

"Se on minun tapa toimia, minun tapa opettaa"

Ulkona opettamisen lähtökohtina luontosuhde ja toiminnallisuus

Sari Myötyri & Hannele Valkama

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2020

Kokkolan Yliopistokeskus Chydenius

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Myötyri, Sari & Valkama, Hannele 2020. *"Se on minun tapa toimia, minun tapa opettaa"*. Ulkona opettamisen lähtökohtina luontosuhde ja toiminnallisuus. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. 90 sivua.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millainen on ulkona opettavien opettajien luontosuhde ja minkä he kokevat ulkona opettamisessa merkitykselliseksi. Tarkoituksenamme on ymmärtää sekä tulkita ulkona opettavien opettajien luontosuhdetta ja niitä asioita, joita he kokevat ulkona opettamisessa merkitykselliseksi.

Tutkimus on toteutettu laadullisena tutkimuksena, jonka metodisena lähestymistapana on fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusote. Aineisto on kerätty puolistrukturoidun haastattelun avulla. Tutkimuksen aineisto koostuu kuuden opettajan haastatteluista. Aineisto analysoidaan luokittelemalla se teemoihin ja merkityskokonaisuuksiin.

Tutkimus osoittaa, että ulkona opettavilla opettajilla on vahva luontosuhde. He haluavat ulkona opettamisen kautta luoda myös oppilaille vahvistuvan luontosuhteen. Tämän lisäksi toiminnallisuus ja elämyksellisyys koetaan merkityksellisiksi asioiksi ulkona opettamisessa. Opettajat kokevat, että erilaiset oppijat hyötyivät ulkona oppimisesta ja se vaikuttaa positiivisesti oppilaiden opiskelumotivaatioon.

Johtopäätöksenä voidaan todeta, että ulkona oppimisella ja opettamisella on merkittäviä vaikutuksia opettajan ja oppilaan kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin. Oppilaiden oppimisen ilo vahvistuu ja eri oppimistyylit pääsevät tasapuolisemmin käyttöön. Tutkimuksen perusteella voidaan päätellä, että ulkona opettamisen määrää perusopetuksessa tulee lisätä. Kuntien ja kaupunkien tulisikin panostaa resursseja opettajien lisäkoulutukseen ja materiaalipankkien tekemiseen.

Asiasanat: ulkona opettaminen, luontosuhde, toiminnallisuus

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

1	JOHDANTO	5
1.1	Tutkimuksen lähtökohdat	6
1.2	Keskeiset käsitteet.....	15
2	LUONTOSUHDE JA TOIMINNALLISUUS ULKONA OPETTAMISEN PERUSTANA	19
2.1	Kasvatuksen merkitys luontosuhteen kehittymiselle.....	19
2.1.1	Luontosuhteen merkitys luonnon kohtelemiselle.....	19
2.1.2	Ulkona opettamisen merkitys luontosuhteen vahvistumiselle	21
2.1.3	Paikan merkitys kasvatuksessa kohti kestäväää tulevaisuutta .	22
2.1.4	Voimaantuminen suhteessa ympäristöön.....	23
2.2	Kokemuksellisesti ja toiminnallisesti ulkona oppien	24
2.2.1	Ulkona opettamisen historialliset lähtökohdat.....	25
2.2.2	Toimintaa ja elämyksiä ulkoluokissa	28
3	TUTKIMUSTEHTÄVÄT	31
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	32
4.1	Laadullinen tutkimus	32
4.2	Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusote	34
4.3	Tutkimukseen osallistujat ja aineiston keruu	38
4.4	Aineiston analyysi	40
4.5	Eettiset ratkaisut.....	45
5	TULOKSET	49
5.1	Pohjana vahva opettajuus.....	49
5.1.1	Ulkona opettamisen lähtökohdat.....	49

5.1.2	Opetuksen tavoitteellisuus ja suunnitelmallisuus.....	51
5.1.3	Opetuksen organisointi	54
5.2	Oppiminen toiminnan ja kokemusten kautta.....	58
5.2.1	Aistit herkistyvät	59
5.2.2	Elämyksellisyys ja oppimisen ilo	60
5.3	Hyvinvointia ulkoluokasta.....	62
5.3.1	Sosiaalinen hyvinvointi	63
5.3.2	Psyykinen hyvinvointi	65
5.3.3	Fyysinen hyvinvointi.....	66
5.3.4	Työhyvinvointi	67
5.4	Kohti vahvaa luontosuhdetta.....	69
5.4.1	Opettajien oma luontosuhde	69
5.4.2	Oppilaan luontosuhteen kehittyminen	70
6	POHDINTA JA JATKOTUTKIMUSAIHEET	74
6.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	74
6.2	Luotettavuuden tarkastelu ja jatkotutkimusaiheet.....	78
	LÄHTEET	82
	LIITTEET.....	89

1 JOHDANTO

Elämme poikkeuksellisia aikoja. Luonnosta haetaan lohtua ja virkistystä epävarman arjen keskelle. Luonto hoitaa mieltä ja kehoa. Luonnossa oleilu on keskeistä luontosuhteen kehittymiselle. Ihminen on osa luontoa ja ilman suhdetta ympäröivään luontoon, hän on hukassa itsensä kanssa. Ihmisen tulee ymmärtää oma riippuvuutensa luonnosta, näin linjaa myös Perusopetuksen opetussuunnitelma (2014). Luonnon merkitys ihmisen hyvinvoinnille on kiistaton. Vahvan luontosuhteen kautta luonto nähdään itseisarvona, arvokkaana sinänsä, ilman hyötynäkökulmaa.

Kiinnostuimme aiheesta omien taustojemme johdosta. Olemme molemmat leikkineet lapsuutemme metsässä. Koemme luonnon hyvin merkitykselliseksi kasvussamme sellaisiksi ihmisiksi, joita nyt olemme. Toisella meistä on pitkä kokemus ulkona opettamisesta Metsämörri-pedagogiikan kautta. Toinen meistä on aiemmalta koulutukseltaan biologi. Tulevassa luokanopettajan ammatissa haluaisimme viedä opetustamme ulos ja suhtautua avoimesti erilaisten oppimisympäristöjen käyttöön opetuksessa. Sosiaalisesta mediasta löytyy useita ulkona opettamiseen liittyviä ryhmiä. Erilaista koulutustarjontaa ulkona opettamiseen löytyy myös runsaasti. Meidän näkökulmastamme tarkasteltuna kiinnostus ulkona opettamiseen on kasvussa.

Tämän tutkimuksen myötä halusimme lisää tietoa ulkona opettavien opettajien kokemuksista ja ajatuksista. Halusimme selvittää mitä he pitävät ulkona opettamisessa tärkeänä ja miksi he haluavat käyttää ulkoluokkaa oppimisympäristönä. Koulun toimintakulttuuri on murroksessa. Nykyisessä opetussuunnitelmassa painottuu toiminnallisuus, elämyksellisyys ja ilmiöoppiminen. Edelleen käydään keskustelua opetuksen painottumisesta liiaksi sisältöihin ja oppikirjoihin. Tätä keskustelua on käyty jo John Deweyn, 1800-luvulla eläneen kasvatustieteilijän, toimesta. Dewey korosti jo tuolloin lapsen aktiivisuutta ja osallisuutta omassa oppimisessaan. Tätä samaa halutaan myös nykypäivän peruskouluun. Ulkona oppiminen tarjoaa mahdollisuuden toimintaan ja elämyksiin. Monipuolisissa ja oppimista tukevilla oppimisympäristöissä oppiminen syvenee. Ulkona

ilmiöt ovat käsin kosketeltavissa ja opetusta on helppo rikastaa oppilaiden omilla havainnoilla. Motivaatio oppimista kohtaan lisääntyy, kun oppilaat pääsevät tutkimaan itseään kiinnostavia asioita tutkivalla otteella.

Tätä kirjoittaessamme ollaan Suomessa palaamassa kouluihin parin kuukauden etäopetusjakson jälkeen. Nopeasti leviävä virus mullisti hetkeksi koko maailman ja pakotti ihmiset muuttamaan käyttäytymistään ennen kokemattomalla tavalla. Luonto vaikuttaa meihin yllättävilläkin tavoilla, emmekä pysty eristäytymään rakennettuun maailmaamme. Sattumalta tänään 14.5, vietetään myös maailmanlaajuista ulkoluokkapäivää. Erilaisilla opetukseen liittyvillä sosiaalisen median foorumeilla kannustetaan kouluun palaavia opettajia viemään oppilaansa ulos oppimiaan. Ulkona on tilaa ja raikasta ilmaa, siellä voidaan pitää helpommin etäisyyttä toisiin, saadaan liikuntaa ja mahdollistetaan kokemuksellinen oppiminen. Ulkona opettaminen tarjoaa mahdollisuuksia, joita luokkahuoneopetuksessa ei voida saavuttaa.

Olemme tehneet tätä tutkielmaa poikkeusolojen vallitessa ja sen tutkimuskohteena oleva ilmiö on ehkä ajankohtaisempi nyt kuin koskaan. Koska tahdomme sitä myös itse tulevaisuudessa toteuttaa, koemme tämän pro gradu -tutkielman toimivan ponnahduslautana kohti opettajuutta, joka näkee ulkona opettamisen ja oppimisen erottamattomana osana perusopetusta.

1.1 Tutkimuksen lähtökohdat

Opetussuunnitelma on opetusta ohjaava, lakiin perustuva asiakirja Suomessa, joten sillä on tärkeä rooli koulun arjessa. Opetussuunnitelmassa ei ole erillisiä ulkona oppimiseen tai ulkoilmapedagogiikkaan liittyviä lukuja, mutta arvoperustasta, oppimiskäsitystä ja oppimisympäristöjä sekä laaja-alaisia tavoitteita käsittelevistä luvuista löytyy runsaasti seikkailu- ja ulkoilmapedagogiikkaan liittyviä tavoitteita. (Holappa 2019, 51).

Toimintakulttuurin merkitys on keskeinen, kun pyritään toteuttamaan perusopetuksen yhtenäisyyttä. Kehitystyön tavoitteena on luoda toimintakulttuuria, joka edistää oppimista, osallisuutta, hyvinvointia ja kestäväää elämäntapaa.

(POPS 2014, 26.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 27) mukaan koulun toimintakulttuurin kehittymistä ohjaavat seitsemän periaatetta. Oppiva yhteisö on toimintakulttuurin ytimenä. Toimintakulttuurin ydin ja sitä ohjaavat periaatteet on esitelty kuviossa 1. Fyysisen aktiivisuuden merkitys korostuu oppivassa yhteisössä ja pyritään irrottautumaan istuvasta elämäntavasta.

Koulu on yhteisö, jonka jäsenet vuorovaikutuksen kautta kannustavat toisiaan oppimiseen. Yhdessä tekeminen ja osallisuuden kokemukset tekevät yhteisöstä vielä vahvemman. Oppiva yhteisö luo edellytyksiä tutkimiseen ja kokeilemiseen sekä innostumisen ja onnistumisen kokemuksiin. Yhteisön jäsenenä oppilaat voivat luoda vahvan ja realistisen käsityksen minäpystyvyydestään ja kehittää luontaista kokeilun ja tutkimisen haluaan. (POPS 2014, 27.)



KUVIO 1. Toimintakulttuurin kehittymistä ohjaavat periaatteet (mukailten Halinen ym. 2016, 174).

Oppimiskäsitys opetussuunnitelmassa

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 17) mukainen oppimiskäsitys perustuu ajatukseen siitä, että oppilas on aktiivinen toimija. Tämä painotus näkyy myös siinä, että toiminnallisuus on mainittu opetussuunnitelmassa 61 kertaa. Toiminnallisuudella tarkoitetaan kaikkea tekemistä, joka on oppilaalle mielekästä ja merkityksellistä. Toiminnan kautta oppilaan käsitys muuttuu ja syvenee eli oppilas näkee jonkin asian toisin ja sivistyy. (Kivelä 2010, 53–54; Karpinen & Latomaa 2015, 71.) Kettusen ja Laineen (2017, 10) mukaan opetussuunnitelmassa mainitut toiminnalliset työtavat lisäävät oppimisen elämyksellisyyttä ja kannustavat luovaan ajatteluun. Toiminnallisuus luo pohjaa oivaltamiselle ja lisää oppimismotivaatiota.

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) toiminnallisuudesta puhutaan työtapojen ja oppiaineelle annettujen sisältöjen ja tavoitteiden yhteydessä. Kehollisuus, kieli ja eri aistien käyttö ovat oppimisen ja ajattelun kannalta ensiarvoisen tärkeitä. Oppilas oppii yksin ja yhdessä muiden kanssa ongelmanratkaisutaitoja sekä asettamaan tavoitteita oppimiselleen. Oman oppimisen, kokemusten ja tunteiden reflektointi kuuluvat opittaviin asioihin. Myönteisten tunnekokemusten ja oppimisen ilon sekä uutta luovan toiminnan kautta edistetään motivaatiota oppia lisää ja kehittää omaa osaamistaan. (POPS 2014, 17.)

Elämys- ja seikkailupedagogiikassa kasvun- ja oppimisen prosessit perustuvat elämyksiin, kokemuksiin ja toimintaan sekä niiden analysointiin reflektoidulla ja jäsentämällä tapahtunutta. Lisäksi oppimisessa on mukana moniaistisuus ja monipuolisuus ja se on tyypillisesti ryhmämuotoista toimintaa. Kokonaisuus voi olla lyhyt- tai pitkäkestoista. (Karpinen & Latomaa 2015, 44, 46–47.) Ulkona oppiminen, seikkailu- ja elämyspedagogiikka tarjoaa opetuksen johdonmukaistamisen ja kokonaisvaltaisuuden toteuttamiseen kehitysmahdollisuuksia. Ilmiöoppiminen syvenee ulkoluokissa. (Holappa 2019, 56.)

Elämyksellisyys mainitaan opetussuunnitelmassa 59 kertaa. Väyrysen (2010) mukaan elämyksellisyys on sanana uusi. Sille ei välttämättä löydy vastinetta muissa kielissä (esimerkiksi englannissa vastine on *experience*, suomennet-

tuna *kokemus*). Elämys viittaa aina johonkin itse koettuun, jossa on mukana tunnetaso. Elämys on kestävä ja erityisen merkityksellinen koettu asia, hetki tai tapahtuma. (Väyrynen 2010, 21 – 22.) POPS:in (2014) mukaan elämyksellisyys ilmenee toimintakulttuurissa, oppimisympäristöissä ja työtavoissa. Lisäksi se on laaja-alaisissa tavoitteissa, oppiaineiden tavoitteissa ja sisällöissä sekä arvioinnissa.

Kokemukseen liittyviä osumia on POPS:issa 306. Kokemus liitetään oppilaan omiin kokemuksiin tai tavoitteena on mahdollistaa oppilaalle kokemuksia opiskeltavasta sisällöstä. Kokemus liitetään myös yhteisöllisyyteen ja vuorovaikutukseen. Väyrysen (2010, 21) mukaan kokemuksellisuus on käsitteenä elämyksellisyyttä vanhempi. Kivelä (2010, 52) määrittelee elämyksen ja kokemuksen välisen suhteen niin, että elämys on näistä kahdesta laajempi. Kokemus on aistien välityksellä tehty havainto ja elämykseen lisätään laajempi sisältö, merkityksellisyys ja tunnetaso. Alhanen (2013) tulkitsee Deweyn kokemuskäsitettä ja on päinvastaista mieltä. Hänen mukaansa ”nopeatempoinen elämänmuotomme latistaa kokemuksemme pinnallisiksi ja ohikiitäviksi elämyksiksi” (Alhanen 2013, 7). Deweyn kokemuskäsitys perustuu ajatukselle yksilön ja ympäristön kiinteästä vuorovaikutuksesta sekä ihmisen toiminnan kokeilevasta luonteesta ja kokemisen jatkuvasta kehitymisestä (Alhanen 2013, 9). Deweyn kokemuskäsitteeseen palaamme luvussa 2.2. Karppisen ja Latomaan (2015, 68 – 69) mukaan kokemus rakentuu elämyksen ja merkityksen kautta eli elämyksen kautta jokin koettu tai havaittu tapahtuma saa merkityksen ja muuttuu kokemukseksi.

POPS:issa (2014) voidaan käyttää käsitteitä elämyksellisyys, kokemuksellisuus ja toiminnallisuus samassa lauseessa rinnakkain kertomassa työtavoista, kuten ”kokemukselliset ja toiminnalliset työtavat sekä eri aistien käyttö ja liikkuminen lisäävät elämyksellisyyttä ja vahvistavat motivaatiota” (POPS 2014, 30) tai äidinkielen ja kirjallisuuden kohdalla kerrottaessa oppiaineen luonteesta ”toiminnallista, kokemuksellista, elämyksellistä...luonnetta” (POPS 2014, 104).

Opetussuunnitelman mukaan oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten oppilaiden, opettajan sekä eri yhteisöjen ja oppimisympäristöjen kanssa.

Siksi on tärkeää, että oppilaat oppivat toimimaan ryhmissä ja heillä on tahto oppia. Yhdessä toimiminen ja pohtiminen lisää kykyä ymmärtää erilaisia näkökulmia ja edistää luovien ja kriittisten ajatteluntaitojen kehittymistä. Yhdessä oppien myös yksittäisen oppilaan kiinnostuksen kohteilla on mahdollisuus monipuolistua. Oppiminen on kiinnittyneenä opittavaan asiaan, aikaan ja paikkaan. (POPS, 2014, 17.)

Ekososiaalinen sivistys opetussuunnitelmassa

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) määrittelee opetuksen ja kasvatuksen tavoitteita. Oppilaan kasvusta ihmisyyteen ja yhteiskunnan jäsenyyteen sanotaan seuraavaa:

Ihminen on osa luontoa ja täysin riippuvainen ekosysteemien elinvoimaisuudesta. Tämän ymmärtäminen on keskeistä ihmisenä kasvussa. Perusopetuksessa tunnistetaan kestävän kehityksen ja ekososiaalisen sivistyksen välttämättömyys, toimitaan sen mukaisesti ja ohjataan oppilaita kestävän elämäntavan omaksumiseen. (POPS 2014, 16)

Värrin (2018, 126, 134–136) mukaan pedagogisten yhteisöjen kuten koulujen kannalta on ratkaisevaa, onko opetussuunnitelma-ajattelun lähtökohtana globaali kilpailu vai globaali vastuu. Hänen mukaansa kouluista voi tulla kestävää luontosuhdetta edistäviä ainoastaan, jos koko koulu pyrkii toteuttamaan toiminnassaan ekologisia arvoja ja periaatteita. POPS:in (2016, 16) mukaan ihmisen arvopohja vaikuttaa siihen, miten ihminen kehittää ja käyttää teknologiaa sekä tekee teknologiaa koskevia päätöksiä. Kulutus ja -tuotantotapamme eivät tällä hetkellä tue kestävän tulevaisuuden näkökulmaa. Perusopetuksessa ohjataan oppilaita tuntemaan kehitykseen vaikuttavia yhteiskunnallisia rakenteita. Oppilaita kannustetaan vaikuttamaan yhteiskunnan kehitykseen. (POPS 2016, 16.)

Kestävän kehityksen ja elämän tavan ulottuvuudet ovat ekologinen ja taloudellinen sekä sosiaalinen ja kulttuurinen. Ekososiaalisen sivistyksen johtoajatuksena on luoda elämäntapaa ja kulttuuria, joka vaalii ihmisarvon loukkaamattomuutta, ekosysteemien monimuotoisuutta ja uusiutumiskykyä sekä samalla rakentaa osaamispohjaa luonnonvarojen kestäväälle käytölle perustuvalla kiertotaloudelle. (POPS, 2014, 16.)

Hill (2012, 15) tuo esille 2000-luvun yhteiskuntien sosiaaliset, taloudelliset ja ympäristöön liittyvät muutokset, jotka pakottavat muutokseen kohti kestävämpää

elämäntapaa kaikilla elämän osa-alueilla, myös kasvatuksessa ja koulutuksessa. Hänen mukaansa ulkona opettamista voidaan kehittää vastaamaan muuttuvan yhteiskunnan vaatimuksiin kestävämmästä opetuksesta. Cantell (2011, 334) toteaa kuinka opetussuunnitelmassa luonto- ja ympäristösuhteen vahvistuminen sekä ympäristövastuullisuus on kirjattu tavoitteeksi luonnontieteellisissä aineissa. Elämyksellisyys, tutkiminen ja kokeminen ovat mukana opetuksen tavoitteissa. Ympäristönäkökulma nousee esiin myös esimerkiksi katsomusaineissa ja taito- ja taideaineissa. (Cantell 2011, 334; POPS 2014, 239, 241, 247, 267, 270.)

Toiminta kattaisi kaiken vuorovaikutuksen, rakenteet ja koulun tapahtumat. Jo opettajankoulutuksessa tulisi pohtia kriittisesti ja etsiä keinoja siihen, miten kouluissa voidaan luoda elämyksellisiä ja ekologisia vaihtoehtoja tuotemaailman sosialisatiolle. Ekologinen sivistys ja aikuisuus tarkoittavat kokonaisuudessaan sitä, että ihminen tulee tietoiseksi omasta vastuustaan ja pyrkii tämän tietoisuuden myötä säätelemään omia halujaan ja pyyteitään. (Värri 2018, 124–126.)

Oppimisympäristöt opetussuunnitelmassa

Opetussuunnitelman perusteet määrittelee oppimisympäristön tiloiksi ja paikoiksi sekä yhteisöiksi ja toimintakäytännöiksi, joissa oppiminen tapahtuu. Siihen kuuluvat myös opiskelussa käytettävät välineet, materiaalit ja palvelut. (POPS 2014, 29.) Suppeimmillaan oppimisympäristö ymmärretään fyysisenä luokkahuoneena tai koulun sisällä tapahtuvana muodollisena eli formaalisena opetustoimintana ja laajimmillaan formaalin koulujärjestelmän ja informaalien oppimisprosessien yhdistelmänä, jossa oppimista tapahtuu koulussa ja koulun ulkopuolella sekä verkkoympäristössä. (Kuuskorpi 2012, 62; Nuikkinen & Manninen 2007, 11.)

Tarnanen ja Kostiainen (2020) puolestaan pohtivat, mitä formaalin ja informaalin suhteella tarkoitetaan sekä kyseenalaistavat, onko oppimisympäristöjä mielekästä jaotella näihin kahteen osaan. Oppimisympäristöjen lisäksi he pohti-

vat esimerkiksi vapaa-ajalla hankittua osaamista, sen tunnistamista ja hyödyntämistä vaikkapa koulun kontekstissa. Missä ja miten opittua pidetään ylipäätään oppimisena? (Tarnanen ja Kostiainen 2020, 15–16.) Oppimisympäristöt laajenevat ja lähes mikä tahansa ympäristö soveltuu oppimiseen (Hämäläinen 2018, 12). Piispanen (2008) tarkastelee oppimisympäristöjä kolmen osa-alueen, psykologisen ja sosiaalisen, fyysisen ja pedagogisen, osa-alueen kokonaisuutena. Oppilaan näkökulmasta osa-alueet eivät ilmene erillisinä vaan jokainen osa-alue vaikuttaa oppilaaseen. Jokin osa-alue saattaa kokijan näkökulmasta korostua, mutta toisistaan irrallisia ne eivät ole. (Piispanen 2008, 23)

Opetussuunnitelma ei rajoita monipuolisten oppimismenetelmien ja lähiympäristön käyttöä oppimisympäristönä. Päinvastoin koulujen oppimisympäristöjen kehittämisen tavoitteena on, että oppimisympäristöt muodostavat pedagogisesti joustavan ja monipuolisen kokonaisuuden. Oppimisympäristöjen pitäisi mahdollistaa luovat ratkaisut sekä asioiden tarkastelu ja tutkiminen eri näkökulmista. Monipuolisten oppimisympäristöjen avulla voidaan ehkäistä oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tuen tarvetta. Räätelöityjen oppimisympäristöjen avulla voidaan myös tarjota oppilaalle suunnitelmallista tukea. (POPS 2014, 29–30; Cantell 2011, 335.)

Tarnanen ja Kostiaisen (2020) mukaan oppimisympäristöihin sisältyvät erilaiset fyysiset tilat, kontekstit ja kulttuurit, joissa opitaan. Oppimisympäristöt rakentuvat kerroksittain ja ovat osittain limittäisiä, sillä oppimista tapahtuu niin koulun tyyllisissä formaaleissa kuin erilaisissa informaaleissa oppimisympäristöissä, muun muassa vapaa-ajalla. Tarnanen ja Kostiainen (2020) peilaavat oppimisympäristöihin opetussuunnitelman mukaista ilmiölähtöistä opetusta, siihen kuuluvaa oppijalähtöisyyttä, oppilaan omaa toimijuutta ja uskoa omaan minäpystyvyyteen. Heidän mukaansa oppimisympäristöt on mahdollista nähdä ainutkertaisina ja muuttuvina, sillä niiden rakentumiseen vaikuttavat oppilaat omine käsityksineen, odotuksineen ja taustoineen. Erilaisten oppimisympäristöjen vaikutus oppimisen tukemiseen ja oppimisen mahdollistamiseen on mielenkiintoinen näkökulma. Lisäksi Tarnanen ja Kostiainen (2020) pitävät kiinnostavana sitä, miten oppimisprosessien ohjaamisella sekä tarkoituksenmukaisten

materiaalien valinnalla ja teknologian soveltamisella voidaan vaikuttaa oppimiseen. (Tarnanen ja Kostainen 2020, 15–16.)

Johnson (2007, 293) toteaa, että lasten yhteys luontoon on vähentynyt, vaikka sen on todettu hyödyttävän merkittävästi heidän hyvinvointiaan. Polvinen, Pihlajamaa & Berg (2012, 9) ovat samoilla linjoilla. Nykyisin on nähtävissä luonnosta vieraantumista esimerkiksi sen kautta, että lasten mielipaikat ovat alkaneet siirtyä sisätiloihin, sosiaalinen media ja erilaiset pelit houkuttelevat ruudun ääreen. Toisaalta kyse voi olla myös siitä, että ihmisen riippuvuutta luonnosta ja kestävästä kehityksestä ei ymmärretä. Luonnosta vieraantuminen näkyy lasten fyysisen kehityksen muutoksissa, kuten tasapainon heikkene misenä. Houtsonen (2005) kirjoittaa, että ulkona tapahtuva oppiminen ja opetus tarjoaa elämyksellistä ja kokemuksellista oppimista. Ulkona tapahtuva opetus aktivoi oppijaa ja on toiminnallista. Se vetoaa oppilaan aisteihin, elämyksiin, mielikuvitukseen ja kokemuksiin. Käytettäessä lähiympäristöä oppimisympäristönä kehitetään samalla oppilaan ympäristöherkkyyttä. (Houtsonen 2005, 100–105.)

