

Alkuopettajien käsityksiä luonnosta oppimisympäristönä ja ympäristökasvatuksesta

“Sitä tunnelmaa mitä luonnossa on, et saa koskaan tänne luokkahuoneeseen”

Tea Koivula
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustieteiden tiedekunta
Luokanopettajan koulutusohjelma
Lapin yliopisto
2019

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Alkuopettajien käsityksiä luonnosta oppimisympäristönä ja ympäristökasvatuksesta.

Tekijä: Tea Koivula

Koulutusohjelma/oppiaine: Kasvatustiede/ luokanopettaja

Työn laji: Pro gradu -työ Laudaturtyö Lisensiaatintyö

Sivumäärä: 86 + 3 liitettä

Vuosi: 2019

Tiivistelmä:

Vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteet ohjaa opettajia hyödyntämään luontoa oppimisympäristönä. Opetussuunnitelma ohjaa lisäksi aiempaa enemmän opettajia tietynlaiseen ympäristökasvattajan rooliin. Tutkielman tarkoituksena on selvittää, millaisia käsityksiä alkuopetuksen opettajilla on ympäristökasvatuksesta ja luonnosta oppimisympäristönä.

Tutkielmani teoreettinen viitekehys pohjautuu oppimisympäristön ja ympäristökasvatuksen käsitteiden ympärille. Tutkimusaineiston keräsin haastattelemalla kuutta alkuopetuksessa toimivaa opettajaa. Tutkimusmenetelmäni on fenomenografinen. Analyysissä muodostui neljä kuvauskategoriaa koskien luontoa oppimisympäristönä ja kolme kuvauskategoriaa ympäristökasvatuksesta.

Alkuopettajat käsittivät luonnon monipuoliseksi mutta samalla haasteelliseksi ympäristöksi, joka tarjoaa oppilaille uusia kokemuksia ja elämyksiä sekä mahdollisuuden kehittää itseään. Ympäristökasvatukseen alkuopettajat liittivät luontosuhteen kehittämisen, kodin ja koulun yhteistyön sekä tarpeen toteuttaa ympäristökasvatusta osana päivittäistä arkea.

Toivon, että tutkielmani herättää keskustelua ja antaa ajankohtaista tietoa luonnon hyödyntämisestä oppimisympäristönä ja ympäristökasvatuksesta osana opetusta. Opetuksen vieminen luontoon on yksi keino lisätä oppilaiden ulkona viettämää aikaa sekä toteuttaa ympäristökasvatusta koulussa.

Avainsanat: oppimisympäristö, luonto oppimisympäristönä, ulkona opettaminen, ympäristökasvatus, kestävä kehitys, fenomenografia

Muita tietoja: -

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi

Suostun tutkielman luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi

SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	4
2 OPETTAMINEN LUONNOSSA.....	6
2.1 Oppimisympäristöt.....	6
2.2 Luonto oppimisympäristönä.....	9
2.3 Ulko-opetus.....	14
3 YMPÄRISTÖKASVATUS.....	16
3.1 Kestävä kehitys.....	19
3.2 Ympäristökasvatus opetussuunnitelmassa.....	21
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	25
4.1 Tutkimusongelmat ja aineisto.....	25
4.2 Fenomenografinen tutkimusote.....	27
4.3 Fenomenografinen analyysi.....	29
4.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys.....	35
5 ALKUOPETTAJIEN KÄSITYKSET LUONNOSTA OPPIMISYMPÄRISTÖNÄ.....	39
5.1 Luonto ja itsensä kehittäminen.....	40
5.2 Luonnon haasteet oppimisympäristönä.....	44
5.3 Luonto monipuolisena oppimisympäristönä.....	48
5.4 Luonnon kokemuksellisuus ja elämyksellisyys.....	55
6 ALKUOPETTAJIEN KÄSITYKSET YMPÄRISTÖKASVATUKSESTA.....	59
6.1. Luontosuhteen vahvistaminen.....	60
6.2. Osa päivittäistä arkea.....	63
6.3. Koulun ja kodin yhteistyö.....	65
7 JOHTOPÄÄTÖKSET.....	69
8 POHDINTA.....	75
LÄHTEET.....	78
LIITTEET	

1 JOHDANTO

Koulupäivän päätyttyä potkuttelimme naapurin lasten kanssa kotiin. Matkalla sovimme, että menemme välipalan jälkeen laskemaan pulkalla ja suksilla mäkeä. Otimme varalta mukaan myös lapiot, jos hyppyri vaatisi korjausta. Kun vanhemmat olivat tulleet töistä kotiin, he soittivat päivällisen olevan valmis. Sovimme kavereiden kanssa, että näemme ruuan jälkeen meillä ja jatkamme lumilinnan tekoa, joka aloitettiin viime viikolla. Kuulun itse sukupolveen, joka on jäänyt koulupäivän jälkeen ulos leikkimään. Ulkona oli aina tekemistä vuodenajasta riippumatta. Samalla sai raitista ilmaa ja nauttia muista luonnon hyödyistä, joita ei vielä lapsena ymmärtänyt. Tutkimuksissa on todettu luonnon muun muassa vähentävän stressiä, lisäävän keskittymiskykyä sekä parantavan koettua terveydentilaa ja toimintakykyä (Hartig, Evans, Jamner, Davis & Gärling 2003).

Tänä päivänä keskustellaan paljon nykyajan lapsista, jotka ovat syntyneet tekniikan ja digimaailman keskelle. Lasten ja nuorten viettämä aika ulkona on vähentynyt merkittävästi ja sen myötä fyysinen aktiivisuus on heikentynyt. Tilalle ovat tulleet televisio, tietokoneet, videopelit ja sosiaalinen media. (Booth, Rowlands & Dollman 2015.) Tutkimusten (ks. Syväoja ym. 2013; Haapala, Pulakka, Haapala & Lakka 2016) mukaan runsas ruutuaika heikentää fyysistä kuntoa kuten kestävyyttä, luuston kuntoa ja kehon koostumusta. Lisäksi lasten ja nuorten koulumenestys on heikompaan lapsilla, joille ruutuaikaa kertyy paljon. Lasten ja nuorten vähentynyt ulkoilu ja luonnossa oleminen voi johtaa myös luonnosta erkaantumiseen ja luontosuhteen heikkenemiseen, jonka pitäisi päinvastoin vahvistua ainakin ajankohtaisten maapallon terveyttä ja hyvinvointia koskevien uutisten mukaan.

Oppivelvollisuuden vuoksi lapset viettävät suuren osan päivästä koulussa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014, 9–16, 27) linjataan

selkeästi, että opetuksessa tulee hyödyntää erilaisia oppimisympäristöjä ja oppilaita tulee viedä säännöllisesti ulos luokkahuoneesta. Lisäksi uudessa opetussuunnitelmassa korostuu koulun tehtävä kestävän kehityksen ja tulevaisuuden rakentajana. Näihin tavoitteisiin pyritään ohjaamalla oppilaita kestävään elämäntapaan ja opettamalla heitä arvostamaan luontoa.

Osa lapsista saattaa ulkoilla päivän aikana ainoastaan sen verran, kun koulupäivän aikana ulkoilua tapahtuu. Kouluilla on mahdollisuus lisätä lasten ja nuorten ulkoilun määrää koulupäivän aikana ja yksi keino tähän on toteuttaa eri oppiaineiden opetusta ulkona. Samalla voidaan toteuttaa ympäristökasvatusta, johon opetussuunnitelma velvoittaa.

Luonnon hyödyntäminen oppimisympäristönä ja opettajan aktiivisuus luokkansa ulos viemiseen riippuu paljon opettajasta. Opettajien omat käsitykset ulkona opettamisesta ja luonnosta oppimisympäristönä heijastuvat heidän omaan opetukseensa. Tämän tutkielman tarkoituksena on saada ajankohtaista tietoa opettajien käsityksistä luonnosta oppimisympäristönä ja siitä, kuinka paljon he vievät opetusta ulos. Lisäksi tarkoituksena on tutkia kuinka opettajat huomioivat opetussuunnitelman mukaisen ympäristökasvatuksen opetuksessaan.

Tutkielman tulosten mukaan, luonto on oppimisympäristönä monipuolinen ja siellä voi oppia paljon tietoja ja taitoja, jotka eivät kuulu opetussuunnitelmaan. Luonto ja luonnossa opettaminen on myös yksi väylä ympäristökasvatuksen toteuttamiseen peruskoulussa.

2 OPETTAMINEN LUONNOSSA

Tutkielman keskeisiä käsitteitä ovat oppimisympäristö, luonto oppimisympäristönä, ulko-opetus ja ympäristökasvatus. Tutkielmani teoreettinen viitekehys muodostuu kahdesta pääluvusta. Niistä ensimmäisessä käsittelen luonnon ja opetuksen välistä suhdetta ja toisessa ympäristökasvatusta.

Tässä luvussa määrittelen aluksi oppimisympäristön käsitteen ja esittelen oppimisympäristön ulottuvuudet. Tämän jälkeen perehdyn luontoon oppimisympäristönä ja siihen, miten luonto näkyy perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Ensimmäisen pääluvun lopuksi käsittelen vielä ulkona opettamista, mikä on olennainen toimintamuoto luonnon hyödyntämisessä oppimisympäristönä.

2.1 Oppimisympäristöt

Ympäristö määritellään tilaksi tai kontekstiksi, mistä toimija voi kartuttaa tietoa ja luovuutta ja mihin toimija voi suuntautua eri välineitä hyödyntäen (Bräutigam 2007, 10–11). Ympäristön ajatellaan siis olevan jotain, minne esimerkiksi ihminen voi konkreettisesti mennä kävellen, autolla, lentokoneella tai muulla välineellä. Toisaalta ympäristö voi olla paikka, missä ihmisen fyysinen läsnäolo ei ole mahdollista, mutta ympäristö antaa mahdollisuuden tiedon hankkimiseen. Hyviä esimerkkejä tästä ovat erilaiset virtuaaliset oppimisympäristöt.

Jokainen ympäristö on ominaisuuksiltaan erilainen ja tarjoaa jollekin toiminnalle paremmat puitteet kuin jokin toinen ympäristö. Jalkapallokenttä tarjoaa lajille paremman ympäristön kuin keskustan toimistotilat. Tietynlaiset ympäristöt antavat mahdollisuuden tietynlaiselle toiminnalle ja toisaalta jokainen toiminta vaatii itselleen sopivan ympäristön (Dewey 1955, 12–14). Vaikka jokin tarpeeksi suuri ja aukea tila voisi kokonsa puolesta sopia jalkapallokentäksi, lajin vaatimat kriteerit eivät kuitenkaan aina täyty. Puutteelliset välineet, kuten maalit tai asfaltti pelialustana eivät palvele toiminnan tarkoitusta.

Kun toiminnan tavoitteena on oppiminen, parhaimmaksi ympäristöksi soveltuu sellainen ympäristö, joka todellakin mahdollistaa oppimisen (Piispanen 2008, 15). Ympäristöä, kuten paikkoja, tiloja, toimintakäytäntöjä ja yhteisöjä, jossa opiskelu ja oppiminen tapahtuvat, kutsutaan oppimisympäristöksi (POPS 2014, 29). Alun perin oppimisympäristön käsitettä käytettiin kuvaamaan kaikkia niitä ympäristöjä, jotka poikkesivat tavallisesta opettajajohtoisesta opetuksesta ja joka tapahtui luentotyyppisesti luokassa (Manninen 2000, 29).

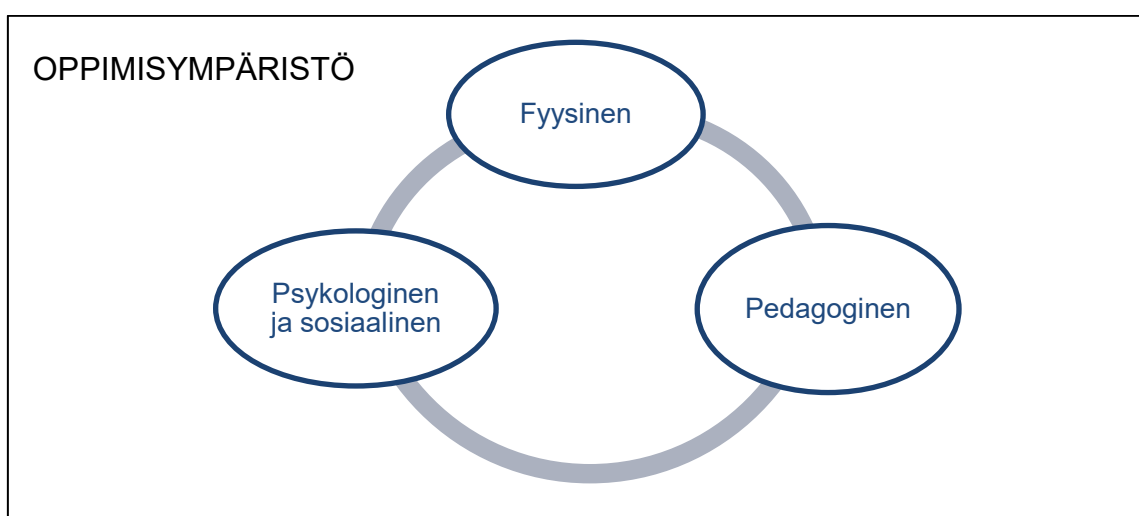
Myöhemmin oppimisympäristön määritelmä on muuttunut koskemaan muutakin opetusta. Oppimisympäristön uusissa määritelmässä korostuu ajatus siitä, että oppimista edesauttavassa ympäristössä yhdistyy sekä pedagoginen että didaktinen ulottuvuus (Piispanen 2008, 15). Jokin ympäristö itsessään ei siis tee tilasta vielä oppimisympäristöä. Manninen ym. (2007, 16) korostavat ettei mitä tahansa ympäristöä voida kutsua oppimisympäristöksi, vaan juuri didaktinen ulottuvuus ja oppimista tukevat tavoitteet ovat keskeisiä määrittelyn tekijöitä. Nykyään pedagogisissa ratkaisuissa korostuu oppimistilanteen osallistavuus, yhteistoiminnallisuus ja vuorovaikutuksellisuus (Niinistö-Sivuranta 2014, 62).

Meisalon, Sutisen ja Tarhion (2003, 252–253) mukaan oppimisympäristöajattelu perustuu pitkälti sosiokulttuuriseen teoriaan, joka pohjautuu Lev Vygotskyn määritelmään. Sen mukaan oppiminen tapahtuu arjen tilanteissa, joissa toimijan osallisuus on korkea. Tällöin oppimisympäristöksi määritellään kaikki kokonaisuudet, jossa oppimista tapahtuu (vrt. Manninen ym. 2007). Erilaiset oppimisympäristöt muodostavat oppijan ympärille joustavan kokonaisuuden, joka ei ole sidottu ainoastaan koululaitoksen seinien sisäpuolelle (Kumpulainen 2008).

Oppimisympäristön ulottuvuudet

Tässä tutkielmassa sovellan Piispanen (2008, 18–24) muodostamaa kolmijakoa oppimisympäristöjen ulottuvuuksista. Hän on luonut jaottelun Lodgen, Nuikkisen ja Brotheruksen tutkimuksia mukaillen sekä Mannisen jaottelua sivuten (Piispanen 2008).

Piispanen (2008, 22) jakaa oppimisympäristöt kolmeen ulottuvuuteen: fyysinen, pedagoginen sekä psykologinen ja sosiaalinen (kuvio 1). Hän perustelee jakonsa kolmeen ulottuvuuteen ymmärtämällä Mannisen ym. (2007, 35–41) erottelemat paikallisen ja teknisen näkökulman sisältyvän fyysiseen ulottuvuuteen. Piispanen mukaan lähiympäristö ja paikallisuus on liitettävissä fyysiseen ulottuvuuteen avoimen oppimisympäristön näkökulmasta ja tieto- ja viestintätekniikka on nykyään niin yleinen oppimisympäristö osana muuta opetusta, ettei hän koe tarpeelliseksi erottaa sitä omaksi ulottuvuudekseen.



Kuvio 1. Oppimisympäristön ulottuvuudet Piispanen (2008) mukaan.

Kaikki kolme osa-aluetta muodostavat yhdessä oppimisympäristön. Piispanen (2008, 23) mukaan hyvän oppimisympäristön on oltava hyvä jokaisella osa-alueella, koska kaikki kolme osa-aluetta liittyvät yhteen ja ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. On myös olennaista huomioida, kuinka jokainen yksilö kokee oppimisympäristön erilaisena riippuen aiemmista kokemuksista ja taustoista.

Fyysisellä ulottuvuudella Piispanen tarkoittaa paikallisuutta, koulun fyysisiä tiloja välineineen, rakennettuja ulkotiloja ja luonnonympäristöä. Esimerkiksi luokkahuoneen riittävä valaistus, turvallisuus koulun sisä- ja ulkotiloissa, opetustoiminnan mahdollistavat tilat ja riittävä ilmasto. Hän sisällyttää fyysiseen ulottuvuuteen myös teknologian käytön. Pedagoginen ulottuvuus käsittää oppilaiden iän ja

kehitystason huomioimisen sekä kaikki ne valinnat, mitä opettaja tekee suunnitellussa ja toteuttaessaan opetusta. (Piispanen 2008, 18–23.)

Psykologisella ja sosiaalisella ulottuvuudella on Piispanen mukaan yhteys toisiinsa, minkä vuoksi hän on yhdistänyt nämä yhdeksi ulottuvuudeksi. Yksilön käsitykset, kokemukset ja koetut tunteet, jotka pohjautuvat sosiaalisiin vuorovaikutustilanteisiin, muovaavat oppimisympäristön ilmapiiriä. Ulottuvuuteen sisältyy käyttäytymismallit, ilmapiirin vire, lapsen psyykkisen ja sosiaalisen kehityksen tukeminen sekä vuorovaikutuksen mahdollisuus. (Piispanen 2008, 18–23.)

2.2 Luonto oppimisympäristönä

Mitä luonto on? Arkiajattelussa ihmisellä on tarve erottaa luonto ei-luonnosta (Willamo 2004, 33). Osalle ihmisistä luonto on ympäristöä, johon ihminen ei ole toiminnallaan vaikuttanut ja toisille myös ihmisen rakentamat puistot tai maanviljelyyn tarkoitettut peltoalueet kuvastavat luontoa.

Williamsin (2003, 55) mukaan emme voi enää erottaa ihmistä ja luontoa toisistaan, sillä ihmisen vaikutus ulottuu niin laajalle, ettemme edes välttämättä itse tiedosta, mihin kaikkeen toimintamme loppujen lopuksi vaikuttaa. Sepänmaa (1987) on tehnyt jaon luonnontilaiseen luontoon ja ihmisen käsittelemään ympäristöön. Hän kuvaa koskemattoman ja ihmisen vaikutukselle altistuneen luonnon välisen rajan olevan veteen piirretty: myös maapallon koskemattomat metsäalueet ovat altistuneet ilmansaasteille, joten ihmisen jälki näkyy metsissä välillisesti. Toisenlainen näkemys on, että kemiallisesti ja filosofisesti arvioituna luonto on kaikkialla, mutta yleisimmin luontoon nähdään kuuluvaksi vihreää kasvillisuutta, vettä ja eläimiä (Salonen 2010, 21, 64). Tämä määritelmä ei pyri erottelemaan luonnosta ihmisen käden jäljen vaikutuksen perusteella rakennettuja luonnonympäristöä, kuten puistoja.

Taylor (1980, 3–4) on kuvannut luonnon olevan aluetta, jota ihminen ei ole koskaan hyödyntänyt omiin tarkoitukseksi eikä ihmisten kulttuuri tai teknologia ole

sitä muokannut. Hän määrittelee luonnon myös toisenlaisesta näkökulmasta, jossa luonto muodostuu ekosysteemeistä, joissa kasvit ja eläimet saavat säilyttää olemassaolonsa ilman ihmisten häirintää. Taylor kuitenkin painottaa myös näiden alueiden olleen joskus ihmisen muokkaamia, kuten maatalous- tai kaivosalueet. Pitkällä aikavälillä, rauhassa ihmisten vaikutukselta, nämä alueet ovat palanneet takaisin luonnontilaan. Taylorin määritelmässä myös alueet, joita ihminen on muokannut, katsotaan luonnoksi, kunhan ihmisen kädenjälki on hälventynyt riittäväällä aikavälillä.

Luonnolle näyttää olevan yhtä monta määritelmää kuin on määrittelijöitäkin. Lopullinen määrittely luonnolle muodostuu yksilön arvoista ja asenteista. Kuten Suopajarvi (2003, 15) toteaa: asenteita ja arvoja tutkittaessa on huomionarvoista tiedostaa ihmisten antamat eri merkitykset käsitteille. Luonto ja sen merkitys näyttäytyvät jokaiselle yksilölle eri tavalla. Voimme siis määritellä yksinkertaiset raamit sille, mitä luontoon ainakin kuuluu, mutta lopulta juuri ihmisen omat käsitykset, kulttuuri ja historia määrittävät, mitä luonto hänelle itselleen on (Humberstone & Pedersen 2001, 23).

Oppimista ei tapahdu ainoastaan luokkahuoneen seinien sisäpuolella, vaan ihminen oppii eri ympäristöissä koko elämänsä ajan (Lindroos 2007, 3). Itse koulurakennus ja luokkahuone ovat vain murto-osa mahdollisista opetukseen käytettävistä oppimisympäristöistä (Piispanen 2008, 14). Tässä tutkielmassa perehdyn tarkemmin luontoon oppimisympäristönä, joka on yksi vaihtoehto luokkahuoneen ulkopuolella toteutettavan opetuksen paikaksi. Aluksi tarkastelen sitä, miksi luonto on hyvä oppimisympäristö.

Luonnolla on monia hyviä ominaisuuksia, jotka puoltavat sen asemaa hyvänä oppimisympäristönä. Manninen ym. (2007,20) ovat eritelleet ympäristön tarjoamia mahdollisuuksia, jotka tukevat oppimista. Nämä tekijät ovat päteviä kuvaamaan myös sitä, mitä luonto ympäristönä tarjoaa. Luonto on täynnä erilaisia asioita, ääniä ja hajuja jotka innostavat oppimaan. Luonnossa on myös paljon luonnomateriaaleja jotka voivat olla sekä opittava asia että väline oppia. Toisaalta

luonto tarjoaa myös haasteita ja ongelmia, jolloin se on täydellinen ympäristö ongelmalähtöiselle oppimiselle. Luonto antaa myös mahdollisuuden sosiaaliselle vuorovaikutukselle, jolloin oppilaiden yhteistoiminnallisuudelle on riittävästi tilaa.

Myös Nuikkisen (2005, 15) mukaan fyysinen, stimuloiva ja vaihteleva ympäristö tuottaa positiivisia oppimistuloksia. Luonto vastaa fyysisenä oppimisympäristönä kaikkiin näihin tekijöihin. Luonto stimuloi kaikkia aistejamme: Luonnossa voimme nähdä ja havainnoida erilaisia asioita, eläimiä, kasveja tai haistella uusia ja tuttuja tuoksuja. Voimme tunnustella erilaisia pintoja ja materiaaleja kävellessämme luonnossa tai kerätessämme erilaisia asioita. Makuaistia voi stimuloida maistelemalla esimerkiksi erilaisia marjoja ja kuuloaistia kuuntelemalla ympäristön ääniä tai äänettömyyttä.

Luonto on itsessään jo vaihteleva ympäristö vuodenaikojemme takia. Luonto näyttää, tuoksuu ja tuntuu erilaiselta keväällä, kesällä, syksyllä ja talvella. Yhden vuodenajan aikanakin luonto muuttuu jatkuvasti. Esimerkiksi syksyn aikana ruska alkaa hiipiä puiden lehdille, marjat ovat ensin raakoja, sitten kypsyvät ja lopulta putoavat pois. Ensimmäiset pakkaset tuovat mukanaan kuuran, joka paljastaa heinikosta kymmenet pienet hämähäkin verkot.

Luonnossa opetus on helppo perustaa ongelmalähtöisyyteen (Manninen ym. 2007, 19), mikä tukee uuden opetussuunnitelman ideologiaa. Ongelmalähtöisen lähestymistavan avulla oppilas oppii hallitsemaan opetettavan aiheen, mutta myös paljon muita laaja-alaisia taitoja, kuten ajattelu- ja päättelytaitoja, sekä itsestä huolehtimisen taitoja. Toiminnallisuus lisää oppilaiden motivaatiota, päivittäisen liikunnan määrää ja helpottaa erityisesti oppilaita, joilla on keskittymisvaikeuksia (Tampio & Tampio 2014, 12).

Ulkona tapahtuva oppiminen voi vaikuttaa positiivisesti oppilaiden itsetuntoon, koska jokaisella oppilaalla on mahdollisuus onnistua (Houtsonen 2005, 100). Kun oppiminen tapahtuu autenttisessa ympäristössä, oppilaat ovat konkreettisesti tekemisissä opittavan asian kanssa (Manninen ym. 2007, 19), joka on hyvä tapa

liittää luokkahuoneessa opetellut sisällöt todelliseen maailmaan (Houtsosen 2005, 100). Åhlberg (1998, 60) kannustaa myös linkittämään opetettavat sisällöt oppilaiden arkielämään, jolloin ne saavat todellisia merkityksiä.

