

*"Jonkun silmiin se on ihan älytön kaaos, mut mun silmiin
se on ihan niinku mieletöntä."*

Erityisopettajien kokemuksia ulkona opettamisesta

Hanna Nevalainen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Monografiamuotoinen

Kevätlukukausi 2023

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Nevalainen, Hanna. 2023. *"Jonkun silmiin se on ihan älytön kaaos, mut mun silmiin se on ihan niinku mieletöntä"*. Erityisopettajien kokemuksia ulkona opettamisesta. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 118 sivua.

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, kuinka erityisopettajat kokevat ulkona opettamisen. Tutkimuksessa selvitettiin, kuinka erityisopettajat toteuttavat ulkona opettamista, millaisia hyötyjä ulkona opettamisella koetaan olevan tukea tarvitsevalle oppilaalle ja mitä haasteita ulkona oppimiseen liittyy. Tutkimuksessa pyrittiin myös selvittämään, millaiseksi erityisopettajat kokevat oman ulko-opettajuutensa ja mitkä tekijät kokemukseen vaikuttavat.

Tutkimuksen lähestymistapa oli fenomenologis-hermeneuttinen. Aineisto kerättiin neljän erityisopettajan puolistrukturoiduilla haastatteluilla. Aineiston analyysi tehtiin aineistolähtöisesti muodostamalla teemoja ja merkityskokonaisuuksia.

Tutkimuksen mukaan erityisopettajat pitävät ulkona opettamisessa tärkeänä toiminnallisuutta, hyvää oppilaantuntemusta sekä selkeitä rutiineja. Ulkoympäristöt koettiin toisaalta kuormittavaksi ja toisaalta keskeiseksi eduksi. Opettajat kokevat ulkona opettamisen vahvistavan oppilaiden motivaatiota, itsetuntemusta, sosiaalisia taitoja, motoriikkaa, hyvinvointia ja luontosuhdetta. Ulko-opettajuuden kehittämisessä erityisopettajat kokevat tärkeäksi itselle sopivan näkökulman löytämisen sekä jatkuvan oppimisen.

Johtopäätöksenä voidaan todeta, että ulkona opettaminen monipuolistaa opetusta ja tukee tukea tarvitsevan oppilaan koulunkäyntiä. Ulkona opettaminen vaatii pitkäjänteisyyttä, jotta toimintatavat opitaan, sekä uudenlaista näkökulmaa oppia ja hyödyntää ympäristöä. Ulkona opettamisen lisäämiseksi huomiota tulisi kiinnittää opettajien yhteistyön tukemiseen, täydennyskoulutukseen sekä materiaalien saatavuuteen.

Asiasanat: erityisopetus, erityisopettaja, ulkona opettaminen

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ.....	2
SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO.....	6
2 ULKONA OPETTAMINEN	9
2.1 Ulkona opettaminen käsitteenä ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa	9
2.2 Maasto-opetus	13
2.3 Paikkalähtöinen opetus.....	13
2.4 Elämys- ja seikkailupedagogiikka	14
2.5 Ympäristökasvatus	15
2.6 Toiminnallinen oppiminen.....	17
3 ULKONA OPPIMISEN JA OPETTAMISEN HYÖDYT JA HAASTEET ERITYISOPETUKSESSA.....	20
3.1 Oppimisen ja koulunkäynnin tuki	20
3.2 Ulkona opettamisen hyödyt.....	23
3.2.1 Keskittymiskyky, itsesäätely ja työrauha	25
3.2.2 Motivaatio	26
3.2.3 Fyysinen hyvinvointi ja motorinen kehitys.....	28
3.2.4 Psyykinen hyvinvointi ja henkilökohtainen kehittyminen....	31
3.2.5 Sosiaaliset taidot.....	32
3.2.6 Luontosuhde	35
3.2 Ulkona opettamisen haasteet	39
4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	45
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	46

	4
5.1 Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusote	46
5.2 Tutkimukseen osallistujat ja tutkimusaineiston keruu	50
5.3 Aineiston analyysi	52
5.4 Eettiset ratkaisut.....	55
6 TULOKSET.....	58
6.1 Ulkona opettaminen	58
6.1.1 Opiskeltavat aiheet.....	58
6.1.2 Ryhmän- ja oppilaantuntemus	60
6.1.3 Toiminnallinen ja moniaistinen pedagogiikka	64
6.1.4 Eriyttäminen.....	68
6.1.5 Valmistelu- ja suunnittelutyö	69
6.1.6 Säännöllisyys ja pitkäjänteisyys	74
6.2 Ympäristöt.....	76
6.2.1 Kaikki ulkoympäristöt.....	76
6.2.2 Haasteena ulkoympäristöjen kuormittavuus.....	78
6.2.3 Ulkona on tilaa kaikille.....	79
6.2.4 Turvallisuus	80
6.3 Hyödyt	83
6.3.1 Itsetuntemus.....	83
6.3.2 Sosiaaliset taidot ja ryhmäytyminen	84
6.3.3 Motivaatio ja oppimisen ilo	85
6.3.4 Motoriset taidot	87
6.3.5 Hyvinvointi	87
6.3.6 Luontosuhde	88
6.4 Ulko-opettajuuden kehitys	88
6.4.1 Oman näkökulman löytäminen	89

6.4.2	Jatkuva oppiminen ja ammatillisen identiteetin kehittyminen	90
6.4.3	Koulutus ja järjestöt.....	92
6.4.4	Koulun kulttuuri ja kollegiaalinen tuki	94
7	POHDINTA.....	95
7.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	95
7.1.1	Kuinka erityisopettajat toteuttavat ulkona opettamista työssään?.....	95
7.1.2	Millaisia haasteita erityisopettajat kokevat liittyvän ulkona opettamiseen?.....	98
7.1.3	Millaisia hyötyjä erityisopettajat kokevat ulkona opettamisella olevan tukea tarvitsevalle oppilaalle?	99
7.1.4	Millaiset tekijät vaikuttavat erityisopettajien kokemukseen omasta ulko-opettajuudesta?	101
7.1.5	Johtopäätökset	102
7.2	Luotettavuuden tarkastelu ja jatkotutkimushaasteet	103
	LÄHTEET	106
	LIITTEET.....	117

1 JOHDANTO

Lasten ja nuorten hyvinvointi on ollut paljon esillä mediassa varsinkin koronapandemian aiheuttaman poikkeusajan vuoksi. Pandemian lisäksi nuorten mieltä ovat viimeisen vuoden aikana kuormittaneet myös maailmanpoliittinen tilanne sekä ilmastonmuutos (Helfer, Manner & Pitkänen, 2022). Myös vuoden 2021 kouluterveyskyselyn (THL, 2021) mukaan useat peruskoulua käyvät nuoret kokivat oman terveydentilansa keskinkertaiseksi tai huonoksi. 4.-5.-luokkalaisista tytöistä näin koki 13 % ja pojista 9 %, ja yläkoululaisilla osuudet olivat vielä suuremmat. Lisäksi kyselyn mukaan nuorten yksinäisyyden sekä ahdistuneisuuden kokemukset ovat lisääntyneet (THL, 2021).

Mielen hyvinvoinnin ohella myös lasten ja nuorten fyysisen aktiivisuuden väheneminen on tänä päivänä keskeinen hyvinvointia uhkaava tekijä. UKK-instituutin LIITU 2018 -tutkimuksen mukaan vain joka kolmas 7-15-vuotias liikkuu suositusten mukaisen määrän eli vähintään tunnin päivässä (Kokko ym. 2019, 18). Lasten ja nuorten mahdollisuudet liikkua luonnon ympäristöissä ovat vähentyneet ja lapset viettävätkin vapaa-ajallaan entistä vähemmän aikaa ulkona (Marchant ym. 2019, 2). Marchantin ym. (2019, 2) mukaan ulkoilun vähenemisen taustalla nähdään olevan ulkoympäristöjen turvallisuuteen liittyviä pelkoja sekä viheralueiden väheneminen, mutta myös se, että lasten vapaa-ajasta kilpailevat yhä useammat asiat, kuten teknologia sekä ohjatut harrastukset (Marchant ym. 2019, 2; Salasuo 2021, 7).

Koska lapset ja nuoret viettävät suuren osan ajastaan koulussa, on myös kouluilla keskeinen rooli oppilaidensa hyvinvoinnin tukemisessa. Marchantin ym. (2019, 2) mukaan koulun odotetaan yhä enenevässä määrin vastaavan oppilaiden hyvinvointiin ja kouluun kiinnittymiseen liittyviin haasteisiin. He näkevätkin ulkona opettamisen yhtenä mahdollisuutena lisätä oppilaiden kouluun kiinnittymistä, sillä aidot ympäristöt mahdollistavat toiminnallista ja oppiainerajoja ylittävää opetusta. Lisäksi luonnonympäristöillä on havaittu olevan positiivisia vaikutuksia muun muassa hyvinvointiin, aivojen toimintaan ja mielialaan, ja koululla onkin Marchantin ym. (2019, 2) mukaan merkittävä

vastuu tarjota oppilaille mahdollisuuksia ulkona olemiseen sekä luonnonympäristöissä liikkumiseen (Marchant ym. 2019, 2).

Marchantin ym. (2019, 2) mukaan ulkona oppimisella ja luonnon ympäristöissä liikkumisella on havaittu myös useita oppilaiden koulunkäyntiä, oppimista ja hyvinvointia vahvistavia vaikutuksia. Heidän mukaansa tutkimuksissa korostetaan erityisesti oppilaiden oppimiseen ja kouluun kiinnittymisen vahvistumista sekä oppimisen iloa. Lisäksi ulkona oppimisen on havaittu kehittävän esimerkiksi sosiaalisia taitoja, keskittymiskykyä, luovuutta ja itsetuottamusta. Merkittävää on myös ulkona oppimisen ja fyysisen aktiivisuuden hyödyt oppilaiden fyysiselle, psyykkiselle ja sosiaaliselle hyvinvoinnille (Marchant ym. 2019, 2). Toiminnallinen yhdessä oppiminen ja luonnossa liikkuminen voisivatkin olla yksi monista keinoista lisätä lasten ja nuorten hyvinvointia sekä vahvistaa heidän kokemuksiaan oppimisen merkityksellisyydestä.

Ulkona oppiminen linkittyy tiiviisti myös nykyisiin perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (OPH 2014, 29–32, 61), joissa korostetaan monipuolisia oppimisympäristöjä ja työtapoja, opetuksen eheyttämistä ja monialaisia oppimiskokonaisuuksia sekä eriyttämistä ja joustavia opetusjärjestelyjä. Ulkona monialainen, oppiainerajoja ylittävä opetus sekä tutkiva oppiminen ja moniaistisuus ovat luontaisia tapoja toimia. Informaalimmassa ympäristössä ja toiminnallisessa oppimisessa oppilaiden erilaiset vahvuudet pääsevät eri tavalla esille kuin luokkahuoneessa, minkä on havaittu vahvistavan varsinkin tukea tarvitsevien oppilaiden oppimista sekä lisäävän yhteenkuuluvuuden tunnetta ryhmässä (Kuo ym. 2019, 6; Laine ym. 2020, 17). Inklusioperiaatteen mukaisesti on mielestäni tärkeää, ettei erityisopetusta nähdä irrallisena osana koulua, ja lokeroimisen sijaan keskeistä on opettajan pedagogiset ratkaisut siten, että ne tukevat oppilaiden oppimista ja koulunkäyntiä. Monipuolisista oppimisympäristöistä ja työtavoista ovat tärkeitä sekä yleisopetuksessa että erityisopetuksessa, mutta tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla on erityisen tärkeää kiinnittää huomiota niihin tekijöihin,

jotka tukevat oppimista, jotta oppilaalle voidaan luoda mahdollisimman yhdenvertaiset mahdollisuudet oppia.

Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena on kartoittaa erityisopettajien kokemuksia ulkona opettamisesta; millaisia hyötyjä ja haasteita ulkona opettamiseen liittyy oppimisen ja koulunkäynnin tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla? Kuinka erityisopettajat toteuttavat ulkona opettamista ja millaisena he kokevat oman ulko-opettajuutensa? Useiden tutkimusten mukaan ulkona oppiminen tukee oppilaiden koulunkäyntiä, oppimista ja hyvinvointia (Kuo ym. 2019, Marchant ym. 2019), mutta suomalaisen erityisopetuksen näkökulmasta aiheutta on tutkittu melko vähän. Erityisopettajien kokemusten kartoittaminen antaa arvokasta tietoa siitä, millaiset työtavat on koettu toimiviksi, millaisia haasteita tai puutteita arjessa kohdataan ja kuinka opetusta ja koulun kulttuuria voitaisiin kehittää yhä paremmin oppilaiden tarpeita huomioivaksi.

Koulumaailma, pedagogiikat ja erityisopetus kehittyvät ja elävät yhteiskunnan mukana, ja laajan kuvan lisäksi erityisopettajan pitää aina huomioida oppilaidensa yksilölliset tarpeet ja vahvuudet opetuksessaan. Tässä työssä keskiössä on ulkona opettaminen, sillä koen toiminnallisuuden, ympäristökasvatuksen sekä aidoissa ympäristöissä oppimisen tärkeiksi päämääriksi omalle opettajuudelleni. Koulu ei ole irrallaan ympäröivästä maailmasta, vaan koulussa oppilaille pyritään tarjoamaan mahdollisimman hyvät valmiudet toimia yhteiskunnassa ja omassa ympäristössään. Onkin luontevaa, että myös koulunkäynti viedään näihin ympäristöihin, joita varten oppimista tapahtuu.

2 ULKONA OPETTAMINEN

2.1 Ulkona opettaminen käsitteenä ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa

Ulkona oppimiseen liittyy sekä suomenkielisessä että kansainvälisessä kirjallisuudessa hyvin monia eri käsitteitä, jotka painottavat hieman eri asioita, ja käsitteen yksiselitteinen määrittäminen onkin haastavaa. Opettajien arjessa käytössä olevien käsitteiden kartoittaminen ja määrittäminen on kuitenkin keskeistä, jotta käsityksiä voidaan yhdenmukaisesti kuvata. Keskeisinä suomenkielisinä käsitteinä kirjallisuudessa esiintyy ulkona oppiminen sekä ulko-opetus. **Ulkona oppiminen** (engl. outdoor learning) korostaa oppijan aktiivista toimintaa ja ympäristön vaikutusta oppimisen lähteenä (Parikka-Nihti 2011, 55). **Ulko-opetus** (ruot. utomhuspedagogik, engl. outdoor education) on aktiivista oppimista sekä järjestelmällistä kasvatusta, ja se edellyttää opettajan toimintaa ja pedagogiikkaa (ks. Nikodin ym. 2013, 25). Ulkona oppimisessa ja ulko-opetuksessa oppimisympäristöllä on kuitenkin aina keskeinen rooli, ja opettaja voi pedagogiikallaan ja roolillaan määrittää sitä, kuinka suuri ympäristön rooli juuri kyseisessä oppimistilanteessa on (Hämäläinen, 2018, 11).

Ulkona oppimisessa ja ulko-opetuksessa on nimensä mukaisesti keskeistä se, että oppiminen tapahtuu ulkona. Oppimisympäristönä toimii siis luokkahuoneen ja koulun ulkopuoliset ympäristöt, kuten koulun piha, urheilukenttä, puisto, lähimetsä, puutarha tai maatila (Laine ym. 2018, 10; Hämäläinen, 2018, 11; Rickinson ym., 2004, 16). Oppimisympäristöinä voivat toimia niin luonnonympäristöt kuin rakennetutkin ympäristöt, mutta esimerkiksi Rickinson ym. (2004, 16) jättävät ulkona oppimisen ympäristöjen ulkopuolelle esimerkiksi museot ja taidenäyttelyt, sillä ne ovat sisäaktiviteetteja, vaikka sijaitsevatkin koulurakennuksen ulkopuolella. Ulkoympäristöt tarjoavat paljon virikkeitä sekä havainnointiin ja uteliaisuuteen kannustavia elementtejä (Laine ym., 2018, 17). Ulkoympäristöt ovat myös hyvin moninaisia ja joustavia,

minkä vuoksi ne mahdollistavat erilaisen pedagogiikan hyödyntämisen, kuin tavallinen luokkahuone (ks. Mykrä, 2017, 10).

Luokkahuoneesta poikkeavan ympäristön ohella ulkona oppimiselle ja ulko-opetukselle keskeistä onkin toiminnallinen ja elämyksellinen oppiminen; kokeileminen, havainnoiminen, liikkuminen ja leikkiminen (Hämäläinen, 2018, 11; Mykrä, 2017, 10). Ulko-opetus onkin vahvasti pedagoginen valinta (Higgins & Loynes 1997, 6–8). Ulkona oppimiseen liittyy vahvasti moniaistillisuus, kokemuksellisuus, elämyksellisyys, toiminnallisuus ja tekemällä oppiminen, ja ulko-opetuksessa jää tilaa oppijan omalle aktiivisuudelle, uteliaisuudelle ja mielikuvitukselle (Becker, 2017, 2; Mykrä, 2017, 10; Parikka-Nihti 2011, 55). Oppijan aktiivisuus, oppimisen moniaistillisuus ja kehollisuus sekä oppimiseen liittyvät elämykset ja tunnekokemukset nousevat esiin myös opetussuunnitelman perusteiden (OPH, 2014, 17) oppimiskäsityksessä, joten ulko-opetukseen liittyvät pedagogiset valinnat ovat hyvin perusteltuja myös opetussuunnitelman näkökulmasta.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (OPH, 2014, 29) mukaisesti perusopetuksessa oppimisympäristöinä hyödynnetään paitsi koulun sisätiloja, myös koulun ulkotiloja sekä ympäröivää luontoa ja rakennettua ympäristöä, sekä tehdään yhteistyötä koulun ulkopuolisten tahojen kanssa. Opetussuunnitelman perusteiden mukaan monipuoliset oppimisympäristöt tukevat ja monipuolistavat pedagogiikkaa eri oppiaineiden tarpeet huomioiden, ja erilaisissa ympäristöissä koetut onnistumisen kokemukset ja elämykset innostavat ja motivoivat oppilaita. Opetuksen työtavat ja oppimisympäristöt valitaan opetuksen tavoitteiden perusteella, ja työtapojen monipuolisuus mahdollistaa oppilaille erilaisia tapoja oppia ja osoittaa osaamistaan. Oppimisympäristöt ovat myös keskeinen osa oppimisen ja koulunkäynnin tukea, ja oppimisympäristöjen suunnittelussa tuleekin ottaa huomioon oppilaiden yksilölliset tarpeet (OPH, 2014, 29–30). Erityisopetuksessa erityisesti joustavan perusopetuksen yhteydessä korostetaan koulun ulkopuolisissa ympäristöissä tapahtuvaa oppimista (OPH, 2014, 40).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH, 2012, 133, 242, 245, 381, 386) ulko-oppimisympäristöt korostuvat oppiaineista etenkin ympäristöopissa sekä yläkoulussa biologiassa ja maantiedossa, joissa kannustetaan tutkimaan oppiaineen sisältöihin liittyviä ilmiöitä aidoissa tilanteissa ja ympäristöissä. Oppiaineissa yhtenä tavoitteena on luonnon ja ympäristön havainnoiminen ja esimerkiksi lajintuntemus aidoissa ympäristöissä. Oppimisympäristöinä hyödynnetäänkin koulun lisäksi niin lähiluontoa, rakennettua ympäristöä kuin paikallisia yhteistyötahojakin, kuten luontokouluja ja -keskuksia. Ympäristöopissa ympäristöjen monipuolisuutta korostetaan myös pedagogiikan näkökulmasta, sillä maasto-opetus on yksi keskeisistä työtavoista, ja tutkimuksellisuus, elämyksellisyys ja kokemuksellisuus ovat oppiaineen tavoitteiden saavuttamisen kannalta työtavoille tärkeitä ominaisuuksia (OPH, 2012, 245.)

Luonnontieteiden ohella ulkona oppiminen mainitaan opetussuunnitelman perusteissa myös muiden oppiaineiden kohdalla. Liikunnassa erilaiset ulko-oppimisympäristöt sekä eri vuodenaikojen tuomat mahdollisuudet ovat esillä kaikilla perusopetuksen luokka-asteilla, ja luontoliikunta nostetaan erikseen esille opetussuunnitelman perusteissa. Vaihtelevien ympäristöjen hyötyinä korostetaan niiden mahdollisuuksia vahvistaa motorisia taitoja monipuolisesti (OPH 2012, 148–149, 274–275, 435). Luonnonympäristöissä toimimiseen kannustetaan myös muun muassa kuvataiteen yhteydessä (OPH, 2014, 145), ja elämäntiedossa tutkitaan oppilaiden lähiympäristöä sekä etsitään ja pohditaan, millaisia merkityksellisiä kokemuksia luontoon liittyy (OPH, 2014, 140). Lisäksi laaja-alaisen osaamisen yhteydessä luonnossa liikkuminen nostetaan esiin kestävän elämäntavan opettamisessa sekä luontosuhteen vahvistamisessa (OPH, 2014, 99).

Ulkona oppimisen ja ulko-opetuksen tavoitteena on sekä ympäristöstä että ympäristössä oppiminen (ks. Rickinson ym. 2004, 15), mikä näkyy myös opetussuunnitelmassa (OPH 2014). Erityisesti luonnonympäristöissä tapahtuvan opetuksen ja esimerkiksi luonnontieteille tyypillisen maasto-opetuksen tavoitteena on luoda ja syventää oppijoiden luontosuhdetta sekä lisätä

ymmärrystä luonnonilmiöistä ja kestävästä kehityksestä (Parikka-Nihti, 2011, 55; Rickinson ym. 2004, 15). Ympäristökasvatuksen ohella ulko-opetuksessa voi toteuttaa kaikkea opetussuunnitelman mukaista opetusta, kun pedagogiset valinnat tehdään innovatiivisesti (Hämäläinen, 2018, 15; Marchant ym., 2019, 2; Mykrä, 2018, 10; Rickinson ym. 2004, 15). Oppimistavoitteiden lisäksi ulko-opetuksella on monia kasvatuksellisia tavoitteita niin kognitiivisiin taitoihin (esim. itseohjaustuvuuteen, ongelmanratkaisuun ja päättelyyn), sosiaalisiin taitoihin (esim. kommunikointiin, johtajuuteen ja ryhmätyöhön liittyviin) kuin persoonalliseen kehittymiseenkin (esimerkiksi arvoihin ja minäpystyvyyteen) liittyen (Hämäläinen, 2018, 14; Parikka-Nihti, 2011, 55; Rickinson ym. 2004, 16). Näistä ulko-opetuksen tavoitteista ja hyödyistä kerrotaan lisää luvussa Ulkona oppimisen hyödyt.

Seuraavaksi avataan erilaisia ulko-opetuksen muotoja ja lähikäsitteitä. Niiden keskeiset erot oppimisympäristöjen ja tavoitteiden osalta on tiivistetty taulukkoon 1.

Taulukko 1. Ulkona oppimisen muotoja ja lähikäsitteitä.

	Maasto-opetus	Paikka-lähtöinen oppiminen	Ympäristökasvatus	Elämys- ja seikkailu-pedagogiikka	Toiminnallinen oppiminen
Oppimis-ympäristö	Sekä luonnon-että kulttuuri-maantieteelliset ympäristöt	Koulun lähiympäristöt ja -yhteisöt (fyysinen, historiallinen, sosiaalinen, kulttuurinen ja ekologinen ulottuvuus	Kaikki ympäristöt. Ulkoympäristöjen lisäksi voi tapahtua myös sisällä (esim. tietojen lisääminen)	Luonnon-ympäristöt	Kaikki turvalliset ympäristöt, sekä sisällä että ulkona.
Tavoite	-Ympäristöstä oppiminen, erityisesti biologian ja maantieteen teemoista	-Vahvistaa oppijan suhdetta omaan elinympäristöön -Aktiivisen toimijuuden ja kriittisen ajattelun kehittäminen	-Luonto- ja ympäristösuhteen vahvistaminen -Ympäristötietoisuuden vahvistaminen -Ympäristövastuullisuuden lisääminen	-Ryhmässä toimiminen -Ongelmanratkaisutaitojen kehittäminen -Henkinen kehitys -Itsetunnon vahvistaminen -Itsensä ylittäminen	-Opiskeltavan asian liittäminen oppijan elämämaailmaan -Moniaistisuuden ja kehollisuuden hyödyntäminen

2.2 Maasto-opetus

Käsitettä maasto-opetus (engl. field education, field work) käytetään luonnontieteiden, erityisesti ympäristöopin, biologian ja maantiedon ulko-opetuksesta. Uitto (2005, 124–129) mukaan biologian maasto-opetuksessa oppimistavoitteet liittyvät erityisesti ekologian teemoihin, kuten lajintuntemukseen ja erilaisiin ekosysteemeihin tutustumiseen. Maantiedon opetuksessa Kent ym. (1997, 314–315) pitävät maasto-opetusta tärkeänä tapana linkittää teoriaa ja käytäntöä yhteen sekä oppia ympäristöstä omien kokemusten kautta. Maasto-opetuksessa ympäristönä voi olla niin luonnonmaantieteellinen kuin kulttuurimaantieteellinenkin ympäristö (Savolainen, 2015, 17). Verrattuna ulko-opetukseen yleisesti, maasto-opetukselle keskeistä on se, että sen tavoitteena on oppia nimenomaan ympäristöstä.

2.3 Paikkalähtöinen opetus

Yksi monella tapaa ulko-opetuksen kanssa linkittyvä pedagoginen suuntaus on paikkalähtöinen opetus, jossa keskeistä on opetuksen linkittäminen oppilaiden lähiympäristöön ja -yhteisöön (ks. Hyvärinen, 2014, 17–18). Mannisen ym. (2007, 40, 93) mukaan koulun paikkalähtöisessä opetuksessa hyödynnettäviä ympäristöjä ovat koulun lähistössä olevat luonnonympäristöt ja rakennetut ympäristöt, kuten koulun piha, metsät, puistot tai taajama-alueet. Hänen mukaansa paikkalähtöisen opetuksen kannalta keskeistä on pohtia, mitä näissä ympäristöissä tapahtuu luonnostaan ja mitä niissä siten on luonnollista oppia, ja hyödyntää näitä paikkojen ominaisuuksia kokonaisvaltaisessa opetuksessa.

Paikkatietoisen opetuksen yhteydessä paikan käsite ei sisällä pelkästään fyysistä tilaa, vaan myös historiallisen, sosiaalisen, kulttuurisen ja ekologisen tilan (Szczepanski & Dahlgren, 2011, 44). Lisäksi paikkaan ajatellaan kuuluvan keskeisesti henkilökohtainen taso; jostain alueesta tulee paikka silloin, kun siihen liittyy henkilökohtaisia merkityksiä, kokemuksia tai muistoja (Hyvärinen, 2014, 15; Takala, 2014, 155). Kokemuksellinen ja elämyksellinen oppiminen sekä toiminnallisuus ovatkin keskeisiä pedagogisia lähestymistapoja

paikkatietoisessa opetuksessa (Hämäläinen, 2018, 23–24), ja omakohtaiset kokemukset omasta ympäristöstä sekä vuorovaikutus sen kanssa nähdäänkin tärkeinä ymmärryksen rakentumisen ja syventymisen kannalta (Szczepanski & Dahlgren, 2011, 25).

Paikkalähtöisessä opetuksessa tärkeinä tavoitteina ovat muun muassa kriittisen ajattelun ja luontosuhteen vahvistaminen sekä oppilaiden osallisuuden lisääminen; oppija ei ole pelkästään ympäristön kokija, vaan aktiivinen toimija, joka osallistuu ympäristönsä toimintaan ja voi vaikuttaa siihen. (ks. mm. Ernst & Monroe, 2004, 439–440). Paikkalähtöisessä opetuksessa aktiivisen kansalaisuuden ja oppilaiden osallisuuden vahvistaminen nähdäänkin keskeisinä elementteinä (ks. mm. Ernst & Monroe, 2004, 439–440; Hyvärinen, 2014, 18–19; Szczepanski & Dahlgren, 2011, 44). Jotta oppilaat voivat oppia toimimaan vastuullisina ja aktiivisina kansalaisina kansallisella ja globaalilla tasolla, tulisi heidän ensin oppia toimimaan omassa ympäristössään (Szczepanski & Dahlgren, 2011, 44).

2.4 Elämys- ja seikkailupedagogiikka

Elämys- ja seikkailupedagogiikka (elämypedagogiikka saks. Erlebnispädagogik, seikkailukasvatus engl. adventure education) on kokonaisvaltaista pedagogiikkaa, jossa ryhmässä toimiminen ja ongelmanratkaisu, yksilölliset haasteet, moniaistisuus, kokemuksellisuus ja luontoliikunta yhdistyvät ja mahdollistavat vastuun, tietojen, taitojen ja arvojen oppimista (Marttila, 2016, 27, 33–34). Karppisen (2005) mukaan seikkailulliset kokemukset, jotka syntyvät tilanteissa, joihin liittyy epävarmuutta ja jopa piileviä riskejä, pakottavat yksilöä hyödyntämään kykyjään uudella tavalla. Seikkailu- ja elämypedagogiikassa keskeisiä periaatteita ovatkin henkinen kehitys, itsetunnon vahvistaminen sekä vastuullisuus itsestä ja muista (Karppinen, 2005, 25–28). Vaikka seikkailu- ja elämypedagogiikka liitetään usein ulkona oppimiseen ja luontoliikuntaan, kuten lumikenkäilyyn, retkeilyyn, kalliokiipeilyyn tai marjastukseen (ks. Marttila, 2016, 28), Ziegenspeck (1999) tuo

esiin myös teknisten, taiteellisten, musikaalisten ja kulttuuristen aktiviteettien mahdollisuuksia elämyspedagogiikassa, sillä myös ne mahdollistavat tärkeitä elämyksiä itsekokemuksesta ja itsensä ylittämistä toisenlaisesta näkökulmasta (Ziegenspeck, 1999, Karppisen, 2005, 29–30 mukaan).

2.5 Ympäristökasvatus

Ympäristökasvatus (engl. environmental education) kattaa laajasti erilaisten ympäristöteemojen pedagogisen käsittelemisen (Hämäläinen, 2018, 13). Palmer (1998, 7) määrittelee ympäristökasvatuksen prosessina arvojen tunnistamiseksi sekä taitojen ja asenteiden kehittämiseksi tietoja lisäämällä, jotta yksilö ymmärtäisi ihmisen, kulttuurin ja ympäristön välisen suhteen. Ympäristökasvatuksen keskeisiä tavoitteita ovatkin hänen mukaansa ympäristöherkkyyden ja ympäristötietoisuuden lisääminen. Ympäristöherkkyys tarkoittaa empaattista suhtautumista ympäristöä kohtaan, ja ympäristötietoisuus taas viittaa yksilön tietoisuuteen ihmisen ja ympäristön välisestä suhteesta sekä omasta roolista ja oman toiminnan vaikutuksista suhteessa ympäristöön (Palmer, 1998, 7; Tuominen, 2013, 20). Kolmantena tavoitteena ympäristökasvatukseen kuuluu keskeisesti myös ympäristövastuullisen päätöksenteon ja käyttäytymisen harjoittelu (Palmer 1998, 7). Myös Hungerford ja Volk (1990, 8) korostavat ympäristökasvatuksen tavoitteissa käyttäytymisen ympäristövastuullisuuden lisäämistä. Ympäristökasvatuksen päämääränä voidaankin katsoa olevan ympäristötietoinen henkilö, jolla on sekä tietoa, myönteinen asenne että halu ja kyky toimia ympäristövastuullisesti (Tuominen, 2012, 20).

Edellä mainittujen ympäristökasvatuksen tavoitteiden ja sisältöjen määrittelyssä keskeisessä roolissa ovat Palmerin (1998) mukaan olleet YK ja Unesco, ja erityisesti YK:n ympäristöjärjestö UNEP:n sekä Unescon vuonna 1977 Tbilisissä järjestämä ympäristökasvatuskonferenssi. Konferenssissa laadittiin niin kutsuttu Tbilisin julistus, jossa määritellään ympäristökasvatuksen tavoitteita ja sisältöjä. Julistuksessa ympäristö-käsite kattaa niin sosiaalisia,

poliittisia, taloudellisia, eettisiä kuin esteettisiäkin näkökulmia, ja ympäristökasvatuksessa ympäristöä tarkastellaan sekä lähiympäristön että globaalin vastuullisuuden näkökulmasta (Palmer 1998, 10–11). Ympäristökasvatus-käsitettä käytetäänkin luontokasvatus-käsitettä laajemmin kattamaan esimerkiksi kestävän kehityksen kasvatuksen ja ilmastokasvatuksen aloja (ks. mm. Pihkala, 2017, 49).

Joy Palmer (1998, 267–277) esittelee teoksessaan *Environmental education in the 21st century* ympäristökasvatuksen puumallin, joka on yksi eniten käytetyistä ympäristökasvatuksen malleista. Palmer (1998, 267–269) korostaa, ettei ympäristökasvatus ole “vain maailman pelastamista”, vaan keskeistä siinä on myös kasvattaa oppijoita arvostamaan maailman kauneutta ja luoda sitä kautta aidon halun suojella sitä. Tämän vuoksi ympäristökasvatuksessa tietojen ohella myös esteettisyys ja eettisyys ovat tärkeässä roolissa (Palmer, 1998, 267–269).

Palmerin puumallin mukaan ympäristökasvatus koostuu kolmesta tasavertaisesta ja toisiinsa tiukasti linkittyvästä elementistä: oppiminen ympäristöstä, oppiminen ympäristössä ja toimiminen ympäristön puolesta (Palmer, 1998, 272; Cantell ym. 2020, 117–118). *Ympäristöstä oppiminen* käsittää ympäristöön ja sen toimintaan liittyvien tietojen ja käsitteiden oppimista sekä kriittisen ajattelun kehittymistä (Tuominen, 2013, 25). *Toimiminen ympäristön puolesta* -elementissä keskiössä on arvo- ja asennekasvatus sekä mahdollisuudet saada kokemuksia siitä, että omalla toiminnalla ja eettisillä kannanotoilla voi vaikuttaa ympäristöön (Tuominen, 2013, 21, 25, 34). *Oppiminen ympäristössä* on lähellä ulkona oppimien käsitettä. Ympäristössä oppimisessa keskeistä on henkilökohtaisten luontokokemusten ja -elämysten saaminen, joiden kautta myönteiset tunteet ja suhde ympäristöön vahvistuvat (ks. Tuominen, 2013, 35, 47–49). Tietojen ja ymmärryksen lisääntymisen kannalta ympäristössä oppimisessa keskeistä on myös esimerkiksi erilaisten luonnonilmiöiden tutkiminen ja aktiivinen tiedon prosessointi (ks. Palmer, 1998, 268, 271).

Ympäristökasvatus ja ulkona oppiminen linkittyvätkin monella tavalla yhteen, ja ulkona ympäristössä oppiminen onkin keskeinen elementti ympäristökasvatuksessa. Ympäristökasvatuksessa kokemuksellisuus,

toiminnallisuus ja vuorovaikutus ympäristön kanssa ovat tärkeitä työtapoja niin ymmärryksen, taitojen, tunteiden kuin asenteidenkin näkökulmasta (ks. Palmer, 1998, 171). Ympäristö nähdäänkin sekä oppimisressurssina että henkilökohtaisten ja esteettisten kokemusten ja elämysten antajanakin (Tuominen, 2013, 25). Ympäristössä oppiminen, toimiminen ja liikkuminen on erittäin tärkeää ympäristökasvatuksen ja ulko-opetuksen päämääränä olevien tiiviin luontosuhteen sekä ympäristövastuullisen asenteen ja käyttäytymisen kehittymisen kannalta (mm. Mayer & McPherson Franz, 2004, 50; Palmer, 1998, 271).

2.6 Toiminnallinen oppiminen

Toiminnallisella oppimisella tarkoitetaan opetustapaa, jossa oppijat osallistuvat aktiivisesti ja kehollisesti tiedon rakentamiseen (Zahoor-ul-Haq, Khan & Tabassum 2015, 97–98). Toiminnallisessa oppimisessä keskeisinä elementteinä ovat oppijoiden välinen vuorovaikutus sekä kokemuksellisuus, joka auttaa oppijoita liittämään opiskeltavan asian heidän omaan elämismaailmaansa ja soveltamaan tietoa erilaisissa käytännön tilanteissa (Zahoor-ul-Haq, Khan & Tabassum 2015, 97–98). Toiminnallisuus taas on keskeinen osa ulkona opettamista (Becker, 2017, 2; Mykrä, 2017, 10; Parikka-Nihti 2011, 55).

Yksi merkittävimmistä 1900-luvun kasvatustieteistä on John Dewey, joka korostaa teoksissaan toiminnan ja kokemuksen merkitystä oppimiselle ja tiedon rakentamiselle (ks. mm. Dewey 1997). Deweyn kasvatustieteen taustalla on pragmatistinen filosofia, joka korostaa toiminnallisuuden ja ajattelun yhdistämistä tiedon hankinnassa (Tieteen termipankki 2022). Dewey (1997, 141, 152–153) korostaakin ajattelun ja toiminnan yhdistämisen tärkeyttä opetuksessa; oppilaan oppimisessa mieli ja keho ovat yhtä lailla mukana, ja niiden molempien hyödyntäminen oppimisessa on oleellista. Hänen mukaansa kokemukset antavat ajatuksille niiden täyden merkityksen, kun ulkopuolinen maailma ja todellisuus sekä ihmiselle luonnollinen aktiivisuus yhdistetään siihen. Vastaavasti toimintaan ja fyysiseen

aktiivisuuteen on tärkeää liittää ajattelua, jotta se on oppimisen kannalta relevanttia (Dewey 1997, 141–142, 152). Dewey myös korostaa sitä, että oppimisen tulee olla yhteydessä oppijan omaan elämismaailmaan ja arkeen, ja toisaalta huomioida lapselle tärkeän mielikuvituksen maailman (Dewey 1997, 79–80; Dewey 1957, 41, 48–49, 57, 60–61).

