

# **Ihan pihalla**

Opettajien käsityksiä

ulko-opetuksesta ja ulkona oppimisesta

Jenni Hämäläinen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2018

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Hämäläinen, Jenni. 2018. Ihan pihalla - Opettajien käsityksistä ulko-opetuksesta ja ulkona oppimisesta. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus. 91 sivua.**

Ulkona tapahtuva oppiminen ja opetus laajentavat koulujen oppimisympäristöjä. Autenttisissa ympäristöissä tapahtuva toiminnallinen ja kokemuksellinen oppiminen tukee oppilaiden monipuolista oppimista sekä mahdollistaa vaihtelevat opetus- ja oppimismenetelmät. Tutkimuksen teoriaosuudessa tarkastellaan laajenevia oppimisympäristöjä sekä ulko-opetusta ja ulkona oppimista.

Tutkimustehtävänä on tutkia ja kuvata, minkälaisia erilaisia käsityksiä luokanopettajilla on ulkona oppimisesta ja ulko-opetuksesta. Tutkimusaineisto kerättiin kyselylomakkeella Suomen ympäristöopiston koordinoiman Ulko-luokka-hankkeen alkukartoituksen yhteydessä hankkeeseen osallistuneilta opettajilta. Kyselyyn vastasi 57 opettajaa.

Fenomenografisen analyysin jälkeen tutkimustuloksiksi muotoutui neljä erilaista pääkategoriaa eli käsitystä ulko-opetuksesta ja ulkona oppimisesta. Ensimmäisessä pääkategoriassa ulko-opetus ymmärretään luokkahuoneen, useimmiten koulurakennuksen ulkopuolella, lähiympäristössä tapahtuvana opetuksena. Toisessa pääkategoriassa ulko-opetus ja ulkona oppiminen kuvataan toiminnallisena ja kokonaisvaltaisena oppimisena elämysten ja kokemusten kautta. Kolmannessa pääkategoriassa kuvataan ulko-opetuksen sisällöiksi kaikki opetussuunnitelman sisällöt. Neljännessä ja viimeisessä pääkategoriassa kuvataan ulko-opetuksen merkitystä hyvinvoinnille niin puhtaan ilman kuin fyysisen ja psyykkisen hyvinvoinnin kautta. Tutkittavilla opettajilla oli monipuolisista kuvauksista huolimatta varsin yhtenäinen käsitys ulkona oppimisesta ja ulko-opetuksesta.

Avainsanat: ulko-opetus, ulkona oppiminen, oppimisympäristö, toiminnallinen oppiminen, fenomenografia, käsitykset.

# SISÄLTÖ

## TIIVISTELMÄ

<b>JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>1 LUOKKAHUONEESTA ULOS - KOULUJEN LAAJENEVAT OPPIMISYMPÄRISTÖT</b> .....	<b>8</b>
1.1 Oppimisympäristö ja opetusympäristö sekä niiden vaikutukset oppimiseen.....	8
1.2 Oppilaan ja opettajan rooli laajentuviassa oppimisympäristöissä .....	14
<b>2 ULKONA OPPIMINEN JA ULKO-OPETUS</b> .....	<b>18</b>
2.1 Ulkona oppiminen ja ulko-opetus käsitteinä.....	18
2.2 Toiminnallinen, kokemuksellinen ja elämyksellinen oppiminen ulko- opetuksessa.....	20
2.2.1 Paikkalähtöinen oppiminen.....	22
2.2.2 Ympäristökasvatus ja kestävän kehityksen kasvatus luonto- ja ympäristösuhteiden rakentajina .....	27
2.2.3 Elämys- ja seikkailupedagogiikka.....	32
2.3 Ulkona oppimisen historia Euroopassa ja Pohjolassa .....	34
2.4 Suomalainen ulko-opetus ja ulkona oppiminen .....	40
2.5 Ulko-opetuksen ja ulkona oppimisen vaikutuksia oppimiseen ja hyvinvointiin .....	42
<b>3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ</b> .....	<b>47</b>
<b>4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>48</b>
4.1 Opettajien käsitysten fenomenografinen tutkimus.....	48
4.2 Tutkimukseen osallistujat .....	51
4.3 Aineiston keruu.....	54

4.4 Tutkimusaineiston fenomenografinen analyysi.....	55
4.5 Eettiset ratkaisut ja tutkimuksen luotettavuus.....	59
<b>5 MITÄ ULKO-OPETUS JA ULKONA OPPIMINEN ON OPETTAJIEN KÄSITYSTEN MUKAAN? .....</b>	<b>63</b>
5.1 Kuvauskategoriat.....	69
5.1.1 Ulkona oppimista .....	69
5.1.2 Tekemällä ja kokemalla oppimista yhdessä ja erikseen .....	71
5.1.3 Ulkona opetellaan opetussuunnitelman sisältöjä .....	72
5.1.4 Ulkona opettaminen ja oppiminen tekee hyvää .....	73
5.2 Kuvauskategoriajärjestelmä ja tulosavaruus opettajien käsityksistä ulko-opetuksesta ja ulkona oppimisesta.....	74
<b>6 POHDINTA .....</b>	<b>79</b>
<b>LÄHTEET .....</b>	<b>86</b>

# JOHDANTO

Koulun katsotaan instituutiona olevan tärkeä osa nykyaikaista hyvinvointiyhteiskuntaa. Koulut kasvattavat uusia sukupolvia välittämällä oppilaille tietoa ja kulttuuria sekä kasvatusprosessin kautta tarjoavat perustan yhteiskunnan hyvinvoinnille ja henkiselle pääomalle. Nykyaikaisen koulutusjärjestelmän avulla oppilaat kasvavat oppiviksi, kehittyviksi yksilöiksi sekä vastuullisiksi ja tuottaviksi yhteiskunnan jäseniksi.

Kautta aikojen lapset ovat viettäneet aikaa pihalla ja luonnossa. Ajan vietto ulkona on ollut normaali osa lapsen arkea, eikä ulkona tapahtuvaa toimintaa ole tarvinnut sen enempää korostaa. Yhteiskunnallisen muutoksen myötä lapset ja nuoret viettävät kuitenkin yhä enemmän aikaa sisällä. Tällä vuosituhanella valtamedioissa sekä opetuskentällä on herätty keskustelemaan niin luontoyhteyden menettämisestä (Takala 2014, 144) kuin myös siitä, miten kiihtyvällä vauhdilla kehittyvän maailman kansalaisia tulisi opettaa.

Yhteiskunnalliset ja globaalit muutokset vaikuttavat väistämättä myös koulun toimintakenttään. Muuttuva yhteiskunta edellyttää yhä laajempia taidollisia ja taidollisia valmiuksia asukkailtaan, joten yhteiskunnan odotukset kohdistuvat tätä kautta myös kouluihin (Kuuskorpi 2012, 16). Muutosten myötä kehittyvä opetuskulttuuri vaikuttaa myös pedagogiikkaan, minkä vuoksi perusopetuksen parissa on syytä kiinnittää huomiota uudenlaisten oppimisympäristöjen kehittämiseen (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 29-30). Luokan ja koulurakennuksen ulkopuoliset oppimisympäristöt ovatkin osa koulujen yhä laajenevia oppimisympäristöjä.

Usein kuullaan ajateltavan, että tämän ajan lapsia yhdistää kaksi asiaa: lyhytjänteisyys ja liikkumattomuus. Istuvan elämäntavan katsotaan passivoivan, mutta toisaalta tietokone- ja konsolipelien nopeassa tahdissa tarjoamat virikkeet totuttavat lapset jatkuvaan aktivointiin. Lapsen, joka on tottunut viettämään aikansa sisällä tietokoneen äärellä, voi olla vaikeata sopeutua aktiivisuutta ja itseohjautuvuutta edellyttävään kouluun. Paikalla oleminen voi tuntua hankalalta sekä opetus tylsältä ja kaavamaiselta. Vallen ym. (2009) mukaan kouluun

on aivan erilaista tulla, jos oppilas ei koe oppimista tylsäksi tai väkinäiseksi. Motivaatio onkin merkittävä osa oppimista ja sen on osoitettu olevan yhteydessä koulumenestykseen. Motivaatio tehdä ja harjoitella kasvaa, kun opittavaa asiaa käsitellään monipuolisesti erilaisissa oppimisympäristöissä. (Valle, Cabanach, Rodriques, Nuñez, Gonzalez-Pienda, Solano, Rosàrio 2009, 1.) Voidaankin sanoa, että hyvän oppimismotivaation omaavat oppilaat oppivat kuin huomaamatta.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan luokanopettajien käsityksiä ulko-opetuksesta ja ulkona oppimisesta. Ulkona oppimisen asema on ollut peruskouluissamme varsin heikko, vaikka autenttisen, kontekstisidonnaisen ja ilmiöpohjaisen oppimisen on katsottu tukevan merkittävästi oppilaiden monipuolista ja laaja-alaista oppimista. Nykyisten opetussuunnitelmien perusteiden myötä on ollut havaittavissa, että osa opettajista on ryhtynyt laajentamaan opetusympäristöjään koulurakennuksen ulkopuolelle. Saman on huomannut ruotsalainen ulkona oppimisen tutkija Anders Szczepanski (2013, 3), jonka mukaan viime vuosina on opettajien keskuudessa herännyt tasaisesti kasvava kiinnostus ulko-opetusta ja ulkona oppimista kohtaan. Näistä ilmiöistä on ryhdytty puhumaan yhä enemmän sosiaalisissa medioissa sekä koulujen opettajien huoneissa. Ulko-opetus ja ulkona oppiminen esitetään usein uusina suuntauksina, mutta tarkemmin ilmiöön tutustuttaessa on ulkona oppimisen juuret löydettävissä jo satojen vuosien takaa.

Vaikka ulko-opetus ja ulkona oppiminen yleistyvätkin kouluissamme pikkuhiljaa, vielä ei ole yksimielisyyttä siitä mitä ulko-opetuksella ja ulkona oppimisella tarkoitetaan. Niihin liitetään monenlaisia opetus ja kasvatusteorioita, mutta ongelmana on, että näistä kasvatus- ja opetusteorioista sekä ulkona oppimiselle ja ulko-opetukselle tyypillisistä piirteitä käytetään hyvin vaihtelevia termejä ja ne menevät usein opetushenkilöstölläkin sekaisin. Tämän tutkimuksen teoriapohjassa tutustutaan tähän ulkona oppimiseen ja ulko-opetukseen liittyvään laajaan ja kirjavaan käsitteenttään. Eri kasvatus- ja opetusteorioita tarkastellaan näiden käsitteiden kautta ja samalla kuvaten niiden

yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia. Tällä tavalla pyritään selkiyttämään ulko-opetuksen ja ulkona oppimisen käsitteiden määrittelyä.

Käsitteelliset sekaannukset ovat johtaneet myös joukkoon toisiinsa liittyviä koulutusohjelmia. Tällä tutkimuksella saadaan tietoa siitä mitä luokanopettajat jo tietävät ulko-opetuksesta ja ulkona oppimisesta ja kuinka he määrittelevät nämä käsitteet. Tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää täydennyskoulutuksia suunnitellessa sekä ulko-opetuksen ja ulkona oppimisen käsitteitä määrittäessä.

# 1 LUOKKAHUONEESTA ULOS - KOULUJEN LAAJENEVAT OPPIMISYMPÄRISTÖT

Tässä tutkimuksessa käsitellään ulko-opetusta ja ulkona oppimista sekä niiden tarjoamia mahdollisuuksia sekä vaikutuksia. Mikä on ympäristön rooli ja merkitys oppimisessa? Ensimmäisessä pääluvussa avataan laajenevia oppimisympäristöjä yleensä, mutta eritoten luokkahuoneen ulkopuolisina oppimisympäristöinä. Oppimisympäristön määritelmä on hyvin monitahoinen. Voimme pohdita onko kyse opetus- opiskelu- vai oppimisympäristöstä? Ulko-opetuksessa ja ulkona oppimisessa on ennen kaikkea kyse opettamisesta muussa ympäristössä kuin luokkahuoneessa. Ulko-opetusta ja ulkona oppimista voidaan pitää ainoina opetusmenetelminä, joiden jo pelkissä käsitteissä mainitaan opetusympäristöä kuvaava paikan käsite: *ulko- ja ulkona*.

## 1.1 Oppimisympäristö ja opetusympäristö sekä niiden vaikutukset oppimiseen

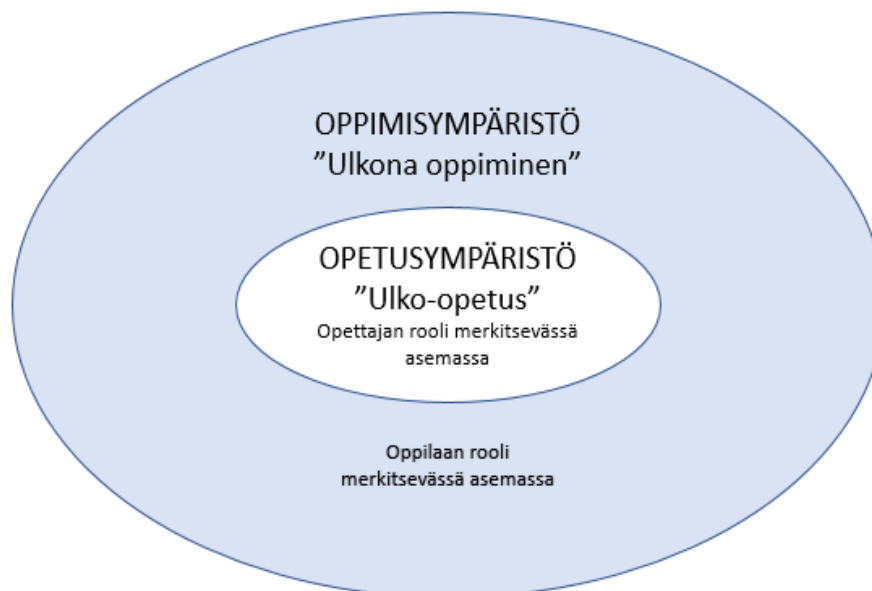
Ulko-opetusta ja ulkona oppimista käsiteltäessä tulee kiinnittää erityistä huomiota opetuksen fyysiseen paikkaan. Lindroosin mukaan aiemmin oppimisympäristöt käsitettiin ahtaimmillaan vain koulurakennuksena ja luokkahuoneena, muulta maailmalta eristettynä tiloina, joihin ympäröivä maailma ei vaikuttanut. Nykyään oppimisympäristöt ymmärretään laajempina, ja niitä tarkastellaan monista eri näkökulmista. (Lindroos 2008, 7.) Oppimisympäristöt on kirjattu perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2014) ja ne voidaan Lindroosin (2008) mukaan nähdä opetuksen suunnittelun malleina ja ajattelutapoina. Niihin löydetään uudenlaisia tapoja opettaa ja oppia. Opetuksessa ollaan siirtymässä perinteisestä opettajajohtoisesta luokkaopetuksesta kohti yhteisöllistä oppimista monipuolisissa, autenttisissa oppimisympäristöissä. (Lindroos 2008, 7.)

Englanninkielinen käsite *learning environment* suomennetaan oppimisympäristöksi. (Manninen, Burman, Koivunen, Kuittinen, Luukannel, Passi, &



Särkkä 2007, 11.) Toisin sanoen ympäristöksi, jossa opitaan riippumatta siitä, tullaanko opetetuksi vai ei. Ulkona oppimista käsitellessä oppimisympäristönä voidaan pitää ulkotilaa, jossa opitaan. Oppimisympäristön alakäsitteenä voidaan pitää opetusympäristöä, *instructional environments*, jota käytetään formaalissa kouluympäristössä oppimisympäristöstä puhuttaessa. Opetusympäristö käsitettä käytettäessä korostetaan opettajan roolia ja sitä, kuinka opettaja järjestelmällisesti hyödyntää oppimisympäristön tarjoamia mahdollisuuksia. Opetusympäristössä opettajalla on oleellisempi rooli kuin itse ympäristöllä. (Manninen ym. 2007, 11.)

Ulko-opetuksen näkökulmasta katsottaessa ympäristöllä on merkityksellinen rooli opetuksessa. Opettaessaan ulkona opettaja voi opetustaan suunnitellaan pohtia, kuinka suuren roolin antaa ympäristölle ja kuinka suuren itselleen. Tämä saattaa vaihdella päivästä tai tunnista toiseen. Alla graafinen kuvio, jolla havainnollistan kuvaamiani käsitteitä sekä niiden suhteita tutkittaviin ilmiöihin eli ulkona oppimiseen sekä ulko-opetukseen.



Kuvio 1. Oppimisympäristö ja ulkona oppiminen.

Uljensin (1997) opetus-, opiskelu- ja oppimisympäristöjaottelumallissa erotellaan opetus (opettajan toiminta), opiskelu (oppilaan toiminta) ja oppiminen (tulokset, kognitiiviset muutokset). Käsite ”opiskelu ympäristö” painottaa oppilaan tavoitteellista ja tietoista toimintaa, jonka avulla hän pyrkii oppimaan hankkimalla uutta tietoa, prosessoimaan sitä ja näin muistamaan ja soveltamaan. (Manninen ym. 2007, 11.) Opetusympäristössä edellä mainittuun tapaan korostuu opettajan toiminta ja oppimisympäristössä oppilaan oppiminen.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 29), määrittelevät oppimisympäristön muun muassa seuraavanlaisesti:

Oppimisympäristöillä tarkoitetaan tiloja ja paikkoja sekä yhteisöjä ja toimintakäytäntöjä, joissa opiskelu ja oppiminen tapahtuvat... Oppimisympäristöjen tulee tukea yksilön ja yhteisön kasvua, oppimista ja vuorovaikutusta. Kaikki yhteisön jäsenet vaikuttavat toiminnallaan oppimisympäristöihin. Hyvin toimivat oppimisympäristöt edistävät vuorovaikutusta, osallistumista ja yhteisöllistä tiedon rakentamista... Oppimisympäristöt ovat siis muutakin kuin tiloja ja rakennuksia sekä oppijat nähdään oppimisympäristössä aktiivisina toimijoina, joille ”oppimisympäristöjen tulee tarjota mahdollisuuksia luoviin ratkaisuihin sekä asioiden tarkasteluun ja tutkimiseen eri näkökulmista... Koulun sisä- ja ulkotilojen lisäksi eri oppiaineiden opetuksessa hyödynnetään luontoa ja rakennettua ympäristöä.

Samaan tapaan toteaa Kuuskorpi (2012, 20) väitöskirjassaan, ettei opetusta tule rajata yhteen tiettyyn tilaan, vaan laajemmassa tarkastelussa oppimisympäristöksi voidaan käsittää ympäröivä yhteiskunta sekä koko maailma. Kuuskorpi puhuu suppeammin oppimisympäristöstä määrittelemällä sen ympärillä olevaksi tilaksi ja kontekstiksi, jossa oppija eri välinein etsii tietoa ja käyttää luovuuttaan. Kuuskorpi kokee myös, että oppimisympäristö koostuu paikan lisäksi yhteisöstä sekä näiden muodostamasta toimintaympäristöstä. (Kuuskorpi 2012, 61.)

Fyysisiä oppimisympäristöjä käsitellessä voidaan Piispasen (2008) ja Mannisen ym. (2007) mukaan niillä tarkoitetaan niin ihmisiä, rakennettuja ympäristöjä ja luontoa sekä näihin elementteihin sisältyviä rakennuksia ja tiloja, opetusvälineitä ja lähiympäristöjä. Opetusta annetaan heidän mukaansa opetuksen kannalta sopivissa tiloissa. (Piispasen 2008, 112; Manninen ym. 2007, 63-64.) Samaa ajatusta tukevat Kronqvist ja Kumpulainen (2011), jotka määrittelevät oppimisympäristön Kuuskorven (2012) tapaan paikaksi tai tilaksi, mutta myös yhtei-

söksi, verkostoksi tai toiminnaksi joka tukee oppimista. Yleensä heidän mukaansa oppimisympäristöllä tarkoitetaan erilaisia fyysisiä, teknisiä, sosiaalisia, kulttuurisia, kognitiivisia ja affektiivisiä ympäristöjä, joissa opitaan ja tehdään yhteistyötä koulun ulkopuolisten tahojen kanssa. (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 45.) Toimivat ja tarkoituksenmukaiset oppimisympäristöt tukevat opetussuunnitelman mukaista sosiaalista kanssakäymistä, osallistumista sekä yhteisöllistä toimimista ja tiedon rakentamista.

Ulkona oppimista käsiteltäessä yksi monipuolinen oppimisympäristö on luonto, joka Kettusen ja Laineen (2017) mukaan muodostaa pedagogisesti moniulotteisen ja joustavan oppimisympäristön. Luonto oppimisympäristönä mahdollistaa tutkimisen ja asioiden tarkastelun eri näkökulmista aidoissa ympäristöissä. (Kettunen & Laine 2017, 10.) Tähän yhteyteen on hyvä poimia Piispasen (2008) ajatus siitä, että opiskeltava asia olisi hyvä liittää osaksi lapsen omaa elämää ja elinympäristöä, jotta hän pystyy hyödyntämään oppimaansa jokapäiväisessä elämässään (Piispanen 2008, 146).

2000-luvulla on kiinnostuttu etsimään uusia tapoja kasvattaa ja opettaa lapsia entistä monimutkaisempaa nykymaailmaa ja tulevaisuutta varten. Riitta Smeds, Leena Krokfors, Heli Ruokamo ja Aija Staffans (2010) kuvaavat tutkimuksessaan, kuinka oppilaat oppivat yhä enemmän koulun ulkopuolisissa ympäristöissä. Oppilaat hankkivat monipuolisia tietoja ja taitoja, joiden oppimiseen nykyinen kouluopetus ei aina pysty antamaan tarpeeksi tukea ja mahdollisuuksia. (Smeds ym. 2010, 52.)

Useat nykyisistä oppimistutkijoista ovat painottaneet, että suurin osa siitä, mitä ihminen elämänsä aikana oppii, opitaan erilaisissa koulun ulkopuolisissa eli *informaaleissa* ja ei-tutkintomuotoisissa eli *non-formaaleissa* ympäristöissä ja yhteisöissä (Enkenberg, Liljeström & Vartiainen 2011). Kuuskorven (2012) mukaan opetus, oppiminen ja opiskelu eivät tapahdu enää pelkästään koulussa eli *formaaleissa* ympäristöissä, vaan yhä lisääntyvässä määrin myös koulun ulkopuolella. Opetuksen tavoitteena on kytkeä oppilaiden oppima tiiviisti ympäröivään maailmaan sekä hyödyntää koulun ulkopuolisia ympäristöjä tiedonhankinta- ja taitojen harjoittamispaikkoina. Ilman harjoittelua ja testausta opitut

tiedot ja taidot jäävät helposti irrallisiksi. (Kuuskorpi 2012, 20.) Pitäisikö siis pohtia, tulisiko koulun ottaa mallia informaaleista ja non-formaaleista ympäristöistä? Monipuolisesti erilaisissa ympäristöissä omaksutuilla tiedoilla ja taidoilla on yhä suurempi merkitys tulevaisuuden kannalta (Enkenberg ym. 2011).

Koulun on otettava huomioon myös koulun ulkopuolinen maailma ja pystyttävä toimimaan informaalin oppimisen ja formaalin oppimisen rajapinnassa huomioiden kummankin asettamat haasteet, mutta ennen kaikkea tunnistettava sen tarjoamat mahdollisuudet. (Smeds ym. 2010, 13-14.) Tietotekniikka, sosiaaliset mediat sekä sähköiset oppimisympäristöt ovat nykypäivää. Oppilaat ovat niiden parissa jatkuvasti, joten ne tulee huomioida tiiviinä osana heidän oppimisympäristöjään.

Enkenbergin ym. (2011) mukaan näyttää siltä, että ero koulussa ja koulun ulkopuolella tapahtuvan oppimisen välillä kasvaa yhä suuremmaksi. Vertailtaessa lasten ja nuorten käyttäytymistä koulussa ja vapaa-ajalla on havaittavissa heidän toiminnassaan valtaviakin eroja. Jos jatkamme toimintaamme samalla lailla kuin tähänkin saakka, on meidän varauduttava lasten ja nuorten tylsistymiseen ja turhautumiseen koulussa, sillä ympäröivä maailma on heistä paljon mielenkiintoisempi. (Enkenberg ym. 2011.) Tästä syystä, kouluissa onkin syytä kiinnittää huomiota oppilaidensa motivointiin niin opetusmenetelmien kuin oppimisympäristöjen avulla.

Yksi tapa vaikuttaa oppilaiden oppimismotivaatioon on tarjota monipuolisia oppimis- ja opiskeluympäristöjä esimerkiksi ulko-opetuksen keinoin. Lehtisen ym. (2016) mukaan motivaatio vaikuttaa vahvasti siihen, kuinka yksilö tarttuu toimeen, minkälaisia valintoja hän tekee, miten intensiivistä ja sitkeää hänen työskentelynsä on sekä siihen mitä hän ajattelee ja tuntee. Ihmisen motivaatio voimistuu, jos hän saa toiminnastaan sellaista palautetta, joka vahvistaa hänen kokemuksiaan omasta pätevyydestään. (Lehtinen, Lerkkanen & Vauras 2016, 143.)

Tässä tutkimuksessa ”fyysinen oppimisympäristö” käsitteellä tarkoitetaan paikkaa tai aluetta, jossa opetetaan ja opitaan. Oppimisympäristöön liittyvät oleellisesti myös käsitteet *sosiaalinen* ja *didaktinen oppimisympäristö*. Mannisen

ym. (2007, 27) mukaan sosiaalinen oppimisympäristö pitää sisällään henkisen ilmapiirin ja vuorovaikutuksen. Erilaiset fyysiset oppimisympäristöt vaikuttavat myös oppimisympäristön tunnelmaan ja sosiaaliseen kanssakäyntiin. Ulkona opiskellessa opiskeluilmapiiri on usein erilainen kuin sisällä ja vaikuttaa oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen. Ulko-opetuksessa käytetään usein perinteisestä opettajajohtoisesta ja luokkapainotteisesta opetuksesta poikkeavia opetus- ja oppimismenetelmiä.

Oppimisympäristöjä voidaan tarkastella myös eri oppimisteorioiden kautta. Mannisen ym. (2007, 43) mukaan behavioristisessa oppimiskäsityksessä oppimisympäristöstä saadut ärsykkeet saavat aikaan oppimista. Näin ollen tulisi kiinnittää erityistä huomiota oppimisympäristöjen monipuolisuuteen. Kronqvistin ja Kumpulaisen (2011, 20) mukaan behaviorismin perusajatus on ymmärrys siitä, että oppiminen tapahtuu ympäristössä tapahtuvien prosessien ja ilmiöiden kautta. Manninen ym. (2007, 43) selittävät kognitiivisen oppimiskäsityksen mukaan taas oppimisen tapahtuvan ympäristön ja oppilaan aktiivisessa vuorovaikutuksessa. Kronqvist ja Kumpulainen (2011, 21-22) taas kuvaavat kognitiivisen oppimiskäsityksen painottavan oppimisessa oppilaan ajattelu- ja tietorakenteiden merkitystä: oppilas prosessoi tietoa, painaa sitä muistiin, punnitsee sitä sekä soveltavaa opittuaan. Mannisen ym. mukaan behavioristisen pintaoppimisen sijaan kognitiivinen syväoppiminen on suotavampaa, mutta kumpikin suuntaus korostaa ympäristön ja oppijan välistä suhdetta (Manninen ym. 2007, 43-44). Ulkona oppimista käsiteltäessä tulee väistämättä pohtineeksi, minkälaista oppimista se tukee? Näitä oppimisteorioita tarkastellessa ulkona oppimisen monipuoliset oppimisympäristöt korostuvat väistämättä oppimista edistävinä ympäristöinä.

Kronqvistin ja Kumpulaisen (2011) näkemykset konstruktivistisesta oppimiskäsityksestä pohjautuvat ajatukseen, jonka mukaan oppilas on ajatteleva, motivoitunut, toimiva ja itselleen tavoitteita asettava. Hän ei ole vain ulkoisten ärsykkeiden tai opettajan ohjaama, vaan hän myös itse vaikuttaa käyttäytymiseensä. Oppimisen tarve lähtee oppijasta itsestään, hänen tietojen puutteista ja aukoista. Tämän takia oppimista tukevan ympäristön tulisi tarjota oppilaille

riittävästi haasteita ja virikkeitä, niin että oppiminen on mahdollista. Koska konstruktivistisen oppimisnäkemys ajattelun mukaan tieto luodaan kokemusten, vuorovaikutuksen sekä yhteistoiminnan kautta, tulee oppimisympäristön olla autenttinen ja realistinen. (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 22-23.) Samaa mieltä ovat myös Manninen ym. (2007), joiden mukaan opetus tulisi toteuttaa autenttisissa ympäristöissä ja tilanteissa. Konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä korostuu informaaliin ja non-formaaliin oppimisympäristöjen sekoittuminen ja niissä tapahtuva jatkuva kokemuksellinen oppiminen. (Manninen ym. 2007, 40-41.) Ulkona oppiminen sopii näin ollen hyvin konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen tarjoamalla oppilaille haasteita, virikkeitä sekä kokemuksia, joita he käsittelevät ja hyödyntävät vuorovaikutuksessa keskenään.

Opetuksen ei tulisi olla oppitunteihin jaettua eikä oppisisältöihin perustuvaa opettajajohtoista toimintaa. Oppimisympäristöajattelussa oppilas on aktiivinen ongelmiin ratkaisuja etsivä toimija. Hän joutuu etsimään, soveltamaan ja yhdistelemään erilaista tietoa. Opettajan rooli oppimisprosessissa on olla tukija ja ohjaaja, oppimisen mahdollistaja. (Manninen ym. 2007, 33.) Tämän kaltainen oppimiskäsitys heijastuu myös nyt perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista (2014), joissa mainitaan onnistumisen kokemusten ja elämysten erilaisissa oppimisympäristöissä ja -tilanteissa motivoivan oppilaita oman osaamisen kehittämiseen. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 30.)