Houtsosen (2005, 99–100) mukaan koulun läheinen metsikkö, suoalue, puronvarsi tai muu luonnonalue on erittäin hyvä oppimisympäristö. Kaupungeissa lähipuistot tai muut viheralueet ajavat saman asian. Luonnossa voi monipuolisesti toteuttaa eri oppiaineiden opetusta, sillä se antaa mahdollisuudet tutkimiselle, taitteen tekemiselle, liikkumiselle tai inspiroi runojen ja satujen kirjoittamiseen.

Oppimisympäristön tulee olla opetuksen tavoitteita ja sisältöjä tukevaa (Heppelin ym. 2004, 14), sekä oppimista edistävää (Nuikkinen 2005, 12). Opetuksen vieminen luontoon vaatii opettajalta vahvan pedagogisen osaamisen ja sisällönhallinnan lisäksi kykyä liikkua ja toimia erilaisissa oppimisympäristöissä erilaisten oppilaiden kanssa (Vitikka 2009, 28).

Luonto opetussuunnitelmassa

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa oppimisympäristön käsite mainitaan 284 kertaa. Niistä 99 mainitaan yleisessä osassa ja 1-2 vuosiluokkien opetusta käsittelevässä osassa. Opetussuunnitelma kehottaa erilaisten oppimisympäristöjen hyödyntämiseen ja huomioimiseen. Pääpaino on niiden viihtyvyydessä ja turvallisuudessa. Opetussuunnitelmassa korostuvat monipuolisten oppimisympäristöjen käyttö, kuten digitaaliset oppimisympäristöt sekä monipuolisuus koulun ulkopuolisten ympäristöjen suhteen. Koulun ulkopuolisilla oppimisympäristöillä viitataan kuitenkin usein museoihin, teattereihin, liikenteeseen tai muuhun rakennettuun ympäristöön (ks. POPS 2014.) Opetussuunnitelma ei ohjaa luonnon hyödyntämiseen oppimisympäristönä kuin muutamien oppiaineiden kohdalla ja yleisessä osassa.

Opetussuunnitelman yleisessä osassa, oppimisympäristöt ja työtavat -luvussa, mainitaan luonto yhden kerran: *“Koulun sisä- ja ulkotilojen lisäksi eri oppiaineiden*

opetuksessa hyödynnetään luontoa ja rakennettua ympäristöä.” (POPS 2014, 29). Ensimmäisen ja toisen vuosiluokan osiossa lähiympäristöön meneminen mainitaan äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen oppimisympäristöjen ja työtapojen tavoitteissa seuraavasti: *“Koulu- tai lähikirjaston toimintaan ja erilaisiin lasten kulttuuritapahtumiin tutustuminen laajentavat oppimisympäristöä luokan ulkopuolelle. Lisäksi hyödynnetään lähiympäristön ja median kulttuurista monimuotoisuutta.”* (POPS 2014, 104–105.) Äidinkielen ja kirjallisuuden tavoitteista ei kuitenkaan selviä tarkemmin, mitä lähiympäristöllä tarkoitetaan. Se voi olla viittaus luontoon tai johonkin koulun läheltä löytyvään museoon tai teatteriin.

Ympäristöopin oppiaineessa luonto ja lähiympäristö mainitaan huomattavasti useammin ja opetussuunnitelma kehottaa sen hyödyntämistä oppimisympäristönä. Opetussuunnitelma käyttää lähiympäristön ja luonnonympäristön käsitettä (POPS2014, 132). Ympäristöopin oppiaineessa eritellään muita oppiaineita tarkemmin, mitä luonnossa esimerkiksi voi tehdä:

“Havainnointia ja luonnossa tutkimisen ja toimimisen taitoja harjoitellaan koulun lähellä erilaisissa luonnonympäristöissä ja rakennetuissa ympäristöissä. Tunnistetaan maastossa yleisimpiä eliölajeja ja niiden elinympäristöjä sekä rakennetun ympäristön kohteita. Havainnoidaan luonnon ominaispiirteitä, ilmiöitä ja ominaisuuksia kaikkina vuodenaikoina.” sekä *“Harjoitellaan pihakartan laatimista tutusta ympäristöstä sekä opitaan ymmärtämään kartan idea.”* (POPS 2014, 132.)

Ympäristöopin sisällöistä löytyy myös viittauksia luonnon hyödyntämiseen oppimisympäristönä. Esimerkiksi neljännessä sisältöalueessa mainitaan, että opetuksessa tehdään tutkimuksia ja kokeiluja lähiympäristössä sekä kasveja kasvattamalla (POPS 2014, 133). Oppimisympäristöjen suhteen opetussuunnitelma kehottaa hyödyntämään ympäristöopin oppiaineessa *“-- koulun tilojen ja opetusryhmän lisäksi monipuolisesti lähiluontoa ja rakennettua ympäristöä.”* (POPS 2014, 133).

Taito- ja taideaineista kuvataiteen, käsityön ja liikunnan oppiaineissa ohjataan hyödyntämään luonnonympäristöä tai lähiympäristöä. Kuvataiteen ja käsityön oppiaineissa opetusympäristöistä mainitaan, että kouluympäristön lisäksi tulee hyödyntää muun muassa luonnon ympäristöjä (POPS 2014, 145, 147). Liikunnan oppiaineen osiossa opetukseen ohjataan valitsemaan leikkejä, tehtäviä ja liikuntamuotoja, joita harjoitellaan erilaisissa oppimisympäristöissä kuten esimerkiksi lumella, jäällä, luonnossa ja salissa. Lisäksi opetussuunnitelma ohjaa tutustumaan liikkumiseen sisällä ja ulkona eri vuodenaikoina eri oppimisympäristöissä oppilaita osallistamalla. (POPS 2014, 149.)

2.3 Ulko-opetus

Ulkona opettamisesta on johdettu kohtuullisen uusi termi *ulko-opetus*. Ulko-opetuksen käsitteen määrittely ei ole helppoa, sillä aiemmissa määritelmissä sitä on lähestytty monesta eri näkökulmasta. Ulko-opetukselle löytyy vastaava englanninkielinen termi *outdoor education* ja ruotsinkielinen termi *utomhuspedagogik* (Tampio & Tampio 2014, 10).

Ulko-opetuksen käsitteestä on ristiriitaisia näkemyksiä. Ensimmäisen näkökulman mukaan ulko-opetus nähdään seikkailuperustaisena (*adventure-based*), kun taas toisen näkökulman mukaan se on enemmänkin paikkaperustainen (*place-based*) lähestymistapa jossa oppilaille on mahdollisuus päästä yhteyteen paikallisen historian ja yhteisön kanssa. Nämä erilaiset näkökulmat kuvaavat ulko-opetuksen määrittelyyn liittyvää kompleksisuutta. (Tan & Atencio 2016, 25.) Toisaalta voidaan miettiä voiko ulko-opetus sisältää sekä seikkailuperustaisen että paikkaperustaisen näkökulman niiden ollessa ikään kuin käsitteen eri ulottuvuudet tai tavat toteuttaa ulko-opetusta.

Ymmärrän seikkailuperustaiseen ulko-opetukseen kuuluvaksi erilaiset aktiviteetit, esimerkiksi kiipeily, melonta tai laskettelu, jotka vievät oppilaat jokin asteiseen "seikkailuun". Paikkaperustaisessa ulko-opetuksessa keskiössä on luonto itse ja

oppilaan luontokokemus. Paikkaperustaisessa näkökulmassa erilaisia aktiviteetteja ei nähdä toiminnan keskiössä, vaan ulkona oleminen ja luontoympäristö itsessään riittävät.

Ulko-opetuksella voi ajatella olevan kaksi eri ulottuvuutta: seikkailuperustainen, joka toteutuu erilaisilla retkillä luonnossa jolloin mukana ei välttämättä ole oppiaineiden tavoitteita tai sisältöjä. Toinen ulottuvuus on oppiaineiden sisältöjen ja tavoitteiden toteuttamista luonnossa erilaisin keinoin oppituntien aikana. (Tampio & Tampio 2014, 11.) Nämä kaksi ulottuvuutta voivat vaihdella ulko-opetuksessa lukuvuoden aikana. Kuntien ja koulujen resurssit huomioon ottaen painottuen kuitenkin paikkaperustaiseen ulottuvuuteen.

Ulko-opetuksen taustafilosofia muodostuu kokemuksellisen oppimisen teoriasta sekä elämyspedagogiikasta (Tampio & Tampio 2014, 10). Ulko-opetuksen käytäntö on sosiaalinen ja kulttuurinen rakennelma joka on muotoutunut ihmisten käsityksistä, kokemuksesta (Humberstone & Pederson 2000, 23) ja luonnosta (Tampio & Tampio 2014, 10).

Houtsosen (2005, 99) mukaan ulko-opetus aktivoi oppilaita ja vaikuttaa kokonaisvaltaisesti aisteihin, mielikuvitukseen, tunteisiin, kokemuksiin ja elämyksiin. Ulko-opetus on elämyksellistä, oppilaat ovat aktiivisia toimijoita ja he rakentavat opetuksen aikana suhdetta sekä itseensä että luontoon (Tampio & Tampio 2014, 10).

Ulko-opetuksen ei tarvitse olla mitään erityisen suurta ja hienoa, vaan sitä voidaan toteuttaa siirtämällä ihan tavallinen oppitunti ulos koulun pihalle (Tampio & Tampio 2014, 11). Matematiikkaa, äidinkieltä tai kuvataidetta voi hyvin opiskella ulkona sään salliessa. Lisäksi opetussuunnitelman painottamia laaja-alaisia taitoja sisältyy lähes huomaamatta ulkona-opettamiseen. Myös Lugg (2004) on määritellyt ulko-opetuksen olevan toimintaa, joka hyödyntää ulkokokemuksia opetuksellisiin tarkoituksiin.

3 YMPÄRISTÖKASVATUS

Tutkielman toisessa teorialuvussa käsittelen aluksi ympäristökasvatuksen käsitettä ja sen historiaa. Lisäksi esittelen Palmerin puumallin. Tämän jälkeen on ensimmäinen alaluku kestävästä kehityksestä, missä tuon esille kestävän kehityksen kolme ulottuvuutta. Lopuksi luon katsauksen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin ja tarkastelen ympäristökasvatuksen ja kestävän kehityksen ilmenemistä siinä.

Opetussuunnitelman perusteissa yksi koulun tehtävistä on kestävän tulevaisuuden rakentaminen. Siinä korostetaan voimakkaasti oppilaiden ohjausta kestävään elämäntapaan, ympäristöä kunnioittavan arvomaailmaan ja ekososiaalisen sivistyksen rakentumiseen. Ekososiaalisen sivistyksen tärkeimpänä pyrkimyksenä on luoda kestävä elämäntapaa ja kulttuuria. Tällä tarkoitetaan yksilön arvostusta ekosysteemien monimuotoisuutta ja uusiutumiskykyä kohtaan sekä ymmärrystä luonnonvarojen kestävästä käytöstä. (POPS 2014, 9,16–18.) Opetussuunnitelma ohjaa opettajia tietynlaiseen ympäristökasvattajan rooliin. Luonnon hyödyntäminen oppimisympäristönä on yksi hyvä keino toteuttaa ympäristökasvatusta.

Käsitykset ympäristöstä ja luonnosta ovat muuttuneet ajan saatossa. Se, mitä kullakin ajanjaksolla on tarkoitettu ympäristöstä tai luonnosta puhuttaessa, on ollut sidoksissa merkitysjärjestelmiin ja yhteiskunnalliseen tilanteeseen. Suomela ja Tani (2004) jakavat ympäristön kolmeen ulottuvuuteen: ympäristö kokonaisuutena, yksilökohtainen ympäristö ja yhteiskunnallisesti tuotettu ympäristö. *Ympäristöllä kokonaisuutena* tarkoitetaan ympäristön tarkastelua objektiivisesti etäämmältä ilman, että sitä liitetään arkipäivän kokemuksiin. *Yksilökohtaisen ympäristön* -ulottuvuus korostaa ihmisten henkilökohtaista suhdetta luontoon, kun taas *yhteiskunnallisesti tuotettu ympäristö* ottaa huomioon ihmisten vaikutukset ympäristöön kuten poliittiset päätökset, ympäristöongelmat ja ympäristönsuojelun.

Suomelan ja Tanin (2004, 57) mukaan koulun ympäristökasvatuksessa tulisi ottaa huomioon nämä kaikki kolme osa-aluetta.

Tämän hetkisessä yhteiskunnassa ymmärretään ihmisten vaikutus ympäristöön ja tunnustetaan vakavien ympäristöongelmien olemassaolo. Luonnosta on tullut niin suuri ja kiinteä osa yhteiskuntaa, etteivät ihmiset yksinkertaisesti voi osoittaa enää välinpitämättömyyttä sitä kohtaan. (Valkonen 2010, 31–37.) Ihmiset ovat hiljalleen heränneet siihen todellisuuteen, ettei ympäristöllä ole kaikki hyvin ja tilanteelle on tehtävä jotain. Globaalit ympäristöongelmat, kuten ilmastonmuutos ja otsonikato, varjostavat ihmiskunnan tulevaisuutta (Wolff 2004; Valkonen 2010). Värri (2018, 12) toteaa maapallon olevan matkalla kohti ekokatastrofia.

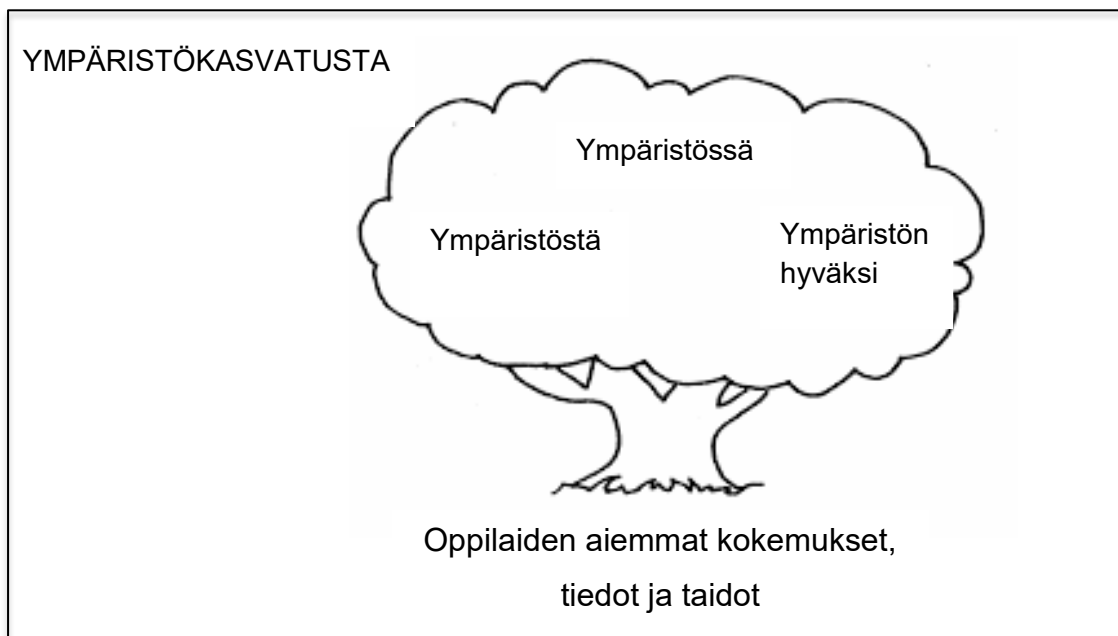
Värriin (2018) mukaan kasvatusta on kautta historian ollut yhteydessä yhteiskunnallisiin käytäntöihin. Hänen mukaansa nykyinen teknologinen maailmankuva on seurausta yhteiskunnassa vallinneista arvoista, joita kasvatusta ja koulutus ovat vahvistaneet ja uusintaneet. Hänen mukaansa kasvatusta- ja koulutusajattelua uudistamalla voidaan hakea ratkaisua ympäristöongelmiin.

Ympäristökasvatuksesta on puhuttu jo 1960-luvulta lähtien. Vuonna 1977 määritetyt keskeisimmät tavoitteet ja suositukset ympäristökasvatukselle ovat perustana toiminnalle vielä tänäkin päivänä (Wolff 2004, 19; Cantell & Koskinen 2004.) Ympäristökasvatuksen tärkeimpänä päämääränä on lisätä ympäristötietoutta, vaikuttaa asenteisiin sekä lisätä ympäristövastuullista käyttäytymistä ja osallisuutta (Cantell & Koskinen 2004, 60–61). Tarkoituksena on säilyttää ihmisille elinkelpoinen ympäristö, jotta myös tulevat sukupolvet voivat siinä elää. Lisäksi tavoitteena on ohjata oppilaat kestävän kehityksen edistämiseen, lisätä ymmärrystä ihmisen ja luonnon vuorovaikutussuhteesta eli ihmisen riippuvuudesta luonnon toa kohtaan sekä vastuusta ympäristöön vaikuttajana. (Pitkänen 2001, 13.) Pyrkimyksenä on siis lisätä ymmärrystä ja tietoutta ja niiden myötä saada aikaan toimintaa ympäristön hyväksi. Pelkkä tieto ei johda tekoihin (Wolff 2004, 18).

Palmerin puumalli

Ympäristökasvatuksesta on kehitetty monia erilaisia malleja, mutta Palmerin puumalli on niistä kaikkein tunnetuin ja viime vuosien eniten hyödynnetty malli. Vaikka malli on peräisin Palmerin 1998 vuoden teoksesta, sitä on käytetty ympäristökasvatuksen suunnitteluun ja arviointiin vielä viime vuosinakin. (Cantell & Koskinen 2004, 67–69.)

Palmerin puumallissa (kuvio 2) opetuksen ja oppimisen tavoitteita ympäristökasvatuksessa kuvaavat kolme toisiinsa yhdistyvää elementtiä, jotka ovat osittain myös limittejä. Ne sijoittuvat mallissa puun latvustoon muodostaen puulle lehdistön. Nämä kolme elementtiä kuvaavat, kuinka ympäristökasvatusta tulee käsitellä kolmesta näkökulmasta: ympäristössä (*education from the environment*), ympäristöstä (*education about the environment*) ja ympäristön hyväksi (*education for the environment*).



Kuvio 2. Ympäristökasvatuksen tavoitteet Palmerin (1998) mukaan.

Opetus ympäristössä sisältää esteettisen näkökulman ja siinä painottuu yksilön kokemukset ja toiminta. Opetus ympäristöstä korostaa tiedon, käsitteiden ja arvioinnin tärkeyttä ja ympäristön puolesta -elementti taas korostaa eettistä näkökulmaa. Näitä kaikkia kolmea elementtiä tulisi opettaa samanaikaisesti, jotta ympäristökasvatus olisi laadukasta. Puun juuret kuvaavat oppilaiden aiempia kokemuksia, tietoja ja taitoja. (Palmer 1998, 267–273.) Ne muodostavat siis perustan ympäristökasvatuksen suunnittelulle ja toteutukselle.

3.1 Kestävä kehitys

1980-luvulla ympäristökasvatuksen rinnalle otettiin käyttöön kestävän kehityksen käsite (Åhlberg 1998, 54). Kestävän kehityksen päämäärä on kestävä elämä, jolla pyritään saavuttamaan ihmisten keskinäinen kunnioitus toisiaan, luontoa ja koko maapalloa kohtaan. Se käsittää luonnonvarojen kohtuullisen käytön ja niiden riittämisen myös tuleville sukupolville. Kestävän kehityksen päämääränä on löytää ratkaisut globaaleihin ympäristökysymyksiin. Ongelmia on pyritty ratkaisemaan esimerkiksi hillitsemällä väestönkasvua, muuttamalla kulutustottumuksia kestävimiksi ja suuntaamalla teknologista kehitystä ympäristön kannalta kestävämpään suuntaan. (Wolff 2004, 20–26.)

Vuonna 1992 kestävän kehityksen -käsite pääsi osaksi Yhdistyneiden kansakuntien (YK) ympäristö- ja kehityskonferenssin Rion julistusta (kts. Ympäristöministeriö 1998). Konferenssissa hyväksyttiin kestävän kehityksen toimintaohjelma, Agenda21, joka oli osaltansa luomassa perustaa kestävän kehityksen -periaatteelle. Vuonna 1997 YK järjesti erityisistunnon kestävän kehityksen strategiasta, joka täytyi olla jokaisella maalla säädettynä vuoteen 2002 mennessä. (Rajakorpi 2001, 20.)

YK:n jäsenmaat hyväksyivät vuonna 2015 toimintaohjelman joka asetti uudet tavoitteet kestäväälle kehitykselle. Toimintaohjelman nimi on Agenda 2030 ja sen yksi tärkeimmistä tavoitteista on poistaa maailmasta äärimmäinen köyhyys ja

taata kaikille maailman ihmisille kohtuullinen hyvinvointi vuoteen 2030 mennessä. Toimintaohjelma koskee kaikkia maita. (Valtioneuvoston kanslia 2017.)

Kestävän kehityksen ulottuvuudet

Kestävän kehityksen ulottuvuuksia ovat ekologinen, taloudellinen ja sosiaalinen ja kulttuurinen ulottuvuus (Wolff 2004, 25; Nuikkinen 2005, 22–23). Jokaisella ulottuvuudella on oma arvoperustansa ja toimintakulttuurinsa, joiden varaan kestävän kehityksen opettaminenkin perustuu. Ekologisen ulottuvuuden tärkein arvo on elämän ja luonnon kunnioitus. Tämä arvoperusta ohjaa huomioimaan koulun arkipäiväiset tottumukset ja toiminnot. (Manninen & Verkka 2004, 84–85.) Ekologisen ulottuvuuden kannalta tavoitteena on vähentää uusiutumattomien luonnonvarojen käyttöä, parantaa ympäristön tilaa ja säilyttää luonnonarvot (Nuikkinen 2005, 22). Kouluissa voidaan tehdä konkreettisia tekoja yhdessä oppilaiden kanssa, kuten kiinnittää huomiota valojen sammuttamiseen aina tilasta poistuttaessa, ruokahävikin tietoinen vähentäminen tai materiaalien kierrätys ja säästäväinen käyttö.

Taloudellisen ulottuvuuden taustalla olevat arvot ovat kohtuullisuus, ekologinen kestävyys, globaali oikeudenmukaisuus ja tulevaisuuden ennakointi. Arvot ohjaavat miettimään luonnonvarojen kestävästä käyttästä, tuotteiden elinkaarta, kierrättämistä ja uusiokäyttöä. Opetuksessa oppilaita ohjataan kriittiseen kuluttamiseen ja kohtuullisuuteen. (Manninen & Verkka 2004, 86–87.)

Sosiaalisen ja kulttuurisen ulottuvuuden tavoitteena on taata myös tuleville sukupolville hyvinvoinnin edellytykset (Nuikkinen 2005, 22). Siinä arvoperustan muodostavat demokratia, tasa-arvo, monikulttuurisuus, oikeudenmukaisuus ja toisten kunnioittaminen. Arvoja tukeva toimintakulttuuri muodostuu kasvatuksen, yhteistyön ja osallisuuden kautta vaalimalla demokratiaa sekä avoimuutta.

Kestävän kehityksen -käsite on käytössä myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa. Se on mainittu sekä omana aihekokonaisuutena että useasti

eri oppiaineiden sisällöissä ja tavoitteissa. (POPS 2014; Manninen & Verkka 2004, 84.)

3.2 Ympäristökasvatus opetussuunnitelmassa

Varsinaisesta ympäristökasvatuksesta on puhuttu ensimmäisen kerran vuoden 1985 opetussuunnitelmassa ja siitä lähtien se on kuulunut osaksi perusopetusta (Wolff 2004, 23). Myöhemmin vuonna 2004 hyväksytyssä opetussuunnitelmassa ympäristökasvatuksen korvasi laajempi kestävä kehityksen aihekokonaisuus, joka on ikään kuin yläkäsite ympäristökasvatukselle (Houtsonen & Åhlberg 2005, 5–6).

Uusimmassa opetussuunnitelmassa ympäristökasvatus ja kestävä kehitys ovat koko asiakirjan läpi kulkeva teema. Niiden lisääntynyt painotus opetussuunnitelmassa heijastaa globaalia huolta maapallomme tulevaisuudesta. Opetussuunnitelma ei käytä ympäristökasvatuksen termiä, vaan ympäristökasvatuksen sisältäviä kestävä kehityksen ja kestävä elämäntavan käsitteitä. Ympäristökasvatusta tarvitaan kestävä kehityksen toteuttamiseen (Houtsonen & Åhlberg 2005, 5–6).