Deweyn kasvatuksellisessa ajattelussa kokemus on keskeinen käsite. Kokemuksiin vaikuttavat yksilön aiemmat kokemukset, ja toisaalta uusi kokemus jättää ihmiseen aina jäljen, joka vaikuttaa tapaan tulkita ja reagoida tulevilla kokemuksilla (Dewey, 1997). Lisäksi Dewey (1997, 12) korostaa kokemusten vuorovaikutuksellisuutta; toisaalta yksilö itse vaikuttaa tilanteeseen ja siihen, kuinka hän kokee ja tulkitsee sen, mutta toisaalta ympäristöllä ja muilla ihmisillä on kokemuksen kannalta keskeinen rooli. Oppimisen kannalta merkitykselliset kokemukset vievät oppijaa jollain tapaa syvemmälle asiaan tai laajentavat oppijan näkemystä siinä (Dewey 1957, 46–48; Dewey, 1997, 139). Tietämyksen syventämisen ja laajentamisen kannalta yksilön ulkopuolisilla tekijöillä ja esimerkiksi ulkoympäristössä tehdyillä omilla havainnoilla onkin suuri merkitys kokemuksessa.

Toiminnallinen oppiminen voi siis tarkoittaa paitsi fyysistä aktiivisuutta hyödyntävää pedagogiikkaa, myös muuta konkreettista, eri aisteja hyödyntävää tekemistä, kuten leikillisyyttä, mielikuvituksen hyödyntämistä, taidetta ja kokeellisuutta (Savolainen, Jyrkiäinen & Eskola, 2018, 165–168). Lengel ja Kuczala (2010) korostavat toiminnallisessa oppimisessa kehollisuutta ja vuorovaikutuksellisuutta. Kaiken kaikkiaan toiminnallisessa oppimisessa keskeistä on oppijan aktiivisuus sekä toiminnan vuorovaikutuksellisuus ja kokemuksellisuus, joiden kautta oppija oppii liittämään opittavan asian aiemmin opittuun ja omaan elämismaailmaan sekä saa onnistumisen kokemuksia (Lengel & Kuczala, 2010; Savolainen, Jyrkiäinen & Eskola, 2018, 165–168). Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2016, 27) velvoitetaan opettajia myös toiminnallisten työtapojen hyödyntämiseen ja oppijan aktiivisen roolin huomioimiseen, ja niiden merkitystä korostetaan esimerkiksi motivaation ja oppilaiden itseilmaisun vahvistamisen sekä oppilaiden kokemusmaailman

huomioimisen näkökulmasta. Toiminnallisuus tuodaan esiin myös keinona eheyttää opetusta sekä toteuttaa monialaisia oppimiskokonaisuuksia (OPH, 2016, 27, 30–32).

Lengelin ja Kuczalan (2010, 4–7) mukaan toiminnallisella oppimisella on havaittu monia positiivisia vaikutuksia oppimiseen niin kognitiivisten, fyysisten, psyykkisten, emotionaalisten kuin sosiaalistenkin tekijöiden kautta. Heidän mukaansa fyysinen aktiivisuus edistää aivojen toimintaa ja siten oppimista neurologisena ilmiönä. Koska ihminen pystyy keskittymään tehokkaasti vain noin 15–20 minuuttia kerrallaan, toiminnallisuuden ja fyysisen aktiivisuuden tarjoamat erilaiset ärsykkeet sekä aivojen verenkiertoa ja hapen kulkeutumista tehostava vaikutus ovat tärkeitä tarkkaavuuden ylläpitämisen kannalta (Lengel & Kuczala, 2010, 4–7). Toiminnallisuudella on havaittu myös positiivisia vaikutuksia oppilaiden hyvinvointiin niin fyysisen aktiivisuuden ja psyykkisen hyvinvoinnin lisääntymisen kuin luokan sosiaalisen ja emotionaalisen ilmapiirin parantumisenkin kautta (Lengel & Kuczala, 2010, 7–9).

Hämäläisen (2018, 12 mukaan) ulkona opettamisessa toiminnallinen oppiminen on keskeinen ja luonnollinen työtapa, ja se on myös yksi keskeinen osatekijä ulkona opettamisen hyötyjen taustalla. Ulkoympäristöissä on luokkahuonetta enemmän tilaa liikkua, leikkiä ja pelata sekä monipuolisia mahdollisuuksia moniaistiseen tutkimiseen ja havainnoimiseen (Hämäläinen, 2018, 12). Niin maasto-opetuksessa, ympäristökasvatuksessa, elämys- ja seikkailupedagogiikassa kuin muissakin tiiviisti ulkona opettamiseen linkittyvissä pedagogiikoissa toiminnallisuus ja oppijan aktiivinen toiminta ovatkin keskiössä ja niiden avulla oppija oppii rakentamaan suhdettaan ympäristöönsä sekä liittämään asioita autenttisiin tilanteisiin ja ympäristöihin (ks. Hämäläinen, 2018, 14).

3 ULKONA OPPIMISEN JA OPETTAMISEN HYÖDYT JA HAASTEET ERITYISOPETUKSESSA

3.1 Oppimisen ja koulunkäynnin tuki

Jokaisella oppilaalla on perusopetuslain (2010/642) mukainen oikeus oppimisen ja koulunkäynnin tukeen koko peruskoulun ajan. Monilla oppilailla on tilapäistä tai pidempi aikaista tarvetta tuelle, ja tuen tuleekin olla joustavaa, välitöntä ja oppilaan yksilölliset tarpeet huomioivaa (OPH, 2014, 61; OPH, 2022b). Takalan (2016c, 24) mukaan oppimisen ja koulunkäynnin tuen tarpeen taustalla voi olla esimerkiksi matematiikan tai vieraan kielen oppimisen vaikeudet, lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet, aistiherkkyys, sopeutumisvaikeudet, tunne-elämän häiriöt tai toiminnanohjauksen ja tarkkaavuuden vaikeudet. Tuen tarpeen taustalla voi olla myös esimerkiksi kehitysvamma, eriasteinen kehitysviivästymä, sairaus, kuulo- tai näkövamma, autismikirjo tai kielen kehityksen häiriöstä johtuvat oppimisvaikeudet (Takala, 2016c, 24; Tilastokeskus, 2022).

Vaikka tuen tarpeen taustalla olevia tekijöitä luokitellaan usein vammoittain tai vaikeuksittain, oppimisen ja koulunkäynnin tuessa keskeistä on kuitenkin tuen yksilöllisyys, sillä myös oppimiseen ja koulunkäyntiin liittyvät tarpeet ovat yksilöllisiä (ks. mm. Takala, 2016c, 24). Yksi oppimisen ja koulunkäynnin tuen muodoista on erityisopettajan antama erityisopetus, jossa pyritään yksilöllisemmän opetuksen ohella myös tukemaan oppimista ja koulunkäyntiä kehittämällä oppimisen ja toiminnanohjauksen taitoja, etsimällä oppijalle sopivia tapoja oppia, vahvistamalla itsetuntoa ja oppijaminäkuvaa sekä kehittämällä sosiaalisia taitoja (ks. mm. Kuntoutussäätiö 2017). Lisäksi opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan tuen muotoina voivat olla esimerkiksi tukiopetus, avustajapalvelut ja apuvälineet. Oppimisen ja koulunkäynnin tuen ohella oppilailla on oikeus myös oppilas- ja opiskelijahuoltolain mukaiseen yksilökohtaiseen oppilashuoltoon, kuten psykologi- ja kuraattoripalveluihin (OPH, 2014, 74, 79-80; OPH 2022b).

Oppimisen ja koulunkäynnin tuen kokonaisuus, periaatteet ja tukimuodot määritellään perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH, 2016). Vuonna 2010 päivitetyn perusopetuslain (Perusopetuslaki 2010/642) myötä oppimisen ja koulunkäynnin tuki muodostuu kolmesta tuen tasosta: yleisestä, tehostetusta ja erityisestä tuesta. Lain mukaan tukimuodoista kokoaikainen erityisopetus sekä oppiaineiden oppimäärien yksilöllistäminen ovat käytettävissä vain erityisen tuen tasolla, mutta muut tukimuodot, kuten eriyttäminen, tukiopeus, osa-aikainen erityisopetus, avustajapalvelut ja apuvälineet ovat käytettävissä kaikilla tuen tasoilla, sillä tuen tehtävänä on ennen kaikkea varhainen tukeminen ja ongelmien monimuotoistumisen ehkäiseminen. Kaikilla tuen tasoilla tuen vaikuttavuuden seuranta sekä monialainen yhteistyö niin ammattilaisten kuin oppilaan huoltajienkin kanssa on keskeistä, joten tuen portaiden välillä eroa on ennen kaikkea tuen jatkuvuudessa, intensiteetissä tai eri tukimuotojen samanaikaisessa tarpeessa (OPH, 2014, 61–63; Perusopetuslaki 2010/642, 16 §). Päätökset tuen tasosta eivät ole pysyviä, vaan tuen tarvetta arvioidaan säännöllisesti ja oppilas voi siirtyä tuen tasolta toiselle (ks. mm. Takala, 2016c, 24).

Erityisopetusta on karkeasti jaettuna kahdenlaista: osa-aikaista erityisopetusta sekä luokkamuotoista erityisopetusta (Takala, 2016a, 49). Näissä kahdessa erityisopetuksen muodossa opettajille on hieman erilaiset pätevyysvaatimukset: osa-aikaista erityisopetusta voi antaa opettajan pätevyyden omaava henkilö, joka on suorittanut erityisopettajaopinnot, mutta luokkamuotoisessa erityisopetuksessa opettajalla tulee olla erityisluokanopettajan pätevyys, eli suoritettuna tulee olla myös luokanopettajan monialaiset opinnot (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 1998/986). Osa-aikaista erityisopetusta antava opettaja voi siis lain mukaan olla erityisluokanopettajan ohella myös laaja-alainen erityisopettaja tai esimerkiksi aineenopettaja, jolla on myös erityisopettajan pätevyys.

Osa-aikaisella erityisopetuksella tarkoitetaan muun opetuksen ohella saatavaa erityisopetusta, ja sitä voidaan käyttää tuen muotona kaikilla tuen tasoilla (OPH, 2014, 73). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden

mukaan osa-aikaista erityisopetusta voidaan antaa joustavasti samanaikaisopetuksena, pienryhmässä tai yksilöllisesti, ja sitä voidaan hyödyntää esimerkiksi kielellisistä, matemaattisista tai yksittäiseen oppiaineeseen tai vuorovaikutukseen liittyvistä vaikeuksista aiheutuvaan tuen tarpeeseen, ja siten vahvistaa oppilaan oppimisedellytyksiä (OPH, 2014, 73). Nimensä mukaisesti oppilas on osa-aikaisessa erityisopetuksessa vain osan koulupäivästä, esimerkiksi tietyn oppiaineen tunnilla (Takala, 2016b, 61).

Luokkamuotoisessa, kokoaikaisessa erityisopetuksessa oppilas taas opiskelee pienryhmässä saaden jatkuvaa erityisopetusta erityisluokanopettajalta (Takala, 2016a, 49–52). Kokoaikainen erityisopetus on tuen muotona vain erityisen tuen tasolla (Perusopetuslaki 2010/642). Erityisluokalla ryhmäkoko on korkeintaan kymmenen oppilasta, mikä mahdollistaa yksilöllisemmän opetuksen ja tuen kuin yleisopetuksen ryhmä (Takala, 2016a, 49–52). Vaikka oppilas opiskelisi pääsääntöisesti erityisluokalla, hän voi opiskella osan oppiaineista yleisopetuksen ryhmässä, jossa hänellä on riittävä tuki (OPH, 2022a; Takala, 2016a, 56–57).

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (OPH, 2014, 18) mukaan perusopetusta kehitetään inklusioperiaatteen mukaan huolehtien opetuksen esteettömyydestä ja saavutettavuudesta sekä jokaisen oppilaan mahdollisuuksista oppimiseen, kehitykseen, hyvinvointiin sekä myönteiseen identiteettiin osana yhteisöä. Inklusiolla tarkoitetaan lähtökohtaa, jossa kaikki oppilaat osallistuvat samaan yleisopetukseen ja opetuksen tukitoimet järjestetään lähtökohtaisesti siten, että kaikilla on yhtäläinen ja tasa-arvoinen oikeus osallistua ryhmään muiden kanssa, sen sijaan, että tukea tarvitsevat sijoitettaisiin erillisiin erityisopetuksen ryhmiin (Takala, 2016c, 16–17; Saloviita, 2006; 340). Takalan (2016c, 16-17) mukaan inklusiota pidetään kansainvälisesti tavoiteltavana opetusratkaisuna, ja myös Suomessa sovelletaan inklusioon liittyviä periaatteita yhä enenevässä määrin. Hänen mukaansa inklusion tavoite liittyy ennen kaikkea kaikkien oppilaiden tasa-arvon ja yhteisöön kuulumisen lisäämiseen. Takala (2016c, 16-17) kuitenkin korostaa, että inklusion toteutuminen vaatii riittävät resurssit, jotta tukea tarvitseva oppilas aidosti saa

tarvitsemaansa tukea, johon hän on oikeutettu. Erilaisten opetusjärjestelyjen joustava käyttö sekä monipuoliset työtavat ja oppimisympäristöt oppilaan paras huomioiden onkin keskeistä inklusion ja erityisopetuksen järjestämisessä (Takala, 2016c, 16–17).

3.2 Ulkona opettamisen hyödyt

Luontokokemusten ja luonnonympäristöissä tapahtuvan opetuksen oppimista tukevalle vaikutukselle on Kuon ym. (2019, 6) mukaan tutkimuksissa saatu vahvaa ja monipuolista näyttöä. Erityisesti viimeaikaisissa tutkimuksissa on pystytty tarkemmin erittelemään niitä osatekijöitä, joiden ansiosta ulko-opetus on tehokasta sekä osoittamaan, että nimenomaan opetuksen toteuttaminen ulkona aiheuttaa hyödyt riippumatta muista tekijöistä, kuten opettajasta, oppilasryhmästä, opetettavasta aiheesta tai arvioijasta (Kuo ym. 2019, 3).

Suorien oppimistulosten lisäksi ulkona oppimisella on havaittu olevan myönteisiä vaikutuksia muun muassa lapsen henkilökohtaiselle kehitykselle ja ympäristövastuullisen käyttäytymisen kehittymiselle (Kuo ym. 2019, 2). Kuon ym. (2019, 6) mukaan ulkona oppiminen mahdollistaa monien myös tulevaisuudessa erittäin tärkeiden taitojen, asenteiden ja käyttäytymismallien oppimisen. Esimerkiksi sinnikkyuden, joustavuuden, minäpystyvyyden ja sosiaalisten taitojen on havaittu vahvistuvan ulkona oppimisessa, ja nämä kaikki ovat keskeisiä oppimisessa, työelämässä ja päätöksenteossa alati muuttuvassa maailmassa (Kuo ym. 2019, 6).

Ulkona oppimisen hyötyjen taustalla on oppijoiden aktiivisuutta edistävän pedagogiikan ja luonnonympäristön yhdistelmä (Kuo ym. 2019, 3). Tutkimuksissa on havaittu, että riippumatta opiskeltavasta aiheesta, vihreissä luonnonympäristöissä oppiminen on tehokkaampaa (mm. Sivajarah ym. 2018, 7). Usein ulko-opetukseen liittyy myös oppijalähtöinen ja vuorovaikutuksellinen pedagogiikka, joka kannustaa oppijoita myös vapaampaan leikkiin ja tutkimiseen (ks. Kuo ym. 2019, 2–5). Erityisesti luonnonmateriaalit innostavat lapsia omatoimisiin, mielikuvituksellisempiin, aktiivisempiin ja sosiaalisempiin

leikkeihin, ja leikkiminen onkin lapsille erittäin keskeinen tapa kehittyä ja oppia niin itsestään kuin maailmastakin (Bundy ym. 2009, 42). Aktiivisella ja vapaalla ulkona leikkimisellä on havaittu olevan myönteinen vaikutus muun muassa sosiaalisten taitojen, tunnetaitojen, identiteetin, motoriikan, kognitiivisten taitojen sekä monien oppiaineiden oppimiselle (Bergen, 2002; Ojala, 2020, 184; Pellegrini & Holmes, 2006, 36–49). Leikin vahvuutena oppimistilanteena on erityisesti se, että leikin sisällöt tuntuvat lapsesta merkityksellisiltä ja ne liittyvät tiiviisti lapsen kokemusmaailmaan, mikä vahvistaa motivaatiota (Hakkarainen & Brédikyte 2013, 43, 50). Leikki auttaakin lasta käsittelemään ympäristön ilmiöitä ja siten tekemään lapsen elämästä ja ympäröivästä maailmasta ymmärrettävämpää (Lindqvist 1998, 59).

Ulkona oppiminen, toiminnallisuus ja luonnonympäristöt hyödyttävät kaikkia oppijoita. Kuo ym. (2019, 6) havaitsivat kirjallisuuskatsauksessaan, että monissa tutkimuksissa toistuvana tuloksena oli ulkona oppimisen hyödyt tukea tarvitseville oppilaille. Ulkona oppimisen ansiosta tapahtuvan tukea tarvitsevien oppilaiden oppimistulosten ja kouluvalmiuksien paranemisen taustalla on muun muassa itsesäätelyn ja sinnikkyuden kehittyminen sekä emotionaalisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin paraneminen (McCree ym. 2018, 993). Lisäksi ulkona oppimisen on havaittu muun muassa innostavan heikosti motivoituneita oppilaita (mm. Dettweiler ym. 2015, 12), vähentävän häiriökäyttäytymistä sekä pienentävän koulupudokkuuden ja poissaolojen määrää (mm. Ruiz-Gallardo ym. 2013, 261–262). Ulkona oppiminen antaa erilaisia mahdollisuuksia onnistua ja loistaa myös luokkahuoneessa heikommin suoriutuville oppilaille, minkä vuoksi myös erityisopetuksen kontekstissa on tärkeää tunnistaa ulkona opettamisen hyödyt (Kuo ym. 2019, 6).

Seuraavissa kappaleissa esittelen tutkimuskirjallisuudesta nousevia keskeisiä ulko-opetuksen hyötyjä lapsen oppimiselle, hyvinvoinnille ja kehitykselle. Tavoitteena on tarkastella erityisesti niitä hyötyjä, jotka ovat keskeisiä varsinkin erityisopetuksen ja oppimisen ja koulunkäynnin tukea tarvitsevien oppilaiden näkökulmista.

3.2.1 Keskittymiskyky, itsesäätely ja työrauha

Luonnonympäristöissä oppimisen ja toimimisen on havaittu rauhoittavan oppilaita sekä parantavan keskittymis- ja itsesäätelykykyä eri-ikäisillä, myös oppilailla, joilla on todettu ADD, ADHD tai oppimisvaikeuksia (Kuo & Faber Taylor, 2004, 1584; Kuo ym. 2019, 4; Sahoo & Senapati, 2014, 52; Schutte ym. 2017, 20; Van den Berg & van den Berg, 2010, 436). Marchantin ym. (2019, 13) haastatteluihin opettajat ja oppilaat kertoivat havainneensa, että myös ulko-oppituntien jälkeisillä sisällä pidetyillä oppitunneilla oppilaiden keskittymiskyky ja käyttäytyminen olivat parempia kuin ilman ulko-oppitunteja. Opettajat kokivat, että fyysinen aktiivisuus, toiminnallinen oppiminen ja raitis ulkoilma lisäsivät oppilaiden sitoutumista opiskeluun ja jaksamista koulupäivän aikana (Marchant ym. 2019, 13).

Oppimiseen sitoutumisen ja keskittymiskyvyn paranemisen ohella ja seurauksena ulko-opetuksessa on havaittu vähemmän häiritsevää käyttäytymistä ja levottomuutta kuin perinteisessä luokkahuoneopetuksessa (Kuo ym. 2019, 5; Marchant ym. 2019, 6; Ruiz-Gallardo, 2013, 261). Marchantin ym. (2019, 14) ja Maynardin ym. (2013, 222) mukaan oppilaat, joilla on perinteisessä luokkahuoneessa ollut vaikeuksia, pystyvät ulkona paremmin poistumaan konflikteista, kontrolloimaan omaa käyttäytymistään ja sitoutumaan oppimiseen (Marchant ym. 2019, 14; Maynard ym. 2013, 222).

Oppijan keskittymiskyvyn ja itsesäätelyn paranemisella sekä häiritsevän käyttäytymisen vähenemisellä on merkittävä positiivinen vaikutus paitsi oppijan omalle oppimiselle, myös koko luokan työrauhalle sekä kaikkien ryhmän oppilaiden mahdollisuuksille keskittyä ja oppia (Kuo ym. 2019, 6). Hyvä työrauha ja sosio-emotionaalinen ilmapiiri luokassa ovat yhteydessä oppilaiden sitoutumiseen, kouluun kiinnittymiseen sekä akateemiseen menestykseen, minkä vuoksi ulkona oppimisen hyödyt sekä ulko-oppitunneille että oppilaiden koulupäivän aikaiselle jaksamiselle myös sisällä on hyvä tiedostaa (ks. Kuo ym. 2019, 5; Marchant ym. 2019, 13; McCormick ym. 2015, 13).

3.2.2 Motivaatio

Yksilöiden välisiä eroja oppimistuloksissa tai oppimisen vaikeuksia ei pystytä selittämään pelkästään kognitiivisilla tekijöillä, vaan esimerkiksi motivaatiolla, minäpystyvyydellä ja oppimiseen liittyvillä tunteilla on myös keskeinen rooli (Nurmi, 2013, 548, 552–553). Nurmen (2013) mukaan oppijan motivationaalisilla tekijöillä on vaikutusta siihen, kuinka oppija toimii oppimistilanteissa, kuinka sitoutunut hän on harjoitteluun ja kuinka vaikuttavaa annettu opetus tai oppimisen tuki on. Motivaatio onkin keskeinen oppimiseen vaikuttava tekijä, minkä vuoksi siihen liittyvät tekijät on tärkeää huomioida opetuksessa (Nurmi, 2013, 548, 552–553).

Useissa tutkimuksissa ulkona opettamisen vahvuudeksi on havaittu se, että luonnonympäristöissä oppilaat ovat motivoituneempia, innostuneempia ja sitoutuneempia, sekä oppilas- että opettajälähtöisessä opetuksessa (Kuo ym. 2019, 2–4; Skinner & Chi, 2014, 31). Ulkona oppimisen motivaatiota vahvistavaa vaikutusta voidaan tarkastella useiden eri motivaatioteorioiden kautta. Dettweiler ym. (2015, 1–2) selittävät ulko-opetuksen motivaatiota vahvistavaa vaikutusta itsemääräämisteorian kautta. Deci ja Ryan (2000) jakavat itsemääräämisteoriassaan motivaation sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon sen mukaan, miksi yksilö on motivoitunut kyseiseen tehtävään; sisäisesti motivoitunut kokee asian itsessään kiinnostavana tai palkitsevana, kun taas ulkoinen motivaatio perustuu sosiaalisen ympäristön vaatimuksiin tai palkkioihin. Ulkoisen motivaation vaikuttimet voivat kuitenkin vähitellen sisäistyä ja kehittyä sisäiseksi motivaatioksi (Deci & Ryan, 2000; Nurmi, 2013, 549).

Itsemääräämisteorian mukaan motivaation ja optimaalisen toiminnan taustalla on kolmen psykologiseen perustarpeen - autonomia, pystyvyyden tunteen ja yhteenkuuluvuuden - täytyminen (Deci & Ryan, 2000; Nurmi, 2013, 549–550). Ulkona oppimiselle tyypillinen käytännönläheinen ja toiminnallinen oppiminen tukevat Dettweilerin ym. (2015, 12–13) mukaan näitä kolmea perustarvetta ja siten oppilaiden sisäistä motivaatiota. Sisäinen motivaatio oppimiseen on tärkeää oppilaan sitoutumisen, sinnikkyuden ja pitkäkestoisen

kiinnostuksen kannalta (Dettweiler ym. 2015, 13; Kuo ym. 2019, 3; Nurmi, 2013, 549).

Pystyvyyden kokemus on keskeinen motivaation kannalta myös Albert Banduran (1986) sosiaalisen oppimisen teoriassa, jonka mukaan pystyvyysuskomukset ohjaavat voimakkaasti yksilön taitojen käyttämistä ja toimintaa. Minäpystyvyys tarkoittaa yksilön arviota siitä, kuinka hyvin hän uskoo selviytyvänsä tehtävästä, ja sen on havaittu vaikuttavan oppimiseen monella tavalla, esimerkiksi oppijan tehtäväsuuntautuneisuuden, sinnikkyuden ja tavoitteen asettelun kautta (Peura, 2021, 14–16, 20). Ulko-opetuksessa ja toiminnallisessa oppimisessa oppilaat saavat monipuolisia mahdollisuuksia näyttää osaamistaan, onnistua sekä huomata konkreettisesti tavoitteiden saavuttaminen, ja nämä onnistumisen kokemukset ovat tärkeitä minäpystyvyyden vahvistumisen kannalta (Kuo ym. 2019, 6; Peura, 2021, 24; Ruiz-Gallardo ym. 2013, 264). Erilainen ympäristö ja toiminnallisuus tarjoavat tärkeitä onnistumisen kokemuksia erityisesti niille oppilaille, jotka suoriutuvat perinteisessä luokkaopetuksessa heikommin (Kuo ym. 2019, 6). Lisäksi Dettweilerin (2015, 13) mukaan ulko-opetus lisää motivaatiota varsinkin niillä oppilailla, joilla se luokassa syystä tai toisesta on heikko.

Oppijan odotukset tehtävässä menestymisestä ovat tärkeässä roolissa myös Ecclesin ym. (1983, Nurmen 2013, 549 mukaan) odotusarvoteoriassa. Näiden odotusten lisäksi oppimismotivaatioon vaikuttaa teorian mukaan myös se, kuinka paljon oppija arvostaa oppimistilannetta ja sen sisältöä. Arvostukseen vaikuttaa neljä tekijää: 1) sisäinen motivaatio eli tehtävän palkitsevuus, 2) tärkeys eli kuinka merkitykselliseksi tiedot ja taidot koetaan oman identiteetin kannalta, 3) hyötyarvo eli kuinka hyödylliseksi tehtävän tekeminen koetaan sekä 4) kustannukset eli kuinka paljon tehtävän tekeminen vie oppijan resursseja muilta tärkeiltä asioilta (Nurmi 2013, 549). Useissa tutkimuksissa todetaan oppilaiden nauttivan ulko-oppitunneista, pitävän oppimista merkityksellisenä ja kiinnostuvan opiskeltavista aiheista pitkäkestoisesti (mm. Fägerstam & Blom, 2013, 71; Wistoft, 2013, 133–134). Koska ulko-opetuksessa oppimista tapahtuu paljon kokemusten, elämysten, konkreettisen tekemisen ja vastuunottamisen

kautta, opiskeltavat asiat liittyvät todelliseen ympäristöön ja maailmaan sekä aitoihin ilmiöihin ja ongelmiin tiiviimmin kuin pelkissä kirjallisissa tehtävissä, minkä taas on havaittu lisäävän oppilaiden oppimisen iloa ja motivaatiota, kun oppiminen koetaan merkityksellisemmäksi. (Ruiz-Gallardo ym. 2013, 264; Wistoft, 2013, 133.)

Kaiken kaikkiaan ulkona oppimisen on havaittu lisäävän kiinnostusta opiskelua ja koulua kohtaan yleisesti, mikä näkyy esimerkiksi parempana motivaationa myös sisällä pidettävillä tunneilla (mm. Kuo ym. 2018, 9) sekä poissaolojen vähenemisenä (MacNaughton ym. 2017, 8). Lisäksi ulkona oppiminen, siellä koetut haasteet sekä esimerkiksi luonnonilmiöiden tai kasvien kasvun seuraaminen antavat tärkeitä tilaisuuksia sinnikkyuden ja pitkäjänteisyyden harjoitteluun; kaikkea ei tarvitse saavuttaa heti nyt, vaan tavoitteiden saavuttaminen vaatii työtä (Ruiz-Gallardo ym. 2013, 264).

3.2.3 Fyysinen hyvinvointi ja motorinen kehitys

Ylipaino ja vähäinen fyysinen aktiivisuus kasvuiässä ovat suuria ongelmia, ja vain harva lapsi liikkuu Colellan ja D'Arandon (2021, 507) mukaan suositusten mukaista aikaa. Lasten heikot liikuntatottumukset sekä istuva elämäntapa ovat huolestuttavia, sillä niillä on monia negatiivisia vaikutuksia hyvinvointiin ja lapsuuden liikuntatottumusten on havaittu jatkuvan myös myöhemmällä iällä (Colella & D'Arando, 2021, 507). Kantomaan ym. (2018, 11) mukaan keskimäärin kolmasosa lasten päivittäisestä reippaasta liikunnasta tapahtuu koulupäivän aikana, ja vähän liikkuvilla lapsilla tämä osuus vielä suurempi. Liikunnan lisäämisellä koulupäivään onkin merkittävä rooli lasten fyysisen aktiivisuuden lisäämiselle (Kantomaa ym. 2018, 11).

Ulko-opetus on yksi keino vähentää istumista ja lisätä oppilaiden fyysistä aktiivisuutta kouluarkeen, ja siten vaikuttaa positiivisesti oppilaiden hyvinvointiin, fyysiseen kuntoon ja motorisiin taitoihin (Kuo ym. 2019, 4; Marchant ym. 2019, 15–16, 19; Wistoft, 2013, 127). Sen lisäksi, että liikunta kehittää motorisia taitoja ja fyysistä kuntoa, onnistumisen kokemukset ovat Rickinsonin ym. (2004, 31) mukaan tärkeitä fyysisen ja liikunnallisen minäkuvan

vahvistumisen kannalta. Esimerkiksi seikkailukasvatuksen mahdollistamien itsensä ylittämisen kokemukset voivat vaikuttaa pitkänkin ajan kuluttua siihen, millaisiin liikunnallisiin tehtäviin yksilö ryhtyy ja mitä hän uskoo voivansa oppia. (ks. Rickinson ym. 2004, 31).

Lapsen motorisessa kehityksessä biologinen kasvu ja kehitys ovat tiiviissä vuorovaikutuksessa ympäristön tarjoamien mahdollisuuksien kanssa; monipuoliset ympäristöt mahdollistavat motoristen taitojen monipuolisen harjoittamisen (Colella & D'Arando, 2021, 508). Yksittäisten liikkeiden toistoharjoittelun sijaan lasten motoristen taitojen kehittämisessä tärkeää onkin taitojen monipuolinen harjoittaminen, eikä näin ollen esimerkiksi juoksemista aina harjoitella juoksuradalla, vaan erilaisilla alustoilla, erilaisissa pelitilanteissa ja vaihtelevia matkoja ja aikoja (ks. Colella & D'Arando, 2021, 511). Ulkona ympäristöt tarjoavat jatkuvasti uusia ja erilaisia tilaisuuksia kokeilla ja kehittää erilaisia motorisia taitoja, kuten juoksemista, kiipeilemistä, heittämistä ja ryömimistä, sillä vaihtelevat maastot, alustat ja olosuhteet vaativat liikkeiden sopeuttamisen kulloiseenkin olosuhteeseen sopivaksi, mikä haastaa ja kehittää liikkumistaitoja, tasapainoa, koordinaatiokykyä ja havaintomotoriikkaa monipuolisesti (Colella & D'Arando, 2021, 508; Wistoft, 2013, 133).

Koulussa ja harrastuksissa lapset harjoittelevat motorisia taitoja ohjatusti, mutta motoristen taitojen kehitykselle, fyysiselle aktiivisuudelle ja liikunnallisen elämäntavan muodostumiselle äärimmäisen tärkeää on myös lasten omaehtoinen ja itsenäinen liikunta (Colella & D'Arando, 2021, 508). Omaehtoisessa liikunnassa lapset oppivat itsestään, ilman tarkasti strukturoitua opetusta, keskeisiä, monimutkaisiakin motorisia taitoja selvittämällä ympäristössään kohtaamiaan motorisia haasteita (Colella & D'Arando, 2021, 508). Omaehtoisessa liikunnassa lapseen ei kohdistu ulkopuolisia paineita, ja koska lapsi itse luo liikuntatilanteet, ovat ne motivoivia, innostavia ja lapsen mielikuvitusta ruokkivia.

Kuitenkin lasten omaehtoinen liikunta ja luonnonympäristöissä liikkuminen ja leikkiminen on vähentynyt, ja liikunta on yhä enenevässä määrin aikuisten ohjaamaa ja määrittelemää (Skar ym., 2016, 527–528). Ulko-opetuksessa

lapsia voidaan auttaa löytämään ulkona liikkumisen ja leikkimisen mahdollisuudet luomalla myös vapaampia hetkiä tutkia ja leikkiä yhdessä muiden kanssa.

Motoristen taitojen kehittyemisellä on selkeitä positiivisia siirtovaikutuksia myös kaikkeen muuhun oppimiseen (Colella & D'Arando, 2021, 508). Kantomaan ym. (2018, 15, 27-29) mukaan erityisesti oppitunteihin liitetyn liikunnan on havaittu vaikuttavan positiivisesti oppimistuloksiin, erityisesti matematiikan kohdalla. Koulupäivän aikaisella liikunnalla on heidän mukaansa myönteisiä vaikutuksia myös oppilaiden tarkkaavaisuuteen, työmuistiin, itsesäätelyyn ja kouluviihtyvyyteen. Oppilaiden ikätasolle sopivan liikunnallisen pedagogiikan ja taukoliikunnan lisääminen onkin tutkijoiden mukaan suositeltavaa (Kantomaa ym. 2018, 15, 27, 29).

Liikunta tukee oppimista tutkimusten mukaan useiden eri tekijöiden kautta (Kantomaa ym. 2018, 22). Liikunta on keskeinen hyvinvointia vahvistava tekijä ja sillä on myönteisiä vaikutuksia myös vireystilaan ja terveyteen vaikuttaviin ruokailuun sekä unen laatuun ja määrään (Kantomaa ym. 2018, 25-26). Erityisesti ulkona liikkuminen ja auringonvalolle altistuminen helpottaa unirytmien säätelyä (Weiss, 2005, Kantomaa ym. 2018, 26 mukaan). Khan ym. (2015, 279-280) tutkimuksessa havaittiin, että paljon liikkuvat lapset olivat vähemmän väsyneitä iltapäivisin verrattuna vähän liikkuviin lapsiin. Iltapäivän vireystilalla taas on huomattavasti vaikutusta siihen, kuinka lapsi jaksaa opiskella ja keskittyä koulussa.

Yhtenä keskeisenä selittävänä tekijänä sille, miksi liikunta tehostaa oppimista, pidetään liikunnan vaikutuksia aivojen toimintaan ja rakenteeseen. Liikunta tehostaa aivojen verenkiertoa, minkä ansiosta aineenvaihdunta, välittäjäaineiden määrä ja hapensaanti lisääntyy, ja aivojen toiminta tehostuu (Kopp, 2012, Kantomaa ym. 2018, 22 mukaan). Lisäksi säännöllinen liikunta edistää uusien hiussuonten ja hermosolujen syntymistä aivoissa, erityisesti oppimisen ja muistin keskuksena toimivassa hippokampuksessa (Kantomaa ym. 2018, 22; Vaynman ym. 2004, 2586). Liikunnalla on siten sekä välittömiä aivojen toimintaan vaikuttavia, että pitkäkestoisia, aivojen rakennetta kehittäviä

myönteisiä vaikutuksia (ks. Kantomaa, 2018, 22). Tutkimuksissa on lisäksi havaittu, että motoristen ja tiedollisten taitojen rinnakkain kehittymisen taustalla on niiden yhteiset keskushermostolliset mekanismit; motoristen taitojen oppiminen kehittää siis sellaisia keskushermoston rakenteita, joita tarvitaan myös tiedollisessa oppimisessa (Hillman ym. 2008, 63; Kantomaa ym. 2018, 23; Stodden ym. 2018, 294–295).

Liikunnan lisäämisellä koulupäivään ja oppitunteihin on siis monia oppimista ja hyvinvointia tukevia vaikutuksia, ja ulkona oppiminen on hyvä ja monipuolinen tapa oppia liikunnallisesti. Ulko-opetus auttaakin omalta osaltaan myös liikunnallisesti aktiivisen elämäntavan omaksumisessa, kun liikuntaa ja ulkoilua sisältyy arkisiin tilanteisiin ja tehtäviin sekä mielenkiintoisiin ympäristöihin (ks. Kuo ym. 2019, 4).

3.2.4 Psyykinen hyvinvointi ja henkilökohtainen kehittyminen

Ulkona oppimisella on havaittu olevan lasten hyvinvointia ja mielenterveyttä tukeva vaikutus, ja ylipäätään luonnonympäristöissä oleminen on tutkimusten mukaan merkittävä mielen hyvinvointia vahvistava tekijä, erityisesti positiivisten tunteiden lisääntymisen ja negatiivisten tunteiden vähenemisen ansiosta (Bowler ym. 2010, 7–9; Marchant ym. 2019, 2, 19; McCormick, 2017). Marchantin ym. (2019, 16) tutkimuksessa oppilaat itse nostivat esiin ulkona oppimisen myönteiset vaikutukset emotionaaliseen hyvinvointiin; ulkona oppimisen myötä oppilas tuntee itsensä iloisemmaksi ja kouluun on kivempaa tulla (Marchant ym. 2019, 16). Gustafsson ym. (2011, 72) havaitsivat ulkona opettamisen parantavan erityisesti poikien mielen hyvinvointia. Koska erityisesti poikien heikosta kouluviihtyvyydestä on viime aikoina oltu huolissaan (mm. Manninen 2018, 14), voisi ulkona opettaminen olla yksi keino pienentää sukupuolten välisiä eroja kouluviihtyvyyden osalta.

Marchantin ym. (2019, 16, 19) mukaan oppilaiden ohella myös opettajat kokivat hyvinvointinsa ja työtyytyväisyytensä parantuneen ulkona opettamisen myötä. Opettajien henkilökohtainen kokemus ulkona opettamisesta on tärkeää, sillä kun opettaja viihtyy ja voi hyvin työssään, myös oppilaiden

oppimisympäristö on parempi (Marchant ym. 2019, 16, 19). Marchantin ym. (2019, 16) tutkimuksessa sekä oppilaat että opettajat kokivat stressinsä vähentyneen ulkona, ja hyvinvoinnin kannalta keskeisenä tekijänä ulkona opettamisessa onkin luonnon stressiä ja uupumusta vähentävä vaikutus. Luonnossa olemisen on havaittu vähentävän stressiä lapsilla sekä heidän oman arvionsa mukaan että fysiologisten mittareiden, esimerkiksi veren kortisolipitoisuuden, perusteella (Kuo ym. 2019, 2, 5–6).

