

Tapaustutkimus alakoulun 1.-5. luokan oppilaiden kokemuksista luontokoulusta oppimisympäristönä

Samuel Rantajääskö

Linda Rantajääskö

Pro Gradu -tutkielma

Kasvatustieteiden tiedekunta

Luokanopettajakoulutus

Lapin yliopisto

2019

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Tapaustutkimus alakoulun 1.-5. luokan oppilaiden kokemuksista luontokoulusta oppimisympäristönä

Tekijät: Samuel Rantajääskö & Linda Rantajääskö

Koulutusohjelma/oppiaine: Kasvatustiede/luokanopettaja

Työn laji: Pro gradu -työ Laudatur työ Lisensiaattityö

Sivumäärä: 77 + 2 liitettä

Vuosi: 2019

Tiivistelmä:

Tutkielmamme tarkoitus on selvittää, minkälaisia kokemuksia lapsilla on erilaisista oppimisympäristöistä. Tutkielmamme on tapaustutkimus erään rovaniemäläisen alakoulun oppilaista, joille järjestetään säännöllisesti luontokoulua osana viikoittaista lukujärjestystä. Luontokoulu seuraa vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmaa ottamalla erityisesti huomioon opetussuunnitelman laaja-alaisiin tavoitteisiin kuuluvat erilaiset oppimisympäristöt ja niiden huomioimisen opetuksessa.

Tutkielmamme teoreettinen viitekehys perustuu oppimisympäristöön ja sen eri ulottuvuuksien määrittelyyn. Sen lisäksi käsittelemme erityisesti luontoa oppimisympäristönä sekä lapsia tutkimuksen kohteena.

Lapset kokivat tutkimuksessamme uudet ja erilaiset oppimisympäristöt pääsääntöisesti positiiviseksi asiaksi. Lapset kuvasivat positiivisuutta jännittäväksi, sekä motivoivaksi tavaksi opiskella tavalliseen luokahuoneopetukseen verrattuna. Lapset kokivat luontokoulun pääsääntöisesti myös olevan vapaampaa, sosiaalisempaa ja toiminnallisempaa, kuin sisätiloissa tapahtuvan opiskelun.

Tapaustutkimuksemme tuo muiden oppimisympäristöjä käsittelevien tutkimusten joukkoon rikkautta erityisesti tuoden esille lasten näkökulman. Toivomme, että tutkimuksemme antaisi asiasta kiinnostuneille ajankohtaista tietoa sekä voisi herättää kiinnostusta myös uusille lisätutkimuksille.

Avainsanat: oppimisympäristö, luontokoulu, fenomenografia, tapaustutkimus, lasten näkökulma, ulko-opetus

Muita tietoja:

Suostumme tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi

Suostumme tutkielman luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi

Sisällys

1 Johdanto	4
2 Oppimisympäristöt	6
2.1 Fyysinen ulottuvuus	8
2.2 Sosiaalinen ulottuvuus	10
2.3 Tekninen ulottuvuus	12
2.4 Paikallinen ulottuvuus	14
2.5 Didaktinen ulottuvuus.....	15
2.6 Luonto oppimisympäristönä	16
3 Tutkimuksen toteutus	20
3.1 Tutkimuskysymys.....	20
3.2 Tapaustutkimus.....	20
3.4 Lapset tutkimuksen kohteena	23
3.5 Aineistonkeruu	24
3.6 Fenomenografinen analyysi	28
3.7 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys.....	64
4 Tulokset	33
4.1 Luontokoulun keskeiset elementit oppilaiden kokemuksissa	33
4.1.1 Erilaiset paikat	36
4.1.2 Siirtyminen	39
4.1.3 Oppiminen	43
4.1.4 Välineet ja ruokailu.....	47
4.1.5 Sosiaalinen luontokoulu	53
4.1.6 Muut.....	57
5 Johtopäätökset	62
6 Pohdinta	64
Lähteet	69
Liitteet	6

1 Johdanto

Nykyajan koulussa monipuoliset ja vaihtelevat ympäristöt ja työtavat ovat yhä suuremmassa asemassa oppimisympäristöistä puhuttaessa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet linjaavat oppimisympäristöjen kehittymisen tavoitteeksi pedagogisesti monipuolisen ja joustavan kokonaisuuden muodostamisen. Koulun ulkotilat ja luonto määrittellään osaksi koulussa käytettäviä oppimisympäristöjä. (POPS 2014, 29.)

Tulevina luokanopettajina ja ulkona viihtyvinä ihmisinä olemme kiinnostuneita ulko-oppimisympäristöjen hyödyntämisestä opetuksessa ja alakoulun arjessa. Tutkiessamme aihetta löysimme paljon kirjallisuutta, oppaita, vinkkejä ja opettajien kokemuksia aiheesta, mutta huomasimme oppilaiden näkökulman jäävän vähäiseksi. Tämän perusteella heräsi ajatus tutkia oppilaiden kokemuksia ulkona oppimisesta ja luonto-oppimisympäristöjen hyödyntämisestä. Mitä oppilaat siitä ajattelevat? Miten he asian kokevat? Mielestämme oppilaiden näkökulma asiaan on vähintään yhtä tärkeä kuin opettajien, ellei tärkeämpikin. Se on ääni, joka usein jää omien hienojen ideoittemme toteuttamisen varjoon. Nyt halusimme tuoda esiin lasten näkemykset omien kokemuksiansa asiantuntijoina.

Aiemmissä tutkimuksissa on perehdytty luontoympäristöjen hyödyntämiseen alasteella niin opettajien kuin jonkin verran oppilaidenkin näkökulmasta. Kilpeläinen on väitöskirjassaan (2010) perehtynyt siihen, millainen on suomalainen kyläkoulu oppimis- ja kasvu-ympäristönä 2000-luvun alussa. Kilpeläinen kysyi kyselylomakkeessaan kyläkoulun opettajilta, miten he näkevät koulunsa oppimisympäristönä ja mitkä asiat he kokevat kyläkoulunsa vahvuudeksi. Opettajien vastauksissa tuli ilmi, että koulun ulkoinen ympäristö luonnon keskellä on positiivinen ja opettamista rikastuttava asia. Luontoympäristön hyödyntäminen on luontevaa ja mielekästä, kun se on helposti saavutettavissa. (Kilpeläinen 2010, 17, 22, 46-47, 199.)

Piispanen (2008) tuo tutkimuksessaan esille myös lasten näkökulman luontoympäristöistä koulussa. Lapset toivoivat koulun lähellä olevan metsää, jota voisi hyödyntää opiskelussa. Luonto on lapsille tärkeä asia ja sitä haluttiin enemmän osaksi kouluarkea. (Piispanen 2008, 137.) Myös Temmes (2006) on tutkinut väitöskirjassaan, millaisena luonto näyttäytyy viidesluokkalaisille. Tutkimuksessa paljastuu, että opeteltavien kasvien tutkiminen koulun lähiympäristössä edisti kasvien muistamista pidempään kuin tavallisesti. (Temmes 2006, 62.)

Tapaustutkimuksemme keskittyy luontokoululuokkiin, jotka nimensä mukaisesti opiskelevat koulun tilojen ulkopuolella. Suomen luonto- ja ympäristökasvatusliitto LYKE kuvaa luontokoulutoimintaa ohjelmalveluina, joiden tavoitteena on edistää ekologisesti kestävää tulevaisuutta. Koulut ja päiväkodit voivat osallistua toimintaan ilmoittautumalla mukaan. (<https://www.luontokoulut.fi/luonto-ja-ymparistokoulutoimintaa/> 2019.) Luontokoulun toimintamuotoja ovat esimerkiksi ohjatut luontoretket, kurssit tai kummiluokkaopetus (Lembidakis & Viding 2010, 74).

Luontokoulutoiminta perustuu valtakunnallisiin opetus- ja varhaiskasvatussuunnitelmiin. Oppimisen on tarkoitus olla monialaista, elämyksellistä, toiminnallista ja tutkivaa. Oppimisympäristöinä käytetään koulun ulkopuolisia paikkoja ja tiloja, kuten luontoa, luontokeskuksia tai museoita. (<https://www.luontokoulut.fi/luonto-ja-ymparistokoulutoimintaa/> 2019.)

Vuonna 2016 LYKE:n piirissä oli 59 luontokoulua eri puolilla Suomea (Laine & Mykrä 2016, 3). Luontokoulut tässä yhteydessä mielletään siis peruskoulusta irrallisiksi toimijoiksi, jotka tarjoavat luontokoulupalveluita. Ne ovat tukikohtia ja ympäristöjä, joissa on pedagogisesti pätevät ohjaajat, ja joiden palveluja kouluilla on mahdollisuus käyttää.

Tämän tapaustutkimuksen yhteydessä puhutulla luontokoululla tarkoitetaan kuitenkin LYKE:n määritelmästä poikkeavaa toimintaa. Luontokoulutoiminta tapaustutkimuksemme luokissa perustuu samoihin asioihin kuin edellä mainitussa, mutta luontokoulutoimintaa vetävät luokan omat opettajat. Tapaustutkimuksemme luokissa luontokoulu tarkoittaa joka perjantaista koulupäivää, joka vieteään ulkona luonnossa tai esimerkiksi läheisessä tiedekeskuksessa. Tässä tapaustutkimuksessa käsittelemämme luontokoulu muistuttaa läheisesti

metsäpäiväkotien toimintaa, joissa koko päivä vietetään ulkona säässä kuin säässä. Metsäpäiväkotienkin toiminnassa on luonnollisesti useita sovelluksia. Toisissa ollaan ulkona jokainen päiväkotipäivä, kun taas toisissa ulkona vietetään vain osa päivistä. (Parikka-Nihti & Suomela 2014, 108-109.) Luontokoulu tämä tutkimuksen kontekstissa on siis yhden koulun tapa toteuttaa luonnossa oppimista. Se on kiinteä osa normaalia kouluviikkoa ja koulunkäyntiä. Sekä oppilaat että vanhemmat kuin opettajatkin ovat sitoutuneet luontokoulutoimintaan ja sen ehkä vaatimiin erityisiin toimenpiteisiin ja toimintatapoihin.

Tässä tapaustutkimuksessa tarkastelemme oppilaiden kokemuksia luontokoulusta oppimisympäristöjen näkökulmasta. Teoriapohjan tutkimuksellemme luovat oppimisympäristön määritelmä sekä oppimisympäristön eri ulottuvuudet.

2 Oppimisympäristöt

Oppimisympäristö käsitteenä on kohtalaisen uusi, vaikka erilaisia oppimisympäristöjä on hyödynnetty jo pitkään. Mannisen ja Pesosen (2007, 15) kirjallisuustutkimusten mukaan oppimisympäristökäsitettä on alettu käyttämään vasta 1930-luvulla. Termi oppimisympäristö koostuu kahdesta sanasta, oppiminen ja ympäristö. Sanan oppiminen alkuperäinen merkitys on ollut ”käydä katsomassa”. Käydä katsomassa kuvaa myös suppeammin oppimistapaa, mikä on todennäköisesti ollut ennen se pääasiallinen tiedostettu keino oppia jotain uutta, eli käydä katsomassa jotain. (Manninen & Pesonen 2007, 15.) Oppiessa ihminen muuttuu, minkä takia oppimista voidaan ajatella myös muutosprosessina (Pollari & Koppiainen 2010, 43). Ympäristökäsite taas viittaa yksinkertaisesti fyysiseen tilaan, joka on oppijan ympärillä (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 87).

Oppimisympäristö on määritelty hyvin monella eri tavoin. Arkipuheessa oppimisympäristöllä tarkoitetaan usein ympäristön oppimista tukevia fyysisiä puitteita. (Kilpeläinen 2010, 38.) Brotherus (2002, 90) kuitenkin määrittelee oppimisympäristön sisäiseen ja ulkoiseen oppimisympäristöön, jonka väliin jää myös psyykinen ja sosiaalinen oppimisympäristö. Iksen ja Virtasen (2007, 241) mukaan oppimisympäristöön kuuluvat kaikki seikat, jotka vaikuttavat oppijan oppimiseen, toimintoihin, asennoitumiseen sekä koulunkäyntiin.

Englanninkielisessä kirjallisuudessa käytetään yleisesti Wilsonin (1996, 3) määritelmää, jonka mukaan oppimisympäristö on paikka tai yhteisö, jossa ihmisillä on käytössään erilaisia resursseja, joiden avulla he voivat oppia ymmärtämään erilaisia asioita ja kehittämään mielekkäitä ratkaisuja erilaisiin ongelmiin. Manninen ja Pesonen (1997, 268) taas määrittelevät oppimisympäristön paikaksi, tilaksi, yhteisöksi tai toimintakäytännöksi, jonka tarkoitus on edistää oppimista. Tämä onkin suomalaisessa kirjallisuudessa varsin vakiintunut määritelmä, joka mainitaan myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 (POPS2014, 29). Opetussuunnitelman mukaan hyvin toimivat oppimisympäristöt

mahdollistavat vuorovaikutuksen, osallistumisen, yhteisöllisen tiedon rakentamisen sekä yhteistyön koulun ulkopuolisten yhteisöjen ja asiantuntijoiden kanssa (POPS 2019, 29).

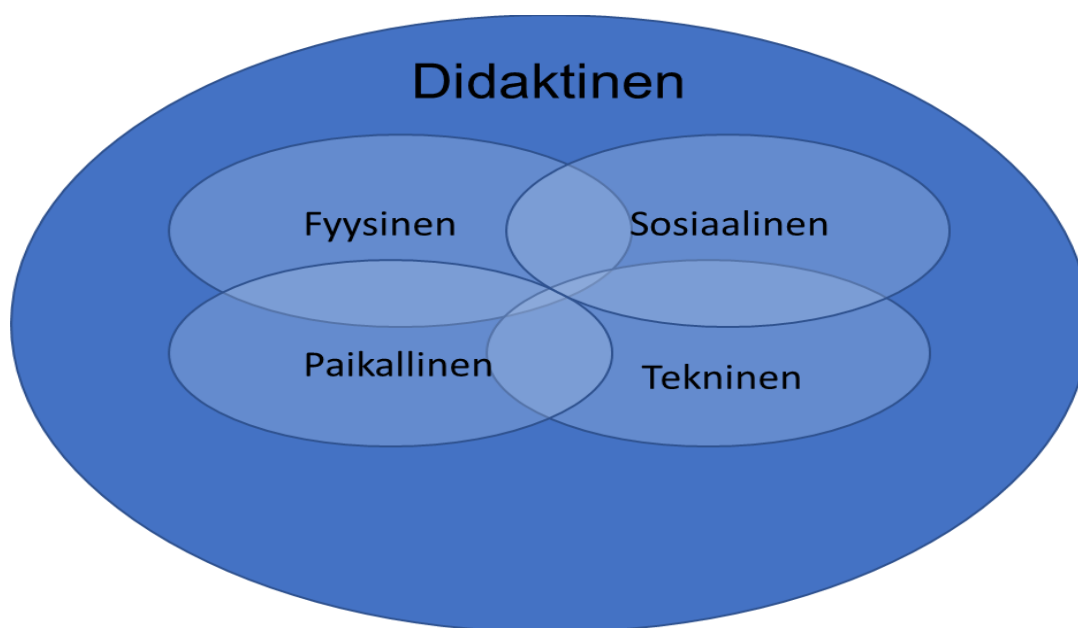
Erilaisia oppimisympäristöjä on ollut aina vaikkei niistä ole tietoisesti puhuttukaan. Esimerkkinä historiassa paljon käytetty oppipoika periaate, jossa nuorempi menee töihin kokeneelle, ja työssä oppii kyseiseen ammattiin vaadittavat ammattitaidot autenttisisessa oppimisympäristössä, eli työpaikassa luokkatilan sijaan. (Raelin 1999,1). Raelin (1999, 1) korostaakin sitä, että oppiminen on elämäntapa ja jatkuva prosessi. Vaikka opiskelu loppuisikin niin oppiminen ei koskaan lopu ja opimme päivittäin asioita omasta työstämme ja arjestamme, vaikka suoranaisesti emme sitä tiedostaisikaan. (Raelin 1999, 1.)

Koululaitoksessa luokkahuone on kuitenkin nähty aina pääasiallisena oppimisympäristönä, jossa oppiminen tapahtuu. Oppimisympäristö-käsitteen tärkeyteen herättiin opetuslalla, kun huomattiin, että opettajan pedagogisen toiminnan ja luokkahuoneen lisäksi muillakin fyysisillä tiloilla on mahdollisuus opettaa, haastaa ja luoda mahdollisuuksia itseohjautuvalle oppimiselle (Pieters, Breuer & Simons 1990). Oppimisympäristöt muuttuvatkin ajan mukana ja niitä määrittelee kulloinkin voimassa oleva valtakunnallinen opetussuunnitelma (Malinen, Stúber, Jyrkiäinen 2016, 272).

Nykyään luokkahuonekeskeisyys onkin laajentunut ajattelutavaksi, jossa nähdään mahdollisuudeksi kaikki uudet tilat, tavat ja käytännöt oppia ja opettaa (Manninen, Lindroos, Burman, Koivunen, Kuittinen, Luukannel, Passi & Särkkä 2007, 7). Puhutaan siis avoimista oppimisympäristöistä, jotka luokkahuoneen lisäksi laajenevat ympäröivään maailmaan, yhteisöön, yhteiskuntaan, luontoon ja internetin avulla vielä paljon laajemmalle, lähes koko maailmaan. Avoimessa oppimisympäristössä opettajan rooli tiedon siirtäjästä muuttuu oppimisen ohjaajaksi ja organisoijaksi sekä pedagogisten ratkaisujen tekijäksi. (Kilpeläinen 2010, 37.) Opettajat rakentavat yhä enemmän vuorovaikutuksellisia, osallistavia ja yhteistoiminnallisia oppimistilanteita, joissa tärkeää on nimenomaan oppilaan oman osallisuuden kokeminen oppimisessa (Niinistö-Sivuranta 2014, 62).

Erilaisten oppimisympäristöjen on todettu edistävän merkityksellisesti opetusta, mutta ne eivät kuitenkaan korvaa opettajan merkitystä luokassa pedagogina. Cantellin mukaan (2010, 241) erilainen oppimisympäristö antaa hyvät mahdollisuudet tuloksekkaalle oppimiselle, mutta se yksinään ei ole sille tae. Luokkatilan ulkopuoliset ympäristöt herättävät oppilaissa uusia ideoita ja kiinnostusta eri aihealueisiin. Uudet ja ennen kaikkea erilaiset oppimisympäristöt ovat loistavia keinoja motivoida oppilaita. Niiden varjopuolena kuitenkin on niiden työllistyvyys, jonka takia luokan ulkopuoliset tilat saattavat monesti jäädä opettajilla vähemmälle käytölle. (Cantell 2010, 243)

Oppimisympäristön käsite on laaja ja se on usein jaoteltu pienempiin osiin. Tässä tutkimuksessa käytämme Mannisen ym. (2007, 38-41) oppimisympäristön jaottelua fyysiseen, sosiaaliseen, tekniseen, paikalliseen ja didaktiseen ulottuvuuteen. (Kuvio 1)



Kuvio 1. (Manninen ym. 2007,37) Viisi näkökulmaa oppimisympäristöihin.

Kuviosta 1. näkyy, miten fyysinen-, sosiaalinen-, paikallinen ja tekninen näkökulma ovat kaikki limittyneet toisiinsa didaktisen näkökulman sisällä. Didaktinen

näkökulma pitää muut näkökulmat sisällään, koska Mannisen ym. (2007, 16) mukaan oppimisympäristöä ei ole ilman sen didaktista näkökulmaa. Näitä oppimisympäristöjen osa-alueita käsitellään seuraavissa alaluvuissa.

2.1 Fyysinen ulottuvuus

Fyysisen näkökulman kannalta oppimisympäristö nähdään tilana ja rakennuksena, jossa oppiminen tapahtuu. Siihen liittyvät arkkitehtuuri ja erilaiset tilaratkaisut kouluissa, kuin myös tilojen turvallisuus, viihtyisyys, mukavuus ja terveellisyys. (Manninen ym. 2007, 38.) Oppimisen mahdollistaminen opetussuunnitelman mukaan on koulurakennuksen tärkein tehtävä (Piispanen 2008, 120). Arkkitehtuurissa sekä koulujen suunnittelussa ja rakentamisessa onkin haaste ymmärtää ne seikat, jotka ovat oppimisen kannalta tärkeimpiä (Heppel, Chapman, Millwood, Constable & Furness 2004, 14). Käyttötarkoitukseensa vastaavien koulujen rakentamisessa tarvitaan laadukasta suunnittelua pedagogiset lähtökohdat huomioiden. (Kuuskorpi 2012, 101). Keskeisessä osassa koulurakennuksia suunniteltaessa on siis yhteistyö pedagogien ja arkkitehtien välillä.

