

**”PULPETTI PASSIVOI, ULKOILMAKOULU AKTIVOI”:
Opettajien kokemuksia ulkoilmakoulun toteuttamisesta**

Vilja Välimäki

Pro gradu - tutkielma

Syksy 2014

Liikuntakasvatuksen laitos

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Vilja Välimäki (2014). ”Pulpetti passivoi, ulkoilmakoulu aktivoi”: Opettajien kokemuksia ulkoilmakoulun toteuttamisesta. Liikuntakasvatuksen laitos ja Opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan ja kasvatustieteen pro gradu –tutkielma. 108 sivua. Liitteet 8 sivua.

Tutkielman tarkoituksena oli selvittää millaisia kokemuksia opettajat saavat ulkoilmakoulun toteuttamisesta Suomessa. Lisäksi tarkoituksena oli kuvata miten opettajat toteuttivat ulkoilmakoulua. Tutkimukseen osallistui kaksi alakoulun opettajaa luokkineen, kahdesta eri koulusta. Opettajat toteuttivat ulkoilmakoulua yhdeksän viikon ajan syksyllä 2013. Kriteerinä ulkoilmakoululle oli, että opettajan tulee kerran viikossa järjestää opetus luokkahuoneen ulkopuolella, ulkoilmassa. Opetuksen tuli myös olla oppiainerajat ylittävää.

Tutkimuksessa käytetyt tutkimusmenetelmät olivat laadullisia. Tutkimusjakson aikana opettajat kirjoittivat tutkimuspäiväkirjaa kokemuksistaan. Myöhemmin opettajat haastateltiin tutkimuspäiväkirjojen pohjalta. Päiväkirja-aineistoa kertyi yhteensä 14 sivua ja haastatteluaineistoa 85 minuuttia, mikä tarkoittaa litteroituna 17 sivua (Times New Roman 12, riviväli 1). Aineistot teemoitettiin ja analysoitiin laadullisesti sisällönanalyysilla.

Ulkoilmakoulu oli molemmille opettajille myönteinen kokemus. He uskovat jatkavansa sen toteuttamista tulevaisuudessa. Ulkoilmakoulupäivien sisällöt painottuivat luonnontieteisiin, mutta mukana oli myös liikuntaa, ryhmäytymistä, äidinkieltä ja vieraita kieliä. Opettajat toteuttivat ulkoilmakoulua koulun lähiympäristössä. Molemmat opettajat hyödynsivät paljon koulun ulkopuolisia toimijoita ulkoilmakoulun toteuttamisessa. Opettajat kokivat tämän yhteistyön tärkeäksi. Kummallakaan koululla ei ollut budjettia ulkoilmakoululle. Ulkoilmakoululla nähtiin olevan myönteisiä vaikutuksia niin fyysisestä, psyykkisestä, sosiaalisesta kuin kognitiivisestakin näkökulmasta. Ympäristökasvatus, oppilaiden luontosuhteen vahvistaminen, ryhmäytyminen, kokemuksellisuus, toiminnallisuus sekä fyysisen aktiivisuuden lisääminen nähtiin ulkoilmakoulun tavoitteiksi ja saavutuksiksi. Opettajat kokivat sen vaikuttavan myös vuorovaikutustaitoihin, keskittymiseen, kouluviihtyvyyteen ja -motivaatioon. Ulkoilmakoulu edisti oppilaantuntemusta sekä opettajan ja oppilaiden välistä luottamusta. Suurimpia haasteita ulkoilmakoulun toteuttamisessa olivat ennakkotiedon puute, riskien hallinta, vaihteleva sää ja oppilaiden puutteelliset varusteet. Pienemmiksi haasteiksi opettajat kokivat vähäiset resurssit, suuren ryhmäkoon, ajan puutteen, oppilaiden heikon fyysinen kunnon ja järjestelyn. Mikään haasteista ei kuitenkaan muodostunut esteeksi ulkoilmakoulun toteuttamiselle.

Opettajan oma asenne ja halu lähteä ulos, näyttäisivät olevan avainasemassa ulkoilmakoulun toteuttamisessa. Ympäristön myönteinen suhtautuminen ja yhteistyö muiden opettajien ja koulun ulkopuolisten tahojen kanssa helpottavat ulkoilmakoulun toteuttamista. Ulkoilmakoulun laajempi leviäminen vaatisi opettajista kulttuurinmuutosta ja ulkoilmakoulun lisäämistä opetussuunnitelmaan. Tutkimuksessa saatuja tuloksia voi hyödyntää kasvatustieteen ja liikuntatieteen saralla sekä opettajankoulutuksessa.

Avainsanat: ulkoilmakoulu, ulkoilmaelämä, ulkoilmakasvatus, uteskole

ABSTRACT

Vilja Välimäki (2014). "Passive behind the desk, active outdoors": Teachers' experiences of putting outdoor schooling into practice. Department of Physical Education and Department of Teacher Education. University of Jyväskylä. Master's Thesis in physical education and education. 108 pages. Attachments 8 pages.

The aim of this study was to find out teachers' experiences of putting outdoor schooling into practice in Finland. The other goal was to describe the procedures of outdoor schooling. The participants were two teachers and their pupils, from different schools. Teachers organized outdoor schooling for nine weeks during the fall 2013. The criteria for outdoor schooling were to teach once a week outside the classroom, in the open air. The education had to also cross boundaries of separate school subjects.

The research methods used in this study were qualitative. During the research period, teachers were keeping a research diary about their experiences. Later teachers were interviewed based on the diaries. The diaries were in total 14 pages and interviews 85 minutes, which means 17 pages transcribed (Times New Roman 12, Line spacing 1). Data was themed and analyzed according to qualitative content analysis.

Outdoor schooling was a positive experience for both teachers. They believe to continue it in the future. The content of outdoor days was centered on nature science, but also physical education, social skills, mother tongue and foreign languages were practiced. Teachers did put outdoor schooling into practice in the immediate surroundings of the school. Both teachers cooperated a lot with partners outside the school. They found that collaboration important. Neither of the schools had any budget for outdoor days. Environmental education, connection with nature, improving group cohesion, physical activity, experiential learning and learning by doing were seen as important goals and advantages of outdoor schooling. Teachers found that it had also effect on social skills, concentration and school motivation. Outdoor schooling promoted teachers' knowledge of pupils and confidence between teacher and pupils. The biggest challenges were a lack of knowledge, risk management, changeable weather and pupils' poor gears. Smaller challenges were minimum resources, big group sizes, pupils' low physical condition and organization. None of the challenges created a barrier for putting outdoor schooling into practice.

Teacher's own attitude and will to go out seem to be the main factors for putting outdoor schooling into practice. Positive attitude in the community and cooperation with other teachers and partners outside the school make it easier to organize outdoor schooling. Teachers argue that making outdoor schooling spread in Finland would need a cultural change and a recommendation in the national curriculum. These results can be used in the field of education and physical education as well as in teacher education.

Key words: outdoor schooling, outdoor life, outdoor education, uteskole

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	1
2 ULKOILMAKASVATUS	5
2.1 Monikäsitteinen ulkoilmakasvatus	5
2.2 Ulkoilmakasvatuksen toteuttaminen Suomessa	11
3 ULKOILMAKOULU	16
3.1 Friluftsliv – ulkoilmaelämä norjalaisen ulkoilmakasvatuksen filosofiana	16
3.2 Uteskole, udeskole, utomhusskole – ulkoilmakoulu muissa Pohjoismaissa.....	18
3.3 Ulkoilmakoulun hyödyt	22
3.4 Ulkoilmakoulun haasteet	28
4 TUTKIMUSASETELMA	32
4.1 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimustehtävät	32
4.2 Aineisto ja sen keruu	33
4.3 Aineiston analyysi	38
5 ULKOILMAKOULUKOKEILUN LÄHTÖKOHDAT	42
5.1 Opettajien ennakkosenteet ja motiivit.....	42
5.2 Ulkoilmakoulun sisällöt	43
6 OPETTAJIEN KOKEMUKSIA ULKOILMAKOULUN TOTEUTTAMISESTA.....	46
6.1 Mitä ulkoilmakoulu antoi?.....	47
6.1.1 Opettajien myönteiset kokemukset.....	47
6.1.2 Oppiminen luokkahuoneen ulkopuolella	53
6.1.3 Yhteistyön merkitys.....	55
6.1.4 Ulkoilmakoulun vaikutus omaan opettajuuteen	60
6.1.5 Oppilaiden kokemukset opettajan silmin.....	62

6.2 Ulkoilmakoulun toteuttamisen haasteet	66
6.3 Ulkoilmakoulun vaatimukset ja mahdollisuudet	73
6.3.1 Mitä ulkoilmakoulu vaatii oppilaalta?	73
6.3.2 Mitä ulkoilmakoulu vaatii opettajalta?	74
6.3.3 Mitä ulkoilmakoulu vaatii kouluyhteistöltä?	76
6.3.4 Ulkoilmakoulun toimintaedellytykset	77
7 POHDINTA	79
7.1 Tutkimustulosten yhteenveto	79
7.2 Menetelmällinen ja eettinen tarkastelu	86
7.3 Tulosten sovellettavuus ja katsaus tulevaisuuteen	91
LÄHTEET	96
LIITTEET	109

1 JOHDANTO

Ulkoilmakasvatus, vihreä ajattelu ja ympäristötietoisuus ovat viime vuosien aikana kansainvälisesti lisääntyneet selvästi sekä koulumaailmassa että sen ulkopuolella (Broda 2011). Suomessakin vanhemmat vaikuttavat olevan entistä kiinnostuneempia lasten ympäristökasvatuksesta, luontosuhteesta ja liikkumisesta (Polvinen ym. 2012; Drougge 2007), mutta heillä ei itsellään ole välttämättä aikaa, mahdollisuuksia tai tietämystä panostaa niihin (Polvinen ym. 2012). Vastuu näyttää siirtyvän kodin ulkopuolisille toimijoille, muun muassa päiväkodeille ja kouluille. Mygindin (2008) mukaan luonnossa ja kulttuurissa on paljon käyttämätöntä potentiaalia oppimiseen. Tämä pitää paikkansa varmasti Suomessa, jonka pinta-alasta metsää on noin 80 prosenttia ja vesistöjä 10 (Metsäntutkimuslaitos 2013). Ehdotankin, että suomalaiset opettajat nostaisivat nyt PISA -masennuksen (esim. Opetus- ja kulttuuriministeriö 2013) jälkeen päänsä ylös ja katsoisivat ikkunasta ulos!

Ulkoilmakoulu (norj. uteskole) on alun perin norjalainen käsite, joka juontaa juurensa norjalaiseen ulkoilmaelämän (norj. friluftsliv) kulttuuriin. Faarlund (2007) kuvailee ulkoilmaelämää elämäntyyliksi, jolla etsitään kadotettua yhteyttä vapaaseen luontoon. Norjassa ulkoilmaelämän merkitys on aina ollut suuri ja se on tiedostettu myös kouluissa. Opettajien ja oppilaiden tarve päästä luontoon on konkretisoitu viimeisen parin kymmenen vuoden aikana toimivaksi ulkoilmakoulujärjestelmäksi, jota tämä pro gradu -tutkielmani käsittelee. Yksinkertaisimmillaan ulkoilmakoulu tarkoittaa opetuksen siirtämistä säännöllisesti (esim. yhtenä päivänä viikossa) luokkahuoneen ulkopuolelle, ulkoilmaan (Jordet 2003, 22–29).

Henkilökohtainen kiinnostukseni ulkoilmakoulua kohtaan kumpuaa opiskelijavaihtojaksostani Norjassa, Telemarkin yliopistossa. Opintojeni kautta pääsin tutustumaan ulkoilmakoulujärjestelmään, jonka huomasin kaikin puolin erittäin toimivaksi niin oppilaiden kuin opettajienkin näkökulmasta. Suomessa ei ole vielä tällaista järjestelmää käytössä, vaikka se on huomioitu Norjan lisäksi jo Ruotsissa ja Tanskassa (esim. Mygind 2007; Szczepanski 2008a; Jordet 2010, 57). Aihetta ei ole myöskään tutkittu Suomessa vielä ollenkaan eikä suomenkielistä tutkimuskirjallisuutta ole saatavilla. Myönteisten pohjoismaisten

tutkimustulosten valossa on mielestäni tärkeää selvittää, miten ulkoilmakoulu sopisi suomalaiseen kouluun. Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena on kuvata miten tutkimukseen osallistuneet suomalaiset opettajat toteuttivat ulkoilmakoulua ja millaisia kokemuksia he siitä saivat.

Valtioneuvoston tuoreimmassa asetuksessa perusopetusten tavoitteista (2012) korostetaan muun muassa oppilaan terveyden ja hyvinvoinnin edistämistä, luonnon kunnioittamista sekä ympäristön ja luonnon tuntemista. Luonnoksen mukaan opetuksessa tulisi vahvistaa oppilaiden vuorovaikutustaitoja ja motivaatiota. Oppimisympäristöjen tulisi olla ”turvallisia ja terveellisiä, huomioida oppilaiden yksilölliset tarpeet, tukea yksilön ja yhteisön kasvua, oppimista ja vuorovaikutusta.” (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 4§.) Mielestäni ulkoilmakoulun parissa tehdyt aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet ulkoilmakoulun eduiksi juuri näiden tavoitteiden saavuttamisen.

Viime aikoina istumisen terveysvaikutukset ovat olleet pinnalla tiedotusvälineissä (esim. HS 09.05.2013; YLE 20.01.2014). Liiallisella istumisella on havaittu olevan kielteisiä vaikutuksia lasten ja nuorten terveyteen (Rey-López ym. 2011) sekä koulumenestykseen (Syväoja ym. 2013). Opetusministeriön (2008) julkaisemissa fyysisen aktiivisuuden suosituksissa kehoitetaan kouluikäisiä välttämään ”pitkiä, yhtämittäisiä istumisjaksoja koulupäivän aikana ja vapaa-aikana” (Lasten ja nuorten liikunnan asiantuntijaryhmä 2008, 23). Näyttäisi siis, että perinteinen pulpeteissa istuminen voikin olla riski oppilaan terveydelle ja jopa heikentää oppimistuloksia. Liiallisen istumisen välttämiseksi on mielestäni perusteltua viedä opetusta luokkahuoneen ulkopuolelle, jossa oppilaalla on mahdollisuus olla fyysisesti aktiivisempi.

Vuonna 2013 yli 20 prosenttia 8.–9.-luokkalaisista vietti päivittäin ruudun ääressä yli 4 tuntia ja noin 30 prosenttia oppilaista raportoi päivittäisestä päänsärystä tai niska- ja hartiakivuista. (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2013a). Lisäämällä fyysistä aktiivisuutta koulupäiviin ulkoilmakoulun avulla (Mygind 2007) voidaan mahdollisesti edistää oppilaiden kokonaisvaltaista terveyttä ja saavuttaa parempia oppimistuloksia. Liikkuminen voi parantaa esimerkiksi oppilaiden muistia, tarkkaavaisuutta ja ongelmanratkaisutaitoja. (Syväoja ym.

2012.) Ulkoilmakoulua voidaan toteuttaa jo päiväkodista lähtien ja se voi jatkua koko peruskoulun ajan (Bentsen ym. 2010). Yhtenä ulkoilmakoulupäivänä fyysinen aktiivisuus on samaa tasoa kuin kahdella 45 minuutin liikuntatunnilla (Mygind 2007). Viikoittain toteutettavan ulkoilmakoulun avulla oppilaiden peruskoulun aikainen liikuntamäärä olisi siis mahdollista kaksinkertaistaa.

OAJ arvioi, että Suomessa noin 4000 opettajaa kärsii sisäilmaongelmista (HS 10.03.2014). Vuoden 2013 kouluterveyskyselyssä lähes puolet 8.-9.-luokkalaisista oppilaista ilmoitti huonon ilmanvaihdon tai huoneilman haittaavan opiskelua (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2013a). Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen (2013b) mukaan noin joka neljännessä suomalaisessa koulussa on kosteusvaurio. Kansainvälisessä, sisäilman epäpuhtauksien vaikutusta oppilaiden ja opettajien terveyteen selvittävässä koulututkimuksessa (engl. Health Effects of Indoor Pollutants: Integrating microbial, toxicological and epidemiological approaches; HITEA) huomattiin, että niillä 6-12-vuotiailla suomalaislapsilla, jotka käyvät kosteusvaurioitunutta koulua, on enemmän nenä- ja hengitystieoireita kuin vaurioitumatonta koulua käyvillä lapsilla. Suomalaislasten todettiin myös oireilevan kosteusvaurioituneessa koulussa muiden tutkimusmaiden lapsia enemmän. (Borràs-Santos ym. 2013.) Home- ja kosteusvaurioisten koulujen korjaustöitä ei saa viivyttää, sillä ne vaarantavat oppilaiden ja henkilöstön terveyden (OAJ 2013). Ulkona opiskelu voi kuitenkin tarjota väliaikaista helpotusta oppilaiden ja opettajien oireisiin, mikäli koulun sisäilmassa on ongelmia.

Maailman terveysjärjestön (engl. World Health Organization; WHO) vuoden 2010 kansainvälisessä koululaistutkimuksessa Suomi sijoittuu heikoimpaan kolmannekseen kouluviihtyvyydessä. Suomalaiset oppilaat pitivät koulusta selvästi vähemmän kuin esimerkiksi muiden Pohjoismaiden oppilaat (Kämppi ym. 2012, 25–27.) 8.-9.-luokkalaisista 26 prosenttia koki koulun työilmapiirissä olevan ongelmia ja 7 prosenttia koki koulukiusaamista vähintään kerran viikossa (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2013a). Ruotsissa, Norjassa ja Tanskassa tehdyn tutkimuksen mukaan ulkoilmakoululla on siellä voitu parantaa oppilaiden kouluviihtyvyyttä, -motivaatiota, luokkahenkeä ja vähentää kiusaamista (Jordet 2002; Mygind 2005; Szczepanski 2008b). Ulkoilmakoulun avulla voitaisiin

mahdollisesti nostaa suomalaistenkin oppilaiden kouluviihtyvyyttä ja –motivaatiota lähemmäs muiden Pohjoismaiden tasoa sekä vähentää koulukiusaamista.

Opetushallituksen (2014) mukaan maahanmuuttajien osuus perusopetuksen oppilaista on kasvussa. Suurimmissa kaupungeissa maahanmuuttajaoppilaita voi olla koulun koko oppilasmäärästä jo yli puolet. Tuoreimmassa PISA-tutkimuksessa kävi ilmi, että maahanmuuttajien ja kantaväestön piste-ero oli Suomessa erityisen suuri (OECD 2013). Helsingin Sanomien haastatteleva Tommi Karjalainen opetus- ja kulttuuriministeriöstä epäili maahanmuuttajien heikon kielitaidon olevan osasyyn tuloksiin (Helsingin Sanomat 01.04.2014). Jordetin (2002) tutkimuksessa opettajat huomasivat ulkoilmakoululla olevan merkittävän vaikutuksen erityisesti maahanmuuttajaoppilaiden suullisen ja kirjoitetun norjan kielen taidon kehittämiseen. Ulkoilmakoulua voisi siis hyödyntää täälläkin maahanmuuttajien kielellisten taitojen kehittämisessä.

Työni alussa paneudun ulkoilmakasvatuksen moniulotteiseen käsitteeseen, josta avaan tarkemmin kolmea tämän tutkimuksen kannalta oleellista ulottuvuutta. Tämän jälkeen siirryn käsittelemään tarkemmin ulkoilmakoulua, mikä on tutkimukseni varsinainen kiinnostuksen kohde. Pyrin antamaan lukijalle kattavan kuvan ulkoilmakoulusta ilmiönä sekä esittelemään sen toteuttamisesta saatuja tutkimustuloksia. Teoriaosuuden jälkeen esittelen lyhyesti tutkimusprosessini vaiheet, aineistoni ja sen analyysin. Tulososassa kuvaan ensin miten opettajat toteuttivat ulkoilmakoulua, jonka jälkeen kuvaan lukijalle mahdollisimman todenmukaisesti ja vilpittömästi aineistosta esiin nousseita opettajien kokemuksia – niin hyviä kuin huonojakin. Lopuksi vedän yhteen tutkimustuloksista tehtävissä olevat päätelmät ja pohdin tutkimustulosten luotettavuutta ja sovellettavuutta.

Haluan tässä vaiheessa kiittää ohjaajiani Marja Kokkosta ja Kaili Kepler-Uotista paneutumisesta työni ohjaamiseen sekä äitiäni Irene Roivaista työni perusteellisesta lukemisesta ja kommentoimisesta sen kaikissa vaiheissa. Lisäksi haluan kiittää Kunnallisan kehittämissätiötä tutkielmalleni myöntämästä apurahasta sekä Jyväskylän yliopistoa apurahasta, jonka avulla sain kirjoitettua työni loppuun Konneveden tutkimusasemalla.

2 ULKOILMAKASVATUS

Tässä luvussa pyrin avaamaan lukijalle ulkoilmakasvatuksen laaja-alaista käsitettä. Erityisesti paneudun ulkoilmakasvatuskäsitteen alla esiintyviin ympäristökasvatuksen, seikkailukasvatuksen ja paikkaperusteisen kasvatuksen käsitteisiin, sillä koen ne merkityksellisiksi tämän tutkielman aiheen ymmärtämisen kannalta. Toisessa alaluvussa esittelen erilaisia Suomessa esiintyviä ulkoilmakasvatuksen toteutustapoja ja ulkoilmakasvatuksen saralla vaikuttavia toimijoita.

2.1 Monikäsitteinen ulkoilmakasvatus

Ulkoilmakasvatukselle (engl. outdoor education) ei ole olemassa mitään yhtä täsmällistä määritelmää. Se voidaan nähdä osana kokemuksellista oppimista (engl. experiential learning), joka tapahtuu nimensä mukaan ulkona. Ulkoilmakasvatusta ei voida pitää tietyinä konseptina, vaan lähinnä monia eri alasuuntauksia yhdistävänä ajatuksena hyödyntää ulkoympäristöä oppimiseen (Broda 2007.) Ulkoilmakasvatuksen ei tarvitse tapahtua metsässä, vaan sitä voi toteuttaa missä vain luokkahuoneen ulkopuolella kuten koulun pihalla, puistoissa, maataloilla tai museoissa. Yleensä toiminta kuitenkin painottuu ulkoilmaan. (Bentsen ym. 2010.) Ulkoilmakasvatukselle tyypillistä piirteitä ovat myös kokonaisvaltainen oppiminen, eri aistien käyttö ja oppilaskeskeisyys (Knapp 1992).

Broda (2007) erottaa ulkoilmakasvatuksessa kolme eri ulottuvuutta. Näitä ovat 1) ympäristökasvatus, 2) henkilökohtainen kasvu ongelmanratkaisun, haasteiden ja seikkailun avulla ja 3) perinteisten aineiden opettaminen ulkona. Myös Knapp (1992) tunnistaa nämä ulottuvuudet opettajien eri motiiveina ulkoilmakasvatukselle. Ympäristökasvatuksen ulottuvuutta painottaville opettajille ulkoilmakasvatus merkitsee lähinnä luonnontieteiden opettamista ulkona ja ympäristötietoisuuden kehittämistä. Tähän ulottuvuuteen liittyy oleellisesti myös luonnon kunnioittaminen ja luontosuhteen kehittäminen. Toista ulottuvuutta painottavat opettajat näkevät ulkoilmakasvatuksen mahdollisuutena henkilökohtaisten ja sosiaalisten taitojen oppimiseen seikkailun kautta. (Knapp 1992; Broda 2007.) Kolmatta

ulottuvuutta painottavat opettajat näkevät ulkoilmakasvatuksessa mahdollisuuden kaikkien koulun aineiden ja aihesisältöjen oppimiseen ulkona. (Broda 2007.)

Seuraavaksi esittelen näiden ulottuvuuksien pohjalta kolme eri ulkoilmakasvatuksen suuntausta, jotka esiintyvät usein ulkoilmakasvatukseen liittyvässä tutkimuksessa. On tärkeää muistaa, että ulkoilmakasvatuksella on lukuisia eri suuntauksia ja ulkoilmakasvatuksesta puhutaan monilla eri termeillä. Nämä kolme valitsemaani suuntausta ovat mielestäni sekä yleisimmin esiintyvät että oman tutkimukseni kannalta oleellimmat.

Ympäristökasvatus. Ympäristökasvatukselle (engl. environmental education) on annettu monia erilaisia määritelmiä ja käsitteenä se on moniulotteinen ja monitieteinen (Palmer & Neal 1994). Ympäristökasvatusta määriteltäessä viitataan tutkimuskirjallisuudessa useimmin Yhdistyneiden kansakuntien kasvatus-, tiede- ja kulttuurijärjestön (engl. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization; UNESCO) vuonna 1977 pidettyyn Tbilisin konferenssiin, jossa laadittiin ympäristökasvatuksen tavoitteet ja määriteltiin sen ominaispiirteet (esim. Baez, Knamiller & Smyth 1987; Palmer & Neal 1994; Palmer 1998). Konferenssissa laaditussa raportissa mainitaan kolme tärkeää ympäristökasvatuksen päämäärää, jotka ovat tiivistetysti 1) edistää tietoisuutta ekonomisesta, sosiaalisesta, poliittisesta ja ekologisesta riippuvuudesta kaupunkiin ja maaseutualueisiin, 2) tarjota jokaiselle mahdollisuuksia hankkia tietoa, arvoja, asenteita, sitoutumista ja taitoja, joita tarvitaan ympäristön suojeluun ja edistämiseen sekä 3) luoda yksilöille, ryhmille ja yhteisölle uusia käyttäytymismalleja ympäristöä kohtaan. Tbilisin konferenssissa määriteltiin tavoitteiden ohella myös ympäristökasvatuksen ominaispiirteet, joita ovat 1) ongelmanratkaisullinen lähestymistapa, 2) monitieteinen, kasvatuksellinen lähestymistapa, 3) kasvatuksen integrointi yhteisöön ja 4) elämän pituinen, tulevaisuuteen suuntautunut kasvatus. (UNESCO 1978, 26.)

Ympäristökasvatus ei ollut mikään uusi idea. Ympäristökasvatukseen viittaavia linkkejä on jo 1900-luvun alkupuolelta (Palmer & Neal 1994), mutta varsinaisesta ympäristökasvatuksesta alettiin kuitenkin kirjoittaa vasta 1960-luvun puolivälin jälkeen (Disinger 1993; Palmer 1998). Palmer (1998) uskoo monilla merkittävillä ajattelijoiden, kirjailijoiden ja kasvattajien olleen

vaikutusta ympäristökasvatuksen ideologian leviämiseen jo aiemmin. Merkittäviksi nimiksi hän mainitsee muun muassa Goethen, Rousseauin, Humboldtin, Haeckelin, Froebelin, Deweyn ja Montessorin. Disingerin (1993) mukaan modernin ympäristökasvatuksen juuret ovat luonnontutkimuksessa (engl. nature study), ulkoilmakasvatuksessa ja luonnonsuojelukasvatuksessa (engl. conservation education). Ympäristökasvatuksen yhteydessä puhutaan usein oppimisesta luonnossa, luonnosta ja luonnon hyväksi (engl. in, about and for nature), jossa edellä mainitut ympäristökasvatuksen juuret tulevat esille. (Disinger 1993.)

Ympäristökasvatuksen saralla on tehty paljon kansainvälistä tutkimusta. Seuraavaksi esittelen muutaman viimeaikaisen esimerkin eri puolilta maailmaa. Larson ym. (2010) ovat tutkineet lyhyen ympäristökasvatusohjelman vaikutuksia oppilaiden luontosuhteeseen, ympäristötietoisuuteen ja ympäristöosaamiseen Yhdysvalloissa. Vertaillen tuloksia iän, sukupuolen ja etnisen taustan mukaan he huomasivat, että sukupuolten välillä ei ollut merkittäviä eroja, mutta yli 10-vuotiaiden luontosuhde oli selvästi nuorempia heikempi ja afrikkalaisamerikkalaisten oppilaiden ympäristötietoisuus vähäisempää kuin valkoisten. Blanchet-Cohen ja Reilly (2013) ovat tarkastelleet Kanadassa ympäristökasvatuksen sisällyttämistä monikulttuuristen luokkien opetukseen opettajien näkökulmasta. Haasteeksi nousivat arvoristiriidat, yhtenevien kokemusten puute ja erilaisten kasvatuksellisten näkökulmien yhteensovittaminen monikulttuurisissa luokissa.

Ympäristökasvatuksen tilaa korkeakouluissa on kartoitettu äskettäin myös Bangladeshilaisissa Noorin (2014) toimesta. Kartoituksessaan Noor avaa ympäristökasvatukseen vaikuttavia lakeja ja ympäristökasvatuksen esiintymistä julkisissa ja yksityisissä korkeakouluissa. Johtopäätöksenä hänestä ympäristökasvatuksen laatuun ja järjestämiseen korkeakouluissa tulisi kiinnittää enemmän huomiota ja hallituksen tulisi edesauttaa ympäristökasvatuksen leviämistä. Australiassa Whitehouse ym. (2014) ovat kiinnittäneet tutkimuksessaan huomiota ympäristökasvatuksen kansallisiin ohjelmiin alkuperäiskansojen luontokäsityksen näkökulmasta. Tutkimuksessa todetaan Australian ympäristökasvatuksen kansallisten ohjelmien olevan ristiriidassa keskenään ja jättävän alkuperäiskansojen luontokäsitykset vähäiselle huomiolle. Suomessa muun muassa Koskinen (2010) on tarkastellut

väitöskirjassaan oppilaiden osallistumista lähiympäristönsä kehittämiseen osana ympäristökasvatusta. Tulokset osoittavat, että monipuolinen yhteistyö ja kehittämisen avautuminen koulun ulkopuolelle ovat avainasemassa oppilaiden ympäristökansalaisuuden tukemisessa. Oppilaiden osallistumista lähiympäristönsä kehittämiseen heikentävät kuitenkin arvostuksen ja resurssien puute, suunnittelun monimutkaisuus ja pitkä ajallinen kesto.

Seikkailukasvatus. Seikkailukasvatusta (engl. adventure education) määriteltäessä on olennaista tietää mitä seikkailulla tarkoitetaan. Seikkailu on Hopkinsin ja Putnamin (1993) mukaan kokemus, joka käsittää epävarmuutta tulevasta. Seikkailu sisältää usein jonkin uuden tekemistä, oman kokemusalueen ulkopuolella liikkumista, tuntemattoman löytämistä tai odottamattomien haasteiden kohtaamista. Yksinkertaisimmillaan seikkailukasvatuksen voi Telemäen (1998) mukaan määritellä riskien avulla oppimiseksi. Hopkins ja Putnam (1993, 6) näkevät seikkailukasvatuksessa seikkailun ohella kuitenkin kaksi muuta tärkeää elementtiä: ulkoilman ja kasvatuksen. Seikkailukasvatuksen tulisi siis heidän mukaansa tapahtua ulkona ja sen tulisi sisältää älyllistä, moraalista ja sosiaalista kasvua, tietoja, taitoja ja kokemuksia.

Suomen kielessä seikkailukasvatuksen käsite on hieman epäselvempi. Seikkailukasvatuksesta puhutaan suomenkielisissä tutkimuksissa usein seikkailu- ja elämyspedagogiikkana (esim. Telemäki 1998a ja b; Karppinen 2005; Marttila 2010; Ollila 2013). Käsitteen epäselvyys on Suorannan (1999) mukaan johtunut siitä, että seikkailukasvatuksen teoria on ollut Suomessa kehittymätöntä ja etsinyt muotoaan. Seikkailukasvatuksesta puhutaan Telemäen (1998b) mukaan yleensä englanninkielisillä alueilla, kun taas elämyspedagogiikka juontaa juurensa hahnilaisesta ja saksalaisesta perinteestä. Vaikka käsitteet eivät tarkoita täysin samaa asiaa, voi ne Telemäen (1998b) mukaan yhdistää Suomen kielessä ja puhua seikkailukasvatuksesta. Tässä tutkielmassa käytän termiä seikkailukasvatus, jolla tarkoitan sekä seikkailu- että elämyspedagogiikkaa.

Seikkailukasvatus juontaa juurensa jo 1800-luvun lopulle, mutta sen merkittävän laajenemisen voidaan sanoa alkaneen 1950-luvulta. Seikkailukasvatuksen suurimmaksi kehittäjäksi nimetään usein saksalainen Kurt Hahn, joka uskoi, että kasvatuksen tarkoituksena on kehittää oikeudenmukaisia ja aktiivisia kansalaisia, johtajuutta ja palvelua painottamalla.

(Hopkins & Putnam 1998, 24.) Tärkeää kasvatuksessa oli luonteen kehittäminen, joka saavutettiin todellisten kokemusten kautta ja fyysistä kuntoa harjoittamalla. Hahnin kehittämä elämyspedagogiikka muodostui neljästä elementistä: fyysisestä harjoituksesta, projektista, retkestä ja pelastuskoulutuksesta. Hahn on pannut alulle myös kansainvälisen seikkailukasvatusta edistävän Outward Bound -liikkeen. (Telemäki 1998b, 7–32.)

Seikkailukasvatuksen alueelta on julkaistu runsaasti kansainvälistä tutkimusta, joista esitän tässä muutaman tuoreimman esimerkin. Yhdysvalloissa Zmudy, Curtner-Smith ja Steffen (2009) ovat tehneet tutkimusta peruskoulun oppilaiden osallistumistyyleistä seikkailukasvatuksessa ja havainneet että oppilaiden osallistumistyyliä ovat hyvin erilaisia. Heidän kartoittamissaan yhdeksässä eri osallistumistyyliä oli paljon yhtäläisyyksiä aiemmin liikunnanopetuksessa havaittuihin osallistumistyyliin. Erona kuitenkin oli, että seikkailukasvatuksessa eri osallistumistyylien välille ei muodostunut hierarkiaa tai kiusaamissuhteita. Scrutton (2014) on tutkinut Skotlannissa seikkailukasvatuksen hyötyjä lasten henkilökohtaiselle kasvulle ja sosiaaliselle kehitykselle määrällisin menetelmin, seikkailukasvatuksessa yleensä käytetyn laadullisen tutkimuksen sijaan. Scrutton huomasi viikon mittaisen seikkailukasvatusjakson kehittävän oppilaiden sosiaalisia taitoja ja edistävän henkilökohtaista kasvua. Vaikutus oli suurin niillä oppilailla, joilla oli puutteita sosiaalisissa taidoissa. Myönteinen vaikutus kuitenkin näytti hävinneen kymmenen viikkoa kokeilujakson jälkeen. Lynch, Moore ja Minchington (2012) ovat puolestaan vertailleet seikkailun kulttuurista vaihtelua Uuden-Seelannin, Australian ja Yhdistyneiden kansakuntien välillä. He havaitsivat, että Uudessa-Seelannissa seikkailu käsittää äärimmäisiä suorituksia moninaisissa ympäristöissä ja siinä hyödynnetään erityisiä varusteita. Uudessa-Seelannissa seikkailukulttuuri on kaikkialla ja kaikkien saavutettavissa, kun taas Australiassa sitä markkinoidaan erityisesti ”rankkuudella ja kovuudella”. Yhdistyneissä kansakunnissa seikkailukulttuuri ei ole yhtä korostunutta kuin edellä mainituissa ja vaikka se on kaikille avointa, ei saavutettavuus ole kovin hyvä.

Paikkaperusteinen kasvatus. Paikkaperusteinen kasvatus (engl. place-based education) tai paikkatietoinen kasvatus (engl. place-oriented education) on näistä kolmesta mainitusta suuntauksesta Suomessa tuntemattomin. Mielestäni paikkaperusteinen kasvatus liittyy

kuitenkin olennaisesti tämän tutkimuksen aiheeseen, minkä vuoksi koen tärkeäksi määritellä sitä käsitteenä tarkemmin. Paikkaperusteinen kasvatus on Elferin (2011) mukaan väliaikainen kasvatustieteellinen termi, joka viittaa niihin pedagogiikan muotoihin, joilla pyritään yhdistämään oppiminen paikalliseen ekologiseen, kulttuuriseen ja historialliseen kontekstiin, jossa koulutus tapahtuu. Smith (2002) lisää edelliseen listaukseen vielä poliittisen ja taloudellisen kontekstin. Sobel (2004) puolestaan määrittää paikkaperusteisessa kasvatuksessa paikallisen yhteisön ja ympäristön lähtökohdaksi kaikkien eri aineiden opetukselle.

Vaikka paikkaperusteinen kasvatus ei ole mikään valmis malli, on sen toteutuksella joitain yhteisiä piirteitä. Oppilaille tarjotaan mahdollisuuksia tuottaa tietoa itse, sen sijaan että se annettaisiin valmiina. Oppilaan rooli oppimisprosessissa kasvaa ja opettajan rooli pienenee. (Smith 2002.) Paikkaperusteisessa kasvatuksessa korostetaan itse tekemistä ja todellisia oppimiskokemuksia (Sobel 2004). Kiinnittämällä huomiota oppilaiden omaan yhteisöön ja ympäristöön, pyritään herättämään oppilaiden luonnollista kiinnostusta paikallista yhteisöä ja koko maailmaa kohtaan. Paikkaperusteinen kasvatus tarjoaa myös mahdollisuuden yhteiskunnalliselle vaikuttamiselle ja palveluoppimiselle (engl. service learning) (Smith 2002; Elfer 2011.) Paikkaperusteisuuden kantavana ajatuksena on tukea paikallista elinkeinoa ja ympäristöä, millä on vaikutusta myös maailmanlaajuiseen hyvinvointiin (engl. think global, act local). Kasvatuksen näkökulmasta tämä tarkoittaa sitä, että oppilaat tutustutetaan niihin taitoihin, joita tarvitaan paikallisten yhteisöjen ylläpitämiseen ja elvyttämiseen. (Gruenewald & Smith 2007.)

Paikkaperusteista kasvatusta on harjoitettu jo pitkään, vaikka se on nimettynä ja virallisena pedagogiikkana melko uusi tutkimuksen sara. Eifler (2011) mainitsee varhaisimmiksi paikkaperustaisen kasvatuksen teorian vaikuttajiksi Aristoteleen, Comeniuksen, Rousseauin, Pestalozzin, Froebelin, Herbartin, Parkerin ja Deweyn. 1800 -luvun lopulla ja 1900 -luvun alussa esiintyneet luonnontutkimuksen liike (engl. nature study movement), ”uusi maantieto” (engl. new geography) ja maaseutuelämäliikkeen (engl. country life movement) kasvatuksellinen siipi edustivat hänen mukaansa selviä ennakkotapauksia nykyaikaiselle paikkaperusteiselle kasvatukselle. Myöhemmin tunnetuksi nousseet ulkoilmakasvatus ja

yhteisökasvatus edustavat myös tärkeää osaa paikkaperusteisen kasvatuksen teoriassa ja käytänteissä. (Eilfer 2011.)

Paikkaperusteinen kasvatus, kuten muutkin edellä mainitut ulottuvuudet, on kansainvälisesti tutkittu ja keskustelun alla. Keskustelusta esimerkin antaa Elbaz-Luwischin (2010) artikkeli, jossa hän pohtii paikkaperusteisuutta monikulttuurisuuden, konfliktin ja kamppailun näkökulmasta Israelissa. Kandassa Ormond ym. (2013) ovat tutkineet monipuolisesti paikkaperusteisen kasvatuksen toteuttamista Bowen Island Community -koulussa. Näkökulmina tutkimuksessa olivat paikkaperusteisen opetussuunnitelman laatiminen ja käytännön toteutus sekä ekologisen lukutaidon kehittäminen. He huomasivat että ekologisen lukutaidon saaminen koulun opetussuunnitelmaan edellytti opettajilta innostunutta asennetta ja paikkaperusteista lähestymistapaa opetukseen. Tutkimuskoulussa opettajat onnistuivat yhdistämään ekologisen lukutaidon opettamisessa sekä ympäristön että oman yhteisön tuntemisen. Yhdysvalloissa Zimmerman ja Land (2014) tuovat uusia tuulia paikkaperusteisen kasvatuksen toteuttamiseen pohtimalla kannettavien mobiililaitteiden mahdollisuuksia paikkaperusteisen kasvatuksen tukena. He jakavat artikkelissaan paikkaperusteisen kasvatuksen kolmeen erilaiseen viitekehykseen, joiden kautta he tarkastelevat kannettavien mobiililaitteiden hyödyntämistä paikkaperusteisessa kasvatuksessa.

2.2 Ulkoilmakasvatuksen toteuttaminen Suomessa

Ulkoilmakasvatuksen laajuudesta suomalaisessa koulujärjestelmässä ei ole olemassa mitään yksittäistä tutkimusta. Saatavilla olevan kirjallisuuden, tapaustutkimusten ja selvitysten perusteella voidaan kuitenkin päätellä, että suomalaisissa kouluissa ulkoilmakasvatusta toteutetaan ainakin luontoliikunnan (esim. Kanerva & Piiri 1999), seikkailukasvatuksen (esim. Karppinen & Latomaa 2007), luontokoulujen (esim. Kapulainen & Sieppi 1999) ja leirikoulujen (esim. Savolainen 2013) kautta. Suomessa toimii myös muutamia Luonnossa kotonaan – päiväkoteja (esim. Drougge 2007). Kiinnostus ulkoilmakasvatusta kohtaan kouluissa näyttää lisääntyneen viime vuosikymmeninä (esim. Hodgson & Berry 2011) ja nykyään opettajille järjestetään Suomessakin eri toimijoiden puolesta ulkoilmakasvatukseen

liittyvää koulutusta. Tässä luvussa esittelen vallitsevia tapoja toteuttaa ulkoilmakasvatusta ja ulkoilmakasvatuskoulutusta järjestäviä toimijoita.

