

Toimintaa ja tekemistä – ulkoilmaopetusta kehittämässä

Kasvatustieteiden tiedekunta

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

ANNA KAIRAMO

Huhtikuu 2018

Tutkimuksessa käsiteltiin ulkoilmaopetusta peruskoulussa pedagogisesta näkökulmasta. Siinä tarkasteltiin, millainen ulkotila on oppimisympäristönä ja miten se poikkeaa lähtökohdiltaan luokkahuoneesta. Toisaalta tarkasteltiin ulkona käytettyjä opetusmenetelmiä sekä oppilaiden kokemusten pohjalta että opettajan näkökulmasta.

Ulkoilmaopetusta lähestyttiin teoreettisesti elämys- ja seikkailupedagogiikan kannalta ja toisaalta oppimisympäristöajattelusta käsin. Elämys- ja seikkailupedagogiikkaa ei sovellettu sellaisenaan, vaan niistä poimittiin sellaisia elementtejä, joita voidaan sisällyttää normaalin koulutyön lomaan. Keskeisiä asioita olivat toiminnallisuus ja sen tarjoamat elämykset, monipuolisuus sekä yhteistoiminnallisuus. Oppimisympäristö nähtiin fyysisen ja sosiaalisen ympäristön sekä toimintakäytäntöjen kokonaisuutena. Erityisesti tarkasteltiin, minkälaisia virikkeitä ulkotila tarjoaa oppimiselle ja miten oppilaat toimivat oppimisympäristössään.

Tutkimus toteutettiin toimintatutkimuksena pienessä, pirkanmaalaisessa koulussa 3.–4. luokalla. Oppilaille pidettiin kolmen viikon mittainen ulkoilmaopetusjakso, joka noudatteli oppiainerajoja ja sisälsi noin kymmenen tuntia viikossa ulkoilmaopetusta. Jakson aikana pyrittiin kehittämään ulkoilmaopetukseen soveltuvia opetusmenetelmiä. Aineistona tutkimuksessa oli tutkijan oma tutkimuspäiväkirja sekä oppilaiden kirjoitelmat omista kokemuksistaan ulkoilmaopetuksesta. Aineiston analyysi tehtiin sisällönanalyysinä kaksivaiheisesti. Ensimmäisessä vaiheessa tutkimuspäiväkirjaa tarkasteltiin kronologisessa järjestyksessä jäsentäen se toimintatutkimuksen syklien mukaisesti. Toisessa vaiheessa koko aineisto analysoitiin ja teemoiteltiin sekä muodostettiin ala- ja yläkategoriat.

Tutkimuksessa todettiin ulkoilmaopetuksen pedagogiseen onnistumiseen vaikuttavan kolme päätekijää: oppimisympäristö, oppilaaseen liittyvät tekijät sekä opettajan valinnat. Oppimisympäristö tarjoaa ulkoilmaopetukselle monipuolisen ympäristön ja runsaasti oppimismahdollisuuksia, mutta toisaalta on huomioitava, että ympäristö ja säätila ovat suunnittelun ulottumattomissa. Ulkoilma- ja luokkahuoneopetus täydentävät enemmän kuin korvaavat toisiaan. Oppilaat pitivät tässä tutkimuksessa ulkoilmaopetusta miellyttävänä kokemuksena. Leikillisuus ja yhteistoiminnallisuus vaikuttivat motivoivan oppilaita, ja lisäksi vapaamuotoinen vuorovaikutus osoittautui tärkeäksi tekijäksi. Opettajan valinnoissa korostuivat toiminnallisten opetusmenetelmien valinta sekä oppimisympäristöön soveltuvien välineiden käyttö. Tiedollisten aineiden lisäksi ulkoilmaopetus antaa opettajalle hyvät mahdollisuudet tuoda opetukseen elämyspedagogisia elementtejä, joilla tuetaan oppilaiden vuorovaikutustaitojen kehittymistä sekä henkilökohtaista kasvua hyvään ihmisyhteeseen.

Tuomalla ulkoilmaopetukseen erilaisia teoreettisia näkemyksiä ja yhdistämällä niitä ulkoilmaan soveltuviksi voidaan kehittää ulkoilmapedagogiikkaa omana alanaan. Tällöin toiminnallisuus, kokeileminen, liikunta ja kehollisuus korostuvat. Yhteinen ja itsenäinen oppiminen tukevat toisiaan oppimisympäristössä, jossa hyödynnetään mahdollisuuksien mukaan luonnonympäristöä ja -materiaaleja sekä täydennetään sitä muilla ulos sopivilla opetusvälineillä.

Avainsanat: ulkoilmaopetus, oppimisympäristö, elämyspedagogiikka, seikkailukasvatus, opetusmenetelmät

Sisällys

1. JOHDANTO	1
1.1 OPPIMISTA ULKONA ITSE TEHDEN	1
1.2 KOLME NÄKÖKULMAA ULKOILMAOPETUKSEEN	2
1.3 ULKOILMAOPETUS SUOMESSA JA MUUALLA	4
2. KAKSI TEOREETTISTA NÄKÖKULMAA ULKOILMAOPETUKSEEN	7
2.1 ULKOILMAOPETUS	7
2.2 ELÄMYS- JA SEIKKAILUPEDAGOGIIKKA	8
2.3 OPPIMISYMPÄRISTÖ	11
3. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	14
3.1 TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	14
3.2 METODOLOGISET VALINNAT	16
3.3 AINEISTON JA ANALYYSIN KUVAUS	22
4. TOIMINTAA KEHITTÄMÄSSÄ – KOLME VIIKON MITTAISTA SYKLIÄ	27
4.1 ENSIMMÄINEN VIIKKO	27
4.2 TOINEN VIIKKO	30
4.3 KOLMAS VIIKKO.....	33
4.4 TOIMINNAN KEHITTÄMISEN KUVAUS	35
5. TEEMOISTA KÄSITTEISIIN	37
5.1 ULKOILMA	38
5.2 LUONNONYMPÄRISTÖ	41
5.3 VUOROVAIKUTUS	42
5.4 TEHTÄVISTÄ PITÄMINEN	46
5.5 VALITUT TEHTÄVÄTYYPIT	47
5.6 OHJEISTUS JA OPETUSVÄLINEET.....	49
6. ULKOILMAOPETUKSEN PEDAGOGISET TAUSTATEKIJÄT	53
6.1 OPPIMISYMPÄRISTÖ	54
6.2 OPPILAASEEN LIITTYVÄT TEKIJÄT.....	55
6.3 OPETTAJAN VALINNAT	57
7. JOHTOPÄÄTÖKSET	59
LÄHTEET	63
KIRJALLISUUS.....	63
MUUT LÄHTEET	66

1. JOHDANTO

1.1 *Oppimista ulkona itse tehden*

Tarkastelen tutkielmassani ulkona oppimista peruskoulun alaluokilla. Olen kiinnostunut siitä, miten oppilaat toimivat erilaisissa oppimistilanteissa ulkona. Toisaalta tarkastelen myös opettajan ja hänen valintojensa roolia, eli sitä, miten opettaja voi vaikuttaa ulkoilmaopetuksen onnistumiseen valitsemalla sopivia opetusmenetelmiä, hyödyntämällä ulkotilaa ja kannustamalla oppilaita osallistumaan opetukseen aktiivisesti.

Ulkotila oppimisympäristönä on erilainen verrattuna luokkatilaan, jota seinät ja katto rajaavat fyysisesti, ja olen kiinnostunut siitä, millaista erityyppisten oppiaineiden opettaminen voi olla toisenlaisessa ympäristössä. Ulkotila on avoin eivätkä fyysiset rakenteet rajaa sitä tiettyjen, merkittyjen rajojen sisään kuuluvaksi. Ulkona liikkeelle ja toiminnalle on enemmän tilaa, joten opettajalla on enemmän liikkumavaraa valita toiminnallisuutta, liikettä ja fyysistä aktiivisuutta painottavia opetusmenetelmiä. Toisaalta ulkona ollaan alttiina säätilan vaihteluille ja etenkin talviaikaan oikeanlaisella pukeutumisella on suuri merkitys.

Oppilaiden aktiivista roolia ja itse tekemistä on korostettu tärkeänä tekijänä oppimisessa. Opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2004, 17) lähdetään oppimiskäsityksestä, jonka mukaan oppilas on aktiivinen toimija ja oppii asettamaan itse itselleen tavoitteita ja toimimaan niiden mukaan. Oppilaiden on tärkeä päästä koulussa itse tekemään ja kokeilemaan, sillä pelkkä kuuntelemiseen ja toistamiseen perustuva opetus jättää oppilaalle vain tiedon vastaanottajan roolin ja passivoi oppilasta. Tämä ei myöskään nykyisen oppimiskäsityksen mukaan tue oppimista parhaalla mahdollisella tavalla. Ulkoilmaopetuksessa toimintaa ja liikettä painottavat opetusmenetelmät sopivat hyvin yhteen tämän oppimiskäsityksen kanssa.

Käsittelen työssäni ulkosalla oppimista, eli suljen pois luokkahuoneen ulkopuolella, mutta sisätiloissa tapahtuvan opetuksen, kuten museot, kirjastot ynnä muut koulun ulkopuoliset sisätilat. Teen tämän rajauksen, koska olen kiinnostunut juuri ulkotilan yhteyksistä opetukseen, sen luonteeseen ja oppilaiden rooliin. Toisaalta kaikenlainen luokkahuoneen ulkopuolinen opetus on kuitenkin tutkielmassa esillä, sillä sen perustelut ja pedagoginen tausta selventävät myös ulkoilmaopetuksen lähtökohtia.

Ulkona opettamisesta puhutaan eri tavoin eri yhteyksissä ja lähteissä, ja käsitteistö on kirjavaa (esim. Joyce 2012; Tampio & Tampio 2014). Lisäksi erikielisten lähteiden käsitteet eivät suoraan ole aina suomennettavissa yksiselitteisesti. Käytän tässä työssä termiä ulkoilmaopetus viittaamaan ulkona toteutettavaan opetukseen ottamatta kantaa sen pedagogisiin taustaoletuksiin, oppimiskäsitykseen tai menetelmällisiin valintoihin. Ulkoilmaopetus kertoo mielestäni riittäväällä tarkkuudella, mistä ilmiössä on kyse. Tarkemmin erittelen tätä käsitettä luvussa 2.1.

1.2 Kolme näkökulmaa ulkoilmaopetukseen

Ulkoilmaopetuksen lisäämiselle voidaan nähdä ainakin kolme eri perustelua, joita erittelen tässä tarkemmin. Yksi niistä on liikunnan ja ulkoilun lisääminen, toinen ympäristökasvatuksellinen näkökulma. Kolmas perustelu on pedagoginen, sillä ulkoilmaopetuksella nähdään olevan positiivista vaikutusta oppimiseen.

Lasten spontaanin ulkoilun väheneminen ja ruudulla vietetyn ajan lisääntyminen luovat tarvetta pyrkiä lisäämään lasten ulkoilua sekä vapaa-ajalla että koulussa. Ulkoilun väheneminen vähentää lasten spontaania liikuntaa, ja kansallisesti on huolestuttavaa, että lapset ja nuoret liikkuvat liian vähän. Vuonna 2016 vain vajaa kolmannes 9–15-vuotiaista lapsista liikkui suositusten mukaan riittävästi, eli vähintään tunnin päivässä reipasta liikuntaa (Kokko, Mehtälä, Villberg, Ng & Hämylä 2016). Ulkoilmaopetus on luonteva toimi ulkoilun ja liikunnan lisäämiseen lasten koulupäivän aikana, ja jo yksin oppituntien aikana olisi mahdollista saavuttaa kokonaan tai ainakin suurilta osin suositusten mukainen määrä liikuntaa.

Hallituksen kärkihanke "Uudet oppimisympäristöt ja digitaaliset materiaalit peruskouluihin" sisältää tavoitteen lisätä vähintään tunti päivässä liikuntaa jokaiseen koulupäivään, mihin keinona mainitaan Liikkuva koulu -ohjelman laajentamisen valtakunnalliseksi (Ratkaisujen Suomi 2015, 17). Liikkuva koulu -ohjelma on ajatusta toteuttavien koulujen verkosto, jossa jaetaan materiaalia, ideoita ja tarinoita, ja mukana on koulujen lisäksi liikunnan aluejärjestöjä (Liikkuva koulu -ohjelma 2017). Tämä ohjelma ei ole rajoittunut ulkona toteutettaviin oppitunteihin, mutta sisältää paljon ainesta, jotka edesauttavat myös ulkoilmaopetuksen järjestämistä. Peruskoulutasolle on tehty materiaalia ulkoilmaopetuksen käytännön suunnitteluun ja toteutukseen (esim. Tampio & Tampio 2016; Mappa 2017).

Ulkoilmaopetuksessa ympäristö on jollain tavalla läsnä sekä silloin, kun opiskellaan luonnonympäristössä, että rakennetussa ympäristössä toimittaessa. Tästä näkökulmasta ympäristökasvatuksen voi nähdä olevan osa kaikkea ulkoilmaopetusta. Ympäristökasvatuksen on katsottu olevan keskeinen ratkaisu ihmiskunnan tulevaisuuden ja kestäväen kehityksen

rakentamiselle, jotta tulevilla sukupolvilla luontosuhde voisi tukea kestävämpää elämäntapaa (esim. Värri 2014). Voidaan ajatella, että vaikka ulkoilmaopetuksen suora tavoite ei olisi ympäristökasvatus, oppilaat saavat joka tapauksessa ulkona olemisen myötä myös luontokokemuksia, joilla on väistämättä yhteys oppilaiden luontosuhteeseen. Luonnonympäristöissä, kuten metsissä aihe korostuu, mutta on hyvä huomata, että myös koulupiha ja muu rakennettu ympäristö sisältävät luonnonympäristön elementtejä, kuten kasveja ja puita sekä suoran kosketuksen luonnon säätilaan. Oppilaiden positiivisen luontosuhteen rakentamisen ja sen vahvistamisen voidaan katsoa olevan ympäristökasvatusta.

Ulkoilmaopetuksessa voidaan siksi katsoa, että oppilaiden suhdetta ympäristöön rakennetaan kaiken aikaa pelkästään oleilemalla ulkoilmassa ja elämällä luontokokemuksia esimerkiksi säätilan kautta. Tämä tapahtuu myös silloin, kun ympäristökasvatus ei ole tietoista tai opetuksen keskeinen tavoite. Lapsuuden ajan ympäristökasvatuksen pohja on ympäristöherkkyys, joka tarkoittaa tunnekokemusta luonnosta ja kehittyä, kun lapsi kokee rikkaasti ja monipuolisesti erilaisia luontokokemuksia (Jeronen & Kaikkonen 2001, 25). Tässä mielessä mikä tahansa luonnonympäristössä tapahtuva opetus sisältää myös ympäristökasvatuksellisen elementin.

Ulkoilmaopetuksella voidaan katsoa olevan myönteinen vaikutus oppimiseen ja siksi sen perustelu on myös pedagoginen. Luokkahuoneen ulkopuolella oppiminen on nostanut suosiotaan sekä Suomessa että kansainvälisesti. Se nähdään tärkeänä osana opetusta, ja kokemuksiin sekä elämyksiin perustuvan opetuksen katsotaan edistävän oppimista sekä kansalaiseksi kasvamista (POPS 2014; Learning Outside the Classroom Manifesto 2006; Curriculum for excellence through outdoor learning 2010). Näissä lähteissä käsitellään luokkahuoneen ulkopuolista opetusta, jonka yksi osa on ulkoilmaopetus. Yhtä lailla tarkoitetaan kuitenkin myös oppimista muissa koulun ulkopuolisissa tiloissa, kuten museoissa tai näyttelyissä. Luokkahuoneen ulkopuolisen opetuksen katsotaan edistävän oppimista etenkin oppiainerajojen ulkopuolella olevien kasvatustavoitteiden suhteen. Tällä perusteella ulkoilmaopetus toimii paitsi opetusta elävöittävästä tekijänä, myös oppimista edistävänä tekijänä.

Luokkahuoneen ulkopuolella oppimisen nähdään parantavan oppimisedellytyksiä ja lisäävän oppilaiden kykyä ottaa vastuuta omasta oppimisestaan. Lisäksi se syventää käsitteiden ymmärtämistä, mikä pelkästään perinteisessä opetuksessa olisi vaikea toteuttaa. (Learning Outside the Classroom Manifesto 2006, 3.) Ulkoilmaopetuksen nähdään tarjoavan oppilaille mahdollisuuksia syventää ja käsitteellistää opetussuunnitelman oppisisältöä ja lisätä laaja-alaista ymmärrystä eri tiedonaloilta (Curriculum for excellence through outdoor learning 2010, 9). Opetuksen vieminen ulos luokkahuoneesta voi siis parantaa oppimisedellytyksiä, eheyttää kokonaisuuksia ja syventää ymmärrystä muutoin vaikeistakin käsitteistä.

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (POPS 2014) on oma lukunsa opetuksen eheyttämislle ja monialaisille oppimiskokonaisuuksille. Eheyttämisen tavoitteeksi kerrotaan mahdollistaa oppilasta ymmärtämään asioiden välisiä suhteita ja keskinäisiä riippuvuuksia. Yhtenä keinona mainitaan erillisten teemapäivien, opintokäyntien ja vastaavien järjestäminen. Luvussa todetaan myös, että monialaiset oppimiskokonaisuudet ovat hyvä tilaisuus koulun ja muun yhteiskunnan väliselle yhteistyölle. (POPS 2014, 31–32.) Opetuksen eheyttäminen ja sen perustelut ovat hyvin samankaltaisia edellä mainittujen kansainvälisten dokumenttien kanssa, joissa perustellaan opetuksen viemistä ulos luokkahuoneesta. Monialaiset oppimiskokonaisuudet voisivat olla hyvä tilaisuus toteuttaa ulkoilmaopetusta, jonka katsotaan tukevan eheyttämisen tavoitteita.

Ulkoilmaopetus ei kuitenkaan rajoitu erillisiin teemapäiviin tai kokonaisuuksiin, vaan koulun arjessa on mahdollista hyödyntää ulkoilmaopetusta monipuolisesti. Monipuoliset oppimisympäristöt voivat tukea erilaisten oppilaiden oppimista, jos oppilaille tarjotaan mahdollisuus kokeilla ja tehdä itse oppimisympäristön puitteissa. Oppimisympäristöjen monipuolistuessa useammat oppilaat voivat saada mahdollisuuden löytää oman hyvän tapansa oppia. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014, 31) mukaan oppimisympäristöjen on tarkoitus huomioida oppilaiden yksilöllisiä tarpeita ja tukea oppilaan aktiivisuutta, luovia ratkaisuja ja asioiden tutkimista monista eri näkökulmista. Lisäksi tieto- ja viestintäteknologia ovat osa oppimisympäristöjä. Oppimisympäristöt nostetaan esiin toisaalta oppilaiden yksilöllisyyden tukemisessa sekä toisaalta opetuksen sisältöjen opettamisessa useammasta eri näkökulmasta.

1.3 *Ulkoilmaopetus Suomessa ja muualla*

Suomessa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista (POPS 2014) on löydettävissä useita ulkoilmaopetusta tukevia elementtejä. Peruskoulun *toimintakulttuurin* kohdalla todetaan, että eri työtapoja ja oppimisympäristöjä hyödynnetään suunnitelmallisesti sekä mainitaan vielä erikseen pyrkimys työskentelyn säännölliseen viemiseen ulos luokkahuoneesta (POPS 2014, 27). *Oppimisympäristöissä* opetuksessa tulisi hyödyntää koulun sisä- ja ulkotiloja sekä näiden lisäksi luontoa ja rakennettua ympäristöä (POPS 2014, 29). *Työtavoista* puolestaan nostetaan esiin kokemuksellisuus ja toiminnallisuus sekä eri aistien käyttö ja liikkuminen (POPS 2014, 30), joihin ulkona on hyvät mahdollisuudet. Ulkoilmaopetus on hyvä keino toteuttaa jo edellä mainittuja *monialaisia oppimiskokonaisuuksia* (POPS 2014, 31). Koska opetussuunnitelman perusteet on keskeinen opetusta ohjaava asiakirja, ulkoilmaopetusta voidaan pitää ajankohtaisena ja tärkeäksi katsottuna opetuksen osa-alueena.

