

OPINNÄYTETYÖ

Tuodaan seikkailukasvatus lähelle

Peruskoulun opettajien näkemyksiä seikkailukasvatuksen
toteuttamisesta kaupunkiluonnossa

Laitala Anniina

Humanistinen ammattikorkeakoulu

Yhteisöpedagogi (YAMK)

(90 op)

Arvioitavaksi jättämisaika

(11/2023)

TIIVISTELMÄ

Humanistinen ammattikorkeakoulu
Yhteisöpedagogi (Ylempi AMK) -tutkinto

Tekijä: Anniina Laitala

Opinnäytetyön nimi: Tuodaan seikkailukasvatus lähelle. Peruskoulun opettajien näkemyksiä seikkailukasvatuksen toteuttamisesta kaupunkiluonnossa.

Sivumäärä: 62 ja 2 liitesivua

Työn ohjaaja: Anita Saaranen-Kauppinen

Työn tilaaja: Seikkaillen hyvinvointia ja osallisuutta kouluihin -hanke

Opinnäytetyön tavoitteena oli selvittää kaupunkiympäristössä toimivien peruskoulun opettajien näkemyksiä seikkailukasvatuksen toteuttamisesta opettajan työssä ja millä tavoin urbaania luontoympäristöä hyödynnettiin seikkailukasvatuksellisessa toiminnassa. Tutkimuksella pyrittiin tunnistamaan seikkailukasvatuksen pedagogiset mahdollisuudet oppilaiden kokonaisvaltaiselle kasvulle, oppimiselle ja luontosuhteelle.

Opinnäytetyötarve syntyi Seikkaillen hyvinvointia ja osallisuutta kouluihin -hankkeessa, jossa tunnistettiin kehittämistarve opinnäytetyölle. Tilaajina olivat hankkeen päätoimijat Humanistinen ammattikorkeakoulu ja Suomen nuorisokeskusyhdistys ry.

Opinnäytetyön teoriaosuudessa kuvailtiin seikkailukasvatuksen historiaa ja keskeisiä tunnuspiirteitä. Seikkailukasvatusta urbaanissa luonnossa tarkasteltiin suomalaisen luonto- ja eräperinteen, kaupungistumisen ja kaupunkiluontoympäristöjen kontekstissa. Laadullinen tutkimusaineisto kerättiin teemahaastattelemalla neljää peruskoulun opettajaa. Täydentävänä tutkimusmenetelmänä käytettiin havainnoivaa osallistumista, jota toteutin hankkeen koulutuspäivillä. Tutkimusmenetelmänä käytettiin sisällönanalyysiä, teemoittelua ja muistiinpanoja.

Tutkimustuloksissa nousi esille, että seikkailukasvatusta hyödynnettiin siitä kiinnostuneiden opettajien keskuudessa, mutta haasteita sen hyödyntämiselle laajemmin oli runsaasti. Nykymuotoisessa koulujärjestelmässä ei ole juurikaan tilaa seikkailukasvatukselle ja ulkona oppimiselle. Seikkailukasvatus nähtiin kokonaisvaltaisena kasvatusmenetelmänä, jonka hyödyt ovat laaja-alaiset. Seikkailukasvatuksesta hyötyvät monenlaiset oppilaat. Kävelyetäisyydellä peruskoulusta sijaitseva lähiluonto on edellytys seikkailukasvatuksen toteuttamiselle helposti ja matalalla kynnyksellä.

Opinnäytetyöni osoitti, että seikkailukasvatuksen pedagoginen potentiaali on sen nivomisessa koulun arkeen ja koulun lähiympäristöihin. Kävelyetäisyydellä koulusta sijaitsevat luontoympäristöt, joihin koulun pihapiirit kuuluvat, ovat edellytys seikkailukasvatuksen hyödyntämiselle helposti osana opetusta. Kaupunkiluonnosta monet arvot tunnistettiin. Seikkailukasvatus kaupunkiluonnossa vahvistaa lasten erilaisia luontosuhteita ja taitoja. Perusopetuksen perustuessa maksuttomuuteen, tarjoaa lähiluonto yhdenvertaisen alustan pedagogisille seikkailuille. Jatkokehittämisessä seikkailukasvatuksen ymmärrettävyyttä, saavutettavuutta ja tunnettuutta tulee lisätä. Seikkailukasvatusta tulee kehittää kohti arjen pedagogiikkaa. Seikkailukasvatus tuodaan lähemmäs koulua ja lähiluontoa.

Asiasanat: seikkailukasvatus, kaupunkiluonto, luontosuhde, opettaminen, oppiminen, oppimisympäristö

ABSTRACT

Humak University of Applied Sciences
Master of Humanities

Author: Anniina Laitala

Title: Let's bring adventure education closer. Comprehensive school teachers' opinions about using adventure education in urban nature.

Number of Pages: 62 and 2 attachment pages

Supervisor: Anita Saaranen-Kauppinen

Commissioned by: Project of adventure education for student welfare and inclusion in schools

The aim of the thesis was to discover how adventure education was used as a teaching method among teachers in urban comprehensive schools, and what kinds of challenges and benefits may occur. As another goal was to find out, how urban nature was used as a learning environment in outdoor adventure education, and what kinds of pedagogical potential was recognised to pupils' growth and nature relationships.

The need for the thesis was recognised from the project of adventure education for student welfare and inclusion in schools. The main operators of the project and the subscribers of my thesis were Humak University of Applied Sciences and Finnish Youth National Centers Association.

The literature review consisted of the history and the main elements of outdoor adventure education and how it was reflected in the Finnish nature and wilderness tradition, urbanization and urbanizing natural environments. As research methods were used theme interviews of four teachers from comprehensive schools and by participating as an observer in the outdoor adventure education training programs.

The research results showed, that outdoor adventure education was used among teachers who were interested in it, but there were plenty of challenges to its wider use in schools. It seems, that it is hard to find space for outdoor adventure education and outdoor learning in the current Finnish education system. Outdoor adventure education was seen as a holistic education method with extensive benefits for diverse pupils. The accessible natural areas by walking distance from schools are the key components of using outdoor adventure education easily and with a low threshold.

My thesis showed that the potential of adventure education in comprehensive schools lies in connecting it to the everyday pedagogy and to the vicinity of schools' nature. The school yards and accessible natural areas next to schools play an important role of using outdoor adventure education easily. The values of urban nature were identified. It can strengthen pupils' different relationships of nature and other skills. When public comprehensive schools in Finland are free of charge, may accessible nature offers an equal outdoor learning environment for pedagogical adventures. As a future development, the comprehensibility, accessibility and recognition of adventure education should be increased. It is possible to bring adventure education closer to school and its surrounding nature.

Keywords: adventure education, outdoor adventure education, urban nature, nature relationship, teaching, learning, learning environment

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

ABSTRACT

JOHDANTO	5
1 SEIKKAILUKASVATUS SUOMESSA	7
1.1 Seikkailukasvatuksen historiaa ja määrittelyä.....	7
1.2 Seikkailukasvatuksen tunnuspiirteitä ja tulkintoja	9
1.3 Seikkailukasvatuksen kehittyminen Suomessa	13
1.4 Luonto- ja eräperinne seikkailukasvatuksessa.....	16
2 SEIKKAILUKASVATUS KAUPUNKILUONNOSSA	18
2.1 Kaupungistuminen ja luontosuhde	18
2.2 Kaupunkiluonto oppimisympäristönä.....	19
2.3 Seikkailukasvatus peruskoulussa.....	22
3 TOTEUTUS JA MENETELMÄT	26
3.1 Opinnäytetyöprosessi	26
3.2 Teemahaastattelu	28
3.3 Havainnoiva osallistuminen	31
4 TULOKSET	34
4.1 Opettajien teemahaastattelut.....	34
4.2 Havaintoja seikkailukasvatuksen koulutuksista	45
5 POHDINTA	48
5.1 Tulosten yhteenveto	48
5.2 Arviointi ja jatkokehittäminen.....	51
LÄHTEET	58

JOHDANTO

Millaisia kokemuksia ja näkemyksiä kaupunkiympäristössä toimivien peruskoulujen opettajilla on seikkailukasvatuksesta? Millaisen oppimisympäristön kaupunkiluonto tarjoaa seikkailukasvatukselle, ja millaisena urbaani luonto näyttäytyy opettajille? Kun nämä kaksi pedagogista lähestymistapaa yhdistettiin, muodostuivat opinnäytetyöni pääteemat: seikkailukasvatus kasvatus- ja opetusmenetelmänä ja kaupunkiluonto oppimisympäristönä.

Opinnäytetyöni tavoitteena oli laajentaa ymmärrystä seikkailukasvatuksen hyödyistä ja haasteista peruskoulun opettajien työssä ja selvittää, millaisen toiminta- ja oppimisympäristön urbaani luonto tarjoaa seikkailukasvatukselle. Työn tarkoituksena oli tunnistaa seikkailukasvatuksen ja urbaanin luontoympäristön pedagoginen merkittävyys ja arvo lasten ja nuorten kokonaisvaltaiselle kasvulle, oppimiselle ja luontosuhteelle. Tein opinnäytetyöni Seikkaillen hyvinvointia ja osallisuutta kouluihin -hankkeeseen (lyhyemmin Seikkailua kouluihin -hanke), jonka päätoimijoina olivat Humanistinen ammattikorkeakoulu (lyhyemmin Humak) ja Suomen nuorisokeskusyhdystys ry (lyhyemmin SNK ry).

Opinnäytetyön tavoitteisiin hain vastauksia kolmella tutkimuskysymyksellä:

- 1) Millaisilla tekijöillä on merkitystä seikkailukasvatuksen toteuttamiselle peruskoulun opettajien näkökulmasta?
- 2) Millä tavoin peruskoulun opettajia voidaan tukea seikkailukasvatuksen hyödyntämisessä?
- 3) Millä tavoin urbaania lähiluontoa voidaan hyödyntää seikkailukasvatuksessa ja millaisena se näyttäytyy opettajille?

Ensimmäinen ja toinen tutkimuskysymys tuli toimeksiantona hankkeelta. Kolmas kaupunkiluontoa koskeva tutkimuskysymys syntyi oman mielenkiintoni pohjalta. Halusin yhdistää seikkailukasvatuksen siihen ympäristöön, missä suurin osa suomalaisista elää, kaupunkiympäristöön ja kaupunkiluontoon. Perusopetuksen perustuessa maksuttomuuteen, tarjoaa lähiluonto tasa-arvoisen ja ilmaisen alustan pedagogisille seikkailuille ja retkille.

Keräsin empiirisen tutkimusaineiston haastattelemalla opettajia ja osallistamalla Seikkailua kouluihin -hankkeen seikkailukasvatuksen koulutuspäiville, jossa toteutin havainnoivaa osallistumista. Seikkailua kouluihin -hankkeen tavoitteena oli vahvistaa perus- ja toisen asteen

opettajien seikkailu- ja elämyspedagogista sekä luonnossa toteutettavan kokemuksellisen ja toiminnallisen oppimisen osaamista (Humak 2023). Opetushallituksen rahoittamassa hankkeessa toteutettiin opettajille koulutussarja, joka sisälsi useita verkkokoulutuksia ja lähijaksoja. Koulutussarja käynnistyi tammikuussa 2023 johdantoweбинаareilla ja jatkui saman vuoden keväällä ja syksyllä lähikoulutuspäivinä Suomen nuorisokeskuksissa. (Humak 2023.) Seikkailua kouluihin -hanke toteutettiin pääosin vuoden 2023 aikana.

Humakissa ja SNK ry:ssä syntyi tarve Seikkailua kouluihin -hankkeelle seikkailukasvatuksen kehittämistyöryhmässä, jossa tunnistettiin opettajien osaamistarve ulkona oppimiselle ja seikkailukasvatuksen menetelmille (Eischer 2023; Riihimäki 2023). Kehittämistyöryhmässä on edustajia ammatillisesta oppilaitoksesta, ammattikorkeakoulusta, nuoriso- ja sosiaalityöstä sekä varhaiskasvatuksesta (Suomen nuorisokeskusyhdystys ry 2023), ja jäsenillä on laajat verkostot myös opettajiin (Eischer 2023). Kehittämistyöryhmässä oli keskusteltu usein siitä, miten paljon seikkailukasvatuksella olisi annettavaa opettajille ja kouluille. Seikkailukasvatuksesta hyötyvät muun muassa ylivilkkaat lapset, joilla on keskittymisvaikeuksia ja lapset, jotka eivät liiku tarpeeksi. Oppivelvollisuuden laajentuessa 18 ikävuoteen asti tarvitaan kouluissa lisää menetelmiä oppilaiden motivointiin. Suomessa useampien koulujen lähetyvillä on lähiluontoa, joka on aika pitkälle hyödyntämätön resurssi opetuksessa. Ulkona seikkaillessa lapsen luontosuhde vahvistuu, mikä on edellytys sille, että ympäristöä halutaan suojella ja eletään kestävästi. (Eischer, 2023.)

Seikkailukasvatuksen kehittämistyöryhmässä tunnistettiin tarve opinnäytetyölle, kun Seikkailua kouluihin -hanketta suunniteltiin. Vaikka kehittämistyöryhmän jäsenillä oli käytännön kokemusta ja tietoa siitä, mitkä seikat kouluissa luovat haasteita opettajille seikkailukasvatuksen hyödyntämisessä, perustui tieto osittain olettamuksiin ja ”mututietoon”. Tämän vuoksi päätettiin, että aiheesta olisi hyvä kerätä tutkittua tietoa. Tutkimustuloksia on tarkoitus hyödyntää tulevien seikkailukasvatuksen koulutusten järjestämisessä. (Riihimäki 2023.)

Tällä hetkellä valtakunnallinen seikkailukasvatusverkosto tavoittaa verrattain hyvin järjestöjen, nuorisotyöntekijöiden, seikkailuterapian ja sosiaalisen nuorisotyön tekijöitä, mutta heikommin opettajia. Seikkailukasvatusverkoston yhtenä tavoitteena on seikkailukasvatuksen osaamisen vahvistaminen perusopetuksessa. Opinnäytetyön tutkimuskysymyksillä haetaan vastauksia niin opettajille suunnatun viestinnän ja koulutusten kehittämiseksi kuin leirikoulutoiminnan suunnitteluun, jotta nuorisokeskukset osaisivat paremmin vastata koulujen, opettajien ja oppilaiden tarpeisiin. Leirikoulut ovat nuorisokeskustoiminnan suurin käyttäjäryhmä. (Eischer 2023.)

1 SEIKKAILUKASVATUS SUOMESSA

1.1 Seikkailukasvatuksen historiaa ja määrittelyä

Hopkinsin ja Putnamin (1993) mukaan seikkailukasvatus voidaan ajatella koostuvan kolmesta ulottuvuudesta: oppimisympäristöstä, joka yleensä on ulkona (outdoor), toiminnallisesta seikkailusta (adventure) ja pedagogiikasta (education) (Karppinen 2005, 25; Karppinen & Latomaa 2015, 81). Seikkailukasvatuksesta puhuttaessa nousee samassa yhteydessä esille usein elämyspedagogiikka (Erlebninspädagogik) ja kokemuksellinen oppiminen (experiential learning) (Karppinen 2005, 25).

Seikkailukasvatus (outdoor adventure education) kehittyi englanninkielisillä alueilla Iso-Britanniassa ja Yhdysvalloissa 1900-luvulla. Elämyspedagoginen kasvatussuuntaus kehittyi puolestaan saksalaisella kielialueella, jonka ajatuksia kasvatusfilosofi Kurt Hahn (1886–1974) jalosti eteenpäin. Elämyspedagogiikka eli Erlebningspädagogik nähdään vastineena anglosaksisen kielialueen seikkailukasvatukselle (outdoor adventure education). Seikkailukasvatus ja elämyspedagogiikka pohjautuvat pragmatistiseen kasvatusfilosofiaan, ja kasvatustyössä näitä kasvatussuuntauksia käytetään usein toistensa synonyymeinä. (Karppinen & Latomaa 2015, 40, 47, 77–81.) Mäkisen (2020, 214) mukaan opettajan työn kannalta nimityksillä ei sinänsä ole merkitystä, koska molemmissa toiminta on samankaltaista. Kouluissa voitaisiinkin puhua kokemuksellisesta oppimisesta. Oleellinen ero seikkailukasvatuksessa ja elämyspedagogiikassa nähdään olevan siinä, että seikkailukasvatuksellisessa oppimistilanteessa kaikkia kokemuksia ei etukäteen voida täysin tunnistaa (Karppinen & Latomaa 2015, 47).

Suomalaisen seikkailukasvatuksen kehittymiseen ovat osaltaan vaikuttaneet elämyspedagogiikka, englanninkielisen ja amerikkalaisen kielialueiden outdoor adventure education sekä suomalainen luonto- ja eräperinne (Karppinen & Latomaa 2015, 77–78, 81, 84). Suomessa seikkailukasvatuksen kehittyminen pedagogiseksi kasvatusmenetelmäksi alkoi 1990-luvun alussa sen saapuessa Keski-Euroopasta (Karppinen & Latomaa 2015, 7).

Elämyspedagogisen kasvatussuuntauksen perusta muodostuu kolmesta arvosta, jotka ovat pää, käsi ja sydän. Kuten seikkailukasvatuksessa, myös elämyspedagogiikassa nämä oppimisen ulottuvuudet kytkeytyvät kiinteästi toisiinsa. Päällä tarkoitetaan kognitiivista oppimista eli tiedon muodostumista, kädellä konatiivista oppimista eli aktiivista toimijuutta ja sydämellä affektiivista oppimista, kuten koettuja elämyksiä ja tunteita. (Telemäki 1998, 18–19, 42–44;

Karppinen & Latomaa 2015, 79.) Vaikka pragmatismi syntyi 1800–1900-luvun molemmin puolin Yhdysvalloissa, sen yhteydet sen ajan eurooppalaiseen kasvatustajatteluun olivat tiiviit. Moni amerikkalainen pragmatismien kehittäjä opiskeli Euroopassa, jolloin eurooppalaiset kasvatustilofosofiset sisällöt toimivat sekä inspiraation että kritiikin lähteinä (Siljander 2014, 172–174.)

Amerikkalaisen kasvatustilofosofi John Deweyn (1859–1952) mukaan länsimaisen koulujärjestelmän perusongelma pohjautuu koulun irrallisuuteen oppilaiden sosiokulttuurisesta elinympäristöstään (Alhanen 2018, 7, 153). Deweyn mukaan koulu erotti teorian käytännöstä, ajattelun toiminnasta ja ihmisen ympäristöstään (emt., 8–9, 160–161). Deweyn pragmaattisen kasvatustilofosofian perusta on inhimillisen kokemuksen (emt., 8) ja ympäristön jatkuvassa vuorovaikutuksessa, jossa ihminen jakaa saman historian ja maapallon muiden elävien olentojen kanssa (emt., 56–58). Dewey näki länsimaisen koulujärjestelmän keinotekoisena paikkana, jossa opetus harvoin kiinnittyi oppilaiden todelliseen arkielämään. Deweyn mukaan oppilaille tulisi suoda mahdollisuus ylittää oman kasvu-ympäristönsä rajoitteita. Tämä näkökulma korostuu erityisesti ympäristöissä, joissa erilaiset ryhmät ja yhteisöt elävät vuorovaikutuksessa. Oppimista tulisi suunnata niihin ilmiöihin ja asioihin, joita oppilaat kohtaavat ja joiden kanssa he elävät päivittäisessä elämässään. (emt., 153–155.)

Dewey liitetään seikkailukasvatukseen, sillä hänen kasvatustilofosofiansa perustuu kokemukselliseen ja toiminnalliseen (learning by doing) oppimiseen (Karppinen & Latomaa 2015, 45–46; Ewert & Sibthorp 2014, 8). Seikkailukasvatus, kuten myös ympäristökasvatus, ovat kehittyneet ulkona oppimisen (outdoor education) tieteenalasta (Ewert & Davidson 2017, 13). Priestin (1986) mukaan outdoor education tieteenalana yhdistää monia aloja ja niille on yhteistä ulkona toteutettava kokemuksellinen ja moniaistinen oppiminen, joka yhdistää ihmisen ja luonnon (Ewert & Davidson 2017, 13). Puhakka & Heinonen (2021) ovat tutkineet, että seikkailukasvatustilofosofellisia menetelmiä hyödyntämällä voidaan tukea ympäristökasvatustilofosofellisten tavoitteiden toteutumista.

Seikkailukasvatustilofosofien käsitteistön kirjavahko terminologia on seurausta eri kielialueiden kulttuurisidonnaisuuksista ja tulkinnoista sekä siitä, missä yhteydessä seikkailukasvatustilofosofellista toimintaa toteutetaan. Seikkailukasvatus terminä on kuitenkin vakiinnuttanut asemaansa yleisenä käsitteenä suomalaisessa yhteiskunnassa, kuten Suomen nuorisokeskuksissa, Humakissa ja nuorisotyön kentällä (Karppinen & Latomaa 2015, 42; Nieminen 2020, 40; Saaranen-Kauppi-nen 2020, 59). Vaikka seikkailukasvatus Suomessa mielletään usein ulkona oppimiseen sekä

luonto- ja eräperinteeseen, sen toteuttaminen ei edellytä oppimista ulkona. Myös sisätiloissa, esimerkiksi koulun salissa, luokkahuoneessa ja arkisen koulutoiminnan ohessa voidaan toteuttaa tavoitteellista seikkailukasvatusta (Karppinen & Latomaa 2015, 44–45). Kuten edellä on kuvattu seikkailukasvatuksen käsitteistön monitulkintaisuutta, yhtenäistä suomalaiselle ja kansainväliselle seikkailukasvatukselle on se, että kasvatuskäsitteet pohjautuvat kokemukselliseen oppimisprosessiin (Karppinen 2005, 25; Karppinen & Latomaa 2015, 81–83).

1.2 Seikkailukasvatuksen tunnuspiirteitä ja tulkintoja

Suomalaisen seikkailukasvatuksen tunnuspiirteiden ja arvojen tavoitteena on ohjata monialaisen seikkailukasvatuksen pedagogisia tavoitteita. Humanistisen ammattikorkeakoulun yhteisöpedagogiopiskelija Suvi Widenius on laatinut seikkailukasvatuksen tunnuspiirteet (kuva 1) opinnäytetyönä vuonna 2017. Ne on laadittu yhteistyössä vuodesta 2007 toimineen valtakunnallisen seikkailukasvatusverkoston edustajien kanssa. (Widenius 2017, 13, 58–78.) Peilaan seikkailukasvatuksen tunnuspiirteitä kotimaisiin ja kansainvälisiin alan kirjallisuuteen ja tutkimuksiin.



Kuva 1: Hyvän suomalaisen seikkailukasvatuksen tunnuspiirteet ja arvot Wideniuksen (2017, liite 1) opinnäytetyön pohjalta. Grafiikka: seikkailukasvatus.fi (Suomen nuorisokeskusyhdistys ry 2023).

Seikkailukasvatuksen määrittelyn monitahoisuudesta huolimatta seikkailukasvatusta voidaan kuvailla kokonaisvaltaisena kasvatukseen menetelmänä, jossa oppimiskokemukset liittyvät oppijan koko persoonaan. Kokonaisvaltainen kasvatuskäsitys korostaa oppimisen tapahtuvan oppimisprosessissa, jossa oppija nähdään aktiivisena, vastuullisena, itseohjautuvana ja yhteistoisinnallisena ryhmän jäsenenä. Jos seikkailukasvatusta käytetään opetusmenetelmänä kouluopetuksessa, reflektoinnin merkitys oppimisen välineenä korostuu. Syvällisen oppimisen edellytyksenä on ymmärrys käytännöstä ja teoriasta, joita oppija kokemustensa kautta reflektoi. Reflektiossa kokemusten merkitys tulkitaan uudelleen tiedoksi ja uusi tulkinta ohjaa myöhempiä toimintaa ja ymmärtämistä. Puhutaan myös siirtovaikutuksesta, jolla tarkoitetaan opitun siirtymistä osaksi arkielämää ja taidoiksi soveltaa oppimaansa uusiin tilanteisiin. Reflektointi tulisikin nähdä luonnollisena osana seikkailukasvatusta siten, että se on mukana jo ennen toiminnan käynnistymistä, sen aikana ja pitkälle sen jälkeen. (Marttila 2016, 47–50.)