Luontoliikunta. Vuolle (1992, 19) määrittelee luontoliikunnan ”vapaa-ajalla luonnonympäristössä tapahtuvaksi fyysisesti aktiiviseksi harrastustoiminnaksi, jossa tavoitteena on liikunnan tai muun tarpeen tyydyttäminen”. Tähän kuvaukseen sopivia koulussa opetettavia liikuntamuotoja ovat muun muassa maastohiihto, suunnistus ja retkeily. Luontoliikunnan osuus koululiikunnasta on melko vähäinen. Suunnistus oli vuonna 2010 ainoa kymmenen opetetuimman lajin joukkoon yltänyt luontoliikunnan muoto (Heikinaro-Johansson 2011.) Metsäpellon (2010) pro gradu – tutkielmasta ilmenee että noin 11 prosenttia yläkoulun liikunnanopetuksen kokonaistuntimäärästä oli luontoliikuntaa, josta suurin osa suunnistusta ja maastohiihtoa. Kymmenen vuotta aiemmin tehdyssä Kanervan ja Piirin (1999) pro gradu – tutkielmassa luontoliikunnan osuus liikunnanopetuksesta oli jopa 18 prosenttia, josta suurin osa oli myös suunnistusta ja hiihtoa. Palomäen ja Heikinaro-Johanssonin (2011) liikunnan oppimistulosten seuranta-arvioinnin mukaan yläkoululaisista lähes jokainen oli saanut liikuntatunneilla suunnistuksen opetusta ainakin muutaman kerran ja hiihtoa oli ollut runsaalla puolella vastaajista. Mielenkiintoista on kuitenkin se, että 86 prosenttia oppilaista ei ollut saanut mielestään retkeilyn opetusta, vaikka se mainitaan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) suunnistuksen ohella keskeisenä liikunnanopetuksen sisältönä.

Seikkailukasvatus. Seikkailukasvatus on ollut Suomessa pinnalla jo 1990-luvun puolella (Lehtonen 1998). Mitään kartoitusta seikkailukasvatuksen käytön laajuudesta Suomessa ei kuitenkaan ole olemassa. Karppinen (2005) on tutkinut väitöskirjassaan seikkailukasvatuksen soveltuvuutta opetusmetodiksi haastavien oppilaiden luokassa. Hän tuli siihen tulokseen, että seikkailu- ja elämyspedagogiikka tukee persoonallisen kasvun ja sosiaalisen toiminnan tavoitteita ja myös oppilaiden kokemukset seikkailu- ja elämyspedagogiikasta olivat myönteisiä. Marttila (2010) tutki pro gradu -tutkielmassaan seikkailu- ja elämyspedagogiikan soveltuvuutta kouluopetukseen haastatteleamalla neljää alan asiantuntijaa, jotka olivat käyttäneet menetelmää koulussa vähintään kymmenen vuotta. Marttila toteaa tutkielmassaan

että kokemukset seikkailu- ja elämyspedagogiikan käytöstä olivat myönteisiä ja että se soveltuu hyvin kouluopetuksen työtavaksi. Samaan tulokseen päätyi Ollila (2013) pro gradu -työssään, jossa hän tutki ammattikorkeakouluopiskelijoiden kokemuksia seikkailukasvatuksesta. Ollilan tutkimuksessa opiskelijat saivat seikkailukasvatuksen avulla merkittäviä pysähtymisen, alkuperäisen luonnon, yhteisöllisyyden, osallisuuden ja itsensä voittamisen kokemuksia. He kokivat oppimisen kognitiivisena, kokemuksellisenä, aistillisena, yhteisöllisenä, osallistavana ja eettisenä.

Luonto- ja ympäristökoulut. Luonto- ja ympäristökouluille ei ole olemassa mitään yksiselitteistä määritelmää, mutta Suomen luonto- ja ympäristökoulujen liitto (2011) tekemästä listauksesta käy ilmi kaikille Suomessa toimiville luonto- ja ympäristökouluille yhteisiä piirteitä. Niiden toimenkuvaan kuuluu tarjota tukea ympäristökasvatuksessa ja järjestää täydennyskoulutusta sekä toimia tärkeänä tukena päiväkotien ja koulujen kestävä kehityksen ohjelmien toteuttamiselle. Luonto- ja ympäristökouluissa tapahtuvan opetuksen tulisi olla opetussuunnitelman ympäristökasvatuksen tavoitteiden mukaista ja perustua ajankohtaiseen tietoon ja tutkimukseen luonnosta, ympäristöstä ja pedagogiikasta. (Suomen luonto- ja ympäristökoulujen liitto 2011.) Luonto- ja ympäristökouluille on tunnusomaista, että toiminta tapahtuu pääasiassa ulkona ja oppimisprosessi on elämyksellinen (Polvinen ym. 2012). Ympäristöministeriön (1997) selonteossa luontokoulutoiminnasta puhutaankin ”ulkopedagogiikkana”. Ulkopedagogiikka antaa mahdollisuuden yhdistää teoriaa ja kokemusta ja siihen kuuluvat opetusmenetelmät ovat toimintakeskeisiä. (Ympäristöministeriö 1997.)

Luonto- ja ympäristökoulutoiminta perustuu vahvasti ympäristökasvatuksen ajatukselle, minkä voi nähdä sen keskeisissä tavoitteissa, joita ovat: 1) luontosuhteen kehittäminen, 2) luonnon toiminnan sekä ihmisen ja luonnon välisen vuorovaikutuksen opettaminen, 3) motivointi ympäristön kunnioittamiseen ja 4) oppilaiden saaminen toimimaan ympäristövastuullisesti. (Häll 2003). Luontokoulut tarjoavat kouluille ja päivähoidolle esimerkiksi luontokoulupäiviä, leirikouluja ja koulutustoimintaa (Syrjälä 2009). Suomen luonto ja ympäristökoulutoiminta on viime vuosien aikana koordinoitunut luonto- ja ympäristökasvatuksen tukiverkostoksi (LYKE), johon kuuluu vajaa kuusikymmentä toimijaa

luonto- ja ympäristökoulutoimintaa tai koulutusta järjestävää toimijaa. Näistä suurin osa on kuntien hallinnoimia (Suomen luonto- ja ympäristökoulujen liitto 2014a.) Vuonna 2013 LYKE-verkoston toimijoilla arvioitiin olleen noin 190 000 asiakasta (Suomen luonto- ja ympäristökoulujen liitto 2014b). Luonto- ja ympäristökoulutoiminta on saanut myönteistä palautetta ja siitä ollaan kiinnostuneita sekä päiväkodeissa että perusopetuksessa (Kapulainen & Sieppi 1999; Häll 2003). Moni opettaja kokee että heidän aikansa ja ammattitaitonsa eivät riitä ympäristökysymysten hallintaan tai lähiluonnon tuntemukseen, joten luontokoulun antama tuki koetaan tarpeelliseksi (Häll 2003).

Luonnossa kotonaan. Luonnossa kotonaan -toiminnan (ruots. i ur och skur) tavoitteena on kehittää lasten luontotuntemusta ja tukea luontosuhteen muodostumista. Toiminnalle on ominaista oppiminen tekemisen ja leikin kautta (engl. learning by doing). Ruotsissa toimivissa Luonnossa kotonaan -kouluissa opetuksen ideana on yhdistää ulkoilu ja ympäristökasvatus kaikkiin oppiaineisiin. (Drougge 2007.) Suomessa Luonnossa kotonaan -toimintaa koordinoi Suomen Latu. Ensimmäinen suomenkielinen Luonnossa kotonaan -päiväkoti aloitti toimintansa Helsingissä vuonna 1999. Keväällä 2014 Luonnossa kotonaan -toimintaa on kaikkiaan 11 eri päiväkodissa, mikä on vielä vähän verrattuna Ruotsin lähes 200 I Ur och Skur -päiväkotiin ja kouluun. Suomessa toiminta on kuitenkin nyt leviämässä päiväkodeista koulun iltapäiväkerhoihin. Tällä hetkellä Luonnossa kotonaan toimintaa kokeillaan yhdessä helsinkiläisessä iltapäiväkerhossa pilottihankkeena. (Suomen Latu 2014a.)

Leirikoulu. Leirikoululle ei ole olemassa mitään tiettyä vakiintunutta määritelmää. Opetushallituksen (2006) antamassa tiedotteessa opetuksen maksuttomuudesta todetaan leirikoulun olevan osa koulun ulkopuolella tapahtuvaa opetusta, jolla luodaan vuorovaikutuksen ja yhteistyön toimintakulttuuria yhteisön kanssa. Opetushallitus (2006, 1) tuo esille myös, että ”retkien, leirikoulujen ja vierailujen avulla voidaan myös monipuolistaa oppimisympäristöä ja edistää oppiaineelle ominaisten menetelmien ja työtapojen käyttöä”. Suomen leirikoulu yhdistys (2014) kuvailee internetsivustollaan leirikoulua leiri- ja kouluelämän yhdistelmäksi, jossa teoria ja käytäntö yhdistyvät. Leirikoululle tyypillistä on asioiden konkreettinen oppiminen, sosiaalisten taitojen kehittäminen ja yhdessä oleminen. Leirikoulu mahdollistaa myös oppilaslähtöisen työskentelyn (Suomen leirikoulu yhdistys

2014). Lastensuojelun keskusliiton seikkailuturvallisuusprojektin julkaisemassa ”Leirikoulun oppaassa” (1997, 3) sanotaan ”leirikoulun vakiinnuttaneen paikkansa suomalaisen opettajan työvälteenä” (Kuronen & Rantakangas 1997). Leirikoulupedagogiikkaa on kuitenkin tutkittu Suomessa lähinnä opinnäytetöiden tasolla (esim. Selkämö 2001; Pesonen 2008; Ikonen 2011; Nieminen 2014) eikä esimerkiksi sen laajuudesta ole saatavilla julkaistua tietoa.

Outward bound. Outward Bound on Kurt Hahnin alulle panema seikkailukasvatuksen (hahnilaisittain elämyspedagogiikan) liike (Telemäki 1998b, 20–22). Outward Bound -liike perustettiin vuonna 1946 tarkoituksenaan antaa nuorille miehille kurssiluontoista koulutusta, jotta he selviäisivät merellä hätätilanteessa (Hopkins & Putnam 1998, 29–30). Hahn itse kuitenkin painotti, että koulutuksessa opitaan meren kautta, ei merta varten (Telemäki 1998b 21–22). Koulutuksessa korostettiin sekä fyysisiä että psyykkisiä ominaisuuksia (Hopkins & Putnam 1998, 29–30). Vaikka alkuaikoina Outward Bound -liikkeen toiminta oli suunnattu alle 30-vuotiaille miehille (Telemäki 1998b, 22), on toimintaa sittemmin räätälöity hyvinkin erilaisten ryhmien tarpeeseen, esimerkiksi diabeetikoille (Hopkins & Putnam 1998, 168–173), sijaiskotien nuorille (Fisher & Attah 2001) ja työttömille (Maxwell, Perry & Martin 2008).

Vuonna 2014 Outward Bound -liike toimii 33 eri maassa ja se kouluttaa vuosittain yli 250 000 henkilöä. Liike itse määrittää tällä hetkellä toimintansa ydinajatuksiksi mielen, kehon ja hengen kehittämisen, minkä avulla luodaan parempaa ymmärrystä velvollisuuksista, itsestä, muista ja yhteisöstä. (Outward Bound International 2014.) Suomessa Outward Bound Finland -yhdistys järjestää erilaisia kursseja ja kouluttaa muun muassa opettajia seikkailukasvatukseen (Outward Bound Finland 2014). Ulkoilmakasvatuskoulutusta opettajille tarjoavat Suomessa Outward Bound Finland ry:n lisäksi Suomen ympäristöopisto SYKLI (Suomen ympäristöopisto 2014) ja Suomen Latu ry (Suomen Latu 2014b).

3 ULKOILMAKOULU

Tässä luvussa lähdän tarkastelemaan ulkoilmakoulua ilmiönä norjalaisen ulkoilmaelämän kulttuurin kautta. Itse ulkoilmakouluun paneudun pohjoismaisena ilmiönä norjalaisten, tanskalaisten ja ruotsalaisten tutkimusten johdattamana. Kahdessa viimeisessä alaluvussa kuvaan tutkimustuloksiin pohjaten ulkoilmakoulun hyötyjä ja sen toteutuksessa esiintyviä haasteita.

3.1 Friluftsliv – ulkoilmaelämä norjalaisen ulkoilmakasvatuksen filosofiana

Norjassa ulkoilmakasvatus on norjalaisen ulkoilmaelämän (norj. friluftsliv) opettamista ja jakamista kouluissa (Vingdal & Hollekim 2001, 29–30). Ulkoilmaelämä on norjalainen perinne, jolle ei ole olemassa yhtä täsmällistä määritelmää (Faarlund 2007; Henderson 2007). *Friluftsliv* tarkoittaa suoraan norjasta suomeksi käännettynä vapaailmaelämää, mutta se kääntyy suomen kielelle paremmin ulkoilmaelämäksi. Dahle (2007) kuvailee artikkelissaan “Norwegian friluftsliv: a lifelong communal process” ulkoilmaelämän olevan ensisijaisesti ilon tuntemista ulkona luonnossa olemisesta, yksin tai muiden kanssa sekä mielihyvän ja tasapainon kokemista ympäröivän luonnon kanssa – luonnossa olemista ja jonkin merkityksellisen tekemistä. Öhman (2001) määritelmä on vielä tiiviimpi. Hänestä kyse on matkustamisesta ja elämisestä läheisessä kontaktissa luonnon kanssa, jossa päätarkoitus on saada kokemuksia. Tässä pro gradu -tutkielmassa käytän *friluftsliv*:stä käännöstä *ulkoilmaelämä*.

Faarlund (2007) kuvailee ulkoilmaelämän olevan iloa vapaaseen luontoon samaistumisesta ja sen ilon etsimistä. Hänen mielestään ihmiset ovat teollistumisen ja kaupungistumisen seurauksena menettäneet yhteyden luontoon. Ulkoilmaelämä on elämäntyyli, jolla voidaan löytää tämä kadonnut yhteys uudelleen. (Faarlund 1994; Öhman 2001). Faarlundin ajatus ei ole uusi. Termi *friluftsliv* mainittiin ensimmäisen kerran Henrik Ibsenin runossa ”Paa Vidderne” vuonna 1860 ja siitä muodostui keskeinen termi romantiikan aikakaudelle (Faarlund 1994; Ystad 2009, 364–378). Taiteilijat, säveltäjät ja kirjailijat matkustivat ympäri Norjaa etsien kadotettua yhteyttä luontoon, jolloin ulkoilmaelämästä tuli merkittävä osa

Norjan kansallisidentiteettiä (Faarlund 1994). Ulkoilmaelämän harjoittamisen voidaan sanoa alkaneen Norjassa 1800-luvun lopulla, jolloin perustettiin Den Norske Turistforening, joka on nykyään Norjan suurin ulkoilujärjestö (Vingdal & Hollekim 2001, 21; Norwegian Trekking Association 2014). Tällöin yläluokka aloitti retket luontoon eli romanttisen ulkoilmaelämän harjoittamisen. Maalla asuvilla ihmisillä ei ollut tällaista tarvetta, sillä he eivät olleet missään vaiheessa menettäneet yhteyttään luontoon. (Faarlund 1994).

Ulkoilmaelämä voidaan määritellä myös sen mukaan, mitä se ei ole. Faarlundin (1994) mielestä ulkoilmaelämä ei ole urheilua, mikäli urheilu ajatellaan kilpailullisena ja itsekkäänä fyysisenä aktiivisuutena, jonka tarkoitus on pysyä kunnossa. Faarlund painottaa, että urheilua voidaan harrastaa, vaikka elämäntyyli muuten olisi epäterveellinen ja luonnosta erillään oleva. Ulkoilmaelämä ei myöskään ole turismia, mikäli turismiin liittyy kaupallisuus ja nopea siirtyminen paikasta toiseen. Se ei ole Faarlundin mielestä myöskään mikään tieteellinen tutkimusmatka, jossa kerätään näytteitä luonnosta, joka nähdään objektiivisena kiinnostuksen kohteena. (Faarlund 1994.) Ulkoilmaelämälle erityisiä arvoja ovat Öhmanin (2001) mukaan rauhoittuminen ja hiljentymisen ja toisaalta jännitys ja haaste, omien tarpeiden tunnistaminen ja vapauden löytäminen, yhteisöllisyyden kokeminen ja henkilökohtaisen luontoyhteyden löytäminen.

Friluftsliv-termillä on Öhmanin (2001) mukaan oma erityinen merkityksensä, eikä sitä mielellään käännetä muille kielille. Mielestäni suomenkielessä jo käytössä olevat termit *luontoliikunta* ja *ulkoilu* eivät vastaa käsitteenmäärittelyltään norjalaista termiä *friluftsliv*. Vuolteen (1992) edellisessä luvussa esitetystä luontoliikunnan määritelmässä painotetaan luontoympäristössä tapahtuvaa fyysistä aktiivisuutta, joka tapahtuu luontoympäristössä. Jyväskylän kaupungin ja Suomen ladun Sulka II – hankkeessa ulkoilu määritellään ”kodin pihapiirin ulkopuolella vapaa-ajalla omin lihasvoimin tapahtuvaksi, vähintään 15 minuuttia kestäväksi liikkumiseksi ja oleskeluksi”. (Nygren ym. 2011, 12). Ulkoilufoorumin mukaan ulkoilu on pääasiassa luontoympäristössä tai siihen liittyvässä rakennetussa ympäristössä tapahtuvaa liikkumista omin lihasvoimin. Ulkoilun tulee tapahtua jokamiehenoikeuksia noudattaen ja motiivina tulee olla hui, virkistys tai terveysliikunta. Ulkoilussa tulee myös noudattaa kestävä kehityksen periaatteita. (Suomen Latu 2011, 5.) Luontoliikunnan ja

ulkoilun määritelmät eivät mielestäni sisällä ulkoilmaelämän kaltaista filosofiaa tai käsitystä kokonaisvaltaisesta elämäntyylistä.

3.2 Uteskole, udeskole, utomhusskole – ulkoilmakoulu muissa Pohjoismaissa

Tausta. Uteskole eli suoraan suomeksi käännettynä ”ulkoilmakoulu” on noussut 1990-luvun puolivälin paikkeilla keskeiseksi käsitteeksi norjalaisessa koulutusjärjestelmässä. Ulkoilmakasvatusta on tietenkin toteutettu jo aiemmin käytännössä monissa kouluissa, mutta 1990-luvun puolivälin jälkeen se on levinnyt laajempaan käyttöön. Tällöin myös uteskolen sisältö laajeni ja sen käyttö yleistyi erityisesti alakouluissa. Vuonna 1997 julkaistussa opetussuunnitelmassa kannustettiin kouluja ulkoilmaopetukseen. (Mjaavatn & Skisland 2004.) Myöhemmin ulkoilmakoulu on levinnyt Norjasta ainakin Tanskaan, jossa se tunnetaan nimellä ”Udeskole” (esim. Bentsen, Mygind & Randrup 2009) sekä Ruotsiin nimellä ”utomhuspedagogik” (esim. Jordet 2010, 57; Brodin 2011). Tarkan suomenkielisen käännöksen puuttuessa puhun tässä tutkielmassa *uteskolesta* ulkoilmakouluna ja ulkoilmakasvatuksena.

Ulkoilmakoulu. Ulkoilmakoulu tarkoittaa yksinkertaisimmillaan opetuksen siirtämistä säännöllisesti luokkahuoneen ulkopuolelle, ulkoilmaan (Jordet 2003, 22–29). Ulkoilmakoulua toteutetaan yleensä viikoittain tai joka toinen viikko. Yksi ulkoilmakoulukerta voi kestää puoli päivää tai kokonaisen päivän (Bentsen ym. 2010; 2012). Ulkoilmakoulua voi toteuttaa luontoympäristössä tai kulttuurisessa ympäristössä, eli esimerkiksi puistossa tai maatilalla. (Bentsen ym. 2010.) Ulkoilmakoulussa opetetaan opetussuunnitelman eri sisältöjä (esim. matematiikkaa, historiaa ja äidinkieltä) yhteistyössä luokkahuoneopetuksen kanssa. (Jacobsen 2005a; Bentsen ym. 2010; Bentsen & Søndergaard Jensen 2012). Ulkoilmakoulua ei kuitenkaan pidä ajatella vain yhtenä työtapana tai menetelmänä, sillä se sisältää moninaisia käytäntöjä (Jordet 2010, 32).

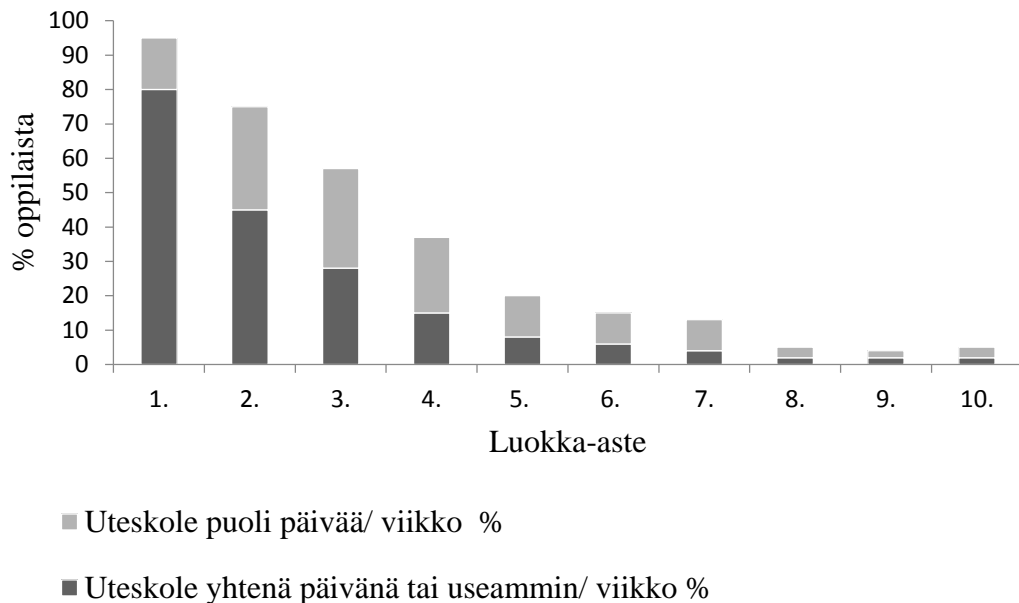
Luokkahuoneen ulkopuolinen opetus. Opetuksen siirtäminen luokkahuoneen ulkopuolelle antaa oppilaille mahdollisuuden ottaa käyttöönsä kaikki aistit siten, että he voivat saada persoonallisia ja konkreettisia kokemuksia todellisuudesta (Jordet 2003, 22–29; Kruse 2005;

Brodin 2011; Dahlgren & Szczepanski 2011). Ulkoilmakoulussa aistit pääsevät luokkahuoneympäristöä monipuolisemmin käyttöön (Vingdal & Hollekim 2001, 33–36) ja oppiminen voi tapahtua koko keholla (Jensen ym. 2005; Dahlgren & Szczepanski 2011). Ulkoilmakoulu antaa tilaa spontaanisuudelle, uteliaisuudelle, sosiaaliselle kanssakäymiselle (Jordet 2003, 22–29), leikille, tunteille (Jensen ym. 2005), fantasioille ja mielikuvitukselle (Kruse 2005). Ulkona on oppilaille enemmän tilaa ja rauhaa ja mahdollinen luontoympäristö voi edistää oppilaiden ympäristötietoisuutta ja luontosuhdetta (Jensen 2005). Ulkoilmakoulussa lähiympäristöä käytetään täydentämään luokkahuoneessa tapahtuvaa opetusta, ei korvaamaan sitä (Jensen ym. 2005; Jordet 2010, 34). Jacobsen (2005a) toteaa oppimistulosten olevan parhaita, kun sekä ulkoilmaopetuksen ja luokkahuoneopetuksen vahvuudet yhdistetään.

Oppiainerajattomuus. Ulkoilmakoulu käsittää kaikki kouluaineet integroidussa opetuksessa, jossa luokkahuone ei muodosta rajoja. Ideana on, että oppilaat oppivat todellisuudesta todellisuudessa eli esimerkiksi lähiympäristöstä lähiympäristössä ja yhteistyöstä yhteistyötä tehdessä. (Jordet 2003, 22–29.) Suomessa oppiainerajat ylittävää opetusta kutsutaan eheyttämiseksi. Eheyttämisessä oppiaines järjestetään järkeviksi kokonaisuuksiksi, jotka auttavat lasta ymmärtämään laajojakin ilmiöitä. Tämä tarkoittaa luopumista tiukasta oppiainejaosta. Yksi tapa toteuttaa eheyttämistä on kokonaisopetus, jossa oppiaineiden tilalle tulee ennalta integroituja kokonaisuuksia. (Hellström 2008.) Suomessa esimerkiksi ympäristökasvatuksella on oppiainerajat ylittävä rooli ja se kulkee tämän hetkisessä opetussuunnitelmassa (2004) kestävä kehityksen aihekokonaisuutena (Cantell 2004).

Ulkoilmakoulun osuus. Kuten kuvasta 1 ilmenee, Norjassa ulkoilmakoulun määrä on suurin ensimmäisinä kouluvuosina, jonka jälkeen se vähenee tasaisesti alakoulun loppua kohti. Ensimmäisenä kouluvuotena lähes kaikilla oppilailla on ulkoilmakoulua. Ensimmäisen luokan oppilaista 80 prosentilla on ulkoilmakoulua vähintään yksi päivä viikossa ja noin 15 prosentilla puoli päivää viikossa. Viidennelle luokalle tultaessa vain 20 prosentilla on ulkoilmakoulua. Yläkoulussa ulkoilmakoulun määrä on selvästi pienempi; seitsemäsluokkalaisista hieman päälle 10 prosentilla on ulkoilmakoulua, kun taas kahdeksas-, yhdeksäs- ja kymmenesluokkalaisista vain alle 5 prosentilla on ulkoilmakoulua. (Mjaavtn &

Skisland 2004, 53.) Tanskassa yhä useampi opettaja vie nykyään opetustaan ulos. Vuonna 2007 lähes 300 koulua järjesti ulkoilmakasvatusta (Bentsen ym. 2010). Kasvu on huomattava verrattuna vuoteen 2000, jolloin ulkoilmakoulua toteutettiin vain muutamassa koulussa. (Mygind 2007). Tanskassa ulkoilmakoulua toteuttavista opettajista yli puolet järjestää sitä vähintään päivän viikossa (Bentsen & Søndergaard Jensen 2012).



KUVA 1. Ulkoilmakoulu luokka-asteittain norjalaisissa kouluissa (Mjaavatn & Skisland 2004, 53).

Ulkoilmakoulun toteuttamisen edellytykset. Tärkeintä ulkoilmaopetuksen toteutumiselle on, että opettaja haluaa ja uskaltaa lähteä pois luokahuoneesta. Ulkoilmakoulun toteuttaminen vaatii kuitenkin myös pitkän tähtäimen suunnitelmia, järjestelyä ja opettajien yhteistyötä. Ulkoilmakoulututkimukseen osallistuneiden opettajien mukaan ulkoilmakoulun toteuttaminen vaatii opettajalta luovuutta, joustavuutta, kiinnostusta luonnossa olemista kohtaan, ”säänkestävyyttä”, järjestämistaitoja ja joitain tavallisimpia erätaitoja. Nämä kaikki ovat opettajien mielestä kuitenkin opittavissa tekemällä. (Jordet 2002) Suomessa Metsäpelto (2010) on havainnut, että opettajien omalla luontoliikuntaharrastuksella on voimakas yhteys luontoliikunnan opetusvalmiuksiin.

Ulkoilmakoulun toteuttaminen. Yhteistyö sisä- ja ulkoaktiviteettien välillä on keskeinen elementti ulkoilmakoulujen didaktisessa ajattelussa ja käytännössä (Jordet 2002; Jacobsen 2005a). Monet opettajat ovat kokeneet hyväksi kolmivaiheisen mallin, joka yhdistää luokkahuoneopetuksen sekä ulkoilmaopetuksen yhtenäiseksi kokonaisuudeksi. Tähän malliin kuuluu ulkona tapahtuvaa opetusta edeltävä työ, ulkona työskentely ja ulkona opittujen asioiden käsittely eli jälkityö. Ennen ulkoilmaopetusta opetellaan käsiteltävänä olevan asian teoriaa luokkahuoneessa, sekä valmistellaan ulkona vietettävää päivää. Ulkona oppilaat tutkivat, havainnoivat ja saavat käytännön kokemuksia. Ulkopäivän jälkeen kokemuksia voidaan purkaa luokkahuoneessa esimerkiksi keskustelemalla, lukemalla ja näyttelemällä. (Jordet 2003, 22–29; Jordet 2010, 46–47.)

Ulkoilmakoulun suunnittelussa on vaihtelevia koulukohtaisia käytäntöjä. Yksi norjalaisista tutkimuskouluista oli havainnut hyväksi mallin, jossa opettajat luovat yhdessä koko vuodelle teemasuunnitelman ja suunnittelevat säännöllisesti yhdessä yksittäisiä ulkokoulupäiviä. Kyseinen koulu on valinnut myös vuosittain yhden opettajista ”ulkoilmakouluorganisaattoriksi”, joka käyttää puolet työpanoksestaan ulkoilmakoulun järjestämiseen ja dokumentointiin. (Jordet 2002.) Tanskassa vain 36 prosentilla ulkoilmakoulua toteuttavista opettajista oli olemassa kirjallinen suunnitelma ulkoilmakoulun toteuttamisesta (Bentsen & Søndergaard Jensen 2012). Norjassa muutama tutkimuskouluista oli rakennuttanut leiripaikan koulun lähistöön, jonne retkiä voitiin tehdä. Retkiä tehtiin kuitenkin myös lähialueiden muihin kohteisiin. (Jordet 1999; 2002.) Tanskassa opettajat (76%) suosivat koulun läheisyydessä, kävelymatkan päässä olevia viheralueita ulkoilmakoulun toteutuspaikkana (Bentsen & Søndergaard Jensen 2012).

Ulkoilmakoulu pohjoismaisen tutkimuksen kohteena. Ulkoilmakoulua on tutkittu eniten Norjassa, Tanskassa ja Ruotsissa. Voisikin sanoa, että ulkoilmakoulu toimintatapana on pohjoismainen ilmiö. Luvuissa 3.3 ja 3.4 esittelemäni kokemukset ulkoilmakoulusta pohjautuvatkin pitkälti muutamaaan suurempaan ulkoilmakoulun saralla tehtyyn tutkimusprojektiin, jotka haluan lyhyesti esitellä lukijalle. Ulkoilmakoulututkimuksen uranuurtajana voidaan pitää norjalaista Jordetia, joka on tehnyt ensimmäiset merkittävät

julkaisut ulkoilmakoulun tutkimuksesta. Jordet on tutkinut ulkoilmakoulun toteuttamista ja siitä saatuja kokemuksia Norjassa muun muassa Lutvannin koulussa (2002) ja Elverumin kunnan kouluissa (1999). Tutkimuksissaan hän on kerännyt opettajilta aineistoa laadullisesti haastattelujen, elämäkerrallisten kirjeiden, ryhmähaastattelujen, dokumenttianalyyysien ja päiväkirjojen avulla ja määrällisesti kyselylomakkeilla. Oppilailta aineistoa on kerätty laadullisesti analysoimalla heidän kirjoittamia aineitaan.

Tanskassa suurin ulkoilmakoulun tutkimukseen liittyvä projekti on ollut Mygindin johtama Rødkilden koulun tutkimusprosessi, joka sijoittui vuosille 2000-2003. Kööpenhaminassa sijaitsevan koulun kaksi opettajaa veivät opetuksensa joka torstai ulos, kolmen vuoden ajan. Tässä kolmivuotisesta projektista on julkaistu monta eri tutkimusta, jotka käsittelevät muun muassa fyysistä aktiivisuutta (Mygind 2007) oppilaiden sosiaalisia suhteita ja kouluviihtyvyyttä (Mygind 2005), oppimista (Jensen ym. 2005), opettamista (Kruse 2005), oppimisympäristöjä (Jacobsen 2005), oppilaiden luontosuhdetta (Andersen ym. 2005) ja kielen kehittymistä (Herholdt 2005). Aineistoa on kerätty monipuolisesti erilaisin laadullisin ja määrällisin menetelmin. Bentsen ym. (2010) ovat myös selvittäneet sähköisten kyselylomakkeiden avulla ulkoilmakoulun laajuutta ja sen harjoittamisen esteitä Tanskassa. Lisäksi Bentsen ym. (2013) ovat kartoittaneet kyselylomakkeiden avulla ulkoilmakoulun järjestävien opettajien piirteitä, minkälaisissa paikoissa ulkoilmakoulua toteutetaan ja ulkoilmakouluopettajien ekostrategioita.

Ruotsissa ulkoilmakoulututkimuksen johtavana nimenä on ollut Szczepanski, joka on tutkinut muun muassa ulkoilmakoulun vaikutuksia oppilaiden psyykkiseen terveyteen (2011) ja ulkoilmakoulun erityisyyttä ja mahdollisuuksia opettajien näkökulmasta (2006). Opettajien kokemuksia tutkiessaan hän käytti metodina laadullisia haastatteluja ja oppilaiden psyykkistä terveyttä arvioitaessa määrällisiä kyselylomakkeita.

3.3 Ulkoilmakoulun hyödyt

Ulkoilmakoulun on todettu vaikuttavan monella tapaa myönteisesti oppilaiden kokonaisvaltaiseen kehitykseen. Myönteisiä vaikutuksia on havaittu muun muassa lasten

sensomotorisessa (esim. Vingdal & Hollekim 2001, 31; Fjørtoft 1998), fyysisessä (esim. Mygind 2007), sosiaalisessa (esim. Grahn 1997), psyykkisessä (Grahn 1997; Jordet 2002; Gustafsson ym. 2012), kielellisessä (esim. Jordet 1999; 2002; Herholdt 2005) ja kognitiivisessa kehityksessä (esim. Jordet 1999; 2002; Szczepanski 2008b; Dahlgren & Szczepanski 2011). Taulukkoon 1 olen koonnut ulkoilmakoulututkimuksesta saatuja tuloksia, joita tarkastelen fyysisestä, psyykkisestä, sosiaalisesta ja kognitiivisesta näkökulmasta.

TAULUKKO 1. Ulkoilmakoulun hyödyt eri näkökulmista.

Fyysiset hyödyt	Psyykkiset hyödyt	Sosiaaliset hyödyt	Kognitiiviset hyödyt
Motoriset taidot	Keskittymiskyky	Vuorovaikutustaidot	Kielelliset taidot
Kestävyys	Alhaisempi stressitaso	Sosiaalinen inkluusio	Kaikki kouluaineet
Fyysinen aktiivisuus	Hyvinvointi ja elämänlaatu	Oppilaiden väliset suhteet	Erytisryhmien oppiminen
Lihavoima	Elämyksellisyys	Ryhmätyöt	Autenttiset kokemukset
Aistien käyttö	Terapeuttisuus	Luokkahenki	Oppimisympäristö
Kehollinen oppiminen	Esteettisyys	Opettaja-oppilas -suhde	
Terveys	Koulu-/ työviihtyvyys	Itseluottamus	
Melutason pieneneminen	Koulumotivaatio	Omatoinisuus	
		Itsenäisyys	

Fyysiset hyödyt. Ulkoilmakoulu antaa opettajien mielestä hyvät mahdollisuudet keholliselle oppimiselle (Dahlgren & Szczepanski 2011). Luonnossa ollessaan lapset liikkuvat paljon epätasaisella alustalla, mikä kehittää lapsen karkeamotorisia taitoja, tasapainoa ja koordinaatiokykyä, eli sensomotorisia ominaisuuksia (Fjørtoft 1998). Sensomotoristen ominaisuuksien lisäksi ulkoilmakoululla on todettu olevan vaikutusta oppilaiden fyysiseen aktiivisuuteen (Grønningsæter ym. 2005; Mygind 2005; 2007) ja sitä kautta oppilaiden kestävyteen (Jordet 2002). Tanskassa tehdyn tutkimuksen mukaan oppilaat olivat ulkoilmakoulupäivinä fyysisesti kaksi kertaa aktiivisempia kuin ”normaaleina” koulupäivinä. Niinä päivinä, jolloin oppilailla oli kaksi liikunnan tuntia, olivat he yhtä aktiivisia kuin ulkoilmakoulupäivinä (Mygind 2007.) Samanlaisia tuloksia on saatu myös Norjassa, missä

Grønningsæter ym. (2005) havaitsivat oppilaiden syketason olevan ulkoilmakoulupäivinä huomattavasti tavallisia koulupäiviä korkeampi. Näitä tuloksia tukee myös tanskalaisten vanhempien havainto siitä, että heidän lapsensa ovat ulkoilmakoulupäivien jälkeen fyysisesti väsyneempiä kuin tavallisesti koulupäivän jälkeen (Jacobsen 2005b). Mygind (2007) suosittelee ulkoilmakoulun toteuttamista fyysisen terveyden näkökulmasta kaikille kouluille.

Grahn (1997) on puolestaan vertaillut ulkoilmapäiväkoteja tavallisiin päiväkoteihin ja havainnut, että paljon ulkona olevilla lapsilla on parempi kestävyys ja lihasvoimataso. Luonnossa liikkuminen vaatii enemmän fyysisiä ponnisteluja kuin tasaisissa sisätiloissa liikkuminen. Grahn (1997) huomasi myös, että ulkoilmapäiväkodeissa sekä opettajilla että lapsilla oli selvästi ”sisäpäiväkoteja” vähemmän sairaspotilaita. Kun ulko-opetusta käytetään luokkahuoneopetuksen rinnalla, on huomattu luokkahuoneiden melutason laskevan, mikä parantaa fyysistä oppimisympäristöä (Szczepanski 2008a). Opettajat uskovat yleisestikin ulkoilmakoulun edistävän oppilaiden terveyttä. He perustelevat tätä liikunnan lisäksi muun muassa railla ilmalla. (Szczepanski 2008b.)

Psyykkiset hyödyt. Ulkoilmakoulun psyykkiset hyödyt liittyvät pääasiassa oppilaiden parantuneeseen keskittymiskykyyn, psyykkiseen hyvinvointiin ja kouluviihtyvyyteen. Grahn (1997) havaitsi tutkimuksissaan, että luonnossa paljon liikkuvilla lapsilla on muita ikätovereitaan parempi keskittymiskyky. Samankaltaisia tuloksia tarjosi myös Jordetin (2002) tutkimus, jossa opettajat kokivat ulkoilmakoulun olevan hyväksi niille lapsille, joilla on keskittymishäiriöitä. Dahlgrenin ja Szczepanskin (2011) tutkimuksessa yksi opettajista oli huomannut ulkoilmakoulun vaikuttavan myönteisesti keskittymiseen sisällä luokkahuoneessa. Gustafsson ym. (2012) panivat merkille, että vuoden ulkoilmakoulukokeilu edisti jonkin verran poikien mielenterveyttä ja laski stressitasoa. Vingdal ja Hollekim (2001) sanovat luonnossa olemisen vähentävän stressiä ja edistävän parantumista. Tätä tietoa puoltaa heidän mukaansa muun muassa sairaaloiden ja parantoloiden sijoittaminen luonnonläheiseen ympäristöön. (Vingdal & Hollekim 2001, 33.)

Opettajat pitävät tärkeänä myös oppilaan luontosuhteen muodostumista ja ihmisen ja luonnon välisen yhteyden ymmärtämistä (Szczepanski 2008b). Andersen ym. (2005) ovat huomanneet,

että ulkoilmakoululla on suuri vaikutus oppilaiden tunnepitoiseen (tansk. affektiv) ja tiedolliseen (tansk. kognitiv) ympäristötietoisuuteen. Tunnepitoisella ympäristötietoisuudella he tarkoittavat luonnon monimuotoisuuden kunnioittamista ja tunne-elämyksien saamista luonnosta eri aistien välityksellä. Tiedollisella ympäristötietoisuudella he puolestaan tarkoittavat luonnon johdonmukaisuuden ja ihmisen ja luonnon välisen suhteen ymmärtämistä. Luontokoulussa saatu epäsuora (tansk. indirekte) luontokokemus vaikuttaa luontotietoisuuteen vahvemmin kuin luokkahuoneessa saatu välillinen (tansk. vikarierende) tai vapaa-ajalla, omatoimisesti saatu suora (tansk. direkte) luontokokemus. (Andersen ym. 2005)

Brodinin (2011) tutkimuksessa kävi ilmi, että ulkoilmakoululla on mahdollisuus edistää sellaisten oppilaiden hyvinvointia ja elämänlaatua, joilla on älyllisen toimintakyvyn vaje (ruots. intellektuella funktionsnedsättningar). Tämä voi olla osittain yhteydessä siihen, että ulkoilmakasvatuksella on yleisesti havaittu olevan terapeuttisia mahdollisuuksia erityisryhmille (Gibson 2011). Ulkoilmakoulu vaikuttaa myönteisesti sekä oppilaiden (Jacobsen 2005b; Jensen ym. 2005; Mygind 2005) että opettajien (Jordet 1999; 2002) koulu-/työviihtyvyyteen ja motivaatioon. Ulkoilmakoululla on todettu olevan myös opettajien hyvinvointia sekä mielialaa edistävä vaikutus (Szczepanski 2008b). Ulkona oppimistilanteet eivät välttämättä ole yhtä muodollisia kuin luokkahuoneessa, mikä voi vapauttaa tunnelmaa ja edistää viihtyvyyttä (Jordet 2002). Mygindin (2005) tutkimukseen osallistuneet oppilaat kokivat ulkoilmakoulussa olevan luokkahuoneympäristöä vähemmän melua, häiriötekijöitä ja tylsistymistä. Ulkoilmakoulu voi antaa oppilaille myös esteettisiä elämyksiä eri tavalla kuin opetus sisällä luokkahuoneessa (Dahlgren & Szczepanski 2011).

