

Opinnäytetyö (AMK)

Sosionomi

2021

Katariina Tiikko

PÄIVÄKOTI-ikäisten SEIKKAILUKASVATUS

– videosarja Varhaiskasvatuksen
seikkailukasvatusverkostolle

Katariina Tiikko

PÄIVÄKOTI-IKÄISTEN SEIKKAILUKASVATUS

- videosarja Varhaiskasvatuksen seikkailukasvatusverkostolle

Seikkailukasvatuksen työmenetelmiä on hyödynnetty laajasti erityisesti nuorten kanssa tehtävässä työssä. Vähemmän tunnettua on kuitenkin varhaiskasvatuksessa toteutettava seikkailukasvatus, vaikka se soveltuu monialaisuutensa ansiosta myös pienten lasten toimintamuodoksi. Haasteena seikkailukasvatuksen vakiinnuttamiselle varhaiskasvatukseen on tutkitun tiedon puute.

Opinnäytetyö toteutettiin kehittämistyönä syksyllä 2020 perustetulle Varhaiskasvatuksen seikkailukasvatusverkostolle. Opinnäytetyön tavoitteena oli edistää verkoston näkyvyyttä, joka on yksi verkoston toimintasuunnitelman kolmesta painopisteestä. Tarkoituksena oli tuottaa videosarja päiväkotikäisten seikkailukasvatuksesta. Verkostomainen työskentely on tämän kehittämistyön lähtökohta, ja sitä käsitellään omassa luvussaan. Tämän lisäksi teoreettinen viitekehys kattaa varhaiskasvatuksen oppimiskäsityksen sekä seikkailukasvatuksen teorian ja sovellettavuuden varhaiskasvatukseen. Niin verkosto kuin kehittämistyö vastaavat tutkimustuloksiin, jotka kertovat varhaiskasvattajien tarpeesta selkeälle ja helposti saatavalle seikkailukasvatuksesta kertovalle materiaalille ja tiedolle.

Opinnäytetyön toiminnallisessa osuudessa syntyi 11 videon videosarja, jossa kuvataan seikkailukasvatuksen keskeisiä elementtejä varhaiskasvatuksessa. Videosarjan taustateoria kerättiin kirjallisuuskatsauksen avulla aikaisemmista tutkimuksista ja kirjallisuudesta. Kehittämistyötä varten haastateltiin myös kahta varhaiskasvattajaa, jotka osaltaan antoivat uusia näkökulmia videosarjaan. Raportin kuudennessa luvussa kuvataan kehittämistyön projekti kokonaisuudessaan. Videot tulevat Varhaiskasvatuksen seikkailukasvatusverkoston käyttöön ja ne jaetaan sosiaalisessa mediassa sekä verkoston nettisivuilla.

Kiinnostuttuani seikkailukasvatuksesta ja ymmärrettyäni sen soveltuvuuden varhaiskasvatukseen, innostuin ajatuksesta yhdistää nämä sosionomin (AMK) opinnäytetyössäni. Lopullinen kipinä opinnäytetyölle leimahti syksyllä 2020, kun valtakunnallisilla seikkailukasvatusverkoston nettisivuilla haettiin varhaiskasvattajia verkoston perustamiseksi. Varsinainen opinnäytetyöprojekti alkoi keväällä 2021 jatkuen koko vuoden. Opinnäytetyön tekeminen on syventänyt omaa ammatillisuuttani sekä muovannut ymmärrystäni seikkailukasvatuksesta tapana työskennellä sosiaali- ja kasvatusalalla.

Videosarja on nähtävillä seuraavasta linkistä:

<https://youtube.com/playlist?list=PL3sKhyAIONyH0nSpcVHjz6jhmPYoknPSW>.

ASIASANAT:

Varhaiskasvatus, seikkailukasvatus, verkosto, videosarja, kehittämistyö

BACHELOR'S THESIS | ABSTRACT

TURKU UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Degree Programme in Social Services

December 2021 | 44 pages, 11 pages in appendices

Katariina Tiikko

ADVENTURE EDUCATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

- video series for the Adventure Education Network of Early Childhood Education

Adventure education has been widely employed especially in the field youth work. However not as much is known about adventure education in early childhood education, even though thanks to its versatility, adventure education nurtures children's natural development. The challenge of establishing adventure education in early childhood education results from the scarcity of research on the topic.

The thesis is written for the needs of the commissioning Adventure Education Network of Early Childhood Education established in the autumn 2020. The aim of the thesis is to promote network's coverage, which is one of the three main focuses stated in the strategy. The purpose is to produce a video series on the key features of adventure education in early childhood education. As networking is the basis of this thesis, the subject will be addressed in its own chapter. Furthermore, the framework covers the Finnish concept of learning in the ECE and the theory of adventure education. Both the network and the thesis respond to the earlier research findings in which early childhood educators call for clear and accessible information and material about adventure education.

The product of this thesis is an eleven-part video series in which the key features of adventure education in early childhood education are represented. The theory base for the video series was collected by conducting a literature review. Additionally, two members of the network provided comments and professional perspective for the video series. The videos will be used in the Adventure Education Network of Early Childhood Education's website and social media.

Inspiration for the thesis stems from my interest in adventure education and its compatibility with early childhood education. The final spark for the thesis was lit in the autumn 2020 when the Finnish Adventure Education Network looked for early childhood educators in order to build a new network. The thesis project started in the spring 2021 and continued until the end of the year. Writing the thesis has further deepened my professional identity and shaped my understanding of adventure education as a way of working in the social and educational sector.

Video series is accessible via the following link:

<https://youtube.com/playlist?list=PL3sKhyAIOnyH0nSpcVHjz6jhmPYoknPSW>.

KEYWORDS:

Early childhood education, adventure education, video series, network

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	6
2 VERKOSTO TOIMINTAYMPÄRISTÖNÄ	8
3 OPPIMINEN VARHAISKASVATUKSESSA	11
3.1 Varhaiskasvatuksen määrittely	11
3.2 Lapsen kokonaisvaltainen oppiminen	12
3.3 Luonto aitona oppimisympäristönä	14
4 SEIKKAILUKASVATUS VARHAISKASVATUKSESSA	16
4.1 Seikkailukasvatus	16
4.2 Seikkailukasvatus ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteet	18
4.3 Päiväkoti-ikäisten seikkailutoiminta	21
5 OPINNÄYTETYÖN LÄHTÖKOHDAT	30
5.1 Tausta ja tarve	30
5.2 Tavoitteet ja kehittämistehtävät	31
5.3 Kehittämismenetelmät ja analyysi	31
5.4 Opinnäytetyön eettisyys ja luotettavuus	33
6 OPINNÄYTETYÖPROJEKTIN TOTEUTUS	34
7 YHTEENVETO JA POHDINTA	38
7.1 Tuotoksen tarkastelu	38
7.2 Ammatillinen kasvu	40
LÄHTEET	42

LIITTEET

Liite 1. Videosarjan käsikirjoitus

KUVAT

Kuvat 1, 2, 3 ja 4. Esimerkkejä videosarjan visuaalisesta ilmeestä. 36

KUVIOT

Kuvio 1. Verkoston kehittämistoiminnan vaiheet (Yhdistystoimijat 2021). 9
Kuvio 2. Seikkailutoiminnan suunnittelun lähtökohdat. 22
Kuvio 3. Seikkailutoiminnan toteutuksen kulmakivet. 24
Kuvio 4. Kehittämistyön menetelmät ja analyysitavat. 32
Kuvio 5. Opinnäytetyöprojektin eteneminen 34

1 JOHDANTO

Seikkailukasvatusta hyödynnetään varhaiskasvatuksessa enenevässä määrin, eikä ihme, sillä seikkailu kuvaa kenties parhaiten lapsille ominaista toimintaa. Lapsi oppii kokonaisvaltaisesti ihmettelemällä, leikkimällä, tutkimalla ja kokeilemalla. Myös valtakunnallisessa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) painottuu toiminnallisuus. Seikkailukasvatus työtapana mahdollistaa varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden sisältöalueiden monipuolisen hyödyntämisen, yhdistelemisen ja soveltamisen. Tämän lisäksi varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suositukset (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016) toimivat perusteena toteuttaa seikkailukasvatusta varhaiskasvatuksessa.

Opinnäytetyö käsittelee Varhaiskasvatuksen seikkailukasvatusverkoston näkyväksi tekemistä. Tarve kehittämistyölle nousee verkoston toimintasuunnitelmasta (2021), jossa on määritelty toimintavuoden 2021 kehittämistarpeiden painopisteet. Yhteisissä keskusteluissa toimeksiantajan kanssa valitsimme opinnäytetyön painopisteeksi vastaperustetun verkoston näkyvyyden edistämisen. Tarkoituksena on tuottaa neliosainen videosarja seikkailukasvatuksen keskeisistä elementeistä varhaiskasvatuksessa. Kehittämistyön toteutustavaksi valikoitui videosarja sen suuren potentiaalin ja nykyaikaisuuden ansiosta. Videosarjan tarkoituksena on toimia selkeänä ja helposti lähestyttävänä manuaalina seikkailukasvatuksen käyttöön varhaiskasvatuksessa. Opinnäytetyö tehdään toiminnallisella menetelmällä ja se koostuu tuotoksesta sekä raportista.

Opinnäytetyön aihe rajautuu varhaiskasvatuksen kentälle, jota määrittelee varhaiskasvatustalaki (540/2018) ja kolmitasoinen varhaiskasvatussuunnitelmien kokonaisuus. Varhaiskasvatustoiminnan eri toimintamuodoilla tuetaan lapsen kasvua ja kehitystä tavoitteellisesti kasvatuksen, opetuksen ja hoidon avulla. Seikkailukasvatuksen myötä avautuu erinomaiset edellytykset toteuttaa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018) esille tuotua oppimiskäsitystä sekä tavoitteita. Tämän lisäksi varhaiskasvatuksen oppimisen toimintakulttuuri, vuorovaikutukseen nojautuva yhteistoiminta sekä oppimisympäristöt soveltuvat sellaisenaan seikkailukasvatuksen toteuttamiseen. Seikkailutoiminnan keskiössä on lasten luontaisen uteliaisuuden ja itseluottamuksen tukeminen. Toiminnalle asetetaan aina kasvatuksellinen tavoite, joten seikkailut eivät tapahdu vahingossa. Seikkailukasvatuksen avulla lapsille voidaankin asettaa heidän kehitykselleen tarpeellisia haasteita. Kun lapset pääsevät ratkomaan vuorovaikutustaitoja vaativia tehtäviä vaihtelevassa ympäristössä, lasten liikunnalliset ja

ongelmanratkaisutaidot kehittyvät. Seikkailun herättämiä kokemuksia ja tunteita myös käydään läpi eli reflektoidaan toiminnan aikana ja sen jälkeen.

Opinnäytetyön tilaajana on Varhaiskasvatuksen seikkailukasvatusverkosto. Se perustettiin syksyllä 2020 vastaamaan varhaiskasvattajien seikkailukasvatuksellisiin tarpeisiin. Kiinnostus seikkailukasvatusta kohtaan on kasvanut varhaiskasvatuksen piirissä, mistä kertoo valtakunnallisen seikkailukasvatusverkoston nettisivujen kävijämäärän moniker- taistuminen syyskuussa, jolloin seikkailukasvatuksesta kiinnostuneita varhaiskasvattajia alettiin kutsua kokoon. Koska opinnäytetyö tehdään yhteistyössä verkoston kanssa, käsittelen opinnäytetyössäni myös verkostomaista toimintaa.

Seikkailukasvatus on kiinnostanut minua työskentelytapana sosionomikoulutuksen al- usta alkaen. Idea seikkailukasvatukseen liittyvästä opinnäytetyöstä onkin ollut mielessä siitä lähtien. Kuin tilauksesta huomasin, että Varhaiskasvatuksen seik- kailukasvatusverkosto hakee varhaiskasvattajia uuden verkoston perustamista varten. Tästä innostuneena päätin ottaa yhteyttä ja ehdottaa, josko opinnäytetyölläni voisin edistää vastaperustetun verkoston toimintaa. Ehdotukseeni vastattiin pian myöntävästi, mistä lähtien olenkin toiminut aktiivisena jäsenenä verkoston kehittämistyöryhmässä.

Opinnäytetyöraportin alussa kuvataan kehittämistyön teoreettinen viitekehys. Kir- jallisuuden perusteella opinnäytetyöhön on nostettu kolme pääkäsitettä, joiden alle koottu teoriaperusta voidaan luokitella. Nämä käsitteet ovat: verkosto toimintaympäristönä, varhaiskasvatus sekä seikkailukasvatus, ja jokainen muodostaa oman luvun. Niiden tarkoituksena on tuottaa lukijalle ymmärrys opinnäytetyön kontekstista. Tietoperustan avulla pyritään myös perustelemaan, miksi seikkailukasvatus on käyttökelpoinen toimintatapa päiväkotikäisten lasten kasvatuksessa. Viidennessä luvussa käsitellään kehittämistyön lähtökohtia eli taustaa ja tarvetta, tavoitteita ja kehit- tämistehtäviä sekä eettisyyttä ja luotettavuutta. Tämän jälkeen luvussa kuusi kuvataan opinnäytetyöprojektia kokonaisuudessaan. Luvussa avataan kehittämistyön aikataulu sekä videosarjan käytännön toteutus vaiheineen. Viimeisessä luvussa tehdään yhteen- veto hyödyntäen tuotoksen tarkastelua sekä tekijän ammatillista kasvua.

2 VERKOSTO TOIMINTAYMPÄRISTÖNÄ

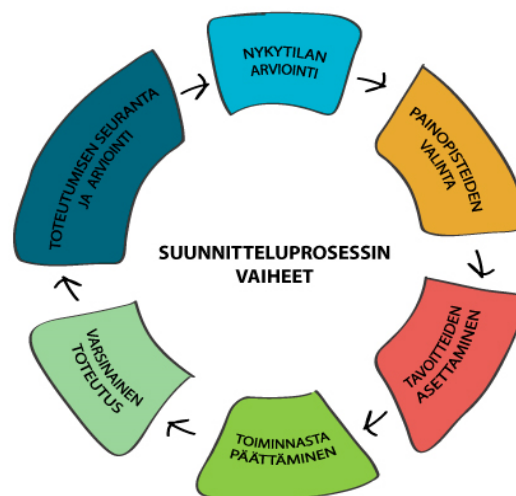
Tämän opinnäytetyön toimintaympäristönä ja toimeksiantajana toimii Varhaiskasvatuksen seikkailukasvatusverkosto. Verkoston toimintaa kehitettäessä on otettava huomioon verkostomaiselle työskentelylle ominaiset tekijät. Tässä luvussa kuvataankin verkostoa ja verkostoitumista tapana tehdä yhteistyötä. Tämän lisäksi avataan Varhaiskasvatuksen seikkailukasvatusverkoston toimintaa, joka pohjautuu yhteistyössä verkoston kehittämistyöryhmän kanssa laadittuun toimintasuunnitelmaan.

Erilaisia verkostoja on muodostettu ihmisten historiassa kautta aikain. Ennen digitalisaatiota ihmisten välinen vuorovaikutus oli hyvin paikallista ja asuinpaikasta riippuvaista. Merentakaisen kaupankäynnin lisääntymisen seurauksena 1700-1800-luvuilla heräsi tarve luottamukselliseen kanssakäymiseen ulkomaalaisten kanssa. Muun muassa Iso-Britannian kauppiat onnistuivat luomaan verkostoja, joiden myötä luottamus toimijoiden välillä kehittyi. Näihin vuosiin sijoittuneen sosiaalisen vallankumouksen myötä yhteiskunnan kirjoittamattomat säännöt, kuten sosiaaliset taidot ja verkostoihin kuuluminen kasvattivat merkitystään. (Tonts 2019, 15.) Digitalisaatio ja sosiaalinen media ovat mahdollistaneet verkoston syntymisen sekä verkoston sisällä tapahtuvan vuorovaikutuksen fyysisestä ja maantieteellisestä etäisyydestä huolimatta. Tämän päivän sosiaaliset verkostot ovatkin pääasiassa globaaleja eivätkä ole enää sidoksissa ihmisten asuinpaikkaan. Verkostoituminen on mahdollista myös sellaisten henkilöiden kanssa, joita ei ole tavannut henkilökohtaisesti. (Tonts 2019, 23-24.)

Koskela ym. (2007, 90-93) kuvaavat verkostoa vuorovaikutussuhteiden muodostamaksi kokonaisuudeksi, jossa ihmiset toimivat toistensa kanssa sekä jakavat tietoa keskenään. Se koostuu tietoisesti saman mielenkiinnon kohteen ja yhteisen tavoitteen ympärille liittyneistä ihmisistä. Verkoston lähtökohtina ovat vapaaehtoisuus, vastavuoroisuus, tasa-vertaisuus ja luottamus. Oleellista on, että sen kaikki jäsenet kokevat itseorganisoituvan yhteistyösuhteen jollakin tapaa hyödylliseksi. Liittyminen on vapaaehtoista ja perustuu yksilön haluun tai tarpeeseen toimia verkostossa. Toiminnan taustalla on myös ajatus vastavuoroisuudesta eli siitä, että jäsenten ajallinen panostus maksaa itsensä takaisin tavalla tai toisella. Tämä on vapaaehtoisuuteen perustuvan yhteistoiminnan sekä jäsenten sitoutumisen ja motivaation kannalta olennaista. Lisäksi verkoston päätöksenteon tulee olla tasavertaista, kollektiivista ja osallistavaa, jotta se edistäisi toimintaan sitoutumista. (Valtioneuvoston kanslia 2019, 14-15.) Edellä mainittujen lähtökohtien ohella yksi

verkoston keskeisimmistä ominaisuuksista on jäsenten keskinäinen luottamus. Yksittäisten ihmisten vapaaehtoinen, vastavuoroinen ja tasavertainen yhteistyö vaatii toimiakseen luottamusta. Kun etukäteen ei tiedetä toiminnan lopputulemaa, verkoston jäsenet joutuvat heittäytymään ennalta tuntemattomaan. Näin luottamus kohdistuu verkoston eri toimijoiden lisäksi yhteisesti sovittujen tavoitteiden mukaiseen yhteistyöhön. (Järvensivu 2019, 48, 81.)

