

**Luokanopettajien näkemyksiä ulko-opetuksen
hyödyistä ja haasteista**

Emilia Salmi

Kasvatustieteen kandidaatintutkielma

Kevätlukukausi 2024

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Salmi, Emilia. 2024. Luokanopettajien näkemyksiä ulko-opetuksen hyödyistä ja haasteista. Kasvatustieteen kandidaatintutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 35 sivua.

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää luokanopettajien näkemyksiä ulko-opetuksen keskeisimmistä hyödyistä ja mahdollisista haasteista. Mahdollisten haasteiden kartoittaminen muodosti aiheeseen uuden näkökulman. Aiemmat tutkimustulokset ovat nimittäin painottuneet ulko-opetuksen hyötyihin ja kiistatta osoittaneetkin ulko-opetuksen kehittävän esimerkiksi oppimistuloksia sekä fyysistä- ja psyykkistä hyvinvointia. Ulko-opetuksella on myös havaittu olevan yhteys myös esimerkiksi opettajan minäkuvan kehittymiseen.

Tutkimus toteutettiin kvalitatiivisen tutkimusmenetelmän perusteella ja tutkimus noudatti fenomenologis-hermeneuttista lähestymistapaa. Aineisto kerättiin teemahaastattelulla kevään 2024 aikana ja analysoitiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin keinoin. Kohdejoukko koostui kolmesta Jyväskylän Normaalikoulun luokanopettajasta, joita yhdisti mielenkiinto ulko-opetusta kohtaan. Tutkittavat valittiin lumipallo-otannalla.

Tulokset olivat yhdenmukaisia: ulko-opetus koettiin erittäin tärkeäksi pedagogiseksi valinnaksi. Eniten ulko-opetuksen hyödyissä painottuivat elämyksellisyys ja oppilaslähtöisyys. Mitään esitettyjä haasteita ei pidetty suoraan ulko-opetusta estävinä. Johtopäätöksenä voidaan todeta, ettei ulko-opetuksen positiivisia vaikutuksia voida sivuuttaa, sillä ulko-opetus on tärkeää paitsi oppilaan, myös opettajan itsensä kannalta.

Avainsanat: monimuotoinen opetus, ulko-opetus, luontosuhde

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	4
2	ULKO-OPETUS PERINTEISEN OPETUKSEN VAIHTOEHTONA	6
	2.1 Ulko-opetuksen hyödyt	6
	2.2 Ulko-opetuksen haasteet ja rajoitukset	9
3	ULKO-OPETUS OSANA YMPÄRISTÖOPPIA	13
	3.1 Luontokokemusten tärkeys ympäristöopissa.....	13
	3.2 Ulko-opetuksen yhteys ympäristöopin tieteellisyyteen.....	14
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA LÄHESTYMISTAPA	15
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	17
	5.1 Tutkimukseen osallistujat	17
	5.2 Aineiston keruu.....	18
	5.3 Aineiston analyysi	19
	5.4 Eettiset ratkaisut.....	22
6	TULOKSET	25
	6.1 Näkemykset ulko-opetukset tärkeydestä.....	25
	6.2 Ulko-opetuksen haasteet ja rajoitukset	27
7	POHDINTA	31
	7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	31
	7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimustarpeet	32
	LÄHTEET	36
	LIITTEET	43

1 JOHDANTO

Jokaisella oppilaalla on oikeus saada Suomen perusopetuksen viimeisimmän opetussuunnitelman mukaista opetusta (Opetushallitus, 2014). Opetussuunnitelmassa mainitaan, kuinka ympäristöopin yhtenä tehtävänä on tarjota oppilaalle mahdollisuus opiskella paitsi koulun tiloissa, myös monipuolisesti lähiuontoa ja rakennettua ympäristöä hyödyntämällä. Tämän vuoksi ulkona tapahtuva opetus (jatkossa *ulko-opetus*) on perusteltua. Ulkona voi opettaa lähes kaiken mitä sisälläkin (Aarnio-Linnanvuori ym., 2021, s. 18), joten ulko-opetus voi yhdistyä luontevasti kaikkiin muihinkin peruskoulun oppiaineisiin ympäristöopin ohella.

Ulko-opetuksen määrittäminen ei ole kuitenkaan yksiselitteistä. Englanninkielinen termi "outdoor education" vastaa ulkona oppimista, ruotsinkielinen käsite "utomhuspedagogik" puolestaan ulkopedagogiikkaa (Hämäläinen, 2018). Suomen kielessä ulko-opetukselle läheisiä termejä ovat myös esimerkiksi ympäristökasvatus ja seikkailupedagogiikka (Ulkoluokka, ei pvm.). Tässä tutkimuksessa ulko-opetusta ei ole rajattu tarkemmin, mutta ulko-opetus liitetään monimuotoisen opetuksen alle ja sillä tarkoitetaan joko autenttisessa luonnossa, koulun pihassa tai koulun lähiympäristössä tapahtuvaa opetusta.

Ympäristöopin vuosiluokkien 3.–6. tavoitteissa (2014) on mainittu, että oppimisympäristöjä ja työtapoja valitessa tulee ottaa huomioon toiminnallisuus, kokemuksellisuus ja elämyksellisyys. Näistä jokainen voi toteutua koulun lähiympäristössä (Cronin-Jones, 2000). Lisäksi aiemmat tutkimustulokset ovat kiistatta osoittaneet ulko-opetuksen kehittävän sekä oppimistuloksia (mm. Kontra ym., 2015) että oppilaan kokonaisvaltaista hyvinvointia (mm. Dettweiler ym., 2017). Myös esimerkiksi opettajan minäkuvan ja ammatti-identiteetin on huomattu kehittyvän (mm. Kochanowski & Carr, 2014). Tässä tutkimuksessa tärkeäksi uudeksi näkökulmaksi esitettiin ulko-opetuksen mahdolliset haasteet.

Tutkimuksen tehtävänä oli siis selvittää luokanopettajien näkemyksiä ulko-opetuksen hyödyistä ja mahdollisista haasteista. Vastasin tutkimuksellani Turusen (2022) jatkotutkimustarpeisiin ympäristöopin ja ulko-opetuksen yhteyttä tarkastelemalla. Lisäksi selvitin opettajan oman luontosuhteen mahdollista vaikutusta ulko-opetuksen toteuttamiseen, mikä niin ikään oli yksi Turusen (2022) jatkotutkimustarpeista.

Tutkimuksen jälkeen nähdään tarvetta useille jatkotutkimuksille. Esimerkiksi tutkimus, jossa keskityttäisiin tutkimaan neuromoninaisten oppilaiden ja opettajien kokemuksia ulko-opetuksesta heidän mahdolliset erityispiirteensä ja -tarpeensa huomioiden, olisi tärkeä toteuttaa. Ulkotila on nimittäin sisätilasta huomattavasti poikkeava ympäristö, eikä välttämättä palvele jokaista oppilasta tai opettajaa samalla tavalla hyödyistään huolimatta. Ulkotila voi olla toiselle oppilaalle paras ja toiselle pahin oppimisympäristö, mutta jokaiselle ihmiselle myös tasavertaisesti kuuluva oikeus ja mahdollisuus luonnosta vieraantumisen yleistyessä.

2 ULKO-OPETUS PERINTEISEN OPETUKSEN VAIHTOEHTONA

2.1 Ulko-opetuksen hyödyt

On todettu, että ulkona tapahtuvaan oppimiseen kytkeytyy lukuisia sellaisia hyötyjä, joita ei ole samassa määrin tai laisinkaan mahdollista saavuttaa sisällä (mm. Auer, 2008). Monet tutkimustulokset keskittyvät ulko-opetuksen psyykkisiin ja fyysisiin vaikutuksiin (mm. Dettweiler ym., 2017; Keniger ym., 2013). Kuon ym. (2019) mukaan myös kouluun kiinnittymisen (eng. *school engagement*) on havaittu parantuvan luonnossa vietetyn ajan jälkeen, eli ulko-opetuksen hyödyt ovat paitsi monipuolisesti tutkittuja, myös monipuolisiksi havaittuja. Toisaalta vain jo pelkät isot ikkunat ja niiden kautta ilmenevä luonnon valo voi olla yhteydessä myönteisiin oppimistuloksiin (Heschong Mahone Group, 1999, 2003, Benfieldin ym., 2015 mukaan). Toisaalta taas oppilaat voivat ilman ulkoilua jäädä kuitenkin vaille ”monista mahdollisuuksista, jotka voisivat kehittää heitä kognitiivisesti, sosiaalisesti ja emotionaalisesti” (Sutterby, 2009, s. 292).

Läpi historian ihmisillä on ollut vahva yhteys autenttiseen luontoon. Autenttinen luonto kattaa rakentamattomat ”vihreät ympäristöt”, kuten metsät ja järvet (Thompson Coon ym., 2011). Thompson Coonin ym. mukaan vihreässä ympäristössä liikkuminen on edelleen yhteydessä esimerkiksi mielialan kohentumiseen ja jännittyneisyyden sekä vihan vähentymiseen. Ulkoilu voi myös alentaa koulupäivän aikana erittyvän kortisolien määrää (Dettweiler ym., 2017), mikä voi puolestaan olla yhteydessä psyykkiseen hyvinvointiin. Toisaalta Dettweiler ym. (2017) huomauttavat, että positiivisiin tuloksiin vaikuttavat myös esimerkiksi fyysisen aktiivisuuden määrä sekä oppilaan yleiset stressitekijät.

Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen (THL) viimeisimpien liikuntasuositusten mukaan 7-12-vuotiaiden tulisi harrastaa monipuolista, motorisia taitoja kehittävästä liikunnasta 1½-2 tuntia päivässä. Lisäksi yli kahden tunnin paikallaanoloa (ennen kaikkea istumista) tulisi välttää. Tutkimusten mukaan liikkumatonta aikaa kertyy alakoululaisilla suosituksista huolimatta jopa yli kuusi tuntia (Tammelin ym., 2015). Paikallaanolo voi olla seuraus esimerkiksi lisääntyneestä ruutuajasta, jota ulko-opetus voi joka tapauksessa vähentää. Teknologian lisääntyessä voidaan jopa sanoa, että jokaisella lapsella tulisi olla oikeus koulun järjestämiin, ruuduttomiin luontokokemuksiin (Juuti, 2016, s. 236). Kuten Gray ym. (2015) toteavat, kaikki ulkona vietetty aika korreloi suoraan lisääntyneen fyysisen aktiivisuuden ja vähentyneen paikallaanolon kanssa.

Fyysisen aktiivisuuden vähäisyyttä on havaittu usein (mm. Veitch ym., 2010), mikä on valitettavaa, sillä fyysisen aktiivisuuden on todettu olevan yhteydessä oppimistuloksiin. Kontra ym. (2015) ovat havainneet, kuinka ympäristöoppiin liittyvät käsitteet voidaan oppia parhaiten fyysisten harjoitteiden kautta. Kantomaa ym. selvityksessä (2018) todetaan, että koulun lähiympäristöä voidaan hyödyntää opetuksen tukena ja samalla harjoittaa hyötyliikuntaa. Ulko-opetuksessa liikkumista tapahtuu nimittäin väijäämättä (Liikkuva koulu, ei pvm.).

Vaikka ulko-opetuksen yhteys oppimiseen on useissa tutkimuksissa havaittua, väittää Cronin-Jones (2000), ettei koulumenestys ole merkittävästi parempaa ulko-opetuksessa kuin sisäopetuksessa. Koulumenestyksen määrittää se, kuinka hyvin oppilas saavuttaa asetetut tavoitteet (Kantomaa, 2018). Cronin-Jonesin (2000) tuloksista huolimatta Fägerstam (2014) havaitsi koulumenestyksessäkin eroa. Fägerstamin mukaan suomalaiset 15-vuotiaat nuoret osasivat kertoa ympäristöopin aiheista eri tavalla riippuen siitä, olivatko he saaneet ulko- vai sisäopetusta. Ulko-opetusta saaneet puhuivat tarkoilla käsitteillä kuten *sopetuminen* ja *ravintoketju*. Lisäksi he kertoivat oppitunneistaan kontekstisidonnaisia tarinoita, joista selvisi myös oppimistilanne. Fägerstamin (2014) havaintoja voi selittää esimerkiksi ulkona korostuva aistien monipuolinen käyttö. Abstrakteil-

ta tuntuvat ilmiöt ovat ulkona kaikilla aisteilla havaittavissa (Lavie Alon & Tal, 2015), jolloin aivojen muistijälkien määrä on optimaalisen suuri (Juuti, 2016, s. 235). Sisäopetus sen sijaan stimuloi enimmäkseen vain näkö- ja kuuloaistia (Auer, 2008).

