

”Luonto on ehtymätön muusa!”

Luonto oppimisympäristönä kuvataiteessa

Pro gradu -tutkielma

Inkeri Kokko

0445306

Kasvatustieteiden tiedekunta

Luokanopettajan koulutusohjelma

Ilkka Ratinen

Lapin yliopisto

Kevät 2021

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: ”Luonto on ehtymätön muusa!” Luonto oppimisympäristönä kuvataiteessa

Tekijä: Inkeri Kokko

Koulutusohjelma/oppiaine: Kasvatustiede/luokanopettaja

Työn laji: Pro gradu -työ x Laudaturtyö__ Lisensiaatintyö__

Sivumäärä: 68, lisäksi lähdeluettelo 8 sivua ja liitteet 5 sivua

Vuosi: 2021

Tiivistelmä:

Pro gradu -tutkielmassani selvitän, miten opettajien kokemukset kuvaavat luontoa kuvataiteen opetuksessa oppimisympäristönä. Teoreettisena viitekehyksenä pro gradu -tutkielmassani tarkastelen luontoa ja ympäristöä, luontosuhdetta, oppimisympäristöä sekä kuvataidetta ja taidekasvatusta.

Tutkimus on kvalitatiivinen ja tutkimusotteena toimii fenomenologinen lähestymistapa. Tutkielman aineisto on kerätty verkkokyselylomakkeella kahdeksalta toista peruskoulussa kuvataidetta opettavalta opettajalta. Aineisto on analysoitu soveltaen fenomenologista analyysimenetelmää, jossa on hyödynnetty hermeneuttisen analyysin piirteitä. Tutkimustuloksia käsitellään analyysissä ilmenneiden merkitystihentymien kautta sekä laadullisesti että määrällisesti.

Tutkimukseen osallistuneet opettajat käyttävät luontoa opetuksessaan monipuolisesti ja pyrkivät kuvataiteen opetuksellaan kehittämään oppilaiden luontosuhdetta. Opettajien oma luontosuhde vapaa-ajalla on pääsääntöisesti monipuolinen ja luontoa arvostava. Suurin osa tutkimukseen osallistuneista opettajista kokevat saavansa työyhteisöltään tukea luonnon käyttöön kuvataiteessa. Opettajista 20 % kokee, etteivät saa tukea ja tämä näkyy heidän luonnon käytössä negatiivisesti. Jos luonnon käytöllä opetuksessa koettiin olevan jotain haittaa, kokemukset liittyivät huoleen luonnon hyvinvoinnista ja luonnossa liikkumiseen vaikuttaviin tekijöihin.

Avainsanat: luonto, luontosuhde, oppimisympäristö, kuvataidekasvatus, fenomenologia

Sisällys

1 Johdanto	1
2 Kuvataidetta luonnossa	3
2.1 Kuvataide ja taidekasvatus.....	3
2.2 Luonto ja ympäristö	5
2.3 Ympäristötaide	8
2.4 Luontosuhde	9
2.5 Luonto oppimisympäristönä	12
3 Tutkimuskysymyksen esittely, Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset	16
3.1 Aineiston hankinta	17
4 Tutkimuksen metodologia	19
4.1 Fenomenologinen filosofia	19
4.2 Kokemus osana fenomenologista tutkimusta.....	21
4.3 Fenomenologinen tutkimusmetodi	22
5 Kokemuksen analyysi	24
5.1 Fenomenologisen analyysin kuvaus.....	24
5.2 Yksilöllisten merkitysverkostojen muodostaminen	25
6 Tutkimuksen tulokset	31
6.1 Taustatekijät	31
6.2 Opettajan henkilökohtainen luontosuhde.....	34
6.3 Oppilaan luontosuhde	40
6.4 Luonnon käyttäminen opetuksessa	44
6.5 Koulun sisäiset mahdollisuudet	50
6.6 Koulun ulkoiset mahdollisuudet	52
6.7 Haitat.....	53
6.8 Hyödyt.....	55
6.9 Muut oppimisympäristöt.....	57
7 Pohdinta	59
7.1 Yhteenveto ja johtopäätökset	59
7.2 Tutkimuksen luotettavuus.....	63
7.3 Eettinen arviointi.....	64
7.4 Jatkotutkimus ehdotukset ja kehittämishaasteet	65
Lähteet	66
Liite 1	74
Liite 2	78

1 JOHDANTO

Pro gradu -tutkielmassani olen kiinnostunut siitä, miten opettajien kokemukset kuvaavat luontoa kuvataiteen opetuksessa oppimisympäristönä. Tarkastelen opettajien omaa luontosuhdetta ja pohdin sen vaikutusta siihen, kuinka he käyttävät luontoa omassa opetuksessaan.

Oma luontosuhteeni on ollut innoittajana tutkimukseni teossa. Jo lapsesta saakka olen kulkenut metsässä perheeni kanssa. Varsinkin yhteiset hetket äitini kanssa metsässä marjoja poimiessa ja lumikenkäilemässä saavat muistoissani merkityksellisen roolin. Aikuisena olen itse kehittänyt luontosuhdettani vapaa-ajalla tietoisesti tutustumalla esimerkiksi riistan- ja metsänhoitoon. Tutkailen koirieni kanssa päivittäin lähiympäristöä ja osaan nauttia myös sen tarjoamista luonnon ihmeistä rakennetusta ympäristöstä huolimatta. Viikoittain tarvitsen edes hetken aikaa mahdollisimman koskemattoman luonnon keskellä. Opettajan henkilökohtaisen luontosuhteen kerrotaan rakentuvan hänen omista luontokokemuksistaan, jolloin se, miten opettaja näkee nämä kokemukset, vaikuttavat siihen, millaisen merkityksen hän niille antaa omassa opetuksessaan (Parikka-Nihti & Suomela 2014, 18). Tutkimusta tehdessäni olen miettinyt omaa tulevaa opettajuuttani ja sitä, miten koen itse käyttäväni luontoa opetuksessani. Olen havainnut, että omalla vahvalla luontosuhteelläni on vaikutusta omaan opettajuuteeni.

Kuvataiteella on ollut tärkeä rooli omassa elämässäni. Haaveenani oli pitkään taidekoulutus, mutta päädyin lopulta luokanopettajakoulutukseen. Kuitenkin opintojen aikana olen käynyt pitkänä sivuaineena kuvataiteen, joten pääsin myös opiskelemaan itselleni rakasta ainetta ja sain siitä vielä itselleni opettajan pätevyyden peruskouluun. Kuvataideopintojen aikana kiinnostuin luonnon käyttämiseen kuvataiteessa, ja tästä alkoi hahmottumaan tutkimukseni aihe. Luonnon käyttämistä olisi ollut mielenkiintoista tutkia kaikkien peruskoulunopettajien kokemuksista, mutta pro gradu -tutkimukseeni päädyin rajaamaan aiheen koskemaan kuvataidetta opettaviin peruskoulun opettajiin. Koska oma luontosuhteeni on merkittävässä roolissa omaa opettajuuttani, tavoitteenani on tutkia myös opettajien luontosuhteen vaikutusta kuvataiteen opettajuuteen.

Olen kiinnostunut tutkielmassani myös siitä, miten peruskoulunopettajat toteuttavat perusopetuksen opetussuunnitelmaa opetuksessaan. Perusopetuksen opetussuunnitelma eli POPS velvoittaa opettajia käyttämään monipuolisia oppimisympäristöjä myös kuvataiteen opetuksessa. POPS määrittelee, että opetustilanteet tulee toteuttaa kouluympäristön lisäksi erilaisissa rakennetuissa ympäristöissä, luonnon ympäristöissä sekä verkkoympäristöissä. (POPS 2014, 28,153). Tutkielmassani keskityn peruskoulun opettajiin, jotka opettavat kuvataidetta. Opettajat vastasivat sähköiseen kyselyyn monivalinnoilla ja avoimilla vastauksilla. Tarkoituksena on tutkia sitä, miten opettajien kokemukset kuvaavat luontoa kuvataiteen opetuksessa oppimisympäristönä. Tutkielmani on laadullinen fenomenologinen tutkimus, jossa aineisto analysoidaan soveltaen fenomenologisella analyysimenetelmällä, jossa on hyödynnetty hermeneuttisen analyysin piirteitä. Tutkimustuloksia käsitellään analyysissa ilmenneiden merkitystihentymien kautta niin laadullisesti kuin määrällisesti.

Alussa esittelen tutkielmani kannalta keskeiset käsitteet, joita ovat luonto ja ympäristö, luontosuhde, oppimisympäristö sekä kuvataide ja taidekasvatus. Näitä käsitteitä määrittelen lisää myös myöhemmin aineisonkeruun näkökulmista. Teoreettisen viitekehyksen jälkeen tarkastelen tutkielmani metodologiaa, johon kuuluu fenomenologian esittely monipuolisesti niin filosofian, että tutkimusmetodin näkökulmasta sekä kokemuksen määrittely fenomenologiassa. Aineiston analyysi on toteutettu soveltaen fenomenologista analyysimenetelmää ja se on kuvailtu mahdollisimman aukottomasti. Loppupuolella esittelen tutkimuksestani saamiani tuloksia ja tarkastelen tutkimusprosessin luotettavuutta ja eettisyyttä. Lopussa on myös aineistossa kerrottuja konkreettisia tapoja käyttää luontoa kuvataiteessa oppimisympäristönä.

Tutkielman avulla lisään omaa, mutta myös muiden kasvatusalalla olevien tietoisuutta luonnon käyttämisen mahdollisuuksista sekä luontosuhteen muodostumisesta ja sen merkityksellisyydestä. Tutkielman teon aikana tavoitteeksi tuli myös tärkeiden jatkotutkimus mahdollisuuksien esittäminen. Nämä jatkotutkimusaiheet ovat vapaassa käytössä ja toivon, että niistä voisi olla jollekin inspiraatiota tulevaisuudessa, ehkä myös itselleni.

2 KUVATAIDETTA LUONNOSSA

Tässä luvussa käsittelen tutkimukseni keskeisiä käsitteitä eli tutkimukseni teoreettista taustaa. Lopussa kerron hieman jo aikaisemmin aiheeseen liittyvistä tutkimuksista, jotka ovat olleet innostamassa minua aiheeseen sekä olleet apuna tutkimusta tehdessäni.

2.1 Kuvataide ja taidekasvatus

POPS määrittelee kuvataiteen tehtäväksi ohjata oppilaita tutkimaan ja ilmaisemaan todellisuutta taiteen keinoin. Kuvien tuottamisella ja tulkitsemisellä pyritään vahvistamaan oppilaiden identiteettien rakentumista, kulttuurista osaamista ja yhteisöllisyyttä. Opetuksen perustana on oppilaiden omat kokemukset, mielikuvitus ja kokeilemisen halu. Opetus ohjataan olemaan kokemuksellista, moniaistillista ja toiminnallista sekä yhteistyössä muun opetuksen ja koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa. Jokaisella vuosiluokalla opetuksen sisällöissä huomioidaan yksilön omat kuvakulttuurit, ympäristön kuvakulttuurit sekä eri taiteen maailmat. (POPS 2014, 151–153.)

Taide on suuri käsite, joka sisältää esimerkiksi musiikkitaiteen ja sanataiteen. Kuvataide on vain yksi osa taiteen osa-alueesta (Yrjönkoski, Karttunen & Nummelin 1987, 26.) Tutkimuksessani puhuessani taiteesta tarkoitan pääsääntöisesti kuvataiteen sisällä tapahtuvaa taidekasvatusta. En kuitenkaan tarkoita, etteikö kuvataiteessa voisi käyttää myös muiden taiteen alojen tapoja omassa ilmaisussa.

Kuvataiteen ja taidekasvatuksen keskeisenä tehtävänä perusopetuksessa on luoda perusta lapsen omakohtaiselle suhteelle kuvataiteeseen ja muuhun visuaaliseen kulttuuriin (Rintakorpi, Rusanen & Kuusela 2018, 16). Taide toimii erilaisten kokemusten välittäjänä. Taideopetuksen tavoitteena on rohkaista oppilaita tuomaan mielikuvia taiteen avulla esiin sekä käsittelemään heitä askarruttavia asioita ilman sanoja ja kirjoitusta. Taidekasvatus mahdollistaa tunteiden ilmaisua

ja hallintaa. Ympäristökasvatukseen perustuvassa taiteessa luomisen riemu ja nautinto ovat olennaisia tavoitteita. (Nordström 2004, 121.)

Kuvataidekasvatuksen peruseriaate ei ole jonkun tiedon opettelu vaan ajattelun kehittäminen ja toiminnallisten prosessien sanallistaminen. Taiteelliset prosessit vaativat monenlaisia kykyjä lapselta, kuten epävarmuuden ja arvioinnin sietokykyä, jotka kehittyvät pitkäjänteisen toiminnan seurauksena. (Rintakorpi ym. 2018, 16.)

Kuvataiteessa taiteen tuottaminen ja taiteen tulkinta erotetaan usein toisistaan. Kuitenkin nämä kaksi olisi tärkeää nähdä ennemminkin rinnakkaisina ja toisiaan tukevinä toimintoina. (Rintakorpi ym. 2018, 16.)

Kuvataidetta peruskoulussa voi opettaa kuka tahansa opettaja. Kuitenkin kuvataide vaatii opettajalta hieman erilaisia taitoja, kuin muut oppiaineet. Muissa oppiaineissa on oppikirjat, testit ja kokeet. Kuvataiteessa opettajan tukena on opetussuunnitelma ja omat ideat. Rintakorpi ym. artikkelissaan kertoo, mitä kuvataiteen opettajalta vaaditaan. Yhtenä kohtana oli oman taidenäkemyksen tunnistaminen, jotta opettajana voi tukea lapsen omaehtoista suhdetta taiteeseen. Toisena, mielestäni todella tärkeänä kohtana, oli opettajan tietoinen halu oppia koko ajan lisää, kokeilemaan uskaltaminen. Tällöin opettaja voi heittäytyä lasten kanssa opiskelemaan ja opettelemaan taidetta, joka voi olla kehittymisen väline suhteessa itseän. Hyvän opettajan luoma kokeileva ilmapiiri luo mahdollisuuden oppivalle yhteisölle, jossa asioita tehdään yhdessä ja tekemisen ilosta. Opettajalla pitää kuitenkin taustalla olla aina perusteluna miksi ja minkälaisiin kuvataiteellisiin ja kasvatuksellisiin tavoitteisiin hänen toimintansa perustuvat. (Rintakorpi ym. 2018, 18.)

2.2 Luonto ja ympäristö

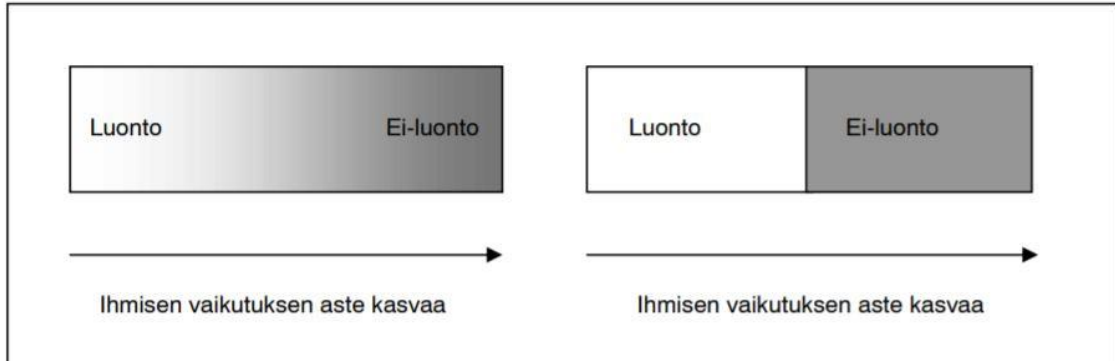
Luontoa sanana ja merkityksenä voidaan pitää kielen kaikista vaikeimpana ja kompleksisimpana sanana (Willamo 2005, 157). Tutkimuksessani luonto on keskeisenä tekijänä. Mitä sitten luonto tarkoittaa? Onko se sama asia, kuin ympäristö? Miten nämä eroavat toisistaan? Miten ihminen vaikuttaa luontoon?

Luontokäsitettä on pohdittu jo Aristoteleen (384 eaa.- 322 eaa.) aikana. Aristoteles oli sitä mieltä, että ihminen on osa luontoa ja että "fysis" ja "nomos", jotka ovat ihmisen säätämät lait, kuuluvat yhteen ja täydentävät toisiaan. (Matikainen 1997, 94.) Nykyään luonto voidaan ymmärtää monella tavoin, kuten arkipäivän luontona, vastakohtana sivilisaatiolle, sosiaalisena konstruktiona sekä biologian määrittelemänä (Sjöblom 2012, 31). Arkipäivän luontona ja ajatteluna luonto usein mielletään rakenteellisesti, kuten luontoa ovat järvet, linnut ja puut (Colwell 1997, 5). Kuitenkin Colwell (1997) on esittänyt, että ympäristökasvatuksen osalta luontoa tulisi tarkastella arkiajattelua kokonaisvaltaisemmalla lähestymistavalla.

Willamo (2005) käsittelee väitöskirjassaan monipuolisesti ympäristöä ja luontoa ympäristönsuojelun näkökulmasta. Käytänkin luonnon määritelmässäni aika paljon Willamon kiteyttämiä ajatuksia ja havaintoja koskien ympäristöä ja luontoa ja niiden määrittelyä. Tärkeimpinä huomioina Willamo pyrkii ymmärtämään ja selittämään, miten luonto ja ihminen eroavat, voiko niitä erottaa ja pitääkö niitä erottaa.

Termeillä antropogeeninen (ihmisperäinen) ja naturogeeninen (luontoperäinen) pyritään erittelemään ympäristössä tapahtuvaa *keinotekoista ilmiötä ekologissa ympäristössä* ja ekologisten lainalaisuuksien mukaan tapahtuvaa *luonnollista ilmiötä*. Näiden yleisemmät termit ovat arkikielessä *ihmisen aiheuttama ja luontainen*. Kuitenkaan näiden välinen ero ei ole selkeä, sillä esimerkiksi kaikkea, mitä ihminen tekee, ei voida pitää antropogeenisenä, sillä esimerkiksi hengittäminen on naturogeenistä. (Willamo 2005, 13.) Tämän takia onkin vaikeaa tai jopa mahdotonta tehdä rajaa luonnon ja ei-luonnon välillä. Jatkumoajattelua voidaan hyödyntää rakenteellisessa jaossa luonnon ja ei-luonnon välillä, jolloin luontoa

tarkastellaan toiminnallisesta näkökulmasta (Kuva1). Toiminnallisen luonnon hahmottaminen on peruskouluissa sopiva luonnon ja ei-luonnon tarkasteluun, sillä siinä tärkeimpänä tavoitteena on ihmisen ja muun luonnon yhteyden ja erillisyyden ymmärtäminen periaatteellisella tasolla (mts. 172).



Kuva 1 Luonnon ja ei-luonnon jatkumoittainen (vas) ja jyrkkärajainen (oik) erottaminen. (Willamo 2005, 172.)

Luonto voidaan määrittää olevan koko fyysinen maailma (Bourdeau 2003, 10). Luonto ei sijoitu minkään tietyn keskipisteen ympärille, vaan on kaikkialla läsnä. Luonnon kanssa ihminen voi olla vuorovaikutuksessa elämäntätöjen välityksellä omilla elinympäristöissään, jolloin luonto saa aina "kasvot" paikkaan sidottujen kokemusten perusteella. (Haila & Lähde 2003, 14.) Näin ollen kaikki kulttuuri on perustunut luontoon, jolloin luonto ja kulttuuri eivät ole rinnakkaisia vaan päällekkäisiä kokonaisuuksia. (Willamo 2005, 169.)

Willamo väitöskirjassaan nostaa esille ristiriidan kasvatustyössä käytettävistä termeistä. Opettaja voi esimerkiksi mainostaa metsään kohdistuvaa retkeä luontoretkenä, jolloin opettaja saattaa tahtomattaan korostaa ajatusta ihmisen ja muun luonnon erillisyydestä. Lapsi tällöin voi kokea metsän kaukaisena luontona, jonne pitää erikseen mennä luontoretkellä. Opettajana olisi tärkeä korostaa luonnon läsnäoloa esimerkiksi rakenteiden materiaaleina, hengitysilmana, pihakasveina ja pieninä eläiminä. (Willamo 2005, 170, vrt. Loughland ym. 2003.) Sandberg artikkelissaan pohtii, haittaako tiheästi asuttu ja rakennettu ympäristö kokemukseen kosketuksesta luontoon (Sandberg 2012, 5). Vaikka luonto nähdään olevan kaikkialla, voidaan olettaa, että ihmisten ymmärrykseen luonnosta vaikuttaa negatiivisesti rakennettu ympäristö.

Merkittävin ero luonnon ja ympäristön käsitteissä on, että perusmääritelmien mukaan ihminen voi kuulua kehoineen luontoon, mutta ympäristö on häntä ympäröivä todellisuus (Willamo 2005, 174). Ympäristön käsite sisältää aina luonnon ja kulttuurin (Bourdeau 2003, 10). Yksinkertaisesti ympäristöksi voidaan määrittää kaikki, mitä tarkasteltavan kohteen ympärillä on (Willamo 2005, 59). Ympäristö tarkoittaa paikkaan ja aikaan sidottua käsitettä, mutta nykyään se ymmärretään myös yleiskäsitteenä koko ihmiskunnan ympäristönä (Haila & Lähde 2003, 14).

Ympäristöllä voidaan ajatella myös olevan kolme eri ulottuvuutta. Ensimmäisessä ulottuvuudessa ympäristö käsitetään kokonaan ihmisen ulkopuolella sijaitsevaksi kokonaisuudeksi, jota tarkastellaan ja tutkitaan etäisyyden päästä ilman, että siihen vaikutetaan. Monet luonnontieteelliset lähestymistavat edustavat tämänkaltaista ympäristönäkemyttä. Toisessa ulottuvuudessa ympäristö liitetään ihmisen elettyyn ympäristöön. Tällöin ajatellaan, että jokaisella ihmisellä on oma ympäristönsä, joka saa merkityksensä yksilön omien ajatusten, kokemusten, tunteiden ja toiminnan kautta. Monet ympäristöpsykologiset tarkastelutavat edustavat tätä lähestymistapaa. Viimeisessä ulottuvuudessa ympäristö nähdään yhteiskunnallisesti tai sosiaalisesti tuotettuna kokonaisuutena. Tämän ulottuvuuden keskiössä ovat ympäristöpolitiikan ja ympäristönsuojelun näkökulmat, sillä ympäristön käsitteeseen yhdistetään esimerkiksi aiheina saastuminen ja kasvihuoneilmiö. (Suomela & Tani 2004, 46, 47, 50.)

Tässä tutkielmassa luonto käsitetään mahdollisimman laajana kokonaisuutena, johon sisältyy sekä ihmisen muokkaama että koskematon luonto. Ympäristöllä tarkoitetaan yksilöä ympäröivää todellisuutta, johon liitetään kulttuuriset, yhteiskunnalliset ja sosiaaliset ulottuvuudet. Tutkimukseni perustana on yksilöiden luontosuhteet, jolloin luontoon kuuluu myös erilaiset asenteet, aatteet ja kokemukset. Myös luonto tarjoaa erilaisia materiaaleja ja tiloja ympäristöille. Tässä siis tiivistyy ehkä ajatukseni siitä, että luonto on yläkäsite ympäristölle, jolloin käsitteet ovat ehkä joissain tapauksissa hieman päällekkäiset.

