



Lahdenperä Pyry

Seikkailu lapsen kokemana – Kasvatusta yksilön rajoihin nojaten

Pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Luokanopettajakoulutus
2021
5.1.2021

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Seikkailu lapsen kokemana – Kasvatusta yksilön rajoihin nojaten (Pyy Lahdenperä)

Pro gradu -tutkielma, 61 sivua, 4 liitesivua

Tammikuu 2022

Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää, minkälaisia ajatuksia ja tunteita lapset määrittelevät käsitteelle seikkailu ja tutkia, kuinka lasten käsitykset seikkailusta sopivat yhteen seikkailukasvatuksen teoriassa esiintyvien kasvatustieteen mallien kanssa. Tutkimus selvittää, minkälainen toiminta vie lapsia pois mukavuusalueelta ja minkälaisena toimintana lapset kokevat sen. Tutkimukseni toteutin fenomenografisena haastattelututkimuksena ja aineiston analysoin fenomenografisen analyysin periaattein. Tutkimukseni teoriaosassa käsittelem seikkailua sekä seikkailukasvatusta, avaan hiukan seikkailukasvatuksen taustoja sekä suuntauksia ja pyrin selvittämään lukijalle, missä seikkailukasvatuksessa mennään nykypäivän Suomessa.

Haastattelin yhdeksää partiotaustaista lasta, joilla oletin olevan jonkunlaista kokemusta seikkailusta. Haastattelut toteutin yksilöhaastatteluina, jotka kestivät noin kahdestakymmenestä kolmeenkymmeneen minuuttia. Haastatteluissa lapset pääsivät kertomaan omia kokemuksiaan sekä ajatuksiaan liittyen seikkailuun sekä puhumaan hieman omista mukavuus- ja epämukavuusalueistaan. Näiden haastatteluiden pohjalta muodostin kokonaiskuvan lasten ajatuksista liittyen seikkailuun ja pohdin seikkailukasvatuksessa käytettyjen kasvatustieteen mallien toimivuutta suhteessa lasten kokemuksiin.

Haastatteluiden perusteella ilmeni seikkailun olevan lasten mielestä usein luonnossa tapahtuvaa toimintaa, johon liittyy hyvin usein jännitys sekä ennalta-arvaamattomuus. Lasten mielestä seikkailu voi tapahtua seurassa tai yksin. Lasten ajatukset seikkailusta vahvistavat aiempia seikkailun määritelmiä ja ovat linjassa niiden kanssa. Yksilön rajoja venyttämään pyrkivän kasvatustoiminnan osalta haastateltavilla oli ristiriitaisia ajatuksia. Toiset haastateltavista sanallistivat mallin idean näkemättä sitä, mutta toisten oli sitä vaikea ymmärtää. Tutkimus vahvisti myös ajatusta siitä, kuinka tärkeä ohjaajan tai opettajan rajoja antava rooli on seikkailukasvatuksessa.

Avainsanat: Seikkailu, seikkailukasvatus, seikkailulliset menetelmät, yksilön rajat

Sisältö

1 Johdanto	4
2 Seikkailukasvatuksen taustoja ja suuntauksia	6
2.1 Aiempi tutkimus	6
2.2 Hahnilainen elämyspedagogiikka	7
2.3 Outdoor adventure education	8
2.4 Seikkailukasvatus Suomessa	8
2.5 Seikkailukasvatuksen nykytila	10
2.6 Partiolaikkeen seikkailukasvatuksen rinnalla	11
3 Seikkailu ja yksilön rajat osana kasvatusta	13
3.1 Seikkailu	14
3.2 Seikkailulliset menetelmät	15
3.3 Kasvu ja oppiminen	16
3.4 Yksilön rajat	16
3.4.1 <i>Seikkailun portaat</i>	17
3.4.2 <i>Circles of comfort</i>	18
3.4.3 <i>Yksilön kasvun tasot</i>	20
3.4.4 <i>Seikkailun rajat</i>	21
3.5 Leikki oppimisen keinona	22
4 Tutkimuksen toteutus	24
4.1 Tutkimusongelma	24
4.2 Fenomenografia tutkimusmenetelmänä	24
4.3 Tutkimuksen toteutus ja osallistujat	25
4.4 Aineistonkeruu	26
4.5 Aineistoanalyysi	26
4.6 Tutkimuksen luotettavuus	29
4.7 Tutkimuksen eettisyys	30
5 Tutkimuksen tulokset	33
5.1 Minkälaisia merkityksiä peruskouluikäinen lapsi antaa käsitteelle seikkailu	33
5.1.1 <i>Paikat</i>	34
5.1.2 <i>Tekemiset</i>	38
5.1.3 <i>Seura</i>	42
5.1.4 <i>Tunteet</i>	44
5.1.5 <i>Ennalta-arvaamattomuus</i>	46
5.1.6 <i>Seikkailu lapsen kokemana</i>	47
5.2 Kuinka peruskouluikäisten lasten näkemykset seikkailusta istuvat seikkailun rajojen malliin?	48
5.2.1 <i>Turvan alue</i>	49
5.2.2 <i>Jouston ja kasvun alueet</i>	50
5.2.3 <i>Vaaran alue</i>	52
7 Pohdinta	54
Lähteet	57
Liitteet	62
Liite 1	62
Liite 2	64
Liite 3	65

1 Johdanto

”Mikäli haluat tietää, mitä seikkailu on, kysy lapsilta, mutta ennen kuin heitä on opetettu liikaa” – Mikael Kokljuschkin

Pro gradu -tutkielmassani paneudun yksilön rajoihin ja niiden käyttöön kasvatuksellisessa toiminnassa. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden mukaan esiopetuksesta siirryttäessä perusopetukseen, tulee opetus suunnitella riittävän haasteelliseksi jokaisen lapsen yksilölliset tarpeet huomioiden (Opetushallitus, 2014, 98). Sen enempää ei opetussuunnitelman perusteissa ei haasteista mainita kieliaineita lukuun ottamatta. (Opetushallitus, 2014). Yksilön haastaminen ja tämän rajojen koetteleminen on ollut keskeistä jo Kurt Hahnin 1900-luvun alkupuolella harjoittamassa pedagogiikassa, josta Matti Telemäki ja Steve Bowles kirjoittivat Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutuksen yksikön julkaisukirjassa. (Telemäki, Bowles, 2001, 49.) Itse kiinnostuin yksilön rajoista ja niiden haastamisesta tutkiessani seikkailukasvatuksen historiaa ja nykytilaa omassa kandidaatin tutkielmassani.

Seikkailukasvatuksesta ja seikkailusta on tehty verrattain niukasti tutkimusta ja sekin vähä aikuisten ehdoin. Tutkijat ovat määritelleet seikkailua erilaisin kuvaajin ja taulukoin ja luoneet sen pohjalta kasvatukseen menetelmiä. Se, miten aikuiset kokevat seikkailun ja mitä he sillä mieltävät poikkeaa mitä luultavimmin lasten näkemyksistä. Seikkailukasvatuksen metodeja ja menetelmiä kehittäessä, kukaan ei tunnu kysyneen lapsilta, että mitä seikkailu heidän mielestään on. Tutkielman tarkoituksena on selvittää, millaisena lapset kokevat sanan seikkailu ja millaisia kokemuksia heillä on seikkailusta. Tavoitteena on peilata lasten näkemyksiä ja kokemuksia seikkailun rajojen malliin. Tutkielmassa avaan myös seikkailukasvatuksen, seikkailupedagogiikan sekä elämyspedagogiikan käsitteitä. Tämän tutkielman lähtökohtana toimii seikkailu lapsen kokemana ja lapsen määrittelemänä käsitteenä. Haluan selvittää, miten lapset kokevat seikkailun ja minkä kaiken lapsi kokee seikkailuksi. Nämä lapsen näkemykset ja tunteet pyrin istuttamaan malliin seikkailun tasoista sekä yksilön rajoista. Haluan todeta käytännössä, kuinka pian kuvaamani malli kohtaa lasten maailman ja heidän seikkailunsa. Matti Bergrström (1997) muistuttaa, kuinka kasvatusta tulisi tehdä lasten ehdoilla, eikä yksinomaan aikuisten päämääriä ajatellen (e Seikkailukasvatuksen tutkimuksessa paistaa paljolti aikuisten suunnittelemat seikkailut ja heidän näkemyksensä seikkailuista. Mielestäni nyt olisikin olennaista tutkia, mikä lapsien mielestä on seikkailua ja sitä kautta yrittää kehittää toimintamalleja, joita seikkailukasvatuksen piirissä on tähän asti toteutettu.

Tässä tutkielmassa avaan vain hieman seikkailukasvatuksen, seikkailupedagogiikan ja elämyspedagogiikan käsitteitä. Tarkemmin kuitenkin syvennyn yksilön rajoihin, ja siihen kuinka niitä voidaan käyttää kasvatuksessa. Tutkielmani keskiössä toimii Colin Mortlockin, Kimmo Rädyn sekä John Raynoldsin ja muiden esittämä ajatus yksilön rajoista ja seikkailun tasoista, jossa yksilöä haastamalla hänen mukavuusalueeltaan saadaan laajennettua ja siten opittua uusia asioita. Kaikki kolme ajatusta poikkeavat hieman toisistaan, mutta jokaisessa on sama peruseriaate: Poistu mukavuusalueeltasi ja koe haasteita, jotta kasvat ja opit uutta. Kaikkien mallien taustalla toimii samankaltainen kolmi- tai neliportainen järjestelmä, jonka avulla otollisia kasvun ja opetuksen tilanteita voidaan löytää:

- 1) Ensimmäinen alue on tutun ja turvallisen toiminnan alue, jossa yksilö ei koe jännityksen tunnetta ja kokee hallitsevansa tilanteen.
- 2) Toisessa vaiheessa hallinnan tunne horjuu, ja alueella voi ilmetä halua palata takaisin turvalliselta tuntuvalle alueelle.
- 3) Kolmas alue saavutetaan, kun toisella alueella on ponnisteltu ja huomataan, että oppimistakin tapahtuu.

Näin ollen mukavuusalue laajenee ja ennen toiselle alueelle kuuluvasta toiminnasta tuleekin ensimmäisen alueen toimintaa. Raynoldsin ja muiden mallissa on vain kolme aluetta, joten kolme ensimmäistä aluetta jakautuu kahteen alueeseen. Näiden kolmen alueen lisäksi on neljäs alue, joka pitää sisällään sellaista vaaraa, josta voi olla merkittävää niin fyysistä kuin psyykkistä haittaa oppijalle. Vaikka kyseinen alue voisikin toimia tehokkaana kasvatuksen ja opin välineenä, ei sille tule kuitenkaan astua. Mikään kasvatus ja opetus ei ole sen arvoista, että oppijan fyysinen tai psyykinen terveys voitaisiin opetuksen tai kasvatuksen nimissä vaarantaa. (Mortlock; Raynolds & muut, 2007; Rätty, 2011, 35.) Edellä kuvattujen mallien yhdistelmään haluan istuttaa lasten kokemukset sekä näkemykset seikkailusta ja pohtia sen kautta, sopiiko menetelmä myös lasten maailmaan. Tämän tutkimuksen teoriaosassa käytän kandidaatin tutkielmassani tekemiä havaintoja sekä kuvioita.

2 Seikkailukasvatuksen taustoja ja suuntauksia

Seikkailupedagogiikalla on suomalaisesta näkökulmasta hyvin vahvat ja vanhat perinteet aina suomalaiseen eräperinteeseen viitaten (Karppinen & Latomaa, 2015, 84-98). Tässä kappaleessa avaan seikkailupedagogiikkaa historiallisessa kontekstissa ja tarkastelen sen eri vaiheita, ennen kaikkea Suomen näkökulmasta. Esittelen seikkailukasvatuksen ja elämyspedagogiikan suomalaiseen perinteeseen vaikuttaneita muotoja ja historiallisia tapahtumia sekä tutkimusta. Lopuksi avaan suomalaisen seikkailupedagogiikan nykytilaa ja teen katsauksen partioliikkeen taustoihin ja historiaan.

2.1 Aiempi tutkimus

Aiempi tutkimus lasten kokemuksista seikkailuun liittyen on varsin vähäistä. Seppo Karppinen on väitöskirjassaan *Seikkailullinen vuosi haastavassa luokassa, Etnografinen toimintatutkimus seikkailu- ja elämyspedagogiikasta* tutkinut sitä, miten lapset ovat kokeneet koulussa tapahtuvan seikkailun ja seikkailutoiminnan sekä seikkailun yleensä. Karppinen huomasi lasten kuvausten käyvän yhteen seikkailukasvatuksen kirjallisuudessa esiintyneiden määritelmien kanssa. Karppinen huomasi, että lasten mielestä seikkailu tapahtui usein ennalta tuntemattomassa ympäristössä ja siihen liittyi eväiden syöntiä. Seikkailu ei ole välttämättä aina hauskaa, mutta se on tutun vastakohta ja voittaa helposti pulpetissa istumisen. Seikkailu vie usein luontoon, eikä sen tarvitse välttämättä olla kovinkaan suureellista. Seikkailu vaatii lasten kuvaaman mukaan myös usein fyysisiä toimia ja se haastaa sekä opettaa ponnistelemaan. Koulussa tapahtuvaan seikkailutoimintaan lapset liittivät fyysisen rasituksen, outouden, yllätykset, ainutkertaisuuden, vaaran tunteen sekä keskittymisen yhteen toimintaan. Lasten kokemuksen mukaan seikkailu oli yhtä aikaa hauskaa sekä epämiellyttävää, koska siihen katsottiin liittyvän samanaikaisesti sekä yllätyksiä että vaaraa. Lapset liittivät seikkailuun epävarmuutta ja pelkoa, mutta samalla mielihyvän tunnetta ja palkintoja. Seikkailussa oma varomaton toiminta saattoi johtaa johonkin epämiellyttävään välittömään palautteeseen. (Karppinen, 2005, 131-132.) Karppisen (2005) mukaan seikkailu ei ole lasten mielestä ainoastaan fyysinen seikkailutapahtuma, vaan siihen liittyy olennaisesti mukaan suunnittelu ja valmisteluvaihe, ajatusprosessi. Seikkailu on myös pään sisällä tapahtuvaa mielikuviutusta tulevasta tapahtumasta. Seikkailu on sääntöjen kertaamista, kavereiden odottamista ja itseluottamuksen kasvattamista seikkailutapahtumaa varten. (Karppinen, 2005, 133-134.)

Seikkailun kokemisen lisäksi Karppinen (2005) selvitti, mitä lapset kokivat oppivansa seikkailusta. Lasten mielestä seikkailusta oppii muun muassa eräretkeilyyn liittyvää tietoa ja taitoa, aistien käyttöä, tunteiden hallintaa sekä arviointikykyä. Myös ruokailut ja selviytymistaitojen opettelu olivat jääneet lapsille mieleen. Seikkailu kehitti lasten mielestä myös fyysistä kuntoa sekä itseluottamusta. Seikkailutoiminta oli myös joiltain osin lisännyt motivaatiota koulutyöskentelyyn. (Karppinen, 2005, 134-138.) Karppisen (2005) mukaan seikkailutoiminta kehitti lasten fyysistä kuntoa, aisteja, ympäristön havainnointia, itseluottamusta ja luottamusta toiseen. Seikkailutoiminta oli tuottanut lapsille iloa ja sillä oli ollut hyvä vaikutus myös luokassa toimimiseen. Seikkailu kehitti myös lasten yhteistyötaitoja sekä heidän käsityksiään itsestä ja muista. (Karppinen, 2005, 142.)

2.2 Hahnilainen elämyspedagogiikka

Seikkailukasvatukseen liittyvän tutkimuksen suomalaisena keulakuvana pidetyn Matti Telemäen (1998) mukaan seikkailu on toiminut kasvatukseen menetelmänä jo tuhansia vuosia sitten, kun eri heimot käyttivät seikkailullisia menetelmiä kasvattaessaan yhteisönsä pojista miehiä (Telemäki, 1998, 1). Moderni seikkailukasvatus on tätä vastoin kuitenkin huomattavasti tuoreempi ilmiö, kun 1920-luvulla saksalainen Kurt Hahn kehitti omia kasvatustapojensa ja loi pohjaa nykyaikaiselle modernille seikkailukasvatukselle sekä elämyspedagogiikalle. Hahnin ajatuksen taustalla toimi ennen kaikkea näkemys oppilaan luonteen vahvistamisesta ja halu taistella sen aikaista koulujärjestelmää vastaan, joka toimi hänen mukaansa lähinnä tiedonvälittäjänä. Hahnin mukaan koulun tehtävä oli ennen kaikkea kasvattaa ja valmistaa oppilasta yhteiskunnan kelpojäseneksi. Hahn ei varsinaisesti itse luonut mitään pedagogiikkaa, vaan ammensi lukemistaan teorioista ajatuksia ja yhdisteli niistä omanlaisia ajatuksia kasvatuksesta. (Telemäki, 1998, 8-9.) Hahnin mielestä kouluun tarvittiin lisää fyysisyyttä sekä retkeilyä, jotka linkittyisivät lasten arkielämään. Hitlerin valtaan noustua hänen täytyi yhteiskunnan koulujärjestelmän vastustajana paeta maasta ja niin hän päätyikin Englantiin, jossa hän jatkoi urauurtavaa työtään kasvatuksen parissa ja perusti ensimmäisen oman koulunsa Walesiin. (Telemäki, 1998.) Hahnilaisen pedagogiikan tuotteena syntyi Outward bound -liike (myöhemmin OB-liike), joka levisi maailmalle 1950-1960-luvuilla. OB-liikkeen mukaisia kursseja alettiin järjestämään ympäri Englantia ja muuta maailmaa. Jo 1940-luvulla perustettiin OB-trusti-järjestö, jonka tehtävä oli vakiinnuttaa liikkeen toimintaa ja taloutta. (Telemäki, 1998, 20-28.) Liike rantautui myös Suomeen ja nykyään Suomessa toimiikin Outward Bound Finland ry, jonka tarkoituksena on tarjota toiminnan kautta saavutettavia

elämyksiä ja sitä kautta kannustaa omakohtaiseen kasvuun, toisen huomioimiseen sekä ymmärtämiseen (Räty, 2011, 17).

2.3 Outdoor adventure education

Seikkailukasvatus levisi Euroopasta myös Amerikkaan OB-liikkeen myötä (Proyty, 2007, 6). Pohjois-Amerikkalaista seikkailukasvatus perinnettä voidaan määritellä leireilyn (camping), ulkoilmakasvatuksen (outdoor education) sekä seikkailukasvatuksen (adventure education) mukaan (Ewert & Garvey, 2007). Ewert ja Garvey (2007) summaavat, että seikkailukasvatuksessa, ulkoilmakasvatuksessa ja leireilyssä keskeistä on aina yksilön elämys tai kokemus. (Ewert & Garvey, 2007, 8.9, 20-23). Vaikka Hahnia pidetäänkin Amerikassa seikkailukasvatuksen isänä, lähtee Pohjois-Amerikan seikkailukasvatusperinne Nuorten miesten kristillisten yhdistyksen (YMCA) sekä Nuorten naisten kristillisen yhdistyksen (YWCA) toiminnasta. Yhdistykset toteuttivat jo 1910-luvulla seikkailullista toimintaa ja heidän markkinointimateriaalinsa ovat olleet keskeisiä vaikuttajia kesäleirien opetussuunnitelmiin. (Proyty, 2007, 6.) Ewertin ja Garveyn (2007) mukaan leireillä tapahtuva ulkoilmakasvatus ehkäisisi konemaisen ja kasvottoman yhteiskunnan syntyä (Ewert & Garvey, 2007).

Karppinen ja Latomaa (2015) kuvaavat Outdoor Adventure Educationia moderniksi seikkailukasvatukseksi, johon kuuluu useita eri suuntauksia. Moderni seikkailukasvatus pitää sisällään periaatteen, jonka mukaan kokemusten hankkiminen sekä positiiviset muutokset ihmisten tuntemuksissa, toiminnassa mahdollistavat muutoksen myös eri yhteisöissä. (Karppinen & Latomaa, 2015, 81.) Amerikkalaisessa perinteessä Outdoor education on ennen kaikkea ollut toiminnallinen menetelmä, johon liittyy tekemällä oppiminen. Vaikka keskeistä onkin ulkona luonnossa toimiminen, voidaan joitain sen osa-alueita toteuttaa myös sisätiloissa. (Priest, 1986, 13-15.) Priestin mukaan (2018) seikkailukasvatus (Adventure education) on menetelmä, joka kuuluu Outdoor educationin alle. Seikkailukasvatus käyttää seikkailullisia menetelmiä, joka tarjoaa ryhmälle tai yksilölle haasteita, joista selvitä. (Priest, 2018, 29.)