Kirjallisuudessa seikkailukasvatuksen oppimisprosessia tulkitaan usein David Kolbin kokemuksellisen oppimisen syklisellä mallilla, jonka Kolb rakensi vuonna 1984 yhdistellen kasvatustilafilosofien John Deweyn, Kurt Lewinin ja Jean Piaget'n oppimisteorioita (Marttila 2016, 50; Priest & Gass 2005, 154). Kolbin nelivaiheisessa mallissa oppimisen sykli etenee konkreettisesti kokemuksesta kohti havainnointia ja itsereflektiota, jotka toimivat pohjana opitun tiedon teoreettiselle ymmärtämiselle ja käsitteellistämiseksi. Opittua tietoa testataan tai sovelletaan uusissa tilanteissa. (Marttila 2016, 50; Priest & Gass 2005, 155.)

Kolbin kokemuksellisen oppimisen mallia kohtaan esiintyy kriittisiä näkökulmia tutkijoiden piirissä (Greenway & Knapp 2015, 264; Marttila 2016, 51). Oppimisen mallia on kuvattu liian kapea-alaiseksi, sillä todellisuudessa kokemukseen perustuva oppiminen ei ole näin yksinkertaista tai puhtaslinjaista (Greenway & Knapp 2015, 264). Myös reflektion tulisi olla mukana koko oppimisprosessin ajan, kun se Kolbin mallissa esiintyy ainoastaan kokemuksen jälkeisenä irrallisena välivaiheena (Marttila 2016, 51). Kriittistä ja rajoitteista huolimatta Kolbin mallia hyödynnetään erityisesti käytännön tasolla, johtuen sen yksinkertaisesta kiteytyksestä. Kuitenkin, jos Kolbin mallia noudatetaan käytännössä sellaisenaan, saadaan aikaan virheellinen perusta kokemukselliselle oppimiselle ja sen fasilitoimiselle. (Greenway & Knapp 2015, 264.)

Tarkasteltaessa Kolbin kokemuksellisen oppimisen mallia seikkailukasvatuksen oppimisprosessissa, liittyy siihen yksilön toiminnan lisäksi vahvasti sosiaalinen ulottuvuus. Seikkailukasvatusta nähdään lähtökohtaisesti yhteisöllisyyttä ja ryhmätoimintaa tukevana menetelmänä. (Marttila 2016, 52.) Reflektiossa ohjatut ryhmäkeskustelut oppilaiden kokemusten ja tunteiden

käsittelyssä ovat tärkeässä asemassa, ja opettajan rooli muuttuu oppimisen ohjaajaksi (emt., 48–49). Seikkailukasvatuksessa opettajalta odotetaan taitoa tunnistaa oppilaiden spontaanit oppimistilanteet ja tukea niitä reflektoinnilla (Ewert & Sibthorp 2014, 8).

Seikkailukasvatuksen historiassa on korostunut henkilökohtainen kasvu fyysisten haasteiden kautta, jossa seikkailu ja siinä toteutetut aktiviteetit olivat itsessään kasvattavia. Sen sijaan kokemusten käsittely eli reflektointi on nähty tarpeettomana. Myöhemmin reflektointi on noussut kokemuksen rinnalle tietoiseksi kasvun menetelmäksi. (Pulkamo 2014, 497.) Seikkailukasvatuksellisessa toiminnassa on korostunut usein myös seikkailuliikunnallinen painotus, jolloin kovat taidot tai tekniset lajitaidot on nähty tärkeinä. Seikkailukasvatuksessa pehmeät taidot ovat jääneet vähemmälle huomiolle, vaikka yleisesti kasvatustieteessä pehmeät taidot kasvun tukemisessa tunnustetaan. (emt., 516.)

Suomalaisessa seikkailukasvatuksessa on alusta lähtien painotettu ryhmätoiminnan ja yksilön kohtaamisen merkitystä (Pulkamo 2014, 498). Seikkailukasvatusta nähdään tavoitteellisen ja haasteellisen ryhmätoiminnan avulla toteutettavaksi kasvun menetelmäksi. Sen pedagoginen potentiaali perustuu ryhmän turvallisuuden ja turvallisuuden tunteen varmistamiseen, joka on perusedellytys muiden taitojen kehittymiselle. (emt., 509–511.) Seikkailukasvatustieteen nosti Wideniuksen opinnäytetyössä yhdeksi tunnuspiirteeksi turvallisuuden, jossa fyysinen, sosiaalinen ja psyykinen turvallisuus nähdään samanarvoisina tekijöinä. Esimerkiksi sosiaalinen turvallisuus nähdään olevan yhteydessä osallisuuden ja yhteistoiminnallisuuden kokemuksiin, joka luo ryhmässä turvallisuuden tunnetta. (Widenius 2017, 67–68.)

Brown & Beams (2017, 294–295, 301, 303) tuovat tieteellisessä artikkelissaan esille uudenlaista tulkintaa seikkailukasvatuksen pedagogisista mahdollisuuksista. Artikkelissa seikkailukasvatusta tarkastellaan kasvatuksen, virkistyskäytön ja seikkailumatkailun näkökulmasta. Modernia seikkailukasvatusta voidaan nähdä leimaavan romanttinen ja myyttinen menneisyys, jolla tarkoitetaan sellaisia ulkoilmaseikkailuja, jotka olivat rohkeutta ja fyysisyyttä vaativia sekä paikoin riskialttiita retkiä. Kasvatuksellisessa tarkastelussa kriittisiä arvosteluja on esiintynyt sellaisia seikkailukasvatuksen määrittelyjä kohtaan, joissa riskialttiiden aktiviteettien käyttämiselle ei löydy kasvatuksellista perustetta. Sellaiset aktiviteetit, jotka sisältävät riskejä tai vaaroja, voivat rajoittaa seikkailun pedagogista potentiaalia.

Telemäen (1998) mukaan seikkailukasvatuksessa ja elämyspedagogiikassa ihminen voi riskien avulla saavuttaa turvallisuuden tunteen. Telemäen mielestä on kuitenkin oleellista tiedostaa,

millaiset kokemukset edistävät ja millaiset puolestaan ehkäisevät yksilön kasvua. Myös Priestin mukaan seikkailukasvatuksessa yhtenä piirteenä on riskin avulla oppiminen. Haasteena on se, että miten riskejä hallitaan siten, että seikkailutoiminta voidaan toteuttaa turvallisena. (Telemäki 1998, 41–42.)

Brown & Beams (2017, 301–303) tuovat kasvatuksellisesta näkökulmasta esille ajatuksen, jossa riski voidaan korvata haasteella. Haasteellisuus seikkailukasvatuksen tunnuspiirteenä poistaa samalla vaateen fyysisen, psyykkisen, sosiaalisen tai taloudellisen haitan kokemisesta. He ehdottavatkin, että moderni seikkailukasvatus voitaisiin nähdä sellaisena oppilaan kasvua tukevana menetelmänä, jossa keskiöön nostetaan epävarma, muuttuva ja monimutkainen maailma. Seikkailukasvatus voitaisiin kytkeä siihen ympäristöön ja yhteiskuntaan, jossa oppilaat elävät sen sijaan, että se siirretään erillisiksi retkiksi erämaahan tai virkistyskeskuksiin. Modernissa seikkailukasvatuksessa voitaisiin keskittyä niiden haasteiden, ongelmien ja peruskysymysten äärelle, joita oppilaat kohtaavat arkielämässään. Myös John Dewey toi 1900-luvulla esille oppilaiden arkielämään ja lähiympäristöön pohjautuvan opetuksen ja kasvatuksen merkityksen (Alhanen 2018, 153–155).

Seikkailukasvatusverkoston mukaan oppimisen ja kasvun kannalta sopivaksi mitoitettu haasteellisuus kuuluu seikkailukasvatukseen. Haasteita voi esiintyä muun muassa autenttisten tilanteiden ja oppimisympäristöjen kautta. Haasteiden avulla osallistujilla on mahdollisuus kokeilla omia rajojaan ja kokea onnistumisen tunteita. Sopivilla haasteilla yksilön itsetuntemus kehittyy ja kyvykkyydet ja vahvuudet saadaan näkyväksi. Autenttisuuteen voidaan nähdä liittyvän myös sellainen oppiminen ja oppimisympäristöt, joissa ilmiöitä ja ongelmia tutkitaan siinä ympäristössä, missä ne aidosti esiintyvät. (Widenius 2017, 74–76.)

Tutkija Nina Roberts (2021, 2) kiteyttää kirjallisuuslähtöisessä tutkimusartikkelissaan ytimekkäästi seikkailukasvatuksen merkityksen tänään ja tulevaisuudessa: Seikkailukasvatus on erityinen menetelmä kasvattaa lapsista ja nuorista tiedostavia ja vastuullisia kansalaisia. Seikkailukasvatuksen ja ulkona oppimisen menetelmiä tulisi kehittää suuntaan, jotka kiinnittävät lapset ja nuoret luontoon uusilla tavoilla ja parantavat yhteisöjen toimintaedellytyksiä kestäväen tulevaisuuden rakentamisessa.

1.3 Seikkailukasvatuksen kehittyminen Suomessa

Seikkailukasvatus kehittyvänä kasvatusorientaationa saapui Suomeen Keski-Euroopasta 1990-luvun alussa, jolloin yleisestikin seikkailullinen toiminta nousi Suomessa nopeasti suosituksi ilmiöksi (Karppinen & Latomaa 2015, 7, 116; Karppinen 2020, 31). Voidaan puhua seikkailukasvatuksen “buumista”, koska 1990–2000-luvuilla Suomessa oli runsaasti aktiivisia seikkailualan eri toimijoita ja kehittäjiä (Karppinen 2020, 31). Aikaisempaa ammattimaisemmasta seikkailukasvatuksesta nähtiin alkavia merkkejä jo 1970–1980-luvuilla (emt., 101), jolloin sitä sovellettiin kasvatusmenetelmänä nuoriso- ja sosiaalityössä (Karppinen & Latomaa 2015, 106; Nieminen 2020, 35). Seikkailullisesta ja ulkona toteutettavasta nuorisotoiminnasta on viitteitä kansalaisliikkeiden ja nuorisojärjestöjen toiminnassa 1800–1900-luvun taitteesta lähtien, jolloin toimijat toteuttivat erilaisia retkiä, leirejä ja vaelluksia (Nieminen 2020, 25).

Eri yhteiskunnallisten ja poliittisten vaiheiden myötä 1970–1980-lukujen vaihteessa seikkailullista nuorisotyötä oli tarpeen uudistaa. Nieminen (2020, 39) tuo artikkelissaan esille, että Suomessa seikkailukasvatuksellisen nuorisotyön uudistamisessa ei otettu niinkään vaikutteita suomalaisesta erä- ja luontotraditiosta tai yli sata vuotta vanhojen urauurtavien kansalaisliikkeiden ja nuorisojärjestöjen retki- ja leiritoiminnasta. Nuorisotyön uudistamisessa vaikutteita otettiin Kurt Hahnin elämyspedagogiikasta ja Deutsche Kurzschulen käytännöistä sekä angloamerikkalaisella kielialueella vaikuttaneesta seikkailukasvatuksesta, joita esiteltiin 1980-luvulla suomalaiselle yleisölle

Seikkailubuumin myötä 1990-luvulla seikkailullisia palveluja ja toimintaa järjestettiin monialaisesti eri toimijoiden keskuudessa. Nopeasti kehittyneen ilmiön seurauksena seikkailullisessa toiminnassa nähtiin turvallisuuspuutteita ja läheltä piti -tilanteita esiintyi. Turvallisuusohjeistusten laatiminen nähtiin tarpeelliseksi ja niitä laadittiin muun muassa yleistyneeseen leirikouluutyöhön, jossa toteutettiin seikkailullista toimintaa. Lastensuojelun Keskusliitossa laadittiin ja kehitettiin ohjeita ja sääntöjä turvallisen seikkailukasvatustoiminnan käyttöön (Karppinen & Latomaa 2015, 116–119.)

Suomea kuritti 1990-luvulla myös kova lama. Sitä leimasi korkea työttömyys, elämänhallinnan ja elinehtojen heikentyminen sekä perheiden taloudelliset ja sosiaaliset ongelmat, jotka heijastuivat lasten ja nuorten elämään (Siltala 2013, 25–27.) Tänä aikana sosiaalipedagogiset ja seikkailukasvatukselliset käytännöt ottivat jalansijaa uutena ja vaihtoehtoisena kasvatusorientaationa, joilla tuettiin kaupungissa asuvien, syrjäytyneiden lasten, koulupudokkaiden ja nuorten

selviytymistä (Karppinen 2020, 31). Laman seurauksena nuorten sosiaalisia ongelmia ratkottiin ehkäisevällä nuorisotyöllä, johon seikkailukasvatus tarjosi uudenlaisen ja hyödyllisen menetelmän (Nieminen 2020, 39–40). Koska sosiaalipedagogiset uudistukset nähtiin 1990-luvun Suomessa vieraana konseptina ja käytäntönä, haettiin vastauksia ja vaikutteita Keski-Euroopasta. Kolme vuotta myöhemmin vuonna 1993 Suomessa oli kolme tahoja, jotka tarjosivat toisen asteen opiskelijoille omien opetussuunnitelmiansa mukaisia lyhytkursseja kokemuksellisen ja ulkona oppimisen menetelmistä. (Karppinen 2020, 31.)

Seikkailukasvatuksellisista järjestöistä KOTA - Suomen seikkailukoulutuksen tuki ry aloitti 1990-luvun alkupuolella seikkailuohjaajakoulutuksen Kaarinan sosiaalialan oppilaitoksen (myöhemmin Turun Ammattikorkeakoulun Hyvinvointipalvelut) kanssa. Sen myötä seikkailukasvatuksellinen toimintamuoto levisi koulutukseen osallistuneiden sosiaali- ja kasvatustieteiden ammattilaisten myötä eteenpäin heidän työyhteisöissään (Karppinen & Latomaa 2015, 197; Kota ry 2023; Kotaviesti 2011, 2, 4.) Muita 1990-luvulla aloittaneita toimijoita olivat Outward Bound Finland ry (OBH) nuorisotyön palvelujärjestönä ja seikkailukasvatuksen kouluttaja Humanistinen ammattikorkeakoulu Torniossa (Karppinen 2020, 31; Karppinen & Latomaa, 2015, 158–159, 203–204).

Humak käynnisti vuonna 2018 uuden seikkailukasvatukseen ja ulkona oppimiseen painottuvan kansainvälisen yhteisöpedagogitutkinnon (AMK) (Saaranen-Kauppinen 2020, 60). Humakin seikkailukasvatuksen osaamisalan tavoitteena on tarjota ja kehittää seikkailu- ja elämyspedagogiikan sekä kokemuksellisen ja toiminnallisen oppimisen pedagogista osaamista kasvatustieteiden, koulutustieteiden, nuorisotoimijoiden ja kolmannen sektorin tarpeisiin. Seikkailukasvatuksen osaamisalan tavoitteena on tuottaa osaamista, jolla tuetaan lasten ja nuorten kokonaisvaltaista kasvua ja kehitystä sekä vahvistetaan eri-ikäisten psyykkistä, fyysistä ja sosiaalista toimijuutta. Lisäksi seikkailukasvatuksen tehtävänä on vahvistaa ihmisten luontosuhdetta kaupungistuvassa yhteiskunnassa. (Saaranen-Kauppinen 2020, 55.)

Humakin pitkän aikavälin tavoitteena on olla Euroopan johtava korkeakoulutasoinen seikkailukasvatuksen kehittäjä ja kouluttaja vuonna 2030. Keskeisiä yhteistyökumppaneita ja verkostoja Suomessa ovat Suomen nuorisokeskusyhdistys ry ja sen nuorisokeskukset, valtakunnallinen seikkailukasvatusverkosto ja seikkailukasvatuksen kehittämistyöryhmä. Lisäksi kumppaneina on kansainvälisiä tahoja, kuten korkeakouluja ja järjestöjä. (emt., 55–56.)

Suomessa nuorisokeskusten toiminta alkoi vuonna 1982, jolloin nuorisotyössä toteutettiin ympäristö- ja seikkailukasvatuksellista toimintaa luonto- ja erämaisissa toimintaympäristöissä (Karppinen & Latomaa 2015, 190–197). Vuonna 1993 perustettiin Suomen nuorisokeskusyhdistys ry (SNK ry), joka on tänä päivänä valtakunnallisten nuorisokeskusten kattojärjestö (Parviainen 2020, 45; Suomen nuorisokeskusyhdistys ry 2022, 2). SNK ry:n tehtävänä on nuorisokeskusten nuorisotyön kehittäminen sekä nuorisolain mukaisten tehtävien hoitaminen, joihin sisältyvät seikkailu-, luonto-, ympäristö-, kulttuuri- ja leiritoimintojen järjestäminen nuorille (Suomen nuorisokeskusyhdistys ry 2022, 2).

Seikkailukasvatuksen kehittäminen on ollut mukana SNK ry:n toiminnassa vuodesta 2008 lähtien. Valtakunnallinen seikkailukasvatusverkoston toiminta on osa tätä kehitystyötä. (Suomen nuorisokeskusyhdistys ry 2022, 2.) Seikkailukasvatusverkoston päätavoitteena on edistää seikkailukasvatuksen yhteiskunnallista asemaa. Verkosto koostuu seikkailukasvatuksen edustajista nuorisotyössä, koulutuksessa, tutkimuksessa, lastensuojelussa, perhetyössä ja kuntoutuksessa. (Suomen nuorisokeskusyhdistys ry 2023.) SNK ry:n yhtenä päämääränä on vahvistaa seikkailukasvatuksen osaamista perusopetuksessa. Tämän tavoitteen myötä vuosittaiset Seikkailukasvatuspäivät, joita on järjestetty vuodesta 2008 lähtien, sisällytetään jatkossa joka toinen vuosi Ulos-Ut-Out –ulkona oppimisen suurtaapahtuman yhteyteen. Opettajat ovat tämän tapahtuman suurin osallistujaryhmä. (Suomen nuorisokeskusyhdistys ry 2022, 30–31.) SNK ry on Opetus- ja kulttuuriministeriön yhteistyökumppani ja Opetus- ja kulttuuriministeriö on mukana kehittämässä ja rahoittamassa SNK ry:n toimintaa (emt, 2–3).

Edellä luettelemani tahot, jotka ovat vain osa monialaista seikkailukasvatustoimijoiden kokonaisuutta, toimivat vuonna 2023 vahvasti Suomessa ja kansainvälisesti: OBH Lahdessa, Kota - Lasten ja nuorten hyvinvointi ry Turussa, nuorisokeskukset ympäri Suomea sekä Humanistisen ammattikorkeakoulun kansainvälinen seikkailukasvatuksen yhteisöpedagogi (AMK) -tutkintokoulutus Helsingissä.

Nykyaikana suomalainen seikkailukasvatus on löytänyt paikkansa kasvatustieteiden saralla nuorisotyössä, tutkintokoulutuksessa, sosiaalipedagogiikan ja kriittisen pedagogiikan saralla sekä epävirallisen koulutuksen tarjonnassa. Osallistavana menetelmänä seikkailukasvatuksen avulla voidaan innoittaa lapsia ja nuoria toimimaan yhdessä ympäristön hyväksi. Seikkailukasvatuksella voidaan vahvistaa lasten ja nuorten tulevaisuustaitoja kestävän elämäntavan ja re-

hellisen luontosuhteen rakentamisessa. Jotta tätä kehitystä voitaisiin edistää, tarvitaan kokonaisvaltaista didaktiikkaa ja monipuolista dialogista keskustelua nuorisotyön ja kasvatustieteen keskuudessa. (Nieminen 2020, 40.)

1.4 Luonto- ja eräperinne seikkailukasvatuksessa

Suomalaista seikkailukasvatusta voidaan tarkastella kolmen eri kulttuurialueella vaikuttaneen tradition kautta: elämyspedagogiikan (Erlebningspädagogik), seikkailukasvatuksen (outdoor adventure education) ja suomalaisen luonto- ja eräperinteen kautta (Karppinen & Latomaa 2015, 77). Suomalainen seikkailupedagogiikka kytkeytyy voimakkaasti tuhatvuotiseen luonto- ja eräkulttuuriimme ja niihin liittyviin seikkailuihin. Historiassa erätaidot ja elannon hankkiminen luonnosta olivat elinehto. (Karppinen 2020, 27; Karppinen & Latomaa 2015, 77.) Erällä tai erämaalla viitataan koskemattomiin ja asumattomiin erä- ja pyyntialueihin, joissa harjoitettiin eränkäyntiä. Eränkävijät poistuivat tutusta elinympäristöstään ja lähtivät erämaahan useamman päivän retkille hankkimaan elantoaan. (Karppinen & Latomaa 2015, 84, 96.) Muinaisen eräelämän kontekstia olivat väistämättömät seikkailut ja kokemukset luonnossa.

Pitkästä luonto- ja eräperinteestä ja vahvasta metsäsuhteesta huolimatta, seikkailukasvatus kasvatuksellisenä suuntauksena nousi yhteiskunnalliseen keskusteluun 1980–1990-luvuilla (Karppinen & Latomaa 2015, 77). Vaikka seikkailukasvatus Suomessa nähdään usein varsin uutena menetelmänä, vaikuttaa suomalaisen seikkailukasvatuksen taustalla ikiaikaisen eränkäynnin ja luonnossa liikkumisen perinteet, joista suomalainen seikkailukasvatus on kehittynyt hiljalleen (Karppinen 2020, 27).

Suomalaisessa luonto- ja eräperinteessä yhteys luontoon ja kunnioitus luontoa kohtaan oli ehdotonta, sillä eläminen tapahtui luonnon ehdoilla sekä luontoa ja luonnon antimia hyödyntäen. Esi-ihmiset uskoivat ja palvoivat monia luonnon jumalia, koska jumaluus nähtiin olevan läsnä luonnon eri paikoissa, kuten metsissä, järvissä, myrkyissä ja tuonelassa. Suomalainen luonto ja siihen liittyvät mystiikka ja uskomukset ovat läsnä Suomen kansalliseepos Kalevalan runoelmissa, jonka kirjailija Elias Lönnrot koosti 1850-luvulla perustuen suullisesti tuotettuun runonlaulantaan. (Karppinen 2020, 29.)

Nykyään suomalainen luonto- ja eräkulttuuri näkyy erilaisina vapaa-ajanharrastuksina, kuten retkeilynä, metsästyksenä, marjastamisena ja monipuolisena luonnossa liikkumisena. Luonnosta haetaan seikkailuja, elämyksiä, virkistäytymistä ja hyvinvointia. (Karppinen 2020, 27;

Karppinen & Latomaa 2015, 77, 84–85.) Suomessa jokaisenoikeudet mahdollistavat vapaan liikkumisen ja erilaisten virkistys- ja toimintamuotojen toteuttamisen luonnossa. Jokaisenoikeuden käyttäminen sisältää velvollisuuden huolehtia siitä, että luonnossa liikkuminen ei aiheuta ympäristölle haittaa tai häiriötä. (Karppinen 2020, 30; Ympäristöministeriö 2023.)

Suomalaisen luonnon erityisyys on jokaisenoikeuksissa ja neljässä vuodenaikassa, joka laajentaa suomalaisten mahdollisuuksia monenlaiseen luonnossa liikkumiseen. Metsästyksen, marjastuksen ja kalastuksen vuosisatoja vanhana luonto- ja eräperinteenä näkyy edelleen vahvasti suomalaisessa kulttuurissa. (Holappa 2020, 53.) Moni suomalaisista viettää vapaa-aikaansa mökkeilemällä. Kesämökki puusaunoineen järven tai meren rannalla on osa suomalaista traditiota (Karppinen 2020, 30). Suomalainen saunaperinne valittiin vuonna 2020 Unescon aineettoman kulttuuriperinnön luetteloon. Unescon luetteloon hyväksymisen myötä suomalaisen saunaperinteen ja tapakulttuurin jatkuvuudesta on sitouduttu huolehtimaan ja vaalimaan. Tällä hetkellä suomalaisista noin 90 % saunoo kerran viikossa. Suomessa on noin 3,2 miljoonaa saunaa. (Valtioneuvosto 2020.)

