

”Uskaltaudu ulos luokan kanssa”

Luontokoulujen ympäristökasvatuksen täydennyskoulutuskurssien sisällön ja laadun selvitys

Pro gradu -tutkielma

Heini Kulmanen

Kuvataidekasvatus

Lapin yliopisto

2016

Lapin yliopisto, taiteiden tiedekunta

Työn nimi: ”Uskaltaudu ulos luokan kanssa”

Luontokoulujen ympäristökasvatuksen täydennyskoulutuskurssien sisällön ja laadun selvitys

Tekijä: Heini Kulmanen

Koulutusohjelma/oppiaine: Kuvataidekasvatus

Työn laji: Pro gradu -tutkielma

Sivumäärä: 70

Vuosi: 2016

Tiivistelmä

Käsittelen pro gradu –tutkielmassani ympäristökasvatuksen täydennyskoulutuskurseja, joita luontokoulut tarjoavat opettajille. Tutkielmassani selvitän, minkä laatuista ympäristökasvatuksen täydennyskoulutuskurssit ovat, ja mitä sisällöllisiä ja menetelmällisiä asioita kurssit sisältävät. Tarkastelen kurssisuunnitelmia osittain taideperustaisen ympäristökasvatuksen näkökulmasta. Tutkielmani alussa määrittelen ympäristökasvatuksen käsitteen koulukontekstissa ja taideperustaisen ympäristökasvatuksen käsitteen. Seuraavissa kappaleissa keskityn tutkielmani koulukontekstiin aikaisempien ja nykyisten opetussuunnitelmien kautta sekä luokan ulkopuolisten oppimisympäristöjen määritelmiin. Opettajan ammatillista kehittämistä lähestyn täydennyskoulutuksen käsittelyn kautta sekä tarkastelen ympäristökasvatuksen nykytilaa kuvataideopettajan koulutuksessa. Luontokoulut tutkielmani kontekstissa ja aineistoni tarjoajana ovat tärkeässä roolissa tutkielmassani. Analysoin 15 kurssisuunnitelmasta ja kahdeksasta kurssikuvauksesta koostuvan aineistoni teoriasidonnaista sisällönanalyysiä käyttäen.

Luontokoulujen ympäristökasvatuksen täydennyskoulutuskurssit ovat laadultaan tuntikuvauksien kaltaisia, tehtäväesimerkkejä esitteleviä kokonaisuuksia. Luonto ja koulupihat toimivat kursseilla ensisijaisina oppimisympäristöinä. Kurssien tehtävät ovat moniaistisuutta ja kokemuksellisuutta korostavia ja ne suoritetaan lähes aina ryhmässä tai pareittain. Talvi ja lähimetsä nousevat kurssien keskeisimmiksi opetettaviksi ilmiöiksi ja eri oppiaineiden integraatiota on hyödynnetty melko paljon. Kurssien tehtävät tähtäävät oppilaiden luontosuhteen parantamiseen.

Avainsanat: ympäristökasvatus, taideperustainen ympäristökasvatus, luontokoulu, täydennyskoulutus, perusopetuksen opetussuunnitelma, kuvataidekasvatus, integraatio ja moniaiset oppimiskokonaisuudet

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi X

University of Lapland, Faculty of Art and Design

The title: "Venture outside with your class"

Study about the contents of nature school environmental education update training courses

Author(s): Heini Kulmanen

Degree programme / subject: Art Education

The type of the work: Pro gradu thesis

Number of pages: 70

Year: 2016

Summary

In my Pro gradu thesis I study environmental education training courses for teachers. These courses are offered by nature – and environment schools. I analysed these programs to see what contents and methods there are. My perspective is partly founded on art based environmental education. First I define a concept of environmental education and art based environmental education in school context. I also write about curriculum and learning environment outside the classroom. I approach teacher training courses and art education and study environmental education in it. My material consists of 15 course drafts and eight shorter descriptions of environmental school courses, which I analysed by using content analysis.

Training courses of environmental schools offer unities with task examples which are qualitatively similar to the descriptions of course contents. Nature and school yards are most common learning environments. Experiential and the use of multiple senses seem to be very common on these tasks. These tasks are executed in pairs or small groups. Winter and local forest nearby school are the two most important phenomena on teaching. Integration of different school subjects are utilized extensively on these courses. The purpose of given course tasks is to improve the pupils relations towards nature.

Keywords: environmental education, art based environmental education, nature school, update training, curriculum, art education, integration and multidisciplinary learning

I give my permission the pro gradu thesis to be used in the Library X

Sisällys

Tiivistelmä	2
Johdanto.....	5
1.Ympäristökasvatus	8
1.1 Ympäristökasvatus koulun kontekstissa	8
1.2 Taideperustainen ympäristökasvatus	12
2. Ympäristökasvatus, yhteistyö ja integraatio koulussa	17
2.1 Integraatio ja monialaiset oppimiskokonaisuudet nykyisissä opetussuunnitelmissa.....	17
2.2 Ympäristökasvatus aikaisemmissa opetussuunnitelmissa	21
2.3 Ympäristökasvatus nykyisissä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa	24
2.4 Luokan ulkopuolinen oppimisympäristö ja yhteistoiminnallinen oppiminen.....	26
3. Opettajan ammatillinen kehittäminen.....	29
3.1 Ympäristökasvatus kuvataideopettajankoulutuksessa	29
3.2 Täydennyskoulutus	32
3.3 Luontokoulut tutkimukseni kontekstissa	34
4.Menetelmät.....	36
4.1 Laadullinen tutkimus	36
4.2 Aineistonkeruumenetelmänä sähköpostikysely	37
4.3 Sisällönanalyysi.....	39
4.4 Täydennyskoulutuskurssisuunnitelmien esittely	40
5.Tutkimustulokset.....	42
5.1 Lähimetsät ja koulupihat oppimisympäristöinä.....	43
5.2 Tutkimusretkiä, kokeiluja ja eläytymistä.....	45
5.3 Yhdessä oppiminen ja ryhmässä toimiminen.....	48
5.4 Talvi ja lähimetsä opetuksen ilmiönä	51
5.5 Integraatio - Ötökkätaideteoksia ja luontoaiheisia Kalevala-runoja.....	53
5.6 Positiiviset kokemukset luontosuhteen vahvistajana	56
5.7 Tutkimustulosten yhteenveto	58
6. Pohdinta	61
Lähteet	65

Johdanto

Näemme päivittäin otsikoita niin aamulehdissä kuin iltalehdissä siitä, miten ympäristömme tilanne on koko ajan muutoksessa. Monet artikkelit kertovat karua kieltä ympäristön saastumisesta, ilmastonmuutoksesta, muovijätteen kerääntymisestä vesistöihin ja muusta ihmisen haitallisesta toiminnasta ympäristölle. Yhtä lailla on positiivisempia otsikoita, joissa todetaan esimerkiksi Itämeren tilan asteittaisesta kohentumisesta ja Pariisin ilmastopöytäkirjan mahdollisesta syntymisestä Yhdysvaltain ja Kiinan mukaantulon johdosta. (ks. Helsingin Sanomat 2016) Valtioneuvoston kanslian tilaaman selvityksen mukaan Suomella voisi olla kokoaan suurempi rooli ilmastokriisin taltuttamisessa. Tarjoamalla vähäpäästöisiä ratkaisuja Suomi voisi antaa muillekin maille hyvät edellytykset sopimusehtojen toteutumiseen. Samalla Suomessa tarjoutuu mahdollisuus kasvattaa vientiä ja luoda uusia työpaikkoja. Selvityksessä koottiin sata erilaista ilmastoratkaisua, mutta mahdollisia ratkaisuja on paljon enemmän. Ilmastohyöty, monistettavuus ja suomalaisuus nousivat ratkaisuiden reunaehdoiksi, joiden tulisi täyttyä. Suomella on mahdollisuus olla vaikuttamassa ilmastonmuutoksen kehityksen suuntaan ja mahdollisuus näyttää esimerkkiä muille. (Tynkkynen 2016, 4, 39–40.)

Jokaisella meillä on kuitenkin mahdollisuus olla vaikuttamassa omalla osallamme ympäristömme nykytilanteen parantamiseen. Ympäristökasvatus on yksi tärkeä asia, jonka avulla lasten ja nuorten suhdetta luontoon ja kulutukseen voidaan kehittää. Tulevana kuvataidekasvattajana koen, että ympäristökasvatuksen toteutumisen vastuu on kaikilla opettajilla ja kasvattajilla, opetettavasta aineesta riippumatta. Ympäristökasvatuksen ollessa sisällytettynä nykyisiin opetussuunnitelmiin, ovat sen toteuttamisen mahdollisuudet ja haasteet opettajalla edessä. Uusien opetussuunnitelmien myötä monialaisuus, oppiaineiden välinen yhteistyö ja ilmiöpohjainen opetus antavat opettajille mahdollisuuksia laajempien opetuskokonaisuuksien suunnitteluun ja toteutumiseen.

Aloittaessani pro gradu -tutkielmani suunnittelua, kiinnostuin ympäristökasvatuksesta ja sen mahdollisuuksista kuvataideopetuksessa. Ympäristökasvatuksella ja taidekasvatuksella on monia yhtäläisiä opetusmenetelmiä ja periaatteita. Meri-Helga Mantere esittää, että taiteelle ominaiset menetelmät, kuten ympäristön havainnointi, aistien herkistäminen ja

omien kokemusten ilmaiseminen ovat mukana yksilön ympäristövastuullisuuden ja ympäristöherkkyyden muodostumisessa (Mantere 1995, 7). Ympäristökasvatuksen ja taidekasvatuksen yhtymäkohdat ovat todennetut ja siksi näiden tiedonalojen monimuotoisempi yhdisteleminen kiehtoo minua. Syksyllä 2015 kiinnostuin hankkeesta, jonka tarkoituksena oli kehittää ympäristökasvatuksen opetuskokonaisuus täydennyskoulutuksena opettajille ja sivuaine opettajaksi opiskeleville. Hanke toteutettiin yhteistyössä Lapin yliopiston, Oulun yliopiston, Kuusamo-opiston ja Oulangan tutkimusaseman kanssa. Hankkeen tavoitteena oli koota monialaisia, modernein työvälinein toteutettavia opetuskokonaisuuksia sekä oppimateriaaleja, joissa yhdistellään paikalliseen luontoon perustuvia taideperustaisia ja luonnontieteellisiä menetelmiä. Tähän hankkeeseen tutustuminen toimi alkusysäyksenä tutkielmani aiheen muodostumiselle.

Taidekasvatuksen ja ympäristökasvatuksen yhteisiksi menetelmiksi ovat muotoutuneet moniaistisuuden käyttö ympäristön havainnoinnissa, omien ajatusten ja tulkintojen esille tuonti ja pohdinta taiteen kautta sekä esimerkiksi ympäristön esteettisyyden näkeminen ja sen vaaliminen. Taideperustainen ympäristökasvatus tuo taidemaailman menetelmät ja taiteen ympäristökasvatuksen keskiöön. Taide nähdään kokonaisvaltaisena ja rinnakkaisena tiedonalana ympäristökasvatuksen rinnalla, ja taideperustaisten menetelmien käyttö ympäristökasvatuksessa voi tukea oppilaiden luontosuhteen muodostumista ja aktiiviseksi kansalaiseksi kasvamista. Taidekasvatuksella on paljon annettavaa opetukselle, esimerkiksi puhuttaessa kestävästä kehityksestä, kulutustottumuksista, ympäristön esteettisyydestä tai vaikka oppilaan suhteesta luonnonympäristöön. (Ks. Mantere 1995; Jokela 1997.)

Suomalaisessa koulussa opettajan rooli on ollut muutoksessa viime aikoina. Opettajan toiminta on koulussa keskeistä, sillä opettajalla on paljon vastuuta ja valtaa muun muassa opetuksen sisällöstä ja opetusmenetelmistä päätettäessä. Kuvataideopettajalla on vastuuta muun muassa koko ajan kehittyvän tietotekniikan haltuunotossa ja sen sovellusten hyödyntämisestä opetuksessa. Monilukutaito ja medialukutaito vaativat erilaisten viestimien ja median monipuolista käyttöä opetuksessa. Opettajien tulee kehittää omaa ammatitaitoaan koko ajan, jotta työ säilyisi mielekkäänä ja opetus laadukkaana. Erilaiset tahot tarjoavat täydennyskoulutusta muun muassa ympäristökasvatuksessa ja opettajilla on mahdollisuus osallistua erimittaisiin koulutuksiin myös työajalla. (ks. Opetusministeriö 2006.)

Tutkielmani keskiössä ovat koulun, opetussuunnitelmien sekä ympäristökasvatuksen, että taideperustaisen ympäristökasvatuksen lisäksi myös suomalaiset luontokoulut. Luontokoulut ovat erilaisia koulu-, nuoriso- ja leirikeskusjätkä jotka tarjoavat ympäristökasvatusta ja opetusta koululaisryhmille, leirikouluja lapsille ja nuorille ja täydennyskoulutusta opettajille ja kasvattajille. Luontokoulut ovat kunnallisen koulujärjestelmän ulkopuolisia tahoja ja toimivat paikallisten koulujen kanssa yhteistyössä tarjoten erilaisia ympäristökasvatuksen opetuskokonaisuuksia. Luontokouluja ja muita ympäristökasvatusta tarjoavia keskuksia on Suomessa lähes 60. Valitsin luontokoulut tutkimukseni kontekstiin ja aineistokseni keräsin täydennyskoulutuskurssisuunnitelmia, sillä opettajien ja kasvattajien on helppo lähestyä paikallisia luontokouluja ja näistä on saatavilla paljon tietoa muun muassa internetin välityksellä. Luontokoulujen kurssitarjonta on myös laaja ja valikoimaa on paljon. Luontokoulujen opettajat ja kurssien vetäjät ovat myös koulutettuja ja ammattitaitoisia ympäristökasvattajia. (Ks. luontokoulut.fi)

Tämä tutkielma on laadullinen tutkimus, jonka tarkoituksena on selvittää ja esittää, minkälaisia ympäristökasvatuksen täydennyskoulutuskursseja luontokoulut tarjoavat peruskoulun- ja aineenopettajille. Tätä teemaa lähestyn taideperustaisen ympäristökasvatuksen näkökulmasta. Aineistonani on täydennyskoulutuskurssisuunnitelmia, joita keräsin suomalaisilta luontokouluilta. Nämä kurssisuunnitelmat kertovat omalta osaltaan ympäristökasvatuksen nykytilasta täydennyskoulutuskursseilla. Tutkimukseni esittää asioita kursseille yhteneväisistä teemoista, opetusmenetelmistä ja ilmiöistä, mutta uskon sen myös paljastavan niiden puutteita ja eroja suhteessa opetussuunnitelmiin ja koulumaailman nykyvaatimukseen.

1.Ympäristökasvatus

1.1 Ympäristökasvatus koulun kontekstissa

Ympäristökasvatuksen käsite tässä tutkimuksessa käsittelee erityisesti kouluissa ja opetus-suunnitelmissa esitettyä ympäristökasvatusta. Ympäristökasvatus on mahdollisuus ja väline opettajalle lähestyä erilaisia ilmiöitä ja toteuttaa opetussuunnitelmassa määriteltyjä oppiainerajat ylittäviä opetuskokonaisuuksia. Ympäristökasvatuksen määrittelemisen koulukontekstissa jättää määritelmästä pois monia asioita, jotka liittyvät käsitteen filosofiseen ja historialliseen puoleen. Tämä rajaus tässä tutkielmassa tukee tutkimukseni kontekstia ja helpottaa käsitteenmäärittelyä. Esittelen kuitenkin lyhyesti ympäristökasvatuksen käsitteen taustaa ja liitoskohtia koulun ulkopuoliseen maailmaan, mutta keskeisintä on nähdä ympäristökasvatus osana koulun toimintakulttuuria ja osana kokonaisvaltaista opetusta.

Ympäristökasvatuksen käsitteen ymmärtämistä helpottaa sanan ympäristö määrittelemisen. Ympäristön käsite mielletään usein vain luontoa koskevaksi käsitteeksi, vaikka käsite on paljon moniulotteisempi. Ympäristöllä tarkoitetaan myös kulttuurista, taloudellista, sosiaalista, esteettistä ja eettistä ympäristöä, unohtamatta luonnonympäristöä kaiken ohella. Samalla, kun ympäristön käsitteellä on monia eri näkökulmia ja ulottuvuuksia, tulee ympäristökasvatuksenkin sisältää näitä kaikkia näkökulmia. Ympäristökasvatus kattaa niin kasvatuksen kuin ympäristöön liittyvien eri tieteenalojen sisällöt ja päämäärät. Ympäristökasvatuksen tavoitteena on myös sellaisten oppimis- ja kasvatuskäsitysten painottaminen, joissa tiedonhankinnan ohella korostetaan oppijan henkilökohtaisia tulkintoja ja kokemuksia sekä oppimisen tilannesidonaisuutta ja oppimisen eri konteksteja. On tärkeää kehittää ympäristökasvatuksen käytäntöjä vastaamaan parhaiten tämän hetken haasteisiin ja tavoitteisiin. (Cantell 2004, 13.)

Ympäristökasvatus on käsitteenä laaja ja monet tutkijat ja asiantuntijat ovat luoneet sille oman määritelmänsä. Irmeli Palmberg (2004) esittää, että käsitteet ympäristökasvatus, ympäristöpedagogiikka ja kestävä kehitys sekä ympäristötietoisuus ovat eri koulutustasojen ja tieteenalojen määrittelemänä eri laajuisia kokonaisuuksia. Palmberg itse näkee ympäristökasvatuksessa kasvatuksen osuuden erittäin merkittävänä, toisin kuin ympäristöpedagogiikka taas soveltuu yliopistokoulutukseen. Hän perustelee tätä käsitteiden eroa sillä,

että ympäristöpedagogiikan painotus on erityisesti poikkitieteisyydessä ja kokonaisvaltaisissa oppimis- ja opetuskäsityksissä, jotka kuuluvat keskeisesti opettajankoulutuslaitoksen oppisisältöihin. Palmberg kuitenkin toteaa, että ympäristökasvatuksen keskeisimmät tavoitteet ovat, käsitteestä riippumatta, ihmisten ympäristötietoisuuden lisääminen, ympäristömme nykytilanteen ymmärtäminen ja kestävän kehityksen periaatteiden mukaan eläminen ja toimiminen. (Palmberg 2004. 195.) Yleissivistävällä peruskoululla on mielestäni iso rooli toimia ympäristöasioista tiedottajana ja ympäristösuhteen kehityksen mahdollistajana juuri ympäristökasvatuksellisten opetuskokonaisuuksien avulla.

Marjo Räsänen (2015) pohtii visuaalisen ympäristön käsitteen merkitystä ja sen laajenemista eri tieteenalojen välillä käytyjen keskustelujen myötä. Luonnontieteellinen lähestymistapa muodostaa ympäristötieteiden perustan, mutta erityisesti kuvataiteissa, ja muissa oppiaineissa ympäristökasvatuksen taustalla voidaan nähdä perin suomalainen yksilökeskeinen näkemys. Ihminen liittyy merkityksiä, tunteita ja muistoja käsitykseensä ympäristöstä ja nämä ajatukset juontavat juurensa ympäristöpsykologiasta. Myös aistihavaintojen merkitystä alleviivaava ympäristöestetiikka edustaa yksilökeskeistä ympäristön määrittelyä ja nämä kaksi suuntausta keskittyvät tarkastelemaan ympäristön kauneutta ja sen herättämiä tunteita. Ympäristöestetiikan kenttä on suuri ja sen sisältöön kuuluvat sekä luonnonympäristö että ihmisen rakentama ympäristö. Luonnonympäristön suhde arkkitehtuuriin on ympäristöestetiikan yksi perinteisin tutkimusala. (Räsänen 2015, 340–341.) Visuaalinen ympäristö koostuu siis luonnonympäristöistä ja ihmisen muodostamista rakennetuista ympäristöistä. Ympäristökasvatukseen liittyneekin oleellisesti näkemämme ja kokemamme ympäristö, erilaisine esteettisine yksityiskohtineen.

Richard Louv (2008) vertailee Amerikan ja Suomen peruskoulutusta ja sen sisältämää ympäristöperustaista kasvatusta. Louv esittää, että samaan aikaan kun yhdysvaltalaiset työntävät oppilaitaan kohti kilpailukeskeistä koulua, Suomessa ollaan menossa toiseen suuntaan. Hän toteaa, että yhdysvaltalaiset oppilaat viettävät opiskelun parissa enemmän aikaa kuin suomalaiset oppilaat, ja suomalaiset lapset aloittavat koulun vuosia myöhemmin kuin yhdysvaltalaiset oppilaat. Louv painottaa eritoten yhtä asiaa, mikä erottaa amerikkalaisen koulun ja suomalaisen koulun – se on leikki. Myös ympäristökasvatus ja siihen liittyvä luokan ulkopuolella tapahtuva opetus, sekä muun yhteiskunnan tahojen hyödyntäminen ope-

tuksessa ovat hänen mukaansa edistyksellisiä askelia kohti lapsen ja ympäristön välistä vuorovaikutusta. (Louv 2008, 204–205.) Suomalaisissakin kouluissa voidaan nähdä liikehdintää kohti kilpailuhenkistä koulumaailmaa, mutta kuten Louv on esittänyt, Yhdysvalloissa kyseisenlainen kehitys on ollut kiivaampaa.

Louv esittää kirjassaan tutkimustuloksia, jotka puhuvat ympäristöperustaisen kasvatuksen hyödyllisyydestä koko opiskelun tavoitteellisuuden näkökulmasta. Louv'n mukaan muun muassa Gerald Liebermanin ja David Sobelin tutkimukset osoittavat, että ympäristöperustaisen kasvatuksen avulla oppilaiden tulokset niin matematiikassa, vieraisissa kielissä ja sosiallisessa opiskelussa nousivat huomattavasti. Ympäristöperustaisen kasvatuksen avulla myös oppilaiden ongelmanratkaisukyky, kriittisen pohdinnan taidot ja päätöksentekokyky kehittyivät. Louv esittää, että Amerikassa monet yksittäiset opettajat pyrkivät saamaan luonnon mukaan opetukseen. Onnistuakseen opettajat tarvitsevat oppilaiden, vanhempien ja yleisen tuen puolelleen. Erilaiset verkostot, yritykset ja jopa puutarhakerhot voisivat osallistua ympäristön viherryttämiseen ja jatkuvan luonto-opetuksen kehittämiseen. (Lieberman, Sobel; Louv 2008, 206–207, 222–223 mukaan.)

Mervi Aineslahti (2009) on pohtinut tutkimuksessaan kestävän kehityksen käsitteen ja ympäristökasvatuksen käsitteen määritelmiä. Aineslahti näkee, että kestävä kehitys pitää sisällään kaiken ihmisen jokapäiväisen toiminnan ja sen moninaiset vuorovaikutussuhteet. Tutkimuksensa aikana Aineslahti törmäsi ympäristökasvatuksen käsitteen haasteellisuuteen ja vaihtelevat käsitteet saattoivat aiheuttaa toisinaan sekaannusta ja huvittuneisuutta. Kansainvälisten hankkeiden kautta hän tutustui käsitteiden englanninkielisiin versioihin. Hankkeiden yhteydessä yleisimmin käytetyt englanninkieliset nimitykset olivat sustainability education, environmental education ja education for sustainable development. Näitä käsitteitä käytettiin eri tavoin eri maissa, joissa hankkeita toteutettiin. Käytetystä käsitteestä riippumatta Aineslahti toteaa, että käsitteestä kiistely on toissijaista ja tärkeää on sisäistää ympäristökasvatuksen keskeisin ajatus ja toimia sen mukaan. (Aineslahti 2009, 57, 64–65.) Tässä tutkielmassa käytänkin ympäristökasvatuksen käsitettä, vaikka muitakin vaihtoehtoja olisi, kuten Aineslahti on tutkimuksessaan esittänyt. Yhden käsitteen käyttäminen selkeyttää asiasisältöjä niin tutkijalle kuin lukijallekin.