Sosiaaliset hyödyt. Ulkoilmakoulun sosiaaliset hyödyt liittyvät oppilaiden sosiaalisten taitojen kehittymiseen, luokkahenkeen ja opettaja-oppilassuhteeseen. Luonnossa olo antaa monia erilaisia mahdollisuuksia sosiaaliselle vuorovaikutukselle (Vingdal & Hollekim 2001, 32; Jordet 2002) ja yhteistyö on ulkona oltaessa usein luonnollista ja välttämätöntäkin, esimerkiksi ruokaa laitettaessa, telttaa kootessa tai kanoottia meloessa. Tällaiset ryhmä- ja parityöskentelytilanteet opettavat lapsia kunnioittamaan muita sekä toimimaan muiden lasten kanssa. (Grahn 1997.) Ulkoilmakoulun on havaittu vähentävän oppilaiden välisiä ristiriitoja

(Mygind 2005), edistävän erityisoppilaiden sosiaalista inklusiota (Brodin 2011) ja parantavan luokkahankeä sekä oppimisympäristöä (Jordet 2002; Dahlgren & Szczepanski 2011). Ulkoilmakoulu on parantanut oppilaiden keskinäisiä suhteita myös oppilaiden itsensä mielestä ja moni oppilaista on saanut ulkoilmakoulun avulla luokasta uusia ystäviä (Mygind 2005). Tähän vaikuttaa todennäköisesti ulkoilmakoulun tarjoamat mahdollisuudet ryhmätyöskentelyyn (Vingdal & Hollekim 2001, 32; Herholdt 2005) sekä se, että ulkona on oppilaille enemmän tilaa ja rauhaa (Jensen ym. 2005). Erilaisten sosiaalisten tilanteiden kautta oppilailla on ulkoilmakoulussa mahdollisuus saada myös itseluottamusta vahvistavia kokemuksia (Jordet 2002) ja kokeilla erilaisia rooleja luokkayhteisössä (Mygind ym. 2005). Ulkoilmakoulussa toimiminen harjaannuttaa myös oppilaan itsenäisen päätöksenteon taitoa ja omatoimisuutta (Mygind ym. 2005).

Oppilaiden keskinäisten suhteiden ohella on opettajan ja oppilaiden välisten suhteiden huomattu kehittyvän ulkoilmakoulun toteuttamisen myötä (Jordet 2002; Jensen ym. 2005). Opettaja-oppilassuhteita edistävät yhteiset eletyt kokemukset ulkoilmakoulussa (Jensen ym. 2005) ja se, että oppilaat pääsevät näkemään opettajansa erilaisissa tilanteissa ja rooleissa (Jensen ym. 2005; Mygind ym. 2005). Ulkoilmakoulu edistää myös opettajan oppilaantuntemusta, mikä puolestaan vaikuttaa myönteisesti opettaja-oppilassuhteeseen. Siinä missä oppilaat näkevät opettajastaan uusia puolia, myös opettaja näkee oppilaidensa kyvyt ja ominaisuudet eri valossa. (Jensen ym. 2005.) Opettajista tuntui myös, että ulkona ollessa heillä ilmeni vähemmän ristiriitatilanteita oppilaiden kanssa kuin sisällä luokkahuoneessa. (Jordet 2002).

Kognitiiviset hyödyt. Ulkoilmakoulun kognitiiviset hyödyt liittyvät oppimistulosten paranemiseen tekemällä oppimisen kautta. Jordetin (2002) tutkimuksessa opettajat toteavat ulkoilmakoulun edistävän lasten kognitiivista kehitystä. Ulkoilmakoulu näyttäisi Brodinin (2011) sekä Dahlgrenin ja Szczepanskin (2011) tutkimuksien valossa tukevan myös erityisryhmien oppimista. Opettajat uskovat tekemällä oppimisen, aistien käytön ja autenttisten kokemusten olevan päätekijöitä oppilaiden kognitiivisessa kehityksessä (Jensen ym. 2005; Szczepanski 2008a & 2008b, Brodin 2011; Dahlgren & Szczepanski 2011).

Ulkoilmakoulu mahdollistaa opettajien mukaan teorian ja käytännön linkittymisen, mikä edistää oppilaiden oppimista (Jensen ym. 2005; Szczepanski 2008b).

Norjassa (Jordet 1999; 2002) ja Tanskassa (Herholdt 2005) opettajat ovat huomanneet ulkoilmakoulun edistävän merkittävästi oppilaiden kielellistä kehitystä niin kirjoitetussa kuin puhutussakin kielessä. Erityisen suuri hyöty ulkoilmakoulusta on havaittu olevan kaksikielisten oppilaiden kielelliselle kehitykselle. Eräässä tutkimuskoulussa oli oppilaita 36 eri kansallisuudesta ja koulun oppilaista 70 prosentilla oli norja toisena kielenä. (Jordet 2002.) Ulkoilmaopetuksessa saadut luokkahuoneopetusta paremmat kielelliset tulokset johtuvat paljolti opetustyylien erilaisuudesta ulkoympäristössä. Ulkona toiminta on aktiivisempaa ja työskentely tapahtuu useammin ryhmissä verrattuna luokkahuoneen paikallaan istumiseen ja yksilötyöskentelyyn. Ilmaisutapa on ulkona useammin suullinen kuin kirjallinen ja opetus oppilaslähtöisempää. (Herholdt 2005.)

Szczepanskin (2008a & 2008b) mukaan ulkoilmakoulu mahdollistaa kaikkien aineiden ja teemojen opettelu ulkona. Myönteisiä vaikutuksia onkin havaittu tietojen ja taitojen kehittymisessä kaikissa kouluaineissa. Eniten kehitystä tapahtui Jordetin (2002) tutkimukseen osallistuneiden opettajien mukaan ympäristö- ja luonnontiedossa, liikunnassa, norjan kielessä sekä yhteiskuntaopissa. Muissa aineissa kehitys oli norjalaisten opettajien arvioin mukaan vähäisempää, mutta silti luokkahuoneopetusta suurempaa. Opettajat kokevat että joitain aineista on helpompi opettaa ulkona alempien luokkien (1.-4. luokat) kuin ylempien luokkien oppilaille (5.-7.luokat) (Jordet 2002.) Tanskalaisessa tutkimuksessa huomattiin, että tanskalaiset ulkoilmakouluopettajat opettavat ulkoilmakoulussa eniten luonnontieteitä, teknologiaa, liikuntaa, biologiaa, tieteellisiä ilmiöitä ja motorisia taitoja, eli niin sanottuja perinteisiä ulkoilmakoulusisältöjä (Bentsen & Søndergaard Jensen 2012).

Motiivit ja merkitykset. Opettajien motiivit ulkoilmakoulun toteuttamiseen ovat moninaisia ja ne liittyvät pedagogiikan ohella muun muassa ympäristöarvoihin, terveyteen. Norjalaisista opettajista ulkoilmakoulu on kokonaisvaltainen lähestymistapa opetussuunnitelman toteutukseen ja he mieltävät sen sopivaksi tämän päivän ja tulevaisuuden kouluun. (Jordet 2002.) Ruotsalaiset ulkoilmakouluopettajat pitivät erilaisia fyysisiä oppimisympäristöjä,

kehollista oppimista ja monipuolisia oppimistapoja omalle opetukselleen tärkeinä asioina ulkoilmakoulussa. Osa opettajista koki myös ympäristövastuullisuuden tärkeäksi tavoitteeksi ulkoilmakasvatuksessa. (Dahlgren & Szczepanski 2011.) Tanskalaisessa tutkimuksessa kävi ilmi, että opettajat todella uskoivat ulkoilmakouluun kasvatustapahtumana. Heille merkittäviä syitä ulkoilmakoulun toteuttamiselle olivat paikallisympäristön tuntemus, ulkoilu, liikunta, ympäristökasvatus, terveyden edistäminen ja sosiaaliset sekä akateemiset tiedot sekä taidot. (Bentsen & Søndergaard Jensen 2012.)

3.4 Ulkoilmakoulun haasteet

Norjassa ulkoilmakoulua toteuttaneet opettajat kokevat ulkoilmakoulun didaktisena haasteena, joka on jännittävä ja antoisa, mutta myös vaativa (Jordet 2002). Seuraavaksi avaan tutkimuksien pohjalta esiin nousseita haasteita ulkoilmakoulun toteuttamisessa. Mahdollisten haasteiden kartoittamiseksi täydennän tekstiä myös sellaisilla haasteilla, joita on tullut esiin yleisesti ulkoilmakasvatukseen liittyvässä kirjallisuudessa. Vaikka ulkoilmakoulua on tutkittu viime aikoina lisääntyvässä määrin, on ulkoilmakoulun toteuttamisen haasteista kirjoitettu melko vähän. Tutkimusta on tehty lähinnä Pohjoismaissa, mutta sitä on käännetty jonkin verran myös englanniksi. Ulkoilmakoulua käsittelevät tutkimusartikkelit ovat keskittyneet yleensä ulkoilmakoulun myönteisiin vaikutuksiin. Tanskalaisen Bentsenin ym. (2010) ohella ulkoilmakoulun haasteita on käsitelty lähinnä opinnäytetyötasolla.

Ennakkotiedon puute. Jordetin (2002) tutkimuksessa opettajat eivät mielestään olleet saaneet opettajankoulutuksesta juuri mitään valmiuksia ulkoilmakoulun pitämiseen. He kokivat saaneensa pätevyyden ulkoilmakasvatukseen kokemuksen kautta koulussa ja innostavilta työtovereiltaan. Jotkut koulun opettajista mainitsivat kaipaavansa lisäkoulutusta ympäristö- ja luonnontietoon. (Jordet 2002.) Myös Bentsenin ym. (2010) tutkimuksessa kävi ilmi, että yli 40 prosenttia tanskalaisista kouluista koki ulkoilmakoulun tuntemuksen puutteen rajoittavaksi tai hyvin rajoittavaksi tekijäksi ulkoilmakoulun toteutukselle. Bentsenin ja Søndergaard Jensenin (2012) tutkimista, ulkoilmakoulua toteuttavista opettajista alle puolella oli jonkinlaista koulutusta ulkoilmakoulun toteuttamiseen. Yllättäen 95 prosenttia ulkoilmakoulua toteuttavista opettajista piti silti itseään täysin pätevänä opettamaan ulkona.

Luokkakoko ja hallinta. Sotkajærvi Edvardsenin (2013) Kanadassa tehdyssä opinnäytetyössä kävi ilmi, että opettajat saattavat kokea itsensä epävarmoiksi opettaessaan ulkona. Epävarmuutta aiheuttaa oppilaiden vapaampi käytös ja hallinnantunteen katoaminen. Hallinnantunteen katoaminen nousi esiin myös Sarvin ja Vilbasten (2008) tutkimuksessa. Myös Szczepanski (2008a) epäili, että ulkoilmakoulu voi aiheuttaa opettajissa epävarmuutta, koska heillä ei ole kokemusta ja isosta oppilasryhmästä huolehtiminen voi olla haastavaa. Tanskalaisista kouluista neljäsosa koki suuren luokkakoon rajoittavan ulkoilmakoulun toteuttamista (Bentsen ym. 2010).

Turvallisuus. Turvallisuus on ulkoilmakasvatusta ja erityisesti seikkailukasvatusta käsittelevässä kirjallisuudessa yleisesti käsitelty aihe (esim. Barton 2007; Hodgson & Bailie 2011). Turvallisen oppimisympäristön luominen tai Bartonin (2007, 4-5) mukaan ”riskin hallinta” on todennäköisesti myös yksi ulkoilmakoulun haasteista. Turvallisuusnäkökulmaa pohdittaessa tulee Bartonin (2007, 4-5) mielestä miettiä haluaako järjestää opetuksensa ”siedettävällä” riskitasolla vai täysin riskittömästi. Hänen mukaansa täysi turvallisuus ei anna mahdollisuuksia seikkailulle. Hodsonin ja Bailien (2011) mukaan seikkailukasvatuksessa osallistujat hyväksyvät tietyn siedettävän riskitason, koska he saavat siitä jotain vastineeksi. Täyttä turvallisuutta ei kuitenkaan voida taata, jolloin vastuukysymykset nousevat kiinnostuksen kohteeksi. Myös Bentsen ym. (2010) oletivat tutkimushypoteesissaan turvallisuuden nousevan yhdeksi esteeksi ulkoilmakoulun järjestämiselle. Yllättäen kuitenkin lähes 60 prosenttia tanskalaisista kouluista oli sitä mieltä, etteivät turvallisuuskysymykset muodosta estettä ulkoilmakoulun toteuttamiselle. Reilu 20 prosenttia vastanneista kouluista näki turvallisuuden hieman rajoittavana ja vain reilu 10 prosenttia rajoittavana.

Ennakkoasenteet. Opettajien, vanhempien, rehtoreiden ja oppilaiden kielteiset ennakoasenteet ja pelot voivat Ouvryn (2003, 9–18) mukaan olla esteenä opettamiselle ulkona. Tällaisia ennako-asenteita voivat hänen mukaansa olla esimerkiksi oletus siitä, että ulkona on vaarallista, että aikuisia suhteessa lasten määrään tarvitaan enemmän ulkona kuin sisällä ja että ulkona oppiminen ei ole yhtä tehokasta. Tanskalaisista kouluista vain hieman yli 5 prosenttia koki vanhempien tuen puutteen tai koulun hallinnon kielteisyyden ulkoilmakoulua rajoittavaksi tekijäksi (Bentsen ym. 2010). Jacobsenin (2005b)

ulkoilmakoulukokeilujakson alussa oppilaiden vanhemmista 13 prosenttia koki ulkoilmakoulun hieman kielteisenä asiana, 19 prosenttia hieman myönteisenä ja 65 prosenttia hyvin myönteisenä asiana. Kolmen vuoden kokeilujakson jälkeen kaikki vanhemmat pitivät ulkoilmakoulua hyvin myönteisenä asiana. Virolaiset opettajat sen sijaan kertovat, että ulkona opettaminen kielletään herkästi ja usein (Sarv & Vilbaste 2008). Tanskassa alle 10 prosenttia kouluista koki oppilaiden heikon kiinnostuksen rajoittavaksi tekijäksi, kun taas opettajien kiinnostuksen puutetta piti rajoittavana tekijänä yli 20 prosenttia kouluista (Bentsen ym. 2010).

Sää ja varusteet. Yksi kasvattajien useasti mainitsema este ulkona oppimiselle on Ouvryn (2003) mukaan huono sää. Hän kuitenkin huomauttaa, että usein sää on kasvattajan omasta asenteesta kiinni. Tätä ajatusta tukee Sarvin ja Vilbasten (2008) huomio siitä, että oppilaat suhtautuivat myönteisesti ulkona oppimiseen, jos opettajakin suhtautui. Tanskalaisista kouluista alle 10 prosenttia koki sään ulkoilmaopetusta rajoittavaksi tekijäksi (Bentsen ym. 2010). Sotkajärvi Edvardsenin (2013) opinnäytetyön aineistosta nousi haasteeksi oppilaiden liian vähäinen vaatetus kylmällä säällä. Tämä oli kuitenkin ongelma vain toisessa hänen tutkimuskouluistaan.

Paikka. Sarv ja Vilbaste (2008) toteavat, että virolaisten opettajien mielestä opetukselle sopivien ulkoilmaympäristöjen löytäminen on hankalaa tai ne sijaitsevat kaukana luonnonsuojelualueilla tai matkailutiloilla. Tanskalaisilla kouluilla on sama ongelma, sillä he käyttävät ulkoilmakoulun toteuttamiseen usein julkisia metsiä, jotka sijaitsevat kaukana kouluista. Noin viidesosa tanskalaisista kouluista koki pitkien etäisyyksien hyviin viheralueisiin olevan ulkoilmakoulua rajoittava tekijä. (Bentsen ym. 2010.) Koulun sijainnilla voi myös olla vaikutusta ulkona opettamiseen. Virossa kaikki tutkimukseen osallistuneet maaseutukoulujen opettajat opettivat mieluummin ulkona kuin sisällä, kun taas kaupunkialueiden opettajista vain puolet opetti mieluummin ulkona (Sarv & Vilbaste 2008.) Yllättävä havainto oli, että kukaan tutkimukseen osallistuneista virolaisopettajista ei tuntenut koulunsa välitöntä lähiympäristöä; Sarvin ja Vilbasten (2008) mielestä tämä tarkoittaa sitä, että esimerkiksi pihojen hyödyntäminen koulun opetuksessa on katoamassa.

Taloudelliset resurssit. Bentsenin ym. (2010) mukaan taloudelliset rajoitteet muodostivat suurimman haasteen ulkoilmakoulun toteuttamiselle. Ulkoilmakoulussa kuluja aiheuttivat muun muassa ylimääräisen opettajan palkkaaminen, siirtymiset paikasta toiseen ja henkilöstön kouluttaminen. Sotkajärvi Edvardsenin (2013) opinnäytetyöhön osallistuneet koulut siirtyivät ulkoilmakoulupäivinänsä bussilla kenttäasemalle, mikä aiheutti kuluja sekä koululle että oppilaille. Opettajat eivät kokeneet tätä haasteeksi, mutta se voisi Sotkajärvi Edvardsenin mielestä muodostua haasteeksi esimerkiksi oppilaiden vanhemmille. Sarvin ja Vilbasten (2008) tutkimukseen osallistuneet virolaisopettajat sen sijaan kokivat nimenomaan ulkoilmakoulun matkakuluista koituvat kustannukset ongelmaksi. Tanskassa Mygindin (2008) tutkimusprojektiin osallistuneessa koulussa vanhemmat olivat sitoutuneet maksamaan siirtymisistä koituvan kulut kolmen vuoden kokeilun ajan.

Aika ja opetussuunnitelma. Kanadalaiset opettajat haluaisivat opettaa ulkona, mutta kokevat, että sen suunnitteluun ja toteutukseen kuluu liikaa aikaa. Opetussuunnitelman tiukat kriteerit painostavat opettajia ”tehokkaaseen sisäopetukseen”. Yksi tutkimukseen osallistuneista opettajista myös huomautti, että opetussuunnitelma ei tue ulkoilmakasvatusta opetusmetodina. (Sotkajärvi Edvardsenin 2013.) Myös noin kolmasosassa tanskalaisista kouluista joustamattomat aikataulut ja täpötäysi opetussuunnitelma koettiin ulkoilmakoulun toteuttamista rajoittaviksi tekijöiksi (Bentsen ym. 2010). Osa Jordetin (2002) tutkimukseen osallistuneista opettajista oli sitä mieltä, että 5.-7. luokilla ei enää riitä aikaa opetussuunnitelman sisältöjen läpikäymiselle ulkoilmakoulussa. Bentsenin ym. (2010) aineistosta ulkoilmaopetusta mahdollisesti rajoittaviksi tekijöiksi nousivat myös ulkoa tuleva paine koulun akateemisen tason kohottamiselle ja kirjakeskeinen opetus.

Järjestäminen. Tanskalaisista kouluista hieman päälle 15 prosenttia oli sitä mieltä että valmisteluihin menevä ylimääräinen aika rajoittaa ulkoilmakoulun järjestämistä. Järjestelyyn menevän ylimääräisen ajan koki hieman rajoittavaksi noin 20 prosenttia ja ei yhtään rajoittavaksi yli puolet kyselyyn osallistuneista kouluista. (Bentsen ym. 2010.)

4 TUTKIMUSASETELMA

Tässä luvussa luon aluksi lyhyen katsauksen tutkimukseni tavoitteisiin ja tehtäviin, jonka jälkeen pyrin antamaan lukijalle kattavan käsityksen aineistostani ja siitä miten olen sen hankkinut. Luvun lopussa kuvailen mahdollisimman avoimesti ja tarkasti aineiston analyysimenetelmiäni ja analyysiprosessia.

4.1 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimustehtävät

Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää miten jo Norjassa, Ruotsissa ja Tanskassa käytössä olevaa ulkoilmakoulua voisi toteuttaa Suomessa ja miten opettajat täällä kokevat sen toteuttamisen. Ulkoilmakoulun toteuttamisesta on saatu paljon kannustavia tuloksia, kuten edellisestä luvusta voi huomata. Suomessa ulkoilmakoulu toimintatapana on kuitenkin vielä vieras, eikä sitä ole aiemmin tutkittu ollenkaan. Ulkoilmakoulu sopii Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) tavoitteisiin ja tukee sen arvopohjaa. Ulkoilmakoululla on mahdollisuuksia parantaa suomalaisten lasten ja nuorten sekä opettajien kouluviihtyvyyttä ja -motivaatiota (Jordet 1999; 2002; Mygind 2005). Sen avulla voidaan myös edistää luokkahenkeä (Jordet 2002; Dahlgren & Szczepanski 2011), millä puolestaan voi olla koulukiusaamista vähentävä merkitys. Ulkoilmakoulu lisää oppilaiden fyysistä aktiivisuutta (Mygind 2007) ja vähentää luokkahuoneopetukselle tyypillistä istumista, millä on terveyttä edistävä vaikutus (Lasten ja nuorten liikunnan asiantuntijaryhmä 2008). Ulkoilmakoululla voidaan mahdollisesti myös edistää maahanmuuttajien (Jordet 2002) ja erityisoppilaiden integrointia (Brodin 2011).

Tämän takia ulkoilmakoulun tutkiminen Suomessa on mielestäni ensiarvoisen tärkeää. Tutkimuksen myötä ulkoilmakoulu voidaan saada myös yhä useamman opettajan tietoisuuteen. Tässä pro gradu – työssä tarkemmat tutkimuskysymykseni rajautuivat tutkimusprosessin myötä seuraaviksi:

- 1) Miten opettajat toteuttavat ulkoilmakoulua?
- 2) Minkälaisia kokemuksia opettajat saavat ulkoilmakoulusta?

4.2 Aineisto ja sen keruu

Tässä tutkimuksessa käyttämäni menetelmät ovat luonteeltaan laadullisia. Laadullisella lähestymistavalla on mahdollista saada yksityiskohtaista ja syvällistä tietoa tutkittavana olevasta ilmiöstä, minkä vuoksi koin sen sopivan parhaiten tutkimusaiheeseeni (Patton 2002, 14). Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä, että aineisto hankitaan todellisissa tilanteissa (Hirsjärvi ym. 2009, 164). Tässä tutkielmassa kuvatut opettajien kokemukset ovat todellisista tilanteista ulkoilmakoulussa. Aineistonkeruumenetelmäni olivat laadullisia, mikä mahdollisti sen, että opettajien ääni pääsi kuuluville. Laadullisessa tutkimuksessa tutkija toimii itse tiedonkeruun välineenä määrällisten mittausvälineiden sijasta (Patton 2002, 14), kuten olen tässä työssä tehnyt. Laadullisessa tutkimuksessa ei usein ole valmiita hypoteeseja, vaan tärkeät asiat nousevat aineistosta. Tätä kutsutaan induktiiviseksi analyysiksi (Hirsjärvi ym. 2009, 164.) En ollut asettanut tälle tutkielmalle hypoteeseja etukäteen vaan pyrin käsittelemään aineistoa ilman ennakko-oletuksia. Myös tutkimusasetelmani on ollut joustava ja muovautunut prosessin mukana (Hirsjärvi ym. 2009, 164). Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuksen kohderyhmä valikoidaan tarkoituksenmukaisesti ja pienikin otos voi tarjota rikkaan aineiston (Patton 2002, 230). Valitsin tutkielmaani ulkoilmakasvatuksesta kiinnostuneista opettajista, koska se oli tutkimuksen aiheen kannalta mielekästä. Tiesin tutkimukseen osallistuneet koulut entuudestaan ja osasin näin ollen ottaa suoraan yhteyttä niihin. Alun perin tutkimukseen oli tarkoitus osallistua kolme luokkaa, kaksi Jyväskylästä ja yksi Vantaalta. Vantaalainen koulu jättäytyi kuitenkin pois tutkimuksesta jo ennen kokeilujakson alkua.

Kuten työni otsikko antaa ymmärtää, kiinnostukseni kohteena ovat opettajien kokemukset. Kaikki tieteenalat, jotka tutkivat subjektiivista kokemusta kuuluvat Perttulan (2009) mukaan fenomenologiseen erityistieteeseen, kuten esimerkiksi fenomenologinen kasvatustiede. Fenomenologinen erityistiede on kiinnostunut sekä tiedostamattomista että tietoisista kokemuksista. Perttula (2009) jaottelee ihmisen kokemukset henkisiin ja psyykkisiin kokemuksiin, joissa voi olla erilaisia kokemuslaatuja, kuten: tunne, intuitio, tieto ja usko. Empiirisessä tutkimuksessa tulisi ottaa kaikki nämä neljä tutkimisen kohteiksi. Toisin kuin monissa muissa laadullisissa tutkimustavoissa, fenomenologisessa erityistieteessä

tutkimuksen empiirisessä osassa (luku 6) ei käydä vuoropuhelua tutkimuksen teoreettisten lähtökohtien kanssa, vaan niitä reflektoidaan tutkielman pohdintaosassa (luku 7). Fenomenologisessa erityistieteessä on myös tärkeää, että tutkija välttää sekoittamasta itse rakentamaansa elämäntilannetta toisten koettuihin elämäntilanteisiin (Perttula 2009). Tässä tutkimuksessa pyrin antamaan opettajille mahdollisimman vapaat kädet ulkoilmakoulun toteuttamiseen, jotta omat ajatukseni, ideani, kokemukseni ja näkemykseni eivät ohjaisi ulkoilmakoulun toteuttamista ja siten vaikuttaisi tutkimustulokseen.

Tutkielmani voidaan nähdä myös tapaustutkimuksena, jossa ulkoilmakoulun toteutusjakso muodostaa tutkittavan tapauksen. Tapaustutkimuksessa pyritään keräämään tietoa tutkittavasta tapauksesta monipuolisesti ja eri tavoilla (Metsämuuronen 2008, 16–17) sekä kuvailemaan sitä rikkaasti lukijalle (Lincoln & Cuba 1985, 214). Tässä tutkielmassa pyrin tapaustutkimuksen tyyliin antamaan kattavan kuvauksen siitä, miten opettajat toteuttivat ulkoilmakoulua kokeilujakson aikana. Tapaukselle ominaista on, että sitä voidaan tutkia ja ymmärtää vain sen kontekstissa ja se tapahtuu ”tässä ja nyt” (Gillham 2010, 1). Ulkoilmakoulun tutkimusjakson kontekstin muodostivat muun muassa syksyllä 2013 vallinnut yhteiskunnallinen tilanne, säätila, resurssit ja koulujen ympäristö. Tutkimustuloksia tuleekin peilata tähän kontekstiin ja hyväksyä se, että konteksti ei voi olla toisessa vastaavanlaisessa tutkimuksessa koskaan samanlainen. Tapaustutkimusten kirjosta oma tutkimukseni sijoittuu luontaisen (engl. instrict) tapaustutkimuksen alle, koska tapaus ja siitä saadut kokemukset ovat ensisijainen kiinnostuksen kohteeni (Grandy 2010).

Aineisto. Lopullisena tutkimuskohteenani oli kaksi jyvaskyläläistä koulua. Kutsun toista koulua ”Mäntymetsän” kouluksi ja toista ”Huvikummun” kouluksi. Mäntymetsän koulu on kooltaan keskikokoinen koulu. ”Huvikummun” koulu sen sijaan on kooltaan hyvin pieni. Kumpikin kouluista sijaitsee Jyväskylän keskusta-alueen ulkopuolella. Mäntymetsän koulusta tutkimukseen osallistui opettaja ”Matti”, jolla on luokallaan hieman alle 30 oppilasta. Huvikummusta tutkimukseen osallistui ”Jaana”, jonka luokalla oppilaita on hieman alle 20. Taulukkoon 2 on koottu tiivistetysti olennainen tieto tutkimukseen osallistuneista opettajista ja heiltä kerätystä aineistosta. Koulujen, paikkojen ja opettajien nimet on muutettu, jotta opettajien ja oppilaiden yksityisyys pysyisi suojassa.

TAULUKKO 2. Tutkimuskohteiden ja tutkimusaineiston perustiedot.

Perustiedot	Matti	Jaana
Koulu ja sen koko	Mäntymetsä, keskikokoinen	Huvikumpu, pieni
Luokka-aste	3.	1.-2.
Oppilasmäärä	n. 30	n. 20
Opetuskokemus (vuotta)	3 v	25 v
Päiväkirjan pituus (sivua)	11 s	3 s
Haastattelun ajankohta	10.04.2014	09.04.2014
Haastattelun pituus	55 min	30 min
(minuuttia ja sivua)	10 s	10 s

Tutkimuksen aikataulu. Ajatus tämän pro gradu – työn aiheesta lähti kohdallani jo kandidaatin tutkielmasta, jota aloin työstää Norjassa keväällä 2011. Varsinainen tutkimusprosessi alkoi kuitenkin vasta kesällä 2013, kun lopullinen tutkimusaihe ja tutkimusmenetelmät olivat selvinneet. Ulkoilmakoulun kokeilujakso alkoi molemmissa kouluissa elokuussa, kun koulut olivat alkaneet ja loppui lokakuussa syyslomaan. Tutkimusjakso kesti siis yhteensä 9 viikkoa. Opettajille annettiin täysin vapaat kädet toteuttaa ulkoilmakasvatusta. Ainoat kriteerit olivat, että opetuksen tulee tapahtua yhtenä päivänä viikossa luokahuoneen ulkopuolella (mielellään ulkoilmassa) ja opetuksen tulisi olla oppiainerajatonta tai oppiainerajat ylittävää. Tarkemmat tutkimuksen vaiheet käyvät ilmi taulukosta 3.

TAULUKKO 3. Tutkimusprosessin eri vaiheet aikataulutettuna

Tutkimuksen vaihe	Aika
Aineistonkeruumenetelmät kasassa	toukokuu 2013
Aineiston keruu	elo-syys-lokakuu 2013
Aineiston käsittely	maalis-huhtikuu 2014
Tulosten raportointi	huhti-toukokuu 2014
Kirjallisuuden lisähaarukointi	touko-kesäkuu 2014
Gradun viimeistely	heinäkuu 2014

Aineiston keruu. Opettajat sitoutuivat kirjoittamaan yhdeksän viikon kokeilujaksosta tutkimuspäiväkirjaa, johon annoin heille ohjeet (liite 4). Samojen valmiiksi muotoiltujen ohjeiden antamisessa molemmille opettajille oli tarkoituksena johdattaa opettajia kuvaamaan omia kokemuksiaan ja tuntemuksiaan ulkoilmakoulun toteuttamisesta. Perttulan (2009) mukaan tällainen ohjeistus on tyypillistä fenomenologiselle tutkimukselle. Päädyin päiväkirja-aineiston keräämiseen, koska silloin kokemusten ylös kirjaaminen ei ole samalla tavalla aika- ja paikkasidonnaista kuin haastattelussa. Tutkittavat saattavat myös kirjoittaa päiväkirjaa avoimemmin kuin puhua haastattelutilanteessa. Perttulan (2009) mukaan tutkija voi käyttää mitä tahansa tapaa hankkia empiiristä aineistoa kokemuksista, kunhan aineistoon voi palata. Omat aineistoni ovat kirjoitetussa muodossa, joten niihin palaaminen on vaivatonta. Opettajat kirjoittivat tuntemuksistaan ennen kokeilujakson alkua, kokeilujakson aikana ja sen päätyttyä. Opettajat kuvasivat päiväkirjoissaan myös tapoja, joilla he olivat toteuttaneet ulkoilmakoulua. Toisen opettajan (Matti) päiväkirjan pituus oli 11 sivua ja toisen (Jaana) 3 sivua. Molemmat päiväkirjat oli muutettu tekstimuotoon Times New Roman, 12, riviväli 1. Päiväkirjamenetelmän haasteena voi olla, että tutkittavan ikä ja kirjalliset kyvyt saattavat vaikuttaa aineiston laajuuteen ja laatuun (Tuomi & Sarajärvi 2009, 84).

Analysoituani opettajien päiväkirjat, jäin kaipaamaan vielä enemmän opettajien omia kokemuksia ja tuntemuksia. Joistain löytämistäni teemoista heräsi myös lisäkysymyksiä, joihin halusin vastauksia. Päätin haastatella opettajat vielä yksitellen päiväkirja-aineiston pohjalta. Toteutin haastattelut teemahaastatteluina. Teemat muotoutuivat päiväkirja-aineiston ja siitä heränneiden lisäkysymysten pohjalta. Kuten teemahaastattelut yleensä, tämäkin rakentui myös tutkimuksen viitekehyksen ympärille, eli ilmiöstä jo tiedettyyn (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75). Olin suunnitellut joitain teemoihin liittyviä kysymyksiä valmiiksi, joten tässä suhteessa haastattelussa oli myös puolistrukturoidun haastattelun piirteitä. Käyttämäni haastattelurunko on liitetty työn loppuun (Liite 5). Teemahaastattelun avulla pyrin takaamaan sen, että opettajien omat kokemukset pääsevät kuuluviin. (Eskola & Suoranta 1998, 87–88.) Haastattelijana varmistin, että kaikki teema-alueet tuli käytyä läpi, mutta niiden laajuus ja järjestys vaihtelivat tutkittavien välillä (Eskola & Vastamäki 2001).

Haastateltavat saivat itse valita heille mieluisimman haastattelupaikan. Haastattelin toisen opettajan koululla työpäivän jälkeen ja toisen hänen kotonaan vapaa-aikana. Eskolan ja Suorannan (1998, 90–93) mukaan on tärkeää, että haastateltava saa vaikuttaa haastattelupaikkaan. Hyvä haastattelupaikka lisää tutkittavan varmuutta ja mahdollistaa sen, että tutkija pääsee lähelle haastateltavaa (Eskola & Vastamäki 2001). Nauhoitin molemmat haastattelun ja litteroin ne kirjoitettuun muotoon. Ensimmäinen haastattelu (Jaana) kesti 30 minuuttia, mikä kirjoitettuna tarkoitti 7 sivua. Toinen haastatteluista (Matti) kesti 55 minuuttia, mikä teki kirjallisena 10 sivua. Kuten päiväkirja-aineistossa, litteroinnissa käytetty fontti oli Times New Roman, fonttikoko 12 ja riviväli 1. Tässä työssä viittaan pidemmissä aineisto-otteissa haastatteluun merkinnällä H ja päiväkirja-aineistoon PK.

Kokeilujakson aikana kävin myös kuvaamassa molemmilla kouluilla yhden ulkoilmakoulupäivän. Kuvaajana kuljin ryhmän mukana ja kuvasin yleisesti toimintaa. En seurannut ketään yksittäistä oppilasta tai opettajaa, vaan pyrin saamaan kokonaiskuvan päivästä. Videoinnin tarkoituksena oli muodostaa lisäaineistoa pääaineiston rinnalle, jos kävisi ilmi, että aineisto on liian suppea. Videoinnin riskinä tutkimuskäytössä on, että kameran läsnäolo kiinnittää tutkittavien huomion (Shrum & Duque 2008). Omassa tutkimuksessani oppilaiden huomio kiinnittyi alussa kameraan paljonkin, mutta hetken kuluttua he olivat jo täysin tottuneita kameran läsnäoloon, eikä se enää ”häirinnyt”. Matin koulusta videomateriaalia kertyi 238 minuuttia, eli noin neljä tuntia. Jaanan koulun video oli 172 minuuttia eli vajaa kolme tuntia.

Saadakseni myös oppilaiden ääntä kuuluville, haastattelin molempien luokkien oppilaat ryhmissä heti kokeilujakson päätyttyä. Isomman luokan jaoin kahteen ryhmään ja pienemmän haastattelin yhtenä ryhmänä. Kaikki ryhmät olivat ryhmähaastattelun 4-8 hengen optimikokoon (Eskola & Suoranta 1998, 97) nähden suuria noin 15 hengen ryhmiä. Tämä tuotti haasteita ryhmähaastattelun toteuttamiselle, mutta oli opettajien aikataulujen kannalta ainoa ratkaisu. Alun perin olin pohtinut aineenkirjoittamista aineistonkeruutapana, mutta ensimmäisen ja toisen luokan oppilaille se olisi ollut liian haastavaa. Päädyin ryhmähaastatteluun menetelmänä, koska kaikkia oppilaita yhdisti yhteinen kokemus. Ryhmähaastattelussa unohtaminen ja väärin ymmärtäminen on vähäisempää ja ryhmä antaa

oppilaalle tukea mahdollisesti jännittävässä tilanteessa. (Eskola & Suoranta 1998, 95–98.) Aarnosin (2001) mukaan lapsella on voitava olla mahdollisuus tottua tutkijaan ja tarkkailla häntä ennen haastattelua. Olin toteuttanut tämän niin, että olin vierailut molemmilla kouluilla aikaisemmin ja käynyt videoimassa ulkoilmakoulupäivän, joten lapset tiesivät kuka olin. Ryhmähaastattelun toteutuksessa hyödynsin nallekortteja (The Bears), joiden avulla oppilaiden oli helpompi kuvailla ulkoilmakouluun liittyviä tuntemuksiaan. Nallekortteja on hyödynnetty lapsia tutkittaessa aiemminkin esimerkiksi Hyvärisen ja Sankalan (2010) opinnäytetyössä. Matin luokkalaisten ryhmähaastattelut olivat molemmat kestoltaan 45 minuuttia eli yhden oppitunnin. Jaanan luokan haastattelu oli hieman lyhyempi, 37 minuuttia.

Tässä tutkielmassa käytetyn aineiston muodostavat opettajien kirjoittamat päiväkirjat sekä näiden pohjalta tehdyt täydentävät opettajien haastattelut. Videomateriaalin ja oppilaiden ryhmähaastattelut jouduin jättämään aineiston runsauden vuoksi tämän tutkielman ulkopuolelle.

4.3 Aineiston analyysi

Aineiston analyysi. Käytin *teemoittelua* (Eskola & Suoranta 1998, 175-182) sekä *aineistolähtöistä sisällönanalyysia* (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108-113) aineistonanalyysimenetelminäni. Pysin sisällönanalyysillä järjestämään aineistoni tiiviiseen ja selkeään muotoon kadottamatta kuitenkaan mitään sen sisältämää informaatiota. Selkeän muodon avulla aineistosta on mahdollista tehdä luotettavia johtopäätöksiä tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 107–108.) Litteroituani aineiston (sekä opettajien haastattelut että päiväkirjat) luin sen huolellisesti läpi ja aloin nostaa aineistosta tutkimuskysymykseen vastaavia teemoja eli opettajien kokemuksia. Teemoittelun tavoitteena on nostaa esiin tutkimusongelmaa valaisevia teemoja (Eskola & Suoranta 1998, 175–183) ja löytää tekstin olennaisimmat asiat sekä tavoittaa merkityksenantojen ydin (Moilanen & Rähä 2010). Pysin lukemaan tekstit useaan kertaan ja löytämään keskeiset sisällöt rivien välistäkin. (Moilanen & Rähä 2010). Jäsensin koko aineiston aluksi tutkimuskysymyksen kannalta mielekkäisiin teemoihin. Merkitsin jokaisen teeman eri värillä, mikä teki aineistosta helppolukuisempaa ja selkeytti kunkin teeman laajuutta.

Vasta alustavan teemoittamisen jälkeen lähdin aineistolähtöisen sisällönanalyysin tyyliin hajottamaan dataa pienempiin osiin ja sen jälkeen jäsentämään sitä uudestaan johdonmukaisemmaksi kokonaisuudeksi (taulukko 4) (Eskola & Suoranta 1998, 153; Tuomi & Sarajärvi 2009, 108–113). Aloitin aineistolähtöisen sisällönanalyysin etsimällä aluksi pelkkiä ilmauksia ja kokoamalla niitä yhteen alaluokiksi. Tämän jälkeen yhdistin alaluokkia yläluokiksi ja lopulta yläluokkia teemoiksi (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108–113). Tällä tavoin sain tiivistettyä ja selkeytettyä aineistoani, kadottamatta kuitenkaan sen sisältämää tietoa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 107-108.) Osa teemoista ja niiden sisällä olevista ylä- ja alaluokista ovat luonnollisesti päällekkäisiä ja kulkevat tekstissäkin limittäin.