Karppisen (2020, 30) mukaan kaupungistuminen, mediapainotteinen elämä ja vapaa-ajankäytön muuttuminen voivat vähentää suomalaisen luontokulttuurin ilmenemistä ja heikentää luontosuhdetta (Karppinen 2020, 30). Suomessa on tunnustettu tarve kokea luontoa osana ihmiselämää, mutta koska kaikki luonto tänä päivänä on ihmisen muokkaamaa, luontokokemuksia tai paikkoja ei voida nimetä toisia aidommiksi. Luontoa on mahdollista kokea eri tavoin, joista toinen ei ole toista parempi. Tänä päivänä historiallista luontosuhdetta ei ole tarpeen romantioida, koska harvalla on enää mahdollisuus sellaista kokea. (Sitra 2021, 47.)

Luontosuhde on ilmiö, joka rakentuu sen historiallisista kerrostumista. Suhteemme luontoon kehittyy ja muuttuu ajassa ihmisten tiedollisten ja sosiaalisten merkitysten mukana. (Sitra 2021, 43.) Cantell (2021, 110) nostaa esille, että luontosuhdetta ei pidä sekoittaa luontokokemuksiin, mutta luontokokemusten mahdollistaminen voi muokata luontosuhdetta. Luontosuhde voi muovautua monista eri tekijöistä ja se voi syntyä ilman autenttisia luontokokemuksia. Jos luonto ymmärretään laajasti, luontoa on kaikkialla, niin metsässä, eläimissä, kasveissa, materiaaleissa kuin ilmassa ja energiassa.

2 SEIKKAILUKASVATUS KAUPUNKILUONNOSSA

2.1 Kaupungistuminen ja luontosuhde

Suomalaisista noin 70 % asuu kaupungeissa (Suomen ympäristökeskus 2022). Suomessa kaupungistuminen on varsin nuorta ja kaupunkimaista asutusta on ollut vasta joitakin satoja vuosia (Karppinen & Latomaa 2015, 85; Niemelä 2008, 5). Suomi oli 1960-luvulle saakka maatalousvaltainen yhteiskunta, jossa omavaraistalous, eränkäynti ja luonnon olosuhteet vaikuttivat olennaisesti jokapäiväiseen elämään ja selviytymiseen (Karppinen & Latomaa 2015, 94). Varsinainen kaupungistuminen alkoi toisen maailmansodan jälkeen ja 1960-luvulla kaupungistumista seurasi nopea kiihtymisvaihe. Samalla, kun ihmiset muuttivat maalta kaupunkiin, pelättiin luontosuhteen ja ihmisten keskinäisen yhteisöllisyyden katkeavan. (Leikkilä 2010, 3–4.)

Monille kaupungissa asuvalle maaseutu nähdään edelleen nostalgisena paikkana, jonka kautta luontosuhde rakentuu. Kuitenkin 2020-luvulla suurin osa ihmisistä asuu kaupungeissa tai kaupunkimaisissa ympäristöissä, jolloin perinteinen ajatus läheisestä luontosuhteesta erämaahan tai maaseutuun ei enää toteudu (Sitra 2021, 25). Maantieteen ja ympäristökasvatuksen professori Sirpa Tani haluaakin haastaa käsityksen, jossa erämaa ja maaseutu nähdään suomalaisten luontosuhdetta ylläpitävänä ympäristönä. Kaupungistumisen ja kaupunkilaistumisen myötä erilaisten arkiympäristöjen merkitys lasten ja nuorten luontosuhteen vahvistamisessa korostuu. Arkiympäristöllä tarkoitetaan rakennetun ympäristön, luontoympäristön ja sosiaalisen ympäristön kokonaisuutta. Koulun eri oppiaineissa oppilaan luontosuhteen ylläpitäminen ja vahvistaminen tulisi kiinnittää tiiviimmin koulun arkiympäristöön sen sijaan, että matkustetaan kouluympäristöstä pois kauemmas luontoon kuten kansallispuistoon. Opetuksen nivominen oppilaiden arkiympäristöön varmistaa sen, ettei luonto jää oppilaan arjesta kaukaiseksi ja irralliseksi elementiksi. (Sitra 2021, 25–26.)

Luontosuhdetta voidaan tarkastella subjektiivisesti ja institutionaalisesti tiedollisena, kokemuksellisenä ja toiminnallisena suhteena luontoon ja kulttuuriin (Sitra 2021, 17). Opettajilla on mahdollisuus vaikuttaa siihen, että oppilaat pääsevät luontoon ja luontosuhde voi muodostua. Kun koululaisen luontosuhde ja kokemukset luontoympäristöstä ovat aitoja ja arkipäiväisiä, lisääntyy taito ja ymmärrys nähdä itsensä laajempina osana luontoa. Luontolähtöisestä lähes-

tymistavasta tarkasteltuna seikkailukasvatus tarjoaa opettajille työväliseen oppilaiden luontoyhteyden ylläpitämiseen ja palauttamiseen sekä fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen hyvinvointiin (Puhakka & Heinonen 2021).

Aikaisemmin oppimisympäristö käsitettiin suppeimmillaan koulurakennuksena ja luokkahuoneena, muusta maailmasta eristettynä tilana (Hämäläinen 2018, 11). Suomessa oppimisympäristön käsite otettiin tiiviimpään kasvatustieteelliseen tarkasteluun 1990-luvulla tieto- ja viestintäteknologian kehittymisen myötä (Piispanen 2008, 22). Nykyään oppimisympäristöt ymmärretään laajempina oppimisen tiloina (Hämäläinen 2018, 11) ja muun muassa tieto- ja viestintäteknologiasta on tullut luontainen osa tämän päivän monipuolisia oppimisympäristöjä (Opetushallitus 2014, 28).

Oppimisympäristön rajoja ei ole tarpeen määritellä koulurakennuksen seinien mukaan (Piispanen 2008, 16, 22–23). Eri oppiaineiden opetuksessa oppimisympäristönä voidaan hyödyntää koulun sisä- ja ulkotilojen lisäksi lähiluontoa, erilaisia yhteisöjä ja rakennettua ympäristöä, kuten luontokeskuksia (Opetushallitus 2014, 28, 140). Seikkailukasvatuksessa oppimisympäristönä käytetään usein luonto- ja ulkoympäristöä (Karppinen 2018, 22), mutta seikkailukasvatuksellista toimintaa voidaan toteuttaa myös muualla kuin luontoympäristöissä (Karppinen & Latomaa 2015, 44). Esimerkiksi taide- ja kuvataidekasvatukseen voidaan sisällyttää suomalaisen seikkailukasvatuksen tunnuspiirteitä. Koulun arkista toimintaa voidaan toteuttaa seikkailukasvatuksellisesti. (Karppinen & Latomaa 2015 44–45.)

2.2 Kaupunkiluonto oppimisympäristönä

Kaupunkiluonto tarjoaa yhdenvertaisen ja edullisen resurssin (Tyrväinen & Korpela 2009, 58), se on lähellä ja saavutettava. Kaupunkiluonto kasvi- ja eläinlajistoineen on varsin rikas ja monimuotoinen, vaikka kaupungistuminen ja kaupunkirakenteen tiivistäminen nakertaa luontoympäristöjä (Niemelä 2008, 3, 6). Walmsley & Westall (2020) kirjoittavat Urban Forest School -kirjassaan osuvasti kaupunkiluonnosta: ”Living in a town or city doesn’t mean that learning about wildlife and nature isn’t for you. Even when you live in cities and towns, nature is right there, just waiting to be found and enjoyed by you”.

Tänä päivänä ulkona opettamisen hyödyt tunnistetaan entistä paremmin ja tukea opetuksen järjestämiseen on saatavilla eri tahoilta (Puhakka, Ojala, Neuvonen & Manner 2022, 153). Ulkona

oppimisen merkitys koronaviruspandemian aikana nähtiin mahdollisuutena opetuksen toteuttamiselle ja yleensä koulunkäynnille (Sjöblom, Eklund & Fagerlund 2021, 286). Koska lasten ja nuorten arkipäivistä merkittävä osa vietetään kouluissa, on tärkeää, millaisissa ulko- tai luontoympäristöissä opetusta järjestetään ja välitunteja vietetään. Koulujen pihat ovat lapsille ja nuorille tärkeitä ulkoilu ympäristöjä myös vapaa-ajalla. (Puhakka, Ojala, Neuvonen & Manner 2022, 153.) Ulkona opettamisen käsitettä tulkitaan eri tavoin, mutta pääperiaatteena pidetään sitä, että opetusta toteutetaan luonto- ja kulttuuriympäristöissä, perinteisen luokkahuoneen ulkopuolella (Sjöblom, Eklund & Fagerlund 2021, 286).

Kaupunkiympäristöllä eli rakennetulla ympäristöllä tarkoitetaan ihmisen rakentamien rakennusten, yhdyskuntarakenteiden ja lähiympäristön, kuten puistojen ja viheralueiden muodostama kokonaisuutta. Kaupunkiluonto ilmenee kaupunkiympäristössä erilaisina luonnonelementtien osina, jotka alkujaan ovat muotoutuneet ilman ihmisen vaikutusta. Kaupunkiluonnossa kaupunki ja ihminen tulevat osaksi luontoa, jossa ihmisen toiminnan vaikutukset ja luonnon omat prosessit kietoutuvat toisiinsa. (Faehnle 2013, 14.)

Kaupunkiluontoa voidaan tarkastella hybridisaation käsitteellä, jossa ensimmäinen ja toinen luonto ovat välittömässä vuorovaikutuksessa. Ensimmäisellä luonnolla viitataan aitoon ja alkuperäiseen luontoon. Toisella luonnolla tarkoitetaan ihmisen eli kulttuurin muokkaamaa luontoa. Kaupunkiympäristössä nämä luontoelementit kietoutuvat toisiinsa ja ovat vastavuoroisia siten, että kulttuurin muovaama luonto altistuu luonnonilmiöille ja luonnon vaikutuksille. (Kummala 2016, 10, 57, 69–70, 76, 150.)

Kaupunkiluonnossa oppilas ympäröivää maailmaa tutkiessaan ja havainnoidessaan tutustuu samalla luontoon ja sosiaaliseen ympäristöön. Urbaani luonto oppimisympäristönä, sen helppo saavutettavuus sekä sen kulttuurisia ja virkistysellisiä arvoja voi hyödyntää monipuolisesti peruskoulujen opetuksessa. Kaupunkikouluissa osa opettajista näkee urbaanin luonnon köyhtyneenä, jolloin se ei sovellu ulkona oppimiseen. Tämän seurauksena lapsilta ja nuorilta evätään konkreettisella tasolla luonnossa havainnointi, paikallinen lajituntemus sekä ymmärrys ja halu suojella luontoa. (Kropocheva & Sineva 2021, 1–2, 4.)

Oppiminen ja ympäristö voivat kytkeytyä toisiinsa kolmen eri aspektin avulla. Kasvu ja oppiminen voidaan nähdä oppimisena ympäristöstä, oppimista ympäristössä ja ympäristön avulla,

sekä oppimista ympäristöä ja sen ongelmien ratkaisua varten. Parhaimmillaan ympäristö ja oppiminen sulautuvat toisiinsa ja ovat vuorovaikutuksessa. Tällöin jokainen kolmesta eri aspektista on läsnä oppimisympäristössä. (Piispainen 2008, 23–24.)

Kaupunkiluonnolle on ominaista, että se on lähellä asutusta ja se on muovautunut ihmisen toiminnan vaikutuksesta. Luontoa ovat jokapäiväiset usein tavanomaiset arkiympäristöt ja ulkotilat, joiden keskellä ja läheisyydessä eletään. Arkiympäristöihin kuuluvat puistot, puutarhat, pellot, metsät, kadut ja muut avoimet ulkotilat. (Kaplan, Kaplan & Ryan 1998, 1–2.) Rakennettujen puistojen ja ulkotilojen lisäksi kaupunkiympäristössä tulisi olla sellaisia luonnollisia ympäristöjä, jotka houkuttelevat lapsia ja nuoria vapaa-ajalla leikkimiseen, olemiseen ja moniaistiseen luonnon kokemiseen. Lasten ja nuorten osallistaminen omaa asuinympäristöä koskeviin päätöksiin on tärkeää. Koulujen viherpihoilla on todettu olevan myönteisiä vaikutuksia lasten ja nuorten fyysiseen aktiivisuuteen, hyvinvointiin, keskittymiskykyyn ja oppimiseen. (Puhakka ym. 2022, 153–154.)

Luonnollisista ympäristöistä Ronja Rajamäki (2023, 39–40) nostaa diplomityössään esille kaupunkien joutomaiden eli ruderaattien merkityksen lapsille ja nuorille. Kaupungeissa luonnossa olemisen tarvetta pyritään ratkaisemaan rakentamalla puistoja ja erilaisia virkistyspaikkoja. Kaupunkien viheralueet ovat usein tarkoituksenmukaisia, mutta lapsille ja nuorille nämä paikat eivät tarjoa vapaata tilaa omaehtoisille seikkailuille, leikeille sekä itsensä ja omien rajojen toteuttamiselle. Kaikilla kaupunkiluontokohteilla, kuten joutomailla, ei aina tarvitse olla virallista käyttötarkoitusta. Joutomaiden vapaus, villiys ja näennäinen huonokuntoisuus mahdollistavat monenlaiselle toiminnalle. Kouluopetuksessa joutomaat pitävät sisällään historiallisia kerrostumia ihmisen ja luonnon välisestä vuorovaikutuksesta. Lisäksi joutomaat voivat toimia ympäristökasvatuksellisin paikkoina ja oppilaiden luontosuhteen vahvistajina.

Suomessa asutuksen ollessa väljää, olosuhteet ulko- ja luontoympäristössä opettamiseen ja oppimiseen ovat suotuisat, sillä peruskouluista on lyhyt matka erilaisiin luontoympäristöihin (Sjöblom, Eklund & Fagerlund 2021, 287). Suomen Ladun lasten luontotoiminnan erityisasiantuntija Parikka-Nihti mukaan ulkona oppimiseen ei aina tarvita metsää tai laajoja luontalueita. Toiminnallisuuden ja ulkona oppimisen näkökulmasta myös koulun piha on toimiva oppimisympäristö. Suomessa koulujen lähetyvillä on usein paljon lähiluontoa. Lähiluontoa hyödyntämällä voidaan vastata moniin nykyajan haasteisiin koulussa, niin lapsen ja nuoren koulumotivaation ja hyvinvoinnin edistämiseen, liikkumisen lisäämiseen kuin ekososiaalisen sivistyksen, luontosuhteen ja tulevaisuustaitojen rakentamiseen. (Parikka-Nihti 2023.)

Christie, Beames, Higgins, Nicol & Ross (2014, 61) löysivät Skotlannin esikaupunkialueella sijaitsevien koulujen ulko-opetusta koskevassa tutkimuksessaan, että ala-asteet pyrkivät kehittämään ulko-opetusta, jos ulkoalueet sijaitsevat koulujen lähellä ja ovat kävellen saavutettavissa. Lähiympäristöä hyödyntävän ulko-opetuksen todetaan lisäävän oppilaiden tietoisuutta paikallisista yhteisöistä, urbaanista luonnosta ja lähiympäristöstä. Ulko-opetus lähiympäristössä nähdään edulliseksi, autenttiseksi ja merkitykselliseksi ulkona oppimiseksi. (Christie yms. 2014, 61). Yläasteella aikataulutetumpi lukujärjestys tarjoaa opettajille lähtökohtaisesti vähemmän mahdollisuuksia siirtää opetusta ulos. Yläkoulun opettajat ovat kuitenkin kiinnostuneita kehittämään ulko-opetusta, mutta siihen tarvitaan tukea ja harjoittelua. (Christie, Beams and Higgins 2016, 426.)

Suomessa vuoteen 2030 ulottuvan kansallisen luonnon virkistyskäyttöstrategian toimenpideohjelman tavoitteena on muun muassa parantaa peruskoulujen lähiluonnon saavutettavuutta esimerkiksi siten, että koulujen läheisyydestä tai pihapiiristä löytyisi koulumetsä. Ohjelman tavoitteena on tukea oppilaiden luontosuhteen ja -taitojen kehittymistä. Kuntia ja opetuksen järjestäjiä kannustetaan lisäämään ulkona oppimista ja luonnonläheisiä oppimisympäristöjä perusopetuksen käyttöön. (Ympäristöministeriö 2023, 12, 15.)

2.3 Seikkailukasvatus peruskoulussa

Valtakunnallinen peruskoulujen toimintaa ohjaavalla perusopetuksen opetussuunnitelmalla (2014) on tärkeä tehtävänsä suomalaisessa koulutusjärjestelmässä (Holappa 2020, 51). Sen tehtävänä on tukea ja ohjata opetuksen järjestämistä ja koulutyötä sekä edistää yhdenvertaisen perusopetuksen toteutumista (emt., 52). Voimassa oleva perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet julkaistiin vuonna 2014, jonka määräysten pohjalta koulut laativat ja ottivat käyttöön omat paikalliset opetussuunnitelmansa vuonna 2016. Paikallisen opetussuunnitelman tehtävä on ohjata opettajien työtä sekä koulutyön tavoitteita ja toteuttamista. Kunnilla, kouluilla ja opettajilla on Suomessa vastuun lisäksi paljon vapautta. Rehtorit ja opettajat ovat kasvatusalan ammattilaisia, joilla on kyky tehdä hyviä pedagogisia ratkaisuja ja kehittää omaa työtään. (Holappa 2020, 51.)

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa ei käsitellä seikkailukasvatusta tai ulko-opetusta, mutta näihin löytyy läheisesti liittyviä tavoitteita oppimiskäsityksessä, arvoperustassa, oppimisympä-

ristöissä ja laaja-alaisen osaamisen tavoitteissa (Holappa 2020, 51). Ekologisia arvoja on nostettu voimassa olevaan opetussuunnitelmaan, jossa ihminen nähdään luonnon olentona, joka on riippuvainen ekosysteemin elinvoimaisuudesta (emt, 53). Seikkailukasvatus nähdään pedagogisena menetelmänä, jossa erityisesti luontoympäristö voi tarjota seikkailutoiminnalle monipuolisia mahdollisuuksia uusien asioiden kokemiseksi. Seikkailukasvatuksella herätellään lapsia ja nuoria toimeliaisuuteen ja osallisuuteen sekä vaikutetaan ihmisenä kasvuun osana luontoa ja muuta ympäristöä. Seikkailukasvatus voidaan nähdä kokemuksellisenä arvokasvatuksena. Oppimistavoitteiden mukaan seikkailukasvatuksellinen toiminta koulussa voi keskittyä ajallisesti hyvin lyhyihin tuokioihin tai pidempiin projekteihin. (Karppinen 2020.)

Opetussuunnitelman perusteet (2014) on rakennettu arvoperustalle ja oppimiskäsitykselle, johon suomalaisen seikkailukasvatuksen oppimiskäsitys ja arvot nojaavat. Molemmissa arvoperustoissa korostuvat oppilaan oikeus kasvaa täyteen mittaansa ihmisenä sekä yhteisön ja yhteiskunnan jäsenenä monikulttuurisessa Suomessa. Kokemus osallisuudesta, yhdenvertaisuudesta ja yhteisöllisyydestä luovat pohjaa elämän kestäväälle terveelle kasvulle ja kehitykselle. (Mäkinen 2020, 215; Opetushallitus 2014, 12–14; Widenius 2017, 58–61, 63–64.) Oppilasta kannustetaan ekososiaaliseen sivistykseen, kohtamaan arvostavasti toiset ihmiset ja kulttuurit sekä kunnioittamaan ympäristöään ja luonnon monimuotoisuutta osana kestäväää ja vastuullista elämäntapaa. (Holappa 2020, 53; Mäkinen 2020, 215; Opetushallitus 2014, 14; Widenius 2017, 62–63).

Oppimiskäsitys pohjautuu aktiiviseen toimijuuteen ja vuorovaikutukseen yksilö-, ryhmä- ja yhteisötasolla. Oppiminen on monimuotoista ja sitä toteutetaan erilaisissa oppimisympäristöissä. Uusien tietojen ja taitojen oppimisessa oppilas pääsee käyttämään kehollisuuttaan, toiminnallisuuttaan ja eri aistikanaviaan. Oppilas oppii refleктоimaan omaa oppimistaan, kokemuksiaan ja tunteitaan, ratkaisemaan ongelmia ja näkemään toimintansa seuraukset ja vaikutukset laajasti. (Opetushallitus 2014, 14–15; Widenius 2017, 72.)

Opetussuunnitelmassa (2014) opettajia kannustetaan käyttämään monipuolisia, kokemuksellisia ja toiminnallisia työtapoja, jotka lisäävät oppilaan koulumotivaatiota, ryhmään kuulumisen tunnetta ja hyvinvointia (Opetushallitus 2014, 28). Seikkailukasvatus tarjoaa opettajalle työvä-

lineitä kouluarjen käytännön haasteisiin. Perinteisellä opetuksella voi olla vaikea puuttua oppilaiden moninaisiin ongelmiin tai oppimisen haasteisiin, johon seikkailukasvatuksellinen toiminta tarjoaa vaihtoehtoja. (Louhela 2010, 150–151.)

Kasvatus on toimintaa, jossa oppilaassa pyritään saamaan aikaan toivottuja muutoksia. Seikkailukasvatuksen tavoitteena on vaikuttaa ja aikaansaada muutoksia oppilaassa seikkailutoiminnan avulla. Muutokset voivat näkyä heti, tai ne voivat käynnistää oppilaassa prosessin, joka johtaa yksilön muuttumiseen myöhemmin. Seikkailukasvatuksen tavoitteina pidetään oppilaan yhteistyö- ja ihmissuhdetaitojen, vastuun ottamisen, tunne- ja vuorovaikutustaitojen ja päätöksentekotaitojen kehittymistä. (Mäkinen 2020, 214–215.) Oppilaan itsetuntemus ja itsensä arvostaminen paranevat henkilökohtaisten taitojen ja omien rajojen tunnistamisen myötä. Oppilaassa tapahtuvat muutokset näkyvät ryhmän toiminnassa muutoksina. Ryhmän toimivuuteen on vaikutusta jokaisen oppilaan käyttäytymisellä. (Mäkinen 2020, 2014.)

Opetussuunnitelmaan hyvin soveltuvana menetelmänä seikkailukasvatus tarjoaa mahdollisuuden oppilaille, jotka hyötyvät vaihtoehtoisesta tavasta oppia (Karppinen 2018). Peruskoulun aiemmissa opetussuunnitelmissa on painotettu tiedon merkitystä oppimiselle, jolloin opiskelua on leimannut kirjan avulla opiskelu, ja työskentely on ollut staattista paikallaan oloa:

Kuitenkin uusimmassa perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) opettajia kannustetaan käyttämään monipuolisia ja elämyksellisiä, toiminnallisia ja tutkivia työtapoja tavoitteena opiskelumotivaation ja kouluviihtyvyyden lisääminen. Yksi opetussuunnitelman nimeämä monipuolinen ja elämyksellinen työtapo on seikkailukasvatus. (Karppinen 2018.)

Nykyisessä opetussuunnitelmassa (2014) opettajia veloitetaan hyödyntämään oppilaslähtöisiä työtapoja, johon seikkailukasvatuksella voidaan vastata. Seikkailukasvatuksen avulla voidaan helpottaa oppilaiden välistä sosiaalista toimintaa ja myös opettajien työtä. (Mäkinen 2020, 2015, 221.) Opetussuunnitelma jalkautuu kouluihin kuitenkin hyvin hitaasti. Asenteet uusia ja osallistuvia opetusmenetelmiä kohtaan vaihtelevat:

Opettajat tarvitsisivat pikaisesti koulutusta, jotta he voisivat ymmärtää, mitä uuden opetussuunnitelman edellyttämät opetusmenetelmät tarkoittavat, ja ottaa ne tehokkaasti käyttöön. (Mäkinen 2020, 215.)

Seikkailukasvatuksen jalkauttaminen peruskoulujen toimintakulttuuriin on haasteellista. Haasteita tuovat erilaiset yhteiskunnan säästötoimet ja koulujen niukat taloudelliset resurssit, jotka voivat estää retkien, leirikoulujen ja opettajien kouluttamisen. Koulupäivän käytänteet, kuten ruokailujen ajankohdat ja lukujärjestys asettavat omat haasteensa. Henkilökunnan tietämättömyys tai negatiivinen asenne seikkailukasvatusta kohtaan voivat olla esteenä seikkailukasvatuksellisten menetelmien käytölle ja integroimiseksi koulun toimintaan. (Mäkinen 2020, 220.)