Mauri Åhlbergin (2000) mukaan Suomen kansalla ja koko ihmiskunnalla on kaksi suurta ongelmaa, jotka liittyvät tiiviisti toisiinsa. Åhlberg kirjoittaa, että ihmisten suurin ongelma on

ympäristön saastuttaminen, köyhdyttäminen ja hyväksikäyttö, jotka ovat aikaansaaneet kestävänsä kehityksen aatteen. Ympäristön ongelmat koskevat myös taloudellisen kilpailun lisääntymistä ja globalisaatiota, joka vaikuttaa suorasti ja välillisesti ympäristön muutokseen. Ilman kestävänsä ja menestyvänsä yritystoimintaa ei ole taloudellisia resursseja pitää huolta elinympäristöstämme. Åhlberg toteaa, että opettajilla on tässä tilanteessa mahdollisuus aktivoida oppilaita ajattelemaan ja toimimaan ympäristövastuullisesti. (Åhlberg 2000, 190–191.) Koulut voivat näyttää esimerkkiä kestävästä kulutuksesta ja kierrättämisestä muuttamalla koulun omia käytänteitä ekologisempaan suuntaan ja tiedottamalla oppilaille erilaisista kestävämmistä kulutusvalinnoista.

Åhlberg on kehittänyt neljä alustavaa teoriaa, jotka linkittyvät kaikki koko yhteisöä aktivoivaan ympäristökasvatukseen. Nämä neljä alustavaa teoriaa ovat nimeltään 1) eheyttävän kasvatuksen teoria, 2) jatkuvan laadunparantamisen teoria, 3) korkealaatuisen oppimisen teoria ja 4) ympäristökasvatuksen evaluoinnin ja ekoauditoinnin teoria. Kaikki neljä teoriaa tähtäävät siihen, että ympäristökasvatus olisi parasta kasvatusta mitä voidaan tarjota. Åhlberg toteaa, että käsitteestä ympäristökasvatus sanan ympäristö voidaan laittaa sulkeisiin, sillä hyvänsä elämään, kestävänsä kehitykseen ja elinvoimaiseen ympäristöön tulisi pyrkiä kaikilla kasvatuksen ja oppimisen aloilla. Kasvatusta ja tutkimusta ympäristökasvatuksesta tarvitaan kuitenkin monella tasolla. Teoriat ilman käytännön sovellutuksia ja empiiristä koetteluä eivät edistä ympäristökasvatuksen kehitystä. Åhlbergin mukaan kasvatus on käytännön toimintaa, joka tarvitsee sekä suunnittelua että seurantaa. (Åhlberg 2000, 191, 200.) Käytännön opetus ja kasvatus tapahtuvat monilta osin koulussa ja koulumaailmassa, joten ympäristökasvatusta koulun kontekstissa tulee pystyä arvioimaan ja kehittämään jatkuvasti.

Ympäristökasvatuksen malleja alettiin kehittää 1970-luvulla Unescon asettamien maailmanlaajuisten tavoitteiden pohjalta. Unescon asettamat tavoitteet ympäristökasvatukselle on jaettu viiteen keskeiseen osaan, jotka ovat: tietoisuus, tieto, asenteet, taidot ja osallistuminen. Tietoisuudella tarkoitetaan asioita, jotka lisäävät yksilöiden ja ryhmien tietoisuutta ympäristöstä kokonaisuutena. Kokonaisuuden hahmottaminen myös herkistää yksilöä tai ryhmää huomaamaan ympäristön ongelmia. Tieto ympäristökasvatuksen tavoitteena tarkoittaa kaikkia niitä tärkeitä tietoja, jotka auttavat ihmisiä ymmärtämään ympäristöämme ja sen ongelmia. Elämykset ja kokemukset esimerkiksi luonnonympäristössä

auttavat syvällisen ymmärryksen muodostumisessa. Asenteilla tarkoitetaan kaikkia niitä arvoja, mielikuvia ja tunteita, joita ihmiset liittävät ympäristöön ja ympäristönsuojeluun. Arvot ja tunteet toimivat motivaationa silloin, kun ympäristö tarvitsee aktiivista suojelua ja parantamista. Taidot antavat yksilölle tai ryhmälle työkaluja luonnon ja ympäristön puolesta toimimiseen. Viimeisenä tavoitteena on yksilöiden ja ryhmien osallistaminen aktiiviseen ja vastuulliseen toimintaan, jotta ympäristöongelmat tulisivat ratkaistuksi. (Cantell & Koskinen 2004, 60.)

Kaikkia edellä mainittuja Unescon tavoitteita tarvitaan laadukkaan ja kokonaisvaltaisen ympäristökasvatuskokonaisuuden suunnittelussa ja toteutuksessa, ja siten opetuksesta voidaan saada tasapainoista ja oppilaille mielekästä. Hyvän kokonaisuuden perusta alkaa kuitenkin olemassa olevien ympäristöongelmien tiedostamisesta. Vaikka Unescon tavoitteet ovat neljänkymmenen vuoden takaisia, voidaan ne silti nähdä edelleenkin hyvin ajankohtaisina ja merkityksellisinä ympäristökasvatuksen kannalta.

1.2 Taideperustainen ympäristökasvatus

Ympäristökasvatus on ollut kuvataideopetuksen sisällöllisenä osana suomalaisissa kouluissa jo useiden vuosikymmenten ajan. Meri-Helga Mantere (1995) kirjoittaa, että taiteelle ominaiset menetelmät, kuten ympäristön havainnointi, aistien herkistäminen ja omien kokemusten ja ajatusten ilmaiseminen ovat merkittävänä osana yksilön ympäristövastuullisuuden ja ympäristöherkkyyden kehittämisessä. Mantere korostaa, että taiteen keinoin voidaan käsitellä myös muita ympäristön ongelmiin ja yksilön elämäntapaan liittyviä kysymyksiä. Taiteen tulee kuitenkin olla osa ympäristökasvatuksellista sisältöä, eikä vain sen välineenä. Onnistuneen taideperustaisen ympäristökasvatuskokonaisuuden toteuttamiseksi taiteella tulee olla oma paikkansa suunnittelusta toteutuksen kautta loppuarviointiin saakka. (Mantere 1995, 7, 11–13.)

Taidekasvattaja Tiina Humaloja (2016) esittelee opaskirjassaan erilaisia taideperustaisen ympäristökasvatuksen menetelmiä ja sovelluksia, joita hän on omassa työskentelyssään käyttänyt. Humalojan käyttämät opetustehtävät ovat luonnossa toteutettavia, luontoon, ympäristöön ja paikkaan sidonnaisia yhteisöllisiä tehtäviä. Hänelle erityisimmät paikat ovat

puutarha ja metsä. Hän kokee, että esimerkiksi majan rakentaminen metsään auttaa oppilaita tutustumaan luontoon ja ympäristöön kokonaisvaltaisemmin. Moniaistinen ympäristön havainnointi ja luonnonmateriaalien käyttö voi saada oppilaat pohtimaan luontosuhdettaan ja paikan merkityksiä. Tehtävien tekeminen ryhmässä lisää yhteenkuuluvuuden tunnetta, esteettisyyden kokemista sekä omista ajatuksista ja tunteista puhumista, jotka kuuluvat taideperustaisen ympäristökasvatuksen tavoitteisiin. (Humaloja 2016, 4, 10.) Ryhmissä tehdyt lumiveistokset ja pajunoksista muotoillut teokset ovat määriteltävissä ympäristötaiteeksi, mutta niiden yhteisölliset piirteet ja luonnonmateriaalit yhdistävät taideteokset osaksi yhteisöä ja luonnonympäristöä. Lumiveistokset osaltaan tekevät ympäristöstä esteettisen, mutta aiheen rajauksella on mahdollista nostaa esille yhteiskunnallisestikin ajankohtaisia aiheita.

Ympäristökasvatuksella ja taidekasvatuksella on monia yhteisiä käsitteitä ja näkökulmia. Taidekasvattajat puhuvat kokemusherkyydestä, elämyksellisyydestä sekä aisteja avaavista harjoituksista. Näitä kaikkia on hyödynnetty myös ympäristökasvatuksessa. Timo Jokela (1997) kertoo siitä, miten esteettisyys ja kauniin kokeminen liittyvät sekä taidekasvatukseen ja taiteen kokemiseen, että ympäristön kokemiseen. Estetiikka on perinteisesti ajateltu kauneutta tutkivaksi tieteenalaksi. Taideteoksen tai maiseman ihailusta on kuitenkin siirrytty paljon laajempien kokonaisuuksien kokonaisvaltaiseen ymmärtämiseen. Aistien avulla voidaan kokea ympäristön kauneutta ymmärtämällä kaikkien sen näkymättömienkin osien vaikutus kokemukseen. Ympäristön oppiminen on siis prosessi, jonka lopputulemaan vaikuttaa yksilön toiminta, havainnot ja tunne-elämä. Yksilön kokemukset ja tiedot ympäristöstä ovat rakentamassa ympäristöherkkyyttä, joka mahdollistaa kokonaisvaltaisemman ymmärryksen ympäristöstä. (Jokela 1997, 9–14.) Ilman minkäänlaisia kokemuksia ympäristöstä tai ympäristössä voi olla vaikea rakentaa monipuolista ja totuudenmukaista ympäristösuhdetta. Ympäristötaiteen tekeminen antaa erilaisia kokemuksia luonnosta kuin esimerkiksi retkeily tai eläinten havainnointi. Useammat näkökulmat ja kokemukset voivat laajentaa ympäristösuhdetta entisestään.

Jan Van Boeckel (2013) on tutkinut taideperustaista ympäristökasvatusta. Väitöskirjassaan hän esittelee tutkimuksensa aikana teettämiään taideperustaisen ympäristökasvatuksen tehtäviä. Tehtävien nimet ovat vapaasti suomennettuina: villimaalaus, kämmenien viivat ja savinen pikku-minä. Villimaalauksella hän viittaa luonnossa tapahtuvaan maalaukseen ja

yhtäläisesti yllättävään tai erilaiseen tapaan maalata. Kämmenien viivat- tehtävässä keskityttiin nimensä mukaan kämmenien viivoihin, jotka ovat joka päivä läsnä meissä, mutta mihin harvoin kiinnitämme erityistä huomiota. Kolmannessa tehtävässä tuli ihmisten muotoilla pienoisversio itsestään istumassa tuolilla, sokkona. Kahdesta nyrkinkokoisesta savipalasesta tuli muotoilla omakuvansa, toisesta savipalasta tuoli ja toisesta itsensä. Kaikkien tehtävien parissa työskentely liittyi erottamattomasti ympäristöön: joko toiminta tapahtui luonnonympäristössä ja yhdisti ihmiset luontoon siinä hetkessä, tai aikaisemmat muistot kokemuksista luonnosta muodostuivat tarinoiksi, joita taiteen kautta käsiteltiin. Tekemiseen keskittyminen antoi mahdollisuuden pohtia omaa itseään suhteessa ympäristöön. (Boeckel 2013, 214–217, 237, 255–256.)

Boeckelin mukaan taideperustaisen ympäristökasvatuksen tarkka määrittely tai rajaaminen on haasteellista, koska puhdasta päämäärää ei ole. Boeckel viittaa Meri-Hega Manteleen selvitykseen taideperustaisesta ympäristökasvatuksesta. Mantereen tekstiä mukaillen Boeckel kuvailee, että taideperustainen ympäristökasvatus on tapa oppia ja kehittää ympäristötietoisuutta ja ympäristövastuuta. Taideperustaisen ympäristökasvatuksen avulla kehitetään havainnointikykyä ja herkistetään aisteja ja samalla ilmaistaan ajatuksia, havainnot ja kokemuksia taideperustaisin menetelmin. Tärkeintä on johdattaa ihmisiä ymmärtämään maailmaa uudella tavalla taiteen tekemisen kautta. (Boeckel 2013, 288–289.) Taiteen keinoin on mahdollista lähestyä ympäristökasvatusta toisenlaisilla menetelmillä, kuin mitä luonnontiede tai muu tieteenala tarjoaa.

Taiteesta puhuttaessa, puhutaan usein jostain esteettisestä kokonaisuudesta. Ossi Naukkarinen (2003) pohtii esteettisyyden merkitystä taiteessa. Hänen mukaansa esteettinen taiteessa tarkoittaa kauneutta, rumuutta, komeutta tai muita muotoihin ja visuaalisuuteen liittyviä seikkoja, jotka havaitaan ja joista taiteen yhteydessä keskustellaan. Esteettisyydestä keskusteleminen ei ole ollenkaan helppoa, sillä esteettisyys liittyy selvästi yksilön henkilökohtaiseen kokemukseen. Miellyttävyyden tai epämiellyttävyyden kokemuksia, jotka estetiikka sisältää, on vaikea tai lähes mahdoton perustella tai osoittaa todeksi. Taiteen yksi tarkoituksista on herättää tunteita, olivatpa ne mukavia tai epämiellyttäviä. (Naukkarinen 2003, 60–65.)

Taideperustaisen ympäristökasvatuksen moniaistisuutta on mahdollista lähestyä myös ympäristötaiteen kautta. Ympäristötaiteen kokemisessa kaikkien aistien käyttö on tärkeää.

Ympäristötaideteoksille ominainen kokonaisvaltaisuus antaa ihmiselle eri aisteja avaavan kokemuksen. Moniaistisuus pakottavat taiteen kokijan aktiiviseksi ympäristötaideteoksen edessä. Teoksen kokija sulautuu tahtomattaankin osaksi taideteosta ja ympäristöä teosta tarkastellessaan. Naukkari esittää, että ympäristötaiteen yksi tehtävä on kokijan herkistämisen ympäristön tilan näkemiselle ja oman ympäristösuhteensa kehittämiseksi. Ympäristötaide on onnistunut tehtävässään, jos sen herättämät kysymykset, ajatukset ja näkökulmat saavat kokijan pohtimaan ympäristön kokonaistilaa uudesta näkökulmasta. (Naukkari 2003, 82–85, 158.) Räsänen (2015) näkee ympäristön ja taiteen kokemisessa myös eroja. Taide mielletään lähes automaattisesti esteettiseksi, mutta esteettisyyttä on nähtävissä ympäristöissäkin ilman taide-käsitteen läsnäoloa. Taideteoksen kohdalla sille annettu tila voi olla rajattu, mutta ympäristössä ollessamme emme ehkä koe rajaa itsemme ja havainnoimamme ympäristön välillä. (Räsänen 2015, 341.)

Mirja Hiltusen (2016) mukaan ympäristösuhteen kehittyminen vaatii aktiivisia tekoja, sillä pelkkä oleminen ei riitä. Ympäristösuhteen muodostumista edesauttaa aktiivinen osallistuminen yhteistoimintaan, omakohtaisten kokemusten jakaminen ja dialogiin osallistuminen. Ympäristösuhteen kehittyminen vaatii myös epävarmuuden ja ristiriitojen sietämistä ja jonkin paikan tai tilan toiminnalle, ja kokemuksen yksilölle, että hänen toimintansa on nähty ja sitä arvostetaan. Hiltunen korostaa, että erityisesti yhteisesti toteutettavissa yhteisöllisissä taideprojekteissa toimijuus nousee esille ja yhteiskunnallisiin asioihin voidaan sitä kautta ottaa kantaa. Hiltunen esittää, että taidekasvatuksella ja taiteella on tärkeä rooli kestävän tulevaisuuden rakentamisessa. Muutos parempaan vaatii erilaisten rajoitusten ja säännösten poistamista aktiivisen toimijuuden tieltä. Ympäristö- ja yhteisötaideprojektien avulla yksilön tai ryhmän toimijuutta sekä osallistujien identiteetin rakentamista voidaan vahvistaa. (Hiltunen 2016, 202–203.)

Ympäristötaiteen tekeminen avaa uusia näkökulmia niin luonnonmateriaalien käyttöön sekä ympäristöön, johon teos toteutetaan. Onko teoksen toteutuspaikka parkkihalli vai luonnonkaunis joenvarsi kaupungin laidalla, saattaa vaikuttaa siihen, miten taiteen tekijä lähestyy teosta ja luonnonmateriaaleja. Erilaisten materiaalien käyttö vaatii pohtimaan ja suunnittelemaan toteutuksessa myös sitä, mistä materiaalia saa lisää, mitä materiaaleja voi käyttää ja miten teoksesta jossakin vaiheessa hankkiudutaan eroon. Tässä kohtaa on mah-

dollista pohtia omaa suhdettaan ympäristöön ja niihin materiaaleihin, joita teoksessa käyttää. Ympäristötaiteen tekeminen ryhmässä, antaa kokemuksia ryhmässä toimimisesta ja aktiivisesta osallistumisesta.

Taideperustainen ympäristökasvatus nähdään kokemuksellisena, moniaistisena, monipuolisena ajatuksia ja tunteita herättävänä kasvatuksena, jonka toteutukseen on monia keinoja ja menetelmiä yhteisöllisistä taidemuodoista ympäristötaiteeseen. Taideperustaisen ympäristökasvatuksen avulla voidaan käsitellä monenlaisia ilmiöitä ja ajankohtaisia teemoja, jotka omalla osallaan vaikuttavat yksilön ympäristösuhteen muodostumiseen ja aktiiviseksi kansalaiseksi kehittymiseen.

2. Ympäristökasvatus, yhteistyö ja integraatio koulussa

2.1 Integraatio ja monialaiset oppimiskokonaisuudet nykyisissä opetussuunnitelmissa

Käsitteenä integraatio juontaa juurensa latinankielisestä alkuperäismerkityksestä; kyse on kokonaisuudesta, jonka osat pysyvät muuttumattomina. Integraation käsite on moninainen ja sen määrittelemiseen on erilaisia tapoja ja näkökulmia. Integraatiolla kuitenkin tarkoitetaan yhteistyötä, yhtenäistä opetusta, joka tapahtuu koulussa eri oppiaineiden välillä tai oppiaineen sisällä. Marjo Räsänen (2008) kertoo, että integraatio on opettajien yhteinen haaste suunniteltaessa ja toteutettaessa monitieteistä ja monikulttuurista kasvatuksessa. Syvälinen integraatio vaatii, että jokaisen oppiaineen täytyy olla yhdenvertainen ja itsenäinen, ilman että toista oppiainetta käytetään vain oppimisen helpottamisen välineenä. Räsänen muistuttaa, että kouluaineiden ja niiden taustalla olevien tiedonalojen suhde on paljon monimutkaisempi, mitä ensisilmäyksellä voisi huomata. Syvälinen integraation onnistuminen vaatii myös eri tiedonalojen toimintamallien soveltamista koulumaailmaan siten, ettei välineiden ja tekniikoiden opettelu mene itse oppisisällön edelle. Räsänen mukaan nykyisessä kognitiivisessa oppimiskäsityksessä on lähestyttävä oppisisältöjä ongelmalähtöisesti ja pyrkiä löytämään oikeat tekniikat ja lähestymistavat ongelman ratkaisemiseksi. Varsinkin taideopetuksen parissa tulee taidetta tällöin tarkastella yhtenä tiedon muotona, eikä pelkästään oppimisen helpottajana tai oppimisen välineenä. (Räsänen 2008, 111–113, 121.)

Eryteisesti alakoulussa luokanopettajat käyttävät kuvallisen ilmaisun menetelmiä ja askartelua monien oppiaineiden yhteydessä. Kuvataiteen tunneillakin tehdyt teokset liittyvät usein lukuaineiden, kuten matematiikan, äidinkielen, historian tai uskonnon tunneilla käsiteltyihin aiheisiin. Räsänen painottaa, että luonto on aina ollut oppiaineiden välisen yhteistyön keskiössä, erityisesti alakoulussa. Metsäretkien jälkeen tehdään maisemamaalaus tai syksyn värein kuvitetaan vihon kansia. Hän kuitenkin muistuttaa, että tällaisissa tapauksissa kyse ei ole integraatiosta. Syvälinen integraation kannalta on oleellista nähdä kokonaisvaltaiset pedagogiset tavoitteet kuvitusharjoitteiden sijaan. Varsinainen integraatio tarvitsee yhteisen aiheen, ongelman tai ilmiön, johon kaksi tai useampi eri oppiainetta keskittyy. Räsänen mukaan tällaisessa yhteisessä projektissa on mahdollista kehittää yhteistyötaitoja, ja

aiheesta riippuen, keskittyä esimerkiksi ympäristöeettisiin kysymyksiin kuvataidetta, biologiaa ja maantiedettä yhdistelevässä projektissa. Integraation yhtenä tavoitteena on esitellä eri tiedonalojen edustamia, joskus ristiriitaisiakin selitysmalleja ja tarkastella aihetta tai ilmiötä erilaisista näkökulmista. (Räsänen 2008, 119–121.) Parhaassa tapauksessa integraatio on kouluopetukseen sisäänrakennettua ja jokapäiväistä, samalla sitä kehittäen ja onnistumisia arvioiden.

Räsänen (2015) pohtii oppimisen kokonaisvaltaisuutta erityisesti kuvataideopetuksen näkökulmasta. Kokonaisvaltaisen kasvatuksen lisääntynyt kannatus on merkki globaaleista taloudellisista ja ekologisista kriiseistä ja yksilön vieraantumisesta. Kokonaisvaltainen kasvatusta pyrkii integroimaan oppilaiden arkea ja kouluoppimista siten, siten että se sisältäisi kaikki ymmärryksen ja toiminnan puolet. Räsänen mainitsee, että kokonaisvaltaisen kasvatuksen edustajat näkevät transformatiivisuuden erityisen merkittäväksi asiaksi oppimisessa. Transformatiivisuudella tarkoitetaan uskomusten ja asenteiden muutoksia, jotka kriittisen reflektion kautta vaikuttavat yksilön merkityksmaailmaan. Kokonaisvaltaisen kasvatuksen yksi kulmakivi on yhteyksien luomisessa koulun eri oppiaineiden välille. Opettaja ohjaa oppilaita tiedon äärelle ja auttaa heitä näkemään yhteyksiä koulussa opitun ja oppilaiden oman elämämaailman välillä. Opetuksen tulee olla merkityksellistä oppilaille, jotta he ovat motivoituneita oppimaan. Oppilaslähtöisyys sekä opetussuunnitelmien laadinnassa oppilaiden kokemusten huomioiminen on tärkeä asia kokonaisvaltaisesta oppimisesta puhuttaessa. (Räsänen 2015, 31–34.) Kokonaisvaltainen kasvatusta ja kokonaisvaltainen oppiminen auttavat oppilasta jäsentämään koulussa oppimansa ja hyödyntämään näitä tietoja ja taitoja niin muiden oppiaineiden tunneilla kuin koulun ulkopuolellakin.

Räsänen esittää, että integraation käsite liitetään yleensä opetuksen organisointiin, mutta integraation avulla on myös mahdollista selittää oppimisen luonnetta. Konstruktivismin mukaan oppiminen on uusien yhteyksien luomista, ilmiön käsittelemistä toisen ilmiön valossa. Asioiden yhteyksien näkeminen takaa ymmärryksen. Yhteyksien löytäminen ja niiden yhdistäminen uusiin asioihin on yksi oppimisen keskeisin tavoite. Integraatiossa eri tiedonaloja asetetaan rinnakkain ja siten ne muodostavat ja paljastavat uusia yhteyksiä. Opettajan roolina on toimia suunnannäyttäjänä oppilaalle tämän muodostaessa näitä yhteyksiä näkökulmien välille. (Räsänen 2008, 123.) Esimerkiksi ympäristökasvatuksellinen opetusko-

konaisuus, joka toteutetaan luonnossa, voi antaa oppilaille näkökulmia luonnon esteettiin, luonnonsuojelullisiin, luonnon ekologisiin ja biologisiin näkökulmiin tai vastaavasti rakennetun ympäristön ja luonnonympäristön välisiin seikkoihin. Metsän käyttömahdollisuuksia voidaan lähestyä esimerkiksi puun hyötykäytön näkökulmasta ja luonnon virkistysarvon säilyttämisen näkökulmasta ja näiden eri näkökulmien vertailu ja pohdinta avaavat uusia ajattelun yhteyksiä ja lisää ymmärrystä.