Varhaiskasvatuksen seikkailukasvatusverkosto luotiin syksyllä 2020 yhdistämään ja kehittämään seikkailukasvatusta hyödyntävien varhaiskasvattajien välistä toimintaa. Seikkailukasvatuksellinen toiminta varhaiskasvatuksessa on Suomessa rajoittunut yksittäisten varhaiskasvattajien harteille. Verkoston jäseniä yhdistääkin pyrkimys toteuttaa perinteisestä laitosmallisesta poikkeavaa varhaiskasvatusta. Tiukan kaavamaisuuden tilalle seikkailukasvatus tuo luovuutta ja mahdollisuuksia lapsen osallisuudelle. Verkosto on vielä varsin nuori, mutta sille on laadittu toimintasuunnitelma vuodeksi 2021. Toiminnan tavoitteena on edistää seikkailukasvatuksen asemaa varhaiskasvatuksessa. Lisäksi toimintasuunnitelmassa on määritelty kolme kehittämistarpeista nousutta painopistettä: yhteisö, näkyvyys ja koulutus. Painopisteet ja niihin liittyvät toimenpiteet kuljettavat nuorta ja kehittyvää verkostoa oikeaan suuntaan. Toimintaa organisoidaan kehittämissyöryhmästä käsin, johon kuuluu kahdeksan vapaaehtoista seikkailukasvatuksesta kiinnostunutta varhaiskasvattajaa ympäri Suomen. Työryhmä vastaa verkoston toiminnan kehittämisestä ja muotoutumisesta. Kehittämissyöryhmä tapaa tarpeesta riippuen sekä vuosittain järjestettävässä loppu- ja arviointipalaverissa. Kehittämistoiminta tapahtuu alla kuvatus Yhdistystoimijat.fi-sivuston syklin mukaisesti. (Varhaiskasvatuksen seikkailukasvatusverkosto 2021.)



Kuvio 1. Verkoston kehittämistoiminnan vaiheet (Yhdistystoimijat 2021).

Verkoston kehittämistyöryhmän tarkoitus on aktivoida verkoston jäseniä vuorovaikutuksen avulla. Varhaiskasvatuksen seikkailukasvatusverkosto perustettiin koronapandemian aikana ja sen jäsenet koostuvat ympäri Suomen asuvista ihmisistä. Poikkeustilanteen vuoksi verkosto ei ole päässyt tapaamaan kasvotusten, joten vuorovaikutuksen edistämiseksi hyödynnetään sosiaalista mediaa. Perustamisen yhteydessä verkosto loi itselleen suljetun Facebook-ryhmän, johon seikkailukasvatuksesta kiinnostuneet varhaiskasvattajat voivat liittyä. Tämän lisäksi verkoston on tarkoitus perustaa omat internetsivut. Kyseisten medioiden kautta se pyrkii toimimaan tietolähteenä ja alan asiantuntijaryhmänä. Verkostomaisessa työskentelyssä hyödynnetään yhteistyötä, vuorovaikutusta, ajatusten vaihtoa ja oman alan seuraamista. Näin verkostossa toimivien henkilöiden jakaessa omia kokemuksiaan ja tietämystään, heidän asiantuntemuksensa ja osaamisensa yhteisestä aihepiiristä kehittyä (Kiviniemi & Kurkela 2011, 132). Tällä tavoin verkostoyhteistyössä on mahdollista käyttää hyödyksi verkoston jäsenten kokemusperäistä tietoa. Myös tässä opinnäytteessä hyödynnetään verkoston varhaiskasvattajia, joilta saadaan kommentteja sekä uusia näkökulmia videosarjaan.

Verkoston menestyksellä toiminta vaatii asioiden eteenpäinviemistä ja tiedonjakamista muiden kanssa. Keskeistä verkosto-osaamisessa on yhteistyön, yhdessä oppimisen ja luovuuden merkitys. Sen vahvuutena voidaan pitää joustavuutta ja innovatiivisuutta verrattuna jähmeärakenteisiin instituutioihin (Kiviniemi & Kurkela 2011, 133.) Tämän lisäksi verkoston jäsenten on tunnettava toisensa, puhuttava samoilla käsitteillä ja ajateltava likimäärin samansuuntaisesti. (Koskela ym. 2007, 110.) Myös Kiviniemi ja Kurkela (2011, 129) painottavat verkoston työskentelyn tapahtuvan yhteisesti sovittujen toimintaperiaatteiden mukaisesti. Varhaiskasvatuksen seikkailukasvatusverkoston toimintaperiaatteet on hyväksytty kehitystyöryhmässä ja kirjattu toimintasuunnitelmaan. Perustettu verkosto on alaverkosto Suomen Seikkailukasvatusverkostolle. Muita alaverkostoja ovat maantieteellisesti jaottuneet verkostot sekä tutkimus- ja terapiaverkostot. Seikkailukasvatusverkostosta ja sen toiminnasta vastaa Suomen nuorisokeskusyhdistys ry. Varhaiskasvatuksen seikkailukasvatusverkosto on sitoutunut emoverkostonsa toimintaan, arvoihin sekä periaatteisiin, joita ovat avoimuus ja yhteisöllisyys, moniäänisyys, tiedonjako, elämän läpi tapahtuva oppiminen ja kestävä kehitys. Lisäksi verkosto on hyväksynyt suomalaisen seikkailukasvatuksen tunnuspiirteet, jotka on kuvattu Suvi Wideniuksen (2017) opinnäytetyössä. (Varhaiskasvatuksen seikkailukasvatusverkosto 2021.)

3 OPPIMINEN VARHAISKASVATUKSESSA

3.1 Varhaiskasvatuksen määrittely

Suomalainen varhaiskasvatus juontaa juurensa saksalaisen Friedrich Fröbelin kehittämään lastentarha-ajatukseseen, jossa lapset kasvavat puutarhassa yhdessä luonnon kanssa. Sittemmin lastentarhoista on tullut päiväkoteja, ja puutarhureina toimineista aikuisista lasten kasvatuksesta, opetuksesta ja hoidosta vastaavia ammattilaisia. (Kauppinen 1997, 18.) Tänä päivänä varhaiskasvatuksella viitataan sananmukaisesti suunnitelmalliseen ja tavoitteelliseen kasvatukseen, opetuksen ja hoidon muodostamaan kokonaisuuteen, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka (Opetushallitus 2018, 7-8). Yhteiskunnallisena palveluna se pyrkii edistämään lasten kokonaisvaltaista kasvua, kehitystä ja oppimista yhteistyössä huoltajien kanssa. Tämän lisäksi varhaiskasvatuksella on lasten tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta edistävä sekä syrjäytymistä ehkäisevä tehtävä. (Opetushallitus 2018, 14.)

Varhaiskasvatus perustuu aina ylemmällä tasolla varhaiskasvatukseen (540/2018), jossa säädetään muun muassa toiminnan tavoitteista. Laissa määritellyt tavoitteet puolestaan ohjaavat kolmitasoisista varhaiskasvatussuunnitelmien kokonaisuutta, joka koostuu valtakunnallisesta varhaiskasvatussuunnitelman perusteista sekä paikallisista ja lasten henkilökohtaisista varhaiskasvatussuunnitelmista. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden on tarkoitus varmistaa varhaiskasvatuksen laadukas ja yhdenvertainen järjestäminen ja toteutuminen niin kuntien kuin yksityisten toimijoiden järjestämässä varhaiskasvatuksessa ympäri Suomen. (Opetushallitus 2018, 7.)

Varhaiskasvatuksen toimintamuotoja ovat päiväkotitoiminta, perhepäivähoito sekä avoin varhaiskasvatustoiminta. Tämän lisäksi varhaiskasvatusta voidaan järjestää myös vuorohoitona iltaisin, viikonloppuisin ja öisin. Tätä opinnäytetyötä ei ole rajattu käsittelemään tiettyä toimintamuotoa, joten opinnäytteen teoriapohja sekä tuotos ovat sovellettavissa kaikkiin varhaiskasvatuksen toimintamuotoihin. On kuitenkin otettava huomioon niiden ominaiset erot, jotka koskevat muun muassa oppimisympäristöä, resursseja sekä lapsiryhmien kokoa. Vaikka toiminnan luonteen mukaan voidaan painottaa eri asioita, tulee toiminnan kaikesta huolimatta olla suunniteltua ja tavoitteellista. Toimintamuodosta riippumatta varhaiskasvatusta on toteutettava varhaiskasvatustilain sekä varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden tavoitteiden mukaisesti. (Opetushallitus 2018, 17-18.)

3.2 Lapsen kokonaisvaltainen oppiminen

Jokainen lapsi on ainutlaatuinen yksilö, joka oppii monin eri tavoin riippuen iästä, päivästä, motivaatiosta, mielialasta ja ympäristöstä. Päiväkoti-ikäisten oppiminen pohjautuu heidän aiempiin kokemuksiinsa, osaamiseensa sekä mielenkiinnon kohteisiinsa. Tästä syystä myös varhaiskasvatuksen tulisi olla monipuolista ja vastata erilaisten oppijoiden tarpeisiin. (Ritson 2016, 31.) Lapsen kasvun ja oppimisen tukemisen pohjalla on oltava teoreettisesti perusteltuja valintoja, koska nämä teoriat vaikuttavat tapaamme ajatella ja toimia kasvatustyössä. Tässä opinnäytetyössä päiväkotikäisten lasten oppimista lähestytään erityisesti konstruktivisen ja kokonaisvaltaisen oppimiskäsityksen kautta, sillä ne vastaavat parhaiten seikkailukasvatukseen liittyviä ajatuksia lapsen oppimisesta. Kokonaisvaltainen oppiminen pitää sisällään lasten aktiivista toimintaa, ja koostuu leikistä, havainnoinnista, tarkkailusta, jäljittelystä, liikkumisesta, tutkimisesta sekä taiteesta ja itseilmaisusta (Opetushallitus 2018, 21-22). Vygotskyn lähikehityksen vyöhykkeeseen viitaten tässä luvussa kuvataan myös vertaisryhmän ja aikuisen merkitystä lapsen oppimiseen.

Lyhyesti määriteltynä konstruktivimin ydinajatuksena on lapsikeskeisyys ja lapsen aktiivinen rooli omassa oppimisessan. Siinä korostuu käytännönläheisyys, kun oppiminen yhdistetään lapsen omaan elämään ja kokemuksiin. (Kronqvist 2011, 19.) Vaikka varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa ei mainita konstruktivismia, voidaan asiakirjassa kuvatus oppimiskäsityksen nähdä perustuvan pitkälti konstruktivistiseen oppimisteoriaan ja sisältävän tähän liittyviä seikkoja. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan lapsi oppii vuorovaikutuksessa toisten lasten ja aikuisten kanssa (Opetushallitus 2018, 21-22). Oppimiskäsityksenä konstruktivismi tarjoaakin lapselle mahdollisuuden oppia sosiaalisen kanssakäymisen avulla.

Konstruktivismissa keskeinen rooli on Vygotskyn lähikehityksen vyöhyke -käsitteellä. Lähikehityksen vyöhyke kuvaa lapsen taitoja, jotka vielä kehittyvät ja joissa lapsi tarvitsee taitavamman lapsen tai aikuisen apua onnistuakseen. Vygotskyn mukaan aikuisen tehtävä on toimia lapsen apuna siinä, mitä tämä ei vielä osaa itsenäisesti. (Hakkarainen 2011, 196-197.) Tämä ei tarkoita puolesta tekemistä, vaan lapsen tukemista asian saavuttamiseksi. Toisaalta aikuinen pyrkii myös kannustamaan lasta omatoimisuuteen ja osallisuuteen. Konstruktivismin myötä myös lasten vertaisryhmässä tapahtuva yhteisöllisyys, yhteistoiminta ja vuorovaikutus kehittyvät, koska oppiminen pohjautuu heidän keskinäiseen vuorovaikutukseensa (Hujala ym. 2007, 57). Jokapäiväisissä

oppimistilanteissa lapsen on mahdollista ensin harjoitella ja myöhemmin auttaa myös toisia lapsia. (Kronqvist 2011, 19.) Tällä tavoin lähikehityksen vyöhykkeelle sijoitettu pedagoginen toiminta mahdollistaa lapsiryhmän oppimisen ja kehityksen.

Sosiaalisen kanssakäymisen lisäksi lapsi oppii myös ympäristön vuorovaikutuksen seurauksena. Aikuisen tehtävänä varhaiskasvatuksessa onkin tarjota lapsille mahdollisuus oppia heille luonteenomaisella tavalla ympäristössä, joka osaltaan tukee lasten oppimista. Oppimista tapahtuu luonnostaan jatkuvasti, kunhan aikuinen järjestää sille otollisen ympäristön. Koska lapsi käsittelee oppimaansa omien kokemustensa kautta, on jokaisen lapsen oppiminen nähtävä yksilöllisenä prosessina. (Väkevä 2011, 73-77.) Varhaiskasvatuksessa lapsi tulisikin ottaa huomioon yksilönä asettamalla hänen kehitykselleen sopivia haasteita. Konstruktivistisen oppimisteorian mukaan lasta tulisi ohjata tekemään, kokeilemaan ja ajattelemaan itse. Konstruktivismilla pyritään siihen, että lapsi rakentaa ja luo tietoa aktiivisen toimintansa kautta sen sijaan, että hän vain vastaanottaisi tietoa aikuiselta (Puolimatka 2002, 33). Hankkimansa tiedon perusteella lapsi rakentaa uusia ajatus- ja käytösmalleja. (Hujala ym. 2007, 50).

Päiväkoti-ikäisten lasten oppiminen on kokonaisvaltaista, joten siinä yhdistyvät tunteet, tiedot, taidot, toiminta, aistien välittämät havainnot, kehollinen elämys, kieli ja ajattelu (Opetushallitus 2018, 21–22). Myös Fröbelin käsityksen mukaan lapset oppivat päällä, kädellä ja sydämellä (Helenius 2001, 54; Kauppinen 1997, 18). Tämä tarkoittaa, että opitun vaikutus kohdistuu samanaikaisesti yksilön tietämiseen, toimintaan sekä tunteisiin. Yhdistämällä kaikki kolme osa-aluetta osaksi oppimisprosessia, on ihmisen mahdollista kehittyä psyko-fyysis-sosiaalisena kokonaisuutena. (Widenius 2017, 72-73; Marttila 2016, 34.) Kokonaisvaltaisen eli holistisen oppimisen taustalla on ajatus siitä, että oppimista tapahtuu parhaiten yhdistämällä eri aistikanavia. Aistien avulla lapsi havainnoi ja tutkii ympäristöään sekä itseään. Tietoa erilaisista ilmiöistä rakennetaan kokeilemisen, tunnustelun ja tutkimisen kautta. (Rutanen 2000, 24-25.) Mitä useampia aisteja oppimisprosessissa hyödynnetään, sitä suurempi todennäköisyys oppijalla on sisäistää opittu asia (Ritson 2016, 12-13). Lapsen oppimisen keskiössä tulisikin olla toiminnallisuus, sillä se kehittää parhaiten lapsen ajattelukykyä (Kokljuschkin 1999, 31). Alle kouluikäinen lapsi oppii parhaiten päästessään itse tekemään ja kokeilemaan vapaasti (Helenius 2001, 53). Kokonaisvaltainen kasvatuskäsitys ja oppiminen sekä eri aistikanavien hyödyntäminen ovat keskeisessä osassa seikkailukasvatusta, johon pu-reudutaan syvällisemmin tulevissa luvuissa.

3.3 Luonto aitona oppimisympäristönä

Elämyspedagogiikan kehittäjänä tunnettu reformipedagogi Kurt Hahn puhui oikeanlaisen kasvatusympäristön puolesta. Hän oli vakuuttunut siitä, että oppimisympäristöllä on merkitystä lasten kehittymiseen. Yksi lapsen monipuolisen kehittymisen kannalta parhaimpia ympäristöjä on metsä, joka on luotu niin henkistä kuin motorista kehitystä varten. (Kokljuschkin 1999, 14.) Myös Friedrich Fröbel näki luonnon otollisena ja sopivan haasteellisenä oppimisympäristönä (Helenius 2001, 51). Luonnossa lasten vireytilä mahdollistaa vastaanottavaisuuden, joka taas toimii perustana oppimiselle (Kokljuschkin 1999, 56-57). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2018, 16) edellytetään, että oppimisympäristö on kehittävä, oppimista edistävä, terveellinen ja turvallinen. Osuvasti samassa asiakirjassa luonto mainitaan oppimisympäristönä useaan otteeseen, eikä ihme, sillä luonnossa lapsi toimii kaikilla aisteillaan. Tämän lisäksi positiivinen luontosuhde, vastuunotto sekä suhtautuminen luontoa kohtaan kehittyvät, kun lapsi pääsee kosketuksiin aitojen ympäristöjen kanssa. (Wolff 1997, 24-25.) Luonto oppimis- ja toimintaympäristönä tarjoaa erinomaiset puitteet myös lapsen omaehtoiselle liikkumiselle sekä päivittäisten liikuntasuositusten noudattamiseksi. (Opetushallitus 2018, 47-48).

Luontosuhde kuvaa yksilön suhdetta ympäröivään luontoon ja sen kehittyminen alkaa jo varhain lapsuudessa jatkuen läpi elämän. Myönteisen luontosuhteen omaava ihminen arvostaa, kunnioittaa ja haluaa suojella omalla toiminnallaan luontoa. Tällä tavoin positiivisella luontosuhteella on positiivinen vaikutus myös luontoon. (Cantell 2011, 332.) Tämän päivän lapsia uhkaa luonnosta vieraantuminen. Yhä useammat lapset asuvat kaupungeissa ja viettävät suurimman osan päivästänsä sisällä. Lapsen positiivisen luontosuhteen kehittymisen kannalta urbaanit kaupunkiympäristöt muodostavat riskin, sillä mahdollisuutta säännölliselle luontokosketukselle ei ole. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016, 23.) Tämän lisäksi monelle lapselle luonto esiintyy vieraana ja pelottavana, sillä heille ei ole muodostunut omakohtaista luontosuhdetta. Tosiasiassa luonto mahdollistaa lapsen kehitykselle lähes rajattomat olosuhteet. Luontoympäristöt eri vuodenaikoinen ovat lapsille kiinnostavia ja mieluisia leikkipaikkoja, sillä siellä voi liikkua, kokeilla ja temmeltää vapaasti. Metsät, purot, niityt ja kalliit herättävät automaattisesti lasten luovuuden ja innostuksen leikkiä. (Kokljuschkin 1999, 56-57.)

Positiivisen luontosuhteen lisäksi varhaislapsuudessa on mahdollista edistää myös lasten vastuunottoa ja suhtautumista luontoa kohtaan. Varhaiskasvatuksessa kasvatetaan tulevaisuuden aikuisia ja vastuunkantajia. Varhaiskasvatuksen ammattilaisten tuleekin

pohtia, millaisia aikuisia he työnsä tuloksena kasvattavat. Luonnossa toimiessaan lapsi on vuorovaikutuksessa luonnon kanssa. Luontoympäristöt tarjoavat rakennusaineita ja tilaa energian purkautumiselle, mutta toisaalta siellä lapsi tutustuu myös luonnonsuojeluun ja vastuunottamiseen. Aikuisen näyttäessä esimerkkiä lapsi oppii konkreettisesti, kuinka luonnon kanssa eletään tasapainossa. (Kokljuschkin 1999, 57.) Lapsen ympäristövastuullisuus kehittyy saadessaan merkittäviä kokemuksia ympäristöstä jo lapsuudessa, mikä luo pohjan myös vastuulliselle tulevaisuuden aikuiselle (Raittila 2017, 217-218). Kestävän tulevaisuuden kannalta on kasvattajien tehtävä välittää eteenpäin luonnon ilosanomaa ja edistää myönteistä suhtautumista luontoa ja sen suojelua kohtaan. (Kokljuschkin 1999, 57.)

