentavaa otetta, jossa konkreettisen tiedon ja yksittäisten kokemusten jakamisen sijaan hyödynnetään mentorin viisautta sekä laajempaa kokemusta ja näkemystä. Opiskelijan rooli vaatii aktiivisuutta, jotta hän kykenee oppimaan ja oivaltamaan uusia asioita mentorin tuoman osaamisen ohi ja yli. (Kupias & Salo 2014, 11–17.)

Opintojen sisältöön liittyvät myös opiskelijoiden oppimistehtävät ja muut opintojen aikana suoritettavat itsenäiset tehtävät, jotka vaikuttavat opintojen suoritamiseen. Kaikissa haastatteluissa tuli esille, että opiskelijoiden tulisi päästä suorittamaan seikkailukasvatuksellinen kokonaisprosessi omalla substanssialallaan. Siihen liittyisi prosessin suunnittelu, toteutus ja hallinta sekä loppuraportointi. Vertaisoppiminen ja -arviointi kulkisivat toiminnassa mukana ja sitä kautta myös opiskelijoiden verkostoituminen keskenään olisi voimakasta.

Lehtoreiden mielestä nimenomaan projektioppiminen mahdollistaa seikkailukasvatuksellisten prosessien syvemmän haltuunoton. Raportin, blogin, portfolion tai muun kirjallisen tuotoksen liittäminen käytännön tekemiseen nostaisi opiskelijoiden tietotasoa selkeästi ja korostaisi työelämälähtöistä kehittämistoimintaa. Toisaalta se tekisi toiminnan näkyväksi toimialalle ja myös muille opiskelijoille. Opiskelijoiden keskinäinen tiedon ja kokemusten vaihto koetaan lehtoreiden keskuudessa tämän tyyppisissä opinnoissa erityisen tärkeäksi.

### *Opintojen järjestäminen*

Uuden opintojakson suunnitteleminen mahdollistaa myös uusien toimintatapojen kehittelyn. Teemahaastattelussa halusimme saada lehtoreiden mielipiteitä SKER3-opintojen järjestämiseen liittyvistä seikoista sekä mahdollisesti uusia ideoita lähijaksojen käytännön toteuttamiseen.

Lähijaksojen pituudesta lehtoreilla oli hieman erilaisia käsityksiä. Yhden toiveena oli saada pidennettyä lähijaksojen pituuksia noin neljästä päivästä seitsemään päivään. Seitsemän päivän lähijaksot hän koki hyviksi, koska SKER1 ja SKER2 -opintojen perusteella juuri pidemmistä lähijaksoista oli tullut parasta palautetta. Hän myös koki, että hieman pidemmällä jaksolla opiskelijat irtautuvat helpommin työ- ja arkielämän kiireistä ja pystyvät paremmin keskittymään opintoihin ja pysähtymään aiheen pariin. Toinen lehtori sitoisi lähijakson pituuden siinä käsiteltävään aiheeseen. Retken, vaelluksen tai jotain muuta teknisempää toimintaa sisältävät lähijaksot, tulisi olla pidempiä. Teoreettiseen sisältöön painottuvat lähijaksot puolestaan toteutuisivat hyvin myös lyhyempinä. Hän siis näkisi, että erimittaisten lähijaksojen yhdistelmä toimisi SKER3-opinnoissa kuten ne toimivat SKER1 ja SKER2 -opinnoissakin.

Lähijaksojen toimintaympäristöt saivat vähintäänkin yhtä värikkäitä vastauksia ja jopa digiympäristön hyödyntämisestä keskusteltiin. SKER-opinnoissa on tähän mennessä hyödynnetty hyvin vähän digitaalisia oppimisalustoja. Yksi lehtoreista pohti, onko se ollut opintojen heikkous vai vahvuus, että digitaalisuutta ei olla hyödynnetty lähijaksoilla tai niiden ulkopuolella. Haastatteluiden edessä lehtorit olivat kuitenkin yhtä mieltä siitä, että toisten ihmisten näkeminen, kokemusten jakaminen kasvokkain sekä yhdessä toimiminen on SKER-opintojen tärkeintä antia ja kontaktijaksoihin tulee edelleen laittaa resursseja. Mutta mielestämme oli kuitenkin hyvä kuulla, että digitaalisuus tuli haastatte- luissa esille lehtoreiden omasta aloitteesta ja sen liittäminen oppimiseen jollain tasolla voi heidän mielestään olla mahdollista.

Epävarmuutta ja huolta lehtoreissa herätti se, että SKER-opinnot houkuttelevat tällä hetkellä pääsääntöisesti opiskelijoita Etelä-Suomesta. Tähän vaikuttaa tietenkin se, että lähijaksoista suurin osa järjestetään Nurmijärven kampuksella. Myös valtaosa toimialan työpaikoista ja näin ollen myös ammattilaisista ovat Etelä-Suomessa ja sillä on luonnollisesti suuri merkitys. Kuitenkin toimialan ja oppilaitoksen kannalta mahdollisimman laaja maantieteellinen kattavuus olisi rikkaus. Ratkaisuksi tähän yksi lehtori esitti, että SKER-opintojen toteutuspaikkoja vaihdeltaisiin jollain frekvenssillä niin, että välillä opintoja tarjottaisiin jossain muuallakin kuin Nurmijärven kampuksella. Toisen lehtorin ratkaisuvaihtoehto oli, että esimerkiksi aloituslähijakso olisi Nurmijärvellä ja sen



jälkeen loput lähijaksot toteutettaisiin eri paikoissa eri puolilla Suomea. Tällöin jokaiselle tulisi matkustamista ja tilanne olisi ehkä tasapuolisempi.

On se sitten pohjosesta etelään tai etelästä pohjoseen niin etäisyys on henkisesti tosi merkkeava.

Kuinka toiminnan saisi valtakunnallisesti kattavammaksi, on varmasti tulevaisuudessa erittäin tarpeellinen kysymys. Toisaalta se koettiin jopa haasteeksi, jos opiskelijat tulevat kovin laajasti ympäri Suomea. Vaikuttaako se osallistumiseen ja jääkö tällöin opinnot helpommin kesken tai lähijaksot välistä? Karssiiko jatkuva matkustaminen opiskelijoita?

Yhä useammin opiskelija tulee kauempaa ja aina jollain on matkaa taitettava. Kehittämistyön tekijöinä koemme kuitenkin, että olemassa olevia resursseja tulee hyödyntää ja tällä hetkellä Nurmijärven kampus on erittäin hyvä paikka lähijaksujen järjestämiselle. Tietyt toiminnot vaativat haastavampia olosuhteita, lunta, vettä tai vuoria, jolloin siirtyminen toimintoa vastaavaan ja sen mahdollistavaan toimintaympäristöön on välttämätöntä.

## **7 SKER3 OPETUS- JA TOTEUTUSSUUNNITELMAN SISÄLTÖ**

Keräämämme kehittämis- ja tutkimustieto toimi uuden SKER3 opetus- ja toteutussuunnitelman pohjana. Kyselytutkimuksen ja haastatteluiden avulla karroitettu tarvetausta tuki etenkin käytännön toteutussuunnitelman laadintaa, kun dokumentit ja niiden tulkinta puolestaan veivät opetussuunnitelman laatimista eteenpäin. Näin voimme todeta, että tutkimuksellinen kehittäminen opetus- ja toteutussuunnitelmatyöskentelyssä on perusteltua ja vie työtämme kohti vuorovaikutuksellista ja osallistavaa kehittämistä, jollaista konstrukttiivinen tutkimus kehittämistyössä korostaa.

Vuorovaikutteisuus ja osallistaminen tuo lisäarvoa lopulliseen tuotokseen ja sen validiteetin sekä työelämän suunnasta katsottuna kuin oppilaitoksen kehittämisen kannalta. Se korostaa jo suunnitteluvaiheessa sitä kokemuksiin ja vertaisuuteen pohjautuvaa vuorovaikutuksellista osaamisen ja ammattitaidon jakamista, jota SKER3-opinnoissa voimakkaasti korostetaan. Opiskelijoiden

omiin kokemuksiin perustuva, reflektiivinen oppiminen voidaan tässä tilanteessa todeta alkaneeksi jo opintojen suunnitteluvaiheessa, sillä kyselytutkimuksessa vastaajat joutuivat pohtimaan omaa osaamistaan suhteessa opintojen tavoitteisiin ja sisältöihin.

Toteutussuunnitelman työstämisessä konsultoimme lehtoreita ja erityisesti tässä työvaiheessa heidän osallistumisensa kehittämistyöhön oli hyödyllistä. Saimme heiltä konkreettista apua ja ideoita mm. opintojen rakenteeseen sekä toimintamenetelmien ja tehtävien valintaan. Koemme, että lehtoreiden mielipiteiden ja heidän ammattitaitonsa hyödyntäminen oli tarpeellista ja antoisaa, sillä näin saimme rakennettua toteutuskelpoisen suunnitelman, johon he ovat voineet alan ammattilaisina vaikuttaa. Sitoutuminen opintojen suunnitelmaan ja niiden toteuttamiseen on varmasti myös vankempaa, kun on itse päässyt konkreettisesti vaikuttamaan sisältöihin ja toteutussuunnitelmaan.

Kyselytutkimuksen ja teemahaastatteluiden pohjalta rakensimme SKER3-opintojen opetus- ja toteutussuunnitelman (liite 4). Miellekarttatyöskentelyn avulla saimme teemoiteltua vastauksia ja koottua tutkimustuloksista monipuolisen rungon opintojen sisällöstä. Vertasimme tuloksena saatua runkoa Humakin seikkailukasvatuksen raameihin sekä SKER1 ja SKER2 -opintojen sisältöihin, jotta jatkumo opinnoissa säilyisi.

SKER3-opinnot koostuvat kahdesta opintojaksosta: Lajitekniset syventävät taidot sekä Seikkailukasvatuksellisen prosessin hallinta ja tuottaminen. Kummankin opintojakson laajuus on 10 opintopistettä ja niille on määritelty osamistavoitteet sekä sisällöt kirjoitetussa opetussuunnitelmassa. Opintokokonaisuuden eri toiminnoissa punaisena lankana kulkee Humakin seikkailukasvatuksen ideologian mukaisesti ohjaus-, turvallisuus-, tekniset- ja ympäristötaidot sekä seikkailukasvatuksen teoria. Opintoja viedään eteenpäin seikkailukasvatuksellisin menetelmin yksilöä ja ryhmää kehittäen (ks. kuva 1). Käytännön toteutussuunnitelmaan on kirjattu lähijaksojen aikataulu ja niiden sisältö, oppimis- ja ennakkotehtävät, osallistumisvaatimukset ja arviointiperusteet.

Opetus- ja toteutussuunnitelma on kokonaisuudessaan liitteessä 4. Seuraavissa kappaleissa esittelemme opetus ja toteutussuunnitelman sisältöjä ja rakennetta tarkemmin.