Ympäristökasvatusta tai kestävä kehitystä ei ole erillisenä oppiaineena, vaan se on usein sisällytetty johonkin oppiaineeseen kuten maantietoon (Wolff 2004, 23). Cantell (2004, 12) mainitsee yhdeksi ympäristökasvatuksen toteuttamisen ongelmaksi sen, että ympäristökasvatuksesta helposti tingitään, kun on kiire ja aikataulut tiukalla. Lisäksi hän mainitsee ympäristökasvatuksen määrän ja laadun olevan hyvin opettajakohtaista.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014, 16–29) ympäristökasvatus linjataan perusopetuksen tehtäväksi ja osaksi arvoperustaa. Opetussuunnitelma käyttää käsitteitä kestävä kehitys, sen edellyttämä kestävä elämäntapa ja ekososiaalinen sivistys. Oppilaille pyritään opettamaan ympäristön moni-

muotoisuuden kunnioittamista ja toimimista ympäristön hyväksi, kestävän kehityksen periaatteita noudattaen. Keskeisinä teemoina ovat luonnonvarojen kestävä käyttö ja ymmärrys globaaleista ympäristöongelmista ja niiden torjumisesta. Kestävästä kehityksestä puhutaan myös opetuksen tavoitteissa, joissa linjataan kestävän kehityksen edistämisestä. Lisäksi yksi toimintakulttuurin kehitystä ohjaava periaate on kestävä kehitys. Sen mukaisesti kestävä kehitys tulee ottaa huomioon kaikessa arjen toiminnassa ja valinnoissa.

Ympäristökasvatus laaja-alaisissa osaamiskokonaisuuksissa

Opetussuunnitelmassa (2014, 20) laaja-alainen osaaminen määritellään olevan tietojen, taitojen, arvojen, asenteiden ja tahdon muodostama kokonaisuus, johon liittyy myös osa-alueiden tarkoituksenmukainen hyödyntäminen. Laaja-alaiset oppimiskokonaisuudet jaetaan seitsemään eri osa-alueeseen: 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). Laaja-alaisen osaamiskokonaisuuksien tavoitteista opetussuunnitelmassa mainitaan seuraavaa:

“Niiden yhteisenä tavoitteena on perusopetuksen tehtävän mukaisesti ja oppilaiden ikäkauden huomioon ottaen tukea ihmisenä kasvamista sekä edistää demokraattisen yhteiskunnan jäsenyyden ja kestävän elämäntavan edellyttämää osaamista. “

(POPS 2014, 20.)

Useassa laaja-alaisen osaamisen tavoitteessa on ympäristökasvatuksen teemoja. Toisessa tavoitteessa (L2) mainitaan yhdeksi tavoitteeksi oppilaiden myönteisen ympäristösuhteen rakentaminen. Kolmannessa tavoitteessa (L3) kuvataan kuinka kuluttaminen, säästeliäisyys, talouden hallinta, oma terveys ja ihmissuhteet ovat osa kestävästä elämäntapaa ja siihen liittyviä valintoja, joihin oppilaita

voimakkaasti ohjataan. Myös viidennessä tavoitteessa (L5) mainitaan yhdeksi tavoitteeksi tieto- ja viestintätekniiikan vaikutuksen arviointi kestävän kehityksen näkökulmasta. Seitsemännessä tavoitteessa (L7) ympäristökasvatusta lähestytään oppilaiden oman luontosuhteen kautta, jonka myötä halu ympäristön suojeluun avautuu. Oppilaita herätellään miettimään omia valintojaan, tekoja ja elämäntapoja suhteessa menneisyyteen, nykyisyyteen ja tulevaisuuteen. Oppilaita ohjataan arvioimaan kriittisesti yhteiskunnan rakenteita ja kannustetaan muutokseen kestävän tulevaisuuden nimissä (POPS 2014, 20–24.)

Ympäristökasvatus eri oppiaineiden tavoitteissa ja sisällöissä

Ensimmäisen ja toisen vuosiluokan opetussuunnitelmasta kestävän kehityksen ja kestävän elämäntavan käsitteet löytyvät ympäristöopin, uskonnon, elämäntietämisen, kuvataiteen ja käsityön oppiaineiden sisällöistä tai tavoitteista. Ympäristöopin opetukseen kuuluu opetussuunnitelman mukaan kestävän kehityksen näkökulma jo itsessään. Keskeisin tavoite on ohjata oppilaita ymmärtämään ja pohtimaan kriittisesti ihmisten valintoja ja niiden vaikutuksia ympäristölle. (POPS 2014, 130–134)

Ympäristöopin yhdeksi sisältökokonaisuudeksi on nimetty kestävän elämäntavan harjoittelu. Siihen sisältyy konkreettista toimintaa, kuten jätteiden syntyminen, ehkäisy ja kierrätys, lähiympäristön ja kouluyhteisön hyvinvoinnin edistäminen sekä oppilaiden tekemien valintojen ja niiden vaikutuksen pohtiminen itselle ja ympäristölle. (POPS 2014, 133.)

Uskonnon oppiaineen osalta ympäristökasvatukseen viittaavaa ohjeistusta löytyy tavoitteista (T3) sekä oppiaineen sisällöistä (S3). Niissä kehoitetaan ohjaamaan oppilasta miettimään vastuutaan muista ihmisistä, ympäristöstä ja luonnosta. (POPS 2014, 134–135.) Yksilön vastuu ympäristöstä ja luonnosta voidaan ajatella tarkoitettavan juurikin ympäristökasvatuksellista näkökulmaa omien tekojen ja valintojen vaikutuksesta ympäristölle. Elämäntietämisen oppiaineessa kestävä elämäntapa mainitaan tavoitteessa yhdeksän ja sisältöalueessa neljä

(luonto ja kestävä tulevaisuus). Tarkoituksena on tutkia lähiympäristöä ja tarkastella oppilaiden toiminnan ja valintojen vaikutusta siihen. (POPS 2014, 139–140.)

Kuvataiteen oppiaineessa ympäristökasvatukseen viitataan oppiaineen tehtävässä, joka on oppilaiden kriittisen ajattelun kehittymisen tukeminen ja vaikuttamiseen kannustaminen oman elinympäristön ja yhteiskunnan asioissa. Oppiaineen yksi tavoite (T11) on “Kannustaa oppilasta ottamaan kuvailmaisussaan huomioon kulttuurinen moninaisuus ja kestävä kehitys” (POPS 2014, 144.) Myös käsityön oppiaineen yhtenä tehtävänä mainitaan materiaalisuuden tunteminen, joka muodostaa osaltansa pohjaa kestäväälle elämäntavalle ja kehitykselle (POPS 2014, 146).

Opetussuunnitelman perusteissa painottuu selkeästi kestävän kehityksen ja sen myötä ympäristökasvatuksen opettaminen perusopetuksessa. Opettajien tulee sisällyttää opetukseensa ympäristökasvatuksen sisältöjä niin oppiaineissa kuin muussakin koulutyön ja kasvatustyön ohessa. Onnistunut ympäristökasvatus ottaa huomioon oppilaiden omat kokemukset, havainnot ja oivallukset (Houtsonen 2005, 99) eli opetettavan asian liittäminen oppilaan omaan kokemusmaailmaan on äärimmäisen tärkeää. Koulussa toteutettavassa ympäristökasvatuksessa tulee kuitenkin ottaa huomioon oppilaiden ikä ja kehitystaso (Pitkänen 2001, 16).

Värrin (2018) mukaan kasvatus- ja opetusjärjestelmän muutoksen avulla voidaan saavuttaa ihmisten viisaampi suhde luontoon ja siten vaikuttaa maapallomme tulevaisuuteen. Ympäristökasvatuksen rooli tulevaisuuden kannalta on siis merkittävä.

“Ekologisesti kestävän maailmasuhteen luominen vaatii uusia globaaleja eettisiä normeja, mutta myös lainsäädäntöä - ja ennen kaikkea kasvatustaan, nykyistä viisaampaan luontosuhteeseen.”

(Värri 2018, 22.)

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä luvussa tuon esille, mitkä ovat tutkimukseni lähtökohdat ja miten olen toteuttanut tutkimukseni. Aluksi määrittelen tutkimusongelmani ja kerron tutkimukseen osallistujista ja aineiston hankinnasta. Tämän jälkeen kuvailen fenomenografiaa tutkimusmenetelmänä ja perustelen menetelmän käyttöä.

Kolmannessa alaluvussa kuvailen ja avaan analyysini neljä vaihetta. Pysin kirjoittamaan jokaisen analyysivaiheen auki mahdollisimman kattavasti. Lopuksi pohdin tutkielmani eettisyyttä ja luotettavuutta.

4.1 Tutkimusongelmat ja aineisto

Tutkimukseni kohdistuu ihmisten erilaisiin käsityksiin, jonka vuoksi on hyvä pohtia tutkimukseni taustalla vaikuttavaa ihmiskäsitystä. Tutkimukseni lähtökohtana pidän ihmiskäsitystä, jonka mukaan ihminen on tietoinen olento, jolla on oma mieli. Jokainen yksilö rakentaa itse oman maailmankuvansa. Ihminen selittää itselleen kokemuksiaan ja luo niistä ajatusrakennelmia ja nämä ajatusrakennelmat ovat ihmisten käsityksiä eri ilmiöistä, joita ihminen ilmaisee kielen avulla. (ks. Ahonen 1994.)

Pysin selvittämään tutkimuksellani alkuopettajien käsityksiä luonnosta oppimisympäristönä ja ympäristökasvatuksesta. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää alkuopettajien käsitysten avulla, millainen oppimisympäristö luonto on ja miten ympäristökasvatus huomioidaan opetuksessa. Tutkielmani tutkimusongelmiksi muodostuivat seuraavat kysymykset:

- Millaisia käsityksiä alkuopettajilla on luonnosta oppimisympäristönä?
- Millaisia käsityksiä alkuopettajilla on ympäristökasvatuksesta?

Aineisto

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimukseen osallistujat voidaan valita harkiten (Tuomi & Sarajärvi 2018, 98), minkä vuoksi etsin tietoisesti alkuopettajia eri kouluilta ja kahdelta eri paikkakunnalta Lapin alueelta. Näin koulun sijainnin merkitys opettajien käsityksiin tuli myös esille. Hyödynsin eliittiotantaa, eli etsin tutkimukseen osallistujiksi opettajia, joilla oli kokemusta ja tietoa alkuopetuksesta. Etsin tietoisesti sekä opettajia, joilla oli pitkä työkokemus alkuopetuksesta, että opettajia, joilla oli kokemusta vasta parilta vuodelta. Tutkimushenkilöistä viisi oli naisia ja yksi mies ja he edustivat kolmea eri koulua. Keräsin tutkimuksen aineiston haastatteluilla. Haastattelin kolmelta eri koululta kahta opettajaa. Haastattelut suoritettiin touko- ja kesäkuussa 2019 kuudelle alkuopettajalle. Haastattelut äänitettiin ja litteroitiin aineiston analysointia varten.

Haastattelu on laadullisen tutkimuksen yksi eniten käytetyistä aineistonhankintamenetelmistä, sillä laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä kerätä aineisto vuorovaikutussuhteessa (Creswell 2007, 38) ja sen avulla on tarkoitus saada tietoon haastatteluun osallistujilta heidän erilaisia tulkintoja varsinaisten faktojen sijaan (Warren 2001, 83). Tutkimuksen kohteena ovat alkuopettajien käsitykset, jolloin haastattelu on perusteltu aineistonkeruumenetelmä. Tarkoituksena ei ole kerätä faktatietoa oppimisympäristöistä tai ympäristökasvatuksesta, vaan kiinnostuksen kohteena on alkuopettajien henkilökohtaiset kokemukset, ajatukset ja tulkinnat kyseisistä ilmiöistä.

Haastattelun etuja ovat lisäksi sekä haastattelijan että haastateltavan mahdollisuus tarkentaviin kysymyksiin, väärinkäsitysten oikaisuun ja keskusteluun. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 85–86.) Koska tutkimus perustuu käsityksiin, on tärkeää, että myös tutkimukseen osallistuvat voivat kysyä tarkentavia kysymyksiä, jotta vastaus koskee haluttua teemaa.

Haastattelut jaetaan strukturoituihin, puolistrukturoituihin ja strukturoimattomiin haastatteluihin. Strukturoidulla haastattelulla tarkoitetaan valmiiden kysymysten

ja vastausvaihtoehtojen avulla toteutettua lomakehaastattelua. Sen vastakohta on strukturoimaton haastattelu, joka muistuttaa enemmän vapaata haastattelijan ja haastateltavan välistä keskustelua. Siinä myös haastateltava voi nostaa haluamiansa aiheita keskusteluun, jolloin keskustelun eteneminen ei ole ainoastaan haastattelijan varassa. Puolistrukturoidussa haastattelussa haastattelija on valinnut ennalta käsiteltävät teemat, aihepiirit ja tarkentavat kysymykset, mutta niiden järjestystä ja muotoilua voi vaihdella haastatteluiden aikana. (Ruusuvuori & Tiitula 2005, 11–12; Tuomi & Sarajärvi 2018, 87–90.)

Keskeisintä haastatteluissa on antaa haastateltaville mahdollisuus vastata avoimesti, jolloin käsitykset saadaan paremmin selville (Huusko & Paloniemi 2006, 163–164). Tähän ajatukseen nojautuen, tutkimukseni aineisto on hankittu hyödyntäen teemahaastattelua, joka on yksi puolistrukturoidun haastattelun muodoista. Ennalta päätettyjen teemojen avulla haastattelussa pysytään tutkimuksen kannalta olennaisessa, mutta vastauksia ei rajoiteta jolloin avoimuus säilyy. Muodostin haastattelun teemat ja tarkentavat kysymykset tutkimuskysymysten avulla.

4.2 Fenomenografinen tutkimusote

Tutkimukseni on laadullinen tutkimus ja tutkimusote fenomenografinen. Laadullinen tutkimus pyrkii ymmärtämään ja selittämään ilmiötä ja keskittymään siinä olennaiseen (Alasuutari 2011, 51). Fenomenografia voidaan nähdä olevan sekä analyysiprosessi että metodologinen lähestymistapa (Niikko 2003, 7). Myös Kakori ja Huttunen (2014, 367, 381) kuvaavat fenomenografian olevan laadullinen tutkimusmetodi sekä aineiston analyysimenetelmä, joka on syntynyt kasvatustieteiden piirissä. Fenomenografinen tutkimus voidaan nähdä myös omana tutkimussuuntauksenaan, eikä ainoastaan yksittäisenä tutkimus- tai analyysimenetelmänä (Huusko & Paloniemi 2006, 163). Tässä tutkimuksessa fenomenografiaa on hyödynnetty metodologisena lähestymistapana sekä aineiston analyysimenetelmänä.

Fenomenografisen tutkimuksen juuret ulottuvat 1970-luvulle ja suuntauksen kehittäjänä pidetään Ference Martonia, joka itse tutki Göteborgin yliopistossa opiskelijoiden eri käsityksiä oppimisesta. Marton ajatteli ihmisillä olevan ainoastaan tietty määrä eri tapoja käsittää ja ymmärtää ilmiötä. Hänen tavoitteenaan oli löytää nämä käsitykset ja kuvata niiden erilaisuutta. (Huusko & Paloniemi 2006, 163; Niikko 2003, 10–11). Filosofisilta lähtökohdiltaan fenomenografiasta löytyy yhtäläisyyksiä hermeneutiikan ja fenomenologian kanssa (Kakkori & Huttunen 2014, 369). Fenomenografia sijoittuu ontologian osalta konstruktivismin ja realismin välille (Huusko & Paloniemi 2006, 164).

1980-luvulla otettiin käyttöön käsitepari ensimmäisen ja toisen asteen näkökulmat. Ensimmäisen asteen näkökulma kuvaa maailmaa tutkijan kokemuksen kautta. Toisen asteen näkökulmassa korostuu toisten ihmisten tapa kokea ja ymmärtää tutkittavaa ilmiötä. (Kakkori & Huttunen 2014, 382; Niikko 2003, 24–25.) Fenomenografiassa hyödynnetään juuri tätä toisen asteen näkökulmaa, mikä tarkoittaa, että tutkimuskohteena ovat kaikki ne erilaiset tavat, joilla ihmiset käsittävät, kokevat ja käsitteellistävät maailman eri ilmiöitä (Ahonen 1994, 114; Huusko & Paloniemi 2006, 165; Uljens 1989, 10–15). Tutkimukseni kohteena ovat alkuopettajien käsitykset, joten fenomenografian hyödyntäminen tutkimusmenetelmänä on perusteltua sen osalta. Tarkoitukseni ei ole tutkia ilmiöiden syvintä olemusta, vaan käsitysten kirjoa, minkä ihmiset antavat eri ilmiöille (Järvinen & Järvinen 2011, 85-88; Uljens 1989, 10–12) olivat ne sitten tieteellisiä tai eivät (Niikko 2003, 15-16).

Fenomenografiassa ei keskitytä käsitysten oikeellisuuteen tai siihen, ovatko käsitykset tosia (Huusko & Paloniemi 2006, 164; Järvinen & Järvinen 2011, 85-88). Mielenkiintoni kohdistuu tässä tutkimuksessa siihen, millainen luonto on oppimisympäristönä ja miten ympäristökasvatus näkyy osana perusopetusta. En usko, että näihin asioihin on olemassa syvintä, yksiselitteistä totuutta, vaan ilmiöt rakentuvat juuri yksilöiden kokemusten ja käsitysten kautta. Absoluuttisen totuuden saavuttaminen onkin mahdotonta, sillä todellisuus ilmenee sen mukaan, miten

ihmiset sen käsittävät (Uljens 1989). Tämänkin vuoksi fenomenografian käyttö tutkimukseni menetelmänä on perusteltua.

Fenomenografisen ajattelun mukaisesti on olemassa vain yksi maailma, joka on samaan aikaan sekä todellinen että koettu. Tällä tarkoitetaan, että myös kokemukset ovat osa maailmaa. Yksilön kokemukset todellisuudesta taas ovat pohjana käsityksille. (Huusko & Paloniemi 2006, 164; Niikko 2003, 14–15, 18; Uljens 1989, 11,20.) Oletan, että haastatteluun osallistuvat opettajat omaavat jonkinlaista kokemusta ympäristökasvatuksesta tai luonnosta oppimisympäristönä, koska opetussuunnitelma velvoittaa heitä siihen. Toisaalta kokemuksettomuuskin on mielestäni kokemusta, joka on yhteydessä opettajien käsityksiin.

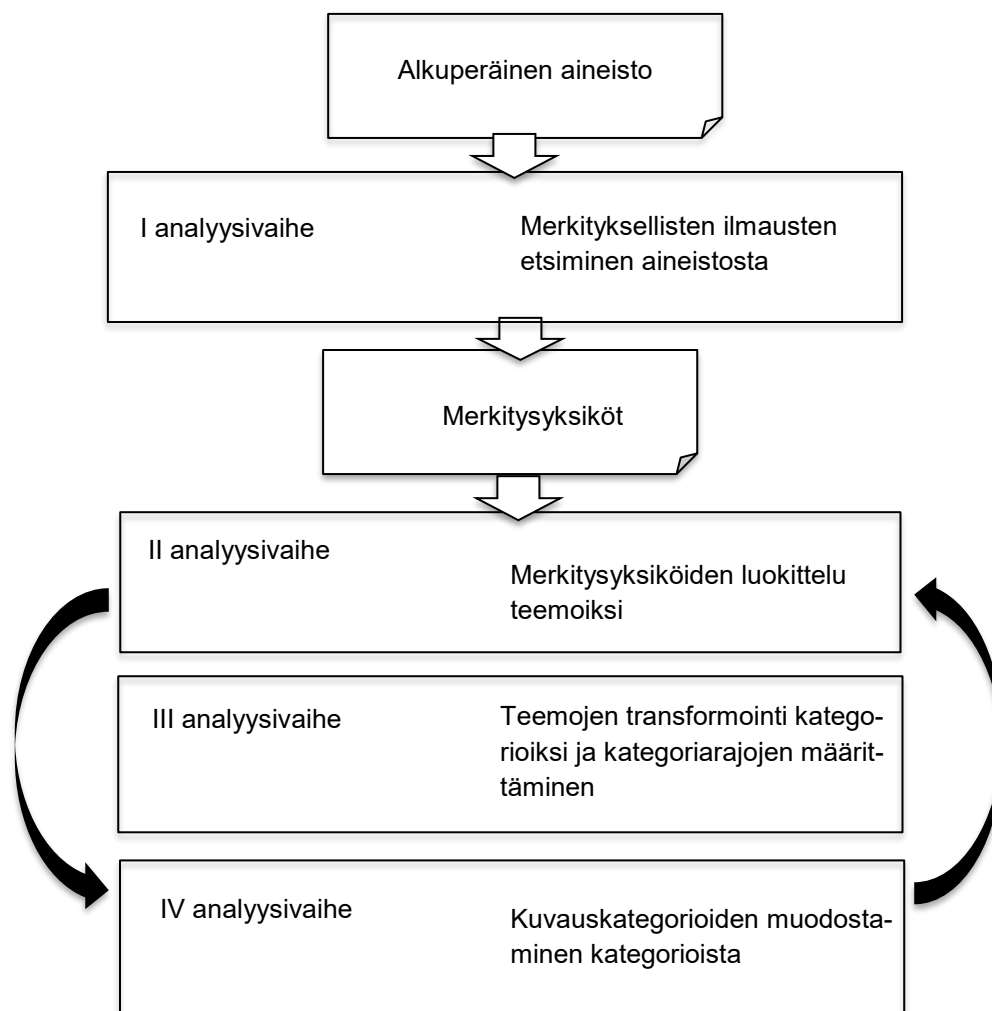
4.3 Fenomenografinen analyysi

Tutkielman aineiston analyysimenetelmä on fenomenografinen analyysi. Haastatteluiden avulla saatu aineisto muutettiin ensin kirjalliseen muotoon litteroimalla. Litteroitua aineistoa tuli yhteensä 51 sivua. Tutkimukseen osallistujat, haastattelutavat, on nimetty numeroiden avulla esimerkiksi H1.

Fenomenografinen analyysi on aineistolähtöistä eli analyysin avulla ei pyritä testaamaan teoriasta johdettuja olettamuksia eikä teoriaa käytetä aineiston analysoinnin runkona. Eri teorioita hyödynnetään vasta tulkinnallisten kategorioiden muodostamisvaiheessa. (Huusko & Paloniemi 2006, 166.) Tavoitteena on luoda aineistosta kuvauskategoriajärjestelmä ihmisten eri käsityksien pohjalta. Tarkoituksena on kuvata muodostettuja kategorioita abstraktilla tasolla. (Metsämuuronen 2006, 109; Uljens 1989, 39–46.)

Niikko (2003, 33–41) on jaotellut fenomenografisen analyysin neljään eri vaiheeseen, jonka vaiheita seuraten olen analysoinut tämän tutkimuksen aineiston. Muodostin vaiheista kuvion (kuvio 3). Fenomenografinen analyysi on jatkuva pro-

sessi, joka koostuu aineiston lukemisesta, merkityksellisistä ilmauksista ja tutkijan reflektoinnista (Niikko 2003, 34), minkä vuoksi analyysissä voi joutua palaamaan edellisiin vaiheisiin. Tätä analyysin kehää kuvaa kuvion tummat nuolet.



Kuvio 3. Fenomenografisen analyysin vaiheet Niikkoa (2003) mukailten.

Ensimmäisessä vaiheessa tutustuin aineistoon ja luin sen läpi useaan kertaan. Tarkoitukseni oli hahmottaa tutkittavien niin sanotusti yleiskäsitys tutkittavasta aiheesta löytämällä teksteistä tärkeitä ilmaisuja. En kiinnittänyt huomiota enää tutkimushenkilöihin, vaan keskityin täysin aineiston sisältöön. Myös Niikko (2003, 33) painottaa ilmauksiin keskittymistä tutkittavien henkilöiden sijaan. Etsin aineis-

tosta tutkimuskysymyksiini liittyviä merkityksellisiä ilmaisuja, joita voivat olla esimerkiksi yksittäiset sanat, lauseet tai haastateltavan kokonaiset puheenvuorot (Niikko 2003, 33). Lukiessani aineistoa, peilasin sitä jatkuvasti tutkimuskysymyksiini ja pyrin löytämään ilmaisuja, jotka liittyivät niihin. Löysin merkityksellisiä ilmaisuja runsaasti. Yksi puheenvuoro saattoi sisältää useamman merkityksellisen ilmaisun, jolloin päädyin erottelamaan ne yksittäisiksi ilmaisuiksi. Pyrin säilyttämään ilmaisuissa kontekstin ja tutkimushenkilön ilmaukselle antaman merkityksen. Osa merkityksellisistä ilmauksista oli lyhyempiä muutaman sanan pituisia ja osa pidempiä puheenvuoroja. Suoritin analyysin täysin tekstinkäsittelyohjelman avulla, joten siirsin erilliseen tiedostoon kaikki merkitykselliset ilmaisut, jotka muodostivat näin todellisen aineistoni. Merkitykselliset ilmaisut muodostuivat merkityksyksiköiksi, joita käsitelin analyysin seuraavissa vaiheissa. Alkuperäisestä aineistosta eritellyt ilmaukset muodostavat perustan analyysin seuraaville vaiheille (Niikko 2003, 33).

