

Seikkailu- kasvatusta Suomessa

– pedagogisia ja
didaktisia näkökulmia

Outdoor Adventure Education in Finland

– pedagogical and
didactic perspectives



HUMANISTINEN
AMMATTIKORKEAKOULU

Seppo J.A. Karppinen

Maarit Marttila

Anita Saaranen-Kauppinen

Seppo J.A. Karppinen, Maarit Marttila
& Anita Saaranen-Kauppinen (toim./eds)

Seikkailukasvatusta Suomessa

– pedagogisia ja didaktisia näkökulmia

Outdoor Adventure Education in Finland

– pedagogical and didactic perspectives

Seppo J.A. Karppinen, Maarit Marttila & Anita Saaranen-Kauppinen (toim./eds)

Seikkailukasvatusta Suomessa – pedagogisia ja didaktisia näkökulmia
Outdoor Adventure Education in Finland – pedagogical and didactic perspectives

ISBN 978-952-456-358-1 (painettu)

ISBN 978-952-456-359-8 (verkkojulkaisu)

ISSN 2343-0664 (painettu)

ISSN 2343-0672 (verkkojulkaisu)

Humanistinen ammattikorkeakoulu julkaisuja, 97.

ISSN 2343-0664 (printed)

ISSN 2343-0672 (online)

Humak University of Applied Sciences Publications, 97.

© Humanistinen ammattikorkeakoulu, 2020, Helsinki

Taitto/Layout: Emilia Reponen

Oikoluku/Proofreading: Translatinki Oy (osa englanninkielisistä artikkeleista, englanninkieliset tiivistelmät, kirjoittajien esittelyt), Eeva Pekanheimo/Humanistinen ammattikorkeakoulu (osa englanninkielisistä artikkeleista), Jutta Posti/Kieliluotsi Oy (suomenkieliset artikkelit ja niiden tiivistelmät)

Käännökset/Translation: Translatinki Oy (alkusanat, johdanto, kirjoittajien esittelyt).

Valokuvat/Photos: Kansikuva: Maarit Marttila

Valokuvat: s. 22 vasen: Jatta Marttila, oikea: Saila Marttila, s. 23 vasen: Laura Marttila, oikea: Jatta Marttila, s. 64–65: Patrick Forsblom, s. 200: Seppo J.A. Karppinen, s. 201 vasen: Seppo J.A. Karppinen, oikea: Tarja Mäntylä

| | |
|--|----|
| Seppo J.A. Karppinen, Maarit Marttila & Anita Saaranen-Kauppinen Alkusanat/Foreword | 10 |
| Kirjoittajat/Authors..... | 12 |
| Seppo J.A. Karppinen, Maarit Marttila & Anita Saaranen-Kauppinen Johdanto/Introduction..... | 18 |



Seikkailukasvatuksen historiaa ja taustaa Suomessa Overview of Outdoor Adventure Education in Finland

| | |
|---|----|
| Seppo J.A. Karppinen Outdoor adventure education in Finland – historical aspects..... <i>Seikkailukasvatuksen historiaa Suomessa</i> | 26 |
| Juha Nieminen From everyday woodcraft to professional youth work – a short history of adventure education in Finnish youth work..... <i>Arkipäivän erätaidoista ammatilliseen nuorisotyöhön – lyhyt historia nuorisotyön seikkailukasvatuksesta Suomessa</i> | 34 |
| Immo Parviainen Huomioita suomalaisesta seikkailukasvatuksesta | 42 |
| <i>Notes on Finnish adventure education</i> | |
| Arja-Sisko Holappa Curricular guidelines and possibilities for developing outdoor adventure education in Finland..... <i>Opetussuunnitelman linjaukset ja seikkailu- ja ulkoilmakasvatuksen toteuttamisen mahdollisuudet Suomessa</i> | 50 |
| Anita Saaranen-Kauppinen Degree programme in Adventure and Outdoor Education at Humak University of Applied Sciences..... <i>Seikkailukasvatuksen tutkintokoulutus Humanistisessa ammattikorkeakoulussa</i> | 58 |



Seikkailukasvatuksen pedagogiikkaa ja didaktiikkaa Pedagogics and didactics in Outdoor Adventure Education

| | |
|---|----|
| Jayson Seaman & John Quay Pedagogies of experience | 68 |
| <i>Kokemukseen perustuvia pedagogisia näkemyksiä</i> | |
| Veli-Matti Ulvinen Didactic model of adventure education | 80 |
| <i>Seikkailukasvatuksen didaktinen malli</i> | |

| | |
|---|-----|
| Seppo J.A. Karppinen | |
| Didactic relationships in outdoor adventure education and experiential learning | 94 |
| <i>Seikkailukasvatuksen opetukseen, ohjaukseen ja oppimiseen liittyvät didaktiset suhteet</i> | |
| Ari Kivelä | |
| Kuinka tehdä mahdottomasta mahdollista? | |
| Ei vain elämyspedagogisten peruskysymysten äärellä | 108 |
| <i>How to make the impossible possible? Basic questions not only for outdoor and experiential education</i> | |
| Eila Jeronen | |
| Promoting sustainable development through outdoor education in Finnish schools and teacher education | 122 |
| <i>'Outdoor education' suomalaisissa kouluissa ja opettajankoulutuksessa</i> | |
| <i>kestävää kehitystä edistävänä opetus- ja työtapana</i> | |
| Raija Erkkilä | |
| “Just leaving the classroom is a step forward” | |
| – Reflections on the pedagogical solutions of an outdoor adventure education course in vocational teacher education | 132 |
| <i>”Jo se, että pääsee ulos luokkahuoneesta, on edistysaskel” – Pohdintaa seikkailukasvatuksen opintojakson pedagogisista perusteista ammatillisessa opettajankoulutuksessa</i> | |
| Pekka Hämäläinen & Mirija Holma | |
| Liikunnan didaktiikkaa ja seikkailukasvatusta | 148 |
| <i>Didactics in physical education and adventure education</i> | |
| Maarit Marttila | |
| Luontoliikunta elämys- ja seikkailupedagogiikassa | 160 |
| <i>Outdoor physical activities in adventure education</i> | |
| Robbie Nicol | |
| Deepening our attachment to nature through place-based education | 176 |
| <i>Luontosuhteen vahvistaminen paikkakeskeisen opetuksen avulla</i> | |
| Kaisa Pietilä | |
| Reflektointi elämyspedagogiikassa | 186 |
| <i>Reflection in experiential pedagogy</i> | |



Seikkailukasvatuksen didaktiikkaa ja sovellusalueita käytännössä

Didactics and application of Outdoor Adventure Education in practice

Tarja Mäntylä

Luhtaröllit – seikkaileva päiväkotiryhmä Pirkkalassa..... 204
Luhtaröllit – adventurous day care group in Pirkkala

Seppo Mäkinen

Seikkailukasvatuksen mahdollisuudet perusopetuksessa 212
Possibilities of applying adventure education in basic education

Jukka Talvitie

Koulun retkeilykerho nuorten kasvun ja koulun toimintakulttuurin tukena 222
Supporting young people's growth and school culture through a hiking club

Maarit Marttila

Didaktisia näkökulmia elämys- ja seikkailupedagogiikkaan ja erilaisiin oppijoihin ... 234
Didactic viewpoints to outdoor adventure education and diverse learners

Kai Lehtonen & Anita Saaranen-Kauppinen

Turvallisuus seikkailukasvatuksen oppimisprosessissa..... 246
Safety in outdoor adventure educational learning process

Susanne Blomqvist

Seikkailukasvatus perheliikunnassa..... 260
Adventure education in family activities

Niina Rautiainen

**”Siinä sivussa saattaa vahingossa löytää suuntaa elämälle”
– seikkailukasvatus nuorten työllistymisen ja hyvinvoinnin
tukena Luontopolkua eteenpäin -hankkeessa**..... 272
*Supporting the employment and wellbeing of young people through
outdoor adventure education – case “Luontopolkua eteenpäin” project*

Miia Riihimäki

**Adventurous occupations and spiritual change in
Adventure and Outdoor Therapy** 282
Seikkailuterapia ja merkityksellinen muutosprosessi

Alkusanat

Tässä julkaisussa avataan ovia seikkailukasvatuksellisen toiminnan ohjaamisen teoreettisiin ja käytännöllisiin oletuksiin, periaatteisiin, näkemyksiin ja valintoihin. Huomio kiinnitetään seikkailukasvatuksen pedagogiikkaan ja didaktiikkaan niin yleisesti kuin erityisesti suomalaisessa toimintaympäristössä. Artikkelikokoelman tavoitteena on tarjota lukijoille eväitä seikkailukasvatuksellisen toiminnan lähtökohtien tarkastelemiseen sekä käytännölliseen suunnittelemiseen ja toteuttamiseen.

Suomalaisessa seikkailukasvatuksessa yhdistyvät kansallinen kulttuurimme ja perintemme sekä kansainväliset tieteelliset ja käytännölliset vaikutteet. Moniaineksisuus näkyy myös tässä kaksikielisessä julkaisussa: osa artikkeleista on kirjoitettu englanniksi huomioiden kansainvälinen lukijakunta, osassa puhutellaan vahvemmin suomalaista yleisöä. Kaikista julkaisun artikkeleista esitetään tiivistelmä myös toisella kuin artikkelelin kirjoituskielillä. Osan englanninkielisistä artikkeleista ovat kirjoittaneet brittiläiset, yhdysvaltalaiset ja australialaiset pedagogit ja tutkijat, joilla on erityinen suhde Suomeen ja sen luontoon, ihmisiin ja seikkailukasvatukseen.

Sydämelliset kiitokset kaikille kirjoittajille näkemystenne, kokemustenne ja oivallustenne jakamisesta. Teidän ansiostanne julkaisusta on syntynyt moniulotteinen ja lukijoita haastava, yllättävä ja toivoaksemme myös palkitseva kokonaisuus – mentaalinen seikkailu ja elämys. Lämpimät kiitokset julkaisun oikolukijoille, kääntäjille ja taittajalle arvokkaasta panoksestanne. Kiitokset Humanistiselle ammattikorkeakoululle julkaisuun kannustamisesta ja sen kustantamisesta.

Antoisia lukuhetkiä toivoen,

16.12.2019 Oulussa, Tampereella ja Kuopiossa

Seppo J.A. Karppinen

Maarit Marttila

Anita Saaranen-Kauppinen

Foreword

This publication sheds light on the theoretical and practical presumptions, principles, opinions and choices related to instructing individuals in outdoor adventure education activities. The focus is on the pedagogics and didactics of outdoor adventure education, both from a general point of view and from the Finnish perspective. The aim of the article collection is to provide readers with tools to examine the basis for outdoor adventure education and its practical planning and implementation.

Finnish outdoor adventure education combines our national culture and traditions with international scientific and practical influence. The diverse background also becomes evident in this bilingual publication: some of the articles are written in English to cater for our international readers; some are mainly addressed to the Finnish audience. All articles come with a summary in another language. Some of the English-language articles have been written by British, American and Australian pedagogues and researchers with a special relationship with Finland and its nature, people and adventure education.

Our heartfelt thanks to all writers for sharing your opinions, experiences and insights. Thanks to you, the publication is a multifaceted and surprising entity that is challenging and, hopefully, rewarding to the readers – an intellectual adventure and experience. Our warmest thanks to the proofreaders, translators and layout designer for their valuable contribution. We would also like to extend our thanks to Humak University of Applied Sciences for their encouragement and for publishing the book.

Wishing everyone an enjoyable reading experience,

16.12.2019 in Oulu, Tampere and Kuopio

Seppo J.A. Karppinen

Maarit Marttila

Anita Saaranen-Kauppinen

Kirjoittajat

Authors

Blomqvist, Susanne, erä- ja luonto-opas, liikunnanohjaaja ja lastentarhanopettaja. Onnellinen ammatinvaihtaja, jonka luonto, liikunta ja seikkailu veivät mukanaan. Useiden luontoyrittäjävuosien jälkeen edistää aikuisten ja lasten luontoliikuntaa Suomen Ladun perheliikunnan hankesuunnittelijana. /Wilderness and Nature Guide, Sports Instructor, and Kindergarten Teacher. A happy career changer who was carried away by nature, exercise and adventure. After several years as an entrepreneur in the outdoors business, promotes outdoor activities among adults and children as a Project Coordinator for Suomen Latu (Outdoor Association of Finland).

Erkkilä, Raija, KT, yliopettaja, kouluttanut opettajia Oulun ammatillisessa opettaja-korkeakoulussa vuodesta 2005. Opetuksen perusperiaatteita ovat dialogisuus, yhdessä tekeminen ja toiminnallisuus. Tutustunut seikkailukasvatukseen vuonna 2006 ja ollut siitä innostunut siitä lähtien. /Ph.D, has worked as a teacher trainer at the School of Professional Teacher Education in Oulu since 2005. Dialogue, co-operation and functionality are the basic principles of her teaching. Got acquainted with outdoor adventure education in 2006 and has been enthusiastic about it ever since.

Holappa, Arja-Sisko, KT, Opetushallitus. Erikoistunut opetussuunnitelmien teoriaan ja suunnitteluun. Toimii Opetushallituksen vaikutusohjelman johtajana. Toimi aiemmin opettajana ja opettajien kouluttajana. Runsaasti kokemusta koulutuksen kehittämisprosesseista kunnallisissa, alueellisissa ja kansallisissa organisaatioissa. /Ph.D, Finnish National Agency for Education. A specialist in curriculum theory and design and working as a leader of an Impact program in the FNAE. A former teacher and teacher educator with wide experience of education development processes in municipal, regional and national organisations.

Holma, Mirija, yhteisöpedagogi. Toiminut liikunnanohjaajana Virpiniemen liikuntaopistossa (Oulun seudun ammattiopisto) vuosina 2010–2018 ja toimii nykyisin yksityisen yrityksen yrityspalvelujohtajana. /Community Educator. Has been employed as a Sports Instructor at the Virpiniemi Sports Institute (Oulu Vocational College) from 2010 to 2018. Today, acts as a Corporate Services Director in a private company.

Hämäläinen, Pekka, LitM, Rovaniemen kaupungin liikuntajohtaja. Toiminut myös opettajana vuodesta 1990 alakoulussa, yläkoulussa, lukiossa, urheiluopistossa, ammattikorkeakoulussa ja yliopistossa sekä Virpiniemen liikuntaopiston rehtorina vuosina 2011–2016. /Master of Sport and Health Sciences, Sports Director of the City of Rovaniemi. Has also worked as a teacher in primary school, lower and upper secondary school, sports institute, university of applied sciences, and university, and as the Rector of the Virpiniemi Sports College from 2011 to 2016.

Jeronen, Eila, FT (kasvatustiede), FL ja FM (biologia), kasvatustieteen dosentti (ympäristökasvatus) kasvatustieteiden tiedekunnassa Oulun yliopistossa, kasvatustieteen dosentti (biologian opetus) Lapin yliopistossa, kestävän kehityksen dosentti Helsingin yliopistossa sekä biologian ja maantiedon opetuksen yliopistonlehtori (emerita) Oulun yliopistossa. Keskittyy tällä hetkellä tutkimuksessaan tiedeaineiden, ympäristökasvatuksen ja kestävän kehityksen pedagogiikkaan. Julkaisuja useissa kansainvälisissä lehdissä. Ohjannut tohtoriopiskelijoita ja työskennellyt monikulttuurisissa hankkeissa useissa eri maissa. /Ph.D. (Education), Ph.L. and M. Sc. (Biology), Adjunct professor in Education (Environmental Education) in the University of Oulu, Faculty of Education, Adjunct professor in Education (Biology Education) in the University of Lapland, Adjunct professor in Sustainable Development Education in the University of Helsinki, and University Lecturer (emerita) in Biology and Geography Education in the University of Oulu, Finland. Her main current research interests are Pedagogy of Science subjects, Environmental Education, and Sustainability Education. Has published in several international journals, guided doctoral students, and worked in multicultural projects in several countries.

Karppinen, Seppo J.A., KT (erityisopetus), opettaja-tutkija ja lehtori. Yli 30 vuoden kokemus seikkailukasvatuksen opettamisesta pedagogisena tukimenetelmänä yleis- ja erityisopetuksessa alakoulussa, yläkoulussa ja lukiossa. Luennoinut laajalle kuulijakunnalle yliopistoissa ja korkeakouluissa Suomessa ja julkaissut kokemuksellista oppimista ja seikkailukasvatusta koskevia artikkeleita eri lehdissä ja kirjoissa. Haluaa innostaa ihmisiä tutustumaan alkuperäisen ja perinteisen suomalaisen eräelämän kuntouttavaan voimaan. /Ed.D. (Special Education), a teacher-researcher and lecturer with over 30 years of experience teaching outdoor adventure-based education as a supportive pedagogical method at primary and secondary levels of public and special education. Has educated a wide range of audiences at universities and upper levels of education in Finland, and has published articles in a variety of journals and books related to experiential and outdoor adventure education in Finland. Devoted to making people enthusiastic about rehabilitative ideas and the practices of Erä life, the original Finnish Outdoor adventure life.

Kivelä, Ari, yliopistotutkija Oulun yliopistossa. Keskeinen tutkimusala mannermainen ajattelu, erityisesti saksalainen klassinen filosofia (Kant, Fichte, Hegel) ja yleinen pedagogiikka (Allgemeine Pädagogik). /A senior research fellow at the University of Oulu. His main interests are continental philosophy, especially classical German philosophy (Kant, Fichte, Hegel) and general theory of education (Allgemeine Pädagogik).

Lehtonen, Kai, KM, erityisluokanopettaja ja pitkän linjan luonto-ohjaaja niin vesillä kuin maastossa. 80-luvulla alkanut seikkailullinen kasvattaminen jatkuu tällä hetkellä Humakin seikkailukasvatusopintojen lehtorina. Ulkona liikkuminen ja sen hyödyntäminen niin ammatissa kuin vapaa-ajalla on muodostunut vuosien varrella elämäntavaksi. /M. Ed., Special Education Teacher and Nature Instructor with long experience in aquatic and cross-country activities. Has been involved in outdoor adventure education since the 1980s. At the moment, employed as a teacher of outdoor adventure education at Humak. Takes advantage of outdoor activities professionally and enjoys an outdoor lifestyle in his free time.

Marttila, Maarit, LitT (liikuntapedagogiikka), opinto-ohjaaja, ammatillinen opettaja, luontoliikuntaan erikoistunut liikunnanohjaaja (AMK) sekä rehtori. Nuoriso- ja vapaa-ajanohjaaja sekä elämys- ja seikkailukasvattaja. Työskentelee Tampereen kaupungilla toisella asteella työkyvyn, hyvinvoinnin, liikunnan ja terveystiedon lehtorina sekä yhteisten aineiden vastaavana. Päätyönsä ohessa hän askartelee tutkimuksen (erityisesti luontoliikunta, kehollisuus, oppiminen, opetus suunnitelmat ja arjen liikunnallistaminen), kirjoittamisen ja luonnossa liikkumisen parissa. /Doctor of Sport Sciences (Sport Pedagogy), Guidance Counsellor, Vocational Teacher, Sports Instructor specialised in outdoor activities, and Principal. Youth and Leisure Instructor and Adventure Educator. Employed by the City of Tampere in secondary education as a teacher of working capacity, well-being, physical education and health and coordinator of common subjects. In addition to her principal work, occupies herself with research (outdoor activities, physicalness, learning, curricula, and making everyday life more active) and writing, and enjoys the outdoors.

Mäkinen, Seppo, KM, luokanopettaja Kangasalan kaupungilla. Seikkailuohjaaja, erä- ja luonto-opas, Seikkailusyke Oy:n toimitusjohtaja. Toiminut opettajan työn ohella lukuisilla seikkailu- ja kuntoutuskursseilla sekä perustanut partiolippukunnan Jyväskylään ja oman seikkailualan yrityksen Lempäälään. /M. Ed., Class Teacher, employed by the City of Kangasala. Adventure Instructor, Wilderness and Nature Guide, CEO at Seikkailusyke. Has acted as a group leader at a number of adventure and rehabilitation courses and has established a Scout troop in Jyväskylä and an adventure business in Lempäälä.

Mäntylä, Tarja, varhaiskasvatuksen opettaja Kurikankulman päiväkodissa Pirkkalan kunnassa. Muut ammatit: sosiaalikasvattaja, elämys- ja seikkailuohjaaja ja Suomen Ladun opas. Perustanut Pirkkalan kunnan luontoryhmän Luhtaröllit vuonna 2001. /Early education teacher at Kurikankulma day care centre in Pirkkala municipality. Other professions: Social Educator, Adventure Instructor and guide for the Outdoor Association of Finland. Established the outdoor day care group Luhtaröllit for Pirkkala municipality in 2001.

Nicol, Robbie, Ph.D., paikkalähtöisen kasvatuksen professori, University of Edinburgh, Skotlanti. Sai vuonna 2009 kunnian pitää vuotuisen Matti Telemäki -luennon Seikkailukasvatuspäivillä Virpiniemessä. Suomen edustajat esittelivät tuolloin hänelle jotain, mitä hän piti mahdottomana: edustajien itsensä rakentaman jääluolasaunan. /Ph.D. is a professor of Place-Based Education at the University of Edinburgh, Scotland. He was honoured to deliver the annual Matti Telemäki memorial address at the Finnish Outdoor adventure education congress (Seikkailukasvatuspäivät) in Virpiniemi, Oulu, Finland, in 2009. During that time the Finnish delegates introduced him to something that he thought was impossible – a sauna in an ice cave which was made by the delegates themselves.

Nieminen, Juha, yliopisto-opettaja, Tampereen yliopiston yhteiskuntatutkimuksen tutkinto-ohjelman, nuorisotyön ja nuorisotutkimuksen opintosuunnassa. Toiminut nuorisotyön kehittämisen, koulutuksen ja tutkimuksen tehtävissä yli 30 vuotta. Hänen opetus- ja tutkimusalueitaan ovat erityisesti nuorisotyön perusteet, teoria, historia ja merkitys sekä nuorisotyön profession ja koulutuksen kysymykset. /University instructor of youth research and youth work in the Faculty of Social Sciences at the University of Tampere in Finland. Has participated in the developing, education and research of youth work for more than 30 years. His main subjects in teaching and youth work research are the history, theory and meaning of youth work, as well as structural and professional questions of the field.

Parviainen, Immo, VTM (pääaineena talous- ja sosiaalhistoria Helsingin yliopistossa). Opetus- ja kulttuuriministeriön virkamiehenä kymmenen vuotta määrällisessä koulutussuunnittelussa ja kaksikymmentä vuotta nuorisotyön ja -politiikan parissa, jossa yhtenä osana seikkailukasvatuksen edistäminen. Aloitti työhistoriansa Tenon laaksosta nuorena retkioppaana, lisäksi työkokemusta rakennus- ja metallialalta sekä tieteellisestä kirjastosta. /Master of Social Sciences (main subject Economic and Social History, University of Helsinki). Civil Servant in the Ministry of Education and Culture, busied himself with quantitative educational planning for ten years and with youth work and policy for twenty years, also with the promotion of outdoor adventure education. Started his career as a young trekking guide in the Tenojoki River valley. Also has experience from the construction and metal industries and from a scientific library.

Pietilä, Kaisa, KM, kouluttaja Outward Bound Finland ry:ssä, kognitiivinen psykoterapeutti, erityisluokanopettaja ja kouluttajapsykoterapeutti. Käyttänyt seikkailullisia menetelmiä erityisopetuksessa, nuorisotyössä, aikuisopetuksessa ja psykoterapiassa. /M. Ed., trainer at Outward Bound Finland ry, Cognitive Psychotherapist, Special Class Teacher and Psychotherapy Trainer. Has used adventure-based methods in special education, youth work, adult education and psychotherapy.

Quay, John, BEd, GradDipEdAdmin, PGradDipEdStudies, MEd, PhD, MACE, FACHPER. Apulaisprofessori ja apulaisdekaani Melbournen yliopiston kasvatustieteen tutkijakoulussa Australiassa ja Journal of Outdoor and Environmental Education -lehden päätoimittaja. Opettanut luontokasvatusta, liikuntaa ja urheilua kouluissa kymmenen vuoden ajan. Työskennellyt Melbournen yliopistossa 2000-luvun alusta asti. Tutkimustyössään keskittynyt luonto- ja ympäristökasvatukseen, liikuntaan ja urheiluun sekä kasvatuksen periaatteisiin. Harrastaa pyöräilyä ja telemark-hiihtoa. Vierailut Suomessa useita kertoja ja nauttii maan kauniista luonnosta ja ystävällisistä ihmisistä. /BEd, GradDipEdAdmin, PGradDipEdStudies, MEd, PhD, MACE, FACHPER, Associate Professor and Assistant Dean in the Graduate School of Education at the University of Melbourne, Australia, and Editor in Chief, Journal of Outdoor and Environmental Education. His career in schools involved teaching outdoor education, physical education and sport for ten years. Has worked at the University of Melbourne since the early 2000s. His research interests focus on outdoor and environmental education, physical education and sport, and the philosophy of education. Enjoys cycling and telemark skiing, and has visited Finland a number of times and relishes the wonderful people and the beauty of the place.

Rautiainen, Niina, yhteisöpedagogi, luonto- ja eräopas. Ammatillista lisäkoulutusta mm. mielenterveys- ja päihdetyöstä, elämyspedagogiikasta sekä seikkailukasvatuksesta. Sosiaalialalla 13 vuoden työkokemus mielenterveys- ja päihdetyöstä nuorten parissa. Toiminut viimeiset kuusi vuotta projektipäällikkönä sekä täysipäiväisenä seikkailukasvatustajana Luontopolkua eteenpäin -työpajalla Tampereen seudun työllistämisyhdistys Etappi ry:llä. /Community Educator, Nature and Wilderness Guide. Further vocational studies in mental health and substance abuse work, adventure-based pedagogics and outdoor adventure education. 13 years of experience in mental health and substance abuse work among the youth. For the past six years, employed as a Project Manager and full-time outdoor adventure educator in a nature workshop of Etappi ry (Tampere region employment association).

Riihimäki, Miia, maisteritutkinto Transcultural European Outdoor Studies -ohjelmassa, toimintaterapeutti ja luontoliikuntaan erikoistunut liikunnanohjaaja. Työskennellyt kasvattajana ja toimintaterapeutina lasten ja nuorten parissa hyödyntäen seikkailukasvatuksen menetelmiä sekä kouluttajana Outward Bound Finland ry:ssä. Kiinnostunut ihmisen ja luonnon välisestä suhteesta, toiminnallisuudesta sekä seikkailun ja luonnon hoitavista ja terapeuttisista vaikutuksista /MA Transcultural European Outdoor Studies, Bachelor's degrees in Occupational Therapy and Sports Studies. Has worked as an educator and occupational therapist among children and youth at risk by integrating elements of adventure education. Educator at Outward Bound Finland. Her interests are in the relation between humans and nature as well as in health and therapeutic opportunities of adventure, wilderness and nature.

Saaranen-Kauppinen, Anita, YTT (sosiaalipsykologia), seikkailukasvatuksesta vastaava yliopettaja yhteisöpedagogikoulutuksessa Humanistisessa ammattikorkeakoulussa. Työskennellyt aiemmin esimerkiksi opetus-, ohjaus- ja tutkimustehtävissä erityisesti sosiaali- ja kasvatustieteiden alueella. Kiinnostuksen kohteita ovat aikuiskasvatus, kokemuksellinen oppiminen, sosiaaliset taidot, hyvinvointi, terveys sekä tutkimus- ja kehittämismenetelmät. /DSocSci (social psychology), is a Principal Lecturer in Adventure and Outdoor Education, Community Educator Studies, at Humak University of Applied Sciences in Finland. Formerly, worked e.g. as a lecturer, instructor and researcher, especially in the fields of Social and Educational Sciences. Her interests are Adult Education, experiential learning, social skills, wellbeing, health, and research and development methods.

Seaman, Jayson, Ph.D., Journal of Experiential Education -lehden päätoimittaja, apulaisprofessori ja jatko-opintojen suunnittelija, kinesiologian laitos, ulkoilmakasvatuksen suuntautumisvaihtoehto, kasvatustieteen apulaisprofessori, The University of New Hampshire, Yhdysvallat. Kiinnostunut ulkoilmakasvatuksen historiasta, nuorten kehityksestä ja määrällisestä tutkimusmetodologiasta. /Ph.D. Editor in Chief, Journal of Experiential Education, Associate Professor and Coordinator of Graduate Studies, Department of Kinesiology, Outdoor Education Option, Affiliate Associate Professor of Education, The University of New Hampshire, United States of America. His interests are historical foundations of outdoor education, youth development, and qualitative research methodology.

Talvitie, Jukka, suorittanut biologian ja maantieteen aineenopettajatutkinnon vuonna 1991 Helsingin yliopistossa. Työskennellyt kolmessa koulussa, mm. pitkään Käpylän peruskoulussa, ja toiminut aktiivisesti useissa opettajuuteen liittyvissä yhdistyksissä. / Graduated as a teacher of Biology and Geography from the University of Helsinki in 1991. Has worked in three schools, among them the Käpylä Comprehensive School, and has been active in several teacher associations.

Ulvinen, Veli-Matti, KT, yliopistonlehtori Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa. Pitkän työhistoriansa aikana opettanut laajasti kasvatustieteen kursseilla niin tiedekunnassa kuin avoimessa yliopistossa, osallistunut yliopistopedagogiseen kehittämistyöhön sekä ohjannut perus- ja jatkokoulutuksen opinnäytetöitä. Hänen tutkimukselliset mielenkiinnon kohteensa löytyvät kasvatustieteestä, pedagogiikasta ja nuorisotutkimuksesta, erityisalueena ihmisen elämänsä ja syrjäytymisen problematiikat. /Ed.D., University Lecturer at the Faculty of Education, University of Oulu. During his long work career, has taught broadly in various courses in educational sciences, both at the Faculty and at Open University. Has also been active in the development of university pedagogics, and has supervised graduate and postgraduate theses in educational sciences. His research interests come from educational sciences, pedagogics, and youth research, with a special area in the problematics of human life trajectory and social exclusion.

Johdanto

Seppo J.A. Karppinen

Maarit Marttila

Anita Saaranen-Kauppinen

Seikkailukasvatuksella tarkoitetaan tässä teoksessa lähestymistapaa, jossa hyödynnetään seikkailullisia menetelmiä ja toimintatapoja kasvun, oppimisen ja hyvinvoinnin edistämiseksi. Seikkailukasvatusta voi toteuttaa kasvattaja, ohjaaja, opettaja tai terapeutti, joka luotsaa lapsista, nuorista, aikuisista tai ikääntyneistä koostuvaa ryhmää tai kohtaa yksilöitä seikkailullisten ja elämyksellisten toiminnallisten työtapojen avulla. Seikkailukasvatusta voi käyttää varhaiskasvatuksessa, nuorisotyössä, kouluissa ja oppilaitoksissa sekä kuntouttavassa toiminnassa.

Vaikka seikkailukasvatukseen kuuluvat oleellisina elementteinä haastavuus, ennakoimattomuus ja yllätyksellisyys, tulisi seikkailukasvatuksen kuitenkin olla pedagogisesti ja didaktisesti harkittua, suunniteltua ja perusteltua. Tällöin se on tietoisista intentionaalista kasvatusta ja ohjattua kokemuksellista oppimista. Kyse kasvattavasta ja kehittävstä vaikuttamisesta kasvatettavaan ja ohjattavaan.

Pedagogiikalla eli kasvatusopilla tarkoitetaan yleisessä merkityksessä kasvattajan vaikuttamista kasvatettavaan ja sitä, kuinka kasvatusta tai opetusta tulisi järjestää ja toteuttaa. Pedagogiikka-käsite voi viitata myös erityiseen kasvatukselliseen osa-alueeseen, lähestymistapaan tai suuntaukseen, kuten seikkailukasvatukseen. Didaktiikassa eli opetusopissa on puolestaan kyse pedagogisesta tapahtumasta ja vuorovaikutussuhteesta, jonka muodostavat kasvattaja tai ohjaaja, osallistujat sekä tavoiteltava ja opetettava sisältö. Eri kasvatustapahtumille ja oppiaineille on muodostunut niille ominaisia didaktisia lähestymistapoja, jotka selventävät mitä, miten, miksi, kuka ja kenelle

kyseisiä sisältöjä on tarkoituksenmukaista ohjata ja opettaa.

Tässä julkaisussa seikkailukasvatuksen didaktiikalla tarkoitetaan edellä kuvatun lisäksi seikkailullisen opetustapahtuman intentionaalista suunnittelua ennalta asetettujen sisältöjen suuntaamana. Opetustapahtumassa edistetään ennakkoon määriteltyjen tavoitteiden saavuttamiseen johtavaa kokemuksellista oppimisprosessiä ohjattavan yksilön tai ryhmän lähtökohdista.

Seikkailukasvatuksen didaktiikasta on toistaiseksi julkaistu varsin niukasti kirjallisuutta. Tämän kokoomateoksen tavoitteena on selvittää ja edistää kokemuksellisen oppimisen teoriaa ja käytäntöä moninaisissa seikkailukasvatuksen pedagogisissa prosesseissa, mikä auttaa kasvattajaa ja ohjaajaa toteuttamaan tavoitteellista ja turvallista seikkailukasvatusta. Erityisesti tarkastellaan ulkona ja luontoympäristöissä toteutettavaa seikkailukasvatusta (engl. Outdoor Adventure Education). Samalla huomiota saa seikkailukasvatuksen merkitys ihmisten kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin, terveyden, paikka-, ympäristö- ja luontosuhteen sekä ekologisesti kestävä toimijuuden vahvistamisessa.

Kirjan ensimmäisen osan artikkeleissa tarkastellaan suomalaisen seikkailukasvatuksen historiaa sekä pedagogiikan ja didaktiikan lähtökohtia, perusteita ja nykytilaa. Artikkelit luovat maaperän suomalaiselle seikkailukasvatukselle ja juuret pedagogisille ja didaktisille kysymyksille.

Toisessa osassa pureudutaan seikkailukasvatuksen pedagogiikan ja didaktiikan olennaisiin kysymyksiin. Artikkelit antavat vastauksia siihen, millaisia oletuksia ja periaatteita seikkailukasvatuksessa on, miksi seikkailukasvatusta kannattaa hyödyntää sekä miten seikkailukasvatusta voi käytännössä ohjata ja opettaa. Artikkeleiden

tarjoamien näkökulmien avulla seikkailukasvatuksen juurten varaan kasvaa vankka runko.

Kolmannessa osassa esitellään tarkemmin käytännön metodeita ja didaktisia sovelluksia eri-ikäisten ja erilaisten kohderyhmien, kontekstien ja sovellusalueiden näkökulmista. Artikkeleiden kirjoittajilla on runsaasti kokemusta seikkailukasvatuksen hyödyntämisestä, ohjaamisesta ja opettamisesta, ja näin ollen artikkelit tarjoavat useita käytännössä toimiviksi havaittuja työtapoja ja menetelmiä. Kirjan viimeinen osa luo seikkailukasvatuksen pedagogiikalle ja didaktiikalle runsaat oksat värikkäine lehtineen.

Introduction

Seppo J.A. Karppinen

Maarit Marttila

Anita Saaranen-Kauppinen

In this book, outdoor adventure education refers to an approach where adventure-centred methods and processes are used to promote growth, learning and well-being. Outdoor adventure education can be implemented by an educator, instructor, teacher or therapist who leads a group consisting of children, young people, adults or elderly people, or comes into contact with individuals by means of adventure-oriented or experiential activity-based methods. Outdoor adventure education can be applied in early education, youth work, schools and colleges, and rehabilitation.

Challenging, unscheduled and surprising elements are an essential part of outdoor adventure education. Adventure education should nonetheless be pedagogically and didactically well-thought-out, well-designed and well-founded. It is then wilful, intentional education and instructed experiential learning aiming to educate and cultivate the individual.

Generally, pedagogics, or the science of education, refers to the process in which the educator influences the individual being educated, and to how education and teaching should be organised and implemented. The concept of pedagogics may also refer to special educational fields, approaches or trends, such as outdoor adventure education. Didactics, or the science of teaching, on the other hand, refers to a pedagogical event or pedagogical interaction between an educator or instructor, the participants, and the aspired content of teaching. The different educational processes and subjects have developed their own didactic approaches which identify what, how, why, by

whom and to whom the content should be instructed or taught.

In addition to the above, in this publication, the didactics of outdoor adventure education refers to the intentional planning of an adventure-centred teaching process in line with specified content. The teaching process promotes experiential learning leading to the attainment of specified objectives from the starting point of an individual or group being instructed.

There is little literature on the didactics of outdoor adventure education. The aim of this compilation is to clarify and promote the theory and practice of experiential learning in the varied pedagogical processes of outdoor adventure education. This will help educators and instructors to carry out goal-oriented and safe outdoor adventure education. The focus is on adventure education taking place outdoors and in a natural environment (Outdoor Adventure Education). Attention is also paid to the importance of outdoor adventure education on the strengthening of the overall well-being and health of an individual and their attachment to a place and relationship with the environment and nature, and on the promotion of ecologically sustainable human agency.

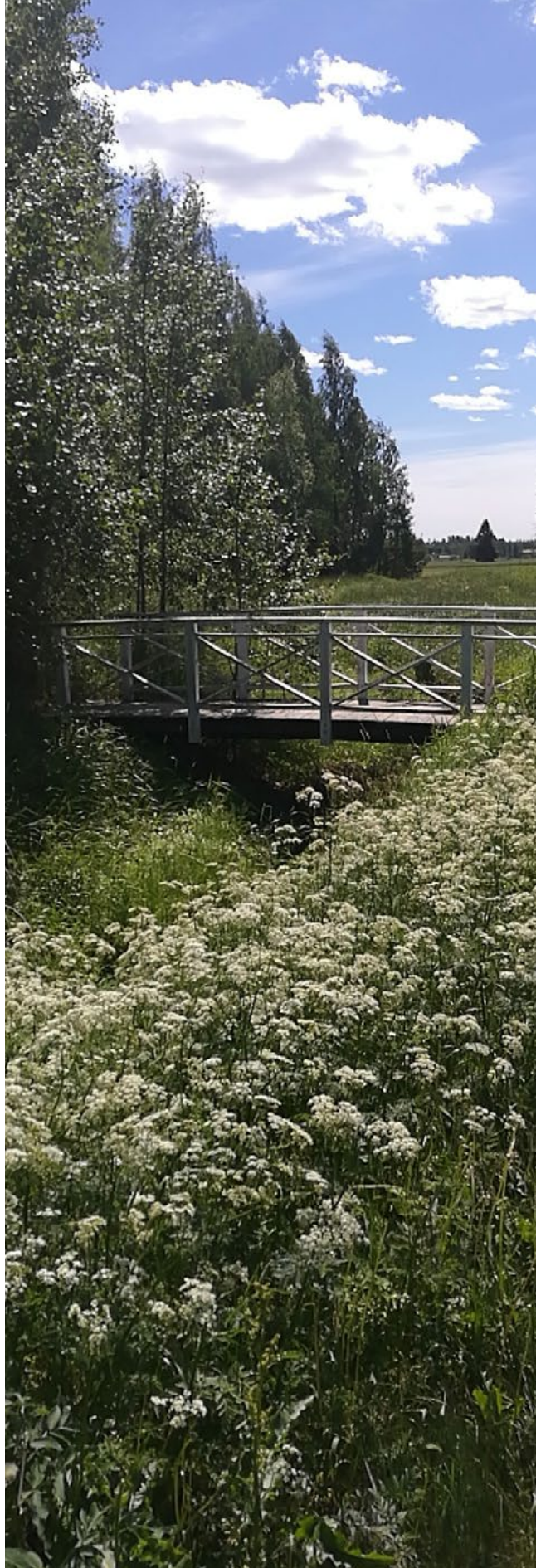
The articles in the first part of the book focus on the history of Finnish outdoor adventure education, and the starting points, basis and current state of pedagogics and didactics. The articles lay the ground for Finnish outdoor adventure education and grow the roots for pedagogical and didactic questions.

The second part digs deeper into the essential questions of the pedagogics and didactics of outdoor adventure education. The articles shed light on the presumptions and principles associated with outdoor adventure education, and explain

why outdoor adventure education is useful and how it can be instructed and taught in practice. With the help of the viewpoints provided by the articles, a tree trunk grows on the base provided by the roots of outdoor adventure education.

In part three, the focus is on practical methods and didactic applications from the perspective of various age groups, contexts and application areas. The writers of the articles have extensive experience in using, instructing and teaching outdoor adventure education, and the articles will thus provide an array of useful and tested approaches and methods. The final part of the book provides the pedagogics and didactics of outdoor adventure education with generous branches and colourful leaves.





I

Seikkailu- kasvatuksen historiaa ja taustaa Suomessa

Overview of Outdoor Adventure Education in Finland

Outdoor adventure education in Finland - historical aspects

Seppo J.A Karppinen

Abstract

In this article, I will introduce an overview of the Finnish Outdoor life history and continue explaining its influences on the experiential education process from unconstrued practice to an intentional experiential learning branch of pedagogy and education. I will discuss how the modern Finnish Outdoor adventure education philosophy and initiatives derive from the pre-historic Erä-life heritage, myths and beliefs and the Everyman's Right ideology. The discussion about the early tradition is, nevertheless, based on secondary information sources due to a lack of primary documentation. In the 1800–1900's, many Finnish associations and organizations have utilized outdoor activities in their non-formal or formal education programmes. Quite a long time after that the modern ideas emerged from abroad as new methods in the 1980's. In order to clarify the present situation and the purposeful pedagogical processes of the Outdoor adventure education, it is necessary to return to the origins and process of the Finnish outdoor life and its philosophical phenomena from the past until modern orientation of education. Here we must emphasize that the Outdoor adventure education belongs to quite an informal branch of education and educational science in Finland. Unfortunately, the lack of an adequate theory, historical perspectives and relevant literature in the field make the theoretical framework unclear, compared to general and traditional education (Finnish history of education I–III). The establishment of Finnish education and the creation of the foundations for Finnish schooling during the age of national romanticism in the 19th century by prominent politicians, authors and educationalists (e.g. Snellman, Cygnaeus) are not discussed in the article.

Tiivistelmä

Seikkailukasvatuksen historiaa Suomessa

Tiedämme, että Suomessa on seikkailtu jo tuhansien vuosien ajan. Kalliomaalaukset, uhripaikat, löydetyt esineet ja muinainen nimistö todistavat kiehtovaa tarinaa esi-isistämme, joiden päivittäinen elämä perustui erätaitoihin ja elannon hankkimiseen. Nykyihminen hakee metsästä pääasiassa enää aineetonta hyötyä: elämyksiä, mielenrauhaa, virkistystä ja iloa. Jokamiehenoikeudella voimme toki marjastaa ja sienestää. Seikkailun avulla tapahtuvaa pedagogista kasvatuksella olemme toteuttaneet vasta muutaman kymmenen vuoden ajan. Vaikka Suomessa ajatellaan usein, että seikkailukasvatus on uusi menetelmä, on meidän tärkeä ymmärtää niitä vuosisataisia taustoja, joista suomalainen seikkailukasvatus on pienin askelin kehittynyt tavoitteelliseksi kasvatusotteeksi niin nuoris- kuin sosiaalityöhön, terapiaan ja koulumaailmaan. Tässä artikkelissa tarkastellaan seikkailukasvatuksen kehitystä alkaen Suomen esihistoriallisista tapahtumista, joihin liittyvät eräkulttuuri, jokamiehen oikeudet sekä henkiset ja hengelliset uskomukset. Aineisto koostuu pääasiassa toisen käden lähteistä ja kirjallisuudesta, jota on niukasti saatavissa. Tämän jälkeen käsitellään 1900-luvun alun seikkailullisia toimintoja, jotka edelsivät seikkailukasvatuksen rantautumista Keski-Euroopasta 1980-luvulla. Viimeisenä selvitetään lyhyesti seuraamuksia ja yhteensattumia, jotka lopulta johtivat rakentavaan päätökseen. Seikkailukasvatuksesta on kehittynyt koulutuksen eri sektoreille tietoinen pedagoginen työote, jolla on valoisa tulevaisuus. Kiehtovan aiheen rajaaminen oli vaikeaa. Tarkastelun ulkopuolelle jää laajempi Suomen koulutushistorian käsittely, johon lukija voi tutustua itsenäisesti (esim. Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historia I–III, 2010–2012).

Outdoor life in the past

In the area which we today call Finland, there was a great deal of space with clean waters and rich woods and wild animals after the last Nordic Glacial period, around 11.000 years ago (Lehikoinen 2007). The ancestors of the pre-Finns arrived from the southern route and decided to settle down around 10.000 thousand years ago after the Nordic Ice Age. It is assumed that the area was called flatland, “suomaa”, and later the landscape with large areas of waters and lakes, but without mountains was called Finland, Suomi (Vahtola 2003).

Though, there are some primary documentations such as paintings, tools, rocks or symbols. For example, according to Kivikäs (1995) the Värrikallio of Hossa, Suomussalmi was a junction for a water route from the Gulf of Bothnia in the west and the White Sea in the east. The Hossa paintings were used for marking a route, describing events or linked to hunting magic. They were painted in the Stone Age, approximately 4000 years ago (Kivikäs 1995). Another primary source is a Giant’s Church (in Finnish Jätinkirkko) which is the name given to prehistoric stone enclosures found in the northwestern region of Finland, dating from the period of 3500–2000 BC. They are thought to be a rare example of monumental architecture built by hunter-gatherers to glorify nature gods or paranormal beliefs.

According to Nurmi (1983), in the Finnish primitive culture there was no purposeful intention to education. Perhaps, it was crucial to transfer good practices, sensible growing rites and tradition to the next generation. Children’s mental learning succeeded by listening and watching adult’s conversations relating to hunting or survival skills. Nurmi emphasizes that before the creation of scripture or literature, the most essential education method for the

ancient Finns was oral tradition and auditory memory: poetry and proverbs were based on sense of hearing. The Kalevala is based on Finnish oral tradition with a selection of hundreds of lyrics, proverbs, instructions and ballads that celebrate the everyday life of a rural society at work and play (Nurmi 1983).

Beginning of the Erä as the natural resource and culture centre

Little by little, the permanent villages settled down, as farming and the slash-and-burn method (“kaskeaminen” in Finnish) began in the Middle Ages in around 500–1300 AD. The summers were short for farming, occasionally, they needed some extra livelihood for families to survive in the Arctic. The villages were small, and primitive farming was insecure with the elision years in the nordic climate and landscape. People needed an additional livelihood: meat, fish and fur, which were found everywhere. Every tribe had a right to hunt and roam all around according to an unwritten Everyman’s Right. The hunting ground was located many miles apart, sometimes even 200 kms away from their constant village. This different and separate place for hunting, fishing and collecting fur for dressing is called “Erä”, a kind of natural resource centre that brought additional livelihood to the family, tribe and village. It was a risky culture, as the whole life existed on naturally risky experiments.

During the time people were learning abilities of how to survive mentally, socially and physically over the cold and dark Nordic season or against natural dangers, challenges with the fauna and foreign tribes. Supposedly, it can be presumed that the learning of new knowledge and skills were naturally learned from practical experiences in the process in which the master of the

tribe (or the elder of the family) of a skill teaches the skill to an apprentice. Children and the youth were learning by cognitive apprenticeship, practice or model learning livelihood arts and co-operation skills from experience in every day adventures. The learning style was existentialistic, wholistic and based on visual and hearing senses or tactile and kinesthetic learning strategies. The intention and purpose of advising and educating was to share and deliver old traditions with new knowledge and practical skills to the next generation (Voinmaa 1947; Nurmi 1983; Vahtola 2003; Lehikoinen 2007; Karppinen & Latomaa 2015).

From the 1600's until the 1700's the Erä tradition was gradually replaced by a permanent culture of agriculture, forestry, trading and exchange economics, which needed more multidimensional and cultivated processes. In the 1700's, alongside agriculture, tar burning used to be the main source of livelihood in rich forest areas of northern and eastern Finland. The tar burning, production and trading abroad reached its peak during the second half of the 19th century, when nearly 30 million litres of tar were exported from Finland, mainly to the sailing and merchant fleets of Great Britain's. The exponential growth of the shipbuilding industry in Europe and the constant demand for tar provided the poor and underdeveloped country with a significant opportunity. It gave income to those who could not make a living through agriculture (Vahtola 2003). Later, tar is also referred to in many Finnish sayings, such as 'whatever you do, do it with tar', 'what cannot be cured with sauna, spirits and tar, will kill you' and sometimes a (boring) work "is like drinking tar".

Myths and magical beliefs

As in many locations and nations, nature was respected and worshipped as the major adviser and teacher in the practical life of people. Among pre-Finns, so called "religion" was polytheistic, entailing a belief in various gods and goddesses. Each part of nature with water/lakes, forests, thunders, underworlds etc. had their own paranormal god or deity. Furthermore, perhaps the most important reservoir for the myths and beliefs is to be found in the Finnish epic Kalevala, which is a large collection of poetic songs, proverbs and societal rules transmitted through oral culture and later codified texts by Elias Lönnrot (1849).

Depository begins with the traditional Finnish creation myth, leading into stories of the creation of the earth, plants, creatures and the sky. The epic is full of proverbs and magical stories of the creation of the Earth, heroes, wisps, elves, and other mysterious and even scary creatures. Many parts of the stories involve a character hunting or requesting lyrics (spells) to acquire some skill, such as boat-building or the mastery of iron making. In addition to magical spell casting and singing, there are many stories of lust, romance, kidnapping, adventures and seduction. The protagonists of the stories often have to accomplish feats that are unreasonable or impossible, which they often fail to achieve, leading to tragedy and humiliation (Honko 2002). *Väinämöinen* was the main hero of the Kalevala, an old and wise man, who possessed a potent, magical voice and talent of playing the Kantele (a string instrument chordophone). *Ahti* was the god of the depths, the giver of fish. *Velamo*, was the wife of Ahti and the goddess of the sea, lakes and storms. *Hiisi* was a demon, originally meaning a sacred grove. *Tapio* was the god of the forest.

Taking into consideration the aforementioned background, it is obvious that the Finns are nature lovers with nature-based religions and pantheism, which were dominating the people's beliefs until the appearance of the Christianity, around the 1200–1400's. In the 2000's Finns still have a close relationship with nature which is more immaterial good than in the Erä period. Everyone has a freedom to walk, roam, picnic, canoe and enjoy relaxed wilderness life in certain public or private property, lakes, and rivers for recreation and exercise. However, the right does not include any substantial economic exploitation, hunting or logging, or disruptive activities. A majority of the Finns prefer to spend their summers in the country by a lake or sea, perhaps at a tiny – most comfortable – wooden hut or summer cottage called “kesämökki” with bunk beds and bedding, cooking pots and firewood with an environmentally friendly wood heated sauna by the lake. However, there's a risk that modern trends like urbanization, mobile devices and the way people spend their leisure time by using electronic media instead of going outdoors by themselves, could weaken this relationship. Outdoor life speaks for itself in an unconscious way and lets us to enjoy, live and learn by doing in a sustainable relationship with nature.

Volunteer Outdoor education associations and organizations in the 1900's

Since the establishment of the Finnish nation state and educational history of the 19th–20th centuries, there has been on the focus of numerous studies both by historians and educationalists. There is a great deal of academic information with curriculum reforms and reform pedagogical movements, but unfortunately, the concept of Outdoor (adventure) education initiatives hardly have any specific role in the formal

school curriculum, except in physical education lessons, such as outdoor sports or camp schools (see Finnish history of education I–III, Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historia I–III, 2010–2012).

The reform pedagogical and progressive education movement in Europe began in the late 19th century, which also improved the Finnish general education, especially in the kindergarten, lower grades and in the civic school (kansalaiskoulu), which focused on practical subjects. Since the beginning of the 1900's there have been various non formal types of experiential outdoor activities, cultural, civic associations and social leisure time camps for children and adolescents, which were led by voluntary-based leaders. Non-political or political organizations as the Civil Guard Boy corps (Sotilaspoika), the Boy Scout movement (Partio), Church youth work (Seurakunta), Young Men's Christian Association (NMKY), Finnish Youth Association Movement (Nuorisoseura) in the rural areas or, later, the Young Falcons movement (Pioneerit) in the labour and industrial localities, Suomen latu (the Winter skiing Outdoor Association of Finland) (Nieminen 1999; Karppinen & Latomaa 2015).

Structural and purposeful ideas of using Outdoor adventure in education and learning as a *pedagogical* and *didactic* method arrived from the Central-European, British and American cultures. According to professor Matti Telemäki (1986), the ideas of modern Outdoor adventure education were linked to the form of the theoretical and methodological basics of German “Erlebnispädagogik”, and from Great Britain's form of the theoretical and methodological approach of “Outdoor Education” and “Adventure Education”. One of the first steps was taken in the 1980s, when Kurt Hahn's philosophical ideas of Erlebnispädagogik and the Outward-Bound organization were

introduced to Finnish audience (Telemäki 1986, Karppinen & Latomaa 2015). At the time, it was professor Telemäki's idea to establish an Outdoor adventure education Bachelor's degree program in the University of Oulu Kajaani unit, but unfortunately it did not succeed. We should not forget the impact of John Dewey's thoughts of experiential learning. Hereby, it must be pointed out that the Outdoor adventure education is a new-born definition and was not part of the Finnish pedagogical vocabulary before the 1980's, even though the philosophical ideas of Dewey's Learning by doing arrived in Finland in the 1960–70's. In Finland the Dewey's experiential model became popular as "Kolb's model" ("Kolbin malli"), especially in the adult education in the 1980's with some critical judgements by professor Reijo Miettinen (2000).

The Boom of Outdoor adventure education in the 1980–90's

For many societal reasons, in the 1980–90's there was a growing need for alternative social pedagogical activities for children in urban life, youth at risk or students with special needs due to concern about the increasing youth exclusion and increasing school drop outs (Siljander 2002). The reformistic social pedagogical purpose was quite an unknown concept and practice in Finland, so there was a need to find out its considerable importance and contribution from Central Europe. This was so convincing that a few years later in 1993 in Finland, there were three organizations, which offered short courses in secondary education students to use Outdoor education and experiential learning methods in their work: Humak in Tornio (later in Nurmijärvi), Kota in Turku and Outward Bound in Nurmes (later in Lahti), each having their own curriculum.

The passion was extremely vivid during the years 1995–2000 with various short courses, meetings and even an interesting journal called *Seikkailukasvatus-lehti* (Outdoor adventure education-journal). Many things happened quite innovatively, so that the outdoor education variations and processes seemed to run out of control due to lack of pedagogical or didactical procedures, theoretical basics and practical regulations. The decade 1990–2000 was later called "The Boom of Outdoor adventure education", as there were a large number of active and open-minded people with diverse desires (Karppinen & Latomaa 2015).

Time of re-organizing

Unfortunately, during the Boom practitioners in education, youth work, social work or child and youth welfare, academic scientists and authorities lived in an unstructured reality and in a rich linguistic misunderstanding even without having exact semantic definitions relating to the purpose and intentions of the Outdoor adventure education. At the beginning of 2000, noticing that the situation was getting out of hand, the Ministry of Education and Culture began preparing a national network for the Outdoor adventure education together with the national youth services, youthwork and youth policy. In 2010, it was concluded that the neutral and independent Youth Center Association would be the installation base for the Outdoor adventure education with a responsible option to organize annual congresses.

Step by step, adventure pedagogy found its way into the professional education of youth workers, both at the vocational level and at the higher education level. In the years 2013–15, the Ministry of Education funded a remarkable scholarship for a year independent field survey aiming to clarify

the story of the Finnish Outdoor adventure education, its history, present situation and future visions (Karppinen & Latomaa 2015). Over 50 operative persons from private and public associations were interviewed and their opinions were documented and analyzed. According to the survey, during years 1970–2015 there were to be identified three “waves” from periods of unstructured, structured and finally to the time of consensus. A conclusion was that in Finland there are advantages such as national heritage, wild nature, unique independent ways and high respect to develop Outdoor activities to educational direction. Additionally, there has always been an active co-operation and student exchange with international partners and organizations, such as The European Institute for Outdoor adventure Education and Experiential Learning (EOE) or in North America, The Association of Experiential Education (AEE).

However, one deficiency is the lack of university degree programmes. In the future vision it would be desirable to see the Outdoor adventure education in the curricula of universities. (Karppinen & Latomaa 2015.) Today, as we approach the 2020’s, the Finnish Outdoor adventure education has quite a clear place in the educational frame even in the formal school, in youth work, social work and rehabilitation as well as in community education, social pedagogy, non-formal education, and in therapeutic approaches.

Conclusion

The article discussed the historical development of the Outdoor adventures and activities and their trajectory to more structured initiatives of the Outdoor adventure education in Finland. The early findings were naturally based on the secondary information sources, due to the lack of any written

or historical documentations. Relating to Outdoor activities, there are some historical documentations from the 18th’s until recent days, as the development of ecological awareness has become an increasingly essential part in the future challenges of education, youthwork and welfare. In this article, the existential roots of the Finnish Outdoor life and later Outdoor adventure education are understood to stem from the Erä period in the 500–1400 AD and the ancient oral tradition. According to the secondary information surveys, the modern Finnish outdoor culture has its philosophical roots in ancient nature pantheistic myths and beliefs, which even today prevail in some impressions of agrarian thinking and natural manners. The Erä is also the predecessor of Everyman’s Right ideology in Finland (Voionmaa 1947; Vahtola 2003; Lehikoinen 2007).

Later, in the 1800–1900’s many civic associations and volunteer organizations had outdoor activities included in their programmes as it was seen that adventurous initiatives empower the life of children and adolescents in school and during their free time. In the 1970’s the Finnish education needed fresh alternative pedagogies for schools and empowering models for the youth work, especially the youth at-risk needed preventive activities. In the mid 1980’s the ideas of Outdoor adventure education new-born models were brought abroad, which at first caused an enthusiastic Boom of Outdoor adventure education. Unfortunately, the boom created a semantic and practical misunderstanding among education professionals due to the interpretations of pedagogical structure, didactic instructions, contents and semantics.

Any ways, Outdoor adventure education offered a more determined and professional operational model than the previous voluntary outdoor activities. On the other hand, rich, diverse and even critical opinions

cleaned up the air and helped the Outdoor adventure education, in three short periods, become a supportive and alternative way to teach and learn with a purposeful pedagogical method. Gradually, remembering that the Outdoor education and experiential learning concept is quite new-born, it is obvious that the definitions need clarifying continuously. In the non-formal education of youthwork or social welfare work, it is an experiential and empowering working method. In the formal education it is a holistic pedagogical and didactic method, which maintains motivation, positive learning outcomes and well-being in the school for both the teachers and students (Outdoor education collection/Seikkailukasvatuskokoelma 2019).

References

- Finnish history of education I–III (2010–2012). (Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historia I–III, 2010–2012) ed. P. Kettunen. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Honko, L. (ed.) (2002). *The Kalevala and the World's Traditional Epics*. Studia Fennica 12. Finnish Literature Society.
- Karppinen S.J.A. & Latomaa T. (2007). *Seikkaillen elämyksiä. Seikkailukasvatuksen teoriaa ja sovelluksia, osa 1. (Experiencing by Outdoor Adventures. Outdoor Adventure education theories and practical applications, part 1)*. Rovaniemi: Lapland University Press.
- Karppinen, S.J.A & Latomaa, T. (2015). *Seikkaillen elämyksiä. Suomalainen seikkailupedagogiikka, osa 3. (Experiencing by Outdoor Adventures. The Story of the Finnish Outdoor adventure education and pedagogics, part 3)*. Rovaniemi: Lapland University Press.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kivikäs, P. (1995). *Rock paintings – an Ancient photo gallery. Kalliomaalaukset – muinainen kuva-arkisto*. Jyväskylä: Atena.
- Latomaa, T. & Karppinen, S.J.A. (2010). *Seikkaillen elämyksiä. Elämyksen käsitehistoriaa ja käytäntöä, osa 2. (Experiencing by Outdoor Adventures. Concepts, History and Practices of Experience, part 2)*. Rovaniemi: Lapland University Press.
- Lehikoinen, H. (2007). *Cultural history of hunting in Finland: "Holy Hiisi, bring us elks!"*. *Metsästyksen kulttuurihistoria Suomessa: "Tuo hiisi hirviäsi!"* Keuruu: Otava.
- Lönnrot, E. (1849). *Kalevala. The Epic Poem of Finland*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Miettinen, R. (2000). *The concept of experiential learning and John Dewey's theory of reflective thought and action*. *International Journal of Lifelong Education*, 19, 54–72.
- Nieminen, J. (1999). *Introduction to the History of Hikes and Camps in Finnish Youth Work. Seikkailujen Suomi – eli johdatus nuorisotyön retki- ja leiri-toiminnan historiaan*. In J. Suoranta (ed.) *Nuorisotyöstä seikkailukasvatukseen*. Tampere: TAJU, 70–98.
- Nurmi, V. (1983). *Tradition of Education. Kasvatuksen traditio*. Jyväskylä: WSOY.
- Seikkailukasvatuskokoelma (2019). *Outdoor adventure education collection (2019)*. Available at: <https://www.nuorisotiedonkirjasto.fi/aineistot/seikkailukasvatuskokoelma>. (Accessed 10.6.2019).
- Siljander, P. (2002). *Systematic Introduction to Educational Science. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen*. Helsinki: Otava.
- Telemäki, M. (1986). "Kurzschule" as a Counterforce to Becoming Passive and Individualised. "Lyhytkoulu" passiivisuuden ja yksityistymisen vaihtoehtoina. *Nuorisotutkimus* 1986:3, 2–5.
- Vahtola, J. (2003). *Suomen historia: Jääkaudesta Euroopan unioniin. (The History of Finland. From Ice Age to the European Union)*. Helsinki: Otava.
- Voionmaa, V. (1947). *Erä period of the Häme municipality. Hämmäläinen eräkausi*. Porvoo: WSOY.

From everyday woodcraft to professional youth work

**– a short history of
adventure education in
Finnish youth work**

Juha Nieminen

Abstract

Innovations in education do not emerge from scratch. New ideas usually develop over time and are realised at an opportune moment. Furthermore, such ideas require creative people and active communities as well as favourable social conditions. The aim of this article¹ is to give an overview of the history of adventure education in Finland. The article focuses on adventurous outdoor activities in the field of youth work.

Outdoor adventure education has two original sources in Finland. The first source is the traditional skills of settlers, backwoods dwellers, and farmers who lived in self-sufficient households and practiced hunting, fishing and agriculture. These skills connected with the understanding about the nature are traceable to the primeval hunting culture. The second source is romantic nationalism, which helped to build and maintain the modern Finnish nation state in the 19th and early 20th century. The erosion of primitive, rural, and nature-bound ways of life gave birth to contemporary pedagogies that use adventure, risk, and authentic experience as their basic means of educating independent, active, cooperative, and responsible human beings.

Tiivistelmä

*Arkipäivän erätaidoista ammatilliseen nuorisotyöhön
– lyhyt historia nuorisotyön seikkailukasvatuksesta Suomessa*

Artikkelissa kuvataan seikkailukasvatuksen historiallista kehitystä Suomessa. Tarkastelun kohteena on luonnossa järjestettävä nuorisotyön seikkailullinen toiminta, jonka juuret ovat omavaraisalouden eräkuulttuurissa ja kansallisromanttisessa pedagogiikassa. Kansalaisliikkeet ja nuorisjärjestöt sisällyttivät retkiä, leirejä ja vaelluksia toimintaansa 1800- ja 1900-luvun taitteesta lähtien, ja lapsia ja nuoria kiinnostavan toiminnan tavoitteina ovat olleet oma-aloitteisuuden, yhteistyökyvyn, vastuuntunnon ja arvostavan luontosuhteen kasvattaminen. Kunnallinen nuorisotyö otti retki- ja leiritoiminnan työmuodokseen ja kehittämiskohteekseen toisen maailmansodan jälkeen. Nuorisopolitiikan vahvistuessa 1960- ja 1970-luvulla retki- ja leiritoiminta jäi nuorisopolitiikan ja -työn ylätasolla vähälle huomiolle, mutta se säilyi ruohonjuuritason suosittuna työmuotona. Aikaisempaa ammattimaisempi seikkailukasvatus levisi maahamme ulkomailta 1980- ja 1990-luvuilla, ja se on parantanut seikkailullisen nuorisotyön tavoitettavuutta. Artikkelin mukaan tulevaisuuden kehityssuuntana on ympäristötietoisien ja osallistavan seikkailukasvatuksen vahvistuminen.

¹If not referenced in particular, the information for this article is based on the author's research on the history of youth work, which is listed in the bibliography.

The Finns' heritage from the backwoods

For centuries, most Finns lived mainly off the land. Gradually, as the population grew, the backwoods and remote areas of the country were settled. In the barren areas, the settlers needed both brains and brawn, and in the era of the hunting and fishing economy, wanderers took to the wilderness and the lakes and rapids.

The importance of hunting and fishing economy decreased as sedentary farming became the chief means of subsistence. Nevertheless, people still had time for hunting and fishing, and it was possible to pursue slash and burn agriculture in the hinterlands. Hunting and fishing provided extra nourishment to both the peasants and the landless population in years of famine. The necessary outdoor skills were learned through everyday chores, and these skills were crucial for shelter, warmth, and nutrition. The people themselves had to take care of raw material acquisition and equipment production in the self-sufficient households of the early agrarian society. The relationship between humans and nature was formed spontaneously in everyday routines and survival. The Finnish population grew very quickly during the 19th century. At the same time, trade and administration developed slowly, and the gentry became alienated from manual labour and nature; they instead experienced the outdoors on sleighs and horseback, or they went boating and sailing (see Heikkinen 1991). For the upper classes, visiting the outdoors was also for fun, relaxation, excitement, and new experiences.

The ethos of national romantic pedagogy

The educated classes pushed Finnish nature, wilderness living, and woodcraft to strengthen the Finnish identity. In the 19th and the early 20th century, national romantic pedagogy inspired by nature became part of Finnish nationalism and the national independence movement.² Representatives of the movement painted, wrote about, and told stories about the land's unique nature and its dogged inhabitants with the aim of creating among children and young people a feeling of attachment to their fatherland.

The rising field of youth work used the more concrete means of visiting the outdoors to develop the character and loyalty of young people. The temperance movement, religious youth movements, and the Finnish Youth Association movement included Sunday visits to the outdoors in their programmes. The aim of the trips was to familiarise children and young people with their home region, the deeds of their ancestors, and God. Nature was a fertile ground for the entrenchment of regionalism, healthy lifestyles, and Creation. The destination and the character of the trips varied according to the ideology of the organisation and the operational environment. At the turn of the 20th century, the youth work of the temperance movement, the religious movements, and the Christian congregations mainly took place indoors. Living in nature was self-evident to the young people of the countryside, but the Finnish Youth Association movement wanted to connect cultural pursuits with outdoor life. The movement cherished a natural life, but the main function was to develop in the youths the characteristics and skills of the modern citizen.

Finally, the Anglo-American Scout Movement imported adventurous and nature-based youth work to Finland in the 1910s and 1920s. The Scout Movement's pedagogical programme was built on both peer groups and outdoor activities, including adventurous and exciting overnight trips, hikes, and camps. 'Scouting was outing', and by scouting Robert Baden-Powell (1910) meant the workmanship of pioneer farmers, settlers, and explorers, including the qualities and characters they needed. Baden-Powell created an educational and gripping method of youth work by establishing pioneers as role models for youths and using plays, games, and outdoor activities. Although scouting was shaped by national features and the prevailing social circumstances, outdoor pursuits and practical activities became the cornerstones of the movement. In Finland, the original idea of scouting was mixed with the traditions of hunting, fishing and pioneer farming, and with national romantic pedagogy. Finally, the Finnish Scout Movement was nationally organised around the time of state independence and the Civil War³. National cohesion was emphasised at the upper level of the movement, but small groups of boy scouts and girl guides practiced knowledge and skills useful for hiking, camping, canoeing, boating, and sailing. The first official 'Scout Law' of 1918 included a paragraph stating 'a scout is a friend of animals and other nature'.

During the inter-war period of the 1920s and 1930s, many youth work organisations included outdoor and group-oriented activities in their action plans. It is noteworthy that the labour movement also acknowledged the lure of the outdoors and group activities for adventurous young people. The children's and youth organisations of the labour movement added activities like plays, games, trips, and camps to their ideologically focused programmes. It was argued that with the help of outings, it would

be possible to widen the teaching of local history and geography, and to tell young people about the historically and politically significant events from the standpoint of the movement. In 1935, the Social Democratic Temperance Organisation published a hiking guide (Nuorten retkeilyopas 1935) for youths. According to the guide, trekking teaches children and young people to love nature. The tasks and exercises in the camps developed inventiveness and skills while enriching the participants' perceptive and imagination. The boost in experimental forms of outdoor activities must be seen in the societal context of the time. Almost every adult had rural roots, but Finland was gradually industrialising, and the new urbanising generations were slowly losing contact with nature and self-sufficiency. Many working-class youths got their first experience of the countryside and wilderness through youth work activities. The Anglo-American settlement movement spread into the industrial localities and began organising hikes and sailing trips outside the industrial centres.

Adventure as post-war character-building education

Youth work was systemised in Finland at the end of the Second World War and shortly afterwards. Adventurous hiking trips became established as a popular method of youth work. During the post-war reconstruction period (mid-1940s to the early 1960s), the character-building quality of this method was emphasised. Youth and civic organisations continued developing outdoor activities, and nascent municipal and provincial youth work adopted such outdoor trips into their activities as well.

In this reconstruction period, youth workers depicted camps as miniature societies with a major significance for young people. Roaming the unspoilt wilderness and

being responsible for daily chores with rudimentary equipment forced young people to cooperate and trust each other. These character traits were needed in the post-war restructuring of society. In particular, the Scout Movement based the self-made camps on Finnish wilderness culture. For example, the camps of Anglo-Saxon countries were criticised for being ‘recreation and holiday camps’ where everything – from kitchens to pitched tents – was ready when the campers arrived on site. According to a camp manual for Finnish Boy Scouts (Vuolasvirta 1946), such ready-made camps took away everything that was ‘essential, exciting and romantic’.

Practically every Finnish youth organisation used outdoor activities during the 1940s and 1950s. Organisations close to the labour movement (e.g. Young Falcons, Pioneers) as well as youth organisations close to the Agrarian Party saw the value of outdoor hobbies. The system of youth work was based on citizenship education given by youth organisations. The first detailed youth survey in 1955 indicated that 54% of people aged 10–29 years old were members of at least one youth organisation (Allardt et al. 1955). According to the study, members of organisations were active in other parts of social life, too. Nevertheless, Finnish youth work was criticised for paying too little attention to non-organised youth.

Municipal youth work was launched to reach out to these non-organised young people, and open activities – including outdoor activities – were developed as a relevant way to educate proper citizens. With support from the Ministry of Education, municipal youth work organised outdoor activities. Just after the war, the Ministry established a store of equipment – e.g. tents, field kitchens, and compasses – to be loaned to youth organisations in order for them to arrange outdoor activities. The ba-

sic function of municipal youth work was to support existing youth organisations, but the municipalities arranged their own outdoor activities following the establishment of municipal youth work boards. The municipalities and provincial youth work boards paid ever more attention to outdoor activities at the end of the 1950s and early 1960s. In 1965, a camp manual titled *The Camp Book* (Nummelin 1965) was issued, which gave instructions on how to organise and equip a camp. The manual stated that a camp was a microcosm of society and promoted cooperation and a sense of responsibility.

In and out of the shadow of youth policy

The social context of Finnish youth work altered in the 1960s when rapid changes occurred in the Finnish society. The change of occupational structure from agriculture to industry and services was faster than in most industrialised Western countries. Due to the baby boom generation, new ways of integrating young people into society were required. In addition to the educational priority of youth work, policy measures were implemented to steer and allocate resources to young people. The key issues relating to youths were employment, housing, health, societal participation, and self-expression. A comprehensive youth policy attempted to influence young people’s growth environments. The political youth organisations and the interest-based youth organisations were the key agents of youth policy and the political rights of youths were highlighted. Youth policy was also adopted as a comprehensive strategy of public administration. The fundamental aim was to influence the environments of young people’s growth through research, rational planning, and local decision-making.

The rise of youth policy led to ‘the extinction of the public campfires’. The politically oriented agents of youth policy and the youth work administration saw outdoor trips, hiking, and camping as antisocial and old-fashioned – in essence, as methods to be abandoned. The traditional methods of youth work were to be replaced by administrative plans, youth policy papers, politics, resolutions, and conferences. Youth policy programmes and influential political committee reports did not pay attention to adventurous outdoor activities. It is telling of the era that the words ‘trip’, ‘hike’, and ‘camp’ did not appear in the index vocabulary of the thick *Youth Work Manual* published in 1973. Instead, the book dealt with different fields of youth policy.

However, the position of outdoor activities in the 1960s and 1970s was contradictory in Finnish youth work. On the one hand, such activities were unfashionable, and the upper level of youth work and youth policy actors did not value them much. On the other hand, in the practical field of youth work across the country, outdoor adventures were still continuously carried out because they remained popular. In addition, the youth work legislation of the 1970s gave its support to outdoor activities. National youth organisations received state grants for outdoor activities in nature, and municipalities received central government funds to set up and maintain hiking areas and campsites. The roots of down-to-earth Finnish youth work were deep in nature, but also new ways of responding to fresh social challenges evolved. Finnish society sought to improve the social status of young people through youth policy, and the oil and energy crisis of 1970s introduced environmental themes to youth activities. In everyday life, young people still enjoyed spending time with each other in the great outdoors.

The arrival and entrenchment of adventure education

Unfortunately, youth policy developed into an ineffective bureaucratic system. It became evident that the Ministry of Education and the local youth boards could not effectively influence the environments of young people’s growth nor the decisions of other administrative branches, let alone economic markets. The expectations placed on the youth policy strategy failed to materialise in part. As a consequence, the value of education in youth work was revived at the end of the 1970s and beginning of the 1980s. The content of education in youth work settings aimed at supporting the human growth of young people instead of indoctrinating them.

The need to reform adventurous youth work also became clear. Interestingly, this reappraisal of outdoor activities was not based on the Finnish age-old tradition of backwoods skills or the century-old pioneering activities of the existing civic movements, youth organisations and youth work. Modern adventure education was imported from the Continent (in the form of the theoretical and methodological trend of ‘Erlebnispädagogik’) and from the Anglo-American world (in the form of the theoretical and methodological trend of ‘Outdoor Education’ and ‘Adventure Education’). One of the first steps was taken in the 1980s, when the pedagogy of Kurt Hahn and the practices of the Deutsche Kurzschule were introduced to the Finnish audience (e.g. Telemäki 1986).

The real adventure pedagogy boom took place in the 1990s. The social conditions and the situation of youth work created opportunities for the arrival of adventure pedagogy in Finland. Finland’s recession in the 1990s led to cuts in resources for youth work and the reassessment of its

functions. The resolution of young people's social problems was emphasised over preventive youth work, and adventure education offered a new and valuable method for working with unemployed, excluded, and at-risk young people. Adventure education also became a field of cooperation between youth work, social work, and schools. It was important for youth work to concentrate on the social problems of young people during the recession, and adventure education offered a more determined and professional operational model than the previous voluntary outdoor activities. Some forms of adventure activities transformed into adventure therapy to work with young people's mental health. The strengthening of the adventure education also deepened and rationalised the traditional and voluntary-based education of outdoor activity leaders. Little by little, adventure pedagogy found its way into the continuing and the professional education of youth workers, both at the vocational level and at the higher education level. Among the first training providers in the 1990s were Kota in Turku, Peräpohjola Institute in Tornio and Outward Bound Finland in Nurmes.

During this innovative spread of adventure education, there were lively discussions concerning the concept and content of adventure pedagogy, and different opinions were offered on how to practice adventure pedagogy following the 'correct' procedures. Opinions varied over the level of risk and the degree of reflection after adventurous activities. One of the basic questions of that time was the following: 'Should the forests whisper themselves, or do we need target-oriented reflections based on experiential learning or psychotherapy?' These dilemmas highlighted the struggle for hegemony over adventure education in Finland. In general, this kind of struggle is typical of pedagogical innovations when positions of leading authority

and expertise, not to mention financial resources and public attention, are being contested.

Signals from the present and the future

Nowadays, adventure education has its place as one of the frames of references and methods in youth work. It feeds the multiform field of youth work alongside community education, social pedagogy, critical pedagogy, and non-formal education.

Present-day adventure education includes a wide spectrum of efforts and activities to support young peoples' independence, initiative, consideration, and participation. Adventure education covers experiences of different kinds of outdoor, indoor, societal, and digital settings. The professionalisation of adventure education has also brought about a more conscious pedagogy and a stronger pursuit of accessibility to adventurous youth work when compared to earlier phases. Professionalisation has also brought and carried with it the use of scientific research; it is interesting to see how this kind of rationalisation affects outdoor activities.

When thinking of the future, we can see the signs of an awakening adventure education that encourages young people to choose an eco-friendly lifestyle based on an honest relationship with nature. Furthermore, there are signs of the development of a participatory adventure education that inspires young people to work together for the benefit of the environment. To foster these developments, adventure education needs comprehensive didactics and a dialogue with youth work and the educational sciences.

References

- Allardt, E., Jartti, P., Jyrkilä, F. & Littunen, Y. (1958). Nuorison harrastukset ja yhteisön rakenne (Hobbies of the youth and structure of the community). Porvoo: WSOY.
- Baden-Powell, R. (1910). Scouting for Boys. A Handbook for Instruction in Good Citizenship. Third and Enlarged Edition. London: C. Arthur Pearson Ltd.
- Heikkinen, A. (1991). Terveiden ja ilon tähden (Because of health and joy): Herrasväki liikkeellä Suomessa 1700- ja 1800-luvuilla. Historiallisia tutkimuksia 159. Helsinki: Suomen historiallinen seura.
- Nieminen, J. (2016). The genesis of youth policy: a case study of Finland. In L. Siurala, F. Coussée, L. Suurpää & H. Williamson (eds.) The History of Youth Work in Europe: Autonomy through dependency – Histories of co-operation, conflict and innovation in youth work. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 39–47.
- Nieminen, J. (2013). Theories and Traditions Informing Finnish Youth Work. In R. Gilchrist, T. Jeffs, J. Spence, N. Stanton, A. Cowell, J. Walker & T. Wylie (eds.) Reappraisals – Essays in the history of youth and community work. Dorset: Russell House Publishing, 73–88.
- Nieminen, J. (2012). A Finnish perspective: features of the history of modern youth work and youth organisations. In F. Coussée, H. Williamson & G. Verschelden (eds.) The history of youth work in Europe Volume 3. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 65–74.
- Nieminen, J. (1999). Seikkailujen Suomi – eli johdatus nuorisotyön retki- ja leiritoiminnan historiaan. (Introduction to the History of Hikes and Camps in Finnish Youth Work). In J. Suoranta (ed.) Nuorisotyöstä seikkailukasvatukseen. Tampere: TAJU, 70–98.
- Nummelin, M. (1965). Leirikirja (The Camp Manual). Helsinki: WSOY.
- Nuorisotyön käsikirja (1973). (The Youth Work Manual). Helsinki: Kansalaiskasvatuksen Keskus.
- Nuorten retkeilyopas (1935). (Hiking Guide for the Adolescents.) Toimittanut Y. A. Saarinen. Helsinki: Suomen Sosialidemokraattinen Raittiusliitto.
- Telemäki, M. (1986). "Lyhytkoulut" passiivisuuden ja yksityistymisen vaihtoehtoina. ("Kurzschule" as a Counterforce to Becoming Passive and Individualised). Nuorisotutkimus 1986:3, 2–5.
- Vuolasvirta, L. (1946). Leirikäsikirja (The Camp Manual). Helsinki: Kustannus Oy – Partio.

Huomioita suomalaisesta seikkailu- kasvatuksesta

Immo Parviainen

Tiivistelmä

Suomalaisen seikkailukasvatuksen kehitys on ollut monivaiheinen. Nykymuotoista seikkailukasvatusta on kehitetty 1980-luvulta lähtien käyden monipuolista, välillä riitaisaakin keskustelua. Nyt on löytynyt eri toimijoiden yhteinen näkemys, mistä ovat osoituksena muun muassa joka-vuotiset seikkailukasvatuspäivät. Suomalainen erityispiirre on ollut hyvin erilaisten toimijoiden yhteistyö, mukaan lukien valtion ja kuntien viranomaiset, jotka ovat luoneet mahdollisuudet esimerkiksi valtakunnallisen seikkailukasvatusverkoston ylläpitoon ja kehittämiseen. Tärkeää on suomalaisen eräperinteen ja luontosuhteen mukanaolo myös tulevaisuudessa. Seikkailukasvatus on osaltaan merkittävä mahdollisuus nuorten itsetunnon ja hyvinvoinnin edistäjänä. Tulevaisuudessa tarvitaan edelleen kaikkien toimijoiden tietoista ja tehokasta yhteistyötä.

Abstract

Notes on Finnish Adventure Education

The development of adventure education has always been eventful in Finland. Since the 1980s, discussion concerning adventure education has been sometimes rather contentious, but today most actors understand other counterparts. The Annual Adventure Education Symposium is good evidence of it. Also state authorities and municipal officials have to support adventure education. Official support has been a Finnish speciality. It is very important to remember the Finnish heritage of wildlife and old source of livelihood, also in future, as well as active co-operation for all kinds of activities.

Seikkailukasvatuksen hajanaisen toimintakentän eheytyminen

Suomalaisen järjestäytyneen seikkailukasvatuksen kehitys on ollut monessa mielessä omaa seikkailuaan. Seikkailukasvatus on sinänsä toimintana vanhaa, kun taas nykymuotoinen seikkailukasvatus alkoi versoa Suomessa 1980-luvulla. Näitä vaiheita on käsitelty useassa tutkimuksessa, julkaisussa ja selvityksessä, joita tässä yhteydessä käytän kollektiivisena lähteenä tarkemmin erittelemättä. Tarkoituksena on luoda kuva siitä, miten eri suunnista tulevat ja eri suuntiin erkautuvat seikkailukasvatuksen teoriat ja erityisesti käytännöt ovat löytäneet toisensa.

Kehityksen pohjana oli se, että seikkailukasvatus käsitteenä ja käytäntönä alkoi kiteytyä osana muuta kasvatuksen kenttää. Taustalla voi nähdä niin kasvatus- ja sivistysteorioita kuin käytännön toimintaa, jotka nivoutuvat monipolisesti yhteen. Jokainen toimija ja teoretisoija näki seikkailukasvatuksen omalla tavallaan, erilaisista perinteistä ja tavoitteista lähtien. Tämä johti näkemysten ja tavoitteiden ristiriitoihin, toimintakentän sekavuuteen, jossa jokainen oli mielestään oikeassa ja muut harhateilla. Tilanne on ymmärrettävä, kun niin kansalliset kuin kansainväliset vaikutteet ja toimintatavat törmäävät.

Tärkeätä on ollut nimenomaan se, että keskustelua käytiin, välillä kiivaastikin. Keskustelu toi seikkailukasvatuksen moninaisuuden esiin. Moninaisuus on seikkailukasvatuksen ydintä, olennainen osa sen eri puolia, jotka ovat kasautuneet hyvin pitkän ajan kuluessa. Keskustelu on lähentänyt eri näkemyksiä ja tuonut esiin olennaisen seikan, toleranssin. On nähty, että seikkailukasvatus on sekä että, ei joko tai – moninaisuus on rikkaus eikä haitta, ja se turvaa myös joustavuuden erilaisissa tilanteissa.

Suomalaisen seikkailukasvatuksen toimintakentän eheytyemisessä on ollut kansainvälisesti katsoen erikoinen piirre. Siihen on osallistunut ja sitä on edistänyt myös valtionhallinnon edustajia edellä mainittujen teoreetikkojen ja käytännön toimijoiden lisäksi. Jostakin syystä seikkailukasvatus osui yhdeksi opetusministeriön (nyky nimeltään opetus- ja kulttuuriministeriön) nuorisotoimen (nuorisoyksikön, nykyisin nuorisotyön ja -politiikan vastuualue) kiinnostuksen ja kehittämisen kohteeksi. Syynä on se, että valtionkin viranomaistoimintaa hoitaa erilaisista asioista kiinnostuneita virkamiehiä, jotka voivat edistää tai haitata toimialansa kehitystä. Lainsäädäntö ja muut normit, mukaan lukien valtionrahoitus, antavat mahdollisuuksia tai toisaalta myös rajoituksia virkakoneiston toimintaan. Nuorisotyön ja -toiminnan kohdalla normit antavat laajat mahdollisuudet tukea oman kenttensä toimintaa ja kehittämistä. Näin siis ministeriötason toimijat ovat olleet mukana seikkailukasvatuksen kehittämisessä monella tavalla. Merkittävä osuus on ollut myös nuorisotalon koulutuksen kehityksellä, joka on varsinaisesti kuulunut opetusministeriön koulutuksesta vastaavien yksiköiden ja Opetushallituksen vastuulle. Koulutuksen kehittämisessä on kuitenkin ollut mukana myös ministeriön nuorisotoimi niin paljon kuin resurssit ovat antaneet myöden.

Seikkailukasvatuksen koulutuksen merkitys on ollut suuri siitä huolimatta, ettei varsinaista seikkailukasvatuksen valtakunnallista koordinaatiota ole saatu aikaiseksi. Nuorisotalon koulutus kehittyi ammatillisen toisen asteen uudistamisen ja ammattikorkeakoulujen perustamisen jälkeen harppauksenomaisesti, vaikka yliopistotasoinen koulutus oli siinä vaiheessa hyvin vaatimattomalla tasolla. Seikkailukasvatukselle tällainen muodollinen nuorisotalon koulutuksen säntillistyminen oli yksi askel kohti selkeämpää näkemystä ja toimintaa huolimatta siitä, ettei esimerkiksi

seikkailukasvatuksen erityisammattitutkintohanke menestynyt virkakoneistossa. Myös järjestöjen ja muiden alojen koulutus oli merkittävää huolimatta siitä, että koulutusten järjestäminen ja sisällöt olivat kirjavina, jopa sekavia, vielä 2000-luvulla.

Edellä mainituilla koulutustilaisuuksilla oli oma merkityksensä toimintakentän jäsentymisessä. Niillä luotiin laajaa pohjaa kartoittamalla erilaisia näkemyksiä ja käytäntöjä. Sama vaikutus oli myös työryhmillä, jotka sivusivat seikkailukasvatuksen eri puolia, mukaan lukien niin koulutus kuin turvallisuus. Tässä yhteydessä ei ole mahdollista enempää eritellä tai luetella tätä monipuolista kenttää.

Vuotta 2007 on pidetty merkittävänä suomalaisen seikkailukasvatuksen kentän eheytyksen etappina. Tammikuussa järjestettiin Anjalan nuorisokeskuksessa ensimmäiset valtakunnalliset seikkailukasvatuspäivät, joihin osallistui merkittävä joukko suomalaisia seikkailukasvattajia. Anjalassa löytyi kasvupohja yhteiselle seikkailukasvatusverkostolle, joka aloitti toimintansa välittömästi seikkailukasvatuspäivien jälkeen. Yhteistyötä ja seikkailukasvatusverkoston perustamista vauhditti ilmeisesti myös opetusministeriön edustajan viesti seminaarissa: ministeriö tukee vain yhtenäisyyteen pyrkivää kenttää.

Laajapohjaisen seikkailukasvatusverkoston perustaminen oli ensimmäinen askel kentän tiiviimpään yhteistyöhön. Seuraava askel oli kotipesän löytäminen verkostolle. Yleensä ministeriöiden ja muiden rahoittajien näkemys on se, että yhteistyöverkostot toimivat mukana olevien osapuolten resursoimina ja joku niistä vastaa verkoston toiminnasta ilman erillisiä tukia. Käytännössä valtakunnallisten yhteistyö- ja kehittämisverkostojen pyörittäminen vaatii oman osuutensa; siihen tarvitaan niin työvoimaa kuin muitakin resursseja. Näin oli myös seikkailukas-

vatusverkoston kohdalla. Takana olivat ylimääräisenä historiallisena taakkana kentän sekavuus ja näkemysten moninaisuus, joten verkoston vetovastuu oli saatava mahdollisimman neutraalille taholle. Tällaiseksi tehokkaaksi ja neutraaliksi toimijaksi valikoitui Suomen nuorisokeskusyhdistys (SNK), joka on valtakunnallisten nuorisokeskusten yhteiseen toimintaan perustettu järjestö. Opetusministeriöllä oli rahoittajana viimeinen sana sanottavanaan, ja siellä arvioitiin SNK:n suoriutuvan parhaiten tehtävästä, vaikka muillakin toimijoilla, kuten Helsingin kaupungin nuorisotoimella tai Humanistisella ammattikorkeakoulullakin, olisi omat vahvuutensa. Opetusministeriö myönsi SNK:lle erityisavustuksen seikkailukasvatushankkeelle. Sen tarkoituksena oli vakinaistaa seikkailukasvatusverkoston toiminta ja saada seikkailukasvatukselle selkeä asema erityisesti nuorisotyössä ja -toiminnassa.

Kehitys vuodesta 2007 on osoittanut, että valittu tie on ollut tähän asti oikea. Seikkailukasvatusverkoston toiminta on vakiintunut ja mukana olevien tahojen kirjo laajentunut. Viimeisillä vuotuisilla seikkailukasvatuspäivillä on ollut mukana niin sosiaalisen sektorin, oppilaitosten kuin liikunnankin edustajia. Verkoston ohessa myös seikkailualan koulutus ja tutkimus ovat menneet eteenpäin, vaikka paljon näilläkin saroilla on vielä tekemistä. Opetusministeriön nuorisotoimen rooli on ajan myötä siirtynyt enemmän taustalle, ensi sijassa ministeriön omien henkilöresurssien vähentymisen myötä. Toisaalta seikkailukasvatusverkoston ja koko kentän tulevaisuuden kannalta on hyvä, että seikkailukasvatus tulee toimeen omilla voimillaan. Tosin verkoston ylläpito vaatii oman resursointinsa, jolloin rahoittajien rooli on edelleen merkittävä seikkailukasvatuksen toimintakentän ja sen yhtenäisyyden kannalta.

Nuorison ja nuorisotyön toimintamalleja

Ihmisen evoluutio on jatkuvaa mutta hidasta. Ihmisen elämänkaari ja kasvaminen aikuisuuteen ovat edelleen samanlaisia kuin jo kivikaudella, huolimatta viimeisten vuosikymmenten valtavasta teknisestä kehityksestä varsinkin sähköisen tiedonvälityksen nopeudessa ja massiivisuudessa. Ihmisen fysiologia ja henkinen kehitys seuraavat vanhoja polkujaan, vaikka viestit ja kuvat välittyvät silmänräpäyksessä toiselle puolelle maapalloa, miljoonille vastaanottajille.

Teknisestä kehityksestä huolimatta ihmisten tarpeet ovat pysyneet samoina. Jokainen tarvitsee ruokaa, huolenpitoa, yhteisön arvonantoa, liikuntaa ja tarpeellisen levon. Jokainen sukupolvi kasvaa samalla tavalla. Ensin opitaan kävelemään, puhumaan ja toivon mukaan lukemaan, ja lapsuuden jälkeen siirrytään nuoruuteen ja kypsytään aikuisuuteen. Yksinkertaistettuna: lapset ja nuoret kasvavat yhteisön jäseniksi, jotka huolehtivat toisistaan, seuraavasta sukupolvesta ja myös omista vanhemmistaan tavalla tai toisella. Erilaiset kasvuympäristöt antavat luonnollisesti aivan erilaiset lähtökohdat lasten ja nuorten kasvuun. On aivan eri asia syntyä Afganistaniin kuin Suomeen, tai Suomessa hyvin menestyvään perheeseen Espoon Westendissä kuin työttömien ja vähän koulutettujen vanhempien lapsena jossakin muualla.

Suomalainen lapsi syntyy nytkin pohjoismaiseen hyvinvointivaltioon, jossa jokainen lapsi ja nuori pääsee kouluun sekä saa useimmiten tarpeeksi ruokaa ja kohtuullisesti huolenpitoa. Valtio haluaa kansalaisia, jotka kunnioittavat länsimaista demokratiaa, elävät sääntillisesti, ottavat toiset huomioon ja tekevät työtä hyvinvointinsa eteen. Neuvolat, varhaiskasvatus ja koululaitos tekevät osansa tästä urakasta. Sosiaalitoimintaa tarvitaan, jos lapsen tai nuoren

elämä ei mene yhteiskunnan kannalta hyväksytyyn suuntaan tai toimeentulo on huonoa. Terveystieteiden huolto pitää huolta kunnosta ja hoitaa sairaudet. Näiden lisäksi hyvät harrastukset auttavat toivottuun tulokseen. Yhtenä osana tätä on myös nuorisotyö.

Yksinkertaistettuna voi sanoa, että lapsia ja nuoria pitää ohjata niin, että jokainen pystyy pärjäämään elämässä. Jokainen tarvitsee kohtuullisen hyvän itsetunnon, turvallisuuden tunteen ja kokemuksen elämisen hallinnasta. Aikuisten, niin vanhempien, opettajien, nuorisotyöntekijöiden kuin muidenkin lasten ja nuorten kanssa olevien, rooli ja roolimalli ovat oleellisia lasten ja nuorten kasvamisessa. Tämä on periaatteessa selvää ja tuntuu itsestäänselvyyksien toteamiselta, mutta edellä mainittujen sähköisen tiedonvälityksen ja laitteiden myötä on pakko korostaa aikuisten läsnäoloa, nimenomaan ilman mitään häiritsevää laitetta tai muuta tekijää. Totaalista aikuisen läsnäoloa voi pitää ”vaihtoehtoisena” mallina, kun ”digiloikkaa” markkinoidaan varhaiskasvatukseen. Sinänsä kännykät ja erilaiset yhteydenpito-ohjelmat, kuten muutkin sovellukset, ovat käyttökelpoisia, mutta rengistä ei saa tulla isäntää.

On vaikeaa luetella erikseen erilaisia toimintamalleja, mutta voi sanoa, että tarvitaan niin vanhoja, hyväksi koettuja menetelmiä kuin uusia oivalluksia. Oleellista on myös se, että erilaisia nuorisotyön ja -toiminnan malleja pitää tietoisesti analysoida ja tutkia: mikä on tehokasta ja mikä mahdollisesti jopa vahingollista? Nuorisotyön ja -toiminnan vaikuttavuuden näyttöongelmana on se, että todelliset, pysyvät tulokset näkyvät vasta vuosien kuluessa. Aina on myös muistettava, että jokainen ikäluokka käy kasvussaan läpi samat vaiheet mutta ympäristöt muuttuvat monella tapaa. Aikuisten pitää nähdä jatkuvasti tämäkin perusasia.

Nuorison ja nuorisotyön toimintamalleissa pitää olla päämääränä myös kärsivällisyyden ja sietokyvyn kasvattaminen, toleranssi. On siedettävä muita ihmisiä heidän alkuperästään ja näkemyksistään huolimatta. On myös pystyttävä sietämään tylsyyttä ja odottamaan omaa vuoroaan tai yksinkertaisesti seuraavaa päivää. On syytä nostaa esiin lepo ja hauskanpito. Nuoriso ei ole mikään yhtenäinen ryhmä. Osa elää lähes totaalissa köyhyydessä, osa yltäkylläisyydessä, mutta kaikkia koskee niin muiden ihmisten kuin stressinkin sieto. Tärkeää on erilaisten kuplien särkeminen sekä erilaisten ja eri lähtökohdista tulevien ihmisten kohtaaminen nimenomaan nykyisessä maailmantilanteessa, jossa rasismi ja äärinationalismi alkavat olla yleisemmin hyväksytyjä.

Seikkailukasvatuksen menetelmät ovat käytössä yhtenä lapsen ja nuoren tasapainoisen kasvun tukena, kuplien purkajana. Edellä jo todettiin seikkailukasvatuksen moninaisuus vahvuutena, mutta tiivistettynä on aina kysymys lasten ja nuorten omasta fyysisestä ja psyykkisestä toiminnasta, joka perustuu seikkailukasvattajan kokemukseen ja tietoon. Olennaista on se, että luodaan onnistumisen kokemuksia ympäristössä, joka on uusi tai muuten jännittävä. Kaupunkilaiselle tällainen ympäristö on yleensä luontoympäristö, kuten metsä tai tunturit, maaseudulla asuvalle taas kaupunkiympäristö. Tarkoituksena on saada myönteisiä vaikutuksia, kuten itsetunnon kasvua, varmuutta ja lisää elämänhallintaa. Olennaista on myös se, että seikkailukasvatus on muuta kuin rutiinina suoritettua nuorisotyötä nuorisotalossa tai sosiaalityötä virkahuoneessa – siis muuta kuin biljardinpeluuta, pleikkarin näpelöintiä tai näennäistä keskustelua lapsen tai nuoren ongelmista.

Suomalaisen eräperinteen ja luontosuhteen käyttöönotto

Suomi on joissakin asioissa erilainen kuin suurin osa muun Euroopan maista, vaikka kauempaa katsottuna Euroopassa eletään kohtalaisen yhtenäisen kulttuurin piirissä. Suomi on pinta-alaltaan suuri verrattuna väestöön, metsä peittää suurimman osan kuivasta maasta ja järviä on tuhansia. Todella merkittävä ero useimpiin muihin maihin on jokamiehenoikeus: kaikilla on oikeus kulkea ja jopa leiriytyä tilapäisesti muualla kuin pelloilla, asutusten lähietäällä ja erikseen kielletyillä alueilla, kuten luonnonpuistoissa ja sotilasalueilla. Avotulen tekoon tarvitaan maanomistajan lupa, ja muutenkin tulen kanssa on oltava varovainen, ettei tule vakavia vahinkoja. Kaikkinainen luonnon vahingoittaminen on kiellettyä, mikä on sinänsä itsestään selvää. Onkiminen ja pilkkiminen eivät vaadi erillisiä lupia, ja muuhun kalastukseen saa luvan suhteellisen helposti. Metsästys ei ole yläluokan erioikeus, vaan sitä voi harrastaa periaatteessa kuka tahansa, joka hankkii tarvittavat luvat.

Jokamiehenoikeuksien sekä kalastus- ja metsästyskäytäntöjen historiallinen kehitys johtuu osittain Suomen sijainnista Euroopan laidalla, ensin osana Ruotsia ja sitten Venäjää. Osittain se taas johtuu siitä, että ihmisten on ollut pakko hankkia ruokaa luonnosta maanviljelyn ja karjanhoidon ohella. Pyynti on ollut tietyssä mielessä säänneltyä, kun jokaisella kylällä ja talolla on ollut omat nautinta-alueensa erämaissa ja kalavesillä jo esihistoriallisista ajoista saakka. Tästä periytyvät suomalaisten kalavesien nykyiset kalavesien nautintaoikeudet, jotka ovat sidoksissa maaomistuksiin tietyllä alueella, lukuun ottamatta selkävesiä suurilla järvillä ja merellä. Samoin metsästys on ollut samanlainen nautintaoikeus tietyillä alueilla. Nykyisin metsästysoikeudet on sidottu maaomistukseen, mukaan lukien valtion

maat. Näitä rahvaan oikeuksia pyrki rajoittamaan jo Kustaa Vaasa. Suuri mullistus oli isojako, jossa kylien ja talojen nautinnat kylärajojen ulkopuolella siirrettiin kruunulle, mistä johtuu valtion maaomistus suuressa osassa Suomea. Oma roolinsa on ollut myös aatelistilojen perustamisella. Suomessa talonpojat säilyttivät suurimmaksi osaksi itsenäisyytensä, kun taas muualla Euroopassa maaorjuus oli vallitseva käytäntö. Niin sanotussa Vanhassa Suomessa eli Venäjän 1700-luvulla valloittamalla alueella talonpojat eivät joutuneet maaorjiksi. Ajan kuluessa käsityksen omistuksesta on muuttunut nautinto-oikeuksista varsinaisiksi omistusoikeuksiksi, mutta siitä huolimatta Suomessa on säilynyt jokamiehen oikeus, joka antaa mahdollisuuden luonnossa kulkemiseen ja oleskeluun.

Oman vivahteensa suomalaiseen luontosuhteeseen tuo kesämökkiperinne. Vieläkin huomattava osa suomalaisista viettää pitkiä aikoja mökkeilemällä, mikä on jossakin mielessä vanhan eräperinteen ja luonnonvarojen hyväksikäytön jatkoa. Kesämökkikulttuuri muovautuu kaiken aikaa ja lähestyy urbaania elämäntapaa kaikkine mukavuuksineen niin, ettei varsinainen luontosuhde juuri muutu tavallisesta elämäntyylisestä. Kuitenkin vielä voi sanoa, että kesämökkeily kuuluu suomalaiseen elämänmuotoon ja luontosuhteeseen, osin myös eräperinteeseen.

Luonto, niin metsät, vesistöt kuin muutkin ympäristöt, antavat suomalaiselle seikkailukasvatukselle erinomaisen lähtökohdan. Käytännössä luonto on lähellä kaikkialla Suomessa. Esimerkiksi Helsingissä on edelleen useita seikkailukasvatuksen kannalta oivallisia luontokohteita. Toiseksi suurin kaupunki Espoo on suurimmaksi osaksi metsää tai peltoa. Käytännössä jokainen suomalainen on puolen tunnin matkan päässä ”villistä luonnosta”.

Eräperinteessä ja luontosuhteessa on suureksi osaksi kysymys asenteista ja yleisistä muotivirtauksista. Tietokonepelit, sosiaalinen media ja vastaavat ajanvietteet voivat viedä lasten ja nuorten huomion niin, ettei reaalimaailma ja sen kokeminen kiinnosta tai se tuntuu jopa pelottavalta. Monet nuoret ja nuoret aikuiset omaksuvat ”urbanin” elämänasenteen, johon todellinen luontosuhde tai eräperinteet eivät mahdu, vaikka ympäristökysymykset ja ilmastonmuutospohdinta voivat olla puheessa merkittäviä asioita. Osalle ihmisiä kaikki ympäristöön tai luontoon liittyvät asiat voivat olla toisarvoisia. On myös merkkejä siitä, että lapset ja nuoret voivat olla hyvinkin vieraantuneita luonnosta tai eräperinteistä, vaikka he asuisivat haja-asutusalueella tai muuten luonnon keskellä. Osalle lapsia ja nuoria luontoon lähteminen voi olla vaikeaa yksinkertaisesti rahanpuutteen tai muiden vastaavien syiden takia. Myös muista maista tulleiden voi olla vaikea lähteä luontoon, oli sitten kotoisin Pariisista tai Bagdadista.

Voi siis todeta, että Suomessa on erinomaiset mahdollisuudet käyttää luontoa ja perinteitä seikkailukasvatuksen elementtinä. Edellytyksistä voi nostaa esiin erityisesti seuraavat:

- luontokohteen pitää olla tarpeeksi helposti saavutettavissa
- seikkailukasvatettajan pitää osata kulkea luonnossa ja tuntea jokamiehen oikeuksien perusteet ja säännöt
- seikkailukasvatettavilla pitää olla edes jonkinlainen motivaatio lähteä mukaan
- seikkailutapahtuma pitää suunnitella etukäteen, jotta se on turvallinen ja osallistujat kokevat sen onnistuneeksi.

Tiivistettynä on kysymys siitä, että tiedostetaan suomalaisen luonnon ja perinteiden merkitys seikkailukasvatuksen mahdollisuutena.