### *Teorian, ohjaustaitojen ja käytännön yhteen tuominen*

Teoriapohja (kuva 8) syventää SKER1 ja SKER2 -opintojen opetuksellisia sisältöjä. Opintoissa painotetaan kyselytutkimuksessa esiin tulleista toiveista johtajuuteen, päätöksentekoon, vuorovaikutukseen ja turvallisuuteen sekä ohjaajuuteen liittyviä teorioita ja käytäntöjä. Uusina teemoina opintojen sisältöihin sopii mm. johtajuus ja sukupuoliroolit, konfliktien ratkaiseminen, henkilöiden vahvuuksien tunnistaminen ja tunneäly. Teoriasisällöt tarkentuvat vielä siinä vaiheessa, kun opetus- ja toteutussuunnitelma viedään käytäntöön. Sisältöihin vaikuttaa myös opintoihin ilmoittautuneiden opiskelijoiden toiveet, sillä opiskelijoille tehdään sähköinen kysely ennen opintojen alkua, jotta saadaan selville opiskelijoiden lähtötaso.



Kuva 8. SKER3-opintojen sisältö, teorian, ohjaustaitojen ja käytännön yhteen tuominen

Opetussuunnitelmassa on määriteltyä yhdeksi opintokokonaisuudeksi seikkailukasvatuksellisten prosessien hallinta ja tuottaminen. Se nousi kyselytutkimuksessa sekä temahaastattelussa yhdeksi toivotuimmaksi sisällöksi SKER3-opintoihin. Prosesseihin tutustutaan opintojen aikana teorian tasolla ja siihen pureudutaan syvemmin käytännön ekspedition ja projektin myötä. Näitä kokonaisuuksia käsitellään tarkemmin hiukan myöhemmin.

Digitaalisuus SKER3-opinnoissa ei saanut kyselytutkimuksessa eikä lehtoreiden teemahaastatteluissa suurta kannatusta. Kuitenkin digikampuksen hyödyntäminen on tätä päivää ja me kehittämistyön tekijöinä koimme, että joitakin osia opinnoista on mahdollista toteuttaa verkossa. Tämä säästää mielestämme lähijaksojen vähäistä aikaa käytännön tekemiseen ja vuorovaikutukseen sekä yhdessä olemiseen. SKER-opinnoissa on käytössä BB Open LMS -alusta, jota hyödynnetään tehtävien, ohjeiden ja materiaalien jakamiseen sekä digitaaliseen vuorovaikutukseen. Digiympäristö soveltuu mielestämme hyvin esimerkiksi ulkopuolisten luennoitsijoiden vierailuun sekä vertaisasiantuntijuuden jakamiseen videoiden muodossa. Haluamme hyödyntää opiskelijoiden ammattitaitoa ja kokemusta seikkailukasvatuksesta ja antaa opiskelijoille mahdollisuuden jakaa omaa osaamistaan. Tästä muodostuikin yksi opintojen ennakkotehtävä: Oman seikkailukasvatuksellisen ammatillisuuden esittely videon muodossa. Digiympäristön hyödyntäminen opinnoissa riippuu mielestämme aina ryhmän tarpeesta ja toiveista, mutta se on lähiopetusta tukevassa roolissa SKER-opinnoissa.

Ympäristötaidot kulkevat edelleen mukana opintojen käytänteissä niin kuin aikaisemmissakin SKER-opinnoissa ja Humakin seikkailukasvatuksen ideologiassa kaiken kaikkiaan. SKER3-opinnoissa tuodaan vahvemmin kestävä kehitys, ympäristöystävälliset menetelmät sekä ekososiaalisen sivistyksen (ks. luku 2.3) ajatus osaksi opintoja. Ympäristöystävällisiä käytänteitä ja arvoja vahvistamalla sekä kestävän kehityksen konkreettisten toimenpiteiden avulla voimme vaikuttaa opiskelijoiden arvomaailmaan ja kehittää heidän ekososiaalista sivistystä. Teemat ja oppien omaksuminen tulevat näkyväksi ja konkreettiseksi opiskelijoiden seikkailukasvatuksellisen projektin myötä.

#### *Seikkailukasvatuksellinen projekti*

SKER3-opintojen yhdeksi isoksi kokonaisuudeksi rakentui seikkailukasvatuksellinen projekti (kuva 9), joka oli toiveena kyselytutkimukseen vastanneilla ja tuli esille myös lehtoreiden haastatteluissa.



Kuva 9. SKER3-opintojen sisältö, seikkailukasvatuksellinen projekti

Seikkailukasvatuksellinen projekti vie SKER-opinnoissa opittuja teorioita ja taitoja konkreettisemmalle tasolle. Projektioppiminen kokoaa yhteen kaikki seikkailuohjaajan taidot, joita olemme käsitelleet tarkemmin luvussa 3. Projekti toteutetaan opiskelijan oman alan toimintaympäristössä, mieluiten omassa työssä. Se auttaa opiskelijaa ymmärtämään ja hallitsemaan seikkailukasvatuksellisia prosesseja omien ammatillisten tavoitteiden ja kiinnostusten kautta. Projektimainen oppiminen kannustaa opiskelijaa kehittämään omaa ammattitaitoaan ja omaa työtänsä hänen omassa, aidossa substanssiympäristössä.

Työtä mentoroivat lehtorit, jotka antavat yksilöllistä ohjausta valmentavalla otteella. Uskomme myös, että opiskelijoilla on toistensa osaamista täydentävää osaamista, jolloin merkittävässä asemassa ovat toiset opiskelijat. He toimivat vertaismentoreina tutustuen toistensa projekteihin, tukien ja palautetta antaen koko projektin ajan. Tärkeää on ideoiden, ajatusten ja mielipiteiden jakaminen opiskelijoiden kesken ja sitä kautta rakentuvan vuorovaikutuksen hyödyntäminen.

Projekti dokumentoidaan ja julkaistaan, jotta oppimistilanteita saadaan jaettua ja hyödynnettyä myös tulevaisuudessa. Julkaisu voi olla blogi, artikkeli, video tms. hyödynnettävissä oleva tuotos. Parhaimmillaan projektit tukevat koko seikkailukasvatuksen toimialaa tuoden konkreettista ja sovellettavissa olevaa materiaalia ammattilaisten käyttöön.

## Tekninen lajitaito

Vaikka kyselytutkimuksessa tekniset lajitaidot eivät nousseet henkilökohtaisten toiveiden kärkipaikoille, pitkän kokemuksen myötä lehtorit ovat huomanneet sen olevan yksi suurimmista syistä osallistua SKER-opintoihin. Lajitaitojen tärkeys markkinoinnillisesti on mittava ja myös siitä syystä tekninen lajitaito on osa SKER3-opintojen opetus- ja toteutus suunnitelmaa. Lisäksi lajitaitojen oppimisen ja harjoittelun aikaiset omat kokemukset ovat tärkeässä asemassa osana opintoja ja seikkailukasvatuksellisten menetelmien ymmärtämistä. Joten näemme tärkeänä, että SKER3 ryhmän kanssa toteutetaan kokemuksellista oppimista aidoissa ympäristöissä tavoitteellisten seikkailullisten aktiviteettien kautta (vrt. Suomen nuorisokeskusyhdistys ry 2018) hyödyntäen Kolbin kokemuksellisen oppimisen ympyrää (Kolb 2015, 50–51) niin teknisten kuin muidenkin taitojen oppimisessa. Ekspedition avulla viedään seikkailukasvatuksellisten prosessien teorian käytäntöön ja opitaan, miten niitä toteutetaan. Kuvassa 10 on koottuna SKER3-opintojen teknisten lajitaitojen sisällöt.



Kuva 10. SKER3-opintojen sisältö, tekniset taidot

SKER3-opinnoissa syvennetään ja sovelletaan SKER1 ja SKER2 -opinnoissa harjoiteltuja lajitaitoja, joita ovat melonta, retkeily, vaellus, suunnistus. Näitä lajeja tuodaan esille opintojen eri vaiheissa. Niiden kautta pyritään lisäämään opiskelijoiden omia elämyksiä, fyysistä ja psyykkistä haastamista sekä uusien tilanteiden tarjoamista ja niistä selviämistä. Toisaalta tarkoituksena on myös lisätä opiskelijoiden varmuutta toteuttaa seikkailullisia toimintoja näiden lajien parissa.

Opinnoissa on hyvä olla mukana myös jotain uutta, mutta SKER3 -opintoihin emme halunneet kuitenkaan tuoda uutta lajia vaan aikaisemmin opittujen lajien syventämistä ja uusia taitoja niiden sisällä. SKER3-opinnoissa ei ole aikaa uuden lajin oppimiselle, sillä seikkailukasvatuksellinen projektityö on suuressa roolissa ja vie paljon aikaa ja resursseja sekä vaatii paljon perehtymistä. Mahdollisuuksien mukaan voidaan ottaa mukaan ohjelmaan lyhyt lajikokeilu, esimerkiksi maastopyöräily, mikä on tällä hetkellä trendilaji ja on hyvin hyödynnettävissä seikkailukasvatuksessa. Lajikokeilun kautta opiskelijat saattavat innostua lajista enemmän ja löytää sitä kautta uuden seikkailukasvatuksen toteutustavan. Lajikokeilujen kautta opiskelijat myös ymmärtävät, että seikkailukasvatus ei ole sidottu tiettyyn lajiin vaan on toteutettavissa laajasti eri lajien avulla.

Suurin rooli SKER3-opintojen teknisessä lajitaidossa on ns. ekspeditiolla eli useamman päivän retkellä, jonka aikana opiskelijat liikkuvat luonnossa haastaen itseään henkisesti ja fyysisesti. Pohdimme paljon niitä lajeja, jotka sopisivat parhaiten ekspeditioon ja tulimme siihen tulokseen, että melonta ja vaellus toimivat tässä parhaiten. Kaikilla opiskelijoilla on jo valmiudet näiden lajien parissa toimimiseen, sillä niihin liittyviä taitoja ollaan harjoiteltu jo SKER1 ja SKER2 -opinnoissa. Nämä olivat myös kyselytutkimuksessa toivotuimmat lajit. SKER3-opintojen ensimmäisellä lähijaksolla harjoitellaan vielä yhdessä melontataitoja ja näin lehtorit näkevät opiskelijoiden todellisen melontataitojen lähtötason. Kesän aikana opiskelijoiden tulee harjoitella melontaa itsenäisesti ja kirjata harjoitukset ylös harjoituspäiväkirjaan eli logbookiin, jotta ovat valmiita haastavampiin olosuhteisiin elokuun ekspeditiolla.