Nykyisissä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on esitetty, että opetusta ja erityisesti monialaista oppimista tulisi kehittää kouluissa yhä enenevässä määrin. Opetuksen eheyttäminen tukee erityisesti oppilaan kykyä liittää koulussa opitut asiat oppilaan omaan elämismaailmaan ja ympäröivään yhteiskuntaan. Erilaisten kokonaisuuksien tarkastelu ja eri tiedonalojen yhteistyö sekä tutkivat työskentelyjaksot auttavat oppilasta soveltamaan tietojaan ja taitojaan muissakin ympäristöissä. (POPS2014, 45.)

Opetuksen eheyttäminen vaatii oppiaineiden sisältöjen, tavoitteiden ja opetusmenetelmien uudelleen tarkastelua, jotta monialaiset oppimiskokonaisuudet voidaan toteuttaa kokonaisvaltaisesti. Monialaisten oppimiskokonaisuuksien ja eheyttävän opetuksen teemat ovat todellisesta maailmasta ja siten merkityksellisiä jokaiselle oppilaalle. Eheyttävää opetusta suunniteltaessa otetaan huomioon oppilaiden tarpeet ja opetuksen tavoitteet. Tällaiset eheyttävät opetuskokonaisuudet voivat olla kestoiltoja eripituisia ja toteutukseen voidaan integroida kahta tai useampaa eri oppiainetta. Koulussa on mahdollista esimerkiksi opiskella samanaikaisesti monen eri oppiaineen parissa samaan teemaan liittyviä asioita. Ennalta valittuun teemaan voidaan eheyttävän opetuksen lisäksi liittää erilaisia teemapäiviä, tapahtumia tai leirikouluja, jotka edistävät monialaista oppimista. Uudessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa vaaditaan, että opetuksen järjestäjän tulee varmistaa, että jokaisella oppilaalla on yhtäläiset mahdollisuudet saada monialaista opetusta. Opetuksen järjestäjän tehtävänä on mahdollistaa vähintään yksi monialainen oppimiskokonaisuus oppilaille lukuvuodessa. (POPS2014, 46.) Koulujen ja opettajien haasteeksi jää pohtia ja valita, mikä teema tai ilmiö olisi juuri heidän koulunsa oppilaille mieleinen ja kiinnostava.

Monialaiset oppimiskokonaisuudet kehittävät oppilaiden laaja-alaista osaamista ja edistävät perusopetuksen tavoitteiden saavuttamista. Monia oppiaineita integroiva opetuskoko-

naisuus mahdollistaa koulun ulkopuolisten kumppaneiden mukaantulon opetuksen toteutukseen. Erilaiset yritykset ja yhdistykset tuovat oman näkökulmansa opetettaviin asioihin ja antavat käytännön esimerkkejä oppilaille siitä, miten koulussa opetettavia asioita hyödynnetään esimerkiksi työelämässä. On myös tärkeää, että oppilaat ovat mukana suunnittelemassa eheyttävää opetusta yhdessä opettajan kanssa. Oppilaiden kiinnostuksenkohteet ja mielipiteet on hyvä ottaa huomioon, jotta opetuksesta tulisi mahdollisimman hyvä ja mielenkiintoinen kokonaisuus. Oppiaineiden integraatiossa tulee myös huomioida jokaisen oppiaineen erityispiirteet ja opetusmenetelmät, jotta yhteisestä opetuskokonaisuudesta tulisi yhtenäinen ja toimiva. (POPS2014, 46–47.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on kerrottu, että eri koulujen tulee toimia yhteistyössä mahdollisimman yhtenäisen oppimispolun turvaamiseksi oppilaille. Myös yhteistyö muiden tahojen kanssa mahdollistaa eheän ja yhtäläisen oppimispolun oppilaille: ”Yhteistyö nuoris-, kirjasto-, liikunta- ja kulttuuritoimen, poliisin sekä seurakuntien, järjestöjen, yritysten ja muiden lähiympäristön toimijoiden kuten luontokoulujen, museoiden ja nuorisokeskusten kanssa lisää oppimisympäristöjen monipuolisuutta ja tukee koulun kasvatustehtävää ” (POPS2014, 52). Edellä olleessa lainauksessakin mainitut luontokoulut ovat yksi ympäristökasvatusta tarjoava taho, jota koulut voivat lähestyä, kun tarvitaan ulkopuolista opetusta ympäristökasvatuksellisista aiheista.

Nykyisissä perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa on määritelty seitsemän laaja-alaista oppimiskokonaisuutta, jotka tulee ottaa huomioon opetusta suunniteltaessa ja toteutettaessa. Näillä kokonaisuuksilla on useita eri kohtaamispintoja, jotka muodostavat vielä laajempia ja kokonaisvaltaisempia oppimiskokonaisuuksia. Perusopetuksen tavoitteena on auttaa oppilasta kasvamaan ihmisenä, ohjata demokraattisen yhteiskunnan jäseneksi tulemistä ja opettaa kestävän kehityksen periaatteiden hyödyntämistä jokaisella elämän osa-alueella. Nämä seitsemän oppimiskokonaisuutta perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin on kirjattu: Ajattelu ja oppimaan oppiminen(L1), kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu(L2), itsestä huolehtiminen ja arjen taidot (L3), monilukutaito (L4), tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen (L5), työelämätaidot ja yrittäjyys (L6) ja osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen (L7). Näillä laaja-alaisilla oppimiskokonaisuuksilla on tarkoitus yhtenäistää opetusta. Perusopetuksen ope-

tussuunnitelman perusteissa on jokaisen oppiaineen kohdalla erikseen kuvailtu, miten mikäkin oppiaine liittyy näihin laaja-alaisiin oppimiskokonaisuuksiin. (POPS2014, 18–23.) Kouluille ja opettajille jää laaja-alaisista oppimiskokonaisuuksistakin valta ja vapaus käyttää niitä omassa opetuksessaan parhaaksi kokemallaan tavalla.

2.2 Ympäristökasvatus aikaisemmissa opetussuunnitelmissa

Koulussa ympäristöön liittyviä asioita on käsitelty pitkään, sillä oppilaiden omaa lähiympäristöä ja siihen liittyviä asioita on perinteisesti pidetty tärkeänä erityisesti alkuopetuksen piirissä. Ympäristöopetuksen tavat ja sisällöt ovat muuttuneet monella tavalla vuosikymmenten aikana. Kansakoulun varhaisajoilla ympäristöopetusta annettiin kahdella ensimmäisellä luokalla ja tämä opetus sisälsi lähiympäristöön tutustumista. Kansakoulun kolmannella luokalla opetuksen nimi vaihtui kotiopetuksiksi. Ympäristöopetuksesta alettiin puhua 1950-luvulla, kun se oli opetussuunnitelmaan, sillä nimellä kirjattu ja tuon ajan ympäristöopetus oli sisällöltään niin ikään lähiseutuun tutustuvaa opetusta. Peruskoulu-uudistuksen myötä, oppiaineen nimi muuttui ympäristöopiksi 1970-luvulla. Opetuksen tarkoituksena oli olla kokonaisvaltaista ja sen tuli tarjota oppilaalle mahdollisimman hyvät tiedot ja taidot, joilla oppilas pärjäisi omassa elinympäristössään. Opetusperiaatteena oli käsitellä asioita tuttujen lähtökohtien kautta vieraampiin asioihin, käytännön kautta käsitteellisempiin ja teoreettisempiin kokonaisuuksiin. (Suomela & Tani 2004, 54.)

Peruskoulun opetussuunnitelmauudistuksen myötä 1980-luvulla, oppilaiden oman lähiympäristön ja paikallisten erityispiirteiden opettaminen helpottui, kun päävastuu paikallisista opetussuunnitelmista siirtyi kunnille. Ympäristöoppi muodostui itsenäiseksi oppiaineeksi, jota opetettiin peruskoulussa kuudella ensimmäisellä luokalla. Opetuksen tavoitteiksi määriteltiin sellaisten tietojen, taitojen ja arvojen antaminen oppilaille, joiden avulla oppilaasta kasvaisi sosiaalinen ja tiedostava yhteiskunnan jäsen ja joka ymmärtäisi inhimillisen kulttuurin tavat ja pystyisi toimimaan itsenäisesti omassa fyysisessä ja biologisessa ympäristössään. Vielä tässä vaiheessa ympäristöoppi nähtiin irrallisena yhteiskunnasta ja kulttuurista, vaikka molemmat asiat kuuluivatkin keskeisenä ympäristöopin sisältöihin. (Suomela & Tani 2004, 54.)

Ympäristöoppi säilyi oppiaineena reilut kymmenen vuotta, mutta vuoden 1994 opetus-suunnitelmissa oppiaineen nimeksi tuli ympäristö- ja luonnontieto. Oppiaineen sisällölliset teemat keskittyivät yhä enemmän luonnonympäristön tarkasteluun ja yleisimmin fyysiseen ympäristöön. Tässä vaiheessa opetussuunnitelmissa ympäristö-käsitteellä tarkoitettiin luonnonympäristön lisäksi rakennettua ympäristöä luonnonympäristön vastakohtana sekä oppilaan omaa fyysistä elämysympäristöä, mutta sosiaalisen ympäristön ulottuvuus uupui tästä määritelmästä kokonaan. Edelleenkin vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa ei ole huomioitu ympäristömme sosiaalista ulottuvuutta ympäristökasvatuksessa ympäristömme osana. Ympäristökasvatusta on integroitu osaksi monia muita aineita, mutta alakoulussa ympäristö- ja luonnontietoa opetetaan omana oppiaineenaan 1-4- luokilla. Sisällöllisiä muutoksia on tehty hyvin vähän verrattuna aikaisempaan opetussuunnitelmaan. (Suomela & Tani 2004, 54–55.)

Ympäristö- ja luonnontieto on säilynyt omana oppiaineenaan myös vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Oppiainetta tällä nimellä opetetaan vuosiluokille 1-4 ja tästä eteenpäin ympäristöoppiin sisällytetyt aineet eli biologia, maantieto, kemia, fysiikka ja terveystieto opetetaan erikseen. Ympäristö- ja luonnontiedon opetus on jaoteltu edellä mainittuja oppiainerajoja mukailleen erilaisiin aihekokonaisuuksiin, joita opetuksen tulisi käsitellä. Biologian näkökulmasta opetuksessa käsitellään eliöitä ja elinympäristöjä ja tutustutaan muun muassa ruuan tuotantoon. Maantiedon teemoista käsitellään erityisesti omaa lähiympäristöä, kotiseudun maastonpiirteitä ja karttaa ja tutustutaan Pohjoismaiseen ilmastoon ja muihin lähialueisiin ja koko maapalloon ihmisen elinpaikkana. Fysiikan näkökulmista opetuksessa tulee tarkastella esimerkiksi ääneen ja valoon liittyviä ilmiöitä sekä muita fysikaalisia luonnonilmiöitä. Kemian teemoista opetukseen valitaan ympäristön alkuaineiden tutkiminen ja havainnointi sekä esimerkiksi veden eri olomuotojen ja vedenkierron tarkastelu. Terveystiedolliset teemat keskittyvät ihmisen terveyteen vaikuttaviin ilmiöihin ja turvallisuuteen. (POPS 2004, 170–172.) Vuosiluokilla 5-6 ympäristökasvatusta on sisällytetty biologian ja maantiedon opetukseen: ”Biologian ja maantiedon opetuksen tulee painottaa vastuullisuutta, luonnon suojelua ja elinympäristöjen vaalimista sekä tukea oppilaan kasvua aktiiviseksi ja kestävään elämäntapaan sitoutuneeksi kansalaiseksi” (POPS 2004, 176). Ympäristökasvatusta annetaan melko kattavasti oppilaille koulussa, vaikkakin

sen näkökulma on selvästi biologis-maantieteellinen, eikä ympäristökasvatuksen sosiaalisia ja esteettisiä puolia ole yhtä vahvasti huomioitu.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004 vuosiluokilla 7-9 sekä biologian että maantiedon yhdeksi tärkeäksi tavoitteeksi on asetettu kestävän kehityksen edistäminen ja luonnon- että lähiympäristön suojeleminen. Näiden aineiden opetuksen tulee tukea oppilasta tämän kasvussa kohti aktiivista ja kestävään elämäntapaan sitoutunutta kansalaisuutta. (POPS 2004, 180–185.) Vanhemmille oppilaille esitelläänkin jo erilaisia näkökulmia ympäristökasvatuksesta ja ympäristöaktiivisuudesta sekä eettisistä näkökulmista.

Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa on määritelty myös seitsemän eheyttävää ja opetusta yhdistävää aihekokonaisuutta, joista yksi on vastuu ympäristöstä, hyvinvoinnista ja kestävästä tulevaisuudesta. Tämän aihekokonaisuuden tavoitteena on lisätä oppilaan valmiuksia toimia vastuullisesti ympäristön ja hyvinvoinnin puolesta. Perusopetuksen tavoitteena on aihekokonaisuuden avulla kasvattaa oppilaista ympäristötietoisia ja vastuullisia kansalaisia. Aihekokonaisuuden tarkoituksena on antaa oppilaalle tietoja ja taitoja toimia ympäristön suojelemiseksi ja auttaa oppilasta näkemään arkikäyttämisen ja kulutuksen vaikutukset ympäristöön. Oppilaalle tulee myös havainnollistaa, miten heidän valintansa vaikuttavat omaan ja yhteisön tulevaisuuteen. (POPS 2004, 41.) Eheyttävät aihekokonaisuudet vastaavat nykyisten opetussuunnitelmien laaja-alaisia oppimiskokonaisuuksia ja käsittelevät samoja teemoja ja ilmiöitä.

Ympäristökasvatuksen teemat ovat Suomen kouluissa kuuluneet oppiainerajat ylittäviin opetuskokonaisuuksiin ja valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa ympäristökasvatus on ollut jo pidempään yhtenä aihekokonaisuutena. Ympäristökasvatuksen rooli opetussuunnitelman aihekokonaisuutena mahdollistavat oppiainerajat ylittävän yhteistyön toteuttamisen monen eri oppiaineen kanssa. Moni opettaja saattaa kuitenkin kokea ympäristökasvatuksen teoreettiset perustat kovin kaukaisina asioina omaan opettajan työhönsä nähden. Konkreettiset menetelmät ja opetusvälineet ovat kaivattu apu opettajien ja kasvattajien keskuudessa. (Cantell 2004, 12–13.)

2.3 Ympäristökasvatus nykyisissä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa

Nykyisistä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista käy ilmi, että ympäristökasvatusta annetaan lapsille ja nuorille omana oppiaineenaan ensimmäiseltä koululuokalta kuudennelle koululuokalle asti. Toisin kuin vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, tämä oppiaine on nimetty ympäristöopiksi ja se sisältää biologian, maantiedon, fysiikan, kemian ja terveystiedon oppisisältöjä. Ympäristöoppiin sisältyy myös kestävä kehityksen näkökulma. Ympäristöopin opetuksen tulee tukea oppilaiden ympäristösuhteen muodostumista sekä ohjata oppilaat ymmärtämään luonnon ja rakennetun ympäristön suhteita toisiinsa. Oppilaiden tulisi myös ymmärtää toimintansa vaikutuksia ympäristöön, muiden ihmisten toiminnan vaikutuksia sekä ympäristön merkitystä terveyteen ja hyvinvointiin nyt ja tulevaisuudessa. Ympäristöopin monitieteisyys mahdollistaa monen eri näkökulman tuomisen opetuksen keskiöön. Ympäristöopin yhtenä tavoitteena on tuoda esille kestävä kehityksen ekologisen, sosiaalisen, kulttuurisen ja taloudellisen näkökulman. (POPS 2014, 213–214.) Nykyään ympäristöopin näkökulmat tuovat laajemmin esille ympäristökasvatuksellisia näkökulmia ja myös ihmisen toiminnan vaikutuksia ympäristöömme.

Ympäristöopin opetuksen painotukset muuttuvat ylemmille vuosiluokille siirryttäessä ja tietoa laajennetaan oppilaan omasta elinympäristöstä kohti laajempia ympäristön käsitteitä. Ympäristöoppi perustuu 1-2 vuosiluokilla oppilaiden oman elämaailman ja ympäristön tutkimiseen ja opetusmenetelmät ovat leikkiviä ja tutkivia ongelmanratkaisukeskeisiä menetelmiä. Jokaisesta integroidusta oppiaineesta valitaan sellaisia sisältöjä ympäristöoppiin, jotka täyttävät perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määritellyt vaatimukset opetuksen sisällöistä. Ympäristöopin sisällön alueiksi on määritelty: kasvu ja kehitys, kotona ja koulussa oppiminen, lähiympäristön ja sen muutosten havainnointi, tutkiminen ja kokeileminen, elämän perusedellytysten pohtiminen sekä kestävä elämäntavan harjoittelu. Näiden sisällöllisten ohjeiden pohjalta opetusta suunnitellaan ottaen huomioon paikalliset mahdollisuudet ja opetus suunnitellaan vastaamaan ennalta määritellyjä opetuksen tavoitteita. Oppimisympäristöiksi valitaan mahdollisimman monipuoliset ympäristöt, jotka kulloinkin vastaavat parhaiten opetuksen ja oppimisen tarpeisiin. (POPS 2014)

Nykyisissä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kuvataiteen oppiaineen määrittelyssä 7-9 luokkalaisille on selvästi havaittavissa yhteisiä tavoitteita ympäristökasvatuksen kanssa. Kuvataiteen opetus kehittää oppilaan kykyä ymmärtää taidetta, ympäristöä ja muuta visuaalista kulttuuria. Kuvataiteen opetuksen tulee tukea oppilaan kriittisen ajattelun kehitystä ja kannustaa oppilaita ottamaan vastuuta ympäröivästä yhteiskunnasta ja elinympäristöstä. Kuvataiteen sisällön kuvauksessa painotetaan myös toiminnallisen, moniaistisen ja kokemuksellisen oppimisen merkitystä. (POPS 2014, 426.) Monet näistä kuvataiteelle määritellyistä opetuksen tavoitteista ovat samanlaisia kuin ympäristökasvatukselle määritellyt tavoitteet. Samoja menetelmiä, tavoitteita ja opetustapoja voidaan löytää myös taideperustaisen ympäristökasvatuksen määritelmistä.

Marjo Räsänen (2015) esittelee kirjassaan monilukutaidon käsitettä ja sen esiintymistä ja merkityksiä nykyisissä perusopetuksen opetussuunnitelmissa. Hänen mukaansa monilukutaito sisältää muun muassa ympäristönlukutaidon, joka tarkoittaa kykyä lukea aineellista ja aineetonta kulttuuria. Ympäristön tulkintoihin liittyvät lähtökohdat ovat peräisin materiaallisen kulttuurin tutkimuksesta. Materiaalinen kulttuuri käsittää kaiken ihmisen luoman, ihmisen rakentaman ja ihmisen kehittämän, jonka avulla ihminen ilmaisee kulttuurisesti muodostuneita käsityksiä. Räsänen käyttää tekstissään käsitettä visuaalinen artefakti ilmaisemaan kaikkia ihmisen aikaansaamia esineitä tai objekteja, jotka ovat fyysisesti havaittavissa, ovat jonkun värisiä ja jostain materiaalista muodostuneita. Ne voivat olla tehtyjä, rakennettuja, löydettyjä, näytille asetettuja tai ihmisen mukana kulkevia esineitä. Artefakti on tietyssä kontekstissa merkityksensä saanut esine. Ihminen rakentaa identiteettiään artefakteihin liitettyjen merkityksien avulla. (Räsänen 2015, 100, 337–338.) Monilukutaidon alakäsitteenä ympäristönlukutaito liittyy erottamattomasti ympäristön havainnoimiseen ja siihen, miten ymmärrämme ympäristömme ja miten esitämme ymmärryksemme muille. Laaja-alaisiin oppimiskokemuksiin ja sitä kautta ympäristökasvatukseenkin liittyvä ympäristönlukutaito on tärkeä käsite pohdittaessa nykyisten opetussuunnitelmien ympäristökasvatuksellisia sisältöjä.

2.4 Luokan ulkopuolinen oppimisympäristö ja yhteistoiminnallinen oppiminen

Ympäristökasvatukseen, luontokasvatukseen ja taideperustaiseenkin ympäristökasvatukseen liittyy lähes poikkeuksetta toimiminen luonnossa tai esimerkiksi koulupihan lähiympäristössä, mikä käy ilmi jo aikaisemmin käsitellyissä kappaleissa (ks. s.9 taideperustainen ympäristökasvatus). On luonnollista lähestyä koulurakennuksen ulkopuolista ympäristöä käsittelevää opetusta ja sen teemoja siirtymällä luokan ulkopuolisten oppimisympäristöjen pariin. Oppimisympäristön merkitys voi olla oleellinen asia oppilaille oppisisällön omaksumisessa ja opettajalle opetuksen toteutuksessa.

Oppimisympäristön määrittelemiseen on monta eri tapaa ja ainakin yhtä monta erilaista on myös itse oppimisympäristöjä. Manninen ym. (2007) esittävät, että oppimisympäristö voidaan määritellä fyysisen tai virtuaalisen paikan tai tilan lisäksi myös yhteisöksi, joka muodostaa oppimista tukevan ja vuorovaikutteisen kokonaisuuden. Oppimisympäristön ei enää nähdä sijoittuvan vain oppilaitosrakennuksen eri tiloihin, vaan koko ihmisen kokemusmaailma eri paikkoineen muodostaa omia oppimisympäristöjään. Oppimisympäristöihin liittyy myös erilaisia piirteitä, jotka määrittelevät erilaiset ympäristöt oppimisympäristöiksi. Ulottuvuuksiksikin kutsutut piirteet ovat fyysisuus, sosiaalisuus, teknisyys ja didaktiikka. Fyysinen piirre tarkoittaa huonekalujen, kuten pulpettien ja tuolien asettelua, valaistusta ja muita fyysiseen ympäristöön kuuluvia ominaisuuksia. Teknisiin piirteisiin kuuluvat oppimista helpottavat tekniset välineet ja sovellukset, joiden kriteereihin kuuluvat välineiden helppokäyttöisyys, luotettavuus, ja esimerkiksi ihmisseläisyys. Sosiaalisilla piirteillä tarkoitetaan yhteistoiminnallisuutta, vuorovaikutusta ja yhdessä oppimista. Mutta vasta didaktinen piirre tekee ympäristöstä oppimisympäristön. Didaktiikalla tarkoitetaan tässä opetuskellista näkökulmaa, joka muodostaa opetukselle ja oppimiselle mahdollisuuden tietyssä tilanteessa ja ympäristössä. (Manninen; Burman; Koivunen; Kuittinen; Luukannel; Passi & Särkkä 2007, 16–17.)

Oppiminen on modernin oppimiskäsityksen mukaan prosessi, jossa pyrkimys on todellisuuden ja maailman ymmärtämisessä. Oppija on vuorovaikutuksessa opittavan ilmiön tai asian kanssa ja tällaisessa tilanteessa oppimisen mahdollistavan ympäristön, eli oppimisympäristön, merkitys korostuu. Kuitenkin opetuksen tehtävänä on ohjata oppijaa tiedon äärelle ja

näyttää vaihtoehtoisia menetelmiä informaation omaksumiseen. Pelkkä vuorovaikutus oppimisympäristön ja sen muiden toimijoiden kanssa ei riitä syvälliseen oppimiseen, vaan siihen tarvitaan myös hyvää ja syvällistä opettamista. Perinteinen luokahuoneopetus saattaa olla vain teoretiedon välittämistä ja sen muistamista, jolloin oppiminen jää varsin pinnalliseksi. Parhaassa tapauksessa hyvä oppimisympäristö tarjoaa oppijalle välineitä tiedon soveltamiseen, sen ymmärtämiseen ja metakognitiivisen tiedon muodostamiseen. (Manninen ym. 2007, 51–53.) Luonto tällaisena vaihtoehtoisena oppimisympäristönä tarjoaa mahdollisuuden opitun tiedon soveltamiseen käytännössä, esimerkiksi kun opiskellaan luonnomateriaaleja ja niiden ominaisuuksia. Oppilas voi heti tutustua materiaaleihin erilaisia tutkimusvälineitä käyttäen ja erilaisia materiaaleja vertaillen, jolloin käytännön toiminta tapahtuu heti tiedonjakamisen jälkeen, jolloin oppiminen voi syventyä.

