

Johanna Huovila

”EKANA PÄIVÄNÄ OLI JO SEIKKAILULLINEN TUNNE”
Nuorten määritelmiä seikkailullisuudesta
ympäristöteemaisen leirikoulun aikana

Yhteiskuntatieteiden tiedekunta
Pro gradu -tutkielma
Huhtikuu 2023

TIIVISTELMÄ

Johanna Huovila: ”Ekana päivänä oli jo seikkailullinen tunne” Nuorten määritelmiä seikkailullisuudesta ympäristöteemaisen leirikoulun aikana
Pro gradu -tutkielma
Tampereen yliopisto
Nuorisotyön ja nuorisotutkimuksen maisteriohjelma
Huhtikuu 2023

Keskustelu ympäristöön ja ilmastoon liittyvistä ongelmista on lisääntynyt viime vuosina. Aiheiden herättämät tunteet nostavat etenkin nuorten kokeman ympäristöahdistuksen erityiseen asemaan. Vaikka valtaosa nuorista uskoo siihen, että ympäristöongelmiin löydetään kestäviä ratkaisuja maailmanlaajuisesti, tarvitaan nuorille konkreettisia välineitä ympäristöön liittyvien kysymysten käsittelyyn.

Pro gradu -tutkielmassani tutkin, miten nuoret määrittelevät seikkailullisuutta luonnonympäristössä toteutetun ympäristöteemaisen leirikoulun kontekstissa. Tutkielmassa selvitin nuorten määritelmiä seikkailullisista tapahtumista, tilanteista ja kokemuksista leirikoulujen aikana, sekä sitä, mitkä luonnossa seikkailemiseen liittyvät tekijät voivat vaikuttaa nuorten suhtautumiseen ympäristöä kohtaan. Tutkielmassani tarkastelen luonnonympäristössä toteutettavaa seikkailukasvatusta ja sen merkitystä ympäristö- ja luontosuhteen, hyvinvoinnin sekä ympäristötoimijuuden vahvistamisessa. Tutkielman tavoitteena on nuorten äänen tuominen mukaan seikkailukasvatuksen teoriaan ja käytäntöihin.

Tutkielmani on osa Tampereen yliopiston *NYT! Ahdistuksesta nuorten ympäristöpoliittiseen toimijuuteen* -tutkimushanketta (2020–2023), jonka aikana tutkitaan luonnon seikkailullisen ja elämyksellisen kokemisen yhteyttä nuorten haluun ja valmiuksiin toimia ympäristön puolesta. Tutkimukseni keskeisimpänä ympäristönä toimi luonnonympäristö ja siellä tapahtuva seikkailukasvatuksen menetelmin toteutettu ympäristökasvatuksellinen ja elämyksellinen toiminta. Tutkielman teoreettinen viitekehys pohjautuu seikkailukasvatuksen, ympäristökasvatuksen sekä laajemmin ympäristöä koskevien käsitteiden ympärille.

Tutkielmani on laadullinen toimintatutkimus, jonka empiirisen tutkimusaineiston keruumenetelminä on käytetty ryhmähaastatteluja. Aineisto koostuu kolmen leirikoulupilotin aikana kerätyistä loppu- ja seuranta-haastatteluista sekä aktiviteettien jälkeisistä haastatteluista. Tutkimukseen osallistui yhteensä 71 14–15-vuotiasta nuorta. Tutkimusmenetelmänä on käytetty sisällönanalyysiä ja teemoittelu. Analyysin perusteella nuorten määritelmät seikkailullisuudesta jakautuivat neljän pääteeman alle, jotka olivat yhteisöllisyyteen, toiminnallisuuteen, kokemuksellisuuteen ja luonnonympäristöön liittyvät määritelmät.

Tulosten perusteella nuorten seikkailullisuutta koskevissa määritelmissä korostui suomalaista seikkailukasvatusta kuvaavat arvot, kuten osallisuus, yhteisöllisyys ja ympäristön arvostaminen sekä sitä kuvaavat tunnuspiirteet, kuten haasteellisuus, osallistavuus, reflektiivisyys, autenttisuus ja yhteistoiminnallisuus. Tulokset osoittivat luonnonympäristön olevan vaikuttava ja tärkeä tekijä seikkailullisessa toiminnassa. Leirikoulujen aktiviteetit jäivät positiivisesti nuorten mieleen, vaikka niiden aikana käsiteltiin vaikeitakin ympäristöasioita. Tulosten perusteella voi todeta, että NYT! -tutkimushankkeessa luotu leirikoulu toteuttaa tavoitteellisen seikkailukasvatuksen periaatteita sekä edistää ja toteuttaa ympäristökasvatusta nuorisotyön kentällä.

Avainsanat: seikkailukasvatus, ympäristökasvatus, leirikoulu, ympäristötoimijuus, luontosuhde, ympäristösuhde, ympäristökäsitys

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYSLUETTELO

1.	JOHDANTO	1
2.	SEIKKAILUKASVATUS	5
2.1	Elämyksiä, kokemuksia ja seikkailua	7
2.2	Seikkailukasvatuksen määrittelyä	10
2.3	Reflektoinnin tärkeä rooli	12
2.4	Seikkailukasvatus osana ympäristökasvatusta	13
2.5	Ympäristökasvatukselliset leirikoulut tutkimuksen kohteena	16
3.	LUONTO TOIMINTAYMPÄRISTÖNÄ	19
3.1	Ympäristökäsitys	19
3.2	Ympäristö- ja luontosuhde	21
3.3	Ympäristötoimijuus	25
4.	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN JA METODOLOGISET KYSYMYKSET	28
4.1	Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset	28
4.2	Toimintatutkimuksellinen NYT! -tutkimushanke	29
4.3	Leirikoulujen aktiviteetit	30
4.3.1	Climate escape	30
4.3.2	Tee se itse -päiväretki (DIY-retki)	30
4.3.3	Marttisen tähti	30
4.3.4	Epäluontopolku	31
4.3.5	Melonta, kiipeily ja resiinaretki	31
4.4	Aineistonkeruumenetelmä	31
4.4.1	Puolistrukturoidut teemahaastattelut	32
4.5	Aineiston analyysimenetelmät	34
4.6	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	37
5.	TULOKSET	39
5.1	Yhteisöllisyyteen liittyvät määritelmät	39
5.2	Toiminnallisuuteen liittyvät määritelmät	42
5.3	Kokemuksellisuuteen liittyvät määritelmät	47
5.4	Luonnonympäristöön liittyvät määritelmät	50
6.	JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA	54
6.1	Nuorten määritelmiä seikkailullisuudesta	54
6.2	Luonnonympäristö seikkailullisessa toiminnassa	58
6.3	Pohdinta ja jatkotutkimusehdotukset	60
7.	LÄHTEET	63
8.	LIITTEET	72

1. JOHDANTO

Ympäristöön ja ilmastoon liittyvä keskustelu on lisääntynyt viime vuosina. Keskustelut ympäristökriisistä, eli ilmastonmuutoksesta, luonnon monimuotoisuuden tuhoutumisesta sekä luonnonvarojen ylikulutuksesta, korostuivat vuonna 2018 julkaistun Kansainvälisen hallitustenvälisen ilmastonmuutospaneelin raportin ilmestyttyä. (Piispa & Myllyniemi 2019, 61.) Kriiseistä aiheutunut huoli kasvaa, sillä ilmastokriisin vaikutukset näkyvät nykyihmisten elämässä ja konkreettisesti luonnossa. Ilmastoahdistukseen liittyvää tutkimusta tehdään kasvavassa määrin, ja monien tutkimusten tulokset osoittavat ahdistuksen olevan yleistä etenkin nuorten keskuudessa. (Pihkala 2019, 4–5.) Ympäristöä koskeva kriisi nostaa lapset ja nuoret erityiseen asemaan, sillä huoli tulevaisuudesta koskee juuri heitä. Vuosien 2016, 2018 ja 2021 Nuorisobarometrien tulokset osoittivat nuorten ilmastonmuutosta koskevan huolen kasvaneen (Piispa & Myllyniemi 2019, 64; Pihkala & Sangervo & Jylhä 2022, 95). Positiivista on, että vuoden 2021 Nuorisobarometrin tulokset osoittivat valtaosan nuorista uskovan siihen, että ympäristöongelmiin löydetään kestäviä ratkaisuja maailmanlaajuisesti (Kiilakoski 2021, 40).

Kiilakosken (2021, 6) mukaan Nuorisobarometrin tulokset nostavat esiin kysymyksen siitä, millä tavoin yhteiskunta voisi tukea nuoria kohtaamaan ympäristöön liittyviä kysymyksiä. Koulun sekä koulutusjärjestelmän ulkopuolista kasvatusta ja oppimista järjestävien tahojen haasteena on varmistaa, että kaikilla olisi mahdollisuus saada tietoa itselleen ymmärrettävällä tavalla. Myös ympäristöön liittyvien tunteiden käsittelyä tulisi käsitellä rakentavalla tavalla. Pihkalan, Sangervon ja Jylhän (2022, 99) mukaan ympäristöön liittyvät tunteet, kuten ympäristöahdistus, muodostavat eettisen ja kansanterveydellisen haasteen. Tästä syystä yhteiskunnissa tarvitaan lisää toimenpiteitä ohjaamaan ympäristöahdistusta rakentavaan toimintaan, joka voi auttaa ympäristöahdistuksen myönteistä käsittelyä.

Tutkimuksissa on arvioitu, että positiiviset ulkona tapahtuvat opetus- ja oppimiskokemukset ja hyvät pedagogiset lähestymistavat voivat vaikuttaa ympäristöystävälliseen käyttäytymiseen ja vahvistaa kestäväää elämäntapaa. Ulkona tapahtuvat kokemukset voivat olla oppimista inspiroivia ja yhdessä jaettuna ne edesauttavat ympäristömyönteisen (*pro-environmental*) käyttäy-

tymisen omaksumista. (Prince 2017, 161.) Seikkailukasvatuksen avulla ihmisessä pyritään synnyttämään voimakkaasti vaikuttavia elämyksiä, jotka auttavat pedagogisten tavoitteiden saavuttamisessa (Karppinen & Latomaa 2015, 46). Toiminnan ytimeen kuuluu uusissa oppimistilanteissa tapahtuva tavoitteellinen toiminta ryhmän kanssa, joka tapahtuu usein luonnossa ja johon sisältyy ongelmien ratkaisemista. Menetelmänä seikkailukasvatus toimii hyvin myös ympäristökasvatuksen toiminta-alueena, sillä luonto on oivallinen oppimisympäristö erilaisten ympäristökysymysten pohtimiseen. (Telemäki 1998; Telemäki & Bowles 2001, 6; sit. Marttila 2016, 3.) Seikkailukasvatuksen on todettu edistävän tutustumista omaan alkuperään luontoyhteyden kautta sekä laajentavan kunnioituksen ja vastuunoton tunteita koskemaan myös ympärillä olevaa luontoa (Linnossuo 2007, 204).

Ympäristökasvatuksessa tärkeitä tekijöitä ovat henkilökohtaiset ympäristökokemukset ja elämykset, huolestuneisuus ja huolenpito ympäristöstä sekä toiminta ympäristön puolesta (Palmer 1998 145–154; sit. Cantell ym. 2020, 117). Priest ja Gass (2018, 29) korostavat ympäristökasvatuksen tärkeyttä seikkailukasvatuksessa, sillä seikkailukasvatukseen kuuluu luonnonympäristössä tapahtuva kokemuksellinen oppiminen, jossa painottuvat ihmisten ja luonnon väliset suhteet. Tulevaisuudessa etenkin ympäristötietoinen ja osallistava seikkailukasvatus vahvistuu, sillä toiminnan avulla nuoria halutaan ohjata kohti ympäristöystävällisempää elämäntapaa ja lujempaa luontoyhteyttä sekä innostetaan heitä toimimaan ympäristön puolesta (Nieminen 2020, 40).

Pro gradu -tutkielmassani keskeisimpänä ympäristönä toimii luonnonympäristö ja siellä tapahtuva seikkailukasvatuksen menetelmin toteutettu ympäristökasvatuksellinen ja elämyksellinen toiminta. Tutkielmani on osa Tampereen yliopiston *NYT! Ahdistuksesta nuorten ympäristöpoliittiseen toimijuuteen* -tutkimushanketta (2020–2023), jonka aikana tutkitaan luonnon seikkailullisen ja elämyksellisen kokemisen yhteyttä nuorten haluun ja valmiuksiin toimia ympäristön puolesta. NYT!:in toimintatutkimuksen yhtenä tutkimusmenetelmänä ovat 9.-luokkalaisille suunnatut leirikoulupilotit, jotka sisältävät seikkailukasvatuksen menetelmin toteutettuja aktiviteetteja, omakohtaisten luontokokemusten jakamista sekä erilaisten ympäristöongelmien pohdintaa. Hankkeessa kehitetään käytännöllisiä ympäristöpoliittisen toimijuuden välineitä ja keinoja 12–16-vuotiaille käytettäväksi Suomen nuorisokeskusten tarjoamissa leirikouluohjelmissa. (Tampereen yliopisto 2023.)

Tutkielmassani selvitän, miten nuoret määrittelevät seikkailullisuutta luonnonympäristössä toteutetun ympäristöteemaisen leirikoulun kontekstissa. Analysoin työssäni nuorten määritelmiä seikkailullisista tapahtumista, tilanteista ja kokemuksista leirikoulujen aikana. Lisäksi tarkastelen, mitkä luonnossa seikkailemiseen liittyvät tekijät voivat vaikuttaa nuorten suhtautumiseen ympäristöä kohtaan. Tutkielmassani tarkastelen erityisesti luonnonympäristöissä toteutettavaa seikkailukasvatusta ja sen merkitystä ympäristö- ja luontosuhteen, hyvinvoinnin sekä ympäristötoimijuuden vahvistamisessa. Tavoitteenani on nuorten äänen tuominen mukaan seikkailukasvatuksen teoriaan ja käytäntöihin. Nuoria kannustetaan tuomaan ajatuksensa esiin, mutta siitä huolimatta heidän äänensä tuntuu katoavan tai jäävän pieneksi yhteiskunnallisissa keskusteluissa. Nuorisotyö määritellään käytännöksi, jonka tarkoituksena on tehdä nuoret näkyviksi yhteiskunnassa heidän tarpeineen ja näkemyksineen. Tästä syystä on tärkeää, että nuorisotutkijat nostavat esille nuorten ajatuksia, mutta tarkastelevat myös kriittisesti nuorten arkielämän yhteiskunnallisia ehtoja. (Nieminen & Honkatukia 2017, 37, 43.)

NYT!:in leirikoulupilotit järjestettiin Nuorisokeskus Marttisessa, joka on yksi Suomen yhdeksästä valtakunnallisesta nuorisokeskuksesta. Suomen nuorisokeskukset muodostavat maanlaajuisen verkoston, joka tukee nuorten kasvua ja itsenäistymistä. Suomen nuorisokeskukset ovat Suomen suurin leirikoulujen järjestäjä, ja vuosittain nuorisokeskuksissa käy yli 20 000 leirikoululaista. Suomen nuorisokeskukset toteuttavat tavoitteellisen seikkailukasvatuksen periaatteita ja jokaiseen leirikouluissa järjestettyyn ohjelmaan sisältyy aina kasvatuksellinen tavoite. Erityiseksi tehtäväkseen yhdistys mainitsee nuorten kansainvälisyyden ja kestävän kehityksen edistämisen. (SNK 2023a.) Suomen nuorisokeskusten järjestämät leirikoulut tukevat perusopetuksen laaja-alaisia tavoitteita, joilla tarkoitetaan ”tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden ja tahdon muodostamaa kokonaisuutta (POPS 2014, 17).” Nykyisen opetussuunnitelman arvoperustassa ja yleisissä tavoitteissa määritellyt kestävän kehityksen ja ympäristökasvatuksen tavoitteet ovat nousseet erityiseen asemaan tänä päivänä, kun huoli ympäristön tilasta kasvaa. Tätä puoltavat myös Sitran julkaisemat vuoden 2023 megatrendit, joiden keskiössä on ekologinen kriisi, jonka aiheuttaa ilmaston lämpeneminen ja luonnon monimuotoisuuden heikkeneminen (Sitra 2023).

Suomen nuorisokeskukset koordinoivat valtakunnallista seikkailukasvatusverkostoa, jonka aktiivisen toiminnan kautta seikkailukasvattajien yhteistyö on vahvistunut ja lisännyt alan toimi-

joiden vuoropuhelua. Vuonna 2007 perustettu yhteistyöverkko järjestää säännöllisesti valtakunnallisia ja alueellisia tapaamisia, seminaareja ja koulutusta (Latomaa & Karppinen 2010, 11). Seikkailukasvatusverkoston yhteistoiminnan tuoman edun lisäksi toiminta on saanut myös opetus- ja kulttuuriministeriön tukea. Verkoston avulla toiminta on vakiintunut ja mukana olevien tahojen määrä on kasvanut. Yksi merkittävä esimerkki toiminnan kehityksestä on valtakunnallisesti järjestettävät seikkailukasvatuspäivät, jotka kokoavat vuosittain alan toimijat yhteen. (Parviainen 2020, 45.)

Tutkielmani teoreettinen viitekehys jakautuu kahteen osioon. Luvussa kaksi käsittelen seikkailukasvatukseen liittyviä käsitteitä ja määritelmiä. Lisäksi käsittelen seikkailukasvatusta osana ympäristökasvatusta, sillä tutkielmassani keskeisiä ovat NYT! -tutkimushankkeen seikkailukasvatuksen menetelmin toteutetut ympäristötemaiset leirikoulut. Lisäksi avaan ympäristökasvatuksellisten leirikoulujen tutkimusta, sillä NYT! -tutkimus toteutettiin leirikoulun kontekstissa. Leirikouluissa nuorten toimintaympäristönä oli luonto, joten luvussa kolme käsittelen laajemmin ympäristöön liittyvää teoriaa. Neljännessä luvussa kuvaan toimintatutkimuksellisen NYT! -tutkimushankkeen lähtökohtia ja toteutusta sekä kerron tutkimuksen aineistonkeruuprosessista ja nuorille tehdyistä ryhmähaastatteluilta sekä aineiston analyysimenetelmistä. Pohdin myös tutkielmaani ohjaavia eettisiä kysymyksiä. Viidennessä luvussa esittelen analyysini pohjalta syntyneet tulokset, joissa kuvaan nuorten ryhmähaastatteluiden pohjalta leirikoulujen aikana esiin tulleita seikkailullisia tapahtumia, tilanteita ja kokemuksia sekä ympäristöön liittyviä määritelmiä. Päätän tutkielmani tulosten kautta tekemiini johtopäätöksiin ja pohdintaan siitä, mitä nuorten kokemukset ja seikkailullisuuden määritelmät voivat antaa seikkailukasvatuksen käytäntöihin ja kehittämiseen. Lisäksi esittelen mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

Kiinnostukseni aihetta kohtaan syntyi aiemmissa opinnoissani, jolloin tekemämme opinnäyte-työ liittyi seikkailukasvatukseen, luokan ulkopuolella tapahtuvaan oppimiseen sekä luontoon oppimisympäristönä (Korpela & Sutinen 2018). Työmme pääpaino oli toiminnallisen seikkailupäivän suunnittelussa, toteuttamisessa sekä sen arvioinnissa. Osa suunnittelemastamme päivästä on julkaistu Humanistisen ammattikorkeakoulun teoksessa ”Kouluna koko kaupunki – opas aikuisten maahanmuuttajien perusopetuksen toteuttamiseen” (Korpela, Sutinen & Valkendorff 2019, 40). Myös nykyisessä työssäni edistän päiväkotien ja koulujen ympäristö- ja kestävyyskasvatusta seikkailukasvatuksen menetelmiä hyödyntäen.

2. SEIKKAILUKASVATUS

Seikkailukasvatuksen monitahoisia käsitteitä, termejä ja merkityksiä on tutkittu paljon kansainvälisissä ja kotimaisissa teoreettisissa tarkasteluissa. Suomalaisia seikkailu- ja elämyspedagogiikkaa käsitteleviä väitöskirjatutkimuksia on viime vuosikymmeninä tehty useampia. Tutkimuksissa käsitellään sekä nuorten käsityksiä ja kokemuksia että seikkailu- ja elämyspedagogiikan pedagogista käyttöä. Seppo Karppinen (2005) selvittää väitöskirjassaan seikkailu- ja elämyspedagogiikan toteutumista koulumaailmassa, ja sen toimimista käytännön opetus- ja oppimismenetelmänä. Maarit Marttilan (2016) liikuntakasvatuksen kenttään sijoittuvan väitöskirjan tarkoituksena on lisätä ymmärrystä elämys- ja seikkailupedagogiikasta esitellen sen sovellusmahdollisuuksia opetuksessa ja opetussuunnitelmissa erityisesti luontoliikuntaa hyödyntäen. Katariina Löfblom (2013) tarkastelee sosiologian alan väitöskirjassaan nuorten elämyksen käsitteelle antamia merkityksiä suhteuttaen ne nuoruutta ja elämyksien kokemista käsittelevään yhteiskunnalliseen keskusteluun. Löfblom analysoi elämysten merkityksellistämistä suhteessa nuoren identiteetin muodostukseen.

Seikkailukasvatuksesta on paljon myös muuta tutkimusta ja järjestettyä koulutusta. Suomessa professori Matti Telemäki on tutkinut seikkailu- ja elämyspedagogiikan teoriaa, käytäntöä sekä historiaa. Telemäki toi saksalaisen Kurt Hahnin kasvatusteorian suomalaiseen nuorisotyöhön (Telemäki 1998; Telemäki & Bowles 2001). Karppisen ja Latomaan vuosina 2007 ja 2010 ilmestyneiden teosten tavoitteena on elämykseen ja kokemukseen liittyvien ilmiöiden käsitteellinen selkiyttäminen sekä elämyspedagogisten ja seikkailukasvatuksen sovellutusten esittelemine koulutuksen perusasteella, erityisopetuksessa, aikuiskoulutuksessa ja terapeuttisessa ja kuntouttavassa työssä (Latomaa & Karppinen 2010, 12). Vuonna 2015 ilmestynyt teos perustuu kirjoittajien tekemään tutkimukseen elämys- ja seikkailupedagogiikan tilasta Suomessa. Tutkimuksen avulla haluttiin laajentaa tavoitteellisen seikkailutoiminnan ymmärrettävyyttä, kartoittaa kohderyhmien tarpeita sekä tarkastella seikkailupedagogiikan lähtökohtia ja tehtäviä eri toimialoilla. (Karppinen & Latomaa 2015, 9.) Outi Linnossuo (2007;1998) on tehnyt kattavan koonnin suomalaisesta ja kansainvälisestä seikkailun käsitteellisestä jäsentymisestä sekä seikkailukokemusten vaikuttavuudesta havainnoidessaan erityisryhmien kanssa tehtyjä soveltamishankkeita ja koulussa tapahtuvaa seikkailutoimintaa.

Linnossuon (2007) mukaan englanninkielisissä maissa käsitteet Outdoor Education tai Experiential Learning ovat korvanneet ”Adventure”-sanon käyttöä, sillä sen on koettu herättävän vääränlaisia tai liian voimakkaita mielikuvia toiminnan luonteesta. Myös Suomessa aihe on herättänyt keskustelua, mutta seikkailun ja seikkailukasvatuksen käsitteet pysyvät edelleen suosiossa. Linnossuo tulkitsee käsitteiden pysyvän, sillä seikkailukasvatus on jo alusta alkaen korostunut etenkin hoito-, kasvatus, nuoriso- ja sosiaalityöalojen ammatillisena toimintana, ja seikkailun fyysisten ulottuvuuksien lisäksi selvitettiin sen psyykkisiä ulottuvuuksia. (Linnossuo 2007, 203.) Nyt on kiinnostuttu myös seikkailukasvatuksen merkityksestä ympäristöön liittyvien kysymysten käsittelyssä.

Karppisen mukaan suomalainen 2010-luvun seikkailutoiminta onkin juuri tutkimuksen ja teoreettisen pohdinnan ansiosta jäsentynyt oikeutetuksi ja vaikuttavaksi kasvatuksen menetelmäksi (Karppinen 2018, 23). Suomeksi tavoitteellista seikkailullista toimintaa kutsutaan seikkailukasvatukseksi, elämys- ja seikkailupedagogiikaksi tai seikkailupedagogiikaksi (Karppinen 2010, 123; Karppinen & Latomaa 2015, 300; Marttila 2016, 25). Myös toiminnallinen ja kokemuksellinen oppiminen näkyvät suomen kielen käsitteistössä (Linnossuo 2007, 202). Vuonna 2017 suomalaisen seikkailukasvatuksen tunnuspiirteitä ja arvoja on selvitetty opinnäytetyöllä, jonka pohjalta valtakunnallinen seikkailukasvatusverkosto työsti toiminnan ominaisuuksia, arvoja, käsitteitä ja termejä, joilla suomalaista seikkailukasvatusta voidaan yhteisesti kuvata (SNK 2023; Widenius 2017).

Tässä tutkielmassa käytän käsitettä seikkailukasvatus, joka on vakiintunut kotimaiseen käsitteistöön ja jota myös valtakunnallinen seikkailukasvatusverkosto käyttää. Tuloksissa käyttämäni käsite on seikkailullisuus, jolla kuvaan nuorten antamia määritelmiä leirikoulujen aikana. Koska seikkailullisen toiminnan avulla osallistujassa synnytetään elämyksiä, olen rajannut nuorten antamat määritelmät seikkailullisuuden käsitteen alle. Seikkailullisuuden käsitettä käytän yhteisenä nimityksenä seikkailulle, elämyksille ja kokemuksille. Samoin puhuttaessa seikkailemisesta tarkoitan seikkailullista toimintaa. Tässä luvussa käsitelen niin Suomessa kuin ulkomailla käytettyjä seikkailukasvatukseen liittyviä käsitteitä ja määritelmiä sekä avaan myös suomalaisen seikkailukasvatuksen tunnuspiirteitä ja arvoja, joihin ympäristö, eräperinne ja luonto liittyvät kiinteästi (Karppinen 2010, 120; Karppinen & Latomaa 2015, 77; Marttila 2016, 26–32; Marttila 2020, 235). Tämän jälkeen käsitelen seikkailukasvatusta osana ympäristökas-

vatusta, sillä tutkielmassani keskeisiä ovat NYT! -tutkimushankkeen seikkailukasvatuksen menetelmin toteutetut ympäristöteemaiset leirikoulut. Myös ympäristökasvatuksellisten leirikoulujen tutkimusta on oleellista käsitellä, sillä NYT! -tutkimus toteutettiin leirikoulun kontekstissa.

2.1 Elämyksiä, kokemuksia ja seikkailua

Seikkailukasvatuksen rantautuminen Suomeen alkoi 1970- ja 1980-luvuilla painottuen nuorisotyön kentälle. Englanninkielisestä käsitteestä ”Outdoor adventure education” käännetty seikkailukasvatus vakiintui suomalaiseen käyttösanastoon jo 1990-luvun alussa, kun Matti Telemäki ja Steve Bowles toivat seikkailukasvatuksen käsitteistöä suomalaiseen kasvatustietoisuuteen ja nuorisotyöhön. (Karppinen & Latomaa 2015, 41.) Karppisen ja Latomaan mukaan seikkailukasvatus kytkeytyy voimakkaasti suomalaiseen eräperinteeseen ja vaellusperinteeseen. Myös metsästyksen ja luonnossa liikkumisen taustalla vaikuttavat jokamiehenoikeudet muodostavat suomalaista seikkailutraditiota. (Karppinen & Latomaa 2015, 77.) Tavoitteellisen seikkailukasvatuksen menetelmiä ovat esimerkiksi draamapedagogiikka, ympäristökasvatus, leirikoulu ja erä- tai luonto-opetus. Näissä toiminnoissa yhtenäisenä tekijänä on kasvatus erilaisten elämysten ja kokemusten kautta. (Karppinen 2010, 118–119.)

Seikkailukasvatusta koskevien käsitteiden määrittelyä on vaikeuttanut se, että sanojen suorat lainaukset ja käännökset muista kielistä suomen kielelle ovat monitulkintaisia, ja aiheuttavat helposti sekaannusta. Suomessa esimerkiksi kokemusten ja elämysten pedagoginen merkitys-ero on häilyvä ja tulkinnallinen. Kokemuksellinen oppiminen ja elämyspedagogiikan avulla tapahtuva oppiminen perustuvat prosessiin, joka perustuu elämyksiin, kokemuksiin ja niiden analyysiin. (Karppinen & Latomaa 2007, 12.)