Yksi varhaiskasvatuksen tehtävä on edistää lasten fyysistä aktiivisuutta ja innostaa heitä liikkumaan monipuolisesti (Opetushallitus 2018, 47–48). Varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suosituksissa (2016) kuvataan yksityiskohtaisesti lasten kokonaisvaltaisen kasvun, kehityksen ja hyvinvoinnin tukemista liikunnan ja leikin avulla. Suositusten mukaan lapsi tarvitsee päivässä vähintään kolme tuntia fyysistä aktiivisuutta. Lapsen tulee saada liikkua monipuolisesti, joten päivittäinen liikunta voi koostua esimerkiksi kevyestä liikunnasta sekä reippasta ja vauhdikkaasta ulkoilusta. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016, 13-14.) Vaihtelevissa luonnonympäristöissä motorista oppimista tapahtuu kuin itsestään lapsen etsiessä itselleen sopivan kokoisia haasteita (Kokljuschkin 1999, 57). Tämän lisäksi liikunnan päivittäiset suositukset on helposti saavutettavissa liikkumalla lapsiryhmän kanssa luonnossa. Pönkkö ja Sääkslahti (2017, 136) painottavat osaltaan lasten liikunnan määrän ja laadun tärkeyttä. Liikkuminen onkin lapsen normaalin fyysisen kasvun ja kehityksen kannalta välttämätöntä. Runsas liikkuminen edistää lapsen oppimista virkistämällä aisteja ja parantamalla keskittymistä. Tutkimusten perusteella aikuisten ohjaamat ryhmätuokiot eivät kannusta lapsia fyysiseen aktiivisuuteen. Toisin sanoen aikuisvetoinen toiminta ohjaa lapsia paikoillaanoloon liikkumisen sijasta. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016, 29.) Aktiivista liikuntaa varhaiskasvatuksessa onkin mahdollista tukea lisäämällä ulkona toimimista. Luonto oppimisympäristönä soveltuu erinomaisesti varhaiskasvatukseen, sillä ulkona opitaan luonnollisesti ja kokonaisvaltaisesti tekojen sekä kokemusten kautta.

4 SEIKKAILUKASVATUS VARHAISKASVATUKSESSA

4.1 Seikkailukasvatus

Seikkailukasvatus on kirjaimellisesti sekä seikkailua että kasvatusta. Seikkailua ei ole yksinkertaista, tai edes tarkoituksenmukaista yrittää määritellä, sillä jokainen kokee sen eri tavalla. Linnossuo (1998, 1-2) kirjoittaaakin, että ”seikkailu on kuollut, jos se määritellään”. Toisaalta seikkailun voidaan kuitenkin todeta olevan yksilön subjektiivinen kokemus, joka rakentuu ennen seikkailua ja sen aikana syntyvistä mielikuvista ja oletuksista. Yksilö muodostaa ennako-oletuksia siitä, mitä seikkailusta mahdollisesti seuraa. Realistisia tai ei, nämä mielikuvat ovat yksilölle itselleen aitoja. Jokaisen yksilölliset lähtökohdat ja koetut tunteet vaikeuttavat seikkailun määrittelyä. Seikkailun ei siis välttämättä tarvitse olla laskuvarjohyppy tai syvänmerensukellus. Riittää, että yksilö tietoisesti poistuu omalta mukavuusalueiltaan ja kokeilee jotakin uutta. (Ritson 2016, 3.)

Toisaalta seikkailullista toimintaa sinänsä ei voida pitää seikkailukasvatuksena, koska se on seikkailujen lisäksi myös pedagogiikkaa. Karppinen ja Latomaa (2015, 72-74) kirjoittavatkin, että toiminnasta tulee seikkailukasvatusta, kun seuraavat kolme edellytystä toteutuvat. Ensinnäkin toiminnalle asetetaan pedagoginen intentio eli tavoite. Koska seikkailukasvatus on tavoitteellista toimintaa, on pedagogisten tavoitteiden noustava ryhmän tarpeista ja mielenkiinnonkohteista. Tämä edellyttää seikkailukasvatuksen ohjaajalta pedagogisia taitoja, joiden avulla hänen on mahdollista ohjata ja havainnoida ryhmää sekä tunnistaa siitä kumpuavia tarpeita. Toiseksi tarvitaan mikä tahansa seikkailuna koettu toiminta, joka synnyttää osallistujissa erilaisia tunteita. Kuten jo aiemmin kuvattiin, se, mitä kukin pitää seikkailuna, on yksilökohtaista, mutta varteenotettavia esimerkkejä ovat muun muassa luonnossa oleminen, kiipeily, leipominen tai vanhainkodissa käynti. Tämä tulee ottaa huomioon erityisesti varhaiskasvatuksessa, jossa seikkailuiden on oltava lapsenkokoisia ja ikätasolle sopivia. Kolmas ja viimeinen edellytys on, että seikkailullista toimintaa reflektoidaan eli puetaan sanoiksi. Reflektoinnin avulla käydään läpi koetusta seikkailusta syntyneitä kokemuksia sekä tunteita. Tämä seikkailukasvatuksen viimeisen vaiheen tarkoitus on siirtää toiminnassa opittuja asioita arkielämään. (Karppinen ja Latomaa 2015, 72-74.)

Vaikka pedagogista seikkailukasvatusta on toteutettu Suomessa vasta muutamia vuosikymmeniä, ulottuu seikkailun suuri rooli tuhansien vuosien päähän suomalaisessa

historiassa. Esihistoriaamme hallitsi eränkäynnin perinne, jossa ihmisen ja luonnon yhteiselo mahdollistui kirjoittamattoman jokamiehenoikeuden ansiosta. Lapsuudestaan alkaen esivanhempamme oppivat luonnossa selviytymisen taitoja tekemällä sekä vanhempiaan seuraten. Tarinoita, uskomuksia ja myyttejä siirrettiin suullisen perimätiedon ansiosta sukupolvelta toiselle. Kokonaisvaltaisen oppimisen tarkoituksena oli välittää tietotaitoa sekä perinteitä eteenpäin. (Karppinen 2020, 27-29.) Yhteiskunnan ja elämäntapojen muuttuessa myös suomalainen eräkulttuuri muutti muotoaan. Suomalaisiin perinteisiin sekä mielenlaatuun luonto kuitenkin istui erinomaisesti, joten 1800-1900-lukujen taitteessa seikkailullista luonto- ja leiritoimintaa ylläpitivät erilaiset vapaaehtoiset kansalaisyhdistykset kuten Partio, Seurakunta ja Nuorisoseura (Karppinen 2020, 30). 1970-80-luvuilla Suomeen saapui ulkomailta reformistisia pedagogisia suuntauksia, joihin lukeutuvat amerikkalaisen John Deweyn tekemällä oppimisen pedagogiikka, saksalaisen Kurt Hahnin *Erlebnispädagogik* eli elämyspedagogiikka sekä Iso-Britanniasta rantautunut seikkailukasvatus, joka on käännetty englannin kielen termistä *outdoor adventure education* (Karppinen 2020, 30-31).

Yhä nykyään ongelmana seikkailukasvatuksen ja elämyspedagogiikan kentällä on käsitteiden moninaisuus, joka juontaa juurensa tähän aikaan, jolloin muista kulttuureista tulleet kasvatussuuntauksukset pyrittiin juurruttamaan suoraan suomalaiseen yhteiskuntaan (Karppinen & Latomaa 2015, 39-41.) Termien välisistä eroista ja yhteneväisyyksistä on keskusteltu ja väitely useaan otteeseen. Toisaalta käyttämällä termiä seikkailu- ja elämyspedagogiikka, on mahdollista välttää toisen termin poissulkeminen, kuten sekä Karppinen (2005) että Marttila (2016) ovat tehneet väitöskirjassaan. Karppisen (2005) mukaan kyse on käytännössä kuitenkin samasta asiasta, puhutaan sitten seikkailukasvatuksesta tai elämyspedagogiikasta; molemmissa oppiminen tapahtuu toiminnallisuuden, elämysten ja yhteistoiminnan kautta (Räty 2011, 11). Tässä opinnäytetyössä ei niinkään keskitytä käsitteellisiin eroavaisuuksiin, sillä niistä on kirjoitettu monia opinnäytetöitä ja julkaisuja. Opinnäytetyössä käytetään pääasiallisesti käsitettä seikkailukasvatus.

80-luvulta alkaneen ja vuosituhaten vaihteeseen kestäneen seikkailukasvatuksen räjähdysmäisen suosion kasvun takia yhteisiä pedagogisia toimintatapoja, käytännön ohjeita tai teoreettisia lähtökohtia ei kyetty vakiinnuttamaan erilaisiin seikkailukasvatuksen variaatioihin. Seikkailukasvatusta hyödynnettiin tänä aikana vaihtelevasti kasvatuksessa, kuntoutuksessa, nuorisotyössä sekä sosiaalityössä ilman yhteisesti määriteltyä toiminnan päämäärää. (Karppinen 2020, 31.) Myöhemmin suomalaista seikkailukasvatusta organisoimaan valikoitui Suomen nuorisokeskusyhdistys ry, minkä ansiosta

yhteisymmärrys seikkailukasvatuksen nykytilanteesta ja tulevaisuudesta on ollut mahdollinen. Tähän päivään mennessä toiminnan mahdollisuudet ja hyödyt on löydetty laajasti, jonka myötä seikkailukasvatus onkin onnistunut saavuttamaan varsin selkeän roolin osana eri ammattialoja. (Karppinen 2020, 31-33.) Tulevaisuudessa seikkailukasvatuksen kehittämiseksi tarvitaan kuitenkin yhä tieteellisempää ja professionaalisempaa tutkimusta kilpailevien pedagogisten suuntausten rinnalle (Karppinen & Latomaa 2015, 301-302).

Teoreettisena lähestymistapana ja käytännön toimintana seikkailukasvatus pyrkii yksilön kasvuun. Kasvulla tarkoitetaan ihmisen kehittymistä ja se voi sisältää esimerkiksi toimintatapojen, asenteiden tai oletuksien muuttumista. Seikkailukasvatuksen tarkoituksena on tarjota ihmiselle peilauspintaa itsensä ja omien toimintatapojensa tarkasteluun. (Räty 2011, 33.) Yksilön kasvu mahdollistuu seikkailukasvatuksen yhteistoiminnallisen luonteen ansiosta. Ensinnäkin osallistuja saa jatkuvaa palautetta toiminnastaan, kun hän toimii osana ryhmää. Toisaalta myös seikkailun synnyttämien tunteiden ja oivallusten reflektoinnille varattu kiireetön hetki luo oivallisen paikan henkilökohtaiselle pohdiskelulle. (Räty 2011, 40.) Reflektoinnin avulla sekalaiset kokemukset ja muistikuvat jäsentyvät ja liittyvät osaksi ihmisen henkilökohtaista kokemusmaailmaa ja oppimishistoriaa. Jakaessaan omia ajatuksiaan ja merkityksiään ääneen muille ryhmän jäsenille, ihminen tulee tietoiseksi oppimastaan ja itseän kohdistuvista havainnoistaan. (Karppinen 2007, 76-77.) Seikkailukasvatuksessa pyritäänkin kokonaisvaltaisen kasvuprosessin tukemiseen niin, että ihmisen tieto omasta itsestä lisääntyy (Clarke 1998, 73). Tällä perusteella seikkailukasvatusta voisi kuvata pikemminkin tavaksi toimia arjessa, kuin yksittäiseksi menetelmäksi.

4.2 Seikkailukasvatus ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteet

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018, 22) todetaan, että lasten oppiminen on kokonaisvaltaista eikä se katso paikkaa tai aikaa. Myös seikkailukasvatus on tavoitteellista toimintaa, joka pyrkii yksilön kokonaisvaltaiseen kehitykseen ja kasvuun (Aaltonen ym. 1995, 62-64). Seikkailukasvatuksen vahvuutena on juurikin sen kokonaisvaltaisuus, minkä ansiosta se käy erinomaisesti yksiin varhaiskasvatuksen oppimiskäsityksen kanssa. Kasvattajan on ymmärrettävä seikkailukasvatuksen periaatteet toteuttaakseen merkityksellistä toimintaa. Seikkailukasvatuksen teoriaan tutustumattomille seikkailu saattaa helposti jäädä vain hauskanpidon tasolle, jossa ei ole sen kummempia tavoitteita

saatikka merkitystä lapsiryhmän tai yksilön kehityksen kannalta. Seikkailut tai retket ilman määriteltyjä tavoitteita ja suunnittelua eivät palvele seikkailukasvatuksen tarkoitusta, eikä niitä voida myöskään pitää seikkailukasvatuksena.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2018) määritellään varhaiskasvatusta ohjaavat tavoitteet. Siinä painotetaan lapsen osallisuutta ja aktiivista toimijuutta. Ideologialtaan asiakirja onkin todella lähellä seikkailukasvatuksellisia arvoja. Seikkailukasvatukselliseen toimintaan on helppo yhdistää Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaisia oppimisen alueita, joita ovat kielten rikas maailma; ilmaisun monet muodot; minä ja meidän yhteisömme; tutkin ja toimin ympäristössäni; sekä kasvan, liikun ja kehityn. Varhaiskasvatuksen oppimisen alueiden toteuttaminen onnistuu hyödyntäen kokemuksellisia ja toiminnallisia työtapoja. Oppimisen alueiden suunnittelun tulisi lähteä lapsista ja tapahtua yhteistyössä kasvattajien kanssa. Oppimisen alueiden sisällössä tulee huomioida lasten omat kiinnostuksen kohteet, jotka puolestaan osaava kasvattaja siirtää osaksi seikkailukasvatusta. Nämä lasten näköiset ja kokoiset seikkailut pitävät sisällään musiikkia, kädentaitoja, kielellisiä taitoja, matemaattista ajattelua ja yhteiskunnallista sekä teknologiakasvatusta siinä missä perinteiset varhaiskasvatuksen toimintatuokiotkin. Ryhmään kuulumisen tunnetta, aistien käyttöä ja liikkumista lisäämällä varhaiskasvatuksessa päästään lähelle seikkailukasvatuksen perusidea. Seikkailukasvatus mahdollistaa oppimisen alueisiin tutustumisen hyödyntäen eri aisteja, kuten kuulo-, näkö-, tunto- ja lihasaistia. Perinteisissä varhaiskasvatuksen oppimisympäristöissä painotetaan kuuntelemista ja katselemista muiden aistien kustannuksella. Seikkailukasvatuksen myötä lasten on mahdollista hyödyntää myös muita aisteja kuten kosketus- ja lihasaistia, jotka usein jäävät aikuislähtöisessä varhaiskasvatuksessa taka-alalle. (Kokljuschkin 1999, 16, 34.) Parhaimmillaan seikkailukasvatuksesta tulee lasten ja kasvattajien yhteinen kasvuprosessi, jossa keskiössä on utelias ja aktiivinen lapsi.

Varhaiskasvatuksen kontekstissa puhuttaessa seikkailukasvatuksen pedagogiikalla on erityinen merkitys, sillä kaiken varhaiskasvatuksessa toteutettavan toiminnan tulee olla pedagogisesti perusteltua ja tukea lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista (Opetushallitus 2018, 28). Seikkailu sisältää näin ollen muutakin kuin vain seikkailua. Elämyksellisyys ja yhteisöllisyys yhdistettynä toiminnalliseen asioiden tutkimiseen luovat erinomaiset edellytykset laadukkaan varhaiskasvatuksen toteuttamiselle. On kuitenkin muistettava, että seikkailu, yhteistoiminnalliset ongelmanratkaisutehtävät ja jännitys ovat kasvatuksen välineitä eivätkä itsetarkoitus. Näiden hyödyntämiselle osana seikkailukasvatusta on löydettävä asianmukaiset pedagogiset perusteet. (Kokljuschkin 1999, 34).

Varhaiskasvatuksen tarkoitus on luoda pohja lasten laaja-alaisen osaamisen kokonaisuudelle, johon luetaan tiedot, taidot, arvot, asenteet ja tahto. Perusta arvoille ja asenteille muodostuu jo lapsuudessa. Nämä sekä lapsen tahto toimia vaikuttavat myöhemmän tietojen ja taitojen käyttämiseen muuttuvassa maailmassa. Varhaiskasvatuksessa harjoitellaan myös toimimista tilanteen edellyttämällä tavalla. Laaja-alaisia osaamisen osa-alueita on viisi: ajattelu ja oppiminen; kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisuus; itsestä huolehtiminen ja arjen taidot; monilukutaito ja tieto- ja viestintäteknologian osaaminen; sekä osallistuminen ja vaikuttaminen. Näiden laaja-alaisen osa-alueiden kautta vahvistetaan päiväkotikäisen kasvua yksilönä ja yhteisönsä jäsenenä. Osaamisen kehittämiseen voidaan vaikuttaa myös oppimisympäristöjen monipuolisella käytöllä sekä lasten hyvinvointia ja oppimista tukemalla. (Opetushallitus 2018, 23-24).

Laadukkaan pedagogisen seikkailukasvatuksen avulla on mahdollista kehittää lasten laaja-alaista osaamista. Oikein toteutettuna se vahvistaa lasten tiedollisia, motorisia ja sosiaalisia taitoja. Seikkailukasvatus on ihanteellinen tapa opetella myös yhteistyötaitoja, sillä seikkailuissa onnistuminen edellyttää kaikkien lasten osallistumista. Lisäksi toiminnan avulla voidaan edistää lasten vastuunottotaitoa ja kasvattaa luottamusta niin itseensä kuin muihin. (Bowles & Telemäki 2001, 31.) Yksi persoonallisuuden tärkeimmistä perusrakenteista on minäkuva. Se muodostuu elettyjen kokemusten pohjalta. Positiiviset onnistumisen kokemukset vahvistavat itsetuntoa, mikä puolestaan kehittää lapsen minäkuvaa. Myönteisen itsetunnon muodostuminen on tärkeää, sillä se luo pohjan oppimiselle. (Lipponen ym. 2013, 166-168.) Seikkailutoiminta tarjoaa jokaiselle lapselle monipuolisesti mahdollisuuksia kokea onnistumisen elämyksiä. Sopivan haasteellisten seikkailujen myötä lapsen on mahdollista onnistua ja näin ollen tuntea itsensä osaavaksi. (Kokljuschkin 1999, 23, 35.) Niin ikään Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2018, 22) painotetaan jokaisen lapsen oikeutta onnistumisen kokemuksiin.