Ekspeditiolla melontaosuus on aiempaa haastavampi ja se suoritetaan lehtoreiden ohjaamana. Melonta voi olla mahdollisuuksista ja resursseista riippuen meri- tai jokiolosuhteissa. Heti melontaosuuden jälkeen jatketaan vaelluksella, joka suoritetaan pelkästään opiskelijoista koostuvissa pienryhmissä. Pienryhmät muodostetaan melontaosuuden jälkeen, jolloin opiskelijoilla on aikaa tutustua paremmin toisiinsa melonnan aikana, ryhmäytyä ja löytää tavoitteisiinsa sopivat vaelluskumppanit. Lehtorit tapaavat opiskelijat uudelleen vasta viimeisenä iltana, mutta he ovat koko ajan tietoisia ryhmien etenemisestä ja tilanteesta, sekä ryhmäläisillä on myös tieto, mistä lehtorit tarvittaessa tavoittaa.

Vaelluksen loppuvaiheeseen kuuluu myös soolo-osuus, eli opiskelijat kulkevat tietyn matkan ja yöpyvät yksin erämaassa. Soolo-osuuden jälkeen opiskelijat ja lehtorit kokoontuvat yhteen sovittuun paikkaan, missä vietetään vielä ekspedition viimeinen ilta yhdessä leirinuotion ympärillä kokemuksia reflektoiden.

Tämän tyyppisessä itsenäisessä ja vertaisryhmän kesken suoritettavassa toiminnassa johtamis- ja päätöksentekokyky vahvistuu. Seikkailukasvatuksellisen prosessin hallinta ja ymmärtäminen tulee opiskelijalle selkeämmin esille, kun hän on enemmän itse vastuussa toiminnasta. Fyysinen ja psyykinen haastaminen ja sitä kautta saadut omat kokemukset lisäävät opiskelijoiden osaamista ja mahdollistavat niiden siirtämisen omaan työhön ja toimintaan seikkailukasvattajina (transfer). Ekspeditiolla koettuja omia kokemuksia tullaan hyödyntämään, jakamaan ja yhdistämään teoriaan opintojen myöhemmässä vaiheessa.

### *Rakenne ja lähijaksot*

Neljän lähijakson rakenne on toiminut hyvin SKER1 ja SKER2 -opinnoissa ja lähijaksoajatus sai kannatusta myös kyselytutkimuksessa. Päädyimme neljään lähijaksoon, joista ensimmäinen on viiden päivän orientoiva lähijakso, toinen kahdeksan päivän ekspeditio, ja kolmas ja neljäs lähijakso on neljän päivän mittaisia seikkailukasvatukselliseen projektiin ja teoriaan syventyviä lähijaksoja. Oppimisympäristönä on lyhyemmillä lähijaksoilla Nurmijärven kampus ja ekspeditio toteutetaan Pohjois-Suomessa tai Pohjois-Skandinaviassa. Lähijaksot sijoittuvat kesän ja syksyn ajalle, alkaen kesäkuussa orientoitumisella opintoihin ja loppuen marraskuussa projektityöseminaariin. Lähijaksojen sijoittelussa kesän ja syksyn ajalle on oltava väljyyttä, sillä projektityöt etenevät joksikaisella omassa tahdissaan ja sijoittuvat eri ajankohtiin.

### *Ennakkovaatimukset*

Koska SKER3 perustuu aiempiin SKER-opintoihin, näemme tärkeänä, että opintokokonaisuuteen hyväksytään opiskelijoiksi vain sekä SKER1 että SKER2 -opinnot käyneet. Pohdimme pitkään, että voisiko SKER1 opinnot suo-



rittaneita myös hyväksyä mukaan, sillä heillähän on jo peruskäsitys seikkailukasvatuksen teorioista ja tarvittavat lajitaidot ekspeditiolle osallistumiseen. SKER2 opinnot kuitenkin tuovat mukanaan johtajuustaitoja haastavammassa olosuhteissa ja vaikkei näitä SKER2 opintojen lajitaitoja tarvita, opiskelijoiden fyysiset ja henkiset taidot ovat eri tasolla haastavien vuoristo- ja talvivaellusten ansiosta. Myös teoriataidot ovat jalostuneet ja syventyneet SKER1-opinnoista.

## 8 POHDINTA

Kehittämistyön tarkoituksena oli suunnitella uusi seikkailukasvatuksen avoimen ammattikorkeakoulun SKER3-opintokokonaisuus. Toiveita uudesta opintokokonaisuudesta oli tullut niin Humakin, opintoja toteuttavien lehtoreiden kuin vanhojen SKER-opiskelijoidenkin suunnalta. Näiden eri toimijoiden toiveet ja tarpeet toimivat suunnittelutyön pohjana ja työmme tarkoituksena oli yhdistää näiden eri ammattilaisten ajatuksia ja kokemuksia Humakin seikkailukasvatuksen koulutuksesta. Samalla pystyimme kehittämään omaa työkenttäämme ja osaamistamme seikkailukasvatuksen ammattilaisina.

Näemme parityönä toteutetun kehittämistyön haasteena, mutta myös voimavarana. Haasteita yhteistyössä toi erilaiset työtavat, välimatka ja yhteisen ajan löytäminen muiden kiireiden keskellä. Työn edetessä erilaiset työ- ja toimintatavat ovat kuitenkin hioutuneet tehokkaaksi yhteistyöksi. Voimavaroja ja työtä edistäviä asioita oli mielipiteiden ja vaihtoehtojen tarkastelu ja punnitseminen eri näkökulmista yhdessä toisen kanssa. Pystyimme heittelemään ideoita sekä pohtimaan ja perustelemaan niitä yhdessä. Mielenkiintoista työskentelystä teki se, että meillä on erilaiset näkökulmat opinnäytetyön aiheeseen. Toinen on pitkään työskennellyt Humakin seikkailukasvatuksen opetustiimissä ja kasvanut sisään Humakin käytäntöihin ja tapoihin. Toinen meistä puolestaan tulee ulkopuolelta ja hän on saanut seikkailukasvatuksen oppinsa Mikkelin ammattikorkeakoulusta ja soveltanut niitä mm. matkailussa. Tässä vaiheessa työtä koemme meidän erilaiset työ- ja kokemustamme hyvänä, sillä pystyimme katsomaan työtä eri näkökulmista ja tuomaan esille ideoita ja ajatuksia näistä lähtökohdista. Tällä kehittäjätiimillä pystyimme hyödyntämään Humakin seikkailukasvatuksen toiminnan periaatteita, mutta samalla katsomaan niitä ulkopuolisen silmin. Näin ollen olemme pystyneet mielestämme myös välttämään sen riskin, että katsoisimme aihetta liian läheltä ja kapealta alalta.

Päästäksemme kehittämistyölle asetettuun tavoitteeseen toteutimme erilaisia konstruktiviselle tutkimukselle ominaisia kehittämismenetelmiä (ks. luku 5), joiden avulla pystyimme rakentamaan aikaisempaan olemassa olevaan tietoon ja kokemukseen perustuvan tietoperustan. Kyselytutkimus, teemahaastattelut sekä erilaiset Humakin dokumentit toimivat pohjana suunnittelulle, jotka sidoimme seikkailukasvatuksen ja opetussuunnitelmatyöskentelyn teoreettiseen taustaan. Näihin taustatietoihin peilaten kehittämistyömme näyttäytyy mielestämme erittäin relevanttina ja toteutuskelpoisena tuotoksena. Taustateoriat ja kehittämisprosessin kautta saatu tutkimustieto korreloivat hyvin keskenään ja näin ollen teoria tukee työmme uskottavuutta.

Kyselytutkimus toteutettiin kehittämistyön alkuvaiheessa, jotta saimme pohjatietoa työtämme varten. Kehittämistyön edetessä meidän oma ymmärtämisemme ja tietomme aiheesta syventyi ja täsmentyi sekä mielenkiintomme työskentelyn toimintaa ja tarpeita kohtaan kasvoi. Tällöin myös kriittisyys kyselytutkimuksen kysymystenasettelua kohtaan lisääntyi. Olisimme varmasti saaneet täsmällisempää ja monipuolisempaa tietoa SKER-opintojen tarpeellisuudesta ja hyödynnettävyydestä työn myöhemmässä vaiheessa. Kuitenkin kehittämistyön etenemisen kannalta kyselytutkimus oli tehtävä alkuvaiheessa, sillä sen merkitys työmme etenemissuuntaan oli merkittävä ja tulokset vaikuttivat työhömmme koko prosessin ajan. Olimme tyytyväisiä kyselytutkimuksen vastausprosenttiin, ja sen avulla saimme kattavaa pohjatietoa kehittämistyötä varten. Lisäksi pystyimme toteamaan, että uudelle opintokokonaisuudelle on kysyntää ja tarvetta.

Mielestämme onnistuimme kehittämistyössä hyvin ja seikkailukasvatuksen lehtoriitiimi on tyytyväinen luomaamme SKER3 opetus- ja toteutussuunnitelmaan. Olemme käyneet myös epävirallisia keskusteluja vanhojen SKER-opiskelijoiden kanssa. He ovat olleet kovin kiinnostuneita kehittämistyöstä ja innostuneita SKER3-opintojen sisällöstä ja varsinkin käytännön projektista. Opintokokonaisuus noudattelee Humakin seikkailukasvatuksen kirjoitettua opintosuunnitelmaa ja se istuu hyvin Humakin tämän hetkiseen seikkailukasvatuksen tuoteperheeseen ja strategiaan. Opintojen rakenne, opettavat ai-

heet, projektityö ja ekspeditio muodostavat toimivan rungon opinnoille. Lopullista ja tarkkaa suunnitelmaa emme kuitenkaan voineet luoda, sillä meillä ei tässä vaiheessa ole tietoa tarkoista toteutusajankohdista, saatavana olevista resursseista eikä budjetista, jotka määrittelevät opintojen lopullisen luonteen ja myös vaihtelevat vuosittain. Luomamme opetus- ja toteutussuunnitelma on kuitenkin toteutuskelpoinen runko SKER3-opinnoille pienien tarkennusten myötä ja sen toteutus on alustavasti suunniteltu vuodelle 2020.

SKER3 opetus- ja toteutussuunnitelman soveltaminen ja käytännön toteuttaminen annetaan seikkailukasvatuksen lehtoreiden ja opettajien vastuulle. Jokainen heistä tuo opintoihin oman persoonan sekä oman kokemustaustan ja sitä kautta muokkaa opinnoista sellaisen, mihin SKER-opinnoissa on totuttu: käytännönläheisen, persoonallisen, mielenkiintoisen ja kokemuksiin sekä elämyksiin pohjautuvan kokonaisuuden. Jotta opintokokonaisuus voidaan toteuttaa ensi vuonna, tarvitaan mahdollisimman pian palaveri seikkailukasvatuksen lehtoreiden kesken, missä sovitaan toteutuksen yksityiskohdista. Opintojakson toteutumiseen tarvitaan vielä tarkempia suunnitelmia saatavilla olevista opetusresursseista, ekspedition toteuttamisesta sekä tarkennuksia teorialuentoihin. Lisäksi tarkemmat ajankohdat tulee suunnitella sopivaksi muuhun seikkailukasvatuksen tarjontaan.