Kansainvälisesti on nostettu esiin opetuksen tuomista ulos luokkahuoneesta. Iso-Britannian hallinnon koulutuksesta vastaava osasto (the Department for Education and Skills) julkaisi vuonna 2006 paperin *Learning Outside the Classroom Manifesto* (2006), jossa otettiin vahvasti kantaa opetuksen tuomiseen ulos luokkahuoneesta niin ulos kuin muihin koulun ulkopuolisiin tiloihin. Skotlannissa puolestaan vuonna 2010 hallinnon rahoittama toimielin Learning and Teaching Scotland julkaisi dokumentin *Curriculum for excellence through outdoor learning* (2010). Dokumentti täydentää Skotlannin opetussuunnitelmaa, ja siinä tehdään linjauksia ulkona oppimisesta ja pyritään lisäämään opetuksen viemistä ulos.

Uudessa-Seelannissa on kansallisen hallinnon tasolta tuotu viestiä luokkahuoneen ulkopuolisen opetuksen lisäämiseksi. Maassa julkaistiin vuonna 2008 jatkuvasti päivitettävä opetusministeriön ohje *Education outside the classroom guidelines* (2017), joka antaa ohjeita luokkahuoneen ulkopuoliselle opetukselle opetussuunnitelman mukaisesti. Samantyyppisen ohjeiston tai muistilistan luokkahuoneen ulkopuolisesta opettamisesta on Suomessa tehnyt Luonto- ja ympäristökoulujen liitto yhdessä Opetusalan ammattijärjestön kanssa (2015).

Ulkona oppimista on toteutettu erityisesti varhaiskasvatuksessa ainakin Tanskan metsäpäiväkodeissa (skovbørnehave), jotka tuovat oppimisen ulos päivittäin (Williams-Sieghredsen 2012). Ruotsissa on niin sanottuja Ur och Skur -päiväkoteja, joissa mahdollisimman suuri osa päivästä vietetään ulkona. Ensimmäinen tällainen päiväkotiperustettiin vuonna 1985 ja vuonna 2009 niitä oli noin 170. Ajatus Ur och Skur -päiväkotien taustalla on, että lapsi saa kokea taidetta, liikettä ja yhteenkuuluvuutta oleilemalla ulkona. (Änggård 2009.)

Myös Suomessa on järjestetty ulkoilmatoimintaa erityisesti varhaiskasvatuksessa. Ulkona ja luonnossa toimivien päiväkotien, perhepäivähoidon ja koulujen iltapäiväkerhojen yhteisenä verkostona on Suomen Ladun ylläpitämä Luonnossa kotonaan -verkosto, johon kuuluu 9 kokonaista päiväkotia, 3 päiväkodin ryhmää, 1 ryhmäperhepäiväkoti, 5 perhepäivähoitopaikkaa sekä 2 koululaisten iltapäiväkerhoa. (Suomen Latu 2017.) Suomalainen toiminta on siis otettu käyttöön ainakin varhaiskasvatuksessa, jossa ulkoilukulttuuri päiväkodin omassa pihassa on joka tapauksessa ollut normaalia päivittäistä toimintaa jo kauan. Varhaiskasvatuksessa ei ole peruskoulun tavoin akateemista oppisisältöä, joka ohjaisi opetusta asioiden läpikäymiseen, vaan aikaa on kokeilevalle tutkiskelulle ja vapaamuotoiselle leikille ulkona.

Peruskoulussa ulkona oppiminen ei ehkä ole yhtä laajalle levinnyt kuin varhaiskasvatuksen puolella, vaikkakin välitunnit vietetään alakouluissa yleensä ulkona. Varhaiskasvatuksen kaltaista kokopäiväistä ulkotoimintaa ei ainakaan vaikuta löytyvän. Tekemistä ja kokeilua painottavaa oppimiskäsitystä, uudenlaisia oppimisympäristöjä ja luokkahuoneen ulkopuolelle vietyä opetusta on nähdäkseni kuitenkin alettu pitää yhä enemmän arvossa. Aiheesta on käyty keskustelua, tehty

materiaalia (esim. Kettunen & Laine 2017; Tampio & Tampio 2016; Mappa 2017) ja järjestetty erilaisia teemapäiviä ja -viikkoja. Esimerkiksi Suomessa vietetään Iso-Britanniasta lähtöisin olevaa kansainvälistä ulkoluokkapäivää, jolloin koululuokkia kannustetaan viemään opetusta ulos (<http://ulkoluokkapaiiva.org/>).

Sekä Suomen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) että Iso-Britannian ja Uuden-Seelannin dokumenteissa (Learning Outside the Classroom Manifesto 2006; Education outside the classroom guidelines 2017) on katsottu tärkeäksi laajentaa opetusta luokkahuoneen ulkopuolelle. Tämä pitää sisällään sekä ulko- että sisätiloissa tapahtuvan oppimisen, eli yhtä lailla luonnonympäristöt, puistot kuin museot ja kirjastot. Luokkahuoneen ulkopuolelle viedyn opetuksen katsotaan olevan tärkeä osa opetusta elämysten ja kansalaiseksi kasvamisen kannalta.

Ulkona tapahtuvan oppimisen näkökulma voi olla myös sosiaalisia taitoja sekä oppilaan kokonaisvaltaista kasvua painottava. Sekä Tanskan että Ruotsin ulkopäiväkodeissa ja Iso-Britannian metsäkouluissa pidetään tärkeänä lasten vapaata toimintaa luonnossa, ongelmanratkaisutaitoja sekä sosiaalisten suhteiden kehittämistä (Joyce 2012). Samat teemat ja oppilaiden henkilökohtainen kasvu ulkona olemisen ja seikkailun kautta ovat seikkailu- ja elämyspedagogiikan keskeisin sanoma (Telemäki 1998a; Karppinen & Latomaa 2015).

Ulkoilmaopetus vaikuttaisi tällä hetkellä olevan aihe, johon on herännyt kiinnostusta ja aiheen ympärillä on erilaisia toimijoita: kasvatusalan organisaatioita, kouluja, liikuntajärjestöjä ja eri tavoin järjestäytyneitä verkostoja. Aiheesta on tehty materiaalia ja asiaan paneutuneet opettajat vievät innokkaasti oppilaitaan ulos oppimaan. Valtaosa peruskoulun päivittäisestä toiminnasta lienee kuitenkin vielä sisällä luokkahuoneissa, ja ulkoilmaopetus on loppujen lopuksi melko pienen joukon toteuttamaa toimintaa ja hyvin pitkälti kunkin opettajan omista ratkaisuista ja innokkuudesta riippuvaista.

2. KAKSI TEOREETTISTA NÄKÖKULMAA ULKOILMAOPETUKSEEN

Ulkona opetetaan monissa erilaisissa yhteyksissä ja oppiaineissa. Toisaalta ulkoilmaopetuksella on pitkät perinteet esimerkiksi liikunnan ja ympäristöopin opettamisessa, mutta toisaalta viime aikoina on alettu nostaa entistä enemmän muita toiminnallisia menetelmiä, joilla ulkoilmaopetuksen luonne on muuttunut ja sen sisältö laajentunut koskemaan useampia erilaisia oppiaineita ja -sisältöjä. Kokonaisvaltainen tai ilmiöpohjainen, oppiainerajoja rikkova opetus on myös yksi tapa opettaa ulkona.

Erittelen tässä luvussa aiheen keskeiset käsitteet *ulkoilmaopetus*, *elämys- ja seikkailupedagogiikka* sekä *oppimisympäristö*. Perustelen valintani käyttäen käsitettä ulkoilmaopetus sekä avaan sen merkitystä. Elämys- ja seikkailupedagogiikan kohdalla tarkastelen näiden pedagogisten suuntausten oppimiskäsitystä, toimintatapoja sekä niiden sovellusmahdollisuuksia suomalaisessa peruskoulussa. Oppimisympäristön teoreettisessa tarkastelussa nostan esiin oppimisympäristön eri ulottuvuuksia sekä sen yhteyttä oppimiskäsitykseen. Lisäksi pohdin, millainen ulkotila on oppimisympäristönä.

2.1 *Ulkoilmaopetus*

Kuten jo johdannossa on kuvattu, ulkona oppimisesta on käytetty monenlaisia termejä niin suomenkielisessä kirjallisuudessa kuin kansainvälisissäkin lähteissä. Iso-Britanniassa on käytetty käsitettä *outdoor learning* kuvaamaan kaikenlaista ulkona oppimista, jolloin ei oteta kantaa pedagogiseen suuntaukseen (Knight 2011; Joyce 2012), kun taas melko neutraalilta kuulostava *outdoor education* viittaa yleensä seikkailupedagogiseen suuntaukseen (Karppinen & Latomaa 2015). Suomenkielisissä lähteissä esimerkiksi Kettunen ja Laine (2017) puhuvat ulkona opettamisesta tai ulkona oppimisesta, Tampio ja Tampio (2014) taas ulko-opetuksesta. Käsitteet eivät ole kuitenkaan vakiintuneet yleisempään käyttöön. Nämä materiaalit sisältävät ulkona toteutettavia oppitunteja tai -jaksoja, joiden sisältö sopii perusopetuksen opetussuunnitelmaan. Materiaalit sisältävät paljon toiminnallista ja liikunnallista opetusta, mutta niiden pedagogista

taustaa ei ole seikkaperäisesti selvennetty näissä lähteissä. Niiden taustalla ei ole englannin kielen termin *outdoor education* tapaan pedagogista taustanäkemyistä sisältävää ennako-oletusta.

Koska ulkona opettamista tai ulko-opetusta ei löydy käsitteinä asiansanastoista, olen tässä tutkielmassa valinnut käyttää käsitettä ulkoilmaopetus kuvaamaan kaikenlaista ulkona opettamista riippumatta sen oppisisällöistä, pedagogisista suuntauksista tai arvovalinnoista. Ulkoilmaopetus kuvaa riittävällä tarkkuudella sen, mistä ilmiössä on kysymys. Se viittaa siihen, että luokkahuoneesta lähdetään ulos oppimaan ja opiskelemaan. Koska käsite sisältää sanan opetus, se viittaa myös pedagogisesti suunniteltuun toimintaan eikä esimerkiksi vapaamuotoiseen ulkoiluun tai harrastuksenomaiseen ulkoilmatoimintaan. Toisaalta se ei itsessään rajaa pedagogisia ratkaisuja, vaan sisältää pelkästään ilmaisen siitä, että opetus tapahtuu ulkona.

Yleisessä suomalaisessa asiansanastossa ulkoilmaopetus-käsite kuuluu kasvatuksen, opetuksen ja koulutuksen ryhmään, ja sen yläkäsitteenä on opetus. Assosiativisia käsitteitä ovat luonto-opetus ja ympäristökasvatus. (Kansalliskirjasto 2107.) Ulkoilmaopetus on siis kasvatuksellista toimintaa ja opetusta, jota toteutetaan ulkona. Lisäksi käsitteeseen liitetään vahvasti ympäristökasvatuksellinen näkökulma. Tässä työssä ympäristökasvatus on yhtenä näkökulmana, mutta näen ulkoilmaopetuksen pääasiassa luontokokemuksia tarjoavana elementtinä, jossa lapsille tarjotaan mahdollisuus rikkaisiin luontokokemuksiin ja sitä kautta oman luontosuhteensa rakentamiseen (ks. luku 1.2). Oppisisältönä on paljon muutakin kuin ympäristöön liittyvää ainesta, eikä ympäristökasvatus ole tässä työssä keskeisin osa ulkoilmaopetusta.

Ulkoilmaopetus käsitteenä keskittyy opettajan ja opettamisen näkökulmaan. Tässä työssä käsitteelen kuitenkin ilmiötä sekä opettamisen että oppimisen näkökulmista. Ulkoilmaopetuksesta puhuttaessa pidän siis mukana oppilaan näkökulman ja opettamisen toisen puolen, eli oppimisen.

2.2 Elämys- ja seikkailupedagogiikka

Ulkoilmaopetus on laaja aihepiiri, jota on lähestytty erilaisista näkökulmista käsin. Yksi tällainen on *seikkailu- ja elämyspedagogiikka*, joissa tarkoituksena on antaa oppilaille autenttisia elämyksiä kasvun ja kehityksen lähtökohdaksi. Näiden elämysten ympärille rakentuu yhteisöllisyyttä sekä henkilökohtaista henkistä kasvua painottava kasvatus. (Telemäki 1998b; Karppinen 2007; Karppinen & Latomaa 2015.) Seikkailu- ja elämyspedagogiikka ovat läheiset käsitteet toisilleen, ja tarkastelen niitä tässä työssä sekä erikseen että yhdessä.

Elämyspedagogiikka kumpuaa saksalaisesta Erläbnispedagogik-perinteestä, kun taas seikkailupedagogiikka on lähtöisin anglosaksisesta Adventure Education -perinteestä. Elämys- ja seikkailupedagogiikan välille on käytännön toiminnassa varsin vaikea tehdä eroa, mutta

elämyspedagogiikka on liitetty teoreettisesti vahvemmin Kurt Hahniin (Telemäki 1998a, 44; Telemäki 1998b, 20). Nämä kaksi suuntausta ovat siis kehittyneet maantieteellisesti eri alueilla ja toisistaan erillään, vaikka niiden sisältämä ihmiskäsitys ja pedagoginen ajatus ovat hyvin samankaltaisia. Suomalainen elämys- ja seikkailupedagogiikka on saanut vaikutteita näistä kummastakin sekä lisäksi omasta, suomalaisesta luonto- ja eräperinteestä (Karppinen & Latomaa 2015, 44). Elämyspedagogiikassa keskeistä on kokemusten ja toiminnallisten kasvatusmenetelmien käyttäminen eikä jännittävää seikkailua tarvita, kun taas seikkailupedagogiikassa seikkailun jännitys ja yllätyksellisyys ovat voimia, joihin pedagogiikka perustuu (Karppinen & Latomaa 2015, 47). Laajemmin tarkasteltuna elämys- ja seikkailupedagogiikan voi sijoittaa myös osiksi toiminnallisten menetelmien käsitettä (Karppinen & Latomaa 2015, 55).

Seikkailu- ja elämyspedagogiikan teoreettinen käsitteistö voi niiden erilaisista perinteistä johtuen olla vakiintumatonta. Seikkailupedagogiikassa yleisemmin on käytetty sanaa seikkailukasvatus (Karppinen & Latomaa 2015, 42). Tässä työssä en kuitenkaan pureudu tarkemmin teoreettisten käsitteiden purkamiseen tai niiden historiallisten juurien esittelyyn, vaan tarkastelen seuraavaksi elämys- ja seikkailupedagogiikan oppimiskäsitystä, toimintatapoja sekä pedagogista mallia, jotka ovat varsin samanlaisia keskenään. Siksi tässä yhteydessä ei olekaan tarpeen täsmällisesti määritellä käsitteitä tai erotella niitä toisistaan. Samasta syystä olen päätenyt käyttämään seikkailupedagogiikka-termiä seikkailukasvatuksen sijaan loogisena parina elämyspedagogiikalle. Lisäksi pohdin sitä, mitä annettavaa seikkailu- ja elämyspedagogiikalla voi olla peruskoululle niin sellaisenaan toteutettuna kuin soveltaen pienemmässä mittakaavassa.

Elämyspedagogiikan oppimiskäsitys on kokonaisvaltainen ja sen mukaan tieto, tunne ja toiminta ovat kytkeytyneet tiiviisti toisiinsa, jolloin opetuksessa olisi otettava huomioon nämä kaikki kolme ulottuvuutta. Oppiminen on elämyspedagogiikan mukaan tiedon ja tunnekokemuksen todellistumista toiminnan kautta. Elämyspedagogiikassa keskeistä ei ole niinkään yksittäiset kokemukset tai ulkoiset olosuhteet, vaan se tapa, jolla ihminen muuttaa elämykset ja olosuhteet omiksi kokemuksikseen. (Telemäki 1998b.) Keskeistä on kokea yhdessä elämyksiä, jotka jokainen oppija kokee omalla tavallaan. Näistä jäsentymättömistä kokemuksista rakennetaan kielen avulla reflektoiden järjestynyt kuva, joka jää oppilaan mieleen. Elämysten kokeminen yhdessä ja niiden refleктоiva purkaminen muodostavat kasvatuksen, jolla pyritään hyvään ihmisyyteen ja henkilökohtaiseen kehittymiseen (Karppinen 2007, 76). Ulkoilmaopetuksessa oppilaat eivät toimi oppimista varten rakennetussa luokahuoneympäristössä, vaan autenttisessa ulkotilassa, jossa on elementtejä sekä luonnonympäristöstä että rakennetusta ympäristöstä. Tällainen ympäristö tarjoaa rikkaat puitteet elämyksien kokemiselle, ja yhdessä tekemällä ulkona on luokahuonetta paremmat puitteet elämyksellisille elementeille, joita voidaan hyödyntää opetuksessa.

Seikkailupedagogiikan lähtökohtia ovat elämyspedagogiikan tavoin toiminnallisuus, sosiaalisuus, emotionaalisuus ja reflektio, jonka avulla yksilö kehittyy ihmisenä. Näitä lähtökohtia toteutetaan seikkailullisessa ja jännittävässä ympäristössä (Karppinen & Latomaa 2015). Seikkailupedagogiikassa kasvua tapahtuu, kun ihmiset asetetaan tilanteisiin, joissa heidän totut toimintamallinsa eivät toimi, ja seikkailusta selviytyäkseen heidän on kyseenalaistettava ne (Clarke 1998, 73). Seikkailupedagogiikkaa on käytetty esimerkiksi terapeuttisessa prosessissa (Virtanen 1998), valmentavassa ja kuntouttavassa opetuksessa kehitysvammaisilla nuorilla (Marttila 2016) sekä johtamiskoulutuksessa tiimityötaitojen parantamiseksi (Juuti 1998). Seikkailupedagogiikka on luonteensa vuoksi ollut enemmän harrastus- ja ulkoilutoiminnan piirissä kuin pedagogisena ratkaisuna koulutuksellisissa instituutioissa. Tämä saattaa johtua sen puutteellisista kytköksistä kasvatustieteellisten teorioiden ja tieteellisen tutkimuksen sekä sanaston kanssa. (Karppinen & Latomaa 2015, 17.) Seikkailun yllätyksellisyys ja hankala suunnittelu voivat myös jarruttaa seikkailupedagogiikan käyttöä suomalaisessa peruskoulussa.

Elämys- ja seikkailupedagogiikalla on kuitenkin sovellusmahdollisuuksia peruskouluun, vaikka sitä ei toteutettaisi sellaisenaan. Elämyspedagogiikassa päästään käsiksi tietopainotteisuuden sijaan opetussuunnitelman yhteistyötä, tunnetaitoja ja persoonallista kasvua ja kehitystä tukevaan alueeseen (Karppinen 2007, 76). Nämä ovat tärkeä oppimisen alue koulussa tietoperustaisen opetuksen lisäksi, ja perusopetuksen arvoperustaan kuuluu tukea oppilaan kasvua hyvään ihmisyyteen ja pyrkimykseen ”totuuteen, hyvyyteen ja kauneuteen sekä oikeudenmukaisuuteen ja rauhaan” (POPS 2014, 15). Kun näihin tavoitteisiin pyritään elämyspedagogiikan näkökulmasta, keskeistä on saada luokan kanssa elämyksellisiä kokemuksia ja purkaa niitä yhdessä, jolloin oppilaat voivat käsitteellistää yhdessä koetut asiat oman persoonansa kasvuun. Koulun arjessa onkin tärkeää huomata suuret ja pienet mahdollisuudet elämyksellisyyteen; aina ei tarvita suurta seikkailua kiipeilyineen ja melontaretkineen, vaan kenties metsäretki lähimetsään tai yhdessä ratkaistu ongelma riittää lähtökohdaksi elämyspedagogiselle lähestymistavalle.