## **1.2 Oppilaan ja opettajan rooli laajentuviissa oppimisympäristöissä**

Mannisen ym. (2007) mukaan oppimisympäristö voidaan nähdä myös didaktisena kokonaisuutena. Lähes mikä tahansa ympäristö, voi toimia oppimisympäristönä, jos siellä vietetylle ajalle on suunniteltu oppimistavoitteita tai siellä tapahtuu muuten oppimista. Oppimistilanteessa tarjotaan sellaisia oppimista käynnistäviä ärsykeitä ja virikkeitä, jotka tukevat mahdollisimman hyvin oppimista. Toiminnan pohjalla on opettajan asettamat tavoitteet ja hänen laatimat suunnitelmat. Opettaja pohtii minkälaiset oppimisympäristöt, lähestymistavat

ja materiaalit haastavat oppilaan oppimaan sekä tukevat oppilaan oppimista. (Manninen ym. 2007, 41, 108.) Se, onko kyse ulko-opetuksesta vai ulkona oppimisesta, riippuu opettajan suunnittelemasta toiminnasta ja roolista opetuksen aikana. Manninen ym. (2007, 108) mainitsevat oppimisympäristöajattelun kannalta oleellisimmaksi didaktisen ajattelun, jonka avulla opettaja luo ympäristöön ”oppimisen hengen”, jolla tuetaan oppilaan oppimista.

Opettajan rooli oppimisympäristön kehittäjänä on olennainen, kun oppimisympäristöjä tarkastellaan didaktisesta tai pedagogisesta näkökulmasta. Opettaja selvittää, millainen opetuksellinen lähestymistapa on missäkin opetus-tilanteessa tarkoituksenmukaisin sekä millaiset oppimateriaalit tukevat oppilaiden oppimista. Hän myös selvittää, miten oppilaat voivat käyttää aistejaan monipuolisesti eri oppimateriaalien ja -menetelmien avulla. Opettajan tärkein tehtävä on hahmottaa, miten opetus- ja oppimisympäristö voi haastaa ja tukea oppilaan oppimista. (Lehtinen ym. 2016, 82-84.) Kasvatuspsykologi John Deweyn (1951) mukaan ympäristö luo mahdollisuudet ja edellytykset tietynlaiselle toiminnalle ja tietynlainen toiminta vaatii tietynlaista ympäristöä (Dewey 1951, 33, 41-42). Opettajalla on suuri mahdollisuus vaikuttaa oppilaidensa oppimiseen, valitsemalla käyttöönsä monipuolisia ja oppimista tukevia oppimisympäristöjä, kuten esimerkiksi koulun lähiympäristöjä.

Opetus- ja oppimisympäristön ero syntyy tässä tutkimuksessa erityisesti pohtimalla opettajan, oppilaan ja ympäristön merkitystä suhteessa toisiinsa sekä oppimisprosessiin. Alati muuttuva maailma, edellyttää myös muuttuvaa pedagogiikkaa. Opetusympäristöjen laajentuessa, on opettajien mietittävä omaa rooliaan ja pedagogiikkaansa uudelleen sekä sitä, miten oppilaan oppiminen mahdollistetaan. Kuuskorven (2012) mielestä opettajan on ammattilaisena pystyttävä havaitsemaan ympäröivässä yhteiskunnassa tapahtuvat muutokset ja oltava aktiivinen kehittäjä. Tämä vaatii opettajalta laaja-alaisempaa osaamista kuin aikaisemmin. Opettaminen on Kuuskorven mukaan muuttunut yksilöllisiä tarpeita korostavaksi *yhteisoppijuudeksi*. Koulu ja sen toimintakulttuuri muuttuvat vain opettajan refleктоivan pedagogisen ajattelun kautta. (Kuuskorpi 2012, 76-79.)

Kuuskorven kanssa samoilla linjoilla ovat Laakkonen ja Juntunen (2009), joiden mukaan nykyään ymmärretään myös oppimisen sosiaalinen ulottuvuus. Oppiminen on parhaimmillaan yhteistä tiedon rakentelua ja vuorovaikutusta eli *kollaboratiivista oppimista*. Oppija rakentaa asiantuntijuuttaan ja ei enää ole passiivinen tiedon vastaanottajana, vaan aktiivinen toimija, joka erottelee, punnitsee, rakentaa, yhdistää ja luo tietoa ja uusia merkityksiä yhdessä muiden oppijoiden kanssa. Tämä oppimiskulttuurin muutos asettaa muutospaineita koulutukselle ja koulutusorganisaatioille. Tarvitaan uudenlaisia oppimisympäristöjä ja oppimismenetelmiä, jotka mahdollistavat oppimisen sosiaalisen puolen ja kunnioittavat oppilaan roolia aktiivisena toimijana ja yksilönä. (Laakkonen & Juntunen 2009, 70.) Ulko-opetuksen ja ulkona oppimisen kuvataan usein olevan yhteistoiminnallista oppimista, joka perustuu oppilaiden yhteisesti jaettuihin havaintoihin ja kokemuksiin.

Edellä mainittujen tapaan Koskinen (2017) ja Manninen ym. (2007) ajattelevat opettajan roolin oppimisprosessissa muuttuneen. Heidän mukaansa opettaja on mahdollistaja, tukija ja auttaja. Opettajan didaktinen ajattelu on suunnitteluun ja oppimistavoitteisiin perustuvan oppimisympäristön rakentamisen pohjana. Hänen ja koulun oppimiskäsitykset ja didaktiset näkökulmat ohjaavat suunnittelua ja tarjoavat monipuolisia lähestymistapoja opeteltavaan sisältöön ja opetuksen organisointiin sekä vaihtoehtoisin opiskeluprosesseihin. Oppimisympäristöt tulisi valita ja rakentaa näiden didaktisten käsitysten pohjalta sekä pohtien opetuksen muotoja, rakenteita ja prosesseja. Oppilaalle on annettava enemmän vaikuttamisen mahdollisuuksia eli vapautta ja vastuuta, jotta hän voi kokea vastuullisuutta. (Koskinen 2017, 13; Manninen ym. 2007, 108-109.)

Mannisen ym. (2007) mukaan opetuksen lähestymistapa voi olla joko oppiainekeskeinen tai ongelmakeskeinen. Oppiainekeskeisessä lähestymistavassa lähtökohtana on opetettava asia ja sen looginen rakenne. Sen sijaan ongelmakeskeisessä lähestymistavassa oppimisen lähtökohtana on opitun tiedon ymmärtäminen ja soveltaminen. (Manninen ym. 2007, 109.) Ulkona oppimisessa opiskeltavia ilmiöitä lähestytään usein niiden autenttisissa ympäristöissä on-



gelmanratkaisujen kautta pyrkimällä ymmärtämään opeteltavaa ilmiötä. Uutta tietoa rakennetaan yhteistoiminnassa muiden oppijoiden kanssa.

Koskisen (2017) mukaan oppilaan rooli on perinteisesti ollut passiivinen sekä oppilaalta on puuttunut kokemus siitä, että hänellä on mahdollisuus vaikuttaa omaan oppimiseensa. Oppilaan sisäisen motivaation herättäminen on tärkeää, jotta hän kokee oppimisen mielekkääksi. Sisäisen motivaation avulla toimiva oppilas ei tarvitse jatkuvasti valvontaa tai ohjaamista. Hän tarvitsee pikemminkin tukea ja apua, jotta hän voi rakentaa tietoaan yksin sekä toisten kanssa yhdessä toimimalla. (Koskinen 2017, 13.) Ulkona oppimisen on nähty tarjoavan sopivaa vaihtelua perinteiseen kouluopetukseen ja ruokkimalla näin oppilaan oppimismotivaatiota.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) oppimiskäsityksen mukaan oppiminen ulko-opetukseenkin sopivaa monimuotoista ja eri aisteja hyväksi käyttävää. Opetus on yhteydessä opittavaan asiaan, aikaan ja paikkaan. Opetussuunnitelman perusteiden oppimiskäsityksen mukaan oppilas on aktiivinen toimija, joka oppii kokonaisvaltaisesti ja kehollisesti. Oppilas rakentaa tietoa refleктоimalla sekä kielentämällä kokemuksiaan ja tunteuksiaan. Häntä opastetaan ottamaan huomioon oman toimintansa merkitys toisiin ihmisiin ja ympäristöön. Opetusta tulisi pyrkiä viemään säännöllisesti ja suunnitelmallisesti myös luokkahuoneen ulkopuolelle. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 17.) Näihin kohtiin ulko-opetus ja ulkona oppiminen soveltuvat oikein hyvin. Kokeneet ruotsalaiset luontokoulun opettajat Mats Wejdmark ja Robert Lättman-Masch ym. (2016) toteavat, ettei ole vain yhtä oikeaa tapaa opettaa ulkona. Jokainen opettaja on omanlaisensa kuten myös ohjattavat oppilasryhmät. (Wejdmark, Lättman-Masch, Regårdh, Väinölä & Outdoor Teaching 2016, 12.)

## 2 ULKONA OPPIMINEN JA ULKO-OPETUS

Tulivuori (2014) korostaa meitä ympäröivän maailman muuttuneen merkittävästi 2000-luvun alun jälkeen. Maailma on hänen mukaansa entistä globaalimpi ja maapallon kestävän kehityksen haasteet ovat kasvaneet. Näistä syistä johtuen yhteiskunnassa ja työelämässä tarvitaan erilaista osaamista kuin aikaisemmin. Tällaista osaamista on muun muassa kestävän kehityksen rakentamiseen tarvittava osaaminen. Yhteiskunnallisesta ja globaalista muutoksesta johtuen koulujen opetuksen sisältöä, pedagogiikkaa, toimintakulttuuria ja työskentelytapoja tulee tarkastella ja kehittää suhteessa tulevaisuuden toimintaympäristöihin sekä muuttuneisiin osaamisvaatimuksiin. (Tulivuori 2014.)

Kuuskorpi (2012) lähestyy toiminta- ja opetusympäristöjen kehittämistä toisesta näkökulmasta. Hänen mukaansa 2000 -luvulla koulussa vallitsevat pedagogiset käytänteet ja opettajajohtoiset opetusmenetelmät ovat johtaneet opetustilajärjestelyiden yksipuolistumiseen (Kuuskorpi 2012, 74). Muun muassa näistä syistä johtuen, onkin syytä miettiä vaihtoehtoisia oppimisympäristöjä, niin tilaratkaisujen, pedagogiikan kuin kasvatuksen ja opetuksen tavoitteiden osalta.

### 2.1 Ulkona oppiminen ja ulko-opetus käsitteinä

Ulko-opetuksen ja ulkona-oppimisen käsitteiden määrittely ei ole yksinkertaista. Käsitekenttä on kirjava ja käytettävät käsitteet menevät limittäin ja sekoittuvat helposti toisiinsa. Suomalaisessa tutkimuskentässä ei ulko-opetusta ja ulkona oppimista ole juuri tutkittu ja tästä syystä käsitteiden määrittely osoittautui varsin haastavaksi.

Ulkona oppimisesta käytetään useampaa termiä kansainvälisestikin. Englanninkielinen termi *Outdoor education* on aktiivista toimimista ja oppimista ulkona. Se pohjautuu ympäristökasvatukseen sekä kokemukselliseen oppimiseen.

(Parikka-Nihti 2011, 55; Nikodin ym. 2013, 32.) Outdoor education käsite suomennetaan tässä tutkimuksessa ulkona oppimiseksi. Ulko-opetuksiksi se muuttuu opettajan toiminnan kautta (Nikodin ym. 2013, 29), kuten laajentuvia oppimisympäristöjä käsittelevässä pääluvussa kuvattiin. Myös käsitettä *Outdoor learning* voidaan käyttää puhuttaessa ulkona oppimisesta, silloin korostuu erityisesti oppilaan toiminta sekä oppimisympäristön vaikutus. (Parikka-Nihti 2011, 5.)

Ruotsinkielinen käsite *utomhuspedagogik* voidaan suomentaa ulkopedagogiikaksi eli tässä tapauksessa ulkona tapahtuvaksi opetuksiksi eli ulko-opetuksiksi. Linköpingin yliopiston ulkona oppimisen tutkijoiden tohtori Anders Szczepanskin ja Lars Dahlgrenin (2011) mukaan ulkona oppiminen on kasvatustieteellinen suuntaus, joka perustuu pragmaattiseen eli käytännönläheiseen oppimiseen. Ulkona oppiminen on heidän tutkimuksen mukaan kirjoitettua opitun teorian ja käytännön kokemusten vuorovaikutusta. Käytännössä tämä tarkoittaa heidän mukaansa, että oppilaat harjoittelevat tulkitsemista ja pohtimista luonnonympäristöissä tai kulttuuriympäristöissä opettajan heitä ohjatesa. Dahlgrenin ja Szczepanskin (2011) mukaan ulkona oppimisen sisällöiksi voidaan ymmärtää kaikki koulussa opettavat sisällöt, jotka voidaan opettaa ulkona. Heidän näkemys on, että ympäristökysymykset, toisin kuin esimerkiksi Parikka-Nihtin ja Nikodin ym. mukaan, harvoin sisältyvät ulkona oppimisen käsitteeseen. (Szczepanski & Dahlgren 2011, 25-28.)

Iso-Britanniassa on pitkä ulkona oppimisen historia. Skotlantilainen professori Peter Higgings ja tohtori Chris Loynes (1997) määrittelevät ulkona oppimisessa tapahtuvan kasvun ja kehityksen kolmeen eri kategoriaan: A) ulkona tapahtuva toiminta, B) kestävän kehityksen kasvatusta sekä C) persoonallinen ja sosiaalinen kehitys. Ulkona oppiminen ei ole mitä tahansa toimintaan, vaan siihen liittyy oleellisesti tietoinen pedagoginen toiminta. (Higgins & Loynes 1997, 6-8.)

Ulkona oppimisen käsite sijoittuu opetuksen määrittelyyn käsitekarttaan monella eri tasolla. Se koetaan jo käsitteenä oppimisympäristöön kantaa ottavana, mutta myös kasvatuksen ja opetuksen osa-alueena, joka perustuu koke-

muksiin, elämyksiin ja toimintaan ulkona erilaisissa konteksteissa. Mari Parikka-Nihdin (2011) mukaan ulkona oppimisen tavoitteena on luontosuhteen luominen ja syventäminen, persoonallinen ja sosiaalinen kasvu sekä vastoin käymisten kohtaaminen, rohkaistuminen ja itsensä voittaminen. Ulkona toimiminen kehittää hänen mukaansa selviytymis- ja ongelmaratkaisutaitoja sekä vuorovaikutustaitoja ja johtajuutta. (Parikka-Nihti 2011, 55.) Näistä määritelmistä on tunnistettavissa niin ympäristökasvatus, elämys- ja seikkailupedagogiikka kuin myös paikkalähtöinen ja kestävä kehityksen kasvatus. Kaiken tämän lisäksi Kettusen ja Laineen (2017, 10) mukaan ulkona oppimiseen liittyy usein vahva oppilaiden itseohjautuvuus ja hyvä oppimismotivaatio.

## **2.2 Toiminnallinen, kokemuksellinen ja elämyksellinen oppiminen ulko-opetuksessa**

Ulko-opetuksessa käytetään usein toiminnallisia, kokemuksellisia ja elämyksellisiä oppimismenetelmiä. Yhdysvaltalaisista filosofioista ja psykologia John Deweytä (1958-1952) pidetään toiminnallisen ja kokemuksellisen oppimisen oppi-isänä. Hän kritisoi *kokonaisvaltaisen oppimisen* teoriassaan sirpaleista ja pinnallista tietoa. Hänen mukaansa oppimista tapahtuu opittavan aiheen monipuolisella tutkimisella ja havainnoinnilla sekä tekemällä kokeita ja ratkaisemalla ongelmia. (Dewey 1997, 139 - 140, 154, 157.) John Dewey (1951) totesi toiminnan asettavan ympäristölle omat vaatimuksensa, sillä ympäristön tarjoamat mahdollisuudet mahdollistavat tietynlaisen toiminnan. Samaan tapaan tietynlainen toiminta edellyttää tietynlaista ympäristöä. (Dewey 1951, 33, 41-42.) Minkälaisista toimintaa ja ympäristöä perusopetuksemme tällä hetkellä tarvitsee?

Tämän hetken suomalaiseseen perusopetukseen toiminnalliset opetusmenetelmät kytkeytyvät voimassa olevassa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) kautta. Näissä perusteissa kuvataan, ettei oppiminen ole vain olemassa olevan ymmärtämistä, vaan luovaa ajattelua ja uuden tiedon rakentamista. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS) mukaan oppimisen ilo löytyy monipuolisia kokemuksellisia toimintatapoja käyttäen.

Näin toimittaessa oppija pääsee hyödyntämään kaikkia aistejaan ja kehollisuuttaan. Toiminnalliset työtavat, Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden sanoin, vahvistavat luovaa ajattelua ja oppimisen motivaatiota sekä lisäävät oppimiseen oivaltamista ja elämyksellisyyttä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 17.)

Higginsin ja Loynesin (1997) mukaan kokemuksellisen oppimisen kautta oppijat kantavat itse vastuuta oppimisestaan sekä kehittävät jatkuvasti omia arviointikykytaitojaan. Tämä vahvistaa heidän mukaansa itsetunnon kehitystä, mikä taas vaikuttaa positiivisesti oppilaiden elämänhallintataitoihin. (Higgins & Loynes 1997, 6-8.) Ulkona oppimiseen ja ulko-opetukseen kokemuksellinen, elämyksellinen ja toiminnallinen oppiminen kytkeytyy luonnostaan. Tätä mieltä ovat mm. Kettunen ja Laine (2017), joiden mukaan luontoympäristössä kokemukselliset, pelilliset ja aistilliset sekä tutkimukselliset ja taiteelliset työtavat ovat helppoja ja luonnollisia tapoja toimia. Heidän mukaansa kokemukselliselle oppimiselle ominaista ajattelemista harjoitellaan päättelemällä, ratkaisemalla ongelmaratkaisutehtäviä sekä käyttämällä mielikuvitusta, kekseliäisyyttä ja uteliaisuutta. (Kettunen & Laine 2017, 10.)

Edellä mainittujen Deweyn, Kettusen ja Laineen tapaan Parikka-Nihti (2011) kuvaa luonnossa tapahtuvan kokemuksellisen oppimisen mahdollistavan havaintojen tekemisen monipuolisesti tutkimalla, aistimalla ja kokemalla asioita henkilökohtaisesti. Tämän lisäksi Parikka-Nihti näkee kokemukselliseen oppimiseen kuuluvan oleellisesti omien tietämysten, arvioiden sekä havaintojen jakamisen. Tämänkaltainen toiminta tukee yhteisöllistä oppimista. (Parikka-Nihti 2011, 55.) Tuomaala ja Myyryläinen (2002) sanoivat vuosituhannen alussa, että havaintojen tekemistä, olennaisen näkemistä ja esiin nostamista voi harjoitella. Heidän mukaansa havainnointitaito on harjoiteltavissa oleva ja tärkeä taito alati muuttuvassa maailmassa. Havainnoinnin lisäksi omatoiminen tutkiminen, kokeminen ja oivaltaminen tukevat kokonaisvaltaista oppimista, joka jättää oppijaan pysyviä muistijälkiä. (Tuomaala & Myyryläinen 2002, 20, 22.)

Toiminnallisia, kokemuksellisia ja elämyksellisiä opetusmenetelmiä käytetään paljon ulkona opetettaessa. Seuraavaksi esittelen neljä pedagogiikkaa ja

kasvatukseen, jotka käyttävät paljon näitä menetelmiä toiminnassaan. Paikkalähtöinen oppiminen, ympäristökasvatus ja kestävä kehitys kasvatus sekä elämys- ja seikkailupedagogiikka käyttävät kaikki toiminnallisia, kokemuksellisia ja elämyksellisiä opetusmenetelmiä tukeakseen oppilaan kokonaisvaltaista oppimista.

### 2.2.1 Paikkalähtöinen oppiminen

Paikkalähtöisessä oppimisessä opetuksen perusta on paikka eli oppimisympäristö. Tässä tutkimuksessa koulun ulkopuolisilla oppimisympäristöillä tarkoitetaan paikkoja, jotka ovat ulkona: koulun piha, puisto, lähiympäristö sekä luonto, joissa tapahtuu opetusta ja oppimista. Amerikan Yhdysvalloissa ja Australiassa ulko-opetus ja ulkona oppiminen ymmärretään nyt 2010 -luvulla pitkälti *Place Based Education* (PBE) menetelmänä. (Wattchow & Brown 2011.) Vapaasti suomennettuna voidaan puhua *paikkalähtöisestä oppimisestä*. Suomessa käytetään myös käsitettä *paikkalähtöinen kasvatus*, jota voidaan pitää paikkalähtöisen oppimisen yläkäsitteenä. Kasvatus kun pitää sisällään myös opetuksen. Käsitteet paikkalähtöinen ja *paikkatietoinen kasvatus* esiintyvät tieteellisissä teksteissä 2000-luvun alusta saakka, vaikka paikan merkitystä sekä paikkaa itseään on pohdittu jo aikaisemminkin (Hyvärinen 2014, 17).

Anders Szczepanskin (2013) mukaan lasten ja nuorten ajattelun kehitystä ohjaavat yhä enemmän standardoidut opetussuunnitelmat sekä televisio- ja tietokonepelit. Nämä vähentävät lasten ja nuorten kohtaamisia elinympäristönsä kanssa. Tällä on suuri merkitys oppimiselle. Paikkalähtöinen oppiminen on hyvä keino lisätä ympäristötietoisuutta, sosiaalista oikeudenmukaisuutta, ihmisoikeuksien ja globalisaation tuntemusta. (Szczepanski 2013, 6.) Hyvärisen (2014, 17) mukaan paikkalähtöisen kasvatuksen ydinajatus on sitoa opetus oppilaiden lähiympäristöön.

Paikkalähtöisen oppimiskäsityksen mukaan paikkakokemuksella on merkitystä oppilaan voimaantumisen sekä kehitykselle tarjoten samalla merkittävän pedagogisen ja filosofisen perustan opetukselle. Oma elinympäristö, kuten koulun pihaa ja lähiluontoa, voidaan tarkastella kriittisesti osana oppilaan

oman identiteetin kasvua. Opetusta suunniteltaessa tuleekin muistaa, ettei paikka ei ole asia tai esine, vaan jatkuvasti muuttuva ilmiö. (Wattchow & Brown 2011.)

Szcepanski (2013) määrittelee käsitettä ”paikka” artikkelissaan *Platsens betydelse för lärande och undervisning – ett utomhuspedagogiskt perspektiv*. Hänen mukaansa kouluympäristössä paikka käsitettä voidaan käsitellä paikallisen historian, ekologisen, sosiaalisen ja fyysisen tilan kautta. Hän erottaa paikan ja alueen toisistaan määrittelemällä paikan rajatuksi ja tunnistetuksi, toisin kuin alueen. (Szczepanski 2013, 3.) Hyvärinen (2014) sen sijaan lähestyy paikan käsitettä opetuksessa maantieteen tilan ja paikan teorioiden kautta. Hänen mukaansa humanistinen maantiede nostaa esiin seuraavat käsitykset: *tila* on sosiaalisesti tuotettu ja *paikka* henkilökohtaisesti koettu. Sosiaalisen ulottuvuuden korostaminen saattaa johtaa kaksijakoiseen ajatteluun inhimillisestä ja luonnollisesta. Tämä saattaa aiheuttaa Hyvärisen mukaan ongelmia paikkalähtöisen kasvatuksen tavoittelemaan, ympäristön ja ihmisen vuorovaikutukseen perustuvaan, kestävän kehityksen kasvatukseen. (Hyvärinen 2014, 9.)

Hyvärinen kuvaa paikan käsitteen tulkinnan vaikeutta artikkelissaan *Paikan käsitykset paikkalähtöisen kasvatuksen tutkimuksessa* (2014) korostaen, että paikan ja tilan käsityksillä on merkitystä. Se miten ymmärrämme tilan ja paikan käsitteet vaikuttavat siihen, miten näemme paikan ja tilan merkityksen kasvatuksessa. Onko paikka vain objektiivinen sijainti, jonka lähtökohtana on yhteisö ja oma ympäristö? Tällöin Hyvärisen mukaan jää helposti huomaamatta globaalin maailman muutokset ja keskinäiset riippuvuussuhteet. Vai, onko se maantieteellisesti rakentuva sosiaalinen ja tilallinen rakennelma, joka muuttuu jatkuvasti? Onkin syytä hyväksyä, ettei paikkalähtöinen opetus voi omaksua vain yhtä käsitystä paikasta, vaan paikka määritellään ihmisen toimintojen kautta syntyväksi ja suoraan ihmisen toimintaan vaikuttavaksi. (Hyvärinen 2014, 24-25.) Takalan (2014) sanoja muotoillen: paikasta tulee paikka, eikä vain sijainti kartalla, kun kohteeseen kiteytyy merkityksiä, jotka muistetaan. Konkreettiset kokemukset ja toiminta luovat muistoja ja synnyttävät suhteen paik-

kaan. (Takala 2014, 155.) Tämä ajattelu kytkee paikkalähtöisen opetuksen toiminnallisen, kokemuksellisen ja elämyksellisen oppimisen alle.

Pohdittaessa mikä merkitys paikalla on opetuksessa, voidaan tarkastella sitä myös Mannisen ym. (2007) tapaan. Heidän mukaansa koulun ympärillä olevia lähiympäristöjä ja piha-alueita voidaan hyödyntää opetuksessa koulun fyysisten rakennuksen lisäksi. Silloin Mannisen ym. mukaan tulee pohtia, minkälaista oppimista näissä paikoissa tapahtuu luonnostaan. Koulun ulkopuolissa alueissa yhdistyvät usein luonto ja rakennettu ympäristö. Maalaiskouluisissa luonto ja metsä ovat usein lähempänä. Kaupunkialueilla puistot ja muut viheralueet. Koulun pihan lisäksi nämä tarjoavat hyviä mahdollisuuksia elämykselliseen ja kokemukselliseen oppimiseen. (Manninen ym. 2007, 40, 93.) Jokaisen koulun tulisikin tiedostaa oma ainutlaatuisuutensa myös paikan kautta sekä sitoa opetuksensa ja oppilaansa omaan elinympäristöön.

Szczepanski (2013) taas lähtee liikkeelle oppilaan kokemuksesta ja nostaa-kin oleelliseksi asiaksi paikkalähtöisessä oppimisessä oppilaan kokemuksen omasta fyysisestä ympäristöstä. Kokonaisvaltainen vuorovaikutus oman elinympäristön kanssa Szczepanskin mukaan on tärkeä perusta ymmärrykselle. Kokemuksellinen ja elämyksellinen oppiminen ulkona tukevat hänen mukaansa sisällä tapahtuvaa opetusta. (Szczepanski 2013, 7.) Toisaalta voidaan pohtia, onko ulko-opetus vain muuta opetusta täydentävää vai tasa-arvoinen opetuksellinen menetelmä luokassa tapahtuvan opetuksen kanssa?

Paikkalähtöinen oppiminen ei pohjautu tiettyyn teoriaan oppimisesta tai kasvatuksesta. Siinä on kuitenkin tunnistettavissa elementtejä muun muassa kokemus- ja ongelmalähtöisestä oppimisestä sekä konstruktivismista, ulkoilmakasvatuksesta ja ympäristökasvatuksesta. Paikkalähtöinen oppiminen ei liity vain tiettyjen oppiaineiden opetukseen, vaan on pikemminkin kasvatuksellinen lähestymistapa, jota voi toteuttaa missä oppiaineessa tahansa. (Hyvärinen 2014, 18.) Samanlaisia elementtejä on löydettävissä ulkona oppimisesta sekä ulko-opetuksesta. Paikkalähtöiseen oppimiseen ja myöhemmin käsiteltävään ympäristökasvatukseen sekä kestävä kehityksen kasvatukseen kuuluu oleellisena osana oppilaiden ja opettajien aktiivinen toimijuus eli osallisuus.



Paikkalähtöiseen oppimisen oppimiskäsitykseen kuuluu kriittinen ajattelu sekä luontokokemusten saaminen, jotka toimivat vuorovaikutteisen luontosuhteen rakentamisen pohjana. Paikkalähtöisessä oppimisessä oppilaan kriittinen ajattelu sekä aktiivinen toimiminen kehittyvät osallistumisen ja vaikuttamisen kautta. Oppijan paikkaidentiteetin vahvistuessa hänen kykynsä osallistua paikallisia asioita koskeviin keskusteluihin vahvistuu. Tämä puolestaan tukee aktiivisena kansalaisena olemista ratkottaessa niin kestävän kehityksen kuin muitakin haasteita lokaalisesti ja globaalisesti. (Wattchow & Brown 2011; Ernst & Monroe 2004, 520; Hyvärinen, 18-19.)

Aktiivisen toimijuuden kautta, voidaan paikka käsitellä myös sosiaalisena kontekstina. Silloin mukaan tulee aspekti, jonka mukaan ihminen voi toiminnallaan muuttaa paikkaa. Koulun tehtävänä voidaan nähdä yksittäisen oppilaan tiedollisten ja taidollisten valmiuksien kehittäminen, mutta ennen kaikkea tulevaisuuden ympäröivän yhteiskunnan asukkaiden kasvattaminen ja opettaminen. (Hyvärinen 2014, 25-26.) Sanna Koskinen (2010) yhdistää ympäristökansalaisuus -käsitteen alle ympäristö- ja kansalaiskasvatuksen. Hänen mukaansa koulu voi tukea lapsen ja nuoren kasvua osallisuuteen ja vaikuttavaksi kansalaiseksi tekemällä monipuolista yhteistyötä koulun ulkopuolisten tahojen kanssa sekä avaamalla ovensa ympäröivälle elämälle. Tämä kehittää Koskisen mukaan oppilaiden ympäristökansalaisuuteen tarvittavia valmiuksia - juuri niitä tietoja, taitoja ja halua toimia, joita perinteinen kouluopetus ei ole tarjonnut. (Koskinen 2010, 5.)