Saksalainen kasvatustieteilijä Kurt Hahn (1886–1974) kehitti kasvatusnäkemyksensä pohjalta elämyspedagogiikan, jossa tärkeitä arvoja olivat osallistuminen, myötätunto, yhteisöllisyys, toiminta, itsensä löytäminen ja emotionaalisuus sekä vastuuntunne. Hahnin elämyspedagogiikassa korostuvat etenkin ruumiillisuus ja luontoelämykset. (Telemäki 1998, 14–15.) Elämysterapian

käsite (Erlebnistherapie) on pohjana esimerkiksi Outward Bound ja Award International -ohjelmissa (Väyrynen 2010, 21). Hahnia pidetään yhtenä tunnetuimpana elämys- ja seikkailupedagogiikan kehittäjänä, joka otti vaikutteita pedagogiikkaansa muun muassa Goethelta, Platonilta, Sokrateelta sekä brittiläisiltä public-kouluilta (Telemäki 1998, 7, 12).

Saksalaisessa perinteessä elämyksellä viitataan johonkin välittömästi itse koettuun ja kestäväan sekä erityisen merkitykselliseen kokemukseen (Väyrynen 2010, 22). Latomaa on esittänyt mielen olevan kokonaisuudessaan elämyksiä, joiden kautta rakennamme kokemuksemme maailmasta (Latomaa 2007, 30). Myös Perttula lähestyy elämyksen käsitettä tajuisuuden asiana; ”Ihmisellä on kokemuksia, koska tajuinen toiminta on elämyksellistä” (Perttula 2007, 54–55). Karppinen ja Latomaa kuvaavat elämyksellisyyden olevan aina suhteessa kokijaan. He toteavat elämyksellisyyden olevan jotain arkipäiväisestä poikkeavaa, minän hallinnanrajoja koettelevaa, mutta ne turvallisesti ylittävää. Kun mielen sisäinen mentaalinen toiminta herää jonkin elämyksellisesti koetun kautta, yksilö motivoituu ja joutuu muuttamaan suhdettaan maailmaan, toisiin ihmisiin ja itseensä. (Karppinen & Latomaa 2015, 70.)

Suomessa kokemuksen käsite määritellään seuraavasti: ”*koettu tapaus, elämys.*” tai ”*kokeamalla saatu tieto*” (Kielitoimisto 2023). Latomaan käsitteistössä kokemus koostuu merkityssällöstä ja elämyssällöstä. Lyhyesti hän kuvaa kokemuksen näin: ”kokemus = merkitys ja elämys” (Latomaa 2007, 27). Latomaan mukaan merkitys on suhde, joka on mukana kokemuksessa merkitysulottuvuutena. Elämys on puolestaan tila, jonka hän kuvaa kokemuksen elämysulottuvuudeksi. Nämä ulottuvuudet painottuvat kokemuksissa eri tavoin; kokemuksissa voi olla runsaasti molempia, tai ne puolestaan voivat olla heikkoja. Ne ovat mukana mielen toiminnassa, kun yksilö merkityksellistää suhdettaan maailmaan kokemusten ja toiminnan mielekkyyden kautta. (Latomaa 2007, 28.) Elämysten kokemisen kirjo on ihmisillä äärettömän laaja, ja niihin vaikuttavat myös ihmisen ikä ja elämäkokemus (Karppinen & Latomaa 2007, 13). Elämyksen käsitettä perusteellisemmin tutkinut Kari Väyrynen (2010, 22) toteaa, että ”elämyksen koko sisältöä on mahdotonta selittää tyhjentävän rationaalisesti.”

Hopkins ja Putnam (1997) määrittelevät seikkailua ulkona tapahtuvan toiminnan kautta. Sana ”seikkailu” (*adventure*) on heidän mukaansa kokemus, johon liittyy epävarmuutta lopputuloksesta. Se voi olla niin mielensisäistä kuin fyysistäkin haastetta. Epävarman lopputuloksen

lisäksi seikkailuun sisältyy jonkin uuden tekeminen, omien rajojen ylittäminen, sekä odottamattomien haasteiden kohtaaminen. Ympäristöllä (*outdoor*) he viittaavat ulkona tapahtuvaan oppimiseen, joka nähdään vaihtoehtona perinteiselle luokkahuoneessa tapahtuvalle oppimiselle. Kasvatus (*education*) on heille älyllisen, moraalisen ja sosiaalisen kasvun prosessi, joka sisältää tiedon, taidon ja kokemuksen karttumisen. (Hopkins & Putnam, 1997, 5–6.)

Samantapaisia määritelmiä ovat tehneet myös Beames ja Brown (2016), jotka ovat jakaneet seikkailun käsitteen neljään avainelementtiin: autenttisuus / aitous (*authenticity*), toimijuus (*agency*), epävarmuus / ennalta tuntemattomuus (*uncertainty*) ja haasteellisuus (*mastery through challenge*). Beames ja Brown tarkastelevat näitä elementtejä seikkailullisen oppimisen ja koulutuksen näkökulmasta. Aitoudella ja autenttisuudella he viittaavat tilanteisiin, jotka tapahtuvat aidoissa ja todellisissa ympäristöissä. Autenttiset oppimisympäristöt todellisten ilmiöiden äärellä voivat vahvistaa oppimisen edellytyksiä ja niissä opittuja asioita voidaan soveltaa myös jokapäiväisessä elämässä. (Em. luku 5.) Toimijuudella he viittaavat osallistujien mahdollisuuksiin ottaa vastuuta oppimisestaan itse suunnittelemalla ja toteuttamalla merkityksellisiä seikkailukokemuksia. Toimijuudessa tärkeää on siis mahdollisuus tehdä valintoja itse ja toimia näiden valintojen mukaisesti. (Em. luku 6.) Aidoissa tai ennalta tuntemattomissa oppimisympäristöissä koetut haasteelliset tilanteet voivat herättää epävarmuutta ja vaativat osallistujalta kykyä tehdä päätöksiä sekä ottaa vastuuta niin itsestä kuin muistakin. Oppimisen mahdollistamiseksi haasteiden on oltava tasoltaan sellaisia, jotka ovat hallittavissa ja sopivat osallistujan tietoihin ja taitoihin. (Em. luku 8.)

Räty on määritellyt seikkailua myös luonnollisen seikkailun käsitteen kautta. Perinteisesti seikkailuun yhdistetään seikkailulajeja, kuten kiipeilyä, melontaa ja vaellusta, joille yhteistä on omakohtainen osallistuminen, jännitys sekä onnistumisen mahdollisuudet tai epäonnistumisen riski. Luonnollinen seikkailu ei rajoitu pelkästään lajeihin tai ulkona toimimiseen, vaan sitä voi olla kaikki todellinen, osallistuttava ja haasteellinen tekeminen, jossa on epävarma lopputulos, ja mahdollisuuksia kasvun paikkoihin. Esimerkiksi haastava, uusi ympäristö on luonnollisen seikkailun peruselementtejä. (Räty 2011, 57–58.)

2.2 Seikkailukasvatuksen määrittelyä

Isossa-Britanniassa ja Yhdysvalloissa moderniin seikkailukasvatukseen kuuluu monia suuntauksia, joissa yhtenäistä on kokemusten hankkiminen sekä positiiviset muutokset ihmisen tunteissa, ajattelussa ja toiminnassa (Karppinen & Latomaa 2015, 81). Amerikkalaisen filosofin John Deweyn ajatukset ovat myös vahvasti yhteydessä seikkailukasvatukseen hänen kehittämänsä kokemuksellisen oppimisen (*learning by doing*) teorian kautta. Deweyn mukaan kokemuksellisessa lähestymistavassa teorian, olettamukset, käsitykset ja ajatukset tulee testata käytännössä. Seikkailukasvatuksessa tämä tapahtuu, kun toiminnan ja jännittävästä tuntuva tapahtumasarjan tai toimintaympäristön avulla osallistujassa pyritään synnyttämään vaikuttavia elämyksiä, jotka auttavat pedagogisten tavoitteiden saavuttamisessa. (Dewey 1963, 28–29; sit. Karppinen & Latomaa 2015, 46.)

Priest ja Gass (2018) kuvaavat seikkailukasvatusta luonnossa tapahtuvaksi kokemukselliseksi toiminnaksi, joka tarjoaa ryhmälle sekä yksilöille eritasoisia haasteellisia tehtäviä. Näihin tehtäviin sisältyy ongelmanratkaisua, joka vaatii ryhmän välistä päätöksentekoa, harkintaa, yhteistyötä, kommunikaatiota ja luottamusta. Yksilöt pääsevät testaamaan omia rajojaan sopivalta tuntuvien haasteiden edessä, ja onnistumisen kokemusten myötä käsitykset omista kyvyistä usein muuttuvat. Ihmisten välisissä suhteissa merkityksellistä on, kuinka ihmiset tulevat toimeen ryhmissä ja kuinka kommunikaatio, yhteistyö, luottamus, konfliktien ratkaisu sekä ongelmanratkaisu sujuvat. Yksilön kannalta tärkeää on luottamus itsen ja omiin kykyihin. (Priest & Gass 2018, 29.) Myös Keskinen mukaan osallistujia on tärkeää haastaa sekä antaa heille välineitä saavuttaa haasteessa hallinnan tunne. Seikkailullisen toiminnan aikana osa turvallisuuden ja osaamiseen liittyvistä asioista ja vastuusta siirretään osallistujille, jolloin heidän roolinsa on olla aktiivisia toimijoita. (Keskinen 2015, 21.)

Hopkins ja Putnam (1997) pitävät seikkailullista kokemusta merkittävänä tekijänä itsensä löytämisen ja oppimisen kannalta. Seikkailukasvatuksessa tärkeää on tietoisuuden lisääminen minän (*self*) ja muiden (*others*) kautta luonnonympäristössä (*natural environment*). Ryhmässä tapahtuva toiminta edistää ryhmäkoheesiota, kun ryhmän on yhdessä esimerkiksi suunniteltava toimintaa ja tehtävä päätöksiä. Luonnonympäristö tuo toimintaan mukaan fyysisiä haasteita sekä lisää ympäristötietoutta ja arvostusta luontoa kohtaan. Näitä edellä mainittuja tavoitteita

voidaan saavuttaa monenlaisessa ulkona tapahtuvassa toiminnassa kuten tutkimusretkillä, me-loessa, purjehtiessa, kiipeiltäessä tai hiihtäessä. Riippumatta käytetystä menetelmästä, aikuisen tulee antaa nuorille mahdollisuus toimia itsenäisesti. Tämä edistää kokemuksen kautta oppimista sekä vastuunottoa tilanteen sallimissa rajoissa. (Hopkins & Putnam 1997, 9–10.)

Karppisen ja Latomaan (2015) mukaan seikkailukasvatuksen lähtökohtia ovat toiminnallisuus, sosiaalisuus, emotionaalisuus ja reflektio, joiden avulla on tarkoitus saada aikaan positiivisia muutoksia ihmisissä. Seikkailullisen toiminnan aikana osallistuja joutuu muuttamaan käsityksiä itsestään sekä muista ihmisistä ja ympäristöstä. Toiminnallisten menetelmien tulee olla haastavuudeltaan sopivan vaikeita ja motivoivia onnistumisen kokemusten saavuttamiseksi. Toiminnan aikana osallistuja joutuu ja pystyy löytämään itsestään uusia voimavaroja. Oppiminen riippuu kasvatettavan omasta taidosta, tahdosta ja kyvystä, sekä siitä miten hän omaksuu ja rakentaa tietämystään niin, että hänessä tapahtuu tietoisuuden ja toiminnallisuuden muutos. Seikkailullisen toiminnan avulla toteuttavien tilanteiden tulee olla todellisia ja konkreettisia alkaen helpoista ja jokaiselle osallistujalle turvallisista tilanteista. (Karppinen & Latomaa 2015, 47–54.)

Seikkailukasvatuksen avulla oppilaalle tarjotaan mahdollisuus kasvuun, kehittymiseen ja oppimiseen kokonaisvaltaisesti ”pään, sydämen ja käden” avulla. (Karppinen & Latomaa 2015; Karppinen 2005; Marttila 2016; sit. Karppinen 2018, 24.) Telemäen (1998, 19) mukaan ”pää, sydän ja käsi” voidaan ilmaista tietämisenä, toimimisena ja tunteiden kokemisena. Rädyn (2011, 11–12) mukaan seikkailukasvatus tähtää kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin ja sille on tyypillistä prosessimaisuus, jossa edetään pienin askelin helposta vaikeaan, vapaaehtoisuuden periaatetta unohtamatta. Avainasemassa ovat yksilön kasvu, itsensä ylittäminen ja onnistumisen kokemukset.

Myös Linnossuo (2007) kuvaa seikkailukasvatuksen olevan toimintaa, jossa korostuvat oppiminen ja ymmärryksen lisääntyminen itsestä ja ryhmän jäsenenä toimimisesta. Toiminnan avulla yksilö oppii etsimään uusia toimintatapoja, ja se kehittää mielikuvitusta, luovaa ajattelua sekä vastuunkantoa. Erityisesti toiminnan kautta syntyvät ihmissuhteet ovat tärkeässä asemassa, sillä yhteisesti jaettujen seikkailukokemusten jakamisen kautta tutustutaan ja rakennetaan luottamusta ohjaajaan sekä muuhun ryhmään. Seikkailukasvatuksen vaikutukset näkyvät

ryhmän vuorovaikutustaitojen kehittämisessä sekä antamiseen, saamiseen ja jakamiseen liittyvien positiivisten kokemusten lisääntymisessä. Ryhmän ilmapiirillä on vaikutusta siihen, uskaltaako osallistujia olla oma itsensä ja kokeilla rajojaan. (Linnossuo 2007, 205.) Seikkailukasvatuksessa on luontevaa opetella sosiaalista vuorovaikutusta ja yhteistyötaitoja, ja jokaisen ryhmän jäsenen panos on tärkeää ryhmän toimivuuden kannalta. Lisäksi seikkailullisiin harjoitteisiin kuuluvat yhteisistä asioista päättäminen, yhteisten tavoitteiden asettaminen, vastuunotto, ongelmanratkaisu ja tuen antaminen toiselle. (Karppinen 2005, 38; Telemäki 1998, 19; sit, Erkkilä 2010, 181.)

Vuonna 2017 suomalaisen seikkailukasvatuksen tunnuspiirteitä ja arvoja on selvitetty opinnäytetyöllä, jonka pohjalta syntyi suomalaisen seikkailukasvatuksen puumalli (SNK 2023b; Widenius 2017, liite 1). Opinnäytetyön pohjalta luodun mallin avulla haluttiin kirkastaa suomalaisen seikkailukasvatukseen liittyviä arvoja sekä kuvata moniammatillisen seikkailukasvatusverkoston toteuttamaa toimintaa. Tiivistetysti hyvää suomalaista seikkailukasvatusta kuvataan näin: *”Monimuotoista alaa yhdistää näkemys kokonaisvaltaisen kokemisen, haasteiden, elämysten, aitojen toimintaympäristöjen ja vuorovaikutuksen merkityksestä ihmisenä kehittämisessä ja oppimisessa. Luonto ja aidot ympäristöt haastavat, elvyttävät ja tarjoavat virikkeitä irti ottoon arjesta ja avaavat uusia näkökulmia rooleihin ja toimintamalleihin.”* (SNKb 2023.)

2.3 Reflektoinnin tärkeä rooli

Tavoitteellisessa seikkailukasvatuksessa reflektoinnilla on tärkeä rooli. Oppimisen kannalta on tärkeää, että tilanteiden herättämät tunteet ja asenteet on mahdollista purkaa auki. Reflektoinnin seurauksena voi muodostua uusia näkökulmia aikaisempiin kokemuksiin, kun siinä huomioidaan kokemuksen mieleen palauttaminen, tunteiden huomioon ottaminen sekä kokemuksen uudelleenarviointi (Erkkilä 2010, 181; Karppinen 2010, 121.) NYT! -tutkimushankkeen leirikouluissa yhteiset keskusteluhetket ja nuorille tehdyt ryhmähaastattelut olivat osa aktiviteettien ja leirikoulun jälkeistä reflektiota. Niissä purettiin aktiviteettien ja leirikoulun aikana koettuja tilanteita ja tapahtumia, ja nuoret pääsivät jakamaan myös ympäristöä koskevia ajatuksia ja pohdintoja.

Reflektio antaa mahdollisuuden oppia tunnistamaan ja ilmaisemaan tunteita sekä mahdollisuuden tarkastella toimintaa yksityiskohtaisesti ja purkaa opittuja asioita helpommin ymmärrettäväksi. Lisäksi reflektion avulla voidaan asettaa tavoitteita ja tarkastella niihin pääsyä sekä keksii uusia keinoja halutun päämäärän saavuttamiseksi. (Räty 2011, 82–83.) Seikkailukasvatuksessa lähtökohtana on saattaa osallistujat epätasapainon tilaan viemällä heidät esimerkiksi tuntemattomaan paikkaan, jossa heidän tulee yhteistoiminnan avulla ratkaista erilaisia ongelmia ja saavuttaa tuloksia. Toiminta puretaan reflektion avulla, jolloin saavutetaan opitun yleistyminen ja siirtovaikutus. (Telemäki 2001, 25, 31.)

Pietilän mukaan reflektoinnin merkitys korostuu seikkailukasvatuksellisessa toiminnassa, koska toiminnalla tähdätään ihmisenä kasvamiseen, ja koska oppiminen tapahtuu arjesta poikkeavassa ympäristössä. ”Ihmisenä kasvamisella” Pietilä viittaa itsetunnon, minäkäsityksen, sosiaalisten taitojen ja vuorovaikutuksen paranemiseen, kun taas poikkeava ympäristö liittyy siihen, kuinka toiminnan aikana opittu voi siirtyä arkeen. (Pietilä 2022, 188.)

2.4 Seikkailukasvatus osana ympäristökasvatusta

Seikkailukasvatus on pääosin luonnossa tapahtuvaa elämyksellistä ja kokemuksellista toimintaa, ja voi sisältää paljon esimerkiksi perinteisen retkeilyn elementtejä. Tärkeää toiminnassa on yksilön sisäinen kokemus ja tunne itsensä voittamisesta. Kaikki tämä tapahtuu kuitenkin yhdessä ryhmän kanssa, kun tilanteisiin valmistaudutaan ja toimintaa rakennetaan. Seikkailukasvatus tukee siis yksin ja yhdessä kokemista. Nordströmin mukaan omasta ja toisten turvallisuudesta huolehtiminen seikkailukasvatuksellisen toiminnan aikana tukee sosiaalista ympäristövastuuta parhaimmillaan. (Nordström 2004, 128.)

Suomalaisen seikkailukasvatuksen kehitys on ollut monivaiheista, ja siihen liittyviä teorioita ja käytäntöjä on käsitelty useassa tutkimuksessa, julkaisussa ja selvityksessä. Siihen ovat vaikuttaneet myös erilaisten toimijoiden näkemykset, jotka ovat nykyisin saaneet yhteisen suunnan valtakunnallisesti toimivan yhteistyöverkoston ansiosta. Tulevaisuuden seikkailukasvatus nähdään osaltaan merkittävänä mahdollisuutena edistää nuorten itsetuntoa ja hyvinvointia, sekä menetelmänä, jossa vaalitaan suomalaista eräperinnettä ja luontosuhdetta. (Parviainen 2020,

43–44.) Tulevaisuuden seikkailukasvatuksessa nuoria ohjataan kohden ympäristöystävällistä elämäntapaa ja lujempaa luontoyhteyttä sekä innostetaan heitä toimimaan ympäristön puolesta. (Nieminen 2020, 40.)

Ympäristökasvatuksen tavoitteena on saada ihmiset ymmärtämään taloudellisten, sosiaalisten, poliittisten ja ekologisten tekijöiden riippuvuus toisistaan. Ympäristökasvatuksessa pyritään lisäämään ihmisten tietoisuutta ympäristöstä ja siihen liittyvistä kysymyksistä sekä heidän omasta vaikutuksestaan siihen. Tavoitteena on myös ympäristöön liittyvien uusien toimintamallien luominen, sekä poliittisen vaikuttamisen edistäminen. Vuoden 1994 opetussuunnitelmassa ympäristökasvatuksen päämääränä oli, että oppilaat oppivat huolehtimaan luonnon monimuotoisuudesta ja edistämään kestävä kehitystä (Wolff 2004, 19–23). Voimassa olevassa opetussuunnitelmassa (2014) käytetään kestävyteen liittyviä peruskäsitteitä, kuten ”kestävä kehitys”, ”kestävä elämäntapa”, ”kestävä tulevaisuus” ja ”ekososiaalinen sivistys” (Mykrä 2021, 173). Ympäristökasvatuksen ja kestävä kehitystä edistävän koulutuksen käsitteiden suhteista on esitetty keskenään hyvin ristiriitaisia tulkintoja, mutta joidenkin näkemysten mukaan käsitteet ovat käytännössä toistensa synonyymejä (Tani 2008, 54).

Seikkailukasvatus on yksi ympäristökasvatuksen monista erilaisista toimintamalleista, ja sen voima piilee jännityksessä, joka tekee kokemuksista erityisen voimakkaita ja mieleenpainuvia (Cantell & Koskinen 2004, 128). Priest ja Gass (2018) liittävät ympäristöä ja kestävyttä käsittelevät asiat seikkailukasvatukseen kiinteästi. Nykypäivänä seikkailukasvattajien velvollisuutena on juurruttaa kestäviä käytäntöjä toimintaansa, ottaen samalla huomioon toimintansa vaikutukset ympäristöön, talouteen tai yhteiskuntaan. Toiminnassa tulee huomioida luonnon ekosysteemit, joilla he viittaavat elävien organismien keskinäiseen riippuvuuteen ekologisessa järjestelmässä, johon kuuluvat biologiset peruskäsitteet kuten elämän verkko, ravintoketju ja ekologiset pyramidit. Näiden lisäksi on tärkeää ymmärtää ihmisten ja luonnonvarojen välistä vuorovaikutusta, eli sitä, kuinka ihmiset vaikuttavat ympäristön laatuun ja kuinka ympäristö vaikuttaa ihmisten elämän laatuun. (Priest & Gass 2018, 168, 29.)

Jeronen (2020, 123) käyttää tutkimuksessaan seikkailukasvatus-termiä vastaavaa englanninkielistä käsitettä ”*outdoor education*”, jolla tarkoitetaan didaktista työtapaa, jossa aidoissa oppimisympäristöissä opiskeltavat asiat ja taidot liitetään todellisiin ympäristöihin, toimijoihin ja

toimintoihin. Toimintaa voidaan pitää osana ympäristö- ja kestävä kehityksen kasvatusta, kun aidoissa oppimisympäristöissä opetettaviin asioihin sisällytetään ympäristöä koskevia ilmiöitä, ympäristön suojelua ja kestävä elämäntapaa koskevia asioita. Viimeaikaisten tutkimusten mukaan ulkona tapahtuvalla ympäristö- ja kestävä kehityksen kasvatuksella on useita myönteisiä vaikutuksia yksilöiden oppimiseen ja ympäristökäsityksen muodostumiseen. Samalla kun oppilaat oppivat ulkoilutaitoja (*outdoor skills*), he oppivat asioita ympäristöstä, itsestä ja muista ihmisistä. Nämä asiat ja taidot voivat olla siirrettävissä arkielämän muihin konteksteihin, lisäten samalla ymmärrystä ympäristöön liittyvistä asioista. (Moeed & Averill 2010; sit. Jeronen 2020, 127.) Myös seikkailutapahtumista ja niissä koetuista elämyksistä opitut asiat voidaan siirtää suoraan uusiin yhteyksiin ja arkielämäntilanteisiin (Karppinen 2007, 76).

Cantell, Aarnio-Linnanvuori ja Tani (2020) tuovat ympäristökasvatuksen käsikirjassaan esille Joy A. Palmerin puumallin. Palmerin puumallissa puun juuret kuvastavat merkittävien elämäkokemusten merkitystä oppimisen kannalta. Puun latvuksessa on kolme oppimisen osa-aluetta, jotka ovat oppiminen ympäristöstä ja ympäristössä sekä toimiminen ympäristön puolesta. Kaikki näkökulmat tulisi ottaa tasavertaisesti huomioon ympäristökasvatuksessa. Myös oppijan elämäkokemukset, sen hetkinen kehitysvaihe, aiemman tiedon aste, sosiaaliset taidot sekä yhteisöllinen osallistuminen ovat tärkeitä huomioitavia asioita. Palmerin mukaan ympäristökasvatuksessa on pohjimmiltaan kysymys voimaantumisesta ja henkilökohtaisesta merkityksen muodostumisesta, jonka vuoksi informaalin, koulun ulkopuolella tapahtuva kasvatusta on erityisen tärkeässä roolissa. Lisäksi hän painottaa ympäristökasvatuksessa kolmea ratkaisevaa tekijää, jotka ovat henkilökohtaiset ympäristökokemukset ja elämykset, huolestuneisuus ja huolenpito ympäristöstä sekä toiminta ympäristön puolesta. Palmerin mukaan oppiminen ympäristössä tapahtuu toiminnallisuuden ja kokemusten kautta. (Palmer 1998 145–154; sit. Cantell ym. 2020, 117.)

Samoja teemoja on myös seikkailukasvatusverkoston työstämässä suomalaisen seikkailukasvatuksen puumallissa (liite 1), jonka juuret koostuvat käsitteistä osallisuus ja toimijuus, yhteisöllisyys, elämän läpi tapahtuva oppiminen, arvostava kohtaaminen sekä ympäristön arvostaminen. Nämä käsitteet kuvaavat seikkailukasvatuksen arvoja. Puun rungossa ovat seikkailukasvatukselle tärkeät ominaisuudet kuten turvallisuus, ammatillisuus ja tavoitteellisuus, määrittelemässä menetelmän laadukasta toteutumista. Puun lehdet kuvaavat seikkailukasvatukseen liitty-

viä tunnuspiirteitä, joita ovat haasteellisuus, osallistavuus, reflektiivisyys, autenttisuus, yhteistoiminnallisuus, kokemuksellisuus, ennalta tuntemattomuus ja kokonaisvaltaisuus. (SNKb 2023; Widenius 2017)

Tutkielmassani keskeisimpänä ympäristönä toimii ekologinen ympäristö ja siellä toteutettava ympäristökasvatuksellinen ja seikkailullinen toiminta. Greta Thunbergin toiminnan myötä ympäristökasvatuksessa pohditaan yhä enemmän lasten ja nuorten ympäristöahdistuksen käsittelyä kasvatuksen keinoin. Ympäristökasvatuksessa korostetaan, että erityisesti kokemuksellinen, osallistava, yhteisöllinen sekä aktiivista kansalaisuutta edistävä toiminta voi auttaa käsittelemään ympäristöahdistusta. (Cantell ym. 2020, 194–195.) Nämä puolet on huomioitu myös NYT! -tutkimushankkeessa, joka pyrkii yhdessä nuorten kanssa suunnittelemaan käytännöllisiä välineitä vaikuttaa ympäristöongelmiin (Tampereen yliopisto 2023). Hubbardin (2017) mukaan yhteiskunnissa on institutionaalisia esteitä, jotka estävät nuorten aktiivista osallistumista päätöksentekoon. Aikuiskeskeisessä yhteiskunnassa nuorille on vain vähän sellaisia mahdollisuuksia, jotka mahdollistavat nuorison osallistumisen ja sitoutumisen rakenteelliseen päätöksentekoon. Nuoria kutsutaan harvoin vakiintuneisiin päätöksentekorakenteisiin, eivätkä nuoret saa tarpeeksi koulutusta osallistuakseen niihin. Institutionaalisia esteitä poistamalla voidaan pyrkiä kohti sosiaalista oikeudenmukaisuutta sekä demokraattisesti parempaa maailmaa, jossa luodaan aito, kunnioittava ja ymmärtäväinen suhde aikuisten ja nuorten välille. Tällä tavoin voidaan rakentaa pysyviä ja luotettavia suhteita aikuisten ja nuorten välille, jotka tarjoavat foorumin tärkeille keskusteluille ja yhteiselle toiminnalle aikuisten ja nuorten välillä. (Hubbard 2017, 213–214.)

2.5 Ympäristökasvatukselliset leirikoulut tutkimuksen kohteena

Nordströmin (2004) mukaan leirikoulutoiminta on ympäristökasvatukselle ihanteellinen ympäristö, sillä toiminta tukee erilaisissa ympäristöissä, kuten luonnossa tapahtuvaa yhdessä oppimista hyvin kokonaisvaltaisesti. Ympäristökasvattajien tulisi pyrkiä luomaan sellaisia oppimistilanteita, joissa oppilaiden positiivinen suhtautuminen luontoa, itseä ja muita ihmisiä kohtaan vahvistuu. Hyvin suunnitellussa leirikouluohjelmassa on huomioitu ympäristökasvatuksen eri osa-alueiden läpikäyminen leirikoulun aikana. Tämän lisäksi ohjelmassa tulee olla oppilaiden

ryhmytymisharjoituksia, mahdollisuus ohjelman yhteissuunnitteluun, aktiivista ja myös rauhallista toimintaa, erilaisia harjoitteita yksin ja yhdessä tehtäväksi sekä aikaa keskusteluille ja pohdintoille. (Nordström 2004, 129.) Leirikouluissa korostuu näkeminen, kokeminen ja tekeminen, ja oppiminen on tutkivaa ja kokeilevaa. Perusidea on hyödyntää leirikoulujen ympäristöä siten, että oppimistavoitteet ja menetelmät suunnitellaan ympäristön tarjoamien virikkeiden ja resurssien mukaan. (Manninen ym. 2007, 100.)