Toisessa vaiheessa luokittelin, lajittelin ja järjestelin alkuperäisestä aineistosta saatuja merkityksyksiköitä tutkimuskysymyksiini nähden. Etsin erilaisuuksia ja samanlaisuuksia, sekä täysin ääripäissä olevia harvinaisuuksia. Koska merkityksyksiköitä oli paljon, aloitin luokittelun ja lajittelun värikoodaamalla niitä samanlaisuuden perusteella. Niikon (2003, 34–36) mukaan ryhmitellessään merkityksiä, tutkijan tulee määrittää kullekin ryhmälle sitä määrittävä kriteeri. Muodostin siis merkityksyksiköitä, jotka nimesin ryhmää kuvaavalla käsitteellä. Nämä käsitteet ovat analyysin toisen vaiheen teemoja. Tässä vaiheessa sijoitin merkityksyksiköt taulukkoon, missä näkyy merkityksyksiköt ja niistä muodostetut teemat (taulukko 1). Päädyin tekemään useamman taulukon tutkimuskysymyksiini perustuen. Näin sain pidettyä taulukot kohtuullisen kokoisina ja selkeämpinä.

Taulukko 1. Tiivistetty esimerkki merkitysyksiköiden luokittelusta teemoiksi.

Autenttinen ilmaisu	Merkitysyksikkö	Teema
<p>"Ylipäättään tämmösen arjen taitoja." H1</p> <p>"Ja valitettavasti näillä ei oo, näillä munkaan ykkösillä, semmosta oikeaa käsitystä esimerkiksi tulvan vaarasta ja tulvan voimasta, vaikka net kaikki tässä joen rannassa assuu. Niin siinä on mun mielestä paljon semmosta kasvatuksellista." H1</p> <p>"Näitä laaja-alaisia opetussuunnitelmassa olevia asioita, jotka tulee tavallaan siinä huomaamatta." H4</p> <p>"Että sieltä tulee semmosia... ööm elämässä tärkeitä taitoja—" " H4</p> <p>"Mutta ehkä kuitenkin niistä mitä vuodenaikoja, niitä mitä tapahtuupi, niin se on sopiva alkuopetukseen, että ne ymmärtää sen vuodenaikojen vaihtelun ja miten se näkyy meillä täällä lapissa varsinki." H6</p> <p>"No ihan vaikka jokamiehentaitoja ja jokamiehenoikeuksia. Eli semmosia perusjuttuja: saanko minä repiä näitä varpuja täältä maasta ja saanko minä poimia mustikoita, mistä minä haluan. Ja saanko sotkea luontoa ja kaikkea. Tämmösiä perusasioita, mitkä tavallaan kuuluupi jokaisen tietää, mutta joka ei välttämättä ole se koulun ykkösasia opetettava." H6</p>	Arjessa tarvittavia taitoja	Arjen taitoja
<p>"--tietenki sitte liikennesäännöt ja liikenteessä liikkuminen." H1</p>	Liikennesäännöt ja liikenteessä liikkuminen	
<p>"Leirytyssä tai nuotion teko taitoa tai muuta. Et siinä mielessä ne semmoset erätaidot on hyvä alottaa jo ihan eskarista alkaen, että vaikka juuri, että voit eksyä sinne luontoon. Et mitä sitte tehään." H4</p> <p>"--ja tuota kaikki esimerkiksi, jos lähetään retkelle niin opitaan nuotion teko ja muuta." H5</p> <p>"Ja siellä luonnossa on tietenkin tehty tulet ja paistettu makkaraa ja syöty eväitä." H6</p>	Erätaitoja	Erä- ja retkeilytaidot
<p>"Ehottomasti, ja se että tuota nytki me oltiin retkellä viime viikolla lasten kans. Hevostallilla käytiin tässä lasten kans pyörillä ja mentiin sitte rantaan paistamaan makkaraa." H1</p>	Retkeily	
<p>"Ne ei pysty elämään siinä hetkessä. Ja mun vastaus tuomosiin kysymyksiin on aina, et en tiiä. Istutaan ja ootellaan. Vähän niinku semmosta, et kuunnellaan luonnon ääniä. Meillä oli yks talvi sibeliusjakso, niin me mentiin kuuntelemaan sitä sibeliuksen kuusi-teosta." H1</p> <p>"Se riippuu... ensisijaisesti se riippuu tietenkin ryhmästä, että mikä on se päätavote. Että onko päätavote se luonto vai se ihmisenä kasvaminen, joka on niinku kaikista tärkein tavoite." H2</p>	Itsensä kehittäminen ja rauhoittuminen	Omien tunteiden ja tekosten hallinta

<p><i>"Tällä hetkellä ajattelen, että se on hyvin tärkeä ottaa se luonto osaksi opetusta, koska tämä teknisyys ja digiloikka ja kaikki on niin mainostettua, että se on jotenki minusta niinku erityisen tärkeää tämän päivän lapsille, että ne pääsee irti ja tavallaan se mieli rauhoittuu siellä luonnossa."</i> H4</p> <p><i>"Aivot lepää siellä."</i> H4</p> <p><i>"Vaikka esimerkiksi sitä hyvää mielenterveyttä."</i> H4</p> <p><i>"Että voi tietysti leikkiä ja pelata ja muuta mutta että se ei tarte, joskus voi olla hiljaaki. Se hiljasuuden oppiminen on nykyään semmonen, että se on tosi vaikeaa."</i> H5</p> <p><i>"Kaikki oppilaat ei ole pukeutunu sää mukaan, yksiä palelee, yhet on märkinä sielä ja sitte kuuntelet sitä valitusta, että täälä on niin tylsää. Siinä on muuten kans yks semmonen asia, että ollaan vaan luonnossa ja kuunnellaan hiljaisuutta ja katsellaan sitä, niin moni lapsi kokee sen tylsäksi."</i> H6</p>		
<p><i>"mutta kyllä siellä oppii akateemisia taitoja paljon."</i> H1</p>	Akateemisia taitoja	Aka- teemi- set tai- dot

Kolmannessa vaiheessa muodostin alemman tason kategorioita teemoja yhdistelemällä. Päädyin muodostamaan molemmille tutkimukseni alakysymyksille omat kategoriat. Käytin apunani tekstinkäsittelyohjelmaa, johon siirsin aiemmin määrittelemäni teemojen nimet. Näin teemoja oli helppo ryhmitellä ja kokeilla erilaisia ryhmäkoonpanoja. Eri värien käyttö teki kategorioiden muodostamisesta visuaalista ja helpotti ryhmittelyn tekemistä. Pysin muodostamaan kategoriat siten, että jokaisella yksittäisellä kategorialla on omat ominaisuutensa ja rajansa, eivätkä ne ole päällekkäisiä toisten kategorioiden kanssa. Jokainen eri kategoria liittyy tutkittavaan ilmiöön ja ne ovat loogisessa suhteessa toisiinsa (Niikko 2003, 36). Kun sain ryhmiteltyä teemat järkeviksi kategorioiksi, nimesin jokaisen kategorian sitä kuvaavalla nimellä. Nämä kategorioiden nimet eivät tulleet teoriasta, vaan ne syntyivät oman tulkintani ja analyysiprosessin kautta (ks. Niikko 2003, 36; Uljens 1989, 39).

Jouduin palaamaan kolmannessa vaiheessa useasti takaisin analyysin toiseen vaiheeseen. Huomasin, että olin jo teemojen muodostamisen vaiheessa pyrkinyt

tiedostamatta muodostamaan kategorioita, eli olin liittänyt yhteen teemaan liian monta merkitysyksikköä, vaikka ne olisivat kuuluneet erillisiin teemoihin. Jouduin tarkastamaan muodostamani teemat ja niiden merkitysyksiköt ja jakamaan niitä erillisiksi teemoiksi. Tämä oli vaiheista hankalin, koska samanarvoisten teemojen muodostaminen oli vaikeaa.

Neljännessä vaiheessa yhdistin syntyneet kategoriat ylemmän tason kategorioksi eli loin kuvauskategoriat. Kuvauskategoriat ovat tutkimuksen päätuloksia, joissa yhdistyvät kokemusten ja käsitysten ominaispiirteet. Ne ovat abstraktia tutkijan tulkintaa ja edistävät keskeisiä merkityksiä, joita tutkimushenkilöt ovat tutkittavalle aiheelle antaneet. Kuvauskategoriat eivät saa olla limittäisiä. Kuvauskategorioista muodostetaan kuvauskategoriajärjestelmä tai -systeemi, jolla tulokset kuvataan. Systeemi tai järjestelmä voidaan esittää horisontaalisessa, vertikaalisessa tai hierarkkisessa muodossa. (Niikko 2003, 36–39.) Tämän tutkielman kuvauskategoriajärjestelmä on horisontaalinen, eli muodostetut kuvauskategoriat ovat samanarvoisia keskenään ja erot kuvauskategorioiden välille syntyvät ainoastaan niiden sisällöllisestä erilaisuudesta (ks. Niikko 2003).

Suoritin neljännemmänkin vaiheen tekstinkäsittelyohjelman avulla eli loin täysin uuden tiedoston, mihin toin aiemmin muodostamani kategoriat. Erillisessä tiedostossa kategorioiden yhdistäminen oli selkeämpää. Yhdistin alemman tason kategorioita toisiinsa samanlaisuuden perusteella. Muodostin monia erilaisia kuvauskategorioita, kunnes päädyin niiden lopulliseen muotoon. Haasteena oli pitää kuvauskategoriat erilaisina keskenään, ettei niihin tulisi päällekkäisyyksiä. Päädyin tarkistamaan luomani kuvauskategoriat aina autenttisia ilmauksia myöten, varmistaakseni niiden riittävän erilaisuuden.

Loppujen lopuksi muodostin neljä kuvauskategoriaa, jotka kuvaavat alkuopettajien käsityksiä luonnosta oppimisympäristönä ja kolme kuvauskategoriaa, jotka kuvaavat käsityksiä ympäristökasvatuksesta. Esittelen kuvauskategoriat ja niistä

muodostuneet tulosavaruudet tulosluvuissa (luvut 5 ja 6). Lisäksi lisäsin tutkielmani loppuun taulukon esimerkiksi yhden kuvauskategorian muodostumisesta (liite 3).

4.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan rooli ja vaikutus tutkimukseen on suuri. Tutkija ei voi olla täysin objektiivinen eikä irtautua kokonaan omista arvolähtökohdistaan (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 161). Eskola ja Suoranta (1998, 211) kuvaavat tutkijaa oman tutkimuksensa tutkimusvälineeksi, jolloin tutkijan oman toiminnan ja aseman tarkastelu on olennaista tutkimuksen luotettavuuden kannalta. Seuraavaksi pohdin kriittisesti omaa toimintaani tutkijana, ennako-oletuksiani ja työskentelyäni tutkimuksen aikana. Tarkastelen myös aineistoni riittävyttä ja tulosten luotettavuutta. Lopuksi pohdin eettisiä kysymyksiä liittyen tutkimusprosessiin.

Tutkijan asema

Tutkijan asemaani vaikutti oma kiinnostukseni ja ennako-oletukseni tutkielman aihetta kohtaan. Oma asemani tutkielman aihetta kohtaan on läheinen: luonto on minulle tärkeä ja vietän siellä paljon aikaa vapaa-ajallani. Tutkielmani aihe on myös hyvin ajankohtainen. Liekö johtuen aiheen ajankohtaisuudesta, ympäristökasvatus on alkanut pyöriä mielessäni kiinnostavana aihealueena. Toisaalta ajankohtaisuus on synnyttänyt paljon keskustelua aiheesta mediassa ja ilmeisesti aihe jakaa mielipiteitä. Tiedostamalla oman asemani suhteessa tutkittavaan ilmiöön pyrin muodostamaan haastatteluiden kysymykset ja teemat mahdollisimman neutraaleiksi, siten, etteivät ne johdattele haastateltavien ajatuksia eivätkä sisällä ennako-oletuksia.

Aineiston litteroinnissa pyrin tarkkaan litterointiin. Kirjasin ylös tutkimushenkilöiden puheenvuorot kokonaisuudessaan äännähdysten ja taukojen kera. Lisäksi

kirjasin tarkasti myös omat puheenvuoroni, sillä haastattelu on aina vuorovaikutustilanne (Ruusuvoori & Tiittula 2005, 29). Kirjaamalla ylös tarkasti omat kommenttini ja kysymykseni, pystyin jälkikäteen tarkastelemaan niiden vaikutusta haastateltavan vastauksiin.

Fenomenografinen analyysi perustuu pitkälti tutkijan tekemiin tulkintoihin analyysiprosessin aikana (Ahonen 1994, 129–131; Niikko 2003, 36). Analyysiprosessin aikana pyrin tiedostamaan omat ennako-oletukseni ja välttämään niiden vaikutusta analyysin kulkuun. Sen sijaan kiinnitin huomiota aineistoon ja haastateltavien käsityksiin. Pyrin säilyttämään koko analyysiprosessin ajan haastateltavien todelliset käsitykset ja niiden asiayhteydet. Tavoitteeni oli koko analyysiprosessin ajan välittää tutkimushenkilöiden käsityksiä, ei omiani.

Niikon (2003, 41) mukaan tutkija ei kuitenkaan voi sulkea kokonaan omaa tietoisuuttaan tutkimusprosessista, sillä tutkijan omat käsitykset ja koettu maailma vaikuttavat siihen, miten hän ymmärtää toisen ihmisen käsityksiä ja kokemuksia. Olen kuitenkin pyrkinyt avaamaan mahdollisimman tarkasti tutkimusprosessin eri vaiheita, jotta mahdollinen oma vaikutukseni prosessiin tulisi näkyville.

Aineiston riittävyys

Laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä yleistämään tutkimuksen tuloksia koskemaan suurempaa joukkoa, vaan tarkoituksena on saavuttaa mielekäs tulkinta jostain ilmiöstä tai tapahtumasta. Tällöin aineisto hankitaan harkinnanvaraisesti, jolloin olennaisempaa on aineiston laatu kuin määrä. (Tuomi 2007, 141-142.) Lohduttavaa on, ettei aineiston koko ole suhteessa tutkimuksen onnistumiseen (Alasuutari 2011, 39).

Riittävä aineiston määrä on aina tutkimuskohtaista. Tarvittavalle aineiston määrälle on kuitenkin esitetty muutamia eri suosituksia. Yksi näistä on aineiston kyläntyminen eli saturaatio, millä tarkoitetaan, ettei esimerkiksi uudet haastattelut tuo enää uutta tietoa tutkijalle (Tuomi & Sarajärvi 2018, 73-74; Eskola & Suoranta

1998, 62–63). Saavuttaakseni tutkimuksen aidon saturaatiopisteen, minun tulisi laajentaa tutkimus koskemaan myös muita alueita Suomessa kuin pelkästään Lappia. Lapin alueeltakin tarvitsisin enemmän tutkimusaineistoa, saadakseni selville eri kulttuurien ja maantieteellisten alueiden vaikutuksen tutkimuksen tuloksiin. Tämä on käytännössä mahdotonta ottaen huomioon tutkielmani aseman oppinäytetyönä, käytettävissä olevan ajan määrän ja muut resurssit. Tavoitteeni onkin saada laadullisesti hyvä aineisto ja tulkita sitä.

Tulosten luotettavuus

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden arviointi on osittain ongelmallista. Käsitteiden validiteetti ja reliabiliteetti käyttöä ei suositella, sillä ne on kehitetty lähinnä määrällistä tutkimusta varten. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 118.) Niikon (2003, 39) mukaan fenomenografisessa tutkimuksessa luotettavuuden arviointiin sovelletaan totuuden koherenssikriteeriä ja korrespondenssikriteeriä. Koherenssikriteeri käsittää tehtyjen ratkaisujen perustelun ja arvioinnin. Korrespondenssikriteeri taas on tutkijan tulkintojen ja aineiston raakahavaintojen välisen suhteen arvioimista. Olen pyrkinyt tekemään tutkimukseni kaikki vaiheet avoimiksi ja häivyttämään omat ajatukseni pois mahdollisimman hyvin. Olen perustellut tekemäni valinnat niin menetelmän, aineiston hankinnan, tutkimukseen osallistujien kuin analyysinkin suhteen.

Aineiston analyysin olen avannut vaiheittain mahdollisimman tarkasti ja tuonut työskentelyäni esille esimerkkitaulukoiden ja –kuvioiden kautta. Useat sitaatit alkuperäisestä aineistosta, tukevat tulosteni muodostumista ja niiden tulkintaa. Olen välttänyt aineiston ylitulkitsemista, joka on Ahosen (1994, 129–130) mukaan tärkeää tulosten luotettavuuden kannalta.

Eettisyys

Tutkimuksessa noudatettiin hyvää tieteellistä käytäntöä (ks. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 23-27). Tutkimusta varten hankittiin tarvittavat tutkimusluvut

kunnilta, koulujen rehtoreilta ja tutkimukseen osallistujilta. Tutkimukseen osallistuminen oli täysin vapaaehtoista. Tutkimushenkilöt olivat tietoisia millaiseen tutkimukseen he osallistuvat ja miten tietoja käsitellään. Heillä oli oikeus halutesaan keskeyttää tutkimukseen osallistuminen.

Eettisestä näkökulmasta katsottuna, tutkimukseen osallistuvilla henkilöillä on oikeus tietää mistä haastattelussa on kyse jo ennen varsinaista haastattelutilannetta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 86). Tähän pohjautuen, tutkimukseen osallistuneille henkilöille kerrottiin tutkimuksen aihe ja haastattelun teemat jo haastattelulle sopivaa ajankohtaa sovittaessa. Aineiston hankinnan aikana olen varmistanut, että tutkimushenkilöt ovat ymmärtäneet tutkimuksen aiheen ja kysymykset ovat olleet selkeitä.

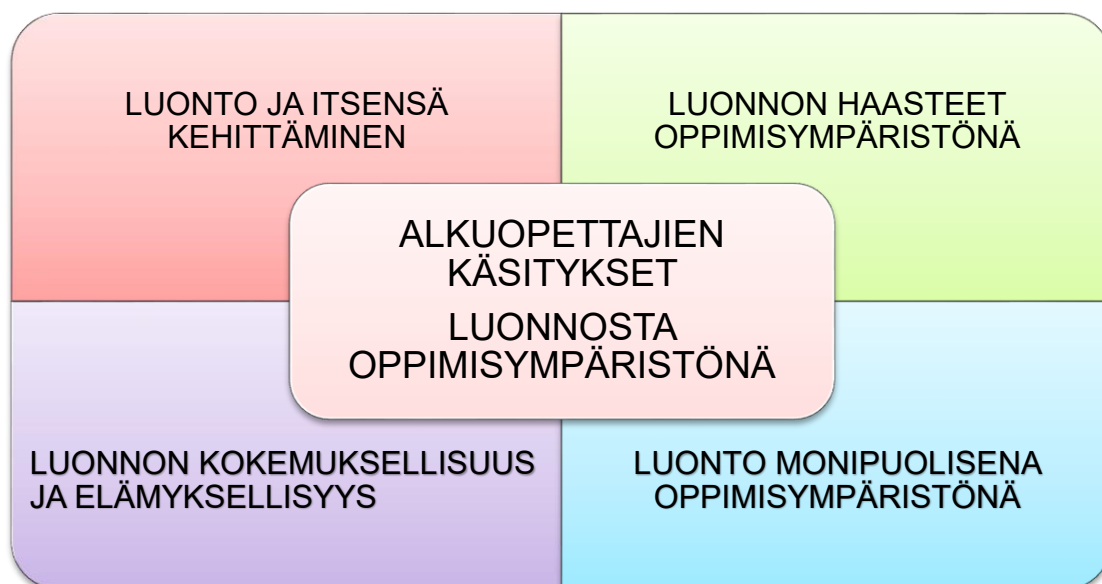
Haastattelun yhtenä ongelmana on minimoida haastattelijan johdattelu ja vaikutus vastauksiin haastattelutilanteessa (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 10). Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt ratkaisemaan ongelman hyvin suunnitellulla teemahaastattelurungolla, josta on poistettu johdattelevat ja ennakko-oletuksia sisältävät kysymyksenasettelut.

Tutkimuksessa kunnioitettiin yksityisyydensuojaa ja ihmisarvoa (ks. Tuomi 2007). Koska tutkimus toteutettiin ainoastaan kahdella paikkakunnalla, anonymiteetin vuoksi tutkimushenkilöiden, koulujen tai paikkakuntien nimet eivät tulleet missään vaiheessa tutkimusta esille. Anonymiteetti säilytettiin koko tutkimusprosessin ajan ja sen jälkeen. Tutkija säilytti aineiston eettisiä periaatteita noudattaen eikä luovuttanut aineistoa tai sen osia kolmansille osapuolille.

Tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta tukee prosessin jokaisen vaiheen läpinäkyvyys. Erityisesti tulosten tallentamisessa ja esittämisessä sekä tulosten arvioinnissa olennaista on asioiden huolellinen ja rehellinen kuvaus (Tuomi & Sarajärvi 2018, 150–151.)

5 ALKUOPETTAJIEN KÄSITYKSET LUONNOSTA OPPIMISYMPÄRISTÖNÄ

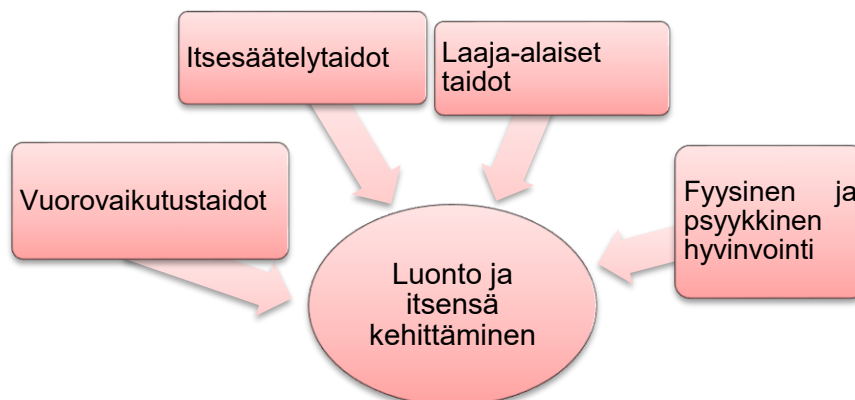
Ensimmäinen tutkimuskysymykseni koski alkuopettajien käsityksiä luonnosta oppimisympäristönä. Analyysin seurauksena ensimmäiselle tutkimuskysymykselle muodostui neljä kuvauskategoriaa (*luonto ja itsensä kehittäminen*, *luonnon haasteet oppimisympäristönä*, *luonto monipuolisena oppimisympäristönä* ja *luonnon kokemuksellisuus ja elämyksellisyys*), jotka esittelen ja avaen tässä tulosluvussa. Käsittelem jokaisessa alaluvussa yhden kuvauskategorian ja kuvaan sen muodostaneet alemman tason kategoriat. Annan kategorioiden sisältämistä autenttista ilmaisuista esimerkkejä. Kuviossa 4 näkyy neljän kuvauskategorian muodostama tulosavaruus. Kaikki neljä kuvauskategoriaa ovat tasavertaisia keskenään.



Kuvio 4. Tulosavaruus alkuopettajien käsityksistä luonnosta oppimisympäristönä.

5.1 Luonto ja itsensä kehittäminen

Alkuopettajien haastatteluissa nousivat esiin vuorovaikutustaidot, itsesäätelytaidot, laaja-alaiset taidot ja fyysinen ja psyykinen hyvinvointi. Nämä neljä osa-aluetta muodostivat tämän kuvauskategorian (kuvio 5).



Kuvio 5. Alkuopettajien käsitykset itsensä kehittämisestä luonnossa.

Opettajien mukaan näitä kaikkia osa-alueita voidaan kehittää tietoisesti tai ne kehittyvät luonnossa ollessa niin sanotusti sivutuotteena. Sivutuotteena opettajien mukaan kehittyi ainakin osa laaja-alaisista taidoista.

Vuorovaikutustaidot

Alkuopettajien mielestä luonto oli hyvä paikka harjoitella ja kehittää vuorovaikutustaitoja. Yksi opettajista käytti luontoa oppilaiden ryhmäytymiseen.

”Enempiki on varmaan niitä, mitä siellä voi oppia, että tietenki nämä sosiaaliset taidot. Ja siellä on helppo niinku, tai palvelee hyvin, että ryhmäytetään se porukka.” H3

”--ja semmosta...¹ vuorovaikutustaitoja esimerkiksi.” H4

¹ Käytän tässä tutkielmassa haastateltavien sitaateissa ... -merkintää kuvaamaan taukoa puheessa.

Luonnossa oppilaiden väliset vuorovaikutussuhteet kehittyivät. Yksi opettajista oli havainnut myös oppilaiden välisten riitatilanteiden vähentyneen heidän ollessa luonnossa.

Itsesäätelytaidot

Luontoon mentäessä poistutaan tutusta oppimisympäristöstä, jolloin korostuu myös oppilaiden itsesäätelytaidot. Opettajat toivat esille oppilaiden vaikeudet olla hiljaa tai kuvasivat sen olevan oppilaiden mielestä tylsää.