Ulko-opetuksella on positiivisia vaikutuksia myös opettajaan. Opettajat ovat raportoineet luontokokemusten kohottavan esimerkiksi itseluottamusta, kriittistä ajattelua, ongelmanratkaisutaitoa, johtajuutta ja kommunikointitaitoja (Cooley, 2014; Jostad ym., 2012; Kochanowski & Carr, 2014). Tästä voidaan päätellä, että ulko-opetus voi vahvistaa opettajan minäkuvaa ja ammatti-identiteettiä sekä olla yhteydessä myös kognitiivisten taitojen ja vireystilan säätelytaitojen mahdolliseen vahvistumiseen, sillä peruskoulun opettajat etsivät tiedostamattomasti luonnonläheisiä tauko- ja välituntipaikkoja stressinhallintakeinonaan (Benfield ym., 2015; Gulwadi, 2006).

Lisäksi luonto edistää sekä opettajan että oppilaan keskittymistä, tarjoten rauhallisemman, hiljaisemman ja turvallisemman oppimisympäristön (Kuo ym., 2018, 2019). Autenttisessa luonnonympäristössä ei ole sisätiloissa häiritseviä meluhaittoja tai sisäilmaongelmia (Ulkoluokka, ei pvm.), vaikka toisaalta esimerkiksi siitepölyallergikolle sisätila voi tuntua koulun pihaa mukavammalta ja hyönteisallergikolle turvallisemmalta vaihtoehdolta. Koulupihan turvallisuutta väitöskirjassaan pohtinut Piispanen (2008, s. 4) toteaaakin, että turvallisuuden tulee olla oppimisympäristön keskiössä.

Koulu voi olla ainoa paikka, joissa luontokokemusten hyödyt siirtyvät lapselle (Richardson, 2008; Nedovicin & Morrissey, 2013 mukaan). Lapsi saattaa nykyään viettää vapaa-ajastaan jopa suurimman osan sisällä (Louv, 2008; Nedovicin & Morrissey, 2013 mukaan), vaikka ympäristötekijät olisivat optimaaliset ulkoilulle. Vähentynyt ulkoilu voi osittain johtua tekniikan lisääntymisestä (Carrier ym., 2013), sillä THL:n suosituksista huolimatta lasten ruutu-aika voi yltää jopa yli neljään tuntiin päivässä (Tilastokeskus, 2021). Teknologia ja kokonais-

valtainen kaupungistuminen voivatkin haastaa tai mahdollisesti jopa rajoittaa ulko-opetuksen toteuttamista.

2.2 Ulko-opetuksen haasteet ja rajoitukset

Voimakas kaupungistuminen voi vähentää ulkoilun turvallisuutta (Veitch ym., 2010). Yhä useammat lapset eivät ole liikkuneet metsässä eivätkä osaa toimia siellä (Juuti, 2016, s. 236). Samoja havaintoja on myös tehty lasten vanhemmista. Vähäinen tai olematon luontoaktiivisuus voi pahimmillaan johtaa ulkoiluun liittyviin pelkoihin. Sutterby (2009) toteaaakin, kuinka nämä pelot ovat lisääntyneet vuosikymmenten aikana. Ulkoympäristö voi näyttäytyä turvattomana varsinkin silloin, jos luonto ei ole ympäristönä tuttu. Luonnosta vieraantuminen saattaa johtaa erinäisten pelkojen syntyyn ja nämä pelot saattavat siirtyä vanhemmalta lapselle (Sutterby, 2009). Tämä on yhä yleisempää kaupungistumisen seurauksena. Myös opettajalla itsellään voi olla rajoittavia pelkoja. Opettaja ei välttämättä lähde ulos, mikäli ei ole varma oppilaiden tai oman turvallisuutensa puolesta.

Voimakas kaupungistuminen vaikuttaa kouluihin: sisälle suunnitellaan yhä toimivampi valaistus, pohditaan tekniikan sijoittamista ja luodaan hienoja liikuntasaleja (Kataja & Kähkölä, 2018), mitkä eivät välttämättä motivoi lähtemään ulos. Autenttiseen luonnonympäristöön pääseminen ei myöskään välttämättä ole yksiselitteisen helppoa, sillä kaikki koulut eivät sijaitse luonnon lähellä vaan monet sijaitsevat kaupungin keskiössä. Toisaalta ulko-opetuksen ei ole välttämätöntä tapahtua Thompson Coonin ym. (2011) kuvaamissa ”vihreissä ympäristöissä”, vaan koulun piha-alue riittää ulko-opetukseen hyvin. Mikäli opettaja kuitenkin haluaa viedä oppilaansa esimerkiksi autenttiseen metsään, saattaa vastaan tulla resurssiongelmia aikaan, rahaan tai ohjaajavajeeseen liittyen (Bogner, 2002).

Ulko-opetuksen haasteisiin lukeutuu myös erilaisia ympäristötekijöitä, erityisesti lämpötila. Aktiivisimmat ulko-opetus kaudet ovat syksy ja kevät, verrattuna kylmään ja pitkään talveen (mm. Kolle ym., 2009; Pagels ym., 2014; Silva ym., 2011). Kylmyys voi vaikuttaa sekä opettajan että oppilaan motivaatioon ja lämmin sisätila voi ymmärrettävästi tuntua ulkotilaa houkuttelevammalta vaihtoehdolta. Lähtökohtaisesti motivaation on kuitenkin todettu olevan ulkona parempi (Takayama ym., 2014), mutta tämä edellyttää, että oppimisympäristö on riittävän lämmin (Saloviita, 2007, s. 72).

Ulko-opetus on monella tavalla erilaista kuin sisäopetus, eikä se hyödyistään huolimatta ole välttämättä jokaiselle optimaalisin oppimisympäristö. Ulkoympäristö ei suoranaisesti kuulu niin kutsuttuihin ”avoimiin ympäristöihin”, sillä tyypillinen ulko-opetus ei täytä kaikkia avoimen ympäristön tunnusmerkkejä. Mannisen (2007, s. 31) mukaan tunnusmerkkeihin kuuluvat nimittäin esimerkiksi selkeiden opetussuunnitelmien puuttuminen, prosessikeskeisyys ja opiskelijaa tukevien ohjauskäytäntöjen lisääntyminen, joita ulko-opetus ei lähtökohtaisesti korosta. Toisaalta ulko-opetuksella ja avoimella oppimisympäristöllä on myös paljon yhtäläisyyksiä, kuten opiskelijakeskeisyys, monimuotoisten opetusmenetelmien soveltaminen ja oppilaan korostunut itseohjautuvuus (Manninen, 2007, s. 31). Avoimiin oppimisympäristöihin on kohdistunut huolta esimerkiksi rauhattoman käytöksen lisääntymisestä (Kataja & Kähkölä, 2018). Rauhattoman käytöksen vähentämiseksi on esitetty esimerkiksi valaistuksen himmentämistä, väliseinien lisäämistä ja aistiärsykkeiden vähentämistä (Szegda & Hokkanen, 2009, s. 11). Ulkona valaistus on kuitenkin usein nimenomaan kirkas, väliseiniä ei lähtökohtaisesti ole ja aistiärsykkeiden vähentäminen voi olla hyvin haastavaa, mistä voidaan päätellä, ettei ulko-opetus välttämättä sellaisenaan sovellu rauhattoman oppilasryhmän oppimisympäristöksi.

Myös neuromoninaisuus, joka voi oppilaalla tai opettajalla ilmentyä esimerkiksi kehityksellisenä neuropsykiatrisena ominaisuutena kuten aistiyliherkkyytenä, voi haastaa tai rajoittaa ulko-opetusta. Neuromoninaisuus on yläkäsite neurokehitykselliselle erilaisuudelle. Neuromoninaisuus kattaa kaikki neurotyypit

aina autismista aktiivisuuden- ja tarkkaavuudenhäiriöön sekä oppimisvaikeuksiin (Neuromoninaiset, 2023). Kuten Attwood (2012) ilmaisee, kirkas auringonvalo voi tuntua aistiyliherkältä suorastaan sokaisevalta (s. 265) ja säänmukaisen vaatetuksen käyttäminen (esimerkiksi kerrospukeutuminen) epämukavalta (s. 280). On huomioitava, että terminä neuromoninaisuus kattaa kuitenkin myös neurotyypilliset henkilöt eli heidät, joilla ei ole todettu kehityksellistä neuropsykiatrista ominaisuutta (Neuromoninaiset.fi, 2023).

Oli kyseessä sitten neurotyypillinen tai niin kutsuttu neuroepätyypillinen oppilas, on myös mahdollista, ettei tämä hahmota ulkoympäristöä tasavertaiseksi oppimisympäristöksi ja siten ulkona opitut asiat voivat jäädä sisällä opituista aiheista irrallisiksi (Ayotte-Beaudet ym., 2017). Ulko-opetuksen jälkeen olisikin suotavaa keskustella tehdyistä havainnoista ja kokemuksista koko luokan kesken (Juuti, 2016, s. 237). Tällä tavalla ulkona opitut asiat voisivat yhdistyä aiemmin käsiteltyihin teemoihin. Jälkikäteinen keskustelu voi kuitenkin olla ajankäytöllisesti haastavaa. Toisaalta keskustelemiseen voisi hyödyntää esimerkiksi välitunteja, mutta taas toisaalta välitunnit voivat kaupunkiympäristössä olla hektisiä ja meluisia (Keniger ym., 2013, s. 88–89).

Lisäksi koulun piha voidaan kaupunkiympäristössä nähdä tylsänä (Fägerstam, 2014), jolloin se ei välttämättä ruoki opettajan luovuutta. Silloin opettaja saattaa haluta lähteä autenttiseen luontoympäristöön, mutta tällöin ulko-opetusta voivat rajoittaa Bognerin (2002) luettelemat resurssiongelmat. Mikäli koululla ei ole rahaa bussimatkoihin tai eväisiin, päivän aikataulu on tiukka tai opettaja ei saa toista ohjaajaa mukaansa, saattaa ulko-opetuksen toteuttamisesta kehkeytyä hyvin rajoitettua.

Opetusryhmä vaikuttaa ulko-opetukseen myös muista näkökulmista kuin rauhattomuudesta tai neuromoninaisuudesta. Lapsia pidetään yleisesti haavoittuvampana kuin ennen (Sutterby, 2009) ja koettu haavoittuvuus saattaa osittain johtua luonnosta vieraantumisesta. Vieraantuminen voi puolestaan olla voimakkaan kaupungistumisen seuraus. Vakavia tapaturmia sattuu kuitenkin use-

ammin sisällä kuin ulkona (Ulkoluokka, ei pvm.), joten pelot ja ajatukset haavoittuvuudesta eivät välttämättä ole realistisia. Säännöllinen ulko-opetus lisää joka tapauksessa ulko-opetuksen turvallisuutta (Ulkoluokka, ei pvm.). Säännöllisyyden myötä opettaja saa käsityksen ryhmänsä ulkoilukäytänteistä ja rutiinit alkavat muodostua. Ulkona opettaessa on kuitenkin joka kerta varauduttava etukäteen mahdollisiin vaaratilanteisiin ja ensiaputarvikkeista tulee huolehtia enemmän kuin ennen sisäopetusta. Mahdollisia vaaratilanteita voivat olla esimerkiksi lämpöhalvaus, punkin purema tai hammastapaturma (Ulkoluokka, ei pvm.), vaikka koetut pelot saattavat kohdistua aina myrkytyksistä petoeläimiin asti. Kaikista realistisin turvallisuusriski on kuitenkin itse siirtyminen ulko-opetusalueelle: ihmisten aiheuttama liikenne (Ulkoluokka, ei pvm.). Luontosuhteen vahvistaminen voi parantaa ulko-opetuksen toteutettavuutta, sillä siten ulkoilua ja ulko-opetusta rajoittavat pelot saattavat lieventyä tai jopa kadota kokonaan.