Kuon ym. (2019, 5) mukaan akateemisen oppimisen lisäksi ulkona oppimisella on havaittu olevan monella tapaa myönteinen vaikutus oppilaan henkilökohtaiseen kasvuun ja kehittymiseen. Ulkona oppiminen kehittää heidän mukaansa esimerkiksi sinnikkyyttä, kriittistä ajattelua ja kommunikointitaitoja. Vaihtelevissa ympäristöissä, olosuhteissa, ryhmissä ja tehtävissä toimiminen opettaa oppilaille joustavuutta ja lisää heidän kapasiteettiaan kohdata muutoksia ja haastavia tilanteita (ks. Kuo ym. 2019, 5). Erilaisissa ympäristöissä ja toisinaan myös omalla epämukavuusalueellaan oppilaat voivat huomata itsessään uusia puolia ja vahvuuksia (Richmond ym. 2018, 44). Haasteiden ja epäonnistumisten kautta oppilaat oppivat myös sinnikkyyttä ja pitkäjänteisyyttä; on tärkeää jaksaa yrittää ja harjoitella, vaikka ensimmäisellä kerralla ei onnistuisikaan (Kuo ym. 2019, 5; Marchant ym. 2019, 15). Sinnikkyyttä tarvitaan niin lapsuudessa, nuoruudessa kuin aikuisuudessakin hyvin monissa tilanteissa, ja sinnikäs työ mahdollistaa uusien asioiden oppimisen. Sinnikkyys on yhteydessä myös minäpystyvyyden ja itseluottamuksen kokemuksiin, sillä jos oppilas ei luota omiin kykyihinsä eikä usko onnistuvansa, ei hän todennäköisesti myöskään yritä sinnikkäästi. Ulkona oppimisen on havaittu vahvistavan myös oppilaiden itseluottamusta, mahdollisesti sen ansiosta, että oppilaat saavat monipuolisia ja erilaisia tilaisuuksia onnistua ja ratkaista ongelmia itse (ks. Kuo ym. 2019, 5).

3.2.5 Sosiaaliset taidot

Useissa ulkona oppimista koskevissa tutkimuksissa keskeiseksi teemaksi on noussut sosiaalisten taitojen ja vuorovaikutustaitojen sekä ryhmän yhteenkuuluvuuden tunteen ja vuorovaikutuksen kehittyminen (mm.

Goldenberg, McAvoy & Klenosky, 2005, 134; Kuo ym. 2019, 5; Richmond ym. 2018, 41, 47). Ulkona oppimisen toiminnalliset ja vuorovaikutukselliset työtavat kehittävät kommunikointitaitoja, kuten päätöksentekoa, toisten kuuntelemista, joustavuutta ja oman mielipiteen ilmaisemista ryhmässä (Kuo ym. 2019, 1). Lisäksi Richmondin ym. (2018, 41–42) mukaan uudenlaiset haasteet, sosiaaliset roolit ja ympäristöt sekä oppilaslähtöisempi työskentely edistävät ulkona oppimisessa sosiaalisten suhteiden, vuorovaikutukseen ja johtajuuteen liittyvän itseluottamuksen sekä itsetuntemuksen kehittymistä. Kun oppiminen tapahtuu erilaisessa ympäristössä, jossa ei ole samoja rutiineja, häiriötekijöitä, normeja ja odotuksia, oppilaat voivat toimia luonnollisemmin ja vapautuneemmin (Richmond ym. 2018, 41–42). Myös teknologian poisjättäminen hetkeksi koettiin Richmondin ym. (2018, 42) tutkimuksessa vapauttavaksi ja vuorovaikutusta parantavaksi, sillä oppilaat kokivat olevansa tiukasti sidoksissa esimerkiksi sosiaaliseen mediaan ja kännyköihin.

Luonnonympäristöt tarjoavat Richmondin ym. (2018, 47) ja Kuon ym. (2019, 5) mukaan luokkahuonetta avoimemman ja vapaamman ympäristön oppimiselle, mikä mahdollistaa oppilaille monipuoliset mahdollisuudet olla vuorovaikutuksessa toisten kanssa, solmia uusia vuorovaikutussuhteita ja syventää jo olemassa olevia. Erityisesti seikkailukasvatus, kuten vaellukset tai melontaretket, haastavat heidän mukaansa oppilaita ja ryhmän toimintaa uudella tavalla ja avaa siten myös vuorovaikutukselle uudenlaisia tilanteita ja näkökulmia. Sekä koko ryhmän dynamiikka että yksittäisen oppilaan kyky ja itseluottamus toimia erilaisissa vuorovaikutustilanteissa kehittyvät, kun oppilaat pääsevät toimimaan uusissa ja erilaisissa rooleissa (Richmond ym. 2018, 42). Richmondin ym. (2018, 42) haastattelema oppilas nostaa ulkona oppimisen vahvuudeksi sen, että ulkona retkellä oppilaiden ei tarvitse esittää tai murehtia ulkonäöstä, koska kaikki ovat samassa tilanteessa eikä ulkonäöllä ole ulkona merkitystä. Ulkona oppimisen onkin havaittu murtavan sosio-kulttuurisia esteitä vuorovaikutustilanteista ja vähentävän konflikteja, mikä edistää ryhmän toimintaa myös luokkahuoneessa (Kuo ym. 2019, 5). Kun ryhmässä syntyy keskinäinen luottamus, oppilaat uskaltavat Richmondin ym. (2018, 37–41)

mukaan ottaa riskejä, työskennellä yhdessä, tehdä päätöksiä ja selviytyä vastoinkäymisistä. Oppilaiden yhdessä kokemat haasteet ja niiden voittaminen yhdistävät ja lähentävät ryhmää, ja siten kehittävät ryhmän vuorovaikutusta ja ryhmätyöskentelyä edelleen (Richmond ym. 2018, 37–41).

Ulkona oppiminen ja varsinkin pidemmät retket tarjoavat oppilaille myös tilaisuuksia olla vuorovaikutuksessa opettajien kanssa informaalimmassa ympäristössä ja tilanteessa, mikä voi syventää opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutussuhdetta (Kuo ym. 2019, 5). Ulkona oppiminen on usein leikkisempää ja vapaampaa toimintaa, jolloin opettaja nähdään helpommin ikään kuin osana ryhmää ja yhtenä oppijana, ja siten helpommin lähestyttävänä (ks. Richmond ym. 2018, 47). Yhteiset kokemukset ja hyvät vuorovaikutussuhteet niin opettajien kuin luokkakavereidenkin kanssa ovat sekä Kuon ym. (2019, 5) että Richmondin ym. (2018, 24, 47) mukaan tärkeitä yhteenkuuluvuuden tunteen ja kouluun kiinnittymisen kannalta. Se, kuinka tiiviisti oppilas on kiinnittynyt koulu- ja luokkayhteisönsä, on heidän mukaansa vaikutusta oppilaan kouluun kiinnittymiselle ja opiskelumotivaatiolle ja näiden kautta myös oppimistuloksiin. Heikko yhteenkuuluvuuden tunne ja erillisyyden kokemukset heikentävät oppilaan oppimismotivaatiota ja hyvinvointia ja voivat lisätä esimerkiksi koulupoissaoloja ja koulupudokkuuden riskiä (Kuo ym. 2019, 5; Richmond ym. 2018, 42, 47).

Van den Bergin ja van den Bergin (2010, 431, 437) mukaan sosiaalisia pulmia ja haastavaa vuorovaikutusta esiintyy jonkin verran samanaikaisesti ADHD:n kanssa. Heidän mukaansa luonnossa olemisen on havaittu vähentävän ADHD:sta johtuvia tarkkaavuuden pulmia, hyperaktiivisuutta ja impulsiivisuutta sekä ADHD:n kanssa usein samanaikaisesti esiintyviä oireita, kuten masentuneisuutta, heikkoa itsetuntoa, aggressiivista käyttäytymistä ja sosiaalisia ongelmia. He ovat myös havainneet, että fyysisen aktiivisuuden lisääminen oppitunteihin auttaa oppilaita säätelemään vireystilaa ja purkamaan ylimääräistä aktiivisuutta, jolloin myös keskittyminen ja vuorovaikutustilanteissa toimiminen onnistuu paremmin. Luonnonympäristöissä pidetyillä oppitunneilla on myös havaittu vähemmän

aggressiivista käyttäytymistä ja enemmän sosiaalista ja luovaa leikkiä kuin rakennetussa ympäristössä (van den Berg & van den Berg, 2010, 431, 437). Luonnonympäristöissä toimiminen voi siis auttaa käyttäytymisen säätelyssä, toivotun käyttäytymisen oppimisessa ja sitä kautta yhdessä toimimisessa myös niitä oppilaita, joille se tarkkaavuuden tai keskittymisen pulmien vuoksi on yleensä vaikeaa.

3.2.6 Luontosuhde

Luontosuhteella (engl. *connectedness with nature, nature connection*) tarkoitetaan yksilön käsitystä ihmisen ja ei-inhimillisen ympäristön välisestä suhteesta sekä siitä, missä määrin tämä kokee olevansa osa ympäröivää luontoa ja ympäristöä (Pirchio ym., 2021, 2; Schultz, 2002, 62–68). Luontoyhteyden lisäksi Schultz (2002, 62–68) määrittelee luontosuhteeseen kuuluvaksi myös sen, kuinka paljon yksilö affektiivisesti välittää luonnosta sekä sen, kuinka sitoutuneesti hän toimii luonnon ja ympäristön parhaaksi. Luontosuhde on keskeisesti yhteydessä ympäristövastuullisiin arvoihin ja toimintatapoihin (Pirchio ym. 2021, 2).

Suomenkielisessä kirjallisuudessa käytetään myös käsitettä ympäristösuhde osittain rinnakkaisena luontosuhteen käsitteelle. Ympäristösuhde voi kuitenkin painottaa eri asioita ja käsittää ympäristön huomattavasti pelkkää luonnonympäristöä laajemmin, kattaen myös esimerkiksi kulttuuriset ja sosiaaliset ympäristötekijät (ks. mm. Rossi, 2015). Ulkona opettamisen yhteydessä myös ympäristösuhteen käsite voisi olla käyttökelpoinen, sillä ulkona olevat oppimisympäristöt voivat olla myös muita kuin luonnonympäristöjä. Käytän kuitenkin tässä tutkielmassa luontosuhde-käsitettä, sillä se on yleisempi käyttämässäni lähdekirjallisuudessa.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa luonto- ja ympäristösuhteen vahvistaminen nousee opetuksen tavoitteeksi niin perusopetuksen arvoperustassa (OPH 2014, 14), laaja-alaisessa osaamisessa (OPH 2014, 24, 99, 158) kuin ympäristöopin tavoitteissakin (OPH 2014, 131, 240). Tiiviin luontosuhteen on havaittu olevan yhteydessä yksilön toiminnan ja valintojen ympäristövastuullisuuteen (Mayer & McPherson Frantz 2004, 512;

Ojala 2012, 53) sekä myös yksilön omaan hyvinvoinnin kokemukseen, erityisesti sosiaaliseen ja psyykkiseen hyvinvoinnin, stressinsietokyvyn sekä empatian lisääntymiseen (Pirchio ym., 2021, 2). Näin ollen luontosuhteen vahvistamiseen panostamisella voi olla monia myönteisiä vaikutuksia niin globaalilla kuin yksilölliselläkin tasolla.

Luonnossa toimimisen ja olemisen roolista ympäristövastuullisen käyttäytymisen kehittämisessä on runsaasti tutkimusnäyttöä. Ulkona oppiminen ja luonnossa leikkiminen vahvistavat erityisesti emotionaalista luontosuhdetta ja siten halua toimia ympäristön kannalta vastuullisesti (Kuo ym. 2019, 1; Pirchio ym., 2021, 2). Lapsena luonnossa vietetyn ajan sekä lapsuuden luontokokemusten on havaittu vaikuttavan myös siihen, kuinka ympäristövastuullisesti yksilö toimii aikuisena (Kuo ym. 2019, 6; Skar, Gundersen & O'Brien, 2016, 529). Kuten muullakin luonnossa toimimisella, myös luonnonympäristöissä pidetyillä oppitunneilla ja koulupäivillä on positiivisia vaikutuksia luontosuhteen vahvistumiselle (Pirchio ym., 2021, 2).

Koulussa opetus painottuu usein tiedollisen osaamisen lisäämiseen, mutta tutkimuksissa on havaittu, ettei pelkkä tiedon lisääminen välttämättä johda ympäristövastuullisuuden lisääntymiseen, vaan ympäristökäyttäytymisen ja luontosuhteen kannalta asenteet, arvot ja tunteet ovat keskeisiä (ks. mm. Pirchio ym., 2021, 2). Tämän vuoksi myös koulun ympäristökasvatuksessa olisi teoreettisen tiedon lisäksi tärkeää panostaa myös psyykkiseen ja emotionaaliseen puoleen (Cantell ym. 2020, 90; Pirchio ym. 2021, 2; Tuominen, 2013, 21). Emotionaalisen luontosuhteen rakentaminen luokkahuoneessa on vaikeaa, ja sen vuoksi ulkona oppiminen ja aidoissa ympäristöissä toimiminen ovat tärkeitä työtapoja (ks. Kuo ym. 2019, 6; Otto & Pensini, 2017). Ulkona oppimisessa tavoitteena onkin paitsi ympäristöön sekä mahdollisesti eri oppiaineisiin liittyvän tiedollisen osaamisen lisääminen, myös ympäristöön kohdistuvien positiivisten asenteiden ja toimintatapojen vaaliminen (Pirchio ym., 2021, 2).

Henkilökohtaiset luontokokemukset ja niiden herättämät tunteet ovat luontosuhteen ja samalla ympäristövastuullisen käyttäytymisen kehittämisen kannalta merkittäviä, sillä ympäristön merkitys rakentuu paljon emotionaalisten

kokemusten kautta (Mayer & McPherson Franz, 2004, 507; Tuominen 2013, 35, 38). Lisäksi varsinkin lapset liittävät ympäristön eri paikkoihin kuulemiaan kertomuksia ja oman mielikuvituksensa avulla keksimiään tarinoita ja leikkejä, jotka rakentuvat osaksi paikkojen merkityksiä (ks. Tuominen 2013, 48). Luontokokemusten merkityksellisyyteen vaikuttaa myös se, jos luonnossa vietetään aikaa yhdessä läheisten ihmisten, kuten perheen, kavereiden tai isovanhempien kanssa (Chawla 1998, 15). Näin ollen myös luokan sosiaalinen vaikutus ja kavereiden kanssa toimiminen voivat luoda ulkona pidetyistä oppitunneista merkittäviä luontokokemuksia.

Ympäristökasvatuksen määrittelyyn käytetyn Palmerin puumallin elementti 'oppiminen ympäristössä' on läheisessä yhteydessä ulkona opettamiseen; luonto nähdään niin oppimisressina kuin henkilökohtaisten elämysten mahdollistajanakin (ks. Tuominen, 2013, 25). Kokemusten lisäksi ympäristöön liittyvien tietojen ja taitojen oppiminen aidoissa ympäristöissä on oleellista, ja esimerkiksi luonnon monimuotoisuuden arvostamisen kannalta oleellisen lajintuntemuksen opettamisessa aidot kasvit ja kasvuympäristöt ovat keskeisiä (ks. Kaasinen, 2009, 282). Puumallin elementeistä myös 'toimiminen ympäristön puolesta' voidaan monella tapaa liittää ulkona oppimiseen; ympäristövastuullisten asenteiden ja toiminnan kehittymisen kannalta tärkeää on, että yksilö saa kokemuksia siitä, että ympäristöön on mahdollista vaikuttaa omalla toiminnallaan ja valinnoillaan. Vaikka yksilöllä olisi ympäristövastuullisia arvoja, mutta hän ei usko omiin mahdollisuuksiinsa vaikuttaa, arvot ja toiminta voivat olla ristiriidassa keskenään (ks. Tuominen, 2013, 21, 34).

Ulkona oppimisella on tutkimusten mukaan positiivisia vaikutuksia luontosuhteen kehittymiselle, ja koska koulu tavoittaa suuren osan lapsista ja nuorista, koulussa tapahtuvalla ulkona opettamisella voi olla jopa ratkaisevan tärkeä rooli lasten ja nuorten luontokokemusten lisäämisessä sekä ympäristövastuullisten arvojen ja käyttäytymisen sekä luontosuhteen tukemisessa (Pirchio ym., 2021, 2). Toisaalta Uzzell ym. (1995, 177) havaitsivat, ettei yksittäisen maastossa pidetyn tunnin vaikutukset oppilaiden käsityksiin

ympäristöongelmista olleet pitkäkestoisia, vaan kuusi viikkoa vierailun jälkeen oppilaiden käsitykset olivat palanneet samanlaisiksi kuin ennen vierailua. Jotta ulkona oppimisella olisi pysyvämpiä vaikutuksia käyttäytymiseen ja ajatteluun, tulee ympäristössä toimimisen olla riittävän pitkäkestoista ja säännöllistä. Lisäksi kaikki ulkona toimiminen ei ole yhtä tehokasta, vaan ympäristövastuullisuuden lisäämiseksi keskeistä on, että oppimisprosessiin kuuluu omakohtaisia kokemuksia, vuorovaikutusta muiden kanssa sekä kokemusten sekä ihmisen ja luonnon välisen suhteen reflektointia (ks. Bogner 1998, 17, 27, Rickinsonin ym. 2004 mukaan; Pirchio ym. 2021, 2). Tärkeää on myös se, että luontokokemuksia voisi saada omasta arkiympäristöstään. Kaupungistumisen seurauksena yhä suurempi osa nuorten ajasta kuluu rakennetussa ympäristössä, minkä on havaittu vaikuttavan niin luontosuhteeseen kuin ympäristöä koskevaan tiedolliseen osaamiseenkin negatiivisesti (Laaksoharju & Rappe, 2010, 476; Vuolle, 1992, 17). Olisikin tärkeää, että ympäristökasvatusta ja ulkona oppimista pystyttäisiin toteuttamaan myös urbaanissa ympäristössä, jotta lapsille ja nuorille voisi rakentua vastuullinen suhde omaan ympäristöönsä (ks. Cantell ym., 2020, 70).

Toisaalta pelkkää ohjattua luonnossa liikkumista ei pidetä riittävänä tiiviin luontosuhteen rakentumisessa, minkä vuoksi sekä sitä, että yhä suurempi osa lapsista asuu kaupungeissa, että sitä, että lasten vapaa-aika ja ulkona liikkuminen ovat yhä useammin aikuisten ohjaamia, pidetään luontosuhteen kannalta huolestuttavina (ks. mm. Raittila, 2011, 56–57; Skar ym. 2016, 527). Ohjatun ympäristökasvatuksen ohella Skar, Gundersen ja O'Brien (2016, 527) korostavatkin vapaan leikin merkitystä monipuolisten kehollisten ja emotionaalisten luontokokemusten tarjoamisessa. Heidän tutkimuksensa mukaan mukaan lapset löysivät "luonnon iloa" enemmän vapaissa tapahtumissa, joissa heillä oli tarpeeksi aikaa olla yhdessä paikassa ja leikkiä muiden kanssa ilman, että aikuiset keskeyttivät ja järjestivät ohjattua toimintaa. Skarin ym. (2016) mukaan aikuiset usein pelkäävät antaa lasten tylsistyä, minkä vuoksi he alkavat johtaa, organisoida ja suunnitella lasten luontohetkiä. Vapaassa leikissä lapset kuitenkin keskittyvät Skarin ym. (2016)

mukaan paremmin luontoon ympäristönä, ja luonto tarjoaakin rajoittamattoman määrän erilaisia mahdollisuuksia lapsen omille mielikuvituksellisille leikeille ja seikkailuille. Kun lapsen leikki nähdään luonnon ja lapsen vuorovaikutuksena, sillä voi olla paljon enemmän annettavaa kuin ohjatulla toiminnalla. Näin ollen pelkkä ohjatun luontotoiminnan lisääminen ei välttämättä poista täysin sitä ongelmaa, etteivät lapset enää vietä yhtä paljon aikaa luonnossa kuin ennen (Skar, Gundersen & O'Brien, 2016, 537–538). Koska koulun toimintaa ohjaavat opetussuunnitelmaan kirjatut tavoitteet ja sisällöt, vapaa leikki ei välttämättä istu kovinkaan hyvin ainakaan säännöllisenä toimintana oppituntien toimintatavaksi. Kuitenkin myös koulussa olisi tärkeää kiinnittää huomiota esimerkiksi välituntiympäristöihin sekä siihen, kuinka lapsia voisi kannustaa liikkumaan ulkona vapaa-ajallaan.

3.2 Ulkona opettamisen haasteet

Ulkona opettamiseen liittyy useita opettajien kokemia haasteita, jotka korottavat kynnystä lähteä oppitunneilla koulurakennuksen ulkopuolelle. Useissa tutkimuksissa keskeiseksi haasteeksi ulkona opettamisen lisäämiseksi on noussut **opettajien heikko itseluottamus** omasta osaamisestaan joko luonnontieteiden sisällöistä tai ulkona opettamisen pedagogiikasta (mm. Dunkerton, 2012, 102, 105; Kaasinen, 2009, 275; Rickinson ym. 2004, 43). Dunkertonin (2010, 102–106) mukaan keskeinen tapa lisätä ulkona opettamista olisikin se, että opettajat saisivat riittävästi tukea, rohkaisua ja positiivisia kokemuksia ammatillisen kehittymisen tueksi.

Sondergeldin ym. (2014, 285) mukaan keskeisenä ongelmana ympäristökasvatuksessa on, etteivät opettajat hallitse opetettavia sisältöjä riittävän hyvin eikä heillä siten ole tarpeeksi vahva itseluottamus opettaa näitä sisältöjä oppilaille. Myös paikalliset ympäristöt ja muut resurssit voivat olla opettajille vieraita, minkä vuoksi niitä ei hyödynnetä opetuksessa (Sondergeld ym., 2014, 285). Kaasinen (2009) tutki väitöskirjassaan kasvilajintuntemusta ja sen opettamista eri kouluasteilla, ja tutkimuksen mukaan luokanopettajat pitävät

kasvilajien opiskelussa parhaana tapana ulkona oppimista, mutta kokevat esimerkiksi heikkojen omien kasvintunnistustaitojen estävän kasvilajien opettamista ulkona oppilaille (Kaasinen, 2009, 275, 282).

Keskeisenä tekijänä ulkona opettamisen lisäämiseksi voidaankin pitää opettajien itseluottamuksen kasvattamista esimerkiksi koulun aikuisten välisen yhteistyön, onnistumisen kokemusten ja lisäkoulutuksen kautta (Nundy ym., 2009, 63). Erityisesti lisäkoulutuksen merkitystä tuodaan esiin useissa opettajien käsityksiä kartoittavassa tutkimuksessa; opettajat kokevat tarvitsevansa lisäkoulutusta niin sisältötiedoista kuin ulkona opettamisen pedagogiikastakin (mm. Nundy ym. 2009, 64; Rickinson ym. 2004, 43).

Lisäkoulutuksen ohella koulun johdon ja kollegoiden tuella voi olla merkittävä vaikutus siihen, että yksittäinen opettaja uskaltaa lähteä suunnittelemaan ja toteuttamaan opetusta ulkona (Nundy ym. 2009, 62–63). Opettajien itseluottamusta toteuttaa opetusta ulkona voidaankin Nundyn ym. (2009, 62–63) mukaan käsitellä Banduran sosiaalisen oppimisen teorian avulla; se, mitä opettaja ajattelee, uskoo ja tuntee vaikuttaa siihen, kuinka hän toimii. Yksilön usko esimerkiksi omiin kykyihinsä vaikuttaa siis suoraan hänen toimintaansa. Itseluottamuksen lisäämiseksi ensimmäinen askel voi olla jo se, että näkee jonkun kollegan onnistuvan (Nundy ym. 2009, 63). Sondergeldin ym. (2014, 285) mukaan ympäristökasvatuksen kannalta tärkeää on, että opettajat itse kokevat olonsa mukavaksi ulkona, ymmärtävät ympäristöään ja hahmottavat ympäristökasvatuksen kokonaisvaltaisuuden. Aina ei välttämättä tarvita suoraan tiedon lisäämistä, vaan opettajien omaa uteliaisuutta ja kiinnostusta oppia ympäristössään ja ympäristöstään, ja sitä kautta myös hyödyntää omaa ympäristöä paremmin opetuksessa (Sondergeld ym., 2014, 285).

Itseluottamuksen ohella keskeiseksi haasteeksi ulkona opettamiselle koetaan siihen liittyviä **vastuukysymyksiä** sekä huoli mahdollisista oppilaiden hyvinvointia tai terveyttä vaarantavista tekijöistä, kuten onnettomuuksista tai sairastumisesta (Tomberg, 2018, 46; Rickinson ym. 2004, 42). Opettajan tulee opetuksen suunnittelussa huomioida monia lupa-asioita ja käytännön järjestelyjä, kun lähtee opettamaan ulos (Uitto, 2012, 40). Tämä voidaan kokea

monimutkaisena ja kuormittavana, joten olisi tärkeää, että koko koulun tasolla niistä tehtäisiin selkeitä ja helposti lähestyttäviä (ks. Nundy ym. 2009, 63). Opettajan tulee ennakkoon miettiä ja arvioida mahdollisia vaaranpaikkoja ja riskejä, joita toimintaan ja ympäristöön voi liittyä, ja esimerkiksi juoksuleikeille on tärkeää valita huolellisesti turvallinen paikka. Erilaisten riskien ennakkoimisessa tärkeää on ympäristöön tutustuminen, oppilas- ja ryhmäntuntemus sekä selkeiden sääntöjen asettaminen ja opettaminen (Elonheimo, 2018, 68).

Luonnonympäristöön liittyvistä riskeistä tapaturmien ohella Laine (2018, 68-69) mainitsee myrkylliset tai muuten vaaralliset eliöt, kuten ampiaiset, kyyt, punkit, myrkkysienet ja myrkylliset marjat. Näiden riskien ennaltaehkäisyssä hän pitää keskeisenä lajintuntemuksen lisäämistä sekä oikeanlaista varustautumista esimerkiksi pitkällä vaatteilla ja oikeanlaisilla jalkineilla. Lisäksi on tärkeää opettaa, että maistellaan vain sellaisia marjoja ja sieniä, jotka varmasti tunnistaa syötäväksi ja jotka on käsitelty oikein (Laine, 2018, 68-69). Oikeanlainen varustautuminen on keskeistä myös muihin ympäristöön liittyviin riskeihin, kuten vaihteleviin sääoloihin varautumisessa, sillä sopivalla ja riittävällä vaatetuksella sekä oikeanlaisella varustautumisella, esimerkiksi ensiaputarvikkeilla sekä riittävällä määrällä juomista, voidaan ennaltaehkäistä monia riskejä (Nihti, 2018, 71; Elonheimo, 2018, 68).

Vaikka sekä oppilaat että opettajat kannattavat ulkona opettamista, sää vaikuttaa merkittävästi siihen, lähdetäänkö ulos kuitenkään. Erilaisiin olosuhteisiin ja haasteisiin pystyy varautumaan hyvillä valmisteluilla ja säännöllisen ulko-opetuksen myötä myös oppilaat tottuvat siihen (Johansson, 2018, 44). Elonheimon (2018, 68) mukaan Suomessa sääolosuhteet ovat vain harvoin vaarallisia, lähinnä kovien myrskyjen tai suuren tykkylumikuorman aikaan. Sen sijaan esimerkiksi sateella ja pakkasella voi hänen mukaansa ulkoilla, kunhan kastumiselta, kylmyydeltä ja tuulelta suojaudutaan oikeanlaisten vaatteiden ja varusteiden avulla. Ympäristössä on mahdollisuus havaita asioita ja ilmiöitä monipuolisemmin, kun siellä toimitaan erilaisissa olosuhteissa ja eri

vuodenaikoina, joten opettajana kannattaa välillä ottaa tietoisia ja hallittuja riskejä (ks. Tomberg, 2018, 46).

Elonheimo (2018, 68) korostaa, että luonnon vaarojen sijaan riskit ja poikkeustilanteet aiheutuvat usein ihmisten toiminnasta; esimerkiksi sääntöjä ei noudateta, tai ryhmästä ja sovitulta alueelta poistutaan suuttumisen tai muun syyn takia. Erityisesti tukea tarvitsevien oppilaiden kohdalla oppilastuntemus ja useamman aikuisen läsnäolo ovat äärimmäisen tärkeitä, jotta myös poikkeavissa tilanteissa voidaan toimia joustavasti (Elonheimo, 2018, 68). Erityisesti kaupunkiympäristössä tulee varautua myös ulkopuolisten ihmisten haastavaan käyttäytymiseen. Myös ympäristössä olevat roskat, kuten huumeneulat tai lasinsirut voivat aiheuttaa vaaratilanteita, joita on syytä ennakoida (Elonheimo, 2018, 68).

Opettajan pitää pystyä huomioimaan toiminnassa mahdolliset olosuhteiden muutokset sekä muut ympäristötekijät, ja tekemään tarvittaessa nopeitakin muutoksia suunnitelmiin, mikä voi aiheuttaa haasteita (Nihti, 2018, 71). Itseluottamuksen ja osaamisen vahvistumisen lisäksi opetuksen siirtäminen ulos vaatiikin Tombergin (2018, 46) mukaan opettajalta epävarmuuden sietämistä, sillä uudentlaisessa ympäristössä kaikki ei aina mene suunnitelmien mukaan. Tällöin on tärkeää muistaa, että vaikka alunperin suunniteltua tulosta ei välttämättä saavutettukaan, ryhmä on voinut oppia jotain vielä tärkeämpää ja heille merkityksellistä (ks. Tomberg, 2018, 46).

Ulkona opettamisen yhdeksi haasteeksi opettajat kokevat tutkimusten mukaan **opetustapojen muokkaamisen** ulkona opetukseen sopivaksi (mm. Marchant ym. 2019, 17). Mälkiän (2018) kartoituksessa opettajat kaipasivat ennen kaikkea valmiita materiaaleja ja ohjeita, jotta he voisivat lisätä ulkona opettamista. Myös vertaistukea ja yhteistyötä kollegoiden kanssa pidettiin tärkeinä tekijöinä ulkona opettamisen lisäämiseksi (Mälkiä, 2018, 53). Koulun johdon tuki voi olla keskeisessä roolissa myös siinä, että opettajat saavat tarvittavia resursseja ja kouluun muodostuu opettajien yhteistyökulttuuri, joka tukee esimerkiksi ulkona opettamista (ks. Rickinson ym., 2004, 44). Lisäksi koulun ja sen ympäristön suunnittelussa, sekä sisä- että ulkotilojen kohdalla, olisi

tärkeää huomioida se, kuinka ne tukevat opetusta ja monipuolista pedagogiikkaa. Jos sopivat ympäristöt tai vierailukohteet ovat kaukana koulusta, vaatii niihin kulkeminen myös taloudellisia resursseja ja enemmän suunnittelutyötä (ks. Rickinson ym., 2004, 44).

Pedagogiikkaa koetaan haastavan myös **ryhmän ohjaaminen** luokkahuoneesta poikkeavassa vapaassa ulkoympäristössä (Johansson, 2018, 44). Ulkona voi olla paljon tekijöitä, jotka oppilaat kokevat keskittymistä häiritseviksi, sillä ulkona tarkkaavuus saattaa kiinnittyä esimerkiksi ohikulkijoihin, ympäristön ääniin, kukkiin tai pallopeleihin, jotka eivät liity omaan oppituntiin vaan vievät huomiota opiskeltavalta asialta ja ohjeilta (Marchant ym. 2019, 14–15, 17). Varsinkin, jos luonnonympäristöissä toimiminen on oppilaalle aivan vierasta, voi keskittyminen ohjeisiin ja toimintaan olla hänelle hyvin vaikeaa, minkä vuoksi opettajan onkin tärkeää aloittaa ulkona opettaminen ryhmälle sopivan kevyesti, luontoon tutustumalla ja tekemällä ympäristö turvallisiksi kaikille (Nihti, 2018, 70).

Ryhmän ohjaamisen haastavuuteen ulkotiloissa koetaan vaikuttavan myös ryhmien suuri koko ja heterogeenisyys (Kaasinen, 2009, 275; Rickinson ym., 2004, 43; Uitto, 2012, 41–42). Kaasisen (2009, 283) ja Uiton (2012, 41–42) mukaan opettajat kokevat, että pienemmän ryhmäkoon avulla heillä olisi paremmat mahdollisuudet ohjata myös enemmän tukea tarvitsevia oppilaita sekä hallita ryhmää myös vaihtelevissa ympäristöissä. Myös useamman aikuisen saaminen mukaan oppitunnille mahdollistaisi monipuolisempien työtapojen hyödyntämisen (Kaasinen, 2009, 283; Uitto, 2012, 41–42).

Viidentenä keskeisenä haasteena ulkona opettamiselle kirjallisuudesta nousee opettajien kokemus **ajan puutteesta**. Opettajat kokevat oppiaineiden sisältömäärät suuriksi, ja tämän aiheuttama kiireen tuntu voi johtaa siihen, ettei opetuksessa hyödynnetä niin paljon monipuolisia työtapoja, kuten ulkona opettamista ja kokeellisuutta (Uitto, 2012, 41). Uitto (2012, 42) pohtii oppikirjojen ja muiden valmiiden oppimateriaalien vaikutusta opettajien kokemaan kiireeseen ja opetettavien sisältöjen runsauteen. Sisällöllisesti runsaissa oppikirjoissa faktatieto saattaa hänen mukaansa korostua, jolloin aiheen

käsittelyssä ei välttämättä huomioida tarpeeksi kokeellisuutta, kokemuksellisuutta tai aitoihin ympäristöihin liittämistä. Toisaalta selkeät valmiit oppimateriaalit, joissa kokeellisuus ja toiminnallisuus on huomioitu, voivat olla keskeinen tapa auttaa opettajaa hyödyntämään ja lisäämään monipuolisia työtapoja (Uitto, 2012, 42).

Kaiken kaikkiaan ulkona opettaminen vaatii aikaa, sillä ulkona olemiselle ja ympäristön tutkimiselle pitää olla riittävästi aikaa. Joskus lukujärjestykset voivat tuottaa vaikeuksia riittävän pitkän ajan löytämiseksi ulko-opetukselle, sillä yksittäinen oppitunti on melko lyhyt aika varsinkin, jos lähdetään kauemmas koulun pihalta (ks. Rickinson ym. 2004, 43). Aikatauluttaminen onkin tärkeää huomioida opetuksen suunnittelussa myös yhtä päivää pidemmällä aikavälillä niin lukujärjestyksen teossa kuin oppiaineiden vuosisuunnitelmissakin (ks. Uitto, 2012, 40).

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, kuinka erityisopettajat kokevat ulkona opettamisen ja millaisia merkityksiä he sille antavat. Pyrin myös selvittämään, millaisia hyötyjä ja haasteita erityisopettajat kokevat ulkona opettamiseen liittyen ja kuinka erityisopettajat toteuttavat ulkona opettamista. Tutkimuksen avulla pyrin löytämään tietoa siitä, kuinka ulkona opettamisella voidaan tukea tukea tarvitsevan oppilaan oppimista ja koulukäyntiä sekä millaisia lisäresursseja tai -koulutusta erityisopettajat kaipaavat ulkona opettamiseen.

Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

1. Kuinka erityisopettajat toteuttavat ulkona opettamista työssään?
2. Millaisia haasteita erityisopettajat kokevat liittyvän ulkona opettamiseen?
3. Millaisia hyötyjä erityisopettajat kokevat ulkona opettamisella olevan tukea tarvitsevalle oppilaalle?
4. Millaiset tekijät vaikuttavat erityisopettajien kokemukseen omasta ulko-opettajuudesta?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusote

Tämän tutkimuksen tutkimusote on fenomenologis-hermeneuttinen. Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus on laadullista tutkimusta, jossa kokemuksen ja merkityksen käsitteet ovat keskeisiä (ks. Laine, 2018). Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusote yhdistää fenomenologian periaatteita hermeneutiikan tulkinnallisuuteen (Lähdesmäki ym., 2015), sillä tutkimuksessa pyrkimyksenä on käsitteellistä kokemuksen merkityksiä (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 35).

Fenomenologia tieteenfilosofisena suuntauksena korostaa Lähdesmäen ym. (2015) mukaan tiedon tuottamisen perustamista ihmisen kokemuksiin ja havaintoihin, sillä maailmaa koskevan tiedon ajatellaan välittyvän vain aistimisen ja kokemisen kautta. Tämän vuoksi henkilökohtaisten kokemusten ja elämysten pohtimista pidetään merkityksellisenä (Lähdesmäki ym., 2015). Fenomenologiassa kokemuksellisuus luo perusmuodon yksilön maailmasuhteelle, sillä kokemukset luovat asioilla merkityksiä. Esimerkkinä Laine (2018) käyttää sitä, mitä eroa on ajatella rakkautta ja olla rakastunut. Laineen (2018) mukaan fenomenologiassa ajatellaan, että kaikki yksilön kokema merkitsee hänelle jotakin: koettu maailma ei ole yksilölle neutraalia materiaalia, vaan yksilön pyrkimykset, kiinnostuksen kohteet ja uskomukset vaikuttavat siihen, millaisena todellisuus hänelle näyttäytyy. Kokemuksissa keskeistä onkin niihin liittyvät merkitykset, ja samaan kokemukseen voi liittyä hyvin monia eri merkitysaspekteja liittyen esimerkiksi yksilön erilaisiin arvostuksiin tai kokemuksen erilaisiin sosiaalisiin puoliin (Laine, 2018).