Washington State Universityn opettajakoulutuslaitoksen apulaisprofessori David A. Gruenewald (2003) on kirjoittanut *kriittisestä paikan pedagogiikasta*. Hänen näkemyksensä yhdistää kriittisen pedagogiikan ja perinteisen paikkalähtöisen pedagogiikan. Paikkalähtöistä opetusta tarvitaan, jos halutaan vaikuttaa eri ympäristöjen sosiaaliseen ja ekologiseen hyvinvointiin. Usein kuitenkin jo käytetyt paikkalähtöiset menetelmät keskittyvät ympäristöjen luonnon ympäristöihin ja ekologiseen ajatteluun. Silloin paikkalähtöisen oppimisen tapaan ympäristöjen yhteiskunnallinen ja rakennettu ympäristö voivat joutua opetuksessa taka-alalle. Tähän kohtaan tulee mukaan kriittisen pedagogiikan teoria ja tut-

kimusperinne, jotka auttavat perehtymään myös eri ilmiöiden yhteiskunnallisiin ulottuvuuksiin rakennetussa ympäristössä. Yhdistämällä kriittistä pedagogiikkaa paikkalähtöiseen oppimiseen syntyy Gruenewaldin mukaan pedagogiikka, jossa korostuu tasa-arvo, oikeudenmukaisuus ja ekologinen kestävyys. Kriittinen paikan pedagogiikka Gruenewaldin mukaan kannustaa tunnistamaan paikkojen ja paikallisten ympäristöjen mahdollisuudet opetuksen resursseina. (Gruenewald 2003, 3-12.)

Wattchow:n ja Brownin (2011) mukaan paikan, joka toimii oppimisympäristönä, tulisi olla innostava, turvallinen ja ennen kaikkea vuorovaikutusta tukeva. Heidän mukaansa vuorovaikutteisen luontosuhteen rakentaminen on haastavaa, koska luonto on abstrakti, monimutkainen ja universaali käsite, joka on aina sidoksissa vallalla olevaan aikaan ja kulttuuriin. Luonto ei saa myöskään saisi olla etusijalla paikallisia ihmisiä, heidän kokemuksiaan tai historiaansa tarkastellessa: nämä kun ovat myös osa paikkaa. Tämän havainnon tekeminen myös opettaa luonnon ja ihmisen keskinäisen suhteen ymmärtämistä. (Wattchow & Brown 2011.) Samaan tapaan Takala (2014) toteaa paikoissa tapahtuvan toiminnan tukevan paikkojen tutuksi tulemistä lapsille ja nuorille. Tämä tukee *paikkasuhteen* syntymistä. (Takala 2014, 144.) Janet Spring (2014) toteaa tutkimukseensa osallistuneiden kanadalaisten paikkalähtöistä oppimista käyttävien opettajien suosittelman paikkaperustaista opetussuunnitelmaa sekä keräämään kertomuksia paikallisesta menneisyydestä. Tämän kaltainen toiminta tukee koulun ja yhteisön suhteen vahvistumista sekä vahvistaa paikan merkitystä kasvatuksessa ja opetuksessa. (Spring 2014, 108.) Edellä kuvatut tutkimukset ja havainnot tukevat ulkona oppimisen ja ulko-opetuksen merkitystä osana suomalaista perusopetusta. Paikkalähtöinen oppiminen sopii uuden perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) sosiokonstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, joka pohjautuu itse tekemällä ja kokemalla oppimiseen autenttisissa ympäristöissä yhteistyössä paikallisten tahojen kanssa.

## 2.2.2 Ympäristökasvatus ja kestävän kehityksen kasvatus luonto- ja ympäristösuhteiden rakentajina

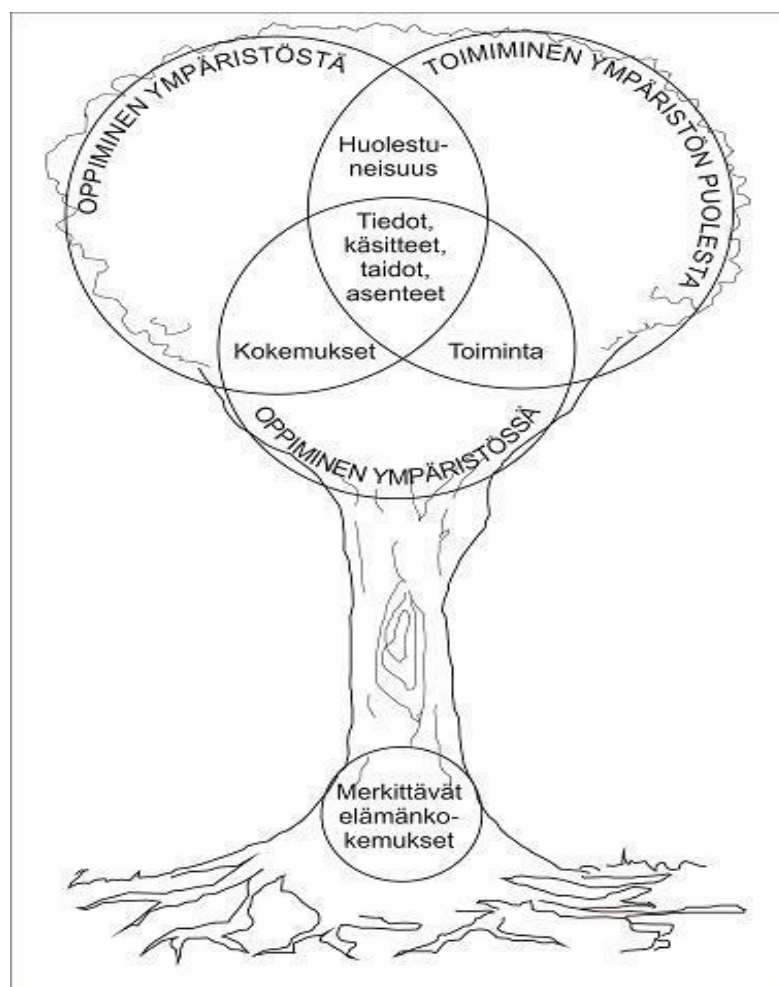
Englanninkielinen termi *Environmental Education (EE)* on vakiintunut kansainväliseen kielenkäyttöön ja suomennetaan ympäristökasvatukseksi. Tätä termiä voidaan käyttää ympäristö -teemojen pedagogisesta käsittelystä kouluissa. Ympäristökasvatus kouluissa käynnistää elinikäisen oppimisprosessin, jota voidaan pitää kokonaisvaltaisena ja toiminnallisena perehtymisenä elintärkeisiin ympäristöasioihin. (Käpylä 1991, 439–445; Eloranta 1998, 17.)

Cantellin (2011) mukaan ympäristökasvatus on toimintaa, jonka tavoitteena on vahvistaa luonto- ja ympäristösuhdetta sekä kannustaa elinikäiseen oppimiseen (Cantell 2011, 336). Nikodinin, Kokkosen ja Vibergin (2013) mukaan tämän oppimisprosessin tavoitteena on että, yksilön ja yhteisön arvot, tiedot ja taidot sekä toimintatavat ovat muuttuvat kestävän kehityksen mukaisiksi. (Nikodin ym 2013, 20.) Cantellin (2011) mukaan nykyään, muuttuneen maailman myötä, ympäristökasvatuksessakin kiinnitetään huomiota siihen, että ympäristö ymmärretään ja koetaan laajasti. Perinteisen luontokasvatuksen lisäksi ympäristökasvatuksessa painotetaan kestävän kehityksen kasvatuksen mukaisesti yhtä vahvasti myönteistä suhdetta kaupunkiluontoon ja rakennettuun ympäristöön sekä kulttuuriseen ja sosiaaliseen ympäristöön. Ympäristökasvatuksen päämäärät voidaan jakaa kolmeen toisiaan tukevaan kategoriaan: 1) Ympäristökasvatuksen myötä ihmiset saavat uutta tietoa omasta elinympäristöstään ja maapallosta. 2) Ympäristökasvatus tarjoaa kokemuksia ympäristöstä, jolloin positiiviset kokemukset vahvistavat kiintymystä ja halua suojella. 3) Ympäristökasvatuksen päämäärä on kannustaa ihmisiä toimimaan vastuullisesti ympäristön puolesta. Tämän lisäksi Cantell (2011) nostaa paikkalähtöisen kasvatuksen tapaan ympäristökasvatuksen perimmäiseksi tavoitteeksi ympäristöstä voimaantumisen. Tällä hän tarkoittaa kokemusta, joka ihmiselle tulee hänen tuntiessaan kuuluvansa elinympäristöönsä ja voivansa toimia sen hyväksi. (Cantell 2011, 336.)

Joy A. Palmerin (1998) kirja *Environmental Education in the 21st century: Theory, practise, progress and promise* on yksi ympäristökasvatuksen perusteoksis-

ta. Siinä Palmer esittelee kehittämänsä ympäristökasvatusmallin, niin kutsutun ”Palmerin puumalliin”. Se on vielä nykyäänkin yksi yleisimmin sovelletuista ympäristökasvatusmalleista. Palmer painottaa mallissaan, että ollakseen vaikuttavaa ympäristökasvatuksen pitäisi tapahtua samanaikaisesti ja yhtä vahvasti kolmella tasolla. Ympäristökasvatus on tietojen oppimista ympäristöstä, toimintaa ja oppimista ympäristössä sekä toimintaa ympäristön puolesta, jolloin se sisältää ympäristövastuullisen näkökulman.

Palmerin puumallissa perustan ympäristökasvatukselle luovat yksilön aiemmat elämäkokemukset sekä kehitys- ja oppimishistoria. Ympäristökasvatusta tulee Palmerin mukaan toteuttaa lähtötaso ja aiemmat kokemukset huomioon ottaen. (Cantell & Koskinen 2004, 67-69; Palmer 1998, 274-279.)



Kuvio 2: Palmerin puumalli 1998. (Kuvan lähde: Cantell 2004, 68. Alkuperäinen Palmer 1998, 272.)

Yksi ympäristökasvatuksen ja ulko-opetuksen tavoitteista on luontosuhteen rakentaminen, kuten Higgins (1997) mainitsee ulkona oppimista määritellensä. Hänen mukaansa luonnossa vietetty aika ja luonnon henkilökohtainen kokeminen kasvattavat lapsia luonnon kunnioittamiseen ja vastuun kantamiseen, mutta myös suvaitsevaisuuteen sekä kestäväen kehityksen toimintaan. (Higgins 1997, 8-9.) Ihmiskunnan asumisen keskittyessä yhä enenevässä määrin kaupunkiin, on havahduttu ihmisten luontosuhteen ohentumiseen. Teknologisoituneen elämän myötä on herännyt myös huoli tulevaisuuden sukupolvien luontosuhteen rakentumisesta. Tuomaala ja Myyryläinen (2001) nostavat esille 2000-luvun lasten ja nuorten luontosuhteen tilan kirjoittamalla, etteivät luontoon liittyvät muistot ole enää itsestäänselvyys tämän päivän lapsille ja nuorille. Heidän mukaansa vuosituhaten alussa neljä suomalaista viidestä asui kaupungissa tai taajamassa. Ihmisten asuessa kaupungeissa luonto jää helposti vieraaksi, koska siellä ei vietetä aikaa eikä saada omakohtaisia kokemuksia. (Tuomaala & Myyryläinen 2002, 7-8.)

Jotta elämä on jatkossakin mahdollista maapallolla, on ymmärrettävä ihmisen riippuvaisuus maapallon resursseista. Tulevaisuuden tutkijat professori Arto O. Salonen sekä Jyrki Konkka (2016) toteavat että, maapallon rajallisten resurssien vuoksi ihmisten on tehtävä globaalia yhteistyötä. Heidän mukaansa hyvä elämä kytkeytyy tiiviisti ekologisiin kysymyksiin ja päätöksiin. (Salonen & Konkka 2016, 141.) Hyvä luontosuhde kannustaa pitämään huolta elinympäristöstämme sekä tukemaan kestäväen kehityksen mukaista ajattelua.

Mitä sitten luontosuhde tarkoittaa? *Luontosuhde* on yksilön tai yhteisön ja luonnon välisen vuorovaikutuksen kokonaisuus (Nikodin ym 2013, 27). Ihmisellä on aina suhde ympäristöön, ihmistä ympäröivään maailmaan; maailmaan, jonka osana ihminen on (Takala 2014, 145). Salosen ja Konkan (2016) tavoin Cantell (2011) näkee myönteisen luontosuhteen olevan perusta vastuulliselle, kestäväälle elämäntavalle, johon kuuluu ympäristöstä ja toisista ihmisistä huolehtiminen. (Cantell 2011, 338.) *Ympäristösuhde* taasen ymmärretään tässä tutkimuksessa luontosuhteen yläkäsitteenä pitäen sisällään koko elinympäristön, ei vain luonnonympäristöä. Takalan (2014) mukaan ympäristösuhdetta ei voi

nähdä, sillä se on abstrakti käsite, mutta se tulee näkyviin ihmisen teoissa ja sanoissa. Ympäristösuhdetta voidaan pitää jatkuvasti muuttuvana prosessina, jolloin siihen voidaan oletettavasti vaikuttaa kasvatuksen ja opetuksen keinoin. (Takala 2014, 145.) Ulkona oppimisista ja sen ulottuvuuksia käsiteltäessä voidaan siis ajatella ympäristökasvatuksen tähtäävän juuri luontosuhteen rakentamiseen, kun taas paikkalähtöinen oppiminen sekä kestävän kehityksen kasvatusta tähtäävän myös ympäristösuhteen kehittymiseen.

Cantellin (2011) mukaan luontosuhteen kivijalka muurataan jo varhaislapsuudessa leikkien ja havaintoja tehden. Luontosuhteeseen sisältyy esimerkiksi se, kuinka merkitykselliseksi ihminen kokee luonnon, miten se ilmenee hänen elämässään ja millaisen arvon hän luonnolle määrittelee. Luontosuhde vaikuttaa erityisesti siihen, miten ihminen kohtelee luontoa ja millaisen luonnonympäristön käytön hän hyväksyy. Myönteinen ja kiinteä luontosuhde voi olla positiivinen voimavara. Se muuttuu myös helposti toiminnaksi eli haluksi vaikuttaa maailman tilaan. Tämänkaltaisen luontosuhteen rakentaminen on tunnistettu tärkeäksi osaksi koulujen ympäristökasvatuksen työtä. (Cantell 2011, 332.)

Ulkona oppimisen ja ulko-opetuksen kaltaisen toiminnan myötä oppilaat viettävät paljon aikaa ulkona lähi- ja luonnonympäristöissä. Tällä on suuri merkitys lapsille heidän luonto ja ympäristösuhteen kehittymisen kannalta. Kokemuksellisen ja toiminallisen oppimisen tavoin kuten havainnoimalla ja tutkimalla itse, lapsi alkaa ymmärtää ilmiöitä ja niiden välisiä suhteita. (Tuomaala & Myyryläinen 2002, 10; Cantell 2010, 332.) Parikka-Nihti (2011, 55) toteaa tähän vielä, että luonnossa liikkuaessa sekä arjen päätöksiä ja valintojaan miettien lapsi oppii ottamaan vastuuta nyt ja tulevaisuudessa.

Kronqvist ja Kumpulainen (2011) nostavat esiin luontosuhteen merkityksen lapsen identiteetin kasvulle samaan tapaan kuin aikaisemmin käsitelty paikkalähtöinen oppiminen: Identiteetti ei kiinnity vain lähiympäristöön vaan, se juurtuu tietoisuuteen omasta kulttuurista, yhteisön juurista ja historiasta. Heidän mukaansa lapsi kasvaa omat lähtökohdat tuntien kansalaiseksi, yhteisön jäseneksi. Yksilöllä on yksi persoona, mutta mahdollisesti useampi identiteetti eli suhde ympäröivään ympäristöön, tunne siitä kuka on ja haluaa olla.

Kronqvistin ja Kumpulaisen mukaan identiteetti on yhteydessä siihen, miten yksilö määrittelee itsensä sosiaalisissa suhteissa, suhteissa eri asioihin sekä kulttuuriin. (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 47-48.)

Ympäristökasvatuksessa toisin kuin *kestävän kehityksen kasvatuksessa* korostuu ekologiset ulottuvuudet. Kestävän kehityksen kasvatuksesta käytetään maailmalla termiä *Education of Sustainable Development (ESD)*. Kestävän kehityksen kasvatuksessa tuodaan selkeämmin esille kestävän kehityksen eri ulottuvuudet, joista usein käytetään jaottelua *ekologinen, taloudellinen, sosiaalinen ja kulttuurinen kestävyys*. (Nikodin ym. 2013, 20.)

Higginsin ja Loynesin (1997) mukaan ulkona tapahtuva kestävän kehityksen kasvatusta pitää sisällään ympäristö- ja luontokasvatusta. Ulkona tapahtuva kestävän kehityksen kasvatusta on heidän mukaansa omaan lähiympäristöön tutustumista, perinteiden ja kulttuurin tunnistamista ja vaalimista sekä luonnonperinnön kunnioittamista. (Higgins & Loynes 1997, 6-8.) Ympäristökasvatusta voidaan siis katsoa sisältyvän kestävän kehityksen kasvatuksen ekologiseen ulottuvuuteen.

Samaan tiiviiseen käsiteryhmään kuuluu myös aikaisemmin käsitelty paikkalähtöinen oppiminen, joka voidaan sijoittaa kestävän kehityksen kasvatuksen kulttuurisiin ja sosiaalisiin ulottuvuuksiin. Paikka lähtöinen oppiminen sijoittuu ulkona oppimiseen ja ulko-opetukseen paikan käsitteen kautta. Samalla tavalla kuin voidaan sitoa ympäristökasvatusta ulkona oppimiseen kestävän kehityksen kasvatusta kautta. (Nikodin ym, 20.) Huomioitavaa on, että paikkalähtöinen kasvatusta korostaa kestävän kehityksen kasvatusta tavoin kulttuuriperinnön ja historian merkitystä kasvatuksessa ja opetuksessa. Wattchow:n ja Brownin (2011) mukaan globalisaation ja kestävän kehityksen kasvatusta myötä ulko-opetuksen on täytynyt etsiä uusia tapoja toimia. Kestävän kehityksen kasvatuksessa ei lähestytä asioita enää vain ekologian näkökulmasta, vaan keskitytään myös kestävien ihmissuhteiden sekä kriittisen ajattelun kehittämiseen. (Wattchow & Brown 2011, 77-105.) Tällä tavoin voidaan nivota niin ympäristökasvatusta, kestävän kehityksen kasvatusta sekä paikkalähtöinen opetus tämän tutkimuksen sekä ulko-opetuksen ja ulkona oppimisen teoriaan.

### 2.2.3 Elämys- ja seikkailupedagogiikka

Keskusteltaessa ulkona oppimisesta ja ulko-opetuksesta, ei voida olla käsittelemättä elämykselliseen ja kokemukselliseen oppimiseen liittyvää elämys- ja seikkailupedagogiikkaa. Tätä menetelmää voidaan pitää kokemuksellisen ja toiminnallisen kasvatuksen sovelluksena (Karppinen & Latomaa 2015, 37) ulko-opetuksessa ja ulkona oppimisessa. Karppisen ja Latomaan (2015) mukaan saksalainen käsite *erlebnispädagogik* eli kokemuksellinen oppiminen käännetään Suomessa *elämyspedagogiikaksi*. Suomalainen elämys- ja seikkailupedagogiikka pohjautuu saksalaiseen elämyspedagogiikkaan ja rantautui Suomeen 1990-luvulla.

Koska tutkimukseni käsittelee koulussa tapahtuvaa ulkona oppimista ja ulko-opetusta, käytän käsitettä *elämys- ja seikkailupedagogiikka*. Pedagogiikkahan on opetusoppi, joka kertoo millä tavalla ja mihin periaatteisiin opetus nojaa. Luonnonvarakeskus määrittelee seikkailupedagogiikkaa laajemman *seikkailukasvatuksen* käsitteen, menetelmäksi jossa käytetään seikkailullisia keinoja sekä pyritään kokonaisvaltaiseen oppimiseen huomioimalla koko kehon toiminta, mieli ja tunteet. Luontoympäristössä tehty seikkailukasvatus on luonnossa tapahtuvaa aktiivista oppimista, mutta myös rauhallista olemista ja eläytymistä luonnon tarjotessa tärkeitä omakohtaisia kokemuksia. (Luonnonvarakeskus. Luonto hyvinvoinnin lähteenä. Suomalainen Green Care.) Aktiivinen toimiminen, kokonaisvaltainen oppiminen ja omakohtaiset kokemukset ovat myös ulkona oppimiselle ja ulko-opetukselle tyypillisiä piirteitä.

Liikuntatieteiden tohtori Maarit Marttilan (2016) mukaan elämys- ja seikkailupedagogiikka ovat hyvä tapa toteuttaa perusopetuksen opetussuunnitelman mukaista toiminnallista opetusta sekä kokonaisvaltaista oppimista. Elämys- ja seikkailupedagogiikka on Marttilan mukaan tehokas tapa tukea itsetunnon, itsetuntemuksen ja yhteistyötaitojen rakentumista. (Marttila 2016, 5.) Saman toteavat Manninen ym. (2007), jotka kuvaavat elämys- ja seikkailupedagogiikan tarkoitusta. Elämys- ja seikkailupedagogiikan tarkoituksena on tarjota oppilaalle uudenlaista haasteellista toimintaa ja elämyksiä virikkeellisessä ympäristössä sekä tukea oppilaan henkilökohtaista kehitystä sekä kasvua osaksi



ryhmää. (Manninen ym. 2007, 100.) Aikaisemmin määritellyssä paikkalähtöisessä oppimisessa oppiminen lähtee paikasta ja ympäristöstä nousevista ilmiöistä. Elämys- ja seikkailupedagogiikassa sen sijaan ympäristö asettaa toiminnalle uudenlaisia vaatimuksia (Manninen ym. 2007, 100).

Karppisen väitöskirjatutkimukseen osallistuneiden oppilaiden mukaan seikkailu- ja elämyspedagogiikasta oli hyötyä oman kehittymisen, sosiaalisen vuorovaikutuksen ja kouluviihtyvyyden kannalta, jotka omilta osiltaan tukevat koulumotivaatiota sekä estävät syrjäytymistä. (Karppinen 2005, 5.) Toisin kuin ulko-opetuksessa seikkailu- ja elämyspedagogiikassa keskitytään suurelta osin vain osallistujan kokonaisvaltaiseen henkilökohtaiseen kasvuun, ei niinkään minkään tiedon tai taidon oppimiseen.

Tutkimuksessa on esitelty monipuolisesti kokemuksellisia, toiminnallisia ja elämyksellisiä toimintatapoja ja pedagogiikkoja, jotka liittyvät ulkona oppimiseen ja ulko-opetukseen. Alla laatimani taulukko, jossa kokoan ulkona oppimiseen ja ulko-opetukseen liittyvien oppimis- ja kasvatustieteiden ydinpiirteitä sekä ulkona oppimiseen liittyviä ulottuvuuksia.

Taulukko 1. Ulkona oppiminen ja ulko-opetus suhteessa muihin oppimis- ja kasvatustieteisiin.

PEDAGOGIIKKA TAI KASVATUSNÄKEMYS	ULKONA OPPIMISEN JA ULKO-OPETUKSEN KANSSA YHTENEVÄISIÄ/TYYPILLISIÄ PIIRTEITÄ
Elämys- ja seikkailupedagogiikka	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Luonnossa tapahtuvaa elämyksellistä ja kokemuksellista toimintaa</li> <li>• Tavoitteena oppijan henkinen kasvu</li> </ul>
Kestävän kehityksen kasvatusta	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Toiminnassa huomioidaan kaikki kestävän kehityksen ulottuvuudet (ekologiset, taloudelliset, sosiaaliset ja kulttuuriset)</li> <li>• Toiminnalliset, kokemukselliset ja elämykselliset toimintatavat</li> <li>• Toimijoiden aktiivinen osallistuminen</li> <li>• Tavoitteena kasvattaa kestävän kehityksen mukaisia kansalaisia</li> </ul>
Ympäristökasvatusta	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ekologiset ulottuvuudet korostuvat</li> <li>• Toiminnalliset, kokemukselliset ja elämykselliset toimintatavat</li> <li>• Ensisijaisena tavoitteena luonto- ja ympäristösuhteen vahvistaminen</li> </ul>
Paikkalähtöinen kasvatusta	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Toiminnassa korostuu aktiivinen toimiminen eli osallistuminen</li> <li>• Toiminnan keskiössä oppijan suhde omaan elinympäristöön</li> <li>• Tavoitteena itsetuntemus ja itsetunnon kehittyminen</li> </ul>

## 2.3 Ulkona oppimisen historia Euroopassa ja Pohjolassa

Ulkona oppiminen ja ulko-opetus eivät ole uusia opetuksen suuntauksia, vaan niiden juuret löytyvät jo vuosisatojen takaa. Keskiajan jälkeen, modernissa kasvatustajatteluksessa, keskusteltiin yksilöllisestä oppimisesta tai yksilöllisestä kokemuksesta. Tällä vuosituhannella puhutaan sen sijaan itsetietoisuudesta, toisten huomioimisesta sekä ympäristötietoisuudesta. (Higgins & Loynes 1997 6-8.) Brittiläinen Rosaleen Joyce kirjoitti vuonna 2012 kirjan *Outdoor learning - Past and present*, joka käsittelee ulkona oppimisen historiaa. Seuraavaksi esittelen ulkona oppimisen sekä muiden siihen liittyvien kasvatustajatteluksien ja opetusmenetelmien taustoja. Tässä tutkimuksessa rajoitan ulkona oppimisen historian käsittelemisen Keski-Eurooppaan ja Pohjolaan.

Ulkona oppimista sellaisenaan ei historian kirjoissa mainita, mutta useampi kasvatustajatteluksien ja opetuksen pioneeri kuten John Amos Comenius, Johann Heinrich Pestalozzi, Friedrich Fröbel, Kurt Hahn, Susan McMillan ja Gösta Form ovat käyttäneet luontoa opetusympäristönään. Joycen (2012) mukaan on tärkeää tuntea ulkona oppimisen ja ulko-opetuksen lähtökohdat, jos haluamme tarkastella niitä lähemmin. Edellä mainitut ulkona oppimisen pioneerit ovat vaikuttaneet toistensa ajatuksiin sekä omaan aikaan kasvatustajatteluksiin. Nykykäsitys ulkona oppimisesta pohjautuu heidän oppimisfilosofeihin. (Joyce 2012, 5.)

Keskiajalla lapset eivät juuri käyneet koulussa. Heidän tehtävänsä oli auttaa kotitöissä: tyttölapset seurasivat äitiään, pojat usein isiään. Kasvatustajatteluksiin vaikutti vahvasti kirkko, joka näki lasten sielut pahoina. Heidän sieluista tuli ajaa pois paha luonto sekä opettaa itsekontrollia sekä aikuisten käyttäytymistä. Valtio rajoitti lasten oikeutta koulutukseen. Vain yläluokkaisilla pojilla oli oikeus käydä koulua ja oppia. Modernin aikakauden aikana käsitys lapsuudesta muuttui vähitellen. Aikakauden loppupuolella ryhdyttiin ymmärtämään lapsuuden ainutkertaisuus sekä se, että lapset ja aikuiset ovat erilaisia. Oppiminen muuttui kohti aistinvaraista ja kokonaisvaltaista oppimista. Tämä käsitys on yhä ulkona oppimisessa vallalla. (Joyce 2012, 14, 16-18.)

John Amos Comenius (1592-1670) oli aikansa suuri teologi ja filosofi. Häntä pidetään yhä varhaiskasvatuksen esi-isänä. Hänen oppimiskäsityksensä oli, että lapset oppivat leikkimällä niin sisällä kuin ulkonakin. Hän lähestyi oppimista aistien ja kokonaisvaltaisten kokemusten kautta. Tuohon aikaan vallalla olleen Aristoteleen käsitykseen sijaan hän uskoi, että tiede ja filosofia olivat yhdistettävissä. Luonto ymmärrettiin Comeniuksen elämän alkuaikoina lapsuuden lailla pahaksi ja sitä piti pyrkiä kontrolloida. Metsä nähtiin eläinten asuinajana, ei ihmisten. 1600-luvun alkupuolella käsitykset muuttuivat pikkuhiljaa ja kiinnostus luontoa kohtaan heräsi. Teologit ja filosofit pohtivat luonnon mystisyyttä. Romantiikan aikaan ryhdyttiin jopa pitämään luonnon muokkaamista luonnon tuhoamisena. Comenius oli aikansa opetuksen ja kasvatuksen kehittäjä. Hänen opetuksissaan yhdistyi teoria ja käytäntö sekä oppiminen autenttisisa ympäristöissä. (Joyce 2012, 22-31.)

Ulkona oppimiseksi Comeniuksen toiminnassa voidaan tulkita hänen kehotuksensa tukea lasten päivittäistä liikkumista sekä toiminnallista tekemistä. Comeniuksen käytti kuvaavaa luonto vertausta: ”Antakaamme heidän olla kuin muurahaiset, jatkuvasti kiireisiä tekemässä jotakin; kantamassa, piirtämässä, rakentamassa sekä siirtämässä asioita, edellyttäen että he tekevät sen harkiten.” (Joyce 2012, 34.)

Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) käsitykset oppimisesta ovat vallalla vahvasti nykypäivän ulkona oppimisessa. Hänen aikanaan, 1700- ja 1800-luvun vaihteessa, ulkona oppimista ei juuri käytetty. Pestalozzi Comeniuksen tapaan uskoi lasten hyvyyteen ja puhtauteen ja korosti kokonaisvaltaista oppimista. Pestalozzi hylkäsi akateemisen elämän ja perusti maatilan, jonka myöhemmin muutti kouluksi nimeltä *Neuhof* (Uusi farmi). Maanviljelystä ja puutarhanhoidosta tuli keskeisiä tekijöitä koulupäivän aikana. Varsinainen Pestalozzin merkitys ulkona oppimisen käytäntöön käy ilmi tutustuttaessa hänen elämäntyöhönsä. Hänen kasvatuksensa kouluissa perustui luontoon ja lasten luontaisiin rutiineihin sekä itseohjautuviin aktiviteetteihin niin sisällä kuin ulkonakin. Pestalozzin kehittelemässä kasvatustapa- tai menetelmässä oli kaksi osaa. Ensimmäisessä osassa lapselle luodaan turvallinen ja rakastava ympäristö, jossa hänen itse-

tuntonsa ja itseluottamuksensa saattoivat kehittyä. Toisessa osassa oppiminen perustuu lapsen kokemuksille. Pestalozzin metodit ovat vahvasti käytössä ulkona oppimisessa tänä päivänä. Pestalozzin opetus perustui konkretialle, luonnollisille elementeille sekä lapsen vapaalle ajalle. (Joyce 2012, 37, 45-48.) Nämä samat elementit ovat löydettävissä vuonna 2014 julkaistuissa Suomen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista.

Friedrich Fröbel (1782-1852) korosti kasvatuksenkin olevan tiedettä. Hän vieraili Pestalozzin luona useamman kerran ja kunnioitti hänen työtään. Ihailusta huolimatta Fröbel suhtautui kriittisesti Pestalozzin empiirisiin eli kokeellisiin metodeihin. Fröbelin mukaan ne eivät olleet tarpeeksi "tieteellisiä". Tähän näkemykseen vaikutti varmasti Fröbelin luonnontieteellinen tausta. Fröbel piti lapsuutta arvokkaana ja vaalimisen arvoisena. Fröbelin mukaan lapsi oppi parhaiten ollessaan kontaktissa luonnon kanssa ja suosi näin ollen ulkona oppimista. Hänen mukaansa lapsi oli aktiivinen eli liikkuva ja leikkivä. Pienten lasten opetuksen tuli Fröbelin mukaan olla vuorovaikutuksellista ja toiminnallista. (Joyce 2012, 51-52, 60-61.)

Toiminnallisen, kokemuksellisen ja elämyksellisen oppimisen menetelmiä käyttävä seikkailu- ja elämyspedagogiikka omaa omanlaisen historiansa, jota avaavat muun muassa tutkijat Karppinen ja Latomaa (2015). Heidän mukaansa saksalaisen ulko-opetuksen esi-isänä voidaan pitää muun muassa maaseutopedagogi Kurt Hahnia (1886-1974). (Karppinen & Latomaa 2015, 77-78.) Häntä pidettiin liberaalina poliitikkona ja uudistusmielisenä ajattelijana. II:n maailmansodan jälkeen Hahn karkotettiin Saksasta ja hän muutti Iso-Britaniaan. Siellä hän toteutti elämäntyönsä mm olemalla osallisena vuonna 1941 perustetun Walesin seikkailupedagogisen *Abordoveyn Outward Bound* -instituutin kehitystyössä. Sotien jälkeen Hahn jatkoi Britannian Outward Bound -liikkeen ideoijana (Karppinen & Latomaa 2015, 78). Suomalaista seikkailu- ja elämyspedagogiikkaa organisoin nykyään Suomessa vuonna 1993 perustettu Outward Bound Finland.

Kurt Hahnin ei koskaan luonut yhtenäistä kasvatusteoriaa, vaan otti pedagogiikkaansa vaikutteita Goethen, Platonin ja Rousseauin ajatuksista. Hahnin

mukaan kasvatuksen ja opetuksen tuli herättää elämännälkää. Hänen opetusensa perustui voimakkaisiin tunnekokemuksiin, joita hän halusi tarjota lapsille ja nuorille aitojen elämysten ja kokemusten kautta. Hahnin pedagogiikkaan kuului tunnekokemusten lisäksi yhdessä tekeminen sekä löytämisen ilo. Hahnilla ei ollut tarkoitus kasvattaa yhteiskuntaan sopeutuvia yksilöitä, vaan vaikuttajia ja vastuunkantajia. Hän tavoitteli toiminnallaan sellaisia kansalaisia, jotka ovat valmiita muuttamaan yhteiskunnan epäkohtia. (Outward Bound Finland; Karppinen ja Latomaa, 2015, 80, 95.)

Hahn perusti myös Salemin koulun, josta myöhemmin ponnisti maailmalle muitakin "vaihtoehtopedagogisia" liikkeitä, kuten muun muassa Suomessakin tunnettu Rudolf Steiner. (Karppinen & Latomaa 2015, 80, 95.) Hahnin näkemyksistä ulkona oppimiseen ja ulko-opetukseen, voidaan poimia autenttisuus, aktiivinen toimijuus sekä elämyksellisyys.

Samoihin aikoihin Kurt Hahnin kanssa englantilainen Margaret McMillan (1860-1931) taisteli pitkään kaupungissa asuvien lasten oikeudesta ulkoilmaelämään. McMillan koki, että erityisesti kaupungissa elävät vähempiosaiset lapset viettivät aikansa rakennetuissa ympäristössä, elivät ahtaasti ja olivat vähän tekemisissä luonnon kanssa (Tovey 2007, 2). McMillanin tavoitteena oli luoda yhteiskunta, jossa jokaisella, niin köyhällä kuin rikkaalla, oli mahdollisuus koulutukseen ja hyvään elämään. Ensimmäisen maailmansodan aikaan kouluissa oli fyysisellä liikunnalla ja sotilaallisella kurilla suuri rooli. McMillanin korosti opetuksessaan omatoimisuutta, ymmärrystä sekä itsetietoisuutta. Hän perusti leirikouluja slummien lapsille heidän asuinsijoilleen. Lapset viettivät yönsä kotona, mutta päivät leirikouluissa. Nämä koulut toimivat ulkona isoissa puutarhoissa. Toiminta oli lapsilähtöistä, kokonaisvaltaista sekä toiminnallista. Lapsia kannustettiin keskustelemaan ja kuuntelemaan. Opetukseen kuului tämän lisäksi työkasvatusta, retkiä lähiympäristöön sekä luonnon helmaan. (Joyce 2012, 70, 73-75, 80.)

Naapurimaastamme Ruotsista Suomeen on tullut paljon vaikutteita ulkona oppimiseen sekä siihen liittyviin pedagogiikkoihin. Ruotsissa ulkona oppimisen uranuurtajana voidaan pitää Gösta Frohmia (1908-1999). Form työskente-

li *Fliluftsförbundet*:issa hiihdonopettajana ja eräänä vuonna huonon lumitilanteen vuoksi, joutui keksimään lapsille vaihtoehtoista tekemistä luonnossa. Tämä mahdollisti Frohmille omien toimintamallien kehittämisen. Hän koki, että lapset olivat vieraantumassa luonnosta kaupungistumisen ja teollistumisen myötä. Frohm kehitteli mielikuvitushahmon *Skogsmulle*:n ja myöhemmin pienemmille lapsille suunnatun *Skogsnytte* hahmon. (Joyce 2012, 82-84, 87.) Vastava organisaatio on nykyään Suomessa Suomen Latu ja hahmojen nimiksi ovat suomennettu *Metsämörri* ja *Metsämyyttinen* sekä viime vuosina kehitetty *Metsänuppunen*. Metsämörri-toiminta on varsin aktiivista suomalaisessa varhaiskasvatuksessa sekä esiopetuksessa.

Metsämörriin ympärille kehitettiin lauluja, leikkejä ja tarinoita. Metsämörri-toiminnan tavoitteena nykyäänkin on oppia toimimaan ryhmässä sekä kehittymään vastuulliseksi kansalaiseksi, joka huolehtii globaaleistakin ympäristöasioista. Frohm uskoi edellä mainittujen Keski-Eurooppalaisten kasvatuksen ja opetuksen pioneerien tapaan ensikäden aistikokemuksiin sekä säännöllisiin retkiin luonnon helmaan. Säännöllisen luonnossa vietetyn ajan oli hänen mukaansa tarkoitus luoda lapsille kiinteä luontosuhde. Frohm ei nähnyt lasta passiivisena tiedon vastaanottajana, vaan hän haastoi lapsia tekemään kysymyksiä ja tutkimaan sekä havainnoimaan ympäristöään. (Joyce 2012, 84-86, 88-89.)

Frohmin seuraaja Siw Linde auttoi Frohmia kehittämään tämän ideologiaa strukturoidummaksi. Hän perusti oman koulun, jossa panostettiin lasten ja aikuisten yhteistoiminnalliseen oppimiseen. Aikuisten tuella lapset pääsivät oppimisessaan uudelle tasolle. Tietoa rakennettiin keskustelemalla, kuuntelemalla sekä perustelemalla ajatuksia. (Joyce 2012, 93-95.) Tämänkaltaisen yhteisöllisen tiedonrakentaminen on yksi ulko-opetuksen liitettävä toimintatapa.

Ruotsissa ensimmäinen luontokoulu perustettiin vuonna 1982. Nykyään Ruotsissa on 85 luontokoulua. Luontokouluyhdistys edustaa ulkopedagogiikan parissa työskenteleviä ihmisiä, järjestää kursseja ja kerää sekä välittää luontokouluista kerättyä tietoa ja kokemuksia koko Ruotsin maassa. (Wejdmark ym. 2016, 4.) Ruotsissa ollaan Suomea edellä ulkona oppimisen ja ulko-opetuksen

koulutuksessa ja tutkimuksessa. Linköpingin Yliopistossa Ruotsissa on vuodesta 1993 toiminut yksikkö *Nationellt centrum för utomhuspedagogik*, NCU (vapaasti suomennettuna kansallinen ulkona oppimisen keskus), jonka tavoitteena on lisätä ymmärrystä siitä, kuinka luontoympäristö on tärkeä osa oppimista. Luonto luo pohjan ja täydentää luokassa tapahtuvaa oppimista. Tämä yliopistoyksikkö kerää tietoa ulkona oppimisesta sekä arvio sen paikkaansa pitävyyttä. *Utomhuspedagogik* eli vapaasti suomennettuna *ulkopedagogiikka* on heidän mukaansa teemoittaista ja oppiaineita eheyttävää vuorovaikutuksellista opetusta, joka tapahtuu pääasiassa ulkotiloissa. Oppimisessa on keskeistä omakohtaiset konkreettiset kokemukset, joita saadaan aidoissa ympäristöissä. Oppiminen liittyy tiiviisti ympäröivään ympäristöön, joka on jatkuva tiedonlähde historioinneen sekä nykyisine ilmiöineen. (Linköping Universitet, Institutionen för kultur och kommunikation.)

Norjalaisten ulkona oppimisen tausta on erilainen. Norjalaiset ovat ulkoilma kansaa. Faarlund (2007) selittää, että *Friluftsliv* on norjalaisten perinne ja tapa tunnustaa vapaa luonto. Se voidaan suomentaa *ulkoilmaelämäksi*. Norjalaiset löytävät iloa vapaasta luonnosta ja painottavat ulkoilmaelämän olevan olennainen osa norjalaista kulttuuriperinnettä. Faarlundin mukaan ulkoilmaelämä haastaa nykyaikaisen ajattelun, arvot ja asenteet sekä elämäntyylin. (Faarlund 2007, 56.) Higgins ja Loynes (1997 6-9) toteavat, että *Friluftliv*:in kautta ihmiset etsivät kokemuksia ja yksinkertaista tapaa elää. (Higgins & Loynes 1997, 6-9.)

Faarlund (2007) pyrkii selittämään *Friluftliv*:iä toteamalla, että *luonto* määrittellään Norjassa omalla tavalla. Luonto on siellä esi-isien koti sekä ihmiskunnan lähtökohta. Vuosisatojen on ihmiskunta ollut riippuvainen luonnosta ja sen antamista. Luonnon kasvamisen rytmi määritteli ihmisten elämisen rytmin ennen teollista vallankumousta. Ihmisen riippuvuus luonnosta jätti norjalaisiin jälkensä. Koskematon ja villi luonto eivät ole kulttuurin koteja ja siitä johtuen *friluftlivin* "luonto" määritelmään sopiikin paremmin "vapaa luonto". (Faarlund 2007, 57.)

## 2.4 Suomalainen ulko-opetus ja ulkona oppiminen

Suomessa on pitkät perinteet eränkävynissä. Suomalaisia pidetään usein mökkikansana sekä mielellään luonnossa liikkuvina. Muinaissuomalaiset elivät pitkälti luonnon antimilla. Nykyään metsästyskulttuuri elää vahvana lisääntyneen retkeily- ja vaellusharrastuksen rinnalla. Meidän eurooppalaisittain ainutlaatuinen ”jokamiehen oikeus” mahdollistaa monipuolisen luonnossa liikkumisen sekä luonnon antimien hyödyntämisen. Karppisen ja Latomaan (2015, 84, 91-95) mukaan kahden viime vuosisadan aikana suomalainen luontoelementti on noussut entistä tärkeämmäksi niin matkailun kuin yksityisihmistenkin parissa.

Robert Baden-Powell (1857-1941) perustama partioliike rantautui Suomeen 1909-1910. Partiossa luonnossa tapahtuva toiminta ja itse tekeminen ovat tärkeä osa ideologiaa. Partioliikkeen alkuvuosina poikien kohdalla korostettiin ”korpisotureiksi” kasvamista, tyttöjen osalla puhuttiin kotirintaman apuhenkilöistä, jotka pystyivät toimimaan kriisioloissa yhteiskunnan hyväksi. Sotavuosien aikana (1939-1945) moni luonnon ystävä joutui käyttämään kaikkia opittuja taitojaan säilyäkseen hengissä eturintamalla. Jälleen rakentamisen aikaan 1950-luvulla Suomi koki suuren yhteiskunnallisen rakennemuutoksen, jolloin suuresta osasta suomalaisista tuli kaupungissa asuvia palkkatyöläisiä. Kulutusmahdollisuuksien lisääntyessä matkailu alkoi kohdistua ulkomaille. Kaupungistumisen ja laajentuneen maailmankuvan rinnalla on kuitenkin suomalainen eräperinne pitänyt pintansa ihan viime vuosikymmeniin saakka. 1990-luvulla maahamme rantautui seikkailukasvatus, jota pidettiin ”uutena” menetelmänä, vaikka sen kaltainen toiminta olikin jo vakiintunutta toimintaa muun muassa partiossa sekä muussa nuorisotoiminnassa. (Karppinen & Latomaa 2015, 93-95.) Seikkailutoiminta houkutteli ”uusia” liikkujia ja toimijoita luonnon pariin.

Wedjmark ym. (2016, 4) mukaan Suomen ensimmäinen luontokoulu aloitti toimintansa vuonna 1986. Maassamme on tällä hetkellä noin 60 luonto- ja ympäristökoulua, nuorisokeskusta, luontokeskusta, leirikeskusta ja muuta toimijaa, jotka tukevat varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen luonto- ja ympäristökasvatuksen työtä sekä kestävä kehityksen kasvatusta. Näiden toimijoiden



ympärille on rakentunut Luonto- ja ympäristökasvatuksen tukiverkosto LYKE, jota koordinoi Suomen luonto- ja ympäristökoulujen liitto. Nämä eri toimijat tarjoavat luontopäiviä ja ympäristökursseja sekä järjestävät yleisötahtumia, kuten luontopolkuja, sieniretkiä ja näyttelyitä. Luontokoulussa työskentelee yleensä ympäristökasvattaja, joka ohjaa oppilaita tutkimaan ympäristöä sekä antaa opettajille vinkkejä, miten luontokoulussa aloitettua aihetta voi jatkaa koulussa. Luontokoulut järjestävät myös opettajille täydennyskoulutuksia. Vuosittain ryhmiä otetaan vastaan n. 7 500 ja käyntejä kertyy noin 190 000. Tavoitteena on, että lopulta jokainen päiväkotijoukko ja koulu saisi tukea luonto- ja ympäristökasvatuksessa sekä kasvatuksessa kohti kestävästä elämäntapaa. (Cantell 2011, 335; Suomen luonto- ja ympäristökoulujen liitto ry.)

Rohweder (2008, 18) toteaa kestävästä kehityksestä nousseen kansainvälisesti tunnustetuksi koulutuksen päämääräksi. YK julisti vuodet 2005-2014 kestävästä kehityksestä edistävänä koulutuksen vuosikymmeneksi. Sen perusteella YK:n ja sen jäsenvaltioiden tavoitteena oli kestävästä kehityksestä kasvatuksen saaminen kansallisiin opetussuunnitelmiin. Tällä toiminnalla oli tarkoituksena kestävästä kehityksestä eri ulottuvuuksien: sosiaalisen, kulttuurisen, ekologisen ja taloudellisen huomioiminen niin paikallisesti kuin globaalistikin. (Rohweder 2008, 19.)

Suomessakin laadittiin koulutuksen kestävästä kehityksestä edistävä strategia (2006). Siinä määriteltiin koulutusjärjestelmämme yhtenä painopistealueena olevan kestävästä kehityksestä edistävä kasvatus ja koulutus. Tällä kehittämistyöllä osoitettiin todellista sitoutumista kestävästä kehityksestä periaatteisiin ja käytäntöihin. Kestävästä kehityksestä näkökulma liitettiin kaikkeen toimintaan sekä kehitettiin välineitä ja keinoja, joihin osallistuivat niin opettajat, tutkijat kuin oppilaatkin. Kaikkien tuli olla tietoisia yhteiskunnan, ympäristön ja kehityksestä haasteista opetettavasta oppiaineesta riippumatta. Todettiin, että yhteiskunta tarvitsee sekä kestävästä kehityksestä yleistiedon hallitsevia kansalaisia, että kestävästä kehityksestä erityisosaajia. Opetuksessa korostettiin poikkitieteellisyyttä ja kestävästä kehityksestä liittyvää yhteistä opetusta sekä tutkimusohjelmia osana koulujen keskeistä tehtävää. Vastuullista kansalaisuutta edistettiin kokonaisvaltaisella asioiden ja ilmiöiden käsittelyllä hyödyntäen eri metodeja ja opetus-

muotoja. Koululaisten ja tutkijoiden liikkuvuutta pyrittiin tukemaan sekä kehitettiin yhteistyötä muiden asiaankuuluvien tahojen kanssa. Kaiken tämän lisäksi pyrittiin luomaan aitoja osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuuksia sekä laajentamaan oppimisympäristöjä ympäröivään yhteiskuntaan ja työelämään.

(Rohweder 2008, 20-21.)

Suomi kuuluu Yhdistyneiden Kansakuntien (YK) jäsenvaltioihin. YK asetti jäsenvaltioidensa kanssa uudet kestävän kehityksen tavoitteet, jotka vahvistettiin yleiskokouksessa vuonna 2015. Näitä tavoitteita on 17. Kokouksessa todettiin, että kestävän kehityksen saavuttaminen edellyttää yhteisiä ja maailmanlaajuisia toimia ja ratkaisuja. YK:n johdolla työstetty kehitysohjelma ulottuu seuraavien 15 vuoden päähän ja astui voimaan vuoden 2016 alusta. Tätä uutta kestävän kehityksen sopimusta kutsutaan Agenda 2030:ksi. Sopimuksen toimintaan kuuluu oleellisesti koulujärjestelmässä tehtävä kestävän kehityksen kasvatusta. Useampi kunta, kaupunki, koulu ja yhteisö on allekirjoittanut yhteiskuntasitoumuksen, jolla tavoitellaan kestävää ”Suomea, jonka haluamme 2050”. (Lyytimäki, Lähteenoja, Sokero, Korhonen & Furman 2016, 7.)

Nykyisissä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS) (2014) painopiste on vahvasti kestävän kehityksen kaikissa osa-alueissa. Tämän lisäksi POPS käsittelee ulko-opetusta ja ulkona oppimista välillisesti useammassa kohdassa. Kettunen ja Laine (2017, 9) toteavat, että ulkona oppimisessa nivoutuu yhteen moni Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) mainittu sisältö, kuten kestävään kehitykseen kasvattaminen, ilmiöpohjainen oppiminen, monialaiset oppimiskokonaisuudet sekä toiminnallinen oppiminen. Näin ollen voisi olettaa ulko-opetuksen ja ulkona oppimisen olevan oleellinen osa suomalaista perusopetusta.

## **2.5 Ulko-opetuksen ja ulkona oppimisen vaikutuksia oppimiseen ja hyvinvointiin**

Ulkona vietetty aika vaikuttaa niin fyysiseen kuin psyykkiseen hyvinvointiin. Tourula ja Raitio (2013) toteavat fyysisen ympäristön olevan kenttä, jossa toi-

mimme, mutta myös erilaisten ärsykkeiden ja stressin lähde. Heidän mukaansa useat elementit fyysisessä ympäristössä vaikuttavat hyvinvointiimme. Vasta 2000-luvulla luonnon terveyttä ja hyvinvointia edistäviä tekijöitä on ryhdytty tutkimaan. Tourulan ja Raition mukaan luonnon yhteys fyysiseen terveyteen tulee kaikkien aistimusten kautta. He toteavat luonnon itsessään olevan tärkeä tekijä. Ei vain luonnossa tapahtuva toiminta, kuten liikunta, vaan siellä vietetty aika. (Tourula & Raitio 2013, 7, 9, 19.)

Ulkona tapahtuva kokemuksellinen toiminta kehittää hieno- ja karkeamotorisia taitoja. Lisäksi se tukee persoonallista ja sosiaalista kehitystä, itsekunnioitusta ja vuorovaikutustaitoja sekä yhteisöllistä toimimista. Kokemuksellinen oppiminen luonnossa on leikkimistä, tutkimista, liikkumista sekä taiteellista kokemista, seikkailemista ja yhteisöllistä tiedonrakentamista. (Higgins & Loynes 1997, 6-8; Parikka-Nihti 2011, 56.) Ulkona oppiminen tukee opiskelumotivaatiota, jolla on oleellinen vaikutus oppilaan kouluun kiinnittymiseen. Piispanen (2008) toteaa hyvän oppimismotivaation ja -ilmapiirin tukevan oppimista. Hänen mukaansa kunkin oppilaan oppimistason saavuttaminen edellyttää oppimista tukevaa oppimisympäristöä. (Piispanen 2008, 142, 144- 145.)

Ulko-opetuksessa mukana olleet oppilaat korostavat ulko-opetuksen merkittävää roolia sosiaalisten suhteiden kehittämisessä niin ryhmässä kuin suuremmissa sosiaalisissa yhteisöissä (McKenzie & Blenkinsop 2007, 102-103). Tämä omalta osaltaan tukee oppilaan kokonaisvaltaista oppimista yhdessä muiden oppijoiden kanssa. Englantilaisien Beamesin ja Atencion (2008) mukaan on olemassa useita ennakkotapauksia, jotka osoittavat ulkona oppimisen olleen tärkeässä roolissa sosiaalisista verkostoa rakennettaessa. Oppimisympäristön tulisi heidän mukaansa olla yhteydessä oppilaiden omaan elinympäristöön ja osoittaa sen olevan kaunis ja luonnollinen. Oman ympäristön kunnioittaminen on tärkeämpää, kuin vain huomioida ja arvostaa kauempana olevia ekosysteemejä. Sosiaalisen ja yhteistoiminnallisen toiminnan lisäksi oppilaille syntyy yhteyksiä omaan lähiympäristöönsä. (Beames & Atencio 2008, 106.) Tämän kaltaisen ajattelu kytkeytyy muun muassa aikaisemmin käsiteltyyn paikkalähtöiseen oppimiseen.

Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet (2014) kehottavat opettajia suuntaamaan opetusta myös koulun ulkopuolelle verkostoitumalla myös muiden toimijoiden kanssa. Samaan tapaan Beames ja Atencio (2008) sanovat järjestelmällisen elinyhteisöön ja lähiympäristöön pohjautuvan toiminnan mahdollistavan yhteistyön oman luokan kanssa, mutta myös koulun ulkopuolisten tahojen kanssa. Tämän kaltaisen toiminnan he kokevat tukevan oppilaiden sitoutumista omaan yhteisöön ja elinympäristöön. Paikkalähtöisen oppimisen tapaan yhteisöllinen ulkona oppiminen mahdollistaa erilaisten sosiaalisten yhteisöjen vuorovaikutuksen sekä yhteistyön. (Beames & Atencio 2008, 107.) Tämän kaltaisen osallisuus ja osallistaminen tukee oppilaiden minäpystyvyyden sekä itsetunnon kehitystä, mutta samalla kiinnittää oppilaita kouluyhteisöön, mikä ehkäisee osaltaan syrjäytymistä.

Psyykkisen hyvinvoinnin kasvusta puhuttaessa on nostettava esiin eko- ja ympäristöpsykologi Kirsi Salonen (2010). Hänen mukaansa lapsen terveen kehitys edellyttää luonnossa leikittyjä leikkejä. Salosen mukaan metsä on leikki-paikka, jota ei saa leikittyä ”loppuun”. Metsä yllyttää lapsia olemaan aktiivinen ja luova. Metsässä voi toimia yhdessä tai yksin, olla riehakas tai rauhoittua omiin oloihinsa. Salonen toteaa luontokokemusten vähentävän lasten ylivilkkauden oireita ja tarjoavan lukemattomasti mahdollisuuksia motoriikan ja kehon hallin kehittämiseen. (Salonen 2010, 30.) Samaan tapaan Kuo ja Faber (2004) nostavat esiin kansainvälisen Hartingin tutkimuksen (1993) ja kirjoittavat artikkelissaan ympäristön vaikutuksesta ADHD-lasten käyttäytymiseen. Tutkimuksen mukaan luonnossa vietetty aika vähensi ADHD-lasten oireilua. Sillä ryhmällä, joka opiskeli ulkona, oli kolminkertaisesti vähemmän häiriökäyttäytymistä sisällä opiskelleisiin verrattuna. (Kuo & Faber 2004, 1580-1586.)

Luontokouluopettajat Mats Wejdmark ja Robert Lättman-Masch ym. (2016) nostavat esiin myös useita ulkona oppimisen hyviä vaikutuksia. Heidän mukaansa ulkona opiskellessa asiat voidaan kokea monipuolisesti kaikkia aisteja hyväksi käyttäen. Opiskeltavista asioista pystytään keskustelemaan ja niihin tutustutaan autenttisessa kontekstissa. Ulkona ollessaan oppilaat löytävät usein heille ominaiset tavat oppia ja sitä myöten kokevat onnistumisia, jotka paranta-

vat itsetuntoa lisäävät tunnetta osallisuudesta. Wejdmark ja Lättman-Masch ym. toteavat edellisten lisäksi, että ulkona toimiessa leikki ja fyysinen aktiivisuus tulevat luonnollisiksi tavoiksi oppia ja että ulkona opetettaessa oppiaineet integroituvat kuin itsestään. He kokevat myös että, ulkona oppilaat pääsevät kokemaan luonnontieteellisiä ilmiöitä, mikä auttaa heitä ymmärtämään maapallon elinehtoja. Wejdmark ja Lättman-Masch ym. ovat myös sitä mieltä, että vain ollessaan ulkona, oppilaat voivat saavuttaa yhteyden luontoon ja että ulkona on koulun pihan ja lähiympäristön lisäksi myös koko muu yhteiskunta, joka mahdollistaa yhteistyön eri tahojen kuten yritysten ja kulttuurilaitosten kanssa. (Wejdmark ym. 2016, 11.) Beames ja Atencio (2008, 109) nostavat esiin vielä yhden ulkona oppimista puoltavan seikan. Heidän mukaansa ulkona oppiminen voi tuottaa ”terveempiä ja rikkaampia” yhteisöjä. Ulkona oppimisen ja ulko-opetuksen voidaan siis katsoa tukevan oppimista monin eri tavoin.

Luonnossa vietetty aika vaikuttaa meihin fysiologisesti rauhoittamalla sydämen sykettä, laskemalla verenpainetta sekä stimuloimalla kaikkia aistejamme. Lisäksi luonnossa ollessa jännittyneisyys vähenee, keskittymiskyky paranee ja mieli virkistyy. Luonnossa vietetyn ajan jälkeen keskittymistä vaativista tehtävistä on helpompi suoriutua. (Tuomaala & Myyryläinen 2002, 11; Salonen 2010, 30; Parikka-Nihti 2011, 58.) Tuomaala ja Myyryläinen (2002) toteavat luonnossa liikkuminen tukevan lapsen kokonaiskehitystä, mutta myös hyvinvointia. Lapsella on luontainen tarve liikkua ja liike on hyväksi aivoille. Liikunta stimuloi hermojen välisiä kytköksiä, jolloin hermoverkot ja hermojen väliset yhteydet kehittyvät ja monimutkaistuvat. Aivot tarvitsevat yhtä paljon harjoitusta kuin lihaksisto. Liikunta lisää myös aivojen hapensaantia, mikä taas tukee oppimista. Ongelmat motoriikassa saattavat vaikuttaa myöhempään oppimisvaikeuksiin. Ulkona vaihteleva maasto harjaannuttaa karkeamotoriikkaa, tasapainoa sekä koordinaatiokykyä. Luonnon tarkkailu opettaa hahmottamaan syy-seuraussuhteita sekä harjoittaa ongelmanratkaisukykyä. Luonto haastaa mielikuvituksen sekä harjoittaa monipuolisesti havaintojen kykyä ja tarjoaa oppimisen iloa. (Tuomaala & Myyryläinen 2002, 16-19.)