3 ULKO-OPETUS OSANA YMPÄRISTÖOPPIA

3.1 Luontokokemusten tärkeys ympäristöopissa

Ympäristöopissa oppilas nähdään osana elinympäristöään (Opetushallitus, 2014). Yksi ympäristöopin ainekohtaisista tavoitteista (T3, 3.–6.lk) on paitsi tukea oppilaan ympäristötietoisuuden kehittymistä, myös ”ohjata oppilasta toimimaan ja vaikuttamaan lähiympäristössään (– –)”. Voidaan siis päätellä, että ulko-opetus on opetussuunnitelman (2014) mukaan perusteltu pedagoginen valinta. Pedagogisella valinnalla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa opettajan valitsemien oppimistapojen ja -ympäristöjen kokonaisuutta, joka palvelee oppilasta mahdollisimman hyvin. Oppimisympäristöllä tarkoitetaan puolestaan kaikkia niitä paikkoja, tiloja ja koulun ulkopuolisia ympäristöjä, joissa voi tapahtua oppimista (Kataja & Kähkölä, 2019).

Koulun tulisi antaa mahdollisuus luontokokemuksiin, sillä koulun ulkopuolinen ulkoilu on yhä vähäisempää ja luonnosta vieraantumisella on todettu olevan huomattavia haittoja. Yksi näistä haitoista on ympäristökiinnostuksen puute (Uitto ym., 2006). Mikäli oppilas ei koe kasvuympäristöään tai luonnon monimuotoisuutta tärkeäksi lapsena, ei hän välttämättä halua tukea niiden säilymistä aikuisiälläkään (Keniger ym., 2013; Lohr & Pearson-Mims, 2005). Tämä on merkittävä havainto, sillä seuraavat sukupolvet ovat avainasemassa esimerkiksi ilmastonmuutuskriisin suhteen. Ympäristöopin ainekohtaisissa tavoitteissa (T3, 3.–6.lk) mainitaankin, kuinka opetuksen tulee ohjata oppilasta ”(– –) arvostamaan kestävän kehityksen merkitystä itselle ja maailmalle”. Ympäristöoppi ja kestävä kehitys ovat vahvasti yhteydessä toisiinsa (Juuti, 2016, s. 9–10; Opetushallitus, 2014), ja Juutin mukaan aiheesta opitaan parhaiten autenttisissa luontokohteissa käymällä (s. 229).

3.2 Ulko-opetuksen yhteys ympäristöopin tieteellisyyteen

Nykyinen ympäristöoppi on perusopetuksen vuosiluokkien 1.–6. monitieteinen oppiaine, jossa yhdistyvät biologian ja maantiedon lisäksi fysiikka, kemia ja terveystieto. Ympäristöopissa rakennetaan perustaa näiden tiedonalojen osaa- miselle (Opetushallitus, 2014). Ympäristöopin oppimisessa tuleekin olla kyse mielekkyyden ja innostuksen heräämisen lisäksi juuri tieteellisestä ymmärtä- misestä (Juuti, s. 236) ja oppilaita tulisikin ohjata arkisesta kielenkäytöstä tieteelli- sempään kielenkäyttöön. Arkisen ja tieteellisen kielenkäytön eroja voidaan ha- vainnollistaa kahta Journalin ja Hodgson-Drysdalen (2014) esittämää lausetta vertailemalla: kun lauseen ”bits of rocks, sand and dirt fall from a mountain into lakes, rivers and ponds” (suom. ”vuorelta putoaa kiviä, hiekkaa ja multaa järviin, jokiin ja lampiin”) vertauskohde on ”sediment is washed into bodies of water” (suom. ”sedimentti huuhtoutuu veteen”), voidaan huomata, kuinka mo- lemmat lauseet kuvaavat samaa ilmiötä, mutta jälkimmäisessä kielenkäyttö tul- kitaan huomattavasti tieteellisempänä. Tämä johtuu tarkasta käsitteestä ja tar- kemmasta verbistä.

Opituista tieteellisistä käsitteistä ja ilmauksista voi kuitenkin jäädä oppilaalle harhakäsityksiä, mikäli tämä ei voi todentaa ajatuksiaan käytännössä (National Research Council, 2004, s. 198). Vastaavasti, kun tutkijoiden on mentävä ulos varmistaakseen ilmiöiden syy-seuraussuhteiden todenperäisyyttä (Ayotte-Beaudet ym., 2017), tulisi oppilaidenkin saada mahdollisuus havainnollistaa oppimaansa teoriaa ulkona. On myös havaittu, että ulkona oppilaat kysyvät herkemmin tarkentavia kysymyksiä. Tämä on tärkeä havainto, sillä tarkentavat kysymykset voivat kehittää paitsi yksittäisen oppilaan, myös koko luokan ym- märtystä ja tieteellistä ajattelua ympäristöopin aiheista (National Research Council, 2004, s. 206).

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA LÄHESTYMISTAPA

Tutkimuksen tehtävänä oli kartoittaa opettajien näkemyksiä ulko-opetuksen keskeisimmistä hyödyistä ja mahdollisista haasteista. Tässä tutkimuksessa ulko-opetuksella tarkoitetaan sekä koulun pihassa että autenttisessa luontoympäristössä tapahtuvaa opetusta. Tutkimustehtävä oli tärkeä, sillä teoriatausta osoitti kiistatta ulko-opetuksen vaikuttavan oppimistulosten lisäksi sekä oppilaan että opettajan hyvinvointiin. Lopullinen tutkimustehtävä ja lopulliset tutkimuskysymykset muodostuivat tutkimuksen edetessä aineiston ja aiemman tutkimustiedon pohjalta. Lähestyin lopullista tutkimustehtävää seuraavien tutkimuskysymysten kautta:

1. Kuinka tärkeänä opettajat pitävät ulko-opetusta?
2. Mitä haasteita ja rajoituksia ulko-opetukseen voi liittyä?

Aihe valikoi henkilökohtaisen mielenkiintoni ja omien koulukokemusteni kautta. Koen ulko-opetuksen tärkeäksi, sillä olen saanut vapaa-ajan aktiivisesta ulkoilusta paljon hyötyjä. Kouluajanani en ole kuitenkaan saanut riittävästi ulko-opetusta, joten halusin ymmärtää ulko-opetuksen mahdollisia haasteita. Myöskään yliopisto-opinnoissani ei ole ollut ulko-opetusta tai keskustelua sen toteuttamisen mahdollisuuksista, joten halusin kartoittaa ulko-opetuksen todellisia hyötyjä.

Tutkimuksessani ei ollut virallista hypoteesia, vaikka ennakkokäsitykseni oli vahva. Ennakkokäsitykseni oli, että ulko-opetusta saatettaisiin pitää jännittävänä ja opettajan oma epävarmuus voisi rajoittaa ulkona opettamista. Oli tärkeää, että tunnistin ennakkokäsitykseni, sillä esiymmärrykseni aiheesta olisi saattanut ohjata aineistosta tekemiäni tulkintoja (Laine, 2010, s. 32–33). Toisaalta uskon, että esiymmärrykseni nosti tutkimuksen luotettavuutta, sillä sen ansiosta osasin

esittää haastattelutilanteessa merkityksellisiä lisäkysymyksiä, kysymysten ollessa kuitenkin neutraaleja ja objektiivisia.

Tutkimus rakennettiin laadullisen eli kvalitatiivisen tutkimusmenetelmän perusteella. On tyypillistä, että laadullisessa tutkimuksessa keskitytään ihmisten omiin kokemuksiin ja näkemyksiin (Tuomi & Sarajärvi, 2009), ja koska tutkimustehtävänäni oli selvittää nimenomaan luokanopettajien *näkemyksiä*, koin laadullisen tutkimusmenetelmän sopivimmaksi. Laadullinen tutkimus on elävä prosessi, jossa paneudutaan määrän sijasta laatuun. Elävyydellä tarkoitetaan esimerkiksi tutkimusasetelman ja tutkimuskysymyksen muovautumista tutkimusprosessin edetessä (Tuomi & Sarajärvi, 2009). Tutkimuksessani elävyys ilmentyi tutkimustehtävää ja -kysymyksiä useaan otteeseen muokkaamalla.

Tutkimus noudattaa fenomenologis-hermeneuttista lähestymistapaa. Fenomenologis-hermeneuttisen lähestymistavan avulla selvitetään ihmisten kokemuksia ja pyritään selittämisen sijaan ymmärtämään käsiteltäviä aiheita (Hirsjärvi, 1985, s. 69). En siis niinkään pyrkinyt *selittämään* ulko-opetuksen hyötyjä ja haasteita, vaan *ymmärtämään* niitä haastateltavien näkemysten ja kokemusten kautta. Hirsjärven mukaan *ymmärtäminen* edellyttää, että tutkija paneutuu tutkittavan kokemusmaailmaan huolella (s. 71) ja siksi haastattelemisen oli optimaalisin aineistonkeruumenetelmä. Jokaisella tutkittavalla oli omanlainen kokemus ulko-opetuksesta sekä sen hyödyistä ja haasteista. Jokaisen tutkittavan omakohtainen kokemus kertoo aiheesta kuitenkin myös jotain yleistä tietoa (Laine, 2010, s. 32). Toisaalta näyttekoon ollessa verrattain hyvin pieni, pitää yleistettävyyden kanssa olla kriittinen.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimukseen osallistui kolme alakoulun opettajaa, joiden opetettaviin aineisiin kuului ympäristöoppi. Haastattelin nimenomaan kolmea opettajaa, sillä Patton (2002, s. 230) toteaa, kuinka laadulliselle tutkimukselle on ominaista keskittyä perusteellisesti nimenomaan pieneen aineistokokoon. Tutkimus toteutettiin yksittäisenä poikittaistutkimuksena Jyväskylän Normaalikoululla kevään 2024 aikana. Haastateltavat opettivat haastatteluhetkellä 1. ja 4. vuosiluokkia, mutta luokka-asteella ei ollut tutkimukseni kannalta suurta merkitystä.

Tutkielman kohdejoukko koostui nimenomaan ulko-opetuksesta kiinnostuneista opettajista eikä heidän iällä tai sukupuolella ollut merkitystä. Tutkittavat valikoituivat lumipallo-otannalla. Lumipallo-otanta on osa laadulliselle tutkimukselle tyypillistä harkinnanvaraista otantaa, jossa tutkijalla on avainhenkilö, joka johdattaa tutkijan muiden tutkittavien luokse (Saaranen-Kauppinen & Puusniikka, 2006). Kun ensimmäiseen haastateltavaan (A) oli oltu yhteydessä sähköpostitse, hän välitti haastattelupyynnön kahdelle mielestään parhaiten sopivalle kohdehenkilölle (B ja C). Jokaista tutkittavaa haastateltiin erikseen.

Opettajien keskimääräinen työuran pituus oli haastatteluhetkellä 24 vuotta ja heillä oli työkokemusta aina esikoulusta lukioon. Pitkä työuran pituus saattoi olla tärkeää, jotta opettajille oli ehtinyt kertyä mahdollisimman paljon kokemusta ja vastauksia voitiin siksi pitää luotettavampina. Toisaalta juuri valmis-tuneet opettajat olisivat saattaneet antaa merkittäviä vastauksia eri näkökulmis-ta.

5.2 Aineiston keruu

Luokanopettajien käsityksiä ja kokemuksia ulko-opetuksen hyödyistä ja haasteista pyrittiin selvittämään puolistrukturoidun haastattelun eli teemahaastattelun (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 75) kautta helmi–maaliskuun 2024 aikana. Halusin nimenomaan haastatella, koska halusin tutkittavien olevan aktiivisesti mukana ja toivoin, että he voisivat kertoa mahdollisimman vapaasti henkilökohtaisista kokemuksistaan (Hirsjärvi ym., 2004, s. 194). Lisäksi pystyin tekemään haastattelun aikana havaintoja haastateltavan elekielestä ja olemuksesta (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 73; Hirsjärvi ym., 2004, s. 194). Nämä mahdolliset havainnot eivät kuitenkaan ilmene tutkielmassa, ellei niistä erikseen mainita. En harkinnut esimerkiksi valtakunnallista aineistonkeruuta, koska halusin kohdentaa tutkimuksen juuri Jyväskylän Normaalikoululle helpon saavutettavuuden ja nopeasti myönnettävän tutkimusluvan vuoksi.