2.4 Seikkailukasvatus Suomessa

Seikkailukasvatuksen juuret suomalaisessa kontekstissa tulee Karppisen ja Latomaan (2015) mukaan lähteä suomalaisesta eräperinteestä. Suomalaisen eräperinteen voidaan katsoa vaikuttavan erityisesti meidän suhteeseemme luontoon ja sitä myöten myös seikkailukasvatukseen. Karppinen ja Latomaa summaavat suomalaisen seikkailukasvatuksen ja eräperinteen vaihteet seuraavasti: Erätalous (500-1300 jaa.), eränkäynti (keskiajalta 1500-

luvulle), kotitarvepyynti (1600-1940), harrastepyynti (1950->), erämatkailu (1800-luvun lopulta eteenpäin), seikkailumatkailu (nyky aika), seikkailupedagogiikka, luonnossa liikkuminen ja toiminta pedagogisin tavoittein (1970->). Suomessa seikkailukasvatuksen juuret ovatkin siis varsin pitkällä historiassa, mutta varsinaisen seikkailukasvatuksen Karppinen ja Latomaa tulkitsevan vakiintuneen Suomessa vasta hiljattain. (Karppinen & Latomaa, 2015, 84-98.) Seikkailupedagogiikan rantautuminen Suomeen keskittyi alussa etenkin nuorisotyön kentälle. Karppinen ja Latomaa (2015) haastattelivat kirjassaan Juha Niemistä, jonka mielestä seikkailupedagogiikan Suomeen vakiintumiseen vaikuttivat nuorisotyön koulutuksen halu kehittyä kansainvälisemmäksi, nuorisotyön mahdollisuus vaikuttaa yhteiskunnan ongelmiin ja lieveilmiöihin, elämysten tuottaminen sekä vaihtoehtoisten menetelmien saaminen nuoriso- ja sosiaalityöhön. Karppinen ja Latomaa (2015) kirjoittavan Niemisen kertovan, että alkuun seikkailulliset menetelmät eivät saaneet kovinkaan tervetullutta vastaanottoa valtiolliselta tasolta, eikä sen malleja tunnustettu valtionhallinnossa (Karppinen & Latomaa, 2015, 104-105). Seikkailukasvatus tuli Suomeen lopulta kuin tilauksesta. Suomalaisella nuorisotyön kentällä kaivattiin piristysruisketta ja uusia menetelmiä, ja etenkin miespuoliset työntekijät kaipasivat itselleen sopivia toimintamalleja, kuten Karppinen ja Latomaa kirjoittavat Koiso-Kanttilan kertoneen haastattelussaan. Seikkailulliset toiminnot olivat kyllä olleet jo 1940-luvulta lähtien osana suomalaista nuorisotyötä esimerkiksi partion ja 4h:n piireissä, vaikkei niiden käyttöä pedagogisessa mielessä välttämättä tiedostettu. (Karppinen & Latomaa, 2015, 110-111.) Lopullisesti seikkailukasvatuksen saapuminen Suomeen ajoitetaan 1980-luvun lopulle, kun Matti Telemäki liitti ennen kaikkea saksalaisen elämyspedagogiikan oppisisältöjä Tampereen yliopiston nuorisotyön tutkintoon, jossa hän toimi tuolloin yliopettajana. Osaksi ammattikorkeakoulutuksen nuorisotyötä seikkailukasvatus tuli heti ammattikorkeakoulujärjestelmän alkumetreillä 1990-luvun alkupuolella. (Karppinen & Latomaa, 2015, 110-115.) Karppinen ja Latomaa (2015) kirjoittavat 1990-luvun ”seikkailun buumista”. Tuolloin Suomessa oli meneillään villitys, että kaikkeen piti liittää seikkailu ja niin sitä tulikin joka tuutista. Seikkailu nähtiin pikaisena lääkkeenä moniin ongelmiin, mutta pian huomattiin, ettei se mikään ihmelääke ollutkaan. Seikkailua tuotiin nuorisotyönlisäksi esimerkiksi yritysmaailmaan ja televisioon. Seikkailua oli vähän siellä ja täällä, mutta sitä ei ollut valtakunnallisesti organisoitu. Tästä buumista seurasi seikkailun saralle myös ongelmia, kun esimerkiksi turvallisuudesta ei aina muistettu pitää riittävää huolta. (Karppinen & Latomaa, 2015, 115-118.)

Karppisen ja Latomaa (2015) haastatteleman Maria Konttisen mukaan 1990-luvulla seikkailukasvatuksen organisoidulle toiminnalle alkoi tulla kuitenkin kysyntää ja ennen

vuosituhannen vaihdetta Suomessa aloittikin kolme eri toimijaa: Suomen seikkailutoiminnan tuki – KOTA ry, PPO eli Tornion Peräpohjolan opisto sekä Outward Bound Finland -järjestö (OBF). Alkutaipaleella Karppisen ja Latomaan useiden haastatteleminen henkilöiden mukaan organisaatioiden välillä oli kitkaa, eikä yhtenäistä linjaa seikkailukasvatuksen ja elämyspedagogiikan käytänteistä ja termistöstä saatu sovittua. Sittemmin tilanne on tasoittunut ja organisaatioilla on parempi keskusteluyhteys. (Karppinen & Latomaa, 2015, 124-129.)

2.5 Seikkailukasvatuksen nykytila

Seikkailukasvatuksen nykytilaa pohtiessa on ensiarvoisen tärkeää huomioida se omassa kontekstissaan. Seikkailukasvatusta voidaan tarkastella niin sosiaalityön, koulutuksen, kasvatuksen, tutkimuksen, terapia- ja kuntoutustoiminnan kuin nuorisotyön kautta. (Karppinen, 2015.) Akateemisella kentällä Suomessa seikkailukasvatus ei ole saanut vielä kunnolla jalansijaa, eikä tutkimusta ole tehty paljoa (Marttila, 2016, 16). Seikkailukasvatus Suomessa on lähinnä järjestöjen hartioilla, mutta aihe on nostamassa päätään ja seikkailukasvatuksen koulutusohjelmia on alkanut hiljattain. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden (2016) näkökulmasta seikkailukasvatus linkittyy peruskoulumaailmaan lähinnä luonnon kautta. Opetussuunnitelma tunnustaa luonnon opetuspaikkana ja pyrkii lapsen luontosuhteen kehittämiseen. (Opetushallitus, 2016.) Varhaiskasvatuksen näkökulmasta luonnolla ja elämyksillä on myös paikkansa. Varhaiskasvatuksen opetussuunnitelman perusteiden (2018) mukaan luonto toimii oppimisympäristönä. Varhaiskasvatussuunnitelma pyrkii myös kehittämään lapsen luontosuhdetta sekä tarjoamaan lapsille luontoelämyksiä. (Opetushallitus, 2018.) Näin ollen suomalaisessa perusopetuksessa sekä varhaiskasvatuksessa seikkailukasvatukselle voidaan todeta olevan perusteita, jo peruskoulun opetussuunnitelman sekä varhaiskasvatussuunnitelman perusteisiin nojaten. Kokljuschkin (1999) kirjoittaa vielä vuosituhannen vaiheessa seikkailukasvatuksen olleen varhaiskasvatuksessa varsin tuore ilmiö (Kokljuschkin, 1999, 30). Nyt vuonna 2021 kuitenkin esimerkiksi Touhula-päiväkodit nimeävät seikkailun yhdeksi teemakseen (Touhula.fi).

Kasvatuksen näkökulmasta seikkailukasvatuksella pyritään tukemaan lapsen tiedollisia, motorisia sekä sosiaalisia taitoja. Vaikka seikkailukasvatus itsessään onkin toiminnan tapa, joka mahdollistaa lapselle tilanteita, joissa hän voi kokea jännitystä, haasteita ja onnistumisen kokemuksia tilanteen olematta kuitenkaan liian jännittävä, voidaan siihen helposti integroida peruskoulun oppiaineiden sisältöjä. Tällä tavoin toimittuna seikkailukasvatus toimii myös mainiona toiminnallisena menetelmänä opetussuunnitelman oppisisältöjen opettamisessa.

2.6 Partioliike seikkailukasvatuksen rinnalla

Tutkielmassani keskityn partiota harrastaneisiin 4-6-luokkalaisiin lapsiin, joten olennaista on käsitellä partioliikkeen taustoja ja päämääriä tutkielman yhteydessä. Partioliike sai alkunsa Robert Baden-Powellin toimesta vuonna 1908. Sen keskeisimpiä tavoitteita oli kasvattaa lapsista ja nuorista hyviä yhteiskunnan kansalaisia. (Telemäki, 2001, 13; Nieminen, 1999, 71-74). Samanlaisia ajatuksia kirjoittaa Marko Paavilainen kirjassaan *Aina valmiina, Partioliike Suomessa 1910-2010*, ja hän kertoo partion ole valmis -tunnuslauseen (Be prepared) ilmentävän tavoitetta kasvattaa nuorista aloitteellisia kansalaisia ja ohjata heitä hyvän palvelukseen (Paavilainen, 2010, 24). Paavilainen (2010) kirjoittaa Robert Baden-Powellin kirjoittaman kirjan *Scouting for boys* herättäneen kiinnostusta laajasti sivistyneessä läntisessä maailmassa heti ilmestyttyään vuonna 1908. Baden-Powellin kirja on kasvatusteos, joka on suunnattu kasvattajien sijaan kasvatettaville, pojille. Teos kannustaa poikia kokoamaan pieniä ryhmiä ja toteuttamaan kirjan mukaista partiotoimintaa. Baden-Powellin tarkoitus ei ollut perustaa uutta nuorisoliikettä, vaan tarjota jo olemassa oleville järjestöille toimintaa. Toisin kuitenkin kävi, ja partioliike oli muutamassa vuodessa Britannian suurin poikajärjestö. Kiinnostus toiminnasta ei jäänyt pelkästään Britanniaan vaan levisi se sieltä maailmalle hurjaa vauhtia. Suomeen partioliike rantautui 1910. (Paavilainen, 2010, 22.)

Juha Nieminen kirjoittaa artikkelissaan *Seikkailujen Suomi – eli johdatus nuorisotyön retki- ja leiritoiminnan historiaan* partiotoiminnan saapumisen Suomeen olleen virstanpylväs retki- ja leiritoiminnan kannalta. Vaikka Suomessa oli jo vahva eräperinne, ja muutkin nuorisojärjestöt olivat vieneet lapsia metsään retkille, oli partiolla erityinen vaikutus suomalaiseen retkeilyperinteeseen. Muiden nuorisoliikkeiden kohdalla retkitoiminta oli vain pieni osa liikkeeseen kuuluvaa toimintaa, rakensi partio koko pedagogisen toimintansa luonnossa liikkumiseen ja nuorten vertaistoimintaan. (Nieminen, 1999, 70-75.) Partioliikkeen perustaja Lordi Robert Baden-Powell kirjoittaa partiotoiminnan vastaavan poikien luontaiseen järjestäytymistapaansa ja vetoavan heidän mielikuvitukseensa sekä antavan heille reipasta ulkoilmatoimintaa. Baden-Powellin mukaan partiotoiminta kehittää lapsen terveyttä sekä kuntoa, opettavan neuvokkuutta, kätevyyttä ja tarmoa. Partiotoiminta rohkaisee lasta kasvattamaan itse itseään. Ikäkaudesta riippuen Baden-Powell katsoo partiotoiminnan päämääräksi rohkaista lasta kehittämään henkistä ja ruumiillista yksilöllisyyttään sekä kehittämään luonnetta ja palvelualltiutta. Kansallisesta näkökulmasta katsottuna partioliikkeen tärkeä päämäärä onkin kasvattaa kasvavista sukupolvista kunnon kansalaisia. (Baden-Powell,

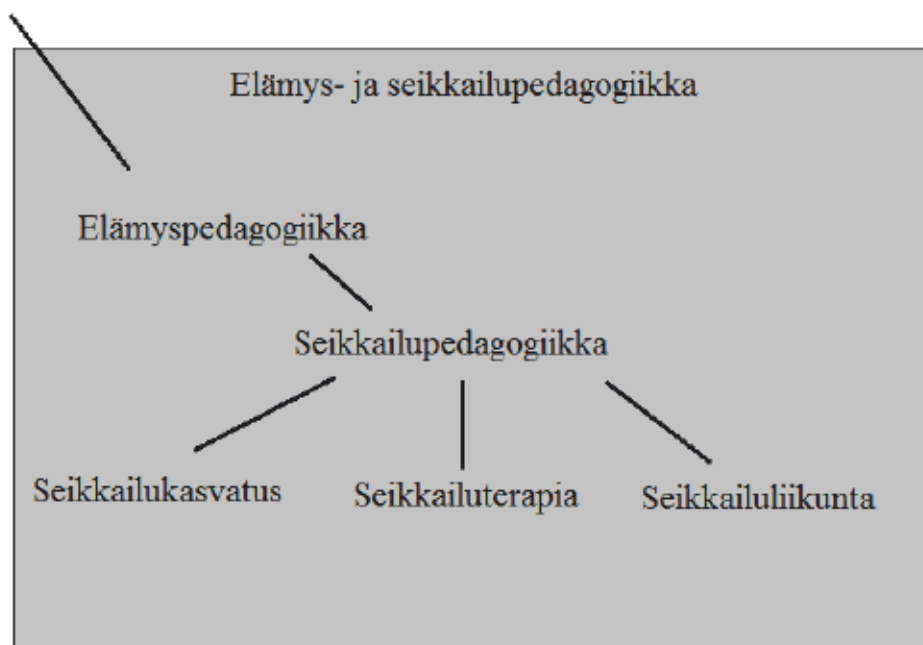
1986, 13.) Partiotöinnällä onkin alun alkaen ollut samankaltaisia tavoitteita, kuin esimerkiksi hahnilaisella pedagogiikalla (vrt. Telemäki, 1998, 8-9).

Yhteenvedon voidaan todeta seikkailukasvatuksen olevan jokseenkin vaikeasti niputettavissa yksin raameihin sen monien suuntausten sekä toimijoiden erimielisyyksien vuoksi. Tässä tutkimuksessa en pohdi seikkailukasvatusta tai elämyspedagogiikkaa varsinaisesti yksittäisten suuntausten kautta, vaan paneudun seikkailullisiin menetelmiin liittyviin kasvatusteorioihin, joita ei suoranaisesti voi lokeroida yhteen seikkailukasvatuksen suuntaukseen. Edellä kuvatut taustat ovat kuitenkin olennaisia, jotta lukija ymmärtää sen kontekstin, jossa seikkailullisia toimintoja pyritään siirtämään kasvatukselliseen ympäristöön. Seuraavassa kappaleessa paneudun tarkemmin seikkailun käsitteeseen.

3 Seikkailu ja yksilön rajat osana kasvatusta

Seikkailulla voidaan yhdistää niin tiedollisten, sosiaalisten, motoristen ja emotionaalisten taitoja siten, että lapsen itsetuntoa voidaan kehittää. Seikkailussa tärkeää on yllätyksellisyys ja jännitys. Olennaista on kuitenkin muistaa, että seikkailukasvatusta toteuttaessa täytyy ottaa monta asiaa huomioon ja kasvatuksen toteuttajien ja ohjaajien on syytä olla perehtyneitä aihealueeseen. (Kokljuschkin, 1999, 35.) James Neill toteaa tutkimuksessaan *Adventure education and resilience: The double-edged sword* ohjatun haasteiden kokemisen myös parantavan ihmisen resilienssiä, eli psyykkistä palautumiskykyä (Neill, J. 2001). Tässä luvussa esittelen seikkailukasvatuksen malleja ja teoriaa sekä selvennän ja rajaan seikkailukasvatuksen käsitteitä. Karppisen ja Latoman (2015) mukaan alan termistössä pyörii kolme keskeistä käsitettä: seikkailukasvatus, seikkailupedagogiikka sekä elämyspedagogiikka (Karppinen & Latomaa, 2015, 39–45). Kirjassaan *Seikkailun elämyksiä 3*, Karppinen ja Latomaa ovat pyrkineet selkeyttämään näiden kolmen käsitteen eroja. Karppisen ja Latomaan (2015) mukaan seikkailukasvatus on seikkailuterapian sekä seikkailuliikunnan ohella seikkailupedagoginen menetelmä, jotka kuuluvat elämyspedagogisiin työtapoihin. Elämyspedagogiikan Karppinen ja Latomaa (2015) lukevat toiminnallisten menetelmien kirjoon. (Karppinen & Latomaa, 2015, 42.) Seikkailukasvatukseen taas kuuluu tässä luvussa esiteltyjä malleja. Alla Karppisen ja Latomaan (2015) esittämä kuvaus Elämys- ja seikkailupedagogisista suuntauksista (Karppinen & Latomaa, 2015, 55).

Toiminnalliset menetelmät



KUVIO 1. Elämys- ja seikkailupedagogian käsitteet osana toiminnallisia menetelmiä (mukaillen Karppinen & Latomaa, 2015, 55).

3.1 Seikkailu

Seikkailun määrittely on luontevinta aloittaa siitä, että itse käsitteen määrittely itsessään syö seikkailun taikaa (Bowles, 1998). On kuitenkin selvää, että tehtäessä tutkimusta, täytyy käsitteiden olla määriteltyjä ja näin ollen seikkailulle on luotava jotkin raamit (Karppinen & Latomaa 2015, 17). Jukka-Pekka Joensuu kirjoittaa seikkailun olevan mitä tahansa, jossa henkinen toiminta ja fyysinen tekeminen kohtaavat. Hän kuitenkin nostaa luonnon tärkeäksi elementiksi osaksi seikkailua ja esittää seikkailun elämäntapana ottaa vastaan uusia haasteita. (Joensuu, 1998. 5-8.) Hopkins ja Putnam määrittelevät seikkailua etenkin sen ennalta-arvaamattomuuden kautta. Heidän mukaansa seikkailussa olennaista on, ettei toiminnan lopputulos ole sitä aloittaessa tiedossa. Hopkins ja Putnam nostavat myös esiin seikkailun henkisen ja fyysisen puolen. (Hopkins & Putnam, 1993, 6.) Hopkinsin ja Putnamin (1993) tavoin sekä Simon Priest (1996) sekä Koch (1995) ovat liittäneet seikkailuun ennen muuta ennalta-arvaamattomuuden (Hopkins & Putnam, 1993; Koch, 1995; Priest, 1996). Degerman ja Pohjola (2002) taas liittävät seikkailun liikuntaan ja ennen kaikkea sellaisiin luonnossa tapahtuviin lajeihin, joissa tarvitaan taitoa ja voimaa (Degerman & Pohjola, 2002, 5). Mikael Kokljuschkin kirjoittaa kirjassaan *Seikkailuun! Varhaiskasvatuksen seikkailukirja* seikkailun olevan enemmän tunteella koettavaa kuin sanoihin puettavaa. Kokljuschkin liittää seikkailuun jännityksen ja nostaa esille, että eri asiat tuntuvat toisille jännittäviltä sekä pelottavilta, mutta toiselle välttämättä eivät. Seikkailu siis Kokljuschkinin mukaan löytyy jokaisesta itsestään. (Kokljuschkin, 1999, 32-33.)

Historiallisessa kontekstissa seikkailun juurien katsotaan tulevan hyvin kaukaa, aina tuhansien vuosien takaa, kun eri yhteisöjen miehisyysriitit ovat sisältäneet seikkailullisia piirteitä (Telemäki, 1998, 1). Sini Cavén nimeää ensimmäiseksi dokumentoiduksi seikkailuksi vuonna 2500 eaa. tehdyn löytöretken Egyptistä Puntin maahan (Cavén, 1995. 6). Cavénin mukaan seikkailun tarkoituksena on usein toiminut erityisesti varallisuuden kerääminen, mutta toisaalta hän puhuu myös ihmisen seikkailuvietistä ja seikkailun maagisesta vetovoimasta (Cavén, 1996, 6). Joensuu (1992) kirjoittaa nykymaailmassa tutkimusretkien merkityksen vähentyneen ja ihmisten löytäneen uusia keinoja seikkailulle. Yksi esimerkki seikkailusta on vuorikiipeily, jonka alkujuuret linkittyvät 1800-luvun eurooppalaisen ylimystön turvalliseen ja arkiseen elämään. (Joensuu, 1992, 5.)

Tässä vaiheessa onkin syytä nostaa esiin myös Klaus Somerkosken esittämä ajatus ei-toiminnallisesta seikkailusta. Somerkoski nostaa esiin kysymyksen, että voidaanko seikkailuksi kutsua sellaista tilannetta, joka muuten täyttää seikkailun määritelmät, mutta siihen ei liity mitään aktiivista tekemistä. Esimerkkejä tällaisesta seikkailusta voivat esimerkiksi olla elokuvan katsominen, kirjan lukeminen tai vaikka roolipelien pelaaminen. Näissä esimerkeissä kyse on fiktiivisistä seikkailuista, joissa ei välttämättä tapahdu konkreettista fyysistä suoritusta, vaan seikkailu on joko visuaalista tai mielikuvituksen tuotetta. (Somerkoski, 1998. 89-90.) Myös Kokljuschkin (1999) on esittänyt samankaltaisia pohdintoja, että onko seikkailun oltava välttämättä toiminnallista ja sadun kuunteleminen voi yhtäläillä olla seikkailua. Näin ollen voidaankin jakaa seikkailu toiminnalliseen ja ei-toiminnalliseen seikkailuun. (Kokljuschkin, 1999, 31.)

Kokonaisuudessaan voidaan siis katsoa, että nykyään seikkailun tarkoituserät poikkeavat sen historiallisista lähtökohdista, mutta elementit ovat pysyneet samoina. Seikkailussa keskeistä on sen fyysinen ja henkinen puoli ja usein myös sen ennalta-arvaamattomuus. Seikkailun luontoelementti kulkee myös yleisesti mukana seikkailun käsitteistöä tutkiessa. Jossain määrin voimme myös katsoa sellaisten kokemusten olevan seikkailua, jotka eivät sisällä varsinaista fyysistä tekemistä, mutta pääasiallisesti seikkailuun vaaditaan niin fyysinen kuin henkinen puoli, jotta sen tunnuspiirteet täyttyvät.

3.2 Seikkailulliset menetelmät

Kuten Bowles, Linnossuo ja Kokljuchkin kirjoittavat, lienee selvää, että seikkailusta katoaa kaikki jännitys ja taika, mikäli sille yrittää määritellä selkeitä raameja ja linjoja (Bowles, 1998, 29; Linnossuo 2007, 203; Kokljuchkin 1999, 32). Karppinen ja Latomaa kuitenkin huomauttavat tutkimuksen ja pedagogiikan olevan kuitenkin melko hataralla pohjalla, mikäli seikkailua ei yritä käsitteistää (Karppinen & Latomaa 2015, 17). Karppinen (2005) nostaa moneen otteeseen esiin, että Hahnin seikkailupedagogiikka on reformipedagoginen suuntaus (Karppinen, 2005). Seikkailu määritellään usein ennalta arvaamattomaksi toiminnaksi, joka vaatii toimintaan osallistujalta ponnisteluja siitä selviytyäkseen. (Mortlock, 1994; Hopkings, Putnam, 1993; Priest 1996). Se on usein jännittävää ja jokaiselle henkilökohtainen kokemus (Mortlock, 1994, 19; Rätty, 2011, 17). Pia-Maria Rabensteinerin mukaan reformipedagogiikka on äärimmäisen tärkeä väline opetuksessa, mikäli lapset nähdään massan sijasta yksilöllisinä oppijoina (Rabensteiner, 2011). Pertti Kansanen kirjoittaa reformipedagogiikan olevan vastaliike ”aikuisten koululle”. Siinä kasvatus tehdään lasten ehdoilla ja heidän lähtökohdistaan

(Kansanen, 2009, 2). Seikkailullisilla menetelmillä voidaankin käsittää yksittäisiä toimintoja, joita seikkailuun liittyy. Seikkailulliset menetelmät ja toiminnot eivät välttämättä liity kasvatukseen, vaan niitä on Karppisen ja Latomaan (2015) mukaan käytetty myös muissa tarkoituksissa. (Karppinen & Latomaa, 2015, 110-111.)