Normaalin koulutyön lomaan voidaan siis tuoda yllättäviä, elämyksellisiä ja seikkailullisia elementtejä, joita lähestytään elämys- ja seikkailupedagogiikan näkökulmasta. Kirjallisuudessa elämys- ja seikkailupedagogiikkaa on määritelty monin tavoin eri lähteissä, eikä tässä yhteydessä ole tarpeen pureutua tarkemmin sen määritelmiin. Olennaista on löytää elämys- ja seikkailupedagogiikalle ominaisia piirteitä, ja sen erilaisissa määrittelyissä on neljä keskeistä ominaisuutta. Ensinnä toiminnallisuus ja toiminta ovat keskeinen osa elämys- ja seikkailupedagogiikkaa. Toiseksi toiminnallisuuden tarjoamat elämykset ja kokemukset ovat oppimisen ja pedagogiikan kannalta olennaisia. Kolmanneksi toiminnassa on mukana monipuolisuus ja monet eri aistit. Neljänneksi elämys- ja seikkailupedagogiikassa toiminaan

yhteistoiminnallisesti ryhmässä, jolloin ryhmädynamiikka ja yksilön ja ryhmän välinen suhde ovat yksi oppimisen alue. (Karppinen & Latomaa 2015, 44–45.) Jos elämys- ja seikkailupedagogiikka ymmärretään näiden neljän tekijän kokonaisuutena, sen sisällä on mahdollista toteuttaa monipuolisesti erilaisia oppisisältöjä. Ulkoilmaopetukseen elämys- ja seikkailupedagoginen lähestymistapa antaa raamit toiminnallisuuden, elämyksellisyyden, monipuolisuuden sekä yhteistoiminnallisuuden kautta.

Tämän tutkielman ulkoilmaopetuksessa seikkailu- tai elämyspedagogiikkaa ei toteuteta sellaisenaan. Sen sijaan olen ottanut näistä suuntauksista ottaa virikkeitä ja elementtejä tutkimuksen toteuttamiseen sekä ulkoilmaopetuksen perusteluun pedagogisena ratkaisuna että suunnittelun pohjana. Yhteisöllinen tekeminen sekä toiminnallisuus opetuksessa ovat elementtejä, jotka erityisesti painottuvat omassa tutkimuksessani.

2.3 Oppimisympäristö

Ulkotila poikkeaa ympäristönä luokkahuoneesta monella eri tavalla. Esimerkiksi oppilailla tai opettajalla ei ole omaa paikkaa ulkona, millä saattaa olla välitöntä vaikutusta oppilaiden välisiin ja oppilas–opettaja -suhteisiin. Ulkotila on avoin eikä sitä ole fyysisesti rajattu, mikä mahdollistaa liikkeen ja liikkumisen ulkona paremmin kuin sisätiloissa, jossa tila ja huonekalujen sijoittelu rajoittavat liikkumista. Toisaalta ulkona ympäristö on alttiina sään vaihteluille ja esimerkiksi ympäristön äänet tai muut ärsykkeet voivat olla haasteena sekä opetukselle että oppimiselle. On selvää, että ulkotila on erilainen kuin luokkahuone. Tämän tutkimuksen yksi tarkoitus on tarkastella, miten sen hyviä puolia voisi hyödyntää oppimisympäristönä.

Oppimisympäristöllä tarkoitetaan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS 2014, 29) mukaan "tiloja ja paikkoja sekä yhteisöjä ja toimintakäytäntöjä, joissa opiskelu ja oppiminen tapahtuvat." Oppimisympäristöt sisältävät fyysisen ympäristön lisäksi myös sosiaalisen yhteisön sekä toimintakäytännöt, joita oppimisessa käytetään. Manninen ja Pesonen (1997, 268) määrittelevät oppimisympäristön muuten samoin, mutta he toteavat, että näiden tilojen, yhteisöjen ja toimintakäytäntöjen tarkoitus on edistää oppimista, eli heidän määritelmänsä sisältää jo ajatuksen siitä, että oppimisympäristö suunnitellaan oppimista edistäväksi. Kun tarkastellaan määrittelyn sosiaalista ulottuvuutta, oppimisympäristön voi laajentaa koskemaan epäformaaleja oppimisen ympäristöjä, sillä niissä on läsnä oppimisympäristön muodostava sosiaalinen verkosto (Manninen ym. 2007, 16).

Oppijakeskeinen oppimisympäristö perustuu konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, jossa oppija itse luo merkityksen opiskeltavalle asialle ennemmin kuin ottaa sen sellaisenaan vastaan

(Land, Hannafin & Oliver 2012, 4). Koska perusopetuksen opetussuunnitelma (POPS 2014, 17) perustuu myös tälle oppimiskäsitykselle, on perusteltua käyttää suomalaisessa peruskoulussa oppimisympäristöajattelua yhtenä opetuksen lähtökohtana.

Kun tarkastellaan oppimista oppimisympäristöjen kautta, huomio kiinnittyy siihen, millaisia virikkeitä ja mahdollisuuksia oppimiseen ympäristö tarjoaa. Tällöin opettajan toiminta, asiasisältö tai joku tietty työskentelytapa eivät ole keskeisiä, vaan oppilaan toiminta ympäristössään muodostaa perustan oppimiselle. Oppimisympäristö- käsitettä voidaan käyttää hiukan eri tavoin: se voi olla pedagoginen malli, joka suuntaa opetuksen suunnittelua tai ajattelutapa, joka korostaa perinteisistä poikkeavia opetusmenetelmiä ja luokkahuoneen ulkopuolista oppimista (Manninen ym. 2007, 18). Tässä mielessä elämyspedagogiikka ja oppimisympäristöajattelu sivuavat hiukan toisiaan, vaikka ovatkin lähtökohdiltaan melko erilaiset. Molemmissa oppilas on keskeisessä roolissa ja opetusmenetelmät ovat jotain muuta kuin perinteinen luokkaopetus. Kun elämyspedagogiikassa keskeistä on elämysten muuttaminen henkilökohtaiseksi kokemukseksi, oppimisympäristöajattelussa oppilas hyödyntää ympäristön tarjoamia välineitä oppimisprosessissaan. Kun oppimisympäristö on monipuolinen ja elämyksellinen, oppilas voi siellä toimiessaan rakentaa samalla omaa henkilökohtaista kokemustaan, jota työstämällä päästään elämyspedagogiseen toimintatapaan. Tässä mielessä oppimisympäristöajattelun ja elämyspedagogiikan yhdistäminen on perusteltua.

Oppimisympäristöstä puhuttaessa sen erilaiset piirteet ja ulottuvuudet luovat erilaisia merkityksiä oppimiselle. Oppimisympäristöllä nähdään olevan kolme erilaista ulottuvuutta: fyysinen tila, tekniset ratkaisut sekä sosiaalinen vuorovaikutus (Manninen & Pesonen 1997; Manninen ym. 2007). Sosiaalinen vuorovaikutus on näistä vasta se, joka luo todellisuudessa oppimisympäristön, ja siksi sen merkitystä tulisi lisätä oppimisympäristöjä suunniteltaessa. (Manninen & Pesonen 1997, 268.) Ulkotilassa fyysinen tila on vapaampi ja jossain määrin mahdoton opettajan suunnitella. Tässä mielessä olisi järkevää hyödyntää ulkotila sellaisena kuin se on ja keskittyä enemmän sosiaalisen oppimisympäristön rakentamiseen ja pohtia samalla, millaisia toimintatapoja käyttää.

Oppimisympäristöajattelu kytkee yhteen oppimisen teorian sekä opettamisen organisoinnin käytännössä. Oppimistilanne rakennetaan siten, että oppilas voi soveltaa aiempaa tietoaan ja uutta tietoa ratkoessaan autenttisia ongelmia. (Järvelä & Niemivirta 1997, 223.) Lisäksi oppijakeskeinen oppimisympäristöajattelu suosii rikkaita, autenttisia oppimisen konteksteja enemmän kuin yksittäisiä ja irrallisia tehtäviä (Land ym. 2012, 4–5). Kun oppimisympäristönä on ulkotila, ongelmat ja tehtävät on mahdollista rakentaa kirjallisten ja tietoon perustuvien tehtävätyyppien lisäksi

hyvinkin toiminnallisia ja kehollisia menetelmiä hyödyntäviksi. Ulkotila voi tarjota moniulotteisen ja moniaistisen kokemuksen, jossa oppilas havainnoi opiskeltavaa asiaa eri tavoin.

Oppilaiden oma vaikutus oppimisympäristöönsä on nostettu esille opetussuunnitelmassa (POPS 2014, 30). Erään tutkimuksen mukaan oppilaat pitivät ulkotiloja miellyttävänä oppimisympäristönä ja toivoivat niiden leikinomaisen hyödyntämisen lisäämistä (Kangas 2010, 213). Koulupihojen suunnittelu yhdessä oppilaiden kanssa toteuttaa hyvin oppilaiden osallisuuden lisäämistä ja koulun pihan kehittämistä sekä oppimisen että vapaan leikin kannalta parempaan suuntaan (Manninen ym. 2007 93).

Koulun lähiympäristö voi olla luonteva osa koulun oppimisympäristöä. Metsät, puistot ja kaupunkialueet tarjoavat erilaisia paikkoja oppimiselle, joka pohjautuu kokemuksiin ja sekä formaaliin että epäformaaliin oppimiseen. (Manninen ym. 2007 98–101.) Luonnonympäristöön laajennettu oppimisympäristö ruokkii myös oppilaiden ymmärrystä luonnon kauneutta kohtaan ja lisää luonnon arvostusta (Paalasmaa 2014, 150). On hyvä huomata, että ensinnäkin luonnonympäristöä, kuten metsiä, voidaan käyttää hyvin monipuolisesti erilaisten asiasisältöjen oppimiseen ja toisekseen, että myös kaupunkiympäristö tarjoaa hyvän oppimisympäristön. Koulun piha on myös tärkeä oppimisympäristö ulkoilmaopetuksessa. Opettajan kannattaa siis olla avoin erilaisten lähialueen ympäristöjen käyttämiseen oppimisympäristönä. Oppimisen mahdollisuuksia voi löytyä yllättävistäkin paikoista, kunhan ne huomataan ja niille annetaan mahdollisuus.

3. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkielmani on laadullinen toimintatutkimus, jossa kohteena on pienen pirkanmaalaisen koulun 3.–4. luokka. Tutkimuksessa toteutin kolmen viikon mittaisen ulkoilmaopetusjakson, jonka aikana pyrin kehittämään ja arvioimaan oppilaita aktivoivia opetusmenetelmiä ja tarkastelin oppilaiden toimintaa ulkoilmaopetuksessa sekä heidän kokemuksia omasta toimijuudestaan opetukseen osallistuessa.

Tässä luvussa kuvaan aluksi tutkimusongelman ja tutkimuskysymykset. Seuraavaksi kuvailen metodologisia valintojani ja tarkastelen tutkimustani toimintatutkimuksen kentällä. Lopuksi esittelen aineistoni, eli oppilaiden kirjoitelmat omista kokemuksistaan ulkoilmaopetuksessa sekä osallistuvaan havainnointiin perustuvan tutkimuspäiväkirjani. Kerron, miten keräsin aineistoni ja kuvailen sen analysoimistavat.

3.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkielman tarkoituksena on käsitellä ulkoilmaopetusta pedagogisena ratkaisuna ja tarkastella oppilaiden toimintaa ja aktiivisuutta ulkoilmaopetuksessa. Työssä käsitellään ulkoilmaopetuksen pedagogista taustaa elämys- ja seikkailupedagogiikan näkökulmasta sekä tarkastellaan ulkotilaa oppimisympäristönä ja pohditaan, millaiseen opetukseen se oppimisympäristönä on soveltuva. Yhteistoiminta on keskeisessä osassa läpi koko työn.

Tapoja toteuttaa ulkoilmaopetusta on monia. Tässä työssä olen tarkastellut pääpiirteissään oppiainerajojen sisällä pysyttelevää opetusta käytännön syistä. Keräsin aineiston osana harjoittelujaksoa, jonka aikana opetin luokalle osan tunneista, ja päädyimme ohjaavan luokanopettajan kanssa valitsemaan joitain oppiaineita, joiden sisällöistä poimimme ulkoilmaopetukseen mielestämme parhaiten soveltuvia sisältöjä. Nämä sisällöt olivat normaaleja opetussuunnitelman mukaisia oppisisältöjä, joita luokalla oli kevätlukukauden aikana ohjelmassa. Näistä ratkaisuista johtuen tässä työssä ei käsitellä ulkoilmaopetusta eheyttävänä, ilmiöpohjaisena taikka teemapäivien tai -viikkojen kaltaisena toteutuksena, vaikka pedagogisesti se voisi olla hyvin perusteltua.

Oppimisympäristöajattelussa oppilaan toiminta oppimisympäristössä on keskeistä (Manninen ym. 2007, 18). Tässä työssä pohdin sitä, millä tavoin ulkotila oppimisympäristönä eroaa luokkahuoneesta ja miten sen mahdollisuuksia ja virikkeitä voisi parhaiten hyödyntää opetuksessa. Ulkotila on avoimena, rajaamattomana tilana sangen erilainen luokkahuoneeseen verrattuna. Lisäksi ulkona ollaan alttiina esimerkiksi säätilan vaihtelulle, joka muiden tekijöiden ohessa on opettajan hallinnan ulkopuolella. Tavoitteena on saada oppilas toimimaan ulkona itse aktiivisesti niin, että hän käyttää ympäristöä hyväkseen oppiakseen.

Luokkahuoneesta poikkeava oppimisympäristö asettaa ilmeisesti jotain toisenlaisia lähtökohtia opetusmenetelmille, joita ulkona käytetään. Kirjoihin pohjautuva tehtävien yksin tekeminen on tuskin paras tapa oppia ulkona, vaan erilaiset ulkotilan mahdollisuuksia hyödyntävät menetelmät soveltuvat tähän ympäristöön paremmin. Toiminnallisuus, liikkeen käyttö ja havainnot ulkotilan monista erilaisista ärsykkeistä luovat todennäköisesti opetusmenetelmän valinnalle hyvän pohjan. Toiminnallisessa opetuksessa on tavoitteena aktivoida oppijat tekemään ja kokeilemaan itse. Toisen osan työn ongelmasta muodostaa oppilaiden aktiivisuuteen kannustavat opetusmenetelmät ulkona.

Tutkimuskysymykset rakentuvat kahden tutkimusongelman ympärille: toisaalta pyritään ymmärtämään ulkotilaa oppimisympäristönä ja sen mahdollisuuksia oppilaan aktiiviseksi toimijaksi saattamisessa, toisaalta taas pohditaan opetusmenetelmiä, jotka soveltuvat ulkoilmaopetukseen. Voidaan ajatella, että itse asiassa kyseessä on saman asian kaksi eri puolta, eli aktiivista oppilasta tarkastellaan oppimisympäristöstä ja opettajan valitsemista työtavoista käsin. Tässä tutkielmassa pyrin vastaamaan seuraaviin kysymyksiin:

- Miten ulkoilmaopetuksen lähtökohdat eroavat luokkahuoneopetuksesta?
- Millaisia kokemuksia oppilailla on ulkoilmaopetuksesta?
- Millaiset opetusmenetelmät näyttäisivät aktivoivan oppilaita ulkona?

Ensimmäistä tutkimuskysymystä lähestyn kirjallisuuden sekä aineiston pohjalta. Kysymyksessä tarkastellaan ulkoilmaopetuksen lähtökohtia ja mahdollisuuksia sekä verrataan niitä siihen, mitkä ovat luokkahuoneopetuksen vastaavat lähtökohdat. Kysymyksessä painottuu erityisesti oppimisympäristöajattelu, mutta tarkastelen ulkoilma- ja luokkahuoneopetuksen eroja myös muiden teoreettisten viitekehysten kautta.

Toiseen kysymykseen vastaan aineistoni perusteella, ja käytän tässä pääasiassa oppilailta kerättyjä kirjoitelmia tarkastellakseni tätä kysymystä. Oppilaat ovat aineistoa tuottaessaan olleet ulkoilmaopetuksessa kahden viikon ajan ja kaikilla heillä on oma kokemus siitä, millaista

ulkoilmaopetus on ollut, miten he ovat itse toimineet oppijoina ja miten oppimisympäristön muutos on vaikuttanut heidän oppimiseensa. Vaikka 3.–4.-luokkalaisten ei voi olettaa kykenevän syvälliseen oman toiminnan reflektointiin, he pystyvät kertomaan omalla kielellään subjektiivisista kokemuksistaan. Kirjoitelmien tukena voin käyttää tähänkin kysymykseen vastaamiseen myös omaa tutkimuspäiväkirjaani, johon olen kirjannut havaintoja ulkoilmaopetuksesta.

Kolmas kysymys liittyy kiinteimmin tämän tutkielman toimintatutkimuksen luonteeseen, sillä siinä pyritään tarkastelemaan ja kehittämään opetusmenetelmiä sekä poimimaan niistä sellaisia, jotka soveltuvat hyvin ulkoilmaopetukseen ja saavat oppilaat aktivoitua toimintaan oman oppimisen edistämiseksi. Opettajan valinnat muodostavat oppimisympäristön ja oppilaiden toiminnan kanssa yhden tärkeän osan oppimistapahtumaa, ja opetusmenetelmillä on suuri rooli siinä, miten ulkoilmaopetus onnistuu ja millaisen roolin oppilaat saavat.

3.2 Metodologiset valinnat

Tutkimukseni on tyypiltään laadullinen toimintatutkimus, eli sen tuloksista voi saada laadullista tietoa, jonka tarkoituksena on pureutua asioiden merkityksiin ja syvälliseen tietoon. Tutkimuksen kohteena on viime kädessä ihminen ja ihmisen elämismailma (Varto 1992), vaikkakin tarkastelen niitä pedagogisesta näkökulmasta ja opetusmenetelmien sekä oppimisympäristön kannalta. Toimintatutkimuksena tutkielmassani on mukana kehittämisenäkökulma, eli paitsi että tutkin todellisuutta, pyrin myös muuttamaan sitä.

Kvalitatiivinen tutkimus poikkeaa kvantitatiivisesta tutkimuskäytäntöjen ja periaatteellisten kysymysten osalta, vaikkakin on tarpeetonta tehdä liian suurta vastakkainasettelua näiden kahden tutkimusperinteen välillä. Tutkimustarkoitus voi olla kartoittava, selittävä, kuvaileva tai ennustava. Periaatteellinen näkökulma on kvantitatiivisessa tutkimuksessa yleensä realistiseen ontologiaan perustuva käsitys tiedon luonteesta. Tämän mukaan todellisuudesta voidaan saada mitattavaa, yleispätevää syyn ja seurauksen paljastavaa tietoa. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa pyritään sen sijaan kuvaamaan todellista elämää kokonaisvaltaisesti ja löytämään uusia tosiasioita. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 132–157.) Laadullisessa tutkimuksessa tutkitaan elämismailmaa ja sen merkityksiä, jotka ilmentyvät erilaisina ilmiöinä. Nämä ovat aina ihmisestä riippuvaisia, sillä ihminen on se, joka rakentaa merkityksiä ilmiöille. (Varto 1992, 24.) Omassa tutkielmassani tarkoitus on kvalitatiivisena tutkimuksena pyrkiä kuvaamaan ulkoilmaopetuksen ilmentymistä ja oppilaiden kokemuksia kokonaisvaltaisesti. Lisäksi opetusmenetelmiin pureudutaan syvällisesti ja tarkastellaan, millaiset menetelmät ovat aineistossa toimineet ja miten niiden muuttaminen on onnistunut tai epäonnistunut. Tällöin tärkeäksi ei muodostu numeerinen mittausta tai syy-

seuraussuhteiden tarkka löytäminen, vaan ennen kaikkea ilmiön ymmärtäminen ja sen jäsentäminen perustellusti. Ihminen ja ihmisen toiminta ovat tutkimuksen kohteita, koska opetuskäytännöt ja pedagogiset ilmiöt ovat ihmisestä riippuvaisia. Näen tutkimuskohteen siis kouluinstituutiossa sijaitsevan sosiaalisen toiminnan tuloksena syntyvänä, ihmisen luomana merkityskokonaisuutena.

Laadullista tutkimusta voidaan pitää myös tutkijan oppimisprosessina, jossa tutkija kasvattaa tietoisuutta tutkittavasta ilmiöstä ja siihen vaikuttavista tekijöistä (Kiviniemi 2015, 80). Tätä tutkimusprosessia voin hyvin pitää myös omana henkilökohtaisena kehittymiseni ja oppimiseni prosessina, etenkin kun toimintatutkimuksen ominaisuudessa rakennan samalla omaa opettajan ammattitaitoani (Herr & Anderson 2005, 18).