”Ne ei pysty elämään siinä hetkessä. Ja mun vastaus tuommosiin kysymyksiin on aina, et en tiä. Istutaan ja ootellaan. Vähän niinku semmosta, et kuunnellaan luonnon ääniä. Meillä oli yks talvi Sibeliuskakso, niin me menttiin kuuntelemaan sitä Sibeliuksen Kuusi-teosta.” H1

”Että voi tietysti leikkiä ja pelata ja muuta mutta, että se ei tarte... joskus voi olla hiljaaki. Se hiljasuuden oppiminen on nykyään semmonen, että se on tosi vaikeaa.” H5

”--sitte kuuntelet sitä valitusta, että täälä on niin tylsää. Siinä on muuten kans yks semmonen asia, että ollaan vaan luonnossa ja kuunnellaan hiljaisuutta ja katsellaan sitä, niin moni lapsi kokee sen tylsäksi.” H6

Viiden opettajan mukaan, luonto on hyvä paikka opettaa oppilaille itsesäätelytaitoja kuten rauhoittumista ja hiljaa olemista. Itsesäätelytaitojen opettaminen koettiin tärkeäksi.

Laaja-alaiset taidot

Haastatteluissa tuli esille mahdollisuudet oppia luonnossa myös muita taitoja oppiaineiden tavoitteiden ja sisältöjen lisäksi. Nimesin nämä opettajien esille tuomat

taidot laaja-alaisiksi taidoiksi. Siihen kuuluvat arjen taidot, erätaidot ja akateemiset taidot. Kaikissa näissä korostui se, etteivät ne olleet itsessään osa opetettavaa ainetta, vaan tulivat niin sanotusti opetuksen sivutuotteena.

”Että sieltä tulee semmosia... elämässä tärkeitä taitoja --” H4

”--tietenki sitte liikennesäännöt ja liikenteessä liikkuminen.” H1

”No ihan vaikka jokamiehentaitoja ja jokamiehenoikeuksia. Eli semmosia perusjuttuja: saanko minä repiä näitä varpuja täältä maasta ja saanko minä poimia mustikoita, mistä minä haluan. Ja saanko sotkea luontoa ja kaikkea. Tämmösiä perusasioita, mitkä tavallaan kuuluupi jokaisen tietää, mutta joka ei välttämättä ole se koulun ykkösasia opetettava.” H6

”Näitä laaja-alaisia opetussuunnitelmassa olevia asioita, jotka tulee tavallaan siinä huomaamatta.” H4

Arjen taitojen lisäksi neljän opettajan vastauksista nousi esille erä- ja retkeilytaitojen oppiminen luonnossa ja yksi opettajista mainitsi myös akateemiset taidot. Erä- ja retkeilytaidoilla tarkoitettiin pääasiassa nuotion tekoa ja metsässä pärjäämistä.

”Leiriytyessä tai nuotion teko taitoa tai muuta. Et siinä mielessä ne semmoset erätaidot on hyvä alottaa jo ihan eskarista alkaen, että vaikka juuri, että voit eksyä sinne luontoon. Et mitä sitte tehään.” H4

”--ja tuota kaikki esimerkiksi, jos lähetään retkelle, niin opitaan nuotion teko ja muuta.” H5

Osa opettajista ei eritellyt taitoja tarkemmin, vaan kiteytti heidän mielestään joka päiväisessä elämässä tarvittavat taidot ”arjen taidoiksi” tai ”elämässä tärkeiksi

taidoiksi”. Osa opettajista taas eritteli arjen taitoja tarkemmin. Ne olivat liikennesääntöjen oppimista, vuodenaikojen ja luonnon tapahtumien oppimista ja toisaalta myös luonnon vaarojen ymmärtämistä. Yksi opettajista nimesi arjen taidot opetussuunnitelman painottamaksi laaja-alaiseksi osaamiseksi.

Fyysinen ja psyykkinen hyvinvointi

Luonnolla koettiin olevan vaikutusta myös ihmisen hyvinvointiin ja opettajat toivat esille luonnon positiivisia vaikutuksia sekä oppilaille että heille itselleen. Eräs kyläkoulun opettaja kertoi luonnon rauhoittavan hänen omia oppilaitaan mutta hänen puheenvuorostaan käy ilmi uskomus koulun syrjäisen sijainnin vaikutuksesta asiaan.

”Täällä kun ollaan niin lähellä luontoa, niin täällä enemmän rauhoittaa. Et täällä ei villitse. Et täällä ei oo semmosia, että rikotaan ja lyödään mitä taas kaupunki ympäristössä. Että nää on niin tottuneita luonnon olijoita, että ne oikeasti nauttii siitä paljon.” H2

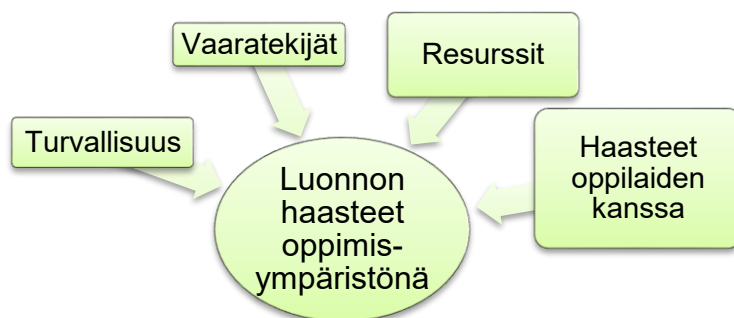
”Ku siellä ei oo mitään rakennettua, niin mikään joka sulla niinku työssä tai elämässä stressaa, sä et luonnossa näe sitä. Jotenka aivot ei aktivoidu väärillä impulsseilla, vaan se luontohan on se semmonen, niinku voimauttava. Ja sen takia on ihana olla luonnossa juuri, koska siellä ei oo... aika kuluu, aikaa ei oo olemassa ja ei oo paikkoja eikä tapahtumia. Vaikka ois tutut paikat, niin ne ei silti... niissä ei ole tätä... tässä on kadunkortteli ja se on puolikilometriä... matkaakaan ei oo olemassa luonnossa.” H2

”Huomaa että...se tavallaan semmonen mielenrauha löytyy parhaiten sieltä luonnosta.” H4

Suurimmaksi osaksi opettajat kuitenkin kertoivat luonnon olevan heille itselleen paikka rauhoittua ja päästä hetkeksi arjen kiireistä irti. Ainoastaan yksi opettaja toi esille luonnon rauhoittavan vaikutuksen oppilailla.

5.2 Luonnon haasteet oppimisympäristönä

Opettajat toivat esille haasteita luonnon hyödyntämisessä oppimisympäristönä. Haasteiksi koettiin turvallisuusasiat, erilaiset vaaratekijät joita saattaa ilmetä luonnossa ollessa, resurssit ja haasteet oppilaiden kanssa (kuvio 6).



Kuvio 6. Alkuopettajien käsitykset luonnon haasteista oppimisympäristönä.

Aineistosta kävi ilmi, että haasteet oppilaiden kanssa ja puutteelliset resurssit olivat tavallisin syy oppitunnin muutoksille ulos menemisen suhteen. Oppilaiden turvallisuuden varmistaminen koettiin hyvin tärkeäksi.

Turvallisuus

Turvallisuus tuli esille oppilaiden turvallisuuden varmistamisena. Opettajien mielestä varsinkin pienten oppilaiden kanssa turvallisuus asioita tulee pohtia etukäteen ja niiden tulee olla kunnossa luokasta poistuttaessa. Turvallisuuden huomioiminen koettiin olevan ennakkointia ja yhteisten sääntöjen laatimista ja niiden noudattamista. Oppilaiden mahdolliset sairaudet ja niiden huomioiminen oppitunnin tai retken ajaksi, on myös osa turvallisuuden varmistamista.

”Justiin se turvallisuushan on niinkö ensisijainen, oppilaitten kans ku lähettään. Niin kaikki tietää säännöt pienestä pitäen. Ja mitä pienempi, sitä enemmän sen opettajan pitää olla siellä näkyvillä, että ne eivät lähe hor-toilemaan. Että tämmöset turvallisuus seikat.” H5

”No tänä päivänä esimerkiksi jotku allergiat taikka jotku perussairaudet, että täytyy olla niinkun... et se luonnossa liikkuminen on mukavaa ja turvallista kaikille.” H4

”Luokassa on diabeetikko, niin se pitää sitten tietenkin aina huomioida erityisellä tavalla.” H3

Yksi opettajista toi esille koulun toimintaohjeiden noudattamisen ja turvallisuussuunnitelman tekemisen tärkeyden. Tämä käy ilmi seuraavassa keskustelussa:

H6: ”Öö, no turvallisuus asiat tietenki. Aina kun oppilaat viedään pois luokasta niin pitää tehdä turvallisuussuunnitelma.”

T: ”Ai ihan kirjallinen?”

H6: ”Kyllä, ihan kirjallinen. Just sen vuoksi, että mitä jos... jos tapahtuu jotaki ja et oo tehny sitä turvallisuus suunnitelmaa, niin ei hyvä.”

Tulkitsen opettajan tarkoittavan tällä turvallisuussuunnitelman tekemisellä oman selustan turvaamista. Jos koulun alueelta poistuttaessa oppilaille tapahtuu jotain, on asianmukaisesti ja hyvin laadittu turvallisuussuunnitelma opettajalle ikään kuin vakuutus joka todistaa, ettei tapahtumaa ole voinut ennakoida.

Vaaratekijät

Turvallisuutta uhkaavia vaaratekijöitä oli opettajien mukaan liikenne, kun poistuttiin koulun pihalta. Lisäksi luonnossa olevat vaarat, kuten ampiaisenpesät tai epätasainen maasto.

”Voi sattua, tietenki. Vaikka mitä jos nytki mennään kattomaan sammakonkutua tuohon parkkipaikalle, niin mehän ollaan liikenteen seassa ja ojan toisella puolella on iso tie.” H1

”No joskus esimerkiksi oltiin syysretkellä ja tuota... tultiin rinnettä alas ja joku astu maa-ampiaispesään ja sieltä sitten puolen tusinaa oppilasta sai pistoksia ja tuota... joku sai aika voimakkaitakin reaktioita. Että tämmöistä tietenkin kaikkea siellä saattaa tapahtua ja tietenkin lääkelaukut pitää olla, kun mennään vähän kauemmaksi, niin pitää olla mukana. H3

Opettajien puheenvuoroista käy kuitenkin ilmi, että oppilaiden turvallisuutta vaarantavat tekijät voi ennakoida esimerkiksi ottamalla lääkelaukut ja huomioliivit mukaan, sekä varmistamalla riittävän aikuisten määrän. Yksi opettajista toi esille oman poikkeavan näkemyksensä siitä, ettei luontoon menemisessä ole Suomessa haasteita.

Resurssit

Opettajien mukaan luontoon lähteminen vaatii riittävästi resursseja. Pääsääntöisesti riittäväillä resursseilla tarkoitettiin aikuisten määrää.

”Ja oli pienet oppilasryhmät ja muut, eikä mitään kovin villejä tapauksia, niin oli tuota helppo lähteä.” H5

”Et siellä on oltava riittävästi aikuisia mukana, et se on tosi tärkeää, ettei lähe tavallaan niinku sinisilmäsesti.” H4

Opettajat toivat esille ohjaajien tärkeyden luokasta poistuttaessa. Lisäksi riittävän pienet oppilasryhmät nähtiin laskevan luontoon lähtemisen kynnyksestä.

Haasteet oppilaiden kanssa

Oppilasaines ja puuttuvat varusteet vaikuttivat oppituntien viemiseen luontoon. Opettajat kokivat joidenkin oppilaiden olevan kykenemättömiä lähtemään ulos oppimaan, jos heillä oli esimerkiksi taipumusta karkailla.

”Mutta sitte on semmosia luokkia, joissa on esimerkiksi karkailevia oppilaita, että niitten kanssa ei voi lähteä.” H6

”Kyllä mie luotan ja tunnen oppilaat, mutta kaikkien oppilaitten kanssa en oo voinu lähteä.” H1

Haastavien oppilaiden lisäksi koettiin vaikeaksi lähteä luontoon, jos oppilaat olivat esimerkiksi väsyneitä tai ulos meneminen itsessään oli heille vastenmielistä. Lisäksi opettajat kertoivat, ettei oppilailla ole aina asianmukaisia varusteita mukana.

”Mutta toki on semmosia lapsia, jotka niinkun... se luonto ei oo se ykkös-juttu. Tai esimerkiksi vaikka kumppareiden jalkaan laittaminen tuntuu, tai se kävely tuntuu liian raskaalta.” H4

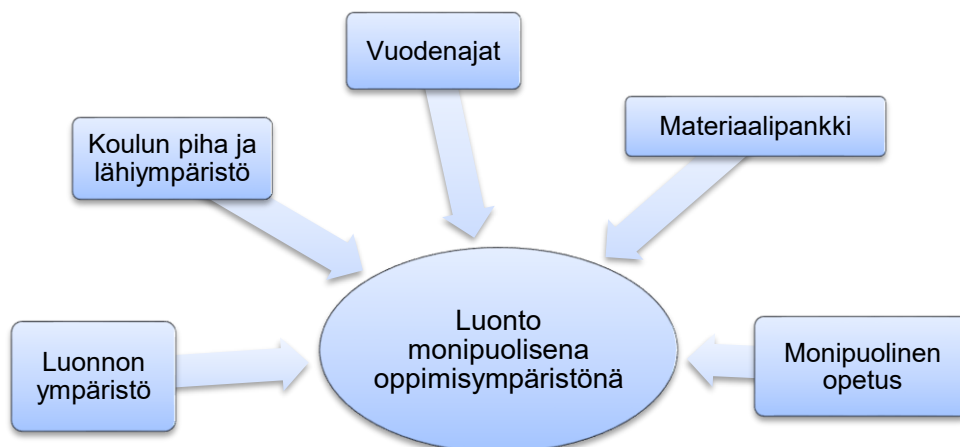
”No varmaan niinkun nykylapsilla, kaikista huolimatta, niin vaatteet. Että ne on niinku asianmukaiset. Kengät on yleensä se, mistä pitää ensimmäisenä kattoa, et onko kengät... että voidaan mennä sinne, minne ollaan menossa. Että se on joskus estänyt menemästä luontoon, et on ollu tennarit ku ois pitäny olla kumpparit.” H2

”Se pitää toteuttaa sen ryhmän mukaan. Ja tietenki kaikki kumpparit puuttuu, että pitää pysytellä kuivilla mailla. Ja ehkä se ajankohta, että aamulla ei oo... aamulla on vesikastetta vielä maassa, niin mieluummin tekee sen sitten, kun kaste on jo kuivahtanu ja tuota...” H3

Puuttuvat varusteet saattoivat aiheuttaa retken peruuntumisen tai muutoksia reitivalintaan. Useimmin retki peruuntui kokonaan, jos oppilailla ei ollut tarvittavia varusteita mukanaan.

5.3 Luonto monipuolisena oppimisympäristönä

Kolmas kuvauskategoria, luonto monipuolisena oppimisympäristönä, sisältää viisi alemman tason kategoriaa (kuvio 7). Autenttisia ilmaisuja kertyi runsaasti tämän kuvauskategorian alle, joista kuvastui luonnon monipuolisuus ja rikkaus oppimisympäristönä.



Kuvio 7. Alkuopettajien käsitykset luonnosta monipuolisena oppimisympäristönä.

Tulkitsen tämän siten, että opettajat ajattelevat luonnon olevan hyvin monipuolinen oppimisympäristö. Luonto sopii jokaisen oppiaineen opetukseen ja siellä voi toteuttaa erilaisia työtapoja.

Koulunpiha ja lähiympäristö sekä luonnonympäristö

Opettajien haastatteluissa kävi ilmi luonnon olevan jokaiselle opettajalle erilaista ympäristöä. Aineistosta oli kuitenkin löydettävissä tiettyjä kriteereitä mitä luonnossa on oltava, jotta ympäristöä voidaan kutsua luonnoksi. Näitä olivat esimerkiksi puut tai metsä, luonnonvaraiset kasvit tai vesistöt.

"Mutta sitten huomaa, että onhan tässäki niinku luonto loppujen lopuksi aika lähellä, ettei... joki on hyvin lähellä ja mettäki loppujen lopuksi ihan kävelymatkan päässä." H5

”Varmaan se kaikki ku astutaan jostain rakennuksesta ulos, niin ollaan jo luonnossa. Mutta jos ollaan kaupunkiympäristössä niin se ei ehkä ole niinkään luontoa. Että kyllä siihen luontoon kuuluu niinkö metsät, puut, joet, järvet.” H6

”Jos mie lähen oppilaita opettamaan tai lähetään tutkimaan luontoa, niin kyllähän sieltä pitää löytyä luonnonvaraisia kasveja esimerkiksi.” H1

Opettajat olivat aluksi ajatelleet, että luonnon täytyy sisältää metsää tai järven rantaa ollakseen oikeaa luontoa. He olivat kuitenkin huomanneet myös koulun pihapiiristä löytyvän luonnon elementtejä.

”Jos tuohon koulun pihalle lähtee, niin siellähän on palasia luonnosta ihan heti tuossa koulun pihallakin.” H4

”Mutta tosiaanki takapihaltaki löytyy, vaikka mitä... ajatellaan tässä koulun takapihalla, niin kyllä sielä puita ja muurahaisia ja kaikkia muuta mahdollista löytyy.” H5

Aineistosta kävi ilmi koulun lähialueiden olevan myös luontoa ja sopivan oppimisympäristöksi. Monet opettajista nostivat esille puistot, vaikka eivät pitäneet niitä kaikkein otollisimpana luonnonympäristönä. Koulun läheisyydessä olevat laavut ja hiekkamontut laskettiin myös luonnoksi.

”No ei se (puisto) tietenkään mikään semmonen ihanne luonnonympäristö mun mielestä ole, mutta tuota... ja tässä meillä on ihana, jos oppilaiden näkökulmasta ajatellaan, niin tässä on niin monipuolinen ympäristö, että löytyy monenlaista, mutta jos asuttais, oltais tuossa keskellä kaupunkia esimerkiksi, niin kyllähän sitä täytyy sitten hakea se paras mahdollinen paikka. Ja kyllä kuitenkin puistoistakin niitä puita ja kasveja ja kaikkea löytyy että... ja vähän kun maata kääntää niin kyllähän sieltä sitten alkaa ne pienet maan matoset löytyä.” H3

”No sitten meillä on tuossa pururata jonka... se tekee silmukan, ja siel on laavu. Ja siellä pururadan sisällä on semmosia isoja siirtokivilohkareita ja sitten siellä on hiekkamonttu.” H2

”--lasten kanski, niin hyvin pieniki juttu voi olla luontoa lapselle.” H5

Se mitä luonto on, koettiin olevan yksilöllistä. Esimerkiksi lapsille luonto voi tar-
koittaa eri asiaa kuin aikuisille.

Vuodenajat ja materiaalipankki

Vuodenaika oli yksi olennainen tekijä, joka vaikutti ulkona opetuksen määrään. Luontoa käytettiin oppimisympäristönä koko lukuvuoden ajan, mutta opetuksen määrä vaihteli. Kaikkien opettajien mukaan eniten ulkona opetusta oli syksyllä ja keväällä. Syksyisin ja keväisin luontoa käytettiin sekä oppimisympäristönä että oppimisen kohteena. Luontoon mentiin syksyllä ja keväällä lähes päivittäin. Talvisin luontoa hyödynnettiin oppimisympäristönä lähinnä liikuntatuntien yhteydessä tai satunnaisilla pilkkiretkillä.

”No se vaihtelee, talavella, liikuntatunnit vain oikeastaan... hiihto ja nuo tunnit vain. Mutta keväällä sitten, nytki ku on ollu tämä toukokuu, niin ollaan oltu päivittäin.” H1

”Se vaihtelee varmaan vuodenajasta, että syksyisin varmaan useamman kerran viikossa ja no toki talvis- no joo, nyt ku alkaa miettimään, niin ei varmaan ole semmosta viikkoa, etteikö sitä hyödyntäis. Mut syksy on varmaan ja kevät semmosta, että enemmän voi lähteä. Mut talvellakin meillä on aivan mainio lähteä tosta hiihtämään ja lähteä tekemään pilkkiretkiä taikka pidemmällekin... niin ihan mainiota, mutta tota voisko sanoa, että vähintään kerran viikossa, mutta jonaki jaksona saattaa olla lähes päivittäin.” H4

Aineistosta kävi ilmi opettajien pitävän luontoa myös eräänlaisena materiaali-pankkina. Varsinkin taito- ja taideaineissa, luonnosta haettiin materiaalia ja ideoita töihin.

”Mutta kyllä mie yritän mielummin ottaa sieltä sitte niitä luonnonmateriaaleja ja tehdä niinku niistä. Mitataan niitä käpyjä tai lasketaan niitä jotenki, tehään kuvistöitä tai muuta.” H1

”Ja ollaan me sieltä haettu sillä lailla niinku aiheita ja ruskalehtiä ja mitä on sitte tuotu... käyty keräämässä ja tuotu luokkaan. Ja tietenki ekaluokkalaisten kans kiviä ja niistä tehty peikkoja ja niihin peikkoihin erilaista jotaki jäkälää ja kaikkea sammalta. Että kuvaamataiteita niinku tulee ja jonku luokan kanssa jotaki luonnosta löytyviä soittimia, kiviä ja keppejä ja tämösiä joskus toteuttettu.” H3

”--ja sitte tietenki on käytetty luonnon materiaalia kuviksessa tai kässä.” H6

Luonnonmateriaaleja hyödynnettiin oppimisenvälineinä, materiaalina esimerkiksi kuvataiteessa ja opetuksen välineenä. Luonnosta saatua materiaalia voitiin hyödyntää luonnossa ollessa tai tuomalla materiaalit luokkaan.

Monipuolinen opetus

Opettajat pitivät luontoa ympäristönä, joka mahdollistaa monipuolisen opetuksen ja monipuoliset työskentelytavat. Tämä kävi ilmi heidän haastatteluissaan luonnon kuvailemisena rikkaaksi, olohuoneen jatkeeksi. Eräs opettaja toi esille mahdollisuuden tehdä luonnossa mitä tahansa sillä tila ei ole rajoittavana tekijänä. Luonnon avaruus antaakin mahdollisuuden toteuttaa luonnossa monipuolisesti erilaista opetusta.

"Sehän (luonto) on kauhian rikas." H5

"Varmaan se monipuolisuus, kun sielä voi tehdä mitä vaan." H6

"Tila ei lopu koskaan kesken, seinät ei oo rajana." H2

Opettajat olivat vieneet ulos monenlaista opetusta. He olivat hyödyntäneet luontoa eri oppiaineissa ja kertoivatkin, ettei ole oppiainetta jota ei voisi viedä luontoon.

"Kyllä kait sinne voi viiä ihan kaiken(oppiaineet)." H1

"Matikka, yltti, englanti... mitä ei vois viedä, jos kysytään niin päin? Liikunta tietenki, uskonto. Ei... kaikkihan voi viedä oikeesti. Ei oo mitään, mitä ei vois viiä." H2

"--ja tehdä sielä vaikka mitä, että piirrettiin ja haettiin aiheita tai kirjoiteltiin jopa tarinoita. Ja tietenki kuvistöissä ja käsityömateriaalia haettiin ja tosiaan laskettiin sitä matematiikkaa ainaki näiden pienempien kans. Että vähän niinku aineessa ku aineessa sitä hyödynnettiin." H5

Kuitenkin osassa vastauksista kävi ilmi tyytymättömyys luonnon hyödyntämisen määrään ja koettiin, että luontoon voisi mennä useamminkin.

"Mmm, kyllä varmaan käytännössä vois melkeinpä mitä tahansa (oppiainetta viedä luontoon), ehkä ei tuu hyödynnettyä tarpeeksi mutta tuota..."

H3

Erityisesti opettajien vastauksista korostui matematiikan opettaminen luonnossa. Luonnosta löytyviä kiviä ja käpyjä käytettiin opetuksen välineinä.

"Ite pietän, no matikkaa ollaan pidetty jonku verran ulkona varsinkin, kun oli tuo mittaamisjakso. Niin, se tuota... ettivät kuka löytää pisimmän kävyn tai tasan 7cm pitkän kepin tai jotain vastaavaa." H1

"--mennään kokeilemaan vaikka matematiikkaa. Että kymppiparit on paljon helpompia kun on kiviä ja käpyjä." H2

"Pienten lasten kanssa sielä on heleppo esimerkiksi matematiikkaa laskea: eri juttuja... kerätä eri juttuja, tiettyjä määriä." H5

Yhden opettajan vastaus kiteyttää mielestäni hyvin matematiikan opettamisen luonnossa. Vastauksessa tulee ilmi leikinomaisuus: matematiikka opitaan ikään kuin huomaamatta leikin varjolla.

"Nii lähettiin ulos ja lähettiin keräämään semmonen peikko, että ne ryhmissä hakivat että 'hae yksi kanto', he löysivät sen kannon ja 'hae kaks kiveä' ja sitte 'hae kolme sitä ja hae neljä sitä' ja kymmenen eri juttua piti. Ja sittehän piti rakentaa siitä peikko, se oli se viimeinen ohje. Niin ne kysy, että mitä ope tämä oli, mikä aine tämä on? Mie että matematiikka. 'Ei tämä voi olla matematiikka'. Se (oppilas) oli että 'nii no voi tämä, koko ajanhan me laskettiin'. Että ne niinku huomaa sen, että sielä voi." H5

Opettajien haastatteluista kävi ilmi, että usein luontoon mennään myös havainnoimaan joko säätä, lintuja tai vuodenaikojen aiheuttamia muutoksia luonnossa. Havainnointi onkin hyvä työskentelytapa erityisesti pienille oppilaille, kun oppilas itse havainnoi aisteillaan ja muodostaa oman käsityksensä opetettavasta asiasta.