TAULUKKO 4. Esimerkki aineiston analyysistä

Teemoittaminen		Sisällön analyysi		
Alustava teema	Ilmaisu	Alaluokka	Yläluokka	Teema
”Opettajien kielteiset kokemukset”	”Lapset saatto tulla crocseissa jalassa kun lähettiin suolle ja hame päällä. Röyhelöhame ja crocksit, vaikka oli lähteny vanhemmille lappuki.” (Jaana, H)	Puutteelliset varusteet	Fyysiset haasteet	Ulkoilma-koulun toteuttamisen haasteet
”Opettajan myönteiset kokemukset”	”Ja semmosta luottamusta niinku, sitä siinä rakennettiin ja se kyllä kehitty paljon molempiin suuntiin. Et oppilaat, oppilaiden keskenäistä luottamusta, mutta myös sitten että opettajan ja oppilaiden välistä luottamusta.” (Matti, H)	Luottamus	Myönteiset sosiaaliset kokemukset	Mitä ulkoilmakoulu antoi?
”Mitä ulkoilmakoulun toteuttaminen vaatii?”	”Varmaan opettajat tarvitsis kokemuksia siitä itte, että ne näkis mitä se voi olla.” (Jaana, H)	Kokemus	Ulkoilma-koulun vaatimukset opettajan näkökulmasta	Ulkoilma-koulun vaatimukset

Tutkijan rooli ja esiymmärrys. Kuten Perttula (2009, 143) toteaa: ”Kokemusta tutkittaessa on aina läsnä se hankaluus, että tutkimuskohde on toisen elävä kokemus, tutkijalle näyttäytyvä aihe on heidän kuvauksensa siitä.” Fenomenologisessa erityistieteessä tutkijan tulee pyrkiä pelkistämisen avulla kokemaan uudelleen toisen tutkimustilanteessa kuvaama kokemus. Pelkistäminen menetelmänä koostuu sulkeistamisesta ja mielikuvatasolla tapahtuvasta muuntelusta. Sulkeistaminen on edellytys toisen kokemuksen ymmärtämiselle. (Perttula 2009.) Sulkeistaessani pyrin tietoisesti tunnistamaan ulkoilmakoulun toteuttamiseen liittämiäni merkityssuhteita ja pyrin siirtämään ne syrjään tutkimuksen ajaksi. Näitä merkityssuhteita olivat esimerkiksi omat kokemukseni ulkoilmakoulusta Norjassa ja aiemmin lukemani tutkimukset ulkoilmakoulun toteuttamisesta. Sulkeistaminen antaa Perttulan (2009) mukaan tutkimuskohteelle mahdollisuuden ”yllättää”, minkä koen onnistuneen tässä tutkimuksessa. Aineistosta nousi esiin joitain asioita, joita en osannut ennalta arvata. Pelkistämisen toisessa vaiheessa, mielikuvatasolla tapahtuvassa muuntelussa, pyrin seulomaan esiin ne tavat, joina toisen kokemus ilmenee. Käytännössä tämä tarkoitti aiemmin kuvailemaani teemoitusta, jossa Perttulan (2009) mukaan etsin erilaisia merkitysyhdistelmiä muunnellen kokemusten edellyttämät merkitykset.

Fenomenologiselle erityistieteelle tyypillistä on, että kokemuksia kuvatessa tutkija ei pyri ilmaisemaan tutkimaansa kokemusta selkeämpänä tai valmiimpana kuin se on (Perttula 2009). Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että aineistoa käsitellessäni olen pyrkinyt uudelleen elämään tutkittavien kokemukset ja kuvaamaan ne sellaisina kuin ne minulle uudelleen kokemisen aikana ilmenivät. Tutkijana suhtaudun opettajien kokemuksiin pikemminkin kuvattuina kokemuksina (Perttula 2009) kuin autenttisina, ”päänsisäisinä kokemuksina”, joihin minulla ei luonnollisestikaan ole pääsyä. Induktiivisen analyysin (Hirsjärvi 2009) mukaisesti en lähesty opettajien kokemuksia aikaisempien tutkimustulosten ohjaamina tai jäsenenä niitä aiempien viitekehysten mukaisesti. Tällöin tutkittavien kokemukset voivat välittyä lukijalle mahdollisimman hyvin.

Tutkimukselta edellytetään perinteisesti objektiivisuutta (Perttula 2009). Hirsjärvi (2009, 161) kuitenkin korostaa, että laadullisessa tutkimuksessa ei ole mahdollista saavuttaa objektiivisuutta perinteisessä mielessä. Tutkijan avoin subjektiviteetti tulisikin nähdä

laadullisen tutkimuksen lähtökohtana, koska tutkija on keskeinen tutkimusväline omassa tutkimuksessaan (Eskola & Suoranta 1998, 211-212). Tutkija ei voi sanoutua irti arvolähtökohdistaan, sillä ne muovaavat hänen ymmärrystään tutkittavasta ilmiöstä (Hirsjärvi 2009, 161). Olenkin ennen tutkimusta ja tutkimuksen aikana pyrkinyt tiedostamaan omat arvolähtökohtani ja ymmärtämään niiden vaikutuksen tapaani käsitellä ilmiötä. Tutkimukseen vaikuttavia omia arvojani ovat muun muassa ympäristöarvot ja terveystarvot. Nämä arvot ovat ohjanneet omaa kiinnostustani tämän ilmiön piiriin ja sitä kuinka merkitykselliseksi sen koen. Kuten jo aiemmin mainitsin, olen kuitenkin pyrkinyt sulkeistamisessa jättämään omat arvoni ja ajatukseni aineistoa analysoidessani ulkopuolelle.

5 ULKOILMAKOULUKOKEILUN LÄHTÖKOHDAT

Tämän ensimmäisen tulososan alussa valaisen hieman enemmän tutkimukseen osallistuneiden opettajien taustoja ja kuvailen opettajien motiiveja tutkimukseen osallistumiselle. Pysin myös tuomaan esiin niitä ajatuksia ja asenteita, joilla heitä oli ulkoilmakoulua kohtaan ennen kokeilujakson alkua. Toisessa alaluvussa luon katsauksen opettajien tapoihin toteuttaa ulkoilmakoulua ja sisältöihin, joita he ulkoilmakoulupäivien aikana kävivät läpi.

5.1 Opettajien ennakoasenteet ja motiivit

Matti. Matti on opettajauransa alkuvaiheessa oleva nuori opettaja. Hän on opiskellut ulkoilmakasvatusta Norjassa ja tuntee aihetta jonkin verran. Matti opetti syksyllä 2013 Mäntymetsän koulussa kolmatta luokkaa, jolla oli lähes 30 oppilasta.

Matti aloitti työt kyseisessä koulussa samana syksynä kun kokeilujakso alkoi. Etukäteen Mattia huolettivat uudet oppilaat, suuri luokkakoko, uusi ympäristö ja uudet yhteistyötahot. Matti ei tiennyt minne kannattaa lähetä retkelle ja miten oppilaat ulkoilmakouluun suhtautuisivat. Hän kuitenkin näki ulkoilmakoulun mahdollisuutena erityisesti ryhmäytymistä ajatellen. Mattia kiehoi ulkoilmakoulun toteuttamisessa myös oppiainerajattomuus ja tekemällä oppiminen. Rehtorilta tullut myönteinen palaute kannusti lähtemään mukaan kokeiluun.

Et se oli vähän semmonen ihmettelyn aihe, et miten sitä nyt vois toteuttaa sillä paikalla ja minkälaisia retkiä vois tehdä, kun ei tuntenu mistään mitään. Et se oli semmonen iso kysymysmerkki. Mut toisaalta näin myös sen, et se ois varmaan uuden ryhmän kanssa öö mukava tapa tutustua toisiin, toisiimme. Vähän niinku myös ryhmäyttämisen kautta. (Matti, H)

Jaana. Jaana on uransa loppuvaiheessa oleva kokenut opettaja. Hän on kiinnostunut liikunnasta ja ulkona opettamisesta, mutta hän ei ole opiskellut erityisesti ulkoilmakoulua. Jaana opetti Huvikummun koulussa 1-2 luokkaa, jolla oli hieman alle 20 oppilasta.

Jaana oli jo pitkään halunnut osallistua johonkin tutkimukseen, joka liittyisi jollain tavalla liikunnan lisäämiseen koulun arjessa. Ulkoilmakoulu kuulosti hänestä aiheena mielenkiintoiselta ja hän päätti rohkeasti lähteä mukaan tutkimukseen. Suurimpana motiivina hänellä oli ulkoilmakoulun toteuttamiselle ekologinen ja ympäristökasvatuksellinen näkökulma. Jaana koki luontosuhteen opettamisen lapsille ensiarvoisen tärkeäksi nykyaikana.

Haasteeksi Jaanalle muodostui ennakkotiedon puute ulkoilmakoulun toteuttamisesta. Jaanaa lainasi kirjastosta kaikki vähänkään aiheeseen liittyvät kirjat, mutta tunsu silti, ettei tietoa ole oikein saatavilla. Jaanaa stressasi ajatus siitä, että ulkoilmakoulupäivien pitäisi olla jotenkin erityisen hienoja ja ihmeellisiä. Lopulta hän päätti lähteä kokeilujaksoon omalla opetustyyllillään, ilman stressiä. Tämä päätös huojensi häntä.

Sitten kun mä en ollut tiennyt siitä mitään niin aattelin, että huhhu, tuleeko tästä ihan hirveä stressi. Et yksin mä tästä nyt polkasen jonkun luontokoulun. Mä en oo yhtään opiksella sitä enkä tiedä mitä se tarkoittaa ja netistähän ei löytynyt juuri mitään suomenkielellä - ei oikeestaan mitään. -- Sit mä menin kirjastoon ja yritin lainata kaikki kirjat liittyen lasten luontokasvatukseen ja siis hirveen sekalaista oli. Ne mä pläräsin läpi ja sit mä tiesin, et on jotakin unkarilaista ulkoilmamatematiikkaa ja katoinkin nekin netistä läpi ja kylmä hiki nousi otsalle, että mä en todellakaan rupee kaiket illat askartelemaan jotakin pussukoita, joita mä sit yökaudet virittelen tonne metsään. Ja sit mä vaan tein semmosen rajanvedon, että tää on kokeilu mä lähen niinku pienellä liikkeellä ja mä en ota paineita. Et mä kokeilen ja me opitaan tässä samalla. (Jaana, H)

5.2 Ulkoilmakoulun sisällöt

Molemmilla opettajilla oli vapaus toteuttaa ulkoilmakoulua haluamallaan tavalla. Ainoat antamani kriteerit olivat, että opetuksen tulee tapahtua yhtenä päivänä viikossa luokkahuoneen ulkopuolella (miehellään ulkoilmassa) oppiainerajattomasti tai oppiainerajat ylittäen. Opettajilla oli myös toistensa yhteistiedot, joten heillä oli mahdollisuus halutessaan kysyä ideoita tai pyytää vertaistukea toisiltaan. Opettajien valitsemissa sisällöissä (taulukko 5) oli paljon yhtäläisyyksiä, vaikka opettajat opettivatkin eri luokka-asteita. Molemmat opettajat hyödynsivät ulkoilmakoulupäivinä myös paljon koulun sisäisiä ja ulkopuolisia yhteistyötahoja, joista kerrotaan tarkemmin luvussa 6.1.3.

Jos ulkoilmakoulussa toteutetut sisällöt luokiteltaisiin perinteisen oppiainejaon mukaan, niin eniten painottuisivat ympäristö- ja luonnontiedon sisällöt. Mukaan mahtuu myös liikuntaa, äidinkieltä, englannin kieltä, musiikkia ja vuorovaikutustaitoja. Opettajat eivät myöskään ole välttämättä kirjanneet kaikkia oppimistavoitteita erikseen ylös. Molempien opettajien päiväkirjoista tulee esimerkiksi ilmi, että retken sisälsivät paljon kävelyä tai pyöräilyä, mutta näitä ei ole erikseen kirjattu liikunnan tavoitteiksi.

TAULUKKO 5. Opettajien ulkoilmakoulussa toteuttamat sisällöt

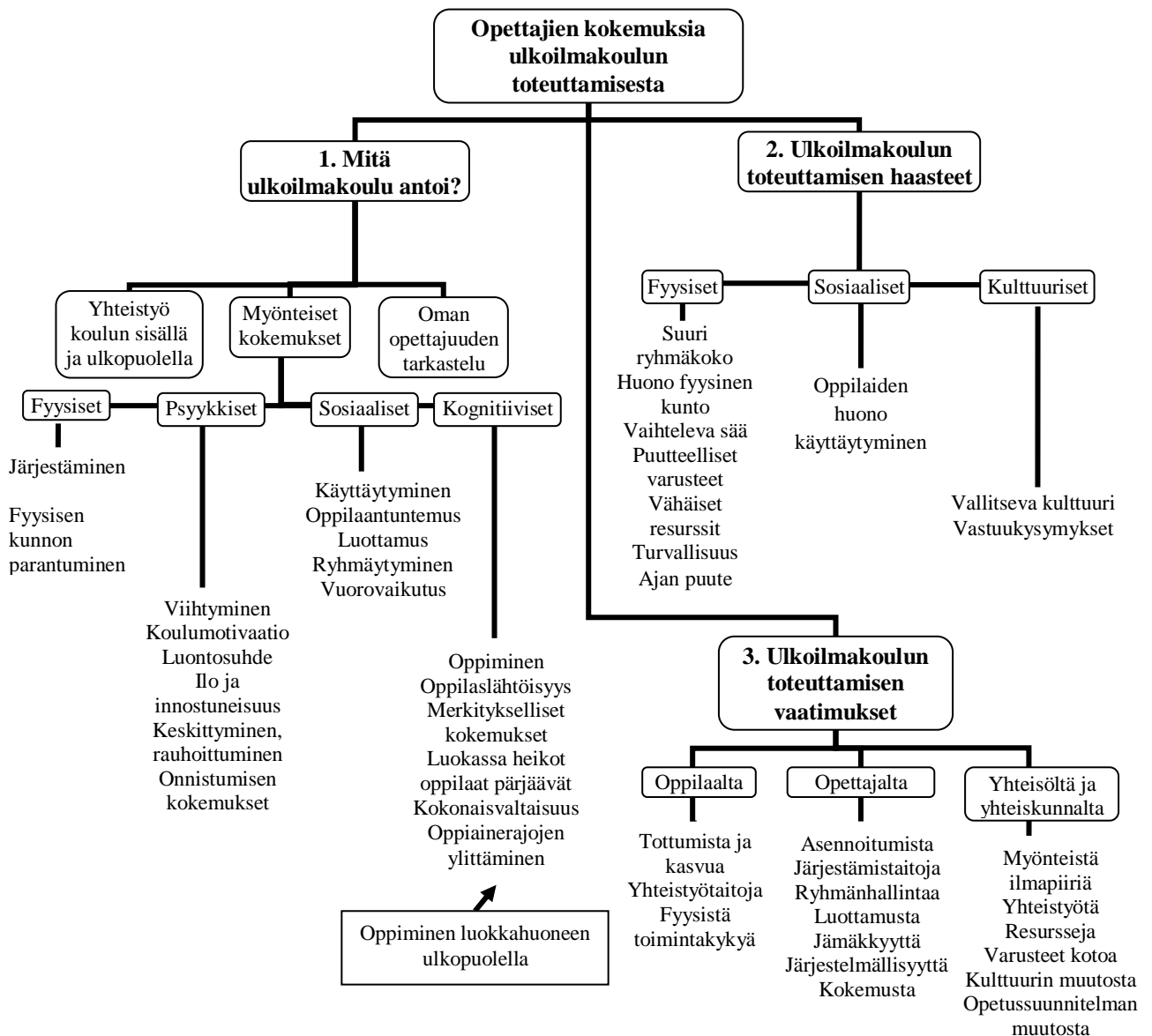
Aine/ Aihekokonaisuus	Sisältö	MATTI	JAANA
Ympäristö- ja luonnontieto	Jokamiehen oikeudet	x	x
	Retkeilytaidot	x	x
	Kalastus	x	x
	Kuvataide, luontotaide	x	x
	Kasvien ja puiden tunnistaminen	x	x
	Marjojen tunnistaminen, marjastus	x	x
	Sienten tunnistaminen, sienestys	x	x
	Lintujen tunnistaminen	x	x
	Liikenneturvallisuus	x	
	Lihakarjatilän toiminta	x	
	Maanviljely	x	
Vuorovaikutustaidot	Veden ja rannan pieneliöt	x	
	Ryhmäytyminen	x	x
Liikunta	Uinti	x	x
	Suunnistus	x	
Vieraat kielet	Englannin kieli	x	
Äidinkieli	Äidinkieli ja kirjoittaminen	x	

Toteutustapana molemmilla opettajilla oli useimmin jonkinlainen retki, jossa poistuttiin koulun alueelta (linturetki, sieniretki, siementilavierailu jne.). Muutaman kerran opettajat kuitenkin jäivät koulun alueelle toteuttamaan ulkoilmakoulupäivää. Kaikki ulkoilmakoulupäivät toteutettiin ulkoilmassa lukuun ottamatta retkiä uimahalliin, joita

opettajat eivät laskeneet ulkoilmakouluksi, mutta mainitsivat kuitenkin päiväkirjoissaan. Molemmilla kouluilla retket toteutettiin niin, että siirtymiset voitiin hoitaa joko jalan tai pyörällä. Rahaa ulkoilmakoulun toteuttamiselle ei kummallakaan koululla ollut varattu. Matti toteutti ulkoilmakoulua kerran viikossa, yleensä perjantaisin, yhden kokonaisen koulupäivän ajan. Jaana toteutti ulkoilmakoulua myös kerran viikossa, mutta useimmiten vain puolet torstain tai perjantain koulupäivästä.

6 OPETTAJIEN KOKEMUKSIA ULKOILMAKOULUN TOTEUTTAMISESTA

Tässä tulososan toisessa luvussa avaan opettajien, Matin ja Jaanan, kokemuksia ulkoilmakoulun toteuttamisesta. Olen jäsentänyt kokemukset alla esitetyn kaavion mukaisesti (kuva 2). Aluksi tarkastelen mitä ulkoilmakoulu antoi tutkimukseen osallistuneille opettajille. Tämän jälkeen pyrin kuvaamaan ulkoilmakoulun toteuttamisessa ilmenneitä haasteita, minkä jälkeen otan näkökulmaksi ulkoilmakoulun vaatimukset. Yllä olevien teemojen lisäksi paneudun tämän luvun lopussa myös ulkoilmakoulun toteuttamisen mahdollisuuksiin.



KUVA 2. Opettajien kokemuksia ulkoilmakoulun toteuttamisesta

6.1 Mitä ulkoilmakoulu antoi?

6.1.1 Opettajien myönteiset kokemukset

Molemmat opettajat pitivät ulkoilmakoulukokeilua jälkeinpäin ajatellen hyvin myönteisenä kokemuksena. Matti totesi päiväkirjassaan, että ”Ulkoilmakokeilujakson jälkeen päällimmäisenä tunteena on, että oli mukavia ja erilaisia koulupäiviä, joista pitivät sekä opettaja, oppilaat että heidän vanhempansa.” Myös Jaana kuvasi haastattelussaan kokeilun jälkeisiä tunteuksiaan hyväksi: ”Mä aattelen, et mä oon ylpeä, että me tehtiin se. Ja aattelen, että jatkan sitä kyllä.” Molemmat opettajat kokivat ulkoilmakoulun antaneen heille ja oppilaille paljon. Myönteisiin kokemuksiin vaikuttivat monet asiat, jotka erosivat hieman opettajien vastauksissa (taulukko 6).

TAULUKKO 6. Opettajien myönteisiä kokemuksia ulkoilmakoulusta

Näkökulma	Myönteistä kokemusta ilmentävät asiat	MATTI	JAANA
Järjestely (Psykykinen)	Ulkoilmakoulun toteuttaminen helpottui	x	x
	kokemuksen myötä		
Kognitiivinen	Oppilaslähtöisyys		x
	Oppilaiden oppiminen	x	x
Psykykinen	Ammatillinen onnistuminen	x	x
	Retken tavoitteissa onnistuminen	x	x
	Rauhoittuminen ja keskittyminen	x	x
	Oppilaiden ilo antoi voimaa opettajille	x	x
	Koulumotivaatio	x	
	Luontosuhde		x
Sosiaalinen	Ryhmäytyminen ja vuorovaikutustaitojen kehittyminen	x	x
	Oppilaantuntemuksen ja luottamuksen lisääntyminen	x	
	Oppilaiden hyvä käyttäytyminen	x	
Fyysinen	Oppilaiden fyysisen kunnon parantuminen	x	

Ulkoilmakoulun toteuttaminen helpottui kokemuksen myötä. Molemmat opettajat korostivat sitä, että ulkoilmakoulun toteuttaminen helpottui huomattavasti kokeilun edetessä.

Ulkoilmakoulua toteuttaessa huomasin sen, että joka kerta oli helpompi lähteä esim. retkelle, jos meillä oli vuorossa sellainen. Eväiden pakkaamiset, ohjeiden anto ym. retkeen liittyvät asiat sujuivat jouhevammin joka kerta. Uskoisin, että luokkani kanssa olisi kohtuullisen helppo jatkaa tämän tyyppisten ulkoilmakoulupäivien järjestämistä laajemmassakin mittakaavassa, kun olemme sitä tiiviissä ajassa kohtuullisen paljon tehneet ja harjoitelleet. Oppilaat tottuivat mielestäni yllättävän nopeasti ulkoilmakoulupäiviin. (Matti, PK)

Jaana taas kertoi haastattelussa kuinka hän oli huomannut ulkoilmakoulupäivien sujuvan kokemuksen myötä helpommin. Opettajan ei tarvitsekaan aina suunnitella niin paljon ohjelmaa. ”--nyt kun on saanut jo sen kokemuksen, niin tulee sellainen, että ei sen tarte olla niin ihmeellistä sen ohjelmapuolen. Mutta jotakin täytyy tietenkin olla, et siellä jaksaa olla mielenkiintoa.”

Oppilaslähtöisyys. Jaana huomasi ulkoilmakoulupäivien suunnittelun ja toteutuksen helpottuvan myös sen takia, kun "lapsilla on mielikuvitusta". Hän kertoi haastattelussa kuinka esimerkiksi luontotaidetta tehdessä oppilaat ”rupee tekeen aika pienellä ohjeistuksella tosi kivoja juttuja.” Ulkoilmakoulu näyttäisi siis luovan mahdollisuuksia oppilaslähtöisen opetuksen.

Oppilaiden oppiminen. Molempien opettajien mielestä oppilaat voivat oppia ulkoilmakoulussa Opetussuunnitelman määrittelemiä sisältöjä yhtä lailla kuin luokkahuoneessakin. Opettajat kokivat ulkoilmakoulun eduksi tekemällä ja kokemalla oppimisen. He uskoivat, että tällä tavalla oppilaat oppivat paremmin kuin perinteisessä luokkahuoneopetuksessa. Matti kertoi haastattelussa kuinka hänestä ulkoilmakoululla voidaan saavuttaa ”hyvin myönteisiä tuloksia sitä kautta kun itse tehdään niitä asioita, itse nähdään, itse koetaan, kun se että niitä opiskeltais sieltä kirjasta hyvin passiivisella tavalla luokassa.” Näitä oppimistuloksia ei hänen mukaansa ”välttämättä pysty aina niinku havainnoimaan jollain luokassa tehtävällä kokeella.” Jaana kuitenkin pohti myös, että ulkoilmakoulun

opetuksen tulee olla tarkoituksenmukaista. Kaikkea ei tarvitse opettaa ulkona, jos tuntuu että sen saa paremmin tehtyä luokahuoneessa:

Ja mietinkin silloin syksyllä, et mitä järkee on väkisin lähteä opettamaan jotakin luontoon, kun sen voi tehdä pulpetin ääressä paljon paremmin. -- Kuvis oli ihan jees, musiikki, ympäristötieto, matikkaakin pikkusen, leikkiä, liikuntaa, käsitöitäkin voi tehdä. Et ei siitä paljoo jää, mitä ei voisi tehdä. Missä nyt kirjoja käytetään niin emmä niitä sitten lähtis sinne välttämättä viemään ainakaan huonolla säällä. (Jaana, H)

Ammatillinen onnistuminen. Matti toi esiin haastattelussa kuinka ulkoilmakoulu antoi onnistumisen kokemuksia myös omasta ammattitaidosta: ”--et kyllä se pulpetti passivoi ja ulkoilmakoulu aktivoi oppilasta, et se oli selkeesti semmonen onnistumisen kokemus myöskin henkilökohtaisesti opettajana.” Hän haluaa kannustaa myös muita opettajia konkreettiseen työskentelyyn ja ulkoilmakasvatukseen uskoen, että tällaiset konkreettiset kokemukset säilyvät oppilaan mielessä: ”Et sitä voi kukin aina pohtia, et mitä asioita muistaa omasta kouluajastaan ja varmaankin ne on just tämmöisiä asioita, mitä esimerkiksi me ollaan nyt luokan kanssa tehty.”

Retken tavoitteissa onnistuminen. Molemmille opettajille myönteisiä kokemuksia antoivat myös retken tavoitteissa onnistumiset. Tällaista onnistumista kuvaa esimerkiksi Jaanan kertomus sieniretkestä, jonka tavoite sienien löytämisestä toteutui alun epäilystä huolimatta:

Lähettiin menemään ja tuntu ettei sienien sientä, pelkkiä ruskeita epämääräisiä seitikkejä. Ja lopulta kun me tultiin koululle, niin meillä oli varmaan kahdenkymmenen sienien sieninäyttely tossa! Kaikki nimettynä. Sieltä kuitenkin sitten löyty ja mummot osas ne tunnistaa ja kirjasta etittiin ja kirjoitettiin biologian-/ ympäristötiedon vihkoon ne. Ja ajattelin, että komea näyttely ykkökosten tekemänä, sieninäyttely. (Jaana, H)

Matin päiväkirjan perusteella onnistumisen kokemukset ulkoilmakoulupäivien toteuttamisessa antoivat intoa jatkaa toteuttamista: ”Onnistuneet ulkoilmakoulupäivät kannustivat minua jatkamaan ulkoilmakoulupäivien suunnittelua ja toteutusta.”

Rauhoittuminen ja keskittyminen. Opettajista ulkoilmakoulu tarjosi mahdollisuuden myös luonnossa rauhoittumiseen ja keskittymiseen. Siemen- ja nautatilavierailun jälkeen Matti kirjoittaa päiväkirjassaan, että ”Tuntui siltä, kun aika olisi pysähtynyt tilalla ollessamme. Tietylainen kiireettömyyden tunne tuntui hyvältä.” Jaana taas kertoo haastattelussa kuinka hänestä luonnolla on paljon annettavaa oppilaille: ”--Se antaa semmoisia syviä kokemuksia vielä tällekin sukupolvelle, että siellä on kaunista, siellä on rauhoittavaa, siellä on hyvä olla.--” Hän oli yhtenä päivänä, kokeilujakson jälkeen, vienyt oppilaansa laavulle haaveilemaan:

Oli kuunteluharjoitus ja piti olla silmät kiinni ja piti miettiä joku onnellinen hetki elämässä ja sit ne kerto sen toisilleen ja sit siirryttiin haaveisiin ja sitten siis siihen jutun kertomiseen. Muut on ihan hiljaa kun yks kertoo juttua ja osoittaa kiinnostusta, eli tämmöisiä ihmissuhdetaitoja. Hiljaa olemista, keskittymistä, toisen seurasta nauttimista, luonnon arvostamista, sit voi oppia luonnosta ihan hirveesti. (Jaana, H)

Oppilaiden ilo toi myönteisiä kokemuksia opettajalle. Matti koki, että opettajana hän sai ehdottomasti eniten myönteisiä kokemuksia lasten ilosta. Tähän hän viittaa useasti sekä päiväkirjassaan että haastattelussa. ”Kokonaisuudessaan jokaiselta ulkoilmakoulupäivältä vois ynnätä ehkä useampia tämmöisiä onnistumisen kokemuksia, mutta ehkä kuitenkin suurin on sit se lasten ilo ja tyytyväisyys näitä päiviä kohtaan. Et se on niinku se suurin onnistumisen elämys opettajalle”. Lasten viihtyminen edesauttoi myös opettajan omaa viihtymistä ulkoilmakoulupäivien aikana: ”Et jotenkin se, kun oppilaat viihty hyvin niin sitten itsekin viihty erittäin hyvin. Et huomaa kuinka innokkaasti oppilaat touhuaa ja tekee niitä asioita, joita etukäteen olin miettinyt niin.. niin niin, viihdyin erityisen hyvin.” Oppilaiden myönteisyys kannusti Mattia jatkamaan ulkoilmakoulupäivien järjestämistä: ”se on se paras motivaattori järjestää jatkossakin tämmösiä sitte, kun hommat toimi niin hienosti.” Myös Jaana mainitsi päiväkirjassaan kuinka opettajan oli kiva seurata lasten iloa: ”Hauskinta näytti olevan kiipeily rantapenkereellä ja puuhippa.”

Koulumotivaatio. Matti pohti haastattelussa ulkoilmakoulun vaikutusta oppilaiden koulumotivaatioon: ”Ehkä semmonen myönteinen suhtautuminen kouluun, et se koetaan semmoseks innostavaks, kun on tämmösiä retkiä.” Matti uskoi tämän johtuvan siitä, että

oppimista tapahtuu ikään kuin luonnostaan. Hänen mukaansa tähän luonnolliseen oppimiseen vaikuttaa myös oppimisympäristö, joka on ulkona autenttisempi:

Sitä oppimista tavallaan tapahtuu luonnostaan ja huomaamatta, kun ehkä luokkahuoneessa se on semmosta, että nonii nyt opiskellaan tämä asia. Että osaatteko te tämän asian? Että jotenkin se tulee ehkä luonnollisemmin, sit kun ollaan siinä oikeessa autenttisessa ympäristössä oppimassa ehkä niitä asioita, itse tekemällä. (Matti, H)

Luontosuhde. Jaanalle luonnon arvostaminen ja oppilaan oman luontosuhteen kehittyminen olivat merkityksellistä asioita ulkoilmakoulussa. Tämä näkyi hänen motiiveissaan osallistua tähän kokeilujaksoon:

Kun aattelee, että mikä koulussa on olennaista, niin mä aattelen, että tässä maailmantilanteessa, kun ilmasto lämpenee, niin ihan olennaisimpia kysymyksiä on tämmönen ekologian ja luontosuhteen opettaminen lapsille. Ja tietysti mitä pienempi laps, niin lähtee sellaisen tunne-elämyksen kautta, että maapallo on jotakin mikä pitää säästää ja mikä on meille elintärkeätä ja ajattelin että tässä ollaan ihan niinku ytimessä mitä peruskoulussa pitäis tehdä (Jaana, H)

Jaana korosti haastattelussaan, että mikäli oppilas oppii menemään luontoon, niin se antaa myös hänelle jotain takaisin: ”Se antaa semmoisia syviä kokemuksia vielä tällekin sukupolvelle, että siellä on kaunista, siellä on rauhoittavaa, siellä on hyvä olla. Siellä voi olla ystävän kanssa ja ne on tota aika kaikkien saavutettavissa Suomessa.”

Ryhmäytyminen ja vuorovaikutustaitojen kehittyminen. Opettajien mukaan ulkoilmakoulu tarjoaa hyvät puitteet ryhmäytymiselle sekä tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittämiseksi. Matilla oli uusi luokka ja uusi koulu kokeilunjakson alkaessa. Hän kuvasi päiväkirjassaan ulkoilmakoulun olleen isona apuna ryhmäytymisprosessissa: ”ulkoilmakoulujakson aikana luokkamme ryhmäytyi tiiviimmäksi ja yhteishenki kohosi entisestään.” Hänestä ryhmäytyminen oli ulkoilmakoulupäivissä aina mukana keskeisessä roolissa ja osittain myös niiden tavoitteena. Opettajat näkivät ulkoilmakoulun myös mahdollisuutena oppilaiden itsetutkiskelulle. Koska ulkoilmakoulussa oppilaille on mahdollisuus käyttäytyä eri tavalla kuin luokkahuoneessa, voivat he Matin (H) mukaan oppia ”itsestä ja muista semmosia asioita, joita ei normaalissa koulutyössä niin helposti ehkä opita.” Jaana mainitsi haastattelussa

ulkoilmakoulun eduksi yhteishengen kohottamisen ja ihmissuhdetaitojen oppimisen, millä hän tarkoittaa vuorovaikutustaitojen opettelua toisten oppilaiden kanssa. Matti huomasi oppilaiden sosiaalisessa käytöksessä selvän muutoksen ulkoilmakoulussa:

”Tuntuu siltä, että kun oppilaan pitää istua omassa pulpetissa, hänellä on myös tietty passiivinen rooli valmiiksi asennettuna. Kun oppilas ’vapautetaan’ pulpetistaan, myös hänen käyttäytymisessään tapahtuu muutos. Oppilaat ovat /olivat luokkahuoneen ulkopuolella aktiivisempia ja eläväisempiä. Muutama oppilas oli myös selkeästi sosiaalisempi ja puheliaampi ulkoilmakoulupäivinä kuin ns. normaalissa luokkatilanteessa. (Matti, PK)

Oppilaantuntemuksen ja luottamuksen lisääntyminen. Samalla kun oppilaat oppivat tuntemaan toisiaan paremmin, Matti pääsi tutustumaan oppilaisiinsa eri ympäristössä. Hän huomasi, että oppilaista paljastuu ulkoilmakoulussa erilaisia piirteitä kuin luokkahuoneessa ”Että tämmöset oppilaat, joilla voi olla vaikeuksia luokassa, niin he oli hyvinkin aktiivisia sitten siellä ulkoilmakoulupäivinä. Et tavallaan näkee eri puolia niistä oppilaista.” Matin mielestä ulkoilmakoulussa tutustui omaan luokkaansa myös eri tavalla ryhmänä: ”Opin tuntemaan ryhmää ryhmänä myös. Tietysti myös yksilöinä, mutta myös niinku ryhmänä.” Tutustuminen oppilaisiin helpotti luottamussuhteen muodostumista opettajan ja oppilaiden välille: ”Tietty luottamus oppilaisiin sekä tietysti myös heidän luottamuksensa minuun vahvistuivat retkien ansiosta”.

Oppilaiden käyttäytyminen. Matti mainitsi myönteisenä asiana oppilaiden käyttäytymisen, kun taas Jaanalle oppilaiden käytös taas oli tuottanut enemmän haasteita. Matin päiväkirjasta käy ilmi että hänen luokkansa: ”--käyttäytyi retkillä myös asiallisesti, mikä kummasti helpotti retkille lähtöä, kun ei tarvinnut juurikaan puuttua / ajatella järjestyshäiriöihin liittyviä asioita, vaan sai keskittyä tärkeämpiin asioihin.” Matti epäili, että olisiko jaksanut järjestää ulkoilmakoulua, mikäli oppilaat eivät olisi kokeilujakson alussa osanneet käyttäytyä toivotulla tavalla. ”Mikäli ensimmäiset retkipäivät olisivat menneet esim. luokan käyttäytymisen suhteen huonosti, niin en olisi ollut lainkaan varma, että olisinko halunnut jatkaa ulkoilmakoulupäivien pitämistä luokalleni. Oppilaat vaikuttivat omalla käyttäytymisellään suuresti siihen, että minä opettajana olin ulkoilmakoulupäivistä myös innoissani.” (Matti, PK)

Oppilaiden fyysisen kunnon parantuminen. Matti arveli haastattelussaan ulkoilmakoululla olevan mahdollisuuksia myös oppilaiden fyysisen kunnon kehittämiseen, kun kouluviikkoon tulee yhden ulkoilmakoulupäivän myötä lisää fyysistä aktiivisuutta: ”Et kuitenkin näitten päivien aikana tulee aika paljon luonnostaankin sitä liikettä ja liikuntaa, kun siirrytään paikasta toiseen.” Siirtymien ohella toiminta ulkoilmakoulussa vaatii Matin mukaan usein fyysistä aktiivisuutta. Kokeilujakson lopulla hän havaitsi, että: ”Oppilaiden kävely sujui ehkä hieman joutuisammin kuin ensimmäisellä kerralla”.

6.1.2 Oppiminen luokkahuoneen ulkopuolella

Kokonaisvaltaista oppimista. Opettajien päiväkirjojen ja haastattelujen pohjalta on mahdollista päätellä, että oppiminen ulkoilmakoulupäivien aikana on ollut hyvin kokonaisvaltaista. Opettajien kuvaamista oppimiskokemuksista löytyy niin motorisia, kognitiivisia, psyykkisiä kuin sosiaalisia tietoja ja taitoja. Opettajien kuvaamat rauhoittumisen kokemukset metsässä voidaan nähdä psyykkisinä oppimiskokemuksina, esimerkkinä Jaanan ”haaveilutunti”. Lintujen, sienten, kasvien ja puiden tunnistaminen on hyvä esimerkki kognitiivisesta oppimisesta, jota molemmilla opettajilla oli paljon ulkoilmakoulussa. Motorista oppimista Matti kuvasi päiväkirjassaan tapahtuvan esimerkiksi liikennepoliisin pyöräradassa: ”Selkeää kehittymistä oli havaittavissa taitoradalla, kun oppilas sai useampaan kertaan suorittaa radan, joten toivottavasti paremmat pyörän hallintaan liittyvät taidot siirtyvät myös itse liikenteeseen.”

Molempien opettajien ulkoilmakoulupäivissä oli myös ryhmäytymisharjoitteita, jotka edistivät opettajien mukaan luokkahenkeä. Päivät sisälsivät myös tavoitteellista ryhmätyöskentelyä, missä ryhmätyötaidot opettajien mukaan kohenivat. Matti arveli ulkoilmakoulussa oppilaiden saavan olla vapaammin kanssakäymisessä toistensa kanssa, mikä kehittää yleisesti heidän vuorovaikutustaitojaan. Opettajien mielestä myös retkeilytaidot ja luonnossa liikkumisen taidot olivat tärkeitä oppimistavoitteita, joita ulkoilmakoululla saavutettiin. ”Oppilaat oppivat päivän aikana metsään ja metsässä olemiseen liittyviä taitoja, joille heille on elämässään käyttöä. Tulen sytyttäminen sekä metsässä liikkuminen ja suunnistaminen harjaantuivat päivän aikana.” (Matti, PK) Molemmat opettajat kuvasivat

ulkona tapahtuvan oppimisen luonnetta aktiivisemmaksi kuin luokkahuoneessa. Ulkoilmakoululle luonteenomaista näyttää olevan toiminnallisuus, konkreettisuus, tekemällä oppiminen ja oppilaslähtöinen toiminta.

Oppiainerajat ylittävä opetus. Molemmat opettajat pyrkivät opetuksessaan oppiainerajattomuuteen tai ainakin jonkin asteiseen oppiainerajojen rikkomiseen. ”Lähtökohta kuitenkin on se, et siellä konkreettisesti opittais jotain asioita, oppiainerajattomasti” (Matti, H) Opettajat eivät kuitenkaan halunneet väkisin yrittää viedä ulkoilmakouluun asioita, jotka heidän mielestään oli helpompi oppia sisällä: ”En mä nyt sit kirjoittamaan lähtis räntäsateessa ulos. Ne mää tekisin luokassa.” (Jaana, H)

Melkein kaikkia perinteisiä oppiaineita opettajat kuitenkin yhdistivät ulkoilmakouluun kokeilujakson aikana. Matti teki esimerkiksi yhteistyötä englannin opettajan kanssa ja ennen joka retkeä lapset opettelivat teemaan liittyvää sanastoa englanniksi: ”Ennen rantapäivää teimme luokassamme jälleen rantaan ja veteen liittyviä englanninkielisiä kortteja.” Matin oppilaat harjoittelivat äidinkieltä tarinan kirjoittamisen avulla: ”Katselimme viikonlopun jälkeen luokassamme ottamiani kuvia perjantain retkestä. Tämän jälkeen jokainen oppilas kirjoitti tarinan kyseisestä päivästä.” Molemmat opettajat yhdistivät ulkoilmakouluun kuvaamataittoa ja Jaana musiikkia. Matin päiväkirjasta näkyi myös laajempien, oppiainerajat ylittävien teemojen käyttö opetuksessa, esimerkkinä liikenneturvallisuus: ”Käsitlemme parhaillaan ympäristötiedossa liikennesääntöjä ja -käyttäytymistä sekä pyörän kuntoa. Kuvaamataidossa askartelemme seuraavana työnnä pyöräilykypärät luokkamme seinälle, joten liikenneturvallisuus on vahvasti läsnä tällä hetkellä opetuksessa.” Liikenneturvallisuusteema jatkui Matin opetuksessa myös ulkoilmakoulussa, jossa poliisi oli mukana opastamassa aiheeseen liittyen.