Valtakunnallisissa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018, 33) edellytetään, että toiminnan on oltava lapsilähtöistä. Lapsilähtöisyys perustuu Lapsen oikeuksien sopimukseen, jossa tunnustetaan lapsen oikeus tulla kuulluksi, kertoa mielipiteensä sekä saada tietoa mielipiteidensä muodostamisen tueksi (Yleissopimus lapsen oikeuksista 59/1991, artiklat 12, 13 ja 17). Lapsilähtöisessä toiminnassa pyritään eroon aikuisten valta-asemasta korvaamalla se lapsista lähtevällä tavoitteiden ja sisältöjen suunnittelulla (Turja 2011, 43). Tässä kasvattajat ovat olennaisessa roolissa päättäessään joko mahdollistaa tai evätä lapselta tietyn toiminnan (Turja & Vuorisalo 2017, 39-41). Turjan (2011, 43) mukaan otollisimpia tilanteita, joissa lapsella on mahdollisuus vaikuttaa omaan

toimintaansa, ovat esimerkiksi ulkoilut ja luontoretket. Nämä ovat hetkiä, joihin aikuiset eivät ole määrittäneet tarkkoja rutiineja tai ennakkosuunnitelmia. Lapsilähtöisyyden edellytyksenä onkin, että kasvattaja oppii tuntemaan lapset yksilöinä sekä tunnistamaan lapsiryhmän välisiä suhteita, jotta jokaiselle lapselle syntyy kokemus kuulemisesta, osallisuudesta ja toimijuudesta (Turja 2011, 53). On aikuisesta kiinni, nähdäänkö lapset aktiivisina toimijoina ja hyväksytäänkö heidät mukaan toiminnan suunnitteluun, toteutukseen ja arviointiin.

Myös seikkailukasvatus perustuu lapsilähtöisyyteen. Seikkailutoiminnan tavoitteiden, sisältöjen ja menetelmien on noustava lapsiryhmän ideoista. (Kokljuschkin 1999, 21.) Seikkailun rikkaus riippuukin paljolti kasvattajan kyvystä heittäytyä mukaan seikkailuun ja jättää pelivaraa mahdollisille muutoksille. Toisaalta aikuisten tehtävä seikkailukasvatuksessa on myös liikkumiseen liittyvien esteiden sekä turhien kieltojen ja sääntöjen poistaminen, mikä edistää seikkailullisen oppimisympäristön syntymistä. Lapsen motoristen taitojen kannalta on tärkeää, että aikuiset sallivat lasten liikkumisen aikaan tai paikkaan katsomatta. Ympäristön tulisi houkutella lapsia vapaaseen toimintaan. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016, 23.) Suurin este seikkailukasvatuksen hyödyntämiselle varhaiskasvatuksessa ovat kasvattajat itse. Seikkailua ei nähdä varhaiskasvatukseen sopivana toimintana tai se koetaan aikaavievänä. Painoarvo on tiedollisen aineksen opettamisessa eikä elämyksellisessä toiminnassa. Tiukkaan juurtuneet säännöt ja toimintatavat rajoittavat spontaanien seikkailujen mahdollisuutta. (Kokljuschkin 1999, 64-65.) Uuden toimintatavan omaksuminen aiheuttaa ihmisissä erilaisia tuntemuksia vastustuksesta innostukseen. Seikkailullinen toiminta varhaiskasvatuksessa koetaan hankalana, sillä ei tiedetä, mistä aloittaa. Kyse on pitkälti aikuisten uskalluksesta ja halusta tehdä asioita uudella tavalla. (Kokljuschkin 1999, 66.)

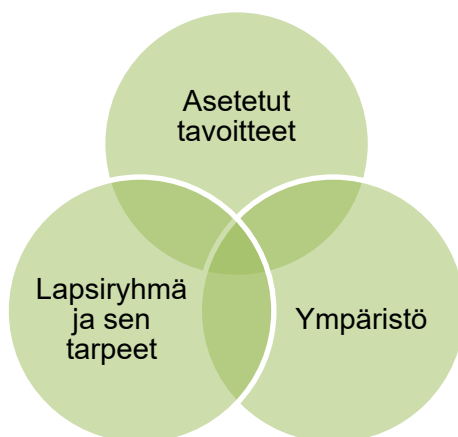
4.3 Päiväkoti-ikäisten seikkailutoiminta

Seikkailutoiminta on yksi kasvattajan työväline, joka tarjoaa lukuisia mahdollisuuksia lapsiryhmän havainnoimiselle, kasvatukselle ja kehittämiselle. Se muodostuu monipuolisista elämyksistä, joita käsitellään toiminnan päätteeksi yhdessä. Kasvattajan vastuulla on rakentaa seikkailu, joka muistuttaa satua: tempaisee mukaansa, sisältää pulmia sekä jännitystä ja päättyy lopulta onnellisesti. Päiväkoti-ikäisten seikkailutoiminnassa vain taitavas on rajana. Tämän lisäksi kasvattajan on huolehdittava seikkailun turvallisuudesta. Kokljuschkin (1999, 60-63) jakaa seikkailutoiminnan kolmeen osaan: suunnitteluun,

toteutukseen ja purkuun. Seuraavissa kappaleissa käydään läpi, mitä kyseiset seikkailutoiminnan osa-alueet pitävät sisällään ja mitä kussakin vaiheessa tulee ottaa huomioon.

Suunnittelu

Lapset ovat synnynnäisen innostuksensa ja mielenkuvituksensa ansiosta otollinen seikkailukasvatuksen kohderyhmä. On paljon kasvattajasta kiinni, kuinka helppoa lasten on päästä mukaan seikkailuun. Mitä syvemmin kasvattaja eläytyy seikkailuun, sitä helpommin myös lapset pystyvät heittäytymään seikkailun maailmaan. Seikkailu onkin helppo pohjustaa lapsille esimerkiksi mukaansatempaavan tarinan avulla. Sadun rikastuttamiseksi voi hyödyntää käsinukkea tai pehmoleluja, ja lisäksi lasten kanssa voi myös askarrella seikkailuun sopivat asut. Havainnoimalla lapsia ja heidän toimintaansa kasvattajan tehtävä on tunnistaa heidän mielenkiinnon kohteitaan, jotka voivat niin ikään toimia pohjana seikkailulle. Kasvattajan on tarjottava mahdollisuuksia ja antaa tilaa lasten seikkailuille. Idea seikkailulle voi syntyä jokapäiväisestä ympäristöstä, luonnosta tai mikä parasta, lapsista itsestään. (Kokljuschkin 1999, 58-61, 64.)



Kuvio 2. Seikkailutoiminnan suunnittelun lähtökohdat.

Seikkailukasvatuksellisen toiminnan lähtökohtiin vaikuttavat asetetut tavoitteet, lapsiryhmä ja sen tarpeet sekä ympäristö, jossa toimitaan (Aaltonen ym. 1995, 14). Vaikka seikkailutoiminnan toteuttaminen vaatii huolellista suunnittelua ja osaavia kasvattajia, on suunnitelman oltava myös siinä määrin joustava, että se jättää tilaa lasten

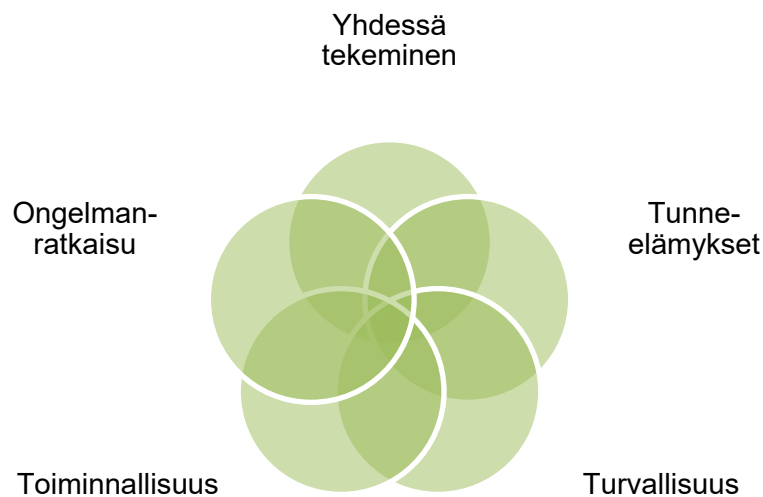
mielikuvitukselle sekä hetkessä syntyville aloitteille ja ideoille. Taitava seikkailukasvat- taja kykeneekin muuttamaan suunnitelmaansa tarvittaessa nopeasti. On siis pidettävä mielessä, ettei seikkailuja voi suunnitella täysin alusta loppuun. (Kokljuschkin 1999, 61- 62.) Suunnittelussa tulee ottaa huomioon myös toiminnan jälkeinen reflektio, jolle on jä- tettävä tarpeeksi aikaa, ettei se jää toteuttamatta.

Seikkailukasvatuksellisella toiminnalla on aina oltava jonkinlainen ennalta määritelty kas- vatuksellinen tavoite. (Aaltonen ym. 1995, 62-64). Suunniteltaessa pedagogista toimin- taa tuleekin pohtia, mihin seikkailulla pyritään. Tässä tarvitaan varhaiskasvatuksen opet- tajan pedagogista osaamista. Opettajan tehtävä on tunnistaa lapsiryhmästä nousevia tarpeita ja kehittää niiden pohjalta seikkailu. Seikkailun tavoitteena voi olla esimerkiksi ryhmän välisen luottamuksen ja yhteisöllisyyden vahvistaminen tai matemaattisten taito- jen ja käsitteiden harjoittelu. Jotta seikkailukasvatuksen tarjoama potentiaali saadaan hyödynnettyä, on kasvattajan suunniteltava seikkailutilanne juuri omalle ryhmälleen so- pivaksi. Pedagogisten tavoitteiden saavuttamiseksi toiminta tulee suunnitella lapsiryh- män ikään ja kehitystasoon nähden sopivaksi. Suunnitteluvaiheessa on huomioitava las- ten yksilölliset tarpeet mahdollisimman hyvin, sillä erilaiset tarpeet vaativat erilaisia seik- kailuja. (Kokljuschkin 1999, 21, 34.)

Seikkailun suunnittelussa tulee huomioida ympäristön vaikutus ryhmään ja asetettuihin tavoitteisiin. Erilaisten ympäristöjen ja vuodenaikojen hyödyntäminen seikkailutoiminnan välineenä mahdollistaa jännityksen kokemisen. Aikuisen näkökulmasta katsottuna liik- kuminen vaihtelevissa ja jännittävässä paikoissa kehittää lasten motorisia taitoja, luo- vuutta ja itsetuntoa. Seikkailuja suunniteltaessa on kuitenkin ensisijaisesti asetettava lap- sen saappaisiin ja pohdittava, mitä erilaiset ympäristöt tarkoittavat lapsen näkökulmasta. (Kokljuschkin 1999, 36.) Urbaanit kaupunkiympäristöt ja toisaalta monipuoliset luonnon- ympäristöt tarjoavat lapsille pääasiassa hauskoja, mielenkiintoisia ja elämyksellisiä leik- kipaikkoja. Samalla uudet ympäristöt luovat perustan lapsen, ryhmän ja aikuisen väliselle vuorovaikutukselle sekä luottamukselle. Jännittävässä ja uudenaolisessa ympäristössä toimiminen lähentää ryhmää ja asettaa lapset samalle puolelle, osallisiksi samaa koke- musta. (Räty 2011, 59.) Aikuisten tuleekin valikoida ympäristö seikkailun tavoitteiden ja ryhmän mukaan. Erilaiset ympäristöt mahdollistavat erilaiset seikkailut.

Toteutus

Kuten edellisessä kappaleessa käy ilmi, sisältää seikkailutoiminta niin suunniteltua kuin hetkessä syntyvää spontaania toimintaa. Ennalta tehty suunnitelma ei poista seikkailutoiminnan ainutkertaisuutta, sillä seikkailu on lopulta jokaisen osallistujan subjektiivinen kokemus. Kokemus muotoutuu suhteessa lapsen kokemuksiin ja ryhmään. (Kokljuschkin 1999, 62-63.) Seikkailutilanne on kokonaisvaltainen kokemus, joka muodostuu toiminnallisuudesta, tunne-elämyksistä, yhteistyöstä ja erilaisista ongelmanratkaisutilanteista. Edellä mainitut tekijät yhdistettynä turvallisuuteen tempaavat lapset mukaan seikkailuun. (Kokljuschkin 1999, 36.)



Kuvio 3. Seikkailutoiminnan toteutuksen kulmakivet.

Keskeisessä asemassa päiväkotikäisten seikkailukasvatusta on toiminnallisuus. Fyysisistä toimintaa sisältävä seikkailu mahdollistaa tutkimisen ja kokemuksen yhdessä muiden lasten kanssa. Päästessään itse tekemään erilaisia asioita lapsi oppii parhaiten luonnosta, itsestään ja yhteistyön merkityksestä. Seikkailutoiminnan toteutusvaiheessa lapset ovat toiminnan keskiössä ja kasvattajan tulisi pysytellä taka-alalla. Seikkailutoiminnan toteutusta ohjaa ajatus lasten aktiivisesta toimijuudesta ja subjektiivuudesta suhteessa seikkailuun. Tarkoitus ei ole, että lapset vain osallistuvat aikuisten ohjaamaan valmiseen seikkailuun. Hyvä seikkailu herättää lapsissa mielikuvan omasta sankaruudesta. (Kokljuschkin 1999, 62-63.)

Kurt Hahnin mukaan kasvatuksessa tulisi tarjota voimakkaita tunne-elämyksiä, jotka herättävät lapsissa elämännälkää (Räty 2011, 11-12). Seikkailukasvatuksellisen toiminnan yhtenä kulmakivenä ovat tunne-elämykset ja yllätyksellisyys, jotka syntyvät aidoista tilanteista. Mitä pienemmästä lapsesta on kyse, sitä tärkeämpiä kokemukset ja elämykset ovat oppimisen kannalta (Kokljuschkin 1999, 31). Kuten seikkailu, myös elämys on aina henkilökohtainen kokemus, jonka vain lapsi itse voi tuntea. Yhdelle lapselle elämys voi olla pieni, kun taas toiselle hyvin kokonaisvaltainen kokemus. Tunne-elämyksiä syntyy uusista ja ennustamattomista tilanteista, joissa piilee epäonnistumisen mahdollisuus. Nämä tilanteet herättävät lapsen uteliaisuuden, koska lapsi on luonnostaankin utelias ja haluaa tutkia ympäristöään. Uteliaisuus, elämykset ja yllätyksellisyys ovat eteenpäin vieviä voimia myös lasten omista leikeissä. (Kokljuschkin 1999, 44-49.) Päiväkoti-ikäisten seikkailukasvatuksen tulisikin olla yllätyksellistä ja tarjota ennalta-arvaamattomuutta, jotta lasten mielenkiinto säilyy koko toiminnan ajan. Lasten on vaikea kieltäytyä toiminnasta, joka sisältää välittömiä tilanteita ja erilaisia tunteita. Seikkailussa tunteilla onkin keskeinen merkitys. Uudessa tilanteessa lapsi kokee erilaisia tunteita ja saattaa käyttäytyä normaalista poikkeavalla tavalla. Tarkoitus on, että lapsi oppii näiden tilanteiden kautta. Reflektoitaessa näistä kokemuksista ja tunteista keskustellaan yhdessä, jolloin lapsi harjoittelee tunnistamaan toimintamallejaan eri tilanteissa. (Kytö & Peltola 2002, 34.)

Päiväkoti-ikäisten seikkailukasvatus on luonteeltaan yhteistoiminnallista. Tämä tarkoittaa, että ilman ryhmän yhteistyötä seikkailuissa ei päästä eteenpäin. Seikkailukasvatuksellisista haasteista selviytyminen edellyttää jokaisen ryhmäläisen panosta. Seikkailut ovat luonteva tapa harjoitella yhteistyötä oppimalla toisilta ja hyödyntämällä toistensa vahvuuksia. Seikkailun aikana eteen voi tulla esimerkiksi yhteisistä asioista päättämistä, yhteisten tavoitteiden asettamista, vastuunjakamista sekä ryhmäläisten tukemista. (Kokljuschkin 1999, 42.) Avun pyytäminen, toisiin tukeutuminen sekä muiden auttaminen kehittää lasten emotionaalisia ja sosiaalisia taitoja. Nämä ovat elämän keskeisiä asioita.

Seikkailukasvatuksessa kohdataan usein ongelmanratkaisua vaativia haasteita, joita yhteistoiminnallisesti ratkaisemalla lapset uppoutuvat seikkailuun. Ongelmaratkaisutilanteiden kautta lapset oppivat voittamaan vaikeudet omin voimin. Ryhmän on kehitettävä uusia käyttäytymismalleja, jotta he pääsevät seikkailussa eteenpäin. Ongelmaratkaisu-tehtävät ovat luonteeltaan yllätyksellisiä ja elämyksellisiä. Yllätykset ja elämykset syntyvät haasteista, joiden ratkaisemisesta lapselle syntyy onnistumisen kokemus. Jotta lasten sinnikkyys ja myönteisen minäkuvan vahvistuminen on ylipäättään mahdollista, on

seikkailujen sisällettävä sopivan haasteellisia tehtäviä. Oleellista on, että haasteet on suhteutettu lapsen taitoihin ja että ne pysyvät lapsen suorituskapasiteetin rajoissa. Lapselle on tärkeää saada tehdä asioita, joista hän pitää ja joissa hän voi käyttää vahvuuksiaan. Seikkailu syntyy monesta yhteenliitetystä elämyksestä. (Kokljuschkin 1999, 44, 49-50.) Yllätyksellisten ja elämyksellisten seikkailuiden kautta pyritään tukemaan lasten luontaista kekseliäisyyttä ja rohkaisemaan uskaliaisuutta (Kokljuschkin 1999, 35). Kasvattajan tehtävä on ohjailla lapsia oikeaan suuntaan kohti ongelmanratkaisua. Lapsia voi auttaa esimerkiksi esittämällä pohdintaa herättäviä kysymyksiä. Kun lapset itse löytävät ratkaisun, muodostuu siitä heille pysyvä oppimiskokemus, joka vahvistaa ryhmäläisten itsetuntoa. Ongelmanratkaisutilanteet mahdollistavat lasten oppimisen mielekkäällä tavalla. (Kokljuschkin 1999, 44.)