Nuikkinen (2009, 94) on määritellyt teoreettisesti hyvän peruskoulurakennuksen opiskeluympäristöksi, joka on joustava ja monipuolinen niin, että se mahdollistaa erilaisia työskentelytapoja sekä toimii koulun lisäksi toiminta- ja kulttuurikeskukseksi. Hyvän koulurakennuksen tulisi olla konkreettinen oppimisen väline, joka innostaa ja kannustaa luovuuteen ja tutkivaan oppimiseen. Koulun tulisi myös olla tarkoituksenmukaisesti mitoitettu ja kestävä kehitystä vaaliva ympäristö, joka on esteettinen ja edistää niin fyysistä, psyykkistä kuin sosiaalista hyvinvointia ja turvallisuutta. (Nuikkinen 2009, 94.)

Nuikkisen määrittely valottaa sitä, että koulu fyysisenä tilana ja rakennuksena ei ole itseisarvo sinänsä, vaan sen kautta pyritään mahdollistamaan oppiminen ja tarjoamaan ympäristö, jossa oppimista voidaan edistää. Fyysisen

oppimisympäristön tavoitteena on myös edesauttaa positiivisesti esimerkiksi sosiaalista oppimisympäristöä. Piispanen (2008, 113) mukaan on myös huomiotava, että koulun sijainnilla ja koolla on ratkaiseva vaikutus koulun tilojen fyysisiin vaatimuksiin. Isoilla kaupungin yhtenäiskouluilla on erilaiset vaatimukset käytössä oleville fyysisille tiloille kuin pienellä kyläkouluilla. Myös eri luokka-asteilla fyysisiltä tiloilta kaivataan usein erilaisia asioita. (Piispanen 2008, 113.)

Fyysinen oppimisympäristö on nykyaikana kehittämissprosessissa. Kun kehittämistavoitteita asetetaan, on huomioon otettava koulun ja yhteiskunnan asettamat tarpeet ja odotukset, mutta myös tiedostaa yhteys koulun toimintakulttuuriin muutokseen. Muutosten ei tulisi olla ulkoa päin saneltuja, vaan eri toimijoiden yhdessä rakentamia. (Kuuskorpi 2012, 110.) Viime aikoina onkin rakennettu paljon uusia kouluja, jotka poikkeavat perinteisistä ratkaisuista ja pohjautuvat avoimiin oppimistiloihin. Suurehkossa tilassa on erilaisiin työskentelytapoihin soveltuvia pisteitä sekä muunneltavat kalusteratkaisut. Samassa suuressa tilassa työskentelevät useat opettajat oppilaineen. (Kattilakoski, 2018, 25-26, 29.)

Joissakin määrittelyissä fyysiseen oppimisympäristöön kuuluvat myös opiskelussa käytettävät ja hyödynnettävät välineet sekä koulurakennuksen ulkopuoliset tilat, kuten luontoympäristö (ks. Nuikkinen 2009, 78-79; Piispanen 2008, 112). Tässä tutkimuksessa kuitenkin käsittelemme oppimisympäristöjä Mannisen ym. 2007 oppimisympäristöjen viiden ulottuvuuden viitekehyksen mukaan. Luontoympäristöjä käsitellään paikallisen ulottuvuuden alaluvussa sekä omassa alaluvussaan "Luonto oppimisympäristönä" ja oppimisessa hyödynnettäviä välineitä didaktisen sekä teknisen ulottuvuuden alaluvuissa.

2.2 Sosiaalinen ulottuvuus

Sosiaalinen oppimisympäristö kuvaa oppimisilmapiiriä sekä oppimisen ja opiskelun yhteydessä käytävää sosiaalista vuorovaikutusta. Nykyään sosiaalista

ulottuvuutta oppimisympäristöissä pidetään erittäin merkityksellisenä ja jopa keskeisenä asiana oppimisen kannalta. (Manninen ym. 2007, 38-39.) Tutkimusten mukaan luokan menestys liittyy vahvasti oppijoiden ihmissuhdetaitoihin sekä siihen, miten luokan jäsenet kohtelevat toisiaan. Sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen oppiminen ja hallinta lisäävät oppilaiden akateemisia kykyjä sekä koko elämän kestävästä oppimisesta. (Pritchard & Woollard 2010, 21, 24.) Oppimisympäristöjen sosiaalinen ulottuvuus näyttäytyy siis tärkeänä tekijänä kaikenlaisissa oppimisympäristöissä ja kantaa pitkälle tulevaisuuteenkin.

Piispasen (2008, 140) mukaan oppimisympäristö on sosiaalinen toimintakenttä, jonka muodostavat tilat ja siellä olevat ja vaikuttavat ihmiset, ja joiden kanssa toimija on vuorovaikutuksessa. Ahvenainen, Ikonen ja Koro (2001, 194-195) määrittävät oppilaan sosiaaliseen ympäristöön kuuluvaksi vanhemmat, opettajat, luokkakaverit, kouluviranomaiset sekä yhteisen päätöksenteon. Heidän mukaansa myös psyykinen ympäristö nivoutuu tiiviisti yhteen sosiaalisen ympäristön kanssa. (Ahvenainen ym. 2001, 194-195.) Sosiaalinen ympäristö ei siis ole vain oppilaiden välillä vallitseva tila, vaan siihen vaikuttavat niin opettajat, koulun muu henkilökunta, kuin vanhemmatkin.

Toisin kuin fyysinen oppimisympäristö, sosiaalinen tila ei ole kosketeltavissa oleva, vaan näkymätön todellisuus. Vaikka sitä ei voida konkreettisesti nähdä, se järjestää toimijoiden käytännöt ja esitykset. (Bourdieu 1998, 20.) Sosiaalisella ulottuvuudella on siis merkittävä asema oppimisen ja opettamisen kannalta. Se, millainen sosiaalinen oppimisympäristö esimerkiksi luokassa vallitsee, määrittää pitkälti myös muiden oppimisympäristöjen tehokkaan ja mielekkään käytön. Jos ilmapiiri on huono, eivät monipuoliset oppimisympäristöt tuo oppimiseen sitä rikkautta, jota niillä tavoitellaan.

Huhtamäen, Holman, Nokelaisen ja Kumpulaisen (2017, 342-343) tutkimuksessa käy ilmi, että myös oppilaat pitävät sosiaalisia suhteita yhtenä tärkeimpänä kouluviihtyvyyden ja ilon tekijänä. Vuorovaikutus ja hyvä ilmapiiri niin oppilaiden kuin opettajienkin kesken koettiin tärkeäksi. (Huhtamäki ym. 2017, 342-343.) Oppimisenkin näkökulmasta hyvä ilmapiiri on keskeisessä asemassa

oppimismotivaation luomisessa. Sisäiset tekijät muodostuvat ulkoisia tekijöitä tärkeämmiksi kouluviihtyvyydessä. (Piispanen 2008, 142.)

Myös luottamus on tärkeä tekijä sosiaalisessa oppimisympäristössä. Luottamuksen ja yhteisöllisyyden on todettu työelämässä lisäävän sitoutumista sekä suojaavan stressiltä (Koivumäki 2008, 103, 108), eikä ole syytä epäillä saman tapahtuvan myös koulussa. Näiden tutkimusten valossa opettajan kannattaa panostaa hyvän ja turvallisen sosiaalisen oppimisympäristön luomiseen omassa luokassaan ja pyrkiä edistämään sitä myös koko koulussa. Ilmapiirin rakentaminen tulisi perustua kunkin luokan ja koulun tarpeisiin ja lähtökohtiin kiinteänä osana koulutyötä (Hamarus 2011, 139).

Sosiaalisena ryhmänä koululuokka eroaa muista ryhmistä, kuten harrastusporukoista siinä, että sen jäsenet on sijoitettu ryhmään jonkun muun kuin heidän itsensä toimesta. Luokan kesken vietetään paljon aikaa ja se on hyvin intensiivinen kokonaisuus, jossa jatkuvasti tarkkaillaan ja ollaan tarkkailtavana. (Paju 2011, 43.) Yhtenäisyyden tunne eli tunne siitä, että kuuluu ryhmään, sen arvoihin ja tavoitteisiin, on tärkeää ryhmän toiminnan ja turvallisen tunneilmaston kannalta (Uusikylä 2006, 17). Myös itsensä kokeminen tarpeelliseksi ryhmässä vahvistaa ryhmään kuulumisen tunnetta ja lisää osallisuutta (Parikka-Nihti & Suomela 2014, 47).

2.3 Tekninen ulottuvuus

Tekninen oppimisympäristö tarkoittaa tieto- ja viestintätekniikan hyödyntämistä oppimisessa, niin verkko-oppimisympäristöinä kuin teknologian hyödyntämisenä oppimistilanteissa (Manninen ym. 2007, 40). Mitä tahansa fyysistä oppimisympäristöä voidaan kehittää hyödyntämällä teknologiaa, laitteita ja sovelluksia. Toisaalta myös verkossa voi olla varsinainen oppimisympäristö, esimerkiksi verkkosivusto, jossa on esimerkiksi mahdollista hyödyntää erilaista informaatiota, tuottaa omia tekstejä, osallistua keskusteluihin, saada tukea ja tehdä tenttejä. (Manninen 2007, 78-79.) Yksi yleisesti käytetty verkko-oppimisympäristö on Moodle.

Tieto- ja viestintäteknikka saapui Suomen kouluihin 1990-luvulla, jolloin kouluihin hankittiin tietokoneita ja niitä alettiin hyödyntämään esimerkiksi tekstinkäsittelyssä. Internetyhteydet olivat vielä kuitenkin hitaita, mikä rajoitti TVT:n käyttöä. (Niemi & Vahtivuori-Hänninen & Aarnio & Kynäslahti 2014, 66.) Vaikka tieto- ja viestintäteknikkaa onkin hankittu kouluille, on niiden pedagogisen käyttämisen kehittäminen jäänyt heikommalle ja tutkimustulokset ovat osoittaneet, että tieto- ja viestintäteknikkaa hyödynnettiin koulussa ainakin 2010-luvulle saakka vähemmän kuin monissa muissa maissa. (Sipilä 2013, 34; Häkkinen, Juntunen & Laakkonen 2011, 52).

Vähitellen TVT on kuitenkin tullut kiinteäksi osaksi koulua ja on tuonut opetukseen ja oppimiseen uusia näkökulmia, välineitä ja oppimisympäristöjä. Se on vahva ja yhä kasvava osa myös tulevaisuuden koulujen visioita. (Vähähyyppä 2011, 18.) Voimassa olevassa opetussuunnitelmassa (POPS 2014, 22-23) tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen on nostettu erityisesti huomioon yhtenä laaja-alaisen osaamisen osa-alueena. Tämä kertoo siitä, että tekninen ulottuvuus oppimisympäristönä on yhä tärkeämpi ja olennaisempi osa nykykoulua.

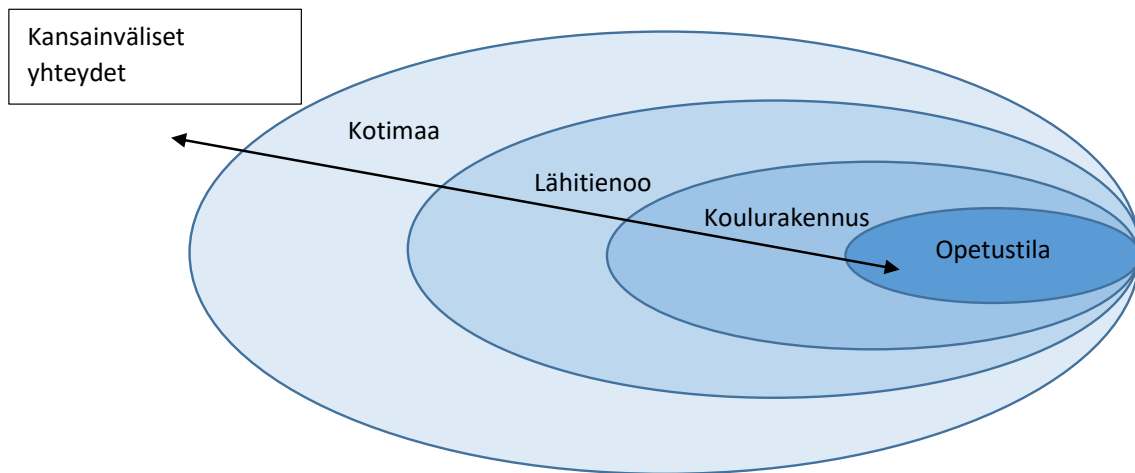
Koulujen digitalisoitumisesta esimerkiksi oppimateriaalien suhteen on esillä monenlaisia mielipiteitä. Keskustelu on helposti jakautunut vastakkainasetteluksi, joissa vaihtoehtoina ovat joko perinteiset kirjat tai digimateriaali. (Mikkilä-Erdmann 2017, 25.) TVT sekä perinteiset oppimateriaalit voivat kuitenkin toimia myös rinnakkain täydentäen toisiaan. Pääasia on, että oppimateriaalien sekä menetelmien käyttö on pedagogisesti perusteltua.

Parhaimmillaan TVT voi olla tukemassa tulevaisuuden avaintaitojen kehittämistä ja arviointia. (Häkkinen ym. 2011, 52). Teknologia mahdollistaa uusia tapoja yksilölliseen ja oppilaskeskeiseen oppimiseen (Sipilä 2013, 61). Toisaalta TVT:n sujuva käyttötaito on osoittautunut myös itsessään tämän päivän ja tulevaisuuden keskeiseksi taidoksi, jota tulisi harjoitella, ja joka esiintyy Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa läpileikkaavana teemana. (Häkkinen ym. 2011, 52; POPS 2014).

2.4 Paikallinen ulottuvuus

Paikallinen näkökulma näkee oppimisympäristön myös koulun ulkopuolisina paikkoina ja alueina, joita voidaan hyödyntää opetuksessa ja joissa oppimista tapahtuu luonnostaan. Tästä näkökulmasta oppimisympäristöjä ovat esimerkiksi museot ja tiedekeskukset, luonto, kaupunki, harrastuspaikat ja kaupat. (Manninen ym. 2007, 40-41.) Paikka valitaan tarkoituksenmukaiseksi siten, että oppilaat voivat toimia siellä tavoitteiden mukaisesti (Pitkänen 2001, 32).

Nuikkisen (2009, 52) mukaan paikallinen oppimisympäristö laajenee seuraavan kuvion mukaisesti (kuvio 2.)



Kuvio 2. Oppimisympäristön laajeneminen Nuikkisen (2009) mukaan

Kuviosta huomataan, miten luokkahuone laajenee ensin lähiympäristöön ja lopulta koko maahan ja jopa maailmaan. Usein kotimaa ja kansainväliset yhteydet ovat oppimisympäristöinä esimerkiksi erilaisissa yhteistyöprojekteissa sekä luokkaretkillä ja leirikouluissa. Koulun lähiympäristön paikalliset oppimisympäristöt ovat hyödynnettävissä tavallisenkin kouluarjen keskellä.

Toiminnalliset vierailut autenttisissa paikoissa, kuten työpaikoissa tai museoissa, tarjoavat oppilaskeskeisen toimintamallin, jossa oppilas ei ole vain kuuntelijan roolissa, vaan aktiivinen toimija. Toiminnalliset vierailut rakentuvat ennakkosuunnittelusta sekä ennakkotutustumisesta vierailtavaan kohteeseen ja siellä käsiteltäviin asioihin, itse vierailuun sekä siellä toteutettaviin tehtäviin, sekä myöhemmin tehtävästä jälkikäsitteystä. (Palmberg 2005, 147-148). Opetuksen ei tulisi rajautua tiukasti koulun sisäpuolelle tapahtuvaksi toiminnaksi, vaan laajentua hyödyntäen myös paikallisia oppimisympäristöjä. Jotta opiskelu koettaisiin mielekkääksi, on oppilaiden kiinnostuksen kohteisiin ja tarpeisiin pystyttävä vastaamaan relevantilla tavalla. (Kumpulainen, Krokfors, Lipponen, Tissari, Hilppö, & Rajala 2011, 46.)

Perusopetuksen opetussuunnitelma perusteissa 2014 mainitaan, että koulun sisä- ja ulkotilojen lisäksi opetuksessa hyödynnetään luontoa ja rakennettua ympäristöä (POPS 2014, 31). Erilaiset, riittävän virikkeelliset ja haastavat ympäristöt kehittävät oppilaan ympäristökompetenssia. (Staffans, Hyvärinen, Kangas & Turkko 2010, 123). Ympäristökompetenssilla tarkoitetaan taitoa toimia ympäristössä ja kykyä ymmärtää sitä (Staffans ym. 2010, 120-121). Paikalliset oppimisympäristöt ja niiden monipuolinen käyttö opetuksessa tukee opetussuunnitelman monilukutaidon laaja-alaisen osaamisen aluetta, jonka yhtenä tarkoituksena on oppia hankkimaan, tutkimaan ja muokkaamaan tietoa eri ympäristöissä ja tilanteissa (POPS 2014, 22).

2.5 Didaktinen ulottuvuus

Didaktisen näkökulman mukaan oppimisympäristö on didaktinen kokonaisuus, jossa painotetaan opettajan tavoitteellista toimintaa sekä siihen liittyviä valintoja. Tällöin oppimisympäristöt koostuvat opettajan valitsemista materiaaleista, oppikirjoista, työskentelytavoista ja harjoituksista. (Manninen ym. 2007, 41.) Näiden pedagogisten välineiden ja ratkaisujen on tarkoitus mahdollistaa monipuolinen ja

laadukas opetus ja oppiminen niin, että se vastaa nykyajan tarpeisiin ja vaatimuksiin (Piispanen 2008, 123). Mannisen ym. (2007, 16) mukaan ympäristö ei ole oppimisympäristö ilman didaktista ulottuvuutta.

Opettaja kantaa vastuun siitä, että opetus on opetussuunnitelmaan perustuvaa. Didaktisilla ja pedagogisilla valinnoillaan hän myös on vastuussa oppimisympäristöjen resurssien integroimisesta koulutyöskentelyyn sekä oppimisen tukemisesta ja arvioinnista. (Kumpulainen ym. 2011, 44.) Suomessa opettajilla on melko vapaat kädet didaktisen ulottuvuuden suhteen ja sisällöllisiä painotuksia voidaan tehdä kunta- ja koulukohtaisesti. Suomalaisen perusopetuksen laadun ja tulokellisuuden takeena on kuitenkin yhteinen arvopohja, joiden perustalta kaikki ponnistavat. (Kuuskorpi, 2012, 72.)

Kunkin ajan pedagogisiin ratkaisuihin ovat vaikuttaneet ajan ihanteet sekä ihmisen ja oppimiskäsitykset. Tällä hetkellä vallalla on sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys, jonka mukaan oppiminen tapahtuu toisten kanssa vuorovaikutuksessa. Oppija konstruoi eli rakentaa tietoa itse vuorovaikutussuhteissa sekä sosiaalisissa konteksteissa. (Kauppila 2007, 47-48.) Opettajien tekemät pedagogiset ja didaktiset ratkaisut ovat eri oppimiskäsitystenkin vuoksi ajan myötä kehittyneet ja muuttuneet (Kuuskorpi 2012, 72). Didaktinen kehitys on vahvasti läsnä myös nykyopetuksessa. Voidaan myös ajatella, että erilaisten oppimisympäristöjen hyödyntämiseen opetuksessa vaikuttaa pedagogisten ja didaktisten ihanteiden muutos (Kuuskorpi 2012, 73).

2.6 Luonto oppimisympäristönä

Luonto on oppimisympäristönä monipuolinen sekä luonnollinen suomalaiselle lapselle (Lunti 2005, 31). Kellert (2005, 69) jopa toteaa, että luonto on rikkain ympäristö lapsen kognitiivisen kehityksen kannalta. Luonto tarjoaa paljon tilaa ja mahdollisuuksia kehittyä motorisissa taidoissa, koska lapsen liikkumista ei tarvitse rajoittaa esimerkiksi ahtaiden tilojen takia (Parikka-Nihti & Suomela 2014, 92). Toisaalta energinen ja riehakas toiminta ei aiheuta luonnossa samanlaista

häiriötä kuin sisätiloissa (Karhunkorva 2016, 131). Luonnossa oppimiseen on siis helppoa sisällyttää liikuntaa. Liikunta taas edesauttaa myös kognitiivista ajattelua ja oppimista lisäämällä verenkiertoa aivoissa. (Thomas & Harding 2011, 14-15.)