Tulevaisuuden visioita

Tulevaisuudessa tarvitaan entistä enemmän tapoja, joilla ihmiset ikään katsomatta saavat välineitä elämänhallintaan. Sinänsä siinä ei ole mitään uutta, niin kuin jo edellä on todettu: Euroopassa on viimeiset kaksisataa vuotta muistutettu ihmisiä kiireisestä ja vaativasta elämästä ja jatkuvas- ta muutoksesta. Nopeat muutokset alkoivat höyryvoimasta ja sen sovelluksista, kuten höyrylaivasta ja junista, joita vielä tiedonvälityksen nopeutuminen vauhditti – sähkölennätin ja puhelin muuttivat maailmaa merkittävästi. Internet ja vastaavat keksinnöt ovat luoneet aivan uudenlaisen toimintaympäristön, joka aiheuttaa monen positiivisen asian lisäksi ongelmia. Samoin yhteiskunnallinen ja taloudellinen kehitys tuovat omat paineensa. Lisääntyvää eriarvoisuutta, nousevaa nationalismia ja vastaavia ilmiöitä ei voi sivuuttaa tässä yhteydessä, koska ne vaikuttavat myös seikkailukasvatukseen, sen merkitykseen ja toimintamahdollisuuksiin.

Yksilötasolla tarvitaan edelleen samoja asioita kuin jo kivikaudella, koska ihmisen fyysinen ja psyykinen rakenne on pysynyt aika tavalla samanlaisena tuhansia, jopa kymmeniä tuhansia vuosia. Tarvitaan edelleen sosiaalisia taitoja, toleranssia, stressinsietoa ja kärsivällisyyttä. Seikkailukasvatus on erinomainen tapa kehittää näitä taitoja, koska näin voidaan yhdistää fyysinen toiminta reaali maailmassa psyykkiseen valmennukseen. Voidakseen hyvin ihmisen pitää liikkua, käyttää kaikkia aistejaan ja kuulua ryhmään. Itse asiassa tämä on entistä tärkeämpää niin tekniseen kuin yhteiskunnalliseen kehitykseen mukautumisessa. Oleellista on myös jo-

kaisen lapsen ja nuoren kasvu itsenäiseksi, omia aivojaan käyttäväksi, yhteiskunnan yhteistä hyvää edistäväksi kansalaiseksi.

Tulevaisuudessa seikkailukasvatuksen merkityksen kannalta tärkeää on sen tietoinen kehittäminen. On pystyttävä vastaamaan tarpeeseen sopivilla menetelmillä. Tarvitaan siis edelleen yhteistyötä, seikkailukasvatusverkostoa ja lisäksi vahvaa tietopohjaa, myös tiedepohjaista tutkimusta. Tarvitaan myös yhteistyötä muiden toimijoiden kanssa – muiden kasvattajien, poliittisten toimijoiden ja päätöksentekijöiden kanssa. Toisin sanoen seikkailukasvatus tarvitsee sekä selvää oman tontin määrittelyä että avoimuutta toimia muiden kanssa.

Curricular guidelines and possibilities for developing Outdoor Adventure Education in Finland

Arja-Sisko Holappa

Abstract

The curriculum system has a central role in the Finnish education system. Curriculum reforms gather a number of researchers, school leaders, parents and other stakeholders to work on the development process. The product of this process is the National Core Curriculum, which outlines the pedagogical directions and limits for local (municipal and school-based) curricula. The local curricula set goals for the daily school practices and gives guidelines for local pedagogical development. Still, there is a lot of pedagogical freedom in municipalities, schools and classrooms. School leaders and teachers are respected as highly qualified professionals who can develop good pedagogical practices. The latest National Core Curriculum for Basic Education was published in 2014 and the local curricula based on it in 2016. There are no chapters about Outdoor Adventure Education in the National Core Curriculum, nor in local ones. However, the value base and conception of learning in the National Core Curriculum as well as in the goals set for learning environments, transversal competencies, several school subjects and multidisciplinary modules reflect the ideals of experiential learning and teaching – a methodological approach used in Outdoor Adventure Education. There are also several ways to include outdoor education in local curricula and daily school practices. This article elaborates the relationship between the national guidelines and goals and the local possibilities to further develop outdoor education practices in Finland.

Tiivistelmä

Opetussuunnitelman linjaukset ja seikkailu- ja ulkoilmakasvatuksen toteuttamisen mahdollisuudet Suomessa

Opetussuunnitelmilla on tärkeä rooli suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Opetussuunnitelmaudistukseen ottaa osaa laaja joukko tutkijoita, koulutusjohtajia, vanhempia ja muita asiasta kiinnostuneita. Tuloksena syntyy kansallinen perusteasiakirja, jossa on määritelty keskeiset pedagogiset linjaukset ja samalla rajoitukset paikallisten opetussuunnitelmien laatimiselle. Paikallinen opetussuunnitelma puolestaan määrittää opettajien työtä, sen tavoitteita ja toteuttamista. Näistä määräyksistä huolimatta kunnilla, kouluilla ja yksittäisillä opettajilla on paljon vapautta ja valtaa. Rehtorit ja opettajat ovat hyvin koulutettuja ammattilaisia, jotka osaavat kehittää työtään ja löytävät hyviä pedagogisia ratkaisuja. Viimeisin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet julkaistiin 2014 ja sen mukaan laaditut paikalliset opetussuunnitelmat otettiin käyttöön 2016. Uusissa perusteissa ei ole seikkailu- tai ulkoilmapedagogiikkaa käsitteleviä lukuja. Kuitenkin, jos tarkastellaan vaikkapa arvoperustaa ja oppimiskäsitystä tai oppimisympäristöihin ja laaja-alaisen osaamiseen liittyviä tavoitteita, on löydettävissä monia seikkailu- ja ulkoilmapedagogiikkaan (ulkona oppimiseen) läheisesti liittyviä tavoitteita. Näitä tavoitteita löytyy myös oppiaineista sekä monialaisten oppimiskokonaisuuksien tavoitteista. Paikallisessa opetussuunnitelmassa voidaan ottaa monin tavoin huomioon seikkailu- ja ulkoilmapedagogiikka ja sen kehittäminen. Artikkelinä käsittelee näitä paikallisia mahdollisuuksia kansallisten määräysten puitteissa.

Role of curriculum in Finnish basic education

Once in a decade, the Finnish Government initiates a new curriculum reform. The Government Decree on the National Objectives for Education and on the Distribution of Lesson Hours is the legal basis for Basic Education, along with the Basic Education Act and the Decree for National Core Curriculum for Basic Education. The National Core Curriculum (FCC) is a national regulation issued by the Finnish National Agency for Education (EDUFI). The purpose of the core curriculum is to support and steer the provision of education and schoolwork and to promote the equal implementation of comprehensive and single-structured basic education. Local (municipal and school level) curricula are made in compliance with the core curriculum. (Halinen & Holappa 2013.)

One of the country-specific features is using “swarm intelligence” to ensure the best possible outcomes during the curriculum preparing processes. The professionals of EDUFI lead the process, but hundreds of education professionals take part to preparing process in different working groups, also representatives from different unions and CEOs take part in the process. The same preparing method is used locally. The Finnish National Core Curriculum (FCC) sets goals for local education providers to organize and coordinate cooperation between the education personnel and the other groups of actors in schools (for example pupils, parents and school nurses). The cooperation in preparing the local curriculum promotes commitment to the shared goals of instruction and education (Pietarinen, Pyhältö & Soini 2016; 2017).

The other country-specific feature is the broad concept of curriculum. Basic education is an entity of instructions and education where the goals and contents of

the various elements interlink to form the basis of instruction and the school culture. Besides goals and contents for numerous school subjects, Finnish basic education (7–15 yrs.) curriculum contains the descriptions of values, the conception of learning, goals for transversal competencies, principles that guide the development of the school culture, objectives for the learning environments and working methods, principles for integrative instruction and multidisciplinary learning modules, guidelines for cooperation, regulations for assessment, regulations for support in learning and school attendance, specifications for pupil welfare services at school, as well as guidelines for special questions of language and culture and bilingual education. Still, along with all these objectives and regulations, there is an opportunity to formulate local goals, decide on optional studies locally and develop the local schools’ operating culture. The teachers’ daily work is stipulated by the local curriculum. It is important to remember, that teachers take part in the making of their local curriculum. Shared sense-making between professionals in schools carries great importance in curriculum reforms (Pietarinen, Pyhältö & Soini 2017). Making and using the local curricula allow a lot of individual pedagogical freedom and responsibility for local leaders and teachers.

Curricular perspectives on Outdoor Adventure Education and experiential learning and teaching

Finland is one of the most sparsely populated countries. There are small towns and villages all over the country, but the majority of the population is centered on the south-eastern coast. There are forests and marshes to explore; there is the sea as well as lakes and rivers to swim in and

boat on; and there are the hills and fells of the Arctic to trek and ski. There are the four seasons that widen the opportunities for outdoor activities. Fishing, hunting, picking berries and mushrooms are not only a Finnish tradition but also apart of the present culture. Orienteering, skiing and skating are very popular sparetime activities. Outdoor natural experiences are regarded as means of mental and physical welfare. Hunting and fishing are restrained by legislation but, due to the Finnish concept of Everyman's right (see Ministry of the Environment 2017), outdoor natural experiences are available for everyone in Finland.

Outdoor natural experiences are highly valued in our country. These values can also be seen in the latest Finnish Core Curriculum for Basic Education 2014 (FCC). According to the underlying values defined in the FCC, humans are seen as part of nature and as completely dependent on the vitality of the ecosystems. Understanding this plays a key role in growing as a human being. The basic education acknowledges the necessity of sustainable development and ecosocial knowledge and ability, follows their principles and guides the pupils into adopting a sustainable way of living. The leading idea of ecosocial knowledge and ability is creating ways of living and a culture that foster the inviolability of human dignity and the diversity and ability for the renewal of ecosystems while building a competence base for a circular economy underpinned by sustainable use of natural resources (Salonen & Brady 2015). Ecosocial knowledge and ability means that pupils understand the seriousness of the climate change and strive for sustainability. Besides the value base, there are several other elements in the FCC, which are worth noticing from this publication's point of view. (FCC 2014, chapter 2.2).

The FCC is based on a conception of learning according to which pupils are seen as active actors. Learning takes place through the interaction with other pupils, teachers, other adults as well as with various communities and learning environments. It involves doing things both alone and together, thinking, planning and exploring, and assessing these processes. The pupils' willingness to act and learn together and their improving skills in doing so are the keys to the learning process. Pupils are also guided to take the consequences and impacts of their actions on other people and the environment into account. Learning responsibility acquires real-life experiences offered by school. (FCC 2014, chapter 2.3)

The FCC also emphasizes the importance of rich learning environments. Learning environments refer to the facilities, locations, communities and operating practices where learning and studying take place. The objective is to develop learning environments that form a pedagogically versatile and flexible whole. The learning environments must offer possibilities for creative solutions and for the exploring of phenomena from different perspectives. The FCC stresses the fact that pupils also acquire new knowledge and skills outside the school, which must be taken into account in the development and selection of learning environments in schools. (FCC 2014, 4.3)

The system of European Key Competencies has challenged the curricula in most European countries. Traditional subject-based objectives have been accompanied by competence-based objectives. The seven transversal competencies defined in the FCC are a unique Finnish implementation. According to the FCC, transversal competence refers to an entity consisting of knowledge, skills, values, attitudes and will (FCC 2014, chapter 3.3). Competence

also means an ability to apply knowledge and skills in a given situation. The definitions of all the seven transversal competencies imply relevant issues from the outdoor education perspective. Especially one, called 'Participation, involvement and building a sustainable future' stresses the importance of a personal relationship with nature to understand the significance of protecting the environment and to act for a sustainable future.

Transversal competencies are taken into account in the definition of the objectives and content areas of all the school subjects in the FCC, which is very important from the implementation viewpoint (FCC 2014, chapters 13-15). Because daily education in schools is organized based on subjects, other elements in the curriculum are easily defined as "not part of my responsibilities" by the teachers - especially in Finland, due to the strong tradition of pedagogical autonomy. The FCC challenges the Finnish teachers to work more closely together. In fact, it forces teachers to plan and organize at least one multidisciplinary learning module (minimum one week) with their colleagues every year (FCC 2014, chapter 4.4). The multidisciplinary learning modules are study periods of integrative instruction based on cooperation between subjects. The purpose of integrative instruction is to make it possible for the students to see relationships and interdependencies between the phenomena they study. Students take part in formulating meaningful learning entities, all the way from the planning to final reflection. The multidisciplinary learning modules offer opportunities for combining outside school learning into different school subjects and authentic learning experiences for both students and teachers (Holappa 2017).

Local curricula – from fine ideas into action

The previous chapters can be seen as an attempt to briefly introduce the legal basis of basic education in Finland. In principle, Finnish culture, legislation and the FCC offer a great potential for outdoor and experiential education. Unfortunately, the tradition of our school education tends to emphasize theoretical learning and indoor pedagogical activities. The local curriculum, based on the FCC, is an important part of developing education. It plays a key role in setting out and implementing both national targets and goals and tasks considered locally important. The local curriculum lays a common foundation for and points the direction of daily work at schools. It seems that teachers and local education leaders have not yet fully realized the opportunities that formulating local curricula offers for local development, also for Outdoor Adventure Education.

There are a few so-called nature schools and kindergartens in Finland where outdoor environments are used on a daily basis. In most schools, students usually spend their breaks in the school yards. They are taught to ski and skate and play outdoor games during their physical education studies. Part of biology lessons are carried out in outdoor natural environments. Time to time, natural environments are also used in other school subjects. There are more possibilities, though, for outdoor and experiential learning for all schools.

The FCC defines the value base, the concept of learning, the principles for developing learning environments and the goals for transversal competencies and different subjects. There is also a chapter about the working methods. The FCC also defines the issues subject to local decision-making. Each main chapter of the NCC defines, in a quite detailed manner, all

elements that must be decided upon and described in the local curriculum. These elements are possibilities for local pedagogical choices and decisions. Even if the national core curriculum is a national set of regulations, it points out various issues subject to local decision-making. When preparing a local curriculum (municipal or school-based), the actors involved should discuss all the elements in the FCC and define their practical implementations. Local actors should also make decisions on and describe in local curriculum the potential local emphasis and how these emphases are put into practice. (FCC 2014, chapters 1–3). This requires a participatory approach, organized local discussions among the education professionals.

The idea of the two-dimensional – national and local – curriculum reform process has been in use from the 1980s (Atjonen 1993). The idea of engaging all education professionals has widened over the decades. According to research evidence, participation into local processes inspires school teachers and leaders and helps them to implement the national reform goals (Jauhiainen 1995; Korkeakoski 1997). Local participatory processes also seem to empower participants and make them more responsible for developing their own work locally (Kosunen 1994; Holappa 2007).

Professors Soini, Pietarinen and Pyhältö and their research group have followed up the latest basic education curriculum reform since 2013. According to their findings, shared sense-making, organized discussions about the reasons, doubts, wishes and chances related to the reform have been a vital part of the national and local curriculum processes (Soini et al. 2016; Pietarinen et al. 2017; Pyhältö et al. 2018). The idea of shared sense-making is part of the development theory in action of the specialists of EDUFI, the leaders of

the reform (Salonen-Hakomäki 2016). It is part of the EDIFI practice of using “swarm intelligence” in the national education reforms.

New educational innovations seldom take place in education administration. Therefore, organized discussion, which combines practical (local) knowledge and scientific knowledge, is needed both on the national and local levels of education reforms. These discussions (shared sense-making) are a method to find and to define the local emphasis of different elements of the NCC. For instance, a local curriculum might emphasize:

- the importance of ecosystem-related knowledge and authentic natural experiences as underlined values of a school or a municipality
- the need of using experiential, functional, innovative working methods in schools
- the principle of using outdoor learning environments during different seasons regularly in all subjects, not just in biology and physical education

The local curriculum is a decision about the goals and contents of teaching and learning in all grades. It is possible for instance to decide

- to take the local cultural-heritage-based way of living (for instance fishing, hunting, berry picking) into account on defining the goals and contents in different subjects and / or parts of the multidisciplinary modules
- to formulate courses for outdoor and wilderness skills as part of optional studies.

It is also up to local decision-making to organize outdoor field trips and school camps. Based on a local, municipal decision, a school might also decide to start developing methods of experiential teaching and learning as part of implementing new working methods, or even start a process to develop a unit specialized on Outdoor Adventure Education.

Conclusions

Finnish basic education is based on a range of different subjects. The number of subjects (18) is, at the same time, a strength and a weakness of the system. Students are offered an opportunity to gain a wide range of knowledge and skills during their basic education. Along with several academic subjects such as history and geography, there are many other compulsory “learning-by-doing subjects”, such as visual arts, music and crafts. Also, religion or ethics are compulsory for all students. A number of different subjects give students opportunities to find personal areas of interests and develop their individual talents. The number of subjects can also make the daily studies too fragmented for efficient learning. The contents of different subjects do not form linked knowledge and skills from the students’ point of view. Therefore, integrative instruction and multidisciplinary activities are needed in Finnish schools.

Outdoor, experiential and adventure education offer potential for developing our Finnish basic education in a more coherent and holistic direction. The pedagogical principles and methods of Outdoor Adventure Education, which are profoundly argued for in the other articles of this publication, give students authentic learning environments to gain knowledge and positive emotional experiences, joy of learning, and, at the same time, build their

competencies according to the principles of lifelong learning, as well as widen their ecosocial knowledge and offer values for sustainable way of life.

The Finnish curriculum system is based on regular, large-scale reforms. Participatory and open processes invite and inspire thousands of education professionals and other stakeholders into discussions for the future of education. The National Core Curriculum is a set of regulations. Its purpose is to steer and support the schoolwork and to promote the equal implementation of comprehensive and single-structured school. At the same time, the NCC and education-related legislation allow quite a lot of freedom for local decision-making. The local curriculum processes form an arena for new ideas and for an adaptive implementation of the national regulations. It is up to the local decision-makers to develop and update their local curricula regularly, not just in times of national reforms. Education in Finland needs active experiments, development projects and ongoing discussions about the needs for change. The world around us is changing, and we, as education professionals, should be aware of it. At the same time, it is important to remember that education is probably one of the most powerful “change agents” in the world. Therefore, the values, working methods, learning environments, goals and contents of education in schools are important. I sincerely hope that this publication will inspire you to initiate new discussions following the principle of shared sense-making for better schooling in tomorrow’s world.

References

- Atjonen, P. (1993). Kunnan opetussuunnitelma koulun hallinnollisen ja pedagogisen kehittämisen kohteena ja välineenä. (Municipal curriculum as means and goal for administrative and pedagogical development) Acta Universitatis Ouluensis E 11. Oulu: Oulu University Press.
- Halinen, I. & Holappa, A-S. (2013). Curricular balance based on dialogue, cooperation and trust – The case of Finland. In W. Kuiper & J. Berkvens (eds.) *Balancing curriculum regulation and freedom across Europe*. CIDREE yearbook 2013. Netherlands: SLO.
- Holappa, A-S. (2017). Oppimiskokonaisuudet, mistä onkaan kyse? (Multidisciplinary learning modules – what are they?) In A-S. Holappa, C. Anderssen, M-L. Engelholm & P. Packalen (eds.) *Näin toteutan oppimiskokonaisuuksia – lärområden i praktiken*. (How to organize multidisciplinary learning modules in action). Helsinki: Finnish National Agency for Education.
- Holappa, A-S. (2007). Perusopetuksen opetussuunnitelman 2000-luvulla – uudistus paikallisina prosesseina kahdessa kaupungissa. (Curriculum for basic education in the 2000's – reform as local processes in two cities). *Universitatis Ouluensis E 94*. Oulu: Oulu University Press.
- Jauhiainen, P. (1995). Opetussuunnitelmatyö koulussa. Muuttuuko yläasteen opettajan työ ja ammatinkuva? (Curriculum work at a school. Does lower secondary teachers' work and professional image change?) *Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos, tutkimuksia 154*. Helsinki: Helsinki University Press.
- Korkeakoski, E. (1997). Opettajan tavoitetietoisuus opetuksessa ja oppimisessa. (Teacher's goal orientation in teaching and learning). *Acta Universitatis Tamperensis A 533*. Tampere: Tampere University Press.
- Kosunen, J. (1994). Luokanopettaja kirjoitetun opetussuunnitelman käyttäjänä ja kehittäjänä. (Teacher as a user and developer of written curriculum). *Publications in education 20*. Joensuu: University of Joensuu.
- Ministry of the Environment (2017). Everyman's rights. Available at: http://www.ymparisto.fi/en-US/Nature/Everymans_rights (27721)
- National Core Curriculum for Basic Education (2014). (FCC). Helsinki: Finnish National Board of Education.
- Pietarinen, J., Pyhältö, K. & Soini, T. (2016). Large-scale curriculum reform in Finland – exploring the interrelation between implementation strategy, the function of the reform, and curriculum coherence. *The Curriculum Journal*, 28 (1), 22–40.
- Pietarinen, J., Pyhältö, K. & Soini, T. (2017). Shared Sense-making in Curriculum Reform: Orchestrating the Local Curriculum Work. *Scandinavian Journal of Educational Research* 63 (4), 491–505.
- Pyhältö, K., Pietarinen, J. & Soini, T. (2018). Dynamic and shared sense-making in large-scale curriculum reform in school districts. *The Curriculum Journal* 29 (2), 181–200.
- Salonen, A & Brady, M. (2015). Ekososiaalinen sivistys herättää luottamusta tulevaisuuteen. (Ecosocial knowledge and ability rises trust for the future). *Aikuiskasvatus* 35, 1.
- Salonen-Hakomäki, S., Soini, T., Pietarinen, J. & Pyhältö, K. (2016). The way ahead for Finnish comprehensive school? Examining state level school administrators' theory of change. *Journal of Curriculum Studies* 48 (5), 671–691.
- Soini, T., Pietarinen, J. & Pyhältö, K. (2016). Leading a school through change – principals' hands-on leadership strategies in school reform. *School Leadership & Management* 36 (4), 452–469.

Degree programme in Adventure and Outdoor Education at Humak University of Applied Sciences

Anita Saaranen-Kauppinen

Abstract

Humak University of Applied Sciences (Humak) has a long tradition in carrying out courses and study modules in adventure education. In the autumn 2018, Humak launched a new international bachelor's degree programme in Adventure and Outdoor Education (Community Educator, Bachelor of Humanities). The degree programme is the first, and currently, the only higher education level degree programme within the field of adventure and outdoor education in Finland. Through experiential learning and coaching pedagogy, students acquire the competences needed in the public and third sector, and furthermore, they familiarize themselves with experience economy and the entrepreneurial sector. After graduation, students are able to deliver, develop, and promote adventure and outdoor educational activities and processes in working life. Together, the new international degree programme, the open study modules offered in Finnish and the working life-based research, development and innovation operations will strengthen the role of adventure and outdoor education in Finland and Europe.

Tiivistelmä

Seikkailukasvatuksen tutkintokoulutus Humanistisessa ammattikorkeakoulussa

Humanistinen ammattikorkeakoulu (Humak) on jo pitkään tarjonnut seikkailukasvatuksen opintojaksoja ja laajempia opintokokonaisuuksia. Syksyllä 2018 Humak käynnisti uuden kansainvälisen seikkailukasvatukseen painottuneen yhteisöpedagogitutkinnon (AMK), jonka englanninkielinen nimi on Adventure and Outdoor Education. Tutkinto on ensimmäinen ja tällä hetkellä ainoa korkeakoulutasoinen seikkailukasvatuksen koulutus Suomessa. Kokemuksellisen oppimisen ja valmennuspedagogiikan avulla opiskelijat omaksuvat julkisella, kolmannella ja yrityssektorilla tarvittavaa osaamista. Valmistuttuaan opiskelijat osaavat toteuttaa, kehittää ja edistää seikkailukasvatuksellisia aktiviteetteja ja prosesseja työelämässä. Uusi seikkailukasvatuksen kansainvälinen tutkinto, avoimessa ammattikorkeakoulussa tarjottavat suomenkieliset osaamiskokonaisuudet sekä tutkimus-, kehittämis- ja innovaatio toiminta vahvistavat seikkailukasvatusta Suomessa ja Euroopassa.

Introduction

Humak University of Applied Sciences (Humak) is a Finnish nation-wide university, with four regional units, specializing in Community Educator studies, Cultural Management, and Interpretation. Within the Community Educator studies, Humak UAS offers bachelor's degree programmes (Bachelor of Humanities) in Youth and Non-governmental (NGO) Work, Workplace Development, and Adventure and Outdoor Education, and a master's degree (Master of Humanities).

From the 1990s, several organizations and actors have offered a variety of courses on adventure and outdoor education in Finland. Among the others, Humak has a long tradition in carrying out adventure educational courses, especially extended study modules as open studies and Erasmus courses for exchange students, and in addition, as part of professional studies for students in Community Educator degree programmes. The story of Humak's adventure and outdoor education begins at Peräpohjola Institute (Peräpohjolan Opisto) in Tornio, Northern Finland, in 1993, when the institute started to organise Outdoor Adventure Education courses (25–30 ECTS; European Credit Transfer and Accumulation System) in English. In 2002, adventure education became part of Humak University of Applied Sciences, and both English and Finnish studies were offered at Tornio Campus until the regional unit in Tornio was closed down during the years 2013–15. From 2014 onwards, Nurmijärvi Campus, in Nurmijärvi, Southern Finland, has operated as the “base camp” of adventure and outdoor studies. (Karppinen & Latomaa 2015, 122–129, 249–255; Saaranen-Kauppinen & Määttä 2017.)

In the autumn 2018, Humak launched a new international bachelor's degree programme in Adventure and Outdoor Edu-

cation (Community Educator, Bachelor of Humanities, 210 ECTS, duration approximately 3–3.5 years). The aim is to coach future employees to apply activity-based, experiential, and adventure learning in the fields of youth work, non-governmental and community work, in schools and education, and in nature-, outdoor- and adventure companies and services. In this article, the purpose is to introduce the new curriculum and the basic ideas of its implementation.

The new curriculum

In the degree programme, the title *Adventure and Outdoor Education*, combining the Anglo-American, European and Finnish adventure education traditions and concepts (Karppinen & Latomaa 2015, 75–98, 101–115; see also Karppinen in this publication), has been decided to use. The two-dimensional concept refers to adventure education carried out in both indoor and outdoor contexts, from low-threshold to medium- and high-risk activities, experiential and activity-based learning, and authentic learning environments. Furthermore, it refers to learning out-of-doors or outdoor learning and to a variety of nature and outdoor skills.

The degree programme in Adventure and Outdoor Education is the first, and at the moment, the only higher education level international degree programme within the field of adventure and outdoor education in Finland. It is also the only degree in the field with English as the language of instruction. The degree meets the criteria set by the Finnish qualifications system for universities of applied sciences and by the European qualifications framework and the national framework for qualifications and other competence modules in Finland (level 6) (Humak University of Applied Sciences 2018b).

The degree programme consist of five study modules: 1) General studies (10 ECTS), 2) Professional studies (125 ECTS) including pedagogical and technical skills in adventure and outdoor education, social studies, and language studies, 3) Advanced professional studies (30 ECTS), 4) Studies in applied research and development (30 ECTS) including bachelor's thesis (final project), and 5) Optional studies (15 ECTS). The intended learning outcomes of the curriculum (2018–2024) follow closely the other community educator degrees at Humak.

The core competences of the degree programme consist of pedagogical, community, social, and research and development knowledge and skills. In particular, the focus is on the methods related to adventure and outdoor activities. Environmental competences referring to applying pedagogically relevant and justified learning environments, acting in a responsible and sustainable way in nature, and strengthening the relationship with nature, and safety skills referring to physical, psychological, and social aspects of safe learning environment, intersect all the other, especially pedagogical and technical competences. (Humak University of Applied Sciences 2018b; Saaranen-Kauppinen 2018.)

During the studies, Community Educators with specialization in Adventure and Outdoor Education learn the knowledge and skills needed in the public and third sector, such as essential principles and practices of preventive youth work (Saaranen-Kauppinen 2019) and community-based work, participation and engagement, agency and well-being promotion, reinforcement of the sense of community, and building and maintaining networks and partnerships. Furthermore, students familiarize themselves with the field of experience economy and its relationship with adventure and outdoor education (e.g. Tarssanen & Ky-

länen 2007). Over the past years, people's interest in nature, the outdoors, health and well-being, and gaining new experiences has grown significantly. Therefore, students of the degree programme acquire competencies to work in the entrepreneurial sector, within the field of nature-, outdoor-, adventure-, experience- and well-being tourism and services. They practice instructing safe adventure and outdoor activities for different target groups, and developing services with community and adventure educational and pedagogical expertise. They also learn how to cooperate in multiprofessional teams and encounter different international customer groups, and they are equipped with the basic knowledge and skills of entrepreneurship and business management.

By gaining practical experience on different sectors, students increase their general knowledge of work-life and organizational cultures, and strengthen their entrepreneurial attitudes and agency. Moreover, they acquire an understanding of various employment and career possibilities. Due to the international and multicultural nature of the programme, future graduates can choose their career paths in both national and international working environments.

Experiential learning and coaching pedagogy in authentic environments

As a basis of the studies is a multidisciplinary theoretical framework, including educational sciences, social pedagogy, youth work and research, social psychology, sociology, and sports sciences. The special focus is on adventure and outdoor education theories and practice. The key underlying and guiding pedagogical principle is *experiential learning* (Dewey 1963; Kolb 1984; Miettinen 2000; Karppinen 2007).

During the studies, students are personally engaged in several indoor and outdoor activities and adventures which challenge them mentally, socially, and physically, and are instructed and encouraged to reflect, conceptualize, contextualize, and later on, to apply and transfer the learning outcomes to practice in different contexts. Practical experiences, problems and challenges give a starting point for a continuous and holistic learning process through the programme, actualized in several courses. (Saaranen-Kauppinen 2018.)

The outdoor activities, excursions and expeditions, such as hikes and treks on foot or e.g. with skis, snowshoes, or bikes, camping, kayak tours, and climbing, are carried out in authentic outdoor learning environments from the sea to the woods, and in the fells and wilderness around Finland and Northern Scandinavia. The studies take place in various circumstances and weather conditions over the four seasons. (Humak University of Applied Sciences, 2018a.) In terms of training and internships, extended periods lasting several weeks and months are preferred over the short ones, enabling long-term commitment and learning processes. The professional contexts vary from youth and NGO work to entrepreneurial settings, taking place in several locations in Finland and abroad. Through internships, practical training, and bachelor's theses, students have the possibility to train, apply, develop, and reflect their theoretical and practical competencies in authentic working life environments.

At Humak UAS, a pedagogical model called *coaching pedagogy* is applied. In the coaching-based approach, as well as in the Deweyan (see Seaman & Quay in this publication) experiential learning, the emphasis is on the socio-constructivist learning orientation in which learners are seen as active processors of information

and experiences, in dialogical and collaborative learning situations. In the coaching pedagogy, the aim is to provide learners with the skills that enable them to succeed as developers and innovators in working life. Student peer groups, i.e. coaching groups, are places for collaborative blended learning, the development of conceptual thinking, and making tacit knowledge explicit. The lecturers, i.e. coaches, facilitate, support and guide the learners' and coaching groups' learning process both face-to-face and through digital tools and environments. In various tasks and projects, coaches work closely with the professional field. All the parties – students, working life partners, and lecturers – have the opportunity to strengthen and update their professional competencies. (Määttä et al. 2015.)

Conclusion

In addition to open studies and Erasmus courses in Adventure and Outdoor Education, Humak University of Applied Sciences has launched a new international degree programme. Students of the programme learn how to plan, implement and evaluate goal-oriented, pedagogically justified, safe, and socially and ecologically sustainable, activity-based and adventure and outdoor education activities and processes for different target groups. The degree programme enables students to work within the public, private, and third sector in national and international environments.

Now, in autumn 2019, the new student group has started their experiential learning process guided by the coaches, and the second year students will continue their adventure in adventurous learning. Over the coming years, as the programme proceeds, it is vital to evaluate it critically and develop the curriculum and its practical implementation to meet the requirements and wishes of the

working life partners (employers) and students (employees).

In addition to providing professional education in the field, both in the form of a degree programme and in open studies, Humak carries out applied research, development and innovation (RDI) activities. Through international and national working life-oriented projects, it will be possible to tackle the current societal and social challenges and needs, and serve the different sectors, stakeholders and actors by producing knowledge and developing practices, processes, and skills. The long-term mission is to promote and support formal, non-formal and informal (Jeffs & Ord 2018) adventure and outdoor education in Finland, Scandinavia, and Europe.

References

- Dewey, J. (1963). *Experience and Education*. New York: Collier Books.
- Humak University of Applied Sciences (2018a). Bachelor's Degree in Adventure and Outdoor Education. Available at: <https://www.humak.fi/en/bachelor-of-humanities-adventure-and-outdoor-education/> (Accessed 20.09.2019).
- Humak University of Applied Sciences (2018b). Curriculum 2018–2024. Community Educator, Adventure and Outdoor Education, Bachelor of Humanities, 210 ECTS. Available at: https://www.humak.fi/wp-content/uploads/2018/02/Adventure_Education_curriculum.pdf (Accessed 20.9.2019).
- Jeffs, T. & Ord, John (eds.) (2018). *Rethinking outdoor, experiential and informal education: Beyond the confines*. London (England), New York: Routledge.
- Karppinen, S.J.A. (2007). Elämyksestä kokemukseen ja oppimiseen. In S.J.A. Karppinen & T. Latomaa (eds.) *Seikkaillen elämyksiä. Seikkailukasvatuksen teoriaa ja sovelluksia*. Rovaniemi: LUP, 75–97.
- Karppinen, S.J.A. & Latomaa, T. (2015). *Seikkaillen elämyksiä III. Suomalainen seikkailupedagogiikka*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Miettinen, R. (2000). The concept of experiential learning and John Dewey's theory of reflective thought and action. *International Journal of Lifelong Education*, 19 (1), 54–72.
- Määttä, J., Sirkkilä, H., Hoffrén, J., Lämsä, T. & Nyman, T. (2015). Opettaja valmentajana Humakissa – työelämälähtöistä, ryhmäperusteista pedagogiikkaa kehittämässä. Humanistinen ammattikorkeakoulu. (Briefly in English: <https://www.humak.fi/en/uutiset/coaching-pedagogy-sirkkila/>)
- Saaranen-Kauppinen, A. & Määttä, J. (2017). Seikkailu kasvaa Humakissa. In T. Johansson & M. Äärynen (eds.) *Väläyksiä Humakista. Humanistinen ammattikorkeakoulu julkaisuja 47*, 41–45. Available at: <https://www.humak.fi/wp-content/uploads/2017/12/johansson-aarynen-valayksia-humakista-humanistinen-ammattikorkeakoulu-2017.pdf> (Accessed 20.09.2019).
- Saaranen-Kauppinen, A. (2018). Uusi seikkailukasvatuksen tutkinto. In M. Äärynen (ed.) *Väläyksiä Humakista II. Humanistinen ammattikorkeakoulu julkaisuja, 67*, 6–7. Available at: <https://www.humak.fi/wp-content/uploads/2018/12/valayksia-II-2018-Mikko-Aarynen-Humak.pdf> (Accessed 20.09.2019).
- Saaranen-Kauppinen, A. (2019). Youth work through adventure and outdoor education – new international curriculum for community educators. In M. Seal (ed.) *Teaching youth work in higher education. Tensions, connections, continuities and contradictions*. Tartu: University of Tartu (Estonia), Newman University (UK), Humak University of Applied Sciences (Finland) and Estonian Association of Youth Workers, 241–246.
- Tarssanen, S. & Kylänen, M. (2007). Entä jos elämyksiä tuotetaan? Elämyskolmio-malli elämyksellisyyden tunnistamisessa, arvioinnissa ja vahvistamisessa. In S.J.A. Karppinen & T. Latomaa (eds.) *Seikkaillen elämyksiä. Seikkailukasvatuksen teoriaa ja sovelluksia*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 99–126.





II

Seikkailu- kasvatuksen pedagogiikkaa ja didaktiikkaa

Pedagogics and didactics in Outdoor Adventure Education

Pedagogies of Experience

Jayson Seaman & John Quay

Abstract

This article discusses two contrasting frameworks for pedagogy based on experience: humanistic and Deweyan. Its objective is to differentiate between the humanistic concept of “experiential learning” and education through experience as defined by the philosopher John Dewey. The article’s starting premise is that experiential learning, a phrase and concept often attributed to Dewey, actually emerged after his death and is instead founded on ideas and practices developed as part of human relations trainings starting in the 1940s. Models of experiential learning established during this period involve different ideas about experience than what Dewey developed throughout his career, and consequently, pursue different aims and entail different practices. In short, they each offer different pedagogies of experience. Closely examining the roots of each conception will help clarify scholarly inquiry and assist practitioners in being more deliberate about their practice. In this article, we begin by presenting a short history of experiential learning, tracing the concept’s origins to the first human relations training laboratory in 1946. This account helps to define the meaning of the term “experience” as it is used in contemporary models, particularly Kolb’s now famous experiential learning cycle, which is rooted in humanistic assumptions active during this period. We then turn to John Dewey’s use of “experience”, a philosophical concept he developed throughout his career and applied to education in the early 20th century. Because Dewey was attempting to tackle longstanding philosophical problems and also to improve education’s role in shaping industrial democracy, his notion of “experience” is both more nuanced and more expansive than humanistic conceptions. We conclude by briefly discussing the pedagogical implications of each conception of experience and emphasizing the need to attend more carefully to definitions of experience when justifying and promoting experiential learning as a pedagogical approach.

Tiivistelmä

Kokemukseen perustuvia pedagogisia näkemyksiä

Tässä artikkelissa tarkastellaan kahta kokemuksellisuuden perustuvaa pedagogista viitekehystä: humanistista ja deweyläistä. Artikkelissa tarkastellaan eroja, joita voidaan havaita humanistisen kokemuksellisen oppimisen (experiential learning) ja filosofi John Deweyn määrittelemän kokemuksen avulla kasvattamisen (education through experience) välillä. Lähtökohtana on, että kokemuksellinen oppiminen, joka fraasina ja käsitteenä yhdistetään usein Deweyn ajatteluun, on syntynyt vasta hänen kuolemansa jälkeen ja se voidaan jäljittää nk. ihmissuhdekoulukunnan ideoihin ja käytänteisiin 1940-luvulla. Tuolloin kehitellyt kokemuksellisen oppimisen mallit sisältävät hieman erilaisia käsityksiä kokemuksesta kuin mitä Dewey oli kehittänyt uransa aikana. Malleissa tavoitellaan eri asioita ja ne sisältävät erilaisia käytänteitä – ne tarjoavat erilaisia kokemuksellisuuden pedagogiikoita. Erilaisten kokemuspädagogiikoiden ja niiden juurten tarkastelu auttaa niin tieteellisiä kuin käytännön toimijoita. Artikkelissa esittelemme aluksi lyhyesti kokemuksellisen oppimisen historiaa ja jäljitämme kyseisen käsitteen alkuperän ensimmäiseen nk. ihmissuhdelaboratorioon vuonna 1946. Tämä auttaa ”kokemus”-käsitteen määrittelyssä sellaisena kuin sitä käytetään tämänhetkissä kokemuksellisen oppimisen malleissa, erityisesti Kolbin tunnetussa kehämallissa, joka perustuu tuona aikana vallinneeseen humanistiseen lähestymistapaan. Sen jälkeen pohdimme John Deweyn tapaa käyttää ”kokemus”-käsitettä: kyseessä on filosofinen kokonaisuus, jota hän kehitteli uransa aikana ja sovelsi kasvatukseen 1900-luvun alussa. Koska Deweyn pyrkimyksenä oli tutkia pitkäaikaisia filosofisia ongelmia sekä kehitellä koulutuksen ja kasvatuksen roolia teollistuvan demokratian muovaamisessa, hänen käsityksensä ”kokemuksesta” on rikkaampi ja kattavampi kuin humanistiset mielikuvat ja käsitteet. Artikkelin loppuosassa käsitellään eri kokemuskäsitysten pedagogisia merkityksiä ja vaikutuksia, ja korostetaan kokemuksen määrittämisen tarvetta silloin, kun puhutaan kokemuksellisen oppimisen perustelemisesta ja edistämisestä pedagogisena sovelluksena.

A Short History of Experiential Learning

In his influential 1984 book, *Experiential Learning: Experience as the source of learning and development*, author David Kolb describes basing his experiential learning cycle on events that transpired at a two-week training in New Britain, Connecticut, USA, in June of 1946 (see also Kolb & Fry 1975; Seaman et al. 2017). The training was designed to teach attendees the knowledge and skills for reducing interracial and religious conflict in their communities. One evening during the training, participants approached Kurt Lewin, the main organizer, and asked to be included in the nightly research discussions between Lewin and his research staff where they interpreted participants' behaviors (see also Kolb 1984, 9; Lippitt 1949). Participants so enjoyed the occasion that similar discussions continued throughout the training.

This training format, in which people engaged in a group event and then discussed their own behavior, became known as the Training Group, or T-Group for short (Benne, 1964) and was featured in subsequent training laboratories. The role of the T-group in the wider trainings was to build interpersonal skills in a small group setting by conducting a range of exercises then discussing people's behaviors. In other words, participants would have an "experience" then "reflect" on it; this is how T-Groups worked and it is how Kolb's experiential learning model works.

Designers experimented with various kinds of groups through 1949, but, as the workshops expanded, new staff hired to handle the organization's growth arrived having been trained in group psychotherapy, which at the time was increasingly influenced by humanistic psychology (e.g. Rogers 1956). T-Groups emerged from

the original workshops as a popular format and became the basis of a range of humanistic personal growth trainings such as encounter groups, marathon groups, sensitivity trainings, and wilderness programs all focused on group dynamics and self-awareness (Benne 1964) – approaches proponents called "therapy for normals" (Eddy & Lubin 1971). In 1975 Kolb and his colleague Ronald Fry devised a schematic model capturing the T-Group format, which they called the experiential learning cycle. This cycle has come to be perceived as a general theory of learning, rather than an artifact of historically and culturally specific social practices developed in midcentury America (Miettinen 2000).

The Meaning of Experience in Humanistic Models

Humanistic psychologists involved in promoting experiential learning in the 1960s and 1970s actually had at least two meanings of "experience" to choose from: one aligned with Kolb's model and the other with utopian ideas of the psychologist Abraham Maslow. For Kolb, "experience" referred to an episode of interaction occurring in the here-and-now, usually bracketed on one end by some kind of introductory exercise and on the other end by a focused, reflective discussion about events that transpired. (This conception is actually based in methods developed by Viennese psychotherapist Jakob Moreno starting in the 1920s. See Moreno 1953/1978). In this view, the "experience" is something a group undertakes with the intention of examining its own internal dynamics along with the personalities of the individuals in it. Their interactions typically become the focus of discussion during the reflection phase of the cycle. These characteristics give "experience" in humanistic models an episodic and foreshortened quality in

which only things occurring in the present moment are considered relevant to learning.

Maslow's view on experiential learning differed from Kolb's. He sought to connect here-and-now experience with quasi-religious values he called "B-Values" (B stands for *being*. See Maslow 1962/2014). Furthermore, experience ideally consisted of what he called "peak experiences," which were emotionally intense, totally engrossing, and often life-transforming:

All (?), or very many, people, including even young children, can in principle be taught in some such experiential way that peak experiences exist, what they are like, when they are apt to come, to whom they are apt to come, what will make them more likely, what their connection is with a good life, with a good man, with good psychological health, etc....All of this implies another kind of education, i.e., experiential education. ... He now knows what you are talking about when you speak of peak experiences; and it is possible to teach him by reference to his own weak peak-experiences how to improve them, how to enrich them, how to enlarge them, and also how to draw the proper conclusions from these experiences.

... we may use the paradigm that the process of education (and of therapy) is helping the person to become aware of internal, subjective, subverbal experiences, so that these experiences can be brought into the world of abstraction, of conversation, of communication, of naming, etc., with the consequence that it immediately becomes possible for a certain amount of control to be exerted over these hitherto unconscious and uncontrollable processes. (1964/1970, pp. 33–34, parentheses in original)

For Maslow, "experiential education" involved encouraging profound reactions to planned or spontaneous events which people would label using emotion-laden language signaling different values: *anxiety*, *gratitude*, etc. (e.g., Maslow 1991). The object of reflection would be to link people's emotional responses to terms expressing different values. Once equipped with this vocabulary, so-called "Peakers" would be able to communicate with one another about deep human values that manifest in feelings people have during a peak experience. Like Kolb's model, Maslow's idea of experience largely concerned the impact of here-and-now events on an individual's capacity for self-awareness and personal expression, however, Maslow's idea transcended Kolb's in that it aspired to reach the level of religious transcendence. These themes were extremely popular in the U.S. in the 1960s and 1970s and have exerted an enormous cultural influence ever since (Curtis 2005; Grogan 2013).

Dewey's use of Experience

John Dewey's philosophy features prominently in efforts to link experience and education even though it is often misunderstood. As with human relations training, Dewey's work is historically situated, something he grasped intimately. An awareness of history applied not only to his educational purposes, which were to prepare youth to become capable citizens in liberal society, but also to the idea of experience itself. He regarded his adoption and use of the term as the most recent of "three historic conceptions of experience":

The first is that formulated in classic antiquity, which persisted well into the seventeenth century.

Table 1. Dewey's statement of some of the contrasts between the traditional view of experience and his own (present) view.

| Traditional or orthodox view | Dewey's view |
|---|---|
| <p><i>Experience is about knowledge mainly:</i> “(j) In the orthodox view, experience is regarded primarily as a knowledge-affair.”</p> | <p><i>Experience is about more than knowledge:</i> “But to eyes not looking through ancient spectacles, it assuredly appears as an affair of the intercourse of a living being with its physical and social environment.”</p> |
| <p><i>Experience is subjective:</i> “(ii) According to tradition experience is (at least primarily) a psychological thing, infected throughout by ‘subjectivity.’”</p> | <p><i>Experience is interactive:</i> “What experience suggests about itself is a genuinely objective world which enters into the actions and sufferings of men [sic] and undergoes modifications through their responses.”</p> |
| <p><i>Experience is from the past:</i> “(iii) So far as anything beyond a bare present is recognized by the established doctrine, the past exclusively counts. Registration of what has taken place, reference to precedent, is believed to be the essence of experience. Empiricism is conceived of as tied up to what has been, or is, ‘given.’”</p> | <p><i>Experience is for the future:</i> “But experience in its vital form is experimental, an effort to change the given; it is characterized by projection, by reaching forward into the unknown; connexion with a future is its salient trait.”</p> |
| <p><i>Experience is discrete things:</i> “(iv) The empirical tradition is committed to particularism. Connexions and continuities are supposed to be foreign to experience, to be by-products of dubious validity.”</p> | <p><i>Experience is relations between things:</i> “An experience that is an undergoing of an environment and a striving for its control in new directions is pregnant with connexions.”</p> |
| <p><i>Experience is exclusive of thinking:</i> “(v) In the traditional notion experience and thought are antithetical terms. Inference, so far as it is other than a revival of what has been given in the past, goes beyond experience; hence it is either invalid, or else a measure of desperation by which, using experience as a springboard, we jump out to a world of stable things and other selves.”</p> | <p><i>Experience is inclusive of thinking:</i> “But experience, taken free of the restrictions imposed by the older concept, is full of inference. There is, apparently, no conscious experience without inference; reflection is native and constant.”</p> |

... The second is that characteristic of two centuries, the eighteenth and nineteenth. Although it is more recent, it ... is what ... comes to mind when the term empiricism is used. The third is the latest movement, still in process of development. (Dewey 1935, 3.)

All three of these historic conceptions of experience reflected their relative cultural conditions: ancient Greece; early modern Britain/Europe; and the progressive era in the USA from 1890–1930. The latest movement, which Dewey himself helped to develop, inherited confusions from the previous two conceptions, aimed as they were at settling issues of truth rather than handling questions of experience per se. These earlier disputes had produced two broad camps: “the sensational and empirical” and “the intellectualist and the rationalist” (Dewey 1910a, 289).

Sensationalists viewed experience as the path to knowledge via observation, or “the grouping and combination of the qualities directly given us in sensation” (Dewey 1910a, 289): i.e., seeing, touching, tasting, smelling, and hearing. For, they would argue, “only in sensation do we get any personal contact with reality, and hence, any genuine guarantee of vital truth” (pp. 289–290). For rationalists, experience provides access to knowledge cognitively, thereby positioning “the concept or general idea [as] the all-important thing in knowledge” (p. 292). It was, they argued, through reason that “the individual may always escape from his [sic] own mere individuality and find support and reinforcement in a system of relations that lies outside of and yet gives validity to his own passing states of consciousness” (p. 292). Each of these positions was predicated on a different conception of experience.

Kant attempted to overcome the distinction between these two camps by claiming

that “sensation without thought is blind, thought without sensation empty” (paraphrased by Dewey 1910a, 296). Dewey maintained that Kant’s attempt left the “two opposed things still at war with each other” (pp. 296–297). And finding this war to be “most untenable in light of existing science and social practice” (1917, 6–7), Dewey constructed a “brief statement of some of the chief contrasts between the orthodox [traditional] description of experience and that congenial to present conditions” (p. 7) thereby outlining the third conception of experience (see Table 1).

To Dewey’s mind, traditional views “served ideas forced into experience, not gathered from it” (1917, 14); they were not strictly empirical. “Knowledge can define the percept [sensation] and elaborate the concept,” he asserted, “but their union can be found only in action” (1910a, 299). Applying etymology to good effect, he claimed that “the real esse of things is neither their percipi, nor their intelligi alone; it is their experiri” (1886a, 160).

Dewey promoted a “newer interpretation of experience and therefore a new type of empiricism” (1935, 22). This newer interpretation of experience was an “alternative view” that offered “an alternative conception of philosophy” (1938a, 471). This philosophy concerned “the things of actual experience” (pp. 471–472) rather than a spurious empiricism which forced ideas into experience. Hence Dewey’s insistence that “the nature of all objects of philosophical inquiry is to be fixed by finding out what experience says about them” (1886b, 2).

Dewey’s position had psychological implications. “The linking of philosophy to the significant issues of actual experience is facilitated by constant interaction with the methods and conclusions of psychology” (1930a, 25) as it provided

“the scientific and systematic account of this experience” (1886b, 2). By including psychology, Dewey saw a way of getting at “the process of experience, the way in which it arises and behaves,” or in other words “its *modus operandi*, its method” (1910b, 248–249). Psychology was important because, as a science of experience, it could inform philosophical deliberation on “the values and ends that known facts and principles should subserve” (1938a, 474).

Pedagogical Implications of Experience

Importantly, Dewey was not especially concerned with science education or citizenship education or any other specific form of education, including “experiential” education. He promoted a psychological investigation of experience, which would inform a philosophy concerning “the nature of education with no qualifying adjectives prefixed” (Dewey 1938b, 90). “What we want and need is education pure and simple” (pp. 90–91).

The connection between philosophy and psychology Dewey sought realized a number of important insights about experience with educational implications, including: (a) that “reflection is a genuine factor within experience and an indispensable factor in that control of the world which secures a prosperous and significant expansion of experience” (1917, 25); (b) that “experience is not identical with brain action; it is the entire organic agent-patient in all its interaction with the environment, natural and social” (p. 36); and (c) that “experience means primarily not knowledge, but ways of doing and suffering” (p. 37).

On the one hand, Dewey developed his idea of “experience” to engage with the same philosophical problems as his predecessors – how humans come to know

about the world. However, he radically conceived of *knowing* as one kind of human activity among a range of others. He quickly grasped the implications of this perspective, which refused to grant knowing any special status over any other kind of activity in the practice of education. Nonetheless, Dewey’s third conception of experience did address the cognitive dimensions of experience, which he variously called “reflective experience” (1916, 176), “reflective activity” (1933, 106) and “inquiry” (1938c, 21–22). Informed by psychology, reflective experience was the process of experience, “the logic of experience” (1903, 19) or “the pattern of inquiry” (1938c, 101), which Dewey presented as a series of stages, steps or phases. However, he was adamant that these “do not follow one another in a set order” (1933, 115) as if the process was merely mechanical (see Table 2). Such moves and turns are normal in any actual process of inquiry.

Since Dewey’s conception of experience was predicated on activity, his rendition of reflective experience placed importance on feeling at both beginning and end, and therefore throughout. This indicates Dewey’s awareness of another mode of experience that is not reflective *per se*. “No one doubts that thought, at least reflective, as distinct from what is sometimes called constitutive, thought, is derivative and secondary,” Dewey (1903) claimed. “It [reflective thought] comes after something and out of something, and for the sake of something” (p. 1). Dewey later referred to this primary constitutive thought as “affective thought” (1926) and “qualitative thought” (1930b), to emphasize that feeling is also thinking, but of a different type than reflective thinking. And just as reflective thinking is of reflective experience, so is affective thinking of experience, a different mode of experience: “esthetic experience” (1934, 274).

Table 2. Three versions of Dewey's account of experience as informed by psychology.

| <p>"Every scientific inquiry passes through at least four stages." (1903, pp. 11-12)</p> | <p>"The general features [steps] of reflective experience."(1916, p. 176)</p> | <p>"Five phases, or aspects, of reflective thought." (1933, pp. 106-107)</p> |
|--|---|--|
| <i>emphasis on feeling</i> | | |
| <p>"(a) The first of these stages is ... that in which scientific inquiry does not take place at all."</p> | <p>"(i) perplexity, confusion, doubt, due to the fact that one is implicated in an incomplete situation;"</p> | <p>"A perplexed, troubled, or confused situation at the beginning ... [which] may be called pre-reflective. It sets the problem to be solved; out of it grows the questions that reflection has to answer."</p> |
| <i>emphasis on hypothesizing</i> | | |
| <p>"(b) After the dawning of the problem, there comes a period of occupation with relatively crude and unorganized facts – the hunting for, locating, and collecting of raw material."</p> | <p>"(ii) a conjectural anticipation – a tentative interpretation of the given elements, attributing to them a tendency to effect certain consequences;"</p> | <p>"(1) suggestions, in which the mind leaps forward to a possible solution;"</p> |
| <p>"(c) Then there is also a speculative stage: a period of guessing, of making hypotheses, of framing ideas."</p> | | <p>"(2) an intellectualization of the difficulty or perplexity that has been felt (directly experienced) into a problem to be solved, a question for which the answer must be sought;"</p> |
| <i>emphasis on elaborating</i> | | |
| <p>"(d) Finally, there comes a period of fruitful interaction between the mere ideas and the mere facts; when reflection is directed and checked at every point by the use of experimental data, and by the necessity of finding such form for itself as will enable it to serve as premise in a deduction leading to evolution of new meanings,</p> | <p>"(iii) a careful survey (examination, inspection, exploration, analysis) of all attainable consideration which define and clarify the problem at hand;"</p> | <p>"(3) the use of one suggestion after another as a leading idea, or hypothesis, to initiate and guide observation and other operations in collection of factual material;"</p> |
| | <p>"(iv) a consequent elaboration of the tentative hypothesis to make it more precise and more consistent, because squaring with a wider range of facts;"</p> | <p>"(4) the mental elaboration of the idea or supposition as an idea or supposition (reasoning, in the sense in which reasoning is a part, not the whole, of inference);"</p> |
| <i>emphasis on testing</i> | | |
| <p>and ultimately to experimental inquiry, which brings to light new facts."</p> | <p>"(v) taking one stand upon the projected hypothesis as a plan of action which is applied to the existing state of affairs: doing something overtly to bring about the anticipated result, and thereby testing the hypothesis."</p> | <p>"(5) testing the hypothesis by overt or imaginative action."</p> |
| <i>emphasis on feeling</i> | | |
| | | <p>"A cleared up, unified, resolved situation at the close ... [because] the doubt has been dispelled; the situation is post-reflective; there results a direct experience of mastery, satisfaction, enjoyment."</p> |

“Esthetic experience is experience in its integrity,” Dewey (1934, 274) argued, an integrity stemming from its immediacy, for it is experience “directly had.” This is in stark contrast to “reflection [which] goes behind immediate qualities, for it is interested in relations and neglects qualitative setting” (p. 293). Reflective experience changes immediate esthetic experience by mediating thought and action – by working with the relations between facts, between ideas, and between facts and ideas. It must do this because in esthetic experience these facts and ideas are “so completely merged in the immediate wholeness of the experience” and therefore “does not present itself in consciousness as a distinct element” (p. 274).

These two modes of experience – esthetic and reflective – offer the beginnings of a coherent theory of experience with which to better support education. This can be seen via Dewey’s “technical definition of education” which states that education “is that reconstruction or reorganization of experience which adds to the meaning of experience, and which increases ability to direct the course of subsequent experience” (1916, 89–90). This definition is built on a newer interpretation of experience which supports the introduction of “a new order of conceptions leading to new modes of practice” (1938b, 5). The difference between this new pedagogy and more traditional forms was as different as that between newer conceptions of experience and the traditional view, which Dewey made clear in a stark juxtaposition and now famous critique of traditional education.

To imposition from above is opposed expression and cultivation of individuality; to external discipline is opposed free activity; to learning from texts and teachers, learning through experience; to acquisition of isolated skills and techniques by drill, is opposed acquisition of

them as means of attaining ends which make direct vital appeal; to preparation for a more or less remote future is opposed making the most of the opportunities of present life; to static aims and materials is opposed acquaintance with a changing world.

(Dewey 1938b, 19–20)

Some may consider Dewey’s conception of experience to share similarities with the experiential learning cycle. But Dewey applied it to practice very differently. He did not stress the format of a T-Group as a pedagogical template or promote self-awareness or group functioning per se. “The problems to be solved are general and not local,” he wrote. In a rebuke to such narrow educational approaches, the problems he had in mind solving with his concept of experience “concern complex forces that are at work throughout the whole country, and not those limited to an immediate and almost face to face environment” (1929/1999, 46).

Instead, Dewey (1916) promoted “education through occupations,” a method combining “more of the factors conducive to learning than any other method” (p. 361). An occupation is much broader than a T-Group. It represents “a mode of activity on the part of the child which reproduces, or runs parallel to, some form of work carried on in social life” (1915/1990, 131) through which “children shall be led out into a realization of the historic development of man” (Dewey 1899, 462; Dewey 1915/1990). In occupations, subject matter would be “restored to the experience from which it has been extracted” and then “*psychologized*; turned over, translated into the immediate and individual experiencing within which it has its origin and significance” (Dewey 1915/1990, 200, italics in original). Dewey meant experience to be “*at the same time psychological and collective*” (1949/1981, 364, italics in original) – collective

because it was intended to convey Western society's technological, cultural, and political advances, and psychological because it exposed how these objective dimensions of experience shaped personhood. Educationally, occupations were the "wholes" containing these multiple elements, "which for purposes of education are not ... physical affairs": "the existence of a whole depends upon a concern or interest; it is qualitative, the completeness of appeal made by a situation" (p. 232). Thus "it is interest in the occupation as a whole – that is, in its continuous development – which keeps a pupil at his [*sic*] work in spite of temporary diversions and unpleasant obstacles" (p. 410). And this continuous development is achieved when reflective experience mediates action, integrated into the immediacy of esthetic experience.

Conclusion

Humanistic and Deweyan conceptions of experience provide academics and practitioners alike with intriguing differences to ponder. Humanistic models typically follow stepwise action and reflection sequences with the aim of generating self-awareness and insights into group dynamics arising during face-to-face interactions that are often orchestrated by a trainer or facilitator. Based initially on the T-Group (Miettinen 2000; Seaman, Brown & Quay 2017), such interactions were initially developed to enhance people's abilities to fight racial and religious conflict in their communities, but were quickly adapted to fit quasi-therapeutic group workshops and similar programs through the 1960s and 1970s. Since then, humanistic models have exerted a heavy influence on thinking about experiential education. These models are appropriate guides to practice when educational aims include promoting self-awareness, personal expression, or team development.

Dewey developed *experience* as a philosophical category he thought would be capable of integrating culture, history, and psychology into one unit of analysis (see Seaman, 2019). It represented a third, newer tradition of philosophical thinking regarding how people come to know about the world. Dewey applied his idea of experience to education for over 40 years, from the early 1890s to the late 1930s, and for a time used it to direct his own school at the University of Chicago (Tanner 1991). Remarkably, in 1949, he assessed the concept as a failure:

...by an ironical twist of events which I failed to comprehend, the theoretical grounds that can be cited for using "experience" as the needed name are historically identical with the obstacles that effectively stand in the way of the name being understood in the senses I intended. (1949/1981, 362)

Unfortunately, over his career the "psychological has become established as that which is intrinsically psychical, mental, private" (p. 362). Ironically, by 1949, Dewey's conception of experience had been undermined by the orientation toward "self" that humanistic psychology represented; in other words, Dewey's idea of experience was swallowed by the idea of experiential learning, resulting in decades of confusion (Quay & Seaman 2013) and distortion (Biesta 2005) ever since. The two should be viewed as distinct.

While Dewey never prescribed particular instructional sequences, he promoted *occupations* as the basis for curriculum under the conviction that, "unless experience is so conceived that the result is a plan for deciding upon subject matter, upon methods of instruction and discipline, and upon material equipment and social organization of the school, it is wholly in the air" (1938, 28). Dewey's notion of experience, and its ex-

pression in *occupations* continues to inspire current authors (e.g. Quay 2015; Towers & Loynes 2018) and practitioners seeking to address wider educational concerns such as history, culture, and disciplinary subject matter, which are typically outside the bounds of humanistic preoccupations and models.

Humanistic and Deweyan models of experience present readers with different conceptions on which to base their pedagogy. In the past, these two different notions have been collapsed into one idea of “experiential learning,” losing the purposes and nuances of each. Future scholars and practitioners interested in developing their own pedagogy of experience can examine both of these rich traditions for different ways to justify their aims and instructional choices.

References

- Benne, K. (1964). History of the T-group in the laboratory setting. In L. Bradford, J. Gibb, & K. Benne (Eds.) *T-group theory and the laboratory method: Innovation in re-education*. New York: John Wiley & Sons, 80–135.
- Biesta, G. (2005). Against learning: Reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordisk Pedagogik*, 25, 54–66.
- Curtis, A. (Writer). (2005). The century of the self. In *Zodiac Media/BBC* (Producer). London. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=DnP-mgORIM04>
- Dewey, J. (1886a). Psychology as philosophic method. *Mind*, 11 (42), 153–173.
- Dewey, J. (1886b). The psychological standpoint. *Mind*, 11 (41), 1–19.
- Dewey, J. (1899). The school and social progress. In J. J. McDermott (Ed.) *The philosophy of John Dewey*. Chicago, IL: University of Chicago Press, 454–467.
- Dewey, J. (1903). Thought and its subject-matter: The general problem of logical theory. In J. Dewey (Ed.) *Studies in logical theory*. Chicago: The University of Chicago Press, 1–22.
- Dewey, J. (1910a). The significance of the problem of knowledge. In J. Dewey (Ed.) *The influence of Darwin on philosophy and other essays in contemporary thought*. New York: Henry Holt and Company, 271–304.
- Dewey, J. (1910b). “Consciousness” and experience. In J. Dewey (Ed.) *The influence of Darwin on philosophy and other essays in contemporary thought*. New York: Henry Holt and Company, 242–270.
- Dewey, J. (1915/1990). The child and the curriculum. In J. Dewey (Ed.) *The school and society/The child and the curriculum*. Chicago: University of Chicago Press, 181–209.
- Dewey, J. (1915/1990). The psychology of occupations. In J. Dewey (Ed.) *The child and the curriculum/The school and society*. Chicago: University of Chicago Press, 132–138.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York: The Free Press.
- Dewey, J. (1917). The need for a recovery of philosophy. In J. Dewey et al., *Creative intelligence: Essays in the pragmatic attitude*. New York: Henry Holt and Co.
- Dewey, J. (1926). Affective thought. *Journal of the Barnes Foundation*, 2 (April), 3–9.
- Dewey, J. (1929/1999). *Individualism old and new*. Carbondale, IL: Prometheus Books.
- Dewey, J. (1930a). From absolutism to experimentalism. In G. P. Adams and W. P. Montague (Eds.) *Contemporary American philosophy: Personal statements Vol. 2*. New York: Russell and Russell, 13–27.
- Dewey, J. (1930b). Qualitative thought. *Symposium*, 1 (January), 5–32.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process* (rev. edn). Boston: D. C. Heath and Company.
- Dewey, J. (1935). An empirical survey of empiricisms. In Department of Philosophy of Columbia University (Ed.) *Studies in the history of ideas: Vol. 3*. New York: Columbia University Press, 3–22.

- Dewey, J. (1938a). The determination of ultimate values or aims through antecedent or a priori speculation or through pragmatic or empirical inquiry. In G. M. Whipple (Ed.) *The thirty-seventh yearbook of the national society for the study of education, Pt. II: The scientific movement in education*. Bloomington, IL: Public School Publishing Company, 471–485.
- Dewey, J. (1938b). *Experience and education*. New York: Collier Books.
- Dewey, J. (1938c). *Logic: The theory of inquiry*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Dewey, J. (1949/1981). *Experience and nature: A re-introduction*. In J. Ratner (Ed.) *The Later Works 1925–1953 Volume I*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, 330–361.
- Eddy, W. B., & Lubin, B. (1971). Laboratory training and encounter groups. *Personnel and Guidance Journal*, 49 (8), 625–635.
- Grogan, J. (2013). *Encountering America: Humanistic psychology, sixties culture, and the shaping of the modern self*. New York: Harper Collins.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kolb, D.A., & Fry, R. (1975). Towards an applied theory of experiential learning. In C. L. Cooper (Ed.), *Theories of group processes*. London: John Wiley, 33–58.
- Lippitt, R. (1949). *Training in community relations: A research exploration toward new group skills*. New York: Harper & Brothers.
- Maslow, A. (1991). Experiential exercises for gratitude. *The Journal of Humanistic Education and Development*, 29 (3), 121–122.
- Maslow, A. H. (1962/2014). *Toward a psychology of being*. Floyd, VA: Sublime Books.
- Maslow, A. H. (1964/1970). Religions, values, and peak experiences. Retrieved from <http://www.nostrajewellery.org/files/Abraham-H.-Maslow-Religions,-Values-and-Peak-Experiences.pdf>
- Miettinen, R. (2000). The concept of experiential learning and John Dewey's theory of reflective thought and action. *International Journal of Lifelong Education*, 19 (1), 54–72.
- Moreno, J. (1953/1978). *Who shall survive? Foundations of sociometry, group psychotherapy, and sociodrama*. Beacon, NY: Beacon House.
- Quay, J. (2015). *Understanding life in school: From academic classroom to outdoor education*. London: Palgrave MacMillan.
- Quay, J., & Seaman, J. (2013). *John Dewey and education outdoors: Making sense of the 'educational situation' through more than a century of progressive reforms*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Rogers, C. (1956). *Client-centered therapy*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Seaman, J. (2019). Restoring culture and history in outdoor education research: Dewey's theory of experience as a methodology. *Journal of Outdoor Recreation, Education, and Leadership*, 11(4), 335-351. <https://doi.org/10.18666/JOREL-2019-V11-I4-9582>
- Seaman, J., Brown, M., & Quay, J. (2017). The evolution of experiential learning theory: Tracing lines of research in the JEE. *Journal of Experiential Education*, 40 (4), NP1-NP20.
- Tanner, L. (1991). The meaning of curriculum in Dewey's lab school. *Journal of Curriculum Studies*, 23 (2), 101–117.
- Towers, D., & Loynes, C. (2018). Finding new ways: Developing a co-constructed approach to excursions in higher education. *Journal of Experiential Education*, 41 (4), 369–381.

Didactic model of adventure education

Veli-Matti Ulvinen

Abstract

This article discusses how the theoretically outlined pedagogical triangle, in practice, may allow for the interpretation that the adventure educator is a didactic instructor for a young person. In that role, the adventure educator is supposed to consciously facilitate a young person's studying-learning process towards the understanding of a certain societal forms of culture and skills of action. The pedagogical triangle consists of the basic theoretical ideas of adult-child relations within education. However, if adventure education can be placed into this frame through the elaborations of the didactic triangle, then adventure education may also have clearer didactic frame to work with.

Dealing with the consequences of placing adventure education to the didactic triangle, we open up brief discussions on the didactic setting and learning environment of adventure education, the relevant and most significant forms of culture and action an adventure educator may encounter, teacher-learner-subject matter relationships in adventure education, some social and cultural forces and relationships that may influence adventure education, and finally, the outcomes of adventure education. Conclusions draw attention to five didactic preconditions and limitations for adventure education, opening the space for adventure education inside formal education and pedagogy of teaching.

Tiivistelmä

Seikkailukasvatuksen didaktinen malli

Artikkelissa tarkastellaan sitä, miten teoreettisesti jäsenneilty pedagoginen kolmio voi käytännössä antaa mahdollisuuden tehdä tulkinnan, jonka mukaan seikkailukasvattaja on nuoren ihmisen didaktinen ohjaaja. Tässä ohjaajan roolissa ollessaan seikkailukasvattajan oletetaan tietoisesti pystyvän helpottamaan nuoren ihmisen opiskelu-oppimisprosessia, joka johtaa kohti tiettyjen yhteiskunnallisten kulttuurimuotojen ja toimintataitojen ymmärrystä. Pedagoginen kolmio sisältää perustavia teoreettisia lähtökohtia aikuisen ja lapsen välisessä kasvatussuhteessa. Mikäli seikkailukasvatus voidaan sijoittaa näihin lähtökohtiin artikkelissa tarkasteltujen didaktisen kolmion sisältöihin liittyvien kehittyjen kautta, voi seikkailukasvatuksella myös olla aiempaa selkeämmät didaktiset toiminnan puitteet.

Artikkelissa tarkastellaan lyhyesti seurauksia, joita syntyy, kun seikkailukasvatus sijoitetaan didaktisen kolmion toimintapiiriin. Tarkastelussa nostetaan esiin seikkailukasvatuksen didaktinen tapahtumapaikka ja oppimisympäristö, seikkailukasvattajan didaktisessa toiminnassaan mahdollisesti kohtaamat olennaiset ja merkittävimmät kulttuurin ja toiminnan muodot, seikkailukasvatuksen opettaja-oppija-oppisisältö -suhteet, muutamia seikkailukasvatukseen mahdollisesti vaikuttavia sosiaalisia ja kulttuurisia voimia ja vuorovaikutussuhteita, ja lopulta, seikkailukasvatuksen mahdollistamat didaktisen toiminnan tulokset. Artikkelin johtopäätöksissä kiinnitetään huomiota seikkailukasvatuksen viiteen didaktiseen ennakkoehtoon ja rajoitukseen, jotka lopulta kuitenkin avaavat seikkailukasvatukselle tilaa toimia myös muodollisen koulutuksen ja opettamisen alueella.

Theory of the pedagogical and didactic relation

The long tradition of German educational theorising of *Bildung* has, among other things, produced the idea of the pedagogical relation. The problem with the concept of *Bildung* is that it has no counterpart in the English language. However, as Lüth (2000, p. 65) notes: “The noun *Bildung* is derived from *bilden*, to form or, in some instances, to cultivate.” For the purposes of the discussion in this article, the process of *Bildung* (*Bildungsprozess*) is associated with the term formation process, which refers to an individual and personal process of formation, mostly in the form of evolving self-realisation and self-determination of a human being (cf. Klafki, 2000). It is also important to notice that *Bildung* and an individual formation process is an impossible pedagogical task because it cannot be produced, as Wimmer (2001, pp. 161–162) says: “If *Bildung* is what you want, you may not want it. ... One cannot ‘do’ *Bildung* but one can try to make it happen. If *Bildung* does occur, then pedagogical efforts may have helped it on its way.”

In short, the pedagogical relation can be theorised in the form of the pedagogical triangle which consists of the basic ideas of adult–child–formation process–culture relations in everyday life situations (see Figure 1). According to these ideas, in a pedagogical relation, the question is always about an adult’s focused educative influence or even effort to in some way educationally influence a child’s actions and understanding of the issue at hand. Despite the probable relation with an adult, a child perceives and eventually grows to understand the world and human culture only through one’s own actions. The specific characteristic of the pedagogical relation is that there are always two actors, an adult and a child, and human culture is present-

ed and represented through the functions of interaction within that relation.

What is crucial in the pedagogical relation is the adult’s orientation of influence and interaction with a child. The adult’s orientation is always based on one’s own life history and individual formation process. Through that process, an adult has grown to understand and has learned to use the relevant societal and cultural knowledge, morally and ethically applicable ideas, and practical skills and ways of action. This understanding guides an adult in one’s effort to try to open and support a child’s own un-predetermined developmental potential and formation process (e.g., Kansanen, 2004; Siljander, 2002).

To understand the theoretical elaborations within the proposed field of educational theory in this article, it is important to notice that the concepts of *education* and *teaching* differ from one another in theory as well as in practice. On the one hand, education belongs to the field of theory and practice of pedagogy. On the other hand, teaching belongs to the field of theory and practice of didactics. It is also relevant to notice that in everyday life practices both education and teaching can be present at the same time, but their purpose and institutional justification may separate them (cf. van Manen, 1993; Uljens, 1997).

The peculiar asymmetrical characteristics of teaching with reference to education are structurally quite like the pedagogical triangle has. But in the core of didactics there is a planned, conscious and acknowledged, institutionalised and professional purpose to make a learner to learn by the direction of preset content knowledge of the subject matter pronounced in curricular form. In the forming of the relationship of actions in

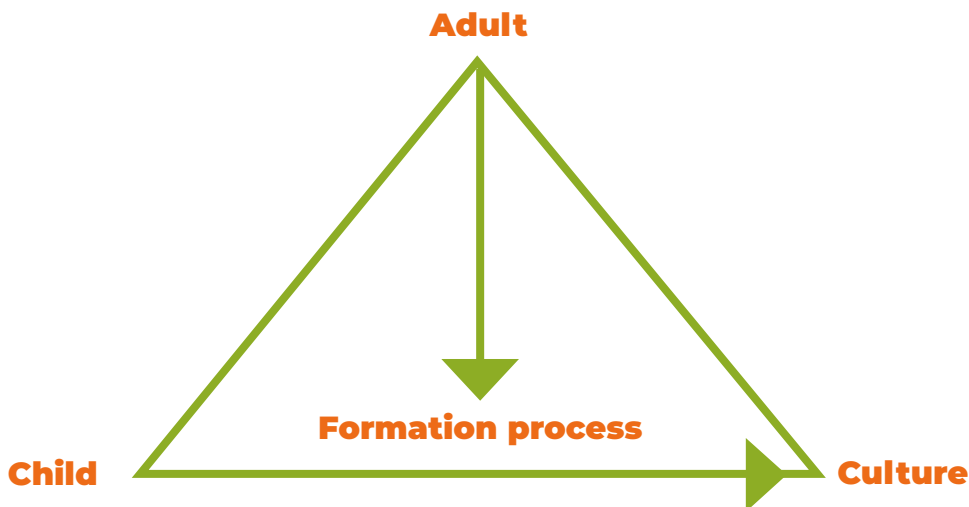


Figure 1. The pedagogical triangle and relation (cf. Kansanen, 2004; Siljander, 2002).

the didactic triangle (see Figure 2), there is no similar openness like in the pedagogical triangle. In the didactic triangle, it is significant that the pedagogical purpose of pre-planned teaching activities and prepared instruction is to enhance and facilitate the learner's studying–learning process. The process is exactly focused on taking in from the society relevant subject matter of curriculum the content knowledge that the teacher has defined before the occasion of instruction (e.g., Westbury, Hopmann & Ri-quarts, 2000).

The basic features of the didactic triangle that are used in planning the subject teaching should also encompass and allow for both the national and local curriculum defined in the contents of learning. These contents are supposed to mainly focus on the teacher's teaching activities as well as the learner's studying activities that lead to learning. In this way, by setting the objectives for each occasion of instruction, the basic features of the didactic triangle are not left out. The teacher, as an adult, may in principle act like an educator at school (see Figure 1). But the more aware,

planned and professional one's pedagogical intent is, and the more one's action is based on the goals of curriculum and on achievement of curricular learning contents, the stronger one is acting as a teacher within the realm of school-like instruction and learning.

Pedagogical implications for adventure education

From the point of view of person to person interaction, and the fact that an adventure educator is in adult's position in relation to a young person, in adventure education there are always particular pedagogical relations at hand. Furthermore, even though adventure education is commonly perceived as an action oriented pedagogical activity which focuses on promoting individual physical and mental growth – in addition to learning –, the socially shared component of lived experiences in the learning group (especially within facilitating the reflection; see e.g., Berry, 2011, pp. 68–69; Greenaway & Knapp, 2016) points to the possibility

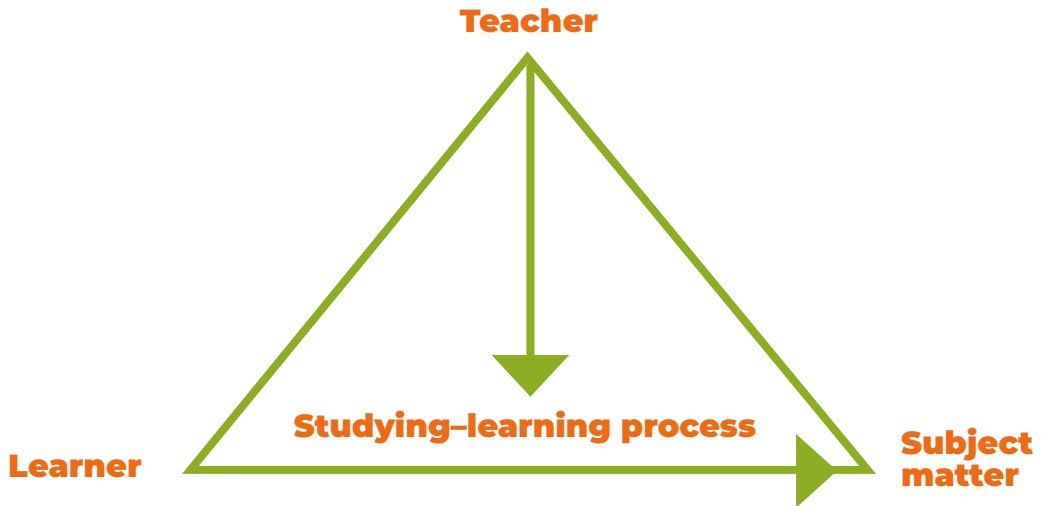


Figure 2. The didactic triangle and relation (cf. Kansanen & Meri, 1999).

that an adventure educator can also be a teacher in cultural literacy (cf. Rutten & Soetaert, 2013). Cultural literacy is here understood as a broad social learning context which can also be defined as a constantly evolving realm of a learner’s metacognitive skills which may develop through active self-regulation of learning and collaboration, or socially shared regulation of learning, as present-day socio-constructivist learning theory would put it (e.g., Panadero & Järvelä, 2015). However, intriguing as it is, for the purposes of this article we are not elaborating this connection further here.

So, the pedagogical relation in adventure education is not only focused on opening and supporting the un-predetermined formation process of a young person towards understanding society and culture at large, as described earlier. It is also focused on defining the positions of actors in the pedagogical relation, that is, an adventure educator as a teacher or instructor and a young person as a learner and growing person. In addition, it is focused on defining the cultural literacy as an objective and the subject matter in teaching.

This relation between the adventure educator and the young person frames adventure education to be more like a didactic activity. Within this activity the definition of the didactic triangle and relation in adventure education may make its learning goals more understandable and possible to reach. In the deduction of education–theoretical ideas within the field of adventure education, its didactic triangle and relation is presented in Figure 3.

The didactic triangle and relation in adventure education is composed of four parts. (1) The subject matter is society and culture, that is, communal and societal forms of culture and skills of action. (2) The teaching–learning focus is on cultural literacy, that is, learner’s studying–learning process of the subject matter of society and culture. (3) The learner is seen as a growing person with individual capabilities to physical and mental growth, for instance. However, here the learner’s position is perceived without any preset institutional position of a school pupil. (4) The adventure educator is seen as a teacher in cultural literacy. Also, the teacher’s

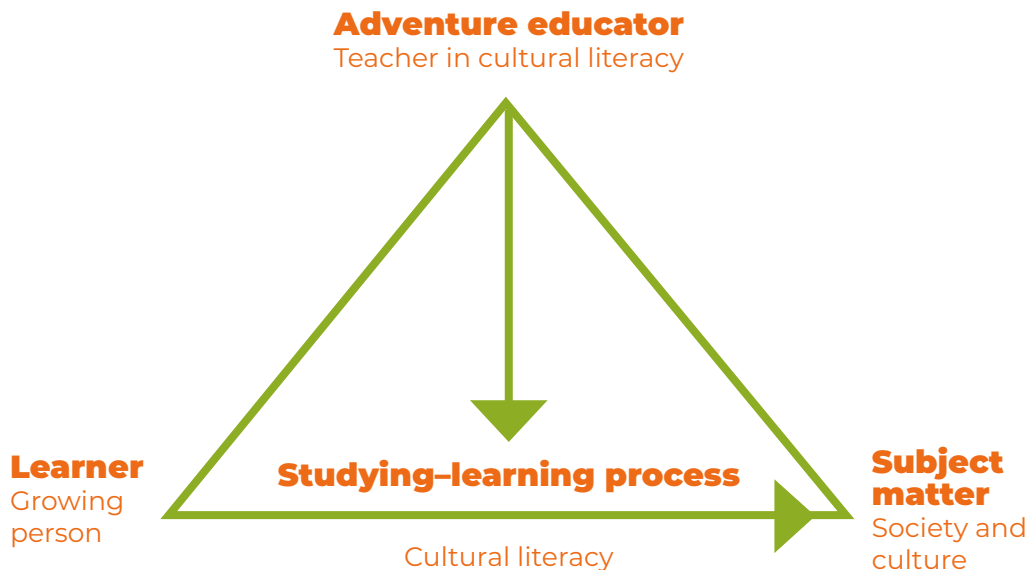


Figure 3. The didactic triangle and relation in adventure education.

position here is perceived without any pre-set institutional position of an instructor. To make this kind of interpretation on the didactic triangle and relation in adventure education, the consequences of it must be outlined as well. Typically, and most often happening outside of school-like environment, the didactic dimensions of adventure education probably may not be easy to define.

Didactic consequences in adventure education

Considering the probable but certainly not the only didactic dimensions in adventure education, in the following sections we discuss the didactic setting and learning environment, and the relevant and most significant forms of culture and action to work with. In addition, we discuss teacher–learner–subject matter relationships adventure education could focus on, and

the other social and cultural forces and relationships that influence the didactic setting and learning environment in adventure education. Finally, from the point of view of the outcomes of didactic activity within the field of adventure education, we can ask how we know when a learner in adventure education has learned something about some subject matter, cultural literacy or about her/himself.

Didactic setting and learning environment of adventure education

Considering the didactic dimensions in adventure education, we must ask what or where the didactic setting and learning environment of adventure education is. One should remember that adventure education is most often understood as a practice located outdoors and in nature, that is, quite far from a school-like teaching, studying and learning environment, curricular

content and its learning objectives. In their article Dyment, Chick, Walker and Macqueen (2018) handle this problem of environmental and curricular distance from the point of view of outdoor education asking, how the development of pedagogical content knowledge framework proper could help clarifying the subject areas of teaching and learning experiences in outdoor education. But still, for them, the distance remains the same.

The answer must be sought where adventure education most often operates: not outdoors or in nature as such, but in everyday life, common culture and experiences of young people *and* adventure educators (see Figure 4). In each encounter of probable pedagogical relation, young people and adventure educators may share the intersubjective ways of understanding everyday life practices and actions. From the point of view of an adventure educator, the basis of understanding the subject matter is the adventure educator's own understanding of common culture within everyday life (e.g., Willis, 1990). It is especially this understanding that the adventure educator can use to deduce what kind of lacks and needs in cultural literacy a young person has. Also, this understanding helps the adventure educator work out the relevant educational content of the subject matter. From the point of view of a young person, experiences in everyday life construe the meaning making processes. Through these processes, a young person realises one's personal needs in cultural literacy.

These needs towards societal forms of culture and skills of action are then expressed in practice and action. The pedagogical relation between an adventure educator and a young person is created through these young person's expressions of needs and the adventure educator's interpretation of them. Hence, for both, the personal understanding of the social situation gives

grounds for the definition of the needs in cultural literacy (e.g., Biesta, 1994).

So, the didactic setting and learning environment of adventure education is in everyday life, where on the one hand, the adventure educator's understanding of common culture shapes the educational content of the subject matter, and on the other hand, where the young person's faced needs on that content are expressed. From the more education-theoretical point of view, the didactic setting and learning environment of adventure education forms through the perceived culture as presented in everyday life activities and cultural artefacts.

In this environment the studying-learning process focuses on the representation of the experienced, understood and yet – from subjective point of view – meaningful contents in everyday life activities and the use of cultural artefacts (cf. Benner & English, 2004; Chambliss, 1987; Tochon, 2000).

Forms of culture and action in adventure education

Then, if learning in adventure education is focused on everyday life activities and cultural artefacts, what are the relevant and most significant forms of culture and action to work with? In adventure education, the starting point probably may not be the formal school-like curricular content and its learning objectives. However, it can be assumed that the general curriculum of adventure education can be derived from the contents of any national school level curricula into the subject matter of cultural literacy, learning objects being all possible communal and societal forms of culture and skills of action (cf. Giroux & Shannon, 1997). In that sense the curriculum of adventure education can be formed through two layers (see Figure 4).

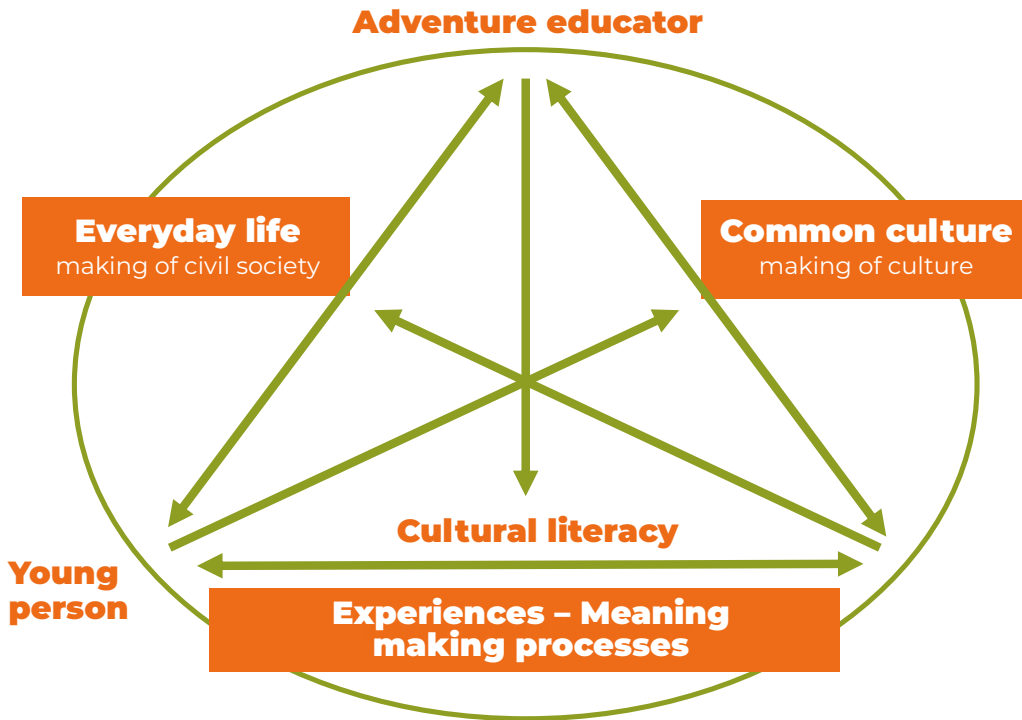


Figure 4. The didactic setting and learning environment, and teacher–learner–subject matter -relationships in adventure education.

The first layer is the *making of civil society*, where the teaching–studying–learning focus is on a “reading and writing of civil society” (e.g., Harju, 2006). Within this layer, adventure education could concentrate on four things. Adventure education could concentrate on facilitating and enhancing (1) the societal spontaneity, activeness and participation of a young person, in short, on “doing society”. The structure and functions of civil society form the content where adventure education could concentrate on, for example, using public utilities as a way for a young person to realise one’s (2) autonomy and voluntariness of societal action. In short, a young person would be realising the optionality in one’s everyday life choices and activities in society.

Adventure education could also concentrate on (3) laymanship as a starting point for everyone in everyday life. The dimensions of professionalism and flexibility in utilising each person’s cultural and social capital mean subjective rights of independence, also for the young people. Despite independence adventure education could concentrate on to (4) the communality of everyday life. This stresses the locality and ethics between the people, in short, solidarity in life together. However, in adventure education, the planning of teaching and didactics in *making of civil society* starts from the adventure educator’s perceived forms of civil society, and the outcomes of desired objectives of teaching and learning are derived from those forms.

The second layer is the *making of culture*, where in adventure education the teaching–studying–learning focus is on “reading and writing of culture”. Within every social relation, there is a need to perceive the other person as an applicable counterpart of social action. The other person is seen as a social object to which one can relate to and from whom one can anticipate attention of being noticed. That perception is the basis of the following four cultural dimensions that adventure education could concentrate on. The perception of the other as a social object generates (1) social control by which a young person’s identity formation and moral action develop (e.g., Mead, 1925). In practice, this means growing up into the ideas of decent living and working together with other people. From a subjective point of view, in practice social control evolves through the acquisition of perceived (2) ideas of social action within role taking and role making in personality development. The perception of the other may also give the tools for (3) disseminating cultural meanings and moral considerations, like values and norms, through meaningful social action in everyday life practices (e.g., Wardekker & Miedema, 1997).

Finally, the perception of the other may give the tools for (4) representational cultural production, where a person can solely produce the cultural functions or artefacts, or organise the production of cultural functions or artefacts together with the other people. However, at the same time, a young person may as well act like a well-informed professional or proactive consumer of cultural functions or artefacts. Despite the intersubjective social world perspective presented here, in practice in adventure education the planning of teaching and didactics in the *making of culture* starts from the adventure educator’s own perceptions of each social object, especially of young people. The objectives

of teaching and the outcomes of learning in adventure education are derived from those perceptions.

Put into broader context, if the adventure educator’s perceived forms in *making of civil society* and perceptions related to *making of culture* can in any case fit to the national school level curricular content and its learning objectives, the more possible it is for adventure education to find its place also inside the school-like teaching, studying and learning environment, even outdoors, as it has been the case for many reform pedagogical movements (e.g., work school; Mølgråve, 2015; see also Henriksen & Nørgaard, 1993; Purmale & Zirina, 2015).

Teacher–learner–subject matter relationships in adventure education

Considering the teacher–learner–subject matter relationships in adventure education (see Figure 4), we can say that the two layers of *making of civil society* and *making of culture*, discussed earlier, are present at the same time, as they meet at the intersection of the three; adventure educator, young person and subject matter. And there, in addition to didactic setting and learning environment of adventure education, it is the adventure educator’s understanding of common culture of the civil society in everyday life that shapes the educational content of the subject matter. Also, a young person’s faced needs about the probable educational contents are expressed in everyday life of common culture.

However, it is crucial to notice that a young person and adventure educator both have personal investments and involvements on their other social relations which bring various attitudes and even power-

related biases into the relationship between them. Also, they both have different life-historical and positional perceptions of and about the assumed subject matter. Therefore, the relevance of productive relationships between a young person and adventure educator can at best go through person-to-person negotiations, which most often may concern the definition of the subject matter as a working target and its starting point. For instance, a young person might stress the importance of working with the understanding the everyday living in a common culture.

On the other hand, the adventure educator might stress the importance of working with the outdoor experiences and learning to appreciate the meaning of physical skills and endurance in everyday life. Also, from the subject matter point of view, working with individual formation processes in everyday life in construction of the content knowledge and physical abilities can be important as well. But for adventure education as a practice, the active interaction with a young person is at the centre of teacher–learner–subject matter relationships, because for adventure education the didactic working target is cultural literacy, the overarching phenomena of communal and societal forms of culture and skills of action.

Social and cultural forces around adventure education

To put the thus far discussed perspectives into a bit broader scope, it is reasonable also to shortly outline some social and cultural forces and relationships that may influence the didactic setting and learning environment of adventure education.

For instance, in the private and public spheres of daily life we may see the phenomena like social media, internet-based

virtual worlds and gaming, fashion and consumption markets, and especially individual profit-oriented competition in education and labour markets that may interfere and tilt the learning objectives of adventure education from their original form. These areas of daily life may push adventure education into the direction of social and cultural objects that are generated from outside young people’s everyday life and common cultural understanding. Also, for adventure educator, even if comprehended at certain degree, these phenomena may feel to be out of scope of adventure education. But the public and political spheres of power relations, authority, legitimacy and democracy (cf. Harju, 2006) as such are not too far and out of reach for the adventure education (e.g., Pike & Beames, 2013). When coming back to the education–theoretical ideas presented earlier, the basic solution for making at least some sense of these type of social and cultural forces and relationships is to treat them pedagogically (cf. Warzecha, 2002). And adventure education can be, by its educational as well as didactic orientation presented in this article, part of that solution, as follows.

One powerful set of social and cultural forces and relationships that in fact limits and filters the influence of the previously mentioned forces and relationships is domestic and institutional education, that is, life-historically constructed pedagogical relationships at home environment and curriculum-guided didactic relationships at school environment. For most people, children and parents, learners and teachers, these forms of pedagogy and education still operate through the historically deep-rooted but still modern cultural understanding, its presentation and representation in everyday life.

These forms may be familiar to adventure education because their working targets and pedagogy parallel to a certain

degree. Especially, when looking at the *New National Core Curriculum for Basic Education* (Finnish National Agency for Education, 2018) in Finland, in the following citation it is easy to see the place for adventure education: “Schools must provide opportunities for experimentation, exploration, active learning, physical activity and play.” And, alongside to this quote, looks like nowadays also adventure education – most likely because of its reform pedagogical background together with reflective stance proper – can locate itself inside this type of pedagogical description of teaching, studying and learning environment, whether it be “indoors” or “outdoors” (e.g., Beames & Brown, 2016; Scarfe, 2009; see also Beames, Humberstone & Allin, 2017). In similar, but a little modest vein, Marttila (2016, p. 232) in her school ethnographic study recommends “the integration of experiential and adventure education into school instruction.” There is some proof that this type of integration would be beneficial for learners (e.g., Richmond, Sibthorp, Gookin, Annarella & Ferri, 2018).

Learning outcomes of adventure education

Finally, from the point of view of the outcomes of didactic activity within the field of adventure education, we can ask: How do we know when a learner in adventure education has learned something about the subject matter, cultural literacy or about oneself? The outcomes of adventure education may be seen in a young person’s conduct; how one perceives each social situation and how one behaves as an individual person in an intersubjective world together with other people. The anticipated outcome would produce the qualitative change in young person’s everyday life actions. This qualitative

change means an increased ability to reflect on symbolic reason and meaning of culture within every form of social action. It also means an increased ability to solve the practical problems in action and moral dilemmas together with other people. In short, learning means an increased ability to learn more.

Hence, learning the cultural literacy, communal and societal forms of culture and skills of action in everyday life situations facilitate a young person’s individual formation process towards socially competent adulthood. In their book, *Adventurous Learning: A Pedagogy for A Changing World*, Beames and Brown (2016) promote the idea that this each person’s individual formation process can go through four intertwined conditions for meaningful learning: Authenticity, agency and responsibility, uncertainty, and finally, mastery through challenge. Hence, for Beames and Brown, all learning should be adventurous as such, and, in addition to that, surely experiential (cf. Beard, 2016).

Conclusions

In this article, the outlined consequences of didactic triangle and relation in adventure education point to five didactic preconditions and limitations for adventure education, as follows. In defining the didactic setting and learning environment of adventure education, (1) the everyday life experiences of young people and adventure educators are equally important.

However, the didactic setting and learning environment of adventure education can only be revealed through the actual forms of everyday life activities and perceived cultural artefacts. The relevant and most significant forms of culture and action in adventure education point to (2) the

general curriculum of adventure education with two layers, *making of civil society* and *making of culture*. However, despite the intersubjective social world perspective here, the planning of teaching and didactics in adventure education starts from the adventure educator's perceptions on the relevant subject matter within these layers.

In adventure education (3) the teacher–learner–subject matter relationships are negotiated through the daily interactions between the adventure educators and the young people. In practice, the outcomes of these negotiations finally shape the probable educational contents in adventure education. (4) The social and cultural forces and relationships around adventure education frame the didactic setting and learning environment to the form and content of quite familiar pedagogical relationships of modern home and school education. (5) The learning outcomes of adventure education help the young people to understand and learn more about the various forms of culture and skills of action in everyday life situations.

All in all, the pedagogical content knowledge of teaching and learning experiences in adventure education does not have to fall back to the subject areas which are most apparent only in “outdoor” activities. As pointed out earlier in relation to the *New National Core Curriculum for Basic Education* (Finnish National Agency for Education, 2018) in Finland, there is also room for adventure education at least in Finnish national education system and its curriculum, especially from the point of view of so called multidisciplinary learning modules with “clearly-defined theme, project or course that combines the content of different subjects and deals with the selected theme from the perspective of several subjects.” This gives a lot of freedom for adventure educator even within

the sphere of formal education. To sum up, going back to the pedagogy of teaching, as Max van Manen (1994) says:

Calling certain relations pedagogical does not mean that teachers should think of themselves as leaders of a band who march up front while dictating the route, pace and program. From the beginning, the task of teaching (professional pedagogy) was a temporary responsibility of certain adults who stood in loco parentis to children. Even at present, the pedagogue is just a supporter along the way: someone who can be relied upon, who believes in this child, who accompanies the child some distance through life, sharing what he or she knows, showing what one can be, and creating the conditions and secure spaces for young people to play an active part in their own becoming. (p. 162)

And this may be the case for adventure education, too.

References

- Beames, S., & Brown, M. (2016). *Adventurous learning: A pedagogy for a changing world*. New York, NY: Routledge.
- Beames, S., Humberstone, B., & Allin, L. (2017). Adventure revisited: Critically examining the concept of adventure and its relations with contemporary outdoor education and learning. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 17(4), 275–279. <https://doi.org/10.1080/14729679.2017.1370278>
- Beard, C. (2016). Experiential learning: Towards a multidisciplinary perspective. In B. Humberstone, H. Prince & K. Henderson (Eds.), *Routledge international handbook of outdoor studies* London: Routledge, pp. 427–436.
- Benner, D., & English, A. (2004). Critique and negativity: Towards the pluralisation of critique in educational practice, theory and research. *Journal of Philosophy of Education*, 38 (3), 409–428.

- Berry, M. (2011). Learning and teaching in adventure education. In C. Hodgson & M. Berry (Eds.), *Adventure education: An introduction*. New York, NY: Routledge, pp. 56–71.
- Biesta, G. (1994). Pragmatism as a pedagogy of communicative action. *Studies in Philosophy and Education*, 13 (3), 273–290.
- Chambliss, J. J. (1987). *Educational theory as theory of conduct: From Aristotle to Dewey*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Dyment, J. E., Chick, H. L., Walker, C. T., & Macqueen, T. P. N. (2018). Pedagogical content knowledge and the teaching of outdoor education. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*. Published online: 20 Mar 2018. <https://doi.org/10.1080/14729679.2018.1451756>
- Finnish National Agency for Education. (13.06.2018). New national core curriculum for basic education. Retrieved from http://www.oph.fi/english/curricula_and_qualifications/basic_education/curricula_2014
- Giroux, H. A., & Shannon, P. (Eds.). (1997). *Education and cultural studies: Towards a performative practice*. London, England: Routledge.
- Greenaway, R., & Knapp C. E. (2016). Reviewing and reflection: Connecting people to experiences. In B. Humberstone, H. Prince & K. Henderson (Eds.), *Routledge international handbook of outdoor studies* (pp. 275–282). London, England: Routledge.
- Harju, A. (2006). *Finnish civil society*. (R. Aaltonen, Trans.). Helsinki, Finland: KVS Foundation.
- Henriksen, A. S., & Nørgaard, E. (1993). On the shoulders of reform pedagogy? *European Education*, 25 (3), 97–104.
- Kansanen, P. (2004). *Opetuksen käsitteitä [The concept world of teaching]*. Jyväskylä, Finland: PS-kustannus.
- Kansanen, P., & Meri, M. (1999). The didactic relation in the teaching–studying–learning process. Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/9837/aa206aefd144c677ae50a944337eae1b9bfa.pdf>
- Klafki, W. (2000). The significance of classical theories of Bildung for a contemporary concept of Allgemeinbildung. (R. MacPherson, Trans.; Revised by W. Klafki). In I. Westbury, S. Hopmann & K. Riquarts (Eds.), *Teaching as a reflective practice: The German Didaktik tradition*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 85–107.
- Lüth, C. (2000). On Wilhelm von Humboldt's theory of Bildung. (G. Horton-Krüger, Trans.). In I. Westbury, S. Hopmann & K. Riquarts (Eds.), *Teaching as a reflective practice: The German Didaktik tradition* (pp. 63–84). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- van Manen, M. (1993). *The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness*. Ontario, Canada: Althouse.
- van Manen, M. (1994). Pedagogy, virtue, and narrative identity in teaching. *Curriculum Inquiry* 4 (2), 135–170. Retrieved from <http://www.maxvanmanen.com/pedagogy-virtue-and-narrative-identity-in-teaching-2/>
- Marttila, M. (2016). Elämys- ja seikkailupedagoginen luontoliikunta opetussuunnitelman toteutuksessa: Etnografinen tutkimus [Integrating outdoor adventure education into the curriculum: An ethnographic study]. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 237. Jyväskylä, Finland: University of Jyväskylä. Retrieved from <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/49593/978-951-39-6623-2.pdf>
- Mead, G. H. (1925). The genesis of the self and social control. *International Journal of Ethics*, 35 (3), 251–277.
- Milgräve, I. (2015). Ideas of the reform pedagogy in the manual training lessons. In *Rural Environment. Education. Personality (REEP). Proceedings of the International Scientific Conference* (pp. 237–244). Jelgava: Latvia University of Life Sciences and Technologies. Retrieved from <http://llu.pb.ltu.lv/conference/REEP/2015/Latvia-Univ-Agricult-REEP-2015proceedings.pdf>
- Panadero, E., & Järvelä, S. (2015). Socially shared regulation of learning: A review. *European Psychologist*, 20(3), 190–203. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000226>
- Pike, E. C. J., & Beames, S. (Eds.). (2013). *Outdoor adventure and social theory*. London, England: Routledge.
- Purmale, R., & Zirina, T. (2015). Role of outdoor education in children research skills development. In *Rural Environment. Education. Personality (REEP). Proceedings of the International Scientific Conference* (pp. 60–64). Jelgava: Latvia University of Life Sciences and Technologies. Retrieved from <http://llu.pb.ltu.lv/conference/REEP/2015/Latvia-Univ-Agricult-REEP-2015proceedings.pdf>

Richmond, D., Sibthorp, J., Gookin, J., Annarella, S., & Ferri, S. (2018). Complementing classroom learning through outdoor adventure education: Out-of-school-time experiences that make a difference. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 18(1), 36–52. <https://doi.org/10.1080/14729679.2017.1324313>

Rutten, K., & Soetaert, R. (2013). Rhetoric, citizenship, and cultural literacy. *CLCWeb: Comparative Literature and Culture* 15(3), Article 5. <https://doi.org/10.7771/1481-4374.2242>

Scarfe, A. S. (Ed.). (2009). *The adventure of education: Process philosophers on learning, teaching, and research*. Amsterdam, Netherlands: Brill Academic Publishers.

Siljander, P. (2002). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen [The systematic introduction to educational science]*. Helsinki: Otava.