Kasvattajan tärkein rooli seikkailun toteutuksessa on turvallisuudesta huolehtiminen. Turvallisuus on oppimisen perusta ja ilman sitä oppimista ei tapahdu. Seikkailukasvatuksen kontekstissa turvallisuudella ei tarkoiteta vain fyysistä turvallisuutta vaan myös psyykkistä ja sosiaalista turvallisuutta. Fyysisellä turvallisuudella viitataan loukkaantumisten, kuten haavojen, nyrjähdysten tai mustelmien ennaltaehkäisemiseen. Tämä edellyttää seikkailua tarpeeksi pienellä ryhmällä, jotta kasvattajalla säilyy kontakti jokaiseen lapseen koko seikkailun ajan. Opetusalan ammattijärjestö OAJ (2021) on koonnut yhteen fyysiseen turvallisuuteen liittyviä seikkoja, jotka on otettava huomioon varhaiskasvatuksessa toteutettavilla retkillä. Seikkailuihin on aina lähdettävä mukaan vähintään kaksi aikuista tai enemmän lasten lukumäärään suhteutettuna. Mukaanlähtevien aikuisten vastuulla on huolehtia, että mukana kulkee ensiapulaukku, jonka käyttöön on etukäteen tutustuttu ja sisältö tarkistettu. Vanhemmille on tiedotettava etukäteen seikkailun ajankohta ja paikka. Tällä tavalla vanhemmat osaavat varata lapsille säänmukaiset vaatteet, jotta vältetään paleltumiselta tai kastumiselta. Tutustumalla seikkailupaikkoihin etukäteen, tiedostamalla mahdolliset riskit ja laatimalla turvallisuussuunnitelman kasvattaja on jo hyvällä mallilla kohti fyysisesti turvallista seikkailua. (Kokljuschkin 1999, 52-55.)

Psyykkisellä eli henkisellä turvallisuudella sen sijaan tarkoitetaan seikkailun aiheuttaman jännityksen pitämistä lapsiryhmälle sopivissa rajoissa. Jotta kehitystä ja oppimista voi ylipäänsä tapahtua, tarvitsevat aivot sopivan määrän jännitystä. Jännityksen vastakohtana voidaan nähdä tylsistyminen tai kyllästyminen, eli tilanne, jossa ei kohdata lainkaan riskejä. Pienimpienkin riskien vältteleminen johtaa siihen, ettei seikkailussa tapahdu mitään jännittävää. Eikä liian vähäinen tai puuttuva jännitys edesauta oppimista. Seikkailutoiminnassa jännitys onkin lapsen kehityksen kannalta myönteistä kunhan se pysyy

sopivissa rajoissa. Jokainen lapsi kokee jännityksen tunteen yksilöllisesti ja onkin ehdottoman tärkeää, että lapsi saa itse määritellä myönteisen jännityksen ja oman mukavuusalueensa rajat. Oppiminen ja mielihyvä mahdollistuvat niin kauan kuin tilanne on lapsen hallittavissa. Kasvattajan vastuulla on varmistaa, että seikkailut ovat psyykkisesti turvallisia. Toisin sanoen niiden on sisällettävä lapsiryhmästä riippuen sopivassa suhteessa hallitua jännitystä sekä ennustamattomia tilanteita. Kasvattajan on myös havainnoitava lasten jännitystasoa ja auttaa heitä sen säätelyssä. Tämä vaatii kasvattajalta taitoa ja oman ryhmänsä tuntemista. Oppiminen tapahtuu mukavuusalueen ulkopuolella, mutta toisaalta liian suureksi kasvanut jännitys estää oppimisen. Seikkailu ei saa missään vaiheessa aiheuttaa lapselle pelkoa. Jos lapsi pelkää, hänen energiansa menee oppimisen sijasta pelon voittamiseen. (Kokljuschkin 1999, 44-49.)

Sosiaalisesta turvallisuudesta puhuttaessa tarkoitetaan ryhmän dynamiikkaa eli ryhmän sisäistä toimintaa. Varhaiskasvatuksessa sosiaalinen turvallisuus muodostuu aikuisten ja lasten välisistä suhteista ja vuorovaikutuksesta. Myös lasten vanhemmat on huomiotava osana varhaiskasvatuksen sosiaalista toimintaympäristöä. (Koivunen 2009, 183.) Turvallisten ja luotettavien ihmissuhteiden tärkeys korostuu erityisesti varhaiskasvatuksessa, sillä nämä suhteet luovat pohjan lapsen oppimiselle ja perusturvallisuuden tunteelle. Sosiaalinen turvallisuus nähdään myös yksilön tietoisuutena hyväksytyksi tulemisestä. Myös seikkailukasvatuksen näkökulmasta on ehdottoman tärkeää, että lapsi tuntee olonsa turvalliseksi osana ryhmää. Tällaisessa ryhmässä lapsi uskaltaa ottaa osaa ensinnäkin itse toimintaan sekä toisaalta kasvun kannalta olennaiseen reflektointiin. Mitä turvallisemmaksi ryhmä koetaan, sitä avoimemmin ryhmän jäsenet uskaltavat jakaa omia ajatuksiaan ja tunteitaan. Turvallinen ryhmä saakin jäsenissään esiin heidän parhaat puolensa. Ryhmässä, jossa jokainen saa olla oma itsensä, annetaan tilaa heikkouksien hyväksymiselle, vahvuuksien tunnistamiselle ja tätä kautta myös itsetunnon vahvistumiselle. Nykytiedon valossa varhaiskasvatuksessa tulisikin kiinnittää erityistä huomiota sosiaalisesti turvallisten ryhmien muodostamiseen, sillä se on tehokkain tapa ehkäistä kiusaamista sekä myöhempiä ongelmakäyttäytymisen muotoja. (Aalto 2000, 15-17, 24.)

Päiväkoti-ikäisten seikkailukasvatus ei sisällä extremelajeja, joten se ei myöskään vaadi kasvattajilta lajitekniistä osaamista. Kasvattajan tehtävä on luoda seikkailulle turvalliset puitteet ja hypättävä täysillä mukaan seikkailuun. Jännitys itsessään ei ole seikkailukasvatuksen tarkoitus. Tärkeintä toiminnassa on se, mitä lapsi oppii itsestään, omista rajoistaan ja ympäristöstään. Tätä omakohtaista oppimista tavoitellaan seikkailutoiminnan purussa eli reflektiassa. (Kokljuschkin 1999, 49, 65.)

Purku

Seikkailun purku on olennainen osa seikkailutoimintaa. Psyykkisen turvallisuuden kannalta on tärkeää, että lapsilla on toiminnan jälkeen mahdollisuus päästä jakamaan kokemuksiaan ja käsittelemään seikkailun synnyttämiä tunteita muiden osallistujien kanssa. Purkuvaihe toimii myös rentoutumisen ja rauhoittumisen tilanteena sekä siirtymänä pois seikkailusta. Reflektio on hyvä järjestää mahdollisimman pian varsinaisen seikkailun jälkeen, jolloin kokemukset ovat vielä kirkkaana mielessä. (Kokljuschkin 1999, 63.) Purkutilanteesta on tehtävä kiireetön ja turvallinen hetki, jossa kaikilla on mahdollisuus olla äänessä. Reflektiosta voi myös tehdä tunnelmallisen esimerkiksi nuotion tai kynttilän avulla. Seikkailukasvatustoiminnan tavoite on siirtää seikkailuissa syntyvät positiiviset tunteet ja kokemukset reflektoinnin avulla osaksi arkea (Aalto 2000, 435). Tätä uuden tiedon tai taidon siirtämistä ja hyödyntämistä uudessa kontekstissa kutsutaan siirtovaihtokutukseksi (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 124– 127).

Seikkailun jälkeisen reflektion avulla lapsi oppii tuntemaan itseään ja omia tunteitaan paremmin. Lapsen on tärkeä huomata, että hänen tunteensa ovat tärkeitä ja ne ymmärretään ja hyväksytään. Myös ryhmän vertaistuki on purkuvaiheessa tärkeä. Lapsella on mahdollisuus samaistua muiden kertoessa omista kokemuksistaan ja tunteistaan. Kokljuschkin (1999, 63) on listannut reflektion hyötyjä, joita on muun muassa omien tunteiden tunnistaminen ja jakaminen muille; hyväksytyksi tulemisen tunne sekä oivallus muiden samankaltaisista tunteista.

Kuten seikkailutoiminnan toteutus, myös reflektiotilanne on tärkeä suunnitella huolellisesti. Kasvattaja tuntee oman ryhmänsä ja arvioi, millä tavalla lapset saadaan parhaiten ilmaisemaan tunteitaan. Tapoja reflektoida on monia. Tavallisesti reflektointi tapahtuu ryhmässä keskustelemalla. Reflektointitilanteessa voidaan pohtia ryhmän toimintaa ja keskustella siitä, mikä seikkailussa oli mukavinta tai jännittäväntä. Päiväkoti-ikäisten reflektoinnissa on kuitenkin otettava huomioon lasten kielellinen kehitys. Puhuminen ei ole välttämättä luontevin tapa käydä läpi seikkailujen kokemuksia. Lasten kanssa voidaankin esimerkiksi piirtämisen tai näyttelemisen kautta purkaa seikkailun herättämiä tunteita. Piirtämästään kuvasta lapsi voi kertoa, mitä seikkailusta jäi mieleen. (Kokljuschkin 1999, 54, 63.) Aina ei myöskään tarvita sanoja. Reflektoinnissa voi hyödyntää ilmaisullisia keinoja. Lapsia voi esimerkiksi pyytää asettumaan mieleiselleen paikalle janalla. Kokemuksen äärelle on myös mahdollista jäädä hetkeksi paikoilleen hiljentymään. (Räty 2011, 29-30.)

Tilanteessa, jossa lapsiryhmän sosiaaliset taidot tai luottamus itseän tai ryhmään ei vielä riitä syvälliseen reflektointiin tai yhdessä keskusteluun, saattaa kommentoiva kasvatustapa menetelmä voi olla hyvä vaihtoehto. Kommentoivan menetelmän avulla aikuinen voi näyttää mallia palautteen antamisessa, itsensä arvioinnissa ja yhdessä keskustelussa. Antamalla lapsiryhmälle palautetta seikkailun aikana, on heidän oppimisen kokemuksiinsa mahdollista selkeyttää. Kun lapset saavat aikuiselta palautetta, he oppivat myös itse kiinnittämään huomiota niin omaan kuin muidenkin ryhmäläisten edistymiseen. Aikuisen antama palaute ei kuitenkaan ole yhtä tehokas kuin lasten omakohtaiset oivallukset. (Räty 2011, 28-29.)

5 OPINNÄYTETYÖN LÄHTÖKOHDAT

5.1 Tausta ja tarve

Kehittämistyön aihe on varsin ajankohtainen, sillä seikkailukasvatus on saavuttamassa läpimurtoa suomalaisessa yhteiskunnassa (kts. esim. Suomen nuorisokeskusyhdistys ry. 2021). Aikaisemmin seikkailukasvatusta on käytetty pääasiassa nuorten kanssa tehtävässä työssä, mutta viime vuosina kiinnostus seikkailukasvatusta kohtaan on ollut kasvussa myös varhaiskasvattajien piirissä. Tästä todisteena Varhaiskasvatuksen seikkailukasvatusverkoston perustamisen kutsuhuuto, joka moninkertaisti valtakunnallisen Seikkailukasvatusverkoston nettisivujen vierailumäärät. Samankaltaisia havaintoja on tehty myös tutkimuksissa. Opinnäytteessään Maiju Tuomikoski (2017) kirjoittaa varhaiskasvattajien kiinnostuksesta seikkailukasvatusta sekä siihen liittyvää koulutusta ja materiaalia kohtaan. Myös Karppinen (2021, 21) toteaa, että seikkailukasvatus on suomalaisen kasvatustieteen alalla vielä hyvin epävirallisella pohjalla. Verrattuna perinteiseen kasvatuskäytännöihin ja kasvatustieteeseen seikkailukasvatuksen teoreettinen viitekehys on varsin monikäsitteinen. Tämä johtuu pätevän ja tieteellisen seikkailukasvatuksesta kirjoitetun teorian, historiallisten näkökulmien sekä kirjallisuuden vähyydestä. Suomalaisen tutkimustiedon saralla seikkailukasvatus varhaiskasvatuksessa on aliedustettuna. Tosiasiassa sitä ei ole lainkaan. Seikkailukasvatuksesta lasten kanssa on tehty vain kaksi väitöskirjaa (kts. Marttila 2016; Karppinen 2005.), jotka nekään eivät käsittele varhaiskasvatusta. On siis turvallista todeta, että seikkailukasvatuksen vakiinnuttamiseksi varhaiskasvatukseen, aihe vaatii syvempää ja perusteellista tutkimusta.

Seikkailukasvatusta varhaiskasvatuksessa käsitteleviä opinnäytetöitä on jo monia. Aiheeseen liittyviä opinnäytteitä ja menetelmäoppaita on tehty pääasiassa yksittäisille päiväkodeille, mutta joukosta puuttuu kokonaan näkökulma, joka kokoaisi yhteen valmiin materiaalin. Aiheesta ei ole myöskään tuotettu videomateriaalia. Kirjallisen menetelmäoppaan riskinä on pinnallisuus ja haasteellinen levitettävyyys. Seikkailukasvatuksen juurruttaminen varhaiskasvatuksen alalle ja tiedon hyödynnettävyys ovat verkoston kannalta tärkeitä tekijöitä. Lisäksi kehittämistyön tavoitteena on verkoston näkyvyyden edistäminen. Näistä syistä halusin kehittää jotain, mikä ei jää pintaraapaisuksi vaan vie toiminnan seuraavalle tasolle. Toimeksiantaja toivoi varhaiskasvattajille suunnattua videomateriaalia, sillä sitä ei ole lainkaan saatavilla. Nuorten ja aikuisten kanssa toimiville seikkailukasvatuksesta on videomateriaalia webinaarien ja lyhytvideoiden muodossa.

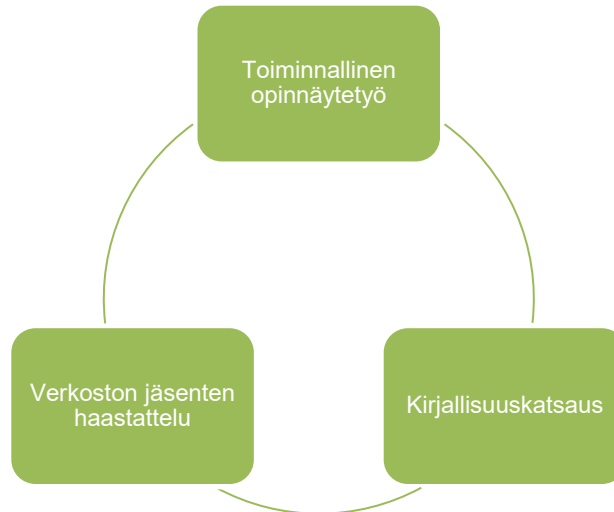
5.2 Tavoitteet ja kehittämistehtävät

Varhaiskasvatuksen seikkailukasvatusverkoston toimintasuunnitelman (2021) yksi painopiste on näkyvyyden edistäminen. Tähän liittyen olennaista on seikkailukasvatustiedon lisääminen ja saatavuuden parantaminen keräämällä ja tuottamalla sisältöä verkoston kanaviin. Toimeksiantajan kanssa käytyjen yhteisten keskustelujen kautta rajasimme kehittämishankkeen tehtäväksi tuottaa videosarja seikkailukasvatuksen keskeisistä elementeistä varhaiskasvatuksessa. Opinnäytetyön tavoitteena on edistää verkoston näkyvyyttä. Videoiden tavoite on herättää katsojissa mielenkiinto ja madaltaa kynnystä ottaa seikkailukasvatus osaksi jokapäiväistä varhaiskasvatusta. Keskeinen tavoite on luoda helposti omaksuttavaa ja selkeää materiaalia varhaiskasvatuksen seikkailukasvatukseen liittyen.

Niin verkoston kuin kehittämistyön pitkän tähtäimen tavoite on edistää seikkailukasvatuksen asemaa varhaiskasvatuksessa, jotta seikkailukasvatuksesta tulisi yhä tunnustetumpi osa varhaiskasvatusta. Yhtä lailla varhaiskasvatuksen seikkailukasvatusverkosto pyrkii myös tuomaan varhaiskasvatusta yhä tunnetummaksi seikkailukasvatuspiireissä.

5.3 Kehittämismenetelmät ja analyysi

Opinnäytetyö toteutettiin toiminnallisesti eli se koostui käytännön toteutuksesta eli videosarjasta sekä kirjallisesta raportista. Toiminnallisessa opinnäytetyössä hyödynnetään tutkimuksellisia menetelmiä, joiden avulla pyritään kehittämään toimintaa käytännönläheisesti ja työelämälähtöisesti (Heikkinen 2010, 36-37; Vilka & Airaksinen 2003, 10). Toiminnallinen opinnäytetyö perustuu vuorovaikutukseen, jonka avulla tavoitellaan käytännön hyötyä sekä käyttökelpoista tietoa (Heikkinen 2010, 16-17, 19). Toisin kuin perinteisessä tutkimuksessa, kehittämistoiminnassa aineistoja ei ole aikaa analysoida perusteellisesti. Kehittämistoimintaa kuitenkin ohjaa hankittu tieto, mikä luo tiedonkeruulle ja analyysille tiettyjä vaatimuksia esimerkiksi nopeuden suhteen. (Toikko & Rantanen 2009, 121.) Tässä kehittämistyössä tietoa on pyritty keräämään kehittämistoiminnan kannalta perustellusti kirjallisuuskatsauksen sekä haastattelujen avulla. Kehittämistyön menetelmät sekä analyysitavat eli aineiston ja materiaalien käsittely on kuvattu alla olevassa kuviossa (kuvio 4).



Kuvio 4. Kehittämistyön menetelmät ja analyysitavat.

Tässä kehittämistyössä aineistoa kerättiin laadullista tutkimusmenetelmää käyttäen, sillä kehittämistyön pääasiallinen aineisto koostui kirjallisuuskatsauksesta. Toiminnallisessa opinnäytetyössä tutkimusmenetelmät ovat samoja, joskin niitä käytetään tutkimuksellista opinnäytetyötä kevyemmin (Vilkkä & Airaksinen 2003, 57). Videosarjan punainen lanka muodostui seikkailukasvatukseen liittyvästä kirjallisuudesta, artikkeleista sekä tutkimuksista kerätystä tiedosta. Näistä koottu aineisto ryhmiteltiin teemoiksi, joista lopulta syntyivät videosarjan jaksojen aiheet.