Toimintatutkimukselle ominaista on pyrkiä vaikuttamaan tutkittavaan ilmiöön parantaen tai kehittäen sitä reaaliaikaisesti tutkimuksen edetessä. Sitä on käytetty monilla eri aloilla, ja tutkimuskohteiden kirjo on runsas, mutta kolme keskeistä toimintatutkimuksen alaa ovat kasvatustiede, aluetiede sekä työelämän tutkimus. (Kuula 1999, 11.) Kasvatustieteissä toimintatutkimuksella on ollut merkittävä rooli kahdella eri tavalla. Ensinnäkin opettajat tekevät toimintatutkimusta oman ammattitaidon lisäämiseksi ja omien toimintatapojensa kehittämiseksi. Toiseksi kouluorganisaatiossa pyritään toimintatutkimuksella laajempaan muutosprosessiin, joka ei koske vain yksittäisen opettajan ammattitaitoa, vaan koko kouluorganisaatiota. (Herr & Anderson 2005, 17–19.) Näistä kahdesta tavasta tässä toimintatutkimuksessa on ennemminkin kyse edellisestä, eli pyrin lisäämään omaa ammattitaitoani ja kehittämään sellaisia toimintatapoja, jotka voivat olla käyttökelpoisia ja oppimista edistäviä myös tulevaisuudessa.

Kuula (1999) tarkastelee kasvatustieteen toimintatutkimusta erityisesti kriittisen kasvatustieteen piirissä, jossa keskeistä on pyrkiä muuttamaan vallitsevia kasvatuserinteitä. Tässä näkökulmassa opettaja tutkijana pyrkii toimintatutkimuksellaan muuttamaan kasvatuksen tai sen instituution vallitsevia rakenteita, toimintakäytäntöjä tai tapoja. Kriittisen kasvatustieteen näkökulmasta toteava ja tilastoiva tutkimusote jättää tutkimuksen vaillinaiseksi. Sen sijaan toimintatutkimuksella vallitseva todellisuus on mahdollista kyseenalaistaa ja muuttaa sen käytäntöjä. (Kuula 1999, 61–71.) Toisaalta opettajien toteuttamaa toimintatutkimusta on kritisoitu siitä, että riskinä on muuttamisen sijaan vahvistaa vallitsevaa tilannetta. Jos toimintatutkimusta tekee koulun jäsenenä oleva opettaja tutkien omaa organisaatiotansa, hänellä on oltava kyky nähdä organisaatio myös ulkopuolisen silmin sekä riittävästi rohkeutta muuttaa sitä. Muutoin tutkimuksen kehittämään ja muuttamaan pyrkivä osuus päätyy vahvistamaan niitä käytäntöjä ja rakenteita, jotka kuuluvat vallitsevaan todellisuuteen. (Herr & Anderson 2005, 24.) Oma tutkielmani on kasvatustieteiden alaa, ja tarkoituksena on kehittää ulkoilmaopetuksen opetusmenetelmiä, joissa myös oppilaiden oma kokemus on huomioitu. Tutkielmassani en pyri muuttamaan koululaitoksen

rakenteita tai vaikuttamaan laajemmin koulutukseen osana yhteiskuntaa, enkä siksi suoraan koe sijoittuvani kriittisen kasvatustieteen kentälle. Joka tapauksessa tutkielmani sisältää muutospyrkimyksen siinä mielessä, että pyrin siinä kehittämään, muuttamaan ja monipuolistamaan vähintäänkin niitä opetusmenetelmiä, joita itse tulevassa työssäni käytän. Sen, miten nämä muutokset tutkielman kohteena olevassa koulussa jatkossa tulevat toteutumaan, en näe olevan omilla käsilläni.

Suhtautumistani tutkimukseen ja siitä saatavaan tiedon luonteeseen on ennemminkin hermeneuttis–fenomenologinen. Fenomenologiassa tutkija pyrkii kuvaamaan ihmisten kokemuksia ja heidän niille antamia merkityksiä. Ihminen elää suhteessa maailmaan, ja tutkijana fenomenologit voivat pureutua siihen, miten ihmisen ja maailman välinen suhde ilmenee näissä kokemuksissa. Hermeneutiikka taas viittaa siihen, miten näitä kokemuksia voi ymmärtää ja tulkita. (Laine 2015, 30–33.) Hermeneutiikan keskeinen termi on hermeneuttinen kehä, jolla jäsenetään ihmisen ymmärryksen kehittymistä jostakin asiasta. Hermeneuttisen kehän ajatus on, että esiymmärrys aiheesta määrittää aina sitä, miten ymmärrämme ilmiön. Luettu teksti muuttaa esiymmärrystä siitä, mutta se ei kokonaan poista aiempia ennakkoluuloja ja asenteita ilmiötä kohtaan. Kun tietoa saadaan lisää, ennako-odotusten muovaava ymmärrys muuttuu ja samalla lukija pyrkii yhteisymmärrykseen tekstin tuottajan kanssa. Yhteisymmärrys tarkoittaa myös sitä, että lukija tulkitsee tekstiä sille antamiensa merkitysodotusten perusteella. Siten suhde totuuteen määrittää myös sitä, mistä lähtökohdista lukija rakentaa ymmärrystään tekstistä. Lopullista ja täydellistä ymmärrystä ei voida saavuttaa, vaan lukija täydentää jatkuvasti omaa esiymmärrystään tekstillä ja sen tulkinnalla. (Gadamer 2004.)

Vaikka Gadamer puhuu teoksessaan teksteistä ja niiden ymmärtämisestä, hermeneuttista kehää voidaan soveltaa myös muiden ilmiöiden ymmärtämisessä. Tutkimusaineistossani oppilaiden tuottamat tekstit ovat heidän kuvauksiaan omista kokemuksista. Näissä teksteissä oppilaiden käyttämät ilmaisut ovat heidän keinojaan kuvata kokemuksiaan, ja tutkijana voin lähestyä heidän kokemuksilleen antamia merkityksiä vain ymmärtämällä ja tulkitsemalla heidän käyttämiään ilmauksia (Laine 2015, 33). Koska tekstit ovat melko lyhyitä ja 3.–4.-luokkalaisten kyky ilmaista kokemuksiaan ei ehkä ole vielä varsin hyvä, joudun tekemään tulkintaa siitä, mitä oppilaat ovat teksteillään tarkoittaneet. Hermeneuttisen kehän mukaan esiymmärrykseni vaikuttaa tähän tulkintaan. Samoilla oppitunneilla oleminen ja jaetut kokemukset muokkaavat esiymmärrystäni, ja tekstejä lukiessani saan lisää tietoa, joka muuttaa tätä käsitystäni. Näistä lähtökohdista teen oppilaiden kirjoittamista teksteistä tulkinnan, jota ohjaa pyrkimykseni oppilaiden kokemusten ymmärtämiseen.

Toisen osan aineistosta muodostaa oma tutkimuspäiväkirjani. Koska tällöin tulkitseen omaa tekstiäni, voisi ajatella, että on mahdollista päästä käsiksi suoraan niihin kokemuksiin, joita minulla opettajana on ulkoilmaopetuksesta ollut. Tällaisessa päätelmässä pitäytyminen olisi kuitenkin virheellistä ja pinnallista, sillä tutkimuspäiväkirjani ei kuvaa pelkästään omia kokemuksiani. Koska kiinnostuksenkohteenani on ulkoilmaopetuksen pedagogiikka, jossa osallisina on yhtä lailla opettaja kuin oppilaatkin, olen tehnyt jo tutkimuspäiväkirjassani tulkintaa siitä, millaisia kokemuksia oppilailta tunteista on ollut. Vaikka elän oppilaiden kanssa samaa hetkeä ja tilannetta, kokemuksemme koulumaailmasta ja oppitunneista on kuitenkin erilainen, sillä eri henkilöiden suhteet toisiinsa, tapahtumiin ja ympäristöön on erilainen (Laine 2015, 30). Tutkimuspäiväkirjaani olen kirjannut sellaisia havaintoja, kuten oppilaiden innokkuus ja tehtävien toimivuus, ja tällaiset havainnot sisältävät jo itsessään tulkinnan oppilaiden kokemusmaailmasta. Siksi omaakaan tutkimuspäiväkirjaani ei voi pitää suorana kokemuksena maailmasuhteesta, vaan se sisältää tulkinnan ja kertoo ennemminkin luokan ulkoilmaopetuksen kokemusten ilmentymistä kuin kokemuksista sellaisinaan.

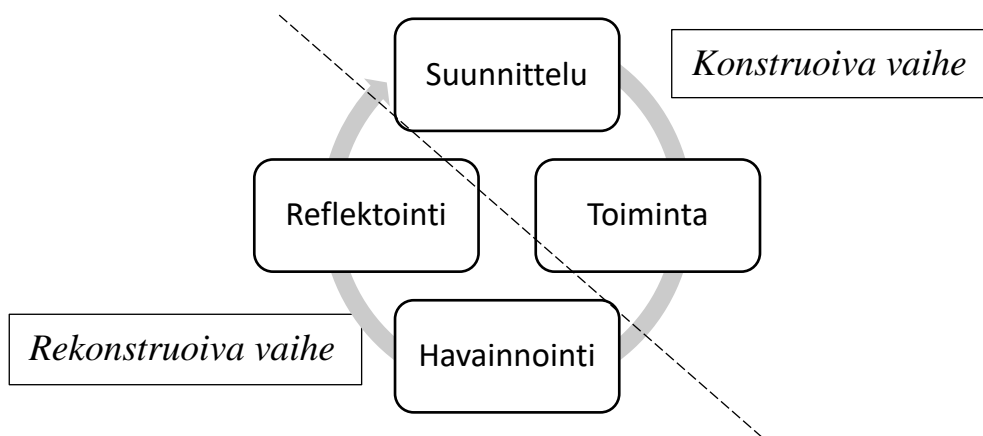
Toimintatutkimukselle on ominaista pyrkiä vaikuttamaan tutkittavaan ilmiöön parantaen tai kehittäen sitä reaaliaikaisesti tutkimuksen edetessä (Kuula 1999, 11). Toinen toimintatutkimuksen keskeinen piirre on, että perinteiset tutkimuksen kohteet muuttuvat toimintatutkimuksessa tutkimuksen tekijöiksi, eli tutkimusta toteuttaa tutkittavan yhteisön tai organisaation jäsen. Tutkimusta tehdään kehittämistarkoituksessa organisaation sisältä käsin. (Herr & Anderson 2005, 2–3.) Oman tutkielmani aineisto perustuu syventävän projektin harjoittelujaksolleni, jossa toimin koulussa harjoittelijana noin kuukauden mittaisen jakson ajan. Voidaan pohtia, mihin organisaatioon tutkielmani viime kädessä kohdistuu. Kyseessä voidaan ajatella olevan se luokka, jolla tutkimuksen toteutan. Harjoitteluluokkani luokanopettaja on jatkuvasti mukana, ja tutkimuksen kuluessa hän saa tietoa kehitetyistä menetelmistä. Toisaalta tämä tieto on hyödynnettävissä koko koulussa, mutta on koulun ja sen toimijoiden varassa, miten nämä menetelmät ja tutkielmani tulokset vaikuttavat koulun toimintatapoihin tulevaisuudessa – vai vaikuttavatko ne lainkaan. Vähintäänkin omaan opettajuuteeni ja ammattitaitoni kehittymiseen voin vaikuttaa tutkimuksellani. Toisaalta toimintatutkimuksen periaatteisiin kuuluu, että tutkijan roolina ei voi olla johtaa ja viedä muutosta suoraan eteenpäin (Kuula 1999, 204–205), joten tässä mielessä koko koulu tai vähintäänkin luokka organisaationa on tutkimuksen kohteena, vaikka käytännössä tutkimuksella ei olisikaan sen käytäntöjä muuttavaa vaikutusta.

Vaikka tutkija ei voikaan suoraan johtaa muutosta organisaatiossa, toimintatutkimuksen tekijällä on kuitenkin oltava kosketus kenttään sekä tahtoa ja kykyä vaikuttaa siellä tapahtuvaan muutokseen (Kuula 1999, 208). Vaikka organisaation muutoksen toteutuminen ei ole käsissäni,

omaa toimintaani pystyn tutkimuksen kuluessa kehittämään. Koska harjoitteluluokkani opettaja on antanut minulle hyvin vapaat kädet toteuttaa opetusta, muutosta normaaleihin opiskelukäytäntöihin tapahtui luokassa ainakin tämän kolmen viikon jakson ajan. Ennen kaikkea tutkielmassa ja sen yhteydessä tehdyssä harjoittelussa katson rakentavani omaa ammattitaitoani ja kasvuani opettajuuteen sekä monipuolisten opetusmenetelmien käyttöön. Toimintatutkimus onkin suosittu menetelmä opettajan ammattitaidon ja tiedeperustaisen opetuksen kehittämässä (Herr & Anderson 2005, 18).

Toimintatutkimuksen toteuttamiseen ei ole mitään selkeästi rajattuja menetelmiä tai tutkimustekniikoita, eikä toimintatutkimukselle ole olemassa yleisesti hyväksyttyä, yksiselitteistä määritelmää (Kuula 1999, 218). Menetelmällisesti tutkielman toteuttamisessa minulla on siksi melko vapaat kädet, mikä antaa esimerkiksi mahdollisuuden kerätä sellaista aineistoa, mitä on saatavilla ja parhaiten soveltuu oman aiheeni tutkimiseen. Tiedonkeruun tärkeimpiä menetelmiä ovat kuitenkin osallistuva havainnointi, tutkimuspäiväkirja sekä haastattelu (Huovinen & Rovio 2008, 104). Ehkä selkeän rajauksen ja menetelmien moninaisuuden seurauksena toimintatutkimuksen sen ongelmaksi on kuvattu vaikutelma epätieteellisyydestä ja toimintatutkimuksen legitimitettiin tieteen kentässä joudutaan toisinaan puolustamaan (Herr & Anderson 2005, 50; Lakkala 2008, 63).

Toimintatutkimuksen kulkua kuvataan yleensä syklillä, jossa taaksepäin katsova *rekonstruoiva* sekä eteenpäin katsova *konstruoiva* vaihe vuorottelevat (kuvio 1). Syklissä konstruoivassa vaiheessa suunnitellaan toimintaa ja toimitaan sen mukaisesti. Rekonstruoivassa vaiheessa havainnoidaan toimintaa ja reflektoidaan sitä, mikä suuntaa taas uudelleen seuraavaa sykliä. Konstruoiva ja rekonstruoiva vaihe siis vuorottelevat kehämäisesti ja konstruoiva, toimintaa suunnitteleva ja toteuttava vaihe määrittää jatkuvasti rekonstruoivan vaiheen havainnoivaa ja reflektoivaa työskentelyä. Tämä puolestaan ohjaa seuraavaa konstruoivaa vaihetta. (Heikkinen, Rovio & Kiilakoski 2008, 78–79.) Näiden syklien toistuessa muodostuu spiraali, jossa jokainen sykli lisää tutkijan tietoa aiheesta ja auttaa ongelman ymmärtämisessä ja toimintatutkimuksen kohteen kehittämässä (Herr & Anderson 2005, 5).



KUVIO 1 Toimintatutkimuksen sykli (mukailten Heikkinen, Rovio & Kiilakoski 2008, 79)

Toimintatutkimuksen spiraalissa voidaan myös soveltaa hermeneuttisen kehän (Gadamer 2004) ajattelua, sillä kehämalli muistuttaa hermeneuttista tapaa ymmärryksen kehittymisestä (Heikkinen, Rovio & Kiilakoski 2008, 80). Esiymmärryksen ulkoilmaopetukseen soveltuvista menetelmistä ohjaa suunnittelua ja toimintaa, kun taas havaintojen tekeminen muuttaa tätä esiymmärrystä kuitenkin täysin poistamatta niitä ennako-oletuksia, joita minulla on. Reflektoidessa pyrin ymmärtämään toimintaa ja siitä saatuja kokemuksia näistä ennako-oletuksista lähtien. Syklisessä kehässä ennako-oletukset ja niitä muokkaavat havainnot ja reflektio ohjaavat sitä, millaiseksi kehitän toimintaa ja millaisia havaintoja teen siitä. Syklistä prosessia ei voida siksi pitää objektiivisena tarkkailun ja reflektion vuorotteluna, vaan oma ymmärrykseni, asenteeni ja ennako-oletukseni ohjaavat ja muokkaavat prosessia.

Sykleistä on joskus mahdotonta päätellä, milloin yksi sykli alkaa ja milloin loppuu (Heikkinen, Rovio & Kiilakoski 2008, 79). Omassa tutkimuksessani olen valinnut yhden viikon sykliksi, sillä viikko on luonteva ajanjakso, jonka päätteeksi minulla on ollut aikaa katsoa taaksepäin ja reflektoida viikon tapahtumia. Kuitenkin yksittäisen päivän jälkeenkin olen voinut suunnitella uudelleen seuraavan päivän toimintaa tai muuttaa jo tehtyjä suunnitelmia havaintojen pohjalta. Sykliä määrää ja kesto on tästä syystä mahdoton määritellä tarkasti. Todellisuudessa toiminnan suunnittelu, toteutus, havainnointi ja reflektio ovatkin päällekkäisiä ja tapahtuvat samanaikaisesti. Mallin tarkoituksena on enemmän jäsentää toimintatutkimuksen etenemistä kuin ohjata jäykästi sen toteuttamista. Sykliä määrää tärkeämpää on suunnitella toimintaa ja toteuttaa sitä sekä aidosti arvioida tai reflektoida toimintaa havaintojen pohjalta (Heikkinen, Rovio & Kiilakoski 2008, 81–82).

3.3 Aineiston ja analyysin kuvaus

Tutkimuksen aineisto koostuu kahdesta osasta. Ensimmäinen osa on oma tutkimuspäiväkirjani, johon olen kirjannut päivittäin havaintojani ulkoilmaopetuksesta ja ohjauskeskusteluista luokanopettajan kanssa. Toisen osan aineistosta muodostaa oppilaiden kirjoitelmat, joissa he kertovat kokemuksistaan ulkoilmaopetusjaksolta annettujen apukysymysten avulla.

Olen kerännyt aineiston oman kolmen viikon harjoittelujaksoni yhteydessä, jonka aikana opetin yhteensä 31 oppituntia. Tunnit jakautuivat viikossa kolmelle päivälle, ja näillä tunneilla pyrimme olemaan mahdollisimman paljon ulkona. Koska toteutin jakson tammi- ja helmikuun vaihteessa, sääolot olivat melko haastavat ja tilanteen mukaan siirryimme toisinaan sisätiloihin, eli kaikki opetus ei ollut ulkoilmaopetusta. Talvi ja lumi antoivat kuitenkin myös hyviä mahdollisuuksia erilaisten aktiviteettien toteuttamiselle.

Opetus noudatteli pääsääntöisesti oppiainerajoja, ja oppiaineista jaksolla oli mukana matematiikkaa, äidinkieltä, ympäristöoppia, liikuntaa sekä kuvataidetta. Oppisisällöt olivat opetussuunnitelman mukaisia aiheita, joista olimme etukäteen yhdessä luokanopettajan kanssa valinneet sellaisia aihepiirejä, jotka soveltuvat hyvin ulkona opetettaviksi. Esimerkiksi matematiikassa opiskeltiin mittayksiköitä ja ympäristöopissa talveen liittyviä asioita. Oppilaat olivat siis kolmen viikon aikana osin oman opettajansa tavanomaisessa opetuksessa ja osin minun opetuksessani, joka oli pääasiassa ulkoilmaopetusta.

Ennen tutkimuksen toteuttamista ja aineiston keruun aloittamista pyysin oppilailta ja heidän huoltajiltaan tutkimusluvan kirjallisena kirjeellä, jossa esittelin itseni ja tutkimuksen. Kerroin kirjeessä osallistumisen olevan vapaaehtoista sekä myös sen, että tutkimukseen osallistuminen tai osallistumatta jättäminen eivät vaikuta millään tavalla oppilaan muuhun koulunkäyntiin tai esimerkiksi arviointiin. Tutkimuksen osallistujilla on oltava oikeus päättää itse omasta osallistumisestaan ja hänen on oltava tietoinen siitä, mitä tutkimuksessa tapahtuu (Hirsjärvi ym. 2007, 25). Kaikki luokan oppilaat palauttivat tutkimuslupalomakkeen, jolla 21 oppilasta ilmoitti osallistuvansa tutkimukseen. Tutkimuksen aikana lisäksi yksi oppilas ja hänen huoltajansa muuttivat mielensä ja halusivat oppilaan osallistuvan tutkimukseen, vaikka alun perin lomakkeella oli ilmoitettu toisin. Oppilaat, jotka eivät osallistuneet tutkimukseen, olivat normaalisti mukana opetuksessa, mutta mitään heitä koskevia havaintoja en ole kirjannut tutkimuspäiväkirjaani ja nämä havainnot jäävät tutkimuksen ulkopuolelle. Kaikki oppilaat tekivät kirjoitelman kokemuksistaan ulkoilmaopetuksesta, mutta aineistona olen käyttänyt luonnollisesti vain niiden oppilaiden kirjoitelmia, joilta olen saanut tutkimusluvan.