Kaikki edellä mainitut asiat oli huomioitu myös NYT! -tutkimushankkeen ympäristöteemaisissa leirikoulupiloteissa, joista kerron tarkemmin luvussa neljä. Leirikoulupilotit järjestettiin Nuorisokeskus Marttisessa, joka on yksi Suomen yhdeksästä valtakunnallisesta nuorisokeskuksesta. Suomen nuorisokeskukset toteuttavat tavoitteellisen seikkailukasvatuksen periaatteita ja jokaiseen leirikouluissa järjestettyyn ohjelmaan sisältyy aina kasvatuksellinen tavoite. Jokainen keskus myös edistää ja toteuttaa ympäristö- ja kestävän kehityksen kasvatusta nuorisotyön kentällä. Usean nuorisokeskuksen yhteydessä on luonto- tai ympäristökoulu, joissa osallistujan omat kokemukset ja havainnot ovat oppimisen lähtökohtana. Ympäristökoulun ohjelma on kokemuksellista, elämyksellistä ja toiminnallista, sekä tukee perusopetuksen opetussuunnitelmaa. (SNK 2023a)

Ympäristökasvatuksellisia, luonnossa tapahtuvia leirikouluja on tutkittu myös maailmalla. Jo 1990-luvulla Saksassa tutkittiin lyhyiden ulkona tapahtuvien ympäristökasvatuksellisten ohjelmien vaikutuksia oppilaisiin. Ohjelmien tavoitteena oli vastuullisen ympäristökäyttäytymisen edistäminen, oppilaiden asenteiden muuttaminen sekä ekologisen perustiedon tarjoaminen. Tutkimuksen yhtenä tavoitteena oli selvittää, mitä vaikutuksia ohjelmilla voisi olla pitkällä aikavälillä muutoksen aikaansaamiseksi. Tulosten mukaan hyvin suunnitellulla viiden päivän leirikoululla oli merkittäviä vaikutuksia oppilaiden ympäristötietoon, ympäristöasenteisiin ja toimintahalukkuuteen. (Bogner 1998, 26.)

Vuonna 2012 Saksassa toteutetussa tutkimuksessa puolestaan todettiin nykyaikaisten ympäristöongelmien olevan merkittävästi sidoksissa ihmisten henkilökohtaisiin luontosuhteisiin. 9–13-vuotiaiden osallistujien luontoyhteyden havaittiin vahvistuneen ohjelman aikana, ja erityisesti nuorempien osallistujien kohdalla luontoyhteys säilyi ainakin neljä viikkoa. (Liefländer, Fröhlich, Bogner & Schultz 2012.) Samantapaiseen johtopäätökseen tulivat myös Braun ja Dierkes

(2017), joiden havainnot viittasivat siihen, että viiden päivän kestoinen ohjelma vahvisti erityisesti nuorimpien, 7–9-vuotiaiden, osallistujien luontoyhteyttä. Myös Talebpour ym. (2020, 95) tutkivat eri koulujen viidesluokkalaisten luontosuhteen muutosta neljän päivän mittaisen ympäristökasvatuksellisen leirikoulun aikana. Tulokset nuorten luontosuhteesta olivat positiivisia, mutta etenkin huono sää vaikutti siihen negatiivisesti. Mullenbach, Andrejewski ja Moven (2018) tutkivat neljän päivän mittaisen leirikoulutoiminnan vaikutusta luontosuhteeseen ROEE-ohjelman (Residential Outdoot Environmental Education) avulla. Monet ROEE -tutkimukset ovat osoittaneet, että lapsena saavutettu luontoyhteys on yhdistetty myös tulevaisuuden ympäristöuskomuksiin ja -asenteisiin, mikä puolestaan voi johtaa ympäristömyönteiseen käyttäytymiseen. (Mullenbach ym. 2018, 365.)

3. LUONTO TOIMINTAYMPÄRISTÖNÄ

Tutkielmani on osa NYT! -tutkimushanketta, jonka aikana tutkitaan nuorten ympäristöajattelua, luontosuhdetta sekä ympäristöpoliittisen toimijuuden mahdollisuuksia, kanavia ja esteitä medioituneessa yhteiskunnassa (Pienimäki & Marttila & Colliander 2021, 32). Tutkimushankkeessa kehitettiin nuorille suunnattuja leirikouluja, jotka sisältävät seikkailukasvatuksen menetelmin toteutettua luonnossa olemista ja liikkumista, luontokokemusten jakamista sekä erilaisen ympäristöön liittyvien ongelmien pohdintaa (Tampereen yliopisto 2023). Koska tutkielmasani nuorten toimintaympäristönä on luonto ja siellä tapahtuva ympäristöasioiden käsittely, avaan tässä luvussa tutkielmani kannalta keskeisiä ympäristöön liittyviä käsitteitä ja määritelmiä.

3.1 Ympäristökäsitys

Ympäristökriisin aikakautena ympäristö- ja luontokäsitykset ovat uudenlaisen keskustelun kohteena. Ympäristökriisi haastaa myös yleistä käsitystä luontosuhteesta ja luonnosta, jota länsimainen sivistyskäsitys on määrittänyt pitkään. Tämän käsityksen mukaan ihminen ja luonto nähdään toisistaan erillisinä. (Haverinen, Mattila, Neuvonen, Saramaki & Sillanaukee 2021, 6.) Cantell, Aarnio-Linnanvuori ja Tani (2020, 31) määrittelevät ympäristöä neljän eri käsityksen kautta: yksilökeskeisen, luonnontieteellisen, yhteiskuntatieteellisen ja posthumanistisen. Tämän tutkimuksen selvityksessä nuorten näkemyksistä seikkailullisuudesta korostui erityisesti yksilökeskeinen ja posthumanistinen ympäristökäsitys.

Yksilökeskeisessä ympäristökäsityksessä ympäristö tarkoittaa ihmisen ympärillä avautuvaa maailmaa, eli elämismaailmaa. Elämismaailma saa merkityksensä yksilön ajatuksista, kokemuksista, tunteista ja toiminnoista. (Cantell ym. 2020, 36.) Yksilökeskeisessä näkökulmassa tunteiden ja kokemusten lisäksi korostetaan esteettisiä elämyksiä, jotka ympäristökasvatuksellisissa malleissa näyttäytyvät ympäristöherkkyyden ja elämyksellisyyden merkityksinä (Suomela & Tani 2004, 56).

Luonnontieteellisessä ympäristökäsityksessä ihminen ja ympäristö pysyvät erillään. Luonnontieteellinen ympäristökäsitys korostaa ympäristöön liittyvän tiedon tärkeyttä, kuten ekologisten luonnonprosessien ymmärtämistä sekä lajituntemusta. Cantell ym. nostavat esimerkiksi ilmastomuutoksen ja sen taustalla olevien prosessien ymmärtämisen. Kun ymmärrys lisääntyy, voidaan suunnitella toimintaa, joka on ympäristölle hyväksi. (Cantell ym. 2020, 39.)

Yhteiskuntatieteellisessä ympäristökäsityksessä ympäristöön suhtaudutaan ilmiönä, jota määrittävät ihmisten toiminta ja niiden vaikutukset ympäristöön. Yhteiskunnallinen näkökulma huomioi kulttuurin, ihmisten väliset näkemykset sekä poliittiset päätökset, joissa keskeisinä sisältöinä ovat ympäristöongelmat. Ekologinen ympäristö ja luonnon monimuotoisuus ovat ihmisille elintärkeitä, mutta yhteiskunnallisessa päätöksenteossa luontoarvot ovat usein jääneet taloudellisten arvojen jalkoihin. (Cantell ym. 2020, 40–41.) Myös Haverinen ym. (2021, 15) nostavat esiin nykyisen talouden ongelmalliset rakenteet: luonto on resurssi, josta voimme ammentaa, arvokas vain taloudellisen arvon kautta.

Posthumanistisella ympäristökäsityksellä puolestaan tarkoitetaan ihmiskeskeisestä ajattelutavasta irtautumista, ja ihminen nähdään luontokappaleena muiden tavoin. Posthumanismi on viime vuosina yleistynyt näkökulma, jossa vuorovaikutteiset suhteet, verkottuneisuus ja materiaalisuus ovat kiinnostuksen kohteina. Oleellista on ajatus siitä, että ihminen ja luonto ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään. Posthumanistinen tutkimus pyrkii siis irtautumaan ajatuksesta, jossa ihmistä ja luontoa pidetään toisistaan erillisinä. (Cantell ym. 2020, 42–43.)

Suomelan ja Tanin (2004, 56–57) mukaan kaikilla näkökulmilla on vahvuuksia sekä heikkouksia. He pohtivat, unohtuvatko erilaisissa ympäristöissä tapahtuvat kokemukset, jos keskitymme vain tiedon lisäämiseen. Ilman tietoa pelkkä ympäristön aistiminen tai kokeminen ei puolestaan riitä saavuttamaan ympäristökasvatuksellisia tavoitteita, joita ovat kestävä elämäntapa, vastuullinen ympäristökäyttäytyminen sekä ympäristöherkkyyden lisääntyminen.

Soinnunmaa ym. (2021) korostavat artikkelissaan puhutavan muutoksen tärkeyttä, jotta ymmärrys ihmisestä osana luonnon kokonaisuutta kasvaisi, ja pohtivat, voisimmeko esimerkiksi puhua luontoretkien sijaan ympäristöretkistä. Tällä hetkellä ihminen erotellaan luonnosta arkikielessä,

tieteessä, hallinnossa ja ympäristöjärjestöjen tunnuslauseissa. (Soinnunmaa ym. 2021, 65, 70.) Luontoon liittyvää sanastoa tulisi syventää ja laajentaa siten, että se korostaisi luonnon ja ihmisen välistä moninaisuutta. He pitävät ongelmallisena sitä, että vain yksi sana, luonto, pitää sisällään koko kattavan kokonaisuuden. (Soinnunmaa ym. 2021, 72.) Biodiversiteetin käsite nousee voimakkaasti esiin puhuttaessa ympäristönsuojelusta, jolloin luonnon toiminnan turvaaminen ja luonnonprosessien ymmärtäminen on tärkeää (Niemelä 2000, 24; sit. Willamo 2004, 35). Soinnunmaa ym. (2021) pohtivat, että tämä voi osittain vaikuttaa siihen, ettei esimerkiksi kaupungeja tai muuta ihmisen muokkaamaa luontoa koeta luonnoksi, vaikka ne koostuvat samoista alkuaineista kuin muu luonto (Soinnunmaa ym. 2021, 74). Luonnon määritelmän ymmärtäminen voi helpottaa ymmärtämään ympäristönsuojeluun liittyvää keskustelua. Ilmastonmuutos ja lajikatot edellyttävät nopeita muutoksia myös koulutuksessa ja työelämässä, sillä elämäntapojen siirtäminen kestäväälle pohjalle vie vuosia (Jyväskylän yliopisto 2022).

Luontoa käsittelevää terveyst- ja hyvinvointitutkimusta on tehty laajasti Suomessa ja muualla maailmassa. Luonnonympäristöstä saaduilla stressiä vähentävillä elpymiskokemuksilla tarkoitetaan esimerkiksi rauhoittumista, ajatusten selkiytymistä, mielialan paranemista sekä arjen huolten unohtamista (Tyrväinen & Savonen & Simkin 2017, 7). Myös täysin muokkaamattoman luonnon hyvinvointivaikutuksista on tehty paljon tutkimuksia, ja ne korostavat usein luonnon monimuotoisuuden eli biodiversiteetin tärkeyttä (ks. Simkin & Ojala & Tyrväinen 2021). Hyvinvointivaikutuksia saadaan esimerkiksi monimuotoisesta metsästä, jossa ihmisen muokkaama luonto on vähäistä.

3.2 Ympäristö- ja luontosuhde

Ympäristöherkkyys ja myönteinen luontosuhde luovat pohjaa ympäristövastuulliselle käyttäytymiselle, jonka vuoksi kaikki lapsena ja nuorena saadut luontokokemukset ovat tärkeitä. Luontosuhteen kehittyminen edellyttää siis aitoja luontokokemuksia. (Saloranta 2010, 165.) Tekevässä tutkielmassa ympäristö- ja luontosuhde ovat keskeisessä asemassa, sillä NYT! -tutkimushankkeen leirikoulut tarjosivat nuorille monia erilaisia luontokokemuksia sekä ympäristöön liittyvien asioiden pohdintaa. Suomessa luonnonsuojelu- ja ympäristöjärjestöt, seurakunnat ja partio tekevät merkittävää ympäristökasvatustyötä tarjoten lapsille ja nuorille tärkeitä




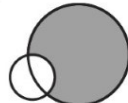

mahdollisuuksia luontoharrastuksiin, jotka puolestaan voivat vaikuttaa positiivisesti ympäristösuhteen kehittymiseen. Myös päiväkodilla ja koululla on merkittävä vaikutus lasten ja nuorten ympäristösuhteen kehittymiseen. (Cantell & Aarnio-Linnanvuori & Tani 2020, 66–68.)

Usein ympäristö- ja luontosuhteen käsitteiden ajatellaan toimivan synonyymeina toisilleen. Ekologisen ympäristön (*luonto, nature*) lisäksi rakennetulla ja virtuaalisella ympäristöllä on vaikutusta ihmisen ympäristösuhteeseen. Myös sosiaaliset ja kulttuuriset ympäristöt vaikuttavat siihen, millaisia ympäristöarvoja ihmisellä on. (Cantell ym. 2020, 32–33.) Tästä syystä ympäristösuhteen voidaan ajatella olevan luontosuhdetta laajempi käsite. Soinnunmaa ym. (2021, 73) kuvailevat ympäristösuhteen olevan luontosuhdetta eriyttävämpi, jolloin ympäristösuhde liittyy vain ihmistä ympäröivään todellisuuteen, ja paikallisempi, jolloin ympäristösuhteella tarkoitetaan sitä ympäristöä, jossa ihminen on.

Luontosuhde on rakentunut ja kehittynyt ajassa, jossa ihmisen tiedollinen pohja sekä sosiaaliset käytännöt ovat jatkuvassa muutoksessa. Jo 1960-luvulla tieteellisessä keskustelussa alkoi näkyä ihmisen ja luonnon välisen suhteen kyseenalaistamista, sillä ihminen nähtiin toimijana ja luonto toiminnan kohteena tai hiljaisena osapuolena (Haverinen, Mattila, Neuvonen, Saramäki & Silvanauke 2021, 17). Luontosuhteet vaihtelevat eri yhteiskuntien, kulttuureiden ja ihmisten välillä, ja niihin vaikuttavat tiedon määrä sekä ymmärrys ihmisen ja luonnon välisistä vuorovaikutussuhteista. Luontosuhde ilmenee myös toiminnallisesti, jolloin ihmisillä on eri mahdollisuudet kokea ja havainnoida luontoa sekä erilaiset edellytykset kehittää tiedollista ymmärrystään luontoa kohtaan. Tähän vaikuttavat elämäntilanne, ikä, arjen ympäristöt, yhteiskunnan sosiaaliset ja taloudelliset rakenteet sekä vallalla olevat ihanteet ja maailmankuvat. (Haverinen ym. 2021, 43.)

Willamo (2004, 34) ehdottaa ympäristön tarkastelua jatkumoajattelun avulla, jossa ”ympäristö ilmenee toisiinsa kietoutuvina ekologisena ja inhimillisenä ulottuvuutena”. Tällä hän tarkoittaa luonnon ilmenevän aineena ja energiana kaikkialla, jonka vuoksi on tärkeää ymmärtää ihminen osaksi luontoa. Luonto on elimistömme rakennusaineissa, ilmassa, vedessä, sekä ihmisen rakentamassa ympäristössä. Elääksemme tarvitsemme happea ja ravintoa, joita luonto meille tuottaa. (Willamo 2004, 34, 36.) Salonen ja Foster (2021, 52) puhuvat kietoutuneesta luontosuhteesta, jolla he tarkoittavat kokonaisvaltaista maailmaan kuulumista.

Willamo (2004) määrittelee luontosuhdetta viiden eri näkemyksen kautta (Taulukko 1). Taulukossa 1-tyyppi kuvastaa nykyistä länsimaista ajattelua, jossa luontoa pidetään itsestä kaukana. Willamo kuvaa näkemykseen liittyvän ”luonto saastuu” -ajattelun, joka korostaa luontosuhteen olevan jotain itsestä ulkopuolista. Tähän voivat vaikuttaa koneellistuminen ja kaupunkiympäristöön sidottu elämä. Taulukon 2-typissä näkyy toiminnallinen jatkumoajattelu, jolloin ihmisessä ja ympäristössä nähdään inhimillinen ja ekologinen ulottuvuus. Inhimillisen ajattelutavan mukaan ihminen kuuluu luontoon elintoimintojensa kautta, mutta tietoisuuden ja teknologian kautta ihmisen ajatellaan olevan luonnon ulkopuolinen toimija. Alatyypit 2a tarkastelee ihmisen suhdetta ulkopuoliseen ekologiseen ympäristöön ja 2b-tyyppi ihmisen suhdetta koko ekologiseen ympäristöön, johon hän osittain kuuluu. 3-tyyppi kuvaa ihmisen kuuluvan kokonaisvaltaisesti luontoon. Alatyypit 3a ymmärtää ihmisen kuuluvan luontoon aineellisessa mielessä, mutta voi ajatella luonnon olevan myös ihmisestä ulkopuolista. 3b-tyyppin edustaja kokee kuuluvansa ja kietoutuvansa luontoon täydellisesti. (Willamo 2004, 40.)

Kuuluuko ihminen luontoon? Miten luontosuhdetta tarkastellaan?	Ihminen ei kuulu luontoon	Ihmisessä on sekä luontoon kuuluva että sen ulkopuolinen ulottuvuus	Ihminen kuuluu luontoon
Kyseessä on ihmisen suhde pelkästään itsensä ulkopuoliseen luontoon	<i>1. Ihmisen suhde ulkopuoliseen luontoon</i> 	<i>2a. Ihmisen suhde itsensä ulkopuoliseen ekologiseen ympäristöön</i> 	<i>3a. Ihmisen suhde muuhun luontoon</i> 
Kyseessä on ihmisen suhde myös hänen sisäiseen luontoonsa		<i>2b. Ihmisen suhde ekologiseen ympäristöön</i> 	<i>3b. Ihmisen suhde luonnon kokonaisuuteen</i> 

Taulukko 1. Viisi näkemystä ihmisen luontosuhteesta Willamon (2004, 39) mallia mukaillen

Posthumanistinen tutkimus haastaa ajattelutapaa, jossa ihminen nähdään erillisenä ja irrallisena toimijana muusta luonnosta (Cantell ym. 2020, 43). Haverisen ym. (2021) selvityksessä Tani toteaa suomalaisen identiteetin rakentuvan luontokuvaston kautta, vaikka suurin osa suomalaisista asuu kaupunkimaisessa ympäristössä. Tästä syystä hän korostaa arkiympäristöjen merkitystä luontosuhteesta puhuttaessa, ja ajattelee posthumanistisen näkemyksen tuovan nykyiseen sivistysihanteeseen tärkeää sisältöä. (Haverinen ym. 2021, 21.) Useiden tutkimuksien mukaan myös sosiaalisten suhteiden merkitys on tärkeässä osassa ympäristösuhteen muodostumisessa. Luonnossa liikkuminen toisten ihmisten kanssa sekä heidän asenteensa ympäristöä kohtaan koetaan merkityksellisiksi. (Cantell ym. 2020, 60.)

Tutkimuksissa on arveltu, että ihmisen ja luonnon välisen yhteyden katoaminen saattaa aiheuttaa biologisen monimuotoisuuden vähenemistä ja ilmastonmuutosta (Jordan 2009; Tacey 2000; sit. Braun & Dierkes 2017, 937). Lapsuudesta alkanut luontoherkkyyden vahvistaminen voi näkyä myös arjen kestävien käytäntöjen rakentumisessa. Haverisen ym. (2021) mukaan useissa tutkimuksissa luontokokemusten ja luonnossa vietetyn ajan on havaittu tukevan elinikäistä luontosuhdetta ja halua pitää luonnosta huolta. Usein nämä tutkimukset korostavat ekologisessa ympäristössä (*luonto, nature*) vietettyä aikaa. Laajempi luontosuhde sisältää myös urbaanin arkiympäristön, rakennetun ympäristön sekä sosiaalisen ympäristön, mutta sen ymmärtämiseksi tarvitaan muutoksia tämänhetkisiin sivistysihanteisiin. Ratkaisuksi on ehdotettu ekososiaalisen sivistyksen näkökulmaa, jossa ihminen rakentuu ja kietoutuu erottamattomasti osaksi elonkirjoa. Ekososiaalisesti sivistynyt ihminen on tietoinen ympäristöön liittyvistä asioista ja ottaa vastuuta omasta ympäristöstään. Hän tunnistaa elämän reunaehdot ja toimii varmistaakseen ihmislajien lisäksi myös muiden lajien mahdollisuudet hyvään elämään nyt ja tulevaisuudessa. (Haverinen ym. 2021, 40–42.)

Hasasen ja Vähäsarjan mukaan nuorten sukupolven luontosuhteen heikentyminen voi olla pääosin seurausta aikuisten johtamista kehityskuluista. Tämän vuoksi lasten ja nuorten luontosuhteen vahvistaminen on myös aikuisten toiminnasta riippuvaista. Perhe, opettajat, ohjaajat ja valmentajat sekä eri alojen ammattilaiset ja päättäjät ovat avainasemassa, ja vaikuttavat niillä sektoreilla, joilla vaikutetaan lasten ja nuorten elinympäristöihin ja toimintamahdollisuuksiin. Luonnon tulisi olla saavutettavissa lapsen arjessa joko omaehtoisesti tai aikuisjohtoisesti. (Hasanen & Vähäsarja 2019, 12.) Koulun ympäristökasvatuksessa luontosuhteen rakentuminen perustuu usein koulualueen ulkopuolisiin luontoretkiin, joka voi vahvistaa ajatusta siitä, että

luonto on kaukana arjesta. Tanin mukaan luontoretket voisivat tapahtua arkiympäristöissä, joihin voi kuulua sekä luonnonelementtejä että rakennettua ja sosiaalista ympäristöä. Tämä lisää ymmärrystä erilaisista ympäristöistä, ja luontosuhde voisi rakentua osana arkea. (Haverinen ym. 2021, 25.)

3.3 Ympäristötoimijuus

Lasten ja nuorten luontosuhteesta puhutaan paljon, jonka vuoksi on tärkeää lisätä ymmärrystä luontosuhdetta edistävien ympäristökasvatusohjelmien hyödyntämisestä. (Ernst & Theimer 2011, 577). Loynes (2017, 40), arvioi että nuorten suhde tiettyihin luontopaikkoihin voi vahvistua samalla, kun heidän identiteettinsä on vielä kehittymässä. Tämä puolestaan johtaa ympäristöä koskevan tiedon lisääntymiseen sekä vastuunottoon, joka voi edistää ympäristöä suosivaa käyttäytymistä. Läheisen ja omakohtaisen luontosuhteen kautta myös poliittinen vaikuttaminen voi kasvaa (Huttunen ym. 2020). Tässä tutkielmassa nuorten äänen esiin tuominen antaa pieneltä osin tärkeää tietoa myös ympäristövastuullisen toiminnan mahdollisuuksista ja esteistä.

Tiedeperustaiset arviot ilmasto- ja ekologisen kriisin vakavuudesta maalaavat uhkaavaa kuvaa tulevaisuudesta nostaten etenkin lapset ja nuoret kriisin keskiöön. Ympäristöuhot voivat aiheuttaa stressiä ja muita terveysvaikutuksia sekä aiheeseen liittyviä vaikeita tunteita, joista on alettu käyttää yleisnimitystä ympäristöahdistus. Lasten ja nuorten kokema ympäristöahdistus on oikeutettua, sillä kyse on heidän elämänsä aikana tapahtuvista muutoksista ja pahenevista vaikutuksista. Vaikka ympäristöasiat herättävät nuorissa monia vaikeita tunteita, voi toimiminen ympäristön puolesta olla myös mielihyvän, merkityksen ja toivon lähde. Nykyisin osa lapsista ja nuorista on merkittäviä aktiivisia toimijoita ympäristöasioissa. (Pihkala, Sangervo & Jylhä 2022, 95–107.)

Paloniemen ja Koskisen (2005, 21) mukaan ympäristövastuullinen yksilö tai yhteisö pyrkii toimimaan ympäristön kannalta parhaalla mahdollisella tavalla, ja toimintaan sisältyy tietoinen ympäristönsuojelun edistäminen. Heidän mukaansa ympäristövastuullisuus on subjektiivista ja kontekstuaalista, jolloin yksilö tai yhteisö toimii sen mukaan, minkä uskoo olevan ympäristölle

parasta. Usein ympäristövastuullisella toiminnalla pyritään vaikuttamaan yhteiskunnallisiin oloihin, ja toiminnan kautta muodostuneet reunaehdot määrittävät, mitä mahdollisuuksia ja esteitä ympäristövastuullisella toiminnalla on.

Ympäristövastuullisuus rakentuu taitojen ja pystyvyysuskon lisäksi ympäristöarvoista, jotka määrittävät sen, mitä pidetään oikeina tapoina toimia. Yhteisöjen ja yhteiskunnan arvot puolestaan määrittyvät oikean ja väärän toiminnan käsityksistä sekä ihmisten tulkinnoista erilaisissa toimintaympäristöissä. Toiset voivat ajatella mahdollisuuksia olevan paljon, toiset puolestaan näkevät enemmän rajoituksia ympäristövastuullisessa toiminnassa. (Paloniemi & Koskinen 2005, 22.) Arvoja koskevassa keskustelussa Cantell ym. (2020) korostavat maailmankatsomuksen tärkeyttä. Maailmankatsomuksen he määrittelevät olevan yksilön kokonaiskäsitelmä maailmasta ja ihmisestä olentona ja toimijana. Maailmankatsomukseen sisältyvät käsitykset ihmisestä ja ympäristöstä vaikuttavat yksilön ympäristösuhteen muodostumiseen, asenteisiin ja toimintaan. Toimintaa ohjaavat arvot, maailmankuva sekä oppijan identiteetti vaikuttavat siihen, kuinka yksilö oppii ja omaksuu ympäristöasioita. Yhdessä nämä asiat vaikuttavat yksilöiden arkisiin valintoihin sekä yhteiskunnan poliittisiin päätöksiin. (Cantell ym. 2020, 92.)

Kollmuss ja Agyeman (2002, 256) pohtivat artikkelissaan ympäristömyönteisen toiminnan esteitä ja toteavat monien ristiriitaisten tekijöiden muokkaavan ihmisten päivittäisiä päätöksiä ja toimintoja suhteessa ympäristövastuulliseen käyttäytymiseen. Heidän mukaansa ympäristöarvoilla ei välttämättä ole vaikutusta ympäristövastuulliseen toimintaan, sillä uusien ympäristöystävällisten käyttäytymismallien oppimista tulisi harjoittaa entistä enemmän. Myös Cantell ym. (2020, 94) mainitsevat monien tutkimusten osoittavan, että ihmisten ympäristöarvoilla ei välttämättä ole vaikutusta niitä vastaavaan toimintaan. Esimerkkinä he mainitsevat vuoden 2016 ja 2018 Nuorisobarometrien tulokset, jotka osoittivat nuorten olevan huolissaan ympäristöön liittyvistä asioista, mutta se ei välttämättä näy heidän toiminnassaan. Salosen ja Fosterin mukaan (2021, 52) irtioleminen, kuulumattomuus ja osattomuus ruokkivat välinpitämättömyyttä, joka on luonnollinen seuraus siitä, että ihminen kokee olevansa elämän kokonaisuudesta irrallinen. Silloin ei myöskään koeta vastuuta omista teoistaan tai tekemättä jättämisistä.