Tochon, F.V. (2000). Action poetry as an empowering art: A manifesto for didaction in arts education. *International Journal of Education & the Arts*, 1(2). Retrieved from <http://www.ijea.org/v1n2/>

Uljens, M. (1997). *School didactics and learning: A school didactic model framing an analysis of pedagogical implications of learning theory*. Hove, England: Psychology Press.

Wardekker, W. L., & Miedema, S. (1997). Critical pedagogy: An evaluation and a direction for reformulation. *Curriculum Inquiry*, 27 (1), 45–61.

Warzecha, B. (2002). Teaching and learning at the limit: Institutional and social processes of disintegration with school age young people in Hamburg. *Support for Learning*, 17 (2), 64–69.

Westbury, I., Hopmann, S., & Riquarts, K. (Eds.). (2000). *Teaching as a reflective practice: The German Didaktik tradition*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Willis, P.E. (1990). *Common culture: Symbolic work at play in the everyday cultures of the young*. Milton Keynes: Open University Press.

Wimmer, M. (2001). The gift of Bildung: Reflections on the relationship between singularity and justice in the concept of Bildung. In G. Biesta & D. Egéa-Kuehne (Eds.), *Derrida & education* (pp. 150–175). *Routledge international studies in the philosophy of education 10*. London, England: Routledge

Didactic relationships in Outdoor adventure education and experiential learning

Seppo J.A Karppinen

Abstract

In this article, I begin by clarifying definitions relating to the Finnish Outdoor adventure education and taking an overview of Finnish didactic traditions and, finally, discussing how to understand the Didactic Triangle and its relationships in the experiential pedagogical process. Although, just being in the forest or in a natural environment or performing physical activities in the Outdoors and nature are popular in Finland, the Finnish literature reviews revealed only limited evidence and academic sources on the understanding of the pedagogical processes, teaching and learning intentions or effectiveness of the Outdoor adventure education programmes. The article concludes, that in Finland we have a great Outdoor nature heritage and experiential learning tradition, but acceleration of the experiential learning's trajectory into general education theory and practice needs more academic research to be more easily justified and supported. The article is mostly based on Finnish academic research and general Outdoor education literature.

Tiivistelmä

Seikkailukasvatuksen opetukseen, ohjaukseen ja oppimiseen liittyvät didaktiset suhteet

Seikkailutoiminnan integrointi nuorisotyön, sosiaalityön, toimintaterapian ja koulun kasvatus- ja opetustyön käytäntöihin tuottaa kokonaisvaltaista hyvinvointia yksilöille ja koko yhteisölle. Kun seikkailua käytetään kasvatukselliseen tarkoitukseen, puhutaan seikkailukasvatuksesta. Tällöin on kyse kasvattavasta vaikuttamisesta kasvatettavaan seikkailullisen toiminnan avulla, mihin kuuluvat suunnittelu, opetus- oppimistapahtuma ja sen arviointi. Osatekijöinä ovat seikkailukasvattaja, kasvatettava ja sisältö, jonka omaksuminen tapahtuu kokemuksellisesti luokan ulkopuolisessa toimintaympäristössä tai luonnossa. Pedagoginen suhde (kasvatusopin suhde) on opettajan toimintaa suhteessa oppilaan kasvun, oppimisen ja sivistyksen tukemiseen. Didaktinen suhde (opetusopin suhde) keskittyy opettajan määrittelemien sisältöjen omaksumiseen ja ennakolta suunnitellun opetustoiminnan pedagogiseen käytännön toteuttamiseen ja oppilaan oppimisen edistämiseen monipuolisten didaktisten keinojen avulla. Kokemuksiin pohjautuvassa työssä oppilas rakentaa tietoisuutta ja tietämystä itsestä ja ympäröivästä todellisuudesta. Ulkona toteutettu seikkailukasvatus on yksi koulun kokonaisopetuksen ja ilmiöoppimisen menetelmä, jonka avulla voidaan kokemuksellisesti oppia uusia asioita itsestä osana yhteisöä, omasta identiteetistä, Suomen luonnon arvoista, kestävästä kehityksestä, liikkumisen merkityksestä ja hyvinvoinnista. Artikkelini perustuu tieteelliseen tutkimukseen ja kirjallisuuteen, jota on valitettavan vähän saatavilla Suomessa. Artikkelissa tarkastellaan suomalaisen seikkailukasvatuksen pedagogisia ja didaktisia näkemyksiä opettajan tai muun käytännön toimijan näkökulmasta, sekä perustellaan seikkailukasvatuksen työtettä teoreettisen opetuksen tukena koulussa. Artikkelissa selvennetään seikkailukasvatuksen suomalaisia taustoja ja käsitteitä ja tarkastellaan koulun opetussuunnitelmaa, joka antaa hyvät mahdollisuudet toteuttaa seikkailullista opetusta. Didaktiikan kolmiomallia (the Didactic Triangle) esitellään seikkailukasvatuksen pedagogisen tapahtuman ymmärtämisen kannalta.

Introduction

Outdoor education and experiential learning activities, as integral parts of the Finnish youthwork, social work, occupational therapy or of the school education curriculum, contribute to overall success and wellbeing. A key dimension of any educational act, including Outdoor adventure education and many other experiential learning implementations, is its educational and pedagogical intention, which is always oriented towards something meaningful in the education process. Outdoor adventure education includes teaching and learning with pedagogical and didactic acts aiming at the students creating new relationships with the experiential content and place. The consequences of the learning environment between teacher–student–content -relationships can be figured out with the design of the Didactic Triangle. In the technology world of the 21st century, an essential aim of Outdoor adventure education is to allow students to explore the multidisciplinary personal benefits of physical activity: good health, better sleep or, general wellbeing. It is also a method enabling one to understand the continuity and interaction between modern life and the past centuries with the sustainable values of nature, especially the wisdoms of the Finnish Erä-tradition as a national collective memory.

Experience and Outdoor adventure education

Outdoor adventure education in this article translates as *Seikkailukasvatus* in Finnish, which is a process of learning through and from low risk adventure-based experiences, using reflection on the acts. The orientation has the following broad description: Finnish Outdoor adventure education is an experiential teaching and learning method in which outdoor adventurous activities are

used to provide the participants with experiences of being successful and managing things, from which growth and learning are guided in the direction planned for (Boud, Cohen, & Walker 2000; Karppinen 2005; 2011, Karppinen & Latomaa 2015; Marttila 2016; Heckmair & Michl 2018).

In Finnish educational vocabulary, there is not an exact definition for the Outdoor Education and experiential learning concept. In Finnish, the “Experience” has a double meaning of a mental experience (*Elämys* in Finnish, *Erlebnis* in German) and a conscious experience (*Kokemus* in Finnish; *Erfahrung* in German). Broadly, in the Experiential education approach experiences can be felt by all the senses, which are “facts” from the point of view experienced by individual participants. The diversity of opinions and impressions are presented in the reflection, which is a meaning-making process that moves a learner from the previous experience level onto the next with a deeper, mental or physical understanding of its relationships with and connections to other experiences and ideas (Boud, Cohen & Walker 2000). Unfortunately, concerning children and adolescents, there is an adequate function and indefinite faith to believe in an individual’s innate capacity to grow and learn, as can be seen in David Kolb’s Experiential Learning model (1984), which might be attractive for adult education theorists (Miettinen 2000).

Experiential teaching and learning

Educators who choose experiential teaching in their work must first be aware of and understand the nature of human experience. If an education is said to be experiential, two intrinsic dimensions are included: experiential teaching and experiential learning. The experiential teaching includes pedagogical and didactic acts,

which means that it is structured in a way that the teacher or educator is responsible for providing the students with experiences that are genuine, valuable, and which better enable the students to increase their personal and academic development and contribution to society (Uljens 1997). An essential aim is to allow the learner to explore the phenomenon under study to form a direct relationship with the content and subject matter rather than reading about the phenomenon or encountering it indirectly. The experiential learning, then, requires that the learner plays an active role having initiative in the experience, and that the experience is followed by reflection as a method for processing, understanding, and making a meaning of it. According to Uljens (1997), in any purposeful pedagogical contextual setting there are always three main components, including the teacher, the learner(s) and the content and, additionally, resources with the curriculum included with planning, methods and evaluation.

The modern father and thinker of the Experiential education, John Dewey, proposed that if education is designed on the basis of a theory of experience, we must understand the nature of how humans see and have the experiences they gain, in order to design effective education. In this respect, Dewey's theory of experience (Dewey 1934, 1938/1997; Mietinen 2000) rested on two central tenets: continuity and interaction. Dewey argued that we learn something from every experience, whether positive or negative, and that which is accumulated influences the nature of one's future experiences. Thus, every experience in some way influences all potential future experiences of the individual. Continuity refers to this idea that each experience is stored and carried on into the future, whether one likes it or not. Interaction builds upon the notion of continuity and explains how the past experi-

ence interacts with the present situation, to create one's present experience. Dewey's hypothesis is that your current experience can be understood as a function of your past (stored) experiences, which interact with the present situation to create an individual's experience. Any situation can be experienced in profoundly different ways because of the unique individual differences. (Dewey 1938/1997.)

In this article, I elucidate that, even though the concept of experience is problematic in the Finnish education literature and tradition, the Outdoor adventure education concept has a good future in schools and society. However, it seems necessary to continue clarifying what we mean by Outdoor education and experiential learning. The "experience" has not been much conceptualized, due to its phenomenological character (Perttula 2009, 116), and on the other hand, due to its pragmatic meaning. Experience includes knowledge, abilities and skills, which have been gained in relationship and interaction with the physical reality. People can undergo physical, psychological, spiritual and emotional experiences consciously or unconsciously. Mental experience involves the aspect of intellect and consciousness experienced as combinations of thought, perception, memory, emotion, will, understanding and imagination, including all the unconscious cognitive processes. (Perttula 2009, 119–121.)

In Finland, at the very beginning of the 1990's this approach had different definitions: "Experience pedagogics" (in Finnish: *Elämyspedagogiikka*, in German: *Erlebnispädagogik*), "Outdoor pedagogics" (*Ulkoilmapedagogiikka*) or "Adventure pedagogics" (*Seikkailupedagogiikka*; *Abenteuer Pädagogik*), which was partly included in the ideologies of the *Erlebnispädagogik* and the Outdoor adventure education concepts (Telemäki & Bowles

2001; Karppinen & Latomaa 2015; Heckmair & Michl 2018).

Integrative learning – accelerating students to enjoy physical activity in the Outdoors

The reform pedagogical and progressive education movement in Europe began in the late 19th century (Jank & Meyer 2005, 319). Integrative teaching and learning (in Finnish: eheyttävä opetus, kokonaisopetus) was quite a reformistic education idea that arrived in Finland at the beginning of the 1900's from Germany by Professor Aukusti Salo (1887–1951) focusing on experiences of practical, environmental and home region thematic units (Salo 1952). From a historical perspective, the promotion of students' well-being through Outdoor education activities and school-based physical activities is not a new phenomenon in Finland. Physical education lessons were included in the school curriculum in 1843 in order to "improve students' poor health". Already in 1925, the curriculum of a rural primary school stated that '... let's open up the windows and take a run around the school building...' (Rural primary school curriculum committee report 1925).

School students in Finland are provided with several recess periods daily, and schools arrange lessons and break times relatively independently. There are usually from two to four recess periods of 10–15 minutes after each 45–90-minute lesson and one longer recess period of 30 minutes for school lunch and other activities (National Core Curriculum for Basic Education 2014, Haapala 2017). Outdoor adventure education has many integrative advantages compared to subject based teaching in the classroom (Laine, Elonheimo & Kettunen 2018). It can be a move-

ment toward integrated lessons helping students construct new knowledge across curricula or an answer to the low physical activity of children and young people in our schools (Karppinen 2005; Karppinen & Latomaa 2015; Marttila 2016).

Many pupils would enjoy recreational, independent physical activity without competition or performance. A park or a forest nearby can be a motivating and fascinating learning environment. The free space, fresh air and nature in the great Outdoors with a group of school mates offer interactive opportunities to use one's senses actively, to learn by visualizing, and in auditory or kinesthetic ways. Experiences gained by individual participants are, as they see them, special truths and "facts", which are then presented in the reflection. Depending on the teacher's didactic purpose and intention, the phenomenon-based learning can be a mixture of quite a few school subjects and social learning, co-operation, languages, math, ethics, biology and physical education (Phenomenal education 2018).

Experiential activities in the school

It is possible to be arrange many experiential and phenomenon-based outdoor activities pedagogically and didactically in various contents in any geographic location during a subject, lesson, lasting all day, or in the form of trips or excursion to cultural or sport events: in swamps, meadows, forests, shores, sea coasts, rivers, lakes, estuaries, and all other places, except for caves or mountains (National Core Curriculum for Basic Education 2014; Laine et al. 2018).

Outdoor education often takes place around the corner, on a walk to a park, around the block, on a visit to a public museum, cemetery, library, fire station or

garden. In warm seasons, it is easy to make biking trips to museums, local forests, historical outdoor places, or to have an experiential day by lakes or waters from the school in all grades. In the winter, it is possible to ski, skate, play ice-hockey, go sledding, go on skiing trips to a local nature spot or ice fishing with making a fire and practice first aid, resilience and Erä-wilderness skills. It is possible to co-operate with the youth-serving agencies and outdoor professionals in outdoor education, because the field transcends school boundaries to many aspects of society: public youth work, church, recreation departments, forests, museums and conservation organizations, resource management agencies etc. (Karppinen 2005; 2011; Karppinen & Latomaa 2015; Marttila 2016; Laine et al. 2018).

A camp school is a non-compulsory, but quite a popular type of learning by doing, and in an experiential way, which takes place in a different location from the school district. One-week camp schools are mostly implemented by the non-profit National Finnish Youth Center association, which is the largest Outdoor school camp provider, including accommodation, food service and daily programmes and guiding by professional outdoor adventure educators (www.seikkailukasvatus.fi). In the non-formal education of youth work or social pedagogical work, all kinds of experiential learning and outdoor education approaches are central concepts (Youth Act 27.1.2006/72).

The culture, purpose and intention in Outdoor adventure education process

The ideology of the Finnish Outdoor adventure education in nature and outdoors is influenced by progressive views of Dewey's Learning by doing, Anglo-Amer-

ican Adventure education and reform pedagogical Erlebnispädagogik of the German speaking culture. However, the historical culture and philosophical roots of Finnish Outdoor life and tradition go back a thousand of years to the challenging Erä-life, Everyman's Right ideology and wilderness spiritual culture with nature beliefs sung by the Finnish-Karelian people, which were collected by doctor Elias Lönnrot and which can be read in the national epic of Kalevala (Lönnrot 1849; Voionmaa 1947; Vahtola 2003; Lehtikoinen 2007).

The purpose is on wholistic, metacognitive, skill-based, and affective domains, which have interpersonal and intrapersonal focuses (Ewert & Sibthorp 2014, 6–8; Priest & Gass 2018). In the following chapter I shall discuss how Outdoor adventure education can be understood as a teaching-learning process with pedagogical and didactic interpretations. The teacher's pedagogical intentionality is related to his or her human consciousness and perceptions of the relevant content. With a sensible and reflective approach, the teacher or educator can facilitate a young person's studying-learning process towards the understanding of diverse forms of culture, skills, and personal development (meaning making) and, finally, helping the participants transfer them into everyday life (Priest & Gass 2018). Before introducing the main ideas of the outdoor education model, it is important to notice a few of the basic assumptions included in the process.

At first, in this article the definition of didactics follows: Didactics is the theory and practice of learning and teaching (Jank & Meyer 2005, 14). It is here to distinguish the difference between two concepts: education and teaching. It is important to note that the concept of education and teaching (or facilitating, guiding) differ from one another in theory and in practice. 1) Here,

on the one hand, the education belongs to the field of theory and practice of pedagogy. It means educative influence or even effort, in some way, to influence a child's actions, attitudes, needs, temperament, personality and understanding of the issue at hand educationally. 2) On the other hand, the teaching, facilitating or guiding, belongs to the field of theory and the practice of didactics. It is also relevant to notice that in everyday life practices, both education and teaching can be present at the same time, but their purpose and institutional justification may separate them (Uljens 1997, Ulvinen 2017; see also Ulvinen in this publication).

In every educational process there are two fundamental phenomena: culture and purpose. According to Dewey (1938/1997), good education should have both a societal purpose and a purpose for the individual student. For Dewey, educators are responsible, therefore, for providing students with experiences that are immediately valuable, and which better enable the students to contribute to society. Uljens (1997) points out, that at the core of the pedagogical relation, Culture can be theorized in the form of a pedagogical triangle, which consists of the basic idea of adult – child – formation process – and culture. The question is always about an adult's intentional and educational influence to understand the child or student.

According to Ulvinen (in this publication), the didactic setting and learning environment of the Outdoor (adventure) education can only be revealed through the actual forms of everyday life activities and perceived cultural artefacts. The relevant and most significant forms of culture and action is the making of civil society and the making of culture. For example, going to outdoor education activities and challenges, or just leaving a comfortable indoor milieu behind and walking out into

a, somewhat scary and unfamiliar, forest, the teacher must have sensitive awareness about the students' skills, maturity and readiness to cross over the comfort zone to face certain experiences, and depending on their age, the mental state and talents to manage in the activity to master a goal. Before becoming familiar with the students' personal characteristics and interests, the teacher must have knowledge of the students in advance by using diverse negotiations on the outdoor tasks and challenges to come.

The Didactic Triangle

The individual student has an unquestionably active role either to accept, participate or to disclaim or totally refuse to do too challenging an act in Outdoor education aiming to learn new skills, interaction and personal development. The teacher as the leading and responsible adult, plans the outdoor situation in various temporal perspectives, from planning specific operations and activities and reflection sessions during or after a one-lesson or a one-day outdoor situation, to planning a one-week course activity or to planning a whole outdoor education course content. In this chapter, I focus on the concept of the Didactic Triangle (Fig.1) and discuss how the Outdoor adventure teacher (educator) can facilitate a student's or any participant's acting-studying-learning process towards the understanding of certain societal forms of culture and skills of action and personal development (Jank & Meyer 2005, 55).

There are different approaches to how teachers facilitate using soft, hard or meta skills and methods. As students learn a certain content in various ways, it is useful to consider the relation of the participants, i.e. the teacher and the students (Jank & Meyer 2005, 16). This relation can be de-

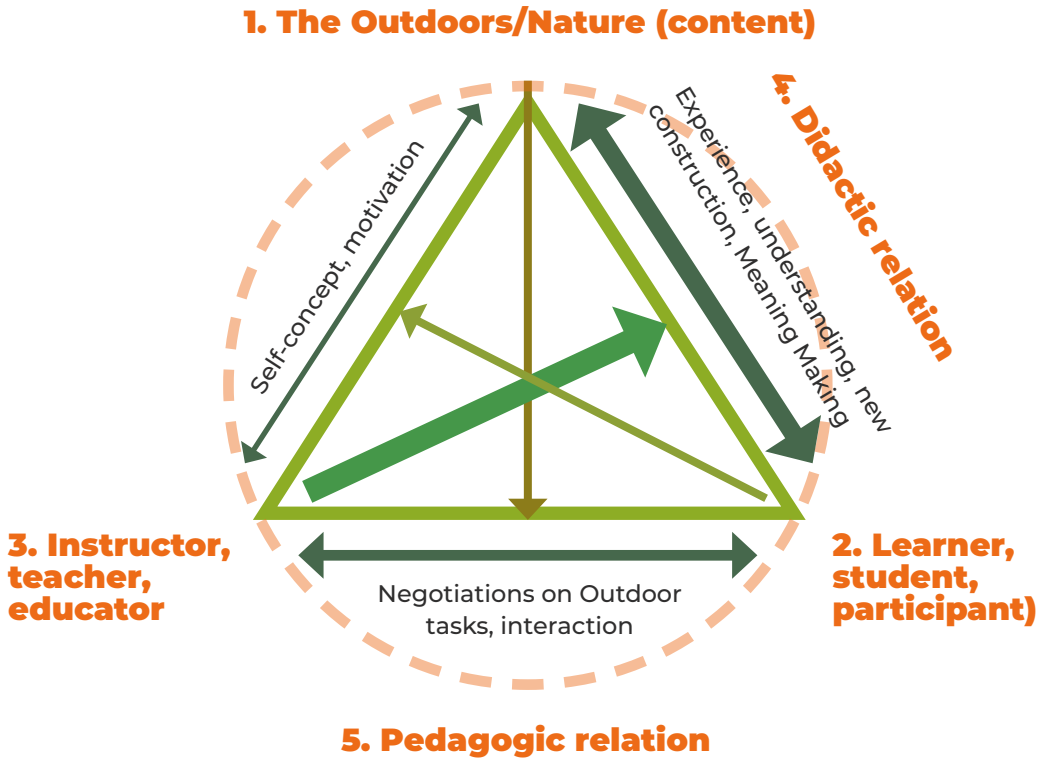


Figure 1. The Educational setting and learning environment and the relationships in Outdoor adventure Education (applied cf. Uljens 1997; Kansanen & Meri 1999; Siljander 2002; Kansanen 2004; Ulvinen 2017; see also this publication).

scribed with the Didactic Triangle, which, in general, is composed of four parts: 1. the content, 2. the student, 3. the educator, and 4. the pedagogical and didactic relations between these three factors. Here we must notice, that in a teacher-centred or subject-based academic school, the teacher acts as a “knower” within the context of the content. The teacher is an authority, who decides about the knowledge, and forwards it into the students’ heads and memory. Larger societal conditions are not taken into consideration, because the focus is on the subject / knowledge (Kansanen & Meri 1999, 112). In the experiential learning concept, students are at the centre, and the teaching is supported by using cases as the central topic of experiences in the Outdoors and nature.

Relationships of the Outdoor education situation

The Figure 1. consists of two main relationships: 1. Pedagogical relationship between the teacher and learner and 2. Didactic relationship between the teacher and learning process (teaching-learning process). The didactic model is a general frame of reference in order to approach the experiential learning theory and practice.

Pedagogical relationship (the dual arrow between the teacher and the learner): the relationship is psychological and personal, and it expresses the relationship between the teacher (an adult) and the student (a child or an adolescent). It focuses on the attention directed a) to the person as he/

she is the case, and it also focuses the attention directed b) on the person/learner in relation to what he/she can become personally and societally. The teacher as a sensible and responsible adult interprets and understands the current situation and the child's/adolescent's experiences and anticipates the times when he or she can take greater responsibility for his/her participation in the learning process.

Didactic relationship (the arrow between the teacher and teaching-learning process between the content and the student): The teacher as a facilitator may use a) affective, mental, social or spiritual methods (soft skills), b) concrete and technical methods (hard skills) and c) cognitive and knowledge-based methods (meta skills) (Priest & Gass 2018). Individuals create and construct attitudes, skills and knowledge while performing an activity and task. In the construction process, reflection is needed to make experiences conscious and meaningful for the metaphoric transfer. The processes of teaching, especially in the Outdoors, are complex, including many variables, social-emotional feelings, constructions and reconstructions, interpretations, misunderstandings or definitions to be planned beforehand (Boud, Cohen, & Walker, 2000, 8–17). The teacher is the instructor in the reflection process. All the other students, however, can participate in the reflection and transfer process.

Additionally, Figure 1. consists of four main components such as: **1. The content:** the adventurous situation, the Outdoors, nature or an authentic environment, is outside the formal classroom or institution. **2. The student:** is seen as an active participant with his/her personal resources and qualifications. **3. The teacher:** is seen as a didactic educator-instructor, whose role in the experiential situation is more like that of a facilitator, a guide, a resource provider, an assistant and a supporter. **4.**

The activity: The methods of teaching and instruction depend on two central dimensions: continuity and interaction of the learner's former (learning) experiences in the Outdoors/Nature (Dewey's theory of experience (1938/1997)). The experiential learning in the school is group-based and kind of a social experience, but focusing mostly on participants' personal growth, positive attitudes or on accelerating physical activity through experience and understanding the meaning-making process in reflection by active participation in the Outdoors. The educator's instruction provides guidance, support and help for the student, so that the student can construct his/her own understanding in the reflective meaning making process. According to Dewey, once we have a theory of experience, then, as educators, we can set about progressively organizing our subject matter in a way in which it takes account of the pupils' past experiences, and then provides them with experiences which will help to open up, rather than shut down, a person's access to future growth experiences, thereby expanding the person's likely contribution to society (Dewey, 1937/1997).

Intentionality and purposiveness

According to Uljens (1997) and Kansanen & Meri (1999), at the core of didactics there are intentionality and purposiveness, which mean a planned, conscious and acknowledged, institutionalized and professional purpose to make a learner, student or the participant learn by the direction of present content knowledge of the subject matter that is planned in the curricular form. In the Didactic Triangle, it is significant that the pedagogical purpose of pre-planned teaching or guiding activities and instructions are to enhance and facilitate the student's studying-learning process.

The Outdoor educator's self-awareness and awareness of the Outdoor nature values, understanding the meaning of adventure education or wilderness skills focus on the teacher's instructions and teaching activities, as well as on the students' studying activities. As mentioned before, most of the important outcomes of any educational experience involve a combination of metacognitive, skill-based, and affective domains (Priest & Gass 2018).

The common outcomes in the basic Outdoor education can be divided into those with an interpersonal, and those with an intrapersonal focus. Interpersonal development (social-pedagogical growth) involves changes in how a person interacts with others, such as group outcomes, sense of community or collective efficacy (Breunig, O'Connell, Todd, Young, Anderson & Andersson 2008). Intrapersonal development outcomes are unobservable mental changes in the participants' psyches, such as self-constructions, self-confidence, self-awareness, values and mental or emotional states (Ewert & Sibthorp 2014, 129–131). In addition to the initial and intermediate outcomes, ethical values, wellness, resilience and personal health are priorities in the rich learning environments of the outdoors and nature. Outdoor adventure education is the promotion of learning through adventure-based experiences, while adventure itself means surviving in the danger and wilderness (Ewert & Sibthorp 2014; Heckmair & Michl 2018; Priest & Gass 2018). This means, for example, when crossing on ropes in a low risk river the teacher asks (soft didactics by verbal instructions) the student to shift the rope with their hands to keep their body well balanced (didactics by technical hard skills). The teacher or peer could show a model (didactics by imitation, technical and modelling, didactics by social interaction; observational learning), or the students can try it by themselves (di-

dactics by meta knowledge, activity, trial and error). Relating to the use of technology in an outdoor setting, this means, for instance, guiding the children to use applications wisely for photo documentation, or as an additional tool to reflect previous experiences in learning, or refuse to chat during rock climbing (didactics, by attitude and value). Afterwards, in the evaluation and reflection (for example, indoors in the classroom), the teacher can use verbal interaction, drama, writing, storytelling or photos to make metaphorical meanings and to transfer them into the everyday life by reconstruction.

Conclusion

In this article, I have discussed the arguments of the modern concept of Outdoor adventure education and its integrative learning included in the Finnish school education. I have pointed out how unique a role as a didactic instructor the teacher has for providing the students with learning experiences and increasing their personal development with physical activity (Uljens 1997; Kansanen & Meri 1999). In the landscape of worldwide education, there are implicit and explicit difficulties understanding its wholistic teaching and learning process. The experience including complex definitions and multidimensional characteristics with a wide range of interpretations has many challenges in positivist scholarly institutions and research. Studying and learning by visual, auditory or kinesthetic ways in free space, fresh air and nature in the great Outdoors with a group of school mates offers interactive opportunities to use one's senses actively.

Secondly, I have addressed the intention towards ontological assumptions and historical evolution. I have discussed arguments on the modern experiential learning ideas, which are still quite unclear in the

Finnish conversations. There is limited research or literary reviews relating to the experiential learning, although it began in 1946 as a form of social practice influenced by Kurt Lewin's action research and Human Relations Training in the USA (Miettinen 2000). These ideas arrived in Finland in the 1960–70's and later, after Kolb (1984) published an eclectic and simple four-stage Experiential learning model, it became popular in the 1980's with some critical judgements (Miettinen 2000). The traditional Finnish Outdoor culture and education in nature were mainly influenced by the combination of Dewey's Learning by doing, Outdoor adventure education of the English speaking culture and *Erlebnispädagogik* of the German speaking culture, which became popular in the 1990's.

Thirdly, as contemporary understanding of Outdoor adventure education has come into schools as an alternative and integrative educational method, teachers need more understanding about its pedagogical and didactic processes. The model of the Didactic Triangle is a way to figure out the experiential teaching and learning in theory and practice. Finnish schools have the system of a dualistic combination of a) teaching based academic and b) learning based practical and intellectual tradition, for example, phenomenon-based learning relating to physical activity with a mixture of social learning, co-operation, languages, math, ethics, biology and physical education. Depending on the teacher's didactic purpose and intention, it improves the mental and physical understanding of its relationships with and connections to the physical experiences and ideas. The teacher is responsible for facilitating the students' learning with sensible methods and providing them with exploring personal benefits of multidisciplinary skills in the physical activity and transferring them into their life.

Finally, one can ask why do we need to clarify the concepts of outdoor adventure education and experiential learning? The answer is simple: because of our heritage, identity and our experiential self-knowledge as representing ourselves sustainably with nature and the world. Values of egalitarianism and collectivism with collective memory – unconscious or conscious – of the past wisdoms and spiritual beliefs are the continuity and interaction between traditions and the modern education, which are deeply embedded in Finnish society. Every historical occasion is stored and carried on into the future to the next generation. The interaction builds upon the notion of continuity and explains how the past experiences interact with the present situation, creating the present experience.

References

- Boud, D., Cohen, R. & Walker, D. (2000). Using experience for learning. Buckingham: SRHE and Open University Press, 1–17.
- Breunig, M., O’Connell, T., Todd, S., Young, A., Anderson, L. & Andersson, D. (2008). Psychological sense of community and group cohesion on wilderness trips. *Journal of Experiential Education*, 30 (3), 258–261.
- Dewey, J. (1934). *Individual Psychology and Education*. The Philosopher, Vol XII. The Journal of the Philosophical Society of England. Available at: <http://www.the-philosopher.co.uk/2016/08/individual-psychology-and-education-1934.html> (Accessed 18.7.2019).
- Dewey, J. (1938/1997). *Experience and education*. New York. Collier Books.
- Ewert, A. & Sibthorp, J. (2014). *Outdoor Adventure Education – Foundations, Theory, and Research*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Haapala, H. (2017). Finnish schools on the move: Students’ physical activity and school-related social factors. LIKES Research Reports on Physical Activity and Health 336. Dissertation in Sport Pedagogy University of Jyväskylä Faculty of Sport and Health Sciences Sport Pedagogy and Social Sciences of Sport, Jyväskylä, Finland. Available at: https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/55965/3/978-951-790-442-1_Haapala_.pdf (Accessed 1.7.2019).
- Heckmair, B & Michl, W. (2018). *Erleben und Lernen. Einführung in die Erlebnispädagogik (Erleben & Lernen; 2) 8. überarbeitete Auflage*, München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Jank, W. & Meyer, H. (2005). *Didaktische Modelle*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Kansanen, P. (2004). *The Concept World of Teaching. Opetuksen käsitteita*. Jyväskylä, Finland: PS-kustannus.
- Kansanen, P. & Meri, M. (1999). The Didactic Relation in the Teaching-Studying-Learning Process. *TNTEE Publications 2 (1)*, 107–116. Available at: <http://tntee.umu.se/publications/v2n1/pdf/ch8.pdf> (Accessed 1.7.2019).
- Karppinen, S.J.A. (2005). *Seikkailullinen vuosi haastavassa luokassa. Etnografinen toimintatutkimus seikkailu- ja elämyspedagogiikasta*. (An Adventurous year in a challenging class. An ethnographic action research on Outdoor adventure education in Finland). Doctoral dissertation. University of Oulu, E77. Oulun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta E77. Available at: <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9514277554.pdf>
- Karppinen, S.J.A. (2011). *Outdoor adventure education in a formal education curriculum in Finland: Action research application*. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning* 2011, 1–22.
- Karppinen, S.J.A & Latomaa, T. (2015). *Seikkailun elämyksiä. Suomalainen seikkailupedagogiikka, osa 3. (Learning through Experiencing, part 3. The Story of the Finnish Outdoor Adventure education and pedagogics)*. Rovaniemi: Lapland University Press.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Laine, A., Elonheimo, M. & Kettunen, A. (eds.) (2018). *Loikkaa ulkoluokkaan. Opas ulkona opettamiseen. (Step outdoors. A Guide on teaching outdoors)*. Ulvila: Plusprint.
- Lehikoinen, H. (2007). *Metsästyksen kulttuurihistoria Suomessa: ”Tuo hiisi hirviäsi!” (A Cultural history of hunting in Finland: “Holy Hiisi, bring us elks!”)*. Keuruu: Otava.
- Lönnrot, E. (1849). *The Kalevala. The Epic Poem of Finland*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuusseura.
- Marttila, M. (2016). *Elämys- ja seikkailupedagoginen luontoliikunta opetussuunnitelman toteutuksessa: etnografinen tutkimus. (Integrating outdoor adventure education into the curriculum: an ethnographic study)*. Doctoral dissertation. University of Jyväskylä, 237. Available at: <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/49593>
- Miettinen, R. (2000). The concept of experiential learning and John Dewey’s theory of reflective thought and action. *International Journal of Lifelong Education*, 19, 54–72.
- National Core Curriculum for Basic Education (2014). *Peruskoulun opetussuunnitelma 2014*. Finnish National Agency for Education. Available at: https://www.oph.fi/english/curricula_and_qualifications/basic_education/curricula_2014 (Accessed 12.8.2019).

Perttula, J. (2009). Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. (The Experience and research of the Experience. Branch of Phenomenological science). In J. Perttula & T. Latomaa (eds.) Kokemuksen tutkimus. (Research of the Experience). Tampere: Juvenes Print, 115–158.

Youth Act (2006/72). Nuorisolaki 27.1.2006/72. Available at: <https://www.finlex.fi/en/>

Phenomenal education (2018). Available at: <http://www.phenomenaleducation.info/home.html>

Priest, S. & Gass, M.A. (2018). Effective leadership in adventure programming. 3rd edition. Champaign, IL: Human Kinetics.

Rural primary school curriculum: committee report (1925). Kansakoulun opetussuunnitelmakomitea. Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma: komiteamietintö. Valtioneuvosto 2017. Helsinki.

Salo, A. (1952). Johdatus yleiseen kasvatusoppiin. Helsinki: Otava.

Siljander, P. (2002). Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. (The Systematic Introduction to Educational Science). Helsinki: Otava.

Telemäki, M. & Bowles, S. (2001). Seikkailukasvatuksen teoria ja käytäntö, osa I. (Theory and Practice of the Finnish Outdoor adventure education, part I). Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutusyksikön julkaisuja. Sarja B, 15/2001.

Uljens, M. (1997). School Didactics and Learning. A school didactic model framing an analysis of pedagogical implications of learning theory. Turku/Vaasa/Åbo Akademi, Finland. East Sussex: Psychology Press Ltd.

Ulvinen, V.-M. (2017). Didaktisen ajattelun ydinsisältöjä. (Core contents of Didactic thinking). University of Oulu. Available at: <https://wiki oulu.fi/display/did/Johdatusta+didaktiikkaan> (Accessed 12.8.2019)

Vahtola, J. (2003). Suomen historia: Jääkaudesta Euroopan unioniin. (The History of Finland. From Ice Age to the European Union). Helsinki: Otava.

Vitikka, E., Krokfors, L. & Hurmerinta, E. (2012). The Finnish National Core Curriculum: Structure and Development. In H. Niemi, A. Toom & A. Kallioniemi (eds.) Miracle of Education. The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools. Rotterdam: Sense Publishers, 83–96.

Voionmaa, V. (1947). The Erä period of Häme municipal. Hämmäläinen eräkausi. Porvoo: WSOY.

Kuinka tehdä mahdottomasta mahdollista? Ei vain elämyspedagogisten peruskysymysten äärellä

Ari Kivelä

Tiivistelmä

Artikkelin lähtökohtana on kysymys, kuinka pedagoginen toiminta on mahdollista. Aluksi kysymystä tarkastellaan sosiologi Niklas Luhmannin systeemiteorian näkökulmasta. Hänen mukaansa pedagogista toimintaa ja sitä koskevia teoreettisia pohdintoja leimaavat kaksi ongelmaa: teknologiavaje ja ymmärtämisvaje. Tämän jälkeen tarkastellaan sitä, kuinka nykyinen mannermainen pedagoginen teorianmuodostus on pyrkinyt selviytymään näistä ongelmista käyttämällä käsitteitä vaatimus itsenäiseen toimintaan ja sivistyksellisyys. Lopuksi artikkelissa hahmotellaan yleisiä suuntaviivoja elämys- ja seikkailupedagogiikan didaktiikalle.

Abstract

*How to make the impossible possible?
Basic questions not only for outdoor and experiential education*

The point of departure is the question, how is pedagogical action (i.e. upbringing, teaching etc.) possible. First, the issues raised by a German sociologist Niklas Luhmann are discussed. Accordingly, pedagogical action and the contemplations concerning it are also plagued by so called technology deficit and understanding deficit. How contemporary continental theory of education has been trying to cope with those deficits by using concepts like summons to self-activity (*Aufforderung zur Selbsttätigkeit*) and *Bildsamkeit* are then discussed. Finally, some conclusions for the didactics of outdoor and experiential education will be outlined.

Johdanto

Perinteisesti didaktiikan keskeiset tutkimuskohteet on määritelty seuraavilla kysymyksillä: miten opetetaan, kuka opettaa, mitä opetetaan, ketä opetetaan ja missä opetetaan. Didaktiikka on pohtinut sitä, millaisia pedagogisia keinoja (pedagogisia tekoja) opettaja tai kasvattaja (pedagoginen toimija) käyttää välittääkseen haluttuja sisältöjä toiselle henkilölle (oppilas, kasvatettava) tähän erikoistuneessa pedagogisessa instituutiossa. Tämä didaktisten kysymysten kirjo kattaakin sellaisen joukon kasvatuksen ja opetuksen keskeisiä ulottuvuuksia, joita kaikkia ei ole mahdollista kattavasti tässä yhteydessä käsitellä. Merkille pantavaa kuitenkin on, että didaktinen näkökulma korostaa nimenomaisesti sitä, että tarkastelun kohteena on toiminta. Didaktiikka on perinteisesti ymmärtänyt opetuksen ja kasvatuksen käytännöllisenä taitona. Tässä yhteydessä voimme puhua laajasti ottaen pedagogisesta toiminnasta.

Käsitteenä pedagoginen toiminta on merkitykseltään opetuksen käsitettä laajempi. Siinä missä jälkimmäinen helposti – ja hyvästä syystä – kiinnittää huomion lähinnä perinteiseen, luokkahuoneessa tapahtuvaan, suhteellisen rajattuun, tavoitteelliseen aktiviteettiin, pedagogisen toiminnan käsite kattaa myös sellaisten suunnitelmallisten pedagogisten tilanteiden kirjon, joka sijoittuu perinteisen, luokkahuoneissa ja organisatorisesti varsin rajatuissa pedagogisissa instituutioissa tapahtuvan toiminnan ulkopuolelle tai reuna-alueille. Näin pedagogisen toiminnan teoria mahdollistaa myös elämäspedagogiikan ehtojen käsitteellisen analyysin. Tässä artikkelissa tarkastellaan sitä, mikä tekee jostakin toiminnasta ylipäätään pedagogista toimintaa. Toisin sanoen: kysymyksessä on se, millaisten käsitteellisten ehtojen alaisuudessa meidän on mahdollista puhua pedagogisesta toiminnasta.

Kasvatuksen mahdoton mahdollisuus

Suomeksikin käännettyssä teoksessaan *Ekologinen kommunikaatio* Niklas Luhmann (1927–1998) toteaa seuraavaa: ”Pedagogiseen kirjallisuuteen voidaan luottaa yhtä vähän kuin teologiseenkin...” (2004a, 153). Luhmannin tapauksessa on kuitenkin perusteltua ottaa kyseinen huomio vakavasti. Luhmann on nimittäin tarkastellut pedagogisia kysymyksiä osana sosiologista teoriaansa todennäköisesti enemmän kuin kukaan muu sosiologi. Teema, joka toistuu Luhmannin pedagogista ajattelua ja toimintaa koskevista analyyseissa, on pohjimmiltaan kasvatuksen periaatteellinen mahdottomuus (Luhmann 2002, 82). Tai oikeammin se, että meiltä näytävät puuttuvan teoreettiset ja käsitteelliset välineet osoittaa lopultakin vakuuttavasti, kuinka kasvatusta olisi ylipäätään mahdollista (Luhmann & Schorr 1982, 12).

Luhmann ei missään vaiheessa kiistä sitä, etteikö kasvatusta tapahtuisi ja etteikö se olisi välttämätöntä. Päinvastoin – kasvatusta on ihmislaajalle ominainen ja evolutionäärisesti kehittynyt intentionaalinen kanssakäymisen muoto. (Luhmann 2002, 38, 60–62, 111, 148.) Niinpä onkin kysyttävä sitä, miksi hän sitten muistuttaa kasvatusta periaatteellisesta mahdottomuudesta. Syy tähän piilee laajemmassa teoreettisessa viitekehityksessä: sosiaalisia ja yhteiskunnallisia ilmiötä, kuten itse asiassa kaikkia todellisuuden ilmiötä, on mielekästä tarkastella systeemitheoreettisesti. Kaikki järjestelmät noudattavat samoja lainalaisuuksia. Lähtökohtaisesti järjestelmät ovat autopoieettisia. Käsite viittaa siihen, että systeemi pitää itse itseään yllä omien sisäisten prosessiansa kautta toteuttamalla oman itsesäilytyksensä kannalta välttämättömiä tehtäviä.

Autopoieesiksen ohella toinen tärkeä käsite Luhmannin ajattelussa on ympäristö (Umwelt). Vaikka systeemin ja ympäristön välillä onkin selvä raja, systeemi ei voi olla olemassa ilman ympäristöään. Sama pätee luonnollisesti myös kääntäen: ympäristö on olemassa vain tietyille systeemille. Systeemille ympäristö on sen ulkopuolella olevaa mutta autopoieesiksen kannalta välttämätöntä tai sitä ehkäisevää. Olennaista on, että se, mikä näyttäytyy tässä yhteydessä järjestelmän ympäristönä, voi vaikuttaa järjestelmään itseensä ainoastaan tämän autopoieettisten prosessien kautta. Ympäristöstä ei voi sinänsä siirtyä sellaisenaan mitään järjestelmään muuten kuin niin, että ympäristöstä tai sen osasta tulee osa järjestelmän sisäistä autopoieesista ja siten järjestelmälle ominaista itsensä ylläpitämisen prosessia. (Luhmann 1992, 109; 2002, 21–28.)

Näin on helppo ymmärtää, miksi kasvatus vaikuttaa mahdottomalta. Kasvattajan ja kasvatettavan välinen suhde on länsimaisessa pedagogisessa ajatteluperinteessä ollut kasvatuksen paradigmaattinen malli. Kasvatus on teoreettisissa tarkasteluissa ymmärretty kahden henkilön välisenä, dyadisena kommunikaatio- ja interaktiosuhteena. Sen kaksi eri poolia ovat kasvatettava ja kasvattaja tai oppilas ja opettaja (Luhmann 1982, 21). Kasvatettava ja kasvattaja ovat tietoisuusjärjestelmiä (Luhmann 2002, 25). Tämä systeemiteoreettinen ilmaisu viittaa ilmiöön, jota konventionaalisesti on tavattu niin arkikielessä kuin filosofisessa ja käyttäytymistieteellisessä terminologiassa kutsua jokseenkin diffuuseilla mutta usein hyvinkin positiivisia mielleyhtymiä herättävillä käsitteillä, kuten henkilö, persoona, yksilö tai subjekti. Tavalla tai toisella interpersoonalliseksi suhteeksi käsitetty pedagoginen dyadi muodostuu itse asiassa kahdesta erillisestä tietoisuusjärjestelmästä. Koska ne ovat autopoieettisia ja selkeästi rajattavissa ympäristöstään, niille on ominaista myös

itsereferentiaalisuus ja intransparensi. Itsereferentiaalisia – itseensä viittaavia – tietoisuusjärjestelmät ovat siksi, että ne tuottavat ja uusintavat itse itsensä omien sisäisten prosessiensa kautta. Tietoisuusjärjestelmille ominainen intransparensi – läpinäkymättömyys – on puolestaan seuraus siitä, että tietoisuusjärjestelmän sisäiset ja sille välttämättömät itsensä ylläpitämisen prosessit eivät ole havaittavissa tai tavoitettavissa kyseisen tietoisuusjärjestelmän ulkopuolelta (Luhmann 2002, 27, 81, 90). Juuri tietoisuusjärjestelmien intransparenttius ja itsereferentiaalisuus vaikuttavat pedagogisen suhteen kannalta ongelmallisilta. Ne ovat pikemminkin pedagogisen suhteen toteutumisen este kuin sen mahdollistaja.

Pedagogista suhdetta on perinteisesti tarkasteltu kahdesta näkökulmasta: pedagoginen toiminta on mielletty joko vaikuttamiseksi tai ymmärtämiseksi. Nämä ovat lähinnä enemmän tai vähemmän onnistuneita metaforia, joiden avulla on pyritty kuvaamaan pedagogisen toiminnan perusorientaatiota. Pedagogisen toiminnan lähtökohtahan on joko oletus siitä, että toiminnalla saadaan aikaan jokin vaikutus toisessa ihmisessä, tai siitä, että pedagogisen toiminnan mahdollisuus piilee toisen ihmisen ymmärtämisessä. Systeemiteoreettisesta näkökulmasta pedagogisen toiminnan mieltämiseen vaikuttamiseksi tai ymmärtämiseksi ei periaatteessa kuitenkaan löydy mitään perusteita.

Pedagogisen toiminnan mieltäminen vaikuttamiseksi on perusteetonta siksi, että näin vaikutusyritysten kohteena oleva kasvatettava näyttäytyy periaatteessa väärin. Kasvatettava mielletään viime kädessä ikään kuin triviaaliksi koneeksi, jonka kasvattaminen tai opettaminen olisi periaatteessa kuvattavissa käsitteiden input ja output avulla. Kasvattajan teot tai vaikkapa tämän organisoima oppimisympäristö ovat input, joka kohdistetaan kasvatettavaan

halutun outputin (oppimistulos, käyttäytymisen muuttuminen jne.) aikaansaamiseksi. Näin kasvatusta on ymmärrettävissä sosiaalitekniikaksi, jossa kasvattaja pyrkii sosiaalisia ja psykologisia keinoja (inputit) käyttäen saamaan aikaan kasvatettavan psykososiaalisissa dispositiossa halutun muutoksen (output). Onnistunut kasvatusta ja opetus edellyttävät, että kasvatettavaan kohdistetaan juuri sellaisia inputteja, jotka tuottavat halutun outputin. Lisäksi kasvattajan täytyy tietää, mikä on triviaalin koneen sisäinen transformaatiofunktio, joka kääntää inputin halutuksi outputiksi. Tämä tieto mahdollistaa oikeanlaisen inputin valinnan. (Luhmann 1982, 31–32.)

Kasvatettavat eivät kuitenkaan tosiasiallisesti ole triviaaleja koneita. Ne ovat monimutkaisia autopoieettisia ja itsereferentiaalisia järjestelmiä, jotka itse huolehtivat omien sisäisten funktioidensa ja prosessiansa kautta omasta organisoitumisestaan. Itsereferentiaalisen tietoisuusjärjestelmän – kasvatettavan – perspektiivistä kasvattaja ja hänen enemmän tai vähemmän tavoitteellinen toimintansa eivät ole mitään muuta kuin osa tietoisuusjärjestelmälle ulkoista ympäristöä. Kompleksisille ei-triviaaleille järjestelmille on ominaista, että ne itse valikoivat ympäristönsä tarjoamista inputeista niiden senhetkisen itseorganisoinnin kannalta merkityksellisiä elementtejä. Lisäksi ne voivat itse systeemin sisäisissä prosesseissaan muokata inputteja kokonaan uusiksi tai jättää reagoimatta niihin. Myöskään systeemin sisäiset transformaatiofunktiot eivät ole pysyviä, vaan ne voivat muuttua inputtien vaikutuksesta tai systeemin omien sisäisten prosessien myötävaikutuksella. (Luhmann 2004b, 14–17.) Näin onkin varsin helppoa vetää se johtopäätös, ettei kasvatusta ole teoreettisesti perusteltua määrittämällä vaikuttamiseksi, joka tapahtuu suoraviivaisen input–outputketjujen muodossa. Tältä osin pedagoginen teoretisointi vaikuttaa ajautuvan umpikujaan, ja kasvatusta pe-

rusluonteen määrittelemisen ymmärtämisen käsitteen kautta saattaa alkaa tuntua houkuttelevalta vaihtoehdolta.

Systeemiteoreettinen analyysi ymmärtämisen käsitteestä pedagogisen teorian ja toiminnan lähtökohtana ei ole kuitenkaan yhtään lohdullisempi. Nyt ongelma on siinä, että emme oikeastaan systeemiteoreettisten premissien alaisuudessa voi tietää, kuinka systeemi voi ymmärtää toista systeemiä. Näin siksi, että systeemit ovat luonteeltaan intransparentteja. Erityisen hyvin tämä käy ilmi juuri tietoisuusjärjestelmien – kuten kasvattajan ja kasvatettavan – välistä suhdetta tarkasteltaessa. Tietoisuusjärjestelmä ei voi läpäistä toisen systeemin ja tämän ympäristön välistä rajapintaa. Systeemi ei voi jollakin ymmärtämiseksi nimetyllä operaatiolla tavoittaa toisen systeemin sisäisiä autopoieettisia ja itsereferentiaalisia prosesseja, jotka erottavat sen ympäristöstään, jonka osa ymmärtämään pyrkivä tietoisuusjärjestelmä puolestaan on. (Luhmann 1986, 77, 87, 96; Schorr 1986, 39.) Empaattiselta ja miellyttävältä vaihtoehdolta kuulostava ymmärtäminen ei ole mahdollista eikä kasvatusta voi perustua ymmärtämiseen, saati olla identtinen ymmärtämisen kanssa.

Systeemiteoreettinen lähestymistapa osoittaa pikemminkin molempien lähtökohtaodosten olevan lähinnä harhaanjohtavia ja virheellisiä. Näin voidaan perustellusti puhua pedagogiselle ajattelulle ja toiminnalle ominaisesta kahdesta teoreettisesta reflektio-ongelmasta: teknologiavajeesta (Luhmann & Schorr 1982, 14) ja ymmärtämistä vajeesta (Luhmann 1986, 108; Schorr 1986). Ensiksi mainittu viittaa siihen, että vaikka pedagogiseen toimintaan liitetäänkin niin teoreettisesti kuin käytännön toimijoidenkin taholta oletus vaikuttamisesta, oletuksella ei kuitenkaan ole teoreettisia perusteita. Systeemiteoreettisesta näkökulmasta kyseinen oletus estää meitä näkemästä pedagogisen toiminnan

varsinaisen luonteen: Pedagoginen toiminta on sosiaaliteknologiana (so. käytäytymisen muuttamisena) äärimmäisen epävarma ja epäluotettava toimintamuoto, jonka tulokset eivät ole helposti kontrolloitavissa. Pedagogisen toiminnan ja sen mahdollisen tuotoksen välillä ei kohteena olevan tietoisuusjärjestelmän kompleksisuuden vuoksi ole lineaarista ja suoraviivaista suhdetta. Ymmärtämismisvaje viittaa siihen, että pedagogiselta suhteelta puuttuu ymmärtämisen mahdollistava kommunikatiivinen perusta. Se estää meitä näkemästä, että pedagogista toimintaa koskevissa pohdintoissa tulisi lähteä nimenomaisesti liikkeelle siitä, että pedagogisen suhteen osapuolet eivät itse asiassa voi ymmärtää toisiaan vastavuoroisesti (Luhmann 1986, 108–109).

Pedagogiset toimijat voivat toki orientoida – ja tosiasiallisesti orientoivatkin – omaa toimintaansa yhtäältä olettamalla oman toimintansa saavan aikaan sellaisia outputteja, joilla on kauaskantoisia ja toivottavia seurauksia tai vaikutuksia kasvatettavan yksilön elämässä ja jopa laajemmin yhteiskunnassa ja kulttuurissa. Pedagogiset toimijat tekevät kausaalisuunnitelmia, joiden varassa he toimivat, mutta kausaalisuunnitelmat eivät ole sama asia kuin tosiasiallinen kausaalinen syy-seuraussuhde tai input–outputketju (Luhmann 1982, 19, 23–25). Toisaalta pedagogisten toimijoiden on myös oletettava, että he voivat ymmärtää kasvatuksen kohdetta ja että myös kasvatettava kykenee ymmärtämään heitä tavalla tai toisella (Luhmann 1986, 96), vaikka ymmärtäminen systeemiteorian valossa vaikuttaakin varsin epätodennäköistä.

Vaikka systeemiteoreettisesta näkökulmasta käsin pedagoginen toiminta vaikuttaa teoreettisesti ja käsitteellisesti jopa mahdottomalta, Luhmann ei kiistä, etteikö kasvatusta tapahdu tai etteikö pedagogisella toiminnalla voi joskus olla jopa ha-

luttuja vaikutuksia. Keskeinen kysymys onkin se, miten pedagoginen toiminta voi kaikesta huolimatta kuitenkin onnistua. Teknologia- ja ymmärtämismisvajeen vuoksi pedagogisen toiminnan onnistuminen vaikuttaa olevan äärimmäisen epätodennäköistä, mutta – kuten Luhmann (1982, 32) muistuttaa – sitä kuitenkin tosiasiallisesti tapahtuu. Systeemiteoreettisesta näkökulmasta pedagogisissa teoretisoinneissa ei tule tyytyä toistamaan näkemyksiä toivottavasta pedagogisesta vaikutuksesta tai ymmärtämisestä. Teknologia- ja ymmärtämismisvaje ovat Luhmannin (2004c) mukaan nimenomaan rakenteellisia vajeita. Ne ovat konstitutiivisia pedagogiselle ajattelulle ja toiminnalle. Tarkastelun tulisi kohdistua siihen, kuinka pedagoginen ajattelu ja toiminta tulevat toimeen ja operoivat niille ominaisten strukturaalisten vajeiden kanssa.

Seikkailukasvatus, jota toisaalta joskus käytetään elämyspedagogiikan synonyymina ja joka toisaalta mielletään omaksi erityiseksi toimintamuodokseen, voidaan määritellä esitykseni näkökulmasta seuraavasti: seikkailukasvatus on intentionaalisen pedagogisen toiminnan muoto, joka noudattaa edellä tarkasteltuja periaatteita ja tapahtuu pääsääntöisesti yhteiskunnallisesti legitimeinä pidettyjen pedagogisten instituutioiden ulkopuolella.

Pedagogisen ajattelun ja toiminnan periaatteita

Systemaattisesta teoreettisesta kasvatustieteellisestä keskustelusta löytyy viime vuosikymmenien ajalta ainakin kaksi vakavasti otettavaa yritystä käsitteellistää pedagogisen ajattelun peruseriaatteet, jotka ovat kehittyneet yhdessä länsimaisen modernin ihmis- ja maailmankuvan kanssa. Erityisesti Klaus Mollenhauer (1927–1998) ja Dietrich Benner (synt. 1941) ovat

korostaneet, että pedagogisella ajattelulla on vielä merkitystä niin teoreettisen reflektion kuin käytännöllisen toiminnan orientaation kannalta. Pedagogisessa perinteessä saattaa hyvinkin olla sellaisia perustavia ajattelutapoja, jotka esimerkiksi postmoderneista ja systeemiteoreettisista provokaatioista huolimatta ovat vielä kestäviä. Ne niin mahdollistavat teoreettisen keskustelun pedagogisen toiminnan perusteista kuin myös antavat käytännön toimijoille mahdollisuuden reflektoida kriittisesti omaa toimintaansa ja orientoida sitä nimenomaan perustelluista pedagogisista periaatteista käsin. Perinteisen pedagogisen suhteen tarkastelun osalta Benner ja Mollenhauer käsitteellistävät kaksi toisiinsa liittyvää perusajatusta, jotka he kiteyttävät ilmauksien *sivistyksellisyys* ja *vaatimus itsenäiseen toimintaan avulla* (Mollenhauer 1985, 78–154; Benner 2015, 61–96). Nämä käsitteet eksploioivat pedagogisen interaktion eräänlaisen toimintalogiikan tai jopa pedagogisen interaktion oletettavasti universaalina modus operandina – sille ominaisen toimintaperiaatteen (Benner 2015, 62–63).

Benner (2015, 75, 82–84, 128) korostaa kyseisten käsitteiden viittaavan pedagogisen interaktion konstitutiivisiin periaatteisiin. Interaktio on pedagogista vain ja ainoastaan silloin, kun se noudattaa näitä periaatteita. Pedagogisen toimijan ei sinänsä tarvitse tuntea käsitteitä, kuten *sivistyksellisyys* tai *vaatimus itsenäiseen toimintaan*, toimiakseen pedagogisesti. Näiden käsitteiden avulla on kuitenkin mahdollista rekonstruoida periaatteet, joita jokainen pedagogisesti toimiva aina jo noudattaa. Käsitteet antavat välineitä teoreettiseen tarkasteluun kahdella eri tasolla. Yhtäältä niiden avulla on mahdollista puhua pedagogisesta toiminnasta ja ajattelusta ja siten rakentaa systemaattista pedagogista toiminnanteoriaa. Samalla voidaan arvioida sitä, missä määrin esimerkiksi erilaiset kasvatustieteelliset (so. kasva-

tuspsykologiset, kasvatussosiologiset, didaktiset ja kasvatustieteelliset) teoriat ovat pedagogisesti hedelmällisiä. Toisaalta kyseisten käsitteiden avulla myös pedagogisten toimijoiden itsensä on mahdollista reflektoida ja arvioida itsekriittisesti sitä, missä määrin heidän oma toimintansa on tosiasiallisesti luonnehdittavissa pedagogiseksi toiminnaksi.

Sivistyksellisyyden käsitteellä on tässä kaksi merkitystä. Ensinnäkin sivistyksellisyys on ymmärrettävissä filosofis-antropologiseksi tai sivistysfilosofiseksi käsitteeksi. Se viittaa ihmislaajalle ja sen yksittäisille edustajille ominaiseen kykyyn olla vuorovaikutuksessa oman ympäristönsä kanssa niin, että tuossa vuorovaikutuksessa ihminen (niin lajina kuin sen yksittäisenä edustajana) muokkaa omalla toiminnallaan itseään ja ympäristöään. (Mollenhauer 1985, 83.) Käsitettä on mahdollista tämentää ihmisyttä kuvaavilla käsitteillä, kuten kielellisyys, historiallisuus, vapaus ja kehollisuus. Bennerin mukaan juuri nämä piirteet määrittävät ihmistä lajioletona ja mahdollistavat sille ominaisen, produktiivisen vuorovaikutuksen ympäristönsä kanssa.

Kielellisiä olentoja olemme siksi, että suhteemme fyysikaaliseen todellisuuteen, toisiin ihmisiin ja osin myös itseemme on aina kielellisesti ja käsitteellisesti välitynyt. Ihminen on historiallinen olento siksi, että hän ei ole ainoastaan luonnon evoluution tuote vaan on omalla toiminnallaan tuottanut jotakin, mitä voidaan kutsua toiseksi luonnoksi. Kyseessä on kulttuuri hyvin laajassa merkityksessä, so. kaikki ne inhimillisen toiminnan muodot ja tulokset, jotka olemme toiminnallamme saaneet aikaan. Historiallisuus merkitsee aina myös määräytyneisyyttä: kulttuuri traditionaalisesti siirtyvinä toimintatapoina ja institutionaalisina järjestyksinä determinoi jokaista uutta ihmislaajaa edustajaa ja tämän suhdetta maailmaan, kansaisihmisiinsä ja itseensä. Kielellisyys ja

historiallisuus kietoutuvat kiinteästi yhteen. Historiallisesti kehittynyt traditio siirtyy sukupolvelta toiselle kielellisesti strukturoituneena symbolijärjestelmänä, eräänlaisena ennalta annettujen tulkintojen enemmän tai vähemmän itsestään selvänä varantona, jonka omaksuminen määrittää suhdettamme todellisuuteen. Myös enemmän tai vähemmän institutionalisoituneet käytänteet sekä niitä koskevat säännöt ja periaatteet ovat tarvittaessa puettavissa kielellisten perusteluiden muotoon. (Mollenhauer 1985, 83–84; Benner 2015, 41–45.)

Sekä kielellisyys että historiallisuus implikoivat samalla myös vapautta yhtenä inhimillisen sivistyksellisuuden dimensiona. Vapaus on mahdollista ymmärtää tässä yhteydessä sen naturalisoidussa – ei-metafyysisessä – merkityksessään produktiivisena ja luovana vapautena, joka realisoituu ihmislajin ja sen yksittäisten edustajien toiminnassa. Koska kieli ja historiallisuus ovat ihmisen itsensä omassa toiminnassaan tuottamia, ne eivät voi koskaan täydellisesti determinoida meitä lajina ja sen yksittäisinä edustajina. Ihminen on pohjimmiltaan vapaa olento siksi, että sen suhde maailmaan on kielellisesti välittynyt ja siten aina jo tulkinnallinen sekä ihmisen itsensä tuottama ja ylläpitämä. Tästä seuraa, että voimme tulkita maailmaamme, toisiamme ja itseämme aina yhä uudelleen ja eri tavoin ja siten itse määrittää suhdettamme niihin. Olemme vapaita myös siksi, ettei ihminen lajina ja yksilönä ole koskaan täydellisesti oman historiansa määrittämä. Voimme aina omalla toiminnallamme pyrkiä ylittämään historiallisen määräytyneisyyden sekä muokata ja suunnata tulevaisuutta uudella tavalla. (Benner 2015, 41–45.)

Sivistyksellisyydestä ei voi puhua viittaamatta ihmisen kehollisuuteen. Vapaus, kielellisyys ja historiallisuus tarvitsevat toteutuakseen myös kehollisen ja orgaanisen

perustan – lihaa ja verta olevan, puhe- ja toimintakykyisen ihmisen. Vapaus, historiallisuus ja kielellisyys ovat alusta saakka juurtuneet ihmisen biologiaan ja orgaanisiin tarpeisiin. Inhimillinen tarpeentyydytys synnyttää erilaisia toimintamuotoja ja toiminnan tuloksia, jotka konkretisoituvat kielellisyytenä, vapautena ja historiallisuutena. (Benner 2015, 37–36.) Samalla myös nuo toiseksi luonnoksi rakentuneet sivistyksellisuuden muodot määrittävät ja muokkaavat ihmisen suhdetta omaan kehollisuuteensa, siis omaan ensimmäiseen luontoonsa.

Nämä filosofis-antropologiset ja sivistysfilosofiset spekulatiot eivät kuitenkaan vielä kerro mitään konkreettisesta pedagogisesta interaktiosta. Niinpä käsitettä *sivistyksellisyys* käytetään myös pedagogista interaktiota tarkasteltaessa. Näin voimme puhua erityisesti pedagogisesta sivistyksellisuuden käsitteestä. Bennerin ja Mollenhauerin mukaan sivistyksellisyys on pedagogisen teorian näkökulmasta jotakin sellaista, joka toteutuu nimenomaan pedagogisessa interaktiossa. Tämä argumentaatio on luonteenomaista pedagogisille teorioille: yhtäältä oletetaan edellä esitetyn tavoin, että on olemassa jokin ihmisyyttä kuvaava ominaisuuksien joukko, joka toisaalta kuitenkin voi toteutua vain oikein järjestetyn pedagogisen interaktion puitteissa. Tässä merkityksessä sivistyksellisyys on sidoksissa pedagogiseen interaktioon. Hivenen yksinkertaistetusti olisi toki mahdollista sanoa, että pedagogisen interaktion tehtävä on mahdollistaa ihmislajille ominaisen potentiaalisen sivistyksellisuuden todellistuminen kasvatettavan elämässä.

Mollenhauerin ja Bennerin tavoin voidaan jopa väittää, että sivistyksellisyys on itse asiassa pedagogisen interaktion ominaisuus. Pedagogisesta näkökulmasta sivistyksellisyys ei ole puhtaasti esimerkiksi suhteellisen pysyvä yksilöpsykologinen

ja geneettinen ominaisuus. Toki se on sitäkin, mutta pedagogisena käsitteenä se viittaa kuitenkin ilmiöön, joka rakentuu ja muotoutuu pedagogisessa interaktiossa. Pedagogisen interaktion ominaispiirre on, että siinä kasvatettava oletetaan sivistyskykyiseksi olennoksi. Pedagoginen toiminta perustuu lähtökohtaisesti siihen, että pedagogisesti toimiva olettaa kasvatettavan olevan kykenevä todellistamaan oman sivistyksellisyytensä pedagogisen interaktion seurauksena. Pedagoginen toiminta perustuu oletukseen siitä, mitä kasvatettava voisi mahdollisesti olla pedagogisen toiminnan onnistuessa tavoitteesaan. Sivistyksellisyydessä on siis kysymys kasvattajan tekemästä tulkinnasta tai enemmän tai vähemmän hypoteettisesta oletuksesta, joka on välttämätön pedagogisen toiminnan kannalta. (Mollenhauer 1985, 89, 91, 102, 104, 129; Benner 2015, 75, 83–84.) Pelkkä oletus tai jopa usko toisen sivistyskykyisyyteen ei kuitenkaan vielä riitä konstituimaan pedagogista interaktiotilannetta. Kasvattajan on järjestettävä pedagoginen tilanne niin, että siinä ei vain oleteta kasvatettavan sivistyksellisyydestä jotakin, vaan itse asiassa vaaditaan kasvatettavaa todellistamaan oletettu sivistyskykyisyytensä. Tästä pedagogisen toiminnan periaatteesta käytetään nimitystä *vaatimus itsenäiseen toimintaan* (Auforderung zur Selbsttätigkeit). (Benner 2015, 82–84.)

Käsite jakautuu kahteen komponenttiin: vaatimukseen ja itsetoimintaan. Itsetoiminnan käsitteessä korostuu ajatus siitä, että pedagogisen toiminnan täytyy avata mahdollisuus kasvatettavan omalle aktiivisuudelle. Käsite kietoutuu kiinteästi yhteen sivistyksellisyyden käsitteen kanssa. Sivistyksellisyys voi todellistua ainoastaan kasvatettavan omassa itsenäisessä toiminnassa (Mollenhauer 1985, 115). Vain kasvatettavan omassa toiminnassa kielellisyys, vapaus, historiallisuus ja kehollisuus saavat konkreettisen ilmauksensa. Vaatimus viittaa puolestaan siihen, että

pedagoginen interaktio ei ole mitä tahansa kanssakäymistä tasavertaisten toimijoiden välillä. Siinä toinen osapuoli – kasvattaja – pyrkii tarkoituksellisesti vaatimaan toista toimimaan itsenäisesti. Vaatimusta ei tosin pidä ymmärtää liian kapeasti ja yksiselitteisesti. Kyseessä ei ole pelkästään suusanallisesti kasvatettavalle esitetty vaatimus, esimerkiksi muotoa ”Tee tämä itse!”, ”Ajattele itsenäisesti!” tai ”Konstruoi itse oma mentaalinen skeemasi!” Pikemminkin kyseessä on pedagogisia interaktiotilanteita laajemmin luonnehtiva yleinen toimintaperiaate. Vaatimus viittaa tässä yhteydessä pedagogisen toimintatilanteen yleiseen ilmapiiriin tai pedagogisesti toimivan henkilön asennoitumiseen suhteessa kasvatettavaan. Pedagogisille toimintatilanteille on ominaista, että niissä kasvatettavan ympäristö järjestetään niin, että tämän on tavallaan – metaforisesti ilmaistuna – pakko toimia itse ja toiminnassaan ottaa itse vastuu omasta oppimisestaan ja kehityksestään. (Mollenhauer 1985, 119–121, 124–126; Benner 2015, 93–94.)

Edellä tarkastellut pedagogisen toiminnan periaatteet pyrkivät käsitteellistämään pedagogisen suhteen ominaispiirteitä, joita Luhmann kutsuu teknologia- ja ymmärtämisvajeiksi. Siinä missä nämä systeemitoreettiset käsitteet saattavat herättää miellelyhtymän pedagogisen toiminnan periaatteellisesta mahdottomuudesta, käsitteitä *sivistys* ja *vaatimus itsenäiseen toimintaan* käytetään pedagogisessa kirjallisuudessa nimenomaisesti antamaan uskoa siihen, että pedagoginen toiminta on sitenkin mahdollista huolimatta sitä kiistatta määrittävistä vajeista. Benner muistuttaa Luhmannin kaikesta huolimatta päätyvän lopputulemaan, jonka mukaan kasvatusta on siltäkin – vastoin systeemitorian herättämiä epäilyjä ja kaikkia todennäköisyyksiä – mahdollista. Systeemitoreettisista lähtökohdista käsin on mahdollista hyväksyä, että pedagogisessa toiminnassa

kasvattajan täytyy niin säilyttää herkkyyden satunnaisuudelle ja yllättävälle mahdollisuuksille kuin myös vaalia ja pitää yllä erityistä pedagogista tarkkaavaisuutta, jota leimaa pyrkimys stimuloida kasvatettavan omaa ennustamatonta aktiviteettia. (Benner 1994, 242.)

Nämä jokseenkin metaforisiksi jäävät ilmaukset ovat kuitenkin suoraan johdettavissa systeemiteoreettisista premiseistä: koska kasvatettavat ovat autopoieettisia, itsereferentiaalisia ja intransparentteja ei-triviaaleja tietoisuusjärjestelmiä, ne ovat myös niiden ulkopuolelta tarkasteltuina aina jossakin määrin ennustamattomia ja sattumanvaraisia. Emme tunne kasvatettavan sisäisiä prosesseja riittävän hyvin voidaksemme hyödyntää niitä koskevaa tietoa juuri oikeiden kasvatuksellisten vaikutusten valikoimiseksi ja toivottavien lopputulosten optimoimiseksi. Lisäksi kasvatuksellinen vaikuttaminen on ajateltavissa vain autopoieettiseen, siis itse itsensä tuottavaan ja itse itseään ylläpitävään, tietoisuusjärjestelmään kohdistuvana ulkoisena stimuloituna. Parhaimmassa tapauksessa se voi saada aikaan vain autopoieettisia prosesseja, joiden lopputulos ei aina ja välttämättä vastaa pedagogisen toimijan itselleen ja koko tilanteelle alkujaan asettamia tavoitteita.

Benner (mt.) huomauttaa osuvasti siitä, että systeemiteoreettiset huomioidut pedagogisesta toiminnasta näytävät lopultakin olevan sopusoinnussa pedagogisen ajattelun perinteestä nousevien käsitteiden *sivistyksellisyys* ja *vaatimus itsenäiseen toimintaan kanssa*. Kyseiset käsitteet ovat reaktio niihin pedagogisen ajattelun ja toiminnan ongelmiin, joita systeemiteoreettisista lähtökohdista käsin varsin informatiivisesti kutsutaan teknologia- ja ymmärtämisvajaksi.

Sivistyksellisyyden käsite on pedagogiselle teoriaperinteelle ominainen tapa reflek-

toida pedagogisen toiminnan ymmärtämistä. Koska pedagogisessa interaktiossa ei voi koskaan täydellisesti ymmärtää kasvatettavan tietoisuusjärjestelmän tapoja itseorganisoitua autopoieettisesti, kasvattajan on vain tyydyttävä omien havaintojensa ja kokemustensa pohjalta muodostamaan käsitys kasvatettavasta ja tämän sivistyskykyisyydestä. Pedagogilla täytyy olla oletus kasvatettavan sivistyskykyisyydestä ja siten tämän potentiaalista, joka voi mahdollisesti toteutua pedagogisen toiminnan vaikutuksesta. Pedagoginen toiminta perustuu tältä osin kasvattajan tekemiin fiktiivisiin tulkintoihin kasvatettavan sivistyskykyisyydestä ja niihin perustuviin odotuksiin siitä, millaiseksi kasvatettava voi tulla todellistaessaan omaa sivistyskykyisyyttään (Mollenhauer 1985, 102, 104). Kasvattaja toimii pedagogisessa tilanteessa ikään kuin kasvatettava olisi sivistyskykyinen voimatta varmasti tietää sitä, onko kasvatettava tosiasiallisesti sivistyskykyinen siinä mielessä, missä kasvattaja hänen olettaa, toivoo ja uskoo olevan. Pedagogisessa suhteessa kasvattaja tekee parhaansa mukaan tulkintoja kasvatettavan sivistyskykyisyydestä ja pyrkii teoillaan saamaan aikaan sen, että kasvatettava alkaa todellistaa sivistyskykyisyyttään omassa toiminnassaan.

Vaatimus itsenäiseen toimintaan ilmentää pedagogisen ajatteluperinteen ymmärrystä siitä, että kasvatukselle on ominaista kyvyttömyys kontrolloidusti ja varmasti vaikuttaa siihen, miten kasvatettavan sivistyksellisyys tämän omassa toiminnassa kulloinkin toteutuu. Ilmaus *itsetoiminta* viittaa pohjimmiltaan samaan ilmiöön kuin systeemiteoreettiset autopoieesiksen ja itsereferentiaalisuuden käsitteet. Tietoisuusjärjestelmän ollessa kyseessä pedagoginen ajatteluperinne on viitannut autopoieettisiin prosesseihin olettamalla, että viime kädessä kasvatettava itse tuottaa oman oppimisensa omassa toiminnassaan ja sen kautta. Samalla se itse

määrittää omalla toiminnallaan juuri omaa maailmasuhdettaan. Siten itsetoiminnan käsite implikoi myös itsereferentiaalisuutta. Subjekti – siis itsetoiminnan itse – ei ole suhteessa ainoastaan sille ulkoiseen toiminnan kohteeseen, vaikkapa johonkin oppimisen kannalta välttämättömään ympäristön elementtiin. Se on aina myös suhteessa itseensä (Benner 2015, 88).

Itsesuhteessa on kysymys siitä, että itsetoiminnan itse ei ainoastaan koe välittömästi itseään itsetoiminnan subjektiksi vaan kykenee tietoisesti asettamaan itse itselleen toiminnan tavoitteita, artikuloimaan ne omassa toiminnassaan, perustelemaan ne eksplisiittisesti itselleen ja tarvittaessa kommunikoidaan ne muiden ymmärtämällä tavalla sosiaalisissa tilanteissa. Kyseessä on siis itsereferentiaalisuuden muoto, jota voidaan kutsua reflektiiviseksi itsesuhteeksi – itsereflektioksi. Pedagogista interaktiota luonnehtiva vaatimuksen elementti tähtää siihen, että kasvatettavalle voi kehittyä reflektiivinen itsesuhde. Vaatimuksen tavoitteena on, että kasvatettava tulee tietoiseksi itsestään itsetoiminnan subjektina tai itsenä, joka kykenee asettamaan itselleen tavoitteita sekä määrittämään itseään ja omaa maailmasuhdettaan omassa toiminnassaan omien tavoitteidensa mukaisesti.

Vaatimus itsetoimintaan luonnehtii hyvin, mitä kasvatuksen teknologiavaje merkitsee. Kasvatuksellinen vaikuttaminen ei tapahdu suoraviivaisesti niin, että kasvatukselliset teot olisivat kausaalinen syy jollekin toivotulle vaikutukselle tai että ne olisivat input, joka tuottaa varmasti halutun outputin. Kasvatukselliset vaikutukset välittyvät aina kasvatettavan oman itsenäisen toiminnan kautta (Benner 2015, 86). Niiden aikaansaamiin tuloksiin myötävaikuttaa kasvatettava, joka omalla toiminnallaan, omalla tavallaan ja omista tavoitteistaan käsin vastaa hänelle esitettyihin vaatimuksiin. Siten on aina jossakin määrin ennustamatonta ja epävarmaa, kuinka

kasvattajan tavoitteet lopulta toteutuvat. Vaatimuksella voidaan saada aikaan jotakin tavoiteltua, joskus ehkä jotakin muuta kuin mikä oli alkujaan tavoitteena, joskus taas jotakin sellaista odottamatonta, mikä yllättää kasvattajan täysin – kenties myönteisesti, joskus ehkä kielteisesti. (Mollenhauer 1985, 89.)

Lopuksi: elämyspedagogiikan didaktiikka?

Olen edellä esitellyt hyvin yleisellä tasolla niitä periaatteita, jotka tekevät interaktios- ta tai vuorovaikutustilanteesta luonteeltaan pedagogisen. Sivistyksellisyys ja vaatimus itsenäiseen toimintaan ovat pedagogisen ajattelun parissa kehittyneitä käsitteellisiä yrityksiä hallita niin teoreettisesti kuin myös käytännön toiminnan tasolla pedagogiselle toiminnalle luonteenomaisia erityispiirteitä, jotka systeemiteoreettisen sosiologian näkökulmasta näyttäytyvät pedagogisen toimintatilanteen teknologia- ja ymmärtämisvajeina. Merkille pantavaa on, että nämä käsitteet kuvaavat mitä tahansa pedagogista interaktiotilannetta ja sille ominaista dynamiikkaa. Vaatimus itsenäiseen toimintaan ja sivistyksellisyys kuvaavat yhtä hyvin vaikkapa jonkin musiikki-instrumentin soittamisen edellyttämien kompetenssien kuin lukemisenkin opettamista. Elämyspedagoginen toiminta ei periaatteessa eroa mistään muusta pedagogisen toiminnan muodosta millään tavoin. Elämyspedagogisissa tilanteissa – kuten muissakin pedagogisissa tilanteissa – pyritään tekemään ensi silmäyksellä mahdollottomasta mahdollista: ylittämään jokaista pedagogista toimintatilannetta lähtökohtaisesti konstituoivat teknologia- ja ymmärtämisvajeet tulkitsemalla kasvatettava sivistyskykyiseksi ja vaatimalla tätä itse omalla toiminnallaan todellistamaan kasvattajan pedagogiselle tilanteelle asettamat kasvatukselliset tavoitteet.

Tällä abstraktiotasolla liikuttaessa ei ole olemassa mitään erityisesti elämyspedagogista didaktiikkaa, joka erottaisi sen muista pedagogisen toiminnan muodoista. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että ajatus elämyspedagogiikasta olisi tarpeeton. Elämyspedagogiikassa korostuu näkemys siitä, että pedagoginen kanssakäyminen saattaa olla helpommin toteutettavissa totuttujen ja konventionaalisten organisatoristen ja institutionaalisten puitteiden ulkopuolella. Saattaa nimittäin olla jopa niin, että koulu instituutioon ja organisaationa ei välttämättä aina mahdollista edellä tarkasteltujen pedagogisten periaatteiden toteutumista interaktiotasolla. Toisin sanoen koulu ei välttämättä ole aina aidosti pedagoginen instituutio. Koulun organisatoriset puitteet, opetus-suunnitelmalliset ja -menetelmälliset valinnat tai yksittäisten opettajien ammatilliset rutiinit koulun arjessa voivat itse asiassa estää pedagogisen interaktion periaatteiden toteutumisen.

Lisäksi on syytä muistaa, että koulutusjärjestelmällä kokonaisuudessaan sekä yksittäisillä sitä edustavilla organisaatioilla ja toimijoilla on myös kiistämättömiä yhteiskunnallisia funktioita, jotka ovat vain vaivoin sovittavissa yhteen perinteiselle pedagogiselle ajattelulle ominaisten, osin varsin ihanteellisten periaatteiden kanssa. Luhmannia mukaillen pedagogisessa toiminnassa tulisi kuitenkin tietoisesti pyrkiä siihen, että yksilöitä ei ainoastaan sosiaalisteta vallitsevaan yhteiskunnalliseen kontekstiin. Yksilöiden elämänkaaret eivät myöskään saisi määrittäytyä ainoastaan niin, että koulutusjärjestelmä valikoi heidät heidän akateemisten suoritustensa perusteella peruuttamattomasti määrättyihin ammatillisiin asemiin, jotka samalla erottavat yksilöt toisistaan niin taloudellisesti kuin myös yhteiskunnallisen statuksensa puolesta.

Elämyspedagogiikan käytännöllinen merkitys voi olla juuri siinä, että siirtämällä opetus-oppimisprosessit totuttujen institutionaalisten ja organisatoristen puitteiden ulkopuolelle pedagoginen toiminta voi ainakin hetkellisesti irrottautua yhteiskunnallisista funktioistaan ja niiden tuottamista, pakonomaisiksi rutiineiksi muodostuneista käytänneistä. Samalla mahdollistuu tavanomaisesta institutionaalista koulutusta paremmin yksilöllisen sivistyksellisyyden huomioiminen pedagogisessa interaktiossa. Lisäksi on mahdollista järjestää kasvatettavan ympäristöä vastaamaan paremmin tämän omia, yksilöllisiä tarpeita ja tavoitteita ja siten vaatia kasvatettavaa toimimaan itsenäisesti juuri tälle parhaiten soveltuvalla tavalla. Ihanteellisimmillaan elämyspedagogiikka voi mahdollistaa kasvatettavalle kokemuksen siitä, että juuri hän itse on omien yksilöllisten oppimiskokemustensa kannalta keskeinen toimija, joka itse omassa toiminnassaan saamiensa kokemusten kautta voi oppia jotakin sellaista, johon hän ei vielä aikaisemmin ole kyennyt mutta johon hänellä kasvattajan tulkintojen näkökulmasta on kuitenkin potentiaalinen mahdollisuus.

Elämyspedagogiikassa on parhaimmillaan kysymys mahdollisuuksien avaamisesta prosessille, jota paremman puutteessa voidaan kutsua subjektivoitumiseksi tai vaikkapa toimijuuden kehittymiseksi. Pedagogisessa mielessä relevantteja ovat vain sellaiset elämykset, jotka mahdollistavat sen, että kasvatettava tosiasiallisesti tiedostaa itsensä yksilönä, joka voi oppia ja kehittyä vain omalla toiminnallaan – siis itsetoiminnassa. Tämä kokemus myös mahdollistaa kasvatettavan kokemuksen itsestään vapaana ja autonomisena yksilönä, joka kykenee asettamaan itselleen tavoitteita ja hyödyntämään niiden saavuttamisessa taitoja ja tietoja, jotka hän on omaksunut pedagogisessa interaktiossa kasvattajan myötävaikutuksella. Nämä

kokemukset eivät ole merkityksellisiä vain ja ainoastaan kasvatettavan nykyhetkessä vaan myös hänen tulevaisuutensa kannalta. Ne luovat perustan kyvyille tehdä omia, yksilöllisiä elämänvalintojaan ja määrittää siten itsenäisesti omaa elämänsä kaartaan.

Olen tässä hahmotellut varsin yleiselle tasolle jääviä suuntaviivoja ja teoreettisia periaatteita elämyspedagogiikalle. Kokonaan oma, mielenkiintoinen kysymyksensä on puolestaan se, millaisiin konkreettisiin opetusmenetelmällisiin ja opetussuunnitelmällisiin valintoihin elämyspedagogiikassa olisi suositeltavaa päätyä. Tämä on didaktinen kysymys par excellence. Tässä hahmotellun pedagogisen teorian näkökulmasta toivottavaa kuitenkin olisi, että opetusmenetelmät ja opetuksen sisällöt vaatisivat kasvatettavaa todellistamaan sivistyskykyisyytään omassa itsenäisessä toiminnassaan. Toinen pohdinnan arvoisen kysymys koskee elämyspedagogiikan ja institutionaalisen koulutuksen välistä suhdetta. Pedagogisten instituutioiden ja koko koulutusjärjestelmän eriytyminen omaksi yhteiskunnalliseksi osa-alueekseen on osa kompleksisten modernien yhteiskuntien evoluutiota, eikä institutionaalinen koulutus kaikkea sitä kohtaan esitetystä kriitistä huolimatta näytä olevan katoamassa mihinkään. Niinpä onkin aiheellista kysyä, miten elämyspedagogiikka voi rikastuttaa institutionaalista koulutusta. Olennaista lienee se, että koulun pedagogisena instituutiona tulisi olla avoin myös elämyksellisyyttä korostaville pedagogisille menetelmille, joissa oppilaat voivat aidosti kokea itsensä oman toimintansa subjekteina.

Nämä kysymykset ovat kuitenkin viime kädessä käytännöllisiä ja ratkaistavissa vain käytännöllisen pedagogisen toiminnan puitteissa. Tässä hahmotellut pedagogisen toiminnan periaatteet uskoakseni kuitenkin onnistuvat eksplikoimaan käsit-

teellisesti elämyspedagogisen ajattelun ja toiminnan taustalla vaikuttavia oletuksia.

Lähteet

Benner, D. (1994). Studien zur Pädagogik als Wissenschaft, Handlungstheorie und Reformpraxis. Band I: Studien zur Theorie der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa Verlag.

Benner, D. (2015). Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. Weinheim und Basel: Beltz Juventa Verlag.

Luhmann, N. (1982). Die Voraussetzung der Kausalität. Teoksessa N. Luhmann & K.-E. Schorr (toim.) Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 11–40.

Luhmann, N. (1986). Systeme verstehen Systeme. Teoksessa N. Luhmann & K.-E. Schorr (toim.) Zwischen Intransparenz und Verstehen. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 11–39.

Luhmann, N. (1992). System und Absicht der Erziehung. Teoksessa N. Luhmann & K.-E. Schorr (toim.) Zwischen Absicht und Person. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 102–124.

Luhmann, N. (2002). Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Luhmann, N. (2004a). Ekologinen kommunikaatio. Helsinki: Gaudeamus.

Luhmann, N. (2004b). Erziehender Unterricht als Interaktionssystem. Teoksessa D. Lenzen (toim.) Niklas Luhmann. Schriften zur Pädagogik. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 11–22.

Luhmann, N. (2004c). Strukturelle Defizite. Bemerkungen zur systemtheoretischen Analyse des Erziehungssystem. Teoksessa D. Lenzen (toim.) Niklas Luhmann. Schriften zur Pädagogik. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 91–110.

Luhmann, N. & Schorr, K.-E. (1982). Das Technologiedefizit der Erziehung und Pädagogik. Teoksessa N. Luhmann & K.-E. Schorr (toim.) Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 11–40.

Mollenhauer, K. (1985). Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. Weinheim, München: Juventa Verlag.

Schorr, K.-E. (1986). Das Verstehensdefizit der Erziehung und die Pädagogik. Teoksessa N. Luhmann & K.-E. Schorr (toim.) Zwischen Intransparenz und Verstehen. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 11–39.

Promoting sustainable development through outdoor education in Finnish schools and teacher education

Eila Jeronen

Abstract

The aim of this article is to describe purposes, aims, and teaching and learning methods of outdoor education based on such previous studies that have discussed outdoor education from the point of view of promoting sustainable development in schools and teacher education. The purpose is that the findings can be used for the development of curricula in schools and teacher education. Here, outdoor education is understood as a didactic method that utilises authentic learning environments and combines a subject of academic study with its real-world surroundings, actors, and activities for fostering sustainable development conceptions and actions of students and teachers. It involves regular activities outside the classroom, giving individuals the chance to use all their senses and to create personal experiences in the real world. Outdoor education is seen as a part of education for sustainable development when environmental issues and problems, environmental conservation, and issues of sustainability are included in it. In the previous years, research has shown that education for sustainable development including outdoor education has many positive effects on both individuals' learning outcomes and their conceptions of environment.

Tiivistelmä

'Outdoor education' suomalaisissa kouluissa ja opettajankoulutuksessa kestävä kehitys edistävänä opetus- ja työtapana

Englanninkielisellä käsitteellä outdoor education tarkoitetaan artikkelissa didaktista työtapaa, jossa hyödynnetään aitoja oppimisympäristöjä liittäen opiskeltavat asiat ja taidot todellisiin ympäristöihin, toimijoihin ja toimintoihin oppijoiden ja opettajien kestävä kehitystä koskevien käsitysten ja toimintojen edistämiseksi. Sen tarkoituksena on tukea yksilöllistä oppimista rohkaisemalla yksilöitä käyttämään aistejaan ja hankkimaan henkilökohtaisia kokemuksia. Näin pyritään luomaan toimintamahdollisuuksia spontaaneista peleistä erilaisiin sosiaalisiin aktiviteetteihin.

Outdoor educationia pidetään osana kestävä kehityksen kasvatusta, kun siihen sisällytetään ympäristöä koskevia asioita ja ilmiöitä, ympäristönsuojelua ja kestävä elämäntapaa koskevia asioita. Viimeaikaiset tutkimukset ovat osoittaneet, että kestävä kehityksen kasvatuksella, joka sisältää outdoor educationia, on monenlaisia myönteisiä vaikutuksia sekä yksilöiden oppimiseen että myös heidän käsitykseensä ympäristöstä. Artikkelissa kuvataan outdoor educationin päämääriä, tehtäviä ja opetus- ja oppimismenetelmiä koulussa ja opettajankoulutuksessa kestävä kehityksen edistämisen näkökulmasta aikaisempien tutkimusten pohjalta. Tavoitteena on, että näitä kuvauksia voidaan käyttää koulun ja opettajankoulutuksen opetussuunnitelmien kehittämiseksi.

Introduction

“Sustainable development cannot be achieved by technological solutions, political regulation or financial instruments alone. We need to change the way we think and act. This requires quality education and learning for sustainable development at all levels and in all social contexts“ (UNESCO, 2017).

Outdoor education (OE) is one form of out-of-school education, i.e. education that happens during school time. It is based on the curriculum but uses settings and institutes other than the physical school building. Direct contact with nature provides physical and psychological benefits affecting e.g. students’ motoric skills (Gafoor, & Narayan, 2012), self-perception, self-esteem, pride, and cognitive growth (Rickinson et al., 2004). OE might also stimulate students on the emotional level to understand the link to and their effect on the environment (Cavas, 2011). In addition, it can affect both childrens’ and adults’ behaviour having the most critical influence on later attitude toward the environment (Paltved-Kaznelson, 2009).

In this article, it is understood that the four terms - environmental education (EE), education for sustainable development (ESD), education for sustainability (EfS), and sustainability education (SE) - are synonyms because they all share a vision of quality education and a society that lives in balance with Earth’s carrying capacity (Jeronen et al., 2017). They are thus integrated and represented in all dimensions of sustainable development. ESD is the term frequently used at the international level and within UN documents. Thus, it is used also in this article. The goal of ESD is sustainability, which implies the balance between environmental or ecological sustainability, social sustainabil-

ity, and economic sustainability (Jeronen et al., 2009). The importance of ESD has been on the agenda for all stages of education since the publication of ‘Brundtland report’ (WCED, 1987), and ‘Agenda 21’ (UN, 1992). Furthermore, the decade 2005–2014 was declared the UN Decade of ESD (UNESCO, 2005). ESD implies changes in thinking and practices emphasizing ecological thinking and values. OE can be defined as education in, for, and about environment when it includes e.g. conservation education and ESD. So, in this article, it is understood as a part of ESD.

According to Saloranta (2017), the implementation of education for sustainable development (ESD) in Finnish comprehensive schools varies considerably depending on school culture, even though the curriculum is the same for everyone. Reasons are e.g. that teachers have difficulties to understand SD as a whole (Palmberg et al., 2017) and that class teachers only occasionally employ such styles of teaching that reflect the ethos of ESD (Saloranta, 2017). This means that there have been problems concerning implementation of ESD not only in schools but also in teacher education.

In Finland, ESD approaches lead schools and school systems to a comprehensive focus in school education and management plans, as well as to a framework of competencies. The curricula for comprehensive and general upper secondary schools were renewed in 2014 and 2015, and the new curricula were implemented in August 2016. (Opetushallitus, 2014; 2015) The core area within the reform was the new approach to learning emphasizing for example the role of the student as active agency and learning process within interaction in out-of-school settings. Especially the new curriculum 2014 underlines teaching of “phenomena”, which

is based on thematic inquiry-based learning.

Moreover, ESD approaches challenge teachers' professional development at all its levels. Some Finnish universities have renewed their curricula in teacher education in recent years. E.g. in the University of Oulu, the new curriculum for subject teacher education was developed in 2015 (Jeronen et al., 2015) and implemented the following year. It focuses more on social and ethical issues than the previous curriculum. In the University of Lapland, a new teacher training program was launched, with an emphasis on OE (Sarivaara, & Uusiautti, 2017). However, ESD including OE has not been seen as a crucial issue in the Finnish teacher education (Wolff et al., 2017), although one of the international goals for the future has been the construction of a sustainable society. When the values and principles of SD and the ideas of ESD including OE are embedded into the teacher education culture, the issues of SD are more evident, also in the school's everyday practice.

The aim of this article is to describe purposes, aims, and teaching and learning methods based on the previous studies that have discussed OE from the point of view of ESD in schools and teacher education. The main goal is to discover useful methods for the development of curricula and practices in schools and teacher education. Here, OE is understood as a part of ESD utilising authentic learning environments and combining a subject of academic study with its real-world surroundings, actors, and activities for fostering the SD conceptions and actions of students and teachers.

OE as a part of ESD in comprehensive and general upper secondary schools

The purposes of ESD including OE

ESD including OE comprises a holistic form of learning. Holistic learning means complete learning that utilizes the whole body and all senses - not only sight and sound (Jeronen et al., 2009). ESD including OE focuses on environmental attitudes, knowledge, and behavior. Its purpose is to improve students' understanding of the values and attitudes surrounding the enhancement and protection of nature and sustainability, and to equip students with necessary information and skills for adaptation to evolving complex situations. (Jeronen et al., 2009)

Aims of ESD including OE for supporting SD

ESD including OE is supposed to increase awareness of environmental questions, to raise awareness on environmental conservation, to develop ecological knowledge, to improve the environmental quality of the neighbourhood, and to awaken respect for the environment and wildlife as well as to encourage the adoption of environmentally responsible behaviour (Indaba network, 2019). So, the main aim is to change people's attitudes and to enhance the adoption of sustainable lifestyles.

Methods of ESD including OE for supporting SD

Various studies show that primary and secondary education is transformed by ESD didactics as much as it has SD contents. ESD including OE stimulates students to ask questions, analyze, think critically and make decisions.

Such didactics initiate a shift from teacher-centered to student-centered lessons and from rote memorization to participatory learning. Tilbury (2011, 29), in an international literature review, has identified essential ESD learning processes that encourage learners to ‘ask critical reflective questions, clarify values, envision more positive futures, think systematically, respond through applied learning, and explore the dialectic between tradition and innovation’.

A significant method in ESD including OE is thematic inquiry learning (White et al., 2018). It is a holistic form of education including e.g. fieldwork in science subjects. It requires students to work together for solving problems. The teacher’s role is to facilitate learning and support students along the process to create knowledge themselves.

Experiential learning in ESD including OE (Dahlgren, & Szczepanski, 1997) is a useful learning method for fostering sustainable education when it is integrated into science subjects. It uses outdoor experiences for the development of the whole person. However, minimal guidance during experiential learning does not work and therefore a teacher’s support and reflective discussions on the students’ feelings, emotions and experiences are important (Jeronen et al., 2009).

In authentic environment, values education has been used for analyses of environmental values (Jeronen, & Jeronen, 2012). According to Fien and Tilbury (1996, 55), the most important environmental values and attitudes to be discussed are:

- The ability to distinguish between statements of facts and values, in relation to environmental issues.

- An awareness of the existence of different value perspectives within environmental issues.
- Respect for different ways of life and environmental beliefs and values concerning environmental issues.
- The ability to identify, clarify and justify individuals’ and societies’ own value positions regarding environmental issues.
- A personal environmental ethic, based on a sensitivity to and willingness to care for the nature and social environment.
- A sense of responsibility for the consequences of their own choices and actions on the environment.

Discussion of the values should be based on the learning objectives, and not only the teachers but also the students and parents should participate in the evaluation processes (Jeronen et al., 2009; Jeronen, & Kaikkonen, 2002).

Comprehensiveness and deductive logic are valuable when teaching and learning environmental issues. It means that the objects and tasks to be learned should be constructed so that they can first be seen as a whole and then be broken down and studied in detail. In this way, students can construct their own conceptions where knowledge is attached to certain parts of their earlier knowledge without losing the context (Dahlgren, & Szczepanski, 1997). It has been found that knowledge is attached more permanently to memory structures, when more senses are activated during the learning process, and also that knowledge is processed deeper (Tauriainen et al., 2013). Emotions strengthen the links between the cognitive and the affective do-

main, thus supporting higher quality learning (cf. Jeronen et al., 2009).

According to Jensen (2002), action-based learning should be directed at solving a problem and it should be targeted at a change: a change in one's own lifestyle, in the school, in the local or in global society. Actions can be indirect as well as direct ones; for example, demonstrating against traffic conditions is valid as an approach as is cleaning up litter. Actions might also be individual as well as collective. The learning cycle starts when students decide to take on or resolve a practical task or issue. Hands-on activities allow students to gain a personal relationship to the task through experience.

Personal relationship forms the foundation and is required for understanding the task and how it is related to its surroundings (Santelmann et al., 2011; Smeds et al., 2015a, b). It is also related with the student's self-efficacy with respect to the activity (Krogh, & Jolly, 2012). Through supportive teaching, interpretation or facilitation, ESD including OE readily becomes a stimulating source of fascination, personal growth and breakthroughs in learning.

The impact of ESD including OE on students' skills, knowledge, and views

The environment and its possibilities shape the student and the student's actions. Interactions may vary from social relations to the triggering of senses and emotions to concrete acts. Rickinson et al. (2004) highlighted the benefits of school grounds/community projects on students' science process skills as well as the impact of fieldwork and visits on students' long-term memory and higher order learning. Active learning develops the learning skills of enquiry, ex-

periment, feedback, reflection, review, and cooperative learning (IfOL, 2019). While participants learn outdoor skills they also learn things about the environment, themselves and each other. According to Moeed and Averill (2010), the students are also able to transfer the gained skills into a different context. All of these may lead to greater knowledge of the subjects and environment.

Especially in rural and agricultural surroundings, ESD including OE offers many possibilities for learning and studying subjects, as well as studying the relationship between cognitive and affective aspects. According to Smeds et al (2015a, b), through direct interaction with landowners, students developed a better understanding of the work of farmers. They can also receive insights into decision-making in farms and the global interconnectedness of agricultural markets, and gain new knowledge about farms, forests and wildlife refuges (Santelmann et al., 2011).

A natural environment has a positive effect on the happiness and well-being of students (Van Herzele, & de Vries, 2012). It can increase their emotional affinity towards nature and their positive mental, emotional and social health outcomes, such as their sense of achieving, self-confidence, self-esteem, adaptation to different learning styles, sensory engagement, skills in caring and nurturing, connectedness to others, feelings of freedom and creativity, feelings of stress relief, and engagement in school (Maller, 2009). Wistoft (2013) has reported possible benefits on some aspects of students' learning motivation. According to Mygind (2009), students liked the outdoor settings more than the indoor settings, they were more careless about homework in the indoor settings and more disturbances in group work activities occurred in the indoor settings. For children at risk, the natural environment can have a positive impact on

unwanted behavior (van den Berg, & van den Berg, 2011).

ESD including OE in teacher education

According to Yli-Panula et al. (2017), the term SD is not explicitly included in the pedagogical studies in behavioral sciences in the universities, except for some. Optional courses on sustainability of different lengths might be offered, and the number of courses differs between higher education institutions in Finland (Wolff et al., 2017).

The University of Eastern Finland offers a 5-ECTS-credit course named *Kasvatus kestävään tulevaisuuteen (Education for sustainable future)* (UEF, 2016). It is carried out in English as an open online course. The aim of the course is to construct understanding of SD. Student teachers participate in the planning of the course objectives and contents as well as in the evaluation processes of learning outcomes. Ideas produced by them are evaluated by a multidisciplinary student panel.

Salmi et al. (2016) describe an OE course given in the University of Helsinki. The course combined several subjects: biology, geography, geology, and environmental education. The course focused on bridging formal education and informal learning in the process of professional development.

Finnish student teachers learned the didactics of biology in the sub-urban environments of a school yard, a park, a field, a stream, a forest and trees. After the lecture the student teachers participated in workshops about humans and health, performed laboratory exercises focusing on biology and species recognition and took part in OE and fieldwork. The course had a very holistic nature capturing the second-year

primary student teachers' imagination and engaging them immediately in real action.

At Åbo Akademi University, it is possible to complete a master's degree that focuses on environmental education, but only if external funding is granted for the courses (Wolff et al., 2017). According to Sarivaara and Uusiautti (2018), it has also, since 2015, been possible for the student teachers at the University of Lapland to complete a master's degree in environment and nature studies. This new teacher education program emphasises outdoor education. Its aim is to educate teachers who understand the significance of nature for learning and growth, and are able to conduct pedagogically relevant education outdoors, and take sustainable development into account in learning. This program with its emphasis is unique in Finland. (Sarivaara, & Uusiautti, 2018)

Other universities offer basic courses providing different views on sustainability, which are open to students from all faculties, but they may be difficult to combine with the teacher education program for practical reasons. In addition, the topic of the various courses might be very different from what student teachers need. (Wolff et al., 2017)

The Finnish universities have three main tasks to fulfill: education, research and social engagement, and they are the leading producers of knowledge. At the same time, there is, on the one hand, the complexity of the sustainability problems and, on the other hand, the epistemological differences between different disciplines. Thus, one apparent obstacle for implementing sustainability in higher education teaching is its interdisciplinary nature.

According to Yli-Panula et al. (2017), student teachers think that they do not have holistic conceptions of SD and SDE in

schools. The reasons are various. Finnish teacher education is still mainly based on separate academic disciplines and serves a fragmented school curriculum. Student teachers have experienced that the implementation of sustainability and ESD in teacher education is scanty and sporadic (Yli-Panula et al., 2017). Teaching of SD and ESD are sidestepped both due to teachers' lack of knowledge concerning new environmental issues and educational methods (Jeronen, & Jeronen, 2012) and lack of time for teaching and preparing (Wolff et al., 2017).

Since sustainability is more a matter of process than content, the curricula should be turned upside down in a quest for re-organization. In order to understand the importance of SD and ESD entities during the implementation process of the change, the critical factors that will be impacting the implementation process of an educational change in general should be studied and understood first. A major problem at the implementation stage is that teachers and others see the change unclear and think that its practical meaning is difficult to understand.

The multidisciplinary nature of universities, however, provides excellent grounds for jointly promoting new ideas and new practices. Some findings stress that it is important to discuss the role of socializers (e.g., influential family members, teachers, or other adult mentors) within the context of the surrounding culture (cf. Saloranta, 2017) when renewing curricula in schools and teacher education. The themes of SD and ideas of ESD are crucial in the curricula and practices in teacher education. If teachers have not had any opportunity to think, practise and develop their own understanding of sustainability and ESD during their years of education, they are not expected to do so in their future teaching either.