Kumpulaisen ym. (2010) mukaan keskeisin reunaehto mielekkäälle ja kokonaisvaltaiselle, oppijan kasvua tukevalle oppimisen ympäristölle on se, että se vahvistaa ymmärryksen rakentumista opetettavasta aiheesta tai ilmiöstä. Monipuolinen ymmärrys sisältää tiedot, taidot, arvot ja asenteet, joita kokonaisvaltainen oppiminen parhaimmillaan on. (Kumpulainen, Krokfors, Lipponen, Tissari, Hilppö ja Rajala 2010, 17.) Päivi Tynjälän (1999) mukaan perinteinen kouluopetus antaa oppilaille vain liikkumatonta tietoa, jonka soveltaminen todellisessa elämässä onkin vaikeaa. Koulussa opittuja tietoja voidaan hänen mukaansa hyödyntää parhaiten vain kokeissa ja testeissä. (Tynjälä 1999, 131.) Liikkumattomankin tiedon käyttömahdollisuudet kasvavat, kun tietoa sovelletaan luokan ulkopuolisissa oppimisympäristöissä ja annetaan vaihtoehtoja tietojen yhdistelemiseen käytännön esimerkkien avulla.

Kumpulainen ja ym. esittävät, että erilaisissa oppimisympäristöissä toimiminen vaatii siirtymiä. Siirtymillä tarkoitetaan erilaisissa tilanteissa ja yhteisöissä opittuja tietoja ja taitoja, joita hyödynnetään toisessa tilanteessa tai yhteisössä. Monien oppiaineiden tunneilla esimerkiksi oletetaan, että siellä osataan hyödyntää toisen aineen tunneilla opittuja tietoja ja taitoja. Oppijan tulee myös osata hyödyntää oppimaansa myös koulun ulkopuolisissa yhteisöissä ja oppimisympäristöissä, muun muassa harrastusten parissa. Siirtymät eivät kuitenkaan tapahdu itsestään, vaan ne vaativat aktiivista toimijuutta. Oppija käyttää toimi-

juuttaa myös oman identiteettinsä ja minäkuvansa rakentamiseen niin, että hänen kokemuksensa omasta vastuullisuudestaan ja aloitteellisuudestaan kehittyy. (Kumpulainen ym. 2010, 38–39.)

Luokan ulkopuolisten oppimisympäristöjen opetus ja oppimiskäytännöt voivat poiketa paljonkin koululuokassa tapahtuvasta opiskelusta. Luokan ovien ulkopuolella opettajakeskeinen opetus on mahdollista vaihtaa vuorovaikutteisempaan ja tutkivampaan oppimiseen, joka tukee oppijan omaa toimijuutta ja aloitteellisuutta. Oppijoille kannattaa esittää, mistä he voivat itse tutkien löytää tietoa ja kehottaa tarkkailemaan eri tietolähteiden luotettavuutta. Tällöin muodostuu henkilökohtainen suhde tietoon. Tietojen ja taitojen lisäksi on tärkeää oppia ja olla vuorovaikutuksessa muiden oppilaiden kanssa. Yhteistoiminnallisten opiskelumenetelmien hyvänä puolena on se, että ne kehittävät oppilaiden aloitteellisuutta ja vastuullisuutta toimijuutta myös ryhmässä. Ryhmät eivät kuitenkaan muodostu tasavertaisiksi ongelmitta, mutta yhteisten sääntöjen ja esimerkiksi eri roolien antaminen oppilaille ryhmässä, voi helpottaa kehittävän ryhmätyöskentelyn onnistumista. (Kumpulainen ym. 2010, 52–56.)

Oppimista ei enää nähdä yksilösuorituksena vaan sosiaalisena prosessina, ja yhä enenevässä määrin on alettu korostaa sosiaalisen kanssakäymisen ja vuorovaikutuksen merkitystä oppimisessa. Projektityöskentelymuodot myös työelämässä puoltavat ryhmätyötaitojen opetteluun tärkeyttä jo kouluaikoina. (Tynjälä 1999, 148–149.) Erilaisia verkostollisia työskentelymuotoja suositaan jo monilla työpaikoilla ja tällaisia verkostoja pidetään asiantuntijuuden kehittymisen ja sen jakamisen paikkoina. (Manninen ym. 2007, 70–71.) Onkin tärkeää, että sosiaalisia työskentelymuotoja harjoitellaan jo koulussa. Ryhmätyöt ja parityöt mahdollistavat vuorovaikutustaitojen kehittymisen ja sellaisten toimintatapojen muodostumisen, joiden avulla ryhmä tai pari keskittyy yhteisen päämäärän saavuttamiseksi.

3. Opettajan ammatillinen kehittäminen

3.1 Ympäristökasvatus kuvataideopettajankoulutuksessa

Kuvataideopettajien koulutuksen alkujuuret ulottuvat sadan vuoden päähän, ja koulutuksen ydinajatuksena on ollut valmistaa kuvataideopettajia yleissivistävään ja monitaiteiseen kasvatustehtävään. Pirkko Pohjakallio (2016) kirjoittaa, että koulutuksen painotukset ovat muuttuneet aina yhteiskunnassa vallitsevien näkökulmien muutoksien mukaan. Ympäristöön liittyvää opetusta on sisällytetty alan koulutukseen sen alkua ajoilta lähtien, Taideteollisen korkeakoulun ja sen edeltäjien aikakaudelta 1910-luvun puolivälistä alkaen. Nyt, vuosituhannen vaihteen jälkeen ympäristökasvatuksen ja visuaalisen kulttuurikasvatuksen merkitys opettajankoulutuksessa on taas korostunut. (Pohjakallio 2016, 58.) Pohjakallio viittaa Naomi Klein kirjoitukseen, jossa todetaan, että ihmisten mielikuvia kuluttamisesta ja ympäristöä tuhoavasta elintavasta ei voida muuttaa vain kieltojen ja uhkakuvien lietsoamisen kautta. Ekologisuutta, eettisyyttä ja kestävästä kulutuksesta edistävät arvot tulee nostaa lähelle ihmisen todellista elämää, jotta muutos elämäntavoissa olisi mahdollista. Tämä ei kuitenkaan ole helppoa, sillä mediakasvatus ja ympäristökasvatus lomittuvat ja medially on nykyaikana yhä suurempi vaikutus ihmisten toimintaan, valintoihin ja jopa arvoihin. (Klein 2015, Pohjakallio 2016, 59 mukaan.)

Ympäristökasvatus erillisenä kasvatuksen- ja tieteenalana syntyi 1960-luvun loppupuolella ja enenevässä määrin ympäristökasvatuksesta alettiin keskustella 1970- ja 1980-luvuilla. Ympäristökasvatuksen merkitystä tieteelle on pohdittu, mutta keskustelua siitä, onko ympäristökasvatus oma tieteenalansa vai lukeutuuko se jonkin muun tieteenalan alle, on käyty edelleen. Suomessa ympäristökasvatuksen opetuksesta vastaavat korkeakoulujen opettajankoulutuslaitokset, mutta myös ympäristötieteiden puolella on ympäristökasvatuksen opetusta. (Cantell 2004, 12.) Lapin yliopisto ja nykyinen Aalto yliopisto tarjoavat ympäristökasvatusta sekä ympäristö- ja yhteisötaideopetuskokonaisuuksia kuvataideopettajiksi opiskeleville.

Kuvataideopettajien koulutukseen sisältyneillä ympäristökasvatuksen opinnoilla on monimuotoinen historia, jonka vaiheet ovat liittyneet aina vallitsevan ilmapiirin mukaan. Nykyi-

sen Aalto yliopiston, edellisen Taideteollisen korkeakoulun, kurssitarjontaan kuuluvien ympäristökasvatuksen opintojen näkökulmat ovat vaihdelleet paljonkin vuosien aikana. Koulutusohjelman ja taidekasvatustilanteen korostaessa kuvataidekasvatusta visuaalisena kulttuurikasvatuksena 2000-luvun alkupuolella, piti kurssien nimityksiä miettiä uudelleen. Silloisen ajatuksen mukaan ympäristökasvatusta tuli rajata enemmän muotoilukasvatukseen ja materiaaliseen kulttuurikasvatukseen. Myöhemmin kantavaksi teemaksi otettiin ympäristöpedagogiikka, joka integroitui opiskelijoiden opintojen alussa intensiiviviikoksi, jossa yhdistyi ympäristöön tutustuminen, yhdessä toimiminen ja taiteeseen perustuvaan ympäristökasvatukseen tutustuminen. Intensiiviviikolla opiskelijat tutustuivat ympäristökasvatuksen eri ilmiöihin ja keskeisiin käsitteisiin. Kurssien tehtäviä toteutettiin ryhmissä, toisten kanssa keskustellen ja muiden ryhmien töitä kommentoiden. Vuorovaikutus ja sosiaalinen kanssakäyminen siis korostuivat intensiiviviikon tutkimustehtävien teon ohella. Sosiaalisesti ja kulttuurisesti kestävä kehitys olivatkin tärkeitä näkökulmia intensiiviviikolla ekologisen kestävyuden ohella. (Pohjakallio 2016, 62–65.) Ympäristökasvatus nähdään oleelliseksi kokonaisuudeksi kuvataideopettajien koulutuksessa, joten se lienee tärkeä osa myös heidän työssään koulukontekstissa.

Lapin yliopistossa, kuvataidekasvatuksen koulutusohjelmaan on sisältynyt niin kutsuttuja YTY-opintoja (yhteisö, taide ja ympäristö) jo vuosikymmenten ajan. Kaikille kuvataidekasvatuksen opiskelijoille kuuluu pakollisena muutamia YTY-kursseja, jotka liittyvät taideperustaiseen ympäristökasvatukseen, muotoiluun, arkkitehtuuriin ja erilaisiin yhteisöllisiin projekteihin. Opiskelijoiden on mahdollista valita myös sivuainekokonaisuus, joka johdattaa laajemmin ympäristön, yhteisön ja taiteen pariin ja näiden risteyskohtiin. Ympäristötaiteella on Lapin yliopistossa ollut merkittävä rooli, ja opiskelijat saavat tutustua ympäristötaiteeseen erilaisten työpajakurssien kautta. Timo Jokela on toiminut ympäristökasvatuksen kehittäjänä ja vienyt ajatusta pohjoisen ympäristön omaleimaisuudesta ja merkityksellisyydestä myös kansainvälisiin projekteihin. Arktisen yliopiston, eli kansainvälisen, monitieteisen arktiseen koulutukseen ja tutkimukseen keskittyvien tahojen yhteistyöverkoston perustaminen on toiminut tärkeänä foorumina erilaisten kokemusten ja hyvien käytänteiden jakamiselle ja vertailulle. Lapin yliopisto on osa tätä 170 pohjoisen yliopiston, korkeakoulun ja tutkimuslaitoksen verkostoa. (Jokela 2016, 70–71.) Pakollisten ympäristö- ja yhteisötaidekurssien antia ovat olleet muun muassa pajuveistosten teko Ounasjoen rannalle

ja lumiveistosten muotoilu eripuolille Rovaniemen kaupunkia. Molemmat teokset toteutettiin ryhmissä, ja koko kurssille annettua yhteistä teemaa mukaillen.

Ympäristökasvatuksen toteuttaminen peruskoulussa vaatii opettajalta ympäristöpedagogista osaamista, oikeanlaisten opetusmenetelmien valitsemista mielekkään opetuksen toteuttamiseksi ja päätöksiä siitä, lähdetäänkö luontoon yhdessä oppilaiden kanssa. Opettajalla on siksi iso merkitys oppilaiden ympäristötietoisuuden kehittämisessä. Irmeli Palmberg nostaa esille neljä eri tekijää, jotka vaikuttavat ympäristötietoisuuden muodostumiseen. Luontokokemukset eri ikäkausina ovat vaikuttamassa erityisesti lapsen ja nuoren ympäristösuhteen muodostumisessa. Toisena tekijänä Palmberg mainitsee merkityksellisten henkilöiden esimerkin, kuten esimerkiksi opettajan tai vanhempien esimerkin. Kolmantena hän näkee koulutuksen merkityksen ja viimeisenä henkilökohtaisen merkityksen, eli sen, millä tavalla ihminen kokee ympäristön merkityksellisenä oman elämänsä kautta. (Palmberg 2004, 195.) Kuvataideopettaja yhtenä koulun opettajana toimii myös esimerkkinä oppilaille ja pystyy esittelemään kuvataiteen näkökulmia ympäristöasioihin ja ympäristön eri ilmiöihin.

Kouluopetuksen painopisteiden siirtyessä yhä enenevässä määrin virtuaaliopetukseen, Palmbergin mielestä on syytä tarkastella, missä määrin tietotekniikan hyödyntäminen opetuksessa tukee opetettavan asian oppimista. Oppilaiden etääntyessä luonnosta, on opettajalla valta ja vastuu valita, miten ympäristökasvatuksellisia sisältöjä olisi mielekkäintä opettaa. Opettajankoulutukselle tällaiset asiat luovat erityisiä haasteita ja niiden ratkaiseminen ei aina ole yksinkertaista. Ympäristökasvatuksen opetuksen tuloksia tulee tarkastella kriittisesti, jotta voidaan kehittää laadukkaampaa oppimateriaalia ja parempia opetusmenetelmiä. (Palmberg 2004, 196.) Opettajankoulutuksen, kuten myös kuvataideopettajien koulutuksen tulee vastata nykyajan teknologistuvan koulumaailman haasteisiin, ja jo koulutuksen aikana opettajat tulisi tutustuttaa uusimpiin teknologisiin opetuksen välineisiin, jotta näiden käytön aloittaminen myöhemmin omassa työskentelyssä olisi luontevaa. Sovellukset ja uusi teknologia voivat tuoda mahdollisuuksia oppiaineiden väliseen integraatioon, ilmiöoppimiseen ja tutkivan oppimisen menetelmien avuksi.

Nykyaikaisella tekniikalla on kuitenkin myös paljon annettavaa ympäristökasvatukselle, sillä uuden teknologian ja esimerkiksi internetin hyödyntäminen tiedonhaussa on monille

oppilaille helppo ja nopea tapa tutustua eri ilmiöihin. Vuoden 2016 LYKE-lehdessä on esitelty digitaalinen mikroskooppi, joka toimii tablet-tietokoneella. Osalle oppilaista perinteisen mikroskoopin käyttö voi tuntua vaikealta, mutta tablet-tietokoneen näytöltä kuvien katselu onnistuneesti jokaiselta. Tällaisella digitaalisella mikroskoopilla voidaan tarkastella kasveja tai hitaasti liikkuvia hyönteisiä. Mikroskooppisovelluksia on ladattavissa eri käyttöjärjestelmillä toimiville laitteille. (Laine & Mykrä 2016, 14.) Opettajan tuleekin antaa oppilaille mahdollisuus ja ohjeet eri sovellusten käytössä, jotta internetin ja niin kutsuttujen virtuaalisten sovellusten hyödyntäminen oppimisen tukena olisi mielekästä. Kuvataideopettajalle digitaalinen mikroskooppi avaa uusia mahdollisuuksia yhdistellä kasvien ja hyönteisten biologisia ominaisuuksia taiteen tekemiseen ja taiteen avulla tutkimiseen.

3.2 Täydennyskoulutus

Opettajat, rehtorit ja muut opetushenkilöstön edustajat hakeutuvat täydennyskoulutukseen yleensä omasta tahdostaan, mutta myös työnantajalla eli useimmiten kunnalla on vastuu opettajien täydennyskouluttautumisesta. Opetushenkilöstölle on tarjolla neljän tyyppistä täydennyskoulutusta: virkaehtosopimukseen perustuva koulutus, valtion rahoittama koulutuspoliittisia painoalueita käsittelevä koulutus, omaehtoinen koulutus ja EU-rahoitteinen koulutus. Virkaehtosopimukseen perustuva koulutus on laajuudeltaan kolme työpäivää lukuvuodessa, joka tulee suorittaa kouluajan ulkopuolella. Virkaehtosopimukseen perustuvan koulutuksen sisällöstä ja aiheesta päättää työnantaja. (Opetusministeriö 2006, 29.)

Opetushallitus ja lääninhallitukset vastaavat valtion rahoittamasta koulutuspoliittisesta koulutuksesta, joka tukee opettajien ja rehtorien osaamista valtion talousarviossa nimeytyillä koulutuspoliittisesti merkittäville alueilla. Lääninhallitukset ovat vaihtuneet aluehallintovirastoiksi sekä elinkeino-, liikenne- ja ympäristökeskuksiksi 1.1.2010 alkaen (www.laanhallitus.fi.) Valtion rahoittaman koulutuspoliittisen koulutuksen tarjonnasta vastaavat yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen opettajien täydennyskoulutuslaitokset, opetusalan koulutuskeskus OPEKO ja muut opetusalan vakiintuneet täydennyskouluttajat. Omaehtoinen koulutus on opettajan itsensä haluama lisäkoulutus, jonka koulutuskustannuksiin opettaja voi saada tukea kunnalta. Koululla päätetään, voiko opettaja osallistua koulutukseen

työaikanaan. EU-rahoitteiset koulutukset ovat yleensä hankkeita, joiden ehdot ja käytännöt vaihtelevat eri hankkeiden välillä. (Opetusministeriö 2006, 29–30.)

Opetusministeriö on selvityksessään (2006) esittänyt, että kunnat ja muut oppilaitosten ylläpitäjät pitävät huolta, että täydennyskoulutukseen varataan riittävästi resursseja. Opettajien erilaiset koulutustarpeet tulee huomioida, ja tehdä selkeä jako yliopistojen ja muiden opettajien koulutuksesta vastaavien tahojen järjestämän peruskoulutuksen ja täydennyskoulutuksen välille. Opetusministeriön tekemässä selvityksessä vuodelta 2005 kävi kuitenkin ilmi, että opettajien osallistuminen täydennyskoulutukseen viimeisen kymmenen vuoden aikana on vähentynyt huomattavasti, kun taas rehtorien osallistuminen on lisääntynyt. Lyhytkestoisten, 1-10 päivän koulutusten osuus täydennyskoulutuksista on lisääntynyt, kun taas pidempien koulutusten suosio on ollut laskussa opettajien keskuudessa. Selvityksen mukaan kuitenkin suurin osa opettajista ja rehtoreista kokee, että täydennyskoulutus on tarpeellista ja edistää erityisesti työssäjaksamista ja opettajien ammatillista kehitystä. (Opetusministeriö 2006, 31–34.) Opettajankoulutus 2020 (2007) esittää nykyisestä täydennyskoulutussysteemistä seuraavaa: "...täydennyskoulutus on hajanaista ja epäsystemaattista eikä muodosta jatkumoa peruskoulutuksen kanssa" (Opetusministeriö 2007, 18).

Täydennyskoulutus voi olla opettajalle väylä, josta löytyy sekä haasteita että mahdollisuuksia. Aineslahti (2009) toteaa, että on paljon opettajan asenteesta kiinni, millaiseksi hän ajattelee täydennyskoulutuksen. Koulumaailman muutokset, kuten opetussuunnitelmauudistukset näyttävät suuntaa myös täydennyskoulutukselle. Sitoutuminen ja motivaatio ovat tässä kohtaa erityisen tärkeitä, ja sen vuoksi opettajan tulisi saada itse valita, millaista täydennyskoulutusta hän haluaa ja tarvitsee. Myös Ilona Wilska-Pekonen (2001) huomasi tutkimuksessaan, että jos opettaja ei koe tarpeelliseksi kehittyä ammatillisesti esimerkiksi ympäristökasvattajana, on häntä lähes mahdoton saada kiinnostumaan hyvästä ympäristökasvatuksen täydennyskoulutuksesta (Wilska-Pekonen 2001, 82). Opettajan ammatillista kehittymistä täytyy tarkastella yhteydessä koulumaailmaan, sillä kehityksen irrottaminen oikeasta kontekstista ei johda kestäviin muutoksiin käytännön työssä. Opettajan ammatillinen kehittyminen on osallisena koulutodellisuuden muutoksissa. Koulun uudistaminen vaatii opettajilta halua ja panostusta muutoksen alullepanoon. (Aineslahti 2009, 92–93.)

Wilska-Pekonen (2001) kertoo tutkimuksessaan opettajien ammatillisesta kehittymisestä ympäristökasvattajina kokemuksellisen oppimisen näkökulmasta, ja yhtenä tutkimuksensa

alakysymyksenä hän selvitti opettajien ajatuksia ympäristökasvatuksen täydennyskoulutuskurssien sisällöistä ja kestosta. Opettajat pitivät pitempikestoista ja säännöllistä koulutusta parhaana vaihtoehtona ympäristökasvatuskoulutuksessa. Wilska-Pekosen tutkimustuloksissa kävi ilmi, ettei opettajien täydennyskoulutusta pidetä arvossaan kaikissa kunnissa tasapuolisesti. Opettajilla odotetaan olevan valmiudet suunnitella ja toteuttaa kokonaisuuksia, ilman täydennyskoulutuksesta saatavaa tietotaitoa. Tässä kohtaa kunnilla olevilla täydennyskoulutukseen suunnatuilla määrärahoilla näyttää olevan suuri merkitys täydennyskoulutuspäivien järjestämisessä. Wilska-Pekosen tutkimukseen osallistuneet opettajat pitivät erityisen tärkeänä kehittymistään ympäristökasvattajina ekokouluprojektin aikana. (Wilska-Pekonen 2001, 276–278.)

3.3 Luontokoulut tutkimukseni kontekstissa

Suomessa on useita kymmeniä erilaisia ympäristökasvatusta ja luontokasvatusta tarjoavia luonto- ja ympäristökouluja ja nuorisokeskuksia. LYKE-verkoston, jota koordinoi Suomen luonto- ja ympäristökoulujen liitto, kuuluu tällä hetkellä 59 eri luontokoulua ja nuorisokeskusta. Suomen luonto- ja ympäristökoulujen liitto ry perustettiin marraskuussa 2007. Luonto- ja ympäristökoulujen tehtävä on tarjota monipuolista opetusta ja kasvatusta oppilasryhmille sekä järjestää ympäristökasvatuksen täydennyskoulutusta opettajille ja kasvattajille. Luontokoulujen tavoitteena on antaa kouluille tietoa, miten kestävä elintapaa voidaan kouluissa parhaiten edistää. Luontokoulujen opetus on käytännönläheistä, elämyksellistä, se tapahtuu aidoissa oppimisympäristöissä ja on tieteelliseen tietoon perustuvaa pedagogiikkaa. (Laine & Mykrä 2016, 3.)

Luontokoulut tarjoavat esimerkiksi erilaisia opetuspaketteja oppilasryhmille ja opettajille täydennyskoulutuspäiviä. Eri luontokoulut järjestävät ohjelmia joko omalla luontokoulullaan, luonnossa tai asiakkaan päiväkodilla tai koululla, mikäli asiasta etukäteen sovitaan. Opettaja tai kasvattaja voi toivoa luontokoululta ajankohtaista teemaa, jota hyödynnetään luontokoulun opetuskokonaisuuden toteutuksessa. Luontokoulut tarjoavat myös ohjausta Vihreä Lippu – ohjelman toteutukseen ja kestävä kehityksen edistämisessä. Luontokoulujen kouluttajat ja opettajat varmistavat laadukkaan opetuksen ja jatkuvan kouluttautumisi-

sen vertaisauditoinnin ja sertifiointin kautta. Maantieteellisesti katsottuna luonto- ja ympäristökouluja on ympäri Suomea, aivan pohjoisinta Lappia lukuun ottamatta. Suurin osa luontokouluista on kuitenkin keskittynyt pääkaupunkiseudun alueelle ja muualle Etelä-Suomeen. (Luontokoulut.fi 2016)

Opetussuunnitelmat muodostavat luontokoulujenkin opetuksen perustan ja siten luontokoulut tarjoavat ajankohtaista ja uusin opetusmenetelmin toteutettavaa opetusta. Tutkielmani keskiössä olevat luontokoulut voivat tarjota koulumaailmaan uudenlaisen näkökulman ympäristökasvatukseen parissa toimimiseen. Opettajilla on täydennyskoulutuksen ansiosta mahdollisuus kehittää käyttämiään opetusmenetelmiä ja ehkä saada rohkeutta luokan ulkopuolisen opetuksen toteuttamiseen. Luontokouluja on monilla eri paikkakunnilla tai ainakin suurimpien kuntien ja kaupunkien piirissä, joten monilla kouluilla on mahdollisuus saada paikallisesti opetusta ja opastusta ympäristökasvatuksessa. Juuri luontokoulujen ”levinneisyys” oli yksi osasy, miksi valitsin ne tutkielmani kontekstiin. LYKE- verkoston nettisivuilta on helposti löydettävissä koulun tai paikkakunnan lähin luontokoulu ja näiden yhteystiedot löytyvät samoilta nettisivuilta.