Vuoden 2021 Nuorisobarometri osoitti ilmastoon ja ympäristöön liittyvän poliittisen ja julkisen keskustelun tärkeyden. Kiilakoski (2022) korostaa, että keskustelut ilmastonmuutokseen sopeutumisesta ja ekologisesta jälleenrakennuksesta edellyttävät olemassa olevien käsitysten ja toimintatapojen kriittistä tarkastelua. Vuoden 2021 Nuorisobarometrin avulla haluttiin tuottaa tietoa siitä, miten nuorten mielipiteet ovat muuttuneet viiden vuoden aikana, kun ilmasto- ja ympäristöasiat ovat lisääntyneet keskusteluissa huomattavasti. (Kiilakoski 2022, 39.) Nuorisobarometrin tulokset osoittavat, että ympäristöön ja ilmastonmuutokseen liittyvät asiat herättävät monenlaisia tunteita nuorten keskuudessa. Tuloksista käy ilmi, että 76 prosenttia vastaajista kertoi kokevansa surun tunteita luonnon monimuotoisuuden heikentymisestä ja lajien sukupuutosta. Vastapainona huolelle ja surulle 75 prosenttia nuorista kertoi kokevansa hyvän olon tunteita tehdessään kestäviä valintoja. (Pihkala, Sangervo & Jylhä 2022, 95.) Vuoden 2021 Nuorisobarometrin mukaan keskustelut ilmastonmuutoksen vaikutuksista nuoriin sekä luonnon monimuotoisuuden katoamiseen ovat jatkossa tärkeitä, jolloin myös poliittisen järjestelmän merkitys korostuu. Noin 70 prosenttia nuorista uskoo siihen, että ympäristöongelmiin löydetään kestäviä ratkaisuja maailmanlaajuisesti. (Kiilakoski 2022, 5, 40.)

Nuorisoa koskevat hyvinvointi-indikaattorit ja barometri-indikaattorit antavat helposti ja nopeasti yleiskuvan nuorten hyvinvoinnin tilanteesta. Valtion nuorisoneuvoston mukaan julkisessa keskustelussa nuorten hyvinvointiin kiinnitetään huomiota vasta sitten, kun ongelmat ovat kärjistyneet. (Valtion nuorisoneuvosto 2023.) Aito demokratia vaatii tasapuolista edustusta kaikkien kansalaisten keskuudessa ikään, sukupuoleen, rotuun, luokkaan, seksuaaliseen suuntautumiseen, uskontoon tai poliittiseen suuntautumiseen katsomatta. Siksi on tärkeää, että nuoria kutsutaan osallistumaan projekteihin, jotka hyödyttävät sekä nuoria että yhteisön jäseniä, kouluttajia, suunnittelijoita, päätöksentekijöitä ja edustajia. (Hubbard 2017, 225.) Nuorisotyöllä on suuri rooli demokratian vahvistamisessa, jonka vuoksi nuorten mahdollisuuksia osallisuuteen ja vaikuttamiseen tulisi vahvistaa. Nuorille on järjestettävä tilaa, aikaa ja paikkoja saada äänensä kuuluviin ja toteuttaa heidän ideoitaan ja ehdotuksiaan. Tämä toteutuu NYT! -tutkimushankkeessa, joka tuottaa tärkeää tietoa nuorten ympäristötoimijuuden mahdollisuuksista, keinoista ja esteistä (Tampereen yliopisto 2023).

4. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN JA METODOLOGISET KYSYMYKSET

4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkielmani avulla selvitän, miten nuoret määrittelevät seikkailullisuutta luonnonympäristössä toteutetun ympäristöteemaisen leirikoulun kontekstissa. Tutkielmassani esitelty leirikoulu on yksi keinoista, jonka avulla voidaan tukea nuoria kohtaamaan ympäristöön liittyviä kysymyksiä. Kuten Nuorisobarometrien tulokset osoittavat, tarvitaan yhteiskunnassa lisää toimenpiteitä, joiden avulla ympäristöön liittyviä vaikeitakin tunteita voidaan ohjata kohden rakentavaa toimintaa sekä samalla edistää ympäristöahdistuksen käsittelyä. Tärkeää on myös varmistaa, että nuorilla on mahdollisuus saada tietoa itselleen ymmärrettävällä tavalla. (Kiilakoski 2022; Pihkala, Sangervo & Jylhä 2022.) Tutkielmassani tuon aineistosta esille nuorten määritelmiä seikkailullisista tapahtumista, tilanteista ja kokemuksista leirikoulujen aikana. Lisäksi analysoin, mitkä luonnossa seikkailemiseen liittyvät tekijät voivat vaikuttaa nuorten suhtautumiseen ympäristöä kohtaan. Tutkielmassani tarkastelen seikkailukasvatuksen merkitystä ympäristö- ja luontosuhteen, hyvinvoinnin sekä ympäristötoimijuuden vahvistamisessa. Tavoitteenani on nuorten äänen tuominen mukaan seikkailukasvatuksen teoriaan ja käytäntöihin.

Tutkielmani päätutkimuskysymys on:

Miten nuoret määrittelevät seikkailullisuutta luonnossa toteutetun ympäristöteemaisen leirikoulun kontekstissa?

Tätä kysymystä tarkennan lisäkysymyksillä:

1. Millaiset tapahtumat, tilanteet ja kokemukset ovat nuorten mielestä seikkailullisia?
ja
2. Mitkä luonnossa seikkailemiseen liittyvät tekijät voivat vaikuttaa nuorten suhtautumiseen ympäristöä kohtaan?

4.2 Toimintatutkimuksellinen NYT! -tutkimushanke

NYT! -tutkimushankkeessa nuoret pääsivät seikkailemaan ja liikkumaan luonnossa ympäristöteemaisten leirikoulujen aikana. Leirikoulujen aikana käytettiin myös paljon kokemuksellisia opetusmenetelmiä, joissa hyödynnettiin eri aistikanavia sekä tunteita, mielikuvia ja mielikuvitusta. Leirikoulut jäivät osaksi Nuorisokeskus Marttisen toimintaa ja niitä voi hyödyntää kaikki Suomen nuorisokeskukset. Leirikoulupiloteista saatujen kokemusten pohjalta luodaan myös monitieteinen ympäristöpoliittinen seikkailu- ja elämyspedagoginen kurssi osaksi Tampereen korkeakouluyhteisön Kestävän kehityksen -opintokokonaisuutta. (Tampereen yliopisto 2023.)

NYT!:in leirikouluissa on monia toimintatutkimukselle ominaisia piirteitä. Toimintatutkimukselle olennaista on, että se kohdistuu vuorovaikutukseen perustuvaan sosiaaliseen toimintaan. Toimintatutkimuksessa tutkitaan ihmisten toimintaa tilanteissa, joissa tutkimuksen kohteena olevia ihmisiä ohjaa yhteinen näkemys yhteisestä toiminnasta ja sen tarkoituksesta. Heikkisen mukaan toimintatutkimus on tietyllä aikavälillä tapahtuva tutkimus- ja kehittämisprojekti, jossa suunnitellaan ja testataan uusia tapoja toimia sekä tuotetaan tietoa käytäntöjen kehittämiseksi. (Heikkinen 2007, 16–19.) Kenttätyön aikana osallistujia seurataan ja havainnoidaan sekä tilanteita reflektoidaan yhdessä heidän kanssaan. Kentällä tapahtuva toiminta vaatii toimivien ja luottamuksellisten suhteiden rakentamista osallistujiin. (Huovinen & Rovio 2007, 101–102.) Prosessin tarkka dokumentointi on ehdottoman tärkeää, ja tutkiva ote on toimintatutkimuksessa läsnä varsinaisen toiminnan aikana ja sen jälkeen (Kurtakko 1998, 136). Näin toimittiin myös NYT:in leirikoulupilottien aikana ja jokaisen leirikoulupilotin myötä toimintaa kehitettiin paremmaksi. Nuoret olivat suuressa roolissa vaikuttamassa leirikoulun ohjelmaan sekä aktiviteetteihin antamalla niistä palautetta haastatteluiden yhteydessä.

Kurtakon (1998 135–136) mukaan yllätyksellisyys tekee toimintatutkimuksellisesta lähestymistavasta kiehtovan ja toteaa toimintatutkimuksella ja seikkailukasvatuksella olevan monia samankaltaisuuksia. Avoimen lähestymistavan vuoksi prosessiin kuuluu yllätyksiä, jotka voidaan kokea elämyksinä. Toimintatutkimus on myös käyttökelpoinen metodi tilanteissa, joissa halutaan esimerkiksi kehittää tai muuttaa joitakin sosiaalisia olosuhteita tai kehittää uusia käytäntöjä. Prosessiin kuuluu uuden keksimistä, yhteyksien oivaltamista ja uusien näkökulmien löytämistä.

4.3 Leirikoulujen aktiviteetit

Nuorilta saatu palaute antoi tärkeää tietoa siitä, olivatko leirikoulun aktiviteetit mieluisia ja toimivia. Leirikouluissa olevat tutkijat ja Marttisen nuorisokeskuksen työntekijät puolestaan kehittivät aktiviteetteja ja kyselyitä niin, että niiden avulla saatiin mahdollisimman paljon tietoa hankkeen tutkimuskysymyksiin. Ensimmäisen leirikoulun jälkeen kehitysideoita tuli useita. Leirikouluja varten suunniteltiin seuraavat viisi seikkailullista ja elämyksellistä aktiviteettia. (Nuorisokeskus Marttinen 2023.) Tarkemmat tehtäväkuvaukset löytyvät liitteestä.

4.3.1 Climate escape

Climate escape on ilmastonmuutokseen liittyvä palapelitehtävä, jonka tavoitteena on korostaa koko maailman toimimista yhteisen edun hyväksi. Climate escapen tehtävät liittyvät monipuolisesti kestävien elämäntapojen teemoihin, kuten kiertotalouteen, ruokailutottumuksiin, kulusvalintoihin, vedenkäyttöön ja energiankäyttöön. (Liite 2)

4.3.2 Tee se itse -päiväretki (DIY-retki)

Tee se itse -päiväretken suunnittelu aloitetaan retkeä edeltävänä päivänä pienryhmissä. Nuoret valitsevat kohteeksi Helvetinjärven kansallispuiston tai Siikanevan soidensuojelualueen. Ryhmien tehtävät liittyvät tulevan retken suunnitteluun ja valmisteluun, jokamiehenoikeuksiin sekä myös tutustumiseen luonnosta toimeentulonsa saaviin ammattikuntiin. (Liite 3)

4.3.3 Marttisen tähti

Marttisen tähti -aktiviteetti on tehty Afrikan tähti -pelin pohjalta, ja sen tavoitteena on tutustuttaa pelaajat Suomen kansallislajeihin. Loppukeskustelussa käydään läpi pelin aikana suoritettujen tehtävien eri kohtia. Lisäksi käydään keskustelua luonnosta kuvien avulla, joissa on ”puhdas luonto” ja ”roskainen luonto”. (Liite 4)

4.3.4 Epäluontopolku

Epäluontopolun aikana on tarkoitus havaita luontoon kuulumattomia, epämiellyttäviä asioita eri aisteilla ja pohtia, minkälaisia ajatuksia ja tuntemuksia havainnot aiheuttavat. Epäluontopolku kulkee metsässä, virallisen luontopolun yhteydessä. NYT! -tutkimushankkeessa epäluontopolku toimii myös koulussa tehtävän ympäristöaiheisen projektin aloituksena ja ideoiden herättäjänä. Oppilaiden ideoima projekti toteutetaan leirikoulun jälkeen, ja se voi olla eri kouluaineiden (äidinkieli, kuvataide, biologia) välinen yhteisprojekti. (Liite 5)

4.3.5 Melonta, kiipeily ja resiinaretki

Näissä leirikouluissa ohjelmassa oli mukana myös aktiviteetti, jonka aikana ei käsitelty ympäristöasioita, vaan pääpaino oli yhdessä tekemisessä ja kokemisessa. Nämä aktiviteetit olivat melominen, yläköysikiipeily ja resiinaretki. Ensimmäisen leirikoulun osallistujat suorittivat yläköysikiipeilyn, toisen leirikoulun osallistujat kävivät melomassa ja kolmannen leirikoulun osallistujat kävivät resiinaretkellä.

4.4 Aineistonkeruumenetelmä

Pro gradu -tutkielmani on luonteeltaan laadullinen toimintatutkimus, jonka empiirisen tutkimusaineiston keruumenetelminä on käytetty ryhmähaastatteluja. Lisäksi olen ollut mukana kahdessa leirikoulussa tekemässä havaintoja. Ensimmäinen leirikoulupilotti toteutettiin lokakuussa 2020, ja siihen osallistui 20 9.-luokkalaista nuorta. Toinen pilotti toteutui syyskuussa 2021, ja siihen osallistui 18 9.-luokkalaista nuorta. Kolmas pilotti toteutui marraskuussa 2021, ja siihen osallistui yhteensä 33 8. ja 9.-luokkalaista nuorta. Ensimmäisen pilotin nuoret olivat kotoisin pienestä maalaiskaupungista Pirkanmaalta, toisen ja kolmannen pilotin nuoret olivat kotoisin suurista kaupungeista Pirkanmaalta ja Uudeltamaalta. Kaiken kaikkiaan tutkimukseen osallistui yhteensä 71 14–15-vuotiasta nuorta. Vastaajien iällä, sukupuolella tai asuinpaikalla ei tässä tutkielmassa ole merkitystä.

Tutkimusaineistoni koostuu kolmen leirikoulupilotin aikana kerätyistä loppu- ja seurantahaastatteluilta sekä aktiviteettien jälkeisistä haastatteluista, joissa kysyttiin seikkailullisuudesta. Tämän tutkielman aineisto koostuu 41 haastattelusta. Kirjoittamani havaintopäiväkirjat ovat olleet apuna analyysiä tehdessä. Muiden tutkijoiden päiväkirjat eivät ole mukana tutkimusaineistossani. Nuorten haastattelijoina toimivat NYT! -tutkimushankkeen tutkijat. Aktiviteettien jälkeiset haastattelut ja loppuhaastattelut toteutettiin pienryhmissä, jotka olivat yleensä opettajien valitsemissä. Jokaisessa pienryhmässä oli noin 5–8 nuorta. Aktiviteettien jälkeisten haastatteluiden pienryhmät vaihtelivat viikon aikana. Loppuhaastattelut toteutettiin leirikoulujen viimeisenä päivänä ja seurantahaastattelut järjestettiin noin puolen vuoden kuluttua leirikoulun järjestämisestä tutkimukseen osallistuvien nuorten omalla koululla. Myös loppu- ja seurantahaastatteluiden pienryhmät olivat opettajien valitsemissä. Aktiviteettien jälkeiset, usein ulkona tapahtuvat haastattelut erosivat tunnelmaltaan loppu- ja seurantahaastatteluista. Haastattelut olivat nopea-tempoisia ja usein nuorista välittyi aktiviteettien jälkeinen energia. Loppu- ja seurantahaastattelut olivat kestoltaan pidempiä, noin puolesta tunnista tuntiin. Näissä haastatteluissa nuoria tuntui jännittävän enemmän, jonka vuoksi oli tärkeää kiinnittää huomiota siihen, että tilanne olisi mahdollisimman rauhallinen ja luotettava.

4.4.1 Puolistrukturoidut teemahaastattelut

Leirikoulujen aikana toteutetut aktiviteettien jälkeiset haastattelut sekä loppu- ja seurantahaastattelut olivat puolistrukturoituja teemahaastatteluja, joissa kaikkien nuorten kanssa käytiin läpi samat teemat. Teemahaastattelu on tunnetuimpia puolistrukturoitujen haastatteluiden muotoja. Teemahaastattelun aikana haastateltavien kanssa käydään läpi teemoiltaan samat aiheet, mutta kysymykset voivat olla eri järjestyksessä ja muodossa (Ruusuvoori & Tiittula 2005.) Teemahaastattelussa edetään tiettyjen etukäteen valittujen teemojen ja niihin liittyvien tarkentavien kysymysten avulla. Teemahaastattelussa on hyötyä siitä, että haastattelun aikana kysymyksiä voidaan tarkentaa haastateltavien vastauksiin perustuen, ja tavoitteena on löytää tutkimuksen tarkoituksen tai tutkimustehtävän kannalta merkittäviä vastauksia. Yleensä etukäteen valitut teemat perustuvat tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen. (Tuomi & Sarajarvi 2018, luku 3.1.1)

Leirikoulujen aineistonkeruun suunnitteluvaiheessa haastattelurunkoon lisättiin seikkailullisuutta kartoittavia kysymyksiä, jotka tukivat tutkielmani tutkimuskysymyksiä. Tutkimusmenetelmänä haastattelun etuna on, että siinä voidaan säädellä aineiston keruuta tilanteen vaatimalla tavalla ja vastaajia myötäillen. Kasvotusten tehtävät haastattelut mahdollistavat myös vastauksien paremman tulkitsemisen. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 194.) Menetelmänä haastattelu toimi leirikoulujen aikana hyvin, sillä se antoi nuorille mahdollisuuden tuoda heitä itseään koskevia asioita esille mahdollisimman vapaasti.

Haastattelutilannetta suunniteltaessa on tärkeää pohtia tutkimuksen sosiaalisen kentän merkityksiä ja vaikutuksia haastattelutilanteen kulkuun. Sosiaalisella kentällä tarkoitetaan tutkimuksessa mukana olevia toimijoita ja tahoja, joista sekä haastattelijalla että haastateltavalla on omat käsityksensä. Nämä taustalla olevat käsitykset vaikuttavat siihen, mitä ja miten haastattelun aikana puhutaan. (Alasuutari 2005.) Luottamuksellisen suhteen muodostuminen on tärkeää, ja haastateltaville on kerrottava totuudenmukaisesti haastattelun tarkoitus. Myös saatujen tietojen luottamuksellisuutta ja haastateltavien anonymiteettia on varjeltava. Haastateltavan on myös osoitettava kiinnostusta haastateltavaa ja hänen sanomisiaan kohtaan. (Ruusuvoori & Tiittula 2005) Esimerkiksi haastateltaessa nuoria on tärkeää huomioida, että nuoruuteen kuuluu etäännyminen aikuisten maailmasta. Siksi haastattelutilanteessa on tärkeää, että nuorella on tunne siitä, että hänen mielipiteistään ollaan kiinnostuneita. Haastattelijan täytyisi saada nuoret tutkimuksen puolelle ja motivoituneeksi vastaamaan tutkimuksen onnistumiseksi. Tärkeää on, että nuori kokee olevansa osa tutkimusta ja toimivansa tutkijan apurina. (Hirsjärvi & Hurme 2022, 132.)

NYT! -tutkimuksessa nuorille korostettiin sitä, että he toimivat tutkimuksessa kanssatutkijoina, ja jokainen nuori sai leirikoulun jälkeen kanssatutkijuudesta todistuksen. Nuorille kerrottiin haastatteluiden arkistoisesta ja siitä, että jokaisen haastateltavan anonymiteettia varjeltaisiin. Leirikoulun aikana ja haastattelutilanteissa nuorille kerrottiin useaan kertaan, että juuri heidän ajatuksistaan ja tuntemuksistaan ollaan kiinnostuneita. Tämä edisti luotettavan ilmapiirin luomista. Myös se, että tutkijat olivat mukana kaikissa leirikoulun aktiviteeteissa, saattoi vaikuttaa positiivisesti haastattelutilanteisiin. Yhdessä toimimisen aikana tutkijat tulivat nuorille tutummaksi, joka poisti jännittyneisyyttä haastattelutilanteista.

4.5 Aineiston analyysimenetelmät

Laadullisen aineiston analyysin avulla aineistoon luodaan selkeyttä ja pyritään saamaan uutta tietoa tutkittavasta asiasta. Olen analysoinut tutkielmani aineiston sisällönanalyysin keinon. Sisällönanalyysillä tavoitellaan tutkittavan ilmiön kuvaamista tiivistetyssä ja yleisessä muodossa, kadottamatta aineiston sisältämää tietoa. Sisällönanalyysissa käytetään usein luokittelua, teemoittelua ja tyypittelyä. Teemoittelulla tarkoitetaan aineiston pilkkomista ja ryhmittelyä aihepiirien perusteella ja aineistosta etsitään tiettyä teemaa kuvaavia näkemyksiä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, luku 4.1) Tässä tutkielmassa olen ottanut aineistosta tarkasteluun vain seikkailullisuuden sekä siihen liittyvät ympäristöä kartoittavat kysymykset.

NYT! -tutkimushankkeen puolesta sain haastattelut valmiiksi litteroituna tekstinä. Aloitin aineiston läpikäymisen lukemalla litteroituja tekstejä läpi useaan kertaan. Sisällönanalyysin ensimmäisessä vaiheessa aineisto pelkistetään siten, että aineistosta karsitaan tutkimukselle epäolennainen pois esimerkiksi etsimällä aineistosta tutkimustehtävää kuvaavia ilmaisuja (Tuomi & Sarajärvi 2018, luku 4.4.1). Aluksi luin koko aineiston läpi, etsien tutkimuskysymyksiini sopivia merkityksellisiä ilmauksia. Aineiston laajuuden takia päätin keskittyä vain niihin aineiston kohtiin, joissa nuorilta oli kysytty seikkailufiiliksestä, seikkailemisesta ja elämyksellisyydestä sekä ympäristön merkityksestä. Apukysymykseni olivat:

Missä paikassa tai tilanteessa tuntui seikkailufiilis ja miten se ilmeni?

Mikä oli leirikoulun elämyksellisimpiä tilanteita, tilanne tai tilanteet?

Voiko resiinaretki / melominen olla seikkailua?

Voiko luonnossa seikkaileminen vaikuttaa siihen, miten suhtaudutte luontoon?

Voisiko luonnossa seikkaileminen teidän mielestänne lisätä halua toimia ympäristön puolesta/lisätä tietoisuutta ympäristöasioista?

Mitä luonto teille merkitsee?

Lukiessani aineistoa peilasin sitä jatkuvasti tutkimuskysymyksiini sekä teoreettiseen viitekehukseen. Teoriaohjaavassa analyysissä teoria voi toimia tukena, mutta analyysi ei rakennu suoraan teorian pohjalta. Siinä aineistosta tunnistetaan sopivat analyysiyksiköt, joita analysoidaan aikaisemman tiedon avulla. Tällöin analyysin merkitys ei ole teoriaa testaava, vaan se tukee uusien ajatusten syntymistä. Tällä tarkoitetaan abduktiivista päättelyä, jossa aineistolähtöisyys ja valmiit mallit vaihtelevat ajatusprosessin aikana. (Tuomi & Sarajärvi 2018, luku 4.2) Analyysini pohjautuu seikkailukasvatusta ja ympäristöä koskevaan teoriaan ja käsitteisiin, mutta ei mihinkään valmiiseen malliin, kuten täysin teorialähtöisessä sisällönanalyysissä.

Ensimmäisillä lukukerroilla käsittelin aineistoa tavallisella tekstinkäsittelyohjelmalla (Word), ja tein tekstiin merkintöjä käyttäen eri värejä. Analyysivaiheessa tein aineiston pohjalta myös monia ajatuskarttoja. Usean lukukerran jälkeen siirryin käsittelemään aineistoa Atlas.ti -ohjelmalla, joka on laadullisen aineiston käsittelyyn tarkoitettu ohjelma. Kaiken kaikkiaan latsin Atlas.ti -ohjelmaan 43 eri tiedostoa, jotka sisälsivät kaikkien leirikoulujen aktiviteettien jälkeiset haastattelut sekä loppu- ja seurantahaastattelut. Ohjelman avulla oli helpompaa käsitellä aineistoa järjestelmällisesti ja tekstin pelkistäminen onnistui helpommin. Muodostin ohjelmalla koodeja, joiden alle keräsin seikkailullisuutta ja ympäristöä koskevien kysymysten vastauksia. Koodaamisella tarkoitetaan, että tutkittaville asioille eli havaintoyksiköille, annetaan jokin arvo jokaisella muuttujalla (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 210).

Aluksi erottelin seikkailullisuuteen ja elämyksellisyyteen liittyvät kysymykset toisistaan, mutta huomasin, että nuorten vastauksista nousi samoja koodeja molempien käsitteiden alle. Koska seikkailullisen toiminnan avulla osallistujassa synnytetään elämyksiä, olen rajannut nuorten antamat määritelmät seikkailullisuuden käsitteen alle. Toimin näin, koska tämän tutkielman kannalta käsitteiden välisellä erolla ei ole merkitystä, sillä en keskity tulkitsemaan käsitteiden merkityksiä syvällisesti. Myöskään nuorille ei ollut selvitetty, mitä eroa on seikkailullisuudella tai elämyksellisyydellä.

Seikkailullisuutta kuvaavia havaintoyksiköitä muodostui 23. Koodaamisen avulla aineistosta muodostui neljä selkeää teemaa; **yhteisöllisyyteen, toiminnallisuuteen, kokemuksellisuuteen ja luonnonympäristöön liittyvät määritelmät**, jotka ovat merkittäviä käsitteitä myös seikkailukasvatuksen teoriassa. Atlas.ti -ohjelman avulla toteutetun koodauksen jälkeen ryhmittelin

havaintoyksiköitä näiden neljän pääteeman alle. Tämän jälkeen siirryin jälleen käsittelemään aineistoa Wordiin, ja ryhmittelin koodien avulla aineistosta otetut aineistolainaukset pääteemojen alle. Ryhmiteltäessä aineistoa käsitteistä etsitään samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia sekä muodostetaan alaluokkia. Alaluokat nimetään esimerkiksi tutkittavan ilmiön ominaisuuden, piirteen tai käsityksen mukaan. (Tuomi & Sarajärvi 2018, luku 4.4.1) Hankaluuksia tuotti se, että yhdessä vastauksessa saattoi olla useampia eri teemojen alle kuuluvia havaintoyksiköitä. Näissä tapauksissa alaluokittelu helpotti työskentelyä. Alaluokat ovat syntyneet osittain teorian pohjalta, mutta myös oman tulkintani kautta (ks. Taulukko 2). Pääteemat ja niiden alla olevat alaluokat ovat tutkielmani tuloksia, jotka käyn läpi tulososiossa, luvussa viisi. Tuloksissa avaan neljä syntynyttä pääteemaa, sekä niiden alle muodostuneet alaluokat. Havainnollistan tuloksia aineistolainauksien avulla. Tässä tutkielmassa tuloksissa ei eritellä, mikä leirikoulu tai haastattelu on kyseessä, eikä vastaajia ole eroteltu sukupuolen mukaan. Tästä syystä myöskään tuloksissa ei ole taustatietoja nuorista.

Yhteisöllisyys	Toiminnallisuus	Kokemuksellisuus	Luonnonympäristö
<ul style="list-style-type: none"> • Yhteinen vapaa-aika • Yhteissuunnittelu • Vaikuttamisen mahdollisuus • Yhteiset onnistumisen kokemukset • Yhteistoiminnallisuus • Ryhmäkoko • Arjesta poikkeavuus 	<ul style="list-style-type: none"> • Fyysiset haasteet • Mahdollisuus toimia itsenäisesti • Ruoanvalmistus trangialla • Metsässä syöminen • Resiinaretki • Melonta • Vaeltaminen • Yläköysirata • Suojuoksu • Liikunnallisuus • Kilpaileminen • Uudet toimintaympäristöt • Tekemällä oppiminen 	<ul style="list-style-type: none"> • Omakohtaiset kokemukset • Hauskuus • Itsensä ylittäminen • Onnistumisen kokemukset • Ennalta tuntematonuus • Yllätyksellisyys • Itsetutkiskelu • Rauhoittuminen • Hiljentymisen • Jännittävyys 	<ul style="list-style-type: none"> • Ympäristön havainnointi • Motivoi liikkumaan ja tutkimaan paikkoja • Mahdollistaa seikkailun • Arjesta poikkeavuus • Rauhoittava paikka • Hyvänolontunne • Ymmärryksen lisääntyminen • Luonnon tärkeys • Luonnon kauneus

Taulukko 2. Pääteemat ja alaluokat

4.6 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tutkimuseettisten kysymysten pohtiminen kulkee mukana koko tutkimusprosessin ajan. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuseettiset kysymykset korostuvat, sillä tutkimuksen tyypillisiin piirteisiin kuuluu kokonaisvaltainen tiedonhankinta, ja aineisto kerätään luonnollisissa tilanteissa. (Hirsjärvi & Remes & Sajavaara 2004, 155.) Tutkijan on huolehdittava, että valittu tutkimusasetelma on asianmukainen ja raportointi on tehty perusteellisesti. Koko tutkimuksen ajan tulee noudattaa Tutkimuseettisen neuvottelukunnan hyviä tieteellisiä käytäntöjä ja toimintatapoja, joita ovat rehellisyys, yleinen huolellisuus ja tarkkuus tutkimustyötä tehdessä. Tutkimusetiikkaan kuuluu myös tiedeyhteisön kunnioittaminen, eli muiden tutkijoiden töiden ja saavutusten huomioiminen sekä julkaisuihin viittaaminen asianmukaisella tavalla. (TENK 2023.)

Lapsia ja nuoria tutkiessa erityisesti aineiston keruuvaihe on herättänyt paljon eettistä pohdiskelua. Aineistoa kerätessä tutkija on konkreettisesti tekemisissä tutkittavien kanssa, jolloin etenkin suostumus tutkimukseen ja luottamuksen saavuttaminen nousevat tärkeiksi huomioitaviksi asioiksi. Lasten ja aikuisten valta- ja auktoriteettierojen takia tutkijan tuottama representaatio lapsista ja nuorista tuo tutkimuksen tekemiseen joitakin erityispiirteitä ja lisämääreitä. Tärkeää on, että tutkimukseen suostuminen ja osallistuminen on vapaaehtoista ja tutkimuksesta on saanut riittävästi tietoa. Tutkittavan autonomiaa, ihmisarvoa ja yksityisyyttä on kunnioitettava ja hänellä tulee olla oikeus kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen missä vaiheessa tahansa. (Strandell 2010, 94–95.)