References

- Cavas, B. (2011). Outdoor Education in Natural Life Park: An Experience from Turkey. *Science Education International*, 22, 152–160.
- Dahlgren, L. O. & Szczepanski, A. (1997). Utomhuspedagogik – Boklig bildning och sinnlig erfarenhet. Ett försök till bestämning av utomhuspedagogikens identitet. *Skapande Vetande*, 31. Linköpings universitet. (In Swedish.)
- Fien, J. & Tillbury, D. (1996). Learning for a sustainable environment: An Agenda for teacher education in Asia and the Pacific. Asia-Pacific Programme of Educational Innovation for Development. UNESCO Principal regional office for Asia and the Pacific. Bangkok.
- Gafoor, K. A. & Narayan, S. (2012). Out-of-School Experience Categories Influencing Interest in Science of Upper Primary Students by Gender and Locale: Exploration on an INDIAN Sample. *Science Education International*, 23, 191–204.
- Indaba network (2019). Toolbox: Ten Outdoor Education Activities. Available at: <https://www.washcoll.edu/live/files/4270-ten-outdoor-education-activities>. (Accessed on 2 January 2019).
- IfOL (Institute for Outdoor Learning) (2019). What is Outdoor Learning. Available at: <https://www.outdoor-learning-research.org/Research/What-is-Outdoor-Learning>. (Accessed on 3 January 2019).
- Jensen, B. B. (2002). Knowledge, Action and Pro-environmental Behaviour. *Environmental Education Research*, 8(3), 325–334.
- Jeronen, E., Eskola, S., Hieta, P., Kupila, H., Pikkarainen, E., Sarenius, V., & Sääskilähti, M. (2015). Aineenopettajakoulutuksen opetussuunnitelma muutoksessa. In M. Kauppinen, M. Rautiainen, & M. Tarnanen (toim.) *Elävä ainepedagogiikka: Ainedidaktiikan symposium Jyväskylässä 13.–14.2.2014*. Jyväskylä: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura, 6–25. Available at: https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/154156/ad_tutkimuksia9final.pdf?sequence=4 (In Finnish; abstract in English)
- Jeronen, E., & Jeronen, J. (2012). Outdoor Education in Finland. *Studies of Socio-Economic and Humanities*, 2(2), 152–160.

- Jeronen, E., Jeronen, J., & Raustia, H. (2009). Environmental Education in Finland – A Case Study of Environmental Education in Nature Schools. *International Journal of Environmental & Science Education*, 4 (1), 1–23.
- Jeronen, E., & Kaikkonen, M. (2002). Thoughts of Children and Adults about the Environment and Environmental Education. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 11 (4), 341–363.
- Jeronen, E., Palmberg, I., & Yli-Panula, E. (2017). Teaching Methods in Biology Education and Sustainability Education Including Outdoor Education for Promoting Sustainability – A Literature Review. *Education Sciences*, 7(1), 1–19.
- Krogh, E., & Jolly, L. (2012). Relationship-based experiential learning in practical outdoor tasks. In A. E. J. Wals, & P. B. Corcoran (Eds.) *Learning for Sustainability in Times of Accelerating Change*, The Netherlands: Wageningen Academic Publishers, 213–224.
- Maller, C. J. (2009). Promoting children's mental, emotional and social health through contact with nature: A model. *Health Education*, 109 (6), 522–543.
- Moeed, A., & Averill, R. (2010). Education for the environment: Learning to care for the environment: A longitudinal case study. *The International Journal of Learning*, 17, 179–192.
- Mygind, E. (2009). A comparison of children's statements about social relations and teaching in the classroom and in the outdoor environment. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 9 (2), 151–169.
- Opetushallitus (The Finnish National Agency for Education) (2014). Core curriculum for basic education 2014. Helsinki, Finland. (In Finnish)
- Opetushallitus (The Finnish National Agency for Education) (2015). National Core Curriculum for General Upper Secondary Schools 2015. Helsinki, Finland. (In Finnish). The National Board of Education (2015). (In Finnish)
- Palmberg, I., Hofman-Bergholm, M., Jeronen, E., & Yli-Panula, E. (2017). Systems Thinking for Understanding Sustainability? Nordic Student Teachers' Views on the Relationship between Species Identification, Biodiversity and Sustainable Development. *Education Sciences*, 7(3), 72, 1–18.
- Paltved-Kaznelson, C. (2009). Nature through the generations. The Danish Society for Nature Conservation.
- Rickinson, M., Dillon, J., Teamey, K., Morris, M., Choi, M., Sanders, D., & Benefield, P. A. (2004). Review of Research on Outdoor Learning. Available at: https://www.field-studies-council.org/media/268859/2004_a_review_of_research_on_outdoor_learning.pdf. (accessed on 4 January 2019).
- Salmi, H., Kaasinen, A., & Suomela, L. (2016). Teacher Professional Development in Outdoor and Open Learning Environments: A Research Based Model. *Creative Education*, 7(10), 1392–1403.
- Saloranta, S. (2017). Koulun toimintakulttuurin merkitys kestävä kehityksen kasvatuksen toteuttamisessa perusopetuksen vuosiluokkien 1–6 kouluissa (The importance of a school's culture in implementing Education for Sustainable Development in Basic Education grades 1–6 Schools). University of Helsinki, Faculty of Educational Sciences, Helsinki. Studies in Education, 14. Dissertation thesis (in Finnish; abstract in English)
- Santelmann, M., Gosnell, H. & Meyers, S. M. (2011). Connecting children to the land: Place-based education in the muddy creek watershed, Oregon. *Journal of Geography*, 110, 91–106.
- Sarivaara, E. & Uusiautti, S. (2018). Transformational elements for learning outdoors in Finland: A review of research literature. *International Journal of Research Studies in Education*, 7(3), 73–84. Available at: http://consortiacademia.org/wp-content/uploads/IJRSE/IJRSE_v7i3/1828_final.pdf (accessed 7 February 2019).
- Smeds, P., Jeronen, E. & Kurppa, S. (2015a). Farm Education and the Value of Learning in an Authentic Learning Environment. *International Journal of Environmental & Science Education*, 10 (3), 381–404.
- Smeds, P., Jeronen, E. & Kurppa, S. (2015b). Farm Education and The Effect of a Farm Visit on Children's Conception of Agriculture. *European Journal of Educational Research*, 4 (1), 1–13.
- Tauriainen, V.-M., Jeronen, E., Lindh, A., & Kaikkonen, M. (2013). Perspectives on the promoting environmental education and environmental awareness of primary pupils by using senses through outdoor activities. *Acta Universitatis Matthiae Belii, Sekcia Environmentálne manažerstvo*, 15(2), 89–111.

Tilbury, D. (2011). Education for sustainable development: An expert review of processes and learning. Paris: UNESCO. Available at: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001914/191442e.pdf> (accessed on 6 February 2019).

UEF (University of Eastern Finland) (2016). Uusia oppimisympäristöjen kehittämishankkeita Itä-Suomen yliopistoon. Available at: <https://www.uef.fi/-/uusia-oppimisymparistojen-kehittamishankkeita-ita-suomen-yliopistoon> (accessed on 7 February 2019).

UN (United Nations Sustainable Development) (1992). United Nations Conference on Environment & Development Rio de Janeiro, Brazil 3 to 14 June 1992. Agenda 21. Available at: <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/Agenda21.pdf>. (accessed on 31 January 2019).

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (2005). UN Decade of Education for Sustainable Development 2004–2005; UNESCO: Paris, France.

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (2017). Education for Sustainable Development. <http://en.unesco.org/themes/education-sustainable-development> (accessed on 4 February 2019).

Van den Berg, A. E., & van den Berg, C. G. (2011). A comparison of children with ADHD in a natural and built setting. *Child Care Health and Development*, 37(3), 430–439.

Van Herzele, A., & de Vries, S. (2012). Linking green space to health: a comparative study of two urban neighbourhoods in Ghent, Belgium. *Population and Environment*, 34(2), 171–193.

WCED (World Commission on Environment and Development) (1987). *Our Common Future*; University Press: Oxford, UK.

White, R. L., Eberstein, K., & Scott, D. M. (2018). Birds in the Playground: Evaluating the Effectiveness of an Urban Environmental Education Project in Enhancing School Children's Awareness, Knowledge and Attitudes towards Local Wildlife. *PLoS ONE*, 13, 1–23.

Wistoft, K. (2013). The desire to learn as a kind of love: Gardening, cooking, and passion in outdoor education. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 13, 125–141.

Wolff, L.-A., Sjöblom, P., Hofman-Bergholm, M., & Palmberg, I. (2017). High Performance Education Fails in Sustainability? – A Reflection on Finnish Primary Teacher Education. *Education Sciences*, 7 (1), 32.

Yli-Panula, E., Palmberg, I. & Jeronen, E. (2017). Kestävä kehitys ja aineenopettajaksi opiskelevien pedagogiset opinnot. In M. Kallio, R. Juvonen, & A. Kaasinen. *Jatkuvuus ja muutos opettajankoulutuksessa. Ainedidaktisia tutkimuksia. Suomen ainedidaktisen seuran julkaisuja*, 12, 214–230. Helsingin yliopisto, kasvatustieteellinen tiedekunta. Helsinki. Available at: https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/229862/Ad_tutkimuksia_12_verkkojulkaisu.pdf?sequence=1 (In Finnish; abstract in English)

**“Just leaving the
classroom is a step
forward”**

**– Reflections on the
pedagogical solutions
of an outdoor adventure
education course in
vocational teacher
education**

Raija Erkkilä

Abstract

In this article, I describe the didactic and pedagogical principles associated with a brief outdoor adventure education course included in the Professional Teacher Education Programme as an optional course at Oulu University of Applied Sciences in 2006–2017. I summarise my view on outdoor adventure education and consider the significance of the sense of place in this context. I also consider what types of skills are included in the pedagogical competence of an outdoor adventure teacher. I describe a pedagogical model suitable for my outdoor adventure education course from the perspective of experiential learning, and I present the practical implementation of the course in detail. As a result, the reader can examine what types of pedagogical solutions were included in the course, how the principles of outdoor adventure education were conveyed to the participants and what the purpose of the activities was. At the end of this article, I assess the success and significance of the course relative to the goals set for it. In conclusion, I also consider the limitations and opportunities of the brief study course.

Tiivistelmä

*”Jo se, että pääsee ulos luokkahuoneesta, on edistysaskel”
– Pohdintaa seikkailukasvatuksen opintojakson pedagogisista
perusteista ammatillisessa opettajankoulutuksessa*

Artikkelissani kuvaan lyhytkestoisen seikkailukasvatuksen opintojakson didaktisia ja pedagogisia periaatteita. Kyseinen seikkailukasvatuksen opintojakso on sisältynyt valinnaisena opintojaksona ammatilliseksi opettajaksi opiskelevien pedagogisiin opintoihin Oulun ammattikorkeakoulussa lukuvuosina 2006–2017. Artikkelin alussa tiivistän oman näkemykseni seikkailukasvatuksesta ja pohdin paikkatunteen merkitystä seikkailukasvatuksessa. Tarkastelemani seikkailukasvatuksen opintojakso on suunnattu tuleville ammatillisille opettajille ja tätä taustaa vasten pohdin artikkelissani, millaista osaamista sisältyy seikkailukasvatusta toteuttavan opettajan pedagogiseen osaamiseen. Artikkelissani esitän, miten olen kehittänyt kokemuksellisen oppimisen lähtökohdista seikkailukasvatuksen opintojaksolleni soveltuvan pedagogisen mallin ja kuvaan opintojakson käytännön toteutuksen. Näin lukijan on mahdollista tarkastella, millaisia opetuksellisia ratkaisuja opintojaksoon on sisältynyt, miten seikkailukasvatuksen sisällöt ja periaatteet ovat välittyneet osallistujille ja mikä on ollut toiminnan tarkoitus. Artikkelin lopussa arvioin opintojakson onnistumista ja merkittävyyttä suhteessa opintojaksolle asetettuihin tavoitteisiin sekä pohdin lyhytkestoisen opintojakson rajoitteita ja mahdollisuuksia.

Introduction

Outdoor adventure education includes a broad range of educational trends and views based on many different traditions. In Finland, outdoor adventure education is provided all the way from early childhood education until recreational activities offered to the elderly. That is why the practical implementation of outdoor adventure education consists of a broad range of methods and practices. The richness and diversity of outdoor adventure education stems from this broad operating field, as no activity which aims to basically produce benefits for people should be restrained by any boundaries or frameworks. My views and actions regarding outdoor adventure education are influenced by my experience in my adventure-based hobbies, my studies of outdoor adventure education, as well as my work as a teacher and instructor of outdoor adventure education and many fruitful discussions with educators and teachers. This background also forms the basis of this article, in which I examine and assess the didactic and pedagogical premises and principles of an outdoor adventure study period I carried out.

Adventure, education, outdoor adventure education

The concept of “outdoor adventure education” consists of three terms. In order to understand them, any teacher and educator¹ who provides outdoor adventure education needs to stop and consider their meaning. “Adventure” is a word that normally raises positive emotions in people. The expression “What an adventure!” indicates that a person has experienced

something meaningful, unplanned and unexpected. The term “adventure” can be defined as an activity or an event which involves excitement and something unknown, new and unpredictable. An adventure is something that differs from day-to-day activities (see Karppinen & Latomaa 2015, 70). The term “outdoor” means that action or learning takes place outdoors, for example in parks and forests.

The term “education” has also been defined in various ways. What many of these definitions share is that education is seen as a goal-based and interactive activity, in which the educator aims to transmit good values to those being educated. Education stands for taking responsibility for other people, but also for transferring that responsibility gradually to them. Education comprises a diverse set of pedagogical activities with other people, both intuitive and conscious, where competence is required (Hämäläinen & Nivala 2008, 199; Wihersaari 2011, 81).

What do these definitions of adventure and education mean considering outdoor adventure education? Briefly stated, outdoor adventure education can be understood as a goal-based education and teaching event, in which adventure is used to support the growth process. The purpose and goal of the activities is to guide and support growth, whereby adventure can be understood as an instrument or means to meet this end. Karppinen and Latomaa (2015, 72–73; Karppinen 2005, 50) state that the pedagogical goal is what separates outdoor adventure education from the mere production of experiences and adventures. According to them, activities constitute outdoor adventure education when the following three criteria are met:

¹In this article, I use the concepts “teacher” and “educator”. Also, the concepts “leader”, “guide”, “facilitator” and “instructor” are common terms within outdoor adventure education.

1) there is a pedagogical goal, 2) the activities are regarded as an experience or adventure, and 3) the participants reflect on the adventure-based activities. This definition is clear and easy to agree with.

Because outdoor adventure education has been understood and defined broadly in this publication, I will summarise my ideas of outdoor adventure education as follows: I regard outdoor adventure education as a form of pedagogy based on goals, activities and experiences, which, when successful, offers opportunities to support the comprehensive growth and development of individuals. Outdoor adventure education uses adventure-based functions and activities in a purposeful and goal-oriented way. Learning is strengthened by means of reflection. Reflection is important in all types of learning and in the assessment of personal experiences and existing knowledge. Through reflection, experiences become personally meaningful. This, in turn, results in new knowledge and new ideas. In addition, reflection makes unconscious activities conscious. As an educational and adventure-based activity, outdoor adventure education requires an instructor or a facilitator who has a comprehensive pedagogical view and responsibilities regarding outdoor adventure education.

Nature and a sense of place

It is no coincidence that outdoor adventure education most often takes place in unspoiled nature. Nature easily provides a setting that supports the fulfilment of the goals set for growth and development included in outdoor adventure education. For example, activities in a new and previously unknown environment are easily possible in nature, and a new environment also offers an opportunity to experience adventure. In nature, everything cannot be planned beforehand. According to my

experience, nature surprises us every time. Nature is always amazing; it makes people feel happy and it can be admired. When we are in nature, we also feel new emotions, or we feel familiar emotions in new ways.

This type of perspective that emphasises a sense of place has been raised, in particular, in humanistic geography. However, this perspective is also important in the field of education and teaching. According to approaches that emphasise a sense of place, places are not only understood as something concrete, but also particularly as subjectively meaningful, sensuous and emotional experiences associated with our everyday lives and, therefore, also with education and teaching (Erkkilä 2005; Karjalainen 1996, 10; Relph 1996, 907). Experiencing places and nature involves using all senses, meaning that experiences emphasise participation in the environment (Berleant 1999, 21). Moreover, the experience of participation is strengthened by personal feelings that we are part of certain groups or different places. It can be said that an approach that emphasises a sense of place increases the meaning of outdoor adventure education, as one of the many goals of outdoor adventure education is to strengthen the sense of togetherness and belonging and, therefore, to have a positive effect on loneliness and exclusion. The possibility to experience places and nature from within is meaningful, and the idea of nature as an operating environment, which is included in outdoor adventure education, enables us to experience senses of place.

Nicol (in this publication) also writes how a personal emotional relationship with nature can bring forth the sense of caring for nature, from which we learn to appreciate and respect nature. In his article, Nicol defines place-based education² and points out how a personal relationship with a

place and nature can only develop by going to that place or into nature. Researchers of place-based education have focused particularly on how formal school reforms and harmonised evaluation practices ignore the important fact that the place and context in which people live are also important parts of education (Gruenewald 2003). Place-based teaching and education has traditionally had a strong foothold in Finland. However, it is at risk of disappearing. By taking children, young people and adults out into nature, we allow them to build good and respectful relationships with nature. Similar nature-related goals are also included in nature and environmental education and outdoor exercise. These focus on supporting the comprehensive wellbeing of people and nature (Marttila 2016, 31; Marttila in this publication).

Pedagogical competence for teachers providing outdoor adventure education

In Finland, there has not been professional degrees in outdoor adventure education until now². Outdoor adventure education and experience-based pedagogy has been offered in the form of continuing education. Every educator and teacher providing outdoor adventure education builds their outdoor adventure education approach upon the basis of their previous education and experience (see Karjalainen & Lehtonen 2007, 167). As a result, teachers and educators who provide outdoor adventure education may have differing practical theories. Furthermore, there is no single instructional or guidance theory for outdoor adventure education. According to Ojanen (2000, 20), the purpose of guidance theory is to describe the actual instruction relationship in diverse ways, i.e. what hap-

pens in a genuine encounter between the teacher and the learner. The practical theory adopted by each teacher and educator includes a personally considered theory of learning, a concept of knowledge and a concept of human nature, which affects his or her pedagogical and didactic choices.

The professional competence of outdoor adventure teachers and educators, their theoretical knowledge and the goals of activities ensure support for high-quality growth and learning. Several requirements have been proposed for the skills that outdoor adventure education teachers need. These have normally been divided into hard skills (e.g. specific outdoor activity skills, such as canoeing skills), soft skills (e.g. interactive skills), meta-skills (e.g. leadership), and safety skills. In addition, the teacher or educator needs diverse abilities in relation to the operating environment, understanding students, planning challenging assignments and evaluating the participants' experiences. (Karppinen 2007, 95; Karppinen & Lato-maa 2015, 72; Lehtonen et al. 2007, 134; see also Lehtonen & Saaranen-Kauppinen in this publication).

Teachers and educators who provide outdoor adventure education require broad competences that can be regarded extensively as pedagogical and/or didactic skills. First of all, basic pedagogical and didactic competence consists of good planning, implementation and evaluation skills. These skills come out, for example, by the actions and methods chosen by the teacher based on the goals and learning perspectives of adventure education. Each of the aforementioned competence areas are also associated with strong theoretical skills. One of the notions of structuring the knowledge base of teaching is

² place-based education

³ Saaranen-Kauppinen in this publication

pedagogical content knowledge. The concept of pedagogical content knowledge combines substance-specific content and pedagogy understanding how certain topics, problems or core issues are structured and taught with the abilities and needs of learners. (Shulman 1986.)

In many respects, the pedagogical and didactic choices of the adventure education instructor also resemble the ideas of problem-based pedagogy. Many adventure education activities involve solving authentic and actual problems. The new and unknown operating environment with different demands naturally fulfils the idea of problem-based learning. For example, a participant must be able to solve many basic problems in natural conditions. How do I stay warm? How do I take care of my energy? How do I act safely? The participant can identify the necessary knowledge and skills to embrace in order to survive here and now and in the future. Solving the problems also support self-directedness and the agency in the long term.

When providing outdoor adventure education, instructors work with people with highly different backgrounds. This places significant emphasis on the skills of encountering another person. Good encounter with people results in high-quality teaching and education. A genuine encounter is based on an individual's concept of human, on his or her ethics and values. It also requires presence and readiness to accept other people as unique individuals. A practical encounter situation requires trust, discretion and the ability to truly listen, see and respect others. (Wihersaari 2011, 66, 72).

The list of competence and skills requirements for outdoor adventure educators is long. In addition to good basic competence, every outdoor adventure educator must independently assess what special skills they

need in order to provide high-quality outdoor adventure education in different situations. For example, working with small children is very different from a week-long canoeing adventure with a group of young people. Teachers and educators who provide outdoor adventure education must assess their competence and skills according to what kinds of activities they are planning and implementing, and in what kind of an environment.

Outdoor adventure education course as part of teacher's pedagogical studies

I offered outdoor adventure education as an optional course as part of the teacher's pedagogical studies at Oulu University of Applied Sciences (Oamk), at the School of Professional Teacher Education in 2006–2017 (see Erkkilä 2010), and applied outdoor adventure education to adult and professional pedagogy. Outdoor adventure education is well-suited for the pedagogical goals of professional teacher training. Students of the School of Professional Teacher Education are adults, and their average age is approximately 44 years. When they initiate their studies, they have the highest vocational degrees in their respective fields and several years of work experience. Many of them have worked for several years as teachers before starting these pedagogical studies. Teacher's pedagogical studies supplement the students' previous education.

The scope of the outdoor adventure education course ranged between three and five ECTS-credits for the different years. The duration of a single course ranged from three to five weeks, and it included advance assignments, two or three days of contact teaching and a reflective final assignment. The key questions of the course were:

- What does outdoor adventure education mean?
- What is the learning process in outdoor adventure education?
- How do cooperation and experiences advance learning and personal growth?
- How are outdoor adventure education methods applied?

In order to fulfil these goals, I built the outdoor adventure education course into a study period that focused on experience and adventure based activities, not forgetting the theory of outdoor adventure education. Each course had 16–20 participants and was carried out in every season of the year. In winter, the course included backcountry skiing and snowshoeing. Outside the frost seasons, the study period consisted of canoeing and kayaking. Examples of other adventure-based activities are urban adventures, photo orienteering, geocaching and fishing. In addition, contact teaching sessions included a number of smaller functional activities that supported group formation or reflection. The first day of contact teaching was followed by a few days of preparation, after which the group met by a river or out in the snow where they were taught the basics of canoeing or using winter equipment. During the course, I was always supported by a canoeing guide or instructor to ensure safety.

Experiential learning as a pedagogical model for the study period

According to the concept of experiential learning, personal experiences are strengthened during and after activities by means

of shared reflection. An experience in itself does not guarantee learning, it only comes after reflection. Using reflection, we can learn to direct our thinking towards ourselves (Kolb 1984; Ojanen 2000, 80). According to Mezirow, reflection means exploring one's own beliefs, targeting activities and re-evaluating methods used in problem-solving. Therefore, reflection always produces something new, and in this respect it differs from consideration, i.e. the application of existing information. For adult students, in particular, reflecting on what has been learned previously is considered to be a key method, as reflection makes us ask whether our previous learning still applies to the current situation. (Mezirow 1995, 21–22).

Reflecting on experience is one of the three elements included in outdoor adventure education activities (Karppinen & Latomaa 2015). In outdoor adventure education, the teacher and educator plays a key role in ensuring that reflection takes place not only during spontaneous conversations, but also in goal-based discussions. Reflection is not easy for everyone. A good teacher must ensure that everyone on the course participates in shared reflection sessions. A good teacher must also support the development of reflective skills. Reflection can be carried out in different ways. Later in this article, I will offer examples of my ways to encourage participants to reflect on their experiences.

My pedagogical model for the outdoor adventure education period is based on the idea of experiential learning. Figure 1 presents a simplified circle of experiential learning as defined by Kolb (1984). Even though Kolb's model has been criticised for placing too much emphasis on personal learning and for not offering a sufficient theoretical background (e.g. Miettinen 2000), I believe that it forms an ideal ba-

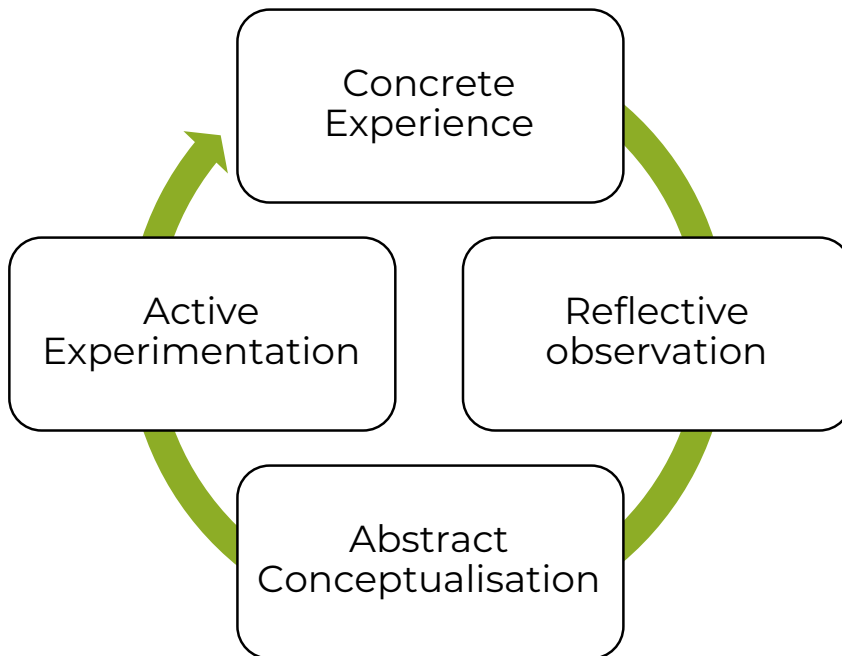


Figure 1. Experiential learning according to Kolb (1984).

sis for a pedagogical model for experiential learning. The model acts as a skeleton framework, which is held together and covered by thoroughly planned, implemented and justified teaching and instruction activities.

According to the experiential learning model, existing experiences should be observed and reflected on systematically. In order to go deeper and move beyond observations to an analytical and conceptual level, the process should involve another person who helps to analyse experiences and present new approaches. Developed reflection skills also enable learning to take place as a result of personal reflection.

Successful reflection results in learning, allowing us to act differently in new situations. For example, members of a group can talk about a specific situation together at the end of a day and consider what

elements were involved and whether the members could change or improve something in their actions if they needed to face a similar situation again.

The pedagogical solutions and activities during the course

In figure 2, I illustrate with examples how I applied the principles of experiential learning in practice and what kinds of pedagogical and didactic solutions my brief course included. It should be stated that, during each course, the students did not know each other beforehand. Furthermore, I had only met two to four students from each group of 20 students before each course.

The first day of contact teaching and its goals were challenging, as the schedule was

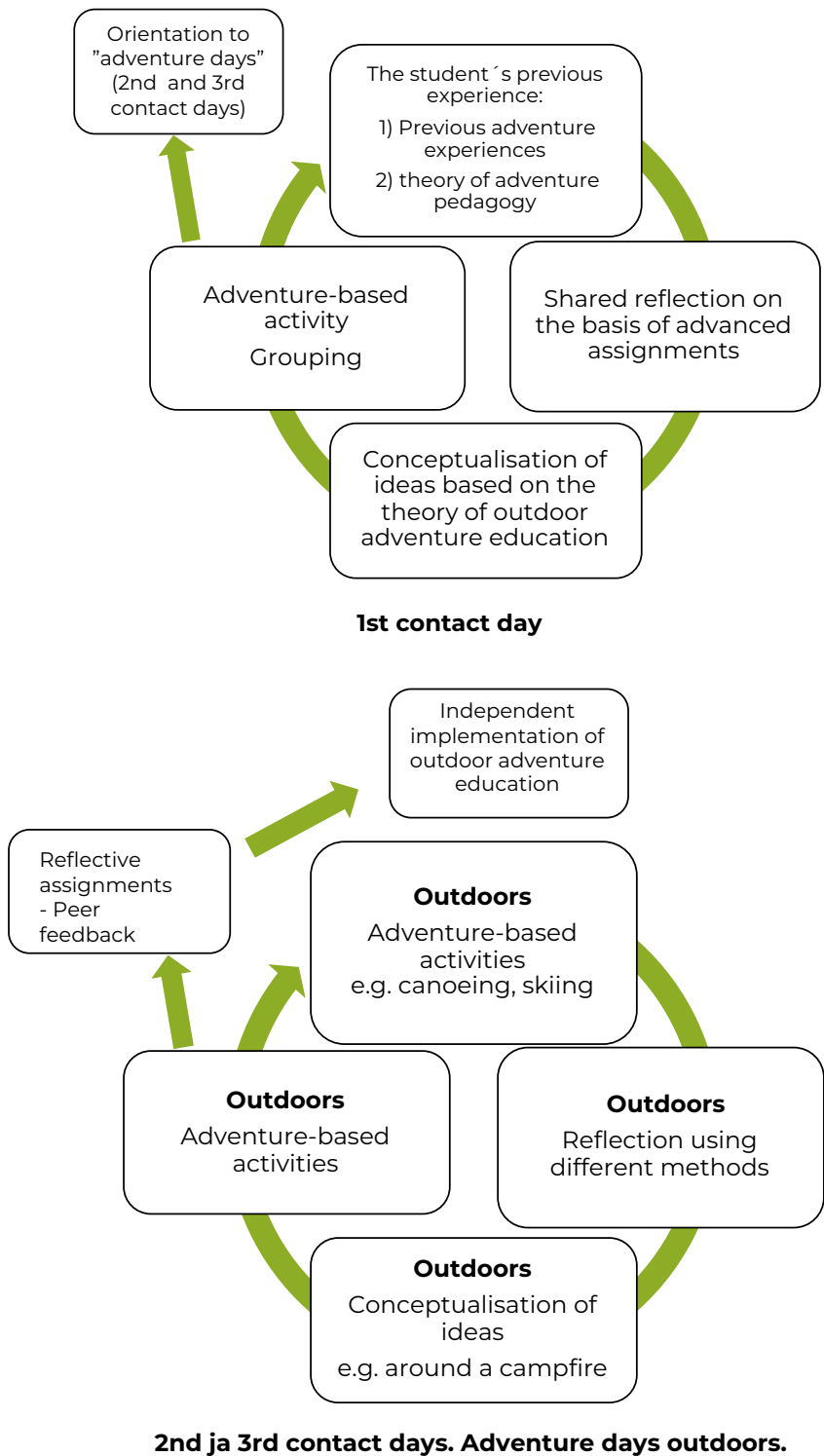


Figure 2. Pedagogical model of the outdoor adventure education course.

tight. Based on the principles of experiential learning, the activities started from the students' previous experiences of adventures, which they considered independently as an advance written assignment before the first day of contact teaching. I verified the students' knowledge of the theory concerning outdoor adventure education so that they needed to study some literature related to outdoor adventure education as an advance assignment. The theory of outdoor adventure education was discussed together during the contact teaching sessions. The students returned to the theoretical background in outdoor adventure education in learning assignments following the "adventure days". They needed to select a theoretical idea or concept related to outdoor adventure education and consider how that idea or concept was present during the days we spent outdoors. (See Figure 2.)

The two aforementioned advance assignments and the learning assignments following the contact teaching sessions were written assignments. An online learning platform was used during the course. It was also openly accessible before the contact teaching. The online learning platform enabled the teacher and the students to share material and talk about any questions before the study period. The online learning platform was also used to share reflective texts and jointly produce journal entries following the contact teaching sessions.

As shown in figure 2, the first day of contact teaching focused on the theory of outdoor adventure education, getting to know each other and forming a group using small activity- and adventure-based assignments. For example, small urban adventures worked well for these purposes. In addition, the students formed smaller groups to consider what equipment would be needed, for example, for an overnight canoeing trip so that everyone would car-

ry their personal equipment with them. During the contact teaching sessions, we formed groups responsible for tents, food and other necessary materials. Moreover, we talked about mental, social and physical safety, different causes of concern and what everyone could do to improve their safety and that of others.

The second and third days (the adventure days in natural surroundings) of the course consisted of contact teaching outdoors, when we went canoeing, skiing or snowshoeing, for example. Long stretches were made easier by stopping to have something to eat and drink. Later in the evening, we spent time together, preparing food, pancakes and sausages around the campfire. These were also opportunities to spontaneously share our experiences gained during the day. In my role as the instructor, I planned evening activities to enable activity-based reflection. For example, land art is an excellent way to describe experiences and reflect on past actions. Other activities that enabled reflection included the preparation of poems, rap performances and small drama pieces. Their purpose was to produce ideas of the theory of outdoor adventure education and current experiences in an innovative and memorable way.

On the basis of feedback, the students always had a very positive attitude during the course. Joy and fun were concretely visible. However, after each study period, I found myself considering how well my goals set for the study period were fulfilled. What kinds of building blocks did outdoor adventure pedagogy offer to future professional teachers considering their pedagogical mindset and activities?

Future professional teachers need to face specific challenges. First of all, student teachers should understand what outdoor adventure education means in terms of pedagogical activities. Most students

need to work with a completely new pedagogical model, and they should be able to process their pedagogical mindset and role as an instructor during a brief course. Secondly, students need to concentrate on a “hard skill” (canoeing, backcountry skiing), forcing them to focus their energies on learning a new skill and moving around. The third challenge is related to the application of outdoor adventure education. Students should understand how they can put outdoor adventure education into practice as teachers and define what type of competence this requires.

I have tried to answer these questions by arranging short reflective sessions during different activities, while any deeper consideration of the possibilities for applying outdoor adventure education was carried out by means of independent written reflective assignments following the contact teaching. After the practical part of the study period, the students also studied each other’s texts and ideas; therefore, offering peer support to one another. In the next chapter, I will discuss the texts written by the students relative to the goals of the study period. Finally, I will discuss successes and the significance of the brief outdoor adventure education period.

“I can go kayaking and sleep in a tent” – assessment of the study period’s goals

The students presented their ideas by means of a reflective assignment after the study period, without using any structured questions. For this article, I read my students’ texts from 2010–2017 and selected a few illustrative quotations. The students’ texts have been important to me for the development of the study period. In this article, they serve to assess the implementation of the course and its impact. I have

selected parts from my students’ essays, in which they have presented their ideas on the fulfilment of the study period’s goals. The identity of students cannot be revealed from the quotes.

What does outdoor adventure education mean? *“I noticed that adventure is not about the place, it’s about the attitude.”*

The students’ reflections point out that they usually understood the ideas and goals I defined for outdoor adventure education: *“The purpose of outdoor education pedagogy is to improve as a person. I believe that this is inevitable when we do something different or challenging in a new environment. In addition to practical skills, we learn something about ourselves and others as long as we think about what we are doing. Being in nature alone inspires us to think.”*

In particular, independent studies of literature related to outdoor adventure education before the first days of contact teaching helped to understand the idea of outdoor adventure education: *“The source material helped me to understand how outdoor adventure education offers opportunities to gain experiences. This, in turn, helps us to see that in order to survive in different changing situations, we need to take responsibility for our own actions.”*

Many students returned to their preconceptions of outdoor adventure education and reflected on how their ideas changed as their theoretical background strengthened during the practical part of the study period. Personal experiences gained alongside the theory clarified other pedagogical goals set for outdoor adventure education: *“I’m now familiar with outdoor adventure education, and I understand its special features. After my experience, I’m able to organise an outdoor adventure education session, say at work, at school or during my time off.”*

What is the learning process in outdoor adventure education? *“Everyone feels good after success.”*

A successful learning process and positive experiences are key elements when the aim is to produce an impact and achieve change. The learning process includes an adventure-based activity, the goal of which is to create a challenge, build excitement, increase knowledge of oneself and help the students to take responsibility for themselves and others. The operating environment must also be selected so that it supports these goals. Outdoor adventure education is often associated with activities, surprises and the practice of hard and soft skills, as well as meta-skills, independently and in groups. This is why working as a group and helping others are important pedagogical goals. Each challenge should be set so that they are not too difficult or frightening for anyone. After all, the ultimate goal is to strengthen the students’ self-esteem and build positive confidence in their own abilities, also in the future. The goal of strengthening the sense of engagement is that it extends far into the future. Reflective activities make all of these aspects stronger and more visible.

In outdoor adventure education, the goals set for the learning process are broad and demanding, which is why it is interesting to see what kinds of ideas the students have about them. How was the learning process experienced? *“In such a short time, I was able to understand the basic idea of the learning process in outdoor adventure education – it was refreshing to find out about learning and education on the basis of activities, experiences and cooperation in a safe outdoor environment.”*

Students considered mostly their own experiences. However, as future teachers, they also considered the learning process in relation to their own students: *“The ed-*

ucational and social content came about quite naturally during the adventures – outdoors even – without any feeling of being forced to do something. I’m sure this is also an excellent form of therapy. However, the process cannot be very deep in just two days, it can only get started. This does not prevent any social exclusion between young people, and the feeling of being refreshed may be number one in such a short time.”

How do cooperation and experiences advance learning and personal growth? *“It’s easier to open your mouth and tell your story around a campfire, even if you are shy.”*

In outdoor adventure education, the sense of togetherness, working as a group and developing one’s own skills are important pedagogical goals. In their reflections, the students wrote about their observations and experiences of working as a group: *“During group activities, we performed well, and I believe I was a good member of our group. All group members were able to participate, and we all enjoyed our time together.”*

Being part of a group and feeling safe together with others are key elements of outdoor adventure education, from the very beginning: *“I really enjoyed being part of a group, especially when doing the poem assignment. I believe I played an active role, and our poem had my handprint on it. This boosted my self-confidence – it’s always worth trying.”*

How are outdoor adventure education methods applied? *“When you think about what this type of a course can include, only the imagination is the limit.”*

Outdoor adventure education has a broad range of goals, and its application to vocational education is not easy. Currently,

it can be applied, for example, to studies concerning social services and community pedagogy, sports instruction, social and healthcare, tourism industry, sports and travel, and to preparatory education for vocational training.

In their reflective journals, the students creatively pointed out concrete applications suitable for professional use in their own professional fields. Examples included the application of outdoor adventure education to environmental arts and art education, so that art is linked to a specific place by observing the surrounding nature. One student reflected on how interesting it was for a canoeist to observe old log jetties. The very same viewpoint would allow one to examine other shoreline building activities. Another student proposed how nature would be an ideal setting for entrepreneurship education, as nature is full of risks and hazards, but also freedom and opportunities. In order to move forward, it is necessary to take risks and expose oneself to conditions that are beyond our normal sphere of influence, and cooperation with other team members is vital.

In addition to these examples related to specific fields of education, many students noticed, on the basis of their experiences, how important successful group formation was considering the studies. The students regarded group formation as an outdoor activity where they could get to know others like themselves through joint activities: students with other students, and students and teachers with each other. Being together around a campfire and travelling together to a local destination were often mentioned as good examples of group activities. Some students pointed out how outdoor adventure education could help to build a positive atmosphere within the working community of teachers.

Vocational teacher students form a heterogeneous group, both in terms of their educational fields and their pedagogical backgrounds. Some students have years of experience in teaching, while some have none. Outdoor adventure education opens up more easily as a teaching and instruction method to experienced teacher students. They are already familiar with pedagogical concepts and activities, which is why it is easier for them to understand the special features of outdoor adventure education and integrate them into their own practical theory, which they have already built when working as a teacher. Then again, the outdoor adventure education course included many completely new elements in a teaching and instructional context.

“We just got started” – From experience to learning by means of reflection

I have spent a fair amount of time to consider the significance and impact of my outdoor adventure course. In the previous chapter, I stated that the students were able to understand the theoretical goals I set for the course. According to my observations, the students started to see adventure as an experience in a new way. They started to see outdoor adventure education as an activity which can easily be carried out in the local environment. The final reflections of the students show that many students started to understand group dynamics and its significance as an important factor that supports the learning process.

One possible explanation for such rapid changes in the students’ mind-set may lie in the model of experiential learning and, in particular, in reflection. The students were able to reflect on their adventure-based experiences on several occasions during and after the study period. This course started

from the premise that students have personal experiences and adventures which they needed to consider and reflect on in their advance assignment. During the contact teaching sessions the students carried out adventure-based activities. They also worked as a close-knit group throughout the course. Experiences of adventures and working as a group were two key elements of the course. Personal experiences and reflection resulted in learning, which enabled the students to assess their activities and also to change them. As future professional teachers, they can pay special attention to aspects such as group formation.

From the perspective of the goals set for the course, the students' path towards the teaching profession and the application of outdoor adventure education is an interesting issue. During the outdoor adventure education course, the students boldly innovated different applications of outdoor adventure pedagogy for their own future teaching. In particular, the students considered the production of experiences for their own teaching in future. Experiences and learning outside the school building were seen as an important part of gaining new perspectives and for increasing the motivation to study.

How did the students understand the teacher's role in outdoor adventure education? After all, they inevitably gained strong experiences during the study period. Regarding the development of their role as teachers, the students mentioned a sense of incompleteness, in particular regarding the most demanding adventure-based activities.

In longer outdoor adventure education courses (see e.g. Daavitsainen, Kiiski & Karppinen 2007; Karjalainen & Lehtonen 2007), the teacher's role is included in training both on a theoretical and a practical level. This allows students to provide

outdoor adventure education after training. In my brief course, the experience of leading adventure-based activities was limited, due to which the students regarded the implementation of outdoor adventure education as challenging and difficult. The students presented excellent innovative ways to apply outdoor adventure education to vocational studies. At the end of the study period, however, these ideas are merely plans on paper. During this course, the students did not have enough time to take their pedagogical ideas onto the next level. Developing the teacher's role requires personal experience in teaching and long-term reflection on these experiences.

In my opinion, these observations strengthen the importance of experiential learning and in particular the reflection related to it in learning something new. The things one experience and reflect personally are strengthened. Through their personal experiences, the students became aware of outdoor adventure education and obtained tools for activity-based learning outdoors. The students are also able to seek additional training, if necessary. I believe that my course had an impact on my students' motivation to study and that it supported the coping and wellbeing of my students during their studies. On the basis of my experience, I can safely say that even a brief outdoor adventure education period is significant. Retaining the study period in the teacher education curriculum for 12 years is also a strong indication that outdoor adventure education plays an important part in the pedagogical skills of professional student teachers.

Finally, what was significant about my outdoor adventure education course? I believe that experience is the answer to this question. By participating to this course, students were able to study teaching and pedagogical methods in a setting full of experiences, and experiences are what reach

and support us. The students were able to personally experience what it means to take teaching and learning out of the classroom. Nature, emotions and togetherness, combined with adventure-based activities, made them realise that you do not have to go far to learn something new.

References

Berleant, A. (1999). *Living in the Landscape. Toward an Aesthetics of Environment*. University Press of Kansas.

Daavitsainen, R., Kiiski, E. & Karppinen, J. (2007). Elämyspedagogiikkaa ammatillisena lisäkoulutuksena. In S. J. A. Karppinen & T. Latomaa (eds.) *Seikkaillen elämyksiä. Seikkailukasvatuksen teoriaa ja sovelluksia*. Rovaniemi: Lapland University Press, 169–183.

Erkkilä, R. (2005). *Moniääninen paikka – Opettajien kertomuksia elämästä ja koulutyöstä Lapissa. (Multi-voiced place – Teachers' stories of their life and school work in Lapland.)* Faculty of Education. Oulu: Oulu University, *Acta Universitatis Ouluensis, E Scientiae Rerum Socialium* 77.

Erkkilä, R. (2010). Seikkailupedagogiikkaa opettajankoulutuksessa – Ammatilliseksi opettajiksi opiskelevien kokemuksia seikkailukasvatuksen opintojaksolta. In S. J. A. Karppinen & T. Latomaa (eds.) *Seikkaillen elämyksiä II. Elämyksen käsitehistoriaa ja käytäntöä*. Rovaniemi: Lapland University, 177–192.

Gruenewald, D. (2003). *Foundations of Place. A Multidisciplinary Framework for Place-conscious Education*. *American Educational Research Journal* 40 (3), 619–654.

Hämäläinen, J. & Nivala, E. (2008). *Kasvatustiede. Pedagogisen ihmistyön tiede*. UNIPress Finland.

Karjalainen, P. T. (1996). Kolme näkökulmaa maisemaan. In M. Häyrynen & O. Immonen (eds.) *Maiseman Arvo[s]tus. Kansainvälisen soveltavan esteetiikan raportti n:o 1*, 8–15.

Karjalainen, P. & Lehtonen, T. (2007). Elämystiikasta arjen elämyspedagogiikkaan – 10 vuotta ammatillisen lisäkoulutuksen kehittämistä. In S. J. A. Karppinen & T. Latomaa (eds.) *Seikkaillen elämyksiä. Seikkailukasvatuksen teoriaa ja sovelluksia*. Rovaniemi: Lapland University Press, 161–168.

Karppinen, S. (2005). *Seikkailullinen vuosi haastavassa luokassa. Etnografinen toimintatutkimus seikkailu- ja elämyspedagogiikasta*. Oulu: Oulu University, *Acta Universitatis Ouluensis, E Scientiae Rerum Socialium* 77.

Karppinen, S. J. A. (2007). Elämyksestä kokemukseen ja oppimiseen. In S. J. A. Karppinen & T. Latomaa (eds.) *Seikkaillen elämyksiä. Seikkailukasvatuksen teoriaa ja sovelluksia*. Rovaniemi: Lapland University Press, 75–97.

- Karppinen, S.J.A. & Lomaa, T. (2015). *Seikkaillen elämyksiä III. Suomalainen seikkailupedagogiikka*. Rovaniemi: Lapland University Press.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Lehtonen, K., Mäkelä, E. & Pulli, K. (2007). Ohjaus seikkailutoiminnassa. In S.J.A. Karppinen & T. Lomaa (eds.) *Seikkaillen elämyksiä. Seikkailukasvatuksen teoriaa ja sovelluksia*. Rovaniemi: Lapland University Press, 127–138.
- Marttila, M. (2016). Elämys- ja seikkailupedagoginen luontoliikunta opetussuunnitelman toteutuksessa. Etnografinen tutkimus. Jyväskylä: Jyväskylä University. *Studies in sport, physical education and health* 237.
- Mezirow, J., Lehto, L. & Ahteenmäki-Pelkonen, L. (1995). *Uudistava oppiminen: Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Lahti: Helsinki University, Lahti Research and Training Centre.
- Miettinen, R. (2000). The concept of experiential learning and John Dewey's theory of reflective thought and action, *International Journal of Lifelong Education*, 19 (1), 54–72.
- Ojanen, S. (2000). *Ohjauksesta oivallukseen. Ohjausteorian kehittelyä*. Helsinki University, Palmenia Centre for Research and Continuing Education. Palmenia-kustannus, study material 99.
- Relf, E. (1996). Place. In I. Douglas, R. Hugget & M. Robinson (eds). *Companion Encyclopedia of Geography. The Environment and Humankind*. London: Routledge, 906–922.
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand knowledge growth in teaching. *Educational Researcher* 15 (2), 4–14.
- Wihersaari, J. (2011). *Kohtaaminen – opettajuuden ydin? Academic dissertation*. Faculty of Education, Acta Electronica Universitatis Tampereensis 1030. Tampere: Tampere University Press.

Liikunnan didaktiikkaa ja seikkailukasvatusta

Pekka Hämäläinen & Mirija Holma

Tiivistelmä

Tässä artikkelissa esittelemme kahden kokeneen liikunta- ja seikkailukasvattajan näkemyksiä liikunnan (erityisesti liikuntakasvatuksen) ja seikkailukasvatuksen yhtäläisyyksistä. Käytännön esimerkkinä kuvaamme kenties tunnetuimman liikuntadidaktiikan työkalun, Mosstonin opetusmenetelmien kirjon, käytettävyyttä seikkailukasvatuksessa. Jotta seikkailukasvattajille avautuisi liikunnan ja liikuntakasvatuksen kenttä koko laajuudessaan, käsittelemme myös liikunnan tärkeimpiä määritelmiä ja teorioita. Toivomme liikuntakasvatukseen linkittyvien jäsentelyjen ja teorioiden herättelevän lukijoita pohtimaan niiden hyödynnettävyyttä seikkailukasvatuksessa. Kannustamme seikkailukasvattajia myös ottamaan käyttöönsä Mosstonin opetustyylien spektrin filosofiaa ja sen tarjoamia konkreettisia työtapoja.

Abstract

Didactics in physical education and adventure education

The two writers have worked for a long time in both the fields of physical education (PE) and adventure education (AE). They have used and utilized the methods of PE in adventure education, and vice versa. In this article, they present the basic concepts and theories of PE in order to enlighten the diversity and educational potential of PE. They consider the connections between PE and AE. As a practical didactical tool for adventure educators, the use of the Spectrum (Mosston) is demonstrated.

Johdanto

Me kirjoittajat olemme työskennelleet pitkään sekä liikunnan että seikkailukasvatuksen parissa. Niinpä meillä on tässä artikkelissa mahdollisuus yhdistää liikuntaa (eritoten liikuntakasvatusta) ja seikkailukasvatusta. Käytännön ohjaus- ja opetustyössä näin olemme usein tehneetkin: olemme vieneet liikuntakasvatuksen työtapoja seikkailukasvatukseen ja vastaavasti tuoneet seikkailukasvatuksen menetelmiä liikuntaan. Esittelemme liikunnan ja liikuntakasvatuksen käsitteistöä ja teorioita, jotta lukija ymmärtäisi liikunnan monimuotoisuuden ja kasvatuspotentiaalin. Pohdimme liikuntakasvatuksen yhteyksiä seikkailukasvatukseen. Käytännöllisenä esimerkkinä pohdimme liikunnan ehkä eniten käytetyn opetusmenetelmien järjestelmän (Mosstonin opetustyylien spektrin) soveltuvuutta seikkailukasvatukseen.

Liikunnan määritelmiä

Liikunnan yläkäsitteenä käytetään yleensä fyysistä aktiivisuutta, liikkumista. Fyysisellä aktiivisuudella tarkoitetaan kaikkea lihastyötä, joka suurentaa energiankulutusta lepotasosta (Caspersen, Powell & Christenson 1985). Se on lihasten tahdonalaista toimintaa, ja se johtaa yleensä liikkeeseen (Käypä hoito -työryhmä Liikunta 2015). Liikkumista on kaikki edellä mainitut kriteerit täyttävä liike riippumatta toimintaympäristöstä, tapahtumapaikasta tai tavoitteesta. Tavallisimmin liikkumista tarkastellaan erikseen vapaa-ajalla, työssä sekä siirtymisessä paikasta toiseen (Suni, Husu, Aittasalo & Vasankari 2014).

Liikunta on osa liikkumista. Liikunta on tarkoituksella tehtyä, säännöllistä fyysistä aktiivisuutta, jonka tarkoituksena voi olla kunnon kohottaminen (Caspersen, Powell & Christenson 1985), terveyden parantaminen tai pelkästään liikunnan tuottama ilo

ja nautinto (Fogelholm, Paronen & Miettinen 2007). Liikuntaa voidaan jaotella monin tavoin. Voimme puhua urheilusta (kuntourheilu, kilpaurheilu, huippu-urheilu), jos liikunnan tavoitteena on kilpaileminen. Puhutaan terveysliikunnasta, jos korostetaan liikunnan monipuolisia terveysvaikutuksia. Kuntoliikunnassa keskitytään fyysisen kunnon osatekijöiden kehittämiseen. Luontoliikunnassa toimintaympäristönä on luonto. Leikkiliikunnassa tärkeintä on liikkumisen ilo. Arki- ja hyötyliikkumistakin on usein luonnehdittu liikunnaksi (Fogelholm, Paronen & Miettinen 2007), vaikkakin kyse on liikkumisesta.

Liikuntalain (390/2015) tehtävänä on ohjata julkisen vallan (valtio, kunnat, aluehallintoviranomaiset) toimia liikuntapolitiikan saralla. Liikuntalaki jaottelee ja määrittelee liikuntaan liittyviä käsitteitä seuraavasti:

1. liikunnalla tarkoitetaan kaikkea omatoimista ja järjestettyä liikunta- ja urheilutoimintaa paitsi huippu-urheilua
2. huippu-urheilulla tarkoitetaan kansallisesti merkittävää, kansainväliseen menestykseen tähtäävää tavoitteellista urheilutoimintaa
3. terveyttä ja hyvinvointia edistävällä liikunnalla tarkoitetaan kaikkea elämänsä eri vaiheissa tapahtuvaa fyysistä aktiivisuutta, jonka tavoitteena on terveyden ja toimintakyvyn ylläpitäminen ja parantaminen.

Liikuntaa voidaan jäsentää myös siihen liittyvien merkityssisältöjen avulla. Näissä jäsenyksissä *liikunnan merkitysulottuvuuksina* voidaan Kosken (2017, 91–94) mukaan pitää kilpailua ja suoritusta, terveyttä, ilmaisua, iloa, sosiaalisuutta ja

yhdessäoloa sekä itsensä kehittämistä. Palaamme liikunnan merkityssisältöihin myöhemmin esitellessämme yhtä keskeistä jäsenystä: Eichbergin (1987) liikuntakulttuurin kolmijako.

Liikuntaa on usein määritelty sen väli-nearvojen kautta. Liikunnalla on esimerkiksi tutkittuja terveysvaikutuksia tai sitä voidaan käyttää kasvatuksen välineenä. Liikunnalla on ihmiselle kuitenkin myös itsearvoinen merkitys. Jokaisella ihmisellä on oikeus saada nautintoa, mielihyvää ja positiivisia kokemuksia liikunnasta; oikeus liikuntaan kuuluu kaikille perustuslainkin nojalla osana sivistyksellisiä perusoikeuksia. (Valtioneuvosto 2018, 15.)

Liikunnan ympäristöt

Liikuntaa harrastetaan monenlaisissa ympäristöissä. Varta vasten liikunnan harjoittamiseen tarkoitettujen liikuntapaikkojen rakentaminen ja ylläpitäminen on pääasiallisesti kuntien vastuulla; sen määrittelee liikuntalaki. Valtio rahoittaa liikuntapaikkarakentamista osaltaan joko suoraan tai aluehallintoviranomaisten kautta.

Liikuntaa harrastetaan runsaasti myös muissa ympäristöissä. Kansallisen liikuntatutkimuksen mukaan suomalaisen aikuisväestön suosituimpia liikuntapaikkoja ovat kevyen liikenteen väylät, ulkoilureitit ja maantiet (Kansallinen liikuntatutkimus 2005–2006). Entistä enemmän onkin alettu puhua liikkumisympäristöistä urheilu- ja liikuntapaikkojen sijaan. Luonnon osuus vapaa-ajan liikunnan ympäristöistä on runsas kolmannes. (Borodulin, Paronen & Männistö 2011.)

Liikuntakulttuurin kolmijako

Henning Eichbergin (1987) liikuntakulttuurin kolmijaon mukaan liikunnassa voidaan erottaa kolme osa-aluetta: suoritusurheilu, terveysliikunta ja kokemusliikunta. Suoritusurheilussa motiivina toimivat tulokset ja niiden parantaminen. Se voi olla kilpaurheilua tai sen kaltaista liikkumista mutta yhtä hyvin kuntoliikuntaa, jonka motiivina on suoritusten parantaminen (sentit, sekunnit, grammat, pisteet...). Terveysliikunnassa motiivina toimii terveyden edistäminen: liikuttaessa ajatellaan sen parantavan ensisijaisesti terveyttä ja hyvinvointia (fitness, kunto, kelpoisuus, hyvinvointi...). Vastaavasti kokemusliikunnassa motiivina toimivat liikunnan tuottamat erilaiset kokemukset, elämykset sekä niihin kiinnittävät tuntemukset ja tulkinnat (aistimellisuus, ruumiinkokeminen, ilmaisullisuus, yhteishenki...). (Eichberg 1987, 54–56.) Nämä kolme liikuntakulttuurin käsitettä eivät kuitenkaan liikkujan näkökulmasta sulje toisiaan pois. (Tiihonen 2014, 24–26.)

Viime vuosina liikunnan saralla on panostettu sosiaalisten vaikutusten tutkimiseen ja ennen kaikkea sosiaaliseen pääomaan (sosiaalisiin verkostoihin ja niistä saatavaan tukeen). Liikunta tarjoaa sosiaalista pääomaa, ja kokemusliikunta luo mahdollisuudet osallisuuden ja toimijuuden toteutumiselle. Liikuntaan liittyy usein voimakkaita tunteita. Liikkumattomalla henkilöllä nämä tunteet voivat olla negatiivisia (esimerkiksi häpeä, joka aiheutuu liikuntataitojen puutteesta tai aiemmista epäonnistumisen ja pystymättömyyden tunteista). Liikunta-alan muuttuessa kokemuksellisempaan suuntaan ja suoritusperusteisuuden ja osaamispainotteisuuden väistyessä suurelle joukolle ihmisiä avautuu runsaasti uusia harrastamisen mahdollisuuksia. Kokemusliikunnan avulla voidaan luoda liikunnan muotoja, joilla voidaan aktivoida väestöä liikkeelle luo-

malla uusia onnistumisen avainkokemuksia. Avainkokemukset ovat kokijalleen hyvin merkityksellisiä tapahtumia. Liikuntaan liittyy tunteita, mutta myös liikunnan harrastamattomuuteen liittyy tunteita. Samalla, kun liikuntaan ja kulttuuriin sisältyy paljon mahdollisuuksia positiivisten kokemusten saamiseen, liikunnan ja kulttuurin parissa on vastaavasti myös enemmän mahdollisuuksia kokea yhteisöllisyyden ja yhteisön ulkopuolelle jäämistä. (Pirnes & Tiihonen 2010, 203–206.)

Arto Tiihosen kokemusliikunnan teorian mukaan kokemusliikunta jakaantuu elämys-, identiteetti-, osallisuus- ja toimijuuskokemuksiin. Elämyskokemus on liikuntakokemuksen tuottama henkilökohtainen, hetkellinen mielihyvä ja nautinto. Keskeistä elämyskokemuksen saavuttamisessa ovat onnistumisen kokemukset, jotka nostavat osallistujan itsetuntoa ja luottamusta omiin kykyihinsä. Merkityksellinen identiteettikokemus on vuorovaikutusta yksilön kokemuksen, ympäristön ja yhteisön kesken. Merkityksellinen kokemus herättää kokijansa minuuteen liittyviä kysymyksiä, eikä se ole aina välttämättä juuri tapahtumahetkellä hyvä asia. Merkityksellinen identiteettikokemus on liikuntakokemus, jolla on merkitystä siihen, miten ymmärtät itsesi tai miten muut näkevät sinut. Kokemukseen liittyy vahvasti se, mitä kokee, tuntee ja ajattelee. Osallistujan identiteettikokemuksen ollessa heikko se ei motivoi osallistujaa yhtä paljon kuin muut kokemuksellisuudet. Osallisuuskokemuksessa on avainasemassa tunne oman osallistumisen merkityksellisyydestä. Siinä keskeistä on osallistuminen ja osallisuus yhteisessä toiminnassa. Osallisuuskokemuksessa ryhmän on oltava turvallinen, jotta osallistuja voi kokea sen merkitykselliseksi. Toimijuuskokemus syntyy aktiivisesta toiminnasta. Toimijuuden kokemiseen vaaditaan tahtoa olla osana aktiivista toimintaa. (Pirnes & Tiihonen 2010, 207–209.)

Liikuntakasvatus

Liikuntakasvatus tarkoittaa kaikkea sellaista toimintaa, joka tarkastelee liikuntaan liittyviä ilmiöitä kasvatuksen näkökulmasta. Se voidaan jakaa yhtäältä kasvatuksiksi liikuntaan, jolloin itse liikunnalla nähdään itseisarvoa, ja toisaalta kasvatuksiksi liikunnan avulla, jolloin liikunnan välinearvo korostuu. (Laakso 2007.) *Liikuntaan kasvattaminen* tarkoittaa liikunnan harrastamiseen, terveellisiin elämäntapoihin ja omasta hyvinvoinnista huolehtimiseen liittyvien tietojen, taitojen ja asenteiden opettamista. *Kasvattaminen liikunnan avulla* merkitsee liikunnan käyttämistä välineenä lasten ja nuorten persoonallisuuden kasvun ja kehityksen tukemisessa. Liikunnan avulla opetetaan esimerkiksi tunne- ja vuorovaikutustaitoja, eettistä ajattelua, itseilmaisua, esteetiikkaa ja kognitiivisia taitoja. (Jaakkola, Liukkonen & Sääkslahti 2017.)

Itsemääräytymisteoria

Suomalaista liikuntakasvatusta ohjaava teoria on Edward L. Decin ja Richard M. Ryanin kehittämä teoria ihmisen motivaatiosta. Decin ja Ryanin teorian mukaan motivaatio jakautuu sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon. Edward Deci pani alulle itsemääräytymisteorian synnyn kyseenalaistaessaan behaviorismin ajatusta siitä, miten ihmisen toimintaa voitaisiin motivoida menestyksekkäästi ulkoapain tulevilla palkitsemisella. Ulkoapain tulevan palkitsemisen rinnalle Deci toi sisäsyntyisen motivaation teorian ja käsityksen ihmisen motivoitumisesta siksi, että tekeminen on palkitsevaa ennen kaikkea hänelle itselleen. Ulkoisella motivaatiolla tarkoitetaan ulkoa tulevaa palkitsemista ja sisäisellä taas omaa tuntemusta asian tai toiminnan kannattavuudesta. Teoria perustuu sisäiseen motivaatioon, jonka voidaan ajatella olevan ulkoisen

motivaation vastakohta. (Deci & Ryan 2000, 227–243.)

Teorian mukaan ihmisellä on kolme perustarvetta: autonomia, yhteisöllisyys ja koettu pätevyys. *Koettu pätevyys* tarkoittaa osallistujan osaamisen tunnistamista ja tunnustamista sekä osallistujan omaa käsitystä omasta pystyvyydestään. Ihminen tuntee tyydytystä oppiessaan tai onnistuessaan. Opettajan tai ohjaajan antamalla palautteella on suuri merkitys koetun pätevyyden kannalta; se voi joko heikentää tai voimistaa koetun pätevyyden tuntemusta. On kuitenkin muistettava, että ohjattavan oma tuntemus on aina vaikuttavampi. *Yhteisöllisyyden* tai sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tarpeella tarkoitetaan halua kuulua ryhmään kokien kiintymyksen, yhteenkuuluvuuden ja turvallisuuden tunnetta. Tunne yhteenkuuluvuudesta kasvattaa sisäistä motivaatiota. *Autonomialla* tarkoitetaan mahdollisuutta vaikuttaa, kontrolloida ja olla päättämässä itseään koskevasta toiminnasta ja tapahtumista. Ulkoapäin ohjattu toiminta, jossa autonomian tunnetta ei synny, ei teorian mukaan kasvata osallistujan motivaatiota tai kykyä, joita autonomian on vastaavasti todettu vahvistavan. Autonomian kuvataan näkyvän ohjauksessa ohjattavan aloittekynä, innovointina ja kykynä luovuuteen. (Deci & Ryan 2000, 227–243.)

Tavoiteorientaatioteoria

Toinen liikuntakasvatusta ohjaava teoria on John Graham Nichollsin tavoiteorientaatioteoria. Tavoiteorientaatiota tarkasteltaessa ohjattava voi olla tehtäväsuuntautunut tai minä-/kilpailusuuntautunut. Suuntautumisen katsotaan juontuvan siitä, kokeeko ohjattava fyysistä pätevyyttä itsevertailun vai normatiivisen vertailun perusteella. *Tehtäväorientoitunut* ohjattava kokee pätevyyttä kehittyessään omissa taidoissaan. Pätevyyden kokeminen ei ole

kiinni toisten taidoista, vaan osallistuja tekee yhteistyötä ja kehittää aktiivisesti esimerkiksi omia suoritustekniikoitaan ja taitojaan. *Minäorientoitunut* ohjattava kokee vastaavasti pätevyyttä, jos voittaa toiset tai saavuttaa muutoin paremman lopputuloksen toisiin verrattuna. Minäorientoituneelle oma kovakaan työ ei välttämättä takaa onnistumisen kokemusta, sillä pätevyyttä mitataan kilpailullisilla tavoitteilla. (Liukkonen, Jaakkola & Soini 2007, 157–165.)

Toinen liikunnan motivoivuuteen vaikuttava tekijä on motivaatioilmasto – toiminnan koettu ilmapiiri. Ohjaajan ja ohjattavien suuntautuneisuus peilautuu helposti ohjaustilanteen ilmapiiriin. Motivaatioilmastossa voi olla vallalla joko tehtävä- tai minäsuuntautuneisuus.

Minäsuuntautunut motivaatioilmasto korostaa ohjattavien keskinäistä kilpailua, jolloin esimerkiksi kilpailujen lopputulos korostuu. Tämän on todettu vähentävän liikuntatilanteiden viihtyvyyttä, olevan yhteydessä alhaiseen motivaatioon ja jopa aiheuttavan ahdistusta liikuntatilanteissa. Minäilmastossa tehtävät ovat samanlaiset kaikille ohjattavan taitotasosta riippumatta. Toimintaa ei eriytetä osallistujan tavoitteiden tai osaamisen perusteella erilaisiin vaihtoehtoihin. Minäilmastossa tehtävät ovat ohjaajan mieltymysten mukaisia eivätkä oppilaat osallistu suunnitteluun tai päätöksentekoon. Minäilmaston ongelmana on, etteivät samanlaiset eriyttämättömät tehtävät tarjoa haasteita eivätkä onnistumisia suurimmalle osalle osallistujista. Taitotasoltaan taitaville osallistujille tehtävät ovat helppoja eivätkä tuo kehitystä tai merkityksellistä kokemusta pätevyydestä. Toisaalta taas samat tehtävät osoittautuvat osalle liian haastaviksi, eikä koettua pätevyyden tunnetta synny. Tämän tuloksena osallistujien autonomian tunne heikkenee ja liikuntamotivaatio laskee. Voimakkaan minäorientoituneen ilmaston uskotaan olevan yhteydessä suotuisiin motivaatio-

tekijöihin ainoastaan, jos ohjattavan pätevyuden tunne on korkea. (Liukkonen, Jaakkola & Soini 2007, 157–165.)

Tehtäväsuuntautuneessa motivaatioilmastossa ohjaaja antaa ohjattavien osallistua suunnitteluun ja päätöksentekoon. Tämä lisää osallistujan autonomian tunnetta, koska tehtäviä ja tekemistä kontrolloidaan vähemmän ulkoapäin. Vaihtelevat ja monipuoliset tehtävät eriytetään, ja osallistujalla on mahdollisuus asettaa omat tavoitteensa sekä valita sopivan haasteelliset harjoitteet. Eriyttämällä eli tarjoamalla jokaiselle omantasoistaan tekemistä pyritään tukemaan pätevyuden tunteen saavuttamista. Tehtäväsuuntautuneelle ilmastolle on myös tyypillistä, että palaute on yksityistä ja tehtäviin keskittyvää ja että ohjattavat osallistuvat arviointiin. Myös ajankäyttö on joustavaa, ja jokaisella osallistujalla on tärkeä rooli ryhmän toiminnassa. (Liukkonen, Jaakkola & Soini 2007, 157–165.)

Liikuntakasvatuksen ja seikkailukasvatuksen yhtäläisyyksiä

”Seikkailukasvatuksella tarkoitetaan seikkailullisia aktiviteetteja hyödyntävää turvallista, tavoitteellista ja ammatillisesti ohjattua toimintaa, joka tähtää kokonaisvaltaiseen ihmisenä kehittymiseen. Seikkailukasvatukseen kuuluu vahvasti osallistujan tukeminen osallisuuteen tavoitteiden ja toiminnan määrittämisessä sekä vastuunottamisessa omasta ja yhteisestä toiminnasta. Ryhmän jäsenillä on tärkeä rooli vertaisina tai oppimisen tukijoina, jotka tarjoavat peilauspintaa itsetuntemukseen ja omien oivallusten ja ratkaisujen löytämiseen. Seikkailukasvatuksessa korostuu prosessimaisuus, reflektiivisyys, dialogisuus ja keskittyminen osallistujan voimavaroihin.” (Suomen nuorisokeskusyhdystys 2018.)

Liikuntakasvatuksella ja seikkailukasvatuksella voi olla paljon yhtäläisyyksiä. Kyse on pitkälti siitä, *miten* liikuntakasvatusta toteutetaan. Seuraavien ehtojen toteutuessa liikuntakasvatus lähenee seikkailukasvatusta:

- liikunta tarjoaa haasteita, ongelmien ratkaisemista ja yhteistoimintaa; liikunta itsessään ja sen lopputulokset ovat luonnostaan yleensä ainakin osittain yllätyksellisiä ja ennalta-arvaamattomia (*seikkailullinen toiminta*)
- liikunnalla tuetaan pitkäjänteisesti ja suunnitelmallisesti yksilön kasvua ja kehitystä (*liikunnan avulla kasvattaminen*)
- liikunta tarjoaa kokemuksia, joiden avulla yksilö oppii itsestään (*kokemusliikunta*)
- liikunta tarjoaa pätevyuden, yhteenkuuluvuuden ja autonomian tunteita (*itsemääräytymisteorian mukaiset perusmotiivit; tehtäväsuuntautunut toiminta*)
- liikunnan vaikutuksia ja toiminnan merkityksiä arvioidaan yksilöllisesti (*reflektio*).

Nämä ehdot voivat toteutua vaikkapa jalkapalloharrastuksessa. Tällöin jalkapallo liikuntamuotona täytyy nähdä pelaajan henkisen kasvun välineenä. Peli itsessään tarjoaa kyllä seikkailullisuutta: haasteita, ongelman ratkaisua, yhteistoimintaa ja lopputuloksen ennalta-arvaamattomuutta. Ohjaajien ja valmentajien vastuulla on huolehtia pätevyuden, kuuluvuuden ja autonomian tunteiden vahvistamisesta.

Pahimmillaan jalkapallo, kuten muukin liikunta, voi olla kaukana seikkailukasvatuksesta. Tärkeintä voi olla voitto hinnalla

millä hyvänsä, varsinkin jos puhutaan kilpaurheilusta. Tällöin arvoa nähdään vain toiminnan tuloksella, ei itse toiminnalla. Voidaan pelata ylivoimaista tai liian heikkoa vastustajaa vastaan, jolloin toiminnan haasteellisuuden taso ja lopputuloksen ennalta-arvaamattomuus kärsivät. Valmennus voi tarjota kaikille samoja haasteita (harjoitteet): kaikilta voidaan vaatia samaa osaamista, jolloin pätevyyden tunne häviää. Valmentaja voi korostaa taitavien pelaajien merkitystä joukkueen menestykselle, mikä johtaa pelaajien taitojen ja kykyjen arvioimiseen ja näiden mukaisesti vastuuun (pelipaikat, peliaika jne.). Tämä puolestaan voi johtaa yhteenkuuluvuuden tunteen vähenemiseen. Valmentaja voi pitää kaikki langat käsissään, jolloin pelaajien osallisuuden ja autonomian tunne heikkenevät.

Liikunnan ammattilaisina olemme sitä mieltä, että mikä tahansa liikuntamuoto tai -laji voi tarjota tarttumapintaa seikkailukasvatukselle. Ydinkysymyksiä ovat seuraavat:

- Mitkä ovat toiminnan tavoitteet?
- Miten toiminta suunnitellaan ja toteutetaan?
- Mitä/miten toimintaa arvioidaan?

Tällöin ollaankin vahvasti kiinni didaktisissa kysymyksissä.

Toisinpäin tarkasteltuna seikkailukasvatus lähenee liikuntakasvatusta, jos seikkailu tai toiminta vaatii ja kehittää fyysisiä ominaisuuksia (liikkumistaidot, kestävyys, voima, nopeus jne.) henkisten ja sosiaalisten taitojen lisäksi. Seikkailukasvatuksen sisältämien toiminnallisuuden ei siis tarvitse olla rankkaa tai rasittavaa liikuntaa, jotta seikkailukasvatus muistuttaa liikuntakasvatusta.

Liikunnan didaktiikkaa seikkailukasvatuksessa

Liikuntakasvatuksen tueksi on kehitetty useita erilaisia opetusmenetelmiä, malleja ja työtapoja. Ehkä suosituin työtapojen luokitus, sekä puheenaiheena että käytössä, on 1960-luvulla alkunsa saanut Mosstonin opetustyylien spektri. Muska Mosston esitteli opetustyylien kirjonsa/spektrinsä ensimmäistä kertaa vuonna 1966. Myöhemmin mallia on kehittänyt myös Sara Ashworth yhteistyössä Mosstonin kanssa.

Spektrin tarkoituksena on kuvata opetukseen liittyviä valintoja ja päätöksentekoa, helpottaa opetustavoitteiden asettamista, osoittaa tavoitteet jokaiselle opetustyyliä, kuvata tyylien soveltuvuutta eri tilanteisiin, tarjota vaihtoehtoja harjoitteluun ja oppimiseen sekä kaiken kaikkiaan luoda yhtenäinen malli liikunnan opettamisesta. Mallissa on 11 erilaista opetustyyliä, jotka muodostavat luontevan kokonaisuuden. Opetustyylien spektri kuvaa jatkumoa opettajakeskeisistä työtavoista kohti oppilaskeskeisyyttä. Spektrin edessä vastuu opetukseen liittyvästä päätöksenteosta (opetuksen suunnittelu, toteutus ja arviointi) siirtyy vähitellen oppilaalle.

Opettajan ja oppilaiden roolit muuttuvat työtavasta toiseen. Spektrin ensimmäisissä, opettajakeskeisissä tyyliissä (A–E) opettaja tekee suurimman osan opetukseen liittyvistä ratkaisuista ja oppijoiden tehtävänä on hyödyntää opettajan ammattitaitoa. Näissä opetustyyliissä oppijat toistavat ja kertaavat lähinnä jo olemassa olevia tietojaan ja taitojaan. Oppilaskeskeisissä tyyliissä (F–K) oppija tekee päätökset opetuksen etenemisestä ja yrittää ratkaista tehtävien sisältämiä ongelmia oman päättelynsä, kokeilemisensä ja osallistumisensa kautta. Oppijakeskeisten tyylien tarkoituksena on tuottaa kokonaan uutta tietoa ja taitoa. Viisi ensimmäistä työtapaa

toimivat pitkälti aiemmin opitun tiedon varassa, kuusi viimeistä työtapa vaativat uuden tiedon tuottamista. Tässä välissä onkin ns. oivaltamisen kynnys (*discovery threshold*). (Varstala 2007, 125–139; Jaakkola & Sääkslahti 2017, 302–319.)

Kuvaamme taulukossa 1 kahden esimerkin avulla sitä, miten Mosstonin opetustyylien kirjoa voitaisiin hyödyntää seikkailukasvatukseen liittyvien tietojen ja taitojen oppimisessa. Esimerkkeinä käytämme tulentekemisen ja seinäkiipeilyn oppimista.

Taulukko 1. Esimerkkejä Mosstonin opetustyylien käytöstä seikkailukasvatuksessa.

| Opetustyyli | Tulentekeminen | Seinäkiipeilyn oppiminen |
|----------------------------|---|--|
| Komentotyyli (A) | Oppilas rakentaa nuotion tarkalleen opettajan ohjeiden ja näytön mukaisesti, vaihe vaiheelta. (Jos on useita oppilaita, kaikki etenevät samaa tahtia.) Opettajan on helppo havaita ja tarkkailla toimintaa sekä antaa palautetta. | Oppilas liikuttaa raajojaan ja ottaa kiinni opettajan määräämistä seinän otteista täsmällisesti opettajan käskyjen mukaisesti. Opettaja ohjaa ja antaa palautetta. |
| Tehtäväopetus (B) | Opettajan näytön ja/tai ohjeiden perusteella oppilas rakentaa nuotion omatoimisesti. Jos on useita oppilaita, jokainen voi edetä omaa tahtiaan. Opettaja antaa palautetta/ohjeita toiminnan aikana. | Oppilas kiipeää opettajan määräämän reitin itsenäisesti. Opettaja ohjaa ja antaa palautetta. |
| Pari-ohjaus (C) | Oppilas rakentaa nuotion opettajan laatiman tehtäväkortin ohjeiden mukaisesti; pari arvioi suoritusta ja antaa palautetta samaisen tehtäväkortin avulla. Opettaja keskustelee palautetta antavan oppilaan kanssa oppijan suorituksesta. | Oppilas kiipeää opettajan määräämän reitin; pari arvioi suoritusta ja antaa palautetta opettajan laatiman tehtäväkortin kriteereiden perusteella. Opettaja keskustelee palautetta antavan oppilaan kanssa oppijan suorituksesta. |
| Itsearviointi (D) | Oppilas rakentaa nuotion opettajan laatiman tehtäväkortin ohjeiden perusteella ja arvioi itse onnistumisestaan kortin kriteereiden avulla. | Oppilas kiipeää ennalta määrätyn reitin. Suoritus voidaan kuvata, jolloin oppilas voi itse arvioida onnistumisestaan opettajan laatiman tehtäväkortin kriteereiden perusteella. |
| Eriytyvä opetus (E) | Oppilas valitsee itseään kiinnostavan nuotiomallin ja nuotiotarvikkeet sekä rakentaa nuotion itsenäisesti, opettajan ohjeiden mukaisesti. | Oppilas valitsee itselleen soveltuvan reitin ja opettelee kiipeämään sen. Seuraavalla kerralla oppilas voi valita helpomman/vaikeamman reitin |

OIVALTAMISEN KYNNYS

| | | |
|---|--|--|
| Ohjattu oivaltaminen (F) | Oppilas johdatellaan kysellen ja keskustellen oivaltamaan nuotion rakentamisen ydin-kohdat, minkä jälkeen hän rakentaa nuotion. Opettaja antaa palautetta. | Oppilas johdatellaan kysellen ja kokeillen ymmärtämään, miten tietty reitti kannattaa kiivetä. Opettaja antaa palautetta. |
| Ongelman ratkaisu (G) | Oppilas etsii itsenäisesti ratkaisua siihen, miten saadaan rakennettua toimiva nuotio. Oppilas ja opettaja yhdessä arvioivat ratkaisua. | Oppilas etsii itsenäisesti ratkaisua siihen, miten tietty reitti kiivetään. Oppilas ja opettaja yhdessä arvioivat ratkaisua. |
| Erilaisten ratkaisujen tuottaminen (H) | Oppilas tekee erilaisia nuotioita erilaisista materiaaleista. Ensisijaisesti oppilas itse arvioi ratkaisua. | Oppilas hakee erilaisia ratkaisuja tietyn reitin kiipeämiseen. Ensisijaisesti oppilas itse arvioi ratkaisun toimivuutta. |
| Yksilöllinen ohjelma (I) | Oppilas päättää itse, millaisia nuotioita, millaisista materiaaleista ja millaisissa olosuhteissa hän niitä opettelee. Opettaja tukee tarvittaessa. | Oppilas päättää itse, mitä reittejä ja millaisilla varmistustekniikoilla hän haluaa oppia kiipeämään. Opettaja tukee tarvittaessa. |
| Yksilöllinen opetus-ohjelma (J) | Oppilas päättää opeteltavan tulentekotavan lisäksi sen, miten hän opettajan asiantuntemusta hyödyntää (mitä työtapoja käytetään). | Oppilas päättää opeteltavan kiipeilytaidon lisäksi sen, miten hän opettajan asiantuntemusta hyödyntää (mitä työtapoja käytetään). |
| Itseopetus (K) | Oppilas päättää, millaisia tulentekotaitoja hän haluaa oppia ja hankkii taitonsa itsenäisesti. Opettaja tukee tarvittaessa. | Oppilas päättää, millaisia kiipeily-taitoja hän haluaa oppia ja hankkii osaamisensa itsenäisesti. Opettaja tukee tarvittaessa. |

Taulukosta on toki helppo huomata, etteivät kaikki työtavat ole joka tilanteessa käyttökelpoisia tai luonteisia. Onkin opettajan ja kasvattajan ammattitaitoa löytää tavoitteisiin, oppijaan, oppiaineeseen, ympäristöön, olosuhteisiin ja tilanteeseen kulloinkin parhaiten soveltuvat työtavat. Mosstonin opetustyylien kirjo tarjoaa kokeneellekin opettajalle ideoita oppilaskeskeisyyden lisäämiseen ja oppijan omien voimavarojen hyödyntämiseen, mikä lisää osallisuuden, koetun pätevyuden ja autonomian tunnetta. Vaikka spektri onkin kehitetty liikunnan opetusta varten, sitä voidaan helposti hyödyntää muillakin aloilla.

Johtopäätökset ja pohdintaa

Liikunta käsitetään helposti vain joko urheilumiseksi (kilpa- ja huippu-urheilu) tai terveyden edistämiseksi (terveysliikunta). Liikunnan ja liikkumisen ytimenä ja alkulähteinä ovat kuitenkin siitä saatavat hyödyt ja hovit. Liikkumisen hyötynä esi-isilämme oli saaliin saaminen (keräily, metsästys, kalastus). Nykyisin käytämme yleisesti termiä hyötyliikunta kuvaamaan esimerkiksi pihatöitä tai jalan/pyöräillen tehtäviä työmatkoja. Vasta viime vuosikymmeninä hyötynä ovat korostuneet muun muassa liikunnan terveysvaikutukset.

Liikunnan hovit syntyvät liikunnasta saatavasta ilosta, virkistyksestä, hauskuudesta, rentoutumisesta, elämyksistä ja kokemuksista – yleensäkin liikunnan kokemuksellisuudesta. Siinä piilevätkin pitkälti liikunnan kasvatukselliset mahdollisuudet. Liikunnan avulla voidaan tarjota monipuolisia kokemuksia henkilökohtaisen kasvun tueksi. Tapahtumahetkellä jopa negatiivisilta tuntuvat kokemukset (kuten tappio, kipu, tuska, kylmyys, räntäsade, märät sukat) voivat muuttua kasvun kannalta positiivisiksi itse toiminnan päät-

tymisen jälkeen. Aiemmin esitellyt teoriat ja jäsentelyt (mm. kokemusliikunnan teoria, itsemääräytymisteoria ja tavoiteorientaatioteoria) ovat jo tuoneet esille tapoja vahvistaa liikunnan ja liikuntakasvatuksen positiivisia kokemuksia.

Eichbergin (1987) liikuntakulttuurin kolmijako tarjoaa toimivan lähtökohdan liikunnan ymmärtämiselle, vaikka alkuperäinen jäsentely olikin varsin lyhyt ja suppea. Kolmijakoa täydentää mainiosti Tiihosen kokemusliikunnan teoria, jota Tiihonen itsekin on jo tuonut seikkailukasvattajien tietoisuuteen muun muassa vuoden 2018 seikkailukasvatuspäivillä. Kokemusliikunnan parissa on työskennelty myös Oulussa, jossa on laadittu kokemusliikunnan työkirja ”Kokemusta vaille valmiimpi – ideoita nuorten aikuisten elintapaohjaukseen” (Ukonaho, Kettunen, Holma & Vanhala 2016) osana opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamaa ”HEP! – Hyvinvointiliikuntaa elämän poluilla”-hanketta.

Toivomme liikuntakasvatukseen linkittyvien jäsentelyjen ja teorioiden herättelevän lukijoita pohtimaan niiden hyödynnettävyyttä seikkailukasvatuksessa. Kannustamme seikkailukasvattajia myös ottamaan käyttöönsä Mosstonin opetustyylien spektrin filosofiaa (opettajakeskeisyydestä kohti oppijakeskeisyyttä) ja sen tarjoamia konkreettisia työtapoja.

Lähteet

- Borodulin, K., Paronen, O. & Männistö, S. (2011). Aikuisten vapaa-ajan liikuntaympäristöt. Teoksessa P. Husu, O. Paronen, J. Suni & T. Vasankari: Suomalaisen fyysinen aktiivisuus ja kunto 2010. Terveyttä edistävän liikunnan nykytila ja muutokset. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2011:15, 61–67. Saatavissa: http://www.ukkinstituutti.fi/filebank/588-Suomalaisten_fyysinen_aktiivisuus_netti.pdf (viitattu 11.10.2019).
- Caspersen, C., Powell, K. & Christenson, G. (1985). Physical activity, exercise, and physical fitness. Definitions and distinctions for health-related research. Public Health Reports, 100/1985, 126–130.
- Deci, E. & Ryan, R. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits. Human needs and the self-determination of behavior. Psychological Inquiry, 11 (4), 227–268.
- Eichberg, H. (1987). Liikuntaa harjoittavat ruumiit. Kohti ruumiin ja urheilun uutta sosiaalityötä. Tampere:Vastapaino.
- Fogelholm, M., Paronen, O. & Miettinen, M. (2007). Liikunta – hyvinvointipoliittinen mahdollisuus. Suomalaisen terveysliikunnan tila ja kehittyminen 2006. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2007:1. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö, opetusministeriö, UKK-instituutti.
- Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. (2017). Johdatus liikuntapedagogiikkaan. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. 2. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 12–21.
- Jaakkola, T. & Sääkslahti, A. (2017). Liikunnanopetuksen opetustyyli. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. 2. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 302–319.
- Kansallinen liikuntatutkimus 2005–2006. Aikuisliikunta. SLU:n julkaisusarja 5/06.
- Koski, P. (2017). Liikuntasuhde ja liikuntakasvatus. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. 2. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 87–113.
- Käypä hoito -työryhmä Liikunta (2015). Liikuntaan liittyviä määritelmiä. Saatavissa: <http://www.kaypahoito.fi/web/kh/suositukses/suositus?id=nix-01203&suositusid=hoi50075> (viitattu 11.10.2019).
- Laakso, L. (2007). Johdatus liikuntapedagogiikkaan ja liikuntakasvatukseen. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. 2. uudistettu painos. Helsinki:WSOY, 16–24.
- Liikuntalaki 390/2015. Saatavissa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2015/20150390> (viitattu 11.10.2019).
- Liukkonen, J., Jaakkola, T. & Soini, M. (2007). Motivaatioilmasto liikunnanopetuksessa. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. 2. uudistettu painos. Helsinki:WSOY, 157–170.
- Pirnes, E. & Tiihonen, A. (2010). Hyvinvointia liikunnasta ja kulttuurista. Käsitteiden, kokemusten ja vastuuden uusia tulkintoja. Kasvatus & Aika, 4 (2), 203–235. Saatavissa: http://www.kasvatus-ja-aika.fi/dokumentit/katsaus_pirnes_2106101930.pdf (viitattu 11.10.2019).
- Suni, J., Husu, P., Aittasalo, M. & Vasankari, T. (2014). Liikunta on osa liikkumista. Paikallaanolon määritelmää täsmennetään parhaillaan. Liikunta ja Tiede, 51 (6), 30–32.
- Suomen nuorisokeskasyhdistys (2018). Seikkailukasvatus. Seikkailukasvatus menetelmänä. Saatavissa: <http://www.snk.fi/seikkailukasvatus/> (viitattu 11.10.2019).
- Tiihonen, A. (2014). Liikuntakulttuurin käsitteet muuttuvat ja muuttavat. Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2014:6. Saatavissa: <https://www.liikuntaneuvosto.fi/lausunnot-ja-julkaisut/liikuntakulttuurin-kasitteet-muuttuvat-ja-muuttavat/> (viitattu 11.10.2019).
- Ukonaho, J., Kettunen, M., Holma, M. & Vanhala, M. (2016). Kokemusta vaille valmiimpi. Ideoita nuorten aikuisten elintapaohjaukseen. Oulun Diakonissalaitoksen säätiö, Oulun kaupunki, Virpiniemen liikuntaopisto, opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Valtioneuvosto (2018). Valtioneuvoston selonteko liikuntapolitiikasta. Saatavissa: https://minedu.fi/documents/1410845/4449678/Valtioneuvoston_selonteko_liikuntapolitiikasta/16b4a853-180b-ad4f-0127-e3065b616912/Valtioneuvoston_selonteko_liikuntapolitiikasta.pdf (viitattu 11.10.2019).
- Varstala, V. (2007). Liikunnanopettajan toiminta eri työtavoissa. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. 2. uudistettu painos. Helsinki:WSOY, 125–139.

Luontoliikunta elämys- ja seikkailu- pedagogiikassa

Maarit Marttila

Tiivistelmä

Tässä artikkelissa tarkastelen luontoliikuntaa elämys- ja seikkailupedagogiikan didaktiikassa etenkin koulu- ja oppilaitoskontekstissa. Elämys- ja seikkailupedagogiikkaa voidaan toteuttaa monissa erilaisissa oppimisympäristöissä, mutta etenkin luonnossa toimiminen ja luontoliikunta ovat kautta historian liittyneet kiinteästi sekä elämyspedagogiikkaan että seikkailukasvatukseen. Luonnossa liikkeessä monenlaiset elämykset ja kokemukset syntyvät luonnollisena osana toimintaa. Opettajan tai ohjaajan ei tarvitse erikseen rakentaa oppimisympäristöä. Ennemmin hänen tulee huomata ja oivaltaa luonnon tarjoamat mahdollisuudet sekä oppimiseen, liikkumiseen että ilmiöiden ymmärtämiseen. Luontoliikuntaan fokuoituvalle pohdinnalle on siten oma paikkansa seikkailukasvatuksen didaktiikassa. Luontoliikunnan asemaa osana elämys- ja seikkailupedagogiikan didaktiikkaa tukevat myös viimeaikaiset tutkimusnäytöt luonnon merkityksestä ihmisen hyvinvoinnille ja fyysiselle aktiivisuudelle.

Abstract

Outdoor physical activities in adventure education

In this article, I examine the role of physical outdoor activity in nature as part of a didactic of outdoor adventure education, especially in the context of formal education in schools and colleges. Outdoor adventure education can be implemented in many different learning environments, but especially in nature, and the actions in nature have throughout history been closely associated with outdoor adventure education. As you move and exercise in nature, a variety of experiences are created as a natural part of action. A teacher or instructor does not need to build a learning environment separately, but rather, he/she should notice and realize the opportunities offered by nature for both learning, action and understanding phenomena. Thus, the focus on physical activity in nature has its own place in the didactics of outdoor adventure education.

Johdanto

Kiinnostukseni luontoliikunnan rooliin osana elämys- ja seikkailupedagogiikkaa juontaa taustastani. Olen liikuntatieteilijä, ja pääaineenani muun muassa väitöskirjaopinnoissani oli liikuntapedagogiikka. Lisäksi työskentelen liikunnan ja terveystiedon sekä työkyvyn ja työhyvinvoinnin lehtorina toisella asteella. Näin ollen liike, kehollisuus, hyvinvointi, liikunta ja liikkuminen sekä työssä jaksaminen ovat osa käytännön arkeani ja tutkimuksellisia intressejäni. Näen luontoliikunnan ohessa tapahtuvan opetuksen olevan oiva tapa toteuttaa opetusta ja samalla tuottaa hyvinvointia laaja-alaisesti huomioiden sekä fyysiset, psyykkiset että sosiaaliset tarpeet. Näistä lähtökohdista koetan taustoittaa luontoliikuntaa osana elämys- ja seikkailupedagogiikkaa.

Opetussuunnitelmia sekä elämys- ja seikkailupedagogiikkaa käsittelevässä väitöskirjassani (Marttila 2016) määrittelin käsitteen *elämys- ja seikkailupedagogiikka* koulujen ja oppilaitosten kontekstissa seuraavasti:

Elämys- ja seikkailupedagogiikka on suomalaisen eräperinteeseen ja luontoliikuntaan tukeutuvaa, kaikille oppijoille sopivaa elämyksellistä, kokemuksellisen ja konstruktivistisen oppimisen teorioihin pohjautuvaa kokonaisvaltaista, reflektiivistä pedagogiikkaa. Siinä keskiössä ovat ryhmän toiminta ja vaihtelevat roolit sekä yhteistyö oppijoiden, opettajien ja eri toimijoiden välillä, yksilön huomioiminen, kunnioittava kohtaaminen, positiiviset oppimiskokemukset ja tunne-elämykset, liikkuminen, luontosuhde, uskon vahvistaminen oppijan omiin kykyihin oppia ja siirtovaikutus arkeen reflektion avulla. Elämys- ja seikkailupedagogiikassa huomioidaan eri aistikanavat oppimisen mahdollistajina. Oppijan omaa vastuuta oppimisestaan ja toisista ihmisistä kehite-

tään unohtamatta tiedollista, taidollista tai arvojen ja asenteiden oppimista. Määrittelemässäni käsitteessä luontoliikunnalla ja eräperinteellä on tärkeä paikka osana elämys- ja seikkailupedagogiikkaa. Näin on siis myös tässä artikkelissa.

Elämys- ja seikkailupedagogisen luontoliikunnan taustoitusta ja teoriaa

Suomalaista elämys- ja seikkailupedagogiikkaa luonnehtivat saksalainen elämyspedagogiikka (Erlebnispädagogik), angloamerikkalainen seikkailukasvatus (outdoor education, outdoor adventure education) sekä suomalainen eräperinne (eräelämä, eränkäynti). Elämys- ja seikkailupedagogiikallamme on vahva kansainvälinen juuristo, mutta oma eräperinteemme sekä tapamme liikkua ja olla luonnossa tuovat siihen meille ominaisen, ainutkertaisen ja hyvin käytännönläheisen painotuksen. Luontosuhteemme on monipuolinen ja vuodenaikoihin sitoutunut.

Ihminen on omaksunut erilaisia kulttuurisia luontosuhteita, jotka määrittävät etenkin omaehtoisen luonnossa liikkumisen käytänteitä. Simula (2012a; 2012b) esittelee kolme kulttuurihistoriallista kontekstia, jotka määrittävät luonnossa liikkumisen käytäntöjä ja käsityksiä niiden merkityksistä. Nämä kontekstit ovat maaseutukulttuurinen traditio, romantismi ja harrastuskulttuuri.

Maaseutukulttuurisessa traditiossa luonto merkitsi elannon hankkimista ja liikkumisen ympäristöä. Yhteisöllisyys oli osa maaseutuasukkaiden luontosuhdetta, ja luonnossa liikkumisessa oli kyse elämän perustarpeiden tyydyttämisestä. Vaikka yhteiskunta on muuttunut eikä luonnossa enää liikuta samalla tavoin elannon hankkimiseksi, luonnossa liikkuminen on edelleen erottamaton osa maaseutuelämää.

Romantismien kontekstissa huomio kiinnittyy luonnon estetiikkaan ja ihailemiseen sekä luontokokemusten merkitykseen. Luonnossa liikkumiseen liittyvät aistikokemukset ovat ruumiillisen suorittamisen ohella tärkeitä urbanisoituneen väestön luontosuhteessa. Luonnosta haetaan sellaisia asioita, joita arjessa ei muuten kohdata. Luonto on velvoitteista vapaa tila.

Harrastuskulttuurisessa kontekstissa puolestaan harrastusyhteisöt luovat omat käytäntönsä ja tulkintansa luonnosta. Luontoympäristö tulkitaan harrastuskulttuuriseksi tilaksi, johon luonnossa liikkujien toiminnat keskittyvät. Simula (2012b) toteaa, että luonnossa liikkumisen kulttuuristen kontekstien ymmärtäminen selvittää liikkumiskäytäntöjen kulttuurisia eroja ja luonnossa liikkumiseen liittyviä merkityksiä.

Suomalaisille luonto itsessään tuottaa runsaasti elämyksiä ja seikkailuja (Marttila 2010; Karppinen & Latomaa 2015; Marttila 2016). Myös norjalainen friluftsliv eli elämäntapa, johon liittyy ilo luonnossa liikkumisesta (Dahle 2007), ja ruotsalainen utomhuspedagogik eli aidoissa tilanteissa tapahtuva, konkreettisiin kokemuksiin ja reflektion vuorovaikutukseen perustuva oppiminen liittyvät elämys- ja seikkailupedagogiikkaamme. Luontoliikunnan ohessa taide ja kädentaidot sopivat luontevasti osaksi menetelmää. (Karppinen & Latomaa 2015; Marttila 2016.) Käytän tässä artikkelissa menetelmä-sanaa yksikössä selvyuden vuoksi viitatessani määrittelemääni käsitteeseen. Voisin myös puhua menetelmistä, sillä seikkailukasvatus ja elämyspedagogiikka sisältävät runsaan kirjon erilaisia menetelmiä riippuen siitä, missä kontekstissa ja millaisten ryhmien kanssa niitä toteutetaan.

Oppimiskäsitysten tasolla tarkasteltuna elämys- ja seikkailupedagogiikan ytimen muodostavat konstruktivistinen, ko-

konaisvaltainen, reflektiivinen ja kokemuksellinen oppiminen (ks. Kiiski 1998; Telemäki 1998; Kokljuschkin 1999; Karppinen 2005; Marttila 2016). Hopkinsin ja Putnamin (1997) luomassa holistisessa, kokonaisvaltaisessa seikkailukasvatuksen mallissa oppija itse eli minä, me ja ympäristö ovat läheisessä suhteessa toisiinsa. Niin yksilö kuin hänen ympärillään olevat tekijät nähdään kokonaisuutena. Näin ollen muun muassa luontoliikunnalla ja luonnossa toimimisella on paikkansa kokonaisuudessa.

Kouluissa toteutetussa elämys- ja seikkailupedagogiikassa painottuvat enemmän elämykset kuin seikkailu, sillä elämykset ovat esillä opettajan toimintaa määräävässä valtakunnallisissa opetussuunnitelmissa. Elämyksiä syntyy luonnossa liikuttaessa lähes huomaamatta. Näin käy etenkin nykyaikana, sillä luonto ei ole enää suomalaisille niin tuttu paikka kuin se oli aiemmin. Samalla kun opetuksessa vahvistamme oppijoiden luontosuhdetta, tuotamme elämyksiä, kokemuksia ja seikkailuja osana opetusta.

Tavoitteellisessa elämys- ja seikkailupedagogiikassa painottuu kokonaisvaltaisuuden ohella reflektointi. Reflektoinnilla on tärkeä rooli oppimisprosessissa yleensäkin. (Hopkins & Putnam 1997; Karppinen 2005; Karppinen & Latomaa 2015.) Ajatteluun liittyvää reflektion käsitettä on teoreettisesti kehitetty kognitiivisen, kokemuksellisen ja konstruktivistisen oppimiskäsityksen osana (Mäkinen 2005). Reflektiivisessä oppimiskäsityksessä oppiminen nähdään prosessina, jossa kokemuksen merkitys tulkitaan uudelleen, ja tuota tulkintaa tarkistellaan siten, että syntyy uusi tulkinta. Se puolestaan ohjaa myöhempää ymmärtämistä, arvottamista ja toimintaa. Elämys- ja seikkailupedagogiikka on jatkuvaa toiminnan ja reflektion vuorovaikutusta. Reflektioiden avulla kokemukset muutetaan arkielämää palveleviksi. (Ks.

Clarke 1998; Telemäki & Bowles 2001; Karppinen 2007.) Esimerkiksi tulilla ruokailujen ohessa reflektointi liittyy luonnollisena osana päivän sisältöihin.

Elämys- ja seikkailupedagogiikkaan liittyy myös sosiaalisten suhteiden harjoittamiseen tähtääviä yhteistoiminnallisia toimintoja, etenkin ulkona. Niiden avulla voidaan luoda olosuhteet osallistujien henkilökohtaiseen kasvuun. Ulkoilmatoiminnoina luonnon keskellä työskennellään yleensä osallistujille uusissa ja vieraisissa ympäristöissä, ja osallistujat kohtaavat yllätyksellisiä tehtäviä. Näin ollen ryhmän jäsenet voivat toimia eri tavoin kuin yleensä arjessaan, kokeilla uusia rooleja, nähdä omat vaikutusmahdollisuutensa muihin ja kokea yhteisön antamaa tukea (Hopkins & Putnam 1997). Saatu tuki ja palaute auttavat kasvussa ja kehitymisessä.

Luontoliikunta tutkimusten valossa

Luontoliikuntaa käsitteenä ei ole tarkoin määritelty. Yksinkertaisesti voidaan todeta, että luonto tarjoaa useille liikuntamuodoille harrastusmahdollisuuden. (Sievänen & Neuvonen 2019.) Elämys- ja seikkailupedagogiikassa opetusta toteutetaan pääsääntöisesti luonnossa liikkuen ja toimien. Luonnossa voi liikkua kaikkina vuodenaikoina, ja erilaisia elämyksiä ja kokemuksia tuottavia luontoliikuntalajeja on runsaasti. Esimerkiksi melonta mahdollistaa liikkumisen vesillä lähes äänettömästi luontoa havainnoiden, ja lumikenkäily talvisin vapauttaa kulkemaan teistä tai laduista riippumattomasti. Taulukkoon 1 olen koonnut erilaisia elämys- ja seikkailupedagogiikkaan hyvin soveltuvia luontoliikuntalajeja ja -muotoja niiden pääsääntöisen harrastusajankohdan mukaisesti.

Osa taulukossa mainituista lajeista edellyttää tietynlaisia olosuhteita ja eri-

tyisosaamista sekä lupia – jokamiehen-oikeuksien perusteella ei voi mennä liikkumaan minne vain. Useita esitetyistä lajeista voidaan kuitenkin harrastaa lähes kaikkialla, missä on mahdollisuus mennä luontoon, tai jopa rakennetussa ympäristössä. Tästä hyvä esimerkki on geokätköily.

Koska opetuksen siirtäminen luontoon vaatii hyvää suunnittelua ja valmistelua, on perusteltua pohtia sen toteutuksen tarkoituksenmukaisuutta. Muun muassa Korpelan ja Parosen (2011) mukaan luontoharrastukset tuottavat enemmän mielihyvää kuin muut vapaa-ajan harrastukset ja ovat virkistävyydeltään parempia kuin esimerkiksi liikunta rakennetussa ympäristössä, opiskelu vapaa-ajalla, ilmaisu- ja taideharrastukset, viihdetilaisuuksissa käynti, kahvilakulttuuri tai shoppailu. Luontoympäristö myös elvyttää siihen liittyvien positiivisten tunnetilojen ja stressiä alentavan vaikutuksen vuoksi.

Luonto vaikuttaa terveyteen erityisesti kolmella tasolla: luonnon näkemisen ja havainnoinnin kautta, luonnon läheisyydessä olemisen kautta ja luonnossa tapahtuvan aktiivisen toiminnan kautta. Aktiivinen liikkuminen luonnossa lisääntee itsearvostusta ja tasanee mielialoja. Verenpaine ja syke laskevat, ja liikunnan kuormitus koetaan pienemmäksi kuin sisällä tapahtuvasa liikunnassa. Liikunta luonnossa tuottaa iloa, helpottaa arjen huolia ja koetaan uudistavana. Luontoliikunnan merkityksen tulisi tulevaisuudessa olla suuri, koska se tarjoaa vastapainon sisällä ololle ja terveysriskejä aiheuttavalle runsaalle istumiselle. (Ks. Laukkanen 2010.)

Kokkonen (2019) puolestaan toteaa, että luontoliikunta ja maastossa tapahtuva ulkoilu kehittävät tasapainoa ja lihaskuntoa. Luonnossa liikkuminen tarjoaa virikkeitä useille aisteille, mikä parantaa tai ainakin ylläpitää aivotoimintaa. Kasvuympäristönä luonto on suotuisa.