Mäkinen (2020, 221) nostaa esille myös sen, että säästötoimien myötä inklusion tavoitteet näkyvät kouluissa erilaisina ongelmina, kuten luokan työrauhan puuttumisena, opettajien työtehtävien lisääntymisenä ja väsymisenä. Oppilasryhmien ollessa inklusion ja maahanmuuton myötä entistä monimuotoisempia, ryhmäytymiseen tulisi erityisesti kiinnittää huomiota. (Mäkinen 2020, 221.) Seikkailukasvatus peruskouluissa tarjoaa erinomaisen menetelmän oppilaan tunne- ja vuorovaikutustaitojen ja luokan sosiaalisten suhteiden rakentamiselle. Tämän seurauksena oppilaiden keskuudessa tapahtuu ryhmäytymistä, arvostavaa suhtautumista toisiin ihmisiin ja ihmissuhteiden syventymistä. Lisäksi kiusaaminen ja työrauhaongelmat vähenevät, jolloin turvallisuuden tunne paranee. (Mäkinen 2020, 215.)

Opetussuunnitelmia uudistetaan kymmenen vuoden välein (Mäkinen 2020, 215). Suomen lainsäädäntö, perusopetuksen opetussuunnitelma (2014), paikalliset opetussuunnitelmat ja suomalainen kulttuuri tarjoavat runsaasti mahdollisuuksia peruskouluissa ulkona toteutettavalle kokemukselliselle oppimiselle. Kouluissa vahvana elävä perinteinen opettamisen kulttuuri painottaa teoreettista luokkahuoneopetusta, mutta opetuksen tapoja ja koulutyötä on mahdollisuus kehittää paikallisella opetussuunnitelmalla. Opettajat, rehtorit ja kasvatus- ja opetusalan johtajat eivät vielä täysin ymmärrä, millaisia mahdollisuuksia paikallinen opetussuunnitelma tarjoaa päivittäisen koulutoiminnan ja pedagogisten vaihtoehtojen kehittämiseen ja hyödyntämiseen. (Holappa 2020, 54.)

3 TOTEUTUS JA MENETELMÄT

3.1 Opinnäytetyöprosessi

Opinnäytetyöprosessi sai alkunsa, kun osallistuin yhteisöpedagogi (YAMK) -tutkinnon opinnäytetyöopinnojen webinaariin syyskuussa 2022. Webinaarissa esiteltiin Humakin tutkimus- ja kehittämistoimintaa ja opinnäytetyöaiheita Humakin hankkeille. Webinaarissa kerrottiin Seikkailua kouluihin -hankkeesta ja opinnäytetyömahdollisuudesta. Kiinnostuin aiheesta, otin yhteyttä tilaajaan seuraavana päivänä ja minut toivotettiin tervetulleeksi tekemään opinnäytetyötä. Jatkoimme keskustelua tilaajan tutkimustarpeesta ja opinnäytetyön teemoista Teams-tapaamisessa lokakuussa 2022. Sovimme seuraavat Teams-tapaamiset tilaajan kanssa tammikuulle 2023, jonka jälkeen allekirjoitimme yhteistyösopimuksen ja palautin opinnäytetyösuunnitelman. Tämän jälkeen ajatustenvaihtoa, käytännön asioita ja tavoitteiden tarkennuksia kävimme tarpeen mukaan sähköpostitse, Teamsin chat-sovelluksessa ja Teams-tapaamisissa.

Opinnäytetyöprosessin aikataulu ja vaiheet etenivät limittäin Seikkailua kouluihin -hankkeen koulutustilaisuuksien kanssa. Halusin osallistua hankkeen koulutuksiin opinnäytetyöntekijänä, mutta kuuluiin kohderyhmään myös ammatillisen opettajatutkintoni kautta. Tavoitteenani oli saada koulutuksista tutkimustyölleni lisää tietoa, uusia näkökulmia ja ideoita. Hankkeen koulutukset alkoivat johdantowebinaareilla tammikuussa 2023. Johdantowebinaarien jälkeen koulutukset jatkuivat samana vuonna lähitoteutuksina huhtikuussa ja lokakuussa Suomen nuorisokeskuksissa. Kiteytän taulukossa 1. opinnäytetyöprosessin vaiheistuksen alkaen Humakin opinnäytetyöopinnojen webinaarista syyskuussa 2022 ja päättyen marraskuulle 2023, jolloin opinnäytetyöni valmistui.

Taulukko 1. Opinnäytetyöprosessin päävaiheet syyskuulta 2022 marraskuulle 2023.

Kuukausi	Opinnäytetyöprosessin päävaiheet
Syyskuu 2022	<ul style="list-style-type: none"> Seikkailua kouluihin –hanke-esittely, opinnäytetyöopinnot (Humak) Opinnäytetyötapaaminen tilaajien kanssa
Tammikuu 2023	<ul style="list-style-type: none"> Opinnäytetyösuunnitelma Opinnäytetyön yhteistyösopimus Seikkailua kouluihin –hankkeen koulutussarjan johdantowebinaarit Opinnäytetyön esittely johdantowebinaarisarjan päätteeksi
Huhtikuu 2023	<ul style="list-style-type: none"> Seikkailua kouluihin –hankkeen koulutussarjan lähijakso, 2 vuorokautta Tutkittavien informointiasiakirja, informaatio tutkimuksesta lähijaksolla Väljä havainnoiva osallistuminen lähijaksolla Muistiinpanojen kirjoittaminen lähijaksolta

Heinäkuu 2023	<ul style="list-style-type: none"> • Kirjallisuuteen tutustuminen • Opinnäytetyön ja tietoperustan kirjoittaminen
Syyskuu 2023	<ul style="list-style-type: none"> • Opinnäytetyön ja tietoperustan kirjoittaminen • Haastattelututkimuksen markkinointi Facebookissa ja suorat tiedustelut • Haastattelututkimuksen markkinointi Seikkailua kouluihin -hankkeen koulutussarjan johdantowebinaarissa • Teemahaastattelut, 2 henkilöä • Tutkittavien suostumusasiakirjat, seloste henkilötietojen käsittelytoimista
Lokakuu 2023	<ul style="list-style-type: none"> • Opinnäytetyön ja tietoperustan kirjoittaminen • Seikkailua kouluihin –hankkeen koulutussarjan lähijakso, 2 vuorokautta • Tutkittavien informointiasiakirja, informaatio tutkimuksesta lähijaksolla • Väljä havainnoiva osallistuminen lähijaksolla • Muistiinpanojen kirjoittaminen lähijaksolta • Teemahaastattelu, 1 henkilö • Tutkittavan suostumusasiakirja, seloste henkilötietojen käsittelytoimista
Marraskuu 2023	<ul style="list-style-type: none"> • Teemahaastattelu, 1 henkilö • Tutkittavan suostumusasiakirja, seloste henkilötietojen käsittelytoimista • Opinnäytetyön kirjoittaminen ja viimeistely • Opinnäytetyön valmistuminen

Seikkailua kouluihin -hankkeen koulutukset oli suunnattu perus- ja toisen asteen opettajille sekä muille kasvatusalan ammattilaisille. Hankkeen kohderyhmästä poiketen rajasin tilaajan kanssa tutkimusjoukon koskemaan peruskoulun ala- ja yläkoulun opettajia. Tällä kohderyhmän rajauksella tavoitteenani oli päästä tutkimaan kohderyhmää ja ilmiötä perusteellisemmin ja syvällisemmin. Rajasin opinnäytetyön alueellisesti koskemaan kaupunkiympäristössä sijaitsevien peruskoulujen opettajia. Alussa pohdiskelin alueelliseksi rajaukseksi myös yhtä kaupunkia tai pääkaupunkiseutua. Tutkimustulosten kannalta ei kuitenkaan ollut merkitystä, onko tutkimus rajattu tiettyyn kaupunkiin tai seutuun. Enemmän merkitystä oli sillä, että tutkimus nivottiin sellaiseen kaupunkiympäristöön, jossa toteutuu rakennetun ympäristön ja sitä kautta kaupunkiluonnon ominaisuudet. Alueellinen rajausta toi lisää väljyyttä empiiriselle tutkimukselle, sillä tutkimukseni kohderyhmä laajeni yhdestä kaupungista useampiin kaupunkiympäristöissä toimivien peruskoulujen opettajiin.

Koulutussarja käynnistyi kolmen webinaarin webinaarisarjalla tammikuussa 2023. Webinaarisarja johdatti osallistujat seikkailu- ja elämyspedagogiikan perusteisiin sekä toiminnallisen ja kokemuksellisen oppimisen prosesseihin. Webinaarisarjan yhtenä teemana oli opetuksen siirtäminen luokkahuoneesta ulkotiloihin. Seikkailukasvatuksen merkitystä ja tehtävää tarkasteltiin osana peruskoulun opetusta ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita (2014). SNK

ry:n asiantuntijat esittelivät lapsille ja nuorille suunnattua seikkailukasvatustlähtöistä leiritointia sekä pidempien seikkailukasvatuksellisten leirikoulujen mahdollisuuksia luokanopettajan ja oppilaiden näkökulmasta.

Johdantowebinaarisarjan jälkeen huhtikuussa 2023 Suomen nuorisokeskuksessa järjestettiin kahden päivän mittainen lähijakso. Lähijaksolla opittiin suunnittelemaan ja toteuttamaan koulun lähiluonnossa seikkailukasvatuksen ja toiminnallisen oppimisen menetelmiä hyödyntävä opintokokonaisuus (Humak 2023). Lähijakson teema oli koulun lähiluonnossa seikkaillen.

Seikkailua kouluihin -hankkeen lähijaksolla lokakuussa 2023 perehdyttiin pidempien seikkailu- ja elämyspedagogisten prosessien suunnitteluun ja toteuttamiseen. Lähijaksolla toteutettiin yhden yön retki Suomen nuorisokeskuksen lähiluontoon. Koulutuksessa saatiin konkreettinen kokemus pidemmän seikkailukasvatuksellisen prosessin suunnittelusta ja toteuttamisesta. (Humak 2023.) Lähijaksolla keskityttiin yksilön ja ryhmän vahvistamiseen seikkailu- ja elämyspedagogiikan avulla.

3.2 Teemahaastattelu

Tein opinnäytetyön laadullisena ja empiirisenä tutkimuksena, jossa tutkittavaa ilmiötä, eli seikkailukasvatusta kaupunkiluonnossa tarkastelin ja pyrin ymmärtämään tutkimuksen kohteena olevien henkilöiden eli peruskoulun opettajien näkökulmasta. Olin kiinnostunut tutkimuksen kohteena olevien opettajien ajatuksista, kokemuksista, arvoista ja tunteista. (Juuti & Puusa 2020, luku ”Johdanto”.)

Laadullisessa tutkimuksessa pyritään kuvaamaan ilmiö, antamaan sille teoreettisesti mielekäs tulkinta sekä ymmärtämään tietynlaista toimintaa. Tämän vuoksi on oleellista, että henkilöt, joilta tietoa kerätään, ovat tietoisia tutkittavasta ilmiöstä tai heiltä löytyy siitä kokemusta. Laadullisessa tutkimuksessa osallistuvien valinta on mietitty tarkasti ja harkiten. (Sarajärvi & Tuomi 2018, luku 3.4.) Laadullisessa tutkimuksessa aineistonkeruumenetelmien yhdistäminen nähdään tutkimusaineiston analyysin kannalta hedelmällisempänä kuin yhden menetelmän käyttäminen (emt., luku 3.2). Keräsin tutkimusaineiston teemahaastattelemalla opettajia ja toteuttamalla havainnoivaa osallistumista.

Valitsin teemahaastatteluun pääteemat, jotka olivat välttämättömiä käsitellä haastattelussa. Toteutin teemahaastattelun yksilöhaastatteluna, jotta sain tietoa henkilön omakohtaisista koke-

muksista ja merkityksistä tutkimusilmiöön. Käsittelin haastattelutilanteessa teemat haastateltavan kannalta luontevassa järjestyksessä. (Vilka 2020, luku 5.) Rakensin haastattelun pääteemat kolmesta tutkimuskysymyksestä, joiden ympärille täydensin muutamia täsmentäviä alateemoja ja apukysymyksiä. Taustatietojen kuvaaminen on osa teemahaastattelun tutkimusaineistoa. Taustatiedot auttavat hahmottamaan haastateltavan elämänpiiriä sekä sitä, millaisia taustatietoja vasten haastateltava peilaa omia kokemuksiaan ja ajatuksiaan. Haastateltavaa voi myös pyytää kuvailemaan, miten hän ymmärtää tutkimuksen avainsanat ja miten hän soveltaa niitä omassa työssään tai elämässään. (Vilka 2020, luku 5.)

Toteutin teemahaastattelut etätapaamisina Microsoft Teamsilla, jolloin äänitys- ja tallennusmahdollisuus tulivat sovelluksen kautta. Litteroin aineiston tekstiksi, jonka jälkeen analysoin sen. Analysoinnin tavoitteena oli tiivistää iso sisältökokonaisuus pienemmiksi kokonaisuuksiksi. Laadullisessa tutkimuksessa analyysin tavoitteena on aineiston syväoppiminen siten, että aineistoa analysoitaessa se tarkentuu ja tiivistyy. (Vilka 2021, luku 3.) Käytin teemahaastattelua aineiston analysointimenetelmänä aineistolähtöistä eli induktiivista sisällönanalyysiä. Aineistolähtöisessä analyysissä tutkimusaineistoa ei ensisijaisesti tarkastella teoriaperustasta käsin, vaan teoria toimii enemmänkin käsitteellisenä raamina tutkimukselle. Aineistolähtöistä analyysia sovelletaan yleensä vähän tunnettujen tai kompleksisten ilmiöiden tarkasteluun. (Vilka 2021, luku 1.)

Valitsin tutkimuksen kohderyhmäksi kaupunkiympäristössä toimivien peruskoulujen opettajat, joilta löytyy henkilökohtaista kiinnostusta tai tietoa seikkailukasvatuksesta, tai he työssään hyödyntävät seikkailukasvatusta tai seikkailukasvatuksellisia elementtejä. Kutsuin teemahaastatteluihin opettajia ensinnäkin Seikkailua kouluihin -hankkeen sisältä. Pidin Seikkailua kouluihin -hankkeen tammikuun johdantowebinaarissa lyhyen esittelyn opinnäytetyöstäni ja tulevista tutkimushaastatteluista. Huhtikuussa Anjalan nuorisokeskuksessa järjestetyn lähijakson päätteeksi keräsin muutamia yhteystietoja syksyn teemahaastatteluja varten. Syyskuun alussa SNK ry lähetti koulutusta koskevan infokirjeen niille osallistujille, jotka olivat ilmoittautuneet loka-kuun lähikoulutuspäiville nuorisokeskukseen. Infokirjeen mukana lähetettiin ehdotuksestani tutkimustiedote, yleinen haastattelukutsu ja seloste henkilötietojen käsittelytoimista tutkimuksessa. Pyysin kiinnostuneita ilmoittautumaan sähköpostitse haastattelututkimukseen syyskuun puoliväliin mennessä. Korostin haastattelukutsussa, että yhteystietojen jättäminen ei ole sitou-

mus, vaan tutkimuksen voi keskeyttää milloin vain syytä ilmoittamatta. Kutsuin teemahaastatteluun haastateltavia myös lokakuun lähijakson johdantowebinaarissa, joka järjestettiin syyskuussa 2023.

Kutsuin teemahaastatteluihin peruskoulujen opettajia myös eri sähköisiltä foorumeilta. Jaoin julkisen haastattelukutsun syyskuun puolivälissä 2023 Ulko-opet Facebook-ryhmässä, johon kuuluu yli 10 000 ulkona opettamisesta ja ulkona oppimisen pedagogisista suuntauksista kiinnostunutta jäsentä. Ulkona oppimisen menetelmiä ja käytänteitä jaetaan ryhmässä lähes viikoittain. Etsin haastateltavia myös muutaman ympäristö- ja ulkoilualan järjestön yhteyshenkilöiden kautta.

Tavoitteenani oli haastatella enintään kuutta ja vähintään neljää opettajaa, joista puolet toimivat alakoulun ja puolet yläkoulun opettajina. Näin tutkimustuloksia ja löydöksiä voisi peilata alaja yläkoulujen toimintaympäristöihin, jotka poikkeavat toisistaan muun muassa opetusjärjestelyjen ja luokkayhteisön osalta. Keräsin tutkimusaineiston haastatteleamalla neljää opettajaa, joista kolme on alakoulun opettajia ja yksi yläkoulun opettaja. Haastattelututkimuksen markkinointiin ja haastateltavien ”rekrytointiin” meni yllättävän paljon aikaa ja resursseja. Esimerkiksi Facebook-ryhmä Ulko-opet ry:n kautta jakamani haastattelukutsu ei poikanut yhtään yhteydenottoa. Sain kerättyä haastateltavat Seikkailua kouluihin -hankkeen sisältä.

Toteutin teemahaastattelut Teams-tapaamisina syys-marraskuun aikana 2023. Haastattelut olivat kestoltaan 49–73 minuuttia. Alueellisesti tutkimusaineisto kerättiin Uudeltamaalta: kahden kaupungin ja yhden kunnan peruskouluista, jotka sijaitsevat kaupunkimaisessa ympäristössä.

Olin valmistellut haastattelun pohjaksi esitysdiat kaupunkiluontoaiheisilla valokuvilla, joiden tarkoituksena oli tukea haastattelutilannetta ja johdattaa keskustelua eteenpäin. Kysyin haastattelun aluksi taustatietoja. Esitysdiojen otsikkoina oli tutkimuksen pääteemat ja pääteemojen alla oli listattuna muutamia alateemoja. Olin kirjoittanut itselleni paperille tukikysymyksiä, jotka kysyisin, mikäli ne eivät tulisi haastatteluissa esille teemojen myötä. Teemahaastattelun päätteeksi oli vapaa sana ja mahdollisuus lähettää terveisiä niille opettajille, joita seikkailukasvatus kiinnostaa tai arveluttaa. Jaoin teemahaastattelun neljään pääteemaan, jotka olivat:

- 1) Seikkailukasvatus opetusmenetelmänä opettajan työssä
- 2) Seikkailukasvatuksen haasteet ja hyödyt opettajan työssä
- 3) Urbaani luonto seikkailukasvatuksen oppimisympäristönä
- 4) Urbanin luonnon monet arvot seikkailukasvatuksessa.

Kerroin teemahaastattelun aluksi haastateltaville, että haastattelu kestää noin tunnin ja se tallennetaan. Kerroin, että litteroin aineiston tekstimuotoon käsittelyä ja analyysiä varten, ja että yleistän tutkimusaineiston siten, että kaikki tiedot anonymisoidaan. Korostin, että tallennetta säilytetään Humakin tietoturvalisessä ympäristössä joulukuuhun 2023 saakka, jolloin opinnäytetyöni on määrä valmistua. Tämän jälkeen tallenne hävitetään. Lupasin lähettää valmiin opinnäytetyön haastateltaville henkilökohtaisesti. Haastateltava sai valita, pitääkö hän videokameran päällä vai kiinni. Haastateltavat antoivat haastattelunsa videokameran ollessa päällä.

3.3 Havainnoiva osallistuminen

Toteutin toisena aineistonkeruumenetelmänä osallistuvan havainnoinnin kaltaista hyvin väljää tutkimusotetta, jota kuvailen havainnoivaksi osallistumiseksi. Muokkasin osallistuvasta havainnointimenetelmästä oman väljän tutkimusmetodin, sillä koin tutkimustyöni alkuvaiheessa osallistuvan havainnointimenetelmän yhdeksi haasteeksi ennakkosuunnittelun vaikeuden. Oma väljä metodini mahdollisti sen, että voin jälkikäteen arvioida, onko osallistumisellani ja huomioillani lisäarvoa ja merkitystä tutkimuksellisen kehittämistyöni tavoitteisiin.

Halusin osallistua kaikkiin Seikkailua kouluihin -hankkeen koulutuksiin opiskelijaosallistujana ja tutkimuksen tekijänä. Sovelluin Seikkailua kouluihin -hankkeen koulutusten kohderyhmään ammatillisen opettajan ja luonto- ja eräoppaan rooleissa. Havainnoivan osallistumiseni painopiste oli aktiivisessa osallistumisessani ja oppimisessani, jonka lisäksi havainnoin avoimesti muiden opettajaosallistujien toimintaa, keskustelua ja ajatustenvaihtoa, joita syntyi luontevasti ryhmätöissä ja vapaahetkissä. Seikkailukasvatuksen lähikoulutuspäiville osallistui yhteensä noin 30 opettajaosallistujaa.

Osallistuvaa havainnointia käytetään menetelmänä laadullisessa tutkimuksessa ja sille on ominaista, että tutkimuksen tekijä osallistuu tutkittavien toimintaan heidän ehdoillaan (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 204–205). Osallistuvassa havainnoinnissa tutkimuksen tekijä toimii aktiivisesti tutkittavien kanssa ja sosiaaliset vuorovaikutustilanteet ovat osa tiedonhankintaa. Osallistuvan havainnoinnin työskentelyn tapoja on useita. Tutkimuksen tekijä voi pyrkiä aktiivisesti muuttamaan tutkittavien toimintaa tai hän pyrkii ymmärtämään sitä. (Sarajärvi & Tuomi 2018, luku 3.2.) Kuvailen omaa työmetodiani pehmeäksi ja joustavaksi tutkimusotteeksi. Laa-

dullisessa tutkimuksessa pehmeällä tutkimuksella tarkoitetaan kaikenlaista jäykän ja kaavamaisen tutkimuksen vaihtoehtoa. Pehmeän tutkimuksen menetelminä voidaan hyödyntää esimerkiksi havainnointia tai strukturoimatonta haastattelua. (Sarajärvi & Tuomi 2018, luku 1.3.6.)

Havainnointi nähdään myös aikaa vievänä aineistonkeruumenetelmänä, jolloin esimerkiksi opinnäytetöissä opiskelijalla ei välttämättä ole mahdollisuuksia käyttää pitkiä ajanjaksoja aineiston keräämiseen. Toisaalta, jos havainnointi suunnitellaan ja strukturoidaan etukäteen, voi havainnointiin käytettävä aika vähentyä. Tällaisessakin tilanteessa aikaa kuluu ennakkosuunnitteluun ja erilaisten lomakkeiden ja listojen valmisteluun ja käsittelyyn. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 203.)

Osallistuvan havainnoinnin etuna pidetään muun muassa sitä, että tutkimuksen tekijä pääsee astumaan tutkittavien todellisiin ympäristöihin. Havainnointimenetelmää on kritisoitu siitä, että havainnoija saattaa häiritä tutkimustilannetta siten, että tilanteen kulku tai ihmisten käyttäytyminen muuttuvat. Haittaa voidaan vähentää siten, että havainnoija osallistuu ennen havainnointiaineiston keruutaan samankaltaisiin tilanteisiin useampia kertoja, jolloin häneen totutaan. Havaintojen kerääminen aloitetaan tämän jälkeen. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 202–203.) Osallistuin Seikkailua kouluihin -hankeen koulutusten johdantowebinaareihin, jossa esittelin opinnäytetyötäni. Sen jälkeen toteutin osallistuvan havainnoinnin kaltaista havainnoivaa osallistumista johdantowebinaarien jälkeen koulutusjaksoilla huhtikuussa ja lokakuussa 2023.

Pyysin tilaajalta luvan toteuttaa lähijaksoilla yllä kuvaamaani väljää tutkimuksellista lähestymistapaa. Informoin suullisesti tutkimustyöstäni heti lähijakson alussa paikan päällä yhteistyössä kouluttajan kanssa. Olin lisäksi tulostanut informointiasiakirjastani kopioita mukaan, mikäli kirjallisia informointikirjeitä olisi kaivattu. Joissakin tilanteissa, mikäli minulla olisi ollut suora kysymys osallistujalle, olin valmistautunut pyytämään luvan käyttää osallistujan ajatuksia tutkimuksessani. Dokumentoin kokemuksistani ja huomioistani lyhyitä avainsanoja muistivihkooni. Kirjoitin lähijaksojen jälkeen muistiinpanot auki päiväkirjamuotoon omin sanoin.