Alle 18-vuotiaiden tutkimiseen tarvitaan huoltajan suostumus, mutta päätökseen tarvitaan aina myös lapsen tai nuoren oma suostumus perustuslain itsemääräämisoikeuteen nojaten. (Niemi 2010, 33.) Huoltajalla on oikeus päättää lapsen henkilökohtaisista asioista, mutta perustuslain mukaan lapsella on oltava oikeus tulla yksilönä tasa-arvoisesti kohdelluksi ja oikeus vaikuttaa häntä itseään koskeviin asioihin. Nykyisin yhteiskuntatieteellisessä lapsitutkimuksessa korostuu kiinnostus lapsen toimijuutta kohtaan erilaisissa sosiaalisissa ympäristöissä. (Strandell 2010, 95–96.) NYT! -tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena on nuorten muodostamat näkemykset ja ajatukset ympäristöasioista, sekä ympäristöpoliittisen toimijuuden merkitykset heille itselleen ja laajemmin yhteiskunnassa (Tampereen yliopisto 2023)

Koska teen tutkielmani osana Tampereen yliopiston tutkimushanketta, olivat monet tutkimuslupiin ja suostumuksiin liittyvät asiat hoidettu hankkeen puolesta. NYT! -tutkimushankkeeseen osallistuvilta nuorilta ja heidän vanhemmiltaan on selvitetty suostumus tutkimukseen osallistumisesta. Leirikoulupilottiin osallistuvat nuoret ovat iältään 14–15-vuotiaita. Osallistujille on kerrottu tarkasti tutkimuksen tarkoitus ja osallistuminen tutkimukseen oli kaikille vapaaehtoista. Osallistujilta pyydettiin kuvauslupa ennen leirikoulujen alkua. Myös kuviin tai videoihin osallistuminen oli vapaaehtoista. Leirikoulupilottien aikana nuorilta kysyttiin toistamiseen suostumus kuvien tai videoiden julkaisemiseen.

Tutkimusaineisto ja henkilötiedot on kerätty Tampereen yliopiston S-verkkolevylle, johon vain Tampereen yliopiston työntekijöillä on pääsy. Omalla koneellani oleva aineisto koostuu leirikoulun aikana otetuista videoista ja kuvista sekä tutkimusaineistosta, johon kuuluvat leirikoulujen aikana toteutetut haastattelut. Olen huolehtinut anonyymiydestä, eikä minulla ole kenenkään henkilötietoja. Kuvissa tai videoilla olevilta henkilöiltä on kysytty lupa kuvien ottamiseen ja säilyttämiseen. Koneellani oleva aineisto on salasanan takana, ja se hävitetään tutkielman valmistuttua.

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuutta lisää tutkimuksen kaikkien vaiheiden läpinäkyvä avaaminen. Tutkijan on avattava esimerkiksi haastatteluiden olosuhteet ja paikat sekä niihin käytetty aika ja mahdolliset häiriötekijät. Analyysivaiheessa tutkijan on tärkeää kertoa mahdollisen luokittelun syntymisen prosessi ja perusteet tarkasti. Tuloksissa luotettavuutta voi lisätä esimerkiksi suorilla aineistolainauksilla, kuten olen tässä tutkielmassa tehnyt. Tällä tavoin perustelen tekemiäni päätelmiä. Myös tutkimusmenetelmien yhteiskäyttö, eli triangulaatio voi tarkentaa tutkimuksen validiteettia. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 217–218.) Tässä tutkielmassa olen itse ollut mukana toimintatutkijana tekemässä havaintoja leirikoulujen aikana sekä haastattelemassa nuoria. Tutkielmaa tehdessä kiinnitin huomiota myös omaan asemaani tutkijana sekä mahdollisiin ennako-oletuksiin. Seikkailukasvattajana asemani tutkielman aihetta kohtaan on läheinen. Analyysiprosessin aikana pyrin kiinnittämään erityistä huomiota haastateltavien muodostamiin käsityksiin, sekä tiedostamaan omat ennako-oletukseni välttääkseni niiden vaikutukset analyysin kulkuun.

5. TULOKSET

5.1 Yhteisöllisyyteen liittyvät määritelmät

Nuorisokeskus Marttisessa toteutetut leirikoulut tarjosivat nuorille yhdessä olemisen mahdollisuuksia niin aktiviteettien aikana kuin vapaa-ajallakin. Nuoret kertoivat useista positiivisesti koetuista tilanteista, jotka he yhdistivät seikkailullisuuteen. Vaikka koulumaailmassa nuoret ovat yhdessä koko ajan, on leirikouluilla ja siellä koetuilla tilanteilla ollut vaikutusta nuorten yhdessä olemisen kokemiseen. Nuorten vastausten perusteella yhdessä tekemisellä on ollut merkitystä seikkailullisuuden tunteen saavuttamisessa. Marttilan mukaan elämys- ja seikkailupedagogiikka kehittää yhteisöllisyyttä etenkin siksi, että hyvässä seikkailussa tarvitaan aina kaikkia (Marttila 2016, 53). Tämä kiteytyy hyvin yhden nuoren vastauksessa, jossa korostuu kavereiden merkitys: ”*Oot kavereiden kaa ainaskin, pakko olla jos haluat seikkailla. Yksin se on tylsää.*”

Yhteisöllisyyden kokemiseen liittyvissä vastauksissa korostuvat nuorten positiiviset kokemukset mahdollisuudesta vaikuttaa asioihin ja suunnitella toimintaa itse. Tee se itse -päiväretken suunnitteluvaiheessa nuoret saivat itse päättää retken kohteen, suunnitella kuljettavan matkan pituuden ja reitin, miettiä tarvittavat varusteet sekä selvittää jokamiehen oikeudet. Tämän lisäksi nuoret olivat suunnittelemassa ympäristöasioihin liittyviä tehtäviä, joita toteutettiin vaeluksen aikana. Retken suunnittelu lisäsi nuorten välistä sosiaalista vuorovaikutusta ja edisti yhteistyötaitoja, sillä jokaisen osallistujan panos oli tärkeää retken onnistumisen kannalta. Yksi nuorista kuvasi retken suunnitteluvaihetta näin: ”*Siinä ekana päivänä just ku suunniteltiin sitä huomisen retkee niin se oli jo seikkailullinen tunne.*” Myös se, että asioihin on saanut vaikuttaa koko luokan kesken, on ollut merkittävää. Yksi nuorista kuvasi retken suunnittelun olleen heille epätavallista: ”*Nii tai ei sitä silleen ite normaalisti suunnittelis kaikkia noita asioita ja sit viel niin isolla porukalla, siinä oli ehkä eniten sillai (elämys).* Koulumaailmassa ja elämässä ylipäättään nuoret kohtaavat paljon tilanteita, joissa heidän toimintaansa ohjaillaan ja asioista päätehtään heidän puolestaan. Tee se itse -retken aikana asenne tekemiseen on ollut parempi, kun ohjelma ei ollut valmiiksi päätetty ja siihen on saanut vaikuttaa yhdessä:

Ehkä kans se vaikutti että kun me saatiin vaikuttaa, esim. ihan siihenkin et mihin me mentiin niin sit siihen oli periaatteessa parempi asenne et me oltiin ite vaikutettu siihen eikä se ollu vaan niinku valmiiks päätetty, niin se ei ollu ihan sellanen niinku pakko-reissu et siihen oli parempi asenne jo valmiiks.

Aktiviteettien jälkeinen vapaa-aika ja sen aikana koetut yhteiset hetket korostuvat nuorten vastauksista. Leirikoulu on ollut suurimmalle osalle nuorista arjesta poikkeava tapahtuma, joka on mahdollistanut heille yhteistä vapaa-aikaa uudessa ympäristössä. Normaalissa arjessa koulun jälkeistä vapaa-aikaa vietetään harvemmin koko luokan kesken, ja siihen liittyy usein esimerkiksi perheen kautta tulevia rutiineja. Vapaa-ajan viettäminen majoitusrakennuksissa, yhdessä oleskelu kavereiden kanssa, pelailu ja saunominen ovat jääneet mieleen:

Joo sama ja sit oli myös kivaa, siellä meidän kämpissä, pelailla siellä joka ilta, siellä oli kiva olla. Ja sitten saunominen, se jäi mieleen.

Yhtenä leirikoulun iltana nuorilla oli mahdollisuus paistaa lettuja pienen matkan päässä olevalla nuotiopaikalla. Lettujen paistaminen oli vapaaehtoista, ja sinne lähdettiin yhdessä opettajan kanssa. Osa nuorista kuvasi nuotio äärellä toteutuneen lettujen paistamisen olleen heille merkityksellistä, ja erityisesti nuotio ja pimeys ovat tuntuneet elämykselliseltä. Esimerkiksi luonnollisen pimeän kokeminen on nykyisin harvinaisempaa, sillä useimmat alueet ovat ulkovalaistuja. Hetki nuotiolla on vahvistanut yhteenkuuluvuuden tunnetta, ja nuoret ovat saaneet mahdollisuuden olla rauhassa yhdessä:

V1: Mä tykkäsin ihan kamalasti siitä lettujen paistosta, koska oikeesti se, oli tosi hieno se ulkona kun oli tosi pimee ja oli vaan se nuotio siinä ja kaikki siinä ympärillä.

V2: Niin ja sit me saatiin olla vaan rauhassa yhdessä.

V3: Joo se oli kans tosi yhteishengellinen tapahtuma.

Seikkailullisiin tilanteisiin liittyi yhdessä koetut onnistumisen kokemukset. Erityisesti melonnan aikana on koettu haastavia tilanteita, joissa nuorten on täytynyt kokeilla erilaisia tapoja

toimia. Meloessa nuoret kulkivat kahden tai kolmen hengen kanooteilla, joten eteneminen vaati yhteistyötä heille uudenaikaisessa tilanteessa. Seuraavassa aineistolainauksessa nuori kuvailee melontaa, joka on ollut vaikeaa, mutta samaan aikaan hauskaa. Melominen on vaatinut keskinäistä vuorovaikusta sekä luottamusta toisiin, ja nuoret ovat selviytyneet siitä yhdessä. Tämän kaltaiset onnistumisen kokemukset voivat lisätä ryhmän me-henkeä ja yhteisöllisyyttä:

Mä en halua sanoa tätä ääneen ku te ootte vieressä mut se melonta oli oikeesti [puhuu nauraen] ihan superhauskaa vaik se oli ihan hirveetä samaan aikaan mutta se oli omal tavallaan, oma elämys koska en mä oo aikasemmin menny kolmestaan, noin hirveellä tunteella, et sit ku me saatiin se toimiin niin sit se oli semmonen, jes.

Vaikka yhdessä tekeminen on ollut tärkeää, koki osa haastateltavista nuorista, että liian suuri ryhmä kadottaa toiminnan aikana seikkailullisuuden tuntua. Etenkin Tee se itse -retken aikana olisi pitänyt olla mahdollisuus kulkea pienemmässä ryhmässä ja edetä itsenäisemmin: ”...ei se ollu sellanen (seikkailullinen) ehkä, no niin justiin ku mentiin niin ryhmässä silleen.” Tämä oli myös asia, jota ei huomioitu retken suunnitteluvaiheessa. Toisen leirikoulun aikana isommassa ryhmässä kulkeminen jo muuttui, ja nuoret hakeutuivat kulkemaan pienemmissä ryhmissä: ”Mut mä tykkäsin siitä, ku mentiin keskenään eikä semmotteessa isossa läjässä.” Kolmannen leirikoulun aikana ohjaaja antoi nuorten kulkea metsässä itsenäisesti, mutta ohjeisti nuorille aina paikan, jossa heidän tuli odottaa muita. Kukaan nuorista ei hakeutunut kulkemaan metsässä yksin, mutta pienempi ryhmä mahdollisti seikkailullisuuden tunteen saavuttamisen. Pienryhmässä toimiessa tekemisessä on pysynyt turvallisuuden tunne. Seuraava aineistolainaus on toisen leirikoulun Tee se itse -retkeltä, jossa nuorille tuli tunne, että he ovat metsässä keskenään, ja kulkeminen itsenäisesti on ollut seikkailullisuuteen vaikuttava tekijä:

V1: Nii siellä retkellä ku siis me, siin oli me, ja sit siin oli yks vie lisäksi me mentiin sie edessä [nauraa] ni me mentiin ihan siellä edessä, et kaikki oli aika jäljessä ja me ei kuultu enää muita. Mä en tiedä et me ei oltais saatu mennä silleen mut se oli omal taval tosi hauskaa ja sellasta seikkailullista ku me oltiin vaa keskellä siel mettää ja, siel...

V2: Nii eikä kukaan vartioinu meitä.

5.2 Toiminnallisuuteen liittyvät määritelmät

Luonnonympäristössä toimiminen tuo jo itsessään seikkailullisen olon ja herättää halun liikkua ja tutkia paikkoja: ”*Varmaan se Helvetinjärvelle meneminen se oli aika niinku, seikkailumainen kun siellä kiipeili ja tutki kaikkia paikkoja, se oli aika hieno paikka.*” Toisen leirikoulun nuoret pääsivät Tee se itse -retken aikana kiipeämään 40 metriä pitkää kalliosolaa, Helvetinkolua ylös. Luonnonympäristö toi toimintaan mukaan fyysistä haastetta ja kiipeäminen on jäänyt mieleen: ”*Ja sit just siellä Helvetinjärvellä ehkä se kun me kiivettiin sitä ylös.*” Ylipäätään seikkailullisuuteen kuuluu aktiivinen toimiminen, jonka aikana saa keskittyä vain tekemiseen. Seikkailullisuus voi olla myös hyvin arkista ja rauhallista:

Jep. Mullakin oli just se Helvetinjärven reissu ja sitten kans se melominen molemmat. Tai just vaan se meneminen, melonnassa se melonta vaan siellä ja sitten siinä Helvetinjärvelläkin se vaan kävely siellä ja just se hiljaa oleminen.

Useat nuoret kuvailivat seikkailullisuuden syntyvän toimiessa uudessa paikassa. Eräs nuori kuvaili leirikoulua kokonaisuudessaan seuraavasti: ”*Tää oli ylipäätään aikamoinen seikkailu, jos me, tultiin paikkaan mistä me ei tiedetä.*” Esimerkiksi nuorten suunnittelemat Siikanevalla tai Helvetinjärvellä toteutuneet Tee se itse -retket järjestettiin suurimmalle osalle nuorista uudessa ympäristössä. Retket tarjosivat nuorille tavallisuudesta poikkeavan toimintaympäristön, joka mahdollisti myös luonnollisen seikkailun kokemista. Luonnollinen seikkailu ei rajoitu pelkästään seikkailullisiin lajeihin tai ulkona toimimiseen, vaan sitä voi olla kaikki todellinen, osallistuttava ja haasteellinen tekeminen, jossa on epävarma lopputulos, ja mahdollisuuksia kasvun paikkoihin. Esimerkiksi haastava, uusi ympäristö on luonnollisen seikkailun peruselementtejä. (Räty 2011, 57–58.) Uuden toimintaympäristön lisäksi toiminnan kestolla ja matkan pituudella on ollut merkitystä. Riittävän pitkä kesto tuo tekemiseen sopivaa haastetta:

V1: Varmaan se että me kävellään, silleen itsenäisesti siellä, ja sitten, uus paikka ja semmonen, se ei kestäny vaan paria minuuttia ja se oli tämmönen pitkä.

V2: Mulle ehkä se metsäretki, kun se on ehkä pisin ja kiinnostavin silti vaikka se oli pisin metsäretki millä mä oon ollu.

Luonnollisessa seikkailussa ja nuorelle uudessa tilanteessa aikuinen on nuoren puolella ja osallisena samassa kokemuksessa. Tilanteet voivat siis toimia nuoren ja aikuisen välisen vuorovaikutuksen ja luottamuksen perustana. (Räty 2011, 57–59.) Siikanevalla toteutuneen retken aikana osa nuorista innostui juoksemaan pitkospuilla kulkevan jonon ohi suon kautta. Suojuoksu oli nuorille mieleenpainuva hetki, josta puhuttiin myös jälkikäteen: ”Siikanevalla se suojuoksu ainaki oli seikkailu.” Yksi suossa juossut nuori kuvaili tilannetta näin: ”Joo, me päätettiin, vähän kokeilla miten, kuinka hyvin pystyy suolla juoksemaan. -- kengät kastu ja, ehkä sukatkin vähän.” Tärkeää oli, että ohjaaja antoi nuorten juosta suossa, vaikka kengät ja sukat kastuivatkin. Suojuoksu tapahtui paluumatkalla, joten ohjaaja tiesi, että nuoret pääsevät pian kuivattelemaan jalkojansa Marttisen nuorisokeskuksessa. Luonnollista seikkailua on koettu myös vapaaajalla, kun nuoret päättivät yhtenä iltana lähteä kävellen käymään kaupassa. Opettajat olivat antaneet nuorille luvan kaupassa käyntiin pimeästä ja pitkästä matkasta huolimatta. Yhteensä noin kahdeksan kilometrin mittainen matka taittui heille vieraassa ympäristössä pimeään aikaan:

K: Mun pitikin kysyä sitten myöskin et mikä oli semmonen, seikkailullinen kohokohta?

V: Kauppareissu. Takaisin päin.

Liian tarkkaan ennalta suunnitellun tai ohjatun toiminnan koettiin vievän seikkailullisuuden tuntua, ja joitain aktiviteetteja pidettiin osin liian helppoina ja haasteettomina. Muutama nuori totesi, että leirikoulun toiminnan olisi pitänyt olla suunnittelematonta ja sen olisi pitänyt tapahtua vieraammassa paikassa tai esimerkiksi syvemmällä metsässä. Tällä on voinut olla vaikutusta myös siihen, että juuri nämä nuoret lähtivät spontaaniin suojuoksuun Siikanevan vaelluksen aikana. Nuoret saivat retken paluumatkalle seikkailullisuutta tekemällä sitä itse. Toiminnalta toivottiin lisää haastetta ja tunnetta selviytymisestä:

V: Ei kyllä itelle oikeestaan seikkailufiilistä missään vaiheessa tullu.

K: Miten te määrittelette seikkailufiiliksen? Mikä olis ollu seikkailu?

V1: Emmä tiä, oltas oltu jossain Afrikassa kävelemässä, sit ois ehkä ollu.

V2: Lähetty oikeesti jonneki, syvälle metsään.

K: Niin et ois lähetty vaikka yöpymään tai..

V2: Niin tai jotenkin, oikeesti menty-menty ettei mietitty mitään valmiiks.

Tee se itse -retkien lisäksi melominen korostui toisen leirikoulun nuorten vastauksissa ja moni kuvasi sen olleen leirikoulun seikkailullisimpia hetkiä. Retkien tapaan melomisessa korostui uudenlainen tekeminen vieraassa ympäristössä. Seikkailullisuutta on tuonut myös tunne selviytymisestä: ”Mut ehkä just tuli se mieleen et piti periaatteessa ite selvitä siitä tai siinä melomissakin piti vähän ite, yrittää sitten niinku selvitä pois sieltä [naurahtaa].” Haasteita toimintaan on tuonut eteenpäin pääseminen ja yhteisen ”rytmin” löytäminen meloessa. Haasteista selviäminen on edistänyt myös ryhmän yhteisöllisyyttä. Toiminnan kannalta positiivista on ollut se, että meloessa on ollut vapaus edetä ja ohjailla kanoottia itsenäisesti, ja vedessä liikkuminen on mahdollistanut ympäristön tarkastelun eri näkökulmasta:

V1: Niin ja sitten just, on luonnossa ja sit saa vähän just ite päättää minne menee ja sillee saa ite [naurahtaa] ohjailla.

V2: Ja just se just se että, eihän se kuitenkaan ihan silleen jokapäivästä oo, et mentäis vedessä. Näkee siitä, näkökulmasta ne maisemat.

Lähes kaikki kolmannen leirikoulun nuoret määrittivät resiinaretken seikkailulliseksi. Myös resiinoilla kulkeminen oli nuorille uutta tekemistä heille vieraassa ympäristössä. Matka alkoi metsänlaidasta, jossa ohjaaja kertoi, kuinka resiinoilla edetään ja jarrutetaan. Jokainen nuorista sai oman kolmipyöräresiinan, jolle annettiin vauhtia ”pumppaamalla” käsiä ja jalkoja. Toiminnan aikana tärkeää on ollut mahdollisuus tehdä ja toimia itsenäisesti. Eräs nuori kuvasi resiinaretken aikana syntynyttä seikkailullisuuden tuntemusta näin: ”Ja sit vähän niinku se reitti ja sit sä teet sen, sä ite oot siinä retkessä.” Toiminnassa ollaan mukana aktiivisina toimijoina. Resiinalla kulkeminen oli jännittävää ja sillä sai aikaiseksi kovankin vauhdin:

V1: Ja samalla siellä oli myös, ihan silleen kaunistakin, ja sai niinku itse silleen antaa vauhtia sille resiinalle.

V2: Niin et, joo se resiinaretki oli silleen niinku et, mä en oo siinä ikinä käyny ja sit niinku piti tajuta et miten se toimii ja se oli tosi siistii.

Ruoanvalmistus trangialla ja metsässä syöminen saivat useita mainintoja nuorten haastatte-
luissa. Lämpimän ruoan syöminen ja sen valmistaminen itsenäisesti retken aikana on riittänyt
tuomaan nuorille seikkailullisuuden tunnun. Ennen retkeä nuorille neuvottiin kuinka trangiaa
käytetään, ja he saivat omalle ryhmälleen tietyn määrän valmistettavaa ruokaa mukaan. Mo-
nelle nuorelle trangian käyttäminen oli uutta ja ruoan valmistaminen erosi tavanomaisesta ret-
kieväiden syömisestä: ”Niin ja ehkä se kun ennen, jos ollaan käyty porukalla retkellä niin ol-
laan tehty jollain nuotiolla, mutta nyt kun me käytettiin sitä trangiaa, ja ehkä kun se oli kunnan
ruokaa ettei ollu mitään leipää tai makkaraa.” Myös viileä ja tuulinen loppusyksyn sää toi
tilanteeseen oman haasteensa: ”No jossain siellä skutsissa jotain ruokaa tehdä, kun siellä vaan
tuuli ja kaikkee.” Aamupäivän vaelluksen jälkeen monella nuorella oli nälkä. Eräs nuori kuvaili
vaelluksen jälkeistä oloa näin: ”Mulle se oli tosi elämyksellinen hetki, kun me päästiin sitä
ruokaa syömään. Se oli mulle tosi, mä olin hyvin nälkäinen siitä kävelystä.” Ruoka ei tullut
valmiina, vaan se piti valmistaa oman pienryhmän kanssa. Ruoka oli myös jaettava tasaisesti
kaikkien pienryhmän jäsenten kesken. Toimintaan on liittynyt tuntemukset itsenäisestä teke-
mistä sekä vastuunottaminen omasta pärjäämisestä. Tässä esimerkissä ruoanlaittaminen tran-
gialla jäi leirikoulun seikkailullisimpana tilanteena mieleen, epäonnistuneesta lopputuloksesta
huolimatta:

VI: Se kun piti ite tehdä ne ruoat [naurahtaa]. Se oli ihan kauheeta.

K: Mites se onnistu?

VI: Huonosti, palo pohjaan.

Yksi nuorista kuvaili valmistetun ruoan olleen pahaa, mutta vastauksessa oli silti positiivinen
sävy. Ruoanlaiton lisäksi hänellä on jäänyt mieleen retken pituus ja kauniit maisemat. Retki on
ollut erilainen verrattuna aiemmin koettuihin retkiin, joihin on lähdetty aamupalan voimin. Ti-
lanteeseen on liittynyt tunne selviytymisestä nälästä huolimatta:

*Ja sitte kans se, pitkä retki nii siel oli tosi kauniita maisemia ja, sitte se ku ei oo, mä en
oo ainakaa, aikasemmin tehny tolleen, mettässä ruokaa, kun me ollaan menty vaan sel-
lasille päiväreissuille että, ollaan syöty tukeva aamupala ja sitte päivällä kotiin, niin se
oli kans sellanen, vaikka oli ihan hirvee nälkä ja mulle tuli kauhee vatsakipu siitä ruu-
asta, se oli tosi pahaa mutta...*

Liikunnallisuus ja kilpaileminen aikaa vastaan nousivat esille nuorten vastauksista. Marttisen tähti ja Climate escape olivat leirikoulun pelillisiä aktiviteetteja, joissa nuoret ratkaisivat ympäristöaiheisia tehtäviä ja pulmia pienryhmissä luonnossa liikkuen. Marttisen tähdessä nuoret kiersivät rajatulla alueella metsässä etsimässä tehtäviä, jotka liittyivät Suomen kansallislajeihin. Tehtävä vaati ympäristön tarkkailua: *"Ehkä se Marttisen Tähti, koska siin sai, luonnossa ettiä kaikkee. Ja sit se ku piti vähän kattoo ympärilleen ja hahmottaa sitä luontoo, ettiä sielt se kassimis ois tehtävä, et sun piti hahmottaa luontoo, ympäriltä."* Aktiviteetin jälkeisissä haastatte- luissa osa nuorista piti kilpailullisuutta ja nopeatempoisuutta positiivisena. Tehtävien sisällöt olivat nuorille tuttuja koulusta, joten tehtävien tekemiseen ei mennyt liian paljon aikaa. Yksi nuorista kuvailee päässeensä haastamaan itseään, ja motivaatio on kasvanut kivojen tehtävien myötä. Nuoren mukaan tehtävät oli tehty ajatuksella, joka voisi viitata siihen, että tehtävien ratkaiseminen on ollut sopivan haastavaa. Riittävän haasteelliset tehtävät vahvistavat myös osaamisen kokemusta:

Niin. Mul oli viel se että toi, tähtipeli tai toi mitä me äsken mentiin, niin siinä kans, mä oon aika kilpailuhenkinen... varmaan, tiedätte [naurahtaa], mut siin oli aika paljon sitä filistä just, ja ne tehtävät oli tosi kivoja, ne kaikki, et niit oli oikeesti mietitty mä tykkäsin niistä tehtävistä tosi paljon että vaik oli sillee et äkkiä äkkiä kaikki rastit niin kyl niihin, tehtäviin silti keskitty.

Climate escape -aktiviteetissa tehtävät oli tarkoitus suorittaa niin, että ryhmät auttavat tarvittaessa toisiaan. Välillä yhteinen tavoite saattoi unohtua ja mukaan tuli kilpailullisuutta pienryhmien välille. Seikkailullisuutta on tuonut kiireen tuntu ja kilpailu aikaa vastaan:

V1: Mä en muista olik se ekana päivänä mut se ihme.. Ei. Se missä me tehtiin niitä eri tehtäviä.

K: Ainaki.. Joo oli. Tais olla. Mikä siinä oli seikkailullista?

V1: No ku tavallaan siinä oli niin kova semmoinen kiire ja tuli hännän alla. Niin siinä (tavallaan).

5.3 Kokemuksellisuuteen liittyvät määritelmät

Toiminnallisten menetelmien avulla voidaan saada aikaiseksi mieleenpainuvia tunnekokemuksia. Elämykset ja kokemukset ovat jokaiselle omakohtaisia, eikä niiden syntymistä voida etukäteen määrittää. Tätä kuvaa hyvin myös erään nuoren määritelmä puhuttaessa seikkailullisuudesta: ”*Ja joku sellanen, minkä sä ite ajattelet seikkailuks. Ei sen tarvi olla minkään ulkopuolisen määritelmän mukaan, vaan se on ehkä se, mitä sä ite koet on tärkein siinä.*”

Leirikoulun aikana käytettiin paljon kokemuksellisia opetusmenetelmiä, joissa hyödynnettiin eri aistikanavia sekä tunteita, mielikuvia ja mielikuvitusta. Tehtävät toteutettiin luonnonympäristössä, tekemällä, kokemalla ja näkemällä itse. Nuoret toimivat ryhmänä uudessa ympäristössä ja saivat eteensä uudenlaisia tilanteita, joissa he eivät olleet tottuneet toimimaan. Jokaisen aktiviteetin jälkeen nuoret pääsivät refleктоimaan toiminnan aikana heränneitä tuntemuksia. Erityisesti oppimisen kannalta on tärkeää, että tilanteiden herättämät tunteet ja asenteet on mahdollista purkaa auki, eli reflektoida. Reflektionin tuotoksena voi syntyä uusia näkökulmia aikaisempiin kokemuksiin. (Erkkilä 2010, 181; Karppinen 2010, 121.)