Enemmistö suomalaislapsista elää nykyisin kaupungeissa tai taajamissa. Lasten leikkipaikat on rakennettu aina vain turvallisemmiksi ja valmiimmiksi. Samalla ovat kaventuneen lasten mahdollisuudet kehittää liikkumistaitojaan ja mielikuvitustaan, näissä liian rajallisissa ympäristöissä. (Parikka-Nihti & Suomela 2014, 65–66.) Piispanen (2008, 134–135) kertoo, miten oppilaat arvioivat koulun pihaa oppimis- ja toimintaympäristön näkökulmasta. Oppilaat piirsivät koulun piha-alueen koulusuunnittelupiirroksissa jatkumoksi luokkatilalle. Pihalle toivottiin istutettavan enemmän viherkasveja, kukkia ja puita, jotta ympäristö tarjoaisi opiskeltavia elementtejä. Oppilaat toivoivat pihasta aluetta, jossa pystyisi leikkimään, kiipeilemään ja pelaamaan. Oppilaat toivoivat myös, että koulun vieressä olisi metsää, jossa voisi eri vuodenaikoina tehdä erilaisia asioita. Luonto koettiin läheiseksi asiaksi ja sitä haluttiin yhdistää opiskeluun aiempaa enemmän. Oppilaiden mielipiteissä hyvä piha-alue yhdisti luonnon ja leikin. (Piispanen 2008, 134–135.)

Ihmiset, joiden lähiympäristössä oli enemmän luontoa, puita, kiviä, pensaita vettä ja kukkia, kokivat fyysisen ja psyykkisen terveytensä paremmaksi

kuin ne ihmiset, joiden lähiympäristöstä nämä puuttuivat (Salonen 2010, 25). Lasten mielipaikkoja ovat paikat, joissa voi leikkiä, seikkailla tai olla rauhassa, myös ympäristön esteettisyys oli tärkeää. Metsiköt, lammet, majat ja kukkulat tarjosivat tähän parhaimmat mahdollisuudet. Kasvillisuus ja kukkivat kukat olivat mieluisia. (Rappe, Lindén & Koivunen 2003, 80–83.) Ulkoympäristöissä toimiminen ja leikkiminen auttavat ymmärtämään realistisia fyysisiä olosuhteita, kuten sään tuomia mahdollisuuksia oppimisen valinnoissa tai vaatimuksia esimerkiksi pukeutumisen suhteen. (Parikka-Nihti & Suomela 2014, 71). Koulunpihojen monimuotoisuus ja viherryttäminen lisää viihtyisyyttä ja mahdollistaa paitsi erilaisten ympäristöopin asioiden opettamisen ja oppimisen, myös muiden oppiaineiden oppimisen joko erillisinä oppiaineina tai useamman yhdistelminä eli ilmiöoppimisena (Rappe & ym. 2003, 92–98; POPS 2014, 31–32.)

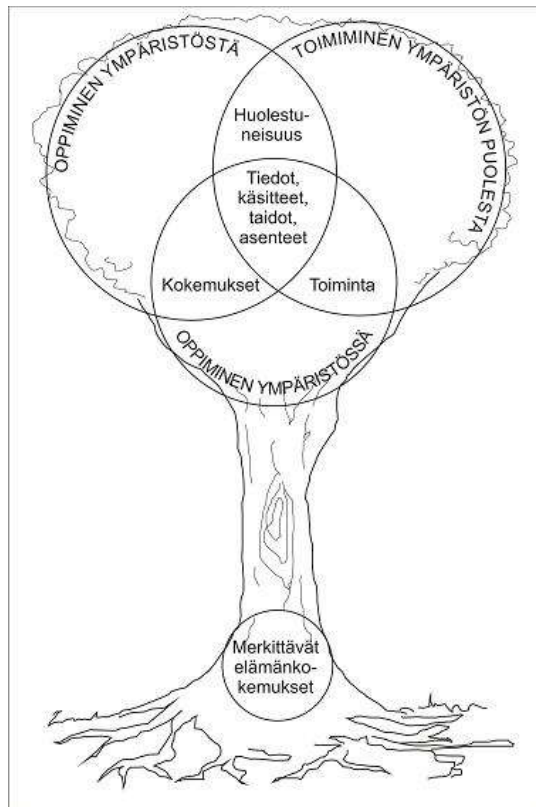
Opetussuunnitelman (2014, 30) mukaan työtapojen valinnan lähtökohtana ovat opetukselle ja oppimiselle asetetut tavoitteet. Lisäksi tulee ottaa huomioon oppilaiden tarpeet, edellytykset ja kiinnostuksen kohteet. (POPS 2014, 30.) Opettajan didaktinen ajattelu mahdollistaa tavoitteellisen ja suunnitellun oppimisen ulkona. Ulkona käytetään herkemmin muita kuin perinteisiä tapoja oppia ja opettaa. (Hämäläinen 2018, 12.) Työtapojen vaihtelu ja monipuolisuus tukee jokaisen oppilaan oppimista (POPS 2014, 30). Ulkona oppilaiden toiminnallisuus lisääntyy, tarvitaan vuorovaikutustaitoja, sosiaaliset suhteet muokkautuvat ja oppilas saa aktiivisen toimijan roolin. Oppimisen kuvataan usein olevan yhteistoiminnallista oppimista. (Hämäläinen 2018, 12.) Oppiminen on paitsi tietoa myös taitoa ja tunnetta. Luonto mahdollistaa toiminnalliset työtavat ja elämyksellisen oppimisen. Kaikenikäisillä älyllisen uteliaisuuden herättely sekä ongelmanratkaisu- ja tutkimustehtävien tekeminen vahvistavat oppimista. Paikan ja työtavan eli sovittujen rutiinien tunteminen rauhoittaa oppilaan syventymään aiheena olevaan asiaan (Kettunen & Laine 2017, 10). Hyvinvointia ja turvallista arkea pidetään yllä huomioimalla yksilöllisyys, yhteisöllisyys ja tasa-arvo (POPS 2014, 27).

1.2 Keskeiset käsitteet

Hirsjärven (2008, 66–67) mukaan tutkittavat ilmiöt ja niitä kuvaavat peruskäsitteet selkiytyvät, kun perehdytään aiheesta saatavilla olevaan tutkimukseen ja teoriaan. Yleisesti käytössä on kaksi suurta käsitettä luonto- ja ympäristökasvatus ja seikkailupedagogiikka. Seuraavaksi avaamme näitä käsitteitä.

Luonto- ja ympäristökasvatuksen tavoitteena on antaa lapsille elämyksiä ja kokemuksia luonnosta ja lähiympäristöstä. Ydin on luonnosta nauttimisessa, luonnon arvostamisessa sekä luonnon ainutkertaisuuden ja esteettisyyden ymmärtämisessä. Ympäristö- ja luontokasvatuksessa pohditaan luonnon arvokkuutta. Lapsi oppii, aikuisen mallin avulla, miettimään myös omia kulutustottumuksiaan ja valintojaan sekä niiden ympäristövaikutuksia. (Puumalainen 2004, 8.)

Palmerin puumalli (KUVIO 2) on yleisimmin viitattu ympäristökasvatuksen malli. Teoreettinen jäsentely auttaa ympäristökasvatustyön suunnittelussa, toteuttamisessa ja arvioinnissa. Cantell ja Koskinen (2004) kiteyttävät artikkelissaan, että ympäristökasvatuksen ydin on voimaantuminen ja henkilökohtaisen merkityksen muodostuminen. Palmerin puumallissa juuret kuvaavat merkittäviä elämäkokemuksia. Oksat jakaantuvat kolmeen osaan: oppiminen ympäristössä, ympäristöstä ja ympäristön puolesta toimimiseen. Nämä ovat ympäristökasvatuksen keskeisiä elementtejä ja toimivat keskenään vuorovaikutteisesti, tasavertaisesti ja samanaikaisesti. Ympäristövastuullisuuden kehittyminen edistyy, kun oppilaan ympäristötietoisuus, luontokokemukset ja ympäristöeettisten kysymysten pohtiminen kehittyvät. Näitä kaikkia kolmea osa-aluetta tarvitaan, jotta laadukas ympäristökasvatus toteutuu. (Palmer 1998, 272; Cantell & Koskinen 2004, 67–69.)



KUVIO 2. Palmerin puumalli (Palmer 1998, suomennos Cantell & Koskinen 2004).

Laajennetun puumallin mukaan oppiminen ympäristössä, ympäristöstä ja toimiminen ympäristön puolesta ovat voimakkaasti toiminnallisia ja kokemuksellisia. Samalla mukana on eettinen ja esteettinen ulottuvuus. Lapsen kognitiiviset, sosioemotionaaliset ja motoriset taidot kehittyvät. (Cantell & Koskinen 2004, 67 – 69.)

Seikkailupedagogiikka voidaan määritellä Karppisen ja Latomaan (2015, 300) mukaan niin, että seikkailupedagogiikka on seikkailun avulla tapahtuvaa toimintaa. Toiminta on tavoitteellista ja toiminnan tavoitteita ja toteutumista reflektoidaan. Seikkailupedagogiikka perustuu vuorovaikutukseen, ihmissuhteisiin, aisti- ja tunne-elämyksiin. Lisäksi siihen vaikuttavat luonto, ulkoilma ja ympäröivä todellisuus. Mukana on aina ennalta määrittelemättömiä tekijöitä ja juuri näistä tekijöistä muodostuu elämyksiä ja muistoja kokijan kehoon, mieleen ja ymmärrykseen. (Karppinen & Latomaa 2015, 300, 304.)

Lapsen terve kehitys edellyttää luontoleikkejä. Varsinkin metsä tarjoilee monipuolisen ympäristön lapsen kehon hallinnan ja motoriikan kehittymiseen, tällä taas on yhteys lapsen kognitiiviseen kehitykseen. Seikkailupedagogiikka tukee lapsen osallisuutta ja aktiivisuutta. Oppilas saa monipuolisia mahdollisuuksia motoriseen luovuuteen, kokeiluun, yrittämiseen ja erehdykseen. Seikkailu- ja elämyspedagogiikka edistää itsetunnon vahvistumista ja elämänhallintaa myöhempiäkin haastavia tilanteita ajatellen. Monipuoliset elämykselliset ja toiminnalliset menetelmät tukevat oppilaan kehittymistä terveeksi ja hyvinvoivaksi ihmisiksi. (Karppinen & Latomaa 2015, 142–144.) Seikkailupedagogiikassa puhutaan sosiaalisesta näkökulmasta esimerkiksi ryhmäytymisen kautta, sisäisen motivaation syttymisestä toiminnan ja oppimisen vauhdittajana, aistien monipuolisesta käytöstä, liikunnan merkityksestä oppimiselle ja liikunnan ilon kokemiselle. (Karppinen & Latomaa 2015, 178–215). Karppinen (2010, 121–122) tähdentää kokemuksellisuuden merkitystä oppimisen perustana ja kannustimena. Oppija on itse aktiivinen omassa oppimisessaan ja oppiminen on kokonaisvaltainen prosessi. Oppimiseen vaikuttavat aina myös muut ihmiset, joten oppiminen on sosiaalisemotionaalinen tapahtuma.

Seuraavaksi määrittelemme käsitteen luontosuhde. Luontosuhteelle on olemassa moninaisia määritelmiä. Nikodin, Kokkonen & Viberg (2013, 24) määrittelevät luontosuhteen yksilön tai yhteisön ja luonnon välisen vuorovaikutuksen kokonaisuudeksi. Luontosuhdetta voidaan tarkastella esimerkiksi ympäristöherkkyyden, arvojen, tietojen, toiminnan, kehon toimintojen tai ekologian kautta. Cantellin (2011) määritelmän mukaan luontosuhteeseen sisältyvät esimerkiksi luonnon merkitys ihmiselle ja millaisen arvon hän luonnolle antaa.

Willamo (2004) määrittelee luontosuhdetta kahden näkökulman kautta: kuuluuko ihminen luontoon ja mikä on ihmisen suhde luontoon sekä huomioidaanko tarkastelussa ihmisen biologinen kytkentä luontoon. Luontosuhdetta voidaan tarkastella erilaisten näkökulmien kautta seuraavasti. Ihminen ei kuulu luontoon, jolloin ihminen on niin eriytynyt luonnosta eläessään suurkaupungissa teknologian ympäröimänä, että suhde luontoon alkaa tuntua kovin etäiseltä. Tai ihminen kuuluu täydellisesti luontoon. Ihminen on osa luontoa, mutta silti

luonto voi olla jotakin ulkopuolista, kuten metsiä ja järviä. Tai ihminen sekä kuuluu että ei kuulu luontoon. Tässä näkökulmassa ajatellaan, että ihminen kuuluu elintoimintojensa kautta luontoon, mutta ihmisen kyky ajatella ja käyttää esim. teknologiaa erottaa ihmisen ulkopuoliseksi. (Willamo 2004, 39–42). Tutkielmasamme on lähdetty näkökulmasta, että ihminen on osa luontoa ja luontosuhteen tulisi kehittyä hyötyajattelun näkökulmasta enemmän siihen suuntaan, että ihminen on luonnon osa. (ks. Värri 2019).

Ulkona tapahtuvasta opetuksesta käytämme käsitteitä ulkona oppiminen, ulkona opettaminen, ulkoluokat. Hämäläisen (2018, 11) mukaan ulkona oppiminen ja opettaminen on tekemällä, kokeilemalla, havainnoimalla, aktiivisesti toimien ja liikkuen tapahtuvaa toimintaa yksin ja yhdessä. Ne ovat myös luokkahuoneen ja koulurakennuksen ulkopuolella tapahtuvaa oppimista ja opetusta luonnonympäristöissä ja rakennetussa ympäristössä. (Hämäläinen 2018, 11.) Ulkoluokka on paikka, jossa käydään säännöllisesti oppimassa, se on luokkahuone ulkona. Se voi olla koulun piha, lähimetsä tai puisto, toisinaan ulkoluokka on jokin rakennelma, kuten kota tai laavu. Ulkoluokka on paikka, jossa voidaan toteuttaa opetussuunnitelman mukaista opetusta ulkona. Ulkoluokka on myös toimintatapa. Säännöllinen ulkoluokkatoiminta lisää liikettä koulupäivään. Ulkona oppiminen tarjoaa vaihtelua perinteiseen kouluopetukseen ja lisää oppilaan oppimismotivaatiota. (Laine & Kettunen 2018, 10, 12.)

2 LUONTOSUHDE JA TOIMINNALLISUUS ULKONA OPETTAMISEN PERUSTANA

Tässä luvussa kerromme tarkemmin luontosuhteesta ja toiminnallisesta oppimisesta ja opettamisesta. Luvussa 2.1 käsittelemme luontosuhteen kehittymistä. Ympäristökasvatus korostaa yhteyttä luontoon ja sitä kautta ekososiaaliseen sivistykseen. Luvussa 2.2 luomme katsauksen elämys- ja seikkailukasvatuksen juuriin ja kokemukselliseen oppimisen taustoihin Deweyn kasvatustilafilosofian kautta. Pyrimme tarkastelemaan kokonaisuutta ulkona opettamisen näkökulmasta.

2.1 Kasvatuksen merkitys luontosuhteen kehittymiselle

Myönteinen ja vahva luontosuhde saattaa olla kannatteleva voimavara. Luontosuhteen perusta luodaan lapsuudessa. Hyvälle luontosuhteen syntymiselle on tärkeää, että lapsi saa myönteisiä ja omia, itse koettua, luontokokemuksia monenlaisissa ympäristöissä, pihalla ja metsässä. Lähiluonnon huomaaminen ja havainnointi on tärkeää luontosuhteen kehittymiselle. (Cantell 2011, 332; Laine & Kettunen 2018, 6.) Luontosuhde päivittyy elämän myötä, mutta lapsuuden luontokokemukset näkyvät aikuisenakin ympäristöön kohdistuvissa asenteissa ja luontosuuntautuneisuudessa. Lapsena saaduilla luontokokemuksilla on merkittävä vaikutus läpi elämän. Luontokokemus jatkuu muistelun ja tarinoiden kautta. (Arvonen 2014, 29 – 30; Laine & Kettunen 2018, 6.)

2.1.1 Luontosuhteen merkitys luonnon kohtelemiselle

Luontosuhteen syvyydellä on merkitystä siihen, miten ihminen kohtelee luontoa ja millainen suhde ihmisellä on luonnonympäristön käyttöön; onko luonto arvokas omana itsenään vai onko luonto ihmiselle taloudellisen hyödyn kohde. (Cantell 2011, 332.) Positiivinen suhde ympäristöön vahvistuu hyvää oloa tuottavista kokemuksista sekä havaitsemisen, ihastelun ja keksimisen tunteista. Positiivisen

luontosuhteen syntymiseen vaikuttaa empatia muita eläviä olentoja kohtaan, esimerkiksi eläinten hoitamisella on merkitystä positiivisen luontosuhteen syntymiseen. (Parikka-Nihti & Suomela 2014, 29.)

Ihmisen luontosuhde rakentuu vuorovaikutuksessa luonnon kanssa. Vuorovaikutuksen ollessa vähäistä, luonto jää vieraaksi ja se ei herätä minkäänlaista kiinnostusta tai merkityksiä. Tällöin ei synny halua ja motivaatiota ottaa luontoa huomioon omista elämän valinnoista. Luontosuhteemme ohjaa esimerkiksi ajankäyttöämme ja kulutustottumuksiamme. Jos toteutamme itseämme mahdollisimman vähällä luonnonvarojen kuluttamisella, säästämme niitä ja luonnon biodiversiteettiä tulevaisuuteen. (Nykänen 2019, 38.) Värriin mukaan (2019, 108–109) ekologinen tilanteemme on tullut siihen pisteeseen, että se vaatii ihmiskeskeisen ajattelun muuttamista ja myötä - ja vastuuntunnon pedagogista laajentamista myös ei-inhimilliseen luontoon. Tietoisuus luontosuhteesta ja sen asettamasta vastuusta pitäisi palauttaa kasvatustietoon ja kasvatukseen. Ihmisen pitäisi muistaa alkuperäinen luontoyhteytemme. Me olemme aina kietoutuneita luontoon ja luonnosta riippuvaisia. Kun me ymmärrämme perustavanlaatuisen kietoutumisemme luontoon, voimme käsittää myös sen, että mitä me teemme luonnolle, teemme myös itsellemme. (Värri 2019, 108–109.)

Jos ihmisen suhde luontoon on etäinen myös luonnonsuojelun ja huolenpidon merkitys hämärtyy - etäännyminen on maapallon tulevaisuudelle kohtalokasta (Wahlström & Juusola 2017, 13). Värri (2019) korostaa kasvatuksen merkitystä ja nimenomaan niin, että kasvattaja tiedostaa kasvatuksen ihmisyyttä ja hyvän elämän edellytyksiä luovan tehtävän, joka on ontologisesti perusteltu. Lapsi kasvaa auttamisvastuuteen. Auttamisvastuu edellyttää, että lapsi tunnustetaan arvokkaaksi ilman ansioita, itsensä vuoksi. (Värri 2019, 118–120.)

Hill (2012, 15) ottaa kantaa yhteiskuntamme kasvavaan epätasa-arvoisuuteen, taloudelliseen epävarmuuteen ja ympäristön monimuotoisuuden köyhtymiseen. Nämä ongelmat koskettavat kaikkia ja niiden ratkaisemiseksi myös kasvatustietoon on muututtava. Kasvatukseen on muututtava suuntaan, joka keskittyy kestävä kehityksen pedagogiikkaan. Muutoksen tulisi tapahtua kolmella

kasvatuksen osa-alueella: sen filosofiassa ja arvoissa, infrastruktuurissa ja resursseissa sekä kolmanneksi opetus- ja oppimisstrategioissa. Näitä kolmea osa-alueita kehittämällä voidaan saavuttaa tehokkain kasvatuksellinen muutos kohti kestävämpää tulevaisuutta. Tähän kasvatusajattelun muutokseen ulkona opettamisella on nähty olevan oma panoksensa annettavaksi (Hill 2012, 15).

Sandellin ja Öhmanin (2012, 43) mukaan ulkoilmakokemuksia motivoivat kahdenlaiset arvot. Ulkoa saadut elämykset ja kokemukset omaavat välinearvon (*instrumental values*), joiden katsotaan tekevän hyvää ihmisen psyykkiselle ja fyysiselle hyvinvoinnille. Välinearvon lisäksi ulkona ja luonnossa olemisella on itseisarvo (*intrinsic value*), johon liittyy esimerkiksi tunne siitä, että on osa luontoa ja kunnioitus luonnonvoimia kohtaan, joille ulkona ollessaan altistuu. Tämä luonnon itseisarvon tunnustaminen johtaa syvän luontosuhteen syntymiseen ja luonnon kunnioittamiseen ilman sen tuomia hyötyjä ihmiselle.

2.1.2 Ulkona opettamisen merkitys luontosuhteen vahvistumiselle

Ulkona opettamisen (*outdoor education*) on katsottu parantavan yksilön itsetunteuksen vahvistumista, lisäävän ryhmään kuulumisen tunnetta ja parantavan toimintakykyä. Myös ympäristöstä huolehtiminen ja ympäristöasioista tietoiseksi tuleminen on katsottu lisääntyvän ulkona opettamisen seurauksena. Opettajilla on merkittävä rooli siinä mitä oppilaat oppivat kestävästä ajattelusta ja kestävällä tavalla toimimisesta. Lähtökohta kasvatuksen ja opetuksen muutokselle kohti kestävyys ajattelua on opettajan omien arvojen pohtiminen ja mahdollinen muuttaminen. Kun kestävä tulevaisuuden arvomaailma on syvällä kasvattajan kasvatustilfilosofiassa, hän myös muuttaa opetustaan kohti omia arvojaan. Tämä arvojen muutos edellyttää tietoa ja ymmärrystä kestävästä kehityksestä ja vaatii opettajalta ja kasvattajalta itsensä kehittämistä ja uuden oppimista. (Hill 2012, 19–20.)

Chawlan ja Flanders Cushingin (2007, 440) mukaan opettajan osoittama kiinnostus luontoa kohtaan ja sen tuominen esille omassa opetuksessaan, toimii lapsille ja nuorille sysäyksenä kohti luonnon arvoista välittävää elämäntapaa. Sa-

moin vanhempien esimerkki ja toimiminen erilaisissa järjestöissä, kuten partiossa, vaikuttaa ihmisen suhteeseen luontoon koko eliniän. Roolimalleilla on iso vaikutus siinä millaiseksi lasten ja nuorten oma luontosuhde kehittyy. Luonnossa vietetty aika, kuten leikkiminen, patikointi, telttailu, kalastus ja marjastus, ovat usein niitä tekijöitä, jotka saavat ihmisen palaamaan luontoon vanhemmalla iällä.

Myös Häyrynen (2018, 107) kertoo koulun ja kasvatuksen roolista oppilaan luontosuhteen muodostuksessa. Hänen mukaansa luokanopettajan kokemus, taidot ja suunnittelun vapaus sekä kouluympäristö vaikuttavat oppilaan luontosuhteen kehittymiseen. Häyrynen (2018, 81) toteaa, että kyläkoulun oppilaiden suhde luontoon on voimakas siitä syystä, että he viettävät aikaansa paljon ulkona ja luonnossa, myös koulupäivinä. Oppilaat toimivat hankalissakin sääolosuhteissa ulkona ja halusivat mennä koulupäivän aikana ulos esimerkiksi kovallakin pakkasella. Chawla ja Flanders Cushing (2007, 440) toteavat lasten ja nuorten ympäristökäyttäytymisen ja halun huolehtia luonnosta, puolustaa ja säilyttää sen alkuperäisiä ympäristöjä, juontavan juurensa lapsuuden kokemuksista.

2.1.3 Paikan merkitys kasvatuksessa kohti kestävää tulevaisuutta

Ulkona opettaminen edesauttaa ihmistä muodostamaan kiintymyssuhteen omaan elinpiiriinsä, asuinpaikkaansa ja kotimaahansa. Paikkaan sidottu opetus (*place-based education*), jossa oppilaat vierailevat jossain paikassa tai muutamassa eri paikassa säännöllisesti, auttaa heitä muodostamaan tunnesiteen omaan asuinmaahansa. Kun tunneside muodostuu, oppilaat haluavat vaikuttaa oman asuinpaikkansa ja maansa asioihin. Maailmanlaajuisen ympäristöhuolen yhä lisääntyessä, ulkona opettaminen voi tarjota mahdollisuuksia näiden huolien ratkaisemiseksi ja asenteiden muutosta ympäristöystävällisempään ja ratkaisukeskeisempään suuntaan. (Ho 2014, 167; McInerney, Smyth & Down 2011, 13.) Paikkalähtöistä kasvatusta käytetään kasvatukseen silloin, kun tavoitteena on kasvatusta kohti kestävämpiä elämäntapoja ja osallistuvaa kansalaisuutta (Häyrynen 2014, 18). Myönteisiin ympäristökokemuksiin ja niin sanottuun ympäristöherkkyyteen liittyy erottamattomasti ajatus mielipaikoista, joilla on olennainen

merkitys positiivisen luontosuhteen syntymiseen (Parikka-Nihti & Suomela 2014, 66; Wahlström & Juusola 2017, 11 – 12).

Ihmisellä on aina suhde luontoon ja ympäristöön, häntä ympäröivään maailmaan, jonka yksi osa ihminen on. Ympäristösuhde on abstrakti käsite, eikä sitä voi nähdä vaan se tulee näkyväksi ihmisen tekoina suhteessa ympäristöön. Suhde ympäristöön on jatkuvasti muuttuva, se voidaan nähdä prosessina. Juuri tämän prosessimaisen luonteen takia, siihen voidaan vaikuttaa koko ihmisen elämän ajan. (Takala 2014, 145 – 146.)

2.1.4 Voimaantuminen suhteessa ympäristöön

Laineen ja Kettusen (2018, 6) mukaan lapset ja nuoret ovat huolissaan ilmastonmuutoksesta ja muista ikävistä ympäristöuutisista. Luonnossa oleminen tukee henkistä ja fyysistä hyvinvointia, jolloin huolet on helpompi kestää. Cantell (2011) toteaa, että hyvä luontosuhde lisää osallisuutta ja halua vaikuttaa omaan ympäristöönsä sekä uskoa siihen, että voi vaikuttaa. Myönteinen luontosuhde onkin lähtökohta vastuulliselle ja kestäväälle elämäntavalle. Tähän kuuluu huolehtiminen ympäristöstä ja toisista ihmisistä. (Cantell 2011, 338.) Luontosuhteen muodostumisella on keskeinen asema oppilaiden virkistymisessä koulupäivän aikana. Positiiviset kokemukset luonnosta varhaislapsuudesta lähtien merkitsevät sitä, että lapset kokevat virkistyvänsä myös koulussa luonnossa leikkimisestä ja liikkumisesta. (Häyrinen 2018, 107.)

Hyvä ympäristösuhde luo perustan hyvinvoinnillemme. Ympäristökasvatuksen perimmäisenä tarkoituksena on edistää voimaantumista suhteessa ympäristöön. Tällöin ihminen kokee kuuluvansa ympäristöönsä. Voimaantuminen lisää osallisuutta eli halua ja kykyä osallistua ja vaikuttaa yhteisiin asioihin. (Cantell 2011, 334 – 338.) Koskisen (2019, 274) mukaan voimaantumisen merkitys ympäristövastuullisuudelle on ratkaiseva, koska tällöin ihminen kokee omilla teoillaan ja toiminnallaan olevan vaikutusta ja merkitystä ympärillä tapahtuviin asioihin. Luonto- ja ympäristökasvatuksessa suuren merkityksen saa voimaantuminen ja henkilökohtaisen merkityksen muodostuminen. Henkilökohtainen merki-

tys muodostuu, kun ihminen saa omakohtaisia kokemuksia asioista ja tapahtumista. Käytännön luontokasvatustyössä pääpainona on ympäristöherkkyyden tukeminen omakohtaisten luontokokemusten avulla. (Koskinen 2019, 274; Wahlström & Juusola 2017, 11.)