Suunnittelu ja reflektointi. Ulkoilmakoulupäiviin kuului opettajilla etukäteissuunnittelua ja päivän reflektointia jälkikäteen. Matilla oli tapana tehdä ennen varsinaista ulkoilmakoulupäivää oppilaiden kanssa teemaan liittyviä englanninkielisiä kuvakortteja, tutustua ulkoilmakoulun aiheeseen ja jakaa oppilaille havainnointitehtäviä ulkoilmakoulua

varten. Seuraavat esimerkit kertovat metsäretkeen valmistautumisesta ja sen reflektoinnista jälkeinpäin:

Opiskelimme ennen retkeä metsään liittyviä englanninkielisiä sanoja 5 kpl siten, että piirsimme jokaisesta sanasta myös kuvan. Käsittelimme lisäksi jokamiehen oikeuksia, lintuja, kasveja sekä yleisiä asioita metsäretkestä myös edellisenä päivänä ennen retkeä. Olin jakanut luokan ryhmiin, joten jokaisella ryhmällä oli ennen retkeä ja retken aikana jokin tutkimuskohde, kuten esim. havainnoida, mitä kasveja näimme metsäretkellä. (Matti, PK)

Ulkoilmakoulun jälkeen he katselivat yleensä kuvia retkestä ja kirjoittivat kokemuksistaan tarinoita. ”Käsittelimme retkipäivää viikonlopun jälkeen maanantaina. Yhdellä ryhmällä oli luettavana muille oppilaille informaatioita metsäretkeilystä ja tämän jälkeen myös keskustelimme päivästä. Oppilaat kirjoittivat myös tarinan metsäretkestä.” Matti jäi päiväkirjassaan pohtimaan sitä, oliko perjantai paras päivä ulkoilmakoululle. Toisaalta hänestä se oli kiva tapa lopettaa viikko, mutta sitten reflektointi jäi aina maanantaille, jolloin oppilaiden päällimmäiset tuntemukset olivat ehtineet pyyhkiytyä viikonlopun aikana pois.

Luokkahuoneen rutiinit. Molemmat opettajat kaipasivat ulkoilmakoulussa jollain tasolla luokkahuoneen rutiineja. Jaana myönsi olevansa joskus uupunut ulkoilmakoulun jälkeen ja pohti, että miten hän saisi luokkahuoneessa toimivat selkeät säännöt siirrettyä ulkona oppimiseen: ”Jotenkin luokkahuoneessa sisällä on niinku selkeemmät säännöt miten ollaan ja se on aika niinku ehdotonta, että siellä jaksaa olla. Niin aikalailla melkein pitäis sitten, ainakin nyt musta tuntuu, että ulkonakin olla sellaiset aika selkeet, että miten ollaan.” Myös Matti kertoi haastattelussa huomanneensa luokkahuoneen rutiinien merkityksen arjen sujuvuudelle: ”Oli semmosia hajanaisia viikkoja, et kun oli ulkoilmakoulua ja sit käytiin ehkä jossain uimassa vielä ja jos oli jotain muuta niin jotenkin varsinkin uuden ryhmän kanssa huomaa sen, et sit pitää olla myös niin sanottua normaalia koulunkäyntiä, et se arki lähtee kulkemaan.”

6.1.3 Yhteistyön merkitys

Koulun ulkopuoliset yhteistyötahot. Sekä Matti että Jaana hyödynsivät ulkoilmakoulun toteuttamisessa paljon eri yhteistyötahoja (kts. taulukko 7). Molemmat koulut olivat pyytäneet

Jyväskylän luontokoulua, paikallista kalastusseuraa tai kalastajaa ja oppilaiden vanhempia mukaan ulkoilmakoulupäivien toteuttamiseen. Jyväskylän luontokoulu on kaikkien Jyväskylän koulujen käytettävissä (saatavuuden mukaan) ja sen toiminta on maksutonta. Luontokoulun voi tilata omalle koululle tai koulun lähiympäristöön. Matti oli todella tyytyväinen, että hän sai Luontokoulun mukaan yhteen ulkoilmakoulupäivään: ”Luontokoulun järjestämät retkipäivät ovat todella suosittuja koulujen keskuudessa. Oli upeata, että luokkamme mahtui mukaan.” Molemmista kouluista osallistui ulkoilmakouluun myös oppilaiden vanhempia tai isovanhempia.

TAULUKKO 7. Ulkoilmakoulun toteuttamisessa mukana olleet yhteistyötahot

Yhteistyötahot	Matti	Jaana
Luontokoulu	x	x
Kalastusseura/ paikallinen kalastaja	x	x
Oppilaiden vanhemmat / isovanhemmat	x	x
Koulun muut opettajat	x	x
”Kyläläiset”		x
Seurakunta		x
Poliisi	x	
Autoliitto	x	
4H-yhdistys	x	
Metsäkeskus	x	
Maatilat	x	

Muita yhteistyötahoja olivat Jaanan koulun ympäristössä asuvat kyläläiset, seurakunta, poliisi, Autoliitto, 4H-yhdistys, Metsäkeskus ja kaksi Matin koulun lähellä sijaitsevaa maatilaa. Opettajat ottivat yleensä omatoimisesti yhteyttä edellä mainittuihin toimijoihin ja järjestivät yhdessä heidän kanssaan ulkoilmakoulupäivän. Opettajien mukaan koulun ulkopuoliset toimijat lähtivät todella mielellään mukaan toimintaan. Matti haluaa kannustaa muitakin opettajia ottamaan yhteyttä koulun ulkopuolisiin toimijoihin:

Koulun ulkopuoliset yhteistyötahot olivat suureksi avuksi ulkoilmakoulua järjestettäessä. He olivat ensimmäisestä yhteydenotostani lähtien innokkaasti mukana. Haluan korostaa muille opettajille, että olkaa yhteydessä tällaisiin tahoihin ja tehkää yhteistyötä. Yhteistyöstä hyötyvät niin oppilaat, opettajat kuin kyseinen yhteistyötahokin. (Matti, PK)

Osa yhteistyötahoista valitteli opettajien mukaan sitä, että yhteistyö koulun kanssa on usein niin vähäistä. Koulun ulkopuolisten toimijoiden lisäksi opettajat tekivät jonkin verran yhteistyötä myös koulun muiden opettajien kanssa.

Opettajien kokemukset koulun ulkopuolisesta yhteistyöstä. Opettajien kokemukset yhteistyöstä koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa olivat kauttaaltaan hyvin myönteisiä. ”Hirveen kiva! Ja ylipäätänsä niinku, jos löytää sellasia, jotka on valmiita antamaan panoksensa, niin totta kai!” vastasi Jaana kysyttäessä miten hän koki yhteistyön koulun ulkopuolisten tahojen kanssa. Molemmat opettajat kokivat yhteistyön tekemisen kolmannen osapuolen kanssa helpottavan opettajan omaa taakkaa. ”No helppoa oli tietysti opettajan kannalta, että jos tulee joku joka hoitaa homman.” (Jaana) Yhteistyöllä nähtiin kuitenkin olevan myös paljon laajempia merkityksiä kuin vain opettajan työtaakan keveneminen. Molemmat opettajat kertoivat päiväkirjoissaan huomanneensa, että jonkun toisen aikuisen järjestäessä toimintaa, heille jää aivan eri tavalla aikaa havainnoida omia oppilaitaan. ”Meille opettajille on tärkeää nähdä ja tiedostaa, miten oppilaamme käyttäytyvät tällaisissa (sosiaalisissa) tilanteissa, koska näitä taitojahan me koulussa harjoitteleamme.” kirjoitti Matti päiväkirjaansa 4H-yhdistyksen ja Metsäkeskuksen pitämän metsäpäivän jälkeen. Jaana huomasi saman asian seurakunnan järjestämän päivän aikana: ”Oli kiva seurata oppilaita etäämmältä, kun en ollut itse vastuusta ohjelmasta.”

Opettajista muiden aikuisten kanssa toimiminen on tärkeää oppilaille. Vaihtuvat toiminnan vetäjät motivoivat Matin mukaan oppilaita eri tavalla kuin oma opettaja: ”Oppilaille se on motivoivaa, kun aina äänessä ei ole se oma tuttu opettaja.” Jaana taas arvosti muun muassa seurakunnan nuorisotyöntekijän tapaa olla lasten kanssa: ”He eivät ole niin opettajamaisia kuin me opettajat. He osaavat antaa lapsille väljyyttä tekemisiinsä.” Matti arvosti yhteistyökumppaneissa myös sitä, että oppilaat sai useamman aikuisen ansiosta jaettua pienempiin ryhmiin, jolloin opettajalla oli mahdollista muodostaa läheisempi kontakti

yksittäisten oppilaiden kanssa: ”Päivän kulkua helpotti suunnattomasti se, että kalastusseurasta oli kolme kalakummaa auttelemassa. Pienehköt ryhmät mahdollistivat tehokkaan osallistumisen. Oli myös paljon helpompi muodostaa kontakti useaan lapseen pienryhmän ansiosta.”

Jaana koki yhteistyön koulun ulkopuolisten tahojen kanssa luovan myös eräänlaista yhteenkuuluvuuden tunnetta, sillä kaikkien toimijoiden yhteisenä tavoitteena oli tehdä työtä lasten eduksi. ”Ja sitten se lisää sellaista yhteenkuuluvuuden tunnettakin, että puhalletaan yhteen hiileen tässä kylällä ja toimitaan lasten hyväksi porukalla.” Jaana haaveili myös siitä, että eri yhteistyötahot kokoontuisivat yhteen ja ulkoilmakoulun ympärille voitaisiin: ”--ruveta luomaan sellasta kulttuuria, semmosta yhdessä tekemisen kulttuuria.”

Yhteistyö ja asenneilmapiiri koulun sisällä. Opettajien mielestä myös yhteistyö muiden opettajien kanssa on tärkeää ja helpottaa ulkoilmakoulun toteuttamista. Matin mielestä tällaista yhteistyötä ja yhteisöllisyyttä saisi olla koulumaailmassa enemmänkin:

Yhteinen suunnittelu ja ideointi muiden opettajien kanssa oli antoisaa ja virkistävää. Se antaa paljon, kun saa jakaa kollegoidensa kanssa uusia ja vanhoja ideoita ja kehitellä niistä toimivan teemapäivän. Vaikka koulussamme on hyvin vahva yhdessä tekemisen henki ja rinnakkaisluokan opettajien välillä pidetään tiimipalavereita viikoittain, niin jotenkin henkilökohtaisesti kaipaen kouluihin enemmän tällaista yhteistä ideointia. (Matti, PK)

Kollegoista oli Matille suuri apu, kun hän lähti alkusyksystä suunnittelemaan ulkoilmakoulun toteuttamista itselleen vieraassa ympäristössä: ”Onneksi kollegat opehuoneessa, koulunkäynnin ohjaajat sekä myös rehtori olivat hyvin avuliaita kysyessäni heiltä apua.” Matti koki pystyneensä myös itse antamaan ulkoilmakoulun tiimoilta jotain muille opettajille:

-- innostuneisuutta ja ajatuksia ja ideoita on pystynyt antamaan ehkä myös muille opettajille. Kun niin paljon sitä tehtiin oman luokan kanssa. Semmonen yks vaihtoehto, mitä sit voi miettiä, että sopiiko siihen omaan opetukseen ja opiskeltaviin asioihin. -- Ja kyllä niinku muut opettajat oli enemmän tai vähemmän kiinnostuneita, minkälaisia retkiä tehtiin, minne ja mitä siellä tapahtu. (Matti, H)

Matti korostaa myös rehtorin myönteisen asenteen merkitystä ulkoilmakoulua toteuttaessa. Hänestä ulkoilmakoulua olisi todella vaikeaa toteuttaa, jos rehtori olisi sitä vastaan.

Koin, että rehtori myös piti siitä, että toteutimme ulkoilmakoulua, koska hän opettajana suosii selkeästi aktiivista ja toiminnallista tapaa opettaa asioita, ei niinkään asioiden oppimisesta pulpetissa istuessa. Rehtori viime kädessä vastaa siitä, jos jotain sattuisi retkien aikana, joten tavallaan hänen päänsä on pölkällä, jos jotain sattuisi. Rehtorin myönteinen asenne ulkoilmakoulupäiviäni kohtaan oli yksi merkittävä tekijä siihen, että kyseisiä päiviä oli mukava järkkäillä. (Matti, PK)

Yhteistyö vanhempien kanssa. Jaanan luokkalaisten vanhemmat ja isovanhemmat osallistuivat ulkoilmapäiviin aktiivisesti ja runsaalla kokoonpanolla. Moni asui koulun lähellä ja heillä oli aikaa ja kiinnostusta tulla mukaan tällaiseen toimintaan. Matti kutsui vanhemmat mukaan yhdelle ulkoilmapäivistä ja tällöin yksi vanhemmista pääsi paikalle. Vanhempien suhtautuminen ulkoilmakoulukokeiluun oli poikkeuksetta hyvin myönteinen.

Vanhemmat olivat erittäin myönteisesti mukana koko ajan toiminnassa ja tuli myönteistä palautetta vanhemmilta ja olivat hyvin innoissaan, että tämmöstä on. Ei oikeestaan tullut yhtään negatiivista palautetta näistä päivistä. (Matti, H)

Jaana on haastattelussa hyvin samoilla linjoilla: ”Siis tais olla ihan kaikki sitä mieltä että tosi hyvä juttu. Että hienoa kun teet! Ja haluaisivat että jatkankin. -- Kyllä ne otti sen ilolla vastaan.”

Erityisen myönteiseksi palautteeksi Matti koki eräältä vanhemmalta saamansa wilmaviestin, jonka liitti päiväkirjaansa. Viestissä oppilaan huoltaja kiittää Mattia ulkoilmakoulun toteuttamisesta. Hän kertoo myös, kuinka oppilas on tuonut ulkoilmapäivinä oppimiaan asioitaan kotiin ja opettanut sisaruksiaan muun muassa maatilán töistä. Huoltaja kertoo kalastuksen ja nuotion sytyttämisen olleen ”tosi hyvä juttu” oppilaalle, joka yleensä viihtyy sisätiloissa. Nyt ulkoilmakoulun myötä koko perhe on innostunut lähtemään syysretkelle. Ulkoilmakoululla voi tämän kokemuksen perusteella olla vaikutuksia oppilaan lisäksi myös oppilaan perheeseen ja heidän toimintaansa.

6.1.4 Ulkoilmakoulun vaikutus omaan opettajuuteen

Oma opettajuus pohdinnassa. Matti pohti kokeilujakson aikana omaa opettajuuttaan ja asenteitaan. Hän pitää itseään avoimena, luovana ja innovatiivisena opettajana, mutta huomasi kokeilujakson aikana, että opettajana helposti jämähtää luokkahuoneeseen – omalle mukavuusalueelleen. Eräänä päivänä kokeilujakson aikana Mattin piti yllättäen luokkansa kanssa tehdä koulun yhteiseen projektiin banderolleja: ”Opettajat olivat keskuudessaan päättäneet, että minä tietysti tämmöisenä innovatiivisena uutena ”ulkoilmakouluopettajana” toteutan luokkani kanssa banderollien teon.” Matti päätti ottaa haasteen vastaan ja koko luokka vietti päivän ulkona maalaten banderolleja pienryhmissä. Vaikka Mattin mielestä opettajat ovat yleensä luonteeltaan joustavia ja ymmärtäväisiä, hän toteaa että:

--kaikki tällaiset ”ylimääräiset projektit” ovat harvoin tervetulleita sekoittamaan sitä tuttua ja turvallista päivärytmiä. Kun mietin ja arvioin omaa opettajuuttani, niin huomaan, että helposti sitä kangistuu käyttämään tiettytyyppisiä opetustapoja, vaikka olenkin vasta opettajuuteni alkutaipaleilla. Sitä kuvittelee olevansa innovatiivinen ja avoin uusille ideoille, mutta kuitenkin tavallaan haluaa päästä suunnittelussa helpolla pitämällä ns. perustunteja. (Matti, H)

Matti kuvaa myönteisen kokemuksen avanneen hänen silmänsä ja jatkossa hän yrittääkin ”kehittää opettajuudessaani sitä, että opetus on oppilaille mahdollisuuksien mukaan entistä motivoivampaa ja innostuneempaa.”

Pieni voi olla suurta. Jaana sai kokeilujakson aikana oivalluksen, että kaiken ei tarvitse olla niin suurta ja ihmeellistä. Hänestä opettajat miettivät liikaa suuria tavoitteita, eivätkä välttämättä aina näe miten paljon oppimista tapahtuu. ”Kun mä luin noi päiväkirjat jälkeenpäin, niin mä aattelin, että opettaja usein ajattelee niinku ihan liikaa, ihan liian suuria tavoitteita. Niinku oppimistavoiteita ja tiedollisia tavoitteita. Että kun mä luin ne päiväkirjat, niin mä ajattelin, että hirveen paljon mahtu aina yhteen retkeen, ihan tosi paljon ja ihan riittävästi.” Opettajasta pieneltä tuntuvat asiat voivat oppilaille olla suuria elämyksiä: ”Saattaa hetkellisesti tuntua vähäpätöiseltä, että mennään laavulle ja syödään makkarat. Kyllä siinä kuitenkin tapahtuu paljon asioita.” (Jaana)

Opettajan asenne ratkaisee. Jaana kokee, että opettajan omalla asenteella on ulkoilmakoulun toteuttamiselle ratkaiseva merkitys. Hän ei nähnyt kokeilujakson aikana ulkoilmakoulun toteuttamisessa mitään haittoja. Hänen mukaansa ulkoilmakoulun toteuttamista estävät enemmän omat asenteet kuin ulkopuoliset tekijät: ”Ei siinä (ulkoilmakoulussa) siis mitään huono oo. Omissa asenteissa voi olla tarkastelemista, että viitsiikö ja vaivautuuko ja turhautuuko kun se on välillä vaikeeta viedä isoa ryhmää sinne.”

Ulkoilmakoulun merkitys opettajille kokeilujakson jälkeen. Molemmat opettajat ovat jatkaneet ulkoilmakoulun toteuttamista jossain määrin kokeilujakson jälkeen. Jaana on ottanut ulkoilmakoulun säännölliseksi osaksi omaa opetustaan:

Ollaan me koko ajan (toteutettu ulkoilmakoulua)! Eilenkin.. siis ei koko päivää, mutta kyllä me paljon ollaan ulkona. Ja eilen istuttiin rantapellolla ja leikittiin vaan rantapellolla, että oli hieno sää ja on käyty kuuntelemassa kun jäät lähtee rannasta ja käyty laulamassa ja nuotiolla. (Jaana, H)

Matin luokka on kokeilujakson jälkeen toteuttanut satunnaisia ulkoilmapäiviä. Epäsäännöllisyyden syyksi Matti mainitsi haastattelussaan muun muassa huonon talven:

-- talvella oli tarkoitus toteuttaa, mutta kun ei ollut talvea, kunnon talvea, niin ei voitu sitten tehdä oikeestaan mitään niitä juttuja, mitä olin kuvitellut. Et jäi ainakin kolme tämmöstä toteuttamatta, mitä olin aatellut. Et pari viikkoo sit tehtiin just tämmönen retki ja siellä sitten oli toiminnallista tekemistä lapsille ja he oppivat uuden tämmösen kivan pelin, josta ne ovat nyt aivan innoissaan sitten. Että oli mukava päivä sekin. Mutta ei niin systemaattisesti oo tullu tehtyä nyt mitä sillon syksyllä. (Matti, H)

Ulkoilmakoulun merkitys opettajille tulevaisuudessa. Molemmat opettajat uskovat toteuttavansa ulkoilmakoulua myös tulevaisuudessa. Jaanan pääsyyt ulkoilmakoulun toteuttamiselle tulevaisuudessa ovat hänen arvopohjassaan, ekologisissa ja eettisissä kysymyksissä:

Kyllä ne on varmaan semmoisissa ekologisissa kysymyksissä, tämmöisissä eettisissä. Että tää on kohtalokysymys, se että miten meidän sukupolvi suhtautuu elinympäristöönsä ja sen tulevaisuuteen ja jos lapsille sitä vielä riittää niin

myöskin. Aikaa vastaanhan tässä taistellaan. Kuinka ilmasto lämpenee... (Jaana, H)

Mattia kannustaa jatkamaan kokeilujaksosta saatu myönteinen kokemus ja usko siihen, että ulkoilmakoululla voidaan saavuttaa sellaisia tavoitteita, joihin luokkahuoneessa ei pystytä:

No kokemukset oli myönteisiä tän ulkoilmakoulun pohjalta ja ja... paljon sillä saadaan ehkä semmosia asioita niinku oppilaat oppii itsestä ja muista mitä ei ehkä siellä luokkahuoneessa pystytä välttämättä niin hyvin omaksumaan. Mut kyl tämmönen myönteinen kokemus kannustaa jatkamaan. (Matti, H)

6.1.5 Oppilaiden kokemukset opettajan silmin

Viihtyminen. Yleisesti ottaen opettajat kokivat oppilaiden viihtyvän hyvin tai erittäin hyvin ulkoilmapäivien aikana. ”Kyllä ne viihty oppilaat erittäin hyvin ja kokemukset oli kauttaaltaan oikeestaan pelkästään myönteisiä.. --Kyllä se oli aistittavissa retkien aikana ja retkien jälkeen ja ennen retkiä.” (Matti, H). Molempien luokkien oppilaat tuntuivat myös odottavan ulkoilmapäiviä innolla: ”ne kysy aina innokkaasti, et ´mitäs nyt, mitä tehdään?´” (Matti, H) Jaana huomasi, että oppilaiden viihtyminen ulkoilmakoulussa vaihteli oppilaiden keskuudessa. Siinä missä osa odotti ulkoilmapäiviä innolla, niin osa valitti huonoja kokemuksia: ”Oli muutama tyttö, joita paleli ja joilla oli nälkä ja huonot vaatteet ja tylsää. Ja sitten oli niitä jotka sanoi, että on tosi kivaa, että on tosi mukavaa ja milloin mennään...” Säällä tuntui olevan iso merkitys oppilaan mielialaan, kuten opettajat jo aiemmin pohtivat.

Jaksaminen. Ulkoilmapäivät saattoivat välillä olla oppilaille myös fyysisesti raskaita. Opettajien mukaan oppilaat antoivat päivistä kuitenkin myönteistä palautetta rankkuudesta huolimatta. Muutama Matin oppilaista oli fyysisesti raskaamman ulkoilmapäivän jälkeen todennut, että ”olipa rankka päivä, mutta samalla niin mukava!” Luokassa päivän jälkeen kirjoitetuista tarinoista Matti sai aina tarkempaa palautetta. Kyseisen retken jälkeen Matti kommentoi, että ”Tarinat olivat pääsääntöisesti myönteisiä, mutta muutama oppilas nosti esiin, ettei jatkossa enää käveltäisi näin pitkiä matkoja.” Matti uskoo, että oppilaat osaavat sanoa suoraan, jos he eivät viihdy. Näin hän kuvailee tuntemuksiaan metsäpäivän jälkeen:

Itse viihdyin hyvin ja uskon, että moni oppilas viihtyi myös hyvin metsäpäivän aikana. Negatiivisia kommentteja ei ainakaan minun korviini kantautunut päivän aikana ja lapset kyllä osaavat paikoin olla hyvin suoria. (Matti, PK)

Jaana puolestaan kuvaili oppilaitaan reippaiksi ulkoilmapäivinä:

Hyvin jaksoivat! Riitta-mummon apua hiukan tarvittiin tsemppaamiseen. Yhdellä tytöllä flunssa teki tuloaan ja voimat olivat vähissä. Yksi oppilas saapui lipokkaat jalassa, kun kumpparit oli äidin luona. Mutta siitäkkin selvittiin asenteella. Reippaita lapsia! (Jaana, PK)

Tottuminen. Viihtymistä edesauttoi opettajien mielestä kokeilujakson eteneminen ja oppilaiden tottuminen ulkoilmakouluun. Jaana puhui oppilaidensa kanssa kerrospukeutumisesta ja molemmat opettajat olivat yhteydessä koteihin oppilaiden varusteista, jotka olivat kylmän sään kanssa suurin este viihtymiselle. Matin mielestä oppilaat tottuivat uusiin rutiineihin lopulta yllättävän nopeasti. Tämä helpotti käytännön järjestelyjä ja teki päivistä sujuvampia:

Et jotenkin joka kerralla se lähteminen oli helpompaa. Et eväiden pakkaamiset koululla.. öö.. oppilaiden omat eväät, niin se helpottu siinä. Tavallaan ne oli sit jo niin tottuneita loppuvaiheessa, et siihen ei tarvinu uhrata sit kauheesti aikaa ja energiaa, niihin lähtöpuuhiin esimerkiks. (Matti, H)

Innostuneisuus ja merkitykselliset kokemukset. Opettajien päiväkirjoissa ja haastatteluissa nousi useaan otteeseen esille oppilaiden innostuneisuus ulkoilmakoulua kohtaan. ”Oli hienoa huomata, kuinka innoissaan oppilaat esim. pyydystelivät haaveilla vesi- ja rantaeliöitä.” Oppilaiden innostuksen pystyi opettajien mukaan havaitsemaan lasten kasvoilta ja kehonkielestä. Matin oppilailla oli erityinen mahdollisuus tavata erään ulkoilmakoulupäivän aikana oppilaille tuttu julkisuuden henkilö: ”Oppilaat olivat hyvin innoissaan nähdessään ja saadessaan kuvata kännyköillään ralliautoja. Myös ex-maailmanmestarin nimmari sai monen oppilaan kasvot loistamaan ilosta. Varmasti ikimuistoinen päivä monelle lapselle!”

Innostuksen tunnetta oppilaissa tuntuivat herättävän mielekäs toiminta, onnistumisen elämykselliset ja merkitykselliset kokemukset. Edellisessä kappaleessa kuvattu esimerkki vesi- ja rantaeliöiden pyydystämisestä on varmasti ollut oppilaille mielekästä toimintaa.

Onnistumisen elämystä kuvaa Matin päiväkirjassa oppilaiden ”ylpeys”, kun he tulevat esittelemään saavutuksiaan opettajalle:

Useampi oppilas sai kalan ja he ylpeänä tulivat minulle esittelemään saalistaan. Moni halusi viedä saaliinsa myös kotiin ja näyttää sitä/niitä vanhemmilleen. Jälleen tuli sellainen tunne, että kuinka tällaiset kokemukset painuvat lasten mieliin myönteisellä tavalla. (Matti, PK)

Jaanan oppilaat saivat samantapaisia kokemuksia ollessaan sieniretkellä: ”Ja sitten vielä löyty suppilovahveroita ja ne innostu lapset niistä hirveesti ja yksin sano sitten että ku meille tulee serkut kylään, niin hän viekin sitten ne tonne kerään suppilovahveroita et ne sai viedä kotiinkin sitten tommoisen palkinnon, et se oli oikein kiva.” Uusien taitojen oppiminen herättää lapsissa myös innostusta ja synnyttää merkityksellisiä kokemuksia: ”Oppilaista hyvin harva oli syyttänyt elämässään nuotiota. Päivän jälkeen jokainen oppilas oli syyttänyt nuotion ja se oli monelle lapselle ikimuistoinen kokemus.” (Matti)

Motivaatio. Matti huomasi kokeilujakson loppuvaiheessa miten innostus vaikutti oppilaiden motivaatioon. Matti päätteli, että pulpetista poistumisen avulla lasten innostusta voidaan lisätä ja tätä kautta nostaa motivaatiota oppimista kohtaan. Oppilaiden motivaatio oppimista kohtaan vaikutti siis ulkoilmakoulussa olevan luokkahuoneopetusta parempi. ”Tuntui siltä että, kun oppilaat pääsivät pois omasta pulpetistaan, myös heidän käytöksensä muuttui avoimempaan ja innostuneempaan suuntaan sekä he olivat motivoituneempia oppijoita. Tämän saman olen huomannut myös aiempina ulkoilmakoulupäivinä.” (Matti)

Luonnon merkitys. Opettajat huomasivat kokeilujakson aikana, että luonto vaikuttaa olevan oppilaille tärkeä paikka. Luonnossa oppilaat saivat opettajien mukaan ainutlaatuisia kokemuksia, jotain mitä luokkahuoneopetus ei välttämättä olisi pystynyt tarjoamaan. Matti oli yllättynyt siitä, kuinka vieras paikka luonto on monille oppilaille:

Tuntuu siltä, että tämän päivän lapsille toteuttamamme retkipäivät voivat olla hyvin ainutlaatuisia kokemuksia. Opettajana olen huomannut, että luonto on monelle oppilailleni vieras paikka, vaikka kyseessä ei edes ole mikään keskustan koulu. Toteuttamilleni retkille on mielestäni ollut selkeää tarvetta. (Matti, PK)

Jaanan mielestä oppilaat voivat saada luonnosta myös tietynlaisia esteettisyyden kokemuksia, kuten esimerkiksi kävi eräänä ulkoilmakoulun aamuna: ”Kun kävelimme rantapolkua pitkin, ekaluokan tytöt hihkuivat: ´Kato ope, hopeinen järvi!` Ihastelimme kaunista aamua rivissä.”

Vuorovaikutus. Oppilaiden viihtymistä ulkoilmakoulussa saattaa opettajien mielestä selittää myös mahdollisuus vuorovaikutukseen muiden oppilaiden kanssa. Ulkona oppilaat voivat olla vapaammin toistensa kanssa kuin luokkahuoneessa. ”Sosiaalinen kanssakäyminen oppilaiden kesken oli jollain tapaa paljon vapaampaa kuin luokkahuonetilanteessa. Oppilaat jutustelevat tällaisen retken aikana paljon keskenään ja erilaisista asioista kuin ns. normaalin koulupäivän aikana.” (Matti, PK) Ulkoilmakoulussa työskenneltiin usein myös pienryhmissä, minkä oppilaat kokivat opettajien mukaan mielekkääksi työtavaksi: ”--suurin anti omasta mielestäni oli ehdottomasti se, että oppilaat pystyivät työskentelemään omissa pienryhmissään suhteellisen itsenäisesti ilman suurempia sisäisiä ristiriitoja.” (Matti)

Luokassa heikko, ulkona tähti. Matilla on luokassaan tehostetun tuen piiriin kuuluvia oppilaita. Välillä luokkahuoneessa opiskelu tuottaa näille oppilaille haasteita. Ulkoilmakoulussa oppilaat kuitenkin vaikuttivat pärjäävän hyvin ja Matti uskoi oppilaiden nauttineen ulkoilmakoulupäivistä.

Huomasin myös, että luokkahuonetilanteessa tehostetun tuen piirissä oleville oppilaille metsäretki oli erittäin mieluinen kokemus. He olivat kuin kotonaan metsäretkellä. Yksi oppilas, joka on välillä hyvin sulkeutunut luokkahuoneessa, oli erittäin avoin ja sosiaalinen retkellämme. (Matti, PK)

Oppilas, joka on heikko perinteisissä kouluaineissa, ei välttämättä saa luokkahuoneopetuksessa onnistumisen kokemuksia. Matti kuvasi päiväkirjassaan kuinka ulkoilmakoulu tarjosi tällaiselle oppilaalle mahdollisuuden olla kerrankin luokan tähti: ”Oli upeaa huomata, että luokkani yksi heikkotasoisimmista oppilaistani pääsi loistamaan tiedoillaan / taidoillaan ulkoilmakoulupäivien aikana.”

6.2 Ulkoilmakoulun toteuttamisen haasteet

Vaikka molemmat opettajat korostivat ulkoilmakoulukokeilun olleen kokonaisuudessaan hyvin myönteinen kokemus, oli heillä ilmennyt matkan varrella useampiakin haasteita. Haasteiden suhteen opettajien ajatukset vaikuttivat olevan melko yhdenmukaisia, kuten taulukosta 8 voi havaita. Suurimmiksi haasteiksi molemmat opettajat nostivat oppilaiden puutteelliset varusteet, vaihtelevan sään ja turvallisuuden. Mikään haasteista ei kuitenkaan ollut heidän mukaansa ylitsepääsemätön tai haitannut olennaisesti ulkoilmakoulun toteuttamista.

TAULUKKO 8. Ulkoilmakoulun toteuttamisessa ilmenneet haasteet

Haasteet	MATTI	JAANA
Ennakkotiedon puute	x	x
Turvallisuus	x	x
Suuri ryhmäkoko	x	x
Oppilaan tai oppilaiden huono käyttäytyminen	x	x
Vaihteleva sää	x	x
Oppilaiden puutteelliset varusteet	x	x
Oppilaiden huono fyysinen kunto	x	x
Vähäiset resurssit (ohjaaja, raha)	x	
Organisoinnin viemä aika	x	
Ajan vieminen muulta koulutyöltä	x	
Vallitseva kulttuuri ja vastuukysymykset	x	

Ennakkotiedon puute. Ennen kokeilun alkua opettajat jännittivät, miten he osaavat lähteä toteuttamaan ulkoilmakoulua, kun heillä ei ollut tarkkaa kuvaa siitä, mitä se voisi pitää sisällään. Jaana koki hankalaksi sen, että tietoa ei löytynyt mistään ja tuntui siltä, että joutuu olemaan oman onnensa nojassa. Mattia taas mietitytti uusi ympäristö, koulu, oppilaat ja suuri ryhmäkoko.

Turvallisuus. Turvallisuus- ja vastuukysymykset olivat myös opettajien mielessä, sillä ”jos sää lähet kahdenkymmenen viiden kanssa metsään niin... että ne pysyy siellä hengissä, eikä kukaan lähe säntäilemään eikä eksy.” (Jaana, H) Opettajat pyrkivät hyvillä järjestelyillä ja suunnittelulla takaamaan oppilaille turvallisen oppimisympäristön. Matin mukaan ”Ennakointi kaiken mahdollisen varalle on ensiarvoisen tärkeää ja myös se, että aikuisia on riittävästi mukana.” Matin koulussa oli muun muassa tapana tehdä rehtorille turvallisuussuunnitelma jokaisesta ulkoilmapäivästä: ”Et mihin mennään ja minkälaisella oppilasmäärällä ja mitä reittiä ja ketkä ovat vastuussa oppilaista ja jos joku oppilas ei pääse osallistumaan retkelle niin miten hänen toiminta koululla tai yleisesti on järjestetty.” Suurempia onnettomuuksia ei onneksi sattunut kummankaan opettajan ulkoilmakoulussa. Uhkaavia tilanteita kumpikin opettaja oli kuitenkin kokenut, kuten Jaana retkellä koulun läheiselle mäelle:

--sitten mä sanoin niille että nyt saatte juosta tonne vuoren päälle. Mä ajattelin että ne kun ne lähtee vähän energiaa. Ne juoksi kun mullilauma sinne huutaen ja sitten tota kierien alas niin että sammalet pöllys ja mää aattelin, että ne kyllä kuolee tuohon, että ne menee pitkin noita kiviä. (Jaana, H)

Matti taas kuvasi päiväkirjassaan kuinka ennakoinnista ja turvallisuussuunnitelmasta huolimatta pieniä kolhuja voi sattua ison ryhmän kanssa liikuttaessa: ”Pyöräily sujui jo tällä retkellä paremmin kuin ensimmäisellä kerralla. Kuitenkin näin ison luokan (27 opp.) kanssa liikkeessä aina ja sattuu ja tapahtuu, ja tälläkin kertaa muutama yhteentörmäys oli todellisuutta.”

Vallitseva kulttuuri ja vastuukysymykset. Erityisesti Mattia mietityttivät vastuukysymykset. Hän kokee yhteiskunnassa vallitsevan ylisuojelukulttuurin yhdeksi ulkoilmakoulun isoimmista haasteista:

Yhteiskunnassamme vallitsee kulttuuri, että aina pitää löytää syyllinen jokaiseen tapaturmaan. Tämä näkyy entistä enemmän opettajan arjessa. On pykälää pykälän perään, jottei vaan tehdä mitään sellaista, ettei sattuisi pienintäkään vahinkoa. Rehtoreita syytetään oikeudessa, kuten myös opettajia virkavelvollisuuden rikkomisesta. Lapsia myös ylisuojellaan aivan liian paljon asioilta, joita he haluaisivat tehdä. Ymmärrän kyllä näiden asioiden pointit, mutta

Suomessa ollaan menty asioissa liian pitkälle. Jos kaikki kiva kielletään, mitä jää jäljelle? (Matti, PK)

Suuri ryhmäkoko. Molemmat opettajat kokivat ryhmäkoolla olevan merkittävän vaikutuksen turvallisuuteen. Jaanan luokka oli pienehkö, mutta ensi vuonna hänellä on todennäköisesti suurempi ryhmä opetettavana. Tämä herätti Jaanassa epävarmuutta siitä, miten hän isomman ryhmän kanssa pärjäisi ulkoilmakoulussa: ”niitä on varmaan yli kaksikymmentä et ehdottomasti haluaisin jatkaa tätä, mut mietin et miten se käytännössä tapahtuu.” Matin luokka oli hyvin suuri, lähes kolmenkymmenen oppilaan luokka. Matti pärjäsi mielestään hyvin luokan kanssa ulkona, mutta myönsi suuren ryhmäkoon tuovan mukanaan haasteita:

Siihenkin mahtuu kuitenkin aika monenlaista erilaista oppilastyyppeä, että miten sitten saada ja toteuttaa sellasia retkiä, että kaikki pystyy niihin osallistumaan täyspainoisesti ja et se ois mieluinen kokemus kaikille. (Matti, H)

Vähäiset resurssit (ohjaaja). Matilla oli ison ryhmänsä kanssa yleensä mukana koulunkäynnin ohjaaja tai sitten retkillä oli mukana muita aikuisia yhteistyötahojen kautta. Jaanalla oli retkillä mukana yleensä oppilaiden isovanhempia tai aikuisia yhteistyötahojen kautta. Opettajat kokivat useamman aikuisen läsnäolon ulkoilmakoulussa lisäävän turvallisuutta. Jaanan mukaan olisi ollut haastavaa toteuttaa päiviä ilman muita aikuisia: ”--nyt kun oli niitä isovanhempia mukana niin sitten aina sai laitettua jonon päähän taikka pienissä ryhmissä pystyttiin menemään. --Yksin niin se on -- niin nuorten kanssa metään lähteminen vaativaa.” Matti koki koulunkäynnin ohjaajan läsnäolon välttämättömäksi ulkoilmakoulupäivinä hänen suuren luokkansa vuoksi. Matin luokalle ei kuitenkaan ollut automaattisesti varattu koulunkäynnin ohjaaja – resurssia, minkä Matti koki haastavaksi:

Heidän työpanoksensa oli varattu muihin luokkiin, joten muut opettajat eivät varmastikaan olleet tyytyväisiä, kun ”vein” ohjaajan heidän luokastaan noin useasti. Itseäni myös harmitti kyseinen tilanne: ehdottomasti tarvitsin ohjaajan ulkoilmakoulupäiville, mutta tuntui jotenkin vääryydeltä pyydellä sellaista luokkaani. Jos ja kun tulevaisuudessa tulen pitämään ulkoilmakoulua, niin etenkin koulunkäyntiohjaajan resurssi on jotenkin automaattisesti kuuluttava kyseisiin päiviin, ilman että joudun lähteä kerjäämään sellaista itselleni. (Matti, PK)

Vähäiset resurssit (raha). Matti mainitsi ulkoilmakoulun toteuttamisen haasteena taloudellisten resurssien puutteen. Kummallakaan koululla ei ollut erillistä budjettia ulkoilmakoulun toteuttamista varten. Matti toteaakin päiväkirjassaan, että ”Olisi ollut helppo jättää tekemättä asioita / olla toteuttamatta ulkoilmakoulupäiviä niukkojen resurssien vuoksi, mutta oikeanlaisella asioiden suunnittelulla ja tekemällä yhteistyötä koulun kanssa tekevien tahojen kanssa, saimme mielestäni järjestettyä oikein mielenkiintoiset ja monipuoliset päivät olemattomalla resurssilla.” Jaana ei jäänyt edes kaipaamaan rahoitusta ulkoilmakoulupäiville: ”Mitäs siellä nyt sitten? Täällä oli ihana nuotiopaikka ja vanhemmat suostu ne eväät aina laittamaan.”

Oppilaan tai oppilaiden huono käyttäytyminen. Opettajia jäi mietityttämään, että kuinka he toimisivat, jos jotain sattuisi tai joku oppilas pitäisi huonon käyttäytymisen takia viedä takaisin koululle.

Siinä tarvis aika hyvin sit osata päättää hetkessä, et mitä nyt pitää tehdä ja mihin ohjata ryhmä, jos siinä jotain vaikka jotain jollekin lapselle sattuisi. Niin se olis kyllä voinut muodostaa ongelmia. Nyt semmosia ei oikeestaan tullut. Et yks oppilas hieman käyttäyty huonommin yhdellä retkellä, et siinä sit joutu uhkailemaan, et hän lähtee sit takaisin koululle, jos käyttäytyminen ei muutu. (Matti, H)

Matin kuvailema kokemus jäi onneksi hänen ainoaksi kerrakseen, oppilas käyttäytyi huonosti. Matti mainitsikin oppilaiden hyvän käytöksen yhdeksi onnistuneeksi asiaksi ulkoilmakoulupäivien aikana. Jaanalla sen sijaan oli enemmän haasteita oppilaiden käytöksen kanssa ja hän pohti Matin tavoin, mitä pitäisi tehdä jos käyttäytyminen ei suju ja ei olla koululla.