Eritasoiset haasteet aktiviteettien aikana antoivat nuorille mahdollisuuden kokeilla omia rajojaan. Seikkailullisuutta on ollut erilaisista vaikeista tai haastavista tilanteista selviytyminen ja normaalista poikkeavassa tilanteessa pärjääminen. Kokemukset itsensä ylittämisestä ja pelkojen voittamisesta ovat jääneet mieleen esimerkiksi yläköysiradalta: ”*Varmaan se kiipeilyrata, niin se oli kivaa kun, siinä voi, ylittää pelkonsa ja silleen koettaa, voittaa se pelko [naurahtaa], olla siellä ylhäällä.*” Onnistumisen kokemuksia saavutettiin myös Tee se itse -retken aikana, jossa reitin pituus ja vaikeus olivatkin positiivisia asioita. Mieleen on jäänyt se, että nuoret ovat jaksaneet vaeltaa aluksi pitkältä tuntuneen matkan:

V1: Tai ku monella oli varmaan tosi isot ennakkoluulot sitä retkeilyä kohtaan, kaikki oli sillee ei jaksaa lähteä mihinkään käveleä 7 kilsaa, ihan hirveetä..

V2: Mut sit se oli tosi kivaa.

V1: ..sitte ku alussa se oli ihan kamalaa mut sit ku oltiin kävelty nii sit se oliko yllättävän tosi kivaa.

Omakohtaiset kokemukset nousivat esille esimerkiksi silloin, kun resinaaretken aikana pysädyttiin vanhan sillan kohdalla, josta avautui kallioinen järvimaisema. Ohjaaja kertoi sillan historiasta, joka jäi yhdelle nuorelle seikkailullisuuden vaikuttavana asiana mieleen: ”*Kyl vähän kun me, kuultiin siitä sillan historiasta ja kaikkee.*” Mieleen jääneitä hetkiä on ollut myös nuotiopaikalle meneminen pimeään metsän läpi, joka on tuntunut pelottavalta. Pelon tunne ei ole vaikuttanut tekemiseen negatiivisesti, vaan on tuonut tekemiseen lisää jännitystä positiivisella tavalla. Eräälle nuorelle tähdenlennon näkeminen matkan aikana on ollut merkityksellistä:

K: Kyllä. Entäs muita seikkailullisia kokemuksia leirikoulusta?

V1: Mehän käveltiin tyyliin keskellä yötä siitä metsän läpi. [naurahtelua] Mikä oli aika pelottavaa. Kun me mentiin sinne nuotiopaikalle tai sieltä pois.

V2: Mä näin tähdenlennon siellä.

Nuoret ovat saaneet aikaa myös itsetutkiskelulle ja rauhoittumiselle. Toisen ja kolmannen leirikoulun nuoret etsivät Tee se itse -retkien aikana itselleen metsästä sopivan paikan, johon tuli pysähtyä aistimaan ympäristöään täysin hiljaa viiden minuutin ajan. Monet nuoret kuvasivat metsässä koetun hiljaisen hetken olleen heille mieleenpainuvinta: ”*Joo ja siltä reissulta just se hiljasuus-kohta. Se oli jotenkin mulle, siinä oli kaikista silleen se elämys läsnä.*” Pysähtyminen mahdollisti omien ajatusten rauhallisen tarkastelun ja lepo hetken tekemisestä. Nykypäivänä arkeen voi liittyä hektisyys, joka kuormittaa aivoja ja jaksamista. Tästä syystä hiljentymisen ja tauot arjessa ovat erittäin tärkeitä. Yksi nuorista olisi viihtynyt hiljaisuudessa ja omien ajatustensa äärellä pidempäänkin: ”*Ekana tulee varmaa just mieleen se, hiljentymishetki mis oltii viis minuuttia hiljaa, koska tuntu siltä et siin ois voinu olla kauemminki. Pääs miettiin, kaikkia omia ajatuksia iha rauhassa ja, pysähtyy hetkeen.*” Rädyn mukaan seikkailun tuntu tai elämykselliset kokemukset voivat olla arkiharmaasta erottuvia hetkiä ja tunnetiloja, jotka parhaimmillaan tukevat ihmisenä muuttumista, kehittymistä ja kasvamista (Räty 2011, 17). Mahdollisuus hiljentymiseen luonnon äärellä oli tärkeää:

V: Ja sitten kans se hiljasuus-kohta. Mä sanon sen tähänkin paikkaan koska se vaan oli niin jotenkin..

K: Niin sekin oli seikkailu.

V: Niin oli.

Useat nuoret kuvailevat eri aktiviteettien olleen hauskoja. Hauskuuden tunne on liittynyt onnistumisen kokemukseen esimerkiksi meloessa: *”Mä kyl tykkäsin siitä melonnasta vaikk se oli tosi vaikeeta mut sit ku se lähti sujuun nii se oli tosi hauskaa.”* Hauskuus vie toiminnasta liian vakavuuden pois ja lisää tekemiseen mielekkyyttä. Esimerkiksi Climate escape -aktiviteetin aikana tehtävät ovat olleet nuoren mukaan hukassa, mutta toiminta on ollut siitä huolimatta hauskaa luonnossa liikkumista: *”Varmaan just se että pääsi meneen luonnossa ja ku siellä oli se tietty tehtävä mitä piti tehdä nii sitte tavallaan, vaikka ne oliko vähän hukassa meillä mutta se oli semmonen, hauska.”* Hauskuus on positiivinen tunne, joka on liittynyt nuorilla myös Marttisen tähti -aktiviteettiin. Toinen nuorista kuvaa hauskuuden tulleen siitä, kun he olivat voittaneet:

K: Joo, entäs toi tän päivän Marttisen tähti mikä fiilis siitä heräs?

V1: Se oli mun mielest ainaki aika hauska..

V2: Se oli hauska ku me voitettiin [naurahtaa].

Ennalta tuntemattomuus ja yllätyksellisyys ovat seikkailukasvatuksen tärkeimpiä tunnuspiirteitä. Esimerkiksi Hopkinsin ja Putnamin määritelmien mukaan sana ”seikkailu” (*adventure*) on kokemus, johon liittyy epävarmuutta lopputuloksesta. Heidän mukaansa seikkailu voi olla niin mielensisäistä kuin fyysistäkin haastetta. (Hopkins & Putnam 1993, 6.) Toiminnasta tulee jännittävämpää, kun lopputulos ei ole ennalta arvattavissa. Yksi nuori kuvaili resiinaretkellä heränneitä tunteuksia seuraavasti: *”Ja sit kun ei tiedä mitä siellä määränpäässä on, niin sitten se on seikkailu sen takia.”* Myös Tee se itse -retkellä ja meloessa nuoret mainitsivat epävarman lopputuloksen vaikuttaneen seikkailullisuuden tunteeseen:

Ainakin se melominen oli silleen, koska ei tienny yhtään mitä esim. sen sillan alla ja sen jälkeen oli. Ja sit just siellä Helvetinjärvellä kun mäkään en oo koskaan ennen ollu siellä niin just se oli ainakin semmonen seikkailu ainakin mulle.

5.4 Luonnonympäristöön liittyvät määritelmät

Nuorilta kysyttiin, mitä luonto heille merkitsee ja voiko luonnossa seikkaileminen vaikuttaa siihen, miten he suhtautuvat luontoon sekä voiko luonnossa seikkaileminen lisätä halua toimia ympäristön puolesta. Vastauksista ilmeni, että toimiminen luonnossa on herättänyt ajatuksia luonnon tärkeydestä ja saanut aikaiseksi syvällisiäkin keskusteluja. Luonnossa ollessa täytyy olla mahdollisuus pysähtymiseen ja hiljentymiseen sekä ympäristön tarkasteluun. Myös luonnon esteettiset kokemukset ovat olleet nuorille merkittäviä. Nuorten vastausten perusteella luonnonympäristö on ollut tärkeä tekijä seikkailullisessa toiminnassa.

Nuoret kokivat, että luonnossa liikkuesssa ja toimiessa havahtuu ympäristöönsä ja siellä voi kokea jotain uutta. Monet suomalaiset elävät nykyisin kaupunkimaisessa ympäristössä, jonka vuoksi seikkailullisuuteen voi riittää jo pelkkä metsässä käyminen: *”No, mun mielest vaikka metsässäkin käynti voi olla omanlainen seikkailu koska, esim. joku, joka asuu keskustassa ni voi käydä vaikka metsässä ni siel voi nähdä jotain hienoo luontoo niin kylhän se (-) omal tavalla seikkailu.”* Metsässä liikkumiseen voi liittyä esimerkiksi pelon tunne eksymisestä. Tuntematon paikka, samalta näyttävä maasto ja siellä kuuluvat luonnonäänet voivat olla metsään totuttomalle kulkijalle jännittäviä. Yksi nuorista totesi, että luonnon näkeminen ja kokeminen voi synnyttää halun säilyttää seikkailun tunteen: *”Jos näkee jotain luontoo niin varmaan haluaa niinku, kokee jotain siihen liittyvää niin haluaa niinku, ehkä säilyttää sen seikkailun.”*

Luonnonympäristössä ja erityisesti metsässä tapahtuva toiminta on ollut seikkailullista, sillä se poikkesi normaalista arjesta ja totutusta toimintaympäristöstä. Tämä puolestaan vahvistaa ajatusta siitä, että metsä koetaan itselle vieraaksi ja tuntemattomaksi ympäristöksi. Uusien asioiden ja luonnon erilaisuuden, kuten vanhan metsän näkeminen, herättävät arvostusta luontoa kohtaan: *”Ja esimerkiks just tosi vanhaan metsään mikä on tosi arvokas ja silleen, siitä rupee arvostamaan enemmän luontoo.”* Toisaalta tämä voi korostaa sitä, että luontoa pidetään itsestä kaukaisena, erillisenä arvostuksen kohteena.

Monet nuoret kuvasivat luonnossa vietetyn ajan vaikuttavan siihen, miten tärkeäksi luonto koetaan: *”No jos sä oot paljon luonnossa niin, sä alat välittää siitä enemmän.”* Nykyisin puhutaan paljon siitä, että heikko luontosuhde voi vaikuttaa myös ympäristön hyvinvointiin. Jos luonto

koetaan itselle vieraaksi, voi sillä olla vaikutusta siihen, ettei ympäristöstä nouse tarve pitää huolta aikuisena. (Hasanen & Vähäsarja 2019, 12.) Tästä syystä nuorille tarjotut mahdollisuudet erilaisiin luontokokemuksiin ovat tärkeitä. Eräs nuori koki luonnonympäristössä vietetyn ajan itselleen tärkeänä muistutuksena: *”Se oli siellä semmonen vähän niin ku muistutus siellä ollessa sillee että näillä on väliä näillä asioilla oikeesti.”* Luontokokemukset voivat edistää henkilökohtaisten merkitysten muodostumista sekä herättää halun toimia ympäristön puolesta. Yksi nuorista kuvasi konkreettisen tekemisen luonnossa lisänneen ymmärrystä leirikoulun aikana puhutuista ympäristöasioista: *”Jep ja sit siin tuli just se että ku paljon on puhetta just ja sit kuitenkin ku siihen puheeseen liitettiin myös se tekeminen niin se sai omal tavallaan sen itteensä lähemmäks sen asian sillä tavoin.”*

Luonnonympäristössä liikkuminen voi herättää kiinnostuksen ja halun hankkia lisätietoa: *”Jos sä jossain luonnossa liikut ni kyllä siitä varmaan alkaa tajuaanki enemmän ja se vois ehkä lisätä sitä kiinnostusta.”* Metsässä ja luonnonympäristössä vietetyn ajan tärkeyttä kuvaa hyvin nuoren ajatus siitä, että kiinnostus luontoa kohtaan vaatii nimenomaan siellä olemisen: *”Mua ei ainakaan kiinnosta se asia mitä mä en oo nähny, niin vähän outoa esimerkiks arvostaa metsää jos ei oo oikein kulkenu ikinä siellä.”* Itselle etäiseksi jäävä asia ei kiinnosta, eikä myöskään kosketa arkista elämää ja siihen liittyviä valintoja.

Osalle nuorista luonnonympäristössä yhdessä vietetty aika on herättänyt syvällisiä keskusteluja ja pohdintoja ympäristöasioista: *”-- mut sit ku siinä on se oma pieni porukka ja sit se, ihana metsä siinä vieres nii tulee oikeesti syvällisiäki keskusteluita ja vaikka mietittyä näistä, ympäristöasioista.”* Luonnonympäristöissä vietetty aika sai yhden nuoren pohtimaan suhtautumistaan luonnossa liikkumiseen, jota hän toivoisi tekevänsä enemmän. Näiden ajatusten myötä nuori pohti myös tulevaisuuden mahdollisuuksia liikkua luonnonympäristöissä:

V2: No olihan se sillee siinä läsnä ja kyllä siinä tuli sillee aateltua, että.. ehkei tuu tehtyä tällasia asioita niin usein ku sitä sitte saattais toivoakki. Ja sitte tuli siitä vaan mieleen se just, että toivottavasti esimerkiks ilmastonmuutos ja tällaset asiat ei pilaa näitä mahollisuuksia sitte tulevaisuudessa.

Seikkailukasvatuksessa luonto on paikka toiminnalle, jolloin pääasiallisena tarkoituksena ei aina ole pelkän luonnon kokeminen ja havainnointi. Monet luonnossa tapahtuvat seikkailukasvatukselliset toiminnot voivat siis herättää seikkailullisuuteen liittyviä mielikuvia, mutta silloin myös luonto nähdään erillisenä, ikään kuin toiminnan mahdollistajana:

En mä tiä kyl aika lailla varmaan kaikki tommoset just missä liikutaan tuol luonnossa saattaa herättää ainaki jotain tollasta, mielikuvaa. Nii, just sillee monin puoli seikkailulline, että luonto siinä eriksee ja sitte viel se reitti ja paikka.

Useiden nuorten vastauksissa korostuu metsän kokeminen rauhoittavana paikkana. Tee se itse -retken aikana toteutunut hiljainen luontohetki omassa rauhassa oli monelle nuorelle mieleenpainuva. Rauhoittumisen ja hiljentymisen lisäksi osa nuorista koki luonnonympäristön tuoneen hetkeen merkittävyyttä. Luonnossa ollessa aika on tuntunut lyhyemmältä verrattuna sisätiloissa olemiseen: ”Joo, itel oli kans se, siel luonnossa ku oltiin iha hiljaa, pääs vähä miettiin omia juttuja ja olla vaa. Se viis minuuttia tuntu paljo lyhyemmält, mitä ehkä jos istuis tässä pöydän ääressä viis minuuttia hiljaa, se ois vähän pidemmän tuntune. Luonnonympäristön tarjoamat aistiärsykkeet ovat elvyttäviä ja luonnossa ollessa mieltä on rauhoittanut esimerkiksi luonnonäänen kuuleminen:

Ainaki se epäluontoretki, siellä ehkä enemmän mulla korostu se, tai kyl siellä luontoretkelläki se, että sinne pääsee oikeesti rauhottuun silleen, että luonto on tosi tärkeä mut siellä se, korostu vielä ku me oltiin paljon, tai siellä oli paljon hiljaseempaa ja oli pitemmän aikaa se hiljasuus ja ku me menttiin sinne sillee, että me vaan oltiin hiljaa ja kuunneltiin vaan, luonnon ääniä. Ja sit ku me menttiin siitä vielä vähän pidemmälle niin se, oli tosi kivaa.

Luonnossa toimiminen on myös mahdollistanut ajatusten nollaamisen ja keskittymisen tekemiseen ilman häiriötekijöitä. Luonto tuo liikkumiseen omat haasteensa maaston vaihdellessa jalokojen alla. Eräs nuori ihmetteli, kuinka hän on pystynyt olemaan ajattelematta mitään metsässä kulkiessaan. Åhlbergin (2007, 30) mukaan muuten intensiivisessä ja vuorovaikutteisessa tilanteessa luonnonympäristö voidaan kokea rauhoittavana, rentouttavana ja jopa terapeutisena tapahtumana, jolloin arjen ongelmat ja kiireet katoavat luonnon ihmeiden äärellä. Luonnonym-

päristön merkittävimpiä hyvinvointi- ja terveysvaikutuksia ovat stressin väheneminen ja palautuminen. Nuorelle hetki on ollut selkeästi tärkeä ja käveleminen metsässä on tuonut toivottua pään hiljentymistä ja rauhoittumista:

V: ...Mä vähän ihmettelen kun mä oon tosi mieteliäs ihminen mut silloin ku mä kävelin siel metsäs mä en kyllä miettiny yhtään mitään [naurua] mä katoin mun jalkoja [naurua] ja sitä juurikko... ...mä en ees tiä mitä mä ajattelin mul ei ees ollu kuulokkeita korvas ku mulla on yleensä aina neki korvassa ni mä vaan kävelin siellä. ...ku välillä tuntuu siltä et vaan voispa sammuttaa pään kun mä ajattelen tosi tosi paljon, nii sitte se oli vaan semmosta "älä kaadu älä kaadu älä kaadu älä kaadu älä kaadu".

Luonnonympäristössä toimiessaan voi myös löytää jotain uutta ja itselleen tärkeää, ja luonnonympäristöön liitetään usein hyvänolontunne: ”*Voi löytää kaikkia uusia asioita ja löytää jotain mistä vaik tykkää tai että tuntuu vaik hyvältä olla siel luonnos.*” Luonnon erilaisuus, värisävyt ja muodot herättävät positiivisia tunteita. Nykypäivänä etenkin metsässä liikkuminen on vähäisempää, eikä kaupunkiympäristöissä ole välttämättä mahdollisuutta ihaila luontoa samalla tavalla. Luontomaiseman ihailulla voi olla psykologisia ja fysiologisia vaikutuksia, kuten mielihyvän tunteiden lisääntyminen ja stressaavien tunteiden ja jännittyneisyyden väheneminen. Luonnon esteettiset kokemukset nousivat nuorten vastauksista esille:

V1: No luonnossahan sen periaatteessa vasta näkee et kuinka kaunista siellä on tai silleen, senkin huomaa vasta sitten siellä paikan päällä.

V2: Ja siellä retkellä kun siellä oli niin upeat maisemat ja sit koko ajan vaihtu se maasto et näytti ihan erilaiselta se metsä ja oli erilaisia pysähdyspaikkoja niin se oli vaan niin tosi kiva.

V3: Tai kyl mä ainaki kun mä, yksin kävelin siinä jonossa, katoin ympärilleni ja mietin tosi paljon, että kuinka kaunista täällä on.

6. JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Tutkielmani tavoitteena oli vastata kysymykseen, miten nuoret määrittelevät seikkailullisuutta luonnonympäristössä toteutetun ympäristöteemaisen leirikoulun kontekstissa. Tarkoituksena oli analysoida nuorten määritelmiä seikkailullisista tapahtumista, tilanteista ja kokemuksista leirikoulujen aikana sekä sitä, mitkä luonnossa seikkailemiseen liittyvät tekijät voivat vaikuttaa nuorten suhtautumiseen ympäristöä kohtaan. Analyysin perusteella nuorten määritelmät seikkailullisuudesta jakautuivat neljän pääteeman alle, jotka olivat yhteisöllisyyteen, toiminnallisuuteen, kokemuksellisuuteen ja luonnonympäristöön liittyvät määritelmät. Tässä luvussa tiivistän tutkielmani tulokset avaamalla kirjallisuuskatsauksen, empiirisen tutkimuksen ja nuorille suunnattujen ryhmähaastattelujen pohjalta tehtyjä päätelmiä.

6.1 Nuorten määritelmiä seikkailullisuudesta

Nuorten vastausten perusteella yhteisöllisyys ja yhdessä tekeminen olivat tärkeitä elementtejä seikkailullisessa toiminnassa. Yhdessä koetut tilanteet ja hetket leirikoulujen aikana olivat jääneet nuorille selkeästi mieleen. Nuorten vastaukset tukevat näkemystä, jonka mukaan seikkailullisiin harjoitteisiin kuuluvat yhteisistä asioista päättäminen, yhteisten tavoitteiden asettaminen, vastuunotto, ongelmanratkaisu sekä tuen antaminen toiselle. Toimintojen aikana on luontevaa opetella sosiaalista vuorovaikutusta sekä yhteistyötaitoja. (Karppinen 2005, 38; Telemäki 1998, 19; sit, Erkkilä 2010, 181.) Tässä tutkielmassa vastauksissa korostui nuorten positiiviset kokemukset mahdollisuudesta vaikuttaa asioihin ja suunnitella toimintaa keskenään. Nuorten mukaan he suhtautuivat tekemiseen innostuneemmin, kun siihen oli saanut vaikuttaa itsenäisesti. Beams ja Brown (2016, 62–74) viittaavat tämän tapaisella toimijuudella osallistujien mahdollisuuksiin ottaa vastuuta oppimisestaan itse suunnittelemalla ja toteuttamalla merkityksellisiä seikkailukokemuksia. Tärkeää on mahdollisuus tehdä valintoja itse ja toimia näiden valintojen mukaisesti. Hopkinsin ja Putnamin (1997, 10) mukaan aikuisen tulee antaa nuorille mahdollisuus toimia itsenäisesti, sillä se edistää kokemuksen kautta oppimista.

Tutkimukseen osallistuneiden nuorten määrittelemiin seikkailullisiin tilanteisiin liittyi yhteistyö ja sen avulla jaetut onnistumisen kokemukset. Baumeisterin (2010, 499) mukaan ryhmät

luovat jäsentensä välisiä suhteita ja motivoivat toisiaan, kun on päästävä johonkin yhteiseen tavoitteeseen. Marttila (2016, 53) toteaa jokaisen ryhmän jäsenen olevan tarpeellinen ja arvokas, sillä jokaisen on otettava vastuuta tehtävien loppuunsaattamisesta ja samalla myös toisista. Yhdessä tekeminen motivoi nuoria yrittämään ja ottamaan riskejä. Joissain aktiviteeteissa ryhmän koolla oli väliä ja liian suuri ryhmä kadotti toiminnan aikana seikkailullisuuden tuntua. Metsässä liikkeessä pienempi ryhmä mahdollisti seikkailullisen tunteen saavuttamisen sekä syvällisempien keskusteluiden käymisen. Linnossuon (2007, 205) mukaan seikkailukasvatuksen vaikutukset näkyvät ryhmän vuorovaikutustaitojen kehittymisessä ja näihin liittyvien positiivisten kokemusten lisääntymisessä. Lisäksi ryhmän ilmapiirillä on vaikutusta siihen, uskaltaako olla oma itsensä ja kokeilla rajojaan.

Myös aktiviteettien jälkeinen vapaa-aika ja sen aikana koetut yhteiset hetket olivat nuorille merkittäviä. Leirikoulu oli nuorille arjesta poikkeava tapahtuma ja uudessa ympäristössä vietetty vapaa-aika oli heille seikkailullista. Hopkinsin ja Putnamin (1997, 13) mukaan seikkailulliselle toiminnalle ominaista on, että ryhmän jäsenet pystyvät toimimaan eri tavoin kuin normaalissa arjessaan, kokeilemaan uusia rooleja ja näkemään omat vaikutusmahdollisuutensa muihin sekä kokea yhteisön antamaa tukea. Leirikoulun kaltaiset yhdessä olemisen mahdollisuudet olivat nuorille tärkeitä ja edistivät ryhmän yhteisöllisyyttä. Linnossuon (2007, 205) mukaan erityisesti toiminnan kautta syntyvät ihmissuhteet ovat tärkeässä asemassa, sillä yhteisesti jaettujen seikkailukokemusten kautta tutustutaan ja rakennetaan luottamusta muuhun ryhmään.

Toiminnallinen tekeminen oli merkittävä seikkailullisuuteen vaikuttava tekijä. Toiminnallisuus sai nuoret ”irti arjesta”. Nuorten vastausten perusteella luonnonympäristö ja toimiminen uudessa paikassa toivat seikkailullisen tunteen ja oli heille mielekästä. Seikkailulliset lajit, kuten vaellus, melonta, kiipeily ja resiinaretki mahdollistivat aktiivista toimimista, joiden aikana sai keskittyä vain tekemiseen. Ruoanlaittaminen metsässä oli nuorille uudenlaista tekemistä ja merkittävä seikkailullisuuteen vaikuttava tekijä. Vastaukset korostavat retkeilyyn ja vaeltamiseen liittyvien perustaitojen tärkeyttä. Seikkailullisten aktiviteettien ja vapaa-ajan aikana mahdollisuus myös luonnolliseen seikkailuun korostui. Luonnollinen seikkailu oli nuorista lähtevää spontaania toimintaa, josta aikuiset olivat tietoisia. Rädyn (2011, 57–58) mukaan luonnollinen seikkailu ei rajoitu pelkästään lajeihin tai ulkona toimimiseen, vaan sitä voi olla kaikki todellinen, osallistuttava ja haasteellinen tekeminen, jossa on epävarma lopputulos ja mahdollisuuksia kasvun paikkoihin. Esimerkiksi uusi ympäristö on luonnollisen seikkailun peruselementtejä.

Leirikoulujen pelillisten aktiviteettien tehtävät olivat sopivan haastavia, ja näissä aktiviteeteissa seikkailullisuus korostui liikunnallisuutena ja kilpailemisena aikaa tai toisiaan vastaan. Sopivan haasteelliset tehtävät ja aktiviteetit paransivat uskoa omaan kykyihin ja pystyvyyteen. Beams ja Brown (2016) toteavat tehtävien sopivan haasteellisuuden olevan yksi seikkailuun liittyvistä avaintekijöistä. Oppimisen mahdollistamiseksi haasteiden on oltava tasoltaan sellaisia, jotka ovat hallittavissa ja sopivat osallistujan tietoihin ja taitoihin. Osa nuorista piti joitain aktiviteetteja liian helppoina ja haasteettomina, ja liian tarkkaan ennalta suunniteltu ja ohjattu toiminta vei seikkailullisuuden tuntuja. Siksi on tärkeää, että onnistumisen kokemusten saavuttamiseksi toiminnallisten menetelmien tulee olla haastavuudeltaan sopivan vaikeita ja motivoivia, mutta turvallisia. Tavoitteena on, että toiminnan aikana osallistuja joutuu ja pystyy löytämään itsensä uusia voimavaroja, joka edistää myös osallistujassa tapahtuvaa tietoisuuden ja toiminnallisuuden muutosta. (Karppinen & Latomaa 2015, 47–54.)

Luonnonympäristössä tapahtuva seikkailullinen toiminta ja leirikoulujen vapaa-aika mahdollistivat nuorille mieleenpainuvia ja omakohtaisia kokemuksia. Keskinen (2010, 15) mukaan mikä tahansa arkipäiväinen tai pieni asia voi olla seikkailua, eikä sen määrittelylle ole olemassa väärää vastausta. Nuorten kuvaamat aktiviteettien herättämät tuntemukset olivat positiivisia, ja niissä näkyi ilo, hauskuus sekä onnistumisen kokemukset. Selviytyminen vaikeista tai haastavista tilanteista normaalista poikkeavassa ympäristössä oli seikkailullista. Ennalta tuntemattomuus ja yllätyksellisyys olivat nuorten vastausten perusteella tärkeitä seikkailullisuuteen kuuluvia elementtejä. Useiden määritelmien mukaan seikkailulliseen toimintaan liittyy ennalta tuntemattomuus sekä epävarmuus lopputuloksesta. (ks. Hopkins & Putnam 1993; Beames & Brown 2016.)

Leirikoulujen aktiviteetit tarjosivat nuorille mahdollisuuden myös itsetutkiskeluun ja rauhoittumiseen. Seikkailullisen toiminnan avulla syntyneet elämykset, kuten hiljaisuuden kokeminen, jäivät nuorten mieleen. Kiiskin (1998, 109) mukaan elämykset voivat toimia ärsykkeinä, jotka avaavat ihmisen mieltä ja edistävät luovia prosesseja. Esimerkiksi onnistumisen kokemus voi tarjota voimavaroja hakea vastauksia elämän vaikeisiin kysymyksiin. Elämysten läpikäyminen ryhmässä on tärkeä osa sosiaalista oppimisprosessia. Retken aikana koettu hiljainen hetki oli nuorille merkittävä ja tarpeellinen, tarjoten heille mahdollisuuden ajatusten tarkasteluun ja rauhoittumiseen. Tämän kaltaiset mahdollisuudet pysähtymiseen ja hiljentymiseen ovat tärkeitä. Itseluottamus ja minäkäsitys ovat voimakkaita tekijöitä kokemuksen välityksellä oppimisessa.

Jos osallistujat eivät usko olevansa riittävän kyvykkäitä toimimaan, he tekevät asiat puutteellisesti. Tästä syystä sitoutuminen oppimisen haasteisiin on yhteydessä onnistumisen tunteeseen, jota jokainen oppija tarvitsee luottamuksen ja kannustamisen lisäksi. (Karppinen 2010, 122–123.)