Toimintatutkimuksessa yleisiä käytettyjä aineistonkeruumenetelmiä ovat osallistuva havainnointi, tutkimuspäiväkirja sekä haastattelu (Huovinen & Rovio 2008, 104). Omassa tutkimuksessani olen käyttänyt osallistuvaa havainnointia ja tutkimuspäiväkirjaa. Haastattelun sijaan päädyin oppilaiden kirjoitelmiin, koska tällä ratkaisulla sain kaikilta tutkimukseen osallistuvilta oppilailta aineiston ja lisäksi oppilaiden oma pohdinta edistää myös heidän itsearviointin ja oppimaan oppimisen taitojaan. Tästä syystä kirjoitelmat oli perusteltua teettää osana koulutyötä ja myös niillä oppilailta, jotka eivät osallistuneet tutkimukseen ja joiden kirjoitelmat siten jäivät tutkimuksen ulkopuolelle.

Tutkimuspäiväkirjaa kirjoitin päivittäin oppituntien jälkeen. Jokaisena päivänä kirjasin ylös, mitä asioita olimme tehneet tunneilla ja miten oppilaat olivat toimineet tilanteissa. Pyrin kirjoittamaan joka tunnilta ylös, millaiset asiat olivat toimivia ja innostavia ja mitkä tehtävät tai toimintatavat eivät tuntuneet innostavan oppilaita toimintaan. Lisäksi kirjasin muita kiinnostavia havaintoja, joita päivien aikana havaitsin sekä niitä asioita, mitä luokanopettajan kanssa käymissämme ohjauskeskusteluissa kävimme läpi edellä mainituista kysymyksistä.

Oppilaiden kirjoitelmat keräsin jakson kolmannen viikon alussa, eli kirjoittaessaan oppilaat olivat olleet ulkoilmaopetuksessa kahden viikon ajan. Kaikki oppilaat tekivät kirjoitelman riippumatta siitä, osallistuivatko he tutkimukseen vai eivät. Tutkimuksen aineistoksi sain 22 kirjoitelmaa niiltä oppilailta, jotka olivat huoltajansa kanssa antaneet tutkimusluvan. Ennen kirjoittamista kertesin kahden viikon ajalta ulkoilmatuntiemme aiheet ja kirjoitin ne taululle ylös. Kirjoittamisen tueksi annoin oppilaille apukysymyksiä, joihin he vastasivat omissa teksteissään vaihtelevasti.

- Miten olen itse yrittänyt oppia ulkona?
- Mikä on ollut kivaa, mikä ei?
- Mitä olen oppinut?
- Mikä on jäänyt erityisesti mieleen?
- Haluaisinko oppia ulkona lisää? Miksi?

Kirjoitelmien keräämisen yhteydessä pohdin tutkimusaineiston keräämiseen liittyviä eettisiä kysymyksiä. Silloin, kun kyseessä on koulussa tehtävä tutkimusaineiston keruu, on huomioitava se, että tutkimukseen osallistumisen on oltava vapaaehtoista ja perustuttava riittävään tietoon tutkimuksesta (Kuula 2011, 61). Lasten osallistumisesta tutkimukseen on pyydettävä huoltajan luopa, sillä lapsilla ei katsota olevan kykyä antaa informoitua suostumusta. Kuitenkin lapsella itsellään on myös oikeus kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen, vaikka huoltajan lupa olisikin

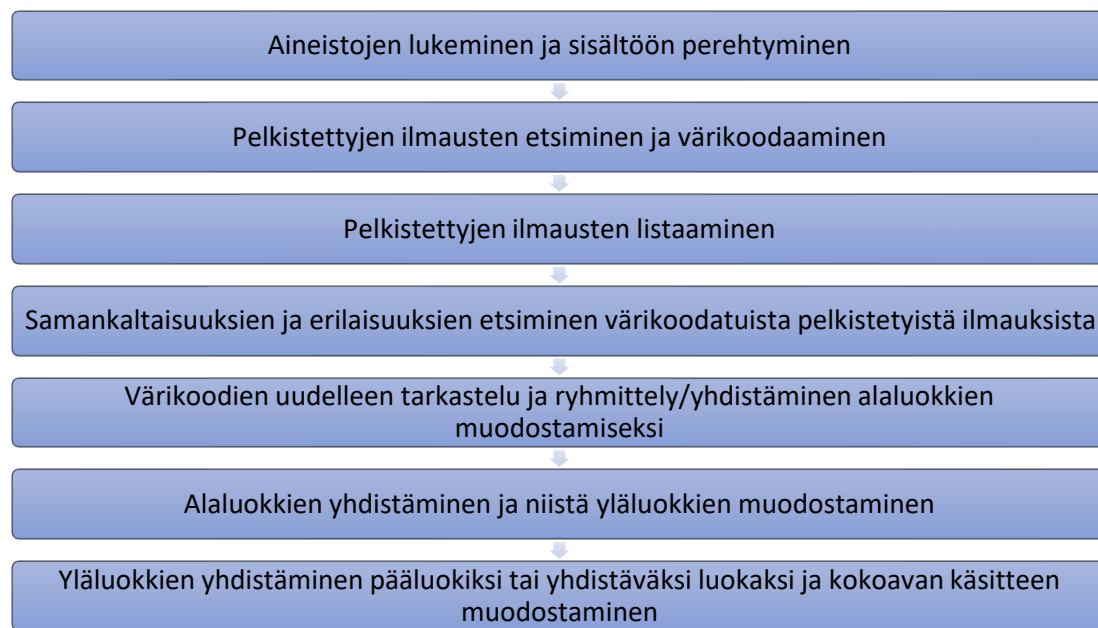
saatu. (Kuula 2011, 147–148.) Olin kysynyt huoltajilta lomakkeella luvan tutkimukseen osallistumisesta ennen tutkimuksen aloittamista. Lomakkeessa kysyttiin lisäksi oppilaan oma suostumus tutkimukseen osallistumisesta, joten tässä mielessä vapaaehtoisuus oli turvattu. Lisäksi kerrottiin, että tutkimukseen osallistuminen tai osallistumatta jättäminen ei vaikuta muuhun koulutyöhön tai esimerkiksi arviointiin. Toisaalta kirjoitelma tehtiin kuitenkin osana koulutyötä, jossa opettaja on auktoriteettiasemassa oppilaaseen nähden ja oppilaan valintamahdollisuudeksi rajautuu joko antaa tai olla antamatta tekstiään tutkimuskäyttöön. Opettajan antamasta kirjoitustehtävästä voi olla hankala kieltäytyä (Kuula 2011, 152), ja sama voi koskea oman kirjoitelman tutkimuskäyttöön antamista. Koska kirjoitelman teettämiseen osana koulutyötä oli kuitenkin myös pedagogiset perusteet ja tutkimusluvut oli etukäteen hankittu, katson, että aineiston keruussa noudatin hyviä eettisiä toimintatapoja.

Oppilaiden kirjoitelmia heidän kokemuksistaan oppitunneilla voi käsitellä samaan tapaan kuin haastatteluaineistoja. Kirjoitelmien tulkinnassa tukeuduin fenomenologiseen tiedon käsitykseen, jonka mukaan tieto rakentuu heidän kokemuksistaan ja maailmasuhteestaan, eli siitä, miten ihmisen maailma ilmenee hänen kokemustensa ja eletyn elämän kautta (Laine 2015, 30 – 31). Analysoinnissa tärkeää olivat oppilaiden kokemukset ja ne oppilaiden ulkoilmaopetukselle antamat merkitykset, joita aineistosta on löydettävissä. Tulkitsin kirjoitelmissa oppilaiden kokemuksia, en sitä, mitä tunteilla on tapahtunut tai esimerkiksi sitä, miten kirjoitelmat vastaavat omaa tutkimuspäiväkirjaani. Pysin siis analysoimaan ja ymmärtämään tekstit heidän oman kokemuksensa kautta, vaikkakin tätä analysointia ohjasi myös jaetut kokemukset ja oma kokemukseni tunteilta sekä näiden sekä aiemman teoreettisen tietämykseni perusteella muodostamani omat ennako-oletukseni oppilaiden kokemuksista.

Aineiston käsittelyssä käytin sisällönanalyysia. Sisällönanalyysissa on neljä vaihetta, joista ensimmäisessä päätetään, mikä aineistossa kiinnostaa, toisessa käydään läpi aineisto, kolmannessa järjestetään aineisto uudelleen ja neljännessä vaiheessa kirjoitetaan yhteenveto. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 104–105.) Koska toimintatutkimuksessa suunnittelu, toimita ja arviointi lomittuvat (Heikkinen ym. 2008, 80), oma aineiston analyysini on ollut päällekkäinen sen keruun kanssa. Tein analyysin kahdessa osassa, josta ensimmäinen oli reflektoivaa analyysia jo aineistonkeruuvaiheessa. Tämä analyysi ohjasi omaa toimintaani ja ulkoilmaopetuksen toteuttamista harjoittelujakson aikana. Toinen osa sisälsi tutkimuspäiväkirjani sekä oppilaiden kirjoitelmat.

Toisen osan analyysista toteutin aineistolähtöisenä sisällönanalyysina kuvion 2 mukaisesti. Noudatin analyysissa ryhmittelyä, kategorioiden ja alakategorioiden rakentamista aineiston yksittäisten ilmausten pohjalta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 114–115). Vaikka analyysini oli aineistolähtöinen, aiemmin omaksumani teoreettiset näkökulmat ja käsitteet ohjasivat aineiston

analyysia, ja aineiston ja teoreettisen taustan ja näkökulmien välinen suhde on ollut vuorovaikutteinen (Kiviniemi 2015, 78). Analyysivaiheessa aineistoa luetaan yhä uudelleen läpi ja luokitellaan, tulkitaan ja vertaillaan aineistotekstiä (Rantala 2015, 110). Aineistoa lukiessa sieltä nousi esiin erilaisia teemoja, joita merkitsin aineistoa läpikäydessäni värikoodaamalla. Nämä ilmaukset ryhmittelin uudelleen erilaisten kategorioiden alle, joista muodostin edelleen yläkategorioita.



KUVIO 2 Aineistolähtöisen sisällönanalyysin eteneminen (mukaiillen Tuomi & Sarajärvi 2018, 123)

Aineiston koodaamisessa sieltä etsitään lyhyitä merkitysyksiköitä tai fraaseja, jotka tutkija tulkitsee kuuluvaksi tiettyyn teemaan. Tutkijan valitsevat koodaustavat ja eivät kuitenkaan ole yksiselitteisiä, vaan kysymys on tutkijan näkökulman ja teoreettisen sekä tutkimusintressin ohjaamista valinnoista. (Rantala 2015, 111.) Siksi esiymmärrys, näkökulman valinta ja ennakkoodotukset, joita minulla oli aiheesta, vaikuttivat siihen, millaisia teemoja olen aineiston analyysissä päättänyt kokoamaan. Toisesta näkökulmasta tutkittaessa sama aineisto voisi kertoa aivan toisenlaisia asioita. Tutkijana olen tehnyt valinnan eli tematisoinut oman näkökulmani (Varto 1992, 51) niin, että keskityn myös aineiston tulkinnassa kuvaamaan siinä esiintyviä ulkoilmaopetuksen pedagogisia ulottuvuuksia.

Sisällönanalyysissa tavallisesti ilmaistaan aineiston merkityksiä pelkistetyksi. Koska oma aineistoni oli jo valmiiksi kirjallisessa muodossa, pelkistäminen poikkesi hiukan haastatteluaineiston käsittelystä. Oppilaiden kirjoitelmissa ei juurikaan ollut tarvetta pelkistää ilmauksia niitä lyhentämällä, sillä tekstit ja niiden sisältämät merkitysyksiköt olivat jo valmiiksi lyhyitä. Sen sijaan jaoin aineistossa esiintyviä merkitysyksiköitä ja fraaseja suoraan eri teemoihin. Vaikka pyrin

ymmärtämään oppilaiden käyttämät ilmaisut parhaani mukaan ja sijoittamaan ne perustellusti oikeisiin teemoihin, riskinä oli, että olen ymmärtänyt joitain ilmauksia toisin kuin kirjoittaja on ne tarkoittanut. Toisin kuin haastattelutilanteessa, tekstejä tulkitessa en myöskään voinut kysyä lisätietoja tai selvennystä oppilaiden käyttämiin ilmaisuihin.

Hermeneuttis-fenomenologisen tutkimusotteen luonteeseen kuuluu, että tutkija pyrkii ymmärtämään käytettyjä ilmauksia ja pääsemään kiinni tutkittavien kokemuksiin. Hermeneuttisen kehän ajatuksen mukaan esiymmärrys oppilaiden ilmauksista ohjaa oman ymmärryksen kehittymistä, mutta aineistoa kriittisesti uudelleen lukien ja tulkiten pyrin pääsemään sellaiseen perusteltuun arvioon, jossa voin esittää tulkinnan siitä, mitä oppilaat ovat kirjoituksissaan pyrkineet ilmaisemaan. (Laine 2015, 38) Koska täydelliseen ymmärrykseen ei kuitenkaan voi päästä (Gadamer 2004), on tässäkin tutkimuksessa hyväksyttävä pyrkimys ymmärtämiseen ja perustellut tekstien tulkinnat.

4. TOIMINTAA KEHITTÄMÄSSÄ – KOLME VIIKON MITTAISTA SYKLIÄ

Tässä luvussa tarkastelen toteuttamaani ulkoilmaopetusjaksoa toimintatutkimuksen syklien mukaisesti kronologisessa järjestyksessä, jolloin näkökulmana on toiminnan kehittäminen, parantaminen ja hyvien opetusmenetelmien pohtiminen. Tämä osa aineiston analyysistä on tehty osin samaan aikaan aineiston keruun kanssa ja siinä on mukana ainoastaan oma tutkimuspäiväkirjani, sillä oppilaiden aineiston keräsin vasta jakson loppupuolella.

4.1 Ensimmäinen viikko

Ensimmäisellä viikolla säätilan huomiointi ja hyvän ohjeistuksen tärkeys nousivat erityisesti esiin ulkoilmaopetuksessa. Säätilaan on varauduttava sekä hyvällä pukeutumisella että suunnittelemalla ulkoilmatunnit riittävän paljon liikettä sisältäviksi.

”Tänään oli todella kylmä tuuli ja pakkasta –8, joten ulkona olemisen aikaa piti lyhentää. [...] Oppilaiden kanssa tehtiin ulkona vain sellaisia tehtäviä, jotka sisältävät liikkumista.”

Tutkimuspäiväkirja 16.1.

Etenkin ensimmäisellä viikolla ulkona kävi kova tuuli, joka lisäsi pakkasen purevuutta ja hankaloitti esimerkiksi paperin käsittelyä. Tällaiset ulkoiset seikat voivat vaikuttaa yllättävänkin paljon siihen, miten oppilaat oppivat. Jos keskittyminen menee siihen, että palelee, oppiminen jää vähemmälle. Palelemiseen oli varauduttu ja 3.-luokkalaisten kanssa ensimmäisen päivän aiheena olikin kylmältä suojautuminen, jossa heidän yksi tehtävänsä oli tehdä pukeutumisohteet ulkoilmaopetuksen jakson ajaksi.

Toisaalta pakkasen oli myös mahdollisuus. Ympäristöopin oppisisällöksi olimme yhdessä luokanopettajan kanssa valinneet talvijakson, ja vuodenaika sekä säätila mahdollistivat aiheen opiskelun kokemukseen tukeutuen.

”Ympäristöopin tunnilla 3.-luokkalaisten kanssa aiheena oli kylmältä suojautuminen. Ulkona oleminen ja kokemus toivat aiheen lähelle omaa kokemusta; kaikki oppilaat tunsivat itse kylmyyden ja vaatteiden lämpöä eristävän vaikutuksen.”

Tutkimuspäiväkirja 15.1.

Ulkona opiskelu antoi siis oppimisympäristönä mahdollisuuden kokea oman kehon ja kehollisuuden kautta opiskeltavaa sisältöä, eli oppilaiden havainnot ja kokemus omasta itsestä ympäristössä tukivat oppimista. Näin opetus voi olla moniaistista, eikä pelkästään kuultuun, nähtyyn tai luettuun perustuvaa.

Tämän viikon perusteella totesin, että säätila on otettava paremmin huomioon jo tunteja suunniteltaessa. Vaikka etukäteen olin varautunut kylmään ilmaan ja oppilaita oli kehoitettu etukäteen pukeutumaan sään mukaisesti, kylmä ilma aiheutti tästä huolimatta hankaluuksia. Nyt varasuunnitelmana oli siirtyä sisätiloihin, jos tulee liian kylmä. Jos ulkoilmaopetusta haluaa toteuttaa säätilasta riippumatta, on toteutus suunniteltava paremmin niin, että esimerkiksi kynää ja paperia ei tarvita lainkaan ja ulkona on riittävästi liikettä. Nyt kovassa tuulessa melko lyhytkin opettajan puheeseen perustuva opetustuokio sai oppilaat palelemaan.

”Siirsin osan 4.-luokkalaisten ryhmätehtävistä sisätiloihin, koska lyhyenkin vastauksen kirjoittaminen paperiin olisi ollut hankalaa kylmässä ilmassa.”

Tutkimuspäiväkirja 15.1.

Toinen ensimmäisen viikon havainto oli hyvän ohjeistuksen sekä riittävien havaintovälineiden tärkeys. Jos ohje ja opetettava asia on vain kuulon varassa, oppilaiden on vaikeampi sisäistää asiaa. Joissakin tehtävissä ja aiheissa kynän ja paperin puute tuntui ja näkyi. Ensinnäkin asioiden opettaminen oli hankalampaa ja toiseksi oppilaiden omaa ajattelua ja pohtimista hankaloitti vain muistin varassa työskentely. Etenkin matematiikassa kynä ja paperi ovat tärkeitä välineitä oppiaineen havainnollistamiseen ja laskemisen apuvälineiksi. Lumeen piirtämistä kokeilimme joissain tehtävissä, mutta numerot eivät näkyneet lumessa riittävän hyvin, jotta niistä olisi ollut apua.

”Aihe oli kuitenkin sen verran vaikea, että päässälaskuina aikavälin laskeminen oli liian haastavaa.”

Tutkimuspäiväkirja 19.1.

Ohjeistuksen on oltava ulkona opiskeltaessa erityisen selkeä, koska lisäohjeita on vaikea antaa, jos oppilaat ovat eri paikoissa tekemässä tehtäviä ja esimerkiksi taululle ei voi kirjoittaa muistin tueksi

ohjeita näkyviin. Pelkän puheen varassa annetuissa ohjeissa on vaarana, että jotkut oppilaat eivät kuuntele niitä ja toiminta alkaa epäselvyyksien takia ajautua väärille urille.

”Tässä leikissä osa oppilaista ei juurikaan tehnyt tehtävää, kun taas toisilla sujui hyvin. Uusi ja outo tilanne opetella matikkaa ulkona ehkä aiheutti hämmennystä, toiseksi ohjeistusten olisi ehkä pitänyt olla selkeämmät.”

Tutkimuspäiväkirja 15.1.

Hyvät välineet asioiden havainnollistamiseen auttavat niin luokkahuoneessa kuin ulkona oppimista. Matematiikassa käytimme kellonaikojen opiskelussa muovisia kelloja, joiden viisareita saattoi kääntää. Näiden avulla harjoittelimme kellonaikoja. Oppilaat kävivät suunnistusrasteilla painamassa mieleensä digitaalisen kellonajan ja tulivat sitten opettajan luo laittamaan muovisen kellon samaan aikaan.