Luontokoulujen kurssitarjonta on melko laaja, tutkiskeltaessa pääkaupunkiseudun luontokoulujen yhteistä kurssitarjontaluettelo. Kursseja tarjotaan varhaiskasvattajista lukion- ja ammatillisen koulutuksen opettajille saakka. Kursseja on suunnattu myös eri aineiden opettajille ja näistä on löydettävissä maininnat aina kurssikuvauksen kohdalla. (ks. Vantaanluontokoulu.fi 2016.) Kurssien monipuolisuuden takia luontokoulujen valinta aineistonkeruuni kohteeksi, oli perusteltua.

4. Menetelmät

4.1 Laadullinen tutkimus

Tutkielmani on laadullinen tutkimus, sillä selvitän Suomen luontokoulujen tarjoamien täydennyskoulutuskurssien laatua, eli toisin sanoen tutkin kurssisuunnitelmien sisältöjä ja niiden merkityksiä niin opetussuunnitelmien kuin taideperustaisen ympäristökasvatuksen näkökulmista.

Laadullinen tutkimus on prosessi, jonka vaiheita ei välttämättä ole mahdollista jäsentää etukäteen. Tutkimustehtävä ja aineistonkeruumenetelmä voivat muotoutua vähitellen tutkimuksen edetessä. Kari Kiviniemen (2010) mukaan laadullisen tutkimuksen ominaispiirteinä pidetään eri tutkimuselementtien, kuten tutkimustehtävän, teorianmuodostuksen, aineistonkeruun ja analyysin, joustavaa kehitystä tutkimuksen aikana. Kiviniemi korostaa, että tutkijan tulee tiedostaa oman tietoisuutensa kehittyminen tutkimuksen edetessä ja sitä kautta huomioida tutkimuksen uudelleenlinjauksen mahdollisuudet. Laadullinen tutkimus on pikkuhiljaa tapahtuvaa, tutkittavan aiheen käsitteellistämistä ja ymmärtämistä, ei niinkään etukäteen esitellyn teorian testausta. Tutkijalla on silti taustallaan jo ennalta valitut teoreettiset lähtökohdat ja näkökulmat, jotka suuntaavat tutkimuksen kulkua ja auttavat merkityksellisten käsitteiden valintaa. Tutkimuksen edetessä tutkija saattaa löytää taustateoriaansa ja johtoajatuksiaan tukevia vastauksia tai löytää uusia merkityksiä ja kehittää uutta teoriaa kyseisestä ilmiöstä. (Kiviniemi 2010, 70, 74.)

Kiinnostuessani ympäristökasvatuksen teemasta Pohjois-Suomen Ympäristökasvatuskeskuksen kehittämishankkeen myötä, oli luonnollista lähestyä tutkimuskohdetta laadullisilla tutkimusmenetelmillä. Kehittämishankkeen tiukan aikataulun vuoksi irtauduin siitä ja päätin valita kohteeksi Luontokoulujen ympäristökasvatuskoulutukset opettajille, sillä olisi tärkeää selvittää, millaista koulutusta tällä hetkellä on tarjolla. Tutkielmani aineiston täydennyskoulutuksien kohderyhmänä ovat jo valmistuneet opettajat ja kasvattajat, kun kehittämishankkeessa suunnitellulle ympäristökasvatuskokonaisuudelle kohderyhmäksi valikoituivat ensisijaisesti opettajaksi opiskelevat. Pohjois-Suomen ympäristökasvatuskeskus tarjoaa 60 op laajuista ympäristökasvatuksen kokonaisuutta, jota voidaan myös käyttää täydennyskoulutuksena luokanopettajille, aineenopettajille ja varhaiskasvattajille. Laadullisilla

menetelmillä on siis mahdollista syventyä täydennyskoulutuskurssien taustalla oleviin käsitteisiin ympäristökasvatuksesta sekä kurssien teemallisiin kokonaisuuksiin ja konkreettisiin opetus ja oppimismenetelmiin.

Juha Varto (1996) kertoo, että laadullisen tutkimuksen menetelmien tulee tuoda esille tutkimuskohde sellaisena kuin se on, eivätkä menetelmät voi peitellen tai paljastaen uudelleen määritellä tutkimuskohdetta sen todellisen luonteen ohi. Varton mukaan on kuitenkin tavallista, että sekä määrällisissä että laadullisissa menetelmissä esineellistetään tutkimuskohdetta omalla tavallaan, joka ei tue tutkijan omia lausumia tai olettamuksia. Menetelmät ja testit saattavat sisältää sellaisia olettamuksia, jotka poistavat tutkimuskohteen ainutkertaisuutta ja erityispiirteitä ennen kuin tutkija on niitä tuonut itse esille. (Varto 1996, 94.)

Laadullisessa tutkimuksessa menetelmien ja testien tulee asiallistaa tutkimuskohdetta. Asiallistamisella tarkoitetaan sitä, että pyritään johdonmukaisesti pääsemään irti tutkijan elämyksellisestä tavasta lähestyä tutkimuskohdetta. Elämyksillä Varto tarkoittaa tunteita, joiden kautta yleensä tutkimusta lähdetään toteuttamaan. Tutkittavaa aihetta kohtaan koe-taan intoa, vihaa, surua, uteliaisuutta tai muita voimakkaita tunteita, jotka vaikuttavat kysymystenasetteluun, tutkimuksen rajaukseen ja mahdollisesti analyysiinkin. Elämyksen laatu voi myös olla este tutkimuksen onnistumiselle, jos tutkija on omaksunut vain yhden rajatun suunnan ja näkökulman tutkimukseensa. Tutkijan voi tässä tapauksessa olla vaikea perustella tutkimustaan muille samaa asiaa tarkasteleville. Menetelmien ja testien avulla pyritään eroon elämyslaaduista ja pyritään tutkimuskohteen asiallistamiseen, sitä kuitenkin tunnistamattomaksi esineellistämättä. (Varto 1996, 95.) Olen itse pyrkinyt lähestymään tutkielmani aihetta mahdollisimman asiallisesti, ilman suurien tunteiden osallisuutta. Tiedostaen olen kuitenkin valinnut näkökulmani ja tehnyt rajauksia ja valintoja sen suhteen, kuitenkaan tinkimättä tutkimuksen laadusta tai laajuudesta.

4.2 Aineistonkeruumenetelmänä sähköpostikysely

Tutkimukseni aineistoksi keräsin Suomessa toimivilta, ympäristökasvatuksen täydennyskoulutusta järjestäviltä luontokouluilta heidän täydennyskoulutuskurssiensa suunnitelmia. Lähetin sähköpostitse viestin luontokoulujen yhteyshenkilöille helmi-maaliskuussa 2016 ja

tiedustelin mahdollisten kurssisuunnitelmien saatavuutta. Viestini välitettiin LYKE- verkoston kautta kaikille Suomen luontokouluille. LYKE- verkosto on luonto- ja ympäristökasvatuksen tukiverkosto, joka on rakentunut luonto- ja ympäristökoulujen verkoston ympärille. LYKE- verkostoon kuuluu myös muita ympäristökasvatusta tarjoavia tahoja, kuten Metsähallituksen luontokeskuksia, leirikeskustoja ja nuorisokeskuksia. (Luontokoulut.fi 2016.)

Kevättalvella kerätyn aineiston järjestelyn ja esilukemisen jälkeen päätin kysyä vielä kolmelta pääkaupunkiseudulla toimivalta luontokoululta, olisiko heillä syksynä 2016 tai ensi-keväänä 2017 järjestettävistä kursseista suunnitelmia, joita voisin vielä tutkielmassani hyödyntää. Valitsin luontokoulut ja heidän järjestämänsä kurssit pääkaupunkiseudun luontokoulujen yhteisestä kurssitarjonnasta sillä perusteella, että mikä luontokouluista tarjoaa täydennyskoulutusta aineenopettajille ja toisen asteen opettajille. Eräältä luontokoululta sain vielä yhden kurssisuunnitelman aineistooni. Saamani kurssisuunnitelma oli samankaltainen niin sisällöltään kuin opetusmenetelmiltään aikaisempiin saamiini kurssisuunnitelmiin verrattuna. Viimeisen kurssisuunnitelman myötä sain kuitenkin vielä yhden eri luontokoulun aineistooni mukaan, joten sillä tavalla kyseinen kurssisuunnitelma monipuolisti aineistoani. Päätin, että aineistoni on riittävän laaja ja aineiston saturaatiopiste on saavutettu. Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan laadullisessa tutkimuksessa saturaatiolla tarkoitetaan tilannetta, jossa kerätty aineisto alkaa toistaa itseään. Tässä vaiheessa lisäaineiston kerääminen ei enää tuota uutta tai tutkimuksen aiheen kannalta merkittävää tietoa. Saturaatiopisteen saavuttanut aineisto muodostaa tutkimukselle teoreettisen peruskuvion, joka kyseisellä aineistonkeruutavalla ja valitusta tutkimusaiheesta on mahdollista saada. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 87.)

Tarkkaa lukumäärää viestini tavoittaneista luontokouluista minulla ei ole, mutta sähköpostivastauksia viestiini sain viideltätoista yhteyshenkilöltä. Seitsemän vastanneista ilmoitti, että heillä ei järjestetä ympäristökasvatuksen täydennyskoulutuskursseja peruskoulun tai lukion opettajille. Tutkimukseni aineistoon sain vastauksen kahdeksalta eri luontokoululta, ja kurssisuunnitelmia aineistooni näistä luontokouluista lähetettiin 15, sekä lisäksi kahdeksan lyhyttä kurssikuvausta, jotka sisällytän myös aineistoni osaksi. Käsittelen aineistoa kuitenkin kokonaisuutena, vaikka aineistonkeruuni tapahtui kahdessa osassa. Sivuan tutkielmani pohdinnat -luvussa myös näitä sähköpostiviestejä, joita sain, mutta jätän ne varsinaisen aineistoni ulkopuolelle.

4.3 Sisällönanalyysi

Sisällönanalyysi on yksi laadullisen tutkimuksen perinteisimmistä analyysitavoista. Monet eri laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmistä pohjautuvat yleensä tavalla tai toisella sisällönanalyysiin. Sisällönanalyysi alkaa siitä, kun tutkija päättää, mikä aineistossa on kiinnostavaa ja tutkimuksen kannalta merkityksellistä. Päätöksen jälkeen aineisto käydään läpi ja mahdollisesti litteroidaan eli puhtaaksi kirjoitetaan, mikäli kyse on haastatteluaineistosta, videonauhoituksista tai muista digitaalisesti taltioituista aineistoista. Varsinainen aineiston analyysi nähdään alkavaksi litteroinnin jälkeen. Aineistoa voidaan luokitella, tyypitellä, teemoittaa ja siten löytää eroavaisuuksia tai yhtäläisyyksiä aineiston sisäältä. Luokittelulla tarkoitetaan aineiston jakoa luokkiin, jotka voidaan laskea ja muodostaa taulukoiksi tutkimustuloksiin. Teemoittelussa aineistoa pilkotaan ja aineistopaloja jaotellaan teemoittain. Samaan teemaan liittyvät aineistopalat tulevat yhden teeman alle, ja näitä teemoja voi olla useampia, tutkimuksen laajuudesta ja aiheesta riippuen. Tyypittelyssä aineistosta pyritään löytämään yhteisiä ja tyypillisiä vastauksia, joista voidaan yleistää tyyppiesimerkki. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91–95.)

Aineiston kokoamisen tein yhdistämällä kaikki keräämäni kurssisuunnitelmat yhteen tiedostoon, niiden käsittelemisen helpottamiseksi. Aloittaessani aineiston analyysiä, luin koko aineiston läpi muutamaan kertaan ennen varsinaisten muistiinpanojen ja huomioiden ylös kirjoitusta. Aineistoa selatessa, alkoivat teemat nousta esille. Teema kerrallaan, värikoodoja apuna käyttäen, kävin koko aineistoa läpi alusta loppuun. Teemoja muodostui aluksi useampia, mutta tarkastelun jälkeen teemat luokittuivat suurempien pääotsikoiden alle yhtenäistävien aihepiirien mukaan. Tarkastelin aineistoa taideperustaisen ympäristökasvatuksen näkökulmasta, mutta samalla silmäillen opetussuunnitelmien, sekä edellisten että nykyisten, sisältöjä ja yhtymäkohtia aineistoni kanssa. Lopullisiksi tutkimukseni tuloksiksi valitut teemat on mahdollista yhdistää sekä taideperustaiseen ympäristökasvatukseen ja opetussuunnitelmiin, eli muun muassa koulumaailmaan.

Jari Eskola (2010) esittelee kolme eri vaihtoehtoa, miten tutkimusta ja aineiston analyysiä voidaan lähestyä. Hän on jaotellut tutkimukset aineistolähtöiseksi, teoriasidonnaiseksi tai teorialähtöiseksi. Aineistolähtöisessä analyysissä tutkimuksen teoria muodostetaan keräytystä aineistosta. Aineistolähtöisessä tutkimuksessa erilaiset teoriat ja käsitteet toimivat

tulkinnan apuna, mutta eivät selkeästi ohjaa tutkimusta tiettyyn suuntaan. Teoriasidonnaisessa tutkimuksessa teoriatausta koostuu useimmin monesta erilaisesta aiheeseen liittyvästä teoriasta. Tutkija kuljettaa taustateoriaa ja analyysiä sekä johtopäätöslukua rinnakkain ja näin muodostaa tutkimustuloksensa aikaisempaan teoriaan nojautuen. Teorialähtöisessä tutkimuksessa tutkija on valinnut aiheeseensa sopivan yhden suuren teorian, joka perustuu aikaisemmin luotuun malliin tai auktoriteetin esittämään ajatukseen. Tutkimuksen alussa teoria esitellään ja aineiston analyysin jälkeen palataan teoriaan ja katsotaan, tukiko tutkimus tätä teoreettista mallia vai ei. (Eskola 2010, 182–184.)

Tässä tutkielmassa käytän teoriasidonnaista sisällönanalyysiä aineistoni analyysiin. Tutkimuksen teoriaosuus koostuu useammasta määritellystä käsitteestä ja niiden taustalla olevista teorioista. Ympäristökasvatus, taideperustainen ympäristökasvatus, opetussuunnitelmat ja täydennyskoulutus ovat käsitteitä, jotka ovat tutkimukseni taustalla, sen teoriaosuuksessa ja yhtyvät tutkimustuloksiini. Luontokoulut ja koulukonteksti kuuluvat myös tutkielmani käsitteistöön ja luontokoulut ovat aineistoni tuottajat ja tarjoajat. Kuljetan taustateorian käsitteitä rinnakkain aineiston analyysin kanssa ja siten muodostan tutkimustulokset. Analyysiosuudessa omat tutkimustulokseni käyvät vuoropuhelua aikaisempien tutkimusten ja tutkijoiden artikkeleiden kanssa.

4.4 Täydennyskoulutuskurssisuunnitelmien esittely

Tutkielmani aineisto koostuu 15 laajemmasta ympäristökasvatuksen kurssisuunnitelmasta ja kahdeksasta suppeammasta kurssikuvauksesta. Aineiston sivumäärällinen laajuus on 81 sivua. Luontokouluilla ei todennäköisesti ole ollut kurssisuunnitelmille yhteistä kaaviota, jonka pohjalta suunnitelmat olisi tehty. Sen vuoksi kurssisuunnitelmat poikkeavat melko lailla toisistaan ainakin rakenteellisilta osilta. Sisällöllisesti kahdeksan kurssia on hyvin samanlaisia, eli ne käsittelevät samaa aihetta ja sisältävät samanlaisia opetusmenetelmiä. Nämä samankaltaiset kurssit ovat peräisin samalta luontokoululta, mutta kurssien kohde-ryhmä ja paikka, jossa kurssi on järjestetty, vaihtelevat jokaisen kurssin kohdalla.

Kaikki aineistoni kurssisuunnitelmat on suunniteltu ja toteutettu edellisen, vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman voimassaoloaikana. Kurssisuunnitelmia on vuodelta 2007 vuoteen 2016 asti seuraavasti: vuosilta 2007, 2008 ja 2013 on jokaiselta vuodelta yksi

kurssisuunnitelma. Vuodelta 2012 on kaksi suunnitelmaa, vuodelta 2014 on neljä kurssisuunnitelmaa, vuodelta 2015 on kahdeksan ja vuodelta 2016 neljä kurssisuunnitelmaa. Näihin edellä mainittuihin sisältyvät myös aikaisemmin mainitsemani lyhyet kurssikuvaukset, jotka ovat vuosilta 2014–2016. Kahdesta kurssisuunnitelmasta puuttui päivämäärä kokonaan, mutta ne sisältyvät aineistooni, sillä päivämäärällä tai kurssisuunnitelmien suunnittelun tai toteutuksen ajankohdalla ei ole analyysin toteutuksen kannalta suurta merkitystä tässä tutkielmassa. On silti hyvä esittää, millaisesta aikahaarukasta on kyse tutkimieni kurssisuunnitelmien kohdalla.

Aineistoni täydennyskoulutuskurssisuunnitelmat ovat suunnattu eri-ikäisten oppilaiden opettajille. Aineistoni kurseista kolme on suunnattu varhaiskasvatukselle tai päivähoidon henkilökunnalle. Kurseista kymmenen on suunnattu pääasiassa alakoulun opettajille ja luokanopettajille, mutta luontokoulujen yhteyshenkilöiden mukaan kurseilla käytetyt tehtävät ja menetelmät ovat sovellettaessa myös vanhemmille oppilaille. Kurseista niin ikään kymmenen on suunnattu selkeästi yläkoulun aineenopettajille tai peruskoulunopettajille. Kerätessäni aineistoa, pyrin saamaan kurssisuunnitelmia, jotka olisi suunnattu erityisesti peruskoulun opettajille ja aineenopettajille. Päätin kuitenkin jättää myös varhaiskasvatuksen opettajille ja varhaiskasvattajille suunnatut kurssisuunnitelmat aineistooni, sillä niiden kautta pääsen käsiksi hieman laajemmin siihen, miten taideperustaista ympäristökasvatusta on mahdollista käyttää myös pienempien lasten kanssa toimimisessa. Ja toisaalta, varhaiskasvatukselle suunnatut tehtävät ja menetelmät käyvät minun mielestäni sellaisinaan myös alakoululaisille ja sovellettuina myös vanhemmillekin oppilaille.

Lukion opettajille suunnattuja täydennyskoulutuskursseja ei ollut näillä luontokouluilla, joista minulle sähköpostitse vastattiin. Osa luontokoulujen yhteyshenkilöistä ilmoitti suoraan, etteivät he järjestä täydennyskoulutusta lukion tai yläkoulun aineenopettajille. Käsitelen näitä sähköposteja ja perusteluja tarkemmin tutkielmani pohdinta-osuudessa, kuten jo aikaisemminkin mainitsin.

Kurssisuunnitelmat sisältävät paljon materiaalia, kuten tehtäväesimerkkejä, jotka ovat suoraan käytettävissä oppilaiden kanssa toimiessa. Nämä tehtävät ja leikit ovat kurssisuunnitelmien mukaan toteutettu täydennyskoulutuksessa opettajien kanssa, jotta he voivat käyttää samoja leikkejä myös oppilaidensa kanssa. Leikit, pelit ja tehtävät on selitetty kurssisuunnitelmissa yksityiskohtaisesti, jottei epäselvyyksiä jää.

5. Tutkimustulokset

Seuraavat alaotsikot kuvaavat analyysissäni esille nousseita teemoja ja olen kuvailut jokaista teemaa käyttäen apuna aineistolainauksia, jotka on sisennetty ja merkitty kursiivilla. Säilyttääkseni aineiston anonyyminä, en merkitse lainausten perään, mistä luontokoulusta tai kurssisuunnitelmasta on kyse. Tämä on luontokouluilta tullut toive ja kunnioitan sitä. Esittelen teemat sattumanvaraisessa järjestyksessä, kuitenkin loogisesti niin, että etenen isommista kokonaisuuksista pienempiin yksityiskohtiin. Käytän tekstissäni toimijasta, oppijasta käsitettä oppilas, vaikka kurssisuunnitelmat ovat suunnatut peruskoulun ja aineenopettajille. Lähes kaikki kurssisuunnitelmat ovat käytettävissä sellaisenaan oppilaiden parissa toimimiseen, ja kurssisuunnitelmissa käytetään sanaa oppilas merkitsemään tehtävien tekijää ja oppijaa. Pyrin järjestelmällisyyteen ja selkeyteen, joten yhden ja saman nimikkeen käyttäminen helpottaa tekstin seuraamista ja asian ymmärrystä.

Aineistoni kurssisuunnitelmat ovat laadultaan toimintaesimerkkien tai tuntikuvausten kaltaisia, sellaisinaan hyödynnettävissä olevia kokonaisuuksia. Suurin osa kursseista tarjoaa valmiita tehtäväkokonaisuuksia, joiden alussa on lyhyt johdanto opetettavaan aiheeseen ja vihjeitä käytäntöön, esimerkiksi pukeutumiseen tai ryhmän kanssa luonnossa liikkumiseen. Erilaisia tehtäväesimerkkejä on kurssisuunnitelmissa lueteltu peräjälkeen useita, ja opettajalla on mahdollisuus niistä valita käyttökelpoisimmat ja soveltaa niitä oman oppilasryhmänsä kanssa. Yksi kurssi esitteli opettajille uuden opetusmenetelmän, ilmiöoppimisen, ja tämän menetelmän käyttöä harjoiteltiin kyseisellä täydennyskoulutuskurssilla. Kurssilla perehdyttiin tarkemmin siihen, mitä on ilmiöoppiminen, mitä näkökulmia se voi sisältää ja miten sitä on mahdollista hyödyntää käytännössä. Ilmiöoppimista käsittelevällä kurssilla oli aluksi luento, jolla tätä menetelmää esiteltiin. Sen jälkeen menetelmästä keskusteltiin ja sitä kokeiltiin käytännössä tutkimustehtävien parissa. Kyseinen kurssi tarjoaa siis uuden pedagogisen mallin opettajien käyttöön, mutta tämä kurssi oli ainoa, jota kuvailisin pedagogisen mallin tarjoajaksi.

5.1 Lähimetsät ja koulupihat oppimisympäristöinä

Kaikki aineistoni kurssisuunnitelmat ovat toteutettavissa osittain tai kokonaan ulkona luonnossa. Osa kursseista suuntautuu selvästi esimerkiksi metsäluonnon tutkimiseen ja havainnointiin. Muutamat kursseista ovat toteutettavissa **koulujen pihalla** tai koulun **lähimetsässä**. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) esitetään, että luokan ulkopuolista opetusta pitää järjestää: ”Koulutyössä hyödynnetään suunnitelmallisesti eri työtapoja ja oppimisympäristöjä ja työskentelyä pyritään säännöllisesti viemään ulos luokkahuoneesta” (POPS 2014, 27). Kouluopetus täytyy siis suunnitella siten, että oppilaat saisivat mahdollisimman monipuolisesti opiskella erilaisissa oppimisympäristöissä.

Luonto toimii kaikissa aineistoni kursseissa oppimisympäristönä ja kurssien menetelmät ovat suunniteltu niin, että ylimääräisiä, luonnosta löytymättömiä materiaaleja tarvittaisiin mahdollisimman vähän. Tutkimustehtäviin tarvittavat välineet, kuten haavit, vihot, kynät ja kiikarit tulee hankkia etukäteen ja ottaa koululta mukaan ulos lähtiessä. Metsästä on kuitenkin löydettävissä paljon käyttökelpoista materiaalia esimerkiksi taideteosten tekemiseen, siksi ylimääräisiä tarvikkeita ei välttämättä tarvita.