Huhtikuun koulutusjakso pidettiin 24.4.-25.4.2023 nuorisokeskus Anjalassa. Koulutuksen pääteemana oli koulun lähiluonnossa seikkaileminen. Seikkailukasvatusta opiskeltiin seuraavien

aiheiden ympärillä: seikkailu lähiluonnossa, luontosuhteen vahvistaminen ja käytännön turvallisuusasiat. Kerroin lähijakson alussa tutkimustyöstäni, sen tavoitteista sekä avoimesta ja osallistuvasta tutkimusotteestani. Suullisen informaation lisäksi minulla oli mukana kopioita, mutta niille ei ollut tarvetta. Osallistujien vastaanotto tutkimustyölle oli myönteinen ja aihetta pidettiin tärkeänä.

Suomalaisen seikkailukasvatuksen tunnuspiirteet ja arvot (Widenius 2017, 91) olivat vahvasti mukana koulutusosioissa. Niitä käsiteltiin ja niiden kautta refleктоitiin opetustuokioiden aikana. Kirjoitin muistiinpanot tekstiksi pian lähijakson jälkeen, kun ne olivat vielä tuoreessa muistissa. Koin osallistuvan ja havainnoivan tutkimusmenetelmäni onnistuneeksi valinnaksi. Itse rakentamani tutkimusote toi vapauden kerätä tutkimustavoitteiden kannalta oleelliset huomiot ja kokemukset tutkimusaineistoon. Opinnäytetyöni ollessa huhtikuussa vielä hyvin alkutekijöissään, sain väljän tutkimusotteeni myötä tarkennettua opinnäytetyöni viitekehystä ja selkiytettyä tutkimukseni kohderyhmää ja rajausta. Koulutusjakso päättyi 25.4.2023 klo 15.00.

Lokakuun koulutusjakso pidettiin 6.-7.10.2023. Koulutusjakson pääteemana oli yksilön ja ryhmän vahvistaminen seikkailu- ja elämyspedagogiikan avulla. Lähijaksolla osallistujat suunnittelivat ja toteuttivat lähiluontoon yhden yön yli kestävästä maastoretken. Suurin osa osallistujista yöpyi puolijoukkueteltassa, muutama riippumatossa ja omassa teltassa. Olin sopinut kouluttajien kanssa, että kerron lähijakson alussa tutkimustyöstäni, sen tavoitteista sekä avoimesta ja osallistuvasta tutkimusotteestani. Suullisen informaation lisäksi minulla oli mukana kopioita, mutta niiden esillä pitämiselle ja jakamiselle ei ollut tarvetta. Koin osallistujien vastaanoton väljää tutkimusotettani kohtaan myönteiseksi. Koulutusjakso päättyi 7.10.2023 klo 15.00.

4 TULOKSET

4.1 Opettajien teemahaastattelut

Haastateltavista kaksi työskenteli haastatteluhetkellä opettajana alakoulussa, yksi erityisopettajana alakoulussa ja yksi aineenopettajana yläkoulussa. Haastateltavat peilasivat ajatuksiaan nykyisiin ja aikaisempiin työpaikkoihinsa kouluissa. He olivat suorittaneet muun muassa luokanopettajan, aineenopettajan, ympäristökasvattajan, erityisopettajan ja varhaiskasvatuksen opettajan tutkintoja, mutta näiden lisäksi heillä oli muitakin tutkintoja ja opintoja taustalla.

Opettajat opettivat luokissa, joiden ryhmäkoot olivat vähintään 10 ja enintään 31 oppilasta. Eri-tyisluokassa luokkakoko on säädetty laissa maksimissaan 10 oppilaaseen. Yhteisopettajana toimiminen kasvatti luokkakokoja tällä hetkellä oman luokan 16 oppilaasta 31 oppilaaseen. Yhteisopettajuutta oli tehty myös kolmen opettajan ja kolmen luokkaryhmän kanssa.

Haastateltavat olivat iältään 36–56-vuotiaita ja he olivat työskennelleet nykyisissä kouluissa vähintään vuoden ja enintään 5 vuotta. Haastateltavilla oli työkokemusta opettajana yhteensä 71 vuotta. He kaikki olivat osallistuneet seikkailukasvatuksen kursseille vuoden 2023 aikana. Yksi opettajista oli käynyt seikkailukasvatuksen kurssilla 1990-luvun alkupuoliskolla sekä sen jälkeen muilla seikkailukasvatuksen kursseilla. Seikkailukasvatuksessa ja kasvatuspsykologiassa nähtiin yhteneväisyyttä. Molemmissa oppija nähtiin yksilönä yhteisön jäsenenä ja oppimista tapahtuu yhdessä muiden oppilaiden kanssa.

Seikkailukasvatus kasvatus- ja opetusmenetelmänä

Teemahaastattelun alussa pyysin opettajia kuvailemaan, millä tavalla he määrittelevät seikkailukasvatuksen ja miten he toteuttavat tai soveltavat seikkailukasvatusta tai seikkailukasvatuksellisia elementtejä työssään. Seikkailukasvatuksessa nähtiin paljon samaa kuin ulko-opettamisessa. Ulkona oppimisessa tulee toteutettua luonnostaan seikkailukasvatuksellista ja kokemuksellista opetusta.

Seikkailukasvatus nähtiin toiminnallisena, kokemuksellisena ja tutkimuksellisena kasvatustapaana, jonka toteuttaminen ei ole kiinni ajasta tai paikasta. Seikkailukasvatusta ei siten nähty ainoastaan erillisten retkien tai leirikoulujen muodossa, vaan se voisi olla koko ajan läsnä kouluopetuksessa. Seikkailukasvatus ei vaadi luontoelementtiä, vaan sitä voi toteuttaa myös rakennetussa ympäristössä, kuten ostarilla.

”Sen palauttaminen muistiin, että eihän siin ole kyse siitä, et missä me sitä tehdään tai näin, vaan enemmänkin että miten asiat tehdään”. (Opettaja B)

Seikkailukasvatuksessa tapahtuu kasvua ja kehitystä matkan aikana, ja siinä koetaan yllätyksellisyyttä ja käytetään eri aistikanavia lähtökohtana oppimiselle. Oppimista tapahtuu huomaamatta toiminnan ohessa, mutta reflektiossa toiminnot puretaan ja oppiminen tulee tietoiseksi. Seikkailukasvatukseen kuuluu ennalta arvaamattomuus siten, että se ei ole sattumanvaraista tai opettaja ei olisi tietoinen mitä tapahtuu tai mitä voi tapahtua, vaan siten, että oppilaille on tilaa ja aikaa vaikuttaa asioiden kulkuun.

”Seikkailusta tullaan niinku vähän eri ihmisenä pois, ku minkälaisena sinne lähettiin”. (Opettaja B)

”...se näkys siinä myös niinku tavallaan tavassa tehdä sitä normaalia arkikoulu-työtäkin, ja aika tämmöisiä esimerkiksi koitan käsityöt ja askartelut olla semmoisia luonto ja luonnonläheisiä...”. (Opettaja C)

Opettaja voi toteuttaa tiedostamattaan seikkailukasvatusta tai seikkailukasvatuksellisia elementtejä työssään. Seikkailukasvatuksen kurssille osallistuminen oli tuonut oivalluksen, että opettaja oli tietämättään hyödyntänyt seikkailukasvatuksen menetelmiä toteuttamalla oppitunteja siten, että aihe herätti oppilaissa hyvin voimakkaita tunteita ja vahvoja muistijälkiä. Opettaja voi kokea arkuutta kertoa, että hän toteuttaa työssään seikkailukasvatusta, koska oma toiminta voidaan kokea pienimuotoisena, oma tekeminen koetaan riittämättömäksi tai seikkailukasvatusta ei uskalla toteuttaa.

”Ja sit ehkä mä luulen, että sit jos lähtee niinku seikkailukasvatukseen, se kuulostaa siltä et sen pitäis olla just jotain, et kiipeillään puusta puuhun ja niinku jotain tosi hurjaa. Vaikka ei sen tartte olla.” (Opettaja A)

”...tol nimellä on semmonen klangi, et ihmiset säikähtää sitä tai just aattelee, et no en minä siihen pysty, minä olen tosi mukavuushaluinen ja tavallinen ihminen. Et myöskin se semmonen riisuminen liiasta eksotiikasta.” (Opettaja B)

Seikkailukasvatus määriteltiin ajattelumalliksi, jolla voidaan haastaa oppilaita sellaisten tehtävien äärelle, joissa ei ole valmiita ja yksinkertaisia vastauksia. Seikkailukasvatukseen sisältyy myös asioita ja sääntöjä, jotka eivät ole neuvoteltavissa. On asioita, jotka tulee tehdä tarkasti opettajan ohjeiden mukaan, jotta asia tulee tehdyksi oikein ja turvallisesti. Seikkailukasvatus on myös luovaa ja asioiden soveltamista. Alakouluissa opettajat olivat toteuttaneet seikkailu-

lista toimintaa eri ympäristöissä, kuten luontoretkillä, suunnistamisessa, metsässä ja luontokohdeissa. Yläluokilla oli tehty luontoretkiä ja yövytty laavuilla ja teltoissa. Seikkailukasvatusta oli toteutettu kuvataidekasvatuksessa hyödyntämällä luonnon materiaaleja, biologian oppitunneilla kasvi- ja lajitunnistuksessa sekä luonto- ja tiedepainotteisessa valinnaisaineessa.

Seikkailukasvatuksen hyödyt

Tämän teeman alla kehotin opettajia kuvailemaan, millaisia hyötyjä seikkailukasvatuksella on oppilaiden kasvulle ja oppimiselle. Pyysin opettajia pohtimaan, millaisia työkaluja seikkailukasvatus tarjoaa lasten ja nuorten ongelmiin ja oppimisen haasteisiin, sekä miten he näkevät seikkailukasvatuksen oppilaiden pehmeiden taitojen vahvistamisessa. Tarkensin teemaa siten, että pehmeillä taidoilla tarkoitetaan esimerkiksi oppilaiden sosiaalisia taitoja sekä vuorovaikutus- ja ryhmätaitoja. Toin esille myös sen, että seikkailukasvatuksesta voi tulla mieleen kovat taidot, kuten lajitaidot tai fyysiset taidot.

Seikkailukasvatuksellisesta toiminnasta hyötyvät oppilaat, jotka ovat vilkkaita, akateemisesti heikkoja, heillä on haasteita itsesäätelyn kanssa tai muita ongelmia. Seikkailukasvatuksen menetelmillä voidaan vahvistaa akateemisesti heikon oppilaan minäpystyvyyttä. Sellaiset lapset, jotka ovat negatiivisen palautteen kierteessä, luokkatilasta ulos siirtyminen tuo lasten erilaiset vahvuudet ja lahjakkuudet esille.

Perinteisessä luokkahuoneopetuksessa oppilaille ei välttämättä synny sellaista ymmärrystä oppimisen tärkeydestä kuin ulkona luonnossa. Esimerkiksi nuotiotulen tekeminen opettaa käytännöllisesti siihen, että omalla toiminnalla on merkitystä, koska muutoin tulisi kylmä. Toisaalta ruoan valmistamisessa tarvitaan matemaattisia taitoja. Yleisesti kouluopetuksessa tarvitaan sekä teoreettista ja käytännöllistä opetusta ja erilaisia opetusmenetelmiä. Esimerkiksi lukihäiriöinen lapsi ei opi lukemaan tai laskemaan matematiikkaa luonnossa yhtään paremmin, mutta koska ihmisenä olemiseen liittyy koulusuoritusten ja arviointien lisäksi paljon muutakin, tarvitaan oppilaan oppimisen ja kasvun tukemissa kokonaisvaltaisuutta ja epämuodollisuutta.

”...jatkuva tavallaan rauhoittelu [luokkahuoneessa] semmoinen niiku asettukaa nyt, et se on niin absurdi tilanne, että meidän pitäis kaikkien olla niinku samalla hetkellä valmiita vastaanottamaan sitä opetusta, ku ei se silleen mee oikeesti elämässä missään”. (Opettaja B)

”Mut se ei voi olla se ainut, mun mielestä, se et ollaan siellä ulkona koko aika pelkästään, koska aika monella, ku siellä on ympärillä niitä virikkeitä, nii aika

moni ei kuuntele yhtään sit niinku sellast tietoo siihen ympärille. Nii sit se on sellasta tasapainoiluu”. (Opettaja A)

Nykypäivänä kouluissa on suuri tarve toiminnalliselle oppimiselle, sillä koulussa istutaan paljon pulpetin äärellä ja monilla istuminen jatkuu vapaa-ajalla pelikoneen äärellä. Yläkoulussa liikunnan ja biologian oppitunneilla on toiminnan kannalta luonnollisempaa lähteä ulos oppimaan, mutta alakouluissa on enemmän joustamisen varaa siinä, milloin lähdetään ulos. Useat lapset ja nuoret hyötyvät siitä, että oppimisessa voi yhtä aikaa käyttää käsiä, jalkoja ja päätä. Yhteisopettamisessa opettajien omat vahvuudet ja osaaminen mahdollistavat sen, että opetusta voidaan toteuttaa monipuolisesti ja laadukkaasti. Yhteisopettajuus mahdollistaa erilaisten opetusmenetelmien, kuten seikkailukasvatuksen ja ulko-oppimisympäristöjen hyödyntämisen. Eri-tyisluokassa opettajan apuna on toinen henkilöresurssi, joka lisää joustavuutta ja enemmän mahdollisuuksia toteuttaa ulkona oppimista.

Opettajien mielestä seikkailukasvatuksen ydin on pehmeiden arvojen, yhteistyön ja vastuun kannon vahvistamisessa. Vastuun ottamista voi opettaa esimerkiksi koulun kasvihuoneessa, ulkopuutarhassa tai lähimetsässä, jossa oppilaille annetaan vastuuta vähän kerrallaan ja sitä kasvatetaan hiljalleen. Jos oppilaiden on vaikeaa olla sisällä luokassa, niin luonnossa oppilailla on enemmän tilaa olla oma itsensä ja heistä kuoriutuu esiin hyvä ja osaava tyyppi. Luonnossa tarjoutuu enemmän mahdollisuuksia erilaisille oppimistyyyleille. Oppimisen ilo ja kokemisen ja ymmärtämisen riemu tulevat ulkona eri tavalla esille kuin sisällä. Tavallisilla oppitunneilla luokahuoneessa lasta voi olla vaikea vakuuttaa siitä, että hän oikeasti on pystyväinen ja taitava, jos lapsi jatkuvasti kamppailee perus oppimistehtävien kanssa.

”Ja just tää niinku minäpystyvyys ja semmonen kokemus siitä, että kyllä mä osasin tai pystyin tai uskalsin, niin se on hirveen tärkeätä koska tosi monissa koulunkäynnin pulmissa siel pohjalla on just se semmoinen niinku ääretön epävarmuus itsestä tai tosi negatiivinen minäkuva.” (Opettaja B)

Koulun telttaretkillä seikkailukasvatukseen liitetyt kovien taitojen harjoittelut ovat taka-alalla ja pehmeät arvot ytimessä. Seikkailukasvatuksessa usein esillä olevat lajit, kuten kiipeileminen tai melonta, eivät ole itsessään tarkoitus, mutta niiden avulla voidaan oppia muita tärkeitä taitoja, kuten käytännön taitoja ja itsestä huolehtimisen taitoja. Seikkailukasvatuksessa voi tapahtua oppimisen siirtovaikutusta (transfer) omaan elämään.

”Mä aattelen, et seikkailukasvatus on nimenomaan näiden pehmeiden taitojen vahvistamisen taidetta, että ne fyysiset taidot on ihan sivuseikka... olen päässyt eroon siitä ajatuksesta, et se olis mitään semmosta hurjaa tai niinku voimia koettelevaa. Ja ei se koulukontekstiin sovi myöskään ollenkaan semmonen.” (Opettaja B)

Seikkailukasvatuksessa on paljon potentiaalia, mutta monet yhteiskunnalliset paineet ja leikkaukset aiheuttavat paineita opettajille jatkaa omanlaistaan pedagogiikkaa, kun ympäristö ei tue sellaista kasvatus- ja opetustyötä. Seikkailukasvatuksellinen toiminta luontoympäristöissä kasvattaa ihmisissä resilienssiä. Jos resilienssiä voidaan harjoitella hyvinä aikoina, on lapsilla ja nuorilla paremmat edellytykset selvitä huonoista ajoista.

”...sen potentiaali tänään ja tulevaisuudessa niin siis niinku ehdottomasti sitä pitäis tehdä enemmän. Jos ajattelee opetussuunnitelmaa, niin siellähän sanotaan, että pitäs mennä ulos luokasta tai pitää, siis pitää mennä ulos luokkahuoneesta. Ja että tota se osallistuminen ja vaikuttaminen ja kestävään elämään sitoutuminen mikä siellä sanotaan, niin ne kaikki on sellaisia arvoja, jota niinku ulkona pystyy paremmin toteuttamaan”. (Opettaja D).

Seikkailukasvatuksen haasteet

Tämän teeman alla kehotin opettajia miettimään, millaisia haasteita tai esteitä seikkailukasvatuksen hyödyntämisessä on. Kahden opettajan mielestä seikkailukasvatuksen toteuttamisessa suurin haaste oli suunnitteluajan puute. Lukuvuoden alussa aikaa menee erilaisiin valmisteluihin, vanhempien tapaamisiin ja ongelmien selvittämisiin, jolloin aikaa ja voimia ei riitä suunnittelutyöhön, jotta seikkailukasvatusta voisi toteuttaa pedagogisesti ja kasvatuksellisesti järkevällä tavalla. Merkittävä syy toteuttaa seikkailukasvatusta ”isosti” oli suunnitteluajan puute.

Opettaja voi olla omien rutiiniensa vanki, jolloin oman opetuskulttuurin murtaminen on vaikeaa, vaikka rehtori antaisikin vapautta ja kannustaisi kokeilemaan erilaisia juttuja. Opettajan tulisi päästä yli siitä ajatuksesta, että seikkailukasvatus on jotenkin vaikeaa tai että oppilaat eivät käyttäydy hyvin, kun mennään ulos. Oppilaiden suhde metsään voi olla erilainen. Opettajan tulee voittaa lasten ja nuorten erilaiset tunnetilat (pelko, epävarmuus) ja saada lapset ymmärtämään, että metsä on hyvä paikka ja siellä on hyvä olla.

Opettajat ovat tottuneita siihen, että kaikki on omassa hallinnassa ja oppilaat omilla paikoillaan. Ulkona opettaminen vaatii opettajalta vapautta sietää, että kaikki ei mene kuten luokkaopetuksessa ja ymmärtää, että se on osa ulkona oppimista. Oppilaat tarvitsevat säännöllistä harjoitte-

lua, kun toteutetaan opetusta ulkona. Harjoittelu kannattaa aloittaa pienin askelin koulun piha-
piirissä, vaikka koulukirjojen kanssa. Korona-ajan oppilaat eivät liikkuneet useampana vuonna
missään, joten heidän kohdallaan harjoittelun merkitys on tärkeää.

Lukujärjestys määrittää opettajien työpäivän ja sitä kautta seikkailukasvatuksellisten oppimis-
prosessien toteuttamista. Alakoulun opettajalla on enemmän vapautta muokata lukujärjestys-
tään kuin yläkoulun aineenopettajalla, joka opettaa yhtä luokkaa muutaman viikkotunnin ker-
rallaan. Näiltäkin oppitunneilta opettajalla voi olla poissaoloja esimerkiksi koulutuksissa. Ala-
koulussa lukujärjestys voi rajoittaa seikkailukasvatuksen toteuttamista, jos opettaja ei itse opeta
kaikkia oppiaineita omalle luokalleen. Tänä päivänä alakoulun opettajalla ei välttämättä ole
osaamista opettaa kaikkia oppiaineita (musiikki, käsityö, liikunta, kuvaamataito jne.) omalle
luokalleen. Tällöin lukujärjestyksestä tulee sirpaleisempi ja siitä lähtee liikkumavara laajem-
pien oppiainekokonaisuuksien toteuttamiseen.

”...ja sitten näistä esteistä, että jos mä en opettais kaikkii aineita mun omalle ryh-
mälle, niin sitten lukkari olis kyl tosi iso este... niin sitten sä et voikaan niinku
ottaa sitä sun ryhmää päiväksi metään, kun siellä on niinku eri opettajien ope-
tusta.” (Opettaja B)

Oppilaiden varusteet ja säänmukainen ulkovaatetus voivat muodostua seikkailullisen toimin-
nan esteeksi kaupunkiympäristössä. Kaikilla lapsilla ei ole esimerkiksi kumisaappaita tai pol-
kupyörää. Koulun myöntämä retkieväs jää usein liian ohueksi, jolloin lasten vireystilan ylläpi-
täminen ja riittävä energiansaanti jää opettajan vastuulle ja kustannettavaksi. Oikealla pukeu-
tumisella, riittäväillä ja ravitsevilla retkieväillä sekä kiireettömyyden tunteella saadaan lapsissa
aikaan myönteisiä tunteita ja kokemuksia, jotka kantavat pitkälle.

Seikkailukasvatuksellista toimintaa ja ulkona oppimista oli ennen helpompi toteuttaa. Nykyisin
kouluissa on erilaisia rajoittavia tekijöitä, jotka tekevät seikkailukasvatuksesta ja ulkona ope-
tamisesta vaikeampaa. Haasteita nykypäivänä aiheuttaa muun muassa se, että jo lähtökohtana
näyttää olevan, että pelätään sitä, miten metsään lähteminen on vaarallista ja siitä aiheutuu jo-
tain haittaa oppilaille. Kuitenkin esimerkiksi liikuntatunneilla tai teknisen työn tunneilla on
suurempi todennäköisyys, että jotakin onnettomuuksia tai vaurioita tapahtuu. Kaikilla oppilaille
ei ole samaa kieltä ja koulunkäynnin perustaidot voivat olla puutteelliset. Tämän takia opettaja
voi muuttua liian varovaiseksi siinä, että mihin opettajana pystyy tai mitä opettajan pitää uskal-
taa tehdä kaikista reunaehdoista huolimatta. On tärkeää, että seikkailullinen toiminta muoka-
taan sellaiseksi, että se soveltuu koko ryhmälle.

”Jotenkin tuntuu, että siinä on menty semmosen sekä terveen järjen yli että ihan tämmösen niinku sanotaanko tilastollisenkin järjen yli, että paljon suuremmassa vaarassa lapset on aina kun ne liikkuu kaupungilla tai kylillä tai liikkuu yksinään bussilla tai ellei se ole vanhempiensa kyydissä autossa. Mutta sitten kun mennään metsään niin pitää tehdä suunnitelmat siitä, että jos siellä nyrjähtää nilkka tai jos tulee kylmä tai jos tulee sitä tai tätä”. (Opettaja C)

Seikkailukasvatuksen tunnuspiirteeksi mainittiin aidot olosuhteet. Joidenkin huoltajien puolelta voi tulla epäilyjä esimerkiksi yön yli kestävästä retkeä kohtaan. Huoltajat saattavat ajatella, että oma lapsi ei pysty sellaiseen tai ajallisesti pidempikestoiseen retki nähdään turvallisuusriskinä. Huoltajilta voi tulla vaatimuksia seikkailukasvatuksen tilan ja tapahtumapaikan suhteen, kuten että löytyyhän metsästä wc, suihku ja valmis ruoka.