Kirjallisuuskatsauksesta hankittu tieto jäi yksinään vaillinaiseksi, joten sitä täydentämään tarvittiin myös aitoja näkökulmia. Tästä syystä kirjallisuuskatsauksen lisäksi kehittämistyössä hyödynnettiin myös kahden seikkailukasvatusta hyödyntävän varhaiskasvatuksen opettajan haastattelua. Laadullisella tutkimuksella asiantuntijoilta kerättyä aineistoa kutsutaan konsultaatioaineistoksi, jota voidaan hyödyntää teoreettisen tiedon tukena ikään kuin lähdeaineistona. (Vilkkä & Airaksinen 2003, 57-58.) Laadullinen tutkimusmenetelmä aineiston keräämisen keinona tarkoittaa tässä toiminnallisessa opinnäytetyössä nimenomaan asiantuntijoille tehtyä temahaastattelua. Haastattelut tehtiin yhden kategorian asetelmalla, eli haastateltavat olivat ammatillisilta ominaisuuksiltaan keskenään hyvin samankaltaisia (Toikko & Rantanen 2009, 119). Koin perustelluksi hankkia tietoa juuri tällä asetelmalla, sillä kehittämistyön aihe koskee varhaiskasvatuksen ammattilaisia ja kaippaa kentällä työskentelevien ammattilaisten näkökulmaa. Tämän lisäksi kehittämistyö hyötyi konkreettisista näkökulmista, joita haastateltavat toivat videosarjaan. Toisaalta oli myös tietoinen valinta valita kaksi varhaiskasvatuksen opettajaa, joiden työympäristö

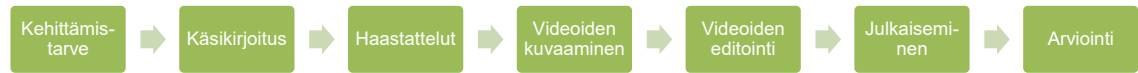
sekä tapa toteuttaa seikkailukasvatusta eroavat ratkaisevasti toisistaan. Tämä valinta mahdollisti aiheen tarkastelun syvällisemmin. Asiantuntijoiden hyödyntäminen aineistonkeruussa lisäsi myös kehittämistyön teoriapohjan luotettavuutta (Vilkkä & Airaksinen 2003, 58).

5.4 Opinnäytetyön eettisyys ja luotettavuus

Opinnäytetyössä noudatettiin Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto ARENE ry:n laatimia hyvää tieteellistä käytäntöä koskevia ohjeita ja suosituksia. Opinnäytteessä ei plagioitu tekstiä tai anastettu muiden ideoita esittämällä niitä ominani. Tekovaiheessa kunnioitettiin muiden tutkijoiden työtä merkkamalla lähdeviitteet huolellisesti. Tieteelliselle tiedolle keskeisintä on sen luotettavuus (Toikko & Rantanen 2009, 121). Luotettavuuteen vaikuttaa myös monipuolisten ja mahdollisimman ajantasaisten lähdeteoksien käyttö. Lisäksi lähteiden valinnassa oltiin korkeakoululle ominaisesti lähdekriittisiä. Avoimuuteen ja rehellisyyteen pyrittiin tekemällä opinnäytetyön projektin läpinäkyväksi. Opinnäytetyössä selitettiin aiheeseen liittyvän käsitteet ymmärrettävällä tavalla, jotta jokainen lukija ymmärtää niiden merkityksen. Tämän lisäksi opinnäytetyössä kerrotaan selkeästi kehittämistyön tarkoitus, tavoite sekä toteutustapa. Opinnäytetyöllä ei ole rahoituslähteitä eikä sen tekemisessä ole käytetty ammattilaisen apua. Kuvaaminen, äänittäminen ja editointi on tehty itse. Kehittämistyö toteutettiin opinnäytetyön suunnitelman mukaisesti ja avointa TKI-toimintaa noudattaen. (ARENE ry 2020.)

Toikon ja Rantasen (2009, 121, 125) mukaan kehittämistoiminnassa luotettavuus ei tarkoita niinkään tiedon todenmukaisuutta vaan sen käyttökelpoisuutta. Kehittämiprojektin tuloksena syntynyt tuotos on käyttökelpoinen, kun sitä voidaan hyödyntää laajasti. Tämä opinnäytetyö onkin tarkkaan pohdittu ja rajattu yhdessä toimeksiantajan kanssa, jotta toteutettava kehittämistoiminta on merkityksellistä ja videosarja mahdollisimman hyödyllinen. Toimeksiantajaa pidettiin jatkuvasti ajan tasalla kehittämistyön etenemisestä. Tekijänoikeuslain (404/1961) sekä Turun ammattikorkeakoulun opinnäytetyön toimeksiantosopimuksen mukaan tekijänoikeus on tuotoksen tekijällä. Lisäksi työn käyttötarkoituksesta ja sen julkaisemisesta sovittiin yhdessä toimeksiantajan kanssa.

6 OPINNÄYTETYÖPROJEKTIN TOTEUTUS



Kuvio 5. Opinnäytetyöprojektin eteneminen

Toikko ja Rantanen (2009, 56) jakavat kehittämissuorituksen viiteen erilaiseen tehtäväkokonaisuuteen, jotka ovat kehittämistoiminnan perustelu, organisointi, toteutus, levittäminen ja arviointi. Tässä kehittämistyössä on hyödynnetty edellä mainittuja tehtäväkokonaisuuksia, jotta projekti olisi mahdollisimman jouheva. Opinnäytetyön eteneminen kokonaisuudessaan on kuvattu yllä olevassa kuviossa (Kuvio 5). Kehittämistyöstä sovittiin jo syksyllä 2020, kun verkostoa oltiin vasta luomassa. Varsinainen kehittämistyö alkoi helmikuussa 2021, jolloin verkoston vastavalmistuneesta toimintasuunnitelmasta nousi kehittämistyön tavoite eli verkoston näkyvyyden edistäminen. Kehittämistyötä perusteltiin tulevaisuuden visiolla, jossa seikkailukasvatus olisi tunnetumpi osa varhaiskasvatusta. Kehittämistyön toteutustapaa valitessa on tärkeää pohtia, millainen toteutus palvelee kohderyhmää parhaiten (Vilka ja Airaksinen 2003, 51). Tässä kehittämistyössä päädyttiin videosarjan muotoon, sillä sosiaalisen median aikakaudella audiovisuaalisuus mahdollistaa tiedon helpon ja vaikuttavan jakamisen. Videoiden käyttömahdollisuudet ovatkin miltei rajattomat, sillä ne saavuttavat kohdeyleisönsä helpommin kuin tekstimuodossa olevat tuotokset.

Kehittämistarpeen osoittamisen ja perustelujen jälkeen alkoi videosarjan aiheiden eli päiväkotikäisten seikkailukasvatuksen keskeisten elementtien määrittely. Kehittämistoiminnan organisointivaiheessa toimeksiantajan kanssa käydyt keskustelut olivat tärkeässä osassa. Keskinäinen ideointi ja ajatustenvaihto loi hedelmällisen pohjan kehittämistyön toteuttamiselle. Toimeksiantajan kanssa sovittiin kehittämistyölle raamit ja pohdittiin, mikä on mahdollista ottaen huomioon käytettävissä olevat resurssit. Tässä vaiheessa kehittämistyön tuotokseksi valikoitui neliosainen videosarja, jonka teemat käsittelevät kronologisesti seikkailukasvatuksen teoriaa, seikkailun valmistelua, toteutusta sekä sen purkua. Aiheet nousivat kirjallisuuskatsauksesta sekä toimeksiantajan kanssa käydystä dialogista. Suunnitteluvaiheessa sovittiin myös, että videosarjassa

hyödynnettäisiin verkoston varhaiskasvattajien näkemyksiä haastattelujen kautta. Näiden pohjalta kirjoitin kevään aikana opinnäytetyön tietoperustan sekä käsikirjoituksen, joka eli jatkuvasti projektin edetessä. Aaltosen (2018, 12) mukaan käsikirjoituksen kirjoittaminen vaatiikin sitkeyttä ja lukuisia muokkauskertoja. Videoiden lopulliset käsikirjoitukset on esitetty liitteessä 1 ja niissä kuvataan, mitä videoilla tapahtuu missäkin järjestyksessä.

Kolmas kehittämistoiminnan tehtävä eli itse kehittäminen ja toteutus veivät kehittämissuunnitellusti eniten aikaa. Videosarjaa kuvattiin ja editoitiin kesäkuusta marraskuuhun 2021. Videot kuvattiin järjestelmäkameralla käyttäen apuna kamerajalustaa. Puhetta äänitettiin puhelimen nauhurilla. Editoinnissa käytettiin maksutonta videonmuokausohjelmaa, jota opettelinkin itse käyttämään. Kehittämisprojektin aikana videosarjan sisältö rajautui ja tarkentui sekä epäoleellinen sisältö jäi pois toimeksiantajalta saadun palautteen mukaan. Myös videosarjan rakenne hioutui. Toikon ja Rantasen (2009, 59) mukaisesti toteuttamisvaiheessa keskitytäänkin ennen kaikkea siihen, millä tavalla kehittämiselle asetettu tavoite voidaan parhaiten saavuttaa. Alkuperäisen suunnitelman mukaan videosarjassa piti olla neljä videota. Editointivaiheessa kuitenkin havaittiin, että videot olisivat liian pitkiä jaettavaksi sosiaalisessa mediassa. Tästä syystä pitkät, noin 15 minuutin pituiset videot jaettiin lyhyiksi 2-4 minuutin pituisiksi videoiksi. Alla on listattu videosarjan jaksot pituuksineen. Alkuperäisen suunnitelman mukaan yhdellä videolla oli tarkoitus käsitellä 4-5 aihetta liittyen seikkailukasvatuksen teoriaan, seikkailun valmisteluun, toteutukseen sekä sen purku. Lopulta edintointivaiheessa nämä aiheet jaettiin niin, että jokaisella videolla käsitellään yhtä aihetta. Tällä tavoin videot ovat kohdeyleisölle houkuttelevampia ja selkeämpiä.

- Osa 1: Seikkailukasvatuksen teoria (2:55 min)
- Osa 2: Seikkailukasvatuksen historia ja termit (3:14 min)
- Osa 3: Seikkailu (3:26 min)
- Osa 4: Seikkailukasvatuksen hyödyt varhaiskasvatuksessa (3:37 min)
- Osa 5: Toiminnan struktuuri ja tavoitteellisuus (3:27 min)
- Osa 6: Ryhmän merkitys (3:23 min)
- Osa 7: Kasvattajan rooli (2:52 min)
- Osa 8: Turvallisuus (2:18 min)
- Osa 9: Aito oppimisympäristö (3:31 min)
- Osa 10: Reflektio (4:15 min)
- Osa 11: Toiminnan prosessinomaisuus (3:02 min)

Suunnitteluvaiheessa tehty hyvä käsikirjoitus mahdollisti myöhemmässä vaiheessa tehdyt muutokset. Ennakkosuunnitelman mukaisesti kuvatus runsaan materiaalin ansiosta editointi onnistui vaivatta, sillä edintointivaiheessa materiaalin karsiminen ja koostaminen on helpompaa kuin uuden materiaalin kuvaaminen myöhemmässä vaiheessa (Ailio 2015, 6). Kehittämis- ja toteutusvaiheessa oli myös varmistettava, että videosarja kokonaisuudessaan houkuttelee kohdeyleisöä katsomaan tuotoksen. Tähän liittyi olennaisesti kuvamateriaali, äänet sekä tekstit, kuten fontit ja logot, mutta myös otsikointi, johdantoteksti sekä houkutteleva aloituskuva (Kuvat 1, 2, 3 ja 4). Videolla esiintyvä musiikki on videonmuokkausohjelman ilmaista ja vapaasti käytettävää materiaalia. Logo suunniteltiin varta vasten Varhaiskasvatuksen seikkailukasvatusverkoston käyttöön. Video onkin parhaimmillaan monikanavainen kokonaisuus, joka herättää katsojan mielenkiinnon ja pitää sitä yllä niin, ettei katsominen jää kesken. (Ailio 2015, 4, 7.)



Kuvat 1, 2, 3 ja 4. Esimerkkejä videosarjan visuaalisesta ilmeestä.

Levittäminen ja arviointi tulivat ajankohtaisiksi loppuvuodesta 2021. Videot valmistuivat marraskuussa, jolloin niistä pyydettiin palautetta toimeksiantajalta sekä kahdelta haastatteluihin osallistuneelta varhaiskasvatuksen opettajalta. Näiden palautteiden pohjalta videoihin tehtiin vielä viimeisiä muokkauksia ennen niiden levittämistä. Videoihin lisättiin toimeksiantajan toivomuksesta maininta siitä, että ne on tehty opinnäytetyönä Varhaiskasvatuksen seikkailukasvatusverkostolle. Tämän lisäksi videoilla esiintyvien varhaiskasvatuksen opettajien nimien alle lisättiin heidän tittelinsä. Asiasisältöön ei tehty

loppuvaiheessa muutoksia, sillä sen koettiin vastaavan videosarjan tarkoitusperiä. On tärkeä lisätä, että palautetta toimeksiantajalta on pyydetty säännöllisesti, mikä on mahdollistanut videoiden vaivattoman muokkaamisen jo toteutusvaiheessa palautteiden perusteella. Valmiista videosarjasta kerättiin palautetta myös ohjaavalta opettajalta, varhaiskasvatuksessa työskenteleviltä ammattilaisilta ja tekijän lähipiiriltä. Asiaan perehtymättömät kokivat, että asiat on selitetty ymmärrettävästi, kiinnostavasti ja maanläheisesti. Heidän mielestään videosarja oli myös esteettisesti miellyttävä ja yhdenmukainen. Mitä tulee valmiin tuotoksen levittämiseen, vaatii se puolestaan oman prosessinsa (Toikko & Rantanen 2009, 62). Tuotoksen levittäminen ei enää sisälly tähän kehittämistyöhön, sen sijaan siitä vastaa toimeksiantajana toimiva verkosto parhaaksi näkemällään tavalla. Valmiit videot ladattiin Varhaiskasvatuksen seikkailukasvatusverkoston YouTube-kanavalle, josta niitä on helppo jakaa eteenpäin sosiaalisessa mediassa.

7 YHTEENVETO JA POHDINTA

7.1 Tuotoksen tarkastelu

Kehittämistyön tavoitteena oli edistää Varhaiskasvatuksen seikkailukasvatusverkoston näkyvyyttä, joka on yksi verkoston toimintasuunnitelman kolmesta painopisteestä. Tarkoituksena oli tuottaa videosarja seikkailukasvatuksen keskeisistä elementeistä varhaiskasvatuksessa. Videosarjan tarkoitus puolestaan oli toimia selkeänä ja helposti lähestyttävänä manuaalina seikkailukasvatuksen käyttöön varhaiskasvatuksessa. Kehittämistyölle asetamani tavoitteet toteutuivat oman näkemykseni mukaan varsin hyvin. Kehittämistyön tuotoksena todella syntyi videosarja, jossa kuvataan varhaiskasvatuksen seikkailukasvatuksen keskeisiä elementtejä. Videosarja palvelee nuoren verkoston näkyvyyden edistämistä. Sosiaaliseen mediaan ladattavat 11 videota jakavat eteenpäin sanomaa niin seikkailukasvatuksesta kuin itse verkostostakin. Se, minkä verran videot tosiasiasa lisäävät verkoston näkyvyyttä, on mahdollista selvittää verkoston Facebook-ryhmän jäsenpyyntöjen määrästä. Oletus kuitenkin on, että videot herättävät kiinnostuksen varhaiskasvatuksessa toteutettavaa seikkailukasvatusta kohtaan. Kehittämistyöstä saadut hyödyt ovat moninaiset. Kehittämistyön tavoitteiden lisäksi on mahdollista, että videosarja auttaa omalta osaltaan edistämään seikkailukasvatuksen roolia varhaiskasvatuksessa. Tämän lisäksi kehittämistyöstä hyötyvät myös yksittäiset työntekijät sekä työyhteisöt. Myös toimeksiantaja arvioi, että kehittämistyölle asetetut tavoitteet saavutettiin ja että kehittämistyön tuotoksena syntynyt videosarja on käyttökelpoinen.

Opinnäytetyön kriteerejä ovat muun muassa käytettävyys, asiasisällön sopivuus, tuotteen informatiivisuus sekä selkeys (Vilkkä ja Airaksinen 2003, 53). Väitän, että kehittämistyön tuotoksena syntynyt videosarja täyttää edellä mainitut kriteerit. Ensinnäkin tarve videosarjalle nousi suoraan Varhaiskasvatuksen seikkailukasvatusverkoston toimintasuunnitelman tavoitteista. Tuotoksena videosarja on helposti saavutettava ja toimeksiantajan näkökulmasta valmis otettavaksi suoraan käyttöön. Mitä tulee asiasisällön sopivuuteen, videosarjan pohjana on hyödynnetty alan kirjallisuutta sekä ammattilaisten kokemuksia. Tuotoksen sisältö on siis mietitty ja rakennettu varta vasten kohdeyleisöä varten. Videosarjan informatiivisuuteen sekä selkeyteen kiinnitettiin erityistä huomiota koko kehittämisprojektin ajan. Aiheina varhaiskasvatus ja seikkailukasvatus ovat hyvin laajoja, joten oli tärkeää, että videosarja rajattiin koskemaan päiväkotikäisten seikkailukasvatuksen keskeisiä elementtejä. Videoiden pituudet edellyttivät itsessään sisällön

valikoimista ja leikkaamista mahdollisimman selkeään muotoon. Videoissa vältettiin turhaa toistoa ja keskityttiin erityisesti käytännönläheisyyteen. Varhaiskasvatuksen seikkailukasvatus on vielä verrattain vieras käsite. Tämän kehittämistyön myötä varhaiskasvattajien on mahdollista saada tietoa helposti ja nopeasti. Kehittämistyön aihe oli siis tärkeä, mutta myös ajankohtainen.

Haasteeksi kehittämistyössä muodostui se, ettei varhaiskasvatuksen seikkailukasvatuksesta ole saatavilla tutkimustietoa. Suomen Nuorisokeskusyhdistyksessä on havahduttu samaan ongelmaan. SNK:n laatiman toimintasuunnitelman (2021) yksi tavoite onkin vahvistaa seikkailukasvatuksen hyödyntämistä varhaiskasvatuksessa. Tämän edistämiseksi samassa toimintasuunnitelmassa mainitaan, että SNK työskentelee seikkailukasvatuksen tutkimustoiminnan lisäämiseksi ja tutkijaverkoston tukemiseksi korkeakouluissa (Suomen nuorisokeskusyhdistys ry 2021). Kehittämistyössäni toin esille kahden seikkailukasvatusta hyödyntävän varhaiskasvatuksen opettajan näkemyksiä siitä, kuinka käyttökelpoinen tapa seikkailukasvatus on päiväkotikäisten lasten kanssa tehtävässä työssä. Tämän valossa voidaan todeta, että seikkailukasvatus tarjoaa monipuolisia mahdollisuuksia toteuttaa kansallisia varhaiskasvatussuunnitelman perusteita.