Että pitääks sitten sanoo, että ´sä et vielä voi, jos sä tommosta kohellusta vielä jatkat, niin sä et kyllä voi nyt sitten toistaseksi lähtee ennen ku jaksat olla siellä retkellä niinku retkellä ollaan.` Kyllä sekin vähän julmalta tuntuis. Mut pitäis varmaan olla joku mummo sitten semmoiselle lapselle vierellä kulkijaksi tai kouluavustaja et tulkaa sitten omaa tahtia ja niin ettette häiritse muita koko ajan. (Jaana, H)

Oppilaiden käytös herätti Jaanassa harmia varsinkin kokeilun alkuvaiheessa, kun oppilaat eivät vielä tienneet kuinka retkillä tulee käyttäytyä: ”No kyllä se oli just se niinku.. siis rasittavaa oli se kun se oli semmoista koheltamista aluksi. Siis jonossa käveleminen oli vaikeeta, lapset ei jaksanu kuunnella, ne säntäili, ne huuti ja ne mekasti.” (Jaana, H) Oppilaiden käyttäytyminen kuitenkin parani kokemuksen myötä ja haastattelussa kokeilujakson päättymisen jälkeisiä aikoja Jaana kuvasi näin:

Nyt kun mä meen näitten kanssa, nyt mä tiedän että ne osaa. Eilen testasin, käveltiin tästä tonne rantalaavulle ja mä testasin että osaaks ne kävellä jonossa ja hiljaa - ja osasivat. Mutta se ei syksyllä vielä onnistunut. Että se oli aikamoista romeltamista. (Jaana, H)

Vaihteleva sää. Alkusyksy 2013 oli retkeilyolosuhteita ajatellen otollinen. Molemmat ryhmät saivat nauttia useimpien ulkoilmapäiviensä aikana mukavasta syysäästä. Opettajat ovat vakuuttuneita, että hyvä sää edisti sekä opettajien että oppilaiden viihtymistä ulkoilmapäivien aikana. Jaana oli päättänyt jo etukäteen, että ”jos vettä tulee taivaan täydeltä, emme kyyhötä väkisin ulkona 4 tuntia. Teemme silloin lyhyemmän retken tai vaihdamme päivää. Seuraamme säätiloja ja elämme niiden mukaan.” Myös Matti oli pohtinut sään vaikutusta oppilaiden viihtymiseen:

Säällä on hyvin suuri vaikutus oppilaan mielialaan ja siihen, millainen päivän kokemuksesta muodostuu. Syksy on onneksi ollut erinomainen ulkoilmakoulupäivinämmä, mutta herää kysymys, millaisia kokemuksia oppilaille jää mieleen, jos säät eivät ole kohdillaan? Osalla oppilaista varustus ei kuitenkaan ole kohdillaan, jos sataa tai on kylmä. Sääkysymys on ulkoilmakoululle suuri haaste. (Matti, PK)

Oppilaiden puutteelliset varusteet. Molemmissa kouluissa oli muutama ulkoilmapäivä, jolloin sää alkoi jo muuttua syksyn myötä hieman koleaksi ja vettäkin tihutti. Näinä päivinä oppilaiden varustus nousi ulkoilmakoulun onnistumisen kannalta erittäin merkittävään asemaan. Haastattelussa Jaana kuvaa seuraavassa omaa järkytystään, kun kokeilujakson alussa osa oppilaista ”saatto tulla crocsit jalassa kun lähettiin suolle ja hame päällä. Röyhelöhame ja crocsit, vaikka oli lähteny vanhemmille lappuki!” Myös Matilla oli

kokemuksia kokeilujakson viimeiseltä ulkoilmakoulupäivältä jolloin yhdellä oppilaalla oli ollut selkeästi liian vähän vaatetta päällään:

Hän paleli ja sormet muuttuivat siniseksi. Onneksi olimme koulun välittömässä läheisyydessä ja meitä aikuisia oli niin paljon, että minulla oli mahdollisuus lähteä koululle oppilaan mukana. Haimme koulun löytötavaralaatikoista hänelle paksumpaa vaatetta päälle ja oppilas lämmitteli myös hetken aikaa sisätiloissa ennen paluutaan metsään. Loppupäivä sujui häneltä ilman ongelmia. Kuitenkin muistutus oikeanlaisesta varustuksesta ennen kaikkea itselleni tällaisia retkiä järjestäessä. Ei voi kun ihmetellä tämänkin oppilaan varustusta: pelkät verryttelyhousut jalassa ilman pitkiä alushousuja ja tuulitakin alla t-paita ja päässä lippis. Tämä kertoo siitä, että koteihin pitäisi vieläkin huolellisemmin tiedottaa oikeanlaisesta varustuksesta. (Matti, PK)

Myös Jaana korosti haastattelussa vanhempien vastuuta oppilaiden vaatetuksessa. Toisaalta hän toi päiväkirjassaan esille myös sen, että kun oppilaiden pukeutuminen parani, niin säällä ei ollut enää kovin suurta merkitystä: ”Hauskaa oli myös huomata, että pieni sadetihku ei haittaa, kunhan varusteet ovat kunnossa.”

Haasteen voi muodostaa kylmyyden lisäksi liian lämmin sää. Matin ensimmäinen ulkoilmakoulupäivä ajoittui aurinkoiseen elokuuhun. Kyseisellä kerralla heillä oli ohjelmassa myös melko pitkä kävelymatka, mikä osoittautui joillekin oppilaille yllättävän haastavaksi sekä korkean lämpötilan, huonon kunnan että riittämättömien eväiden takia.

Oli tosi lämmin, oikeestaan kesäpäivä vielä. Se aiheutti selkeesti haasteen sen, et kaikki lapset eivät olleet syöneet tarpeeksi ennen retkeä ja ei ollu tarpeeksi ehkä evästä.-- varsinkin juomapuoli oli vähän haasteellinen. --Lämpimänä päivänä kuitenkin sit se on aika haaste, et jos tunninkin kävellään yhteen suuntaan, niin se voi olla kolmosluokkalaiselle aika paljon kävelyä ja onkin osalle. (Matti, H)

Oppilaiden huono fyysinen kunto. Molemmat opettajat olivat varusteiden ohella kiinnittäneet huomiota oppilaiden isoihin fyysisen kunnan tasoeroihin. Opettajista tämä asetti haasteita retken suunnittelulle. Jaanan mielestä aina pitää mennä heikoimman mukaan, mutta häntä jäi mietityttämään, että miten hän pystyy takaamaan miellyttävän elämyksen kaikille: ”--niinku sen mitoittaminen ykkös-kakkos -luokalle, kun joillakin on tosi heikko kunto ja jotkut jaksais jo mennä kymmenen kilometriä, että sitten pitää mennä sen heikoimman mukaan niin että

kaikki voisi kuitenkin olla motivoituneita.” Matti taas päätyi eräällä ulkoilmakoulukerralla siihen ratkaisuun, että oppilaat voivat kävellä omaa vauhtiaan. Tämä kuitenkin vaikeutti käytännön järjestelyjä:

Koululle takaisin paluussa ilmeni ongelmia lähinnä sen suhteen, että letkamme venähti hyvin pitkäksi. Osalle oppilaista retki oli rankahko fyysinen kokemus, mikä näkyi siinä, etteivät he jaksaneet kävellä kovin reippaasti takaisin koululle. Tämä aiheutti hämmennystä koululle paluussa. Jälkikäteen ajatellen olisi pitänyt ohjeistaa oppilaita ja avustajaa paremmin koululle paluusta. (Matti, PK)

Järjestely. Molemmat opettajat kokivat järjestelyn ja suunnittelun alussa hieman työlääksi, mutta ensimmäisten kokemusten myötä se lähti sujumaan hyvin. Yhtenä päivänä Matti päätti järjestää ulkoilmapäivän kaikille koulun 2.-3. – luokkalaisille. Hän koki päivän suunnittelun noin sadalle lapselle haastavaksi ja työlääksi:

Aikataulujen yhteensovittaminen autoliiton ja koulupoliisin kanssa, sekoitetut ryhmät, päivän aikataulun ja sen toteutuksen suunnittelemisen vaativat enemmän ulkoilmakoulun suunnittelulta kuin aikaisemmat päivät. (Matti, PK)

Järjestely, suunnittelu ja jälkikäsitteily verottivat myös jonkin verran opettajan voimavaroja. Matti koki ulkoilmakoulun suunnittelun välillä työlääksi ja rankaksi. Taakkaa lisäsi myös tutkimuspäiväkirjan kirjoittaminen syksyllä. Hän kuitenkin korosti, että vaikka ulkoilmakoulun suunnittelu vie ehkä tavallista enemmän aikaa ja vaatii ajatustyötä, niin hyvin suunniteltu on puoliksi tehty: ”se vaati vähän ajatustyötä etukäteen ja työllisti, mut jotenkin sit myöskin se kun ne oli hyvin suunniteltu etukäteen se runko, niin sitten sitä oli helppo toteuttaa.”

Ajan vieminen muulta koulutyöltä. Mattia jäi vaivaamaan myös se, että alkusyksynä ulkona oppimiseen käytettyjen perjantaipäivien takia oppikirjoissa ei edetty samaa vauhtia kuin olisi luokkahuoneopetuksessa edetty. Tässä kohtaa Matti koki ristiriitaa sen välillä, että toisaalta hän haluaisi opettaa asioita ainerajattomasti ulkona tekemisen kautta, mutta oppiaine- ja oppikirjasidonnaisuus on vielä melko vahva, mikä purkautui kiireenä ja stressinä loppusyksystä:

-- kun niissä meni koko päivä niin sit tavallaan se loppusyksy joutu kuitenkin ehkä niinku kirimään tietyissä oppiaineissa, ettei jäädä niin jälkeen ja että keretään ne oppimissisällöt käymään läpi, mitä määrä olisi esimerkiksi ennen joulua. -- Et kuitenkaan siellä ei pysty käymään sit ihan niitä samoja asioita läpi mitä niissä oppikirjoissa on. Ja sit kuitenkin semmoinen tietty oppiainesidonnaisuus ehkä itselläkin vielä on turhan vahva. (Matti, H)

6.3 Ulkoilmakoulun vaatimukset ja mahdollisuudet

6.3.1 Mitä ulkoilmakoulu vaatii oppilaalta?

Tottumista ja kasvua ulkoilmakoulun ajatukseen. Ulkoilmakoulun toteuttaminen vaatii Matin haastattelun perusteella oppilailta ”ainakin semmosta tiettyä kasvua ja kasvattamista siihen ulkoilmakouluajatukseen, että lähdetään siitä luokkahuoneesta pois.” Oppilaiden tulee hänen mukaansa omaksua tietynlainen avoin asenne ulkona tapahtuvaa oppimista kohtaan. Matti kertoo haastattelussa odottavansa oppilailta ulkona hyvää käytöstä, aivan kuten luokassakin: ”et sinne ei oikeen voi lähtee kiukuttelemaan ja pilaamaan toisten päivää.”

Vuorovaikutustaitoja ja valmiutta toimia ryhmässä. Kuten aiemmassa luvussa on käynyt ilmi, ulkoilmakoulussa oppilaat ovat aktiivisemmin vuorovaikutuksessa toistensa kanssa kuin luokkahuoneessa. Matti mainitsee haastattelussa, että ulkoilmakoulu edellyttää oppilaalta yhteystyötä myös niiden oppilaiden kanssa, jotka eivät lukeudu lähimpiin kavereihin: ”ei tarvi olla kaikkien kanssa parasta kaveria, mutta kaikkien kanssa on tultava toimeen. Niin näinä retkipäivinä voi oppilaat olla taas tekemisissä sellaisten oppilaiden kanssa, joiden kanssa ne ei oo luokkahuoneessa tai luokkahuoneen ulkopuolella normaalisti niin paljoa tekemisissä.” Oppilaiden tulee olla omalta osaltaan mukana luomassa yhdessä tekemisen ilmapiiriä, että ulkoilmakoulupäivistä tulee onnistuneita.

Fyysisen toimintakyvyn rajoitteet. Jaanasta ulkoilmakoulu sopii kaikille oppilaille. Hän kuitenkin pohti haastattelussaan, että mikäli ulkoilmakoulua toteutetaan metsässä, ei oppilaalla saisi olla isoja fyysisen toimintakyvyn rajoitteita. Mikäli oppilaalla on rajoitteita fyysisessä toimintakyvyssä tai erot fyysisessä kunnossa ovat hyvin suuret luokan sisällä niin, pitää edetä heikoimman oppilaan mukaan. Hän viittasi haastattelutilanteessa kokemukseensa

edellisestä koulusta, jossa hänen luokallaan oli reumaa sairastava oppilas. Tällöin tehtyjen retkien pituus ja vauhti määräytyivät pitkälti kyseisen oppilaan kykyjen pohjalta.

6.3.2 Mitä ulkoilmakoulu vaatii opettajalta?

Asennoitumista. Ulos oppimaan lähteminen vaatii opettajalta asennoitumista yhtä lailla kuin oppilailtakin. Luvussa 6.1.2 kuvasin Matin kokemuksia, kuinka luokkahuone muodostuu helposti omaksi mukavuusalueeksi, jolta voi olla vaikea lähteä pois. Jaana kehotti haastattelussaan opettajia tarkastelemaan omia asenteitaan ulos lähtemistä kohtaan. Molemmat opettajat ovat huomanneet, ettei ulos lähtemisestä kannata tehdä liian vaikeaa ja vaatia itseltään kohtuuttomasti. Jaana mainitsi tärkeänä asiana haastattelussa, ettei ”vaadi itseltään liikaa ja kestää sitä, että välillä se tuntuu vähän turhautavalta, jos ei kaikki mee niinku haluais.” Matti on tässä asiassa aivan samoilla linjoilla: ”Kaikkea toimintaa ei aina tarvitse suunnitella päivä- tai viikkotolkulla, vaan välillä pitää osata heittäytyä tilanteisiin ja heittää tuntisuunnitelmat roskeen.”

Järjestelytaitoja. Vaikka tarkoista suunnitelmista ja sisällöistä pitää osata joskus luopua, niin molempien opettajien mielestä ulkoilmakoulun onnistunut toteuttaminen vaatii paljon huolellista suunnittelua ja järjestelyä.

Tietysti näinä ulkoilmakoulupäivinä pystyy soveltaa ja kuuluukin soveltaa näillä retkillä. Että siellä voidaan tehdä eri asioita, joita ollaan etukäteen ajateltu. Mutta kuitenkin että on semmonen tietty runko ja suunnitelma, että mitä tullaan tekemään ja mitä on tarkoitus oppia. Et kyllä se vaatii sitä opettajalta. (Matti, H)

Opettajat kokivat organisoinnin liittyvän oleellisesti retken turvallisuuteen. Erityisesti Jaanan mielestä opettajan on tärkeä selvittää turvallisuuteen liittyvät kysymykset itselleen ennen ulkoilmakoulun toteuttamista.

Ryhmänhallintaa ja luottamusta. Matti korostaa järjestelytaitojen ohella ryhmänhallinnallisia taitoja sekä opettajan ja oppilaiden välistä luottamusta ulkoilmakoulun järjestämisen kulmakivinä. Hän kokee, että opettajan ja oppilaiden välinen luottamussuhde heijastuu

kaikessa ulkoilmakoulun toiminnassa: ”Et se luottamus näkyy sit vuorovaikutustaidoissa, et miten siellä ollaan ja käyttäydytään ja miten niistä päivistä jutellaan etukäteen ja niiden jälkeen. Niin kyllä se sit paistaa läpi niistä kommentteista mitä siellä kuulee oppilailta.” Matti puhuu luottamuksen ”läpipaistamisesta”, millä hän todennäköisesti tarkoittaa sitä, että oppilaat uskaltavat puhua kokemuksistaan ja ajatuksestaan avoimesti opettajan kuullen.

Jämäkkyyttä ja järjestelmällisyyttä. Jaana toi haastattelussaan esille, että 1-2 –luokkalaisten kanssa opettajalta vaaditaan tiettyä jämäkkyyttä ja järjestelmällisyyttä ulkoilmakoulussa. Ensimmäisellä luokalla olevat oppilaat vasta harjoittelevat syksyllä koulun sääntöjä ja käytänteitä, mikä varmasti näkyy myös ulkoilmakoulussa:

Et se vaatii opettajalta niinku sellasta aika jämäkkää otetta ja pitkää pinnaa et pitää opettaa ne siihen miten mennään. Se on musta yks vaativin juttu, niinku miten mennään rauhassa jonossa. Ja se on ehkä niinku luonnonvastaistakin sen ikäisille pojille vielä aluksi. (Jaana, H)

Opettajan on Jaanan mielestä tärkeää selvittää itsellensä ne tavoitteet, joita haluaa oppilaiden kanssa kehittää. Hän huomasi, järjestelmällisen harjoittelun tuottavan tulosta ja keväällä oppilaat olivat jo omaksuneet ulkoilmakoulun käytänteet:

Nyt mä jotenkin aattelen kun mä nään taas, että ne oppi. Tän vuoden aikana on oppinut, että ehkä siinä pitää vaan niinku kauheen systemaattisesti ruveta harjoituttamaan niitä taitoja. Et niinku mallintaa itselleen se mitä pitää osata. Pitää osata siirtyä paikasta toiseen turvallisesti ja mielellään niin ettei kauhea meteli lähde, että sieltä vois jotain luontohavaintojakin tehdä. (Jaana, H)

Kokemuksia. Jaana koki, että opettajat tarvitsisivat kokemuksia ulkoilmakoulusta, jotta sen järjestäminen onnistuisi. Jaana puhuu toiminnan ”näkemisestä”, millä hän todennäköisesti tarkoittaa mahdollisuutta tutustua ulkoilmakouluun. ”Näkeminen” voi viitata myös siihen, että opettajalla olisi mahdollisuus saada tietoa ja koulutusta ulkoilmakoulun toteuttamismahdollisuuksista. Jaana ei ollut kuullut ulkoilmakoulusta ennen tutkimukseen mukaan lähtemistä.

6.3.3 Mitä ulkoilmakoulu vaatii koulu yhteistöltä?

Myönteistä ilmapiiriä. Opettajien mielestä ulkoilmakoulun toteuttaminen edellyttää koulu yhteisön myönteistä suhtautumista. He kokivat erityisesti rehtorin roolin tärkeäksi, koska hän on lopulta vastuunkantajan roolissa, jos jotain sattuu.

Että jos rehtori on myönteinen tämmöstä kohtaan, niin kyllä se antaa semmosta myönteistä viestiä myös opettajalle ja opettajakunnalle. Et tämmöset ulkoilmakoulupäivät tai ulkoilmakouluhetket ovat niinku niille lapsille hyväksi. Että jos esimerkiksi vähän vastustaa niitä, niin kyllä se vähän, tai aika paljonkin vie intoa opettajalta järjestää tämmösiä, koska kuitenkin tullaan näihin vastuukysymyksiin ja sitten tietysti rehtorit miettii niitä sitten omalta osaltaan. (Matti, H)

Matti pohti, että ulkoilmakoulun tuleminen vakituiseksi osaksi koko koulun opetusta vaatisi laajempaa asennemuutosta koko koulu yhteisössä: ”siellä opettajanhuoneessa ja opettajakunnassa ja koulujen johtohenkilöillä. Että kyllä mä nään sen niinku mahdollisena, mutta haasteita siinä on vielä sit siinä toteuttamisessa.”

Yhteistyötä ja resursseja. Opettajat korostivat sekä haastatteluissa että päiväkirjoissa paljon yhteistyötahojen merkitystä ulkoilmakoulun toteuttamisessa. Opettajista ulkoilmakoulun toteuttamisen helpottuisi, jos heillä olisi toinen opettaja apuna toteutuksessa. Työparin kanssa voisi Jaanan mielestä ”tsempata et oppii tekemään sitä pikkuhiljaa, pikkujuttu kerrallaan.” Molemmat opettajat mainitsivat, että ulkoilmakoulua olisi todella työlästä pyörittää yksin ja korostivat, että ulkoilmapäivinä on hyvä olla mukana muitakin aikuisia. Opettajien mukaan monet koulun ulkopuoliset tahot olivat valmiita yhteistyöhön, mikä osoittaa tiettyä avoimuutta ulkoilmakoulua kohtaan koulun ympärillä toimivan yhteisön puolelta. Huvikummun koulussa kyläyhteisö ja oppilaiden sukulaiset muodostivat opettajaa auttavan aikuisten verkoston.

Mäntymetsän koululla koulunkäynnin ohjaajan mukana olo nousi tärkeään asemaan. Matin mukaan ulkoilmakoulun onnistuminen vaatii koululta siihen ohjattuja resursseja: ”mieluusti avustaja-, ohjaajaresurssia ja ehkä myöskin jonkinmoista taloudellista resurssia, se helpottais

tämmösen järjestämistä. Nää on kuitenkin vähän semmosia koulukohtasia juttuja, jotka edes auttaa että tämmösiä ulkoilmakoulupäiviä voidaan järjestää.” Rahallisten resurssien tarpeessa opettajien näkemyksen erosivat. Matti koki taloudellisten resurssien helpottavat ulkoilmakoulun toteuttamista, kun taas Jaanan mielestä he pärjäsivät hyvin ilman budjettia.

Varusteet kotoa. Vanhemmat kuuluvat luonnollisesti koulu yhteisöön ja sitä kautta myös heidän asenteillaan on suuri merkitys ulkoilmakoulun onnistumiselle. Vanhemmat suhtautuivat ulkoilmakouluun todella myönteisesti, mikä mahdollisti sen järjestämisen. Vanhempien tuli pitää huolta, että oppilailta on kunnollinen varustus ulkoilmakoulua varten, mikä muodosti haasteen molemmissa kouluissa: ”Sitten tulee tietysti nää että vanhemmille pitää sanoa jos lähetään säästä riippumatta ulos, niin sit pitää olla hyvä varustus. Että esimerkiksi ei syksyllä onnistunu ollenkaan.” (Jaana, H).

6.3.4 Ulkoilmakoulun toimintaedellytykset

Kulttuurin muutos. Ulkoilmakoulun toteuttaminen laajemmin Suomessa vaatisi Matin mukaan yhteiskunnalta tietynlaista kulttuurin muutosta. Kuten luvussa 6.2 mainitsin, Matti kokee yhteiskunnan olevan tällä hetkellä ylisuojeleva lapsia kohtaan. Häntä huolestuttaa suuntaus, jossa tapaturmiin pitää aina löytää syyllinen, yleensä opettajista tai koulun rehtorista.

No ehkä semmosta tiettyä kulttuurin muutosta myös, että Suomessa on menty ehkä vähän liian pitkälle siinä, että etsitään aina syyllisiä. -- Et kuitenkin ne asiat, joita tämmösinä ulkoilmakoulupäivinä tehdään, niin ne on kuitenkin semmosia asioita mistä lapset tykkää ja nauttii ja kuitenkin riskitekijät ovat aika minimissä. Että jotenkin yhteiskunnassa ollaan ehkä liian ylisuojelevia lapsia kohtaan, ettei heille vaan kävisi mitään. Matti, H)

Opetussuunnitelmanmuutos. Kulttuurin muutoksen ohella ulkoilmakoulun laajempi toteuttaminen vaatisi kannustusta opetussuunnitelmalta. Matin mielestä opettajien kynnys lähteä ulos olisi pienempi, jos opetussuunnitelma kehottaisi siihen:

Että jos opetussuunnitelma korostaa ja niinku näyttää esimerkkiä siitä, että tämmönen ulkoilmakoulu, ulkoilmakasvatus sitä ois niinku syytä olla. Ja ja.. sillä on todettu olevan myönteisiä vaikutuksia siihen oppimiseen, niin kyllä se varmasti

on yksi suurimmista tekijöistä, miten tämmöstä ulkoilmakoulua ja -kasvatusta voidaan edistää Suomessa. (Matti, H)

Opettajan vapaus. Molemmat opettajat kokivat, että ulkoilmakoulun toteuttamiselle on Suomessa tällä hetkellä melko hyvät mahdollisuudet. Heidän mielestään Suomessa opettajalla on vapaus toteuttaa opetustaan haluamallaan tavalla, mikä on suurin mahdollistaja ulkoilmakoululle. *Vanhempien luottamus* helpotti myös ulkoilmakoulun toteuttamista:

*--ja vanhemmatkin maaseudulla luottaa, että opettaja tietää mitä tekee. Yks oppilas sano mulle silloin, kun me tultiin sieltä ***vuorelta ja se oli oikein koheltanut, niin sanoko se sitten seuraavana päivänä että ”Opettaja, onko sinulla pätevyyttä?” (naurua) En tiedä oliko mummo vähän miettiny sitä. (Jaana, H)*

Koulukohtaisuus. Molemmat opettajat myöntävät kuitenkin, että toteutusmahdollisuudet saattavat olla hyvinkin koulukohtaisia. Sekä Mäntymetsän että Huvikummun koulu sijaitsevat keskustan ulkopuolella, maaseutumaisessa ympäristössä. Opettajat eivät olleet varmoja, kuinka ulkoilmakoulun toteuttaminen onnistuisi kaupunkikoulussa:

Että jos se on keskustan koulu, iso iso keskustan koulu, niin se voi olla hieman hankalampaa järjestää tämmösiä ulkoilmakoulupäiviä tai -hetkiä, että kestää niin kauan enneku pääsee tavallaan siitä koulun pihasta pois jonnekin kohteeseen, jossa vois olla mielenkiintoista... mielenkiintoista oppia erilaisia asioita. Mut tietysti pienemmät koulut, varsinkin tämmöset koulut, jotka ei oo keskustan kouluja, niin varmaan mahdollisuudet näissä on helpompi toteuttaa tämmöstä ulkoilmakoulua. Et isossa koulussa kuitenkin ehkä selkeemmät tämmöset ohjeet ja säännöt ja niitä pitää kaikkien noudattaa. Et pienemmät koulut, pienemmät kouluyhteisöt, niin siellä ehkä pystyy soveltamaan enemmän ja ja toteuttamaankin ehkä vähän enemmän tämmösiä juttuja. (Matti, H)

Jaana puolestaan pohtii kaupunkiluonnon erilaisuutta ja luontosuhteen muodostamista siihen. Hänelle koulun sijainti luonnon läheisessä ympäristössä on tärkeää. Huvikummun kouluun hän oli hakenut töihin ensisijaisesti koulun lähiympäristön takia.:

On se vaativampaa tietysti lähtee niinku rakastamaan kaupunkiluontoa. Riippuu varmaan kaupungista. Mutta kyllä mä luulen, että Suomessa on sellaisia alueita. Mutta esimerkiksi kyllä mulla vaikutti, miksi mä Huvikumpuun halusin, tää miljöö -- Kyllä mun perusteeni oli se, että mä haluan koululle, joka on metsän reunassa. (Jaana, H)

7 POHDINTA

Tämän tutkielman tarkoituksena oli kuvata opettajien tapoja toteuttaa ulkoilmakoulua Suomessa ja heidän siitä saamia kokemuksiaan. Tässä luvussa vedän aluksi yhteen tärkeimpiä tutkimustuloksia ja peilaan niitä teoriassa esitettyihin aiempiin tutkimustuloksiin. Toisessa alaluvussa tarkastelen kriittisesti tutkielmani luotettavuutta ja eettisyyttä. Lopuksi pohdin tutkielmassa esittämiäni tulosten sovellettavuutta ja luon katsauksen tulevaisuuteen suomalaisen ulkoilmakoulututkimuksen saralla.

7.1 Tutkimustulosten yhteenveto

Motiivit. Tähän tutkimukseen osallistuneille opettajille jäi ulkoilmakoulun kokeilujaksosta päällimmäiseksi hyvä kokemus. Opettajat olivat tyytyväisiä siihen, että lähtivät tutkimusprosessiin mukaan ja uskovat jatkavansa ulkoilmakoulun toteuttamista vastaisuudessaan. Opettajien motiivit ulkoilmakoulun toteuttamiselle olivat jokseenkin vaihtelevat, mutta kuitenkin yhdenmukaiset aiempien tutkimusten kanssa. Toisaalta opettajat kokivat ulkoilmakoulussa tärkeäksi oppilaiden luontosuhteen kehittämisen ja ympäristökasvatuksen, mitkä olivat myös osalle ruotsalaisista ja tanskalaisista opettajista tärkeitä motiiveita (Szczepanski 2008b; Dahlgren & Szczepanski 2011; Bentsen & Søndergaard Jensen 2012). Toisaalta taas opettajat uskoivat tanskalaisten opettajien tavoin ulkoilmakouluun kasvatusmenetelmänä (Bentsen & Søndergaard Jensen 2012). Ulkoilmakoululla nähtiin olevan mahdollisuus saavuttaa sellaisia tavoitteita, joihin luokkahuoneessa ei pystytä. Molempien opettajien kokemuksista kuvastui myös opetuksen toiminnallisuus, oppilaslähtöisyys, tekemällä oppiminen ja kokemuksellisuus, mitkä ovat olleet myös muiden Pohjoismaisten opettajien mielestä ulkoilmakoululle tärkeitä piirteitä (Jordet 2010; Dahlgren & Szczepanski 2011; Bentsen & Søndergaard Jensen 2012).

Kognitiiviset vaikutukset. Monet tässä tutkimuksessa esiin tulleista ulkoilmakoulun hyödyistä olivat yhdenmukaisia aikaisempien tutkimustulosten kanssa. Kuten Jordetin (2002), Szczepanskin (2008a & 2008b), Brodin (2011) sekä Dahlgrenin ja Szczepanskin (2011) tutkimuksissa, myös tässä kävi ilmi, että opettajat kokivat oppilaiden oppivan ulkona

paremmin kuin sisällä, eli ulkoilmakoulu näyttäisi tukevan oppilaiden kognitiivista kehitystä. Opettajien ulkoilmakoulussa läpikäymät sisällöt painottuivat ympäristö- ja luonnontieteisiin, liikuntaan ja ryhmäyttäviin harjoituksiin. Myös norjalaisissa ja tanskalaisissa tutkimuksissa on huomattu niin sanottujen ”perinteisten ulkoilmakouluaineiden”, eli ympäristö- ja luonnontieteiden, biologian, tieteellisten ilmiöiden, motoristen taitojen, liikunnan ja teknologian painotus opetuksessa (Bentsen & Søndergaard Jensen 2012) ja oppimistuloksissa (Jordet 2002). Szczepanskin (2008a & b) kuitenkin uskoo, ulkoilmakoululla olevan mahdollisuuksia kaikkien aineiden ja teemojen opettamiseen. Toinen tämän tutkielman opettajista hyödynsikin ulkoilmakoulua myös vieraiden kielten ja äidinkielen opetuksessa, mitä tukee norjalaisten opettajien tekemä havainto ulkoilmakoulun kielellistä kehitystä edistävästä vaikutuksesta (Jordet 1999; 2002; Herholdt 2005).

Brodinin (2011) sekä Dahlgrenin ja Szczepanskin (2011) tutkimuksissa on havaittu ulkoilmakoulun mahdollisuudet erityisoppilaiden oppimisen tukemisessa. Tähän tutkimukseen osallistuneiden opettajien luokilla ei ollut varsinaisia erityisoppilaita, mutta muutama oppilaista tarvitsi tehostettua tukea oppimiseen. Luokkahuoneessa opiskelu tuotti näille oppilaille välillä haasteita, mutta ulkoilmakoulussa oppilaat vaikuttivat pärjäävän hyvin. Tässä tutkimuksessa ulkoilmakoulun nähtiin tarjoavan perinteisissä kouluaineissa heikoille oppilaille onnistumisen kokemuksia ja mahdollisuuden päästä kerrankin näyttämään osaamistaan.

Psyykkiset vaikutukset. Opettajat kokivat ulkoilmakoulun tuovan mahdollisuuden rauhoittumiselle ja keskittymiselle, mikä tukee osittain Grahnin (1997) tutkimusta luonnon yhteydestä lasten parempaan keskittymiskykyyn ja Jordetin (2002) tutkimustulosta ulkoilmakoulun myönteisistä vaikutuksista keskittymishäiriöisille oppilaille. Esille nousi myös ulkoilmakoulun vaikutus oppilaiden parantuneeseen kouluviihtyvyyteen ja -motivaatioon, mikä tukee Tanskassa ja Norjassa saatuja tuloksia (Jordet 1999; 2002; Mygind 2005). Ulkona oppilaiden käytös muuttui ”avoimempaan ja innostuneempaan” suuntaan, mikä puolestaan näkyi oppimismotivaatiossa. Samoilla linjoilla on Jordet (2002), jonka mukaan ulkoilmakoulussa epämuodollisempi oppimistilanne vapauttaa tunnelmaa ja edistää viihtyvyyttä. Kuten norjalaiset opettajat (Jordet 1999; Jordet 2002), myös tähän tutkimukseen

osallistuneet opettajat viihtyivät työssään hyvin ulkoilmakoulupäivinä. He kokivat saavansa voimaa oppilaiden ilosta ja innostuneisuudesta.

Sosiaaliset vaikutukset. Tämä tutkimus tukee aikaisempia tuloksia ulkoilmakoulun myönteisestä vaikutuksesta sosiaalisten taitojen ja ryhmähengen kehittymiselle (Grahm 1997; Jordet 2002; Dahlgren & Szczepanski 2011). Opettajat painottivat erityisesti ulkoilmakoulun tarjoamaa mahdollisuutta luokan ryhmäytymiselle. Jordetin (2002) mukaan ulkona oppilaat ajautuvat herkemmin yhteistyötilanteisiin ja saavat itseluottamusta vahvistavia kokemuksia. Tämän tutkimuksen perusteella Jordetin huomioon voisi lisätä myös itsetuntemuksen kehittymisen vuorovaikutustilanteissa. Tässä tutkimuksessa nousi esiin ulkoilmakoulun sosiaalistava merkitys tehostetun tuen piiriin kuuluville oppilaille, mikä tukee Brodinin (2011) havaintoa ulkoilmakoulun mahdollisuuksista erityisoppilaiden sosiaalisessa inkluusiossa. Yhdestä luokassa hyvin sulkeutuneesta oppilaasta tuli ulkona avoin ja sosiaalinen, mikä on mielestäni tutkimustuloksena hyvin merkittävä.

Tässä tutkimuksessa luottamussuhde opettajan ja oppilaiden välillä kehittyi ulkoilmakoulun ansiosta, sillä ulkoilmakoulun myötä opettaja pääsi tutustumaan erilaisiin puoliin oppilaissaan ja myös oppilaat tutustuivat häneen. Tämä tukee Jordetin (2002) ja Mygindin (2005) aiemmissa tutkimuksissa havaitsemaa kehitystä opettaja-oppilas -suhteissa. Toinen opettajista koki ulkoilmakoulun edistäneen oppilaantuntemuksen ohella myös ryhmäntuntemusta. Aikaisemmissa tutkimuksissa ei ole puhuttu suoranaisesti ryhmäntuntemuksen kehittymisestä, joten siinä mielessä tutkimustulos oli uusi.

Fyysiset vaikutukset. Opettajien päiväkirjoista kävi ilmi, että ulkoilmakouluun oli sisältynyt paljon liikkumista ja jonkin verran myös motoristen taitojen harjoittelua. Toisen koulun opettaja arvioi, että ulkoilmakoulu voisi vaikuttaa myönteisesti oppilaiden fyysiseen terveyteen, mutta lyhyen kokeilujakson aikana tällaista kehitystä on mahdotonta havaita. Pyöräilyssä huomattiin oppilaiden motoristen taitojen kehittyvän harjoittelun myötä. Opettajat uskoivat ulkoilmakoululla olevan mahdollisuuksia oppilaan kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin edistämiseen, vaikka sitä ei tässä tutkimuksessa voitukaan havaita. Tätä näkemystä tukevat

Jordetin (1999; 2002), Brodinin (2011), Mygindin (2005; 2007) ja Szczepanskin (2008b) saamat tulokset ulkoilmakoulusta oppilaiden hyvinvoinnin edistäjänä.

Järjestely. Molemmat tutkimukseni opettajista toteuttivat ulkoilmakoulua koulunsa lähiympäristössä, minkä voi nähdä olevan ulkoilmakoululle melko tyypillistä (Jordet 1999; 2002; Bentsen & Søndergaard Jensen 2012). Toisin kuin Sarvin ja Vilbasten (2008) ja Bentsenin ym. (2010) tutkimuksissa, opettajat eivät kokeneet, että hyvien ympäristöjen puute olisi hankaloittanut uloslähtemistä. Sekä Virossa (Sarv & Vilbaste 2008) että Tanskassa (Bentsen ym. 2010) esimerkiksi metsät sijaitsivat melko kaukana kouluista. Tässä suhteessa tulokseni ovat poikkeavia. Suomi, Euroopan metsäisin maa, näyttää tarjoavan erityisen hyvät puitteet opetuksen toteuttamiselle ulkona ja luontoon pääsemiselle (Metsäntutkimuslaitos 2013). Toinen opettajista sovelsi ulkoilmakoulun toteutuksessa Jordetin (2003, 22–29; 2010, 46–47) kuvaamaa kolmivaiheista mallia, johon kuuluivat suunnittelu, toteutus ja reflektointi. Aineistosta nousi vahvasti esille, että ulkoilmakoulun toteuttaminen helpottuu tekemisen myötä ja kynnyks ulos lähtemiseen laskee. Opettajat kokivat myös mielihyvää retken tavoitteiden toteuduttua.

Yhteisöllisyys ja paikkaperusteisuus. Aikaisemmista tutkimuksista poiketen tässä tutkimuksessa nousi hyvin vahvasti esille paikallisen yhteisön hyödyntäminen ulkoilmakoulun toteuttamisessa, minkä voisi nähdä liittyvän vahvasti paikkaperusteiseen kasvatukseen. Toisella koululla oli ulkoilmakoulun toteuttamisessa 6 ja toisella 9 eri yhteistyötahoa. Yhteensä opettajat hyödynsivät 11 erilaista yhteistyötahoa ulkoilmakoulun toteuttamisessa. Opettajat tutustuttivat ulkoilmakoulun avulla oppilaitaan paikalliseen yhteisöön, mikä voi Smithin (2002) ja Elferin (2011) mukaan herättää oppilaiden kiinnostusta paikallista yhteisöä kohtaan. Käytännön toiminnalla (esim. kalastus, maanviljely ja metsänhoito) oppilaat pääsivät myös tutustumaan niihin taitoihin, joita voidaan tarvita paikallisten yhteisöjen ylläpitämiseen ja elvyttämiseen (Gruenewald & Smith 2007). Mielestäni näiden kokemusten perusteella ulkoilmakoulu voisi edistää myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) mainitun yrittäjyyskasvatuksen toteuttamista. Opettajat kokivat yhteistyön paikallisten toimijoiden kanssa todella antoisaksi ja tervetulleeksi. He olivat myös tyytyväisiä yhteistyöhön vanhempien kanssa ja heidän

saamansa palaute vanhemmilta oli hyvin myönteistä, mikä on tuloksena yhtenevä Jacobsenin (2005b) tutkimuksen kanssa. Opettajat eivät kohdanneet vanhempien tai koulu yhteisön suunnalta vastustusta ulkoilmakoulun toteuttamista kohtaan, vaan ennemmin kannustusta. Tämä tulos on samansuuntainen Bentsenin ym. (2010) selvityksen kanssa. Koulu yhteisön myönteinen suhtautuminen ulkoilmakouluun oli opettajien mukaan yksi sen onnistumisen edellytyksistä. Opettajat tekivät kollegoidensa kanssa jonkin verran yhteistyötä, mutta jäivät kaipaamaan sitä lisää.

Ympäristökasvatus. Ulkoilmakoulun ympäristö- ja luonnontietoon painottuvat sisällöt viittaavat vahvasti ympäristökasvatukseen osana ulkoilmakoulua. Erityisesti pienemmän koulun opettajalle luontosuhde, eettisyys ja ekologia olivat tärkeitä ulkoilmakoulun tavoitteita. Opettaja koki, että oppilaiden on mahdollista saada ”syviä kokemuksia” luonnosta. Myös aiemmissa tutkimuksissa ulkoilmakouluopettajat ovat pitäneet tärkeänä oppilaan luontosuhteen muodostumista ja ihmisen ja luonnon välisen yhteyden ymmärtämistä (Andersen ym. 2005; Szczepanski 2008b). Mielenkiintoinen havainto tässä tutkimuksessa on, että opettajien toteuttamassa ulkoilmakoulussa oli selvästi havaittavissa paikkaperusteisen kasvatuksen ja ympäristökasvatuksen piirteitä, mutta ei niinkään ulkoilmakasvatuksen kolmannen ulottuvuuden eli seikkailukasvatuksen piirteitä. Ulkoilmakasvatus voisi kuitenkin hyvin tarjota mahdollisuuden seikkailukasvatuksen toteuttamiselle.

Haasteet ja edellytykset. Ulkoilmakoulun toteuttamisen haasteita oli aikaisemmissa tutkimuksissa kuvattu melko suppeasti. Teoriaosuudessa ennakoitujen haasteiden osoittautuivat tässä tutkimuksessa melko paikkaansa pitäviksi. Ennakkotiedon puute (mm. Jordet 2002; Bentsen ym. 2010) nousi opettajilla hankaloittavaksi tekijäksi. Ulkoilmakoulusta olisi kaivattu enemmän tietoa ja mahdollisuutta ”nähdä” mitä se voi olla. Sotkajärvi Edvardsenin (2013) sekä Sarvin ja Vilbasten (2008) tutkimuksissa hallinnantunteen katoaminen ja epävarmuus haastoivat opettajia heidän opettaessaan ulkona. Tämä tuli esiin myös tässä tutkimuksessa molempien opettajien aineistosta. Opettajat kokivat, että luokkahuoneessa heillä on selkeämmät rutiinit kuin ulkona. Toinen opettajista koki pienten oppilaiden käyttäytymisen ulkona haastavaksi, kun taas toinen oli yllätynyt kuinka hyvin hänen luokkansa ulkona käyttäytyi.