2.3 Ympäristötaide

Huoli ympäristöstä lisääntyi 1970-luvulla, jolloin käynnistyi kansainvälinen ympäristöpolitiikka. Tavoitteena ympäristöpolitiikalla on kestävä kehitys sen ekologisen, taloudellisen, sosiaalisen ja kulttuurisen kestävyysnäkökulmista. Luonnonvarojen keskustelussa korostuvat luonnonvarojen käytön merkitys ja siitä aiheutuvat haitat esimerkiksi kaivoksien suunnittelun seurauksena. Näitä ympäristöongelmia ja -konflikteja tutkitaan usein ympäristötutkimuksessa. (Huhmarniemi 2016, 22–23.)

Ympäristötutkimus on usein monitieteistä, jossa yhdistyy luonnontieteellisten oppialojen lisäksi yhteiskunnalliset ja humanistiset tieteet, sillä näissäkin oppialoissa korostuvat ympäristöongelmat ja niiden kokeminen. Yhteiskuntatieteellisessä ympäristötutkimuksessa voidaan tutkia muun muassa ympäristöongelmien kulttuurisia ja sosiaalisia syitä ja seurauksia. (Huhmarniemi 2016, 23.)

Ympäristöongelmia ja ympäristökysymyksiä voidaan tarkastella ympäristötutkimuksen ohella myös taiteellisella ja taideperustaisella tutkimuksella. Tällaisia tutkimuksia tehdään muun muassa nykytaiteen, muotoilun ja mediateknologian alueilla. Esimerkiksi biotaiteilija Ballengée (2015) väitöstutkimuksessaan käsittelee menetelmiä, joilla voi lisätä yleisön ymmärrystä ekologisista ilmiöistä. Hänen tavoitteenaan oli lisätä tiedostuneisuutta ja eliölajien suojeluresursseja, jonka apuna hän käytti osallistavaa kenttätutkimusta ja näyttelyitä. (Huhmarniemi 2016, 24–25.)

Ympäristöongelmia ja ympäristöä voidaan lähestyä myös ympäristötaiteen avulla. Ympäristötaide kuuluu nykytaiteeseen ekologisen, biologisen ja maataiteen ohella. (Huhmarniemi 2016, 21.) Ympäristötaide muodostui itsenäiseksi kuvataiteen muodoksi 1960- ja 1970-luvulla, jolloin taiteen tekijät siirtyivät tekemään taideteoksia gallerioiden ja taidemuseoiden ulkopuolelle (Huhmarniemi & Jokela, 108). Peruskoulussa ympäristötaidetta voidaan lähestyä paikkasidonnaisen pedagogiikan kautta, jolloin tavoitteena on oppilaiden lähiluonnon monitasoinen haltuunotto (Huhmarniemi 2016, 28).

Ympäristötaiteilija ja professori Timo Jokela on Lapissa toimiva ympäristötaiteen uraan uurtaja. Jokela määrittelee ympäristötaiteen sellaisiksi ulkotiloissa sijaitseviksi teoksiksi, jotka ovat muotokieleltään paikkaan sopeutuvia tai paikan määrittelemiä. Ympäristötaidetta voidaan määritellä myös rajatummin, jolloin ympäristötaiteeksi määritellään teos, joka perustuu muun muassa paikan fyysisiin ulottuvuuksiin teoksen muodon, materiaalin ja tekotavan perusteella. (Huhmarniemi & Jokela, 110.)

Vanhatapio (2010) väitöskirjassaan tutkii poikien ja lasten vanhempien näkemyksiä kuvataiteesta. Tutkimuksen aineisto hankittiin ympäristötaiteen keinoin ja taidetapahtuman lähtökohtana oli fyysisuus, jolloin oppilailla oli mahdollista liikkua. Ympäristötaide tapahtuma oli jaettu kolmelle päivälle, jonka tavoitteena oli mahdollistaa yhteys toteutettavaan ympäristötaideteokseen ja elämismaailmaan. (Vanhatapio 2010, 175–176.)

2.4 Luontosuhde

Ihminen hengittää ja käyttää luonnonympäristön tuottamaa ravintoa. Tämä välttämättömyys sitoo meidät kaikki tiukasti ja peruuttamattomasti osaksi luontoa, mikä tarkoittaa, että luontosuhde ei ole pelkästään tietoisesti luotu asenne tai suhtautumistapa. (Salonen 2007, 51.) Luonto- ja ympäristösuhteen pohjalla on ympäristöherkkyys, joka rakentuu yksilön kokemuksista, elämyksistä ja havainnoista (Parikka-Nihti & Suomela 2014, 67–68). Luontosuhde nivotaan kaikissa kulttuureissa osaksi olemassaolon perustaa. Voidaan ajatella, että kulttuurinen tietoisuus on luonnon ja kulttuurin rajavyöhykkeellä ja tämän myötä osa myös poliittista ulottuvuutta. Luonto on pakko määritellä, ja määrittelyssä tehdään jatkuvasti toisensa poissulkevia tai tukevia valintoja eri vaihtoehtojen välillä. (Haila 2001, 200–201.) Luontosuhteen merkitystä ja vaikutusta onnellisuuteen on tutkinut muun muassa kanadalaiset Capaldi, Dopko ja Zelenski (2014) tutkimuksessaan *The relationship between nature connectedness and happiness: a meta-analysis*. Tutkijat käsittelevät yli 8500 näytteen kokonaisuutta, joista ilmenee, että

yhteydellä luontoon ja onnellisuudella on toisiinsa positiivinen ja merkittävä suhde. (Capaldi, Dopko & Zelenski 2014, 1.)

Ihmisen, luonnon ja ympäristön välistä suhdetta voidaan tutkia eko- ja ympäristöpsykologian näkökulmista. Eko- ja ympäristöpsykologian merkittävin ero on ihmisen ja ympäristön välisen suhteen määrittelyssä. Ympäristöpsykologia määrittelee ihmisen ja ympäristön pääsääntöisesti toisistaan riippumattomiksi, vaikkakin niiden välinen vuorovaikutus tunnustetaan. Ekopsykologiassa yksilön koetaan olevan luontoa, jolloin suhteesta luontoon on ristiriitaista puhua, sillä ihminen on luontoa. Tämän takia ekopsykologiassa puhutaankin enemmän luontoyhteydestä. (Salonen 2007, 51.)

Jokainen lapsi syntyy sosiaalisen ympäristön lisäksi ekologiseen viitekehykseen. Lapsi tunnistaa ihmiskosketuksen lisäksi esimerkiksi lämpötiloja, valoja ja ääniä. Voidaan sanoa, että lapsella on syntyessään jo ns. ekologinen minuus, eli alkuperäinen luontosuhde. Tämä syntymästä asti ollut alkuperäinen luontosuhde ja minuus kehittyy lapsen kehittyessä ja sitä onkin tärkeä tukea heti syntymästä lähtien (Salonen 2007, 53–54). Ympäristöherkkyyden muodostumiselle lapsuus on otollisinta aikaa (Parikka-Nihti & Suomela 2014, 68).

Suopajärvi (2003) määrittelee luontosuhdetta elämänsä historiaan perustuvaksi ja yhteiskunnallisesti tilannesidonnaiseksi tavaksi, jolla ihminen elää luontoaan. Ilmaisulla *elää luontoaan* hän pyrkii tekemään selväksi, ettei ihmisyhteisön ja luonnon määrittely erillisiksi ilmiöiksi on perusteetonta. Ihminen elää ja käyttää luonnon antimia yhtenä lajina muiden joukossa osana luonnon kokonaisuutta. (Suopajärvi 2003, 20.) Kun tarkastellaan laajempaa mittakaavaa, ensimmäistä kertaa ihmiskunnan historiassa, enemmistö maailman väestöstä asuu nyt kaupungeissa maaseudun sijaan (Capaldi, Dopko & Zelenski 2014, 1). Luontosuhde voidaan kokea olevan teollistuneen maailman ympäristöongelmien ytimessä yhtenä elementtinä (ks. Zimmermann 1996, 32, Colwell 1997, 8).

Luontosuhteen muodostuminen vaatii kokemuksia, joita saadaan luonnonmukaisista ympäristöistä (Parikka-Nihti & Suomela 2014, 70). Vuonna 2005 julkaistussa kirjassa *Last child in the woods* Richard Louv kertoo huolensa lasten ja

luonnon välisen suhteen heikkenemisestä. Lapsien elämään on tullut osaksi aikataulutetut päivät, jolloin vapaalle ja spontaanille leikille ei jätetä aikaa. Vapaa-aika on tarkasti kontrolloitua ja valvottua. (Louv 2005, 117–118.) Luontosuhdetta heikentää myös pelko. Louv kertoo, että luonnosta on tullut lapsille ja aikuisille luonnollinen vihollinen, mörkö. Median uutiset erilaisista negatiivisista ja pelottavista tapahtumista, kuten rikollisuudesta, vaikuttavat negatiivisesti lasten luontosuhteelle, sillä aikuiset alkavat näiden takia rajoittamaan lapsen luonnossa liikkumista. Myös puistot ja piha-alueet rajataan aidoilla ja tehdään selväksi, että aidan toisella puolella on jotain pahaa. (em. 127–128.)

Nykypäivänä lasten vanhemmat usein ajattelevat, että lapset viettävät luonnossa vähemmän aikaa kuin he. Kuitenkin osa tutkijoista perustelevat vanhempien kokemuksia sillä, että luontokokemukset ovat olleet heillä lapsena merkityksellisiä, jolloin muistot ja kokemukset ovat vielä aikuisenakin vahvasti mielessä. Kun näitä merkityksellisiä luontokokemuksia on ollut useita, voi ulkona vietetty aika aikuisena tuntua paljolta. Me emme vielä voi sanoa, tuntuuko niiltä, jotka ovat nyt lapsia, aikuisena samalta kuin meistä aikuisina. (Sandberg 2012, 13–14.) Toisaalta tutkimukset osoittavat myös sen, että mitä vahvempi suhde luontoon aikuisella on aikuisena, muistelee hän viettäneensä enemmän aikaa luonnossa lapsena verrattuna niihin aikuisiin, joiden suhde luontoon ei ole niin vahva (Capaldi, Dopko & Zelenski 2014, 2).

Luontosuhdetta käsittelen lisää vielä luvussa 6 Tutkimustulokset, kohdissa 6.1 ja 6.2. Näissä alaluvuissa käsittelen opettajien ja oppilaiden luontosuhteita ja perustelen päätelmiäni teorian avulla, jolloin myös syvennän luontosuhteen määrittelyä.

2.5 Luonto oppimisympäristönä

Luonto oppimisympäristönä on tutkimuksessani yksi keskeisistä käsitteistä. Oppimisympäristö on paikka, missä opetus ja oppiminen tapahtuu, myös kuvataiteen opetuksessa, joten oppimisympäristön käsitteleminen luonnon näkökulmasta on tutkimukseni kannalta tärkeää.

Ihminen ja ympäristö kuuluvat yhteen, niitä ei voi erottaa toisistaan. Yksilön ympäristö vaikuttaa hänen toimintaansa ja samalla yksilö muokkaa toiminnallaan ympäristöä. Oppiminen ja ympäristö nivoutuvat toisiinsa kolmen eri aspektin avulla, eli ne eivät ole irrallisia tekijöitä vaan toisiaan palvelevia. Kasvu ja oppiminen voivat olla oppimista ympäristössä, oppimista ympäristössä ja sen avulla sekä oppimista ympäristöstä ja sen ongelmien ratkaisua varten. (Piispanen 2008b, 41).

Perusopetuksen opetussuunnitelma (POPS) on jokaisen peruskoulussa opettavan opettajan ohjekirja, joka asettaa opetukselle sisällöt, tavoitteet ja arviointikriteerit. POPS määrittelee myös sen, mikä oppimisympäristö on ja millaiset vaatimukset sillä on:

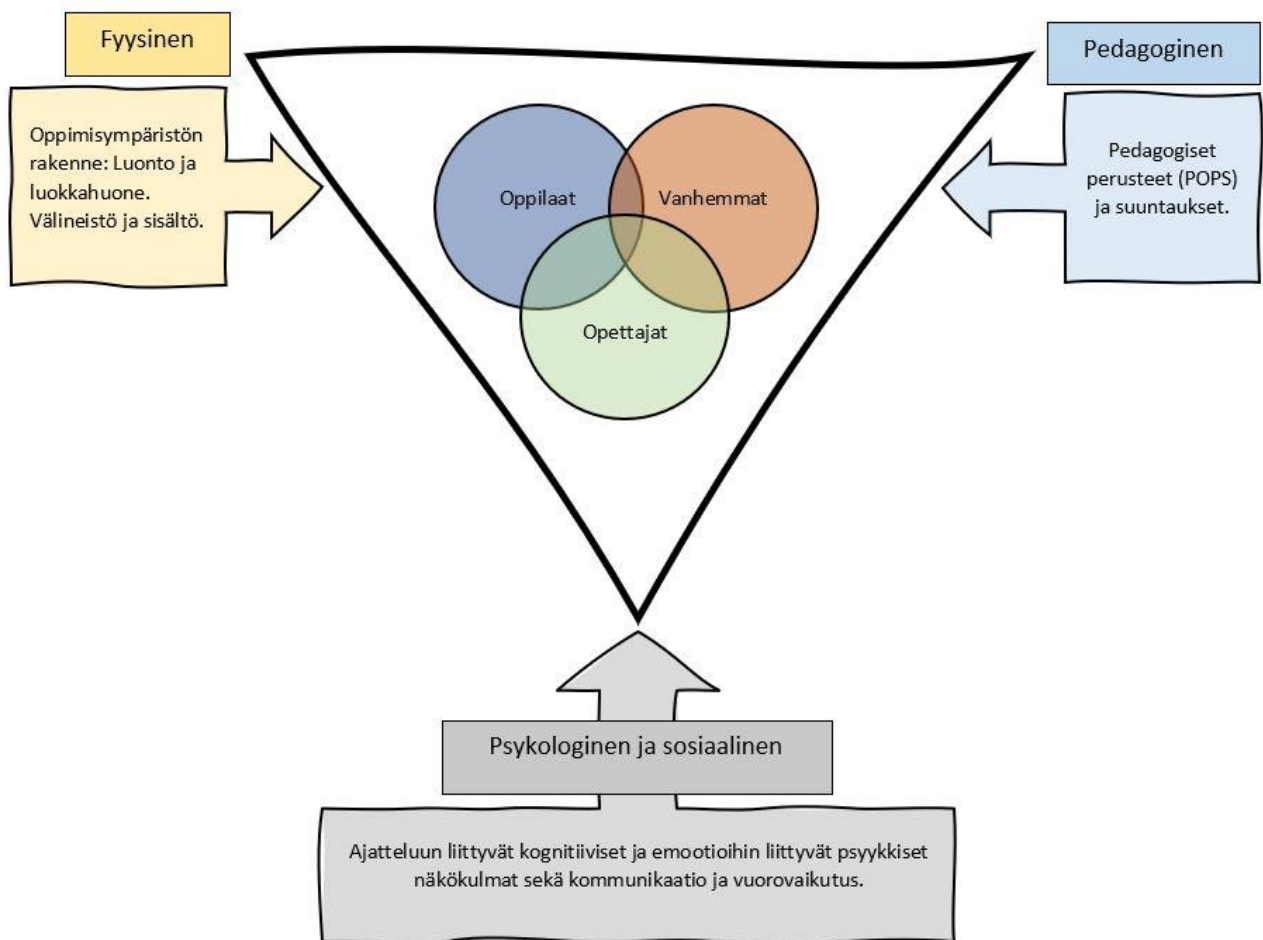
”Oppimisympäristöillä tarkoitetaan tiloja ja paikkoja sekä yhteisöjä ja toimintakäytäntöjä, joissa opiskelu ja oppiminen tapahtuvat. Oppimisympäristöön kuuluvat myös välineet, palvelut ja materiaalit, joita opiskelussa käytetään. Oppimisympäristöjen tulee tukea yksilön ja yhteisön kasvua, oppimista ja vuorovaikutusta. Kaikki yhteisön jäsenet vaikuttavat toiminnallaan oppimisympäristöihin. Hyvin toimivat oppimisympäristöt edistävät vuorovaikutusta, osallistumista ja yhteisöllistä tiedon rakentamista. Ne myös mahdollistavat aktiivisen yhteistyön koulun ulkopuolisten yhteisöjen tai asiantuntijoiden kanssa.” (POPS 2014, 27.)

Hyvä oppimisympäristö ottaa huomioon erilaiset oppijat ja oppimisen tavat sekä innostaa ja kannustaa oppimiseen. Oppimisympäristön tarkoituksena on myös

tarjota kaikille haasteita niin kasvulle kuin kehityksellekin. Hyvän oppimisympäristön tulee olla turvallinen ja ilmapiiriltään ystävällinen sekä edistää oppilaiden osallisuutta ja hyvinvointia. (Nuikkinen 2005, 14.)

Mikä tahansa vuorovaikutteinen ympäristö, jossa oppimista tapahtuu, voi toimia oppimisympäristönä. Oppimisympäristö ei välttämättä siten ole aina kouluympäristö. (Piispanen 2008b, 41–42). Kun ympäristö on lapsen mielestä kiehtova ja kaunis sekä stimuloiva että rauhoittava ja sieltä löytyy erilaisia ihmeitä ja löytöjä, lapset ovat innokkaita viettämään aikaa ja oppimaan siinä ympäristössä. (Kuusela & Mäkinieniemi 2018, 27–28.)

Oppimisympäristöllä on kolme- neljä eri ulottuvuutta riippuen siitä, kenen tutkijan mukaan oppimisympäristöä tarkastellaan. Neljään eri ulottuvuuteen kuuluu fyysinen, psykologinen, sosiaalinen ja pedagoginen ulottuvuus, jotka ovat vuorovaikutuksessa keskenään. Piispanen omassa tutkimuksessaan yhdistää samaan ulottuvuuteen psykologisen ja sosiaalisen ulottuvuuden. (Piispanen 2008a, 20–23). Omassa tutkimuksessani hyödynnän Piispanen oppimisympäristön osa-alueita.



Kuvio 1 Luonto oppimisympäristönä osa-alueet ja niihin liitetyt vaikuttimet mukailen Piispasen (2008) ajatuksia.

Yllä olevassa kuviossa käytän apunani Piispasen muodostamaa oppimisympäristökäsitettä, jonka muodostamisessa hän on tutkinut ja soveltanut Lodgen (2007), Nuikkisen (2005) ja Brotherustan ym. (1999) ajatuksia oppimisympäristöstä. Näiden ajatusten avulla ja liittämällä niitä luontoon muodostuu tutkimukseni määritelmä luonto oppimisympäristöstä.

Oppimisympäristön ydin on nivoutunut yhteen, sillä ilman yhtä ytimen osaa ei oppimisympäristö ole kokonainen. Vaikka oppilaat, vanhemmat ja opettajat ovat yksilöitä, tarvitsevat ne toisiaan muodostaakseen oppimisympäristön. (Piispasen 2008a, 39.)

Luonto oppimisympäristönä käsitteeseen kuuluu kolme ulottuvuutta, joka rakentuu oppimisympäristön ytimen ympärille. Fyysiseen ulottuvuuteen kuuluu kaikki fyysiset asiat, jotka liittyvät oppimisympäristöön, kuten itse fyysinen tila, missä opetus tapahtuu. Luonto teemaa ajatellen tähän sisältyy luonto fyysisenä tilana ja aiheena, johon kuuluu esimerkiksi kuvat luokkahuoneessa. Fyysiseen ulottuvuuteen sisältyy myös ympäristön valaistus, lämpötila, ilman vaihtuvuus ja epäpuhtaudet, jotka kaikki vaikuttavat oppimiseen ja hyvinvointiin. Fyysiseen ulottuvuuteen kuuluu myös erilaiset fyysiset ja konkreettiset välineet, joiden avulla voidaan tuoda sisältöä oppimiseen. (Piispanen 2008a, 39; Piispanen 2008b, 43; Nuikkinen 2005, 14–15.) Psykologiseen ja sosiaaliseen ulottuvuuteen kuuluu erilaiset ajatteluun ja kommunikaatioon liittyvät toiminnot, joita ilman oppimisympäristöstä puuttuisi kaikki vuorovaikutus ja sen myötä oppiminen. Esimerkiksi asennoituminen opiskeluun sekä opiskelun ilmapiiri ovat psyykkisten tekijöiden keskiössä ja sosiaalisten tekijöiden keskiössä on ihmisten väliset suhteet ja koulun toimintakulttuuri. (Piispanen 2008a; Nuikkinen 2005, 14.) Pedagogiseen ulottuvuuteen kuuluu enemmänkin opettajan ja koulun vaikutus oppimisympäristöön. Siihen kuuluu opetuksen tavoitteellisuus tietyssä oppimisympäristössä. Tähän opettaja on saanut raamit opetussuunnitelmasta ja koulun omista käytänteistä. Myös opettajan oma pedagoginen ajattelu ja todentuminen työtapojen ja -menetelmien kautta vaikuttaa pedagogisena tekijänä. (Piispanen 2008a, 39; Piispanen 2008b, 43; Nuikkinen 2005, 14.)

3 TUTKIMUSKYSYMYKSEN ESITTELY, TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Kuten aikaisemmista tutkimuksista voi havaita, luontosuhteesta ja luonnosta on paljon tutkimuksia. Esimerkiksi ympäristö- ja yhteisötaiteesta on tehnyt tutkimuksia mm. Huhmarniemi (2020) sekä luonto- ja ympäristökasvatusteemoista on tehty tutkimuksia, mutta niissä ei ole tarkasteltu opettajia (mm. Koskinen 2010 ja Saloranta 2017). Kuitenkaan luonnon käyttämistä kuvataiteen opetuksessa ei ole tarpeeksi tutkittu, jonka takia kiinnostukseni aiheeseen heräsi ja koin tarpeen tutkia aihetta.

Tutkimukseni tavoitteena on tuoda tietoon se, miten opettajien kokemusten analyysistä muodostuneet merkitystihentymät kuvaavat luontoa kuvataiteen opetuksessa oppimisympäristönä. Tarkoituksena on tuoda ilmi luonnon mahdollisuudet oppimisympäristönä sekä sen haitat ja ongelmakohdat. Tutkimuksessani hyödynnän fenomenologista tutkimusotetta, jossa rajaan filosofista katsausta sellaiseen muotoon, joka palvelee juuri minun tutkimustani ja tutkimustehtävääni. Fenomenologian käyttö tutkimuksessani ja analyysissäni auttavat minua pyrkimyksessäni ymmärtää opettajia ja tarkastelemaan heidän kokemuksiaan. Fenomenologisen tutkimusmetodin käytön valinta tutkimuksessani ilmenee siinä, että tutkimuksen lähtökohtana on opettajan ainutkertainen elämäntilanne, jossa oppimisympäristö on tärkeässä elementissä opettajan ja oppilaiden elämässä.

Sitoudun tutkimuksessani pyrkimykseen välttää kaikkea tulkitsevaisuutta, sillä kuvausten tulee ilmentää kokemuksia juuri sellaisina kuin ne on koettu. Kuitenkin esimerkiksi opettajien luontokokemusten merkitystihentymiä tutkiessani ja analysoidessani joudun hieman pohtimaan ja tulkitsemaan opettajan valitsemia monivalintoja. Tärkeintä minun on tiedostaa, että tutkimukseni opettajien kokemukset ovat yksilöllisiä, eikä ne ole yleistettävissä kaikkien opettajien kokemuksiin.