2.2 Kokemuksellisesti ja toiminnallisesti ulkona oppien

Tässä luvussa käsittelemme kokemuksellista oppimista peilaamalla sitä tämän oppimiskäsityksen alkulähteille. John Deweytä (1859-1952) pidetään kokemuksellisen ja toiminnallisen oppimisen perustajana. Myöhemmät oppimisen tutkijat, kuten Kolb, Moreno ja Mezirow, ovat saaneet vaikutteita Deweyn käsityksistä. Kolb kehitti Deweyn filosofian pohjalta Kolbin kokemuksellisen oppimisen mallin. Dewey kirjoitti pääteoksensa jo 1900-luvun alkupuolella, mutta hänen ajatuksensa käytännöllisen ja teoreettisen opetuksen yhdistämisestä ovat edelleen ajankohtaisia. (Öystilä 2003, 27–28; Karppinen 2020, 30–31.)

Deweyn kasvatustähtäykset vaikuttavat seikkailu- ja elämyspedagogiikan taustalla (*Outdoor education, Adventure education, Erlebnispedagogik*). Tämä kasvatustähtäyksen rantautui Suomeen Saksan ja Englannin kautta. Deweyn kasvatustähtäyksen ”Learning by doing” saavutti Suomen jo 1960–70-luvulla. Kurt Hahn oli saksalainen kasvatustähtäyksen filosofi ja Suomessa ideologiaan tarttui 1980-luvulla professori Matti Telemäki. Hahnin vaikutus on merkittävä seikkailu- ja elämyspedagogiikan kehittymiselle. (Karppinen 2020, 30–31). Vuonna 2007 pidettiin Anjalassa valtakunnalliset seikkailukasvatustähtäyksen päivät. Tästä alkoi rakentua seikkailukasvatustähtäyksen verkosto. (Parviainen 2019, 44.) Elämys ja seikkailukasvatustähtäyksen moninaisuuden vuoksi esittelemme gradussamme Deweyn kasvatustähtäyksen filosofiaa, joka perustuu pragmatismiin ja antaa ulkona oppimisen kontekstille osaltaan historialliset juuret.

Alhasen (2013) mukaan Deweyn tulkinta kokemuksesta pyrkii osoittamaan ihmisen kiinnittymisen osaksi luontoa; kokemuskäsitettä voisi kuvata ekologisiksi. Elävien olentojen kokemukset ovat aina vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa; sisällyttäen sosiaalisen ja kulttuurisen ympäristön. Kokemus on

elollisen olemassaolon säilyttämisen ja uudistamisen keino. Kokemukset eivät ole staattinen tila vaan niille annetaan aina uusia merkityksiä, kun tieto syvenee. Aiemmat kokemukset luovat pohjaa ja antavat suuntaa seuraaville kokemuksille. Uudet kokemukset eivät aina ole luonteeltaan uudistavia ja oppimista edistäviä, vaan ne saattavat myös kaventaa ja jähmettää kokemista. (Alhanen 2013, 52–54, 66, 121.)

Deweyn mukaan toiminta on olennaisin kokemista ohjaava voima. Deweyn kokemusfilosofian ydinkysymyksenä on: miten ihminen voi oppia kokemuksistaan. Ihmisen mahdollisuudet reflektoida toimintaansa vie eteenpäin; pohdinta ja tutkiminen korjaavat itse itseään. Oppimisen tulisikin pyrkiä kokemuksen jatkuvaan uudistumiseen. Oppilaiden pitäisi saada reflektoida ja työstää kokemuksiansa sisältyviä merkityksiä, laajentaa niihin liittyviä yhteyksiä ja edelleen edistää kokemuksesta oppimista. (Alhanen 2013, 14–15, 58, 149.)

2.2.1 Ulkona opettamisen historialliset lähtökohdat

Aktiivinen oppilas oppii kokemustensa kautta

Pragmatismia pidetään käytännönläheisenä filosofiana. Teoria ja ajatukset saavat arvon käytännöllisen merkityksen kautta. Lähestymistapa on kokemuksellinen eli käsitykset ja ajatukset pitää testata käytännössä. (Latomaa & Karppinen 2010, 124.) Deweyläisen pragmatismien voidaan sanoa olevan toiminnan filosofiaa. Kasvatus ja oppiminen edellyttävät toimintaa: "Learning by doing." Lapsi oppii sosiaalisessa viitekehityksessään oman aktiivisen toiminnan ja omien kokemustensa kautta. Oppimisen ja kasvatuksen lähtökohdina tulisi olla todelliset ja konkreettiset elämäntilanteet. Oppimisprosessi tarvitsee käynnistyäkseen lapsen kokemuksen oman tietonsa riittämättömyydestä, jolloin hän alkaa etsiä ratkaisua havaintojensa ja olemassa olevan tietonsa avulla itse toimien. Lapsi on oppimisprojektinsa päähenkilö. (Dewey 1957, 5–8; Paalasmaa 2016, 92–94.)

Lapsi on automaattisesti aktiivinen ja kasvatuksen tehtävänä on ohjata lapsen toimintaa ja antaa sille suunta (Dewey 1957, 41–43). Dewey oli sitä mieltä, että oppilaan aktiivisuuden edellytys on tietynlainen vapaus. Aktiivisuuteen pitäisi yhdistyä sosiaalisuus eli toisten kanssa työskenteleminen. Opiskelun myötä

lisääntynyt kyky henkiseen kasvuun toimisi hyvänä palkintona oppilaalle. (Paalasmaa 2016, 91–92.) Dewey painotti oppimisen kokemuksellisuutta ja kritisoi sitä, että koulut olivat irrallisia lapsen sosiaalisesta ja fyysisestä ympäristöstä (Dewey 1957; Granö, Hiltunen & Jokela 2018, 7). Ulkona oppiminen, seikkailukasvatus, onkin ainutkertainen tapahtuma, joka laittaa oppilaan ja miksei opettajan, muuttamaan käsityksiään itsestään, ympäristöstään ja todellisuudestaan (Latomaa & Karppinen 2010, 125).

Toimintaa autenttisissa tilanteissa

Deweyn (1957, 18–19) mukaan kokemuksellinen oppiminen vaatii oppilasta testaamaan teorian, oletukset, käsitykset ja ajatukset käytännössä. Oppimisen pitäisi olla kiinni todellisuudessa, autenttisissa tilanteissa, silloin oppilaiden kekseliäisyys, jatkuva huomioiden tekeminen, luova ajattelu ja todellisuudentaju harjaantuisivat. Oppiminen on syvempää, kun opetuksen tavoitteena on saada aikaan asia tai tuotos, jolla on merkitystä oppilaalle ja koko yhteiskunnalle. Työskentelyn tulisikin tapahtua oppimisen sisällön kannalta aidoissa ympäristöissä. Toiminnan kautta oppiminen on tehokkaampaa kuin vain katselu, miten jokin asia tehdään. Oppilaan aistit ovat monipuolisemmin käytössä aidoissa tilanteissa, koska oppilas on silloin motivoituneempi. (Dewey 1957, 18, Paalasmaa 2016, 93.)

Deweyn mukaan opetuksen painopiste on liikaa kiinni opettajassa ja oppikirjoissa, ei lapsen elämässä. Lapsen kokemuspiirin laajeneminen tulisi alkaa kodista ja laajentua lähiympäristöön. Ihanteellisessa mallissa koulu toimisi näin. Lapsi saisi toimia useampien lasten ja aikuisten kanssa. Näin lasten sosiaalinen elämä kehittyisi mahdollisimman vapaaksi ja rikkaaksi. (Dewey 1957, 41–43.)

Deweyn (1957, 22–23) mukaan toisen oppilaan auttaminen on tärkeää ja sen tulisikin edistää yhteistyötä ja oppimista. Kilpailu-asetelmaa Dewey kritisoi, jos se perustuu yksilöiden vertaamiseen. Paikkansa kilpailulla olisi silloin, kun se perustuu työn laadun vertailuun. Tämä vahvistaisi yhteistoiminnallisuutta; yh-

dessä tehdään lopputuloksesta parempi kuin yksin. Yhteistoiminnallisessa oppimisessa tarvitaan päämäärätietoisuutta, jolloin toimintaa ohjaa Deweyn sanoin ”sisäinen kuri”. (Dewey 1957, 22 – 23.)

Toiminnallisuudella Dewey tarkoittaa sellaista lapsen toimintaa, joka synnyttää jonkin sosiaalisessa elämässä olevan työmuodon tai kulkee rinnan sen kanssa. Toiminnallisuus pyrkii siihen, että kaikessa, mitä suoritetaan, on mukana mahdollisimman paljon tiedostettua. Käytännön ja teorian välillä on kiinteä side. Tarkoituksena on yhteys yhteiskunnalliseen elämään. Yksilön kannalta ajatellen toiminnallisen oppimisen avulla mahdollistetaan lasten luontaisten viettymysten käyttö. Dewey näkee jokaisen oppiaineen juuret ja kiinnittää kasvatustieteen laajoihin perustoihin yhteiskunnassa, luonnossa, oikeassa elämässä. Deweyn mukaan lapsi oppii konkreettisen oivaltamisen kautta, abstrakti taso tulee kokeilemisen ja itse keksimisen kautta. (Dewey 1957, 126,128.) Työtä tehdessä opitaan ahkeruutta, vastuun kantamista, järjestelmällisyyttä ja kasvetaan velvollisuuteen saada jotakin aikaan maailmassa. Deweyn mukaan kasvu on yhä uudelleen alkava prosessi, jolle ei ole olemassa loppua tai päämäärää. (Sutinen 2003, 15.)

Oppiaineiden pitäisi olla kokonaisuuksia, elämisen ja oppimisen menetelmiä. Koulusta puuttuu tavoite, jossa koko yhteisö työskentelee yhteishengessä ja pyrkii samaan päämäärään. Tällainen työskentely vaatii työnjakoa, johtajien valitsemista, yhteistoimintaa ja kilpailua. Deweyn mielestä kouluista puuttuvat sosiaalisen järjestäytymisen motiivi ja yhdyssiteet - sosiaalinen henki. (Dewey, 1957, 13 – 22.) Deweyn kasvatustieteen keskiössä oli pyrkimys kokonaisvaltaisuuteen. Opettajan tulisikin olla merkityksellinen avaintekijä, joka mahdollistaisi oppilaalle sellaisia kokemuksia, jotka tuottavat kasvamista ja oppimista. Opettajan rooli olisi toimia sosiaalisten vuorovaikutustapahtumien ohjaajana, huomioiden, että kyse on lapsessa olevien taipumusten uudelleenohjaaminen, eikä oppiaineiden tai opettajan näkökulman toteuttaminen. Opettajan merkitys olisi kuitenkin suuri, ei ole tarkoituksenmukaista jättää lapsia selviytymään keskenään. (Paalasmaa 2016, 90 – 91.)

Oppilaan osallisuus omaan oppimiseensa

Dewey korostaa lapsen osallisuutta ja oppimista sen kautta. Osallisuus on todellista toimintaa, kuten kynttilöiden valamista kodin valaistuksen turvaamiseksi. Työn tekovaiheiden oppimisella oli todellista merkitystä koko perheen ja laajemmin koko kylän toimintaan. Lapsella oli tärkeä roolinsa yhteiskunnassa ja sen hyvinvoinnin turvaamisessa. Kaikkien tulee toimia yhteistoiminnassa muiden kanssa. (Dewey 1957, 16–17.)

Koskisen (2019, 273) mukaan jokainen oppilas on osallinen omaan oppimiseensa, mutta opetukseen oppilaalla ei ole välttämättä mitään vaikutusmahdollisuuksia. Osallisuus on yksilön tunne siitä, miltä prosessissa mukana oleminen tuntuu. Kokeeko oppilas tekemisen merkitykselliseksi? Onko hän voinut vaikuttaa? Yksilön osallisuuden kokemuksen mahdollistaa yhteisö, jossa hän toimii. Osallisuus on myös yhteisön tila. Yksilön tunne omasta osallisuudestaan ja yhteisön tila osallisuuden sallijana ja kannustavana tekijänä kulkevat käsikädessä. Opetussuunnitelman perusteiden (2014, 17) oppimiskäsityksen mukaan opetuksessa tulisi pyritään lapsen aktiiviseen toimintaa, omaan havainnointiin ja projektinomaiseen tekemiseen yhteistyössä muiden kanssa. Opiskelun pitää olla merkityksellistä ja opetuksen sisältöjen tulisikin kiinnittyä oppilaan omaan kokemusmaailmaan ja elinpiiriin. (POPS 2014, 17; Dewey 1957, 72–73).

2.2.2 Toimintaa ja elämyksiä ulkoluokissa

Tarnasen ja Kostiaisen (2020) mukaan opetuksessa voidaan lähteä liikkeelle todellisen elämän pulmista sisältöjen sijaan. Nykyisin oppijalähtöisiä ja aktiivisen tiedon rakentamiseen perustuvia lähestymistapoja on useita. Tarnanen ja Kostiaisen nostavat esiin kolme erilaista lähestymistapaa: autenttinen oppiminen, ongelma-keskeinen oppiminen ja projektioppiminen. Näitä voidaan kutsua myös aktiivisen oppimisen lähestymistavoiksi. (Tarnanen & Kostiaisen 2020, 10–12.) Näissä lähestymistapoja korostavissa malleissa tärkeää on lähtökohta, että oppija pyrkii rakentamaan yhteyksiä tekemisen ja tietämisen, tiedon ja sen soveltamisen sekä oppiaineen ja käyttöyhteyden välille. Oppimisen mielekkyys syntyy sen

kautta, että oppilas ymmärtää mikä yhteys opittavalla asialle on sen käyttöön arjessa ja miten se liittyy oppilaan omaan kokemusmaailmaan sekä rikastaa sitä. (Niinistö ja Granö 2018, 183.)

Hasanen ja Vähäsarja (2019, 67) kertovat Luonto lisää liikettä -hankkeen tulosten pohjalta lasten arvostavan luonnossa vapauden tunnetta, mahdollisuutta itsenäiseen toimimiseen ja seikkailuun, uusien asioiden kokeilemista, itsensä haastamista ja haasteissa menestymistä sekä yhdessä oloa, ystävyyttä ja yhteisöllisyyttä. Vapauden tunteen kokemisen ja itsenäisesti toimimisen arvostaminen voidaan yhdistää siihen, miten lasten päivittäinen elämä on aikuisten saanelemaa ja aikatauluttamaa. Luonnossa lapsi saa valita vapaammin liikkeen suuntaa ja vauhtia. Vaikka ulkonakin toimittaisiin aikuisten asettamien raamien puitteissa, lapselle jää tilaa omille päätöksille ja siihen, miten he haluavat tilaan asettua.

Niinistön ja Granön (2018) mukaan Merelle päin - merellinen Rauma oppimisympäristönä - tutkimus osoittaa, että autenttinen, koulun ulkopuolinen oppimisympäristö kannustaa oppilasta tekemään moniaistisia havaintoja sekä oppimaan tekemällä ja toimimalla. Lisäksi esiin nousi aktiivinen oppiminen ja vuorovaikutus ympäristön ja yhteisön kanssa. Kehollinen oppiminen, jossa aistihaavainnot, muutetaan toiminnan ja tekemisen kautta ajatteluksi, edistää uudelleen ajattelua ja oppimista itsestä ja ympäristöstä. Näin oppiminen vahvistuu ja rakentuu oppilaan aktiivisen toiminnan kautta. (Niinistö & Granö 2018, 196.) Pedagogisessa oppimisympäristössä korostuu toiminnallisuus, jonka lähtökohtana on ihmisen luonnollinen pyrkimys aktiivisuuteen. Toimintaan virittävä ympäristö sekä yksilön sisäsyntyinen motivaatio, toiminnan tarve ja uteliaisuus valtavat yhdessä perustan itsestään tapahtuvalle ja ongelmaratkaisukeskeiselle oppimiselle. (Piispanen 2008, 158.)

Ulkona toimiminen lisää lapsen motivaatiota ja oppimisen iloa - oppiminen on mielekästä ja luovaa. Havaintoja voi tehdä kaikkien aistien avulla. Havainnointi suuntautuu ensin asioihin, jotka ihminen kokee merkitykselliseksi itselleen tai joista hänellä jo on kokemuspohjaa. Havainnointi kehittyy, kun sitä suun-

nataan aktiivisesti ja monipuolisesti ympäristöön. Aistien kautta tehdään havaintoja ja opitaan. Usein opittu tallentuu elämyksellisen kokemisen kautta syvemmälle mieleen. Elämyksen ydin onkin kokemuksen moniaistisuudessa. (Parikka-Nihti & Suomela 2014, 82 – 85; Karvinen, Hinkkanen, Nykänen, Kinnunen & Karhu 1997, 22 – 30.)

3 TUTKIMUSTEHTÄVÄT

Tämän tutkimuksen tavoitteena on kuvata ja ymmärtää ulkona opettavien opettajien ulkona opettamisessa merkityksellisiksi kokemia asioita. Halusimme selvittää, miten opetustaan ulkona toteuttavat opettajat kuvailevat omaa luontosuhdettaan. Pyrimme selvittämään, millainen merkitys opettajien omalla luontosuhdeella on heidän kasvatuserityksensä. Halusimme selvittää, miksi he haluavat opettaa ulkona ja mitä hyötyjä he siinä näkevät. Tutkimuskysymyksillä halusimme löytää vastauksia ulkona opettamisen hyödyistä osana perusopetusta ja miksi jotkut opettajat haluavat sitä työssään toteuttaa. Tutkimuskysymyksemme ovat seuraavat:

1. Millainen rooli opetussuunnitelmalla on ulkona opetettaessa?
2. Millaiset asiat opettajat kokevat merkitykselliseksi ulkona opettamisessa?
3. Millaiseksi ulkona opettavat opettajat kuvaavat omaa luontosuhdettaan?

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Laadullinen tutkimus

Tämä tutkimus on tutkimusotteeltaan laadullinen. Laadullisessa tutkimuksessa lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen, johon sisältyy ajatus todellisuuden moninaisuudesta. Laadullisen eli kvalitatiivisen tutkimuksen tarkoituksena on pyrkimys tutkittavan kohteen kokonaisvaltaiseen tutkimukseen. Voidaankin todeta, että laadullisessa tutkimuksessa on pyrkimys paljastaa tai löytää tosiasioita, eikä todentaa jo olemassa olevia väittämiä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2010, 161.)

Hirsjärven ym. (2010, 164) mukaan kvalitatiiviselle eli laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä se, että aineisto kerätään todellisissa tilanteissa ja ihminen on tiedonkeruun kohde. Tutkija kerää tutkimusaineistoa havainnoimalla ja keskustelujen avulla. Voidaan käyttää myös erilaisia lomakkeita ja testejä. Tutkija pyrkii tarkastelemaan aineistoaan yksityiskohtaisesti ja monesta eri näkökulmasta, pyrkimyksenä ei ole testata hypoteesia tai teoriaa. Tyypillistä laadulliselle tutkimukselle on myös se, että tutkimussuunnitelma muotoutuu, kun tutkimus etenee. Jokainen tutkittava tapaus on ainutlaatuinen ja aineistoa myös tulkitaan sen mukaisesti. (Hirsjärvi ym. 2010, 164.) Tutkimuksessamme pyrimme löytämään vastauksia siihen, miksi haastateltavat opettajat haluavat opettaa ulkona. Jokainen heistä on ainutlaatuinen yksilö ja heidän vastauksensa haastattelukysymyksiin olivat ainutlaatuisia, vaikka niistä olikin löydettävissä yhtäläisyyksiä.

Laadullisessa tutkimuksessa ei ole pyrkimystä yleistettävään tilastolliseen tutkimustietoon vaan tarkoituksena on kuvata ilmiötä tai tapahtumaa. Tiedonantajien valinta on harkittua ja tutkittavaan ilmiöön sopivaa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 98). Etsimme haastateltaviksi opettajia, jotka opettavat säännöllisesti ulkona. Kun ns. lumipalloefekti lähti liikkeelle, saimme haastateltaviksi opettajia, joista lähes kaikki ovat ulkona opettamisen pioneereja ja aktiivisesti mukana ke-

hittämässä ulkona opettamista ja ympäristökasvatusta. Heillä kaikilla oli lisäkoulutusta ulkona opettamiseen. Monella haastateltavalla oli ympäristökasvattajan tutkinto ja muutamalla sen lisäksi myös erä- ja luonto-oppaan tutkinto.

Haastatellut opettajat olivat siis tutkittavan ilmiön asiantuntijoita. Koimme tämän seikan arvokkaaksi tutkielmamme tulosten laadun suhteen. Mielestämme nämä eliittihaastateltavat antavat tutkielmallemme uskottavuutta ja tekevät tuloista vakuuttavia. Me halusimme selvittää opettajien kokemuksia, joten valitsimme tutkimusotteeksi laadullisen tutkimuksen ja koska tutkimme ulkona opettavien opettajien merkitykselliseksi kokemiaan asioita ulkona opettamisesta ja teemme niistä tulkintoja, tutkimusotteenamme on fenomenologis-hermeneuttinen menetelmä (Laine 2015, 30; Kakkori & Huttunen 2014, 379.) Kerromme tarkemmin fenomenologis-hermeneuttisesta tutkimusotteesta alaluvussa 4.2.

Kiviniemen (2015, 74–75) mukaan, laadullista tutkimusta voi luonnehtia prosessiksi. Tutkimusprosessin edetessä erilaiset näkökulmat ja tulkinnat kehittyvät tutkijan tietoisuudessa. Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä, että tutkimustehtävä, teorianmuodostus, aineiston keruu ja analyysi, kehittyvät tutkimuksen edetessä. Tämä edellyttää tutkijalta valmiutta tutkimuksellisiin uudelleenlinjauksiin ja pyrkimykseen kehittää tietoisuuttaan tutkimuksen edetessä. Huomasimme tämän seikan omaa tutkimusta tehdessämme, sillä jouduimme jatkuvasti pohtimaan tekemiämme valintoja ja myös tekemään tarkennuksia tutkimuskysymyksiin ja teorian muodostukseen. Teoria-osuutta muokkasimme useita kertoja, lisäsimme ja poistimme osioita ja jouduimme tarkasti pohtimaan mikä olisi tutkimuksemme kannalta oleellista. Aineiston keruun yhteydessä mietimme jokaisen haastattelun jälkeen, miten seuraavalla kerralla mitään asiaa kysyisimme ja kysyisimmekö varmasti oikeita kysymyksiä tutkimustehtäväämme vastataksemme. Haastattelut paranivat laadullisesti loppua kohti, kokemuksemme karttuessa. Kuten Kiviniemi (2015, 80) toteaa, laadullista tutkimusta voi luonnehtia eräänlaiseksi tutkijan oppimisprosessiksi.

4.2 Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusote

Tässä tutkimuksessa käytettiin fenomenologis-hermeneuttista tutkimusotetta. Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusmetodi vaatii tutkijalta tutkimuksen perusteiden pohtimista tutkimuksen eri vaiheissa. Filosofisia kysymyksiä ovat esimerkiksi kysymys ihmiskäsityksestä ja kokemukseen perustuvat tiedon luonne. Fenomenologisessa ja hermeneuttisessa ihmiskäsityksessä keskeisiä käsitteitä ovat kokemuksen, merkityksen ja yhteisöllisyyden käsitteet. (Laine 2015, 29.) Tutkimuksessamme pyrimme ymmärtämään haastateltavien kokemuksia ulkona opettamisesta. Haluamme myös selvittää heidän merkitykselliseksi kokemiaan asioita ulkona opettamisen suhteen. Yhteisöllisyys nousee esiin tutkimuksessamme, kun pohdimme niitä tekijöitä, jotka ovat saaneet opettajat siirtämään osan opetuksestaan ulos ja millaisia yhteisöllisiä työtapoja he käyttävät opetuksessaan.

Fenomenologia pyrkii kuvaamaan ilmiöitä ja löytämään niistä rakenteita. Sen menetelmällisenä ihanteena on pysyä kiinni tutkittavassa ilmiössä. Fenomenologia on monimuotoista, ja se ei kysy yhtä asiaa vaan tuo esiin kysymysten ryppään: ”Miten koetut ilmiöt ilmenevät? Kuka tai mikä on kokija tai ”minä”, jolle maailma ilmenee? Ovatko toiset vain havaintojeni kohteita vai eivät?” (Miettinen, Pulkkinen & Taipale 2010, 12–14.) Bevanin (2014) mukaan fenomenologian kieli on monimutkaista, tulkitsevaa ja kuvailevaa. Tämän vuoksi tutkijan tulisi ymmärtää mitä käsitteet tarkoittavat. Tutkijan tulee pyrkiä kuvaamaan ihmisen aitoa kokemusta ja tarkastella sitä tutkittavan näkökulmasta, ei teoreettisen viitekehyksen kautta. (Bevan 2014, 136.) Fenomenologeille on yhteistä ajatus siitä, että jokainen ihminen rakentuu suhteessaan maailmaan, jossa he elävät. He myös itse rakentavat tuota maailmaa. Elämismaailma -käsite on fenomenologiassa keskeinen (Judén-Tupakka 2008, 64). Elämismaailma tarkoittaa yleisellä tasolla välitöntä ja suoraa suhdetta maailmaan. (Kakkori & Huttunen 2014, 373.)

Fenomenologia rajoittuu tarkastelemaan sitä, mikä ilmenee meille itse koettuna ja elettyinä maailmana. (Laine 2015, 30.) Fenomenologisen tutkimuksen aintulaatuisuus nousee esiin tutkielmassamme. Jokainen haastattelemamme opet-

taja on ainutlaatuinen yksilö, jonka kokemuksiin vaikuttaa hänen suhteensa ympäröivään maailmaan. Se, minkä he ulkona opettamisessa kokevat merkitykselliseksi, kertoo heidän arvoistaan ja tunteistaan tätä ilmiötä kohtaan. Samalla tavalla olemme tutkijoina mukana tässä ilmiössä omien arvomaailmojemme, tunteidemme ja kokemustemme kautta.

Fenomenologisen tutkimuksen tarkoituksena on pyrkiä kuvaamaan, miten me koemme todellisuuden. Fenomenologian suhde kokemukseen on moniulotteinen ja ihmettelevä. Filosofinen ajattelutapa vaatii perustakseen kiinnittymisen arkeen ja arkiseen tapaan ajatella, mutta kun ajattelu muuttuu filosofiseksi pitää irrottautua arkiasenteesta. Tätä ajatuksellista liikettä voi kuvata keinun liikkeellä; liike on jatkuvaa ja edestakaista; ei irti toisistaan, mutta hetkittäin riittävän kaukana, jolloin kriittisen asenteen ottaminen jokapäiväiseen kokemukseen onnistuu. Fenomenologinen ajattelu pyrkii katsomaan laajasti, sitoutumatta mihinkään yksittäiseen tieteseen, mutta ennen kaikkea fenomenologinen ajattelu pyrkii aloittamaan kysymisen liikkeen aina uudelleen. (Miettinen, Pulkkinen & Taipale 2010, 10–14.)