Suon viereisellä kalliolla tehdään lähestyvän Aleksis Kiven päivän 10.10. kunniaksi Hiidenkivi – teos luonnonmateriaaleista eli seitsemän veljestä hiidenkivelle ja sen ympärille valtaisa lauma käpyhärkiä. Tässä on mahdollisuus nauttia kuppi kuumaa ja ihailla samalla taideteosta.

Ympäristötaiteen tekeminen on hyvä keino opettaa oppilaille ympäristön eri materiaaleista, luonnonmateriaalien kauneudesta ja käyttökelpoisuudesta, taiteen monista muodoista ja vaikka kierrätyksestäkin. Taiteen tekeminen luonnossa myös johdattaa oppilaita katsomaan luonnonmateriaaleja eri näkökulmasta, jolloin vaikka käpyjen alkuperäinen merkitys havupuiden suvunjatkamisessa muuttuu toiseksi. Ympäristöön rakennettuja tai koottuja taideteoksia voidaan tarkastella myös katoavuuden näkökulmasta. Luonnon olosuhteiden vaikutusta taideteoksiin on mahdollista seurata oppilaiden kanssa ja pohtia, miten vuodenajat, säätilanvaihtelut ja lahoaminen vaikuttavat tehtyyn taideteokseen ja miten taideteoksen merkitys muuttuu näiden olosuhteiden vaikutuksesta. Naukkarinen (2003) on esittänyt, että ympäristötaiteen tekeminen ja sen tarkastelu asettavat katsojan osaksi teosta. Monin eri aistein havaittavissa oleva ympäristötaideteos antaa oppilaalle esteettisen

kokemuksen, ja näitä kokemuksia voi hyödyntää ympäristönkin havainnoinnissa. (Naukkarinen 2003, 82–83.)

Luonnonympäristö tarjoaa virikkeellisen ja vaihtelevan oppimisympäristön, jossa toimiminen vaatii kuitenkin erilaista järjestelmällisyyttä kuin koululuokassa opiskelu. Luontoa ja sen ilmiöitä ei pystytä täysin hallitsemaan tai ennustamaan, joten muuttuvat olosuhteet luovat haasteita niin opettajalle kuin koko oppilasryhmällekkin. Manninen ym. (2007) kertovat, että koulupiha ja koulun lähiympäristö ovat tärkeitä oppimisympäristöjä rakennetun ympäristön ohella. Maaseudun kouluissa luonto ja metsä ovat yleensä lähempänä koulurakennusta ja siten helpommin oppilaiden saavutettavissa kuin kaupunkilaiskoulun oppilaille. Erilaiset puistot ja viheralueet voivat toimia kaupunkilaiskoulujen oppilaille kuitenkin vastaavina oppimisympäristöinä. Manninen ym. esittävät, että lähiympäristön ja lähiluonnon hyödyntäminen oppimisympäristönä mahdollistavat tutkivan oppimisen projektit ja esimerkiksi liikkumista ja liikuntakasvatusta edistävät opetuskokonaisuudet. (Manninen ym. 2007, 93–94.) Koulun lähimetsäkin voi siis toimia tutkivan ja kokemuksellisen oppimisen ympäristönä ja edistää oppilaiden luontosuhdetta ja kiinnostusta luontoa kohtaan.

Aineistoni kurssisuunnitelmien toteutusajankohdat vaihtelevat niin, että jokaiselle vuodenajalle oli suunniteltu useampi kurssi eri luontokouluilta. Noin yksi kolmasosa kursseista oli suunniteltu toteutettavaksi talvella. Muut kurssit olivat sovellettavissa joko keväälle tai syksyyn muutamia tehtäväesimerkkejä lukuun ottamatta. Eri vuodenaikojen hyödyntäminen monipuolistaa kurssien sisältöjä ja mahdollistavat erilaisten ilmiöiden ja teemojen käsitteilyn ympäristökasvatuksen piirissä. Oppimisympäristöjen vaihtelevuus juuri vuodenaikojen vaihtelun takia mahdollistaa erilaisten teemojen ja sisältöjen toteutuksen ulko-opetuksessa. Eräällä talveen suunnitellulla kurssilla oli tarkoitus tutustua eläinten talvehtimiseen ja samalla liikkua ulkona talvisessa luonnossa. Tehtäväesimerkkinä talvikursseilta on useampaankin kertaan suunnitelmissa esitelty polkuhippaleikit, joissa samastuttiin erilaisiin eläimiin ja niiden selviytymiseen talvisessa luonnossa. Eläinlajit vaihtelivat suuremmista pedoista piennisäkkäisiin, kuten jyrsoihin. Suomen luonto sopiikin talvikurssien järjestämiseen erinomaisesti juuri eri vuodenaikojen vaihtelun vuoksi.

Tule hakemaan ainekset mukavaan retkeilyyn talviseen aikaan. Miten ulkona pakkasessa pärjää? Miten nuotion saa syttymään? Mitä luonnossa tapahtuu talvella? Tulentekoa, lumikenkäilyä ja jälkien etsiskelyä.

Edellä mainitussa kurssikuvauksen lainauksessa esitellään kurssia, joka toteutetaan talvessa luonnossa. Talviseen luontoon tutustuminen autenttiossa paikassa pakkasen keskellä antaa oppilaille todellisen kuvan talvesta selviytymisestä ja haasteista, joita he saattavat retkeillessään kohdata. Eläinten jälkien etsiskely ja tutkiminen liittyvät lajituntemukseen, mutta myös paikallisen eläinlajiston hahmottamiseen. Edellä mainitun kaltainen oppiminen olisi aivan erilaista, jos se toteutettaisiin luokahuoneessa esimerkiksi eläinten jälkien kuvia katselemalla.

Luonto tarjoaa vaihtelevan ja erityisen virikkeellisen oppimisympäristön, jonka on mahdollista antaa oppilaille uusia näkökulmia oppimiseen ja asioiden opetteluun. Erilaisissa luonnonympäristöissä myös erilaiset oppijat voivat löytää kiinnostavia keinoja oppia ja tutkia luonnonilmiöitä ja eliöitä. Richard Louv esittelee tutkimustulokset vuodelta 2005 Amerikasta, jossa neljän eri koulun kuudennen luokan oppilaat osallistuivat ulko-opetusjaksoihin muutaman kuukauden aikana. Tutkimustulokset osoittivat, että näiden oppilaiden yhteistyötaidot paranivat, itsevarmuus kasvoi, ongelmanratkaisukyvyt kehittyivät ja oppimisen ja paremman käytöksen motivaatio kohosi verrokkiryhmään verrattuna. Louv toteaaakin, että luonnossa tapahtuvalla ulko-opetuksella on suuri vaikutus oppilaisiin ja näiden oppimisen motivaatioon ja oppimistuloksiin. (Louv 2008, 208.) Luonto tarjoaa siis monia muitakin asioita kuin vain kiinnostavan oppimisympäristön ja materiaalit, luonnossa oleilun nähdään kehittävän oppilaiden ajattelun ja vuorovaikutuksen taitoja sekä motivoivan oppilaita oppimaan lisää.

5.2 Tutkimusretkiä, kokeiluja ja eläytymistä

Kokemuksellisuus ja moniaistisuus toistuvat useasti lähes jokaisessa aineistoni kurssisuunnitelmassa. Kokemuksellisuudella tarkoitan tässä sellaisia tehtäviä, menetelmiä tai leikkejä, jotka **tekemisen, tutkimisen ja kokeilemisen** kautta muodostavat kokemuksen ympäristöstä. Kurssisuunnitelmat sisältävät esimerkiksi leikkejä, joiden avulla oppilaat tarkastelevat esimerkiksi metsän ääniä tai tuoksua. Monissa leikeissä myös eläydyttiin jonkin eläimen rooliin, jotta opittaisiin kyseisen eläimen elintavoista ja liikkumisesta.

Myyrät tekevät jonossa lumijälkiä sotkemattomaan lumeen. He tekevät muutamman pesäpaikan, johon jemmaavat löytämiään siemeniä sekä silmuja sekä pesän pehmusteita. Kun myyrät ovat saaneet kerätä pesäänsä ruokaa ja lämmikkeitä jonkin aikaa, valitaan myyrien keskuudesta kaksi lumikkoa. Lumikot lähtevät jahtaamaan myyriä tunneleissa. Jos Lumikko saa myyrän kiinni, se vie myyrän omaan pesäänsä tunneliston ulkopuolelle.

Edellä mainitussa leikissä tarkoituksena on eläytyä joko myyrän tai lumikon osaan talvisessa luonnossa. Leikin ohella opitaan muun muassa ravintoketjusta ja talvesta selviytymisestä näiden eläinten näkökulmasta. Kokemuksellisuus on näissä leikeissä ja asioiden opettelussa pääosassa, sillä itse kokemalla asiat saattavat jäädä helpommin oppilaiden mieleen, kuin kirjoista lukemalla.

Ympäristön, luonnon ja sen eliöiden tutkiminen on myös osa kokemuksellisuutta tutkimisani kurssisuunnitelmissa. Ympäristöä tutkitaan erilaisten välineiden avulla siten, että oppilailla olisi mahdollisuus itse toimien tutkia esimerkiksi kasvien rakenteita. Kun oppilas saa käyttää itse erilaisia tutkimusvälineitä, on onnistumisen ja löytämisen kokemus läsnä näissä tehtävissä. Pelkästään opettajan näyttämänä tutkiminen ei antaisi oppilaalle omakohtaista kokemusta esimerkiksi kasvien tutkimisesta.

Monissa tehtävissä oli hyödynnetty myös oppilaiden omaa luovuutta kokemuksen muodostamisessa. Erilaiset yhdessä suunniteltavat ja toteutettavat näytelmät, tarinat ja runot antavat oppilaille mahdollisuuden käyttää mielikuvitustaan esimerkiksi lajitunnistuksen harjoittelun tukena. Oppilaiden suunnitellessa esimerkiksi näytelmää, on heidän havainnoitava ympäristöään, toisiaan ja myös näytelmän aiheeseen liittyviä seikkoja, kuten metsää ja sen eläimistöä. Eräissä tehtävissä aiheena oli kasvien ja eläinten kevätseuranta.

Näytteleminen luo omakohtaisen kokemuksen käsiteltävästä aiheesta ja oppi jää paremmin mieleen. Kevätseuranta on sopiva näytelmien aihe ja helppo toteuttaa metsässä. Jakaannutaan kahden- neljän hengen ryhmiin. Opettaja kertoo jokaiselle ryhmälle yhden heidän aiheenaan olevan lajin nimen ja auttaa lapsia pohtimaan, miten eläin tai kasvi käyttäytyy. Ryhmä miettii panto-miimi-esityksen saamastaan aiheesta.

Näytelmien suunnittelu on luova vaihtoehto, joka aktivoi oppilaita pohtimaan opeteltavia asioita eri näkökulmista. Taideperustaisessa ympäristökasvatuksessa taiteen kaikki eri keinot mahdollistavat erilaisia näkökulmia ja toteutuksia näytelmien tai performanssien tekkoon. Näytelmän yhdistäminen esimerkiksi ympäristötaideteokseen tai yhteisötaiteelliseen teokseen antaisi oppilaille mahdollisuuden osallistua tehtävän toteutukseen eri tavoin, toiset näytellen ja toiset suunnitellen ja osa taideteoksen toteuttaen. Timo Jokela (1995) kirjoittaa, että taiteen tarkastelu voi toimia mallina oman arkisen ympäristön havainnoinnissa. Sekä taide että ympäristö ovat ihmisen synnyttämiä, havainnointiin perustuvia todellisuuden malleja. Taideteoksella on mahdollisuus avartaa katsojan näkemyksiä ja kohdata arkinen ja tavanomainen ympäristö uudella tavalla. Taideteos toiminee siis havaintokasvattajana ja ympäristön kokemiselle avartajana. (Jokela 1995, 26–27, 29.) Taideteos voi näyttäytyä vain esteettisesti rakennettuna kokonaisuutena, mutta sen voi vaikuttaa katsojaansa monella eri tavalla. Erilaiset taideteoskokonaisuudet ja tehtävät ovat vaikuttamassa tapaan, jolla ympäristöä havainnoidaan. Ryhmässä toimiessa myös kokemuksia ja näkemyksiä on mahdollista jakaa muiden oppilaiden ja opettajan kanssa. Tällöin opeteltavaan asiaan saadaan useampi näkökulma, joista on mahdollista keskustella oppilasryhmien kesken.

Kurssisuunnitelmissa on kuvailtu myös erilaisia aisteja avaavia harjoituksia, joiden tehtävänä on herkistää oppilaita huomioimaan ympäristön tapahtumia kaikilla eri aisteilla. Ympäristön havainnointiin rauhoittuminen auttaa oppilaita käyttämään aistejaan tarkemmin ja huomaamaan pienempiäkin yksityiskohtia ympäristössä. Opettajan ohjauksessakin tapahtuvat leikit ja tehtävät keskittävät oppilaiden havaintoja tiettyihin ilmiöihin.

Sulkekaa silmäanne (voitte vaikka vetää pipon silmille) ja tarttukaa narusta kiinni. Seuratkaa narua varovaisesti kävellen, ja yrittäkää huomata, mitä narun varrella on. Tunnustelkaa jaloilla ja käsillä, nuuhkikaa ilmaa ja höristäkää korvianne.

Koko kehon ja aistien hyödyntäminen muodostaa oppilaille kokonaisvaltaisemman kokemuksen ympäristöstä, jolloin eri näkökulmat avautuvat paremmin. Yhden aistin poissulkeminen keskittää väistämättä muita aisteja toimimaan herkemmin, jolloin aistikokemuksien erittely on usein helpompaa. Näköaisti on opetuksessa usein kuuloaistin rinnalla voimakaimmin hyödynnetty esimerkiksi lukemisessa, kirjoittamisessa, opettajan kuuntelussa tai

opetusvideoiden katselussa. Tuntoaistin ja hajuaistin herkistäminen luonnon havainnoinnissa poikkeavat siis perinteisestä koulutyöskentelystä. Myös taideteoksen ja ympäristön tarkastelussa ja havainnoinnissa on paljon yhtäläisyyksiä. Jokelan (1997) mukaan ympäristön havainnointi kokonaisvaltaisesti ja kaikkia aisteja käyttäen lisää ymmärrystä ympäristöä ja sen näkymättömiäkin yksityiskohtia kohtaan. Ympäristössä saadut kokemukset muokkaavat ajatuksia ja lisäävät ympäristöherkkyyttä. Ympäristössä koetut kauniin ja esteettisyyden kokemukset liittyvät erottamattomasti myös taiteen tarkasteluun ja kokemiseen. (Jokela 1997, 9–14.) Kehollisuus, kokemuksellisuus ja moniaistisuus ovat sekä ympäristökasvatuksen että taidekasvatuksen yhteisiä piirteitä, joita tutkimissani kurssisuunnitelmissa on hyödynnetty.

Suurin osa aineistoni kurseista on suhteellisen lyhytkestoisia, noin yhden tai korkeintaan kahden päivän mittaisia kokonaisuuksia. Kurssisuunnitelmien tehtävätkin ovat sen vuoksi melko lyhyitä ja helposti toteutettavia. Lyhyetkin kokemukset luonnossa olemisesta voivat antaa positiivisia kokemuksia oppilaille. Aistien avaaminen ja eri aistien käyttö ympäristön havainnoimisessa saattaa helpottaa myös koululuokassa tapahtuvaa oppimista. Luokan ulkopuolinen ympäristökasvatus mahdollistaa kuitenkin myös pidempienkin kokonaisuuksien toteuttamisen, se vain vaatii enemmän suunnittelua ja pitkäjänteistä toteutusta. Raimo Pitkänen (2001) tutki luokan ulkopuolisessa ympäristökasvatuksessa käytettyjä lyhytkestoisia tehtäviä ja esimerkiksi sitä, miten oppilaat kokivat tällaiset tehtävät. Hänen tutkimustulostensa perusteella oppilaat päätyivät katsomaan asioita tarkemmin, etsimään vastauksia enemmän ja lopulta heidän ajatusmaailmansakin saattoi muuttua luokan ulkopuolisen opetuksen myötä. Syvällisempi pohtiminen, tarkempien havaintojen tekeminen ja aistien herkistäminen näkyivät oppilaiden vastauksissa, kun heiltä kysyttiin, mitä he olivat oppineet. (Pitkänen 2001, 120–125.) Tehtävät ja lyhytkestoiset harjoitukset antavatkin oppilaalle uudenlaisia kokemuksia ympäristöstä ja ympäristössä.

5.3 Yhdessä oppiminen ja ryhmässä toimiminen

Yhteistoiminnallisuus, ryhmätyöskentely, parityöskentely ja erilaiset työryhmäkokoonpanot ovat käytetyimmät opiskelumuodot tutkimillani täydennyskoulutuskursseilla. Lähes kaikki kurssitehtävät olivat suoritettavissa joko pienryhmissä tai pareittain. Muutamissa

kurssisuunnitelmissa oli vielä erikseen mainittu, että kurssin **tavoitteina** ovat **yhteistoiminnallinen tekeminen ja vuorovaikutustaitojen kehittäminen**. Manninen ym. (2007) korostavat, että sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitys on oppimisen kannalta tärkeää. Yhteisöllinen oppiminen ja yhteistoiminnallinen oppiminen ovat nousseet merkityksellisiksi vuorovaikutuksellisen oppimisen kannalta. (Manninen ym. 2007, 69.)

Ohjaaja jakaa ryhmän neljään pienryhmään, antaa jokaiselle ryhmälle pahvinpalasen ja kynän sekä kehottaa pienryhmiä hakeutumaan mielestään hie-non luontonähtävyyden viereen. Pahvinpalaselle kirjoitetaan sanoja, joita tulee mieleen ympärille katsottaessa.

Edellä mainitun tehtävän onnistuminen vaatii ryhmältä yhteistyöskentelytaitoja, jotta ryhmän jokainen jäsen saisi osallistua tehtävään tasavertaisesti. Samalla kun oppilaat pohtivat vastausta annettuun tehtävään, kehittävät he omia vuorovaikutustaitojaan ja rakentavat omaa identiteettiään ryhmän jäsenenä. Kumpulainen ym. (2010) toteavatkin, että oppilaan kuuluminen toiminnalliseen ryhmään lisää aktiivista osallistumista ja kehittää oppilaan sosiaalisia suhteita. Osallistumisen kautta oppilaalle muodostuu käsitys omasta toimijuudesta, johon liittyvät velvollisuudet ja oikeudet, mielipiteet ja tunteet ja käsitys siitä, mitä muut oppilaat hänestä ajattelevat tai eivät ajattele. Toimijuudella on tärkeä rooli yksilön tai yhteisön identiteetin muodostumisessa. Oppilaan kokemus omien valintojen ja mielipiteiden merkityksellisyydestä kehittää aktiivista toimijuutta, jota voidaan edistää avoimella vuorovaikutuksella ja hyvällä ilmapiirillä esimerkiksi koulussa tai muissa oppimisympäristöissä. (Kumpulainen ym. 2010, 23–27.) Tehtävään liittyvä keskustelu ja aiheesta puhuminen ryhmäyttävät oppilaita samalla kun tehtävän teemaan liittyvää oppisisältöä omaksumaan.

Tehtäväesimerkkinä yhdellä kurssilla oli *Salaperäiset kuvat*, joka suoritettiin pareittain. Tämä tehtävä on oivallinen esimerkki kurssien tehtävistä ylipäätään, sillä yhteistyö pariin tai ryhmien kesken oli erityisen paljon hyödynnetty työskentelymuoto. Salaperäiset kuvat -tehtävässä tarkoituksena on luonnonesineistä muodostaa maahan kuva asettelemalla esineitä oksista tai narusta tehtyjen kehyksien sisäpuolelle. Toinen parista kuvailee teke-määnsä kuvaa toiselle ja tämä yrittää tehdä samoista luonnonesineistä samanlaisen asetelman kehyksiinsä. Kun teokset ovat valmiit, niitä vertaillaan ja niiden mahdollisista eroista ja yhtäläisyyksistä puhutaan. Tehtävän tarkoituksena on puhua luonnonesineistä ja oppia

kuvailemaan niitä käyttäen erilaisia adjektiiveja sekä samalla pohtia sommittelua ja keskustella siitä. Tällainen tehtävä voisi sovellettuna olla kuvataideopetuksenkin käytettävissä, jos huomiota kiinnitetään vielä enemmän sommitteluun ja rakennettujen kuvien esteettiseen puoleen.

Luonnonesineitä kuvailtaessa voisi myös käyttää kuvataiteeseen liittyvää sanastoa, kuten värejä ja muotoja. Ympäristötaideteokset ovat oppilaiden ulottuvilla fyysisesti, joten taiteesta puhuminen näiden teosten luona voisi olla luontevaa. Ossi Naukkarisen (2003) mukaan ympäristötaiteeseen liittyy aukottomasti myös sanankäytön perustava merkitys silloin, kun opetetaan tai tehdään ympäristötaidetta tai kun sitä kritisoidaan. Naukkarinen toteaa, että monet ympäristötaideteokset ovat säilytettävissä vain sanojen muodossa, ikään kuin arkistoituna puheeseen ja kirjoitettuihin teksteihin. Taideteoksista, ja tässä tapauksessa ympäristötaideteoksista, puhuttaessa ei voida sormella osoittaen erotella teoksen sisältöä tai muotoa. Teoksen sanallistaminen voi keskittyä muotojen tai teknisten ominaisuuksien erittelyyn, mutta kaikkien eri näkökulmien kautta puhutaan kuitenkin teoksesta kokonaisuutena. Naukkarinen toteaa, että paraskaan sanallinen kuvailu ei kuitenkaan korvaa kosketusta, makua, kuuntelua tai muuta aistinvaraista kokemusta, vaikka puheessa siihen voitaisiinkin viitata. (Naukkarinen 2003, 87, 94–95.) Vaikka Naukkarinen kertoo ympäristötaiteesta puhumisesta ja siitä kirjoittamisesta, voidaan nähdä, että oppilaiden tekemisistä ja näkemisistä keskustelu avaa uusia näkökulmia esimerkiksi luonnonesineisiin ja niiden ulkomuotoon. Ympäristötaideteokset soveltuvat siis erinomaisesti luonnonmateriaaleista, luonnonmuodoista ja väreistä puhumisen apuvälineiksi, ja teosten tekeminen antaa oppilaille oman kokemuksen käytettävistä materiaaleista ja luonnonesineiden esteettisyydestä. Opettajan johdolla *Salaperäiset kuvat* – tehtävän teoksista puhuminen mahdollistaa yhdessä keskustelemisen ja yhteisesti toteutettavien teosten tarkastelun ympäristökasvatuksen yhteydessä.

Kurssisuunnitelmien tehtävien toteutuksessa käytetyt ryhmä- ja parityöskentelymuodot voivat auttaa oppilaita opittavan asian sisäistämässä, sillä esimerkiksi parin kanssa asiasta keskustelu syventää aihetta oppilaille entisestään. Raimo Pitkäsen (2001) tutkimustuloksissa käy ilmi, että hänen tutkimansa oppilaat odottivat luokan ulkopuoliselta opetukselta muun muassa sosiaalisen kontekstuaalisuuden lisääntymistä opiskelun aikana. Oppilaiden odotuksiin kuuluivat ryhmähenkeä kohottavat yhteiset oppimishetket. Tutkimustulokset

paljastivat, että toisenlaiset oppitunnit ja paikan päällä opiskelu olivat oppilaiden mielestä erityisen positiivisia asioita luokan ulkopuolisessa oppimisessa. Erilaisilla oppimistilanteilla ja eritoten luonnossa tapahtuvalla opetuksella on suuri oppilaiden aktivointiarvo. (Pitkänen 2001, 167–169.) Ryhmä- ja parityöskentelymuotoja voidaankin pitää hyödyllisinä ja mielekkäinä varsinkin luokan ulkopuolisessa opetuksessa ja sen vuoksi niitä on varmasti hyödynnetty myös aineistoni kurssisuunnitelmissa niin runsaasti.