3.3 Kasvu ja oppiminen

Matti Bergström (1997) kirjoittaa kirjassaan *Lapsi – viimeinen orjamme*, kuinka koululaitoksella on tapana pyrkiä opettamaan kouluissa sellaisia asioita, jotka edesauttavat ennen kaikkea aikuisten ja yhteiskunnan päämääriä, eikä niinkään lapsien itsensä. Ajatus siis sinällään hieman soti Hahnin näkemystä vastaan, sillä Bergström moittii ajatusta siitä, että määritellään epämääräinen ”kunnon kansalainen”, johon kasvatuksella pitäisi pyrkiä. Bergströmin mukaan kasvatuksen tulisi lähteä ennen kaikkea lapsen lähtökohdista. (Bergström, 1997, 16-17, 35-37.) Bergströmin (1997) mukaan meidän ei tulisi kasvattaa lapsista kaltaisiamme vaan pyrkiä tarjoamaan lapselle voimavarat kehittyä vapaasti ja tukea häntä sillä tiellä (Bergström, 1997, 56). Samalla hän kuitenkin toteaa, kuinka ajatus vapaasta kasvatuksesta on todettu toimimattomaksi menetelmäksi. Hän painottaakin lapsen vapaan valinnan ja aikuisen luoman järjestyksen sopusuhtaista tasapainoa. (Bergström, 1997.) Peter Becker kirjoittaa artikkelissaan *Being Faithful to the Past in the Future: The Adventure as a Medium to Regain a Lost Approach to the world* nykypäivän opetuksen olevan liiallista istumista ja sitä myöten heikentävän heidän aistejaan ja tunteitaan, jotka takaisivat hyvää oppimisprosessia (Becker, 2008, 104). Tässä kappaleessa paneudun lapsen kasvuun ja oppimiseen liittyviin käsitteisiin ja teoriaan.

Rogers (1969) toteaa ihmisellä olevan luonnostaan potentiaalia oppimiseen (Rogers, 1969). Kokljuchkin (2001) kirjoittaa kirjassaan *Unelmien päiväkotia*, kuinka alakouluikäisten lasten tutkimuksissa on todettu luokassa olevan karkeasti jaoteltuna kolmenlaisia oppijia. Alakoulun luokkaan mahtuu Visuaalisesti oppivia lapsia, auditivisesti oppivia lapsia sekä taktillis-kinesteettisesti oppivia lapsia. Nämä kolme oppijatyyppeä jakautuvat kohtuullisen tasaisesti. (Kokljuchkin, 2001, 84-85.)

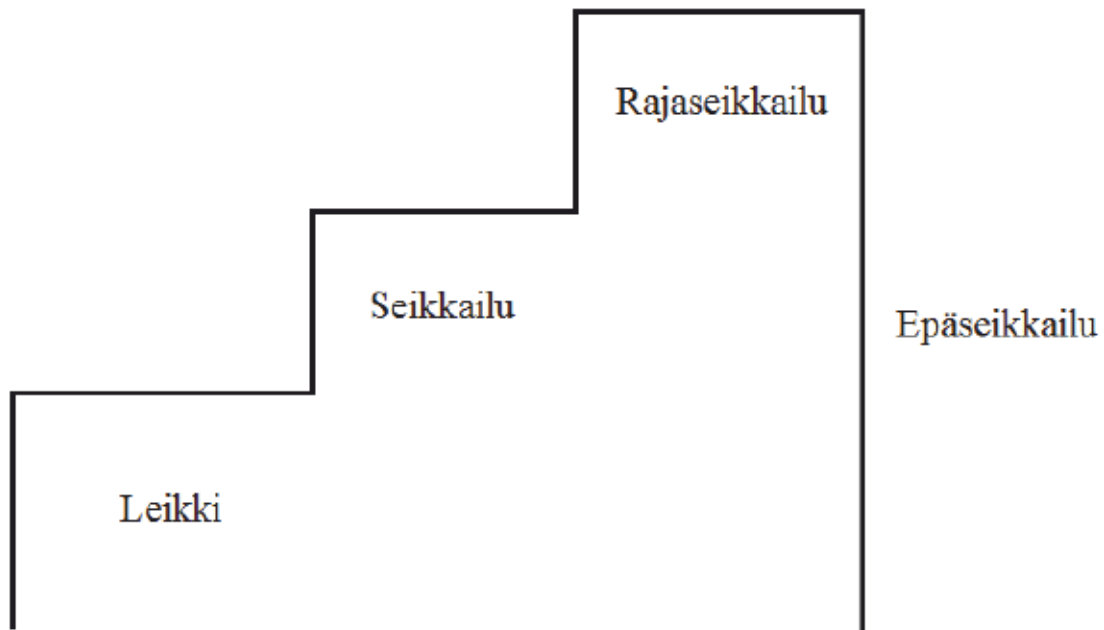
3.4 Yksilön rajat

Tutkielmassani käytän Mortlockin, Rädyn sekä Raynoldsin ja muiden ajatusta omien rajojen venyttämistä ja oman mukavuusalueen laajentamisesta. Nämä kolme mallia poikkeavat hieman toisistaan, mutta ovat varsin samankaltaisia. (Mortlock, 1994; Raynolds & muut, 2007;

Räty, 2011, 35.) Kappaleen lopussa teen yhteenvedon esittämistäni malleista ja hahmottelen tässä tutkielmassani käyttämäni mallin yksilön kasvusta ja rajoista.

3.4.1 Seikkailun portaat

Kimmo Keskinen kuvaa kirjassaan Seikkailijasta seikkailukasvattajaksi, seikkailukasvatus ammattina Mortlockin (2000) ajatuksia yksilön kasvusta kasvattajan näkökulmasta seikkailun portaiden avulla. Seikkailun portaat koostuvat leikistä, seikkailusta, rajaseikkailusta sekä epäseikkailusta. Portaavat symboloivat kasvavaa haastetta leikistä rajaseikkailuun ja suurta pudotusta ei-toivottuun epäseikkailuun. Leikkiin kuuluu Keskinen mukaan esimerkiksi tavanomaiset hippaleikit, piiloleikit, tutustumisleikit, pallopelit ja energiannostatusleikit. Leikin tasolla lapsi ei koe pelkoa ja tällä tasolla toimiminen on lapselle luontaista. Seikkailun tasolla henkilö ei yleensä koe suurta pelkoa ja hän tuntee kohtalaisesti hallitsevansa tilannetta. Tilanteesta selviäminen ei kuitenkaan ole yhtä itsestään selvää, kuin sen ollessa leikin tasolla. Tällä tasolla henkilön on nähtävä selkeästi enemmän vaivaa tilanteesta selviämiseen. Seikkailun tasolle Keskinen mukaan kuuluu muun muassa kaupunkisuunnistus, melonta, sosiaaliset pelit sekä vaellus luonnossa. Rajaseikkailun tasolla toimivat henkilöt ovat yleensä siinä tilanteessa, etteivät aivan tarkkaan tiedä, kuinka tilanteessa tulisi toimia. Rajaseikkailun tasolle liittyy usein pelon ja vaaran tuntua, eikä osallistuja tunne täysin hallitsevansa tilannetta. Kun osallistuja kuitenkin selviää tilanteesta ja keksii keinot toimia rajaseikkailun tasolla, kokee hän usein voimakasta onnistumisen iloa. Rajaseikkailun tasolle kuuluvat esimerkiksi laskeutuminen kalliolta, koskenlasku ja luottamusharjoitukset. Epäseikkailu on taas taso, jolle ei tulisi koskaan mennä, sillä siihen liittyy olennaisesti ahdistusta ja pelkoa sekä oikea riski käydä huonosti. (Keskinen, 2015, 22-29.) Kyseisen mallin on esittänyt Colin Mortlock kirjassaan *The adventure alternative*, mutta ilman kuvausta portaista (Mortlock 1994, 19-24).



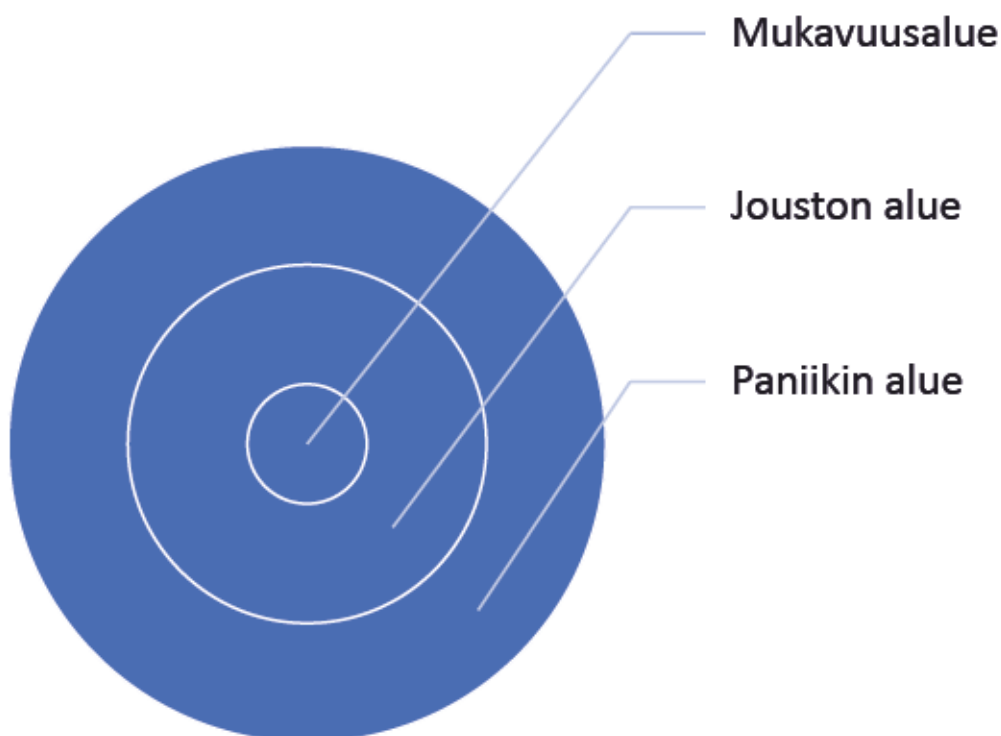
KUVIO 2. Seikkailun portaat (mukaillen Keskinen, 2015, 22).

3.4.2 Circles of comfort

Raynolds ja muut esittävät kirjassaan mallin mukavuuden ympyröistä (Circles of comfort), jossa yksilön toiminnan alueet jaetaan kolmeen osaan. Sisimpänä on mukavuusalue, keskimmäisenä jouston alue ja reunimmaisena paniikin alue. Mukavuusalueelle kuuluu kaikki ihmisen arkipäivän toimet ja sinne saattaa sisältyä myös tavanomaisia haasteita, kuten päätös juoksulenkin pituudesta tai poikkeukset tavallisissa arkirutiineissa. Osa epämiellyttäviltä tuntuvista asioista ei siis suoranaisesti vielä kuulu jouston alueeseen. Merkittävänä tekijänä toimi se, aiheuttaako päätökset suurempaa stressiä vai selviääkö niistä tavanomaisilla arjen valinnoilla. Mukavuusalueella toimiminen ei myöskään heidän mukaansa johda hyviin oppimistuloksiin. Jouston alueelle ihminen päätyy joko omasta tahdostaan tai tahtomattaan. Häntä saatetaan kasvatustieteessä myös hieman tuupata jouston alueelle, jotta hän päätyy itselleen outoihin ja tuntemattomiin tilanteisiin. Tällä alueella ihminen ei koe olevansa vahvimmillaan vaan joutuu ponnistelemaan selvitäkseen tilanteista. Tasoon myös yleensä liittyy ihmisen kehossa tapahtuvia fyysisiä merkkejä, kuten kohonnutta verenpainetta ja pulssia, hikoilua sekä käsien värinää. Kolmas, paniikin alue on taas selkeästi jouston aluetta pelottavampi ja se johtaa useilla ihmisillä lukkiutumiseen ja toimintakyvyn menetykseen. Tällä alueella toimiminen ei useilla ihmisillä siis onnistu lainkaan, mutta koska ihmiset ovat yksilöitä,

ei tämä kuitenkaan kaikkien kohdalla pidä paikkaansa. Toiset ihmiset eivät välttämättä juurikaan joudu paniikin alueelle vaan pystyvät selviytymään melkein millaisista tilanteista vain. Esimerkiksi toisille hissiin juuttuminen voi laukaista merkittävän paniikkikohtauksen ja toisille pilvenpiirtäjän katolta laskuvarjohypyyn tekeminen ei tuota jännitystä kummempaa reaktiota. (Raynolds & muut, 2007, 104-105.)

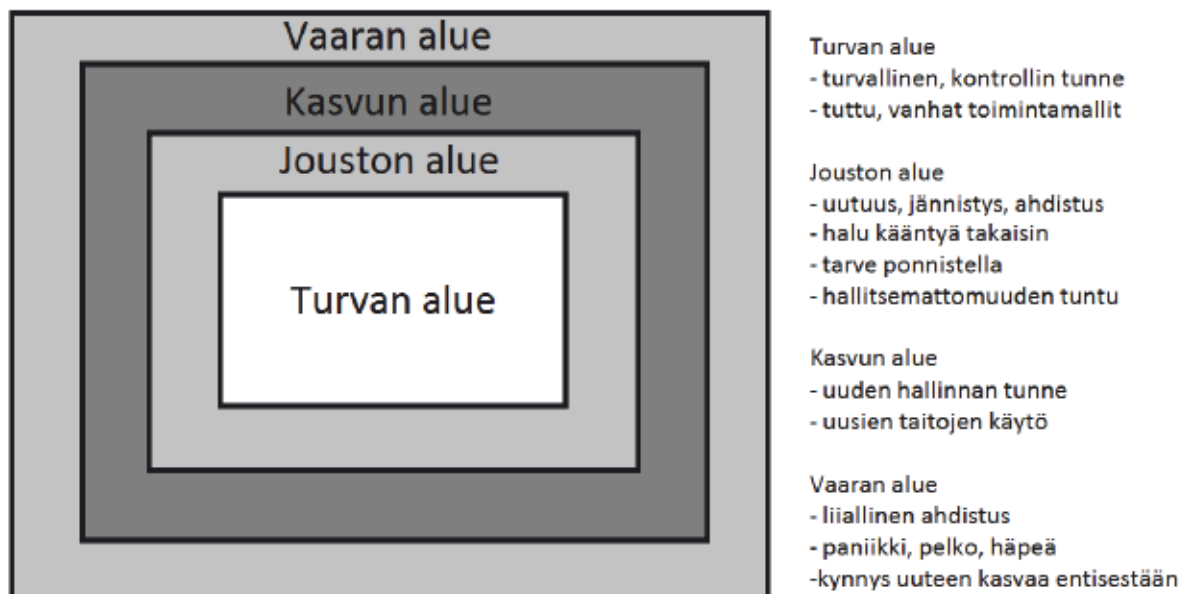
Mukavuuden ympyröiden mallissa tarkoituksena on laajentaa mukavuusaluetta, joka tapahtuu jouston alueella toimimalla. Yksilö päätyy toimimaan omalla jouston alueellaan joko omatahtoisesti tai niin sanotusti hieman työnnettynä. Olennaista on kuitenkin se, että yksilö päätyy tilanteeseen, jossa hänen täytyy nähdä vaivaa ja rohkaistua selvitäkseen. Kun jouston alueella oppii toimimaan, voi epämiellyttäviltä ja vaikeilta tuntuvista asioista tulla turvallisen tuntuisia, ja näin ollen niihin liittyvä toiminta siirtyy arkipäiväiselle mukavuuden alueelle. Paniikin alueelle joutumista taas tulee välttää, sillä se ei ole tehokasta oppimisen kannalta. (Raynolds & muut 2007, 104-105.)



KUVIO 3. Circles of comfort (mukaiillen Raynolds ja muut, 2007, 104-105)

3.4.3 Yksilön kasvun tasot

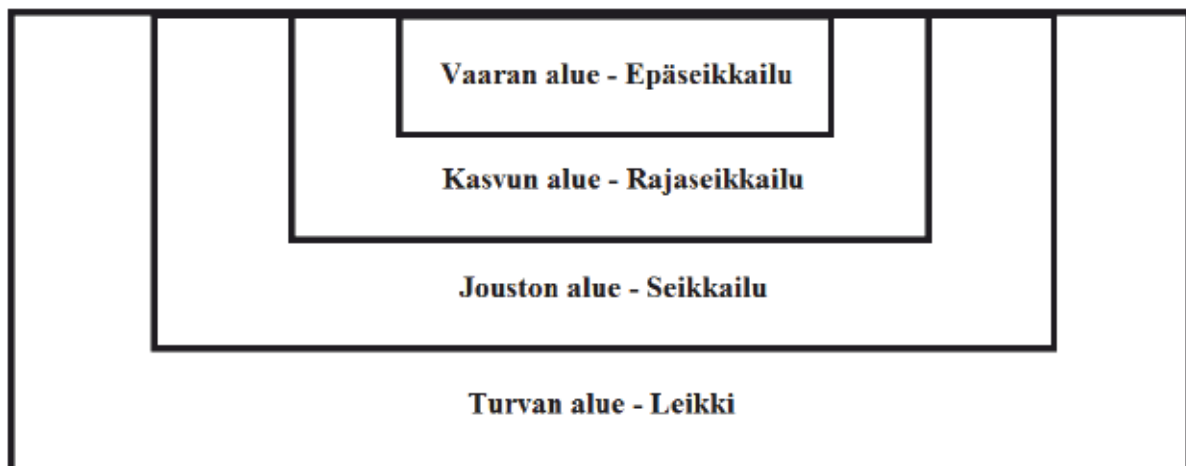
Kimmo Rätty esittää kirjassaan *Elämyspedagoginen ohjaaminen* hieman Reynoldsin ja muiden (2007) mallia vastaavan kuvion, jossa hän jakaa ihmisen kasvun tasot neljään eri alueeseen. Malli on yhdistelmä Mortlockin (1994), Clarcken (1998), Nadlerin & Lucknerin (2002) sekä Rädyn (2005) ajatuksia ja siihen kuuluu turvan alue, jouston alue, kasvun alue sekä vaaran alue. Rädyn mukaan yksi tapa yksilön kasvun hahmottamisessa on ymmärtää, että ihmisessä on kaksi puolta. Toinen puoli hakee rauhaa ja tasapainoista elämää ja toinen pyrkii haastamaan ja tuottamaan yksilölle elämyksiä. Yksilön on tärkeää kokea hallinnan tunnetta elinympäristöstään, jotta arkipäiväisistä askareista ja tilanteista selviäminen ei tuota stressiä eikä vaadi suurempia ponnisteluja. Toinen puoli taas tuo esiin yksilön halua kokea elämyksiä ja haastaa itseään kehittymään ihmisenä. Kyseisen puoli kokee arjen tasaisuuden tylsänä, pitkävetoisena asiana, johon täytyy saada vaihtelua. Tällaista tunnetta voidaan kutsua myös seikkailunhaluksi. (Rätty, 2011, 34.) Turvan alueella olemme siis omillamme ja siellä toimiminen tuntuu meille luontevalta, eikä toiminnot vaadi yksilöltä suurempia ponnistuksia. Turvan alueelta olisi Rädyn mukaan kuitenkin syytä välillä siirtyä joko omatahtoisesti tai ohjattuna jouston alueelle. Jouston alueella tilanteet voivat olla yksilöille entuudestaan täysin tuntemattomia ja niistä selviytyminen vaatii uuden oppimista ja yleensä haasteiden kokemista. Elämyspedagogisessa ohjauksessa olennaista on rakentaa yksilölle sopivat haasteet, jotka vastaavat oppijan kykyjä ja taitoja. Jouston alueella ominaista on kokea halua palata takaisin tuttuun ja turvalliseen toimintaan turvan alueelle.



KUVIO 4. Yksilön kasvu (mukaiillen Rätty, 2011, 35)

3.4.4 Seikkailun rajat

Tähän tutkielmaan en valitse edellä kuvaamistani malleista yhtä, vaan muodostan niissä yhden kaikki mallit huomioonottavan kokonaisuuden, jota käytän tässä tutkielmassa. Pyrin kokoamaan mallin sillä ajatuksella, että se palvelee kaikkia malleja ja, että siihen on mahdollista sitoa lapsien näkemyksiä. Mallia kuvaan termillä seikkailun rajat. Malli koostuu neljästä eri tasosta, jotka ovat seuraava: turvan alue – leikki, jouston alue – seikkailu, kasvun alue, rajaseikkailu sekä vaaran alue – epäseikkailu. Olen siis vain yhdistänyt edellä kuvaamiani malleja, jotta voisin tutkia asiaa mahdollisimman laajasta näkökulmasta. Pohtiessani sopivaa teoriataustaa tutkielmalleni, mielestäni on ottaa huomioon mahdollisimman laajasti erilaisia näkemyksiä seikkailukasvatuksesta ja etenkin ajatuksesta käyttää yksilön rajoja sekä mukavuus- ja epämukavuusaluetta osana kasvatusta. Olisi mielestäni väärin syrjäyttää toiset mallit, niiden muistuttaen kuitenkin hyvin läheisesti toisia. Näin ollen päädyin kokoamaan jo esitetyistä malleista yhdistelmän, joka kuvaa mielestäni yleispätevästi kaikkia edellä esitettyjä malleja suosimatta niistä erityisesti mitään.