SKER3-opintojen opetussuunnitelmassa korostuu *Curriculum*-malli (ks. s. 23) ja konstruktivinen oppimiskäsitys (Tynjälä 1999, 61–65), joissa oppiminen mahdollistetaan opiskelijan omista lähtökohdista käsin. Opiskelijat asettavat itse tavoitteita omalle oppimiselleen sekä valitsevat oppimisympäristöjä itse. Näin uusi tieto saadaan siirrettyä kokonaisvaltaisesti opiskelijan omaan substanssiin ja hänelle kehittyy ymmärrys siitä, mitä uudella tiedolla voidaan tehdä. Olemme SKER3-opinnoissa halunneet vahvistaa informaalin tiedon asemaa oppimisessa, sillä koemme, että seikkailukasvatuksen ammattilaisella tulee olla kyky hyödyntää kaikkea ympärillä tapahtuvaa toimintaa oppimisessa ja kehittämisessä. Seikkailukasvatukselliset prosessit tapahtuvat vahvassa vuorovaikutuksessa sosiaalisen ympäristön ja luonnon kanssa, joten ammattitaitoisella seikkailukasvatuksen ammattilaisella tulee olla kyky ammentaa näistä kaikista oppimisen ja elämyksen kokemuksista. Informaalin tiedon kerää-

minen ympäristöstä ja toiminnasta vaatii tietenkin vankkaa seikkailukasvatuksen teoreettisen tiedon tuntemusta. SKER3-opinnoissa myös formaali oppiminen on läsnä ja sillä luodaan tietoperustainen pohja opiskelijan kehittymiselle.

Luomamme opetus- ja toteutussuunnitelma vastaa osittain toteutunutta opetussuunnitelmaa, mutta lopullista toteutunutta opetussuunnitelmaa emme tämän työn puitteissa pääse näkemään ja kokemaan. SKER3-opintojen opetus- ja toteutussuunnitelman toimivuus käytännössä ja sen seuraaminen jää Humakin vastuulle ja siinä sovelletaan samoja periaatteita kuin muidenkin opintokokonaisuuksien kohdalla. Koettu opetussuunnitelma eli opiskelijoiden kokemus SKER3-opinnoista tulee nähtäväksi vasta opintojen toteuttamisen aikana. Toteutuksen onnistumista opiskelijan näkökulmasta pystytään seuraamaan opiskelijoilta saaduilla palautteilla Humakin periaatteiden ja käytäntöjen mukaisesti. Vaikka nämä opetussuunnitelmatasot jäävät tämän opinnäytetyön puitteissa käsittelemättä, pääsemme kuitenkin oman työmme kautta näkemään miten SKER3-opinnot toteutuvat. Ensimmäisen SKER3-opintokokonaisuuden toteutuksen jälkeen voisi olla uuden tutkimuksen paikka siitä, miten opintokokonaisuus toimii toteutuneen ja koetun opetussuunnitelman näkökulmista.

Tämän työn olisi voinut toteuttaa myös ilman ulkopuolisia osallistujia. Tällöin työn tukena olisi toiminut Humakin strategia, seikkailukasvatuksen teoria- tausta, *Bachelor's Degree in Outdoor and Adventure Education* -tutkinnon kirjoitettu opetussuunnitelma sekä SKER1 ja SKER2 -opintojen toteutuneet opetussuunnitelmat. Tutkimuksellisella kehittämistyöllä ja konstruktivisella tutkimuksella on kuitenkin perusteet. Niiden avulla päästään vuorovaikutukseen ja osallistavaan kehittämisprosessiin, jossa katse käännetään erityisesti niiden toimijoiden suuntaan, joille kehittämistyön tuotos suunnataan. Kehittämistyön kohderyhmä, sen toteuttajat ja toteutuksesta vastaava organisaatio ovat työssämme saaneet äänensä kuuluviin ja sitä kautta olemme pystyneet luomaan sellaisen kokonaisuuden, joka miellyttää heitä kaikkia.

Sen lisäksi, että olemme luoneet uuden SKER3-opintokokonaisuuden opetus- ja toteutussuunnitelman, olemme luoneet myös mallin osallistavalle ja vuorovaikutukselliselle opetussuunnitelmatyöskentelylle. Tämä näkökulma ei ollut

kehittämistyössämme konkreettisena tavoitteena ja jää tässä työssä lopullisen tuotoksen taustamateriaaliksi. Mielestämme se kuitenkin lisää työmme arvoa ja toivomme opinnäytetyöstämme olevan hyötyä, kun uusia opintokokonaisuuksia suunnitellaan tulevaisuudessa. Ja ehdotamme tämän opetussuunnitelmatyöskentelymallin jatkokehittelyä esimerkiksi jonkun toisen opinnäytetyön aiheena.

Suomessa on suhteellisen kapeasti tarjolla seikkailukasvatuksen koulutusta ja näemme sen ansaitsevan suuremman merkityksen ja huomion kasvatusmenetelmänä valtakunnallisesti. SKER3-opinnot lisäävät seikkailukasvatuksen järjestelmällistä kehittämistä, ja juurruttavat vielä paremmin asemaansa korkeakoulumaailmaan. Opinnot tarjoavat lisäkoulutus- ja kehitysmahdollisuuden seikkailukasvatuksen ammattilaisille ja kehittävät seikkailukasvatuksen työkenttää. Seikkailukasvatuksen opinnoilla pystytään edistämään mm. yhteisöpedagogin ydinkompetenssien, pedagogisen, yhteisöllisen, yhteiskunnallisen ja kehittämisosaamisen kehittymistä (Humak 2018a, 4).

Työmme vahvuutena näemme sen merkittävyyden Suomen seikkailukasvatukselle. Koemme seikkailukasvatuksen tehokkaana menetelmänä, jonka avulla voidaan vaikuttaa laajalti yksilön ja ryhmien kehittymiseen ja toimintaan. Mielestämme on huomionarvoista, että SKER-opintojen tietoja ja taitoja voidaan hyödyntää monella eri alalla ja työtehtävässä, ei pelkästään seikkailukasvatuksellisessa toiminnassa. Esimerkiksi johtamis-, päätöksenteko-, vuorovaikutus- ja turvallisuustaidot ovat peruselementtejä, joita tarvitaan niin työssä kuin arjessa ja niillä on suuri merkitys yksilön elämänhallinnassa. Seikkailukasvatuksen avulla voidaan vastata hyvin eri tahojen tekemiin linjauksiin jatkuvasta oppimisesta sekä ekososiaalisen sivistyksen ja transformatiivisen oppimisen periaatteisiin. Voimme vaikuttaa isoon ihmismäärään ja viedä edellä olevia periaatteita eteenpäin, sillä SKER-opinnoissa koulutamme eri alojen ammattilaisille seikkailukasvatuksen menetelmiä seikkailukasvatuksen keinoin. Sitä kautta he voivat vaikuttaa omiin ryhmiinsä ja viedä tärkeitä yhteiskunnallisia teemoja eteenpäin.

## LÄHTEET

Allison, P. & Thorburn, M. & Telford, J. & Marshall, A. 2011. Values in adventure education: happy and wise through hands-on learning. Teoksessa Berry, M. & Hodgson, C. (toim.) 2011. Adventure Education. An Introduction. Oxon, Great Britain: Routledge, 206–218.

Anttila, P. 2007. Realistinen evaluaatio ja tuloksellinen kehittämistyö. Hamina: Akatiimi.

Association for Experiential Education s.a. Welcome to The Association for Experiential Education. WWW-dokumentti. Saatavissa: <https://www.aee.org> [viitattu 3.2.2018].

Auvinen, P. & Hirvonen, K. & Dal Maso, R. & Kallberg, K. & Putkuri, P. 2007. Opetussuunnitelma ammattikorkeakoulussa. B: Selosteita ja opetusmateriaalia, 9. Joensuu: Pohjois-Karjalan ammattikorkeakoulu.

Eskola, J. & Vastamäki, J. 2015. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-Kustannus, 27–45.

Erlebnistage 2014. Wir über uns. WWW-dokumentti. Saatavilla: <https://www.erlebnistage.de/wir-ueber-uns.html> [viitattu 13.11.2018].

Hakala, L. & Maaranen, K. & Riitaosa, A.-L. 2017. Opetussuunnitelmatutkimus luokanopettajankoulutuksessa – yhdestä totuudesta moniin totuuksiin. Teoksessa Autio, T. & Hakala, L. & Kujala, T. (toim.) Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaisen kouluun ja opettajankoulutukseen. Tampere: Tampere University Press, 161–190.

Heikkinen, H. L. T. 2015. Toimintatutkimus: Kun käytäntö ja tutkimus kohtaavat. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistokeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-Kustannus, 204–219.

Humak 2018a. Bachelor of Humanities Curriculum 2018–2024. PDF-dokumentti. Saatavilla: [https://www.humak.fi/wp-content/uploads/2018/02/Adventure\\_Education\\_curriculum.pdf](https://www.humak.fi/wp-content/uploads/2018/02/Adventure_Education_curriculum.pdf) [viitattu 4.4.2019].

Humak 2018b. Humanistinen ammattikorkeakoulu. Toiminta- ja taloussuunnitelma vuosille 2017–2020. PDF-dokumentti. Saatavilla: <https://wiki.humak.fi/download/attachments/17995456/Humakin%20TTS%20vuodelle%202018.pdf?version=1&modificationD>. [viitattu 20.10.2018].

Kansanen, P. 2004. Opetuksen käsitemaailma. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kari, J. 1994. Kasvatus- ja opetustavoitteet. Teoksessa Kari, J. (toim.) Didaktiikka ja opetussuunnittelu. Helsinki: WSOY, 66–100.

Karjalainen, A. & Lapinlampi, T. & Jaakkola, E. & Alha, K. 2003. Opetussuunnitelman käsite. Teoksessa Karjalainen, A. (toim.) Akateeminen opetussuunnitelmatyö. Oulu: Oulun yliopisto. Opetuksen kehittämisyksikkö, 25–55.

Karppinen, S. J. A. & Lomama, T. (toim.) 2015. Seikkaillen elämyksiä III: Suomalainen seikkailupedagogiikka. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

Kiviniemi, K. 2015. Design- eli suunnittelututkimus opetus ja kasvatusalalla. Teoksessa Valli, Raine & Aaltola, Juhani (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistokeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-Kustannus, 220–240.

Kolb, D. A. 2015. *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Second edition. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.

Konst, T., Scheinin, M. & Kairisto-Mertanen, L. 2018. Korkeakoulutuksen uudistuva koulutusrooli. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja 5 Digitaalinen erikoisnumero*, 57–65. PDF-dokumentti. Saatavilla: <https://akakk.fi/wp-content/uploads/AIKAK-5.2018-DIGI.6.2.19.pdf> [viitattu 8.1.2019].

KOTA ry. 2019. Historia. WWW-dokumentti. Saatavissa: <http://www.kota.fi/tieto/historia/> [viitattu 24.2.2019].