Salonen (2010) toteaa, että suurin osa ihmisistä kaipaa elinympäristöönsä enemmän rauhaa, hiljaisuutta, metsän tuntua, luonnon eläimiä, aistikokemuksia ja esteettisyyttä. Salosen mukaan tutkimuksissa luonnon vaikutukset on jaettu hyvinvointiin, terveyteen, arkiliikuntaan, tarkkaavaisuushäiriöihin, työviihtyvyyteen ja elämänhallintaan. Salosen alalla, ympäristöpsykologiassa, tutkitaan ympäristön elvyttävää vaikutusta. Hänen mukaansa tutkimuksissa on havaittu luontoympäristön vaikuttavan myönteisesti ihmiseen. Salonen kertoo ympäristöjä ja emootioita tutkittaessa havaitun, että luontoympäristössä tehdään nopeammin myönteisiä havaintoja kuin rakennetussa ympäristössä. Hänen mukaansa ryhmän tunneilmapiiriin on luontoympäristöllä positiivinen vaikutus. Silloin ihmiset reagoivat herkemmin toistensa tunteisiin, joten voidaan sanoa, että tunteet ”tarttuvat”. Tälle positiiviselle tunteiden siirtovaikutukselle perustuu luontoympäristössä koettu syvempi vuorovaikutus. (Salonen 2010, 29, 35-36.) Salonen (2010) käsittelee myös luontoympäristöä psyykkisenä kokemuksena ja on kehittänyt käsitteen luontokokemusta määrittävälle psyykkiselle tilalle: *myönteinen kokemus*. Sen sisältämät elementit ovat turvallisuus (pysyvyys), jatkuvuus (joustavuus/luovuus), kokemuksellisuus (tasapainon arvot ja kiintymys) ja hyväksyntä (riittävyys). (Salonen 2010, 23-24, 28-29, 35-36, 52-53.)

Tourula ja Raitio (2013) kävivät läpi lukemattomia tutkimuksia sekä terveyttä ja hyvinvointia käsittelevää kirjallisuutta. He tekivät kattavan kirjallisuuskatsauksen pohjalta johtopäätöksiä, joiden mukaan luonto edistää ihmisen fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista terveyttä ja hyvinvointia. Heidän mukaansa tietoisuutta luonnon vaikutuksista tulisi jakaa. Tourulan ja Raition mukaan eri väestö- ja osallistujaryhmille suunnattuja luontoaktiivisuutta lisääviä menetelmiä tulisi kehittää ja luonto huomioida eri sektoreiden toiminnassa. Erityishuomiota heidän mukaansa tarvitaan lasten ja ikääntyvien terveyden edistämistyössä. Heidän mukaansa kaikilla täytyisi olla mahdollisuus päästä luontoon. (Tourula & Raitio 2013, 58-59.)

### 3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Uusien perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) myötä opettajat ovat heränneet keskustelemaan entistä enemmän ilmiöpohjaisesta, kontekstuaalisidonnaisesta ja autenttisesta oppimisesta niin opettajien huoneissa kuin sosiaalisessa mediassakin. Opetussuunnitelmassa sanotaan mm seuraavaa: ”Opetussuunnitelman perusteet on laadittu perustuen oppimiskäsitykseen, jonka mukaan oppilas on aktiivinen toimija. Kieli, kehollisuus ja eri aistien käyttö ovat ajattelun ja oppimisen kannalta oleellisia.” (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, 17.) Tästä syystä yhä useampi opettaja haluaa opettaa myös ulkona, missä on tarjolla paljon virikkeitä sekä tilaa liikkua. Suomessa ulko-opetusta ja ulkona oppimista on tutkittu varsin vähän ja usein tutkimukset ovat painottuneet ympäristökasvatukseen tai kestävän kehityksen kasvatukseen.

Tutkimustehtävänäni on tutkia ja kuvata minkälaisia erilaisia käsityksiä luokanopettajilla on ulkona oppimisesta ja ulko-opetuksesta? Tutkimukseni lähestymistapa on fenomenografinen.

Tämä tutkimus avaa Ulkoluokka-hankkeeseen osallistuneiden luokanopettajien erilaisia käsityksiä ulko-opetuksesta ja ulkona oppimisesta. Tutkimuksessa muodostetaan fenomenografinen käsittekatégoriajärjestelmä luokanopettajien käsityksistä ulkona oppimisesta ja ulko-opetuksesta ja esitetään se tulosavaruuden muodossa. Tutkimuksen lähtökohta on, että opettajilla tulisi olla käsitys ulko-opetuksesta ja sitä koskevasta käsitteistöstä ja teoriasta, koska he ovat kasvatuksen ja opetuksen suunnittelijoita, toteuttajia ja arvioijia.

Laadullisen tutkimuksen tehtävänä on ymmärtää ja käsitteellistää paremmin tutkittavaa ilmiötä. Valmiita käsitejärjestelmiä ei aina ole käytössä tai niitä tulkitaan vaihtelevasti. Aineistolähtöisyys merkitsee tässä tutkimuksessa sitä, että ulko-opetuksen ymmärtämisen lähtökohtana ovat opettajien omat kuvaukset ulko-opetuksesta ja sen tärkeydestä. Merkityksiä, käsitteitä ja sitä kautta ymmärrystä pyritään luomaan aineistosta käsin.

## 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tämä tutkimus on laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus. Laadullista tutkimusta voidaan karrikoidusti sanoa aineiston muodon kuvaukseksi, jollakin muulla tavalla kuin numeraalisesti (Eskola & Suoranta 2014, 13). Kiviniemi (2015) kuvaa laadullista tutkimusta prosessiksi, jonka aikana aineistoon liittyvät näkökulmat ja tulkinnat voivat kehittyä. Tämä johtuu, siitä, että aineistoa kerää ja analysoi inhimillinen olento, tutkija itse. (Kiviniemi 2015, 74.)

Tämän tutkimuksen aineisto hankittiin opettajille suunnatun Ulkoluokka -hankkeen yhteydessä. Hanketta koordinoi Suomen ympäristöopisto (Sykli). Tässä tutkimuksessa käytettävä aineisto kerättiin hankkeen alkukartoituksen yhteydessä. Kartoitus haluttiin toteuttaa, hankkeen koordinoijan ja hankkeesta väitöskirjaa tekevän Sanna Jahkolan toiveesta heti hankkeen alkuvaiheessa elokuussa 2017. Silloin hankkeen myötä saadut opit, eivät päässeet vielä vaikuttamaan opettajien käsityksiin ulko-opetuksesta ja ulkona oppimisesta. Aineiston tarkastelu etukäteen mahdollisti tutkimuskysymysten ja analyysimenetelmän huolellisen suunnittelun.

### 4.1 Opettajien käsitysten fenomenografinen tutkimus

Käsitteet ja niiden määrittely on tärkeitä, jotta asioista ja ilmiöistä keskusteltaessa kaikilla olisi sama "sanasto ja käsitteistö" käytettävissään. Ahosen (1994, 114) mukaan arkikeskusteluissa saatamme törmätä siihen, etteivät keskustelukumppanimme puhu samasta asiasta, koska hänen käsityksensä keskusteltavasta asiasta poikkeaa omasta käsityksestämme. Tutkimukseni pyrkii kuvaamaan opettajien käsityksiä ulko-opetuksesta ja ulkona oppimisesta.

Perehdyin fenomenografiaan ensiksi Metsämuurosen (2009) teoksen kautta syventymällä käsitteeseen fenomenografia, *Phenomenographia*. Hänen mukaansa fenomenografia tarkoittaa ilmiön kuvaamista tai ilmiöstä kirjoittamista.



(Metsämuuronen 2000, 240.) Tarkemmin fenomenografiaa käsitettä avaa Anneli Niikko (2003): *Fainemon* on kreikkaa ja tarkoittaa itseä ja se merkitsee sitä, miten jokin asia esiintyy tai ilmenee. *Grappe* puolestaan tarkoittaa jotakin sellaista jota pyritään kuvaamaan sanoin tai mielikuvin. Molempien tulee olla kokijalle tosia. (Niikko 2003, 8.)

Fenomenografian oppi-isän, Göteborgin yliopiston professorin, Ference Martonin mukaan fenomenografisen tutkimuksen tarkoituksena on absoluuttisten totuuksien sijaan kuvata sitä tapaa, jolla ihmiset käsittävät erilaisia ilmiöitä ja niiden ulottuvuuksia (Marton 1988, 145–146). Huuskon ja Paloniemen (2006) mukaan fenomenografinen tutkimus tutkii erilaisia arkipäivän ilmiöitä koskevia käsityksiä sekä ymmärtämisen tapoja. Tutkimusta tehdään kuvaamalla, analysoimalla, luomalla ymmärrystä sekä selvittämällä käsitysten välisiä keskinäisiä suhteita. (Uljens 1991, 82; Huusko & Paloniemi 2006, 162-163; Niikko 2003, 7.)

Fenomenografiassa ihminen nähdään ajattelevana olentona. Hän muodostaa käsityksiä omien kokemustensa pohjalta ja pyrkii liittämään tapahtumia toisiinsa sekä selittämään niitä. (Ahonen 1994, 116.) Fenomenografiassa käsitykset ymmärretään mielipiteitä syvempinä ja laajempina. Fenomenografiassa ajatellaan, ettei olemassa ole kahta erillistä maailmaa: todellista ja koettua, vaan yksi joka koetaan ja todetaan samanaikaisesti. Ihminen ja ympäristö ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Käsitykset syntyvät kokemusten kautta ja ilmentävät yksilölle ja yhteisölle ominaisia piirteitä. (Huusko & Paloniemi 2006, 164.) Koetun todellisuuden subjektiivista tulkintaa ja tutkijan sekä tutkimuskohteen keskustelevaa suhdetta kuvataan fenomenografiassa käsiteparilla ensimmäisen ja toiseen asteen näkökulmat. (Huusko & Paloniemi 2006, 165.) Fenomenografisen tutkimuksen alkuaikoina Marton (1981, 177) halusi irrottautua positivismista ja otti käyttöön edellä mainitun käsiteparin. Fenomenografiassa käytettävä toisen asteen näkökulma nostaa esille käsityksen, joka rakentuu sosiaalisesti ja konstruktiiivisesti. Maailma, kuten me sen käsitämme, rakentuu omien kokemustemme ja tulkintojemme kautta. Fenomenografiassa ei tehdä todellisuudesta faktaa, vaan tarkoituksena on kuvata ihmisten käsityksiä todellisuudesta.

Toisen asteen näkemys tutkimuskohteena tarkoittaa, että tutkimuskohteena ovat erilaiset tavat, joilla ihmiset kokevat, käsittävät ja käsitteellistävät tutkittavaa ilmiötä. (Huusko & Paloniemi 2006, 165.)

Tässä tutkimuksessa tavoitteena on:

1. kuvata opettajien erilaisia käsityksiä ulko-opetuksesta ja ulkona oppimisesta,
2. rakentaa näiden käsitysten avulla kuva siitä, mikä ulko-opetuksessa ja ulkona oppimisessa on opettajien mielestä oleellista sekä
3. kuvata kuinka nämä käsitykset ovat suhteessa toisiinsa sekä
4. saattaa opettajien käsitykset vuoropuheluun teoreettisen ulko-opetuksen ja ulkona oppimisen tiedon kanssa.

Niiniluodon (1984, 210-211) mukaan käsitykset ovat hyvin pitkälti muuttumattomia. Metsämuuronen (2009) sen sijaan ajattelee, että käsitykset ovat dynaaminen ilmiö, joka muuttuu jatkuvasti. Ihmisten käsitykset samasta asiasta voivat olla hyvinkin erilaisia, johtuen heidän taustamuuttujistaan kuten koulutustaustastaan, iästään, sukupuolestaan tai vaikkapa asuinpaikastaan. (Metsämuuronen 2009, 240.) Eskola ja Suoranta (2014, 49-50) toteavat käsitteiden ja niihin viittaavien sanojen olevan kulttuuripitoisia. Toisin sanoen käsitteen merkitys riippuu kontekstista eli ajasta ja paikasta ja jopa käytettävästä kielestä.

Toimintaamme ohjaavat käsityksemme maailmasta. Toiminnan kautta käsityksemme heijastuvat ja muovaavat yhteiskuntaa. Tavallisessa puheessa käsitys voidaan ymmärtää uskomuksena, mielipiteenä tai esimerkiksi asenteena, mutta fenomenografiassa käsitys saa mittavamman ja perusteellisemmän merkityksen. Ahosen (1994) mukaan esikäsitykseksi kutsutaan sellaista käsitystä, joka ihmiselle on spontaanisti muodostunut arkikokemusten kautta. Tutkijan on tärkeää tiedostaa omat käsityksensä ja olettamuksensa teoreettisen perehtyneisyyden pohjalta ja otettava ne huomioon tutkimuksen suuntaamisessa, sen toteuttamisessa ja analyysissä. (Ahonen 1994, 114, 123.) Samalla lailla Huuskon ja Paloniemen (2006, 166) mukaan tutkijan tulee olla tietoinen omista käsityksis-

tään, mutta oltava samalla avoin myös tutkittaville käsityksille. Uljens (1991, 83) ymmärtää käsityksen kahdessa eri perspektiivissä. Ensimmäisessä perspektiivissä tutkijan käsitys on syntynyt jo aikaisemmin ja toisessa perspektiivissä käsitys joka hänelle syntyy tutkittavien käsitysten perusteella.

Ahosen mukaan (1994, 132-134) fenomenografin on lähdettävä liikkeelle ja perehdyttävä tutkimuksen alkuvaiheessa siihen tiedonalaan ja sen käsitteistöön, jota hän aikoo tutkia. Tarkentamalla omaa käsitteistöään ja tutustumalla muiden tutkijoiden ja asiantuntijoiden ristiriitaisiin teorioihin, tutkija tekee itsestään validin eli luotettavan ”tutkimusmittarin”. Näin hänelle syntyy vahva tietämys tutkimastaan alasta ja hän pystyy vangitsemaan erilaisia ilmaisuja. Olen aikaisemmalta koulutukseltani lastentarhanopettaja ja ympäristökasvattaja, joten minulla oli ulkona oppimisen ja ulko-opetuksen käsitteistöä jonkunlainen kuva, jo tutkimusprosessin alkuvaiheessa. Tutustumalla monipuolisesti niin suomalaiseen kuin kansainväliseen kirjallisuuteen sekä tutkimuksiin, lisäsin omaa asiantuntijuuttani ulko-opetuksen saralla.

Tässä tutkimuksessa käytän *käsityksen* käsitettä fenomenografisessa merkityksessä kuvaamaan luokanopettajien mielikuvia ja kokemuksia ulko-opetuksesta. Tutkimusaineiston vastauksissa on suoraan tunnistettavissa, että monet ulko-opetusta koskevat käsitykset pohjautuivat opettajien omiin kokemuksiin. Tästä johtuen tuntuu luonnolliselta ymmärtää käsitykset Martonin tavoin kokemuksiin perustuvina ajatuksina ulko-opetuksesta. Kenties fenomenografian ”käsityksen” voisi määritellä vain *sanoiksi puetuksi kokemukseksi* (Valkonen 2006, 22).

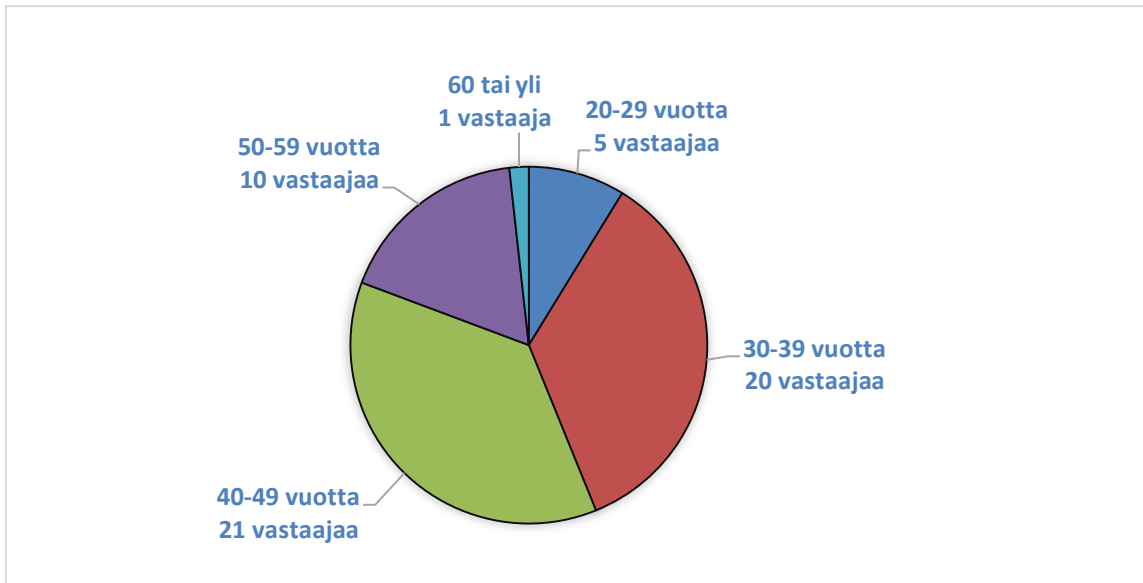
## 4.2 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimukseen osallistui 57 perusopetuksen opettajaa. He olivat osa Suomen ympäristöopiston koordinoimaa Ulkoluokka-hanketta vuosina 2017-2018. Suomen ympäristöopisto (SYKLI) käynnisti 1.6.2016 *Ulkoluokka – liikuntaa ja oppimista lähiluonnossa* -hankkeen. Ensimmäinen hankekausi (1.6.2016-31.12.2016) piti sisällään hankkeen ohjausryhmän ja työryhmän kokoamisen ulkona opet-

tamisen asiantuntijoista. Projektipäällikkö aloitti työnsä 1.9.2016. Hankkeesta tiedotettiin valtakunnallisesti sekä valittiin pilottikoulut. Hankkeeseen ilmoitautui mukaan yli 100 opettajaa, 50 koulusta 10 paikkakunnalta.

Toisen hankekauden (1.1.2017-31.12.2017) aikana opettajille järjestettiin Ulkoluokka -koulutusohjelma, jonka tavoitteena oli tarjota toiminnallisia ideoita ja vinkkejä ulkona oppimiseen ja materiaalia opetuksen tueksi sekä vertais-tukea muilta ulkona opettamisesta kiinnostuneilta opettajilta. Enemmän tukea tarvitsevia opettajia kannustettiin osallistumaan Syklin ulkona opettamista painottavaan ympäristökasvattajan koulutusohjelmaan, joka valmisti suorittamaan ympäristöalan erikoisammattitutkinnon. Hankkeeseen osallistuville järjestettiin useita tapaamisia sekä koulutuksia. Sanna Jahkola, Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen jatko-opiskelija aloitti ulkona oppimiseen liittyvän väitöskirjan tekemisen hankkeen osallistujista. Minä, Progradu tutkimuksen tekijä Jenni Hämäläinen, kartoitin Ulkoluokka -hankkeen alkukartoituksen perusteella hankkeeseen osallistuvien opettajien ennakkokäsityksiä ulko-opetuksesta.

Kolmannella hankekaudella (1.1.2018-31.12.2018) Ulkoluokka -koulutusohjelmaa jatketaan ja verkostoitumista ulkona oppimisen toimijoiden kesken lisätään ja verkostoa laajennetaan valtakunnalliseksi. Neljäntenä hankekautena (1.1.2019-31.5.2019) luodaan Ulkoluokka -toimintamalli, jossa kuvataan, kuinka lähiympäristöä voidaan hyödyntää monipuolisesti oppimisympäristönä. Toimintamalli julkaistaan sähköisesti ja mahdollisuuksien mukaan myös painettuna. Toimintamalli laitetaan valtakunnalliseen levitykseen. (Suomen ympäristöopisto. 2017. Tiivistelmä Ulkoluokka-hankkeen hankesuunnitelmasta.)



Kuvio 3: Vastaajien ikä

Tähän tutkimukseen osallistuneista 57 vastaajasta 52 oli naisia, 5 miehiä. Vastaajista 21 oli 40-49 vuotiaita. 30-39 vuotiaita oli 20 henkilöä. 50-59 vuotiaita oli 10, 20-29 vuotiaita 5 ja yli 60 vuotiaita vain 1 vastaajista. Tutkimukseen osallistui kaiken ikäisiä opettajia. Suurin osa tutkimukseen osallistuneista opettajista oli jo varsin kokeneita opettajia. Tästä syystä voidaan päätellä, että opettajilla oletettavasti oli muodostunut monipuolisia ja perusteltuja käsityksiä ulko-opetuksesta ja ulkona oppimisesta.



Kuvio 4. Vastaajien työkokemus

Tutkimukseen osallistuneet opettajat ovat varsin kokeneita opettajia. 57 vastaajasta 39 oli opettanut vastaushetkellä 10 vuotta tai sitä enemmän. Yli 20 vuotta oli opettanut jopa 10 vastaajaa. Vähän työkokemusta eli 0-2 vuotta, oli viidellä vastaajalla. Kaikilla vastaajista oli opetusalan pätevyys toisin sanoen luokanopettajan tai aineenopettajan koulutus. Yhdellä vastaajista opettajapätevyyden lisäksi oli ympäristökasvattajan opinnot suoritettuna sekä yhdellä seikkailukasvatuksen koulutus. Muuta koulutuksella hankittua osaamista vastaajilla oli monipuolisesti kuten muun muassa erityisopettajan päteyyksiä, kaupallisen alan ja sosiaalipuolen koulutusta, yksi vastaajista oli Steinerkoulun luokanopettaja ja yhdellä opettajista oli montessoriopettajan pätevyys. Vastaushetkellä opettajista 51 opetti alakoulussa ja 1 yläkoulussa. Koko perusopetuksessa eli 1-9 luokalla opettajista opetti 5 opettajaa. Luokanopettajana heistä toimi 52 ja aineenopettajana 5 opettajaa. Erityisopettajana 4 opettajaa sekä resurssiopettajana 1 opettaja.

### 4.3 Aineiston keruu

Aineisto kerättiin Google Formsiin laaditun verkkokyselyn kautta. Kysely lähetettiin kaikille Ulkoluokka-hankkeeseen osallistuville. Alkukartoituskysely piti sisällään laajasti opettajien taustatekijöitä kartoittavia kysymyksiä. Tässä tutkimuksessa hyödynnettiin vain osaa kyselyllä saadusta aineistosta. Aineisto oli vain Ulkoluokka-hankkeesta tutkimusta tekevien käytössä. Kyselyyn vastanneille ilmoitettiin etukäteen mihin tarkoitukseen aineistoa oli tarkoitus käyttää.

Tähän tutkimukseen aineistosta käytettiin kysymysten *Mitä ulko-opetus mielestäsi on? Miksi sinusta on tärkeää saada opettaa ulkona?* ja *Jos sinulta kysytään, miksi opetat ulkona, niin mitä vastaat?* avoimia vastauksia. Monivalintakysymys *Mikä kuvaa parhaiten ajatuksiasi ulkona opettamisesta? Valitse 2 kuvaavinta vaihtoehtoa,* otettiin myös tarkastelun kohteeksi. Kysymykset laadin yhdessä väitöskirjatutkija Sanna Jahkolan kanssa kyselylomakkeeseen. Tarkoituksenani oli saada käsitys opettajien omista käsityksistä ulko-opetuksesta, ennen kuin Ulkoluokka-hankkeesta saadut opit olisivat niihin päässeet vaikuttamaan. Tällä tavalla

pyrittiin saamaan mahdollisimman autenttinen käsitys suomalaisten luokanopettajien käsityksistä ulko-opetuksesta.

Kaikki tutkittavat, 57 opettajaa, vastasivat jokaiseen tutkimukseen valittuun kysymykseen. Vastaukset koostuivat muutaman lauseen mittaisista vastauksista useampia kappaleita käsittäviin vastauksiin. Käsiteltävää aineistoa oli avovastauksista fonttikoolla 12 ja rivivälillä 1,5 kirjoitettuna yhteensä 19 sivua. Tämän lisäksi tutkimuksessa hyödynnettiin alkukartoituksessa esille tulleita opettajien taustatietoja sekä *Mikä kuvaa parhaiten ajatuksiasi ulkona opettamisesta?* monivalintakysymyksen vastausten analysointia.

#### **4.4 Tutkimusaineiston fenomenografinen analyysi**

Aineiston analysointia suunnitellessa perehdyin huolella fenomenografisen tutkimussuuntauksen käytäntöihin. Martonin ja Boothin (1997, 7) mukaan fenomenografisessa tutkimuksessa aineiston analyysille ei ole olemassa yhtä selkeästi määriteltyä menettelytapaa. Aineiston analysointi etenee samalla tavalla kuin kvalitatiivisessa tutkimuksessa yleensäkin. Tässä tutkimuksessa ilmaisuja luokitellaan merkitysten perusteella muodostaen eri merkityksiä kokoavia merkitysryhmiä eli merkityskategorioita (Metsämuuronen 2008, 35-36; Niikko 2003, 32-41). Uljensin (1991, 84) mukaan fenomenografiassa tutkimuksessa pyritään selvittämään tutkittavien käsityksistä, löydettävissä jotain ”kaavaa” tai yhteisiä tekijöitä.

Kirjallisuuteen tutustuessani havaitsin, että fenomenografinen analyysi voidaan jakaa useaan useampaan eri vaiheeseen (Häkkinen 1996; Uljens 1989; Niikko 2003). Uljens (1989, 39) esittää vaiheet hierarkkisena järjestelmänä, jossa yhden tutkittavan ilmaukset ovat alimmalla tasolla. Tutkija tekee näiden ilmausten pohjalta kuvaukset, jotka muodostavat erilaisia abstraktiotasoja. Ylemmät tasot ovat aina alempia abstraktimpia. Esittelen tässä fenomenografisen analyysin kulun viidessä vaiheessa, kuten se tässä tutkimuksessa toteutetaan.

1. Fenomenografisen analyysin ensimmäisessä vaiheessa aineistoon tutustutaan huolellisesti lukemalla se läpi useaan kertaan. Aineisto kirjoitetaan puhtaaksi tekstinkäsittelyohjelmalla.

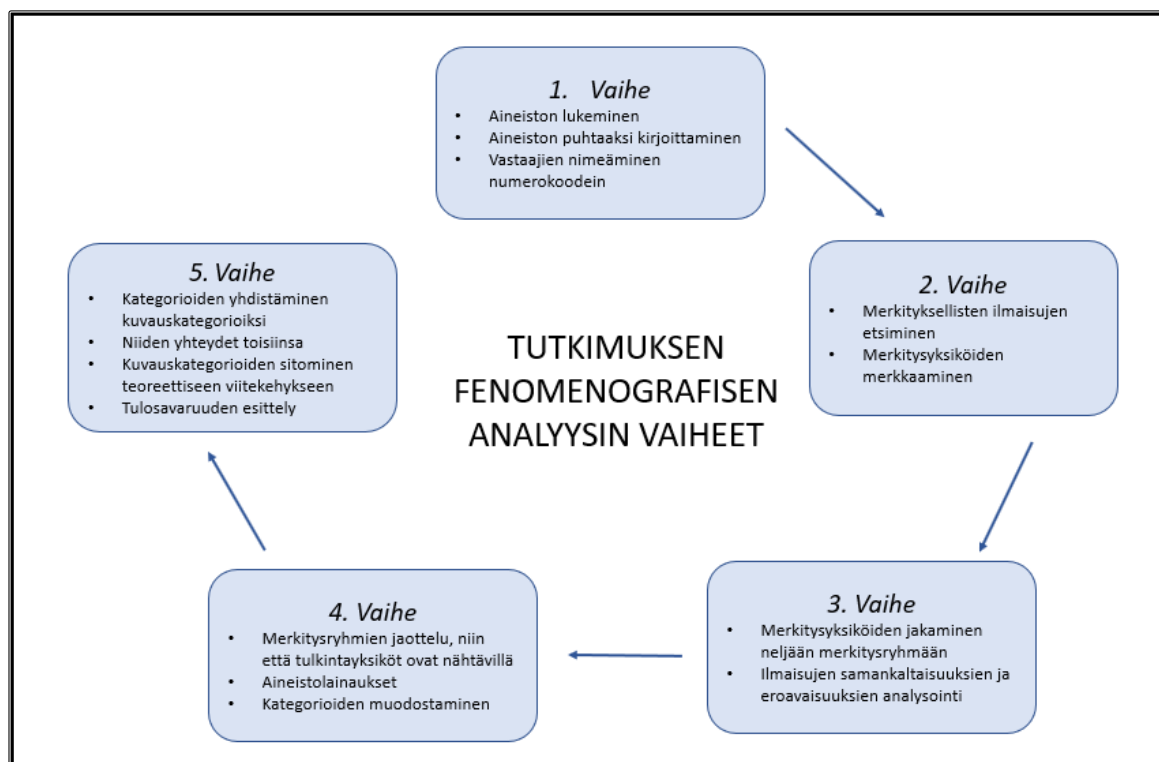
2. Analyysin toisessa vaiheessa aineistosta etsitään, lajitellaan ja ryhmitellään tutkittavan ilmiön kannalta merkityksellisiä ilmauksia ja merkataan ne. Näitä merkityksellisiä ilmauksia kutsutaan tässä tutkimuksessa merkitysyksiköiksi. Aineistoanalyysiä tehdessä keskitytään alusta alkaen ilmauksiin, ei niitä tuottaneisiin tutkittaviin. (Niikko 2003, 33-34; Marton & Booth 1997, 133; Larsson 1986, 37.)

3. Kolmannessa vaiheessa aloitetaan merkitysyksiköiden ryhmittely. Tämä tehdään vertailemalla ilmauksia, jotta käsitysten yhtäläisyydet ja eroavaisuudet löytyvät. Ilmaisujen tulkinta on etenevä prosessi, jossa merkitysyksiköitä vertaillaan suhteessa toisiinsa, koko kerättyyn aineistoon ja esitettyihin kysymyksiin. Vertaamalla tutkittavien ilmauksia keskenään on mahdollista löytää tutkitavalle ilmiölle ominaisia piirteitä. (Niikko 2003, 36; Uljens 1989, 44; Larsson 1986, 23.) Vertailun tuloksena yhdistetään merkitysyksiköt merkitysryhmiksi niiden välisten yhtäläisyyksien ja eroavaisuuksien perusteella (Marton 1988, 155).