Fenomenologisen suuntauksen oppi-isänä pidetään Edmund Husserlia (1859–1938). Hän kehitti fenomenologian käsitettä koko elämänsä ajan. Husserlainen fenomenologia pyrkii lähestymistapaan, joka on vapaa käsitteellisistä ennakkoluuloista ja asenteista. Fenomenologisen tutkimuksen periaatteena on, että ilmiötä tarkastellaan ilmiönä itsenään. (Kakkori & Huttunen 2014, 370; Judén-Tupakka 2008, 62; Husserl 2017, 175–184.). Tutkielmaa tehdessämme yritimme mahdollisimman hyvin irtautua omista taustoistamme ja kokemuksistamme ja pyrkiä avaamaan ilmiölle tien omaan tietoisuuteemme. Tällä lailla voisimme saada kokemuksen ilmiön ytimestä ja yrittää tutkia sen olemusta.

Fenomenologinen ja hermeneuttinen tutkimussuuntaus ovat osittain ristiriidassa keskenään. Fenomenologiassa pyritään kuvaamaan asioita ilman ennakkokäsityksiä, kun taas hermeneutiikassa jo lähtökohtana on ajatus, että tutkija ei voi missään tilanteessa täysin vapautua omista ennakkoluuloistaan. (Moilanen ja Rähä 2015, 58). Loppupäätelmänä voisimme pohtia, että ilmiötä on mahdotonta

tutkia pelkkänä puhtaana ilmiönä. Ilmiöön voi pyrkiä kuitenkin ottamaan etäisyyttä ja yrittää laajentaa ajatuksensa kohti filosofista tarkastelutapaa. Backman (2010) toteaa, että puhdasta ilmiön kuvailua ei ole mahdollista toteuttaa, koska esiymmärrys vaikuttaa aina ajatteluun. Esirakenteella on mahdollisuus elää tulkinnan hermeneuttisen kehän myötä. Syvällisen tulkintaprosessin kautta omaa esiymmärrystä on syvällisesti pohdittava ja palattava jälleen kerran kohteen kokemiseen ja tulkitsemiseen. Nämä vaikuttavat toisiinsa kehämäisesti. (Backman 2010, 72.)

Hermeneutiikka (hermeneutin) sanana on lähtöisin antiikin ajan Kreikasta ja se tarkoittaa tulkintaa. Tulkinta ei tässä ole niin yksinkertaista kuin sen voisi sanana ymmärtää vaan tulkinta koostuu osien kokonaisuuksien vaikutuksesta, kokonaisuuden ymmärtämisestä osiensa ja osien ymmärtämisen kokonaisuuden välityksellä. Ilmiöitä selitetään kielen avulla. (Vestergaard, Löfstedt & Ödman 1991, 109–112.) Hermeneutiikka-käsitteen määrittelyssä ovat näkyvissä sen historialliset vaiheet, erilaiset lähtökohdat ja lähestymistavat. Gadamerin hermeneutiikka on todellisen kokemuksen teoria. ”Riittää, että sanomme ymmärtävämme toisella tavalla, jos ylipäätään ymmärrämme.” Gadamerin mukaan hermeneuttiseen kehään kuuluu neljä asiaa; esiymmärrys, horisontti, ennakkoluulo ja traditio. Hermeneuttinen kehä ei ole suljettu vaan mennyt ymmärretään aina suhteessa nykyiseen. Ymmärtäminen ei ole koskaan täydellistä, eikä totuus ehdotonta ja muuttumatonta. Siitä syystä, että ihmisellä on aina tietty aika ja paikka sekä traditioon liittyvä esiymmärrys. Nämä yhdessä muodostavat horisontin, jonka kautta ihminen tulkitsee ja ymmärtää maailmaa. (Kakkori & Huttunen 2014, 379.)

Hermeneutiikassa on sääntö, että kokonaisuus pitää ymmärtää yksittäisestä ja toisaalta yksittäinen tulee ymmärtää kokonaisuudesta. Tämä sääntö on peräisin antiikin retoriikasta. Uuden ajan hermeneutiikassa siirrytään puhetaidosta enemmänkin ymmärtämisen taitoon. Molemmat tyyliä ovat kuitenkin kehämäisiä. Tässä voi asiaa kuvata peilaamisen avulla, oikea ymmärtäminen vaatii, että kun osia peilataan kokonaisuuteen ja kokonaisuutta osiin, niin osien tulee lopulta

sopia jälleen kokonaisuuteen, muuten ymmärtämistä ei ole tapahtunut. (Gadamer 2004, 29.) Gadamerin hermeneutiikassa filosofian kohteena on se, miten ymmärrys muuttuu ja kehittyy. Gadamerin hermeneutiikka kysyy, minkälaiset kokemukset laajentavat horisonttia, minkälaiset pitävät sen samanlaisena tai kaaventavat sitä. Meidän on kuitenkin tutkielman tekijöinä hyväksyttävä, että ymmärryksemme on rajallista. Tutkijoina teemme tulkintoja ja analysoimme haastattelutekstien merkityksiä omasta horisontistamme käsin. Mutta toivottavasti yllämme tasolle, jossa haastattelemamme opettajien ja meidän tutkielman tekijöiden horisontit hieman edes hipaisevat toisiaan.

Fenomenologien mukaan kokemuksellisuus on perusmuoto ihmisen suhteessa maailmaan. Heidän mukaansa ihmisen kokemuksellista suhdetta maailmaan voidaan kutsua intentionaaliseksi. Tämä tarkoittaa sitä, että ihmisen suhtautuminen maailmaan värityy erilaisten merkitysten myötä. Ihmisen kokemukset rakentuvat erilaisista merkityksistä. Elämismaailmamme siis näyttäytyy ihmiselle monenlaisina merkityksinä. (Laine 2015, 31.) Ihmisen kokemuksen tutkiminen vaatii aina vuoropuhelua sen monimutkaisen luonteen vuoksi. Kielellä on keskeinen rooli siinä, kun kokemuksille annetaan merkityksiä. (Sloan & Bove 2014, 2.)

Hermeneuttinen ulottuvuus tulee fenomenologiseen tutkimukseen tulkinnan tarpeen vuoksi. Ihmisten välistä kommunikaatiota ja sen tulkintaa tutkitaan hermeneuttisen tutkimusotteen avulla. (Laine 2015, 33.) Pyrimme tutkimuksesamme ymmärtämään ja tulkitsemaan haastateltujen opettajien kokemuksia ulkona opettamisesta. He kertoivat omista kokemuksistaan ja ajatuksistaan oman elämismaailmansa merkitysten kautta. Meidän tehtävämme tutkijoina on parhaan ymmärryksemme mukaan antaa heidän ajatuksilleen ja kokemuksilleen merkityksiä ja pyrkiä rakentamaan niistä kokonaisuus, jonka avulla voimme vastata kysymykseen siitä, miksi he haluavat opettaa ulkona, mikä on heille siinä tärkeää ja merkityksellistä.

4.3 Tutkimukseen osallistujat ja aineiston keruu

Haastateltavien etsimiseen käytimme useita eri kanavia. Joulukuussa 2019 lähetimme haastattelupyynnön Kokkolan alueen kouluun, jossa oli rehtorin mukaan säännöllistä ulkona opettamista. Tammikuussa 2020 lähetimme viestiä Ulko-opet ry:n ja Ulkoluokka Facebook-ryhmiin. Lisäksi lähetimme sähköpostia Luke:n varatoimitusjohtajalle ja Suomen nuorisokeskuksen kehittämispäällikölle sekä Hämeenkyrön ympäristökoululle. Etsimme muutamia informanteja, joiden kautta pääsisimme kiinni kentällä työtä tekeviin opettajiin. Tällä tavalla toimien halusimme varmistaa, että löydämme haastateltaviksi aktiiviset ja asiantuntevat opettajat. Rajasimme tutkimukseemme sopivat haastateltavat niin, että etsimme luokanopettajia, jotka opettavat säännöllisesti ulkona eri oppiaineita. Informanteja emme haastatelleet vaan suuntasimme kentälle. Näin toimien löysimme kuusi ulkona opettavaa opettajaa haastateltaviksi. Haastateltavat opettajat muodostivat eliittiotannan, jossa kaikilla oli ulkona opettamisesta sekä kokemusta että siihen liittyvää koulutusta ja jokainen toimi omalla koulullaan ”pioneerina” tai mallina muille opettajilla.

Lopullinen aineistomme koostuu kuudesta haastattelusta. Haastatellut luokanopettajat toimivat Etelä-Suomen ja Länsirannikon sekä Keski-Pohjanmaan alueilla. Yksi haastateltava opetti esi-1.luokkaa, kaksi 1. luokkaa, kaksi 5. luokkaa ja yksi 9. luokkaa. Näin ollen saimme kattavan otoksen peruskoulun eri luokkasteilta.

Tutkimuksemme aineisto on kerätty haastatteluilla. Haastattelu on yksi yleisimmistä laadullisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmistä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 83). Laadullisessa tutkimuksessa aineistonkeruu ja käsittely kuuluvat yhteen. Alustavaa analyysia tehdään jo aineistoa koottaessa. Tällöin analyysi voi suunnata aineistonkeruun jatkoa ja vaikkapa tehtävänasettelua. (Hakala 2018, 20.) Tutkittaessa ihmisen arvomaailmaa ja arvokokemuksia, ei muodosteta ennakkoon hypoteeseja vaan pyritään pikemminkin löytämään niitä tutkimusaineiston kautta. Tutkimushaastattelun ominaispiirteisiin kuuluu, että tutkijan tehtävänä on välittää kuvaa haastateltavan ajatuksista, kokemuksista ja käsityksistä. (Hirsjärvi 2008, 41, 66).

Haastattelu menetelmänä perustuu kielelliseen vuorovaikutukseen. Se on keskustelu, jolla on tarkoitus. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 11). Hirsjärven (2008) mukaan haastattelussa on haasteensa, koska tietojen, käsitysten, merkitysten ja arvojen tutkiminen on ongelmallista. Tuloksiin sisältyy aina tulkintaa ja se on tilannesidonnaista. Haastattelu ei olekaan pelkkä tekniikka tutkimusaineiston hankkimiseksi vaan se on tieteellinen metodi. Tosin haastattelu sopii moniin lähtökohtiin ja tarkoituksiin, koska on menetelmänä joustava. (Hirsjärvi 2008, 12, 14).

Haastattelumenetelmämme oli puolistrukturoitu haastattelu. Haastattelukysymykset olivat kaikille haastateltaville samat. Kysymysten esitysjärjestys saattoi vaihdella keskustelun etenemisen mukaan. Puolistrukturoidussa haastattelussa huomioidaan, että keskeisiä ovat haastateltavien tulkinnat ja heidän asioille antamansa merkitykset. Merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa. (Hirsjärvi 2008, 47–48.) Haastattelukysymysten muotoilussa käytimme apuna käsittekarttaa ulkona opettamisesta sekä teoriasta nousseita aihekokonaisuuksia. Aluksi kokonaisuutemme olivat laajat ja varsinaisia kysymyksiä oli vähän, mutta tekemiemme esihaastattelujen jälkeen huomasimme, että tarvitsemme myös tarkentavia kysymyksiä avuksemme. (Eskola, Lätti & Vastamäki 2018, 41 – 44.) Eskolan, Lättin ja Vastamäen (2018, 45) mukaan alussa on hyvä antaa haastateltavien puhua mahdollisimman vapaasti asioista, joita heille tuli mieleen ennakkoon annetuista aihe-alueista. Tarkentavia kysymyksiä esitimme niistä asioista, joihin vielä halusimme selvennystä.

Teimme kolme esihaastattelua ennen varsinaisia haastatteluja. Puolistrukturoituun haastatteluun kuuluu, että ennen varsinaista haastattelua tehdään esihaastatteluja. Näin voidaan vähentää virheitä ensimmäisistä varsinaisista haastatteluista. (Hirsjärvi 2008, 73.) Esihaastateltavat olivat luokanopettajia. Pyrimme esihaastattelujen avulla selvittämään, saisimmeko haastattelukysymyksillämme vastauksia tutkimuskysymyksiimme. Esihaastattelujen perusteella muokkasimme haastattelukysymyksiä vielä tarkemmiksi ja lisäsimme niiden määrää varsinaisiin haastatteluihin. Toteutimme haastattelut tammi-helmikuussa 2020.

Haastattelukysymysten pääaiheet lähetimme haastateltaville etukäteen. Pääaiheina olivat seuraavat kolme asiaa: Mikä on sinulle merkityksellistä ulkona opettamisessa? Kokemuksiasi ulkona opettamisesta? Kuvaile luontosuhdettasi.

Kolme ensimmäistä haastattelua teimme Skype-yhteyden välityksellä. Kolme viimeistä haastattelua teimme kasvotusten haastateltavien työpaikoilla. Etähaastattelut koimme haastaviksi, koska niistä puuttui aito läsnäolon tunne ja sanattoman viestinnän mahdollisuudet. Lisäksi jokaisen etähaastattelun aikana koimme jonkinlaisia ongelmia yhteyksissä. Kaksi etähaastattelusta hoidettiin loppuun puhelimitse, kun verkkoyhteys pätki häiritsevästi. Kasvotusten tapahtuvat haastattelut tuntuivat meistä molemmista luonnollisemmilta ja rennomilta. Pieni alkujännitys pyrittiin jokaisessa haastattelutilanteessa purkamaan alun jutustelulla ja kuulumisten kyselemisellä. Vasta tämän alkujutustelun jälkeen siirryttiin varsinaisiin haastattelukysymyksiin. Hyvärisen (2017, 19–20) mukaan haastattelun voi ajatella olevan vuorovaikutustapahtuma, jossa haastateltaja pyrkii olemaan luontevasti läsnä, mutta kontrolloimaan osaa toiminnastaan. Ruumiinkieltä on kuitenkin mahdotonta vakioida. Haastattelutilanteessa pyrimme pienillä eleillä ja äännähdyksillä (*ymm, joo*) olemaan vuorovaikutteisesti mukana, mutta toisaalta pidättäydyimme kommentoimasta haastateltavien puhetta omilla kokemuksillamme ja pyrimme pysymään haastattelurungon mukaisissa asioissa.

4.4 Aineiston analyysi

Tässä luvussa käymme läpi tutkimuksemme aineiston analyysin eri vaiheet. Analyysivaiheen ensimmäinen askel oli haastattelujen litterointi eli muuttaminen tekstiksi. Litteroimme haastattelut sanatarkasti, kaikkia täytesanoja, kuten *niinku, että sitten*, emme kirjoittaneet, koska se ei mielestämme vaikuttanut asiasisältöön vaan oli enemmänkin merkki pienestä ajatustauosta, jonka jälkeen haastateltava taas jatkoi kertomista. Emme kirjoittaneet ylös myöskään kaikkia omia vuorovaikutukseen liittyviä *niin, joo, hmmm*- sanoja, koska ne eivät liitty-

neet asiasisältöön vaan enemmänkin kertoivat haastateltavalle, että kuuntelemme aktiivisesti. (Ruusuvuori & Nikander 2017, 427–430.) Litteroimme haastattelut mahdollisimman pian taltioinnin jälkeen (Eskola, Lähti & Vastamäki 2018, 49). Haastattelujen kesto vaihteli 24 ja 37 minuutin välillä. Yhteensä haastattelut kestivät 186 minuuttia. Haastateltavien nimet koodasimme H1 – H6, jotta haastateltavien anonymiteetti säilyisi. Litteroituja sivuja tuli yhteensä 73, fonttikoko oli 12 ja riviväli 1,15.

Aineiston analyysi aloitettiin lukemalla litteroituja haastatteluja useamman kerran läpi. Merkitsimme aineistosta nousevia ajatuksia ja havaintoja sivujen marginaaleihin ja tekstin sekaan. Luettuamme haastattelut läpi useamman kerran merkitsimme ylös sieltä löytämiämme yhtäläisyyksiä. Fenomenologis-hermeneuttiseen tutkimusotteeseen kuuluu kokemusten kuvaaminen ja niiden tulkitseminen rakentamalla ne aineistosta löytyvistä osista, joista muodostuu uusi kokonaisuus. Tämä ilmentää hermeneuttista kehää, jonka avulla ymmärrys tutkittavasti ilmiöstä kasvaa ja syvenee. (Miettinen, Pulkkinen & Taipale 2010, 10–14; Gadamer 2004, 29.) Pyrimme tulosten analyysissä toimimaan valitsemamme tutkimusmenetelmän puitteissa ja saavuttamaan hermeneuttisen kehän. Löytämämme yhtäläisyydet muodostivat aineiston merkityskokonaisuudet. Aluksi merkityskokonaisuuksia oli useita ja analyysin loppuvaiheessa tiivistimme ne neljään kokonaisuuteen.

Löydettyämme aineistosta yhtäläisyyksiä, aloimme leikata niitä tulosteista papereista ja yhdistimme samankaltaiset teemat eri merkityskokonaisuuksien alle. Kävimme läpi merkityskokonaisuuksia ja niiden alle kertyneitä teemoja useamman kerran analyysin alkuvaiheessa. Taulukossa 1 näkyy kaksi esimerkkiä kiotosta aineistosta sekä niiden teemoittelu ja merkityskokonaisuus, jonka alle teema kuuluu.

TAULUKKO 1. Esimerkki aineiston teemoittelusta merkityskokonaisuuksiin.

Litteroitu aineisto	Teema	Merkityskokonaisuus
<p><i>Esimerkki 1:</i></p> <p>...ehkä se on mulle sellainen niinku elämyksellisyys, jonka oppilaat voi kokea. Ja että he saa niinku irti enemmän asioista, jotka he sitten muistaa, kun he lähtee täältä peruskoulusta pois. (H3)</p>	<p>Elämyksellisyys ja oppimisen ilo</p>	<p>Oppiminen</p>
<p><i>Esimerkki 2:</i></p> <p>Niin, opettajan pitää osata kääntää se oma ajatus. Ett tämän mä haluan opettaa, miten voin opettaa sen ulkona, miten voin opettaa sen toiminnallisesti. (H1)</p>	<p>Opetuksen tavoitteellisuus ja suunnitelmallisuus</p>	<p>Opettajuus</p>

Pyrimme tulkitsemaan aineistoa haastateltavien kertoman mukaan ja lopulta löysimme aineistosta neljä merkityskokonaisuutta, joiden alle löysimme kaksi tai kolme teemaa.

Aineistoa analysoidessamme huomasimme kysymysten 1 *Mikä sinut on vienyt ulkona opettamisen äärelle?*, 2 *Mitkä kokemukset/tapahtumat ovat herättäneet kiinnostuksen ulkona opettamiseen?* ja 10 *Miten Ops palvelee ulkona opettamista? Onko risiiriitoja? Opetatko jotakin Opsin ulkopuolelta?* tuovan ilmi haastateltavien ajatuksia omasta suhteestaan opettamiseen ja opettajuuteen. Teemoina nousivat esiin syyt, miksi ulkona opettaminen oli aloitettu, haastateltavien pohjakoulutus, opetussuunnitelmaan pohjautuva opetuksen tavoitteellisuus ja opetuksen organisointi. Nimesimme tämän merkityskokonaisuuden opettajuudeksi.

Seuraava merkityskokonaisuus, jonka nimesimme oppimiseksi, löytyi, kun analysoimme kysymysten 4 *Kuvaile, mikä on sinulle merkityksellistä ulkona opettamisessa*, 6 *Millaisia kokemuksia sinulla on ulkona opettamisesta?* ja 9 *Mitkä asiat on*

yllättäneet? vastauksia. Tämän merkityskokonaisuuden alle löytyivät opetussuunnitelmaan pohjautuva oppimiskäsitys oppilaasta aktiivisena oppijana, elämyksellisyys ja oppimisen ilo sekä aistit. Näistä aiheista haastateltavat puhuivat eniten pohtiessaan kokemuksistaan ja niitä merkityksiä mitä ulkona opettaminen heille antoi.

Kolmas merkityskokonaisuus, hyvinvointi, löytyi, kun yhdistimme haastattelukysymysten 4, 5 *Millaisia kokemuksia sinulla on ulkona opettamisesta?* ja 13 *Mikä on ajan henki? Onko ilmapiiri mielestäsi muuttunut ulkona opettamisen suhteen?* vastaukset teemoiksi fyysinen hyvinvointi, psyykinen hyvinvointi ja työhyvinvointi.

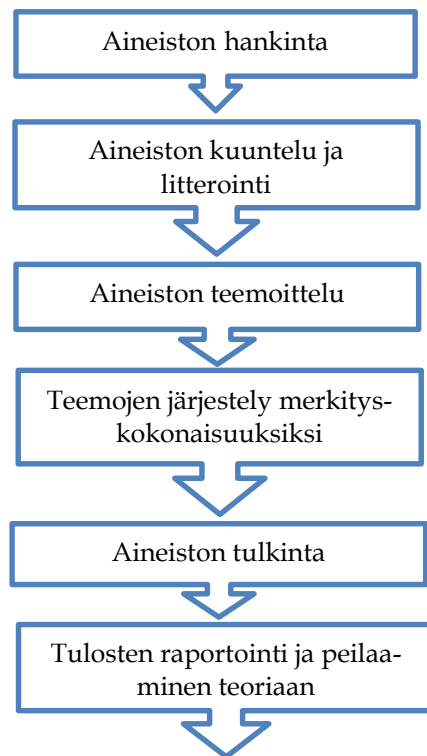
Viimeinen merkityskokonaisuus muodostui haastattelukysymysten 14 *Millaisena näet ihmisen ja luonnon välisen suhteen tai yhteyden? Mitä sinä itse saat luonnosta tai luonnon kautta? Kuvaile omaa luontosuhdettasi?* ja 10 *Mitä ajattelet ulkona opettamisen tulevaisuudesta?* vastauksista. Ensin löysimme vastauksista teemat opettajan luontosuhde ja oppilaan luontosuhde, jotka liitimme yhteisen merkityskokonaisuuden alle, jonka nimesimme luontosuhteeksi.

Aineistosta löytyi neljä merkityskokonaisuutta. Jokaisen merkityskokonaisuuden alle aineistosta nousi erilaisia teemoja. Nimesimme merkityskokonaisuudet opettajuudeksi, oppimiseksi, hyvinvoinniksi ja luontosuhteeksi. Opettajuuden alle löytyivät teemat ulkona opettamisen lähtökohdat, opetussuunnitelmaan pohjautuva tavoitteellisuus ja suunnitelmallisuus (lyhennetty teemaksi tavoitteellisuus ja suunnitelmallisuus) sekä opetuksen organisointi. Oppimisen alle nousivat teemat opetussuunnitelman mukainen oppimiskäsitys oppilaasta aktiivisena oppijana (lyhennetty taulukkoon nimellä: aktiivinen oppija), elämyksellisyys ja oppimisen ilo sekä aistit. Hyvinvoinnin merkityskokonaisuuden alle nostimme teemat sosiaalinen hyvinvointi, fyysinen hyvinvointi, psyykinen hyvinvointi ja työhyvinvointi. Luontosuhteen alle löytyivät teemat opettajan sekä oppilaan luontosuhde.

TAULUKKO 2. Aineiston merkityskokonaisuudet ja teemat.

Opettajuus	Oppiminen	Hyvinvointi	Luontosuhde
Lähtökohdat	Aktiivinen oppija	Sosiaalinen hyvinvointi	Opettajan luontosuhde
Tavoitteellisuus ja suunnitelmallisuus	Elämyksellisyys ja oppimisen ilo	Fyysinen hyvinvointi	Oppilaan luontosuhde
Opetuksen organisointi	Aistit	Psyykinen hyvinvointi	
		Työhyvinvointi	

Konkreettisten ja mielekkäiden tilanteiden kielellinen tulkinta on fenomenologis-hermeneuttista tutkimusotetta (Backman 2010, 71). Pyrimme löytämään aineistosta asian ytimen ja merkityksiä. Löytämämme merkitykset ilmaisemme kielellisessä muodossa. Pyrimme tulkitsemaan litteroitua aineistoa niin puhtaasti haastateltavien sanomaa kunnioittaen, kuin vain oman ymmärryksemme kautta pystyimme. Lukija sitten aikanaan tulkitsee tekstin omien lähtökohtiensa ja asiayhteyksiensä kautta. Kuviossa 3 kuvataan aineiston analyysivaiheita sen hankinnasta tulosten raportointiin.



KUVIO 3. Aineiston käsittelyvaiheet.

4.5 Eettiset ratkaisut

Olemme kiinnostuneita ulkona opettamisesta ja luontosuhteen merkityksestä opetuksen taustalla. Lisäksi meitä kiinnostaa ulkona opettamisen tuomat mahdollisuudet opetuksen monipuolistamiseen. Pyrimme jättämään omat ennakkokäsityksemme sivuun tutkimusta tehdessämme. Omista ennakko-oletuksista eroon pääseminen oli omien luontoon, ympäristöön ja opettajuuteen liittyvien kokemustemme takia yllättävän haastavaa. Tässä näkyi myös oma oppimisenpolun etsintämme. Yritimme pitkään ”ennakoida”, mitä haastateltavat tulevat sanomaan ja miten se peilautuu teoriapohjassamme. Oikeastaan vasta haastatteluvaiheen loppupuolella, jo analyysivaiheeseen suuntautuneina uskalsimme päästää irti ennakkoinnistamme, luottaa aineistoon ja heittäytyä sen varaan.

Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimusmenetelmä ohjasi meitä keskittymään ilmiöön, mutta toisaalta hyväksymään myös sen, että tutkimme ilmiötä omista lähtökohdistamme käsin. Pohdimme olisikohan tutkielman tekemisessä

parasta asetelma, jossa emme tietäisi ulkona opettamisesta ennakkoon mitään. Tällöin ongelmaksi nousisi, että me emme ymmärtäisi, mitä ilmiö meille kertoo, mitä siitä nousee ja millaisena se tietoisuuteemme piirtyy, koska meillä ei olisi mitään pohjaa, mihin viestit osuisivat ja mistä ne peilautuisivat. Tämän kautta meille konkretisoitui hermeneuttisen kehän merkitys ja haastavuus tutkimusta tehdessämme.

Löydettyämme haastateltavat, jokainen heistä lähti innolla mukaan tutkimukseen. Näin saavutimme mielestämme neuvon, että ”ihanteellista olisi, jos tutkittavat olisivat omasta vapaasta tahdostaan innokkaita osallistumaan tutkimukseen” (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 52). Haastattelut perustuvat puhuttuun kieleen ja vuorovaikutukseen. (Hirsjärvi 2008, 48 – 49). Omien kokemustaustojemme kautta puhuimme haastateltavien kanssa ”samaa kieltä”, jolloin meillä oli hyvät mahdollisuudet saada syvyyttä aiheeseen ja ymmärtää haastateltavien sanomat asiat ja niiden sisällöt paremmin.

Sovimme haastattelut sähköpostitse tai puhelimitse. Varsinaista erillistä lupalomaketta meillä ei ollut. Mietimme, olisiko se ollut eettisesti tarkastellen kuitenkin hyvä. Tulimme siihen tulokseen, että jokainen haastattelemamme opettaja oli tietoinen, mitä varten haastattelemme ja haastattelut ovat pro gradu -tutkielmamme aineistoa. Tutkimuslupia emme tähän tutkimukseen tarvinneet, koska tutkimuksemme koostui aikuisten ihmisten omista ajatuksista. Heiltä kysyimme henkilökohtaisesti luvan käyttää vastauksia pro gradu - tutkielmaamme. Lähetimme haastateltaville etukäteen haastattelun kolme laajaa pääkysymystä, jotta he voivat suunnata omia ajatuksiaan ja orientoitua aiheeseen. Yhden haastateltavan kohdalla sähköposti oli päätynt roskapostiin, mikä selvisi haastattelun jälkeen. Hänen kohdallaan sovimme täydentävän puhelinhaastattelun, jotta kaikilla haastateltavilla olisi samanlainen mahdollisuus valmistautua kysymyksiin.