”Vaille-ajat olivat aiheessa hankalin asia, ja konkreettinen väline tuntui auttavan siinä. Kun oppilas itse käänsi kellon viisarit oikeaan aikaan, asia havainnollistui hyvin.”

Tutkimuspäiväkirja 16.1.

Toinen hyvä esimerkki havaintovälineistä oli lämpömittari, jota käytimmekin melko monipuolisesti mittaamaan esimerkiksi sisä- ja ulkolämpötilat ja veden lämpötiloja erilaisissa astioissa. Lämpötilassa lisäksi oppilaat saivat havainnon kahdesta eri lähteestä: he tunsivat itse aistinvaraisesti lämpötilan ja arvioivat pyydettyä sitä, toiseksi näkivät ja kuulivat lämpömittarin antaman lukeman.

”Lämpömittari vaikutti olevan oppilaille tuttu, ja he olivat kiinnostuneita katsomaan, miten mittarin näyttämä lukema muuttui.”

Tutkimuspäiväkirja 16.1.

Ulkona havaintovälineissä on toisaalta myös laajemmat mahdollisuudet kuin sisätiloissa. Ei pidäkään jäädä kiinni pelkkiin totuttuihin välineisiin, vaan on hyvä pohtia uudesta näkökulmasta, mitä kaikkia ulkotilan mahdollisuuksia voisi käyttää havainnollistamaan opittua asiaa. Tätä pohdin ensimmäisen viikon jälkeen ja pyrin keksimään parempia ratkaisuja monipuolisiin ja ulkoilmaopetukseen soveltuviin opetusvälineisiin.

4.2 Toinen viikko

Toisella viikolla pyrin kiinnittämään huomiota havaintovälineiden käyttöön ja monipuolisiin, ulkoilmaopetukseen soveltuviin välineisiin. Äidinkielen ja matematiikan tunneilla oli käytössä A4-kokoisia ruudukkoita, joihin saattoi kirjoittaa vesiliukoisella tussilla, pyyhkiä pois ja käyttää uudelleen. Käytimme ruudukkoita matematiikassa laskemisen apuvälineenä sekä äidinkielessä sanojen kirjoittamisessa muistiin. Näin pieni asia helpotti yllättävän paljon oppimistilanteita. Kun tussilla sai kirjoitettua esimerkiksi matematiikan laskun allekkain ilman, että tarvitsi riisua hanskoja, tehtävät saattoivat olla monipuolisempia ja haastavampia, kun ei tarvinnut turvautua pelkästään päässä laskuun. Lisäksi välineisiin sai kirjoitettua riittävän näkyvästi esimerkiksi sanoja ylös, jotta kaikki oppilaat näkivät ne.

”Tehtävää läpikäydessä auttoi, kun oli mahdollista kirjoittaa oppilaiden keksimät verbit muistiin ja kaikkien näkyville.”

Tutkimuspäiväkirja 26.1.

Kynän ja paperin lisäksi pyrin hyödyntämään ulkotilaa paremmin oppimisympäristönä ja käyttämään sen tarjoamia mahdollisuuksia oppiaineksen havaitsemisessa ja ymmärtämisessä. Eläinten talvehtimista käsiteltäessä oppilaiden tehtävänä oli etsiä piilotettuja pehmoleluja niiden oikeasta elinympäristöstä ja sijoittaa eläimet niiden talvehtimistavan mukaisiin paikkoihin.

”Pehmoeläimet tuntuivat tuovan oppisisältöön mielenkiintoa ja konkreettisuutta, oppilaat olivat innostuneita ja seurasivat opetusta tarkasti.”

Tutkimuspäiväkirja 21.1.

Tässä kohden tehtävä oli jakautunut parin kanssa eläinten etsimiseen ja niiden talvehtimistavan miettimiseen sekä yhteiseen keskusteluun, jossa kävimme läpi oppilaiden ratkaisut. Vaikka yhteisessä keskustelussa pehmoeläimillä ei ollut varsinaista tehtävää, ne kuitenkin vaikuttivat lisäävän oppilaiden mielenkiintoa ja motivaatiota aihetta kohtaan. Uskon, että oppimiskokemus on erilainen, kun oppilas näkee esimerkiksi pehmoeläinopettajan kädessä samalla, kun keskustellaan ruokavaraston keräämisestä ja talviturkin merkityksestä verrattuna pelkkään kuulon varassa olemiseen.

Opetuksessa käytin lisäksi leikkejä, joissa vastattiin kysymykseen menemällä oikean vastauksen luo tai tekemällä sovittuja liikkeitä. Tällaiset tehtävät vaikuttivat sopivan hyvin sellaisten asioiden harjoitteluun ja kertaamiseen, jotka olivat jo ennestään oppilaille tuttuja. Vaikka tietyille

alueelle liikkuminen tai jonkin liikkeen tekeminen ei yksinään ole havainnollistavaa, siinä oppilas joutuu joka tapauksessa miettimään kuulemaansa tehtävää ja aiemmin sovittua käsitettä ja siihen liittyvää liikettä tai paikkaa.

”Ulkona tehtiin maa, ilma, vesi –leikin muunnos, jossa oppilaat menivät alueelle yli 1 h, alle 1 h tai alle 1 min, kun opettaja sanoi erilaisia asioita (100 m juoksu, 1 km kävely, hampaiden pesu jne.) Oppilaat menivät alueille, joskin tämä tehtävä antoi mahdollisuuden myös olla ajattelematta itse ja mennä vain muiden mukana. Useat oppilaat liikkuvatkin pareittain.”

Tutkimuspäiväkirja 22.1.

Kun vastaus annetaan tekemällä sovittu liike tai menemällä sovittuun paikkaan, hyvä puoli on se, että tämä sai aikaan liikkumista. Toisaalta oppilaille tarjoutuu samalla mahdollisuus siihen, että he eivät itse pohdi vastausta vaan katsovat muista mallia. Tällöin oppilas on näennäisesti fyysisen aktiivinen, mutta oman oppimisen kannalta ajattelua, pohtimista ja ongelmanratkaisua ei tapahdu lainkaan. Jos tämäntyyppinen tehtävä tehdään koko luokan kanssa, sen olisi oltava jollain lailla motivoiva, jotta sen tekeminen perustuisi todella oppilaan omaan ajatteluun eikä vain muiden mukana menemiseen. Toinen vaihtoehto olisi antaa oppilaille eri tehtäviä, joiden vastauksen kuitenkin ilmaistaisiin samalla tavalla liikkumalla tiettyihin paikkoihin. Toisaalta jos oppisisältönä onkin itse liikkuminen, eli tehtävä toteutettaisiin liikunnan tunnilla esimerkiksi luistellen, myös liikkuminen itsessään tukisi oppimista, mutta pääpaino olisi liikkumistaidon, ei tietotavoitteen saavuttamisessa.

Edellä kuvasin sellaisia välineitä tai keinoja, joita ulkona on helppo käyttää ja jotka soveltuvat ulkotilaan jonkin normaalisti luokkahuoneessa käytetyn välineen sijaan. Tämän lisäksi pyrin toisella viikolla hyödyntämään koulun pihan ja lähiluonnon luonnonympäristöä siten, että oppisisältö pohjautuisi paremmin siihen.

Kävimme ympäristöopin tunnilla metsäretkellä, jossa luonnonympäristö tarjosi erinomaiset mahdollisuudet havainnoida esimerkiksi havupuita ja erilaisia kasveja. Tässä asetelma on havainnollistamisen kannalta toisin päin: luokkahuoneessa on turvaututtava esimerkiksi kuvaan kuudesta, kun taas ulkona päästään havainnoimaan oikeaa kuusta.

”Monet kasvit oli nähtävissä sellaisenaan. Oppilaat esittivätkin itse useita kysymyksiä ja omia havaintojaan luonnosta ja sen kasveista. [...] Luonnon ympäristössä opiskeltavien asioiden todellinen havainnointi toimi hyvin.”

Tutkimuspäiväkirja 23.1.

Ympäristöopissa onkin melko luontevaa opiskella asioita ulkona, kun oppisisältö liittyy paljolti luonnonympäristöön. Muissa oppiaineissa lienee enemmän tarpeen turvautua välineellisiin havainnollistamis- ja opetuskeinoihin, joissa ulkotilaa hyödynnetään sen mahdollisuuksien mukaan, vaikka se itse ei tarjoaisikaan suoraa havaintoa oppisisällöstä.

Toinen suoraan ulkotilaa hyödyntävä opetusaihe oli kuvataiteessa jäälyhdyn rakentaminen. Jäädymme heti ensimmäisestä viikosta alkaen maitopurkeissa vettä, josta osa oli myös värjätty vesiväreillä. Toisen viikon aikana rakensimme kuvataiteen tunneilla näistä jäätyneistä jäätiilistä linnan, ja kokonaisuudessaan tämä projekti oli oppilaille mieluisa. Säätila oli tässä määrittävä tekijä ja suunnitelmia oli muutettava pariinkin kertaan.

”Aamalla oli tarkoitus jatkaa jäärakennelmaprojektia, mutta jäädytetyt maitopurkit eivät kovasta pakkasesta huolimatta olleet jäätyneet kokonaan.”

Tutkimuspäiväkirja 22.1.

”Teimme jääveistoksen loppuun suunnitelasta poiketen tänään, koska loppuviikolle oli luvattu plussakelejä eikä se silloin olisi onnistunut. [...] Tekemisen aikana sormien palelu oli ongelma ja osasta huonosti jäätyneistä maitopurkeista tuli välillä vettä päälle.”

Tutkimuspäiväkirja 23.1.

Säätila oli tälle projektille siis toisaalta edellytys ja toisaalta haaste. Kun tällainen projekti kiinnittyy näin vahvasti ulkolämpötilaan, olisi ollut hyvä hyödyntää myös tiedollisena sisältönä lämpötilan seuranta esimerkiksi säähavaintopäiväkirjan muodossa. Oppilaille linnan rakentaminen vaikutti joka tapauksessa olevan mieluisa projekti, ja sitä rakennettiin innokkaasti. Pettymys oli myös suuri, kun linna sulii ja rikkoutui jo seuraavana päivänä sen valmistumisesta.

”Jäälyhdyn rakentaminen oli kuitenkin oppilaille selvästi mieluisa projekti, ja ainakin muutamit oppilaat puhuivat jopa vahtivuoroista, jotta rakennelma pysyisi ehjänä.”

Tutkimuspäiväkirja 21.1.

Yhtä oppituntia pidempi projekti, jota koko luokka teki yhdessä, antoi mahdollisuuden oppia muutakin kuin kuvataiteen oppiainesisisältöjä. Tässä tehtiin ensinnäkin yhteistyötä: harjoiteltiin yhdessä suunnittelua, toteuttamista, työnjakoa ja vastuun ottamista yhteisestä työstä. Toisaalta epäonnistuneet jäädytysyritykset, palelu ja märkä työnteko sekä valmiin työn sulaminen jo heti seuraavana päivänä sen valmistumisesta toivat myös pettymyksiä ja negatiivisten tunteiden käsittelyä tähän projektiin. Elämyspedagogiikassa painotetaan myös vastoinkäymisten tuomaa

luonteen vahvistumista, sillä pettymysten, vastoinkäymisten ja tappioidenkin kautta voidaan oppia ja niitä voidaan käyttää hyödyksi (Telemäki 1995, 49).

Jäälyhdyn rakentaminen oli yhteisöllinen projekti, jossa oppilaat toimivat yhteistyössä ja oppivat muitakin taitoja kuin oppiainesisältöä. Yhteistyötä harjoiteltiin ja vastoinkäymiset kasvattivat myös tunnetaitojen opiskelussa.

Jäälyhty ja metsäretki olivat tällä viikolla onnistuneita ulkoilmaopetuksen kannalta, sillä niissä ulkotilaa päästiin hyödyntämään parhaalla mahdollisella tavalla. Matematiikassa ja äidinkiessä vain osa tunteista oli ulkona ja ne jakautuivat sisällä tehtävään uuden asian opettamiseen ja ulkona olevaan harjoitteluun erillisillä tehtävillä. Jäin pohtimaan, miten ulkoilmaopetuksen voisi saada myös näissä oppiaineissa elämyksellisemmäksi ja ehyemmäksi kokonaisuudeksi siten, että tunti tai opiskeltava aihe olisi yhtenäinen, ulkona opiskeltava kokonaisuus.

4.3 Kolmas viikko

Tällä viikolla maanantaina käsitelimme vielä uusia aiheita, mutta loppu viikosta kerrattiin aiemmin opittua. Näille kertaustunneille olin suunnitellut aihetta käsitteleviä ja harjoituksia sisältäviä ratoja. Matematiikassa nämä koostuivat pihalle piilotetuista laskuista, joita laskemalla oppilaat ratkaisivat koodin, ympäristöopin rata kierrettiin yhteisesti ja tehtiin sen varrella olevat tehtävät.

Ympäristöopin tunnilla kolmannen luokan kanssa aiheena oli talvinen järvi. Teimme kuvitteellisen matkan järveen, jonka jääpeitteisen pinnan piirsimme lumeen. Opetus rakentui tämän kuvitteellisen järven alueelle keskustelulla sekä leikillä.

”Käytiin keskustelu siitä, millaista järvessä on, ja oppilaiden kertomana tuli hyvin keskeisimmät asiat, kun esitin lisäkysymyksiä ja kehotin kuvittelemaan mielessä, millaista järvessä on”

Tutkimuspäiväkirja 29.1.

Mielikuvitusta käyttämällä saatiin rakennettua kaikille oppilaille jollain lailla yhtenäinen kehysajatus sille, mistä ollaan puhumassa ja mikä on tunnin aiheena. Kun tällainen kuvitteellinenkin raami oli yhteisesti kaikkien mielessä, oli helpompi pitää tunti yhtenä kokonaisuutena. Tarvittaessa saatettiin palata konkreettisestikin siihen, mihin kohtaa järven pinta oli lumessa piirretty sekä kerrata, että nyt kuvittelemme sen olevan jäässä, koska on talvi.

Tarinoiden ja mielikuvituksen hyödyntäminen luonnontieteiden opetuksessa on nähty ristiriitaisena luonnontieteen objektiivisuuden ja totuuden vaatimuksille. Kuitenkin tarinat ja mielikuvitus voivat saada oppilaan ymmärtämään myös luonnontieteiden käsitteitä ja liittämään

oman kokemuksensa tarinaan. (Hadzigeorgiou & Stefanich 2000.) Kun oppilaiden kanssa yhdessä käytettiin mielikuvitusta ja kuviteltiin itsemme matkalle järveen jään alle, heidän mielikuvituksensa käyttö saattoi auttaa omaksumaan uutta tietoa, kun käsitteitä pohdittiin tämän tarinakehyksen puitteissa.

Kertaustunneilla yhtenäinen kokonaisuus oli mahdollista rakentaa tekemällä tunnin tehtävistä rata. Tämän radan tehtävistä matematiikan tunneilla oli ratkaistavissa koodiviesti, ympäristöopin tunnilla taas kuljimme radan yhdessä ja teimme sen varrella olevat tehtävät. Koodin ratkaiseminen näytti innostavan oppilaita toisella tavalla tekemään laskuja, ja se selvästi motivoi sekä etsimään tehtäviä niiden piilopaikoista että ratkaisemaan niitä. Koodiavain oli niin ikään piilotettuna, ja sen puuttuminen toi lisää epävarmuutta, kun tehtävä ei ollut aivan yksiselitteinen.

”Koodin ratkaiseminen tuntui joka tapauksessa innostavan oppilaita, ja pieni epävarmuus ja -tietoisuus toivat tehtävään lisää jännitystä.”

Tutkimuspäiväkirja 30.1.

Kun tehtävä ei ollut liian yksinkertainen ja suoraviivainen, oppilaat saivat enemmän pohtimista ja ajateltavaa. Suoraviivaisten tehtävien ratkaiseminen on ennemminkin mekaanista oppimista, mutta salaviestin ratkaisu tuo oppituntiin uudenlaisen ulottuvuuden, vaikka itse tehtävät olisivatkin käytännössä aivan samoja, melko mekaanisiakin laskuja. Kun oppilaille ei annettu yksityiskohtaisen tarkkoja ohjeita tehtävästä, vaan joitain vihjeitä, he joutuivat itse pohtimaan sitä, miten tehtävään löydetään ratkaisu.

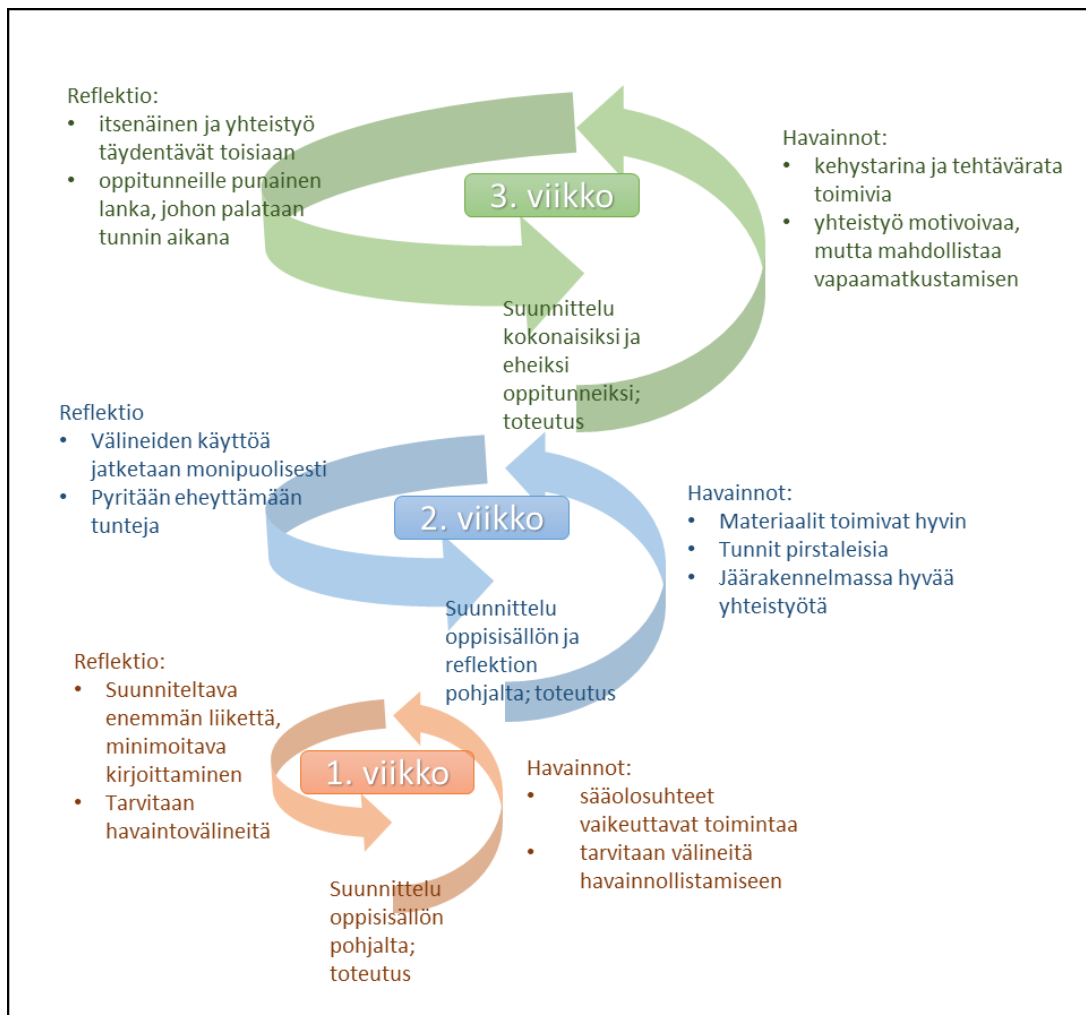
Yhdessä tekeminen oli seikkailullisessa tehtävässä toinen ulottuvuus. Oppilaat etsivät ja ratkaisivat vihjeitä pareina tai kolmen hengen ryhmissä, mutta samalla jokainen pari toi oman osansa salaviestin ratkaisuun. Oppilaille tuntui olevan tärkeää se, että he saivat vaikuttaa oman parin valintaan. Viestin ratkeaminen yhdessä tehdyn työn jälkeen näytti olevan oppilaille myös innostava kokemus. Vaikka joissain tehtävissä oli tullut virheitä, niiden tekijät eivät tulleet ilmi ja jokainen oppilas saattoi kokea onnistumisen tunteita, kun koodi ratkesi.