Turvallisuus tai riskien hallinta mietitytti tutkimukseen osallistuneita opettajia paljon. Erityisesti seikkailukasvatusta koskevassa kirjallisuudessa riskien hallinnasta on puhuttu paljon (esim. Barton 2007; Hodgson & Bailie 2011). Bentsen ym. (2010) oletivat tutkimuksessaan turvallisuuskysymyksien nousevat ulkoilmakoulun toteuttamisen esteiksi, mutta yllättyivät kun näin ei ollut. Tässä tutkimuksessa kävi ilmi, että opettajat olivat huolissaan vastuukysymyksistä ja siitä miten he toimisivat ison ryhmän kanssa onnettomuustilanteessa. Turvallisuus oli molemmille opettajille erittäin tärkeää. Kummallekaan ryhmälle ei kuitenkaan sattunut mitään suurempia onnettomuuksia kokeilujakson aikana.

Kuten Sotkajärvi Edvardsenin (2013) opinnäytetyössä, myös tässä tutkimuksessa opettajat kokivat sään ja oppilaiden heikot varusteet haasteeksi. Lämpimällä säällä oppilaat eivät osanneet varata tarpeeksi juotavaa mukaan tai säännöstellä juomistaan ja kylmällä säällä varusteet olivat heikot. Opettajat peräänkuuluttavat vanhempien vastuuta: ulkoilmakoulun toteuttaminen edellyttää vanhempien sitoutumista kunnollisista varusteista huolehtimiseen. Toinen opettajista huomasi kokeilujakson aikana, kuinka oppilaiden varusteet paranivat kokemuksen myötä. Opettajien kokemus sään rajoittavuudesta oli mielenkiintoinen havainto verrattuna tanskalaiseen tutkimukseen, jossa suurin osa opettajista oli sitä mieltä, että sää ei rajoita ulos menemistä ollenkaan (Bentsen ym. 2010). Kyse voi mielestäni olla kulttuurisesta ulkona liikkumisen eroista tai erilaisista ilmastoista.

Tähän tutkimukseen osallistuneet koulut eivät käyttäneet ulkoilmakoulupäivien järjestämiseen yhtään rahaa. Toisen opettajan mielestä taloudelliset resurssit olisivat helpottaneet ulkoilmakoulun järjestämistä, mutta näinkin pärjättiin. Toinen opettaja sen sijaan ei nähnyt mitään tarvetta rahalle. Tulos on poikkeava aiempiin tutkimuksiin nähden, joissa taloudelliset resurssit ovat muodostuneet haasteeksi (Sarv & Vilbaste 2008; Bentsen ym. 2010) Tähän vaikuttaa varmasti suomalaisten koulujen hyvät lähiympäristöt ja luonnon saavutettavuus, minkä vuoksi tarvetta rahaa vieville siirtymisille ei ole. Taloudellisia resursseja enemmän opettajat jäivät kaipaamaan koulunkäynnin ohjaajaa tueksi ulkoilmakoulupäiviin. Nyt toinen opettajista koki, että joutuu ulkoilmakoulupäivien ajaksi ”viemään” muille opettajille

kaavaillun ohjaustuen. Ohjausresurssin suuntaaminen ulkoilmakoulupäiviin olisi hänestä tulevaisuudessa edellytys ulkoilmakoulun jatkamiselle. Ulkoilmakoulun toteuttaminen yksin suuren ryhmän kanssa muodostaa heistä riskin turvallisuudelle. Tanskalaisista kouluista neljäsosa koki suuren ryhmäkoon haasteeksi ulos lähtemiselle (Bentsen ym. 2010).

Sotkajærvi Edvardsenin (2013) tutkimuksessa opettajat nostivat esille myös, että ulkona opettaminen vie aikaa ”tehokkaalta sisäopetukselta”. Myös Bentsenin ym. (2010) selvityksessä ajanpuute, täpötäysi opetussuunnitelma, oppikirjakeskeisyys ja akateemiset vaatimukset mainittiin ulkoilmaopetusta rajoittavina tekijöitä. Toinen opettaja huomasi pohtivansa samoja teemoja loppusyksystä, kun he olivat jääneet oppikirjoissa hieman jälkeen. Opettajan pohdinnassa on havaittavissa selvää ristiriitaisuutta – toisaalta hän haluaa opettaa ulkona ja kokee ulkoympäristön luokkahuonetta paremmaksi oppimisympäristöksi, mutta silti perinteisestä oppikirjaopetuksesta on vaikeaa irrottautua. Opettajasta ulkoilmakoulun laajempi leviäminen edellyttäisi opetussuunnitelmatason muutosta. Mikäli opetussuunnitelma kannustaisi opetuksen siirtämiseen ulos, olisi kynnys opettajilla matalampi. Norjassa ulkoilmakoulu on kirjattu opetussuunnitelmaan (Jordet 2007 Bentsenin ym. 2010 mukaan).

Oman haasteensa ulkoilmakouluun toi opettajien mielestä myös järjestely, joka vei jonkin verran enemmän aikaa kuin tavallinen koulutyön suunnittelu. Tämä tukee Bentsenin ym. (2010) oletusta siitä, että valmisteluun kuluva ylimääräinen aika voi muodostua haasteeksi. Tanskalaisista kouluista kuitenkin melko harva (alle 20 prosenttia) koki että se todella rajoittaisi ulkoilmakoulun toteuttamista. Tässä tutkimuksessa opettajat huomasivat, että vaikka järjestely on heidän mielestään tärkeää, ei opettajana pidä vaatia itseltään liikoa. Opettajat huomasivat organisoinnin myös helpottuvan kokemuksen myötä. Järjestelytaitojen lisäksi ulkoilmakoulun toteuttaminen vaatii opettajien mielestä ryhmän hallintaa ja tiettyä jämakkyyttä sekä järjestelmällisyyttä.

Opettajat kohtasivat ulkoilmakoulua toteuttaessaan lisäksi haasteita, joita ei aiemmissa tutkimuksissa tai teoksissa ollut käsitelty. Oppilaiden suuret fyysisen kunnon erot muodostivat jossain määrin haasteita ulkoilmakoulun organisoinnille. Haasteeksi nousi myös ”vallitseva kulttuuri”, jolla tarkoitettiin lasten ylisuojelua ja koulun syyllistämistä

onnettomuustilanteissa. Toisesta opettajasta ulkoilmakoulun toteuttaminen laajemmin vaatisi yhteiskunnallista kulttuurin muutosta. Mielestäni kyse voi olla siitä, että suomalainen kulttuuri on lapsia kohti ylisuojelevampi kuin esimerkiksi tanskalainen tai norjalainen. Suomessa on pitkä matka siihen, että oppilaat voisivat kantaa retkipuukkoja repussa ilman että heitä pidetään potentiaalisina koulusurmaajina.

Opettajat kokivat myös, että ulkoilmakoulun onnistuminen edellyttää oppilaalta tottumista ja kasvua ulkoilmakoulun ajatukseen sekä jonkinlaisia vuorovaikutustaitoja ja valmiutta toimia ryhmässä. Toinen opettajista jäi pohtimaan, luovatko oppilaan fyysiset rajoitteet esteen ulkoilmakouluun osallistumiselle. Liikuntarajoitteisen oppilaiden osallistumisesta ulkoilmakasvatukseen on kirjoitettu jonkin verran ja sen nähdään vaikuttavan oppilaisiin myönteisesti (esim. Brannan 2003). Täytyy kuitenkin huomioida, että opettaja voi tarvita tukea ja avustusta liikuntarajoitteisen oppilaan integroimiseen ulkoilmakoulupäiviin.

Jordetin (2002) mukaan ulkoilmaopetuksen toteutumisen kannalta olennaisinta on, että opettaja **haluaa** ja **uskaltaa** lähteä pois luokahuoneesta. Myös Bentsenin ym. (2010) mielestä opettajan oma asenne näyttää olevan päätekijä ulos lähtemisessä. Samoilla linjoilla ovat tähän tutkimukseen osallistuneet opettajat. Opettajan tulisi tarkastella omia asenteitaan: ”että viitsiikö ja vaivautuuko ja turhautuuko”. Ulkoilmakoulu kuitenkin opettajien mielestä antaa enemmän kuin ottaa.

7.2 Menetelmällinen ja eettinen tarkastelu

Tutkimuksen luotettavuus. Määrällisen tutkimuksen piirissä puhutaan usein validiteetista ja reliabiliteetista, jotka käsitteinä sopivat laadulliseen tutkimukseen heikosti. Laadullisen tutkimuksen piirissä on kuitenkin erilaisia luotettavuuden kriteereitä, joiden avulla voi tutkimuksen luotettavuutta arvioida (Tuomi & Sarajärvi 136-139.) Eri tutkijoiden esittämät kriteerit perustuvat pitkälti Lincolnin ja Guban (1985) määrittämiin kriteereihin. Niihin kuuluvat ovat uskottavuus (engl. *credibility*), siirrettävyys (engl. *transferability*), riippuvuus (engl. *dependability*) ja vahvistettavuus (engl. *confirmability*) (Lincoln & Guba 1985, 301–

327). Seuraavaksi tarkastelen tutkimuksen luotettavuutta Lincolnin ja Cuban (1985) kriteerien pohjalta.

Uskottavuus tutkimusta tehdessä tarkoittaa tutkijan kykyä toimia niin, että tutkimuksen tulokset ovat mahdollisimman todenmukaisia ja niiden luotettavuus voidaan osoittaa hyväksyttämällä ne muilla asiantuntijoilla ja tutkimukseen osallistuneilla (engl. member checking) (Lincoln & Cuba 1985, 296). Tulosten todenmukaisuutta voidaan edistää myös tarpeeksi pitkällä tutkimusjaksolla (Lincoln & Cuba 1985, 301–305), mikä mielestäni onnistui melko hyvin tässä tutkielmassa. Kokeilujakso kesti yhdeksän viikkoa, minkä aikana ulkoilmakoulusta ehti tulla säännöllinen osa oppilaiden arkea. Mielekästä olisi ollut tutkia ulkoilmakoulun toteuttamista koko vuoden läpi, jolloin olisi ollut mahdollista tarkkailla esimerkiksi eri vuodenaikojen vaikutusta. Sitoutuminen näin pitkään tutkimusprosessiin olisi kuitenkin ollut työlästä sekä opettajille että minulle. Tutkielmani valmistuttua, annoin sen tutkimukseeni osallistuneille opettajille luettavaksi. Näin heillä oli vielä mahdollisuus kommentoida tutkielmaani ennen sen julkaisemista. Tämä vahvisti kuvaamieni kokemusten, johtopäätösten ja tutkimustulosten uskottavuutta. Tutkimuksen uskottavuutta lisää myös tutkimukseen osallistuneiden riittävä kuvaus (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136–139). Kuvaan luvussa viisi tutkimukseen osallistuneita kouluja ja opettajia, jotta lukija voi saada mahdollisimman todenmukaisen kuvan tutkimukseen osallistuneista opettajista ja heidän työympäristöstään.

Laadullisessa tutkimuksessa tulosten *siirrettävyys* tarkoittaa, että tutkija voi asettaa tulostensa pohjalta oletuksia, jotka on aina sidottu aikaan ja kuvattuun kontekstiin (Cuba & Lincoln 1985, 316). Tämän tutkimuksen kokeilujakso toteutettiin syyslukukaudella, suomalaisten koulujen kannalta melko tavanomaisissa puitteissa: koulun lähiympäristössä ja luonnossa. Matin koulu oli keskikokoinen ja luokka keskivertoa suurempi, kun taas Jaanan koulu oli pieni ja luokka hieman keskivertoa pienempi. Molemmat opettajat olivat ”tavallisia”, päteviä luokanopettajia. Kumpikin tutkimuskouluista suoritti kokeilujakson ilman budjettia, mikä on useimpien koulujen realistinen tilanne. Tämän tutkimuksen tulosten siirrettävyys on paras kaupungin keskustan ulkopuolella sijaitseviin kouluihin, joissa ympäristö vastaa parhaiten tutkimuskoulujen lähiympäristöä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136–139.)

Tutkimuksen *riippuvuus* tarkoittaa sitä, että tutkimusta tehdessä otetaan huomioon kaikki tutkimukseen epävakaisuutta ja muutosta aiheuttavat tekijät (Lincoln & Guba 1985, 316–318). Riippuvuutta edistää se, että tutkimus toteutetaan tieteellisten tutkimusta ohjaavien periaatteiden mukaisesti (Hirsjärvi ym. 2009, 23–24), mihin olen tässä tutkielmassa pyrkinyt. Tutkimuksen riippuvuutta voi lisätä myös antamalla ulkopuolisen henkilön tarkastaa tutkimuksen ja tutkimusprosessin toteutumisen (Lincoln & Guba 1985, 316–318). Tässä tutkielmassa kolme esitarkastajaa ja neljä lopullista tarkastajaa arvioivat työtä, minkä voi tämän kriteerin perusteella nähdä lisäävän tutkimuksen luotettavuutta. Lisäksi olen antanut tutkielman esitarkastusvaiheessa kahdelle ulkopuoliselle henkilölle luettavaksi ja kommentoitavaksi.

Tutkimuksen *vahvistettavuus* tarkoittaa sitä, että tutkija pyrkii monipuolisten toimien avulla vahvistamaan tutkimuksensa tulosten todenmukaisuutta. Tulosten todenmukaisuutta vahvisti tässä tutkielmassa niiden perustuminen kerättyyn aineistoon ja siitä tehtyihin päätelmiin. Aikaisemmat tutkimukset ja teorit toimivat myös osaltaan tutkielmaa vahvistavina ja tukevinä tekijöinä. Tärkeä yksittäinen tutkielmaani vahvistava tekijä oli erilaisten aineistokeruumenetelmien käyttö eli metodologinen triangulaatio. (Lincoln & Guba 1985, 318–327.) Tässä tutkielmassa käytin sekä opettajien päiväkirjoja että haastatteluja tutkimusaineistona. Tämä mahdollisti sen, että en voinut sitoutua aineiston tarkastelussa vain yhteen näkökulmaan. Triangulaatiolla oli myös mahdollista hankkia tutkimukselle leveyttä ja syvyyttä. Erilaisten menetelmien käytöllä pyrin ulkoilmakouluilmion hahmottamiseen kokonaisuutena. Haastattelut lisäsin tutkimusmenetelmäksi päiväkirjojen ohelle, koska halusin päästä syvemmälle opettajien kokemuksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 143–149.)

Tutkimusaineiston luotettavuutta saattavat heikentää päiväkirja- ja haastatteluaineistojen epätasapaino. Matti kertoi kokemuksistaan määrällisesti enemmän ja laadullisesti syvemmin kuin Jaana, näin ollen Mattin ääni pääsee tutkimuksessa enemmän kuuluviin. Haastattelutilanteet olivat molempien opettajien kanssa avoimia ja luottamuksellisia. Tutkijana onnistuin mielestäni saavuttamaan opettajien luottamuksen ja olemaan myötäelävä kuuntelija. En tietääkseni tuonut kummassakaan haastattelussa sanoin tai elein ilmi omia

ajatuksiani tai mielipiteitäni. (Eskola & Suoranta 1998, 86–99.) Hirsjärvi ja Hurme (2001, 72) suosittelivat tekemään esihaastattelun aina ennen teemahaastattelua, jotta haastattelija voi testata haastattelurunkoaan ja saada kokemusta haastattelutilanteesta. Tämän teemahaastattelun aihepiiri oli kuitenkin niin rajattu, että esihaastattelun toteuttaminen oli mahdotonta. Kävin kuitenkin teemat ja kysymykset läpi aihepiiriä tuntemattoman ihmisen kanssa, jotta sain jäsennettyä omia ajatuksiani ja viitteitä haastattelun mahdollisesta kestosta.

Tutkimuksen luotettavuuteen kuuluu myös arvio kirjallisuudesta ja sen merkityksellisyydestä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 159). Teoriaa kirjoittaessani tutustuin monipuolisesti aihepiiriin liittyvään kotimaiseen ja kansainväliseen kirjallisuuteen. Ulkoilmakasvatuksesta löytyi runsaasti kansainvälistä kirjallisuutta, jonka perusteella oli mahdollista muodostaa melko luotettavat käsitteenmäärittelyt. Ulkoilmakoulu sen sijaan on aiheena paljon suppeampi ja vähemmän tutkittu. Tutustuin paljon pohjoismaiseen tutkimuskirjallisuuteen ja käsittelin tärkeimpiä tutkimuksia melko laajasti ja syvällisesti, mikä lisää teorian luotettavuutta. Teoriaa kirjoittaessani tuli kuitenkin esiin jonkin verran kirjallisuutta, jota olisin halunnut käyttää, mutta jota en saanut käsiini. Välillä jouduin julkaistujen lähteiden vähyden takia turvautumaan opinnäytetöihin. Kieli tuotti luonnollisesti myös haasteita. Ulkoilmakoulututkimusta on julkaistu lähinnä norjaksi, tanskaksi ja ruotsiksi, mikä hidasti tutkimusten lukemista.

Tutkimuksen kohderyhmä valikoitui laadullisesti eli oli tälle tutkimukselle tarkoituksen mukainen (Hirsjärvi ym. 2009, 164). Opettajat olivat aiheesta etukäteen kiinnostuneita, millä luonnollisesti voi olla vaikutusta tutkimuksen tuloksiin. Jos tutkimukseen olisi osallistunut opettaja, jolla ei itsellään ole halua ja tahtoa viedä opetusta ulos, voisivat tulokset olla erilaisia. Toinen tutkimuksen opettajista oli minulle ennestään tuttu. Tutkijana en kuitenkaan keskustellut tutkimusaiheesta kyseisen opettajan kanssa tutkimusprosessin aikana. Halusin tällä varmistaa, että en vaikuta omilla mielipiteilläni tai ajatuksillani opettajan kokemuksiin.

Tässä tutkimuksessa, kuten laadullisessa tutkimuksessa yleensä, ei ole pyritty yleistyksiin tilastollisessa mielessä. Tarkoituksena on ollut sen sijaan ymmärtää, tulkita ja kuvata opettajien kokemuksia. (Eskola & Suoranta 1998, 61–62; Tuomi & Sarajärvi 2009, 85–86.)

Tässä tarkoituksessa ratkaisevaa ei ole aineiston koko vaan tulkintojen kestävyys ja syvyys (Eskola & Suoranta 1996, 39). Vain kahden opettajan kokemuksiin keskittyminen antoi mahdollisuuden aineiston syvälliselle tarkastelulle. Verrattuna vain yhden opettajan kokemuksiin kahden eri sukupuolta olevan opettajan aineisto mahdollisti kokemusten vertailun ja lisäsi aineiston rikkautta sekä tutkimuksen luotettavuutta. Nämä kaksi opettajaa kokemuksineen voidaan nähdä myös *näytteenä* kohdeilmioista, eli ulkoilmakoulusta (Eskola & Suoranta 1998, 18).

Tutkimuksen eettisyys. Tutkimuksen luotettavuuden toinen puoli on tutkimuksen eettisyys. Hyvän tieteellinen käytäntö vaatii eettisyyttä ja eettisyys mahdollistaa tutkimuksen uskottavuuden ja luotettavuuden. Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt yleiseen rehellisyyteen, huolellisuuteen ja tarkkuuteen. Olen raportoinut tulokset avoimesti – kokeilujakson aikana ilmenneet haasteet ovat yhtä tärkeää ja arvokasta tietoa kuin onnistumisetkin. Tulosten tallentamisessa, esittämisessä ja arvioinnissa olen pyrkinyt perusteellisuuteen. Teoriaosuudessa olen pyrkinyt ottamaan muiden tutkijoiden tekemän työn ja saavutukset huomioon asianmukaisesti ja antamaan heidän töilleen niille kuuluvan arvon ja merkityksen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 125–133.)

Tutkimuksen eettisyys korostuu mielestäni erityisesti aineistonhankinnan vaiheessa. Tässä tutkimuksessa olen kerännyt ennen tutkimuksen toteuttamista tutkimusluvut niin oppilailta, opettajilta, huoltajilta kuin koulujen rehtoreiltakin (liitteet 1,2 ja 3). Tutkittaville oli alusta asti selvää, että tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista ja heillä on oikeus kieltäytyä tutkimuksesta ja sanoutua siitä irti missä vaiheessa tutkimusta tahansa. Tutkittavat tiesivät ennen tutkimukseen lähtemistä tutkimuksen tarkoituksesta sekä mahdollisista hyödyistä ja haitoista, mitä siitä voi seurata. Tutkimusluvassa kuvasin selkeästi miten tutkimus tullaan toteuttamaan ja mihin se tutkittavan velvoittaa. Tutkittavat olivat tietoisia siitä, että tutkimusaineisto käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti, säilytetään turvallisesti ja tuhotaan kun sitä ei tarvita enää tutkimuskäyttöön. Tutkittaville taattiin myös täysi anonymiteetti, eli oppilaita, kouluja tai opettajia ei voi tunnistaa tämän työn tai muiden julkaistavien tutkimuksien perusteella. (Tuomi & Sarajärvi 2009 125–133.)

7.3 Tulosten sovellettavuus ja katsaus tulevaisuuteen

Mielestäni tutkielmani tulokset ovat hyvin sovellettavissa keskikokoisiin ja pieniin suomalaisiin alakouluihin, jotka sijaitsevat hieman keskustan ulkopuolella tai maaseudulla. Suuriin kaupunkikouluihin siirrettävyys voi olla heikompi, koska koulun lähiympäristön tarjoamat puitteet saattavat vaihdella paljon. Suomessa meillä on kuitenkin myös kaupungeissa monia muita maita paremmat puitteet mennä ulos oppimaan ja niitä tulisi mielestäni hyödyntää aiempaa enemmän. Kuten Szczepanski (2006) toteaa, kaupunkisuunnittelulla on myös mahdollisuuksia kehittää kaupunkiympäristöä ja luoda paikkoja ulkoilmakasvatukselle. Kaupunkien tulisi hänestä panostaa muun muassa biologiseen ja ekologiseen monimuotoisuuteen, puistoihin, viheralueisiin ja koulujen pihoihin, mitä onkin joissain Suomen kunnissa jo tehty. Kaupunkiympäristöstä voi myös löytyä muita ulkoilmakoululle sopivia oppimisympäristöjä, kuten museot, kirkot, kaupat tai kulttuuritapahtumat.

Tutkielmassani kävi myös ilmi, että ulkoilmakoulua on mahdollista toteuttaa jopa kokonaan ilman taloudellisia resursseja, vaikkakin ne helpottaisivat toteutusta. Koulun heikko taloudellinen tilanne ei siis näytä olevan pätevä syy olla toteuttamatta ulkoilmakoulua. Tiukkaan talouteen yhteydessä olevat suuret luokkakoot ja koulunkäynnin ohjaajien puute voivat kuitenkin hankaloittaa toteuttamista. Uskon, että pitämällä luokkakoot maltillisina, varmistamalla tarvittavat ohjaajaresurssit ja järjestämällä ulkoilmakoulua kerran viikossa, voidaan säästää rahaa tulevaisuudessa vähentyneillä sairauslomilla ja mielenterveyspalveluiden pienemmällä kysynnällä. Päiväkodissa ulkoilmakoulun on jo todettu vähentävän lasten ja henkilökunnan sairauspoissaoloja (Grahm 1997). Ulkoilmakoulun myönteisillä sosiaalisilla vaikutuksilla voi olla myös syrjäytymistä ehkäisevä vaikutus.

Opettajan oma asenne ja motivaatio nousivat tärkeimmiksi tekijöiksi ulkoilmakoulun toteuttamiselle. Uskon, että opettajankoulutuksella, opetussuunnitelmalla ja oppikirjoilla voitaisiin vaikuttaa merkittävästi opettajien asenteisiin ulkona opettamista kohtaan. Niin kauan kun opetussuunnitelma, opettajankoulutuslaitos ja oppikirjat eivät kannusta opettajia lähtemään ulos luokkahuoneesta, en näe ulkoilmakoulun laajempaa leviämistä mahdolliseksi.

Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos tarjoaa valinnaisena kurssina ”Leirikoulupedagogiikkaa ja koulun ulkopuolella tapahtuvaa opetusta” (Opettajankoulutuslaitos 2014). Tämä onkin mielestäni ainoa kurssi, jolla opettajia kannustetaan lähtemään ulos luokkahuoneestaan. Perinteisiä oppiainerajoja mukailevat peruskoulussa opetettavien aineiden monialaiset kurssit eivät myöskään juuri mahdollista oppiainerajat ylittävää näkökulmaa opetukseen. Opetussuunnitelmaan kuuluvilla aihekokonaisuuksilla on mielestäni tähän mahdollisuus, mutta niistäkin opiskelija opiskelee vain yhden valitsemansa aihekokonaisuuden. Kuten toinen opettaja haastattelussa totesi: ”opettajat tarvitsis kokemuksia siitä itte, että ne näkis mitä se voi olla”. Ulkoilmakasvatukseen liittyvä opettajille suunnattu lisäkoulutus on kuitenkin onneksi lisääntynyt Suomessa. Tällä hetkellä muun muassa Suomen ympäristöopisto, Outwardbound Finland ja Suomen Latu tarjoavat ulkoilmakasvatuskoulutusta siitä kiinnostuneille opettajille (Suomen ympäristöopisto SYKLI 2014; Outwardbound Finland 2014; Suomen Latu 2014b).

Tässä tutkielmassa ulkoilmakoulua toteutettiin kahdessa alakoulussa. Parhaimmillaan ulkoilmakoulu on kuitenkin päiväkodista alakoulun kautta yläkouluun siirtyvä käytäntö. Norjassa ((Mjaavatn & Skisland 2004, 53) ja Tanskassa ulkoilmakoulua toteutetaan myös yläkoulun puolella (Bentsen ym. 2012). Bentsenin ym. (2012) mukaan ulkoilmakouluopettajilla on ollut tavallisimmin biologia tai maantieto pääaineena. Itse näkisin kuitenkin myös liikunnanopettajat merkityksellisessä asemassa ulkoilmakoulun toteuttamisessa. Liikunnanopetuksen luonteeseen kuuluu opetus luokkahuoneen ulkopuolella ja usein myös ulkoilmassa. Yhdistämällä liikunnanopettajien ja muiden aineenopettajien tietotaito, voitaisiin mielestäni luoda toimiva ulkoilmakoulujärjestelmä myös yläkoulun puolelle. Tämä kuitenkin edellyttäisi ainakin jossain määrin perinteisten ainerajojen rikkomista ja tuntirakenteen muuttamista. Ulkoilmakoulun ja ulkoilmakasvatuksen toteutuminen yläkoulussa edellyttäisi myös liikunnanopettajakoulutukselta ulkoilmakasvatuksen ottamista entistä vahvemmin mukaan opetussuunnitelmaan. Tällä hetkellä ulkoilmakasvatusta on liikuntapedagogiikan opinnoissa kiitettävästi talviliikunnan, luontoliikunnan ja retkeilyn muodossa (Saari 2011). Käytännön toteutus on kuitenkin vielä melko lajilähtöistä ja retkeilyn osuus opetuksessa jää vähäiseksi. Yli yön kestävät retket,

telttailu, erätaidot ja vaeltaminen eivät esimerkiksi sisälly tällä hetkellä liikunnanopettajan koulutukseen. Kannustaisinkin liikunnanopettajankoulutusta ottamaan ulkoilmakasvatuksen monipuolisemmin mukaan opintoihin, mikä antaisi tuleville liikunnanopettajille paremmat valmiudet toteuttaa ulkoilmakasvatusta ja ulkoilmakoulua työelämässä.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004) omalta osaltaan mahdollistavat jo nykyäänkin ulkoilmakoulun toteuttamisen. ”Muu rakennettu ympäristö” ja ”ympäröivä luonto” on mainittu osana fyysistä oppimisympäristöä, mikä mahdollistaa esimerkiksi koulun lähiympäristön käytön opetuksessa. Tärkeiden arvojen joukkoon on listattu luonnon monimuotoisuuden ja ympäristön elinkelpoisuuden säilyttäminen, joita voidaan pitää myös yhtenä ulkoilmakoulun tärkeänä arvona. (POPS 2004, 14-18.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 38) sanotaan myös, että ”opetus voi olla ainejakoista tai eheytettyä,” mikä mahdollistaa ulkoilmakoulun oppiainerajattoman opetuksen toteuttamisen. Sekä tutkimukseen osallistuneet opettajat että minä jäämme kuitenkin vielä kaipaamaan opetussuunnitelmalta suurempaa kannustamista luokkahuoneesta poistumiseen. Kynnys on monille vielä liian suuri.

Tutkielmassani nousi esiin, että oppikirjojen mallin seuraaminen ja sen mukaan eteneminen on opettajalle tärkeää. Ulkoilmakoulupäivien aikana oppikirjoja ei käytetty, mikä aiheutti vaikeuksia oppikirjan aikataulun seuraamisessa. Oppikirjojen tehtävät keskittyvät usein sisällä luokkahuoneessa työskentelyyn, eivätkä tue ulos menoa. Suomessa opettajalla on mahdollisuus toteuttaa opetustaan ilman oppikirjoja, mutta monelle opettajalle ne luovat tärkeän tuen opetukselle. Uskonkin, että jos oppikirjat omalta osaltaan kannustaisivat opettajaa lähtemään ulos, olisi ulkoilmakoulun toteuttaminen helpompaa. Tällöin ei tulisi ongelmaa oppikirjoissa ”jälkeen jäämisestä”. Ehdotankin, että oppikirjojen tekijät lisäisivät kirjoihinsa ideoita opetukseen luokkahuoneen ulkopuolella tai kehittäisivät kokonaan uudenlaisen, oppiainerajat ylittävän ja ulkoilmaopetukseen painottuvan kirjan. Ulkoilmakoulun toteuttamista helpottaisi myös aiheeseen keskittyneen internetsivuston luominen, jossa olisi kootusti tietoa ulkoilmakoulusta ja sen toteuttamismahdollisuuksista, esimerkiksi Tanskassa tällainen sivusto on aktiivisessa käytössä (<http://www.skoven-i-skolen.dk/>).

Ulkoilmakoulu on nykyaikaa muissa Pohjoismaissa, mutta tulevaisuutta Suomessa. Välijärvi (2011) pohtii tulevaisuuden koulun piirteitä, joihin hän lukee muun muassa yhteisöllisen oppimisen, koulun avautumisen ja teknologian hyödyntämisen. Mielestäni ulkoilmakoululla on paikka juuri tällaisessa tulevaisuuden koulussa. Ulkoilmakoulu mahdollistaa yhdessä oppimisen, kun pulpetti ei sido oppilasta yksin puurtamiseen. Tämän tutkimuksen opettajat näyttivät esimerkkiä kuinka koulu voi avautua paikallisille toimijoille ja oppilaiden vanhemmille sekä sukulaisille. Opettajat kokivat yhteistyön ulkopuolisten tahojen kanssa tervetulleeksi ja antoisaksi.

Tässä tutkimuksessa opettajat eivät juuri hyödyntäneet teknologiaa ulkoilmakoulun toteutuksessa. Usein teknologia nähdäänkin ulkoilmakasvatuksen vastakohtana ja vihollisena. Brodan (2007) mukaan nykyteknologia vierottaa lapsen luonnosta ja heikentää näin lapsen luontosuhdetta. Sarv ja Vilbaste (2008) taas pelkäävät koulun keskittyvän liikaa teknologiataitojen opettamiseen ja unohtavan ulkoilmakasvatuksen sekä retkeilytaidot kokonaan. Kauhukuvana tuntuu olevan luonnosta vieroittunut, uusiavuton nörtti. Itse kuitenkin uskon, että teknologia voi kulkea ulkoilmakasvatuksen kanssa käsi kädessä. Hyvää esimerkkiä näyttävät muun muassa Zimmerman ja Land (2014), jotka ovat tarkastelleet mobiililaitteiden hyödyntämistä ulkona oppimisessa. Tulevaisuutta on nähdä teknologia ulkoilmakasvatusta tukevana mahdollisuutena, ei uhkakuvana.

Sahlbergin (2009, 34) mukaan ”Peruskoulua koskeva kritiikki ja erilaisten vaihtoehtoisten peruskoulun rakenteiden ehdottaminen hiipui vuoden 2002 alkaessa PISA-tulosten (engl. Programme for International Students Assessment; PISA) luomassa erinomaisuuden huumassa.” Nyt PISA-huuman laannuttua voisi ulkoilmakoululle löytyä paikka tulevaisuuden koulun rakentajana. Sahlbergin (2009) mukaan nimenomaan ideoiden, innovaatioiden ja investioinnit voivat pelastaa suomalaisen koulutusjärjestelmän tulevaisuudessa. Kasvatuspsykologi Lonka (2014) puolestaan painottaa Helsingin Sanomien kolumnissa (Helsingin Sanomat 15.05.2014), että koulussa tulisi olla hauskaa, mihin sekä tämän että aiempien tutkimusten mukaan ulkoilmakoululla on mahdollisuus. Onneksi suomalaisella

opettajalla on suuri pedagoginen vapaus (Sahlberg 2011) ja lopulta ulkoilmakoulun toteuttaminen vaatii opettajalta vain sen valinnan, että hän lähtee ulos luokastaan!

Tämän tutkimuksen pohjalta olisi mielestäni tärkeää kartoittaa Bentsenin ym. (2010) tapaan ulkoilmakasvatuksen tämän hetkinen tilanne suomalaisissa kouluissa. Jatkotutkimusta kaivataan myös ulkoilmakasvatuksen pitkäaikaisemmista vaikutuksista Suomessa. Tämä tutkimusjakso ei esimerkiksi pitänyt sisällään ulkoilmakoulun toteuttamista talvella. Myös oppilaiden ääntä ulkoilmakoulun kokemuksista pitäisi saada kuuluviin. Ulkoilmakoulututkimuksen kentällä olisi mielestäni mielenkiintoista tarkastella myös ulkoilmakoulun mahdollisuuksia liikunnallisesti inaktiivisten lasten fyysisen aktiivisuuden lisäämisessä ja sisäisen liikuntamotivaation synnyttämisessä. Jatkotutkimuksessa voisi kiinnittää huomiota siihen, miten ne oppilaat, jotka eivät viihdy liikuntatunneilla, viihtyvät ulkoilmakoulupäivinä, mikäli (Mygindin 2007) tutkimuksen perusteella voidaan olettaa, että fyysisen aktiivisuuden määrä on sama.

LÄHTEET

- Aarnos, E. 2001. Kouluun lapsia tutkimaan: Havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Jyväskylä: PS-kustannus, 144–157.
- Andersen, A. M., Sølberg, J. & Troelsen, R. 2005. Naturklasselevernes relationer til naturen. Teoksessa E. Mygind (toim.) Udeundervisning i folkeskolen: Et casestudie om en naturklasse på Rødkilde Skole og virkningerne af en ugentlig obligatorisk naturdag på yngste klassetrin i perioden 2000-2003. København: Museum tusculanums forlag, 122–158.
- Barton, B. 2007. Safety, Risk and Adventure in Outdoor Activities. Lontoo: Paul Chapman Publishing Ltd A SAGE Publications Company.
- Bentsen, P., Mygind, E. & Randrup, T. B. 2009. Towards an understanding of udeskole: education outside the classroom in a Danish context. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early years Education*. 37 (1), 29–44.
- Bentsen, P., Søndergaard Jensen, F., Mygind, E. & Barfoed Randrup, T. 2010. The extent and dissemination of udeskole in Danish schools. *Urban Forestry & Urban Greening* 9 (3), 235–243.
- Bentsen, P. & Søndergaard Jensen, F. 2012. The nature of udeskole: outdoor learning theory and practice in Danish schools. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning* 12 (3), 199–219.
- Bentsen, P., Schipperijn, J. & Jensen, F. S. 2013. Green space as classroom: Outdoor school teachers' use, preferences and ecostrategies. *Landscape Research*, 38 (5), 561–575.
- Blanchet-Cohen, N. & Reilly, R. C. 2013. Teachers' perspectives on environmental education in multicultural contexts: Towards culturally-responsive environmental education. *Teaching & Teacher Education* 36 (8), 12–22.
- Borras-Santos, A., Jacobs, J. H., Taubel M., Haverinen-Shaughnessy, U., Krop, E. J., Huttunen, K., Hirvonen, M-R., Pekkanen, J., Heederik, D. J., Zock, J. P., Hyvärinen, A. 2013. Dampness and mould in schools and respiratory symptoms in

- children: the HITEA study. *Occupational and Environmental Medicine* 70 (10), 681–687.
- Brannan, S. A. 2003. Chapter one: Outdoor programs and persons with disabilities. Including youth with disabilities in outdoor programs, Urbana IL: Sagamore Publishing LLC, 3–17.
- Broda, H. W. 2007. *Schoolyard-enhanced learning: Using the outdoors as an instructional tool, K-8*. Portland, Me: Stenhouse Publishers.
- Brodin, J. 2011. Kan utomhuspedagogik stödja lärande och inkludering? Personer med intellektuella funktionsnedsättningar. *Socialmedicinsk tidskrift* 88 (5), 445–458.
- Cantell, H. 2004. *Ympäristökasvatus 2000–luvulla – toimintaa ja tutkimusta*. Teoksessa H.Cantell (toim.) *Ympäristökasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 12–15.
- Dahle, B. 1994. *Nature: the true home of culture*. Oslo: Norges idrettshøgskole.
- Dahle, B. 2007. *Norwegian friluftsliv: a lifelong communal process*. Teoksessa B. Henderson & N. Vikander (toim.) *Nature first – Outdoor life the friluftsliv way*. Toronto: Natural Heritage Books, 23–36.
- Dahlgren, L. O. & Szczepanski, A. 2011. Lärares uppfattningar av lärande och undervisning utomhus. *DidaktiskTidskrift*. 20 (2), 119–144.
- Disinger, J. F. 1993. *Environment in the K-12 Curriculum: An Overview*. Teoksessa R. J. Wilke (toim.) *Environmental education*. New York: Kraus International Publications, 23–43.
- Elbaz-Luwisch, F. 2010. *Multiculturalism, conflict and struggle – Place as a meeting ground in Israeli education*. Teoksessa D.A. Gruenewald ja G.A. Smith (toim.) *Place-based education in the global age*. New York: Routledge, 255–281.
- Elfer, C.J. 2011. *Place-based education: A review of historical precedents in theory & practice*. University of Georgia. 08/2011.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001. *Teemahaastattelu: Opit ja opetukset*. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1*. Jyväskylä: PS-kustannus, 24–42.

- Faarlund, N. 1994. Friluftsliv – a way home. Teoksessa B. Dahle (toim.) *Nature: the true home of culture*. Oslo: Norges idrettshøgskole, 21–26.
- Fisher, R. L. & Attah, E. B. 2001. City kids in the wilderness: A pilot-test of Outward Bound for foster care group home youth. *Journal of Experiential Education* 24 (2), 109–117.
- Fjørtoft, I. 1998. Naturen – et sted for lek og læring. Teoksessa FRIFO (Friluftslivets felleorganisasjon) Rapport fra konferansen: *Forskning i Friluf*. Hvalstad: Friluftslivets felleorganisasjon, 117–126.
- Gibson, J. 2011. Inclusive adventure education – Better opportunities for people with disabilities. Teoksessa M. Berry ja C. Hodgson (toim.) *Adventure education – An introduction*. New York: Routledge, 219–235.
- Gillham, Bill, 2010. *Case Study Research Methods*. Lontoo: Continuum International Publishing.
- Godgson, C. & Berry, M. 2011. Introduction. Teoksessa M. Berry ja C. Hodgson (toim.) *Adventure education – An introduction*. New York: Routledge, 1–4.
- Grahn, P. 1997. Ute på dagis: hur använder barn daghemsgården? Alparn: Movium.
- Grandy, G. 2010. Intrinsic case study. Teoksessa A.J. Mills, G. Durepos, & E. Wiebe (toim.), *Encyclopedia of case study research*. Thousand Oaks: SAGE Publications, 500–502.
- Gruenewald D. A. & Smith G. A. 2007. Making room for the local. Teoksessa D.A. Gruenewald ja G.A. Smith (toim.) *Place-based education in the global age*. New York: Routledge, xiii
- Grønningsæter, I., Hallås, O., Kristiansen, T. & Nævdal, F. 2007. Fysisk aktivitet hos 11 – 12-åringar i skulen. *Tidsskrift for Den Norske Legeforening* 127 (22), 2927–2929.
- Gustafsson, P. E., Szczepanski, A., Nelson, N. Gustafsson, P. A. 2012. Effects of an outdoor education intervention on the mental health of schoolchildren. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning* 12 (1), 63–79.
- Heikinaro-Johansson, P. 2003. Hyvästä parempaan normiohjauksella. *Liikunta & Tiede*. 40 (2), 4–8.
- Hellström, M. 2008. Sata sanaa opetuksesta – Keskeisten käsitteiden käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 55–59.