5.4 Talvi ja lähimetsä opetuksen ilmiöinä

Lähes kaikki tutkimani kurssisuunnitelmat keskittyvät jonkin ilmiön tutkimiseen ja opetukseen. Ilmiöllä tässä yhteydessä tarkoitan kokonaisuutta, jota lähestytään monesta eri näkökulmasta, eri oppiaineita integroiden. Ilmiöistä opetuksen toteutuksen osana on puhuttu jo vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2004, 170–172), mutta ilmiöopetukseen on kiinnitetty huomiota myös nykyisissä perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa. Monialaiset, laaja-alaiset ja opetusta eheyttävät kokonaisuudet liittyvät myös opetettaviin ilmiöihin. (POPS 2014, 31.) Ilmiöt toimivat eräänlaisina ajankohtaisina teemoina tai kokonaisuuksina, jonka ympärille opetus voidaan rakentaa.

Yksi kurssisuunnitelmien yleisin ilmiö on **talvi**. Talvi ilmiönä on moniulotteinen ja siihen on mahdollista yhdistää lähes kaikkia oppiaineita, eikä se ole helposti mielletävissä vain tietyn oppiaineen sisällöksi. Suurin osa talvi- teemaisista kurssisuunnitelmista keskittyi luonnon talvehtimiseen ja eri lajien selviytymiseen talvisessa luonnossa. Talvea lähestyttiin erilaisen leikkien, tutkimusretkien, satujen ja ongelmanratkaisutehtävien kautta. Talvitaideteoksia tai lumiveistoksien tekoa ei näillä kursseilla esiintynyt.

Tässä leikissä kokeillaan talvivarastojen kätkemisen ja löytämisen vaikeutta ja eläydytään lintujen ravinnonhankintaan talvella.

Paras tapa tutustua talveen ilmiönä on lähteä ulos talviseen luontoon tutustumaan oppilaiden kanssa talven eri piirteisiin. Edellisessä aineistolainauksessa esiteltiin leikki, jonka tarkoituksena on tutustuttaa oppilaat eläinten ravinnonhankintaan talvella. Leikin kautta omakohtainen kokemus vahvistaa opetettavaa tietoa ravinnonhankinnan vaikeudesta ja talvesta selviytymisestä.

Muutamalla eri kurssisuunnitelmassa käy ilmi, että kurssilla opetellaan erätaitoja ja eritoten ihmisen selviytymistä talviluonnossa. Lumikenkäilyn harjoittelu, nuotion teko ja luonnon havainnoinnin harjoitukset nousevat näistä kurssisuunnitelmista esille. Talvista maise-
maa lähestytään havaintojen ja kokeilemisen kautta sekä samalla eläytyen retkeilyn tun-
nelmaan. Talviluonnon tutkiskeluun ehdotetaan myös lumuhiutaleiden tarkempaa tutki-
mista luuppien avulla. Lumuhiutaleiden säännöllisistä yksilöllisistä muodoista olisi mahdol-
lista kehittää taideperustainen tehtävä, joka liittyisi luonnonmuotoihin ja talven väreihin.

Toisena yleisenä ilmiönä kurssisuunnitelmissa toistuu **lähimetsä**. Koulun lähimetsän lajisto, niin kasvi kuin eläinkunnan, on erityisen laajalti käsitelty ja kurssisuunnitelmat sisältävät paljon esimerkkitehtäviä metsän eliölajien opetteluun. Lähimetsää lähestyttiin erilaisista näkökulmista ja eri oppiaineiden kautta. Lähtökohtana näissä kursseissa on metsälajiston opettelu muun muassa kasvien, hyönteisten ja luonnonesineiden keräämisen ja tutkimisen avulla. Tutkimuksellisiin tehtäviin liitettiin usein erilaisia leikkejä, jotka havainnollistavat näiden lajien piirteitä tai leikkejä jotka auttavat lajinimien opettelussa. Lähimetsiä lähestyt-
tiin siis melko vahvasti biologisesta lähtökohdasta, mutta muutamilla kursseilla oli sivuttu lähimetsän esteettisiä ja terveydellisiä arvoja.

Luontoa voi kokea ja harrastaa yli sadalla eri tavalla. Luonnossa liikkuminen lisää hyvinvointia. Tule tutustumaan ja ihastumaan MOBO-suunnistukseen, metsäparkouriin sekä läsnäoloharjoituksiin luonnossa. Miten voisit innostaa oppilaita liikkumaan enemmän luonnossa?

Edellä mainitussa lainauksessa kehoitetaan tutustumaan erilaisiin mahdollisuuksiin liikkua, harrastaa ja kokea luonnon hyvinvointia parantavia ominaisuuksia. Lähimetsästä voi löytyä paljon kiinnostavia ja kauniita yksityiskohtia kun pysähtyy katsomaan, kuuntelemaan ja tunnustelemaan paremmin. Yhdellä toisen kurssin tehtävässä, *Kuinka pitkä on kaunein esine*, keskityttiin luonnon esteettisyyteen hieman tarkemmin.

*Jokainen etsii lähistöltä jonkin luonnonesineen, joka on hänen mielestään kau-
nis. Pohditaan oman esineen ominaisuuksia verrattuna muiden esineisiin.*

Tehtävään oli yhdistelty lähimetsästä löytyneen luonnonesineen erilaisien mittojen, kuten pituuden, painon ja iän vertailua. Löydetyistä luonnonesineistä myös keskusteltiin ryhmän kesken, joten esteettisyydestä keskusteleminen on tämän tehtävän puitteissa mahdollista.

Kuitenkaan, tässäkin tehtävässä ei kovin syvällisesti ohjeistettu pohtimaan luonnon esteettisiä arvoja tai virkistysmahdollisuuksia. Lähimetsä ilmiönä mahdollistaisi kuitenkin monipuolisen ja monta näkökulmaa esittelevän opetuskokonaisuuden, vaikka osa tehtävistä olisikin sisällöltään biologiaan tai lajituntemukseen liittyviä.

5.5 Integraatio - Ötökkätaideteoksia ja luontoaiheisia Kalevala-runoja

Integraatiota, eli eri **oppiaineiden välistä yhteistyötä**, on hyödynnetty yleisesti aineistoni kurssisuunnitelmissa. Oppiaineita yhdisteleviä tehtäviä, teemoja ja ilmiöitä on runsaasti erilaisia, mutta integraation syvyys vaihtelee kurssisuunnitelmien välillä. Syvyydellä tarkoitan Marjo Räsänen (2008) esittelemää eri oppiaineiden keskeisimpien tiedonalojen, käsitteiden ja ideoiden integraatiota, enkä pinnallista tai näennäistä yhdistelyä. Eri oppiaineita ei voida käyttää vain toisen oppiaineen sisällön oppimisen helpottajana, vaan integraation tulee olla kokonaisvaltaista ja jokaista mukana olevan oppiaineen sisältöjä hyödyttävää. Esimerkiksi taidetta on mahdollista hyödyntää vain oppimisen välineenä ja aiheen kuvittamisena, johon se soveltuukin, mutta myös erityisesti oman tietoarvonsa sekä tavoitteidensa tähden. (Räsänen 2008, 112–113, 117.) Aineistoni kurssisuunnitelmissa oli kuitenkin nähtävissä erilaisia integraation tasoja.

Aineistopoimintana yhdellä kurssilla esitellään, miten kasveja olisi helppo ja mielekäs opettaa oppilaille. Kurssisuunnitelmassa kehoitettiin lähestymään kasveja piirrosten, satujen, musiikin, askartelun, kasvivärjäyksen ja kasvien lääke ja ravintokäytön kautta. Kasvien opiskeluun saadaan useampia näkökulmia, kun aihetta pohditaan kuvataiteen, äidinkielen, kotitalouden ja historiankin kautta. Biologian ja maantieteen ollessa yleisimmät lähestymistavat luonnonkasvien opiskelussa, on tarinoiden, kuvien ja ruokien valmistaminen, sekä kasvien historiasta puhuminen vaihtelevaa ja oppiaineita yhdistelevää integraatiota. Opettajalle jää kuitenkin päätösvalta siitä, hyödyntääkö hän esimerkiksi kuvataiteen tiedonalaan ja menetelmiä vain kuvantekemisen välineenä, vai lähestyykö hän kasveja taidehistoriallisesta näkökulmasta tai esimerkiksi ympäristö- ja yhteisötaiteen näkökulmista. Seuraavassa on yhden kurssisuunnitelman jatkotehtävä esimerkki.

Luokassa kasveja voi myös käsitellä, tutkia ja jatkotyöstää työpistetyöskentelyn menetelmää hyödyntäen. Yhdessä pisteessä näytteet voi laittaa prässiin,

toisessa pelata lehdillä kim- peliä, kolmannessa tutkia eri osia ja niiden tehtäviä ja neljännessä tunnistaa ja piirtää kasveja mallista.

Kurssisuunnitelmissa ohjeistetaan opettajia sekä itse ympäristökasvatuskurssin sisällön osalta, että myös myöhempää luokkatyöskentelyä ajatellen. Opettajalla on mahdollista toteuttaa hieman laajempikin oppiaineita yhdistelevä opetuskokonaisuus ulko-opetuskokonaisuuden lisäksi. Nykyisissä perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa painotetaan, että opetuksen tulisi olla kokonaisvaltaista, yhtenäistä ja monialaista oppimista edistävää. Opetuksen eheyttämisen on tarkoitus auttaa oppilaita liittämään koulussa opitut asiat omaan elämismaailmaansa ja ympäröivään yhteiskuntaan. Monialaiset oppimiskokonaisuudet on mahdollista toteuttaa lyhempinä tai pidempinä kokonaisuuksina ja oppimiskokonaisuuksiin voidaan liittää erilaisia teemapäiviä ja leirikouluja. Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa on esitetty seitsemän laaja-alaista oppimiskokonaisuutta, jotka toimivat ohjenuorina opettajille eheyttäviä oppimiskokonaisuuksia suunniteltaessa. (POPS2014, 45–46.) Kurssisuunnitelmissani mainitut jatkotyöskentelyvinkit voivat olla osa tällaista eheyttävää ja monialaista oppimiskokonaisuutta, jonka avulla valittuun aiheeseen voidaan syventyä paremmin.

Aineistossani *Sanaluokat* – tehtävässä oppilaiden tulee pareittain, eri aisteja käyttäen etsiä luonnonympäristöstä sanoja ja lajitella niitä eri sanaluokkien ja käyttämiensä aistien mukaan lokeroihin. Tarkoituksena on kuunnellen, katsellen, haistellen, tunnustellen ja jopa maistellen etsiä verbejä, adjektiiveja ja substantiiveja ympäristöstä. Kerätyt sanat esitellään muille oppilaille ja sen jälkeen sanoja voidaan käyttää kirjoitelman tai runon tekemisessä. Tässä tehtävässä hyödynnettiin kaikkia aisteja ja yhdisteltiin luonnonsanastoa äidinkielen tehtävään.

Kurssisuunnitelmissa onkin nähtävissä laajasti tarinoiden, satujen ja historiallisten kertomusten liittämistä esimerkiksi lajisto-opetukseen. Kurssisuunnitelmissa painotetaan, että tarinoiden ja kertomusten kautta lajinimet ja lajien erityispiirteet jäävät helpommin nuorempien oppilaiden mieleen. Historiaan perustuvat tarinat ja kertomukset voivat liittää esimerkiksi historian sisältöjä ja näkökulmia biologian tai ympäristöopin opiskeluun. Musiikin hyödyntäminen nousi esille tehtävästä, jossa tarkoituksena oli koota luonto-aiheisista sa-

noista Kalevala – mittainen runo, joka sen jälkeen laulettiin Vaka Vanha Väinämöinen -sävelellä ja rytmillä. Tässä tapauksessa musiikki oli vain oppimista auttava elementti, eikä niinkään omaa tiedonalaansa ja käsitteitään hyödyntävä oppiaine.

Jo aikaisemmin esittelemäni ilmiöt kurssisuunnitelmien opetuskokonaisuuksina mahdollistavat monen eri oppiaineen yhdistelemisen valitun ilmiön opiskelussa. Talvi, lähimetsä ja muut kurssisuunnitelmien ilmiöt on mahdollista liittää käsittelemään ilmiötä lähes jokaisen oppiaineen näkökulmasta. Lajitunnistusta ja kuvataidetta yhdistellään seuraavassa ryhmätehtävässä.

Jokainen ryhmä saa kolme-viisi ötökkäkorttia, joista he voivat valita yhden taideteoksensa malliksi. Taideteos tehdään kuolleista luonnonmateriaaleista maapohjalle. Muut parit/ryhmät arvaavat mistä ötökästä on kysymys.

Taideteoksen tekemiseen saa siis käyttää vain kuolleita luonnonmateriaaleja, mikä luo haasteita kuvan tekemiselle. Tehtävänannon yhteydessä todennäköisesti puhutaan lyhyesti jokamiehen oikeuksista, jotta oppilaat eivät katkoisi puiden ja pensaiden oksia teokseensa. Lajitunnistuksen takia oppilaat pääsevät pohtimaan, mitkä heidän valitsemansa ötökän erityispiirteet ovat, jotta muut oppilaat pystyvät tunnistamaan lajin heidän taideteoksestaan. Valmiiden luonnonmateriaalisen käyttö kuitenkin rajaa väriopilliset asiat tehtävän ulkopuolelle ainakin värien sekoittamisen osalta. Väreistä ja erityisesti hyönteisten suoja- ja varoitusväreistä on mahdollista keskustella kuitenkin tehtävän yhteydessä.

Laajempi ilmiöpohjainen opetuskokonaisuus vaatii useamman eri oppiaineen opettajien välistä yhteistyötä sekä suunnittelussa että toteutuksessa. Kurssisuunnitelmissa oli runsaasti esimerkkitehtäviä, joiden hyödyntäminen opetuksessa auttaa eri oppiaineita linkittymään toisiinsa. Erään kurssin teemana oli Itämeri ja kurssin tarkoituksena oli ohjata opettajia ajattelemaan ilmiöpohjaista oppimista tai opetusta. Itämeri ja siihen liittyvät maantieteelliset, biologiset, historialliset, yhteiskunnalliset ja esimerkiksi kielelliset asiat linkittävät oppiaineita yhteen saman teeman ääreen. Kurssisuunnitelmassa tehtävänä oli harjoitella tutkimuksen tekoa, mutta ilmiön ympärille oli lisätty myös taiteellisia, kielellisiä ja muita menetelmiä teeman lähestymiseen.

5.6 Positiiviset kokemukset luontosuhteen vahvistajana

Kurssisuunnitelmien tehtävistä suurin osa tähtäsi tavalla tai toisella **oppilaiden luontosuhteen vahvistamiseen**. Monet tehtävät olivat ensisilmäyksellä tarkasteltuna tietyn aiheen käsittelyyn suunniteltuja, mutta lähempi tarkastelu osoitti myös, että tehtävien avulla pyrittiin vaikuttamaan oppilaiden ajatuksiin ja käsityksiin luonnosta ja sen tilasta. Luontosuhteen vahvistamisen tarve kertoo omaa kieltään lasten ja nuorten luonnosta etäännyttämisestä ja luontosuhteen puutteellisuudesta. Muutamallakin kurssilla ollut tarina Pasi-peiposta kertoo lintujen kevätmuutosta mielestäni tunteisiin vetoavalla tavalla. Tarinassa esitetään Suomen luonto puhtaana ja hiljaisena ja että peipon on täällä hyvä elää. Tarinan yhteydessä kuitenkin leikitään leikki, jossa hyvästellään Pasi-peippo muuttomatkalleen ja mieleen tulee lopulliset hyvästit. Tarinan ja leikin on tarkoitus esittää, miten muuttolinnut toimivat, mutta samalla piiloviestinä on, että lintujen on hyvä olla silloin kun luonto on siisti ja roskaton ja ilma saasteeton. Seuraava esimerkki johdattaa *cocktail-kutsut* – leikkiin.

Esimerkiksi cocktail-kutsuilla esittäydytään metsän eliöille, koska olemme heidän vieraanaan ja tahdomme ansaita heidän kunnioituksensa.

Esimerkissä pohjustetaan tulevaa leikkiä kertaamalla, että metsässä ollaan metsän eläinten vieraana. Tällainen johdanto kertoo siitä, miten metsässä kuuluu käyttäytyä, miten metsää ja sen eliöitä kuuluu kunnioittaa ja vaalia. Nuoremmille oppilaille arvoista, asenteista ja luonnonsuojelusta puhuminen voi olla vaikeaa, joten leikkeihin ja eläinten kodin kunnioittamiseen tukeutuminen helpottaa asian ymmärtämistä, muttei ole liian vaikeasti käsiteltävissä. Vanhempien oppilaiden kanssa on mahdollista puhua luonnonsuojelusta, arvoista ja luontosuhteesta ilman kiertelyä ja kaunopuheita, mikäli se sopii kurssin sisältöön ja käsiteltävään teemaan. Luontosuhteesta puhuminen ja sen pohtiminen itsessään jo vaikuttavat oppilaiden luontosuhteeseen ja heidän ajatuksiinsa.

Leikkien avulla lapset oppivat asioita kuin itsestään. Luontoleikkien tarkoitus on toisaalta pitää hauskaa luonnon helmassa ja vahvistaa luontosuhdetta.

Leikkiminen on yksi keino liittää positiivisia kokemuksia luonnossa liikkumiseen. Nuorten oppilaiden kanssa leikit, pelit ja pulmatehtävät toimivat ajatuksia herättävinä ja keskustelun avaajina puhuttaessa luonnon nykytilanteesta ja mahdollisesti siihen vaikuttamisesta.

Hyvät kokemukset luonnossa voivat kannustaa oppilaita useammin tutkimusretkille lähimetsiin tai puistoihin, ja samalla heidän suhteensa luontoon voi syventyä. Kaisa Pajanen, Malva Green ja Marjo Soulanto (2016) esittävät, että ihminen on pahoin vieraantunut luonnosta ja tällainen vieraantuminen aiheuttaa ahdistusta. Tieto luonnonvarojen hupenemisesta ja ilmastonmuutoksesta on saatavilla, mutta ahdistusta ja stressiä puretaan silti ylenpalttisella kulutuksella. Pajanen, Green ja Soulanto esittävät, että luonnossa kulkeminen, luontohavaintojen tekeminen ja luontosuhteen kehittäminen voi olla antoisaa yksinkin, mutta näiden ajatusten ja kokemusten jakaminen ja prosessoiminen yhdessä muiden kanssa on erityisen tarpeellista. Jos myönteisistä luontokokemuksista ei puhuta tai kirjoiteta, voi negatiiviset ajatukset ja ympäristösuru jäädä yksilön taakaksi ja vaikeudeksi. Luontosuhteen parantamiseksi on olemassa monenlaisia vaihtoja ja tapoja, mutta taide voi toimia omien kokemusten kanavana. (Pajanen ym. 2016 35–36.) Oppilaiden kanssa on hyvä keskustella ja jakaa niitä kokemuksia, joita luonnossa on saatu. Aineistoni kurssisuunnitelmat tarjoavat monia tehtäviä, jotka auttavat oppilaita muodostamaan positiivisia kokemuksia luonnossa ja luonnosta.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) yleisissä ja valtakunnallisissa tavoitteissakin mainitaan, että oppilaita tulee kasvattaa elämää, toisia ihmisiä ja luontoa kunnioittaviksi yhteiskunnan jäseniksi. Yhteistyön, vastuullisuuden, terveyden ja hyvinvoinnin edistäminen kuuluvat yhtäläisesti koulun sivistykselliseen tehtävään. Kestävän kehityksen edistäminen ja kestävään tulevaisuuteen kasvaminen ovat tärkeitä asioita, joita luonnon kunnioituksella ja arvostuksella on mahdollista kehittää. Ympäristön suojelemisen periaatteet avautuvat oppilaille heidän henkilökohtaisen luontosuhteensa kautta. Opetuksen tavoitteena on näyttää oppilaille menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden väliset yhteydet ja omien toimintatapojen ja kulutustottumusten vaikutukset lähiympäristöön ja yhteiskuntaan. (POPS 2014, 19, 24.) Luontokoulujen tarjoamat kurssit voivat auttaa opettajia näkemään vaihtoehtoja erilaisten luontosuhdetta kehittävien opetuskokonaisuuksien suunnittelussa. Nuorempien oppilaiden kanssa leikit toimivat helposti lähestyttävänä luontosuhteen ja luonnon arvostamisen välineinä.

Päivä Takalan (2014) mukaan lasten ja nuorten ympäristösuhde on ohentumassa ja pikkuhiljaa katoamassa. Lapset ja nuoret kävelevät asfaltilla, käyttävät muovia jokapäiväisissä

askareissa ja tutustuvat muun muassa taiteeseen ja kulttuuriperintöön teknologian välityksellä. Ihmisillä on kuitenkin aina suhde ympäristöönsä, on se sitten luonnonympäristö tai rakennettu kulttuuriympäristö. Ympäristösuhteemme ei ole näkyvä muuten, kuin niillä tavoin, miten toimimme ympäristössä ja ympäristömme hyväksi tai haitaksi. Ympäristösuhde tuleekin nähdä prosessina, jolloin siihen voidaan vaikuttaa esimerkiksi taidekasvatuksen keinoin. (Takala 2014, 145–146.) Aineistoni kurssisuunnitelmien tehtävien tavoitteena voidaan nähdä tämän ohenevan luontosuhteen vahvistaminen ja kehittäminen. Taidekasvatuksen mahdollisuudet ympäristösuhteen vahvistajana toimisivat myös ympäristökasvatuskurssien menetelminä.

5.7 Tutkimustulosten yhteenveto

Tutkimustulosteni perusteella kokoan seuraavaksi yhteenvedon, jossa käy tiivistetysti ilmi analyysini tulokset ja niistä tehdyt päätelmät. Nämä tulokset koskevat vain aineistoni kurssisuunnitelmia ja niiden yleistäminen kontekstini ulkopuolelle ei ole oleellista. Tutkimukseni tulokset ovat eri kurssisuunnitelmista tehtyjä havaintoja ja päätelmiä, joita olen sisällyttänyt analyysin keinoin teemoitellut ja ryhmitellyt. Näkökulmanani on osittain ollut taideperustainen ympäristökasvatus ja sitä kautta olen peilannut saamiani tutkimustuloksia opetussuunnitelmiin ja koulukontekstiin.

Monet kurssisuunnitelmien menetelmät ja tehtävät ovat yhteneväisiä taideperustaisen ympäristökasvatuksen menetelmien kanssa. Muutamissa tehtävissä on esitetty, että tehtävään liittyy taiteellinen osuus, joko kuvan tekeminen kuolleista luonnonmateriaaleista, käpylehmien tekeminen ja niiden asettelu tilaan tai näytelmien ja pantomiimiesitysten suunnittelu ja esittäminen. Tehtäviä lähestytään oppilaiden ikätason huomioiden melko pelkistetystä ja havaintoon perustuvasta näkökulmasta, eikä esteettisiin seikkoihin kiinnitetä paljoa huomiota näissä kyseisissä tehtävissä. Moniaistisuus ja aistien herkistäminen ovat sekä ympäristökasvatukselle ja taideperustaiselle ympäristökasvatukselle ominaisia tapoja tutustua luontoon ja sen ilmiöihin. Moniaistisuutta korostavia ja aisteja avaavia tehtäviä oli kurssisuunnitelmissa runsaasti. Kurssisuunnitelmien tehtävät ovat sovellettavissa vielä spesifimmin taideperustaisen ympäristökasvatuksenkin käyttöön. Samaten myös

kurssisuunnitelmissani olisi mahdollista hyödyntää vielä tarkemmin ja laajemmin taideperustaisen ympäristökasvatuksen menetelmiä, sillä luonnon ilmiöiden lähestyminen taiteen kautta antaa oppilaille uuden näkökulman, jonka kautta voi tarkastella ympäristöä.