Kupias, P. & Salo, M. 2014. *Mentorointi 4.0*. Helsinki: Talentum.

Kuula, A. 2006. *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.

Laajala, T. 2015. Diskurssianalyttinen tutkimus ammattikorkeakoulun opetussuunnitelman kehittämisprosessista. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja.

Laininen, E. 2018. Transformatiivinen oppiminen ekososiaalisen sivistymisen mahdollistajana. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja 5 Digitaalinen erikoisnumero*, 16–38. PDF-dokumentti. Saatavilla: <https://akakk.fi/wp-content/uploads/AIKAK-5.2018-DIGI.6.2.19.pdf> [viitattu 8.1.2019].

Lapin yliopisto 2017. Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 2017–2018. PDF-dokumentti. Saatavilla: <https://www.ulapland.fi/loader.aspx?id=f05098fc-bb90-40f2-89b8-6df2a8173995> [viitattu 24.3.2019].

Lehtonen, K. 2018. Seikkailukasvatuksen syventävät opinnot. Seikkailukasvatuksen luento Nurmijävellä 16.5.2018. Luentomateriaali.

Linnossuo, O. 2007. Seikkailukokemusten vaikuttavuuden tutkimus. Teoksessa Lomama, T. & Karppinen S.J.A. (toim.) Seikkaillen elämyksiä: seikkailukasvatuksen teoriaa ja sovelluksia. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 201–217.

Luoma-aho, V. & Sulopuisto O. (toim.) 2017. Tulevaisuuden koulutuksen käsi-  
kirja. Askelmerkkejä kestävä koulutuksen kehittäjille. Sitran selvityksiä 124.  
PDF-dokumentti. Saatavilla: <https://media.sitra.fi/2017/07/08101022/Selvityksia1241.pdf> [viitattu 24.3.2019].

Malinen, P. 1985. Opetussuunnitelmat nykyajan koulutuksessa. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.

Marttila, M. 2016. Elämys- ja seikkailupedagoginen luontoliikunta opetussuunnitelman toteutuksessa: etnografinen tutkimus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Mezirow, J., Lehto, L., Lindqvist, E. & Ahteenmäki-Pelkonen, L. 1996. Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Lahti: Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.

Michl, W. 2004. Von riskanten Wahrheiten und wahren Risiken – ein Einstieg in die Erlebnispädagogik und -therapie. Luentomateriaali Georg-Simon-ohm Fachhochschule, Nürnberg.

NOLS s.a. Our history. WWW-dokumentti. Saatavissa: <https://www.nols.edu/en/about/history/> [viitattu 3.2.2018].

Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. PDF-dokumentti. Saatavissa: [https://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf) [viitattu 7.2.2019].

Opetusministeriö 2002. Yliopistojen kaksiportaisen tutkintorakenteen toimeenpano. Työryhmämuistioita 39.

Ojasalo, K. & Moilanen, T. & Ritalahti, J. 2014. Kehittämistyön menetelmät. Uudenlaista osaamista liiketoimintaan. Helsinki: Sanoma Pro.

Outward Bound Finland ry. 2017a. Elämyspedagogiikka. WWW-dokumentti. Saatavissa: <https://www.outwardbound.fi/outwardbound-finland/elamyspedagogiikka/> [viitattu 24.2.2019].

Outward Bound Finland ry. 2017b. Löydä oma polkusi – Outward Bound Finland toimii oppaanasi! WWW-dokumentti. Saatavissa: <http://www.outwardbound.fi> [viitattu 3.2.2018].

Priest, S. & Gass, M. A. 2005. Effective leadership in adventure programming. Champaign, Il.: Human Kinetics.

Raudaskoski, L. 1998. Ammattikorkeakoulujen ja opetussuunnitelmien filosofinen tausta. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteenlaitos. Kasvatustieteen lisen-siaattitutkimus.

Ruohotie, P. 2000. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Helsinki: WSOY.



Räikköläinen, M. & Meriläinen, R. 2018. Koulutus ja osaaminen kestävässä tulevaisuudessa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja 5 Digitaalinen erikoisnumero*, 4–14. PDF-dokumentti. Saatavilla: <https://akakk.fi/wp-content/uploads/AIKAK-5.2018-DIGI.6.2.19.pdf> [viitattu 8.1.2019].

Saaranen-Kauppinen, A. & Määttä, J. 2017. Seikkailu kasvaa Humakissa. Teoksessa Johansson, T. & Äyrynen, M. (toim.) *Väläyksiä Humakista*. E-kirja. Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu, 41–45.

Saaranen-Kauppinen, A. 2018. Uusi seikkailukasvatuksen tutkinto. Teoksessa Äyrynen, M. (toim.) *Väläyksiä Humakista II*. E-kirja. Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu, 6–7.

Salonen, A. O. & Bardy M. 2015. Ekososiaalinen sivistys herättää luottamusta tulevaisuuteen. WWW-dokumentti. Saatavilla: [https://www.researchgate.net/publication/280614131\\_Ekososiaalinen\\_sivistys\\_herattaa\\_luottamusta\\_tulevaisuuteen](https://www.researchgate.net/publication/280614131_Ekososiaalinen_sivistys_herattaa_luottamusta_tulevaisuuteen) [viitattu 24.3.2019].

Salonen, K. 2013. Näkökulmia tutkimukselliseen ja toiminnalliseen opinnäytetyöhön. Opas opiskelijoille, opettajille ja TKI-henkilöstölle. Turku: Turun ammattikorkeakoulu.

Seppänen-Järvelä, R. 2004. Prosessiarviointi kehittämissuorituksissa. Opas käytäntöihin. Helsinki: STAKES.

Siirilä, J., Salonen, A.O., Laininen, E., Pantsar T. & Tikkanen, J. 2018. Transformatiivinen oppiminen antroposeenissa ajassa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja 5 Digitaalinen erikoisnumero*, 39–56. PDF-dokumentti. Saatavilla: <https://akakk.fi/wp-content/uploads/AIKAK-5.2018-DIGI.6.2.19.pdf> [viitattu 8.1.2019].

Soini-Salomaa, K. 2014, Tekemällä oppiminen – tuumasta toimeen yhteisöllisin työkaluin. *Futura* 33, 29–30.

Suomen nuorisokeskusyhdistys ry. 2018. Seikkailukasvatus. WWW-dokumentti. Saatavissa: <http://www.snk.fi/seikkailukasvatus.html> [viitattu 19.10.2018].

Suomen nuorisokeskusyhdistys ry. 2019. Seikkailukasvatus. Kokemuksia ja yhteistoimintaa aidoissa ympäristöissä. PDF-dokumentti. Saatavissa: <http://www.snk.fi/media/pdf/seikkailukasvatus-esite-final-www.pdf> [viitattu 15.3.2019].

Telemäki, M. 1998. Johdatus seikkailukasvatuksen teoriaan. Oulun yliopiston Kajaanin opettajakoulutuslaitoksen julkaisuja. Sarja B: Opetusmonisteita ja seosteita 11. Oulu: Oulun yliopistopaino.

Toikko, T. & Rantanen, T. 2009. Tutkimuksellinen kehittämistoiminta. Näkökulmia kehittämissuorituksiin, osallistamiseen ja tiedontuotantoon. Tampere: Tampere University Press

Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktiivisen oppimiskäsityksen perusteita. 1.-3. painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2005. Didaktiikan perusteet (3. painos). Helsinki: WSOY.
- Uusikylä, K. & Atjonen, P. 2007. Didaktiikan perusteet (3.–4. painos). Helsinki: WSOY.
- Valli, R. 2018. Aineistonkeruu kyselylomakkeella. Teoksessa Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Jyväskylä: PS-Kustannus, 92–116.
- Valli, R. & Perkkilä, P. 2018. Sähköinen kyselylomake ja sosiaalinen media aineistonkeruussa. Teoksessa Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Jyväskylä: PS-Kustannus, 117–128.
- Vataja, K. 2009. Arvioiva työote – kehittämisen peruslähtökohtia. Teoksessa Seppänen-Järvelä, R. & Vataja, K. (toim.) Työyhteisö uusille urille. Kehittäminen osaksi arjen työtä. Jyväskylä: PS-Kustannus, 51–61.
- Vilka, H. 2005. Tutki ja kehitä. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Vitikka, E. 2009. Opetussuunnitelman mallin jäsenyys: sisältö ja pedagogiikkakokonaisuuden rakentajana. Kasvatusalan tutkimuksia 44. Helsingin yliopisto. Väitöskirja. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Wilderness Education Association 2016. WWW-dokumentti. Saatavissa: <https://www.weainfo.org> [viitattu 3.2.2018].
- Xamk 2019. Opinto-opas. Opetussuunnitelma Yhteisöpedagogi, päivätoteutus. WWW-dokumentti. Saatavissa: <https://opinto-opas.xamk.fi/index.php/fi/28/fi/123477/YPMI19SP/year/2019> [viitattu 28.2.2019].



## Opetus- ja toteutussuunnitelma

### Seikkailukasvatuksen opinnot, taso 1 - SKER1

#### **Osaamistavoitteet ja sisällöt:**

##### Elämyksellinen ja kokemuksellinen oppiminen 10 op

Osaamistavoitteet: Opiskelija

- hahmottaa seikkailukasvatuksen tieteellistä ja käytännöllistä historiaa
- tuntee toiminnallisen, kokemuksellisen ja elämyksellisen pedagogiikan teoreettisen viitekehyksen seikkailukasvatuksessa
- tunnistaa ympäristö- ja luontokasvatuksen osana kokemuksellista ja elämyksellistä oppimista ja seikkailukasvatusta
- osaa suunnitella ja toteuttaa kokemukselliseen ja elämykselliseen oppimiseen pohjautuvaa seikkailullista toimintaa
- kykenee huomioimaan psyykkisen, sosiaalisen ja fyysisen turvallisuuden merkityksen oppimiselle.

Sisältö: Opiskelija omaksuu seikkailukasvatuksen keskeisen tietoperustan. Opintojaksolla perehdytään toiminnallisen ja kokemuksellisen oppimisen sekä elämys- ja seikkailupedagogiikan keskeiseen käsitteistöön, lähtökohtiin ja käytäntöön soveltamiseen.

##### Lajitekniset perustaidot 10 op

Osaamistavoitteet: Opiskelija

- tietää erilaisia seikkailukasvatuksellisia toimintoja, aktiviteetteja ja lajeja
- tuntee kiipeilyn, melonnan ja vaeltamisen sekä retkeilyn perustavat tiedot ja taidot
- hahmottaa suunnistamisen perusteita osana lajitaitoja ja retkeilyä
- pystyy valitsemaan ja käyttämään eri lajeihin ja retkeilyyn liittyviä keskeisiä välineitä ja varusteita tarkoituksenmukaisesti
- tunnistaa eri lajeihin ja retkeilyyn liittyviä turvallisuus- ja riskitekijöitä
- hahmottaa seikkailu-, ulkoilma- ja retkeilytaitojen oppimisen, ohjaamisen ja opettamisen perusteita.