Fenomenologisen tutkimusotteen näkökulmasta muotoiltu tutkimuskysymykseni on:

Miten opettajien kokemukset kuvaavat luontoa kuvataiteen opetuksessa oppimisympäristönä?

3.1 Aineiston hankinta

Tutkimukseni aineisto kerättiin keväällä 2020 sähköisellä kyselyllä Google Formsin avulla. Tavoitin kyselyyn vastanneet henkilöt Facebookin eri ryhmien kautta ja valitsin tutkimukseeni kaikki kyselyyn vastanneet 18 henkilöä. Analysoin kyselyn vastaukset fenomenologista analyysia hyödyntäen.

Tutkimukseni tutkimushaastattelu on strukturoidun ja puolistrukturoidun lomakehaastattelun välimuoto, jossa oli valmiit kysymykset, jotka esitetään jokaiselle haastateltavalle samanlaisena ja samassa järjestyksessä. Kysymyksissä on joko valmiit vastausvaihtoehdot ja/tai avoin vastaus mahdollisuus. Tämän taustalla on pyrkimys siihen, ettei haastattelijä vaikuta mitenkään haastateltavan vastauksiin omilla mielipiteillä. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 11.)

Aineistonkeruu menetelmäksi valikoitui tutkimukseeni lomaketutkimus aikaisempien kokemuksieni perusteella. Lomaketutkimukseen saa usein paremmin osallistujia, sillä se on melko vaivatonta. Lomaketutkimus vie myös vastaajalta yleensä vähemmän aikaa kuin esimerkiksi teemahaastattelu. Koin myös, että lomaketutkimus sopii hyvin tutkimuskysymykseni tutkimiseen ja fenomenologisen analyysin aineistoksi.

Hain tutkimukseen peruskoulussa kuvataidetta opettavia opettajia. Rajasin siis tutkimuksestani pois lukiossa ja vapaansivistystyön oppilaitoksissa kuvataidetta opettavat opettajat. Tutkimukseen vastasi tasaisesti sekä luokanopettajia ja aineenopettajia, mutta hieman heikosti muotoillun ja ymmärretyn kysymyksen takia

en voi tehdä jaosta selkeää. Kyselyssä oli monivalintakysymyksiä sekä avoimia kysymyksiä (liite 1), joihin toivoin opettajien vastaavan mahdollisimman totuudenmukaisesti ja avoimesti.

Lomaketutkimus on eniten käytetty haastattelulaji (Hirsjärvi & Hurme 2008, 44). Lomakehaastattelun etuna voidaan pitää sitä, että haastattelijalla on mahdollisuus täsmentää kysymyksiään. Kuitenkin asenne- ja mielipidekysymyksissä on hyvä pidättäytyä lomakkeen virallisessa muotoilussa. (Alastalo 2005, 72.) Lomaketutkimuksessa tutkija suorittaa jo ennen aineiston keräämistä yhteyksien tulkintaa lomaketta suunnitellessa. Lomakkeessa kysytään vain tiettyjä, tutkijaa kiinnostavia ja tutkimuksen kannalta olennaisia kysymyksiä. (Alasuutari 2011, 40.)

Koska tutkimukseni aineistonhankinta suoritettiin tutkimuslomakkeella, perehdyin tutkittavaan aiheeseen jo lomaketta tehdessäni. Käytin apunani aikaisempia tutkimuksia, joita mainitsen luvussa 2.5 sekä muita mielenkiintoisia teoksia. Näiden lähteiden avulla muodostin tutkimuskysymykselleni kahdeksan eri alakysymystä, joihin toivoin saavani vastauksia aineistostani, ja niiden avulla muodostin tutkimuslomakkeeni kysymykset.

Alakysymykset:

1. Millainen luontosuhde opettajalla on luontoon?
2. Miten opettaja viettää aikaa luonnossa?
3. Miten opettajat hyödyntävät luontoa omassa kuvataiteen opetuksessaan?
4. Millaisia tavoitteita luonnon käytöllä oppimisympäristönä on?
5. Millaisia mahdollisuuksia koulu ja sen ympäröimä luonto antaa luokan ulkopuolisille oppimisympäristöille?
6. Millaisena opettajat kokevat luonnon hyödyntämisen kuvataiteen opetuksessa?
7. Millaisia hyötyjä ja haittoja luonto oppimisympäristönä antaa opetukseseen?
8. Millaisia oppimisympäristöjä opettajat käyttävät?

Nämä alakysymykset ovat olleet apunani myös analyysiä tehdessäni.

4 TUTKIMUKSEN METODOLOGIA

Tässä luvussa esittelen tutkimusmetodologiaa, eli fenomenologiaa mahdollisimman yksinkertaisesti ja tiivistetysti. Kuitenkin itse koen tärkeäksi myös perustella fenomenologian historian avulla valintaani ottaa tämä tutkimuksen metodiksi.

4.1 Fenomenologinen filosofia

Fenomenologinen filosofia pohjautuu saksalaisen filosofin Edmund Husserlin (1859–1938) ajatteluun, joka syntyi logiikan ja matematiikan perusteiden kriittisestä tarkastelusta Husserlin aikaisemman matematiikkakeskeisyyden pohjalta (Hartimo 2010, 46). Husserlin mukaan fenomenologia tarjoaa kaikenkattavan lähtökohdan todellisuuden tutkimiselle. Päämääränä Husserlilla ei kuitenkaan ollut valmiiden vastauksien tarjoaminen filosofisiin kysymyksiin vaan esittää yleinen menetelmällinen lähtökohta, jonka pohjalta filosofisia kysymyksiä voidaan asettaa ja niihin etsiä vastauksia. (Pulkkinen 2010, 25–28.)

Maurice Merleau-Ponty (1908–1961) oli ranskalaisen fenomenologian tärkeimpiä suunnannäyttäjiä. Hän painotti opissaan ruumiillisuuden roolia kokemuksessa ja kehitti Husserlin muotoilemaa eletyn ruumiin käsitettä. Merleau-Pontyn filosofian lähtökohtana on havainnon kokemus ja maailman ruumiillinen läsnäolo. (Hotanen 2010, 134.)

Husserlin teoriassa käytetään termiä reduktio, jolla tarkoitetaan yleisimmillään siirtymistä naiivista ja jokapäiväisestä asenteesta filosofiseen asenteeseen ja ajattelutapaan. Tämä on Husserlin mielestä fenomenologisen tutkimuksen ratkaiseva ensiaskel. Fenomenologisessa reduktiossa rajataan ja käännetään katsetta siihen tietoisuuselämän kokonaisuuteen, jossa arkikokemuksessa itsestäänselvytenä otettu maailma hahmottuu, mutta joka itse peittyi huomion kiinnittyessä kohdattuun todellisuuteen. (Pulkkinen 2010, 28, 32.)

Fenomenologian ensisijaisena tutkimuskohteena on kokemuksellinen todellisuus, jossa jatkuvasti elämme (Pulkkinen 2010, 29). Fenomenologiset kuvaukset ovat Husserlin mukaan rajallisia ja jättävät aina tilaa monimielisyyksien löytymiselle, tarkennuksille ja laajennuksille. Fenomenologi ei etene suoraviivaisesti kohti ennalta päätettyä kuvausta tietoisuuselämästä vaan fenomenologi etenee kriittistä ”siksakkia”, jolloin vuoroin työstetään esiin uusia kuvauksia ja käsitteellisiä erotteluja ja vuoroin palataan kriittisesti arvioimaan näitä tuloksia ja niiden asemaan kokonaisuudessa. (Pulkkinen 2010, 40–41.)

Tutkimukselleni on tärkeää ottaa esille myös hermeneutiikka, joka on oma filosofinen suuntaus, jota käytetään paljon tutkimuksellisena lähtökohtana kasvatustieteellisissä tutkimuksissa. Kun fenomenologia määritellään ilmiöiden olemuksien tutkimukseksi, hermeneutiikka määritellään tulkinnan opiksi. Hermeneutiikan tutkimus kohteena on jonkin asian ymmärrys. Kokemus ja ymmärtäminen ovat molempien filosofisten suuntauksien kannalta keskeisiä elementtejä. (Kakkori & Huttunen 2014, 367.)

Heideggeri (1889–1976) oli ensimmäisten joukosta, joka yhdisti ja jatkoi fenomenologian ”isän” Husserlin ja hermeneutiikan ”isän” Hans-Georg Gadamerin ajatuksia (Kakkori & Huttunen 2014, 368). Heidegger selvitti fenomenologian menetelmälliselle luonteelle kaksi asiaa. Ensinnäkin fenomenologia on eideettisen analyysin sijaan *hermeneuttista*, millä tarkoitetaan konkreettisten mielekkyystilanteiden kielellistä tulkintaa. Toiseksi fenomenologiassa keskeistä on *tulkitseminen*, jonka avulla saamme selkeyttä toisesta mielekkyystilanteesta ja sen käsitteistöä kumpuavaa tulkintaa omasta mielekkyystilanteesta. (Pulkkinen 2010, 71.)

Hermeneutiikan keskiössä on hermeneuttinen kehä, joka ei ole metodi vaan kaiken ymmärtämisen perusta. Hermeneuttiseen kehään kuuluu esiymmärrys ja horisontti ennakkoluulo ja traditio. (Kakkori & Huttunen 2014, 379.)

Tutkimuksessani käytän fenomenologista tutkimusotetta, jossa kuitenkin hyödynnän hermeneuttisen filosofian piirteitä. Hermeneuttis-fenomenologinen tutkimusote olisi mielestäni liian monimutkainen ja sisäisesti jännitteinen, kuten myös Kak-

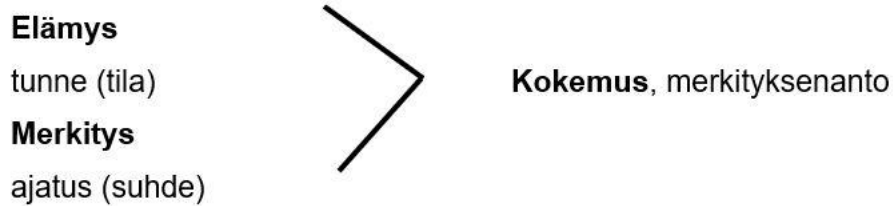
kori & Huttunen (2014, 368) kuvailevat. Mielestäni en kuitenkaan voi tutkia opettajien kokemuksia luonnosta kuvataiteen oppimisympäristönä pelkästään fenomenologisella tutkimusotteella, sillä tutkimus ongelmaani koen tarpeelliseksi tarkasteltavan myös tulkintojen pohjalta, eli hermeneutiikkaa hyödyntäen.

4.2 Kokemus osana fenomenologista tutkimusta

Kokemusta tarkastellessa on tärkeää erottaa *kokemus* ja *kokemuksellisuus* toisistaan. Kokemuksella tarkoitetaan yleensä jonkun kokemuksen sisältöön, eli siihen, mitä on koettu. Kokemuksellisuudella taas tarkoitetaan tässä yhteydessä kykyyn kokea, eli siihen, minkä varassa kokeminen on mahdollista. (Kukkola 2018, 44.) Kukkolan mukaan kokemuksella on aina jokin kohde, josta kokemus tulee. Hän vertaa kokemusta näkökykyyn, jolloin ihminen voi nähdä jotain, mutta ei aina tiedä mitä näkee. (Kukkola 2018, 51.)

Kokemus on fenomenologisen tutkimuksen ja analyysin keskiössä. Kokemus on ymmärrettävä ja merkityksellistävä suhde, joka tapahtuu tajuavan ihmisen ja hänen elämäntilanteensa välillä (Perttula 2005, 116). Fenomenologiassa kokemusta pidetään suhteena, joka sisältää sekä tajuavan subjektin ja hänen tajunnallisen toimintansa, että kohteen, johon tuo toiminta suuntautuu. Kokemusta voidaan siten kutsua erityiseksi suhteeksi; merkityssuhteeksi. Fenomenologinen erityistiede on kiinnostunut tiedostamattomista sekä tietoisista kokemuksista. (Perttula 2008, 116–119.)

Karppinen ja Latomaa selkeyttävät kokemuksen rakentumista ja heidän näkökulmaa käytän omassa tutkimuksessani apuna. Elämys ja merkitys ovat kokemuksen kaksi puolta eli aspektia. Jokaiseen kokemukseen sisältyy elämyssisältö ja merkityssisältö. Elämyksellä kokemuksen näkökulmasta tarkoitetaan mentaalista tilaa. Merkityksellä tarkoitetaan mentaalista suhdetta. Näin ollen kokemuksessa on aina mukana sekä elämysulottuvuus (elämys)tilana ja merkitysulottuvuus (merkitys)suhteena. (Karppinen ja Latomaa 2015, 68.)



Kuvio 2 Kokemuksen rakentuminen. (Karppinen & Latomaa 2015, 69.)

Yllä olevassa kuviossa hyödynsin Karppisen ja Latomaan laatimaa kuviota. Kuvion avulla selkeytän kokemuksen rakentumista. Elämys ja merkitys ovat kokemuksen rakennusaineena.

4.3 Fenomenologinen tutkimusmetodi

Yksinkertaisesti fenomenologisessa filosofiassa pyritään tutkimuksen keskiössä olevan ilmiön ja sen olemuksen erojen löytämiseen osana elämismailmaa. Tämä onnistuu erottamalla ilmiö ja sen olemus tutkimusprosessissa tapahtuvien tiedostuksien avulla. Tiedostaminen vaatii eri vaiheissa esioletuksista irtautumista. (Judén-Tupakka 2017, 62.)

Fenomenologisessa tutkimuksessa ei ole tärkeää tietyn metodin seuraaminen vaan tutkijan kiinnostus kokemukseen ja elämismailmaan. Tätä voidaan toteuttaa hermeneutiikkaa monin eri tavoin soveltamalla, kuten narratiivisessa tutkimuksessa. Tutkimuksissa on hyvä käyttää luovuutta. (Tökkäri 2015, 28.) Omassa tutkimuksessani käytän soveltaen fenomenologista tutkimusmetodia, jossa hyödynnän hermeneuttista tutkimusotetta. Tutkimukseni tarkoituksena on lisätä ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä, eli siitä, miten luontoa hyödynnetään kuvataiteen opetuksessa.

Fenomenologiseen tutkimukseen tulkinta tulee ymmärryksen tarpeen myötä. Tutkijana minun tulee erottaa toiminnastani varsinaisen ymmärtämisen ja esiymmärryksen tasot. Kaikki ymmärtäminen perustuu esiymmärrykselle eli aikaisemille tiedoilleni ja kokemuksilleni. (Rauhala 1993, 20.) Esiymmärryksellä tarkoitetaan

luontaisen ymmärryksen kautta toimimista arkielämässä (Laine 2018, 29). Tutkimukseni yhteydessä esiymmärryksellä tarkoitetaan tutkijan luontaisia tapoja ymmärtää tutkimuskohde, esimerkiksi omien jo aikaisemmin koettujen tietojen ja taitojen pohjalta. Kerronkin lyhyesti oman esiymmärryksen aiheeseen liittyen alla.

Olen aina rakastanut luonnossa liikkumista. Luonnossa olen voinut rentoutua ja nauttia luonnon kauneudesta. Aikuisena olen löytänyt luonnosta myös sen tarjoamat annit, kuten marjat, sienet ja riistan. Olen oppinut arvostamaan luontoa ja vaalimaan sen hyvinvointia. Kun olin itse alakouluikäinen, vietimme paljon aikaa luonnossa niin vapaa-ajalla kuin koulussa välitunneilla. Ohjattua toimintaa luonnossa oli todella vähän. Opettaja opiskelijana olen oppinut paljon opetuksen eheyttämisestä ja eri oppiaineita opiskellessa melkein jokaisen oppiaineen kohdalla on puhuttu siitä, miten sitä aihetta voisi opiskella luonnossa. Opintojen myötä olen huomannut, miten luonnosta ja lähiympäristöstä voi helposti tuoda aiheita ja ongelmia lapsille tutkittavaksi niin, että se koskee heidän arkielämäänsä.

Fenomenologisen tutkimuksen tulee olla luonteeltaan puhtaan kuvailevaa (Pulkinen 2010, 35). Tähän tutkimuksessani panostan mahdollisimman paljon, jotta epäselvyyksiä ei tulisi. Pidän mieleni avoimena, niin kuin oikean fenomenologin kuuluu, jotta pystyn hermeneuttisen fenomenologian mukaan havaitsemaan erilaisia näköaloja. Tiedostan tutkijana kaikkien tulosten olevan tulkintoja opettajien merkityssuhteista.

5 KOKEMUKSEN ANALYYSI

Aineiston analyysissä sekä tulosten tarkastelussa käytän apunani opettajien vastauksia ja niiden suoria lainauksia. Koodasin jokaisen opettajan vastaukset yksilöllisesti ja eettisesti niin, ettei opettajia kyetä tunnistamaan:

Kirjain koodauksessa: N- nainen, M- mies, - - en halua vastata

Numero koodauksessa: monesko vastaaja on 18 vastaajasta.

5.1 Fenomenologisen analyysin kuvaus

Aineistoni analyysissä käytän soveltaen apunani Juha Perttulan (1995) kehittämää fenomenologista analyysimenetelmää. Analyysini kohteena ovat kyselylomakkeeseeni vastanneiden peruskoulun opettajien kokemukset luonnon käyttämisestä oppimisympäristönä kuvataiteen opetuksessa.

Fenomenologinen analyysimenetelmä on jaettu Perttulan mukaan kahteen osaan:

1. Yksilökohtaisten merkitysverkostojen muodostaminen
2. Yleisen merkitysverkoston muodostaminen.

Nämä osat jakautuvat Perttulan metodin mukaan vielä seitsemään etenevään vaiheeseen. (Perttula 1995, 119.) Omassa analyysissäni hyödynnän Perttulan yksilökohtaisten merkitysten muodostamisen eri vaiheita. Oma tutkimusaineistoni oli turhan niukka Perttulan yleisten merkitysverkostojen muodostamiseen, joten hyödynnän omassa analyysissäni vain yksilökohtaisten merkitysverkostojen muodostamisen eri vaiheita. Yleisen merkitysverkoston muodostaminen ei tutkimukseni laajuudessa antanut tarpeeksi lisää tietoa, vaan olisi toistanut yksilökoh-

taisten merkitysverkostojen tuloksia. Yksilökohtaisten merkitysverkostojen muodostamisen vaiheessa tiivistin merkitysverkostoja todella reilusti, jolloin ne toimivat myös samalla yleisenä merkitysverkostona omassa tutkielmassani.

5.2 Yksilöllisten merkitysverkostojen muodostaminen

Fenomenologian analyysin ensimmäisessä osassa tavoitellaan tutkittavien yksilökohtaisia merkitysverkkoja. Tämä osa jakautuu seitsemään eri vaiheeseen

1. Tutkimusaineistoon perehtyminen avoimin mielin ja kokonaisuuden hahmottaminen.
2. Tutkimusaineistoa jäsentävien keskeisten sisältöalueiden muodostaminen.
3. Merkityssuhteiden erottaminen toisistaan.
4. Merkityssuhteiden muuntaminen tutkijan kielelle.
5. Merkityssuhteiden ja niistä tehtyjen muunnosten sijoittaminen sisältöalueisiin.
6. Sisältöalueittaisten yksilökohtaisten merkitysverkostojen muodostaminen.
7. Sisältöalueista riippumattomien yksilökohtaisten merkitysverkostojen muodostaminen.

(Perttula 1995, 119–154.)

Kuvaan alla olevassa taulukossa vaihe vaiheelta, miten omassa tutkimuksessani etenin näiden osavaiheiden avulla. Yhdistin vaiheet 3 ja 4 sekä vaiheet 5 ja 6 keskenään.

Taulukko 1 Yksilökohtaisten merkitysverkostojen muodostaminen.

Yksilökohtaisen analyysin osavaiheet	Tutkijan toiminta	Päämäärä	Lopputulos
1. Tutkimusaineistoon perehtyminen avoimin mielin ja kokonaisuuden hahmottaminen.	Tutkimusaineistoon tutustuminen avoimin mielin ja omaan reduktioon siirtyminen	Kokonaiskuvan hahmottaminen ja tutkijan omaista ennakkokäsityksistä irtaantuminen	Pyrkimys selvittää opettajien kokemuksia kirjoitetusta tekstistä

2. Tutkimusaineistoa jäsentävien keskeisten sisältöalueiden muodostaminen.	Sisältöalueiden muodostaminen ja jäsentely muistiinpanoilla	Selvittää, mistä opettajat kertovat vastauksissaan	Opettajien kokemusten rakennetekijöiden erottelu
3/4. Merkityssuhteiden erottaminen toisistaan ja merkityssuhteisen muuntaminen tutkijan kielelle.	Kirjoitetun tekstin muuttaminen analysoitavaksi tieteelliseksi tekstiksi	Merkityssuhteiden ja merkitystihentymien luominen opettajien kokemusten kuvaamiseksi	Opettajien kokemusten ydinmerkityksien ymmärtäminen
5/6. Merkityssuhteiden ja niistä tehtyjen muunnosten ja merkitystihentymien kokoaminen.	Luotujen merkitystihentymien kokoaminen listaksi	Merkitystihentymiin liittyvien merkityssuhteiden kokoaminen	Opettajien kokemusten saman aiheisten ydinmerkitysten ja merkitystihentymien kokoaminen
7. Yksilökohtaisten merkitysverkostojen muodostaminen.	Merkityssuhteiden yhdistäminen kertomukselliseen merkitysverkoston muotoon	Merkitystihentymistä riippumattomien yksilökohtaisten merkitysverkostojen kokoaminen	18 tutkittavan opettajan yksilökohtaisen merkitysverkoston kuvaaminen

Lähdin analyysissäni liikkeelle tutkimalla aineistoani mahdollisimman avoimesti, jotta aineiston kokonaisuus avautuisi minulle selkeästi. Tulostin sähköiset vastauslomakkeet paperille, jotta pääsin käsittelemään aineistoa itselleni sopivalla tavalla.

Toteutin analyysivaiheita yksi vastaaja kerrallaan, jotta pystyin keskittymään aina yhden opettajan vastauksista koostuvaan aineistokokonaisuuteen. Ensimmäisen analyysivaiheen tarkoituksena oli muodostaa alustavaa ymmärrystä siitä, miten opettajat kokevat luonnon käyttämisen oppimisympäristönä kuvataiteen opetuksessa.

Yksilökohtaisten merkitysverkostojen muodostamisen toisessa vaiheessa keskityn löytämään aineistosta esiin sen keskeisiä sisältöalueita. Tässä minulla oli apunani jo aikaisemmin tutkimuslomakkeeseen muodostetut kysymykset, jotka ohjasivat vastaajia vastaamaan kysymyksiin tietyltä alueelta. Näiden vastausten

pohjalta ja niiden kokonaisuuksista muodostin erillisiä sisältökokonaisuuksia. Konkreettisesti piirtelin erilaisia viivoja ja yhteyksiä vastauksien välillä.

Jotta kolmas ja neljäs vaihe olisivat itselleni ja muille selkeämpiä, päätin tehdä niistä kaavion hyödyntäen Lehto-Lundénin (2020) väitöskirjaansa tekemää kaaviota. Kaaviossa sijoitan keskimmäiseen sarakkeeseen vastauksista erottelemani merkityssuhteet toisistaan ja muodostan oikean puolimmaiseen sarakkeeseen merkitystihentymiä, eli kiteytän merkityssuhteet vielä yleisemmälle tasolle.