Luontoympäristössä aistit ovat koko ajan avoinna. Erilaiset havainnot innostavat pohtimaan, ihmettelemään sekä ruokkivat uteliaisuutta. (Parikka-Nihti & Suomela 2014, 82.) Lapsi oppii liikkumalla ja aistimalla ympäröivää maailmaa. Luonto oppimisympäristönä tarjoaa lapselle enemmän mahdollisuuksia aistia erilaisia asioita ympärillään kuin sisätiloissa, mikä tehostaa lapsen oppimista. (Thomas & Harding 2011, 14-15.)

Ulkona oppiminen on vähemmän aikuiskeskeistä ja lapsen omat havainnot, ideat ja ajatukset saavat siivittää oppimista. Tutkiva ote on luontaista luokan ulkopuolella toimiessa (Parikka-Nihti & Suomela 2014, 108.) Metsäympäristöissä lapsista voi tulla esiin jopa aivan uusia puolia, koska metsä on oppimisympäristönä rakennettua ympäristöä vapaampi ja rennempi. (Karhunkorva 2016, 131.) Yhteisten luontokokemusten myötä myös sosiaaliset suhteet vahvistuvat (Parikka-Nihti & Suomela 2014, 94.) Samantapaisia tuloksia on saatu myös metsäntutkimuslaitoksen tutkimuksessa vuonna 2011. Sosiaalisten suhteiden ja vuorovaikutuksen edistämisen lisäksi luonnossa kokemus hyvinvoinnista lisääntyi ja stressi väheni. Luonnosta saadaan myös esteettisiä elämyksiä ja hyvinvointia. (Sievänen & Neuvonen 2011.)

Luonto voi toimia oppilaalle autenttisenä oppimisympäristönä luonnosta sekä siihen liittyvistä asioista opiskeltaessa. Luonnossa opiskelu voi auttaa oppilasta hahmottamaan luontoa kokonaisvaltaisemmin sekä rakentamaan käytännön ymmärrystä teorian ja todellisuuden välillä. (Humberstone & Stan 2012, 12)

Ulko-opetus

Yksinkertaisimmillaan ulko-opetuksella tarkoitetaan koulussa opetusta, joka tapahtuu koulun seinien ulkopuolella (Tampio & Tampio 2014, 11). Ulko-opetus

eroaa ulkona oppimisesta siten, että se on tavoitteellista ja opettajakeskeistä. Ulkona oppimisen näemme laajempänä käsitteenä, joka pitää sisällään myös oppilaan tiedostamattoman ulkona oppimisen, jota voi tapahtua esimerkiksi oppilaan koulumatkalla, ulkovälitunneilla, ulkoiluharrastuksissa tai missä tahansa ulkona. Ulkona oppimisessa ei välttämättä tietoisesti ja tavoitteellisesti lähdetä oppimaan uutta, vaan se tapahtuu luonnostaan ja osin tiedostamattomasti. Siitä puuttuu näin ollen oppimisympäristön didaktinen ulottuvuus (Manninen 2007, 16). Tässä tutkimuksessa perehdymme luontokoulussa eri oppimisympäristöissä tapahtuvaan oppimiseen, jonka perusteena ovat opettajan asettamat tavoitteet oppimiselle.

Ulko-opetuksesta puhutaan monien eri käsitteiden yhteydessä, eikä sille ole teoriassa tarkkaa määritelmää. Ulko-opetuksen synonyymeinä käytetään usein seikkailu- tai elämyspedagogiikkaa ja käsitteet sivuavat paljon toisiaan. Englanninkielisessä kirjallisuudessa esiintyy usein termi "outdoor adventure education", josta se on käännetty suomeksi seikkailukasvatukseksi. Elämyspedagogiikka on taas käännetty saksan kielen sanasta "Erlebnispädagogik". (Karppinen & Latomaa 2015, 40.) Suomalaisen elämys- ja seikkailupedagogiikan muodostavat saksalainen elämyspedagogiikka sekä angloamerikkalainen seikkailukasvatus yhdistettynä suomalaiseen eräperinteeseen (Karppinen & Latomaa 2015, 44).

Seikkailu- ja elämyspedagogiikan tavoitteena on oman identiteetin etsiminen ja sitä kautta saavuttaa mahdollisuus mielekkääseen elämään. Tavoitteena on myös vahvistaa luottamusta omiin kykyihin, päätelmiin ja ratkaisuihin. havainnoida erilaisia tunteita ja hyväksyä ne, ja saada rohkeutta kohdata uusia ja tuntemattomia asioita. (Telemäki & Bowles 2001, 30.) Lähtökohtina ovat toiminnallisuus, elämyksellisyys, kokemuksellisuus ja koettujen tapahtumien ja tunteiden reflektointi ja jäsentäminen (Karppinen & Latomaa 2015, 47). Seikkailu- ja elämyspedagogiikka liitetään vahvasti ulkona toimimiseen, mutta sen skaala on hyvin monipuolinen sisältäen liikuntaa, ilmaisua, kuvataidetta, musiikkia ja sosiaalista toimintaa (Karppinen & Latomaa 2015,44-45).

Elämyspedagogiikan ja seikkailukasvatuksen välillä voidaan kuitenkin löytää eroavaisuutta. Seikkailutapahtumaa ei tarvitse eikä voi suunnitella pilkuntarkasti

etukäteen, sillä sen keskiössä ovat yllätyksellisyys ja aitous. Siinä voi tapahtua jotain odottamatonta ja suunnittelematonta. Elämyspedagogiikassa taas toiminta voi olla tarkemmin suunniteltua, eivätkä yllätyksellisyys ja jännitys ole keskeisessä osassa. Sen voidaan kuvailla olevan maltillisempaa kuin seikkailupedagogiikka. (Karppinen & Latomaa 2015, 47.)

Opiskelu ulkona tarjoaa monenlaisia mahdollisuuksia luokkahuoneessa tapahtuvan opiskelun rinnalle. Opettajien mukaan ulkona opiskelun esteeksi ja vaikeuttajiksi nousevat omat heikot tiedot ja taidot luonto-opetuksesta, lukujärjestystekniset syyt, opetusta ohjaavat säädökset sekä tutkimusvälineistön puute. Opettajat kaipaavatkin koulutusta ulkona tapahtuvaan opetukseen tai pedagogisesti pätevän oppaan mukaansa, sekä tietoa hyvistä vierailukohteista ja opetusmateriaaleista. (Saloranta 2010, 166.)

3 Tutkimuksen toteutus

3.1 Tutkimuskysymys

Tutkimuksemme tavoitteena on kuvata, millaisia kokemuksia alakoulun 1.-5. luokan oppilailla on luontokoulusta oppimisympäristönä. Tarkoituksemme on kuvata, miten lapset kokevat luontokoulun teoriataustassa käsittelemiemme oppimisympäristöjen eri osa-alueilla.

Tutkimuskysymyksemme on:

- Millaisia kokemuksia alakoulun 1.-5. luokan oppilailla on luontokoulusta oppimisympäristönä?

3.2 Tapaustutkimus

Eriksson & Koistinen (2014) määrittelevät tapaustutkimuksen tutkimukseksi, jossa tarkastellaan yhtä tai useampaa tapausta, ja jonka keskeisin tavoite on tapausten määrittely, analysointi ja ratkaisu (Eriksson & Koistinen 2014, 4). Tässä tutkimuksessa analysoitavia tapauksia on yksi. Tapaustutkimus voidaan ymmärtää intensiivisenä tutkimuksena yhdestä tapauksesta, mutta se voi sisältää myös useita tapauksia, jolloin sitä kutsutaan monitapaustutkimukseksi (Gerring 2007, 20). Mäntylän (2007) mukaan se kohdistaa huomionsa yksilöön, ryhmään tai yhteisöön, joka on tietyssä tilanteessa. Olennaista on ottaa selvää tilanteessa olevien ihmisten kokemuksista ja näkemyksistä. (Mäntylä 2007, 45). Tapaustutkimuksessa pyritään vastaamaan kysymyksiin ”miten”, ”millainen”, ”miksi” (Yin 2009, 11). Sitä pidetään todellisuutta kuvaavana, konkreettisenä sekä perusteellisenä kerrontana tutkittavasta ilmiöstä (Mäntylä 2007, 45; Laine, Bamberg & Jokinen 2007, 9.)

Tapaustutkimus sisältää useita tutkimusmenetelmiä. Tutkimusmetodin sijaan se on siis tutkimustapa tai – strategia, jonka piirissä on mahdollista käyttää erilaisia menetelmiä ja aineistoja. (Laine, Bamberg & Jokinen 2007, 9.) Tässä tapaustutkimuksessa hyödynnämme fenomenografista tutkimusotetta tapauksemme kuvailemiseksi.

Tapaustutkimuksessa tärkeää on se, miten eri henkilöiden subjektiiviset kokemukset voidaan liittää yleisempään ilmiöön esimerkinomaisesti (Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Ylänne & Paavilainen 2013, 118). Saarela-Kinnusen & Eskolan (2001) mukaan tapaustutkimuksessa tavoitellaan analyttistä yleistettävyyttä, joka tarkoittaa pyrkimystä teorioiden laajentamiseen. Tämä on mahdollista, kun tutkimus on kuvattu ja käsitteellistetty onnistuneesti. Myös vertailemalla eri tutkimusten tuloksia päästään tulosten hyödyntämiseen laajemminkin kuin yksittäisen tapauksen osalta. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 163.) Tässä tutkimuksessa tapauksenamme on erään Rovaniemeläisen koulun luontokoululuokat, joiden opilailta on pyritty selvittämään heidän kokemuksiaan luontokoulutoiminnasta. Tämä tapaustutkimus tuo oman näkökulmansa ja äänensä luontokoulutoimintaa koskevan tutkimuksen joukkoon sekä antaa eväitä luontokoulutoiminnan kehittämiseen ja edistämiseen.

Tapaustutkimuksen vahvuutena pidetään kokonaisvaltaisuutta. Sille ominaisia piirteitä ovat joustavuus ja monipuolisuus niin aineiston hankintamenetelmissä kuin sen analyysissäkin. Tapaustutkimukselle tyypillistä on hankkia aineistoa useilla eri menetelmillä, kuten tässäkin tutkimuksessa teimme. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 160, 168; Yin 2009, 11.) Tätä kutsutaan triangulaatioksi (Gerring 2007, 17). Tavoitteena on kerätä mahdollisimman monipuolinen aineisto sekä kuvata tutkimuksen kohde huolellisesti (Laine, Bamberg & Jokinen 2007, 10).

3.3 Fenomenografinen tutkimusote

Tutkimuksemme keskiössä on 1.-5. -luokkalaisten lasten näkökulma luontokoulusta oppimisympäristönä. Etsimme kerätystä haastattelu- ja mielipidekirjoitusaineistostamme lasten ajatuksia ja kokemuksia tutkittavasta ilmiöstä, eli meidän tapauksessamme luontokoulusta, jonka jälkeen tulkitsimme, refleктоimme ja analysoimme aineistoa fenomenografian viitekehyksen avulla.

Fenomenografisen tutkimuksen kohteena ovat ihmisten käsitykset asioista. Sana se tarkoittaa ilmiön kuvaamista tai ilmiöstä kirjoittamista. (Huusko & Palonheimo 2006, 163; Metsämuuronen 2006, 108.) Termi on virallisesti otettu käyttöön Göteborgissa, kun yliopiston professori, fenomenografian perustajana pidetty Ference Marton teki ensimmäiset fenomenografiset tutkimukset kollegoidensa kanssa (Huusko & Palonheimo 2006, 163; Niikko 2003, 10).

Fenomenografisessa tutkimuksessa halutaan ymmärtää haastateltavan ajatuksia, uskomuksia, tunteita, käsityksiä, kokemuksia ja mielikuvia tutkittavasta ilmiöstä (Niikko 2003, 32). Niikon havainnollistaminen (2003, 7) kuvaa hyvin fenomenografian antia kasvatuksen kentälle. Hänen mukaansa fenomenografian yleistyessä kasvatuksen- ja oppimisen tutkimisen kentällä, vaihtui opetuksen tutkiminen oppimisen tutkimukseen. Erona näillä kahdella on opetuksen tutkimuksen keskittyminen käyttäytymisen tutkimukseen ja oppimisen tutkimuksen keskittyminen taas ajattelun tutkimukseen.

Fenomenografian keskiössä on ilmiö, minkä ydin on muuttumaton (Marton 1988, 153). Fenomenografiassa ilmiön ymmärretään olevan dynaaminen ja käsitysten siitä olevan muuttuvia. Käsitykset samastakin asiasta voivat olla hyvinkin poikkeavia toisistaan riippuen esimerkiksi ihmisen taustasta, kokemuksista, iästä ja sukupuolesta. (Metsämuuronen 2006, 108.)

Niikon (2003) mukaan fenomenografiassa ollaan kiinnostuneita toisen asteen näkökulmasta, mikä tarkoittaa toisen ihmisen kokemusta jostakin asiasta. Tavoitteena on kuvata ihmisten erilaisia näkökulmia, kokemuksia ja käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä. (Niikko 2003, 24-25.)

Valitsimme tutkimusmenetelmäksemme fenomenografian, koska se on tutkimusmetodin laadullinen ja antaa parhaat eväät tapaustutkimuksemme tutkimuskysymyksen selvittämiseksi. Tutkimuksessamme pyrimme ymmärtämään ja kartoittamaan tutkittavien lasten näkökulmia, havaintoja, kokemuksia, käsityksiä sekä ajatusmaailmaa luontokouluun liittyen. (Marton 1988, 144.)

3.4 Lapset tutkimuksen kohteena

Lapset ovat sensitiivinen tutkimuksen kohderyhmä (Kallinen, Pirskanen & Rautio 2015, 83). Heitä on pidetty erityisryhmänä, jonka tutkiminen poikkeaa aikuisten parissa tehtävästä tutkimuksesta (Ritala-Koskinen 2001, 65). Lasten kykyyn tuottaa luotettavaa tietoa tutkimukseen on epäilty, minkä vuoksi heidän sijastaan on usein haastateltu esimerkiksi opettajia tai vanhempia. Lapsia ei ole pidetty oman elämänsä asiantuntijoina, vaan pikemminkin tutkimuksen passiivisina kohteina. (Ritala-Koskinen 2001, 65.) Pohdinta lasten puheiden luotettavuudesta on usein johtanut siihen, että tietoa on varmistettu esimerkiksi kysymällä samat kysymykset vanhemmalta tai opettajalta (Ritala-Koskinen 2001, 67).

Ainoastaan lapsi itse tietää, miltä hänestä jokin asia tuntuu ja miten hän jonkin asian kokee, ja tämä on tietoa, jota aikuiset eivät voi meille antaa yhtä aidosti ja autenttisesti kuin lapset itse (O'Reilly 2013, 76-77). Tutkijalla on tärkeä rooli asettua lapsen asemaan ymmärtäen, ettei lapsi ole aikuinen, eikä häneltä voida olettaa samanlaista kognitiivista tietoa kuin aikuisilta. Samoin on myös tärkeä ymmärtää ja arvostaa lasta tutkittavana ihmisenä, kuten aikuistakin. (Stolp 2012, 425 – 427.)

Tutkija voi olettaa, että haastatteleamalla lapsia tuodaan esiin lasten ääni, mikä osittain onkin totta. Haastattelu on kuitenkin vuorovaikutuksellinen tilanne, jossa sisällön tuottavat sekä haastattelija että lapsi. Tutkimustilanne sekä haastattelija voivat vaikuttaa lapsen ääneen, eikä siten voida ajatella, että tutkimus toisi esiin lapsen äänen sellaisenaan. (Alasuutari 2005, 162.)

Lapsia tutkittaessa tulee huomioida lapset sekä lapsen vanhemmat (Helavirta 2007, 636). Toteutimme tämän kysymällä tutkimusluvan lapsilta sekä heidän vanhemmiltaan (Liite1). Tutkimuslupapyyntöissä kerroimme, ketä olemme ja ilmaisimme avoimesti tutkimuksemme tarkoituksen. Useassa kirjallisuudessa mainittiin lapsen tutkimuksesta myös se, että haastatteluja varten kannattaa käydä tutustumassa lapsiin, jotta tutkijat kerkeäisivät luoda turvallisuuden ilmapiiriä ja tutustua lapsiin. (Danby, Ewing ja Thorpe 2011, 81; Kirmanen 1999, 204) Tämä tuntui meistä luonnolliselta ja kävimmekin tutustumassa oppilaisiin ja luontokoulutoimintaan eräänä perjantaina ennen haastattelujen tekoa, jotta emme olisi täysin uusia kasvoja haastattelupäivänä. Lähtökohtana on, että lapselle luodaan fyysisesti, emotionaalisesti ja psyykkisesti turvallinen ilmapiiri omien kokemustensa jakamiseen (Nikupeteri & Laitinen 2017, 16).

3.5 Aineiston keruu

Tutkimuksemme on laadullinen ja tutkimussuuntaus fenomenografia. Keräsimme aineiston haastattelujen sekä oppilaiden kirjoitelmien avulla. Haastattelimme erään Rovaniemeläisen peruskoulun ykkös-, kakkos-, kolmos-, nelos- ja vitosluokkalaisia. Näillä luokilla on kolmena jaksona joka perjantai luontokoulupäivä, jolloin opetus pidetään kokonaan ulkona luonnossa tai esimerkiksi museossa tai tiedekeskuksessa.

Tutkimuskohde ja tutkimuslupaprosessi eteni seuraavanlaisesti. Kuulimme eräällä rovaniemeläisellä peruskoululla järjestettävästä luontokoulusta ja kiinnostuimme heti, sillä olimme jo hautoneet mielessämme ideaa tutkielmamme aiheesta. Päätimme ottaa yhteyttä yhden luontokoululuokan opettajista, joka olikin halukas ottamaan meidät omalta osaltaan vastaan tekemään tutkimusta luotsaamallaan luontokoululuokalla. Hänen kauttaan saimme yhteyden myös toisiin luontokoululuokkien opettajiin, jotka lähtivät myös mukaan tutkimukseen.

Kun tiesimme tutkimuksemme kohteen ja aiheen, lähetimme Rovaniemen kaupungille tutkimuslupahakemuksen, johon saimme hyvin pian myöntävän

vastauksen Rovaniemien koulutuspalvelujen palvelualuepäälliköltä keväällä 2019. Tämän luvan saatuamme toimitimme luokkiin oppilaille tutkimuslupalomakkeet, joissa kerroimme lyhyesti toimintamme tarkoituksen ja kysyimme oppilailta sekä heidän vanhemmiltaan suostumuksen tutkimukseen osallistumisesta (liite 1). 54 oppilasta palautti lomakkeen koululle allekirjoitettuna, joista 45 antoi suostumuksen osallistua tutkimukseen ja 9 kieltäytyi tutkimukseen osallistumisesta. Haimme tutkimuslupalomakkeet koululta ja keräsimme muistiin niiden oppilaiden nimet, jotka olivat antaneet suostumuksen tutkimukseen. Käytimme muistiinpanoja aineistonkeruuhetkellä apuna huomioimaan, ketkä saivat olla mukana tutkimuksessa ja ketkä eivät.

Kun luvat olivat kunnossa, kävimme seuraamassa yhden luontokoululaisten päivän ennen kuin toteutimme itse haastattelut. Toinen meistä oli 1-2 –luokkalaisten mukana taidemuseo Korundissa, toinen 3-4 –luokkalaisten kanssa tiedekeskus Pilkkeessä. Ajattelimme vierailustamme olevan hyötyä, jotta itse näemme yhden luontokoulupäivän käytännössä sekä aineistonkeruun kannalta siksi, että oppilaat tulisivat meidän kanssamme hieman tutuiksi, jolloin seuraavan viikon luontokoulussa tehtävät haastattelut eivät jännittäisi heitä niin paljon. Haastattelut toteutettiin kaikkien luontoluokkien yhteisessä pilkkipäivässä keväällä 2019. Kiertelimme jäällä ja haastattelimme tutkimusluvan myöntäneitä oppilaita 2-4 hengen ryhmissä samalla, kun he pilkkivät. Koimme ympäristön haastatteluihin hyvin vapautuneeksi, joka näkyi lapsissa ja haastattelujen sujuvuudessa. Haastatteluja tehtiin yhteensä 8 kappaletta ja niiden kesto oli 3-9 minuuttia. Haastattelut äänitettiin kahdella puhelimella käyttäen äänityssovelluksia. Haastattelujen yhteenlaskettu kesto oli 65,7 minuuttia.