Vaikka fenomenologia korostaakin yksilön näkökulmaa, on tutkimuksessa kuitenkin Laineen (2018) mukaan tärkeää huomioida se, että yksilöt ovat yhteiskunnallisia ja kulttuurisia yksilöitä, ja saman yhteisön jäsenillä on samankaltaisia tapoja kokea maailmaa ja antaa kokemuksilleen merkityksiä. Näin ollen yksilöiden kokemusten tutkiminen kertoo hänen mukaansa jotain

myös yhteisöstä, sillä kokemuksiin liittyy sekä yksilöllisiä että yhteisöllisiä merkityksiä. Toisten yksilöllisten ja ainutlaatuisten merkitysten ymmärtäminen on vaikeaa, kuten myös toisaalta niiden ilmaiseminen toisille, mutta yhteisöllisesti jaettuja merkityksiä on sen sijaan helpompi ymmärtää toisten kokemuksista, sillä niissä on jotain yhteistä omille kokemuksille annettujen merkitysten kanssa (Laine, 2018).

Fenomenologia ja hermeneutiikka ovat jonkin verran jännitteisiä toisilleen, sillä fenomenologiassa pyrkimyksenä on löytää asioiden ydin ja olemus, kun taas hermeneutiikassa keskiössä on se, että asiat välittyvät kielen ja tulkinnan kautta (Kakkori, 2009, 274). Toisaalta Laine (2018) pitää fenomenologiaa ja hermeneuttista ihmiskäsitystä toisilleen lähekkäisinä, ja niissä on myös monia yhtymäkohtia. Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa hermeneuttista ulottuvuutta tarvitaan tulkinnan vuoksi (Laine, 2018; Tuomi & Sarajärvi, 2009, 35).

Hermeneutiikka tieteenfilosofisena suuntauksena korostaa ymmärtämistä ja tulkintaa, ja hermeneutiikan voidaankin yleisesti määritellä tarkoittavan tulkittamista (Kakkori, 2009, 276; Lähdesmäki ym. 2015). Yksittäisen kokemuksen ohella hermeneutiikassa ilmiötä pyritään tarkastelemaan myös suhteessa sen kontekstiin sekä muihin samanaikaisiin ilmiöihin (ks. Lähdesmäki ym., 2015). Hermeneutiikkaa on käytetty erityisesti pyhien tekstien, kuten Raamatun ja Koraanin tutkimuksessa, jossa tavoitteena on pyrkiä objektiivisesti löytämään merkityksiä, joita kirjoittaja on tarkoittanut. Sittemmin hermeneutiikka on laajentunut kirjallisuudesta ja teologiasta myös muun kielellisen ilmaisun ymmärtämiseen (Kakkori, 2009, 276).

Hermeneutiikassa tieto ajatellaan tulkintojen jatkuvana prosessina, jonka tavoitteena on ilmiöihin liittyvien merkitysten oivaltaminen (Lähdesmäki ym. 2015). Hermeneuttinen ymmärtäminen taas on aina tulkintaa, jonka perustana on aiempi ymmärrys ja se, miten kohde ennestään ymmärretään (Laine, 2018; Tuomi & Sarajärvi, 35). Tätä tiedon muodostamisen prosessia ja tutkimusaineiston kanssa käytyä laajaa tutkimuksellista dialogia kuvataankin tutkimuksessa usein hermeneuttiseksi kehäksi. Hermeneuttisessa kehässä

tutkimuskohdetta ja sen yksityiskohtia tulkitaan kehämäisesti uudelleen ja uudelleen, jolloin uudelleen tulkitsemisen myötä ymmärrys ilmiöstä laajenee ja syvenee (Laine, 2018; Lähdesmäki ym., 2015; Tuomi & Sarajarvi, 2009, 35).

Kakkorin (2009, 276) mukaan hermeneuttinen kehä on tärkeä siksi, että tutkija voi ymmärtää toisaalta kokonaisuuden ennen yksityiskohtia, mutta toisaalta yksityiskohdat, jotta voi ymmärtää kokonaisuuden. Yksityiskohdat ja kokonaisuus muodostavat siis jatkuvan vuorovaikutuksen, joita tarkastelemalla voidaan pyrkiä ymmärtämään puhujan tarkoittama merkitys (Kakkori, 2009, 276). Kehämäisessä dialogissa tutkijan ymmärrys korjautuu ja syvenee jatkuvasti (Laine, 2018). Laineen (2018) mukaan hermeneuttisen kehän tarkoituksena on myös, että tutkija pääsee vähitellen vapautumaan minäkeskeisestä perspektiivistään kohti mahdollisimman avointa asennetta tutkittavan ilmaisuja kohtaan. Kehän avulla pyritäänkin siihen, että kriittisen tarkastelun myötä aineistosta nousee esiin asioita ja merkityksiä, joita tutkija ei aluksi huomannut tai jotka eivät vastaa tutkijan omaa välitöntä kokemusta (Laine, 2018).

Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa tutkijan avoimuus onkin keskeistä, ja tutkijan on tärkeää pyrkiä ymmärtämään ja sulkeistamaan omat ennako-oletuksensa (Laine, 2018). Fenomenologisessa lähestymistavassa pyritään lähestymään ilmiötä mahdollisimman avoimesti ja vapaana käsitteellisistä asenteista ja ennakkoluuloista (Kakkori, 2009, 274; Lähdesmäki ym., 2015). Tutkijalle tärkeää onkin Laineen (2018) mukaan kriittinen reflektiivisyys, jotta hän pystyy kyseenalaistamaan jokaisen tulkinnan sekä tiedostamaan ennakkoluulonsa. Tämän avulla hän voi pyrkiä ymmärtämään tutkittavan ilmaisuja niin kuin hän on itse ne tarkoittanut (Laine, 2018).

Tutkijan omien ennakkoasenteiden sulkeistamisen ohella fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa keskeistä on pyrkiä lähestymään tutkimuskohdetta myös ilman teoreettista viitekehystä (ks. Lähdesmäki ym. 2015). Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus onkin aineistolähtöistä, ja vaikka aiempaan tutkimuskirjallisuuteen tutustuminen on tutkittavan ilmiön lähestymisen kannalta tärkeää, tulisi tulkintaa ennalta ohjaavat mallit pyrkiä tunnistamaan ja laittamaan sivuun aineiston tulkitsemisen ajaksi (Laine, 2018).

Teoreettisia viitekehyksiä voidaan fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa pitää Laineen (2018) mukaan jopa esteenä toisen alkuperäisen kokemusmaailman tiedostamiselle. Aineiston tulkinnan jälkeen saatujen tulosten ja aiempien tutkimusten keskustelu on kuitenkin keskeistä, jotta tuloksia ja tulkintoja voidaan tarkastella kriittisesti ja peilata aiempiin tuloksiin (Laine, 2018).

Vaikka tutkijan on pyrittävä sulkeistamaan omat ennakko-oletuksensa, merkitysten tutkimisessa keskeistä on Laineen (2018) mukaan kuitenkin, että merkitysmaailma ja tutkittavan ilmaisut ovat tutkijalle jollain tavalla tuttuja, sillä jos tutkittavan elämismaailmassa ei olisi mitään tutkijalle tuttuja asioita, sen ymmärtäminen ei välttämättä olisi mahdollista. Tutkija ei siis aloita kokemusten merkitysten tutkimista tyhjästä, vaan tutkittavalle ja tutkijalle yhteinen, yhteisöllinen perinne, on perusta ymmärtämiselle ja tulkinnalle. Toisaalta tutkijan on myös tärkeää tiedostaa nämä perinteet, sillä ne myös luovat ja ylläpitävät vääristyneitä tulkintoja (Laine, 2018). Tämän tasapainon löytämisessä hermeneuttisen kehän hyödyntäminen on Laineen (2018) mukaan keskeistä.

Fenomenologisessa ja hermeneuttisessa tutkimuksessa rakenne on Laineen (2018) mukaan kaksitasoinen. Ensimmäisellä tasolla on tutkittavan kokemukset, joita hän pyrkii mahdollisimman välittömästi ilmaisemaan tutkijalle, ja toisella tasolla on itse tutkimus, jossa tutkija pyrkii käsitteellistämään tutkittavien ilmaisemien kokemusten merkityksiä omalla kielellään (Laine, 2018). Kokemusta tutkittaessa oletus on, että tutkittava ilmiö on sellaisenaan olemassa, mutta sitä ei muotonsa vuoksi pysty suoraan ymmärtämään tai käsitteellistämään, minkä vuoksi tutkijan on tulkittava aineistoa, joka koostuu yksilöiden sanoittamista kokemuksista (Laine, 2018; Tuomi & Sarajärvi, 2009, 35). Kokemuksen tulkittamisen pyrkimyksenä on käsitteellistää kokemuksen merkitys (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 35).

Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa pyritään tarkastelemaan yksilöiden kokemuksia, sillä ajatuksena on, että jokainen ihminen rakentuu suhteessa elämäänsä maailmaan, ja jokainen myös omalta osaltaan rakentaa ympäröivää maailmaa (Laine, 2018). Näin ollen kokemukset kuvaavat Laineen

(2018) mukaan toimivan yksilön maailmasuhdetta sekä alkuperäistä perspektiiviä. Jokaisella yksilöllä on maailman elämiseen ja kokemiseen erityinen perspektiivi, joka on muodostunut aiempien kokemusten, käsitysten, arvojen ja elämänhistorian myötä, ja tuon perspektiivin kautta yksilö suuntautuu myös nykyhetkeä ja tulevaa kohti, ja siten se vaikuttaa myös siihen, millaisia käsityksiä hänellä on maailmasta ja kuinka hän tulkitsee kokemuksiaan (Kakkori, 2009, 275; Laine, 2018). Jotta näitä yksilön luomia, menneen ja tulevan kautta muodostuvia merkityksiä voitaisiin ymmärtää, tarvitaan tulkinnessa hermeneuttista kehää (Kakkori, 2009, 276; Laine, 2018).

Toisin kuin perinteisessä tutkimuksessa, hermeneuttisessa tutkimuksessa keskiössä ei ole Laineen (2018) mukaan vain tutkimuksella saadun tiedon yleistäminen ja yleistettävyyys, vaan kiinnostuksen kohteena on myös tutkittavien kokemusten ainutkertaisuus ja yksilöllisyys. Esimerkiksi jokainen ”hyvä opettaja” on erilainen, eikä hyvästä opettajasta tai opettamisesta saada kaikkea kattavaa yleistystä, sillä opettajat, opetustilanteet ja oppilaat ovat erilaisia, eikä opetustilanteissa siten toimita täysin jonkin tyyppillisyyden mukaan (Laine, 2018). Tässä tutkimuksessa pyrin erityisopettajien kertomien kokemusten kautta ymmärtämään ja käsitteellistämään niitä merkityksiä, joita ulkona opettamiselle annetaan. Koska jokaisella opettajalla on oma yksilöllinen perspektiivi lähestyä ulkona opettamista, näiden erilaisten perspektiivien ja kokemusten tarkastelemisen avulla on mahdollista saada yksittäistä yksilöä laajempaa kuvaa erityisopettajien ulkona opettamiselle antamista merkityksistä.

5.2 Tutkimukseen osallistujat ja tutkimusaineiston keruu

Tutkimusta varten haastattelin neljää henkilöä, jotka toimivat tai ovat toimineet joko erityisluokanopettajana tai laaja-alaisena erityisopettajana. Kaikilla neljällä haastatellulla opettajalla oli kokemusta sekä erityisluokanopettajan että laaja-alaisen erityisopettajan töistä. Haastateltavat on valittu tutkimukseen harkinnanvaraisella otannalla. Harkinnanvarainen otanta tarkoittaa sitä, että tutkijaa valitsee tutkittavat asettamiensa kriteerien perusteella (Saaranen-

Kauppinen & Puusniekka, 2006). Tässä aineistossa haastateltavien kriteereinä on erityisopettajan pätevyys sekä työkokemus erityisluokanopettajan tai laaja-alaisen erityisopettajan tehtävistä. Lisäksi otannan harkinnanvaraisuudella pyrin saamaan aineistosta mahdollisimman kattavan ulkona opettamisen näkökulmasta. Haastateltujen kokemukset ulkona opettamisesta vaihtelevat ulkona opettamisen kouluttajana toimimisesta ja viikottaisesta ulkona opettamisesta satunnaiseen oppituntien pitämiseen ulkona, mikä mahdollistaa monipuolisempia näkökulmia tutkittavaan ilmiöön ja erityisopettajien kokemuksiin siitä.

Tutkimusaineisto kerättiin Zoom-etäyhteyksin toteutetuilla haastatteluilla syys-marraskuussa 2022. Aineistonkeruun menetelmäksi valikoitui haastattelu, sillä sitä voidaan pitää yhtenä laaja-alaisimmista keinoista lähestyä toisen kokemuksia (ks. Laine, 2018; Tuomi & Sarajärvi, 2009, 72–75). Fenomenologisessa haastattelussa pyritään kuvaileviin ja kertomuksen omaisiin vastauksiin, jotta haastatteluilla voidaan saada tietoa nimenomaan haastateltavien kokemuksista ja omakohtaiseen toimintaan kytkeytyvistä käsityksistä. Haastattelukysymysten tulee olla riittävän avoimia, konkreettisia sekä kokemukselliseen kuvailemiseen kannustavia. (Laine, 2018.) Tutkimuksen haastattelut toteutettiin teemahaastatteluina. Haastatteluissa oli yhtenäinen runko sekä kysymyksiä, mutta haastattelun kulku vaihteli jonkin verran osallistujien kokemusten mukaan, mikä mahdollisti haastateltavalle enemmän tilaa kertoa itselleen merkityksellisistä kokemuksista (ks. Laine, 2018; Tuomi & Sarajärvi, 2009, 75). Haastattelurungossa oli kolme keskeistä teemaa: ulkona opettamisen määritelmä ja oma tausta ulko-opetuksessa, ulkona opettamisen hyödyt sekä ulkona opettamisen haasteet. Näiden teemojen alla oli lisäksi tarkentavia kysymyksiä. Haastattelurunko lähetettiin haastateltaville ennakoon tutustumista varten.

5.3 Aineiston analyysi

Tässä luvussa kuvaan aineiston analyysin etenemistä sekä aineistosta muodostuneita merkityskokonaisuuksia ja teemoja. Koska tutkimuksen lähestymistapa on fenomenologis-hermeneuttinen, aineiston analyysi on aineistolähtöinen (ks. Laine, 2018). Aineiston analyysin ensimmäinen vaihe oli äänitettyjen haastattelujen sanataikka litterointi. Litteroinnissa on tärkeää kirjata haastattelun puhe tarkasti, sillä fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa pyritään saavuttamaan mahdollisimman tarkasti yksilön kokemus, jota hän pyrkii ilmaisuillaan kuvaamaan (ks. Laine, 2018). Kukin haastattelu kesti 20–60 minuuttia ja haastattelujen kesto yhteensä oli 168 minuuttia. Litteroidun aineiston pituus oli yhteensä 42 sivua.

Litteroinnin jälkeen analyysi jatkui aineiston huolellisella läpilukemisella useita kertoja, jotta pystyin muodostamaan aineistosta kokonaiskuvaa ja jotta oman näkökulmani ja ennakko-oletusteni sijaan tarkastelin aineistoa tutkittavien omasta näkökulmasta (ks. Laine, 2018). Laineen (2018) mukaan aineiston lukemiselle kannattaakin varata paljon aikaa, sillä vain tutkittavien näkökulman ymmärtämisen kautta aineistosta voidaan löytää olennaiset asiat.

Litteraatin lukemisen jälkeen aineiston analyysi jatkui teemojen etsimisellä. Teemoittelu alkoi tulostetun aineiston alleviivaamisella eri väreillä alustavien teemojen mukaan. Alustavat teemat muodostuivat aineistosta löytyneiden yhtäläisyyksien perusteella. Leikkasin tekstin paloihin siten, että sain koottua samaan teemaan kuuluvat ilmaukset yhteen. Tämän jälkeen alkoi varsinaisten teemojen ja merkityskokonaisuuksien muodostaminen. Taulukossa 2 on esitelty esimerkki teemojen ja merkityskokonaisuuksien muodostumisesta. Osa ilmaisuista sopi useamman teeman alle, mikä on merkitty taulukkoon jakamalla teeman solu useampaan osaan.

Taulukko 2. Esimerkki teemojen ja merkityskokonaisuuksien muodostamisesta

Litteroitu aineisto	Tiivistetty ilmaus	Teema	Merkityskokonaisuus
<i>Pääpointti on ensinnäkin se, että et tietyt asiat konkreettisesti tapahtuu ulkona, niin silloin se on ihan jo pedagogisesti... perusteltua, että se opetus tapahtuu myöskin siellä.</i>	Koska jotkin asiat tapahtuvat luonnostaan ulkona, on pedagogisesti perusteltua opettaa ne siellä.	Opiskeltavat aiheet	Ulkona opettaminen
<i>No se on... ensinnäkin se on joustava semmonen oppimisympäristö, mä tarkoitan sitä, että... et siellä on tilaa.</i>	Ulkotila on joustava oppimisympäristö, jossa on tilaa.	Ulkona on tilaa kaikille	Ympäristöt
<i>Taitoja: sitä ryhmätyöskentelyä, sosiaalisia taitoja, tunnetaitoja, vahvuustaitoja. Ja tietenkin sitten tietoja, niin tiedoissa tulee niitä ongelmanratkasukykyjä ja... ja sitten tota semmosta yhteistä päättelyä niinku yhteistyötä siinä tiedon jakamisessa.</i>	Ulkona oppiminen kehittää ryhmätyöskentely- ja yhteistyötaitoja, tunnetaitoja, vahvuustaitoja sekä ongelmanratkaisutaitoja.	Itsetuntemuksen vahvistaminen Sosiaaliset taidot	Hyödyt
<i>No mun mielestä mulla on aika hyvät valmiudet opettaa ulkona. Siihen on vaikuttanu se oma mielenkiinto asioita kohtaan, että on halunnu perehtyä aiheeseen ja opiskella sitä.</i>	Omiin hyviin valmiuksiin opettaa ulkona on vaikuttanut oma mielenkiinto ja halu perehtyä aiheeseen ja opiskella sitä.	Jatkuva oppiminen ja ammatillisen identiteetin kehittyminen	Ulko-opettajuus

Teemojen ja merkityskokonaisuuksien muodostamisessa keskeisenä työtapana oli hermeneuttinen kehä ja jatkuva vuoropuhelu aineiston kanssa. Hermeneuttisen kehän tavoitteena on, että tutkija voi ottaa etäisyyttä omaan tulkintaansa ja koko ajan syventää ymmärrystään aineistosta (Laine, 2018). Hermeneuttisen kehän ja kriittisen reflektoinnin avulla alussa muodostetut alustavat teemat muotoutuivatkin uudelleen ja kehämäisen prosessin myötä aineistosta nousi esiin keskeisenä asioita, joita en aluksi ollut huomionnut (ks. Laine, 2018).

Teemojen pitkällisen työstämisen myötä aineistosta muodostui lopulta neljä merkityskokonaisuutta, joista kukin koostuu 4–6 teemasta.

Merkityskokonaisuudet ja niihin kuuluvat teemat on esitelty taulukossa 3. Ensimmäisenä merkityskokonaisuutena on ulkona opettaminen, johon kuuluu opettajien kokemuksia ulkona pidetyn opetuksen suunnittelemisesta ja organisoinnista. Toinen merkityskokonaisuus on ympäristöt, jossa teemoina ovat ulkona opettamisessa hyödynnettävät ympäristöt sekä niihin liittyvät hyödyt, haasteet ja turvallisuustekijät. Kolmas merkityskokonaisuus, hyödyt, muodostuu opettajien kokemuksista ulkona oppimisen hyödyistä. Neljäs merkityskokonaisuus on ulko-opettajuus, ja siinä teemat muodostuivat opettajien ulko-opettajuuden ja sen kehittymisen kokemusten ympärille.

Taulukko 3. Merkityskokonaisuudet ja teemat

ULKONA OPETTAMINEN	YMPÄRISTÖT	HYÖDYT	ULKO-OPETTAJUUS
Opiskeltavat aiheet	Kaikki ulkoympäristöt	Itsetuntemus	Oman näkökulman löytäminen
Ryhmän- ja oppilaantuntemus	Haasteena ulkoympäristöjen kuormittavuus	Sosiaaliset taidot ja ryhmäytyminen	Jatkuva oppiminen ja ammatillisen identiteetin kehittyminen
Toiminnallinen ja moniaistinen pedagogiikka	Ulkona on tilaa kaikille	Oppimisen ilo	Koulutus ja järjestöt
Eriyttäminen	Turvallisuus	Motoriset taidot	Koulun kulttuuri ja kollegiaalinen tuki
Suunnittelu- ja valmistelutyö		Hyvinvointi	
Säännöllisyys ja pitkäjänteisyys		Luontosuhde	

Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa pyritään tulkitsemaan ja ymmärtämään yksilöiden kokemuksia ja sitä kautta myös ilmiön moninaisuutta, minkä vuoksi on tärkeää, ettei analyysi köyhytä aineistoa (Laine, 2018). Analyysin tuloksia kirjatessa pyrinkin liittämään analyysiin suoria lainauksia aineistosta, jotta myös haastateltavien ilmaisutapa tulee esille eikä analyysi pelkistäisi aineistoa liikaa (ks. Laine, 2018). Tulosten peilaaminen teoriaan tapahtui vasta itse analyysin jälkeen ja siitä on kirjoitettu Pohdinta-luvussa.

5.4 Eettiset ratkaisut

Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa keskeistä on pyrkimys tavoittaa haastateltavien oma kokemus, minkä vuoksi myös tutkimuksen eettisiin kysymyksiin ja luotettavuuden arviointiin liittyy keskeisesti tutkijan avoimuus ja omien ennakko-oletusten sulkeistaminen (Laine, 2018). Oma mielenkiintoni ulkona opettamiseen sekä siihen liittyvien hyötyjen kartoittamiseen ohjasi aiheen valintaa, mutta aineiston analyysissä pyrin ymmärtämään haastateltujen kokemukset kuten he itse niitä kuvasivat. Tässä hermeneuttinen kehä ja aineiston läpikäyminen useita kertoja oli keskeistä, sillä silloin haastateltujen erilaisten kokemusten ydin hahmottui useista eri näkökulmista. Laine (2018) vertaakin tutkittavaa ilmiötä palloon; jotta sen kaikki puolet voidaan nähdä, sitä on tarkasteltava eri näkökulmista. Ilmiökään ei selity vain yhden tekijän kautta, vaan se on moniaspektinen ja myös eri tekijöiden välisten suhteiden ymmärtäminen on olennaista (Laine, 2018).

Omien ennakko-oletusten rinnalla myös aiempaan tutkimukseen tutustuminen on muokannut käsityksiäni ulkona opettamisesta. Teoriataustaan tutustumisella on sekä hyötyjä että haasteita tutkimuksen kannalta. Toisaalta ilmiön tunteminen oli edellytys sille, että haastattelurungosta oli mahdollista saada kattava ja että haastattelut pystyivät olemaan keskustelunomaisempia, kun minulla oli tietämystä aiheesta. Toisaalta aiempien tutkimustulosten tunteminen on voinut jonkin verran ohjata haastatteluja ja analyysiä. Haastatteluissa pyrin kuitenkin siihen, että vaikka kaikissa haastatteluissa runko oli sama, haastattelun kulkua muokattiin haastatellun kokemusten mukaan. Lisäksi tarkistutin haastattelurungon kolmella ulkopuolisella henkilöllä ennen haastattelujen aloittamista, jotta kysymysten johdattelevuudelta ja ristiriidoilta voitaisiin välttyä (ks. Mäkinen, 2006, 93). Analyysivaiheessa en palannut lainkaan tutkimuskirjallisuuteen, vaan lopulliset merkityskokonaisuudet ja teemat muodostuivat aineistolähtöisesti. Merkityskokonaisuuksista muodostuikin melko erilaisia kuin mitä olisin teoriapohjan perusteella arvioinut.

Ihmistieteissä keskeisiä eettisiä normeja ovat Kuulan (2015) mukaan hyötyperiaate, vahingon välttämisen periaate, autonomian kunnioituksen periaate sekä oikeudenmukaisuuden periaate, jotka ovat muovautuneet lääketieteen eettisistä periaatteista. Hyötyperiaatteen ja vahingon välttämisen periaatteen tarkoituksena on varmistaa, että tutkimuksesta koituvat hyödyt ovat haittoja suuremmat (Kuula, 2015). Tässä tutkimuksessa haastatelluilta ei kysytty arkaluonteisia tietoja tai kokemuksia ja haastatteluaineistoa käsiteltiin koko analyysin ajan anonymisoituna. Koska tutkimuksen kannalta ei ollut tarpeen säilyttää tutkittavista mitään tunnisteita haastattelun jälkeen, jo litterointi vaiheessa kaikki paikkojen ja henkilöiden nimet poistettiin aineistosta. Analyysivaiheessa kaikkia litteraatteja käsiteltiin yhtenä aineistona, eikä siinä vaiheessa voinut enää tunnistaa, mitkä sitaateista olivat kenenkin haastatellun. Tutkimuksen tuloksissa hyödynnettiin jonkin verran suoria lainauksia haastatteluista, mutta lainauksien valinnassa on anonymisoinnin lisäksi pyritty huomioimaan se, ettei yksittäinen henkilö ole niistä tunnistettavissa eikä tutkimuksesta koidu haittaa osallistujille. Tutkimuksen hyödyt liittyvät erityisopetuksen pedagogiikan kehittämiseen, sillä kartoittamalla erityisopettajien kokemuksia ulkona oppimisen hyödyistä, haasteista ja toteuttamisesta voidaan toimintatapoja kehittää.

Autonomian kunnioituksen periaate korostaa tutkittavien oikeutta päättää itse siitä, haluavatko he osallistua tutkimukseen, ja autonomian kunnioitukseen kuuluu myös se, että tutkittavat saavat tutkimuksesta riittävästi tietoa ennen tutkimukseen osallistumista (Kuula, 2015). Tämän tutkimuksen haastatellut saivat ennen haastatteluja sähköpostilla tiedotteen tutkimuksesta, tutkimuksen aineiston käsittelyä koskevan tietosuojaselosteen, suostumuslomakkeen sekä haastattelurungon. Tietosuojaa ja tutkimukseen osallistumista koskevat tiedot käytiin läpi myös haastattelujen alussa, minkä jälkeen suostumuslomake täytettiin suullisesti. Tutkimuksen tietosuojan tarkoituksena on tutkittavan yksityisyyden suojeleminen, ja se kattaa aineiston koko elinkaaren (Kuula, 2015). Tutkimuksessa käsiteltyjä henkilötietoja olivat haastateltujen ammatit sekä haastattelun äänitallenne. Haastattelut tallennettiin Zoom-ohjelmalla ja

äänitallenteita ja litterointeja säilytettiin yliopiston tietosuojaohjeiden mukaisesti yliopiston suojatulla U-asetelmalla ja ne poistettiin tutkimuksen päättymisen jälkeen.

Haastateltujen oikeudenmukaisuuden ja yhdenvertaisuuden sekä tutkimuksen luotettavuuden kannalta keskeistä on se, että kaikki tutkimuksessa esille tulleet kokemukset ovat yhtä tärkeitä riippumatta siitä, toivatko kaikki haastatellut saman asian esiin vai ilmenikö se vain yhdessä haastattelussa. Tulosten kattava ja avoin julkaiseminen on tieteen keskeinen arvo, jotta tulokset ovat julkisesti hyödynnettävissä ja arvioitavissa (Kuula, 2015). Aineiston analyysissä samankaltaisten kokemusten niputtaminen yhteen sekä tiivistäminen on välttämätöntä, mutta olen kuitenkin pyrkinyt siihen, ettei analyysi pelkistäisi aineistoa vaan toisi kaikkien kokemusten ytimet esille. Analyysin ja omien tulkintojen jatkuva kriittinen tarkasteleminen on kuitenkin tutkijalle välttämätöntä, jotta tulokset kuvaavat mahdollisimman aidosti ja avoimesti haastateltujen kokemuksia ja siten tutkittavaa ilmiötä (ks. Laine, 2018).

6 TULOKSET

Tässä luvussa esittelen tutkimuksen tuloksia haastatteluaineistosta tehtyjen merkityskokonaisuuksien kautta. Merkityskokonaisuudet esitellään seuraavasti: 6.1 Ulkona opettaminen, 6.2 Ympäristöt, 6.3 Hyödyt ja 6.4 Ulko-opettajuuden kehitys. Kukin merkityskokonaisuus koostuu 4–6 temasta. Tuloksissa pyritään muodostamaan isompaa kuvaa erityisopettajien kokemuksista ulkona opettamisesta, joten luvuissa käsitellään sekä opettajien kokemusten yhteneväisyyksiä että eroavaisuuksia.

6.1 Ulkona opettaminen

Ensimmäisessä merkityskokonaisuudessa kuvataan opettajien kokemuksia ulkona opettamisen sisällöistä, pedagogisista valinnoista sekä suunnitteluun ja valmisteluihin liittyvistä tekijöistä.

6.1.1 Opiskeltavat aiheet

Kaikissa haastatteluissa nousi esiin se, että ulkona opettamisen tulee olla perusteltua; jos jonkin asian oppiminen tapahtuu luontaisemmin sisällä, sen vieminen ulos olisi keinotekoista. Opiskeltavat asiat vaikuttavatkin siihen, kuinka usein ulkona opiskellaan.

Kaikissa haastatteluissa myös korostui, että jotkin opetettavista asioista tapahtuu luonnostaan ulkona, minkä vuoksi on pedagogisesti perusteltua opettaa ne siellä. Ulkoympäristö ja ulkona opettaminen mahdollistaa monia asioita, joita sisällä ei voi tehdä tai saavuttaa, vaikka samankaltaista toiminnallista pedagogiikka voi hyödyntää myös sisällä.

Pääpointti on ensinnäkin se, että et tietyt asiat konkreettisesti tapahtuu ulkona, niin sillon se on ihan jo pedagogisesti... perusteltua, että se opetus tapahtuu myöskin siellä.

Haastatteluissa nousi vahvasti esiin näkemys siitä, että ulkona opettaminen sopii kaikkiin oppiaineisiin ja myös lähes kaikkiin aiheisiin ainakin jossain määrin. Ulkona oppimista pidettiin keskeisenä erityisesti ympäristöopissa ja

liikunnassa. Liikunnassa ulkoympäristöjä kuvattiin erityisesti hyödynnettävän perinteisissä pihaleikeissä sekä talvella hiihdossa ja luistelussa. Ympäristöopissa ja biologiassa ulkona tutkimisen ja tekemisen kuvattiin olevan tärkeä osa, ja haastatellut kertoivat esimerkkeinä muun muassa vesinäytteiden ottamisen ja tutkimisen, kevään merkkien seuraamisen, sään havainnoinnin, eläinten ja kasvien tunnistamisen, kierrättämisen sekä maatalaan tutustumisen. Aidoissa ympäristöissä oppiminen ja kokeminen nähtiin oppimisen kannalta tärkeäksi, sillä esimerkiksi kasvien mittasuhteita on vaikea hahmottaa kirjan kuvista:

Et jos sä katot jotain kasveja kuvista, puu ja joku heinä on samankorkuset kuvassa, et sä saa siitä mitään käsitystä tai varsinkaan tämmönen... erityisen tuen lapsi, niin sillä saattaa olla hahmottamisessa, et... et sä kuvittelet, että kihokki on niinku valtava ja pystyy nielasemaan sut, ja sitten kun sä menet suolle ja näät, että se on niinku ton kokonen, niin et... no okei, ehkä mun ei tarttee pelätä kihokkia.

Haastatteluissa todettiin myös, ettei ulkona opettaminen kata pelkästään ympäristöoppia ja liikuntaa, vaan sitä voi soveltaa kaikkeen oppimiseen.

Elikkä se ei ole vain mitään perinteistä... tämmöstä ympäristöoppia taikka liikuntaa tai jotain, mitä nää nyt perinteisesti ollaan ajateltu, että tehdään joku maastokurssi tai joku muu semmonen tai käydään vähän retkeilemässä vaan se pitää sisällään kaikki oppiaineet ja kaikki... kaiken laaja-alaisen oppimisen.

Kaikki haastateltavat kertoivatkin opettaneensa lähes kaikkia oppiaineita ulkona. Yksi haastatelluista totesi, että uskontoa ei ole opettanut ulkona, mutta niin matematiikassa, äidinkielessä kuin taito- ja taideaineissakin ulkona oppimista ja luonnonmateriaaleja on hyödynnetty. Laaja-alaisena erityisopettajana työskentelevä haastateltu kertoi, että työn kuvan vuoksi hän opettaa ulkona tällä hetkellä pääsääntöisesti suomen kieltä ja matematiikkaa, mutta aiemmin erityisluokanopettajana toimiessaan kaikkia oppiaineita. Kaksi haastatelluista kuvasi myös, että ulkoympäristöjä on hyödynnetty koulujen MOK-viikoilla, eli monialaisissa oppimiskokonaisuuksissa.

Kaikki haastateltavat korostivat ulkona opettamisen määritelmässä, että se on suunnitelmallista ja tavoitteellista opettamista ulkoympäristöissä. Siihen voi kuulua eri oppiaineiden sisältöjä, mutta myös kaikkea muuta oppimista, jota ulkona tapahtuu.

Minusta se on semmosta oppiaineiden mukaista, suunnitelmallista opettamista ulkona. Tai sitten ulkoilun yhteydessä tapahtuva muu opetus. Elikkä ei välttämättä tarvii olla just

matikkaa tai jotakin vaan esimerkiksi jotakin erätaitoja, jokamiehen oikeuksia, sosiaalisia taitoja... Niin minusta ne on kaikki sitä ulkona opettamista.

6.1.2 Ryhmän- ja oppilaantuntemus

Haastatteluissa korostui se, että ulkona opettamisessa ryhmän- ja oppilaantuntemus ovat erityisen tärkeitä ja sopivat toimintatavat riippuvat ryhmästä. Erityisopetuksessa ryhmän- ja oppilaantuntemuksella haastateltujen mukaan yleisopetuksen luokkaa suurempi merkitys, sillä oppilailla on erilaisia tuen tarpeita, jotka on opetuksessa ja ympäristöjen valinnassa otettava huomioon. Ryhmäntuntemuksen tärkeyden kaksi haastatelluista nosti esiin esimerkiksi työskentelyparien ja -ryhmien kohdalla, sillä työskentelyn sujumuuden kannalta on tärkeää, että parit tai ryhmät ovat toimivia ja oppilaat pystyvät tukemaan toisiaan.

Sisällä opettamiseen verrattuna ulkona opettaessa pitää haastateltujen mukaan kiinnittää enemmän huomiota myös **ryhmänhallintaan**, ja tässä ryhmän- ja oppilaantuntemus on tärkeää:

Pitää niinku miettiä se ryhmänhallinta esimerkiksi ihan eri tavalla, ja tuntee oppilaat, että kuka sieltä lähtee porhaltamaan täyttä juoksuu ja kuka jääpi sitten vielä sinne naulakolle ehtimään kenkiä ja takkia. Niin kaikki tämmöset asiat. Että enemmän pitää suunnitella.

Ryhmäntuntemus on yhden haastatellun mielestä keskeistä siinä, että pystyy rakentamaan oppitunnin ryhmälle sopivaksi ja että tietää, minkä verran ryhmälle voi turvallisesti antaa vapautta.

Mut sun pitää myöskin tunnistaa se ryhmä, et onks se semmonen, et se levähtää saman tien, kun plöts. Et se on vähän semmosta amebamaista juttua, et se on joka ryhmän kanssa omanlaistaan. Mut et... se vaikuttaa myöskin siihen suunnitteluun, et sun pitää niinku sen... tuntea se ryhmäsi ja sitten tehdä vaikka monta pientä ulkojuttua eikä yhtä isoa. Ja sitten taas jonkun toisen porukan kanssa tehdään se koko päivän retki ja saadaan sinne vaikka mitä ujutettua mukaan.

Kaksi haastatellusta korostikin, että ryhmään tulee olla rakennettu molemminpuolinen luottamus, jotta ulkona opettaminen ja oppiminen voivat onnistua.

Kaksi haastatelluista koki sekä sisällä että ulkona opettamisessa haasteeksi sen, että erityisopetuksessa voi olla hyvin **heterogeenisiä ryhmiä**, sillä samassa ryhmässä voi olla oppilaita eri luokkatasoilta ja oppilailla voi olla hyvin erilaisia

oppimisen ja koulunkäynnin haasteita. Tällaisissa ryhmissä kaikille sopivien tehtävien keksiminen ja kaikkien oppilaiden tarpeiden huomioiminen koettiin hyvin haastavaksi. Haastatellut korostivatkin, ettei heterogeenisten ryhmien muodostaminen saisi olla erityisopetuksen säästötoimenpide, vaan ryhmät tulisi muodostaa pedagogisin perustein.

Heterogeenisten ryhmien ohella yksi haastateltu kuvasi haastavaksi ryhmää, jossa oli monia **käyttäytymisen haasteita**. Tämän ryhmän kanssa opettaja kuvasi ulkona työskentelyn olleen hyvin erilaista kuin aiemmin luokanopettajana yleisopetuksen ryhmän kanssa. Tällöin ulkona opettamiseen piti lähteä eri näkökulmasta. Opettaja hyödynsi esimerkiksi ulko-oppitunteja palkintoina siitä, että tietty määrä hommia oli saatu tehtyä ja eikä kukaan hölmöillyt.

Etä siinä... siinä niinku joutu pari viikkoo raapimaan päätä, että uskaltaako ton luokan oven avata ees välitunnille suurin piirtein, et... et se oli niinku semmonen porukka. Et se, et me päästiin ylipäänsä ulos ja ruvettiin säännöllisesti tekemään niitä retkiä, jotka oli ikään kun palkintoja siitä, että ollaan joku homma saatu tehtyä ja kukaan ei pöllöile, niin sit mentiin ulos.

Oppilailla voi haastateltujen mukaan olla hyvin erilaisia käyttäytymisen haasteita ja myös ryhmän dynamiikka vaikuttaa siihen, kuinka haasteet ilmenevät. Näiden haasteiden huomioiminen onkin jokaisessa ryhmässä erilaista.