Taulukko 2 Yksilökohtaisten merkityssuhteiden ja merkitystihentymien muodostuminen (N6).

Kysymykset tiivistettynä N6 vastauksista	3. Merkityssuhteiden erotelu	4. Merkitystihentymät
Viettää vapaa-aikaansa luonnossa koiran kanssa ulkoillen, kävellen, rauhoittuen, luonnonantimia hyödyntäen ja tehden taidetta	Ulkoilee koiran kanssa. Hyödyntää luonnonantimia Rauhoittuu Tekee luonnossa taidetta.	Oma luontosuhde
Viettää aikaansa luonnossa lapsen, kumppanin, ystävän ja lemmikin kanssa muutaman kerran viikossa kesäisin, syksyisin, talvisin, keväisin	Viettää aikaa lähipiirin kanssa. Muutaman kerran viikossa vuodenajasta riippumatta.	
Käyttää ulkoilussaan lähiluontoa.	Lähiluonto	
Varusteina luonnossa on kamera ja taiteessa luonto toimii aiheena.	Kamera ja aihe	
Koulu sijaitsee taajamassa ja koulun pihassa on puita.	Taajama ja koulun pihalla puita.	Koulun ulkoiset mahdollisuudet
Luontoa käytetään kuvataiteen opetuksessa harvemmin.	Hän käyttää harvoin luontoa opetuksessa.	
Luontoympäristöjä ei opetuksessa käytetä, sillä sinne pitäisi	Lähiluonto kaukana	

<p>kävellä kauan ennen kuin sinne pääsee.</p>		
<p>Koulu ei tarjoa resursseja luontoon lähtemiseen</p>	<p>Koulun tuki puutteellinen</p>	<p>Koulun sisäiset mahdollisuudet</p>
<p>Kuvataiteessa luontoa käytetään: <i>"Aiheena ja tutkimuskohteena, väriaineiden valmistukseen, primitiivipolttoon kerran, piirtämien etsiskelyyn, joskus lähetään valokuvausreissuun kotona tai laitetaan tekemään maataidetta ja kuvaamaan sen kotona. Elokuvia tekevät luonnossa kotitehtävinä."</i></p>	<p>Kuvataiteen opetuksessa luonto toimii aiheena ja tutkimuskohteena. Luonnon materiaaleista tehdään väriaineita. Luonnon aiheet näkyvät kotitehtävissä.</p>	<p>Luonnon käyttö</p>
<p><i>"Itikat ja luonnon kuluminen, opettajan vanhuus ja kömpelyys ja kunto ei riitä, materiaalien kускаaminen mukana hankalaa ja työasennot vaikeita, sadekin saattaa yllättää ja allergiaoireet. Liikuntarajoitteiset eivät pääse minne halutaan."</i></p>	<p>Haittana luonnon kuluminen. Opettaja ei koe pystyvänsä toimimaan luonnossa. Luonnon ilmiöt haittaavat. Liikuntarajoitteisten oppilaiden huomioiminen. Allergia oireet.</p>	<p>Haitat</p>
<p><i>"Paras maalausympäristö sään salliessa"</i></p>	<p>Maalausympäristö</p>	<p>Hyödyt</p>
<p>Media ja erilaiset koulun sisäiset oppimisympäristöt ovat opetuksessa käytössä erilaisina oppimisympäristöinä.</p>	<p>Media ja koulunsisäiset oppimisympäristöt</p>	<p>Muut oppimisympäristöt</p>

Yksilökohtaisten merkitysverkostojen viidennessä eli viimeisessä osavaiheessa olen koostanut kaikkien opettajien vastauksista saadut tiedot yhteen ja asettanut sen jokaisen opettajan osalta kokonaisuudeksi. Esimerkkinä merkitystihentymien

muodostamisesta käytän tässä vastaajaa N6, jonka tapauksessa merkitystihentymiä ilmeni kuusi. Alla on N6 esimerkkikuvaus:

N6:

Hän on 51–65-vuotias nainen Varsinais-Suomesta. Hän on kuvataiteen maisteri, joka on käynyt pedagogiset opinnot. Hän viettää vapaa-aikaansa luonnossa koiran kanssa ulkoillen, kävellen, rauhoittuen, luonnonantimia hyödyntäen ja tehden taidetta kameralla. Luonnossa hän viettää aikaa muutaman kerran viikossa vuodenajasta riippumatta ja hänen seuranaan on välillä lapsi, kumppani, ystävä sekä/tai lemmikki. Luonto, missä hän liikkuu, on lähiluontoa.

Hänen työpaikkansa, eli koulu missä työskentelee, sijaitsee taajamassa. Koulun ympäristössä on puita, mutta luontoon on pitkä matka. Hän käyttää opetuksessaan luontoa harvemmin. Tähän syynä on välimatkat sekä koulun tarjoama tuki ja resurssit.

Luontoa käytetään opetuksessa aiheena ja tutkimuskohteena sekä materiaalina. Myös kotitehtävissä luontoa käytetään monipuolisesti.

Hän pitää luontoa parhaana maalausympäristönä sään salliessa. Haittoina hän kokee luonnon kulumisen sekä oman minäpystyvyyden. Oma kunto tai fyysiset ominaisuudet eivät riitä luonnossa liikkumiseen oppilaiden kanssa. Hän ottaa huomioon liikuntarajoitteiset oppilaat, jotka eivät metsään pääse. Myös sään vaihtelut ja ennustamattomuus asettaa hänen mielestään haasteita opetuksen suunnitteluun.

Yhteensä koko aineistosta muodostui kahdeksan tutkimukselleni olennaista merkitystihentymää:

1. Opettajan luontosuhde
2. Oppilaan luontosuhde
3. Luonnon käyttö
4. Koulun sisäiset mahdollisuudet
5. Koulun ulkoiset mahdollisuudet
6. Haitat
7. Hyödyt
8. Muut oppimisympäristöt

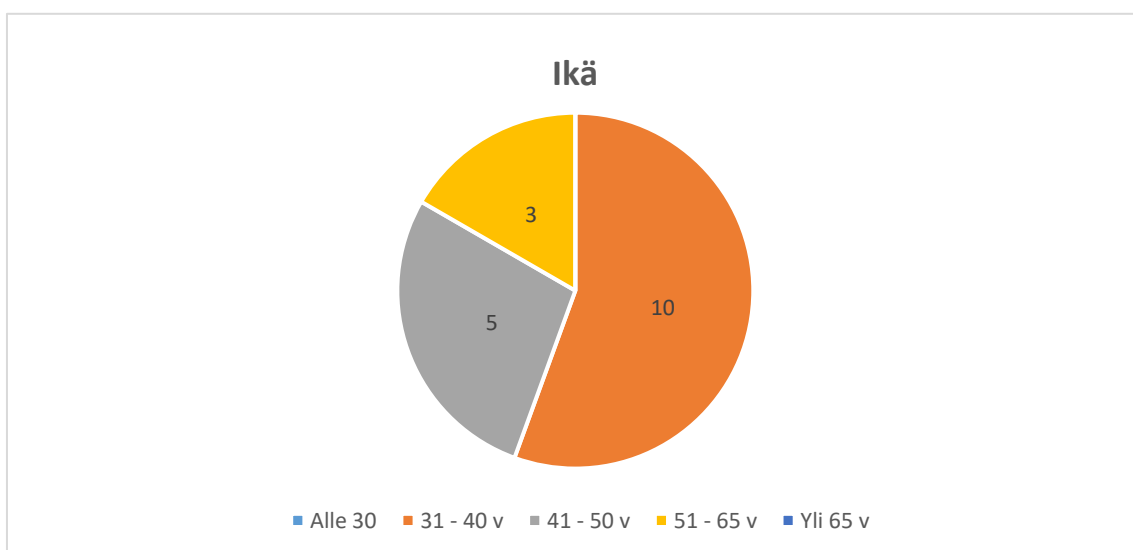
Tutkimuksessani en koe tarpeelliseksi esittää jokaisen 18 opettajan yksilökohtaista merkitysverkostoa, vaikka se eksistentiaalisen fenomenologian tutkimuksen mukaan tehdyissä tutkimuksissa usein niin tehdään (vrt. Enäkoski 2002, 58–101).

6 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tässä luvussa käsittelen tutkimukseni tuloksia. Tulokset muodostuvat analyysitani muodostuneista merkitystihentymistä. Suoritin analyysissani vain yksilöllisen merkitystihentymien muodostamisen, sillä yleisten merkitystihentymien muodostaminen olisi toistanut yksilöllisen merkitystihentymien muodostamista. Tämä johtuu aineistoni niukkuudesta. Kuitenkin tuloksissa tarkastelen kahdeksaa yksilöllistä merkitystihentymää myös yleisellä tasolla. Alla olevissa luvuissa käsittelen jokaisen merkitystihentymän suhdetta tutkittavaan aiheeseen ja käytän tässä apuani myös määrällisen tutkimuksen keinoja.

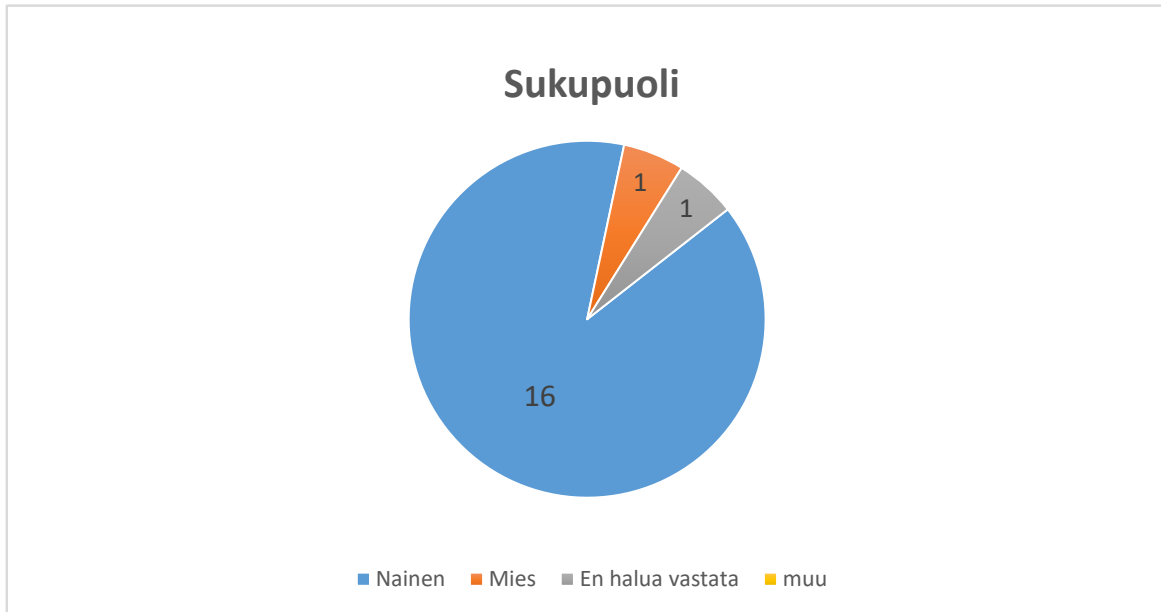
6.1 Taustatekijät

Tutkimuslomakkeessa kysyin opettajilta erilaisia taustatekijöitä, kuten heidän ikäänsä, sukupuoltaan, paikkakuntaa sekä koulun sijaintia. Nämä taustatekijät mahdollisesti vaikuttavat siihen, miten he käyttävät luontoa kuvataiteessa oppimisympäristönä.



Kuvio 3 Tutkimukseen osallistuneiden ikäjakauma, $n=18$.

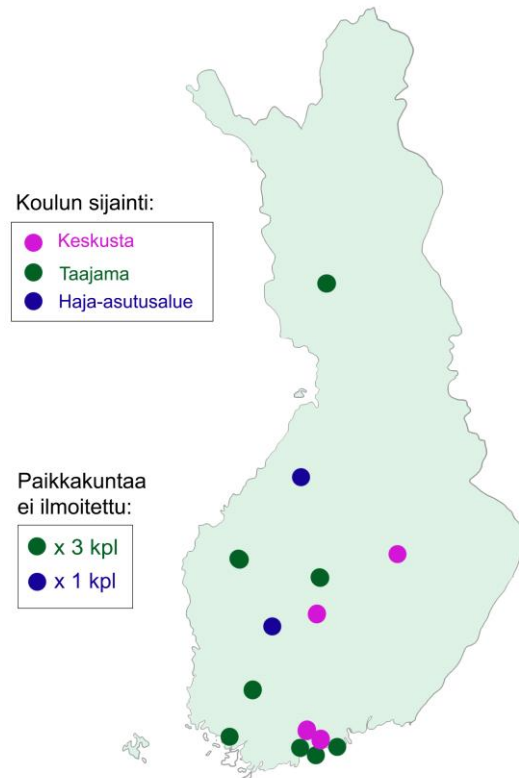
Ikäjakaumasta voimme havaita suurimman osan tutkimukseen osallistuneista opettajista olevan 51–65-vuotiaita. Alle 30-vuotiaita ja yli 65-vuotiaita tutkimukseen ei osallistunut ollenkaan.



Kuvio 4 Tutkimukseen osallistuneiden sukupuolijakauma, n=18.

Tutkimukseen osallistuneista opettajista 16 opettajaa on naisia. Tutkimukseen osallistui yksi mies sekä yksi osallistuja ei tahdo kertoa omaa sukupuoltaan. Opetushallituksen tutkimus on osoittanut, että opetusala on naisistunut, eli peruskoulun rehtoreista ja opettajista naisia on 77 % (Kumpulainen (toim.) 2017, 43).

Tutkimukseen osallistuneiden opettajien koulut sijoittuvat ympäri Suomea. Viiden opettajan koulut sijaitsevat Uudellamaalla. Muiden opettajien koulut jakautuvat aika tasaisesti Varsinais-Suomen, Keski-Suomen, Pohjois-Savon, Etelä-Pohjanmaan, Pohjois-Pohjanmaan sekä Lapin välillä. Tätä jakaumaa esittelen kuviossa 5.



Kuvio 5 Kyselyyn osallistuneiden koulun maantieteellinen sekä alueellinen sijainti n=18.

Tutkimukseeni osallistuneiden opettajien vastausten perusteella en voi tehdä valideja päätelmiä siitä, vaikuttaako sukupuoli, ikä, maantieteellinen sijainti tai se, sijaitseeko koulu millä asuinalueella siihen, kuinka usein luontoa käytetään opetuksessa oppimisympäristönä. Voin tehdä kuitenkin päätelmän, ettei näillä edellä mainituilla tekijöillä ole merkittäviä vaikutuksia positiivisesti tai negatiivisesti tutkittavaan aiheeseen. Esimerkkinä erilaisia tapauksia esittelen alla.

N9 ja N17 kuuluvat ikäryhmään 51–65-vuotiaat, heidän koulunsa sijaitsee haja-asutusalueella eri maakunnissa. N9 käyttää luontoa kuvataiteen opetuksessa oppimisympäristönä harvemmin, kun taas N17 käyttää sitä viikoittain. M18 työskentelee myös haja-asutusalueella, mutta kuuluu ikäryhmään 31–40-vuotiaat ja käyttää kuvataiteen opetuksessaan luontoa oppimisympäristönä kuukausittain.

N1, N8 ja N12 kuuluvat ikäryhmään 31–40- vuotiaat, heidän koulunsa sijaitsevat taajamassa eri maakunnissa. N1 käyttää luontoa kuvataiteen opetuksessa oppimisympäristönä viikoittain, N8 kuukausittain ja N12 harvemmin.

N1, N3 ja N15 työskentelevät samassa maakunnassa. He kuuluvat kaikki eri ikäryhmiin. N1 ja N15 työskentelevät taajamassa ja N3 keskustassa. N1 ja N3 käyttävät luontoa kuvataiteen opetuksessa oppimisympäristönä viikoittain ja N15 harvemmin.

Tutkimukseeni osallistui vain yksi miespuolinen opettaja, joten sukupuolen vaikutusta tutkittavaan aiheeseen on mahdotonta yleistettävästi analysoida. Jos vertaa M18 kyselylomakkeen vastauksia muiden haja-asutusalueella työskentelevien vastausten kanssa, voin havaita hänen käyttävän luontoa opetuksessaan enemmän kuin toinen naisopettaja, mutta myös vähemmän kuin toinen naisopettaja. Ikäryhmää, johon M18 kuuluu, tarkasteltaessa havaitaan opettajien käyttävän luontoa oppimisympäristönä sekä viikoittain, kuukausittain että harvemmin. Näin ollen M18 opettajan vastaukset eivät poikkea naisopettajien kyselyvastauksista tässä otannassa.

Uusimaa oli maakunnista ainoa, jossa työskenteleviä opettajia osallistui tutkimukseen useampi kuin yksi. Tämän takia en voi tehdä myöskään maakunnan vaikutuksesta luonnon käyttöön kuvataiteen opetuksesta yleistettävää tietoa. Kuitenkin voin havaita, ettei tutkimuksessani maakunnalla ole vaikutusta siihen, kuinka usein kuvataiteen opetuksessa käytetään luontoa oppimisympäristönä.

6.2 Opettajan henkilökohtainen luontosuhde

Opettajan henkilökohtainen luontosuhde rakentuu hänen omista luontokokemuksistaan sekä sosiaalisen ympäristön tuottamista käsityksistä. Se, miten opettaja ymmärtää nämä asiat, vaikuttaa siihen, millaisen merkityksen hän niille antaa omassa opetuksessaan. (Parikka-Nihti & Suomela 2014, 18.) Tämän takia koin tutkimuksessani tärkeäksi selvittää opettajien kokemuksia luonnosta ja selvittää,

miten he arvottavat luontoa omalla vapaa-ajallaan. Nämä kokemukset muodostivat selkeän merkitystihentymän: opettajan henkilökohtainen luontosuhde. Jotta olisi mahdollisimman selkeää, että analysoin kyselyyn vastanneiden opettajien vapaa-ajalla ilmenevää luontosuhdetta, puhun tässä alaluvussa vastaajista.

Luontosuhdetta voidaan käsitellä merkitysten kautta. Mitä merkitystä luonnolla on ihmiselle? Matthies (2004) väitöskirjassaan viittaa erilaisiin merkityksiin, joissa luonto voi ilmetä ihmiselle monessa mielessä. Näitä merkityksiä ovat:

Tarpeet tyydyttävä luonto, josta ihminen saa esimerkiksi ravintoa ja raaka-aineita.

Rakastettu luonto, jossa ilmenee ihmisen sosiaalinen suhde luontoon, luonto-harrastukseen ja luonnonkunnioitukseen.

Kunnioitettu luonto, jolla viitataan luonnonuskontoihin ja kunnioitukseen luontoa kohtaan sekä ”ekologiseen uskontoon”.

Koettu luonto, joka tarjoaa erilaisia tunnetason elämyksiä.

Hallittu luonto, jossa luonto nähdään esimerkiksi tiedon ja teknologian avulla hallittavaksi.

Uhattu luonto, jossa ihminen nähdään luonnon uhkana ja vastustajana.

Eletty luonto, jossa ihminen nähdään osana luontoa ja kokonaisuutena. (Matthies 2004, 52–54.)

Tarkastelin jokaisen vastaajan kohdalla luontosuhdetta erityisesti merkitysten kautta. Otan esimerkiksi vastaajan N10 vastaukset, joista olen analyysivaiheessa tehnyt yksilökohtaisen merkitysverkoston. Alla on tästä vielä ote, jossa tulee ilmi opettajan luontosuhteen merkitystihentymä.

N10 viettää päivittäin aikaa lähiluonnossaan. Hän käyttää luontoa todella monipuolisesti, kuten ympäristönä, jossa voidaan urheilla ja liikkua, paikkana, jossa voi rentoutua ja rauhoittua. Hän käyttää luontoa hyödykkeenä, josta saadaan erilaisia luonnonantimia kuten marjoja sekä taiteen inspiraationa ja kuvauskohteenä. Hän kertookin, että luonto on ehtymätön muusa ja oma rakkaus luontoon

toimii motivaattorina. Hän tahtoo oppilailleen opettaa luonnon kunnioittamista, jotta haittoja luonnon käyttämisestä oppitunneilla ei tulisi.

N10:lle luonto merkitsee siis todella paljon ja ilmenee eritavoin. Vastauksista paljastuu *tarpeet tyydyttävä luonto*, jolloin N10 hyödyntää luonnon antimia. *Rakastettu luonto* ilmenee esimerkiksi itse N10 sanoista, joissa kertoo rakkaudestaan luontoon, mutta myös taiteen tekeminen luonnon inspiroimana kertoo tästä. *Kunnioitettu luonto* ilmenee vastauksessa, jossa N10 tahtoo oppilailleen korostaa luonnon kunnioitusta. Oletan analyysissäni, että tarve opettaa luonnon kunnioitusta lähtee vastaajan omasta kunnioituksesta luontoa kohtaan. N10 kertoo kulkevansa luonnossa ja tehden siellä taidetta, jolloin voidaan analysoida hänen kokevansa olevansa välillä osana luontoa. Tällöin hänen kokemuksensa kuuluvat myös *eletty luonto* merkitystihentymään.

Toisena esimerkkinä N2 yksilökohtaisen merkitystihentymän ote:

N2 viettää vain kuukausittain aikaa luonnossa, kävellen tai mökkeillen. Luonto, jossa hän viihtyy, on lähiluonto. Hän ei käytä luonnossa mitään välineitä eikä hän hyödynnä omassa tekemisessään luontoa. Omassa opetuksessaan luonto toimii ennemminkin inspiraationa ja materiaalien lähteenä.

N2:lle vastaustensa perusteella luonto merkitsee aika vähän. Kävellen kulkiesaan luonnossa voidaan ajatella, että N2 *kokee luontoa* ympärillään. Jos hallittua luontoa ei ajatella pelkästään luonnonlakien tuntemuksena ja tekniikan hallittavana, voidaan siihen myös pohtia kuuluvaksi luontoon rakentaminen ja rakennuksilla *luonnon hallinta*. Tällöin N2:n mökkeily ilmeni hallittuna luontomerkityksenä.

Tutkimuksessani varsinkin tarpeet tyydyttävä luonto, rakastettu luonto, kunnioitettu luonto sekä koettu luonto merkitykset korostuvat vastaajien omassa luontosuhteissa. 72 % vastaajista kertoo käyttävänsä luonnonantimia arjessaan, jolloin useimmat heistä tarkoittivat esimerkiksi marjojen poimintaa.

Koostin merkityksistä taulukon vastaajien luontokokemusten merkitystihentymistä.

Taulukko 3 Tutkimukseen osallistuneiden luontokokemusten merkitystihentymät.