Litteroituamme haastattelut huomasimme aineiston jäävän melko niukaksi. Myös aineiston laatu oli mielestämme jäänyt yksipuoliseksi, ja arvioimme, että tutkimukseen laajuuteen nähden sen analysointi olisi tuottanut liian kapea-alaisia tuloksia. Tämän vuoksi keräsimme lisäaineiston syksyllä 2019, johon käytimme keväällä 2019 kerättyjä tutkimuslupia koulun rehtorin suostumuksella. Pyysimme 4-5 –luokkalaisia luontokoululaisia kirjoittamaan mielipidekirjoituksen otsikolla "Luontokoulu". Kirjoitelmat toteutettiin äidinkielen tunnilla osana normaalia koulutyötä ja aikaa heillä oli kirjoitelman tekemiseen 50 minuuttia. Tunnin aluksi

oppilaita ohjattiin kirjoittamaan mielipidekirjoitus, jossa voi tulla esille sekä negatiivisia että positiivisia mielipiteitä luontokoulusta. Erityisesti korostettiin perustelujen merkitystä mielipidekirjoituksessa.

Päädyimme tähän ratkaisuun miettimällä yhdessä, miten saisimme kirjoitelmiin lasten aitoja mielipiteitä ja kokemuksia, siten, että me itse vaikuttaisimme mahdollisimman vähän lasten vastauksiin. Päädyimme pitkän pohdinnan jälkeen mielipidekirjoitukseen. Mielipidekirjoituksen tehtävänannossa korostettiin perustelua ja sitä, että mielipiteet olisivat aitoja ja omia, eikä keksittyjä. Lapsille kerrottiin myös se, että töitä ei arvostella, niitä ei tarvitse esittää luokalle, eikä niitä tule lukemaan muut kuin tutkijat ja luokan oma opettaja. Myös sitä korostettiin, ettei tutkimuksesta heitä voisi tunnistaa.

Oppilaat kirjoittivat mielipidekirjoituksiaan jonkin aikaa, mutta pian heiltä loppuivat ideat kirjoittamiseen. Kirjoittamisen avuksi listasimme taululle ranskalaisilla viivoilla apukäsitteitä, joista he saivat apua mielipidekirjoituksiinsa (kuva 1). Tällä tavoin he saivat lisää ajatuksia ja kirjoittaminen jatkui tunnin loppuun asti. Muutama oppilas halusi lisää aikaa kirjoittamiselle, joten he jäivät kirjoittamaan myös välitunniksi.

Alkuperäinen taulukuva

Mielipidekirjoitus

- Oma mielipide
- Peruste
- Miksi?

Oma nimi 7.10.2019
”Luontokoulu”
Minun mielestäni.....

Kuva 1. Alkuperäinen taulukuva

Täydennetty taulukuva

Mielipidekirjoitus

- Oma mielipide
- Peruste
- Miksi?

- Ruokailu
- Erilaiset paikat
- Miten mennään?
- Mitä opitaan?
- 5* ja 4* yhdessä?

Oma nimi 7.10.2019
”Luontokoulu”
Minun mielestäni.....

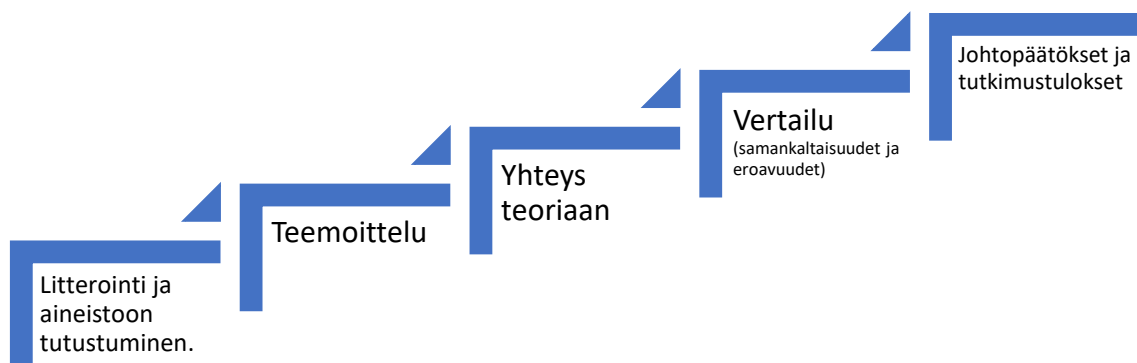
Kuva 2. Täydennetty taulukuva

Luokan kaikki oppilaat kirjoittivat mielipidekirjoituksen, mutta analysoimme vain niiden oppilaiden kirjoitelmat, joilta saimme tutkimusluvan. Yhteensä lisäaineistoa tutkimukseemme kertyi 19 mielipidekirjoitusta, joista neljä oli viidesluokkalaisten ja viisitoista nelosluokkalaisten kirjoitelmaa. Kirjoitelmien pituus vaihteli 1-4 konseptisivua ja kaiken kaikkiaan aineistoomme kertyi 33 konseptisivua lisäaineistoa. Mielipidekirjoituksen kirjoittaneet oppilaat olivat samoja luontokoululaisia, joita haastattelimme keväällä 2019 heidän silloin ollessa 3-4 –luokkalaisia.

3.6 Fenomenografinen analyysi

Fenomenografisessa analyysissä ei ole olemassa yhtä ja tiettyä menettelytapaa (Marton & Booth 1997, 32). Samoin toteaa myös Niikko (2003, 32) ja lisää, että fenomenografinen analyysi seurailee hyvin pitkälti kvalitatiivisille ihmistieteille ominaisia piirteitä. Näitä ovat muun muassa jatkuva analyysi koko aineiston keruajan, järjestelmällinen ja looginen eteneminen, joka ei saa kuitenkaan olla liian pikkutarkkaa tai jäykkää etenemistä. Tämän lisäksi analyysi nähdään enemmän käytännöllisenä toimintana, jossa on selkeät lajittelukriteerit tai erilaiset teemoittelut. Nämä ovat ihmistieteille tyypillisiä piirteitä, joita käytetään myös fenomenografisessa analyysissä. (Niikko 2003, 33.)

Lähdimme seuraamaan omassa analyysissämme Niikon (2003, 33-37) neljän vaiheen analysointia, jossa ensimmäisessä vaiheessa luetaan aineisto huolella ja moneen kertaan lävitse, toisessa vaiheessa aletaan etsimään tekstistä merkityksiköitä, joita järjestellään ryhmiä ja teemoiksi, kolmannessa vaiheessa keskitytään kategorioiden ja kategoriarajojen määrittämiseen sekä merkityksiköiden vertailuun sekä neljännessä vaiheessa kategorioita pyritään yhdistämään teorian kautta ylemmän tason kuvauskategorioiksi. Käytäntö kuitenkin näytti meille viisi selkeää vaihetta, jonka mukaan analysoimme aineistomme. Nämä vaiheet olivat litterointi ja aineistoon tutustuminen, vastausten järjestäminen teemoiksi, yhteyden etsiminen teoriaan, vertailu ja johtopäätökset sekä tutkimustulokset. Hahmottelimme analyysin etenemisen kuvioon 2.



Kuvio 2. Analyysin eteneminen

Fenomenografian väljästä analysointitavoista huolimatta kirjallisuudesta löytyy yhdenmukaisuutta analyysin ensimmäisen vaiheen toteutuksesta. Ensimmäinen vaihe alkaa aineiston huolellisella läpikäynnillä sekä moneen kertaan lukemisella. Tämän jälkeen alleviivataan aineistoista löydettyjä sisältökokonaisuuksia sen mukaan, mistä on kiinnostuttu. Kiinnostuksen kohde fenomenografiassa on aina tutkittava ilmiö, eli meidän tapauksessamme luontokoulu oppimisympäristönä. Ilmiökeskeisyys on tärkeä muistaa analyysin alusta aivan analyysin loppuvaiheisiin asti, jotta pysyttäisiin asiassa, eikä rönsyilyä epärelevantteihin asioihin tapahdu. (Niikko 2003, 33; Marton & Booth 1997, 133; Larsson 1986, 37.)

Aloitimme analysoimaan omaa tutkimustamme litteroimalla haastattelut. Tämän jälkeen luimme kirjoitetut haastattelut vielä kertaalleen läpi, jolloin haastatteluista jäi selkeä kokonaiskuva. Koimme litteroinnin hyvänä puolena sen, että menetelmänä se pakottaa tutkijan aineiston huolelliseen läpikäyntiin. Haastatteluja edestakaisin kuuntelemalla, ja vielä ne ylös sanasta sanaan kirjoittamalla, voi olla varma siitä, että tutkijalla on jäsentynyt jonkinlainen kokonaiskuva omasta aineistosta, vaikka niin sanottu virallinen analysointi ei vielä olekaan alkanut.

Litteroinnin jälkeen kirjoitimme oppimisympäristön eri osa-alueiden käsitteet ylös ja merkitsimme kullekin käsitteelle oman värikoodin. Esimerkiksi paikalliseen oppimisympäristöön viittaavat vastaukset alleviivasimme punaisella ja fyysistä oppimisympäristöä kuvaavat alleviivasimme sinisellä, sosiaalista oppimisympäristöä alleviivasimme keltaisella ja niin edelleen. Samoin teimme myös mielipidekirjoituksille.

Toisessa vaiheessa alleviivattuja relevantiksi koettuja ilmaisuja aletaan ryhmitellä tai järjestellä eri teemojen mukaan (Niikko 2003, 34). Merkitysyksiköiksi kutsutut teemat tai ryhmät ovat nyt tutkijan analysoitavissa ja niistä haetaan yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia. Näitä eroja ja yhtäläisyyksiä pohditaan, analysoidaan ja peilataan omaa teoriaa vasten, ja ne toimivat perusteluina analyysille. (Niikko 2003, 35; Uljens 1989, 44; Larsson 1986, 23.)

Toisessa vaiheessa mielipidekirjoitusten osalta kirjoitimme kaikki samalla värillä alleviivatut vastaukset yhteen tiedostoon ja loimme jokaiselle niistä teemat. Teemoiksi mielipidekirjoituksille muodostimme viisi selkeästi esiin tullutta teemaa, jotka olivat ruokailu luontokoulussa, erilaiset paikat luontokoulussa, oppiminen luontokoulussa, ilmapiiri luontokoulussa sekä siirtymät, eli kulkeminen eri paikkoihin luontokoulussa. Näiden viiden pääteeman lisäksi loimme yhden alateeman, johon keräsimme kaikki ne vastaukset, jotka kokivat ulkona oppimisen jotenkin kokonaisvaltaisesti hyvänä, mutta ei kuitenkaan määritellyt pääteemoihin sopivaa yksittäistä kohtaa. Tästä alateemasta esimerkkinä yhden oppilaan lausahdus:

“Minun mielestäni luontokoulu on hyväksi kaikille. Se on hyväksi, koska silloin pääsee ulos, eikä ole vain sisällä. Luontokoulu on kiva, koska pääsee ulos.”

Fenomenografisessa tutkimuksessa on teorialla ja sen tietämyksellä vahva erottamaton asema tutkimukseen nähden. Tutkimuksen analysoinnissa ei kuitenkaan tule olla orjallinen teorialle, vaan aineisto ja siitä löydetyt teemat määrittävät

luokittelun. Tämä nähdään tärkeäksi sen tähden, että tutkija menettäisi paljon tutkittavasta aineistosta, jos hän luokittelisi teemat teorian pohjalta, eikä itse tutkimusaineiston pohjalta. (Ahonen 1989, 123.) Myös Huusko ja Paloheimo (2006, 166) painottavat, että aineiston tulee olla luokittelun perustana, ei teorian, eli tutkimus on aineistolähtöinen. Löydettyämme teemat tekstistä ja haastatteluista, yhdistimme ne tässä vaiheessa analyysiä teoriaan.

Litteroidut haastattelut järjestimme uudelleen haastattelukysymysten (liite 2) mukaan, eli laitoimme saman kysymyksen vastaukset allekkain yhdelle tiedostolle. Tulostimme tiedoston, jonka jälkeen etsimme sieltä kaikki relevantiksi kokemamme asiat yliviivauskynällä, jonka jälkeen kirjoitimme kysymykset taas uudelle tiedostolle, jossa laitoimme ranskalaisilla viivoilla vastaukset mahdollisimman lyhyesti ja ytimekkäästi, jolloin pääsimme peilaamaan vastausten kokonaisuuksia. Kysymyksissä, kuten: ”Missä paikoissa olette luontokoulussa käyneet?”, emme numeroineet samoja vastauksia eri haastatteluryhmiltä, koska koimme sen turhaksi tutkimustamme ajatellen. Sen sijaan selkeissä mielipidekysymyksissä, jossa lapset kuvasivat omia kokemuksiaan, huomioimme erilaiset vastaukset sekä erilaisten näkemysten erot ryhmittelemällä ne selkeästi. Tästä esimerkkinä haastattelukysymys, jossa kysyimme oppilailta, olisivatko he mieluummin sisällä, vai ulkona.

Niikon mukaan (2003, 37) kuvauskategoriat ovat tutkijan tulkintoja aineiston pohjalta. Tutkija voi itse määrittää, millä tavoin hän aineistoa luokittelee ja millä tavoin tai mihin hänen on sitä järkevää vertailla. (Niikko 2003, 37.) Huomasimme kahdessa aineisto otannassamme selkeän eron. Mielipidekirjoituksissa analysointi eteni kaksivaiheisesti ensin etsimällä aineistosta teemat, jonka jälkeen ne luokiteltiin positiiviseksi ja negatiiviseksi. Positiiviset ja negatiiviset laskettiin ja niitä vertailtiin numeroina. Haastatteluaineisto oli erityyppinen ja siinä lapset kertoivat suoria vastauksia suoriin kysymyksiin. Mielipidekirjoitukset olivat tutkimuskysymyksemme kannalta välttämätön aineisto, koska niissä saimme lapsen oman kokemuksen kuuluviin paremmin. Haastattelun hyvä puoli oli se, että ymmärsimme, mitä luontokoulu lapsille tarkoittaa. Tämä käsitys koostui lasten kerronnasta, muun muassa siitä, mitä he olivat tehneet, mitä oppineet ja missä olleet.

Fenomenografisessa analyysissä ei ole myöskään poissuljettua se, että aineiston analysointi vaiheessa tutkijan tulee täydentää omaa teoriaosuuttaan tutkittavasta ilmiöstä. Aineistosta voikin analysoitaessa nousta vielä paljonkin esillä sellaisia asioita, mitä ei ole ajateltu tutkimuksen alussa olevan merkityksellisiä tutkimuksen kannalta. (Niikko 2003, 35.)

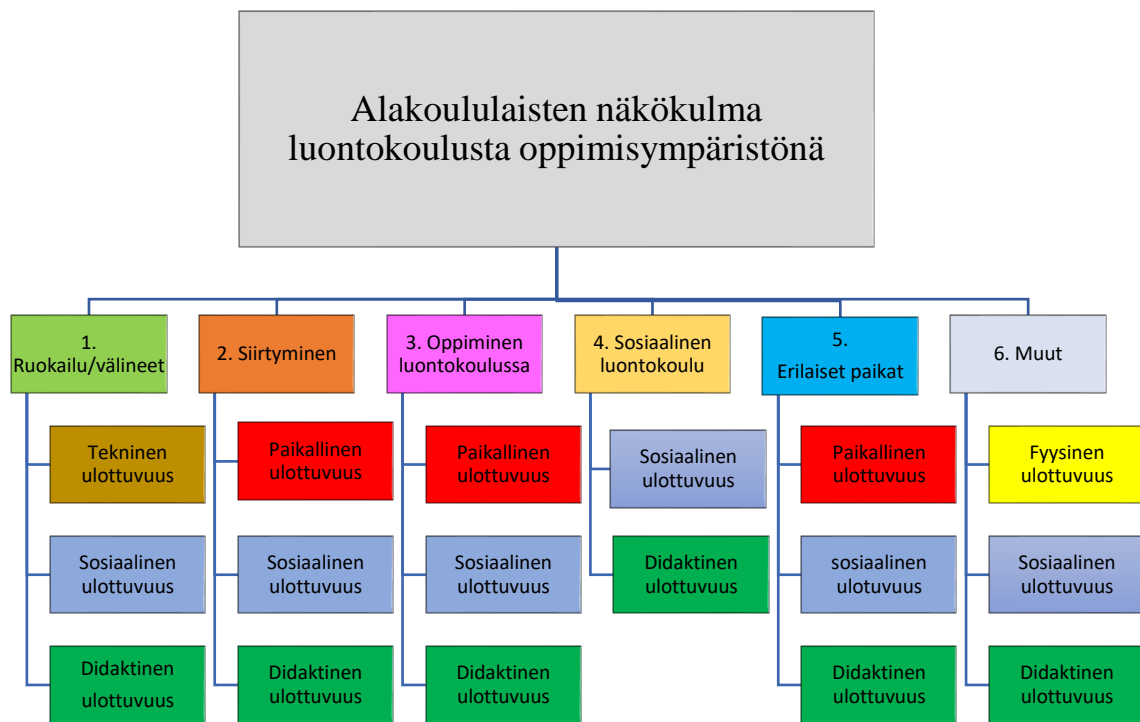
4 Tulokset

4.1 Luontokoulun keskeiset elementit oppilaiden kokemuksissa

Pohtiessamme aineistoamme kokonaisuutena, tulimme siihen tulokseen, että saimme kahdenlaisesta aineistosta hyvin erityyppisiä vastauksia. Haastatteluaineisto vastasi pääosin kysymykseen ”mitä luontokoulu lapsille tarkoittaa?”, kun taas mielipidekirjoitukset vastasivat enemmän kysymykseen, ”millaisia kokemuksia lapsilla oli luontokoulusta?” Tämän pienen pohdinnan perusteella palasimme alkuperäiseen tutkimuskysymykseemme ja totesimme, että mielipidekirjoitukset tulivat meille pääaineistoksi, jota haastatteluaineisto täydentää. Päätös lisäaineiston keräämisestä osoittautuikin ensiarvoisen tärkeäksi tapaustutkimuksemme kannalta.

Aineistoa luettaessa löysimme kuusi eri merkitysyksikköä, joita kutsumme teemoiksi. Näitä ovat 1. ruokailu ja opetuksessa käytettävät välineet, 2. siirtyminen luontokoulussa, 3. oppiminen luontokoulussa, 4. sosiaalinen luontokoulu, johon mukaan lasketaan myös lasten kokema ilmapiiri luontokoulupäivinä, 5. erilaiset paikat lasten kokemina, sekä 6. niin sanottu ”kaatoluokka”, jonka nimesimme ”muut” teemaksi. Viimeiseksi mainitussa teemassa analysoimme niitä vastauksia, jotka jäivät muiden teemojen ulkopuolelle omiksi pieniksi teemoiksi.

Löysimme kaikista aineistosta löytyvistä teemoista yhteyden oppimisympäristöjen ulottuvuuksiin. Kuviosta (kuvio 3.) näkyvät teemat sekä niiden yhteydet eri oppimisympäristöjen ulottuvuuksiin.



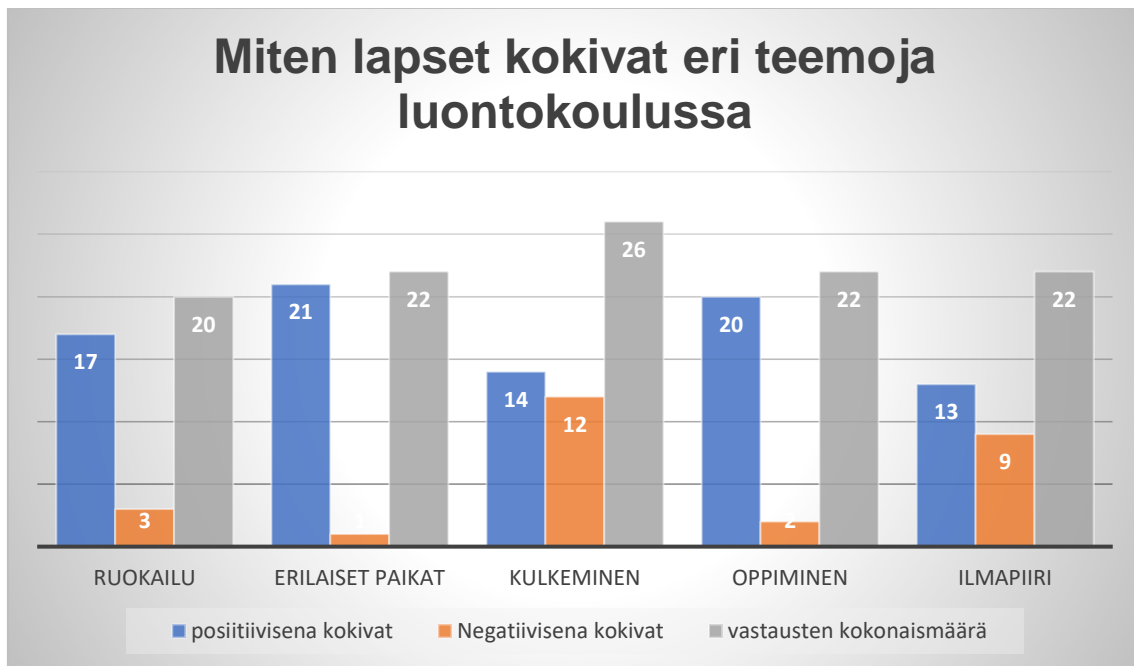
Kuvio 3. Alakoululaisten näkökulma luontokoulusta oppimisympäristönä

Löysimme jokaisesta teemasta yhteyden sosiaaliseen ulottuvuuteen sekä didaktiseen ulottuvuuteen. Myös paikallinen ulottuvuus oli helposti löydettävissä useasta teemasta. Fyysisen ulottuvuuden määrittelimme tapaustutkimuksessamme ainoastaan koulun fyysisinä tiloina. Se näkyi ainoastaan yhdessä teemassamme, jossa lapset vertailivat luontokoulua normaali koulupäiviin. Fyysisen ulottuvuuden vähyys tapaustutkimuksen kannalta ei ollut tärkeä, koska halusimme keskittyä nimenomaan koulun ulkopuolisiin oppimisympäristöihin.