Ryhmäntuntemuksen ohella haastatteluissa korostui myös yksittäisen oppilaan ja tämän tarpeiden tunteminen ja huomioiminen. Haastatellut korostivat, etteivät esimerkiksi liikuntarajoitteet, aistivammat tai tarkkaavuuden haasteet ole esteitä ulkona oppimiselle, mutta ne pitää ottaa huomioon. Esimerkiksi **oppilaan liikuntarajoitteet ja näkö- tai kuulovamma** tulee huomioida oppimisympäristön valinnassa. Vieraassa ympäristössä haastavia tilanteita tulee helpommin kuin tutussa luokkahuoneessa, mikä on tärkeää huomioida erityisesti näkö- ja kuulovamman yhteydessä. Rutiinit ja ympäristöön tutustuminen ovatkin tärkeitä aistivammojen kohdalla, mutta samalla tavalla kaikille muillekin oppilaille. Myös aisti- ja liikuntavammojen yhteydessä ryhmän heterogeenisyydellä on merkitystä, sillä jos ryhmässä on esimerkiksi vain yksi

kuulovammainen, tulee myös muiden ymmärtää ja huomioida oppilas eri tavalla kuin jos ryhmä on kokonaan kuulovammainen:

sä joudut miettimään kaiken opetuksen sitten sen... se sitten niitten rajoitteitten mukaisesti. Ja sama juttu kuulovamma... täytyy ottaa huomioon sitten tietyissä liikunnallisissa jutuissa, siis sittenhän pitää muittenkin ymmärtää se, et toinen ei esimerkiksi kuule, että takaa tulee. Et silloin vaan pitää ottaa ne asiat huomioon enemmän, kun silloin, jos kuulovammaisen kanssa istutaan luokassa ja samoissa paikoissa, niin sä pystyt paremmin niinku hallitsemaan sen tilanteen, et ulkona toki tulee useampia tota niinku tilanteita, mut mä luulen, et sekin on semmonen, että silloin alottaisin ehkä pienemmästä ja opeteltas niitä tiettyjä rutiineja ja tiettyjä juttuja myöskin se ryhmä pitää myös ymmärtää sitten se.

Erilaiset tarkkaavuuden ja keskittymisen haasteet ja niiden huomioiminen nousivat esiin kaikissa haastatteluissa. Yksi haastateltu kuvasi, että oppilaalle, jolla on tarkkaavuuden haasteita, struktuurien noudattaminen, kuten jonossa kulkeminen, voi olla haastavaa, mikä on jo turvallisuuden vuoksi tärkeää ottaa huomioon. Tarkkaavuuden ja keskittymisen haasteiden huomioiminen nousi esiin turvallisuuden ohella myös pedagogisissa ratkaisuisissa ja eriyttämisessä, sillä oppilaiden kyky keskittyä tehtäviin vaihtelee paljon. Yksi haastatelluista kertoi, kuinka osa oppilaista jaksaa keskittyä tunnin ja toiset kymmenen minuuttia, minkä vuoksi eriyttäminen on tärkeää. Lisäksi ulkoympäristössä ympärillä on niin paljon kaikkea kiinnostavaa, minkä vuoksi keskittyminen tehtävään ei välttämättä onnistu:

Ja sitten tuolla... kun ollaan tuolla muualla luonnossa liikkumassa, niin siellä on kyllä oikeestaan vähän samantyyppistä, että se tehtävään keskittyminen on monesti niinku haastavaa, kun on niin paljon kaikkee muuta kiinnostavaa siinä ympärillä, mitä ois kiva sitten tehdä. Silloin kun on kivat hommat, niin kyllä silloin tosiaan jonkin aikaa kaikki jaksaa, mutta toiset jaksaa tunnin, toiset jaksaa kymmenen minuuttia, et sit pitää myös eriyttää ja olla lisätehtävää ja vähän muutakkiin.

Osittain tarkkaavuuden haasteisiin liittyvänä yksi haastateltu nostaa esiin myös oppilaiden vaikeuden hahmottaa ulkona olemista oppitunniksi, minkä vuoksi toiminta saattaa suuntautua oppimisen sijaan esimerkiksi leikkiin:

Semmonen haaste on meillä tuolla ulkona, että se leviää todella helposti, ja sitten oppilaat jotenkin ymmärtää sen, että hei, ei tää oikeestaan oo varsinaista opiskelua, ja sitten tuota, että nyt mennään. Et ehkä se vähän niinku liian helposti tulee se ajatus, varsinkin jos ollaan koulun pihalla, et hei nyt tää on välkkää, et ei tässä hirveesti tarttee.

Myös tunne-elämän haasteet nousevat kolmesta haastattelusta keskeisenä huomioitavana asiana. Yksi haastatelluista on kokenut, että ulkona pidetyillä oppitunneilla oppilaat ovat kiukkuisempia ja riitaisampia kuin sisällä, minkä hän

epäili johtuvan toisaalta itsesäätelyn haasteista mutta toisaalta myös ulkoympäristöjen kuormittavuudesta ja oppilaiden tottumattomuudesta ulkona työskentelyyn. Ryhmän kanssa pitää myös haastatellun mukaan varautua pitkiinkin kiukkupuuskiin:

Ja sit siellä esimerkiksi ihan tavallisilla liikkatunneilla niin voi tulla semmosia tilanteita, että... niinku tämän syksyn aikana on ollu, että yks oppilas huutaa neljäkymmentä minuuttia, kun ei pääse potkimaan hiekkaa toisen päälle. Että se voi olla ihan tämmöstä, millä ei oo mittään tekemistä sen oppimisen kanssa sitten.

Toinen haastateltu kuvasi myös aggressiivista sekä vetäytyvää oppilasta, joiden kohdalla ulkona on hyötyä siitä, että siellä on mahdollista ottaa omaa tilaa. Tärkeää kuitenkin haastatellun mukaan on varsinkin aggressiivisen oppilaan kohdalla, että mukana on toinen aikuinen, joka pystyy auttamaan oppilasta tunteenhallinnassa.

Varsinaisten tunteenhallinnan haasteiden ohella yksi haastateltu toi esiin myös metsään liittyvät pelot. Jos oppilaalla on hyvin voimakas metsäpelko, ei häntä voida pakottaa lähtemään metsään ja ylittämään omia turvarajojaan. Tällöin ulko-oppitunnit voidaan metsän sijaan pitää esimerkiksi koulun pihalla, jotta kaikki voivat osallistua. Haastateltu kuitenkin muistuttaa kaikkien oppilaiden oikeudesta oppia, jolloin toisinaan koko luokan oppitunnin muuttamisen sijaan metsäpelkoiselle voitaisiin järjestää korvaavaa toimintaa. Haastateltu myös korostaa, että pelon tunnetta on tärkeää käsitellä yhdessä.

Jos jollain on niinku ihan sellanen aito niinku vaikka metsäpelko. Siis että niinku ihan oikeesti tulee niinku fyysisiä oireita ja niinku semmosia, niin ei semmosta voi vaikka viedä metsään sillon. Et sitä pitää sitten miettiä, että... et mitä sen kanssa tehdään. Et ollaanko vaikka vaan ihan vaan siinä pihalla. Ja sitten, jos on joku tämmönen metsäjuttu, niin sitten kannattaa miettiä sitä, että se käydään läpi ja voidaan todeta, että sun ei ole pakko lähteä sinne. Mut sitten... voi miettiä myöskin sitä, että mikä on sitten niitten muitten lasten oikeus oppia jotain tiettyjä asioita, että sitten miettiä, että tehdäänkö sitten sillä tavalla, että tekeekö se jotain jonkun toisen ryhmän kanssa samoja asioita, et... Mut semmosia, että kun jollekin tulee oikeasti semmonen totaalinen stoppi, niin ei voida niinku opettajan arvovallalla tai jollain muulla niinku laittaa jotain omien niitten turvarajojen ylitte.

Yhteenvetona voidaan todeta, että haastatteluissa korostui opettajien ajatus siitä, että oppilaan- ja ryhmäntuntemus on keskeistä erityisopettajan työssä ja oppilaiden haasteiden tunnistaminen ja oppilaalle ja ryhmälle sopivien toimintatapojen löytäminen on opetuksen sujuvuuden ja turvallisuuden

kannalta oleellista. Ulko-oppituntien tehtävät, struktuurit ja toimintatavat tulee suunnitella kunkin ryhmän tarpeiden mukaisesti.

6.1.3 Toiminnallinen ja moniaistinen pedagogiikka

Ulkona opettamiseen liittyy kaikkien haastateltujen mukaan vahvasti ajatus toiminnallisesta, moniaistisesta ja kokemuksellisesta pedagogiikasta. Kaksi haastatelluista pitää ulkona opettamista kattokäsitteenä erilaisille pedagogiikoille, ja opettajien pedagogisten valintojen yksi nähtiin olevan myös monien ulkona opettamisen taustalla:

Mutta että se on ihan hyvä muistaa, että ulkona oppiminen ei oo myöskään mikään parannuskeino tai se ei ole mikään semmonen taikasauva, että kaikki ratkee kun viedään ulos, vaan kyseessä on koko ajan myöskin pedagogiikka, hyvin vahvasti pedagogiikka. Et kyllä se on niinku sillai opettajan käsissä ihan niinku kaikki nää, mitä käytiin lävitte.

Ulkona opettaminen itsessään ei vielä määritä tarkalleen pedagogiikkaa, vaan pedagogiset valinnat tehdään teemojen ja tavoitteiden mukaan. Toiminnallisuutta pidettiin kuitenkin aina oleellisena osana ulkona opettamista.

Kaikki neljä haastateltua määrittelivät ulkona oppimisen tavoitteelliseksi ja suunnitelmalliseksi opettamiseksi ja toiminnaksi ulkoympäristöissä, ja siinä on aina tavoitteena oppia jotakin. Ulkoympäristöjen hyödyntämistä oppimisresurssina pidettiin keskeisenä ulkona oppimiselle. Yksi haastatelluista kuvasi, että on opettajan omasta näkökulmasta kiinni, kuinka hän osaa ja keksii hyödyntää ympärillä ja saatavilla olevaa ympäristöä oppimisen resurssina. Myös toinen haastatelluista korosti uudenlaisen lähestymistavan löytämistä opettamiseen, jolloin oikeastaan mitä vain teemaa voi opettaa ulkona:

Niin mun mielestä... et järkevää on opettaa semmoset asiat ulkona, jotka sopii siihen viikkorytmiin, mikä se sun luokkas kanssa on. Ja myöskin ne teemat, jotka sillä hetkellä sitten nousee, se... se on osa elämää. Et kun sä vaan laitat sen palasen paikalleen, niin mä en... oo voinu rajata sitä, et... jos mä rajaan, niin mä luultavasti rajaan jonkun väärän jutun pois ja yks kaks huomaankin, että täähän olis mennä ihan täydellisesti, kun sen vaan tekee tällä tavalla. Et kyse on oikeastaan vaan niistä keinoista ja menetelmistä, lähestymistavoista, ajotuksesta..., et se on niinku monen asian summa.

Pitkään ulkona opettamista toteuttanut haastateltava koki, että nykyään opettajilla on enemmän ymmärrystä siitä, kuinka opetusta voi muokata toiminnallisemmaksi ja erilaisiin ympäristöihin sopivaksi. Lisäksi haastatellut pitivät tärkeinä, että opetettavan sisällön lisäksi opetukseen sisällytetään myös

sosiaalisten taitojen, tunnetaitojen ja toiminnanohjauksen tukemista sekä oppilaan omien vahvuuksien löytämistä. Yksi haastateltavista nimittääkin ulkona opettamista fuusiopedagogiikaksi, jossa yhdistyy monia asioita, elementtejä ja pedagogiikkoja, ja useita erilaisia pedagogisia menetelmiä voidaan hyödyntää myös samanaikaisesti.

Opettajat nimesivät useita erilaisia pedagogisia menetelmiä, joita ovat hyödyntäneet ulkona opettamisessa. Yksi haastatelluista totesi, että ulkona voi hyödyntää mitä vain pedagogiikkaa, minkä vuoksi kaikkia on vaikea luetella. Kaikkien haastateltujen kokemuksista nousi esiin toiminnallinen oppiminen ja liikunnallisuus. Myös tutkiva oppiminen, kehollisuus, kokemuksellisuus ja elämyksellisyys linkittyi kaikkien haastateltujen kokemuksiin ja hyödynnettyyn pedagogiikkaan. Myös konkreettisuutta pidettiin ulkona opettamisessa vahvuutena, ja yksi haastatelluista mainitsi esimerkiksi Varga-Nemenyi-menetelmän hyödyntämisen matematiikan oppimisessa myös ulkona. Muita opettajien mainitsemia ulko-opetuksessa hyödynnettäviä pedagogisia menetelmiä olivat seikkailukasvatus, vahvuuspedagogiikka, positiivinen pedagogiikka ja digipedagogiikka sekä ongelmanratkaisutehtävät, draamatyöskentely ja musiikki. Sosiaalisten taitojen kehittämisen ja ryhmäytymisen korostaminen kuului myös haastateltujen pedagogisissa valinnoissa, sillä kaikki kuvasivat ryhmäytymisleikkien sekä pari- ja ryhmätyöskentelyn olevan yleisimpiä toimintatapoja ulkona. Yksi haastatelluista nosti esiin myös seikkailukasvatuksen, jota hän koki hyödyntäneensä nimenomaan erityisopettajana enemmän kuin luokanopettajana.

Tutkiva oppiminen ja ongelmanratkaisutehtävä

Ulkona tutkiminen nousi esiin kaikissa haastatteluissa, ja tutkivaa oppimista pidettiin keskeisenä varsinkin ympäristöopin ja biologian oppiaineissa. Yksi haastatelluista kuvasi oppituntia, jossa oppilaat tutkivat syksyn lehtiä ja pohtivat ja ihmettelivät niiden eroja. Havaintojen, ihmettelyn ja yhteisen keskustelun kautta oppilaat saivat itse keksittyä kaiken oleellisen tiedon, mitä opettaja piti hienona kokemuksena sekä oppilaille että itselleen. Kokemuksellinen ja

elämyksellinen oppiminen linkittyykin tutkivaan oppimiseen vahvasti, ja opettajat uskoivat oppilaiden oman pohdinnan ja kokemuksen kautta tulleen oppimisen jättävän syvemmän muistijäljen.

Kokemuksellisuus, elämyksellisyys ja tutkiminen liittyi kahden haastateltavan ulkona oppimisen kuvauksessa myös ongelmanratkaisutyypiseen pedagogiikkaan. Esimerkkinä ongelmanratkaisutehtävästä yksi haastatelluista kuvasi laavukankaan pystyttämistä, jossa oppilailla oli tehtävänä tehdä itselleen mahdollisimman hyvin suojaava suoja ilman, että rikkoo kangasta:

Siinäkin on aika hauskaa, kun ne keksii erilaisia versioita ja sitten mietitään, mikä on paras ja mikä suojaa parhaiten ja mitä muotoja siinä on ja... sitä voi hyödyntää matkassa ja monessa asiassa muutakin, kun ympäristössä tai näin. Ja ryhmäytymistaidoissa ja muissa.

Toiminnallisuus

Haastatellut opettajat kuvasivat toiminnallisuuden, konkreettisuuden ja liikunnan lisäämisen koulupäivään olevan keskeinen syy ulkona opettamiselle. Erityisesti tukea tarvitsevien oppilaiden koettiin hyötyvän toiminnallisesta oppimisesta ja useat haastatelluista kokivat oppilaan vahvuuksien tulevan ulkona ja toiminnallisessa tekemisessä paremmin esille kuin perinteisessä luokkatyöskentelyssä.

Kaikki haastatellut olivat hyödyntäneet ulkona opettamisessa liikunnan ja pohtimista vaativien tehtävien vuorottelua.

No aina kun ollaan ulkona, se on semmosta toiminnallista tekemistä, ja pyrin siihen, että siinä tulee sitä liikkumista, mutta myös jollain tavalla sitä semmosta, että niinku miettimistäkkiin, että joudutaan pysähtymään hetkeksi ja rauhottummaan.

Pistetyöskentely, jossa pisteiden välillä pitää liikkua, ilmenikin kolmen haastatellun kokemuksissa yhtenä yleisenä toimintatapana ulkona opettamisessa. Pistetyöskentelyä pidettiin toimivana toimintatapana, sillä se paloittelee tehtävää valmiiksi oppilaille, mikä helpottaa tarkkaavaisuuden suuntaamista, ja lisäksi pisteet vaativat keskittymistä ja rauhoittumista vain vähäksi aikaa kerrallaan, minkä jälkeen saa liikkua.

No siis mun mielestä just se, että siihen pystyy myöskin liittämään helpommin sitä liikuntaa ja semmosta vapaata toimintaa siihen väliin. Et voi vaikka luontasesti tehdä semmosen pistetyöskentelyradan, et kun sä keskityt johonkin, jota sä teet ja liikutaan

seuraavaan, niin jo pelkästään sen liikkeen aikana se antaa sitä mahdollisuutta tehdä jotain muuta. Kuitenkin se on suuntautunut johonkin tiettyyn pisteeseen siellä.

Opettajat kokivat toiminnallisen oppimisen ja ulkona oppimisen oppilaiden jaksamista tukeväksi, erityisesti neuropsykiatrisista haasteita omaavien oppilaiden kohdalla, sillä liikkeen avulla oppilaat voivat samalla purkaa energiaa. Yksi haastatelluista kuvaa ulkona liikkumisen katkaisevan työpäivää ja auttavan oppilaita keskittymään ja jaksamaan myös sisällä.

Opettajat kokevat oppilaiden jaksamista ja keskittymistä tukevan toiminnallisessa oppimisessa myös sen, että toiminnallisuus on monelle oppilaalle mieluisampaa. Yksi haastatelluista kuvasikin, että vaikka matematiikan opiskelusta kirjojen kanssa ei tulisi mitään, ulkona oppimista tapahtuu muun touhun ohessa. Ulkona oppiminen antaa monia mahdollisuuksia myös leikin kautta oppimiseen, ja kaikki haastatellut mainitsivatkin pelit ja leikit yleisenä ulkona opettamisen keinona. Esimerkiksi yksi haastatelluista on kokenut pedagogisten pihapelien kiinnostavan oppilaat tehokkaasti oppimiseen, sillä pelaaminen on kivaa ja oppiminen tapahtuu vähän huomaamattakin.

koska peli on myöskin semmoinen, joka monesti kiinnittää sitten, että on kiva pelata jotain peliä eikä välttämättä huomaakaan, että hei tässä samalla ollaan kierosti opiskeltu joki asia.

Kokemuksellisuus ja elämyksellisyys koettiin opettajien haastatteluissa keskeisenä osana myös toiminnallisessa opetuksessa. Kolme haastatelluista kuvasi elämysten, kokemusten ja moniaistisuuden luovan oppilaille isomman muistijäljen, jonka ansiosta oppiminen on syvempää:

Ja koska siellä tapahtuu sitten semmoinen niinku se isompi muistijälki, joku semmoinen... semmoinen kehollinen ja elämyksellinen oppiminen, moniaistinen oppiminen, joka muodostaa niin semmosen niinku ison verkoston siellä, että se on niinku hämähäkin verkko, et kun yhtä lankaa nykäsee, niin se koko verkko helähtää ja sitten se oppi... jotkut tietyt jutut niinku pomsauttaa, siis palauttaa muistiin paljon paremmin ne asiat.

Kaiken kaikkiaan konkreettisuuden, kehollisuuden ja toiminnallisuuden koettiin selkeästi auttavan oppilaita, joilla on oppimisen vaikeuksia. Toiminnallisuus ja kehollisuus nostettiin keskeiseksi myös oppilaille, joilla on jokin aistivamma:

jos ajatellaan vaikka näkövammasta, niin onhan se ihan eri juttu, jos hän kokeilee sammalta. Hän saa siitä paljon paremman mielikuvan, mikä ja millanen ja minkä kokonen se sammal on, jos ajatellaan tämmöstä biologiaa. Ja jos ajatellaan vaikka matematiikkaa, niin ihan samahan se, että onko siinä jotkut multilinkit kädessä vai kävyt

kädessä. Tai niinku semmoset, jos hän mittaa jotain niin kyllähän siin... myöskin matematiikassa jokin paksuudet ja pituudet ja mitat niinku tuntuu eri tavalla, kun sä teet, että tää tulee siihen toiminnallisuuteen. Ihan yhtä vahvasti niinku siis kun... kun semmosen kanssa, jolla ei ole sitä aistivammaa.

Moniaistisuus

Kehollisuuden ohella kokemukselliseen ja konkreettiseen opetukseen koettiin vahvasti liittyvän ulkona myös eri aistien hyödyntämisen. Yksi haastatelluista kuvasi aistien herkistyvän ulkona ja havaintotoimintojen kehittyvän. Myös kaksi muuta haastatelluista toi esiin ulkona tehtävää aistityöskentelyä, joiden avulla voidaan myös harjoitella tarkkaavaisuuden suuntaamista, kun tehtävässä tarkkaillaan ympäristöä aktiivisesti jollain tietyllä aistilla.

No ulkonahan tehdään paljon muutenkin sellasta aistillista, niinku aistityöskentelyyn perustuvaa. Et esimerkiksi se, että kun on niitä tarkkaavaisuutta suuntaavia tehtäviä vaikka niin nehan usein on juuri aistitehtäviä, että tarkkaillaan aktiivisesti jotain, jos on vaikka näkövamma, niin siinä käytettäs jotain muuta aistia, eli tuntoaistia tai sitten kuuloaistia hyväkseen enemmän.

Moniaistisuus nähtiinkin erittäin keskeiseksi myös oppilailla, joilla on jokin aistivamma. Vaikka oppilaalta puuttuu esimerkiksi näköaisti, ulkona aidoissa ympäristöissä hän pystyy kompensoimaan sitä hyödyntämällä jotain toista aistia ja saamaan siten kokeilemalla ympäristöstään paljon paremman kuvan kuin luokassa. Yksi haastatelluista kuvasikin eri aisteilla kokemisen voimaannuttavaksi kokemukseksi erityisesti aistivammaiselle oppilaalle, mutta myös kaikille muille.

6.1.4 Eriyttäminen

Eriyttäminen ja erityispedagogiikka nousi haastatteluissa keskeiseksi osaksi ulkona opettamista, ja yksi haastatelluista kuvasi ulkona opettamisen aloittamisen liittyneen vahvasti erityisopettajana toimimiseen, sillä varsinkin tukea tarvitsevat oppilaat tarvitsevat hänen mukaansa moniaistista työskentelyä. Haastateltavat kokivat, että eriyttäminen onnistuu ulkona helposti, mutta toisaalta yksi haastateltava myös nosti esiin sen, että ulkona myös tarvitaan paljon eriyttämistä, koska toiset oppilaista jaksaa keskittyä pidempään kuin toiset.

Ulkona opettamisessa eriyttämisen keinoiksi nostettiin tehtävien kesto, taso ja määrä, joita voidaan muokata tehtävien suunnittelulla. Tehtävätyyppien valinnalla voidaan myös vaikuttaa siihen, mitä aisteja hyödynnetään ja kuinka paljon konkretiaa opetukseen sisällytetään. Yksi haastatelluista kertoi esimerkiksi hyödyntävänsä käpyjä konkreettisuuden lisäämiseksi niille oppilaille, jotka sitä enemmän tarvitsevat:

Tarvitseeko sen käyttää konkretiaa? Munakennosysteemi, että laitetaan käpyjä: sulla oli tässä nää kymmenen euroa, sä ostit sieltä... ensin sä ostit kolmella eurolla, otetaan kolme käpyä pois, otetaan kaks käpyä, kun se oli kahen euron, kuinkas monta käpyä sulle jäi? Eliikkä tarvitaanko niitä konkretiaa, paljonko aikuisen tukea... et sieltä niinku löytyy hirveen paljon niitä eriyttämisen mahdollisuuksia ulkona.

Opettaja pystyy paljon omalla toiminnallaan toteuttamaan eriyttämistä ja lisäksi ulkoympäristöt luovat haastateltujen mukaan eriyttämiseen hyvät olosuhteet. Kaksi haastatelluista toi eriyttämisen osalta esiin sen, että ulkona oppilaiden roolit vaihtuvat helpommin kuin sisällä, mikä auttaa myös eriyttämisessä sekä työskentelyryhmien muodostamisessa niin, että oppilaat voivat tukea toisiaan.

Toisena keskeisenä ulkoympäristön hyötynä eriyttämiselle kaksi haastatelluista nosti sen, että ulkona eriyttäminen, oppilaiden auttaminen tai oppilaan korvaava toiminta ei samalla tavalla kiinnitä huomiota kuin sisällä.

Sä pystyt antamaan eri tasosia tehtäviä hirveen helposti. Se ei näy samalla tavalla. Ihan vaan se, että sä vähäsen sanot, että te voitte tehdä tällasta tehtävää, te teette tällasta ja te teette tällasta. Ja jos vähäsen sitä teemaa teemotat pikkusen eri suunitiin, niin se ei oo semmonen, että te teette tän etanatehtävän ja teillä on tää timanttitehtävä, miettikääpäs nyt, kumpi teistä tekee sitä PAREMPAA tehtävää. Vaan että sen pystyy tekemään sillai, että voit antaa vaikka saman niin kun ohjeen ja sen jälkeen lähdet antamaan jotain niinku, et sä voit tehdä tällä tavalla, sä tavalla, että antaa ne lisäohjeet siellä.

Kahden haastatellun mukaan ulkoympäristö ja luontotoiminta antaa myös oppilaille tarvittaessa tilaa ja mahdollisuuden seurata toimintaa sivusta, eikä se nouse yhtä voimakkaasti esille kuin luokassa.

6.1.5 Valmistelu- ja suunnittelutyö

Haastateltujen opettajien kokemukset siitä, kuinka paljon ulkona opettaminen vaatii suunnittelu- ja valmistelutyötä, vaihteli melko selkeästi sen mukaan, kuinka paljon ja usein opettaja oli toteuttanut ulkona opettamista. Pitkään

säännöllistä ulkona opettamista toteuttaneet opettajat kokivat, että alussa ulkona opettaminen vaati sisällä opettamista enemmän valmisteluja, mutta muuten ulko-oppitunnin suunnitteluun kuluu sama aika kuin opetuksen suunnitteluun joka tapauksessa. Yhden haastatellun kokemuksen mukaan varsinkaan koulun pihalla ollessa ulko-oppitunti ei vaadi normaalia oppituntia erityisempiä suunnitelmia. Yksi haastatelluista myös korosti, että varsinkin erityisopetuksessa hetkeen tarttuminen on tärkeää:

Joskus ne tilanteet niinku syntyy ihan vaan siitä hetkestä ja hetkeen tarttuminen on välillä ihan tosi tärkeätä varsinkin erityisryhmien kanssa. Sä saatat huomata, että nyt on se hetki, nyt me vaan niinku mennään ulos ja sitten lähdetään tekemään.

Opettajat, jotka eivät toteuttaneet ulkona opettamista säännöllisesti viikoittain kokivat, että ulkona opettaminen vaatii sisällä opettamista enemmän suunnittelua, vaikkakin se, millaista suunnittelua ulko-oppitunti vaatii, riippuu toki siitä, mitä aiotaan tehdä. Yksi haastatelluista myös totesi, että varsinkin syyslukukauden lopulla opettajat voivat olla jo sen verran väsyneitä, ettei kaikilla ole aikaa ja voimavaroja ylimääräiseen suunnitteluun, vaan keskittyminen on perushommassa, minkä vuoksi ulkona opettamista ehkä on vähemmän.

Materiaalien valmistaminen

Suunnitteluun käytetyn ajan lisäksi osa haastatelluista koki myös materiaalien valmistamisen ja kekseliäisyyden puutteen vaikuttavan ulkona opettamisen toteuttamiseen. Yksi haastatelluista koki, että välillä omat voimavarat tai aika eivät riitä minkään ylimääräisen materiaalin keksimiseen tai valmistamiseen, ja valmiit materiaalit voisivatkin lisätä ulkona opettamisen määrää. Kaikki haastatellut mainitsivat sen, että ulkona opettamiseen pitää valmistaa materiaalia itse, ja osa haastatelluista koki materiaalien valmistamisen haastavana:

No mitä mulla ainakkiin tuli sillon, niin se ajan puute, kekseliäisyyden puute, materiaalien puute [naurua].

Pitkään säännöllistä ulkona opettamista toteuttanut opettaja kertoi, että vielä parikymmentä vuotta sitten valmiita materiaaleja ei juurikaan ollut

saatavilla, jolloin materiaalia piti valmistaa paljon itse. Kuitenkin kun materiaaleja valmistaa, niitä alkaa vähitellen kertyä varastoon ja samoja materiaaleja voi hyödyntää uudelleen, jolloin jatkossa materiaalien valmistamiseen ei enää mene niin paljoa aikaa. Opettajat totesivat myös, että koululla olisi hyvä olla materiaalipankki ja ohjeistuksia ulkona opettamiseen, jotta jo valmistetut materiaalit olisivat kaikkien opettajien käytössä eikä kaikkien tarvitsisi siten itse valmistaa kaikkia materiaaleja. Työkaverit mainittiinkin useassa haastattelussa tärkeänä materiaalien ja vinkkien lähteenä.

Kolme haastatellusta koki, että tietoa ja valmista materiaalia on nykyään helposti saatavilla netistä, toiminnallisen oppimisen kirjoista sekä opettajan oppaista, ja niitä saa vähällä muokkauksella ja laminoinnilla materiaalia omaan opetukseen. Materiaalien lähteenä mainittiin esimerkiksi MAPPA sekä Freed. Vaikka valmista materiaalia onkin paljon saatavilla, opettajat kokivat, että niiden käyttöön olisi hyödyllistä saada perehdytystä, jotta niitä osaisi ja hoksaisi käyttää monipuolisesti.

Jotakin jos semmosia, että ois ihan niinku valmiita suunnitelmia ja sitten materiaalia eri oppiaineisiin, että tajuus... onhan niitä materiaalia, että tajuus vaan käyttää. Semmosta opastusta.

Oppituntien struktuurit

Säännöllisesti ulkona opettamista toteuttaneet opettajat korostivat ulkona opettamisessa erityisesti oppituntien selkeitä struktuureita ja rutiineja, ja samankaltaisten struktuurien koettiin toimivan oikeastaan kaikkien oppiaineiden ja sisältöjen kohdalla. Kolme haastatelluista toi esiin oppituntien selkeyden ja rakenteellisuuden tärkeyden sille, että oppilaat pystyvät toimimaan ja kokevat ulko-oppitunnit turvallisiksi. Säännöllisyyttä ja rutiineja pidettiin erityisen tärkeinä tukea tarvitseville oppilaille, jotta he tietävät mitä tapahtuu ja miten tulee toimia. Yksi haastatelluista perusteli rutiinien ja selkeän struktuurin tärkeyttä myös sillä, että ne tukevat oppilaiden toiminnanohjauksen taitojen ja itsevarmuuden kehittymistä:

Toiminnanohjauksen taitoja, et kun se on hyvin strukturoitu, niin oppilas pystyy hyvin siellä toimimaan ja sit se saa varmuutta itselleen omassa toiminnassaan ja huomaa sit sen, et missä onnistuu, et onnistumisten kautta saa sitä varmuutta.

Kolmessa haastattelussa korostui myös se, että oppituntien struktuurien oppiminen vaatii aikaa ja opettelua, ja sen vuoksi ulkona opettamisen olisi tärkeää olla säännöllistä.

Siinä pitää lähteä pikkuhiljaa liikkeelle. Eli aluks joutuu tehdä... aluks joutuu tehdä töitä enemmän siihen, et oppilaat oppii sen järjestelmän eli se pitää niinku strukturoida hyvin.

Oppituntien struktuurien ohella myös tarkkojen sääntöjen läpikäynti ja oppimista korosti kaksi haastateltua. Säännöt ovat tärkeitä sekä turvallisuuden että oppimisen kannalta, kun ulkona tilat ovat avarat ja laajat.

Siihen pitäis nähdä se, se niinku työ, että mennään ja harjotellaan ja hyvin tiukat, selkeät säännöt, että mitä siellä. Että nyt me tehdään tätä, ei lähetä minnekään kiippeilemään puihin tai mittään muuta, että tää on se homma. Et siinä varmaan tällä ryhmällä pitäis olla hyvin niinku selkeetä ja jämäkkä, että tää on se homma, mikä me tehdään.

Kahden haastatellun kuvauksissa ilmeni samankaltainen rakenne ulko-oppitunneille: tunti alkaa alkupiiristä, jossa käydään tavoitteet ja säännöt yhdessä läpi, minkä jälkeen on jokin ryhmäyttävä tai muu leikki. Sen jälkeen on opiskeltava asia toiminnallisesti ja lopuksi jonkinlainen rauhoittuminen. Tunnin päätteeksi kokoonnutaan vielä loppupiiriin, jossa kerrataan, mitä on opittu. Oppituntien jäsentämisessä yksi haastatelluista kertoi hyödyntävänsä ääni- ja paikkamerkkejä sekä kuvatukea. Yksi haastatelluista kuvasi ulko-oppituntien struktuuria ja rutiineja sekä niiden tärkeyttä myös opettajan omalle kokemukselle ulko-oppitunneista näin:

Eli mulla on tapana tehdä sellasia... vähän niinku ongelmanratkasutyyppejä juttuja ja rakentaa ne tunnit sillä tavalla, et siin on ensin semmosta niinku yhteisöllisyyttä tukevaa asiaa ja tota... sit on se toiminnallinen semmonen ehkä opetuksellinen osuus ja sen jälkeen... se opetuksellinen osuuskin on mielellään semmonen niinku ongelmanratkasutyypinen tai jollakin tavalla elämyksellinen. Ja sitten sen jälkeen on sitten semmonen rauhoittuminen.... rauhoittuminen ja semmonen niinku kokemusperäinen juttu, että sitten yritetään sitä luontosuhdetta ja omaa ehkä itsetuntemustakin siellä luonnossa kasvattaa. Ja parhaat hetket on semmosia missä niinku nää toteutuu.

Kaikkien haastateltujen puheesta ilmeni liikunnallisuuden ja toiminnallisuuden merkitys ulkona oppimisessa sekä se, että oppitunnit rakentuvat siten, että niihin kuuluu sekä liikkumista että miettimään rauhoittumista. Kolme haastatelluista toi yhtenä hyödynnetyistä työtavoista esiin pistetyöskentelyn, jossa liikkuminen ja työskentely yhdistyy luontaisesti ja jossa opiskeltava asia on valmiiksi palasteltu. Kaksi haastatelluista korostikin

sitä, että oppitunnin on hyvä koostua riittävän pienistä osista, jotta oppilaan ei tarvitse keskittyä liian pitkiä aikoja tai liian isoon asiaan kerrallaan.

Tehdään vaan riittävän pieniä juttuja [jos oppilaalla on keskittymisvaikeuksia]. Siihen, eliikkä silloin sä voit rakentaa sen koko... koko sen oppitunnin sillä tavalla, että ei tarvitse keskittyä liian pitkään kerralla tai liian suureen asiaan kerrallaan. Et silloin sä oot tehny sen palastelun valmiiksi. Et silloin mä käyttäisin jonkin näköstä pistetyöskentelyä tai ratatyöskentelyä tai jotain semmosta peliä.

Oppilaiden keskittymiskyvyn tärkeäksi nosti kaksi haastateltavista myös tauotuksen. Ulkona ja varsinkin metsässä on tärkeää varata ja antaa aikaa myös oppilaiden vapaalle leikille ja puuhailulle. Yksi haastateltavista kutsui taukoja metsävälitunneiksi. Hän piti metsävälituntien antamaa tilaa ja vapautta tärkeänä jaksamisen ohella myös sille, että lapset pääsevät käsittelemään opiskeltuja asioita omalla tavallaan:

Ja pitää muistaa niinku miettiä riittävän pieniä semmosia pätkiä ja antaa se tauotus, koska mä myöskin näen, että, mä kutsun niitä metsävälitunneiks, et metsävälitunnit on tosi tärkeitä, koska ne antaa lapselle sitä tilaa, et se pystyy keskittymään, sit se saa olla vähän aikaa ja sitten pystyy taas keskittymään. - - Ja sit se mitä mä oon huomannu, et monesti sillä niin sanotulla metsävälillä niin kuitenkin toistaa joitakin asioita, joka on sitten sellasia, jotka...että ne liittyy johonkin jo opittuun asiaan. Mä huomaankin, että siellä saattaakin jossain leikissä vilahdella niitä asioita, mitä ollaan jo käsitelty. Eliikkä he työstää sitä sitten ihan omalla tavallaan ja siihen pitää antaa mahdollisuus.

Ulkona oppiminen osa opetuksen kokonaisuutta

Säännöllisesti ulkona opettamista toteuttavat haastatellut kuvasivat ulkona opettamisen olevan osa opetuksen kokonaisuutta; ulko- ja sisäoppitunnit ovat tiiviissä vuorovaikutuksessa keskenään ja niitä molempia tarvitaan. Kaksi haastatellusta hyödynsi ulkona oppimista siten, että asiaa opiskellaan ensin sisällä, sitten on kokemuksellinen ulko-oppitunti ja sitten asiaan palataan vielä sisällä:

se [opettaminen] on sisään ja ulos hengittämistä. Että ulkona oppiminen ei tapahdu vain ja ainoastaan ulkona, vaan sillä on aina se tausta, että sisällä ulkona sisällä ulkona. Niin kun me hengitetään, ei me hengitetä vaan ulos vaan me hengitetään välillä myös sisään. Niin samallahan tavalla, jos me mennään opiskelemaan ulkona, me otetaan mukaan kaikki se, mitä me ollaan aikasemmassa elämässä opittu... mitä me ollaan opiskeltu esimerkiksi luokassa sisällä. Niin se saattaa alkaa sisällä ja me viedään se ulos ja se saattaa jatkua takaisin sisällä tai se saattaa olla niinku pitkä jatkumo ja pitkä prosessi.

Kaksi haastatelluista kuvasi, että he hyödyntävät ulkona oppimista erityisesti uuteen asiaan tutustumisessa ja innostamisessa sekä opitun asian kertaamisessa. Haastatteluissa korostui myös ajatus siitä, ettei oppimista jätetä vain ulkona

oppimisen varaan eikä kaikkea voi opettaa ulkona, vaan ulkona opettaminen kulkee sisällä opettamisen rinnalla toisena työtapana. Kaikki haastatellut kokivat ulkona opettamisen monipuolistavan opetusta ja pitivät sitä hyvänä lisänä sisällä opettamiseen.