KUVIO 5. Seikkailun rajat (mukaillen Keskinen 2015, 22-28; Mortlock 1994, 19-24; Raynolds & muut 2007, 104-105; Rätty 2011, 35).

Tiivistettynä seikkailun rajojen malli toimii siis seuraavasti:

1. Turvan alue, Leikki: Tavanomaiset arkiset leikit, jotka eivät sisällä erityistä jännitystä ja ovat kohtuullisen ennalta määrättyjä. Toimiminen leikin tasolla tuntuu lapselle luontaiselta, eikä tuota erityisiä haasteita. Toimintaan saattaa kuitenkin liittyä arkipäiväisiä pulmia tai päätöksen tekoon liittyviä tilanteita.
2. Jouston alue, Seikkailu: Tällä alueella toimija ei lähtökohtaisesti tunne erityistä pelkoa, mutta tilanteeseen voi liittyä jännittäviä elementtejä. Suurin ero turvan alueelle, leikkiin

jouston alueella toimimisessa on se, että alueella toimimisen lopputulos ei ole ennalta-arvattavissa. Vaikka lopputulos olisikin epävarma, tuntuu toimija pääsääntöisesti hallitsevansa tilannetta, ainakin pääosin.

3. Kasvun alue, Rajaseikkailu: Kasvun alueella toimiminen sisältää lähtökohtaisesti jännitystä ja mahdollisesti myös pelon tunteita. Olennaista alueelle on se, ettei toimija tunne hallitsevansa toimintaa. Kun osallistuja kuitenkin keksii keinot tilanteesta selviämiseen ja pääsee eteenpäin, tapahtuu kasvua ja oppimista.
4. Vaaran alue, Epäseikkailu: Neljäs alue, epäseikkailu pitää aina sisällään ahdistusta ja pelkoa tai vaaran tunnetta. Epäseikkailu voi onnistuessaan olla hyvinkin kasvattava kokemus, mutta sitä ei tulisi siitä huolimatta kasvatuksellisessa mielessä käyttää.

3.5 Leikki oppimisen keinona

Olen kuvannut aiemmin seikkailua ja seikkailullisten toimintojen roolia kasvatuksessa sekä opetuksessa. Kuten jo todettua, on seikkailua hyvin vaikea rajata tiettyjen raamien sisään ja naulata määritelmää kirkon seinään. Motrlockin (2000) seikkailun portaissa esiintyy näkemys, jossa leikki toimii alimmalla, Rädyn (2005) sekä Raynoldsin ja muiden (2007) mukaan turvan tai mukavuuden alueella. Heidän mukaansa leikin kasvattavuutta voidaan tehostaa, mikäli leikistä tulee seikkailua. Tämä rajanveto onkin äärimmäisen vaikeaa, sillä leikki itsessään on melko abstrakti asia ja siksi tässä kohtaa lienee tarpeellista määritellä myös sitä. (Mortlock, 1994; Raynolds & muut, 2007; Rätty, 2005.)

Leikkiä käsitteenä, ennen muuta neurotieteellisestä näkökulmasta on pyrkinyt määrittelemään lääkäri ja fysiologian professori Matti Bergström (1997), joka kuvaa leikin olevan usein lapsen maailmassa tapahtuva mielikuvituksen tuote, joka on samalla totta ja samalla tarua. Leikkiä ei ole sellaisen ihmisen maailmassa, joka ei sitä itselleen hyväksy. Yhteiskunta kyllä sallii lapsen leikkivän, mutta samalla se pyrkii kasvattamaan lapsen pois tämän maailmasta parempaan, leikkittömään maailmaan. Leikki on sinällään totta, sillä se herättää meidän elimistössämme, aivoissamme muutoksia. Leikit Bergström jakaa kahteen ryhmään, mustiin ja valkeisiin. Vaaleat leikit ovat usein kasvattavia ja kehittäviä, sellaisia leikkejä, jotka yhteiskunta kokee relevanteiksi lapsen kehittymisen kannalta. Tällaiset leikit usein harjoittavat lapsen motoriikkaa, hahmotuskykyä ja muita yhteiskunnan tärkeiksi määrittämiä taitoja ja ovat myös järjestyksen ylläpitäjiä. Mustat leikit ovat taas sotivat kaikkea tätä vastaan. Siinä missä yhteiskunta haluaa luoda kuria ja järjestystä, pyrkii lapsi taistelemaan sitä vastaan. Mustat leikit

toimivat tämän ajatusmaailman vastustajina. Ne lietsovat kaaosta, epäjärjestystä ja tylsää harmautta, eli kaikkea sitä, mitä lapsen maailma ei ole. Bergströmin mukaan lapsen maailmaan kuuluu kaaos ja epäjohtonmukaisuus. Aikuiset ja koulu, eli yhteiskunta vaan jostain syystä pyrkii tekemään lapsista kaltaisiaan. (Bergström, 1997; Bergström, 1997). Kuten aiemmin todettua, seikkailu on arvaamatonta ja jännittävää. Voinemme siis todeta, että kaikki leikit eivät missään nimessä ole seikkailua, mutta juurikin Bergströmin kuvaamat mustat leikit ovat ainakin lähempänä sitä. Leikki voi siis olla seikkailua ja yhtä hyvin olla olematta sitä. Tässä tutkimuksessa pyrin kuitenkin puhumaan lapsen kokemasta seikkailusta.

Milda Brédikyté pohtii väitöskirjassaan leikin olevan aikuisten ja yhteiskunnan ohjailemaa jos sen puolesta, millaisia välineitä lapsillemme annamme leikkiin. Lapsen luovuuden ja määräämisvallan todellisuus saattaa hämärtyä huomaamattamme, kun ohjailemme lapsiamme tietynlaisiin leikkeihin tarjoamalla heille siihen välineet. (Brédikyté, 2011, 69-70.) Brédikyté (2011) summaa, että Vygotskyn (2003), Leontievin (1978), El`colinin (1978) sekä Zaporozhetsin mukaan leikin olevan paljon enemmän kuin lapsen hauskanpitoa sekä pakoa todellisuudesta ja huomauttaa siihen liittyvän aina tärkeä linkki kulttuurilliseen ja historialliseen tilanteeseen, jossa eletään (Brédikyté, 2011, 70).

Yhteenvedonomaaisesti voidaan todeta, että tämän tutkimuksen teoria on sekoitus toisiaan muistuttavista malleista, joita pyrin peilailemaan seikkailun sekä seikkailukasvatuksen käsitteisiin. Tutkimuksen tulostavaiheessa voinkin pohtia, oliko tällainen teorioiden sekoittaminen tarpeen tai järkevää. Kokonaisuudessaan seikkailun tutkimisesta tekee kuitenkin mielenkiintoista sen salaperäisyys ja juuri ajatus siitä, että mikään siihen liittyvä ei oikeastaan ole selvää. Toivottavasti kuitenkin tämän tutkimuksen toteutettua olen hieman aiempaa viisaampi ja saan varmuutta siitä, sopivatko seikkailun teoriat ja mallit myös lasten maailmaan.

4 Tutkimuksen toteutus

Koska tarkoituksena on selvittää, lasten käsityksiä siitä, mitä seikkailu tarkoittaa, toteutan tutkielman kvalitatiivisena, fenomenografisena haastattelututkimuksena. Tässä luvussa käydään läpi tarkemmin fenomenografia tutkimusmenetelmänä ja esitellään tutkimuksen toteuttamistapa sekä osallistujat ja perustellaan, mistä syistä näihin on päädytty.

4.1 Tutkimusongelma

Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

1. Minkälaisia merkityksiä peruskouluikäinen lapsi antaa käsitteelle seikkailu?
2. Kuinka peruskouluikäisten lasten näkemykset seikkailusta istuvat yksilön kasvun malliin?

Aiempaa tutkimusta aiheeseen liittyen lasten näkökulmasta on varsin vähän. Karppinen (2005) on väitöskirjassaan käsitellyt hieman lasten kokemuksia seikkailusta ja todennut niiden muistuttavan aiempaa tutkimusta (Karppinen, 2005, 131-134). Tällä tutkimuksellani haenkin vahvistusta aiempaan tutkimusnäyttöön. Toisaalta lasten kokemusten ja ajatusten ymmärtäminen on tärkeää syventyessäni toiseen tutkimuskysymykseen, joka käsittelee seikkailukasvatuksen teoriaa. Jotta voin pohtia seikkailukasvatuksen kasvatustallien toimivuutta, on minun ymmärrettävä, miten lapset asiasta ajattelevat. Kuten on jo aiemmin todettua, kasvatusta tehdään liikaa aikuisten ehdoilla, ja on tärkeää ottaa lasten ajatukset huomioon (Bergström, 1997).

4.2 Fenomenografia tutkimusmenetelmänä

Fenomenografian tarkoitus on tutkia, sitä kuinka ihmiset käsittävät ja kokevat maailman (Ahonen, 1994, 144; Metsämuuronen, 2003, 174; Vanhala, 1985, 10; Huusko & Paloniemi, 2016, 170; Järvinen & Järvinen, 2000, 86; Gröhn, 1989, 8). Myös Marketta Koskinen (2011) esittää fenomenografian tutkivan arkipäivän ilmiöitä ja niiden ymmärtämistä (Koskinen, 2011, 267). Jari Metsämuurosen mukaan ihmiset voivat ymmärtää asiat hyvin eri tavoin, riippuen esimerkiksi iästä, kokemuksista, sukupuolesta (Metsämuuronen, 2001, 22). Steinar Kvale ja Svend Brinkmann kirjoittavat kirjassaan *Interviews, Learning the Craft of qualitative Research Interviewing*, lasten haastatteleminen olevan keino saada lasten ääni kuuluviin sekä olevan tapa, jolla voidaan havainnoida, kuinka lapsi ymmärtää ja kokee maailmaa (Kvale & Brinkmann, 2009, 145). Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen ja Saari kirjoittavat fenomenografian tutkivan

ilmentymistä ja rakentumista ihmisten tietoisuudessa (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari, 1994, 114). Kvalen ja Brinkmannin (2009) mukaan on tärkeää esittää lasten ikätasolle sopivia kysymyksiä, jotka eivät ole liian monimutkaisia tai pitkiä. Kysymysasetteluissa tulee myös pohtia johdattelevien kysymysten vaikutusta haastateltaviin sekä haastattelun lopputulokseen. (Kvale & Brinkmann, 2009, 145-146.) Tutkimuksen kuvaukseni sekä tutkimuskysymysten myötä on selvää, että lähestymistapani tutkimukseen on fenomenografinen analyysi, kun tarkoituksena on nimenomaa selvittää lasten käsityksiä seikkailusta.

Fenomenografia ei yritä selvittää syitä sille, miksi jokin asia koetaan jollain tavalla, vaan nimenomaa sitä, miten se koetaan (Huusko & Paloniemi, 2006; Marton, 1986). Fenomenografian juuret ulottuvat Ruotsiin, 1970-luvulle. Aineistosta pyritään olemaan nostamatta yksittäisiä esimerkkejä, vaan keskiössä on sen kokonaisvaltaisempi tutkiminen. (Huusko & Paloniemi, 2006.) Ahonen (1994) kirjoittaa fenomenografian selkeän eron muuhun käsitystutkimukseen Ference Martonin 1970-luvulla syntyneeseen kiinnostukseen käsitysten sisällöllisistä eroista. Fenomenografia nimityksenä vakiintui Martonin tutkimusotteelle 1980-luvun alussa. Sittemmin fenomenografiaa on harjoitettu ja harjoitetaan ympäri maailmaa. (Ahonen, 1994, 115.)

4.3 Tutkimuksen toteutus ja osallistujat

Haastattelut toteutan joko kasvotusten tai Zoom-sovelluksen kautta. Haastateltaviksi etsin kymmenen 4-6 -luokkalaista lasta, joilla toivoin olevan kokemusta seikkailullisesta toiminnasta jo etukäteen, jotta heidän on helpompi reflektoida omia kokemuksiaan. Tutkimusaineiston kokoa valittaessa täytyikin minun pohtia aineiston laajuuden kriteerejä. Klaus Mäkelä kirjoittaa, että aineiston kannattaa alkuun olla pieni ja sitä kannattaa laajentaa tarpeen vaatiessa (Mäkelä, 1998, 52). Tuomi ja Sarajärvi (2018) kuitenkin nostavat esiin, että mikä on riittävä aineiston määrä, jotta tutkimuksesta tulisi tieteellistä, edustavaa ja yleistettävää. Laadullinen tutkimus ei Tuomen ja Sarajärven mukaan pyri yleistettävyyteen, vaan muun muassa kuvaamaan jotain tapahtumaa tai ilmiötä tai tulkitsemaan jotain ilmiötä. (Tuomi & Sarajärvi, 97-99.) Eskola (2007) mukaan 6-8 on riittävä haastateltavien määrä opinnäytetoissa (Eskola 2007). Toisaalta Eskola ja Suoranta (1996) nostavat esiin, että noin 15 haastateltavaa riittää aineistoin kylläntymiseen. Kylläntymisellä Eskola ja Suoranta tarkoittavat sitä, että missä vaiheessa haastattelut eivät tuota enää mitään uutta tietoa tutkimusongelman kannalta. (Eskola & Suoranta, 1996, 34). Tuomi ja Sarajärvi (2018) kuitenkin huomauttavat, että aina ei ole kuitenkaan niin yksinkertaista löytää edes pientä määrää, jostain yksittäisestä asiasta tietäviä

haastateltavia (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 98). Yllä kuvattujen tietojen valossa siis lähdin tavoittelemaan kylläistä aineistoa viidellätoista haastateltavalla. Käytettävissä olevan ajan ja resurssien huomioon ottaen sain kasaan yhdeksän hengen haastattelujoukon. Haastateltavat ovat 9-11 -vuotiaita erään partiolippukunnan jäseniä. Joukossa on sekä tyttöjä että poikia. Kertoessani samaan kysymykseen liittyvistä vastauksista, Kuvaan haastateltavia tässä tutkimuksessa termillä X1-X9 ja itseäni termillä H. Yksittäisten vastausten kohdalla kuvaan haastateltavia termillä V. En erittele heidän sukupuoliaan tai harrastustaustoja yleisesti, mutta yksittäisessä tapauksessa saatan tehdä nostoja myös taustatekijöiden osalta.

4.4 Aineistonkeruu

Kvale ja Brinkmann (2009) kirjoittavat haastattelun olevan luonnollinen keino selvittää ihmisten kokemuksia (Kvale & Brinkmann, 2009, 310). Haastattelut toteutan noin puolen tunnin mittaisina yksilöhaastatteluina, joissa käytän valmista haastattelurunkoa. Haastattelut äänitän tai kuvaan toteutustavasta riippuen. Haastattelurungon loin keväällä 2020 pilottihaastattelua tehdessäni. Haastattelussa ilmeni, että vaikka kysymykseni antoivatkin jonkinlaista kuvaa lapsen käsityksistä seikkailusta, oli sen perusteella vaikea istuttaa kokemuksia ja käsityksiä seikkailun rajojen malliin. Nyt käytettävään haastattelurunkoon olen lisännyt muutaman taustakysymyksen haastattelun alkuun ja haastattelun loppuun lisäksi suoraan jokaiseen seikkailun rajojen mallin kohtaan liittyvän kysymyksen. Näin varmistan, että saan kerättyä kokemuksia ja ajatuksia jokaiseen kohtaan liittyen.

4.5 Aineistoanalyysi

Aineistoanalyysissäni lähdän selvittämään, mitä tunteita lapsi kuvaa seikkailuun liittyen ja pyrin kategorisoimaan lapsen kuvaamia tapahtumia ja tapoja seikkailla. Näitä lapsen kuvaamia tapoja istutan seikkailun rajojen malliin. Analyysissä hyödynnän fenomenografista analyysyä ja etenen seuraavan kaavan mukaisesti. Martonin ja Boothin (1997, 32) mukaan fenomenografiselle analyysille ei suoraan ole mitään määriteltyä menettelytapaa (Marton & Booth, 1997, 32). Vaikka analyysille ei ole yksiselitteistä ja oikeaa tapaa tehdä, voidaan se jakaa kolmeen (Häkkinen 1996; Uljens 1989) tai neljään (Niikko 2003) vaiheeseen.

1. Aineistoon huolellinen tutustuminen
2. Merkitysyksiköiden etsiminen

3. Merkitysyksiköiden kategorisointi

4. Kategorioiden kuvaaminen abstraktimmalla tasolla ja kategorioiden välisten suhteiden määrittely.

Ensimmäisessä vaiheessa aineistoon perehdytään tarkoin ja se luetaan huolella läpi useaan otteeseen. Tätä vaihetta suorittaessa on syytä pitää kirkkaana mielessä, mikä on se ilmiö, jota tutkitaan. Aineistosta pyritään etsimään tämän ilmiön kannalta merkityksellisiä ilmauksia. Näitä ilmauksia voidaan merkata ylös esimerkiksi alleviivaamalla tai ympyröimällä. Alusta alkaen on olemaista keskittyä siihen, mitä mikin ilmaus pitää sisällään, eikä takertua liikaa esimerkiksi sanamuotoihin. Olemaista on löytää ilmauksen sanoma itse ilmauksen takaa. (Niikko 2003, 33; Marton & Booth 1997, 133; Larsson 1986, 37.) Aineistoalyysin ensimmäisessä vaiheessa perehdyin aineistoon syvemmin ja luin sen huolellisesti läpi lajitellen kunkin kysymyksen vastaukset samalle lomakkeelle. Tämä helpotti yhteen kysymykseen perehtymistä hyvin paljon.

Toisessa vaiheessa tarkoituksena on ryhmitellä tutkittavan ilmiön kannalta merkittäviä ilmauksia ryhmiksi ja teemoiksi. (Niikko, 2003, 34). Kyseisiä ryhmiä fenomenografiassa kutsutaan merkitysyksiköiksi ja niiden ryhmittely suoritetaan ilmauksia, jotta niiden väliltä löydettäisiin eroja ja yhtäläisyyksiä. Ilmauksien tulkinta ei ole pelkästään pelkkien sanojen tulkintaa, vaan tulee siinä ottaa huomioon koko konteksti ja haastattelu. Kun löydettyjä ilmauksia vertailee keskenään, saattaa löytyä analysoitavalle käsitykselle olennaisimpia seikkoja. (Uljens 1989, 44; Larsson 1986, 23.) Tässä vaiheessa kirjasin ylös yksittäisiä vastauksia ja merkitsin, kuinka moni vastasi kyseisellä tavalla. Esimerkkinä paikkoja, joita nousi esiin kysymyksessä, jossa selvitin haastateltavien unelmien seikkailua. Taulukossa X1-X9 tarkoittavat kukin eri haastattelua. Taulukkoon on kirjattu, missä haastatteluissa mitkäkin asiat ovat nousseet ilmi.

TAULUKKO 1. Paikat, joissa seikkailu voi tapahtua

Ulkomaat: X1, X7, X8
Metsät: X1, X2, X7, X8
Vuoret: X1, X8
Kota: X2
Mökki: X3
Huvipuisto: X3
Luonto: X4
Uudet paikat: X4, X7, X8
Kansallispuisto: X5
Refkeilyalue: X5
Kuu: X6
Toinen paikkakunta: X7
Sademetsä: X7
Ranta: X8
Vesiputoukset: X8
Viidakosaari: X9

Taulukkoon olen kirjannut, mihin paikkoihin haastateltavat haluaisivat kertomansa mukaan mennä unelmien seikkailullaan, jos saisivat sen itse suunnitella. Taulukosta voimme havaita, että moni paikka on saanut useampia vastauksia, mutta on myös paljon yksittäisiä. Taulukko on kuitenkin vielä liian hajanainen antamaan yleiskuvausta vastauksista.

Vaiheessa kolme määritellään luotuja kategorioita. Tämä tapahtuu vertailemalla aiemmassa vaiheessa löydettyjä merkitysyksiköitä suhteessa koko aineistoon (Niikko 2003, 36). Vertailun jälkeen merkitysyksiköt yhdistellä kategorioiksi niiden välisten yhteyksien perusteella. Sen jälkeen kategoriat erotellaan toisistaan, niiden välisten eroavaisuuksien mukaan. (Marton 1988, 155.) Tässä vaiheessa pyrin pohtimaan tarkemmin aiemmin ylös kirjaamiani vastauksia ja etsimään niistä merkityssisältöjä, joiden avulla yhdistelin niitä laajemmiksi kokonaisuuksiksi. Esimerkkinä käytän samaan kysymykseen liittyvää luokittelua, jonka esittelin aiemmassa vaiheessa. Taulukossa numero tarkoittaa sitä haastatteluiden määrää, joissa kyseinen paikka ilmeni.

TAULUKKO 2. Paikat tarkennetuina kategorioin

Luonnon keskellä olevat sisätilat: 2
Luonto: 7
Uudet paikat tai itselle vieraat alueet: 4
Kuu: 1
Rakennettu ympäristö: 1

Taulukkoon olen luonut yläkategoriat, teemat ja laskenut yhteen kuhunkin teemaan sopivat paikat. Taulukosta voimmekin nähdä, että haastateltavista seitsemän lähtisi unelmiensa

seikkailulla luontoon ja neljä johonkin uuteen paikkaan. Kaksi vastanneista mainitsivat jonkin luonnon keskellä olevan rakennuksen, yksi kuun ja yksi rakennetun ympäristön.

Neljännessä vaiheessa lopulta kategoriat yhdistellään laajemmiksi ylemmän tason kategorioiksi, eli kuvauskategorioiksi. Nämä abstraktit kuvauskategoriat sisältävät aineistossa ilmi tulleiden käsitysten ja kokemusten ominaispiirteitä. (Niikko 2003, 36-37.) Kuvauskategorioita muokataan yleensä siihen saakka kunnes saavutetaan selkein ja niukin ilmaisutapa, jolla kokemuksia on mahdollista kuvata (Entwistle 1997, 21).