Etähaastatteluja meillä oli kolme ja kasvokkain tapahtuvia haastatteluja kolme. Ensimmäinen haastattelu oli skype-yhteyden kautta. Yhteyden katkettua jatkoimme haastattelua puhelimitse. Heikko yhteys oli yhden haastattelun kohdalla toistuvaa, joten sovimme uuden ajan ja teimme tarkentavia kysymyksiä, samalla varmistimme, että haastateltava sai tuotua esille ne asiat, joita hän piti

tärkeinä ja halusi kertoa. Aivan samalla lailla toimimme kaikkien muidenkin haastateltavien kohdalla, joiden haastattelutilanteeseen eivät vaikuttaneet tekniset ongelmat. Haastattelut tallensimme Kokkolan yliopistokeskuksen Sony-sanelukoneelle, josta siirsimme ne omille tietokoneille äänitiedostoiksi. Poistimme haastattelut yliopiston ääninauhurilta siirron jälkeen. Varmuuden vuoksi kysyimme luvan haastattelun tallentamiseen omille iPad laitteille. Näin meillä olisi myös varmuuskopiot, jos tekniikka olisi pettänyt. Poistamme haastattelut omilta iPadeiltamme ja tietokoneiltamme sen jälkeen, kun tutkimuksemme on hyväksytty. Hävitämme myös litteroidun tekstin, kun pro gradu -tutkielmamme on hyväksytty. Tutkimusraportin liitteenä on tutkimuksessa käyttämämme haastattelukysymykset.

Litteroinnin jälkeen annoimme aineiston hetken olla. Tauon jälkeen pystyimme paremmin näkemään ja kuulemaan haastateltavien kokemuksen. Täydellisesti emme toki taustoistamme irti päässeet, vaan se on vaikuttanut tulkitoihimme. Pyrimme kuitenkin siihen, että oma tarttumapintamme aiheeseen on auttanut meitä pääsemään syvempään tulkintaan.

Lopuksi palaamme vielä lähtökohtiimme tämän tutkimuksen tekemiselle. Alkuvaiheessa, kun lähdimme pohtimaan tutkimuksen aihetta ja tutkimuskysymyksiä, ydinajatuksenamme oli ulkona opettavien opettajien luontosuhde ja taustafilosofia. Koimme kuitenkin, että taustafilosofian selvittäminen olisi meille liian vaativaa. Teimme käsitekartan, jossa mietimme esiyymmärrystämme aiheesta. Käsitekartassa nousivat esiin seuraavat asiat: ulkona opettamisen ja opettajan oman luontosuhteen yhteys, kestävä kehitys ja maailma pelastuu -filosofia, miten POPS painottaa lapsen luontosuhdetta, fyysisen terveyden ja psyykkisen hyvinvoinnin merkitys, oman hyvinvoinnin tärkeys (luonto on rauhoittava elementti) sekä miten opettaja näkee oppilaan (liikkuvana, toimivana, yhteisössä oppivana). Nyt tutkimusprosessin läpi käyneenä suhtaudumme kriittisesti siihen, miten pystyimme selvittämään opettajien omaa luontosuhdetta. Koimme, että emme aloittelevina tutkijoina osanneet muotoilla haastattelukysymyksiämme tarpeeksi syvällisiksi tai tehdä riittävästi asiaa tarkentavia lisäkysymyk-

siä. Ehkä tämäntyyppisen aineiston hankkimiseen jokin muu menetelmä olisi ollut parempi, kuten esimerkiksi narratiivinen menetelmä. Tai ehkä emme osanneet tulkita aineistoamme tarpeeksi syvällisesti. Kriittisen tarkastelun kautta saimme ideoita jatkotutkimuksen tekemiseen.

5 TULOKSET

Tässä luvussa käymme läpi tutkimuksemme tuloksia muodostamiemme merkityskokonaisuuksien pohjalta. Merkityskokonaisuudet olemme jakaneet teemoihin, jotka nousivat vahvimpina esiin haastatteluaineistosta. Pyrimme löytämään yhtäläisyyksiä ja eroja haastateltavien kertomuksista. Esitämme tulokset seuraavanlaisessa järjestyksessä 5.1 pohjana vahva opettajuus, 5.2 oppiminen toiminnan ja kokemuksen kautta, 5.3 hyvinvointia ulkoluokasta sekä 5.4 luontosuhde tarkasteltuna opettajan ja oppilaan näkökulmasta.

5.1 Pohjana vahva opettajuus

Aineistomme kautta selvitimme opetussuunnitelman merkitystä ulkona opettamiselle. Esiin nousi haastateltavien opettajuus ja ammattitaito sekä tämän päivän ongelma koulujen sisäilman laadusta.

Jaoin osion seuraavasti: säännölliseen ulkona opettamiseen johtaneet syyt ja koulutustaustat, opetuksen tavoitteellisuus ja suunnitelmallisuus sekä opetuksen organisointi.

5.1.1 Ulkona opettamisen lähtökohdat

Aluksi kerromme syistä, jotka ovat saaneet opettajat opettamaan säännöllisesti ulkona. Kaikki opettajat ovat hyödyntäneet lähiympäristöä oppimisessa aikaisemminkin, mutta tarkastelemme tässä, mikä tapahtuma antoi sysäyksen ulkona opettamisen säännöllisyydelle.

Kolme opettajista kertoi, että tärkein syy säännöllisen ulkona opettamisen aloittamiselle on ollut koulun sisäilmaongelma (H1, H2 ja H5). Koulurakennuksissa on erittäin paljon sisäilmaongelmia (TTK 2010, 30). Rappen & ym. (2003) mukaan ihminen saattaa viettää jopa 80% ajastaan sisätiloissa, kuten kouluissa ja harrastuksissa. Sisäilman laatu vaikuttaa paljon ihmisen terveyteen ja hyvinvointiin. Fyysistä, sosiaalista ja psyykkistä ympäristöä on tutkittu työympäristöjen

näkökulmasta. Työn sisällöllä on merkitystä, mutta myös työympäristöt vaikuttavat olennaisesti työssä suoriutumiseen ja viihtymiseen. (Rappe & ym. 2003, 72-75.) Huono sisäilma lisää erilaisia hengityselin- ja iho-oireita sekä ääniongelmia. Opettajien ja oppilaiden väsymyksen on todettu lisääntyvän. Oppilaat ovat myös levottomampia, vireystaso, työviihtyvyys ja työteho laskee. (TTK 2010, 31.) Kaksi haastateltavista (H5 ja H2) toi esiin, että kantoi huolta myös lasten terveydestä.

Yks syy miksi, niin on se että mejänkin koulussa on sisäilmaongelmia. Ja mä näen, että se olis kaikille hyöäks, että me ei oltais siellä sisällä. (H2)

Mie oon sisäilmaherkistyny, oon joutunu vaihtamaan tän sisäilmaherkistymisen takia koulua ja sitä varten tää ulkona oppiminen on vielä tärkeemmässä roolissa, että tota siellä pystytään hengittämään, sekä oppilaat et mie. Niin senkin takia ollaan välillä tosi paljon ulkona.(H5)

Yksi haastateltavista (H6) kertoi, että ulkona opettaminen lähti oman toiminnallisen opetustavan ja haastavan oppilasryhmän kautta ja yksi (H4) sanoi, että työyhteisö on sellainen, jossa ulkona opettaminen on yhteinen asia.

Sitt mie niitten kans päätin, että ... me ollaan toinen tunti aina ulkoon. Ja se oli aluks ihan kauheeta, koska se ei ollu mun oma luokka, sit oli paljo niitä poikii, niin meinas mennä, ne oli vähän semmosii lehmät kevätlaitumella tyyppinen – mutta tota kun mie olin sen päättäny...ja kun ne tykkäs kuitenkin olla, ni se lähti rullaamaan, ku vaan oltiin ja tehtiin. (H6)

Jokainen haastateltavista kertoi aina viihtyneensä luonnossa. Opettajien omaan luonnossa viihtymiseen ja suhteeseen luontoon palataan tarkemmin luvussa 6.4 Kohti vahvaa luontosuhdetta.

Kaikki olivat hankkineet lisäkoulutusta. Kaksi oli käynyt ympäristökasvattajan koulutuksen, yksi oli parhaillaan tekemässä luonto- ja eräoppaan ammattitutkintoa, yhdellä oli sekä ympäristökasvattajan että erä- ja luonto-oppaan koulutus (TAULUKKO 2). Neljällä haastateltavista oli lyhyempiä koulutuksia ja kursseja, kuten Ulos-Ut tai Hyvinvointia luonnosta- kurssi tai hankekoulutuksia.

TAULUKKO 2. Haastateltavien luonto- ja ympäristökasvatusalan koulutukset.

Haastateltava	Ympäristökasvat- taja	Erä-opas/ seikkailu- kasvattaja	Muu luontokou- lutus/ -kurssit/ hankkeet
H1	X	X	
H2			X
H3	X	X	X
H4		X	X
H5	X		
H6			X

Kaikki haastateltavat olivat työyhteisössään tietynlaisia pioneereja, jotka omalla esimerkillään saivat muitakin opettajia käyttämään oppimisympäristöjä monipuolisemmin.

Että tavallaan, kun on koulussa niitä pioneereja, jotka lähtee oppilaitten kanssa ulos ja vie sitä säännöllisesti, pitkäjänteisesti, niin sitten sitä vähitellen alkaa muutkin lähtemään. Ja yhä enemmän ja enemmän. (H5)

Oon mä törmänny sellaseenkin, että kauheen vaikeeta, jos me nyt nää kirjat ja paperit siirretään sinne ulos, että mitä lisäetua sillä saa, jos mennään tekee niitä hommia sinne. ja sitte pitää opastaa, että ulkona oppiminen ei ole sitä, että te siirrätte sen luokassa olevan jutun ulos, vaan nimenomaan se, että ne asiat tehdään toisella tavalla. ...Mä tein opettajille Veson, jossa just tehtiin sitä ulkona oppimista, niin oli niinkun valmiita materiaaleja, joilla he pääs kokeilee sitte. Ehkä se kynnyks olis matalampi näin. (H3)

Haastateltavat 5, 6 ja 3 kertoivat, että he myös kouluttivat opettajia ulkona opettamiseen. Kaikkien haastateltavien mukaan ulkona oppiminen oli erilaista kuin luokassa. Haastateltava 3 kertoi, että asian ydin on ”sen oivaltaminen, että se on toisentyyppistä oppimista.”

5.1.2 Opetuksen tavoitteellisuus ja suunnitelmallisuus

Ulkona opettaminen oli tavoitteellista ja suunnitelmallista. Haastateltava 4 kertoi, että ulkona opettaminen oli kirjoitettuna vuosisuunnitelmiin. Haastateltavat 4, 5 ja 6 kertoivat, että turvallisuussuunnitelmat piti tietenkin olla mietittynä ja

tehtynä. Oppilaiden erityispiirteet otettiin huomioon. Ulkona opettamisen suunnittelussa ja toteutuksessa vaaditaan joustoa ja ”täytyis aina olla semmonen suunnitelma B” (H3). Haastateltavat kertoivat etsivänsä erilaisia ideoita ja materiaalia monista eri paikoista, kuten kirjoista, sekä sosiaalisen median ja internetin kautta saatavista lähteistä. Opettajanoppaita hyödynnettiin, pienillä muutoksilla opetuksen sai suunniteltua niin, että sen voi toteuttaa ulkona.

Ulkona opettaminen mahdollistaa opetukseen luovat ratkaisut. Kaikki haastateltavat kertoivat, että materiaalin hankkiminen tai valmistaminen opetusta varten oli työläs vaihe. Tulkitsimme tämän kokonaisuuden niin, että ulkona opettavat opettajat tarvitsivat paljon luovuutta opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Sen lisäksi, että esimerkiksi materiaalien hankinta oli työlästä, se myös laittoi opettajan kekseliäisyyden käyttöön.

Aatellaan vaikka, että uus juttu, mitä sä teet ja meet tonne metsään, niin sitt voi olla, että on joskus unohtunut joku tarvike, mitä tarvii. Sitt on pitäny soveltaa...Ja sitt aina se semmonen tekniikka, jos oot jotain suunnitellu, vaikka ett sä käytät jotakin appia siin. Niin sit on aina se riski, että se ei toimi tai sit joku muu kohta ei toimi...Ja siinä sitten pitäis keksiä jotakin muuta. Yrittää varautua asiaan, mitä ei voi etukäteen tietää. (H3)

On tarkoitus, että ulkoluokissa opitaan ja huomio pysyy aiheessa. Sisällä ja ulkona tapahtuva opetus ovat vuorovaikutteisia. Sisällä voidaan aloittaa tutustuminen aiheeseen ja ulkona syventää oppimista. Tai ulkona voidaan oppia toiminnallinen osa-alue ja sisällä esimerkiksi kirjoittamista vaativa kokonaisuus. Haastateltava 1 sanookin, että ”sä teet hyvässä yhteistyössä sisä- ja ulko-opetuksen.”

Myö tehään ulkoon se, mikä on järkevä tehä ulkoon ja sit me tehään sisäl se mikä on järkevää tehä sisäl. Ett kumpaakaan ei tehä väkisin vaan sen takii, ett pitäis. (H6)

Oppimisympäristöksi valitaan se, mikä parhaiten tukee oppilaiden pääsyä tavoitteisiin. Piispasen (2008, 157) mukaan pedagogiseen oppimisympäristöön liittyvät aina tavoitteet. Pedagoginen suunnittelu on koko opettajan työn perusta. Opettaja pyrkii oppimisympäristön valinnalla mahdollistamaan oppilaille hyvän oppimisen. Kaikki haastateltavat opettivat ulkona kaikkia oppiaineita.

Ja katotaan siihen sellasia sopivia aineita, mitkä sopii ulkona tehtäväksi. Ja voi olla siis ihan oppiaineesta riippumatta. (H3)

Voi, voi, no kyllähän ulkona voi tehdä kaikkee, mitä sää voit tehdä sisällä, melkeinpä. Että mä opetan kaikkia aineita siellä ulkona, että se ei oo vaan jotain tiettyä. Kyllä mä sekotan ihan villisti kaikkee. (H4)

Ulkona ja sisällä tapahtuva opetus kulkevat linjassa. Ulkona tapahtuva oppiminen syventää luokissa opittua asiaa. Ulkona oppiminen on toiminnallista ja tutkimuksellista oppimista, jossa liikkumista on paljon. Opetus suunniteltiin toiminnalliseksi. Haastateltava 1 kuvasi ajatusprosessia näin:

Niin, opettajan pitää osata kääntää se oma ajatus. Että tämän mä haluan opettaa, miten voin opettaa sen ulkona, miten voin opettaa sen toiminnallisesti. (H1)

Haastateltavat 1, 2 ja 6 totesivat opetussuunnitelman ohjaavan toiminnalliseen opetukseen, jolloin ulkona tapahtuva opetus sopii hyvin POPS:in tavoitteisiin. Haastateltavat 3 ja 5 painottivat POPS:in ympäristökasvatusnäkökulmaa ja kestävän kehityksen päämäärää tärkeinä syinä ulkona tapahtuvaan opetukseen.

Ja kun uudessa opetussuunnitelmassa on paljon tätä toiminnallisuutta korostettu, niin se tulee väkisinkin siinä, kun tehdään ulkona ja opitaan ulkona. (H2)

Ja sitte tää ympäristökasvatusnäkökulma kuitenkin on siinä uudessa opsissa voimakkaasti, niin se on sellanen tietysti, mikä tulee sitten täytettyä täällä ulkona oppimisessa. (H3)

Haastateltavat 4 ja 5 kuvailevat opetussuunnitelmassa mainittuja ilmiöoppimista ja monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteutumista ulkoluokissa seuraavasti.

Jos laps kattoo, että täällä on tämmönen kivi, no mistä tää kivi on tänne tullu ja mikä kivi...kyllähän ne lapset sitten sieltä keksii ja tutkitaan ja katsotaan ja mietitään...katoetaan koululla jos ei nyt oikeen tiettä ni sitten katotaan ja mietitään. Et kyllähän se jatkuu. (H4)

Että se (ulkona oppimisen päivä) sisältää melkein, mitä tahansa. Välttämättä mie en laitakaan sitä niin oppiaineisiin, vaan saattaa olla tietty kokonaisuus. (H5)

Haastateltava 5:n koulussa toteutettiin monialainen oppimiskokonaisuus läheisen järven tarjoamista virkistysmahdollisuuksista. Kokonaisuuden sisällöt suunniteltiin yhdessä ympäristöryhmään kuuluvien oppilaiden kanssa. Granön ym. (2018) mukaan ilmiöpohjaisen opetuksen ja oppimisen lähtökohtana ovat todel-

lisen maailman ilmiöt. Niitä pyritään tarkastelemaan aidossa ympäristössä ja tilanteessa. Ilmiöpohjainen opetus on paikka- ja tilannesidonnaista. (Granö, Hiltunen & Jokela 2018, 6–9.)

Neljä haastateltavista (H1, H3, H5, H6) nosti esiin, että ulkona opettamisessa on hyvä joustaa tilanteen niin vaatiessa. Haastateltava 5 totesi, että ”meinaa tumpata liian paljon tavaraa siihen. Ett mielummin keskitytään tiettyihin juttuihin”.

Ja sitte katsoo lapsia, että mitä ne jaksaa tässä hetkessä ja tavallaan joustaa lasten mukaan. Ett vaikka sä olit suunnitellut että, hei mulla on neljä hienoa juttua ja sitt sä huomaat, että lapset jaksaa tänään vaan kolme. Niin sitt sä teet ne kolme ja säästät sen neljännen johonkin toiseen kohtaan. (H1)

Häyrinen (2018, 97–98) toteaa, kuinka opettajan tekemät valinnat ja ratkaisut koulupäivän kuluessa vaikuttavat paljon oppilaiden jaksamisen ja viihtymisen kokemuksiin. Jos opettaja pystyy muokkaamaan opetustaan tilanteen mukaan ja poikkeamaan lukujärjestyksestä, sekä hyödyntämään koulun lähiympäristöä monipuolisesti, hänen valintansa ja päätöksensä edesauttavat oppilaiden virkistymisen kokemuksia kesken koulupäivän.

5.1.3 Opetuksen organisointi

Kysyttäessä, mitä pitäisi tietää, jos aloittaa ulkona opettamisen neljä haastateltavista (H1, H4, H5, H6) vastasivat, että ei mitään erityistä, opettajan taidot ovat aivan riittävät niin ulkona kuin sisällä opettamiseen. Haastateltava 2 puolestaan mainitsi heti, että ”pitäis jonkun verran tuntee sitä opetussuunnitelmaa” eli hän halusi nostaa ulkona oppimiseen liittyvän tavoitteellisuuden esille.

No ei varmaan tarvi tietää mitään sen enempää, kun että lähtee mihin tahansa opettamaan. Ett siis mie ajattelisin, että sen ei tarvi, sen ulkona opettamisen, olla mikään semmonen niinku juttu. Vaan se ois ihan opettamista siinä missä tahansa opettaminen. Ett sitä opettamista voi tehdä ulkoon ihan samalla tavalla kuin tekee täällä luokassa. (H6)

Opettajat antoivat kuitenkin käytännön ohjeita ja kertoivat, miten olivat itse ratkaisseet ulkona opettamiseen liittyviä haasteita. Haasteita opettajat miettivät tovin, mutta teemoiksi nousivat lopulta säänmukainen pukeutuminen, valmiin materiaalin puute ja koulun lukujärjestykselliset tekijät.

Yhteistyö vanhempien, koulun muun henkilökunnan ja muiden yhteistyötahojen kanssa liittyi ulkona opettamisen mahdollistamiseen. Kaikilla haastateltavilla oli mukanaan ulkona joko opettajakollega tai koulunkäynninohjaaja tai molemmat, riippuen millainen oli luokan tarve muutenkin. Haastatteluista (2, 3, 4, 5, 6) nousi esiin, että vanhempien tuki sai arjen toimimaan hyvin ja yhteistyökumppaneina vanhempien rooli oli tärkeä.

Kaikki haastateltavat tiedottivat koteja ulkona oppimisesta hyvissä ajoin edellisenä keväänä ja vanhempainilloissa. Haastateltavat 2, 4 ja 6 kertoivat, että vanhemmat tulivat tarvittaessa apuun käytännön toimintaan, kuten valvojiksi ja avuksi retkille.

Oppilaat halus, ne toivo, että voidaanko järjestää yökoulu teltas...joo, mut mie en voi lähtee teijän kaa yksin et sit tarvitaan teijän vanhempii mukaan niinku valvojiks, ni muutama oli heti, meijän äiti voi tulla, ni oli tota kolme äitii ja yks isä sit meijän kans telttai lemas. (H6)

Haastateltava 4 kertoi, että ”meillä on tommonen ihana metsäpaikka tuolla...ja sinne vanhempainyhdistys on tuonut meille semmoset upeet penkit.” Haastateltava 2 kertoi, että vanhemmat olivat olleet tyytyväisiä toiminnalliseen opetukseen ja siihen että oppilaat ulkoilivat riittävästi koulupäivän aikana.

He tykkää siitä, että lapset saa toimia, tai saa tällasta toiminnallista opetusta. Ja he tykkää, että vanhempien vastuulle ei jää sitten iltapäivisin sellasta lasten pakkoukoilutusta, kun lapset on jo koulussa saaneet ulkoilla. (H2)

Sää oli sellainen arvaamaton haaste, jonka kaikki haastateltavat mainitsivat. Sää vaikutti opetukseen niin, että toiminnallisuus otettiin huomioon, ettei tullut kylmä. Samoin se koettiin tekijänä, joka saattoi johtaa opetuksessa joustoon ja luoviin ratkaisuihin esimerkiksi materiaalien valinnan ja käytön suhteen.

Ja sit se niinku kodin mukaan ottaminen ja silleen, et se varustus, ett oppilailla on oikee varustus.....Että se on säänkestävää varustus ja just se tavallaan se likaantumiskestävää. (H5)

Sää aina välillä aiheuttaa tietysti (haasteita), että on, on niinku edellisenä päivänä ollu luvattu jotakin, ja sitt onkin jotakin ihan muuta. Saattaa tulla haasteita, varsinkin, jos se muuttuu huonompaan suuntaan. niin sitt aina vähä mieltii, että mitens nää materiaalit kestää kynää ja vaikka vettä. Ja mitens noi oppilaat. Onks ne miten varustautunu? (H3)

Tuuli tuo omat haasteensa, että sit täytyy mieltii, ettei paperit, laminoidut laput, kortit, ett miten ne saa niinku pysymään jossakin, missä sä oot suunnitellu niitten olevan... pyykkinarusysteemejä ja pyykkipoikia ja niillä kiinnittää johonkin naruihin ja muita. (H2)

Opetuksen organisointiin liittyi oleellisesti se, että oppilaat tiesivät, mitä ulkoluokka tarkoittaa ja mitä siellä tehdään. ”Heti alussa kannattaa olla...yhteiset pelisäännöt.” Oppilaille varattiin mahdollisuus myös vapaaseen leikkiin ja touhumiseen metsässä. Oppilaille kerrottiin myös selkeästi, että ulkoluokkapäivä / - tunnit olivat koulua, ei retkeilyä. Haastateltavat kertoivat, että selkeä struktuuri palveli oppimista. Haastateltava 1 kuvaa omaa ulkona oppimisen rytmitystään seuraavasti:

Ett lapsilla pitää olla sellanen ...käsitys siitä, että se (ulkoluokka) ei ole semmonen metsäretki... Ett siellä on tietty rajattu aika, joka on sitä metsävoälituntia (vapaata leikkiäikää), mutt se on koulua ja siellä on ikään kuin isompi metsäluokkahuone. Aikuisen pitää ymmärtää, että lapsi ei jaksa mitään 45 minuuttia vaan siellä on pieniä tuokioita...semmoisia pieniä hetkiä ja sit sä annat lapsille vähän vapaa-aikaa, sitt sä vedät ne takaisin Se..niinku sykkii siellä. Se aika. (H1)

Haastateltava 1 kertoi, että pitää olla ”semmonen tietynlainen ryhmän hallinta” ja haastateltava 4 kertoi oppilastuntemuksen olevan tärkeää, vaikka metsässäkin voi oppilastuntemustaan syventää. Aineistosta tuli esiin, että jokaisessa luokassa oli koulunkäynninohjaaja tukemassa lasta. Kukaan haastateltavista ei nostanut esiin, että yksittäisten oppilaiden henkilökohtaiset haasteet olisivat ongelma ulkona oppimiselle.

Aina vaan törmäs siihen...Että, kun moni on tuonut sen esiin, ett sitt on niinku vaikeeta hallita ja ne leviää sinne pitkin ja poikin ja on niinku hankala tehdä. Mä kuitenkin havaitsin, ett ne on...tavallaan vieraassa ympäristössä niillekin, niin mahdollisuuksia on ihan hirveen paljo tehdä kaikkea. Sitte...ne on erilaisia siellä, kun ne on täällä koulussa. Eliikkä...ne (oppilaat)on helpommin hallittavissa. (H3)

Ulkoluokkaan lähtivät kaikki lapset. Tässä esimerkiksi haastateltava 4 kertoo ulkoluokkapaikasta, mikä heillä on käytössä.

Ollaan me nyt menty sinne melkein joka kerta. Että se on, ja meillä on erityislapsia täällä koulussa, että niittenkin kanssa on aika helppo mennä toho, pulkkaa voi vetää...tai että vaunuja voi työntää. (H4)

Samalla lailla tehostettua tai erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden läsnäolo tuli esiin muidenkin haastateltavien haastatteluissa, sivulaisessa, ohjaajien läsnäolossa, millään lailla asia ei korostunut.

Valmiin, ulkona opettamiseen sopivan, materiaalin puutteen kaikki opettajan mainitsivat haasteeksi. Haastateltavat valmistivat paljon materiaaleja itse.

Työtä se teettää, ett se pitää niinku hyöäksyä, että koska semmosta valmista oppimateriaalipakettia ei ole. (H1)

Haastateltavien 4 ja 5 kouluissa oli kerätty ulkona opettamiseen ja ulkoluokkiin sopivaa materiaalia yhteiseen tilaan. Haastateltava 4 kertoi, että ”ollaan vähän satsattu näihin trangioihin ja on termospulloo ja on muurikkaa ja on tota tämmöstä.” (H4) Haastateltava 5 oli muiden tavoin valmistanut itse ulkona opettamiseen sopivaa materiaalia. Materiaali oli koko koulun opettajien yhteisessä käytössä.

Mutt ett...se on onneks kantanu hedelmää, ett musta on ihanaa huomata, ett muutkin kun mie käyttää sitä mun tekemää materiaaliavarastoo. Ett tavallaase...oiskin hirmu hyöä, ett tehtäisiin sitä yhtenäistä. _Tai ett..ei oo pakko lähtee kauheen materiaaliavaraston kanssa, ett mettä itsessäänhän tarjoo sen kaiken tarvittavan materiaalin. Ett ei tartte olla, mutt ...mitä ylemmäs mennään pitää olla kuitenkin se opetuksellinen sisältö. (H5)

Kuten haastateltava 5 kertoi, metsän tarjoamia materiaaleja käytettiin myös. Opettajien opetussuunnitelmaan pohjautuva opetus tavoitteineen ja sisältöineen näkyi siinäkin, että materiaaleja valmistettiin tukemaan eri oppiaineiden sisältöjen oppimista, vaikka oppimisympäristönä oli ulkoluokka.