Yksi haastatelluista kuvasi ulkona opettamisen suunnittelua osana opetuksen viikkosuunnitelman tekoa, ja hänellä oli lukujärjestyksessä joka viikko säännöllinen paikka ulko-oppitunnille. Hän kertoi kirjaavansa viikkosuunnitelmaan sen, mikä viikon teemoista tai aiheista on sellainen, joka viedään ulos:

Niin mun mielestä... et järkevää on opettaa semmoset asiat ulkona, jotka sopii siihen viikkorytmiin, mikä se sun luokkas kanssa on. Ja myöskin ne teemat, jotka sillä hetkellä sitten nousee, se... se on osa elämää. Et kun sä vaan laitat sen palasen paikalleen.

6.1.6 Säännöllisyys ja pitkäjänteisyys

Ulkona oppimisen struktuurien oppiminen vaatii aikaa ja harjoitusta, minkä vuoksi haastateltujen mielestä ulkona opettamisen säännöllisyys ja pitkäjänteisyys on keskeistä. Aluksi ulkona oppimiseen oppiminen vaatii aikaa, ja yksi haastateltavista kokikin, että uuden ryhmän kanssa toimivaa voi olla totutella ulkona oppimiseen vähän aikaa kerrallaan.

Niin niinku se, että siinä vaiheessa, kun sinne ulos menee, niin eihän siellä oo pakko aluks olla mitään hirveitä aikoja. Sen kun menee vaikka vartiks sinne ja tekee jonkun pienen leikin ja tulee takas luokkaan, et totuttaa sen ryhmän silleen.

Haastatelluilla opettajilla oli kokemuksia myös siitä, kuinka haastavaa työskentely ulkona on, jos luokka ei ole tottunut siihen. Yksi haastatelluista kuvasi, kuinka raskasta ja kuormittavaa ulkona oppiminen on osalle ryhmän oppilaista, ja kiukun myötä myös opettajalle. Hän piti yhtenä mahdollisena selityksenä ulkona oppimisen kuormittavuudelle juuri sitä, etteivät oppilaat ole harjaantuneet ulkona työskentelyyn, sillä ulkona oppiminen ei ole heille säännöllistä. Myös toinen haastateltavista kertoi yhden ryhmän kohdalla pohtineensa sitä, uskaltaako ulos lähteä, sillä oppilailla ei ollut mitään kokemusta ulkona oppimisesta. Nämä opettajat korostivatkin sitä, että opettajan

pitäisi nähdä vaivaa siihen, että oppilaat oppivat ja tottuvat työskentelemään ulkona, minkä jälkeen ulkona työskentely on kaikille mukavampaa.

Struktuurien oppimisen lisäksi erityisesti säännöllisesti ulkona opettamista toteuttaneet opettajat kokivat säännöllisyyden ja pitkäjänteisyyden tärkeäksi myös oppilaiden kehityskaaren vuoksi:

Mä luulen, että erityisryhmien kanssa just tämmösiä... no kyllä niittenkin kanssa, et siinä oli se päiväretki ja siinä ne kysy, et millon sä viet meidät yöks. Et sielläkin se oli jo se... se kaari, sä näät kuinka se kehittyy ja kuinka joku lapsi, jonka kanssa oot saattanu joutua vääntämään vaikka kuinka ja sitten siellä niinku tapahtuu joku semmonen avautuminen.

Säännöllisyyden ja pitkäjänteisyyden myötä ryhmän ulkona oppiminen siis kehittyy ja jatkumona ulko-oppitunneille voi olla esimerkiksi koko päivän tai jopa yön yli kestävä retki. Lisäksi opettajat kuvasivat sitä, kuinka oppilaat avautuivat uudella tavalla ja tekivät omia hienoja oivalluksia ulkona. Nämä koettiin sekä tärkeäksi oppilaan oppimisen kannalta että palkitseviksi kokemuksiksi opettajana. Yksi haastateltu koki myös, että rutiinit ja ulkona oppimisen säännöllisyys voivat tukea oppilasta, jolla on heikko motivaatio koulunkäyntiin.

Myös oppilaan oppimisen ja henkilökohtaisen kehittymisen kannalta pitkäjänteisyys on siis tärkeää. Yksi haastatelluista kertoi, että oppiakseen uutta, ihmisen tulee välillä käväistä epämukavuusalueen ulkopuolella, niin kutsutulla kasvun alueella ja laajentaa omaa mukavuusaluetta vähä vähältä:

me ei opita mitään, jos pysytään koko ajan sillä omalla mukavuusalueella, sit löllötellään ja katellaan Netflixia eikä opita yhtään mitään. Vaan et meidän pitää niinku... koulun tarkoitus on kuitenkin kasvattaa ja opettaa ja saada niinku lapsista hyviä kansalaisia ja heillä on oikeus oppia tiettyjä asioita. Niin sama juttu sinne ulkona oppimiseen, niin meidän pitää kattoo sen verran, että me tehdään niin hiljasta ja hidasta semmosta kasvua siellä, et se epämukavuusalueelle meno, niin se... siellä niinku kävästään, mut niinku sen jälkeen se on jo taas sitten, että sä pystyt oppimaan palanen kerrallaan sitä, et se muuttuukin epämukavuusalue jo sinne mukavuusalueeksi, jollon sun mukavuusaluees onkin vähän isompi.

Opettaja kuitenkin korostaa, ettei mukavuusaluetta saa kerralla ylittää joka suunnasta ja liian paljon, sillä silloin se menee jo vaara-alueelle, eikä oppimista enää tapahdu.

Se, kuinka säännöllisesti ulkona opettamista toteutetaan, vaihteli opettajien ja myös työnkuvien mukaan. Kaksi haastatelluista kuvasi, kuinka säännöllisen ulkona opettamisen toteuttaminen on laaja-alaisena erityisopettajana

haastavampaa kuin erityisluokanopettajana, sillä laaja-alaisena erityisopettajana työ on enemmän sidoksissa toisiin opettajiin ja ryhmiin, eikä toisaalta ole samalla tavalla yhtä omaa ryhmää, jonka kanssa ulkona oppimista voisi säännöllisesti toteuttaa. Yksi laaja-alaisena toiminut opettaja kertoikin ulkona opettamisen toteutuvan yhteisopettajuutena toisen opettajan kanssa. Toinen taas kertoi laaja-alaisena hyödyntäneensä ulko-oppitunteja osana palkintojärjestelmää:

se, et me päästiin ylipäänsä ulos ja ruvettiin säännöllisesti tekemään niitä retkiä, jotka oli ikään kun palkintoja siitä, että ollaan joku homma saatu tehtyä ja kukaan ei pöllöile, niin sit mentiin ulos.

Yksi haastatelluista koki myös vuodenaikojen vaikuttavan ulkona opettamisen määrään siten, että keväällä ja syksyllä ulkona oppimista on jopa useita kertoja viikossa, mutta talvella vain liikuntatunneilla.

6.2 Ympäristöt

Toisena merkityskokonaisuutena haastatteluista nousi esiin ulkona opettamisessa hyödynnettävät ympäristöt sekä niihin liittyvä turvallisuus. Ympäristöjen osalta tarkastellaan myös sitä, millaisia hyötyjä ja haasteita ulkoympäristöillä on oppimisympäristöinä. Erityisopettajien kokemukset ulkona opettamisen haasteita liittyivät erityisesti ympäristöihin, joten haasteita käsitellään eniten tässä merkityskokonaisuuden teemoissa ”haasteena ulkoympäristöjen kuormittavuus” sekä ”turvallisuus”.

6.2.1 Kaikki ulkoympäristöt

Ulkona opettamisen määritelmässä kaikki haastateltavat korostivat odotetusti sitä, että oppimisympäristönä toimii ulkotilat. Ulkona oppimiseen koettiin sopivan kaikki ulkoympäristöt: sekä luonnonympäristöt että rakennetut ympäristöt.

Kaikkien haastateltavien vastauksissa oppimisympäristöinä korostui koulun lähiympäristöt sekä koulun piha. Koulun lähiympäristöistä haastatteluissa mainittiin lähimetsät ja -luonto, puistot, pientareet, rannat ja suot sekä koulun lähellä olevia liikuntapaikkoja, kuten pururadat, hiihtoladut,

urheilukentät ja uimarannat. Yksi haastatteluista mainitsi metsän ihanteellisimpana ympäristönä ulkona opettamiselle. Koulun pihaa haastatellut taas pitivät matalimman kynnyksen ympäristönä ulkona oppimiselle. Yksi haastateltu mainitsi myös koulun läheiset taajama-alueet:

Sitten me ollaan kyllä levittäyditty täällä kylällä, ihan tuossa taajamassa ollaan joskus käyty liikkumassa. Ja joskus aikasemmin muistan esimerkiksi semmonen, että oli jotakkiin semmosia tehtäviä, siinä oli niinku ihan usseempia luokkia ja sitten oli joku semmonen kyläsuunnistus.

Yksi opettajista piti koulun lähiympäristöön tutustumista tärkeänä, sillä kaikki oppilaat eivät välttämättä tunne omaa lähiympäristöään ja sen mahdollisuuksia:

Ja sit ehkä myös semmonen, että semmosen muistan, että me joskus oltiin tuolla meidän [paikannimi] ja yks oppilas, joka assuu tässä ihan lähellä, niin sano, että hei, että onko täällä tuommonen uimaranta ja että hän ei aikasemmin oo täällä metässä kävellykään. Että siinä tuli itelle semmonen, että vitsit, että onpa kiva, että tuli lähettyä nyt tänne ja hän pääsi näkemään, että täällä on tämmösiäkin kivoja paikkoja ihan tässä lähellä.

Koulun lähiympäristöjen ohella haastatellut mainitsivat jonkin verran myös kauempana olevia kohteita. Yksi haastatelluista oli tehnyt ryhmänsä ja heidän vanhempien kanssa retken kansallispuistoon, mutta koki, ettei vastaavien retkien olevan mahdollisia enää laaja-alaisena erityisopettajana työskennellessä. Kolme opettajista mainitsi hieman kauempana olevien ympäristöjen hyödyntämisen polkupyörillä. Yksi haastatelluista kertoi tehneensä pyörillä retken maatilalle ja siten päässyt hyödyntämään myös maatilaa oppimisympäristönä. Yksi haastatelluista kertoi hyödyntävänsä vain kävelymatkan päässä olevia ympäristöjä, sillä pyöräily ei vielä suju ryhmän oppilailta riittävän hyvin.

Yksi opettajista mainitsi, että kulkeminen voi olla haaste ulkona opettamisessa haaste, mutta hän piti tärkeänä sitä, että suunnittelee opetuksen sen mukaan, millaisia ympäristöjä koulun lähellä on saatavilla. Kauempana olevia kohteita on toimivaa hyödyntää pidemmällä retkillä.

Se [liikkuminen paikkaan] voi olla jossain haaste, mutta silloin niinku pitää vaan niinku ajatella ehkä pienemmin, että nyt me ollaan tässä koulussa koulun vieressä, siitä löytyy ehkä jotain, sitten niinku suunnitella joku pitempi retki jonnekin, että... et se on niinku näkökulmasta niinku aika pitkälle kiinni et se on... se on vähän semmonen, että avoimet silmät ja sitten tehdään paras siitä, mitä sulla on eikä toivota sitä, mikä olis niinku optimi.

Kulkemisen lisäksi myös oppituntien pituus nähtiin toisinaan haasteena. Erityisesti laaja-alaisena erityisopettajana ulko-oppitunnit voivat kahden haastatellun mukaan olla lähinnä vain 45 minuutin mittaisia, sillä ryhmä ja oppilaat vaihtuvat jokaiselle oppitunnille. Tämä rajoittaa myös ympäristöjen valintaa. Erityisluokanopettajina lukujärjestyksestä ei koettu juurikaan ongelmana ulkona opettamiselle, ja yksi haastatelluista kertoikin erityisluokanopettajana työskennellessään pitäneensä usein 2–3 tuntia kestäneitä ulko-oppitunteja, jolloin oli mahdollista hyödyntää myös hieman kauempana olevia ympäristöjä.

6.2.2 Haasteena ulkoympäristöjen kuormittavuus

Ulkona opettamisen yhdeksi keskeisimmäksi haasteeksi haastateltavat nostivat ulkoympäristöjen kuormittavuuden joillekin oppilaille. Yhdellä haastateltavista oli kokemus, että ryhmän oppilaat kokevat ulkoympäristöt jollain tavalla jännittäviksi, mikä kuormittaa heitä ja aiheuttaa kiukkuisuutta ja riitelyä. Kolme haastateltavista piti ulkoympäristöjen kuormittavuuden taustalla sitä, että osa oppilaista tarvitsee itselleen selkeitä rajoja tunteakseen olonsa turvalliseksi, ja rajojen ja oman alueen hahmottaminen voi ulkona olla vaikeampaa kuin sisätiloissa.

haasteet on ehkä just siinä, että ympäristö on niin tuota... erilainen kuin tässä suljetussa luokkatilassa, missä on niinku jokkaiselle se oma paikka ja kaikki tietää, että istutaan omalla paikalla. Et siinä on tavallaan se turvapaikka kaikille. Tietysti kyllähän me luokassakkiin liikuttaan ja vaihettaan paikkaa, mutta neljän sisällä on jotenkkiin... se on näille minun oppilaille niinku helpompi hahmottaa se tila ja se heidän oma oleminen.

Kaksi haastatelluista korostaakin, että selkeitä rajoja kaipaava oppilas on tärkeää huomioida ulkona opettamisessa ja hänen kaipaamansa rajat pitää pystyä mahdollistamaan. Esimerkkeinä rajojen tarjoamisesta opettajat nostivat oman turva-alueen merkkäamisen sekä laavukankaiden ja riippumattojen hyödyntämisen:

Myöskin jos jollain on... meinaa hermo mennä, niin hänen on helpompi ehkä ottaa... voidaan sopia, että toi on se paikka, jossa sä meet keräilemään ittees tai mulla on esimerkiks ollu riippareita. Se on ihan kiva mennä riippariin ja vetää itensä niinku sinne, sä oot siellä niinku herneenpalko ja vähän aikaa mökötät sieltä ja sitten saat tulla esille sieltä, kun asia on ok. Myöskin semmonen, joka tuntee niinku, joka... jolla tarttee olla hirveen tarkat rajat, niin sehän on ihana paikka s, sä pystyt sinne sulkeutumaan ne ja kaikki ulko-olot häviää. Ja sä pystyt siellä niinku kasaamaan ittees.

Yksi haastatelluista mainitsi ulkoympäristöjen laajuudessa haasteeksi myös sen, että ulkona aikuinen ei koko ajan ehdi kaikkien oppilaiden avuksi samalla tavalla kuin sisällä:

No meillä liittyy semmonen haaste, että kun meillä käytännössä melkein jokainen oppilas tarttee aikuisen tukea, niin sitten kun ulkona kuitenkin työskennellään sillä tavalla, että ei olla ihan niin lähekkäin, niin koko ajan on joku, joka on ilman aikuista, ja hän tippuu pois ja hän ruppee tekkee jottain muuta, koska aikuinen ei ennätä siihen, vaikka meitä onkin näin aikkuisia kolme tässä ryhmässä.

6.2.3 Ulkona on tilaa kaikille

Toisaalta haastatteluissa korostui myös se, että ulkoympäristöjen runsas tila on yksi suurimmista ulkona opettamisen hyödyistä. Kaikki haastatellut pitivät ulkotilaa joustavana oppimisympäristönä. Kolme haastatelluista toi esiin sen, että ulkona on tilaa, eikä oppilaiden tarvitse olla niin lähekkäin toisiaan, mikä voi helpottaa oppilaan olemista ja keskittymistä.

Kaksi haastatelluista piti ulkoympäristöjen etuna esimerkiksi tunne-elämän haasteista kärsivän oppilaan kohdalla sitä, että ulkona on helppo antaa toiselle aikaa ja sopia jokin rauhallinen paikka, jonne voi mennä hetkeksi. Oppilaan on myös helpompi joustavasti määritellä oman osallistumisen määrää ja tarvittaessa vetäytyä syrjempään seuraamaan tai rauhoittumaan ilman, että se herättää turhaan huomiota:

Oppilas voi halutessaan vetäytyä helpommin sivulle, jos alkaa kuormittua ja sitten taas palata ryhmään, kun se kuormitus on ohi tai helpottanu. Et se mahdollistaa niinku monenlaisia asioita, mistä on hyötyä, että... et se kuormituksen säätelykin on siellä helppoa.

Ulkoympäristöjen hyödyistä kaksi haastatelluista korosti myös sitä, että ulos mahtuu enemmän meteliä ja liikettä, eikä se häiritse muita samalla tavalla kuin sisällä. Ulkotilan koettiin vaimentavan kaikkea poikkeavaa toimintaa ja siten antavan rauhaa keskittyä kunkin omaan tekemiseen:

kun päästään ulos, niin sinne mahtuu enemmän ääntä, sinne mahtuu enemmän semmosta levotonta liikettä ja se ei häiritse siellä muita oppilaita niin paljon, ja sitten se on... se tuo tietynlaista levollisuutta ja rauhallisuutta myös sitten niihin oppilaisiin, jotka sitä enemmän tarvitsee.

Ulkotilojen koettiin tämän osalta sopivan sekä oppilaille, joilla on käyttäytymisen haasteita, sillä ulkona poikkeava käyttäytyminen ei häiritse

toisia yhtä paljon kuin sisällä, että aistiyliherkille oppilaille, sillä ulkoympäristö vaimentaa ääniä.

6.2.4 Turvallisuus

Neljäntenä ympäristöihin liittyvänä teemana haastatteluissa nousi turvallisuuteen liittyvät teemat. Kaikki haastatellut nostivat esiin turvallisuusasioiden huomioimisen ulko-oppituntien suunnittelussa. Yksi haastatelluista kuvasi tarkemmin sitä, kuinka varsinkin alussa ulkona opettamista varten on tärkeää huolehtia turvallisuuteen liittyvistä asiakirjoista sekä yhteystiedoista:

Se vaatii ekalla kerralla paljon, kun sinne menee. Eliikkä kun pitää ottaa huomioon kaikki turvallisuusasiat, tehdä turvallisuussuunnitelma, informoida vanhempia, koulua, katsoa et koulun kaikki asiakirjat on ajan tasalla, että on ylipäänsä mahdollista lähteä pois koulun pihalta, jos halua lähteä pois. Ja tota... Sitten se vaatii sen, että on mukana kaikki vanhempien puhelinnumerot ja kaikki muut sellaiset asiat.

Ympäristöjen turvallisuus

Myös oppimisympäristön valinnassa kaikki haastatellut korostivat ympäristöjen ja niihin siirtymisen turvallisuutta:

ihan niinku mikä tahansa, minne voidaan turvallisesti ryhmä viedä. Et se ehkä määrittää sen eniten, et se pitää olla kuitenkin turvallinen ulkopaikka.

Kaksi haastatelluista pitikin ulkona opettamisen valmisteluissa ja suunnittelussa keskeisenä mahdollisten riskien kartoittamisen ja ennakoimisen, sekä ryhmänhallinnan huolellisen suunnittelemisen sekä oppitunnilla että ympäristöön siirryttäessä. Erityisen huolellisesti riskit tulee kartoittaa koulun alueen ulkopuolella olevien ympäristöjen kohdalla, ja yksi haastatelluista kertoikin aina käyvänsä tarkistamassa ennakkoon varsinkin ne paikat, joissa ei aiemmin ole käynyt. Ympäristöihin liikkumisen kohdalla turvallisuusriskeiksi kaksi haastateltua nostivat esimerkiksi teiden ja rautateiden ylitykset. Kaksi haastatelluista piti turvallisuuden näkökulmasta paikan valinnan pohtimista erityisen tärkeänä silloin, jos opettaja on ainoa aikuinen mukana.

Ympäristöjen turvallisuuteen liittyy myös se, että alueen rajauksen pitää olla kaikille oppilaille selkeä. Haastatellut kertoivatkin alueen rajauksen olevan

sellainen, että aikuisen pitää aina näkyä. Varmuuden vuoksi yksi haastatelluista kertoi pitävänsä mukana myös pilliä, jos joku sattuu menemään niin kauas, että opettajan ääni muuten kuuluu.

Sääolosuhteet ja varusteet

Paikan valinnan ohella kaikki haastatellut nostivat esiin sääolosuhteet ja sopivat varusteet osana turvallisuutta ja ulkona opettamista. Kaikki haastatellut mainitsivat sään vaikuttavan jollain tavalla siihen, kuinka ulkona opettamista toteutetaan. Kolme haastatelluista mainitsi sään vaikuttavan siihen, kuinka usein ulkona opettamista tapahtuu tai mennäänkö oppitunnilla ulos. Myös neljäs haastateltava piti sään huomioimista erittäin tärkeänä, sillä ulkona oppimisen on tarkoitus olla kaikille mukavaa. Hän piti kuitenkin tärkeänä sitä, että oppilaille opetetaan, että ulos voi mennä lähes säällä kuin säällä:

On sillä tavalla, että opetetaan siihen, että ulos voidaan mennä LÄHES säällä kuin säällä. Käytän sanaa lähes, koska toki jälleen kerran aina mennään turvallisuus edellä, että ukkosen ilmalla ei mennä ulos ja se on perusteltua. Et on hyvä syy, miks silloin ei mennä ulos ja sekin kannattaa puhua auki. Jos on ihan jäätävän kylmä ilma, niin varustetarkistus on aivan äärimmäisen tärkeä. Plus silloin voi sitten ajatella, että nyt me tehdään ihan huomattavasti lyhyempi et vaan piipahdetaan esimerkiks siellä.

Säähän liittyy keskeisesti oppilaiden sopivat varusteet, ja kaikki haastateltavat mainitsivatkin sen, että oppilaiden puutteelliset varusteet ovat yksi ulkona opettamisen haasteista, sillä ilman ulkovaatteita ei ulkona varsinkaan talvella tai sateella voi olla kauaa. Oppilaiden ja huoltajien tiedottaminen ulkona pidettävästä opetuksesta koettiin varsinkin säännöllisen ulkona opettamisen kohdalla tärkeänä, jotta oppilaat osaavat varautua sopivilla ulkovaatteilla. Haastatellut kokivatkin säännöllisyyden myös varusteiden vuoksi tärkeäksi, sillä oppilaat alkavat oppia huolehtimaan omista varusteista, kun ulkotunnit ovat säännöllisiä.

Mut sekin et, jos sä teet siitä säännöllistä, sä tiedotat siitä ja sä pidät aina sen varustetarkistuksen, niin kyl ne vaan rupee pitämään huolen siitä. Ihan niinku ku se, kun mulla oli varavaatevarasto, niin kyllä se on ikävää, kun muilla on goretex-housut ja sitten sä yrität tulla farkuilla ja ope pistää sut laittamaan kurahaalarit, kun ei oo muuta vaihtoehtoo, kun on märkä keli, niin kyllä totee, että on kivempi ottaa ne omat ulkohousut. Niin se on kun sen on pari kertaa kokeillu, niin sitten ne on todennu, et on mukava, kun on lämmin ja kuiva.

Haastatellut olivat kuitenkin huomanneet, että aina on oppilaita, joilla ei syystä tai toisesta, esimerkiksi perheen taloudellisesta tilanteesta johtuen ole sopivia ulkovaatteita tai kenkiä. Oppilaiden informoimisen ohella opettajat kokivatkin opettajan velvollisuudeksi pitää koululla myös varavaatevarastoa, jotta kaikille oppilaille saadaan esimerkiksi villasukat, kumpparit, sadevaatteet, pipot tai hanskat:

aina on joitain oppilaita, joilla on puutteelliset varusteet, vaikka sä oot kuinka tiedottanut ja kuinka ollaan rutiininomaisesti tehty, niin on koteja, joissa sitä asiaa... et lapsella esimerkiksi ei OLE, et sillä vaan ei ole niitä varusteita, niin silloin se on niinku opettajan velvollisuus, jos se ajattelee, et se vie ulos, niin hänellä pitää olla se varavarasto. Et se... siellä on aina se, että sä tiedät, et tuolla on ne yhet kumpparit ja sulla on ne yhet villasukat ja sulla on se joku ekstrahuivi, jonka... sä kiedot sen lapsen siihen, että se ei niinku palellu sinne ulos, koska... se ei oo myöskään niinku mitenkään perusteltua viedä lasta kärsimään ulos jollain tavalla.

Riittävästi aikuisia mukana

Kolmantena turvallisuuteen liittyvänä asiana kaikki haastateltavista nostivat esiin sen, että mukana on oltava riittävästi aikuisia. Turvallisuussyistä pidettiin tärkeänä, että mukana olisi aina vähintään kaksi aikuista varsinkin, jos poistutaan koulun alueelta, jotta esimerkiksi tien ylityksen voidaan tehdä turvallisesti ja että toinen voi lähteä hakemaan apua, jos tapahtuu jokin tapaturma.

Haastatellut kokivat, että koulunkäynninohjaajien mukana oleminen on keskeistä ulkona opettamisen onnistumiselle varsinkin erityisopetuksen ryhmissä. Kaksi haastatelluista nosti ohjaajaresurssin tarpeen esiin näkövammaisten oppilaiden kohdalla, jotta ulkona toimiminen olisi heille turvallista. Kaksi haastatelluista nosti esiin useamman kasvatusalan aikuisen mukana olon myös esimerkiksi käyttäytymisen haasteiden tai aggressiivisesti käyttäytyvän oppilaan kohdalla, sillä nämä oppilaat tarvitsevat enemmän aikuisen huomiota:

Jos joku on aggressiivinen, sulla pitää vaan silloin olla myöskin niinku riittävästi aikuisia mukana. Se, että on joku, joka voi viedä sen lapsen erikseen ja joka on kuitenkin sen verran pätevä, että pystyy käymään lävitte sitten näitä tunteenhallinnan keinoja, että ihan vaan lähtien siitä, että se kaikki kiukku on sulla nyt täällä nyrkissä, että kokeilepa vähän rentouttaa sitä sieltä ja lähtee niinku sieltä niinku antamaan sille lapselle aikaa rauhottua ja sitä purkaa ja niinku sanottaa sitä, antaa myöskin sanoja sille tunteelle ja antaa toiselle tilaa sille, että se saa ittesä taas kasaan.

Yksi haastatelluista nosti resurssipulan ja ohjaajien puuttumisen keskeisimmäksi syyksi sille, miksi ei ollakaan lähdetty ulos. Kaikki haastatelluista pitivätkin riittävää aikuisresurssia olennaisena ulkona opettamisen onnistumiselle. Resurssien puutetta pidettiin kahdessa haastattelussa yleisemminkin haasteena erityisopetuksessa ja opettajat toivoivatkin, että olisi enemmän mahdollisuuksia kollegiaaliseen yhteistyöhön:

No olishan se tosi upeeta, kun olis niinku avustajia tai sitten yhteisopettajuutta enemmän, että voi järjestää sitä niinku kollegiaalista yhteistyötä siihen.

Yhdellä haastatelluista olikin kokemusta ulkona opettamisesta yhteisopettajuutena kahden erityisluokanopettajan ja luokanopettajan toimesta, sekä laaja-alaisena erityisopettajana luokan opettajan kanssa. Tällöin aikuisia saatiin ulos mukaan enemmän ja erityisopettajana hänellä oli mahdollisuus tukea enemmän oppilaita, joilla oli esimerkiksi neuropsykiatrisia pulmia.

Et me ollaan osan opettajista kanssa sovittu sillä tavalla, et mä oon niinku samanaikaisopettajana siellä, kun mennään ulos, suunnitellaan opetukset yhdessä ja ... ja sitten mä enemmänkin tuen sit niitä, joilla on erilaisia nepsy-pulmia tai muita tän tapasia juttuja.

6.3 Hyödyt

Neljäntenä merkityskokonaisuutena haastatelluista nousi hyödyt, joita opettajat kokevat ulkona opettamisella olevan tukea tarvitsevalle oppilaalle. Näiden alateemojen ohella ulkona oppimisen hyötyjä on myös esimerkiksi teeman "toiminnallinen oppiminen" alla.

6.3.1 Itsetuntemus

Haastatteluissa nousi useasti esiin ulkona opettamisen mahdollisuudet oppilaiden vahvuuksien tunnistamisessa ja siinä, että oppilaiden erilaiset vahvuudet pääsevät ulkona paremmin esiin kuin perinteisessä luokkatyöskentelyssä. Oppilaiden vahvuustaitojen sekä itsetuntemuksen kehitys nousikin esiin keskeisenä ulkona oppimisen hyötynä kahdessa haastattelussa. Omien vahvuuksien tunnistaminen koettiin tärkeäksi itsetunnon vahvistumisen kannalta. Itsetuntemuksen vahvistuminen taas rohkaisee oppilasta kokeilemaan

myös itselle vaikeita asioita rohkeammin ja tukee sitten myös oppimisen vaikeuksia.

Niin siellä niinku sitten tulee esille niitä muitakin vahvuuksia tai sellasia vahvuuksia, mitä sillä oppilaalla on eri tavalla, mikä tukee sitä itsetuntoa, ja se taas auttaa siihen, että uskaltaa ehkä ottaa roolia enemmän myöskin sitten niissä asioissa, mitkä on itselle vaikeita. Ja sitten se, että eihän se... Jos on vaikka lukivaikeus, niin... niin kyllähän sitä voi siellä harjotella ihan samalla tavalla, kun sisälläkin, mutta... mutta enemmän, niinku sanoin, ne varsinaiset hyödyt mun mielestä tulee siihen sosiaaliseen puoleen ja siihen... siihen ryhmään liittymisen puoleen ja itsetunnon vahvistamiseen ja sen tapasiin asioihin, jotka sitten tukee toisella tavalla sitä varsinaista oppimispulmaa.

Oppilaiden itsetunnon paranemisen ja oppilaiden erilaisten vahvuuksien tunnistamisen koettiin parantavan myös koko luokan työskentelyä. Vastaavasti myös ulkona oppimisen ryhmäyttävä ja sosiaalisia rooleja muuttava vaikutus nähtiin mahdollistajana vahvuuksien löytämiselle. Itsetunnon kehitys ja vahvuuksien esiin tuleminen näyttäytykin haastatteluissa vahvasti sosiaalisena ilmiönä.

Koska oppilaan rooli on usein erilainen siellä ulkona kun sisällä, niin sit se parantaa sitä oppilaan ryhmään kiinnittymistä ja niinku ryhmään kuulumisen tunnetta vahvistaa, kun hänenkin... hänen omat vahvuutensa huomataan paremmin kun ehkä luokkatilassa kun ne tulee eri tavalla esiin. Ja siitä on usein taas hyötyä sille oppilaan itsetuntemuksen ja itsetunnon kehitykselle, jota kautta sitten taas parantaa sitä luokan työskentelyä.

Vahvuustaitojen harjoittelun ohella yksi opettajista nosti itsetuntemusta tukevin harjoituksina esiin erilaiset rauhoittumisharjoitukset, kuten hengitysharjoitukset, lasten joogan ja metsämieliharjoitukset.

6.3.2 Sosiaaliset taidot ja ryhmäytyminen

Toisena keskeisenä ulkona oppimisen hyötynä haastatteluista nousi se, että ulkona oppimisessa on aina mukana sosiaalinen puoli ja ryhmäytyminen. Ryhmäyttävä toiminta ja sosiaalisten taitojen harjoittelu koettiin keskeiseksi ulkona oppimisen painoalueeksi varsinkin erityisopetuksen ryhmässä. Sosiaalinen puoli korostuu ulkona oppimisessa myös siksi, että kaikki haastateltavat pitivät pari- ja ryhmätöitä keskeisinä työskentelytapoina ulkona. Ryhmäytymisen ja sosiaalisten taitojen vahvistumisen koettiin oleva keskeinen tekijä myös muille ulkona oppimisen hyödyille, sillä ryhmään kuulumisen tunne koettiin tärkeäksi oppilaan itsetunnon kannalta.

Ryhmäytymisen ohella haastateltavat mainitsivat myös ryhmätyöskentely-, yhteistyö-, vuorovaikutus- ja tunnetaitojen vahvistumisen ulkona. Sosiaalisten taitojen kehittymisen taustalla olevista tekijöistä haastatteluissa nousi selkeästi kaksi. Ensinnäkin opettajat kokivat, että oppilaat vapautuvat joistakin rooleista ulkona ja sosiaaliset roolit myös vaihtuvat ulkona ja toiminnallisessa tekemisessä helpommin, mikä helpottaa oppilaiden avautumista ja sosiaalisten suhteiden joustavuutta

Mä oon nähny myöskin sen, että se tietynlainen leikkisyys löytyy sieltä vähäsen sieltä isommasta, että se antaa myöskin hänelle mahdollisuuden avautua ja luopua jostain tietyistä rooleista, jotka löytyy sieltä sisältä, et se antaa sen keskusteluyhteyden ja tota päästään ehkä vähän helpommin lähemmäs.

Toiseksi kaksi haastatelluista piti tärkeänä sitä, että ulkona tilanteet eivät ole niin strukturoituja kuin sisällä, minkä vuoksi omista asioista ja tunteista puhuminen on helpompaa kuin luokassa:

Esimerkiks tämmöset niinku jos ajatellaan jotain niinku tunteita ja vahvuuksia ja sosiaalisia suhteita, niin siihen liittyviä asioita on kauheen helppo viedä tonne ulos ja miettiä kaikkea sen moraalista, eettisiä juttuja, et se semmonen jutustelu, koska ulkona roolitkin on vähän erilaiset, niin vielä jos sä satut pääsemään jonnekin tulille tai jonnekin muualle, niin se luo sinänsä jo semmosia hedelmällisiä aihioita, et siel... se on luontaista vähän niinku perheen kanssa saunassa jutellaan, niin samalla tavalla niinku tossa kun istuskellaan tulilla, niin silloin ei koeta, että nyt ollaan luokassa samalla tavalla, vaan et silloin saattaa lähtee tietynlaiset jutut.

6.3.3 Motivaatio ja oppimisen ilo

Kaikilla haastateltavilla oli melko yhtenäisiä näkemyksiä siitä, että ulkona oppiminen on usein oppilaita motivoivaa ja innostavaa oppimista. Kolme haastatelluista kuvasi, etteivät he olleet kohdanneet motivaatio-ongelmia ulkona pidetyillä tunneilla:

ei oo koskaan ollu mitään motivaatiopulmia. Et ehkä sinne lähtiessä voi olla haastetta ja jollakin on huono päivä, mutta kun sinne pääsee, niin useimmiten se siinä kyllä haihtuu.

Kaksi opettajista kuvasi oppilaiden usein pyytävän ulos lähtemistä ja toiminnallisia ulkotunteja. Haastatellut kokivatkin, että joillekin oppilaille ulkona opiskeleminen on paljon motivoivempaa ja mielekkäämpää kuin sisällä, mikä tehostaa myös oppimista:

Motivaatio paranee ja tosiaan, kun se on heille... silloin kun se on heille mielleistä, niin silloinhan sitä tapahtuu sitä oppimistakkiin enemmän.

Yksi motivaatiota vahvistavista tekijöistä toiminnallisuuden ohella, joka haastatteluista nousi, on ulkona oppimisen tarjoamat kokemukset. Yksi haastatelluista kuvasi oppilaiden kanssa tehtyä onkiretkeä ja oppilaiden iloa itse ongituista kaloista, ja opettaja koki sen myös itselleen parhaaksi muistoksi ulko-oppitunneista:

Minusta se [paras kokemus] oli kyllä se onkiretkeä! Se oli jotenkin, kun se sää oli niin hyvä ja kaikki oli kohillaan ja sitten ne oli niin innossaan ne oppilaat ja sitten se oli vielä niinku huipentuma, kun aukastiin se kala mikä saattiin sieltä [naurua] - - Joo saattiin sen verran pari särkkeä, että saattiin aukastua [naurua] Ei kyllä niitä oli kolme, koska niitä oli kolme sankaria, mitkä oli niinku... kuin olis joku palkintojenjakotilasuus kun niillä oli ne kalat, kun otettiin kuvia.

Toinen opettaja taas oli huomannut oppilaiden oppimisen ilon siinä, että oppilaat jatkoivat ulko-oppitunnilla tehtyjä juttuja myös kotona ja kertoivat siitä innoissaan opettajalle. Myös tämä opettaja koki oppilaiden innostuksen tärkeäksi oman innostuksensa kannalta:

Ne on ehkä niitä parhaita hetkiä, että kun näkee, et semmonen, joka yleensä vaan häröilee ja sä joudut tekeen hurjasti töitä sen kanssa, ja sitten niinku ollaan jollain lumijälkiretkellä ja jonkun silmiin se on ihan älytön kaaos, mut mun silmiin se on ihan niinku mieletöntä, kun ne on kaikki niin innolla mukana ja löytää niitä asioita ja on niin innossaan siitä ja niinku kertoo sitten vielä kotona ja laittaa sitten vielä... näyttää opettajalle jälkeen päin, et mä näin tällasen jäljen ja mä näin tommosen jutun ja niinku se, et... mä nään mitä se herättää siinä lapsessa niin ne on niitä ehdottomasti niitä semmosia että... et sen takia jaksaa tätä hommaa tehdä.

Kaikista haastatteluissa oppilaiden oppimisen ilo nousikin keskeisenä syynä siihen, miksi opettaja on opettanut ja opettaa ulkona. Oppilaiden ilo ja innostus ovat haastateltujen mielestä parhaita ja palkitsevimpia kokemuksia opettajalle ja ne kannustavat myös jatkamaan ulkona opettamista.

No aina on parhaita semmoset, että kun näkkee, että joku oppilas innostuu asiasta ja tullee semmosta oppimisen iloa ja sitä semmosta, että HEI MINÄ OSSAAN TÄMÄN tai VIITSI, MITEN KIVVAA! Eli semmosta... no oppimisen iloa ja innostusta oikeestaan, että ne on minusta niitä kaikkein kivoimpia juttuja siinä.

Kaksi opettajista piti ulkona opettamista toimivana tukitoimena motivaatio-ongelmista kärsivälle oppilaalle, joskin toinen heistä korosti, ettei ulkona oleminen itsessään ole mikään taikasauva, joka korjaa asiat, vaan opettajan pedagogiikka on motivaation tukemisen kannalta keskeisin asia. Hän kuitenkin piti ulkoympäristöjä hyvänä tukikeinona, sillä ulkona näkee hänen kokemuksensa mukaan paremmin se, mitkä asiat oppilasta kiinnostavat:

Et jos joku on... ei tykkää käydä koulua ja on muuten vaan, et ei oo motivaatiota, niin... mä luulen et sieltä siitä sä rupeet näkemään, että mihin se tarttuu siellä ulkona. Et voi olla, että ensin se ei tartu oikein mihinkään, mut se kuhan se vaan roikkuu siellä jollain tapaa mukana niin... niin hetken päästä siellä löytyy niitä joitain juttuja, joita kautta sä pystyt viemään joitain asioita eteenpäin.