”Oppilaat saivat vaikuttaa parin valintaan, mikä selvästi motivoi heitä. [...] Koodin ratkaisussa oppilaat olivat selvästi innokkaita ja yhdessä ratkaistu salaviesti herätti riemua.”

Tutkimuspäiväkirja 2.2.

4.4 Toiminnan kehittämisen kuvaus

Tässä työssä kuvannut nämä kolme viikkoa erillisinä kokonaisuuksina, mutta todellisuudessa niiden sisällöt, oma reflektio ja erilaisten menetelmien kokeileminen on mennyt enemmän päällekkäin. Esimerkiksi viimeiselläkin viikolla kiinnitin huomiota säätilan huomioimiseen siten, että kirjoittamista ei tarvitsisi tehdä ulkona, ja jo ensimmäisellä viikolla pyrin teettämään pari- ja ryhmätöitä ja kannustamaan näin oppilaita yhteistyön tekemiseen. Joka tapauksessa olen pyrkinyt edellä kuvaamaan pääpiirteissään ne asiat, joita kunakin viikkona erityisesti havaitsin ja miten huomioin nämä asiat tulevan opetuksen suunnittelussa. Syklit ja niihin liittyvät havainnot sekä reflektio on kuvattu kuviossa 3.



KUVIO 3 Aineiston keruu kuvattuna kolmessa syklissä

Ensimmäisellä viikolla havaitsin, että ohjeistuksessa ja säätilan huomioimisessa on oltava tarkempi. Ohjeet ja havainnollistaminen on suunniteltava ulkotilaan sopivaksi, ja säätila on huomioitava pienemmissäkin yksityiskohdissa. Vaikka jo etukäteen olin pohtinut näitä asioita, esimerkiksi kynän ja paperin lyhytkin käsittely osoittautui kylmässä pakkasilmassa hankalammaksi kuin olin kuvitellut. Havainnollistamiseen tarvitsi siksi keksiä toisenlaisia välineitä ja hyödyntää paremmin sellaisia ympäristöstä löytyviä luonnonmateriaaleja, jotka tukevat oppimista.

Toisella viikolla kiinnitin vielä enemmän huomiota näihin kahteen asiaan, ja havaitsin, että havainnollistamisessa toimii parhaiten se, kun oppisisältö on sellaista, johon ulkona on suoraan havainnollistamiskeinoja. Kuitenkin kaikki sisältö ei ole tällaista, ja silloin on käytettävä ulos sopivia materiaaleja, toimintaa tai liikettä välineinä. Näiden on toimittava vuodenaika ja säätila huomioiden ulkona. Hyviksi ja toimiviksi havaitsin ainakin liikkeen tai paikan erilaisten vaihtoehtojen vastausten antamiseen. Kirjoittamisellekin on hyvä olla jonkinlainen mahdollisuus, joka toimii ulkona, vaikka kirjoittaminen ei olisikaan pääasiallinen opiskelumuoto.

Kolmannella viikolla pyrin lisäämään vielä yhteistoimintaa, sillä toisen viikon jäärakennelmaa tehdessä yhteisöllisyys ja yhdessä tekeminen olivat antaneet hyviä kokemuksia. Lisäksi pyrin eheyttämään oppitunteja niin, että ne eivät rakentuisi erillisten tehtävien varaan, vaan tunti muodostaa järkevä kokonaisuuden, jossa osat ovat selkeästi kytköksissä toisiinsa. Tässä hyviä keinoja olivat ainakin kehystarina sekä tehtävärata tai -suunnistus. Yhdessä tekeminen vaikutti oppilaista olevan mukavaa ja motivoivaa, ja yhdessä oppiessa oppilaat tekivät hyvin yhteistyötä ja oppivat sisältöasioiden lisäksi yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja.

5. TEEMOISTA KÄSITTEISIIN

Tämän luvun tarkoituksena on esitellä tutkimuspäiväkirjan ja oppilaiden kirjoitelmien analyysi. Olen luokitellut aineistossa esiin tulleita aiheita omiksi teemoikseen sekä luokitellut niitä eri kategorioihin.

Aineiston otteet ovat suoria lainauksia tutkimuspäiväkirjasta sekä oppilaiden kirjoitelmista. Oppilaiden kirjoitelmat on numeroitu ja numeron lisäksi kerron lainausten yhteydessä, onko kyseessä tyttö vai poika ja kolmas- vai neljäsluokkalainen. Koko aineisto ei ole tässä työssä esillä, vaan olen valinnut teemoihin, tekstiin ja käsitteisiin sopivia sekä niiden muodostamiseen johtaneita otteita. Kirjoitus- tai kielioppivirheitä en ole korjannut aineistosta, vaan lainauksen tässä työssä ovat sellaisena, kuin ne oppilaiden kirjoituksissa ovat kirjoitettu. Tarvittaessa olen lisännyt hakasulkeissa selventäviä sanoja, jotka tulevat esiin muualla tekstissä.

Aineistoa läpikäydessäni luin aluksi aineiston läpi useaan kertaan, ja hahmottelin teemat, joiden alle keräsin näitä teemoja koskevat kohdat aineistosta. Teemoja oli yhteensä kuusi: sääolosuhteet, toiminnallisuus / itse tekeminen, mukavat asiat, ikävät asiat, yhteistyö ja havaintovälineet sekä ohjeistus. Teemoissa toistui paljolti samat asiat, esimerkiksi oppilaiden kirjoituksissa tuotiin esille kylmä ilma sekä positiiviset kokemukset ulkoilmaopetuksesta.

Uudelleen tarkastellessani näitä teemoja ja niiden sisältämiä otteita aineistosta havaitsin, että teemojen alla puhuttiin hiukan eri asioista. Esimerkiksi säätila saattoi olla oppimista haittaava tekijä tai vaihtoehtoisesti ulkoilma oltiin koettu miellyttävänä tekijänä ja mukavana vaihteluna oppimiselle. Kun pyrin pelkistämään aineiston oppilaan oppimistapahtuman ja aktiivisen oppimiskäsityksen ympärille, päädyin muodostamaan luokkia, jotka liittyvät oppimiseen ja oppilaan toimijuuteen oppimistapahtumassa.

Näitä alakategorioita muodostin yhteensä kuusi: ulkoilmaan liittyvät tekijät, luonnonympäristö, vuorovaikutus, tehtävistä pitäminen, valitut tehtävätyypit sekä ohjeistus ja opetusvälineet. Osassa alakategorioista on päällekkäisyyttä, eikä koko aineiston osalta ole yksiselitteisesti tulkittavissa, mihin alakategoriaan aineiston osa liittyy. Nämä luokat auttavat kuitenkin aineiston hahmottamisessa ja toimivat hyvänä työkaluna, kun käsitteellistän ja pohdin aineistoa syvällisemmin. Alakategorioista muodostin vielä kolme yläkategoriaa, joita kuvaan seuraavassa luvussa. Taulukossa 1 annan esimerkkejä työskentelystäni aineiston kategorisoimiseksi.

Lainaus aineistosta	Teema	Alakategoria	Yläkategoria
”Haluaisin opiskella ulkona koska oppi enemmän leikeillä tai muilla jutuilla kun että lukee oppikirjaa.” 8_T3	Toiminnallisuus, kokemus ja itse tekeminen	Valitut tehtävätyypit	Opettajasta riippuvat tekijät
”Useat oppilaat liikkuiivatkin pareittain.” Havaintopäiväkirja 22.1.	Yhteistyö	Vuorovaikutus	Oppilaasta riippuvat tekijät
”Minun mielestäni opettaja antoi tosi epäselvät ohjeet kun menimme ulos kuvaan ja sitten maalasimme sen.” 20_P4	Ohjeistus	Ohjeistus ja opetusvälineet	Opettajasta riippuvat tekijät
”Ole itse yrittänyt oppia ulkona hyvin mutta sielä on niin kylmä etten kauheasti pystynyt oppia” 18_T4	Säätila	Ulkoilma	Oppimisympäristöstä riippuvat tekijät

TAULUKKO 1 Aineiston analyysi ja luokkien muodostaminen

5.1 Ulkoilma

Aineiston keruun ajoitus tammi – helmikuun aikana aiheutti sen, että kylmyys määrittä paljon sitä, miten ulkoilmassa saattoi toimia. Kuten edellisessä alaluvussa kuvasin, huolimatta etukäteisvalmisteluista ja opetuksen suunnittelusta liikettä sisältäväksi kylmyys oli määrittävänä tekijänä koko kolmen viikon ajan, ja se näkyi myös oppilaiden tuottamassa aineistossa.

”Teimme kuvaamataidontunnilla jääveistosta. Se oli mukavaa, vaikka olikin todella kylmä.”

21_Tyttö, 4. luokka

”En haluaisi oppia ulkona, koska ulkona on kylmä.”

17_Poika, 4. luokka

Kylmyys tuli negatiivisena tekijän esille kahdeksassa oppilaan tekstissä, eli vajaassa puolessa 22 kirjoitelmasta. Samaan aikaan kuitenkin esimerkiksi 3.-luokkalaisten kanssa tehty metsäretki mainittiin seitsemässä tekstissä 12:sta mukavana kokemuksena, vaikka tuolloin oli koko kolmen

viikon aikana kylmin päivä ja retki oli kestoltaan luultavasti jakson pisin yhtäjaksoinen ulkoilu. Tutkimuspäiväkirjasta selviää, että pakkaneen oli hyvinkin kireä:

”Oman lisänsä retkeen toi 18 asteen pakkaneen.”

Tutkimuspäiväkirja 23.1.

Tästä huolimatta retki mainittiin ainoastaan positiivisessa valossa kirjoituksissa. Pelkkä lämpötila ja kylmyys eivät siis ole määrittäneet oppilaiden kokemusta ainakaan positiivinen – negatiivinen - akselilla. Syklisessä prosessissa (ks. luku 5.1) pyrin huomioimaan säätilan jo ennen opetuksen aloittamista ja lisäksi heti ensimmäisen viikon jälkeen kiinnitin siihen vielä lisää huomiota. Kun säätilan pystyi huomiomaan heti alussa, myöhemmät tehtävät sisälsivät enemmän liikettä ja vähensivät ehkä siten negatiivisia kokemuksia, vaikka säätila olikin melko hallitseva tekijä myös toisella ja kolmannella viikolla ja se mainittiin monissa oppilaiden teksteissä. Lisäksi liikkuminen ja leikit opetusmenetelminä ruokkivat myös oppilaan fyysistä aktiivisuutta oppitunneilla.

Oppimiseen kylmyydellä lienee ollut oma vaikutuksensa. Jos paleleminen on häiritsevän voimakasta ja oppilaiden keskittyminen menee fyysisiin tekijöihin, oppiminen voi häiriintyä. Tämä tuli esiin vain yhdessä oppilaan kirjoituksessa, vaikka kylmyyttä kuvattiin muuten runsaasti. Voi olla, että muut oppilaat eivät kokeneet kylmyyden häiritsevän oppimistaan, mutta yhtä hyvin kyse voi olla siitä, että he eivät omissa teksteissään tuoneet sitä esiin.

”Ole itse yrittänyt oppia ulkona hyvin mutta sielä on niin kylmä etten kauheasti pystynyt oppia, mutta olen oppinut ulkona paljon.”

18_Tyttö, 4. luokka

Kylmyys oli toisaalta myös kokemuksellisuutta tuova tekijä etenkin kolmannen luokan ympäristöopin osalta, koska siinä myös oppisisältö koski talvea. Talvi on osa suomalaista luonnonympäristöä ja opetussuunnitelman perusteissa voidaan katsoa myös laaja-alaisen tavoitteen ”itsestä huolehtiminen ja arjen taidot” olevan kytköksissä talvella oikeanlaiseen pukeutumiseen ja kylmältä suojautumiseen. Säätila oli tästä näkökulmasta myös yksi osa oppisisältöä, mikä tuli eräässä oppilaan kirjoittelussa esille:

”Olen oppinut pukea lämpimästi talvella.”

12_Tyttö, 3. luokka

”Ympäristöopin tunnilla 3.-luokkalaisten kanssa aiheena oli kylmältä suojautuminen. Ulkona oleminen ja kokemus mahdollisti aiheen käsittelyn välittömän kokemuksen perusteella.”

Tutkimuspäiväkirja 15.1.

Pakkasta saattoi hyödyntää joissain muissakin oppisisällöissä. Esimerkiksi ilmaa tutkittaessa havainnollistettiin ilman ominaisuuksia lämpölaajenemista tutkimalla ja jääveistoksen tekeminen edellytti pakkaskeliä, jotta rakennusmateriaali saatiin jäädytettyä. Yksittäisinä sisältöinä nämä esiintyivät oppilaiden teksteissä, ja erityisesti jäärakennelma oli sekä koettu positiivisena että jäänyt oppilaille hyvin mieleen. Peräti 16 tekstissä mainittiin erikseen jäärakennelman tekeminen mukavana kokemuksena.

Kaiken kaikkiaan kylmyys oli sekä haaste että mahdollisuus oppilaiden oppimisen kannalta. Haasteena oli riittämätön pukeutuminen ja lyhyidenkin ohjeistus- tai kirjoittamishetkien aikainen paleleminen, kun oltiin paikoillaan. Mahdollisuuksia taas olivat talven ja säätilan tuoma elämys sekä kylmyyden aiheuttamien ilmiöiden tutkiminen ja hyödyntäminen oppisisällön suunnittelussa ja toteutuksessa.

Kylmyyden lisäksi muita säähän tai ulkoilmaan liittyviä tekijöitä tuli ilmi teksteissä sekä tutkimuspäiväkirjassani. Ulkoilun tuoma raitis ilma tuli ilmi kahdessa oppilaan tekstissä ja heidän teksteissään ulkoilmaopetus näyttäytyi positiivisessa valossa. On huomioitava, että nämä kommentit ovat suora vastaus tukikysymykseen ”Haluaisinko oppia ulkona lisää? Miksi?”.

”Haluan oppia lisää [ulkona] mitä en osaa. Koska ulkona on hyvä ilma.”

6_Tyttö, 3. luokka

”Haluan oppia ulkona lisää koska se on todella hauskaa, siinä saa raitista ilmaa ja siinä on enemmän liikuntaa.”

11_Tyttö, 3. luokka

Raitis ilma tai hyvä ilma, kuten toisessa tekstissä asia on ilmaistu, ei suoranaisesti liity siihen, miten oppilas toimii ulkoilmaopetuksessa. Voidaan kuitenkin pitää positiivisena tekijänä sitä, että oppilaat itse ovat nostaneet esiin raittiin ilman ulkoilmaopetuksen yhtenä osatekijänä. Muutenkin aineistossa nousi esiin, että ulkona oleminen oli usean oppilaan mielestä ollut positiivinen kokemus, vaikka tätä ei sen enempää perusteltu.

”Ulkona on kivempi olla.”

19_Tyttö, 4. luokka

Ulkona olemisen kerrottiin olevan mukava kokemus kahdeksassa kirjoituksessa ilman erityisiä perusteluita. Myös Kankaan (2010) tutkimuksessa oppilaat pitivät ulkotiloja miellyttävänä oppimisympäristönä. Onkin hienoa huomata, että ulkoilusta ja ulkoilmasta oleilusta on aineistossa pidetty, kun muistetaan samaan aikaan, että lasten liikunta on huolestuttavasti vähentynyt (Kokko ym. 2016). Selityksenä positiivisille kokemuksille saattaa toki olla myös se, että ulkoilmaopetus koetaan mukavana vaihteluna luokkahuonetyöskentelyyn. Motivaatiotekijöiden kohdalla erittelen enemmän niitä vastauksia, joissa oppilas oli osannut kertoa tarkemmin, miksi ulkona oppiminen oli ollut mukavaa.

5.2 Luonnonympäristö

Luonnonympäristö ja sen hyödyntäminen opetuksessa ovat hyvä mahdollisuus sekä oppimisen kannalta että ympäristöherkkyyden lisäämiseksi ulkoilmaopetuksen lomassa. Lasten oleilu luonnossa kehittää lapsen valmiuksia sen monipuoliselle havainnoimiselle ja ympäristötietoisuus muotoutuu lapsen kokemusten, elämysten ja havaintojen pohjalta (Jeronen & Kaikkonen 2001, 29–30). On tutkittu, että suora luontokokemus voi olla merkittävä tekijä vahvistamaan oppilaiden luontosuhdetta, ja luonnossa vietetyn ajan kesto on yhteydessä kokemuksen vahvistumiseen (Braun & Dierkes 2017).

Luonnonympäristö tarjosi useassa kohdassa mahdollisuuden oppimiseen. Selkein tilaisuus oli kolmasluokkalaisten kanssa tehdyllä metsäretkellä, jossa opiskelimme kasvien talvehtimista. Metsäretki oli jäänyt usealle oppilaalle mieleen, ja joissain kirjoituksissa toivottiinkin lisää luonnon havainnointia. Neljäsluokkalaisten kanssa ympäristöopin aiheena oli ilma, ja siitä tuulen havainnointi tuli niin ikään monessa kirjoituksessa esiin.

”Erityisesti jäi mieleen metsäretki. Haluan oppia ulkona miten villi eläimet selviävät luonnosta, koska rakastan kaikkia eläimiä ja lintuja katsottaisiin lisää.”

12_Tyttö, 3. luokka

”Olimme ulkona tutkimassa ilmaa. Katsoimme mistä päin tuuli tulee.”

21_Tyttö, 4. luokka

Ympäristöopissa onkin luonteva havainnoida suoraan luonnonympäristöä silloin, kun opetussisältö liittyy suoraan siihen. Kuitenkin luonnonympäristöä voi hyödyntää myös muissa oppiaineissa. Matematiikassa käytimme lunta hyväksi painon yksiköiden opettelussa. Oppilaiden tehtävänä oli

arvioida 100 grammaa tai yksi kilogramma lunta pussiin siten, että pussin sai punnita kolmesti. Tehtävä ja luonnonmateriaali auttoivat syventämään ymmärrystä painon yksiköistä ja niiden merkityksestä, ja luonnonmateriaali toi käsitteen myös oppilaiden todelliseen elämisaailmaan.

”Parin kanssa pohdittiin, paljonko lunta otetaan tai jätetään ja milloin kannattaa mennä punnitsemaan.”

Tutkimuspäiväkirja 29.1.

Lisäksi matematiikan mittayksiköistä ulkona oli mahdollista havainnoida, miltä näyttää metri tai kymmenen metriä taikka miltä tuntuu juosta yhteensä sata metriä. Kun mittayksiköitä pystyy näin havainnollistamaan, ne eivät jää vain irrallisiksi matematiikan symboleiksi, joilla ei ole kosketuspintaa lasten todelliseen elämään.

Myös liikunnassa luonnonympäristön hyödyntäminen toimi hyvin. Jää on edellytyksenä luistelulle, jota teimme pääosan jakson liikuntatunneista. Metsäretkellä myös luminen maa ja metsän epätasaisuudet toimivat oppimisympäristönä tasapainotaitojen harjoittelulle. Jäällä ja lumella liikkuminen talvella tarjoaa hyviä mahdollisuuksia harjoitella tasapainotaitoja ja on yksi opetus suunnitelman perusteiden sisältöalueista (POPS 2014, 149; 274).

”Liikunnan kannalta metsässä epätasaisella alustalla kävely vaikutti olevan hyvää harjoitusta. Valitsin tarkoituksella pieniä polkuja, joissa oli myös pienimuotoista kiipeämistä ja esim. puiden runkojen ylittämistä.”

Tutkimuspäiväkirja 23.1.

Luonnonympäristön tarjoamat luontokokemukset tulivat myös esiin etenkin metsäretkellä, jossa kova pakkanen, pienillä poluilla kävely ja metsän kasvien havainnointi tarjosivat melko monipuolisen kokemuksen oppilaille. Retkellä myös ihasteltiin ääneen luonnon kauneutta ja kun katsoimme naavaa ja puhuimme siitä puhtaan ilman indikaattorina, oppilaat olivat iloisia siitä, että lähiympäristön ilma on riittävän puhdasta naavan kasvaa. Luonnossa vietetty aika ja sen havainnoiminen toimivat myös ympäristökasvatuksena (Jeronen & Kaikkonen 2001).