Taulukko 1. Erilaisia luontoliikuntalajeja ja -muotoja harrastusajankohdan mukaan luokiteltuna.

| Talvi | Kevät | Kesä | Syksy |
|------------------|----------------------------------|---------------------|--|
| Avantouinti | Lintuharrastus | Hiekanveisto | Marjastus |
| Hiihto | Luonnon muutosten havainnoiminen | Kiipeily | Riistanhoito |
| Hiihtosuunnistus | | Kasviharrastus | Sienestys |
| Jäljestäminen | Maanmuokkaus ja kylväminen | Maastopyöräily | Ympäristötaiteen tekeminen luonnonmateriaaleista |
| Jäänveisto | | Maastorullaluistelu | |
| Laskettelu | | Melonta | |
| Lumikenkäily | | Pyöräily | |
| Lumilautailu | | Sukellus | |
| Potkukelkkailu | | Suunnistus | |
| Retkiluistelu | | Uinti | |
| | | Veneily | |

Kaikkiin vuodenaikoihin hyvin soveltuvia lajeja ja toimintoja:

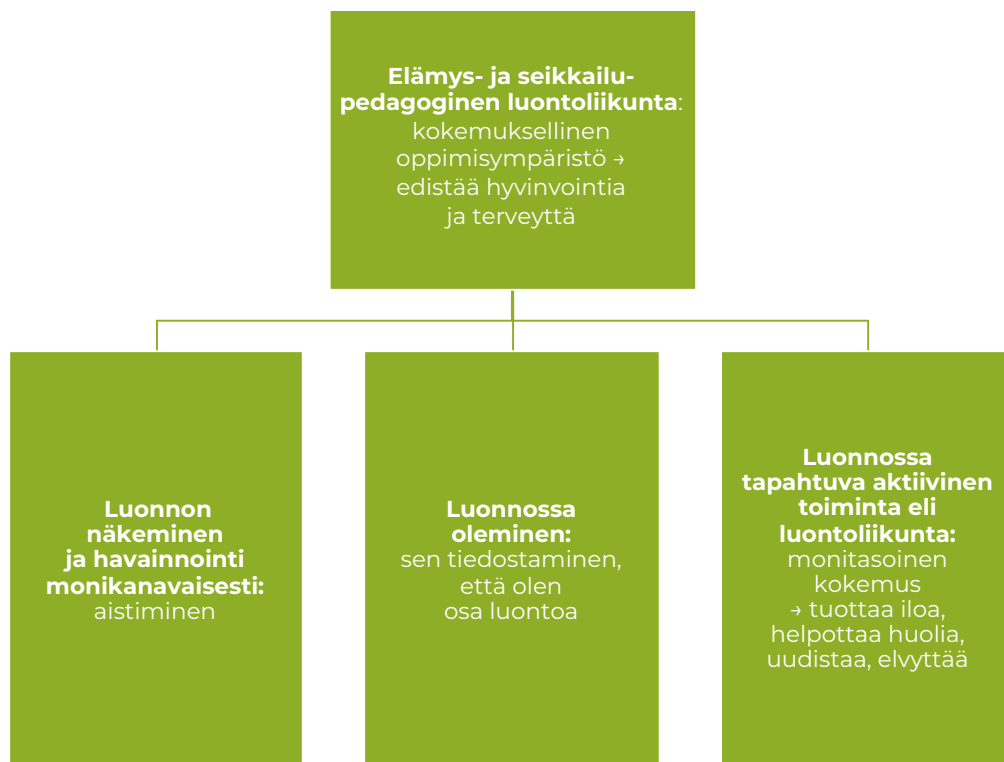
Geokätköily, jousiammunta, kalastus, kävely, leijan tai lennokin lennätys, leikit, leirit, luontovalokuvaus, luontopolut & oppimistehtävät & rastit luonnossa, pelit, perheliikunta, ratsastus, sauvakävely, seikkailutoiminnot, telttailu, vaeltaminen

Metsässä kuljettaessa keho kuormittuu monipuolisemmin kuin muissa ympäristöissä liikuttaessa. Luonnossa liikkuminen on lisäksi edullista, helppoa ja rentoa sekä tuottaa kokijalleen paljon iloa. Kujala ja Marttila (2018) havaitsivat tutkimuksessaan, että luontoliikunta, luonto itsessään, mahdollistaa eletyn kehon kokemuksen syntyä. Se on välitön, kokemuksellinen olotila, jota voidaan sanallistaa kehon ja mielen yhteytenä, osana kokonaisvaltaista oppimista sekä osana luontoelämyksiä.

Taylorin ja Kuon (2009) yhdysvaltalaisessa tutkimuksessa havaittiin, että 20 minuutin kävelyretki puistossa auttaa ADHD-lapsia keskittymään yhtä tehokkaasti kuin lääkkeet. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että lasten keskittymiskyky lisääntyy huomattavasti puistokävelyssä mutta ei samalla tavalla kävelyretkellä rauhallisessa nukkumalähiössä tai kaupungin keskustassa. Tourulan ja Raution (2014)

tutkimuskatsauksessa havaittiin luontoympäristöllä olevan merkittäviä fyysistä ja psyykkistä terveyttä edistäviä vaikutuksia. Luontoliikunta puolestaan näyttää vahvistavan luontoympäristön psyykkistä terveyttä edistäviä vaikutuksia eli elinvoimaisuutta, mielialan paranemista ja elpymistä.

Kelly ja Potter (2011) toteavat, että seikkailuaktiviteettien lähes poikkeuksetta positiiviset vaikutukset terveyteen ja hyvinvointiin perustuvat seikkailuun, liikuntaan ja ulkoilmaan yhdessä. Jokaisella erikseen on terveyttä parantava ulottuvuus, mutta yhdessä ne voivat toimia ratkaisuna alati kasvavaan elintapa-sairauksien ongelmaan. Yleisestikin voidaan todeta, että luonnon kokemuksellisuus ja sen hyvinvointivaikutukset on huomattu laajasti, myös elämys- ja seikkailupedagogiikassa. Menetelmässä luontoliikunta ilmenee monin tavoin ja luonnossa toimitaan



Kuvio 1. Elämys- ja seikkailupedagogisen luontoliikunnan fyysistä ja psyykkistä terveyttä sekä hyvinvointia edistävät tekijät.

monipuolisesti. Luontoa pidetään oivallisen yllätyksellisenä oppimisympäristönä. Kuviossa 1 on esitetty tiivistetysti, miten luonto ympäristönä ja luontoliikunta tarjoavat kokemuksellisen oppimisympäristön, joka tuottaa hyvää oloa ja terveyttä luonnon näkemisen ja havainnoinnin, luonnon läheisyydessä olemisen ja luonnossa tapahtuvan aktiivisen toiminnan kautta.

Sen lisäksi, että luontoympäristö tuottaa terveyttä ja hyvinvointia, se soveltuu erinomaisesti muun muassa ympäristökasvatuksen toiminta-alueeksi. Luonnossa on helppoa kokemusten kautta havaita ihmisen hyvinvoinnin olevan riippuvaista luonnon hyvinvoinnista. Elämys- ja seikkailupedagogisin keinoin on mahdollista kasvattaa sukupolvia, jotka huolehtivat ympäristömme tilasta laaja-alaisesti. Ehkä

he jopa sitoutuvat ja innostuvat ratkaisemaan ilmastonmuutokseen liittyviä viheisiä ongelmia.

Viime vuosina liikunnan avulla oppimista on tutkittu runsaasti yleisellä tasolla. Useissa tutkimuksissa on havaittu, että liikunnalla on oppimista tukevia vaikutuksia (ks. mm. Syväoja, Kantomaa, Laine, Jaakkola, Pyhältö & Tammelin 2012; Syväoja 2014; Chaddock-Heyman, Erickson, Kienzler, King, Pontifex, Raine, Hillman & Kramer 2015; Haapala 2015). Syväoja ym. (2012) tekivät katsauksen liikunnan vaikutuksista lasten oppimiseen ja koulumenestykseen. Katsauksen mukaan liikunnan on havaittu vaikuttavan myönteisesti lasten koulumenestykseen, tiedollisiin toimintoihin ja oppimiseen. Näyttö liikunnan vaikutuksista oppimiseen perustuu pääosin

poikkileikkaus- ja seurantatutkimuksiin sekä interventiotutkimuksiin, joten liikunnan tarkemmista vaikutusmekanismeista tarvitaan edelleen lisää tietoa. Kuitenkin liikunnan ja oppimisen välistä yhteyttä selittänee se, että liikunta vaikuttaa edullisesti aivojen aineenvaihduntaan, rakenteisiin ja toimintaan, sekä se, että liikunnan harrastaminen kehittää motorisia taitoja.

Tiedolliset taidot kehittyvät yhdessä motoristen taitojen kanssa niiden ohjauksesta vastaavien aivoalueiden kehittyessä liikunnan johdosta. Lisäksi kouluviihtyvyydellä, itsetunnolla ja vuorovaikutuksella on merkitystä liikunnan myönteisissä vaikutuksissa. Liikunnan harrastaminen nimittäin parantaa lasten kykyä toimia erilaisten ihmisten kanssa sekä kehittää itseohjautuvuutta ja ryhmätyötaitoja. Nämä tekijät saattavat selittää liikunnallisesti aktiivisten lasten hyviä oppimistuloksia. Luonnollisesti liikunta edistää myös lasten fyysistä terveyttä. Tutkimustulosten perusteella katsauksessa todetaan, että monipuolinen, ikä- ja kehitystasolle sopiva liikunta edistää lasten kehitystä, terveyttä ja hyvinvointia eli asioita, jotka ovat oppimisen edellytyksiä. (Syväoja ym. 2012.)

Edellä esitettyjen tutkimustulosten perusteella liikuntaa tulisi sisällyttää monipuolisesti koulujen toimintoihin. Tulokset kannustavat jalkauttamaan toiminnallisia menetelmiä laajasti. Esimerkiksi liikunnan integrointi eri oppiaineisiin on tarkoituksenmukaista. Luontoliikunta, kuten liikunta yleensä, tukee myös oppimista sen hyvinvointivaikutusten lisänä ja osittain juuri niistä johtuen. Kannattaa siis nähdä se vaiva, että siirtää opetusta luontoon ja liikkuu siellä.

Opetus elämys- ja seikkailupedagogisessa luontoliikunnassa

Elämys- ja seikkailupedagogiikassa opettaminen pohjautuu aiemmin esiteltyihin oppimiskäsityksiin: toiminnan suunnittelu, toteuttaminen ja arviointi tapahtuvat konstruktivistisen, kokonaisvaltaisen, reflektiivisen ja kokemuksellisen oppimiskäsityksen pohjalta. Esimerkiksi kokonaisvaltainen oppimiskäsitys edellyttää opetuskäsitystä, jossa kasvattaminen on jatkuvasti läsnä, joten opettaminen elämys- ja seikkailupedagogiikassa on kokonaisopetusta. Elämys- ja seikkailupedagogiikassa opettajan rooli on lähtökohtaisesti kasvua tukeva.

Opettaminen on monimuotoinen kasvatuksellinen prosessi, joka on riippuvainen ryhmän tarpeista. Koska elämys- ja seikkailupedagogisissa harjoitteissa ollaan tekemisissä haavoittuvuudelle alttiiden uusien kokemusten kanssa, opettajilta edellytetään monipuolista ammattitaitoa. Erittäin tärkeää osaaminen on silloin, kun seikkailua käytetään metaforana eli toiminnalla tavoitellaan seikkailukokemusten siirtoa arkeen. Esimerkiksi kiipeilyyn liittyy tunteita, jotka ovat samankaltaisia kuin arjen haasteellisiin tilanteisiin liittyvät tunteet. Reflektion avulla onnistumisen kokemukset kiipeilyssä voidaan siirtää osaksi tavanomaisempia haasteita, joita uskalletaan näin kohdata paremmin. Vaihtelevien kokemusten avulla voidaan lisäksi harjoitella kiinnostavasti kohderyhmän tai yksilön kannalta tärkeitä, kaikkia koskevia, vähemmän hohtokkaita elämisen taitoja. Menetelmän monipuolisuuden vuoksi opettajalta edellytetään pedagogis-psykologisen pätevyyden, luontoa koskevan ja liikunnallisen pätevyyden sekä kasvattajuuteen sopivien persoonallisuuden piirteiden lisäksi jatkuvaa omaa kasvuprosessia. (Rintala 1999; Aalto 2000; Peltonen 2004.) Opettajan

ammattilliseen osaamiseen kuuluu myös käyttää monipuolisia harjoitteita, joiden valinnassa tulee miettiä harjoituksen merkitys sekä ryhmän että yksilön tavoitteiden saavuttamisessa (Kiiski 1998; Aalto 2000; Lehtonen 2000).

Opettajan osaamiseen liittyviä tekijöitä voidaan tarkastella oheisen luettelon avulla, mikä kuvaa opettajan erilaisia ominaisuuksia ja tapoja opettaa elämys- ja seikkailupedagogisesti:

- luonnossa kotonaan – turvallisesti kasvua ja oppimista ohjaten – vapaaehtoisuus ja kannustus tärkeää – kilpailu ei kuulu elämys- ja seikkailupedagogiikkaan;
- opettaja huomioi sekä yksilön että ryhmän – kaikki voivat oppia, ketään ei jätetä, ryhmä yhdessä on vahvempi kuin sen yksilöt erikseen;
- lämminhenkinen opettaja ja kanssakulkija – vankka usko omaan työhön – antaumuksellista työtä;
- itsensä kehittäjä – jatkuva oppija – yhteistyön tekijä ja luova oppimisympäristöjen rakentaja;
- kokonaisuuksien opettaja – pyrki- myksenä pois sirpaletiedosta. (Marttila 2010.)

Elämys- ja seikkailupedagogiikassa ryhmän toiminta on poikkeuksellisen vahvasa roolissa ja opettajan tulee työskennellä määrätietoisesti sen tukemiseksi. Tavanomaisesta opettamisesta elämys- ja seikkailupedagoginen luontoliikunta eroaa myös siinä, että turvallisuusnäkökohdat korostuvat. Niillä menetelmässä tarkoitetaan turvallisuutta niin fyysisesti, psyykkisesti kuin sosiaalisestikin.

Elämys- ja seikkailupedagogiikan käytännön toteuttamisen avuksi on laadittu useita erilaisia malleja. Elämys- ja seikkailupedagogiikkaa voidaan ohjata seuraavasti:

Määritetään tavoitteet. Ryhmän tarpeet ja edellytykset tulee huomioida. → Suunnitellaan tavoitteita vastaava toiminta. → Toiminnan toteuttaminen. → Purku- eli palautekeskustelut / reflektio. → Arkeen siirto / metafora. (Kiiski 1998; Telemäki 1998; Aalto 2000.)

Hopkins ja Putnam (1997) korostavat ohjelman jaksottamisen tärkeyttä, sen rytmitystä ja sitä, että toiminta–arviointi–sykli koskee sekä yksilöitä että ryhmää. Lisäksi on hyvä huomata, että reflektointia tapahtuu koko toiminnan ajan – ei ainoastaan toteutuksen jälkeen.

Elämys- ja seikkailupedagogisia harjoitteita on olemassa paljon. Toiminnot voivat sisältää luontoliikuntaa, toiminnallisia ryhmätyömenetelmiä, esimerkiksi ongelmanratkaisuharjoitteita, draamallisia, ilmaisullisia ja luovia menetelmiä tai monia muita harjoitteita. Niitä kaikkia voi toteuttaa luontoympäristössä liikkuen. Harjoitteiden valinnassa on olennaista miettiä edellä olevia periaatteita noudattaen, mihin tarkoitukseen niitä käytetään, millaisen ryhmän kanssa niitä toteutetaan sekä myös turvallisuusasiat. Opettajan tulee varata riittävästi aikaa ryhmän luottamusta lisääviin tutustumisharjoitteisiin, jotta myöhemmin voidaan tehdä haasteellisempia tehtäviä yhteistyön jo alettua sujumaan. Ryhmän toiminnan päättyessä on puolestaan tärkeää huolehtia siitä, että ryhmäläisille annetaan aikaa myös sopeutua tähän muutokseen.

Turvallisuus elämys- ja seikkailupedagogisen luontoliikunnan opetuksessa

Opetuksessa opettaja ei saa koskaan asettaa ryhmäänsä vaaraan teettämällä harjoitteita, joiden ohjaamista ei hallitse. Tämä korostuu avoimissa oppimisympäristöissä eli muun muassa luontoliikunnan yhteydessä tapahtuvassa opetuksessa. Kokljuschkin (1999) painottaa opetuksessa turvallisuutta ja kasvattajan vastuuta. Telemäki (1998) toteaa, että seikkailukasvatuksen osallistujista toiminta voi tuntua suurelta seikkailulta, mutta opettajan näkökulmasta tapahtumien kulun tulee olla ennalta määritelty. Hopkins ja Putnam (1997) korostavat, että opettajan tulee suunnitella toimintoja, jotka ovat seikkailullisia ja tarjoavat voimakkaita oppimiskokemuksia, mutta niiden tulee tapahtua kontrolloidusti ja turvallisesti. Myös Lehtosen (1998; 2000) mukaan on erittäin tärkeää huomioida turvallisuus. Hän toteaa, että ihminen tarvitsee turvallisia rajoja kasvatuksessa (ja elämässä yleensä). Turvallinen, vastuullinen ryhmä ja erityisesti opettaja, joka kunnioittaa toiminnan vapaaehtoisuutta ja omaehtoisuutta, mahdollistavat turvalliset rajat. Hodgson ja Bailie (2011) korostavat turvallisuutta todeten, että seikkailukasvatuksen turvallisuuden varmistaminen ei ole koskaan valmis, vaan se edellyttää jatkuvaa kehittämistä sekä osaamisen ja suunnitelmien päivittämistä.

Turvallinen toiminta edellyttää opettajalta useita taitoja. Opettajalta vaadittavat taidot elämys- ja seikkailupedagogisessa toiminnassa voidaan jakaa koviin, pehmeisiin ja metataitoihin. Kovat taidot ovat teknisiä eli lajikohtaisia taitoja,

turvallisuuskysymysten hallintaa ja ensiaputaitoja sekä ympäristön säilyttämiseen ja huomioon ottamiseen liittyviä taitoja. Pehmeät taidot liittyvät organisointiin, ohjeiden antamiseen ja opettamiseen. Metataidot tarakoittavat toiminnan integrointiin liittyviä taitoja, kuten johtajuutta, etiikkaa, kykyä kommunikoida ja saada viesti perille sekä kykyä tehdä päätöksiä ja arvioida. (Laukamo 1999; Rintala 1999; Lehtonen 2000; Peltonen 2004; Karppinen 2005; Priest & Gass 2005.) Karppinen (2005) toteaa, että metataitojen avulla kovat ja pehmeät taidot yhdistetään käsitteelliseksi kokonaisuudeksi ja opettajalta vaaditaan joustavuutta valita tilanteisiin sopivat taidot.

Telemäen ja Bowlesin (2001) mukaan opettajan tulee kyetä astetta vaativampiin fyysisiin ja teknisiin suorituksiin kuin mihin ryhmän jäsenet pystyvät. Hänen tulee tuntea tarkkaan tarvittava välineistö ja osata valita ryhmälle soveltuvat tehtävät, toiminnot ja välineet. Valittujen toimintojen tulisi olla mielekkäitä ja auttaa ryhmälle asetettujen tavoitteiden saavuttamisessa. Lisäksi taitava opettaja osaa valita ryhmää flow¹ eli huippukokemuksella palkitsevat toiminnot, jotka samalla vahvistavat luottamusta ohjaajaa kohtaan. Erittäin tärkeää on tuntea omat rajoituksensa ja pystyä toimimaan tehokkaasti erilaisissa tilanteissa. Telemäki (1998) pitää turvallisuusosaamista tärkeänä korostaen opettajan joustavuutta ja hyvää ennakkosuunnittelua. Opettaja vastaa oppimistilanteiden suunnittelusta, ryhmän toiminnan tarkkailusta ja turvallisuuden varmistamisesta antaen kuitenkin ryhmän itse oppia.

Turvallisuuskysymyksissä on lohdullista huomata, että silloin kun elämys- ja seik-

¹ Flow eli virtaus on huippuelämys, jossa oppija tempautuu haasteelliseen tehtävään niin syvästi, että jopa ajan ja paikan taju katoaa hetkellisesti. asiat tuntuvat sujuvan helposti ja vaivattomasti. Epävarmuus katoaa, eikä oppija vertaa itseään muihin vaan keskittyy kokonaan suoritettavaan tehtävään. Oppija tuntee itsensä riittävän päteväksi haasteellisen tehtävän kohtaamiseen ja tuntee oppimisen ja työn iloa. Mihail Csikszentmihalyi on tunnetuin flow'n tutkija. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004; Csikszentmihalyi 2005; Lehtinen, Kuusinen & Vauras 2007.)

kailupedagogiikkaa toteutetaan kouluissa, menetelmä tarkoittaa maltillisten seikkailutilanteiden avulla ulkona tapahtuvaa, ihmisen laaja-alaista kasvua ja oppimista tukevaa toimintaa (ks. Karppinen 2005). Opettaja suunnittelee sisällöiksi ainoastaan fyysisesti ja henkisesti turvallista, sopivasti haasteellista, tasa-arvonäkemyksen mukaista, kaikille oppijoille soveltuvaa, edullista toimintaa.

Seikkailuun liittyvä yllätyksellisyys toteutetaan esimerkiksi kävellen kivillä, retkeillen erämaassa, seuraten luonnonilmiöitä, vaeltaen puistoissa, kävellen ensilumessa, luistellen, linturetkeillen, kasveja keräten, hiihtäen, mäkeä laskien, kaamoskävelten, jokimeloen tai seinäkiipeillen. Silloin opettajan ei tarvitse hallita kovia taitoja siinä määrin kuin esimerkiksi lähdeäessä melomaan virtaavaan koskeen, vaeltamaan pitkiä matkoja tai kiipeilemään vuorille. Opettajan taidoista korostuvat pehmeät ja metataidot, mutta maltillisissakin seikkailutehtävissä on muistettava myös turvallisuustekijät. Tarvittavat kovat taidot tulee hallita suvereenisti niissä lajeissa, joita opetuksessaan käyttää, sillä myös matalan ja keskitason riskejä sisältävässä luontoliikunnassa turvallisuuskysymykset ovat kuitenkin tärkeitä. Näinhän on yleensäkin liikunnanopetuksessa, myös sisäliikunnassa.

Mikäli opettaja haluaa mennä ryhmän kanssa esimerkiksi seinäkiipeilemään tai melomaan, hänellä on oltava vaaditut pätevyudet. Jos niitä ei ole, useilta paikkakunnilta on löydettävissä auktorisoituja opettajia, joiden puoleen voi kääntyä. Koska pätevyyksien puuttuminen voi tuntua turhauttavalta, on hyvä tiedostaa, että elämyksiä voi rakentaa myös sellaisten toimintojen ympärille, jotka eivät edellytä erityisosaamista. Kannattaa myös muistaa, että opetuksessa tulee aina noudattaa lakeja ja asetuksia sekä koulun sääntöjä.

Turvallisuutta voidaan lisäksi tarkastella erikseen ryhmän näkökulmasta. Aallon (2000) mukaan on tärkeää rakentaa ryhmiä, joissa on mahdollisimman vähän minuutta uhkaavia tekijöitä eli asioita, jotka herättävät pelkoa, häpeää, syyllisyyttä tai arvottomuuden tunteita. Turvallisuus merkitsee hyväksytyksi tulemistä. Ryhmässä turvallisuus syntyy keskinäisestä luottamuksesta, hyväksynnästä, avoimuudesta, tuen antamisesta ja halukkuudesta yhteistyöhön eli sitoutumisesta. Nämä kaikki liittyvät sekä fyysiseen että psyykkiseen turvallisuuteen. Turvallisessa ryhmässä on mahdollista vahvistaa itsetuntoa, ajatella muiden parasta ja tulla omaksi itsekseen. Ryhmän turvallisuus mahdollistaa näin yksilön turvallisuuden. Aalto pitää vuorovaikutustaitoja tärkeinä turvallisen ryhmän rakentamisessa. Ryhmän turvallisuutta lisäävät sekä ryhmän jäsenten syvenevä vuorovaikutus oman itsensä kanssa että ryhmän jäsenten välille kehittyvä rakentava vuorovaikutus. Vuorovaikutus ohjaajan ja ryhmän välillä on erityisen oleellinen turvallisuuteen vaikuttava tekijä. Opettajan onkin tärkeää elää jatkuvassa vuorovaikutustaitojen oppimisprosessissa ja auttaa myös ryhmän jäseniä omaksumaan vuorovaikutustaitoja. Näin ryhmän turvallisuus lisääntyy entisestään.

Seikkailupäivien suunnittelu siltä teorian käytäntöön

Seikkailupäivien suunnittelussa on hyvä tehdä yhteistyötä toisten opettajien kanssa. Parhaimmillaan menetelmä on, mikäli voit käyttää opetuksessasi esimerkiksi samanaikaisopetusta. Jos tämä ei ole mahdollista, kannattaa lähteä liikkeelle pienin askelin.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014) korostetaan opetuksen toiminnallisuutta. Myös toisen asteen opetussuunnitelmat etenkin

ammattillisella puolella tukevat monipuolisten oppimisympäristöjen hyödyntämistä ja monikanavaista opetusta. Erittäin hyvin elämys- ja seikkailupedagogiikkaa voi toteuttaa, jos opetus voidaan siirtää luontoympäristöön koko koulupäiväksi esimerkiksi kerran viikossa. Mikäli tämä ei ole mahdollista, kaksoistunteja on yleensä järjestettävissä. Niiden aikana ehtii siirtyä pois luokkahuoneesta ja rakentaa kokemuksellisia ja elämyksellisiä oppimiskokonaisuuksia, sillä useimmiten koulujen läheisyydestä löytyy monipuolisia ja vaihtelevia maastoja, joihin pääsee pienillä siirtymillä. Mikäli siirtymät tehdään kävellen, se tukee oppijoiden koulupäivien aikaista liikkumista ja siinä ohessa oppimista.

Etenkin liikunnan ja terveystiedon oppisältöjen ympärille on helppo kehittää seikkailullisia kokonaisuuksia. Vuodenaikojen vaihtelun myötä luonnossa tapahtuu koko ajan muutoksia, joiden avulla voi perehtyä biologian, ympäristökasvatuksen, fysiikan tai kemian ilmiöihin. Ympäristötaiteen tekeminen sopii erinomaisesti elämys- ja seikkailupedagogisesti toteutettavaksi. Koska menetelmä perustuu ryhmän yhteistyöhön, luontoympäristössä opitaan myös tärkeitä sosiaalisia taitoja, jotka kuuluvat useiden oppiaineiden sisältöihin. Lähinnä opettajan mielikuvitus asettaa rajat sille, miten opetusta luonnossa voi toteuttaa. Myös matemaattiset ja kielelliset ongelmanratkaisutehtävät on helppo sisällyttää osaksi toimintaa. Erilaisia kestävään kehitykseen liittyviä asioita voi ottaa keskusteluun sopivien esimerkkien esiintyessä luonnossa. Toiminnallisessa luontoympäristössä pystyy toteuttamaan lisäksi opiskeluvälineiden vahvistamiseen, toimintakyvyn edistämiseen, työelämävalmiuksiin, ammatinvalintaan ja erilaisiin valinnaisiin opintoihin liittyviä tehtäviä.

Ohessa on vinkkejä siitä, miten lukuvuoden voi rakentaa silloin, kun yksi päivä

viikossa toteutetaan elämys- ja seikkailupedagogisesti. Tällaisessa tilanteessa menetelmän avulla voidaan saavuttaa laaja-alaisia ja kokonaisvaltaisia oppimistuloksia. Vinkkejä voi kuitenkin hyödyntää myös pienemmissä aikajaksoissa.

Heti lukuvuoden aluksi opettajan on hyvä luoda *yleiset raamit* opetuksen sisällöistä. Varsinaiseen toteutukseen liittyviä asioita ei kuitenkaan kannata lyödä tässä vaiheessa vielä tiukasti lukkoon, sillä ryhmän ja oppijoiden tarpeet ovat kaiken perusta kuten opetussuunnitelmat velvoittavat. Jokaisen elämys- ja seikkailupedagogisen toiminnallisen koulupäivän tarkka *toteutussuunnitelma* on hedelmällistä laatia edellisen viikon kokemusten pohjalta. Suunnittelun apuna toimivat havainnot sekä toiminnallisten päivien aikana ja jälkeen käydyt reflektioivat palautekeskustelut. Sisältöjen suunnittelussa yhteistyö niin oppijoiden kuin toteuttavien opettajien kanssa auttaa varmistamaan, että sisällöt vastaavat oppijoiden tarpeita mahdollisimman hyvin.

Toteutussuunnitelmaan sisällytetään päivän aiheet tavoitteineen, varusteet, päivän eteneminen ja sisältöjen linkittyminen opetussuunnitelmaan. Näin huolehditaan siitä, että oppijat voivat saavuttaa opetussuunnitelmassa asetetut tavoitteet suunniteltujen toimintojen avulla. Kun päiväkohtainen suunnitelma tehdään huolellisesti, sen pohjalta on helppo varata tarvittavat välineet, ruoat ja varusteet. Opetussuunnitelman ohjeiden mukaisesti. Luonnollisesti toiminnallinen opetussuunnitelman toteutus on kirjattava myös yleiseen opetussuunnitelmaan.

Mikäli toteutat yhteisopettajuutta/saman-aikaisopetusta, on hyvä miettiä ainakin aluksi myös opettajien vastuualueita. Lukuvuoden edetessä opettajat todennäköisesti huomaavat, että he tukevat toisiaan opetuksessa intuitiivisesti. Kun kaikki

ovat valmiita tekemään erilaisia eteen tulevia tehtäviä, huomioivat tarkoin turvallisuuden ja toimivat johdonmukaisesti toisiaan tukien, toiminta sujuu kerta toisensa jälkeen luonnikkaammin. Hyvä on huomata myös se, että mikäli joku opettajista teroittaa jonkin asian tärkeyttä oppijoille, toiset ilmaisevat tukensa asialle. Jos ryhmässä on erityistä tukea tarvitsevia oppijoita, selkeys keskinäisessä toiminnassa on todella tärkeää.

Päivien aikana on hyödyllistä työskennellä yhdessä koko ryhmän kanssa, mutta jos tehtävät vaativat eriyttämistä, toiminta pienryhmissä on tuloksellista. Esimerkiksi erilaiset ammatilliset työtehtävät ovat sellaisia, että pienryhmätoiminta on tarkoituksenmukaista turvallisuussyistä. Ryhmän jakaminen on tärkeää myös silloin, kun jokin laji, esimerkiksi melonta, on jännittävää eivätkä kaikki halua osallistua siihen. Tällöin osa ryhmästä saattaa tehdä vaihtoehtoisia harjoitteita. Osallistuminen jännittäviin tehtäviin perustuu elämys- ja seikkailupedagogiikan luonteen mukaisesti vapaaehtoisuuteen. Toisinaan taas parityöskentely on toimiva ratkaisu, esimerkiksi ruoan valmistamisessa.

Turvallisuussyistä toiminnallisten päivien kohteiksi on hyvä valita itselleen tutut ympäristöt, joissa esimerkiksi eksymisen vaara on mahdollisimman pieni. Sen lisäksi, että opettajat ovat tarkkaavaisia, on tärkeää opettaa oppijat toimimaan turvallisesti. Kun oppijoille annetaan tehtäväksi huolehtia kavereista ja turvavälineistä, se lisää turvallisuutta koko ryhmässä.

Esimerkiksi suunnistuksessa pienryhmät ovat toimiva ratkaisu. Tarvittaessa rasti etsitään yhteistoiminnallisesti opettajan kanssa. Myös opetuksen konkreettisuus, eri aistien hyödyntäminen ja mahdollisten sairauksien huomioiminen ovat turvallisuutta lisääviä tekijöitä.²

Ryhmän tehtävä on yhdessä huolehtia arjen askareista ja toisistaan päivän varsinaisen erityisohjelman lomassa. Siksi aikataulut on suunniteltava siten, että sisältöjen toteuttamiseen on riittävästi aikaa. Kiire pilaa helposti hyvän oppimismapiirin. Päivien lopuksi on tärkeää tehdä varustehuolto koululla. Astioiden tiskaus, vaatteiden ja välineiden huolto sekä niiden palautus paikoilleen ovat osa kokonaisvaltaista oppimista. Huoltotoimet rakentavat osaltaan kokemuksellisesta, konstruktivistisesta ja reflektioivasta oppimisesta kokonaisvaltaista oppimista.

Opettajan tai opiskelijoiden on hyvä valokuvata toimintoja, mikäli tähän on saatu oppijoilta ja/tai kotiväeltä lupa, sillä valokuvat toimivat oivallisina palautekeskustelujen aiheina. Palautekeskustelujen ei tarvitse olla erillisiä tilaisuuksia, vaan oppijoilta on hyödyllistä kerätä palautetta toiminnan aikana. Esimerkiksi ruokailuhetket luonnossa ovat usein erittäin hedelmällisiä hetkiä keskustella päivän kulkuun liittyvistä asioista ja pohtia opitun siirtämistä arkeen osaksi tavanomaisempaa elämää. Siirtymien aikana kävelymatkat tarjoavat henkilökohtaisia keskusteluhetkiä oppijoiden kanssa. Näin oppijoilla on mahdollisuus antaa monipuolisesti palau-

² Turvallisuustekijöihin tulee kiinnittää erityishuomiota erityisryhmien kanssa luonnossa toimittaessa. Esimerkiksi tietyt sairaudet on huomioitava. Talvella on korostettava pukeutumista, jotta kukaan ei palelluta itseään, ja kesällä tulee suojata kehonosat raapiutumislta ja hyönteisiltä. Tulen käsittelyssä on oltava erityisen tarkka, ensiapuvälineiden tulee olla mukana ja suunnitteluun on kiinnitettävä erityistä huomiota. (Ks. Rintala, Huovinen & Niemelä 2012.)

³ Seikkailuratoja voi rakentaa myös esimerkiksi liikuntasaliympäristöön (Rintala ym. 2012).

tetta sekä ryhmänä, pienryhmissä että henkilökohtaisesti.

Lukuvuoden onnistunutta toteutusta edistää se, että opettaja käy jatkuvaa keskustelua yhteistyökumppaneittensa, opetussuunnitelman ja sen toteutuksen sekä palautteiden välillä. Näin tulee samalla varmistettua, että opetussuunnitelman tavoitteet ja sisällöt toteutuvat. Lukuvuoden alkaessa on tärkeää tukea turvallisen ryhmän rakentumista opetuksellisin keinoin. Kun tämä vaihe tehdään huolellisesti, jatkossa on huomattavasti helpompaa keskittyä opetussuunnitelman erilaisten sisältöjen toteuttamiseen. Yhteen hiileen puhaltava ryhmä muodostaa ympärilleen oppimiselle suotuisan ilmapiirin. Muuten lukuvuoden alkuneljänneksen sisällöt voivat vaihdella olosuhteiden ja koulun lähellä olevien luonnossa liikkumisen mahdollisuuksien mukaisesti. Myös koulun varusteet ja ryhmän liikkumismahdollisuudet vaikuttavat sisältöjen valintaan.

Marraskuu on ulkotoimintojen suhteen varsin haasteellista aikaa. Toiminnallisia päiviä pystyy kuitenkin edelleen toteuttamaan ulkona, kunhan varusteet ovat sähän sopivat. Lisäksi opettajan on hyvä tehdä varasuunnitelmia, mikäli ulkona esimerkiksi sataa runsaasti vettä. Lopputyksyn ja alkutalven aikana voi seikkailla rakennetussa ympäristössä, missä pääsee välillä sateelta suojaan. Keskitalven puolestaan ajoittuvat yleensä vuoden kylmimmät päivät. Tämän vuoksi osa toiminnallisista päivistä on järkevää toteuttaa sisätiloissa. Vaikka toiminta tapahtuu osittain sisällä, taustalla ovat kuitenkin koko ajan elämys- ja seikkailupedagogiikan peruselementit³. Lukuvuoden viimeisen neljänneksen aikana on hyvä siirtää maastossa tapahtuvien toiminnallisten päivien painopiste muissakin ympäristöissä tapahtuvaan toimintaan tavoitteena siirtovaikutus elämän eri alueille. Tärkeää on huomioida myös ryhmän

toiminnan loppuminen lukuvuoden päättyessä.

Edellä kuvatut sisällöt ovat toimivia, kun opetusta voidaan toteuttaa elämys- ja seikkailupedagogisesti varsin laajasti. Jos tämä ei ole mahdollista, sisältöjä on karistettava, pilkottava ja tiivistettävä. Tässäkin tapauksessa on tärkeää, että opettajan ja oppijoiden välisiin kohtaamisiin jää riittävästi aikaa. Liika kiire sopii huonosti elämys- ja seikkailupedagogisesti toteutettuun opetukseen. Usein vähemmän on kuitenkin enemmän. Kun asioita voidaan käsitellä kiireettä, syväoppiminen on mahdollista. Luontoympäristö itsessään tukee syväoppimista.

Pohdintaa

Tässä artikkelissa olen selventänyt luontoliikunnan roolia ja merkityksiä elämys- ja seikkailupedagogiikassa sekä sen toteuttamiseen liittyviä didaktisia näkökulmia. Viimeaikaisten tutkimusten tulokset sekä vuonna 2014 laadittu opetussuunnitelma (Opetushallitus 2014) kannustavat liikkumaan ja toimimaan luonnossa. Näin ollen luontoliikunta osana elämys- ja seikkailupedagogiikkaa on itsessään arvokasta ja sitä kannattaa sisällyttää osaksi opetusta.

Menetelmää voidaan käyttää perusopetuksessa, toisella asteella, jossa itse työskentelen, tai korkeakouluissa. Tavoitteet tulee kuitenkin kytkeä kyseisen kouluasteen opetussuunnitelmaan ja huomioida oppijoiden ikä sisällöissä ja toteutuksessa. Toiminnallisuus ja sitä kautta monikanavaisuus on menetelmän ehdoton vahvuus. Kun opetus siirretään luokkahuoneen ulkopuolelle, kaikkien oppijoiden on mahdollista käyttää oppimisen edistämiseen eri aistejaan. Sen, minkä kuulee, näkee, tuntee ja tekee, muistaa paremmin kuin jos vain kuuntelisi paikallaan. Näin

tapahtuu etenkin, kun opettaja luo ilmapiiristä turvallisen ja innostavan.

Kannustan sinua elämys- ja seikkailupedagogisen luontoliikunnan pariin. Kun lähdet toteuttamaan menetelmää, yhteistyö on voimaa sekä menetelmässä itsessään että opetuksessa. Lähde ideoimaan toteutuksia yhdessä kollegasi kanssa. Näin opetuksesta tulee myös sinulle uuden oppimisen mahdollistavaa, elämyksellistä ja mielenkiintoista. Saatat lisäksi huomata, että sinun ja kollegasi hyvinvointi, kunto ja työkyky paranevat työpäivien aikana.

Lähteet

- Aalto, M. (2000). Ryppäästä ryhmäksi. Ryttylä: My Generation.
- Chaddock-Heyman, L., Erickson, K., Kienzler, C., King, M., Pontifex, M., Raine, L., Hillman, C. & Kramer, A. (2015). The role of aerobic fitness in cortical thickness and mathematics achievement in preadolescent children. *PLoS One*, 10 (8), e0134115.
- Clarke, H. (1998). Keinot ja päämäärät seikkailukasvatuksessa. Teoksessa T. Lehtonen (toim.) *Elämän seikkailu. Näkökulmia elämyksellisen ja kokemuksellisen oppimisen kysymyksiin Suomessa*. Jyväskylä: Atena, 61–79.
- Csikszentmihalyi, M. (2005). Flow. *Elämän virta*. Tutkimuksia onnesta, siitä kun kaikki sujuu. Helsinki: Rasalas.
- Dahle, B. (2007). Norwegian friluftsliv. A lifelong communal process. Teoksessa B. Henderson & N. Vikander (toim.) *Nature first. Outdoor life the friluftsliv way*. Toronto: Natural Heritage Books, 23–36.
- Haapala, E. (2015). Physical activity, sedentary behavior, physical performance, adiposity, and academic achievement in primary-school children. Kuopio: University of Eastern Finland, Dissertations in Health Sciences, 266.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. (2004). Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen syöttäjinä. 6. uudistettu painos. Helsinki: WSOY.
- Hodgson, C. & Bailie, M. (2011). Risk management. Philosophy and practice. Teoksessa M. Berry & C. Hodgson (toim.) *Adventure education. An introduction*. New York: Routledge, 46–62.
- Hopkins, D. & Putnam, R. (1997). *Personal growth through adventure*. Painos vuodelta 1998. Lontoo: David Fulton.
- Karppinen, S. (2005). Seikkailullinen vuosi haastavassa luokassa. Etnografinen toimintatutkimus seikkailu- ja elämyspedagogiikasta. Väitöskirja. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta, Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö.
- Karppinen, S. (2007). Elämyksestä kokemukseen ja oppimiseen. Teoksessa S. Karppinen & T. Latomaa (toim.) *Seikkaillen elämyksiä. Seikkailukasvatuksen teoriaa ja sovelluksia*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 75–97.
- Karppinen, S. & Latomaa, T. (2015). Seikkaillen elämyksiä III. Suomalainen seikkailupedagogiikka. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Kelly, J. & Potter, J. (2011). *Adventure education. Physical exercise and health*. Teoksessa M. Berry & C. Hodgson (toim.) *Adventure education. An introduction*. New York: Routledge, 146–165.
- Kiiski, E. (1998). Seikkailua elämysten maailmassa. Teoksessa T. Lehtonen (toim.) *Elämän seikkailu. Näkökulmia elämyksellisen ja kokemuksellisen oppimisen kysymyksiin Suomessa*. Jyväskylä: Atena, 109–115.
- Kokkonen, J. (2019). Ylös ja ulos! Teoksessa J. Kokkonen (toim.) *Ulkoilu ja luontoliikunta – monen ministeriön tontilla. Liikuntatieteellisen Seuran tutkimuksia ja selvityksiä 15*. Helsinki: Liikuntatieteellinen Seura, 25–26.
- Kokljuschkin, M. (1999). Seikkailuun! Varhaiskasvatuksen seikkailukirja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Korpela, K. & Paronen, O. (2011). Ulkoilun hyvinvointivaikutukset. Teoksessa T. Sievänen & M. Neuvonen (toim.) *Luonnon virkistyskäyttö 2010*. Vantaa: Metsäntutkimuslaitos, 80–90.
- Kujala, T. & Marttila, M. (2018). ”Aika ikään kuin pysähtyy”. *Opiskelijoiden kehollisia kokemuksia. Liikunta & Tiede*, 55 (2–3), 88–93.
- Laukamo, P. (1999). Liikunnanohjauskurssi. Hoikan opisto.

- Laukkanen, R. (2010). Luontoliikunta ja terveys. Kooste luonnon ja luontoliikunnan terveysvaikutuksista perustuen valikoituihin tieteellisiin tutkimuksiin. Saatavissa: <http://www.mmm.fi/attachments/metsat/kmo/5yciZk3MD/Laukkanen2.pdf> (viitattu 29.12.2015).
- Lehtinen, E., Kuusinen, J. & Vauras, M. (2007). Kasvatustieteellinen tutkimus. 2. uudistettu painos. Helsinki: WSOY.
- Lehtonen, T. (toim.) 1998. Elämän seikkailu. Näkökulmia elämäksellisen ja kokemuksellisen oppimisen kysymyksiin Suomessa. Jyväskylä: Atena.
- Lehtonen, T. (2000). Seikkailu- ja elämyspedagogiikan ammatillinen lisäkoulutus. Elämyspedagogiset menetelmät -kurssi. Tampereen sosiaalialan oppilaitos, aikuiskoulutus.
- Marttila, M. (2010). Oppimisen ilo löytyy luonnosta. Seikkailu- ja elämyspedagoginen luontoliikunta oppimisen tukena. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos, liikuntapedagogiikka.
- Marttila, M. (2016). Elämys- ja seikkailupedagoginen luontoliikunta opetussuunnitelman toteutuksessa. Etnografinen tutkimus. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Studies in Sport, Physical Education and Health 237.
- Mäkinen, P. (2005). Verkko-tutor. Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskus.
- Opetushallitus (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Peltonen, O.-M. (2004). Luontoliikunnan erikoistumisopinnot. Rovaniemen ammattikorkeakoulu.
- Priest, S. & Gass, M. (2005). Effective leadership in adventure programming. 2. painos. New Hampshire: University of New Hampshire.
- Rintala, K. (1999). Luonto- ja elämysmatkailu -kurssi. Hoikan opisto.
- Rintala, P., Huovinen, T. & Niemelä, S. (2012). Sovelta-va liikunta. Liikuntatieteellisen Seuran julkaisu 168. Helsinki: Liikuntatieteellinen Seura.
- Sievänen, T. & Neuvonen, M. (2019). Hiukan ulkoilun ja luontoliikunnan historiasta ja käsitteistä. Teoksessa J. Kokkonen (toim.) Ulkoilu ja luontoliikunta – monen ministeriön tontilla. Liikuntatieteellisen Seuran tutkimuksia ja selvityksiä 15. Helsinki: Liikuntatieteellinen Seura, 8–12.
- Simula, M. (2012a). Luonnossa liikkumisen kulttuuriset representaatiot. Diskurssianalyysi suomalaisten luonnossa liikkumista käsittelevistä haastatteluista. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Studies in Sport, Physical Education and Health 182.
- Simula, M. (2012b). Luonnossa liikkumisen kulttuuriset yhteydet. Teoksessa K. Ilmanen & T. Vehmas (toim.) Liikunnan areenat. Yhteiskuntatieteellisiä kirjoituksia liikunnasta ja urheilusta. Tutkimuksia 1/2012. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos, 137–156.
- Syväoja, H. (2014). Physical activity and sedentary behaviour in association with academic performance and cognitive functions in school-aged children. LIKES – Research Reports on Sport and Health 292. Jyväskylä: LIKES – Research Center for Sport and Health Sciences.
- Syväoja, H., Kantomaa, M., Laine, K., Jaakkola, T., Pyhäntö, K. & Tammelin, T. (2012). Liikunta ja oppiminen. Tilannekatsaus – lokakuu 2012. Muistiot 2012:5. Helsinki: Opetushallitus.
- Taylor, A. & Kuo, F. (2009). Children with attention deficits concentrate better after walk in the park. Journal of Attention Disorders, 12 (5), 402–409.
- Telemäki, M. (1998). Johdatus seikkailukasvatuksen teoriaan. Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. Sarja B: Opetusmonisteita ja selosteita 11. Kajaani: Kajaanin opettajankoulutuslaitos.
- Telemäki, M. & Bowles, S. (2001). Seikkailukasvatuksen teoria ja käytäntö. Osa I. Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutusyksikön julkaisuja. Sarja B: Opetusmonisteita ja selosteita 15. Kajaani: Kajaanin opettajankoulutusyksikkö.
- Tourula, M. & Rautio, A. (2014). Terveyttä luonnosta. Oulu: Thule-instituutti, Oulun yliopisto, Metsähallitus ja Oulun seutu.

Deepening our attachment to nature through place-based education

Robbie Nicol

Abstract

It is now some time since the human community was asked to think globally and act locally in order to urge people to take actions in their own cities, towns and villages to combat social and environmental degradation. This challenge continues into the 21st Century where issues such as climate change and globalisation have come to be defined as “messy” or “super-wicked” because of their enormity and complexity. These terms are designed to capture the fact that time is running out, central authorities and multiple stakeholders are often entrenched in their views, unable to agree how to coordinate action, and the general public will hold different views on what to do because their values will be conflicted. The end result is stalemate. The enormity of such problems can leave educators frustrated and puzzled about how to respond in meaningful ways. In this paper, I argue that experiential outdoor educators are well placed to make significant contributions to “super-wicked” problems because they understand the importance of interdisciplinary teaching and learning. I describe the emerging concept of Place-Based Education where local schools and communities are the starting points for encouraging active citizenship with our pupils and students. I suggest three different teaching strategies to develop place-responsiveness in our pupils and students designed to deepen their understanding of the place they live in. This means that there are many points of intervention but each teaching response will be place-specific as it adapts to the uniqueness of each place. For these reasons, I provide no prescription about how to do Place-Based Education, and the strategies I suggest are designed for two reasons. The first is to encourage those who are new to Place-Based Education to go out and try it for themselves. The second is to provide some theoretical background to support those already engaged in Place-Based Education.

Tiivistelmä

Luontosuhteen vahvistaminen paikkakeskeisen opetuksen avulla

Tarvitsemme uusia ajattelu- ja toimintatapoja tarkastellaksemme ja ratkaistaksemme globaaleja sosiaalisia ja ympäristöön liittyviä ongelmia. Kokemuksellisen oppimisen lähestymistapoja hyödyntävillä kasvattajilla ja kouluttajilla on merkittävä mahdollisuus vaikuttaa näihin ”sotkuisiin” ja ”superhäijyihin” ongelmiin, sillä he ymmärtävät monialaisen opettamisen ja oppimisen tärkeyden. Tässä artikkelissa kuvaan `place-based education` (paikkakeskeinen tai -sidonnainen kasvatus) -käsitettä ja lähestymistapaa, jossa paikalliset koulut ja yhteisöt nähdään lähtökohtina aktiiviseen kansalaisuuteen rohkaisemisessa. Ehdotan kolmea opetuksellista strategiaa oppilaiden ja opiskelijoiden paikkasuhteen kehittämiseksi ja heidän ymmärryksensä syventämiseksi siitä, millaisessa paikassa he elävät. Huomionarvoista on, että erilaisilla interventioilla on omat yksilölliset paikkasidonnaiset vaikutuksensa, sillä jokainen oppimisympäristö on ainutlaatuinen. Tämän vuoksi en voi tarjota yksinkertaista toteutusreseptiä. Kasvatukselliset ja opetukselliset strategiat, joita artikkelissa kuvailen, ovat mukana kahdesta syystä: Ensinnäkin haluan rohkaista niitä, jotka ovat uusia tämän lähestymistavan parissa, menemään ulos ja kokeilemaan itse. Toisekseen haluan tarjota teoreettista taustaa tukeakseni niitä, jotka jo toteuttavat paikkaan perustuvaa kasvatusta ja opetusta.

Introduction

The vertical length of Finland is around 1100 km and someone walking 30 km per day would take 37 days to walk its length. By comparison, a commercial passenger airline would travel the same distance in a little over an hour. Letters by mail once took days and months to be delivered across the world whereas email now takes minutes. Much of the food that fills our supermarket shelves comes from distant places. Many of those places we will never have been to, and probably never will. We live in a time where increasingly the planet seems smaller than it once was and have adopted the word “globalization” to explain this process.

We have witnessed the globalization of production with the investment of private capital on a worldwide scale. There has been an accompanying growth of multinational companies that span the globe. Information and communicative technologies have not only lubricated global trade but have themselves been traded as products of a service economy. The movement of people from one place to another, and one country to another, has never been easier as people seek employment and leisure opportunities around the planet. The march of globalisation seems inexorable and its effects widespread. The problem is it is not at all clear how experiential outdoor educators are supposed to teach about extremely complicated issues such as globalization and its consequences – they simply do not fit within traditional subject areas.

We need new ways of thinking and new educational responses to what Levin, Cashore, Bernstein & Auld (2012, 123) have termed “super-wicked” problems (in order to define a new class of global social and environmental problems). Kansanen (2003, 221) has pointed out that learn-

ing “is based on particular relationships between the teacher, the student and the content that is studied in the instructional process”. In this paper, I would like to add that “place” needs to be considered as a central component of this relationship. This is because one place is different from another and so teaching and learning opportunities vary from one place to another. Thus, paying attention to place gives voice to *nature as teacher* and adds a further dimension to the relationship between teacher, student and content.

Place and Placelessness

Imagine a typical daily scene. A teacher leaves home for work walking out the front door and then along the pavement. A busy day lies ahead at school. At the end of it the teacher’s kids need to be fed but the fridge and cupboards at home are empty and the thought of finding time to visit the supermarket after work just increases stress levels that are already high just thinking of the pupils, their behaviour and their learning needs. The teacher reaches for the mobile phone and calls the supermarket home delivery number and then spends their time walking to school ordering food that will be delivered to coincide with their own return home. When the groceries are delivered it will be because of mobile phone technology that was not readily available until the 1990s. The transaction itself will likely involve groceries that have arrived at the supermarket from around the world. Consider now, by scaling up, how as communities and societies, we trade goods and services on an extraordinary scale e.g. clothes, holidays and leisure goods. Meanwhile online shopping, or electronic commerce, from a range of devices such as desktop computers and smartphones, are transforming the daily habits of those who like to shop from home or on the move. While globalisation

has created the conditions in which daily transactions such as these are possible they come with consequences, a point to which I will return.

First though consider another story. I remember taking a group of 15-year-old students from their school on an outdoor fieldtrip. It was an area with which I was very familiar involving a 10-minute walk from the school to a place on the river where we could study the glacial processes of erosion, transportation and deposition. To my mind, it was a perfect spot, sheltered from the wind by a high bank, a sandy bay for us all to gather, with the river gently passing by. Before starting the cognitive aspects of our learning I asked the group how this place made them feel and there was general agreement that this place made them feel good. I then asked how many of them had been to this place before. I was astonished to learn that none had. These kids had grown up in this area and this wonderful place was no more than a 10-minute walk from their school yet none had visited it.

While both of these stories are in many ways very different they have one thing in common that should be deeply concerning for us as experiential outdoor educators. The first story is an example of how easily globalisation affects the way people go about their daily lives in the places they live where the consequences of their actions are not at first obvious. The second is that for some reason young people in our societies seem not to be venturing into places that are local to them. Both stories point to an indifference, or perhaps alienation, between people and local places either because they fail to visit them or because they do not pay attention to them when they are in them. This is something Massey (1997: 315) has referred to as “time-space compression” where changes are so rapid they affect our cultures and

communities in ways that can be unseen and unknown.

Increasingly, scholars are calling for a defence of place against the twin forces of commodification, which confuses wants with needs where everything is for sale, and globalisation (Casey, 1997). Cultural geographers have for some time now been warning of the importance of place and the dangers of placelessness. To combat this growing alienation they have suggested that people need to develop “a sense of place” (Datel & Dingemans, 1984). These authors are interested in, and want to explain, why different places are special or unique to different people. They therefore study the characteristics of belonging and identity. These studies have brought together not only geographers, but psychologists, sociologists, anthropologists and urban planners (Saarinen, Seamon, & Sell, 1984; Seamon, 2014). The interdisciplinary nature of these studies is important to experiential educators working outdoors because they involve both rural and urban contexts. In other words, a sense of place is equally important for educators whether they work in school grounds, local neighbourhoods, places that involve a day excursion, or places that require overnight stays including residential and expeditions.

Tuan (1974) has pointed out how human experience is affected by *dwelling* in places and spaces. Relph (1976, 1) has stated “to be human is to live in a world that is filled with significant places: to be human is to have and to know *your* place”. It is important to note that these authors are not just concerned about how you might know a place through cognitive, theoretical or scientific knowledge of it (although this is very important) but also how you might *feel* about it and *identify* with it from an affective or emotional perspective. The ontological basis for this schol-

arly activity suggests that people and the places they inhabit are interconnected in a range of different ways that very often go unnoticed as they go about their daily lives. Seamon (2014, 12) has stated “place is powerful both theoretically and practically because it offers a way to articulate more precisely the experienced wholeness of people-in-world (or lifeworld) – the everyday world of taken-for-grantedness normally unnoticed and thus concealed as a phenomenon”.

These scholars are particularly concerned about how a sense of place develops and where it comes from and so these interconnections are particularly important in respect of childhood experiences. In a study of adult environmentalists, Chawla (2001) found that direct experiences of outdoor places, very often in childhood, were significant for them becoming environmentalists later in their lives. Similarly, Palmer & Suggate (1996, 109) have stated that “children must first come to know and love the natural world before they can become concerned with its care”. Much of this scholarly activity has been popularised by Louv’s (2005) book *Last Child in the Woods* in which he concludes that decreased exposure of children to nature has led to what he has termed “nature-deficit-disorder”. He explains how risks to health and well-being have increased as exposure to nature over time has decreased. This is a clarion call to get more children and adults outdoors in places close to them.

Place-Based Education

Place-Based Education (PBE) is a term growing in popularity although it is not an entirely new phenomenon. Some of its historical roots may be found in Dewey’s (1963) attempts to develop education systems that drew attention to phenomena (in

this case places themselves) and not simply ideas about the phenomena of places (theoretical leaning). This is in keeping with the traditions of experiential education that seek to ensure that the learning of theory is not an end in itself. Instead the purpose of theoretical learning is to inform practical everyday living. This history has charted the disconnections that have arisen when schools become disconnected from society and people become disconnected from places. One of its leading exponents has defined PBE as the process of using the local community and environment as a starting point to teach concepts such as language, arts, mathematics, social studies, science and other subjects across the curriculum. Emphasising hands-on, real world learning experiences, this approach to education increases academic achievement, helps students develop stronger ties to their community, enhances students’ appreciation for the natural world, and creates a heightened commitment to serving as active, contributing citizens (Sobel, 2004:7).

Another philosophical tradition that has something important to say in this regard is phenomenology because it seeks to reveal qualities associated with lived experience (Husserl, 1973; van Manen, 2007). As Nicol (2014, 454) has pointed out, phenomenology “provides the opportunity to understand the physical world not only as an abstract entity through book learning but through direct first-hand experience of it”. Like other phenomenologists Merleau-Ponty (2002) saw its primary function as a means of engaging with the world and not viewing it from a distance. Just like those from the experiential education tradition he celebrated the primacy of individual perception where that perception was influenced by direct experience of objects within landscapes. It is a way of knowing that is embodied because it draws on all our senses. From this understand-

ing of the primacy of direct experience it is argued that people adopt responsibility towards places. As Wattchow & Brown (2011, 54) state phenomenologists “strive to show how people live within subjective lifeworlds that not only influence their experience of life, but which direct much of their actions”. It is for these reasons that Nicol (2014) has argued that the moral significance of our relationship with places is based on the attention we pay to them.

Wattchow and Brown (2011) talk about the need for being “place-responsive” and Gruenewald (2003: 8) uses the term “place-consciousness” to explain how “time out-of-doors building long-term relationships with *familiar, everyday places*”. I have added italics to the original to emphasise the starting points for educational practice (i.e. local places). In so doing Place-Based Educators will not want to visit local places simply for their beauty or whatever sublime they might find there. In keeping with the nature of “super-wicked” problems they recognise places are themselves complex and messy. For example, while places may well provide appearances of beauty and the sublime they might at the same time be characterised by pollution or various forms of degradation.

The famous ecologist Frank Fraser Darling (1955) once referred to the Scottish Highlands with its famous purple heather and northern boglands as a “wet desert”. The “wet desert” he was referring to included the upland forested landscapes of Caledonian pine (*Pinus sylvestris*) which had been extensively felled by axe, fire and saw to fuel the beginnings of the industrial revolution - the “beautiful” heather simply invaded the denuded landscape leaving a habitat impoverished of its former biodiversity. The northern boglands are a habitat rich in birds, insects and plant life which have ironically been threatened by commercial afforestation.

Fraser Darling’s point was that something might appear to be beautiful but is not necessarily “good” for that place while something that to the untrained eye has the appearance of a wet desert can be teaming with wildlife. Such thoughts will be important to Finnish people whose national identity emerges from their strong relationship with forests and northern tundra (Jutikkala & Pirinen, 2003).

As Meinig (1979) has shown “the beholding” eye may look out upon any landscape, rural or urban, and, when viewed carefully and critically, can see some combination of Landscape as Aesthetic, Landscape as Artefact, Landscape as Habitat, Landscape as History, Landscape as Ideology, Landscape as Nature, Landscape as Place, Landscape as Problem, Landscape as System or Landscape as Wealth. Whether the perception of places is one of beauty, problem or the sublime it is vitally important to note it is all part of the same whole. Consequently, while place-responsiveness encourages emotional engagement with places these experiences should also be informed by a critical understanding of them.

Three Ways of working with Place-Based Education

There remains the question of how to adopt place-conscious or place-responsive approaches into the work of experiential outdoor educators. How do we know when we are being place attentive, and how will we know when we are not?

1. Place-responsive teaching strategies

Mannion, Fenwick, Nugent & I’Anson’s (2011) research identified three different place-based teaching strategies. One was “place-ambivalent” where the activities

devised by teachers could have been conducted not just in one place but also in any other place. “Place-sensitive” strategies were those where “teachers sought to *take some active account* of the location and its importance for the activity (p. 28)”. Finally, “place-essential” strategies were where “the place itself, or the features or elements found there, provide the key basis for the task or activity or enquiry” (p. 28). The authors point out that this typology is not intended to suggest three discrete strategies as they observed fluidity between them. However, it may well be a useful typology to have in mind when developing learning designed to pay attention to place.

2. Three questions designed to deepen experience of places

Derby, Piersol & Blenkinsop (2015) used three questions to frame their research and teaching activities. These are: What is happening here? What has happened here? and What should happen here? Note the move from description in the first two questions to something more value laden and requiring an opinion in the third. They wanted their participants to “experience and reflect upon some of the predicaments involved in establishing meaningful connections with the more-than-human aspects of place – including ways in which “what-is” can work to obfuscate “what has been” and prescribe “what should be” – in densely urbanized environments (Derby, Piersol & Blenkinsop 2015, 378).

3. Walking and talking like Socrates once did

In my own work, I simply like to go for a walk and at first provide minimal instructions by asking students to pay attention to something along the way and be prepared to speak about it with the rest of the group.

After 10 minutes or so we will stop and gather round and each will get a chance to say something. While this may appear to be a very unstructured teaching approach I have found that the responses are fairly predictable. By this I do not mean to suggest I can predict the detail of what people will say but it is very likely that the detail will fall into one of four categories including:

- displaced inner thoughts and feelings,
- displaced and unfocussed thoughts,
- sharing place-related knowledge of things,
- curiosity about place-related things.

For clarity, I am using the word “displaced” to mean a psychological displacement where people might be physically present but their minds are not focussed on the place they are in. These examples help to explain further.

Displaced Inner Thoughts and Feelings

A typical example of these might include someone who during the walk said their mind just drifted off to think about assignments, concerns at home, or some family problem. These examples are normally characterised by some emotional angst that the student has brought with them.

Displaced and Unfocussed Thoughts

This category is characterised by the absence of emotional angst noted just above. It is probably best described as day dreaming where people have just not paid attention to anything that they were passing

through. They might have been looking but they were not seeing. Consequently, they will be unable to share anything in the group discussion of the place they are in or just passed through.

Place-related Knowledge of Things

Some students will want to speak knowledgeably of objects they encountered along the way. They may want to identify and explain phenomena. For example, someone might comment on the abundance of mosses and lichens on the birch trees. They may well go on to point out that these indicate a lack of air pollution from which they are able to deduce the presence of good air quality.

Curiosity About Place-related Things

In this category it is very often the case that the most important thing that students want to talk about is something that provoked their curiosity. They might refer to flora or fungi growing along the pathway and lament their inability to identify them and then ask if anyone knows what they are. Once their curiosity is aroused, I find lots of “teachable moments” to develop and broaden their knowledge base.

I do not mean to suggest that these four categories are discrete. The framework just helps me understand the sorts of cognitive thoughts and emotional feelings people bring with them to the learning context. It is a learner-centred constructivist teaching approach (DeLay, 1996) that, in keeping with Dewey’s (1963) ideas of continuity, helps me to identify my next teaching episode in order to begin deepening experience and generating the sorts of criticality central to PBE. In this sense I do not have to teach about places because, given the way

I choose to work, place responsiveness emerges through the group dynamic. Even those who start off from displaced dispositions become more placed when they are asked to pay attention. The magic of this approach is that learning emerges as a co-constructive process involving place as teacher with the students and I constantly reminding ourselves to pay attention as we developing deep and critical questioning. I am therefore in agreement with the importance Kansanen (2003) attaches to the relationship between the teacher, the student and content and I am simply adding to this the additional dimension of place.

Conclusion

In this paper, I have tried to show how as individuals, and in our work as teachers, we might pay more attention to what is going on in places around us by seeking out the extraordinary in the seemingly ordinary and the unfamiliar in the seemingly familiar. We do not have to travel to remote wilderness areas to do so because a lifetime of learning and action awaits just outside our homes and our schools. As noted already, a sense of place is equally important for educators whether they work in school grounds, local neighbourhoods, places that involve a day excursion, or places that require overnight stays including residentials and expeditions. However, it is important to note that there is no blue print about how to be a good Place-Based Educator and this will be good news for experiential outdoor educators who do not want to teach by prescription.

PBE is not about simply developing a lesson plan and then teaching it. In my view the joy and art of teaching arises when the teacher, student, content and place are held in creative frisson and where place provides nature with a voice. In doing so, we can begin dealing with “super-wicked”

problems such as globalisation, climate change and biodiversity loss by investigating their implications close to home. This is important because when problems are remote and distant they can leave us in a position of alienation and helplessness. However, if we think about “super-wicked” problems in terms of the places we commonly inhabit, then we bring them within our sphere of influence and our ability to undertake ameliorating actions.

References

Casey, E. (1997). *The fate of place: a philosophical history*. California: University of California Press.

Chawla, L. (2001). “Significant life experiences revisited once again: Response to Vol. 5 (4) ‘five critical commentaries on Significant Life Experience research in environmental education.’” *Environmental Education Research*, 7: 451–461.

Darling, F.F. (1955). *West highland survey*. Oxford: Oxford University Press.

Datel, R. & Dingemans, D. (1984). Environmental perception, historic preservation, and sense of place. In T. Saarinen, D. Seamon & J. Sell (eds.) *Environmental perception and behavior: an inventory and prospect*, University of Chicago, Department of Geography, 131–144.

DeLay, R. (1996). Forming knowledge: constructivist learning and experiential education. *Journal of experiential education*, 19 (2), 76–81.

Derby, M., Piersol L. & Blenkinsop, S. (2015). Refusing to settle for pigeons and parks: urban environmental education in the age of neoliberalism. *Environmental education research*, 21 (3), 378–389.

Dewey, J. (1963). *Experience and education*. London: Collier-Macmillan.

Gruenewald, D. (2003). The best of both worlds: A critical pedagogy of place. *Educational researcher* 32 (4), 3–12.

Husserl, E. (1973). *Logical investigations*. London: Routledge.

Jutikkala, E & Pirinen, K. (2003). *A history of Finland*. Helsinki: WS Bookwell Oy.

Kansanen, P. (2003). Studying the realistic bridge between instruction and learning. An attempt to a conceptual whole of the teaching-studying-learning process. *Educational studies* 29 (2–3), 221–232.

Levin, K., Cashore, B., Bernstein, S. & Auld G. (2012). Overcoming the tragedy of super wicked problems: constraining our future selves to ameliorate global climate change. *Policy sciences* 45, 123–152.

- Louv, R. (2005). *Last child in the woods: saving our children from nature-deficit disorder*. Algonquin Books: Chapel Hill.
- Mannion, G., Fenwick, A., Nugent, C., & l'Anson, J. (2011). *Teaching in nature*. Battleby, Scotland: Scottish Natural Heritage Commissioned Report No. 476.
- Massey, D. (1997). A global sense of place. In T. Barnes & D. Gregory (eds.) *Reading human geography: the poetics and politics of inquiry*. London: Hodder headline Group, 315–323.
- Meinig, D. (1979). The beholding eye. In D. Meinig & J. Jackson (eds.) *The interpretation of ordinary landscapes*. New York: Oxford University Press, 33–47.
- Merleau-Ponty, M. (2002). *Phenomenology of perception*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Nicol, R. (2014). Entering the fray: the role of outdoor education in providing nature-based experiences that matter. *Educational philosophy and theory* 46 (5), 449–461.
- Palmer, J. & Suggate, J. (1996). "Influences and experiences affecting the pro-environmental behaviour of educators." *Environmental education research*, 2, 109–121.
- Relph, E. (1976). *Place and placelessness*. London: Pion.
- Saarinen, T., Seamon, D. & Sell, J. (eds.) (1984). *Environmental perception and behavior: an inventory and prospect*. University of Chicago, Department of Geography, 131–144.
- Seamon, D. (2014). Place attachment and phenomenology. In L. Manzo and P. Devine-Wright (eds.) *Place attachment: advances in theory, applications and methods*. London: Routledge.
- Sobel, D. (2004). *Place-based education. Connecting classrooms and communities*. Great Barrington, MA: Orion Press.
- Tuan, Y. (1974). *Topophilia: A study of environmental perception, attitudes, and values*. London: Prentice-Hall.
- van Manen, M. (2007). *Phenomenology of practice. Phenomenology and practice*, 1 (1), 11–30.
- Wattchow, B. & Brown, M. (2011). *A pedagogy of place: outdoor education for a changing world*. Melbourne: Monash University.

Reflektointi elämys- pedagogiikassa

Kaisa Pietilä

Tiivistelmä

Reflektointia pidetään yleisesti keskeisenä osana kaikkea kokemuksellista oppimista. Tässä artikkelissa perustelen, 1) miksi reflektointia tulisi tehdä läpi prosessin (ennen toimintaa, toiminnan aikana ja toiminnan jälkeen) ja 2) miksi reflektointiin pitäisi keskittyä metakognitiivisten taitojen kehittymiseen. Tärkein viesti meille kaikille on sama: jos haluat saada ryhmäsi reflektimaan, reflektoi itse. Pyri tulemaan tietoiseksi omista ajatuksistasi, tunteistasi sekä toiminta- ja vuorovaikutusmalleistasi. Tietoisina meidän on helpompi tehdä arvoihin perustuvia valintoja. Tämä artikkeli yhdistää kokemukseni elämyspedagogiikasta, nuorisotyöstä, erityisopetuksesta ja psykoterapiasta. Teoreettinen viitekehys koostuu niistä lähestymistavoista, jotka ovat olleet minulle avuksi käytännön työssäni.

Abstract

Reflection in experiential pedagogy

Reflection has been considered as a central part of experiential learning. In this article, I argue 1) why reflection should be done throughout the process (for action, in action, on action) and 2) why reflection should be focused on the development of metacognitive skills. The basic message to all of us is the same: if you want your group to reflect, reflect yourself. Become aware of what drives you: thoughts, emotions, your own behavioral and interpersonal patterns. The more aware we are of what drives us, the better we are to make value-based choices. Reflect together: with a colleague in everyday life and/or under the guidance of an experienced professional. This article sums up my experiences from adventure pedagogy, youth work, special education and psychotherapy, whereas the theoretical framework stems from the approaches that I have found to be helpful in my own praxis.

Johdanto

Reflektointi tähtää tietoisuuden lisääntymiseen. Meidän on sitä helpompi tehdä omien arvojemme mukaisia valintoja, mitä tietoisempia olemme omista ajatuksistamme, tunteistamme, toimintatavoistamme ja erilaisista ylläkkeistä. Reflektiokykyä tarvitaan esimerkiksi silloin, kun vihaisena tekisi mieli lyödä, loukattuna vaieta, pelokkaana tarttua pulloon tai väsyneenä jäädä sänkyyn. Reflektiokyky osoittaa myös kyky ymmärtää, että toisen ihmisen mieli on erillinen ja että toisen ihmisen kokemus samasta tilanteesta voi poiketa omastamme.

Reflektointia pidetään yleisesti keskeisenä osana kaikkea kokemuksellista oppimista (esim. Kolb 1984; Gass 1995; Mezirov 1998). Elämyspedagogiikassa reflektoinnin merkitys korostuu kahdesta syystä: 1. koska siinä tähdätään ihmisenä kasvamiseen ja 2. koska oppiminen tapahtuu arjesta poikkeavassa ympäristössä. ”Ihmisenä kasvamisella” tarkoitetaan usein itsetunnon, minäkäsityksen, sosiaalisten taitojen ja vuorovaikutuksen paranemista. ”Poikkeava” ympäristö nostaa esiin kysymyksen transferista: miten opittu siirtyy arkeen.

Tässä artikkelissa perustelen, miksi reflektoinnin tulisi alkaa jo toiminnan suunnittelusta, miksi ja miten sitä pitäisi tehdä osallistujien kanssa ennen toimintaa, toiminnan aikana ja sen jälkeen ja miksi sen pitäisi fokuoittaa erityisesti metakognitiivisten taitojen kehittämiseen. Käytän elämyspedagogisen toiminnan ohjaajasta käsitettä ”kasvattaja”, jolla viitataan kaikkiin niihin ammattilaisiin, jotka käyttävät elämyspedagogiikkaa työssään tavoitteellisesti. Kaikille meille tärkein viesti on sama: Jos haluat saada ryhmäsi reflektimaan, reflektoi itse. Tule tietoiseksi siitä, miten ja miksi toimit, mitä tunnet ja mitkä ylläkkeet sinua ohjaavat. Tee se yhdessä

– arjessa työparin tai tiimin kanssa ja sen lisäksi ammattilaisen ohjauksessa. Tämä artikkeli yhdistää kokemukseni elämyspedagogiikasta, nuorisotyöstä, erityisopetuksesta ja psykoterapiasta. Teoreettinen viitekehys koostuu niistä lähestymistavoista, jotka ovat olleet minulle avuksi käytännön työssäni.

Elämyspedagogisella prosessilla tarkoitetaan kestoltaan ja intensiteetiltään riittävän pitkää ryhmäprosessia, joka mahdollistaa oman itsen ja ryhmän toiminnan turvallisen reflektiivisen tutkimisen haasteellisissa toiminnoissa, jotka koskettavat ihmistä mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Outward Boundin kasvattina käytän tässä artikkelissa terminä elämyspedagogiikkaa tiedostaen, että myös seikkailukasvatus, toiminnallinen oppiminen ja kokemuksellinen oppiminen sisältävät samoja elementtejä ja niitä käytettäessä viitataan usein samantyyppiseen pedagogiikkaan (Karppinen & Latomaa 2015).

Merkityksellisimmät kokemukseni elämyspedagogiikasta sekä osallistujana että ammattilaisena liittyvät yönyliretkiin. Monelle nuorelle (ja aikuisellekin) yöpyminen metsän keskellä on jo itsessään haasteellinen seikkailu. Se tarjoaa konkreettisen kokemuksen itsensä voittamisesta ja siitä, että omiin asioihinsa voi vaikuttaa. Yöpyminen maastossa tuo meidät parhaimmillaan osaksi luontoa sekä yhteistyöhön ja yhteyden luonnon, toisten ihmisten ja oman itsemme kanssa.

Reflektointi, siirtovaikutus ja metakognitiiviset taidot

Reflektointi tarkoittaa tietoista ymmärtämistä. Oppimisteoreettisesti reflektointi liittyy kognitiiviseen, kokemukselliseen ja konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen (Tynjälä 1999, 144–146). Nykykäsityksen mukaan (kokemuksellinen) oppiminen on

jatkuva, spiraalinomainen prosessi, jossa reflektointia tapahtuu kaikissa vaiheissa. Keskeistä on oppimisen sosiaalinen luonne: reflektointi tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten kanssa. (Mäkinen 2005.) Voidaan todeta, että mikä tahansa prosessi, jossa osallistujalle luodaan mahdollisuus tunnistaa henkilökohtainen oppimisensa, johtaa suurempaan soveltamiseen tulevaisuutta varten (Gass 1995, 139).

Yksi elämyspedagogiikan suurista kysymyksistä on epätavallisessa ja arjesta poikkeavassa ympäristössä tapahtuvan oppimisen siirtyminen arkeen. Gassin (1999) mukaan siirtovaikutusta ilmenee kolmella tasolla:

1. erityinen eli kohdistettu siirtovaikutus ("specific transfer")
2. ei-erityinen eli kohdistamaton siirtovaikutus ("nonspecific transfer")
3. vertauskuvallinen eli metaforinen siirtovaikutus ("metaphoric transfer").

Kohdistettua siirtovaikutusta kutsutaan yleisimmin psykomotoristen taitojen oppimisen siirtovaikutukseksi, ja se kohdistuu lähinnä taitojen oppimiseen. Kohdistamaton siirtovaikutus tarkoittaa taitojen sijaan "yleiskäsityksen" oppimista, jota voidaan sitten käyttää myöhempien ongelmien tunnistamisen perusteena. Vertauskuvallinen siirtovaikutus toteutuu, kun yhden oppimistilanteen samansuuntaiset prosessit tulevat analogisiksi jossakin toisessa, samankaltaisessa oppimistilanteessa, johon ne eivät kuitenkaan liity suoranaisesti tai välittömästi.

Kohdistamaton ja metaforinen siirtovaikutuksen muoto viittaavat käsitteiden ja käsitteellisten tulkintojen transferiin, joka edellyttää lähinnä asioiden ja ilmiöiden ymmärtämistä. Tällöin puhutaan ns. metakognitiivisista taidoista (vrt. von Wright

1996). Tutkimukset osoittavat, että metakognitiiviset toiminnot ovat eräänlaista yleistynyttä tietoa ja toimintamalleja, joita voidaan hyödyntää uusissa ongelmanratkaisutilanteissa. Voidaan todeta, että kaikkien kehittyneiden opetus- ja oppimiskäytäntöjen taustalla on vähintään kätkeytyneenä ajatus yksilön metakognitiivisten tietojen ja taitojen kehittämistä. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 1999.)

Läheinen käsite metakognitiivisille toimintoille on refleksiivisyys. Sillä tarkoitetaan tietoisuutta omista mielensisäisistä toiminnoista ja representaatioista. Refleksiivisyys tarkoittaa myös tietoista läsnäoloa ja kontaktia omiin tunteisiinsa ja sisäisiin kokemuksiinsa. Refleksiivisen toiminnan vastakohta on reaktiivinen toiminta: toiminta "automaattiohjauksella", ilman tietoista valintaa. Refleksiiviset prosessit luokitellaan yleisimmin metakognitiivisiksi prosesseiksi. (Hakanen 2011, 479–478.)

Jäsenen metakognitiivisiä toimintoja metakognitiivisten toimintojen mallin avulla (Dimaggio, Semerari, Carcione, Nicolò & Procacci 2007). Kyseisessä mallissa metakognitiivisilla toiminnoilla tarkoitetaan prosesseja, joiden avulla henkilö tekee havaintoja ja päätelmiä oman mielensä toiminnoista sekä oletuksia toisen ihmisen mielialoista ja ajatuksista, päättelee toisen ihmisen käyttäytymisen syitä ja pyrkii säätelemään psyykkistä olotilaansa tai vuorovaikutuksen ongelmia. Metakognitiivisten taitojen puutteet voivat ilmetä itserefleksion alueella itsetarkkailuvaikeuksina, oman mielen prosessien tunnistamisen vaikeutena tai vaikeutena integroida erilaisia psyykkisiä tapahtumia toisiinsa. Onnistuminen itserefleksiossa näkyy esimerkiksi kykyä tunnistaa ja eritellä omia ajatuksiaan ja tunteitaan sekä niihin johtaneita prosesseja. Arkinen ja myös elämyspedagogisissa prosesseissa usein esiintyvä ilmiö on niin sanottu "näl-

käkiukku”: ”Olen ärtynyt ja äkkipikainen, koska minulla on nälkä.”

Toisten ihmisten mielen ymmärtämisen alueella vaikeudet voivat liittyä kyvyttömyyteen havaita toisen ihmisen tunteita tai ennakoida tai ymmärtää psyykkisiä tapahtumia toisen ihmisen mielessä. Tällä alueella voi ilmetä myös vaikeutta ymmärtää, että oma itse ei ole koko ajan toisen mielen keskipiste (”Hän ei voi tietää, että en ole syönyt koko päivänä.”) ja että toisen mieli toimii aivan itsenäisten arvojen ja motiivien pohjalta. Onnistuminen toisen mielen ymmärtämisen alueella voisi näkyä vaikkapa kykyä ymmärtää toisen ihmisen näkökulma ja tilanteen vaikutus toiseen ihmiseen: ”Hän oli äkäinen, koska lounaasta oli pitkä aika.”

Metakognitiivisten toimintojen *hallinnan alueella* puutteet voivat näkyä niissä strategioissa, joilla yksilö yrittää löytää ratkaisuja mielensä ongelmallisiin tiloihin ja niiden syihin. Ongelmat voivat näkyä esimerkiksi vetäytymisenä, miellyttämisenä, aggressiivisena käytöksenä tai päihteidenkäyttönä. Onnistuminen näkyy tietoisena valintana toimia tavalla, joka on avuksi tilanteen ratkaisemisessa tai siitä selviämässä. Yksinkertaisimmillaan kyse on sen ymmärtämisestä, että omiin asioihinsa voi vaikuttaa omalla toiminnallaan: ”Otan mukaan välipalaa, ettei tule liian kova nälkä.” Avun pyytäminen toisilta ihmisiltä, palleahengitys, liikunta, ravinnosta ja levosta huolehtiminen, tunteista puhuminen ja rentoutusharjoitukset ovat esimerkkejä adaptiivisista hallintakeinoista. Korkeimantasoisissa metakognitiivisissa toiminnissa henkilö kykenee hyödyntämään omaa ja toisen mieltä koskevaa tietämystään olotilojensa ja vuorovaikutuksen säätelyssä.

Tiivistetysti voidaan todeta, että reflektointi on toimintaa ja metakognitiiviset toiminnot taitoja, joita pyritään kehittä-

mään. Tavoitteena on refleksiivisyys eli tietoinen tapa olla.

Reflektoinnin ja metakognitiivisten taitojen tukeminen käytännössä

Reflektointia ”opetetaan” olemalla reflektioivassa vuorovaikutuksessa läpi koko prosessin. Opetuksen tavoitteena on metakognitiivisten taitojen kehittäminen. Reflektointi edellyttää avointa, tutkivaa ja hyväksyvää otetta sekä omassa itsessään, toisissa että ryhmässä tapahtuvia asioita ja ilmiöitä kohtaan. Kasvattajan tietoinen ja avoin pyrkimys metakognitiivisten taitojen kehittämiseen auttaa tekemään havaintoja, fokusoimaan vuorovaikutusta ja tekemään näkymätöntä näkyväksi.

Reflektointi voidaan jakaa yleiseen reflektointiin (”tämä tehtävä sujui näin ja näin; ryhmässä tapahtui tällaista ja tällaista; tähän vaikuttavat nämä ja nämä asiat...”) ja itsereflektioon (”minusta tuntui; ajattelin, että; minun toimintaani vaikutti...”) (Bennett-Levy & Thwaites 2007, 258). Schön (1983) on erottanut toisistaan toiminnan aikana tapahtuvan reflektion (*reflection-in-action*) ja toiminnan jälkeen tapahtuvan reflektion (*reflection-on-action*). Eraut (1995) on täydentänyt Schönin teoriaa nimeämällä toiminnan suunnittelussa ja ennen toimintaa tapahtuvan reflektionin (*reflection-for-action*) (Lahtinen & Toom 2009, 35).

Olen yhdistänyt yllämainitut (Bennett-Levy & Thwaites, Schön ja Eraut) reflektionin eri ulottuvuudet taulukoksi 1. Ennen taulukon esittämistä avaan kutakin kohtaa elämyspedagogiikan näkökulmasta.

Reflection-for-action

Reflection-for-action-vaiheessa luodaan edellytykset toiminnan vaikuttavuudelle. Reflektointi kohdistuu keskeisimpiin elämyspedagogisen prosessin suunnitteluun vaikuttaviin tekijöihin. Suunnittelun lähtökohtana tulisi olla kasvattajan/kasvatustajien itsereflektio (ks. taulukko 1, sarake 1). Omat aikaisemmat kokemuksemme ja suhteemme kohderyhmään luovat usein oletuksia ja stereotypioihin perustuvia lähtökohtia, joiden tiedostaminen on paitsi eettistä myös ensiarvoisen tärkeää vuorovaikutuksen kannalta. Tällaisia voisivat olla esimerkiksi käsitykset osallistujien ongelmien syistä tai heidän mahdollisuuksistaan kehittyä. Jokaisen kasvattajan tulisi pyrkiä tulemaan tietoiseksi omista arvoistaan, uskomuksistaan ja elämänhistoriansa vaikutuksesta työhönsä. (Ramsden 2003, 119.)

Kasvattaja on paljon enemmän kuin pelkkä toimintojen ohjaaja. Kasvattajan vaikutus ja merkitys perustuvat pitkälti siihen, mitä hän ihmisenä on – millaisen mallin hän antaa ja millaisia viestejä hän lähettää (Phipps & Swiderski 1990, 221–225). Psykoterapiatutkimuksessa on todettu, että kyky itsereflektioon on hyvän terapeutin keskeinen ominaisuus (esim. Bennett-Levy 2006, 60). Uskoisin, että näin on myös muualla ihmistyössä.

Elämyspedagogisen toiminnan tavoitteet liittyvät usein ihmisenä kasvamiseen ja kehittymiseen. Karppisen (2005) ja Marttilan (2016) väitöstutkimusten mukaan seikkailukasvatuksella kouluympäristössä on myönteisiä vaikutuksia kehitykseen, sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja kouluviihtyvyyteen. Käsitykseni mukaan elämyspedagogiikka on aina prosessi, jonka tavoitteet tulisi suhteuttaa seuraaviin tekijöihin:

1. ryhmän turvallisuus ja ryhmäkoko

2. käytettävissä oleva aika (ja muut resurssit)

3. ohjaajan/ohjaajien osaaminen.

Ryhmän turvallisuus luo pohjan reflektoinnille. Mielipiteiden ja tunteiden ilmaisun peruslähtökohta on turvallinen ryhmä. Ryhmän turvallisuudella tarkoitetaan yksilön tai ryhmän tilaa, jossa on mahdollisimman vähän sellaisia ihmisen minuutta uhkaavia tekijöitä, jotka voivat synnyttää pelkoa, häpeää, syyllisyyttä tai arvottomuuden tunnetta. (Aalto 2000, 15.) Mitä tukea-antavampi ja hyväksyvämpi ryhmä on, sitä helpompi on myös kokeilla ja omaksua uusia ajatus- ja käytäytymismalleja. Riittävän turvallisessa oppimisympäristössä on mahdollisuus kyseenalaistaa omaa ja toisten ajattelua ja toimintaa. (Rauste-von Wright & von Wright 2003, 65.) Turvallisen ryhmän vastakohta on pelkäävä ryhmä. Pelkäävän ryhmän tunnusmerkkejä ovat suoranaisen kiusaamisen lisäksi esimerkiksi levottomuus, runsaat poissaolot, passiivisuus, negatiivisuus, kyynisyys ja kuppikuntaisuus. Turvattomassa ryhmässä ryhmän jäsenten energia menee oman itsensä suojeluun, joten oppiminen ja luovuus tyrehtyvät. (Aalto 2000, 22.)

Metakognitiiviset taidot kehittyvät turvallisessa ympäristössä ja avoimessa ilmapiirissä. Siksi reflektoinnille suotuisan ympäristön luominen onkin mielestäni kasvattajan tärkein tehtävä. Metakognitiota kehittävät myös validoiva (myötätuntoinen, arvostelematon) vuorovaikutus sekä tunteiden ja ajatusten tunnistaminen ja jakaminen. Äärimmäisen tärkeää on kasvattajan oma reflektiivisyys (esim. Kuusinen 2007, 39). Reflection-for-action-sarakkeiden kysymykset (taulukko 1) perustuvat olettamukselle siitä, että oman tilanteen tunnistaminen, elämyspedagogisen toiminnan tavoitteiden ymmärtäminen ja sisäisen kontrollin tukeminen edistävät

tavoitteiden saavuttamista (Pietilä & Tuovinen 2006). Käytännössä tätä prosessin vaihetta voidaan tukea osallistujien alkuhaastatteluilla, tavoitteiden ja arvojen läpinäkyvyydellä ja läpikäymisellä osallistujien kanssa sekä osallistujien osallistamisella tavoitteiden ja arvojen muotoiluun.

Ryhmäkoolla on väliä. On aivan erilaista ohjata ryhmää, jossa on alle 10 osallistujaa, kuin ryhmää, jossa on yli 25 jäsentä. Ryhmäytymistä ja ryhmän turvallisuutta edistää se, että kukin ryhmän jäsen on kahdenkeskisessä vuorovaikutuksessa mahdollisimman monen ryhmäläisen kanssa. Pedagogisesti tämä onnistuu luomalla kulttuuria, jossa ”kaikki tekevät kaikkien kanssa”. Käytännön keino tähän on erilaisten työskentelyparien ja pienryhmien kokoonpanojen vaihtelevuus. Varsinkin ryhmän aloitusvaiheessa tai turvattomassa ryhmässä tämä on erittäin tärkeää kuppikuntien ehkäisemiseksi.

Toimintaamme ohjaavat monenlaiset yllätykset. Mitä tietoisempia niistä olemme, sitä reflektiivisemmin pystymme toimimaan. Yksi pedagoginen keino tähän on työskentelyn arvojen ja taustaoletusten näkyväksi tekeminen. Elämyspedagogiikassa taustaoletuksena voisi olla esimerkiksi ”haasteelliseen toimintaan osallistuminen on ihmiselle hyväksi”. Tämän avaaminen osallistujille voi helpottaa toimintaan sitoutumista ja siitä oppimista (vrt. Pietilä & Tuovinen 2006).

Osa arvoista voi tulla ns. ”ylhäältä annettuna” kuten esimerkiksi koulussa. Esimerkki tällaisesta arvosta voisi olla vaikkapa tasa-arvo. Osallistujien kanssa on tärkeä keskustella yhdessä siitä, mitä kyseinen arvo tarkoittaa ja miten sen toteutuminen näkyy käytännössä. On myös tärkeä kysyä, onko jollakin jotain tätä arvoa vastaan. Kun ”ylhäältä annettut” arvot on käyty läpi, voidaan vielä lisätä ryhmästä

nousevia arvoja. Arvotyöskentely on vaihtoehto perinteiselle sääntöjen kirjaamiselle. Pyrkimyksenä on, että arvot ohjaavat toimintaa ja esimerkiksi konfliktitilanteita voidaan purkaa niihin peilaten. Arvojen yhteydessä on tärkeä käsitellä myös oikeuksia, velvollisuuksia sekä halujen ja tarpeiden eroja.

Elämyspedagogisen toiminnan tavoitteet tulisi suhteuttaa ryhmän kokoon, tilanteeseen ja käytettävissä olevaan aikaan. On tärkeä pohtia myös, onko elämyspedagogisen toiminnan tavoite ryhmäkohtainen, kuten parempi luokkahenki tai kiusaamisen lopettaminen. Vai onko osallistujilla yksilöllisiä tavoitteita? Kuinka tärkeää on koko ryhmän osallistuminen toimintaan? Jos esimerkiksi koululuokka suunnittelee viikon melontaretkeä, on todennäköistä, että muutama ryhmän jäsen jää pois. Olisiko silloin viisainta tyytyä tähän tosiasiaan vai ottaa koko ryhmän osallistuminen yhdeksi tavoitteeksi ja toiminnan lähtökohdaksi? Huolellisella ja reflektiivisella toiminnan suunnittelulla luodaan parhaimmat mahdolliset edellytykset muutokselle.

Reflection-in-action

Toiminnan aikana reflektointi on varmasti reflektoinnin haastavin muoto, koska se tapahtuu tässä ja nyt. Ohjaajan hyvä reflektointikyky mahdollistaa suunnitelman muuttamisen ”lennosta”, kun ryhmä näyttää sitä tarvitsevan. Se mahdollistaa myös taitavan ”one-on-one”-reflektointikeskustelun toiminnan aikana jonkun osallistujan kanssa. Erityisesti nuorten kanssa on tärkeää tunnistaa tilanteet, joissa tarvitaan kahdenkeskistä keskustelua ja aikuisen luomaa turvaa tai kannustusta.

Uskon vahvasti, että se, miten syvästi kasvatusta pääsee ryhmän kanssa, on riippuvainen siitä, miten syvästi hän on päässyt itsensä kanssa. Koska tiedäm-

me turvallisen vuorovaikutuksen olevan ensiarvoisen tärkeä reflektoinnin edellytys, on tärkeää, että kasvattaja itse toimii työssään mahdollisimman reflektiivisesti läpi koko prosessin.

Suhteessa osallistujiin kasvattajan on tärkeä osoittaa kiinnostusta jokaisen yksilöllistä kokemusta kohtaan. Näin toimimalla kasvattaja välittää kunnioittavan kohtaamisen mallia. Vuorovaikutuksessa osallistujien kanssa reflektiivinen ohjaaja voi peilata omia kokemuksiaan ja havaintojaan tietäen ja sanoittaen niiden olevan subjektiivisia. Se ohjaa myös osallistujia ymmärtämään, että ihmiset kokevat saman tilanteen eri tavalla, ja syyttämisen sijaan ymmärtämään toisen kokemusta.

Reflection-on-action

Reflection-on-action lienee käytetyin ja tunnetuin reflektoinnin muoto. Sillä tarkoitetaan toiminnan jälkeen tapahtuvaa reflektointia. Usein puhutaan purku- ja palautes keskustelusta. Reflektointi voi tapahtua harjoitteen tai seikkailun jälkeen sekä perinteisessä iltapiirissä. Toimiva keskustelua herättävä kysymys voi olla esimerkiksi ”Mikä oli merkittävin hetki/kohta tässä päivässä/harjoitteessa?” Koko ryhmän kesken tapahtuva palautes keskustelu edellyttää onnistuakseen riittävän turvallista ryhmää. Rutiinit auttavat ryhmää asettumaan reflektoinnille otolliseen tilaan.

Reflektoinnin ei tarvitse (eikä mielestäni pidä) tapahtua pelkästään koko ryhmän kesken. Pari- ja pienryhmäkeskustelut antavat tilaa niille, joiden on vaikea puhua isossa ryhmässä. Mitä suurempi ryhmäkoko on, sitä tärkeämpi niitä on käyttää. Kokemusten sanoittaminen on tärkeä osa reflektointia, ja siihen pääsemiseksi voi käyttää erilaisia toiminnallisia/kokemuksellisia menetelmiä, esimerkiksi metafo-

ria: ”Mikä säätila/vuodenaika/väri/elokuva/kirja/eläin/asento/liike/ääni tms. kuvaa kokemustasi/tunnettasi?”

Reflektointikeskusteluissa kasvattajan tärkein tehtävä on turvallisen ilmapiirin luominen. Kasvattaja voi peilata ryhmän tilaa osoittaen samalla oman näkemyksensä subjektiivisuuden: ”Minusta tuntuu, että tunnelma muuttui. Oletteko samaa mieltä? Mistä se voisi johtua?” Metakognitiivisten toimintojen malli voi auttaa tunnistamaan metakognitiossa ilmenevät puutteet tai onnistumiset. Tyypillisiä puutteita voivat olla esimerkiksi oman toiminnan yhteys omaan mielialaan (itsereflektio) tai ”ajatuksen lukeminen” (toisen mielen ymmärtäminen). Kasvattaja voi auttaa tekemään näitä ilmiöitä näkyviksi kysymällä tarkentavia kysymyksiä: ”Mistä tiedät, että...?” ”Voiko olla muita mahdollisia syitä...?” ”Miten voi tietää, mitä toinen ihminen ajattelee tai tuntee...?” Erittäin tärkeää on tehdä näkyväksi onnistumisia: ”Tiedän, että sinulla on taipumus lähteä pois hankalista tilanteista, mutta tänään teit päätöksen jäädä. Mitä hyvää siitä sinulle/ryhmälle seurasi?”

Metakognitiivista näkökulmaa voi lisätä reflektoinnissa kysymällä metakysymyksiä: ”Mitä ajattelet siitä, että ajattelet noin?” ”Mitä ajattelet siitä, että tunnet noin?” ”Mitä ajattelet omasta toiminnastasi?” Yleisesti ottaen kaikki omia tunteita ja ajatuksia erottelevat kysymykset ovat metakognitiota kehittäviä. Kasvattajan tehtävä on myös huolehtia tasapuolisuudesta: rajata ja rohkaista tarpeen mukaan. Myös kokonaisuudesta on syytä säädellä, koska liian pitkään jatkuva koko ryhmän keskustelu menettää tarkoituksenmukaisuutensa.

Taulukko 1. Reflektoinnin eri ulottuvuudet.

KASVATTAJA

OSALLISTUJA

REFLECTION-FOR-ACTION

ITSEREFLEKTIO

Mikä on oma suhteeni ryhmään, jonka kanssa työskentelen? Ennakkoluulot, ennakkotiedot, asenteet...

Onko omassa elämänhistoriassani jotain, joka resonoi tämän ryhmän kanssa? Miten se voi vaikuttaa työskentelyyni?

Miten minulla on taipumus toimia hankalissa tilanteissa? Miten haluaisin toimia niissä? Miten voisin etukäteen vaikuttaa siihen, että voisin hankalassa tilanteessa valita sopivamman tavan selvittää?

ITSEREFLEKTIO

Mitä minulle kuuluu (mikä on oma tilanteeni juuri nyt)?

Miksi olen mukana tässä prosessissa?

Mitä voisin/haluaisin oppia tulevassa elämyspedagogisessa prosessissa?

Onko jotain mikä estää, haittaa tai vaikeuttaa osallistumistani?

Voinko tehdä etukäteen jotain, mikä auttaa minua saavuttamaan tavoitteeni? (Tässä esimerkiksi varusteiden merkitys yms. konkreettiset asiat)

TOIMINNAN REFLEKTOINTI

Mikä on prosessin tavoite?

Miten osallistujat valitaan?

Millainen toiminta palvelee parhaiten kyseistä ryhmää?

Mikä on ryhmäläisten lähikehityksen vyöhyke?

Miten voidaan eriyttää/säädellä haasteen määrää?

Miten osallistujat sitoutetaan toimintaan? Miten saadaan kaikki mukaan?

Millaisen roolin ohjaaja/ohjaajat ottavat?

Miten toimintaa arvioidaan?

TOIMINNAN REFLEKTOINTI

Mikä on prosessin tavoite?

Millaiset asiat vaikuttavat prosessin onnistumiseen?

Mitä voin itse tehdä, että tästä prosessista tulisi mahdollisimman hyvä?

REFLECTION-IN-ACTION

ITSEREFLEKTIO

Mitä ajattelen ja tunnen?

Mitä havaitsen?

Millaisia toimintayllykkeitä minulla on?

Miten haluan toimia?

Millainen esimerkki olen tässä-ja-nyt?

Miten toimintani vaikuttaa ryhmään/työtovereihin?

ITSEREFLEKTIO

Mitä ajattelen ja tunnen? (itsestä, toisista)

Miten toimin?

Millaisia toimintayllykkeitä minulla on?

Miten toimintani vaikuttaa muihin?

Miten muiden toiminta vaikuttaa minuun?

Miten toimin yleensä vastaavissa tilanteissa?

Miten haluaisin toimia?

TOIMINNAN REFLEKTOINTI

Mitä tapahtuu juuri nyt?

Ovatko osallistujat lähikehityksen vyöhykkeellä, ts. Pitäisikö haastetta lisätä tai vähentää? Tarvitaanko eriyttämistä?

Millaisia tunteita ryhmässä herää?

Mitä selviytymiskeinoja ryhmä käyttää?

Olenko sopivalla etäisyydellä ryhmästä?

TOIMINNAN REFLEKTOINTI

Miten ryhmä toimii?

Miten toimintaa voisi kehittää?

Miten voin itse vaikuttaa ryhmän toimintaan?

| | |
|---|---|
| <p>ITSEREFLEKTIO</p> <p>Mitä ajattelen ja tunnen? - Mitä ajattelen itsestäni?</p> <p>Miten toimin prosessin aikana? Mitä ajattelen siitä?</p> <p>Miten toimintani vaikutti ryhmään/ työtovereihin? Mitä opin?</p> | <p>ITSEREFLEKTIO</p> <p>Mitä ajattelin ja tunsin prosessin aikana? Millaisia selviytymiskeinoja käytin? Mitä ajattelen itsestäni? Mitä opin? Miten tämä vaikuttaa siihen, miten toimin jatkossa?</p> |
| <p>TOIMINNAN REFLEKTOINTI</p> <p>Mikä oli toimivaa?</p> <p>Mitkä asiat vaikuttivat onnistumiseen?</p> <p>Mikä ei toiminut ja miksi?</p> <p>Mikä on tämän prosessin opetus? Millä tavalla se vaikuttaa tulevaan toimintaan?</p> | <p>TOIMINNAN REFLEKTOINTI</p> <p>Miten ryhmämme toimi? Millaisia haasteita ryhmällä oli? Mitä opimme ryhmänä ja ryhmästä? Miten tämä vaikuttaa siihen, miten toimimme jatkossa?</p> |

Case: Elämyspedagogiikka siirtymävaiheen tukemisessa

Esimerkkinä kuvaan elämyspedagogisen prosessin, jonka toteutimme yläasteen erityisluokassa (yhdeksännen vuosiluokan keväänä, tammikuu–toukokuu) yhteistyössä Outward Bound Finland ry:n kanssa, josta sain myös työparin. Lisäksi ohjaajatiimissä oli mukana sosionomiopiskelija. Toiminnan suunnittelun lähtökohtana oli varsin hyvinvoiva ja turvallinen luokka (10 nuorta), jonka oppilaiden yhteisenä tulevana haasteena oli toisen asteen opintojen aloittaminen. Siirtymävaiheen riskitekijöinä nuorilla olivat muun muassa oppimisvaikeudet ja sosioekonomiseen taustaan liittyvät tekijät. Olin työskennellyt luokan kanssa läpi yläasteen, joten tunsin nuoret varsin hyvin. Prosessin tavoitteet olivat seuraavat:

- tukea nuoria peruskoulun siirtymävaiheessa

- tarjota nuorille kokemuksia luontoliikunnasta, opettaa retkeilytaitoja ja luonnontuntemusta
- tarjota mahdollisuuksia haasteiden kohtaamiseen sekä itsetuntemuksen, itseluottamuksen ja sosiaalisten taitojen kehittämiseen
- itsereflektiokyvyn kehittäminen.

Prosessi sidottiin opintojenohjauksen lisäksi äidinkielen (S2), matematiikan, biologian, liikunnan, maantiedon ja yhteiskuntaopin opetukseen. Tavoitteiden saavuttamiseksi halusimme päästä tekemään nuorten kanssa kahden yön retken, jossa nukutaan teltoissa ja tehdään ruoka itse retkikeittimellä. Ajattelimme sen olevan sopivan haastava seikkailu nuorille, jotka eivät olleet koskaan yöpyneet maastossa. Päiväretkiä olimme tehneet läpi yläkoulun. Tärkein tehtävämme oli sitouttaa nuoret projektiin askel kerrallaan. Toteutus kuvataan taulukossa 2.

Taulukko 2. Esimerkki elämyspedagogisesta prosessista.

| TAVOITE | PÄÄAKTIVITEETTI | MENETELMÄT |
|---|--|--|
| Ryhmyttäminen, motivointi, työskentelyyn sitouttaminen, Luottamuksen rakentuminen | Laskettelu/lumilautailu | Prosessin esittely: arvot, tavoitteet, osallistujien kysymyksiä, pelkojen ja toiveiden käsittely Ulkopuolisiin ohjaajiin tutustuminen Laskettelureissu Reflektointi |
| Haasteisiin valmistaminen, yhteistyötaitojen kehittäminen, turvallisuus, luottamus | Talviretki Avantouinti | Pukeutuminen Varusteet Tulenteko Ruuan valmistaminen Reflektointi |
| Turvallisuus, taitojen oppiminen, retkeen valmistaminen | Teltan ja trangian käytön harjoittelu Pakkaaminen Retkiruokien hankinta ja pakkaaminen | Erä- ja ensiaputaitojen harjoittelu Ongelmanratkaisu (telta-trangia-kaupassa käynti) Retkeen motivointi ja sitouttaminen Reflektointi |
| Ryhmän ja yksilön kasvu: sosiaalisten taitojen, itsetuntemuksen ja itseluottamuksen vahvistuminen | Haastellinen retki (kolmen päivän vaellus) | Seikkailu Reflektointi |
| Prosessin lopetus | Kaupunkiseikkailu Ruokailu ravintolassa | Lopetusharjoitukset Arviointi/palaute Reflektointi |

Suunnittelun lähtökohtana pidimme sitä, että koko luokka osallistuu toimintaan. Kerroimme sen myös avoimesti nuorille. Olen varma, että jos vaellus olisi ollut ensimmäinen aktiviteetti, osallistujamäärä

olisi ollut maksimissaan 2/10. Pohjatyö (reflection-for-action) teki mahdolliseksi kaikkien osallistumisen vaellukselle. Vaellus tarjosi oppilaille itsensä voittamisen kokemuksia, joita en olisi koskaan

koulukontekstissa pystynyt heille mahdollistamaan. Monille kollegoille sanoinkin, että kolmen päivän aikana tapahtui enemmän kuin koko kolmen vuoden aikana.