"Meillä on tuossa linnunpesä tuossa isossa männyssä, toki vanha, mut sitä me joka vuosi tarkkaillaan. Ja tuota ollaa mun luokan kans, meillä on semmonen luonto... millähän nimellä se meidän vihko on. Siis meillä on tämänön tutkimusvihko, mitä me ollaan sitte keväällä. Me ollaan... jokainen

on pareittain saanut yhen oksan valita, ja siihen pantiin naru ja me käydään sitä päivittäin kattoon, että mitä siitä tapahtuu.” H1

”--ja lintuja tietenki käydään kattomassa.” H3

”Keväällä ku on käyty ensin yllissä läpi kevän merkkejä, niin sitte me ollaan lähetty myös katsomaan, että mitä kaikkea löytyy ja ollaan tehty semmosta kevätseurantaa. On käyty tutkimassa, no viime keväänä tai toissa keväänä, käytiin katsomassa, kun joki tulvi. Niin sitä käytiin tutkimassa ja ihmettelemässä ja sitte on käyty bongailmassa muuttolintuja.” H6

Luonnossa oppilaat voivat työskennellä itsenäisesti, pareittain tai ryhmissä. Opettajien mukaan kaikkia työskentelytapoja hyödynnettiin mutta pari- tai ryhmätyöskentely oli suosituinta.

”Kaikkea, siis yhdessä oppimista ja yksin havainnointia ja ryhmätöitä. Ja ollaan piirretty ja kirjoitettu ja rakenneltu ja...” H2

”No varmaan vähän kaikenlaisia. Usein miten, niinku kuitenkin, näitten pienempien kanssa ne on pareittain tai pienissä ryhmissä.” H3

”Sitten parityöskentelyä on ollu, että on ollu tämmösiä pienempiä tehtäviä ja sitten on saatettu ihan koko porukallaki tehdä, että voi oikeastaan kaikkia mahdollisia työskentelytapoja.” H5

Kolme opettaja kertoi hyödyntävänsä luonnossa tieto- ja viestintätekniikkaa. Oppilaat käyttivät joko omia puhelimia tai koulun tabletteja. Oppilaat saattoivat verrata omia säähavaintojaan internetistä löytyvän sääpalvelun ennusteeseen tai etsiä tietoa tai ääninäytteitä esimerkiksi linnuista.

”Jokainen saa joka päivä kattoa kännykästään, et mitä foreca lupaa, katoon toteutuuko se ja näin.” H1

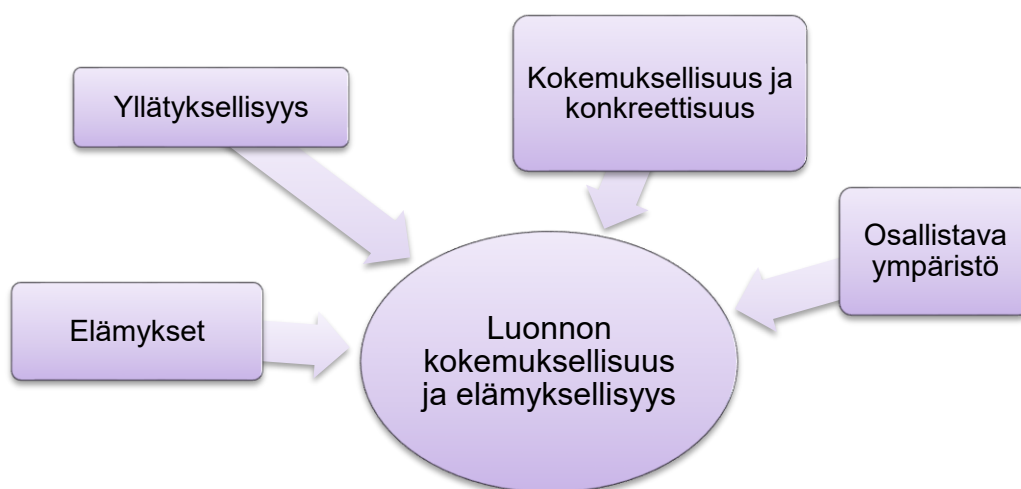
”Niinku aina sanotaan, että lapset on liikaa kännykällä, niin onhan se ihan huippu. Nytki otettiin, meillä oli lintuja, niin ne heti löysi luontoportti.com etusivun ja me kuunneltiin kännykästä kaikki linnut ja alettiin kattoon kännykästä, et mikä lintu ja muuta.” H2

”Nyt sitte kun on padit tullu kuvioihin ja muuta, kuvattiin ja tehtiin elokuvia. Meillä tehtiin paljon elokuvia, muun muassa metsä aiheisia. Tykkäsivät metsästä aiheena, nii sitte tehtiin semmosia pikku elokuvia metässä, ainaki koulun pihalla.” H5

Yksi opettajista kertoi heidän tehneen tablettien avulla myös pieniä elokuvia koulun pihalla. He olivat liittäneet luonnon elokuvien aiheeksi sekä kuvausympäristöksi.

5.4 Luonnon kokemuksellisuus ja elämyksellisyys

Neljäs kuvauskategoria muodostui opettajien käsityksistä luonnon kokemuksellisuudesta ja konkreettisuudesta, elämyksellisyydestä, yllättävyydestä, ja osallisuudesta (kuvio 8). Luontoa pidettiin itsesään jo elämysten ja kokemusten luojana.



Kuvio 8. Alkuopettajien käsitykset luonnon kokemuksellisuudesta ja elämyksellisyydestä.

Osittain elämyksellisyyttä loi luonnon yllätyksellisyys, ikinä kun ei tiedä, mitä luonnossa tulee vastaan. Luonnossa oppilas saa olla aktiivinen toimija.

Elämykset

Luonnon koettiin tuottavan oppilaille elämyksiä. Elämysten kuvattiin olevan jostain, mikä ei kuulu opetussuunnitelman sisältöihin. Eräs opettaja koki tarjoavansa oppilaille luonnossa elämyksiä joita he eivät välttämättä saa kotona, ellei perhe liiku vapaa-ajalla yhdessä luonnossa.

”Kyllä, elämyksiä ehottomasti. Joo siis vien, elikkä meillä on paljon semmosia, et jos on sää kaunis taikka on paljon lunta, niin sit me lähetään niinku lumenveistoon vaan, et sen lumenveiston onnen taikka jonku lumisodan takia taikka lähetään katsomaan... tai lähetään kalastamaan tai katsomaan, minkälainen on tulvatilanne vaan sen sään takia, eikä minkään tiedon takia.” H2

”--joo ja sieltä saa semmosia elämyksiä, mitä ei niinkun... lapset ees oman perheen kanssa saa, että ei huomata, että sitä aikaa pitäis ottaa myös siihen luontojuttuun.” H4

Yllätyksellisyys

Luonnon koettiin olevan myös yllätyksellinen. Yllätyksellisyyttä loi tieto siitä, ettei luontoon mennessä voi suunnitella ja ennakoida kaikkea etukäteen, vaikka haluaisikin. Koskaan ei nimittäin tiedä, mitä luonnossa tulee vastaan.

”Se on täysin arvaamatonta, että mitä tulet siellä näkemään.” H6

”Sehän vaatii sitä, että voi heittää oman suunnitelmansa roskakoppaan ja mennä juuri sillä mikä löytyykin, koska sitä ei voi etukäteen tietää ja niin on monesti käynytkin.” H2

”Se on varmaan se, että se on myös yllättävä. Että sieltä löytää aina jotain mitä ei... Että kaikille havainnoille on... et on se sitten suurta, niin kuin katsoa taivaan väriä... taikka pientä ja tutkinkin yhtä pientä hiekan jyvää. Ja kaikkea sieltä väliltä. Niin se on niin yllätyksellinen, niin se on kaikkein parasta.” H2

Yllätyksellisyys nähtiin enemmänkin positiivisena tekijänä kuin negatiivisena. Luonnon hyödyntäminen oppimisympäristönä vaatii opettajalta kykyä heittäytyä ja sietää sitä, ettei välttämättä tiedä, mitä tunnin aikana tulee tapahtumaan. Luonnon yllätyksellisyys liittyy osittain myös luonnon elämyksellisyyteen.

Kokemuksellisuus ja konkreettisuus

Opettajien mielestä luonto on kokemuksellinen paikka. Tulkitsin tämän tarkoittavan kokemuksellisuutta oppilaiden näkökulmasta. Oppilaat pääsevät itse kokemaan, kokeilemaan ja aistimaan opittavia asioita.

”Se on ihan hullua opettaa metsän asioita, jos sie et oo ollu sielä metsässä ikinä. Se on ihan hölmöä.” H1

”Se on semmosta kokemusperästä.” H6

”No sielähän voi tehdä vaikka mitä. Että se on eri asia lukea kirjasta, että mitä luonnossa on, kuin että menee sinne lasten kanssa ja näyttää että tässä on se mustikka mistä näit vain kuvan kirjassa.” H6

Oppilaiden kokemukset opittavasta asiasta lisääntyvät konkretian kautta. Opettajat kuvailevat juuri konkretian ja omakohtaisten kokemuksen merkitystä oppimisessa.

Osallistava ympäristö

Luonnon koettiin olevan toiminnallinen ympäristö, joka mahdollistaa oppilaiden osallisuuden. Yksi opettaja kertoi toiminnallisuuden olleen hänelle aina tärkeä. Toiminnallista opetusta toteutettiin esimerkiksi päästämällä oppilaat itse tutki-
maan.

”Semmonen toiminnallisuus, sitähan nyt painotetaan. Tuntuu että se on itelle ollu, semmonen toiminnallisuus, kauhian tärkeä asia aina.” H5

Ja sitte tietenki kun se on osana jotaki ylttiä, tai tarkemmin biologiaa, niin tottahan toki sitten hyödynnetään sieniiä ja marjoja ja... Ja nyt tässä vasta oltiin tutkimassa kaikkea pieneliöitä, etsittiin matoja ja tuhatjalkaisia ja hyönteisiä, mitä nyt sitten löydettiin.” H3

Oppilaiden osallisuus nousikin yhdeksi tärkeäksi teemaksi. Luonnon koettiin olevan niin täynnä kaikkea havainnoitavaa, tutkittavaa ja ihmeteltävää, että se aktivoi ja lisäsi myös oppilaiden osallisuutta.

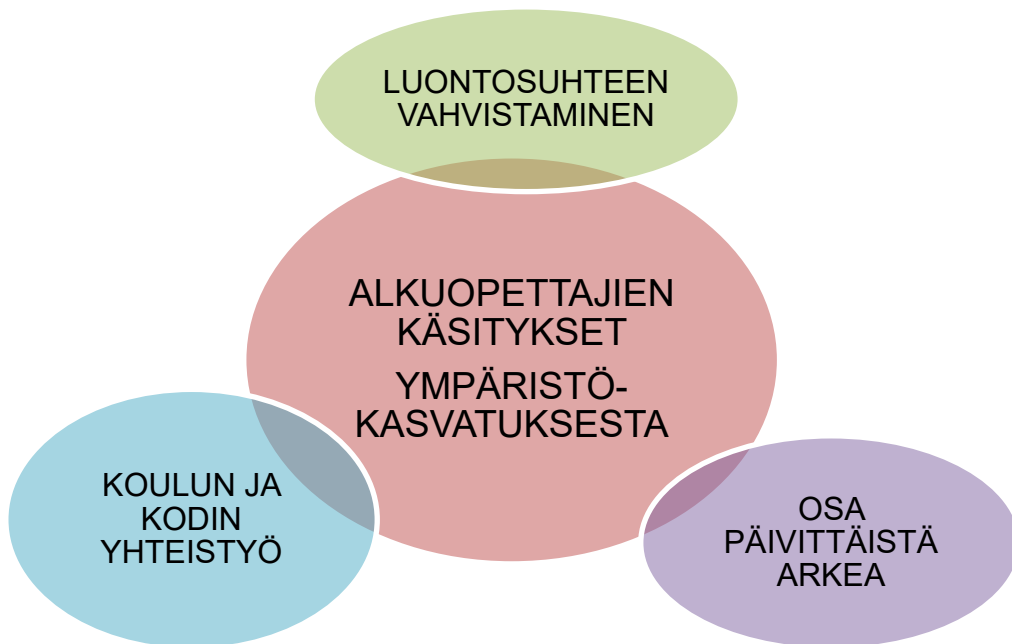
”Oppilaista lähtee myös ihan hirveästi sitä, että: ope mikä kasvi tuo on, ope mikä puu tuo on ja ope tuonne lensi joku lintu, mikä se on. Sitte siinä on myös se, että jos ei itekkään tiiä, mitä ne on. Sen takia esimerkiksi meillä oli sienikirja mukana. Oppilaat, kun ne näki jonku sienen, niin ne sai ite hakea sieltä kirjasta, että mikä sieni se on.” H6

”Ja se on paljon myös sitä, että se lähtee oppilaista itestä se halu tietää, mitä ne on.” H6

Oppilaiden ihmetyksen kautta, opetusta voitiin toteuttaa oppilaslähtöisesti heidän kiinnostukseensa perustuen.

6 ALKUOPETTAJIEN KÄSITYKSET YMPÄRISTÖKASVATUKSESTA

Toinen tutkimuskysymyksenäni oli, millaisia käsityksiä alkuopettajilla on ympäristökasvatuksesta. Tässä tulosluvussa esittelen tutkimuskysymykselle analyysissä muodostuneet kolme kuvauskategoriaa. Kuviossa 9 on näistä kolmesta kuvauskategoriasta muodostettu tulosavaruus. Kuvauskategoriat ovat samassa suhteessa toisiinsa. Ympäristökasvatukseen nähtiin olevan alkuopetusikäisillä pääasiassa luontosuhteen vahvistamista ja sen tulisi olla enemmän osa päivittäistä arkea, kuin että sitä toteutettaisiin yksittäisinä teemapäivinä tai jaksoina. Ympäristökasvatukseen nähtiin vaativan sekä koulun että kodin yhteistä linjaa. Opettajat toivat esille ongelman koulun ja kodin välisen ympäristökasvatuksen puutteellisuudesta. Koulun ja kodin opettamat tavat eivät aina kohdanneet.



Kuvio 9. Tulosavaruus alkuopettajien käsityksistä ympäristökasvatuksesta.

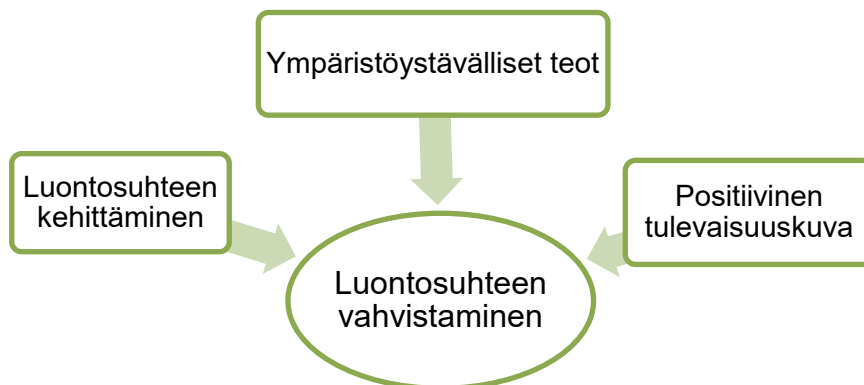
Opettajien mielestä opetuksen vieminen luontoon on yksi keino toteuttaa ympäristökasvatusta. Luonnossa ollessa ympäristökasvatus on helppo ja luonteva ottaa osaksi oppituntia.

”Mulle on tärkeintä saada ihmisistä semmoisia tasapainoisia, vuorovaikutustaitoisia, jotka kunnioittaa luontoa, jos me luontoon mennään. Elikkä määhän käytän paljon aikaa siihen, et me keskustellaan ja mietitään, et mikä on tärkeää elämässä ja minkälaiset arvot... niin sehän tulee siellä ihan varmasti siellä... jos me ollaan luonnossa, niin se tulee sitten siinä keskustelussa sen kautta. Miten asioita kohdataan ja toisia kohdellaan ja luontoa kohdataan ja eläimiä kohdellaan.” H1

”Ja sitten nämä pienet retket ja nämä isommatkin retket niin niissä se (ympäristökasvatus) tulee sillä lailla luontevasti.” H3

6.1. Luontosuhteen vahvistaminen

Alkuopetuksessa ympäristökasvatuksen koettiin koostuvan lähinnä oppilaiden luontosuhteen vahvistamisesta. Kuvio 10 kuvaa tämän kuvauskategorian muodostumista.



Kuvio 10. Alkuopettajien käsitykset luontosuhteen vahvistamisesta.

Kuvauskategoria koostuu luontosuhteen kehittämisestä ja positiivisen tulevaisuuden kuvan luomisesta. Ympäristöystävälliset teot olivat yksi kanava luontosuhteen vahvistamiselle.

Luontosuhteen kehittäminen

Opettajat kokivat tärkeäksi opettaa lapsille luonnon kunnioitusta ja sen tärkeyden ymmärtämistä. Pientenkin asioiden koettiin olevan merkityksellisiä.

”Mutta se, että oon yrittäny omat lapset ja oppilaatki siihen opettaa, että sitä luontoa pitää kunnioittaa. Että sitä säilyis sitte meille tulevaisuuteen. Että kyllä minä uskon siihen, toivon ja luotan, että pienillä askelillaki on merkitystä. Oon sitä toittottanu näille.” H5

”No siellä voi oppia sitä luonnon kunnioittamista ja sitä, että kuinka arvokasta se luonto oikeasti on, kun sitä on. Ja sitä, että mitä jos sitä ei olisi tässä meidän näin lähellä ja meidän saavutettavissa. Ja mitä jos siihen päälle, vaikka rakennetaan kaivos tai vastaavaa. Että ymmärtäis sen luonnon monimuotoisuuden ja sen, että mitä jos sitä ei ole.” H6

Opettajat korostivat luonnon tärkeyttä ja sitä, että luonnon tulisi säilyä ja riittää myös tulevaisuuteen.

Ympäristöystävälliset teot

Aineistosta nousi oppilaiden luontosuhteen vahvistamisen keinona ympäristöystävälliset teot. Niihin lukeutui lähiympäristön siistinä pitäminen ja kierrätys.

”Joka luokalla on oma alueensa tässä koulun lähiympäristössä ja käydään sitten nuiita teiden varsia ja pyöräteiden varsia kulkemassa ja kerätään roskaa.” H3

”Me papereita kierrätetään ja lajitellaan.” H2

”No just tuo kierrätys on ollu yks, mikä meillä on myös OPS:ssa luku kakkosluokalla. Se on ollu yks.” H6

Lähiympäristöstä huolehdittiin usein keräämällä roskia koulun pihalta ja sen läheisyydestä. Ympäristöystävällisiä tekoja tehtiin luokan kesken tai koko koulun voimin.

Positiivinen tulevaisuuskuva

Kaikki alkuopettajat olivat samaa mieltä, ettei lapsia tulisi missään nimessä pelotella esimerkiksi ilmastonmuutoksella, vaan ennemminkin lähteä positiivisen kautta vahvistamaan oppilaiden suhdetta luontoon ja sitä kautta vaikuttaa pidemmällä tähtäimellä heidän ajatuksiinsa ja tekoihin.

”Mitä vanhemmaks menee, niin sen enemmän ne ymmärtää mistä... mistä keskustellaan. Mutta yhtä tärkeää on siinä, et se ilmastoahdistus ei saa tulla pienille lapsille missään tapauksessa, koska yksikään alakouluikäinen ei oo vastuussa ilmaston tämänhetkisestä tilasta, vaikka ne pystyykin itse vaikuttamaan omilla teoillansa.” H2

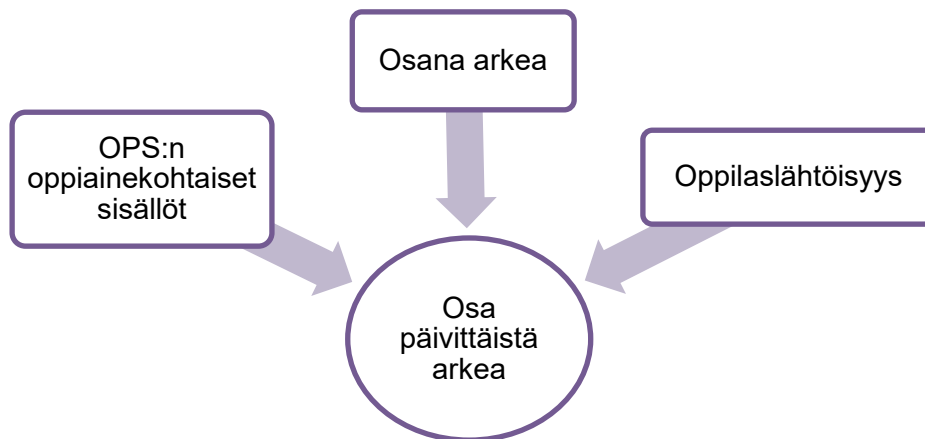
”Ei ole oikein, että lapsia niinkö pelotellaan sillä, että se (ilmastonmuutos) on. Ku lapset on kuitenkin semmosia, että ne miettii niitä asioita sitte eritavalla ku aikuiset. Ja ne saattaa olla tosi semmosia ahistavia sitte ku lähetään, että nonii nyt ne jäätiköt sullaa ja kaikki kuolee.” H5

”Lapset oppii arvostamaan, jotta ne myöhemmin sitten tietävät ja kokevat syvällä sielussansa sen, että miksi pitää toimia ympäristön kannalta kestäväällä tavalla.” H3

Osa opettajista otti tietoisesti ympäristökasvatuksen teemoja omaan opetukseensa, mutta osalle ne tulivat tilannekohtaisesti osaksi opetusta. Suunnittelematta ympäristökasvatuksen teemat tulivat opetukseen yleensä luonnossa ollessa tai oppilaiden kysymysten kautta.

6.2. Osa päivittäistä arkea

Alkuopettajien haastatteluissa korostui yhteinen ymmärrys ympäristökasvatuksen tärkeydestä osana joka päiväistä arkea, mistä tulikin toinen kolmesta kuvauskategoriasta. Kuviossa 11 olen avannut tämän kuvauskategorian muodostumista.



Kuvio 11. Alkuopettajien käsitykset ympäristökasvatuksesta osana päivittäistä arkea.

Opettajien mukaan ympäristökasvatusta tulisi ottaa päivittäin mukaan koulun arkeen huomioiden oppilaiden iän ja kehitystason.

Opetussuunnitelman oppiainekohtaiset sisällöt

Alkuopettajien mukaan ympäristökasvatuksen tulisi näkyä jokapäiväisessä arjessa. Yhtenä kanavana tuoda ympäristökasvatusta osaksi koulupäivää, oli eri oppiaineet. Opetussuunnitelman perusteissa lähes jokaisessa oppiaineessa on mainittuna kestävän kehityksen huomioiminen tai kestävän elämäntavan opettaminen.

”No, nykyisin nuo oppisisällöt, melkein aine ku aine, ne nousee aika ajoin esille eli sitä myöten tulee.” H3

”No kyllähän se esimerkiksi ympäristöopissa nousee hyvin voimakkaasti se. Mutta että kyllähän jossaki... tuntuu että nykyään aika monessa oppiaineessa sivutaan sitä. Tulee esimerkiksi taas se minun kuuluisa matematiikka. Matikassaki tulee tämmösiä tehtäviä, että pohditaan justiin... että on joku teksti, jossa puhutaan justiin jostaki eläinten suojelusta tai muusta ja määristä ja muuten ja niiden kans mennään. Äidinkielessä löytyy kans tekstejä, joissa puhutaan. Eliikkä kyllä hyvin monessa oppiaineessa siitä puhutaan.” H5

Eniten opettajien mielestä ympäristökasvatuksen teemat nousevat kuitenkin esiin ympäristöopissa. Ympäristöopin oppiaineen koettiin sisältävän jo itsessään ympäristökasvatuksen teemoja.

Osana arkea oppilaslähtöisesti

Toinen hyvä tapa käydä ympäristökasvatuksellisia asioita läpi oppilaiden kanssa oli päivän aikana tapahtuvat keskustelut ja ruokailutilanteet.