TAULUKKO 3. Taulukko, jossa paikat jaoteltu kahteen laajempaan yläkategoriaan

Konkreettisia paikkoja	Haavekuvallisia ei-konkreettisia paikkoja
<ul style="list-style-type: none">- Luonto- Rakennettu ympäristö- Luonnon keskellä olevat sisätilat- Kuu	<ul style="list-style-type: none">- Uudet paikat- Itselle vieraat alueet

Oheisessa taulukossa kuvaan sitä, kuinka neljännessä vaiheessa jaoin lasten nimeämät paikat kahteen laajempaan yläkategoriaan, jotka tässä tapauksessa olivat selkeästi konkreettiset olemassa olevat paikat, kuten luonto rakennukset ja Kuu. Toinen yläkategoria oli haavekuvalliset, ei-konkreettiset paikat, kuten uudet paikat ja itselle vieraat alueet. Tällaista jaottelua tein muidenkin ilmiöiden, kuin vain konkreettisten ja ei-konkreettisten paikkojen kohdalla.

4.6 Tutkimuksen luotettavuus

Jouni Tuomen ja Anneli Sarajärven (2018) mukaan tutkimustoiminnassa tulee välttää virheitä ja jokaisessa yksittäisessäkin tutkimuksessa tulee pohtia luotettavuusaspektia (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 158). Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei pyritä yleistettävyyteen. Sen tehtävänä on kuvata jotain ilmiötä tai tapahtumaa ja sillä pyritään kuvaamaan tai ymmärtämään jotain toimintaa. Laadullisen tutkimuksen tehtävä on myös auttaa ymmärtämään tiettyä toimintaa tai tulkitsemaan eri ilmiöitä ja tapahtumia. (Eskola & Suoranta, 1996, 34; Tuomi & Sarajärvi, 2018, 98.) Jari Metsämuuronen (2001) kirjoittaa fenomenografiseen tutkimukseen liittyvän myös kritiikkiä. Metsämuuronen mukaan fenomenografisen tutkimuksen tulosten yleistettävyys ei ole aina niin yksinkertaista, koska tutkimus tehdään suljetussa tilanteessa. Fenomenografisen

tutkimuksen tuloksia on myös kuvattu kontekstisidonnaisiksi. Tutkimuksella ei myöskään saada kuvaa oikeasta tai väärästä, vaan selkeästi vain käsityksiä. (Metsämuuronen, 2001.) Sirkka Ahonen (1994) painottaa teorian merkitystä fenomenografiassa. Ahosen mukaan teoriaa ei voi erottaa tutkimusprosessista, mutta fenomenografiassa sitä ei kuitenkaan tulisi käyttää käsitysten luokitteluun ennakolta. (Ahonen, 1994, 123.) Tässä tutkielmassa käytän ennalta määrättyä mallia, johon pyrin sovittamaan lasten kuvaukset heidän kokemuksistaan. Tietyiltä osin olen rajannut ja luokitellut kysymyksiä kohdentumaan tiettyihin mallin osiin. Ahonen (1994) nostaa laadullisen tutkimuksen luotettavuudesta esiin kaksi keskeistä seikkaa: Se, miten aineistosta löydetty merkitykset vastaavat tutkittavien tarkoittamia asioita ja se, että miten ne vastaavat tutkimuksen teoriaa (Ahonen, 1994, 129). Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta ei voida Ahosen (1994) mukaan myöskään tarkistaa tekemällä tutkimusta uudelleen. Tutkijan ymmärrys tutkittavaa ainetta kohtaan ei voi olla sama toisella tutkijalla, eikä haastateltavan ja tutkijan luottamus voi tapahtua samalla tavalla kuin ensimmäisellä tutkimuskerralla. (Ahonen, 1994, 130-131.) Myös Jari Eskola ja Juha Suoranta ovat määritelleet kvalitatiivisessa tutkimuksessa keskeiseksi luotettavuuden kriteeriksi tutkijan itsensä ja luotettavuutta tulisi arvioida koko tutkimusprosessin perusteella (Eskola & Suoranta, 1996, 165).

Tuomi ja Sarajärvi (2018) nostavat myös esiin laadullisen tutkimuksen tutkija roolin ja huomauttavat aineiston suodattuvan tutkijan omien kokemusten, aseman iän ja muiden tätä määrittelevien tekijöiden lävitse. Tämä totuus laadullisessa tutkimuksessa on kuitenkin hyväksytty ja se täytyy pitää mielessä läpi tutkimusprosessin. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 160.) Tutkimuksen luotettavuutta arvioidessa tulee Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan pitää mielessä tutkimuksen kohde ja tarkoitus, oma konteksti aiheeseen liittyen, aineiston keruutapa, se millä perusteella tutkimukseen osallistujat valittiin, se mikä suhde tutkijalla ja kohdejoukolla on, aineiston analyysitapa sekä tutkimusraportti. (Tuominen & Sarajärvi, 2018, 163-164.) Tutkimuksen aiheen ollessa minulle läheinen, on minun pyrittävä erityiseen tarkkuuteen siinä, etten anna omien näkemysteni ja kokemusteni vaikuttaa lopputulokseen.

4.7 Tutkimuksen eettisyys

Kuulan (2011) mukaan tutkija tekee itse omaa tutkimustaan koskevat eettiset ratkaisut ja ovat itse vastuussa niistä. Tutkimusetiikka koostuu kuitenkin yhteisesti sovituista periaatteista ja tavoitteista, joita tutkijan tulee parhaansa mukaan noudattaa. (Kuula, 2011, 26.) Viime vuosina tieteessä on noussut entistä tärkeämpään asemaan tutkimuksen eettiset kysymykset. Tutkijayhteisö on itsessään kiinnostunut eettisesti kestävän tutkimuksen tekemistä, mutta

samalla myös viranomaisvaatimukset ja käytännöt ovat tiukentuneet. Etenkin lapsia ja nuoria tutkittaessa, on täytynyt alkaa erityisesti kiinnittämään huomiota heidän oikeuksiensa turvaamiseen tieteellistä tutkimusta tehdessä. (Vehkalahti, Rutanen, Lagström & Pösö, 2010, 10.) Liisa Nieminen kirjoittaa artikkelissaan *Lasten ja nuorten tutkimus: Oikeudellinen tarkastelu*, alle 18-vuotiaan tutkimiseen lähtökohtaisesti aina tarvitaan huoltajan suostumus (Nieminen, 2010, 33). Tutkimukseen tarvitaan myös lähtökohtaisesti huoltajan suostumuksen lisäksi lapsen oma suostumus. Aina ei ole kuitenkaan täysin selvää, että minkä ikäiseltä voidaan pyytää omaa suostumusta ja miten se käytännössä tulisi tehdä. Lapsen täytyy ymmärtää, mistä tilanteesta tai tutkimuksesta on kysymys. Joka tapauksessa, vaikka lapsi itse suostuisikin tutkimukseen, on huoltajalla lopullinen päätösvalta lapsen tutkimukseen osallistumisesta. Niemisen (2010) mukaan voi kuitenkin olla myös tilanteita, joissa on jokin syy haastatella lasta ilman, että huoltajalta on tähän kysytty suostumusta. Näihin tilanteisiin Niemisen mukaan ei kuitenkaan ole Suomen lainsäädännössä riittävän selvää ja yksiselitteistä kantaa. (Nieminen, 2010, 33.) Nieminen (2010) summaa, että muulle kuin lääketieteellistä tutkimusta ei varsinaisesti käsitellä Suomen laissa, muuta kuin sen osalta, että tutkimuksen vapaus on turvattu perustuslaissa. Peruseriaate tutkimuksessa on, että siihen osallistuminen on aina vapaaehtoista, joka perustuu jo perustuslain takaamaan itsemääräämisoikeuteen. Sama itsemääräämisoikeus koskee niin lapsia kuin aikuisia, toki lasten kohdalla on otettava huomioon huoltajan mielipide asiasta. Muun, kuin lääketieteellisen tutkimuksen käytännöt perustuvatkin Suomessa yleisesti vakiintuneisiin tapoihin. Lasten tutkimisessa noudatetaan erilaisia käytäntöjä, mikä toisinaan johtuu myös tietämättömyydestä. Toisten näkemysten mukaan 12-vuotiaiden kohdalla huoltajan suostumusta ei enää välttämättä tarvita tutkimusta tehdessä ja toiset pitävät rajana 15-vuoden ikää. (Nieminen, 2010, 33-37.) Lähtökohta on kuitenkin se, että mitään ikärajoja ei voida noudattaa mekaanisesti, vaan lapsen oma kypsyys tulisi mahdollisuuksien mukaan ottaa huomioon (Mäkelä, 2010, 70; Nieminen, 2010, 37).

Tietoarkiston artikkelissa *Informointi henkilötietojen käsittelystä* nostetaan esiin, että tutkijalla on oltava tutkittavan suostumus osallistua tutkimukseen. Jotta, suostumus voidaan katsoa eettisesti päteväksi, tutkittavalla täytyykin olla riittävät tiedot tutkimuksen toteuttajista ja tutkimuksen sisällöistä, henkilötietojen käsittelystä tutkimuksessa sekä siitä, mitä tutkimukseen osallistuminen konkreettisesti vaatii. (*Tutkimusaineistojen tiedonhallinnan käsikirja*, www.fsd.uta.fi/tiedonhallinta/osa3.html.) Se, että auktoriteetisessa asemassa oleva henkilö on kiinnostunut yksilön kokemuksista ja ajatuksista, voi vaikuttaa haastateltavaan myös positiivisella tavalla. Joissakin tapauksissa haastattelu voi olla kuitenkin myös ongelmallinen tutkimuksen tekotapa. (Kvale & Brinkmann, 2009, 312). Klaus Mäkelä (2010) kirjoittaa, että

tutkimuksesta odotettavissa olevat hyödyt tulisi suhteuttaa mahdollisiin riskeihin sekä haittoihin (Mäkelä, 2010, 72). Omassa tutkimuksessani en käsittele erityisen arkaluontoisia asioita. Aiheet ovat yleisiä, lapsen arkisia kokemuksia. On toki riski, että lapsi nostaa haastattelussa esiin joitain niin jännittäviä asioita, että niistä on jäänyt traumoja. Näissä tilanteissa tutkijan täytyy olla herkkänä ymmärtääkseen, mitä asioita voi lähteä haastattelemaan tarkemmin. Tämä kysymys nousee esiin ennen kaikkea vaaran alueeseen, eli epäseikkailuun liittyvissä kysymyksissä. Yleisesti haastattelu käsittelee yleispiirteisiä ja arkisia asioita, eikä haastattelutilanne ole lapselle haitallinen. Tutkimuksen ollessa varsin arkisia asioita käsittelevä, tärkeimmät eettiset kysymykset lienevätkin tiedonkäsittelyyn ja arkistointiin liittyviä. On selvää, että tutkimusta tehdessä huoltajan sekä lapsen lupa kysytään.

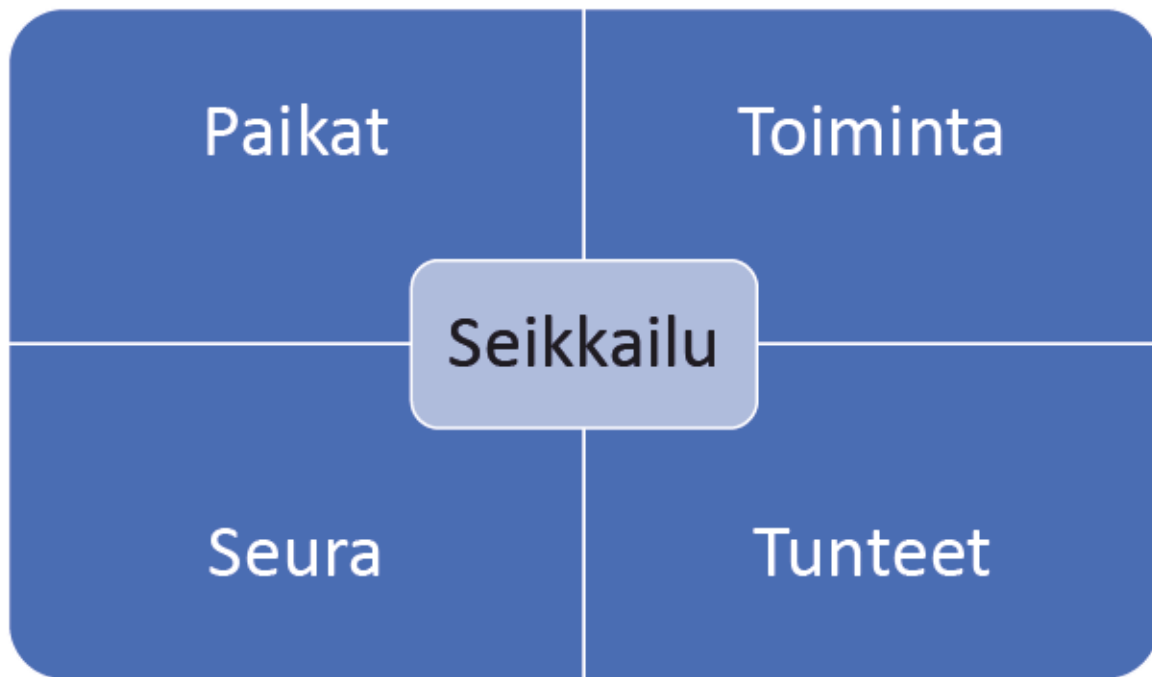
Arja Kuula kirjoittaa kirjassaan *Tutkimusetiikka, Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys* tärkeäksi seikaksi informoida kirjallisesti tutkimusjoukkoa tutkimuksen vastuussa olevista tahoista. On tärkeää, että tutkittavat tietävät, keneltä tai mistä saa lisätietoa tutkimuksesta. (Kuula, 2011, 104.) Kuulan (2011) mukaan tutkittaville on myös kerrottava, mistä tutkimuksessa on kysymys. Tutkimusjoukon ei ole välttämättä relevanttia tietää tutkimuskysymyksiä tai tarkempia yksityiskohtia, mutta pääaihe on kerrottava, jotta tutkittavat voivat päättää osallistumisestaan tutkimukseen. Haastateltaville on myös kerrottava tutkimuksen toteutustapa ja se, mitä heiltä vaaditaan. Näitä seikkoja voivat olla esimerkiksi aineiston keruuseen kuuluva aika, se missä tutkimus tapahtuu fyysisesti ja käytettävät tallennusvälineet. Tutkittavien pitää saada tehdä vapaaehtoinen päätös tutkimukseen osallistumisesta. Kuula myös muistuttaa, että tutkittavilla on oikeus keskeyttää tutkimus missä vain tutkimuksen vaiheessa ja kieltää häneen liittyvän aineiston käyttö. (Kuula, 2011, 106-107.) Näitä tutkimuksen eettisiä seikkoja olen huomionnut tutkimuslupalomakkeella (kts. Liite 4). Lomakkeella on huomioitu juuri Kuulan kuvaamat asiat ja annettu tutkittaville selkeä kuvaus tutkimuksesta sekä siihen liittyvistä käytänteistä. Lomakkeella myös kerrotaan, mitä tutkittavilta toivotaan ja miten heihin liittyvää materiaalia käytetään sekä säilytetään. Kaikki haastateltaviin liittyvä informaatio muutetaan litterointivaiheessa sellaiseksi, ettei siitä voi tunnistaa yksittäistä haastateltavaa.

5 Tutkimuksen tulokset

Tutkimustulokset jakautuvat kahteen osaan tutkimuskysymysten mukaisesti. Ensimmäinen osuus käsittelee ensimmäistä tutkimuskysymystä ja kuvaa lasten näkemyksiä ja ajatuksia seikkailusta ja toinen peilaa lasten näkemyksiä ja kokemuksia seikkailun rajojen malliin. Molemmat osuudet on jaoteltu vielä pienempiin alaotsikoihin. Haastatteluiden litterointeja esiteltäessä kirjain H tarkoittaa haastattelijaa ja V vastaajaa. Mikäli esittelen samaan kysymykseen vastauksia useammilta haastateltavilta, on vastaukset esitetty muodossa X1-X9 kunkin tarkoittaen eri haastateltavaa. Kolme pistettä (...) haastattelujen keskellä tarkoittaa, että haastattelussa on vastausten ja kysymysten välissä keskustelua, joka on jätetty kuvaamatta. Empiirisen aineiston liitän tutkimusteoriaan tutkimuksen pohdintavaiheessa. Tässä kappaleessa tarkastellaan tutkimuksen tuloksia yleisellä tasolla.

5.1 Minkälaisia merkityksiä peruskouluikäinen lapsi antaa käsitteelle seikkailu

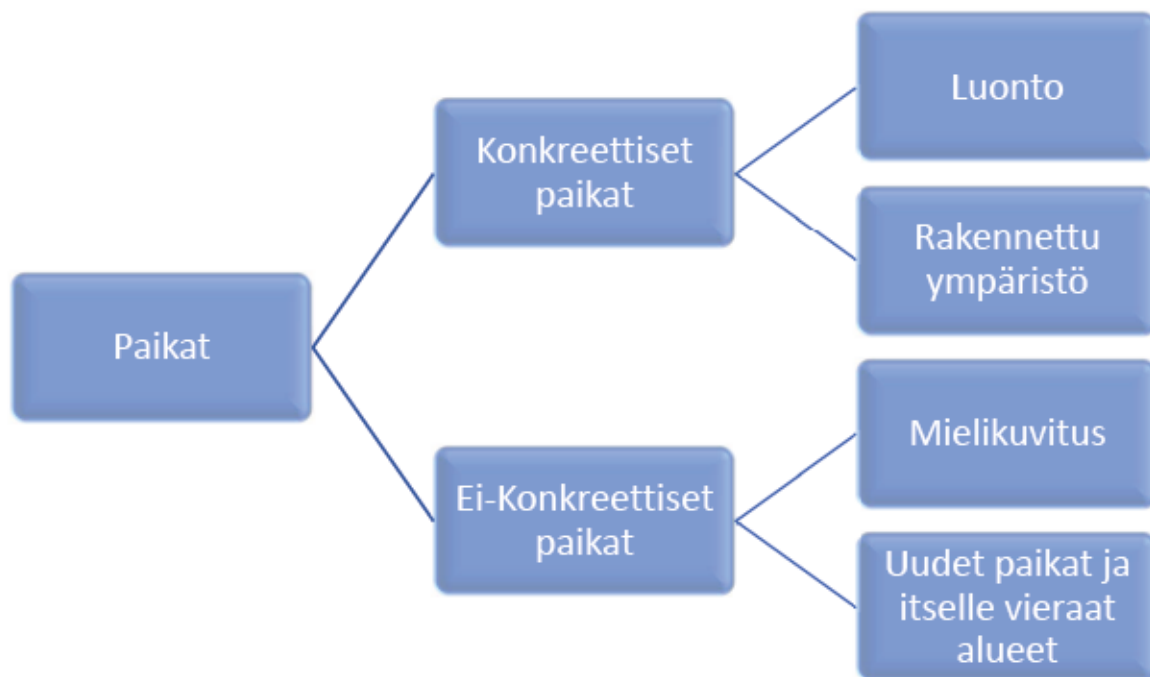
Lähtökohtaisesti haastateltavillani oli jonkinlaisia kokemuksia seikkailusta ja pääpiirtein he osasivat nimetä monenlaisia tekemisiä seikkailuksi. Seikkailu nähtiin niin konkreettisena kuin ei-konkreettisena toimintana, joka usein jännittää ja johon liittyy iloa ja kavereita. Lapset kuvasivat seikkailua paikkojen, ihmisten, tekemisten ja tunteiden kautta ja heidän vastauksensa kulki melko linjassa toistensa kanssa. Vaikka pääasiallisesti vastausten linja oli yhteinen, mahtui sinne paljon seikkailunomaisia yllätyksiä, jotka vain vahvistavat ajatusta seikkailun ennalta-arvaamattomuudesta ja yllättävyydestä. Alla olevassa kuviossa kuvaan, minkälaiset tekijät vaikuttivat seikkailuun kokemuksena.



KUVIO 6: Seikkailuun vaikuttavat tekijät

5.1.1 Paikat

Haastatteluissa lapset kuvasivat seikkailun tapahtuvan hyvin monenkirjavissa paikoissa, mutta pääteemana kulki kaksi keskeistä asiaa: Luonto ja uudet, itselle tuntemattomat paikat. Luontoa kuvattiin monin eri tavoin, mutta useimmiten se yhdistettiin metsään, mutta myös erilaisiin luontokohteisiin, kuten sademetsään ja vuoristoon. Haastatteluissa paikkoihin liittyvät ilmaukset jakautuivat konkreettisiin paikkoihin ja ei-konkreettisiin paikkoihin. Ei-konkreettiset eivät tässä tapauksessa suoraan tarkoita kuviteltuja paikkoja, esimerkiksi täysin mielikuvituksessa tapahtuvia, vaan niillä viitataan paikkoihin, joita ei voida suoraan sijoittaa kartalle. Ei-konkreettiset paikat sisältävät myös mielikuvituksessa tapahtuvan seikkailun. Konkreettiset paikat ovat laajempaa kuvauksena luonto ja rakennettu ympäristö, jotka molemmat pitävät sisällään tarkempia yksittäisiä paikkoja. Ei-konkreettiset paikat jakautuvat mielikuvitukseen ja itselle uusiin ja vieraisiin alueisiin. Kuvioista ilmenee, mitä konkreettisiä ja mitä ei-konkreettisiä paikkoja haastateltavat nostivat paikoiksi, joissa seikkailu voi tapahtua.



KUVIO 7. Paikat, joissa seikkailu voi tapahtua

Luonnolla tuntuu olevan erityinen suhde seikkailuun lasten mielestä, sillä se oli myös ensimmäinen asia, joka usein haastateltavilla tuli seikkailusta mieleen. Luontoa haastateltavat kuvasivat esimerkiksi seuraavin ilmauksin:

Yksi haastateltava kuvaa unelmien seikkailuun liittyvän metsiä ja vuoria.

H: Mm. Tuota. Öö mitä siellä tehtäs?

*V: Noo, siellä käytäs jossaki **metissä** ja sit siellä tutkittas kaikkea*

H: Tutkittas kaikkea?