Tulevaisuudessa tuotoksen jatkokehittämismahdollisuudet ovat rajattomat. Koen, että videoihin olisi tärkeä saada tekstitykset ennen kaikkea suomeksi, mutta myös muilla kielillä, jotta ne palvelisivat yhä laajempaa yleisöä. Tämän lisäksi on odotettavissa, että jatkossa kaivataan yhä käytännönläheisempiä ja konkreettisempia vinkkejä seikkailukasvatuksen toteuttamiseksi varhaiskasvatuksessa. Videomuotoinen toteutus palvelee ohjeiden ja ideoiden jakamista myös tulevaisuudessa, sillä audiovisuaalisuus mahdollistaa monikanavaisen perehtymisen aiheeseen ja tiedon helpomman saavutettavuuden.

Nähdäkseni seikkailukasvatuksen opintoja voitaisiin tarjota varhaiskasvatuksen korkeakouluopinnoissa. Mahdollisuus tutustua tai jopa suuntautua seikkailukasvatukseen opintojen aikana lisäisi tulevien ammattilaisten käytännön tietotaitoa. Omakohtaisesta kokemuksesta väitän, että jo opiskeluvaiheessa omaksuttu työtapa helpottaisi työelämään siirtymistä ja oman ammatillisen itsevarmuuden syventymistä. Näin ollen voitaisiin vaikuttaa positiivisesti myös työhyvinvointiin ja ammattilaisten pitämiseen alalla. Tällä hetkellä seikkailukasvatukseen perehtyminen riippuu ammattilaisen omasta aktiivisuudesta ja mielenkiinnosta. Lisäkoulutautumismahdollisuuksia varhaiskasvatuksen seikkailukasvatuksesta on onneksi eri toimijoiden ansiosta enenevässä määrin tarjolla. Luonnossa toimiminen ja aitojen oppimisympäristöjen hyödyntäminen ovat kasvava tredi tämän

päivän varhaiskasvatuksessa. Uskon, että ennen kaikkea tämä edistää seikkailukasvatuksen leviämistä myös jatkossa.

7.2 Ammatillinen kasvu

Tässä raportissa on kuvattu kehittämistyön muodostamaa vuoden kestävästä projektista. Kehittämistyöstä kirjoitettava raportti kuvaa, kuinka hyvin tekijä on omaksunut kehittämistoiminnan, alakohtaisen ammatillisuuden, ammattikorkeakoulun innovatiivisuuden sekä oman oppineisuuden (Salonen 2013, 25). Vertaankin kehittämishankkeeni tässä seikkailukasvatukseen. Vuosi on sisältänyt elämyksiä, ennalta-arvaamattomuutta, haasteita sekä suuren määrän reflektoinnin tuomaa ihmisenä kasvua. Päälimmäisenä mielessäni on kynnys, jonka ylitin laittaessani itseni likoon videoiden ja itseni kuvaamisen muodossa. Mieleisestä aiheesta syntynyt sisäinen motivaatio mahdollisti haasteiden vastaanottamisen avoimin mielin. Kehittämistyön toteuttaminen videomuotoisena edellytti astumista pois mukavuusalueeltani, mutta antoi vastineeksi lisää itsevarmuutta ja rohkaisi oman ammatillisuuden esiin tuomiseen. Myös haastattelut antoivat enemmän kuin osasin odottaa. Keskustelut kahden seikkailukasvatusta hyödyntävän varhaiskasvatuksen opettajan kanssa herättivät uusia ajatuksia ja antoivat paljon työkaluja omaan työhöni.

Ilman kasvatuksellista tavoitetta kehittämistyö olisi jäänyt pelkäksi seikkailuksi. Asetin projektin alussa itselleni tavoitteeksi muodostaa seikkailukasvatuksesta omaan ammatillisuuteeni sopiva työskentelytapa. Tässä vaiheessa onkin tärkeää painottaa, että ei ole olemassa yhtä oikeaa tapaa toteuttaa seikkailukasvatusta. Tavoitteeni oli löytää se minulle sopiva oma tapa, jota kuvaan myös tässä kehittämistyössä. Lisäksi halusin kehittämistyön aikana harjoitella epämukavuuden sietämistä. Telemäkeä ja Bowlesia (2001, 26) mukailen, tässä kehittämistyössä eivät auttaneet arjen jokapäiväiset rutiinit, vaan minun piti keksiä uusia tapoja selviytyä eteentulevista tilanteista. Yhtä lailla seikkailussa on keskeistä huomata, että vaikeista tilanteista on mahdollista selvitä. Tästä syntyy onnistumisen tunne, jota halutaan kokea yhä uudelleen.

Toikko ja Rantanen (2009, 114) kuvaavat jatkuvaa itsearviointia ja oppimista osana reflektiivistä ammatillisuutta. Kuten seikkailukasvatuksellisessa prosessissa, myös tässä kehittämistyössä reflektiolla on ollut suuri merkitys. Olen reflektoinut yhdessä toimeksiantajani, opinnäytetyön ohjaajani ja vertaisteni kanssa, sekä tietysti ja ennen kaikkea itseni kanssa. Reflektoinnin avulla kehittämistyö on edennyt, muuttanut muotoaan ja

lopulta valmistunut. Olen myös tutkiskellut omaa ammatillisuuttani varhaiskasvattajana sekä seikkailukasvattajana. Ymmärrys siitä, että jokainen toteuttaa varhaiskasvatusta ja näin ollen myös seikkailukasvatusta omalla tavallaan, helpotti omaa aika ajoin ilmestyvää perfektionismiäni. Lisäksi kesken opinnäytetyöprojektin aloittamani varhaiskasvatuksen opettajan työt auttoivat saamaan näkökulmaa opinnäytetyöhön. Kehittämistyön kautta opin, ettei seikkailukasvatus ole vain korkeanriskin tekemistä vaan ennen kaikkea yksilön pään sisällä tapahtuvaa uskallusta, oivallusta ja oppimista.

Salosen (2013, 37) mukaan alati muuttuva työmaailma edellyttää työntekijöiltä sellaista osaamista, jota kehittämistoiminta pitää sisällään. Lisäksi Aaltosen (2018, 13) listaamat hyvän käsikirjoittajan ominaisuudet, kuten riittävä yleissivistys, kyky omaksua uusia asioita, hahmottaa erilaisia aiheita, hankkia lisää tietoa sekä kyky ilmaista ajatuksensa kirjallisessa muodossa voidaan yhtä lailla nähdä myös sosionomin kompetensseina. Sosionomin (AMK) on mahdollista työskennellä laajasti eri ihmisryhmien kanssa, mikä edellyttää edellä mainittujen ominaisuuksien lisäksi myös menetelmällistä osaamista. Tässä kehittämistyössä olen syvällisesti perehtynyt yhdenlaiseen työtapaan, jota voi varhaiskasvatuksen lisäksi hyödyntää myös muiden sosiaalialan asiakasryhmien kanssa. Nähdäkseni projektin kokemukset ovatkin suoraan hyödynnettävissä työelämään – esimerkiksi puolen vuoden aikana oppimani videon edintointitaidot pääsevät takuulla hyötykäyttöön tulevaisuudessa. Työni palvelee näin ollen omaa sosionomin ammatillisuuttani kokonaisuudessaan. Huomaan myös, että olen oppinut tarkastelemaan taivaltani objektiivisesti ja toisaalta olemaan ylpeä aikaansaannoksestani.

LÄHTEET

- Aalto, M. 2000. Ryppäästä ryhmäksi. Turvallisen ryhmän rakentaminen. Tampere: My Generation Oy.
- Aaltonen, J. 2018. Käsikirjoittajan työkalut. Audiovisuaalisen käsikirjoituksen tekijän opas. Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino Oy.
- Aaltonen, T. Cavén, S., Heinonen, O. 1995. Seikkailuohjaajan käsikirja. Gummerus Kirjapaino, Jyväskylä.
- Ailio, J. 2015. Vähän parempi video. Opas laadukkaaseen videon suunnitteluun ja toteutukseen. Turun ammattikorkeakoulu. <https://julkaisut.turkuamk.fi/isbn9789522165831.pdf> Viitattu 22.2.2021.
- ARENE ry. 2020. Ammattikorkeakoulujen opinnäytetöiden eettiset suositukset. Saatavilla sähköisesti osoitteessa <http://www.arene.fi/julkaisut/raportit/opinnaytetoiden-eettiset-suositukset/> Viitattu 14.1.2021.
- Berry M. 2011. Planning Adventure Education. Fail to Prepare, Prepare to Fail. Teoksessa Berry, M & Hodgson, C. (toim.) Adventure Education. An Introduction. Abingdon, Oxon: Routledge Taylor & Francis Group. 24–45.
- Bowles, S. & Telemäki, M. 2001. Seikkailukasvatuksen teoria ja käytäntö osa I. Kajaanin Opettajakoulutusyksikkö. Oulun Yliopistopaino, Oulu.
- Cantell, H. 2004. Ympäristökasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Clarke, H. 1998. Keinot ja päämäärät seikkailukasvatuksessa. Teoksessa T. Lehtonen (toim.) Elämän seikkailu. Näkökulmia elämyksellisen ja kokemuksellisen oppimisen kysymyksiin Suomessa. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy. 61-79.
- Hakkarainen, P. Leikki ja kehitys. 2001. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.) Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Jyväskylä: PS-kustannus. 184-201.
- Heikkinen, H. 2010. Toimintatutkimuksen lähtökohdat. Teoksessa H. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.). Toiminnasta tietoon. Vantaa: Hansasprint Oy, 16-38.
- Helenius, A. 2001. Varhaiskasvatuksen juurilla. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.) Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Jyväskylä: PS-kustannus. 40-57.
- Hopkins, D., and Putman, R. 1993. Personal Growth through Adventure. London: Fulton.
- Hujala, E.; Puroila, A-M.; Parrila, S. & Nivala, V. 2007. Päivähoidosta varhaiskasvatukseen. Helsinki: Edufin.
- Jämsä, K. & Manninen, E. 2000. Osaamisen tuotteistaminen sosiaali- ja terveysalalla. Helsinki: Tammi.
- Järvensivu, T. 2019. Verkostojen johtaminen: opi ja etene yhdessä. Helsinki: Book on Demand.
- Karila, K. 2017. Mitä on varhaiskasvatuksen pedagogiikka? Varhaiskasvatuksen toimintakulttuuri muuttuu: Nyt on pedagogiikan aika! Lastentarhaopettajaliitto 1/2017, s. 9–11. Saatavilla osoitteessa <https://www.vol.fi/uploads/2018/10/31eded03-pedagogiikanaikajulkaisu-6.pdf> Viitattu 1.3.2021.
- Karppinen, S. 2005. Seikkailullinen vuosi haastavassa luokassa: etnografinen toimintatutkimus seikkailu- ja elämyspedagogiikasta. Oulun yliopisto.

- Karppinen, S. 2020. Outdoor adventure education in Finland – historical aspects. Teoksessa S. Karppinen, M. Marttila & A. Saarinen-Kauppinen (toim.) Seikkailukasvatusta Suomessa – pedagogisia ja didaktisia näkökulmia. Humanistinen ammattikorkeakoulu HUMAK. 26-33.
- Kauppinen, R. 1997. Luonnon tutkiminen yhdessä lasten kanssa. Teoksessa Suomen ympäristö III. Luontokoulutoiminta. Palvelut. Kehittämissideat. Verkostot. Helsinki: Ympäristöministeriö. 18-20.
- Kiviniemi, K. & Kurkela, L. 2011. Sosiaalinen media informaalisissa ja formaalisissa oppimisessa. Teoksessa P. Ihalainen, P. Kalli, & K. Kiviniemi (toim.) Sosiaalinen media ja verkostoituminen. Ammatillisten opettajakorkeakoulujen yhteisjulkaisu. Helsinki. OKKA. 128-142.
- Koivunen, P. 2009. Hyvä päivähoito: työkaluja sujuvaan arkeen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kronqvist, E-L. & Kumpulainen, K. 2011. Lapsuuden oppimisympäristöt. Eheä polku varhaiskasvatuksesta kouluun. Helsinki: WSOYpro Oy.
- Kytö, T. & Peltola, K. 2002. Seikkailukasvatusta – ajattelun, toiminnan ja tunteiden verkko. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutti. Saatavilla sähköisesti osoitteessa <http://www.outwardbound.fi/tiedostot/Kirjallisuus/Seikkailukasvatusta - ajattelun toiminnan ja tunteiden verkko.pdf>. Viitattu 23.4.2021.
- Linnossuo, O. 1998. Tutkimuskatsaus seikkailukasvatustieteiden vaikuttavuudesta. Tieto kierto -monistesarja 10/1998. Helsinki: Stakes.
- Lipponen, L.; Kumpulainen, K. & Hilppö J. 2013. Haluan, voin ja osaan. Lasten toimijuuden rakentuminen päiväkodissa. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino. 159-175.
- Marttila, M. 2016. Elämys- ja seikkailupedagoginen luontoliikunta opetussuunnitelman toteutuksessa: etnografinen tutkimus. Jyväskylän yliopisto.
- Miles, J. and Priest, S. 1990. Adventure Education. Venture Publishing.
- Niemi, M. 2006. Elämys- ja seikkailukasvatusta jäljillä : tutkielma käsitteistä, historiallisista lähtökohdista ja teoreettisista perusteista. Turun yliopisto. Kasvatustiede. Pro gradu –tutkielma.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2016. Iloa, leikkiä ja yhdessä tekemistä. Varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suositukset. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:21.
- Opetusalan ammattijärjestö OAJ. 2021. Turvallisuus. Päiväkodin retket. Saatavilla sähköisesti osoitteessa <https://www.oaj.fi/arjessa/opettajan-vastuut-ja-velvollisuudet/paivakodin-retket/>. Viitattu 24.4.2021.
- Opetushallitus 2018. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2018:3a. Helsinki: PunaMusta Oy.
- Puolimatka, T. 2002. Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin. Helsinki: Tammi.
- Pönkkö, A. & Sääkslahti, A. 2017. Liikkuva lapsi. Teoksessa E. Hujala ja L. Turja (toim.) Varhaiskasvatusta käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 136–149.
- Raittila, R. 2017. Ympäristökasvatusta on lasten toimintaa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatusta käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus. 210-220.
- Rauste-von Wright, ML., von Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus, 9., uudistettu painos. Helsinki: WSOY.
- Ritson, L. 2016. Adventure Education: Fun games and activities for children and young people. Oxon: Routledge.

Rutanen, N. & Riihelä, M (toim.) 2000. Kivi ois muurahaiselle vuori. Pienten lasten käsityksiä matematiikasta ja luontoilmiöistä. Helsinki: Oy Edita Ab.

Räty, K. 2011. Elämyspedagoginen ohjaaminen. Ajatuksia kokemuksellisesta oppimisesta. Tampere: Outward Bound Finland ry.

Salonen, K. 2013. Näkökulmia tutkimukselliseen ja toiminnalliseen opinnäytetyöhön. Opas opiskelijoille, opettajille ja TKI-henkilöstölle. Turun ammattikorkeakoulun puheenvuoroja 72. Tampere: Suomen yliopistopaino – Juvenes Print Oy.

Suomen nuorisokeskusyhdistys ry. 2021. Seikkailukasvatus lyömässä läpi Suomessa. 3.2.2021. <https://www.snk.fi/seikkailukasvatus/seikkailukasvatus-lyomassa-lapi-suomessa/> Viitattu 4.3.2021.

Suomen nuorisokeskusyhdistys ry. 2021. Toimintasuunnitelma 2021. Saatavilla sähköisesti osoitteessa <https://www.snk.fi/wp-content/uploads/snk-ry-toimintasuunnitelma-2021.pdf>. Viitattu 24.11.2021.

Tekijänoikeuslaki 404/1961. <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1961/19610404> Viitattu 19.2.2021.

Toikko, T. & Rantanen, T. 2009. Tutkimuksellinen kehittämistoiminta. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.

Tonts, A. 2019. Verkostoidu, vaikuta, menesty – miten kasvatat sosiaalista pääomaa ja muutat sen taloudelliseksi hyödyksi. Espoo: Aide Tonts.

Turja, L. & Vuorisalo, M. 2017. Lasten oikeudet, toimijuus ja osallisuus oppimisessa. Teoksessa M. Koivula, A. Siippanen, P. Eerola-Pennanen (toim.) Valloittava varhaiskasvatus – Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. Tampere: Vastapaino. 36-55.

Turja, L. 2011. Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Juva: PS-kustannus. 41-53.

Valtioneuvoston kanslia 2019. Verkostojohtamisen opas. Helsinki: Valtioneuvoston kanslian julkaisuja 2019:12. Saatavilla sähköisesti osoitteessa <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-710-9>. Viitattu 26.4.2021.

Varhaiskasvatuksen seikkailukasvatusverkosto. 2021. Toimintasuunnitelma 2021. Saatavilla sähköisesti osoitteessa <https://www.snk.fi/wp-content/uploads/sk-vaka-toimintasuunnitelma-2021.pdf>. Viitattu 15.3.2021.

Varhaiskasvatuslaki 540/2018. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180540> Viitattu 16.2.2021.

Vilka, H. & Airaksinen, T. 2003. Toiminnallinen opinnäytetyö. Helsinki: Tammi.

Väkevä, L. 2011. John Deweyn pedagogiikka: tekemällä oppiminen ja kasvatus vapauteen. Teoksessa J. Paalasmaa (toim.) 2011. Lapsesta käsin. Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja. Jyväskylä: PS-kustannus.

Widenius, S. 2017. Mistä on hyvä seikkailukasvatus tehty? Suomalaisen seikkailukasvatuksen tunnuspiirteiden ja arvojen määrittäminen laadukkaan toiminnan kuvaajiksi. Humanistinen ammattikorkeakoulu. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:amk-201703143237> Viitattu 10.3.2021.

Wolff, L-A. 1997. Luontokoulutoiminta työtapanä. Teoksessa Suomen ympäristö III. Luontokoulutoiminta. Palvelut. Kehittämisisideat. Verkostot. Helsinki: Ympäristöministeriö. 23-26.

Yleissopimus lapsen oikeuksista 59/1991.

Videosarjan käsikirjoitus

Osa 1: Seikkailukasvatuksen teoria (kesto 2:55)

Aloituskuva

Katariina Tiikko: Videosarjan avaus: esittely ja pohjustus aiheelle

Seikkailukasvatuksen teoriaa -väliteksti

Katariina Tiikko: Esitellään seikkailukasvatus käsitteenä ja sen tavoitteet

Katariina Tiikko: Seikkailukasvatuksen keskeiset asiat: oppijan haastaminen, yhdessä toimiminen, yllätyksellisyys ja reflektio. *Listattu videolle läpinäkyvään ruutuun.*

Katariina Tiikko: Painotetaan sitä, että päiväkotikäisten seikkailukasvatus on innostavaa yhdessä oppimista sekä oivaltamisen ja onnistumisen iloa.