Tarpeet luonto N1, N3, N4, N6, N8, N9, N10, -11, N12, N13, N14, N15, N17, M18	tyydyttävä	Rakastettu luonto N1, N2, N3, N4, N5, N6, N7, N8, N9, N10, -11, N12, N13, N14, N15, N16, N17, M18	Kunnioitettu luonto N1, N3, N4, N7, N8, N9, 10,-11, N13, N15, N17, M18
Koettu luonto N1, N2, N3, N4, N6, N7, N8, N9, N10, -11, N12, N13, N14, N15, N17, M18		Hallittu luonto N2, -11	Uhattu luonto
Eletty luonto N3, N4, N5, N8, N9, N10, N15, N17, M18			

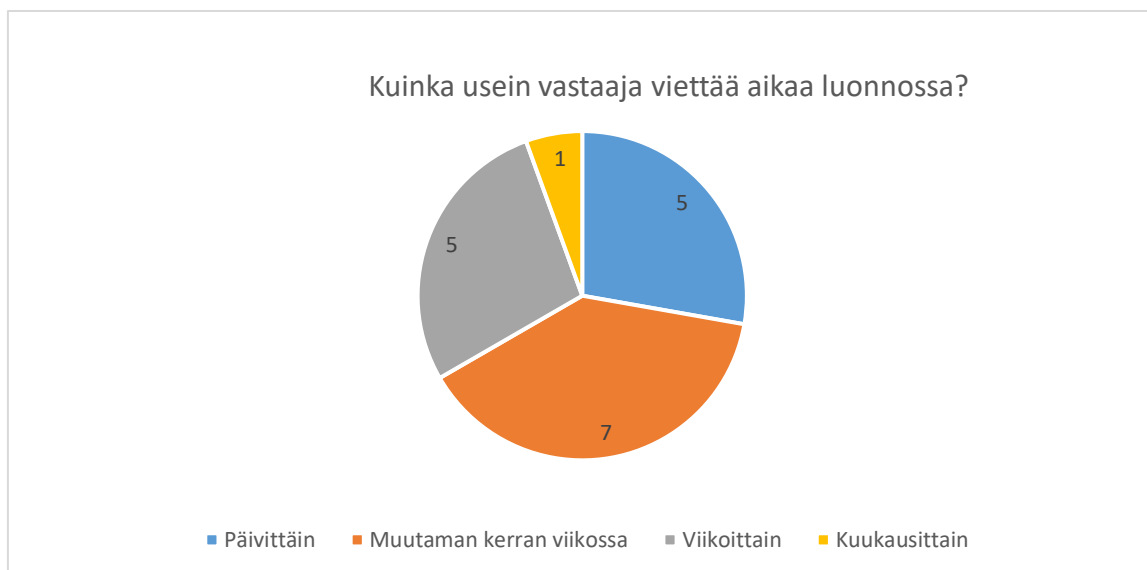
Taulukosta voin huomata, että kaikki vastaajat kokevat luontosuhteen rakastetun luonnon merkitysten kriteereiden tavoin. Tällä tarkoitan, että jokaisella kyselyyn vastanneilla on jonkinlainen sosiaalinen suhde tai luontoon liittyvä harrastus, jotka luokitellaan rakastetun luonnon piiriin.

Noin 67 % vastaajista ilmentävät merkitystihentymissä kunnioitetun luonnon luontosuhdetta. Vastaajien luontosuhteen merkitystihentymiä analysoin suurimaksi osaksi kyselylomakkeen monivalintakysymysten avulla. Ero rakastetun ja kunnioitetun luonnon välillä on haasteellista, joten näiden erottaminen vaati paljon pohdintaa. Matthies kertookin, ettei nämä edellä mainitut luontokuvat ja merkitykset ilmene todellisuudessa puhtaina vaan yhdistelminä toisistaan (Matthies 2004, 55).

Koettu luonto merkitystihentymä ilmeni kaikissa, paitsi yhdessä vastauksessa. Oli tutkijana vaikea analysoida aineistostani sitä, miten voi määrittää sen, että saako vastaaja erilaisia elämyksiä luonnosta. Kuitenkaan N16 vastauksessa hän ei kuvaillut minkään laisia elämyksiä, joita saisi esimerkiksi harrastusten myötä, joten päädyin analyysissäni jättämään hänet koetun luonnon luontosuhteen ulkopuolelle.

Uhattu luonto ei saanut vastaajien vastauksissa yhtään merkitystihentymää. Useat vastaajat tiedostavat sen, että luonnossa toimiminen voi aiheuttaa luonnolle haittaa, mutta en kokenut sen olevan osa juuri sen vastaajan henkilökohtaista luontosuhdetta. N4 kertoo tekevänsä metsätöitä, mutta ei tarkenna tätä sen enempää. En tutkijana tee oletusta siitä, millaista metsätöitä hän tekee, sillä metsätöiden tekeminen voi yhdellä tavalla tehtyinä olla luonnon hyvinvointia edistävää ja toisin tehtyinä luonnon hyvinvointia vaarantavaa.

Luontosuhdetta voidaan analysoida hyvin monella tavalla, sillä luontosuhteen ymmärtäminen ja määrittelemine on hyvin yksilökohtaista. Vastaajan luontosuhdetta analysoidessani tarkastelin myös sitä, kuinka usein he viettävät aikaa luonnossa vapaa-ajallaan, vaikka se ei kuulu varsinaisesti Willamon tai Matthiesin luontosuhteen määritelmiin.



Kuvio 6 Vastaajien luonnossa vietetyn ajan säännöllisyys, $n=18$.

Kuviossa 6 esitän vastaajien luonnossa vietetyn ajan säännöllisyyden jakauman. Voin havaita, että vastaajista päivittäin luonnossa viettää aikaa viisi henkilöä. Kaikista eniten aikaa vietetään luonnossa muutaman kerran viikossa, joka sai seitsemän vastausta. Viikoittain aikaa viettää viisi vastaajaa luonnossa. Vain yksi vastaajista kertoo viettävänsä aikaa kuukausittain luonnossa.

Huomaan, että ne vastaajat, jotka viettävät päivittäin ja muutaman kerran viikossa aikaa luonnossa, viettävät aikaansa siellä hyvin monipuolisesti, kuten rauhoittuen, kävellen, retkeillen ja luonnon antimia hyödyntäen. Nämä vastaajat saavat paljon erilaisia luontokokemuksia, joiden tiedetään vahvistavan luontosuhdetta (Salonen 2010, 25). Voin siis olettaa, että näillä vastaajilla on vahva luontosuhde.

Myös viikoittain luonnossa aikaa viettävät vastaajat viettävät aikansa monipuolisesti, mutta ei ihan niin monipuolisesti kuin päivittäin ja muutaman kerran viikossa viettävät vastaajat. Heidän vastauksissaan korostuu se, että he urheilevat luonnossa paljon. Kuitenkin voin olettaa, että heillä on myös hyvä luontosuhde.

Vastaaja, joka kertoo viettävänsä aikaa luonnossa kuukausittain, viettää aikansa siellä kävellen ja mökkeillen. Luontokokemukset voivat vastaajalla olla merkittäviä, mutta luontokokemusten määrää analysoimalla voin päätellä, että tämän vastaajan luontosuhde on heikompi, kuin vastaajien, jotka viettävät luonnossa aikaa päivittäin, muutaman kerran viikossa tai viikoittain.

Opettajilla siis pääsääntöisesti on vapaa-ajallaan monipuolinen ja kehittynyt luontosuhde ja he tiedostavat luonnon arvoja. He ”rakastavat” luontoa, eli tuntevat vahvasti ja heillä on jonkinlainen suhde luontoon. Pääsääntöisesti he myös kokevat luonnon merkityksellisenä ja arvostavat luonnon hyvinvointia. Opettajat myös viettävät yleensä vapaa-aikaa luonnossa vähintään viikoittain, jolloin heidän luontosuhteelle tarjoutuu kehittymisen mahdollisuus.

6.3 Oppilaan luontosuhde

Kysyessäni opettajilta, mitä hyötyä he kokevat luonnon käyttämisestä opetuksessa olevan, suurin osa mainitsi oppilaiden luontosuhteen kehittymisen. Mitä luontosuhteen kehittäminen sitten tarkoittaa? Miten luontosuhdetta voidaan kehittää? Näistä kokemuksista muodostui analyysissä *oppilaan luontosuhde* -merkitystihentymä.

Oppilaan luontosuhteen muodostumista voidaan auttaa luontokasvatuksella. Luontokasvatus on eräänlaisen tunnesiteen luomista luontoon. Kun luonto koetaan läheiseksi, halutaan toimia sitä säästären. Luontokasvatus toimii omalla tavallaan luontotietouden lisääjänä, sillä lapsi tutustuu luontoon ja luonnonilmiöihin. Tärkeintä luontokasvatuksessa on yhdessäolo, vuodenaikojen seuraaminen sekä luonnonilmiöiden ihmettely. Luontokasvatuksen tavoitteena on tuoda kokemuksia (elämyksiä, havainnoita, oivalluksia), joiden kautta suhde luontoon voi kehittyä. (Tuomaala & Myyryläinen 2002, 10.)

Luontosuhteen kehityksessä tulee huomioida kestävän kehityksen piirteet, jolloin tavoitteena on pyrkiä hyvään elämään nyt ja tulevaisuudessa. Elämän lähtökohdaksi on hyvä elämä, mutta kestävän kehityksen näkökulmasta sitä ei saa tehdä luontoa tai ympäristöä rajattomasti hyväksikäyttämällä. Kouluissa kestävän kehityksen opetukset kuuluvat opetussuunnitelmaan. (POPS 2014, 14.) Tutkimuksista on havaittu, että kun lapsi saa mahdollisuuden harjoitella kestävän kehityksen valintoja jo nuoresta, oppii hän pohtimaan ja arvottamaan toimintaansa myös myöhemmin (Parikka-Nihti 2011, 12–13).

Koska tutkimukseni oppimisympäristönä toimii luonto, on tärkeää tarkastella ympäristökasvatuksen näkökulmaa oppimiseen sekä lapsen kehittyvään luontosuhteeseen. Palmerin puumalli on yksi suosituimmista ympäristökasvatuksen malleista, jonka mukaan ympäristökasvatuksessa on pohjimmiltaan kysymys voimaantumisen ja henkilökohtaisen merkityksen muodostumisesta. (Cantell & Koskinen 2004, 68)

Palmerin puumallissa puun juuret kiinnittyvät merkityksellisten kokemusten ympärille, jotka tarkoittavat oppilaan jo aikaisempia elämäkokemuksia, kehitysvaihetta sekä taitotasoa. Puumallin oksasto ja lehvästö jaetaan kolmeen päähaaraan, jotka toimivat ympäristökasvatuksessa samanaikaisesti: ympäristöstä, ympäristössä ja ympäristön puolesta. (Cantell & Koskinen 2004, 69).

Kun saatuja vastauksia tarkastellaan Palmerin puumallin avulla, voidaan huomata, että opettajien tavoitteena on mahdollistaa merkityksellisiä kokemuksia kuvataiteen opetuksessa luonnossa. Alla on opettajien sitaatit sidottuna Palmerin ajatuksiin.

N2 ” *Mm. biologian ja maantiedon aiheita syventämään tai aiheista inspiraatiota hakemalla. Hakemalla inspiraatiota ja aiheita eri vuodenajoista sekä luontoaiheista taiteessa. Luonnosta saatavien materiaalien keräämisellä ja hyödyntämisellä töissä tai taiteen tekeminen luonnossa, esim. valokuvaus.*” – **ympäristöstä**

N8 ”*Haetaan materiaalia (esim. rakentelu), maalataan luonnossa, ympäristötaide, värisuunnistus jne.*” – **ympäristössä.**

N10 ”*Oppijoille pitää korostaa luonnon kunnioittamista, jolloin ei mielestäni ole (luonnon käytöllä) haittoja*” – **ympäristön puolesta.**

Luontosuhteen kehittyminen vaatii myös luontokokemuksia. Luontokokemuksen myönteisiä vaikutuksia ihmiselle kutsutaan usein elpymiseksi, joka sisältää hyvin monenlaista elpymistä. Elpyminen voi olla esimerkiksi uupumuksesta palautumista, fyysisestä kuormituksesta palautumista tai keskittymistä vaativasta tehtävästä elpymistä. Elpyminen tuottaa ihmiselle kokemuksia rentoutumisesta ja rauhoittumisesta. Elpymistä tapahtuu vahvemmin luontoympäristössä kuin rakennetussa ympäristössä. (Salonen 2010, 25.) Elpymistä voi havaita seuraavista sitaateista:

N10 *”(luonto) Inspiroi, rauhoittaa, ohjaa näkemään uusin silmin jne”.*

N8 *”Ympäristö- ja luontosuhteen kehittyminen, estetiikan huomaaminen, terveysvaikutukset (rauhoittava ja parantava ympäristö), opitaan kunnioittamaan luontoa ja elämää”.*

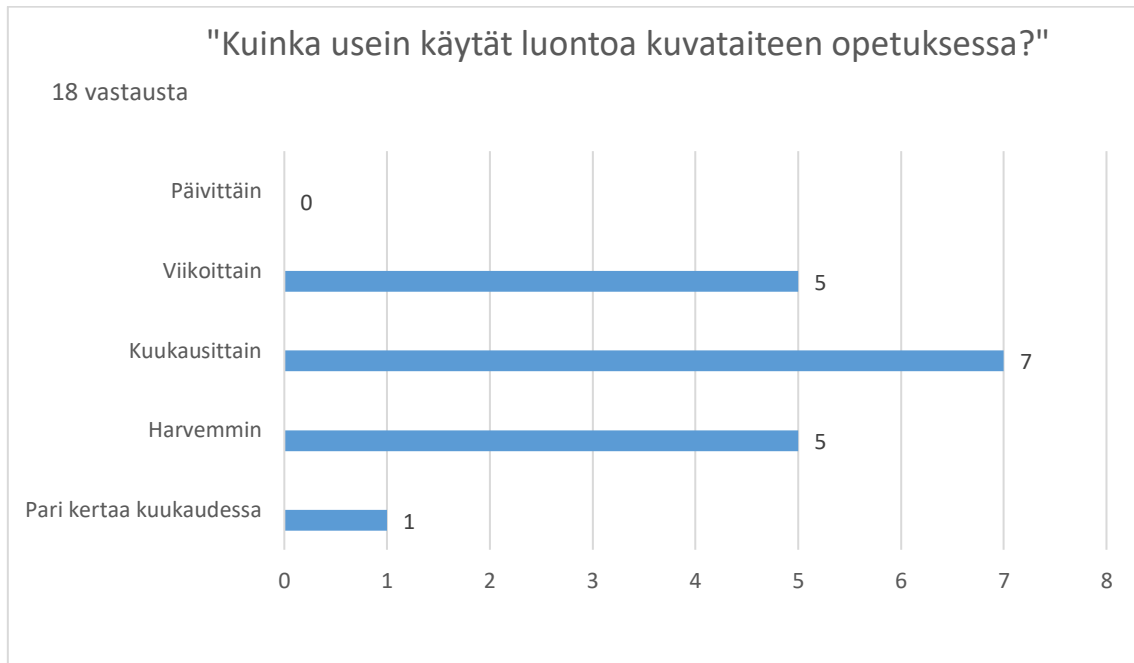
N5 *”Luonto rauhoittaa, löytyy aina uusia ihmettelyn aiheita”.*

Salonen (2010) teoksessaan esittelee luontokokemuksen neljä tekijää. Ensimmäisenä on turvallisuus, joka mahdollistaa kolmen muun tekijän syntymisen. Ilman turvallisuuden tunnetta elpyminen ei olisi edes mahdollista. Turvallisuudella tarkoitetaan fyysistä ja psyykkistä kokemusta turvallisuudesta. Jos on esimerkiksi pelko eksymisestä, tämä voi vaikuttaa negatiivisesti turvallisuuden tunteeseen. Toinen tekijä on hyväksyntä, jolla tarkoitetaan riittävyden kokemusta, jolloin kokemus saavutetaan olemalla ”omaa itseämme” ilman onnistumisen painetta. Kolmas tekijä on kokemuksellisuus, jolloin kiinnitetään kokemukseen sellaisena kuin se on; äänenä, tuntemuksena, hajuna tai muotona. Neljäs tekijä on jatkuvuus, jolla tarkoitetaan tunnetta kuuluvansa luontoon. (Salonen 2010, 54–58.)

Lapsen terve kehitys edellyttää ulkona leikkimistä ja toimista. Luonnossa toimiminen kehittää lapsen kehon hallintaa, sillä luonto tarjoaa vaihtelevaa maastoa, jossa lapsi harjaannuttaa motorisia taitojaan. Ylivilkkaila lapsilla luonto voi olla myös tutkimuksien mukaan paikka, jossa lapsi pystyy lieventämään ylivilkkautaan. (Salonen 2010, 104.) Tämä kuitenkin vaatii opettajalta osaamista, koululta tukea ja resursseja sekä mahdollisuuden mennä luontoon. Jos resursseja ei ole, voi opettajalla olla hyvin ristiriitaiset tuntemukset luontoon lähtemisestä. N11 mainitsee haasteelliset oppilaat, joiden kanssa hän ei tunne turvalliseksi lähteä luontoon.

N11 *”Vaikeinta on se, että ryhmät ovat haasteellisia, jolloin niiden kanssa ei uskalla lähteä ympäristöön.”*

Tässä kohtaa koen tarpeelliseksi tarkastella opettajien vastauksia siitä, kuinka usein he käyttävät kuvataiteen opetuksessaan luontoa.



Kuvio 7 Tutkimukseen osallistuneiden opettajien luonnon käytön useus opetuksessa.

Luonnon käytön määrä opetuksessa mahdollistaa luontokokemusten muodostumisen. Viisi opettajaa käyttää viikoittain luontoa kuvataiteen opetuksessaan, mutta kuusi opettajaa käyttää vain harvoin luontoa opetuksessaan. Seitsemän opettajaa käyttää kuvataiteen opetuksessa luontoa kuukausittain. Kukaan tutkimukseen osallistuneista opettajista ei käytä luontoa kuvataiteen opetuksessaan päivittäin.

Opettajien kokemuksista voin havaita, että useimpien opettajien tavoitteena on opetuksessaan mahdollistaa oppilaiden luontosuhteen kehittyminen. He tiedostavat, että luonnossa liikkuminen ja toimiminen ovat hyväksi lapsen mielelle ja kehitykselle. Monet haluavat, että lapset pystyvät saamaan merkityksellisiä kokemuksia luonnosta. Se, että opettajat tiedostavat luonnon tarjoamat kokemukset ja mahdollisuudet luontosuhteen kehitykselle, näkyy luonnon käyttämisen useudessa.

6.4 Luonnon käyttäminen opetuksessa

Merkitystihentymä luonnon käyttäminen koostuu opettajien kokemuksista, joissa he kertovat, miten he käyttävät luontoa opetuksessaan. Luontoa käytettiin analyysini mukaan hyödyksi opetuksessa todella monipuolisesti. Saamieni vastausten perusteella jaoin luonnon käytön neljään eri kategoriaan: materiaallinen, esteettinen, fyysinen paikka ja monialainen oppimiskokonaisuus (MOK).

Materiaallinen

Suomessa jokamiehenoikeudet mahdollistavat luonnon käyttämisen myös koulun opetuksessa. Jokamiehenoikeuksien nojalla luokan kanssa on luvallista liikua luonnossa jalan, hiihtäen ja pyöräillen. Myös luonnonmarjojen, sienien, rauhoittamattomien kasvien, pudonneiden risujen ja käpyjen poimiminen on sallittua. (Helenius 2017.) Näiden oikeuksien ja luonnonmateriaalien avulla työskentely luonnossa onnistuu monipuolisesti ja lasta innottavasti. Yli puolet opettajista kerookin hyödyntävän opetuksessaan luonnon tarjoamia materiaaleja, kuten alla olevista sitaateista voi havaita:

N2 *”...Luonnosta saatavien materiaalien keräämisellä ja hyödyntämisellä töissä...”*

N5 *”...rakentelumateriaaleina, lumen veistoa...”*

Jos opettajasta tuntuu, että jokamiehenoikeudet eivät riitä, on opettajalla mahdollisuus pyytää maanomistajalta lupaa hieman erilaisten töiden tekoon. Maanomistajan lupa vaaditaan, jos työskentely vaatii varpujen, juurien, kuorien, lehtien, havujen ja muiden elävässä puussa tai kasvissa olevien asioiden käyttämistä. Pajunkissojakaan ei saa ilman maanomistajan lupaa kerätä. Tämä perustuu siihen, että kaikki tämä voi mahdollisesti vahingoittaa kasvia sekä haittaa maanomistajan maankäyttöä ja tämän takia ei kuulu jokamiehenoikeuksiin. (Helenius 2017.)

Opettajalla on kuitenkin mahdollisuus pyytää maanomistajalta lupaa edellä mainittujen asioiden keräämiseen, mutta se vaatii suunnittelua ja ennakoitua.

Esteettinen

-11 *”Se (kuvataide) opettaa oppilaita havainnoimaan luontoa ja arvostamaan sitä.”*

Vuonna 1735 saksalainen Alexander Baumgarten (1714–1762) toi estetiikan ensimmäistä kertaa osaksi tieteen opinalaa. Estetiikan päämääränä oli tutkia, miten sensitiivisen täydellisuuden eli kauneuden voi saavuttaa. Kohdetta tuli tarkastella monipuolisesti ja tärkeään osaan nousi tarkastelijan oma maku ja arvostelukyky. Kauneus oli havaittavissa, jos se ilmeni tarkastelijassa miellyttävänä tunteena. Estetiikan nykykäsitysten mukaan aistein havaittava kauneus ja taiteen tutkimus muodostavat estetiikan ytimen, joten Baumgartenin estetiikan käsitys on vieläkin näin melkein 300 vuoden jälkeen ajankohtainen. (Rannisto 2007, 14–15.) Estetiikkaa voidaan pitää myös taiteen filosofiana, jossa tarkastellaan taideteoksien ja niihin liittyvien ilmiöiden herättämiä kysymyksiä (Haapala 2000, 68).

Ympäristöestetiikan näkökulmasta estetiikkaan liitetään vahvasti sijainnin ja olemuksen lisäksi kulttuuriset ja merkitykselliset kokemukset. Ympäristöä tarkastellaan yleensä silloin, jos paikalla on jotain merkitystä jokapäiväisessä elämässä, kuten esimerkiksi koulumatkalla oleva puistotie. Ympäristölle siis syntyy ensin merkitys, jonka jälkeen sen estetiikkaa aletaan havainnoimaan. Kuitenkin ympäristölle annetut merkitykset ovat jatkuvasti muutoksessa ja uudet merkitykset voivat korvata vanhat. (Rannisto 2007, 16–17.) N13 opetuksessaan pyrkii ohjaamaan oppilaita havainnoimaan ympäristöä ja tavoitteena hänellä on oppilaiden esteettisen taidon kehittyminen.

N13 *”He oppivat näkemään kauneutta, värejä, pintoja, muotoja, luonnossa kun niitä ohjatusti tarkastellaan.”*

Ympäristöestetiikassa havainnoidaan myös ihmisen ja ympäristön välistä vuoro-vaikutusta. Tämä on yleistä varsinkin silloin, kun pohditaan rakennetun ja rakentamattoman ympäristön erityispiirteitä. Estetiikkaa on pohdittu silloin, kun rakennettua ympäristöä on suunniteltu ja toteutettu. Tämä on ollut silloin jonkun ihmisen ympäristöesteettinen käsitys ja sitä voidaan esimerkiksi jälkikäteen miettiä ja pohtia esimerkiksi viihtyvyyden kannalta. (Rannisto 2007, 17.)