Yhteiset keskusteluhetket ja nuorille tehdyt ryhmähaastattelut olivat osa aktiviteettien ja leirikoulun jälkeistä reflektiota. Haastatteluhetket olivat merkittäviä, sillä nuoret pääsivät jakamaan tunteuksiaan ja ajatuksiaan luotettavassa ilmapiirissä. Niissä purettiin aktiviteettien ja leirikoulun aikana koettuja tilanteita ja tapahtumia. Nuoret myös uskalsivat tuoda esille ympäristöä koskevia ajatuksia ja pohdintoja. Pietilän mukaan (2022, 188) reflektoinnin merkitys korostuu silloin, kun toiminnalla tähdätään ihmisenä kasvamiseen ja oppimiseen. Reflektoinnin avulla voidaan vaikuttaa itsetunnon, minäkäsityksen, sosiaalisten taitojen ja vuorovaikutuksen kehittymiseen, kun taas poikkeava ympäristö liittyy siihen, kuinka toiminnan aikana opittu voi siirtyä arkeen.

Nuorten määritelmät seikkailullisuudesta tukivat suomalaisen seikkailukasvatuksen puumallia (liite 1), jossa puun juuret, eli toiminnan arvot koostuvat käsitteistä osallisuus ja toimijuus, yhteisöllisyys, arvostava kohtaaminen sekä ympäristön arvostaminen. Leirikoulujen aktiviteetit toteutettiin laadukkaasti ja ne kattoivat puun rungosta löytyvät seikkailukasvatukselle tärkeät ominaisuudet, jotka ovat turvallisuus, ammatillisuus ja tavoitteellisuus. Leirikoulut tarjosivat nuorille turvallisen ympäristön kokeilla omia rajojaan erilaisten aktiviteettien kautta sekä jakaa ympäristöön liittyviä pohdintoja sosiaalisesti turvallisessa ympäristössä. Nuorten seikkailullisuutta koskevissa määritelmissä korostui puumallin mukaiset seikkailukasvatuksen tunnuspiirteet, joita ovat haasteellisuus, osallistavuus, reflektiivisyys, autenttisuus ja yhteistoiminnallisuus. (SNK 2023b; Widenius 2017.)

6.2 Luonnonympäristö seikkailullisessa toiminnassa

Analyysin pohjalta voi todeta, että luonnonympäristö oli nuorille vaikuttava tekijä seikkailullisessa toiminnassa. Vaikka leirikoulujen aikana käsiteltiin vaikeitakin ympäristöasioita, ei nuorten vastauksista välittynyt ahdistuneisuuden tunteita. Yhdessä läpi käydyt ympäristöasiat herättivät nuorissa monia ajatuksia, mutta siitä huolimatta leirikoulujen aktiviteetit sekä luontokokemukset jäivät positiivisesti nuorten mieleen ja aiheita on ollut helpompaa käsitellä. Loynes (2017, 29) toteaa, että positiiviset luontokokemukset ja mahdollisuudet luontosuhteen syventämiseen voivat johtaa ympäristöä koskevan tiedon lisääntymiseen sekä vastuunottoon, joka voi edistää ympäristöä suosivaa käyttäytymistä. Viimeaikaisissa tutkimuksissa on todettu, että luonnonympäristössä tapahtuvalla toiminnalla on monenlaisia myönteisiä vaikutuksia yksilöiden oppimiseen ja ympäristökäsitykseen (Jeronen 2020, 123). Luonnonympäristössä yhdessä vietetty aika herätti syvällisiäkin keskusteluja ympäristöön liittyvistä asioista. Useiden tutkimuksien mukaan sosiaalisten suhteiden merkitys on tärkeässä osassa ympäristösuhteen muodostumisessa. Luonnossa liikkuminen toisten ihmisten kanssa, sekä heidän asenteensa ympäristöä kohtaan koetaan merkityksellisiksi. (Cantell ym. 2020; Haverinen ym. 2021)

Seikkailukasvatuksen menetelmin toteutetut leirikoulut tukivat myös ympäristökasvatuksen toteutumista. Leirikoulujen aikana nuoret käsitelivät ympäristöön liittyviä asioita päivittäin. Wolff (2004, 19) määrittelee ympäristökasvatuksen elinikäiseksi oppimisprosessiksi, jossa ihmiset tulevat tietoisiksi ympäristöstä ja ympäristökysymyksistä. Ryhmähaastattelut osoittivat, että luonnonympäristössä toimiminen yhdistettynä ympäristöasioiden käsittelyyn lisäsi tietoa ja ymmärrystä sekä herätti ajatuksia luonnon tärkeydestä. Joy A. Palmerin mukaan oppiminen ympäristössä tapahtuu toiminnallisuuden ja kokemusten kautta. Ympäristökasvatuksen ratkaisevia tekijöitä ovat henkilökohtaiset ympäristökokemukset ja elämykset, huolestuneisuus ja huolenpito ympäristöstä sekä toiminta ympäristön puolesta. Palmerin ympäristökasvatuksen puumallissa puun latvus koostuu kolmesta osa-alueesta, jotka ovat oppiminen ympäristöstä ja ympäristössä sekä toimiminen ympäristön puolesta. (Palmer 1998 145–154; sit. Cantell ym. 2020, 117.) Nämä puolet toteutuivat ja huomioitiin hyvin NYT! -tutkimushankkeen leirikouluissa. Toiminnallisten menetelmien avulla voidaan synnyttää mieleenpainuvia tunnekokemuksia ja muistijälkiä, kun tunteet ja oppiminen kohtaavat. Monipuolisten kokemuksellisten toimintojen avulla syntyneet miellyttävät kokemukset voivat vahvistaa halua oppia lisää. (Marttila

2010, 51; Kettunen & Laine 2017, 10.) Autenttiset oppimisympäristöt, kuten luonto, ja todellisten ilmiöiden äärellä tapahtuvat toiminnot voivat vahvistaa oppimisen edellytyksiä ja niissä opittuja asioita voidaan soveltaa myös jokapäiväisessä elämässä (Beames & Brown 2016, luku 5).

Luonnonympäristössä tapahtuva toiminta oli seikkailullista, sillä se poikkesi normaalista arjesta ja totutusta toimintaympäristöstä. Erityisesti metsäympäristö koettiin osittain itselle kaukaisena ja tuntemattomana ympäristönä. Tämä huomio korostaa Willamon määrittelemien luontosuhteiden taulukon 2a-tyyppiä (ks. luku 3.2). Inhimillisen ajattelutavan mukaan ihminen kuuluu luontoon elintoimintojensa kautta, mutta tietoisuuden ja teknologian kautta ihmisen ajatellaan olevan luonnon ulkopuolinen toimija. Tähän voivat vaikuttaa maailman jatkuva koneellistuminen ja eläminen kaupunkiympäristössä. Osittain nuorten vastauksista korostui myös 3a-tyyppi, jonka mukaan ihmiselämän ajatellaan kuuluvan aineellisessa mielessä luontoon, mutta toisaalta luonnon ajatellaan olevan jotain itsestä ulkopuolista, kuten metsiä ja järviä. (Willamo 2004, 39–40.) Nuorten vastauksissa nousi esille metsässä ja luonnossa vietetyn ajan tärkeys, sillä itselle etäiseksi jäävä asia ei kiinnosta. Useissa tutkimuksissa luontokokemusten ja luonnossa vietetyn ajan on havaittu tukevan elinikäistä luontosuhdetta ja halua pitää luonnosta huolta. Usein nämä tutkimukset korostavat ekologisessa ympäristössä (*luonto, nature*) vietettyä aikaa. (Haverinen ym. 2021, 40.).

Tässä tutkielmassa keskeisimpänä ympäristönä toimi ekologinen ympäristö ja siellä toteutettu seikkailullinen ja ympäristökasvatuksellinen toiminta. Kuten tuloksista ilmeni, nuorten vastausten perusteella ihminen nähdään luonnosta irrallisena toimijana ja luontosuhde voi tuntua suhteelta johonkin itsen ulkopuoliseen. Posthumanistinen tutkimus haastaa juuri tätä ajattelutapaa, jossa ihminen nähdään erillisenä ja irrallisena toimijana muusta luonnosta (Cantell ym. 2020, 43). Lisääntyvä globalisaatio, kaupungistuminen ja teknologiset elämäntavat vievät ihmisiä kauemmaksi ekologisesta luonnosta, jolloin ymmärryksen lisääminen luonnon merkityksestä ihmisen kokonaisvaltaiselle hyvinvoinnille korostuu entisestään (Thiele 2013, 14–15). Hyvinvoinnin suhteen tulisi korostaa niitä asioita, jotka tekevät onnelliseksi ilman rahallista arvoa. Laajempi luontosuhde sisältää myös urbaanin arkiympäristön, rakennetun ympäristön sekä sosiaalisen ympäristön, mutta sen ymmärtämiseksi vaaditaan muutoksia sivistysihanteisiimme. Tutkielmani tulosten perusteella ratkaisuksi ehdotetun ekososiaalisen sivistyksen näkökulman tärkeys korostuu. Silloin ihminen on tietoinen ja ymmärtää ympäristöön liittyvistä asioista ja

ottaa vastuuta omasta ympäristöstään. Hän tunnistaa elämän reunaehdot ja toimii varmistaakseen ihmislajien lisäksi myös muiden lajien mahdollisuudet hyvään elämään nyt ja tulevaisuudessa. (Haverinen ym. 2021, 40–42.)

Leirikoulut tarjosivat nuorille vaikuttavia luontokokemuksia aktiviteettien aikana sekä vapaaajalla ja luonnonympäristöön liitettiin usein hyvänolontunne. Luonnonympäristössä toimiminen toi seikkailullisen olon ja herätti halun liikkua ja tutkia paikkoja. Ajatusten nollaaminen luonnossa liikkussa sekä mahdollisuudet pysähtymiseen ja hiljentymiseen olivat nuorille tärkeitä. Tämän kaltaiset luontokokemukset edistivät hyvinvointia ja henkilökohtaisten merkitysten muodostumista. Nämä huomiot vastaavat Tyrväisen, Savosen ja Simkinin (2017, 17) näkemystä, jonka mukaan luonnonympäristöt houkuttelevat liikkumaan ja palauttavat stressistä sekä edistävät rauhoittumista, ajatusten selkiytymistä, mielialan paranemista sekä arjen huolten unohtamista. Haastatteluiden perusteella luonnonympäristö toi toimintaan mukaan myös fyysisiä haasteita, jotka koettiin positiivisiksi. Hasanen ja Vähäsarja (2019, 12) toteavat myönteisten luonnossa tapahtuneiden liikuntakokemusten tukevan tärkeällä tavalla liikunnallisen elämäntavan jatkuvuutta ja parhaimmillaan luonnossa liikkuminen lisää elinvoimaa, elämänlaatua ja onnellisuutta. Koska nuorten luontosuhteen vahvistaminen on myös aikuisten toiminnasta riippuvaista, tulisi luonnon olla kaikille saavutettavissa joko omaehtoisesti tai aikuisjohtoisesti.

6.3 Pohdinta ja jatkotutkimusehdotukset

Tutkielmani tulosten perusteella nuorten seikkailullisuutta koskevissa määritelmässä korostui suomalaisen seikkailukasvatuksen puumallin mukaiset seikkailukasvatuksen arvot, ominaisuudet ja tunnuspiirteet (liite 1). Luonnonympäristö koettiin vaikuttavaksi ja tärkeäksi tekijäksi seikkailullisessa toiminnassa. Nuorten määritelmät seikkailullisuudesta leirikoulujen aikana antavat tärkeää tietoa erityisesti ympäristöaiheisen seikkailukasvatuksen suunnitteluun ja kehittämiseen. Leirikoulujen aktiviteetit olivat mieluisia ja haastavuudeltaan sopivia. Aktiviteetit jäivät positiivisesti nuorten mieleen, vaikka niiden aikana käsiteltiin vaikeitakin ympäristöasioita. Nuorille on tarjottava mahdollisuuksia luonnonympäristöjen kokemiseen sekä ympäristöön liittyvien kysymysten käsittelyyn turvallisessa ympäristössä. Tulosten perusteella voi todeta, että NYT! -tutkimushankkeessa luotu leirikoulu toteuttaa tavoitteellisen seikkailukasvatuksen periaatteita sekä edistää ja toteuttaa ympäristökasvatusta nuorisotyön kentällä. Näin ollen se toimii

yhtenä keinona, jonka avulla yhteiskunta voi tukea nuoria kohtaamaan ympäristöön liittyviä kysymyksiä ja vaikeitakin tunteita (ks. Kiilakoski 2021; Pihkala & Sangervo & Jylhä 2022). Analyysi osoittaa luonnonympäristön olevan nuorille tärkeä, joka puolestaan korostaa ympäristönsuojeluun liittyvän keskustelun tärkeyttä, sekä sitä, että luonnonympäristöjen tulisi olla kaikille saavutettavissa. Ekologinen ympäristö ja luonnon monimuotoisuus ovat ihmisille elintärkeitä, mutta yhteiskunnallisessa päätöksenteossa luontoarvot ovat usein jääneet taloudellisten arvojen jalkoihin (Suomela & Tani 2004, 55–56; sit. Cantell ym. 2020, 40).

Tutkimusmetodinä toimintatutkimuksellinen lähestymistapa oli hyvä menetelmä seikkailukasvatuksellisten leirikoulujen tutkimisessa. Tätä puolsi myös Kurtakon (1998) ajatus siitä, että toimintatutkimuksella ja seikkailukasvatuksella on monia samankaltaisuuksia, sillä avoimen lähestymistavan vuoksi toimintatutkimukselliseen prosessiin kuuluu yllätyksiä, jotka voidaan kokea elämyksinä. Leirikoulujen aikana pääsin tutkijan roolissa nauttimaan seikkailuista ja elämyksistä luonnonympäristössä, jotka ovat jääneet vahvasti mieleen. Tämä auttoi myös nuorten ryhmähaastatteluiden analysoinnissa, jossa sisällönanalyysi oli hyvä valinta nuorten antamille seikkailullisuuden määritelmien tutkimiselle. Sisällönanalyysin ja teemoittelun avulla pystyin tuottamaan nuorten vastauksista tärkeää tietoa tiivistetyssä ja yleisessä muodossa, mutta kuitenkin säilyttäen nuorten äänen osana kontekstia.

Tutkimukseen osallistui 71 nuorta, jonka vuoksi leirikoulujen aikana kerätty aineisto on laaja. Aineiston laajuuden takia aiheen rajaaminen oli tutkielmassani tärkeää. Toisaalta tulokset käsittelevät ainoastaan Pirkanmaan ja Uudenmaan alueiden 14–15-vuotiaiden nuorten määritelmiä, joten tuloksia ei voida yleistää koskemaan koko maata ja kaikenikäisiä nuoria. Vaikka tuloksia ei voida yleistää, on tutkimushenkilöiden määrä laadulliselle tutkimukselle mielestäni kattava. Pidän tuloksia merkityksellisinä, sillä ne antavat kuvauksen ja suuntaa nuorten ajatuksista ja seikkailullisuuden määritelmistä leirikoulujen aikana.

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on hyvä myös pohtia sosiaalisen kentän merkityksiä ja vaikutuksia ryhmähaastatteluiden kulkuun. Nuoret olivat toisilleen tuttuja, mutta tutkimukseen liittyvät, jännittävältä tuntuneet haastattelutilanteet ja ennalta määrätyt ryhmät saattoivat osittain vaikuttaa nuorten aktiivisuuteen ja motivaatioon vastata. Omien eriävien mielipiteiden ja

ajatusten sanominen voi tuntua hankalalta, jos koko muu ryhmä on eri mieltä. Ryhmähaastattelutilanteissa myös hiljaisemmat yksilöt jäävät helposti puheliaampien varjoon. Hirsjärven ja Hurmeen (2022, 132) mukaan nuoria haastateltaessa on tärkeää luoda tunne, että hänestä ja hänen mielipiteistään ollaan kiinnostuneita. Siksi oli tärkeää, että NYT! -tutkimushankkeen tutkijat olivat aktiivisesti leirikouluissa mukana ja tulivat nuorille tutummiksi. Tällä saattoi olla positiivisia vaikutuksia nuorten ryhmähaastattelutilanteisiin. Myös sillä, että leirikoulujen ajan nuorten yhteisöllisyys kehittyi seikkailullisten aktiviteettien myötä, saattoi olla myönteisiä vaikutuksia ryhmähaastattelutilanteiden kulkuun.

Koska NYT! -tutkimushankkeeseen osallistuneet nuoret olivat vain tietyistä maakunnista, avautuvat jatkotutkimusmahdollisuudet koskemaan eri paikkakuntien ja Suomen eri alueiden nuoria sekä sukupuolten ja eri-ikäisten nuorten välisiä eroja. Tutkimuksen yhteydessä heräsi kysymys myös sosioekonomisen aseman vaikutuksesta, jota voisi olla kiinnostavaa tutkia. Tämä tutkimus toi pieneltä osalta näkökulmaa siitä, mitkä luonnossa seikkailemiseen liittyvät tekijät voivat vaikuttaa nuorten suhtautumiseen ympäristöä kohtaan. Tutkimuksen pohjalta olisi mielenkiintoista tehdä seikkailukasvatukseen liittyvää jatkotutkimusta erityisesti nuorten luonto- ja ympäristösuhteesta sekä ympäristötoimijuuteen vaikuttavista tekijöistä. Olisi myös mielenkiintoista tutkia, mitkä nuorten luonnonympäristössä koetut seikkailulliset elementit voisivat näkyä rakennetussa ja sosiaalisessa ympäristössä. Tämä saa pohtimaan, kuinka seikkailukasvatuksella voitaisiin edistää laajemman luontosuhteen kehittymistä.

7. LÄHTEET

Alasuutari, Maarit (2005) Miten rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa. Teoksessa Ruusuvuori, Johanna & Tiittula, Liisa (toim.) (2005) Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. E-kirja, ei sivunumeroita. Vaatii käyttöoikeuden: <https://www.ellibslibrary.com/> Viitattu 4.9.2022.

Baumeister, Roy F. & Finkel, Eli. J. (toim.) (2010). Advanced social psychology. The state of the science. Oxford University Press, Incorporated.

Beames, Simon & Brown, Mike (2016) Adventurous Learning – A Pedagogy for a Changing World. E-kirja, ei sivunumeroita. Vaatii käyttöoikeuden: <https://www.routledge.com/Adventurous-Learning-A-Pedagogy-for-a-Changing-World/Beames-Brown/p/book/9781138831667> Viitattu 9.10.2022.

Bogner, Franz X. (1998) The influence of the short-term outdoor ecology education on longterm variables of environmental perspective. Journal of Environmental Education 29(4): 17–29.

Braun, Tina & Dierkes, Paul (2017) Connecting students to nature – how intensity of nature experience and student age influence the success of outdoor education programs. Environmental Education Research, 23:7, 937–949. <https://doi.org/10.1080/13504622.2016.1214866> Viitattu 26.9.2022.

Cantell, Hannele & Aarnio-Linnanvuori, Essi & Tani, Sirpa (2020) Ympäristökasvatus. Kestävän tulevaisuuden käsikirja. Helsinki: PS-kustannus

Cantell, Hannele & Koskinen, Sanna (2004) Ympäristökasvatuksen tavoitteita ja sisältöjä. Teoksessa Cantell, Hannele (2004) Ympäristökasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 60–79.

Dewey, John (1963) Experience and Education. New York: Collier Books.

Erkkilä, Raija (2010) Seikkailupedagogiikkaa opettajankoulutuksessa – Ammatillisiksi opettajiksi opiskelevien kokemuksia seikkailukasvatuksen opintojaksolta. Teoksessa Latomaa, Timo & Karppinen, Seppo J.A. (toim.) Seikkaillen elämyksiä 2. Elämyksen käsitehistoriaa ja käytäntöä. Tampere: Juvenes Print, 177–192.

Ernst, Julie & Theimer, Stefan (2011) Evaluating the effects of environmental education programming on connectedness to nature, Environmental Education Research, 17:5, 577–598. <https://doi.org/10.1080/13504622.2011.565119> Viitattu 3.2.2023.

Hasanen Elina, & Vähäsarja, Kati (2019) Luonto lisää liikettä – Mikä innostaa kouluikäistä? Metsähallituksen luonnonsuojelujulkaisuja. Sarja A 228. Vantaa: Metsähallitus. <https://julkaisut.metsa.fi/assets/pdf/lp/Asarja/a228.pdf> Viitattu 5.4.2023.

Haverinen, Risto & Mattila, Kirsikka & Neuvonen, Alekski & Saramaki, Rinna & Sillanaukee, Otso (2021) Ihminen osana elonkirjoa. Luontosuhteet, luontokäsitykset ja sivistys kestävyyskriisin aikakaudella. Sitra muistio. Helsinki: Sitowise ja Demos.

<https://www.sitra.fi/app/uploads/2021/12/sitra-ihminen-osana-elonkirjoa.pdf> Viitattu 19.12.2022.

Heikkinen, Hannu L. T. (2007) Toimintatutkimuksen lähtökohdat. Teoksessa Heikkinen Hannu L. T. & Rovio, Esa & Syrjälä, Leena (toim.) (2007) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Vantaa: Dark Oy, 16–37.

Hirsjärvi, Sirkka & Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula (2004) Tutki ja kirjoita. 10., osin uudistettu laitos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Hirsjärvi, Sirkka & Helena Hurme (2022) Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. [2. painos]. Helsinki: Gaudeamus Oy.

Hopkins, David & Putnam, Roger (1997). Personal growth through adventure. Reprinted 1998. London: David Fulton.

Hubbard, Brian (2017) Co-Creating a Culture of Participation Through a Youth Council. Teoksessa Heathfield, Michael & Fusco, Dana (toim.) (2016) Youth and Inequality in Education. Global Actions in Youth Work. New York: Routledge, 213–226.

Huttunen, Suvi & Aro, Riikka & Salo, Miikka & Turunen, Anni (2020) Ympäristökansalaisuudesta aineksia ilmastokriisin ratkaisuun? Versus. <https://www.versuslehti.fi/kriittinen-tila/ymparistokansalaisuudesta-aineksia-ilmastokriisin-ratkaisuun/> Viitattu 3.2.2023.

Huovinen, Terhi & Rovio, Esa (2007) Toimintatutkija kentällä. Teoksessa Heikkinen Hannu L. T. & Rovio, Esa & Syrjälä, Leena (toim.) (2007) Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat. Vantaa: Dark Oy, 94–113.

Jeronen, Eila (2020) Promoting sustainable development through outdoor education in Finnish schools and teacher education. Teoksessa Karppinen, Seppo J.A. & Marttila, Maarit & Saaranen-Kauppinen, Anita. (toim./eds) (2020) Seikkailukasvatusta Suomessa – pedagogisia ja didaktisia näkökulmia. Outdoor Adventure Education in Finland – pedagogical and didactic perspectives. Humanistinen ammattikorkeakoulu julkaisuja 97, 122–131. <https://www.humak.fi/wp-content/uploads/2020/01/seikkailukasvatusta-suomessa-outdoor-adventure-education-in-finland.pdf> Viitattu 3.12.2022.

Jordan, M. (2009) “Nature and Self – An Ambivalent Attachment?” *Ecopsychology* 1 (1): 26–31.

Jyväskylän yliopisto (2022) Ekologinen kriisi vaatii kiireellisiä koulutuksen uudistuksia. Tutkimusuutiset. <https://www.jyu.fi/fi/ajankohtaista/arkisto/2022/04/ekologinen-kriisi-vaatii-kiireellisia-koulutuksen-uudistuksia> Viitattu 9.3.2023.

Karppinen, Seppo. J. A. (2005) Seikkailullinen vuosi haastavassa luokassa. Etnografinen toimintatutkimus seikkailu- ja elämyspedagogiikasta. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta, Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö. Väitöskirja. <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9514277554.pdf> Viitattu 12.8.2022.

Karppinen, Seppo J.A (2018) Seikkailukasvatus ulkoluokassa tukee sosiaalista kehitystä. Teoksessa Laine, Aulikki & Elonheimo, Meri & Kettunen, Anna (toim.) (2018) Loikkaa ulkoluokkaan. Opas ulkona opettamiseen. Ulvila: Plusprint, 22–24. <https://ulkoluokka.fi/wp-content/uploads/2020/01/ulkoluokka-nettiin.pdf> Viitattu 9.1.2023.

Karppinen, Seppo J.A. (2007) Elämyksestä kokemukseen ja oppimiseen. Teoksessa Karppinen, Seppo J.A. & Latomaa, Timo (toim.) (2007) Seikkaillen elämyksiä. Seikkailukasvatuksen teoriaa ja sovelluksia. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 75–97.

Karppinen, Seppo J.A. (2010) Seikkailukasvatus -erilainen tapa opettaa ja oppia. Teoksessa Latomaa, Timo & Karppinen, Seppo J.A. (2010) Seikkaillen elämyksiä II. Elämyksen käsitehistoriaa ja käytäntöä. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 118–135.

Karppinen, Seppo J.A. & Latomaa, Timo (toim.) (2007) Seikkaillen elämyksiä. Seikkailukasvatuksen teoriaa ja sovelluksia. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

Karppinen, Seppo J. A. & Latomaa, Timo (2015) Seikkaillen elämyksiä III. Suomalainen seikkailupedagogiikka. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

Keskinen, Kimmo (2015) Seikkailijasta seikkailukasvattajaksi. Seikkailukasvatus ammattina. Koulutustalo Aavas Oy. 1.painos: iPrint Oy

Kettunen, Anna & Laine, Aulikki (toim.) (2017) Ilmiöt ihmeteltäväksi. Monialaisia ideoita ulkona oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kielitoimisto (2023) Kotimaisten kielten keskus. <https://www.kielitoimistonsanakirja.fi/#/kokenemus> Viitattu 19.4.2023.

Kiilakoski, Tomi (Toim.) (2022) Kestävää tekoa. Nuorisobarometri 2021. Julkaisuja. Nro 237. Valtion nuorisoneuvosto. Nuorisotutkimusseura. Nuorisotutkimusverkosto. <https://tieto-anuorista.fi/wp-content/uploads/2022/03/nuorisobarometri-2021-web.pdf> Viitattu 17.11.2022.

Kiiski, Eero (1998) Seikkailua elämysten maailmassa. Teoksessa: Lehtonen, Timo (toim.) (1998) Elämän seikkailu, Näkökulmia elämyksellisen ja kokemuksellisen oppimisen kysymyksiin Suomessa. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy, 109–115.

Kollmuss, Anja & Agyeman, Julian (2002) Mind the Gap: Why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behavior? Environmental Education Research, Vol. 8, No. 3, 2002. USA: Tufts University, Medford, MA. 239–260. https://www.researchgate.net/publication/235363126_Mind_the_Gap_Why_Do_People_Act_Environmentally_and_What_Are_the_Barriers_to_Pro-Environmental_Behavior Viitattu 3.2.2023.

Korpela, Katariina & Sutinen, Johanna (2018) Toiminnallinen seikkailupäivä osana maahanmuuttajanuorten opiskelua. Opinnäytetyö. Humanistinen ammattikorkeakoulu. Julkaisematon opinnäytetyö.

Korpela, Katariina & Sutinen, Johanna & Valkendorff, Tiina (2019) Biologiaa ja suomen kieltä seikkailukasvatuksen keinoin. Teoksessa Valkendorf, Tiina & Ruutiainen, Päivi (toim.) (2019) Kouluna koko kaupunki. Opas aikuisten maahanmuuttajien perusopetuksen toteuttami-

seen. Humanistinen ammattikorkeakoulu julkaisuja 93, 40–47. <https://www.humak.fi/wp-content/uploads/2020/01/Kouluna-koko-kaupunki-Opas-aikuisten-maahanmuuttajien-perusopetuksen-toteuttamiseen.pdf> Viitattu 24.1.2023

Kurtakko, Kyösti (1998) Toimintatutkimus – Seikkailua tieteentekemisessä ja opettamisessa. Teoksessa: Lehtonen, Timo (toim.) (1998) Elämän seikkailu, Näkökulmia elämyksellisen ja kokemuksellisen oppimisen kysymyksiin Suomessa. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy, 135–136.

Latomaa, Timo (2007) Mieli elämys-, merkitys- ja kokemusmaailmana – Psyko(loginen ja) semioottinen tarkastelu. Teoksessa Karppinen, Seppo J.A. & Latomaa, Timo (toim.) (2007) Seikkailun elämyksiä. Seikkailukasvatuksen teoriaa ja sovelluksia. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 21–52.

Latomaa, Timo & Karppinen, Seppo J.A. (2010) Seikkailun elämyksiä II. Elämyksen käsitehistoriaa ja käytäntöä. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

Liefländer, Anne K. & Fröhlich, Gabriele & Bogner, Franz X. & Schultz, P. Wesley (2013) Promoting connectedness with nature through environmental education. *Environmental Education Research* 19:3, 370–384. <https://doi.org/10.1080/13504622.2012.697545> Viitattu 26.9.2022.

Linnosuo, Outi (1998) Tutkimuskatsaus seikkailukasvatusinterventioiden vaikuttavuudesta ja tuloksellisuudesta. <http://www.stakes.fi/huosta/tiertokiertoon/tk1098.htm> - [Stakes] Ei saatavilla.