4. Analyysin neljännessä vaiheessa esitellään eri merkitysryhmät ja niiden alle syntyvät kategoriat. Samalla tuodaan näkyväksi alkuperäisiä merkitysyksiköitä aineistolainauksien avulla sekä osoitetaan niistä tehdyt tulkinnat.

5. Analyysin viidennessä vaiheessa yhdistellään kategoriat kuvauskategorioiksi peilaamalla niitä tutkimuksen teoriaosuudessa esitettyihin havaintoihin, teorioihin ja tutkimuksiin. Näistä teoreettisista lähtökohdista kategorioista muodostetaan ylemmän tason kategorioita eli kuvauskategorioita. Kuvauskategoriat ovat abstrakteja konstruktioita. (Niikko 2003, 36 - 37.) Kuvauskategoriarajajärjestelmä esitetään visuaalisessa muodossa eli tulosavaruutena. Siitä käy ilmi myös kuvauskategorioiden suhde toisiinsa.





Kuvio 5. Tämän tutkimuksen fenomenografisen analyysin vaiheet

### 1. vaihe

Aineiston analyysin aloitin lukemalla huolellisesti läpi verkkokyselyllä hankittu aineiston. Larssonin (1986, 37) mukaan fenomenografinen analyysi alkaa sillä, että aineistoa luetaan niin monta kertaa, että se täyttää tutkijan ajatukset lähes kokonaan. Perusteellisen lukemisen jälkeen kirjoitin vastaukset puhtaaksi tekstinkäsittelyohjelmalla ja annoin jokaiselle opettajalle numerokoodin heidän yksityisyyden turvaamiseksi. Näin heitä ei voida tunnistaa tutkimuksessa esiin nostetuista lainauksista, mutta halutessani voin löytää jokaisen merkitysyksikön alkuperän.

Tähän tutkimukseen aineistoksi valikoitui Ulkoluokka -hankkeen alkukartoituksesta poimitut kysymykset: *Mitä ulko-opetus mielestäsi on?* ja *Miksi sinusta on tärkeää saada opettaa ulkona?* ja *Jos sinulta kysytään, miksi opetat ulkona, niin mitä vastaat?* Näihin kysymyksiin vastasi kaikki 57 tutkimukseen osallistunutta opettajaa.

## 2.vaihe

Analyysin toisessa vaiheessa, aineiston puhtaaksi kirjoittamisen jälkeen, koodasin tutkimukseni peruskysymyksen kannalta kiinnostavat ja merkitykselliset ilmaisut. Ensimmäisiä kertoja aineistoa lukiessani, tarkastelin, mitkä ilmaisut ovat sille tyypillisimpiä piirteitä (Niikko 2003, 33). Merkitysyksikkönä fenomenografisessa tutkimuksessa käytetään käsitystä, ei tutkimushenkilöä tai tiettyä hänen tuottamaa aineistoa. Merkitysyksikkö voi aineistoa analysoitaessa muodostua sanasta, lauseesta, kappaleesta tai jopa sitä laajemmasta kokonaisuudesta. Tässä tutkimuksessa aineiston muodostivat 57:n opettajan vastaukset kolmeen avoimeen kysymyksen sekä yhteen monivalintakysymyksen.

Yhdessä virkkeessä tutkittava opettaja saattoi ilmaista useamman kuin yhden käsityksen. Välillä taas vastaaja saattoi kuvata yhtä käsitystä useammallakin lauseella. Ilmaisuja ”pilkkoessa” huomasin, että joskus merkitysyksikkö saattoi olla vain sana, toisinaan kahden tai useamman sanan ilmaisu, joskus jopa kokonainen virke. Koodasin ja ryhmittelin merkitysyksiköitä erilaisiin teemoihin.

Ilmaisuja tulkitessa pidin mielessäni, että kvalitatiivinen analyysi vaatii tutkijalta samanaikaisesti teoreettisten lähtökohtien mielessä pitämistä, mutta myös aineiston ilmaisujen lukemista niin, että niiden yhteydet säilyvät (Ahonen 1994, 144). Joissakin opettajien vastauksissa sama käsitys ulko-opetuksesta saatiin ilmaista useammassa kohdassa tekstiä. Tällöin ne muodostivat yhden käsityksen. Liitin ilmaisut peräkkäin erottaen ne kuitenkin kolmella pisteellä (...) toisistaan. Esimerkiksi:

Opettaja 31: ...havainnointia...eri aistien käyttöä.

Merkitsin jokaisen merkitysyksikön eteen sen opettajan numeron, kenen vastauksesta ilmaisu on peräisin. Toimimalla näin halusin varmistaa, että löytäisin jokaisen ilmaisun alkuperäisen lähteen tarkistaakseni esimerkiksi sen kontekstin. Aineistossa oli varsin vähän analyysin ulkopuolelle jääviä ilmaisuja vastauksien ollessa hyvin kiteytettyjä. Fenomenografisen analyysin toisessa vaiheessa on oleellista tulkita valittuja ilmaisuja suhteessa kontekstiin jossa ne esiinty-

vät; tässä tutkimuksessa suhteessa kysymyksiin joita opettajille esitettiin (Niikko 2003, 36). Käytännössä tämä merkitsi sitä, että epäselviä tai tulkintaa edellyttäviä ilmaisuja tarkastelin muita tarkemmin suhteessa esitettyyn kysymykseen ja koko aineistoon.

### *3.vaihe*

Fenomenografisen analyysin kolmannessa vaiheessa ryhmittelin toisessa vaiheessa merkitsemäni merkitysyksiköt neljään eri merkitysryhmään. Erotin ilmaisut yksittäisten opettajien vastauksista, samalla irrottamalla ne niiden alkuperäisestä kontekstista. Tarkastelin jokaista merkitysyksikköä lähemmin: lajitteilin ja ryhmittelin merkityksellisiä ilmaisuja eri merkitysryhmiin. Ryhmittelyä tehdessä vertailin merkityksellisiä ilmaisuja ja pyrin löytämään niistä samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia. Niikon mukaan fenomenografinen analyysi on tutkimusaineiston lukemisen ja merkityksellisten ilmaisujen etsimisen reflektoinnin jatkuva kehä, jonka tarkoituksena on löytää aineistosta ilmiötä koskevia tärkeitä ja kuvaavia piirteitä (Niikko 2003, 34).

Alustavaksi jaottelukseni muodostui seuraavat merkitysryhmät: A) *oppimis- tai opetusympäristö eli paikka* B) *toimintatapa / opetusmenetelmä* sekä C) *opetuksen sisällöt* että D) *merkitys opetukselle ja oppimiselle*. Martonin mukaan merkitysyksikköjen joukko eli merkitysryhmä koostuu tutkimusongelman kannalta merkityksellisistä ilmauksista (Marton 1988, 154-155).

## **4.5 Eettiset ratkaisut ja tutkimuksen luotettavuus**

Tutkimusprosessi pitää sisällään useita eettisiä kysymyksiä. Näiden ratkaisemiseen ei ole olemassa yksiselitteisiä sääntöjä. Tutkijan on tehtävä ratkaisunsa itse ja pyrittävä samalla tiedostamaan eettisten kysymysten problematiikka, joka koskee erityisesti tiedonhankintaa ja tiedon käyttöä. (Eskola & Suoranta 2014, 52.)

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeistuksen mukaan minun tuli tutkimuksessani huomiota: 1) Tiedeyhteisön toimintatapojen noudattaminen eli rehellisyys, huolellisuus ja tarkkuus tutkimustyössä, tulosten tallentamisessa ja esittämisessä sekä tutkimuksen ja sen tuloksen arvioinnissa. 2) Tieteellisen tutkimuksen kriteerit täyttävät menetelmien valinta (tiedonhankinta, analysointi ja luotettavuuden arviointi). 3) Asianmukainen viittaaminen ja lainaaminen. 4) Tutkimukseni tuli suunnitella, toteuttaa ja raportoida sekä tallentaa tieteelliselle tiedolle asetettujen vaatimusten mukaan. 5) Asianmukaiset tutkimusluvut tuli olla hankittuina. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6.)

Aineisto oli hallussani jo hyvissä ajoin ja tallessa palvelimella. Aineistoon on päässyt käsiksi lisäkseni vain väitöskirjatutkimustaan tekevä Sanna Jahkola. Minä olin vastuussa minulle luovutetusta aineistosta. Olen muistanut, että aineisto on tarkoitettu vain tutkimuskäyttöön ja että en saa luovuttaa sitä tai sen osia muille tahoille (Kuula 2011, 115). Olen myös ollut velvollinen olemaan vaiti tutkimuksessa ilmi tulleista henkilökohtaisista seikoista.

Vastaajat olivat Ulkoluokka -hankkeeseen osallistuvia opettajia ja heille informoitiin hankkeen yhteydessä tehtävästä tutkimuksesta etukäteen. Tutkittaville ilmoitettiin kyselylomakkeen alussa mihin tarkoitukseen vastauksia kerättiin. Kuula (2011) toteaa, että tutkimuksen tai vähintään tutkimusaiheen kuvaus on ensisijaisen tärkeätä esitellä tutkittaville sekä kertoa miten tutkimusaineistoa käsitellään (Kuula 2011, 99). Tutkittavat voivat itse valita osallistuvatko tutkimukseen vai eivät. Tutkittavien johtaminen harhaan ei ole sallittua. Osallistuesaan tutkimukseen tutkijan ja tutkittavien välille syntyy ”tutkimussopimus”, vaikka mitään virallista sopimuspaperia ei allekirjoitettaisikaan (Kuula 2011, 100).

Tutkimustuloksia esitellessä ja suoria lainauksia käyttäessäni, olen pyrkinyt säilyttämään tutkittavien anonymiteetin (Kuula 2011, 201). Tämä kuuluu hyvän tutkimuksen tekemisen eettisiin periaatteisiin. Tutkittaville olisi pitänyt informoida jo aineistonkeruuvaiheessa, jos heidän nimiään olisi haluttu tutkimuksessa käyttää (Kuula 2011, 203). Aineistoa ja siinä ilmenneitä tutkittavien henkilökohtaisia tietoja ei ole saatettu muiden tietoon. Analyysiä aloitettaessa,

jokaiselle opettajalle loin koodin, jonka taakse heidän vastaukset tallensin. Tällä tavalla varmistin tutkittavien anonymiteetin.

Tutkimusmenetelmäksi valittu fenomenografia sekä sen mukaisen analyysin huolellinen kuvaaminen varmisti tutkimuksen läpinäkyvyyden. Teoreettista viitekehystä rakentaessani olin huolellinen valitessani kirjallisuutta. Pyrin löytämään mahdollisimman tuoreet painokset sekä ajankohtaisia tutkimuksia niin ulkomailta kuin kotimaastakin. Lainaukset ja viittaukset merkitsin kasvatustieteellisen käytännön mukaan.

Näin aloittelevana tutkijana minun oli syytä olla perillä minua koskevista odotuksista ja vaatimuksista. Eettisten ongelmien havaitseminen ei ole helppoa ja vaatii tutkijalta herkkyyttä tunnistaa ongelmakohdat ja ammattietiikkaa. Aineistoa käsitellessäni ja tutkimustuloksia julkaistaessa tulee minun ottaa huomioon luottamuksellisuus ja anonymiteetti (Eskola & Suoranta 2014, 57, 60).

Laadullista tutkimusta tehdessään tutkija tekee itsestään ”tutkimusvälineen”, mikä fenomenografisessa tutkimuksessa näkyy erityisesti analyysivaiheessa. Analyysia tehdessään tutkija tekee tulkintoja oman asiantuntemuksensa kautta. Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan laadullisista menetelmistä käyty keskustelu jakautuu kahteen vastakkaiseen näkökulmaan. Ensimmäisen mukaan laadullisten menetelmien käyttö vaatii tarkkuutta, mutta toisen näkemyksen mukaan tutkimusta tehdessä tulisi saada säilyttää tutkimuksen tekemisen vapaus. Tämä voidaan tulkita peloksi siitä, että teknisesti näppärä analyysi vähentää tutkijan teoreettista ajattelutyötä. (Eskola & Suoranta 1998, 8.) Oma vahvat opettaja ja ympäristökasvattaja tausta yhdistettynä tämän tutkimuksen aikana kerättyyn vankkaan teoriaosaamiseen toimivat omana asiantuntijuutena aineistoa analysoitaessa.

Fenomenografinen tutkimus yrittää saavuttaa laadullisia, tutkittavien henkilöiden ilmaisuista tulkittua tietoa käsityksistä. Ilmaisuja on tarkoitus tulkita niiden ajatusyhteyksiä vasten. Fenomenografinen tutkimus ei voi tavoitella tilastollista yleistettävyyttä vaan tulosten yleisyyttä eli sitä, että käsityksiä käsitellään universaalien käsitteiden tasolla teoreettisesti. (Ahonen 1994, 152.)

Samaan tapaan toteavat Niikko (2003) ja Uljens (1991), joiden mukaan minun tulee tulosten luotettavuutta arvioitaessa muistaa, ettei fenomenografiassa pyritä absoluuttiseen totuuteen (Niikko 2003, 39; Uljens 1991, 97). Sen sijaan fenomenografisen tutkimuksen luotettavuus perustuu aineiston ja johtopäätösten validiteettiin. Niillä on kaksi ulottuvuutta: aineiston ja johtopäätösten tulee vastata tutkittavien ajatuksia (aitous) ja samanaikaisesti niiden tulee liittyä tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin (relevanssi). (Ahonen 1994, 152.) Pohdintasuudessa johtopäätösten luotettavuutta arvioitaessa, arvioidaan tehtyjä kategorioita. Niiden tulee olla valideja, jolloin ne ovat aitoja eli esittävät tutkittavien tarkoittamia käsityksiä ja toiseksi niiden tulee olla relevantteja tutkimuksen teorian kannalta. (Ahonen 1994, 154.)

Huuskon ja Paloniemen (2006) mukaan fenomenografisessa tutkimuksessa aikaansaattua kategoriajärjestelmää on mahdollista pitää riittävänä ja aineistoa aidosti kuvaavana tuloksena. Siitä on mahdollista hyvien lainausten perusteella löytää perustelut eri kategorioiden muodostamiselle ja näin myös tutkimuksen luotettavuudelle. (Huusko ja Paloniemi 2006, 169.)

## 5 MITÄ ULKO-OPETUS JA ULKONA OPPIMINEN ON OPETTAJIEN KÄSITYSTEN MUKAAN?

### 4.vaihe

Tässä luvussa esitellään luokanopettajien käsitykset ulko-opetuksesta ja ulkona oppimisesta merkitysryhmittäin ja niiden alla eri kategorioissa. Aineistositaattien lisäksi merkitysryhmiä kuvataan jokaisessa kategoriassa mahdollisimman paljon tutkittavien opettajien käyttämien käsitteiden avulla.

Neljännessä fenomenografisen analyysin vaiheessa jaottelin jokaisen alustavan merkitysryhmän alle merkitysyksiköt, jotka kuvasivat parhaiten tätä merkitysryhmää. Neljäksi merkitysryhmäksi muodostuivat tutkimuksen 3. vaiheen jälkeen merkitysryhmät: A) *oppimis- tai opetusympäristö eli paikka* B) *toimintatapa / opetusmenetelmä* sekä C) *opetuksen sisällöt* että D) *merkitys opetukselle ja oppimiselle*.

Jaoteltuani merkitysyksiköt merkitysryhmiin otin jokaisen merkitysryhmän tarkempaan analyysiin ja jaottelin jokaisen merkitysryhmän sisällä merkitysyksiköt yhä tarkempaan kategorioihin. Neljän merkitysryhmän alle muodostui yhteensä 20 kategoriaa. Jokaisen kategorian yhteyteen lisäsin merkitysyksiköitä aineistolainauksissa tehdäkseni tutkijan tulkinnat mahdollisimman läpinäkyviksi. Tällä tavalla kuvasin jokaista kategoriaa ja pyrin vakuuttamaan lukijan päättelyn oikeellisuudesta (Larsson 1986, 38).

Niikon (2003) mukaan jokaisen kategorian tulee sisältää sen ominaispiirteiden kuvausta mutta myös osoittaa niiden kytkös tutkittuun aineistoon (Niiko 2003, 37).

#### Merkitysryhmä A: **Oppimis- tai opetusympäristö eli paikka**

Kategoriat (5): Paikka; Luonnossa ja luonnon ympäristössä tapahtuva toiminta; Rakennettu ympäristö; Koulurakennuksen ulkopuolella tapahtuva opetus; Luokkahuoneen ulkopuolella tapahtuva opetus.

Jokaisen 57:n opettajan vastauksista löytyi paikkaan viittaavia. Useimpien paikkaan viitattiin esimerkiksi sanoilla:

- Opettaja 3: Opetuksen viemistä ulos.
- Opettaja 1, Opettaja 46 ja Opettaja 57: Ulkona oppimista.
- Opettaja 5: Ulkona toteutettavaa opetusta.

Tarkempana paikan kuvauksena vastauksissa mainittiin myös luonnossa ja luonnonympäristöissä tapahtuva toiminta esimerkiksi näillä ilmaisuilla:

- Opettaja 7: Opetuksen siirtämistä luokasta ulos luontoon.
- Opettaja 29: Viedään oppiminen luontoon.
- Opettaja 43: Ulko-opetus on tutustumista lähiluontoon...

Muutamissa tutkittavien vastauksissa oli erikseen maininta rakennetusta ympäristöstä, kaupunkiympäristöstä ja museoista:

- Opettaja 7: ...ja rakennetussa ympäristössä tapahtuvaa oppimista...
- Opettaja 16: Ulko-opetus voi siis tapahtua niin koulun pihalla, kaupunki- tai luonnon ympäristössä.
- Opettaja 34: Ulko-opetus voi tapahtua luonnossa, mutta myös kaupunkiympäristössä, museoissa jne.

Kohtalaisen suppeana näkemyksenä ulko-opetuksen paikasta voidaan pitää jo käsityksiä siitä, että ulko-opetus on koulurakennuksen ulkopuolella tapahtuvaa opetusta.

- Opettaja 4: Se tarkoittaa sitä, että... voidaan oppia, ohjata ja opettaa koulun seinien ulkopuolella.
- Opettaja 16: Ulko-opetus on koulun seinien ulkopuolella tapahtuvaa opetusta.
- Opettaja 41: Opetuksen siirtämistä sisätiloista ulos.
- Opettaja 49: Koulun opetussuunnitelman mukaista opetusta ulkotiloissa.

Suppeimmillaan ulko-opetuksen paikkana voidaan pitää oman luokan ulkopuolella tapahtuvaa opetusta. Vastauksista voi tulkita, että osan tutkittavien mielestä jo luokkahuoneen ulkopuolella esimerkiksi käytävässä tai vaikka ruokalassa annettava opetus olisi ulko-opetusta.

- Opettaja 8: Opetuksen siirtämistä ulos luokkahuoneesta...
- Opettaja 11: Oppitunnit siirretään ulos luokasta.
- Opettaja 14: Luokan ulkopuolella, pääasiassa ulkotiloissa tapahtuvaa...
- Opettaja 34: Luokkahuoneen ulkopuolella tapahtuvaa...
- Opettaja 47: Opiskelua oman luokan ulkopuolella, mieluummin ulkona koulurakennuksesta.



## Merkitysryhmä B: **Toimintatapa / opetusmenetelmä**

Kategoriat (7): Havainnointi ja aistien monipuolinen käyttäminen; yhteistoiminnallisuus; tutkimuksellisuus; konkreettinen tekeminen eli toiminnallinen oppiminen; elämyksellisyys ja kokemuksellisuus; monipuolisuus erilaisia opetus- ja oppimismenetelmiä käytettäessä; luonnon hyödyntäminen.

Toimintatapoja ja opetusmenetelmiä tarkasteltaessa, paljastuu opettajien käsitykset ulko-opetuksen monipuolisuudesta. Jaottelin toimintatapoja ja opetusmenetelmiä koskevat käsitykset seitsemään eri kategoriaan:

### 1) Havainnointi ja aistien monipuolinen käyttäminen

- Opettaja 1: ...ympäristön havainnointia.
- Opettaja 12: ...havainnoidaan ympäristöä...
- Opettaja 13: ...hyödynnetään kaikkia aisteja...
- Opettaja 31: ...havainnointia...eri aistien käyttöä.
- Opettaja 43 ja 50: ...havainnointia...

### 2) Yhteistoiminnallisuus

- Opettaja 1: Yhdessä tekemistä...
- Opettaja 12: Kokemusten ja ihmettelyn jakaminen muiden kanssa.
- Opettaja 19: Asioita opitaan yhdessä...
- Opettaja 24: "...lisää ehdottomasti yhteishenkeä.
- Opettaja 25: Ihanaa oivaltamista yhdessä oppien.
- Opettaja 31 ja 50: ...yhteistyötä...

### 3) Tutkimuksellisuus

- Opettaja 1, 31 ja 43: ...tutkimista.
- Opettaja 16: Ollaan ulkona oppimassa/tutkimassa jotakin.
- Opettaja 36: ...tutkia ympäröivää luontoa.
- Opettaja 51: Ulkona ohjataan oppilaita eri menetelmin (esim. tutkiva, yhteistoiminnallinen jne.)
- Opettaja 54: Opetetaan asioita luokkahuoneen ulkopuolella, usein tutkimalla, tekemällä.

### 4) Konkreettinen tekeminen eli toiminnallinen oppiminen

- Opettaja 1: ...pelejä, leikkejä. Konkreettista toimintaa, käsinkosketeltavaa.
- Opettaja 6: Ulkona opiskellaan tekemisen kautta...
- Opettaja 8: Se lisää toiminnallisuutta...
- Opettaja 10: Monipuolista ja toiminnallista oppimista...
- Opettaja 15: Opetus tapahtuu ulkona ja on usein toiminnallisempaa kuin sisällä tapahtuva opetus.
- Opettaja 16: ...käyttää toiminnallisia työtapoja opetuksessa.
- Opettaja 19: Tuo lisää toiminnallisuutta...

## 5) Elämyksellisyys ja kokemuksellisuus

Opettaja 10: Vaihtelevuutta ja elämyksellisyyttä niin oppilaille kuin opettajalle.

Opettaja 12: Olemme osa suurta kokonaisuutta.

Opettaja 16: Tarkoituksena on nähdä, kokea ja tuntea opittavia asioita aidosti aidossa ympäristössä...

Opettaja 56: ...opetusta elämyksellisesti...

## 6) Monipuolisuus erilaisia opetus- ja oppimismenetelmiä käytettäessä

Opettaja 4: ...voidaan oppia, ohjata ja opettaa...

Opettaja 7: ...jossa asioita toteutetaan eri tavoin...

Opettaja 10: Monipuolista ja toiminnallista oppimista...

Opettaja 12: Tehdään tehtäviä, havainnoidaan ympäristöä, annetaan tilaa lomille oivaluksille, ohjataan heitä tilanteisiin, joihin ei ole mahdollisuutta sisällä.

Opettaja 13: ...toisinaan suunnitelmallisempaa, toisinaan luovempaa, hyödynnetään kaikkia aisteja, it-välineitä...

## 7) Luonnon hyödyntäminen

Opettaja 22: Ulkona tapahtuvaa opetusta ja oppimista, jossa käytetään apuna luonnon tarjoamia mahdollisuuksia: tilaa, rauhaa, ääniympäristöä, valoa, tuoksuja, materiaaleja, maastoa...

Opettaja 29: ...käytetään luonnon tarjoamia materiaaleja ja mahdollisuuksia oppimisen välineenä.

Opettaja 33: Luovasti lähiluonnon ottamista osaksi arkista työskentelyä aina kun se on järkevää... samalla kun opetellaan esim. matematiikkaa, opetellaan puut, pensaat, marjat ym. Ja syödään mustikat! Niin kuin tänään tehtiin.

Opettaja 36: Ulkona on tilaa liikkua ja levittäytyä laajemmalle alueelle oppimaan. Ulkona voidaan havainnoida ja tutkia ympäröivää luontoa. Ulko-opetuksessa voidaan hyödyntää erilaisia luonnonmateriaaleja.

## Merkitysryhmä C: Ulko-opetuksen sisällöt

Kategoriat (4): Mitä tahansa oppiainetta voi opettaa sisällä; Opetussuunnitelmassa mainittuja sisältöjä; Ilmiöt ja eheyttävät kokonaisuudet; Ympäristö ja luonto

Opettajien **ulko-opetuksen sisältöjä** koskevista vastauksista jaottelin käsitteiksi neljään eri kategoriaan.

### 1. Mitä tahansa oppiainetta voi opettaa ulkona.

Opettaja 1: Minkä tahansa oppiaineen voi viedä ulos opiskeltavaksi.

Opettaja 9: Ulkona tapahtuvaa opetusta laaja-alaisesti kaikissa oppiaineissa.

Opettaja 14: ...eri oppiaineiden sisältöjä sisältävää opetusta.

Opettaja 25: Kaikki mitä voit tehdä sisällä, voit tehdä myös ulkona.

Opettaja 30: Ulkona oppimisen tarkoituksena on oppia samoja oppisisältöjä kuin sisälläkin..."

Opettaja 57: Voi opettaa kaikkia aineita ulkona.

## 2. Opetussuunnitelmassa mainittuja sisältöjä.

Opettaja 4: Se tarkoittaa sitä, että opetussuunnitelman sisältöjä voidaan oppia, ohjata ja opettaa koulun seinien ulkopuolella.

Opettaja 49: Koulun opetussuunnitelman mukaista opetusta ulkotiloissa.

## 3. Ilmiöt ja eheyttävät kokonaisuudet

Opettaja 36: Erilaisia monialaisia projekteja voi hyvin toteuttaa ulkona oppimisessa.

Opettaja 33: Ulko-opetus on mielestäni ilmiöopetusta parhaimmillaan...

## 4. Ympäristö ja luonto

Opettaja 1: Luonto-opetuksen lisäksi ympäristön havainnointia.

Opettaja 7: ...ympäristö mukaan ottaen...

Opettaja 26: Oppisisältöjen rakentamista niin, että lähiluonto palvelee sitä.

Opettaja 28: Luonto ja ympäristö voivat olla itsessään opetuksen kohteita tai sitten ne voivat toimia oppimisympäristönä muiden aineiden, ilmiöiden ja asioiden opetuksessa.

Opettaja 38: ...ympäristöasioiden opiskelua paikan päällä, luontoon ja ympäristöön tutustumista ja havainnointia.

## Merkitysryhmä D: **Merkitys opetukselle ja oppimiselle**

Kategoriat (4): Oppilaan terveyteen vaikuttavat tekijät; Oppimista motivoivat tekijät; Oppilaan luontosuhteen kehittymistä vahvistavat tekijät; Opettajan hyvinvointiin vaikuttavat tekijät.

Opettajat nostivat vastauksissaan esiin monia opettamiseen ja oppimiseen vaikuttavia tekijöitä. Ne luokittelin seuraavanlaisesti kategorioihin:

### 1. Oppilaiden terveyteen vaikuttaviin tekijöihin kuten luonnon hyvinvointivaikutuksiin sekä fyysistä ja psyykkistä terveyttä edistäviin olosuhteisiin.

Opettaja 1: Rauhoittumista...

Opettaja 2: Raitista ilmaa.

Opettaja 13: Raitis ilma on aina parempaa, kuin huono opetus... on mottoni.

Opettaja 16: Luonnossa olo auttaa oppimaan ja tekee niin fyysisesti kuin henkisestikin hyvää sekä tutkimusten että omien kokemusteni mukaan. Monesti ulkona opittu jää paremmin mieleen.

Opettaja 40: Luonnossa lapsi oppii myös nauttimaan ja rentoutumaan muuten hektisestä arjesta.

Opettaja 1: Ulkona aivot saavat tarpeeksi happea.

Opettaja 3: Se virkistää ja inspiroi.

Opettaja 6: Raikasta ilmaa ja liikettä!

Opettaja 13: ...luonnon hyvinvointivaikutukset oppimiseen ja viihtyvyyteen sekä sosiaalisiin vuorovaikutustaitoihin.

Opettaja 30: Kaikki jaksavat paremmin... Pysymme terveempinä, reippaampina...

Opettaja 36: Luontoympäristö tekee hyvää.

Opettaja 55. Koska siellä lapsi kuin lapsi pystyy keskittymään paremmin.

## 2. Oppimista motivoiviin tekijöihin

Opettaja 10: Vaihtelevuutta...

Opettaja 1: Ulkona oppiminen on kivaa!

Opettaja 23: Arkirutiineista poikkeaminen.

Opettaja 25: Oppilaat ovat innokkaampia... Ulkoilma pyyhkii pois turhat känkkäränkät. On tilaa myös juosta ja haaveilla, kummalla päällä oppilas sattuu olemaan.

Opettaja 26: Virikkeitä oppilaille.

Opettaja 28: Ulkona oppiminen motivoi oppilaita ja se on yksinkertaisesti mielenkiintoista ja mukavaa.

## 3. Oppilaiden luontosuhteen kehittymistä vahvistaviin tekijöihin.

Opettaja 1: Olemme osa luontoa.

Opettaja 8: Synnyttää lapsissa arvostusta luontoa kohtaan.

Opettaja 10: Uskon että säännöllinen luonnossa oleilu ja sieltä hyvin kokemusten ja elämysten saaminen kasvattaa lapsille tervettä luontosuhdetta, arvostusta luontoa ja maapalloamme kohtaan ja kannustaa myös pitämään huolta ja suojelemaan.

Opettaja 14: ...luontosuhteen luominen.

Opettaja 16: Oppilaiden luontosuhde kehittyy, oppilaat oppivat kunnioittamaan luontoa, toimia kestävän elämäntavan mukaisesti ja oppia ottamaan vastuuta ympäristöstään.