Tutkittaville lähetettiin etukäteen tutkimuspyyntö (liite 1) ja saatekirje (liite 2). Lisäksi tutkittavat saivat tietää haastattelukysymykset etukäteen (liite 3). Liitteiden 2 ja 3 tarkoituksena oli, etteivät mitkään kysymykset tulisi tutkittavalle yllätyksenä ja vastauksia voisi halutessaan miettiä etukäteen. Tähän ei kuitenkaan painostettu millään tavalla. Haastateltavat olivat aineiston keruun jokaisessa vaiheessa tietoisia tutkimuksen vapaaehtoisuudesta ja keskeyttämisoi-keudesta. Tutkittavat saivat valita haastatteluajan ja -paikan itse ja haastattelu tapahtuivatkin kunkin opettajan omassa luokassa heidän työpäivänsä jälkeen.

Haastattelun tavoitteena oli saada mahdollisimman paljon tietoa tutkittavasta aiheesta (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 73) eli ulko-opetuksen keskeisimmistä hyödyistä ja mahdollisista haasteista. Valitsin juuri teemahaastattelun, koska en halunnut ohjata haastattelun kulkua liikaa. Haastattelu oli enemmän strukturoidusti kuin avoimesti etenevä (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 75), koska haastattelutilanteessa hyödynnettiin etukäteen muodostettua kysymysrunkoa (liite 3). Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan teemahaastattelussa edetäänkin sekä tiettyjen, ennalta valittujen teemojen että lisäkysymysten kautta. Kysymysrunko

käsitteli tiettyjä teemoja ja se rakennettiin aiemman tutkimustiedon sekä tämän tutkimuksen tutkimustehtävän pohjalta. Kysymysrunko oli merkittävä etu, sillä haastattelut etenivät herkästi vähemmän merkityksellisiin suuntiin ja kysymysrunгон kautta tutkimusaiheeseen oli luontevaa palata. On kuitenkin tärkeää huomioida, että kysymysten järjestys saattoi vaihdella eikä kaikkia kysymyksiä kysytty kaikilta haastateltavilta. Tämä on tyypillistä teemahaastattelulle (Hirsjärvi ym., 2004, s. 197). Lisäksi on tärkeää huomioida, että tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset muuttuivat tutkimusprosessin edetessä. Liitteet 1–3 eivät siis täysin vastaa nykyistä asetelmaa.

Pyrin luomaan rennon haastattelun, jossa keskustelu olisi mahdollisimman sujuvaa, luontevaa ja informatiivista. Haastattelujen keskimääräinen kesto oli 42 minuuttia ja haastattelut nauhoitettiin kahdella laitteella, jotta vastaukset olivat sanatarkkoja ja niihin oli mahdollista palata myöhemmin uudestaan. Lisäksi toinen äänite varmisti, että aineisto olisi tallella, mikäli toinen nauhoite tuhoutuisi. Haastateltavat tiesivät nauhoituksen syyn. Nauhoituksia säilytettiin kahden suojatun salasanan takana ja materiaali tuhottiin lopullisesti 31.05.2024.

5.3 Aineiston analyysi

Aineisto analysoitiin huhtikuun 2024 aikana teoriaohjaavan sisällönanalyysin keinoin. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä analyysi lähtee aineistosta käsin, mutta aiempi tieto ja teoria ohjaavat analyysin suuntaa (Tuomi & Sarajärvi, 2009). Esimerkiksi aineiston keruussa haastattelurunko oli muodostettu osittain aiemman tutkimustiedon kautta ja aineiston analyysissä pääteemat valittiin aiemman tutkimustiedon perustella.

Analyysi alkoi nauhoitetun haastattelun litteroimisella ja litterointisivuja muodostui yhteensä noin 25. Kallioon (2021) viitaten, litterointi tarkoittaa ”puheen purkamista kirjoitettuun muotoon”. Kun litterointi oli valmis, luin aineiston huolellisesti läpi, jotta sain kokonaisuudesta hyvän yleiskuvan. Miles ja Hu-

berman (1994) jakavat litteroinnin jälkeisen analyysin kolmeen vaiheeseen: redusointiin eli pelkistämiseen (taulukko 1), klusterointiin eli ryhmittelyyn (taulukko 1) sekä abstrahointiin eli teoreettisten käsitteiden muotoilemiseen (taulukko 2) (Tuomen & Sarajärven, 2009, s. 108 mukaan).

Ensimmäinen litteroinnin jälkeinen vaihe oli pelkistäminen. Ennen analyysin aloittamista tuli kuitenkin määrittää analyysiyksikkö, eli yksittäinen sana tai lause, jonka perusteella kukin litteroitu alkuperäisilmaus pelkistettäisiin (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 110). Esimerkiksi jos alkuperäisilmaus sisälsi tiedon siitä, että ulko-opetusta voi tapahtua *missä tahansa*, saattoi alkuperäisilmaukseksi muodostua ”koulun sijainti ei ole este vaan rajoite”. Lähtökohtaisesti pelkistämisen tavoitteena oli erottaa tutkimuksen kannalta merkitykselliset ja ei-merkitykselliset ilmaukset (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 109). Ilmausta pidettiin merkittävänä, mikäli se liittyi tutkimustehtävään ja vastasi johonkin tutkimuskysymykseen. Korostin merkitykselliset ilmaukset vihreällä, mahdollisesti merkitykselliset keltaisella ja epäolennaiset ilmaukset oranssilla. Kun olin värikoodannut aineiston, pelkistin alkuperäisilmaukset valitsemieni analyysiyksikköjen mukaisesti.

Seuraavaksi ryhmittelin eli klusteroin pelkistetyt ilmaukset alateemoihin. Klusterointi sai alkunsa pelkistettyjen ilmausten yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia kartoittamalla. Alateemat muodostuivat aineiston kautta, mutta valintaan vaikuttivat myös tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset. Alateemoja muodostui kymmenen. Kunkin alateeman alle kirjattiin tasapuolisesti haastateltavien A, B ja C pelkistettyjä ilmauksia. Myös opettajan valmiudesta muodostui merkityksellinen alateema, sillä sen kautta pystyttiin ymmärtämään koettujen hyötyjen ja haasteiden lähtökohtia paremmin.

TAULUKKO 1. Aineiston redusointi ja klusterointi.

Alkuperäisilmaukset	Pelkistetyt ilmaukset	Alateema
” Koen todella tärkeänä ja ajattelun, että se herättää oppilaan mielenkiintoa tätä maailmaa ja ympäristöä kohtaan. Onhan se eri asia, että katsooko jotain kuvaa tai videota vai lähteekö ulos, jossa kaikki aistit aktivoituvat ja tunnet ilmavirran ja haistat kaikki hajut. ”	Ulko-opetus on tärkeää kokemuksellisuuden ja oppilaslähtöisyyden vuoksi.	Kokemuksellisuus
” Tulin tänne sellaisesta koulusta, jossa pääsi kävellen kangasmetsään, soille, kaikkiin ympäristöihin niin tullessani tänne ahdistuin, kun en tiennyt, minne voisin oppilaitani viedä. Puhuttaessa piha-alueesta, ei koulun sijainti vaikuta eikä se sijainti muutenkaan estä ulkona tapahtuvaa oppimista, mutta joissain tilanteissa se voi rajoittaa. ”	Koulun sijainti ei ole este vaan rajoite.	Koulun sijainti
” Tietenkin, kun on ollut sellaisia työkavereita, jotka ovat olleet innostuneita aiheesta niin heiltä olen saanut vinkkejä. ”	Työkavereilta saatu tietoa.	Uran aikana kehittyvä valmius

Abstrahoinnin ideana oli muodostaa teoreettisia käsitteitä (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 111). Alateemoista muodostui kolme pääteemaa (taulukko 2), jotka nimesin sopiviksi käsitteiksi aiemman tutkimustiedon pohjalta. Jokaisen pääteeman nimi on ollut jollain tapaa merkityksellinen aiemmissa tutkimuksissa. Loin siis alateemat aineiston pohjalta, mutta pääteemat aiemman tutkimustiedon kautta, kuten Tuomi ja Sarajärvi (2009, s. 117) ohjeistavat. Lisäksi jokaiseen alaja pääteemaan kuuluu erillisiä ” muita huomioita”, jotka eivät esiintyvyytensä

vuoksi riittäneet muodostamaan omaa teemaansa mutta olivat kuitenkin aiheen kannalta merkityksellisiä huomioita. Näitä olivat esimerkiksi aistien monipuolinen käyttö sekä liikuntarajoitukset. Abstrahoinnin jälkeen kävin litteroinnin kauttaaltaan läpi ja vertasin litterointia pelkistettyihin ilmauksiin sekä alateemoihin ja pääteemoihin.

TAULUKKO 2. Aineiston abstrahointi.

Alateema	Pääteema
Kokemuksellisuus Käytännönläheisyys Muut huomiot	Pedagogiikka
Koulun sijainti Ulko-opetuksen haasteet Turvallisuus Oppilasryhmät Muut huomiot	Rajoitukset
Koulutuksen tuoma valmius Uran aikana kehittyvä valmius Itsenäinen opiskelu Muut huomiot	Opettajan valmius

5.4 Eettiset ratkaisut

Tutkimustehtävä valittiin aiheen tärkeyden pohjalta. Näkemys tärkeydestä perustui aiempaan tutkimustietoon sekä Suomen perusopetuksen opetussuunnitelmaan (2014). Aihetta rajattiin useaan otteeseen vastaamaan aineistoa mahdol-

lisimman hyvin. Aiheen valinta ja sen rajaaminen ovatkin osa tutkimuksen eettisiä käytäntöjä (Hirsjärvi ym., 2004, s. 26). Lisäksi sekä aineistonkeruussa että aineiston analyysissä pyrittiin huolehtimaan Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) ohjeiden (2023) toteutumisesta, koska hyvää tieteellistä käytäntöä velvoitetaan jokaisessa tutkimuksessa (Vilkka, 2021).

Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää tutkittavaa ilmiötä tutkittavan näkökulmasta (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 150). Katajan ja Kähkölän (2018) mukaan tutkija ja tutkittava käyvätkin laadullisessa tutkimuksessa tiiviin vuorovaikutuksellisen prosessin läpi. Tämä vuorovaikutusprosessi alkoi jo ennen virallista aineistonkeruuta. Tutkittaviin oltiin yhteydessä sähköpostitse ja heille kerrottiin etukäteen tutkimuksen tarkoitus ja sisältö (liitteet 1–3). Tutkittavat olivat tietoisia tutkimuksen vapaaehtoisuudesta ja keskeyttämisoikeudesta (Hirsjärvi ym., 2004, s. 27). Tutkimuksesta oli mahdollista jättäytyä pois koska tahansa ennen koko tutkimusaineiston lopullista tuhoamista (31.05.2024). Tutkittavat olivat tietoisia haastattelun nauhoittamisesta tutkimuspyynnön (liite 1) ja saatekirjeen (liite 2) kautta.

Tutkimuksessa ei kerätty tarkkoja henkilötietoja nimeä lukuun ottamatta eikä erillistä henkilötietorekisteriä tarvittu. Tutkittavien nimet pseudonymisoitiin eli muokattiin anonyymeiksi tunnistekoodiksi (esimerkiksi ensimmäisenä haastateltu = Haastateltava A). Anonymiteetin turvaamiseksi opettajien aiempia työpaikkoja ei eritellä, eikä heidän valmistumisvuottaan mainita. Tutkittavat eivät ole tunnistettavissa sitaateistaan, sillä mahdolliset tarkat tunnistetiedot (kuten aiempien työpaikkojen sijainnit) on joko pseudonymisoitu tai jätetty tutkielmasta pois. Koko tutkimuksen ajan pyrittiin siihen, ettei yhdenkään haastateltavan identiteetti tulisi julki. Lisäksi tutkimuksen aikana noudatettiin salassapittoa ja vaitiolon liittyviä velvollisuuksia (TENK, 2023). Tutkimustehtävää ei välttämättä voida pitää sensitiivisenä, mutta anonymiteetin turvaaminen on silti ehdottoman tärkeää.

Haastattelutilanteen oli tarkoitus olla mahdollisimman rento, luonnollinen ja turvallinen. Haastateltavat saivat valita haastattelupaikan ja -ajankohdan vapaasti mielensä mukaan. Haastatteluihin oli varattu aikaa yksi tunti, jotta haastattelut voitiin pitää kiireettöminä ja rauhallisina. Haastateltavia kohdeltiin kunnioittavasti, mikä näkyi esimerkiksi asianmukaisena esittäytymisenä ja jälkikäteen kiittämisenä. Näin pyrittiin luomaan vastaanottavainen tunnelma, jossa haastateltavalle voisi välittyä aidon läsnäolon kokemus.