*V: Nii, kaikkea **luontoon** liittyvää*

...

H: Mutta se ois niinku tärkeää siinä sun unelmien seikkailussa?

V: Nii.

H: Kenen kanssa siellä oltas?

*V: No mun kavereitten kaa. Ois kiva kiipeillä kaikilla **vuorilla** ja...*

Toinen haastateltava on sitä mieltä, että unelmien seikkailu tapahtuisi yksiselitteisesti metsässä

H: Missä, missä te seikkailisitte.

*V: No jossai **metässä***

Metsä nousee myös monta kertaa esille, kun kysytään lapsilta ”Mitä seikkailu on?”

V: No lähettäis esimerkiksi johonki retkelle

H: Joo, elikkä retki vois olla semmonen yks. Mihin se vois sijottua se retki?

*V: Esimerkiks **metsään**.*

*V: No emmä... No sellasta vaikka, että lähtee **metsään** ja siellä löytää vaikka kaikenlaisia polkua vaikkei tietäis niinku tietäis minne ne vie niin sitte saattaa mennä sinne ja no seikkailu on sellasta että sää meet jonneki, että sää meet jonneki mistä sää et tiä missä se on ja sit sää vaan oot siellä missä sää et oo ikinä ennen käyny vaikka.*

*V: no että se on niinku esim. kun haluaa mennä vaikka **metsään***

Toinen esille noussut konkreettinen seikkailuun liittyvä paikka on rakennettu ympäristö. Rakennettu ympäristö voi olla esimerkiksi kaupunki, hotelli tai vaikka autiotalo. Rakennetun ympäristön suhde seikkailuun ei ole haastattelujen perusteella niin ilmeinen, kuin luonnon. Rakennettu ympäristö nousi haastatteluissa selkeästi harvemmin, mutta kuitenkin usean haastateltavan toimesta. Aika usein rakennettuun ympäristöön liittyi kuitenkin se, ettei paikka ollut entuudestaan tuttu tai olosuhteen paikassa olivat muuten seikkailunomaiset.

H: Mitä on seikkailu?

...

H: joo, tuleeko muuta mieleen?

*V: mmm, no se voi olla vaikka **kauppareissu***

*V: Nii, mutta voihan siellä **hotellissaki** seikkailla, jos ei tiedä mitä siellä löytyy.*

H: okei

V: Nii siellä voi seikkailla, että missä on mitä

H: Aivan, elikkä **hotellissaki** vaikka voi seikkailla?

V: Nii

H: Joo, mutta mitä tarkoitat sillä, ettei tiiä mitä löytyy

V: Tavallaa, jos ei tiiä vaikka, että missä, ettii vaikka uima-allasta, nii voi seikkailla siellä, että mistä se löytyis.

Ei-konkreettisia paikkoja, joita haastatteluista nousi esiin, ovat muun muassa mielikuvitus ja uudet, itselle ennalta tuntemattomat alueet. Useissa haastatteluissa ilmeni, että lapset lähtisivät mielellään seikkailemaan paikkoihin, joissa he eivät ole ennen käyneet. Tällaisia paikkoja voivat olla esimerkiksi ulkomaat, vieras paikkakunta tai vaikkapa toinen planeetta. Kuviossa syvennän ei-konkreettisten paikkojen yksityiskohtia.



KUVIO 8. Ei-konkreettiset paikat, joissa seikkailu voi tapahtua.

Mielikuvitus ei varsinaisesti tapahtumapaikkana ilmene haastatteluissa useita kertoja vaan se liittyy tietyllä tavalla enemmän seikkailuun liittyvään tekemiseen. Koin kuitenkin hyväksi nostaa mielikuvituksellisten paikkojen merkityksen myös tässä yhteydessä tulosten esittelyä. Tärkeämpänä ei-konkreettisena paikkana haastatteluissa ilmeni haastateltaville vieraat ja tuntemattomat alueet. Seikkailu ennalta tuntemattomiin paikkoihin ilmeni useilla haastateltavilla eri haastattelun vaiheissa. Haastatteluista nostan ei-konkreettiset paikat alleviivauksen avulla.

V: No ei oo niin tuttuja paikkoja

H: Joo. Eli vähän ousvompia paikkoja kauempana. Vaikuttaako se siihen seikkailun luonteeseen jotenki, jos siellä on ei niin tuttuja paikkoja kauempana?

V: Vaikuttaa

H: Joo. Minkälaisia asioita se siihen tuo?

V: No saattaa vähän enemmän jännittää

H: No jos saisit ite suunnitella, että minkälaiselle seikkailulle lähtisit. Sulla ois loputtomat resurssit, niin paljon rahhaa ja niin paljon aikaa, ku voi kuvitella.

V: mm.

H: Nii mitä siihen seikkailuun kuuluu?

V: No varmaan joku tosi niinku hyvä niinku ystävä ja sitten varmaan että mää niinku menisin johonki ihan uuteen mettään, että ei niinku mihinkää takamettään suunnillee.

H: Joo

V: Nii, että johonki ihan uuteen paikkaan.

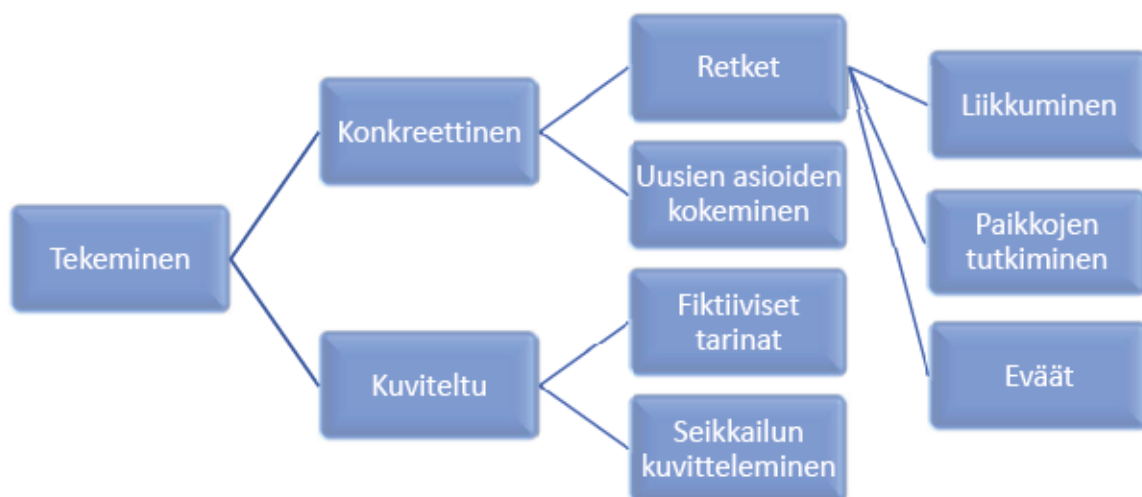
V: No emmää tiä varmaan vähä saman tyyppisiä, ku me ollaan oikeastikki tehty. Varmaa jotain pieniä kävelyjuttuja ja sellasia, vaikka sellasia maisemia, mitä ei oo kauhean monesti nähny.

Vaikuttaa siis siltä, että yleisesti lapset mieltävät seikkailun tapahtuvan jossain itselle tuntemattomassa paikassa, joka sijoittuu usein luontoon. Luonto ei kuitenkaan ole seikkailun itseisarvo, vaan muut elementit voivat tuoda seikkailua myös rakennettuun ympäristöön. Toisin sanoen, vaikka luonto onkin keskeinen tapahtumapaikka lasten seikkailuissa, olennaisempaa on itse tapahtuman luonne ja siihen liittyvät muut tekijät, joita käsittelen seuraavaksi.

5.1.2 Tekemiset

Haastateltavien mukaan seikkailuun mahtuu todella monenlaista tekemistä. Vaikka useimpien haastateltavien vastaukset olivat monipuolisia ja pitkiä, ei kaksi vastaajaa osannut nimetä tai kuvailla yhtään kokemaansa seikkailua. Vastanneet kuitenkin liittivät kokemansa seikkailunsa retkille, metsään tai muualle luontoon ja kaikkien kuvauksissa nousi esiin aktiivinen tekeminen.

Tekeminen saattoi olla kävelyä, juoksua, pyöräilyä tai vaikka vain veneilyä. Jotkut kuvasivat tekemistä myös seikkailuksi ilman sen kummempia selityksiä. Kaksi vastaajaa nosti esiin eksymisen, joka oli luonut seikkailun. Tekemiset, joita lapset liittivät seikkailuun, jakautuivat karkeasti kahteen yläkategoriaan: Konkreettiseen ja kuviteltuun. Konkreettinen tekeminen oli jokin fyysinen toiminta, joka joko johti seikkailuun tai oli osa seikkailua, kun taas kuviteltu tekeminen saattoi olla esimerkiksi eläytymistä kirjan tapahtumiin ja sitä kautta seikkailuun pääsemiseen. Näyttää siis siltä, että retki koettiin ikään kuin synonyymiksi seikkailulle useissa tilanteissa ja tämä retki, siis seikkailu piti sisällään erilaisia toimintoja, kuten liikkumista, paikkojen tutkimista ja usein myös eväiden syöntiä. Seuraavassa kuviossa jaottelen, millaista tekemistä seikkailulla haastateltavat kokivat seikkailun pitävän sisällään.



KUVIO 9. Erilaiset tekemiset seikkailulla

Kaikki haastateltavat nostivat esiin seikkailusta puhuttaessa retkeilyyn. Retket nousivatkin esiin käytännössä kaikissa seikkailuun liittyvissä kysymyksissä jollain tapaa. Retki saattoi olla ensimmäinen asia, mikä lapsella tuli mieleen seikkailusta, mutta se oli myös osa useamman haastateltavan unelmaseikkailua.

H: Mitä on seikkailu?

*X2: No mun mielestä se on semmosta **retkeilyä** ja ainaski se on hauskaa ja niin*

*X3: Esim **retki***

*X4: No lähettäis esimerkiksi johonki **retkelle***

Retkillä taas tehtiin konkreettisia aktiviteetteja, kuten liikuttiin eri tavoin, niin kävellen kuin eri kulkuvälineillä.

H: Joo. Liittykö siihen jotaki tekemistä ylleensä tai?

V: Sillee yleensä ainaki, että kävellään

H: Aijjaa, okei, eli siellä kävellään siellä seikkailulla?

V: Joskus voi kävellä joskus voi pyöräillä tai niin

Yksi konkreettinen aktiviteetti, jonka useampi haastateltava nimesi jossain haastattelun vaiheessa, oli paikkojen tutkiminen, joka saattoi ilmentyä esimerkiksi uima-altaan etsimisenä hotellista, yleisesti paikkojen tai vaikkapa kuunkamaran tutkimisena. Etenkin unelmien seikkailun yhdeksi tekemiseksi haastateltavat nimesivät paikkojen tutkimisen.

V: Noo, ehkä kuuhun lähtö.

H: Kuuhun lähtö, wau. No se ois kyllä aikamoinen seikkailu. Mitä, tuota kenen kanssa sinne lähettäs?

V: No kavereitten kaa?

H: Miksi se tekis siitä seikkailun tai mikä tekis siitä kuuhun lähtemisestä seikkailun?

V: Noo, ehkä se ku siellä vois niinku tutkia sitä maaperää.

H: Mitä siellä tehtäis

V: No me varmaan, no varmaan tutkittais siellä paikkoja

H: Mm. Joo. No mitä kaikkea siellä voitais tehdä?

V: No, ainaki tutkia paikkoja ja ainaki kalastaa ja

Sen lisäksi, että seikkailu saattoi olla konkreettista tekemistä, saattoi esimerkiksi kirjan lukeminen kuljettaa lukijan seikkailulle. Haastattelujen perusteella lukija voi kuvitella itsensä mukaan seikkailulle, jossa kirjan hahmot ovat mukana.

H: Joo. Onko se niinku ku sää luet, nii sää aattelet, että ne on siellä seikkailulla ne kirjan hahmot?

*V: No mulla tulee semmonen niinku tunne, että **mää niinku ite oisin siinä mukana.***

*H: Okei. Eli seikkailun **ei tarvi** käytännössä niinku **tapahtua oikeasti?***

*V: **Mm.***

H: Vaa se voi olla vaa myös sitä

*V: Joo se voi olla niinku oikeesti tai sitten jos vaikka esimerkiks **jonku pelin tai tekstin mukana***

Lukeminen ei ole ainoa toiminta, joka voi vielä toimijan mielikuvitusseikkailulle. Yksi haastateltava nosti esiin ajatuksen, että myös esimerkiksi maalaamiseen uppoutuminen voi kuljettaa kuvan tapahtumiin ja itsensä teoksen sisään.

H: Tulleeko mieleen, että miten se vois tapahtua?

V: No voi vaikka jos vaikka maalaa, niin siihen voi uppoutua siihen, vaikka jos sää maalaat vaikka viidakkoa, niin sää voit vaikka uppoutua siihen niin paljon, että sää vähän niinku alat seikkaileen itekki siellä viidakossa ku sää maalaat.

H: Okei, eli sen ei tarvi tapahtua konkreettisesti, niinku käytännössä?

*V: **Mmm.***

H: Okei. Se voi tapahtua ihan vaan omassa mielessä myös?

*V: **Joo.***

H: Joo ja joku tommonen tekeminen voi viii siihen esimerkiksi?

*V: **Joo***

Eväiden syönti oli myös yksi usein haastatteluissa ilmi tullut toiminta, jonka haastateltavat mainitsivat. Kunnon seikkailuun tuntuukin kuuluvan makkaran paisto, vaahtokarkkien paahtaminen tai muu eväillä herkuttelu.

H: Joo. Tuleeko jotain ihan konkreettista tekemistä mieleen, ku vuorilla retkeily ja paikkojen tutkiminen?

*V: Jos siellä vois **paistaa makkaraa** vaikka ja **paistaa vaahtokarkkeja***

*V: Emmää tiiä, ku tavallaan jos tekis kuitenkin sallitulle alueelle ja tekis nuotion ja nukkuis siellä taivas alla ja **paahtais vaahtokarkkeja** ja nii.*

H: Joo, elikkä tommosta mukavaa tekemistä

*V: Nii. Mää muistan sillon ekalla leirillä, miellä kävi mun parhaan kaverin kaa ku siellä oli leipää tarjolla ja meillä oli makkaratikutki siellä, nii me otettiin se **leipä** ja laitettiin siihen kärkee ja **paahettii** siinä nuotiossa.*

5.1.3 Seura

Lapset liittivät seikkailuun lähtökohtaisesti aina itsensä lisäksi muita ihmisiä. Seikkailu koettiin yhdessä muiden kanssa ja sen toiset osalliset saattoivat myös sanallistaa seikkailua. Jokin tekeminen, toiminta tai retki saatettiin jälkikäteen tai tilanteessa todeta seikkailusta useamman osallistujan voimin. Haastattelujen perusteella seikkailun katsottiin yleisesti tapahtuvan ennen kaikkea kavereiden kanssa. Peräti jokainen haastateltava oli sitä mieltä, että kaverit kuuluvat mukaan seikkailulle. Osa haastateltavista ottaisivat seikkailulle mukaan myös mielellään perhettään, kuten vanhempiaan, mutta kaksi lasta on sitä mieltä, että aikuiset eivät seikkailuille lähtökohtaisesti kuulu.

H: Kenen kanssa siellä oltas?

*V: No mun **kavereitten** kaa*

H: Joo. Ketä kaikkia siellä olis siellä seikkailulla?

*V: No se ehkä mun **paras kaveri** ja **serkkuja** ja pari muutaki **kaveria***

H: Joo, no ketä siellä seikkailulla vois olla, siellä sun unelmien seikkailulla?

*V: No saattas olla perhe tai **kaverit**.*

Vaikka osa haastateltavista ottaisikin mielellään vanhempansa mukaan seikkailulle, oli aikuisten osallisuudesta seikkailuun myös jyrkkiä mielipiteitä.

V: Ja sitte, ei oo aikuisia.

H: Aijjaa. Aikusiako ei saa seikkailulla olla?

V: Ei.

H: Mikä niistä, mitä ne aikuiset tekkee siihen seikkailuun?

V: Valittaa, että ei saa mennä sinne ja ei saa.

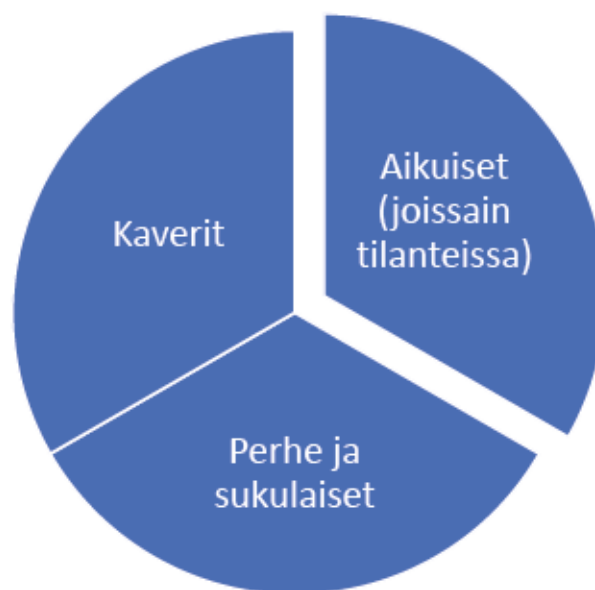
Vaikka aikuisten läsnäoloa kaksi haastateltavaa ei nähnyt mieleisenä asiana seikkailuun liittyen, katsoi toinen heistä olevan myös sellaisia seikkailuja, jonne aikuiset ovat tervetulleita. Tällainen tilanne saattaisi olla esimerkiksi sellainen, josta lasten taidot eivät yksinkertaisesti riittäisi selviämään. Kuviossa kuvaan, minkälaisen seururan haastateltavat kokivat tärkeäksi osaksi seikkailua.

H: Joo. Ketä siellä ois siellä seikkailulla?

V: Ehkä siellä joku aikuinen

H: Ai siellä vois olla joku aikunenki, miksi?

V: No vähä eri elukoita siellä



KUVIO 10: Seikkailuun liittyvät ihmiset

Toisaalta seikkailu voi tapahtua myös yksin, mutta sitä eivät haastateltavat koe yhtään niin mielekkääksi suhteessa seurassa tapahtuvaan seikkailuun. Yksin tapahtuvaan seikkailuun voi liittyä erilaisia tunteita kuin kavereiden kanssa tapahtuvaan seikkailuun.

V: No tavallaan ku se on kavereita ja nii ne auttaa ja sillo on kivaa, mutta jos on vaikka yksin siellä, nii sillo ei oo nii kivaa.

H: Mhm, elikkä voiko seikkailulle lähtä myös yksin?

V: No kyllä sinne voi jos haluaa, mutta toki kavereiden kanssa se on kivempaa tai vanhempien.

5.1.4 Tunteet

Tunteet, joita seikkailulla koettiin, olivat monenkirjavia tiettyjen teemojen kuitenkin halliten valta-asemaa. Tunteiden läsnäolo vaikutti olevan merkityksellistä seikkailun kannalta ja haastateltavien oli kohtuullisen helppo nimetä seikkailuillaan kokemia tunteita. Pääpiirtein merkittävä tunne, joka haastateltavien mielestä liittyi seikkailuun, oli jännitys, toisinaan myös pelko. Jännitystä ei koettu varsinaisesti negatiivisena asiana, vaan sen ajateltiin kuuluvan asiaan ja sen luoden seikkailijalle mukavia tuntemuksia. Lasten kokemusten mukaan usein jännityksen jälkeen onnistuneen seikkailun päätteeksi koettiin iloa, mikä nähtiin myönteisenä asiana. Yksi vastaaja myös kertoi, että seikkailun jälkeen tulee halu päästä uudestaan seikkailulle.

H: No minkälainen, mitä siitä seuras? Minkälainen niin filis sulla oli sen seikkailun jälkeen?

X3: Että pääsisimpä mä joskus uudestaan!

Seikkailulla haastateltavat olivat joko kokeneet tai halusivat kokea ennen kaikkea jännitystä, joka tuntui olevan kantava teema seikkailussa. Toinen suuresti sillä ollut tunne oli hauskuus, joka saattoi kulkea joko jännityksen rinnalla tai olla lopputulosta onnistuneesta seikkailusta ja palkinto jännityksestä. Haastatteluissa nousi myös ajatus siitä, että ilman jännitystä ei ole seikkailua, mutta hauskuutta seikkailu itsessään ei välttämättä vaadi toteutuakseen. Kaksi haastateltavista nosti myös esiin tunteena pelon. Pelko saattaa olla osana seikkailua ja ison pelon koettuaan, voi sitä jälkikäteen muistella. Jännittävää tunnetta haastateltavat kuvailivat

esimerkiksi seuraavin sanoin: ”Jännitys, turvattomuus, pieni pelko, hätäännys”. Kuviosta 11 ilmenee eri tunteet, jotka olivat haastateltavien mielestä keskeisiä seikkailussa.

H: joo, okei. mm no minkälaisia tunteita se kiipeily, se seikkailu herätti

*V: No se oli vähän **pelottavaa**, mutta sitte ku oli testannu niitä vähän ensimmäisiä niinku niitä ratoja niin se oli ihan superkivaa*

*V: Nn no siinä no meitä **jännitti**, ku me eksyttiin sinne vähän ja sitte ku siinä vielä kastu kenkä ja sitte ku mää meinasin tippua ihan kokonaan sinne ojjaan.*

H: Joo

*V: Nii sehän oli sitte tosi **jännää***

H: Mikä siitä teki sen seikkailun ennen kaikkea?

*V: No varmaan se siis se oli **hauskaan***

H: Joo

*V: No varmaan se **hauskuus ja jännitys** tekkee.*

H: Voiko siihen liittyä muita tunteita? Tai siihen sun ihanneseikkailulle.