”Tehdään ratoja ja leikkipaikkoja ja kuitenkin eletään tämmösessä hotellitason olosuhteissa ja mennään sitten niinku vaan leikkimään seikkailua, että tämmöinen niinkun et se ajatus siitä on mun mielestä niinkun aika pitkällä, että eihän siellä oikeesti tuu kylmä. Eihän siellä oikeesti tuu mitään, kuitenkin pitäisi tulla niitä [aitoja] tilanteita”. (Opettaja C)

”Että sitten varsinkin kun tulee talvi ja kylmä niin pikkusen pitää miettiä, että vaikka kuinka pitkäksi aikaa mennään ja näin, mut sit mä itse kyl aattelen, että semmoinen pieni niin kun varpaiden nipistely tai märät sukat yhtenä päivänä viikossa ei niinku kaada maailmaa. Et semmosta pientä epämukavuutta me voidaan niinku sietää ja mä voin ottaa ne vanhempien haukut vastaan siitä, et lapsi tulee märäs sukissa kotii et se ei mua pelota ollenkaan.” (Opettaja B)

Jos seikkailukasvatuksessa lähdetään tällaisiin toiveisiin (seikkailun teennäisyys) mukaan, joudutaan haasteet keksimään keinotekoisina ja toteuttamaan niitä epäaidoissa ympäristöissä. Perusteluja miksi aitoa seikkailukasvatusta toteutetaan, joudutaan antamaan niin koteihin kuin esihenkilöille. Opettaja joutuu varautumaan varmuuden vuoksi monenlaisilla perusteluilla, riskikartoituksilla ja selvityksillä. Opettajan kasvaminen seikkailukasvattajaksi vaatii tällä hetkellä erilaisten epäilyjen ja epävarmuuden tunteiden sietämistä.

”...rehtorin pitää hyväksyä se ja luottaa siihen, että ryhmän opetus ja se ohjaus ja tuki ja kaikki pystytään järjestämään siellä turvallisesti siel koulun ulkopuolella.” (Opettaja D)

Koulun toimintasuunnitelmaan on hyvä kirjata kaikki sellainen toiminta, jota harjoitetaan koulurakennuksen ja koulupihan ulkopuolella, jotta vakuutukset ovat voimassa. Vaikka opettajalla

on autonomia opetuksen järjestämiseen, on pedagogiset ratkaisut hyvä sisällyttää koulun toimintasuunnitelmaan, joka hyväksytään lukuvuosittain koulun päättävissä elimissä.

Tuentarve seikkailukasvatuksen käytössä

Seikkailukasvatusta toteutetaan tai sovelletaan peruskouluissa hyvin vähän. Tähän vaikuttaa osaltaan se, että peruskoulun toimintaan ja tavoitteisiin vaikutetaan ja johdetaan vahvasti ylhäältä kuten esimerkiksi kuntatasolta käsin. Olisi tärkeää, että nähtäisiin koulujen erityispiirteet ja niiden myötä koulutasolla tehtyjen pedagogisten valintojen merkitys. Alakoulun opettajilla on merkitystä sille, valitseeko nuori yläkoulussa luontopainotteisen valinta-aineen.

Seikkailukasvatuksen toteuttamista tai integroitumista koulun toimintakulttuuriin vaikuttaa se, että koulusta löytyy samanhenkisiä opettajia ja kollegiaalista tukea. Seikkailukasvatuksen kursseille osallistuminen oli kirkastanut, että seikkailupedagogiikkaa oli hyödynnetty koulussa jo useita vuosia. Seikkailukasvatuksellisten menetelmien käyttö ei ollut syntynyt hetkessä, vaan sitä oli toteutettu koulussa eri tavoin jo pidempään.

”Tossa se on kokoajan se ovi, josta voi astuu ulos. Ja miten vähän sitä sit kuitenkaan tulee tehtyä. Niin jonkunlaista rohkaisua ja muistutusta.” (Opettaja B)

Kouluarjen ollessa hektistä ja täyttä, opettajilla on liian vähän aikaa keskusteluun ja ideointiin opettajakollegoiden kanssa. Suunnitteluajan vähyys vuoksi yläkoulun opettaja kaipaisi oppiainekohtaisia matalan kynnyksen valmiita oppimateriaaleja, joita voi toteuttaa helposti ulkona. Muutamissa kouluissa oli perustettu kehittämistyöryhmiä yhteissuunnittelulle, jolla voidaan osaltaan edistää seikkailukasvatuksellisten ja ulkona oppimisen menetelmien toteuttamista kouluissa. Kehittämistyöryhmässä oli noussut esille kiinnostus osallistua seikkailukasvatuksen kursseille. Osallistuminen seikkailukasvatuspäiville sekä Ulos-Ut-Out-tapahtumaan laajentaa verkostoja.

Lisäämällä pieniä seikkailullisia ja virkistysellisiä hetkiä omaan arkeen, voisi se madaltaa kynnystä lähteä oppilaiden kanssa luontoon. Opettajissa voi olla myös kokeneita partiolaisia ja retkeilijöitä, mutta kouluelämässä seikkailukasvatuksen toteuttaminen ulkona voidaan kokea hankalaksi toteuttaa. Erityisesti yön yli retkille perhesyyt tai muut erilaiset arjen vastuut voivat hidastaa seikkailukasvatuksen toteuttamista. Pidemmällä retkillä tulee huomioida myös työn aiheuttamat kustannukset ja korvaukset opettajille.

Kouluissa on eroja siinä, miten seikkailukasvatukseen luontoympäristössä suhtaudutaan, mitä siitä ajatellaan ja miten se ymmärretään. Jollakin koululla voi olla suuri pelko jo lähipuistoon menemisestä (pihlajamarjojen kerääminen) ja toisissa kouluissa toimintasuunnitelmaan on sisällytetty erilaisten retkien tekeminen.

Urbaani luonto seikkailukasvatuksen oppimisympäristönä

Kaupunkiluonto näyttäytyi opettajille erilaisina luonnonelementteinä. Luonnoksi nähtiin kaikki (koko planeetta). Luonto on enemmän tai vähemmän ihmisen muokkaamaa, se ei ole vain villiä luontoa, vaan myös koulun piha on luontoa. Toisaalta kaupunkiluonnossa, erityisesti koulun lähetyvillä, tulisi olla aitoa metsäluontoa, jossa on luonnostaan erilaisia kasvi- ja eläinlajeja. Jos koulun lähellä ei ole aitoa metsäluontoa, niin koulujen läheltä voi löytyä muutoin hyvinkin rikas kasviympäristö, kuten erilaisia puita ja muuta kasvillisuutta. Urbaani luontoympäristö voi olla myös kiinteistöltä puretun talon villiintynyt puutarha. Peruskoulun sijainnilla oli merkitystä siihen, miten koulun lähiluontoa ja kaupunkiluontoa voidaan hyödyntää oppimisympäristönä.

”Mä koen et se on tosi, tosi tärkeätä, että meillä on tällainen pieni pläntti tässä ihan koulun vieressä, mikä ei oo niinku tavallaan tää ei oo välituntialuetta... mutta se on täs ihan vieressä.” (Opettaja A)

”Enemmän pitäs varmaan itekin ja itse kunkin ja kokonaan kouluissa niinku havahduttaa siihen, että luontoa on kaikkialla ja sitä on tässäkin, ja täältä löytyy näitä juttuja vaikka me ollaanki niinku kaupungissa. Se ei oo vaan semmonen mihin mennään retkelle johonki kauemmas ja istutaan autossa vähän aikaa, vaan et sitä on tässä lähellä.” (Opettaja C)

Kaupungeissa uudet asuinalueet rakennetaan nykyään hyvin tiiviiksi asuinalueiksi. Tiivis kaupunkirakenne asettaa opettajalle haasteita toteuttaa opetusta lähiluonnossa. Kaavoituksessa virkistysalue voi tarkoittaa puistoa tai nurmikenttää, mutta koulujen lähelle tarvitaan erilaisia luontoelementtejä. Opettajat kokivat, että on hyvä, että koulujen lähellä on nurmi- ja puistoalueita, mutta erityisesti opettajat kaipasivat aitoja luonnontilaisia metsiköitä, joissa ihmisen kädenjälki ei näkyisi. Koulun pihalla tulisi olla puita ja jonkinlaista vehreyttä, jotta koulun pihapiiriä voisi paremmin hyödyntää ulkona oppimisessa. Jos puita on useampia, voidaan riippumatot kiinnittää koulun pihapuihin ja ollaan jo luonnossa.

Pieni kaupunki voi olla luonteeltaan hyvin urbaani. Erään pienen kaupungin keskustakoulun lähellä ei ollut lainkaan lähiluontoa. Sen sijaan laajempia metsä- ja luonnonsuojelualueita oli

pienen kaupungin laidilla, mutta lähiluonnon puuttuminen koululta kävelymatkan päässä toi isoja haasteita toteuttaa opetusta ulkona.

”Se oli niinku pyörämatkan päässä ja ei niillä nuorilla oo pyörii. Ja ei ole mitään julkista liikennettä. Ja sitten kun se ei ole HSL-aluetta, nii sieltä ei saanu lähtee siis ees niinku poiskaan ja sekin maksoi. Ja kaupunki on sillee, et mitään luokkatrekkii ei tehdä mihinkään.” (Opettaja A)

”... pitää olla joku semmonen turvallinen paikka siinä suht lähellä, koska useimminhan ei oo rahaa matkustaa minnekään kauas, eli bussirahoja ja tällaisia niinku ikään kuin retkirahoja ja bussirahoja on aika rajallisesti käytettävissä.” (Opettaja D)

Mikäli luontoa ei ole koulun lähellä, kynnys opettaa ulkona nousee merkittävästi. On myös tärkeää, että oppilaille syntyy suhde lähiluontoympäristöön, jotta sitä osaisi arvostaa ja suojella. Tärkeää on perustella se, että esimerkiksi eri kasvi- tai eläinlajien opettelu on tärkeää myös paikan päällä, jotta ymmärtää niiden ekologisen ja luonnonsuojelullisen merkityksen. Maaseudulla asuvien lasten luontosuhteessa voi näkyä enemmän perinteinen hyötysuhteen ja käytön ajattelu, kuten metsästyksen harrastaminen ja marjastaminen. Kaupungissa asuvien lasten ja nuorten luontosuhde voi näyttäytyä enemmän ylevinä aatteina, mutta ei välttämättä käytännön osaamisena.

”En tiedä, miten sen sais niinku yhdistettyä, että se kaupunkiluonto on se sama siellä ja tuolla”. (Opettaja C)

Opettajat pohtivat, että kasvillisuutta, luontoelementtejä tai muita taitoja ei ole tarpeen lähteä opiskelemaan kauemmas luontoon, vaan ensin olisi tärkeä luoda suhde koulun lähiluontoon ja hyödyntää lähiympäristön pedagogisia mahdollisuuksia. Ei ole itsestään selvää, että oppilaat tunnistavat tai tiedostavat koulun lähiluonnon kasvi- ja eläinlajit tai muut erityispiirteet. Moni luontoelementti kaupunkiympäristössä voi tänä päivänä olla lapsille ja nuorille vieras asia.

Urbaanin luonnon monet arvot seikkailukasvatuksessa

Tämän teeman alla haastateltavat pohtivat urbaanin luonnon merkitystä erilaisten arvojen näkökulmasta seikkailukasvatuksessa. Urbaanin luonnon arvoiksi tunnistettiin virkistykelliset, kulttuuriset, historialliset, ekologiset, sosiaaliset ja kokemukselliset arvot, jotka tulevat esille, kun seikkailukasvatusta toteutetaan kaupunkiluonnossa.

Saavutettava ja lähellä oleva kaupunkiluonto koettiin merkittävänä kaupunkioppilaiden luontosuhteen rakentamiselle. Luontoympäristössä toteutettu opetus jättää oppilaille konkreettisia muistijälkiä ja kokemuksia. Lasten ja nuorten luontosuhteeseen voidaan vaikuttaa sillä, millaisia urbaaneja luontoelementtejä koulun lähiympäristössä on. Luontosuhteen palauttamisessa ja ylläpitämisessä auttaa se, että oppilaita pystyy viemään helposti luontoon. Monella maahanmuuttajataustaisella oppilaalla luontosuhde voi olla heikko. Toisaalta myös kaupunkilaislapsille moni luontoon liittyvä itsestään selvä asia voi tuntua hyvin vieraalta. Ne oppilaat, jotka ovat lapsuudessa leikkineet lähimetsässä ja kokeneet sen tärkeäksi paikaksi, suhde lähiluontoon pysyy nuoruudessa. Kouluissa oppilaista huomaa, jos perheissä harrastetaan vapaa-ajalla esimerkiksi mökkeilyä tai liikutaan ja retkeillään muutoin luonnossa.

”Ja sitten myös se, että noi virkistyksellisetkin arvot, niin meillä on kans sellanen periaate niis meidän telttaretkissä, että me mennään aina julkisilla liikennevälineillä, jotta oppilaat ymmärtää, että hei sä voit mennä itse tänne myös tällee samalla lailla... Mä luulen, et oppilaatkaan ei niinku ymmärrä sitä virkistyksellist arvoa kaikki, ennenku ne tulee tutuiks ne paikat.” (Opettaja A)

Suomessa ollaan vielä toistaiseksi onnekkaita siinä, että koulujen lähellä on pääsääntöisesti hyvin monipuolista ja monimuotoista lähiluontoa. On tärkeää, että lähiluonnossa ihmisen merkit ja jäljet ovat läsnä, koska silloin nähdään ihmisen toiminnan aiheuttama vaikutus ympäristölle. Vaikka lapsilla olisi päivittäin mahdollisuus mennä lähimetsään, niin he saattavat viettää vapaa-aikaansa mieluummin koulun pihalla tai ostarilla. Tämä voi johtua kulttuurieroista tai siitä, että luonnossa olemisen ja mökkeily ei ole niin tuttua. Syy mennä metsään voi johtua myös peloista ja vierauden tunteista.

Luonnossa toteutettavassa seikkailukasvatuksessa on tärkeää, että lapsille jää myönteinen kokemus ja muisto. Sen ei tarvitse olla fyysinen urheilusuoritus vaan iloinen kokemus. Paikallisia kulttuuriarvoja voidaan hyödyntää seikkailukasvatuksessa. Alueen historia voidaan ottaa mukaan urbaanissa luonnossa toteutettavaan seikkailukasvatukseen. Opettajan on hyvä tuntea koulun ympäristö, jotta sen monimuotoisia mahdollisuuksia voidaan hyödyntää.

Opettajien vapaa sana ja terveiset

Viimeisenä teemana opettajilla oli mahdollisuus vielä täydentää haastattelua. Opettajat saivat lähettää terveisiä seikkailukasvatuksen käytöstä opettajille, joita aihe kiinnostaa tai arveluttaa.

Haastateltavat kannustivat opettajia hakeutumaan verkostoihin ja koulutuksiin, vaikka seikkailukasvatus aiheena olisi itselle uusi. Suomessa seikkailukasvatus ei ole uusi menetelmä, vaan sitä toteutetaan nuorisotyössä ja monella muulla taholla.

Myös seikkailukasvatuksen riisuminen liiasta eksotiikasta nousi esille. Suomalainen mökkeily sisältää paljon hienoja seikkailukasvatuksellisia ja kulttuurisia elementtejä, jotka eivät ole kaikille nykypäivän lapsille ja nuorille itsestäänselvyksiä. Suomalaisen perinteisen luontokulttuuritietouden välittäminen lapsille ja nuorille koettiin tärkeäksi.

Luontolähtöisessä seikkailukasvatuksessa on paljon pedagogista potentiaalia. Seikkailukasvatusta kohtaan tarvitaan perusmuutos yleisessä ajattelutavassa ja asenteessa. Seikkailukasvatusta ei tarvitse nähdä uhkana, vaan sen potentiaali tulisi nähdä sen arkipäiväisessä olemuksessa ja aitoudessa. Seikkailukasvatuksen ja ulkona oppimisen tulisi saada virallinen asema kasvatus-tieteessä.

4.2 Havaintoja seikkailukasvatuksen koulutuksista

Seikkailukasvatuksen koulutuspäivillä huhtikuussa nousi esille seikkailukasvatuksen arvoperusta, jossa on paljon yhtäläisyyksiä peruskoulujen opetussuunnitelman (2014) arvoperustaan ja oppimiskäsitykseen. Se, miten opettajat sisäistävät arvoperustan vaikuttaa siihen, miten arvot ovat mukana opettajan työssä. Opettajien autonomia lisää vapautta päättää opettamisen tavoista ja antaa mahdollisuuden kehittää omaa työtään. Pedagogista vapautta ei tule aina hyödynnettyä, vaikka seikkailukasvatuksesta olisikin paljon tietoa. Seikkailukasvatus nähtiin työotteena, jota voi toteuttaa eri oppiaineissa.

Reflektointiin tarjoutuu luontoympäristössä enemmän luontaisia mahdollisuuksia kuin luokahuoneessa. Lähiluonnossa toteutettavan ryhmätyötehtävän yhteydessä eräs opettaja huudahti, että ”eihän tässä ollut mitään seikkailua”! Reflektoidessamme kokemuksiamme, totesimme, että tehtävästä löytyi seikkailukasvatuksen tunnuspiirteinä muun muassa ennalta tuntemattomuus, joka loi epävarmuuden tunnetta eli seikkailullisuutta.

Lokakuun koulutuspäivillä keskustelimme yön yli kestäneen telttaretken päätteeksi, millaisia perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) laaja-alaisen osaamisen taitoja tunnistimme. Tunnistimme seikkailukasvatuksen oppimiskokonaisuudesta kaikki seitsemän laaja-alaista osaamisen kokonaisuutta. Oppilaiden laaja-alaisista osaamistaidoista vuorovaikutus, tunteiden ja kokemusten ilmaiseminen ja kielellistäminen nähtiin tärkeinä taitoina, jotta reflektoinnin hyödyt

oppimisen välineenä voivat toteutua. Vuorovaikutukseen sisältyvät verbaliiset ja nonverbaaliiset merkit on hyvä tunnistaa.

Alakouluissa oppitunnit ulkona tai retkien muodossa eivät tarvitse niin paljon etukäteissuunnittelua, jos opetussisältö muodostetaan tilannekohtaisesti oppilaiden havaintojen ja ympäristön ehdoilla. Luonto autenttisenä ympäristönä tarjoaa oppilaille luonnostaan tilaisuuksia toimia aktiivisesti, tehdä havaintoja ja jakaa niitä. Yhden oppilaan tai oppilaiden yhteisesti jaetusta havainnosta syntyy välittömiä oppimistilaisuuksia, joita voi jatkaa luokkahuoneessa tai joista voi muodostaa laaja-alaisia oppimiskokonaisuuksia. Opettajan on hyvä tunnistaa oppilaiden mielenkiinnon ja motivaation kohteet ja pysähtyä yhdessä niiden äärelle. Lokakuun koulutuspäivillä ruskanväriset haavan lehdet metsässä antoivat siinä hetkessä lukuisia aineksia niin matemaattisten, suomen kielen ja kirjallisuuden, kuvataiteen kuin ympäristöopin oppimistehtäville. Ulkona oppimisessa opettajan on osattava löysätä ja päästää perinteisestä opettajajohtoisesta roolistaan irti ja vapautua aistimaan, kokemaan ja oppimaan yhdessä oppilaiden kanssa.

Kaupunkiluonto tarjoaa hyvän ympäristön kevyille mikroseikkailuille. Pienimuotoisia ja matalan kynnyksen mikroseikkailuja on kevyempi toteuttaa kuin pidempiä retkiä. On tärkeää, että oppimisympäristö valitaan ryhmän mukaan. Oppimisympäristönä metsä voidaan muuttaa koulun pihaksi, jolloin se palvelee edelleen hyvin seikkailukasvatuksen tavoitteita. Kaupungissa asuville oppilaille seikkailu voi olla sitä, että yleensä pääsee metsään: ”oppilaille pieni juttu voi olla iso juttu” (eräs opettaja).

Pidempien retkien valmistelu ja suunnittelu on hyvä aloittaa pienin askelin ja hyvissä ajoin. Oppilaat on hyvä ottaa mukaan suunnitteluun. Yön yli kestävää telttaretkettä voi harjoitella telttaretkellä luokan saliin tai luonnon olosuhteiden takia telttaretken voi siirtää ulkoa sisälle. Moni opettaja totesi, että tärkeää on se, että retkelle lähdettiin ja siellä oltiin, kuin se, mitä siellä tehtiin tai oli tavoitteena tehdä.

Lokakuun lähijaksolla keskusteltiin leirikoulujen merkityksestä, keskittyihän lähijakso pidempikestoisen seikkailukasvatuksellisen oppimisprosessin ympärille. Suomessa leirikoulujen järjestäminen perustuu opettajan vapaaehtoisuuteen ja aktiivisuuteen. Leirikoulu rahoitetaan pääosin oppilaiden ja huoltajien keräämillä varoilla, jolloin varojen keruu perustuu vapaaehtoisuuteen. Leirikouluissa opettajille tarjoutuu mahdollisuus havainnoida oppilaidensa toimintaa ja osaamista, jos leirikoulutoiminnan ohjelmia ohjaa ulkopuolinen ohjaaja. Nykyisin alakoulussa

leirikouluja järjestetään kuudennen luokan ja yläkoulussa yhdeksännen luokan lopussa. Leirikouluja, luokkaretkiä tai luontoretkiä olisi hyvä toteuttaa uuden luokan kanssa jo alemmilla luokka-asteilla, jolloin niistä saatava hyöty ryhmäytymisen ja sosiaalisten suhteiden näkökulmasta on moninkertainen.

5 POHDINTA

5.1 Tulosten yhteenveto

Seikkailukasvatus kasvatus- ja opetusmenetelmänä

Seikkailukasvatuksen määrittelyssä nousi esille aidot haasteet ja kokemukset autenttisissa oppimisympäristöissä. Luontoympäristö tarjoaa seikkailukasvatukselle oppimisympäristön, jossa toteutuu laaja-alaisesti monia kasvatus- ja oppimistavoitteita. Kävelyetäisyydellä koulusta tulisi olla luontoympäristöjä, jotta seikkailukasvatusta ja ulkona oppimista voidaan toteuttaa matalalla kynnyksellä ja nykyisten kouluraamien sisällä. Luontoympäristössä toteutettua seikkailukasvatuksellista oppimista ei tulisi nähdä sen vaarallisempana tai riskialttiimpana kuin mitä tahansa muuta koulurakennuksessa tai koulun pihapiirissä toteutettavaa opetusta. Jos koulun vieressä on monimuotoista luontoa, poistuvat liikkumiset ja siirtymiset vilkkaan kaupunkiliikenteen seassa.

Opettajat toivat esille lukuisia hyötyjä oppilaiden kasvulle ja oppimiselle, minkä vuoksi seikkailukasvatuksen integroiminen arjen pedagogiikaksi on tavoittelemisen arvoista. Sen tehtävä ei ole korvata opetusta vaan täydentää sitä. Seikkailukasvatuksellisesta toiminnasta hyötyvät monenlaiset oppilaat. Oppilaiden piilossa olevat vahvuudet ja lahjakkuudet tulevat helpommin näkyväksi, kun siirrytään luokkahuoneesta ulos. Ulkona luonnossa oppimista tapahtuu huomaamatta toiminnan ja kokemusten kautta. Tämä vahvistaa oppilaan minäpystyvyyttä ja itseluottamusta: minä pystyn, minä voin ja minä osaan! Seikkailukasvatus on kokonaisvaltainen kasvatusmenetelmä, jossa oppimiskokemukset liittyvät lapsen ja nuoren koko persoonaan (Marttila 2016, 47).

Seikkailukasvatuksen toteuttamisessa tunnistettiin runsaasti erilaisia haasteita ja esteitä. Seikkailukasvatusta hyödynnettiin peruskouluissa yleisesti hyvin vähän. Koulun sisällä seikkailukasvatusta toteuttivat muutamat siitä kiinnostuneet opettajat. Tämän takia seikkailukasvatuksessa haasteet jäivät usein opettajan itse ratkaistaviksi, mikä voi lisätä ylimääräistä työkuormaa. Kouluissa seikkailukasvatuksesta ei välttämättä ole tietoa tai se mielletään liian vaikeaksi pedagogiikaksi. Seikkailukasvatuksen nimi voi antaa harhaanjohtavan mielikuvan menetelmästä. Modernia seikkailukasvatusta ja sen ”totuutta” voi osittain vääristää sen romanttinen ja myyttinen menneisyys, joista tulee mieleen sellaiset ulkoilmaseikkailut, jotka olivat erityistä rohkeutta ja fyysisyyttä vaativia retkiä (Brown & Beams 2017, 303).