Aineistosta kerättyjen merkitysyksiköiden, eli teemojen keräämisen jälkeen, analysoimme aineistosta lasten kokemuksia negatiivisen ja positiivisen kokemuksen vastakkainasettelulla. Merkitsimme jokaisesta teemasta “+”-merkillä positiiviset asiat ja “-”merkillä negatiiviset asiat. Teimme niistä taulukon, josta pystyimme helposti vertailemaan eri teemoja ja niihin liittyviä positiivisia ja negatiivisia kokemuksia (taulukko 1.). Taulukon lisäksi loimme myös pylväsdiagrammin helpottamaan positiivisen ja negatiivisen vertailua (kuvio 4.).

Taulukko 1. Lasten kokemukset eri teemoista negatiivisena ja positiivisena. Vastaukset laskettu numeroiksi ja ryhmitelty taulukkomuotoon.

Teema	Teemaan liittyvät vastaukset	negatiivinen	positiivinen
Ruokailu	20	3	17
Erilaiset paikat	22	1	21
Kulkeminen	26	12	14
Oppiminen	22	2	20
Ilmapiiiri	22	9	13



Kuvio 4. Lasten kokemukset eri teemoista luontokoulussa

Pylväsdiagrammista huomaamme sen, että lapset kokevat luontokoulun kaikissa merkitysyksiköissä enemmän positiiviseksi kuin negatiiviseksi. Kulkeminen paikasta toiseen oli aineistossa moneen otteeseen mainittu raskaana tai ärsyttävänä, jonka takia tässä merkitysyksikössä voidaan nähdä tasaisin

mielipidejakauma positiivisen ja negatiivisen välillä. Kulkemisen jälkeen ilmapiiriä luontokoulussa on koettu vaihtelevasti, mutta sen jälkeen muut merkitysyksiköt ovat hyvin selkeästi enemmän positiivisen, kuin negatiivisen puolella.

4.1.1 Erilaiset paikat

Erilaiset paikat nähdään kuviossa (kuvio 3.) linkittyvän paikallisen ulottuvuuden kanssa. Paikallisessa oppimisympäristössä paikka valitaan tarkoituksenmukaiseksi siten, että oppilaat voivat toimia siellä tavoitteiden mukaisesti (Pitkänen 2001, 32).

Linda: Joo, no voisitteko te opiskella samoja asioita myös sisällä, mitä te ulkona opitte?

H: Kyl me voijjaan, mut ei kaikkea

L: Nii, jos mietitään vaikka tätä pilkkimistä, ni voisko sitä oppia sisällä kouluoppitunnilla?

H: No ei sitä oikeastaan, ellei kato jotain opetusvideoita.

L: Nii, jonku videon kautta, mutta sitte ei pääsis tekemään.

H: Kyl se täällä on, pihalla pilkkiminen on paljon kivempaa

Nuikkisen (2009, 52) kuvion (kuvio 1.) mukaan paikallinen oppimisympäristö laajenee myös kaikkiin koulun ulkopuolisiin oppimisympäristöihin. Luontokoulu oli hyödyntänyt paljon erilaisia paikkoja mikä oli aineistosta helposti havaittavissa.

Linda: Okei, missäs kaikkialla te olette ollu näinä luontokoulupäivinä?

H: Mehän ollaan käyty Pilkkeessä, Arktikumissa, sitten me ollaan Ounasvaaralla

H2: Rokella

H: Rokella me ollaan oltu aikamonta kertaa, sitte ollaan oltu siinä Ounasvaaran näköalatornilla

Aineiston pohjalta voimme todeta, että paikallinen luontokoulu on hyvin ymmärtänyt ja hyödyntänyt erilaisten oppimisympäristöjen merkityksen luontokoulussa (Manninen ym. 2007, 40-41). 1-4 -luokkalaiset lapset erittelivät haastatteluissa 11 eri paikkaa, joissa olivat vierailleet luontokoulun kanssa. Niitä olivat taidemuseo Korundi, museo Arktikum, tiedekeskus Pilke, koulun lähimetsä, Kirkonjyrhämä, pilkkiminen Kemijoella, uiminen Ounasjoella, sisäleikkipuisto Hoplop, koulun lähialueella olevan vaara, eli Roke, Ounasvaaran näköalatorni, Koivusaari Ounasjoella sekä Mc'donalds.

Seuraavan syksyn kirjoitelmista käy ilmi, että luontokoululaiset ovat käyneet edellisten lisäksi myös Alakorkalon laavulla, Auttikönkäällä, Ruokolammella, Kuninkaankäällä, Angry Birds -puistossa, keskustentällä sekä Paavalniemessä. Eri paikkoja, missä luontokoululaiset olivat vierailleet, oli yhteensä 19, mikä on jo itsessään rikastuttava kokemus lapsille. Tämän lisäksi voidaan huomioda se, että ainoastaan yhteen kohteeseen, eli Auttikönkäälle siirtyessä lapset ovat siirtyneet linja-autolla, joten luontokoulu on tuonut viikkoon paljon lisää liikuntaa ja oman kaupungin tuntemusta. Yhtä vastaajaa lukuun ottamatta (kuvio 4), kaikki olivat sitä mieltä, että luontokoulussa on hyvää tai mukavaa se, että se järjestetään joka kerta erissä paikassa. Eräs oppilas oli havainnut perusopetussuunnitelman mukaisen oppimisympäristöjen hyödyntämisen luontokoulussa. Luontokoulu voi olla monelle harhaanjohtava nimitys, että siellä ollaan vain luontokoulussa, vaikka todellisuudessa lapset olivat käyneet paljon muuallakin, kuin metsässä. (POPS 2019, 29.)

“Mun mielestä luontokoulussa ei olla vaan luonnossa, siellä esim. ollaan Arktikumissa, Pilkkeessä ja kalastamassa.”

-mielipidekirjoitus 14

Aineiston perusteella mukavimmiksi paikoiksi lapset mielsivät Hoplopin, Koivusaaren luontopolun, jossa he olivat nähneet siellä pidettäviä kesälampaita, uima-reissu Ounasjoella, Korundi vierailu, Ounasvaaran näköalatornilla käynti, Arktikum-vierailu, Auttinkönkään, Paavalniemen ja Linaaanrannan retket sekä moni haastateltava tykkäsi eniten sen hetkisestä haastattelupaikasta, eli pilkkipaikasta Kirkonjyrhämällä Kemijoen jäällä.

Samuel: mikä on ollu teijän mielestä mukavinta? Vaikka niistä?

H1: ehkä tämä pilkkiminen oli aika hauskaa, Korundissaki oli kyllä

Samuel: mmy (myötäilevää mutinaa)

H2: täällä ollu tosi hauskaa (Pillkimistä tarkoitti)

H3: Sama täällä, tää pilkkiminen

H4: Pilkkiminen ja Korundi

Samuel: Okei, minkä takia pilkkiminen on ollu kaikista hauskinta?

H1: ehkä se perus syy, että voi viettää kaverietten kanssa aikaa tälleesti porukassa pilkkimässä ihan normaalisti

H2: Sitte saa ottaa jotain pientä herkkua ja sitte saa pilkkiä ja saa paistaa makkaraa

Moni toi esille aineistossa positiivisena asiana luontokoulussa pelkästään sen, että paikalla ei ollut väliä, kunhan sai olla ulkona ja luonnossa ja nauttia siitä. Osa taas näki positiivisempaa paikkojen vaihtelevuuden sekä näki asian leikin kautta kertoessaan, että eri paikoista voi aina löytää uusia ja hyviä piilopaikkoja. Erilaiset paikat ja paikan vaihtaminen motivoi ja loi selvästi myös jännitystä oppilaiden kesken.

“On myös mukavaa käydä eri paikoissa, sillä joka viikko on sellainen jännitys että, mihin me tällä viikolla mennään?”

-mielipidekirjoitus 8

Vaikka aineistosta löytyikin jo lukuisia eri paikkoja, joissa lapset olivat käyneet, halusi silti joku oppilaista mennä vielä jatkossakin uusiin ja erilaisiin paikkoihin. Yksi vastaajista totesi kirjoituksessaan myös sen, että luontokoulu mahdollistaa hänelle uusien paikkojen näkemisen.

“Koska en yleensä käy ulkona ja siellä pääsee uusiin paikkoihin. Olemme käyneet kakkosella Hoplopissa ja Rollohallissa ja tänä vuonna me käytiin keisarin lähteellä. Viime vuonna me kävimme Arktikumien rannassa. Olemme käyneet myös Arktikumissa ja se on kivaa.”

-mielipidekirjoitus 5

4.1.2 Siirtyminen

Siirtyminen on tärkeä osa luontokoulua, eikä vain irrallinen välttämättömyys luontokoulun toteutukselle. Aineistosta voimme löytää paljon siirtymiselle pedagogisesti perusteltuja ratkaisuja. Lapset kertoivat aineistossa, että siirtymiset tehdään yhtä poikkeusta lukuun ottamatta aina lihasvoimin ulkoilmassa, mikä tarkoittaa siirtymistä kävellen tai pyörillä. Tämän vuoksi luontokoulussa oppilaat saavat keskivertaista enemmän liikuntaa viikossa. Siirtyminen tuo mukanaan myös sosiaalisen ulottuvuuden, jossa lapset voivat harjoitella sosiaalisia kanssa käymisen taitoja sekä tutustua myös uusiin ihmisiin, jota myös luonnossa ollessa on luontaista harjoitella (Parikka-Nihti & Suomela 2014, 94).

Luontokoulussa oppilaat siirtyvät joka viikko vaihtelevan pituisen matkan jonnekin päin Rovaniemeä. Paikka valitaan tarkoituksenmukaiseksi siten, että oppilaat voivat toimia siellä tavoitteiden mukaisesti (Pitkänen 2001, 32). Siirtyminen on osa luontokoulua, joka pitää sisällään fyysisen-, sosiaalisen- sekä paikallisen ulottuvuuden lisäksi myös didaktisen ulottuvuuden, kun lapset laajentavat maailmankuvaansa tutustumalla omaan kotikaupunkiinsa.

Linda: No miten te sitte kuljette sinne eri paikkoihin, minne te aina menette?

H: Kävelen! Ja joskus pyörällä, jos on hyvä sää

H: Koska viime vuonna me mentiin Hoploppiin pyörällä.

Linda: Ai niin, se on vähän kauempana teidän koulusta niin te menitte pyörällä.

Siirtymistapa oli kaikissa vastauksissa yhdenmukainen.

(Puhetta luontokoulusta)

Linda: Joo, no millä te menette aina sinne?

H: Kävelen (kaikki yhteen ääneen)

Linda: Okei, ihan aina menette kävelen?

H: Joo, joskus kesäisin mennään pyörällä, (muut komppailee ja nyökkäilee)

Kaikki luokat siirtyivät koulualueelta luontokoulun kohteeseen kävelen, pyörällä tai linja-autolla. Linja-auto tuli esille yhden ainoan kerran syksyn kirjoitelmissa, kun luontokoulu oli tehnyt Auttikönkään retken, johon oppilaat olivat siirtyneet linja-autolla.

“Välillä me mennään kävellen, joskus pyörällä ja jos on oikein pitkä reissu, niin silloin me mennään bussilla. Kävellen mennessä hauskinta siinä on se, että tietää, että ei tässä nyt kovin pitkä matka ole esim. Metsään. Pyörällä hauskinta on varmaan se, kun istuu, niin energiaa ei mene muusta kuin reisistä. Bussilla mennessä hauskinta on, kun saa vain istua rauhassa ja mietiskellä, että millainen päivä tästäkin mahtaa tulla, kun ihan bussilla täytyy mennä.”

-mielipidekirjoitus 7

Käveleminen oli kaikista yleisin tapa liikkua. Pitkät matkat tehtiin kesäaikaan pyörällä. Lapset tarkoittavat kesäajalla loppukevättä ja alkusyksyä. Moni lapsista kuvailee siirtymistä raskaana, mutta toisaalta aineistosta myös löytyy vastauksia siitä, kuinka lasten mielestä on hyvä, kun saa liikuntaa ja raikasta ilmaa.

“Joskus on kivaa kävellä luontokoulusta koululle, koska silloin ehtii ajatella asioita. Bussilla on tylsää mennä luontokouluun, koska ei saa raitista ilmaa, ja tulee paha olo. Viimeksi kun me mentiin bussilla luontokouluun, minä nukahdin bussiin. Kävellen on muutenkin kivempi mennä, koska siinä saa liikuntaa. Pyörällä on kuitenkin mielestäni hauskinta mennä, koska pyörällä pääsee nopeammin. Tykkään pyörällä paikkoihin, jotka ovat kauempana koulusta. Menomatka on yleensä alamäkeä, koska me asutaan niin korkealla. Takaisin tulomatka on tietysti ylämäkeä.”

-mielipidekirjoitus 10

”Tietysti on rankkaa kävellä metsään, mutta perillä saa levähtää.”

-mielipidekirjoitus 10

”Luontokoulu on kyllä liikunnan kannalta hyvä, sillä kävelemme yleensä paikan päälle. Minusta olisi kiva, jos mentäisiin useammin pyörillä.”

-mielipidekirjoitus 3

Kahdeksasta eri kirjoituksesta nousi esiin se, että oppilaat kulkisivat paikasta toiseen mieluummin pyörällä kuin kävellen. Kävely perusteltiin raskaaksi ja epämiellyttäväksi, koska siinä tulee kuuma.

”Ärsyttävää on, että joudumme kävelemään pitkiä matkoja, se ei ole kivaa, koska on joko liian kylmä tai liian kuuma”

-mielipidekirjoitus 2

Myös yhtä oppilasta ärsytti se, että kaikkien pitää kävellä samaan tahtiin. Kävelyn hitaus turhautti häntä.

”Mielestäni kun lähdetään, on tylsää, kun kaikki hidastelee ja kävelään melkein aina.”

-mielipidekirjoitus 12

Monet totesivat, että vaihtelu kävelyn ja pyöräilyn välillä on mukavaa. Siirtymisessä tuli hyvin esille myös sen sosiaalinen ulottuvuus. Kävelyssä nähtiin mukavana asiana se, että jos sattui hyvä pari, eli oma kaveri pariksi, niin oli mukava puhua kävelymatkalla kaverin kanssa.

”Luontokoulussa käveleminenkin on joskus ihan mukavaa, jos kuljetaan parijonossa ja saa olla kaverin pari.”

-mielipidekirjoitus 4

Bourdieu mukaan (1998, 20) sosiaalinen oppimisympäristö ei ole käsin kosketeltavissa, vaan se on näkymätön todellisuus, minkä jokainen voi kokea eri tavoin. Manninen puhuu siitä taas opiskelun yhteydessä käytävästä vuorovaikutuksesta. Ei siis ihme, että sosiaalinen ulottuvuus voi toimia käytännössä missä vain, esimerkiksi kaverin kanssa puhuessa matkalla luontokoulun kohteeseen.

4.1.3 Oppiminen

Nostimme yhdeksi teemaksi lasten kokemukset oppimisesta. Oppimisympäristöä ei ole ilman didaktista ulottuvuutta, jonka vuoksi mekin löysimme kaikista teemoista didaktisen ulottuvuuden (Mannisen ym. 2007, 16). Tämän vuoksi didaktinen ulottuvuus ei ollut rajaavana tekijänä oppimisen merkitysyksikölle, vaan tälle merkitysyksikölle rajaavat tekijät olivat lasten kerronnasta esille nousseet suorat kokemukset siitä, mitä he ovat oppineet luontokoulussa ja miten he ovat oppineet erilaisia asioita luontokoulussa.

Lapset erittelivät aineistossa useita erilaisia asioita, joita he olivat luontokoulussa oppineet. Näihin sisältyi muun muassa oppituntien opetussisältöjä, kuten oppiaineita.

“Me opitaan paljon uskontoa, äidinkieltä, ympäristöoppia ja kuvataidetta. Nuo kaikki on meidän lukujärjestyksessä. Opitaan myös paljon muutakin, kuten luonto on se yleinen asia mitä mistä me aina puhumme.”

-mielipidekirjoitus 7

Oppilaat toivat esille myös laajempia näkökulmia oppimiseen, kuten oppimista olemaan ulkona, kärsivällisyyden oppimista, vaivan näkemisen taitoa sekä arjen taitoja, kuten sään mukaista pukeutumistaitoa.

Linda: No minkäköhän takia opettajat tuo teijät aina ulos tänne perjantaina, onko teillä mitään ideaa, ajatusta?

H: Et me ei oltais koko aikaa sisällä ja opittais ehkä vapaa-ajallakin olemaan ulkona enemmän

Linda: Joo, minkälaisia asioita te ootte oppinu näinä luontopäivinä?

H: No mä oon oppinu aika paljon luonnosta lisää ja tällästä

Linda: Mmm

H2: Ja mä oon oppinu sen, että kannattaa laittaa enemmän vaatetta

Linda: Joo, pukeutumaan oikein, sehän on oikein tärkeä juttu

Lapset kertoivat haastatteluissa oppineensa sienistä, kukista, eläimistä, luonnosta, pilkkimisestä, marjoista, selviytymistaidoista, kaloista, maastoutumisesta ja puista. Kirjoitelmissa he lisäsivät oppimiinsa asioihin myös avaruuden, metsät sekä erilaiset uudet leikit.

Linda: No, minkälaisia asioita te olette oppinu aina niillä luontopäivillä?

H: Noo, kaikkii eri niinku sieniä ja kaikkii sellasii

Linda: Okei

H2: Kukkia, puita

Linda: Joo, semmosia asioita

H3: Ja lintuja, minkälaisia eri lintuja on ja, niin, ja luonnosta aika paljon

Linda: Aina tarttuu, niimpä. Okei, no mitäs sitte jos aatellaan, mitä te opitte täällä pilkillä, mitäs te täällä opitte?

H1: No, opitaan pilkkimään. Kala ei nappaa

Samuel: Voisko tätä pilkkimistä opetella koulussa luokassaki?

Linda: Sisällä?

H2: Ei, tai no, itseasiassa vois. Oltais niinku, että lattia on niinku jotain vettä ja sitte kaikki pöydät on sellasta ja sitte ois vaikka jotain paperipaloja jota voi, vaikka jotain magneettijuttuja, joita niinkö pitäis saada jollain magneettisella jutulla.

Linda: Niin

Samuel: Oisko se yhtä mukavaa?

H1: Ei ehkä. Paitsi silloin ei tarvis kyllä kävellä tänne. Kävelemisessä tulee aika kuuma.

H2: Käveleminen on raskasta

Samuel: Onko se mukavaa kuitenkin se kävely?

*H1: No, joo joskus, joskus mutta sitte kuitenkin pitää joskus nähdä vai-
vaa, että pääsee tekeen hauskaa.*

Aineistosta pystyi toteamaan, että oppiminen tapahtui monin eri tavoin. Tämä selvisi parhaiten, kun lapset vastasivat kysymykseen, ”mitä te siellä luontokou-
lussa oikein teette?” Lapset kertoivat tehneensä erilaisia tutkimuksia, kuten lumi-
tutkimuksen, kalatutkimuksen sekä tiedekeskus Pilkkeen järjestämän kierrätys -
aiheisen tutkimuksen, jossa oppilaat tutkivat, voisiko puu syrjäyttää tulevaisuu-
dessa muovin.

*Linda: Joo, no mitä te teette, vaikka siellä metsässä tai Arktikumissa
tai, missä olette käynytki?*

*H1: No, öö, no esim. Vaikka Pilkkeessä ja Arktikumissa, siellä on ollu
sellasia, öö, no yleensä joku niistä työntekijöistä on sillai opastanu ja
kertonu jotain juttuja siitä, ja näyttäny paikkoja, ja sitte ainaki Pil-
kkeessä meillä oli jonku aikaa vapaa-aikaa siellä*

Linda: Joo. No mitä sitten metsässä teette? Tai luonnossa?