Rakenteelliset tekijät eli lukujärjestyksen toimivuus mainittiin yhtenä ulkona opettamisen edellytyksenä. Ulkoluokka- toimintaan tarvittiin parin - kolmen tunnin yhtäjaksoisia koko omanluokan tunteja eli ”nää on niinku sellaiset, ett se (ulkoluokka-toiminta) on oikeesti mahdollista.” (H5). Ulkona opettaminen

oli kaikille haastateltaville luonteva tapa opettaa, tapa tehdä työtä. Ulkona opettaminen oli osa opettamisen kokonaisuutta.

Ulkona ja luonnossa oppiminen on sitä perussettiä, että kuuluu vahvasti siihen opettamiseen, että sitä ei es tajuu eritellä erikseen, kun se on minun tapa toimia, minun tapa opettaa. (H5)

Ulkona opettamista ei haluttu nähdä erillisenä toimintana luokassa tehtävään opetukseen verrattuna, vaan sen katsottiin olevan luonteva osa opetusta ilman ulkona opettamisen nostamista jalustalle ja luokassa tapahtuvan opettamisen vähättelyä.

5.2 Oppiminen toiminnan ja kokemusten kautta

Kaikki haastattelemamme opettajat painottivat ulkona tapahtuvan oppimisen olevan toiminnallista ja kokemuksellista. Heidän mukaansa toiminnallisuus ja tekemällä oppiminen tulevat itsestään mukaan, kun oppitunti tapahtuu ulkoluokassa. Haastateltava 1 kertoi ulkona tapahtuvan oppimisen pohjautuvan toimintaan ja kokemuksellisuuteen. Hänen mukaansa toiminnallisesti tekeminen on kokonaisvaltaisempaa kuin pelkkä ”kynällä kirjoittaminen”. Hänen mielestään oppilaat käyttävät enemmän ”aivokapasiteettiaan” toiminnallisessa oppimisessä ja oppiminen siirtyy tehokkaasti ulkoa sisään luokkaan.

Että tämmönen tekemällä oppiminen kyllähän se on se, siihen mä oon aina uskonu. (H4)

Neljä kuudesta haastateltavasta (3, 4, 5 ja 6) kertoivat ulkona tapahtuvan opetuksen hyödyttävän eri tavoilla oppivia oppilaita. Haastateltava 5 mainitsi erityisen tuen oppilaiden löytävän usein vahvuuksia juuri ulkona tapahtuvassa opetuksessa, jossa toiminnallisuus korostuu. Vahvuuksien löytyminen ja itsetunnon vahvistuminen ja itsetuntemuksen lisääntyminen ulkona oppiessa koettiin tärkeiksi seikoiksi opetuksen ulos viemisessä.

On niin paljon lapsia jotka oppii nii eritavalla, että joillekkin tämmönen on niinkö tosi kivaa, että huomaa oikein, että täällä (luokassa) ne voi olla vähän semmosia, että ei oikein tiiä, mutta sitten siellä luonnossa ne jotenki hoksa. (H4)

Ja just se tosissaan, et ne oppilaat pääsee loistamaan mitkä tääl (luokassa) ei välttämättä pääse. (H5)

Että kyl mie niinku tykkään, että meillä on erilaisia oppijoita, että on ihan hyvä tarjota erilaisii tapoi oppii. (H6)

Tämä erilaisten oppijoiden huomioimisen näkökulma oli haastatelluista opettajista yksi hyvin tärkeä syy siihen, miksi he pitivät ulkona opettamista niin merkityksellisenä. Opettajien kiinnostus oppilaiden oppimista ja hyvinvointia kohtaan tuli selkeästi ilmi heidän kertoessaan omasta opettajuudestaan ja käsityksistään oppimisesta.

5.2.1 Aistit herkistyvät

Neljä kuudesta haastateltavasta puhui aistien käytön tehostumisesta ulkona ja sen myötä tapahtuvasta havaintojen tekemisestä. Arvosen (2014) ja Rappen ym. (2003) mukaan luonnossa aistit herkistyvät kuulemaan, näkemään, tuntemaan ja haistamaan. Luonnossa lapsi saa käyttää kaikkia aistejaan. (Arvonen 2014, 12; Rappe ym. 2003, 86–87.) Parikka-Nihti ja Suomelan (2014) mukaan erilaiset ympäristöt tarjoavat erilaisia mahdollisuuksia havaintojen tekoon, esimerkiksi geometriaan liittyviä perusmuotoja voi etsiä sekä rakennetusta että luonnonmukaisemmalta alueelta. Ilmiöiden ymmärtämistä auttaa ympäristön muutosten seuraaminen. Oman havainnon, kokemuksen ja ihmettelyn kautta opitut asiat jättävät lapseen syvemmän muistijäljen kuin tietokoneelta katsottu ja saatu tieto. (Parikka-Nihti & Suomela 2014, 90.)

Ulko-ympäristössä tehtävä havainnointi ja tutkiminen herättää usein oppilaan oppimisen innon. Esimerkiksi metsän monimuotoinen ympäristö herättää oppilaiden luontaisen kiinnostuksen ja halun tutkia ympäristöstä löytyviä heille uusia asioita. Kun oppilaan kiinnostus uutta ympäristöä kohtaan nousee, myös hänen motivaationsa uuden oppimiselle kasvaa. (O'Brien 2009, 51.) Haastatellut opettajat puhuivat "ahaa-elämyksistä", "hoksaamisesta" ja "lasten ihmettelyn" tärkeydestä. Ulkona haluttiin antaa tilaa oppilaiden kysymyksille ja ihmettelylelle.

Ei tarvi sitä kirjaa lukea vaan sen voi niinkun ihan itekin hoksata sellaisen jutun. (H3)

Et aina koitetaan silleen että jäis aikaa sille niinku...ihmettelylle ja hämmästelylle, ku aina löytyy joku koppakuoriainen ja milloin mikäkin. (H6)

Haastateltava 4 koki oppilaiden ihmettelyn ja omien havaintojen tekemisen tehostavan asioiden muistamista, ja usein ulkona havaitusta asiasta tai ilmiöstä keskusteltiin jälkikäteen luokassa ja kotona.

Ehkä se on semmosta, enemmän semmosta, ahaa, tuolla ulkona. Että ne (oppilaat) vähän niinku hoksaa...sitten ne voi alkaa keskusteleen niistä vähän niinku jälkikäteen...että hei, eilenkin kun käytiin ulkona ismän kanssa, ni mekin nähtiin semmosia jälkiä. (H4)

Haastateltava 2 mainitsi ulkona opettamiseen liittyvän läsnäolon merkityksen. Hänen mukaansa ulkona läsnäolon taito ja ”hetkessä eläminen” korostuvat kun asioita pysähdytään ihmettelemään ja aistimaan.

Mistä mä ite tykkään, on havaintojen tekeminen oikeesti ulkona. Tutkitaan millaista on puun pinta ja onko ulkona kylmää, eikä vaan lueta niitä asioita kirjasta. Koetaan ja ollaan siinä läsnä, ihmetellään ja havainnoidaan. (H2)

Haastateltava 5 korosti erityisesti tilanteeseen tarttumista ja puhui ”luonnosta lumoutumisesta”. Hänen mukaansa ajan häviäminen ja esimerkiksi liikenteen melun jääminen täysin huomion ulkopuolelle tapahtuvat säännöllisesti ulkona oppimisen yhteydessä.

Mie oon aina oppilaille sanonu, että me niinku lumoudutaan luonnosta. Me saadaan siitä niin paljon...tavallaan niinku aika häviää et ensin huomaa sen kaiken liikenteen melun...ja sitku siellä on, niin tavallaan kaikki se katoaa. (H5)

Arvonen kertoo (2014, 21) termistä lumoutumisen kokemus. Se on ympäristöpsykologien tuoma termi, joka tarkoittaa tilaa, jossa ihmisen koko tarkkaavaisuus kiinnittyy luonnon elementteihin tai yksityiskohtiin. Lumoutumisen kokemus voi koskettaa vaihtelevasti kaikkia aisteja. Lumoutumisen hetkessä tuntuu kaikki olevan kohdallaan. Luonto herättää tahattomasti tarkkaavaisuuden ilman ponnisteluja ja tietoista keskittymistä. (Arvonen 2014, 21.)

5.2.2 Elämyksellisyys ja oppimisen ilo

Haastatellut korostivat myös ulkona tapahtuvan oppimisen elämyksellisyyttä ja autenttisia kokemuksia, joita he pitivät tärkeinä oppimisen edistäjinä. Haastatel-

tavat 1, 3 ja 5 mainitsivat ulkona tapahtuvassa opetuksessa tärkeäksi oppimisympäristön autenttisuuden. Haastateltavan 5 mukaan on ihan erilaista päästä ulkona katsomaan, kuuntelemaan ja koskettamaan asioita kuin katsoa niitä iPadilta tai kirjasta. Hän korosti puheessaan sitä, kuinka ”livenä” näkeminen on huomattavasti elämyksellisempää kuin painetusta tai virtuaalisesta kuvasta katsominen. Elämyksellisyyden pidettiin olevan tehokas keino oppimisen syvenemiseen ja edesauttavan parempaa asioiden muistamista ja sisäistämistä. Opettajat kokivat tärkeäksi, että he voivat tarjota oppilaille mahdollisuuden kokea elämyksiä oppimisen syventämiseksi.

Semmosia...niinku ihan huikeita elämyksiä, mitä siellä (ulkona) tulee. Se niinku lähtee ihan lapasesta. (H1)

...ehkä se on mulle sellanen niinku elämyksellisyys, jonka oppilaat voi kokea. Ja että he saa niinku irti enemmän asioista, jotka he sitten muistaa, kun he lähtee täältä peruskoulusta pois. (H3)

Elämyksellisyyden ja toiminnallisuuden katsottiin myös edesauttavan oppimisen iloa ja motivaatiota. Viisi kuudesta haastateltavasta mainitsi oppimisen ilon olevan tärkeä osa ulkona oppimista ja ulkona oppimisen koettiin edesauttavan oppilaiden motivaatiota opittavia asioita kohtaan. Kaikille haastateltaville ulkona opettamisessa oli tärkeää, että oppilaat tuntuivat pitävän siitä. Haastateltava 5 korosti sitä, kuinka ilon kautta oppiminen on hänen mukaansa tehokas tapa oppia.

Tulee niinku sitä elämyksellisyyttä ja just sitä iloo ni sen toiminnallisuuden, tekemisen kautta se oppiminen sjuuu tavallaan niinku itsestään ja on hauskaa, motivoivaa ja tehokasta...Että tää on niinku just sitä miten oppilaat oppii. (H5)

Parikka-Nihti ja Suomela (2014) toteavat, että kun oppilaan omaan kokemukseen ja toimintaan yhdistetään vuorovaikutus sekä tiedon jakaminen toisten lasten kanssa voidaan selkeästi vaikuttaa oppimisen mielekkyyteen. Oppimisen perustana pitäisikin olla ilon tunne siitä, että hallitsee uuden tiedon tai taidon. Ilon tunteella on monia oppimisen laatua parantavia vaikutuksia. Ilo kiinnittää oppilaan oppimisprosessiin, parantaa ongelmien ratkaisukykyä, lisää ajattelun monimuotoisuutta ja loogista päättelykykyä. Ilo on positiivinen tunne, joka kehittää

yksilöä ja yhteisöä sosiaalisen vuorovaikutuksen kautta. (Parikka-Nihti & Suomela 2014, 90–91.)

Myös Hasanen ja Vähäsarja (2019, 68) ottavat kantaa lasten luonnossa tapahtuvaan oppimisen iloon. Uusien asioiden oppiminen luonnossa innostaa lapsia. Kokemus omasta kyvykkyydestä ja pystyvyydestä vahvistuu erilaisten luonnossa suoritettujen haasteiden myötä. Kun lapsille annetaan mahdollisuus kokeilla erilaisia fyysisiä haasteita ilman tiukkoja ohjeistuksia ja ilman kritiikkiä, lapset saavat onnistumisen kokemuksia ja luottaminen omiin kykyihin vahvistuu. Piispanen (2008) kertoo, että oppimisen ilo, vuorovaikutteisuus, kannustava palaute ja myönteiset kokemukset ovat edellytyksenä myönteisen opiskeluasenteen ja myönteisen minäkuvan kehittymisessä. (Piispanen 2008, 147)

Kaksi haastatelluista (3 ja 4) kertoivat oppilaiden lähtevän ulkoluokkaan hyvällä mielellä, vaikka luokassa oli myös muutama oppilas, jotka eivät aina olleet kovin innoissaan ulos lähtemässä. Haastateltava 2 kertoi, että ”oikeestaan mut on yllättänyt se, miten lapset tykkää siitä (ulkoluokka toiminnasta) semmonsella kurjallakin kelillä”. Haastateltava 3 mainitsi oppilaiden olevan yleensä innostuneita lähtemään ulkoluokkaan, mutta hän mainitsi myös muutamasta epäonnistuneesta kokemuksesta. Lähinnä epäonnistuneet kokemukset johtuivat oppilaiden vääränlaisesta pukeutumisesta sääolosuhteet huomioiden.

5.3 Hyvinvointia ulkoluokasta

Tässä luvussa tarkastelemme aineistosta noussutta hyvinvoinnin näkökulmaa. Aineistosta nousi esiin sosiaaliseen, fyysiseen ja psyykkiseen sekä työhyvinvointiin liittyviä näkökulmia.

Haastattelemamme opettajat näkivät hyvinvoinnin ulkona oppimisessa hyvin monipuolisesti. Opettajat edistivät omalla toiminnallaan sosiaalisten taitojen kehittymistä ja suunnittelivat opetusta niin, että se tuki sosiaalisten taitojen vahvistumista. Toisaalta he luottivat leikkiin ja ympäristön tuomiin mahdollisuuksiin. Fyysiset taidot kehittyvät luonnossa liikkeessä automaattisesti. Opettajat

pyrkivät myös lasten psyykkisen hyvinvoinnin ja oppimisen ilon lisäämiseen. Lisäksi opettajien oma jaksaminen ja työhyvinvoinnin näkökulma nousi aineistosta.

5.3.1 Sosiaalinen hyvinvointi

Kaikki haastateltavat kertoivat, että oppilaiden sosiaaliset taidot ja ryhmätyötaidot kehittyivät. Ulkoluokka mahdollisti kokonaisvaltaisen tekemisen ja toimimisen yhdessä. Opettajat käyttivät paljon työtapana pienryhmissä toimimista. Kolme haastateltavista kertoi, että luokan yhteishenki oli erityisen hyvä. Yksi haastateltavista (H4) mainitsi, että lapset auttavat toisiaan.

Ja sitte mie haluan aina korostaa sitä yhdessä tekemistä. Et se on niinkun se pointti. Ett me ollaan, mie oon mukana siinä tekemisessä ja oppilaat yhdessä tekee. (H5)

Koko ajan toiminta on sellasta yhdessä tekemistä. Ryhmätyötaidot paranee ja ehkä tomonen vuorovaikutteisuus on koko ajan siinä läsnä. Niin opettajan ja oppilaitten välillä kuin oppilaitten välillä sitt keskenään. (H2)

Semmoset pitemmän ajan vaikutukset mun mielestä on selkeesti, sekä tää että toi rinnakkaisluokka, niin on hirveen hyvää luokkahenki. ...he työskentelee älyttömän hyvin, missä tahansa ryhmissä ja parissa. Oikeestaan koskaan kukaan ei valita, että en oo ton kans tai mitään. Ja kaikenkaikkiaan niil on tosi tiivis se luokkahenki ja uskaltaisin väittää, että iso osa on sillä ulko-työskentelyllä. – Ett mul ei oo ikinä ollu tämmöstä luokkaa, missä ois näin tiivis ryhmähenki. (H6)

Yhdessä tekeminen ja toimiminen on ulkona tärkeää. Siellä täytyy ottaa huomioon oman toiminnan vaikutukset toisiin ihmisiin. Esimerkiksi metsässä kulkiessa on huolehdittava, ettei taivutettu oksa osu takana tulevaa kasvoihin. Tällaiset pienet asiat edesauttavat sitä, että oppilaat kiinnittävät enemmän huomioita toisiinsa ja omaan tekemiseensä yhteisön näkökulmasta. (O'Brien 2009, 50.) Fox ja Avramidis kertovat kuinka ulkona oppiminen edesauttaa emotionaalisia ja käyttäytymisen ongelmia omaavien oppilaiden positiivisten käyttäytymismallien oppimista. Positiiviseen käyttäytymiseen johtavat ulkona tapahtuvan oppimisen seurauksena vahvistunut itsetunto ja ryhmässä toimimisen oppiminen. (Fox & Avramidis 2006, 273, 278; O'Brien 2009, 50.) Yhdessä työskentely vahvistaa sosiaalisia suhteita ja solidaarisuuden tunnetta luokan sisällä. Yhteistyö luokkatove-

rien kanssa korostuu ulkona luonnossa tehdyissä aktiviteeteissa. Ulkona yhteistyö koettiin tärkeämmäksi kuin kilpailu luokkakaverien kesken. Luonnossa tapahtuvan yhteistyön on todettu edistävän kiusaamisen ja ulkopuolelle jättämisen vähenemistä. (Hasanen ja Vähäsarja 2019, 68).

Rappen ym. (2003) mukaan työskentely ulkona rikkoo luokkaympäristössä olevia struktuureja ja mahdollistaa oppilaiden roolien muuttumisen. mukaan luonto ei ole koskaan valmis, joten se tarjoaa lapselle mahdollisuuden käyttää omaa luovuuttaan toimiessaan. Sosiaaliset suhteet avartuvat ja hioutuvat yhdessä toimien. Ympäristö ulkona tarjoaa mahdollisuuksia rikkoa ja laajentaa sosiaalisia hierarkioita. (Rappe ym. 2003, 83-86.) Kaksi haastateltavista kertoi, että oppilaat ovat erilaisia ulkona kuin sisällä. Yhden haastateltavan (H3) mielestä ryhmän hallinta ulkona oli helppoa, koska paikka oli oppilaillekin erilainen kuin tuttu luokka. Ohjeita myös kuunneltiin hyvin. Haastateltava 3 kuvasi, miten sisällä passiivinen oppilas onkin ulkoluokassa avainroolissa.

Ja sitte sellaset oppilaat, jotka on ehkä sellasia syrjäänvetäytyviä luokassa, niin he saattaa-kin loistaa sitte siellä ulkona. Että siellä tuleekin sellasia juttuja, ette he sen osaa ja voi tehdä. Ja voi jopa tällasia porukan johtamishommiakin nousta esiin...ett oppilaat saa erilaisia rooleja siellä. (H3)

Luonto houkuttelee käyttämään mielikuvitusta ja leikkimään. Kauppisen (2013) mukaan draamassa ja leikissä siirrytään toiseen todellisuuteen ja toisenlaiseen kontekstiin. Leikissä toimintasäännöt ovatkin toisenlaiset kuin tavallisessa toiminnassa ja leikki vaikuttaa vahvasti ajatteluun. (Kauppinen 2013, 25.) Häyrinen (2018, 82) toteaa kaikenikäisten oppilaiden innostuvan leikkimään luonnontilaisessa metsikössä. Metsikkö saa mielikuvituksen valloilleen ja oppilaat innostuvat esimerkiksi suunnittelemaan, rakentamaan ja kaivamaan. Kaksi haastateltavista (H2 ja H4) nosti esiin mielikuvituksen rikastamisen ulkoluokkatoiminnan myötä. Haastateltava 4 kertoi, että lapset tarvitsevat opettajan apua leikin keksimiseen. Mielikuvitus on vähän hukassa.

Koska täällä luokassa ennen musta tuntu, että täälläkin ne kerkes vähän enemmän jottain leikkii, mutta tuntuu, että nyt ei kerkee. Mutta tuolla (metsässä) ku me mennään niin joka kerran me leikitään. Ja sitte semmonen mielikuvitus. Tuolla ulkona pystyy käyttään eri tavalla mielikuvitusta ja -että kyllä nämä on merkinny tosi paljon, ihan tämmöset perusasiat. (H4)

Se metsäympäristö tarjoaa semmosia mahdollisuuksia mielikuvituksen kehittämiseksi ja seikkailulle. (H2)

Se, miten ihanasti nää isotki oppilaat heittäytyy mukaan. Nyt etenki huomaa, että nää alkaa olla isoi, ett eihän ne tos välitunnit voi mitään leikkii, koska se on noloo. Kun ne ei voies laittaa ulkohousui, koska se on noloo. Mut sitt kun me kävellään toi viissataa metrii tohon metsään, mis heit ei kukaan nää, ni sitten he voi kuitenkin rakentaa majaa ja leikkii keppikauppaa ja kiivetä puuhun. (H6)

O'Brienin (2009) mukaan ulkona oppilaat käyttävät enemmän mielikuvitustaan ja leikit ovat mielikuvituksellisesti vapaampia kuin sisätiloissa. Lapset ovat ulkona luovempia ja luontoympäristö antaa tilaa erilaiselle ajattelulle ja saa sisätiloissa pidättyväisempien lapsien ajattelun heräämään ja monipuolistumaan. (O'Brien 2009, 52.) Haastateltavat pitivät mielikuvituksen ruokkimista tärkeänä oppilaan ajattelun kehittymiselle ja luovan ajattelun synnylle. Mielikuvitus antaa mahdollisuuksia uusien asioiden huomaamiselle tutussa ympäristössä.

5.3.2 Psyykkinen hyvinvointi

Metsässä voi kehittää myös erilaisia tunnetaitoja. Yksi haastateltavista (H1) kertoi, että heillä on käytössä positiivinen pedagogiikka, sekä sisällä että ulkona. Salonen (2010) kertoo, että tunteet vaikuttavat siihen, mitä havaitsemme ympäristöstä. Ihmiset, jotka olivat ensin katselleet luontokuvia, havaitsivat tunnekuvista ilon nopeammin kuin kaupunkikuvia katselleet. Kaupunkikuvia katselleet tunnistivat nopeammin kielteiset ilmeet, vaikka myönteiset ilmeet olivat myös koko ajan mahdollista havaita. Luontoympäristöllä on myönteinen vaikutus ryhmän tunneilmapiiriin. Ihmiset reagoivat havaitsemaansa toisen tunnetilaan vastavalla tunnereaktiolla; tunteet siis tarttuvat. (Salonen 2010, 28 – 30.)

Kaksi haastateltavista (H5 ja H6) nosti esiin sen, että erilaisilla oppilailla on ulkona tilaa ja mahdollisuuksia purkaa energiaa, jolloin keskittymiskyky luokassa paranee.

Nämä keskittyy paremmin, meillä on hiroeen rauhallisia aina nää ulkoluokan jälkeiset tunteet. Ja he jaksaa keskittyä hyvin. (H6)

Aivojen kehityksessä on tapahtunut viimeksi muutoksia noin 10 000 vuotta sitten. Luonnossa aivot kuittaavat helpommin kaikki hyvin- tunnelmaa kuin kaupunkiympäristössä. Luontoympäristön hyödyntäminen lapsen fyysisenä ja sosiaalisena ympäristönä mahdollistaa rauhoittumisen, rentoutumisen, virkistymisen, itsetunnon vahvistumisen, minäkuvan selkiintymisen ja stressioireiden hettumisen. (Arvonen 2014, 13.)

5.3.3 Fyysinen hyvinvointi

Liikkuminen ja toiminnallisuus tulevat automaattisesti ulkoluokissa opiskeltaessa. Yksi haastateltavista (H5) nosti esiin tutkimuksen, jonka mukaan aivojen aktiivisuus kohoaa liikunnan jälkeen. Hartigin (2016) tutkimuksen mukaan luontokävely kognitiivista aktiivisuutta vaativien tehtävien tekemisen jälkeen palautti nopeasti sykkeen ja verenpaineen. Tämä näkyi selvästi parempana luontoympäristöissä kuin kaupunkiympäristöissä. Luontoryhmässä selviydyttiin myös kävelyn jälkeen keskittymistä vaativista tehtävistä paremmin kuin kaupunkiryhmässä. (Salonen 2010, 29 – 30; Hartig 2016, 273 – 277.)

Yleensäkin sillä, että kaikenlainen liikkuminen tässä istuvassa kulttuurissa on kyllä hyödyksi. Ja ..sitte toki taas ett meillä on ne tutkimustulokset, mitkä...tukee sitä, että myös opitaan paremmin tekemällä ite tai liikunnan jälkeen aivot toimii paremmin. Mull on tuoll seinässäkin oppilaille noi aivokuvat, aivojen aktiivisuus ennen ja jälkeen liikunnan. (H6)

Liikunnan lisääminen tekee kaikille hyvää. Lähes kaikki haastateltavat kertoivat, että lapsilla on tarve liikkua ja istumista pitäisi vähentää.

Ja sitte ku ollaan siellä pulpeteissa niin sitt ei jakseta siellä istua ja olla. Ja pitäs päästä liikkumaan. (H3)

...Motoriset taidotahan, tuolla ulkonahan ne tulee, siellä kun leikitään, ...Siellä... se maastokin on just semmosta, että siellä on kallioo ja siellä on puuta ja siellä on kuoppia; että siinähan se tulee itsestään, kun ...leikitään siellä ja hypitään ja pompitaan. (H4)

Motoriset taidot kehittyvät ja liikuntaa tulee luontevasti, kun ollaan ulkoluokassa opiskelemassa. Arvosen (2014) mukaan metsässä liikunta tulee aivan luonnostaan. Metsä on paras kuntosali ja metsässä liikkuminen kehittää tasapainoa ja koordinaatiota. Kestävyys lisääntyy, kun on mahdollista liikkua metsässä. Liikunnan rasittavuuden voi valita oman kunnan mukaan. Metsässä liikkuminen

edistää sydämen, hengitys- ja verenkiertoelimistön terveyttä sekä vahvistaa syviä vartalon asentoa ylläpitäviä lihaksia. (Arvonen 2014, 26-27.)

5.3.4 Työhyvinvointi

Luonnossa oleskelu vaikuttaa niin oppilaisiin kuin opettajiin. Arvosen (2014) mukaan myönteiset kokemuksen lisääntyvän jo verrattain vähäisestä viheralueiden käytöstä. Elvyttävään luontokokemukseen on todettu liittyvän tuttuuden, turvallisuuden ja rentoutumisen elementtejä sekä luonnon kauneudesta nauttimista. Luonnon elvyttävät mekanismit käynnistyvät tahdosta riippumattoman eli parasympaattisen hermoston kautta. Eli elpymistä tapahtuu luonnossa, vaikka ei olisikaan erityisesti luontoihminen. Luonnossa liikkuminen vaikuttaa positiivisesti tunteisiin, mielialaan ja itsetuntoon. Nuorilla luonnon vaikutukset itsetuntoon olivat suuremmat kuin aikuisilla. Kevyt luontoliikunta lisäsi positiivisia vaikutuksia. (Arvonen 2014, 20 – 21.) Salonen (2013) kertoo, että luontokokemus voi auttaa palautumaan uupumuksesta tarkkaavaisuutta vaativan tehtävän jälkeen tai elpymään stressistä, jolloin ihminen palautuu ylikuormittavasta tilanteesta sekä fysiologisesti, psyykkisesti että toiminnallisesti. Elpymiskokemukset olivat selvästi vahvempia mieluisissa luontoympäristöissä kuin mieluisissa kaupunkiympäristöissä. (Salonen 2010, 24 – 25.)