Vaelluspäivien aikana pääsimme käymään useita ”one-on-one”-reflektointikeskusteluja. Iltapiirissä nuotion ympärillä keskustelu rakennettiin yhden pääkysymyksen (merkittävin hetki tässä päivässä) ympärille, johon jokainen vuorollaan vastasi. Näin kuvasi tunnelmiaan yksi oppilaistani:

No tänään oli kyl tosi rankka päivä mut mä oon oppinut itestäni et joskus mun päässä tuntuu siltä, etten mä osaa tai jaksa, niin kyl mä sit jaksanki. Tänää musta tuntu etten olis jaksanu kävellä rinkan kanssa koko päivää mut kyl mä sit jaksoin, tuntuu hyvältä.

Tapasin samaisen nuoren seuraavana syksynä. Kysyin tietysti, miten ammattikoulussa on mennyt. Suunnilleen näin hän vastasi:

Aluksi tuntui koko ajan siltä, että halusin lopettaa. Ei ois huvittanut ollenkaan. Jatkoin kuitenkin, koska muistin, että miten hyvältä tuntui, kun siellä vaelluksella en luovuttanutkaan.

Erityisen merkityksellisenä pidän myös sitä, että sain opettajana toimia osana tiimiä. Ohjaajakollegani tulivat koulun ulkopuolelta ja toivat oman osaamisensa lisäksi reflektointikumppanin. Opettajalla on harvoin tilaisuuksia jakaa kokemus tois(t)en ammattilais(t)en kanssa. Uskon yhteistyön tehostavan kaikkia reflektoinnin ulottuvuuksia. Toiminnan reflektiivisyys lisääntyy automaattisesti, kun omia valintojaan ja ideoitaan pääsee perustelemaan ja jalostamaan yhdessä toisten kanssa. Työparityöskentely lisää myös sekä fyysistä että psyykkistä turvallisuutta.

Lopuksi

Kasvattajina pyrimme saamaan toiset ihmiset – oppilaat, asiakkaat – reflektimaan. Tärkeintä olisi kuitenkin aloittaa omasta itsestään. Kysymykset siitä, mikä on minun osani tässä vuorovaikutuksessa sekä miten tämä tilanne, ryhmän ominaispiirteet, arvoni, ihmiskäsitykseni ja aikaisemmat kokemukseni vaikuttavat toimintaani, jäävät varsin usein tietoisuuden ulkopuolelle. Tiedostamattomina ne sisältävät paljon vuorovaikutusta ja toimintaa haittaavia tekijöitä, kuten asenteita ja haitallisia toimintamalleja, mutta tiedostettuina ja myötätuntoisesti kohdattuina ne muuttuvat voimavaraksi. Pohjimmiltaan on kyse kasvattajan oman inhimillisyyden ja haavoittuvuuden kohtaamisesta; siitä, mikä tekee meistä aitoja.

Reflektoinnissa on monia tasoja. Reflektiivinen toiminnan suunnittelu – reflection-for-action – ei tarkoita suunnitelmien jäykkää noudattamista vaan pikemminkin vapauttaa siitä. Kun toiminnan arvot, lähtökohdat ja tavoitteet aidosti ohjaavat toimintaa, on helpompi myös tarvittaessa muuttaa suunnitelmaa. Reflektointi toiminnan aikana on taito, joka usein karttuu kokemuksen ja oman refleksiivisyyden lisääntyessä. Metakognitiivisten taitojen keskeisyyden tiedostaminen ja niihin fokusointi purku- ja palautekeskusteluissa vahvistaa opitun siirtymistä arkeen. Reflektointi läpi prosessin tuo syvyyttä vaatimaan kasvatustyöhön.

Mielestäni ammattilaisten itsereflektiivisyyden ja yleisesti oman kasvun roolin pitäisi olla huomattavasti nykyistä merkittävämpi kasvatus-, sosiaali- ja terveysalalla. Käsitys ihmistyön ammattilaisen omasta persoonasta työvälineenä esiintyy mantran lailla juhlapuheissa, työhaastattelussa ja kehityskeskusteluissa, mutta käytännössä tämän ”työvälineen” huolto ja kehittäminen jäävät liikaa jokaisen omalle vastuul-

le. Vaativaa vuorovaikutustyötä tekevien koulutuksessa ja työyhteisössä tulisi luoda mahdollisuuksia työntekijöiden itsereflektointiin. Käytännön keinoja riittävän ajallisen resurssin lisäksi ovat työparityöskentely, työnohjaus, koulutus ja oma terapia. Näiden mahdollistaminen on panostus hyvinvointiin, laadukkaampaan ja eettisempään vuorovaikutukseen, tietoisempaan toiminnan suunnitteluun ja sitä kautta siirtovaikutuksen aikaansaamiseen.

Lähteet

Aalto, M. (2000). Ryppäästä ryhmäksi. Turvallisen ryhmän rakentaminen. Ryttylä: My Generation.

Bennett-Levy, J. (2006). Therapist skills. A cognitive model of the acquisition and refinement. *Journal of Behavioral and Cognitive Psychotherapy*. Oxford: Oxford Cognitive Therapy Center.

Bennett-Levy, J. & Thwaites, R. (2007). Self and self-reflection in the therapeutic relationship. A conceptual map and practical strategies for the training, supervision and self-supervision of interpersonal skills. Teoksessa P. Gilbert & R. Leahy (toim.) *The therapeutic relationship in the cognitive behavioral psychotherapies*. New York: Routledge/Taylor & Francis Group, 255–281.

Dimaggio, G., Semerari, A., Carcione, A., Nicolò, G. & Procacci, M. (2007). *Psychotherapy of personality disorders. Metacognition, states of mind and interpersonal cycles*. New York: Routledge.

Eraut, M., (1995). Schön shock: A case for reframing reflection-in-action. *Teachers and Teaching: theory and practice* 1 (1), 9–22.

Gass, M. (1995). Programming the transfer of learning in adventure education. Teoksessa K. Warren, M. Sakofs & J. Hunt (toim.) *The theory of experiential education*. Colorado: Association for Experiential Education.

Gass, M (1999). Transfer of learning in adventure programming. Teoksessa J. Miles & S. Priest (toim.) *Adventure programming*. Pennsylvania: Venture Publishing, State College, 227–234.

Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. (1999). *Tutkiva oppiminen*. Helsinki: WSOY.

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

Karppinen, S. & Latomaa, T. (2015). *Seikkailujen elämyksiä III. Suomalainen seikkailupedagogiikka*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

Kolb, D. (1984). *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall.

- Kuusinen, K.-L. (2007). *Terapeuttinen vuorovaikutus*. Teoksessa S. Kähkönen, I. Karila & N. Holmberg (toim.) *Kognitiivinen psykoterapia*. Helsinki: Duodecim.
- Lahtinen, A.-M. & Toom, A. (2009). *Yliopisto-opetuksen käytäntö ja yliopisto-opettajan ammatillinen kehittyminen*. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) *Yliopisto-opettajan käsikirja*. Helsinki: WSOY.
- Marttila, M. (2016). *Elämys- ja seikkailupedagoginen luontoliikunta opetussuunnitelman toteutuksessa. Etnografinen tutkimus*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- Mezirow, J. (1998). *Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä*. Teoksessa J. Mezirow (toim.) *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. *Oppimateriaaleja* 23. Helsinki: Miktor.
- Mäkinen, P. (2005). *Verkko-tutor. Reflektio oppimisessä*. Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Saatavissa: <http://www15.uta.fi/arkisto/verkko-tutor/reflekt.htm> (viitattu 17.12.2017).
- Phipps, M. & Swiderski, M. (1990). *The "soft" skills of outdoor leadership*. Teoksessa J. Miles & S. Priest (toim.) *Adventure education*. Pennsylvania: Venture publishing, State College, 113–118.
- Pietilä, K. & Tuovinen, T. (2006) *Matkustajista miehistön jäseniksi. Elämys- ja toimintapainotteisen tukiprojektin mahdollisuudet nuorten syrjäytymisen ehkäisemisessä*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education*. 2. painos. Lontoo: Routledge.
- Rauste-von Wright, M.-L. & von Wright, J. (2003). *Oppiminen ja koulutus*. 9. uudistettu painos. Helsinki: WSOY.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Tynjälä, P. (1999). *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. 1.–4. painos. Helsinki: Kirjayhtymä.
- von Wright, J. (1996). *Oppimisen tutkimuksen opetukselle asettamia haasteita*. *Kasvatus*, 27 (1), 9–21.







Seikkailu- kasvatuksen didaktiikkaa ja sovellusalueita käytännössä

**Didactics and
application of
Outdoor Adventure
Education in
practice**

Luhtaröllit - seikkaileva päiväkotiryhmä Pirkkalassa

Tarja Mäntylä

Tiivistelmä

Tässä artikkelissa kuvaan hyvin käytännönläheisenä esimerkkinä inklusiivisen päiväkodin toimintaa ja sitä ohjaavaa pedagogiikkaa sekä didaktisia sovelluksia. Esimerkki voisi olla mistä tahansa suomalaisesta päiväkodista. Kuvauksessa tarkastelen omaa työyksikköäni, Kurikankulman päiväkotia Pirkkalan kunnassa, ja sen Luhtaröllit-ryhmää. Ryhmä on vuoden 2002 alussa perustettu, 14-paikkainen 3–6-vuotiaiden ja kahden aikuisen luontoryhmä. Kurikankulman toiminnassa korostuvat seikkailu- ja elämyspedagogiikka sekä inklusioperiaate, joten kaikki lapset ovat yhdessä tuen tarpeesta riippumatta. Rölleihin tullaan sisarusryhmistä tai siirtona muista, ulkopuolisista taloista. Halukkaita tulijoita on riittänyt, koska perheet ovat kuulleet liikunnallisuudesta ja seikkailuista luonnossa sekä siitä, miten ne ovat tehneet vaikutuksen hoidossa olevaan lapseen. Erityisesti vilkkaalle lapselle ryhmämme luonne sopii. Jokainen saa olla turvallisessa, lasta kunnioittavassa ryhmässä. Ryhmässä lapsi voi toteuttaa omia leikkejään aikuisen ohjauksessa oikeaan suuntaan vuorovaikutustaidoissa. Fyysiset toiminnot tuovat pikkuhiljaa arjessa tarvittavaa rauhallisuutta ja kestävyyttä myös lapsen psyykkiseen olemukseen.

Abstract

Luhtaröllit – adventurous day care group in Pirkkala

Kurikankulma day care consist of four groups. The groups are called Vilttitossut, Heinähatut, Naavanutut and Luhtaröllit. In the Kurikka area there are also three other day care centres called Kurikansiipi, Kurikanpirtti and Kurikan Helmi. All of our groups also accommodate children with special needs. Inclusive education in our day care centre began as a pilot project in autumn 2008. Before that children with disabilities were placed in a special integrated group and the centre's only special education teacher worked with this group. Since autumn 2008, children with disabilities and other special needs have been accommodated in all of the four groups and the special education teacher provides consultation for all day care centres in the Kurikka area. The basis of our work is set out in an individual plan for a child's early childhood development (VASU). When a child needs more support in any area of his/her development or learning, we will have a meeting with the parents and multidisciplinary team. In collaboration, we make a plan with goals and methods which are needed to change the learning environment to be more responsive for the child's needs. In addition to inclusive education, our other pedagogical approach is experience and adventure pedagogy. The idea behind this is based on an understanding of a curious human being that actively seeks new experiences, adventures, knowledge and skills. Our goal is to create a relationship between a child and the nature surrounding us. We include the outdoors in our learning environment. When the children are attached to their surrounding nature, they learn to protect it too.

Johdanto

Varhaiskasvatustalain (540/2018) mukaan varhaiskasvatusta voidaan järjestää kunnallisena tai yksityisenä päiväkotitoimintana, perhepäivähoitona tai avoimena varhaiskasvatustoimintana. Sekä kunnan järjestämän että yksityisen varhaiskasvatuksen tulee olla terveydellisiltä ja muilta olosuhteiltaan siellä toteutettavalle hoidolle ja kasvatukselle sopivaa ja turvallista. Varhaiskasvatus on päiväkodeissa ja perhepäivähoitossa ryhmämuotoista ja pedagogisesti tarkoituksenmukaista. Toiminta on ohjattua ja tavoitteellista kasvatustoimintaa. Se sisältää ulkoilua lähiluonnossa, leikkiä ja taide- tai liikuntakasvatusta. Huoltajatkin voivat osallistua toimintaan ohjatusti yhdessä lapsensa kanssa.

Oma ajatukseni luontoryhmän perustamisesta lähti keväällä 2001, jolloin ensimmäisiä kertoja näytti, etteivät kunnalliset hoitopaikat riitä tulevana kautena. Heitin ilmaan tuolloin jo pitkään muhineen ajatuksen: perustetaan luontoryhmä. Opiskelin samaan aikaan elämys- ja seikkailukasvatusta Tampereella, joten lisäsin ryhmän käynnistyessä sen toimintaan seikkailullisen menetelmän. Ryhmän toiminta on osoittautunut menestykseksi lapsille, ja minullekin työskentelyryhmässä on mielekäästä. Opettajana saan ulkoilla ja nauttia, kun lapset ympärillä nauttivat ja oppivat upeita asioita luonnostamme. Samalla he oppivat omatoimisuutta sekä vuorovaikutus-, motorisia ja neurologisia taitoja, jotka taas auttavat muissa osaamisasioissa.

Monesti työ on kuitenkin rankkaa niin fyysisesti kuin henkisesti. Meiltä vaaditaan samat asiat kuin muiltakin ryhmiltä, eli meitä sitovat ja työllistävät varhaiskasvatustalain sekä valtakunnalliset ja paikalliset varhaiskasvatussuunnitelmat, joita pitää noudattaa ja arvioida. Jokaisella lapsella on oma varhaiskasvatussuunnitelmansa, jota päivitetään kaksi kertaa vuo-

nessa tai useammin, jos lapsella on tuen tarvetta. Pääsääntöisesti työni on mielekäästä, mutta kirjalliset työt vievät hieman liikaa aikaa. Se on pois lapsilta sekä ulkotoiminnasta ja seikkailuista, joita voisi muuten käyttää laajemmin. Emme enää tee niin toiminnallisia asioita kuin alkutaipaleella. Lapset ovat myös muuttuneet herkemmiiksi ja vilkkaammiksi, mihin seikkailukasvatuksella voidaan vaikuttaa hyvin. Nyt kun ensimmäiset ”röllilapset” ovat jo opiskelemissa ammattia, meillä on ollut muutama vanha rölli oppimassa työelämää käytännön jaksojen kautta. He opiskelevat esimerkiksi lähihoitajiksi paikallisissa oppilaitoksissa. He muistelevat yöreissujamme ja metsäpaikkaa lämmöllä, kun kyselen, mitä he muistavat röllijasta.

Arjen toimintaa ja vuorovaikutusta omalla metsäpaikalla

Käytössämme on metsäpaikka, jota myös muut ryhmät käyttävät. Luhtaröllit tekevät enemmänkin seikkailukasvatustoimia luonnossa – muut tulevat perässä pikkujalka osaamisen ja uskalluksen toimien karttuessa. Muissa ryhmissä lapset ovat iältään 1–6-vuotiaita, eli ryhmät ovat sisarusryhmiä. Tämä tuo omat haasteensa toimintaan luonnossa. Myös moni tukea tarvitseva lapsi on kuitenkin saanut elämyksiä muun muassa metsäpaikalla pyörätuolissa ollessaan pelkäämään istumalla tuolissa tuulen hulmutessa ympärillä. Mieleen on jäänyt pyörätuolia käyttävä lapsi, joka katseli ja nautti koivun lehtien huminasta yläpuolellaan toisten lasten käydessä välillä taputtamassa tai halaamassa häntä.

Kurikankulman päiväkodissa on 88 rakenteellista hoitopaikkaa, joissa kaudella 2018–2019 oli 65 lasta. Päiväkotimme yhteinen metsäpaikka ”Röllimetsä” on noin 400 metrin päässä päiväkodista. Siellä on vuonna 2007 valmistunut kota. Nuor-

tiopaikka, laavukatos ja varasto, jossa on eko-WC, valmistuivat jo vuonna 2002. Nyt aluetta ehostetaan meidän ansioitamme vanhempainyhdistyksen ja kunnan kanssa yhteistuumin. Metsäpaikalla pidetään myös juhlia, muun muassa koko talon kevät- ja joulujuhlat. Kevätjuhlassa esikouluun lähtevät saavat ”todistuksen” sekä pienen puukuksan, johon on kaiverrettu lapsen nimi. Joulujuhlissa perheet seikkailevat yhdessä erilaisilla köysiradoilla. Se on yksi hyvä tapa saada vuorovaikutusta ja yhdessä tekemistä luontokemusten avulla. Pidämme metsäpaikalla myös isän- ja äitienpäiväjuhlia sekä isovanhempienpäiviä kerran pari kauden aikana. Isovanhemmat ratkovat toimintatapoja yhdessä lastenlastensa kanssa tai porukalla. Radoilla on ollut ryhmätehtävänä muun muassa kananmunankuljetusta, ja hauskaa on ollut. Talvella 2019 teimme yhteisen, koko päivän kestävän hiihtoretken luonnon helmaan isovanhempien kanssa. Metsäpaikallamme voi kiipeillä joko puissa tai köysillä, juosta mäkeä ylös alas, syödä mustikoita mustikka-apajassa syksyisin sekä rakennella erilaisia majoja pitkin vuotta.

Lähiympäristömme on rikasta. Läheltä löytyy pururata, jossa on mainiot hiihtoladut talvisin. Erilaista metsää on paljon: niin vanhaa kuusimetsää (pieni, uusi luonnon-suojelumetsä noin 2,5 kilometrin päässä) kuin nuorta koivikkoja. Myös suoalue on lähellä. Kylässämme on myös yksi todella iso mäki, joka toimii talvella pulkkamäkenä. Metsässä voimme kulkea esimerkiksi lumikengillä tai luonnon antimia keräten. Isommat ehtivät hiihtää aamutoiminnan aikana viiden kilometrin lenkin sujuvasti nauttien vauhdista, sillä matkalla on kaksi isoa alamäkeä. Kerran yhdeltä lapselta lähti mono jalasta, eli suksi monoineen laski vähän matkaa yksin. Tuosta tapahtumasta riitti juttua ja muisteltavaa pitkäksi aikaa. Metsästä löytyy lisäksi paljon erilaisia polkuja, joita tutkimme – mihin ne

johtavat? Kukin lapsista on vuorollaan johtajana päättäen suunnan.

Lapset ovat uteliaita ja rakastavat seikkailua metsässä ilman polkujakin. Mitä märempi maasto, sitä haasteellisempi retki on tehdä, ja silloin syntyy myös paljon hauskoja elämyksiä. Talvella märässä maastossa on helpompi kulkea lumikengillä. Tosin silloin voi puolestaan jäädä välillä puiden juuriin kiinni. Läheltä löytyy myös järviä, joissa voimme kalastella niin talvisin pilkillä kuin kesäisin mato-ongella.

Turvallista toimintaa yöretkillä

Jokaisessa Suomen kunnassa laaditaan varhaiskasvatussuunnitelman paikalliset perusteet. Nykyisen oppimiskäsityksen mukaan lapset kasvavat, kehittyvät ja oppivat vuorovaikutuksessa muiden ihmisten ja lähiympäristön kanssa. Oppimiskäsitys pohjautuu myös näkemykseen lapsesta aktiivisena toimijana. Lapset ovat synnynnäisesti uteliaita ja haluavat oppia uutta sekä kerrata ja toistaa asioita. Oppiminen on kokonaisvaltaista ja sitä tapahtuu kaikkialla, mikä ehkä eroaa koulun formaalista oppimiskäsityksestä. Varhaiskasvatuksessa yhdistyvät tiedot, taidot, toiminta, tunteet, aistihavainnot, keholliset kokemukset ja ajattelu. Oppimista tapahtuu muun muassa lasten havainnoissa ja tarkkaillessa ympäristöään sekä jäljitellessä muiden toimintaa erilaisissa ulkotilanteissa paikallisista lähiympäristön olosuhteista riippuen. Lapset oppivat toki myös sisällä leikkien, liikkuen, tutkien, erilaisia työtehtäviä tehden, itseään ilmaisten sekä taiteisiin perustuvassa toiminnassa.

Nykyään toimintaamme on tehty kunnalliset luontoryhmäkriteerit. Kriteerit antavat mahdollisuuden kahteen yöreissuun. Olemme tehneet yönyliretkiä syyskuussa (ns. sisäänajo ”röllityteen”) ja jouluviikolla,

jolloin järjestetään perinteinen jouluyöretki. Syksyinen yöretki oli aikoinaan tärkeä, sillä ”rölliyeen kasvaminen” tapahtui usein silloin. Myös kevättalvella olemme tehneet yöretkiä Birgitanpolun Kaitajärven kodalle. Esikouluun lähtevien yöretki tehdään touko-kesäkuussa. Tämän ns. ”muistoyöretken päiväkodista” aikana olemme yleensä askarrelleet jonkin muistoesineen. Viime vuonna teimme unisierparin, joka toivotti onnea koulupolulle.

Olemme joskus pyöräilleet kahdeksan kilometrin päähän ja tehneet sieltä vielä lyhyempiä pyöräretkiä. Ohjelmaan ovat kuuluneet lisäksi lumikenkäily, kalastusretket sekä paikallisen kirkon kellotapuliiin tutustuminen ja sen kellojen soitto. Myös mäenlaskua ja laskettelua olemme kokeilleet. Tällöin mukaan on saatu vanhempia. Laskettelupäivä oli upea päivä, jossa oli apuna kaksi isää.

Päiväretkillä on aina mukana retkievää, tai sitten syödään ravintolassa. Teimme kerran niin, että lapset aloittivat päivänsä aikaisin aamulla Tampereen rautatieasemalta. Lähdimme siitä junalla kohti Sastamalaa ja söimme eväsaamupalan junassa. Sastamalassa kävimme Koiramäellä. Päiväruoan nautimme paikallisessa ravintolassa, minkä jälkeen lähdimme linja-autoasemalle, sillä paluukyyti tapahtui bussilla. Päivä oli mukava, antoisa ja elämysten täyttämä. Vaikka kaupalliset, valmiiksi ohjelmoidut retket esimerkiksi Naantalin Seikkailusaarille ja Ähtärin eläintarhaan ovat tuttuja rolleille, ne valmiine seikkailuympäristöineen eivät voita tavallisia metsäretkiä, joista jää paremmin mieleen tekoja, asioita ja muistoja.

Suunnittelu on kaiken perusta seikkailupedagogisen päivän ohjelmassa

Usein vanhemmat ihmettelevät, miten pärjäämme talvellakin metsässä ilman lämpöä, valoa tai hellaa. Hyvin olemme pärjälleet, kun suunnittelemme ja valmistelemme reissun hyvin ennakkoon. Silloin voi keskittyä lapsiin paremmin ja reissu hoituu turvallisesti. Vaikka reissun on tehnyt jo monesti, se (ohjelma) pitää suunnitella ja päivittää joka kerta ajan tasalle. Lapsijoukko muuttuu, yksittäinen lapsi kehittyä ajatuksiltaan ja valmiuksiltaan ja toki itsekin vanhenee, eikä jaksakaan kenties niin paljon kuin aiemmin tai 15 vuotta sitten. Seuraavassa on esimerkki tavallisen talvipäivän ulkoseikkailuohjelmasta.

Päivämme alkaa aamulla klo 7.30, jolloin toinen meistä päiväkodin aikuisista saapuu töihin. Pari lasta on tullut jo tuntia aiemmin toiseen ryhmään, josta heidät haetaan Röllilään. Yleensä lapset tulevat ennen klo 8.00:aa, jolloin on aamupala. Sen jälkeen on aamupiiri, jossa käydään läpi päivän tai viikon tapahtumia. Lapset voivat pitää myös palaverin. Klo 8.30 saapuu toinenkin meistä aikuisista ja aloitamme pukeutumisen. Klo 9.00 lähdimme seikkailemaan joko metsäpaikalle tai lähiympäristöön. Klo 11.00 ruokailemme joko metsäpaikalla tai päiväkodilla. Jos retkikohde on muualla, voimme ottaa ruuan mukaan. Ruoka pysyy tarjoilukuntoisena kuljetuslaatikoissa kaksi tuntia. Se mahdollistaa vaikka sen, että lähdimme hiihtämään Pyhäjärven jäälle kohti Selkäsaarta ja leikimme hetken saarella. Sen jälkeen syömme ja seikkailemme vielä hetken ennen kuin lähdimme takaisin päiväkodille. Yleensä olo on ruokailun jälkeen raukea ja lepäilemme hetken, noin tunnin ajan. Sen jälkeen suurin osa lapsista joko askartelee, pelailee tai leikkii hiljaisia leikkejä klo 14:ään asti, jolloin on välipala. Välipalan jälkeen lähdimme yleensä heti ulos. Sieltä

vanhemmat hakevat lapsensa harrasterien-toihin tai kotiin. Toisen aikuisen työpäivä päättyy klo 15.15 ja toisen klo 16.15. Päiväkotimme on auki klo 6.30–17.00. Röllilapset on pääsääntöisesti haettu n. klo 16.30:n maissa.

Seikkailukasvatuksesta kasvu ja oppimista varhaisvuosiin: havaintoja käytännöstä

Mainostamme Kurikankulman sivustolla toimintaamme seuraavasti: *Elämys- ja seikkailupedagogiikka on toimintamme vihreä lanka. Seikkailukasvatus on kasvuprosessi, jossa lapsi on kokonaisvaltaisesti mukana. Lähtökohtana seikkailukasvatuksessa on käsitys uteliaasta ihmisestä, joka aktiivisesti etsii uusia kokemuksia, elämyksiä, tietoa ja taitoja. Tavoitteenamme on saada lapset kiintymään luontoon omien kokemustensa, elämystensä ja aistiensa avulla. Lapset oppivat olemaan luonnossa ja viihtymään siellä. Lasten kiintyessä omiin lähialueisiinsa he suojelevat niitä myös aikuisina.* (Pirkkalan kunta 2019.)

Seikkailukasvatus on mielestäni kasvat- ja kasvuprosessi, jossa lapsi on kokonaisvaltaisesti mukana. Toimimalla ja kokemalla luonnossa yhdessä toisten lasten kanssa lapset oppivat heille mielekkäällä ja haasteellisella tavalla uusia asioita itseltään, luonnosta ja yhteiselämästä. Seuravassa on muutamia käytännön havaintoja lapsista, heidän leikeistään ja kehityksestään seikkailuretkien aikana.

Syksyisin ”vanhat röllit” ajavat ”uudet röllit” luontevasti sisään niin metsäpaikan rajoihin kuin sääntöihinkin, muun muassa kädenpitukseen keppiin leikkivälineenä taisteluissa. Metsissä ei tarvita leluja, sillä lapsi itse kehittää ja keksii leikkivälineet luonnosta. Lasten mielikuvitus rikastuu luonnossa mahtavasti, sillä aina on jotakin tekemistä. Esimerkiksi kerran syksyllä

lähdimme metsään vain samoilemaan ja eteemme osui suppilovahveroapaja. Sienet oli pakko poimia talteen. Muutama lapsi poimi niitä innokkaasti, ja suurin osa leikki läheisillä kivikumpareilla. Leikki siirtyi luontevasti poimijoiden mukana pitkin metsää ja jatkui keskeytymättä. Suppilovahverosaaliimme jaoimme keittiön koksille ja johtajallemme, ja pienet poimijat tietenkin veivät oman saaliinsa kotiin.

Elämyshakuisuus ilmenee lapsessa seikkailujen myötä siten, että hän hakee vaihtelevia ja uusia elämyksiä ja kokemuksia. Siihen liittyy halukkuus ottaa fyysisiä ja sosiaalisia riskejä. Rölliryhmä koostuu tänä vuonna 11 pojasta ja kahdesta tytöstä. Leikit ja seikkailut ovat välillä aika temperamenttisia. Elämyshakuiset lapset kaipaavat voimakkaampia virikkeitä ja vauhdikkaampaa toimintaa kuin muut. Siksi allekirjoitan monelle vilkkaalle pojalle tai tytölle elämys- ja seikkailukasvatuksen tuoman ilon. Lapsi saa olla oma itsensä, eikä olla koko ajan kieltämässä, ettei jotakin saisi tehdä. Mikäli oma aktiivisuus kielletään, lapsen on vaikeaa oppia selviytymään.

Lapsi oppii soveltamaan oppejaan luonnossa hyvässä, turvallisessa seurassa. Hän oppii elämäntaitoja sekä luonnon kasveja ja yleensäkin luonnon kulkua. Voin myös itse opettajana havainnoida lapsia ja oppia uusia asioita matkan varrella heidän ihmetellessään ja kysyessään asioita luonnosta. Lisäksi talossamme on kestävän tason Vihreä lippu, joka myös osaltaan opettaa arvostamaan luontoa, jossa toimimme ja kasvamme.

Olemme nyt opetelleet satuhieronnan kautta rauhallisuutta ja toisen koskettamista oikein, ja lapset hierovat toisiaan mielellään kuunnellen samalla taustalla kerrottavaa metsäsatua. He ovat myös vieneet satuhierontaa kotiin sisaruksilleen ja vanhemmilleen. Kun vieraanamme oli lastentarhaopiskelijoita Japanista,

lapset tekivät heille vierailun aluksi satuhieronnat. Sen jälkeen lähdimme metsäpaikallemme nuotion äärelle paistamaan tikkupullia ja kertomaan ryhmästämme lisää.

Joskus isovanhempien päivissä olemme seikkailleet luonnossa yhdessä, ja eräänkin kerran kaksi pappaa tunnistivat toisensa. He olivat käyneet alakoulua Pohjanmaalla noin 250 kilometrin päässä. Toinen heistä oli biologi Jussi Viitala, joka on kirjoittanut kirjan Lenkkipolun luontokirja (2009). Olisikohan se ollut yksi syy, miksi hänen lapsenlapsensa oli ollut ryhmässäni vuosina 2006–2009? Papan kirja oli antoista luettavaa. Hän oli lenkkeillyt koiriensa kanssa ja ruvennut kuvaamaan kasveja ihan tavallisella kameralla. Kirja on helppolukuinen luontokasvikirja, joka soveltuu hyvin myös seikkailukirjaksi.

Viitala kuvaa lenkkipolkujaan samoin kuin me röllitkin: peikkometsä, mäkipelot, Killonmetsät ja viidakkometsä. Uusin on Märkömetsä, jossa oli ansoja ja haamuja. Hiihimme umpihankihihtoa, ja lapset halusivat oikaista toiselle ladulle. Se oli upea hiihtoretki. Metsä oli rämeikköinen: kesällä märkä mutta lumisena talvena upottava tarpoa suksien jäädessä oksiin kiinni.

Lapset kiipeilevät, ryömivät ja seikkailevat aavistamatta lainkaan tekevänsä jotakin todella tärkeää. He harjoittavat huomauttamattaan kehoaan, lihaksiaan, sydäntään ja varsinkin aivojaan. Monelle päiväkotikäiselle lapselle seikkailu toimiikin hyvänä kasvun ja oppimisen innostajana. Yksi parhaimpia ympäristöjä lapsen monipuoliselle kehitykselle on metsä, luonnon oma koulu. Lapsi saa onnistumisen kokemuksia, kun hän löytää itselleen mielekäästä tekemistä. Lapsen omien myönteisten kokemusten ja elämysten perusteella hänelle herää kiinnostus ihmisen ja luonnon vuorovaikutukseen sekä luonnon suojele-

miseen. Lapsi oppii ymmärtämään ja arvostamaan luonnonvaraista ja rakennettua ympäristöä.

Päiväkodin sisällä ryhmässämme on luontokasvi- ja maisemakuvia vuodenaikojen mukaan sekä eläinaiheisia infojulisteita. Meillä on paljon luontoaiheisia kirjoja, joita lapset ahmivat Star Wars -kirjojen ohella. Myös muistipelejä on luontoaiheisina. Niistä lapsen on helppo oppia tunnistamaan muun muassa kaloja ja kasveja. Lapset pitävät lisäksi keskenään kokouksia eli palavereja. He suunnittelevat tulevia tapahtumia, joita pyrimme toteuttamaan. Lapset toivovat eväsretkiä. Viimeisin oli kävelyretki läheiselle pikkujärvelle kolmen kilometrin päähän. Siellä teimme nuotion ja paistoimme leipien väliin nakit sekä jälkkäriksi vaahtokarkit.

Varsinainen seikkailuhan tapahtuu omien korvien välissä, ihmisessä itsessään löytöretkenä omaan itseen. Omakohtaisella luonnon kokemisella pyritään muovamaan lasten asenteita ja arvoja. Ulkoilu joka säällä vuoden ympäri antaa lapsille elämyksiä ja seikkailuja, joista syntyy unohtumattomia, koko elämän säilyviä muistoja. Lähtökohtana ja tärkeimpänä arvona on kaiken elämän kunnioitus. Tunnuslauseena rölleillä onkin, että kunnioitamme kaikkea, niin luontoa kuin toisiammekin!

Kuntaamme on tehty luontopolku, josta löytyy harvinaisiakin kasveja, muun muassa kevätlinnunsilmäkukka. Lähellä metsäpaikkaamme kasvaa pähkinäpensasta, ja oravat jemmaavat pähkinöitä myös metsäpaikallemme. Tällainen luontopolku on oiva oppimisympäristö.

Villieläimiäkin näemme silloin tällöin. Vuonna 2016 saimme vieraaksemme ke-tun isovanhempien aamupäivään. Se oli tuttavallisen oloinen eikä aristellut isoa ryhmää ollenkaan. Parin viikon päästä siitä

metsäpaikallamme oli perinteinen isien aamupala, ja saimme jälleen vieraaksi saman ketun. Ilmeisesti ruuan tuoksu toi nälkäisen ketun luoksemme. Ähtärin-retkellä taas näimme valkohäntäpeuran synnytyksen. Seurasimme tapahtuman kulun ennen kuin siirryimme seuraavaan paikkaan, jossa mainitsimme asiasta hoitajalle.

Kun kirmailemme usein samoja polkuja, ne tulevat lapsille tutuiksi. Joskus oli käynyt niinkin, että lapsi oli opastanut äitiään heidän eksytyään kotimatalla. Äiti oli ehdottanut tielle palaamista, mutta tyttö oli tiennyt: tuosta mennään Tarjalle ja tuolta pääsee päiväkodille. Niinpä he olivat löytäneet turvallisesti kotiin tytön opastuksella.

Pohdintaa

Luhtaröllit on nyt toiminut seikkailu- ja elämyspedagogisella työotteella höystettynä lähes 20 vuotta. Tässä artikkelissa olen kertonut ryhmän taustoista ja arkipäivän tapahtumista. Luhtaröllit on toivottu ryhmä, johon välillä jonotetaan riippuen siitä, kuinka monta lasta on siirtynyt esikoulu-luokalle koulun piiriin. Olemme saaneet positiivista palautetta toiminnastamme. Muutama vuosi sitten sain Pirkkalan Perhefoorumilta tunnustuspalkinnon työstäni, ja pari vuotta sitten saimme työkaverini kanssa Pirkkalan Juniorifoorumilta palkinnon tekemästämme työstä. Työni lapsiryhmän opettajana on palkitsevaa. Nautin siitä suuresti luonnon keskellä seikkaillen ja lapsille oppeja retkeilystä jakaen. Kiitän Pirkkalan kuntaa siitä, että se 18 vuotta sitten innostui ideastani perustaa luontoryhmä Luhtaröllit. Molemmipuolinen avoin ja luottamuksellinen yhteistyö on ollut rikasta. Tuettujen lasten perheiden kanssa olemme onnistuneet luomaan keskittymistä ja rauhaa työskentelyyn. Lapsi on kokenut olevansa hyväksyty ja saanut rauhan olla oma itsensä. Meillä on käytössä samat

kuntoutusmenetelmät kuin muillakin ryhmillä, mutta yksi tärkeä kuntoutusmuoto on luonnossa oleminen ja asioiden kokeminen siellä turvallisessa ympäristössä.

Luontokasvatuksen merkitys on yhä tärkeämpi kansainvälisessä yhteistyössä. Meillä käy säännöllisesti tutustujia monista maista, kuten Argentiinasta, Japanista, Indonesiasta ja Qatarista. Myös Euroopasta ja muualta Suomesta käy vieraita tutustumassa luontokasvatukseen. Vieraat mainitsevat usein, että luontoryhmäni lapset ovat välittömiä ja luontevan iloisia, ottavat vieraat vastaan hyvin avoimesti ja ottavat myös heidät mukaansa leikkeihin ja touhuihin. Myös Suomen Yleisradion ohjelmasarja Täällä Pohjantähden alla käsittelee vuonna 2003 päiväkotiamme luontopainotteisen varhaiskasvatuksen esi-merkkinä.

Haaveena meillä on toteuttaa toiveretki eli viedä lapsiryhmä Suomen Lappiin muutamaksi päiväksi. Siellä voisi vuodenaajan mukaan joko hiihdellä tai retkeillä.

Lukemistoa

Pirkkalan kunta (2017). Pirkkalan kunnan varhaiskasvatussuunnitelma. Saatavissa: https://www.pirkkala.fi/site/assets/files/9167/varhaiskasvatussuunnitelma_2017_2305.pdf

Pirkkalan kunta (2019). Kurikankulman päiväkotit. Saatavissa: <https://www.pirkkala.fi/palvelut/varhaiskasvatus/kunnallinen-varhaiskasvatus/paivahoitto/kurikankulman-pivkoti/>

Varhaiskasvatuslaki 2018. 540/2018. Saatavissa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>

Seikkailu- kasvatuksen mahdollisuudet perusopetuksessa

Seppo Mäkinen

Tiivistelmä

Esittelen artikkelissa opetusalan ammattilaisille ideoita seikkailukasvatuksen käyttämisestä perusopetuksessa. Seikkailukasvatuksen avulla voidaan lisätä oppilaiden osallisuutta, jota tavoitellaan Suomen tämänhetkisessä opetussuunnitelmassa. Seikkailukasvatus parantaa oppilaiden yhteistyötaitoja, positiivista minäkuvaa, vastuullista käyttäytymistä ryhmän jäsenenä, sosiaalista statusta ja luokan työrauhaa, mikä puolestaan edistää koulumotivaatiota ja oppimistuloksia. Seikkailukasvatusta voidaan käyttää perusopetuksessa ryhmien muodostamisessa, siirtymisissä, istumajärjestyksen muodostamisessa sekä eri oppiaineiden opetusmuotona.

Abstract

Possibilities of applying adventure education in basic education

In the article, I present ideas to educational professionals on using adventure education in elementary schools. Adventure education can help increase pupil participation, which is the goal of the current curriculum in Finland. Adventure education improves pupils' collaborative skills, positive self-image, responsible behavior as a group member, social status and class work peace, which increases school motivation and learning outcomes. Adventure education can be used in elementary schools for group formations, moving from place to place, seating arrangements and teaching methods in different subjects.

Johdanto

Seikkailu on toimintaa, jossa yksilö kokee jännitystä, tuntemattoman tutkimista, uutuuden viehätystä, kokeilemisen halua, itsensä haastamista ja uskaltamista. Seikkailussa ihminen lähestyy omia turvallisuuden tunteen rajojaan. Kun yksilö uskaltaa suorittaa itselleen sopivan haastavia tehtäviä, hänen rohkeutensa lisääntyy ja hän saattaa seuraavaksi siirtyä astetta haastavampiin tehtäviin. Jos rajat ylitetään, seikkailu saatetaan kokea pelottavaksi ja epämiellyttäväksi. Tällöin voidaan puhua epäseikkailusta.

Jotta seikkailussa ei mentäisi epäseikkailun puolelle, toiminnan tulee aina olla vapaaehtoista. Jokaisen on voitava itse päättää, mihin haluaa osallistua ja mikä on itselleen sopivan haasteellinen tehtävä. Seikkailun on oltava turvallista. Seikkailussa voi olla elementtejä, jotka vaikuttavat jännittäviltä ja vaarallisilta, mutta riskien pitää olla hallittuja ja toimintaan osallistuvien fyysinen ja psyykinen turvallisuus taattu. Seikkailutoiminnassa voi tulla tilanteita, joissa yksilö päättää olla osallistumatta johonkin tehtävään tai tuo esiin hyvin henkilökohtaisia tuntemuksiaan. Sen vuoksi kaikkien seikkailutoimintaan osallistuvien tulee kohdella toisiaan kunnioittavasti ja ystävällisesti. Vapaaehtoisuus, turvallisuus ja kunnioitava suhtautuminen toisiin ryhmän jäseniin lisäävät ryhmän turvallisuutta ja keskinäistä luottamusta, mikä on olennaista sille, että kaikki kokevat seikkailutoiminnan positiivisesti.

Kasvatus on toimintaa, jossa yksilöön pyritään vaikuttamaan siten, että hänessä saadaan aikaan toivottuja muutoksia. Seikkailukasvatuksen tavoitteena on vaikuttaa yksilöön seikkailutoiminnan avulla. Seikkailukasvatus on siis suunnitelmallista toimintaa, jossa seikkailutoimintaa ohjaava henkilö pyrkii järjestämänsä toiminnan avulla saamaan aikaan tavoittelemaansa

muutoksia. Viime kädessä tavoiteltavat muutokset päättää aina seikkailutoiminnan ohjaaja sen viitekehyksen mukaan, jota hän toiminnassaan toteuttaa. Muutokset voivat tapahtua heti, tai yksilössä voi käynnistyä tavoitteiden suuntainen prosessi, joka johtaa yksilön muuttumiseen myöhemmin.

Seikkailutoiminnassa saavutetut henkilökohtaiset taidot ja rohkeus koetella omia rajojaan lisäävät yksilön itsetuntemusta ja itsensä arvostamista. Se taas lisää hänen voimavarojaan ja kykyään selviytyä paremmin muilla elämänalueilla. Yksilön muuttumisen myötä myös ryhmässä tapahtuu muutoksia. Jokainen ryhmän jäsen vaikuttaa omalla käyttäytymisellään ryhmän toimivuuteen. Pienetkin muutokset ryhmän jäsenissä voivat vaikuttaa ryhmän toimintaan.

Seikkailukasvatuksen yleisinä tavoitteina pidetään ihmissuhde- ja yhteistyötaitojen kehittymistä (esim. Marttila 2016; Stuhr, Sutherland, Ressler & Ortiz-Stuhr 2016). Mäkelän (2017) mukaan seikkailukasvatuksella pyritään edistämään päätöksentekotaitoa, vastuun ottamista, kommunikointitaitoja, itsensä tuntemista, omanarvon tunteen kasvamista ja yhteistyötaitoja. Tavoitteena on ”vastuullinen tasapainoinen ihminen, joka osaa olla muitten kanssa” (Mäkelä 2017). Seikkailukasvatuksen yhteydessä puhutaan myös elämyspedagogiikasta. Näitä kahta käsitettä on pyritty määrittelemään eri tavoin eri toimijoiden osalta. Elämyspedagogiikka (Erlebnispädagogik) -suuntaus tulee Saksasta Kurt Hahnin ajatusten myötä, kun taas seikkailukasvatus (adventure education) on korostunut englanninkielisessä keskustelussa (Telemäki 1998). Opettajan työn kannalta nimityksellä ei sinänsä ole merkitystä, sillä toiminta on molempien termien osalta samaa. Koulussa voitaisiinkin puhua vain kokemuksellisesta oppimisesta (Mäkelä 2017).

Käytän tässä artikkelissa käsitettä seikkailukasvatus. Artikkelini on suunnattu ensisijaisesti opetusalan ammattilaisille mutta antaa tietoa seikkailutapahtuman ohjaamisesta myös muille lukijoille. Haastattelin tekstiä varten kahta seikkailukasvatusta käyttävää opettajaa, Ilkka Mäkelää ja Petri Alasta. Haastattelut vahvistivat omia näkemyksiäni ja antoivat myös paljon uusia ajatuksia. Artikkelini perustuu näihin haastatteluihin sekä omiin havaintoihini ja kokemukseeni.

Seikkailukasvatus perusopetuksessa

Perusopetuksessa seikkailukasvatuksen ja samalla koko opetuksen tavoitteet määräytyvät perusopetusta ohjaavan opetussuunnitelman mukaan. Perusopetuksen uusi opetussuunnitelma astui voimaan syksyllä 2016. Opetussuunnitelma uudistetaan noin kymmenen vuoden välein. Sen tavoitteissa on koko ajan siirretty oppilasta entistä enemmän osallistavaan suuntaan. Viimeisin opetussuunnitelma on ideologialtaan niin lähellä seikkailukasvatuksellisia arvoja, että monet sen lauseista voisivat olla suoraan seikkailukasvattajan käsikirjasta. Sen luvuissa 2–6 korostetaan monin tavoin oppilaita osallistavia opetusmenetelmiä: Oppilaan tulee rakentaa yhdessä toisten kanssa yhteisönsä toimintaa ja kokea osallisuutta. Oppilas on aktiivinen toimija, joka oppii asettamaan tavoitteita ja ratkaisemaan ongelmia itsenäisesti ja yhdessä toisten kanssa. Oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten oppilaiden, opettajan, toisten aikuisten ja koulun ulkopuolisten tahojen kanssa. Oppilaasta kasvaa vastuullinen ryhmän jäsen, ja hän oppii toimimaan itsenäisesti. Perusopetus rakentaa oppilaiden positiivista minäkuva. Oppilas oppii arvostamaan itseään, ja häntä kasvatetaan kohtaamaan arvostavasti muita ihmisiä. Oppilaat saavat kokemusta vuorovaikutuksen tärkeydestä ja kehittä-

tävät sosiaalisia taitojaan. Oppilas oppii refleктоimaan oppimistaan, kokemuksiaan ja tunteitaan. Opetussuunnitelman mukaan kokemukselliset, toiminnalliset, itseohjautuvuutta ja ryhmään kuulumisen tunnetta tukevat työtavat, aistien käyttö sekä liikuminen lisäävät oppimisen elämyksellisyyttä ja vahvistavat motivaatiota. (Opetushallitus 2014.)

Opettajia siis veloitetaan käyttämään oppilaslähtöisiä työtapoja. Valitettavasti opetussuunnitelma jalkautuu kouluihin hyvin hitaasti ja asenteet uusia, osallistavia menetelmiä kohtaan ovat vaihtelevat. Opettajat tarvitsisivat pikaisesti koulutusta, jotta he voisivat ymmärtää, mitä uuden opetussuunnitelman edellyttämät opetusmenetelmät tarkoittavat, ja ottaa ne tehokkaasti käyttöön. Hyviä koulutusmuotoja olisivat muun muassa seikkailukasvatus, draama-pedagogiikka ja Ylöjärvellä kehitetty Yhteispeli (Alanen 2017).

Mielestäni seikkailukasvatus toimii peruskoulussa erinomaisena välineenä yksilön tunne- ja vuorovaikutustaitojen sekä luokan sisäisten suhteiden parantajana. Sen seurauksena saadaan aikaan ryhmäytymistä, toisten ihmisten huomioimista, kiusaamisen ja työrauhaongelmien vähentymistä, iloisuutta, positiivista ja kunnioittavaa suhtautumista toisiin ihmisiin, ihmissuhteiden syventymistä, itsetuntemuksen kasvua, keskinäisen luottamuksen lisääntymistä ja ryhmän turvallisuuden paraneamista. Kun luokassa on hyvä, lämmin ja välittävä ilmapiiri, myös opiskelumotivaatio paranee. Seikkailukasvatuksen avulla oppilaiden oma-aloitteisuus, vastuun ottaminen ja päätöksentekotaito kehittyvät.

Turvallisuus ryhmän ohjaamisessa

Yksilön osallistumishalua määrittelee usein se turvallisuuden tunne, mikä hänellä on suoritettavan tehtävän, tehtävää ohjaavan seikkailuohjaajan sekä tehtävään osallistuvan ryhmän suhteen. Seikkailuohjaajalla tarkoitan sitä henkilöä, joka kyseistä seikkailutoimintaa tai -tehtävää ohjaa. Ohjaaja voi olla ryhmää epävirallisesti johtava ryhmän jäsen, etukäteen sovittu ryhmän johtaja tai ulkopuolinen ohjaaja, kuten nuoriso-ohjaaja, seikkailualan yrittäjä, opettaja tai jonkin järjestön työntekijä. Ryhmän turvallisuudella on iso merkitys sille, mitä ryhmän jäsenet uskaltavat ja tahovat ryhmässä tehdä.

Koululuokassa ryhmän turvallisuus vaikuttaa positiivisen luokkahengen muodostumiseen, sillä turvallisessa ryhmässä jokainen uskaltaa olla oma itsensä, juuri sellainen kuin on. On lupa yrittää ja erehtyä ilman pilkatuksi joutumista. Toisia kannustetaan hyvässä hengessä, ja omista asioistaan voi kertoa avoimesti. Jos vastaan tulee vaikeita tehtäviä, voi pyytää apua toisilta oppilailta ja opettajalta. Turvallisessa ryhmässä voi luopua ryhmän toimintaa haittaavista rooleistaan, sillä oppilaat saavat positiivista huomiota ilman niitäkin ja voivat harjoitella sosiaalisia taitojaan ymmärtävässä, arvostavassa ja anteeksiantavassa ilmapiirissä. Ryhmän turvallisuutta voidaan lisätä auttamalla sen jäseniä 1) tuntemaan toisensa paremmin, 2) kohtelemaan toisiaan kunnioittavasti ja ystävällisesti, 3) luottamaan toisiinsa, 4) auttamaan toisiaan, 5) osoittamaan empatiaa toisiaan kohtaan ja 6) antamaan rakentavaa palautetta toisilleen. Ryhmän ohjaamista käsittelevässä kirjallisuudessa on runsaasti tietoa ryhmän turvallisuuden lisäämisestä.

Seikkailuohjaajan (ja koulussa opettajan) tulee itse toimia siten, että hänestä muo-

dostuu luotettava, osaava ja turvallinen kuva. Tehtävien tulee olla koko ajan sellaisia, että ryhmän jäsenet voivat luottaa siihen, etteivät vahingoitu henkisesti tai fyysisesti. Mitä luotettavampi ohjaaja on, sitä haastavampiin tehtäviin ryhmän jäsenet lähtevät mukaan. Ohjaaja ei saa teettää ryhmällä liian vaarallisia tai haastavia tehtäviä. Ryhmän jäsenillä voi kuitenkin olla hyvin erilaiset lähtökohdat siihen, mitä kukin pitää haastavana ja mitä turvallisena. Sen vuoksi ohjaajan tulee opastaa ryhmän jäseniä itse päättämään, mihin tehtäviin he osallistuvat.

Oppilaiden osallistaminen seikkailukasvatuksen menetelmin

Esittelen seuraavaksi omia näkemyksiäni seikkailukasvatuksen käyttämisestä perusopetuksessa. Olin aluksi arka käyttämään toiminnallisia menetelmiä ja erityisesti seikkailukasvatuksen harjoituksia koulumaailmassa, koska opettajat ovat perinteisesti olleet autoritäärisiä. Ja vaikka opetusta on siirretty vähitellen oppilaslähtöisemmäksi, todellinen päätösvalta on jo vastuukysymysten vuoksi aina opettajalla.

Tämän asetelman vuoksi monessa koulussa toteutettu ns. oppilaslähtöisyys on tarkoittanut sitä, että oppilaat ovat voineet päättää vain sellaisista asioista, jotka eivät ole uhanneet koulun vallitsevia käytänteitä. Oppilaslähtöisyyttä on toteutettu käytännössä oppilaskuntatoiminnan avulla, jolloin päätösvaltaa ovat viikoittain olleet käyttämässä oppilaskunnan hallituksen jäsenet. Muiden oppilaiden osallisuus koko koulun mittakaavassa on jäänyt vähäiseksi. Luokkien sisällä oppilaita on osallistettu ryhmätöiden, paritöiden ja yksilöllisten tehtävien avulla. Uuden opetus suunnitelman ohjeistuksen mukaisesti kouluissa on toteutettu monialaisia kokonaisuuksia, joiden yhteydessä ainakin joissakin

kouluissa on tehty sekä horisontaalista että vertikaalista ryhmien sekoittamista.

Kaikki nämä toimet ovat edistäneet oppilaiden osallisuutta, mutta edelleen oppilaat suorittavat enimmäkseen sellaisia asioita, joita opettaja on suunnitellut tai päättänyt oppilaiden puolesta. Monin tavoin näin toki täytyykin olla, jotta opetussuunnitelma toteutuu, mutta on todella paljon asioita, joissa suunnittelua ja päätösvaltaa voidaan ohjata oppilaille – erityisesti monilla käyttäytymisen osa-alueilla. Niin kauan kuin opettaja vahtii oppilaan käyttäytymistä, oppilaan ei tarvitse ottaa siitä omaa vastuuta.

Omassa opetuksessani käytän seikkailukasvatuksen menetelmiä monin tavoin. Annan oppilaille jatkuvasti tehtäviä, joissa he tarvitsevat toistensa apua tai joutuvat sopimaan yhdessä, miten ne suoritetaan mahdollisimman itsenäisesti. Koulu on paikka, jossa asioita opitaan ja opetellaan. Tämän pitäisi olla käytäntö myös käyttäytymisen ja vastuutehtävien osalta. Oppilailla tulisi olla runsaasti tilaisuuksia harjoitella yhteisten asioiden sopimista ja annettujen tehtävien tekemistä. Harjoitteluvaiheessa tapahtuu usein epäonnistumisia, mutta keskustelemme niistä ja mietimme yhdessä, miten asia voidaan seuraavalla kerralla hoitaa paremmin. Opettajalle tilanne voi olla aluksi turhauttava, kun oppilaat eivät toimi annettujen ohjeiden mukaan ja kollegat alkavat hermostua oman luokan toimintaan. Ymmärryksen lisäämiseksi onkin hyvä kertoa muille opettajille, että harjoittelette näitä asioita. Kärsivällisyyden ja johdonmukaisen ohjaamisen myötä oppilaat oppivat asian ja lopulta sekä opettajat että oppilaat hyötyvät, kun käytännön asiat sujuvat helpommin.

Ruokailu

Seikkailukasvatuksellisen otteen tuominen kouluun tuo minulle edelleen sellaisen olon, että muut opettajat katsovat minua nenänvarttaan pitkin alaspäin. Opettajan suorittamat ”pedagogiset järjestelyt”, esimerkiksi oppilaiden siirtyminen ruokailuun, on monessa koulussa järjestetty niin, että opettaja käskää oppilaiden pestä kädet ja mennä jonoon, minkä jälkeen oppilaat kävelevät hiljaa opettajan perässä ruokalaan. Ruokalassa opettaja valvoo ruokailua ja käy tarpeen tullen – eli yleensä usein – sanomassa liian äänekkäille oppilaille, että näiden tulisi olla hiljempaa. Samoin opettaja käy katsomassa, että kaikki ovat ottaneet ruokaa ja että pöydissä noudatetaan hyviä ruokatapoja. Opettaja käyttää siis 15 minuutin ruokatauostaan huomattavan osan oppilaiden valvomiseen.

Seikkailukasvatuksellinen tapa on antaa oppilaiden muodostaa ruokaryhmät, valita ryhmälle yksi oppilas ryhmänjohtajaksi ja mennä hänen johdollaan asiallisesti käyttäytyen ruokalaan. Ruokalassa ryhmänjohtaja valvoo hyviä ruokatapoja. Mikäli niitä ei noudateta, hän kehottaa noudattamaan niitä. Jos kehoitus ei tuota tulosta, ryhmänjohtaja raportoi opettajalle ja asiasta keskustellaan ruokailun jälkeen isommassa ryhmässä. Tällainen toimintatapa ohjaa oppilaita aikaa myöten oman vastuun ottamiseen ja lopulta helpottaa myös opettajan työtä. Harjoitteluvaiheessa tilanne saattaa näyttää muista opettajista hallitsemattomalta, ja he ehkä pitävät minua holtittomana ja saamattomana opettajana. Toimintatavan opittuaan oppilaat kuitenkin siirtyvät ruokailuun hallitusti ja vastuullisesti.

Istumajärjestys

Oppilaille annetaan tehtäväksi suunnitella istumajärjestys niin, että työrauha säilyy. Kun he ovat olleet itse suunnittelemassa järjestystä, he ovat motivoituneita ylläpitämään hyvää työrauhaa. Asiaa voidaan tehostaa niin, että oppilaat ovat jakautuneet ryhmiin ja jokaisella ryhmällä on oma johtaja, joka tarkkailee oman ryhmänsä toimintaa.

Ryhmiiin jakautuminen

Oppilaille annetaan tehtäväksi jakautua ryhmiin. Ryhmiin jakautumiselle voidaan antaa joitakin ehtoja: ryhmissä on yhtä paljon jäseniä, kaikissa ryhmissä on sekä tyttöjä että poikia, ryhmissä on mahdollisimman vähän tai paljon saman harrastuksen harrastajia. Opettajan mielikuvituksella näitä ehtoja voidaan määrätä tarpeen mukaan. Ajatuksena on, että oppilaat joutuvat tutustumaan toisiinsa ja tekemään päätöksiä siitä, miten ryhmät muodostetaan. Siten he harjoittelevat yhdessä toimimista ja kompromissien tekemistä sekä joutuvat samalla käsittelemään oman toiveensa ja ryhmän edun välistä ristiriitaa. Jos ryhmiin jakautuminen ei onnistu tai asetettuja ehtoja ei ole noudatettu, keskustellaan oppilaiden kanssa siitä, miksi tehtävän suorittaminen oli vaikeaa ja mitä pitäisi tehdä eri tavalla, jotta tehtävä onnistuisi.

Kotiryhmät

Oppilaat muodostavat luokassani ns. kotiryhmiä. Kotiryhmä toimii lukukauden kerrallaan, jotta oppilaat oppivat kunnolla tutustumaan toisiinsa ja kokevat olonsa turvalliseksi kotiryhmän avulla. Jokaisella kotiryhmällä on viikoittain vaihtuva tehtävä. Ryhmiä kutsutaan tehtävän mukaan järjestäjä-, läksy- ja liikunta-, dokumentti-, ruoka- tai johtoryhmäksi.

Järjestäjien tehtävänä on huolehtia luokan siisteydestä ja suorittaa opettajan antamia juoksevia tehtäviä. Läksy- ja liikuntaryhmä merkitsee läksyt, tarkistaa seuraavan tunnin alussa, että ne on tehty, sekä järjestää luokalle korkeintaan minuutin pituisia liikuntahetkiä kesken oppitunnin. Yhden oppitunnin aikana voi olla yksi liikuntahetki. Dokumenttiryhmän tehtävänä on kirjoittaa blogia omasta luokastamme ja ottaa valokuvia erilaisista poikkeavista tapahtumista. Ruokaryhmän jäsenet valitsevat itselleen viikon ajaksi ruokaryhmäläiset, joiden johtajina he toimivat ja vievät oman ryhmänsä käsipesun kautta ruokalaan. Heidän tehtävänä on valvoa ja ohjeistaa omaa ryhmäänsä käyttäytymään asiallisesti ruokajonossa ja siirtymisessä ruokalaan sekä noudattamaan hyviä ruokatapoja. Johtoryhmän tehtävänä on valvoa muitten ryhmien toimintaa. Heidän tulee antaa positiivista palautetta hyvin toimiville ryhmille ja ohjeistaa niitä ryhmiä, jotka eivät hoida omia velvollisuuksiaan asianmukaisesti. Jokaisen ryhmän tulee valita itselleen ryhmänsä jäsenistä joka viikko ryhmänjohtaja, joka ilmoittautuu johtoryhmän puheenjohtajalle. Ryhmänjohtajien vastuulla on huolehtia, että oma ryhmä suorittaa sille annetut tehtävät viikon aikana.

Opettajan rooli on tarkkailla ryhmien toimintaa ja ohjeistaa johtoryhmää tai ryhmien johtajia. Opettaja voi antaa tehtäviä pelkästään johtoryhmälle, joka jakaa tietoa eteenpäin. Pidämme säännöllisesti keskusteluita siitä, miten ryhmien toiminta on onnistunut ja millaisia haasteita siinä on esiintynyt. Oppilaat itse ovat pitäneet ryhmätoiminnasta, koska he saavat siten ottaa vastuuta sellaisista asioista, jotka opettaja on ennen määrännyt. Kun he toimivat säännöllisin väliajoin ryhmäläisinä tai ryhmän johtajina, heille muodostuu käsitys siitä, miten oma toiminta vaikuttaa ryhmän toiminnan sujuvuuteen. Uskon sen lisäävän oppilaan vastuullista toimintaa ryhmän jäsenenä.

Musiikki

Musiikin tunnilla annoin oppilaille tehtäväksi valmistaa oman kappaleen. Oppitunti alkoi siitä, kun oppilaiden piti pohtia, kuinka monta ryhmää tarvitaan, jotta kaikissa ryhmissä olisi riittävä määrä jäseniä – mutta toisaalta ei liikaa, jotta kaikille riittää tekemistä. Oppilaat päätyivät neuvottelun jälkeen kuuteen ryhmään, jotka piti muodostaa siten, että ryhmät ovat toimintakykyisiä ja että ryhmissä on suunnitteen saman verran jäseniä. Tämän jälkeen oppilaat suunnittelivat oman kappaleensa, joka esitettiin muille ryhmille. Tunnin jälkeen mietimme, oliko ryhmien määrä sopiva ja osasivatko oppilaat muodostaa ryhmät siten, että kaikki ryhmät saivat oman kappaleensa valmiiksi. Lisäksi oppilaiden tuli miettiä, kuka ryhmäläisistä vaikutti huomattavan paljon siihen, että kappale saatiin valmiiksi. Toisaalta heidän tuli antaa myönteistä palautetta myös toisille ryhmille siitä, mikä näiden kappaleissa kuulosti hienolta.

Sosiaalinen status

Oppilaille voi antaa eri oppiaineissa tehtäväksi opetella asia siten, että luokan kaikki oppilaat oppivat sen. Oppiaineessa hyvin menestyvät oppilaat auttavat heikommin menestyviä oppilaita. Mäkelän (2017) mukaan tällainen toiminta voi samalla vahvistaa joidenkin oppilaiden sosiaalista statusta: jos joku oppilas on hyvä matematiikassa mutta sosiaalisen statuksen osalta vähäisessä asemassa, hänen arvostuksensa voi nousta, kun luokan oppilaat huomaavat tarvitsevansa häntä matematiikan tehtävissä.

Luokan ulkopuolinen opiskelu

Luokan ja koulun ulkopuolinen opiskelu tarjoaa mukavia haasteita ryhmille. Ryhmät saavat esimerkiksi tehtäväkseen kuvata ja tunnistaa erilaisia kasveja lähialueen metsässä. He saavat suunnitella tarvitsemansa varusteet, mahdolliset eväät, turvallisen reitin ja turvallisen käyttäytymisen toiminnan aikana, kartoittaa mahdolliset riskit ja sopia ryhmästään johtajan, joka valvoo oman ryhmänsä toimintaa. Ryhmien johtajat raportoivat oman ryhmänsä toiminnasta opettajalle. Opettaja tarkkailee ryhmien toimintaa ja puuttuu mahdollisiin epäkohtiin. Oppitunnin jälkeen on reflektio, jossa mietitään erityisesti ryhmän jäsenten yhteistoimintaa tehtävän aikana.

Ulkopuolinen seikkailuohjaaja

Olen kokeillut muutaman luokan kanssa sellaista ratkaisua, että olemme panneet ulkopuolisen seikkailuohjaajan järjestämään seikkailupäiviä luokalleni. Tämä mahdollistaa sen, että voimme tehdä haastavampia ja monipuolisempia seikkailuharjoituksia. Kun tehtävistä tulee vaativampia, niiden suorittamiseen tarvitaan erilaisia ominaisuuksia, ja silloin eri oppilaat voivat päästä enemmän esille. Tämä voi vahvistaa heidän itsetuntoaan tai sosiaalista statustaan. Kun oppilaat pääsevät melomaan, alaköysiradalle tai kalliokiipeilemään, heidän innostuksensa selvästi lisääntyy. Seikkailukasvatuksen pedagogiikka toteutuu hyvin ilman näitä extreme-tehtäviäkin, mutta oppilaiden motivoitumisen vuoksi pidän niitä silti perusteltuina. Kun todellinen riski loukkaantumiseen on olemassa, oppilaat ymmärtävät helposti yhteisten sääntöjen noudattamisen tärkeyden.

Luokkaretki tai leirikoulu

Seikkailukasvatuksellinen luokkaretki tai leirikoulu tarjoaa loistavan mahdollisuuden oppilaiden ryhmäytymiselle. Leirikoulussa ei ole normaalin koulutyön aiheuttamia rajoituksia, vaan koko leirikoulu voidaan toteuttaa seikkailukasvatuksen menetelmiä noudattaen. Olen tehnyt luokkani kanssa luokkaretkiä ja leirikouluja siten, että annan oppilaille tehtäväksi miettiä, millaisia asioita tapahtuman järjestämiseksi täytyy ottaa huomioon. Sen jälkeen pyydän heitä järjestäytymään ryhmiin sen mukaan, mitä asioita he tahtovat valmistella. Ryhmät tutkivat kohteen taustoja ja tekevät ehdotuksen oman ryhmänsä käsittelemistä asioista. Luokka päättää yhdessä, miten toimitaan jatkon suhteen. Sopivia ryhmien mietittäviä tehtäviä ovat esimerkiksi retken kohde tai kohteet, varusteet, ruokailu, turvallisuus, ensiapu, huolto, logistiikka ja ohjelma. Opettaja tai ohjaaja voi halutessaan asettaa reunaehdot ja ryhmien toiminnalle tai kokoonpanolle. Ehtojen tarkoituksena on toteuttaa jotakin opetuksellista, kasvatuksellista tai sosiaalista tavoitetta. Tapahtuman suunnittelu yhdessä tuo positiivista virettä koko luokkaan ja edistää oppilaiden keskinäistä toveruutta, kun heillä on yhteinen, kaikkien hyväksymä tavoite. Kun suunnitteluvaiheessa tehdään yhteistyötä vanhempien kanssa, saadaan sama positiivinen vaikutus myös koulun ja kodin välille.

Tutor-opettajuus

Olen itse toiminut seikkailuohjaajana muille luokille. Sen lisäksi, että luokan oppilaissa ja luokkaryhmässä tapahtuu positiivista kehitystä, myös luokan opettaja oppii uusia seikkailukasvatuksellisia menetelmiä ja saa tarkkailla omaa luokkaansa ulkopuolisen silmin. Eräessä kunnassa järjestettiin opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamassa hankkeessa sata seikkailu-

päivää. Niissä oli parikymmentä opetusryhmää, joille pidettiin kolmesta kuuteen seikkailupäivää kullekin. Ohjaajan näkökulmasta ryhmissä tapahtui huomattavaa positiivista kehitystä. Oppilaiden vastuullinen toiminta ryhmän jäsenenä lisääntyi, ohjeita kuunneltiin paremmin, toisten auttaminen lisääntyi, rakentavan palautteen antaminen toisille edistyi, ryhmän koheesio lisääntyi, tehtäviin ensimmäisillä kerroilla osallistumattomat oppilaat osallistuivat tehtäviin toisena tai viimeistään kolmantena seikkailupäivänä yhdessä toisten kanssa, ryhmien päätöksentekotaito parani ja nopeutui sekä kunnioittava ja ystävällinen puhe toisia kohtaan lisääntyi. Toiminnassa mukana olleiden opettajien mukaan he oppivat ulkoistamaan itseään ja antamaan oppilaille lisää vastuuta, mikä helpotti heidän omaa työtään ja vähensi oppilaiden välisiä ristiriitoja.

Seikkailukasvatuksen tulevaisuus perusopetuksessa

Seikkailukasvatuksen jalkauttamisessa on omat haasteensa. Taloudelliset resurssit estävät yleensä seikkailuleirikoulut, ulkopuolisten seikkailuohjaajien ja extreme-tehtävien käyttämisen sekä opettajien kouluttamisen. Oma luokkani on päässyt nauttimaan leirikouluista ja seikkailupäivistä itse hankitun rahoituksen turvin. Kouluruokailu on aina tiettyyn aikaan päivästä, jolloin toiminta täytyy lopettaa. Oppilaskuljetukset tapahtuvat silloin, kun taksi tai linja-auto lähtee, joten koulupäivien kestoa ei voida tarvittaessa pidentää. Toisten opettajien samanaikaiset tunnit estävät usein kokonaisen päivän käyttämisen seikkailutoimintaan. Opettajien tietämättömyys tai negatiiviset asenteet seikkailutoimintaa kohtaan saattavat estää seikkailukasvatuksellisten menetelmien ottamisen koko koulun toimintakulttuuriin.

Säästötoimien synnyttämät leikkaukset ovat aiheuttaneet sen, että inklusion ja lot ajatukset ovat rantautuneet kouluihin työrauhaongelmina, opettajien väsymisenä, opettajien tehtävien lisääntymisenä ja voimattomuuden tunteena. Oppilasryhmät ovat inklusion ja maahanmuuton seurauksena entistä heterogeenisempia, jolloin myös ryhmytymiseen tulisi kiinnittää entistä enemmän huomiota. Uusi opetussuunnitelma on huomionnut tämän ja edellyttää oppilaita osallistavien menetelmien käyttämistä. Seikkailukasvatus on yksi mahdollisuus helpottaa oppilaiden välistä sosiaalista toimintaa ja opettajan työtä. Kehittäisin seikkailutoimintaa koulu maailmassa seuraavasti:

1. Opettajien tulisi saada koulutusta luentojen, osallistavien seikkailupäivien ja seikkailuohjaajakoulutuksen muodossa. Koulutusta voitaisiin järjestää esimerkiksi Opetushallituksen ilmaisena täydennyskoulutuksena opettajille. Kuntien ja kaupunkien tai koulujen omilla veso-päivillä voisi olla seikkailukasvatuskoulutusta.
2. Kunnilla ja kaupungeilla voisi olla seikkailukasvatuksen tutor-opettajia kuten esimerkiksi TVT-taitojen osalta jo on.
3. Voitaisiin perustaa erillisiä seikkailukouluja esimerkiksi lakkautettuihin, vanhoihin kouluihin. Seikkailukoulussa työskentelisi ammattitaitoinen, seikkailukoulutuksen saanut opettaja. Kouluun voisi tulla luokkia opiskelemaan päiväksi kerrallaan useamman kerran lukuvuodessa. Oppilaat hyötyisivät seikkailukoulusta jo edellä esitetyillä tavoilla. Samalla vierailevat opettajat saisivat vinkkejä seikkailukasvatuksen toimintamalleista ja käytänteistä omaan opetustyöhönsä. Kouluja voitaisiin perustaa useamman kunnan tai kaupungin yhteistyö-

nä. Esimerkiksi Tampereen seudulla seikkailukoulu voisi olla Tampereen, Nokian, Ylöjärven, Pirkkalan, Lempäälän ja Kangasalan yhteisesti hallinnoima opiskelupaikka. Usean kunnan yhteistyönä koulun kustannukset jäisivät vähäisiksi yhden kaupungin osalta mutta hyöty olisi suuri.

4. Seikkailukasvatus tulisi saada osaksi opettajankoulutusta pakollisiin tai vapaavalintaisiin opintoihin.

Lähteet

Alanen, P. (2017). Luokanopettaja ja seikkailuohjaaja. Haastattelu 29.11.2017.

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

Mäkelä, I. (2017). Outward Bound ry:n hallituksen jäsen, seikkailuohjaaja, seikkailukouluttaja. Haastattelu 24.10.2017.

Opetushallitus (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Saatavissa: http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf (viitattu 10.12.2017).

Stuhr, S., Sutherland, S., Ressler, J. & Ortiz-Stuhr, M. (2016). ABCs of adventure-based learning. *Strategies A Journal for Physical and Sport Educators*, 29 (1), 3–9. Saatavissa: <http://dx.doi.org/10.1080/08924562.2015.1111787> (viitattu 24.8.2018).

Telemäki, M. (1998). Kurt Hahn ja elämyspedagogiikka. Teoksessa T. Lehtonen (toim.) *Elämän seikkailu*. Jyväskylä: Atena, 10–25.

Koulun retkeily- kerho nuorten kasvun ja koulun toimintakulttuurin tukena

Jukka Talvitie

Tiivistelmä

Artikkelissa pohditaan helsinkiläisen peruskoulun 7.–9.-luokkalaisten retkeilykerhon toimintaa suhteessa seikkailukasvatuksen määritelmään sekä kuvataan toiminnan didaktisia lähtökohtia. Retkeilykerho tarjoaa koulun formaalin oppimisen vastapainoksi tavoitteellista ja suunnitelmallista nonformaalia oppimista. Myös informaalinen oppiminen toteutuu retkeilytaitojen karttumisena. Didaktiikassa korostuu oppilaiden suhde toisiinsa ja retkeilyn tarjoamaan oppimisympäristöön. Opettajat varmistavat turvallisuutta ja ohjaavat yhteisöllistä oppimisprosessia. Toiminta perustuu koulutuksen säädöspohjaan ja toteuttaa opetussuunnitelman tavoitteita. Toiminnan perustana ovat avoimuus, yhteisöllisyys, osallisuus ja jatkuvuus, nuorten kasvu ihmisyyteen ja omaksi itsekseen yhteiskunnassa, joka rakentuu demokratialle ja yhdenvertaisuudelle. Toiminta on lähempänä elämyspedagogiikkaa kuin yllätyksellisyyttä ja seikkailullisia aktiviteetteja tarjoavaa seikkailukasvatusta. Omia oivalluksia edistävät ohjelman väljyys ja tutut paikat. Retkeily kasvattaa ymmärrystä omista fyysisistä ja psyykkisistä voimavaroista sekä niiden rajoista. Majoittuminen ja ruokailu telttakunnittain sekä liikunnalliset kontaktileikit edistävät omatoimisuutta, yhteisöllisyyttä ja arjen taitoja. Samalla opitaan ryhmän toiminnasta ja omasta toiminnasta ryhmän jäsenenä sekä otetaan vastuuta itsestä, muista ja ympäristöstä. Itsetuntemuksen ja itsetunnon kasvattaminen sekä sosiaalisten taitojen karttuminen ehkäisevät syrjäytymistä. Nuoret oppivat harkintaa ja oman toimintansa seurausten arviointia, myös tehdessään virheitä. Artikkelin lopussa pohditaan muun muassa itsereflektion vahvistamista, toistuvan retkeilytoiminnan edellytyksiä levitä muihin kouluihin sekä opettajien jaksamista.

Abstract

Supporting young people's growth and school culture through a hiking club

In this article, I will discuss the activities of a hiking club for grades seven to nine in a comprehensive school in Helsinki in relation to the definition of adventure education. The didactic aspects of the club activities are also discussed. The hiking club is a counterbalance to the formal learning at school by offering purposeful and systematic non-formal learning, as well as informal learning as pupils absorb hiking skills. In the didactics the relationship between students and the learning environment is emphasized. Teachers ensure safety and guide the communal learning process. The activities are based on the legislation and guidelines for education covering competencies in the 2014 curriculum. All actions are based on openness, community, inclusion, participation and continuity, and on the growth of young people in humanity and on them becoming their true selves in a society built on democracy and equality. The hiking club activities are closer to experiential pedagogy than adventure education, offering surprising and adventurous activities. The program is designed to enhance one's own personal thinking and innovations by being rather open and free and by involving familiar destinations. Hiking increases understanding of one's physical and mental resources and their limits. Accommodating and preparing meals in groups of pupils living in the same tent, as well as active contact games, promote autonomy, communality and enhance everyday skills. At the same time, pupils learn about how groups work, about their own actions as a member of a group and to take responsibility for themselves, others and the environment. By raising self-awareness and self-esteem, as well as by increasing social skills, the hiking club activities prevent exclusion. Young people exercise their own judgment and evaluate the consequences of their own actions, also when making mistakes. Finally, at the end of the article, the activities are discussed through the following points, reinforcing self-reflection, the potential for spreading the hiking club concept to other schools and how teachers cope with the increased workload.

Johdanto

Artikkelissa kuvaan ja pohdin helsinkiläisen peruskoulun 7.–9.-luokkalaisten retkeilykerhon toimintaa suhteessa seikkailukasvatuksen määritelmään sekä toiminnan didaktisia lähtökohtia. Lisäksi pohdin kehittämismahdollisuuksia, kuten oppilaiden itsereflektion vahvistamista, toistuvan retkeilytoiminnan edellytyksiä levitä muihin kouluihin sekä opettajien jaksamista.

Vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2014) laaja-alaisen osaamisen eli tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden ja tahdon muodostamista kokonaisuuksista retkeilykerho opettaa ainakin viittä.

Retkeilykerho kehittää myös koko koulun toimintakulttuuria. Kerhon perustana ovat avoimuus, yhteisöllisyys, osallisuus sekä nuorten kasvu ihmisyyteen ja omaksi itsekseen yhteiskunnassa, joka rakentuu demokratialle ja yhdenvertaisuudelle. Retkeilykerho tarjoaa koulun formaalin oppimisen vastapainoksi tavoitteellista ja suunnitelmallista nonformaalia oppimista. Myös informaali oppiminen toteutuu retkeilytaitojen karttumisena. Jatkuvuus ja toistuvuus ovat tärkeimpiä keinoja pedagogisten tavoitteiden saavuttamiseksi. Vuoden aikana toteutetaan neljä vapaaehtoista retkeä. Retket kestävät kaksi yötä, jotta nuoret rauhoittuvat ryhmäytymään ja nauttimaan retkeästä. Mukaan houkutellessa myös syrjäänvetäytyviä tai häiritsevästi käyttäytyviä oppilaita. Retkeilykerhon toiminta on kenties lähempänä elämyspedagogiikkaa toiminnallisine laaja-alaisine menetelmineen kuin yllätyksellisyyttä ja seikkailullisia aktiviteetteja tarjoavaa seikkailukasvatusta. Omia oivalluksia edistävät ohjelman väljyys ja tutut paikat. Kaupungissa asuvat nuoret tutustuvat lähiympäristön mahdollisuuksiin, mikä tukee myös eri kieli- ja kulttuuritaustaisten nuorten kotoutumista.

Didaktiikassa korostuu oppilaiden suhde toisiinsa ja retkeilyn tarjoamaan oppimisympäristöön. Opettajat pysyttelevät taustalla varmistamassa turvallisuutta ja ohjaamassa yhteisöllistä oppimisprosessia. Samalla punnitaan eri tavoitteiden vaikutuksia kokonaisuuteen. Esimerkiksi avoimuudesta tingitään kiireettömyyden ja yhteisöllisyyden hyväksi. Opettajille on haasteellista sovittaa yhteen oppimisprosessin avoimuus ja riittävä ohjaus. Nuorilta edellytetään omaa harkintaa, terveen järjen käyttöä ja oman toiminnan seurausten arviointia. Nuorten kehitystä tukevat mahdollisuudet tehdä virheitä, koska ne luovat loistavan mahdollisuuden kasvatuksellisiin keskusteluihin.

Retkeilykerho seikkailukasvatuksena

Syksyllä 1999 koulumme biologian ja maantiedon opettajien ajatuksena oli saada mukaan retkille pieni, luonnosta ja metsissä samoilusta innostunut porukka seitsemäs-, kahdeksas- ja yhdeksäsluokkalaista. Ensimmäisellä retkellä oli parikymmentä nuorta, mutta osallistujien määrä lisääntyi nopeasti – kesäretkillä noin 70 oppilaaseen. Retket ovat vakiintuneet neljään erilaiseen kohteeseen vuodessa: elokuussa ja toukokuussa meren rannalle, lokakuun alussa ja maaliskuussa mennään metsään. 75. juhla-retki järjestettiin toukokuussa 2019.

Retkeilykerhon taustalla olivat opettajien kokemukset partiosta ja luontokerhosta sekä näkemykset aktiivisesta oppijasta ja luontokokemusten merkityksestä luontosuhteen kehittymiselle ja kokonaispersoonallisuuden kasvulle. Lähtökohtana ei ollut seikkailukasvatus, vaikka ajatus seikkailukasvatuksesta oli jo rantautunut Suomeen 1990-luvun alussa (Widenius 2017). Tässä artikkelissa seikkailukasvatuksella tarkoitetaan pedagogista, tavoitteellista toimintaa, jolla tuetaan yksilön moniulotteista, reflek-

toivaa sivistysprosessia elämyksiä tuottavassa ympäristössä (Karppinen & Latomaa 2015, 73). Alusta alkaen tavoitteena on ollut tukea koulun kasvatus- ja koulutustehävää. Opettajat näkevät nuoret erilaisissa tilanteissa ja ovat luontevasti vuorovaikutuksessa heidän kanssaan.

Kerhotoiminnan jatkuvuus, toistuvuus ja avoimuus ovat oleellisia pedagogisten tavoitteiden saavuttamiseksi. Niitä ei voi saavuttaa yksilön eikä yhteisön kannalta yhtä vaikuttavasti tai syvällisesti valinnaisilla retkeilykursseilla. Tarkoitus ei ole hakea haastavia kokemuksia vaan hidastempoista yhdessäoloa, viipyilevää aikaa virittyä huomaamaan, mitä ympärillä tapahtuu, ja aikaa nauttia luonnon rauhasta. Näkökulma on lähempänä elämyspedagogiikkaa toiminnallisine laaja-alaisine menetelmineen kuin yllätyksellisyyttä ja seikkailullisia aktiviteetteja tarjoavaa seikkailukasvatusta (Widenius 2017; Tieteen termipankki 2018a ja 2018b). Toiminta sopii seikkailukasvatusverkoston ajatukseen siitä, että nuorten kehitystä ja oppimista tukevat kokonaisvaltaiset kokemukset ja toimintaan sisältyvät haasteet aidoissa toimintaympäristöissä sekä edellisiin liittyvä vuorovaikutus ryhmän muiden jäsenten kesken (Suomen nuorisokeskusyhdistys 2018). Myönteiset elämykset ja kokemukset luonnossa opiskelusta ovat vahvasti mukana myös biologian didaktiikassa (Helsingin yliopisto 2018).

Luovuutta ja uusia näkökulmia edistää informaali oppiminen uudessa ympäristössä. Tätä tuetaan toimettomuudella, jopa tylsyydellä, mikä houkuttelee nuoria itse kehittelemään omaa toimintaa. Omia oivalluksia edistävät myös ohjelman väljyys ja retkeily tutuissa paikoissa, jotta selviytymisen lisäksi jää tilaa omalle ajattelulle. Tämän ”toimettomuuden pedagogiikan” ideaa ja tuloksia kuvaan tarkemmin myöhemmin.

Murrosiän kehitykselle kohti itsenäistymistä on ominaista itsensä etsiminen ja oman olemisen reflektointi. Retkeilykerhon toiminta tarjoaa tähän mahdollisuuden kavereiden ja opettajien hienovaraisessa ohjauksessa. Yön yli jatkuva retkeily kasvattaa ymmärrystä omista fyysisistä ja psyykkisistä voimavaroista sekä niiden rajoista. Retkillä opitaan ryhmän toiminnasta ja omasta toiminnasta ryhmän jäsenenä. Samalla otetaan vastuuta sekä itsestä, muista että ympäristöstä. Kavereita autetaan ja apua otetaan vastaan. Kohteet ovat lähellä, ja niihin matkataan julkisilla liikennevälineillä.

Perustana arvot ja laaja-alainen osaaminen

Kasvatuksen ja koulutuksen lähtökohtana olevien arvojen tulee näkyä koulun tavoitteissa ja toimintakulttuurissa ja siten ohjata didaktisia ratkaisuja. Retkeilykerho kartuttaa sosiaalisia taitoja, erityisesti yhteisöllisyyttä ja osallisuutta, sekä vahvistaa itsetuntoa ja itsetuntemusta. Koulun biologian opetuksessa tätä tukevat opiskelu koulukasvitarhalla ja lähimetsässä, opintoretket Itämeren ja lähilammen rannoille sekä suo- ja linturetket osana opetusta. Vuosittain toistuvat retket tuovat oppilaille omistajuuden retkiin. Retket elävät puheissa ja luovat odotuksia. Oppilaat tietävät, mitä odottaa ja mitä mahdollisuuksia paikka tarjoaa. Turvallisuuden ja yhteisöllisyyden näkökulmasta tärkeintä on vetoaminen terveen järjen käyttöön ja oman toiminnan seurausten arviointiin.

Koulun toiminta pohjaa lainsäädäntöön ja siihen perustuvaan säädöstöön. Retkeilykerhokin toimii perusopetuslain ja opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti. Vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2014) laaja-alainen osaaminen tarkoittaa tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden ja tahdon muodosta-

maa kokonaisuutta. Tarkoituksena on tukea itsetuntemusta, ihmisenä kasvamista, demokraattisen yhteiskunnan jäsenyyttä sekä kestäväää elämäntapaa. Oppilaita rohkaistaan tunnistamaan oma erityislaatunsa, vahvuutensa ja kehittymismahdollisuutensa sekä arvostamaan itseään. Kaikki tämä sopii myös seikkailukasvatukseen. Seuraavassa tarkastelen viittä laaja-alaista osaamiskokonaisuutta suhteessa retkeilykerhon toimintaan.

Ajattelu ja oppimaan oppiminen

Retkeilykerhon toiminnassa korostuvat yhdessä tekeminen, syventyminen sekä tutkiva ote. Pärjääminen retkillä kasvattaa luottamusta omiin kykyihin sekä vahvistaa toimintakykyä ja osallisuutta. Toiminta innostaa kuuntelemaan toisten näkemyksiä sekä tukemaan ja kannustamaan muita. Retkillä kiireettömyys, leikit, fyysinen aktiivisuus ja toiminnallisuus edistävät oppimisen iloa ja vahvistavat luovaa ajattelua. Retkien eettiset näkökulmat liittyvät muun muassa vastuullisuuteen, muista huolehtimiseen ja kestävään elämäntapaan.

Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu

Retkeilykerhossa opitaan tuntemaan ja arvostamaan omaa elinympäristöä, esteettisiä luontoelämyksiä sekä rakentamaan myönteistä ympäristösuhdetta. Oppilaat kehittävät sosiaalisia taitojaan eri tilanteissa ja näkevät vuorovaikutuksen merkityksen omalle kehitykselleen. Eri-ikäisten lasten, nuorten, nuorten aikuisten ja keski-ikäisten yhdessäolosta oppilaat saavat näkökulmia pohtiakseen paikkaansa sukupolvien ketjussa. Retkeily rohkaisee mielikuvituksen käyttöön, kekseliäisyyteen ja käsillä tekemiseen niin ruokakulttuurin osalta kuin muutoinkin.

Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot

Retkillä oppilaat kantavat vastuuta yhteisestä arjesta ja aikatauluista sekä harjaantuvat kestävään elämäntavan mukaisiin valintoihin ja toimintatapoihin. Kerhon toiminta perustuu kohtuullisuuteen, jakamiseen ja säästäväisyyteen. Nuoret huomaavat ihmissuhteiden ja keskinäisen huolenpidon tärkeyden sekä kehittävät itsesäätelyään ja tunnetaitojaan. Konkarit auttavat nuorempia telttojen pystytyksessä, retkikeittimien käytössä ja ruoan laitossa. Jokainen vaikuttaa toiminnallaan niin omaan kuin toistenkin hyvinvointiin ja turvallisuuteen. Yleinen ”kaveria ei jätetä” -kulttuuri luo turvallisuutta. Retkeilyssä oppii ennakoimaan vaaratilanteita ja toimimaan niissä tarkoituksenmukaisesti.

Lasten ja nuorten kunto on heikentynyt parin vuosikymmenen aikana. Retket tarjoavat erilaisille liikkujille haasteita fyysisen toimintakyvyn ylläpitämiseksi, totuttavat liikkumaan ulkona luonnossa, luovat valmiuksia liikunnan ilon löytämiseen sekä ohjaavat arvostamaan ja hallitsemaan omaa kehoa.

Työelämätaidot ja yrittäjyys

Retkeillessä työskennellään itsenäisesti ja yhdessä toisten kanssa, järjestelmällisesti ja pitkäjänteisesti, hahmottaen oma tehtävä osana kokonaisuutta. Yhdessä opitaan vastavuoroisuutta, ponnistelua ja sinnikkyyttä yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. Samalla opitaan ennakoimaan vaikeuksia sekä kohtaamaan epäonnistumisia ja pettymyksiä. Retkeily kannustaa suhtautumaan uusiin mahdollisuuksiin avoimesti sekä toimimaan joustavasti ja luovasti. Riskien arviointi ja niiden hallittu ottaminen tulevat tutuiksi.

Osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävä tulevaisuuden rakentaminen

Yhteisöllisyys ja osallisuus perustuvat avoimuuteen ja yhdenvertaisuuteen. Jokainen saa olla osa yhteisöä omista lähtökohdistaan. Tämä tukee itsetuntemuksen, itsetunnon ja sosiaalisten taitojen kehitystä sekä ehkäisee syrjäytymistä. Retkeilyssä tätä tuetaan seuraavasti: Retkille voi ilmoittautua vain muutamaa päivää ennen lähtöä. Itsetuntemus kasvaa, kun arvioi kykyjään ja toiveitaan ja testaa niitä retkellä. Opettajille tämä teettää töitä ja vaatii kykyä sietää epäjärjestyttä. Retkeilyvälineet ovat edullisia ja myös lainattavissa. Retkikohteet ovat lähellä ja ruoka edullista. Avoimuutta tuovat myös mukana olevat entiset oppilaat, muut opettajat, kouluhuoltajat sekä heidän lapsensa.

Ympäristön suojelemisen merkitys avautuu omakohtaisen luontosuhteen kautta. Kokemusten kautta opitaan vaikuttamista, päätöksentekoa ja vastuullisuutta. Samalla opitaan sääntöjen, sopimusten ja luottamuksen merkitystä sekä ilmaisemaan omia näkemyksiä rakentavasti. Lisäksi saadaan tilaisuuksia harjoitella neuvottelemista, sovittelemista ja ristiriitojen ratkaisemista.

Kuvaus retkeilykerhon toiminnasta

Toiminta perustuu oppimisympäristön rakentamiseen

Seuraavaksi kuvaan, millaisiksi toimintatavat muotoutuivat tuettaessa ison ryhmän retkeilyä vahvan pedagogisen ja didaktisen näkemyksen johdattamana. Lisäksi kerron, miten oppimista ja kasvua tuetaan luomalla otollinen toimintaympäristö, jossa huomaamatta, informaalisti ja nonformaalisti, opitaan uutta hyödyntäen ihmisen valtavaa mallioppimisen kykyä.

Didaktisesti korostuu oppilaiden suhde oppimisympäristöön: selviytymiseen, sosiaaliseen yhdessäoloon ja luonnon tarjoamiin elämyksiin.

Oppimisympäristön luominen vaatii opettajalta sekä kokonaisuuden että yksityiskohtien tarkastelua tavoitteiden näkökulmasta sekä ennen retkeä että retken aikana. Retkellä opettajien on tarkoitus toimia huomaamattomasti ja pysytellä taustalla sekä pystyttävä luopumaan halustaan hallita tilannetta. On haasteellista sovittaa yhteen oppimisprosessin avoimuus ja riittävä ohjaus, kun nuorten tarvitseman ohjauksen määrä vaihtelee.

Kokonaisuuden hallinta vaatii opettajilta herkkyyttä aistia ryhmän tunnelmaa ja kykyä ohjata toiminta oikealle uralle. Samalla punnitaan eri tavoitteiden vaikutuksia kokonaisuuteen. Avoimuuden ja matalan kynnyksen korostaminen johti siihen, että osa alkoi tulla mukaan kesken tai lähteä aikaisemmin. Oli esimerkiksi tärkeitä pelejä, harjoituksia ja mummon syntymäpäiviä. Tästä seurasi hankaluuksia, koska tulijat olivat eri vaiheessa retken tunnelmaa. He eivät olleet jakamassa aikaisempia kokemuksia eivätkä virittelemässä ryhmän toimintaa yhdessä muiden kanssa. Tulijat ja lähtijät kulkivat omilla autokyydeillään, mikä aiheutti kateutta muissa, jotka raahasivat raskaita taakkojaan pitkin tien laitaa. Tämän seurauksena avoimuudesta tingittiin kiireettömyyden ja yhteisöllisyyden hyväksi. Retkille voi lähteä vain yhteisen aikataulun mukaan. Myös omat kuljetukset täytyi kieltää. Oppilaat oppivat näin tekemään valintoja – kaikkea ei kannata mahdollistaa yhteen viikonloppuun.

Tutut paikat ja ajankohdat luovat odotuksia

Retket toistuvat vuodesta toiseen samoihin aikoihin ja samoihin paikkoihin. Näin saadaan oppilaat odottamaan tulevaa retkeä ja juttelemaan siitä kavereiden kanssa. Tarkempi paikka ja ajankohta sovitaan viimeistään edellisellä retkellä, jotta nuoret voivat varata sen kalenteriinsa. Retkeläisille, myös entisille oppilaille, on perustettu suljettu sosiaalisen median ryhmä tiedottamista varten.

Kesäretki Suomenlahden saareen on heti koulun alun jälkeen, joten uusia seitsemäsluokkalaisia pitää aktiivisesti houkuttella lähtemään. Meri luo oman tunnelmansa ja mahdollistaa uintireissut ja usein hiukan pelottavan kamppailun aalloissa. Tälle retkelle on ylivoimaisesti eniten lähtijöitä. Seuraavaksi lokakuun alkupuolella on metsäretki pienen järven rannalle. Retki tulee edellistä edullisemmaksi, koska perille päästään julkisilla busseilla eikä telttailusta tarvitse maksaa. Sää on viileä, mutta sulan maan aikaan selviää tavanomaisilla yöpymisvälineillä. Lähtijöitä on jo vähemmän, joitakin kymmeniä.

Kolmantena on talvinen noin kolmenkymmenen hengen metsäretki maaliskuussa. Tälle retkelle voivat lähteä mukaan vähintään kahdelle retkelle osallistuneet tai vastaavan retkeilykokemuksen hankkineet oppilaat. Talviretkeily on haastavaa, ja varusteiden täytyy olla hyvät. Viimeisenä on kevätretki toukokuun lopulla rannikon upeisiin maisemiin. Toukokuun sää on oikukkaat: välillä on ollut lämmin kesäsää, toisinaan olemme värjötelleet sankassa sumussa. Julkinen liikenne on hiljentynyt viikonlopuiksi, joten kuljemme huoltajien kyydeillä kotiin.

Ennen retkeä

Oppilaille ja huoltajille jaetaan retkikirje paperilla ja sähköisesti. Kirjeessä kerrotaan retken turvallisuudesta, varusteista ja käytännön ohjeista sekä tarkempi ajankohta ja paikka. Myös ilmoittautuminen tapahtuu sähköisesti huoltajille jaetun linkin kautta. Samalla kerätään oppilaiden ja huoltajien puhelinnumerot yhteydenpitoa varten. Retkille houkutellaan aktiivisesti mukaan myös hiljaisia, syrjäanvetäytyviä tai häiritsevästi käyttäytyviä oppilaita. Oppilaat voivat osallistua, tai olla osallistumatta, kaikille 12 retkelle tai käydä kokeilemassa vaikkapa vain yhden kerran.

Ennen retkeä järjestetään välituntikokous, jossa varmistetaan, että kaikilla on sopiva telttakunta sekä asialliset omat tai lainatut varusteet. Toistaiseksi muun muassa telttoja on löytynyt kaikille oppilaille. Myös seurakunta on lainannut telttoja. Varusteiden löytymisessä auttaa se, että retkellä toimitaan telttakunnittain. Halutessaan voi majoittua yksinkin, mutta opettajat kyselevät ennakkoon, keitä on lähdössä ja ohjailtavat oppilaita sopiviin ryhmiin. Loppujen lopuksi jokainen kuitenkin päättää itse, keiden kanssa majoittuu. Kiusaamista ei ole havaittu, mutta pettymyksiä on tullut.

Yhteisöllisyys ja omatoimisuus alkavat yhteisestä matkasta

Kun retket suuntautuvat lähelle, totutaan julkisten liikennevälineiden käyttöön, muistutetaan arkisten valintojen vaikutuksesta ympäristön kuormittumiseen ja harjoitellaan toisten matkustajien huomioon ottamista. Kävelyä on vain muutama kilometri, koska nuori, 50-kiloinen oppilas tarvitsee lähes yhtä painavat varusteet ja eväät kuin vantterimmat aikuiset. Siksi myös majoitumme samaan paikkaan molemmiksi öiksi. Varusteiden kantaminen sekä leirin rakentaminen ja purkaminen

kahteen kertaan olisivat tottumattomille liian vaativia tehtäviä ja toisivat kiireen tuntua retkelle.

Oppilaat sopivat aterioista ja ostavat yhteiset eväät telttakunnittain, mikä tuo luontevia tilanteita keskustella ruoanlaitosta jo kotona. Aluksi mukana on valmiita ja nopeasti valmistettavia pastaruokia, mutta taitojen ja motivaation kasvaessa siirtyään monipuolisempiin aterioihin. Vaikka kaikki voivat itse päättää itselleen sopivan ajan ruokailuun, ruoan valmistus lähellä keittokatosta mahdollistaa mallioppimisen ja innostaa keskustelemaan eri vaihtoehdoista, myös ruoan terveellisyydestä. Ehkä kekseliäin idea oli pienen porukan viidenkymmenennen retken kunniaksi retken aikuisille valmistama viiden ruokalajin päivällinen valkoisine liinoineen, kynttilöineen ja alkoholittomine viineineen.

Uusi innovaatio on retkiruokien teemoittaminen. Tämä alkoi retkikeittimellä valmistetuista pitsoista, jotka yllättivät herkullisuudellaan. Mukana on ollut eri ruokakulttuureja, kasvisteemaa, amerikkalaisia unelmia, espanjalaisia herkuja ja pystygrilliruokia. Teemaan tarttuminen on vapaaehtoista, mutta lähtyjen paisto nuotion äärellä on varma yhteisöllisyyden rakentaja. Koulu tukee retkeä kymmenen litran lähtytaikinain aineksilla ja nuotiolle sopivilla lähtypannuilla.

Toimettomuuden pedagogiikkaa

Ohjelman on tarkoitus olla mahdollisimman avoin. Ideana on ”toimettomuuden pedagogiikka”, jonka on tarkoitus tuottaa lepoa ja rauhaa arjen hektisyyden keskelle ja toisaalta saada mielikuvitus ja innovaatiot liikkeelle. Retkeilyn haasteet ja luonnonympäristöjen monipuolisuus luovat hyvän ympäristön kekseliäisyydelle. Jokainen voi rakentaa ohjelmaa omien tarpeidensa pohjalta. Joskus seiskaluok-

kalaisten kihertäminen omassa tellassa on parasta yhteisöllisyyden rakentamista, seuraavalla kerralla pitempi päivävaellus tai kiipeily kallioilla tuottaa parhaan tuloksen. Hauskimpia innovaatioita ovat olleet pressujen käyttö purjeina pulkan vetämiseen aurinkoisella jäällä ja paljain jaloin kävely tulisilla hiilillä.

Opettajat virittelevät oppilaiden napattaviksi ideoita, kuten läheisen luolan etsimistä tai tähtien tarkkailua. Kokeneemmat retkeilijät innovoivat itse uusia haasteita tai kierrättävät vanhoja ideoita itsensä ja muiden iloksi. Oppilaat kasvavat haasteiden myötä ottamaan vastuuta itse. Toisten opastaminen kasvattaa ja motivoi kokeilemaan ja kehittämään omia taitoja yhteisöllisyyden rakentajana. Työ myös neuvoo tekijäänsä, kun yhdessä pohditaan parhaita ratkaisuja. Koska retkellä ei ole tarkkaa ohjelmaa, ryhmää täytyy virittää ja ohjeistaa ajoissa. Ennen uintia täytyy kertoa, että puolen tunnin päästä valvoja lähtee rantaan. Näin rytmitetään retkeä, mutta oppilaille jää mahdollisuus säätää omaa toimintaansa ja aikatauluun.

Alusta alkaen lähtökohtana oli retkeily perjantaista sunnuntaihin, jottei koulutyö häiriinny. Sunnuntaina palataan hyvissä ajoin, jotta jokainen ehtii huolehtia varustehuollosta ja toipua retken rasituksista. Sunnuntaiaamuna on varattava riittävästi aikaa aamiaiseen, leirin purkamiseen, tavaroiden pakkaamiseen ja telttapaikkojen tarkastukseen. Hyvistä ohjeista huolimatta on välttämätöntä seurata roskaantumista sekä jätteiden määrää ja lajittelua.

Ehdimme kokeilla myös yhden yön retkiä, mutta kokemukset eivät olleet hyviä. Ensimmäisen illan tunnelma on varsin maaninen, koska tilanne on uusi ja sosiaalisesti kuormittava. Leikeistä ja muista fyysisistä aktiviteeteista huolimatta uni ei tule silmään. Lähtö seuraavana aamuna jättää kiireisen ja hajanaisen olon, eivätkä toi-

minnan tavoitteet täyty. Kun lauantaina on koko päivä, ilta ja yö aikaa, nuoret rauhoittuvat nauttimaan retkestä. Myös ryhmäytyminen vahvistuu, kun nuoret asettuvat luontevasti uuteen paikkaan ja toistensa seuraan. Tunnelma on yhteisöllinen ja levollinen.

Toiminta pitää virkeänä

Koska ohjelma on mahdollisimman vapaa, nukkumaanmenoajokajaan ei ole. Joskus tilanteen niin vaatiessa retkeläiset painostetaan teltoille. Tässäkin on jouduttu säätämään retken kulkua opettajien kokemuksen karttuessa. Aluksi aamujen venyminen, vapaa päiväohjelma ja notkuminen leirissä johti turhautumiseen, ja nahisteiluun. Tämän vuoksi ohjelmaan lisättiin pakollinen reippailu. Vanhemmat oppilaat rakentavat rastiradan tai vastaavan, mikä tuo rauhaa ja leppoisuutta toiseen retkipäivään.

Murrosikäiset innostuvat yhteisöllisyyttä rakentavista, liikunnallisista kontaktileikeistä. Luontevimmin leikkejä ohjaavat vanhemmat oppilaat ja/tai mukana olevat partiolaiset. Opettajien on tarkoitus pysytellä taustalla mutta toisaalta olla mukana. Leikit ovat vapaaehtoista, mutta opettajat kannustavat vähemmän innokkaita mukaan. Monet katselevat aluksi sivusta mutta lähtevät myöhemmin mukaan leikkeihin.

Turvallisuus ja avoimuus

Sekä turvallisuuden että yhteisöllisyyden näkökulmasta on viisi sääntöä. Jokainen huolehtii turvallisuudesta, päihteitä ei käytetä, ketään ei syrjitä, telttojen pitää näkyä opettajien teltoille ja ruoka täytyy laittaa keittokatoksen lähetyvillä. Tärkeintä on kuitenkin vetoaminen terveen järjen käyttöön ja oman toiminnan arviointiin. Opettajien jaksamisen ja turvallisuuden

vuoksi retkille on pyritty saamaan mukaan riittävästi aikuisia, kuten läheisen yhdyskuntaklubin työntekijöitä, koulunkäyntiavustajia, entisiä oppilaita ja partiolaisia. Monimuotoisuus lisää yhteisöllisyyttä ja oppilaiden mahdollisuuksia aikuiskontaktteihin.