Opettajan ammatillisen osaamisen kehittäminen tai omien opetuskäytänteiden murtaminen voi olla haastava ja pitkä prosessi. Seikkailukasvatusta hyödyntävien luokan- ja aineenopettajien mielestä suunnitteluajan puute ja lukujärjestys voivat olla suuri este. Erityisluokan opettajilla tämä näkökulma ei tullut esille. Haasteita luovat koulupäivän käytänteet, kuten ruokailujen ajankohdat ja lukujärjestys. Koulussa rehtorien, opettajien ja huoltajien ennakkoluulot voivat olla esteenä seikkailukasvatuksellisten menetelmien käytölle ja integroimiseksi koulun toimintaan (Mäkinen 2020, 220). Seikkailukasvatukselliseen toimintaan tulee varautua monenlaisilla turvallisuusselvityksillä ja riskienhallintasuunnitelmillä, vaikka sen toteuttaminen on rinnastettavissa perusopetuksen muuhun pedagogiseen toimintaan. Nykyistä koulujärjestelmää ei ole räätälöity seikkailukasvatukselliselle toiminnalle, jota toteutetaan ulkona luonnossa.

Seikkailukasvatuksen toteuttamisessa on tärkeää, että koulussa löytyy samanhenkisiä opettajia ja kollegoilta saa tukea. Kouluarjen ollessa hektistä ja täyttä, opettajilla ei ole aikaa toistensa kohtaamiseen ja keskusteluun, jonka myötä voisi syntyä uusia ideoita. Ulkona toteutettavalle seikkailulliselle toiminnalle ei löytynyt suunnittelu-aikaa. Tämän vuoksi yläasteelle kaivattiin valmiita oppiainekohtaisia opetusmateriaaleja.

Koulun ilmapiirillä, rehtorien ja kollegoiden tuella sekä huoltajien hyväksynnällä on merkitystä seikkailukasvatuksen toteuttamiselle luontoympäristössä. Kunta- ja koulutasolla opettajien asiantuntijuuden hyödyntäminen koulutoiminnan ja opetuksen kehittämisessä ja päätöksenteossa koettiin tärkeäksi. Seikkailukasvatuksen juurruttaminen koulun toimintakulttuuriin on pitkäkestoinen muutosprosessi, jossa tarvitaan yhteistä ymmärrystä ja vuoropuhelua kodin ja koulun välillä. Seikkailukasvatuksen saaminen osaksi koulun toimintakulttuuria edellyttää perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) arvojen ymmärtämistä ja jalkauttamista.

Seikkailukasvatuksen kursseille osallistuminen oli tuonut näkyväksi sen, että seikkailukasvatusta oli hyödynnetty koulussa jo pidempään. Muutamassa koulussa se oli valinnaisaineiden osalta sisällä koulun struktuurissa. Kouluihin oli perustettu kehittämistyöryhmiä, joihin sisältyi jonkin verran suunnittelu-aikaa.

Urbaani luonto seikkailukasvatuksen oppimisympäristönä

Urbaani luonto näyttäytyi opettajille erilaisina luonnonelementteinä. Vaikka koulun piha nähtiin hyvänä oppimisympäristönä seikkailukasvatukselle, aidoilla luonnontilaisilla metsiköillä todettiin olevan parhain hyöty ja olemus, jotta seikkailukasvatusta voidaan toteuttaa kokonais-

valtaisesti. Koulujen lähetyvillä oli erilaisia luonnon elementtejä koulun pihapuista leikkipuistoihin, metsiköihin, villiintyneeseen puutarhaan sekä kasvi- ja eläinlajeihin, kuten oraviin ja pikkulintuihin. Kaupunkiluonnoksi määritellään usein tavanomaiset arkiympäristöt, joiden keskellä ja läheisyydessä eletään. Arkiympäristöihin kuuluvat puistot, puutarhat, pellot, metsät, kävelytiet ja muut avoimet ulko- ja viheralueet. (Kaplan, Kaplan & Ryan 1998, 1–2.)

On myös keskustakouluja, jonka ympäristö on rakennettu niin tiiviiksi, että lähiluonnolle ei ole jätetty sijaa. Kaupunkiympäristöissä koulujen lähiympäristöä ei saisi rakentaa niin tiiviiksi, että koulun vierestä puuttuu erilaisia luontoelementtejä. Kaupunkiympäristöstä tulisi löytyä sellaisia luontoympäristöjä, jotka houkuttelevat lapsia ja nuoria myös vapaa-ajalla leikkimiseen ja moniaistiseen luonnon kokemiseen (Puhakka ym. 2022, 153–154). Kansallisen luonnon virkistyskäytön strategian (2030) tavoitteena on muun muassa parantaa peruskoulujen lähiluonnon saavutettavuutta, vahvistaa oppilaiden luontoyhteyttä ja kannustaa kuntia ja opetuksen järjestäjiä hyödyntämään luontoympäristöjä ja ulkona oppimista (Ympäristöministeriö 2023, 12, 15). Kaupunkiluonnon ja seikkailukasvatuksen yhdistäminen havahdutti yhden opettajan katsomaan lähiluontoa uusin silmin - lähiluontoa on, mutta se pitää erikseen tiedostaa.

Kaupunkiluonnon arvoiksi tunnistettiin virkistyselliset, kulttuuriset, historialliset, ekologiset, sosiaaliset ja kokemukselliset arvot. Koulun lähiluonnolla on iso merkitys oppilaiden luontosuhteen vahvistamisessa ja opetuksessa. Luontosuhteen vahvistamista ja kaupunkiluonnon monien arvojen näkyväksi tekemisessä oppilaita tulisi viedä ulos. Monille kaupunkilaiselle maaseutu näyttäytyy edelleen paikkana, jonka kautta luontosuhde rakentuu. Kaupungistumisen myötä perinteinen ajatus läheisestä luontosuhteesta erämaahan tai maaseutuun ei enää toteudu (Sitra 2021, 25).

Kaupungeissa ja kaupunkimaisissa ympäristössä elävien lasten ja nuorten luontosuhdetta voidaan ylläpitää kaupunkiluonnossa. Tänä päivänä seikkailukasvatus kouluissa tulisi kytkeä siihen lähiympäristöön ja yhteiskuntaan, jossa oppilaat elävät ja käyvät koulua. Seikkailukasvatuksessa tulisi keskittyä niiden asioiden äärelle, joita oppilaat kohtaavat arkiympäristössään. (Brown & Beams 2017, 301–303.) Koulun eri oppiaineissa oppilaan luontosuhteen ylläpitäminen ja vahvistaminen tulisi kiinnittää koulun arkiympäristöön sen sijaan, että matkustetaan kouluympäristöstä pois ikään kuin eri luontoon (Sitra 2021, 25–26). Monilla kaupunkilaislapsilla ja -nuorilla suhde luontoon voi olla ohut tai ristiriitainen. Luontosuhde ja ymmärrys luonnon monista arvoista tulee tietoiseksi, kun oppilas pääsee konkreettisesti kokemaan luontoa. Kaupunkiluonnon merkitys tulisi nähdä sellaisena, että luonto on yksi ja sama kaikkialla.

5.2 Arviointi ja jatkokehittäminen

Opinnäytetyöni tavoitteena oli vastata kysymyksiin, millaisilla tekijöillä on merkitystä seikkailukasvatuksen hyödyntämiselle peruskoulun opettajien työssä, millaisena kaupunkiluonto näytetään opettajille ja millä tavoin urbaania luontoa voidaan hyödyntää seikkailukasvatuksellisesti toiminnassa kaupunkiympäristössä. Opinnäytetyöni kiteyttävänä kokonaistavoitteena oli tunnistaa kaupunkiluonnossa toteutettavan seikkailukasvatuksen pedagoginen merkittävyys ja arvo lasten ja nuorten kokonaisvaltaiselle kasvulle, oppimiselle ja luontosuhteelle. Opinnäytetyölle asettamani tavoitteet toteutuivat. Sain kerättyä hankkeelle uutta tietoa seikkailukasvatuksen toteuttamisesta peruskouluissa, sekä millainen merkitys peruskoulujen pihapiirillä ja lähiuonnolla on seikkailukasvatuksen hyödyntämiselle. Opinnäytetyössäni ääneen pääsivät peruskoulun opetuksen asiantuntijat eli opettajat.

Olen noudattanut tutkimustyön eettisiä periaatteita läpi opinnäytetyöprosessin. Olen kuvaillut opinnäytetyöprosessin vaiheet auki ja valinnut tarkoituksenmukaiset tutkimusmenetelmät, joista teemahaastattelu tutkimusmenetelmänä osoitti luotettavuutensa laadullisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä. Koska tutkimuksellisen kehittämistyön luonteeseen kuuluu kokeiltavuus ja innovatiivisuus, halusin kokeilla rakentamaani väljää tutkimusotetta eli havainnoivaa osallistumista, joka toimi täydentävänä tutkimusmenetelmänä. (Juuti & Puusa 2020, luku 5.)

Sain empiirisen haastatteluaineiston kerättyä neljältä opettajalta, jotka edustivat kolmea eri opettajaryhmää. Tavoitteenani oli haastatella kolmea alakoulun ja kolmea yläkoulun opettajaa, jotta olisin saanut vertailevaa tutkimustietoa ala- ja yläkouluista, joiden toimintaympäristöt ovat erilaisia. Tämä ei toteutunut, jonka vuoksi tuloksissa korostuu alakoulun opettajien näkökulma. Yläkoulun ja alakoulun tuloksissa on yhteneväisyyttä siinä, että luontoympäristöjen tulee olla koulun vieressä tai helposti kävellen saavutettavissa, jotta niitä voidaan hyödyntää mutkattomasti opetuksessa. Kaupunkiluonnolla oli tärkeä tehtävä oppilaiden luontosuhteen vahvistamisessa. Ala- ja yläkouluissa lukujärjestys voi hidastaa seikkailupedagogiikan toteuttamista. Yläkoulussa lukujärjestys tuo enemmän haasteita, koska eri oppiaineita opettavat usein eri aineenopettajat. Alakouluissa luokanopettaja opettaa kaikkia tai suurinta osaa oppiaineista omalle luokalleen. Tämä lisää väljyyttä seikkailukasvatuksen toteuttamiseen ulkona.

Tuloksia tulkittaessa on hyvä tiedostaa, että niin teemahaastatteluihin kuin seikkailukasvatuksen koulutuksiin osallistuneet opettajat edustivat pientä joukkoa, joka osaltaan rajoittaa tulosten

yleistettävyyttä. Toisaalta tuloksia voidaan pitää yleistettävänä, koska opettajat edustivat laajasti erilaisia opettajaryhmiä ja erilaisia kouluja. Suurin haasteeni opinnäytetyöprosessissa oli löytää haastateltavia tutkimukseen. Luulen, että seikkailukasvatus aiheena koettiin liian suureksi tai vaikeaksi, jonka vuoksi haastattelua ei haluttu antaa. Toinen syy voi olla se, että seikkailukasvatuksen nimestä syntyy mielikuva, että sitä pitäisi toteuttaa isosti ja jossakin kauempana sijaitsevassa luontokohteessa. Tämän esimerkkikuvauksen mukainen seikkailukasvatus ei sovellu peruskoulun sisälle.

Käytin täydentävänä tutkimusmenetelmänä havainnoivaa osallistumista, jota toteutin Seikkailua kouluihin -hankkeen seikkailukasvatuksen lähikoulutuspäivillä. Koin itse rakentamani menetelmän hyödyllisenä ja erilaisia mahdollisuuksia avaavana tutkimusotteena. Koulutuksissa sain tarkennettua opinnäytetyöni viitekehystä. Epäviralliset keskustelut opettajien kanssa avasivat peruskoulun maailmaa ja toimintatapoja. Havainnoivan osallistumiseni hyvänä puolena pidin sitä, että se ei vaatinut laajempaa etukäteissuunnittelua. Tutkimusmenetelmän käyttäminen edellytti sitä, että minulla oli mahdollisuus matkustaa kauemmas sekä viettää yhteensä kaksi yötä ja neljä päivää seikkailukasvatuksen koulutuksissa Nuorisokeskus Anjalassa Kouvolassa.

Havainnoivassa osallistumisessani painottui tutkimuksen tekijän kyky pysyä valppaana ja aktiivisena, jotta koulutuksista osasi poimia opinnäytetyön kannalta oleellisia huomioita ja merkityksenantoja. Paljon jäi varmasti huomioimatta. Tutkimusote palvelisi paremmin, jos havainnoivaa osallistumista suorittaisi yhden sijaan kaksi henkilöä. Havainnoiva osallistuminen toimi hyvin teemahaastattelua täydentävänä menetelmänä, mutta ainoana menetelmänä se ei olisi ollut riittävä.

Opinnäytetyöprosessi kesti yhteensä 15 kuukautta. Opinnäytetyöni tiivis työstämisvaihe ajoitui kuuden kuukauden ajanjaksolle kesä-marraskuulle 2023. Hankkeen puolella tapahtui henkilövaihdos loppukesästä 2023, joka toi muutoksen hankkeen vastuuhenkilöihin. Opinnäytetyön tekeminen vei paljon aikaa, mutta se oli samalla erityisen kiinnostavaa ja inspiroivaa. Oma tietotaito akateemisen tutkimustyön tekijänä kehittyi ja vahvisti omaa mielenkiintoani tutkimukselliseen kehittämiseen. Ammatillista kasvua tukivat opinnäytetyön myötä syntyneet ammatillisten yhteyksien verkostot.

Opinnäytetyön aihevalinta vahvisti omaa näkemystäni koulun lähiluontoympäristön ja lähiympäristöjen merkityksestä seikkailukasvatuksen potentiaalille peruskoulussa. Luontoa on kaupungissa, mutta sen nähdäkseen, tulee avata silmät ja katsoa lähelle. Jotta urbaania lähiluontoa osaa arvostaa, vaalia ja suojella, tulee lapsille ja nuorille tarjota aitoja ja rehellisiä luontokokemuksia.

Opinnäytetyön uutuusarvo ja merkitys

Tuotin opinnäytetyölläni hankkeelle uutta tietoa seikkailukasvatuksen toteuttamisen mahdollisuuksista, hyödyistä ja haasteista peruskoulun opettajien näkökulmasta. Linkitin seikkailukasvatuksen kaupunkiluontoon ja toin tutkielmassa luontoa esille uusista näkökulmista. Tuloksissa nousi esille kuntien maankäyttö- ja aluesuunnittelijoiden sekä opetuksen järjestäjien yhteistyön merkitys, jotta voidaan varmistaa kaupunkiluontoympäristöjen saavutettavuus ja laatu peruskoulun opetustyölle. Tutkimustuloksia voivat hyödyntää hankkeen lisäksi koulujen lukujärjestysten ja opetussuunnitelmien laatijat kehittämistyössään. Opinnäytetyön tulokset voivat antaa kimmokkeen opettajille, joilla ei ole tietoa tai jotka eivät vielä hyödynnä seikkailukasvatuksen ja ulkona oppimisen menetelmiä työssään.

Opinnäytetyöni osoitti, että seikkailukasvatuksen pedagoginen potentiaali on sen nivomisessa arjen opetustyöhön ja koulun lähiympäristöihin. Kävelyetäisyydellä koulusta sijaitseva lähiluonto on edellytys seikkailukasvatuksen hyödyntämiselle matalalla kynnyksellä. Jotta seikkailukasvatusta peruskouluissa voidaan toteuttaa helposti, tulee huolehtia siitä, että koulun pihapiirissä ja vieressä on erilaisia ulko- ja luontoympäristöjä. Koulujen pihat ovat oppilaille tärkeitä ulkoilu- ja luontoympäristöjä myös vapaa-ajalla. (Puhakka, Ojala, Neuvonen & Manner 2022, 153). Perusopetuksen perustuessa maksuttomuuteen, tarjoaa lähiluonto tasa-arvoisen ja saavutettavan alustan pedagogisille seikkailuille.

Herätin opinnäytetyölläni pohtimaan, että luontoa voidaan tarkastella ja tulkita uudella tavalla. Kaupunkiluonnossa oppilas tutkiessaan ja havainnoidessaan ympäröivää luontoa tutustuu samalla paikalliseen ja sosiaaliseen ympäristöön (Alhanen 2018, 153; Kropocheva & Sineva 2021, 1–2, 4). Oppilaan luontosuhteen vahvistamiseen voidaan löytää uusia keinoja autenttisten luontokokemusten lisäksi (Cantell 2021, 110). Kun oppilaan luontosuhde ja kokemukset

luontoympäristöstä ovat aitoja ja arkipäiväisiä, lisääntyy ymmärrys nähdä itsensä laajempana osana luontoa (Puhakka & Heinonen 2021).

Seikkailukasvatus kokonaisvaltaisena kasvatus- ja opetusmenetelmänä sai opettajilta vahvan tunnustuksen. Seikkailukasvatuksesta hyötyvät hyvin monenlaiset oppilaat. Tämän vuoksi seikkailukasvatusta tulisi hyödyntää perusopetuksessa nykyistä enemmän. Menetelmän kokonaisvaltaisuus ja hyödyt tulevat esille tutkimuskirjallisuudessa ja myös Karppisen (2015) ja Marttilan väitöskirjoissa (2016). Karppinen tutki väitöskirjassaan seikkailukasvatuksen käytännön toteutumista kaupunkiympäristössä sijaitsevassa erityiskoulussa. Tutkimuskohteena 1990-luvulla oli erityisluokan oppilaat. Tutkimuksessa tunnistettiin, että seikkailukasvatuksen avulla voidaan tukea ja edistää erityisoppilaiden persoonallista kasvua ja sosiaalista vuorovaikutusta. Marttila tutki väitöskirjassaan liikuntakasvatuksen näkökulmasta seikkailukasvatuksen soveltuvuutta erilaisille oppijoille. Tutkimuskohteena oli vuosina 2012-2013 ammatillisen oppilaitoksen valmentavan ja kuntouttavan opetuksen ja ohjauksen oppilasryhmä. Molemmissa väitöskirjoissa painottuivat oppilaiden kokemukset ja seikkailukasvatuksen hyödyt. Tutkielmassani painottui puolestaan opettajien näkemykset ja kokemukset seikkailukasvatuksen soveltuvuudesta peruskoulun opetustyöhön. Väitöskirjat ja opinnäytetyöni osoittivat, että seikkailukasvatuksesta hyötyvät monenlaiset oppilaat ja se edistää opetussuunnitelman mukaisia tavoitteita.

Tutkielmani tuotti uutta tietoa, millaisia haasteita peruskouluissa on seikkailukasvatuksen käytölle ja sen laajemmalle hyödyntämiselle. Seikkailukasvatuksen haasteet ja sitä kautta kehittämisen mahdollisuudet voidaan jaotella eri teemoihin, jotka ovat: 1) opettajan ulkona oppimisen ja seikkailukasvatuksen osaamisen vahvistaminen, 2) koulun lähiluonnon hyödyntäminen ja tunnistaminen seikkailukasvatuksen oppimisympäristöksi, 3) koulun toimintakulttuurin ja käytänteiden kehittäminen, ja 4) paikallisen opetussuunnitelman mahdollisuuksien hyödyntäminen.

Jatkokehittämisen mahdollisuudet

Jatkokehittämisessä seikkailukasvatusta peruskouluissa tulee kehittää kohti arjen pedagogiikkaa. Seikkailukasvatus tulee tuoda lähemmäs koulua ja lähiluontoa. Seikkailukasvatuksen ja ulkona oppimisen lukuisista hyödyistä tulee viestiä tehokkaasti.

Seikkailukasvatuksen ymmärrettävyyttä, saavutettavuutta ja tunnettuutta tulee lisätä. Valtakunnallisina seikkailukasvatuksen toimijoina Humakilla ja SNK ry:llä löytyy monipuolista osaamista edistää seikkailukasvatuksen osaamista ja tunnettuutta peruskouluissa.

Seikkailukasvatuksen koulutukset tulisi siirtää niihin ympäristöihin, joissa opettajat ja oppilaat toimivat. Koulutusten järjestäminen kouluissa ja koulun lähiluontoympäristöissä vähentää painetta matkustamiseen ja pidempiin poissaoloihin opetustyöstä. Lähikoulutusten kautta koulun lähiympäristöjen erityispiirteet voivat konkretisoitua opettajille eri tavalla. Koulutuksissa on hyvä huomioida edullisuuden ja maksuttomuuden periaate, koska peruskouluissa määrärahat ovat tiukilla. Vahvistamalla opettajien ulkona opettamisen osaamista madalletaan kynnystä toteuttaa seikkailukasvatusta. Tutkimustuloksissa nousi esille, että seikkailukasvatusta tulee toteutettua luonnostaan, kun opetus siirretään luokkahuoneesta ulos. Seikkailukasvatusta peruskouluissa tulisikin kehittää kohti arjen pedagogiikkaa, jolloin se mahtuisi paremmin ja vaivattomammin koulun toimintakulttuuriin sisälle.

Seikkailua kouluihin -hankkeessa opettajille tarjottiin koulutusta seikkailukasvatuksen osaamisen kehittämiseksi nuorisokeskusten lähiluonnossa. Seuraavassa hankkeessa seikkailukasvatusta ja ulkona oppimista voidaan kohdentaa sellaiseen peruskouluun, jossa seikkailukasvatusta jo tietoisesti toteutetaan. Paikallisesti toteutettavalla ja koulun lähiluontoa hyödyntävällä koulutuksella vahvistetaan seikkailukasvatuksen osaamista ja sen laajempaa käyttöä koulun sisällä. Täydennyskoulutus suunnitellaan yhteistyössä koulun rehtorin ja opettajien kanssa, jotta sisällössä on huomioitu koulun sosiaalinen, fyysinen ja psyykinen toimintaympäristö sekä muut erityispiirteet.

Seikkailukasvatuksen leirikoulutyötä voitaisiin tuoda lähemmäs koulua ja koulun lähiluontoympäristöjä. Perusopetuksen perustuessa maksuttomuuteen ja toisaalta leirikoulutoiminnan perustuessa usein vapaaehtoisvoimin kerättyihin varoihin, voidaan leirikouluja lähelle tuomalla vähentää matkustamisen painetta ja edistää yhdenvertaisuutta. Seikkailukasvatuksen kehittämistyöryhmän monialaista kokoonpanoa voidaan täydentää perusopetuksen ala- ja yläkoulun opettajaedustajilla. Tällä hetkellä kehittämistyöryhmästä löytyy edustaja varhaiskasvatuksesta ja muilta aloilta, mutta ei perusopetuksesta.

Uusille opinnäytetöille on tarvetta. Jatkotutkimuksia on hyvä suunnata erikseen erityisluokanopettajille, luokanopettajille ja aineenopettajille. Eri opettajaryhmien tutkiminen tuottaa yksityiskohtaisempaa ja syvällisempää tutkimustietoa. Seikkailukasvatuksen tieteelliselle tutkimukselle olisi tilausta. Kansainvälistä tieteellistä tutkimusta löytyy runsaasti. Kuten tutkimustulokset osoittivat, seikkailukasvatuksen toteuttamiselle ei tahdo löytyä tilaa nykymuotoisessa koulujärjestelmässä. Pitkän aikavälin kehittämistyössä tarvitaankin monipuolista ja monialaista diskurssia sekä pitkäjänteistä valtakunnallista kehitys-, tutkimus-, edunvalvonta- ja vaikuttamistyötä, jotta kouluissa voidaan hyödyntää nykyistä paremmin perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) mukaisia elämyksellisiä ja kokemuksellisia opetusmenetelmiä.

Perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) otettiin käyttöön peruskouluissa vaiheittain vuoden 2016 aikana. Perusopetuksen opetussuunnitelmaa uudistetaan kymmenen vuoden välein, jolloin sen uudistaminen on pian ajankohtainen. Kasvatus- ja opetusalan asiantuntijoiden ja opettajien osaamisen vahvistaminen paikallisten opetussuunnitelmien uudistamistyöhön on tärkeää, jotta koulua ohjaavia opetussuunnitelmia osataan hyödyntää monipuolisesti koulutyössä. Kuten Holappa (2020, 54) toi esille, paikallisen opetussuunnitelman uudistaminen tarjoaa monia mahdollisuuksia koulun toimintakulttuurin, opetuksen ja erilaisten pedagogiikkojen kehittämiseen. Kuntien ja koulujen merkitys paikallisten opetussuunnitelmien päivittämisessä on merkittävä.