On huomioitava, että haastattelurungossa (liite 3) on rakenteellisia kohtia, joita ei todellisuudessa toteutettu sellaisenaan tai ollenkaan. Alun perin haastattelu oli tarkoitus pitää kahdessa peräkkäisessä osiossa 1 ja 2, joista ensimmäinen olisi sisältänyt vastausvaihtoehdot ”kyllä”, ”ei”, ”en osaa sanoa” ja ”ohi” ja toinen olisi painottunut avoimeen keskusteluun. Haastattelun rakennetta kuitenkin muokattiin haastattelutilanteessa, koska ensimmäisen osion kysymyksiin kaivattiin tarkempia perusteluja. Haastattelurakenteen muokkaaminen lisäsi haastattelun luotettavuutta, sillä muokkaamalla saatiin oletettavasti kerättyä kattavampi aineisto. Lisäksi haastatteluissa kysyttiin lisäkysymyksiä, jotta mitään olennaista ei epähuomiossa jäisi sanomatta. Pyrin kuitenkin olemaan johdattelematta haastateltavia, jotta vastausten laatu pysyisi luotettavana.

Olen pyrkinyt siihen, että tutkimukseni on toteutettavissa uudelleen aineiston keruu ja aineiston analyysi -osioiden pohjalta. Aineiston analyysi on pyritty kirjoittamaan mahdollisimman yksityiskohtaisesti, mikä lisää tutkimuksen luotettavuutta ja läpinäkyvyyttä (Tuomi & Sarajarvi, 2006, s. 130). Aineiston analyysissä minimoitiin tulkinnanvaraisuus kuuntelemalla nauhoitetta useaan otteeseen. Luotettavuutta lisää myös oma avoin asenteeni. Ennakkokäsitykseni oli vahva, mutta pysyin tutkimukselle avoimena ja pyrin neutraaliin tulkintaan kaikissa tutkielman vaiheissa. Tutkimusaineisto säilytettiin kahden suojatun salasanan takana ja tuhottiin välittömästi tutkimuksen päätyttyä 31.05.2024. Kokonaisuudessaan tutkimus toteutettiin aiheuttamatta tutkittaville tai tutkijalle itselleen merkittäviä haittoja.

6 TULOKSET

Tutkimustehtävänä oli kartoittaa opettajien näkemyksiä ulko-opetuksen keskeisimmistä hyödyistä ja mahdollisista haasteista. Aineistonkeruu suoritettiin puolistrukturoituna haastatteluna eli teemahaastatteluna (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 75) kevään 2024 aikana. Kohdejoukko koostui kolmesta lumipallo-otannalla (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006) valitusta luokanopettajasta, joita yhdisti mielenkiinto ulko-opetusta kohtaan. Tutkimusaineisto analysoitiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin keinoin (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 113).

Keskeisimmät tulokset olivat, että ulkona tapahtuva oppiminen on monella tapaa hyödyllistä ja kannattavaa ja lisäksi Suomen perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) lähes velvoittaa siihen. Haasteissa korostui oppilasryhmän merkitys, mutta mitään esitettyä haastetta ei kuitenkaan pidetty suoranaisena esteenä.

6.1 Näkemykset ulko-opetukset tärkeydestä

Jokainen haastateltava (A, B, C) piti ulko-opetusta erittäin tärkeänä ja antoisana. Haastateltavat olivat hyödyntäneet ulko-opetusta kaikissa peruskoulun oppiaineissa ruotsia lukuun ottamatta. Ruotsin kielen puuttumisesta ei esitetty lisäksymyksiä. Ympäristöoppia pidettiin kaikista luontevimpana ulko-opetukseen yhdistettävänä oppiaineena. Termin ”ulko-opetus” tilalla käytettiin myös ilmauksia ”erilainen oppimisympäristö” tai ”luonnonympäristö”.

Haastateltavien mukaan ulko-opetus ei ole niinkään itsetarkoitus vaan pedagoginen valinta. Kaksi haastateltavista ilmaisi, ettei ulko-opetus ole vapaaehtoinen valinta, vaan opetussuunnitelma jopa velvoittaisi siihen:

No mun mielestä opetussuunnitelma velvoittaa siihen. Et se ei oo mun mielestä sellainen vapaaehtoinen, että haluanko mä tehdä sitä vai en. Et se on jo mun mielestä, ei voi ehkä sanoa, että opetussuunnitelman ”henki”, mutta vähän sinnepäin, että kuulus kaikkia oppilaita viedä tonne autenttisiin ympäristöihin. (Haastateltava B).

On totta, että Perusopetuksen opetussuunnitelmaa (2014) voidaan tulkita ulko-opetukseen ohjaavana. Toisaalta haastateltava A ajatteli, ettei ulko-opetusta voida opetussuunnitelmasta huolimatta pitää velvoitteena, vaan opettajan omalla mielenkiinnolla on myös painoarvoa. Kaikki tutkittavat olivat yhtä mieltä ulko-opetuksen tärkeydestä ja lukuisista mahdollisuuksista.

Auerin (2008) tavoin myös tutkittavat kokivat, että ulkona korostuva aistien käyttö on tärkeää ja opeteltavat asiat jäävät useita aisteja käyttämällä paremmin muistiin. Ennen kaikkea vastauksissa painottuivat kuitenkin tunnesidonnaisuus ja elämyksellisyys. Tutkittavat korostivat, kuinka ulkoympäristö voi tarjota enemmän kuin sisäympäristö:

Mielestäni se on ihan itsestään selvä asia, että jos vaikka opiskellaan esimerkiksi marjoja kirjasta täällä tai mennään sinne metsään ja maistellaan, haistellaan, tutkitaan missä ne kasvaa, niin totta kai se luonnonympäristö antaa enemmän [kuin sisäopetus]. (Haastateltava C).

Myös oppilaslähtöisyys nähtiin merkittävänä hyötynä. Tutkittavien mukaan oppilaslähtöisyys korostuu juuri ulkona, kun oppilaat saavat virikkeisestä ympäristöstä jatkuvasti ajatuksia ja kysymyksiä. Tämä on tärkeä havainto, sillä National Research Councilin (2004, s. 206) mukaan tarkentavat kysymykset voivat kehittää paitsi yksittäisen oppilaan, myös koko luokan ymmärrystä ja tieteellistä ajattelua ympäristöopin aiheista. Lisäksi haastateltavat mainitsivat ympäristöasenteiden ja luontokiinnostuksen kehittymisen, kuten myös esimerkiksi Lohr ja Pearson-Mims (2005) sekä Keniger ym. (2013) ovat havainneet.

Fägerstamin (2014) mukaan lasten ohjaaminen on ulkona yksinkertaisempaa kuin luokkahuoneessa. Hän perustelee väitettään esimerkiksi niin, että opettaja

voi liikkua vapaammin ulkona kuin luokkahuoneessa. Tutkittavat korostivat myös opettajan parempaa mahdollisuutta kiinnittyä niihin oppilaisiin, joiden tämä tietää tarvitsevan enemmän tukea. Tutkittavien mukaan myös opettajan äänenkäyttö on ulkona vapaampaa. Vaikka opettaminen koettiin osittain helpompana ulkona, ilmeni vastauksissa myös oppilasryhmän vaikutus:

On myös sellaisia kokemuksia missä on ite ajatellut et on tehnyt kaiken sen mitä pystyy ennakoimaan ja ehkä motivoinnin ja innostuksen ja muun ja silti se on mennyt ihan lörinäksi, koska oppilaat eivät vaan oo pystyneet keskittymään ja se on ollut yhtä kikattelua. Mut et jos sellaisia rentoutusharjoituksia tekee luokassa ja se on oppilaille tapa niin sittenhän se on helpompi siirtää ulos ja tehdä siellä. (Haastateltava B).

Tutkittavat korostivat kuitenkin myös oppimisympäristöjen tasapuolisuutta. Ulko-opetusta painotettiin, mutta myös sisäopetus nähtiin tärkeänä. Opettajan oman jaksamisen koettiin olevan ulkona parempi Gulwadin (2006) ja Benfieldin ym. (2015) tavoin, mutta toisaalta oppilasryhmän ongelmat nähtiin olevan ulkona raskaampina kuin sisällä. Sisäopetuksessa opettajan ei myöskään tarvitse miettiä esimerkiksi mieltä kuormittavia resurssikysymyksiä.

6.2 Ulko-opetuksen haasteet ja rajoitukset

Vastaukset haasteisiin liittyen olivat pääosin yhteneväisiä aiemman tutkimustiedon kanssa. Ensinnäkin vastaukset liittyivät resursseihin, erityisesti rahaan, ohjaajavajeeseen tai aikaan, kuten myös Bogner (2002) on luetellut. Tutkittavat yhdistivät rahaongelmat bussimatkoihin, ohjaajavajeen oppilasryhmien hallintaan ja aikapuutteen tiukkaan päivärytmiin. Toisekseen vastauksissa esiintyi turvallisuuteen liittyviä haasteita Veitchin ym. (2010) tavoin. Turvallisuus yhdistettiin ennen kaikkea oppilasryhmän sisäisiin haasteisiin. Haastateltavat ilmaisivat, ettei ryhmän kanssa uskalla lähteä ulos, jos tietää, että ryhmässä on suuria haasteita tai ristiriitoja. Tällöin opettaja priorisoi oppilaidensa turvallisuuden. Yksi tutkittavista oli joutunut käsittelemään myös petoeläimiin liittyvää turvallisuutta:

Tottakai ne [oppilaat] on mun vastuulla ja pitää turvallisuutta ajatella, mutta onhan niissä [huoltajissa] paljon sellaista epärealistista pelkoa. Kerran meillä oli suunnistustunti tulossa niin sillä alueella oli ollut karhuhavaintoja niin sitten vanhemmat oli huolissaan, että meetteks te nyt sinne. No mä sit soitin riistanhoitoyhdistykseen, että onks niillä havaintoja. Vaikka kyllä sen nyt tietää, että jos ne 25 lasta menee sinne mettään niin kyllä se on se karhu, joka sieltä karkuun lähtee. (Haastateltava C).

Koulun sijainnilla ei suoranaisesti nähty olevan ulko-opetuksen kannalta merkitystä. Esimerkiksi Jyväskylän Normaalikoulun lähialuetta kuvailtiin runsaaksi, monipuoliseksi ja seikkailuhenkiseksi kaupunkisijainnistaan huolimatta. Normaalikoulun lähellä on haastateltavien mukaan myös hieno arkkitehtuuri vanhojen yliopistorakennusten ja arkkitehti Wivi Lönnin talojen ansiosta. Haastateltava A korosti myös kulttuuritalo Villa Ranan puutarhaa ja haastateltava B kampusalueen pieniä metsäaukioita. Myös pyörämatkat olivat vastausten perusteella yleisiä ja pyöräillen pääsee haastateltavien mukaan esimerkiksi Laajavuoren metsiin tai Köyhälammen rantaan. Koulun sijaintia ei siis pidetty esteenä:

Maaseutukoulu on toki automaattisesti lähellä luontoa, mutta eihän ulko-opetus ole vain sitä, että mennään luontoon. Voin mennä myös koulun pihaan. Koulun pihassa voi olla minkä tahansa aineen tunti. Eli jos puhutaan koulun pihasta, niin on periaatteessa ihan sama, oletko kaupunki- vai maaseutukoulussa. Jos puhutaan erikseen metsään menosta, niin silloin resurssikysymykset nousevat esiin mutta periaatteessa meneminen olisi edelleen yhtä mahdollista. (Haastateltava A).

Aiemmasta tutkimustiedosta (mm. Silva ym., 2011) poiketen, säätä ei nähty rajoittavana tekijänä. Säänmukaista pukeutumista pidettiin avainasemassa ja osa opettajista kertoi säilyttävänsä luokassaan lainavaatteita ja varakäsineitä. Siitepölyallergiaa ja esimerkiksi katupölyä pidettiin luontoon itseensä liittyvinä rajoitteina enemmän kuin esimerkiksi pakkasta tai vesisadetta:

Keväällä kun on katupölyä ja siitepölyaika ja me ollaan täällä keskustassa missä ilmanlaatu on tosi huono niin ne [allergiaoireet] tulee heti mulle itelleni et vaik mä olisin suunnitellu mitä, niin on pakko katsoa sääennuste, et jos sataa vähän niin me mennään [ulos] ja sit jos on ihan kuivaa ja tuulee niin sit me ei voida mennä. (Haastateltava B).