6.3.4 Motoriset taidot

Kaksi haastatelluista nosti motoristen taitojen kehittymisen ulkona oppimisen keskeiseksi hyödyksi. He kokivat maastossa liikkumisen tukevan motoriikan kehittymistä huomaamattakin. Toinen opettajista mainitsi myös motoristen taitojen yhteyden kielellisiin taitoihin:

Motoriset taidot tietenkin, ilman muuta. Sitten... liikkuminenhan on yhteydessä myös kielellisiin taitoihin, niin totta kai sitten niitä.

6.3.5 Hyvinvointi

Oppimiseen liittyvien hyötyjen ohella haastatteluissa nousi esiin myös ulkona opettamisen positiivisia vaikutuksia oppilaiden hyvinvointiin. Ensinnäkin kaikki haastateltavat korostivat ulkoilun ja liikunnan tärkeyttä lasten ja nuorten hyvinvoinnille.

ruoka maistuu paremmin, uni tulee paremmin ja ehkä sitten... monesti, kun lapset tulee ulkkoo, niin tullevat aika ilosin mielin. Et sit kun ulkona touhutaan yhdessä, niin sitten on kiva, niinku jotenkin tulee silleen hyvä mieli.

Kaikki haastatelluista jakoivat huolen siitä, että lapset ja nuoret liikkuvat nykyään vähän vapaa-ajallaan, ja he pitivätkin liikunnan lisäämistä koulupäivään tärkeänä, jotta voidaan tukea myös niitä lapsia liikkumaan, joiden ulkoilua ja liikkumista ei kotona tueta:

Tietysti ne liikunnan ja ulkoilun terveysvaikutukset, ihanhan ne on tutkittuja, että... Etenkin tietysti semmosilla oppilailla, joilla kotona ei tueta sitä liikkumista eikä ulkoilua, niin varsinkin semmoselle tosi tärkeä, että sitten koulussa pääsee ees.

Liikunnan ohella kaksi haastatelluista nosti esiin erityisesti luontoon liittyviä hyvinvointivaikutuksia. Luonnossa olemisen koettiin tukevan mielenhyvinvointia sekä mahdollistavan rauhoittumisen. Luonnon uskottiin myös helpottavan esimerkiksi oppilaiden ahdistusta ja masennusta:

Tämmöset niinku ahdistuneisuudet ja masennukset ja semmoset. Mut siinä mä kyllä melkein väitän, että luonto helpottaa.

Kaksi haastatelluista viittasi myös lukemaansa tutkimuskirjallisuuteen siitä, millaisia hyvinvointivaikutuksia luonnossa olemisella on ihmiselle. He mainitsivat esimerkiksi verenpaineen laskun, sykkeen rauhoittumisen sekä mikrobialtistumisen. Kolme haastatelluista kokikin, että ulkona olemisella on positiivisia vaikutuksia sekä oppilaiden että opettajan hyvinvoinnille.

6.3.6 Luontosuhde

Kuudentena teemana ulkona opettamisen hyödyissä on luontosuhteen vahvistuminen. Kaikki haastatellut opettajat pitivät ympäristökasvatukseen liittyviä teemoja osana ulkona opettamista. Opettajat pitivät luontosuhteen vahvistamista ja luonnon arvostamisen opettamista tärkeänä asiana. Yksi haastateltavista kertoi opettavansa usein maahanmuuttajataustaisia oppilaita, ja hän piti luontosuhteen vahvistamista erityisesti heidän kohdallaan merkittävänä:

Erityisesti nii... kun maahanmuuttajaoppilaat on niinku lisääntyny meillä tosi paljon ja heillä on aika huono luontosuhde, jos voi ees puhua luontosuhteesta niinku sillä tavalla. Niin se on osaltaan sitten vaikuttanu siihen, että on tullu sellasta tarvetta näyttää sitä luonnon... et mitä hyötyä siitä luonnosta on ihmiselle itselleen ja rauhoittumiskeinona ja tällä tavalla, että sitä luontosuhteen kasvattamista on ehkä myös siltä osin ollu takana.

Myös toinen opettaja piti luontosuhteen vahvistamista myös siinä mielessä tärkeänä, että oppilaat oppisivat hyödyntämään luontoa rauhoittumispaikkana ja siten pääsisivät hyötymään yhä enemmän luonnon hyvinvointivaikutuksia. Kaksi opettajista mainitsikin sisällyttävänsä ulkona oppimiseen aina jonkinlaisia rauhoittumis- tai rentoutumisharjoituksia, kuten metsämieliharjoituksia. Yksi opettajista piti myös tärkeänä sitä, että lapset oppivat tuntemaan omaa lähiympäristöään, ja hän pitikin arvokkaana sitä, että koulu mahdollistaa oppilaille lähiympäristöön ja sen mahdollisuuksiin tutustumista.

6.4 Ulko-opettajuuden kehitys

Neljäs haastatteluista muodostunut merkityskokonaisuus on ulko-opettajuuden kehitys. Merkityskokonaisuuteen kuuluu asioita, joiden opettajat kuvasivat

vaikuttaneen omaan ulko-opettajuuden kokemukseen sekä valmiuksiin opettaa ulkona.

6.4.1 Oman näkökulman löytäminen

Ensimmäisenä teemana ulko-opettajuuden kehityksessä on opettajien kokemus siitä, millaisena opettaja kokee oman ulko-opettajuutensa ja kuinka ulkona opettaminen linkittyy omaan opettajuuteen. Kaksi haastatelluista koki, ettei ulkona opettamisessa ollut juuri tullut eteen haasteita. Toisaalta yksi haastatelluista nosti negatiiviset kokemukset ja oppilaiden kiukkuisuuden suurimmaksi syyksi sille, miksi hän ei ole ryhmän kanssa ulkona kovin usein. Kun ulko-oppitunnit tuntuvat aina vaikeilta ja kiukkuisilta ja työskentely sujuu paremmin sisällä tutuissa rutiineissa, opettaja on kokenut, ettei ulkona oppiminen ole juuri tälle ryhmälle toimiva tapa oppia. Toisaalta negatiiviset kokemukset ulkona opettamisesta ovat vaikuttaneet myös siihen, että opettajalle on syntynyt kokemus siitä, että omat taidot ovat riittämättömiä ulkona opettamiseen:

En koe hirveen huonoo omatunttooa siitä, että tällä hetkellä ei olla ulkona hirmu paljon, että ihan niitä joitakkin semmosia perusjuttuja, mitkä nyt kuulluu tähän työhön. Et tämän porukan kanssa ois hyvin haastavaa ehkä niinku olla vaikka niinku aamupäivät ulkona tai iltpäivät ulkona. Tai ainakkaan minun taitoni ei siihen riittä.

Ryhmän toimimattomuus sekä kokemus omien taitojen riittämättömyydestä on haastatellun mukaan vaikuttanut siihen, että ulko-oppitunnit tuntuvat raskailta ja ulos on arka lähtemään:

Niin sitä on hirmu arka niinku lähtemään. Pittää ihteensä hirveesti tsempata, että hei nyt! Ja hirvee semmonen kannustuspuhe oppilaille, että nyt meillä on tosi kiva juttu, ja siitä huolimatta se voi mennä ihan miten sattuu.

Yksi haastatelluista korostikin, että ulkona opettamisessa tärkeää on se, että opettaja kokee sen itselleen sopivaksi ja mieleiseksi työtavaksi toimia. Opettaja pystyy paljon vaikuttamaan siihen, kuinka työtään tekee, ja jos esimerkiksi ulkona opettaminen ei tunnu itselle luontaiselta tavalta toimia, se tuntuu helposti raskaalta.

Se [ulkona opettaminen] olis kyllä minun mielestä tosi järkevää. Ja ei siihen varmaan mitään rajoituksia oo, mutta se, että tuota minä en opettajana, se ei oo minua. Minä en koe

sitä, että se ois niinku minulle semmonen luontainen tapa toimia tai semmonen, että minä... Tai jos minä olisin esimerkiksi sillä tavalla, että meillä olis joka päivä vaikka kaks tuntia ulkona tai aina kiinteet tunnit ulkona, niin minä kokisin sen hyvin haastavana ainakkiin niinku ensimmäiset kaks kuukautta.

Toinen haastatelluista lähestyy samaa aihetta siitä näkökulmasta, että ulkona opettaminen sopii jokaiselle opettajalle, kunhan löytää itselleen sopivan tavan ja näkökulman. Ulkona opettamista voi haastatellun mukaan lähestyä monesta eri näkökulmasta, esimerkiksi liikunnan, tutkimisen, kasvien, ilmaisun tai kotitalouden kautta. Opettajan on tärkeää löytää itselleen sopiva tapa ulkona opettamiseen:

pitää vaan löytää jokaiselle se oma näkökulma eikä pakottaa sillai, että jos toinen on hirveen semmonen niinku täktäk niin kyllä kuule TÄMMÖNEN DRAAMA JA ILMAISU, KYLLÄ SINUSTAKIN ILMAISUTAIDON OPETTAJA LÖYTYY! niin kyllä siinä vaiheessa se pistää luokan oven säppiin ja oven lukkoon ja sanoo, et ikinä en mee kyllä ulos. Mutta että hänelle taas sopisi tosi hyvin, että tässä on sulle jäsennelty tämmönen juttu ja kun tämän kanssa menet, niin ai että, pääset niinku helpolla ja mukavasti menee. Et se... pitää vaan löytää se sopiva tapa.

Haastateltujen kokemukset omasta ulko-opettajuudesta vaihteli siis paljon. Kaksi opettajista koki sen keskeiseksi osaksi omaa opettajuuttaan, yksi itselle melko vieraaksi tavaksi toimia ja yksi itselle tärkeäksi, mutta kehitystä vaativaksi osaksi opettajuutta. Keskeinen anti haastatteluissa oli se, että jokaisen on tärkeää löytää itselleen ja ryhmälleen sopivat ja luontaiset tavat oppia, sillä kun oppiminen on mukavaa, sekä opettaja että oppilaat viihtyvät ja voivat paremmin.

6.4.2 Jatkuva oppiminen ja ammatillisen identiteetin kehittyminen

Toisena teemana käsitellään tekijöitä, jotka opettajat kokevat vaikuttaneen ulkona opettamiseen ja oman ulko-opettajuuden kehitykseen. Kaksi opettajista koki erityispedagogiikan ja erityisopettajana toimimisen olleen keskeisiä tekijöitä ulkona opettamisen aloittamiseen, sillä ulkona oppimisen moniaistisuus, kokemuksellisuus ja toiminnallisuus koettiin tärkeiksi varsinkin tukea tarvitseville oppilaille. Erityisopettajana toimiminen ja monenlaisten ryhmien kanssa toimiminen on koettu myös keskeiseksi omien valmiuksien kehittymisen kannalta:

mä on toiminu yli 30 vuotta opettajana niin se tarkoittaa sitä et mulle on tullu monenlaisia näkökulmia, on tullu monenlaisia lapsia, on ollu monenlaisia ryhmiä ja on joutunu

näkemään niinku... monenlaista ja on joutunu kokeilemaan ja kehittämään monenlaisia asioita.

Kokemuksen kertymisen ohella haastatteluissa keskeiseksi tekijäksi ulko-opettajuuden kehittymisen kannalta nousi oma innostus ja valmius itsensä jatkuvaan kehittämiseen ja uuden oppimiseen. Haastatellut kertoivat ottaneensa käyttöön erilaisia pedagogisia menetelmiä sekä itsenäisesti tutustumalla ja testaamalla että erilaisten koulutusten kautta. Opettajan uran myötä opittuina ja ulkona opettamiseen linkitettyinä pedagogiikkoina haastatellut mainitsivat esimerkiksi toiminnallisuuden ja positiivisen pedagogiikan. Myös ryhmadynamiikkaan ja ryhmänhallintaan sekä oppilaiden osallisuuteen liittyvien tietojen ja taitojen kerryttäminen koettiin osana ulko-opettajuuden kehittymistä ja ne liittyivät vahvasti myös haluun oppia uusia pedagogiikkoja. Yksi haastatelluista nosti esiin myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden uudistuksen vuonna 2014 ja sen, kuinka siitä pystyi löytämään tukea ja perusteita ulkona opettamisen lisäämiselle.

Kolme haastatelluista piti ulko-opettajuuden kehittymistä osana oman ammatillisen identiteetin rakentamista. Säännöllisesti ulkona opettamista toteuttavilla opettajilla ulkona oleminen linkittyi vahvasti omaan mielenkiintoon ja haluun toimia ulkona. Yksi haastatelluista totesi, että varsinkin uusilla opettajilla on halua ja intoa kokeilla uutta ja etsiä omaa juttua ja tapaa opettaa, jolloin ulkona opettaminen on yksi suunta. Kaksi haastatelluista myös korosti, että ulko-opettajuus kehittyy yrityksen ja erehdyksen kautta ja itselleen pitää olla armollinen:

sit kun on sitä omaa kiinnostusta ja motivaatiota niin kyl se val... se niinku valmius siihen opettamiseen kasvaa ja taidot kasvaa pikkuhiljaa. Ja sitä pitää olla itellensä sillä tavalla armollinen et ei kaiken tarvii heti mennä nappiin, et niinku kokeilee ja yrittää ja erehtyy, niin kyllähän se siitä kasvaa se taito.

Haastatelluilla ulkona opettamisen aloittamisen taustalla yhteisiä tekijöitä olivat toiminnallisuuden lisääminen ja tutkiva oppiminen. Lisäksi yksi haastatelluista kertoi koulun sisäilmaongelmien olleen laukaisevana tekijänä säännönmukaisen ulkona opettamisen aloittamiseen. Toiselle haastatelluista ulkona opettaminen oli aluksi ympäristökasvatuspohjaista, mutta laajeni siitä

myöhemmin koskemaan kaikenlaisia sisältöjä. Kaikki haastatelluista kuvasivatkin, että alussa ulkona opettaminen on ollut teema- ja paikkalähtöistä, eli ulos on lähdetty silloin, kun opiskeltava aihe on siihen johdatellut:

se on ehkä ollu semmonen paikka- ja teemalähtöstä ulkona oppimista ensiks. Et se et se ulkona oppiminen on tullu joko A) siitä, että se on se paikka missä se... se niinku... jotain tapahtuu ja mennään tutkimaan juuri sitä taikka sitten niinku se lähtee et se teema vie ulos. Elikkä se... se ei ollu säännöllistä vaan se tuli aina mmm... pompsahdella, että on tietty aika jollon tehdään jotain tai sitten joku tietty teema tuli ja se katottiin et tää nyt voidaan tehdä tai sit huomattiin et okei, meillä on suunnistusta ja meillä nyt opiskellaan tätä asiaa, niin silloin me voidaankin ottaa rasteille vaikka kertolaskuja tai jotain elikkä se ei ollu se ei ollu sillä tavalla suunniteltua ja tavoitteellista semmosta ulkona oppimista vaan se pompsahdella. Mutta sitä tapahtu. Elikkä se sen oli jo kiinnittäny sen ulkona oppimisen osaks sitä niinku opetusmetodiikkaansa.

Yksi haastatelluista kuvaa ulko-opettajuuden kehittymisen kannalta keskeisimmäksi tekijäksi sitä, että oppii katsomaan ja ajattelemaan asioita uudella tavalla:

Ehkä suurin juttu on se et mistä mä oon puhunu paljon et se on semmonen... Sun pitää vaihtaa aivos vähän toiselle taajuudelle. Et mä haluan opettaa tän asian, MITÄ mun pitää muuttaa, et mä opetan sen ulkona? Et se, että irtautuu siitä semmosesta kynä-paperi-ajattelusta. Se toiminnallisuushan on tullut sisällekin, mut sit vaan ajatellaan et sen pitää tapahtuu jossain luokassa tai käytävällä tai liikuntasalissa. Et miks? Sä voit viedä sen ihan yhtä lailla ulos.

6.4.3 Koulutus ja järjestöt

Kolmantena tärkeänä teemana ulko-opettajuuden kehityksen ja erityisesti ulkona opettamisen valmiuksien taustalla haastatellut nostivat koulutukset ja järjestötoiminnan. Haastateltujen kokemukset siitä, millaiset valmiudet heillä on ulkona opettamiseen, vaihtelivat melko paljon. Kaksi haastatelluista kertoi toteuttaneensa ulkona opettamista säännöllisesti ja he kokivat valmiutensa hyväksi. Keskeisimmiksi syiksi vahvoille valmiuksille nousi molemmilta pitkä kokemus, koulutukset sekä oma innostus oppia ja kokeilla uutta. Kaksi haastatelluista taas koki valmiutensa melko heikoiksi, minkä koettiin rajoittavan ulkona opettamista, vaikka kiinnostusta olisi enempään. Omiksi kehittämiskohteiksi nostettiin tehtävien keksiminen, työtapojen monipuolistaminen, kasvien lajintuntemuksen parantaminen sekä retkeilytaitojen kehittäminen.

Molemmat säännöllisesti ulkona opettamista toteuttavista opettajista oli käynyt ympäristökasvattajakoulutuksen sekä muita ulkona opettamista tukevia

koulutuksia SYKLIn (Suomen ympäristöopiston) kautta. Lisäksi toinen heistä oli käynyt erä- ja luonto-opaskoulutuksen ja toinen metsämieliohjaaja-koulutuksen. Koulutusten jälkeen molemmat ovat toimineet aktiivisesti SYKLI:ssä tai Suomen Ladun Ulko-opet ry:ssä ja siten pyrkineet edistämään ulkona opettamista. Haastatellut kokivat koulutusten sekä järjestötoiminnan innostaneen ulkona opettamisen pariin entistä enemmän, ja he suosittelivatkin niitä vahvasti, sillä niistä saa paljon vinkkejä omaan opetukseen. Molemmat aktiivisista ulko-opettajista ovat myös toimineet kouluttajina ulkona opettamisen tiimoilta. Toinen heistä on toiminut kuntansa kehittäjäopettajatoiminnassa ja saanut sitä kautta järjestettyä ulkona opettamisen koulutusta omalle koululleen. Hän pitääkin hyvänä sitä, että koulutukset tulisivat omasta organisaatiosta ja tavoittaisi mahdollisimman monen:

parhaintahan se olis, jos olis tälleen niinku meillä nyt [paikkakunta] on, kun meillä on tää kehittäjäopettajatoiminta, niin me pystytään niiden puitteissa järjestämään koulutuksia. Et meillä on tilauskoulutus ulko-opetukseen, et ne, jotka koulut on kiinnostuneita, niin voi meiltä tilata. Ja sitte... niin parastahan se olis, et se tulis sieltä omasta organisaatiosta.

Myös opettajat, jotka eivät ole toteuttaneet säännöllistä ulkona opettamista toivoivat, että ulkona opettamisen koulutusta saisi omalle koululle. Koulutukselta toivottiin valmiita materiaaleja ja suunnitelmia sekä vinkkejä siihen, miten ulkona opettamista voisi ylipäättään hyödyntää monipuolisemmin eri oppiaineissa. Opettajat myös toivoivat opastusta, jotta olemassa olevia materiaaleja löytäisi ja osaisi hyödyntää.

jokin koulutus ois hyvä siihen, että ois semmonen ihan ulkona opettamisen joku koulutus, missä niinku ois... vaikka valmiita annettas jotakin suunnitelmia tai... ja kaikennäköstä semmosta materiaalia. Et kyllä se on melkkein... jos tuollee hatusta ite vettä, niin aika jotenkkiin hakusessa vielä [naurua]

Yksi haastatelluista toivoi vahvasti, että ulkona opettamisen kurssi sisältyisi myös opettajankoulutukseen, jotta kaikilla olisi mahdollisuus saada perustiedot ulkona opettamisesta:

No siis mä kyllä oikeesti toivoisin, että opettajankoulutukseen tulis myöskin ihan niinku ulkona opettaminen et siitä tulis niinku vähintään yks semmonen kurssi. et mä tiedän, et maasto-opetus tai semmonen niinku biologian opetus on ja sitten niinku jossain OKL:issä on sitten niinku tää ulkona oppiminen myös otettu jo, otettu jo sillä tavalla esille, mutta musta se on vähän eriarvoistavaa, jos ei niin kun jokaiselle mahdollisteta sitä... sitä että he saa perustiedot, et millä tavalla sä voit opettaa ulkona.

Haastatellut kokivatkin lisäkoulutuksen tärkeänä väylänä vahvistaa omia valmiuksia opettaa ulkona sekä saada opettamiseen uudenlaista näkökulmaa.

6.4.4 Koulun kulttuuri ja kollegiaalinen tuki

Koulutusten ja järjestöjen ohella haastatellut kokivat oman koulun kulttuurin ja kollegiaalisen yhteistyön merkitykselliseksi ulkona opettamisen kannalta.

Mä luulen, että tuohon vaikuttaa aika paljon myös koulun kulttuuri, koska meillä se on hyvin tämmöstä tavallista se mitä ulkona tehhään. Kaikki kyllä varmasti vie luokkansa ulos jossain vaiheessa. Siellä voi tehdä jotain mittausjuttuja ja sen tyyppisiä. Sit meillä on esimerkiksi MOK-päiviä tuolla ulkona, et siellä on pisteitä missä ollaan. Mutta mä luulen, että tässä niinku arjessa niin siellä ei juuri muuten olla ainakaan tähän aikaan vuodesta kuin ne tavan liikkatunnit. - - Että semmonen että niinku työskenneltäs vaikkapa äikän tunneilla ulkona, niin en mä oo aikoihin. Että ehkä se on niinku vähän siitä koulunkin kulttuurista kiinni.

Yksi haastatelluista toikin tärkeänä tekijänä esiin koulutusten tuomisen koko koululle, jotta ulkona opettamiseen saisi vedettyä mukaan myös kollegoja. Kollegojen merkitys koettiin tärkeänä erityisesti kahdesta näkökulmasta. Ensinnäkin samanaikaisopettajuus koettiin hyväksi työtavaksi ulkona työskenneltäessä ja varsinkin erityisopettajana yhteistyöluokan koettiin mahdollistavan ulkona opettamista paremmin. Toiseksi työyhteisö koettiin tärkeäksi väyläksi jakaa ja saada uusia ideoita ja materiaaleja opetukseen. Kun koulussa useampi opettaja tekee ja testaa erilaisia tehtäviä ulkona, koetaan niihin tarttuminen helpommaksi.

7 POHDINTA

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena oli tutkia sitä, millaisena erityisopettajat kokevat ulkona opettamisen. Tutkimuksessa selvitettiin, millaisia ulkona opettamiseen liittyviä hyötyjä ja haasteita erityisopettajat ovat kokeneet työssään sekä kuinka he toteuttavat ulkona opettamista. Lisäksi tutkimuksen kohteena oli se, millaisia asioita erityisopettajat kokivat omaan ulko-opettajuuteen vaikuttaviksi. Tutkimuksen avulla saatua tietoa voidaan hyödyntää pohdittaessa sitä, kuinka tukea tarvitsevan oppilaan koulunkäyntiä ja oppimista voitaisiin tukea ulkona oppimisella ja millaisilla keinoilla ulkona opettamista voitaisiin kouluissa tukea. Tässä luvussa pohdin tutkimuksen keskeisiä tuloksia tutkimuskysymysten mukaisesti.

7.1.1 Kuinka erityisopettajat toteuttavat ulkona opettamista työssään?

Ensimmäinen tutkimuskysymys käsitteli ulkona opettamisen toteuttamista erityisopettajan työssä. Verrattuna erityisesti alakoulun luokanopettajan työhön, erityisopettajien työssä ulkona opettamisen toteuttamiseen on erilaiset lähtökohdat. Tutkimuksen tuloksissa esimerkiksi ryhmien heterogeenisyyden sekä laaja-alaisen erityisopettajan jokaiselle oppitunnille vaihtuvat ryhmät ja oppilaat olivat tekijöitä, joiden koettiin vaikuttavan ulkona opettamisen mahdollisuuksiin. Tukea tarvitsevan oppilaan näkökulman lisäksi ulkona opettamista onkin tärkeää tarkastella myös erityisopettajien työn näkökulmasta, jotta esimerkiksi työnkuva, lukujärjestykset ja kollegiaalinen yhteistyö mahdollistaisivat myös ulkona opettamisen.

Tutkimukseen osallistuneet erityisopettajat määrittelivät ulkona opettamisen tavoitteelliseksi toiminnaksi, jossa hyödynnetään toiminnallista pedagogiikkaa ja oppimisympäristöinä erilaisia ulkotiloja. Tärkeinä oppimisympäristöinä pidettiin erityisesti koulun lähiympäristöjä, jotka ovat helposti saavutettavissa. Lisäksi kauempana olevia luontokohteita voitiin

hyödyntää pidemmällä retkillä. Ulkona oppimisessa erityisopettajat korostivat aitojen ympäristöjen merkitystä oppimiselle: jotkin asiat tapahtuvat luonnostaan ulkona, joten on perusteltua myös opettaa ne siellä. Erityisopettajien määritelmät ja toteuttamistavat ulkona opettamiselle vastaavatkin hyvin aiemman kirjallisuuden määritelmiä: keskeistä ulkona opettamisessa on monipuolisten ulkoympäristöjen hyödyntäminen oppimisympäristöinä ja -resursseina sekä opettajan tavoitteellinen pedagoginen toiminta, jossa hyödynnetään ympäristön luomia mahdollisuuksia, toiminnallisuutta ja elämyksellisyyttä (Hämäläinen, 2018, 11; Mykrä, 2017, 10; Rickinson ym., 2004, 16). Ulkona opettamisessa tärkeää on myös tarttua hetkeen ja hyödyntää niitä mahdollisuuksia, joita ympäristö opetukseen sillä hetkellä tuo. Ulkona voidaan siis oppia myös asioita, joita ei suunnitelmassa alun perin olisikaan.

Erityisopettajien kokemuksissa korostui, että ulkona oppiminen sopii kaikkiin oppiaineisiin ja erityisesti oppiainerajoja ylittäviin oppimiskokonaisuuksiin. Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (OPH, 2014) tuodaan esiin monipuoliset oppimisympäristöt koskien koko opetusta, ja lisäksi koulun ulkopuoliset ympäristöt ja ulkona oppiminen mainitaan erityisesti luonnontieteellisten oppiaineiden, liikunnan, kuvataiteen ja elämäntiedon kohdalla. Haastatellut opettajat hyödynsivät siis ulkona opettamista näitä oppiaineita laajemmin, sillä esimerkiksi äidinkielen ja matematiikan opettaminen ulkona nousi esiin kaikkien haastateltujen kohdalla. Ulkona opettaminen voidaankin nähdä paitsi oppimisena ympäristöstä, myös keskeisesti tapana toiminnallistaa opetusta ja lisätä liikuntaa koulupäivään. Erityisopettajat korostivat, että ulkona opettamisen tulee muodostaa tiivis kokonaisuus sisällä oppimisen kanssa: molempia tarvitaan eheän oppimiskokonaisuuden rakentamiseen.

Ulkona opettamisen alle voidaan nimetä monia erilaisia pedagogiikkoja, kuten maasto-opetus (Uitto, 2005), paikkalähtöinen opetus (Hyvärinen, 2014), elämys- ja seikkailupedagogiikka (Marttila, 2016), ympäristökasvatus (ks. Tuominen, 2013) ja toiminnallinen oppiminen (Hämäläinen, 2018). Kaikki nämä ilmenivät jollain tavalla myös erityisopettajien

puheessa, vaikka kaikkia ei nimeltä mainittukaan. Erityisesti toiminnallinen oppiminen ja maasto-opetus olivat yleisiä ulkona opettamisen muotoja, ja ympäristökasvatuksellisia piirteitä sisältyi kaikkien opettajien ulkona opettamiseen. Myös opetuksen paikkalähtöisyys koettiin tärkeäksi: jotta yksilö voi aktiivisesti toimia ympäristössään, hänen tulee tuntea se (ks. myös Szczepanski & Dahlgren, 2011, 44).

Oppilaiden yksilöllisten tarpeiden huomioiminen ja tuen yksilöllisyys ovat keskeistä kaikessa oppimisen ja koulunkäynnin tuessa (Takala, 2016c, 24). Myös erityisopettajien kokemuksissa korostui se, että ulkona opettamisen turvallinen ja onnistunut toteuttaminen vaatii hyvää ryhmän- ja oppilaantuntemusta, sekä oppilaiden rajoitteiden huomioimista. Ulkona opettamisen koettiin tarjoavan luontevaan eriyttämiseen monia mahdollisuuksia. Inklusion, erityisopetuksen ja eriyttämisen toteuttamisessa keskeistä onkin erilaisten opetusjärjestelyjen joustava käyttö sekä monipuoliset työtavat, jotta erilaisilla oppijoilla olisi mahdollisimman yhtäläiset mahdollisuudet osallistua ryhmään (ks. Takala, 2016c, 16–17; Saloviita, 2006, 340). Ulko-oppimisympäristöt ja toiminnallinen oppiminen voivatkin tämän tutkimuksen mukaan olla yksi tapa eriyttää ja monipuolistaa opetusta erilaisten oppijoiden vahvuudet ja tarpeet huomioiden.

Ulos meneminen ei kuitenkaan yksinään ratkaise eriyttämisen tai oppimisen tuen pulmia, vaan ulkona opettaminen vaatii opettajalta vahvaa pedagogista osaamista ja suunnittelua. Lisäksi ryhmän kanssa pitää varata aikaa ulko-oppituntien struktuurien oppimiseen, jotta oppilaat osaavat toimia ulkona. Tämän vuoksi erityisopettajat kokivatkin selkeät rutiinit sekä säännöllisyyden tärkeiksi asioiksi ulkona opettamisen toteuttamiselle. Kun ulkona toimitaan säännöllisesti ja ulko-oppitunneilla on selkeät rutiinit, oppilaat tietävät mitä tapahtuu ja miten pitää toimia. Tämä luo oppilaille turvallisuuden tunnetta ja helpottaa toiminnanohjausta, mikä on oppimisen kannalta tärkeää.

7.1.2 Millaisia haasteita erityisopettajat kokevat liittyvän ulkona opettamiseen?

Myös toinen tutkimuskysymys, joka käsitteli erityisopettajien kokemia haasteita ulkona opettamiselle, linkittyy tiiviisti ulkona opettamisen toteuttamiseen. Tutkimustuloksista ilmeni, että varsinkin alussa suunnitteluun ja materiaalien valmistamiseen koettiin menevän paljon aikaa ja voimavaroja, mitä pidettiin keskeisenä haasteena ulkona opettamiselle. Osa opettajista koki myös oman kekseliäisyyden puutteen esteeksi ulkona opettamiselle. Tämän voidaan nähdä osana Nundyn (2009, 64) esiin nostamasta opettajien heikosta itseluottamuksesta ulkona opettamisen pedagogiikkaan. Tämän tutkimuksen tulokset ovat yhteneväisiä myös Mälkiän (2018) kartoituksen kanssa. Siinä opettajien todettiin kaipaavan valmiita materiaaleja ja ohjeita sekä kollegiaalista tukea omien opetustapojen muokkaamiseen ulos sopiviksi (Mälkiä, 2018).

Tutkimuksessa erityisopettajat nostivat esiin monia asioita, jotka ulkona opettamisessa pitää ottaa huomioon, mutta useasti kuitenkin korostettiin, etteivät ne ole ongelmia tai esteitä, vaan huomioitavia asioita. Esimerkiksi ryhmänhallinta, ryhmän heterogeenisyys, sääolosuhteet ja oppilaiden varusteet sekä ympäristöjen saavutettavuus vaativat ulkona huomiota eri tavalla kuin sisällä. Aikuisresurssin puuttuminen koettiin myös keskeisenä haasteena sille, ettei turvallisuussyistä voitu lähteä koulun pihan ulkopuolelle. Opettajien ratkaisukeskeisyys ja uudenlaisen näkökulman ottaminen nousivatkin tärkeäksi tekijäksi varsinkin resurssien osalta: pidetään silmät avoimina ja mietitään, mitä voidaan tehdä niillä resursseilla ja ympäristöillä, joita on saatavilla, eikä jäädä kaipaamaan sitä, mikä voisi olla optimi. Loppujen lopuksi oppilaille ne "tavalliset" jutut ja itselle merkityksellisissä paikoissa toimiminen voivat ollakin tärkeimpiä kokemuksia.

Itse ulkoympäristöihin liittyen haastatteluista nousi haasteena se, että avoimet ulkoympäristöt voivat olla oppilaille kuormittavia. Kuormittavuus korostuu erityisesti oppilailla, jotka tarvitsevat tarkat rajat kokeakseen olonsa turvalliseksi. Myös tässä oppilaantuntemus on keskeistä ja opettajan on huomioitava oppilaan tarpeet ulkona opettamisessa kuten muissakin

pedagogisissa valinnoissa. Mikäli jotkin ulkoympäristöt luovat oppilaalle turvattomuuden tunteen tai oppiminen kärsii oppimisympäristön vuoksi, ei ulkona opettaminen ole perusteltua. Erilaisissa ympäristöissä toimimista ja turvarajojen asettamista voidaan harjoitella esimerkiksi toimimalla ulkona lyhyitä aikoja kerrallaan, mutta ulkona opettaminen tulee aina olla pedagogisesti perusteltua.

7.1.3 Millaisia hyötyjä erityisopettajat kokevat ulkona opettamisella olevan tukea tarvitsevalle oppilaalle?

Kaiken kaikkiaan haastatteluissa korostui kuitenkin haasteiden sijaan ulkona oppimisen laajat hyödyt oppilaan henkilökohtaiselle kehitykselle, oppimiselle ja hyvinvoinnille. Erityisopettajien kokemuksia ulkona opettamisen hyödyistä tarkasteltiin kolmannessa tutkimuskysymyksessä. Tämän tutkimuksen tulokset ulkona opettamisen hyödyistä ovat hyvin linjassa aiemman tutkimuksen kanssa (ks. mm. Kuo ym., 2019; Marchant ym., 2019, 15; Richmond ym., 2018). Oppimistulosten kannalta keskeisiksi hyödyiksi ulkona oppimisessa nostettiin moniaistisuus ja konkreettisuus, jotka ovat tärkeitä varsinkin oppilaille, joilla on hahmottamisen vaikeuksia tai esimerkiksi näkövamma. Moniaistisuuden ja kokemuksellisuuden koettiin syventävän oppimista ja luovan oppilaille vahvempia muistijälkiä. Lisäksi oppilaiden itsetuntemuksen ja luontosuhteen vahvistuminen, erilaisten vahvuuksien esiin tuleminen sekä sosiaalisten taitojen vahvistumisen ja ryhmäytymisen koettiin olevan tärkeitä oppimista ja koulunkäyntiä tukevia tekijöitä. Ulkona oppimiseen ja toiminnalliseen pedagogiikkaan linkittyikin usein itse opiskeltavan aiheen lisäksi luontevasti myös monia kasvatuksellisia tavoitteita, mikä on yksi keskeisimmistä ulkona opettamisen vahvuuksista.

Vaikka ulkoympäristöihin liittyi haasteena niiden kuormittavuus joillekin oppilaille, ympäristöjen avaruus ja tilavuus koettiin myös tärkeänä hyötynä monille oppilaille. Ulos mahtuu enemmän ääntä ja liikettä, mikä parantaa oppilaiden työrauhaa, kun jokainen luokkakaverin liikehdintä ei kiinnitä huomiota. Lisäksi toiminnallisen pedagogiikan ja liikunnan koettiin

tukevan oppilaiden jaksamista ja keskittymistä, eikä liikkuminen usein ole samalla tavalla mahdollista sisällä. Erityisopettajat kokivat myös tärkeäksi sen, että koulussa pyritään tukemaan oppilaiden fyysistä aktiivisuutta ja motoriikan kehittymistä, sillä kaikki lapset ja nuoret eivät saa siihen tukea kotoa. Myös monet tutkimukset korostavat koulun merkitystä lasten fyysisen aktiivisuuden lisäämisessä ja fyysisen hyvinvoinnin tukemisessa (ks. mm. Kantomaa ym., 2018, 11; Kuo ym., 2019, 4; Marchant ym., 2019, 15–16).

Fyysisen hyvinvoinnin lisäksi ulkona oppimisella on sekä tämän että aiemman tutkimuksen mukaan positiivisia vaikutuksia lasten ja nuorten mielenhyvinvoinnille (ks. mm. Marchant ym., 2019). Luonnonympäristöissä olemisella on tutkimusten mukaan hyvinvointia parantava vaikutus esimerkiksi positiivisten tunteiden lisääntymisen ja stressin vähenemisen kautta (ks. Kuo ym. 2019, 2, 5–6; Marchant ym. 2019, 2). Lisäksi tässä tutkimuksessa nousi esiin se, että ulkona ryhmän ilmapiiri ja sosiaaliset roolit ovat avoimempia, mikä mahdollistaa uudenlaisen keskusteluyhteyden avautumisen oppilaiden kanssa. Luottamuksellisen opettaja-oppilassuhteen rakentuminen mahdollistaa omista tunteista ja huolista puhumisen avoimemmin, millä on vaikutusta sekä oppilaan hyvinvointiin että koulunkäyntiin. Vaikka ulkona oppiminen onkin opettajien kokemusten mukaan hyvin strukturoitua ja tavoitteellista toimintaa, siihen liittyy myös informaalimpi puoli, jossa jostain koulun muodollisuudesta voidaan irrottautua.

Sekä oppilaiden hyvinvoinnin, kouluviihtyvyyden ja oppimisen että myös opettajan työvihtyvyyden ja jaksamisen kannalta tärkeänä hyötynä ulkona opettamisella on oppilaista paistava oppimisen ilo. Erityisopettajat kuvasivat ulkona oppimisen motivoivan ja innostavan oppilaita muun muassa oppimiseen, tutkimiseen, mielikuvituksen käyttöön ja tiedon soveltamiseen. Lisäksi se, että oppilas pääsee hyödyntämään omia vahvuuksiaan, jotka eivät ehkä pääse esille sisällä, ja saa onnistumisen kokemuksia, lisää oppilaan minäpystyvyyttä, motivaatiota ja siten myös oppimista (ks. myös. Nurmi, 2013, 548, 552–553). Opiskeltavien asioiden liittäminen todelliseen ympäristöön ja maailmaan toiminnallisen ja konkreettisen tekemisen kautta auttaa oppilaita kokemaan

oppimisen merkityksellisemmäksi (Ruiz-Gallardo ym. 2013, 264; Wistoft, 2013, 133).