Luonnon esteikka käsittää itseensä rakentamattoman ympäristön herättämiä kysymyksiä. Luontokokemukset ovat yksilöllisiä ja ainutlaatuisia, jolloin niiden arviointi on haastavaa. Luontoa tarkastellessa voidaan ajatella, miten omaan luontokokemukseen vaikuttaa, jos luontoa tarkastellaankin luonnon ekologian ja historian kautta, samalla tavalla kuin taideteosta tarkasteltaisiin taidehistorian ajatusten pohjalta. (Rannisto 2007, 18.)

Luonnon ympäristössä ihmiselle ja luonnolle syntyy parhaimmillaan yhteys, joka on sekä henkinen että fyysinen kokemus. Luonnon kohtaaminen on pyyteetöntä, jos luontoon mennään luonnon itsensä takia aistimaan, mitä luonto tarjoaa, ilman, että sinne mennään tavoittelemaan jotain ulkopuolista hyötyä. (Rannisto 2007, 29–30.) Alla on esimerkkinä N4 sitaatti.

N4 ”Virkistys, havainnon teko kehittyy, ymmärtää paremmin ulkoilmamaalauksen synnystä ja toisten taiteilijoiden töistä, ajattelu ja luovuus kehittyy kun materiaaleja etsitään ulkona. Luova ongelmanratkaisukyky kasvaa.”

Kuvataiteen opetukseen POPS määrittelee yhdeksi tavoitteeksi esteettisen, ekologisen ja eettisen arvottamisen. 1–2-luokkalaisilla tähän tavoitteeseen kuuluu esimerkiksi ympäristössä ilmenevien arvojen tunnistaminen sekä kuvailmaisusaan monikulttuurisen moninaisuuden ja kestävä kehityksen huomioiminen. (POPS 2016, 152.)

Usean tutkimukseen osallistuneen opettajan tavoitteena on kehittää oppilaiden estetiikkaa ja luonnon havainnoimista. Se, että luontoon lähdetään, on jo suuri

askel estetiikan kehittymiseen. Oppilaat eivät ehkä osaa itse vielä havainnoida luonnosta sellaisia asioita, jotka aikuinen huomaa jo omien kokemustensa takia. Tällöin opettajan roolina on olla ohjaamassa oppilaiden huomiota, mutta antaa myös oppilaille mahdollisuuden itse tutkiskella ja pohtia luontoa.

Luontoa voidaan tuoda myös sisätiloihin, jolloin voidaan vaikuttaa positiivisesti ihmisen fysiologisiin toimintoihin. Luontokuvien tutkiminen sisätiloissa voi aiheuttaa jännittyneisyyden, verenpaineen ja sydämensykkeen alentumista. (Salonen 2010, 27.) Osa opettajista mainitsee, etteivät pääse rakentamattomaan luontoon kovinkaan usein, jos ollenkaan. Niinpä he ovat käyttäneet valokuvia ja muita koettavia asioita apuna opetuksessaan ja tuomaan luontoa myös sisätiloihin. Tästä alla esimerkkinä sitaatti:

N14 ”Ideoinnissa, esimerkkeinä, installaatioina, valokuvina”.

Fyysinen paikka

Melkein puolet opettajista mainitsee luonnon hyödyiksi sen tarjoaman fyysisen paikan opetukseen. Yksi opettajista mainitsee koulujen sisäilmaongelmat, jolloin luonnossa opiskelu on mahdollisuus päästä pois koulun sisältä. Myös maalausympäristönä useampi opettaja mainitsi luonnon toimivan hyvin.

N6 ”Paras maalausympäristö sään salliessa”.

Ympäristö on usein lapsille vaikea ja abstrakti käsite, jolloin käsitettä ympäristö kutsutaan kouluissa nimellä paikka. Tällöin paikkasidonnaisen taiteen käsite painottaa paikan kokemuksellista ja kulttuurista merkitystä. Paikka ja kokemus pounoutuvat yhteen tilan ja ajan, ympäristön ja yhteisön kautta. Tällöin ymmärrämme elämämme ympäristöt paikkasuhteen kautta. (Jokela & Hiltunen 2014, 83.)

”Piiloutuvana paikkana” voidaan kokea jokin arkipäiväisessä elämässä totuttu paikka, kuten esimerkiksi koulunpiha. Tällöin koulunpiha jää ikään kuin piiloon ja tulee esiin vain silloin, jos koulunpihalla tapahtuu jotain ennalta odottamatonta.

Koulunpihalla toteutettava toiminta, kuten taidetoiminta, voi tehdä paikan ja yhteisön ja niihin liittyvät kokemukset näkyväksi. Tämän avulla voidaan myös parantaa koulun, kodin ja ulkopuolisen yhteisön vuorovaikutusta. (Jokela & Hiltunen 2014, 84.) Tästä esimerkkinä alla oleva sitaatti:

N15 *"...Välillä keskitytään vaikkapa koulun pihalta löytyviin yksityiskohtiin, toisella kerralla voidaan tutkia maisema-arkkitehtuuria tai keskiaikaista kirkkoarkkitehtuuria. Välillä mennään tutkimaan lähimetsän kasveja tai haetaan metsästä inspiraatiota luokkaan."*

Liitin *fyysinen paikka* -merkitystihentymään myös opettajien vastaukset, joissa puhuttiin siitä, miten luonnossa voidaan paikan päällä tehdä taidetta esimerkiksi luonnon materiaaleista, kuten:

N3 *"metsässä luonnonmateriaalit, työt paikan päällä..."*

Yli puolet opettajista kertovat käyttävänsä luonnonmateriaaleja omassa kuvataiteen opetuksessaan. He myös mainitsevat käyttävänsä luontoa paikkana, jossa taidetta voidaan tehdä.

Eheyttäminen ja monialainen oppimiskokonaisuus MOK

Melkein 30 % tutkimukseen osallistuneista opettajista mainitsevat käyttävänsä kuvataidetta muiden oppiaineiden aiheiden tarkastelussa sekä opetuksen eheyttämisessä, kuten:

N2 *"Mm. biologian ja maantiedon aiheita syventämään tai aiheista inspiraatiota hakemalla. Hakemalla inspiraatiota ja aiheita eri vuodenaajoista sekä luontoaiheista taitteessa."*

N3 *"Konkreettisuus, elämykset, pienet kustannukset, yhdistettävissä muihin oppiaineisiin."*

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa 2014 alettiin painottamaan enemmän opetuksen eheyttämistä ja monialaisia oppimiskokonaisuuksia. Eheyttämisen tavoitteena on mahdollistaa opiskeltavien asioiden välisten suhteiden ja riippuvuuksien ymmärtäminen, jolloin oppimisesta tulisi monipuolinen ja mielekäs kokonaisuus. Eheyttämistä voidaan toteuttaa esimerkiksi opiskelemalla samaa teemaa kahdessa tai useammassa oppiaineessa samanaikaisesti ja toteuttamalla toiminnallisia aktiviteetteja kuten teemapäiviä. (POPS 2014, 29–30.)

Opetussuunnitelma velvoittaa oppilaiden opintoihin sisällytettäväksi vähintään yksi monialainen oppimiskokonaisuus lukuvuoden aikana. Monialaisten oppimiskokonaisuuksien tavoitteista, sisällöistä ja toteuttamisesta päätetään paikallisessa opetussuunnitelmassa ja täsmennetään koulujen lukuvuosisuunnitelmissa. Monialaisen oppimiskokonaisuuden tavoitteena on kehittää oppilaiden laaja-alaista osaamista ja asetettujen tavoitteiden saavuttamista. (eperusteet.opintopolku.fi.)

Luonto oppimisympäristönä mahdollistaa eri orientaatio- tai sisältöalueiden eheyttämisen ja se liittyy lapsen kasvuun kestävän kehityksen, ympäristökasvatuksen ja yhteisöllisyyden ulottuvuuden. Luonnossa lapsi saa kokea voimaantumista ja osallisuutta. (Parikka-Nihti 2011, 55.) Luonnossa ja erilaisissa ympäristöissä tapahtuva kuvataideopetus mahdollistaa monia ympäristönäkökulmia tarkasteltavaksi. Ympäristötaiteen muodot soveltuvat loistavasti ympäristökasvatukseen, jolloin voidaan harjoittaa ympäristöherkkyyttä erilaisilla harjoituksilla ja samalla voidaan tutkia ja analysoida ympäristöä. (Nordström 2004, 121.)

Ympäristökasvatuksessa luonto toimii keskeisessä roolissa luontokokemuksen luomisessa, herkkyyden herättelyssä ja luontosuhteen tutkimisessa. Erilaisilla taide tehtävillä voidaan tutustua erilaisiin luonnon prosesseihin, joilla voidaan rikkoa tavanomaisia kaavoja ympäristön kokemisessa. (Jokela 1977, 149–166.) Opettajan tulee kuitenkin muistaa, että kuvataiteen opetuksella on sen omat POPS:in määräämät tavoitteet ja sisältöalueet. Tämän takia kuvataidetta ei voi käyttää jatkuvasti jonkun muun opiskeltavan aiheen eheyttämisen keinona.

6.5 Koulun sisäiset mahdollisuudet

Koulun sisäisillä mahdollisuuksilla tarkoitan kaikkea, mikä liittyy koulurakennuksen sisätiloihin. Tähän kuuluu esimerkiksi luokkahuone, sen rakenne ja mahdollisuudet sekä koulun ilmapiiri ja kollegoiden tuki.

Koulut on rakennettu samalla kaavalla siten, että niissä suuri joukko nuoria pysyvät tekemään samoja toimia, kun harvalukuisempi opettajien joukko kontrolloi ja opettaa. Tilana koulurakennus on julkinen tila, mikä on huomioitu sen arkkitehtuurissa. Koulurakennukset on suunniteltu niin, että siellä on mahdollisimman vähän erilaisia tiloja, joihin oppilaat voivat kadota ja tilat ovat avaria, suoria käytäviä ja auloja. (Kiilakoski 2012, 37.)

Opettajat eivät juuri kuvailleet luokkahuoneidensa rakennetta, mutta vastauksista käy ilmi, että töitä tehdään myös omassa luokassa esimerkiksi luonnon materiaaleista. Luontoa käytetään myös aiheena esimerkiksi valokuvien avulla, jolloin valokuvia voidaan tarkastella omassa luokassa.

Kyselylomakkeessani kysyn opettajilta sitä, millaista tukea he kokevat saavansa työyhteisöltään luonnon käyttöön opetuksessa. Analyysissäni käsittelen opettajien kokemuksia kollegoiden tarjoamasta tuesta luonnossa työskentelyyn sekä koulun tarjoamia resursseja. Opettajien kokemukset saamastaan tuesta vaihtelevat.

Suurin osa vastaajista, yli 70 %, kokee saavansa tukea työyhteisöltään luonnon käyttöön kuvataiteessa. Opettajien saamissa tuen muodoissa ja määrissä oli eroja. Tästä muutamia esimerkkejä alla:

M18 *”Tukevaa, muutkin ovat innostuneita”*

N17 *”Työyhteisölle luonto kaikissa muodoissa on tärkeä.”*

N13 *”Meitä luontoluokkien opettajia on koulussamme 5, tuemme toisiamme.”*

Osa opettajista kokee, ettei saa ollenkaan tukea työyhteisöltään luonnon käyttöön kuvataiteessa, kuten:

N16 *"En mitään"*

N11 *"Ei tukea", "Vaikeinta on se, että ryhmät ovat haasteellisia, jolloin niiden kanssa ei uskalla lähteä ympäristöön."*

N6 *"Ei riitä resurssit lähteä luontoon".*

Yksi vastaajista ei halunnut vastata kysymykseen työyhteisön tuesta.

Resursseilla voidaan tarkoittaa monta asiaa, mutta käsitteen takana on yleensä taloudelliset resurssit. Lähiluonnon kaukainen etäisyys ja bussin tarve sinne siirtymiseen on suuri resurssi kysymys. Suuren luokan kanssa luontoon siirtyminen vain yhden opettajan kanssa voi olla turvatonta ja turvallinen oppitunti vaatisi esimerkiksi koulunkäyntiavustajan läsnäolon. Nämä ovat esimerkki tapauksia siitä, missä resurssien puute vaikuttaa luonnon käyttämiseen oppimisympäristönä.

Valtio ja kunnat vastaavat koulutuksien kustannuksista ja perusopetuksen käyttökustannuksiin myönnetään valtionosuutta. Opetuksen järjestäjän tehtävänä on vastata siitä, että koulutukselle asetettujen tavoitteiden kannalta resurssit ovat jaettu optimaalisesti kulutuspalveluiden määrän, laadun ja palvelutuotannon rakenteen sekä organisoinnin kannalta. Kustannuseroja koulujen välillä voidaan selittää esimerkiksi koulumatkojen pituuksilla, opetusryhmien koolla, erityisoppilaiden määrällä tai ruokahuollon järjestelyillä. Rehtorin tehtävä kouluissa on vastata osaltaan koulun taloudesta. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 34.)

Opettajien kokemuksista ja vastauksista voin päätellä, että pääsääntöisesti koulun sisäiset mahdollisuudet luonnon käyttöön kuvataiteessa ovat hyvät. Luokkatilat mahdollistavat sisällä työskentelyn esimerkiksi luonnon materiaaleista ja opettajien kokema tuki ja resurssit ovat positiivisia. Kuitenkin osassa kouluissa on enemmän kehitettävää kuin toisissa. Varsinkin resursseissa osa opettajista kaipaisivat parannusta.

6.6 Koulun ulkoiset mahdollisuudet

Koulun ulkoisilla mahdollisuuksilla tarkoitan tutkimuksessani koulun pihapiiriä, lähiluontoa, koulumetsää sekä muuta rakennettua ympäristöä. Koulun ulkoisia mahdollisuuksia aineistossani kehuttiin monipuoleksi.

Koulumetsä on luontokohde, jonka tarkoitus on mahdollistaa aidon luonnon kohtaaminen ja luontosuhteen muodostuminen. Koulumetsästä puuttuu siis rakennettu puistoilmapiiri tai harvennettu puistometsän tuntu, koulumetsässä luontokohdataan aitona. Eniten koulumetsiä käytetään, jos ne sijaitsevat alle 300 metrin päässä koulusta. Tärkeintä on, että koulumetsään pääsisi omin avuin, vaikka se olisikin kauempana. (Sahi 2014, 11.) Esimerkiksi N10 kuvailee lähiluontoaan näin:

”Meren rantaan, kallioille ja metsään on lyhyt kävelymatka, koulun pihapiirissä myös suuri omenapuutarha, monipuolinen luonto on ”käden ulottuvilla””.

17 vastaajaa 18sta kertoo oman koulun pihan ja lähiluonnon olevan suhteellisen monipuolinen. Tutkimukseni otanta on pieni, mutta siitä voi päätellä kaupunkisuunnittelijoiden onnistuneen työssään. 22 % opettajista kertoo käyvänsä keskustassa töissä ja he kaikki ovat sitä mieltä, että heidän lähiluontonsa on monipuolinen. Tästä alla muutama sitaatti esimerkkinä:

N9 *”Välituntialueeseen kuuluu metsää ja lisäksi joka luokalla on oma adoptiokohde lähiluonnosta. Meillä rauhoitetussa metsässä oleva nuotiopaikka.”*

N17 *”Monipuolinen ympäristö, metsää, peltoa, järvi, kalliot sekä myös asutusta.”*

N2 kokee, että lähiympäristö on monipuolinen, mutta koulumetsä puuttuu koulun läheltä. Kuitenkin opetuksessaan hän käyttää oppimisympäristönään metsää, joka sijaitsee hieman kauempana:

”Koulun lähiympäristössä on hyvät ulkoilumahdollisuudet, muttei esimerkiksi lähimetsää”.

N6 on ainoa, joka kokee koulunsa ympäristön ja lähiluonnon puutteelliseksi. Hän kuvailee koulun pihaa niukasti *”Puita koulun pihassa”* ja jatkaa kertomalla, kuinka kaukana lähiluonto on *”Pitää kävellä kauan ennen kuin sinne pääsee”.*

Lähiluonnon saavutettavuutta on tutkittu esimerkiksi Ruotsin maataloustieteellisen yliopiston tutkimuksessa, jonka tuloksista voidaan havaita, että sekä keskustassa että taajamissa asuvat haluaisivat viettää enemmän aikaa kaupunkiluontoalueilla. Syy miksi luonnossa ei ole mahdollista viettää niin paljon aikaa kuin ihmiset haluaisivat, on ajan puute ja luontoalueiden kaukainen etäisyys kotoa. (Grahm & Stigsdotter 2003, 11.) Tämä sama ongelma näkyy myös koulumaailmassa, kuten vastaajan N6 koulussa, jossa lähiluontoon pitää kävellä kauan ennen kuin sinne pääsee.

Pääsääntöisesti opettajien kokemukset koulunsa lähiympäristöstä ja sen tarjoamista mahdollisuuksista on positiiviset. Voin olettaa, että opettajat osaavat hyödyntää ja nähdä lähiluonnon mahdollisuudet monipuolisesti ja innostavasti, vaikka siellä olisikin jonkinlaisia puutteita. Myös kaupunkisuunnittelussa on onnistuttu, jotta keskustassa sijaitsevilla kouluissakin lähiluonto tuntuu olevan oikeasti läsnä. Osa opettajista kaipaavat lähelleen enemmän koskematonta luontoa.

6.7 Haitat

Haitat merkitystihentymässä ilmeni erilaisia kokemuksia, joissa oli jonkinlainen negatiivinen kokemus. 33 % opettajista kokee, että luonnon käyttämisellä on myös haittoja. Näitä kokemuksia olivat luonnon saastuminen ja pilaantuminen, sään vaihtelevuus, opettajan oma fyysinen pystyvyys, ajan vieminen, liikuntarajoitteisuudet ja allergiat. Nämä kaikki ovat asioita, joita on todella tärkeä pohtia, kun suunnitellaan luonnossa liikkumista.

Suomessa olevat jokamiehenoikeudet mahdollistavat luonnon käytön opetuksessa, mutta niihin kuuluvat velvollisuudet velvoittavat opettajaa myös työssään. Heikoimman tason velvollisuuksia kutsutaan etiketiksi, eli hyväksi tavaksi. Tähän kuuluu esimerkiksi kehotukset, joissa pyydetään kunnioittamaan luonnon rauhaa ja olemaan meluamatta liikaa. Moraali on seuraavan tason velvollisuus, jonka kirjoittamattomien tai kirjoitettujen sääntöjen rikkoja joutuu moraalisen paheksunnan kohteeksi. Korkeimman tason velvollisuus on laki, jonka valvomisesta vastuussa on viranomaiset ja jonka rikkomuksesta säädetään oikeusistuimen määräämä sanktio. (Niiniluoto 2000, 59.) Erilaisia lakeja, jotka ohjaavat ja rajoittavat jokamiehenoikeuksia on esimerkiksi luonnonsuojelulaki, rikoslaki, perustuslaki, jätelaki ja maasto- ja vesiliikennelait (Turunen & Soininen 2017, 16).

Kielteiseen luontokokemukseen kuuluu yleensä kokemus saastumisesta, luontoympäristön pilaantumisesta tai ilmastonmuutoksesta. Kokemus voi olla henkilökohtainen, vaikka kokemus olisikin oikeasti laajemmalle ulottuva. (Salonen 2010, 112.) Tästä esimerkkinä sitaatti alla:

N4 ”Fyysinen ympäristö kärsii, nurmi tallaantuu, metsään tulee polkuja ja jää jälkiä keräämisestä yms.”.

Lisääntyneestä luontoharrastuksesta voi aiheutua myös paradoksaalisia seurauksia – kuten se, että luontoharrastus alkaa kuormittamaan luontoa entistä enemmän. Luontoon mennään autolla tai lentokoneella erilaisilla uusilla välineillä varustautuneena ja mieluiten mahdollisimman koskemattomalle alueelle. Esimerkiksi joihinkin opetuskohteisiin pääseminen vaatii autojen käyttämistä ja ison oppilasmassan kulkeminen kohteissa voi aiheuttaa luonnon kulmista tai muita muutoksia. (Willamo 2005, 171.)

N6 ”Itikat ja luonnon kuluminen, opettajan vanhuus ja kömpelyys ja kunto ei riitä, materiaalien kускаaminen mukana hankalaa ja työasennot vaikeita, sadekin saattaa yllättää ja allergiaoireet. Liikuntarajoitteiset eivät pääse minne halutaan.”

N6 mainitsee oman vanhuutensa ja kömpelyytensä sekä liikuntarajoitteiset oppilaat. Suomessa on jopa miljoona suomalaista, jotka tarvitsevat liikunnan soveltamista jonkun sairauden tai vamman takia joko jatkuvasti tai tilapäisesti (Mansikkaviita, R 2016, 7). Onkin siis hyvin todennäköistä, että luokasta löytyy jossain vaiheessa uraa liikuntarajoitteisia oppilaita. Myös opettaja voi olla liikuntarajoitteinen. Esteettömien luontoreittien kysyntä on viimevuosien myötä lisääntynyt ja niiden saatavuus on ollut vaihtelevaa (Kaleva 2017). Esteettömien luontoreittien löytäminen tarpeeksi läheltä vaatii opettajalta asiaan perehtymistä. Kuitenkin tässä voidaan miettiä, että onko luonnossa liikkuminen mielekästä ainoastaan silloin, kun lähdetään keskelle metsää? Luonto on kuitenkin kaikkialla läsnä, niin kerrostalojen sisäpihoilla, luokahuoneessa kuin lähimetsässä (Willamo 2005, 170).

Osa kyselyyn vastanneista opettajista kokevat luonnon käyttämisen opetuksessa aiheuttavan haittaa luonnolle. Ne opettajat, jotka eivät kokeneet haitallisia ajatuksia aiheesta, tiedostivat ehkä oman vaikutuksensa luonnossa ja pyrkivät toimimaan luonnon ehdoilla, jolloin haittaa luonnolle ei synny. Esimerkiksi opettajat saattavat hyödyntää jo valmiita reittejä ja huolehtia tavaroiden ja roskien kuljetuksesta. Heillä saattaa olla myös tiedossa monipuolisia esteettömiä reittejä. Toinen mahdollisuus on, etteivät nämä opettajat tiedosta ihmisen vaikutusta luonnossa tai eivät ole kokeneet luonnossa liikkumisessa minkäänlaisia fyysisiä haasteita.

6.8 Hyödyt

Opettajien merkitystihentymissä korostuivat luonnon käytön hyödyt opetuksessa. Nämä hyöty merkitystihentymät ovat osittain yhdistelmä kaikkia aikaisempia merkitystihentymiä. Hyötyihin kuuluu jo aikaisemmin esittelemäni ja omaksi merkitystihentymäksi muodostunut oppilaiden luontosuhteen kehittyminen. Hyöty merkitystihentymään kuului paljon muitakin kokemuksia. N6 ja N4 kertovat luonnon

tuovan mahdollisuuden taiteen tekemiselle eri tavalla kuin sisätilat. Esimerkiksi maalatessa ei tarvitse huolehtia niin paljon erilaisten pintojen suojaamisesta.