Haastateltavien mukaan ulko-opetuksen määrään voi vaikuttaa myös opettajan oma luontoaktiivisuus ja luontosuhde. Vapaa-ajallaan haastateltavat esimerkiksi pyöräilivät, marjastivat, sienestivät, retkeilivät, hiihtivät, kävelivät metsässä ja viettivät aikaansa mökkeillen. Opettajan oman luontosuhteen mahdollinen yhteys ulko-opetukseen oli tärkeä havainto, sillä Turunen (2022) on jatkotutkimustarpeissaan esittänyt, kuinka opettajien henkilökohtaisen luontosuhteen vaikutusta ulko-opetukseen tulisi tutkia. Kaikki haastateltavat kokivat, että oma valmius eli kyky opettaa ulkona oli ehdottomasti kehittynyt osittain juuri oman luontosuhteen kautta. Toisaalta vastauksista ilmeni myös, että hyvä työyhteisö tukee opettajaa eikä oma luontoaktiivisuus ole siis välttämätöntä:

No kyllähän kaikki on periaatteessa opettajan omalla vastuulla. Mut sit ku mun ympäristö on nyt tää harjoittelukoulu niin sit opiskelijoiden kanssa on mahtavaa ideoita yhdessä. Ja onhan koulu organisoitu erilaisiin tiimeihin ja vastuualueisiin. Mut kyllä me saadaan koulutusta ihan kaikesta, mitä OPS:ssa on. Vihjeitä, materiaaleja riittää. (Haastateltava A).

Muita mainittuja haasteita olivat esimerkiksi liikuntarajoitukset ja opetettava aihe. Haastateltavien mukaan tiettyjä aiheita on haastavampi käsitellä ulkona kuin toisia. Haastaviksi koetut aiheet olivat kuitenkin ristiriidassa keskenään. Esimerkiksi haastateltava B kertoi, kuinka ”fysiikka-kemia -osiota pystyy tekee ihan hyvin missä vaan”, kun taas haastateltava C koki, että fysiikan ja kemian kokeita olisi järkevämpää tehdä sisällä. Haastateltava C piti myös opetusharjoittelijoita ulko-opetuksen rajoitteena:

No siis mä oon täällä töissä harjoittelijoiden takia, eli en tätä sillee sano, mutta tottakai jos harjoittelijoiden pitäisi tulla seuraamaan tuntia niin ilmoitanko mä niille koordinaatit että ne löytävät meidät täältä, ja sitten mä ymmärrän sen et

kun tehdään harjoittelutunteja niin ollaan arkoja lähtemään, että vaikka harkalle sanois et voidaan mennä lähimetsään tekemään niin sit se on silti aika iso kynnyks mennä seinien sisältä pois. Ehkä nelosharkassa uskaltaa jo. (Haastateltava C).

Jyväskylän Normaalikoulu on oppilaitos, jossa luokanopettajaopiskelijat pääsevät harjoittelemaan opettamista. Tällöin varsinaisen opettajan ulos pääseminen riippuu pitkälti opetusharjoittelijoiden toiminnasta. Toisaalta haastateltava A ajatteli, että opetusharjoittelijoiden kanssa on mukava ideoida yhdessä. Jokainen haastateltava piti myös yhteistoiminnallisuutta voimavarana, ja jokainen oli toteuttanut ulko-opetusta yhdessä esimerkiksi rinnakkaisluokkien kesken. Tällöin ohjaajista ei ole pulaa, vaikka toisaalta haastateltava B koki pärjäävänsä jopa 25:n hengen oppilasryhmän kanssa yksin.

7 POHDINTA

Tutkimuksen tehtävänä oli kartoittaa opettajien näkemyksiä ulko-opetuksen keskeisimmistä hyödyistä ja mahdollisista haasteista. Ennakkokäsitykseni mukaan ulkona tapahtuva oppiminen ei ole yleistä ja sen vuoksi halusin selvittää, mitkä tekijät voivat vaikuttaa ulko-opetuksen toteuttamiseen. Tutkimukseni aihe on ajankohtainen, sillä tulevana lukukautena (2024–2025) astuu voimaan uusi perusopetuksen opetussuunnitelma perusteineen. Pidän kiinnostavana nähdä, otetaanko uudessa opetussuunnitelmassa kantaa ulko-opetukseen aiempaa perusteellisemmin vai edellyttääkö opetussuunnitelmassa mainitseminen vielä useamman hyötyjä käsittelevän tutkimuksen julkaisemista.

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimus toteutettiin kvalitatiivisena eli laadullisena tutkimuksena fenomenologis-hermeneuttisen lähestymistavan kautta. Aineisto kerättiin puolistrukturoidulla haastattelulla eli teemahaastattelulla (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 75) kevään 2024 aikana. Kohdejoukko koostui kolmesta Jyväskylän Normaalikoulun luokanopettajasta, jotka valittiin tutkimukseen lumipallo-otannalla (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Tutkittavien sukupuolella tai iällä ollut merkitystä. Heitä kaikkia yhdisti mielenkiinto ulko-opetusta kohtaan.

Ulko-opetuksen hyötyjä on tutkittu paljon (mm. Dettweiler ym., 2017; Fägerstam, 2014), ja tässä tutkimuksessa uudeksi näkökulmaksi esitettiin ulko-opetuksen mahdolliset haasteet. Tutkimuksen keskeisimmät tulokset olivat ulko-opetuksen tärkeys oppimisen ja hyvinvoinnin kannalta sekä oppilasryhmän tuoma mahdollinen haaste. Tutkittavat olivat yhtä mieltä siitä, että ulko-opetus voi olla monella tapaa antoisampaa kuin sisäopetus. Toisaalta myös oppimisympäristöjen monipuolisuutta korostettiin eikä sisäopetustakaan nähty ehdoit-

ta vain huonona vaihtoehtona. Sisäopetus näyttäytyi kannattavana vaihtoehtona erityisesti silloin, jos oppilasryhmässä oli haasteita eikä ulkoilun turvallisuutta voitu taata. Turvallisuus nähtiin kulmakivenä ja siihen yhdistettiin myös opettajan oman luontosuhteen vaikutus: mikäli opettajalla oli paljon luontokemusta, hän saattoi osata toimia luontoympäristössä paremmin ja ennakoita mahdolliset vaaratilanteet herkemmin.

Haastateltavilla olikin vahva käsitys siitä, että ulko-opetusta olisi helpompaa sisällyttää opetukseen, jos opettaja olisi ensin itse saanut opiskella ulkona. Luontevimmin ulko-opetus liitettiin POMM1093-opintojaksoon [Ympäristö- ja tiedekasvatus, Jyväskylän yliopisto]. Toistaiseksi opintojakson esitteessä, kuvauksessa tai tavoitteissa ei kuitenkaan ole ulko-opetukseen viittaavia mainintoja (-2024). Tammela (2023) siteeraten, olisi jatkossa kiinnostavaa tutkia, lisääntyisikö ulko-opetuksen määrä perusopetuksessa, mikäli opettajille tarjottaisiin enemmän informaatiota ja tukea koulutusaikana.

Johtopäätöksenä voidaan todeta, että ulko-opetuksella on hyvin monipuolisia ja moniulotteisia hyötyjä, joiden vuoksi ulko-opetusta voidaan pitää oppilaan oikeutena ja opettajan olisi ehdottoman kannattavaa hyödyntää ulkoympäristöä opetuksessaan. Vaikka ulko-opetuksen ei tarvitse tapahtua koulun piha-aluetta kauempana, on luonnonläheinen kouluympäristö silti kiistaton etu. Koulun sijaintia ei voida kuitenkaan pitää esteenä eikä sitä voida osoittaa syyksi olla hyödyntämättä ulko-opetusta. Suomen perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) ilmaisee selkeästi, kuinka monipuolisten oppimisympäristöjen tulee olla osa oppilaan arkea ja siksi ulko-opetusta ei voida pitää vain vaihtoehtoisena oppimisympäristönä vaan myös tärkeänä pedagogisena valintana.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimustarpeet

Hain aiempaa tutkimustietoa kaksikielisesti, monipuolisesti ja objektiivisesti. Lisäksi painotin mahdollisimman uutta tietoa, vaikka sitä ei ollut kaikista nä-

kökulmista saatavilla. Teoriataustan hankinta perustui pääasiassa oman alan tieteelliseen kirjallisuuteen Vilkan (2021) ohjeistuksen mukaisesti. Valitsin tutkimukseeni vain sellaiset aineistot, joista sain luotettavan kuvan. Perehdyin valitsemiini aineistoihin syvällisesti, ja pyrin lähdeviittaamaan kirjallisuuteen huolellisesti. Näin alkuperäinen lähde on tarvittaessa saatavilla, mikä lisää tutkimuksen luotettavuutta.

Tutkimuksen näyte oli verrattain pieni ($n=3$), mutta pieni näytekoko on kuitenkin ominaista laadulliselle tutkimukselle (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 150). Lisäksi aineistossa esiintyi jo nyt kylläntymistä eli itsensä toistamista (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Isompi näytekoko ei siis välttämättä olisi tuonut tutkimukselle lisäarvoa.

Haastateltaville lähetettiin etukäteen tutkimuspyyntö (liite 1), saatekirje (liite 2) ja haastattelukysymykset (liite 3), jotta haastateltavat saivat mahdollisimman paljon tietoa tutkimuksesta ja aineiston keruusta etukäteen. Lisäksi haastateltavilla oli mahdollisuus perehtyä kysymysrunkoon etukäteen. Yhtäältä tämä lisää tutkimuksen luotettavuutta, sillä haastateltavan on mahdollista miettiä rauhasa vastauksiaan ja tällöin vastaukset voivat olla monipuolisempia ja syvällisempiä. Toisaalta tämä voisi heikentää tutkimuksen luotettavuutta, sillä haastattelutilanteen spontaanisuus voisi jäädä puuttumaan eikä haastattelutilanne olisi välttämättä luonnollinen. Haastattelut olivat kuitenkin toivotunlaisia ja etenivät luontevasti jokaisen tutkittavan kohdalla.

Tutkimuksessa kysytyt haastattelukysymykset muodostettiin juuri tätä tutkimusta varten, jotta ne olivat varmasti tutkimustehtävääni vastaavia. Tutkimusmenetelmäksi valikoitui verbaalinen haastattelu, jotta tutkittavilta voitaisiin kysyä tarkentavia lisäkysymyksiä ja haastattelun kulkua voitaisiin tarvittaessa muuttaa. Haastattelut nauhoitettiin kahdella laitteella, jotta tutkijan oli mahdollista palata vastauksiin myöhemmin. Täten aineiston tulkinnanvaraisuus pieneni. Lisäksi suhtauduin tutkittavaan aiheeseen objektiivisesti vahvoista ennakkokäsityksistäni huolimatta (Hirsjärvi ym., 2004, s. 74).

Tutkimustehtävää ja tutkimuskysymyksiä muokattiin useasti vastaamaan kerättyä aineistoa mahdollisimman hyvin, mikä on tyypillistä laadulliselle tutkimukselle (Tuomi & Sarajarvi, 2009). On huomioitava, että lumipallo-otanta saattoi vaikuttaa samankaltaisten haastateltavien löytymiseen ja sen myötä myös osittain vääristää tulosta. Tuloksia pyrittiinkin analysoimaan mahdollisimman kattavasti ja objektiivisesti, sillä näkemykset ulko-opetuksen hyödyistä ja haasteista ovat voineet pohjautua tutkittavan henkilökohtaiseen luontosuhteeseen opettajuuden sijaan. Viimeistelyvaiheessa luin koko tutkielman useaan otteeseen läpi, jotta huomaisin mahdolliset puutteet ja voisin julkaista mahdollisimman ehyen ja yksityiskohtaisen tutkielman. Täydennyksiä tehtiin ennen kaikkea aineiston analyysiin, jotta tutkimus olisi analyysin pohjalta mahdollista toteuttaa uudelleen.