Sisältö: Opiskelija tutustuu seikkailukasvatuksessa hyödynnettäviin erilaisiin lajeihin ja lajitekniiseen tietotaitoon. Opiskelija oppii lajeihin ja retkeilyyn liittyvät keskeiset välineet ja varusteet. Opiskelija saa käsityksen eri lajien ja retkeilyn ohjaamisesta osana seikkailukasvatuksellista prosessia.

**Aiheet:**

## Ohjaustaidot:

- Erilaiset ohjaustyyliä ja niiden hallitseminen
- Ymmärtävä ohjaaminen
- Eri teknisten lajien ohjaaminen
- Oman ohjaajuuden kehittäminen ja soveltaminen harjoitustehtävissä
- Ympäristönhallintataidot tavoitteen saavuttamiseksi
- Teknisen lajitaidon soveltaminen seikkailukasvatuksellisenä metodina

## Turvallisuuksaidot:

- Turvallinen oppimisympäristö ja sen hallinta
- Turvallisuusajattelu: fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen turvallisuus
- Turvallisuusasiakirjat

## Tekniset taidot:

- Pelit ja leikit kasvatusmetodina
- Matalat köysiradat: köysiratojen rakentaminen, turvallinen ja tavoitteellinen ohjaaminen
- Retkeily ja vaeltaminen
  - Vaellukselle valmistautuminen ja varustautuminen, leirytyminen, navigointi, ympäristöystävälliset retkeilytavat, jokamiehen oikeudet, leave no trace periaatteet, ruokahuolto ja keittimen käyttö
- Melonta
  - Perus melontatekniikat, EPP1
  - Kaatuneen kajakin reskuuttaminen
  - Melonnanohjaajataidot, EPP2
- Melontavaellus

## Seikkailukasvatuksen teoria:

- Mitä on seikkailukasvatus, seikkailukasvatuksen peruskäsitteistö
- Kokemuksellisuus ja elämyksellisyys, ja elämyksen tason havainnoiminen
- Erilaiset ohjaustyyliä, ohjaus- ja päätöksentekotyyliä
- Johtajuus seikkailukasvatuksessa
- Turvallisuus ja siihen liittyvä terminologia
- Seikkailukasvatuksellinen prosessi
- Seikkailukasvatuksen soveltaminen käytännössä
- Ryhmäprosessit

**Lähijaksot ja oppimisympäristöt:**

- 15.–19.5.2019 Nurmijärven kampus
- 3.–7.6.2019 Nurmijärven kampus
- 14.–18.8.2019 Tammisaaren Saariston kansallispuisto
- 11.–15.9.2019 Hammastunturin erämaa

Kaksi ensimmäistä lähijaksoa toteutetaan kokonaisuudessaan Nurmijärven kampuksella ja sen lähiympäristössä. Kolmas ja neljäs lähijakso alkaa vaelluksen aloituspaikoista. Melontavaellus järjestetään Tammisaaren saariston kansallispuistossa ja erämaavaellus Hammastunturin erämaa-alueella.

Verkko-oppimisympäristö BBOpen LMS tukee opetusta etätehtävien muodossa sekä viestintä- ja vuorovaikutusväylänä.

#### **Maastoretket:**

Päiväretki, melonta Sääksjärvellä

Kartta- ja kompassiharjoitus, Nurmijärven kampus

Melontavaellus, Tammisaaren saariston kansallispuisto 5 päivää

Vaellus, Hammastunturin erämaa 5 päivää

Melonta- ja erämaavaelluksella ryhmä majoittautuu teltoissa ja valmistaa ruokaa retkikeittimillä ja avotulella. Kokemukset reflektoidaan lehtoreiden ohjauksessa, pienryhmissä ja itsenäisesti.

#### **Ennakkotehtävät:**

- Seikkailukasvatuksen ja sen historian olennaiset käsitteet
- Analyysi Mikael Kokljuschkinin Seikkailuun -kirjasta
- Seikkailukasvatuksen metodien soveltaminen aikuisten
- Itseohjautuvuus Mitä seikkailu merkitsee sinulle ja kuinka se ilmenee omassa elämässäsi?

#### **Oppimistehtävät:**

- Etä1: Kimmo Rätty Elämyksellisestä ohjaamisesta > tehtävä, Johtajuuden itseohjautuvuus, pelin tai leikin kehittäminen
- Etä2: Harjoituspäiväkirja 50t, melontavaelluksen valmistavat toimenpiteet ja suunnitelmat, lounasresepti
- Etä3: Erämaavaelluksen projektisuunnitelma, turvallisuussuunnitelma ja riskianalyysi

#### **Vaatimukset:**

- Aktiivinen osallistuminen lähiopetukseen ja vaelluksille
- Turvallisen oppimisympäristön edistäminen
- ryhmätyöt ja itsenäiset tehtävät lähiopetuksen aikana

#### **Läsnäolo:**

- Opiskelijoilta edellytetään osallistumista lähijaksoille
- Poissaoloja voi korvata yksilöllisellä opintosuunnitelmalla

#### **Opiskelijoiden arviointi perustuu:**

- Aktiivinen osallistuminen ja motivaatio: itseohjautuvuus, aktiivinen seuraajuus
- Aktiivinen ryhmän tukeminen ja ryhmään osallistuminen
- Teknisten taitojen oppiminen
- Turvallisen oppimisympäristön edistäminen
- Kirjalliset tehtävät
- Opiskelijaohjaajana toimiminen

**Arviointiasteikko:**

- Hyväksytty - täydennettävä

**Ennakkovaatimukset:**

Opinnoissa edellytetään opintojen käytännön toteutuksen näkökulmasta riittävää psyykkistä ja fyysistä terveyttä sekä toimintakykyä. Opiskelijan tulee pystyä toimimaan erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa ja ryhmissä, osallistumaan sekä lyhyille että pidempikestoisille, useamman päivän mittaisille melonta- ja maastovaelluksille sekä toimimaan vastuullisesti ja turvallisuutta edistävällä tavalla.

**Ryhmän koko:**

18 opiskelijaa

**Opintomateriaali:**

Humak Finna kirjalista



## Opetus- ja toteutussuunnitelma Seikkailukasvatuksen opinnot, taso 2 – SKER2

### **Osaamistavoitteet ja sisällöt:**

#### Seikkailukasvatuksellinen ohjaaminen ja johtaminen 10 op

##### Osaamistavoitteet Opiskelija

- tietää ryhmäilmiöt ja niiden merkityksen seikkailukasvatuksessa
- tunnistaa ryhmäprosesseja erilaisissa ryhmissä
- kykenee arvioimaan omaa sosiaalista toimintaansa ryhmässä
- tuntee erilaisia ryhmien ohjaus- ja johtamistyyliä
- osaa edistää ryhmän turvallisuutta
- osaa suunnitella ja ohjata tavoitteellisia oppimisprosesseja erilaisille kohderyhmille tarkoituksenmukaisissa oppimisympäristöissä
- kykenee arvioimaan ja kehittämään ohjaus-, johtamis- ja päätöksentekotaitojaan.

Sisältö: Opintojakso valmentaa ryhmien ohjaus- ja johtamistaitoihin seikkailukasvatuksellisessa toiminnassa. Keskiössä ovat ryhmäilmiöt ja -prosessit, sosiaaliset taidot ryhmätoiminnassa ja ryhmien ohjaamisessa, turvalliset oppimisympäristöt sekä ryhmän turvallisuuden edistäminen. Huomiota kiinnitetään seikkailukasvatuksen erilaisiin kohderyhmiin sekä ryhmiin ja niiden osallistujiin liittyviin tarpeisiin ja tavoitteisiin. Opiskelija oppii suunnittelemaan, ohjaamaan ja johtamaan tavoitteellisia seikkailukasvatuksellisia oppimisprosesseja.

#### Lajitekniset edistyneet taidot 10 op

##### Osaamistavoitteet Opiskelija:

- hallitsee kiipeilyn, melonnan ja vaeltamisen lajitekniset taidot sekä retkeilytaidot keskivaativissa ja vaativissa olosuhteissa
- osaa suunnistaa osana eri lajien toteuttamista ja retkeilyä
- osaa hyödyntää eri lajeihin ja retkeilyyn liittyviä varusteita ja välineitä erilaisissa ympäristöissä
- hallitsee neljän vuoden ajan olosuhteiden keskeiset turvallisuus- ja riskitekijät
- osaa arvioida omaa lajiteknistä osaamistaan ja laatia suunnitelmia lajiteknisten taitojensa kehittämiseksi
- osaa ohjata ja opettaa lajitekniisiä ja retkeilytaitoja vertaisryhmässä ja erilaisille kohderyhmille.

Sisältö: Opiskelija kehittää lajitekniisiä taitojaan keskivaativissa ja vaativissa olosuhteissa. Osaamista kartutetaan myös talviretkeilystä ja talviolosuhteissa liikkumisesta erilaisia välineitä hyödyntämällä. Opiskelija oppii huomioimaan lajitekniset näkökulmat seikkailukasvatuksellisten prosessien ohjaamisessa.

### **Aiheet:**

#### Ohjaustaidot:

- Oman ohjaustaidon harjoittaminen
- Oman ohjaustaidon reflektiivinen kehittäminen
- Ohjaaminen uudessa ja haastavassa ympäristössä
- Päätöksentekotaitojen kehittäminen ja soveltaminen ohjaustilanteessa
- Itseohjautuvuus ryhmän jäsenenä

#### Turvallisuustaidot:

- Turvallinen oppimisympäristö ja sen hallinta haastavissa olosuhteissa
- Turvallisuusajattelu: fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen turvallisuus
- Haastavan oppimisympäristön ennakoiva turvallisuushallinta
- Toimintaan, tavoitteeseen ja ympäristöön sovellettu turvallisuusdokumentointi ja riskien hallinta
- Retkeilykortin soveltaminen päätöksenteon apuna
- Lumiturvallisuus 1-kurssi
- Railopelastaminen
- Sääennusteet ja niiden tulkitseminen

#### Tekniset taidot:

- Jäätikkövaellustaidot: jäätikkövaellusvälineet, köysistön muodostaminen, köysistössä kulkeminen, reitinvalinta jäätiköllä
- Vuoristovaellustaidot: vuoristovaelluksen tuottaminen, korkeuseron huomioiminen reittisuunnitelmassa, köysitaidot turvallisuuden lisäämisessä
- Talvivaellustaidot
- Välineet ja varusteet: erilaiset liikkumisvälineet ja ahkio, välineiden huoltaminen ja korjaaminen, välinelogistiikka
- Leiriytyminen talvella: talvikeittiö, keitinlaatikko ja bensakeitin, talvileirin pystyttäminen, myrskyleiri, vesihuolto talvella
- Navigointi: koordinaatit ja gps-laite

#### Seikkailukasvatuksen teoria:

- Ohjaajuuden nelikenttä -harjoite
- Kaasukammio-harjoite
- Maslowin tarvehierarkia
- Talvivaelluksen tuottaminen
- Ohjaajan kompetenssit vs. ohjattavien kompetenssit
- Ohjaajan vs. ohjattavan taitotaso
- Lineaarinen päätöksentekoprosessi
- Nols: seitsemän ohjaajaominaisuutta



**Lähijaksot ja oppimisympäristöt:**

- 3.–7.6.2019 Nurmijärven kampus
- 17.–23.8.2019 Pohjois- Skandinavia, Norja
- 5.–9.2.2020 Äkäslompola, Kolari
- 15.–21.3.2020 Ylläs – Pallas kansallispuisto

Ensimmäinen lähijakso toteutetaan Nurmijärven kampuksella ja sen lähiympäristössä. Muut lähijaksot toteutetaan Norjan ja Suomen Lapissa. Jäätikkö- ja vuoristovaellus järjestetään Pohjois-Norjassa, talvivaelluksen valmentava lähijakso Äkäslompolossa ja talvivaellus Ylläs-Pallas kansallispuistossa.