Opettaja 21: Lasten luontosuhteen muodostuminen on tärkeää. Olemme osa luontoa.

## 4. Opettajien työhyvinvointiin, -motivaatioon ja oman työn kehittämiseen vaikuttaviin tekijöihin.

Opettaja 4: Se tuo vaihtelua työhön sekä minulle että oppilaille.

Opettaja 10: Koska se on mielestäni kivaa." "Ulkona opettaminen tuo vaihtelua ja monipuolisuutta opetukseen.

Opettaja 11: ...oman terveyteni ja mielenterveyteni takia.

Opettaja 17: Halu uuteen, mielekkäänpään, toiminnalliseen oppimistapaan.

Opettaja 21: Saa olla raittiissa ulkoilmassa.

Opettaja 27: Mielenkiintoista itsellekin.

Opettaja 56: Koska olen kokenut, että ulkona pidetyt tunnit ovat onnistuneet"

Opettaja 5: Pääsen itse ulos.

Kategorioille etsitään fenomenografisessa analyysissä sitä määrittelevät kriteerit. Kategorioita muodostettaessa tarkastelin ilmaisujen määrää ja laatua. Kategoriat, jotka muodostuivat suuresta määrästä ilmaisuja, olivat avainasemassa. Niiden ympärille alkoi muodostua kuvauskategorioita. Tällaisia sisältöjä olivat esimerkiksi ulko-opetuksen fyysistä paikkaa kuvaavat merkitykset, toiminnallisuuden ja konkreettiseen tekemiseen liittyvät ilmaisut sekä luontoyhteyttä koskevat ilmaisut.

## 5.1 Kuvauskategoriat

### 5.vaihe

Fenomenografisen analyysin viimeisessä eli viidennessä vaiheessa on tarkoitus yhdistää teoriasta käsin neljännen vaiheen kategorioista ylemmän tason kategorioita eli *kuvauskategorioita* (Niikko 2003, 36; Huusko & Paloniemi 2006, 169). Edellisessä luvussa esitetyistä kahdestakymmenestä kategoriasta rakensin neljä kuvauskategoriaa. Fenomenografiassa kuvauskategorioiden laadulliset erot tulee olla niin selviä, etteivät ne mene keskenään limittäin. Kategorioiden kuvauksissa on tarkoitus nostaa esiin kunkin kategorian keskeiset piirteet sekä niiden sisäinen rakenne. (Häkkinen 1996, 34, 43.)

Aineistolähtöisessä tutkimuksessa analysointia ja kategoriointia tehdessä muodostetaan abstraktia teoriaa ja silloin joudutaan käyttämään tutkittavaa ilmiötä kuvaavia oleellisia käsitteitä. Voidaan siis ajatella, että tutkittavalla ilmiöllä on oma ajattelutapansa ja käsitteistönsä. Niitä käyttämällä tehdään näkyväksi keskeisiä tulkintoja ja analysointia. (Kiviniemi 2015, 79.) Fenomenografisessa tutkimuksessa on tavoitteena saada aikaiseksi niin sanottu *kuvauskategoriajärjestelmä* tai *tulosavaruus* eli kuvata tutkittavaa ilmiötä abstraktilla tasolla (Metsämuuronen 2009, 241; Niikko 2003, 20; Huusko & Paloniemi 2006, 169).

Seuraavaksi esittelen jokaisen kuvauskategoriani erikseen peilaten samalla tutkittavien opettajien käsityksiä teoriaosuudessa esittämiini oppimisen ja opettamisen teorioihin.

### 5.1.1 Ulkona oppimista

Ulkona tapahtuva opetus ja oppiminen oli jokaisen opettajan vastauksissa ilmaistu ulko-opetuksen kuvaus. Vastauksissa puhuttiin *ulkona oppimisesta*, *opetuksen viemisestä ulos* ja *opetuksen siirtämisestä luokkahuoneesta ulos*. Paikka määriteltiin monella tavalla opettajien vastauksissa. Suppeimmillaan se kuvattiin luokkahuoneen ulkopuolella tapahtuvana opetuksena ja oppimisena sekä laajimmillaan missä tahansa ulkona tapahtuvana toimintana.

Vastauksissa tuotiin esille useita erilaisia käsityksiä ulko-opetuksen paikoista. Aineistossa mainittiin myös rakennetut ympäristöt kuten luokkahuo-

neen ulkopuoliset tilat, koulun piha, kaupunkiympäristö sekä museot. Vastauksissa useammin mainittu ”ulkotila” oli tulkittavissa aineistosta luonnonympäristöksi mainitsemalla se muun muassa ”lähiluontona”, ”luontona ja ”metsänä”.

Yhden esitetyn kysymyksen aineistossa kuusitoista opettajaa 57:tä oli sitä mieltä, että opetuksesta ja oppimisesta tulee ulko-opetusta ainoastaan viemällä opetus ulos. Nämäkin 16 opettajaa kuvasivat kuitenkin muissa aineiston kysymyksissä ulko-opetukseen kuuluvan myös paljon muutakin.

Mannisen (2007) tavoin opettajat kokivat ulkona oppimisessa ja ulko-opetuksessa ympäristön merkitykselliseksi. Mannisen ym. (2007) mukaan oppimisympäristö on ympäristö, jossa opitaan riippumatta siitä, tullaanko opetuksi vai ei (Manninen ym. 2007, 11). Ulkona oppimisesta ja ulko-opetusta ajateltaessa tullaan väistämättä siihen tulokseen, että erityisesti luonnonympäristöissä tapahtuva opetus tapahtuu oppimisympäristössä. Siellä siis tapahtuu myös opetuksen ulkopuolella tapahtuvaa oppimista, johon oppimisympäristö oppilaita suuntaa. Toki opettaja valitessaan opetusympäristöään miettii, minkälaista oppimista se tukee. Opetusympäristöstä puhuttaessa korostetaan opettajan roolia ja sitä, kuinka hän suunnitellusti hyödyntää opetuksessaan ympäristön tarjoamia mahdollisuuksia (Manninen ym. 2007, 11). Tällöin voidaan puhua didaktisesta oppimisympäristöstä (Manninen ym. 2011, 41), johon ulkona tapahtuva opetus sopii oikein hyvin. Luonto sekä muu lähiympäristö tarjoaa usein monipuoliset materiaalit sekä moneen opetettavaan aiheeseen sopivat monipuoliset autenttiset oppimisympäristöt.

Kuuskorven (2012, 20) tapaan tutkittavat opettajat eivät halua rajata opetustaan tiettyyn tilaan. Kuuskorpi (2012, 20) tosin näkee koko ympäröivän yhteiskunnan ja maailman potentiaalisena oppimisympäristönä. Näin laajia määritelmiä, eivät tutkittavat opettajat esittäneet. Ulko-opetusta kuvatessaan opettajat eivät myöskään paikallälhtöisen oppimisen tapaan kuvanneet lähiympäristön tai oppilaiden elinympäristön olevan tärkeä osa oppilaiden identiteetin kasvua (Wattchow & Brown 2011). Opettajat eivät nähneet sitä myöskään Szczepanskin (2013, 3) tapaan historiallisesti, sosiaalisesti tai ekologisesti mer-

kittäväna paikkana. Opettajat näkivät ulko-opetuksen paikan pikemminkin samalla tavalla kuin Piispasen (2008 135, 137) väitöskirjatutkimukseen osallistuneet vanhemmat näkevät koulun piha-alueet ja lähiympäristöt: luonnollisena jatkumona koululle.

### 5.1.2 Tekemällä ja kokemalla oppimista yhdessä ja erikseen

Opettajat kuvasivat ulko-opetusta toiminnalliseksi tekemiseksi, jonka kautta oppilaat hyödyntävät kaikkia aistejaan havainnoinnin ja tutkimisen sekä aitojen kokemusten ja elämysten kautta. Saman ovat kokeneet luontokouluopettajat Wejdmark ja Lättman-March ym. (2016, 11), joiden mukaan ulko-opetuksen tärkeä ominaisuus on oppijoiden omien havaintojen tekeminen sekä aistien monipuolinen käyttäminen. Opettajien kanssa samaa mieltä ovat myös Kettunen ja Laine (2017), joiden mukaan luontoympäristössä kokemukselliset, aistilliset sekä tutkimukselliset ja taiteelliset toimintatavat ovat luonnollisia (Kettunen & Laine 2017, 10).

Ulkona oppiminen sisältää opettajien mukaan paljon oivaltamista sekä monipuolisia opetus- ja oppimismenetelmiä. Opettajat kuvasivat ulkona tapahtuvan opetuksen ja oppimisen olevan toiminnallista, aktiivista, liikkuvaa sekä tutkimuksellista sekä elämyksellistä. Samaan tapaan kuvaavat ulkona oppimista ja ulko-opetusta Higgins & Loynes (1997, 6-8) ja Parikka-Nihti (2011, 56). Heidän mukaansa kokemuksellisen oppiminen luonnossa on leikkimistä, tutkimista ja yhteisöllistä tiedonrakentamista, mutta myös seikkailemista ja taiteellista kokemista.

Kuuskorpi (2012) sekä Kumpulainen ja Kronqvist (2011) kuvaavat kaikkien oppimisympäristön olevan muutakin kuin tila ja paikka. Heidän mielestään oppimisympäristö on myös yhteisö eli sosiaalinen ja kognitiivinen ympäristö, jossa tietoa rakennetaan uudella tavalla. (Kuuskorpi 2012, 61; Kumpulainen & Kronqvist 2011, 45.) Samalla tavalla tutkittavat opettajat nostivat vahvasti esille ulkona oppimisen ja ulko-opetuksen olevan yhteisöllistä toimintaa, joka sisältää paljon vuorovaikutusta, mutta myös rauhallista itseopiskelua.

Piispanen (2008, 142, 144) toteaa oppilaiden kaipaavan aikaa ja rauhaa oppimiselle. Opettajat käsittivät ulko-opetuksen monipuolisena tapana oppia ja opettaa, koska laajat ympäristöt mahdollistivat yksittäisten oppilaiden rauhallisen työskentelyn samalla kuin muut oppilaat toimivat liikkuen tai muuten aktiivisesti.

### 5.1.3 Ulkona opetellaan opetussuunnitelman sisältöjä

Lähes kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat kuvasivat ulko-opetuksen sisällöiksi kaikki opetussuunnitelman sisällöt sekä laaja-alaiset tavoitteet. Mikä tahansa oppiaine koettiin mahdolliseksi viedä ulkona opetettavaksi. Kaikki mikä koettiin voitavan opettaa sisällä, koettiin voitavan opettaa myös ulkona.

Aidot ympäristöt nähtiin tärkeiksi niin eheyttämisen kuin ilmiöperustaisen ja kontekstisidonnaisen oppimisen näkökulmasta. Luonto, ympäristö ja sen tarjoamat sisällöt koettiin luonnollisiksi käsitellä siellä missä ne ovat aidoimmillaan. Muita oppiaineita taas käsiteltiin käyttämällä apuna luonnonmateriaaleja kuten puita, pensaita ja marjoja sekä hyödyntämällä opetuksessa koulun pihaa ja lähiluonnon maastoa.

Samaan tulokseen ovat tulleet ruotsalaiset luontokouluopettajat Mats Wejdmark ja Robert Lättman-March. Heidän mukaansa ulkona opettaessa opetettavat oppiaineet eheytyvät kuin itsestään ja ulkona päästään kokemaan aitoja luonnontieteellisiä ilmiöitä (Wejdmark ym. 2016, 11). Myös kestävän kehityksen kasvatukselle tyypilliset sisällöt kuten ympäristökasvatus nousi esiin opettajien vastauksista useamman kerran.

Ruotsalaisen Linköpingin yliopiston tutkijat Szczepanski ja Dahlgren (2011, 25-28) ovat samaa mieltä tutkittavien suomalaisten opettajien kanssa siitä, että ulkona oppimisen sisällöiksi voidaan ymmärtää kaikki koulussa opetettavat sisällöt, jotka voidaan opettaa ulkona. He toisin kuin suomalaiset opettajat ja Parikka-Nihti (2011, 55), eivät tosin näe ympäristökysymysten opettamista niin tärkeänä osana ulko-opetusta.



#### 5.1.4 Ulkona opettaminen ja oppiminen tekee hyvää

Opettajat korostivat useimmissa vastauksissaan luonnossa vietetyn ajan merkitystä niin oppilaalle kuin opettajallekin. Luontoympäristön kuvattiin rauhoittavan oppilaita, tukevan keskittymistä ja auttavan rentoutumaan ja nauttimaan. Toisaalta raittiin ilman ja luontoympäristön nähtiin virkistävän, inspiroivan sekä tukevan oppimista.

Opettajat kuvasivat ulko-opetuksen ja ulkona oppimisen edistävän oppimismotivaatiota tuomalla vaihtelua arkeen, tarjoamalla virikkeitä sekä tekevän oppimisesta mielenkiintoista ja mielekästä. Opettajat korostivat myös oman työhyvinvointinsa ja työmotivaationsa olevan korkeampi ulko-opetuksessa. Se koettiin tuovan toivottua vaihtelua ja monipuolisuutta tuttuun työhön sekä tarjoavan uusia haasteita ja mielenkiintoisia tapoja toimia omassa työssä. Eräs opettaja mainitsi ulko-opetuksen tukevan opettajan terveyttä niin fyysisesti kuin psyykkisesti. Myös terveellinen hengitysilmä oli sisäilmasairastuneille yksi syy opettaa ulkona.

Opettajien ulko-opetukseen hakeutumisen syitä analysoitaessa nousi yhdeksi tärkeimmistä tekijöistä lasten luontosuhteen tukeminen. Opettajat kokivat meidän ihmisten olevan osa luontoa ja säännöllisen luonnossa oleilun tukevan kokemusten ja elämysten kautta oppilaiden luontosuhteen kehittymistä. Tiivis ja hyvä luontosuhde nähtiin tärkeäksi tekijäksi luonnon kunnioittamisen ja suojelun näkökulmasta. Kestävä kehitys mainittiin tärkeäksi opetuksen sisällöksi positiivisen luontosuhteen kautta.

Salosen (2010, 23-24) tapaan tutkittavat opettajat eivät nostaneet esiin vastauksissaan luonnon voimaannuttavaa vaikutusta, mutta opettajat kyllä kuvasivat Tourulan ja Raition tapaan (2013, 19) luonnon vaikutusta fyysiseen terveyteen aistimusten kautta. Salonen (2010) nostaa esiin luonnossa tapahtuvan vuorovaikutuksen olevan usein syvempää kuin muissa ympäristöissä (Salonen 2010, 29). Kun opettajilta kysyttiin, miksi he opettavat ulkona, vastasivat he ulkona vietetyn ajan vaikuttavan lasten vuorovaikutuksen ja käyttäytymisen "laatuun". Oppilaat käyttäytyvät rauhallisemmin, jaksavat kuunnella ja innostua. Tuomaalan ja Myyryläisen (2002) tapaan opettajat totesivat luonnossa vietetyn

ajan tukevan oppilaan kokonaisvaltaista kehitystä ja lisäävän liikkumista. (Tuomaala ja Myyryläinen 2002, 16-19.)

## 5.2 Kuvauskategoriajärjestelmä ja tulosavaruus opettajien käsityksistä ulko-opetuksesta ja ulkona oppimisesta

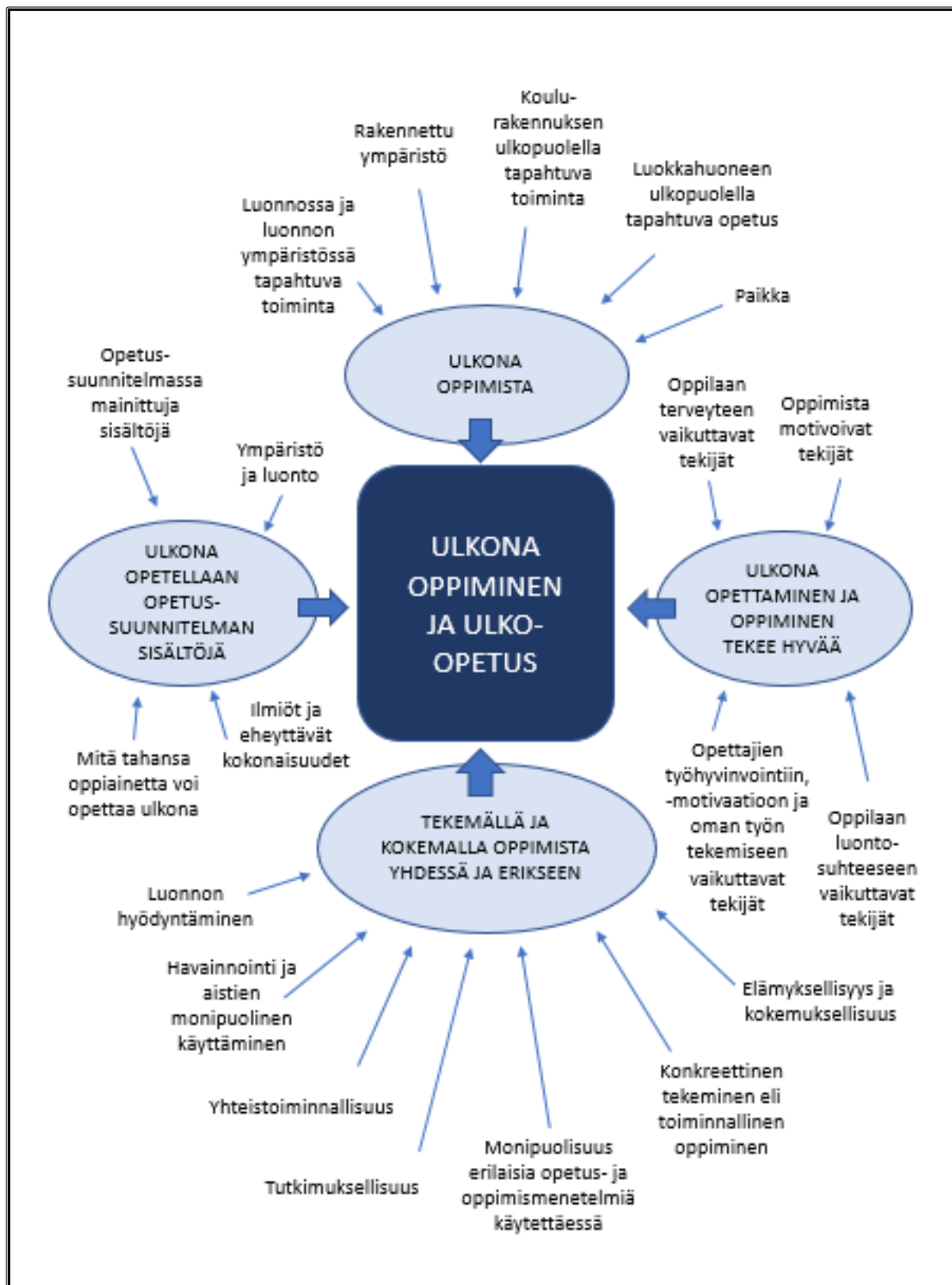
Fenomenografisen tutkimuksen tulokset esitetään yleensä kuvauskategoriajärjestelmän sekä/että tulosavaruuden avulla. Niistä tulisi selvittää vastaus esitettyyn tutkimuskysymykseen. Kuvauskategorioita muodostaessa ei ole oleellista ilmaisujen lukumäärä, vaan se, että kuvauskategoriajärjestelmä antaa kattavan kuvan aineistossa ilmi tulleista käsityksistä (Marton & Booth 1997, 125).

Tämän tutkimuksen tutkimuskysymys on: minkälaisia erilaisia käsityksiä opettajilla on ulkona oppimisesta ja ulko-opetuksesta?

Tutkimuksen tavoitteena on fenomenografisen käytännön mukaisesti:

- 1) kuvata opettajien erilaisia käsityksiä ulko-opetuksesta ja ulkona oppimisesta,
- 2) rakentaa näiden käsitysten avulla kuva siitä, mikä ulko-opetuksessa ja ulkona oppimisessä on opettajien mielestä oleellista sekä
- 3) kuvata kuinka nämä käsitykset ovat suhteessa toisiinsa sekä
- 4) saattaa opettajien käsitykset vuoropuheluun teoreettisen ulko-opetuksen ja ulkona oppimisen tiedon kanssa.

Tässä luvussa esitän kuvauskategoriajärjestelmäni tiivistetyssä muodossa. Tutkimuksen tulosavaruus esitetään ensiksi kaaviomuodossa, josta käy ilmi myös analyysin kulku. Tämän jälkeen kuvauskategoriajärjestelmä esitetään tulosavaruutena taulukkomuodossa, josta käy ilmi kuvauskategorioiden suhde toisiinsa. Niikon (2003, 39) mukaan tulosavaruus on diagramminen representaatio tai kaavioesitys johdonmukaisista suhteista käsitysten välillä.



Kuvio 6. Ulkona oppimisen ja ulko-opetuksen kuvauskategorioiden synty sekä rinnakkaisarviointi

Edellä esitetyssä kuviossa kuvauskategorioiden keskinäistä diskussiota testataan *rinnakkaisarvioinnilla*. Tällä tarkoitetaan fenomenografisessa tutkimuksessa kuvauskategorioiden esittämistä niin, että tehdään näkyväksi analyysissa tehdyt tulkinnat. Se helpottaa lukijaa löytämään yhteydet aineiston ja tulkintojen välillä sekä mahdollistaa eri ilmaisujen asettamisen kategorioihin. Rinnakkaisarvioinnin kautta tutkija ikään kuin ”avaa ajatteluaan” ja parantaa täten tutkimuksen luotettavuuden arviointia. (Häkkinen 1996, 5.) Kaavioissa havainnollistetaan, kuinka jokaisen merkitysryhmän kategoriat sijoittuvat kuvauskategoriajärjestelmään.

Seuraavaksi esitän taulukkomuodossa kuvauskategoriajärjestelmän opettajien käsityksistä ulkona oppimisesta ja ulko-opetuksesta. Niikon (2003) ja Uljensin (1991) mukaan *kuvauskategoriajärjestelmässä* esitetään fenomenografisen tutkimuksen tulokset tiivistetyssä muodossa. Sitä voidaan kutsua myös *tulosavaruudeksi*. Tulosavaruuden avulla kuvataan fenomenografisen tutkimuksen lopulliset tulokset. Siinä voivat olla käsitykset samanarvoisia tai tasavertaisia, jolloin puhutaan *horisontaalisesta* kuvauskategoriajärjestelmästä. Sen sijaan *vertikaalisessa* kuvauskategoriajärjestelmässä käsitykset ovat jonkun nousevan kriteerin mukaan keskinäisessä järjestyksessä. Ne voidaan luokitella esimerkiksi ajan, tärkeyden tai yleisyyden perusteella. (Niikko 2003, 38; Uljens 1991, 93-96; Huusko & Paloniemi 2006, 169.) Tulosavaruus on diagramminen representaatio tai kaavioesitys johdonmukaisista suhteista käsitysten välillä (Niikko 2003, 39). Esittämässäni taulukossa kuvauskategoriajärjestelmäni kuvauskategoriat esitetään horisontaalisena kuvauskategoriajärjestelmänä. Eli ne ovat tasa-arvoisesti keskinäisessä suhteessa toisiinsa.

Taulukko 2. Ulko-opetuksen ja ulkona oppimisen kuvauskategoriajärjestelmä tulosavaruutena

<b>ULKO-OPETUS JA ULKONA OPPIMINEN</b>			
ULKONA OPETAMISTA JA OPPIMISTA	TEKEMÄLLÄ JA KOKE-MALLA OP-PIMISTA YH-DESSÄ JA ERIKSEEN	ULKONA OPETEL-LAAN OPETUS-SUUNNITELMAN SISÄLTÖJÄ	ULKONA OPETAMINEN JA OPPIMINEN TEKEE HYVÄÄ
Luokkahuoneen ja koulurakennuksen ulkopuolista opetusta ja oppimista niin rakennetuissa kuin luonnonympäristöissä	Tekemällä, kokemalla, havainnoimalla, aktiivisesti toimien ja liikkeen opettamista ja oppimista niin yhdessä kuin yksinkin	Ulkona opetetaan ja opetellaan monipuolisesti kaikkia opetussuunnitelman sisältöjä. Luonto ja lähiympäristö korostuvat niin sisällöissä, materiaaleissa kuin opetusympäristöissä.	Ulkona opettamisen ja oppimisen koetaan tukevan kaikenlaisia oppijoita edistämällä heidän keskittymistä ja opiskelumotivaatiota. Ulkoilma myös tarjoaa puhtaan ja virkistävän hengitysilmän.

Opettajien käsitykset ulko-opetuksesta ja ulkona oppimisesta on esitetty edellä kahdessa eri muodossa. Kuviossa 6 *Ulkona oppimisen ja ulko-opetuksen kuvauskategorioiden synty sekä rinnakkaisarviointi* osoitetaan kuvauskategoriajärjestelmän synty ja taulukossa 2 *Ulko-opetuksen ja ulkona oppimisen kuvauskategoriajärjestelmä tulosavaruutena* esitetään kategoriat horisontaalisessa suhteessa toisiinsa, kuten ne tässä tutkimuksessa fenomenografisen analyysin mukaisesti ilmenevät.

Ulko-opetus ja ulkona oppiminen kuvattiin luokkahuoneen ja koulurakennuksen ulkopuolella tapahtuvana opetuksena ja oppimisena. Oppimista ja opetusta voi tapahtua sekä rakennetussa ympäristössä ja luonnonympäristössä. Ulko-opetuksen menetelmissä korostui toiminnallinen oppiminen, joka pitää sisällään tutkivan, kokemuksellisen ja elämyksellisen oppimisen. Opettajat kuvasivat tämän lisäksi ulko-opetuksen menetelmiin kuuluvan oleellisesti myös yhteistoiminnallisen oppimisen. Tosin useampi opettaja mainitsi, että ulkona opiskeltaessa erilaisille oppijoille löytyy tarvittaessa tilaa, joten jos joku kaipaa omaa rauhaa, on se hänelle helposti myös järjestettävissä.

Ulko-opetuksen sisällöt ovat tutkimukseen osallistuneiden opettajien mukaan kaikki opetussuunnitelmassa mainitut sisällöt. Eri oppiaineiden eheyttäminen, ilmiölähtöisyys sekä ympäristöopin sisällöt korostuivat. Usein sisällöt pitivät sisällään ympäristökasvatuksen ja kestävän kehityksen mukaisia elementtejä.

Opettajat nostivat myös vastauksissaan vahvasti esille ulkona tapahtuvan opetuksen ja oppimisen merkityksen niin fyysiselle kuin psyykkiselle hyvinvoinnille. Opettajat kokivat ulkona vietetyn ajan tukevan lasten keskittymistä sekä oppimismotivaatiota. Ulkona opiskeltaessa luonnollista liikettä tulee paljon ja hengitysilma on puhdasta. Monet opettajat tunsivat jaksavansa paremmin työssään opettaessaan ulkona. He kuvasivat ulko-opetuksen tarjoavan vaihtelevuutta ja haastetta, mutta myös virkeyttä.

## 6 POHDINTA

Tutkimuksen tavoitteena oli kuvata opettajien erilaisia käsityksiä ulko-opetuksesta ja ulkona oppimisesta sekä rakentaa näiden käsitysten avulla kuva siitä, mikä ulko-opetuksessa ja ulkona oppimisessa on opettajien mielestä oleellista. Tämän lisäksi tavoitteena oli kuvata, kuinka nämä opettajien käsitykset ovat suhteessa toisiinsa sekä saattaa nämä käsitykset vuoropuheluun teoreettisen ulko-opetuksen ja ulkona oppimisen tiedon kanssa. Tässä tutkimuksen viimeisessä luvussa pohdin laatimani teoriaosuuden ja saamieni tutkimustulosten merkitystä. Kytken myös omat tutkimustulokseni muutamaankansainväliseen ulkona oppimisen tutkimukseen sekä perustelen ulko-opetuksen tärkeyttä. Tarkastelen myös tutkimukseni luotettavuuteen liittyviä ydinkysymyksiä. Pohdinnan lopussa esittelen aiheeseen liittyviä jatkotutkimusehdotuksia.

Tutkimuksen teoriaosuudessa perehdyttiin ensimmäisenä teemana laajeneviin oppimisympäristöihin, sillä ulkona oppimisen ja ulko-opetuksen käsitteissä on kyse ennen kaikkea juuri fyysisistä oppimisympäristöistä – opetuksen viemisestä ulos. Tämän jälkeen teoriaosuudessa asetettiin tutkimuksen aiheena olleet käsitteet *ulkona oppiminen* ja *ulko-opetus* kasvatuksen ja opetuksen käsitteentään osoittamalla samalla niiden tyypilliset piirteet sekä pitkä kasvatustieteellinen historia. Tämä ei ollut yksinkertaista, koska kyseisiä käsitteitä ei aiemmin olla suomalaisissa tutkimuksissa juuri käsitelty saatikka määritelty.

Tämän tutkimuksen aineisto kerättiin Suomen Ympäristöopiston koordinoiman Ulkoluokka-hankkeen alkukartoituksen yhteydessä 57:ltä opettajalta. Hankkeen myötä myöhemmin saatu oppi ja kokemus eivät vielä vaikuttaneet tutkittavien opettajien vastauksiin. Tutkimuksen yleistettävyyttä heikentää rajallinen tutkittavien joukko sekä tutkimukseen osallistuneen opettajaryhmän homogeenisyys. Hankkeeseen ja sen yhteydessä toteutettuun alkukartoitukseen osallistuneet opettajat olivat itse hakeutuneet projektiin mukaan ja näin ollen voidaan olettaa, että heillä oli erityinen kiinnostus ulko-opetusta ja ulkona oppimista kohtaan. Toisaalta voidaan myös ajatella, että kyseisillä opettajilla oli oletettavasti muodostunut jo vahva käsitys ulko-opetuksesta ja ulkona oppimi-

sesta, joten he tarjosivat tutkimuksen kannalta kaikkein mielenkiintoisimpia ja moninaisimpia vastauksia. Rajallisen ja suhteellisen valikoituneen joukon ei voida olettaa edustavan kattavasti koko suomalaista luokanopettajakuntaa.