Linnosuo, Outi (2007) Seikkailukokemusten vaikuttavuuden tutkimus. Teoksessa Karppinen, Seppo J.A. & Latomaa, Timo (toim.) (2007) Seikkailun elämyksiä. Seikkailukasvatuksen teoriaa ja sovelluksia. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 201–223.

Loynes, Christopher (2017) Theorising outdoor education: purpose and practice. In: Jeffs, Tony and Ord, Jon, (eds.) *Rethinking outdoor, experiential and informal education: beyond the confines*. Routledge, London, UK, pp. 25–39. <http://insight.cumbria.ac.uk/id/eprint/2992/1/Theorising%20OE%20CL%20in%20Jeffs%20&%20Ord.pdf> Viitattu 3.2.2023.

Löfblom, Katariina (2013) Nuorten kokemien elämysten yksilölliset ja yhteisölliset merkitykset. Turun yliopisto. Yhteiskuntatieteellinen tiedekunta. Sosiaalitieteiden laitos. Väitöskirja. Turku: Suomen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print. <https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/88070/AnnalesC358Lofblom-digi.pdf?sequence=4&isAllowed=y> Viitattu 4.5.2022.

Manninen, Jyri & Burman, Anne & Koivunen, Annukka & Kuittinen, Esko & Luukannel, Saara & Passi, Sanna & Särkkä, Hanna (2007) Oppimista tukevat ympäristöt. Johdatus oppimisympäristöajatteluun. Opetushallitus. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy.

Marttila, Maarit (2016) Elämys- ja seikkailupedagoginen luontoliikunta opetussuunnitelman toteutuksessa. Etnografinen tutkimus. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/49593> Viitattu 2.5.2022.

Marttila, Maarit (2020) Luontoliikunta elämys- ja seikkailupedagogiikassa. Teoksessa Karppinen, Seppo J.A. & Marttila, Maarit & Saaranen-Kauppinen, Anita. (toim./eds) (2020) Seikkailukasvatusta Suomessa – pedagogisia ja didaktisia näkökulmia. Outdoor Adventure Education in Finland – pedagogical and didactic perspectives. Humanistinen ammattikorkeakoulu julkaisuja, 97, 160–175. <https://www.humak.fi/wp-content/uploads/2020/01/seikkailukasvatusta-suomessa-outdoor-adventure-education-in-finland.pdf> Viitattu 15.3.2023.

Mullenbach, Lauren E. & Andrejewski, Rob G. & Mowen Andrew J. (2019) Connecting children to nature through residential outdoor environmental education. Environmental Education Research, 25:3, 365–374. <https://doi.org/10.1080/13504622.2018.1458215> Viitattu 26.9.2022.

Mykrä, Niina (2021) Peruskoulu ekologista kestävyttä edistämässä. Toiminnanteoreettinen tutkimus koulun monitasoisesta muutoshasteesta. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta. Väitöskirja. Joensuu: PunaMusta Oy – Yliopistopaino. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/124943/978-952-03-1878-9.pdf?sequence=2&isAllowed=y> Viitattu 10.10.2022.

Niemelä, J. (2000) Luonnon ekologiset arvot. Teoksessa Haapala, A. & Oksanen, M. (toim.) Arvot ja luonnon arvottaminen. Helsinki: Gaudeamus, 217-230.

Nieminen, Juha (2020) From everyday woodcraft to professional youth work – a short history of adventure education in Finnish youth work. Teoksessa Karppinen, Seppo J.A. & Marttila, Maarit & Saaranen-Kauppinen, Anita. (toim./eds) (2020) Seikkailukasvatusta Suomessa – pedagogisia ja didaktisia näkökulmia. Outdoor Adventure Education in Finland – pedagogical and didactic perspectives. Humanistinen ammattikorkeakoulu julkaisuja 97, 34–41. <https://www.humak.fi/wp-content/uploads/2020/01/seikkailukasvatusta-suomessa-outdoor-adventure-education-in-finland.pdf> Viitattu 15.3.2023.

Nieminen, Juha & Honkatukia, Päivi (2017) Nuorisokymyksen rakentuminen – neljä näkökulmaa. Teoksessa Hoikkala, Tommi & Kuivakangas, Johanna (toim.) (2017) Kenen nuorisotyö? Yhteisöpedagogiikan kentät ja mahdollisuudet. Humanistinen ammattikorkeakoulu, 35–51.

Nieminen, Liisa (2010) Lasten ja Nuorten tutkimus: oikeudellinen tarkastelu. Teoksessa Lagström, Hanna & Pösö, Tarja & Rutanen, Niina & Vehkalahti, Kaisa (toim.) (2010) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 101. Helsinki: Yliopistopaino, 25–42.

Nordström, Hanna (2004) Ympäristökasvatuksen toimintamalleja. Teoksessa Cantell, Hannele (toim.) (2004) Ympäristökasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 116–129.

Nuorisokeskus Marttinen (2023) Aktiviteettien tehtäväkuvaukset, liitteet 2–5.

Palmer, Joy A (1998) Environmental education in the 21st century. Theory, practice, progress and promise. London: Routledge.

Paloniemi, Riikka & Koskinen, Sanna (2005). Ympäristövastuullinen osallistuminen oppimisprosessina. Terra. Maantieteellinen aikakauskirja. 117.1 (2005), 17–32. <https://terra.journal.fi/article/view/106321> Viitattu 16.1.2023.

Parviainen, Immo (2020) Huomioita suomalaisesta seikkailukasvatuksesta. Notes on Finnish adventure education. Teoksessa Karppinen, Seppo J.A. & Marttila, Maarit & Saaranen-Kauppinen, Anita. (toim./eds) (2020) Seikkailukasvatusta Suomessa – pedagogisia ja didaktisia näkökulmia. Outdoor Adventure Education in Finland – pedagogical and didactic perspectives. Humanistinen ammattikorkeakoulu julkaisuja 97, 42–49. <https://www.humak.fi/wp-content/uploads/2020/01/seikkailukasvatusta-suomessa-outdoor-adventure-education-in-finland.pdf> Viitattu 4.3.2023.

Perttula, Juha (2007) Elämysten merkitys ihmiselämässä. Teoksessa Karppinen, Seppo J.A. & Latomaa, Timo (toim.) (2007) Seikkaillen elämyksiä. Seikkailukasvatuksen teoriaa ja sovelluksia. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 53–74.

Pienimäki, Mari & Marttila, Maarit & Colliander, Marjukka (2021) “Vegenakkeja ja pyöräilyä” – kyselytutkimus kaupungissa asuvien nuorten ympäristökansalaisuudesta. Nuorisotutkimus 39, 2/2021.

Pietilä, Kaisa (2020) Reflektointi elämyspedagogiigassa. Teoksessa Karppinen, Seppo J.A. & Marttila, Maarit & Saaranen-Kauppinen, Anita. (toim./eds) (2020) Seikkailukasvatusta Suomessa – pedagogisia ja didaktisia näkökulmia. Outdoor Adventure Education in Finland – pedagogical and didactic perspectives. Humanistinen ammattikorkeakoulu julkaisuja 97, 186–203. <https://www.humak.fi/wp-content/uploads/2020/01/seikkailukasvatusta-suomessa-outdoor-adventure-education-in-finland.pdf> Viitattu 23.10.2022.

Pihkala, Panu (2019) Ilmastoahdistus ja sen kanssa eläminen. MIELI. Suomen mielenterveys ry. <https://mieli.fi/wp-content/uploads/2021/08/ilmastoahdistusraportti-mieli2019-web.pdf> Viitattu 13.9.2022.

Pihkala, Panu & Sangervo, Julia & Jylhä, Kirsti M. (2022) Nuorten ilmastoahdistus ja ympäristötunteet. Julkaisussa Kiilakoski, Tomi (Toim.) Kestävää tekoa. Nuorisobarometri 2021. Julkaisuja. Nro 237. Valtion nuorisoneuvosto. Nuorisotutkimusseura. Nuorisotutkimusverkosto. Hansaprint, 95–116. <https://tietoanuorista.fi/wp-content/uploads/2022/03/nuorisobarometri-2021-web.pdf> Viitattu 27.3.2023.

Piispa, Mikko & Myllyniemi, Sami (2019) Nuoret ja ilmastonmuutos. Tiedot, huoli ja toiminta Nuorisobarometriä valossa. Julkari. Sosiaali- ja terveysministeriön hallinnonalan avoin julkaisuarkisto. <https://www.julkari.fi/handle/10024/137610> Viitattu 21.4.2023.

Prince, Heather E. (2017) Outdoor experiences and sustainability. Journal of Adventure Education and Outdoor Learning, 17:2, 166–168. <https://www.tandfonline.com.libproxy.tuni.fi/doi/pdf/10.1080/14729679.2016.1244645?needAccess=true> Viitattu 18.11.2022.

POPS (2014) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus. Helsinki: Next Print Oy. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf Viitattu 6.2.2023.

Priest, Simon & Gass, Michael A. (2018) Effective Leadership in Adventure Programming. Canada: Human Kinetics.

Rannisto, Tarja. (2007) Luonnon estetiikka. Helsinki: Multikustannus Oy.

Ruusuvuori, Johanna & Tiittula, Liisa (toim.) (2005) Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. E-kirja, ei sivunumeroita. Vaatii käyttöoikeuden: <https://www.elibrary.com/> Viitattu 3.9.2022.

Ruusuvuori, Johanna & Tiittula, Liisa (2005) Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa Ruusuvuori, Johanna & Tiittula, Liisa (toim.) (2005) Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. E-kirja, ei sivunumeroita. Vaatii käyttöoikeuden: <https://www.elibrary.com/> Viitattu 4.9.2022.

Räty, Kimmo (2011) Elämyspedagoginen ohjaaminen. Ajatuksia kokemuksellisesta oppimisesta. Lahti: Outward Bound Finland ry.

Salonen, Arto O. & Foster, Raisa (2021) Irtoilemisestä merkitykselliseksi osaksi maailmaa. Teoksessa Haverinen, Risto & Mattila, Kirsikka & Neuvonen, Alekski & Saramaki, Rinna & Sillanaukee, Otso (2021) Ihminen osana elonkirjoa. Luontosuhteet, luontokäsitykset ja sivistys kestävyyskriisin aikakaudella. Sitra muistio. Helsinki: Sitowise ja Demos, 52–64. <https://www.sitra.fi/app/uploads/2021/12/sitra-ihminen-osana-elonkirjoa.pdf> Viitattu 16.4.2023.

Saloranta, Seppo (2010) Ympäristökasvatus ja seikkailu – käytännön toteutusta luontokoulussa. Teoksessa Latomaa, Timo & Karppinen, Seppo J.A. (toim) (2010) Seikkaillen elämyksiä II. Elämyksen käsitehistoriaa ja käytäntöä. Tampere: Juvenes Print, 163–176.

Sitra (2023) Megatrendit. Megatrendit 2023 päivitys: ymmärrystä yllätysten aikaan. <https://www.sitra.fi/aiheet/megatrendit/> Viitattu 12.1.2023.

Simkin, Jenni & Ojala, Ann & Tyrväinen, Liisa (2021) The Perceived Restorativeness of Differently Managed Forests and Its Association with Forest Qualities and Individual Variables. A Field Experiment. International Journal of Environmental Research and Public Health, vol. 18, no. 2, 422. <https://doi.org/10.3390/ijerph18020422> Viitattu 19.8.2022.

SNK (2023a) Suomen nuorisokeskukset. Palvelut. Leirikoulut. <https://www.snk.fi/palvelut/leirikoulut/> Viitattu 14.12.2022.

SNK (2023b) Mitä seikkailukasvatus tarkoittaa? <https://www.snk.fi/seikkailukasvatus/menetelma/> Viitattu 13.1.2023.

Soinnunmaa, Pihla & Willamo, Risto & Helenius, Leena & Holmström, Charlotta & Kaikko, Anni & Nuotiomäki, Annika (2021) Voiko luonnosta tulla pois? Mikä on se luonto, johon olemme suhteessa? Teoksessa Haverinen, Risto & Mattila, Kirsikka & Neuvonen, Alekski & Saramaki, Rinna & Sillanaukee, Otso (2021) Ihminen osana elonkirjoa. Luontosuhteet, luontokäsitykset ja sivistys kestävyyskriisin aikakaudella. Sitra muistio. Helsinki: Sitowise ja Demos, 65–79. <https://www.sitra.fi/app/uploads/2021/12/sitra-ihminen-osana-elonkirjoa.pdf> Viitattu 18.12.2022.

Strandell, Harriet (2010) Etnografinen kenttätyö: lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa Lagström, Hanna & Pösö, Tarja & Rutanen, Niina & Vehkalahti, Kaisa (toim.) (2010) Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 101. Helsinki: Yliopistopaino, 92–112.

Suomela, Liisa & Tani, Sirpa (2004) Ympäristön kolme ulottuvuutta. Teoksessa Cantell, Hannele (2004) Ympäristökasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 45–57.

Tacey, D. (2000) Reenchantment: The New Australian Spirituality. New York: Harper Collins.

Talebpour, Laleh M. & Busk, Patricia L. & Heimlich, Joe E. & Ardoin, Nicole M. (2020) Children's connection to nature as fostered through residential environmental education programs: Key variables explored through surveys and field journals. *Environmental Education Research*, 26:1, 95–114. <https://doi.org/10.1080/13504622.2019.1707778> Viitattu 26.9.2022.

Tampereen yliopisto (2023) NYT! Ahdistuksesta nuorten ympäristöpoliittiseen toimijuuteen. Seikkailu-, media- ja ympäristökasvatuksellinen nuorisotutkimushanke. <https://projects.tuni.fi/nyt/esittely/> Viitattu 22.4.2023.

Tani, Sirpa (2008) Kestävää kehitystä edistävän koulutuksen teoriataustaa. Teoksessa Rohwerder, Liisa & Virtanen, Anne (toim.) Opetusministeriön julkaisuja (2008) Kohti kestävä kehitystä. Pedagoginen lähestymistapa. Opetusministeriö, 53–66. <https://docplayer.fi/6352901-Kohti-kestavaa-kehitysta-pedagoginen-lahestymistapa.html> Viitattu 12.12.2022.

TENK, Tutkimusellinen neuvottelukunta (2023) Hyvä tieteellinen käytäntö. <https://tenk.fi/fi/tiedetilppi/hyva-tieteellinen-kaytanta-htk> Viitattu 17.4.2023.

Telemäki, Matti (1998) Johdatus seikkailukasvatuksen teoriaan. Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. Sarja B: Opetusmonisteita ja selosteita 11. Kajaani: Kajaanin opettajankoulutuslaitos.

Telemäki, Matti & Bowles, Simon (2001) Seikkailukasvatuksen teoria ja käytäntö. Osa I. Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutusyksikön julkaisuja. Sarja B: Opetusmonisteita ja selosteita 15. Kajaani: Kajaanin opettajankoulutusyksikkö.

Thiele, Leslie Paul (2013) Sustainability. E-kirja. Viitattu 20.4.2023. Vaatii käyttöoikeuden: Ebook Central.

Tuomi, Jouni & Anneli Sarajärvi (2018) Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.

Tyrväinen, Liisa & Savonen, Eira-Maija & Simkin, Jenni (2017) Kohti suomalaista terveysmetsän mallia. Luonnonvara- ja biotalouden tutkimus 11/2017. https://jukuriluke.fi/bitstream/handle/10024/538373/luke-luobio_11_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y Viitattu 16.8.2022.

Valtion nuorisoneuvosto (2023) Indikaattorit. <https://tietoanuorista.fi/indikaattorit/> Viitattu 7.4.2023.

Väyrynen, Kari (2010) Elämyksestä elämysyhteiskuntaan -käsitehistoriaa ja kritiikin lähtökohtia. Teoksessa Latomaa, Timo & Karppinen, Seppo J.A. (2010) Seikkaillen elämyksiä II. Elämyksen käsitehistoriaa ja käytäntöä. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 20–35.

Widenius, Suvi (2017) Mistä on hyvä seikkailukasvatus tehty? Suomalaisen seikkailukasvatuksen tunnuspiirteiden ja arvojen määrittäminen laadukkaana toiminnan kuvaajiksi. Opinnäytetyö. Humanistinen ammattikorkeakoulu. <https://www.theseus.fi/handle/10024/123533> Viitattu 13.1.2023

Willamo, Risto (2004) Luonto ja ei-luonto. Teoksessa Cantell, Hannele (2004) Ympäristökasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 32–45.

Wolff, Lili-Ann (2004) Ympäristökasvatus ja kestävä kehitys: 1960-luvulta nykypäivään. Teoksessa Cantell, Hannele (2004) Ympäristökasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 18–29.

Åhlberg, Mauri. (2003) Tutkimus ympäristökasvatuksen, leirikoulutoiminnan ja kestävää kehitystä edistävän kasvatuksen laadun varmistajana ja kehittäjänä. Teoksessa Lovén, Lasse (toim.) (2003) Ympäristökasvatus – Environmental Education. Metsäntutkimuslaitoksen tiedonantoja 887. Joensuun tutkimuslaitos. Saarijärvi: Gummerus kirjapaino Oy, 26–27.

8. LIITTEET



Liite 1. Suomalaisen seikkailukasvatuksen puumalli (SNKb 2023)

Liite 2

Climate escape

Climate Escape tehtävän tavoitteena on, että ryhmä saa ilmastonmuutokseen liittyvän ison palapelin valmiiksi tunnissa. Iso palapeli koostuu kymmenestä pienestä osapalapelistä, joista jokaisessa on 12 palaa. Tavoitteena on toimia niin, että maailman keskilämpötila nousee mahdollisimman vähän. Tehtävää suorittava ryhmä edustaa ikään kuin koko maailman väestöä pienoiskoossa. Mitä useampi toimii ympäristön hyväksi, sen suurempi on vaikutus. Ideana on, että koko maailman väestö toimii yhteisen edun hyväksi. Pelialueena toimii Herraskosken kodan ympäristö, ja alueelle on piilotettu 10 tehtävää. Climate escapen tehtävät liittyvät monipuolisesti kestävien elämäntapojen teemoihin, kuten kiertotalouteen, ruokailutottumuksiin, kulutusvalintoihin, vedenkäyttöön ja energiankäyttöön.

Osallistujat jaetaan kuuteen pienryhmään, ja ryhmät saavat auttaa tehtävän aikana toisiaan. Ennen kellon käynnistämistä jokaiselle pienryhmälle jaetaan 20 palapelin palaa, eli kaksi palaa jokaisesta osapalapelistä sekä alkurastille ohjaava runo. Ryhmät etsivät 10 tehtävää ja sopivat, kuka muistaa minkäkin kysymyksen vastauksen. Jokaisen tehtävän luona on yhden osapalapelin alusta. Vastattuaan tehtävään ryhmä jättää alustalle omat palansa. Kun kaikki ryhmät ovat vastanneet kyseiseen tehtävään ja osapalapeli on valmis, se tuodaan osaksi isoa palapeliä. Kun iso palapeli on valmis, Climate escape on ratkaistu. Tehtävien luona on myös vihjerunot, jotka ohjaavat tehtävän luokse. Ohjaaja ilmoittaa välillä, kuinka paljon aikaa on jäljellä. Tehtävän jälkeen on loppupurku, jonka aikana tehtävät käydään läpi toiminnallisesti janojen avulla. Janapuruissa janojen ääripäät voidaan miettiä yhdessä ryhmän kanssa.

Alustus tehtävien loppupurkuun:

”Jos yksi ihminen toimii, esim. kerää roskan, on vaikutus pieni. Jos kaikki maailman 7,5 mrd ihmistä keräävät roskan, saadaan 7,5 mrd roskaa.”

”Ennen teollistumista (1800-luvun loppu) maailman keskilämpötila oli n. 14° C. Nykyään se on n. 15°C. Pariisin ilmastopöytäkirja 2015 yrittää rajata lämpötilan nousun korkeintaan 16 asteeseen -> Onko luokka toiminut siten, että lämpötila ei nouse tätä enempää?”

Lopuksi pohditaan yhdessä, miten paljon lämpötila nousee vai pysyykö se ennallaan. Koko luokan (”koko maailman väestö”) vastausten yhteislinjasta riippuu, nouseeko maapallon keskilämpötila vai pysyykö se samana. Sen mukaan siirretään lämpömittarin helmeä.

Liite 3

Tee se itse -päiväretki (DIY-retki)

Tee se itse -päiväretken suunnittelu aloitetaan retkeä edeltävänä päivänä pienryhmissä. Suunnitteluryhmät jakautuvat Suomen Metsäyhdistyksen metsäsuhdetestin avulla siten, että jokaiseen ryhmään tulee kaikkia eri metsäsuhdetyyppisiä. Retkelle otetaan mukaan myös nuotiopuita.

Suunnitteluryhmien tehtävät:

1. Retkikohde, reitti ja jokamiehenoikeudet

Ryhmä valitsee kohteeksi Helvetinjärven kansallispuiston tai Siikanevan soidensuojelualueen. Ryhmä suunnittelee kartan avulla reitin ja taukopaikat (erityisesti lounaspaikka). Ryhmä etsii myös esimerkiksi luontoon.fi -sivuilta tietoa retkikohteesta, ja selvittää mitä tarkoitetaan jokamiehenoikeuksilla. Ryhmä esittelee kohteen ja jokamiehenoikeudet muulle luokalle.

2. Roolit

Pienryhmä miettii erilaisia rooleja, jotka esittävät luonnossa aikaa kuluttavia tai sieltä toimeentulonsa saavia ihmisiä (esimerkiksi metsänomistaja, retkeilijä, metsästäjä, luonnonsuojelija, lähikoulun opettaja jne.). Osa rooleista on tutkijoiden päättämiä, ja nämä roolit liittyvät toimijuuteen. Roolit kirjoitetaan lapuille, jokainen rooli kahteen eri lappuun. Lappuihin voi myös keksiä roolinimiä, esimerkiksi metsästäjä Seppo Karhu. 20 oppilaan luokalle tarvitaan kymmenen erilaista roolia. Ryhmä miettii myös kolme luontoon ja sen hyödyntämiseen liittyvää keskustelun aihetta.

Retken aikana pidetään yksi tai kaksi 10 minuutin keskusteluhetkeä. Jokainen nostaa itselleen roolin lappupussista, ja valitsee itselleen myös roolia kuvaavan esineen rekvisiittakassista. Sama rooli tulee aina kahdelle eri oppilaalle. Roolit eivät ole muiden tiedossa, joten muu ryhmä yrittää arvata roolin keskustelun aikana. Jokaiseen pienryhmään tulee mukaan hankkeen tutkija valokuvaaja-reportterin roolissa. Hän tekee keskustelusta minijutun, joka postataan kuvan kera NYT-hankkeen Instagramiin. Nuoret antavat kuvausluvut. Ryhmälle korostetaan, että roolin tarkoitus on saada esiin mahdollisimman monenlaisia, luontoon liittyviä näkökulmia. Roolisuorituksia ei arvioida millään tavalla.

3. Varusteet

Ryhmä miettii retkellä tarvittavat pienryhmä- ja henkilökohtaiset varusteet, kuten trangiit, tulitikut, vaatetus. Ryhmän kanssa käydään tutustumassa Nuorisokeskus Marttisen varusteisiin, ja ryhmä voi jakaa varusteet valmiiksi ruokaryhmäkohtaisiin kasoihin. Ryhmä jakaa luokan kolmen hengen ruokaryhmiin huomioiden dieetit ja allergiat. Ruokaryhmät ovat eri ryhmät, kuin retken suunnitteluryhmät.

4. Yllätysohjelma

Ryhmä suunnittelee yllätysohjelman, joka toteutetaan retken aikana. Yllätysohjelma voi olla esimerkiksi jokin leikki, kilpailu tai luonnontutkimista. Toiminnan kesto on noin 10 minuuttia.

Liite 4

Marttisen tähti

Marttisen tähti -aktiviteetti on tehty Afrikan tähti -pelin pohjalta, jossa pelialueena toimii metsä. Maastoon piilotetaan kahdeksan tehtävää (jalokivet), jotka liittyvät Suomen kansallislajeihin. Tehtävien lisäksi maastoon piilotetaan rosvot, hevosenkengät, tyhjiä kangaskasseja sekä Marttisen tähti. Ennen pelin aloitusta luokka jaetaan joukkueisiin, ja jokainen joukkue saa oman kotipesän. Tavoitteena on ratkaista kahdeksan tehtävää, jonka jälkeen saa lähteä etsimään Marttisen tähteä. Nopein joukkue voittaa.

Joukkueet etsivät tehtäviä (jalokiviä), jotka voi suorittaa missä järjestyksessä tahansa. Tehtävän löydyttyä jätetään raha pussiin, otetaan tehtävä ja palataan sen kanssa kotipesään. Tehtävän kunnollisesta suorittamisesta saa uuden *Martin (rahan)*, joka vaihdetaan taas seuraavaan löydettyyn tehtävään. Jos pussista löytyy hevosenkenkä tai tyhjä pahvi, jätetään se pussiin ja jatketaan peliä, ilman maksamista. Jos pussista löytyy rosvo (tulokaslaji minkki = pesärosvo, syö lintujen munat), jätetään raha pussiin rosvolle ja mennään kotipesään tekemään lisätehtävä, josta saa uuden rahan. Lisätehtävinä joukkueet esimerkiksi maalaavat leppäkerttuja kiviin, kirjoittavat joutsenen sulalla ja keräävät lupiineja (haitallinen vieraslaji) jätesäkkeihin. Jokaisella ryhmällä on tietynvärisiä nastoja, joilla ryhmä merkitsee karttaan suorittamansa tehtävät. Nastojen avulla ryhmät voivat seurata muiden ryhmien etenemistä. Kun joku ryhmä on tehnyt 8 tehtävää, ohjaaja antaa luvan etsiä Marttisen tähti. Piilopaikka selvitetään Morsen aakkosten avulla. Kun tähti löytyy, vihelletään pilliin. Tämä on merkki muille ryhmille etsiä hevosenkenkä, ja yrittää ehtiä kotipesään ennen tähden löytäjiä.

Loppukeskustelun aikana Marttisen tähti paljastetaan kaikille joukkueille. Marttisen tähti on tähden löytäneen joukkueen ottama kuva rannasta. Rantakuva lähetetään luokan WhatsApp-ryhmään. Loppukeskustelussa käydään läpi pelin aikana suoritettujen tehtävien eri kohtia. Lisäksi käydään keskustelua luonnosta kuvien avulla, joissa on ”puhdas luonto” ja ”roskainen luonto”.

Liite 5

Epäluontopolku

Epäluontopolun aikana on tarkoitus havaita luontoon kuulumattomia, epämiellyttäviä asioita eri aisteilla ja pohtia, minkälaisia ajatuksia ja tunteita havainnot aiheuttavat. Epäluontopolku kulkee metsässä, virallisen luontopolun yhteydessä. NYT! -tutkimushankkeessa epäluontopolku toimii myös koulussa tehtävän ympäristöaiheisen projektin aloituksena ja ideoiden herättäjänä. Oppilaiden ideoima projekti toteutetaan leirikoulun jälkeen, ja se voi olla eri koulun aineiden (äidinkieli, kuvaamataito, biologia) välinen yhteisprojekti.

Ryhmälle esitellään rastimerkki ja ohjeistetaan rastille saavuttua havainnoimaan ympäristöään. Sen jälkeen luetaan pohdintakysymykset, joihin voi miettiä vastauksia joko rastilla tai matkalla seuraavalle rastille. Epäluontopolulle lähdetään pareittain tai pienryhmissä ja oppilaat lähetetään matkaan viiden minuutin välein. Ensimmäisellä rastilla on roskia levitettynä rastialueelle. Toisella rastilla on kaksi purkkia, joiden kansia raottamalla nuuhkaistaan pahaa hajua. Purkkeihin laitetaan esimerkiksi likaisia elintarvikeroskia ja koneöljyinen rätti. Kolmannella rastilla kulkijat kuulevat meteliä. Lähistöllä on piilossa ohjaaja, joka soittaa esimerkiksi kännykällä epämukavaa meteliä ryhmäläisten tullessa rastille. Rasteilla neljä, viisi, kuusi ja seitsemän on erilaisia kuvia, kuten betonilähiö, kaupunki ja liikenne, hakkuuaukea, joissa on kuvia hakkuuaukeilta ja tukkipinoista sekä kuvia roskien vahingoittamista eläimistä.

Loppukeskustelun aikana rasteista keskustellaan pienryhmissä. Käydään läpi, mitä on päällimmäisenä jäänyt mieleen ja millainen kokemus epäluontopolku on ollut. Keskustellaan, mitä tunteita epäluontopolku herätti, ja näytetään tunteen voimakkuus liikennevalokorteilla. Lisäksi pohditaan mitä jokainen voi tehdä luonnon ja ympäristön puolesta. Toimintaideat kirjataan lapuille, jotka ohjaaja lukee. Ideoille vastataan liikennevaloilla sen mukaan, miten hyvin toimintaidea sopii itselle.