Ulkona oppimisen tunnettuutta tulisi parantaa. Ulkona oppimisen pedagogiset suuntaukset, joihin seikkailukasvatus lukeutuu, tulisi sisällyttää vähintään vapaavalintaisiin opintoihin kasvatustieteiden tiedekunnan opettajankoulutuksessa. Tänä päivänä ulkona opettamisen hyödyt tunnustetaan ja tukea ulkona opettamiseen on saatavilla eri tahoilta (Puhakka, Ojala, Neuvonen & Manner 2022, 153).

Opinnäytetyöni tavoitteena oli yhdistää seikkailukasvatus peruskouluissa siihen ympäristöön, jossa oppilaat elävät, eli kaupunkiympäristöön ja siellä koulujen lähiluontoon. Opinnäytetyöni osoitti, että seikkailukasvatusta voidaan toteuttaa helposti ja matalalla kynnyksellä koulun piirissä ja lähiluonnossa, jos sieltä löytyy erilaisia luontoelementtejä. Toin opinnäytetyölläni uutta näkökulmaa siihen, että kaupungissa asuvien lasten ja nuorten luontosuhteen paikkaamiseen, ylläpitämiseen ja vahvistamiseen voidaan hyödyntää kaupunkiluontoa. Tutkija Roberts (2020, 1–2) mukaan seikkailukasvatusta kouluissa tulisikin kehittää suuntaan, joka kiinnittää

lapset ja nuoret luontoon uusilla tavoilla ja joka parantaa oppilaiden yhteisöllisiä toimintaedellytyksiä kestäväen elämäntavan ja tulevaisuuden rakentamisessa.

Koulun lähiympäristön ja urbaanin luonnon monet arvot on hyvä tiedostaa, jotta niitä voidaan hyödyntää seikkailukasvatuksessa. Kokonaisvaltaisena kasvatustapahtumana seikkailukasvatusta tuo näkyväksi oppilaiden piilossa olevat hyvyydet ja vahvuudet. Erityisesti ulkona luonnossa oppilaille tarjoutuu helpommin tilaisuuksia löytää ja tunnistaa oma potentiaalinsa.

Opinnäytetyöhöni viitaten, on monia hyviä syitä, miksi seikkailukasvatusta peruskouluissa tulisi hyödyntää nykyistä monipuolisemmin ja laajemmin. Seikkailukasvatusta peruskouluissa tulisi kehittää saavutettavammaksi eli lähemmäs arjen pedagogiikkaa ja koulun lähiluontoympäristöjä. Opinnäytetyöni osoitti, että haasteista huolimatta seikkailukasvatusta peruskoulussa on mahdollista, kun se tuodaan lähelle.

”Lähdet luontoon kaikkine teorioinesi ja se teillaa ne kaikki”.

Näin väitetään ranskalaisen taidemaalari Auguste Renoirin sanoneen. Tulkitsen sananlaskua siten, että avoimin mielin ja aistit valppaina voi ihminen oppia luonnosta aina jotain uutta.

LÄHTEET

- Alhanen, Kai 2018. John Dewey's Ecology of Experience. Engl. Jonathan Kyöttinen. Helsinki: Books on Demand.
- Brown, Mike & Beames, Simon 2017. Adventure education: Redux. *Journal of adventure education and outdoor learning*, 17 (4), 294–306. Viitattu 5.10.2023. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14729679.2016.1246257>
- Cantell, Hannele 2021. Näkökulmia luontosuhteiden eriarvoisuudesta: Esimerkkinä vammaisten luontokokemukset ja luontosuhteet. Teoksessa Risto Haverinen & Kirsikka Mattila & Aleksi Neuvonen & Rinna Saramäki & Otso Sillanaukee (toim.). Ihminen osana elonkirjoa. Luontosuhteet, luontokäsitykset ja sivistys kestävyyskriisin aikakaudella. *Sitra muistio*, 103–114. Viitattu 10.11.2023. <https://www.sitra.fi/app/uploads/2021/12/sitra-ihminen-osana-elonkirjoa.pdf>
- Christie, Beth, Beames, Simon, Higgins, Peter, Nicol, Robbie & Ross, Hamis 2014. Outdoor Education Provision in Scottish Schools. *Scottish Educational Review*, 46 (1). Viitattu 3.8.2023. https://www.pure.ed.ac.uk/ws/portalfiles/portal/31169856/CHRISTIE_Outdoor_Learning_Provision_in_Scottish_schools.pdf
- Christie, Beth, Beames, Simon & Higgins, Peter 2016. Context, culture, and critical thinking: Scottish secondary school teachers' and pupils' experiences of outdoor learning. *British Educational Research Journal*, 42 (3), 417–437. Viitattu 8.8.2023. <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/berj.3213>
- Eischer, Heli 2023. VS: YAMK opinnäytetyö seikkailua kouluihin -hankkeelle. Email heli.eischer@snk.fi 28.7.2023.
- Ewert, Alan W. & Davidson, Curt 2017. *Behavior and Group Management in Outdoor Adventure Education: Theory, Research and Practice (E-kirja)*. Lontoo ja New York: Taylor & Francis Group.
- Ewert, Alan W. & Sibthorp, Jim 2014. *Outdoor Adventure Education. Foundations, Theory and Research*. Yhdysvallat: Human Kinetics. Viitattu 7.10.2023.
- Faehnle, Maija 2013. Kaupunkiseutujen vihreän infrastruktuurin käsitteitä. ViherKARA-verkosto. Suomen ympäristökeskuksen raportteja 39, 2013. Viitattu 4.9.2023. <https://helda.helsinki.fi/server/api/core/bitstreams/8fbefe64-8ec2-431d-bc73-59e778d83a46/content>
- Greenaway, Roger & Knapp, Clifford E. 2016. Reviewing and reflection – connecting people to experiences. Teoksessa Barbara Humberstone & Heather Price & Karla A. Henderson (toim.). *Routledge International Handbook of Outdoor Studies (E-kirja)*. London: Routledge, 260–267.
- Hirsjärvi, Sirkka, Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula 2004. *Tutki ja kirjoita*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Holappa, Arja-Sisko 2020. Curricular guidelines and possibilities for developing Outdoor Adventure Education in Finland. Teoksessa Seppo J.A. Karppinen & Maarit Marttila & Anita Saaranen-Kauppinen (toim.). *Outdoor Adventure Education in Finland – pedagogical and*

- didactic perspectives. Humanistisen ammattikorkeakoulun julkaisuja 97, 50–57. Helsinki. Viitattu 31.10.2023. <https://www.humak.fi/wp-content/uploads/2020/01/seikkailukasvatusta-suomessa-outdoor-adventure-education-in-finland.pdf>
- Humak 2023. Seikkaillen osallisuutta ja hyvinvointia kouluihin. Viitattu 12.8.2023. <https://seikkailuakouluhin.humak.fi/>
- Hämäläinen, Jenni 2018. Ulkona oppimisen käsitteitä ja opettajien käsityksiä. Teoksessa Aulikki Laine & Meri Elonheimo & Anna Kettunen (toim.). Loikkaa ulkoluokkaan. Opas ulkona opettamiseen, 11–16. Plusprint Ulvila.
- Juuti, Pauli & Puusa, Anu 2020. Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät (E-kirja). Helsinki: Gaudeamus.
- Kaplan, Rachel & Kaplan, Stephen & Ryan, Robert L. 1998. *With People in Mind: Design and Management of Everyday Nature*. Ensimmäinen painos. Island Press.
- Karppinen, Seppo J.A. 2005. Seikkailullinen vuosi haastavassa luokassa. Etnografinen toimintatutkimus seikkailu- ja elämyspedagogiikasta. Väitöskirja. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Viitattu 27.7.2023. <https://urn.fi/URN:ISBN:9514277554>
- Karppinen, Seppo J. A. 2018. Seikkailukasvatus osana kouluopetusta. Blogikirjoitus 17.5.2018. Viitattu 1.9.2023. <https://www.snk.fi/blogi/seikkailukasvatus-osana-kouluopetusta/>
- Karppinen, Seppo J. A. 2018. Seikkailukasvatus ulkoluokassa tukee sosiaalista kehitystä. Teoksessa Aulikki Laine & Meri Elonheimo & Anna Kettunen (toim.). Loikkaa ulkoluokkaan. Opas ulkona opettamiseen, 22–24. Plusprint Ulvila.
- Karppinen, Seppo J.A. 2020. Outdoor adventure education in Finland - historical aspects. Teoksessa Seppo J.A. Karppinen & Maarit Marttila & Anita Saaranen-Kauppinen (toim.). *Outdoor Adventure Education in Finland – pedagogical and didactic perspectives*. Humanistisen ammattikorkeakoulun julkaisuja 97, 26–33. Viitattu 1.8.2023. <https://www.humak.fi/wp-content/uploads/2020/01/seikkailukasvatusta-suomessa-outdoor-adventure-education-in-finland.pdf>
- Karppinen, Seppo J. A. 2020. Seikkailukasvatus lisäämässä nuorten ymmärrystä ympäristöstä. Blogikirjoitus 16.6.2020. NYT! Ahdistuksesta nuorten ympäristöpoliittiseen toimijuuteen. Seikkailu-, media- ja ympäristökasvatuksellinen nuorisotutkimushanke. Tampereen yliopisto. Viitattu 4.10.2023. <https://projects.tuni.fi/nyt/blogi/seikkailukasvatuksesta/>
- Karppinen, Seppo J.A. & Latomaa, Timo 2015. Seikkaillen elämyksiä III. Suomalainen seikkailupedagogiikka. Vantaa: Hansaprint Oy.
- Kota ry 2023. Historia. KOTA ry:n historia on suomalaisen seikkailukasvatuksen historiaa. Viitattu 1.8.2023. <https://www.kota.fi/tietoa/historia/>
- Kotaviesti 2011. KOTA – Lasten ja nuorten hyvinvointi ry. T. Nieminen Oy, Kaarina. Viitattu 1.8.2023. https://www.kota.fi/wp-content/uploads/kotalehti_2011_final_web.pdf
- Kropocheva, Tatyana & Sineva, Mariya 2021. Urban natural environments in teaching younger school children. SHS Web of Conferences 98/2021, 3012. EDP Sciences. Viitattu 3.8.2023. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20219803012>

- Kummala, Petteri 2016. TÄMÄ EI OLE LUONTOA! Hybridi, ympäristön luovuus ja urbaani monimuotoisuus. Kaupunkiluonnon esteettiset ulottuvuudet Helsingin keskustan kaupunkitilassa (E-kirja). Helsingin yliopisto. Väitöskirja. Viitattu 21.7.2023. <https://helda.helsinki.fi/server/api/core/bitstreams/3920d372-10dc-4525-ac71-197d4be3ff2e/content>
- Leikkilä, Jaana 2010. Kaupunkiluonto maahanmuuttajien kotoutumisessa (E-kirja). Tampereen yliopisto. Pro gradu. Viitattu 24.7.2023. <https://urn.fi/urn:nbn:fi:uta-1-20913>
- Louhela, Virpi 2010. Seikkailu opetusmenetelmien monipuolistajana. Teoksessa Timo Lattomaa & Seppo J.A. Karppinen (toim.) Seikkaillen elämyksiä II. Elämyksen käsitehistoriaa ja käytäntöjä. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Marttila, Maarit 2016. Elämys- ja seikkailupedagoginen luontoliikunta opetussuunnitelman toteutuksessa. Etnografinen tutkimus. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.
- Mäkinen, Seppo 2020. Seikkailukasvatuksen mahdollisuudet perusopetuksessa. Teoksessa Seppo J.A. Karppinen & Maarit Marttila & Anita Saaranen-Kauppinen (toim.). Seikkailukasvatusta Suomessa – pedagogisia ja didaktisia näkökulmia. Humanistisen ammattikorkeakoulun julkaisuja 97, 212–221. Viitattu 3.11.2023. <https://www.humak.fi/wp-content/uploads/2020/01/seikkailukasvatusta-suomessa-outdoor-adventure-education-in-finland.pdf>
- Niemelä, Jari 2008. Muuttaako luonto kaupunkiin? Tieteessä tapahtuu 26 (7). Viitattu 22.7.2023. <https://journal.fi/tt/article/view/684>
- Nieminen, Jari 2020. From everyday woodcraft to professional youth work – a short history of adventure education in Finnish youth work. Teoksessa Seppo J.A. Karppinen & Maarit Marttila & Anita Saaranen-Kauppinen (toim.). Outdoor Adventure Education in Finland – pedagogical and didactic perspectives. Humanistisen ammattikorkeakoulun julkaisuja 97, 34–41. Viitattu 31.10.2023. <https://www.humak.fi/wp-content/uploads/2020/01/seikkailukasvatusta-suomessa-outdoor-adventure-education-in-finland.pdf>
- Opetushallitus 2023. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Viitattu 22.8.2023. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Parikka-Nihti, Mari 2023. Myös koulun piha on toimiva oppimisympäristö. Lukijan mielipide 16.8.2023. Helsingin Sanomat. Viitattu 5.10.2023. <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000009781936.html>
- Parviainen, Immo 2020. Huomioita suomalaisesta seikkailukasvatuksesta. Teoksessa Seppo J.A. Karppinen & Maarit Marttila & Anita Saaranen-Kauppinen (toim.). Seikkailukasvatusta Suomessa – pedagogisia ja didaktisia näkökulmia. Humanistisen ammattikorkeakoulun julkaisuja 97, 42–49. Viitattu 31.10.2023. <https://www.humak.fi/wp-content/uploads/2020/01/seikkailukasvatusta-suomessa-outdoor-adventure-education-in-finland.pdf>
- Piispanen, Maarika 2008. Hyvä oppimisympäristö. Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvinvointien kohtaaminen peruskoulussa. Jyväskylän yliopisto. Vaajakoski: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Priest, Simon & Gass, Michael, A. 2005. Effective leadership of adventure programming. 2. painos. Human Kinetics.

- Puhakka, Riikka & Heinonen Paavo 2021. Seikkailukasvatus nuorten luontoyhteyden rakentajana. *Ympäristökasvatus-lehti* 1/2021. Viitattu 3.9.2023. <https://feesuomi.fi/lehti/seikkailukasvatus-nuorten-luontoyhteyden-rakentajana/>
- Puhakka, Riikka & Ojala, Ann & Neuvonen, Marjo & Manner, Joel 2022. Teoksessa Sinikka Aapola-Kari (toim.). *Vaihteleva vapaa-aika. Lasten ja nuorten vapaa-aikatutkimus 2022*. Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2023:8. Hansaprint. Viitattu 4.9.2023. https://tieto-anuorista.fi/wp-content/uploads/2023/05/FINAL_vapaa-aikatutkimus-2022-web.pdf
- Pulkamo, Hannele 2014. Seikkailukasvatus ja elämyspedagogiikka nuorisotyössä: Vallan väline vai osallisuuden ja sosiaalisen vahvistamisen menetelmä? Teoksessa Tommi Hoikkala & Anna Sell (toim.). *Nuorisotyötä on tehtävä. Menetelmien perustat, rajat ja mahdollisuudet*, 496–520. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Rajamäki, Ronja 2023. *Urbaani villiys. Joutomaiden spontaani kasvillisuus osana esteettisesti monimuotoista kaupunkiluontoa*. Aalto-yliopisto. Diplomityö. Viitattu 10.10.2023. <http://www.urn.fi/URN:NBN:fi:aalto-202306183874>
- Roberts, Nina 2021. *Outdoor Adventure Education: Trends and New Directions - Introduction to a Special Collection of Research*. Viitattu 7.8.2023. <https://doi.org/10.3390/educsci11010007>
- Saaranen-Kauppinen, Anita 2020. Degree programme in Adventure and Outdoor Education at Humak University of Applied Sciences. Teoksessa Seppo J.A. Karppinen & Maarit Marttila & Anita Saaranen-Kauppinen (toim.). *Outdoor Adventure Education in Finland – pedagogical and didactic perspectives*. Humanistisen ammattikorkeakoulun julkaisuja 97, 58–63. Viitattu 31.10.2023. <https://www.humak.fi/wp-content/uploads/2020/01/seikkailukasvatusta-suomessa-outdoor-adventure-education-in-finland.pdf>
- Saaranen-Kauppinen, Anita 2020. Seikkailukasvatuksen osaamiskärki. Teoksessa Tiina Miettinen & Titta Pohjanmäki (toim.). *HUMAK 2030. Humanistisen ammattikorkeakoulun julkaisuja*, 107. Viitattu 12.10.2023. <https://www.humak.fi/wp-content/uploads/2020/08/HUMAK-2030-MiettinenPohjanmaki-2020.pdf>
- Sarajärvi, Anneli & Tuomi, Jouni 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (E-kirja)*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Siljander, Pauli 2014. *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Peruskäsitteet ja pääsuuntauokset*. Vantaa: Hansaprint Oy.
- Siltala, Juha 2013. *Nuoriso – mainettaan parempi? Nykynuorten sopeutumiskäsitteet historiallisesti*. Helsinki: WSOY.
- Sitra 2021. Ihminen osana elonkirjoa. Luontosuhteet, luontokäsitykset ja sivistys kestävyyskriisin aikakaudella. Teoksessa Risto Haverinen & Kirsikka Mattila & Aleks Neuvonen & Rinna Saramäki & Otso Sillanaukea (toim.). *Sitra muistio* 9.12.2021. Viitattu 3.9.2023. <https://www.sitra.fi/app/uploads/2021/12/sitra-ihminen-osana-elonkirjoa.pdf>
- Sjöblom, Pia & Eklund, Gunilla & Fagerlund, Petra 2021. Student teachers' views on outdoor education as a teaching method – two cases from Finland and Norway. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning* 2023, 23 (3), 286–300. Viitattu 23.7.2023. <https://doi.org/10.1080/14729679.2021.2011338>

- Suomen nuorisokeskusyhdistys ry 2022. Toimintakertomus 2022. Viitattu 2.8.2023.
<https://www.snk.fi/wp-content/uploads/snk-ry-toimintakertomus-2022.pdf>
- Suomen nuorisokeskusyhdistys ry 2023. Kehittämistyöryhmän kokoonpano. Viitattu 19.11.2023. <https://www.snk.fi/seikkailukasvatus/kehittamistyoryhma/>
- Suomen nuorisokeskusyhdistys ry 2023. Seikkailukasvatusverkosto. Viitattu 10.8.2023.
<https://www.snk.fi/seikkailukasvatus/verkotot/>
- Suomen nuorisokeskusyhdistys ry 2023. Suomalaisen seikkailukasvatuksen tunnuspiirteet ja arvot. Viitattu 30.7.2023. <https://www.snk.fi/seikkailukasvatus/menetelma/>
- Suomen ympäristökeskus 2022. Tutkimusta ja kokeiluja kestävästä kaupungistumisesta edistämiseksi. Julkaistu 13.10.2022. Viitattu 22.7.2023.
https://www.syke.fi/fi-FI/Tutkimus__kehittaminen/Kaupungistuminen
- Telemäki, Matti 1998. Johdatus seikkailukasvatuksen teoriaan. Kajaani: Kajaanin opettajan-
 koulutuslaitos.
- Tyrväinen, Liisa & Korpela, Kalevi 2009. Luonnosta terveyttä onnistuneella kaupunkisuunnittelulla. Teoksessa Maija Faehnle & Pia Bäcklund & Markus Laine (toim.). Kaupunkiluontoa kaikille. Ekologinen ja kokemuksellinen tieto kaupungin suunnittelussa. Helsingin kaupungin tietokeskus. Tutkimuksia 2009/6, 57–71. Viitattu 22.7.2023.
https://www.hel.fi/static/hel2/Tietokeskus/julkaisut/pdf/09_12_16_Tutkimuksia_6_Backlund.pdf
- Valtioneuvosto 2020. Saunaperinne Suomesta valittiin Unescon aineettoman kulttuuriperinnön luetteloon. Opetus- ja kulttuuriministeriön tiedote 17.12.2020. Viitattu 10.11.2023.
<https://valtioneuvosto.fi/-/1410845/saunaperinne-suomesta-valittiin-unescon-aineettoman-kulttuuriperinnon-luetteloon>
- Vilka, Hanna 2020. Tutki ja kehitä (E-kirja). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vilka, Hanna 2021. Näin onnistut opinnäytetyössä: ratkaisut tutkimuksen umpikujiin (E-kirja). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Walmsley, Naomi & Westall, Dan 2020. Urban Forest School: Outdoor Adventures and Skills for City Kids.
- Widenius, Suvi 2017. Mistä on hyvä seikkailukasvatus tehty? Suomalaisen seikkailukasvatuksen tunnuspiirteiden ja arvojen määrittäminen laadukkaana toiminnan kuvaajiksi (E-kirja). Opinnäytetyö. Humanistinen ammattikorkeakoulu. Viitattu 2.8.2023.
https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/123533/Suvi_Widenius.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ympäristöministeriö 2023. Jokaisenoikeudet. Viitattu 4.10.2023.
<https://ym.fi/jokaisenoikeudet>
- Ympäristöministeriö 2023. Kansallinen luonnon virkistyskäytön strategia 2030. Toimintaohjelma 2023–2025. Viitattu 24.11.2023. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-361-969-2>

LIITE TEEMAHAASTATTELURUNKO

TAUSTAKYSYMYKSET

- Peruskoulu ja luokka-aste
- Luokanopettaja / aineenopettaja
- Luokan oppilasmäärä
- Koulun oppilasmäärä
- Työvuodet opettajana nykyisessä koulussa
- Työvuodet yhteensä opettajana
- Ikä
- Tutkinto
- Muu koulutustausta
 - Seikkailukasvatus, luonto yms.

SEIKKAILUKASVATUS OPETUSMENETELMÄNÄ OPETTAJAN TYÖSSÄ

- Seikkailukasvatuksen määrittely
 - Miten kuvailisit seikkailukasvatusta menetelmänä? (apukysymys)
- Seikkailukasvatus opettajan työssäsi
 - Millä tavoin toteutat tai sovellat seikkailukasvatusta työssäsi? (apukysymys)
- Seikkailukasvatus oppilaiden nykyajan ongelmissa ja oppimisen haasteissa
 - Millaisia työkaluja seikkailukasvatus tarjoaa oppilaiden nykyajan ongelmiin tai oppimisen haasteisiin? (apukysymys)
- Seikkailukasvatus oppilaiden pehmeiden taitojen vahvistamisessa
 - Millaisia oppilaiden pehmeitä taitoja seikkailukasvatuksella voidaan vahvistaa? (apukysymys)

SEIKKAILUKASVATUKSEN HAASTEET JA HYÖDYT OPETTAJAN TYÖSSÄ

- Haasteet seikkailukasvatuksen toteuttamisessa
 - Millaisia haasteita tai esteitä olet kohdannut toteuttaessasi seikkailukasvatustyytyössäsi? (apukysymys)
- Hyödyt seikkailukasvatuksen toteuttamisessa

- Kuvaile niitä hyötyjä, joita olet havainnut toteuttaessasi seikkailukasvatusta opetuksessa? (apukysymys)
- Seikkailukasvatuksen hyödyntäminen oppilaitoksessasi
- Opettajan tukeminen seikkailukasvatuksen käyttöönotossa ja käytössä
 - Millä tavoin opettajaa voidaan tukea seikkailukasvatuksen käytössä? (apukysymys)

URBAANI LUONTO SEIKKAILUKASVATUKSEN OPPIMISYMPÄRISTÖNÄ

- Kaupunkiluonnon merkitys
- Koulun urbaani lähiluonto oppimisympäristönä
- Kaupunkiluonto laajemmin oppimisympäristönä
 - Millaisen oppimisympäristön koulun lähiluonto ja kaupunkiluonto tarjoavat seikkailukasvatukselle? (apukysymys)

URBAANIN LUONNON MONET ARVOT SEIKKAILUKASVATUKSESSA

- Kaupunkiluonnon arvot ja merkitys seikkailukasvatuksessa
 - Millaisia erilaisia arvoja kaupunkiluonto tarjoaa seikkailukasvatukselle? (apukysymys)
- Kaupunkiluonnon merkitys oppilaiden luontosuhteen ja kestävän elämäntavan rakentamiselle
- Kaupunkiluonnon toteutettavan seikkailukasvatuksen pedagoginen potentiaali tänään ja tulevaisuudessa

VAPAA SANA

- Tuleeko mieleesi vielä jotakin lisättävää?
- Millaisia terveisiä haluaisit lähettää seikkailukasvatuksen käytöstä opettajille, joita aihe kiinnostaa tai arveluttaa?