- Helsingin Sanomat 09.05.2013. Istuminen tappaa – kaikkia haittoja ei vielä edes tiedetä. Viitattu 23.05.2014. <http://www.hs.fi/terveys/a1367987871493>
- Helsingin Sanomat 10.03.2014. Jopa tuhansia opettajia on home-evakossa. Viitattu 23.05.2014. <http://www.hs.fi/kotimaa/a1394345436735>
- Helsingin Sanomat 01.04.2014. Pisa-tutkimus: maahanmuuttajien tulokset huolestuttavat Suomessa. Viitattu 24.05.2014. <http://www.hs.fi/kotimaa/a1396317255966>
- Helsingin Samonat 15.05.2014. Kouluprofessori: Kärsin itse koulussa – luokassa pitäisi olla hauskaa. Viitattu 28.05.2014. <http://www.hs.fi/elama/Kouluprofessori+K%C3%A4rsin+itse+koulussa++luokassa+pit%C3%A4isi+olla+hauskaa/a1400041386828>
- Henderson, B. 2007. A Canadian meets friluftsliv. Teoksessa B. Henderson & N. Vikander (toim.) Nature first – Outdoor life the friluftsliv way. Toronto: Natural Heritage Books, 3–7.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hodgson, C. & Bailie, M. 2011. Risk management – Philosophy and practice. Teoksessa M. Berry ja C. Hodgson (toim.) Adventure education – An introduction. New York: Routledge, 46–62.
- Hopkins, D. & Putnam, R. 1993. Personal growth through adventure. London: David Fulton Publishers.
- Häll, H. 2003. Ympäristökasvatuksellisia teorioita ja käytänteitä – Kiertävä luontokoulu Kelo. Teoksessa L. Lovén (toim.) Ympäristökasvatus – Seminaari Kolin kansallispuistossa 18.-19.4.2002. Metsäntutkimuslaitos, Joensuun tutkimuskeskus, 75–99.
- Ikonen, S. 2011. Luottamusta leiriltä: Ryhmäytymistä tukeva leirikoulu osana joustavaa perusopetusta. Metropolia ammattikorkeakoulu. Sosiaalialan koulutusohjelma. Opinnäytetyö.
- Jacobsen, C. 2005a. To læringsmiljøers indflydelse på pædagogisk praksis og kompetenceudvikling. Teoksessa E. Mygind (toim.) Udeundervisning i folkeskolen: Et casestudie om en naturklasse på Rødkilde Skole og virkningerne

- af en ugentlig obligatorisk naturdag på yngste klassetrin i perioden 2000-2003. København: Museum tusculanums forlag, 159–192.
- Jacobsen, C. 2005b. Forældrenes holdning til og erfaring med naturklasseprojektet. Teoksessa E. Mygind (toim.) Udeundervisning i folkeskolen: Et casestudie om en naturklasse på Rødkilde Skole og virkningerne af en ugentlig obligatorisk naturdag på yngste klassetrin i perioden 2000-2003. København: Museum tusculanums forlag, 257–270.
- Jensen, A. B., Lager, P. & Kristoffersen, L. 2005. Naturklassen – forandring og forankring. Teoksessa E. Mygind (toim.) Udeundervisning i folkeskolen: Et casestudie om en naturklasse på Rødkilde Skole og virkningerne af en ugentlig obligatorisk naturdag på yngste klassetrin i perioden 2000-2003. København: Museum tusculanums forlag, 210–231.
- Jordet, A-N. 1999. <<Det tredje klasseromm>> Noen eksempler på uteskole fra Elverum. Rapportti nro. 24. Högskolen i Hedmark.
- Jordet A-N. 2002. Lutvann-undersøkelsen – En case-studie om uteskolens didaktikk. Rapportti nro.10 Högskolen i Hedmark.
- Jordet, A-N. 2003. Nærmiljøet som klasserom – Uteskole i teori og praksis. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Jordet, A-N. 2010. Klasserommet utenfor – Tilpasset opplæring I et utvidet læringsrom. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Kanerva, E-M. & Piiri, I. 1999. Liikunnanopettajien asenteet ja valmiudet luontoliikunnan opettamiseen. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Pro gradu –tutkielma.
- Kapulainen, H. & Sieppi, P. 1999. Luontoliikunnan tarvekartoitus. Hämeenlinnan seudun kansanterveystyön kuntayhtymä: ympäristöosaston monisteita 26.
- Karppinen, S. J. A. 2005. Seikkailullinen vuosi haastavassa luokassa. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja.
- Karppinen, S. J. A. & Latomaa, T. (toim.) 2007. Seikkailen elämyksiä. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Knapp, C.E. 1992. What is Outdoor Education? Meanings, purposes and visions. Teoksessa U. Grankvist-Nybacka (toim.) Teema: Outdoor education. Vaasa: Österbottens Högskola Fortbildningen, 6–8.

- Koskinen, S. 2010. Lapset ja nuoret ympäristökansalaisina : ympäristökasvatuksen näkökulma osallistumiseen. Helsingin yliopisto. Nuorisotutkimusverkosto & Nuorisotutkimusseura 98.
- Kruse, S. 2005. Én udeundervisningens didaktik. Teoksessa E. Mygind (toim.) Udeundervisning i folkeskolen: Et casestudie om en naturklasse på Rødkilde Skole og virkningerne af en ugentlig obligatorisk naturdag på yngste klassetrin i perioden 2000-2003. København: Museum tusculanums forlag, 63–209.
- Kuronen, J. & Rantakangas, H. 1997. Leirikoulun opas. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto.
- Kämppi, K., Välimaa, R., Ojala, K., Tynjälä, J., Haapasalo, I., Villberg, J. & Kannas, L. 2012. Koulukokemusten kansainvälistä vertailua 2010 sekä muutokset Suomessa ja Pohjoismaissa 1994-2010 WHO-Koululaistutkimus. Opetushallitus: Koulutuksen seurantaraportit 2008:8.
- Larson, L. R., Castleberry, S.B. & Green, G.T. 2010. Effects of an environmental education program on the environmental orientations of children from different gender, age, and ethnic groups. *Journal of Park and Recreation Administration* 28 (3), 95–113.
- Lasten ja nuorten liikunnan asiantuntijaryhmä 2008. Fyysisen aktiivisuuden suositus kouluikäisille 7–18-vuotiaille. Opetusministeriö ja Nuori Suomi ry.
- Lehtonen, T. (toim.) 1998. Elämän seikkailu – Näkemyksiä elämyksellisen ja kokemuksellisen oppimisen kysymyksiin Suomessa. Jyväskylä: Atena Kustannus, 11–24.
- Lincoln, Y. S. & Guba E. G. 1985. *Naturalistic inquiry*. Lontoo: Sage Publications.
- Lynch, P., Moore, K. & Minchington, L. 2012. Adventure cultures: an international comparison. *Journal of Adventure Education and Outdoor learning* 12 (3), 237–260.
- Marttila, M. 2010. Oppimisen ilo löytyy luonnosta: Seikkailu- ja elämyspedagoginen luontoliikunta oppimisen tukena. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Maxwell, R., Perry, M. & Martin, A. J. 2008. An evaluation of dropouts from Outward Bound Programs for the unemployed. *Journal of Experiential Education*. 30 (3), 223–235.

- Metsämuuronen, J. 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Helsinki: International Methelp Ky.
- Metsäntutkimuslaitos. 2013. Euroopan metsäisin maa. Suomen metsät. Viitattu 26.05.2014. <http://www.metla.fi/suomen-metsat/index.htm>
- Metsäntutkimuslaitos 2010. Luonnon virkistyskäyttö – Ulkoilutilastot 2010. Viitattu 26.05.2014. http://www.metla.fi/metinfo/monikaytto/lvvi/tilastot_2010/2010-taulukko-5-1.htm
- Metsäpelto, J. 2010. Luontoliikunnan opetus yläkoulussa ja lukiossa opetusta edistävät ja rajoittavat tekijät. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Pro gradu – tutkielma.
- Mjaavatt, P-E. & Skisland, J-O. 2004. Fysisk aktivitet i skolehverdagen. Oslo: Sosial- og helsedirektoratet, (2) 52–56.
- Mygind, E. 2005. Elevudsagn om naturens rum og klasseværelset. Teoksessa E. Mygind (toim.) Udeundervisning i folkeskolen: Et casestudie om en naturklasse på Rødkilde Skole og virkningerne af en ugentlig obligatorisk naturdag på yngste klassetrin i perioden 2000-2003. København: Museum tusculanums forlag, 193–209.
- Mygind, E., Dietrich, K & Stelter, R. 2005. En billedanalyse af læringsmiljøet i to undervisningskontekster. Teoksessa E. Mygind (toim.) Udeundervisning i folkeskolen: Et casestudie om en naturklasse på Rødkilde Skole og virkningerne af en ugentlig obligatorisk naturdag på yngste klassetrin i perioden 2000-2003. København: Museum tusculanums forlag, 271–295.
- Mygind, E. 2007. A comparison between children's physical activity levels at school and learning in an outdoor environment. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning* 7 (2), 61–76.
- Mygind, E. 2008. Udeskole og naturklasser i Danmark – forskningsstatus og nye projekter. Rapport fra konferencen: Sundere, klogere og gladere børn. Udeskole – læring med hjerne, hjerte og krop. University College og Skoven i Skolen, 43–48.
- Mygind, E. 2009. A comparison of childrens' statements about social relations and teaching in the classroom and in the outdoor environment. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning* 9 (2), 151–169.

- Naess, Arne. 1994. The Norwegian roots of deep ecology. Teoksessa B. Dahle (toim.) Nature: the true home of culture. Oslo: Norges idrettshøgskole, 15–19.
- Nieminen, S. 2014. Leirikoulu matkailutuotteena koululaisen ja koulun näkökulmasta. Haaga-Helia ammattikorkeakoulu. Matkailun koulutusohjelma. Opinnäytetyö.
- Nissilä, M-L. 2008. Koulun resursseista huolehdittava. Opettaja (40), 4–8.
- Noor, M. 2014. Environmental studies in higher education in Bangladesh: a case study. International Journal of Academic research. 6 (2), 274–281.
- Norwegian Trekking Association. 2014. DNT - your key to enjoy Norwegian outdoor life. Viitattu 17.05.2014. <http://www.turistforeningen.no/english/>
- Nygren, E., Puttonen, L., Huovinen, E. & Simula, E. 2011. Jyväskylän ulkoilumahdollisuuksien selvitys 2011: Suomen ulkoilumahdollisuuksien katselmus, Sulka II-hanke. Jyväskylän kaupunki, liikuntapalvelut, 12–14.
- OAJ 2013. OAJ:n valtuusto kiirehtii homekoulujen ja -päiväkotien korjauksia. 05/2013. Viitattu 23.05.2014. <http://www.oaj.fi/cs/oaj/Tiedotteet>
- OECD 2010. PISA 2009 Results: Executive summary: Comparing countries' and economies' performance.
- OECD 2013. PISA 2012 Results in focus. What 15-year-olds know and what they can do with what they know.
- Ollila, L. 2013. ”Kuva kertoo enemmän kuin...” Osallistava visuaalinen tutkimus ammattikorkeakouluopiskelijoiden kokemuksista seikkailu- ja elämyspedagogisen oppimisen näkökulmasta. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma
- Opettajankoulutuslaitos 2014. Luokanopettajakoulutuksen opetusohjelma 2013–2014. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Opetushallitus 2014. Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden opetus. Viitattu 23.05.2014 http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/perusopetus/kieli_ja_kulttuuriryhmat/maahanmuuttajataustaiset_oppilaat
- Opetushallitus 2006. Koulujen ja leirikoulujen maksuttomuudesta ohjeet. Viitattu 25.06.2014 http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/ohjeita_koulutuksen_jarjestamiseen/perusopetuksen_jarjestaminen/kouluretket_ja_leirikoulut

- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2012. Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2013. Pisa 2012: Suomalaisnuorten osaaminen laskussa. Viitattu 27.05.2014. <http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2013/12/pisa.html>
- Ormond, C.G.A, Teed, S., Piersol, L. & Zandvliet, D. 2013. Development of the learning environment. Teoksessa B.J. Fraser, J.P. Dorman & D. Zandvliet (toim.). Ecology of school. Rotterdam: SensePublishers, 29–42.
- Outward Bound International 2014. What is Outward Bound International? Viitattu 15.05.2014. <http://www.outwardbound.net/>
- Outward Bound Finland 2014. Kurssit ja koulutukset. Viitattu 17.05.2014. <http://www.outwardbound.fi/kurssit-ja-koulutukset>
- Ouvry, M. 2003. Exercising muscles and minds: outdoor play and early years curriculum. Lontoo: National Children´s Bureau.
- Pahkin, K., Vanhala, A. & Lindström, K. 2007. Opettajien työssä jaksaminen ja jatkaminen. Työterveyslaitos.
- Palmer, J. & Neal, P. 1994. Handbook of Environmental Education. London: Routledge.
- Palmer, J. 1998. Environmental education in the 21st century : theory, practice, progress and promise. London: Routledge.
- Palomäki, S. & Heikinaro-Johansson, P. 2011. Liikunnan oppimistulosten seuranta-arviointi perusopetuksessa 2010. Opetushallitus: Koulutuksen seurantaraportit 2011:4.
- Patton, M. Q. 2002. Qualitative Research and Evaluation Methods. Thousand Oaks: SAGE.
- Perttula, J. 2009. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttuja & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus – merkitys, tulkinta, ymmärtäminen. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 115–162.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- Pesonen, J. 2008. Elämyksiä ympäristökasvatukseen : fenomenologinen tutkimus oppilaiden ja opettajien vaellusleirikoulukokemuksista. Oulun yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.

- Polvinen, K., Pihlajamaa, J. & Berg, P. 2012. Luonnosta hyvinvointia lapsille ja nuorille – Kuvauksia luonnon hyvinvointivaikutuksista, palveluista ja malleista palveluiden kehittämiseen. Kansallinen hyvinvointiverkosto.
- Rey-López, J.P., Morena, L.A., González-Agüero, A., Casajús, J.A. & Vicente-Rodriguez, G. 2011. Sedentary behaviors, sedentary time and cardiovascular risk factors in children and adolescents. Teoksessa M. G. Bergin (toim.) *Sedentary behavior: Physiology, health risks and interventions*. New York: Nova Science, 29–46.
- Saari, P. 2011. Liikuntatieteellisen tiedekunnan opinto-opas 2011-2014. Jyväskylän yliopisto.
- Sahlberg, P. 2009. Ideat, innovaatiot ja investoinnit koulun kehittämisessä. Teoksessa H. Laaksola, M. Suortamo & J. Välijärvi (toim.) *Opettajan vuosi 2009–2010*. Jyväskylä: PS-kustannus, 13–56.
- Sahlberg, P. 2011. *Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland*. New York: Teachers College Press.
- Sarv, M. & Vilbaste, K. 2008. *Outdoor Education in Estonia. Rapport fra konferencen: Sundere, klogere og gladere børn. Udeskole – læring med hjerne, hjerte og krop*. University College og Skoven i Skolen.
- Savolainen, L. 2013. *Kuntakysely : perusopetusta tukevien koulun ulkopuolisten oppimisen palveluiden käyttö*. Helsinki : Suomen Nuorisokeskukset.
- Selkämö, M. 2001. *Leirikoulu opiskelijan silmin : luokanopettajaksi opiskelevien kokemuksia leirikouluharjoitteluista syksyllä 2000*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu –tutkielma.
- Scrutton, R. A. 2014. *Outdoor adventure education for children in Scotland: quantifying the benefits*. *Journal of Adventure Education and Outdoor learning*. Julkaistu verkossa 20.02.2014 (ei vielä painettuna).
- Shrum, W. & Duque, R. 2008. *Film and Video in Qualitative Research*. Teoksessa L. M. Given (toim.), Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc, 349–351.
- Smith G. A. 2002. *Going local*. *Educational leadership* 60 (1), 30.
- Sobel, D. 2004. *Place-based education: Connecting classroom and community*. *Nature and Listening* (4)

- Sotkajærvi Edvardsen, G. 2013. Is the sky the limit? En undersøkelse om uteskole i Canada. Høgskolen i Hedmark. Kasvatustieteellinen ja luonnontieteellinen tiedekunta. Opinnäytetyö.
- Suomen Latu ry. 2011. Järjestötoiminnan käsikirja. Viitattu 30.07.2014. http://suomenlatu-fi-bin.directo.fi/@Bin/b80171a00e83094d6538f5037b88ff49/1406726543/application/pdf/2437411/2011_paivitetty_jarjestotoiminnan_kasikirja.pdf
- Suomen Latu ry. 2014a. Luonnossa kotonaan. Viitattu 17.05.2014. http://www.suomenlatu.fi/suomen_latu/lapset_nuoret/luonnossa_kotonaan/
- Suomen Latu ry. 2014b. Koulutus. Viitattu 17.05.2014. http://www.suomenlatu.fi/suomen_latu/koulutukset/
- Suomen luonto- ja ympäristökoulujen liitto. 2011. Matkalla kestävään tulevaisuuteen: Luonto ja ympäristökoulut kasvattajien tukena. Viitattu 30.07.2014. <http://luontokoulut.fi/pdf/luontokouluwebsite.pdf>
- Suomen luonto- ja ympäristökoulujen liitto. 2014a. LYKE-tukiverkosto ja strategiat. Viitattu 30.07.2014. http://www.luontokoulut.fi/wordpress/wp-content/uploads/2013/12/LYKE-tukiverkosto_ja_strategiat.pdf
- Suomen luonto- ja ympäristökoulujen liitto. 2014b. LYKE asiakaskäynnit 2013 tilaston yhteenveto. Viitattu 15.05.2014. http://www.luontokoulut.fi/pdf/LYKE_asiakkaat_2013.pdf
- Suomen leirikoulu yhdistys. 2014. Mikä leirikoulu on? Viitattu 17.5.2014. <http://leirikoululahettilas.fi/leirikoulupedagogiikka/mika-leirikoulu-on/>
- Suomen ympäristöopisto SYKLI 2014. Koulutuskalenteri. Viitattu 17.05.2014. <http://www.sykli.fi/fi/koulutukset-1/koulutuskalenteri>
- Suoranta, J. 1999. Kasvatusantropologia ja (seikkailu)kasvatuksen tutkimus. Teoksessa J.Suoranta (toim.) Nuorisotyöstä seikkailukasvatukseen. Professori Matti Telemäen juhla kirja. Tampere: Tampereen yliopisto, 130–170.
- Syrjälä, E. 2009. Laukaan Luontokoulu eilen, tänään, huomenna – 15 vuotta toimintaa malliksi muille. Keski-Suomen ympäristökeskuksen raportteja. Jyväskylä; Keski-Suomen ympäristökeskus.
- Syvöja, H., Kantomaa, M., Laine, K., Jaakkola, T., Pyhältö, K. & Tammelin, T. 2012. Liikunta ja oppiminen – Tilannekatsaus lokakuu 2012. Opetushallitus 2012:5.

- Syväoja, H., Kantomaa, M., Ahonen, T., Hakonen, H., Kankaanpää, A. & Tammelin, T. 2013. Physical activity, sedentary behavior, and academic performance in Finnish children. *Medicine & Science in Sports & Exercise* 45 (11), 2098–2104.
- Szczepanski, A. 2008a. Spräng klassrummens väggar – oppna upp för andra lärmiljöer! Rapport fra konferencen: Sundere, klogere og gladere børn. Udeskole – læring med hjerne, hjerte og krop. University College og Skoven i Skolen, 15–17.
- Szczepanski, A. 2008b. The distinctive nature and potential of outdoor education from a teacher perspective. Rapport fra konferencen: Sundere, klogere og gladere børn. Udeskole – læring med hjerne, hjerte og krop. University College og Skoven i Skolen, 18–25.
- Szczepanski, A. 2013. Platsens betydelse för lärande och undervisning – ett utomhuspedagogiskt perspektiv. *Nordisk Didaktikk i Naturfag* 9 (1), 3–15.
- Telemäki, M. 1998a. Johdatus seikkailukasvatukseen. Kajaani: Kajaanin opettajankoulutuslaitos. 33–44.
- Telemäki, M. 1998b. Johdatus seikkailukasvatuksen teoriaan. Kajaani: Kajaanin opettajankoulutuslaitos. 41–44.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 2013a. Peruskoulun 8. ja 9. luokan oppilaiden hyvinvointi 2004/2005–2013.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 2013b. Suomalaislapset oireilevat home- ja kosteusvaurioituneissa kouluissa muita maita enemmän. Viitattu 23.05.2014. http://www4.thl.fi/fi_FI/web/fi/uutinen?id=34838
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- UNESCO 1978. Final report of Intergovernmental Conference on environmental education Tbilisi (USSR) 14-26 October 1997. Paris.
- Vingdal, I. & Hollekim, I. 2001. Barn i Naturen. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Vuolle, P. 1992. Väestön luontoliikuntakäyttäytyminen Teoksessa T.Lyytinen & P. Vuolle (toim.) Ihminen-Luonto-Liikunta. Jyväskylä: Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 81, 11–27.
- Väljjarvi, J. 2011. Tulevaisuuden koulu vai kouluton tulevaisuus? Teoksessa K. Pohjola (toim.) Uusi koulu – Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos, 19–31.

- Whitehouse, H., Watkin Lui, F., Sellwood, J., Barrett M. J. & Chigeza, P. 2014. Sea Country: navigating indigenous and colonial ontologies in Australian environmental education, *Environmental Education Research* 20 (1), 56–69.
- Yleisradio 20.01.2014. Mikä siinä istumisessa on niin vaarallista? Viitattu 23.05.2014. <http://yle.fi/aihe/artikkeli/2014/01/20/mika-siina-istumisessa-niin-vaarallista-asiantuntija-vastaa>
- Zimmerman, H. & Land, S. M. 2014. Facilitating Place-Based Learning in Outdoor Informal Environments with Mobile Computers. *Techtrends: Linking Research & Practice To Improve Learning*, 58 (1), 77–83.
- Zmudy, M., Curtner-Smith, M. & Steffen, J. 2009. Student participation styles in adventure education. *Sport, Education and Society* 14 (4), 465–480.
- Öhman, J. 2001. The meaning of ”friluftsliv”. Teoksessa *Other ways of learning: Outdoor adventure education and experiential learning in school and youth work. Proceedings of the European Congress for Outdoor Adventure Education and Experiential Learning (4th, Rimforsa, Sweden, September 9-13, 2000)*, 25–28. European Institute for Outdoor Adventure.

LIITTEET

Liite 1. Tutkimuslupa oppilas	.....	110
Liite 2. Tutkimuslupa huoltaja	.....	112
Liite 3. Tutkimuslupa opettaja	.....	114
Liite 4. Tutkimuspäiväkirjan ohjeet	.....	116
Liite 5. Teemahaastattelun runko	.....	117

Liite 1. Tutkimuslupa oppilas

HYVÄ XXX KOULUN OPPILAS,

Pyydän sinulta suostumusta osallistua tutkimukseeni, joka koskee ulkoilmakoulua. Ulkoilmakoulussa on ajatuksena, että opetus toteutetaan säännöllisesti (esim. 1krt/vko) luokkahuoneen ulkopuolella, yleensä ulkona. Odotettavia hyötyjä norjalaisisten tutkimusten mukaan voivat olla parempi menestyminen kaikissa kouluaineissa, oppilaiden parempi kouluviihtyvyys sekä vuorovaikutustaitojen että fyysisen kunnon kehittyminen. Myös opettajat ovat todenneet ulkoilmakoulun hyvin kouluun sopivaksi työtavaksi. Haittoina oppilaalle voivat olla fyysinen väsymys ulkopäivän jälkeen ja vaatteiden kastuminen.

Tämän pro gradu -tutkimuksen tarkoituksena on selvittää millaisia kokemuksia oppilaat ja opettajat saavat ulkoilmakoulusta Suomessa. Pro gradu- tutkielmani julkaistaan sekä liikuntatieteellisessä että kasvatustieteellisessä tiedekunnassa.

Miten käytännössä tutkitaan?

Tarkoitukseni on tutkia ulkoilmakoulua kahdessa eri luokassa, XXX koulussa ja XXX alakoulussa. Tutkimus kestää yhden jakson ajan eli 9.8.-13.10.2013. Kyseisen jakson aikana opettajat toteuttavat opetuksensa kokonaan luokkahuoneen ulkopuolella yhtenä päivänä viikossa. Opetuksen tulisi olla myös oppiainerajatonta/ oppiainerajat ylittävää.

Tutkimusaineiston muodostavat opettajien kirjoittamat tutkimuspäiväkirjat ja oppilaiden kirjoittamat aineet (yksi aine/ oppilas). Tarvittaessa voin myös haastatella oppilaita ja opettajia. Niin oppilailta kuin opettajillakin on oikeus kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen. Heillä on myös oikeus keskeyttää tutkimus missä vaiheessa tahansa. Tutkittavilla on myös oikeus saada lisää tietoa tutkimuksesta koko tutkimuksen ajan.

Tietosuoja

Kaikki kerättävä tieto on ehdottoman luottamuksellista. Haastatteluaineittoa pohjautuvat tulokset raportoidaan niin ettei yksittäisen vastaajan henkilöllisyys ole niistä tunnistettavissa. Manuaalinen tutkimusaineisto eli opettajien päiväkirjat ja oppilaiden aineet tullaan säilyttämään lukitussa kaapissa. Mahdollinen sähköinen materiaali pysyy tallessa käyttäjätunnukseni ja salasanani takana.

Olen kiitollinen vaivannäöstäsi ja vastaan mielelläni tätä tutkimusta koskeviin kysymyksiin.

Tervehtien,

Pro-gradu koulutettava
Vilja Välimäki
LitK Jyväskylän yliopisto
vilja.valimaki@jyu.fi

Ohjaaja
Marja Kokkonen
PsT, LitM Jyväskylän yliopisto
marja.kokkonen@jyu.fi

SUOSTUMUSLOMAKE TUTKIMUKSEEN OSALLISTUMISEKSI

Olen saanut riittävästi tietoa ulkoilmakoulun mahdollisuuksia Suomessa käsittelevästä tutkimuksesta. Ymmärrän kuinka tutkimus etenee ja mikä sen tarkoitus on. Haluan osallistua tutkimukseen tietoisena siitä, että osallistumiseni on vapaaehtoista ja että voin keskeyttää osallistumiseni milloin tahansa tai kieltää antamieni tietojen käytön ilman, että se vaikuttaa mitenkään kohteluuni nyt tai vastaisuudessa. Olen tietoinen tutkimukseen liittyvistä hyödyistä ja haitoista. Oikeuksiini kuuluu myös se, että voin kysyä lisätietoja tutkimuksen tekijältä LitK Vilja Välimäeltä missä tahansa tutkimuksen vaiheessa.

Ymmärrän, että kirjoittamani aineisto käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti. Tulokset raportoidaan tutkimusartikkeleissa, opinnäytetöissä ja muissa tutkimusraporteissa siten, etteivät henkilötietoni ole niistä tunnistettavissa. Osallistun vapaaehtoisesti ulkoilmakoulun toteuttamiseen ja tutkimuspäiväkirjan kirjoittamiseen ymmärtäen ettei tutkimuksen tekijä luovuta henkilökohtaisia vastauksiani kenellekään ulkopuoliselle. Olen tietoinen koko tutkimushankkeessa kerätyn tiedon säilyttämisestä siten, että hankkeen ulkopuoliset eivät pääse siihen käsiksi. Aineisto tuhoetaan kun sitä ei enää käytetä tutkimustarkoituksiin.

Paikka ja päiväys

Allekirjoitus

Nimen selvennys

Liite 2. Tutkimuslupa huoltaja

HYVÄ XXX KOULUN OPPILAAN HUOLTAJA,

Ulkoilmakoulu (norj. uteskole) on Suomessa verrattain vieras käsite, mutta hyvin tunnettu muissa Pohjoismaissa. Ulkoilmakoulussa on ajatuksena, että opetus toteutetaan säännöllisesti (esim. 1krt/vko) luokkahuoneen ulkopuolella, yleensä ulkona. Norjalaisissa tutkimuksissa ulkoilmakoulun on todettu muun muassa parantavan oppilaiden arvosanoja kaikissa kouluaineissa, edistävän oppilaiden vuorovaikutustaitoja, kehittävän fyysistä kuntoa ja lisäävän oppilaiden koulussa viihtymistä. Myös opettajat ovat todenneet ulkoilmakoulun hyvin kouluun sopivaksi työtavaksi. Tutkimuksen aiheuttamia haittoja voivat olla, että oppilas kaatuu ulkona, hänen vaatteensa voivat kastua ja hän voi olla fyysisesti väsyneempi kuin kokonaan sisätiloisa vietetyn päivän jälkeen.

Tämän pro gradu -tutkimuksen tarkoituksena on selvittää millaisia kokemuksia oppilaat ja opettajat saavat ulkoilmakoulusta Suomessa. Pro gradu- tutkielmani julkaistaan sekä liikuntatieteellisessä että kasvatustieteellisessä tiedekunnassa.

Miten käytännössä tutkitaan?

Tarkoitukseni on tutkia ulkoilmakoulua kahdessa eri luokassa, XXX koulussa ja XXX alakoulussa. Tutkimus kestää yhden jakson ajan eli 9.8.-13.10.2013. Kyseisen jakson aikana opettajat toteuttavat opetuksensa kokonaan luokkahuoneen ulkopuolella yhtenä päivänä viikossa. Opetuksen tulisi olla myös oppiainerajatonta/ oppiainerajat ylittävää.

Tutkimusaineiston muodostavat opettajien kirjoittamat tutkimuspäiväkirjat ja oppilaiden kirjoittamat aineet (yksi aine/ oppilas). Tarvittaessa voin myös haastatella oppilaita ja opettajia. Niin oppilailta kuin opettajillakin on oikeus kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen. Heillä on myös oikeus keskeyttää tutkimus missä vaiheessa tahansa. Tutkittavilla on myös oikeus saada lisää tietoa tutkimuksesta koko tutkimuksen ajan.

Tietosuoja

Kaikki kerättävä tieto on ehdottoman luottamuksellista. Haastatteluaineittoa pohjautuvat tulokset raportoidaan niin ettei yksittäisen vastaajan henkilöllisyys ole niistä tunnistettavissa. Manuaalinen tutkimusaineisto eli opettajien päiväkirjat ja oppilaiden aineet tullaan säilyttämään lukitussa kaapissa. Mahdollinen sähköinen materiaali pysyy tallessa käyttäjätunnukseni ja salasananani takana.

Olen kiitollinen vaivannäöstäsi ja vastaan mielelläni tätä tutkimusta koskeviin kysymyksiin.

Tervehtien,

Pro-gradu koulutettava
Vilja Välimäki
LitK Jyväskylän yliopisto
vilja.valimaki@jyu.fi

Ohjaaja
Marja Kokkonen
PsT, LitM Jyväskylän yliopisto
marja.kokkonen@jyu.fi

SUOSTUMUSLOMAKE TUTKIMUKSEEN OSALLISTUMISEKSI (Huoltaja)

Olen saanut riittävästi tietoa ulkoilmakoulun mahdollisuuksia Suomessa käsittelevästä tutkimuksesta. Ymmärrän kuinka tutkimus etenee ja mikä sen tarkoitus on. Haluan, että lapseni osallistuu tutkimukseen tietoisena siitä, että hänen osallistumisensa on vapaaehtoista ja että voin keskeyttää osallistumiseni milloin tahansa tai kieltää antamieni tietojen käytön ilman, että se vaikuttaa mitenkään lapseni kohteluun nyt tai vastaisuudessa. Oikeuksiini kuuluu myös se, että voin kysyä lisätietoja tutkimuksen tekijältä LitK Vilja Välimäeltä missä tahansa tutkimuksen vaiheessa.

Ymmärrän, että lapseni kirjoittama aineisto käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti. Tulokset raportoidaan opinnäytetöissä ja muissa mahdollisissa tutkimusraporteissa siten, etteivät hänen henkilötietonsa ole niistä tunnistettavissa. Lapseni osallistuu vapaaehtoisesti ulkoilmakoulun toteuttamiseen ja tutkimuspäiväkirjan kirjoittamiseen ymmärtäen ettei tutkimuksen tekijä luovuta hänen henkilökohtaisia vastauksiaan kenellekään ulkopuoliselle. Olen tietoinen koko tutkimushankkeesta kerätyn tiedon säilyttämisestä siten, että hankkeen ulkopuoliset eivät pääse siihen käsiksi. Aineisto tuhoetaan kun sitä ei enää käytetä tutkimustarkoituksiin.

Paikka ja päiväys

Allekirjoitus

Nimen selvennys

Liite 3. Tutkimuslupa opettaja

HYVÄ LUOKANOPETTAJA,

Ulkoilmakoulu on Suomessa verrattain vieras käsite, mutta hyvin tunnettu muissa Pohjoismaissa (norj. uteskole, tansk. udeskole, ruots. utomhuspedagogik). Ulkoilmakoulussa on ajatuksena, että opetus toteutetaan säännöllisesti (esim. 1krt/vko) luokkahuoneen ulkopuolella, yleensä ulkona. Norjalaisissa tutkimuksissa ulkoilmakoulun on todettu muun muassa parantavan oppilaiden arvosanoja kaikissa kouluaineissa, edistävän oppilaiden vuorovaikutustaitoja, kehittävän fyysistä kuntoa ja lisäävän oppilaiden koulussa viihtymistä. Myös opettajat ovat todenneet ulkoilmakoulun hyvin kouluun sopivaksi työtavaksi.

Tämän pro gradu -tutkimuksen tarkoituksena on selvittää millaisia kokemuksia oppilaat ja opettajat saavat ulkoilmakoulusta Suomessa. Pro gradu- tutkielmani julkaistaan sekä liikuntatieteellisessä että kasvatustieteellisessä tiedekunnassa.

Miten käytännössä tutkitaan?

Tarkoitukseni on tutkia ulkoilmakoulua kahdessa eri luokassa, XXX koulussa ja XXX alakoulussa. Tutkimus kestää yhden jakson ajan eli 9.8.-13.10.2013. Kyseisen jakson aikana opettajat toteuttavat opetuksensa kokonaan luokkahuoneen ulkopuolella yhtenä päivänä viikossa. Opetuksen tulisi olla myös oppiainerajatonta/ oppiainerajat ylittävää.

Tutkimusaineiston muodostavat opettajien kirjoittamat tutkimuspäiväkirjat ja oppilaiden kirjoittamat aineet (yksi aine/ oppilas). Tarvittaessa voin myös haastatella oppilaita ja opettajia. Niin oppilailta kuin opettajillakin on oikeus kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen. Heillä on myös oikeus keskeyttää tutkimus missä vaiheessa tahansa. Tutkittavilla on myös oikeus saada lisää tietoa tutkimuksesta koko tutkimuksen ajan.

Tietosuoja

Kaikki kerättävä tieto on ehdottoman luottamuksellista. Haastatteluaineittoa pohjautuvat tulokset raportoidaan niin ettei yksittäisen vastaajan henkilöllisyys ole niistä tunnistettavissa. Manuaalinen tutkimusaineisto eli opettajien päiväkirjat ja oppilaiden aineet tullaan säilyttämään lukitussa kaapissa. Mahdollinen sähköinen materiaali pysyy tallessa käyttäjätunnukseni ja salasananani takana.

Olen kiitollinen vaivannäöstäsi ja vastaan mielelläni tätä tutkimusta koskeviin kysymyksiin.

Tervehtien,

Pro-gradu koulutettava
Vilja Välimäki
LitK Jyväskylän yliopisto
vilja.valimaki@jyu.fi

Ohjaaja
Marja Kokkonen
PsT, LitM Jyväskylän yliopisto
marja.kokkonen@jyu.fi

SUOSTUMUSLOMAKE TUTKIMUKSEEN OSALLISTUMISEKSI (Opettaja)

Olen saanut riittävästi tietoa ulkoilmakoulun mahdollisuuksia Suomessa käsittelevästä tutkimuksesta. Ymmärrän kuinka tutkimus etenee ja mikä sen tarkoitus on. Haluan osallistua tutkimukseen tietoisena siitä, että osallistumiseni on vapaaehtoista ja että voin keskeyttää osallistumiseni milloin tahansa tai kieltää antamieni tietojen käytön ilman, että se vaikuttaa mitenkään kohteluuni nyt tai vastaisuudessa. Oikeuksiini kuuluu myös se, että voin kysyä lisätietoja tutkimuksen tekijältä LitK Vilja Välimäeltä missä tahansa tutkimuksen vaiheessa.

Ymmärrän, että kirjoittamani aineisto käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti. Tulokset raportoidaan opinnäytetöissä ja muissa mahdollisissa tutkimusraporteissa siten, etteivät henkilötietoni ole niistä tunnistettavissa, elleen toisin halua. Osallistun vapaaehtoisesti ulkoilmakoulun toteuttamiseen ja tutkimuspäiväkirjan kirjoittamiseen ymmärtäen ettei tutkimuksen tekijä luovuta henkilökohtaisia vastauksiani kenellekään ulkopuoliselle. Olen tietoinen koko tutkimushankkeesta kerätyn tiedon säilyttämisestä siten, että hankkeen ulkopuoliset eivät pääse siihen käsiksi. Aineisto tuhoetaan kun sitä ei enää käytetä tutkimustarkoituksiin.

Paikka ja päiväys

Allekirjoitus

Nimen selvennys

Liite 4. Tutkimuspäiväkirjan ohjeet

TUTKIMUSPÄIVÄKIRJAN OHJEET OPETTAJALLE

Ulkoilmakoulukokeilun yhteydessä toteuttamasi tutkimuspäiväkirja on vapaamuotoinen. Seuraavaksi mainitut ohjeet antavat vain suuntaviivoja ja ideoita, joiden tarkoituksena on helpottaa kirjoittamistasi.

Ennen ulkoilmakoulukokeilua

- Mitä odotuksia/ toiveita/ pelkoja sinulla on kokeilujaksoa kohtaan?

Kokeilujakson aikana olisi toivottavaa, että kirjoittaisit päiväkirjaa jokaisesta ulkoilmakoulukerrasta. Päiväkirjan toteutus voi tapahtua toivomallasi tavalla (internetin palvelut, word-asiakirja, käsin kirjoitettu päiväkirja jne.)

Päiväkirjaan olisi hyvä kirjata ajatuksia suunnitteluun, organisointiin, toteutukseen ja päivän jälkikäsitteilyyn liittyen.

Apukysymyksiä voivat olla:

- Mikä oli haastavaa?
- Mikä oli helppoa?
- Minkä olisin tehnyt toisin?
- Mitkä olivat onnistumisen hetkiä?
- Mitkä olivat uhkaavia tilanteita?
- Miten oppilaat viihtyivät?
- Miten ja mitä oppilaat oppivat?
- Miten minä opettajana viihdyin?
- Miten päivän suunnittelu onnistui?
- Miten päivää käsiteltiin jälkikäteen luokassa?

Mikäli mahdollista, voit päiväkirjassasi kiinnittää huomiota oppilaiden aineenhallinnan mahdolliseen kehittymiseen, vuorovaikutustaitoihin, sosiaalisiin suhteisiin, käyttäytymiseen, liikunnallisiin taitoihin ja käden taitoihin.

Tutkimuksen kannalta on tärkeää, että pystyt kirjoittamaan tutkimuspäiväkirjaa mahdollisimman avoimesti ja totuudenmukaisesti. Niin hyvät kuin huonotkin puolet tulee mainita. Ulkoilmapäivien monipuolinen kuvailu helpottaa tutkimustyötä ja rikas aineisto myös lisää tutkimuksen luotettavuutta.

Kokeilujakson jälkeen

- Millaiset tuntemukset sinulle jäi ulkoilmakoulusta?
- Voisitko kuvitella jatkavasi ulkoilmakoulua tulevaisuudessa osana opetustasi?
- Mitkä olivat ulkoilmakoulun suurimmat plussat ja miinukset?

Liite 5. Teemahaastattelun runko

TEEMAHAASTATTELU ”Opettajien kokemuksia ulkoilmakoulun toteuttamisesta”

ALKU

Muistellaan yhdessä milloin kokeilujakso oli jne.

ENNAKKOASENTEET JA AJATUKSET

Mitä odotuksia/ toiveita/ pelkoja sinulla on kokeilujaksoa kohtaan?

KOKEMUKSET ULKOILMAPÄIVIEN TOTEUTTAMISESTA

Opettajan kokemukset

Apukysymyksiä:

- Mikä oli haastavaa? / Mikä oli helppoa?
- Mitä olisit tehnyt toisin?
- Mitkä olivat onnistumisen hetkiä?
- Mitkä olivat uhkaavia tilanteita?
- Miten viihdyit itse ulkoilmakoulussa ?
- Käsitteletkö ulkoilmapäivää jälkeensä luokassa ? Miten ?
- oppiainerajat ? Mitä ulkoilmakoulussa voi opettaa/ oppia ?
- Mitä ulkoilmakasvatuksen onnistuminen koulutasolla/ yksilötasolla vaatisi? Mitä sillä voidaan saavuttaa?
- Millaiset mahdollisuudet koulujärjestelmä antaa ulkoilmakoululle?

Oppilaiden kokemukset

Apukysymyksiä:

- Miten oppilaat viihtyivät?
- Miten ja mitä oppilaat oppivat?

AJATUKSET KOKEILUJAKSON JÄLKEEN

Opettajan kokemukset

Apukysymyksiä:

- Millaiset tuntemukset sinulle jäi ulkoilmakoulusta?
- Oletko toteuttanut ulkoilmakoulua syksyn kokeilun jälkeen? Miksi olet/ et ole?
- Voisitko kuvitella jatkavasi ulkoilmakoulua tulevaisuudessa osana opetustasi? Miksi?
- Mitkä olivat ulkoilmakoulun suurimmat plussat ja miinukset?