H2: Me tehään sellaisia, tehtäviä sellaisia, luontoon liittyviä

Linda: Okei, luontoon liittyviä

H1: Ja sit siel metsässäki on vapaa-aikaa

Linda: Joo, no mikä teidän mielestä on mukavinta tai hauskinta niissä luontokoulupäivinä, mikä tekeminen?

H2: No se vapaa-aika

Linda: Okei. No minkälaisia tehtäviä teillä yleensä sitten on siellä luonnossa?

H1: No, riippu vähän että, mikä on niinku, meillä on yleensä niinku yhtenä päivänä joku aihe nii riippuu vähän siitä aiheesta

Linda: Okei minkälaisia aiheita on ollu?

H1: No meillä on ollu, öö, no Pilkkeessä miellä oli esim. vaan se, koko Pilkkeen rakennus ja sit jossain metsissä meillä on esim. että, toteutetaan jotain tutkimuksia ja, tehään kaikkia tällasia

Linda: No minkälaisia tutkimuksia te ootte tehny sitte?

H2: No, kaikenlaisia lumitutkimuksia ja ja, sai itte päättää että minkä tekkee

Linda: Okeii

H1: Niin ne tutkimukset tehtiin parin kanssa ja se pari päätti siitä ja teki paperille semmosen kaavan, että niinku mitä aikoo tehdä siellä ja mitä jo tietää ja, mitä haluis selvittää siitä ja sit se toteutettiin siellä, metsässä

Tutkimisen lisäksi oppimista oli tapahtunut leikkien kautta sekä suorilla tehtävänäannoilla, kuten kuvataiteeseen liittyvällä tehtävällä, jossa lasten oli pitänyt etsiä luonnonmateriaaleista kokonainen väripaletti. Myös tehtävävihkoihin oli tehty erilaisia kirjallisia tehtäviä metsässä tai muissa paikoissa.

Luontokoulussa oppimisesta kerrottiin myös mielipidekirjoitelmissa hyvin värikäästi ja monipuolisesti. Jotkut kirjoittivat erilaisista opetustyyleistä, kuten opetuspajoista. Opetuspajoista nousivat esille näytelmäpisteet, erilaiset toiminnalliset opetuspisteet, kuten Evoluutio-leikki ja tulen sytyttäminen sekä veden keittäminen.

Kaikki eivät kuitenkaan kokeneet luontokoulua hyvänä paikkana oppia yhtä tehokkaasti, kuin mitä koulun luokkatiloissa voisi oppia.

“Joskus luontokoulussa tuntuu siltä, että ei opi mitään kauhean hyödyllistä. Vaikka kun oppii jonkun kalan nimen tai paikan nimen tai sen sellaista. Olisi ehkä hyödyllisempää pitää normaali perjantait, niin oppisi enemmän koulupäivän aikana.”

-mielipidekirjoitus 4

Oppimisen erilaisuus tavalliseen koulun luokahuoneeseen verrattuna nähdään toisaalta myös erilaisena tai hauskana. Lapset kuvaavat oppimista myös vaipammaksi kuin luokassa tapahtuvaa työskentelyä sekä oppimista.

“Luontokoulussa on mukavaa, koska siellä opiskellaan eri tavoin, ei ole pulpetteja tai tuoleja on vain metsä.”

...Opiskelusta vielä se, että asiat opitaan erillä tavalla mutta opitaan ja välillä hauskemmin, kuin sisällä”

-mielipidekirjoitus 8

4.1.4 Välineet ja ruokailu

Keräsimme aineistostamme kaikki didaktiset sekä tekniset välineet, ja yhdistimme ne yhdeksi teemaksi. Huomasimme kuitenkin hyvin pian aineistoa läpi käydessämme, että ruokailusta ja siihen liittyvistä välineistä kerrotaan aineistossamme verrattain paljon. Pienen pohdinnan jälkeen päätimme yhdistää nämä kaksi yhdeksi ja yhteiseksi merkitysyksiköksi. Välineisiin kuuluvat kaikki sellaiset aineistosta löytyneet välineet, jotka mahdollistivat koulupäivän koulurakennuksen ulkopuolella tai vastaavasti sellaiset välineet, joilla opetettiin tai tehostettiin

opettamista luokkatilojen ulkopuolella. Ruokailu on taas yksi keskeinen ja määrittävä osa oppilaiden koulupäivää, joten päädyimme siihen tulokseen, että ruokatermos ja juomapullo ovat välineinä didaktinen ratkaisu, jotka mahdollistavat luontokoulun järjestämisen muuallakin, kuin ainoastaan koulun välittömässä läheisyydessä. Tämä ratkaisu pitää sisällään myös oppimisympäristöjen didaktisen ulottuvuuden, joka pitää sisällään opetusvälineet ja tarvikkeet sekä oppimisen mahdollistavat välineet. (Piispanen 2008, 123.)

Saimme suurimman ainestomäärän tähän merkitysyksikköön kun kysyimme haastattelussa kaikilta ryhmiltä, mitä tavaroita he ovat tarvinneet luontokoulupäivän aikana. Tämän lisäksi oppilaat kirjoittivat myös mielipidekirjoituksissa välineistä ja ruokailusta.

*Linda: No mitäs te yleensä otatte mukaan niinä luontokoulu päivinä?
Mitä otatte kotoa ja mitä koulusta?*

H1: Termoksen ja sitte me käyään koululta ottaan ruuat.

H2: Ja sitte juomapullo ja ei me silleen kotoa, ko me koulusta haetaan se kouluruoka

H3: Sitte me otetaan nää alustat. (näyttää kädessä olevaa retki-istuin alustaa)

Linda: Okei, tuommoset alustat, että voi istua siellä pihallaki.

H2: Niin. Mut sitte talvella joskus ko mennään pilkkimään niin otetaan pilkkireppu mukaan.

Linda: Joo

H1: ja se penkki

L: niin niin. Semmosia pilkkivarusteita lisäksi, no mitä te otatte koulusta muuta mukaan, tarviiko jotain erityistä tavaraa?

H1: kyl me otetaan joskus niinku termarit ja ruuat sieltä

H2: no me otetaan tuota penaali ja sitte joku vihko.

Useasta keskustelusta käy ilmi, että lasten mielestä luontokoulun keskeisin väline on ruokatermos. Se mainittiin yleensä ensimmäisenä, kun kysyimme heiltä luontokoulussa tarvittavista välineistä. Myös arjen taidot, kuten pukeutuminen ja varavasteiden mukaan ottaminen tulivat esille useampaan kertaan aineistossa.

Linda: Joo, no mitä te otatte mukaan näinä päivinä kö te lähette perjantaisin, mitä te otatte kotoa ja mitä koulusta?

H1: Öö no, ruokatermoksen

Linda: Joo

H1: Ja koulusta me saadaan ruokaa siihen

H2: Ja sit mä otan yleensä varakintaat ja sukat, jos menee märkeksi

Termoksen lisäksi myös muita ruokailuun liittyviä välineitä mainittiin, kuten juomapullalla, makkaratikut ja omat lisäeväät.

Linda: No mitäs te tarvitte mukaan ko te lähette luontokouluun?

H: No tänäänhän me tarvittiin pilkkejä ja makkaratikkuja ja tuota repujakkara ja tuommosia, mutta yleensä tarvii ruokatermarin ja juomapullon ja jotain tarvikkeita.

Linda: Joo, mitä tarvikkeita?

H: Riippuu mitä tehään

L: Joo, no mitä yleensä, jos lähette luontoon, otatteko te kyniä tai kirjoja?

H12: Eii, kyniä

Aineistosta löytyi myös suoranaisesti opetukseen liittyviä välineitä. Tällaisia olivat muun muassa tutkimuspurkit, penaalit ja tablet-tietokoneet.

L: No mitäs te otatte sitte koulusta, tarvitteko te jotain opiskelu välineitä mukaan?

H: No, eiii (yhteenääneen) normaalisti

L: Otatteko te kynää tai paperia tai koulukirjoja

H: Ei koulukirjoja

H2: Joskus meillä on joku tutkimusjuttu niin silloin meillä on kynää ja paperia

H: Nii ja sit jos meillä on niitä tutkimuksia niin yleensä meillä on myös jotaki purkkeja

Teknologiaa oli käytetty luontokoulussa, ottamalla kuvia ja tallentamalla niitä johonkin tiettyyn sovellukseen. Perusopetuksen opetussuunnitelma (2014, 22-23) tuo esiin laaja-alaisissa tavoitteissaan tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen. Yhden haastattelu ryhmän oppilaat kertoivat aineistossa käyttäneensä tablet-tietokoneita osana luontokoulu päivää tuoden teknisen ulottuvuuden koulun ulkopuoliseen opiskeluun. (Manninen ym. 2007, 40.)

Linda: Joo, ootteko ottanu joskus jotaki iPadejä tai tablettejaki?

H1: Joo, no viime perjantaina

Linda: Joo, eli semmosiaki otatte, penaaleja ja jotku, että pystytte kirjoittamaan ylös myös niinkö?

H1: Niin me käytiin niinkö Korundissa silloin ja otettiin kuvia ja sillai

H2: Sitte maanataina me laitettiin ne siihen, johonki sovellukseen

Kaikki mielipidekirjoituksen kirjoittajat olivat kirjoittaneet ruokailusta. Suurin osa ruokaa koskevista mielipiteistä oli positiivisia, mutta myös muutama kriittinen kirjoitus ruokaa koskien oli löydettävissä. Termoksesta syönti aiheutti yhdelle vastanneista erityisen negatiivisia tunteita.

“Ruokailu ei ole kivaa, koska on joko paha tai hyvää, termarista ei ole mukava syödä!”

-mielipidekirjoitus 2

Tämä oli ainoa vastaus, jossa ruokailu nähtiin näin suoraviivaisesti negatiivisena. Yksi vastanneista ei pitänyt ruuista luontokoulussa, mutta itse ruokailun hän näki mukavana luontokoulussa.

“Ruokailussa hauskinta on se, kun ruoka voi olla paha mutta silti vain luonnossa maistuu paremmalta.”

-mielipidekirjoitus 7

Toinen kirjoittaja taas perusteli ulkona syömisen helpommaksi, koska ruokailun ulkona ei tarvinnut olla niin siistiä kuin sisällä.

“Mielestäni luontokoulussa on kiva syödä, koska kun minä syön, minä sotken.”

-mielipidekirjoitus 12

Sosiaalinen ulottuvuus oli löydettävissä myös ruokailun teeman yhteydestä.

“Ruokailut ovat luontokoulun hauskinpia ja tylsinmpiä hetkiä, koska saa vain istua ja jutella kavereiden kanssa, joka on hauskaa mutta ruokailulle jätetään niin vähän aikaa, ettei ehdi syödä ruokaa loppuun. Myös se, että opettajat laittavat ruokaa ja sitä tulee aina liikaa. Miksi oppilaat eivät saa itse ottaa ruokaa?”

-mielipidekirjoitus 1

Monet lapset kertoivat, että pahakin ruoka maistuu luonnossa paremmalta, myös ruokailun hiljaisuus, sosiaalisuus ja oman paikan etsiminen nousivat selkeästi positiivisiksi teemoiksi aineistosta.

”Ruokailussa hauskinta on se, kun ruoka voi olla paha mutta silti vain luonnossa maistuu paremmalta. Voi vain päättää minne istua ja siellä rupertella kavereille. Ärsyttävintä ruokailussa on se varsinkin kesän jälkeen, kun kaikkia öttiäisiä liikkuu vielä niin paljon.”

-mielipidekirjoitus 7

Ruokailu koulun ulkopuolella ja luonnossa syömisen erilaiset mahdollisuudet, kuten tikkupullan ja makkaran paisto nuotiolla tuli aineistosta esiin positiivisena.

“...paistettiin makkaraa ja tikkupullia. Ne oli ihan superhyviä.”

-mielipidekirjoitus 7

Aineiston perusteella ympäristöllä on väliä. Monessa kohtaa aineistoa näkyy se, että lapset kokevat ruokailun jännittäväksi ja erilaiseksi, mutta samalla myös rauhalliseksi ja vapaaksi.

”Luonnossa syöminen on mielestäni kivaa. Kun syö luonnossa tulee, jotenkin vapaa olo.”

-mielipidekirjoitus 10

”Minusta luontokoulu on mukava koska silloin on rauhallisempaa ja saadaan syödä ulkona. Luontokoulussa on se takia kiva olla koska kun syömme, on paljon hiljaisempaa eikä tarvitse jonottaa, kun ruuat on ruokatermoksissa.”

-mielipidekirjoitus 19

Myös ympäristön vaikutukset ruuan makuun tuli esiin positiivisesti lasten kokeman.

”Ruoka maistuu eriltä kun syö luonnossa. Luonto on tosi lähellä sydäntä. Luonnossa on niin kiva olla että ruokakin maistuu paremmalta.”

-mielipidekirjoitus 6

4.1.5 Sosiaalinen luontokoulu

Mannisen (2007, 38-39) mukaan sosiaalinen oppimisympäristö kuvaa oppimisilmapiiriä sekä oppimisen ja opiskelun yhteydessä käytävää sosiaalista vuorovaikutusta. Sosiaalinen vuorovaikutus ja ilmapiiri olikin löydettävissä jokaisesta teemastamme. Rajasimme tähän merkityksikköön kaikki haastatteluista ja mielipidekirjoituksista löytyvät ihmiset, joiden kanssa oppilaat olivat olleet vuorovaikutuksessa luontokoulupäivänä sekä ilmapiirin, kuten tunnetilat, joita oppilaat sanoittivat heillä olevan luontokoulupäivinä.

Aineiston perusteella luontokoulussa on luokkien omien opettajien lisäksi ollut mukana oppilaiden isovanhempia, vanhempia, koulunkäynninohjaajia, harjoittelijoita ja muita aikuisia, joilla viitataan monesti ulkopuolisiin ohjaajiin, kuten Vapaa-ajan kalastajat ry:n jäseniin, jotka opettivat oppilaille haastattelupäivänämme pilkkimistä tai museoiden sekä tiedekeskusten henkilökuntaan, jotka ohjastivat oppilaita vierailuissa. Kukaan haastatelluista ei nähnyt useiden aikuisten mukanaoloa negatiivisena, vaan enemmänkin luontokoulua rikastuttavana asiana.

Samuel: No onko näissä tapahtumissa ollu muita, ku opettajia teidän lisäksi?

H1: No on ollu, vanhempia, serkkuja, sillee esimerkiksi on täällä ollu mukana monta muutaki, mutta ei nyt varsinaisesti.

Samuel: Onko se mukava, että on mukana muitaki, ku opettajia koulupäivien aikana?

H1234: No, joo

S: No mikä siitä tekee mukavan?

H1: No kun pääsee tapailemaan erilaisia ihmisiä, esimerkiksi ku on käyny näitä, esimerkiksi nuita, mummoja ja ukkeja, niin voisin sanoa, että ihan mukavaa tavata.

Samat henkilöt toistuivat useassa haastattelussa. Myös koulunkäynnin ohjaajat mainittiin osana haastatteluja.

Linda: Okei. Hei, te puhuitte jo siitä, että te teette ryhmissä paljon juttuja siellä luontokoulupäivänä, niin minkälaisissa ryhmissä te olette yleensä?

Linda: Onko se niin, että te ootte, ko aatellaan isosti, niin te ootte nuitten ykkösluokkalaisten kanssa, ootteko te yleensä?

H: Joo, kyl me ollaan, yleensä on kaks ykkösluokkalaista ja kaks kakkösluokkalaista

Linda: Okei, eli niitä niinkö sekotetaan, niitä luokkia?

H: Niin

Linda: Okei. No, nytte tännään täällä ainaki näyttää olevan muitaki ko näitä, teijän omia opettajia

H: lapsia

Linda: Jos ajatellaan jo aikuisiaki niin ketä muita teillä on mukana joskus luontokoulupäivässä ko opettajia?

H1: mainitsevat koulunkäynninohjaajien nimet

H2: No vaikka niitä oppilaitten vanhempia

H3: Mummoja ja pappoja, joskus joillain

Keskeistä luontokoulussa on myös se, että ne järjestetään aina yhteisopetuksena, joka tarkoittaa sitä, että 1-2lk ovat yhdessä ja 3-4lk ovat yhdessä. Oppilaat kertoivat haastatteluissa sellaisista ryhmätehtävistä, jossa heidät on sekoitettu toisen luokka-asteen oppilaiden kanssa. Lapset kokivat luokkien sekoitukset pääasiallisesti positiivisena ja mukavana asiana. Yksi oppilas reflektoi myös sen tärkeyttä, että opitaan toimimaan muidenkin ihmisten, kuin ainoastaan oman luokan oppilaiden kanssa.

“Hauskinta on yhteisleikkihetket 4-luokan kanssa.”*

-mielipidekirjoitus 1

”Se on toooosi kivaa että 5:kin on mukana! Se on kivaa koska silloin tutustuu paremmin eikä ole vain saman parin kanssa. Se on hyvä, ettei ole sama pari koko aikaa, koska oppii olemaan muiden kanssa.”*

-mielipidekirjoitus 5

Useat oppilaat kirjoittavat siitä, kuinka mukavaa on leikkiä myös toisen luokan oppilaiden kanssa, myös erilaiset pari ja ryhmätyöt onnistuvat silloinkin, kun luokkia sekoitetaan keskenään.

“4-luokan kanssa on kiva olla luontokoulussa, koska 4*-luokalta tuntee kaikki, niin ryhmätyö onnistuu. Meidänkin luokkalaisten kesken on yleensä ihan hauskaa.”*

-mielipidekirjoitus 4

Jotkut oppilaat kuitenkin toteavat, että olisi myös mukava olla pelkästään oman luokan kanssa luontokoulussa.

“Meidän luokan luontokoulussa on myös 5 mukana. Mä en ehkä haluais niitä, koska mun mielestä olisi kivempi olla oman luokan kanssa.”*

-mielipidekirjoitus 14

Yksi oppilas kertoi myös kiusaamisesta luontokoulussa.

“Luontokoulussa ei ole kivaa, kun kiusataan melkein koko ajan, kiusaajat ovat ...”

Seuraavassa lauseessa oppilas, kuitenkin kirjoitti jo positiivisempaan sävyyn.

“...4 ja 5* on maailman paras luontokoulu ryhmä.”*

-mielipidekirjoitus 20

Oppilaat kuvasivat aineistossa luontokoulun ilmapiiriä vapaammaksi kuin luokassa.

”Tykkäsin myös siitä, kun kävimme luontoluokan kanssa kalastamassa, vaikka ei yhtään kalaa saatukaan. Rakastan luonnossa

olemista, koska luonnossa saa olla vapaa.”

-mielipidekirjoitus 10

Yksi oppilas myös totesi luonnon saamaan hänet levottomaksi. Tämä voi johtua siitä, että luonnossa aistit ovat herkillä ja avoinna (Parikka-Nihti & Suomela 2014, 82). Siitä näyttäisi seuraavan jonkin verran myös levottomuutta.

”Luontokoulussa on se huono puoli, että kun käydään kerran luonnossa, niin että se saa minut levottomaksi.”

-mielipidekirjoitus 20

4.1.6 Muut

Niin sanottu ”kaatoluokka” on viimeinen merkitysyksikkö tutkimuksessamme, johon keräsimme sellaisia tutkimuskysymykseltämme merkittäviä kokemuksia, joita emme pystyneet rajaamaan tarkasti yhdeksi teemaksi. Se koostuu lasten kokemuksista ja mielipiteistä siitä, onko mukavampaa opiskella ulkona vai sisällä, yleisistä mielipiteistä luontokoulua kohtaan sekä lasten sanoittamista luontokoulun vaikutuksista heihin itseensä.

Yksi lapsi kirjoitti mielipidekirjoituksessa luontokoulun kokonaisvaltaisesta vaikutuksesta häneen itseensä. Kirjoituksessa nousee esille myös Sieväsen ja Neuvosen (2011) tutkimuksessa esiin tulevat luonnon hyvinvointivaikutukset.

”Saa liikuntaa, hyvän mielen, hyvän olon ja vetreän mielen.”

-mielipidekirjoitus 6

Sisällä vai ulkona oleminen herätti keskustelua. Vastaajat pohtivat vastauksiinsa sään merkitystä sisällä tai ulkona olemiseen-

Linda: No, oletteko te tuota mieluummin sisällä vai ulkona koulupäivänä?

H: Ulkona. Koska silloin on kiva olla ulkona ja ko joskus paistaa aurinko, ja on lämmintä

Samuel: Eli kaikki on sitä mieltä, että ulkona?