Luonnossa pidetyt oppitunnit vaikuttavat elpymiseen ja edistävät työhyvinvointia. Haastateltavat 2, 6 ja 4 kertoivat ulkoluokkien mahdollistavan rauhoittumisen ja voimaantumisen työpäivän aikana. Piispanen (2008) mukaan rauhallisuus on yhteydessä mielihyvän tunteeseen. Tunteen kokemiseen vaikutti esteettisesti miellyttävä ympäristö. (Piispanen 2008, 144)

...miten siellä on semmonen rauha. Vaikka mulla olis mukana ne neljäkymmentä oppilasta, niin ett miten siellä on sillai – me päästään semmoseen omaan kuplaan ja tää kaikki maailman häly jää ulkopuolelle. (H6)

Mää saan siitä ite paljon, ku kävelee sinne (metsäpaikalle) ja miettii, että onpas ihanaa, nyt mä saan olla tämän päivän tässä näin, näitten lasten kanssa metsässä. Ite rauhoittuu...huomaan, että saan voimaa siitä luonnosta ja siitä rauhoittumisesta. (H4)

Kaikki haastateltavat nostivat esiin, että ulkona tapahtuva opetus oli kivaa ja innostavaa. Salovaaran ja Honkosen (2013) mukaan työn kokeminen merkitykselliseksi ja vaikuttavaksi kuuluu innostavan työn piirteisiin. Tunteilla on tapana levitä muihin ihmisiin ja iloa ja innostusta kokeva opettaja tai oppilas tartuttaa sitä myös muihin. (Salovaara & Honkonen 2013, 133–135) Haastateltava 2 kertoi, että ulkoluokassa näkee, miten lapset nauttivat ulkona oppimisesta. Tämä positiivinen palaute lisää voimia jatkaa ulkoluokkatoimintaa. Yksi haastattelukysymyksistämme oli, mikä on yllättänyt sinut ulkona opettamisessa. Tässä yhteydessä saimme vastaukseksi, ”että se on näin kivaa!” (H 4 ja 6) sekä haastateltavan 1 sanoin ”että, sitä jaksaa olla aina vaan yhtä innostunut!” Haastateltava 2 liitti tähän vielä sen, että lapset nauttivat toiminnasta, jolloin opettaja sai positiivisen palautteen kautta voimia työhön.

Mutta se, että ulkon on niin kivaa, ja sitte näkee sen, että lapset nauttii siellä olla ja se antaa sitten voimia tätä jatkaa. (H2)

Haastateltava 3 kertoi, että oppimisympäristöjen laajentaminen lähiympäristöön tukee työhyvinvointia ja monipuolistaa opetusta.

Koitaa aina sanoa opettajille sitä, että se antaa itellekin niin paljon. Se helpottaa omaakin työtä, jos lähdet tonne muualle ja siel on muita ihmisiä jotka voi kertoa ja auttaa ja muita ympäristöjä. Niin sitä voi saada tosi erilaista ja kivaa siitä omasta opetuksesta. ett mä luulen ja toivon, että siihen ollaan heräämässä, että lähetään pois luokahuoneesta. (H3)

Haastateltujen opettajien mielestä opettajan oma hyvinvointi koettiin tärkeäksi työssäjaksamisen kannalta. Ulkona tapahtuvan opetuksen koettiin edesauttavan omaa jaksamista ja antavan voimia vaativassa ja ajoittain hyvin hektisessä opettajan työssä. Ulkona oppitunteja keskeyttäviä häiriöitä ja muuta hälinää koettiin olevan selvästi vähemmän kuin luokkaopetuksessa. Haastateltava 6 mainitsikin jatkuvat keskeytykset yhdeksi henkisesti kuormittavaksi tekijäksi, joilta ulkoluokassa vältyttiin. Laineen ja Kettusen (2018) mukaan luonto on monipuolisempi oppimisympäristö kuin luokahuone. Ulkona opettaminen vaikuttaa opettajan työssä jaksamiseen esimerkiksi sen takia, että luonnossa ei ole meluhaittoja eikä sisäilmaongelmia. (Laine & Kettunen 2018, 12.) Oppimisympäristöjen tulee olla turvallisia ja terveellisiä kaikille ja edistää tervettä kasvua ja kehitystä (POPS, 30).

5.4 Kohti vahvaa luontosuhdetta

Aineistostamme nousi esiin opettajien oman luontosuhteen merkityksellisyys ja henkilökohtainen tärkeys, sekä sen vaikutus heidän kasvatustajatuunsa. Opettajilla oli ulkoluokka toiminnassaan aina mukana ympäristökasvatuksellinen ja oppilaan luontosuhteen kehittämisen näkökulma. Tässä luvussa käsittelemme opettajien omaa luontosuhdetta ja oppilaan luontosuhteen kehittämistä ulkoluokkatoiminnan myötä.

5.4.1 Opettajien oma luontosuhde

Viimeisenä haastattelukysymyksenä pyysimme haastateltavia kuvailemaan omaa suhdettaan luontoon. Kaikki haastateltavat kuvailivat luontosuhdettaan läheiseksi. Jokainen tykkäsi liikkua vapaa-ajallaan luonnossa, erityisesti metsässä. Retkeilyä ja vaeltamista kertoi harrastavansa kolme haastateltavista (H1, H2 ja H3). Kahdella haastatelluista oli partiotaustaa (H2 ja H5), ja he kokivat sen merkitykselliseksi tekijäksi oman luontosuhteensa syntyyn. Haastateltavat 5 ja 6 mainitsivat lapsuuden kokemukset tärkeiksi tekijöiksi heidän luontosuhteensa rakentumisen suhteen. Kaikki muutkin haastateltavat (H1, H2, H3 ja H4) kertoivat olleensa aina ”ulkoihmisiä” tai ”erähenkisiä”.

Kolme kuudesta haastateltavasta (H3, H4 ja H6) kertoivat luonnossa olemisen ja liikkumisen olevan tärkeä osa jaksamista ja tuovan heille lisää energiaa arkeen. Haastateltava 6:n mukaan ”pinna kiristyy” jos meni useampi päivä, ettei hän päässyt tai ehtinyt metsään oleilemaan tai liikkumaan.

Että mä lähen sinne, kun mä haluan saada itseni tasapainoon ja haluan niinku saada energiaa. Ja olla siellä, ihan kun menis jonkun syliin olemaan. (H3)

Että kyllä jos ei luontoon pääse, ni tuntuu, että jotenki ei voi kauheen hyvin...Että oon kyllä suurkuluttaja, luonnon suurkuluttaja (H4)

Väittäisin, että myö kaikki lataudutaan siel luonnossa. (H6)

Haastateltavat 4 ja 6 kertoivat mielipaikoistaan luonnossa. Mielipaikoiksi mainittiin esimerkiksi metsä ja meren ranta. Haastateltavalle numero 4 tärkeää oli kokemus rauhasta ja yksinolosta, ilman hälinää ja muita ihmisiä. Estolan ja Tiilikan

(2014) mukaan kokemukset paikoista kietoutuvat identiteettiimme ja paikoilla on erilaisia merkityksiä ihmisen eri elämänvaiheissa. Luontosuhde ja paikkatietoisuus kietoutuvat yhteen. (Estola & Tiilikka 2014, 55.)

Tyrväisen, Silvennoisen, Korpelan & Ylenin (2007) sekä Salosen (2010) mukaan luontomielipaikka sijaitsee usein metsä- tai luontokohteessa. Eniten arvostetaan luonnon tarjoamia ulkoilu - ja liikuntamahdollisuuksia sekä esteettisiä elämyksiä. Rauha ja hiljaisuus koetaan tärkeäksi tekijäksi. Lisäksi arvostetaan luontoon liittyviä tuoksua ja ääniä, tilan ja vapauden tunnetta sekä luonnon tuomaa vaihtelua arkeen. Luontomielipaikkaan mennään usein rauhoittumaan, virkistymään ja nauttimaan. Ihmiset kokevat myös ajatusten ja tunteiden selkiintymistä sekä mielialan ja keskittymiskyvyn paranemista. Vahvinta elpyminen on laajoilla metsä- ja virkistysalueilla ja ranta-alueilla. Houkuttelevalla viheralueella on kasveja ja usein jokin vesielementti. Ryteikkö tai laajat nurmikkoalueet eivät houkuttele, ei myöskään esimerkiksi jyrkänne. Eli myös turvallisuuden tunne on tärkeää. (Salonen 2010, 25 – 27; Tyrväinen ym. 2007, 59 – 60, 63 – 65, 73).

No kyllä määhän ehkä tonne meren rannalle aina meen mieluiten, mutta onhan se metsä myös tosi ihana... Siellä missä saa olla rauhassa, missä ei oo muita ihmisiä. (H4)

Vahva kunnioitus luontoa kohtaan huokui kaikkien haastateltujen puheesta. Haastateltava numero 2 piti luonnon kauneudesta nauttimista merkityksellisenä ulkona opettamisessa. Yksi haastatelluista (H5) kertoi, kuinka hän haltioitui luonnon värikirjosta, kauneudesta, antimista ja rauhasta aina uudelleen. Luonossa pystyi osoittamaan tunteitaan ja tasoittaa mielialaansa. Luonto koettiin ympäristöksi, jota ilman ei olisi mahdollista elää.

5.4.2 Oppilaan luontosuhteen kehittyminen

Haastateltava 5 painotti erityisesti opettajan oman luontosuhteen merkitystä siihen, miksi hän haluaa tarjota oppilaille mahdollisuuden kehittää omaa luontosuhdettaan.

Luontosuhde on sieltä jo rakentunu. Että niinku tullut itelle tärkeeks ja totta kai mikä on itelle tärkeetä, mistä itelle on saanu voimaa, nii halua oppilaille sitä samaa tuottaa. (H5)

Hänen mukaansa oli palkitsevaa seurata miten oppilaat rentoutuvat ja rauhoittuvat ulkona luonnossa.

Oppilaiden osallisuuteen ja vaikuttamisen mahdollisuuksiin liittyen haastateltava 5:n koulussa toimii ympäristöryhmä, jossa on jokaiselta luokalta edustajat. Ympäristöryhmä suunnittelee erilaisia luontoon, toiminnallisuuteen ja ympäristövaikuttamiseen liittyviä päiviä tai projekteja, kuten esimerkiksi pehmoeläinten ilmastomarssin ympäristöviikolla. Luonnosta huolehtimisesta ja hoitamisesta puhuivat kaksi haastateltavista (H2 ja H4). Heille oli tärkeää, että oppilaat oppivat keräämään roskat pois luonnosta ja ettei esimerkiksi turhaa muovia kannettu ulkoluokka päivinä mukana metsään. Haastateltava 2 kuvaili, kuinka hän pyrki opettamaan oppilaita huomioimaan ympäristöä pienillä teoilla ja haastateltava 4 kertoi luokan yhteisestä ploggaus- harrastuksesta.

Me ei jätetä roskia mejän luokan perässä luontoon. Että sillä tavoin pienillä teoilla pidetään huolta luonnosta. Ja luokassa esimerkiksi mä puhun siitä, että ei oteta kahta käsipyyhepaperia, kun ei tarvita. Voidaan ottaa vaikka puolikkaita. Ja lapset kyllä tykkää siitä, että he voi osallistua tällaisiin pieniin ympäristöasioihin. (H2)

Ja sitte meistä on tulle näitä ploggaajia...jotka ottaa aina roskia ku me nähään roska. Meillä on pussi ja me kerätään sitä mukaan ja viedään roskiin. Ja sitä toivoo, että ne oppis, että se jäis niille mieleen. (H4)

Koulutuksella on tärkeä rooli kestävän kehityksen tavoitteiden saavuttamiseksi (Hill 2012, 15). Hill toteaa artikkelissaan, kuinka 2000-luvun yhteiskunta joutuu muuttumaan kohti kestävämpää kehitystä kaikilla elämän osa-alueilla, myös koulutuksen suhteen. Ulkona opettamisen (*outdoor education*) yhtenä tärkeänä tehtävänä on kestäväan ajatteluun kasvattaminen. (Hill 2012, 15). Haastateltavat 4, 5 ja 6 mainitsivat, kuinka he halusivat kehittää oppilaidensa luontosuhdetta ulkona opettamisen avulla. Haastateltava 4 sanoi tekevänsä ulkona opettamista siksi, että haluaisi oppilaiden oppivan näkemään luonnon ihanuuden. Haastateltava 5 kertoi olevansa aina positiivisesti yllättynyt siitä kun ”näkee sen oppilaan luontosuhteen kehittymisen”. Haastateltava 6 halusi, että oppilaille kehittyisi vahva luontosuhde, jotta he kokisivat luonnon tärkeäksi ja heille heräisi halu sitä suojella. Hänen mukaansa ihminen ei selviäisi ilman luontoa, mutta luonto pärjäisi ilman ihmistä. Hän toivoi myös, että oppilaat kokisivat luonnon paikkana,

jonne voi mennä myös vapaa-ajalla. Koska hän koki luonnon itselleen tärkeänä paikkana, hän halusi oppilaidensa myös niin kokevan.

Chawla ja Flanders Cushing toteavat, kuinka nuorena koetut luontoelämykset sekä vanhempien ja opettajien antama roolimalli ovat avainasemassa siinä, että ihmiset kiinnostuvat luonnosta ja myöhemmin toimivat sen suojelemiseksi (Chawla & Flanders Cushing 2007, 440.) Häyrinen (2018, 102–103) kertoo erityisesti perheen vaikuttavan siihen, millaiseksi lapsen luontosuhde muodostuu. Oppilaat, joiden kuvailun mukaan heidän perheenjäsenensä eivät pitäneet luonnossa liikkumisesta ja oleilusta, eivät myöskään kokeneet itseään luontoihmisiksi. Haastattelemiemme opettajien puheessa kuului selkeästi heidän halunsa ja toiveensa siitä, että he toimisivat itse vahvoina roolimalleina oppilaiden luontosuhteen kehittymiselle.

Kasvattajan tulee tiedostaa kasvatuksen merkitys lapsen kasvamisessa kohti auttamisvastuuta. Kasvatettaessa kohti auttamisvastuuta, lapselle tulee halu auttaa ja suojella ympäristöä. (Värri 2019, 118.) Opettajilla on oma roolinsa siinä, millaiseksi oppilaiden käsitys ympäristön suojelusta muodostuu. Luokassa käytävät keskustelut ja esille nostetut puheenaiheet vaikuttavat oppilaiden ajatuksiin siitä, kuinka tärkeäksi he kokevat yhteisen ympäristömme suojelemisen. (Chawla & Flanders Cushing 2007, 442.) Haastatellut opettajat kertoivat, kuinka ulkona oppiminen herättää oppilaissa kysymyksiä ja keskustelunavauksia, joita voidaan yhdessä luokassa pohtia ja käydä läpi.

Hasanen ja Vähäsarja (2019, 63) toteavat Luonto lisää liikettä -hankkeen tutkimusraportissaan, kuinka lapset kertoivat haastatteluissa löytäneensä luonnosta uusia, itselleen merkittäviä asioita, kun heitä vietiin säännöllisesti luontoon liikkumaan. Useat lapset sanoivat myös innostuneensa ulkoilemaan enemmän metsässä järjestetyn toiminnan jälkeen, omalla vapaa-ajallaan. Hasanen ja Vähäsarja (2019, 72) puhuvat luonnossa liikkumisen puolesta koko perheen yhteisenä harrastuksena. Lapsien kuljettaminen järjestettyihin harrastuksiin vie aikaa ja rahaa ja vähentää perheen kesken vietettyä yhteistä aikaa. Luonnossa liikkuminen

ja erilaiset luontoaktiviteetit, joista lapset nauttivat ovat todennäköisesti mielekkäitä koko perheelle. Yhteinen ulkoilu ja liikkuminen luonnossa voi edesauttaa koko perheen, ja sitä kautta yhteiskunnan, hyvinvointia.

6 POHDINTA JA JATKOTUTKIMUSAIHEET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata ja tulkita opettajien ulkona opettamisessa merkityksellisiksi kokemia asioita. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää opettajien kokemuksia ulkona opettamisesta sekä opetussuunnitelman roolia ulkona opettamisessa ja oppimisessa. Lisäksi tutkimuskohteenamme oli opettajien oma luontosuhde. Aiheena tämä on meille erittäin tärkeä johtuen taustoistamme ja omasta arvomaailmastamme. Pidämme aihetta ajankohtaisena. Halusimme laajentaa ja syventää näkemyksiämme tämän tutkielman myötä. Haastattelemillamme opettajilla oli kokemusta ulkona opettamisesta ja heillä oli läheinen suhde luontoon. Tässä luvussa pohdimme tutkimuksemme keskeisiä tuloksia ja jatkotutkimuskohteita sekä arvioimme tutkimuksen luotettavuutta.

6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Muodostimme analyysivaiheessa neljä merkityskokonaisuutta kuvaamaan tuloksia. Ensimmäiseen tutkimuskysymykseemme opetussuunnitelman roolista ulkona opettamisessa saimme vastauksia merkityskokonaisuudesta ”opettajuus”. Toiseen tutkimuskysymykseen ulkona opettamisen merkityksellisyydestä saimme vastauksia kahden merkityskokonaisuuden kautta, jotka olivat ”opettajuus”, ”oppiminen”, ”hyvinvointi” ja ”luontosuhde”. Kolmanteen tutkimuskysymykseemme opettajan omasta luontosuhteesta saimme vastauksia ”luontosuhde” - merkityskokonaisuuden kautta.

Opetussuunnitelman (2014, 29) mukaan tilaratkaisujen kehittämisessä otetaan huomioon mm. sisäilman laatu ja tämä nousi voimakkaasti esiin vastauksissa siihen, miksi opetusta oli viety ulos. Vastauksista nousi esiin, että puolella opettajista oli ollut työpaikallaan sisäilmaongelma, joka toimi hyvänä perusteena säännölliselle ulkona opettamisen aloittamiselle. Osa opettajista ajatteli sisäilmaongelmaa myös oppilaiden hyvinvoinnin kannalta viedessään opetustaan enemmän ulos.

Tuloksista kävi ilmi, että ulkona tapahtuva opetus oli tavoitteellista ja suunnitelmallista. Opettajien mukaan opetussuunnitelman tavoitteet ja sisällöt on mahdollista saavuttaa opettaessa ulkona. Osa haastatelluista opettajista korosti ulkona ja sisällä tapahtuvan opettamisen tukevan toisiaan luontevasti. Heidän mukaansa myös monialaiset oppimiskokonaisuudet toteutuivat ulkona. Tuloksista ilmenee, että opettajat pitivät tärkeänä luovuutta ja joustavuutta. Materiaalien hankkimista ulkona opettamista varten pidettiin työläänä. Opettajat kokivat, että ulkona opettamiseen ei tarvinnut mitään erityistaitoja. Tulosten mukaan ulkona opettamisen haasteita ovat vaihtelevat sääolosuhteet, lukujärjestystekniset asiat ja valmiin materiaalin puute. Tuloksista ilmenee, että opettajat valmistivat ulkona oppimiseen soveltuvaa materiaalia paljon itse ja materiaali oli yhteisesti kaikkien opettajien käytettävissä. Vastauksissa korostettiin yhteistyötä oppilaiden huoltajien ja koulun henkilökunnan kanssa. Opettajien kokemusten mukaan huoltajat suhtautuivat ulkona opettamiseen positiivisesti. Vastauksissa osa opettajista kertoi selkeän struktuurin ja opetuksen rytmityksen ohjattuun ja vapaaseen toimintaa olevan tärkeää.

Toiminnallinen ja kokemuksellinen oppiminen nousi voimakkaasti esiin aineistosta. Opettajat kokivat toiminnallisuuden ja elämyksellisyyden liittyvän kiinteästi ulkona oppimiseen. Heidän mukaansa toiminnallisuus kuuluu itseltään selvästi ulkona oppimiseen. Opettajat kokivat toiminnallisuuden hyödyttävän erilaisia oppijoita ja kertoivat oppilaiden, että erilaiset oppimistyylyt ja vahvuudet pääsivät esille toiminnallisten työtapojen kautta. Aistien käyttö tehostui ja monipuolistui ulkona. Oppilaan kaikki aistit olivat käytössä havaintojen tekemisessä. Havainnointi ja tutkiminen herättivät oppimisen motivaation ja innon. Opettajien mukaan omien havaintojen tekeminen jätti syvempiä muistijälkiä tehostaen näin oppimista ja opittavien asioiden mieleen painumista. Myös elämyksellisyys mainittiin oppimista syventävänä tekijänä.

Ulkona opiskeltaessa korostui läsnäolon taito ja hetkeen keskittyminen, luonnosta lumoutuminen oli mahdollista ja muu maailma jäi taka-alalle. Tutkimustulosten mukaan elämyksellisyys ja autenttisuus nähtiin tärkeinä oppimisen

edistäjinä. Elämyksellisyys ja toiminnallisuus koettiin tärkeinä tekijöinä oppimisen ilon ja motivaation lisäämiseksi. Opettajat kokivat tärkeäksi, että oppilaat pitivät ulkoluokka-tunneista. Tutkimustuloksemme olivat yhdensuuntaisia Hasanen ja Vähäsarjan (2019, 68) tutkimuksen tulosten mukaan. Heidän tutkimukseensa haastatellut lapset kokivat uusien asioiden oppimisen luonnossa innostavaksi. Kokemus omasta kyvykkyydestä ja pystyvyydestä vahvistui erilaisten luonnossa tehtyjen haasteiden myötä.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa tavoitteeksi asetettu toiminnallisuus koettiin helpoksi toteuttaa ulkona. POPS:ssa esiin nousevat ympäristökasvatuksen ja kestävän kehityksen näkökulmat olivat opettajille tärkeitä syitä viedä oppilaat autenttiseen ympäristöön eli ulkoluokkiin. Ilmiöoppiminen ja monialaiset oppimiskokonaisuudet liittyivät kiinteästi ulkona oppimiseen. Opettajat kokivat, että ulkona tapahtuvassa opetuksessa toteutuivat opetussuunnitelman mukaiset tavoitteet ja sisällöt.

Hyvinvoinnin näkökulma nousi monipuolisesti esiin opettajien vastauksissa. Hyvinvoinnin he liittivät sekä yleiseen ihmisen hyvinvointiin, että työhyvinvointiin. Tuloksista ilmenee, että opettajat kokivat ulkoluokka -toiminnan vaikuttavan positiivisesti sosiaalisten taitojen kehittymiseen ja luokkahengen muodostumiseen. Tätä tulosta tukevat Foxin & Avramidiksen (2006, 273), O'Brienin (2009, 50) sekä Hasasen ja Vähäsarjan (2019, 68) tutkimukset, joiden mukaan positiivinen käyttäytyminen vahvistuu ulkona tapahtuvan oppimisen seurauksena ja ryhmässä toimimisen taidot kehittyvät. Ulkona oppiminen mahdollistaa myös erilaisiin rooleihin asettumisen. Opettajien mukaan ulkona oppilaat pystyvät irtautumaan tutuista rooleistaan ja toimimaan ilman luokkahuoneen aiheuttamia rajoitteita. Haastateltujen mukaan ulkona oppilaat leikkivät enemmän ja käyttävät enemmän mielikuvistaan. Metsässä myös vanhemmat oppilaat innostuivat leikkimään. Tutkimuksemme tulokset ovat samansuuntaisia O'Brienin (2009, 52) ja Häyrisen (2018, 82) tutkimustulosten kanssa. Heidän tutkimustuloksensa mukaan oppilaat käyttävät enemmän mielikuvitustaan ja leikit ovat sisälöltään rikkaampia ulkona.

Psyykkinen hyvinvointi nousi tutkimuksessamme esiin keskittymiskyvyn ja tunteiden osalta. Haastatellut kertoivat keskittymiskyvyn paranevan ulkoluokka -tuntien jälkeen. Tämä näkyi seuraavilla oppitunneilla oppilaiden rauhallisuutena ja opeteltavaan asiaan keskittymisenä. Fyysistä hyvinvointia koskien opettajat nostivat esille ulkona luonnostaan tapahtuvan motoristen taitojen monipuolisen kehittymisen. Opettajien mukaan liikunnan lisääminen koulupäiviin edisti oppilaiden hyvinvointia ja vähensi haitallista istumista. Työhyvinvoinnin näkökulma nousi vastauksissa esiin. Opettajat kokivat ulkona opettamisen mahdollistavan rauhoittumisen ja voimaantumisen työpäivän aikana. Tulosten mukaan opettajat pitivät ulkona opettamista innostavana ja mukavana. Vastauksista ilmenee, että opettajille on tärkeää nähdä oppilaiden innostus ja sen näkeminen auttaa heitä jaksamaan työssään. Jaksamista edesauttoi myös se, että keskeytyksiä ja muuta hälinää ei koettu olevan ulkoluokissa.

Kaikki haastatellut opettajat kuvasivat suhdettaan luontoon läheiseksi. Opettajat viihtyivät vapaa-ajallaan luonnossa ja kaikki kertoivat luonnon olleen tärkeä elementti lapsuudesta lähtien. He kuvailivat luontosuhteensa rakentuneen lapsuuden kokemusten myötä vahvaksi. Cantellin (2011, 332) ja Arvosen (2014, 29-30) mukaan luontosuhde rakentuu lapsuudesta lähtien, kuten myös tutkimuksessamme kävi ilmi. Puolet haastatelluista opettajista kertoi luonnossa liikkumisen ja oleilun olevan tärkeää jaksamisen kannalta. Heidän mukaansa luonnossa oleminen auttoi palautumaan stressistä ja toi heille lisää energiaa arkeen. Osa haastatelluista kertoi luonnon esteettisten arvojen olevan tärkeitä ja he halusivat myös oppilaiden oppivan nauttimaan luonnon kauneudesta. Ihmisen rooli osana luontoa tuli esille muutaman opettajan vastauksissa. Heidän mukaansa luonto tulee toimeen ilman ihmistä, mutta ihminen ei tule toimeen ilman luontoa. Värriin (2019, 108–109) ajatukset tukevat tätä näkökulmaa. Hänen mukaansa kasvatustutkimukseen tulisi kuulua ajatus siitä, että ihminen on osa luontoa eikä sen yläpuolella. Kaikkien opettajien haastatteluissa tämä asia ei noussut esiin.

Opettajilla on laajaa näkemystä ja luovaa osaamista sekä suunnitella monipuolisesti opetusta, että käyttää joustavasti erilaisia oppimisympäristöjä, sekä halu opettaa ulkona. Ulkona opettavien opettajien toimintaa ohjaa oma vahva

luontosuhde ja opettajan identiteetti. Karppisen ja Latomaan (2015, 142–144) mukaan positiivinen ilmapiiri lisää opettajan jaksamista. Opettajalla on suomalaisessa koulussa mahdollisuus valita opetukseensa sopiva opetus- ja työmenetelmä, pedagoginen lähestymistapa ja opetusmateriaalit.

Tuloksista voimme tehdä seuraavat johtopäätökset, että ulkona opettavilla opettajilla on vahva opettajan identiteetti ja ammattitaito. Opettajat pohjaavat opetuksensa opetussuunnitelman perusteisiin ja tekevät suunnitelmallista ja tavoitteellista työtä. Lisäksi heillä on käytössään monipuoliset työtavat ja he käyttävät oppimisympäristöjä monin eri tavoin mikä hyödyttää erilaisia oppijoita. Tutkimuksemme mukaan opettajien oma luontosuhde vaikuttaa heidän halunsa opettaa ulkona ja heillä on opetuksensa yhtenä vaikuttimena halu vahvistaa oppilaiden luontosuhdetta.