Tärkeänä jatkotutkimuskohteena ilmeni oppilaiden omien kokemusten kartoittaminen. Lisäksi tulisi selvittää niiden opettajien näkökulmia, jotka eivät tietoisesti opeta ulkona. Pidän myös tarpeellisena tutkia, millainen ryhmärakenne vaikuttaa ulko-opetuksen toteuttamiseen. Tutkittavat eivät nimittäin pitäneet ryhmäkokoja haasteena, mutta ryhmähengen vaikutus mainittiin useaan otteeseen. Tutkittavat eivät kuitenkaan eritelleet, että millainen ryhmä ei ole ulko-opetukselle optimaalinen ja osittain tämän pohjalta esitän myös viimeisen jatkotutkimustarpeeni: olisi tärkeää tutkia neuromoninaisuuden vaikutusta ulko-opetuksen toteuttamiseen. Eli sitä, millaisena ympäristönä ulkotila näyttäytyy oppilaille, kun tutkimuksessa otetaan huomioon heidän mahdolliset yksilölliset erityispiirteensä. Aiempi tutkimus ei ole huomioinut esimerkiksi oppilaan mahdollista aistiyliherkkyyttä, joka voi vaikuttaa ulko-opetus-kokemukseen ja siten esimerkiksi ulko-opetuksen ryhmähenkeen. Erityispiirteitä ja -tarpeita voi myös esiintyä opettajalla itsellään, jolloin koko käsitys ulko-opettajuudesta saattaa muuttua.

Esitettyjen jatkotutkimustarpeiden kautta saataisiin syvälinen ja kokonaisvaltainen käsitys ulko-opetuksen hyödyistä, haasteista ja myös opettajankoulutuksen kehittämisestä. Tavalla tai toisella ulko-opetuksen määrää tulisi kuitenkin

lisätä koulun sijainnista tai muista mahdollisista haasteista huolimatta jo nyt, sillä luonnosta vieraantumisen normalisoituessa jokaisella ihmisellä tulisi olla oikeus päästä nauttimaan ulkoilun hyödyistä – vähintäänkin kouluajalla.

LÄHTEET

- Aarnio-Linnanvuori, E., Fågel, R., Jussila, V., & Sarkkinen, S. (2021). *Ilo kasvaa ulkona: Luontotoiminnan käsikirja*. Suomen ympäristöopisto SYKLI.
- Auer, M. R. (2008). *Sensory Perception, Rationalism and Outdoor Environmental Education*. *International research in geographical and environmental education*, 17(1), 6–12. <https://doi.org/10.2167/irgee225.0>
- Attwood, T. (2012). *Aspergerin oireyhtymä lapsuudesta aikuisuuteen*. Kehitysvammaliitto ry. Hansaprint Oy (2020).
- Ayotte-Beaudet, J., Potvin, P., Lapierre, H. G., & Glackin, M. (2017). *Teaching and Learning Science Outdoors in Schools' Immediate Surroundings at K-12 Levels: A Meta-Synthesis*. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(8). <https://doi.org/10.12973/eurasia.2017.00833a>
- Benfield, J. A., Rainbolt, G. N., Bell, P. A., & Donovan, G. H. (2015). *Classrooms With Nature Views: Evidence of Differing Student Perceptions and Behaviors*. *Environment and behavior*, 47(2), 140–157. <https://doi.org/10.1177/0013916513499583>
- Bogner, F. X. (2002). *The influence of a residential outdoor education programme to pupil's environmental perception*. *European journal of psychology of education*, 17(1), 19–34. <https://doi.org/10.1007/BF03173202>
- Carrier, S. J., Tugurian, L. P., & Thomson, M. M. (2013). *Elementary Science Indoors and Out: Teachers, Time, and Testing*. *Research in science education* (Australasian Science Education Research Association), 43(5), 2059–2083. <https://doi.org/10.1007/s11165-012-9347-5>
- Cooley, S. J., & u.a. (2014). *Introducing the use of a semi-structured video diary room to investigate students' learning experiences during an outdoor adventure education groupwork skills course*. *Higher education*, 67(1), 105–121. <https://doi.org/10.1007/s10734-013-9645-5>

- Cronin-Jones, L. L. (2000). *The Effectiveness of Schoolyards as Sites for Elementary Science Instruction*. *School science and mathematics*, 100(4), 203–211.
<https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.2000.tb17257.x>
- Dettweiler, U., Becker, C., Auestad, B. H., Simon, P., & Kirsch, P. (2017). *Stress in School. Some Empirical Hints on the Circadian Cortisol Rhythm of Children in Outdoor and Indoor Classes*. *International journal of environmental research and public health*, 14(5). <https://doi.org/10.3390/ijerph14050475>
- Fägerstam, E. (2014). *High school teachers' experience of the educational potential of outdoor teaching and learning*. *Journal of adventure education and outdoor learning*, 14(1), 56–81. <https://doi.org/10.1080/14729679.2013.769887>
- Gray, C., Gibbons, R., Larouche, R., Sandseter, E. B. H., Bienenstock, A., Brussoni, M., . . . Tremblay, M. S. (2015). *What Is the Relationship between Outdoor Time and Physical Activity, Sedentary Behaviour, and Physical Fitness in Children? A Systematic Review*. *Int J Environ Res Public Health*.
- Gulwadi, G. B. (2006). *Seeking Restorative Experiences: Elementary School Teachers' Choices for Places That Enable Coping With Stress*. *Environment and behavior*, 38(4), 503–520. <https://doi.org/10.1177/0013916505283420>
- Hirsjärvi, S. (1985). *Johdatus kasvatustieteen filosofiaan*. Kirjayhtymä
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2004). *Tutki ja kirjoita*. Tammi
- Hämäläinen, J. (2018). *Ihan pihalla - Opettajien käsityksiä ulko-opetuksesta ja ulkona oppimisesta*. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Juuti, K. (2016). *Ympäristöoppia opettamaan*. PS-kustannus.
- Jostad, J., Paisley, K., & Gookin, J. (2012). *Wilderness-Based Semester Learning: Understanding the NOLS Experience*. *Journal of outdoor recreation, education, and leadership*, 4(1), 16. <https://doi.org/10.7768/1948-5123.1115>
- Journal, R., & Hodgson-Drysdale, T. (2014). *Concepts and language: Developing knowledge in science*. *Linguistics and education*, 27, 54–67.
<https://doi.org/10.1016/j.linged.2014.07.004>

- Kallio, A. (2021). *Litterointi*. Teoksessa Jaana Vuori (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja.
<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/laadullisen-tutkimuksen-prosessi/litterointi/> Viitattu 23.04.2024
- Kantomaa, M., Syväoja, H., Sneek, S., Jaakkola, T., Pyhälto, K., Tammelin, T. (2018). *Koulupäivän aikainen liikunta ja oppiminen*. Tilannekatsaus. Raportit ja selvitykset. Opetushallitus.
- Kataja, M., Kähkölä, S. (2018). '*Me ollaan vain ja eletään tätä arkea*': Opettajien ja oppilaiden merkittäviä kokemuksia fyysisesti joustavissa oppimisympäristöissä. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Yliopistokeskus Chydenius.
- Keniger, L. E., Gaston, K. J., Irvine, K. N., & Fuller, R. A. (2013). *What are the benefits of interacting with nature?* International journal of environmental research and public health, 10(3), 913–935.
<https://doi.org/10.3390/ijerph10030913>
- Kochanowski, L., & Carr, V. (2014). *Nature Playscapes as Contexts for Fostering Self-Determination*. Children, youth and environments, 24(2), 146–167.
<https://doi.org/10.7721/chilyoutenvi.24.2.0146>
- Kolle, E., Steene-Johannessen, J., Andersen, L. B., & Anderssen, S. A. (2009). *Seasonal variation in objectively assessed physical activity among children and adolescents in Norway: A cross-sectional study*. The international journal of behavioral nutrition and physical activity, 6(1).
<https://doi.org/10.1186/1479-5868-6-36>
- Kontra, C., Lyons, D. J., Fischer, S. M., & Beilock, S. L. (2015). *Physical Experience Enhances Science Learning*. Psychological science, 26(6), 737–749.
<https://doi.org/10.1177/0956797615569355>
- Kuo, M., Browning, M. H. E. M., & Penner, M. L. (2018). *Do Lessons in Nature Boost Subsequent Classroom Engagement? Refueling Students in Flight*. Frontiers in psychology, 8.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02253>

Kuo, M., Barnes, M., & Jordan, C. (2019). *Do Experiences With Nature Promote Learning? Converging Evidence of a Cause-and-Effect Relationship*. *Frontiers in psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00305>

KvaliMOTV - *Kylläntyminen*. Tekstin sisällä: Saaranen & Puusniekka (2006)
https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L6_2_2.html. Viitattu 22.05.2024.

KvaliMOTV – *Edustavuus*. Tekstin sisällä: Saaranen & Puusniekka (2006)
https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L6_2_4.html . Viitattu 23.05.2024.

Laine, T. (2010). *Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma*. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. PS-Kustannus

Lavie Alon, N., & Tal, T. (2015). *Student Self-Reported Learning Outcomes of Field Trips: The pedagogical impact*. *International journal of science education*, 37(8), 1279–1298. <https://doi.org/10.1080/09500693.2015.1034797>

Liikkuva koulu. *Ulos oppimaan*. <https://liikkuvakoulu.fi/ulos-oppimaan/> Viitattu 23.05.2024

Lohr, V., & Pearson-Mims, C. (2005). *Children's active and passive interactions with plants influence their attitudes and actions toward trees and gardening as adults*. *HortTechnology* (Alexandria, Va.), 15(3), 472–476.
<https://doi.org/10.21273/horttech.15.3.0472>

Manninen, J. (2007). *Oppimista tukevat ympäristöt: Johdatus oppimisympäristöajatteluun*. Opetushallitus.

National Research Council. Committee on Developments in the Science of Learning, National Research Council. Committee on Learning Research and Educational Practice, Bransford, J. D., & Penttilä, A. (2004). *Miten opimme: Aivot, mieli, kokemus ja koulu*. WSOY.

- Nedovic, S., & Morrissey, A. (2013). *Calm active and focused: Children's responses to an organic outdoor learning environment*. *Learning environments research*, 16(2), 281–295. <https://doi.org/10.1007/s10984-013-9127-9>
- Neuromoninaiset.fi. (2023). <https://www.neuromoninaiset.fi/> Viitattu 25.05.2024.
- Pagels, P., Raustorp, A., De Leon, A. P., Mårtensson, F., Kylin, M., & Bolde-
mann, C. (2014). *A repeated measurement study investigating the impact of school outdoor environment upon physical activity across ages and seasons in Swedish second, fifth and eighth graders*. *BMC public health*, 14(1).
<https://doi.org/10.1186/1471-2458-14-803>
- Patton, M. 2002 (3. painos) *Qualitative Evaluation and Reserch methods*. Thousand Oaks (CA): Sage. Sage Research Methods Online -verkkosivusto
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. (2014). Opetushallitus.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. (2014). *Ympäristöoppi*.
<https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/perusopetus/419550/oppiaineet/428820>
- Piispanen, M. (2008). *Hyvä oppimisympäristö: Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvinvointien kohtaaminen peruskoulussa*. Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
- POMM1093-opintojakso. *Ympäristö- ja tiedekasvatus*. Jyväskylän Yliopisto. Viitattu 26.01.2024
- Saloviita, T. (2007). *Työrauha luokkaan: Löydä omat toimintamallisi*. PS-kustannus.
- Silva, P., Santos, R., Welk, G., & Mota, J. (2011). *Seasonal Differences in Physical Activity and Sedentary Patterns: The Relevance of the PA Context*. *Journal of sports science & medicine*, 10(1), 66–72.