H: Joo

Linda: Okei, no onko muita syitä ko se, että on hyvä ilma ja on kiva olla pihalla, keksittekö?

H: No on kiva tutkia kaikkii luonnon juttuja, siinä kaikkee kiva

H: Ja sitte on paljon raikkaampi ilma

H: Niin ja, kesällä on kiva, että ko on ulkona, niin on lämmintä ja on mukavaa

Yksi oppilas pohti myös sitä, että koulua voisi olla kesällä, jolloin luontokoulussa olisi mahdollista olla paremmilla lämpimimmillä ilmoilla.

H: Se on myös aika harmi, että kesällä ei oo koulua, että kun kesällä ois hyvä sää tulla vaikka uimaan tänne koulun kanssa tai luokan kanssa

H: Niin se vähän harmittaa

Kaikki oppilaat eivät kuitenkaan olleet samaa mieltä tästä, vaan olisivat opiskelleet mieluummin sisä-, kuin ulkotiloissa.

Linda: Joo. No, oletteko te mieluummin sisällä vai ulkona koulupäivänä?

H: Mmmm. Sisällä

H2: Sisällä

Linda: Sisällä mieluummin. No minkä takia sisällä ois, on kivempi?

H: No siksi koska, aina, aina on talvella ulkona, niin täällähän on aika kylmä

Linda: Nii. Nyttekkihän on kyllä aika tämmönen hyvä ilmaki. Onko tämmösellä hyvällä ilmalla kivempi olla ulkona, vai olisitteko nyttekki mieluummin sisällä?

H2: Olisin sisällä

Sää vaikutti olevan yksi keskeinen tekijä ja syy, joka nousi oppilaiden vastauksissa määrittäväksi tekijäksi siihen, olisivatko he mieluummin ulkona, kuin sisällä. Lämmin ja aurinkoinen ilma miellettiin hyväksi asiaksi ja silloin oltiin mieluummin ulkona, kun taas kylmä ja sateinen vastaavasti koettiin negatiiviseksi, jolloin haluttiin olla mieluummin sisällä. Ulkona oleminen koettiin kuitenkin vapaammaksi kuin luokassa työskentely, ja leikkimisen mahdollisuudet koettiin ulkona monipuolisimmiksi kuin sisällä.

Kysyimme oppilailta myös minkä takia he ovat ulkona aina perjantaisin ja minkä vuoksi opettajat järjestävät heille luontokoulua?

L: No, mitä te aattelette, että miksi te aina olette perjantaisin ulkona teidän luokan kanssa, tai luontokoululaiset?

H: Mää en oikein tiedä

H: En mäkkään tiedä

L: Okei

H: No, musta tuntuu, et niinku kaikki luonnon juttu opettaa, ja silleen kaikkee sellasta

L: Niin, että luonto opettaa myös

H: Niin, ja se on vähän niinkö ympäristöopin tunti, siellä oppii aina kaikkea...

Aluksi kysymystä kysyttäessä monille oli epäselvää se, että miksi he ovat luontokoulussa. Pienen pohdinnan jälkeen lapset kertoivat syyksi monenlaisia erilaisia asioita, kuten opettajien innostus asiasta, hauskempi koulupäivä, ulkona

olemisen oppiminen myös vapaa-aikana, sisällä ei voi käytännössä oppia kaikkia taitoja kuten pilkkimistä, kärsivällisyyden oppiminen, erilaiset oppimistyylit, eli ei tarvitsi opiskella aina vain sisällä tai vain kirjoista ja se, että luonnossa on helpompi oppia ympäristöoppia. Ainakin yksi lapsi koki myös, että jo luonto itsessään opettaa asioita.

Viimeksi kysyimme lapsilta heidän omia mielipiteitänsä luontokoulusta. Kaikki Vastaukset osoittautuivat positiivisiksi.

Linda: No mitä te ootte sitte tykänny siittä, tästä luontokoulusta, onko se ollu mukavaa?

H: Siis, se on superkivaa

Linda: Ai superkivaa?

H: Nii- in, koska silloin käydään yleensä eri paikoissa

Monet myös olisivat suositelleet luontokoulua muillekin oppilaille.

Linda: ...no suosittelisikko muillekki kouluille tämmöstä?

H: Kyl mä suosittelisin

Linda: Joo

H: Täällä on kivempi olla ko sisällä ja sitte, täällä on raikkaampi, tai silleen

Linda: mmmmy(myötäilyä)

H: Ja sit vielä ko on tämmönen ihana sää

Positiivisina asioina aineistosta löytyi paikkojen vaihtelevuus, raitis ilma, kotoisa olo, se, ettei tule läksyjä, liikkuminen ja se, että saa tehdä yleisesti ottaen erilaisia asioita. Yksi oppilas toivoi, että luontokoulua voisi olla useampanakin päivänä

viikossa toinen haastateltavista taas kommentoi, että tämä määrä on sopiva sekä päivä on hyvä, kun se on perjantai eikä keskellä viikkoa oleva päivä.

5 Johtopäätökset

Tapaustutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää se, millaisia kokemuksia alakoulun 1.-5. luokan oppilailla on luontokoulusta oppimisympäristönä. Tapaustutkimuksemme analyysissä löysimme aineistostamme viisi eri kuvauskategoriaa, jotka kuvaavat lapsen kokemusta luontokoulusta oppimisympäristöjen näkökulmasta. Tässä luvussa tiivistämme tapaustutkimuksemme tulokset.

Oppilaat kokivat jokaisessa kuvauskategoriassa luontokoulun enemmän positiivisena tapana oppia, kuin negatiivisena. Löysimme lasten vastauksista yhtäläisyyksiä sekä eroavaisuuksia. Lapset olivat oivaltaneet käytännön kautta myös sen, että luontokoulussa ei oltu ainoastaan luonnossa tai metsässä, vaan luontokoulu käytti monipuolisesti myös muita koulurakennuksen ulkopuolisia oppimisympäristöjä, kuten museoita ja tiedekeskuksia, kaupunkia, harrastuspaikkoja ja kauppoja (Manninen ym. 2007, 40-41). Kaikki oppilaat kokivat positiivisena asiana luontokoulun vaihtelevat ja monipuoliset oppimisympäristöt. Oppilaat olivat kokeneet oppivansa myös laaja-alaisia (POPS 2014) arjen taitoja, sään mukaisella pukeutumisella ja varavaatteista huolehtimisella.

Löysimme tuloksista myös sen, että lapset jakavat kokemuksiaan luontokoulussa paitsi toisen luokan oppilaiden, myös eri yhteistyötoimijoiden kanssa. Tällaisesta yhteisöstä myös Wilson (1996, 3) puhuu määritellessään oppimisympäristöä paikaksi tai yhteisöksi.

Oppilaat sanoittivat luontokoulusta saatujen kokemusten lisäävän heidän hyvinvointiaan liikunnan, raittiin ulkoilman sekä erilaisten ryhmätöiden kautta (Sievänen & Neuvonen 2011). Luonto-oppimisympäristössä opettajakeskeisyys väheni ja lapset nostivat esille omat tunnetilansa, jotka poikkesivat ”normaaleista” koulupäivistä. Tätä oppilaat kuvasivat vapauden tai levottomuuden kokemisena luonnossa. (Karhunkorva 2016, 131; Parikka-Nihti & Suomela 2014, 108.) Lasten kokemusten mukaan tutkivat tehtävät soveltuvat hyvin käytettäväksi luokan ulkopuolisissa oppimisympäristöissä (Parikka-Nihti & Suomela 2014, 108).

Aineistomme osoitti myös sen, että luontokoulua järjestettäessä on huomioitava didaktiset ratkaisut, joilla mahdollistetaan koulurakennuksen ulkopuolelta poistuminen. Ruokailu koulun ulkopuolella oli opettajien didaktinen ratkaisu, joka mahdollisti luontokoulun. Suurin osa oppilaista kokivat ratkaisun positiivisena asiana, jossa esille tuotiin myös ruokailu ympäristö rauhallisuus ja oman paikan valitsemisen vapaus.

Tapaustutkimuksemme tulokset kokoavat yhteen 9 ryhmähaastattelua sekä 19 mielipidekirjoitusta alakoulun 1.-5.-luokkalaisilta. Tapaustutkimuksen laajuuteen nähden onnistuimme saamaan kattavan aineiston tutkimuskysymystämme ajatellen. Pyrimme tutkijoina tekemään omilla tiedoillamme ja taidoillamme mahdollisimman tarkan analyysin lasten kokemuksista, jotta saavuttaisimme mahdollisimman todenmukaiset tutkimustulokset. Ymmärrämme kuitenkin myös sen, että tutkimuksemme otanta on niin pieni ja paikallinen, että sen perusteella emme voi yleistää saatuja tuloksia muihin paikkakuntiin ja kouluihin. Tämän tutkimuksen kontekstissa se ei kuitenkaan ole oleellista, sillä kyseessä on tapaustutkimus yhdestä tapauksesta.

Tutkimusprosessi on auttanut meitä ymmärtämään tulevana luokanopettajina, miten lapsi kokee eri asiat. Yllätyimme tutkimuksessamme, kuinka syvällisiä pohdintoja lapset aineistoomme tuottivat, joka vahvisti käsityksemme siitä, että myös lapsen mielipiteellä ja kokemuksella on merkitystä. O'Reilly (2013, 76-77) mukaan lapsen kokemusta ei voi kukaan muu, kuin lapsi itse kuvailla ja uskomme, että tutkimusprosessi on auttanut meitä ymmärtämään lapsen kokemuksen merkityksen tulevassa työssämme. Uskomme, että lasta kuuntelemalla ja myös heidän kokemukset huomioon ottamalla, voimme kehittyä joka päivä työssämme luokanopettajina, sillä kukaan muu, kuin lapset itse ei ole meille niin rehellisiä ja aitoja tulevalla työpaikallamme.

6 Pohdinta

6.1 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Ennen haastattelujen toteuttamista keskustelimme yhdessä siitä, että meidän haastattelijoina on oltava varovaisia siinä suhteessa, ettemme ohjailisi lasten vastauksia omilla sanvalinnoillamme ja kysymysten asetteluillemme. Huomasimme kuitenkin, että etukäteen tehdystä ajatustyöstä huolimatta saatoimme asetella jotkin kysymyksemme niin, että se ohjasi lapsen vastusta suuntaan tai toiseen (Ks. Ruusuvuori & Tiittula 2005, 48). Pyrkimyksemme täydelliseen neutraaliuteen ei aivan toteutunut haluamallamme tavalla. Tämän vuoksi kiinnitimme erityistä huomiota siihen, että toisena aineistona keräämämme kirjoitustehtävä kertoo varmasti lapsen oman mielipiteen luontokoulusta ja siihen liittyvistä asioista. Mielestämme mielipidekirjoitus oli tähän tarkoitukseen erittäin sopiva tehtävänanto ja koimme, että aineistosta nousee esiin lasten todelliset mielipiteet.

Mielipidekirjoituksissa jouduimme ohjaamaan lasten kirjoittamista listaamalla taululle asioita, joista voi oman mielipiteensä kirjoittaa. Olisimme halunneet olla määrättelettä niitä asioita, mitä luontokoulusta kukaanenkin kirjoittaa, mutta käytännössä se ei osoittautunut toimivaksi. Jotta oppilaat saivat kirjoitettua edes jotain, he tarvitsivat tuekseen esimerkkejä luontokouluun liittyvistä aiheista. Emme olleet etukäteen miettineet, mitä avainsanoja oppilaille annamme, mikäli kirjoittaminen tuntuu vaikealta. Jos olisimme osanneet ennakoida tilanteen, olisivat avainsanat voineet olla erilaisia ja täten myös mielipidekirjoituksissa esiin tulleet teemat poiketa nykyisestä.

Haastattelupäivä oli kaunis, aurinkoinen huhtikuun kevätpäivä. Kaunis sää ja hyvä ilma mahdollisesti vaikuttivat luontoluokkien oppilaiden vastauksiin. Jos haastattelupäivänä ulkona olisi ollut vaikkapa kylmää ja sateista, olisivat vastaukset voineet sävyttyä eri tavalla. Myös se, että haastattelut toteutettiin ryhmähaastatteluina, saattoi vaikuttaa lasten sanomisiin. Oma poikkeava mielipidettä ei

välttämättä uskallettu sanoa ryhmäpaineen vuoksi, vaikka ilmapiiri olikin avoin ja välitön.

Pietilän (2017, 115) mukaan niin liian dominoivat kuin liian varovaisetkin osallistujat saattavat kaventaa haastattelussa esille tulevien näkökulmien kirjoa. Huomasimme haastatteluaineistoa kerätessämme, että joistakin ryhmistä esiin nousikin ”pääpuhujia”, jota muut lähinnä myötäilivät tai kommentoivat. Pyrimme kuitenkin kohdistamaan kysymyksiä myös hiljaisemmille haastatteluun osallistujille, jotta hekin saisivat oman äänensä kuuluviin (Pietilä 2017, 115). Koemme kuitenkin myös, että ryhmähaastattelut tutussa, omien luokkalaisten muodostamassa ryhmässä olivat lapsille vähemmän jännittäviä kuin yksilöhaastattelut olisivat olleet, ja näin ollen saimme ryhmähaastattelun avulla lapsilta monipuolisempia ja vapautuneempia vastauksia kuin yksilöhaastattelujen kautta. Myös yksin kirjoitettu mielipidekirjoitus täydentää tässäkin suhteessa aineistomme kattavuutta.

Tutkimukseen vaikuttavat väistämättä myös omat ennakkokäsityksemme ja -asenteemme tutkittavasta aiheesta. Muun muassa Hirsjärvi, Remes & Sajavaara (2009, 161) toteavat mahdottomaksi tutkijan irtautumisen omista arvolähtökohdistaan. Laadullisessa tutkimuksessa myös objektiivisuus on mahdotonta saavuttaa perinteisesti, sillä tutkija ja ennakkotieto ovat jo lähtökohtaisesti sulautuneet tutkimuksessa yhteen (Hirsjärvi ym. 2009, 61). Pyrimme kuitenkin haastattelutilanteissa suhtautumaan lasten vastauksiin neutraalisti arvottamatta niitä suuntaan tai toiseen, jotta lapsilla olisi tunne siitä, että kaikki vastaukset ovat yhtä odotettuja ja oikeita.

Tapaustutkimuksemme luotettavuuteen vaikuttaa myös aineiston määrä. Otantamme on pieni ja paikallinen, joten tämän tutkimuksen perusteella ei ole syytä yleistää tietoa. Tutkimuksemme luotettavuutta lisäisi laajempi aineisto. Aineistoa olisi hyvä olla eri ikäisiltä, eri paikkakunnilta, erilaisilta kouluista, eri kansanryhmistä, erityislapsilta sekä myös sellaisilta oppilailta, joilla tiedetään olevan lähtökohtaisesti kielteinen suhde erilaisiin oppimisympäristöihin tai luontoon. Toisaalta tutkimuksemme on nimenomaan tapaustutkimus, jonka tarkoituksena on tutkia tätä yhtä tapausta, erään rovaniemeläisen peruskoulun luontokoululuokkia. Tapaustutkimuksemme kannalta aineistomme on riittävä.

Saimme hyvin eri määriä myöntäviä tutkimuslupia eri luokka-asteilta, jonka vuoksi eri ikäisten lasten kokemukset painottuvat aineistossamme määrällisesti epätasaisesti. Emme myöskään huomioineet tutkimuksessamme sitä, miten lapset oli valittu luontoluokille. Uskomme, sillä olevan merkitystä, ovatko lapset itse halunneet ryhtyä luontoluokaksi, vai onko se päätetty heidän puolestaan.

Tutkimushenkilöiden anonymiteetin suojaamiseksi emme kerro aineiston analyysin yhteydessä vastaajan luokka-astetta. Tapaustutkimukselle luonteenomaisesti tutkimuksemme kohdistuu vain yhteen tapaukseen ja vaikka emme mainitsekaan tutkimuskoulun nimeä, voivat esimerkiksi monet paikalliset alalla työskentelevät tunnistaa kyseessä olevan koulun. Jotta oppilaita ei voitaisi tunnistaa haastatelluista tai mielipidekirjoituksista, päätimme jättää vastaajan luokka-asteen kertomisen suorien sitaattien yhteydestä. Emme myöskään koe vastaajan tarkkaa luokka-asteen kertomista tutkimustulostemme kannalta relevantiksi asiaksi.

Olemme pyrkineet kuvaamaan tutkimusprosessimme laajasti ja yksityiskohtaisesti tapaustutkimuksemme luotettavuuden lisäämiseksi (Hirsjärvi ym. 2009, 232). Olemme perustelleet tutkimuksen eri vaiheissa tekemämme ratkaisut, jotta prosessimme olisi mahdollisimman läpinäkyvä ja luotettava. Olemme hakeneet ja kysyneet tutkimusluvat kaikilta asianosaisilta ja tuoneet avoimesti esille tutkimuksemme tarkoituksen lupia pyydettyäessä.

6.2 Diskussio

Lapsuudestamme aina aikuisuuteen asti olemme viettäneet aikaa erilaisten ulkoilmaharrastusten parissa. Olemme molemmat omakohtaisesti kokeneet luonnon positiiviset vaikutukset omassa elämässämme, minkä vuoksi kiinnostus mahdollistaa luontokoulukokemus myös omille oppilaillemme tulevassa työssä on suuri. Tutkimusprosessi on madaltanut kynnystä ajatuksesta aloittaa luontokoulun järjestäminen myös omassa tulevaisuuden työpaikassamme, sekä opettanut meille käytännön tasolla ja käytännön keinoin, miten luontokoulua voidaan toteuttaa. Myös yhteisopettajuus on antanut uuden näkökulman

luontokouluun. Oli rikastavaa nähdä opettajien yhteistyötä luontokoulua järjestetäessä. Uskomme, että viikon yksin oman luokkansa kanssa puurtaneet opettajat kokevat yhteistyön perjantaisin antoisaksi ja työhyvinvointia lisääväksi tekijäksi myös heille itselleen.

Viimeisenä esitämme joitain mieleemme heränneitä jatkotutkimusaiheita. Tutkimuksemme aineisto ei anna tarpeeksi laajaa kuvaa siitä, mikä on lasten näkemys oppimisympäristöistä esimerkiksi koko Lapin alueella. Voisimmekin jatkaa tutkimustamme keräämällä laajemman aineiston lapsilta eri puolelta Lappia ja analysoida kattavampaa aineistoa. Tällöin tutkimuksemme luotettavuus ja yleistettävyys lisääntyisi ainakin Lapin alueella.

Moneen kertaan tutkimusprosessin aikana, mietimme, että olisi mukava myös haastatella luokan omia opettajia tutkimukseen, jotta saisimme tähän samaan tapaukseen myös heidän näkökulmansa. Tutkimuksemme rajallisen laajuuden vuoksi halusimme kuitenkin rajata tutkimuskysymyksemme koskemaan nimenomaan lasten kokemuksia. Emme myöskään halunneet opettajien mielipiteiden antavan meille ennakkokäsityksiä oppilaista tai luontokoulusta. Jatkotutkimusaiheena tapaustutkimus opettajien kokemuksista luontokoulusta ja sen erilaisista oppimisympäristöistä olisi mielenkiintoinen ja täydentävä jatkumo tälle tapaustutkimuksellemme.

Myös eri paikkakuntien näkemykset ja näkemysten eroavaisuudet luontokoulusta oppimisympäristönä olisi kiinnostava aihe tutkia. Olisi mielenkiintoista tutkia esimerkiksi Helsingin ja Rovaniemen lasten näkökulmia ja niiden eroavaisuuksia. Myös kaupunkikoulujen lasten näkökulmia olisi mielenkiintoista verrata maalais- ja syrjäseutukoulujen lasten näkökulmiin.

Olemme kokeneet, että tutkimuksen tekeminen yhdessä on ollut tutkimusprosessin kannalta rikastuttava asia. Olemme voineet pohtia ratkaisuja yhdessä, mikä on varmasti monipuolistanut näkökulmiamme ja tulkintojamme. Yhteistyö on sujunut hyvin, ja kun toinen on törmännyt seinään kirjoittaessaan jotakin osaa tutkimuksesta, on toinen voinut jatkaa ja tutkimuksen teko on edennyt jouhevasti. Olemme tehneet tutkimuksemme yhdessä aina aiheen valinnasta aineiston

keräämiseen sekä varsinaiseen kirjoitustyöhön. Yhdessä pohtiminen on lisännyt myös omaa oppimistamme tässä prosessissa.