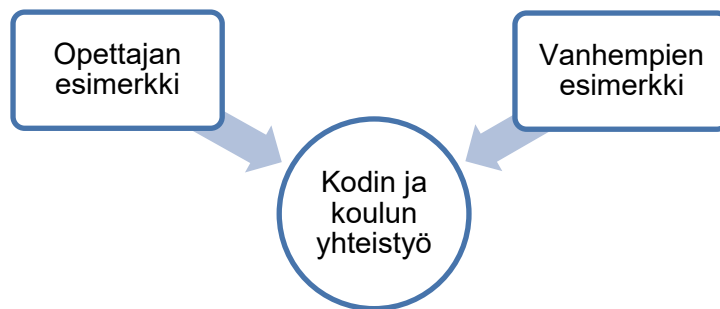
”Mut varmaan eniten on se, kun mulle on ne vuorovaikutustaidot kaikkein tärkeintä. Niin joka aamu, kun me kohdataan, niin me keskustellaan, mitä on tapahtunut edellisenä iltana ja monesti siinä pääsee siihen (ympäristökasvatukseen) kiinni, siihen arkeen, kun toinen kertoo jotain. Tietenkään toisen mielipidettä ei molla ja muuta, mutta sitten sanoo, että voisko jotain tehdä toisin.” H2

”No sehän on ollu tietenkä jo vuosia tavallaan se ruokajätteen määrä, esimerkiksi sen pienentäminen ja sen seuraaminen, että oppilaskunta ottaa välillä semmosia teemapäiviä, että tarkkaillaan ja muistutetaan.” H4

Eräs opettajista painotti ympäristökasvatuksellisten asioiden opettamista aina ikätaso huomioiden. Pienet lapset eivät pysty ymmärtämään välttämättä asioiden syy ja seuraus –suhteita.

6.3. Koulun ja kodin yhteistyö

Kolmas kuvauskategoria on kodin ja koulun yhteistyö (kuvio 12). Opettajien haastatteluissa korostui sekä koulun että kodin vastuu ympäristökasvatuksen toteutumisesta.



Kuvio 12. Alkuopettajien käsitykset kodin ja koulun yhteistyöstä.

Koulun vastuu ilmeni opettajan omana esimerkkinä. Kodin esimerkki koettiin usein ristiriitaiseksi koulussa opetettavien asioiden kanssa.

Opettajan oma esimerkki

Alkuopettajat kokivat vastuun olla esimerkkinä oppilailleen ympäristöasioissa. Tällä tarkoitettiin opettajien omaa käyttäytymistä koulussa, miten he käsittelevät ja arvostavat koulun omaisuutta. Vastuuta siirrettiin myös koko koululle: kuinka koulu esimerkiksi kierrättää. Yksi opettaja piti tärkeänä, että omat puheet vastaavat tekoja.

”Siis ajatella, että mehän ollaan niitä malleja nuille lapsille, että miten me täällä niinkun koulun tavaroita käsitellään ja mitä me pistetään kierrätykseen.” H4

”Ja siitä et me niinkun yritetään elää, niinkun puhutaan. Et sitä kautta varmaankin.” H2

”Ilmeisesti mulla on semmonen paha tapa säästää aina, että mitään ei raski heittää pois. Niin ne tuli semmosten pienten huopakappaleidenki kans, että pannaanko nämä opettaja säilöön, että tarvitaanko me näitä jossaki mosaiikkityössä.” H5

Opettajien esimerkillä onkin suuri merkitys lasten ympäristötietoisuuden ja luontosuhteen kehittymiselle. Opettajalla on mahdollisuus olla esimerkkinä oppilailleen päivittäin.

Vanhempien esimerkki

Koulun esimerkin lisäksi korostettiin kodin vastuuta ympäristökasvatuksen toteuttamisesta. Seuraavan opettajan puheenvuoron tulkitseen siten, että hänen mielestään perheillä on mahdollisuus omalla toiminnallaan herättää kiinnostus luontoon ja luonnossa liikkumiseen ja sitä myötä luontosuhteeseen ja ympäristöasioihin.

”Mutta kyllä väitän silti, että jos multa oppilas pyytää, että saako olla syksyllä pois koulusta, ku lähtee isän kans mettille. Niin aina, aina annan, koska sieltä se oppii paljon enemmän kuin, että me lähetään kattoon, että hei kattokaa tässä on nyt leskenlehti. Toki ne opettaa sitä teoriapohjaa ja kasvinrakennetta ja juuristot, kaikki nämä käydään. Mutta kyllähän se semmonen, se kiinnostus herää sieltä, ku oot perheen kanssa retkellä mettässä. Sillonko sielä on 20 lasta huutamassa yhtä aikaa nuotiolla niin ehkä se metsäkokemus ei ole niin... mie sysään kaiken sen kiinnostuksen heräämisen sinne perheisiin.” H1

Yksi opettajista sanoi perheellä olevan kokonaisvaltaisempi vastuu ympäristökasvatuksen opettamisesta ja koululla olevan suuri esimerkkivastuu. Hänen toisessa kommentissaan on nähtävillä esimerkki, millä tavalla perheiden vastuu tulee ilmi.

”Perheessähän suurempi vastuu (ympäristökasvatuksesta) on ku koululla, mut koululla on suuri esimerkkivastuu.” H2

”Mutta ne on niitä lapsia, jotka saa kinuta joka ikinen päivä sitä uutta legoa. Niitten vanhemmat on ne, joilla on se vastuu sanoa, että emme osta.” H2

Opettajat kokivat vaikeaksi kodin ja koulun tilanteen jossa näkökulma ja ajatukset ympäristökasvatuksesta eivät kohdanneet. Seuraavassa puheenvuorossa käy ilmi ristiriita mikä voi esiintyä koulun ja kodin välillä.

”Sitä on hirveän vaikea niinkö opettaa lapsille koulussa kestäväää kehitystä, koska se lähtee niin paljon kotoa se. Että sie voit opettaa oppilaille kierrätyksestä, mutta se, että mitä sielä kotona tehään sen asian suhteen niin siihen sie et voi vaikuttaa, että laittaako ne vanhemmat sen säilyketölkin metallinkeräykseen ja banaaninkuoret bioastiaan vai meneekö ne kaikki sinne poltettavaan jätteeseen.” H6

Vaikka koulun ja kodin välillä olisikin eroja arvomaailmassa ympäristökasvatuksen suhteen, ei koulun työ ja opettajan antama esimerkki mene välttämättä hukkaan. Yksi opettajista tuo hyvin esille koulun merkityksen ympäristökasvattajana. Hän kuvaa kuinka koulu ja opettaja omalla esimerkillään voivat vaikuttaa pientenkin oppilaiden ajatusmaailmaan. Opettaja myös nostaa esiin ajatuksen lasten mahdollisuudesta valaista omia vanhempiaankin ympäristöasioissa.

”Aavikoituminen lisääntyy ja jäätiköt sulaa ja meren pinnat nousee, niin tottahan toki se pitäis huomioida tosi voimakkaasti. Että ihmisten itsekkyyys

jotenki tulee raadollisella tavalla esille tässä. Ja haaste on kauhean hankala... niinku että nähdä itsensä osana sitä ongelmaa. Ja samalla voi aina kuka tahansa perustella, ettei se nyt yhen ihmisen toiminta vaikuta, mutta kyllä se vain niin on, että jokaisen pitää vastuu kantaa. Opettajilla on tietenki erityisen suuri (vastuu), sitten työssä myöskin, huomioida... että nää on kuitenkin niitä... pienet lapset ja vähän suuremmatkin, jotka sitte ehkä myöskin voi omia vanhempiakin, voi tässä asiassa niinkun...” H3

7 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää, millaisia käsityksiä alkuopettajilla on luonnosta oppimisympäristönä ja ympäristökasvatuksesta. Analyysin perusteella opettajien käsityksistä muodostui yhteensä seitsemän kuvauskategoriaa. Niistä neljä kuvasivat alkuopettajien käsityksiä luonnosta oppimisympäristönä ja kolme käsityksiä ympäristökasvatuksesta. Tässä luvussa tiivistän tutkimukseni tulokset. Lisäksi tarkastelen opettajien käsityksiä suhteessa teorialuvuissa esiteltyihin Piispasen oppimisympäristön ulottuvuuksiin ja Palmerin puumalliin ympäristökasvatuksesta.

Alkuopettajat pitivät luontoa oppimisympäristönä, missä oppilaat ja opettaja voivat kehittää itseään. Luonnossa ollessa opetukseen liittyikin paljon kasvatuksellisia tavoitteita (ks. Uitto 2005). Luontoa pidettiin oivallisena paikkana oppilaiden sosiaalisten taitojen ja itsesäätelyn kehittämiseen. Myös Houtsosen (2002, 131–132) mukaan ulkona oppiminen kehittää oppilaiden itsetuntoa ja mahdollistaa sosiaalisen vuorovaikutuksen ja sen harjoittelun. Luokkahuoneesta poistuttaessa opitun tila ei ollut enää rajattu neljän seinän sisälle, vaan oppimisen ympäristö laajentui ja opittiin kulkemaan luonnossa (Kumpulainen 2008). Myös erään metsäesikoulussa toteutetun tutkimuksen mukaan (ks. Polvinen, Pihlajamaa & Berg 2012), toimiessaan luonnossa, lapset oppivat havainnoimaan ympäristöään ja ymmärtämään, miten siellä kannattaa liikkua. Alkuopettajien mukaan luonnossa oli mahdollista oppia opetussuunnitelman painottamia laaja-alaisia taitoja kuten itsestä huolehtimista ja arjen taitoja (ks. esim. Manninen 2007). Lahdenperä ym. (1989) ovat tutkineet leirikoulua osana perusopetusta ja saaneet samanlaisia tuloksia ulkona oppimisesta: oppilaiden koko persoonallisuus, arvo- ja asennemaailma sekä itsetunto kehittyvät.

Alkuopettajien mukaan ulkona opettaminen ei aina ole ollut täysin mutkatonta. He toivat esille haasteet oppilaiden kanssa ja riittävien resurssien tärkeyden. Luonnossa saattoi tulla vastaan yllättäviä ongelmatilanteita ja keskeisintä olikin

varmistaa oppilaiden turvallisuus. Eniten haastetta luontoon menemiselle toivat haastava oppilasaines ja oppilaiden puutteelliset varusteet. Näistä kahdesta tulkitsin puutteellisten varusteiden olevan vielä tavanomaisempi syy ulos menemisen haastavuudelle. Vaikka oppilasaines ja riittävä aikuisten määrä mahdollistaisivat opetuksen viemisen ulos, oppilailta puuttuvat kumisaappaat voivat silti olla suurin ja yleisin haaste.

Luonto käsitettiin erittäin monipuolisena ympäristönä joka mahdollistaa oppimisen (ks. Piispanen 2008). Luontoon oli helppo mennä, sillä koulun läheltäkin löytyi runsaasti luonnonympäristöä. Luonnoksi miellettiin alueet, joissa oli puita, kasvillisuutta, vesistöjä tai hyönteisiä, joka vastaa Salosen (2010, 21, 64) näkemystä. Koulun piha ja sen lähiympäristö ovat helposti saavutettavissa olevia oppimisympäristöjä (ks. Houtsonen 2005). Luonnossa pystyi toteuttamaan eri oppiaineiden opetusta hyödyntäen erilaisia työskentelytapoja ja oppimistyyylejä. Tieto- ja viestintätekniikkaa käytettiin myös osana opetusta. Mobiililaitteiden onkin tutkittu tekevä oppimisestä mielekkäämpää ja motivoivampaa (ks. esim. Hakkarainen 2009). Luontoa hyödynnettiin oppimisen paikkana ja luonnonmateriaaleja hyödynnettiin oppimisen välineinä tai materiaalina. Uitto (2005, 194–195) allekirjoittaa myös luonnon mahdollisuuden toimia oppimisen paikkana tai oppimisen kohteena. Opetusta rytmitti lukuvuoden aikana vuodenaikojen vaihtelut: eniten luonnossa oli opetusta syksyllä ja keväällä.

Luonnon elämyksellisyyttä pidettiin uusien kokemusten luoja. Kokemuksellisuus ja elämyksellisyys ovatkin tärkeitä opetuksessa (Uitto 2005, 196). Luontoon mentiin usein hakemaan elämyksiä sen sijaan, että päätavoitteena olisi ollut jokin oppiaineen sisältö. Luonnon yllätyksellisyyttä pidettiin positiivisena tekijänä, joka toisaalta vaati opettajalta kykyä heittäytyä. Vitikka (2009, 28) painottaa myös opettajan pedagogista osaamista, joka mahdollistaa toimimisen yllättävissä tilanteissa. Alkuopettajien vastauksissa korostui oppilaiden aktiivinen osallistuminen ja osallisuus luonnossa ollessa. Tulokset vastaavat Tampion ja Tampion (2014) kuvausta ulko-opetuksesta oppilaita aktivoivana ja elämyksiä luovana.

Oppilaiden luontosuhteen kehittäminen nähtiin tärkeänä tehtävänä koulussa. Sitä pyrittiin toteuttamaan opettamalla oppilaita kunnioittamaan luontoa ja ympäristävällisten tekojen kautta. Tärkeänä pidettiin positiivisen näkökulman ylläpitämistä sen sijaan, että oppilaita peloteltaisiin tulevaisuuden uhkakuvilla. Ympäristökasvatuksen tuomien kokemusten myötä lasten asenteet ympäristöä ja luontoa kohtaan kehittyvät myönteisiksi (Parikka-Nihti 2011, 27).

Ympäristökasvatuksen teemoja käsiteltiin eri oppiaineiden tunneilla. Tärkeänä pidettiin ympäristökasvatuksen näkymistä joka päiväisessä arjessa ja sen suhteuttamista oppilaiden ikään. Ruokailut ja keskustelut oppilaiden kanssa olivat yksi väylä ottaa teema osaksi jokaista päivää. Hynninen (1995, 176) korostaa myös ympäristökasvatuksen näkymistä luontevana osana opetusta ja Pitkänen (2001) oppilaiden ikätason huomioimista.

Ympäristökasvatusta voitiin alkuopettajien mielestä opettaa myös viemällä opetusta luontoon. Näin oppilaat saavat kokemuksia ja elämyksiä luonnossa. Oma-kohtaiset luontoelämykset ja –kokemukset ovatkin tärkeässä osassa oppilaiden luontosuhteen kehittymisessä ja ympäristökasvatuksen opettamisessa (ks. esim. Bogner & Wiseman 2004). Opettajat korostivat kodin ja koulun välisen yhteistyön merkitystä ympäristökasvatuksessa.

Seuraavaksi tarkastelen tutkimuksen tuloksia alkuopettajien käsityksistä oppimisympäristönä suhteessa aiemmin esitettyyn Piispasen jakoon oppimisympäristöjen ulottuvuuksista (ks. luku 2.1). Hän jakoi oppimisympäristöt kolmeen eri ulottuvuuteen: fyysinen, pedagoginen ja psykologinen ja sosiaalinen.

Fyysinen ulottuvuus käsittää kaikki alkuopettajien käsitykset paikoista, joissa opetusta voi järjestää. Esimerkiksi koulun piha tai takametsä, koulun lähialueet kuten puistot, joen ranta tai laavut. Fyysisen ulottuvuuden näkökulmasta luonto mahdollistaa hyvät tilat opetukselle avaruutensa puolesta. Alkuopettajien käsityksistä kävi ilmi luonnon soveltuvan kaikkien oppiaineiden opetukseen ja sen tarjoavan lukuisia mahdollisuuksia opetustapoihin. Toisaalta jos luontoon mennään

tekemään tehtäviä, voidaan tarvita työskentelyn mahdollistavia ulkopöytäryhmiä tai kirjoituslustoja oppilaiden käyttöön. Piispasen jaottelussa hän sisällyttää turvallisuuden ja teknologian käytön fyysiseen ulottuvuuteen. Luonnossa on mahdollista käyttää tieto- ja viestintäteknologiaa. Turvallisuuden näkökulmasta tarkasteltuna, luonnossa on luokkahuonetta suurempi riski yllättäville haasteille ja resurssien puute saattoi olla este. Opettajat toivat esille myös säänmukaisen vaatetuksen puuttumisen. Alkuopettajien käsitysten mukaan haasteet voi silti ennakoita ja niihin voidaan varautua. Kaiken kaikkiaan alkuopettajien käsityksiä tulkitessa, käy ilmi luonnon olevan hyvä fyysinen ympäristö opetukseen.

Pedagoginen ulottuvuus käsittää oppilaiden kehitystä ja ikätasoa vastaavan opetuksen ja siinä painottuu opettajan opetuksellinen toiminta ja toiminnan tavoitteet. Pedagogisesta ulottuvuudesta tarkasteltuna luonto antaa alkuopettajien käsitysten mukaan mahdollisuuden toteuttaa opetussuunnitelman tavoitteiden mukaista opetusta. Luonnosta löytyvät materiaalit opetusta ja oppimista varten ja opettajat pystyvät hyödyntämään erilaisia työtapoja parhaaksi katsomallaan tavalla. Luonnon ei nähty rajoittavan pedagogista ammattitaitoa.

Psykologinen ja sosiaalinen ulottuvuus käsittää sosiaalisen vuorovaikutuksen, käyttäytymismallit ja oppilaan psyykkisen ja sosiaalisen kehityksen tukemisen. Alkuopettajien käsityksistä kävi ilmi, että oppilaiden psyykkinen ja sosiaalinen kehitys mahdollistuivat luonnossa ollessa. Näitä olivat esimerkiksi itsesäätely, omien tunteiden hallinta, fyysinen hyvinvointi ja sosiaaliset taidot. Tulkiten opettajien vastauksista luonnon olevan hyvä oppimisympäristö myös psykologisen ja sosiaalisen ulottuvuuden näkökulmasta. Kaiken kaikkiaan luonto on hyvä oppimisympäristönä kaikista kolmesta ulottuvuudesta tarkasteltuna.

Opettajat hyödynsivät luontoa oppimisympäristönä säännöllisesti, syksyisin ja keväisin lähes päivittäin tai useamman kerran viikossa. Talvisin luontoon mentiin harvemmin, mutta kerran viikkoon tai kerran kuussakin on säännöllisyyttä. Opettajat toivat kuitenkin esille tunteen, että luontoa voisi hyödyntää vieläkin enemmän oppimisympäristönä.

Alkuopettajien käsitykset ympäristökasvatuksesta suhteessa Palmerin puumalliin (ks. luku 3) vastaavat suurimmaksi osaksi. Puumallissa ympäristökasvatusta tulisi opettaa kolmesta näkökulmasta: ympäristössä, ympäristöstä ja ympäristön hyväksi. Opettajien käsitykset olivat, että ympäristökasvatusta voidaan toteuttaa luonnossa ollessa. Konkreettinen luontoon meneminen tuottaa oppilaille kokemuksia ja elämyksiä. Palmerin mallin mukainen näkökulma ympäristössä opettamisesta toteutui.

Opetus ympäristöstä -näkökulma toteutui alkuopettajien käsityksiä tarkastellessa heidän havainnoissa lintuja, tutkimalla vuodenaikoja ja niiden vaihteluita eli tarjoamalla oppilaille perustietoa ympäristöstä. Samalla oppilaille opetettiin taitoa olla ja kulkea luonnossa.

Opetus ympäristön hyväksi –näkökulma toteutui alkuopettajien käsitysten perusteella arvo-opetuksesta ja luonnon kunnioittamisen opettamisesta. Luontosuhteen kehittäminen ja ympäristöystävälliset teot ovat juuri niitä, joiden tavoitteena on oppilaiden toiminta ympäristön hyväksi.

Palmerin mallin mukaan perustan ympäristökasvatukselle muodostavat kuitenkin oppilaiden aiemmat tiedot, taidot ja kokemukset. Tulosten mukaan alkuopettajat huomioivat oppilaiden ikätason opetuksessaan joka näkyi esimerkiksi positiivisen näkökulman korostamisena uhkakuvien sijaan. Ympäristökasvatuksen ottaminen osaksi opetusta tuli myös paljon opetussuunnitelmasta, minkä oppiaineiden tavoitteet ja sisällöt on laadittu luokka-asteen mukaisesti. Tällöin voi olettaa myös opetussuunnitelmasta tulevien ympäristökasvatuksen teemojen huomioivan oppilaiden ikätason. Tietojen, taitojen ja aiempien kokemusten huomiointi tulee automaattisesti osana opetusta. Alkuopettajien toteuttama ympäristökasvatus vastaa Palmerin mallin mukaista opetusta, mutta ympäristökasvatuksen ottaminen tietoisesti enemmän osaksi opetusta ja sen määrän lisääminen tekisi siitä kokonaisvaltaisempaa.

Sahi (2014) jakaa johdannossa ilmi tulleen huoleni lasten ja nuorten vähentyneestä ulkoilusta ja luonnosta erkaantumisesta. Hän mukaansa *”--koulujen ja päiväkotien rooli luontosuhteen luomisessa koko ikäluokan tasolla voi olla merkittävä.”* Tutkimuksen tulosten mukaan luonnossa oppiminen kehittää oppilaiden itesesäätelykykyä ja virkistää. Muissa tutkimuksissa on saatu samankaltaisia tuloksia luonnossa olemisen hyötyjen suhteen. Homan-Heleniuksen ja Yli-Viikarin (2017) mukaan luonto edistää lasten sosiaalista kehitystä ja hyvinvointia kokonaisvaltaisesti. Polvisen, Pihlajamaan ja Bergin (2012) tutkimuksen mukaan luonto rauhoittaa ja rentouttaa sekä vahvistaa itsetuntoa ja minäkuvaa. Heidän tutkimuksessaan luonto toimi myös sosiaalisten taitojen kehittäjänä ja ryhmähen- gen luojana.

8 POHDINTA

Tutkielman tulokset koostuivat alkuopettajien käsityksistä luonnosta oppimisympäristönä ja ympäristökasvatuksesta. Tulosten mukaan luontoa pidettiin hyvänä oppimisympäristönä, joka mahdollisti oppilaiden itsensä kehittämisen, oli oppilaita osallistava ja tarjosi kokemuksia ja elämyksiä sekä mahdollisti monipuolisesti eri oppiaineiden ja muiden laaja-alaisten taitojen oppimisen. Luonto oli myös haastava ympäristö yllättävien vaarojen vuoksi tai sinne meneminen oli haasteellista oppilasaineiden tai puuttuvien varusteiden vuoksi. Ympäristökasvatusta toteutettiin luonnossa ollessa ja vahvistamalla oppilaiden luontosuhdetta. Sen toivottiin olevan kodin ja koulun yhteistyön kohde sekä osana päivittäistä arkea.

Tutkimusmetodina ja analyysimenetelmänä fenomenografia oli hyvä valinta käsitysten tutkimiselle. Fenomenografisen tutkimuksen tavoitteena on kuvata eri ajateltavat jollekin ilmiölle. Koen onnistuneeni tässä alkuopettajien käsitysten suhteen. Fenomenografian avulla myös tutkimushenkilöiden käsitykset säilyivät osana kontekstia. Jokin toinen tutkimusmenetelmä tai analyysimenetelmä olisi voinut kadottaa alkuopettajien todelliset käsitykset.

Pohdin tutkielmaa tehdessä sopivaa aineiston määrää. Jos tutkimushenkilöitä olisi ollut enemmän, olisin voinut saada enemmän eriäviä käsityksiä ja siten tutkielmasta kattavamman. Toisaalta tutkimushenkilöiden määrä ei olisi välttämättä vaikuttanut suuresti lopputulokseen, vaan se olisi myös voinut vahvistaa saatuja tuloksia. Tutkimukseen osallistui kuusi alkuopettajaa, joka on aineistona suppea määrä tulosten yleistettävyyden kannalta. Lisäksi tulokset käsittävät ainoastaan kahden paikkakunnan opettajien käsitykset, minkä vuoksi tuloksia ei voida yleistää koskemaan koko maan alkuopettajien käsityksiä. Uskon, että paikkakuntien ja etenkin Suomen eri alueiden alkuopettajien käsitysten välillä on eroja.

Vaikka tuloksia ei voida yleistää, en kuitenkaan pidä niitä merkityksettöminä. Tulokset antavat kuvauksen ja suuntaa kuuden alkuopettajan tämän hetkisistä käsityksistä koskien luontoa oppimisympäristönä ja ympäristökasvatusta. Tutkimuksen tulokset kertovat alkuopettajien olevan yhtä mieltä ajankohtaisen huolen kanssa lasten luontosuhteen heikkenemisestä ja sen kehittämisen tärkeydestä. Oppilaiden vieminen aktiivisesti luontoon oppimaan voi olla ratkaisu ympäristökasvatuksen lisäämisen tarpeelle, sekä oppilaiden luonnosta vieraantumiselle. Tutkielma antaa myös tietoa ja teoreettisia malleja esimerkiksi ympäristökasvatuksesta tutkielmaa lukeville opettajille. Teoreettisista malleista ja haastateltavien puheenvuoroista voi saada ideoita myös omaan opetukseen.

Lopuksi esitän muutamia jatkotutkimusideoita. Tutkimukseni pohjalta olisi mielenkiintoista tehdä jatkotutkimusta opettajien oman luontosuhteen vaikutuksesta ulkona opettamisen ja ympäristökasvatuksen määrään. Tässä tutkielmassa tutkimukseen osallistuneiden opettajien luontosuhde vaikutti kokonaisvaltaisesti myönteiseltä ja ympäristöasiat olivat tärkeitä ja kiinnostavia, vaikka se ei ollut varsinaisesti tutkimuksen aiheena. Tutkielman teon aikana heräsi kuitenkin mielenkiinto sellaisten opettajien käsityksistä, joille luonto- ja ympäristöasiat eivät ole niin tärkeitä.