- Sutterby, J. A. (2009). *What Kids Don't Get to Do Anymore and Why*. *Childhood education*, 85(5), 289–292.
<https://doi.org/10.1080/00094056.2009.10521699>
- Szedga, D., Hokkanen, E. (2009). *Apua arkeen ja aistihäiriöihin. Ohjeita ja kokemuksia erityistä tukea tarvitsevan lapsen kasvattamisesta*. Kehitysvammaliitto ry. Libris Oy (2018).
- Takayama, N., Korpela, K., Lee, J., Morikawa, T., Tsunetsugu, Y., Park, B., . . . Kagawa, T. (2014). *Emotional, restorative and vitalizing effects of forest and urban environments at four sites in Japan*. *International journal of environmental research and public health*, 11(7), 7207–7230.
<https://doi.org/10.3390/ijerph110707207>
- Tammela, E. (2023). *”Enää en osaisi olla opettamatta ulkona”: Luokanopettajien kokemuksia koulun ulkopuolisista oppimisympäristöistä*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.
- Tammelin, T. ym. (2015). *Koulu liikuttaa ja istuttaa*. Liikkuva koulu -tutkimuksen tuloksia 2010–2015, Jyväskylä: LIKES-tutkimuskeskus.
- TENK (Tutkimuseettinen neuvottelukunta). (2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2023. <https://tenk.fi/fi/ajankohtaista/htk-2023-ohje-julkaistu> Viitattu 25.04.2024
- Tilastokeskus. (2021). *Näyttörüutujen äärellä kului vuonna 2021 enemmän aikaa kuin koskaan aiemmin*. <https://stat.fi/julkaisu/cl8ipicxx123r0bw2oxe42g8i> Viitattu 24.5.2024.
- THL (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos). *Liikuntasuositukset lapsille ja nuorille*. <https://thl.fi/aiheet/elintavat-ja-ravitsemus/liikunta/liikuntasuositukset> Viitattu 23.05.2024
- Thompson Coon, J., Boddy, K., Stein, K., Whear, R., Barton, J., & Depledge, M. H. (2011). *Does Participating in Physical Activity in Outdoor Natural Environments Have a Greater Effect on Physical and Mental Wellbeing than Physical Ac-*

tivity Indoors? A Systematic Review. Environmental science & technology, 45(5), 1761–1772. <https://doi.org/10.1021/es102947t>

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.

Turunen, O. (2022). *Ympäristöopin ulko-opetukselle annetut merkitykset luokanopettajien kokemana*. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2022112967759>

Uitto, A., Juuti, K., Lavonen, J., & Meisalo, V. (2006). *Students' interest in biology and their out-of-school experiences*. Journal of biological education, 40(3), 124–129. <https://doi.org/10.1080/00219266.2006.9656029>

Ulkoluokka. Materiaalit - Käytännön vinkkejä ulkona oppimisen suunnitteluun. <https://ulkoluokka.fi/> Viitattu 12.03.2024

Veitch, J., Salmon, J., & Ball, K. (2010). *Individual, social and physical environmental correlates of children's active free-play: A cross-sectional study*. The international journal of behavioral nutrition and physical activity, 7(1). <https://doi.org/10.1186/1479-5868-7-11>

Vilkka, H. (2021). *Tutki ja kehitä*. PS-kustannus

LIITTEET

Liite 1. Tutkimuspyyntö. Huomaathan, etteivät tutkimuspyynnössä esitetyt tiedot välttämättä vastaa lopullista tutkimusasetelmaa.

Hei,

Olen luokanopettajaksi valmistuva kandivuoden opiskelija, ja teen tutkielmaa ulko-opetuksen ja ympäristöopin yhdistämisestä. Tutkielmani tavoitteena on selvittää, mitkä ovat opettajien valmiudet ulko-opetuksen suhteen, kuinka valmiutta voisi kehittää ja millaisia yleisiä ajatuksia opettajilla aiheesta on.

Tutkimusaineisto kerätään haastattelemalla. Aineistonkeruu on rajattu niihin Jyväskylän Normaalikoulun opettajiin (n=3), joiden opetettaviin aineisiin kuuluu ympäristöoppi. Vastaukset nauhoitetaan ja mahdollisesti kirjataan myös käsin ylös. Tulette saamaan haastattelussa käytettävän saatekirjeen etukäteen tarkasteltavaksi, jotta voitte halutessanne pohtia vastauksianne etukäteen.

Haastattelun arvioitu kesto on noin yksi tunti. Olisin kiitollinen, mikäli saisin haastatella teitä. Tutkimukseen osallistuminen on kuitenkin täysin vapaaehtoista.

Haastattelut toteutetaan viikkojen 10,11 ja 12 aikana. Päivämääriä on kuitenkin mahdollisuus mukauttaa aikatauluihinne. Mikäli Teillä olisi kiinnostusta osallistua tutkimukseeni, pyydän vastaamaan tähän viestiin viimeistään sunnuntaina 11.02.2024. Keskustelkaamme silloin enemmän. Lisätietoja saa kysyä koska vain!

Mukavaa sydäntalvea ja iso kiitos jokaiselle vastaajalle,

Emilia Salmi

[puhelinnumero]

[sähköposti]

Jyväskylän yliopisto, OKL

Liite 2. Haastattelun saatekirje. Huomaathan, etteivät saatekirjeessä esitetyt tiedot välttämättä vastaa lopullista tutkimusasetelmaa.

Kiitos, kun osallistutte kandidaatintutkielmani aineistonkeruuseen! Aiheenani on "Opettajien valmius integroida ulko-opetusta ympäristöopin tunteihin."

Valmiudella tarkoitetaan tässä kontekstissa Teidän kykyänne ja mahdollisuuksianne järjestää ulko-opetusta osana ympäristöopin tunteja. Ulko-opetus puolestaan kattaa kaiken ulkona tapahtuvan tavoitteellisen opetuksen (esimerkiksi opetustehtävät, luennot, aktiviteetit, opettavaiset pelit ja leikit). Ulkotiloiksi lasketaan kaikki ympäristöt koulun pihasta luonnonvaraisiin ympäristöihin.

Pyrin vastauksillanne saamaan selvyuden tutkimuskysymyksiini. Huomaattehan, että tutkimuskysymykseni voivat vaihtua tutkimuksen edetessä.

1. Millaisena opettajat kokevat heidän valmiutensa ulko-opetuksen ja ympäristöopin integrointiin?

2. Mitkä tekijät voivat vaikuttaa valmiuteen ja miten valmiutta tulisi opettajien mielestä kehittää?

3. Kuinka mielekkäänä ja tärkeänä opettajat kokevat ulko-opetuksen integroimisen ympäristöoppiin?

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja voit keskeyttää haastattelun milloin tahansa. Haastattelussa kerätään vain tutkimuksen kannalta tarpeellisia tietoja. Antamasi vastaukset tullaan käsittelemään ehdottoman luottamuksellisesti. Teitä ei voida tunnistaa vastausten perusteella. Tutkielmassa voi kuitenkin olla maininnat esimerkiksi opetettavasta luokka-asteestanne, tämänhet-

kisestä työpaikastanne ja uranne kokonaispituudesta. Tutkimusaineisto tuhoetaan viimeistään 31.05.2024.

Haastattelu nauhoitetaan mutta haastatteliija saattaa myös kirjata vastaukset käsin. Kysymykset on jaettu kahteen osioon. Ensimmäisessä osiossa Teitä pyydetään vastaamaan vain **kyllä, ei** tai **en osaa sanoa**. Jälkimmäinen vastaus kattaa myös esimerkiksi vaihtoehdot en tiedä tai en muista. Jos et halua vastata johonkin kysymykseen, voit sanoa **ohi**, jolloin haastatteliija siirtyy seuraavaan kysymykseen. Toisessa osiossa saatte vastata avoimesti mielenne mukaan. Voitte myös toisessa osiossa ohittaa kysymyksen sanomalla **ohi**. Haastatteliija saattaa palata kysymyksiin myöhemmin. Haastatteliija saattaa kysyä tarkentavia lisäkysymyksiä, kokonaan uusia kysymyksiä tai jättää osan kysymyksistä kysymättä. Lopuksi pyydän Teitä antamaan suullista palautetta haastattelutilanteesta. Palautteenantoa ei nauhoiteta tai raportoida julkisesti. Käytän palautettanne pelkästään itseni kehittämiseen tutkijana, opettajana ja ihmisenä. Tämän saatekirjeen tarkoitus on olla tukenanne haastattelussa erityisesti pitkien kysymysten kohdalla.

Kiitos ajastanne,

Emilia Salmi

[sähköposti], Jyväskylän yliopisto, OKL

Liite 3. Haastattelukysymykset. Huomaathan, etteivät haastattelukysymykset välttämättä vastaa lopullista tutkimusasetelmaa.

YLEISTIEDOT

- a) Nimi
- b) Uran kokonaispituus (vuosissa)
- c) Opetettavat luokka-asteet (jos opetatte useampaa kuin yhtä luokka-astetta, pyydän Teitä vastaamaan erikseen siihen, mitä luokka-astetta opetatte tällä hetkellä / eniten ja siihen, mitä kaikkia luokka-asteita olette opettaneet)

ALOITUSKYSYMYS:

Onko opetettavalla luokka-asteella mielestänne vaikutusta ulko-opetuksen ja ympäristöopin integroimiseen?

OSA 1 - VALMIUS JA TÄRKEYS

Vastaattehan **kyllä / ei / en osaa sanoa / ohi**. Haastattelija saattaa palata kysymyksiin uudelleen.

1.1. Oletteko hyödyntäneet ulko-opetusta uranne aikana juuri ympäristöopissa?

1.2. Oletteko hyödyntäneet ulko-opetusta uranne aikana muissa aineissa kuin ympäristöopissa. Pyydän nimeämään mahdollisen/-t aineet.

1.3. Onko Teitä ohjeistettu, neuvottu tai autettu opinnoissanne (ennen uranne) ulko-opetuksen hyödyntämiseen? Jos vastaatte kyllä, pyydän Teitä kertomaan miten.

1.4. Onko Teitä ohjeistettu, neuvottu tai autettu (uranne aikana) ulko-opetuksen hyödyntämiseen? Jos vastaatte kyllä, pyydän Teitä kertomaan miten.

- 1.5. Onko opettajille yleisesti tarjottu mielestänne riittävästi tietoa ulko-opetuksen hyödyntämisen suhteen? Jos vastaatte kyllä, pyydän kertomaan, miten tiedonanto on tapahtunut. Jos vastaatte ei, pyydän kertomaan, tulisiko tiedonantoa kehittää ja jos tulisi, niin millä tavalla.
- 1.6. Koetteko, että Teillä on hyvä valmius opettaa ympäristöoppia ulkona?
- 1.7. Koetteko, että ulko-opetus tuo positiivista lisää ympäristöopin oppimiseen?
- 1.8. Koetteko, että ulko-opetus soveltuu luontevasti ympäristöoppiin?
- 1.9. Koetteko, että koulun sijainti voi vaikuttaa ulko-opetuksen ja ympäristöopin integrointiin? Jos vastaatte kyllä, pyydän Teitä kertomaan miten.
- 1.10. Koetteko, että ulkona tapahtuva oppiminen on ylipäättänsä tärkeää oppilaan kannalta?
- 1.11. Liikutteko vapaa-ajallanne luonnossa? Jos liikutte, pyydän kertomaan millä tavalla.

OSA 2 VALMIUS JA MIELEKKYYS

Pyydän Teitä vastaamaan mahdollisimman avoimesti ja rehellisesti. Teitä ei voida tunnistaa vastausten perusteella. Teillä on myös täysi oikeus pidättäytyä vastaamasta vastaamalla **ohi**. Halutessanne voitte täydentää vastauksianne milloin tahansa. Haastattelija saattaa palata kysymyksiin myöhemmin.

- 2.1. Mitkä tekijät voivat mielestänne rajoittaa ulko-opetuksen hyödyntämistä ympäristöopin tunneilla?
- 2.2. Kuvailkaa omaa valmiuttanne järjestää ympäristöopin tunneilla ulko-opetusta.
- 2.3. Miten voisitte itse kehittää nykyistä valmiuttanne. Jos ette koe kehitystä merkitykselliseksi, pyydän perustelemaan vastauksenne.
- 2.4. Miten opettajien valmiutta voisi yleisellä tasolla kehittää? Jos ette koe kehitystä merkitykselliseksi, pyydän perustelemaan vastauksenne.
- 2.5. Koetteko, että vapaa-aikanne harrastukset ovat vaikuttaneet ulko-opetuksen järjestämiseen ja järjestämisen valmiuteen?

- 2.6. Kuinka tärkeänä näette ulko-opetuksen hyödyntämisen ympäristöopin tunneilla?
- 2.7. Kuinka mielekkäänä pidätte ulko-opetuksen hyödyntämistä ympäristöopissa?
- 2.8. Kuinka tärkeänä näette ulko-opetuksen hyödyntämisen muiden aineiden kuin ympäristöopin tunneilla?
- 2.9. Kuinka mielekkäänä pidätte ulko-opetuksen hyödyntämistä muissa aineissa kuin ympäristöopissa?
- 2.10. Mistä mahdolliset erot kysymysten 2.7. ja 2.9. vastauksissanne voivat mielestänne johtua?
- 2.11. Mitkä tekijät mielestänne vaikuttavat yleisesti ulko-opetuksen hyödyntämiseen?