6.2 Luotettavuuden tarkastelu ja jatkotutkimusaiheet

Tässä tutkimuksessa pyrimme noudattamaan Tuomen ja Sarajärven (2002, 163–166) kriteerejä tutkimuksen luotettavuuden osalta. Tiedostimme oman esiymmärryksemme, jonka jälkeen pyrimme irtautumaan siitä ja keskittymään itse ilmiöön (Judén-Tupakka 2008, 63–65; Moilanen & Rähä 2015, 58). Kuvaamme tutkimusraportissamme tarkasti aineiston keruun eri vaiheet ja aineiston analyysipolun, mikä kuuluu Hirsjärven & ym. (2010, 232) mukaan luotettavaan laadullisen tutkimukseen.

Aloitimme tutkimusprosessin teoriaosuuden kokoamisella. Tämä auttoi meitä ymmärtämään tutkimamme ilmiötä syvällisemmin ja etsimään aiheesta tietäviä haastateltavia. Teimme haastattelut niin, että olimme molemmat läsnä jokaisessa haastattelussa. Luotettavuuden kannalta tämä toi haastattelutilanteisiin lisää vakaata pohjaa sille, että jokaiselta haastateltavalta kysyttiin kaikki samat kokonaisuudet. Haastattelutilanteessa tutkijan tulisi pyrkiä lähestymään haastateltavia luonnollisesti ja hyväksyvästi (Bevan 2014, 139). Haastattelutilanteessa pyrimme mahdollisimman luonnolliseen ja rentoon tunnelmaan ja läsnä-

oloon. Kerroimme haastateltaville haastattelun aluksi, että emme osallistu keskusteluun tuomalla esille omia mielipiteitämme tai kokemuksiamme. Tarkoituksena on antaa haastateltavien puhua ja kertoa ja meidän tehtävänä on esittää laati-
timiamme haastattelukysymyksiä.

Analyysivaiheessa aineistosta tehdyt tulkinnat eivät pohjautuneet vain yhden tutkijan näkemyksiin vaan pyrimme yhteisen ymmärryksemme kautta kuu-
lemaan vielä tarkemmin haastateltavien kertoman ytimen. Aineistonkeruumene-
telmänä haastattelut mahdollistivat sen, että voimme tehdä lisäkysymyksiä haas-
tattelujen edetessä. Aineiston keruun jälkeen jätimme aineiston hetkeksi lepää-
mään, joka auttoi meitä pääsemään kauemmaksi omasta esiyymmärryksestämme,
syventämään ymmärrystämme tutkittavasta ilmiöstä ja tekemään tulkintoja ai-
neistosta hermeneuttisen kehän mukaan (Judén-Tupakka 2008, 65).

Kun haastatteluaineisto oli kerätty ja litteroitu, luimme aineiston läpi use-
amman kerran. Tällä tavoin toimien löysimme merkityskokonaisuudet, joiden
alle muodostui haastateltavien kokemusten perusteella erilaisia teemoja. Ana-
lyysivaiheessa palasimme useita kertoja takaisin aineiston pariin, jolloin tutki-
mus eteni fenomenologis-hermeneuttisen tutkimusmenetelmän mukaan kehä-
mäisesti. Laineen (2015, 37 – 38) mukaan hermeneuttinen kehä on dialogia aineis-
ton kanssa. Tieto syntyy tutkijan ymmärtäessä tutkittavan puhetta. Kehämäinen
liike syventää ja korjaa tutkijan ymmärrystä ja pitää yllä kriittisyyttä tulkintojen
tekemisessä. Pyrimme koko tutkimusprosessin ajan tiedostamaan omat lähtö-
kohtamme tutkittavan ilmiön suhteen ja suhtautumaan tulkintojen tekemiseen
kriittisesti.

Kun tutkimusprosessimme eteni, aineistosta nousi esille merkityksiä, joita
emme ennakolta osanneet ajatella. Pyrimme tarkastelemaan aineistoa mahdolti-
simman avoimesti ja saamaan mahdollisimman laajan kuvan siitä, mitä asioita
haastatellut opettajat kokivat merkityksellisinä. Tutkijan tarkastellessa aineistoa
erilaisista näkökulmista ja useamman kerran, hän kykenee löytämään rivien vä-
listä vihjeitä niistä merkityksistä, jotka ovat tutkimuksen kannalta kaikista tär-
keimpiä ja mielenkiintoisempia (Moilanen ja Räihä 2015, 61 – 63).

Aineiston vaihtelu ja tutkijan tulkinta vaikuttavat laadullisessa tutkimuksessa siihen, että tutkimuksen tuloksia ei voida yleistää. Tutkimuskysymyksiimme peilaten, olemme pyrkineet saamaan mahdollisimman selkeän ja laajan kokonaiskuvan tutkimastamme ilmiöstä. Tuomen ja Sarajärven (2018, 98) mukaan, laadullisessa tutkimuksessa pyritään jonkin ilmiön tai tapahtuman kuvaamiseen, sen tarkoituksena ei ole tuottaa yleistettävää tutkimustietoa. Olemme pyrkineet kuvaamaan tutkimuksemme aihetta mahdollisimman tarkasti. Tutkimusta tehdessämme olemme myös ymmärtäneet, kuinka monisyinen tutkimamme ilmiö kokonaisuudessaan on.

Tutkimusta aloittaessamme suunnittelimme tutkimuksen etenemisen mahdollisimman huolellisesti ja toteutimme tutkimuksen eri vaiheet suunnitellamme mukaan. Olemme pyrkineet avaamaan tutkimuksen tulokset, metodologiset valinnat ja luotettavuuteen liittyvät seikat mahdollisimman tarkasti. Käytimme merkityskokonaisuuksien ja teemojen etsimiseen ja nimeämiseen runsaasti aikaa, joka johtui kokemattomuudestamme tutkimuksen tekijöinä. Viittaukset ja lähdemerkinnät olemme tehneet huolellisesti tieteellisen tutkimuksen lähdemerkintäviittauksia noudattaen. Tutkimuksen luotettavuutta lisää aineistosta tutkimusraporttimme tulokset -osioon nostetut suorat lainaukset haastatelluista (Hirsjärvi & ym. 2010, 232 – 233). Pyrimme käyttämään aineistosta otettuja suoria lainauksia mahdollisimman tarkoituksenmukaisella tavalla. Tutkimusraporttimme lopussa esitämme tutkimuksemme tuloksista muodostamme kootut johtopäätökset.

Olemme tietoisia siitä, että ulkona opettaminen on monella tavalla merkityksellistä sitä toteuttaville opettajille. Tutkielmassamme olemme yrittäneet taitojemme puitteissa kuvailla ja tulkita näitä merkityksiä haastateltavien kertomusten pohjalta. Olemme tulkinneet aineistoa omalla tavallamme ja tiedostamme, että joku toinen tutkija olisi ehkä lähestynyt aineistoamme erilaisin valinnoin.

Jatkotutkimusaiheet

Jatkotutkimusaiheina pohdimme opettajien oman luontosuhteen syvempää tutkimusta esimerkiksi narratiivisen menetelmän avulla. Koemme, että tässä tutkimuksessa aihe jäi melko pinnalliselle tasolle. Miten voimakkaasti opettajien oma luontosuhde vaikuttaa heidän kasvatusfilosofiaansa? Vaikuttaako opettajan oma luontosuhde hänen tapaansa kasvattaa kohti kestäväää tulevaisuutta? Miten tätä voitaisiin jo opettajankoulutuksessa huomioida, jotta kestävän kehityksen tavoitteet saavutettaisiin?

Mielenkiintoinen tutkimuksen aihe olisi myös oppilaiden näkökulma ulkona opetukseen. Tutkimusta aiheesta on jonkun verran tehty, mutta mielestämme sitä voisi tutkia vielä laajemmin. Pitkittäistutkimus aiheesta voisi tuoda tietoa ihmisen luontosuhteen kehittymisestä varhaislapsuudesta aikuisuuteen. Kokevatko ulkoluokissa kasvaneet oppilaat aikuisina luonnon merkityksellisemmäksi kuin pääosin luokkahuoneissa opiskelleet? Miten suuri rooli koululla ja opettajalla oikeastaan on ja voiko se syrjäyttää perheen vaikutuksen luontosuhteen kehittymiselle?

Kiinnostamaan jäi myös luonnon väline- ja itseisarvo, jonka tutkimiseen voitaisiin paneutua poikkitieteellisin menetelmin. Mielenkiintoista olisi tietää, kuinka moni itsensä ”luontoihmiseksi” kokeva henkilö näkee luonnon aidosti arvokkaana ilman minkäänlaista välineellistä hyötyä.

LÄHTEET

- Alhanen, K. 2013. John Dewey'n kokemuksefilosofia. Helsinki: Gaudeamus.
- Arvonen, S. 2014. Metsämieli. Luonnollinen menetelmä mielentaitoihin. Helsinki: Metsäkustannus.
- Bevan, M.T. 2014. A Method of Phenomenological Interviewing. *Qualitative Health Research* 24 (1), 136–144. Saatavilla: https://www.researchgate.net/profile/Mark_Bevan/publication/259699638_A_Method_of_Phenomenological_Interviewing/links/54d894240cf24647581ac085.pdf Luettu 15.5.2020.
- Cantell, H. 2011. Lapsuus ja nuoruus ympäristösuhteen perustana. Teoksessa J. Niemelä, E. Furman, A. Halkka, E-L Hallanaro & S. Sorvari. *Ihminen ja ympäristö*. Tampere: Tammerprint, 332–338.
- Cantell, H. & Koskinen, S. 2004. Ympäristökasvatuksen tavoitteita ja sisältöjä. Teoksessa H. Cantell (toim.) *Ympäristökasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS kustannus, 67–69.
- Chawla, L. & Flanders Cushing, D. 2007. Education for strategic environmental behavior. *Environmental Education Research* 13 (4), 437–452. Saatavilla: https://www.researchgate.net/publication/255640564_Education_for_strategic_environmental_behaviour *Environmental Education Research* 134 437-452 Luettu 7.4.2020.
- Dewey, J. 1957. *Koulu ja yhteiskunta* (suom. Kalevi Kajava). Helsinki: Otava
- Eskola, J., Lähti, J. & Vastamäki, J. 2018. Teemahaastattelu: Lyhyt selviytymisopas. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 27–51.
- Estola, E. & Tiilikka, A. 2014. Äidit paikkatietoisina kasvattajina pohjoisen kylässä. Teoksessa E. K. Hyry-Beihammer, M. Hiltunen & E. Estola (toim.) *Paikka ja kasvatus*. Vantaa: HansaPrint, 55–77.
- Fox, P. & Avramidis, E. 2006. An evaluation of an outdoor education programme for students with emotional and behavioural difficulties. *Emotional and behavioural difficulties* 8 (4), 267–283. Saatavilla:

https://www.researchgate.net/publication/237934170_An_Evaluation_of_an_Outdoor_Education_Programme_for_Students_with_Emotional_and_Behavioural_Difficulties Luettu: 8.4.2020.

- Granö, P., Hiltunen, M. & Jokela, T. 2018. Johdanto oppimisen tilanteisiin ja paikkoihin. Teoksessa P. Granö, M. Hiltunen & T. Jokela (toim.) Suhteessa maailmaan. Ympäristöt oppimisen avaajina. Rovaniemi: Lapland University Press, 5–13.
- Hartig, T. 2016. Restorative environments. <http://shinrin-yokusweden.se/wp-content/uploads/2016/08/Swedish-article-Restorative-environments-Terry-Hartig.pdf>. Luettu 13.5.2020.
- Halinen, I., Hotulainen, R., Kauppinen, E., Nilivaara, P., Raami, A. & Vainikainen, M-P. 2016. Ajattelun taidot ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hakala, J. 2018. Toimivan tutkimusmenetelmän löytäminen. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 14–26.
- Hasanen, E. & Vähäsarja, K. 2019. Moved by nature – School-children’s experiences of outdoor activities in nature. Metsähallituksen luonnonsuojelujulkaisuja. Sarja A 229. Metsähallitus. Saatavilla: <https://julkaisut.metsa.fi/assets/pdf/lp/Esitteet/a229.pdf> Luettu: 5.5.2020.
- Hill, A. 2012. Developing approaches to outdoor education that promote sustainability education. Australian Journal of Outdoor Education 16 (1), 15–27. Saatavilla: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.915.2982&rep=rep1&type=pdf> Luettu 7.4.2020.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.
- Ho, S. 2014. The purposes outdoor education does, could and should serve in Singapore. Journal of Adventure Education and Outdoor Learning 14 (2), 153–171. Saatavilla: <https://www.tandfonline.com.ezproxy.jyu.fi/doi/pdf/10.1080/14729679.2013.798587?needAccess=true> Luettu 10.4.2020.
- Holappa, A-S. 2019. Curricular guidelines and possibilities for developing outdoor adventure education in Finland. Teoksessa S. Karppinen, M. Marttila & A. Saaranen-Kauppinen (toim.) Seikkailukasvatusta Suomessa. Pedagogisia ja didaktisia näkökulmia. Outdoor adventure education in Finland. 50–57. Saatavilla: <https://www.humak.fi/wp-content/uploads/2020/01/seikkailukasvatusta-suomessa-outdoor-adventure-education-in-finland.pdf>. Luettu 7.5.2020.

- Houtsonen, L. 2005. Koulunpihan ja sen lähiympäristön hyödyntäminen opetuksessa. Teoksessa L. Houtsonen & M. Åhlberg (toim.) Kestävän kehityksen edistäminen oppilaitoksissa. Opetushallitus. Helsinki: Hakapaino, 99–105.
- Hyvärinen, R. 2014. Paikan käsitykset paikkalähtöisen kasvatuksen tutkimuksessa. Teoksessa E. K. Hyry-Beihammer, M. Hiltunen & E. Estola (toim.) Paikka ja kasvatusta. Vantaa: HansaPrint, 9–30.
- Hämäläinen, J. 2018. Mikä on ulkoluokka? Ulkona opettamisen käsitteitä ja opettajien käsityksiä. Teoksessa A. Laine, M. Elonheimo & A. Kettunen (toim.) Loikkaa ulkoluokkaan. Opas ulkona opettamiseen. Ulvila: Plusprint, 10–16.
- Häyrinen, L. 2018. Virkistymisen koulupäivän aikana. Oppilaiden kokemuksia kahdessa maaseutukouluympäristössä. Itä-Suomen yliopisto, Väitöskirja.
- Johnson, P. 2007. Growing physical, social and cognitive capacity: Engaging with natural environments. *International Education Journal* 8 (2), 293–303. Saatavilla: <https://ehlt.flinders.edu.au/education/iej/articles/v8n2/Johnson/paper.pdf> Luettu 8.4.2020.
- Karppinen, S. 2010. Seikkailukasvatusta - erilainen tapa opettaa ja oppia. Teoksessa T. Latomaa & S. Karppinen (toim.) Seikkaillen elämyksiä 2. Elämyksen käsitehistoriaa ja käytäntöä. Tampere: Juvenes Print, 118–135.
- Karppinen, S. 2019. Outdoor adventure education in Finland. Teoksessa S. Karppinen, M. Marttila & A. Saaranen-Kauppinen (toim.) Seikkailukasvatusta Suomessa. Pedagogisia ja didaktisia näkökulmia. Outdoor adventure education in Finland. 22–33. Saatavilla: <https://www.humak.fi/wp-content/uploads/2020/01/seikkailukasvatusta-suomessa-outdoor-adventure-education-in-finland.pdf> . Luettu 2.5.2020.
- Karppinen, S. & Latomaa, T. 2015. Seikkaillen elämyksiä III. Suomalainen seikkailupedagogiikka. Vantaa: Hansaprint.
- Karvinen, P., Hinkkanen, J., Nykänen, R., Kinnunen, J. & Karhu, S. 1997. Luonnossa kotonaan. Luonto-opastuksen käsikirja. Helsinki: Rakennusalan kustantajat RAK.
- Kauppinen, A. 2013. Oppiminen, tilanteet ja vuorovaikutus. Teoksessa A. Kauppinen (toim.) Oppimistilanteita ja vuorovaikutusta. Vantaa: Hansaprint, 12–43.
- Kivelä, A. 2010. Toiminta - elämys - sivistys. Teoksessa T. Latomaa & S. Karppinen (toim.) Seikkaillen elämyksiä 2. Elämyksen käsitehistoriaa ja käytäntöä. Tampere: Juvenes Print, 36–57.

- Kiviniemi, K. 2015. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 74–88.
- Koskinen, S. 2019. Luontokasvatus – osallisuutta ja ympäristökansalaisuutta. Teoksessa M. Aaskov Knudsen, T. Rohde & A. Kettunen (toim.) Ympäristökasvatusta Pohjoismaissa. Kirja elämyksistä, oppimisesta ja osallisuudesta ihmisen ja luonnon välisessä kanssakäymisessä. Pohjoismaiden ministerineuvosto. Printed in Denmark: Rosendahls, 272–280. Saatavilla: <https://norden.diva-portal.org/smash/get/diva2:1367637/FULLTEXT01.pdf> Luettu: 29.4.2020.
- Laine, A. & Kettunen, A. 2018. Ulkona oppiminen innostaa. Teoksessa A. Laine, M. Elonheimo & A. Kettunen (toim.) Loikkaa ulkoluokkaan. Opas ulkona opettamiseen. Ulvila: Plusprint, 6–7.
- Laine, A. & Kettunen, A. 2018. Mikä on ulkoluokka? Ulkoluokka-hankkeen ohjausryhmän näkemys ulkoluokasta. Teoksessa A. Laine, M. Elonheimo & A. Kettunen (toim.) Loikkaa ulkoluokkaan. Opas ulkona opettamiseen. Ulvila: Plusprint, 10–15.
- Laine, T. 2015. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 29–51.
- McInerney, P., Smyth, J. & Down, B. 2011. “Coming to a *place* near you?” The politics and possibilities of a critical pedagogy of place-based education. *Asia-Basific Journal of Teacher Education* 39 (1), 3–16. Saatavilla: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/1359866X.2010.540894?needAccess=true> Luettu 25.4.2020.
- Moilanen, P. & Rähkä, P. 2015. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa R. Valli, & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 52–73.
- Niinistö, H. & Granö, P. 2018. Tilannesidonnainen oppiminen lapsen kokeamana. Teoksessa P. Granö, M. Hiltunen & T. Jokela (toim.) Suhteessa maailmaan. Ympäristöt oppimisen avaajina. Rovaniemi: Lapland University Press, 181–201.

- Nikodin, J., Kokkonen, A. & Viberg, K. 2013. Yhteinen käsitys. Kestävän kehityksen kasvatuksen ja koulutuksen sanasto. Ympäristöministeriö. Pääkaupunkiseudun kierrätyskeskus.
- Nykänen, R. 2019. Ympäristökasvatus ja luonnonsuojelu. Teoksessa M. Aaskov Knudsen, T. Rohde & A. Kettunen (toim.) Ympäristökasvatusta Pohjoismaissa. Kirja elämyksistä, oppimisesta ja osallisuudesta ihmisen ja luonnon välisessä kanssakäymisessä. Pohjoismaiden ministerineuvosto. Printed in Denmark: Rosendahls, 36–42. Saatavilla: <https://norden.diva-portal.org/smash/get/diva2:1367637/FULLTEXT01.pdf> Luettu: 29.4.2020.
- O'Brien, L. 2009. Learning outdoors: The Forest School approach. *Education* 3–13. 37 (1), 45–60. Saatavilla: https://www.researchgate.net/publication/233024636_Learning_outdoors_The_Forest_School_approach. Luettu 8.4.2020.
- Paalasmaa, J. 2016. Maailman parhaat kasvatusajatukset. Helsinki: Into kustannus.
- Palmer, J. A. 1998. Environmental Education in the 21st Century. Theory, Practise, Progress and Promise. Taylor and & Francie e-Library. Saatavilla: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/jyvaskyla-ebooks/reader.action?docID=169959> Luettu: 1.6.2020.
- Parikka-Nihti, M. 2011. Pieniä puroja. Helsinki: Lasten keskus.
- Parikka-Nihti, M. & Suomela, L. 2014. Iloa ja ihmettelyä. Ympäristökasvatus varhaislapsuudessa. Jyväskylä: PS-kustannus
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Tampere: Juvenes print - Suomen Yliopistopaino.
- Parviainen, I. 2019. Huomioita suomalaisesta seikkailukasvatuksesta. Teoksessa S. Karppinen, M. Marttila & A. Saaranen-Kauppinen (toim.) Seikkailukasvatusta Suomessa. Pedagogisia ja didaktisia näkökulmia. Outdoor adventure education in Finland. 42–49. Saatavilla: <https://www.humak.fi/wp-content/uploads/2020/01/seikkailukasvatusta-suomessa-outdoor-adventure-education-in-finland.pdf> . Luettu 2.5.2020
- Piispanen, M. 2008. Hyvä oppimisympäristö. Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvyyskäsitteiden kohtaaminen peruskoulussa. Jyväskylän yliopisto, Väitöskirja.
- Polvinen, K., Pihlajamaa, J. & Berg, P 2012. Luonnosta hyvinvointia lapsille ja nuorille. Kuvauksia luonnon hyvinvointivaikutuksista, palveluista ja malleistä palveluiden kehittämiseen. Saatavilla: <https://www.sitra.fi/julkaisut/luonnosta-hyvinvointia-lapsille-ja-nuorille/> Luettu 13.5.2020.

- Puumalainen, R. 2004. Tutkimusten jäljillä. LUMA-toimintaa esi- ja alkuopetuksessa. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino.
- Rappe, E., Lidén, L. & Koivunen, T. 2003. Puisto, puutarha ja hyvinvointi. Helsinki: Gummerus kirjapaino.
- Ruusuvuori, J. & Nikander, P. 2017. Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 427–440.
- Saaranen-Kauppinen A. & Puusniekka, A. 2009–2012. Menetelmäopetuksen tietovaranto KvaliMOTV. Kvalitatiivisten menetelmien verkko-oppikirja. Tampereen yliopisto. Saatavilla: <https://www.fsd.tuni.fi/fi/tietoar-kisto/julkaisut/kvalimotv.pdf>. Luettu 20.4.2020.
- Salonen, K. 2010. Mielen luonto. Eko- ja ympäristöpsykologian näkökulma. Helsinki: Green Spot.
- Salovaara, R. & Honkonen, T. 2013. Voi hyvin opettaja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sandell, K. & Öhman, J. 2012. An educational tool for outdoor education and environmental concern. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 13 (1), 36–55. Saatavilla: <https://www-tandfonline-com.ezproxy.jyu.fi/doi/pdf/10.1080/14729679.2012.675146?needAccess=true> Luettu 8.5.2020.
- Sloan, A. & Bowe, B. 2014. Phenomenology and hermeneutic phenomenology: the philosophy, the methodologies and using hermeneutic phenomenology to investigate lecturers' experiences of curriculum desing. *Quality & Quantity*, 48 (3), 1–23. Saatavilla: <https://arrow.tudublin.ie/cgi/viewcontent.cgi?article=1002&context=engineeducart> Luettu: 23.4.2020.
- Sutinen, A. 2003. Kasvatus ja kasvu. George H. Meadin kasvatusajattelu John Deweyn ja Charles S. Peircen filosofian valossa. Turku: Painosalama.
- Takala, P. 2014. Paikkasuhde ympäristösuhteena taiteen perusopetuksen visuaalisissa taiteissa. Teoksessa E. K. Hyry-Beihammer, M. Hiltunen & E. Estola (toim.) Paikka ja kasvatus. Vantaa: HansaPrint, 144–169.
- Tarnanen, M. & Kostiainen, E. 2020. Ilmiölähtöinen oppiminen. Teoksessa M. Tarnanen & E. Kostiainen. Ilmiömäistä! Ilmiölähtöinen lähestymistapa uudistamassa opettajuutta ja oppimista. 6–19.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

- Tyrväinen, L., Silvennoinen, H., Korpela, K. & Ylen, M. 2007. Luonnon merkitys kaupunkilaisille ja vaikutus psyykkiseen hyvinvointiin. Metlan työraportteja 52. 57 – 77. Saatavilla: <http://www.metla.fi/julkaisut/workingpapers/2007/mwp052-07.pdf> Luettu 15.5.2020.
- Työturvallisuus ja hyvinvointi opetustyössä 2010. Työturvallisuuskeskus TTK, Kuntaryhmä ja Palveluryhmä. H. Tamminen (toim.) Kerava: Savion kirjapaino.
- Wahlström, R. & Juusola, M. 2017. Vihreä hoiva ja kasvatus. Helsinki: Artemia.
- Willamo, R. 2004, Ihminen suhteessa luontoon. Teoksessa H. Cantell (toim.) Ympäristökasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS kustannus, 67 – 69.
- Värri, V-M. 2018. Kasvatus ekokriisin aikakaudella. Tampere: Vastapaino.
- Väyrynen, K. 2010. Elämäksestä elämisyhteiskuntaan – käsitehistoriaa ja kritiikin lähtökohtia. Teoksessa T. Latomaa & S. Karppinen (toim.) Seikkaillen elämyksiä 2. Elämyksen käsitehistoriaa ja käytäntöä. Tampere: Juvenes Print, 20 – 35.
- Öystilä, S. 2003. Toiminnallisen opetuksen perustan rakentajia. John Dewey, Kurt Lewin, Jacob Levy Moreno, David Kolb ja Jack Mezirow. Tampere University Press. Saatavilla: https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/68269/toiminnallisen_opetuksen_perustan_rakentajia_2003.pdf?sequence=1&isAllowed=y Luettu 30.4.2020.

LIITTEET

Liite 1. Haastattelurunko

1. Mikä sinut on vienyt ulkona opettamisen äärelle?
2. Mitkä kokemukset/tapahtumat ovat herättäneet kiinnostuksen ulkona opettamiseen?
3. Mitä sen jälkeen tapahtui, kun kiinnostus heräsi?
4. Kuvaile, mikä on sinulle merkityksellistä ulkona opettamisessa?
5. Millaisia kokemuksia sinulla on ulkona opettamisesta?
 - Onko vaikuttanut oppilaiden oppimiseen, luokkahenkeen jne..
 - Miten itse koet ulkona opettamisen verrattuna luokassa opettamiseen?
 - Mitä ne kokemukset on opettaneet sinulle?
6. Mitä pitäisi tietää, jos lähtee toteuttamaan ulkona opettamista?
7. Ulkona opettamisen haasteet, minkä eteen olet joutunut paljon tekemään työtä?
8. Mitkä asiat on yllättäneet?
9. Miten Ops palvelee ulkona opettamista? Onko ristiriitoja? Opetatko jotakin Opsin ulkopuolelta?
10. Mitä ajattelet ulkona opettamisen tulevaisuudesta?

11. Millaista viesti haluaisit antaa eteenpäin opettajan koulutukselle tulevaisuutta ajatellen?
12. Entä opetussuunnitelmalle?
13. Mikä on ajan henki? Onko ilmapiiri mielestäsi muuttunut ulkona opettamisen suhteen?
14. Millaisena näet ihmisen ja luonnon välisen suhteen tai yhteyden? Mitä sinä itse saat luonnosta tai luonnon kautta?
 - Kuvaile omaa luontosuhdettasi?