Toinen jatkotutkimusehdotus olisi tehdä vertailututkimus luonnon hyödyntämisestä oppimisympäristönä ja ympäristökasvatuksesta esimerkiksi Helsingin ja Utsjoen opettajien välillä. Muutenkin alueelliset erot ovat kiinnostavia, sillä uskon elinympäristön ja elintapojen vaikuttavan ihmisten käsityksiin.

Kolmas ideani jatkotutkimukselle on tutkia oppilaiden käsityksiä ulkona oppimisesta. Olisi mielenkiintoista tutkia, vastaavatko opettajien ja oppilaiden käsitykset luonnosta oppimisympäristönä, luonnon ihmiselle tuottamista hyödyistä tai mahdollisista haitoista. Kolikolla kun on yleensä aina kaksi puolta.

Tutkimusprosessini on vihdoinkin tullut päätökseen –ainakin tämän tutkimuksen osalta. Tutkielmaani liittyen, haluan lisätä loppuun vielä yhden lempisitaateistani.

"Takaisin luontoon, elämme vain kerran. Hiiteen velvollisuudet!"

–Muumipappa

LÄHTEET

Ahonen, Sirkka 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, Leena, Ahonen, Sirkka, Syrjäläinen, Eija & Saari, Seppo 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy, 113–160.

Alasuutari, Pertti 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. 4. uud.p. Tampere: Vastapaino.

Bogner, Franz & Wiseman, Michael 2004. Outdoor ecology education and pupil's environmental perception in Preservation and Utilisation. *Science education international* 15 (1), 27–48.

Booth, Verity, Rowlands, Alex & Dollman, James 2015. Physical activity temporal trends among children and adolescents. *Journal of Science and Medicine in Sport* 18 (4), 418–425. Saatavilla www-muodossa: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1440244014001133>. (Luettu 10.12.2018.)

Bräutigam, Tiiu 2007. Oppimisympäristöt mukaan koulutuksen kehittämiseen. *Spektri*, 2007(3), 10–11.

Cantell, Hannele (toim.) 2004. Ympäristökasvatuksen käsikirja. Juva: WS Bookwell Oy.

Cantell, Hannele & Koskinen, Sanna 2004. Ympäristökasvatuksen tavoitteita ja sisältöjä. Teoksessa Cantell, Hannele (toim.) 2004. Ympäristökasvatuksen käsikirja. Juva: WS Bookwell Oy, 60–79.

Creswell, John W. 2007. *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing Among Five Approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Dewey, John 1955. Democracy and education. New York: The Macmillan Company.

Eskola, Jari & Suoranta, Juha 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Haapala, Eero, Pulakka, Anna, Haapala Henna & Lakka, Timo 2016. Fyysisen aktiivisuuden ja fyysisen passiivisuuden yhteydet terveyteen ja hyvinvointiin lapsilla. Teoksessa Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016. Tieteelliset perusteet varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suosituksille. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2016 (22), 12–21. Saatavilla www-muodossa: <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75406/OKM22.pdf?sequence=1#page=14>. (Luettu 10.12.2018.)

Hakkarainen, Kai 2009. A knowledge-practise perspective on technology-mediated learning. International journal of computer supported collaborative learning 4, 213-231.

Hartig, Terry, Evans Gary W., Jamner, Larry D., Davis, Deborah S & Gärling, Tommy 2003. Tracking restoration in natural and urban field settings. Journal of Environmental Psychology 2003 (23), 109–123. Saatavilla www-muodossa: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0272494402001093>. (Luettu 22.10.2018.)

Heppell, Stephen, Chapman, Carole, Millwood, Richard, Constable, Mark & Furness, Jonathan 2004. Building learning futures. A research project at Ultralab within the CABE / RIBA "Building futures" programme. Saatavilla www-muodossa: http://rubble.heppell.net/cabe/final_report.pdf. (Luettu 15.4.2019.)

Hirsjärvi, Sirkka, Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula 2008. Tutki ja kirjoita (15. uud. p. 22. painos.). Helsinki: Tammi.

Homan-Helenius, Päivi & Yli-Viikari, Anja (toim.) 2017. Luonnosta avaimet lasten ja nuorten kasvuun ja kehitykseen. Kokemuksia luontolähtöisen toiminnan kehittämisestä lapsille ja nuorille eri sektoreiden välisenä yhteistyönä. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.

Houtsonen, Lea 2002. Koulupiha oppimisympäristönä. Teoksessa Elo, Pekka 2002. Elävää kulttuuriperintöä –tutki ja opi. Helsinki: Opetushallitus.

Houtsonen, Lea 2005. Koulupihan ja sen lähiympäristön hyödyntäminen opetuksessa. Teoksessa Houtsonen, Lea & Åhlberg, Mauri (toim.) 2005. Kestävän kehityksen edistäminen oppilaitoksissa. Helsinki: Opetushallitus, 99–105.

Houtsonen, Lea & Åhlberg, Mauri (toim.) 2005. Kestävän kehityksen edistäminen oppilaitoksissa. Helsinki: Opetushallitus.

Humberstone, Barbara & Pedersen, Kirsti 2001. Gender, class and outdoor traditions in the UK and Norway. *Sport, Education and Society* 6 (1), 23–33. Saatavana www-muodossa:

https://www.researchgate.net/publication/233369755_Gender_Class_and_Outdoor_Traditions_in_the_UK_and_Norway. (Luettu 18.4.2019.)

Huusko, Mira & Paloniemi, Susanna 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37(2), 162–173. Saatavilla www-muodossa: <http://elektra.helsinki.fi/se/k/0022-927-x/37/2/fenomeno.pdf>. (Luettu 7.11.2018.)

Hynninen, Pekka 1995. Ympäristökasvatus ala-asteella. Teoksessa Ojanen, Sinikka & Rikkinen, Hannele (toim.) 1995. Opettaja ympäristökasvattajana. Helsinki: WSOY, 175–182.

Järvinen, Pertti & Järvinen, Annikki 2011. Tutkimustyön metodeista. Tampere: Opinpaja.

Kakkori, Leena & Huttunen, Rauno 2014. Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Saari, Antti, Jokisaari Olli-Jukka & Värri Veli-Matti (toim.) 2014. Ajan kasvatus: kasvatustilafilosofia aikalaiskritiikkinä. Tampere: Yliopistopaino, 367–400.

Kumpulainen, Kristiina 2008. Oppimisen monitieteinen tutkimus oppimisympäristöjen kehittämisen välineenä. Luentomateriaali. Kansalliset virtuaaliopetuksen päivät. Helsinki, 25.11.2008. Saatavilla www-muodossa: http://www.oph.fi/download/16637_Liite_2_b_Kumpulainen_Word.pdf. (Luettu 15.4.2019.)

Lahdenperä, Irja, Virtanen, Onerva, Saarinen, Väinö & Salmi, Reijo 1989. Leirikoulun käsikirja. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Lindroos, Kirsi 2007. Oppimisympäristöt kehittämisen kohteeksi. *Spektri*, 2007(3), 3.

Lugg, Alison 2004. Outdoor adventure in Australian outdoor education: Is it a case of roast for Christmas dinner? *Australian Journal of Outdoor Education*, Vol 8 (1), 4–11. Saatavilla www-muodossa:

<https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F03400790.pdf>.

(Luettu 17.1.2019.)

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

Manninen, Jyri 2000. Kurssikoulutuksesta oppimisympäristöihin - aikuiskoulutuskäytäntöjen kehityslinjoja. Teoksessa Matikainen, Janne & Manninen, Jyri (toim.) 2000. Aikuiskoulutus verkossa: Verkkopohjaisten oppimisympäristöjen teoriaa ja käytäntöä. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 29–42.

Manninen, Laura & Verkka, Kirsi 2004. Suunnittelu ja arviointi ympäristökasvatuksessa. Teoksessa Cantell, Hannele (toim.) 2004. Ympäristökasvatuksen käsikirja. Juva: WS Bookwell Oy, 82–111.

Meisalo, Veijo, Sutinen, Erkki & Tarhio, Jorma 2003. Modernit oppimisympäristöt. Helsinki: Tietosanoma.

Metsämuuronen, Jari (toim.) 2006. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: International Methelp.

Niikko, Anneli 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.

Niinistö-Sivuranta, Susanna 2014. Vuorovaikutuksen merkitys osallistavassa ja integratiivisessa oppimisympäristössä. Teoksessa Helander, Jaakko (toim.) 2014. Yhdessä: osallisuutta, tekoja ja unelmia. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu, 61–66. Saatavilla [www-muodossa: https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/80896/HAMK_YH-DESSA_2014_ekirja.pdf?sequence=1#page=61](http://www.muodossa:https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/80896/HAMK_YH-DESSA_2014_ekirja.pdf?sequence=1#page=61). (Luettu 15.4.2019.)

Nuikkinen, Kaisa 2005. Terveellinen ja turvallinen koulurakennus. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Next Print Oy. Saatavilla [www-muodossa: http://www.opi.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf](http://www.opi.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf). (Luettu 12.10.2018.)

Parikka-Nihti, Mari 2011. Pieniä puroja. Kasvua kohti kestävästä kehitystä. Helsinki: Lasten keskus.

Piispanen, Maarika 2008. Hyvä oppimisympäristö. Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvinvointien kohtaaminen peruskoulussa. Kokkola: Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.

Pitkänen, Raimo 2001. Lyhytkestoiset tehtävät luokan ulkopuolisessa ympäristökasvatuksessa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 68. Joensuu: Yliopistopaino.

Polvinen, Kirsi, Pihlajamaa, Jussi & Berg, Pekka 2012. Luonnosta hyvinvointia lapsille ja nuorille. Kuvauksia luonnon hyvinvointivaikutuksista, palveluista ja malleista palveluiden kehittämiseen. Kansallinen hyvinvointiverkosto. Saatavilla www-muodossa: https://media.sitra.fi/2017/02/27174148/Luonnosta_hyvinvointia_lapsille_ja_nuorille-2.pdf. (Luettu 4.9.2019.)

Rajakorpi, Antti 2001. Kestävän kehityksen määrittely. Rajakorpi, Anni & Saimio, Kaija (toim.) 2001. Toteutuuko kestävä kehitys kouluissa ja oppilaitoksissa? Helsinki: Opetushallitus, 20.

Ruusuvuori, Johanna & Tiittula, Liisa (toim.) 2005. Haastattelu -Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.

Sahi, Virpi 2014. Koulumetsäopas. Käsikirja koulujen ja päiväkotien lähimetsien käyttöön ja turvaamiseen. Suomen luonnonsuojeluliitto ry. Helsinki.

Saatavilla www-muodossa:

<https://www.sll.fi/app/uploads/2018/08/Koulumetsaopas2014.pdf>. (Luettu 4.9.2019.)

Salo, Kirsti, Uitto, Anna & Saloranta, Seppo 2012. Ympäristökasvatuksen ikivihreä toimintamalli - vaikuttavuutta koulun kestävä kehityksen kasvatukseen paikallisessa tasolla. Teoksessa Risku-Norja, Helmi, Jeronen, Eila, Kurppa, Sirpa, Mikkola, Minna & Uitto, Anna (toim.). Ruoka- oppimisen edellytykset ja opetuksen

voimavara. Helsingin yliopiston julkaisuja 25. Helsinki: Helsingin yliopisto Ruralia-instituutti, 66–76.

Salonen, Kirsi 2010. Mielen luonto: Eko- ja ympäristöpsykologian näkökulma. Helsinki: Green Spot.

Sepänmaa, Yrjö 1987. Ympäristön kauneus. Teoksessa Aho, Leena & Sivonen, Seppo (toim.) 1987. Oikeutemme ympäristöön: Puheenvuoroja eri tieteenaloilta. Juva: WSOY, 169–187.

Smeds, Pia 2012. Kokemus käytännönläheisissä oppimisympäristöissä lisää oppimisen iloa ja tukee syväoppimista. Teoksessa Risku-Norja, Helmi, Jeronen, Eila, Kurppa, Sirpa, Mikkola, Minna & Uitto, Anna (toim.). Ruoka- oppimisen edellytys ja opetuksen voimavara. Helsingin yliopiston julkaisuja 25. Helsinki: Helsingin yliopisto Ruralia-insituutti, 59–65.

Suomela, Liisa & Tani, Sirpa 2004. Ympäristön kolme ulottuvuutta. Teoksessa Cantell, Hannele (toim.) 2004. Ympäristökasvatuksen käsikirja. Juva: WS Bookwell Oy, 45–55.

Suopajarvi, Leena 2003. Ympäristötietoisuus-käsitteen kritiikki pohjoisten esimerkkien valossa. Teoksessa Suopajarvi, Leena & Valkonen, Jarno (toim.) 2003. Pohjoinen luontosuhde. Elämäntapa ja luonnon politisoituminen. Rovaniemi: Lapin Yliopistopaino, 9–22.

Syvöja, Heidi, Kantomaa, Marko, Ahonen, Timo, Hakonen, Harto, Kankaanpää, Anna & Tammelin, Tuija 2013. Physical activity, sedentary behaviour, and academic performance in Finnish children. *Medicine & Science in Sports & Exercise (MSSE)* 45 (11), 2098–2104.

Tampio, Henna & Tampio, Matti 2014. Ulos oppimaan! Sata ideaa ulko-opetukseen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Tan, Yuen Sze Michelle & Atencio Matthew 2016. Unpacking a place-based approach – “What lies beyond?” insights drawn from teachers' perceptions of outdoor education. *Teaching and Teacher Education* 56, 25–34. Saatavilla [www-muodossa: http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X16300270](http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X16300270). (Luettu 17.1.2019.)

Taylor, Paul W 1986. *Respect for nature: A Theory of Environmental Ethics*. Princeton: Princeton University Press.

Tuomi, Jouni 2007. *Tutki ja lue. Johdatus tieteellisen tekstin ymmärtämiseen*. Helsinki: Tammi.

Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Uitto, Anna 2005. Koulun ulkopuoliset oppimisympäristöt. Teoksessa Eloranta, Varpu, Jeronen, Eila, Palmberg, Irmeli (toim.) & Anttila-Muilu, Sirpa 2005. *Biologia Eläväksi: Biologian Didaktiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus, 194–198.

Uljens, Michael 1989. *Fenomenografi - forskning om uppfattningar*. Lund: Studentlitteratur.

Valkonen, Jarno (toim.) 2010. *Ympäristösosiologia*. Helsinki: WSOYproOy.

Valtioneuvoston kanslia 2017. Valtioneuvoston selonteko kestävän kehityksen globaalista toimintaohjelmasta Agenda2030:sta. Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 3/2017. Saatavilla [www-muodossa: http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79854/VNK_J0317_net.pdf?sequence=1](http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79854/VNK_J0317_net.pdf?sequence=1). (Luettu 5.2.2019)

Vitikka, Erja 2009. Opetussuunnitelman mallin jäsenys. Sisältö ja pedagogiikka kokonaisuuden rakentajina. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 44.

Värri, Veli-Matti 2018. Kasvatus ekokriisin aikakaudella. Tampere: Vastapaino.

Warren, Carol 2001. Qualitative interviewing. Teoksessa Gubrium, Jaber (toim.) & Holstein, James (toim.) 2001. Handbook of Interview Research: Context & Method. Thousands Oaks (Calif.): Sage publications, 83–102.

Willamo, Risto. 2004. Luonto ja ei-luonto. Teoksessa Cantell, Hannele (toim.) 2004. Ympäristökasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 32–34.

Williams, Raymond 2003. Luontokäsitykset. (Suom. Mikko Lehtonen). Teoksessa Haila, Yrjö & Lähde, Ville 2003. Luonnon politiikka. Tampere: Vastapaino, 37-66.

Wolff, Lili-Ann 2004. Ympäristökasvatus ja kestävä kehitys: 1960-luvulta nykypäivään. Teoksessa Cantell, Hannele(toim.) 2004. Ympäristökasvatuksen käsikirja. Juva: WS Bookwell Oy, 18–27.

Åhlberg, Mauri 1998. Ecopedagogy and ecodidactics: Education for sustainable development, good environment and good life. Joensuu: Joensuun yliopisto.

LIITTEET

Liite 1. Teemahaastattelun osa-alueet esimerkkikysymyksiin

1. TAUSTA

- Milloin olet käynyt opettajankoulutuksen?
- Kuinka kauan olet ollut alkuopettajana?
- Missä ja millaisessa ympäristössä koulu, jossa työskentelet, sijaitsee?
- Montako oppilasta luokassasi on?
- Onko luokassasi erityisen tuen oppilaita?

2. LUONTO

- Miten määrittelet luonnon?
- Kuinka paljon ja miten vietät itse aikaa luonnossa?
- Onko luonto sinulle tärkeä? Miksi?

3. LUONTO OPPIMISYMPÄRISTÖNÄ

- Millainen luonto on oppimisympäristönä?
- Oletko itse hyödyntänyt luontoa oppimisympäristönä?
- Minkä verran ja miten olet itse vienyt opetusta ulos?
- Mitä oppiaineita voi opiskella ulkona?
- Mitä muuta ulkona/luonnossa voi oppia? Mitä ei voi oppia?
- Mitä muuta luonnossa ollessa saavutetaan, vai saavutetaanko?
- Mitä täytyy huomioida, jos käyttää luontoa oppimisympäristönä?
- Millaisia työtapoja luonnossa voi hyödyntää?
- Mitä hyviä/huonoja puolia luonnossa on oppimisympäristönä?
- Onko luontoon menemiselle jotain esteitä/haasteita? Jos on, mitä?
- Miten koulun sijainti tai ympäristö vaikuttaa ulkona opetuksen määrään tai laatuun?

4. YMPÄRISTÖKASVATUS

- Mitä ajattelet kestävästä kehityksestä ja ympäristönsuojelusta?
- Miten kestävä kehitys näkyy omassa elämässäsi?

Miten ympäristökasvatus näkyy opetuksessasi? Entä miten koulussasi?
Minkä oppiaineen tunneilla käsittelet ympäristökasvatuksen teemoja ja miten käsittelet niitä?

Liite 2. Tutkimuslupa

Hyvä luokanopettaja,

Kiitos, että lupauduit osallistumaan haastattelututkimukseen, jonka tarkoituksena on kartoittaa luokanopettajien käsityksiä luonnosta oppimisympäristönä ja ympäristökasvatuksesta. Haastattelulla kerään aineistoa pro gradu –tutkielmaani varten.

Kiinnostukseni kohteena ovat sinun ajatuksesi sekä mahdolliset kokemukset luonnossa opettamisesta ja ympäristökasvatuksesta. Haastattelun on tarkoitus olla rento ja keskustelunomainen. Haastattelun kesto on noin puoli tuntia.

Haastattelu äänitetään ja litteroidaan tekstiksi myöhempää analysointia varten. Tutkimuksessa ei tule ilmi koulun tai tutkimukseen osallistujan nimeä eikä muitaakaan tietoja, joiden perusteella tutkimukseen osallistunut voitaisiin tunnistaa. Kaikkien tutkimukseen osallistujien anonymiteetti suojataan koko tutkimusprosessin ajan ja sen jälkeen. Aineistoa säilytetään lukitussa tilassa, johon vain tutkijalla on pääsy. Tutkimuksen valmistuttua tuhoan kaikki nauhoitteet ja litteroidut aineistot.

Haastatteluun osallistuminen on vapaaehtoista. Mikäli haluatte lisätietoa tutkimuksesta, voitte olla minuun yhteydessä.

Ystävällisin terveisin,
Tea Koivula
Luokanopettajaopiskelija
Lapin yliopisto
p. xxxx
e-mail: xxxx

Opinnäytetyöni ohjaa:
Virpi Vaattovaara
p. xxxx

Annan luvan haastatteluni käyttämiseen Tea Koivulan pro gradu –tutkielmassa.

Haastateltavan nimi

Paikka ja päivämäärä

Liite 3. Esimerkki kuvauskategorian muodostamisesta

KVAUSKATEGORIA: LUONNON KOKEMUKSELLISUUS JA ELÄMYKSELLISYYS		
Autenttinen ilmaisu	Teema	Alemman tason kategoria
<p><i>"Se on monella tapaa tietenkin ihana, että päästään luokkahuoneesta pois ja niitten oikeitten asioiden äärelle ja tutkimaan ja tonkimaan."</i> H3</p> <p><i>"No sielähän voi tehdä vaikka mitä. Että se on eri asia lukea kirjasta, että mitä luonnossa on, kuin että menee sinne lasten kanssa ja näyttää että tässä on se mustikka mistä näit vain kuvan kirjassa."</i> H6</p>	Konkretia	Kokemuksellisuus ja konkreettisuus
<p><i>"Se on ihan hullua opettaa metsän asioita, jos sie et oo ollu sielä metsässä ikinä. Se on ihan hölmöä."</i> H1</p> <p><i>"Se on semmosta kokemusperästä."</i> H6</p>	Kokemuksellinen oppiminen	
<p><i>"--kun ne tietää ne mukavat paikat, et siel on ollu...et on jääny semmosia mukavia muistoja."</i> H4</p>	Muistoja tuottava	Elämyksellinen
<p><i>"Kyllä, elämyksiä ehottomasti. Joo siis vien, elikkä meillä on paljon semmosia, et jos on sää kaunis taikka on paljon lunta, niin sit me lähetään niinku lumenveistoon vaan, et sen lumenveiston onnen taikka jonku lumisodan takia taikka lähetään katsomaan... tai lähetään kalastamaan tai katsomaan minkälainen on tulvatilanne vaan sen sään takia eikä minkään tiedon takia."</i> H2</p> <p><i>"--joo ja sieltä saa semmosia elämyksiä, mitä ei niinkun... lapset ees oman perheen kanssa saa, että ei huomata, että sitä aikaa pitäis ottaa myös siihen luontojuttuun."</i> H4</p> <p><i>"Ne elämykset jää niinku mieleen ja sitte niihin ehkä palaan täälä luokkatyöskentelyssä myöhemmin."</i> H4</p>	Elämykset	

<p><i>"Se on varmaan se, että se on myös yllättävä. Että sieltä löytää aina jotain mitä ei... Että kaikille havainnoille on... et on se sitten suurta, niin kuin katsoa taivaan väriä... taikka pientä ja tutkinkin yhtä pientä hiekan jyvää. Ja kaikkea sieltä väliltä. Niin se on niin yllätyksellinen, niin se on kaikkein parasta."</i> H2</p> <p><i>"Sehän vaatii sitä, että voi heittää oman suunnitelmansa roskakoppaan ja mennä juuri sillä mikä löytyykin, koska sitä ei voi etukäteen tietää ja niin on monesti käynytkin."</i> H2</p> <p><i>"Se on täysin arvaamatonta, että mitä tulet siellä näkemään."</i> H6</p>	<p>Yllättävä ympäristö</p>	<p>Yllätyksellinen</p>
<p><i>"Semmonen toiminnallisuus, sitähan nyt painotetaan. Tuntuu että se on itelle ollu, semmonen toiminnallisuus, kauhian tärkeä asia aina."</i> H5</p> <p><i>"Ja sitte tietenkin kun se on osana jotaki ylttiä tai tarkemmin biologiaa niin tottahan toki sitten hyödynnetään sieniiä ja marjoja ja. Ja nyt tässä vasta oltiin tutkimassa kaikkea pieneliöitä, etsittiin matoja, ja tuhatjalkaisia ja hyönteisiä mitä nyt sitten löydettiin. H3</i></p>	<p>Toiminnallinen ympäristö</p>	<p>Osallistava ympäristö</p>
<p><i>"Oppilaista lähtee myös ihan hirveästi sitä, että: ope mikä kasvi tuo on, ope mikä puu tuo on ja ope tuonne lensi joku lintu, mikä se on. Sitte siinä on myös se, että jos ei itekkään tiiä mitä ne on. Sen takia esimerkiksi meillä oli sienikirja mukana. oppilaat kun ne näki jonku sienen, niin ne sai ite hakea sieltä kirjasta, että mikä sieni se on."</i> H6</p> <p><i>"Ja se on paljon myös sitä, että se lähtee oppilaista itestä se halu tietää, mitä ne on."</i> H6</p> <p><i>"Mutta että jotaki siis semmosta vielä enemmän oppilaita aktivoivaa, että ne konkreettisesti vaikka perunoita sieltä nostettais tai marjapensaasta poimittais marjoja. Et löytyy toki villivadelmia tuosta koulun takaa, et niitä ollaan kyllä poimittu siitä."</i> H4</p>	<p>Oppilaita osallistava ympäristö</p>	
<p><i>"Luonto on tärkeä kaikille asteille ja se on se, joka kasvaa ja elää, ja sen voi kaikilla aisteilla tuntea."</i> H2</p> <p><i>"Tuota luonto on varmaan myös semmosta tunnetta paljon."</i> H4</p>	<p>Yksilöllinen kokemus</p>	

"Mitä luonto on... se on varmaan jokaiselle ihmiselle eri asioita." H4

"--lasten kanssaki, niin hyvin pieniki juttu voi olla luontoa lapselle." H5

"Eli jos siellä on jotaki elävää, niin se on luontoa. Et me ihmisetkin ollaan osa luontoa, ja mä ajattelen, et se ei oo semmonen niinku selkeä, piirretty raja että tämä on luontoa ja tämä ei." H4