N6 *”Paras maalausympäristö sään salliessa.”*

N4 *”Luova ongelmanratkaisukyky kasvaa... Ulkotila mahdollistaa suuria ja isoja teoksia tehdä. Rakennusaitamaalauksia, perinteisiä akvarellimaalauksia yms, mandala-kuvio kasvien avulla, asvalttimaalauksia, valo ja varjo tutkielmia.”*

Hyötynä N8 kokee luontosuhteen kehittymisen lisäksi myös erilaiset positiiviset terveysvaikutukset. Erilaisten tutkimusten mukaan jo luonnon katsominen alentaa verenpainetta ja vähentää stressiä sekä sairausoireita (Tourula & Rautio 2014, 21–22). Ruotsalainen tutkimus osoittaa monia erilaisia terveydellisiä vaikutuksia, joihin luonto vaikuttaa. Esimerkiksi puut ja muu kasvillisuus voi vaikuttaa ilmanlaatuun vähentämällä epäpuhtauksia ja sen kautta vaikuttaa ihmisen terveyteen ja hyvinvointiin. Tutkimuksessa kerrotaan terveyshyötyinä myös luonnon fyysisen aktiivisuuden lisääminen, sosiaalisen yhteenkuuluvuuden ja stressin vähentämisen. (Hartig ym. 2014, 212.)

N8 *”... terveysvaikutukset (rauhottava ja parantava ympäristö)...”*

Kouluissa voi olla ongelmana rahalliset puutteet, jolloin kuvataiteen opetuksessa voidaan joutua säästämään esimerkiksi papereista ja muista tarvikkeista. N3 mainitsee luonnon käyttämisen hyödyksi sen tarjoamat edulliset vaihtoehdot taiteen tekemiseen. Hän myös kokee hyödyksi sen, että kuvataidetta on mahdollista yhdistää muihin oppiaineisiin, jolloin opetus eheytyy.

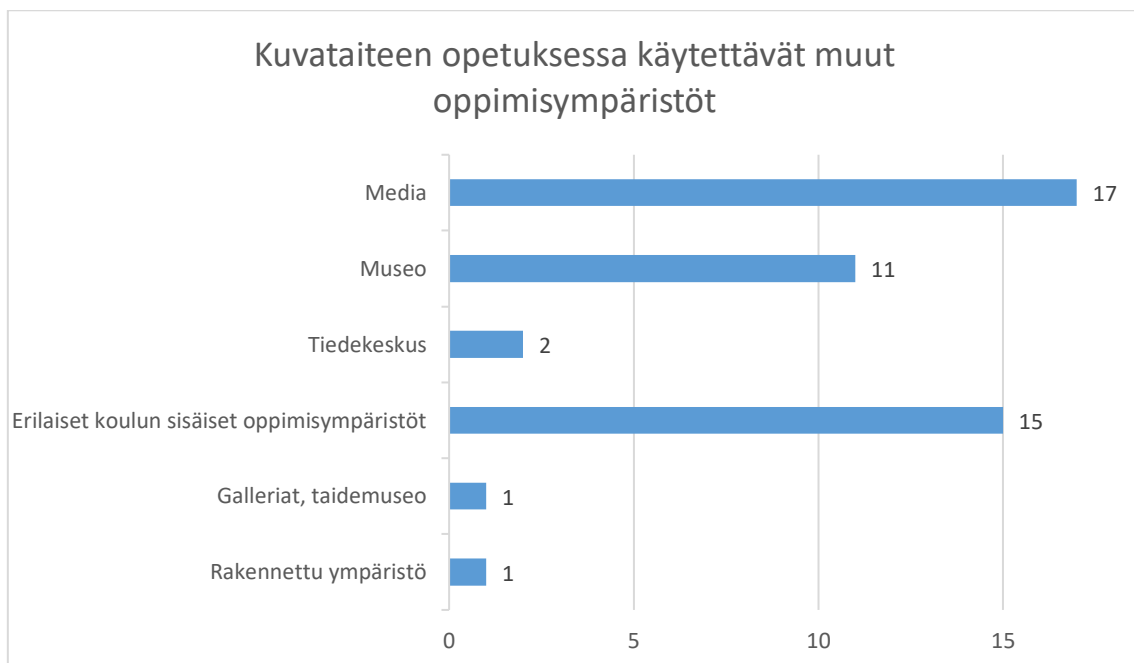
N3 *”... pienet kustannukset, yhdistettävissä muihin oppiaineisiin. ”*

Kaikki opettajat kokevat luonnon käyttämisessä kuvataiteessa aiheutuvan jonkinlaisia hyötyjä. Hyödyt voivat opettajasta riippuen olla pieniä tai suurempia. Kuitenkin tärkeää on havaita, että luonnosta saadaan paljon erilaista hyötyä. Hyöty voi olla konkreettista tai abstraktimpaa. Mitä enemmän hyötyä opettajat kokivat luonnon käytöllä olevan opetuksessa, sitä enemmän he sitä käyttivät.

6.9 Muut oppimisympäristöt

Oppimisympäristöjen tarkoituksena on tarjota mahdollisuuksia luoviin ratkaisuihin sekä asioiden tarkasteluun ja tutkimiseen eri näkökulmista. POPS mainitsee oppimisympäristöinä esimerkiksi luonnon, kirjastot, taide- ja luontokeskukset, museot ja median. (POPS 2014, 28.)

Tutkimuslomakkeessani kysyn opettajilta, millaisia muita oppimisympäristöjä he käyttävät kuvataiteen opetuksessaan ja vaihtoehtoina oli media, museo, tiede-keskus, erilaiset koulun sisäiset oppimisympäristöt (ei oma luokka), muu. N2 mainitsee käyttävänsä median, museon ja koulun sisäisten oppimisympäristöjen lisäksi galleriat ja taidemuseon. N16 kertoo median lisäksi käyttävänsä rakennetua ympäristöä kuvataiteen opetuksessaan. N1 ei vastaa kysymykseen ollenkaan, jolloin voin olettaa, ettei hän käytä kuvataiteen opetuksessaan muita oppimisympäristöjä. Tästä aiheesta alla kuvio.



Kuvio 8 Kuvataiteen opetuksessa käytettävät muut oppimisympäristöt, n=17.

POPS määrittää kuvataiteen opetuksessa käytettäviä oppimisympäristöjä ja työtapoja. Esimerkiksi 3–6-vuosiluokalla oppilaille tulee tarjota oppimisympäristöjä,

joilla mahdollistetaan monipuolinen materiaalien, teknologioiden ja ilmaisukeinojen käyttäminen sekä niiden soveltaminen. Oppimista tulee tukea kannustavalla toimintakulttuurilla sekä koulussa että koulun ulkopuolisissa ympäristöissä. Opetustilanteissa tulee hyödyntää monipuolisesti, vastuullisesti ja turvallisesti teknologioita ja verkkoympäristöjä. (POPS 2014, 299.) Tutkimukseen osallistuneista opettajista 17 kertoo käyttävänsä mediaa kuvataiteen opetuksessa, joten voin olettaa heidän käyttävän erilaisia teknologioita ja verkkoympäristöjä. 11 opettajaa kertoo käyttävänsä museota kuvataiteen opetuksessa oppimisympäristönä.

Muut oppimisympäristöt merkitystihentymä jää hieman irralliseksi tutkimusaiheestani, mutta siitä saamat tiedot kertovat enemmänkin opettajien aktiivisuudesta käyttää erilaisia oppimisympäristöjä opetuksessaan kuin sitä, mitä he käyttävät. Voin huomata, että eniten opettajat käyttävät oppimisympäristöjä, jotka ovat helposti saatavilla. Näitä on media ja erilaiset koulun sisäiset oppimisympäristöt. Oppimisympäristöjen helppous ja helppo saatavuus voivat siis olla opettajien syynä käyttää erilaista oppimisympäristöä ja jos luonto ei ole helposti saatavilla, ei sinne opettaja välttämättä halua, jaksaa tai pysty viedä oppilaitaan.

7 POHDINTA

7.1 Yhteenveto ja johtopäätökset

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää miten opettajat käyttävät luontoa kuvataiteen opetuksessa oppimisympäristönä. Kokemuksia tutkittiin soveltavan fenomenologisen analyysimenetelmän avulla ja tuloksista muodostui kahdeksan eri merkitystihentymää.

Taustatekijöitä analysoidessani havaitsin, ettei koulun sijainti vaikuta luonnon käyttöön oppimisympäristönä. Luontoa hyödynnettiin opetuksessa oppimisympäristönä yhtä tehokkaasti ja usein riippumatta siitä sijaitseeko koulu keskustassa vai taajamassa. En havainnut opettajan sukupuolella ja iällä tai koulun maantieteellisellä sijainnilla vaikutusta tutkittavaan aiheeseen. Voin tehdä tuloksistani siis johtopäätöksen, ettei luonnon käyttöön kuvataiteessa vaikuta opettajien fyysiset taustatekijät.

Tutkimukseen osallistuneiden opettajien luontosuhteet pääsääntöisesti ovat positiivisia ja luontoa kunnioittavia. Suurin osa opettajista luonnossa liikkueensa hyödyntävät myös luonnonantimia niin ravinnoksi kuin materiaalina esimerkiksi omalle taiteelleen ja tämän vuoksi luontosuhde on tarpeita tyydyttävä. Kaikkien opettajien luontosuhde kuuluu rakastetun luonnon määritelmään, jossa tärkeässä roolissa ovat erilaiset luontoharrastukset. Opettajista puolet harrastavat ulkona liikkumista lemmikin kanssa ja 40 % kertoo tekevänsä luonnossa taidetta. Tulkitseen, että opettajat silloin elävät luonnon kanssa sillä hetkellä ja heidän luontosuhteensa kuuluu silloin eletyn luonnon määritelmään. Samalla kokemukset kuuluvat myös osin rakastetun, kunnioitetun ja koetun luonnon määritelmiin. Vain yhdellä opettajalla analyysivaiheessa havaitsen luontosuhteen olevan heikko. Laajemmalla otannalla voitaisiin saada tarkempi kuva ilmiöstä, tämän pro gradu -tutkielman laajuudessa ei voi tehdä yleistystä asiasta. Kuitenkin voin tehdä alustavan johtopäätöksen siitä, että pääsääntöisesti opettajilla on positiivinen ja monipuolinen luontosuhde.

Oppilaiden luontosuhdetta käsitteelin analyysisani opettajien kokemusten kautta, sillä tutkimuksessani en haastatellut oppilaita. Oppilaan luontosuhdetta lähdin analysoimaan Palmerin puumallin avulla, joka on ympäristökasvatuksen suosituimpia malleja (Cantell & Koskinen 2004, 68). Tutkimuksen tuloksista voidaan havaita, että kaikki opettajat kokevat, että luonnon käyttäminen kuvataiteessa oppimisympäristönä kehittää lapsen luontosuhdetta. Tutkimuksen perusteella voin tehdä johtopäätöksen, ettei opettajien omilla luontosuhteilla ole merkitystä siihen, minkälaisia tavoitteita he antavat omalle opetukselleen. Heidän tavoitteensa on mahdollistaa oppilaiden luontosuhteen kehittyminen kuvataiteen keinoin.

Luontoa käytetään opetuksessa monipuolisesti. Vain yksi opettaja myöntää, ettei käytä luontoa opetuksessaan oppimisympäristönä tai opetuksessa muuten kuin aiheena. Yli puolet opettajista käyttävät luontoa kuvataiteen opetuksessa materiaalin lähteenä, jonka mahdollistaa Suomessa jokamiehenoikeudet. Kaikki opettajat käyttävät luontoa estetiikan näkökulmasta. Tämä ei välttämättä vaadi luontoon lähtemistä, vaan erilaisia maisemia voidaan tarkastella luokkahuoneessa valokuvien avulla. Kuitenkin suurin osa opettajista mainitsee sen, miten he ja oppilaat nauttivat luonnossa liikkumisesta ja luonnon tarkastelusta. Melkein 45 % opettajista hyödyntää luontoa kuvataiteen opetuksessaan sen tarjoaman fyysisen paikan takia. Luonnossa voi esimerkiksi maalata, tehdä ympäristötaideteoksia ja veistää lunta. Luontoa voidaan käyttää myös kuvataiteessa oppimisen eheyttämisen apuna. Tällöin kuvataiteen opetuksessa opetus voidaan liittää johonkin muuhun oppiaineeseen ja opiskella sitä luonnon avulla. Lähes 30 % opettajista hyödyntää kuvataiteen opetuksessa muiden oppiaineiden teemoja ja käsittelee niitä kuvataiteen avulla.

Koulun sisäisten mahdollisuuksien merkitystihentymissä suurimman roolin sai opettajien saama tuki muulta henkilökunnalta. Suurimmassa osassa kouluissa pyritään tukemaan luonnon käyttöä opetuksessa ja kuvataiteessa. Tarjottu tuki voi olla esimerkiksi keskustelua ja ideoiden vaihtamista, yhteistyötä muiden kanssa tai resursseja. Osa opettajista toivoisi enemmän konkreettista tukea, eikä pelkästään kannustusta. Osassa kouluissa luonnon käytön tukeminen ei ole onnistunut, sillä kyselyyn vastanneista opettajista noin 20 % kuitenkin on sitä mieltä, etteivät saa koululta minkäänlaista tukea.

Analyysini perusteella päättelen, että luonnon käyttämiseen voitaisiin kannustaa kouluissa enemmän ja tähän voitaisiin tarjota konkreettisia apuvälineitä ja vinkkejä. Tutkijana minulla oli yhtenä esiymmärryksenä ja hypoteesina, että opettajan luontosuhde on taustatekijänä luonnon käyttämisessä oppimisympäristönä. Analyysivaiheessa kuitenkin huomasin, että koulun tarjoamalla tuella oli suurempi merkitys. Kun opettajat eivät saaneet tukea työpaikallaan muilta ihmisiltä, he käyttivät luontoa vähemmän opetuksessaan. Opettajan luontosuhde saattoi olla todella monipuolinen, mutta resurssien puute vähensi luonnon käyttämistä oppimisympäristönä kuvataiteessa.

Koulun ulkoisista mahdollisuuksien merkitystihentymistä havaitsin, että koulun lähiympäristö tarjoaa luonnon käyttämiselle kuvataiteen opetuksessa hyvät mahdollisuudet. Ainoastaan yksi opettajista oli sitä mieltä, että koulun lähiluonto on puutteellinen. Kolmasosa opettajista vastasi käyttävänsä luontoa vain harvoin opetuksessaan, vaikka lähiluonto on monipuolinen. Lähiluonnon puutteellisuus ei siis ole syynä siihen, ettei luontoa käytetä opetuksessa oppimisympäristönä.

Kaksi kolmasosaa opettajista kokee, että luonnon käyttämisellä oppimisympäristönä ei ole luonnolle haittaa. Kolmasosa vastaajista toi vastauksissaan ilmi huolta luonnon hyvinvoinnista sekä luonnossa liikkumista vaikeuttavia tekijöitä, kuten allergiat ja luonnon esteellisyys. Opettajien kokemuksista havaitsen, että opettajat kokevat luonnossa liikkumisen kaikista mieluisimpana, kun liikkuminen tapahtuu mahdollisimman koskemattomassa luonnossa. Tutkimuksen tuloksista päätelen, että opettajia tulisi tukea ja ohjata luonnon käyttöön opetuksessa monipuolisemmin. Opettajia voisi ohjata tarkastelemaan lähiluontoa ja etsimään sieltä erilaisia kokemuksellisia ympäristöjä ja paikkoja. Oppilaiden kanssa voisi liikkua valmiilla poluilla ja kerätä vain jokamiehenoikeuksiin kuuluvia luonnon antimia, jolloin luonnon kuluminen on mahdollisimman vähäistä. Tämä vaatii opettajalta itseltään oma-aloitteisuutta tai koulun tarjoamaa konkreettista tukea. Koulu voisi esimerkiksi tarjota lisäresursseja koulunkäyntiavustajiin tai jakotunteihin. Lisäksi kouluyhteisössä tulisi jakaa tietoa toimiviksi todetuista käytänteistä.

Luonto koettiin tutkimuksessa positiivisena ja hyödyllisenä osana kuvataiteen opetusta. Sen tarjoamat erilaiset hyödyt liittyvät vahvasti oppilaiden luontosuhteen kehittymiseen ja luonnon tarjoamaan mahdollisuuteen edullisen ja inspiroivan taiteen tekemiseen. Lisäksi opettajat kokevat, että luonto tarjoaa erilaisia terveydellisiä hyötyjä.

Analyysini perusteella voin päätellä, että melkein kaikilla opettajilla on tavoitteena oppilaiden luontosuhteen kehittäminen ja tätä kehitetään hyödyntämällä luontoa monipuolisesti niin paikkana kuin materiaalisesti. Pääsääntöisesti koulujen lähiluonto on monipuolinen, jolloin luontoa on myös helpompaa ja mielekkäämpää hyödyntää kuvataiteenkin opetuksessa. Opettajien saamalla tuella on suuri merkitys siihen, kuinka paljon he kykenevät hyödyntämään luontoa kuvataiteen opetuksessa. Suurin osa opettajista kokevat, ettei luonnon käyttämisellä ole luonnolle haittaa, mutta jotkut opettajista pelkäävät oman toiminnan aiheuttavan jotain haittaa luonnolle.

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa veloitetaan opettajia käyttämään opetuksessaan monipuolisia oppimisympäristöjä, kuten luontoa. Ainoastaan yksi tutkimukseeni osallistunut opettaja kertoo, ettei käytä opetuksessaan luontoa oppimisympäristönä, sillä hänen oma fyysinen kuntonsa ja koulun puutteelliset resurssit eivät sitä mahdollista. Myös N1 vastauksissa ilmenee erilaisten oppimisympäristöjen käyttämisen puutteellisuus, sillä hän kertoo käyttävänsä luontoa opetuksessaan vain aiheena. Opettaja ei vastauksissaan valitse yhtäkään koulun ulkopuolista oppimisympäristöä. Vaihtoehtoina olisi ollut esimerkiksi media ja museot.

Voin tehdä aineistoni tuloksista jonkinlaisen johtopäätöksen siitä, miten opettajat POPS:in veloitteiden mukaan toimivat kuvataiteen opetuksessa. Melkein kaikki opettajat käyttävät monipuolisesti erilaisia oppimisympäristöjä sekä aika säännöllisesti luontoa oppimisympäristönä opetuksessaan. Kuitenkin kaksi vastaajaa ei täytä POPS:in velvoittamia kriteerejä siitä, että kuvataiteen opetuksessa tulisi käyttää monipuolisesti erilaisia oppimisympäristöjä.

7.2 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen luotettavuus voidaan kiteytetysti esittää uskottavuuden, luotettavuuden ja eettisyyden käsitteiden avulla. Uskottavuudella tarkoitetaan sitä, kuinka tutkimusta lukevat kollegat ja muu yleisö hyväksyy tutkimuksen tulokset tosiksi ja luottavat siihen, että tutkimus on tehty ja analysoitu asianmukaisesti. Luotettavuudella tarkoitetaan sitä, että tutkija perustelee uskottavasti ammattitaitoaan ja sitä, että on kyennyt käsittelemään tutkittavaa ongelmaa tarkoituksenmukaisesti. Eettisyydellä tarkoitetaan sitä, että tutkija on noudattanut eettisiä periaatteita koko tutkimuksen ajan. (Juuti & Puusa 2020, 168.)

Laadullisessa tutkimuksessa yleensä keskitytään varsin pieneen määrään tapauksia ja pyritään analysoimaan niitä mahdollisimman perusteellisesti. Kriteerinä tutkimuksen tieteellisyydelle ei näin ollen ole aineiston määrä vaan laatu ja käsitteellistämisen kattavuus. (Eskola & Suoranta, 1998, 15.) Tutkimukseni otanta kirjallisella kyselylomakkeella suoritettuun laadulliseen pro gradu -tutkielmaan on tarvittava ja käsittelen aineistoani mahdollisimman perusteellisesti.

Laadullisessa tutkimuksessa hypoteesittomuus on kannatettavaa, millä tarkoitetaan sitä, että tutkijalla ei ole etukäteen tehtyjä ennako-olettamuksia tutkimuskohteesta tai tutkimuksen tuloksista. Tutkijana tulee kuitenkin tiedostaa, että havaintomme ovat aina alitajuntaisesti kytköksissä aikaisempiin kokemuksiimme. (Eskola & Suoranta 1998, 16.) Näitä ennako- olettamuksia kutsutaan esiymmärryksen tiedostamiseksi, joka liittyy tutkimuksen luotettavuuteen. Esiymmärrys suuntaa tutkijan ajatuksia ja ohjaa häntä tiedon hankinnassa ja tulkinassa. Tutkijalle omien opintojensa kautta rakentuu ”kulttuurinen koodisto”, jonka avulla hän voi tarkastella tutkittavaa ilmiötä ja tämä vaikuttaa tutkijan esiymmärrykseen. (Aaltio & Puusa 2020, 172.) Käsittelen omaa esiymmärrystäni kohdassa 3.3 ja mielestäni olen kyennyt pitämään esiymmärrykseni tutkijana hallittuna.

Jotta tutkimus koettaisiin luotettavana, tutkijan tulee perustella tutkimusongelmaa ratkaistessaan valitsemiaan lähestymistapoja ja menetelmiä. Tämä vaatii sitä, että tutkija kuvaa tutkimuksensa etenemistä sellaisena kuin se on toteutunut.

(Juuti & Puusa 2020, 168.) Tutkijana kerron mahdollisimman selvästi ja totuudenmukaisesti tutkimukseni kulusta ja analyysin vaiheista, jotta jokainen kohta olisi mahdollisimman selkeä. Analyysin vaiheessa 5.3 en kokenut, että jokaisen haastateltavan merkitysverkon esittelemine olisi tutkimukseni luotettavuudelle tarpeellista tai tutkimuksen kokonaisuudelle hyödyllistä.

7.3 Eettinen arviointi

Tutkimuksen tekemisessä tutkija joutuu tekemään lukuisia erilaisia päätöksiä, joissa tutkijan etiikka joutuu koetukselle. Erilaisia eettisiä ongelmakohtia tutkimusta tehdessä voi olla tutkimuslupaani liittyvät kysymykset, tutkimusaineiston keruuseen liittyvät ongelmat, tutkimuskohteen hyväksikäyttö, osallistumiseen liittyvät ongelmat ja tutkimuksesta tiedottaminen. (Eskola & Suoranta 1998, 40.) Kaikki tutkittavani olivat aikuisia, joten tutkimusluvaksi riittää kyselylomakkeen alussa annettu tieto tutkimuksen tarkoituksesta ja toteuttamisesta. Jokainen kyselyyn vastaaja antoi suostumuksensa pro gradu -tutkielmaan osallistumiseen lomakkeen palauttaessaan.

Tietojen käsittelyssä tärkeintä on luottamuksellisuus ja anonymiteetti (Eskola & Suoranta 1998, 43), jonka lupasin jokaiselle tutkimukseeni vastanneelle opettajalle. Tämän toteutin niin, etten missään vaiheessa tutkimusta vaatinut tietää tutkimukseen osallistuvien nimiä.

Tutkijalla on velvollisuus esittää tietoa, joka on niin varmaa ja todennettua kuin mahdollista (Hirsjärvi & Hurme 2008, 19). Omassa tutkimuksessani käytän mahdollisimman luotettavia ja alkuperäisiä lähteitä. Hyödynnän useampaa väitöskirjaa tutkimuksessani, sillä tiedostan, että niissä tutkija on joutunut tekemään paljon muille tutkijoille perusteltuja valintoja, ja näin ollen tieto niissä on suhteellisen luotettavaa.

7.4 Jatkotutkimus ehdotukset ja kehittämishaasteet

Tutkimukseni on vain pieni pintaraapaisu aiheelle, jota voisi tutkia paljon enemmän. Voisi olla mielenkiintoista tutkia samaa aihetta teemahaastattelulla. Olisi myös mielekästä tutkia sekä oppilaiden että opettajien kokemuksia siitä, miten luontoa käytetään oppimisympäristönä ja pohtia, toteutuuko opettajien toivoma luontosuhteen kehittyminen oppilaiden näkökulmasta.