Verkko-oppimisympäristö BBOpen LMS tukee opetusta etätehtävien muodossa sekä viestintä- ja vuorovaikutusväylänä.

**Maastoretket:**

Köysistö-workshop, päiväretki Rokokalliolle

Jäätikkö- ja vuoristovaellus, Pohjois-Norja, 7 päivää

Talviretkeilytaidot testivaellus, 2 päivää

Talvivaellus Pallas-Ylläs kansallispuisto, 7 päivää

Vaelluksilla ryhmä majoittautuu teltoissa, varaustuvissa ja lumimajoitteissa. Ruoka valmistetaan retkikeittimillä ja avotulella. Kokemukset reflektoidaan lehtoreiden ohjauksessa, pienryhmissä ja itsenäisesti.

**Ennakkotehtävät:**

- ETÄ 1, Kertaus SKER1 / tutustuminen Elämypedagogiseen ohjaamiseen (Kimmo Rätty, 2011)
- ETÄ 1 [www.16personalities.com/fi](http://www.16personalities.com/fi) analyysi
- ETÄ 1 Essee tehtävä Thomas Erikson, Idiootit ympärilläni
- ETÄ 2, valmistautuminen vuoristovaellukselle – nature nugget

**Oppimistehtävät:**

- Harjoituspäiväkirja vuoristovaellus 20 tuntia
- Harjoituspäiväkirja talvivaellus 20 tuntia
- Talvivaelluksen projektisuunnitelma ja oman ohjauksen suunnittelu telttaryhmittäin
- Vyörytietous itseopiskelumateriaali

**Vaatimukset:**

- Aktiivinen osallistuminen lähiopetukseen ja vaelluksille
- Turvallisen oppimisympäristön edistäminen
- Ryhmätyöt ja itsenäiset tehtävät lähiopetuksen aikana
- Oppimistehtävät

**Läsnäolo:**

- Opiskelijoilta edellytetään osallistumista lähijaksolle
- Poissaoloja voi korvata yksilöllisellä opintosuunnitelmalla

**Opiskelijoiden arviointi perustuu:**

- Aktiivinen osallistuminen ja motivaatio: itseohjautuvuus, aktiivinen seuraajuus
- Aktiivinen ryhmän tukeminen ja ryhmään osallistuminen
- Teknisten taitojen oppiminen
- Turvallisen oppimisympäristön edistäminen
- Kirjalliset tehtävät
- Opiskelijaohjaajana toimiminen

**Arviointiasteikko:**

- Hyväksyty - täydennettävä

**Ennakkovaatimukset:**

Opinnot perustuvat aikaisempiin seikkailukasvatuksen opintoihin, joten ennakkovaatimuksena opintoihin hyväksymiselle on SKER1 opintojen hyväksyty suoritus tai sellaiset tiedot ja taidot, jotta opiskelija pystyy osallistumaan vaelluksille. Suosittelemme myös eräensiaputaitojen hallintaa.

Opinnoissa edellytetään opintojen käytännön toteutuksen näkökulmasta riittävää psyykkistä ja fyysistä terveyttä sekä toimintakykyä. Opiskelijan tulee pystyä toimimaan erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa ja ryhmissä, osallistumaan sekä lyhyille, että pidempikestoisille, useamman päivän mittaisille jäätikkö-, vuoristo- sekä talvivaelluksille sekä toimimaan vastuullisesti ja turvallisuutta edistävällä tavalla.

**Ryhmän koko:**

16 opiskelijaa

**Opintomateriaali:**

Humak Finna kirjalista

## KYSELYTUTKIMUS



### **Kysely Humakin avoimen amk:n Seikkailukasvatuksen syventävien (SKER) opintojen sisällöstä ja tarpeesta**

Kehitämme seikkailukasvatuksen syventäviä opintoja Humakille ylemmän amk:n opinnäytetyönä. Hyödynnämme tämän kyselytutkimuksen tuloksia työsämme, joten haluamme kuulla sinun kokemuksia ja ajatuksia suorittamistasi seikkailukasvatuksen erikoistumis- tai syventävistä opinnoista (SKER). Kysely on lähetetty kaikille SKER 1 ja/ tai 2 tason opinnot suorittaneille. Tarkoituksemme on kartoittaa opintojen vaikutuksia ja hyötyjä työhön ja ammattitaitoon. Lisäksi toivomme, että saamme ajatuksia ja kehittämisideoita seikkailukasvatuksen syventävien 3 tason -opintojen (SKER3) suunnitteluun. Nyt voit vaikuttaa!

Kyselyyn vastaaminen kestää noin 15 minuuttia ja vastaaminen on täysin luottamuksellista. Henkilöllisyytesi ei paljastu tutkimuksen missään vaiheessa. Jos et osaa tai halua vastata joihinkin kysymyksiin, jätä vastaus tyhjäksi. Vastaathan kyselyyn 8.4.2018 mennessä!

Annamme mielellämme lisätietoja tutkimuksesta:

Sini Lahti puhelin: 0400 349 260 sähköposti: [sini.lahti@humak.fi](mailto:sini.lahti@humak.fi)

Saara Lauhamaa puhelin: 040 676 2323 sähköposti: [saara.lauhamaa@humak.fi](mailto:saara.lauhamaa@humak.fi)

## Taustatiedot

## 1. Millä alalla työskentelet

- Nuorisotyö
- Järjestötyö
- Sosiaalityö
- Lastensuojelu
- Koulutus
- Ohjelmapalvelu
- Muu, mikä?
- 
- 

## 2. Tämän hetkinen ammattinimikkeesi

---

## 3. Työnantajasi

- Kunta
- Valtio
- Järjestö tai yhdistys
- Yrittäjä
- Yksityinen yritys
- Kirkko tai seurakunta
- Muu, mikä?
- 
-

**4. Millä alueella työskentelet**

- Etelä-Suomen lääni
- Länsi-Suomen lääni
- Itä-Suomen lääni
- Oulun lääni
- Lapin lääni
- Ahvenanmaa

**Kysely Humakin avoimen amk:n Seikkailukasvatuksen syventävien (SKER) opintojen sisällöstä ja tarpeesta****SKER opintojen anti**

Haluamme kuulla, minkälaista hyötyä olet saanut SKER -opinnoista ja miten olet voinut hyödyntää niitä työssäsi ja/tai vapaa-ajallasi.

**5. Suorittamasi kurssit**

- SKER1, Seikkailukasvatuksen syventävät opinnot taso 1 (melonta, kiipeily, kesäretkeilytaidot)
- SKER2, Seikkailukasvatuksen syventävät opinnot taso 2 (talviretkeilytaidot, vuoristovaellustaidot)
- Molemmat

## 6. Miksi hakeuduit SKER opintoihin?

Voit valita useamman vaihtoehdon

- Ammatillinen kehittyminen
- Toiminnallisten työmenetelmien kehittäminen
- Työnantajan toiveesta
- Harrastus/seuratoiminta
- Henkilökohtainen kiinnostus seikkailukasvatusta kohtaan
- Henkilökohtainen kehittyminen (esim. päätöksenteko, itseluottamus, organisointikyky)
- Henkilökohtaiset lajitaidot
- Muu, mikä?
- \_\_\_\_\_

## 7. Missä määrin opinnot ovat tuoneet ammatillista lisäarvoa seuraavissa asioissa?

**Ei lainkaan 1 2 3 4 Erittäin paljon**

Työ monipuolistunut	○ ○ ○ ○
Asiakkaat tyytyväisempiä	○ ○ ○ ○
Työympäristö rauhallisempi	○ ○ ○ ○
Työn mielekkyys lisääntynyt	○ ○ ○ ○
Työn tulokset parantuneet	○ ○ ○ ○
Oman työn selkeytyminen	○ ○ ○ ○
Itsevarmuus ammattilaisena lisääntynyt	○ ○ ○ ○
Työmenetelmät laajentuneet	○ ○ ○ ○
Muu, mikä? _____	○ ○ ○ ○

## 8. Missä määrin olet pystynyt hyödyntämään oppimiasi taitoja?

**En lainkaan 1 2 3 4 Erittäin paljon**

Työssä	○ ○ ○ ○
Seuratoiminnassa	○ ○ ○ ○
Omissa harrastuksissa	○ ○ ○ ○
Vapaa-ajalla	○ ○ ○ ○
Muu, mikä? _____	○ ○ ○ ○

9. Missä määrin olet käyttänyt seikkailukasvatuksen elementtejä seuraavissa tilanteissa?

	<b>En lain- kaan</b>	1	2	3	4	<b>Erittäin pal- jon</b>
Yksilön sisäisten ja ulkoisten ominaisuuksien kehittäminen (esim. päätöksenteko, itseluottamus, keskittymiskyky)		○	○	○	○	
Ryhmäytyminen, ryhmädynamiikka		○	○	○	○	
Ryhmän toiminnan kehittäminen (esim. luottamus, roolit, yhteistyö, kommunikointi)		○	○	○	○	
Konfliktien ratkaisu		○	○	○	○	
Tavoitteellisten ohjelmien laatiminen		○	○	○	○	
Seikkailukasvatuksen prosessien ohjaaminen		○	○	○	○	
Teknisten taitojen opettaminen		○	○	○	○	
Omissa harrastuksissa/vapaa-ajalla		○	○	○	○	
Muu, mikä? _____		○	○	○	○	

10. Missä määrin olet pystynyt hyödyntämään seuraavia oppimiasi taitoja työssäsi tai harrastuksissasi?

	<b>En lainkaan</b>	1	2	3	4	<b>Erittäin paljon</b>
Kovat lajitaidot		○	○	○	○	
Ohjaustaidot		○	○	○	○	
Turvallisuustaidot		○	○	○	○	
Ympäristötaidot		○	○	○	○	
Seikkailukasvatus metodina		○	○	○	○	
Muu, mikä? _____		○	○	○	○	

11. Herättikö tämän sivun kysymykset muita ajatuksia? Kerro niistä tarkemmin.

---



---



---



## Kysely Humakin avoimen amk:n Seikkailukasvatuksen syventävien (SKER) opintojen sisällöstä ja tarpeesta

### Osaamisen täydennystarve

Haluamme kuulla toiveesi ja ideasi SKER3 opintojakson sisällöstä ja jatkokoulutustarpeistasi seikkailukasvatuksen saralla.