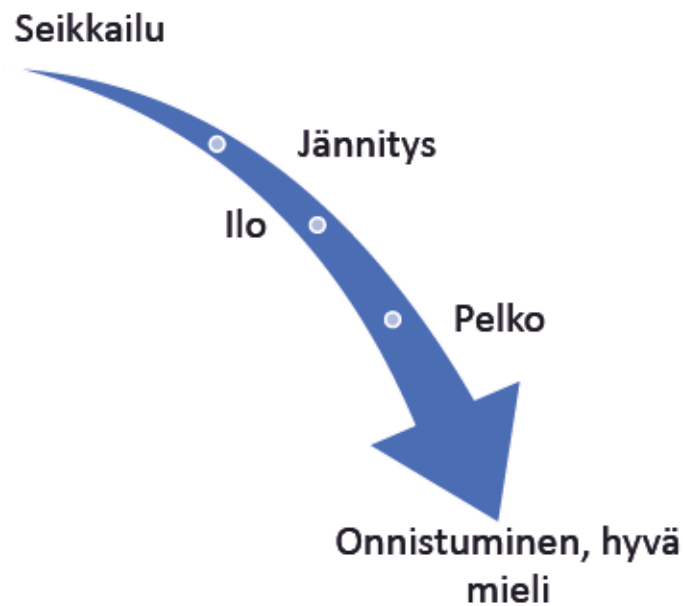
V: Iloa.

H: Joo.

*V: Ehkä hiukkasen **pelkoa**. jaaaa...*

*H: Miksi **pelkoa**?*

*V: No ei voi olla **jännittävää** ilman **pelkoa**.*



KUVIO 11: Seikkailuun liittyvät tunteet

5.1.5 Ennalta-arvaamattomuus

Jännityksen, ilon, metsän ja kavereiden lisäksi yksi kantava teema lasten kuvaamissa seikkailuissa oli ennalta-arvaamattomuus. Ennalta-arvaamattomuutta ja uusien asioiden kokemista lapset kuvasivat muun muassa yllätyksellisyytenä, tuntemattomaan paikkaan menemisenä, epävarmuutena, ennalta-arvaamattomuutena ja uusien paikkojen tutkimisena. Seitsemän yhdeksästä haastateltavasta nimesi ennalta-arvaamattomuuden jollakin tavalla osaksi seikkailua, ja se tuntuikin olevan merkittävä jännityksen luoja seikkailukokemukseen. Vaikuttaakin siltä, että juuri ennalta-arvaamattomuus on olennainen osa sen suhteen, että liittykö toimintaan jännitystä vai ei. Toiminnan ollessa itselle tuttua ja helposti tehtävää, ei tilanteeseen mahdu yllätyksiä ja näin ollen jännitystäkään ei synny.

H: Oke, eli jos on suunniteltu, niin sekö ei oo sitte seikkailua?

V: No voi se sillonki, mutta ainaski sillon ku ei **suunnitele**, nii sillon se ainaski on.

H: Oke, joo. Mikä siitä tekee sitte seikkailua siitä suunnittelemattomuudesta?

V: No **ei tiiä** mitä tulee vastaan ja mitä tekkee, nii pittää siinä vähä päättää, **siinä hetkessä juuri pittää päättää.**

Edellä esitetyn kaltaisia kuvauksia nousi haastatteluissa useassa otteessa. Monet lapset jollain tavalla kuvasivat suunnittelemattomuutta ja näkivät sen osana seikkailua. Yksi vastaaja oli kuitenkin sitä mieltä, että seikkailua olisi hyvä suunnitella etukäteen.

H: Mm. Okei. Mitä sää luulet, että voisko suun... voisko sitä seikkailua itekki suunnitella, kotona vaikka?

V: No voi sitä ehkä

H: Voikohan sinne lähtä suunnittelematta?

V: No ei ehkä.

H: Joo. Joo.

V: Ku ehkä sitä pitäs miettiä vähän, että minne mennee ja mitä siellä tekkee?

Seikkailu siis joidenkin lasten kohdalla koetaan hyvin erilaisena kuin toisten. Toinen taas nostaa esiin, kuinka seikkailuun voi ikään kuin vain ajautua huomaamattaan ja ilman tarkoitusta.

H: No mitä sää aattelit ku sää lähit sinne takametsään, nii aattelikko sää, että se on seikkailua vielä siinä vaiheessa ku sää lähit?

V: En ajatellu yhtää mää vaa halusin siinä vaiheessa vaa olla niinku rauhassa mutta mää en yhtää ajatellu, että siitä tulis niinku semmonen seikkailu.

H: Okei, eli siihen saatto vaan joutua siihen seikkailuun ihan haluamattaanki periaatteessa?

V: Mm.

5.1.6 Seikkailu lapsen kokemana

Seikkailu siis lapsen maailmassa rakentuu useista eri paloista, eikä sille ole yhtä oikeaa selitystä. Tietyt teemat kuitenkin kulkevat läpi kaikkien seikkailujen ja sille voidaan katsoa olevan neljä eri olennaista tekijää: Paikat, toiminta, tunteet ja seura. Tässä kappaleessa olen edellä kuvannut, mitä mikin tekijä pitää sisällään ja minkälaisia muotoja kukin voi saada. Seikkailu ei vaadi tapahtuakseen, että jokainen palanen osuu kohdalleen ja edellä kuvatuista asioista kaikki toteutuisivat. Riittää, että osa toteutuu ja lapsi tuntee seikkailevansa. Yleisesti

voidaan kuitenkin nähdä, että ennalta-arvaamattomuus on tekijä, joka siivittää seikkailua ja varjostaa kaikkea siihen liittyvää.

5.2 Kuinka peruskouluikäisten lasten näkemykset seikkailusta istuvat seikkailun rajojen malliin?

Tutkimukseni toinen osio käsittelee lasten mukavuusalueen laajentamista seikkailun rajojen mallin avulla. Haastatteluilla pyrin selvittämään, kuinka lasten kokemukset seikkailusta sopivat yhteen seikkailun rajojen mallin kanssa. Haastatteluissa pyysin lapsia kuvailemaan toimintaa tai kokemuksia, joita heillä oli kustakin seikkailun rajojen mallin mukaisesta toiminnasta. Pyrkimykseni oli selvittää, miten lapset näkevät eri alueilla toimimisen ja suhteuttaa sitä teoriaan mukavuusalueen laajentamisesta. Tehtävä osoittautui yllättävän monimutkaiseksi ja lapsille oli kohtuullisen vaikeaa luoda eroja seikkailun rajojen mallin eri tasojen välille. Eritoten jouston ja kasvun alueiden välillä lasten oli vaikeaa luoda käsite-eroja, joten päätin yhdistää ne tähän yhteenvedoon, samaan tapaan, kuten Reynolds ja muut (2007) ne esittävät (Reynolds & muut, 2007, 104-105.) Seuraavan kuvion loin yhdistelemällä teoriaosuudessa esittelemiäni malleja sekä tutkimuksen haastatteluissa syntyneitä käsityksiäni lasten ajatuksista seikkailusta ja niiden sovellettavuudesta tutkimuksen teoriaan.



KUVIO 12: Seikkailun rajat tiivistettynä

5.2.1 Turvan alue

Turvan alueen toiminnan kuvaaminen oli haastateltaville kohtuullisen helppoa, ja he pystyivät nimeämään useita asioita, jotka olivat heille tuttua ja turvallista toimintaa, johon ei vaadittu erityisiä ponnisteluja. Pyysin lapsia kuvailemaan jotain toimintaa, joka ei aiheuta heissä jännitystä tai vaadi heiltä suurta panostusta. Vaikuttaisi siltä, että tällä alueella toimiminen on lapsille luontaista, siellä on helppo olla ja lähtökohtaisesti turvan alueella tapahtuva toiminta on sellaista, jota lapset ovat jo entuudestaan tehneet. Toisaalta ei ole mahdotonta, etteikö turvan alueella toimiminen aivan yllättäen muuttaisi luonnettaan ja pomppaisi seikkailun rajojen mallin toiselle tasolle. Vaikka tällä alueella toimiminen on tuttua ja turvallista, pitävät haastateltavat kohtuullisen selvänä, että milloin vain voi tapahtua mitä vaan ja seikkailu voi alkaa aivan yllättäen, myös tutussa ja turvallisessa ympäristössä. Pääsääntöisesti turvan alueelle lasten mielestä kuuluvat kuitenkin muun muassa leikki, kavereiden kanssa hengailu, arkiset askareet, kuten astianpesukoneen täyttö, partioleirillä oleminen, sähkökitaran soitto, jalkapallon tai jääkiekon pelaaminen, hiihto ja ratsastaminen tutulla hevosella. Kaikkia näitä yhdistää se, että toiminnan maininnut lapsi on tehnyt sitä ennenkin ja tullut siinä niin hyväksi, ettei sen tekeminen jännitä. Moni haastateltava mainitseekin juuri aiemman kokemuksen syyksi sille, miksi toiminta tuntuu tutulta ja turvalliselta.

H: Tuota ihan ensteks mä kysyn, että minkälainen tekeminen on sulle niinku sellasta, että sulla on niinku hyvä mieli ja sua ei jännitä sen tekeminen?

*V: No tavallaa semmosta **tuttua** ja ei paljoa semmosta tavallaa **tuttua** nii se on semmosta kivaa ja sen tietää, **että tässä ei käy mitenkään huonosti.***

H: Mitä semmonen vois olla?

*V: Tavallaa esimerkiksi **hiihto.***

H: Mut tuota, mikä ois semmosta tekemistä, mikä ei, mitä tehessä sulla on niinku hyvä mieli, eikä se niinku pelota tai jännitä se tekeminen sen kummemmin?

*V: No **jalkapallo***

H: Mm. Tuota onko se sulle tuttua?

V: On

H: Joo. Miksi se ei jännitä?

*V: No, sitä on **harrastanu nii pitkään**, nii se on tuttu laji.*

Vaikka toiminta olisikin itselle tuttua ja siitä olisi ennestään kokemusta, voi tilanne kuitenkin muuttua yllättäen.

*H: Joo. No tuota mm, onko se semmosta **tuttua** hommaa sulle*

V: Ai retkeily?

H: Nii

*V: No onhan se **aika tuttua**.*

H: Joo. Voisko se yllättäen mennä semmoseksi, että se ei oiskaan enää niinku että sielä vois käyä jotaki, mitä et oisakaan oottaa?

*V: No voishan, mm voihan siellä **tapahtua oikeestaan niinku mitä vaan**.*

H: Joo.

V: Ku retkeilee.

5.2.2 Jouston ja kasvun alueet

Haastattelujen perusteella vaikuttaa siltä, että jouston ja kasvun alueen erottaminen lapsille oli jokseenkin vaikeaa. Näiden kahden alueen välille haastateltavat eivät osanneet nimetä käytännössä mitään eroavaisuuksia ja ne nähtiin hyvin samankaltaisina. Jouston ja kasvun alueita käsittelevät kysymykset saivat lapsilta käytännössä samat vastaukset, eikä niillä nähty suurta eroa. Molemmille alueille sijoittui toimintaa, joka oli jännittävää ja jota tehdessä saattoi oppia uutta. Näitä alueita haastatteluissa käsiteltiin kysymyksillä, joissa lapsia pyydettiin kuvailemaan sellaista toimintaa, joka on heille tuttua, mutta voi silti jännittää sekä sellaista toimintaa, joka jännittää, mutta jonka lopputulos on heille täysi mysteeri. Yleisesti haastateltavat mainitsivat monissa kysymyksissä samat vastaukset. Tällaisia toimintoja saattoivat olla esimerkiksi uuden ihmisen tapaaminen, itselle entuudestaan tuntemattomalla hevosella ratsastaminen, esiintymistilanne, kortti- tai sählypelin lopputuloksen jännittäminen tai telinevoimistelussa sellaisen tempun tekeminen, jota ei täysin hallitse. Lasten mukaan tällaisella alueella toimiminen on usein miellyttävää ja jotain asiaa paljon tekemällä, saadaan vaikeasta ja jännittävästä asiasta harjoittelun tuloksena tuttua ja turvallista. Esimerkkinä esimerkiksi ratsastus, jonka useampi haastateltava mainitsee. Tutulla hevosella ratsastaminen sijoittuu turvan alueelle, mutta itselle tuntemattomalla hevosessa jouston ja kasvun alueille.

Itselle vähemmän tutulla hevosella ratsastaminen luo jännitystä:

V: Mutta määhän kaikista eniten nautin kun määhän saan vähän jännittää sen hevosen kanssa, sillee, että millä määhän en oo vaikka paljon ratsastanu ja sillee, että...

H: Mm, joo. Elikkä se ratsastus vois olla semmosta tekemistä, että se jännittää ja vois johtaa semmoseen lopputulokseen, jota et yhtään osais oottaa, mutta se voi myös olla sitä, että säähän eri hevosella, että säähän aikalailta tiiät, että se vaa on semmosta tasasta.

V: Mm.

Hevosen tunteminen vaikuttaa sen kanssa toimisesta johtuvaan jännitykseen myös toisen haastateltavan mielestä:

V: No tykkään määhän vaikka ratsastaa.

H: Mm. Voiko se olla jännittävää?

V: No joskus.

H: Minkälaisissa tilanteissa se voi olla jännittävää?

V: No se saattaa riippua siitä hevosesta.

H: Mm. No tuota, mut eikö se aina oo jännittävää, niinku jonku hevosen kanssako se ei oo yhtään jännittävää?

V: No ei.

H: Miksi se toisen hevosen kanssa on?

V: No jos se ei oo vaikka nii tuttu.

H: Mitä se, miten se vaikuttaa siihen ratsastamiseen?

V: No sen hoitamisessaki

H: Nii, että kokonaa, kokonaisvaltasesti sen hevosen kanssa toimiminen on sitte. Miksi se toisen, tuntemattoman hevosen kanssa on jännittävää? Määhän en tiiä ratsastuksesta ihan hirveesti, määhän oon muutaman kerran ratsastanu mut tuota, en oo perehtyny siihen asiaan.

V: No jos ei oo ennen ratsastanu ja niinku hoitanu sitä, nii ku ei tiiä minkälainen se on.

5.2.3 Vaaran alue

Vaaran alueelle lapset osasivat nimetä useita toimintoja. Haastateltavia pyydettiin kuvailemaan jotain toimintaa, joka on heidän mielestään niin pelottavaa, että he eivät siihen ryhtyisi. Kaikki haastateltavat osasivat kuvailla jonkun asian, joka oli heistä todella pelottavaa, mutta osa kuitenkin olisi ollut valmis ryhtymään siihen siinä toivossa, että palkinto siitä suoriutumisesta on itse pelkoa ja riskejä suurempi. Useimmat olivat kuitenkin sitä mieltä, että sellaiseen toimintaan, joka on niin pelottavaa, ei kannata ryhtyä. Moni oli myös sitä mieltä, että siitä selviäminen ei opettaisi mitään. Tälle alueelle kuuluvat toiminnot jakautuivat seuraaviin kategorioihin: Hämähäkkien tai käärmeiden kohtaaminen, korkeissa paikoissa toimiminen, yleisön edessä toimimiseen sekä pimeässä toimimiseen. Toiminnan onnistumisesta seuraavat hyödyt tai opit liittyivät lasten mielestä itsetunnon kehittymiseen, turvalaitteisiin luottamiseen sekä hyvän mielen saantiin. Yksi vastaaja oli sitä mieltä, että todella pelottavan toiminnan kohtaaminen ei voisi olla millään tavalla opettavasta. Neljä haastateltavista, joka osasi nimetä jonkun hyödyn tai opin oli sitä mieltä, että toiminta ja oppiminen ei olisi pelon kohtaamisen arvoista ja neljä sitä mieltä, että se olisi. Näyttäisikin siltä, että lasten ajatukset pelkojen kohtaamisesta jakautuvat vahvasti kahtia.

H: Mm. Tuleeko sulla mieleen mitää muuta, mikä vois olla nii pelottavaa, ettet suostus tekemää?

*V: No hypätä **benji-hyppy***

H: Joo. Mikäs siinä pelottas?

*V: Noku niin **korkeella***

H: Oke, onko korkeat paikat pelottavia?

*V: No ainaki jos on liian **korkeella***

H: No tuota, miksi se, miksi se korkea on pelottavaa?

*V: **Ku ei oo tottunu nii korkeeseen ku kävelee nii sitte yhtäkkiä on nii korkeella.***

H: Joo, No oisko, mikä ois sitte semmosta tekemistä, joka ois niin pelottavaa, ettet varmasti suostus tekemään?

*X7: No hyi vaikka pittää jotaki **tarantellaa** käessä*

*X3: Mää en haluais nähdä **jättihämähäkkiä.***

H: Joo. Mitä sää huulet, että mitä siihen vois liittyä, minkälaisia tunteita siihen rotkon tai joen yli kävelemiseen vois liittyä?

V: No pelottaa aika paljon ja jännittää tosi paljon.

H: Mm. Joo. Mitä jos kaikki menis hyvin? Jännittäis ihan sikana ja pelottas tosi paljon ja sitte pääsiskä kävelemään yli?

V: Olisin aika ilonen.

H: Mm. Oisko se sen arvosta, sen pelon arvosta. Että tavallaan oisko se ilon tunne sen pelkotilan arvosta, jonka siinä joutuis kokemaan?

V: No ei varmaan ku ois se aika vaarallista siitä mennä kyllä.

Osa haastateltavista oli sitä mieltä, että vaarallisiin toimintoihin ryhtyminen ei olisi järkevää edes onnistumisesta seuraavan hyödyn nimissä. Osa taas koki, että hyöty voisi olla vaaraa ja pelkoa suurempi. Toki on pohdittava, kuinka luotettavalla tavalla lapsi osaa arvioida riskejä ja vaaran suuruutta. Vaikka lapsi kokeekin, että jonkun asian tekeminen voisi olla järkevää, voisi silti siihen ryhtyminen olla järjenvastaista. Yksi haastateltava nosti myös esiin ajatuksen, että pelon kohtaaminen voisi johtaa vain pelon pahentumiseen ja siitä voisi seurata elinikäiset traumat.

H: Joo, no tuota. Voisko siinä sattua jotaki siinä hämähäkin, siinä hämähäkkiä kädessä pitäessä.

V: Varmaan ihan ensimmäisenä mä nakkaisin sen niin pitkälle, ku vaan pystys, mutta. Muta tietenki jännittäis, että mitä jos se niinku purasee.

H: Mm. Voisko siitä purasusta seurata jotaki?

V: No ainaki kammo, vois.

H: Joo.

V: Niinku loppuelämän hämähäkkikammo, varmaa.

7 Pohdinta

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää lasten kokemuksia ja ajatuksia seikkailusta. Halusin tietää, mikä on lapsen näkemys seikkailusta ja, että sopiiko se yhteen seikkailukasvatuksen teorian kanssa. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta aiempaa tutkimustietoa aiheesta on varsin vähän, mutta tämän tutkimuksen perusteella näyttää siltä, että lasten vastaukset heijastelevat aiempaa tutkimusta. Lasten esiin nostama ajatus siitä, että seikkailu on usein luonnossa tapahtuvaa toimintaa, sopii yhteen Joensuun (1998) ajatuksiin (Joensuu, 1998, 5-8.) Tuloksista voidaan myös havaita, että kuten Hopkins ja Putnam (1993), Priest (1996) sekä Koch (1995) liittävät seikkailuun ennalta-arvaamattomuutta, tekevät tutkimuksessa haastatellut lapset samoin. (Hopkins & Putnam, 1993; Koch, 1995; Priest, 1996). Aihetta lasten parissa aiemmin tutkinut Karppinen (2005) on todennut, lasten mielestä seikkailu tapahtuu usein aiemmin tuntemattomassa ympäristössä ja siihen liittyy usein vaara, yllätykset sekä fyysinen toiminta. Seikkailulla usein ruokaillaan, eikä seikkailu aina ole hauskaa, vaan siihen voi liittyä myös ikäviä tunteita. Siinä, missä seikkailuun liittyy epävarmuutta ja jännitystä, on usein palkintona kuitenkin hyvä mieli. (Karppinen, 2005, 131-134.) Haastatteluissa nousi esiin myös ei-toiminnallinen seikkailu, jonka suuntaisia ajatuksia myös Somerkoski (1998) sekä Kokljuschkin (1999) ovat esittäneet (Somerkoski, 1998, 89-90; Kokljuschkin, 1999, 31). Tällä ei-toiminnallisella seikkailulla tarkoitetaan sitä seikkailua, mihin pääsee esimerkiksi kirjaa lukemalla, elokuvaa katsomalla tai vaikkapa taulua maalaamalla, kuten tämän tutkimuksen haastatteluissa ilmeni. Vaikka seikkailu usein mielletään fyysiseksi suoritteeksi, ei mielikuvituksessa tapahtuvan roolia saa väheksyä, kuten tämän tutkimuksen tuloksista voidaan havaita. Voidaankin siis tulla siihen johtopäätökseen, että seikkailun saralla niin toiminnallisella kuin ei-toiminnallisella seikkailulla on oma paikkansa, ei täysin kiinni toisissaan, mutta ei myöskään aivan erillään. Kokonaisuudessaan tämän tutkimuksen tulokset koskien lasten seikkailun kokemusta, vastaavat hyvin paljon sitä, minkälaiseksi toiminnaksi seikkailu on teoriatasolla määritelty tutkijoiden toimesta.

Toinen tutkimuskysymys käsittelee sitä, kuinka lasten näkemykset seikkailusta sopivat yhteen seikkailun rajojen mallin kanssa. Ensimmäisenä on todettava, että tämän tutkimuskysymyksen käsittely osoittautui huomattavasti vaikeammaksi. Teoriapohja kysymyksen taustalla oli palapeli useista eri teorioista ja näyttää siltä, että lasten käsitykset ja kokemukset sopivat itseasiassa parhaiten yhteen mallin taustalla olevista malleista, Raynoldsin ja muiden (2007) mukavuuden ympyröiden malliin. (Raynolds ja muut, 2007, 104-105). Rädyn (2011) ja Keskisen (2015) neliportaiset mallit tuntuivat tämän haastattelun perusteella olevan turhan

tarkkoja, eikä selkeitä eroja kahden keskimmäisen portaan välille tuntunut löytyvän. (Räty, 2011, 35; Keskinen, 2015, 22). Toisaalta voidaan pohtia, täytyykö lapsen ymmärtää eroja kasvatuksellisen mallin portaiden välillä, mallin ollakseen toimiva. Onkin olennaista pohtia, olisiko ollut alun pitäen järkevämpää vain tutkia sitä, kuinka lasten kokemukset istuvat jo olemassa oleviin malleihin. Toisaalta teoriaosassa luomastani mallista muotoutui tutkimuksen tulokset osassa esitetty kolmiportainen malli, jossa kaksi keskimmäistä porrasta ovat yhdistetty. Se muistuttaa likipitään mukavuuden ympyröiden mallia, mutta sanamuodot viittaavat seikkailuun, toisin kuin mukavuuden ympyröiden mallissa.