Tutkimukseni aineistona toimineen kyselyn kysymykset laadittiin huolellisesti niin, että niistä saatiin tutkimusta varten oleellinen tieto. Oletettavasti opettajat vastasivat kysymyksiin juuri niin kuin he ulko-opetuksesta ja ulkona oppimisesta sillä hetkellä ajattelivat. Vaikka aineisto oli mielenkiintoinen ja helposti analysoitava, se oli toisaalta varsin suppea. Huomioitavaa myös on, että koska aineisto kerättiin sähköisellä kyselylomakkeella, ei minulle tutkijana jäänyt mahdollisuutta esittää tarkentavia kysymyksiä, jotka olisivat voineet tarjota tutkimusta varten runsaampia ja informatiivisempia vastauksia.

Tutkimuksen aineisto on huolella kerätty sekä Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012) mukaisen *hyvää tieteellistä käytäntöä tukevan ohjeistuksen* mukaan koottu, säilytetty ja analysoitu. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 4.) Analyysia tehdessä pyrin säilyttämään ”tutkittavien äänen” kuuluvana koko analyysikehän ajan sekä hyödynsin prosessin aikana kattavasti teoreettista perehtyneisyyttäni. Tutkimustuloksissa vastasin vain esittämäni tutkimuskysymykseen ja kytkin tutkimustuloksina saadut kuvauskategoriat tutkimuskäsitteistöön sekä tutkittavien ilmaisuihin (Ahonen 1994, 154-155).

Fenomenografia sopii menetelmänä hyvin kasvatustieteelliseen tutkimukseen, kun tutkimuskohteena on opettajien käsitykset tutkittavasta ilmiöstä. Fenomenografian avulla voidaan tutkia toisen asteen käsityksiä niin, että tutkittavien aidot ilmaisut ovat yhä nähtävillä ja käsityserot tarkasteltavissa. Tutkimustulokseni esitin fenomenografisen käytännön mukaan kuvauskategoriana sekä tulosavaruutena. Tutkimuksessa muodostamani käsitekategoriat ovat *Ulkona opettamista ja oppimista; Tekemällä ja kokemalla oppimista yhdessä ja erikseen; Ulkona opetellaan opetussuunnitelman asioita ja Ulkona opettaminen ja oppiminen tekee hyvää*. Peilaamalla näitä kategorioita tutkimuksen alussa asettamaani tutkimustehtävään: *minkälaisia erilaisia käsityksiä opettajilla on ulko-opetuksesta ja ulkona opettamisesta*, voidaan kategorioiden huomata vastaavan tähän kysymykseen hyvin. Saavutin tutkimukselle asettamani tavoitteet hyvin. Kuvasin opettajien



erilaisia käsityksiä ulko-opetuksesta ja ulkona oppimisesta sekä avasin mikä opettajien mielestä on oleellista käsiteltävässä ilmiössä. Osoitin, että opettajien käsitykset ovat horisontaalisessa eli tasa-arvoisessa suhteessa toisiinsa. Peilasin myös tutkittavien käsityksiä ulkona oppimiseen liittyviin teorioihin.

Yllättävintä aineistoa analysoitaessa oli, kuinka yhden kyselylomakkeen kysymyksen perusteella (*Mitä ulko-opetus mielestäsi on?*) sai helposti käsityksen, että pienellä osalla opettajista oli mielikuva ulko-opetuksen olevan vain opetusta, joka tapahtuu ulkona. Tämän näkemyksen voisi ymmärtää niin, että opettajat käyttävät jo luokassaan varsin monipuolisia ja toiminnallisia opetusmenetelmiä tai toisaalta niin, etteivät he vielä hahmota täysin ulko-opetuksen tai ulkona oppimisen mahdollisuuksia. Tarkasteltaessa näiden opettajien muihin kysymyksiin antamia vastauksia löytyi niistä kuitenkin myös muita ulko-opetuksesta yleisesti käytettäviä kuvauksia. Suurin osa opettajista kuvasi ulko-opetusta ja ulkona oppimista varsin monipuolisesti niin menetelmien, sisältöjen kuin vaikutuksienkin kautta. Opettajilla näytti yleisesti tarkasteltuna olevan monipuolisista kuvauksista huolimatta varsin yhtenäinen käsitys ulkona oppimisesta ja ulko-opetuksesta.

Kaiken kaikkiaan tulosten perusteella voidaan todeta opettajien liittävän ulkona oppimiseen ja ulko-opetukseen lukuisia erilaisia käsityksiä, jotka esitetään tutkimuksessa esitetyssä kuvauskategoriajärjestelmässä. Yksittäisten opettajien käsitykset eivät kuitenkaan suuresti poikenneet toisistaan. Näihin tutkimustuloksiin tutustuttaessa saadaan tärkeätä tietoa opettajien käsityksistä liittyen ulkona oppimiseen sekä ulko-opetukseen ja tätä tietoa voidaan tulevaisuudessa käyttää hyväksi koulutuksia suunnitellessa, mutta myös ulko-opetusta ja ulkona oppimista määriteltäessä, suunnitellessa ja toteuttaessa.

Kuuskorpi (2012, 4) totesi vuosituhannen alussa vallinneiden opetuskäytänteiden ja opettajajohtoisten opetusmenetelmien johtaneen oppimisympäristöjen yksipuolistumiseen. Nyt uusien perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) myötä on aika laajentaa oppimis- ja opetusympäristöjä entistä suunnitelmallisemmin koulun ulkopuolelle hyödyntäen lähiympäristöjen tarjoamat rakennetut ja luonnontilaiset

ympäristöt. Ulko-opetuksen mahdollistama luonnollinen toiminnallinen oppiminen takaa oppilaiden osallisuuden sekä tarjoaa monipuolisia opetusmenetelmiä oppilaiden oppimisen tueksi.

Ruotsalaiset tutkijat Anders Szczepanski ja Lars Owe Dahlgren julkaisivat vuonna 2011 tutkimuksen *Lärares uppfattningar av lärande och undervisning utomhus*. Tutkimuksessa kuvattiin ruotsalaisten opettajien käsityksiä paikan merkityksestä ulkona oppimisessa ja opettamisessa. Tutkimuksessaan Szczepanski ja Dahlgren lähtivät liikkeelle siitä oletuksesta, että ulko-opetuksen sisältö ja toteutus on riippuvaisia siitä, miten opettaja käsittää paikan merkityksen oppimisessa ja opetuksessa. (Szczepanski ja Dahlgren 2011, 32.) Heidän tarkoituksenaan oli tutkimuksessaan kuvata eroja ja yhtäläisyyksiä opettajien käsityksistä sekä muodostaa fenomenografisen tutkimuskäytännön mukaisesti havaintojen perusteella käsitekategorioita. Analyysinsä aikana he tunnistivat aineistosta neljä käsitekategoriaa: fyysisen paikan, opetustavan, opetettavan aiheen sekä toiminnallisen oppimisen merkityksen oppimiselle. (Szczepanski & Dahlgren 2011, 33.)

Islantilaiset Norðdahl ja Jóhannesson (2014) haastattelivat 25 islantilaista esikoulu- ja peruskouluopettajaa. Heidän tarkoituksenaan oli selvittää ulkoympäristön, *outdoor environment*, merkitystä oppimiselle. Tutkimuksen mukaan opettajat näkivät ulkona oppimisen hyödyt suurempina kuin riskit. Opettajat eivät ”pelänneet” viedä lapsia ulos oppimaan, vaan arvostivat ulkona oppimisen tarjoamia hyötyjä. Norðdahlin ja Jóhannessonin tutkimustulosten mukaan ulkoympäristöt tarjoavat mahdollisuuksia lasten oppimisen ja leikkimisen lisäämiseen, oppilaiden terveyden, hyvinvoinnin ja rohkeuden vahvistamiseen sekä kestävän kehityksen mukaisen ajattelun ja tiedon lisäämiseen. Merkille pantavinta Norðdahlin ja Jóhannessonin tutkimuksessa on heidän huomionsa, että ulkona oleva oppimisympäristö pystyy tarjoamaan jotain sellaista, mitä sisätiloissa oleva oppimisympäristö ei pysty. Tutkittujen opettajien mukaan ulkona opettaessa oppilaat oppivat autenttisten asioiden äärellä kokemalla asioita itse. Tämä antaa hyvän pohjan keskusteluille moniin eri oppisisältöihin. (Norðdahl ja Jóhannesson 2014, 391-406.)

Tässä tekemässäni tutkimuksessani en tarkastellut paikan merkitystä oppimiselle vaan opettajien käsityksiä ulkona oppimisesta ja ulko-opetuksesta. Tutkimukseni tuloksista on kuitenkin löydettävissä samoja tekijöitä, kuin Szczepanskin ja Dahlgrenin (2011) tutkimuksesta. Lisäksi omassa suomalaisia luokanopettajia tutkivassa tutkimuksessani, nousi Norðdahlín ja Jóhannessonin (2014) tutkimuksen tapaan selkeästi esille myös opettajien käsitykset ulkona opettamisen vaikutuksista oppimiselle sekä hyvinvoinnille.

Uusien opetussuunnitelman perusteiden (2014) myötä opettajia kannustetaan hyödyntämään monipuolisesti erilaisia oppimisympäristöjä eri oppiaineissa. Oppimisympäristöajattelun lisäksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) Kettusen ja Laineen (2017, 9) mukaan nivoutuu yhteen moni opetussuunnitelman perusteissa mainittu sisältö, kuten kestävään kehitykseen kasvattaminen, ilmiöpohjainen oppiminen, monialaiset oppimiskokonaisuudet sekä toiminnallinen oppiminen. Näin ollen voisi olettaa ulko-opetuksen ja ulkona oppimisen olevan oleellinen osa suomalaista perusopetusta. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa opettajia haastetaan ikään kuin poistumaan omalta mukavuusalueeltaan ja etsimään uusia tapoja opettaa. Suomessa opettajilla on varsin autonominen asema suunnitellessaan opetustaan. Miksi siis ei voisi opettaa myös ulkona?

Tämän tutkimuksen tulosten ja teoriapohjan mukaan ulkona oppiminen on nykykäsityksen mukaan opetuksen osa-alue, jossa oppiminen pohjautuu toiminnallisuuteen, elämyksiin ja kokemuksiin ulkona erilaisissa oppimisympäristöissä. Ulko-opetuksen tavoitteena on tukea oppilaiden aktiivisuutta ja kokonaisvaltaista oppimista, mutta myös tukea heidän luonto- ja ympäristösuhteen kehittymistä.

Suomi on pärjännyt loistavasti Pisa-tutkimuksissa, mutta oppilaiden kouluviihtyvyyden on huonoa. WHO:n koululaistutkimuksessa tutkittiin 40 maan oppilaiden kouluviihtyvyyttä. Suomi sijoittui tässä tutkimuksessa heikoimpaan kolmannekseen. (Kämppi, Välimaa, Ojala, Tynjälä, Haapasalo, Villberg & Kannas 2012, 27; Lapsiasiavaltuutetun vuosikirja 2014, 82-83.) Suomen UNICEF julkaisi vuonna 2012 Päivi Harisen ja Juha Halmeen tutkimuksen *Hyvä, paha*

*koulu - kouluhyvinvointia hakemassa*, jonka pohjalta järjestö suositteli muun muassa lisäämään oppilaiden osallisuutta sekä kiinnittämään huomiota oppilaiden välisiin ja oppilas-opettaja -suhteisiin sekä oppimisympäristöihin. Suosituksissa korostui aineettomat asiat materiaalien ja kalliiden laitteiden sijaan. (Harinen & Halme 2012, 71-72.) Näitä suosituksia lukiessa tulee väistämättä ajatelleeksi ulko-opetuksen ja ulkona oppimisen tarjoamia mahdollisuuksia. Ulkona toimiessa oppilaat ovat usein hyvinkin osallistuvia ja aktiivisia.

Osallisuuden edistäminen on osa Suomen hallituksen ja Euroopan unionin tavoitteita. Se on nostettu yhdeksi keskeiseksi keinoksi muun muassa ehkäistäessä syrjäytymistä. Osallisuutta edistämällä vähennetään eriarvoisuutta, syrjäytymistä sekä koulupudokkuutta. Osallistumista harjoittelemalla opetellaan mielipiteiden kertomista, vaikuttamista ja aktiivista toimimista niin yhteisötasolla kuin yhteiskunnallisestikin.

Osallisuutta voidaan harjoitella paikkalähtöisen pedagogiikan ja kestäväen kehityksen kasvatuksen kaltaisten pedagogiikkojen ja kasvatuskäytännöiden kautta. Näin oppilaille tarjotaan mahdollisuus harjoitella aktiivista toimijuutta omasta lähiympäristöstä käsin laajentaen sitä kohti globaaleja sisältöjä. Kasvavien lasten ja nuorten maailma on globaalimpi kuin edellisten sukupolvien. Nopea tiedonsiirto on tuonut ikään kuin koko maailman kaikkien ulottuville. Oppilaat ovat yhä tietoisempia ympäri maailmaa tapahtuvista ilmiöistä, mutta samalla oma elinympäristö jää helposti vieraaksi. Sitomalla opetus oppilaiden lähiympäristöön, voidaan edesauttaa heidän tutustumista omiin lähtökohtiin, kulttuuriin ja sosiaaliseen ympäristöön. Tämä on oleellista minäkuvaan ja itsetuntoon rakennettaessa. Jokaisella tulisi olla käsitys mistä on kotoisin sekä tunne siitä, että kuuluu jonnekin. Tämä on myös osa hyväksytyksi tulemisen tunnetta. Kiinnittyminen omaan elinympäristöön ja kouluun lisää oppilaiden yhteisöllisyyttä, mikä omalta osaltaan ehkäisee syrjäytymistä. Yhteisöllisyyden ja osallisuuden kokeminen kantavat ja kannattelevat pitkälle.

Millä sitten saisimme oppilaat kiinnostumaan omasta elinympäristöstään? Olisiko opettajien kenties mahdollista viedä oppilaitaan enemmän

lähiympäristöön ja luontoon aitojen ilmiöiden äärelle sen sijaan, että "sitoisimme" heidät pulpetteihin ja sisätiloihin? Voisivatko opettajat tarjota oppilaille yhteisöllisiä tapoja oppia, onnistua ja viihtyä sekä ennen kaikkea motivoitua oppimaan. Oppilaille olisi hyvä tarjota tilaisuuksia liikkumiseen, mutta myös vapauteen ja vastuuseen. Monipuoliset työtavat sekä eri aistien hyödyntäminen saa parhaimmillaan oppilaat loistamaan ja innostumaan.

Toivoisin, että tulevaisuudessa luokanopettajat ottaisivat ulkoympäristöt osaksi jokapäiväisiä tai joka viikkoisia opetusympäristöjään. Ulkona tapahtuva opetus antaa enemmän kuin ottaa ja materiaalia opetuksen suunnittelun tueksi on tarjolla runsaasti. Tutkimuksen aineisto kerättiin Ulkoluokka-hankkeen yhteydessä ja hankkeen aikana lukemattomat opettajat ovat saaneet täydennyskoulutusta ulkona opettamiseen sekä päässeet tutustumaan hankkeen nettisivuilla tarjolla olevaan runsaaseen materiaaliin. Nyt tarvitaan vain opettajille rohkeutta, jotta laajenevat oppimisympäristöt saadaan hyödynnettyä.

Jatkotutkimuksena olisi mielenkiintoista kartoittaa tarkemmin minkälaisia eroavaisuuksia opettajat tunnistavat ulko-opetuksessa ja luokkaopetuksessa sekä mikä heidän mielestään on paikan merkitys oppimisessa. Myös lasten käsitykset sekä kokemukset ulko-opetuksesta olisi hyvä saada tarkastelun kohteeksi. Näin opettavaisen ja silmiä avaavan tutkimusprosessin jälkeen haluan jättää opettajille rohkaisevan viestin: "Ihan pihalla on hyvä olla."

## LÄHTEET

- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 113-160.
- Beames, S. & Atencio, M. 2008. Building Social Capital through Outdoor Education. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning* 8 (2), 99-112.
- Cantell, H. & Koskinen, S. 2004. Ympäristökasvatuksen tavoitteita ja sisältöjä. Teoksessa H. Cantell (toim.) Ympäristökasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 60-79.
- Cantell, H. 2011. Lapsuus ja nuoruus ympäristösuhteen perustana. Teoksessa J. Niemelä, E. Furman, A. Halkka, E-L Hallanaro & S. Sorvari. Ihminen ja ympäristö. Helsinki: Gaudeamus, 332-338.
- Dewey, J. 1951. *Experience and Education* (alkup. 1938). New York: Collier Macmillan.
- Dewey, J. 1997. *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: The Free Press.
- Eloranta, V. 1998. Pikkulapsen vesileikeissä ympäristökasvatuksen käytännön ja teorian kohtaaminen. *Ympäristökasvatus* 5 (3), 16-17.
- Enkenberg, J. & Liljeström, A & Vartiainen, H. 2011. Oppiminen oppimisaihioita rakentamalla. Teoreettinen johdanto. Joensuun yliopisto. Savonlinnan opettajankoulutuslaitos.
- Ernst, J. & Monroe, M. 2004. The effects of Environmental-Based Education on Students' critical thinking skills and disposition towards critical thinking. *Journal on Environmental Education Research*. November 2004. DOI: 10.1080/1350462042000291038.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2014. *Johdatus Laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Faarlund, N. 2007. Defining Friluftsliv. Teoksessa B. Henderson & N. Vikander (toim.) *Nature First. Outdoor Life the Friluftsliv Way*. Toronto: Natural Heritage Books A Member of The Dundurn Group. 56-61a
- Gruenewald, D. A. 2003. The Best of Both Worlds: A Critical Pedagogy of Place. Julkaistu lehdessä *Educational Researcher* 32 (4), 3-12. <https://doi.org/10.3102/0013189X032004003>

- Harinen, P. & Halme, J. 2012. Hyvä, paha koulu. Kouluhyvinvointia hakemassa. Suomen Unicef. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, Verkkojulkaisuja 56.
- Higgings, P. 1997. Why educate out of doors? Julkaisussa P. Higgings, C. Loynes & N. Crowther. A guide for Outdoor educators in Scotland. Penrith, Skotlanti: Adventure Education, 9-14.
- Higgings, P. & Loynes, C. 1997. On the Nature of Outdoor Education. Julkaisussa P. Higgings, C. Loynes & N. Crowther. A Guide for Outdoor educators in Scotland. Penrith, Skotlanti: Adventure Education, 6-8.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. Jyväskylä: koulutuksen tutkimuslaitos. Kasvatus 2 (6), 162-173.
- Hyvärinen, R. 2014. Paikan käsitykset paikkalähtöisen kasvatuksen tutkimuksessa. Teoksessa E. K. Hyry-Beihammer, M. Hiltunen & E. Estola (toim.) Paikka ja kasvatus. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 9-30.
- Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylän yliopistopaino.
- Joyce, R. 2012. Outdoor learning. Past and present. Maidenhead, England: Open University Press.
- Karppinen, S. J. A. 2005. Seikkailullinen vuosi haastavassa luokassa: etnografinen toimintatutkimus seikkailu- ja elämyspedagogiikasta. Oulu: Oulun yliopisto.
- Karppinen, S. J. A & Latomaa, T. 2015. Seikkailun elämyksiä III. Suomalainen seikkailupedagogiikka. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Kettunen, A. & Laine, A. 2017. Ilmiöt ihmeteltäviksi. Monialaisia ideoita ulkona oppimiseen. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Kiviniemi, K. 2015. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 74-88.
- Koskinen, S. 2010. Lapset ja nuoret ympäristökansalaisina. Ympäristökasvatuksen näkökulmia osallisuuteen. Helsinki: Nuorisotutkimusseura.
- Koskinen, S. 2017. Oppilaan osallisuus opetuksessa. Teoksessa A. Kettunen & A. Laine (toim.) Ilmiöt ihmeteltäviksi. Monialaisia ideoita ulkona oppimiseen. Jyväskylä: PS-Kustannus, 13-15.

- Kronqvist, M-L. & Kumpulainen, K. 2011. Lapsuuden oppimisympäristöt. Eheä polku varhaiskasvatuksesta kouluun. Helsinki: WSOY.
- Kuo, F. E. & Faber, T. A. 2004. A potential natural treatment for attention-deficit hyperactivity disorder: evidence from a natural study: *American Journal of Public Health* 94 (9), 1580-1586. DOI: 10.2105/AJPH.94.9.1580b
- Kuuskorpi, M. 2012. Tulevaisuuden fyysinen oppimisympäristö: käyttäjälähtöinen muunneltava ja joustava opetustila. Turku: Turun yliopisto.
- 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 (HBSC-Study). *Koulutuksen seurantaraportit* 2012:8. Helsinki: Opetushallitus.
- Käpylä, M. 1991. Kohti ympäristökasvatuksen kokonaismallia. *Kasvatus* 22 (5-6), 439-445.
- Laakkonen, I. & Juntunen, M. 2009. Tulevaisuuden oppimisympäristöt? Henkilökohtaiset ja avoimet oppimisen tilat. Julkaisussa J. Vitelli & A. Östman (toim). *Tuovi 7 Interaktiivinen tekniikka koulutuksessa 2009 -konferenssin tutkijatapaamisen artikkelit*. Tampereen yliopisto. Informaatiotutkimuksen ja interaktiivisen median laitos. *Interaktiivisen median tutkimuksia* 2, 69-84.
- Lapsiasiavaltuutetun vuosikirja. 2014. Eriarvoistuva lapsuus. Lasten hyvinvointi kansallisten indikaattoreiden valossa. Lapsiasiavaltuutetun toimiston julkaisuja 2014:3.
- Larsson, S. 1986. *Kvalitativ analys. Exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur.
- Lehtinen, E., Lerkkanen, M-K. & Vauras, M. 2016. *Kasvatuspsykologia*. 3. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lindroos, K. 2008. Esipuhe. Teoksessa J. Manninen, A. Burman, A. Koivunen, E. Kuittinen, S. Luukannel, S. Passi & H. Särkkä, 2007. *Oppimista tukevat oppimisympäristöt. Johdatus oppimisympäristöajatteluun*. Helsinki: Opetushallitus.
- Linköping Universitet. Institutionen för kultur och kommunikation - nettisivusto. [www.liu.se/ikk/ncu?l=sv](http://www.liu.se/ikk/ncu?l=sv). Viitattu 3.7.2017
- Luonnonvarakeskus. Luonto hyvinvoinnin lähteenä. Suomalainen Green Care. <https://portal.mtt.fi/portal/page/portal/mtt/hankkeet/greencare/voimaa/greencare.pdf>



- Lyytimäki, J., Lähteenoja, S., Sokero, M., Korhonen, S. & Furman, E. 2016. Agenda 2030 Suomessa: Kestävän kehityksen avainkysymykset ja indikaattorit. Helsinki: Valtioneuvoston selvitys ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 31/2016.
- Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S. & Särkkä, H. 2007. Oppimista tukevat oppimisympäristöt. Johdatus oppimisympäristöajatteluun. Helsinki: Opetushallitus.
- Marton, F. 1981. Phenomenography – describing conceptions of the world around us. *Instructional Science* 10 (2), 177-200.
- Marton, F. 1988. Phenomenography. A research approach to investigating different understandings of reality. Teoksessa Robert R. Sherman & Rodman B. Webb (toim.) *Qualitative research in education. Focus and methods*. London: Falmer Press, 141 - 161.
- Marton, F. & Booth, S. 1997. *Learning and awareness*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Marttila, M. 2016. Elämys- ja seikkailupedagogiikalla toiminnallisuutta opetuksen tueksi. *Liikunta & Tiede* 53 (5), 4-8.
- McKenzie, M. & Blenkinsop, S. 2007. An ethic of care and educational practice. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 6 (2), 91-106. <http://dx.doi.org/10.1080/14729670685200781>
- Metsämuuronen, J. 2009. Laadullisen tutkimuksen perusteet. *Metodologia -sarja 4. International Methelp*. Viro: Jaabes.
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. *Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia* 85. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.
- Niikko, A. 2007. Tutkiva opettaja ongelmanratkaisijana. J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I*. Juva: PS-kustannus, 241-256.
- Niiniluoto, I. 1984. *Tiede, filosofia ja maailmankatsomus. Filosofisia esseitä tiedosta ja sen arvoista*. Helsinki: Otava.
- Nikodin, J., Kokkonen, A. & Viberg, K. 2013. *Yhteinen käsitys. Kestävän kehityksen kasvatuksen ja koulutuksen sanasto ja käytännöt*. Helsinki: Ympäristöministeriö, Pääkaupunkiseudun kierrätyskeskus.
- Norðdahl, K. & Jóhannesson, I. A. 2014. 'Let's go outside': Icelandic teachers' views of using the outdoors. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education* 44 (4), 391-406.
- DOI: [10.1080/03004279.2014.961946](https://doi.org/10.1080/03004279.2014.961946)

- Outward Bound Finland. <http://www.outwardbound.fi/etusivu>. Viitattu 16.7.2017.
- Palmer, J. A. 1998, Environmental education on the 21st century: Theory, practice, progress and promise. London: Routledge.
- Parikka-Nihti, M. 2011. Pieniä puroja. Kasvua kohti kestävästä kehitystä. 2. painos. Helsinki: Lasten Keskus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Helsinki: Opetushallitus
- Piispanen, M. 2008. Hyvä oppimisympäristö. Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvyyskäsitteiden kohtaaminen peruskoulussa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Rohweder, L. 2008. Kestävä kehitys koulutuksen päämääräksi. Teoksessa L. Rohweder & A. Virtanen (toim.). Kohti kestävästä kehitystä. Pedagoginen lähestymistapa. Opetusministeriö: Koulutus- ja tiedepoliittinen osasto, 18-23.
- Salonen, A. O. & Konkka, J. 2016. Kun tyytyväisyys ratkaisee. Nuorten suhtautuminen globaaleihin haasteisiin, käsitykset ihanneyhteiskunnasta ja toiveet omasta tulevaisuudesta. Julkaisussa S. Myllyniemi (toim.) Katse tulevaisuudessa. Nuorisobarometri 2016. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, Valtion nuorisoneuvosto, Nuorisotutkimusverkosto, 137-158.
- Salonen, K. 2010. Mielen luonto. Eko- ja ympäristöpsykologian näkökulma. Helsinki: Green Spot.
- Smeds, A., Krokfors, L., Staffans, A. & Ruokamo, H. (2010). Tulevaisuuden koulu - tieteiden rajat ylittävän tutkimuksen ja kehityksen haaste. Teoksessa Smeds, R., Krokfors, L., Ruokamo, H., & Staffans, A. (toim.) InnoSchool – välittävä koulu. Oppimisen verkostot, ympäristöt ja pedagogiikka. Helsinki: SimLab Report Series 31, 13-14.
- Spring, J. 2014. From Rural Roots to Routes Now Taken: A Narrative Study of Three Canadian Educators. Teoksessa E. K. Hyry-Beihammer, M. Hiltunen, & E. Estola (toim.) Paikka ja kasvatus. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 107-126.
- Suomen luonto- ja ympäristökoulujen liitto. Mikä on LYKE. <http://www.luontokoulut.fi/mika-lyke/> Luettu 3.8.2017.
- Szczepanski, A. & Dahlgren, O. 2011. Lärarens Uppfattningar av lärande och undervisning utomhus. Didaktisk Tidskrift, 20 (1), 21-48.

- Szczepanski, A. 2013. Platsens betydelse för lärande och undervisning - ett utomhuspedagogiskt perspektiv. *Nordina Nordic Studies in Science Education*. 9 (1), 3-15.
- Takala, P. 2014. Paikkasuhde ympäristösuhteena taiteen perusopetuksen visuaalisissa taiteissa. Teoksessa: E. K. Hyry-Beihammer, M. Hiltunen & E. Estola (toim.) *Paikka ja kasvatus*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 144-169.
- Tourula, M. & Rautio, A. 2013. *Terveyttä luonnosta*. Oulu: Thule-instituutti, Oulun yliopisto ja Metsähallitus, Oulu.
- Tovey, H. 2007. *Playing Outdoors. Spaces and Places, Risk and Challenge*. Maidenhead, England: Open University Press.
- Tulivuori, J. 2014. Opetussuunnitelma uudistuu, uudistuuko opetus? Ulkona oppimisen seminaari 4.11.2014 Suomenlinna. Luentodiat. Helsinki: Opetushallitus.
- Tuomaala, T. & Myyryläinen, M. 2002. *Luonto tutuksi. Vinkkejä vanhemmille*. Helsinki: Sarmala, Suomen luonnonsuojeluliitto, Luonto-Liitto.
- Uljens, M. 1991. Phenomenography - a Qualitative Approach in Educational Research. Teoksessa L. Syrjälä & J. Merenheimo (toim.) *Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 39, 80-107.
- Valkonen, L. 2006. Millainen on hyvä äiti tai isä? Viides- ja kuudesluokkalaisten lasten vanhemmuuskäsitykset. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Valle, A., Cabanach, R., Rodrigues, S., Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., Solano, P. & Rosário, P. 2009. A Motivational Perspective on the Self-Regulated Learning in Higher Education. Teoksessa D. Elsworth (toim.) *Motivation in education*. New York: Nova Science Publishers, 99-125.
- Wattchow, B. & Brown, M. 2011. The Emergence of Place in Outdoor Education. Julkaisussa *A Pedagogy of Place. Outdoor Education for a Changing World*. Melbourne: Monash University Publishing, 77-105.
- Wejdmark, M., Lättman-Masch, R., Regårdh, E., Väinölä, A. & Outdoor Teaching. 2016. *Opi ulkona ympäri vuoden*. Vimmerby: Outdoor Teaching Förlag.