Koska oma tutkimukseni on yleistettävään tietoon liian suppea, olisi mielenkiintoista jatkotutkimuksien kannalta keskittyä johonkin tiettyyn osaan minun tutkimuksestani ja kerätä laajempi aineisto tästä aiheesta aihetta. Esimerkiksi johtopäätöksissäni kerron, kuinka kaksi opettajaa 18:sta opettajista laiminlyö POPS:in velvoitetta käyttää kuvataiteen opetuksessa monipuolisesti erilaisia oppimisympäristöjä. Jatkotutkimuksessa olisi mielenkiintoista tutkia suuremmalla otannalla kuvataidetta opettavien opettajien oppimisympäristöjen käyttöä, jolloin voidaan mahdollisesti havaita se, millaisia oppimisympäristöjä opettajat käyttävät, jos käyttävät. Tutkimuksessa olisi hyödyllistä tutkia, mitkä tekijät edistävät tai estävät monipuolisten oppimisympäristöjen käyttöä.

LÄHTEET

Aaltio, I & Puusa, A. 2020. Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa Puusa, A & Juuti, P (toim.). Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus Oy. 169–180.

Alastalo, M. 2005. Tutkimushaastattelun historia yhteiskuntatieteissä teoksessa Ruusu-vuori, J & Tiittula, L (toim.). Haastattelu, tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino. 57–77.

Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.

Bourdeau, P. 2003. The man–nature relationship and environmental ethics. Belgia: Université Libre de Bruxelles. Journal of Environmental Radioactivity 72 (2004) 9–15.

Cantell H & Koskinen S. 2004. Ympäristökasvatuksen tavoitteita ja sisältöjä. Teoksessa Cantell, H (toim.) Ympäristökasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus. 60–66.

Capaldi, C, Dopko, R & Zelenski, J. 2014. The relationship between nature connectedness and happiness: a meta-analysis. Kanada: Department of Psychology, Carleton University, Ottawa. Frontiers in Psychology, 08 September 2014 <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00976>. Luettu 7.2.2021.

Colwell, T, 1997: The Nature-Culture Distinction and the Future of Environmental Education. The Journal of Environmental Education 28(4): 4–8.

Enäkoski, M. 2002. Kun elämä satuttaa. Kokemuksia masennuksesta ja masennuslääkkeistä. Kuopion yliopiston julkaisuja. A, Farmaseuttiset tieteet, no 57. Kuopio: Kuopion yliopisto.

ePerusteet. Opetuksen ehetyyminen ja monialaiset oppimiskokonaisuudet. <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/perusopetus/419550/tekstikappale/429106>. Luettu 19.1.2021.

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

Grahn, P. & U. A. Stigsdotter. 2003. Landscape planning and stress. Urban & Fischer Verlag. <http://data0.eklablog.com/sociotopes/perso/documents/landscape%20planning%20and%20stress.pdf>. Luettu 12.8.2020.

Haapala, A. 2000. Luonnon kauneus ja rumuus. Teoksessa Haapala, A & Oksanen, M (toim.) Arvot ja luonnon arvottaminen. Helsinki: Yliopistopaino. 68–81.

Haila, Y & Lähde, V. 2003. Luonnon politiikka. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. http://www.villelahde.fi/wp-content/uploads/2013/09/Luonnon_politiikka_esipuhe.pdf.
Luettu 28.1.2021.

Haila, Y. 2001. Mitä ihmisillä on oikeus tehdä luonnolle? Teoksessa Haila, Y. & Jokinen, P. (toim.) Ympäristöpolitiikka: mikä ympäristö, kenen politiikka. Tampere: Vastapaino.

Hartig, T, Mitchell, R, Vries, S & Frumkin, H. 2014. Nature and health. Annual Review of Public Health Vol. 35:207-228. Institute for Housing and Urban Research, Uppsala University. <https://www.annualreviews.org/doi/pdf/10.1146/annurev-publhealth-032013-182443>. Luettu 7.2.2021.

Hartimo, M. 2010. Fenomenologian läpimurto Husserlilla. Teoksessa Miettinen, T, Pulkkinen, S & Taipale, J (toim.) Fenomenologian ydinkysymyksiä. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press. 45–59.

Helenius, A. 2017. Jokamiehen oikeus ei veny kaikkeen. Metsälehti 11/2017. <https://www.metsalehti.fi/artikkelit/jokamiehen-oikeus-ei-veny-kaikeeseen/#20d78d76> . Luettu 19.1.2021.

Hirsjärvi, S & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu, Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki university press.

Hotanen J. 2010. Merleau-Ponty ja ruumiillinen subjekti. Teoksessa Miettinen, T, Pulkkinen, S & Taipale, J (toim.). Fenomenologian ydinkysymyksiä. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press. 134–148.

Jokela, T & Hiltunen, M. 2014. Pohjoisen kylät ja koulupihat taidekasvatuksen paikkoina. Teoksessa Hyry-Beihammer, E, Hiltunen, M & Estola, E (toim.). Paikka ja kasvatus. Vantaa: Lapin yliopistokustannus. [https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/62959/Eeva_Kaisa_Hyry-Beihammer_Mirja_Hiltunen_Eila_Estola_\(toim.\)_Paikka_ja_kasvatus_LUP_pdfA.pdf?sequence=1#page=79](https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/62959/Eeva_Kaisa_Hyry-Beihammer_Mirja_Hiltunen_Eila_Estola_(toim.)_Paikka_ja_kasvatus_LUP_pdfA.pdf?sequence=1#page=79).
Luettu 19.1.2021. 78–106.

Jokela, T. 1997. Ympäristötaide paikkakasvatuksena. Teoksessa Käpylä, M. & Wahlström, R (toim.) Vihreä ihminen. Ympäristökasvatuksen menetelmäopas 2. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Täydennyskoulutuksen oppimateriaaleja. 149–166.

Judén-Tupakka, S. 2017. Askelia fenomenologiseen analyysiin, Fenomenologinen menetelmä empiirisessä tutkimuksessa. Teoksessa Syrjäläinen, E, Eronen, A & Värrin, V-M (toim.). Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print. 62–90.

Juuti, P & Puusa, A. 2020. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa Puusa, A & Juuti, P (toim.). Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus Oy. 166–168.

Kakkori, L & Huttunen, R. 2014. Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Saari, A, Jokisaari, O-J & Värrin V-M (toim.) Ajan kasvatus. Kasvatustilfilosofia aikalauskritiikkinä. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy - Juvenes Print. 367–395.

Kaleva. 2017. Esteettömän luonnossa liikkumisen kysyntä kasvaa- väestö ikääntyy ja liikuntarajoitteisille tarvitaan lisää kohteita. <https://www.kaleva.fi/esteettoman-luonnossa-liikkumisen-kysynta-kasvaa-v/1904459>. Luettu 25.3.2021.

Karppinen, S & Latomaa, T. 2015. Seikkaillen elämyksiä III. Suomalainen seikkailupedagogiikka. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

Kiilakoski, T. 2012. Koulu Nuorten näkemänä ja kokemana. Helsinki: Opetushallitus. https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/144743_koulu_nuorten_nakemana_ja_kokemana_2.pdf. Luettu 19.1.2021.

Koskinen, S. (2010). Lapset ja nuoret ympäristökansalaisina: Ympäristökasvatuksen näkökulma osallistumiseen. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 98.

Kukkola, J. 2018. Kokemuksen tutkimuksen metatiede: kokemuksen käsitteen käytön ja kokemuksen ehtojen tutkimus. Teoksessa Toikkanen, J & A. Virtanen, I (toim.) Kokemuksen tutkimus VI. Kokemuksen käsite ja käyttö. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus. 41–65.

- Kumpulainen, T (toim.). 2017. Opettajat ja rehtorit suomessa 2016. Opetushallitus. Joensuu: Grano Oy. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/opettajat_ja_rehtorit_suomessa_2016_0.pdf. Luettu 28.1.2021
- Kuusela, M & Mäkinen, M. 2018. Oppimisympäristöt ja kuvataideleikit ilmiöopetuksessa. Teoksessa Rusanen, S ym. (toim.) Mun kuvista kulttuuriin. Kuvataidetta esi- ja alkuopetukseen. Helsinki: Lasten Keskus ja Kirjapaja Oy. 20–36.
- Latomaa, T. 2015. Lauri Rauhalan merkitys ymmärtävän psykologian kehitykselle. Teoksessa Tökkäri (toim.) Kokemuksen tutkimus V: Rauhala 100 vuotta. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus. 15–38.
- Lehto-Lundén, T. 2020. Lapsi tukiperheessä. Eksistentiaalis-fenomenologinen tutkimus lasten kokemuksista. Helsinki: Niini.
- Loughland, T, Reid, A, Walker, K & Petocz, P. 2003. Factors Influencing Young People's Conceptions of Environment. Environmental Education Research.
- Louv, R. 2005. Last child in the woods. Saving our children from nature-deficit disorder. New York: Algonquin books of Chapel Hill.
- Matikainen, P. 1997. Luontokäsitteestä. Teoksessa Tella S (toim.) Media nykypäivän koulutuksessa osa II. Helsinki: Hakapaino.
- Matthies, J. 2004. Umweltpädagogik in der Postmoderne. Eine philosophische Studie über die Krise des Subjekts im umweltpädagogischen Diskurs. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Niiniluoto, I. 2000 Luonnon arvo ja ihmisen vastuu. Teoksessa Haapala, A & Oksanen, M (toim.) Arvot ja luonnon arvottaminen. Helsinki: Yliopistopaino. 55–67.
- Nordström, H. 2004. Ympäristökasvatuksen toimintamalleja. Teoksessa Cantell, H (toim.) Ympäristökasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus. 116–145.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2012. Perusopetuksen laatukriteerit. Kopijyvä Oy. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75311/okm29.pdf?sequence=1>. Luettu 19.1.2021

Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki 2016: Next Print Oy. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. Luettu 25.3.2021.

Parikka-Nihti, M & Suomela, L. 2014. Iloa ja ihmettelyä ympäristökasvatus varhaislapsuudessa. Juva: PS-kustannus.

Parikka-Nihti, M. 2011. Pieniä puroja. Kasvua kohti kestävää kehitystä. Helsinki: Lasten keskus.

Perttula, J. 2005. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tietenteoria. Teoksessa Perttula, J & Latomaa, T (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitystulkinta- ymmärtäminen. Helsinki: Dialogia Oy. 115–162.

Perttula, J. 2008. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tietenteoria. Teoksessa Perttula & Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Rovaniemi: Lapin yliopisto. 115–162.

Piispanen, M, b 2008. Hyvä oppimisympäristö ja yhtenäinen perusopetus. Teoksessa Johnson, P & Tanttu, K (toim.) Kestäviä ratkaisuja kouluun. Kokemuksia yhtenäisestä perusopetuksesta. Juva: PS- kustannus. 41–60.

Piispanen, M. a 2008. Hyvä oppimisympäristö. Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvinvointien kohtaaminen peruskoulussa. Jyväskylän yliopisto: Gummerus Kirjapaino Oy.

Pulkkinen, S. 2010. Husserlin fenomenologinen menetelmä. Teoksessa Miettinen, T, Pulkkinen, S & Taipale, J (toim.) Fenomenologian ydinkysymyksiä. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press. 25–44.

Raatikainen, K. J., Juhola, K., Huhmarniemi, M., & Peña-Lagos, H. (2020). "Face the cow": reconnecting to nature and increasing capacities for pro-environmental agency. *Ecosystems and People*, 16(1), 273–289.

Rannisto, T. 2007. Luonnon estetiikka. Helsinki: Multikustannus Oy.

Rauhala, L. 1993. Eksistentiaalinen fenomenologia hermeneuttisen tieteenfilosofian menetelmänä. Tampere: Tampereen yliopisto jäljennepalvelu.

Rintakorpi, K, Rusanen, S & Kuusela, M. 2018. Kuvataiteen oppimispolkuja esiopetuksesta alkuopetukseen. Teoksessa Rusanen, S ym. (toim.) Mun kuvista kulttuuriin. Kuva- taidetta esi- ja alkuopetukseen. Helsinki: Lasten Keskus ja Kirjapaja Oy. 15–19.

Ruusuvuori, J & Tiittula, L (toim.). 2005. Haastattelu, tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Jyväskylä: Gummetus kirjapaino Oy.

Sahi, V. 2014. Koulumetsäopas. Helsinki: Suomen luonnonsuojeluliitto ry. <https://www.sll.fi/app/uploads/2018/08/Koulumetsaopas2014.pdf>. Luettu 13.8.2020.

Salonen, K. 2007. Ihminen on luontoa. Teoksessa Heiskanen, I & Kailo, K (toim.). Eko- psykologia ja perinnetieto. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy – Juvenes Print. 2. korjattu painos. 41–70.

Salonen, K. 2010 Mielen luonto eko- ja ympäristöpsykologian näkökulma. Helsinki: Pa- kett AS.

Saloranta, S. (2017). Koulun toimintakulttuurin merkitys kestävä kehityksen kasvatuk- sen toteuttamisessa perusopetuksen vuosiluokkien 1–6 kouluissa. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia.

Sandberg, M. 2012. Utsikt och insikt – Barn, stad och natur i en gemensam framtid – föräldrars perspektiv. Ymer. https://www.researchgate.net/publication/287030093_Ut- sikt_och_insikt_-_Barn_stad_och_natur_i_en_gemensamframtid_-_Ur_foraldrars_per- spektiv. Luettu 21.1.2021

Sjöblom, P. 2012. Naturen och jag. En studie av gymnasiestuderandes förhållande till naturen ur ett miljöpedagogiskt perspektiv. Åbo: Åbo Akademis förlag.

Suomela, L & Tani, S. 2004. Ympäristön kolme ulottuvuutta. Teoksessa Cantell, H (toim.) Ympäristökasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus. 45–59.

Suopajarvi, L. 2003. Ympäristötietoisuus-käsitteen kritiikki pohjoisten esimerkkien va- lossa. Teoksessa Suopajarvi & Valkonen (toim.) Pohjoinen luontosuhde. Elämäntapa ja luonnon politisoituminen. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino. 9–22.

Tourula, M & Rautio, A. 2014. Terveyttä Luonnosta. Oulu: Thule-instituutti Oulun yli- opisto, Metsähallitus ja Oulun seutu.

Tuomaala, T & Myyryläinen, M. 2002. Luonto tutuksi. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Turunen, M & Soininen, K. 2017. Retkeily ja keräily, jokamiehenoikeuksien käyttöopas. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Aula & Co.

Tökkäri, V. 2015. Lauri Rauhalan merkityksestä Juha Perttulan fenomenologiselle ajattelulle ja kokemuksen tutkimukselle. Teoksessa Tökkäri (toim.) Kokemuksen tutkimus V: Rauhala 100 vuotta. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus. 15–38.

Willamo, R. 2004. Ympäristö: luontoa ja kulttuuria? Teoksessa Cantell, H (toim.) Ympäristökasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus. 32–42.

Willamo, R. 2005. Kokonaisvaltainen lähestymistapa ympäristönsuojelutieteessä Sisälön moniulotteisuus ympäristönsuojelijan haasteena. Helsinki: Yliopistopaino.

Yrjönkoski, E-E, Karttunen, A, & Nummelin, E. 1987. Taide- ja ympäristökasvatus. Pori: Raimo Pyydönniemi Ky.

Zimmermann, Laura K. 1996: The Development of an Environmental Values Short Form. The Journal of Environmental Education 28(1): 32–37.

Capaldi, C, Dopko, R & Zelenski, J. 2014. The relationship between nature connectedness and happiness: a meta-analysis. USA: San Diego State University. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4157607/pdf/fpsyg-05-00976.pdf>. Luettu 31.3.2021.

Huhmarniemi, M. 2012 Marjamatkoilla ja kotipalkisilla. Keskustelua Lapin ympäristökongflikteista nykyaikaisen keinoin. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus. Hansaprint.

Huhmarniemi, M & Jokela, T. 2018. Ympäristötaide taiteilijan soveltavana ja integroituna osaamisena. Teoksessa T. Jokela, M. Huhmarniemi, C. Haataja & T. Issakainen (toim.), Ympäristötaidetta Lapin matkailuun (s. 107–121). Rovaniemi: Lapin yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ula-201811061408>.

Vanhatapio, T. 2010. Poikavoimaa kuvataideharrastukseen. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus. https://lauda.ulapland.fi/bitstream/handle/10024/61708/Vanhatapio_DORIA.pdf?sequence=3. Luettu 21.3.2021.

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

Laine, T. 2018. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 5. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-Kustannus, 29–72.

Mansikkaviita, R. 2016. Rohkeasti luontoon! Näkökulmia yhdenvertaisen luontoliikunnan edistämiseen. Metsähallitus. <https://julkaisut.metsa.fi/assets/pdf/lp/Muut/rohkeasti-luontoon-julkaisu.pdf>. Luettu 4.4.2021.

LIITE 1

Luonto kuvataiteessa oppimisympäristönä

Pro-gradu tutkimus, jossa tutkitaan sitä, miten luonto hyödynnetään kuvataiteen opetuksessa. Tavoitteenani on kerätä tietoa siitä, miten luonto toimii oppimisympäristönä sekä materiaalin ja inspiraation lähteenä. Toteutan tutkimukseni eettisesti ja käsittelem vastaukset anonymisti.

Kiitos.

Inkeri Kokko
kokko@ulapland.fi
0452372380

*Pakollinen

Taustaa

1. Paikkakunta

2. Ikä

Merkitse vain yksi soikio.

- Alle 30
 31-40 v
 41-50 v
 51-65 v
 Yli 65 v

3. Sukupuoli

Merkitse vain yksi soikio.

- Nainen
 Mies
 Muu
 En halua vastata

4. Koulutustausta

Merkitse vain yksi soikio.

- Kasvatustieteen maisteri
 Kasvatustieteen maisteri + kuvataiteen lyhyt sivuaine
 Kasvatustieteen maisteri + kuvataiteen ainepätevyys
 Kuvataiteen maisteri
 Kuvataiteen maisteri + pedagogiset opinnot
 Muu: _____

5. Viikkotuntimäärä

Oma luontotausta

6. Miten vietät aikaasi luonnossa vapaa-ajalla? *

Valitse kaikki sopivat vaihtoehdot.

- Koiran kanssa ulkoillen
- Kävellessä
- Urheillessä
- Rauhoittuen
- Luonnonantimia hyödyntäen
- Retkeillen
- Leikkien
- Tehden taidetta
- Harrastuksen merkeissä

Muu: _____

7. Kenen kanssa vietät aikaasi luonnossa?

Valitse kaikki sopivat vaihtoehdot.

- Lapsen
- Kumppanin
- Ystävän
- Lemmikin
- Urheiluseuran/Harrastusseuran

Muu: _____

8. Milloin ja kuinka usein vietät yleensä aikaa luonnossa?

Valitse kaikki sopivat vaihtoehdot.

- Päivittäin
- Muutamana kerrana viikossa
- Viikoittain
- Kuukausittain
- Harvoin
- Kesäisin
- Syksyisin
- Talvisin
- Keväisin

Muu: _____

9. Missä käyt luonnossa?

Valitse kaikki sopivat vaihtoehdot.

- Lähiluonto
- Lähipuistot
- Kansallispuistot
- Kotimaamatkailulla
- Ulkomailla

Muu: _____

10. Käytätkö jotain tiettyjä varusteita ollessasi luonnossa?

Valitse kaikki sopivat vaihtoehdot.

- Lumikengät
 Sukset
 Mönkijä
 Moottorikelkka
 Kamera
 Kävelysauvat
 Metsästysase
 Poimuri

Muu: _____

11. Käytätkö omassa taiteessasi luontoa? Miten?

Luonto koulussa ja kuvataiteessa

12. Missä koulusi sijaitsee?

Merkitse vain yksi soikio.

- Keskusta
 Taajama
 Haja-asutusalue
 Muu: _____

13. Kuinka usein käytät luontoa kuvataiteen opetuksessa?

Valitse kaikki sopivat vaihtoehdot.

- Päivittäin
 Viikottain
 Kuukausittain
 Harvemmin

Muu: _____

14. Millainen koulusi lähiympäristö on? Millaiset mahdollisuudet se tarjoaa?

15. Millaista tukea koet saavasi työyhteisöltäsi luonnon käyttöön oppimisympäristönä? (esimerkiksi ajallista, henkistä)

16. Millaisia luonnonympäristöjä käytät kuvataiteen opetuksessa?

17. Miten käytät luontoa kuvataiteen opetuksessasi?

18. Koetko luonnon käytön oppimisympäristönä kuvataiteen opetuksessa helpoksi tai vaikeaksi? Miksi?

19. Mitä hyötyä ajattelet olevan siitä, että luontoa käytetään kuvataiteessa oppimisympäristönä?

20. Mitä haittoja ajattelet olevan siitä, että luontoa käytetään kuvataiteessa oppimisympäristönä?

21. Millaisia muita oppimisympäristöjä käytät kuvataiteen opetuksessa?

Valitse kaikki sopivat vaihtoehdot.

- Media
 Museo
 Tiedekeskus
 Erilaiset koulun sisäiset oppimisympäristöt (ei oma luokka)

Muu: _____

22. Muita ajatuksia?

LIITE 2

Opettajien vinkit

Malli: Luonto on inspiroiva paikka, josta löytyy jokaiselle edes vähän kiinnostavia yksityiskohtia tai maisemia. Mielenkiintoista kohtaa ja maisemaa on innostavaa piirtää ja maalata ja samalla pääsee harjoittelemaan mallintamista. Yllä olevat kuvat ovat esimerkki yhdestä tavasta käyttää luontoympäristöä kuvataiteessa mallina. Opettaja vei lapset koulun läheiselle rannalle, jossa paperille luonnosteltiin nähtävää maisemaa. Luokassa oppilaat maalasivat omien luonnostensa ja muistojensa pohjalta teokset. Materiaalina on ollut vesivärit sekä vahaliidut.

Maalaa ulkona: Ulkona on tilaa tehdä isojaakin maalausprojekteja, eikä sotkemisesta tarvitse niin paljoa huolehtia.

Hae inspiraatiota: Mene oppilaiden kanssa luontoon, tutkikaa ja keräilkää materiaalia. Oppilaiden kanssa voidaan keskustella, mikä luonnossa on kaunista ja mitä haluaisi esimerkiksi ikuistaa kuvataiteen avulla.

Väriaineiden valmistus: Luonnon materiaaleilla, kuten marjoilla ja sienillä, voi värjätä esimerkiksi lankaa. Näillä värjäävillä materiaaleilla voi kokeilla vaikka maalata erilaisia teoksia.

Lumen veisto: Tiiviisti pakattu lumi toimii mahtavana erilaisten patsaiden valmistusmateriaalina. Lumella saa tehtyä isoja ja näyttäviä teoksia edullisesti. Harjoittaa oppilaiden kolmiulotteisuuden havainnointia sekä motoriikkaa. Ison lumiveistoksen teossa on hyvä harjoittaa myös ryhmätöitä.

Värisuunnistus: Hauskaa toiminnallista tekemistä, jossa yhdistyy liikunnan ilo ja värien tarkastelu ja etsiminen luonnosta. Tehtävän avulla voidaan harjoitella esimerkiksi vastavärejä.