Haastatteluissa pyrin selvittämään, minkälainen toiminta lasten mielestä kuuluu mihinkin kategoriaan ja minkälaisia tunteita niihin liittyy. Tutkimuksen tulokset heijastelivat jokseenkin teoriaa, mutta lasten kokemukset olivat hyvin yksilöllisiä, ne menivät usein limittäin, eikä selvää rajaa oikeastaan minkään portaan välille ollut helppoa löytää. Vaikka lähtökohtaisesti esimerkiksi turvan alueelle lapset kuvasivat tavanomaisia asioita, kuten hiihto, leikkiminen ja vaikkapa arkiaskareet, nostivat he huomion siitä, että tuttu ja turvallinen aivan yhtäkkiä muuttua seikkailuksi. Tästä päästäänkin oikeastaan siihen ongelmaan ja haasteeseen, jota yksilön rajojen käyttöön kasvatuksessa liittyy. Haasteena on tunnistaa, mikä on kullekin lapselle haastavaa, jännitystä tuottavaa toimintaa. Tähän tarvitaan ilman muuta kasvattajan ammattitaitoa. Sama pätee toisessa päässä, että ei mennä liian haastavaan tai vaaralliseen toimintaan, joka ei johda hyviin tuloksiin. Toisaalta haastattelujen perusteella lapset ymmärtävät, että hyvinkin pelottava ja haastava toiminta voi olla myös kasvattavaa, mutta selvästikään he eivät ymmärrä riskien merkitystä, josta päästään taas kasvattajan roolin merkitykseen. Seikkailukasvatuksessa onkin todella tärkeää, että mukana on ammattitaitoinen aikuinen, joka pystyy tulkitsemaan lasten yksilöllisiä rajoja ja siten sovittamaan kasvatukselliset tehtävät niihin ja valvomaan, että toiminta pysyy oikeiden portaiden sisällä. Hän pystyy tarvittaessa ohjaamaan lasta haastavampien tehtävien pariin, mutta toisaalta jarruttamaan tätä toiminnan mennessä vaaralliseen suuntaan. Lapsi ymmärtää, että vaaran jälkeen oppi voi olla hyvinkin vahva, mutta selvästi kaikki lapset eivät ymmärrä riskin suuruutta.

Keskustelut lasten kanssa saivat myös minut pohtimaan, että mihin tarvitsemme tässä mallissa neljää porrasta. Mielestäni on täysin riittävää, jos meillä on kolmenlaista toimintaa: On tuttua ja turvallista, johon saattaa liittyä myös jännitystä (turvan alue), on toimintaa, joka haastaa lasta ja kehittää hänen ominaisuuksiaan (jouston ja kasvun alue) sekä toimintaa, joka saattaa onnistuessaan johtaa loistaviin kasvatus- ja oppimistuloksiin, mutta on luonteeltaan niin vaarallista tai muuten haitallista, ettei sitä voi peruskoulun kasvatukseenkäyttämällä käyttää. (vaaran alue). Tutkimukseni perusteella tulenkin siihen tulokseen, että kolmiportainen malli on

riittävä ja sopivan suurpiirteinen lasten maailmaan. Mielestäni raja jouston ja kasvun alueiden välillä on niin häilyvä ja epämääräinen, ettei sitä ole kovinkaan järkevää huomioida. Lapsille selkeämmät rajat olivat raja leikin ja seikkailullisen toiminnan välillä, eikä seikkailullista toimintaa ollut helppoa jaotella pienempiin osiin.

Tutkimus kokonaisuudessaan on yhdeksän lapsen kokemus seikkailusta ja heidän näkemystensä peilailua seikkailukasvatuksen teoriaan. On huomioitava, että näillä haastateltavilla lapsilla lähtökohtaisesti oli jonkinlaista kokemusta seikkailusta partioharrastuksestaan johtuen. Yleisellä tasolla tuloksista saattoi tulkita, että monet lasten seikkailut liittyivät nimenomaa partioharrastukseen. Huomionarvoista on, että lasten näkemykset pitkälti kohtaavat teorian sekä aiemman tutkimuksen kanssa ja nostavat esiin suuren määrän mielenkiintoisia lisäkysymyksiä ja tutkimuksen kohteita. Seuraava tutkimuskohde voisikin liittyä tiivistettyyn yksilön rajojen malliin. Mielestäni olisi hyvä tutkia mallia käytännössä, sillä haastattelussa sitä sai käsiteltyä vain pintaraapaisun verran. Jatkotutkimuksen kohteena voisikin olla yksilön rajojen mallin toiminta käytännönympäristössä. Mielestäni aihetta olisi aluksi hyvä tutkia seikkailulle luonnollisessa ympäristössä, mutta myös osana perinteistä luokkahuoneopetusta. Toinen jatkotutkimuksen kohde voisi olla vertaileva tutkimus partiotaustaisten lasten ja partiota harrastamattomien lasten välillä. Vaikka tutkimus onkin vain katsaus muutaman peruskouluikäisen lapsen kokemuksiin, eikä tulokset siitä johtuen ole yleistettäviä, voidaan niiden heijastelusta aiempaan tutkimukseen todeta lapsilla olevan jonkinlainen yhteinen käsitys seikkailusta myös aikuisten kanssa. Kaikkinensa matka kandidaatin tutkielmastani tähän pisteeseen on ollut suuri seikkailu läpi historian, eri teorioiden ja mitä mieleenpainuvimpien keskusteluiden. Matka on avartanut käsitystäni seikkailun merkityksestä lapsen ja aikuisenkin maailmassa ja muistuttanut siitä, että elämä saattaa aina yllättää, kunhan uskaltaa avata seikkailulle mielensä.

Lähteet

- Ahonen, S (1994). Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjällä, Ahonen S, Syrjaläinen E & Saari S 1994: *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Kirjapaino Westpoint Oy, Kirjayhtymä Oy: Rauma. 114-160.
- Baden-Powell, R. (1983). Partiopojan kirja. Suomentanut Paula Koho: Juva, WSOY. 13.
- Becker, P. (2008). *Being Faithful to the Past in the Future: The Adventure as a Medium to Regain a Lost Approach to the world*. Teoksessa Becker, P. & Schirp, J. (toim.) *The other ways of learning*. Marburg: Alle Rechte Vorbehalten.
- Bergström, M (1997A). Mustat ja valkeat leikit. Leikki, kaaos ja järjestys aivoissa. Suomentanut Ritva Liljamo. Porvoo – Helsinki – Juva: Werner Söderström Oyj – WSOY.
- Bergström, M. (1997B). *Lapsi – viimeinen orjamme*. Suomentanut Ritva Liljamo. Porvoo – Helsinki – Juva: Werner Söderström Oyj – WSOY.
- Bowles, S. (1998). *Olemassaolo elinikäisenä mahdollisuutena oppia huolehtimaan ja välittämään*. Teoksessa T. Lehtonen (toim.) *Elämän seikkailu. Näkökulmia elämyksellisen ja kokemuksellisen oppimisen kysymyksiin Suomessa*. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy, 27-59.
- Brédikyté, M. (2011). The zones of proximal development in children's play. Oulu. Oulun yliopisto.
- Degerman, P. & Pohjola, P. (2002). *Sinustako seikkailija, Seikkailun lajiopas*. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Entwistle, N. (1997). *Contrasting perspectives on learning*. Teoksessa Marton F. & Hounsell D. & Entwistle, N. (toim.) *The experience of learning. Implications for teaching and studying higher education*. Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Eskola, J. (2007). (Teema)haastattelututkimuksen toteuttamisesta. Teoksessa L. Viinamäki & E. Saari (toim.) *Polkuja soveltavaan yhteiskuntatieteelliseen tutkimukseen*. Helsinki: Tammi, 32-46.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1996). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Ewert, A. & Garvey, D. (2007). *Philosophy and Theory of Adventure Education*. Teoksessa Prouty, D., Panicucci, J. & Collins, R. (toim.) *Adventure education: Theory and applications / Project Adventure*. Champaign: Human Kinetics.

- Gröhn, T. (1989). *Fenomenografinen tutkimusote*. Teoksessa Gröhn, T. & Jussila, J. (toim.) *Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa*. Helsinki: Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos.
- Hopkins, D. & Putnam, R. (1993). *Personal growth tough adventure*. Lontoo: David Fulton Publishers Ltd. Cromwell Press
- Huusko M. & Paloniemi, S. (2006). *Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä*. *Kasvatus* 37 (2), 162-173. Saatavilla: <http://elektra.helsinki.fi/se/k/0022-927-x/37/2/fenomeno.pdf>
- Häkkinen, K. (1996). *Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus Fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä. Jyväskylän yliopiston kirjapaino Hetimonex Oy.
- Joensuu, J. (1998). *Ajatuksia seikkailusta*. Teoksessa Caven S. (toim.) *Seikkailun mahdollisuus*. Helsinki: Kansalaiskasvatuksen Keskus Ry.
- Järvinen, A. & Järvinen, P. (2000). *Tutkimustyön metodeista*. Tampere: Opinpajan kirja.
- Kansanen, P. (2009). Mitä Matti Koskenniemi tarkoitti didaktisella ajattelulla? *Didacta Varia*, 14(1), 41-49.
- Karppinen, S. J. A. (2005). *Seikkailullinen vuosi haastavassa luokassa. Etnografinen tutkimus seikkailu- ja elämyspedagogiikasta*. Väitöskirja. Oulu: Oulun yliopisto.
- Karppinen, S. J. A., & Latomaa, T. (2007). *Elämyksestä ja kokemuksesta teoriaa ja käytäntöä*. Teoksessa T. Latomaa & S. J. A. Karppinen (toim.) *Seikkailun elämyksiä 1, Seikkailukasvatuksen teoriaa ja sovelluksia*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 11-20.
- Karppinen, S. J. A., & Latomaa, T. (2015). *Seikkailun elämyksiä 3, Suomalainen seikkailupedagogiikka*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Keskinen, K. (2015). *Seikkailijasta seikkailukasvattajaksi, Seikkailukasvatus ammattina*. iPrint Oy.
- Koch, J. (1995). *Der riskierte Körper und die Pädagogik*. Teoksessa Homfeldt, H (hrsg), *Erlebnispädagogik*. Scheider/Göppingen.
- Kokljuschkin, M. (1999). *Seikkailuun! Varhaiskasvatuksen seikkailukirja*. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Koskinen, M. (2011). *Fenomenografia tutkimuslähestymistapana*. Teoksessa: Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) *Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimustavan valintaan*. Vantaa: Hansaprint. 267-

- Kuula, A. (2011). *Tutkimusetiikka, Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Jyväskylä: Bookwell Oy.
- Kvale, S; & Brinkmann, S. (2009). *Interiviews, Learning the Crafts of Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.
- Lahdenperä, P. (2019). *Seikkailukasvatuksen historia ja nykytila Suomessa*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Larsson, S. (1986). *Kvalitativ Analys – exemplet fenomenografi*. Linköping: Linköping university.
- Linnoosuo, O. (2007). *Seikkailukokemusten vaikuttavuuden tutkimus*. Teoksessa Karppinen S. & Latomaa T. (toim.). *Seikkaillen elämyksiä. Seikkailukasvatuksen teoriaa ja sovelluksia*. Rovaniemi, Lapin yliopistokustannus, 201-223.
- Marton, F. (1986). Phenomenography: A research approach to investigating different understanding of reality. *Journal of Thought*, 21(3), 28-49
- Marton, F. & Booth, S. (1997) *Learning and awareness*. Mahaw: Lawrence Earbaum Associates.
- Marttila, M. (2016). *Elämys- ja seikkailupedagoginen luontoliikunta opetussuunnitelman toteutuksessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto
- Metsämuuronen, J. (2001). *Laadullisen tutkimuksen perusteet*. Helsinki: International Methelp Ky.
- Metsämuuronen, J. (2003). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Helsinki: International Methelp. Ky.
- Mortlock, C. (1994). *The adventure alternative*. Cicerone press police square milnthorpe cumbria, England
- Mäkelä, K. (1998). *Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet*. Teoksessa Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta, Mäkelä K. (toim.) Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Mäkelä, K. (2010). *Alaikäisiä koskevan yhteiskunta- ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettinen ennakkosäätely*. Teoksessa Vehkalahti, K., Rutanen, N., Lagström, H. & Pösö, T. (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Neill, J. T., & Dias, K. L. (2001). *Adventure Education and Resilience: The Double-Edged Sword*. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*. Academia: Accelerating the world's research. Saatavilla: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14729670185200061>
- Nieminen, J. (1999). *Seikkailujen Suomi -eli johdatus nuoristyön retki- ja leiritoiminnan historiaan*. Teoksessa: J. Suoranta (toim.) *Nuorisotyöstä seikkailukasvatukseen*. Professori Matti Telemäen juhlaKirja. Tampere: Yliopistopaino. 71-75.

- Nieminen, L. (2010). *Lasten ja nuorten tutkimus: Oikeudellinen tarkastelu*. Teoksessa Vehkalahti, K., Rutanen, N., Lagström, H. & Pösö, T. (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Niikko, A. (2003). Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Opetushallitus, (2016). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Next Print Oy.
- Opetushallitus, (2018). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018. Helsinki: PunaMusta Oy
- Paavilainen, M. (2010). *Aina valmiina, Partioliike Suomessa 1910-2010*. Hämeenlinna: Kariston Kirjapaino Oy.
- Priest, S. (1986). Redefining outdoor education: *A matter of many relationships*. *Journal of environmental Education*, 17(3). 13-15.
- Priest, S. (1996). *Outrood Adventure Programming*. Teoksessa Neuman, J & Mytting, Ivar & Brtnik, J, Outdoor activities Seminar. Prague 94. Edition Erlebnispädagogik. Lüneburg/Prague.
- Priest, S. & Gass, M. (2018). *Effective leadership in adventure programming*. Champaign, Illinois: Human Kinetics. 28-52.
- Proyty, D. (2007). *Introduction to Adventure Education*. Teoksessa Prouty, D., Panicucci, J. & Collins, R. (toim.) *Adventure education: Theory and applications / Project Adventure*. Champaign: Human Kinetics.
- Rabensteiner, P. (2011). *Koulu kuilun partaalla? Pelastajana eksistentiaalinen pedagogiikka ja reformipedagogiikka*. Teoksessa Purjo, T. & Gjerstad, E. (toim.) *Arvojen ja tarkoitusten pedagogiikka*. Tampere: Tampereen yliopistopaino – Juvenes Print.
- Raynolds, J., Lodato, A. Gordon, R., Blair-Smith, C., Welsh, J., & Gerzon, M. (2007). *Leadership the outward bound way, Becomming a better leader in the workplace, in the wilderness, and in your community*. Seattle: The mountaineers books.
- Rogers, C. (1969). *Freedon to learn*. Columbus: O.: Charles Y. Merril Publishing company.
- Räty, K. (2011). *Elämyspedagoginen ohjaaminen. Ajatuksia kokemuksellisesta oppimisesta*, Lahti, Outward Bound Finland ry.
- Somerkoski, K. (1998). *Seikkailu kasvatuksessa*. Teoksessa Seikkailun mahdollisuus, Caven, S. (toim.) Helsinki: Kansalaiskasvatuksen Keskus ry.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. (1994). *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

- Telemäki, M. (2001). *Seikkailukasvatuksen teoria ja käytäntö osa 1 = On the theory and practice of outdoor and adventure education part 1*. Kajaani. Kajaanin opettajankoulutuslaitos.
- Telemäki, M. (1998). Johdatus seikkailukasvatukseen teoriaan = an introduction to the theory of adventure education. Kajaani: Kajaanin opettajankoulutuslaitos.
- Touhula-päiväkodit, 2018. Blogiteksti, *Seikkailu varhaiskasvatuksessa*. Saatavilla: <https://touhula.fi/blogi/seikkailu-varhaiskasvatuksessa/>
- Tutkimusaineistojen tiedonhallinnan käsikirja, saatavilla: www.fsd.uta.fi/tiedonhallinta/osa3.html. Viitattu 2.10.2021.
- Uljens, M. (1989). *Fenomenografi. Forskning om uppfattningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Vanhala, S. (1985). Kvalitatiivisen tutkimuksen perusteet. Helsinki: Helsingin kauppakorkeakoulun kuvalaitos.
- Vehkalahti, K., Rutanen, N., Lagström, H. & Pösö, T. (2010). *Kohti eettisesti kestävää lasten ja nuorten tutkimusta*. Teoksessa Vehkalahti, K., Rutanen, N., Lagström, H. & Pösö, T. (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Helsinki: Yliopistopaino.

Liitteet

Liite 1

Kysymyspatteristo jakautuu kolmeen osaan. Ensimmäisessä osassa käydään läpi lapsen taustoja, toisessa selvitetään lapsen näkemyksiä sekä kokemuksia seikkailusta ja kolmannessa keskitytään seikkailun rajojen malliin.

Osa 1

Taustakysymyksiä:
Ikä:
Luokka-aste:
Sukupuoli:
Harrastukset:

Osa 2

Mitä on seikkailu?
Puhutaanpa vähän seikkailusta tarkemmin. Mitä sinulle tulee ensimmäisenä mieleen, jos joku sanoisi sinulle, että "lähdetäänpä seikkailemaan"
<ul style="list-style-type: none">• Onko ne hyviä asioita?• Onko ne huonoja asioita?
Oletko nähnyt tai lukenut jossain jonkun muun seikkailevan?
<ul style="list-style-type: none">• Missä se oli? (elokuva, dokumentti, kirja, sarjakuva, oikea elämä tms.)• Miltä se näytti?• Pelottiko se sinua tai liittykö siihen jotain muita tunteita?
Tuleeko sinulle mieleen sellaisia tilanteita, kun olet seikkaillut?
<ul style="list-style-type: none">• Lapsen oma vastaus• Kertoisitko niistä• Milloin tämä tapahtui?• Millaisia tunteita se herätti?• Ketä siihen liittyy?• Jos siihen liittyi aikuinen, puhuiko hän tilanteesta seikkailuna?• Mitä siitä seurasi?• Opitko jotain siitä seikkailusta?
Jos saisit itse suunnitella, että millaiselle seikkailulle lähtisit, niin mitä siihen kuuluis?
<ul style="list-style-type: none">• Vauhtia?

- Jännitystä?
- Mitä muita tunteita?

Osa 3

Minkälainen tekeminen on sinulle sellaista, jota tehdessä sulla on hyvä mieli, eikä se pelota tai jännitä? (Turvan alue)

- Ootko tehny niitä ennen?
- Osaatko arvata, että mitä sen tekemisestä seuraa?

Mikä on sellaista tekemistä, joka on sulle tuttua, mutta silti saattaa vähän jännittää? (Jouston alue)

- Osaatko yleensä sanoa, minkälaisiin lopputuloksiin sellasen asian tekeminen johtaa?
- Minkälaisia tunteita siitä yleensä herää?
- Tuntuuko se jännittävältä? Kivalta?

Mikä ois sellasta tekemistä, joka sua jännittäis ja joka vois johtaa sellaseen lopputulokseen, jota et yhtään osais oottaa? (Kasvun alue)

- Miltä se vois tuntua?
- Pelottaako ajatus semmosesta?
- Lähtisitkö tekemään sellasta?

No entä onko jotain sellasta, joka on niin pelottavaa, ettet varmasti lähtis tekemään? (Vaaran alue)

- Miks se on niin pelottavaa?
- Voiko siinä sattua jotain?
- Voisko se olla kuitenkin opettavaista?

Liite 2

Pohja aineistoanalyysille

Tunteet, joita seikkailussa koetaan

--	--	--	--

Paikat, joissa seikkailua koetaan

--	--	--	--	--

Seikkailun kokemisen muodot

--	--	--	--	--

Seikkailun rajat

Turvan alue - leikki	
Jouston alue - seikkailu	
Kasvun alue - rajaseikkailu	
Vaaran alue - epäseikkailu	

Liite 3

Tutkimushupa

Teen Oulun yliopiston luokanopettajakoulutuksen pro-gradu-tutkielmaani, jossa tutkin 4-6-luokkaisten lasten kokemuksia ja ajatuksia seikkailusta. Tutkimusaineistoksi kerään joukon 4-6-luokkalaisia lapsia, joita haastattelen noin 30-60min mittaisina yksilöhaastatteluina. Haastattelut toteutetaan syksyn 2021 aikana kasvotusten tai Zoom-sovelluksen välityksellä. Haastattelut taltioidaan joko äänitteen (kasvotusten tapahtuva haastattelu) tai videon (zoom-haastattelu) muodossa. Tallenteita säilytetään Oulun yliopiston pilvipalvelussa sekä yhdellä muistitikulla. Tiedostot hävitetään heti tutkimuksen valmistuttua, kuitenkin viimeistään 31.12.2022

Tutkimuksessa ei kerätä lasten nimiä tai muita henkilötietoja.

Haastateltavalla/huoltajalla on oikeus missä vain tutkimuksen vaiheessa keskeyttää osallistumisensa tutkimukseen ja vaatia häneen/huollettavaansa liittyvän materiaalin poistamista.

Pyry Lahdenperä
Kasvatustieteen kandidaatti
Oulun yliopisto
puh:
email:

Annan huollettavalleni luvan osallistua yllä kuvattuun haastatteluun

Paikka ja aika

Huoltajan allekirjoitus

Hyväksyn osallistumiseni yllä kuvattuun haastattelututkimukseen

Paikka ja aika

Osallistujan allekirjoitus