### 12. Mitä taitoja tarvitsisit lisää työelämässäsi?

	En lainkaan	1	2	3	4	Erittäin paljon
Lajitaidot ja niiden ohjaaminen						○ ○ ○ ○ ○
Ohjaustaidot ja ryhmänhallinta						○ ○ ○ ○ ○
Johtamis- ja päätöksentekotaidot						○ ○ ○ ○ ○
Turvallisuustaidot						○ ○ ○ ○ ○
Ympäristötaidot						○ ○ ○ ○ ○
Seikkailukasvatuksellisten prosessien ymmärtäminen						○ ○ ○ ○ ○
Seikkailukasvatuksellisten prosessien hyödyntäminen						○ ○ ○ ○ ○
Muu, mikä? _____						○ ○ ○ ○ ○

### 13. Tarkenna edellä valitsemiasi taitoja?

---



---



---



**14. Mitä henkilökohtaisesti toivoisit SKER3 opinnoilta? Mitä taitoja haluaisit vielä kehittää?**

Voit valita useamman vaihtoehdon

- Seikkailukasvatuksen teorian syventäminen
- Seikkailukasvatuksellisten prosessien ohjaaminen
- Seikkailukasvatuksellisten prosessien hallinta ja tuottaminen
- Turvallisuustaitojen syventäminen
- Ympäristötaitojen syventäminen
- Johtamistaitojen syventäminen
- Vuorovaikutustaitojen syventäminen
- Päätöksentekotaitojen vahvistaminen
- Ohjaustaitojen syventäminen

Lajitaitoja, mitä?



---

**15. Jäikö edellisestä jotain sinulle tärkeitä asioita huomioimatta? Voit myös tarkentaa antamiasi vaihtoehtoja.**


---



---

**16. Kerro villeimmätkin ideasi opintojen käytännön toteuttamiseen**

Toteutuspaikka? Ajankohta? Toimintaympäristö? Lähijaksojen pituus? Muuta?  
Lähijaksot, harjoittelut, projektit, tapahtumat, verkko-opinnot, opintomatkat, mentorointi, jne.

---



---

**17. Olisitko innostunut/kiinnostunut osallistumaan SKER3 kurssille?**

1 2 3 4

En lainkaan ○○○○ Erittäin paljon

**18. Muita ajatuksia ja ideoita?**


---



---

## OPETUS- JA TOTEUTUSSUUNNITELMA, SKER3

### Osaamistavoitteet ja sisällöt:

#### Lajitekniset syventävät taidot 10 op

Osaamistavoitteet: Opiskelija

- osaa ohjata ja opettaa lajitekniisiä taitoja ja retkeilyä erilaisille kohderyhmille
- osaa soveltaa varusteisiin ja välineisiin liittyvää tietotaitoa pystyy tarkastelemaan ohjaus- ja oppimistilanteita kriittisesti eri näkökulmista
- osoittaa jatkuvan oppimisen asenteen ja kiinnostuksen taitojen ylläpitämiseen ja kehittämiseen
- kykenee arvioimaan omia lajitekniisiä ohjaus- ja opetustaitojaan ja laatimaan realistisia suunnitelmia taitojensa kehittämiseksi.

Sisältö:

Opiskelija vahvistaa asiantuntemustaan lajiteknisissä taidoissa ja retkeilyssä sekä erityisesti niiden ohjaamisessa ja opettamisessa. Opiskelija voi erikoistua yhteen tai useampaan seikkailukasvatukselliseen lajiin ja pätevytyä näiden lajien erityisosajaksi (näyttöjen suorittaminen, yhteistyö lajiliittojen kanssa).

#### Seikkailukasvatuksellisen prosessin hallinta ja tuottaminen 10 op

Osaamistavoitteet: Opiskelija

- tietää seikkailukasvatuksellisten prosessien ja niiden tuottamisen pääelementit
- tuntee prosessien ja projektien tuottamisessa tarvittavat aineelliset ja aineettomat resurssit
- hallitsee erilaisia oppimisympäristöjä
- osaa huomioida prosessien ja oppimisympäristöjen riskitekijöitä
- osaa tuottaa ja arvioida seikkailukasvatuksellisia kokonaisuuksia erilaisten kohderyhmien kanssa.

Sisältö:

Opiskelija kehittää osaamistaan seikkailukasvatuksellisen toiminnan käytännöllisestä suunnittelusta, toteuttamisesta ja arvioinnista. Opiskelija omaksuu projektimaisen työskentelyotteen ja oppii hallitsemaan ja tuottamaan seikkailukasvatuksellisen prosessin aidolle kohderyhmälle. Opintojakso kiinnittyy seikkailukasvattajan TKI, yrittäjyys- ja kehittämisosaamiseen.

**Aiheet:**

## Ohjaustaidot:

- Vuorovaikutustaidot
- Johtajuus
- Sukupuoli ja johtajuus
- Konfliktien ratkaiseminen
- Päätöksentekotaidot
- Vahvuuksien tunnistaminen
- Tunneäly
- Oma ohjaajarooli omassa työssä, oman ohjaajaprofiilin rakentaminen

## Turvallisuustaidot:

- Turvallinen oppimisympäristö ja sen hallinta omassa työssä
- Turvallisuusajattelu: fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen turvallisuus
- Toimintaan, tavoitteeseen ja ympäristöön sovellettu turvallisuusdokumentointi ja riskien hallinta, omassa työssä

## Tekniset taidot:

- Ekspedition tuottaminen
- Itsenäisten vaellustaitojen syventäminen, soolo-osuus
- Melontataitojen syventäminen, merimelonta tai virtaavan veden melonta haastavissa olosuhteissa

## Ympäristötaidot:

- Ympäristön hallinta seikkailukasvatuksellisessa projektissa
- Kestävä kehitys, ympäristöystävälliset menetelmät
- Ekososiaalinen sivistys

## Seikkailukasvatuksen teoria:

- Seikkailukasvatus eri ammattialoilla
- Seikkailukasvatukselliset prosessit omassa työssä

**Lähijaksot, sisällöt ja oppimisympäristöt:**

Toteutus: touko-marraskuu

- 1 lähijakso: kesäkuu Nurmijärvi 5 päivää
- 2 lähijakso: elokuu Pohjois-Skandinavia/Pohjois-Suomi 8 päivää
- 3 lähijakso: syyskuu Nurmijärvi 4 päivää
- 4 lähijakso: marraskuu Nurmijärvi 4 päivää

Opetus tapahtuu pääsääntöisesti kontaktissa: ensimmäinen, kolmas ja neljäs lähijakso Nurmijärvellä ja toinen lähijakso eli ekspeditio Pohjois-Skandinaviassa. Verkkooppimisympäristö BBOpen LMS tukee opetusta etätehtävien muodossa sekä viestintä- ja vuorovaikutusväylänä. Projektityö tehdään harjoitteluna mieluiten omassa työpaikassa.

**Maastoretket:**

- 1 päivän melontaharjoittelu Nurmijärven kampuksella 1. lähijaksolla.
- Ekspeditio, erämaa- ja melontavaellus, Pohjois-Skandinavia tai Pohjois-Suomi, 8 päivää: ensin 4 päivää melontaa lehtoreiden ohjauksessa, jonka jälkeen 4 päivää vaellusta itsenäisesti pienryhmissä. Vaellus sisältää myös soolo-osuuden.

**Ennakkotehtävät:**

- Seikkailukasvatuksellisen projektin ideapaperi
- Oman seikkailukasvatuksellisen ammatillisuuden esittely videon avulla

**Oppimistehtävät:**

- Asiantuntijavideot BBOpen LMS oppimisympäristössä, tutustuminen omatoimisesti
- Logbook: melonnan, retkeilyn ja suunnistuksen lajitaitojen harjoittelu kesän aikana
- Seikkailukasvatuksellinen projekti:
  - pidempiaikainen kehittämistehtävä, useampia toteutuskertoja samalle ryhmälle
  - olemassa oleva kohderyhmä, mieluiten omassa työpaikassa
  - omat ammatilliset tavoitteet
  - lehtorit mentoroivat työskentelyä kontaktissa ja verkossa
  - vertaismentorointia: pienet työryhmät, jotka antavat palautetta ja tukevat koko projektin toteutusta (sparraus)
  - tuotos: julkaisu, blogi, tms.
  - loppuseminaari, missä esitellään projekti ja tulokset
  - tavoite: seikkailukasvatuksellisen prosessin hallinta ja tuottaminen

**Vaatimukset:**

- Aktiivinen osallistuminen lähiopetuksen ja vaelluksille
- Turvallisen oppimisympäristön edistäminen
- Ryhmätyöt ja itsenäiset tehtävät lähiopetuksen aikana
- Oppimistehtävät
- Vertaismentorointi

**Läsnäolo:**

- Opiskelijoilta edellytetään osallistumista lähjaksoille
- Poissaoloja voi korvata yksilöllisellä opintosuunnitelmalla

**Opiskelijoiden arviointi perustuu:**

- Aktiivinen osallistuminen ja motivaatio: itseohjautuvuus, aktiivinen seuraajuus
- Aktiivinen ryhmän tukeminen ja ryhmään osallistuminen
- Teknisten taitojen oppiminen
- Turvallisen oppimisympäristön edistäminen
- Kirjalliset tehtävät
- Vertaismentorointiin osallistuminen
- Seikkailukasvatuksellinen projektityö

**Arviointiin osallistuu:**

- Opiskelija itse
- Vertaisopiskelijat
- Lehtori

**Arviointiasteikko:**

- Hyväksytty - täydennettävä

**Ennakkovaatimukset:**

Opinnot perustuvat aikaisempiin seikkailukasvatuksen opintoihin, joten ennakkovaatimuksena opintoihin hyväksymiselle on SKER1 ja SKER2 -opintojen hyväksytyt suoritukset. Suosittelemme myös eräensiaputaitojen hallintaa.

Opinnoissa edellytetään opintojen käytännön toteutuksen näkökulmasta riittävää psyykkistä ja fyysistä terveyttä sekä toimintakykyä. Opiskelijan tulee pystyä toimimaan erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa ja ryhmissä, osallistumaan sekä lyhyille, että pidempiestoisille, useamman päivän mittaisille melonta- ja maastovaelluksille sekä toimimaan vastuullisesti ja turvallisuutta edistävällä tavalla.

**Ryhmän koko:**

16 opiskelijaa

**Opintomateriaali:**

-