7.1.4 Millaiset tekijät vaikuttavat erityisopettajien kokemukseen omasta ulko-opettajuudesta?

Viimeinen tutkimuskysymys käsitteli erityisopettajien kokemuksia omasta ulko-opettajuudesta sekä siitä, millaiset tekijät opettajat ovat kokeneet vaikuttaneen siihen. Opettajat korostivat, että ulko-opettajana kehittämisessä keskeistä on oma halu oppia jatkuvasti uutta sekä uskallus yrittää ja erehtyä. Yrittämisen ja erehdyksen ohella haastateltavat kokivat kuitenkin myös ulkona opettamiseen liittyvät koulutukset tarpeellisiksi, jotta ulkona opettamisessa pääsee kunnolla alkuun. Selkeimpänä kehityskohteenä tutkimuksen tuloksissa nousikin se, että erityisopettajat kaipaivat omille kouluilleen tuotavaa ulkona opettamisen koulutusta. Myös opettajankoulutukseen toivottiin kaikille mahdollisuutta saada perustaidot ulkona opettamiseen.

Vaikka opettajan työ on usein melko itsenäistä, kollegiaalinen tuki ja koulun kulttuuri ovat keskeisiä siinä, millaista pedagogiikkaa arjessa hyödynnetään. Tämän vuoksi opettajat korostivat koulutusten tuomista nimenomaan omille kouluille, sillä kun ulkona opettamisen ja toiminnallisen pedagogiikan perusteet olisivat mahdollisimman monen opettajan työkaluina, työkavereilta voisi saada tukea, ideoita, materiaaleja ja rohkaisua hyödyntää ulkoympäristöjä yhä monipuolisemmin. Sama koskee varmasti uusien pedagogiikkojen ja toimintatapojen käyttöönottoa muutenkin sekä esimerkiksi erityisopettajien ja luokanopettajien yhteistyön kehittämistä: yhteinen pedagoginen näkemys ja toisaalta jokaisen opettajan yksilöllisten vahvuuksien arvostaminen ja hyödyntäminen mahdollistavat sen, että opettajien yhteistyötä ja ammatillista kehittymistä voidaan kouluyhteisössä tukea.

Kuten oppilaillekin, ulkona oppiminen ja ulko-opettajuuden kehittäminen ovat usein myös opettajalle eräänlaista tutkivaa oppimista siitä, mitkä asiat toimivat ryhmän kanssa ja mikä on itselle sopiva ja luontainen tapa opettaa. Erityisopettajien kokemuksista välittyi vahvasti viesti siitä, että jokaisen

tulee löytää itselleen sopiva tapa ja näkökulma toteuttaa ulkona opettamista. Siihen ei ole yhtä oikeaa tapaa, vaan keskeistä on oppia katsomaan ja ajattelemaan opettamista uudella tavalla: miten voisin opettaa tämän ulkona?

7.1.5 Johtopäätökset

Ulkona opettaminen ja toiminnallisuus mahdollistavat erityisopettajien kokemuksen mukaan erityisopetuksessa ja eriyttämisessä monia asioita. Vaikka jo ulkoympäristöt itsessään luovat monia mahdollisuuksia, ovat opettajan pedagogiset valinnat kuitenkin keskeisimpiä siinä, että oppiminen on innostavaa ja merkityksellistä ja että oppiminen ulkona onnistuu. Hyvät pedagogiset ratkaisut ja monipuoliset ympäristöt yhdessä mahdollistavat kokemuksia, elämyksiä, havaintoja ja tunteita, jotka tekevät oppimisesta syvällisempää ja muistijäljistä pysyvämpiä.

Koulu ei ole muusta yhteiskunnasta irrallinen, vaan ympäröivä yhteiskunta vaikuttaa jatkuvasti kouluun. Perusopetuksen tehtävänä on antaa oppilaille valmiudet aktiiviseen kansalaisuuteen, toisen asteen opintoihin ja elinikäiseen oppimiseen sekä rakentaa yleissivistystä (OPH, 2014, 27–28). Aidoissa ympäristöissä toimiminen onkin tärkeä tapa lisätä oppilaiden kokemuksia opiskelun merkityksellisyydestä ja kykyä toimia ympäristössään. Merkityksellisyys, toiminnallisuus ja ulkoympäristöt luovat oppimiseen iloa ja motivaatiota, mikä tukee oppimista ja koulunkäyntiä. Ulkona, varsinkin luonnonympäristöissä oppimisen puolesta puhuu myös se, että sillä on havaittu olevan monia myönteisiä vaikutuksia oppilaiden hyvinvoinnille. Jos nuori voi pahoin, se heijastuu vääjäämättä myös koulunkäyntiin, joten kaikki toimet, joiden on havaittu vahvistavat hyvinvointia, ovat tukemisen arvoisia.

Ulkona opettamiseen ei ole yhtä oikeaa toteuttamistapaa, vaan jokaisella opettajalla ulkona opettaminen muovautuu itselle luontaisella tavalla. Oman ulko-opettajuuden kehittyminen vaatii sitä, että opettaja on itsekin valmis oppimiaan ja kokeilemaan uutta löytääkseen itselleen ja ryhmälleen sopivat tavat toimia. Keskeisintä ulko-opettajuuden kehittämisessä on se, että oppii

ajattelemaan uudella tavalla, tarttumaan hetkeen ja huomaamaan, mitä kaikkea hienoa omassa ympäristössä onkaan.

7.2 Luotettavuuden tarkastelu ja jatkotutkimushaasteet

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tutkia sitä, millaisia kokemuksia erityisopettajilla on ulkona opettamista ja kuinka he kokevat ulkona opettamisen. Kun tutkimuskohteena on ihmisten kokemukset, on luotettavuuden kannalta olennaista, että yksilöt kokemuksineen tulevat ymmärretyiksi niin kuin he itse ovat tarkoittaneet (Laine, 2018). Koska tutkimusaineisto kerättiin haastattelemalla, osallistujat joutuivat sanoittamaan ensin kokemuksensa ja sen jälkeen minä tutkijana vielä tulkitseen sanoiksi puettua kokemusta; kokemuksen välittyminen tutkijalle riippuu siis sekä osallistujan kyvystä ilmaista kokemuksiaan että tutkijan kyvystä kysyä ja ymmärtää osallistujan kertomaa (ks. Laine, 2018).

Koen, että osallistujien kykyä kuvata kokemuksiaan tuki se, että he saivat haastattelurungon tutustuttavaksi etukäteen, jolloin heillä oli aikaa valmistautua ja miettiä kokemuksiaan ja niiden sanoittamista. Yksi tutkimuksen luotettavuuden haasteista voi liittyä tutkimusasetelmaan ja haastattelurunkoon ja -kysymyksiin. Tutkimuksessa mielenkiintoni kohdistui erityisesti opettajien kokemukseen ulkona opettamisen hyödyistä ja toimivista käytänteistä, mutta myös ulkona opettamiseen liittyvät negatiiviset kokemukset ja haasteet ovat tutkimuksen kannalta keskeisiä. Pohdinkin, johdatteliko tutkimusasetelma osallistujia liikaa korostamaan positiivisia kokemuksiaan ja vähättelemään työssään kokemiaan haasteita. Koen kuitenkin, että haastattelurungossa oli useita kysymyksiä myös haasteisiin viitaten ja kaikki haastateltavat toivat myös jotain haasteita tai huomioitavia asioita esiin.

Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa tutkijan tehtävänä on pyrkiä tematisoimaan ja sanoittamaan tutkittavien ilmaisemia kokemuksia ja niiden antamia merkityksiä. Tässä tutkijan on tasapainoiltava esituttuuden ja objektiivisuuden välillä: toisaalta tutkittava ilmiö ja merkitysmaailma on oltava

tutkijalle jollain tavalla tuttu, jotta hän voi ymmärtää sitä, mutta toisaalta tutkijan on huolehdittava siitä, etteivät omat ennakko-oletukset ohjaa tulkintaa. (Laine, 2018.) Kirjoitin tämän tutkielman teoriaosuuden ennen aineistonkeruuta, minkä koen olleen tärkeää aiheeseen liittyvien käsitteiden ja merkitysten ymmärtämiselle, mutta teoriapohjaan tiedostamatta peilaaminen luo myös riskin siitä, että aiempi tutkimus ohjaisi aineiston analyysiä. Analyysin luotettavuutta kuitenkin lisäsi mielestäni se, että teoriapohjan kirjoittamisen ja aineiston analyysin välillä oli aikaa useita kuukausia, jolloin olin ehtinyt saamaan teoriaan etäisyyttä. Analyysin luotettavuuden kannalta tärkeää oli myös hermeneuttisen kehän hyödyntäminen: laaja dialogi aineiston kanssa auttoi näkemään sen, mikä haastateltujen ilmaisuissa ja kokemuksissa oli olennaista ja paljasti myös asioita, jotka eivät aluksi näyttäytyneet keskeisinä (ks. Laine, 2018). Tutkimusproessin aikana ulkona opettamisesta ja aineistosta nousikin merkityksiä, joita en ennakkoon ollut tutkimuskirjallisuuden tai omien kokemusteni myötä ajatellut.

Koska tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella erityisopettajien kokemuksia, myös tutkimuksen otanta on olennainen tulosten luotettavuuden kannalta. Tutkimuksen otannassa oli mielestäni hyvää se, että osallistujien kokemukset ulkona opettamisesta vaihtelivat paljon ja haastateltavissa oli sekä säännöllisesti ulkona opettamista toteuttavia että vain satunnaisesti oppilaitaan ulos vieviä opettajia. Haastateltavien erilaisten taustojen ansiosta erityisesti haasteiden osalta saatiin kattavampi aineisto. Myös ulkona opettamisen hyödyistä saatiin tärkeää tietoa, sillä erityisopettajien kokemukset olivat hyvin yhteneväisiä. Määrällisesti otanta olisi voinut laajempi, mutta pro gradu -työn laajuudeksi aineisto oli mielestäni sopiva.

Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa tavoitteena ei ole saavuttaa universaalia ja yleistettävää tietoa, vaan pyrkiä ymmärtämään ihmisten kokemuksia ja merkity maailmaa (Laine, 2018; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tämän tutkimuksen perusteella olen kuitenkin pyrkinyt muodostamaan kokonaiskuvaa siitä, millaiset tekijät koetaan ulkona opettamisessa keskeisiksi. Myös tutkimustulokset oikeastaan kiteytyivätkin yksilölliseen kokemukseen: jokaisen on tärkeää löytää oma näkökulmansa ulkona opettamiseen, eikä siten

myöskään tutkimustuloksissa ole tarkoituksenmukaista tavoitella yleistettävää näkökulmaa aiheeseen.

Aineistonkeruun ja analyysin ohella tutkimuksen luotettavuuden kannalta tärkeää on tutkimuksen mahdollisimman tarkka raportointi (ks. Tuomi & Sarajärvi, 2018). Analyysiin kuului monia vaiheita sekä paljon ajatustyötä, jonka sanallistaminen on jossain määrin haastavaa. Olen kuitenkin pyrkinyt kuvaamaan tutkimuksen otantaa ja analyysia mahdollisimman tarkasti. Raportoinnin tarkkuutta olen pyrkinyt lisäämään antamalla esimerkkejä analysoinnissa käytetystä teemoittelusta ja merkityskokonaisuuksien muodostamisesta. Myös suorien lainauksien käyttäminen tulosten esittelyn tukena lisäävät tulosten luotettavuutta, sillä suorat lainaukset haastateltavien ilmauksista perustelevat tuloksiin tehtyjä tiivistyksiä.

Jatkotutkimusaiheena voisi olla tarkempi tapaustutkimus siitä, millaisia yksittäisten erityisopettajien näkökulmat ulkona opettamiseen ovat. Haastateltavat korostivat oman näkökulman löytämisen tärkeyttä, joten erilaisten näkökulmien tarkempi analysoiminen voisi antaa tietoa tekijöistä, jotka oman näkökulman löytämisessä ovat tärkeitä ja kuinka tätä oman opettajuuden kehittymistä voitaisiin tukea. Toisena jatkotutkimusaiheena voisi olla ulkona opettamista tukevan koulun kulttuurin kartoittaminen: millainen toimintakulttuuri ja kollegiaalinen yhteistyö tukee ulkona opettamista.

LÄHTEET

Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 1998/986. Annettu Helsingissä 14.12.1998. Saatavilla:

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986> [viitattu 20.10.2022.]

Becker, C., Lauterbach, G., Spengler, S., Dettweiler, U. & Mess, F. (2017). Effects of Regular Classes in Outdoor Education Settings: A Systematic Review on Student's Learning, Social and Health Dimensions. *International journal of environmental research and public health*, 14(5), 485.

Bergen, D. (2002). The role of pretend play in children's cognitive development. *Early Childhood Research and Practice* 4, no. 1.

Bogner, F.X. (1998). The influence of short-term outdoor ecology education on long-term variables of environmental perspective. *Journal of Environmental Education*, 29, 4, 17-29.

Bowler, D. E., Buyung-Ali, L. M., Knight, T. M. & Pullin, A. S. (2010). A systematic review of evidence for the added benefits to health of exposure to natural environments. *BMC public health*, 10(1), 456.

Bundy, A. C., Lockett, T., Tranter, P. J., Naughton, G. A., Wyver, S. R., Ragen, J. & Spies, G. (2009). The risk is that there is 'no risk': A simple, innovative intervention to increase children's activity levels. *International journal of early years education*, 17(1), 33-45.

Cantell, H., Aarnio-Linnavuori, E. & Tani, S. (2020). *Ympäristökasvatus - kestävä tulevaisuuden käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Chawla, L. (1998). Significant Life Experiences Revisited: A Review of Research on Sources of Environmental Sensitivity. *The Journal of Environmental Education*. 29 (3), 11-21.

Colella, D. & D'Arando, C. (2021). Teaching styles and outdoor education to promote non-linear learning. *Journal of Physical Education and Sport*, 21, 507-513.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268.

- Dettweiler, U., Ünlü, A., Lauterbach, G., Becker, C. & Gschrey, B. (2015). Investigating the motivational behavior of pupils during outdoor science teaching within self-determination theory. *Frontiers in psychology*, 6, 125.
- Dewey, J. (1997). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Free Press.
- Dewey, J. (1957). *Koulu ja yhteiskunta*. Otava.
- Dunkerton, J. (2007). Biology outside the classroom: The SNAB visit/issue report. *Journal of biological education*, 41(3), 102–106.
- Elonheimo, M. (2018). Varautuminen vähentää ulkoluokan riskejä. Teoksessa A. Laine, M. Elonheimo & A. Kettunen (toim.) (2018). *Loikkaa ulkoluokkaan. Opas ulkona opettamiseen*. Opetus- ja kulttuuriministeriö. 68–69.
- Ernst, J. & Monroe, M. (2006.) The effects of environment-based education on students' critical thinking skills and disposition toward critical thinking. *Environmental Education Research*. 12(3–4). 429–443.
- Fägerstam, E. & Blom, J. (2013). Learning biology and mathematics outdoors: Effects and attitudes in a Swedish high school context. *Journal of adventure education and outdoor learning*, 13(1), 56–75.
- Goldenberg, M., McAvoy, L. & Klenosky, D. B. (2005). Outcomes from the Components of an Outward Bound Experience. *The Journal of experiential education*, 28(2), 123–146.
- Gustafsson, P. E., Szczepanski, A., Nelson, N. & Gustafsson, P. A. (2012). Effects of an outdoor education intervention on the mental health of schoolchildren. *Journal of adventure education and outdoor learning*, 12(1), 63–79.
- Hakkarainen, P. & Brëdikytë M. (2013). *Kehittävän leikkipedagogiikan perusteet*. Majavesi: Kogni.
- Helfer, A., Manner, J. & Pitkänen, T. (2022). Poikkeustila toisen jälkeen: nuorten näkemyksiä koronasta Ukrainan sotaan. Nuorisotutkimusseura ry. Saatavilla: <https://www.nuorisotutkimusseura.fi/nakokulma89> [viitattu 31.12.2022.]
- Higgins, P. & Loynes, C. (1997). On the Nature of Outdoor Education. Julkaisussa P. Higgins, C. Loynes & N. Crowther. *A Guide for Outdoor Educators in Scotland*. Penrith: Adventure Education. 6–8.

Hillman, C. H., Erickson, K. I. & Kramer, A. F. (2008). Be smart, exercise your heart: Exercise effects on brain and cognition. *Nature reviews. Neuroscience*, 9(1), 58–65.

Holmes, T. M. & Pellegrini, A. D. (2006). The Role of Recess in Primary School. Teoksessa D. G. Singer, R. Michnick Golinkoff & K. Hirsh-Pasek (toim.) (2006). *Play = Learning: How Play Motivates and Enhances Children's Cognitive and Social-Emotional Growth*. Oxford University Press.

Hungerford, H. R. & Volk. T. L. (1990). Changing Learner Behavior Through Environmental Education. *The Journal of Environmental Education*, 21 (3), 8–21.

Hyvärinen, R. (2014). Paikan käsitykset paikkalähtöisen kasvatuksen tutkimuksessa. Teoksessa E. K. Hyry-Beihammer, M. Hiltunen & E. Estola (toim.) *Paikka ja kasvat*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 9–30.

Hämäläinen, J. (2018). Ulkona oppimisen käsitteitä ja opettajien käsityksiä. Teoksessa A. Laine, M. Elonheimo & A. Kettunen (toim.) 2018. *Loikkaa ulkoluokkaan. Opas ulkona opettamiseen*. 11–16.

Johansson, E. (2018). Ulkona opettamisesta yläkoulussa. Teoksessa A. Laine, M. Elonheimo & A. Kettunen (toim.) 2018. *Loikkaa ulkoluokkaan. Opas ulkona opettamiseen*. Opetus- ja kulttuuriministeriö. 44–45.

Kaasinen, A. (2009). Kasvilajien tunnistaminen, oppiminen ja opettaminen yleissivistävän koulutuksen näkökulmasta. *Helsingin yliopisto*.

Kakkori, L. (2009). Hermeneutiikka ja fenomenologia: hermeneuttis-fenomenologisen tutkimusotteen sisäisestä problematiikasta. *Aikuiskasvatus*, 29(4), 273 – 280.

Kantomaa, M., Syväoja, H., Sneck, S., Jaakkola, T., Pyhältö, K. & Tammelin, T. (2018). *Koulupäivän aikainen liikunta ja oppiminen: Tilannekatsaus tammikuu 2018*. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2018:1.

Karppinen, S. J. A. (2005). Seikkailullinen vuosi haastavassa luokassa: Etnografinen toimintatutkimus seikkailu- ja elämyspedagogiikasta. *Oulun yliopisto*.

- Kent, M., Gilbertson, D. D. & Hunt, C. O. (1997). Fieldwork in geography teaching: A critical review of the literature and approaches. *Journal of geography in higher education*, 21(3), 313–332.
- Khan, M. K. A., Chu, Y. L., Kirk, S. F. L. & Veugelers, P. J. (2015). Are sleep duration and sleep quality associated with diet quality, physical activity, and body weight status? A population-based study of Canadian children. *Canadian journal of public health*, 106(5), 277–282.
- Kokko, S., Martin, L., Villberg, J., Ng, K. & Mehtälä, A. 2019. Itsearvioitu liikunta-aktiivisuus, ruutuaika ja sosiaalinen media sekä liikkumisen seurantalaitteet ja -sovellukset. Teoksessa: Kokko, S. & Martin, L. (toim.) (2019) Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa. LIITU-tutkimuksen tuloksia 2018. Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2019:1. 17–25.
- Kopp, B. (2012). A simple hypothesis of executive function. *Frontiers in human neuroscience*, 6, 159.
- Kuntoutussäätiö. (2017). Erityisopetus. Saatavilla: <https://oppimisvaikeus.fi/tukea/kuntoutus/erityisopetus/> [viitattu 11.11.2022.]
- Kuo, F. E. & Faber Taylor, A. (2004). A Potential Natural Treatment for Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: Evidence From a National Study. *American journal of public health* (1971), 94(9), 1580–1586.
- Kuo, M., Barnes, M. & Jordan, C. (2019). Do Experiences With Nature Promote Learning? Converging Evidence of a Cause-and-Effect Relationship. *Frontiers in psychology*, 10, 305.
- Kuo, M., Browning, M. H. E. M. & Penner, M. L. (2017). Do Lessons in Nature Boost Subsequent Classroom Engagement? Refueling Students in Flight. *Frontiers in psychology*, 8, 2253.
- Kuula, A. (2015). Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Vastapaino.
- Laaksoharju, T., & Rappe, E. (2010). Children's Relationship to Plants among Primary School Children in Finland: Comparisons by Location and Gender. *HortTechnology* (Alexandria, Va.), 20(4), 689–695.
- Laine, A., Elonheimo, M. & Kettunen, A. (toim.) (2018). Loikkaa ulkoluokkaan. Opas ulkona opettamiseen. Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Laine, T. (2018.) Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli, J. Aaltola & S. Herkama (toim.) (2015.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. PS-kustannus.

Lengel, T. & Kuczala, M. (2010). The kinesthetic classroom: Teaching and learning through movement. Corwin.

Lindqvist, G. (1998). Leikin mahdollisuudet. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.

Lähdesmäki, T., Hurme, P., Koskimaa, R., Mikkola, L., Himberg, T., Menetelmäpolkuja humanisteille. Jyväskylän yliopisto, humanistinen tiedekunta. Saatavilla: <https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/menetelmapolkuja> [viitattu 20.11.2022.]

MacNaughton, P., Eitland, E., Kloog, I., Schwartz, J. & Allen, J. (2017). Impact of Particulate Matter Exposure and Surrounding "Greenness" on Chronic Absenteeism in Massachusetts Public Schools. *International journal of environmental research and public health*, 14(2), 207.

Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S. & Särkkä, H. (2007). Oppimista tukevat oppimisympäristöt. Johdatus oppimisympäristöajatteluun. Helsinki: Opetushallitus.

Manninen, S. (2018). Kouluviihtyvyyys ja siihen liittyvät tekijät peruskoulussa ja toisen asteen opinnoissa. University of Jyväskylä.

Marchant, E., Todd, C., Cooksey, R., Dredge, S., Hope, J., Reynolds, D., Stratton, G, Dwyer, R., Lyons, R. & Brophy, S. (2019). Curriculum-based outdoor learning for children aged 9–11: A qualitative analysis of pupils' and teachers' views. *PLOS ONE*. 14(5).

Marttila, M. (2016). Elämys- ja seikkailupedagoginen luontoliikunta opetussuunnitelman toteutuksessa: Etnografinen tutkimus. University of Jyväskylä.

Mayer, F. S. & McPherson Frantz, C. (2004). The connectedness to nature scale: A measure of individuals' feeling in community with nature. *Journal of Environmental Psychology*, 24(4), 503–515.

- Maynard, T., Waters, J. & Clement, J. (2013). Child-initiated learning, the outdoor environment and the 'underachieving' child. *Early years* (London, England), 33(3), 212–225.
- McCormick, M. P., Cappella, E., O'Connor, E. E. & McClowry, S. G. (2015). Social-Emotional Learning and Academic Achievement: Using Causal Methods to Explore Classroom-Level Mechanisms. *AERA open*, 1(3), 233285841560395.
- McCormick, R. (2017). Does Access to Green Space Impact the Mental Well-being of Children: A Systematic Review. *Journal of pediatric nursing*, 37, 3–7.
- McCree, M., Cutting, R. & Sherwin, D. (2018). The Hare and the Tortoise go to Forest School: Taking the scenic route to academic attainment via emotional wellbeing outdoors. *Early child development and care*, 188(7), 980–996.
- Mykrä, N. (2017). Ulkona oppiminen ja opetussuunnitelma - monta kärpystä yhdellä iskulla. Teoksessa A. Kettunen & A. Laine (toim.) (2017). *Ilmiöt ihmeteltäviksi. Monialaisia ideoita ulkona oppimiseen*. PS-kustannus. 9–13.
- Mäkinen, O. (2006). *Tutkimusetiikan ABC*. Tammi.
- Mälkiä, S. (2018). Malli ulkona oppimisen välineiden valmistamiseen. Laine, A., Elonheimo, M. & Kettunen, A. (toim.) (2018). *Loikkaa ulkoluokkaan. Opas ulkona opettamiseen*. Opetus- ja kulttuuriministeriö. 53–57.
- Nihti, K. (2018). Toiminnallinen oppiminen sopii monelle. Teoksessa A. Laine, M. Elonheimo & A. Kettunen (toim.) (2018). *Loikkaa ulkoluokkaan. Opas ulkona opettamiseen*. Opetus- ja kulttuuriministeriö. 70–72.
- Nikodin, J., Kokkonen, A. & Viberg, K. (2013). *Yhteinen käsitys. Kestävän kehityksen kasvatuksen ja koulutuksen sanasto ja käytännöt*. Helsinki: Ympäristöministeriö, Pääkaupunkiseudun kierrätyskeskus.
- Nundy, S., Dillon, J. & Dowd, P. (2009). Improving and encouraging teacher confidence in out-of-classroom learning: The impact of the Hampshire Trailblazer project on 3–13 curriculum practitioners. *Education 3–13*, 37(1), 61–73.
- Nurmi, J. (2013). Motivaation merkitys oppimisessa. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 44(5), 548–554.

Ojala, M. (2020). Perusteita ja haasteita varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja koulun alun kehittämiseksi erityisesti lapsen oppimisen ja kehittymisen näkökulmasta. Helsingin yliopisto.

OPH. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Opetushallitus.

OPH. (2022a). Vastauksia tuen kysymyksiin. Saatavilla: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/vastauksia-tuen-kysymyksiin> [viitattu 20.10.2022.]

OPH. (2022b). Oppimisen ja koulunkäynnin tuki. Saatavilla: <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/oppimisen-ja-koulunkaynnin-tuki>

Otto, S. & Pensini, P. (2017). Nature-based environmental education of children: Environmental knowledge and connectedness to nature, together are related to ecological behaviour. *Global environmental change*, 47, 88–94.

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

Parikka-Nihti, M. (2011). *Pieniä puroja. Kasvua kohti kestävä kehitystä*. 2. painos. Helsinki: Lasten Keskus.

Pellegrini, A. D. & Holmes, R. M. (2006). *The role of recess in primart school*. Teoksessa D. Singer, R. Michnick Golinkoff & K. Hirsh-Pasek. (2006). *Play = Learning: How play motivates and enhances children’s cognitive and social-emotional growth*. Oxford University Press.

Perusopetuslaki. 1998/628. Annettu Helsingissä 21.8.1998. Saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L4P16> [viitattu 20.10.2022.]

Peura, P. (2021). *Children’s reading self-efficacy : specificity, trajectories of change and relation to reading fluency development*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.

Pihkala, P. (2017). Kuinka käsitellä maailman ongelmia? Traagisuus ja toivo ympäristökasvatuksessa. *Ainedidaktiikka*. 1(1). Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura. 2-15.

Pirchio, S., Passiatore, Y., Panno, A., Cipparone, M. & Carrus, G. (2021). The Effects of Contact With Nature During Outdoor Environmental Education on Students' Wellbeing, Connectedness to Nature and Pro-sociality. *Frontiers in psychology*, 12, 648458.

Raittila, R. (2012). Ympäristöltä suojeltu lapsuus. Teoksessa E. Aalto, M. Alasuutari, T. Heino, T. Lamponen & N. Rutanen (toim.) (2012). Suojeltu lapsuus? Raportti Lapsuudentutkimuksen päiviltä 2011. Helsinki: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.

Richmond, D., Sibthorp, J., Gookin, J., Annarella, S. & Ferri, S. (2018). Complementing classroom learning through outdoor adventure education: Out-of-school-time experiences that make a difference. *Journal of adventure education and outdoor learning*, 18(1), 36–52.

Rickinson, M., Dillon, J., Teamey, K., Morris, M., Young Choi, M. Sanders, D. & Benefield, P. (2004). A Review of Research on Outdoor Learning. National Foundation for Educational Research and King's College London.

Rossi, L. (2015). Yksilö ja ympäristö: Maalari Frans Lindin (1903–1988) elinikäinen ympäristösuhde muistitiedon ja maisemamaalausten valossa. Turun yliopisto.

Ruiz-Gallardo, J., Verde, A. & Valdés, A. (2013). Garden-Based Learning: An Experience With "At Risk" Secondary Education Students. *The Journal of environmental education*, 44(4), 252–270.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006.) Aineiston määrä ja tutkittavat. KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto. Saatavilla: https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L6_2.html [viitattu 19.11.2022.]

Sahoo, S. K. & Senapati, A. (2014). Effect of sensory diet through outdoor play on functional behaviour in children with ADHD. *The Indian Journal of Occupational Therapy*, 46(2).

Salasuo, M. (2021). Johdanto. Teoksessa M. Salasuo (toim.) (2021). Harrastamisen äärellä. Lasten ja nuorten vapaa-aikatutkimus 2020. Opetus- ja kulttuuriministeriö. 7–13.

Saloviita, T. (2006). Erityisopetus ja inkluusio. *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*, 37(4), 7. 326–342.

Savolainen, A. (2015). Maasto-opetus osana biologian ja maantieteen aineopetusta. Tarkastelussa Oulun seudun koulut. Pro gradu. Oulun yliopisto.

Savolainen, F., Jyrkiäinen, A. & Eskola, J. (2018). Toiminnallinen opetus opettajan arjessa. Teoksessa J. Eskola, I. Nikanto & S. Virtanen (toim.) (2018). Aikamme kasvatus: vain muutos on pysyvää?: 14 eläytymismenetelmätutkimusta. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. 165–186.

Schultz, P. (2002) Inclusion with nature: The psychology of human-nature relations. Teoksessa: Schmuck, P. & Schultz, P. (toim.) (2002) Psychology of sustainable development. 61–78. New York, NY: Kluwer Academic Publishers.

Schutte, A. R., Torquati, J. C. & Beattie, H. L. (2017). Impact of Urban Nature on Executive Functioning in Early and Middle Childhood. *Environment and behavior*, 49(1), 3–30.

Sivarajah, S., Smith, S. M. & Thomas, S. C. (2018). Tree cover and species composition effects on academic performance of primary school students. *PloS one*, 13(2), e0193254.

Skar, M., Gundersen, V. & O'Brien, L. (2016). How to engage children with nature: Why not just let them play? *Children's geographies*, 14(5), 527–540.

Skinner, E. A., Chi, U. & 1, T. L. E. A. G. (2012). Intrinsic Motivation and Engagement as "Active Ingredients" in Garden-Based Education: Examining Models and Measures Derived From Self-Determination Theory. *The Journal of environmental education*, 43(1), 16–36.

Sondergeld, T. A., Milner, A. R. & Rop, C. (2014). Evaluating teachers' self-perceptions of their knowledge and practice after participating in an environmental education professional development program. *Teacher development*, 18(3), 281–302.

Stodden, D. F., Goodway, J. D., Langendorfer, S. J., Roberton, M. A., Rudisill, M. E., Garcia, C. & Garcia, L. E. (2008). A Developmental Perspective on the Role of Motor Skill Competence in Physical Activity: An Emergent Relationship. *Quest (National Association for Kinesiology in Higher Education)*, 60(2), 290–306.

Szczepanski, A. & Dahlgren, L. O. (2011.) Lärares uppfattningar av lärande och undervisning utomhus. *Didaktik Tidskrift*. 20(1), 21 – 48.

- Takala, M. (2016a). Luokkamuotoinen erityisopetus. Teoksessa M. Takala (toim.) (2016). Erityispedagogiikka ja kouluikä. Gaudeamus. 49–59.
- Takala, M. (2016b). Osa-aikainen erityisopetus. Teoksessa M. Takala (toim.) (2016). Erityispedagogiikka ja kouluikä. Gaudeamus. 60–73.
- Takala, M. (2016c). Inklusio, integraatio ja segregatio. Teoksessa M. Takala (toim.) (2016). Erityispedagogiikka ja kouluikä. Gaudeamus. 13–21.
- Takala, P. (2014). Paikkasuhde ympäristösuhteena taiteen perusopetuksen visuaalisissa taiteissa. Teoksessa: E. K. Hyry-Beihammer, M. Hiltunen & E. Estola (toim.) Paikka ja kasvatustieteet. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 144–169.
- THL. (2021). Lasten ja nuorten hyvinvointi – Kouluterveyskysely 2021. Iso osa lapsista ja nuorista on tyytyväisiä elämäänsä – yksinäisyyden tunne on yleistynyt. Tilastoraportti 30/2021. THL.
- Tieteen termipankki. (2022). Filosofia:pragmatismi. Saatavilla: <https://tieteentermipankki.fi/wiki/Filosofia:pragmatismi>. [viitattu 11.10.2022.]
- Tilastokeskus. (2022). Oppimisen tuki. Käsitteet ja määritelmät. Saatavilla: <https://www.stat.fi/til/erop/kas.html> [viitattu 20.10.2022.]
- Tomberg, J. (2018). Ulkona opettamisen haasteita ja käytänteitä yläkoulussa. Teoksessa A. Laine, M. Elonheimo & A. Kettunen (toim.) (2018). Loikkaa ulkoluokkaan. Opas ulkona opettamiseen. Opetus- ja kulttuuriministeriö. 46.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2009). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Tammi.
- Tuominen, M. L. (2013). Mie elän tätä Lappia – kirjailija Annikki Kariniemen luontosuhde. Akateeminen väitöskirja. Lapin yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta.
- Uitto, A. (2005). Maasto-opetus ja kenttätö. Teoksessa V. Eloranta, E. Jeronen & I. Palmberg (toim.) (2005). Biologia eläväksi. Biologian didaktiikka. Opetus 2000. 124–135.
- Uitto, A. (2012). Näkökulmia biologian oppimisen kehittämiseksi. Teoksessa P. Kärnä, L. Houtsonen & T. Tähtä (toim.) (2012). Luonnontieteiden opetuksen kehittämishaasteita 2012. Opetushallitus.

Uzzell, D. (1999). Education for environmental action in the community: new roles and relationships. *Cambridge Journal of Education*, 29, 3, 397–413.

van den Berg, A. E. & van den Berg, C. G. (2011). A comparison of children with ADHD in a natural and built setting. *Child: care, health & development*, 37(3), 430-439.

Vaynman, S., Ying, Z. & Gomez-Pinilla, F. (2004). Hippocampal BDNF mediates the efficacy of exercise on synaptic plasticity and cognition. *The European journal of neuroscience*, 20(10), 2580–2590.

Vuolle, P. (1992). Väestön luontoliikuntakäyttäytyminen. Teoksessa Lyytinen, T. & Vuolle, P. (toim.) *Ihminen – Luonto – Liikunta. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 81*. Jyväskylä: Kopi-Jyvä Oy, 11–27.

Weiss, S., (2005). *Sleep in Children*, St. Catharines: Canadian Sleep Society

Wistoft, K. (2013). The desire to learn as a kind of love: Gardening, cooking, and passion in outdoor education. *Journal of adventure education and outdoor learning*, 13(2), 125–141.

Zahoor-ul-Haq, Khan, A. & Tabassum, R. (2015). Effect of ABL Method on Students' Performance in Listening Skill at Grade-VI. *The Journal of Humanities and Social Sciences*, 23(3), 95–108.

Ziegenspeck, J. (1999). *Erlebnispädagogik*. Teoksessa: G. Reinhold, G. Pollak & H. Heim (toim.) (1999). *Pädagogik-Lexikon*. R. Oldenbourg, München. 135–139.

LIITTEET

Liite 1. Haastattelurunko

TAUSTATIEDOT

1. Kuvaile työnkuvaasi. Työskenteletkö / oletko työskennellyt erityisluokanopettajana vai laaja-alaisena erityisopettajana?

ULKONA OPETTAMINEN JA OMA TAUSTA ULKO-OPETUKSESSA

2. Kuinka itse määrittelisit ulkona opettamisen?
3. Milloin ja miten olet alkanut opettaa ulkona?
4. Miksi aloitit ulkona opettamisen?
5. Parhaat kokemuksesi ulkona opettamisesta.
6. Kuinka usein pidät opetusta ulkona?
7. Missä oppiaineissa tai millaisissa oppimiskokonaisuuksissa hyödynnät ulkona opettamista?
8. Millaisia työtapoja ja tehtäviä hyödynnät ulko-opetuksessa?
9. Millaisia ympäristöjä hyödynnät ulko-opetuksessa?
10. Millaista etukäteissuunnittelua ja -valmistelua ulkona opettaminen vaatii?
11. Millaiseksi koet valmiutesi opettaa ulkona? Mitkä asiat vaikuttavat siihen? (koulutus, kiinnostus, kokemukset...)

ULKONA OPETTAMISEN HYÖDYT

12. Milloin ulkona opettaminen on mielestäsi järkevää?
13. Millaisia hyötyjä ulkona oppimisella on tukea tarvitsevan oppilaan oppimiselle? (oppimisvaikeudet, käyttäytymisen haasteet, tunne-elämän vaikeudet, keskittymisvaikeudet, aistivammat, motivaatio-ongelmat)
14. Millaisia taitoja, tietoja tai ominaisuuksia ulkona oppiminen kehittää?
15. Mitä positiivisia vaikutuksia ulkona oppimisella on oppilaan hyvinvoinnille?

ULKONA OPETTAMISEN HAASTEET

16. Millaisia haasteita ulkona opettamiseen voi liittyä ja millaisia haasteita olet itse kokenut? (pedagogiikka, ryhmänhallinta, lukujärjestys, materiaalit)

17. Keille ulkona oppiminen ei mielestäsi sovi?
18. Millaista koulutusta ulkona opettaminen vaatisi?
19. Millaisia lisäresursseja tai jotain muuta (ympäristöt, kyydit, ohjaajat) kaipaisit ulkona opettamiseen?

YHTEENVETO

20. Millaisena koet ulkona opettamisen erityisopettajan näkökulmasta?
21. Haluatko täydentää tai tarkentaa jotain vastausta tai haluatko lisätä vielä jotain?