Vaikka vakavilta vammoilta on välttytty, retkillä on varauduttava yllättäviin tilanteisiin. Aina huoltajilla ei ole mahdollisuutta kuljettaa lasta lääkäriin. Kun joku retken aikuisista vie oppilaan tarkastettavaksi, leiriin täytyy jäädä riittävästi aikuisia. Vastuu toiminnan suunnittelusta, ohjaamisesta ja valvonnasta on opettajilla. Oleellisinta on huolellinen suunnittelu ja vaaratilanteiden ennakointi. Keskeisimmät turvallisuusnäkökulmat käydään läpi oppilaille ja huoltajille lähetettävässä viestissä. Opettajat kiertävät telttapaikoilla ja kysyvät, mitä on syöty, miten yö meni, onko kylmä jne. luoden samalla sopivaa sosiaalisen kontrollin tunnetta. Turvallisuuden ylläpidossa auttaa opettajien kokemus kunkin oppilaan toiminnasta jo koulussa. Erityisiä vaaran paikkoja ovat liikenne, liukkaus ja epätasainen maasto (erityisesti jyrkänteet), eksyminen, uinti kesäisillä retkillä, heikot jäät talvisin, tulen, puukkojen ja kirveiden käsittely sekä hygieeniset seikat.

Ongelmat luovat mahdollisuuden kasvatuksellisiin keskusteluihin

Seikkailukasvatukseen kuuluvat suunnitelmalliset kasvua ja kehitystä tukevat haasteet. Tältä pohjalta rakennetaan myös retkeilykerhon toiminta ja toimintaympäristöt. Kasvuun ja kehitykseen kuuluvat myös mahdollisuudet tehdä virheitä. Aikuisten tehtävä on huolehtia, etteivät seuraukset ole liian vakavia. Vaikka päiheteettömyys on edellytys turvallisuudelle retkeilylle ja lainsäädännönkin edellyttämää, nuoret kokeilevat rajojaan. Silti yli seitsemälläkymmenellä retkellä vain muu-

taman kerran päihteet ovat aiheuttaneet ongelmia. Alkoholia nauttineet nuoret on täytynyt turvallisuussyistä lähettää kotiin, tai joissakin tapauksissa asia on selvitetty vasta retken jälkeen huoltajien kanssa. Tällaiset tilanteet tarjoavat loistavan tilaisuuden keskustella konkreettisesti päih-teistä nuorten kanssa.

Yhteenveto ja pohdinta

Kerhon merkitys nuorten kasvulle ja kehitykselle näkyy nuorten innossa osallistua retkille, eri-ikäisten nuorten yhdessäolona, nuorten itsetunnon ja itsetuntemuksen kasvuna sekä huoltajien palautteessa. Kehitystä tukevat kokonaisvaltaiset kokemukset, toimintaan sisältyvät haasteet aidoissa toimintaympäristöissä sekä tiivis sosiaalinen vuorovaikutus.

Epätodennäköisiä lähtijöitä houkutellessaan mukaan henkilökohtaisesti ja moneen kertaan. Hiljaiset nuoret kasvavat osallistumaan retken tapahtumiin muiden nuorten mukana. Myös koulussa häiriköivät oppilaat pärjäävät retkillä, joissa toiminnallisuus ja ohjelman vapaus helpottavat sopeutumista. Metsään mahtuu huutoa ja meteliä. Arjen hallinta ja itsesäätelyn taidot karttavat retkien myötä.

Retkeilyn kokonaisvaltainen ote on erinomainen osa eri kieli- ja kulttuuritaustaisten lasten kotouttamista. Eniten hyötyisivät nuoret, joilla on vähän kosketusta ulkona olemiseen. Perheiden yhteiset päiväretket voisivat madaltaa nuorten kynnystä lähteä mukaan. Toisaalta perheet voisivat vieraila retkillä. Riskinä on, että nuori haluaa lähteä kesken retken kotiin vanhempiansa mukana tai että nuoria nolottaa vanhempiensa vierailu. Myös tottumattomat vanhemmat saattavat kauhistua, selviävätkö nuoret alkeellisissa oloissa.

Retkeily ja koulun opetussuunnitelma

Seikkailukasvatusta pitäisi toteuttaa Suomen kouluissa laajemmin. Uusi opetussuunnitelma (Opetushallitus 2014) velvoittaa systemaattisesti kehittämään ja arvioimaan koulun toimintakulttuuria ja oppilaiden laaja-alaisen osaamisen taitoja sekä luomaan mahdollisuuksia monialaiseen oppimiseen. Tähän seikkailukasvatusta tarjoaa hyvät mahdollisuudet tuomalla mukaan tavoitteellista ja suunnitelmallista nonformaalia oppimista sekä informaalia oppimista muun muassa elämänhallinnan taitojen karttumisenä. Kerhon toiminnassa toteutuukin viisi laaja-alaista osaamiskokonaisuutta: ajattelu ja oppimaan oppiminen, kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu, itsestä huolehtiminen ja arjen taidot, työelämätaidot ja yrittäjyys sekä viimeisenä osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen.

Oppimista ja kasvua tuetaan luomalla otollinen oppimisympäristö, mikä vaatii yksityiskohtien tarkastelua sekä didaktista, tavoitteellista ja refleksiivistä työtettä sekä ennen retkeä että retken aikana. On haasteellista sovittaa yhteen oppimisprosessin avoimuus ja riittävä ohjaus tavoitteiden toteutumiseksi. ”Toimettomuuden pedagogiikka” tuo kuitenkin rauhaa arjen hektisyyteen ja saa mielikuvituksen liikkeelle. Tutut paikat ja ajankohdat edistävät luovuutta ja osallisuutta. Majoittumisen ja ruokailun organisointi telttakunnittain kannustaa omatoimisuuteen ja yhteisöllisyyteen. Taidot ja motivaatio kasvavat nopeasti, ja valmisruoista siirrytään monipuolisempien annosten valmistamiseen. Toisten opastaminen ja leikkien vetäminen motivoivat kokeilemaan ja kehittämään omia taitoja yhteisöllisyyden rakentajana.

Mukaan lähteviltä nuorilta edellytetään terveen järjen käyttöä. Vastuu toiminnan

suunnittelusta, ohjaamisesta ja valvonnasta on kuitenkin opettajilla. Toisaalta ongelmatilanteet luovat mahdollisuuksia kasvatuksellisiin keskusteluihin, aikuisten tehtävä on vain huolehtia, etteivät seuraukset virheistä ole liian vakavia.

Reflektointi

Tavoitteellisuus vaatii jatkuvaa reflektiota arvojen toteutumisesta ja kerhon merkityksestä nuorille osana koulun toimintaa. Nuorten oma reflektointi on oleellista tavoitteiden saavuttamisen kannalta. Itseään etsivillä, itsenäistyvillä nuorilla on voimakas luontainen tarve arvioida itseään fyysisissä, psyykkisissä ja sosiaalisissa ympäristöissä sekä yksin että yhdessä kavereidensa kanssa. Opettajat tukevat tätä kyselemällä vointia ja pärjäämistä tai käymällä nuotion äärellä keskusteluita retkeilyn kokemuksista nousevista teemoista. Tämä pitää murrosikäisten kanssa tehdä hienovaraisesti. Yhteisessä loppupiirissä jokainen kertoo muun muassa, mikä retkellä oli parasta. Tässä vaiheessa käydään läpi myös jätteiden määrän vähentämistä ja lajittelua konkreettisesti tarkastelemalla, mitä roskiksesta löytyy.

Nuorten on helppo itsekkin huomata retkeilytaitojensa ja valmiuksiensa kehittyminen. Ryhmätaitoihin ja itsetuntemukseen liittyvää kokonaisvaltaisten kokemusten reflektointia pitäisi kuitenkin kehittää, koska sosiaalisia taitoja, itsetuntemusta vahvistaneita kokemuksia ja itsestä huolehtimisen taitoja voi hyödyntää muuallakin elämässä.

Innovaation levittäminen

Koska olemme nähneet retkeilykerhon valtavan vaikutuksen monien nuorten elämään, olemme halunneet levittää ideaa muillekin kirjoittamalla aiheesta ja kerto-

malla kerhosta eri tilaisuuksissa. Olemme myös tarjonneet mahdollisuutta tulla tutustumaan kerhon toimintaan, jotta kynnyks lähteä säännöllisesti metsään nuorten kanssa madaltuisi. (Esim. Arino 2018.) Laimean kiinnostuksen vuoksi olemme pohtineet syitä siihen, miksi retkeilykerhotoiminta ei ole levinnyt uusiin kouluihin.

Ensinnäkin harva opettaja itse nauttii telttailusta, puhumattakaan yöpymisestä metsässä huonolla säällä. Toiseksi lisähaasteen tuo lähtö oppilaiden kanssa avoimeen oppimisympäristöön, jossa mielikuvana on vaikeus hallita nuorten toimintaa. Kolmanneksi koulussa täytyy olla useita innostuneita opettajia, koska yksin retkeilykerhoa ei voi vetää. Neljänneksi kouluissa on jo retkeilykursseja, eivätkä opettajien voimat riitä useampiin retkiin. Viidenneksi koulutyöstä on tullut niin kuormittavaa, että opettajat tarvitsevat viikonloput lepoon ja virkistykseen toisin kuin vielä viitisenkymmentä vuotta sitten, jolloin monissa kouluissa toimi luontokerho. Oleellinen osa ammattitaitoa onkin mitoittaa toiminta voimavarojen ja oman jaksamisensa mukaan. Kehittämistyössä sanonta ”paras on hyvän pahin vihollinen” on arvokas ohje. Parempi tyytyä kohtuulliseen tulokseen kuin jättää hyvä idea toteuttamatta tai uupua sen alla.

Uuden kerhon perustaminen onnistui yhden opettajan siirryttyä toiseen kouluun. Toimintakulttuurin luomisessa käytettiin apuna yhteistä retkeä toisen retkeilykerhon kanssa. Aluksi mukaan lähti pieni porukka tottuneita retkeilijöitä, kuten partiolaisia, jotka toivat mukanaan myös leikit. Oppilaiden kertomukset houkuttelivat uusia lähtijöitä ja synnyttivät toiveen ensin kahdesta ja sitten kolmesta retkestä vuodessa. Kun lähtijät lisääntyivät, oli luontevaa retkeillä oman koulun porukalla. Käpylän peruskoulun retkeilykerhon toimintaa voi seurata julkisessa

Facebook-ryhmässä (Käpylän peruskoulun retkeilykerho 2019).

Yhteistyöstä partiolaisten kanssa on hyötyä myös paikallisille lippukunnille. Monet nuoret luopuvat partioharrastuksestaan murrosikään tullessaan. Koulun retkiltä lippukunnat ovat voineet värvätä uusia jäseniä pois lähteneiden tilalle vetämään nuorempien ryhmiä. (Nenonen 2016).

Lähteet

Arino, K. (2018). Nuorten luontosuhteen ja yhteisöllisyyden vahvistaminen retkeilemällä osana kouluopetusta. Saatavissa: https://omastadi.hel.fi/processes/omastadi-kokohelsinki/f/28/proposals/1218?component_id=28&locale=sv&participatory_process_slug=omastadi-kokohelsinki&random_seed=-0.541939916575018 (viitattu 1.10.2019).

Helsingin yliopisto (2018). Biologia oppiaineena. Biologian ainedidaktiikka. Helsingin yliopiston biologian didaktiikan aineen- ja luokanopettajan koulutuksen taustamateriaalia. Saatavissa: <https://blogs.helsinki.fi/biologianainedidaktiikka/biologian-oppimisesta/biologia-oppiaineena/> (viitattu 17.10.2018).

Karppinen, S. & Latomaa, T. (2015). Seikkaillen elämyksiä III. Suomalainen seikkailupedagogiikka. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

Käpylän peruskoulun retkeilykerho (2019). Saatavissa: <https://www.facebook.com/groups/780192602037664> (viitattu 6.6.2019).

Nenonen, R. (2016). Koulun retkeilykerhosta uutta virtaa lippukunnan toimintaan. Blogikirjoitus. Saatavissa: <https://www.paakaupunkiseudunpartiolaiset.fi/blogi/2016/10/07/retkeilykerhon-avulla-uutta-virtaa-lippukunnan-toimintaan/> (viitattu 1.6.2019).

Opetushallitus (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Saatavissa: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelmien-perusteet> (viitattu 1.10.2019).

Suomen nuorisokeskusyhdistys (2018). Seikkailukasvatusesite. Saatavissa: <http://www.snk.fi/media/pdf/seikkailukasvatus-esite-final-www.pdf> (viitattu 17.10.2018).

Tieteen termipankki (2018a). Kasvatustieteet: elämyspedagogiikka. Saatavissa: <http://www.tieteentermipankki.fi/wiki/Kasvatustieteet:elämyspedagogiikka> (viitattu 17.10.2018).

Tieteen termipankki (2018b). Kasvatustieteet: seikkailukasvatus. Saatavissa: <http://www.tieteentermipankki.fi/wiki/Kasvatustieteet:seikkailukasvatus> (viitattu 17.10.2018).

Widenius, S. (2017). Mistä on hyvä seikkailukasvatus tehty? Suomalaisen seikkailukasvatuksen tunnuspiirteiden ja arvojen määrittäminen laadukkaan toiminnan kuvaajiksi. Opinnäytetyö. Humanistinen ammattikorkeakoulu. Kansalaistoiminnan ja nuorisotyön koulutu

Didaktisia näkökulmia elämys- ja seikkailu- pedagogiikkaan ja erilaisiin oppijoihin

Maarit Marttila

Tiivistelmä

Opettaja ratkoo päivittäin ja oppitunneittain eriyttämiseen ja soveltamiseen liittyviä kysymyksiä, sillä kouluissa on mitä erilaisimmin tavoin oppivia opiskelijoita. Jokainen oppija on yksilö. Etenkin toisella asteella ammatillisessa koulutuksessa ryhmät ovat hyvin heterogeenisiä. Elämys- ja seikkailupedagogiikka tarjoaa luonnostaan menetelmällisesti monenlaisia soveltamisen mahdollisuuksia. Muun muassa luonto ympäristönä rauhoittaa, elvyttää, auttaa keskittymään ja luo oivalliset puitteet toiminnalliseen oppimiseen. Elämys- ja seikkailupedagogiikassa toiminnallisuus tuottaa myös haasteita. Mikäli ryhmässä on esimerkiksi liikuntarajoitteisia oppijoita, opettajan on pohdittava tehtävät harjoitteet etukäteen siten, että ryhmän jokainen jäsen voi osallistua turvallisesti toimintaan ja että kaikki voivat onnistua tehtävien suorittamisessa. Tässä osittain väitöskirjaani pohjautuvassa artikkelissa kuvaan elämys- ja seikkailupedagogiikan didaktisia toteutuksia opettaja-tutkijan näkökulmasta erilaiset oppijat huomioiden.

Abstract

Didactic viewpoints to outdoor adventure education and diverse learners

We come across students who learn in many ways in school education. Every learner is an individual. Especially in vocational education, the groups are very heterogeneous. The teacher solves the issues of differentiation and application on a daily and lesson basis. Outdoor adventure education methodically offers a wide range of application possibilities naturally. For example, a nature environment soothes, revitalizes, helps one to concentrate and creates an excellent framework for functional learning. The functionality of outdoor adventure education also presents challenges. Among other things, if the group has learners with reduced mobility, the teacher should consider the exercises to be done in advance, so that each member of the group can participate in the activity safely and that everyone can succeed in performing the tasks. In this article, which is partly based on my dissertation, I examine the didactic implementations of outdoor adventure education from the perspective of a teacher-researcher.

Johdanto

Tämä elämys- ja seikkailupedagogiikan didaktiikkaa tarkasteleva artikkelini perustuu väitöstutkimuksessani ja käytännön opetustyössäni ammatillisessa koulutuksessa tekemiini havaintoihin. Kuvaan toimiviksi arvioimiani didaktisia toteutuksia erilaiset oppijat huomioiden. Erilaisuuden näen laaja-alaisesti lähes jokaista koskehtavana käsitteenä. Artikkelini luo samalla teoreettisia ja käytännöllisiä suuntaviivoja menetelmän hyödyntämiseen koulun arjessa erityisesti toisella asteella.

Artikkeli on hyvin käytäntöön pureutuva. Esittelemäni didaktiset ratkaisut on toteutettu interventiotutkimuksen (Marttila 2016) aikana ammatillisessa oppilaitoksessa yhden lukuvuoden aikana tai reilun kymmenen vuoden aikajänteellä osana arjen opetustoimintaa toimiessani liikunnan, terveystiedon, työkyvyn ja hyvinvoinnin lehtorina toisella asteella suuressa kaupunkikoulussa. Ne ovat siten toimiviksi havaittuja sekä käytännössä että tutkimuksellisesti.

Suomalaista elämys- ja seikkailupedagogiikkaa voi toteuttaa monella tavalla toiminnallisesti erilaisia tehtäviä soveltaen. Tehtävien valintaan vaikuttavat niin ryhmä, ryhmäläiset, asetetut tavoitteet, olosuhteet, opettajan osaaminen kuin vuodenaikat, joitakin mainitakseni. Tarkempaa tietoa elämys- ja seikkailupedagogiikan teoreettisesta taustoituksesta, muun muassa reflektion merkityksestä menetelmässä sekä luonnon, luontoliikunnan ja yhteistoiminnan roolista elämys- ja seikkailupedagogiikassa, löydät useista muista tämän teoksen artikkeleista.

Väitöstutkimuksessani ja myös tässä artikkelissani määrittelen käsitteen *elämys- ja seikkailupedagogiikka* koulun kontekstissa seuraavasti: Elämys- ja seikkailupedagogiikka on suomalaisen eräperinteeseen

ja luontoliikuntaan tukeutuvaa, kaikille oppijoille sopivaa, elämyksellistä, kokemuksellisen ja konstruktivistisen oppimisen teorioihin pohjautuvaa, kokonaisvaltaista, reflektiivistä pedagogiikkaa. Siinä keskiössä ovat ryhmän toiminta, vaihtelevat roolit, yhteistyö oppijoiden, opettajien ja eri toimijoiden välillä, yksilön huomioiminen, kunnioittava kohtaaminen, positiiviset oppimiskokemukset ja tunne-elämykset, liikkuminen, luontosuhde, uskon vahvistaminen oppijan kykyihin oppia sekä siirtovaikutus arkeen reflektion avulla. Elämys- ja seikkailupedagogiikassa huomioidaan eri aistikanavat oppimisen mahdollistajina. Oppijan vastuuta oppimisestaan ja toisista ihmisistä kehitetään unohtamatta tiedollista, taidollista tai arvojen ja asenteiden oppimista.

Seikkailupedagogiikka ja erilaiset oppijat

Kouluissa tavoitellaan inklusiota, mistä seuraa, että opetuksessa on läsnä erilaisia oppijoita. Inklusion käsite on peräisin Yhdysvalloista 1980-luvulta, jolloin alettiin luopua syrjivästä integraation käsitteestä eli yhtenäisopetuksesta. Inklusiossa vaaditaan kaikille lapsille oikeutta päästä osallisiksi samoista palveluista. Käsitteen vaihdolla haluttiin korostaa sitä, että kaikkien oppilaitten oppimisen esteitä tulee madaltaa ja poistaa. Opetuksen tulee olla joustavaa ja kohdella kaikkia kunnioittavasti ja tasapuolisesti sekä ottaa kaikki oppilaat huomioon. (Hellström 2008; ks. myös Block 2007; Saloviita 2008; Moberg, Hautamäki, Kivirauma, Lahtinen, Savolainen & Vehmas 2009.) Inklusion täyden osallistumisen ja tasa-arvon periaatteella järjestetty liikunnanopetus tarkoittaa yhteistä opetusta, joka on järjestetty yksilöllisten edellytysten mukaisesti. Sen sijaan integraatio liikunnanopetuksessa tarkoittaa esimerkiksi vammaisten ja pitkäaikaissairaiden

oppilaiden osallistumista tavalliseen liikkunnonopetukseen. (Rintala, Huovinen & Niemelä 2012; ks. myös Saari 2011.)

Voidaan ajatella, että jokainen oppija on tavalla tai toisella erilainen oppija, sillä olemme yksilöitä. Opettajat ovat tietoisia tästä ja opastavat oppijoita muun muassa oppimistekniikoissa ja -strategioissa auttaakseen oppimista. Monipuoliset opetusmenetelmät hyödyntävät esimerkiksi eri aisteja eli monikanavaisuutta ja tukevat näin oppimista. Myös yhdessä toimimisella on merkitystä oppimisessa. Mikäli tietoa koettaa omaksua ainoastaan painamalla sitä mieleensä, omaksuminen on huomattavasti vaikeampaa kuin tilanteessa, jossa oppimistapahtumaan liittyy osallistuminen kulttuurisesti merkitykselliseen toimintaan. Osallistuminen yhteisön toimintaan ja ylipäänsä yhteisöön kuuluminen ovatkin merkittäviä oppimisen ja kehityksen voimavaroja (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004).

Käytän tässä artikkelissani termiä erilainen oppija, sillä en poissulje tarkastelustani oppijoita, joilla ei ole diagnosoitua oppimisvaikeutta. Tarkastelunäkökulmani on laaja-alainen ja tiukkaa luokittelua välttävä, ja se sopii kaikille yhteisen koulun (inklusion) ajatukseen. Termi sopii artikkeliini myös siksi, että erilaisuus oppimisessa voi johtua laajasta valikoimasta erilaisia ja erityisiä taustoja. Ymmärrys taustojen mahdollisista vaihteluista auttaa opetustyössä, mutta liiallinen luokittelu saattaa johtaa eriarvoistavaan toimintaan (ks. Moberg & Vehmas 2015, 59–63). Kun opettajalla on herkkyyttä ja riittävästi aikaa huomata jokainen opiskelija yksilönä, hänellä on sitä kautta hyvät mahdollisuudet luoda kuhunkin tilanteeseen toimivia malleja ja toteutuksia luokittelua välttäen. Nähdäkseni elämys- ja seikkailupedagogiikka, etenkin luontoympäristössä toteutettuna, tarjoaa hyvät mahdollisuudet kohtaamisiin, kunhan toiminta suunnitellaan kiireettömäksi.

Oppimisen erilaisuus saattaa johtua kuitenkin myös erityisistä oppimisvaikeuksista. Erityiset oppimisvaikeudet nähdään kognitiivisessa toiminnassa ilmenevänä poikkeavana tai hitaana taitojen omaksumisena. Oppimisvaikeus johtuu esimerkiksi lukihäiriöstä, kielellisestä erityisvaikeudesta, aktiivisuus- ja tarkkaavuushäiriöstä tai motorisen oppimisen vaikeudesta. Myös kehitysvammasta ja näkö-, kuulo- tai liikuntavammasta voi aiheutua oppimisen ongelmia. (Ks. esim. Rintala ym. 2012.) Oppimisvaikeudet havaitaan usein jo varhaislapsuudessa muun muassa motoriikan, kielellisen kehityksen, tarkkaavuuden tai hahmottamisen vaikeuksina. Kouluiässä ne ilmenevät tarkkaavuuden tai toiminnanohjauksen taidoissa taikka lukemisen, luetun ymmärtämisen, kirjoittamisen tai laskemisen oppimisessa. Myös aikuisilla on oppimisen ongelmia, ja ne voivat hankaloittaa kouluttautumista tai arjen hallintaa. (Niilo Mäki Instituutti 2015.)

Oppimisvaikeuksia voidaan tukea monin tavoin. Oppija voi saada avukseen erilaisia kohdennettuja tukitoimia. Oppimisen ja koulunkäynnin tuki voi tarpeiden mukaan olla yleistä, tehostettua tai erityistä. Tilanteissa, joissa yleinen tuki ei riitä, annetaan tehostettua tukea. Jos tehostettu tukikaan ei riitä, annetaan erityistä tukea. Erityisopetus on yksi tukikeino, mutta myös puheterapia, toimintaterapia ja neuropsykologinen kuntoutus ovat esimerkkejä tukikeinoista. (Niilo Mäki Instituutti 2015.)

Lehtinen, Kuusinen ja Vauras (2007) pitävät opetuksessa tärkeänä oppimisvaikeuksisten oppijoiden metakognitiivisten taitojen vahvistamista ja motivationaalisen haavoittuvuuden, muun muassa sosiaalisen vertailun, vähentämistä. Onnistumisen kokemuksista tulee huolehtia. Lehtinen ym. uskovat, että hyvillä oppimiskokemuksilla ja sosiaalisella vuorovaikutuksella voidaan voittaa oppimisvaikeuksia.

Koska oppimisvaikeuksiin kietoutuu sekä emotionaalisia että sosiaalisia ongelmia, myös oppimisympäristöillä on heidän mielestään suuri merkitys. Niissä tulee huomioida oppimisen sosiaalinen luonne, tuki, ohjaus ja vuorovaikutus. Niiden myös tulee reagoida riittävän herkästi yksilöllisiin kognitiivisten, emotionaalisten, sosiaalisten ja motivationaalisten itsesääteletaitojen eroihin ja puutteisiin. Opettajalla tulee olla herkkyyttä, jotta muutokset oppimisympäristöissä eivät lisää haavoittuvuutta eli esimerkiksi ole liian rajuja.

Elämys- ja seikkailupedagogiikkaan ei liity kilpailullisuutta. Näin ollen se ei ruoki sosiaalista vertailua. Kun tehtävien ohjeistuksissa korostetaan yhteistyötä, mahdollistetaan kaikkien onnistuminen. Nämä ovat tärkeitä näkökulmia menetelmän käytännön toteutuksissa. Huisman ja Nissinen (2005) sekä Ikonen (2001) korostavat etenkin oppijoiden yksilöllistä huomiointia. Koska oppimisvaikeudet hankaloittavat oppijan oppimista, erilaiset oppijat tarvitsevat monipuolisia opetusmenetelmiä oppiakseen asetettujen tavoitteiden mukaiset tiedot ja taidot. He tarvitsevat esimerkiksi toiminnallisuutta perinnäisiä opetusmenetelmiä enemmän. (Ikonen 2001; Jylhä 2003; Huisman & Nissinen 2005; Pietilä 2005; Rintala 2005.) Toiminnallisena, liikunnallisena menetelmänä elämys- ja seikkailupedagogiikka tarjoaa monenlaisia mahdollisuuksia erilaisten oppijoiden oppimisen tukemiseen.

Asiaa syventääkseni otan tarkasteluun vielä liikunnan soveltamiseen liittyvän, erilaisia oppijoita koskevan Maailman terveysjärjestön (WHO) käyttämän luokituksen ”Toimintakyvyn, toimintarajoitteiden ja terveyden kansainvälinen luokitus (ICF)” (Stakes 2013). Luokituksessa puhutaan toimintakyvystä, suorituksista ja osallistumisesta. Siinä todetaan, että ympäristön tulisi olla kaikkien osallistumisen ja itsensä toteuttamisen mahdollistava, tietenkin toimintakyky huomioiden. (Stakes 2013;

ks. myös Rintala ym. 2012.) Luokittelusta on nähtävissä osallistumisen ideologian korostaminen. Enää ei puhuta vammoista tai sosiaalisista haitoista, vaan mietitään toimintakyvyn ylläpitämistä ja edistämistä. Jokaisella tulee olla mahdollisuus osallistua liikuntaan haluamallaan tavalla (ks. Rintala ym. 2012).

Elämys- ja seikkailupedagogiikkaa tutkinut Gibson (2011) toteaa, että toimintarajoitteiset (disabilities) ihmiset eivät ole homogeeninen ryhmä ja että jokainen heistä on erilainen riippumatta diagnoosista. Hän jatkaa, että toimintarajoitteet voidaan jakaa kahteen tärkeimpään ryhmään: fyysisiin toimintarajoitteisiin ja kognitiivisiin toimintarajoitteisiin. Toimintarajoitteet voivat esiintyä yhdessä tai erikseen, ja ne voivat olla lieviä tai vaikeita. Ne voivat olla joko synnynnäisiä tai myöhemmin ilmenneitä. Opetuksen näkökulmasta Gibson (2011) pitää tärkeänä osallistujien toimintakyvyn havainnoimista ja siitä kyselemistä sen sijaan, että pelkästään ”tuijottaisi” diagnooseihin.

Elämys- ja seikkailupedagogiikan avulla voidaan edistää inklusiota ja avointa toimintaa. Jotta näin tapahtuu, opetuksessa on tärkeää miettiä ryhmän jokaisen jäsenen tarpeita ja rakentaa toiminta niin, että kaikki voivat osallistua siihen turvallisesti oman toimintakykynsä rajoissa. Joskus tähän tarvitaan apuvälineitä, ja olosuhteet on huomioitava tarkoin. Toisinaan oppijan osallistumisen mahdollistaa avustaja tai hyvin toimiva ryhmä. Toimiva käytänte on yhteistyön tekeminen niin oppijan kuin hänen läheistensä ja koulun henkilökunnan kanssa.

Moberg ja Vehmas (2015) korostavat erilaisuuden ymmärtämisessä sitä, että pelkät yksilökeskeiset lähestymistavat, kuten lääketieteellinen malli, saattavat johtaa yksilön vapauteen puuttumiseen negatiivisella tavalla. Yksilön itsemääräämisoikeutta

rajoitetaan, ja heistä tehdään passiivisia ammattilaisten avun kohteita. Mikäli esimerkiksi jokin vamma nähdään vain lääketieteellisesti sairauden kaltaisena tilana, yksilön toimintakykyä pyritään parantamaan lääkinällisin keinoin. Erilaisuus on kuitenkin myös ympäristösidonnainen ilmiö. Yhteisökeskeiset lähestymistavat edellyttävät niin fyysisen ympäristön kuin sosiaalisten, taloudellisten ja poliittisten asenteiden ja ajattelutapojen sekä sosiaalisten rakenteiden muuttamista. Lisäksi ne edellyttävät yksilön ja sosiaalisen ympäristön vuorovaikutuksen muuttamista siten, että esimerkiksi vammaisen henkilö voi toimia täysivaltaisena yhteiskunnan jäsenenä vammastaan huolimatta.

Elämys- ja seikkailupedagogiikka sisältää menetelmällisesti vahvan yhteisökeskeisen lähestymistavan, sillä useimmat tehtävät edellyttävät koko ryhmän yhteistä ponnistelua ja pohdintaa. Tämä tukee menetelmän käyttöä erilaisten oppijoiden opetuksessa. Tärkeää on lisäksi huomata yksilö yhteisön täysivaltaisena jäsenenä myös kouluissa. Tähän huomaamiseen tarvitaan jo aiemminkin mainitsemaani riittävää aikaa kohtaamisille.

Monikulttuuriset oppijat ja elämys- ja seikkailupedagogiikka

Ryhmässä on nykyisin entistä enemmän mukana myös monikulttuurisia oppijoita. Monilla heistä on maahanmuuttajan tausta. Osa on tullut Suomeen turvapaikanhakijana ja saanut pakolaisen statuksen. Se, minkä vuoksi oppija on maahan tullut, vaikuttaa siihen, miten hän Suomeen sopeutuu. Opettajan on tärkeää toimia oppitunneilla niin, että eri kulttuureista tulevat ja eri uskontoja tunnustavat oppijat voivat oppia tunneilla turvallisesti, tasavertaisesti, oikeudenmukaisesti ja hyvässä ilmapiirissä. Opettajalta edellytetään tässä

tehtävässä herkkyyttä kuunnella, nähdä ja toimia vuorovaikutustilanteissa suvaitsevasti ja yhteistä ymmärrystä rakentaen. Opettajan tulee osata kohdata jokainen oppija omana itsenään ja tukea oppijan kasvua toimivaksi ja itsetunnoltaan terveeksi yhteiskuntamme jäseneksi. Talibin (2002, 14) sanoin opettajuuden keskiössä ovat ihmissuhdetaidot ja vuorovaikutus. Kohtaamiset ovat työn ydinaluetta. Kaikki mainitut opettajan avaintaidot liittyvät myös elämys- ja seikkailupedagogiseen toimintaan.

Työskenneltäessä opiskelijoiden kanssa opettajan ammatillisuudessa painotetaan tiedollisen ulottuvuuden ohella eettistä ja moraalista ulottuvuutta (ks. Soilamo 2008, 60). Opettajan ammatillista päätöksentekoa ohjaavat oikeudenmukaisuus, totuudellisuus ja huolenpito. Monikulttuurisuudessa on huomioitava, että totuudellisuus on monitulkintaista ja totuutta on tärkeää etsiä yhdessä oppijoiden kanssa. Empatia auttaa kohtaamaan erilaisia oppijoita. (Talib 2002, 88–91.)

Ammatilliset tekijät ovat opettajan pohdinnan kohteina koko hänen uransa ajan. Pohdintojen avulla voi jatkuvasti kehittää ammatillisuuttaan ja opetusfilosofiaansa arvoineen, työskenneltiin sitten monikulttuuristen tai mitä erilaisimmin tavoin oppivien oppijoiden kanssa. Ymmärtääkseen muita kulttuureja opettajan on tiedostettava arvonsa, ennakkoluulonsa ja oma kulttuurinsa. Koska kulttuurien tasavertaisuus ja monikulttuurisuus ovat osa suomalaista kouluopetusta, eri kulttuurien ja uskontojen huomioiminen opetuksessa on oppijoiden tasa-arvoista kohtelua. (Siljamäki 2013, 426.)

Opettajan työn ammatillisuuteen liittyy myös yhteistyön tarpeen ymmärtäminen. Tämä tarve tulee esille entistä voimakkaammin monikulttuuristen ryhmien kanssa. (Ks. Dettmer, Thurston,

Knackendoffel & Dyck 2009, 305–326; Kampwirth 2012, 138–142.) Ryhmien opettamisessa tarvitaan lisäksi joustavuutta ja kykyä toimia ennakoimattomissa ja uusissa tilanteissa (Siljamäki 2013, 427). Edellä esitetyt näkökulmat ovat oleellisia myös elämys- ja seikkailupedagogiikan didaktisissa ratkaisuisissa.

Mikäli maahanmuuttajataustaisella oppijalla on vaikeuksia oppimisessa, esimerkiksi liikunnassa tarvitaan yksilöllisen liikunnanopetuksen keinoja. Rintala ym. (2012, 232) toteavat, että etenkin valmistavan opetuksen vaiheessa, jolloin maahanmuuttajataustaisten oppijoiden kielitaito ei vielä riitä opiskeluun yleisopetuksen ryhmässä, maahanmuuttajalapsen ja -nuoren voidaan katsoa kuuluviksi erilaisten oppijoiden ryhmään. He siis saattavat tarvita erilaista tukea oppiakseen opetus suunnitelmassa määritellyt tavoitteet.

Erityisesti liikunnassa ja toiminnallisuudessa huomioitavaa

Riippumatta siitä, onko oppija erilainen oppija vai ei, yksilöllisen liikunnanopetuksen keinot hyödyttävät jokaista. Motoriset kokemukset, liikunnalliset taidot ja fyysinen toimintakyky vaihtelevat kaikilla. Yksilöllisiin tarpeisiin voidaan vastata eriyttämällä ryhmän opetusta. Keinoina voivat olla hallinnollinen, opetuksellinen tai vuorovaikutuksellinen eriyttäminen. Tärkeää on tuntee oppijan tarpeet. Opettajan on havainnoitava oppijoiden toimintaa ja liikkumista monipuolisesti. Toisinaan on ennakoitava, muokattava oppimisympäristöjä ja ryhmittelyjä sekä käytettävä erilaisia opetustyyliä tavanomaista enemmän. Oikeanlainen ja selkeä viestintä, palautteen antaminen sekä oppijoiden oman ajattelun aktivointi tukevat oppimista. Lisäksi sosioemotionaalinen yksilöllistäminen eli oppijoiden ryhmässä toimimisen,

tunnetaitojen ja itsetunnon tukeminen on tärkeää. (Huovinen & Rintala 2013, 392; ks. myös Rintala ym. 2012, 244–246.)

Opettajan on oleellista kiinnittää huomiota viestintänsä selkeyteen. Mallinäyttöjen avulla voidaan madaltaa mahdollisia viestintään liittyviä kielellisiä ongelmia. Näytöjä voivat antaa niin toiset oppijat kuin opettaja. Selittämisen ohella esimerkiksi pelien sääntöjä voidaan harjoitella tilannekohtaisesti.

Elämys- ja seikkailupedagogiikan toteutuksessa on hyvä huomata, että tiettyihin liikuntalajeihin liittyy omia haasteitaan ja erikoisjärjestelyjään monikulttuuristen oppijoiden kanssa toimittaessa. Uinti, musiikkiliikunta tai luistelu voivat vaatia lajeina eriyttämistä tai erilaisia korvauskäytänteitä. Maahanmuuttajataustaisille oppijoille luontoliikunta saattaa olla outoa, sillä heidän entisissä kotimaissaan ei ole jokamiehen oikeuksiin perustuvia mahdollisuuksia liikkua vapaasti metsissä ja maastossa. (Zacheus, Koski, Rinne & Tähtinen 2012; 21, 291.) Lisäksi luonnossa liikkumiseen voi liittyä pelkoa, sillä esimerkiksi Afrikassa metsissä on vaarallisia petoja ja metsään menemistä vältetään. (Zacheus ym. 2012, 292.) Näitä ennakkoluuloja on madallettava, jotta suomalainen luonto opitaan näkemään realistisesti ilman turhia pelkoja.

Didaktisia käytännön vinkkejä

Sekä väitöstutkimuksessani että käytännön tutkija-opettajan työssäni olen havainnut tiettyjen didaktisten käytännön toteutusten sujuvoittavan opetuksen arkea. Omaa suunnittelutyötä ja opetuksen toteutusta auttaa asioiden tarkasteleminen eri näkökulmista esimerkiksi seuraavalla tavalla:

1. Ohjaajan/opettajan näkökulma

- Tee yhteistyötä toisten opettajien, henkilökunnan, sosiaali- ja terveysalan osaajien, seurojen, yhdistysten, museoiden, kirjastojen, yksittäisten innostuneiden henkilöiden ym. tahojen kanssa. Yhteistyön avulla soveltaminen ja tarvittaessa eriyttäminen on helpompaa.
- Jaa hyvät kokemuksesi muille.
- Opettajan ammatillisuuteen kuuluvat tiedollisen ja taidollisen ulottuvuuden ohella eettinen ja moraalinen ulottuvuus, opetusfilosofian jatkuva kehittäminen, yhteistyö eri tahojen kanssa sekä arvot, jotka tukevat oikeudenmukaisuutta, totuudellisuutta ja huolenpitoa.
- Opettajan on tärkeää tukea muun muassa maahanmuuttajataustaisen oppijan identiteetin uudelleen rakentumista. Olemalla aito, avoin ja rehellinen voidaan voittaa oppijan luottamus ja kunnioitus. Tällöin opettaja pystyy kannustamaan oppijaa sekä tiedollisesti että sosiaalisesti eteenpäin, vaikka esimerkiksi oppijan huoltajat eivät olisi hänen tukenaan. Kun oppijoita arvostaa ja kunnioittaa, on mahdollista tehdä myös arvokasvatusta. (Talib 2002; 136, 142.) Tämä on hyvä vinkki kaikkeen opetukseen.

2. Oppilaaseen/opiskelijaan/osallistujaan liittyvät näkökulmat

- Sovella toiminta aina ryhmäsi ja sen oppijoiden tarpeiden ja valmiuksien mukaiseksi. Mahdollisuuksia on lähes rajattomasti. Hyvä on myös huomata, että taustoistaan riippumatta jokainen oppija on ainutkertainen yksilö.
- Maahanmuuttajataustaisten oppijoiden kohdalla tyttöjen erityisyys on tärkeää huomioida. Samoin on tarkoituksenmukaista luoda toimintamuotoja, joihin tytöt voivat osallistua. Oppijan ja kotiväen kanssa tulee selvittää mahdolliset uskonnolliset ja kulttuuriset normit, jotka aiheuttavat erikoisjärjestelyjä.

3. Ohjaamiseen liittyvät asiat

- Lähde liikkeelle yhden oppitunnin kokeilusta ja kehitä tekemistäsi siitä saamiesi kokemusten kautta.
- Sovi opetuksen siirroista ym. oppilaitoksesi ohjeiden mukaan.
- Nauti siitä, mitä teet. Silloin ryhmäsiikin nauttii.
- Etenkin liikunta on oppiaine, jossa pystytään erittäin hyvin tukemaan kulttuurien moninaisuutta sekä edistämään yhteisöllisyyttä, tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta.
- Opettajan kannattaa havainnoida kaikkia oppijoita huolellisesti, jotta mahdolliset tukitoimet osataan kohdistaa heille tarpeen mukaisesti.
- Oppijat kannattaa ohjeistaa tarkoin elämys- ja seikkailupedagogisten päivien pukeutumisesta.
- Ohjeistuksen lisäksi pipot ja hanskat

unohtuvat helposti. Ainakin muutamat varahanskat ovat tarpeen, ja ennen lähtöä varusteiden tarkistus on paikallaan. Myös maastosta takaisin lähdettäessä varusteiden laskeminen on viisautta. Tämä ohje koskee niin alakouluikäisiä kuin jo aikuisiakin oppijoita ja opettajia.

4. Luontoympäristö/ oppimisympäristö

- Katsele koulun ympäristöä uusin silmin, sillä luonto löytyy lähempää kuin uskotkaan. Pienillä järjestelyillä voit siirtää opetusta lähiluontoon.
- Karttoita ilmaiset retkipaikat. Kaupunkien läheisyydessä on paljon paikkoja, joissa saa käydä maksutta ja saattaa saada jopa oppaan käyttöönsä.
- Hyödynnä oppijoiden älylaitteita. Esimerkiksi geokätköily sujuu niillä ilman kalliita laitehankintoja. (Tietenkin koulun sääntöjä tulee noudattaa.)
- Koululaisten tulisi liikkua tunti päivässä. Luonnossa liikkumista tulee huomaamatta. Hyvä puoli on lisäksi se, että siellä liikkuu jokainen. Liikuntarajoitteisille oppijoille on saatavissa erityisvälineitä luonnossa liikkumisen mahdollistamiseksi.
- Monipuoliset oppimisympäristöt tukevat oppimista. Tämä on hyvä motiivointikeino siihen, että lähemme ympäröivään luontoon oppimaan.
- Huono sää ei ole este ulkona olemiselle, mutta jos varusteet eivät ole asianmukaiset, ei luontoelämyksestä saa onnistunutta. Kun keli on kurja, on viisautta siirtää toimintoja toiseen

päivään. Myöskään kova pakkanen ei mahdollista ulkona oloa. Elämyksellisiä toimintoja pystyy toteuttamaan näissä tilanteissa myös sisätiloissa.

5. Opetussuunnitelma/turvallisuus

- Hyvin suunniteltu on enemmän kuin puoliksi tehty. Kun kerran näet suunnittelun vaivan, voit hyödyntää suunnitelmiasi tulevaisuudessa jatkuvasti.
- Toteuta luonnossa asioita, jotka koet omiksesi. Fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen turvallisuus on aina muistettava. Taitojen karttuessa voit laajentaa skaalaasi. Näin toiminta säilyy turvallisena ja sinulle mielekkäänä. Seuroilta on saatavissa apua erityisosaamista vaativiin asioihin, mutta niitä ei ole lainkaan pakko tehdä. Elämyksiä voi rakentaa yksinkertaisista asioista. Luonto on nykyään itsessään elämys isolle osalle oppijoista. Muista noudattaa opetuksessasi lakeja, asetuksia ja koulun sääntöjä.
- Oppitunneilla on tärkeää luoda toimintakulttuuri, jossa jokainen hyväksytään omana itsenään.

6. Tieto/kirjallisuus/teoria

- Kirjastoista löytää hyvin lähdemateriaalia aiheesta. Sitä kannattaa hyödyntää. Tutustu myös seikkailukasvatusta käsitteleviin, alan tunnustettuihin internetsivustoihin.
- Hanki aiheesta lisäkoulutusta.

- Myös monikulttuurisuudesta on hyvä hankkia koulutusta. Jos sitä ei ole ollut osana opettajankoulutusta eikä lisäkoulutautumiseen ole mahdollisuutta, aito kiinnostus ja motivaatio auttavat kohtaamaan monikulttuurisia oppijoita heidän oppimistaan tukevalla tavalla.

Pohdintaa – aikaa kohtaamisille

Tässä artikkelissa olen selventänyt elämys- ja seikkailupedagogiikan soveltamista erilaisille oppijoille. Lisäksi olen tuonut esiin näkökulmia ja vinkkejä, joiden avulla menetelmän vahvuudet saadaan hyödynnettyä oppijan oppimista tukevalla tavalla. Muun muassa erilaisten oppijoiden parissa tekemäni väitöstutkimuksen (Marttila 2016) tulokset osoittivat, että elämys- ja seikkailupedagogiikka didaktisine ratkaisuineen sopii erilaisille oppijoille ja eri kouluasteille. Toiminnallisuus ja sitä kautta monikanavaisuus on menetelmän ehdoton vahvuus. Tavanomaisessa luokkaopetuksessa on hankalaa saada valjastettua koko keho osaksi oppimistapahumaa. Sen sijaan ulkona luonnossa tämä on luonnollinen osa opetusta.

Elämys- ja seikkailupedagogiikkaan kiinteästi liittyvät yhteisöllisyyttä lisäävät harjoitteet ja itsetuntemusta vahvistavat menetelmät, opettajan herkkyys havainnoida jokaisen oppijan toimintaa, riittävä aika kohtaamisille sekä turvallisuuden huomiointi luovat oppimisympäristön ja -ilmapiirin, jotka sopivat kaikille oppijoille. Opettajan on hyvä muistaa esimerkiksi harjoitteita valitessaan, että vähemmän on enemmän – kiire sopii oppimistilanteisiin huonosti. Kun aikaa tehtävien tekemiseen jää riittävästi, syväoppiminen on mahdollista. Näin myös opettajalle jää aikaa havainnoida oppijoita, jolloin opetuksen sisältöjen jatkosuunnittelu helpottuu ja

soveltamisen tarpeet ja mahdollisuudet tulevat näkyviksi. Ja kun aikaa on riittävästi, oppijat voivat etsiä erilaisia, uusia ja luovia ratkaisuja tehtäviin. Aika luo hyvät edellytykset myös vastuunkannon oppimiseen.

Hyvin monet opetuksen didaktisia ratkaisuja koskettavat peruseriaatteet sopivat kaikista kulttuureista tulleille oppijoille. Elämys- ja seikkailupedagogiikan soveltamisessa on kuitenkin hyvä huomioda, että luonnossa toimiminen ja luontoliikunta voi olla osalle monikulttuurisista opiskelijoista vierasta ja jopa pelottavaa. Näin ollen luontoon kannattaa lähteä pienin askelin ja suomalaiselle luonnolle ominaisia piirteitä avaten ja kuvaten. Suomessa aina asuneille luonto on ajattelussa lähtökohtaisesti turvallinen paikka, mutta tämä tieto ei ole itsestään selvä kaikille. Siksi opettajalta vaaditaan herkkyyttä didaktisia ratkaisuja tehtäessä. Pää, käsi ja sydän (ajattelu, toiminta ja tunne) sopivat hyväksi ohjenuoraksi elämys- ja seikkailupedagogiikan didaktisiin toteutuksiin erilaisten oppijoiden, myös monikulttuuristen oppijoiden, kanssa toimittaessa.

Lähteet

- Block, M. (2007). A teacher's guide to including students with disabilities in general physical education. 3. painos. Baltimore: Brookes.
- Dettmer, P., Thurston, L., Knackendoffel, A. & Dyck, N. (2009). Consultation, collaboration and teamwork for students with special needs. 6. painos. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Gibson, J. (2011). Inclusive adventure education. Better opportunities for people with disabilities. Teoksessa M. Berry & C. Hodgson (toim.) Adventure education. An introduction. New York: Routledge, 219–235.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. (2004). Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen syöttäjinä. 6., uudistettu painos. Helsinki: WSOY.
- Hellström, M. (2008). Sata sanaa opetuksesta. Keskeisten käsitteiden käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Huisman, T. & Nissinen, A. (2005). Oppiminen, oppimistyylit ja liikunta. Teoksessa P. Rintala, T. Ahonen, M. Cantell & A. Nissinen (toim.) Liiku ja opi. Jyväskylä: PS-kustannus, 25–46.
- Huovinen, T. & Rintala, P. (2013). Yksilön huomioiminen liikuntapedagogiikassa. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 382–394.
- Ikonen, O. (2001). On tuhat tapaa lähestyä opittavaa asiaa ja tuhat tapaa oppia se. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) Hojks. Erilaisia oppijoita, erilaisia lähestymistapoja. Jyväskylä: PS-kustannus, 252–255.
- Jylhä, I. (2003). Yhteistoiminnallinen oppiminen on lähikoulupedagogiikkaa parhaimmillaan. Teoksessa O. Ikonen & P. Virtanen (toim.) Hojks II. Yksilölliset opetus suunnitelmat ja opetus. Jyväskylä: PS-kustannus, 233–239.
- Kampwirth, T. (2012). Collaborative consultation in the schools. Effective practices for students with learning and behavior problems. 4. painos. New Jersey: Prentice-Hall.
- Lehtinen, E., Kuusinen, J. & Vauras, M. (2007). Kasvatustieteiden tutkimus. 2. uudistettu painos. Helsinki: WSOY.
- Marttila, M. (2016). Elämys- ja seikkailupedagoginen luontoliikunta opetus suunnitelman toteutuksessa. Etnografinen tutkimus. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Studies in Sport, Physical Education and Health 237.
- Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. (2009). Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: WSOY.
- Moberg, S. & Vehmas, S. (2015). Erityiskasvatuksen perusteet ja käytännöt. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas. Erityispedagogiikan perusteet. 3. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 47–74.
- Niilo Mäki Instituutti (2015). Oppimisvaikeudet. Saatavissa: <http://www.nmi.fi/fi/oppimisvaikeudet> (viitattu 9.4.2015).
- Pietilä, M. (2005). Leikki psykomotorisessa ryhmäkuntoutuksessa. Teoksessa P. Rintala, T. Ahonen, M. Cantell & A. Nissinen (toim.) Liiku ja opi. Jyväskylä: PS-kustannus, 93–105.
- Rintala, P. (2005). Johdanto. Teoksessa P. Rintala, T. Ahonen, M. Cantell & A. Nissinen (toim.) Liiku ja opi. Jyväskylä: PS-kustannus, 5–6.
- Rintala, P., Huovinen, T. & Niemelä, S. (2012). Soveltava liikunta. Liikuntatieteellisen Seuran julkaisu 168. Helsinki: Liikuntatieteellinen Seura.
- Saari, A. (2011). Inklusion nosteet ja esteet liikuntakulttuurissa. Tavoitteena kaikille avoin liikunnallinen iltapäivätoiminta. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Studies in Sport, Physical Education and Health 174.
- Saloviita, T. (2008). Kaikille avoimeen kouluun. Erilaiset oppilaat tavallisella luokalla. 3. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Siljamäki, M. (2013). Monikulttuurisuus osana liikuntapedagogiikkaa. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 411–429.
- Soilamo, O. (2008). Opettajan monikulttuurinen työ. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Sarja C, osa 267.

Stakes (2013). Toimintakyvyn, toimintarajoitteiden ja terveyden kansainvälinen luokitus. Ohjeita ja luokituksia 2004:4. 6. painos. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.

Talib, M.-T. (2002). Monikulttuurinen koulu. Haaste ja mahdollisuus. Helsinki: Kirjapaja.

Zacheus, T., Koski, P., Rinne, R. & Tähtinen, J. (2012). Maahanmuuttajat ja liikunta. Liikuntasuhteen merkitys kotoutumiseen Suomessa. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisu A: 212. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.

Turvallisuus seikkailu- kasvatuksen oppimisprosessissa

Kai Lehtonen & Anita Saaranen-Kauppinen

Tiivistelmä

Seikkailulliseen toimintaan liittyy aina jonkinlaisia psyykkisiä, sosiaalisia ja fyysisiä riskejä. Seikkailukasvatuksen ohjaajan rooli turvallisten oppimisympäristöjen ja -prosessien luomisessa ja ylläpitämisessä on merkittävä. Tässä artikkelissa tarkastellaan turvallisuutta seikkailukasvatuksellisessa ohjaamisessa. Käytännöllisenä esimerkkinä käytetään kajakkimelontaa ja sen ohjaamista sekä ohjaamisen opettamista. Artikkelin kirjoitusohjaajan näkökulmasta, ja tavoitteena on eritellä ohjausprosessiin liittyviä pedagogisia ja didaktisia näkemyksiä sekä käytännöllisiä valintoja ja tekoja. Kohderyhmänä ovat Humanistisen ammattikorkeakoulun avoimen seikkailukasvatuksen opintojen opiskelijat. Artikkelin keskeisenä lähtökohtana on taitojen vaiheittainen opettaminen ja turvallisuuden huomioiminen eri vaiheissa. Turvallisen oppimisympäristön rakentaminen on yhteisöllinen prosessi, joka vaatii lajitekniisten tietojen ja taitojen lisäksi sosioemotionaalista osaamista.

Abstract

Safety in outdoor adventure educational learning process

Within outdoor adventure education, different kinds of psychological, social, and physical risks are always involved. In creating and maintaining safe learning environments and processes, the role of the instructor is significant. In this article, the focus is on safety in outdoor adventure educational instruction, kayaking as a practical example. The article has been written from the perspective of the instructor, and the aim is to elaborate the instructor's pedagogical and didactic views, practical choices, and actions. The target group consists of students in open adventure and outdoor education studies at Humak University of Applied Sciences. In the article, the teaching of new skills and safety is described as a gradual process. The creation and controlling of a safe learning environment is a social process, requiring both hard and soft skills.

Johdanto

Seikkailulliseen toimintaan liittyy aina jonkinlaisia psyykkisiä, sosiaalisia ja fyysisiä riskejä tai jopa vaaroja. Seikkailullinen aktiviteetti voidaan kokea riskitasoltaan eri tavoin riippuen siitä, millä tavoin sitä toteutetaan. Esimerkiksi kajakkimelontaa tyynessä vedessä rannan tuntumassa lämpimänä heinäkuun päivänä on yleensä matalariskistä toimintaa, kun taas riskit lisääntyvät siirryttäessä melomaan pitkiä päivämatkoja tuulisiin olosuhteisiin ulkosaaristoon. Turvallisessa seikkailupedagogisessa oppimisympäristössä riskit ovat hallittavissa ja vaarat on tunnistettu. Seikkailukasvatuksen ohjaajalla on tärkeä rooli toiminnan sovittamisessa kohderyhmälle sopivaksi sekä ohjaamisessa ennalta asetetun tavoitteen suuntaisesti. Lisäksi ohjaajan rooli turvallisten oppimisprosessien ja -ympäristöjen hallitsemisessa on merkittävä. (Lehtonen, Mäkelä & Pulli 2007.)

Tässä artikkelissa tarkastellaan seikkailukasvatuksellista ohjaamista turvallisuuden näkökulmasta. Huomio kiinnitetään siihen, millaisin eri tavoin osallistujien fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen turvallisuuden kokemusta sekä mielekkään oppimisprosessin rakentumista voidaan tukea. Käytännöllisenä esimerkkinä käytetään melonnan ja melonnan ohjaustaitojen opetusta. Melontaa eri muodoissaan on tyyppillinen ja suosittu seikkailukasvatuksessa hyödynnettävä menetelmä, jonka avulla voidaan harjaannuttaa monipuolisesti erilaisia yksilöiden ja ryhmän ominaisuuksia ja taitoja sekä mahdollistaa esteettisten luontoelämysten ja historiallis-kulttuurisen ympäristön kokeminen. Tässä artikkelissa keskitytään kajakkimelontaan ja tarjotaan virikkeitä erityisesti melontaa mutta yhtä lailla muitakin seikkailukasvatuksellisia prosesseja ohjaaville.

Artikkeli on kirjoitettu Humanistisen ammattikorkeakoulun (Humak) seikkailukasvatuksen lehtorin ja melonnan ohjaajan näkökulmasta, ja siinä eritellään turvallisuuteen liittyviä pedagogisia ja didaktisia näkemyksiä sekä niihin liittyviä käytännöllisiä valintoja ja tekoja. Tekstin punaisena lankana on vaiheittain eteneminen taitojen ohjaamisessa ja turvallisen oppimisympäristön luomisessa. Artikkelissa kerrotaan melonnan oppimisprosessin keskeisistä lähtökohdista eli pelastautumisharjoituksista ja niihin liittyvistä myönteisistä turvallisuuskokemuksista. Lisäksi kuvataan melonnan alkeiden opettamisen turvallisuusnäkökulmia sekä oppijoiden tietoja ja taitoja soveltavaa merimelontavaellusta ja turvallisuuden huomioimista sen aikana.

Kohderyhmänä ovat Humakin avointen seikkailukasvatustietojen aikuisopiskelijat. Heillä on työkokemusta vaihtelevassa määrin, ja he ovat useimmiten toimineet erilaisissa ohjaus- ja opetustehtävissä moninaisten ryhmien kanssa. Opintojen tavoitteena on lisätä opiskelijoiden tiedollista ja taidollista osaamista toiminnallisista, seikkailullisista ja elämyksellisistä lähestymistavoista ja menetelmistä. Melontaa on yksi opetuksen osa-alueista. Tarkoituksena on, että opiskelijat saavat opintojen myötä riittävät valmiudet ohjata melontaa itsenäisesti ja hyödyntää sitä seikkailukasvatuksellisenä työvälineenä. Useimmiten opiskelijaryhmällä on vain vähän tai ei lainkaan kokemusta kajakkimelonnasta ja sen ohjaamisesta. Ryhmä on itse osallisena seikkailukasvatuksellisessa kokemuksellisen oppimisen prosessissa oppien samalla seikkailukasvatuksen perusteita ja ohjaajataitoja. Yksi keskeinen opintoja läpäisevä osaamistavoite on turvallisen oppimisympäristön luominen ja ylläpitäminen.

Turvallinen oppimis- ympäristö tukee oppimista

Yleisesti ottaen oppimisympäristöllä viitataan fyysisistä, psyykkisistä ja sosiaalisista tekijöistä koostuvaan kontekstiin, jossa opetus, ohjaaminen, opiskelu ja oppiminen tapahtuvat. Tässä artikkelissa turvallisella oppimisympäristöllä tarkoitetaan sekä osallistujien että ohjaajien luottamusta toisiinsa sekä omiin tietoihinsa, taitoihinsa ja kyvykkyhteensä. Turvallinen oppimisympäristö ei merkitse sitä, että kaikki olisi täysin kontrolloitua, ennakoitavaa ja mukavuusalueella tapahtuvaa. Vaikka turvallisuuden pyritäänkin, seikkailukasvatuksessa tulee jättää tilaa myös haasteille, yllätyksellisyydelle sekä virheiden tekemiselle ja virheistä oppimiselle – seikkailulle ja seikkailulliselle oppimiselle (ks. esim. Beames & Brown 2016). Huomioimalla fyysiset, psyykkiset ja sosiaaliset turvallisuuselementit riittäväällä tavalla voidaan kuitenkin välttää seikkailukasvatuksellisen toiminnan muuttuminen hallitsemattomaksi ja vaaralliseksi, Mortlockin (1984) käsitteitä lainaten liiaksi raja-seikkailuksi tai suorastaan epäseikkailuksi.

Fyysinen turvallisuus voi vaarantua kehoon kohdistuvan stressin, tapaturman tai onnettomuuden vuoksi. Fyysisen turvallisuuden uhat ovat yleensä ja myös melonassa suhteellisen helposti havaittavia ja tunnistettavia: meloja voi esimerkiksi kaatua, kylmettyä, liukastua rantakivikossa, venäyttää selkensä täyteen pakattua kajakkia nostaessaan, jäädä kajakkitraileista putoavan kajakin alle tai olla osallisenä kolarissa kuljettaessaan kajakkeja tieliikenteessä. Edellä mainittuja riskejä ei voida koskaan täysin poistaa, mutta niitä voidaan hallita ja pyrkiä minimoimaan ennakoinnin, suunnittelun ja varautumisen avulla.

Psyykinen turvallisuus tai erityisesti sen uhka kajakkimelonnan yhteydessä voi liittyä etenkin tuntemattoman pel-

koon. Aallot, jotka kokenut ohjaaja näkee leppoisasti kajakkia keinuttavina, voivat asiaa tuntemattoman näkökulmasta edustaa uhkaa suhteessa omiin taitoihin sekä hallinnan ja pystyvyyden tunteeseen. Uuden ja tuntemattoman kohtaamiseen liittyvä psyykinen stressi tai pelko voi johtaa liialliseen jännittämiseen, epämiellyttäviin tunteisiin ahdistavissa tilanteissa ja jopa jonkinasteiseen psyykkiseen taantumiseen eli regressioon, mikä ei tue oppijan myönteisten käsitysten ja asenteiden muodostumista eikä oppimista.

Sosiaalisella turvallisuudella tarkoitetaan sosiaalisiin suhteisiin ja ryhmään liittyviä turvallisuusnäkökulmia, jotka ovat luonnollisesti yhteydessä myös fyysiseen ja psyykkiseen turvallisuuteen. Käytännössä sosiaalinen turvallisuus voi merkitä esimerkiksi sitä, että ryhmään kuuluva voi luottavaisin mielin olla oma itsensä, ilmaista itseään sekä osallistua keskusteluihin ja käytännön toimintaan ilman pelkoa nolatuksi tulemisesta ja kasvojensa menettämisestä (Goffman 1955; Kahn 1990). Sosiaalisen turvallisuuden ja avoimen, luottamuksellisen ilmapiirin kokemusta voidaan pyrkiä rakentamaan lukuisilla ryhmän sosiaaliseen toimintaan ja vuorovaikutukseen liittyvillä valinnoilla, päätöksillä ja teoilla.

Psyykinen ja sosiaalinen turvallisuus saattavat toisinaan saada fyysisen turvallisuuden rinnalla vähemmän huomiota. Seikkailukasvatukseen liittyvät psyykkiset ja sosiaaliset turvallisuusongelmat voivat kuitenkin aiheuttaa sosioemotionaalisia ja kognitiivisia seurauksia, joita voi olla vaikeaa korjata jälkikäteen. Psyykkisen ja sosiaalisen koetun turvallisuuden taso on kontekstuaalista ja subjektiivista – se vaihtelee esimerkiksi yksilöiden ja heidän taustansa, kyseessä olevan ryhmän, yksittäisen tilanteen, ajan ja paikan perusteella. Näin ollen myös psyykkisen ja sosiaalisen turvallisuuden hallinta on huomattavasti

monitasoisempaa kuin fyysisen turvallisuuden. Ryhmän jäsenen myönteinen turvallisuuden kokemus voi vahvistaa ryhmässä koettua luottamusta, ja toisaalta luottamus voi vahvistaa turvallisuuden tunnetta. Turvallisen oppimisympäristön rakentaminen on ohjaajan luotsaamaa, lajitekniisten tietojen ja taitojen lisäksi sosioemotionaalista osaamista vaativaa toimintaa, johon osallistuvat kaikki ryhmän jäsenet. Turvallinen oppimisympäristö luodaan ja sitä ylläpidetään vuorovaikutuksessa ryhmän kanssa. Tässä artikkelissa annetaan esimerkkejä fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen turvallisuuden edistämisestä kajakkimelonnan ja sen ohjaamisen taitojen opettamisen yhteydessä ohjaajan näkökulmasta.

Vaiheittain etenemällä turvallisia oppimiskokemuksia

Opetusprosessin aloittaminen edellyttää ohjaajalta huolellista suunnittelutyötä, jossa ryhmän oppimis- ja osaamistavoitteet tuotetaan konkreettiseksi toteutussuunnitelmaksi. Melontavaelluksen edellyttämä osaaminen pilkotaan osiin, ja taitoja harjoitellaan vaihe vaiheelta. Kussakin vaiheessa osallistujille pyritään tuottamaan sekä sopivia oppimishaasteita että onnistumiskokemuksia, jotka vahvistavat turvallisuuden tunnetta ja mahdollistavat oppimisprosessin jatkumisen. Vaihe vaiheelta vastuu oppimisesta siirtyy vahvemmin ohjaajalta ryhmälle ja oppijoille, joiden itsenäisyyttä vahvistetaan läpi oppimisprosessin (ks. myös Pearson & Gallagher 1983).

Melontataito rakentuu lukuisista toisinsa nivoutuvista osa-alueista, joista keskeisimpiä ovat yksin pelastautuminen eli aukkopelastautuminen, kaveripelastaminen, melontavarusteiden käyttö, erilaiset melontatekniikat, navigointi, ryhmässä melominen, kommunikointi vesillä ja ve-

siteiden liikennesääntöjen hallinta. Lisäksi melojan on syytä tuntea erilaisiin melontaympäristöihin liittyviä erityispiirteitä sekä melontareittien ja pidempien retkien suunnittelussa huomioitavia asioita. (Ks. esim. Elo 2003.)

Avoimen ammattikorkeakoulun seikkailukasvatuksen opinnoissa opittuja tietoja ja taitoja hiotaan ja sovelletaan Tammisaaren kansallispuiston toimintaympäristössä Saaristomerellä. Jos melontataitoja on harjoiteltu ennalta riittävästi erilaisten haasteiden avulla ja taidot myös hallitaan hyvin, opiskelijaryhmä voi osallistua turvallisesti melontavaellukselle, joka päättää melonnan ja sen ohjaustaitojen opetusprosessin. Mikäli opiskelijan melontatekniikka ei ole riittävä, tekniseen suoritukseen keskittyminen vie liikaa huomiota, jolloin navigointi sekä olosuhteiden ja ryhmän havainnointi voi olla vaikeaa. Meloja ei myöskään pysty nauttimaan saariston esteetikasta eikä liioin keskustelemisesta melonnan lomassa. Jos taas kokonaistaidon osa-alueiden harjoittelussa on saatu myönteisiä onnistumiskokemuksia, mikäkin yksittäinen alue ei vie vaelluksella liikaa huomiota.

Vaiheittainen oppimisprosessi, jossa pyritään onnistumiskokemuksiin kussakin eri vaiheessa (nk. ”asetetaan onnistumaan”, artikkelin kirjoittaja K. Lehtonen), toimii opetuksen keskeisenä lähtökohtana. Sen toteuttamisen tavoitteena on auttaa osallistujia keskittymään ja oppimaan – ja myöhemmin nauttimaan. Ohjaajan kyky asettaa ohjattavien asemaan ja huomioida pienetkin yksityiskohdat luovat pohjan onnistumisille. Mahdollistamalla riittävä informaatio, tuomalla esiin toiminnan vapaaehtoisuus sekä tukemalla erilaisten oppijakohtaisten valintojen tekemistä voidaan oppimisprosessin aikana vahvistaa osallistujien toimijuutta, autonomian tunnetta ja vastuullisuutta eli oppimisprosessin omistajuutta (Beames & Brown 2016, 6, 62–73).

Pelastautumisharjoitukset turvallisen melonnan oppimisprosessin perustana

Vaikka kajakkia meloisi ja käsittelisi hyvin varoen, se voi siitä huolimatta kaatua yllättäen olosuhteista tai muista melojista johtuen. Näin ollen ensimmäinen harjoitettava taito on yksin pelastautuminen eli aukkopelastautuminen. Se tapahtuu vedessä avaamalla ja poistamalla kaatuneesta kajakista istuinaukkoa suojaava aukkoite ja ponnistamalla kajakista kohti vedenpintaa. Kun meloja pääsee helposti ja hallitusti pois kaatuneesta kajakista, kansamelojan on mahdollista avustaa kaatunut takaisin kajakkiin. Näin ennakoidaan mahdollisia tulevia melontatilanteita avovesillä kauempana rannasta, jolloin kajakkiin pelastaminen on ainoa keino saada kaatunut meloja pois vedestä.

Onnistuminen pelastautumisharjoituksissa vähentää pelkoa kaatumista kohtaan. Se puolestaan luo edellytyksiä harjoitella sellaisia melontatekniikoita, joiden aikana riski kaatua lisääntyy. Opiskelijat voivat jatkaa melontataitojen harjoittelua aidoissa ympäristöissä, jos heillä itsellään ja ohjaajalla on luottamus kykyyn selviytyä pois kaatuneesta kajakista. Ensimmäinen pelastautumisen harjoittelukerta on siis ratkaisevan tärkeä niin osallistujille kuin ohjaajallekin.

Hallitusti sisäaltaalla

Aukkopelastautumista harjoitellaan ensin sisätiloissa uima-altaassa, jotta olosuhteet ovat opiskelijoiden ja opettajan helposti hahmotettavissa ja hallittavissa. Suorituspaikka on lähtökohdiltaan kaikille jollakin tavoin ennalta tuttu. Se ei sisällä samanlaisia yllätyksellisiä ja haasteellisia tekijöitä kuin luonnon vesistöympäristö, jossa esimerkiksi vaihteleva sää tai näkyvyyden estävä, tumma vesi haastavat. Tur-

vallisuudesta huolehditaan jo ennen altaalle siirtymistä tarjoamalla riittävästi tietoa. Ensimmäisen kerran tavoitteet, periaatteet ja vaiheet kerrotaan osallistujille, mikä vähentää jännittämistä ja pelkoa tuntematonta kohtaan.

Huomattavin fyysinen turvallisuusriski sisäaltaalla harjoiteltaessa on kajakin kaatuminen siihen asetuttaessa tai siitä poistuttaessa, jolloin meloja voi esimerkiksi lyödä päänsä altaan reunaan. Melontakypärän avulla lisätään toiminnan fyysisistä turvallisuutta. Kypärä saattaa ensikertalaisen silmissä näyttää huvittavalta, joten sen käyttö voi myös keventää mahdollisesti odottavaa ja jännittynyttä tunnelmaa. Ohjaaja näyttää esimerkkiä, ja hänellä on harjoituksia aloitettaessa jo ennen muita päässään samanlainen kypärä kuin osallistujilla. Lisäksi ohjaajalla on yllään kuivapuku, minkä tarkoitus on ilmaista valmiutta pelastamiseen. Huomionarvoista on, että kaikki eivät osaa tai halua sukeltaa pitämättä nenästä kiinni. Aukkopelastautumiseen tarvitaan kuitenkin molempia käsiä. Nenän hengitysausot sulkeva nenäklemmari tai -klipsi estää epämiellyttävän vettä nenässä -tunteen ja hengitysvaikeudet, joten nenäklemmareita on hyvä varata tarjolle kaikille halukkaille.

Avoimissa seikkailukasvatuksen opinnoissa aukkopelastautuminen suoritetaan yleensä jo muutaman päivän yhteisen opiskelun jälkeen. Vaikka toiminto sinänsä on matalariskinen, ryhmän jäsenet ovat toisilleen vielä tuntemattomia. Näin ollen toiminta altaalla sekaryhmässä uima-asussa voi olla osallistujille sosiaalinen haaste. Vastaavasti aukkopelastautuminen lämpimässä sisäaltaassa kuulostaa ja voi näyttää helpolta, mutta sellaiset henkilöt, joille vesielementti ei ole kovin läheinen, voivat jännittää ja jopa pelätä sitä etukäteen. Olisi siis virhe olettaa, että aikuiset ja ohjaustehtäviä aiemmin tehneet

tulevat toimeen kenen kanssa tahansa ja suorittavat ”pikkusukelluksen” ilman ongelmia. Sosiaalista ja psyykkistä turvallisuutta voidaan edistää sallimalla osittainen pukeutuminen pelastautumisharjoitusten aikana. Osallistujat voivat tulla altaalle t-paidassa ja shortseissa, jotka puetaan tarvittaessa uimapuvun päälle, jolloin heidän ei tarvitse jännittää esiintymistä paljastavassa asussa muiden edessä. Uimashortseista voi olla myös käytännön hyötyä, ja ne voivat vahvistaa fyysistä turvallisuuden tunnetta. Niiden lahkeet nimittäin suojaavat reisiä ensimmäisissä suorituksissa, jotka voivat olla kömpelöitä ja johtaa jalkojen kolhiintumiseen istuma-aukon reunoja vasten. Mahdollisuus käydä saunassa tai suihkussa lämmittelemässä harjoittelun aikana ja jälkeen huojentaa psyykkisesti ja fyysisesti niitä, jotka palelevat helposti. Kun osallistujat tietää, ettei hänen tarvitse palella, asiaa ei tarvitse ennalta jännittää ja energian voi keskittää uusien taitojen opettelemiseen.

Harjoittelun alkaessa osallistujat suorittavat ensin lyhyen uintitestin uimalla altaan päästä päähän. Vaikka uintitaitoa olisi kartoitettu jo opiskelun ennakkotiedoissa, ilman konkreettista näyttöä ohjaaja ei voi olla asiasta täysin varma. Kokemus on osoittanut, että melomaan ja melontavaelukselle haluava henkilö voi yrittää peittää uimataidottomuuttaan. Uimatestiä seuraa sukellustesti, joka käsittää viiden ja kymmenen sekunnin suoritukset. Aukkopelastautumisessa tarvitaan alle kymmenen sekunnin mittaista veden alla olemista ja sukellustaitoa. Niinpä testin suorittamisen jälkeen psyykkistä pelkoa hälventää tieto, että oma sukellustaito riittää pelastautumiseen hyvin.

Kaato-kahva-työntö-pintaan

Uuintestien jälkeen ohjaaja kuvailee ja näyttää aukkopelastautumisen vaiheittain, aluksi ilman melaa ja aukkopeitettä. Suorituksen hahmottaminen kajakin ollessa ylösalaisin voi olla hankalaa. Tilanteessa voi auttaa yksinkertaisen hokeman muistaminen: *kaato-työntö-pintaan*. Kaatovaiheessa meloja kaataa kajakin itse pitäen sen reunoista kiinni ja antaa sen asettua ylösalaisin. Kaatamista helpottaa, jos melojalla ei ole ensimmäisessä suorituksessa päällään kelluntaliiviä. Työnnöllä tarkoitetaan, että meloja työntää molemmilla käsillä itsensä pois kajakista ja vasta sen jälkeen pyrkii kohti pintaa. Liian nopea pintaan pyrkiminen estää sujuvan poistumisen kajakista veden alla. Tällöin tuloksena saattaa olla mielikuva ahtaasta ja hankalasta poistumisesta, mikä lisää jännitystä ennen seuraavia yrityksiä.

Koska ensimmäisen pelastautumisen onnistuminen luo pohjan kehittymiselle, suoritusta helpotetaan harjoittelun alussa kaikin mahdollisin tavoin. Muutaman onnistuneen suorituksen jälkeen keho alkaa rentoutua ja pelastautuja pystyy kiinnittämään huomiota suorituksen yksityiskohtiin. Seuraavassa vaiheessa suoritukseen lisätään aukkopeite ja melontaliivi eli aukkopelastautumiseen lisätään uusi vaihe: aukkopeite nykäistään auki kahvasta ennen kuin meloja poistuu työntämällä itsensä pois kajakista. Aukkopeitteessä olevaa vetokahvaa on arkipuheessa perinteisesti kutsuttu kauhukahvaksi. Kahvan nimeäminen kielteisiä ja myös pelkoon liittyviä viittauksia sisältävän käsitteen avulla saattaa kuitenkin vahvistaa joidenkin oppijoiden ennakkokäsitystä paniikinomaisesta suorituksesta, jossa pelastautuja riuhtoo kauhun vallassa aukkopeitettä. Aukkopeitteen suhteellisen rauhalliseen aukaisuun tarkoitettujen kahvan kutsuminen leikkisästi kauhukahvaksi ei siis edistä itse suoritusta. Kahvaa

voi ja kannattaa kutsua vain neutraalisti kahvaksi.

Kahvan nykäisyä harjoitellaan ensin kajakin ollessa oikein päin etsimällä ote kahvasta seuraten istuma-aukon reunaa ja silmät kiinni. Melojalle syntyy kokemus siitä, kuinka paljon nykäisy vaatii voimaa ja kuinka kahva on mahdollista löytää myös veden alla. Tämän jälkeen peitteen aukaisua harjoitellaan vedessä. Aukkopeitteen avaamista helpottaa, jos harjoittelun ensi vaiheessa kahvasta pidetään kiinni jo ennen kajakin kaatamista. Suorituksen hahmottamista tukee aiemmin esitetty, vaiheita selventävä hokema, johon nyt lisätään yksi vaihe: kaato-*kahva*-työntö-pintaan.

Näin on edetty kohden tilannetta, jossa aukkopeitteen aukaisuun liittyvä haaste on saatu pilkottua pienempiin osiin ja harjoiteltua osa kerrallaan. Viimeisessä vaiheessa huomio kiinnitetään melan ja kajakin hallussa pitämiseen pintaan nousun yhteydessä. Kajakin kaataminen ja kajakista poistuminen ovat jo siinä määrin hallussa, että meloja pystyy kiinnittämään huomion yksityiskohtiin. Hän oppii, kummassa kädessä ja kuinka melaa on hyvä pitää kiinni, jotta se pysyy kädessä suorituksen ajan, ja kuinka kajakista poistutaan veden alla siten, että siitä on helppoa pitää kiinni.

Ilman vaiheittaista etenemistä ja osataitojen harjoittelua kokonaissuorituksen hahmottaminen olisi uuden taidon oppijalle liian vaativaa. Vaiheittain eteneminen antaa mahdollisuuden myös eriyttämiseen. Joillekin osallistujille nimittäin riittää, että suoritus on rauhallinen ja aukkopelastautumisesta poistuu liiallinen jännitys, kun taas jotkut voivat hioa taitojaan ohjaajanäyttöä varten. Osallistuja voi siis itse valita itselleen sopivan haastetason taidon oppimisessa (Beames & Brown 2016, 85–98). Pääasia on, että niin oppijat kuin ohjaaja saavat luottamuksen siihen, että

kajakin kaatuminen ei aiheuta kastumista suurempaa vahinkoa. Näin tulevat haasteet eivät aiheuta liiallista jännitystä ja oppimismotivaatio pysyy yllä.

Rauhallisesti ryhmissä

Pelastautumisharjoittelussa opiskelijat toimivat pienryhmissä, mikä mahdollistaa yhteistyön ja luottamuksen rakentamisen opiskelijoiden välillä. Eri ryhmien samanaikainen toiminta ja vapaus valita oma suoritushetki vähentävät sosiaalista painetta, sillä altaalla yksilön suoritus sulautuu yhteisen toiminnan joukkoon. Kukaan ei joudu näyttämään pelastautumista muiden katsellessa tai – niin kuin aukkopelastautujasta saattaa tuntua – tuijottaessa. Kiireettömyys ja mahdollisuus kokeilla pelastautumista useita kertoja on edellytys luottamuksen syntymiselle muihin ja itseensä sekä onnistumiskokemuksille. Vapaaehtoisuuteen perustuen kukin saa valita niin ryhmänsä kuin suoritusjärjestyksen. Pakkoa harjoitteluun ei siis ole, sillä pakon tunne voi lisätä jännitystä ja ahdistusta sekä heikentää suoriutumista.

Pienryhmien harjoittelussa itsenäisesti ohjaaja voi keskittyä yksilöiden suorituksiin ja valmentamiseen. Kokemus on osoittanut, että sellaisetkin henkilöt, jotka tulevat ensimmäisiin allasharjoituksiin vain seuraamaan aikomatta lainkaan mennä veteen, haluavat ja pystyvät suorittamaan aukkopelastautumisen, jos he havaitsevat toiminnan rauhalliseksi, turvalliseksi ja yksilöiden tuntemukset huomioivaksi.¹ Sisäisen motivaation ja autonomian tunteen tukeminen johtaa haluun kokeilla, ja tämä puolestaan mahdollistaa onnistumisen ja pelon tunteen vähenemisen. Aukkopelastautumisesta voi muodostua oma pieni seikkailukasvatuksellinen prosessinsa.

Lisää haasteita autenttisissa olosuhteissa

Kajakin kaataminen ensimmäistä kertaa luonnonvedessä on aina jännittävä tapahtuma. Aidossa toimintaympäristössä pelastautumisharjoittelusta tulee aiempaa todellisemman ja relevantin tuntuista. Suoritustekniikka on vastaava kuin sisällä, mutta meri- tai retkikajakki välineenä uusi ja olosuhteet erilaiset. Näkyvyys on huonompi kuin sisäaltaalla, vesi voi olla kylmää ja saattaa tuulla ja muodostua aaltoja. Ensimmäiseksi ulkoarjoittelu paikaksi onkin hyvä valita suojainen lahdenpoukama. Kannattaa myös varmistaa helppo rantautuminen, tarjota pukuhuone vaatteiden vaihtamiseen ja valita harjoittelun ajankohta siten, että vesi olisi mahdollisimman lämmintä.

Ensimmäisellä harjoituskerralla ohjaaja seisoo kuivapuku päällä vedessä kaatujan välittömässä läheisyydessä. Katsekontakti ja selkeä ohjeistus tukevat osallistujan kokemusta siitä, että tilanne on ohjaajan hallinnassa. Jos muu ryhmä kannustaa suorittajaa, se voi lisätä ryhmän keskinäistä luottamusta, vahvistaa ryhmäidentiteettiä ja vähentää negatiivista sosiaalista painetta. Kajakin kaatamisen ja aukkopelastautumisen jälkeen ohjaaja varmistaa havainnoimalla ja kysymällä, että melojalla on kaikki kunnossa.

Aukkopelastautumisen jälkeen opetellaan kaatuneen melojan pelastamista eli reskuuttamista. Kaverin pelastamistaito

siirtää turvallisuushallinnan vastuuta ja oikeutta koko ryhmälle. Ohjattaville tulee tunne, että turvallisuuteen voi vaikuttaa omilla toimenpiteillään sen sijaan, että olisi vain ohjaajan taidoista riippuvainen. Samalla melojille kehittyy kyky arvioida ympäristön haasteita suhteessa kunkin omiin kykyihin. Kyky arvioida ympäristön turvallisuutta maaston, olosuhteiden ja ihmisten näkökulmasta on itsenäisen melontaharrastuksen ja erityisesti melontaohjaajana toimimisen edellytys.

Melonnan tekniikkaharjoittelu

Positiivisten ja turvallisten kokemusten jälkeen on hyvä jatkaa kohti melontatekniikan harjoituksia, jotka vaativat esimerkiksi kajakin kallistamista. Meloja, joka jännittää kaatumista, istuu keho ja mieli jäykkänä kajakissa, eikä harjoittelu onnistu. Tekniikkaharjoitteluun valitaan paikka, joka antaa mahdollisuuden rauhalliseen harjoitteluun ja sallii virheiden tekemisen. Virheellä tarkoitetaan tässä kajakin kaatumista tasapainon menetyksen tai epäonnistuneen melontatekniikan tuloksena. Kajakkiin on varattu vaihtovaatteet kuivapussiin, jolloin kastuneet vaatteet voidaan vaihtaa tarvittaessa kuiviin.

Vesille lähdössä aloittelevan ryhmän kanssa auttaa toinen ohjaaja, joka on vesillä ottamassa melojia vastaan. Kajakkeja ei työnnetä vauhdilla vesille, vaan auttaja pysäyttää kelluvan kajakin vesi-

¹ Mikäli opiskelija ei kuitenkaan tahdo tai pysty suorittamaan aukkopelastautumista edellä mainituista ja muista mahdollisista turvallisuutta lisäävistä työtaavoista huolimatta, tilanne on hyväksyttävä. Melonnin harjoitteluun ja melontavaeellukselle osallistumiseen tarjoutuu varmasti vielä muita mahdollisuuksia. Mikäli uintitaito on riittävä, melomista voi kokeilla pienimuotoisesti kajakilla ilman aukkopeitettä tyynellä lammella tai järvellä lämpimällä säällä, jolloin ei ole tarvetta suojata kajakkeja ja itseään vesiroiskeilta. Toisinaan voi auttaa, jos vahvistaa omia uintitaitojaan ja lisää tällä tavoin luottamustaan vedessä olemiseen ja veden varassa selviämiseen. Lisäksi voi luonnollisesti kokeilla muita melonnin muotoja, kuten kanoottimelontaa, tai kokonaan muita vaihtoehtoja liikkua ja retkeillä vesillä – tai muutoin kuin vesillä.

rajan tuntumaan ja tarkistaa, että melojalla on kaikki kunnossa: aukkopeite on kiinni, mela on oikein kädessä ja meloja on valmis lähtemään vesille. Toinen ohjaaja auttaa rannalla kajakkiin nousemista ja kajakin työntämistä vesille. Aluksi melontatekniikkaa opetetaan juuri sen verran kuin on tarpeen kajakin hallitsemiseksi helpoissa olosuhteissa. Tekniikka kehittyy ja sitä kehitetään myöhemmin melomalla. Aloitteijalle riittää karkea malli eteenpäinmelontatekniikasta, ohjailuviedosta ja kajakin pysäyttämistä. Myös ryhmän tieto- ja taitotaso sekä muut ominaisuudet vaikuttavat siihen, mikä on sopiva opettamisen tahti. Ohjaajan vastuulla on opetella tuntemaan ryhmänsä ja valita sille sopiva etenemisrytmi.

Tekniikkaharjoittelu tapahtuu ensin olosuhteissa, joissa hallittavana on vain kajakki. Ohjaajan vastuulla on valvoa, että harjoittelu tapahtuu turvallisissa olosuhteissa. Ohjaajan olemuksella ja esimerkillä on olennainen merkitys: sopiva fyysinen etäisyys ja samalla läheisyys suhteessa ryhmään harjoittelun ja toiminnan aikana merkitsee kykyä hallita kokonaisuutta ja valmiutta olla tarvittaessa nopeasti paikalla auttamassa. Näkyvissä on turvallisuus- ja apuvälineitä, keskeisimpinä kuivapuku, kypärä, hinausköysi ja varamela. Ne lisäävät osaltaan osallistujien luottamusta ja kertovat ohjaajan sitoutumisesta toiminnan turvalliseen ohjaamiseen. Turvallisuusohjeet ja puheet jäävät vaille merkitystä, elleivät ne näy konkreettisina, aktiivisina ja relevantteina toimenpiteinä, jotka on myös selitetty ryhmälle. Näin lisätään turvallisuuden tunnetta mutta myös opetetaan turvallisuustaitoja.

Alkuvaiheessa melontataito kehittyy eri tahtiin. Joillakin kajakki kulkee helposti suoraan, toisilla se mutkittelee ja kulkee hitaasti. Havainto omasta heikommasta taidosta verrattuna muihin voi johtaa turvallisuuden tunteen vaarantumiseen.

Ohjaajien taito olla läsnä, selkeä ohjeistaminen sekä muistuttaminen kaikkien oikeudesta edetä omaan tahtiin ylläpitävät turvallista ilmapiiriä.

Ryhmällä tulee olla riittävästi ohjaajia, jotta kaikille melojille löytyy tarvittaessa tukea. Perussääntönä voidaan pitää kansainvälistä suositusta: yksi ohjaaja enintään kahdeksaa melojaa kohden. Tästä voidaan poiketa suuntaan tai toiseen mutta vain perustellusti.

Olosuhteiden arviointi yhdessä, selkeän suunnitelman esittäminen ennen vesille lähtöä, yhteisten turvallisuuskäytänteiden kertaaminen ja ohjaajan selkeät ohjeet auttavat hahmottamaan, mitä tapahtuu seuraavaksi. Vaikka toimintaympäristö olisi valittu sopivalla tavalla ja toiminnan rakenne olisi kaikille selvä, se ei vielä takaa sitä, etteikö joku osallistuja jännittäisi joko toista ryhmäläistä tai ohjaajaa. Harjoitteluparien valinnassa ohjaaja käyttää ryhmätuntemustaan tai melojat saavat valita harjoitteluparinsa itse. Vapaaehtoisuus ja parien sekoittaminen tasoittavat ryhmän sosiaalisia eroavaisuuksia. Melontatekniikoiden tullessa tutuiksi ohjaaja alkaa varioida olosuhteita, mikä luo yhteyden tekniikkaharjoittelun ja taitojen soveltamisen välillä. Koska melontaympäristössä olosuhteet vaihtelevat hyvinkin nopeasti, on hyvä, että ryhmä on saanut kokeilla taitojaan erilaisissa sää- ja aallokko-olosuhteissa. Suojaisesta paikasta voi siirtyä hieman tuulisempaan paikkaan. Erilaiset uudet tekniikkaharjoitteet puolestaan lisäävät luottamusta kajakin hallintaan. Uudet haasteet pitävät yllä mielenkiintoa ja tukevat taitojen kehittymistä.

Taitojen soveltamista harjoitellaan myös erilaisten pelien ja leikkien avulla. Pelatessa huomio ei kiinnity melontatekniikkaan vaan esimerkiksi vesillä kelluvaan palloon, kaverin kajakin perässä jahdattavaan häntään, nopeuskilpailuun tai rannan

muotojen tarkkaan seuraamiseen. Tällöin eri melontatekniikoiden käyttö alkaa automatisoitua tietoisesta yrittämisestä sijaan. Mitä enemmän leikkien ja pelien tiimelyksessä nauretaan ja kannustetaan, sitä positiivisempi ryhmän ilmapiiri yleensä on, mikä vahvistaa ja ylläpitää turvallisuuden tunnetta.

Ensimmäinen melontaretki

Aiemmin kuvattiin, kuinka ensimmäistä aukkopelastautumista ja siinä onnistumista voidaan pitää tärkeänä pohjana kajakkimelonnan oppimisprosessille. Samankaltainen tilanne on ensimmäisen avovesillä tapahtuvan melontaretken kohdalla. Ensimmäisen melontaretken tavoitteena on turvallinen, positiivinen kokemus, jonka tavoittelu aloitetaan jo kajakkivarastolla. Ohjaaja on etukäteen tarkastanut, että välineet ovat ehjät ja toimintaan soveltuvat. Osallistujat saavat rauhassa, kukin omaa tahtiaan, valita itselleen kajakin varusteineen. Melan valinta, jalkatukien säätö, melontaliivien pukeminen ja kajakin kiinnittäminen kajakkikärryyn suoritetaan kuivalla maalla kaikessa rauhassa. Pienet yksityiskohdat näytetään ja käydään läpi vaihe vaiheelta rauhassa.

Osallistujat saavat varustautua omaan tahtiinsa – rauhallinen eteneminen on jälleen oppimisen perusta. Ohjaajan rooli on ensiarvoisen tärkeä osallistujien suoriutumisen tarkkailussa. Ohjaaja tarjoaa apua ja neuvoja sen mukaan, kuinka kukin niitä tarvitsee. Melojien varustamisessa ja varusteiden säätämisessä on paljon opittavia asioita, joten siihen kannattaa varata aikaa. Ohjaaja auttaa yksittäisiä osallistujia siten, että kaikki ovat valmiina kutakuinkin samaan aikaan. Nopeimmin kajakin varusteet osallistujat voivat käyttää oppimiaan taitoja hyväksi ja auttaa muita. Vertaisohjaaminen tarjoaa lisähaastetta niille, jotka ovat kokeneempia.

Aloittelijalle avovesi, tuuli ja aallot saattavat herättää huolta ja pelkoa tuntemattomasta. Ryhmä kootaan rannalle tarkastelemaan olosuhteita, kuten sitä, mistä tuulee, minne aallot vievät, missä melontareitti kulkee ja kuinka kyseisissä olosuhteissa melotaan ryhmässä. Vaikka ryhmällä ei olisi lainkaan kokemusta melontaolosuhteiden analysoinnista, jo terveellä maalaisjärjellä pääsee pitkälle. Olosuhteiden tarkasteleminen yhdessä antaa osallistujille osallisuuden ja kontrollin tunteen sekä vahvistaa toimijuutta. Jos olosuhteet eivät ole aloittelevien melojien hallittavissa, vaihdetaan paikkaa tai lähdetään melomaan toisena ajankohtana. Ohjaaja on vastuussa turvallisuudesta oppimisympäristöstä, ja osallistujilla tulee olla realistiset mahdollisuudet hahmottaa vallitsevia olosuhteita.

Kuten aiemmin todettiin, tekniikka kehittyy meloessa mutta ei kaikilla aivan samaan tahtiin. Jos osallistuja ei pysy melottaessa ryhmän mukana, ohjaaja voi auttaa suunnassa ja ryhmässä pysymisessä hinausköyden avulla. Koska hinaaminen saattaa olla jollekin huonommuutta korostava hetki, hinaamisen tarkoitus ja toiminta on käyty jo etukäteen yhdessä läpi. Näin asia ei tule kenellekään yllätyksenä. Hinaamisesta puhutaan taitojen kehittymistä tukevana myönteisenä menetelmänä: melojien on hyvä tietää, että jo lyhyenkin hinauksen jälkeen kajakki alkaa kulkea suoraan melojan omin voimin. Jos ja kun ohjaajia on riittävästi suhteessa osallistujien taitotasoon, ryhmä voidaan tarvittaessa eriyttää pienryhmiin, joissa voidaan keskittyä paremmin kunkin ryhmän tarpeisiin ja toiveisiin. On kuitenkin huomioitava, että varsinkin runsas harjoittelu pienryhmissä voi korostaa teknistä taitoeroa ja muutoinkin rakentaa raja-aitoja ryhmän sisälle. Tämän vuoksi inklusiivinen lähestymistapa, jossa toimitaan mahdollisimman paljon koko ryhmän kanssa yhdessä, voi olla pitkällä tähtäimellä parempi vaihtoehto.

Kun kajakki pysyy hallinnassa, meloja pystyy kiinnittämään huomionsa luontoon, esteettisyyteen ja kanssameloijiin. Melomisen haasteista edetään kohti sosiaalisia ja luontoelämyksiä. Melontaretken päätyttyä on hyvä pysähtyä kertaamaan yhdessä ensimmäisen melontaretken elämyksiä. Riittävän ajan varaaminen kokemusten ja tilanteiden pohdintaan ja arviointiin syventävät oppimista. Yhdessä tehdyt huollot ja varusteiden palauttaminen paikalleen opettavat melontaan liittyviä taitoja mutta ovat tärkeitä myös osallistamisen ja ryhmäytymisen kannalta.

Turvallinen oppimisympäristö mahdollistaa onnistuneen melontavaelluksen

Melontavaellukselle aitoon vesistöympäristöön lähteminen on aina askel, tai tässä tapauksessa melanveto, suureen seikkailuun. Vaelluksella ja siihen valmistautumisessa vastuu oppimisesta siirtyy aiempaa enemmän ryhmälle ja oppijoille itselleen. Suunnittelussa ja toteuttamisessa kaikki ovat osallisia, mikä osaltaan rakentaa turvallista oppimisympäristöä. Ennen kuin kajakit irtoavat rannasta, on pelastautumisen ja melontatekniikoiden lisäksi harjoiteltu navigointia vesillä, tehty projektisuunnitelma aikatauluineen vaelluksen toteuttamisesta, laadittu riskianalyysi ja turvallisuussuunnitelma, harjoiteltu leiriytymistaitoja, varustauduttu vaellusta varten ja selvitetty ennakkoon tulevat olosuhteet.

Kajakin pakkaaminen ensimmäistä kertaa vaellusta varten vie aikaa. Ei ole yksinkertaista asetella tavaroita paikoilleen ja hahmottaa, kuinka kajakki ui ja käyttäytyy eri tavoin lastattuna. Kajakin pakkaamisella ei ole aikarajaa, vaan se tulee tehdä rauhassa ja tarvittaessa useampaan kertaan. Kiireessä pakattua kajakkia on hankala

ohjata, välipalat ja juotava ovat jossakin lastiruumien uumenissa ja osa tavaroista unohtunut rannalle, mikä ei luo hyviä edellytyksiä onnistuneelle vaellukselle. Ohjaajan tulee ymmärtää varata riittävästi aikaa tärkeissä kohdissa.

Melontavaelluksen ohjelma kannattaa suunnitella erillisinä päiväohjelmina, mutta ohjelmia ei kannata kiinnittää tiukasti tiettyyn päivään. Vesillä olosuhteet ovat arvaamattomat ja muuttuvat nopeammin kuin maissa. Myös ryhmän ja ohjaajien tilanteessa voi tapahtua muutoksia. Alustavaa ohjelmaa on siis suoritettava sen mukaisesti, mikä eri tekijät huomioiden on kulloinkin mielekästä. Tarvittaessa on tehtävä muutoksia ja pohdittava turvallisuuskäsitteitä huolellisesti.

Vaelluksella aamut alkavat yleensä sään ja ympäristön tietojen tarkastelulla ja havainnoinnilla. Sen perusteella päätetään päivän reitti ja ohjelma. Samalla kun opiskelijat osallistuvat suunnitelmien tekemiseen, he oppivat hallitsemaan päätöksentekoon vaikuttavia tekijöitä ja hahmottamaan tulevaa. Vesillä osallistujat oppivat uuden ympäristön hyödyntämistä niin osallistujan kuin ohjaajan näkökulmasta ja saavat lisäksi oppia siitä, kuinka melontavaellus voi toimia monipuolisena historiallis-kulttuurisena oppimisympäristönä (place-based education, ks. Nicol tässä julkaisussa).

Iltaisin on hyvä varata aikaa kuluneen päivän tapahtumien yhteiseen reflektioon, mikä tukee yksilöllisten ja yhteisesti jaettujen oppimiskokemusten rakentumista (esim. Dewey 1963; Kolb 1984; Karppinen 2007; ks. myös Pietilä tässä julkaisussa). Yhdessä tehdään ja reflektoidaan myös alustavia suunnitelmia seuraavalle päivälle erilaiset turvallisuuskäsitteet huomioiden. Niin yhteisten keskustelujen ja toiminnallisten tuokioiden kuin koko melontavaelluksen ajan oppijoille jaetaan ohjaajien huomioita, valintoja ja päätöksiä

sekä niiden taustalla olevia ajatteluprosesseja. Ohjaajien toiminta on läpinäkyvää ja reflektoivaa, mikä lisää luottamusta ja turvallisuuden kokemusta.

Melontapäivien aikana ohjaajan tehtävä on tarkkailla aallokkoa, sääolosuhteita ja melojien jaksamista. Melontavaelluksella korostuu ohjaajan kyky valita melontaympäristö melojien taidon mukaan. Ryhmän ohjaajan seuraaminen saattaa viedä ryhmän sellaisiin paikkoihin, joihin se ei itsenäisesti pystyisi menemään, mutta kokemus ei aina edusta oppimista nk. lähikehityksen vyöhykkeellä (zone of proximal development; ks. esim. Moll 1990) eikä tue melojien taitojen kehittymistä. Kun ympäristö sallii virheiden tekemisen ja on sovitettu melojien tosiasialliseen taitotasoon, ryhmäläisille on mahdollista antaa enemmän vastuuta navigoinnissa, reitin valinnassa ja ohjaamisen harjoittelussa. Onnistunut melonta ei muodostu siitä, että suoritettiin päivän ohjelma, vaan siitä, että melottiin se, mikä oli melottavissa, nähtiin, mitä oli nähtävissä ja saavuttiin leiriin, kun vielä oli voimia ja melontaintoa jäljellä. Seuraavana päivänä voi aina meloa lisää. Seuraavana päivänä voi aina haastaa lisää.

Lopuksi

Artikkelissa on kuvattu turvallisen oppimisympäristön ja -prosessin rakennetta ja luomista kajakkimelonnassa ja melontavaelluksella seikkailukasvatuksellista ohjaamista opiskelevien aikuisopiskelijoiden kanssa. Tarkastelussa on painotettu fyysistä, sosiaalista ja psyykkistä turvallisuutta edistäviä käytännöllisiä valintoja ja tekoja ohjaajan näkökulmasta. Keskeisenä lähtökohtana on esitetty taitojen vaiheittainen opettaminen ja turvallisuuden huomioiminen opetus- ja oppimisprosessia läpäisevänä elementtinä. Tavoitteena on osallistujien omakohtainen kokemus turvallisuuden

osa-alueista melonnassa ja melontavaelluksella.

Vaikka artikkelissa käsiteltiin nimenomaisesti melontaa, kuvatut taitojen opettamiseen ja turvallisuuteen liittyvät pedagogiset ja didaktiset näkökulmat ovat sovellettavissa myös muihin seikkailullisiin ja elämyksellisiin aktiviteetteihin ja prosesseihin. Oleellista turvallisen oppimisympäristön ja -prosessin rakentamisessa on taidon oppimisen tarkastelu eri näkökulmista ja vaihe vaiheelta. Ohjaajan tulee hallita lajitekniset tiedot ja taidot (hard skills), mutta yhtä lailla hänellä tulee olla sosioemotionaalista osaamista (soft skills) – sensitiivisyyttä ryhmää, yksilöitä ja erilaisia tilanteita kohtaan. Ohjaajan on hyvä pohtia, millaiset tekijät voivat eri tilanteissa edistää tai haastaa turvallisuutta ja kuinka hän ohjaajana voi pyrkiä minimoimaan erityyppisiä turvallisuusriskejä.

Seikkailukasvatuksen ohjaajan tehtävänä on taata kokonaisvaltaisesti turvallinen oppimisympäristö. Tämän jälkeen oppijan rajana on vain horisontti.

Lähteet

- Beames, S. & Brown, M. (2016). *Adventurous learning. A pedagogy for a changing world*. New York: Routledge.
- Dewey, J. (1963). *Experience and education*. New York: Collier Books.
- Elo, K. (2003). *360° merimelontaa I. Tietoa, tekniikkaa ja turvallisuutta melojalle*. Espoo: Kari Elo.
- Goffman, E. (1955). On face-work. An analysis of ritual elements in social interaction. *Psychiatry: Journal for the Study of Interpersonal Processes*, 18 (3), 213–231.
- Kahn, W. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal*, 33, 692–724.
- Karppinen, S. (2007). Elämyksestä kokemukseen ja oppimiseen. Teoksessa S. Karppinen & T. Latomaa (toim.) *Seikkaillen elämyksiä, osa I. Seikkailukasvatuksen teoriaa ja sovelluksia*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 75–97.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Lehtonen, K., Mäkelä, E. & Pulli, K. (2007). Ohjaus seikkailutoiminnassa. Teoksessa S. Karppinen & T. Latomaa (toim.) *Seikkaillen elämyksiä, osa I. Seikkailukasvatuksen teoriaa ja sovelluksia*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 127–138.
- Moll, L. (toim.) (1990). *Vygotsky and education. Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mortlock, C. (1984). *The adventure alternative*. Cumbria: Cicerone Press.
- Pearson, P. & Gallagher, M. (1983). The instruction of reading comprehension. *Contemporary Educational Psychology*, 8 (3), 317–344.

Seikkailukasvatus perheliikunnassa

Susanne Blomqvist

Tiivistelmä

Tässä artikkelissa tarkastelen, missä määrin seikkailukasvatusta menetelmänä voi hyödyntää perheliikunnassa, miten seikkailukasvatus sopii perheliikuntaan sekä mitä se ohjaajalta edellyttää. Perheliikunnalla tarkoitetaan tässä yhteydessä kaikkea aktiivista toimintaa, jossa lapsi tai nuori on yhdessä hänelle tutun aikuisen kanssa. Tämä aikuinen voi olla oma vanhempi tai isovanhempi tai muu lapselle/nuorelle läheinen aikuinen. Perheliikunta on parhaimmillaan matalan kynnyksen liikuntaa, johon on helppo osallistua, olipa osallistujien lähtötaso mikä tahansa. Yksinkertaistettuna perheliikunnassa onkin pohjimmiltaan kyse soveltavasta liikunnasta, jossa otetaan huomioon erilaiset liikkujat. Niinpä sen toimintamallit ovat hyvin käyttökelpoisia kaikessa muussakin liikunnassa. Tämän artikkelin tavoitteena on laajentaa perheliikunnan käsitteen ymmärtämistä ja kuvata seikkailukasvatuksen menetelmää osana perheliikuntaa. Artikkelin avaa lukijalle uusia näkökulmia siitä, miten seikkailullisilla menetelmillä voidaan lisätä ylisukupolvista yhdessäoloa ja liikuntaa.