Seikkailukasvatuksellinen prosessi kuviona: pedagoginen tavoite > seikkailullinen toiminta > reflektio

Äänen tahtiin ruudulle ilmestyvää tekstiä: pedagogiset tavoitteet ja niihin pyrkiminen elämyksellisen ja seikkailullisen toiminnan kautta.

Äänen tahtiin ruudulle ilmestyvää tekstiä: reflektion merkitys.

Loppukuva

Osa 2: Seikkailukasvatuksen historia ja termit (kesto 3:14)

*Aloituskuva *musiikki alkaa**

*Seikkailukasvatuksen historia ja termit -väliteksti *musiikki loppuu**

Katariina Tiikko: Suomalaiseen seikkailukasvatukseen vaikuttaneet traditiot: Erlebnispädagogik, Adventure Education ja suomalainen eräperinne.

Äänen tahtiin ruudulle ilmestyvää tekstiä: aiheeseen liittyvän sanaston moninaisuus, joka juontaa juurensa englannin ja saksan kielen sanastoiden kääntämiseen suomeksi.

Äänen tahtiin ruudulle ilmestyvää tekstiä: Elämyspedagogiikka tulee saksan kielen sanasta Erlebnispädagogik. Seikkailukasvatus eli Adventure Education pohjautuu englannin kielestä. Mahdollisuus käyttää termiä seikkailu- ja elämyspedagogiikka.

Äänen tahtiin ruudulle ilmestyvää tekstiä: Varhaiskasvatuksen kannalta termien käytöllä ei ole merkitystä. Tässä videosarjassa käytetään termiä seikkailukasvatus.

Katariina Tiikko: Suomalainen seikkailukasvatus liitetään maan eräperinteeseen, laajoihin jokamiehenoikeuksiin, vaellusperinteeseen ja tiiviiseen luontosuhteeseen.

Katariina Tiikko: Varhaiskasvatuksen seikkailukasvatus on rajoittunut yksittäisten varhaiskasvattajien harteille. Varhaiskasvatuksen seikkailukasvatusverkoston luominen syksyllä 2020.

Seikkailupöllö Sepon puhekupla: Vakan seikkailukasvatusverkoston jäseniä yhdistää pyrkimys toteuttaa perinteisestä laitosmallisesta poikkeavaa varhaiskasvatusta.

Katariina Tiikko: Tulevaisuudessa seikkailukasvatuksen kehittämiseksi tarvitaan yhä tieteellisempää tutkimusta.

Loppukuva

Osa 3: Seikkailu (kesto 3:25)

*Aloituskuva *musiikki alkaa**

*Seikkailu-väliteksti *musiikki loppuu**

Katariina Tiikko: Vastataan kysymykseen, mitä seikkailu on.

Äänen tahtiin ruudulle ilmestyvää tekstiä: Yllätykset ja elämykset syntyvät haasteista ja onnistumisen kokemuksista.

Katariina Tiikko: Lapset pitävät jännityksestä, jota voidaan tarjota turvallisesti seikkailukasvatuksen avulla. Rohkeuden lisääntyminen. Varhaiskasvatuksessa seikkailut ovat lapsenkokoisia.

Seikkailupöllö Sepon puhekupla: Seikkailu on yksilöllinen kokemus: se, mikä yhden mielestä on tylsää, voi toiselle olla ihan superjännittävää. Eriikäiset lapset ymmärtävät seikkailun eri tavoin.

Katariina Tiikko: Päiväkoti-ikäisten seikkailu kietoutuu tarinan tai sadun ympärille. Lapsesta tulee tarinan päähenkilö ja sankari.

Äänen tahtiin ruudulle ilmestyvää tekstiä: Lapselle on tärkeää tehdä asioita, joista hän pitää ja joissa hän voi käyttää omia vahvuuksiaan. Seikkailujen avulla tuetaan lasten luontaista kekseliäisyyttä ja rohkaistaan uskalaisuutta.

Katariina Tiikko: Mistä idea seikkailulle voi syntyä? Seikkailu ei aina vaadi aikuiselta tarkasti etukäteen suunniteltua toimintaa. Lapsi voi kokea esimerkiksi vaihtelevat sääolosuhteet seikkailuna.

Loppukuva

Osa 4: Seikkailukasvatuksen hyödyt varhaiskasvatuksessa (kesto 3:37)

*Aloituskuva *musiikki alkaa**

*Seikkailukasvatuksen hyödyt varhaiskasvatuksessa -väliteksti *musiikki loppuu**

Katariina Tiikko: Lapsi oppii seikkailun ohessa taitoja, joita he tarvitsevat nyt ja tulevaisuudessa. Tavoite on, että hyödyt kasvattavat lasta ja muuttuvat osaksi arkielämää. Painotetaan turvallista ilmapiiriä kokeilla tai olla kokeilematta.

Tarja Mäntylä: Hyödyt vilkkaalle lapselle. Lupa olla oma itsensä ilman kieltoja. Aikuisen tuki ja muiden lasten malli. Luonnossa opitaan tulevaisuuden taitoja.

Katariina Tiikko: Yhteistoiminnalliset seikkailut ovat erinomainen tapa ryhmäyttämiseen ja kiusaamisen ehkäisyyn.

Samuli Rabinowitsch: Lapsen kokonaisvaltainen näkemys itsestään toimijana osana jotakin omaa itseään suurempaa. Luontosuhde, liikunnallisuus, sosiaaliset suhteet, kyky sietää yllätyksellisyyttä, onnistumisen tunteet ja vahva minä-tunne osana me-henkisyyttä. Yhteisöllisyys on valtava voima.

Katariina Tiikko: Toiminnallinen seikkailukasvatus kehittää lapsen motoriikkaa ja kehonhallintaa.

Samuli Rabinowitsch: Lapsi on hyvinvoivempi päästessään osallistumaan seikkailukasvatukseen. Luovempi, mielikuvitusriikkaampi ja fyysisesti toimivampi.

Katariina Tiikko: Seikkailukasvatus antaa lapselle mahdollisuuden kokeilla ja ylittää omia rajojaan. Parhaimmillaan lapsi kantaa seikkailukasvatuksen anteja aina aikuisuuteen saakka.

Loppukuva

Osa 5: Toiminnan struktuuri ja tavoitteellisuus (kesto 3:26)

*Aloituskuva *musiikki alkaa**

*Toiminnan struktuuri ja tavoitteellisuus -väliteksti *musiikki loppuu**

Katariina Tiikko: Seikkailukasvatus on turvallista, tavoitteellista ja ammattilaisen ohjaamaa toimintaa.

Samuli Rabinowitsch: Struktuuri on ensimmäinen asia, joka seikkailukasvatuksen ryhmässä tulee miettiä. Struktuurin pitää palvella seikkailukasvatusta.

Katariina Tiikko: Seikkailukasvatuksella on aina jokin kasvatuksellinen tavoite. Toimintaa suunniteltaessa tulee pohtia mihin seikkailulla pyritään. Opettajan tehtävät seikkailukasvatuksessa. *Listattu videolle läpinäkyvään ruutuun.*

Samuli Rabinowitsch: Tiimit lähtevät mukaan toimintaan, kunhan asioista keskustellaan heti aluksi.

Katariina Tiikko: Varhaiskasvatuksen seikkailukasvatuksessa pedagogiikalla on erityinen merkitys, sillä kaiken toiminnan tulee olla pedagogisesti perusteltua ja tukea lapsen kasvua ja kehitystä.

Samuli Rabinowitsch: Selkeä struktuuri mahdollistaa myös pitkäkestoiset leikit. Leikki on lapsen työ.

Katariina Tiikko: Kasvattajan on suunniteltava seikkailutilanteet omalle ryhmälleen sopivaksi. Suunnitteluvaiheessa on huomioitava lasten yksilölliset tarpeet, sillä erilaiset tarpeet vaativat erilaisia seikkailuja.

Samuli Rabinowitsch: Toiminnan tavoitteellisuus on meillä oman toimijuuden vahvistamista.

Katariina Tiikko: Seikkailu sisältää näin ollen paljon muutakin kuin vain seikkailua.

Loppukuva

Osa 6: Ryhmän merkitys (kesto 3:23)

*Aloituskuva *musiikki alkaa**

*Ryhmän merkitys -väliteksti *musiikki loppuu**

Seikkailupöllö Sepon puhekupla: Seikkailukasvatuksen keskiössä ovat yksilö ja ryhmä. Jokainen ryhmän jäsen vaikuttaa omalla toiminnallaan ryhmän toimivuuteen, joten pienetkin muutokset ryhmän jäsenissä voivat vaikuttaa koko ryhmän toimintaan.

Katariina Tiikko: Seikkailukasvatus on ihanteellinen tapa opetella yhteistyötaitoja, sillä seikkailuissa onnistuminen edellyttää kaikkien osallistumista.

Tarja Mäntylä: Syyskuussa yöretki, jossa lapset ryhmäytyivät. Isommat näyttävät pienemmille esimerkkiä.

Katariina Tiikko: Seikkailujen kautta lapset harjoittelevat yhteistyötä oppimalla toisilta. Seikkailun aikana eteen voi tulla erilaisia vuorovaikutusta vaativia tehtäviä. Päiväkoti-ikäisten vertaisryhmällä on suuri merkitys itsetuottamuksen ja onnistumisen kokemusten kannalta.

Tarja Mäntylä: 20 vuoden aikana on huomannut, että ensin lapset tulevat yksilöinä, mutta sitten heistä muodostuu ryhmä.

Katariina Tiikko: Turvallisen ryhmän luomiseksi lasten on toimittava eri lasten kanssa pareittain, pienryhmissä ja isoissa ryhmissä.

Samuli Rabinowitsch: Meillä ryhmäytyminen on jokapäiväistä toimintaa. Ryhmäytyminen on prosessi, jossa kaikkeen pedagogiikkaan liittyy ryhmäytymisen elementtejä.

Katariina Tiikko: Turvallisessa ryhmässä jokainen lapsi uskaltaa olla oma itsensä. Toisia kannustetaan, eikä erehtymisiä pelätä. Turvallisessa ryhmässä lapsen on helppo pyytää apua.

Tarja Mäntylä: Ryhmähenki säilyy vaikka lähtee ryhmästä pois.

Loppukuva

Osa 7: Kasvattajan rooli (kesto 2:52)

*Aloituskuva *musiikki alkaa**

*Kasvattajan rooli -väliteksti *musiikki loppuu**

Katariina Tiikko: Seikkailukasvatus on kasvattajan työväline, jonka avulla voi havainnoida ja kehittää lapsiryhmän toimintaa. Luottamuksellisten suhteiden syntyminen on tärkeää. Mitä luotettavampi aikuinen on, sitä haastavampiin tehtäviin ryhmä lähtee mukaan. Kieltämisen ja rajoittamisen sijaan kasvattajan on osattava ohjata ryhmä ottamaan vastaan turvallisia haasteita. Kasvattajan on eläydyttävä seikkailuun, jotta myös lapsi pääsee mukaan seikkailun maailmaan.

Tarja Mäntylä: Aito läsnäolo ja täysillä mukanaolo. Tieto siitä, mitä ryhmä tekee. Työkaverin heittäytyminen mukaan toimintaan samalla idealla.

Katariina Tiikko: Kasvattajan on varmistettava, ettei lapsi jää pelkäksi sivustakatsojaksi vaan että lapsi saa olla tekemisen riemussa mukana.

Samuli Rabinowitsch: Varhaiskasvatuksessa opettaja on läsnä. Se, kuinka pitkälle aikuinen voi vetäytyä pois, riippuu ryhmäytymisen prosessin vaiheesta.

Katariina Tiikko: Seikkailutoiminnan toteutusta ohjaa ajatus lapsen aktiivisesta toimijuudesta. Tarkoitus ei ole, että lapset vain osallistuvat aikuisten ohjaamaan valmiiseen seikkailuun.

Tarja Mäntylä: Monesti huomaan itseni näkymättömäksi ohjaajaksi. Olen sivulla turvaa antamassa ja tarvittaessa auttamassa. Lapset uskaltavat toimia itse.

Katariina Tiikko: Hyvä seikkailu herättää lapsissa mielikuvan omasta sankaruudesta.

Loppukuva

Osa 8: Turvallisuus (kesto 2:18)

*Aloituskuva *musiikki alkaa**

*Turvallisuus-väliteksti *musiikki loppuu**

Katariina Tiikko: Seikkailun on aina oltava turvallista niin fyysisesti kuin psyykkisestikin. Lapsen osallistumishaluun vaikuttaa turvallisuuden tunne suoritettavaa tehtävää, aikuista ja ryhmää kohtaan.

Tarja Mäntylä: Aikuisen täytyy tuntea lapset hyvin. Meidän ryhmä ei lähde isoille retkille, jos toinen tuttu aikuinen ei ole mukana.

Katariina Tiikko: Seikkailu voi sisältää elementtejä, jotka vaikuttavat jännittäville tai vaarallisilta, mutta riskien tulee aina olla hallittuja. Ryhmän turvallisuudella on iso merkitys. Seikkailun tavoitteiden, turvallisuuden ja jännityksen soveltaminen ryhmälle sopivaksi on aina kasvattajan tehtävä.

Tarja Mäntylä: Käyn katsomassa uudet retkikohteet vapaa-ajallani. Lapsilla on oltava turvalliset välineet. Usein seikkailu lähtee pukeutumisesta.

Katariina Tiikko: Seikkailu on aina vapaaehtoista. Vapaaehtoisuus ja kunnioittava suhtautuminen toisiin lisää ryhmän turvallisuutta.

Loppukuva

Osa 9: Aito oppimisympäristö (kesto 3:31)

*Aloituskuva *musiikki alkaa**

*Aito oppimisympäristö -väliteksti *musiikki loppuu**

Äänen tahtiin ruudulle ilmestyvää tekstiä: Päiväkoti-ikäisten seikkailukasvatus ei ole laskuvarjohyppyjä tai syvänmerensukelluksia. Sen sijaan oppimisympäristöjä on kaikkialla, sillä myös oppimista tapahtuu joka paikassa. Aidot ja konkreettiset oppimisympäristöt ovat oppimisen kannalta merkityksellisiä.

Katariina Tiikko: Millainen on aito oppimisympäristö? Metsä on yksi monipuolisen kehittymisen kannalta parhaita ympäristöjä.

Samuli Rabinowitsch: Aidossa oppimisympäristössä aivot ja aistit toimivat huomattavasti voimakkaammin. Oppimisprosessi on vastaanottavaisempaa. Aito oppimisympäristö mahdollistaa luovuuden kautta uudenlaiset asiat.

Katariina Tiikko: Aidoissa oppimisympäristöissä on mahdollista tutkia maailmassa esiintyviä ilmiöitä niiden omassa kontekstissa. Seikkailukasvatukseen ei todellakaan tarvitse aina tapahtua luonnossa.

Samuli Rabinowitsch: Aito oppimisympäristö on mikä tahansa paikka päiväkodin infran ulkopuolella. Näissä paikoissa päästään samoihin tuloksiin, kuin metsässä tai muualla.

Katariina Tiikko: Esimerkkejä aidoista oppimisympäristöistä. Oppiminen kumpuaa aidon elämän tilanteista.

Samuli Rabinowitsch: Siirymiset ovat aina pedagogisia tilanteita. Siirymätilanteet ovat huonoimmillaan sitä, että aikuinen raahaa lapsia mukaan, ja parhaimmillaan hieno pedagoginen hetki.

Katariina Tiikko: Seikkailukasvatus ei vaadi tietynlaista ympäristöä, sen sijaan tärkeää on toimintaan osallistuminen seikkailumielellä.

Loppukuva

Osa 10: Reflektio (kesto 4:15)

*Aloituskuva *musiikki alkaa**

*Reflektio-väliteksti *musiikki loppuu**

Katariina Tiikko: Psykkisen turvallisuuden kannalta on tärkeää, että lapsi saa jakaa seikkailun herättämiä kokemuksia ja tunteita mahdollisimman pian toiminnan jälkeen.

Samuli Rabinowitsch: Seikkailullisten aktiviteettien jälkeen istutaan alas ja keskustellaan tuntemuksista, jolloin reflektio tulee lapsista itsestään.

Katariina Tiikko: Seikkailukasvatuksen tavoite on siirtää seikkailussa syntyvät positiiviset kokemukset reflektoinnin avulla arkeen. Tätä kutsutaan siirtovaikutukseksi.

Samuli Rabinowitsch: Käymme lasten kanssa keskustellen läpi kuvia viikon toiminnasta.

Katariina Tiikko: Seikkailun jälkeisen reflektion avulla lapsi oppii tuntemaan itseään ja tunteitaan paremmin. Lapsen tunteet ovat tärkeitä ja ne hyväksytään. Ryhmän vertaistuki purkuvaiheessa on tärkeää.

Samuli Rabinowitsch: Ujoimmatkin uskaltavat puhumaan, kun heillä on luottamus ryhmään. Reflektiotuokio on lasten kokous, jossa jokainen saa äänensä kuuluville.

Tarja Mäntylä: Vapaaehtoisuus on muistettava ja ketään ei saa pakottaa.

Katariina Tiikko: Reflektiotilanteet on suunniteltava huolellisesti. Kasvattaja tietää, millä tavalla lapset saadaan ilmaisemaan tunteitaan.

Tarja Mäntylä: Retket käydään läpi keskustellen hyödyntäen vuorokapulaa tai piirtäen heti retken jälkeen.

Katariina Tiikko: Purkuvaihe toimii rentoutumisen ja rauhoittumisen tilanteena sekä siirtymänä takaisin arkeen.

Loppukuva

Osa 11: Toiminnan prosessinomaisuus (kesto 3:02)

*Aloituskuva *musiikki alkaa**

*Toiminnan prosessinomaisuus -väliteksti *musiikki loppuu**

Katariina Tiikko: Seikkailukasvatuksen avulla voidaan vastata muuttuvan maailman vaatimuksiin. Kasvatamme lapsia tänään huomisen maailmaan. Seikkailu, yhteistoiminnalliset ongelmanratkaisutehtävät ja jännitys ovat kasvatuksen välineitä eivätkä itsetarkoitus.

Samuli Rabinowitsch: Seikkailukasvatus on prosessi ja siinä ei olla koskaan valmiita.

Katariina Tiikko: Lasten vanhempiakaan ei tule unohtaa. Heidät voi myös ottaa mukaan seikkailuun.

Samuli Rabinowitsch: Lähes kaiken voi tehdä maastossa. On paljon aikuisen viitseliäisyydestä kiinni.

Lopuksi-väliteksti

Samuli Rabinowitsch: Uskaltakaa lähteä ulos siitä turvallisesta infrasta ja uskaltakaa mahdollistaa lapselle pitkäkestoinen leikki. Minä vannon, että tulokset ovat uskomattomia.

Samuli Rabinowitsch: Nykypäivänä voi pyytää apua tai neuvoja somen ja erilaisten verkostojen kautta. Joku aina osaa auttaa.

Loppukuva