Koemme tutkimuksemme merkityksellisenä tuomassa esiin yhden tapauksen lasten näkökulman luontokoulusta oppimisympäristönä. Meille oli tärkeää saada esille lasten ääni omien kokemustensa asiantuntijoina. Ehkä tämä tapaustutkimus voi toimia tukena sellaiselle opettajalle, joka mahdollisesti pohtii, kannattaisiko opetusta toteuttaa enemmän myös koulun ulkopuolisissa oppimisympäristöissä. Ainakin itse tulemme hyödyntämään tapaustutkimuksemme tuloksia omassa työssämme.

Lähteet

Ahonen, Sirkka 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjäläinen, Eija & Ahonen, Sirkka & Syrjälä, Leena & Saari, Seppo (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapa. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

Ahvenainen, Ossi & Ikonen, Oiva & Koro, Jukka 2001. Johdatus erityiskasvatuksen käytäntöön. Helsinki: WSOY.

Alasuutari, Maarit 2005. Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? Artikkeliteoksessa Ruusuvaara, Johanna & Tiittula, Liisa (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.

Brotherus, Annu & Hytönen, Juhani & Krokfors, Leena 2002. Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka. Helsinki: WSOY.

Cantell, Hannele 2004. Ympäristökasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus

Cantell, Hannele 2010. Ratkaiseva vuorovaikutus. Pedagogisia kohtaamisia lasten ja nuorten kanssa. Jyväskylä: PS-kustannus.

Danby, Susan & Ewing, Lynette & Thorpe, Karen 2011. The Novice Researcher. Interviewing Young Children. Qualitative Inquiry.

Eriksson, Päivi & Koistinen, Katri 2014. Monenlainen tapaustutkimus. Kuluttajatutkimuskeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä 11. Saatavilla www-muodossa: https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/153032/Tutkimuksia%20ja%20selvityksi%c3%a4_11_2014_%20Monenlainen%20tapaustutkimus_Eriksson_Koistinen.pdf?sequence=1&isAllowed=y (luettu 23.10.2019)

Gerring, John 2007. Case Study Research. Principles and Practices. New York: Cambridge University Press.

Hamarus, Päivi 2011. Vaakamalli koulu yhteisön hyvinvoinnin luomisessa. Artikkeliteoksessa Pohjola, Kirsi (toim.) Uusi koulu. Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.

Helavirta, Susanna 2007. Lasten tutkimushaastattelu. Metodologista herkistymistä, joustoa ja tasapainottelua. Yhteiskuntapolitiikka 72: 629-640.

Heppel, Stephen & Chapman, Carole & Millwood, Richard & Constable, Mark & Furness, Jonathan 2004. Building learning futures. A research project at Ultralab within the CABA / RIBA "Building Futures" programme. Saatavilla [www-muodossa: http://rubble.heppel.net/caba/final_report.pdf](http://www.muodossa.com/rubble.heppel.net/caba/final_report.pdf) (luettu 23.9.2019)

Hirsjärvi, Sirkka & Remes, Pirkko & Sajavaara, Paula 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Huhtamäki, Elina & Holma, Henna & Nokelainen, Petri & Kumpulainen, Kristiina 2017. Oton ilo – Lasten näkökulmia iloa tuottavista peruskoulun oppimisympäristöistä. Kasvatus 4/2017. Saatavilla [www-muodossa: http://elektra.helsinki.fi/se/k/0022-927-x/48/4/otosiloa.pdf](http://elektra.helsinki.fi/se/k/0022-927-x/48/4/otosiloa.pdf) (luettu 25.9.2019)

Humberstone, Barbara & Stan Ina 2012. Nature and well-being in outdoor learning: authenticity or performativity. Saatavilla [www-muodossa: https://www.researchgate.net/publication/254238917_Nature_and_well-being_in_outdoor_learning_Authenticity_or_performativity_](https://www.researchgate.net/publication/254238917_Nature_and_well-being_in_outdoor_learning_Authenticity_or_performativity) (luettu 18.11.19)

Huusko, Mira & Paloniemi, Susanna 2006. Fenomenografia laadullisen tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. Kasvatus 2/2006.

Häkkinen, Päivi, Juntunen, Merja & Laakkonen, Ilona 2011. Tulevaisuuden oppimisympäristöt? Yksilölliset ja yhteisölliset oppimisen tilat. Artikkeliteoksessa Pohjola, Kirsi (toim.) Uusi koulu. Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.

Häkkinen, Päivi & Viteli, Jarmo 2014. Pilvilinnoja ja palomuureja – Tulevaisuuden oppimisen ja työnteon tilat, F-Shape projektin satoa. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopistopaino.

Ikonen, Oiva & Virtanen, Pirkko 2007. Hyvä oppimisympäristö. Artikkeliteoksessa Ikonen, Oiva & Virtanen, Pirkko (toim.) Erilainen oppija – yhteiseen kouluun. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kallinen, Kati & Pirskanen, Heidi & Rautio 2015. Sensitiivinen tutkimuksessa. Menetelmät, kohderyhmät, haasteet ja mahdollisuudet. United Press Global.

Karhunkorva, Reetta 2016. "Metsä on paras". Näköaloja lasten metsäsuhteeseen. Artikkeliteoksessa Paaskoski, Leena & Roiko-Jokela, Heikki & Kaljunen, Anne & Karhunkorva, Reetta & Koskimäki, Antti & Viherä-Aarnio, Anneli (toim.) Metsä tekee hyvää! Lusto: Suomen Metsämuseo ja Metsähistorian Seura.

Karppinen, Seppo & Latomaa, Timo 2015. Seikkaillen elämyksiä III. Suomalainen seikkailupedagogiikka. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

Kattilakoski, Raija 2018. Koulun toimintakulttuuri avautuvissa oppimistiloissa. Etnografinen tutkimus uuteen koulurakennukseen muuttamisesta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Kauppila, Reijo A. 2007. Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktiviseen oppimiskäsitykseen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Kellert, Stephen R. 2005. Building for Life. Designing and Understanding the Human-Nature Connection. Washington: Island Press.

Kilpeläinen, Risto 2010. Kyläkoulut Suomessa. Maaseudun pienet koulut opettajien kuvaamina oppimis- ja kasvuympäristöinä. Jyväskylä: WS Bookwell Oy.

Kirmanen, Tiina. 1999. Haastattelu lapsen ja aikuisen kohtaamisena –kokemuksia lasten pelkojen tutkimuksesta. Teoksessa Ruoppila, Isto & Hujala, Eeva & Karila, Kirsti & Kinos, Jarmo & Niiranen, Pirkko & Ojala, Mikko. (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Atena kustannus.

Koivumäki, Jaakko 2008. Työyhteisöjen sosiaalinen pääoma. Tutkimus luottamuksen ja yhteisöllisyyden rakentumisesta ja merkityksestä muuttuvissa valtion asiantuntijaorganisaatioissa. Tampere: Tampere university press.

Kumpulainen, Kristiina & Krokfors, Leena & Lipponen, Lasse & Tissari, Varpu & Hilppö, Jaakko & Rajala, Antti 2011. Oppimisen sillat vievät koulun kaikkialle. Artikkeliteoksessa Pohjola, Kirsi (toim.) Uusi koulu. Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.

Kuuskorpi, Marko 2012. Tulevaisuuden fyysinen oppimisympäristö. Käyttäjälähtöinen muunneltava ja joustava opetustila. Turku: Turun yliopisto.

Laine, Annikki & Mykrä, Niina (toim.) 2016. LYKE-lehti. Saatavilla www-muodossa: https://www.luontokoulut.fi/download/tietoa/2016_Lyke-LehtiWeb.pdf (luettu 11.11.2019)

Laine, Markus & Bamberg, Jarkko & Jokinen, Pekka 2007. Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Artikkeliteoksessa Laine, Markus & Bamberg, Jarkko & Jokinen, Pekka (toim.) Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press Oy Yliopistokustannus.

Larsson, Staffan (1986) Kvalitativ analys. Exemplet fenomenografi. Lund: Studentlitteratur.

Lembidakis, Katja & Viding, Olli 2010. Ympäristökasvatusta ja kummiluokkatoimintaa Vantaan luontokoulussa. Artikkeliteoksessa Kumpulainen, Kristiina & Krokfors, Leena & Lipponen, Lasse & Tissari, Varpu & Hilppö, Jaakko & Rajala, Antti (toim.) Oppimisen sillat. Kohti osallistavia oppimisympäristöjä. Helsinki: Helsingin yliopiston kirjasto.

Lunti, Riitta 2005. Ympäristökasvatus osana esiopetusta Puumalan kunnan päiväkodissa. Artikkeliteoksessa Houtsonen, Lea & Åhlberg, Mauri (toim.) Kestävän kehityksen edistäminen oppilaitoksissa. Opetushallitus.

Malinen, Aino & Stüber, Outi & Jyrkiäinen, Anne 2016. Oppilaat osallisina oppimisympäristöjen ja kouluarkkitehtuurin kehittämisessä. Kasvatus 3/2016. Saatavilla www-muodossa: <http://elektra.helsinki.fi/se/k/0022-927-x/47/3/oppilaat.pdf> (luettu 23.9.2019)

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

Manninen, Jyri & Pesonen, Senja 1997. Uudet oppimisympäristöt. Aikuiskasvatus 1997/4, 267-274.

Marton, Ference (1988) Phenomenography. A research approach to investigating different understandings of reality. Teoksessa Robert R. Sherman & Rodman B. Webb (toim.) Qualitative research in education. Focus and methods. London: Falmer Press.

Marton, Ference & Booth, Shirley (1997) Learning and awareness. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

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

Mikkilä-Erdmann, Mirjamaija 2017. Digitaalisen oppimateriaalin mahdollisuudet. Artikkeliteoksessa Savolainen, Hannu & Vilkkö, Risto & Vähäkylä, Leena (toim.) Oppimisen tulevaisuus. Gaudeamus.

Mäntylä, Ritva 2007. Kertovan muutosselonteon menetelmä. Opettajatiimien kehittymis- ja muutosprosessi. Artikkeliteoksessa Syrjäläinen, Eija & Eronen, Ari & Värri, Veli-Matti (toim.) 2007. Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.

Niemi, Hannele & Vahtivuori-Hänninen, Sanna & Aarnio, Anna & Kynäslahti, Heikki 2014. Mikä muuttuu, kun teknologia tulee kouluun? Artikkeliteoksessa Niemi, Hannele & Multisilta, Jari (toim.) Rajaton luokkahuone. Jyväskylä: PS-kustannus.

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

Niinistö-Sivuranta, Susanna 2014. Vuorovaikutuksen merkitys osallistavassa ja integratiivisessa oppimisympäristössä. Artikkeliteoksessa Helander, Jaakko (toim.) Yhdessä: osallisuutta, tekoja, ja unelmia. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu. Saatavilla www-muodossa: https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/80896/HAMK_YH-DESSA_2014_ekirja.pdf?sequence=1#page=61 (luettu 11.11.2019)

Nikupeteri, Anna & Iitinen, Merja 2017. Lasten sensitiivisten kokemusten tutkimisen metodologiset valinnat - Esimerkkinä vanhempien välisen eron jälkeisen vainon tutkimisprosessi. Kasvatus & Aika 11(1) 6-23.

Nuikkinen, Kaisa 2009. Koulurakennus ja hyvinvointi. Tampere: Tampereen yliopisto.

Opetushallitus 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Next Print Oy. Saatavilla www-muodossa: http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. (luettu 21.10.2019)

O'Reilly, Michelle & Pablo, Ronzoni & Nisha, Dogra 2013. Research with children. Sage.

Palmberg, Irmeli 2005. Muita työtapoja ja oppimisen muotoja. Artikkeliteoksessa Eloranta, Varpu & Jeronen, Eila & Palmberg, Irmeli (toim.) Biologia eläväksi. Biologian didaktiikka. Jyväskylä: PS-kustannus.

Paju, Petri 2011. Koulua on käytävä. Etnografinen tutkimus koululuokasta sosiaalisenä tilana. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisu 115. Helsinki: Hakapaino.

Parikka-Nihti, Mari & Suomela, Liisa 2014. Iloa ja ihmettelyä. Ympäristökasvatus varhaislapsuudessa. Jyväskylä: PS-kustannus.

Pieters, Jules & Breuer, Klaus & Simons, P. Robert-Jan 1990. Learning environments: an introduction. Teoksessa Pieters, Jules & Breuer, Klaus & Simons, P. Robert-Jan (toim.) Contributions from Dutch and Germany research. Berlin: Springer-Verlag.

Pietilä, Ilkka 2017. Ryhmäkeskustelu. Artikkeliteoksessa Hyvärinen, Matti & Nikander, Pirjo & Ruusuvuori, Johanna (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino.

Piispanen, Maarika 2008. Hyvä oppimisympäristö. Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvyyskäsitteiden kohtaaminen peruskoulussa. Vaajakoski: Gummerus Kirjapaino Oy.

Pitkänen, Raimo 2001. Lyhytkestoiset tehtävät luokan ulkopuolisessa ympäristökasvatuksessa. Joensuu: Joensuun yliopisto kasvatustieteiden tiedekunta.

Pollari, Jorma & Koppinen, Marja-Leena 2010. Ketä kannattaa opettaa? Jyväskylä: PS-kustannus.

Pritchard, Alan & Woollard, John 2010. Psychology for the Classroom: Constructivism and Social Learning. London: Routledge.

Raelin, Joseph A. 1999. Work-Based Learning. The New Frontier of Management Development

Ritala-Koskinen, Aino 2001. Mikä on lapsen perhe? Tulkintoja lasten uusperhesuhteista. Väestöntutkimuslaitoksen julkaisusarja D 38/2001. Helsinki: Väestöliitto.

Ronkainen, Suvi & Pehkonen, Leila & Lindblom-Yläne, Sari & Paavilainen, Eija 2013. Tutkimuksen voimasanat. Helsinki: Sanoma Pro Oy.

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

Saarela-Kinnunen, Maria & Eskola, Jari 2001. Tapaus ja tutkimus = Tapaustutkimus? Artikkeliteoksessa Aaltola, Juhani & Valli, Raine (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus.

Saloranta, Seppo 2010. Ympäristökasvatus ja seikkailu -käytännön toteutusta luontokoulussa. Artikkeliteoksessa Latomaa, Timo & Karppinen, Seppo J. A. (toim.) Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

Sievänen, Tuija & Neuvonen, Marjo (toim.) 2011. Luonnon virkistyskäyttö 2010. Metlan työraportteja. <http://www.metla.fi/julkaisut/workingpapers/2011/mwp212.pdf> (luettu 22.10.2019)

Sipilä, Keijo 2013. No Pain, No Gain? Educational Use of ICT in Teaching, Studying and Learning Processes: Teachers' and Students' Views. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

Staffans, Aija & Hyvärinen, Reetta & Kangas, Marjaana & Turkko, Antti 2010. Koulut oppimisen ympäristöinä. Artikkeliteoksessa Smeds, Riitta & Krokfors, Leena & Ruokamo, Heli & Staffans, Aija (toim.) InnoSchool - välittävä koulu. Oppimisen verkostot, ympäristöt ja pedagogiikka. Aalto-yliopiston teknillinen korkeakoulu. SimLab Report Series 31.

Stolp, Marleena 2012. Näemmekö lapsia puiltä? Lapsuudentutkimuksen kysymyksiä. Kasvatus 2012 (4), 424 – 428

Suomen luonto- ja ympäristökoulujen liitto ry. <https://www.luontokoulut.fi/luonto-ja-ymparistokoulutoimintaa/> (luettu 5.11.2019)

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

Telemäki, Matti & Bowles, Steve 2001. Seikkailukasvatuksen teoria ja käytäntö osa I. Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutusyksikön julkaisuja. Sarja B: opetusmonisteita ja selosteita 15.

Temmes, Eija 2006. Luonto koululaisten kokemana –Tapaustutkimus Hangosta. Turku: Turun yliopisto.

Thomas, Felicity & Harding Stephanie 2011. The role of play: Play outdoors as the medium and mechanism for well-being, learning and development. Artikkele teoksessa White, Jan (toim.) Outdoor Provision in the early years. Los Angeles: Sage.

Uusikylä, Kari 2006. Koulu oppimisympäristönä. Artikkele teoksessa Perkiö-Mäkelä, Merja & Nevala, Nina & Laine, Vappu (toim.) Hyvä koulu. Helsinki: Työterveyslaitos.

Uljens, Michael (1989) Fenomenografi. Forskning om uppfattningar. Lund: Studentlitteratur.

Vähähyppä, Kaisa 2011. Tieto- ja viestintäteknikka koulussa nyt ja tulevaisuudessa. Artikkele teoksessa Kankaanranta, Marja (toim.) Opetusteknologia koulun arjessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Wilson B. 1996. Constructivist learning environment: case studies in instructional design. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.

Yin, Robert K. 2009. Case Study Research. Design and Methods. Fourth Edition. California: SAGE Publications, Inc.

Liitteet

(Liite 1)

Hei Korkalovaaran koulun luontoluokan vanhempi ja oppilas!

Tutkimme lasten kokemuksia ulkona pidettävistä oppitunneista. Tutkimuksemme on tarkoitus toteuttaa kevätlukukaudella 2019. Rovaniemen kaupunki, koulun rehtori ja luokan oma opettaja ovat hyväksyneet tutkimushankkeen.

Keräämme tutkimusaineiston haastattelemalla oppilaita 5.4.2019 pilkkipäivän päivän aikana. Ohessa on tutkimuslupalomake, johon voitte ilmoittaa, saako oppilas osallistua tutkimukseen. Aineisto kerätään nimettömänä. Jos kuitenkin tutkimusprosessin aikana tai sen jälkeen päädytte siihen, että haluatte vetäytyä tutkimuksesta, voitte tehdä sen ilmoittamalla asiasta meille tai luokan omalle opettajalle. Silloin kaikki lapsenne liittyvä materiaali poistetaan tutkimuksesta. Vetäytyminen tutkimusprosessista ei vaikuta mitenkään lapsenne opetukseen tai muuhun koulunkäyntiin.

Tutkimuksessa ei tuoda julki oppilaiden, opettajan tai koulun nimiä ei muitakaan tietoja, joiden perusteella tutkimukseen osallistuneet voitaisiin tunnistaa.

Tutkimuksesta kirjoitamme pro gradu -tutkielman, joka julkaistaan yliopiston koelmissa.

Voitte soittaa meille tai laittaa sähköpostiviestin, jos haluatte kysyä lisää tutkimuksesta.

Ystävällisin terveisin,

Samuel Rantajääskö

Linda Rantajääskö

Puhelin: 050-4367444 (Samuel)

Sähköposti: linda.rantajaasko@gmail.com

Opinnäytetyön ohjaaja: Hanna Vuojärvi, hanna.vuojarvi@ulapland.fi

TÄMÄ OSA PALAUTETAAN KOULUUN.

VANHEMMAT

Annan luvan lapseni osallistumiseen ulkona oppimista koskevaan tutkimukseen. _____

En anna lapselleni lupaa osallistua ulkona oppimista koskevaan tutkimukseen.

Jos tutkimuksessa käytetään kuvamateriaalia, sen käytöstä kysytään erikseen:

Lapseeni liittyvää kuvamateriaalia **saa** esittää tutkimustulosten esittämisen yhteydessä. _____

Lapseeni liittyvää kuvamateriaalia **ei saa** esittää tutkimustulosten esittämisen yhteydessä. _____

Päiväys:

Vanhemman

allekirjoitus:

Nimen

selvennys:

Puhelinnumero ja/tai osoite mahdollista myöhempää yhteydenottoa varten:

OPPILAS

Osallistun tutkimukseen. _____

En osallistu tutkimukseen. _____

Lapsen

allekirjoitus:

Nimen

selvennys:

—

Pyydämme palauttamaan luokan omalle opettajalle tiistaihin 2.4.2019 mennessä.

(Liite 2)

Ryhmähaastattelukysymykset Korkalovaaran peruskoulun luontoluokat 1-4

Paikallinen

- Missä olette käyneet luontokoulupäivinä?
- Mitä olette tehneet?
- Miten kuljette eri paikkoihin?

Tekninen

- Mitä välineitä otitte tänään mukaan pilkkipäivään?
 - Mitä välineitä yleensä tarvitsette perjantaisin?
- Tai pitääkö luontokoulupäiviksi yleensä pakata erityisiä tavaroita mukaan kouluun?

Sosiaalinen

- Minkälaisissa ryhmissä olette luontokoulupäivinä?
- Onko luontokoulupäiviin osallistunut muitakin kuin opettaja ja oppilaita?

Fyysinen

- Oletteko mieluummin sisällä vai ulkona koulupäivinä?
- Miksi?
- Millaista on olla oppimassa ulkona?

Didaktinen

- Tiedättekö miksi olette nyt pilkillä?
- Miksi olette perjantaisin ulkona/luontokoulussa?
- Mitä täällä pilkillä on tarkoitus / voisi oppia?
- Voisiko samoja asioita oppia sisälläkin?