Abstract

Adventure education in family activities

In this article, I examine to what extent adventure education can be utilized in family activities and how well adventure education and family activities go together. Additionally, this article deals with the requirements for the adventure education organizer. In this context, family activities involve time in which a child or a young spends with a familiar adult. This adult may be a parent, grandparent or some other adult who is close to the child/young. At their best, family activities are a form of low-threshold exercise, which are easy to take part in, no matter the participant's age or starting level. Put simply, family activities are fundamentally about applied exercise that takes into consideration the other participants. Models of family activity operations are, therefore, very usable in other sports. The aim of this article is to expand the understanding of the term "family activities", and to describe the method of adventure education as a part of them. The article presents new aspects of how adventurous methods can be used to increase exercise and time spent together between generations.

Johdanto

Kuljeta itsesi hetkeksi ajassa taaksepäin nuoruuteen tai lapsuuteen. Kaiva muistisi sopukoista jokin tapahtuma, hetki tai asia, johon on liittynyt joku turvallinen aikuinen ja joka on jättänyt lämpimän ja hyvän muistijäljen sinuun. Se voi olla jokakeväinen retki äidin kanssa purolle, iltaonginta isoisän kanssa, jalkapallon peluu naapurin kanssa tai jotakin aivan muuta. Onko tuo hetki tai tapahtuma kenties vaikuttanut jotenkin siihen, millainen ja missä olet tällä hetkellä, tai vaikkapa asenteisiisi? Olipa vaikutus tämänhetkiseen elämääsi suuri tai pieni, asia ei varmasti ollut yhdentekevä.

Nykypäivän aikuisten ja lasten elämä on eriytyneempää kuin aiemmin. Aikuiset ja lapset harrastavat omissa porukoissaan, lapset jopa omissa ikäryhmissään. Mitä kaupunkimaisemmassa ympäristössä eletään, sitä vähemmän on luontevia eri sukupolvien välisiä kohtaamispaikkoja. Tarve näille kohtaamisille on kuitenkin edelleen olemassa, minkä olen erityisesti huomannut tämänhetkisessä työssäni Suomen Ladun perheliikunnan kehittämishankkeen hankekoordinaattorina. Perhetapahtumat innostavat vauvasta vaariin ja perheliikunta kiinnostaa, joten ohjatulle perheliikunnalle on kysyntää.

Retket ja luontoseikkailut oman perheeni kanssa ovat auttaneet minua ymmärtämään, millainen vaikutus yhdessä liikkumisella ja luonnon ihmettelyllä on ollut keskinäisiin suhteisiimme sekä lapsemme minäkuvan kehittymiseen ja luontosuhteen syntymiseen. Näitä tärkeitä oivalluksia olen halunnut välittää muillekin, ja tähän minulla onkin ollut nykyisessä työssäni hieno mahdollisuus. Samalla olen saanut pohtia aikuisen ja lapsen yhteisen liikunnan merkitystä yksilön, perheen, yhdistystoiminnan ja yhteiskunnan näkökulmasta sekä kehittää uusia perheliikunnan toimintamalleja luonnossa toteutettaviksi.

Arjen pyörytykseen sopivalla ja kodin lähiympäristössä tapahtuvalla perheliikunnalla voidaan tavoittaa erilaisia ja myös vähän liikkuvia perheitä. Suomen Ladun perheliikunnan tavoitteina on tukea perheiden vuorovaikutussuhteita ja kasvatustyötä, auttaa luomaan uusia sosiaalisia suhteita, tukea liikunnallisen elämäntavan kehittymistä sekä vahvistaa lasten ja aikuisten luontosuhdetta. Seikkailukasvatuksen avulla voidaan tukea näiden kaikkien tavoitteiden toteutumista. Ammattitaitoisesti toteutettu seikkailukasvatus on parhaimmillaan sitä, että onnistumisen kokemusten ja pärjäämisen tunteen myötä osallistujien itsetuntemus ja itseunto lisääntyvät.

Olipa kyse aikuisten, lasten tai perheiden toiminnasta, seikkailussa ovat tärkeitä pärjäämisen ja onnistumisen kokemukset. Ohjaajan on huolehdittava, että toiminnan vaikeustaso ja haastavuus ovat oikeassa suhteessa osallistujien taitoihin. Ryhmätoiminta kuuluu oleellisesti seikkailukasvatukseen. Perheseikkailussa ryhmä on yksittäinen perhe tai ryhmä perheitä, jonka tai joiden yhteenkuuluvuutta toiminnalla halutaan vahvistaa.

Mitä perheliikunta on?

Arkikielessä perheliikunnaksi mielletään usein pienen lapsen ja tämän vanhemman yhteinen liikunta, jossa aikuinen on lapsen liikunnan mahdollistaja ja avustaja. Yleisen määritelmän mukaan perheliikunta on terveyttä edistävää liikuntaa, jota koko perhe ja lähipiiri eli lapset, nuoret, vanhemmat, isovanhemmat ja ystävät voivat harrastaa yhdessä.

Perheliikunta voi olla ohjattua tai omatoimista liikuntaa sisällä tai ulkona lähiympäristön mahdollisuuksien mukaan. Se on myös leikkipuistojen, päiväkotien, koulujen, yhteisöjen ja yritysten perheliikun-

tapäiviä sekä perheiden lomaliikuntaa. Tärkeää on ennen kaikkea yhdessäolo, vuorovaikutus ja porukalla touhuaminen niin, että eri-ikäiset ja -tasoiset liikkujat otetaan huomioon. Tavoitteena on löytää luontevia tapoja liikkua ja viettää aikaa yhdessä ja sen kautta lisätä koko perheen hyvinvointia. Se voi olla tavoitteellista harrastustoimintaa, mutta parhaimmillaan se on mukavaa yhdessä tekemistä ilman suorituspainetta.

Perheliikunta on myös laatu-aikaa, joka merkitsee lasten sosiaaliselle, psyykkiselle ja fyysiselle kehitykselle paljon ja antaa aikuisellekin unohtumattomia hetkiä. Perheryhmissä aikuiset ja lapset tapaavat toisiaan ja vanhemmat saavat toisiltaan tukea omalle vanhemmuudelleen.

Ohjattu perheliikunta on usein kolmannen sektorin järjestämää toimintaa, jossa ohjaajat toimivat vapaaehtois- tai harrastuspohjalta. Moni ohjaaja on aiemmin harrastanut itse jotakin lajia tai ohjannut lasten tai aikuisten ryhmiä mutta vanhemmaksi tai isovanhemmaksi tultuaan ryhtyy ohjaamaan perheryhmää. Usein motiivina on, että on mukavaa touhuta yhdessä omien lasten tai lastenlasten kanssa ja helpompaa harrastaa itsekin, kun lapset voivat olla mukana. Tai sitten vain kaivataan yhteisöllisyyttä samassa tilanteessa olevien kanssa.

Tällainen toiminta on epämuodollista, ja sen pääimmäiset tavoitteet ovat sosiaalisia. Vapaaehtoistoiminnassa ohjaajilla ei välttämättä ole ammatillista taustaa opettamisesta tai kokemusta ryhmän ohjaamisesta. Tapahtumat ja kohtaamiset perheiden kanssa voivat olla satunnaisia. Kolmannen sektorin järjestämässä perheliikunnassa lähtökohtina ovat perhekeskeisyys, vapaaehtoisuus ja matalan kynnyksen toiminta. Järjestötoiminnalla onkin merkittävä rooli perheiden yhteisöllisyyden tukemisessa. Järjestötoiminnan avulla on nimittäin mah-

dollista tavoittaa hyvin erilaisia perheitä – hyvin toimeentulevista tuen tarpeessa oleviin, vähän liikkuvista aktiivisiin ja pikulapsiperheistä perheisiin, joissa on teini-ikäisiä.

Käytännöllisiä menetelmiä perheliikuntaryhmissä

Monet seikkailukasvatuksen tavoitteista ovat samoja kuin perheliikunnan tavoitteet. Seikkailumenetelmien käyttö on mielestäni siis perusteltua perheliikunnan toteutuksessa myös vapaaehtoistoiminnassa, vaikka didaktinen suhde ei olekaan samanlainen kuin esimerkiksi opettajan ja oppilaan välillä. Ohjaajalla pitää kuitenkin olla oma oivallus toiminnan seikkailullisuudesta ja siitä, mihin tavoitteisiin menetelmillä pyritään. Tavoitteena voikin olla esimerkiksi perheiden yhdessäolon ja luonnossa liikkumisen lisääminen seikkailumenetelmän keinoin. Etenkin kaupunkilaistuneille perheille jo luonnossa oleilu ja siellä toimiminen voi olla seikkailu, joten edellä mainittujen tavoitteiden toteutumiseen saattaa riittää ohjattu retki omassa lähiympäristössä. Kyse on mielentilasta, uteliaisuudesta ja omien rajojen ylittämisestä.

Perheryhmien ohjaaminen

Perhetoiminta on luonteeltaan itseohjautuvampaa kuin lapsi- tai nuorisoryhmien toiminta. Sen keskiössä on aikuisen ja lapsen/nuoren yhdessä tekeminen. Niinpä ohjaajien tehtävänä on ennen kaikkea luoda sopivat ja oikeanlaiset puitteet, ohjata osallistujien toimintaa oikeaan suuntaan sekä havainnoida ja tukea aikuisten ja lasten välistä vuorovaikutusta ja toimintaa ryhmänä ja yksilöinä. Perhetapahtumissa lasten toimiessa ohjaajan johdolla aikuiset saattavat siirtyä taustalle seurailemaan tai jutustelemaan omiaan.

Tämä ei kuitenkaan ole tarkoitus, vaan ohjaajan tulee rohkeasti alusta lähtien sanoittaa aikuisten rooli niin, että he ovat aktiivisia toimijoita. Kaikille on selvää, mitä heiltä odotetaan, kun käytetään esimerkiksi sanamuotoja ”*aikuinen ja lapsi yhdessä tekevät...*”, ”*sillä aikaa, kun lapsi..., niin aikuinen...*”. Selkeät roolit, ohjeistukset ja vastualueet sekä ohjaajien että ryhmän kesken helpottavat ohjaamista.

Perheryhmän ohjaaminen on antoisaa juuri siksi, että ryhmän osallistujina on eri-ikäisiä – joskus useampikin sukupolvi yhtä aikaa. Jos perheryhmän ohjaamisesta ei ole kokemusta, tätä voidaan pitää myös haasteena. Itse koen, että perheryhmä on jopa helpompi kuin puhtaasti lapsi- tai nuorisoryhmä, sillä lapset ovat toiminnan aikana omien aikuistensa vastuulla ja ohjaajan vastuulle jäävät vain toiminnan sisältö ja turvallisuus. Ohjaamista helpottaa, kun tiedostaa, että kohderyhmä, jolle puhutaan, vaihtuu tuokion aikana monta kertaa, ja puhetapaa muutetaan sen mukaan.

Kaiken toiminnan pohjana on hyvä suunnitelma, joka joustaa tilanteen mukaan. Tärkeintä on itse tekeminen ja sen kautta oppiminen. Niinpä mitä vähemmällä ohjeistamisella päästään eteenpäin, sitä parempi. Tiedon kaatamisella ja analysoinnilla viedään etenkin lasten mielenkiinto ja mahdollisuus omiin oivalluksiin. Toiminnan luonteesta riippuen sellainen toimintamalli voi joskus olla oikein toimiva, että aluksi suunnataan lyhyet, selkeät ohjeet aikuisille, jotka sitten selittävät omalle lapselleen, mitä on tarkoitus tehdä. Tämän jälkeen ohjaaja kiertää kaikkien luona antamassa lisää ohjeita, tukemassa ja kannustamassa. Hyvin käyttökelpoinen ohjenuora on montessoripedagogiikassa käytetty tunnuslause ”Auta minua tekemään itse”.

Koko ohjauksen ajan ohjaajan tulee olla avoin perheiden sisäiselle vuorovaikutuk-

selle ja dynamiikalle, sillä ne vaikuttavat koko ryhmän toimintaan. Se, että ilmapiiri on turvallinen ja tasapainoinen ja kaikilla on keskinäinen luottamus ja vilpittömän halu toimia yhdessä, on voimavara. Läheinen ryhmässä tuo turvaa ja myös uskoa omiin taitoihin ja kykyyn selviytyä. Mutta on tilanteita, jotka voivat tuoda haasteita niin ryhmälle kuin ohjaajille. Kun lapsi tai nuori on oman huoltajansa tai muun läheisen aikuisen kanssa, todennäköisesti myös tunteiden ilmaisu on melko avointa. Esimerkiksi turhautumisen, epävarmuuden tai nälän aiheuttamat negatiiviset tunteet voivat purkautua välittöminä ja peittelemättöminä. Myös aikuisten reaktiot oman lapsensa toimintaa kohtaan voivat näkyä ryhmässä. Ohjaajan yhdeksi tehtäväksi voikin muodostua pysyä neutraalina tasapainottajana aikuisen ja lapsen välillä ja huolehtia, että vaikkapa lapsen kiukku-kohtaus ei pääse vaikuttamaan koko ryhmän toimintaan tai turvallisuuteen.

Jos perheen keskinäiset vuorovaikutussuhteet eivät ole aivan kunnossa tai aikuisen ja lapsen välisessä kommunikoinnissa on haasteita, ohjaaja auttaa eteenpäin ohjeilla, kannustuksella ja toiminnan sanoittamisella. Näissä tilanteissa ohjaajalta tarvitaan yhtä aikaa vahvaa itseluottamusta, jämäkkyyttä ja auktoriteettia mutta myös hienovaraisuutta. Ohjaajan antama palaute on yhtä tärkeää lapsille ja aikuisille, olipa se positiivista tai ohjaavaa. Ohjaajan kannustus asioiden opetteluun yhdessä tukee aikuisen ja lapsen välistä suhdetta.

Alle kouluikäiset lapset ja heidän perheensä

Alle kouluikäinen lapsi on jatkuvasti uusien asioiden edessä. Hän haluaa oivaltaa ja osata itse, mutta hänelle pitää antaa mahdollisuus myös epäonnistua. Taaperoikäisen vanhempi on enimmäkseen liikunnan mahdollistaja sekä perheliikunnassa että

seikkailukasvatuksessa. Pieni lapsi elää osittain mielikuvitusmaailmassa, joka on monen aikuisen maailmasta kadonnut jo kauan aikaa sitten. Niinpä hyvinkin pieni heittäytyminen ja mielikuvituksen herätely saa aikaan seikkailun jo lähipuistossa. Perheseikkailu lapsen kanssa voi yksinkertaisimmillaan olla aarteensintää vihjeiden perusteella lähimetsässä tai luontoretki eläinten jälkiä etsien.

Ohjaajan tehtävä on luoda seikkailumaailmaa tarinoiden ja mielikuvien kautta ja kannustaa aikuisia heittäytymään mukaan. Samalla hän tukee ryhmän aikuisia, jotka saavat rauhassa olla omalle lapselleen roolimalleja, osajia ja rohkaisijoita mutta myös rajojen asettajia. Oman aikuisen kanssa lapsi voi kokea uusia ja jännittäviäkin asioita turvallisesti. Tällöin aikuinen ei todennäköisesti joudu ylittämään omia rajojaan, mutta hänelle seikkailu syntyy lapsen kokemuksista. Mitä pienempi lapsi on, sitä vahvemmin aikuinen myötäelää tämän tunteita, elämyksiä ja onnistumisia. Tähän myös kannattaa rohkaista.

Olen ohjannut paljon avoimia perheretkiä, joihin osallistuu hyvin monenlaisia perheitä ja joiden osallistujamäärää ei koskaan pysty etukäteen ennakoimaan. Tällaisilla retkillä osallistujat ja ohjaajat tapaavat toisensa ensimmäistä kertaa retken alkaessa eivätkä välttämättä tapaa enää koskaan retken päätyttyä. Yksi suosituimmista retkistä on vuodesta toiseen ollut ötökkäretki. Olen pohtinut, mihin sen suosio perustuu, ja tullut siihen tulokseen, että ötökkäretki on monelle perheelle seikkailu – koskaan ei tiedä, mitä ötököitä löytää ja mistä, ja ovathan ne myös aika mielenkiintoisia!

Retket ovat olleet kestoltaan noin kaksi tuntia. Niille osallistuvat enimmäkseen alle kouluikäiset lapset vanhempineen, mutta mukana on ollut myös koululaisia, teinejä ja isovanhempia. Retken aluksi on yhteinen kokoontuminen, jolloin ohjaa-

jat esittäytyvät ja kertovat retken kulusta. Tämän jälkeen ohjeistetaan alue, jolla toimitaan, ja jaetaan tutkimusvälineitä perheitäin (esim. luppeja, ötökkäpurkkeja ja haaveja). Osallistujille kerrotaan yleisperiaatteet retken kulusta sekä ötököiden tunnistamisesta ja pyydystämisestä niitä vahingoittamatta. Erityisesti korostetaan, että ne pitää päästää vapaaksi tutkimusten jälkeen. Olen myös varmistanut, että kaikki ymmärtävät lasten toimivan omien aikuistensa kanssa yhdessä ja että itse tutkiminen on pääasia, ei lajien nimeäminen. Ja sitten alkaa seikkailu: Ötököitä etsitään kivien alta, puiden rungoilta ja koloista. Jokaisesta löydöstä ilahdutaan, ja sitä pyyhdytään tutkimaan. Kohtaaminen pienen otuksen kanssa on aina yllättävä ja jännittävä. Ohjaajien tärkein tehtävä onkin olla saatavilla ja näyttää esimerkkiä ihmettelystä ja luonnon kunnioittamisesta. Pari mielenkiintoista tarinaa selkärangattomien maailmasta kannattaa opetella, sillä ne ovat aina kiehtovia ja lisäävät osallistujien kiinnostusta. Välillä vaihdetaan toisenlaiseen ympäristöön ja jatketaan etsintöjä. Ja evästuolla ja retken lopuksi tietenkin jutellaan kokemuksista.

Näillä retkillä olen saanut todistaa useasti, miten yleinen aikuistenkin hyönteispelko on. On ollut myös mielenkiintoista ja antoisaa huomata, miten lyhyessä ajassa suhtautuminen luonnon pieniin ihmeisiin muuttuu lähes kaikilla ja kuinka pelko muuttuu uteliaisuudeksi, kun ohjaaja on tuomassa turvallisuutta ja auttaa huomaamaan mielenkiintoisia yksityiskohtia. Kun vaikkapa hämähäkkiä tarkastelee ötökkäpurkin suurennuslasin läpi ja voi itse päättää, miten läheltä sitä tarkastelee, on jo helppoa löytää kauneutta ja hauskuuttakin aiemmin kammottavalta tuntuneessa otuksessa.

Kouluikäiset lapset ja nuoret perheeseen

Kun lapset kasvavat, heidän kuuluu pikkuhiljaa itsenäistyä ja kaverit tulevat tärkeämmiksi. Lisäksi monilla aikuisilla ja lapsilla on omia harrastuksia, joihin halutaan panostaa ja käyttää aikaa. Niin pitääkin olla, vaikka se samalla tarkoittaa perheen yhteisen ajan vähenemistä. Näiden välille ei siis ole tarpeen tehdä vastakkainasettelua. Pitää kuitenkin muistaa, että vaikka lapsi kasvaa, omien läheisten aikuisten merkitys ei häviä vaan muuttuu toisenlaiseksi. Yhteiset liikunta-, ulkoilu- tai seikkailuhetket oman vanhemman kanssa voivat olla murrosiän kynnyksellä olevalle nuorelle äärimmäisen tärkeitä, vaikkei hän välttämättä osaa tai kehtaa pyytää ja voi jopa vastustaa niitä. Aikuisen kannattaa kuitenkin olla tässä asiassa aktiivinen ja nähdä hieman enemmänkin vaivaa, sillä lopputulos todennäköisesti yllättää iloisesti.

Seikkailullinen toiminta palvelee erityisesti kouluikäisten ja sitä isompien lasten perheitä. Silloin lapsen ja aikuisen yhteiset kokemukset voivat nimittäin olla hyvin tasavertaisia. Opetellaan esimerkiksi yhdessä erätaitoja, melontaa tai muita luonnossa liikkumisen taitoja tai koetaan yhdessä aartenetsintäseikkailu. Aikuisen ja lapsen/nuoren yhdessä tekeminen on keskiössä, ja mitä itsenäisempää toimintaa perheiltä odotetaan, sitä huolellisempaa etukäteissuunnittelua vaaditaan.

Perheillä on selkeät tehtävät ja toimintaohjeet. Myös lapsille ja nuorille annetaan vastuuta, jolla on merkitystä koko toiminnalle. Silloin ohjaaja osoittaa selkeästi osaluonnon, jonka lapsi/nuori hoitaa ja johon aikuiset eivät puutu kuin tarvittaessa. Lapsella on oikeus kokea olevansa tärkeä osa yhteistä projektia eikä passiivisesti odottaa, että aikuiset hoitavat homman.

Toiminnassa, jossa loukkaantumisariski on vähäinen, ohjaaja voi olla ohjeistuksen jälkeen jopa lähes täysin taka-alalla ja ohjata vain tilanteen niin vaatiessa. Ohjaajan pitää kuitenkin koko ajan havainnoida, olla saatavilla ja tukea kannustamalla. Parhaimmillaan toiminta on niin hyvin suunniteltua, että se on aloituksen jälkeen lähes itseohjautuvaa. Tällöin ohjaajalta riittää hyväksyvä katse, peukun näyttö tai pieni, myönteinen kommentti. Tällainen vahvistaa aikuisen ja lapsen yhdessä tekemistä ja pärjäämistä. Toiminnassa, joka sisältää suurempia riskejä, ohjaajan rooli on luonnollisesti aktiivisempi ja ohjeistusta tarvitaan enemmän. Mutta silloinkin ohjaajan on tärkeää tukea aikuisen ja lapsen välistä luottamussuhdetta.

Jos ryhmän muodostavat teini-ikäiset ja heidän aikuisensa, itse ryhmän merkitys kasvaa. Samanaikaisesti nuori haluaa tulla nähdyksi ja sulautua joukkoon. Oma vanhempi samassa ryhmässä voi tuoda nuorelle paineita, sillä jossakin vaiheessa jokaisen teinin suurin pelko on, että oma vanhempi on ”nolo”. Lisäksi nuorella on monesti näyttämisen tarve omalle vanhemmalleen. Ohjaajan keuhut nuorelle vanhemman ja koko ryhmän kuullen saattavat helpottaa toiminnan sujuvuutta merkittävästi ja vahvistaa nuoren itsetuntoa. Ohjaaja ei saa kuitenkaan unohtaa palautteen antoa myös aikuisille. Yksi ohjaajan tärkeimpiä tehtäviä onkin pitää tuntosarvet herkkinä ja toiminnan sisällöstä ja turvallisuudesta huolehtimisen lisäksi luoda ryhmässä hyväksyvä ja myönteinen ilmapiiri.

Kannustavalla, positiivisella ja arvostavalla ohjauksella kiperätkin tilanteet voivat muuttua perheen voimavaraksi, joista on opittu jotakin uutta. Näitä voidaan muistella jälkikäteen perheen arjessa, ja kenties syntyy halu oppia lisää. Arkirutiineista poikkeava rooli voi myös auttaa näkemään oman läheisensä aivan uudessa valossa yllättävienkin pelkojen ja vahvuuksien ää-

rellä. Onnistumisen tai omien rajojen ylittämisen hetkellä lähes jokainen osaa iloita oman läheisensä puolesta arvostaen tätä.

Tässä yltäkylläisyyden maailmassa, missä arjesta selviytyminen ei useimmille tuota suuria ongelmia, ihan tavalliselta tuntuva metsäretkikin tarjoaa uudenlaisia näkökulmia. Jo päivän tai parin pituisella retkellä arkirutiinit katoavat ja elämän perusasiat vaativat hieman vaivannäköä. Maastossa kulkeminen vaatii luonnon merkkien lukemista ja ymmärtämistä, ruokailun ensisijainen tarkoitus on antaa energiaa eikä lämpimänä pysyminen viileillä säillä ole itsestään selvää. Juuri nämä asiat ovat osa perheretkeilynkin viehätystä ja tekevät siitä seikkailun.

Opimme huolehtimaan itsestämme ja toisistamme – selviämään.

Olen huomannut, että itsestään huolehtiminen onkin monelle yllättävän vaikeaa. Monet nuoret ja aikuiset, lapsista puhumattakaan, eivät välttämättä tunnista edes omia perustarpeitaan. Niinpä ohjaajien on monesti toimittava alkuun koko ryhmän nälkä-, jano- ja vilu”reseptoreina”, rytmittävä toiminta ja tarvittaessa ohjeistettava hyvinkin selkeästi, milloin juodaan, syödään tai lisätään tai vähennetään vaatteita. Tavoitteena on, että osallistujat oppivat pikkuhiljaa itse tunnistamaan oman kehonsa viestit ja toimimaan niiden mukaan. Mitä enemmän liikutaan luonnossa, sitä paremmin opitaan sietämään pientä epä-mukavuutta ja selviämään siitä. Samalla opitaan erottamaan, milloin kyse on vain epä-mukavuudesta ja milloin jokin asia on oikeasti huonosti ja vaatii toimia. Tästä taidosta on hyötyä ihan perheen arjessakin. Luonnossa liikkua opitaan myös, että luonnon kanssa ei voi kilpailla paremmuudesta. Taitavat ohjaajat osoittavat omalla toiminnallaan esimerkkiä luonnon kunnioittamisesta ja nöyryydestä luontoa kohtaan. Tietoisuus siitä, että luonto voi

osoittaa ”kaapin paikan” milloin tahansa, pitää toiminnan tason turvallisena ja ennakkoivana.

Perhemelonta – esimerkki monitasoisesta seikkailukasvatuksen ohjaamisesta

Melonta lajina mielletään yleisesti seikkailuliikunnaksi. Ensimmäistä kertaa kanoottiin tai kajakkiiin menevälle tilanne on jännittävä. Perhemelonnassa aikuisen jännitystä lisää vielä se, että lapsi on mukana. Kesällä 2018 Suomen Ladun perhelii-kunnan kehittämishankkeessa pilotoimme perhemelontaa osana yhdistystoimintaa. Tavoitteenamme oli paitsi esitellä melontaa koko perheen ulkoilu- ja liikuntamuotona myös kartoittaa hyviä perhemelonnin toimintamalleja ja luoda ohjeistus perhemelonnin ohjaamiseen vapaaehtoisvoimin melontaa toteuttavien yhdistysten ja seurojen käyttöön.

Yhdeksi pilottiyhdistykseksi valikoitui Padasjoen Latu, koska sillä on jo valmiiksi vakiintunutta ja laadukasta, vapaaehtoisvoimin toteutettua melontatoimintaa sekä sopivaa melontakalustoa. Yhdistyksellä ei ollut aiempaa kokemusta perhemelonnin järjestämisestä, mutta sillä oli vahva palo kokeilla sitä yhtenä toimintamuotona. Suunnittelimme melonnin toteuttamista etukäteen sekä puhelimitse että sähköpostitse. Etukäteisvalmistelut ja ilmoittautumiskäytännöt Padasjoen Latu hoiti itsenäisesti. Itse tapahtumasta sovimme, että minä toimin ryhmän vastuuhjaajana. Yhdistyksen omat vapaaehtoiset toimivat tapahtuman ”isäntinä” ja vastasivat kalustoon ja melontaympäristöön liittyvistä asioista. Yhdistyksen aktiivit ja kokeneet melonnin ohjaajat olivat melonnassa mukana apuhjaajina ja huolehtimassa turvallisuudesta. Melontaan lähti mukaan myös turvavene.

Tapahtuma oli suunnattu aloitteleville aikuisille ja lapsille. Sen tavoitteena oli antaa pieni maistiainen siitä, mistä perheen yhteisessä melontaharrastuksessa on kyse. Tapahtuman markkinoinnissa ilmoitimme, että retkelle voi osallistua 6–15-vuotias lapsi/nuori yhdessä oman aikuisensa kanssa, joka voi olla lapsen vanhempi tai muu lapsen tuttu. Aikaisempaa melontakokemusta emme edellyttäneet, mutta lapsen kanssa melovan aikuisen oli oltava uintitaitoinen ja lapsen tottunut veteen. Ryhmän maksimikooksi ilmoitimme 8 aikuinen-lapsiparia. Epävakaisten sääennusteiden vuoksi tapahtumapäivään mennessä ryhmään oli ilmoittautunut vain kourallinen osallistujia. Mutta koska tapahtumapäivän aamu valkenikin lämpimänä, tyynenä ja poutaisena, paikalle tuli useita perheitä katsomaan, vieläkö olisi tilaa, ja iloksemme saimme ryhmän täyteen.

Aloituksesta lähtien panostimme turvalliseen ilmapiiriin ja kaikkien osallistujien huomioimiseen. Sitä mukaa, kun osallistujat tulivat paikalle, heille annettiin oikean kokoiset melontaliivit, katsottiin sopiva melontakalusto ja tehtiin tarvittavat säädöt. Lähes kaikki lapset meloivat oman aikuisensa kanssa kajakkikaksikolla. Mukana oli myös perhe, jonka lapset olivat teini-ikäisiä ja meloneet aikaisemmin. He saivat kokeilla melontaa yksin.

Liivit laitettiin päälle ja tarkistettiin yhdessä, että ne olivat kaikilla asianmukaisesti puettuina. Tässä tilanteessa ohjaajat pystyivät samalla rupattelemaan osallistujien kanssa, kartoittamaan aikaisempia kokemuksia ja havainnoimaan osallistujia. Tämän jälkeen vastuuhjaajana näytin rannalla havainnollisesti muun muassa kajakkiin menon ja melaotteen sekä antoi melonnan alkeisohjeet ja turvallisuusohjeistuksen. Nämä kaikki tehtiin lyhyesti ja selkeästi. Ohjeet suunnattiin erityisesti aikuisille, jotta he ymmärsivät varmasti, mistä oli kyse. Minä menin ensimmäisenä vesille valmi-

na ottamaan ryhmän vastaan ja varmistamaan, ettei kukaan lähde liian kauas ryhmästä. Muut ohjaajat auttoivat osallistujat kajakkeihin ja vesille. Vesille meno hoidettiin rauhallisessa tahdissa, ohjatusti ja auttaen. Kunkin kajakin tultua vesille otin sen vastaan ja annoin lisää ohjeita. Muutamia tilanne jännitti kovasti, joten heidän kanssaan muun muassa kokeilimme kajakin tukevuutta keikuttelemalla sitä yhdessä.

Muut kaksi ohjaajaa tulivat vesille sitä mukaa kuin väki rannalla väheni. Mukaamme lähti myös turvavene, jossa oli soutajan lisäksi apuohjaaja. Meillä ohjaajilla oli selkeät vastuualueet ja työnjako. Itse vastasin ryhmän hallinnasta ja ohjeistuksesta ryhmässä, Padasjoen Ladun melontavastaava meloi edellä ja huolehti reitistä ja toinen melonnanohjaaja meloi ryhmän seassa auttaen ja neuvoen meloimia. Turvavene kulki viimeisenä tulevien melojien läheisyydessä.

Ensimmäiset parisataa metriä osallistujat saivat totutella menopeleihinsä kaikessa rauhassa. Sitten kokosimme ryhmän yhteen. Tähän mennessä olimme jo ehtineet hieman havainnoida osallistujia, heidän vahvuuksiaan ja mahdollisia haasteitaan sekä aikuisen ja lapsen välistä vuorovaikutusta. Näiden havaintojen perusteella pystyimme antamaan vinkkejä, jotka helpottaisivat melontaa ja kajakkien hallintaa. Ryhmän kokoaminen aika ajoin oli tärkeää myös ryhmähengen luomiseksi. Ryhmähenki on tärkeä vesiturvallisuuden kannalta, sillä muuten nopeammin etenevät saattavat herkästi tuskastua hitaampien odotteluun ja alkavat tehdä irtiottoja ryhmästä. Kun ryhmä tulee edes hieman tutuksi, toisia otetaan huomioon enemmän ja ollaan valmiimpia auttamaan tai odottamaan.

Itse olin alkujaan sitä mieltä, että läheisen saaren kiertäminen olisi nuorimmille melojille liikaa. Koska sää oli kuitenkin

mitä upein aloittelevan melojan kannalta, etenimme todella hyvää tahtia eteenpäin. Kun piti päättää, lähdemmekö kiertämään koko saaren vai palaammeko samaa reittiä takaisin, teimme kajakkilautan, pidimme pidemmän tauon ja tankkasimme kukin hieman omia eväitämme. Samalla kuulos- telin ja kyselin tuntemuksia. Kaikki halusivat jatkaa saaren ympäri.

Niinpä jatkoimme eteenpäin tyynessä ja aurinkoisessa säässä. Aalokkomelontaa pääsimme kokeilemaan pariin otteeseen ohikulkevien veneiden peräaalloissa. Aal- lot voivat yllättää aloittelevan melojan, joten me ohjaajat havainnoimme koko ajan ympäristöä ja tarvittaessa pysäytim- me ryhmän hyvissä ajoin. Tarkoituksella kokeilimme aivan pienenkin veneen koh- dalla kajakin keulan kääntämistä kohti aaltoa ja kajakin hallintaa. Niinpä hieman isompien aaltojen kohdalla osallistujat jo tiesivät, mitä piti tehdä. Etenkin lapsille aalloilla keinuminen oli hauskaa ja vaih- telua melontaan. Aikuisille tämä oli myös jännittävää, sillä olihan kajakkien hallinta pitkälti heidän vastuullaan.

Kaksikoissa melovat lapset pystyivät le- päämään välillä aikuisen jatkaessa melon- taa, ja taukoja pidettiin vielä aika ajoin. Oh- jaajat kävivät melonnan aikana kaikkien luona rupattelemassa, tsemppaamassa ja antamassa henkilökohtaista palautetta. Oli tärkeää, että lasten pienikin melontayritys huomattiin ja keuhuttiin. Aikuiset ja nuoret kaipasivat ennemminkin vinkkejä omaan melontatekniikkaansa. Hienointa oli huomata, miten useimmilla melontatekniikan parantuessa ja luottamuksen lisääntyessä pikkuhiljaa aikuisen ja lapsen me-henki kasvoi ja syntyi luonnostaan kahden hen- gen tiimejä, joilla oli yhteinen päämäärä.

Melontaretken päätteeksi rantauduimme samalla tyylillä kuin lähdimmekin: yksi ohjaaja meni rantaan ottamaan vastaan, ja kajakit rantautuivat yksitellen autettuina.

Viimeinen ohjaaja tuli vesiltä vasta, kun kaikki osallistujat olivat rannassa. Kaikki kuivasivat omat kajakkinsa ja huolehtivat varusteet paikoilleen. Tämän jälkeen ko- koonnuimme vielä yhteen yleistä palautet- ta ja loppukiitoksia varten. Vaikka nuorim- mat olivat väsyneitä, kaikki olivat erittäin iloisella mielellä. Monelle paikalla olleis- ta melontakokeilu oli toteutunut haave. Joillekin tuli yllätyksenä, miten sitä voisi harrastaa perheenkin kanssa. Parille ai- kuiselle kyse oli ollut myös omien rajojen ylittämisestä, ja perhemelontaa oli antanut mahdollisuuden kokeilla lajia todella ma- talalla kynnyksellä. Innostuneista kyselyis- tä ja palautteista päätellen useimmille tämä melontakerta ei jäänyt viimeiseksi.

Pohdintaa

Olen tässä artikkelissa pohtinut seikkai- lukasvatuksen ohjaamista perheliikunnan näkökulmasta. Yhtenä tavoitteenani oli selvittää, missä määrin menetelmää voi hyödyntää perheliikunnassa. Seikkailu- kasvatus on usein vahvasti suunnattu puh- taasti lapsi- tai nuorisoryhmille, ja asiaa tarkastellaan usein siitä näkökulmasta ja ammattilaisten toimesta. Näiden toimin- tojen rinnalle toivoisin enemmän järjestet- tyä matalan kynnyksen seikkailutoimin- taa koko perheelle, joko ammattilaisten toimesta tai osana järjestö- tai seuratoi- mintaa. Vaikka joissakin yhdistyksissä ja seuroissa vapaaehtoisilla saattaa olla vain vähän ohjauskokemusta, sen ei pitäisi olla esteenä. Oikealla asenteella ja näkökul- mien muutoksella hyvinkin yksinkertaiset asiat voivat muuttua koko perheen seik- kailuksi, kuten vaikkapa aiemmin esitte- lemäni esimerkki ötökkäretkestä osoittaa. Toisena tavoitteenani oli pohtia, miten seikkailukasvatus sopii perheliikuntaan. Ehkä pitää ennemminkin kysyä, miksi se ei sopisi. Olen sitä mieltä, että koko per- heelle suunnattu toiminta ylipäänsä an- saitsisi huiman arvonnousun – seikkailulla

tai ilman. Yhteiskuntamme ruokkii tällä hetkellä yksilöllisyyttä ja korostaa, että jokaisella pitäisi olla omaa aikaa ja omia harrastuksia. Tätä väheksymättä ja itsekin omaa aikaa arvostavana totean silti, että yksilöllisyyden ihannoinnin varjopuolena kuitenkin on, että yhteisöllisyys ja luontevat kohtaamiset eri sukupolvien välillä vähenevät. Pienikin seikkailullinen toiminta vahvistaa perheen vuorovaikutusta, puhumattakaan isommista yhteisistä ponnisteluista ja onnistumisista.

Pienten lasten kanssa yhdessä puuhailu on luontevaa, ja alle kouluikäinen lapsi tarvitseekin paljon läheisen aikuisen tukea ja turvaa. Toiset lapset tuntuvat itsenäistyvän ikäisiään varhaisemmin, toiset taas vaativat vanhemman läsnäoloa hyvinkin pitkään. Vaikka kyseessä olisi ns. pärjäävä lapsi, hänelläkin on oikeus läheisiin hetkiin hänelle turvallisen aikuisen kanssa. Vanhemmilla puolestaan on oikeus nauttia yhdessäolosta ja tekemisestä myös isomman lapsensa seurassa.

Tämä luonteva yhdessäolo vain tuntuu olevan monelta hukassa. Luonto ympäristönä tarjoaa mahdollisuuden irtautua arjen rooleista. Jos siellä on mielekästä ja jännittävääkin tekemistä, lapsi ja vanhempi voivat löytää toisistaan aivan uudenlaisia puolia, jotka jäävät arjen pyöryksessä piiloon. Olen huomannut oman teini-ikäisemme kanssa, että luonnossa retkeillessä kaikenlaisten asioiden rupattelu on paljon helpompaa kuin vaikkapa keittiön pöydän ääressä. Olen löytänyt hänestä toisaalta hyvinkin syvällisiä mieltävän nuoren naisen alun ja toisaalta hassuttelevan, hulluttelevan luonnonlapsen. Tyttäreemme onkin sanonut, että metsässä hän voi olla oma itsensä, koska siellä ei tarvitse miettiä, mitä kaverit ajattelevat tai miltä näyttää. Tämä jos mikä on hyvin arvokasta pääomaa.

Kolmantena tavoitteenani oli avata, mitä seikkailukasvatuksen hyödyntäminen

perheryhmässä edellyttää ohjaajalta. Perusasioiden osaaminen, ryhmänhallinta, turvallisuudesta huolehtiminen sekä hyvän ja kannustavan ilmapiirin luominen kuuluvat kaikkien ohjaajien perusasioihin. Lisäksi perheryhmän ohjaaminen vaatii hieman toisenlaista asennetta kuin aikuis- tai lapsiryhmän ohjaaminen. Perheryhmässä ohjaajan pitää malttata jäädä enemmän taustalle ja jättää tilaa aikuisen ja tämän lapsen yhteiselle oppimiselle, oivalluksille ja vuorovaikutukselle. Ohjaaja tekee palveluksen perheille, kun hän pitää mielessään, että aikuisen ja lapsen yhteinen seikkailu kannattaa ja kantaa kaikissa ikävaiheissa. Yhdessä koettua on mukava muistella myöhemmin.

Lukemistoa

Arvonen, S. (2007). Meidän perhe liikkuu. Vanhemman vinkit. Jyväskylä: Docendo.

Arvonen, S. (toim.) (2004). Porukalla. Perheliikunta-ohjaajan käsikirja. Helsinki: Edita.

Karppinen, S. & Latomaa, T. (toim.) (2007). Seikkailun elämyksiä. Seikkailukasvatuksen teoriaa ja sovelluksia. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

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

Parkkonen, H. (1997). Auta minua tekemään itse. Montessorimenetelmän sovelluksia. Helsinki: WSOY.

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

**”Siinä sivussa
saattaa vahingossa
löytää suuntaa
elämälle” - seikkailu-
kasvatus nuorten
työllistymisen
ja hyvinvoinnin
tukena Luonto-
polkua eteenpäin
-hankkeessa**

Niina Rautiainen

Tiivistelmä

Artikkelissani tuon esiin, kuinka seikkailukasvatusta ja elämyspedagogiikkaa voidaan hyödyntää nuorten työllistymisen edistämisessä. Avaan työpajaympäristössä tapahtuvan seikkailupedagogiikan keskeisiä tavoitteita. Kuvaan toiminnan tavoitteita niin fyysisen, sosiaalisen kuin psyykkisenkin ulottuvuuden näkökulmasta. Tavoitteiden esittelyn jälkeen tuon esiin käytännön seikkailupedagogisia ratkaisuja, joiden avulla tulokset on saavutettu. Artikkelin lopulla kuvaan Luontopolkua eteenpäin -työpajan toiminnan vaikuttavuutta erityisesti nuorten kokemusten kautta. Luontopolkua eteenpäin -hankkeen toiminnasta on kerätty vuosien varrella systemaattisesti nuorten kokemuksia ja palautteita, joita olen tuonut myös osaksi tätä artikkelia. Luontopolkua eteenpäin -hankkeessa on tuotettu myös julkaisuja. Hankejulkaisu Luontopolkua eteenpäin -hanke 2013–2015 ilmestyi vuonna 2016. Suvi Koivisto toteutti hankkeessa sosionomikoulutuksen opinnäytetyön vuonna 2015. Opinnäytetyö on nimeltään ”Ja se luonto oli niinku siinä se estradi” – Luontoympäristön merkitys työpajatyöskentelyssä.

Abstract

Supporting the employment and wellbeing of young people through outdoor adventure education – case “Luontopolkua eteenpäin” project

In this article I will introduce one example of how adventure pedagogy and experiential learning are used to support unemployed youngsters. I will explain some meaningful goals of adventure pedagogy in the workshop field. For these goals, we will travel through physical, social and psychical dimensions. After introducing the important goals, we will learn about practical solutions of adventure pedagogy that are used to achieve the goals. At the end of the article I will present how adventure pedagogy has affected the lives of youngsters. Over the years in the Luontopolkua eteenpäin -project, we have been systematically gathering feedback from our youngsters. I have used the collected feedback in this article. Few publications have been made during the Luontopolkua eteenpäin -project. The project publication, ”Luontopolkua eteenpäin -hanke 2013–2015”, was released in 2016. In 2015, Suvi Koivisto completed her thesis concerning Bachelor of Social Services at Tampere University of Applied Sciences. The name of the thesis was ”And Nature Was The Stage” – The Meaning of Nature in Workshop Working.

Johdanto

Kuinka seikkailukasvatusta voidaan hyödyntää nuorten työllistymisen edistämisessä? Millaisia didaktisia keinoja seikkailukasvatustajan repusta löytyy vaikuttavan seikkailukasvatuksen mahdollistamiseksi? Tarkastelen tässä artikkelissa käytännön seikkailupedagogisia ohjausmenetelmiä ja toimintaympäristöjä, joilla on ollut tärkeä rooli Luontopolkua eteenpäin -hankkeen työpajajaksoilla. Artikkelin tavoitteena on antaa käytännönläheistä näkökulmaa seikkailukasvatuksen sovelluksista työttömien nuorten terveyden, hyvinvoinnin ja työllistymisen edistämiseksi.

Luontopolkua eteenpäin -hanke vuosina 2013–2017 oli osa Tampereen seudun Työllistämisyhdistys Etappi ry:n toimintaa. Hankkeen kohderyhmänä olivat 16–29-vuotiaat pirkanmaalaiset työttömät nuoret, joiden on ollut vaikea löytää paikkaansa työmarkkinoilta tai opiskeluiden parista. Hankkeeseen hakeutuneet nuoret ovat tarvinneet tukea elämäntilanteensa selkiyttämiseen, voimavarojensa ja vahvuuksiensa esiin nostamiseen, sosiaalisten verkostojensa vahvistamiseen sekä tulevaisuuden- ja urasuunnitelmiansa selkiyttämiseen. Hankkeen jälkeen toiminta sai jatkorahoituksen vuosille 2018–2020.

Luontopolkua eteenpäin -hankkeen yksi merkittävä tavoite on ollut hyödyntää luontolähtöisiä menetelmiä nuorten a) terveyden, b) hyvinvoinnin ja c) työllistymisen edistämisessä. Hankkeen neljä keskeistä osa-aluetta ovat olleet 1. matalan kynnyksen työpajajakso, 2. voimavaratyöskentelyyn painottuneet lyhyttryhmät, 3. yksilöohjaus sekä 4. luontopainotteinen vertaistukiryhmätoiminta.

Tässä artikkelissa keskityn tarkastelemaan Luontopolkua eteenpäin -hankkeen työpajajaksojen didaktiikkaa ja menetelmiä. Hankkeessa on kehitetty perinteisten työ-

pajojen ohelle työpajamalli, jossa nuoren on ollut mahdollista saada näkökulmaa eri ammattialoihin, harjoitella työelämätaitoja sekä pysähtyä pohtimaan omia voimavarojaan ja vahvuuksiaan. Työpajalla nuorella on ollut mahdollisuus saada yksilöllistä ohjausta ja tukea elämäntilanteensa ja jatkosuunnitelmiansa selkiyttämiseen. Luontoympäristö sekä elämys- ja seikkailupedagogiikka ovat tarjonneet monipuolisen, nuoria inspiroivan ja tuloksia tuottavan keinon näiden osa-alueiden työstämiseen.

Luontopolkua eteenpäin -työpajalla työskentely on pohjautunut sosiaalipedagogiseen orientaatioon. Sosiaalipedagogiikan keskeisenä tavoitteena on vahvistaa ihmisen subjektiutta ja elämäntilanteensa hallinnan taitoja, edistää osallisuutta ja osallistumista, vahvistaa ja selkiyttää yhteiskunnallista identiteettiä sekä pyrkiä lievittämään ja ehkäisemään sosiaalisia ongelmia pedagogisin keinoin (Hämäläinen 2004, 66). Colin Mortlockin pohdinta elämästä kiteyttää myös sosiaalipedagogiikan ytimen: *”Life is, or it should be, a search to begin to understand your own uniqueness and how to best live your life.”* Vapaasti suomennettuna tämä tarkoittaa oman itsensä arvon löytämistä sekä henkilökohtaista oivallusta hyvästä elämästä. (Mortlock 2009, xii.)

Syrjäytymiskiirteen pysäyttäminen ja ennaltaehkäiseminen mahdollisimman varhaisessa vaiheessa ovat niin yksilön kuin yhteiskunnankin kannalta tärkeitä seikkoja. Yksilön näkökulmasta merkittävä elämänlaatuun vaikuttava tekijä on, että hän löytää mielekästä tekemistä arkeensa ja saa toteuttaa itseään. Sosiaaliset kontaktit ja hyväksytyksi tuleminen tunne vahvistavat nuoren uskoa omaan itseensä ja tulevaisuuden järjestymiseen. Työpajatoiminnassa nuoret saavat mahdollisuuden pohtia omaa elämäänsä sekä luottamusta ja rohkeutta lähteä kulkemaan itse määrittelemiään tavoitteita kohti. Elämän perusasioiden äärelle pysähtyminen ja niiden

työstäminen luovat osaltaan pohjaa itsetuntemuksen, itsetunnon ja itsearvostuksen sekä työelämävalmiuksien lisääntymiselle ja edelleen työllistymiselle.

Juha Hämäläinen korostaa nuoren sisäisen elämänhallinnan vahvistamisen näkökulmaa, johon liittyy olennaisella tavalla nuoren omakohtainen kasvuprosessi. Nuorten työllistämisen edistämiseksi tulee kiinnittää erityistä huomiota tähän kasvuprosessiin. Pedagogiset ratkaisut ja keinot nuorten työllistymisen edistämiseksi ja syrjäytymisen ehkäisemiseksi tulee nähdä kokonaisvaltaisen lähestymistavan kautta. (Hämäläinen 2000, 13.) Toiminnalliset ja kokemukselliseen oppimiseen pohjautuvat menetelmät, kuten seikkailukasvatus ja elämyspedagogiikka, tarjoavat vahvoja työkaluja näiden henkilökohtaisten kasvuprosessien hermistämiseen.

Seikkailukasvatus Luontopolkua eteenpäin -työpajan arjessa

Luontopolkua eteenpäin -työpajalla seikkailukasvatus on ollut filosofinen ja teoreettinen perusta koko toiminnalle. Seikkailukasvatus ei ole näkynyt vain yksittäisissä seikkailullisissa harjoitteissa tai retkissä vaan on vahvasti nähtävissä tavassa lähestyä ja tehdä asioita. Kokonaisvaltaisen lähestymistapa ja elämän perusasioiden äärelle pysähtyminen ovat vaikuttaneet myönteisesti myös työllistymisen edistämiseen. Työpajajakson loppupuolella jatkosuunnitelmat ovat alkaneet usein hahmottua kuin itsekseen. Didaktiikan näkökulmasta on olennaista tarkastella sitä, mitä on tapahtunut matkalla ja mitkä osatekijät ovat vaikuttaneet siihen, että toiminta on ollut tuloksellista.

Työpaja on tarjonnut nuorille mahdollisuuden lähteä uuteen ja erilaiseen seikkailun maailmaan, jossa on ollut tilaa haastaa it-

seen, kokeilla omia rajojaan, rikkoa vanhoja kaavoja sekä tehdä ja kokea asioita, joita ei ehkä muutoin olisi tullut kokeiltua. Uusien asioiden kohtaaminen ja epämuokavuusalueelle meneminen ovat avanneet erilaisia näkökulmia myös jatkopolkujen pohdintaan. Colin Mortlock (2009, 155) pohtii seikkailun olemusta teoksessaan *The spirit of adventure*. Mortlockin mukaan seikkailukokemuksessa keskeistä on epävarmuuden kokeminen. Mortlock näkee seikkailun kokonaisvaltaisena käsitteenä, johon olennaisena osana liittyy elämä itsessään. Itse miellän seikkailuun liittyvän juurikin tämän filosofisen ulottuvuuden. Mikä onkaan parempi kuvaus seikkailusta kuin elämä itsessään!

Ryhmähenki

Myönteinen ryhmäkokemus, kuulluksi ja nähdyksi tuleminen ryhmässä sekä sosiaaliset suhteet ja niiden vahvistuminen ovat vaikuttaneet myönteisesti tapaan, jolla nuori itsensä näkee. Ryhmässä koetut uudet asiat ja keskustelut ovat osaltaan vaikuttaneet yhteishengen ja luottamuksellisen ilmapiirin rakentumiseen. Turvallista ilmapiiriä ja ryhmää on rakennettu yhdessä osallistujien kanssa erilaisten ryhmäytämisharjoitteiden ja keskusteluiden kautta. Myös yhdessä eletyllä arjella on ollut oma osansa kokonaisuudessa. Tärkeässä roolissa pajajaksojen alussa on ollut tavoitteiden asettaminen toiminnalle niin ryhmässä kuin yksilötasolla.

Löytöretki uusiin ammattialoihin

Työpajalla työllistymisen polkuja on lähdetty kartoittamaan avoimin mielin uusia asioita ja ajoittain yllättäviäkin ammattialoja kohtaamalla. Vaihteleva arki ja arjesta poikkeava tekeminen ovat avanneet näkökulmia omiin vahvuuksiin, voimavaroihin ja kiinnostuksen kohteisiin. Aika

ajoin vastaan on tullut myös asioita, jotka eivät ole ominta alaa. Myös nämä ovat tärkeitä havaintoja ja oivalluksia oman polun etsimisen näkökulmasta.

Tutkimusmatkaa eri ammattialoihin on tehty niin luonto- kuin kaupunkiympäristöissä. Työpajajakson keskeisenä toimintaympäristönä on toiminut luonto, mutta aika ajoin on kokeiltu uusia suuntia; esimerkkeinä auto-, puu- ja pintakäsittely- tai vaikkapa media-ala. Ammattialoja on tutkittu rohkeasti erilaisin keinoin: esimerkiksi kaupunkiseikkailuissa nuoret ovat spontaanisti haastatelleet eri ammattialojen edustajia. Nuoret myös osallistuivat Tampereen seudun ammattiopisto Tredun kansainvälisen eräopaskoulutuksen näyttökokeisiin asiakasryhmänä. Yhteinen, yön yli kestänyt talvireissu tarjosi nuorille mahdollisuuden tutustua näyttökokeisiin ja koetilanteisiin. Leiri poisti ennakkoluuloja opiskeluita ja koetilanteita kohtaan. Leiriolosuhteissa opiskelijoiden kohtaaminen ja keskustelut leirinuotion äärellä illan hämärtyessä olivat antoisia.

Retket luontoon

Luontopolkua eteenpäin -työpajalla on niin tehty yhden päivän mittaisia luontoretkiä kuin vietetty useamman vuorokauden kestäviä leirejä. Nuoret ovat olleet aktiivisia toimijoita luontoretkien ja leirien suunnittelussa ja toteutuksessa. Ryhmässä toimiminen ja asioiden pohtiminen toiminnan lomassa ovat avanneet mielenkiintoisia keskusteluita. Työpajan nuorten kuvausten perusteella luontoympäristö on nostanut esiin muun muassa pohdintoja hyvinvointiin vaikuttavista valinnoista ja tekijöistä. Nuoret ovat havainneet luontoympäristön myönteiset vaikutukset terveyteen ja hyvinvointiin (vrt. Koivisto 2015, 34–35).

Sit se retkeily, ne asiat mitä sä teet, vaikuttaa välittömästi sun hyvinvointiin. Sä teet tulen, sä teet puita, sä valitset

suojan, sää valmistat sun ruuan, sää kävelet, sää valitset sun reitin sillain, et se on helpokulkuinen tai se menee semmosist paikoista, joista sä haluat mennä. – Työpajajakson käynyt, opinnäytetyötutkimukseen osallistunut nuori.

Fyysinen toimintaympäristö on osaltaan luonut puitteet vaikuttavalle seikkailukasvatukselle. Tämä näkökulma on vahvasti esillä työpajan nuorten toiminnasta antamissa palautteissa ja kokemuksissa. Sean Hoyerin mukaan luontoympäristö ja siellä koetut prosessit tukevat ihmisen yhteyttä omaan itseensä ja ympärillä oleviin ihmisiin – luontoympäristön on todettu myötävaikuttavan onnellisuuden ja helpotuksen tunteiden kokemiseen, fyysiseen terveyteen, minäkuvan rakentumiseen sekä ihmissuhteisiin (Gass, Gillis & Russel 2012, 95–96). Luontoympäristö ja arjesta poikkeava tekeminen ovat nostaneet nuorissa esiin tunteita, taitoja ja psyykkistä kapasiteettia, jotka ovat odottaneet oikeaa hetkeä tulla esiin. Myös Matt Berry on nostanut esiin erilaisten toimintaympäristöjen merkityksen ajatteluun ja uusien näkökulmien löytämiseen arjessa (Berry & Hodgson 2011, 32).

Luonnon keskellä saattaa itsessä herätä eloon asioita, jotka ovat odottaneet oikeaa hetkeä puhkeamiselleen. Voi katsella kirkasta tähtitaivasta ja tuntea sen äärettömyyden. Voi hypätä saunasta lumihankeen ja tuntea sitä termistä kontrastia, joka herättää joka solun eloon. Voi tuijottaa tulta läpi yön. Tuo tuli alkoi palamaan myös sisälläni tavallista voimakkaammalla liekillä. Syntyi suuri halu tehdä jotain merkittävää. Pääsin siis kosketuksiin inspiraationi kanssa. Yhden niistä. – Työpajajakson käynyt mies.

Selviytymistäidot

Työpajan arjessa nuorille on järjestetty erilaisia luonto- ja erätaitoihin liittyviä koulutuksia. Haastetasoa on lisätty vaiheittain työpajajakson edetessä. Jakson lopulla ryhmä on tuottanut yhteisenä projektina leirin, jolloin matkalla opittuja taitoja on voitu hyödyntää konkreettisen projektin parissa.

Seikkailukasvatuksessa keskeisessä osassa on sopivan haasteen, epävarmuuden ja riskielementin läsnäolo. Luontopolun työpajajaksoa on kuvattu usein matkana ”luontopolkua eteenpäin”, jolloin matkan alussa on epävarmuus tulevasta. Uskallanko sitoutua? Tulenko käymään pajajakson loppuun saakka? Riittävätkö voimavarani? Mitä, jos epäonnistun? Löydänpö oman polkuni? Matkalla nuori on kohdannut yllättäviäkin asioita ja erilaisia haasteita. Hän on käyttänyt monipuolisesti osaamistaan ja oppinut uutta.

Osasin yllättäen koota ja purkaa trangian. Metsässä hämähäkit eivät olleetkaan kuin paholaisen lähettiläitä. Osasin puhua ryhmän edessä, kysyä neuvoa ja antaa neuvoja. Rinkan pakkaus ja telttakankaiden huolto yllättäen nostivat itsetuntoani ja etenkin yöt taivassalla rantakalliolla nukkuen sinetöivät tunteet ja ajatukset siitä, että minulla ei ole hätää, en ole luuseri. – Työpajajakson käynyt nainen (ks. Rautiainen & Järvinen 2015, 37).

Turvallisuustaidot

Psyykkinen turvallisuus on keskeinen osa turvallisuutta. Nuorten kanssa on keskusteltu paljon sopivan haastetason asettamisesta itselleen sekä omien rajojensa tiedostamisesta. Osallistujia on kannustettu haastamaan itseään ja kokeilemaan uusia asioita. Samalla on kuitenkin muistutettu

siitä, että toimintaan osallistumiseen liittyy vapaaehtoisuuden periaate. Jollakin nuorella psyykkinen haaste on voinut olla leiriolosuhteisiin lähteminen tai leirillä nukkuminen. Toisella nuorella psyykkinen haaste on voinut liittyä solo-yöpymiseen metsässä omatekemässään majoitteessa. Olennaista on, että ohjelma on rakennettu näiden elementtien pohjalta siten, että toiminnassa on otettu huomioon erilaiset tarpeet ja tavoitteet.

Turvallisuutta on tarkasteltu nuorten kanssa myös turvallisuussuunnitelmien ja riskianalyysien tekemisen pohjalta. Pohtimalla nuorten kanssa ennakkoon, millaisia riskejä toiminta (esimerkiksi useiden päivien mittainen vaellusretki) sisältää, kuinka omalla toiminnalla voidaan ennaltaehkäistä riskien toteutumista ja miten toimitaan riskin toteutuessa, luodaan pohjaa turvallisuudelle. Tietoisuus oman toiminnan merkityksestä sekä mahdollisuus vaikuttaa turvallisuuteen myös itse on poistanut pelkoja ja ennakkoluuloja yön yli kestäviä reissuja kohtaan. Turvallisuussuunnitelmista ja riskianalyseista keskustelu on myös omalta osaltaan tuonut näkyväksi reissuun valmistautumista. Seikkailukasvatustoiminnan tarkoitus on tuottaa osallistujille turvallisia ympäristöjä, joissa on tilaa kasvaa ja kehittyä. Turvallisuus toiminnan taustalla ei poista osallistujan toiminnassa kokemaa riskielementtiä. Päinvastoin se voi osaltaan rohkaista osallistujaa kokeilemaan omia rajojaan ja haastamaan itseään edelleen uusien asioiden suhteen.

Reflektointi ja arkeen siirto

Seikkailukasvatukseen liittyvät olennaisesti tavoitteellisuus, henkilökohtaisen kasvun näkökulma, toiminnan reflektointi sekä arkeen siirto eli transfer. Nämä tekijät luovat eron seikkailutoiminnan ja seikkailukasvatuksen välille. Seikkailukasvattajan on hyvä havaita, että myös reflektointi

on taito, joka kehittyy toiminnan kautta. Oppimisprosessissa on nähtävissä kaksi eri ulottuvuutta, joista toinen on opittava asiasisältö ja toinen itse oppimisprosessi ja siihen liittyvät taidot. (Moon 2005, 30.) Erilaiset oppijat kaipaavat erilaisia lähestymistapoja kokemuksen sanallistamiseen ja edelleen käsittelyyn. Reflektointitilannetta tukevat reflektoinnin ja reflektointitaitojen harjoittelu, vaihteellinen vaikeustason nosto, puhumiseen totuttautuminen, luottamuksen rakentuminen sekä avoin ja turvallinen ilmapiiri. Luottamuksen rakentumisen edetessä ja turvallisuuden tason syventyessä reflektoinnin taso useimmiten syvenee, jolloin ryhmää voidaan haastaa keskustelemaan vaikeamistakin teemoista.

Ilahduin ryhmähengestä. Ensin ryhmätehtävät olivat vaikeita, mutta sekin alkoi sujua, kun muut tulivat tutuksi, oli hyvä että alussa meille kaikille esitettiin kysymyksiä ryhmässä, kuten fiilisten kertominen yms. se rohkaisi puhumaan ja olemaan avoimempi.
– Työpajajakson käynyt nainen.

Luontopolun arjessa reflektointitaitoja on harjoiteltu päivittäin. Työpajapäivät on aloitettu yhteisellä aamupalalla, jonka lomassa olemme keskustelleet fiiliksistä ja odotuksista päivän suhteen. Fiiliskierrosten yhteydessä olemme hyödyntäneet erilaisia luontokuvia tai luonnosta löytyviä, kyseisen päivän fiiliksiä kuvaavia elementtejä. Työpajalla olemme hyödyntäneet myös kirjoittamista reflektoinnin tukena. Kirjoittaminen nimettömänä paperille on antanut osallistujille tilaa nostaa keskusteluun sellaisiakin asioita, joita ei ehkä muutoin uskaltaisi ryhmään tuoda.

Valokuvat ja valokuvaaminen ovat toimineet reflektointitilanteita ja -prosessia tukevinä didaktisina menetelminä. Työpajajakson aikana nuorilla on ollut käytössään myös henkilökohtainen päiväkirja, johon

heitä on kannustettu kirjoittamaan toiminnan aikana heränneitä ajatuksia. Työpajajakson lopulla nuoret ovat työstäneet voimavarakansion tai -laatikon kokemuksiinsa, oivalluksiinsa, merkityksellisistä hetkistä ja voimavaroja tuottaneista asioista. Myös matkalla otettuja valokuvia on hyödynnetty voimavarakansion tai -laatikon työstämisessä.

Luontoympäristö on vaikuttanut puhumiseen ja reflektointiin ryhmässä positiivisella tavalla. Suvi Koiviston opinnäytetyötutkimuksen mukaan nuoret ovat kokeneet muun muassa tulen rauhoittavan ja tuovan rentoutta keskustelutilanteisiin (Koivisto 2015, 36).

En mä tiää johtuks se luonnosta, mut aloin puhua enemmän ihmisille. Olin aiemmin hirveen ujo. Niinku et ei aina sanonu kaikkee mut sitku oltiin silleen leirinuotiolla, niin siellä tuli sanottua mitä ajattelee eikä tarvinnu silleen pelätä et sitä tuomitaan millään tavoin et kaikki jakso kuunnella ja oli myötätuntoisempia. – Työpajajakson käynyt, opinnäytetyötutkimukseen osallistunut nuori.

Miten ohjaaja voi tukea kasvuprosessien kehittymistä?

Seikkailukasvatusta ja sen osatekijöitä tutkittaessa nostan esiin kohtaamisen merkityksen. Opettamisen ja ohjaamisen didaktiikkaa avattaessa on hyvä pysähtyä tutkimaan myös arvoja ja eettisiä valintoja, jotka vaikuttavat kohtaamistilanteeseen. Miten kohtaan asiakkaan? Miten tuen asiakasta löytämään merkityksen arvon omassa elämässään? Millaisia sanoja ja keinoja käytän? Millaisia arvoja minä seikkailukasvattajana, kouluttajana tai opettajana pidän tärkeänä? Mikä on mielestäni merkityksellistä kohtaamisessa?

Miten toimin opetustilanteessa suhteessa oppijaan? Millainen on suhtautumiseni opettettavaan asiasisältöön, valitsemini pedagogisiin keinoihin ja ympäristöihin?

Seikkailukasvattaja valitsee ryhmän ja yksilöiden asettamien tavoitteiden pohjalta sopivia menettelytapoja, jotka tukevat oppimisprosesseille herkistymistä. Haasteiden kohtaaminen sekä suhde riskien ja jännitysten välillä on hyvä rakentaa siten, että toiminnan taustalla säilytetään tietyn tasoinen turvallisuus. On hyvä muistaa, että oppijoiden riskin ja jännityksen sietotasot vaihtelevat yksilöllisesti. Osalle nuorista voi olla extremeä jo se, että hän rohkenee tulla ryhmään mukaan (vrt. uudet tilanteet, ympäristö, ihmiset). Luontoympäristö ja seikkailutoiminnot tarjoavat lukuisia mahdollisuuksia sosiaaliseen vahvistamiseen. Ohjaajan taitotason ollessa oikeassa suhteessa järjestettävään toimintaan voidaan myös toiminnan turvallisuus varmistaa. Yllättäviltä tilanteilta ei aina voi välttyä, minkä vuoksi ohjaajan on oltava valppaana niin fyysisen kuin psyykkisen turvallisuuden suhteen.

Yksilöllinen tuki on ollut merkittävä osa Luontopolkua eteenpäin -työpajan palveluita ja osaltaan myös tukenut henkilökohdaisia prosesseja, reflektointitaitojen kehittymistä ja edelleen reflektointiprosesseja ryhmässä. Työpajalle osallistuneet nuoret ovat kertoneet, että elämäntilanteesta esiin nousevista teemoista on ollut helpompi puhua toimiston ulkopuolella. Keskustelut nuotion äärellä tai tekemisen lomassa ovat luoneet tilaa puhua vaikeistakin asioista.

Perinteiset työntekijä-asiakasroolit ovat kadonneet, ja nuotion äärellä onkin istunut ihmisiä keskustelemassa elämästä. Monipuoliset toimintaympäristöt sekä yhdessä koetut hetket ja seikkailut ovat vaikuttaneet myönteisellä tavalla luottamuksen rakentamiseen ja kohtaamiseen. Tärkeässä osassa tässä kokonaisuudessa ovat olleet

toiminnan lomassa käydyt keskustelut, joiden kautta on päästy tärkeiden näkökulmien äärelle. Seikkailukokemuksen pedagoginen ulottuvuus tulee esiin juuri reflektoinnin ja prosessoinnin kautta, joka ilmenee tietoisuuden laajentumisena. Mitä olemme oppineet ja oivaltaneet toiminnan aikana itsestämme, ryhmässä olemisesta, ryhmästä, muista ihmisistä ja elämästä?

Lopuksi

Luontopolkua eteenpäin -hankkeen aikana on lähestytty nuorten työllistymisen edistämistä kokonaisvaltaisen lähestymistavan kautta. Hyvinvointi ja sen tukeminen, toivon ja motivaation herättely sekä mahdollisuus tutkia itselleen sopivia ammattialoja toiminnan ja tekemisen kautta ovat avanneet nuorille konkreettisella tavalla näkökulmaa omien yksilöllisten polkujensa etsimiseen.

Seikkailukasvatus on tarjonnut nuorille erilaisen ja inspiroivan mahdollisuuden lähteä tutkimaan omia unelmiaan, voimavarojaan ja vahvuuksiaan sekä niiden kautta löytää suuntaa omaan elämäänsä. Vaihteleva arki, seikkailun elementti, yllätyksellisyys, myönteinen ryhmäkokemus ja hyväksytyksi tuleminen tunne ovat lisänneet osallistumismotivaatiota ja vaikuttaneet osaltaan siihen, että nuoret ovat sitoutuneet toimintaan erityisen hyvin.

Nuoret ovat kertoneet kohdanneensa toiminnan aikana paljon sellaisiakin asioita, joita he eivät ehkä koskaan olisi kuvitelleet tekevänsä tai kohtaavansa. Ryhmätöiminnällä, sosiaalisella vuorovaikutuksella ja vertaisuudella on ollut tärkeä rooli. Luontopolku on tarjonnut turvallisen ryhmän ja ilmapiirin, jossa on ollut lupa lähteä löytöretkelle omaan itseen. Matkan aikana reppuun on tarttunut elämänhallinnan perustaitoja, haaveita ja unelmia, tulevaisuuden suunnitelmia sekä ystäviä,

joiden kanssa matkan tekeminen on mielekkäämpää. Reflektointi ja reflektointitaitojen harjoittelu ovat tehneet näkyväksi matkalla opittua ja antaneet työkaluja oman elämän tutkimiseen.

Olen tallettanut sisääni lisää pääomaa, itseluottamusta, arkielämäntaitoja, uskoa ja luottoa asioiden taipumukseen järjestyä. Monet ajatukset ja taidot vievät minua elämässä eteenpäin, joiden olemassa olosta en ollut tietoinen, tulivat maagisesti esiin minusta pajajakson aikana. Tiedän, etten ole ainoa, jolle olisi kriittisen tärkeä päästä mukaan vastaavaan toimintaan, jotta käsi saisi otteen ja jotta tietäisi mitä itsellään tekisi. Tai ainakin saisi uusia ajatuksia siitä, mitä kaikkea onkaan mahdollista tehdä. – Työpajajakson käynyt nainen.

Seikkailukasvattajan tulee kannustaa, innostaa ja haastaa nuorta sekä luoda puitteita, joissa nuorella on mahdollisuus kasvaa, kehittyä ja löytää oma, vahvempi itsensä. Tässä prosessissa seikkailukasvattajan on annettava ryhmälle ja yksilöille tilaa. Kuten Luontopolulla on tapana sanoa: valmiita polkuja ei ole, vaan jokaisen on tehtävä työ itse. Tällä matkalla me ammattilaiset voimme tukea, ohjata, avata uusia näkökulmia ja luoda puitteita kokemuksille, joiden kautta oman polun etsiminen ja polun pään löytäminen voi olla helpompaa.

Lähteet

Berry, M. & Hodgson, C. (toim.) (2011.) Adventure education. An introduction. Lontoo: Routledge.

Gass, M., Gillis, H. & Russel, K. (2012). Adventure therapy. Theory, research, and practice. New York: Taylor & Francis Group.

Hämäläinen, J. (2000). Sosiaalipedagoginen strategia koulutuksesta ja työstä syrjäytyneiden ja syrjäytymisuhan alla elävien nuorten auttamiseksi. Snellman-instituutin arkistosarja 1/2000. Kuopio.

Hämäläinen, J. (2004). Johdatus sosiaalipedagogiikkaan. Opetusjulkaisu 1/1999. Kuopio.

Koivisto, S. (2015). ”Ja se luonto oli niinku siinä se estradi.” Luontoympäristön merkitys työpajatyöskentelyssä. Opinnäytetyö. Tampereen ammattikorkeakoulu. Sosiaalialan koulutusohjelma.

Moon, J. (2005). A handbook of reflective and experiential learning. Theory and practice. New York: Taylor & Francis.

Mortlock, C. (2009). The spirit of adventure. Towards a better world. Kendal: Outdoor Integrity Publishing.

Rautiainen, N. & Järvinen, T. (2015). Luontopolkua eteenpäin -hanke 2013–2015. Hankejulkaisu. Tampere.

Adventurous Occupations and Spiritual Change in Adventure and Outdoor Therapy

Miia Riihimäki

Abstract

Finnish Adventure and Outdoor Therapy has been evolving alongside Adventure and Outdoor Education. These treatment forms are applied to carry out therapeutic and rehabilitational interventions. As a therapy form, Adventure and Outdoor Therapy is an action-centered method that aims to engage participants in meaningful occupations and to facilitate a meta-level change in participants' emotions and behaviour both in the present and in future functions. Adventure and Outdoor Therapy stems from the human genetic need to be active in functional occupations. These occupations include playful and cheerful activities that are significant factors in every stage of life. Adventurous and playful activities are carried out for their own sake and on a voluntary basis. These activities can create instant gratification that increases the attractiveness towards stimulating playful occupations. This can lead to deeper occupational engagement, motivation and rewarding for participants. Often adventures offers the state of being present alongside of the experience of meaning, agency, and satisfaction. These factors can lead to change in occupational identity and influence to further outcomes in therapy. This article summarises the history of Adventure and Outdoor Therapy in Finland and explains the main characteristics and definitions of the practice. Additionally, it explains why adventure as a context of occupational play is significant for occupational identity and dives into humans' intense need to do things. The text proposes how to provide an environment for a therapeutic adventure and opens up how adventurous outdoor occupations can affect our spiritual self, our most profound understanding of ourselves as human beings.

Tiivistelmä

Seikkailuterapia ja merkityksellinen muutosprosessi

Suomalainen seikkailu- ja ulkoilmaterapia on järjestäytymässä omaksi terapia- ja kuntoutusmuodokseen. Seikkailuterapia on toimintaan perustuva terapiamuoto, joka pyrkii sitouttamaan asiakkaan merkityksellisen toiminnan kautta terapeuttiseen muutosprosessiin. Ihmisellä on luontainen tarve olla toiminnallinen. Toiminta voidaan jakaa jokapäiväisiin arkitoimintoihin, tuottavaan toimintaan sekä leikkiin. Leikki on keskeinen tekijä ihmisen toiminnallisuudessa ja se on läsnä kaikenikäisten ihmisten toiminnassa. Leikkiä, kuten seikkailua, ei ole säädelty ulkoisen motivaation keinoin, eikä sille ole asetettu tavoiteltavaa määränpäättä. Seikkailu ja leikki toteutetaan toiminnan itsensä vuoksi ja niillä on kyky sitouttaa osallistuja toimintaan, motivoida sekä palkita. Seikkailun tarjoama läsnäolo, merkityksen ja toimijuuden kokemus voi johtaa toiminnallisen identiteetin muuttumiseen, joka voi saada aikaan terapeuttisia tuloksia. Artikkeliki keskittyy avaamaan seikkailu- ja ulkoilmaterapian historiaa Suomessa sekä sen käsitteitä kansainvälisesti. Artikkeliki avaa sitä, kuinka seikkailuterapiaa voidaan käyttää vaikuttimena ihmisen syvimpään ytimeen: käsitykseen itsestä ja muutokseen ihmisen toiminnallisessa identiteetissä.

Adventure and Outdoor Therapy in Finland – roots and applications

Outdoor-based therapies have several titles such as adventure therapy, wilderness therapy and nature-based therapy. These names can appear as synonyms. (Gass 1993, 4–6). Still, their frameworks and practices vary. This could be based on

- the highlighted approach, which can have a focus on a challenge or risk in comparison to the emphasis on nature’s healing power and mindful being
- which kind of professional and personal background the practitioner has in soft and hard skills

Adventure therapy differs from traditional talking therapies by its central core as an action-centered intervention (Gass 1993, 4–6). In adventure therapy, the participant is active and uses his or her body and mind and takes responsibility for the activity. The aim is to involve the participant in meaningful ways and under natural consequences. Gass, Gillis, and Russell (2012, 4–6) propose that adventure therapy has several key areas, e.g.

- altered role of the therapist
- unfamiliar environment
- climate of change
- the use of eustress or the positive use of stress
- the focus on positive changes in the participant’s present and future functional behaviour
- the positive influence of nature in the therapeutic healing process

- challenge by choice when the perceived risk is the primary key for the self-development
- group dynamics as a main factor for the therapy

Applications of Adventure and Outdoor Therapy have their roots in Adventure Education and Experiential Learning. Programs, camps and group challenges are organised worldwide. These approaches share an understanding that a direct experience will deepen the quality of learning (Raiola & O’Keefe 1999, 47). Experiences are built out of action-based challenges, which are then reflected on afterwards. Reflection allows intrapersonal growth, a possibility to gain self-efficacy, and self-resilience (Davis & Davis-Berman 1999, 368). Additional applications of Adventure and Outdoor Therapy can be tracked to Scandinavia, where the emphasis is on *friluftsliv*, freely translated as free-air-life (Gurholt 2016, 288) or open-air living. The Finnish equivalent of wilderness tradition, called *erä-tradition*, has somewhat similar roots with *friluftsliv* (Karppinen & Latomaa 2015, 77). Both traditions are based on wandering, hunting and gathering supplies from nature. These traditions relate to the ancient culture of spiritual connectedness and knowledge on how to live together with nature. (Gurholt 2016, 288; Mytting 1994, 43; Karppinen & Latomaa 2015, 77). Still these days, Finns appreciate wilderness more than built outdoor arenas such as skiing tracks or recreational parks. They visit wilderness areas to feel tranquillity, to experience natural beauty, to utilise natural supplies, to get physically active, and to take a break from the everyday chores. (Simula 2012, 33.) It is evident that *erä* lives in the national spirit, in the heritage and in the identity of Finns (Karppinen & Latomaa 2015, 94–95; see also Karppinen in this publication).

Finnish Adventure and Outdoor Education and Therapy has taken reference from *erä-tradition*, including influences from the British and American Adventure and Outdoor Education, as well as from the German *Erlebnispädagogik*. Adventure and Outdoor Education started to become a structured pedagogical approach when the German and British traditions were introduced in Finland between the 1980s and 1990s. In Finnish, the method is called *Seikkailukasvatus* (adventure education) or *Elämyspedagogiikka* (experiential learning). Often these two are used as synonyms (Karppinen & Latomaa 2015, 7, 38–39, 94–95). At the same time, when *Seikkailukasvatus* took off, many social and health sector providers started to use adventure and outdoor interventions in their practice (Lindholm & Väisänen 2010, 193). These interventions were not necessarily called adventure therapy but had features from it such as the project LATE (2003), which aimed to increase emotional control among young people with aggressive behaviour (Lyytinen & Ström 2003, 106).

The Finnish Adventure and Outdoor Education Network, *Seikkailukasvatusverkosto*, was established in 2007 (Widenius 2017, 13). The network mainly concentrates on education but has taken notice of the therapeutic power of adventure and outdoor experience. Still, adventure and outdoor therapy interventions are not adequately structured, but they are, however, growing and finding their place in the field of therapeutic work. Finnish Adventure Therapy Network, *Seikkailuterapiaverkosto*, was established in 2017 and started to gather professionals together from the field of adventure and outdoor therapy. Already in 2018, adventure therapy was one of the main themes in the annual Finnish Adventure and Outdoor Education Conference, and in the same year, it was taken under the Finnish Adventure and Outdoor

Education Network. Practitioners and researchers are showing a growing interest in Adventure Therapy, although adequate funding is still lacking.

One option for establishing Adventure and Outdoor Therapy as a reliable therapy method would be recognition by Kela, i.e. the Social Insurance Institution of Finland. Kela provides rehabilitation services by supporting its clients financially. (Kela 2019a). Annually, Kela provides the possibility to do research on and develop already existing rehabilitation methods or to create new ones with a three-year funding from the Finnish Government. These applications need to equate to Kela's standard of general rehabilitation. (Kela 2019c.) Applying this funding for adventure and outdoor therapy would be an excellent opportunity to establish its role as a validated rehabilitation method beside the already approved methods.

Further, Adventure and Outdoor Therapy overlaps with the Finnish Green Care services. These services are provided in natural surroundings, and the approach is about using animal and outdoor-based occupations to carry out a goal-oriented practice. (Green Care Finland 2018, 4; Maa- ja elintarviketalouden tutkimuskeskus, 2013, 3.) The Green Care Finland organisation was established in 2010 to unify nature, animal, garden and farm-assisted practices in social services and rehabilitation. (Vehmasto 2014, 18.) Green Care is based on eco-psychology where the core is the relation between the human and the surrounding living environment. Green Care Finland has established two certifications to guarantee the quality and professionalism in nature and outdoor-related health and social services to answer the rising demand for a nature-based method in rehabilitation. LuontoHoiva (in English nature/green care) certificate is for professionals who have national validation to practice

health care. In turn, certification for LuontoVoima (nature/green strength/power) is for the social and educational sector where the methods are used in a preventive manner. (Green Care Finland 2018, 4).

Variable terminology

The terminology among adventure therapy applications varies widely. Adventure therapy is an umbrella term for all the applications of outdoor and adventure-based programs in Anglo-centered professional language. At the same time, there is an exaggerated definition according to which adventure therapy focuses on a challenge and high risk-taking and aims to contribute to a top experience for the participant in a relatively short period of the time (White 2012, 19). In turn, Wilderness Therapy is a term for a long-term intervention where the aim is not to gain one or two top experiences, but more likely to participate in a long period of outdoor living with various adventurous acts. Both approaches aim to initiate a process of change in a person's view about oneself, challenge one's worldview and seek to enhance the inner potential by empowerment through action. (Davis-Berman & Berman 1999, 367–368.) Finnish term *seikkailuterapia* is a direct translation for Adventure Therapy. At the moment, the understanding among Finnish Adventure Therapy Network is that the term *seikkailuterapia* is an umbrella term for all adventure and outdoor therapy interventions in Finland.

Moreover, Wilderness therapy can be related to nature-based interventions. These interventions rely on an understanding of nature's health benefits. The Japanese practice of Shinrin Yoku, i.e. forest bathing (in Finnish *metsäkylpy*) (Bigelow 2018), and Green Care services (Lund, Granerud & Eriksson 2015) are based on ecopsychological theories. These theories

highlight nature's healing power through humans' deep and vivid connection with nature. In these approaches nature can be seen as a co-therapist (Wahlström 2008, 1–5). According to eco-psychology, people's well-being needs interaction with green and blue spaces and the lack of natural environment decreases humans' mental, social and physiological performances. Eco-psychology aims to bring human together with the natural surroundings, which should lead to stress reduction, empowerment, reflection and recovery as well as boosted creativity and self-confidence. (Wahlström 2008, 2–5; Kaplan, Kaplan & Ryan 1998.)

Who can call oneself an adventure therapist?

Adventure and outdoor therapy interventions can be carried out among various professionals: by psychotherapists, occupational therapists, physiotherapists and social workers to name a few (Itin 1998, 4–5). Every profession has a professional code to follow. The universal agreement is that practitioners hold soft skills, which include the understanding of therapeutic frameworks, the aim to provide a meta-level behavioural and emotional change in the participants' situation and the knowledge of humans' holistic being. World's Health Organization (WHO) defines rehabilitation as “a set of measures that assist individuals who experience, or are likely to experience, disability to achieve and maintain optimal functioning in interaction with their environments” (WHO 2011, 96).

Furthermore, practitioners need to maintain hard skills, which contain professional knowledge and skills in adventurous activities, nature activities, risk analysis, types of equipment, and environment. However, the soft and hard skills combination are to

be formed by a therapeutic team and not by an individual. (Gas et al. 2012, 49; Itin 1998, 4–5). Different specialising courses and lectures of Adventure Therapy are held worldwide, but one cannot graduate as an adventure therapist from higher education. Calling oneself an adventure or outdoor therapist is up to everyone's own judgement and reliability to the ethical codes of mental health professionals or specific ethical codes for adventure and outdoor practitioners (Gass et al. 2012, 255). Examples can be found in the Association for Experiential Education (AEE) Therapeutic Adventure Professional Group's (TAPG) statements for the best practice of adventure therapy (AEE 2007) or Green Care Finland's quality certificate (Green Care Finland Ry, 2018).

Environment's role

Adventure and Outdoor Therapies are usually practised outdoors. In these approaches, natural environments play a significant role in human wellbeing in psychological, physical, cultural and social aspects. Nature provides a sense of well-being, which relates to our biological roots (Kiewa 1999, 353). Connectedness with the living world has been explained through a biophilia hypothesis, according to which humankind needs a relationship with nature for well-being as well as to survive (Capaldi, Passmore, Nisbet, Zelenski & Dopko 2015, 2). In turn, Sandseter & Hagen (2016) argue that the natural environment answers to human curiosity and need to explore the world using their whole bodies. This leads to the result that humans are physically more active outdoors than indoors and gain extensive psychomotoric benefits (Sandseter & Hagen 2016, 97–99).

Additionally, wilderness can be found as a powerfully restorative place that provides enjoyment and experiences of tranquillity. Spending time in nature can lead

to improved emotional functions and life satisfaction (Capaldi et al. 2015, 2). Nature might bring up awe, offer chances for reflection, contemplation (Ferneer Gabrielsen, Andersen & Mesel 2017, 120) and a sense of spirituality, which feels empowering and nurturing (Kaplan et al 1998). Carpenter & Harper (2016, 59) state that humans seek meaningful connections with places. However, during the exposure to wilderness, a participant's self-confidence, competence and resilience can be facilitated to grow by a therapist (Ferneer et al. 2015, 120). Also, the social context becomes significant in an outdoor environment. Social companions give comfort and support in challenging emotions which might appear in the natural environment (Carpenter & Harper 2016, 59; Miles & Priest 1999, 321–322).

Shared experiences boost the natural communication and cooperation towards common goals (Carpenter & Harper 2016, 62–63) and provide a shared environment where the participants and the therapist are equals without an authoritative role or stigma (Ferneer et al. 2015, 121). As mentioned, nature offers a space where people have less dominance (Carpenter & Harper 2016, 62–63). The unfamiliar environment creates a base for the unknown and can fire up the curiosity and calling for the adventure. Wilderness is a physical place, but the adventure itself is primarily a conceptual place of the unknown. (Miles & Priest 1999, 321–322.)

Adventure therapy and humans' deep spirituality

The human animal carries an intense need to be active in their genes as part of an occupational nature (Finlay 2004, 40; Kielhofner 2008, 5). This need includes, firstly, surviving by eating and taking care of themselves and others. Secondly, humans carry the necessity of being culturally productive by providing services to others in society. Thirdly, one seeks play as a meaningful and joyful free-time activity for its own sake. (Kielhofner 2008, 5). Kielhofner (2008, 13) brings up three influential components in a human occupation: volition, habituation and performance capability. As the base for the motivation are the person's interests and values; what one feels as satisfying that brings up the volitional behaviour. This composes a personal causation, sense of individual capacity and self-efficacy.

Frequent satisfying occupations construct a person's habitation. The habitation formats repeating patterns to define one's occupational performance capacity in a participant's lived body. Lived body ties experiences together by the acknowledged mind and the sense of the body, and together, this gives us an understanding of ourselves and our occupations (Kielhofner 2008, 18, 68). Experiences that provide positive emotions and a sense of mastering have a direct effect on a person's volition, habits and, in the end, on one's occupational performance. Mastering a meaningful occupation leads to a change of occupational competency, occupational identity and, all in all, to one's spirituality. A therapist should provide a participant a chance to participate in a meaningful and satisfying occupation to engage participant to therapy process. Therapy process has goals that are set to support participants' holistic well-being and to provide a possibility for the change in current occupational

performance and, through that, in occupational identity.

The Canadian Model of Occupational Performance sets spirituality in the core of the model. In this model, spirituality is in line with Kielhofner's statements about a person's constructed lived body and occupational identity. Spirituality is not, in this context, a religious act; it is a central aspect of being a conscious human. A person's components of performance include physical, affective and cognitive aspects. These three components unify in a person's spirituality (CAOT 1997) and it includes one's experiences and meaning in life (Carpenter & Harper 2016, 64). Physical occupations engage one kinesthetically, decrease stress hormones and give multi-sensory stimuli to the body. The physical benefits of the outdoor environment affect mental health. (Carpenter & Harper 2016, 61.) In turn, an effective component needs volitional thoughts and increased motivation towards the occupation.

Affective factors include personal causation, sense of personal capacity, self-efficacy, values and interests, the importance and enjoyment towards what one does (Kielhofner 2008, 13). Attractive occupations stimulate the cognitive processing consisting of a challenge, which contains a possibility of mastering. In total, occupations need to be done by one's own volition, including emotions and engage cognitive processing by being challenging but attractive to create meta-level change to one's spirituality (Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi 1999, 156; Urbanowsky & Vargo 1994, 88.)

Adventurous activities have been found attractive occupations over time. The human desire towards an adventure has been explained with several theories. It has been suggested to be a human's natural drive towards the unknown (Quinn 1999,

149–150), with a theory of flow (Csikszentmihalyi 1990) and with a primordial sense to get stimulated when discovering the foreign (Adrey, 1976). Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi (1999) suggest that humans have learned to enjoy essential occupations for the human population to survive over the evolutionary process. The uncertain outcomes and feelings of danger provide the human brain enjoyable adrenaline rushes and release endorphins. (Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi 1999, 153.) These sensations can be related to the concept of play; occupations are done by their own means causing excitement to one's life (Kielhofner 2008, 5). The seek for stimulating activities is based on curiosity and desire for a discovery to understand oneself and the environment through experiences. The combination of the adventure and therapeutic reflection provides the possibility for the change in occupational identity and one's spirituality (Kielhofner 2008, 313; Miles & Priest 1999, 322).

The concept of flow is based on the idea of mind and body integration (Csikszentmihalyi 2005). Adventurous occupations often require kinesthetic awareness (Kiewa 1999, 356) and full concentration to the occupation (Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi 1999, 156). Through that, the mind and the body build an alliance and catch the flow with the result that the occupation is done for its own sake. Flow provides a stage, where all the perceived disabilities and imperfections in one's notion of oneself vanish, as well as deep joy and meaning through the experience. Only the experience itself remains, providing a loss of ego and maintaining the perfect balance of perceived challenge and possessed skills. This leads to the feeling of competence, losing sense of time and catches the occupations autotelic nature. (Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi 1999, 156.) Fox (1999) outlines that individuals who

have experienced a spiritual change during their therapy, have experienced feelings of elation, inner happiness, strength, peace, clarity and enhanced connection to spirituality and nature (Fox 1999, 458–459). Spiritual growth through adventure can start a cycle of behavioural change in everyday occupations. The flow experience allows one to feel competent, alive and energised through the occupation. Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi (1999) suggest that, eventually, those who can catch the flow once, are more likely to begin to find it in other areas of life as well (Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi 1999, 157). This experience affects a person's view of self, spirituality, volition, and motivation and leads to a new occupational identity and competence. Empowering experiences give us anticipation for future actions and lead one's own occupational choices in the future.

Conclusion

The Finnish Adventure and Outdoor Therapy, *Seikkailuterapia*, is, little by little, finding its form as an umbrella for all adventure and outdoor therapy interventions. Finns have a deep cultural relationship with nature, and it is an important environment in a physical, emotional and spiritual way for the inhabitants (Simula 2012, 33; Wahlström 2008, 99). Finnish landscapes provide access to nature effortlessly. Everyman's rights serve everyone coequally and nature itself can initiate a healing process with its benefits for human's physiology, psychology (Mensah, Adres, Perera & Roji 2016, 154; Williams 2017, 20) and spirituality (Carpenter & Harper 2016, 64). A facilitated therapy process can enhance the healing process.

Adventure and outdoor therapies aim to create possibilities for meta-level change in participants' behaviour and emotions.

These changes can be achieved through purposeful action-based tasks, which are usually carried out in natural outdoor environments. (Gass 1993, 4–6.) A therapist aims to bring up the participant's capacity to develop one's spiritual aspects, such as enhancing self-esteem, widening self-perception and growing self-reliance, and facilitate a change to transfer gained competence to other areas in life (Levack 2003, 26).

The first factor for the meta-level changes is the participant's volition and motivation towards the change. Secondly, an equally essential element is the therapeutic relationship. The therapeutic relationship is an influential component for the therapeutic outcome despite the used model (Gass et al. 2012, 87). In a therapeutic relationship, the participant is active throughout the therapy process. The process is carried out in a loyal, respectful co-operation between the therapist and the participant. To deepen the therapeutic relationship, the therapist uses the concept of the conscious use of self. This alternates the role of the therapist and absorbs the authoritative role (Finlay 2004, 148). Thirdly, it is important to engage the participant in the occupation. This engagement is possible when the goals meet the participant's occupational performance level, and the participant finds the occupation attractive enough to start the process of "challenge by choice". The occupation needs to be challenging enough to create interest in it, support the participant's initiative behaviour and design the possibility to the flow experience. When the participant succeeds to meet the occupation on a level where the skills and challenges are matching, it leads to a stronger and confident sense of self. By creating these possibilities, the participant can succeed to feel pleasure towards the challenge and the unknown (Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi 1999, 157).

The therapist can advise, coach and live through the adventure with the participant, but the choice and occupation need to be done by the participant's pure volition. Outcomes will emerge when the experience is adapted to the participant's personal needs. The results will be processed through reflection which aims to clarify the current occupational identity and seeks to start the building process of a future identity. The aim is to facilitate a positive, solution-focused experience and do no harm to the participant's emotional, physical or social self.

Adventure is a chance for spiritual growth. Growth can create a cycle where immediate feelings and thoughts over the activity and afterwards reflection occur. This may affect our understanding of ourselves and the surrounding world. Experiences and their reflection give us anticipation for future actions and lead our occupational choices in the future. When one needs to expose oneself to the unknown, the prize is a deeper self-knowledge and a stronger, more capable occupational identity. Without going beyond what is already known, growth cannot happen, and the potential for the self and the society will always stay hidden.

References

- AEE. (2007). Association of Experiential Education. Adventure Therapy Best Practice. Webpage. Available at: <https://www.aee.org/at-best-practices>.
- Becker, P. (2016). The archaeology of the outdoor movement and the German development. In the beginning was the curiosity about the sublime. In B. Humberstone, H. Prince & K. Henderson (eds.), Routledge international handbook of outdoor studies. London and New York: Routledge.
- Bigelow, D. (2018). Forest Bathing: How trees can help you find health and happiness. *Library Journal*, 5/2018. Vol. 143, Issue 8.
- Davis-Berman, J. & Berman, D. (1999). The use of Adventure based programs with at-risk youth. In J.C. Miles & S. Priest (eds.), Adventure programming. Venture Publishing, Inc. State College, Pennsylvania.
- CAOT. (1997). Canadian Association of Occupational Therapists. Enabling occupation: An occupational therapy perspective. Toronto: CAOT Publications: ACE.
- Csikszentmihalyi, M. & Csikszentmihalyi, I. (1999). Adventure and the flow experience. In J.C. Miles & S. Priest (eds.) Adventure programming. Venture Publishing, Inc. State college, Pennsylvania.
- Csikszentmihalyi, M. (2005). Flow – elämän virta. Tutkimuksia onnesta, siitä kun kaikki sujuu. (Flow). Helsinki: Rasalas.
- Ferneer, C.R., Gabrielsen, L.E., Andersen, A.J.W. & Mesel, T. (2017). Unpacking the Black Box of Wilderness Therapy: A Realist Synthesis. *Qualitative Health Research* 2017, Vol. 27 (1), 114–129.
- Finlay, L. (2004). *The Practice of Psychosocial Occupational Therapy*. London: Cengage Learning EMEA.
- Fox, R. (1999). Enhancing spiritual experience in adventure programs. In J.C. Miles & S. Priest (eds.), Adventure programming. Venture Publishing, Inc. State college, Pennsylvania.
- Capaldi, C.A., Passmore, H.A., Nisbet, E. K., Zelenski, J. M. & Dopko, R. (2015). Flourishing in nature: A review of the benefits of connecting with nature and its application as a wellbeing intervention. *International Journal of Wellbeing*, Vol 5 (4), 1–16.
- Carpenter, C. & Harper, N. J. (2016). Health and wellbeing benefits of activities in the outdoors. In B. Humberstone, H. Prince & K. Henderson (eds.) Routledge international handbook of outdoor studies. London and New York: Routledge.
- Gass, M. (1993). *Adventure therapy: Therapeutic applications and adventure programming*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt Publishing.
- Gass, M., Gillis, H.L. & Russell, K.C. (2012). *Adventure therapy, theory, research and practice*. Routledge. London.
- Green Care Finland (2018). *Suomalainen Green Care. Luontohoivan ja luontovoiman – laatutyökirja*. (Finnish Green Care. Quality worksheet). Available at: <http://www.gcfinland.fi/tiedostopankki/503/green-care-tyokirja-2018.pdf>
- Gurholt, K. P. (2016). Friluftsliv: Nature-friendly adventures for all. In B. Humberstone, H. Prince K. Henderson (eds.) Routledge international handbook of outdoor studies. London and New York: Routledge.
- Hautala, T., Hämäläinen, T., Mäkelä, L. & Rusi-Pyykönen, M. (2011). *Toiminnan voimaa*. Helsinki: Edita.
- Itin, C. M. (1998). Many paths to becoming an adventure therapist. *Insight*, 6 (1), 4–5.
- Kaplan, R., Kaplan, S. & Ryan, R. L. (1998). *With people in Mind: Design and Management of Everyday Nature. Design and Management Of Everyday Nature*.
- Karppinen, S.J.A & Latomaa T. (2015). *Seikkailujen elämyksiä III. Suomalainen seikkailupedagogiikka*. (Adventurous experiences III. Finnish adventure pedagogy). Rovaniemi: Lapin Yliopistokustannus.

- Kela (2019a). Services. Webpage. Available at: <https://www.kela.fi/yaativan-laakinnallisen-kuntoutuksen-palvelut>
- Kela (2019b). Therapies. Webpage. Available at: <https://www.kela.fi/terapia>
- Kela (2019c). Development. Webpage. Available at: <https://www.kela.fi/kehittamistoiminta>
- Kielhofner, G. (1995). A model of human occupation. Theory and application. Baltimore: Williams and Wilkins.
- Kiewa, J. (1999). Kinesthetic awareness: at home in our bodies. In J.C. Miles & S. Priest (eds.) Adventure programming. Venture Publishing, Inc. State college, Pennsylvania.
- Levack, H. (2003). Adventure therapy in occupational therapy: can we call it spiritual occupation? New Zealand Journal of Occupational Therapy, 50 (1).
- Lindholm, P. & Väisänen, J. (2010). Seikkailutoiminnan kehitykselliset ja terapeuttiset tavoitteet – kehitykspsykologinen ja psykiatrinen näkökulma seikkailutoimintaan. (Developmental and therapeutic goals of adventure activities – a developmental psychological and psychiatric perspective on adventure activities.) In S.J.A. Karppinen & T. Latomaa (eds.). Seikkailun elämyksiä. Käsitehistoriaa ja käytäntöä. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Lyytinen, P. A. & Ström, M. (2003). LATE hallitsee aggressioita. Lastenkotilasten toiminnallis-terapeuttinen ryhmä. ('LATE' controls aggressions. Social and action-based therapeutic work with children in foster care.) In O. Linnossuo (ed.), Sosiaalinen ja toiminnallis-terapeuttinen työ nuorten kanssa. Turku: Turun ammattikorkeakoulu.
- Lund, I. E., Granelund, A. & Eriksson, B. G. (2015). Green Care From the Provider's Perspective: An Insecure Position Facing Different Social Worlds. Sage Publishing. Vol. 5 (1).
- Maa- ja elintarviketalouden tutkimuskeskus (2013). Luonto hyvinvoinnin lähteenä – suomalainen Green Care. (Nature as a source of well-being – Finnish Green Care) <https://portal.mtt.fi/portal/page/portal/mtt/hankkeet/greencare/voimaa/greencare.pdf>
- Miles, C. & Priest, S. (1999). Adventure Programming. Venture Publishing, Inc. State college, Pennsylvania.
- Mensah, C.A., Adres, L., Perera, U. & Roji, A. (2016). Enhancing quality of life through the lens of green spaces: A systematic review approach. International Journal of Wellbeing. Vol 6 (1) 142–163.
- Miles, C. & Priest, S. (1999). Adventure Programming. Venture Publishing, Inc. State college, Pennsylvania.
- Mytting, I. (1994). From outdoor activities to ecopedagogy. In Neumann, J. Mytting, I. & Brtnik, J. (eds). Outdoor activities: proceedings of international seminar, Prague 1994. Lüneburg Verlag Edition Erlebnispädagogik.
- Oxford Dictionary (2018). Therapy, Therapeutic. Webpage. Available at: <https://en.oxforddictionaries.com/definition/therapy>
- Quinn, W. (1999). The essence of adventure. In J.C Miles & S. Priest (eds.) Adventure programming. Edited by Venture Publishing, Inc. State college, Pennsylvania.
- Raiola, E. & O'Keefe, M. (1999). Philosophy in Practice: A history of adventure programming. In J.C. Miles & S. Priest (eds.) Adventure programming. Edited by Venture Publishing, Inc. State college, Pennsylvania.
- Ransome, A. (1930). Swallows and Amazons. London: Random House.
- Sandseter, E.B.H & Hagen, T.L. (2016). Scandinavian early childhood education: spending time in the outdoors. In B. Humberstone, H. Prince & K. Henderson (eds.) Routledge international handbook of outdoor studies. London and New York: Routledge.
- Simula, M. (2012). Luonnossa liikkumisen kulttuuriset representaatiot. Diskurssianalyysi suomalaisten luonnossa liikkumista käsittelevistä haastatteluista. (Cultural representations of nature sports. Discourse analysis of Finns' interviews on the nature sports). University of Jyväskylä. Department of Sport Sciences.

Urbanowski, R., & Vargo, J. (1994). Spirituality, daily practice and the occupational performance model. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 61 (2), 88–90.

Vehmasto, E. (ed.) (2014). Green Care -toimintatavan suuntaviivat Suomessa. MTT Kasvu 20 - julkaisu. (Green Care guidelines in Finland.) <http://jukuri.luke.fi/bitstream/handle/10024/482161/mttkasvu20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Wahlström, R. (2008). Eheyttävä luonto. Miten luonto kuntouttaa. Espoo: Kustannus Oy Michael Kirjat.

WHO (2011). World Health Organization. World report on disability. WHO Library Cataloguing in Publication Data. Malta.

Widenius, S. (2017). Mistä on hyvä seikkailukasvatus tehty? Suomalaisen seikkailukasvatuksen tunnuspiirteiden ja arvojen määrittäminen laadukkaan toiminnan kuvaajiksi. (Wherefrom is good adventure education done? Determining the Characteristics and Values of Finnish Adventure Education) Humanistinen ammattikorkeakoulu.

White, W. (2012). A history of adventure therapy. In M. Gass, H.L. Gillis & K.C. Russell (eds.) *Adventure therapy, theory, research and practice*. London: Routledge.

Seppo J.A. Karppinen, Maarit Marttila & Anita Saaranen-Kauppinen (toim./eds.)

Seikkailukasvatusta Suomessa

– pedagogisia ja didaktisia näkökulmia

Outdoor Adventure Education in Finland

– pedagogical and didactic perspectives

Kirjassa tarkastellaan seikkailukasvatuksellisen toiminnan ohjaamisen teoreettisia ja käytännöllisiä oletuksia, periaatteita, näkemyksiä ja valintoja. Huomio kiinnitetään seikkailukasvatuksen pedagogiikkaan ja didaktiikkaan niin yleisesti kuin erityisesti suomalaisessa toimintaympäristössä. Artikkelikokoelman tavoitteena on tarjota lukijoille aineksia ja virikkeitä seikkailukasvatuksellisen toiminnan lähtökohtien arvioimiseen sekä käytännölliseen suunnittelemiseen ja toteuttamiseen.

This book sheds light on the theoretical and practical presumptions, principles, opinions and choices related to instructing individuals in outdoor adventure education activities. The focus is on the pedagogics and didactics of outdoor adventure education, both from a general point of view and from the Finnish perspective. The aim of the article collection is to provide readers with tools to examine the basis for outdoor adventure education and its practical planning and implementation.



UNIVERSITY OF
APPLIED SCIENCES