Lähes kaikki aineistoni kurssit ovat toteutettavissa ulkona luonnossa tai koulujen piholla ja lähimetsästä. Vuodenajasta riippumatta monia kurssisuunnitelmissa esiteltyjä tehtäviä voi soveltaa erilaisiin ympäristöihin ja erilaisten ryhmien kanssa toimimiseen. Suurin osa tehtävistä on tarkoitettu toteutettavaksi ryhmissä tai parin kanssa. Samalla, kun opetellaan kurssin aihetta tai ilmiötä, voidaan kehittää vuorovaikutustaitoja ja ryhmässä toimimisen taitoja. Sosiaalinen kanssakäyminen, vuorovaikutus ja kommunikaatio toisten kanssa ovat kursseilla tärkeitä seikkoja, sillä niitä esiintyi erilaisten tehtävien ja leikkien sisällöissä.

Tutkimieni kurssisuunnitelmien aiheet olivat melko yhteneväisiä. Suurin osa kursseista keskittyy opettamaan lajitunnistusta ja lähimetsien lajiston kirjoa. Noin yksi kolmasosa koko aineistoni kurssisuunnitelmista keskittyy talviluonnon havainnointiin ja tutkimiseen erilaisin menetelmin. Talvi onkin yksi kurssien yleisimmistä ilmiöistä, jota on mahdollista käsitellä usean eri oppiaineen kautta. Talviseen luontoon ja metsään liittyvät monimuotoiset tehtävät ja leikit harjaannuttavat oppilaita herkistämään aisteja ja huomaamaan kylmän talven raadollisuuden eliöiden käyttäytymisen tutkimisen kautta. Toisena useasti kurssisuunnitelmissa toistuvana ilmiönä on lähimetsä. Monet maaseudun koulut sijaitsevat lähellä metsiä ja kaupunkilaiskoulujenkin lähetyvillä olevat puistot tai viheralueet toimivat metsäluonnon tutkimisen paikkoina. Lähimetsä ilmiönä mahdollistaa myös eri oppiaineiden liittymisen opetuskokonaisuuteen. Monialaista ja laaja-alaista opetusta vaaditaan kouluissa opetussuunnitelman tasolta ja erilaiset ilmiöt ovat oivallisia tällaisten kokonaisuusien teemoiksi.

Luonnossa, koulupiholla ja lähimetsissä tapahtuvat ympäristökasvatuksen kurssit kehittävät oppilaiden luontosuhdetta monimuotoisten tutkimustehtävien avulla. Luonnonilmiöiden tutkiminen, pohtiminen ja ajatusten vaihtaminen toisten oppilaiden kanssa antavat uusia näkökulmia tärkeisiin asioihin ja samalla kehittävät oppilaiden suhdetta ympäristöön. Terveen ympäristösuhteen kannalta positiiviset ja mukavat kokemukset luonnossa antavat osansa ympäristösuhteen kehittymiseen. Tällaisia kokemuksia voi saada yhdessä toimimisesta, onnistumisen kokemuksista ja luonnon tarkasta tutkimisesta, jolloin asioiden ymmärtäminen lisää tietoisuutta ja sitä kautta mahdollistaa luontosuhteen syventymistä.

Kurssisuunnitelmat sisältävät paljon eri oppiaineita yhdisteleviä tehtäväkokonaisuuksia. Suurin osa oppiaineita yhdistelevistä tehtävistä ei kuitenkaan täyttänyt tässä tutkielmasani määriteltyä integraatiota, vaan toinen oppiaine toimi asian oppimisen helpottamisen välineenä monissa tehtävissä. Aineistossani oli joitain integraation määritelmän täyttäviä tehtäviä esiteltyinä, mikä on hyvä asia peilattaessa kurssisuunnitelmia opetussuunnitelmien tavoitteisiin ja sisältöihin. Eri oppiaineiden välinen integraatio on opetussuunnitelmissa nostettu tärkeäksi asiaksi puhuttaessa laaja-alaisesta ja monimuotoisesta oppimisesta. Kouluopetuksen liittäminen oppilaiden omaan kokemusmaailmaan ja koulun ulkopuoliseen todellisuuteen antaa mahdollisuuksia erilaisten integraatiokokonaisuuksien toteuttamiseen.

6. Pohdinta

Aloittaessani tutkimustani, pohdin kysymystä, että miten olisi mahdollista saada tietoa ympäristökasvatuksen nykytilasta ja opettajien koulutusmahdollisuuksista ympäristökasvatuksen parissa. Se, että päädyin tutkimaan luontokoulujen järjestämien ympäristökasvatuksen täydennyskoulutuksien kurssisuunnitelmia, oli prosessi, jonka lopputulemana tämä tutkielma on toteutettu. Sain vastauksia kysymyksiini ja erityisesti tutkimuskysymykseeni ja tutkielman toteutuksen myötä sain valaistua osan ympäristökasvatuksen tilanteesta. Tutkielmani tulokset ovat sidottuina tähän aikaan, keräämäni aineiston paikallisuuteen ja menetelmällisiin valintoihini, joten niiden kattava yleistäminen ei ole tässä vaiheessa validia. Näen kuitenkin, että saamani tutkimustulokset kertovat näiden tutkimieni kurssien osalta, minkälaisia ympäristökasvatuksellisia sisältöjä ja menetelmiä opettajille on täydennyskursseilla esitelty.

Tässä vaiheessa haluan vielä pohtia muutamaa kysymystä, jotka tutkimuksen aikana nousivat esille. Kerätessäni aineistoani sähköpostikyselyllä, ilmeni minulle, etteivät kaikki luontokoulut järjestä lainkaan ympäristökasvatuksen täydennyskoulutusta yläkoulun, lukion tai toisen asteen opettajille. Lähes kaikki luontokoulut, jotka olivat profiloituneet täydennyskoulutuksen järjestäjiksi, olivat suunnanneet kurssinsa erityisesti varhaiskasvatukselle ja alakoulun opettajille. Osalla luontokouluista oli selkeästi kerrottu kurssitarjonnassa tai kurssisuunnitelmien alkujohdannossa, minkä kouluasteen opettajille kurssit oli suunnattu ja mahdollisesti myös, minkä oppiaineen opettajille erityisesti. Näillä kyseisillä kursseilla oli huomioitu myös yläkoulun ja lukion opettajat. Muutaman eri luontokoulun yhteyshenkilöt ilmoittivat minulle sähköpostiviesteissään, että lukion opettajat eivät heidän alueellaan ole olleet kiinnostuneita ympäristökasvatuksen täydennyskoulutuksista ja sen vuoksi nämä kyseiset luontokoulut eivät ole heille kurssejaan tarjonneet. Nämä kysymykset voisivat saada vastauksensa, kun aihetta tutkittaisiin lisää ja sitä kautta olisi mahdollista kehittää myös toisen asteen ja lukion opettajia kiinnostavia kursseja, joille he voisivat osallistua. Tutkielmastani voikin hyötyä luontokoulujen kurssien suunnittelijat ja mahdollisesti ne opettajat tulevaisuudessa, jotka eivät tällä hetkellä löydä mieleisiä täydennyskoulutuskursseja luontokoulujen tarjonnasta.

Tutkimukseni tarkastelun näkökulma tarkentui minulle vasta aineistonkeruun jälkeen. Lähestyin aineistoa siis osittain taideperustaisen ympäristökasvatuksen näkökulmasta, mikä ei ollut minulle vielä kokonaan kirkastunut aineistonkeruuvaiheessa. Kuvataidekasvattajana minua kiinnostivat taiteelle ominaisten menetelmien ja taiteeseen perustuvien tehtävien näkyminen kurssisuunnitelmissa. Mikäli taideperustainen ympäristökasvatus olisi heti aluksi ollut vahvana näkökulmanani, olisi tutkimuskysymyksen muotoutunut erilaiseksi. Voi olla, että olisin myös kerännyt aineistoani erilaisin kysymyksin ja sanakääntein, jolloin olisin ehkä saanut toisenlaisia kurssisuunnitelmia luontokouluilta. Toisaalta se olisikin sitten kokonaan erilainen tutkimus ja tutkimuskysymyksen olisivat mahdollisesti muotoutuneet uudelleen.

Kestävän kulutuksen, ekologisuuden ja ympäristöhuolen aikana, ajattelen, että tutkielmani antaa kevyen läpileikkauksen tarjolla olleista ja olevista täydennyskoulutuskursseista. Ympäristökasvatuksen kehittäminen on tärkeää, sillä lasten ja nuorten luontosuhteen kaventuminen ja luonnosta erkaantuminen on suunta, jonka koulutus, opetus ja kasvatus voivat muuttaa. Tietoisuuden lisääminen, luontosuhteen kehittäminen ja erilaisten menetelmien kautta luonnossa oppiminen mahdollistavat oppilaiden ympäristösuhteen parantumisen. Opettajien rooli kasvattajina, tiedon äärelle ohjaajina ja tiedon välittäjinä on ilmeinen ja opettajien ammattitaidon jatkuva kehittyminen takaa oppilaille laadukkaan ja nykyaikaisen opetuksen. Siksi onkin tärkeää tutkia, millaista se täydennyskoulutus on, jota opettajille annetaan ja minkälaisin välinein opettajat, kurssilta lähdettyään, opettavat ympäristöstä oppilailleen. Uusien ja parempien ja yhä enemmän opettajien tarpeisiin vastaavien kurssien kehittäminen vaatii aikaisempien kurssien arviointia ja tutkimista, mitä tämä minun tutkielmani on toivottavasti ollut.

Johdannossa esittelemäni Pohjois-Suomen ympäristökasvatuskeskuksen kehittämishanke ja sen myötä kehitelty sivuainekokonaisuus voisi saada tutkielmastani tietynlaista taustoitusta ympäristökasvatuksen nykytilasta muualta Suomesta. Tutkimustulokseni esittelevät luontokoulujen ympäristökasvatuksen kurssien nykytilaa, ja tämä opiskelijoille ja opettajillekin suunnatun sivuainekokonaisuuden suunnittelijat voivat hyötyä tutkielmani tuloksista. Tutkimieni kurssien avulla nähdään, miten on aikaisemmin toimittu ja miten kurseja on luontokouluissa rakennettu. Pohjois-Suomen ympäristökasvatuskeskuksen opinto-ohjelmassa 2016 on nähtävissä yhteneviä teemoja tutkimieni täydennyskoulutuskurssien

kanssa. Talvi ja metsä nousevat opinto-kokonaisuuksissa kantaviksi ilmiöiksi, samoin kuin minun tutkielmani kurssisuunnitelmissa. Pohjois-Suomen ympäristökasvatuskeskuksen opinto-ohjelma sisältää niin ikään kokemuksellisia, monitieteisiä ja ympäristötietoisuutta lisääviä kokonaisuuksia, kuten myös minunkin tutkimani ympäristökasvatuksen täydennyskoulutuskurssit. Pohjois-Suomen ympäristökasvatuskeskuksen kurssit tarjoavat kuitenkin myös kulttuuriympäristöllisen näkökulman ja arktisen luonnon näkökulman pohjoisen sijaintinsa vuoksi, mitkä puuttuvat minun tutkimustuloksistani kokonaan. Tähän tietenkään on vaikuttanut aineistoni luontokoulujen eteläinen sijainti ja luontokoulujen profiloituminen erityisesti luonnontieteellisen näkökulman edustajiksi kulttuurisen näkökulman sijasta. Kaiken kaikkiaan voi kuitenkin todeta, että Pohjois-Suomen ympäristökasvatuskeskuksen kursistarjonnassa on paljon yhtäläisyyttä tutkimieni luontokoulujen tarjoamien täydennyskoulutuskurssien kanssa. (Huhmarniemi ym. 2016)

Ympäristökasvatuksen kiinnostavuus ja ajankohtaisuus saavat minut pohtimaan erilaisia jatkotutkimusmahdollisuuksia, joiden kautta tietämystä ympäristökasvatuksesta ja sen tilanteesta koulukontekstissa voidaan lisätä. Yksi kiinnostava näkökulma olisi tutkia näitä kursseja käyneiden opettajien kokemuksia luontokoulujen kurseista, tai sitä, miten he ovat omassa työssään soveltaneet ja käyttäneet kurseilla oppimiaan opetusmenetelmiä ja opetustapoja. Vertailevalla tutkimusotteella voisi tutkia, onko eri kouluasteiden, varhaiskasvatuksen, peruskoulun tai toisen asteen opettajilla erilaisia näkemyksiä ympäristökasvatuksen merkityksistä ja käyttömahdollisuuksista heidän omilla kouluillaan. Myös eri oppiaineiden opettajien mielikuvat ympäristökasvatuksesta kiinnostavat, sillä ympäristökasvatusta voi lähestyä monesta eri näkökulmasta. Jokaisella opettajalla saattaa olla myös jonkinlainen ennakkokäsitys tai ennakko-oletus siitä, mitä ympäristökasvatus on tai millaista sen pitäisi olla, joten siksi näiden ajatusten ja kokemustenkin tutkiminen valaisisi ympäristökasvatuksen nykytilaa kentällä, eli kouluissa.

Taideperustaisen ympäristökasvatuksen hyödyntäminen opetuksessa on varmasti runsaampaa taiteen ja muun visuaalisen kulttuurin opetuksen piirissä. Olisiko mahdollista ottaa laajemmin taideperustaisia ympäristökasvatuksen menetelmiä mukaan peruskoulun opetukseen, esimerkiksi laajempien oppimiskokonaisuuksien toteutukseen? Tästä aiheesta voisi tehdä toimintatutkimuksen esimerkiksi toteuttamalla taideperustaisia ympäristökas-

vatuksen projekteja kouluissa ja toiminnan jälkeen tarkastella ja arvioida projektia kokonaisuutena. Haastatteleamalla toimintaan osallistuneita oppilaita, opettajia ja muita projektiin osallistuneita koulun ulkopuolisia toimijoita, saisi sellaista tietoa, mikä voisi hyödyttää kyseisten projektien suunnittelua ja toteutusta vastaisuudessa. Tällainen kokemustieto ja mielipiteet toteutetuista projekteista antaisivat myös muille toimijoille, esimerkiksi luontokouluille, arvokasta tietoa heidän kehittäessään omaa toimintaansa entistäkin paremmaksi.

Pohjois-Suomen ympäristökasvatuskeskuksen pilotointivaihe alkaa vuonna 2017 ja kurssitarjonnassa on nähtävissä taideperustaisten menetelmien monipuolinen hyödyntäminen ja kulttuurisen näkökulman läsnäolo. Taideperustaisten menetelmien huomioiminen myös luontokoulujen kursseilla avartaisi uusia näkökulmia ja mahdollistaisi myös eteläisemmässä Suomessa asuvien opettajien osallistumista lyhyemmillekin täydennyskursseille. Kuusamon pohjoinen sijainti on hyvä Keski-Suomen ja Pohjois-Suomen opettajien kannalta, mutta Etelä-Suomessa ja esimerkiksi Varsinais-Suomessa ja Satakunnassa oleville opettajille matka on melko pitkä. Sen vuoksi paikallisten ympäristökasvatuksen täydennyskoulutusta tarjoavien tahojen voisi olla hyödyllistä pohtia taideperustaisten menetelmien mukaan ottamista omille kursseilleen.

Tämä tutkielman teko ja saamani tutkimustulokset hyödyttävät myös minua itseäni. Olen kiinnostunut biologiasta ja luonnontieteistä, ja mikäli jossain vaiheessa lähdän opiskelemaan toisen opetettavan aineen, tulee se olemaan biologia. Tulevaisuudessa opettajana olisi mahtava päästä yhdistämään taiteen ja biologian erityispiirteitä ja luomaan kiinnostavia oppimiskokonaisuuksia näiden aineiden teemoista. Ympäristökasvatus on yksi yhdistävä tekijä, joka liittyy sekä biologian ja luonnontieteiden alaan, että taideperustaisen ympäristökasvatuksen kautta taidemaailmaan. Täydennyskoulutuksen avulla opettajien saama lisätieto, eri menetelmien oppiminen ja näkökulmien löytyminen innostavat myös heitä tarttumaan laaja-alaisten oppimiskokonaisuuksien suunnitteluun yhä rohkeammin.

Lähteet

Kirjallisuus

Aineslahti, Mervi. 2009. Matka koulun kestävän kehittämisen maisemassa. Tutkimuksia 295. Helsinki: Soveltavan kasvatustieteen laitoksen julkaisuja.

Boeckel, van Jan 2013. At the Heart of Art and Earth. An exploration of Practices in Arts-Based Environmental Education. Helsinki: Aalto ARTS Books.

Cantell, Hannele 2004. Ympäristökasvatus 2000-luvulla – toimintaa ja tutkimusta. Teoksessa Cantell, Hannele (toim.) Ympäristökasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus. 12–13

Cantell, Hannele & Koskinen, Sanna 2004. Ympäristökasvatuksen tavoitteita ja sisältöjä. Teoksessa Cantell, Hannele (toim.) Ympäristökasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus. 60–79

Eskola, Jari 2010. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Aaltola, Juhani & Valli, Raine (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus. 179–203

Hiltunen, Mirja 2016. Astumista virtaan. Teoksessa Suominen, Anniina (toim.) Taidekasvatus ympäristöhuolen aikakaudella – avauksia, suuntia, mahdollisuuksia. Helsinki: Aalto ARTS Books. 200–212

Humaloja, Tiina 2016. Merkityksellinen maisema. Näkökulmia taideperustaiseen ympäristökasvatukseen puutarhassa ja metsässä. Helsinki: Helsingin kaupunki sekä Lasten ja Nuorten puutarhayhdistys ry. http://www.lastenpuutarha.fi/fileadmin/Tiedostot/Julkaisut/Valmis_Merkityksellinenmaisema_pieni.pdf

Jokela, Timo 2016. Yhteisöllistä ympäristötaidekasvatusta Pohjoisessa. Teoksessa Suominen, Anniina (toim.) Taidekasvatus ympäristöhuolen aikakaudella – avauksia, suuntia, mahdollisuuksia. Helsinki: Aalto ARTS Books. 69–83

Jokela, Timo 1997. Ympäristö, esteettinen kasvu ja taide. Teoksessa Käpylä, Markku & Wahlström, Riitta (toim.) Vihreä ihminen. Ympäristökasvatuksen menetelmäopas 2. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen oppimateriaaleja 25. 9–24

Jokela, Timo 1995. Ympäristötaiteesta ympäristökasvatukseen. Teoksessa Mantere, Meri-Helga (toim.) Maan kuva. Kirjoituksia taiteeseen perustuvasta ympäristökasvatuksesta. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu, taidekasvatuksen osasto. 25–37

Kiviniemi, Kari. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Aaltola, Juhani & Valli, Raine (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus. 70-85

Kumpulainen, Kristiina; Krokfors, Leena; Lipponen, Lasse; Tissari, Varpu; Hilppö, Jaakko & Rajala, Antti 2010. Oppimisen sillat. Kohti osallistavia oppimisympäristöjä. Helsinki: CICERO Learning, Helsingin yliopisto.

Laine, Aulikki & Mykrä, Niina (toim.) 2016. LYKE-lehti. Tampere: Suomen luonto- ja ympäristökoulujen liitto ry. http://www.luontokoulut.fi/download/tietoa/2016_Lyke-Lehti-Web.pdf

Louv, Richard 2008. Last Child in the Woods. Saving our children from nature-deficit disorder. Chapel Hill, North Carolina: Algonquin Books of Chapel Hill.

Manninen, Jyri; Burman, Anne; Koivunen, Annukka; Kuittinen, Esko; Luukannel, Saara; Passi, Sanna & Särkkä, Hanna 2007. Oppimista tukevat ympäristöt. Johdatus oppimisympäristöajatteluun. Helsinki: Opetushallitus.

Mantere, Meri-Helga 1995. Johdanto. Teoksessa Mantere, Meri-Helga (toim.) Maan kuva. Kirjoituksia taiteeseen perustuvasta ympäristökasvatuksesta. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu, taidekasvatuksen osasto. 7–9

Mantere, Meri-Helga 1995. Suunnan valintaa ympäristökasvatuksen maisemissa. Teoksessa Mantere, Meri-Helga (toim.) Maan kuva. Kirjoituksia taiteeseen perustuvasta ympäristökasvatuksesta. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu, taidekasvatuksen osasto. 11–23

Naukkarinen, Ossi 2003. Ympäristön taide. Helsinki: Taideteollisen korkeakoulun julkaisu B 73.

Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Opetushallitus 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.
http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf

Opetusministeriö 2007. Opettajankoulutus 2020. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007:44.

Opetusministeriö 2006. Opettajankoulutus – tietoa, taitoa, tulevaisuutta. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2006:32.

Pajanen, Kaisa; Malva, Green & Soulanto, Marjo 2016. Yllättävän äärellä. Teoksessa Suominen, Anniina (toim.) Taidekasvatus ympäristöhuolen aikakaudella – avauksia, suuntia, mahdollisuuksia. Helsinki: Aalto ARTS Books. 32–39

Palmberg, Irmeli 2004. Ympäristöpedagogiikka ja kestävä kehitys opettajankoulutuksessa ja pohjoisessa tutkimus- ja opetusverkostossa. Teoksessa Cantell, Hannele (toim.) Ympäristökasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus. 195–198

Pitkänen, Raimo 2001. Lyhytkestoiset tehtävät luokan ulkopuolisessa ympäristökasvatuksessa. Joensuu: Kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 68.

Pohjakallio, Pirkko 2016. Ympäristö, kasvatus, taide – avoimia ja muuttuvia käsitteitä kuvataideopettaja-koulutuksessa. Teoksessa Suominen, Anniina (toim.) Taidekasvatus ympäristöhuolen aikakaudella – avauksia, suuntia, mahdollisuuksia. Helsinki: Aalto ARTS Books. 56–68

Räsänen, Marjo 2015. Visuaalisen kulttuurin monilukutaito. Helsinki: Aalto-yliopiston julkaisusarja TAIDE+ MUOTOILU+ ARKKITEHTUURI 4/2015.

Räsänen, Marjo 2008. Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus. Helsinki: Taideteollisen korkeakoulun julkaisu B 90.

Suomela, Liisa & Tani, Sirpa 2004. Ympäristön kolme ulottuvuutta. Teoksessa Cantell, Hannele (toim.) Ympäristökasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus. 45–57

Takala, Päivi 2014. Paikkasuhde ympäristösuhteena taiteen perusopetuksen visuaalisissa taiteissa. Teoksessa Hyry-Beihammer, Eeva Kaisa; Hiltunen, Mirja & Estola, Eila (toim.) Paikka ja Kasvatus. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus. 144–169

Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Tynjälä, Päivi 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

Tynkkynen, Oras 2016. Kokoaan suurempi Suomi. Miten voimme vauhdittaa maailman ilmastotyötä ja nostaa esiin suomalaisia ilmastoratkaisuja. Tyrsky consulting Oy.

Varto, Juha 1996. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

Wilska-Pekonen, Ilona 2001. Opettajien ammatillinen kehittyminen ympäristökasvattajina kokemuksellisen oppimisen näkökulmasta. Joensuu: Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 65.

Åhlberg, Mauri 2000. Opettajat parempaa tulevaisuutta rakentamassa. Teoksessa (toim.) Enkenberg, Jorma; Väisänen, Pertti & Savolainen, Erkki. Opettajatiedon kipinöitä. Kirjoituksia pedagogiikasta. Joensuu: Joensuun yliopiston Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. 190–204.

Internet

<http://www.hs.fi/aihe/ymparisto/> (luettu 29.9.2016.)

<http://www.laanhallitus.fi/> (luettu 21.11.2016)

<http://www.luontokoulu.fi/verkosto-tarjoaa/> (luettu 16.10.2016)

http://www.vantaanluontokoulu.fi/assets/files/2016%E2%80%932017_Ymparistokasvatuksen_kurssit%20.pdf

Julkaisemattomat

Huhmarniemi, Maria; Härkönen, Elina; Isoviita, Eevaleena; Jokela, Timo; Paavola, Riku; Palsaari, Hanne; Pellikka, Anne; Rieki, Johanna & Stöckell, Antti 2016. Pohjois-Suomen Ympäristökasvatuskeskus, Opinto-ohjelma, 60 op.