5.3 Vuorovaikutus

Ulkoilmaopetuksen aikana pyrin yhdessä oppimiseen, ja teimme jakson aikana paljon ryhmä- ja paritöitä. Elämys- ja seikkailupedagogiikassa yhdessä tekeminen on keskeinen oppimisen alue, ja yhdessä oppimalla opitaan sekä ryhmädynamiikan toiminnasta että yksilön ja ryhmän välisestä suhteesta (Karppinen & Latomaa 2015, 44).

Vaikka ryhmä- ja parityöt sekä koko luokan yhteiset oppimistilanteet olivat koko jakson ajan pääasiallinen työskentelymuoto, nämä tulivat yllättävän vähän esiin oppilaiden kirjoituksissa. Vain kahdessa kirjoituksessa mainittiin ryhmätyöt erikseen.

”Eniten olen oppinut ryhmätöistä ja pidin eniten ryhmä töistä koska ryhmässä on kivempaa kun ei tarvitse tehdä kaikkea yksin.”

2_Poika, 3. luokka

”Kivoja tehtäviä oli kaikki pari ja ryhmätyöt.”

3_Poika, 3. luokka

Tämä oli itselleni yllättävää, sillä ryhmässä työskentely vaikutti jakson aikana olevan motivoivaa ja oppilaat tekivät paljon ryhmä- tai paritöitä. Ryhmätöiden vähäinen esiintyminen oppilaiden kirjoituksissa saattaa johtua myös heille annetun kirjoitustehtävän asettelusta ja annetuista apukysymyksistä, jotka johdattelivat enemmän kertomaan yksilön omasta toiminnasta ja oppimisesta kuin pohtimaan jakson aikana käytettyjä työskentelytapoja.

Taulukossa 2 on kuvattu pääasiallisten työskentelymuotojen jakautuminen oppitunneilla. Jotkut oppitunnit olivat kokonaan samaa tehtävää, kun taas toisiin mahtui useampaa erilaista tehtävätyyppiä, joten taulukosta ei suoraan voi päätellä tehtävätyyppien ajallista jakautumista. Se antaa kuitenkin suuntaa siitä, miten jakson aikana työskenneltiin yksin ja yhdessä. Tässä taulukossa on mukana jakson ajalta ainoastaan ulkona pidetyt tunnit. Osa opetuksestani oli kuitenkin sisällä, jossa oli enemmän yksin toteutettuja tehtäviä, kuten matematiikan laskutehtäviä ja kuvataiteessa oman työn tekemistä.

Yksin	Parina	Pienryhmä	Koko luokka
7	10	8	10

TAULUKKO 2 Pääasialliset työskentelymuodot ulkoilmaopetuksessa

Yksin toteutetuissa tehtävissä oli esimerkiksi kellonaikasuunnistus, jossa etsittiin suunnistuskartalta kellonaikoja ja tehtiin siihen annettu tehtävä. Paritehtävissä oli esimerkiksi annettujen kohteiden kuvaamista, lumen painon arviointia ja tuulen suunnan tutkimista. Parien jako vaihteli jonkin verran; useimmiten oppilaat saivat itse valita parinsa, mutta joskus pari arvottiin tai määrättiin. Pienryhmätyöskentelyssä oli esimerkiksi viestijuoksu, jossa haettiin opetussisältöön liittyviä

kuvakortteja ja järjestettiin ne oikeaan järjestykseen. Pienryhmissä huomasi, että sopivan kokoisella ryhmällä on suuri merkitys, jotta jokaisella ryhmän jäsenellä on tehtävä eikä kukaan saa mahdollisuutta jättää kaikkea työtä toisten hoidettavaksi. Koko luokan yhteistä toimintaa ja yksilötyötä oli joissain kohdin hankala erotella: jos käydään luokan yhteistä keskustelua, oppilas toimii sekä yksin että koko luokan kanssa vuorovaikutuksessa. Päädyinkin jättämään tällaiset yhteiset pelkkään keskusteluun pohjautuvat tuokiot pois taulukosta ja kirjasin siihen vain sellaiset tehtävät, joissa luokalla oli jokin konkreettinen yhteinen tehtävä. Esimerkiksi jäärakennelma, yhteinen salaviestin ratkaisu ja liikuntaleikit kuuluivat tähän kategoriaan.

Yhdessä oppimisessa oppilaat käyvät vuoropuhelua ja oppisisällön lisäksi opitaan yhteistyötä ja vuorovaikutusta. Useissa pari- ja ryhmätehtävissä oli nähtävissä, miten oppilaat keskustelivat tehtävästä ja pohtivat yhdessä aihetta.

”Lämpötilajärjestystä selvästi mietittiin sekä yksin että yhdessä”

Tutkimuspäiväkirja 16.1.

”Oppilaat saivat vaikuttaa parin valintaan, mikä selvästi motivoi heitä.”

Tutkimuspäiväkirja 2.2.

Tärkeää ryhmätöissä oli yhteistoimintaan ohjeistaminen ja kannustaminen sekä ryhmien toiminnan varmistaminen. Yhteistoiminnassa keskeistä oli myös se, kenen kanssa töitä tehtiin. Vaikka tavoitteena on oppia toimimaan yhteistyössä kaikkien kanssa, oman hyvän ystävän kanssa toimiminen oli motivoivaa ja parin tai ryhmän valinta oli selvästi oppilaille tärkeää. Lisäksi vuorovaikutukseen, työnjakoon ja yhteistoimintaan liittyvät säännöt oli tärkeä käydä läpi. Etenkin koko luokan yhteisissä tehtävissä oli tärkeää, että kaikilla oli oma roolinsa tehtävässä. Jäärakennelman yhteydessä yhdessä tekemisessä oli myös haasteita.

”Kun työ oli saatu valmiiksi, [...] alkoi negatiivissävytteinen keskustelu siitä, että kaikki eivät olleet saaneet osallistua suunnitteluun ja joku yksittäinen oppilas oli dominoinut liikaa suunnittelutyötä.”

Tutkimuspäiväkirja 24.1.

Näiden negatiivisten kokemusten purkaminen ja keskustelu yhteistyöstä sekä sen pelisäännöistä oli tärkeää, jotta oppimista tapahtuisi myös vuorovaikutustaitojen ja yhteistoiminnan osalta eikä ainoastaan sisällöistä. Jäärakennelman tärkein tavoite olikin yhteinen tekeminen ja yhdessä ponnistelu päämäärän eteen, ei niinkään se, miten jäärakennelma opitaan tekemään ja millainen lopputuloksesta tulee. Rakennelmaan liittyi myös negatiivisia tunteita ja kokemuksia, ja niistä oli

tärkeää puhua. Jos asiaa tarkastelee elämyspedagogiikan näkökulmasta, siinä keskeistä on koettujen elämysten purkaminen ja niistä keskustelu opettajan ja oppilaiden kesken, jotta yhdessä koetuista elämyksistä voidaan todella oppia (Karppinen 2007, 94). Kun jäärakennelmasta koetut yhteistyön hyvät ja huonot puolet purettiin yhdessä ja kerrattiin vielä prosessin vaiheita, oppilaat vaikuttivat olevan tyytyväisiä työhön. Jäärakennelma olikin oppilaiden teksteissä useimmin mainittu positiivisena kokemuksena. Eräs 4.-luokkalainen tyttö kiteytti kirjoituksessaan jäärakennelman ehkä keskeisimmän annin.

”Olen oppinut sinnikkäisyyttä”

21_Tyttö, 4. luokka

Kaverin kanssa töitä tehdessä oli kuitenkin myös riskinä se, että vuorovaikutus siirtyi tehtävästä sosiaaliseen suuntaan ja kaverin kanssa alettiin touhuta jotain aivan muuta, kuin mikä tunnin tavoitteena oli. Tällöin vuorovaikutus ei liittynyt oppimiseen vaan se oli ennemminkin vapaa-ajan sosiaalista vuorovaikutusta.

”Olen itse yrittänyt kuunnella ulko-oppitunneilla mutta joskus menee kaverin kanssa jutteluksi.”

8_Tyttö, 3. luokka

Kun tehtäviä tehdään ryhmässä, oppilailla on aina oma mahdollisuus vaikuttaa siihen, miten he ryhmässä ja sen jäsenenä toimivat. Aktiivinen osallistuminen on tavoitteena ja opettajan ohjeistuksestakin sekä tehtävän suunnittelusta on paljon kiinni, miten ryhmä toimii. Kuitenkin myös oppilaalla on suuri rooli siinä, miten hän opiskelee ryhmän jäsenenä. Elämyspedagogiikan suomalaisen sanansaattajan Matti Telemäen (1995, 49) mukaan oppilaalla on aina jännite aktiivisen osallistumisen ja oman edun ajamisen välillä. Tämä näkyi myös omassa aineistossani, vaikkakin yleisesti ottaen ryhmätöihin osallistuttiin hyvin.

”Muutama oppilas touhusi omana ryhmänään jotain aivan muuta, jos en toistuvasti pyytänyt osallistumaan antamalla tiettyä tehtävää.”

Tutkimuspäiväkirja 24.1.

Osallistuminen opetukseen kilpaili siis välillä vapaamuotoisen vuorovaikutuksen kanssa. Tämä saattoi johtua siitä, että tehtävää ei koettu riittävän motivoivana tai myös esimerkiksi työnjaon organisoimisesta, jos kaikille oppilaille ei riittänyt mielekästä tekemistä.

5.4 Tehtävistä pitäminen

Positiiviset tai negatiiviset kokemukset ja ulkoilmaopetuksesta ja sen erilaisista tehtävistä pitäminen ovat läheisessä suhteessa oppilaiden motivaatioon. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa todetaan, että ”kokemukselliset ja toiminnalliset työtavat sekä eri aistien käyttö ja liikkuminen lisäävät oppimisen elämyksellisyyttä ja vahvistavat motivaatiota. Motivaatiota vahvistavat myös työtavat, jotka tukevat itseohjautuvuutta ja ryhmään kuulumisen tunnetta.” (POPS 2014, 30.) Oppilaat mainitsivatkin aineistossa useita toiminnallisia tehtäviä, liikkumista ja elämyksiä, jotka he olivat kokeneet positiivisina ulkoilmaopetusjaksolla.

”Oli todella kivaa kun mittailimme lämpötiloja. Ja kun teimme jääveistoksen se oli kivointa.”

10_Tyttö, 3. luokka

Toiminnalliset tehtävät ovat siis selvästi olleet suosittuja ja niiden voidaan katsoa lisäävän oppilaiden motivaatiota. Jääveistoksen rakentaminen mainittiin mukavana asiana jopa 16 kirjoituksessa, ja tässä tehtävässä toiminnallisuus, elämyksellisyys ja ryhmään kuulumisen tunne olivat keskeisiä. Yksittäisistä tehtävistä mainittiin lisäksi pelkästään kolmasluokkalaisten kanssa tehty metsäretki (7 kertaa) ja suunnistus (4 kertaa) sekä neljäsluokkalaisten kanssa tehdyt ilman ja tuulen tutkimukset (9 kertaa).

Yksittäisten tehtävien lisäksi oppilaat kirjoittivat siitä, että ulkona on ylipäänsä mukavaa. Kymmenessä kirjoittelussa oppilas kertoi pitäneensä ulkoilmaopetuksesta yleisesti, kun taas kielteisesti ulkoilmaopetukseen suhtautuneita oppilaita oli vain kaksi. Ulkoilmaopetuksesta pitämistä perusteltiin ainakin toiminnallisuudella ja leikillisillä työtavoilla, joita ulkona oli käytetty. Jotkut oppilaat eivät kirjoituksissaan perustelleet sitä, miksi ulkona oppiminen koettiin positiivisena, mutta he toivat esiin, että se oli ollut mukavaa ja että he haluaisivat jatkossakin oppia ulkona.

”Ulkona oppiminen lisää olisi kivaa sillä ulkona harjoittelemme eniten leikeillä.”

15_Tyttö, 4. luokka

”Minä haluaisin oppia ulkona lisää koska se oli kivaa ja mukavaa.”

13_Tyttö, 4. luokka

Yhtenä tekijänä kerrottiin se, että ulkona oppiminen on ollut erilaista kuin opetus yleensä ja erilaisuus ja vaihtelu koettiin positiivisena, vaikka yhdessä tekstissä ulkoilmaopetusta muuten ei olisi haluttu jatkaa. Perusopetuksen opetussuunnitelman (POPS 2014, 30) mukaan työtapojen

monipuolinen käyttö onkin keino löytää oppimisen iloa ja onnistumisen kokemuksia. Lisäksi eri ikäkausille ominainen toiminta saa tukea, kun työtapoja käytetään monipuolisesti.

”Haluaisin oppia lisää ulkona koska se oli erillaista ja kivempaa ulkona.”

2_Poika, 3. luokka

”En haluaisi enää jatkossa opiskella ulkona oli kyllä aika kiva käänne tehdä jotain uutta.”

20_Poika, 4. luokka

Vaikka viimeisessä lainauksessa kyseinen oppilas ei haluaisi enää ulkona opiskella, hän myöntää, että uudenlainen tekeminen on ollut mukavaa vaihtelua koulutyössä. Haluttomuuttaan opiskella jatkossa ulkona hän ei perustellut, joten syytä sille ei voi tietää. Uuden ja erilaisen tekeminen vaikuttaisi kuitenkin oppilaista olevan mukavaa, ja koulussa on tärkeää toteuttaa vaihtelevia ja monipuolisia työskentelytapoja.

5.5 Valitut tehtävätyypit

Opiskelumotivaatioon ja ulkoilmaopetuksesta pitämiseen liittyy vahvasti opettajan valitsemat tehtävätyypit. Kuten Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014, 30) todetaan, monipuoliset työtavat ruokkivat oppilaiden onnistumisen iloa ja auttavat oppilaita oppimaan sekä näyttämään osaamistaan monella tavalla. Käytännön työtavat ovat joka tapauksessa opettajan valinnoista kiinni, ja opettajalla on siksi suuri vaikutus siihen, millaiseksi ulkoilmaopetus muodostuu. Koska aineiston keruu toteutettiin talvella, toiminnallisuus ja liikkuminen korostuivat. Paikallaan oleminen aiheutti hyvin nopeasti palelemista ja kynän ja paperin kanssa toimiminen oli hankalaa.

Oppilaiden kokemukset toiminnallisista menetelmistä olivat pääasiassa positiivisia, kuten edellä jo kerrottiin. Leikit ja leikkillisuus näkyivät aineistossa oppilaille miellyttävänä tapoina oppia. Tämä oli melko odotettavaa, sillä leikki on yleisesti lasten tapa toimia ja myös omassa tutkimuspäiväkirjassani totesin leikkien olleen oppilaille mieluisia.

”Haluaisin opiskella ulkona koska oppi enemmän leikeillä tai muilla jutuilla kun että lukee oppikirjaa.”

8_Tyttö, 3. luokka

Toiminta ja toiminnalliset tehtävät olivat jääneet oppilailla yksittäisinä tehtävinä eniten mieleen. Taulukossa 3 ilmenee, että jäärakennelman tekemisen mainitsi jopa 16 oppilasta 22:sta, eli tämä

kokemus on ollut mieleenpainuva. Rakennelman tekemiseen käytettiin kahden viikon aikana aikaa melko paljon, ja oppilaita pyydettiin myös kotoa keräämään tyhjiä maitopurkkeja sen tekemiseksi. Neljäsluokkalaisista ilman tutkimukset mainitsi yhdeksän oppilasta kymmenestä. Tässäkin tehtävässä oppilaat pääsivät itse tekemään ja kokeilemaan. Kolmasluokkalaisilla metsäretki ja eläinten talvehtiminen keräsivät seuraavaksi eniten mainintoja, seitsemän oppilasta 12:sta mainitsi nämä asiat. Molemmissa tehtävissä toimittiin ja tehtiin itse. Metsäretki oli monipuolinen, toiminnallinen ja kokonaisvaltainen kokemus, kun taas eläinten talvehtimisessä oppilaat etsivät koulupihalta pehmoeläimiä. Myös muut taulukossa esiintyvät tehtävät sisälsivät toimintaa, leikkejä ja tekemistä.

Tehtävä	Maininnat
Jäärakennelma	16
Ilman tutkimukset (vain 4. luokka)	9
Metsäretki (vain 3. luokka)	7
Eläinten talvehtiminen (vain 3. luokka)	7
Verbit	7
Lämpötilan mittaus (vain 3. luokka)	4
Kellonaikasuunnistus (vain 3. luokka)	4

TAULUKKO 3 Yksittäisten tehtävien esiintyminen oppilaiden teksteissä

Jotkut tunteista sisälsivät toki myös kuuntelemiseen tai lukemiseen perustuvaa opiskelua, ja tämä osa saatettiin toteuttaa sisällä, kun ulos siirryttiin vain osaksi tuntia. Yksittäiset oppilaat mainitsivatkin erikseen sellaisia yksittäisiä tehtäviä, joiden opetus oli pääasiassa pohjautunut keskusteluun eikä toimintaan. Kuunteleminen näyttäisi olevan oppilaiden mielestä yksi keskeinen keino oppia, sillä sen mainitsi kirjoituksissaan viisi oppilasta. Toisaalta heidänkin teksteissään opettajan kuunteleminen ei ollut sellaisenaan, vaan jokaisella siihen oli liitetty myös oma toiminta, kuten kokeileminen tai itse tekeminen.

”Ympäristöopin asioissa oppilaiden osuus oli katsoa ja kuunnella sekä vastata kysymyksiin, [...] Toisaalta ympäristö antoi kokemuksen ilmiöstä [...] Luonnon ympäristössä opiskeltavien asioiden todellinen havainnointi toimi hyvin.”

Tutkimuspäiväkirja 23.1.

”Olen itse yrittänyt oppia ulkona kuuntelemalla ja kokeilemalla.”

17_Poika, 4. luokka

Valitut tehtävätyypit liittyvät paljolti myös oppimisympäristöön ja etenkin talviseen vuodenaikaan, säähän ja kylmyyteen. Kuitenkin viime kädessä on opettajan valinta, millaisia tehtäviä tehdään ja pystytäänkö oppimisympäristössä hyödyntämään sille parhaiten soveltuvia työtapoja vai jäädäänkö jumiin totuttuihin menetelmiin, jotka toimivat luokkahuoneessa, mutta ei ulkona.

5.6 Ohjeistus ja opetusvälineet

Oppilaille annettu ohjeistus vaikuttaa paljon siihen, miten tunti onnistuu. Vaikka tunti olisi suunniteltu hyvin ja menetelmät tukisivat hyvin sekä opetettavan asian omaksumista että oppimisympäristön tehokasta hyödyntämistä, huono ohjeistus voi aiheuttaa epäselvyyttä. Tällöin oppilaiden keskittyminen ei suuntaudu oikeaan aiheeseen hyvästä etukäteisvalmistelusta huolimatta.

Oppilaiden kirjoituksissa ohjeistukseen liittyviä asioita mainittiin vain yhdessä tekstissä. Tämä voi johtua siitä, että oppilaille ohjeet ja niiden antaminen eivät näyttäytyä tärkeänä asiana silloin, kun ohjeistus on ollut riittävän selkeää. Toisin sanoen, kun oppilas tietää, mitä häneltä odotetaan, huomio suuntautuu tehtävään eikä ohjeisiin. Kun taas ohjeistus ei ole riittävää, oppilaiden huomio voi kohdistua esimerkiksi kaverin kanssa juttelemiseen. Aineistossa yhdessä kirjoituksessa todettiin, että eräässä tehtävässä ohjeistus oli ollut epäselvä. Vaikka aiheesta ei kerrottu sen enempää, voidaan olettaa, että puutteellinen ohjeistaminen vaikuttaa siihenkin, miten oppilas kykeni tehtävässä oppimaan.

”Minun mielestäni opettaja antoi tosi epäselvät ohjeet kun menimme ulos kuvaan ja sitten maalasimme sen.”

20_Poika, 4. luokka

”Leikki olisi kannattanut strukturoida paremmin (esim. määritellä alue tarkemmin ja opettaja olisi antanut aina hapenottomerkin [merkin, milloin on mentävä sovittuun paikkaan]).”

Tutkimuspäiväkirja 29.1.

Ohjeiden antaminen ulkoilmaopetuksessa on erityisen tärkeää, koska oppilaat hajautuvat mahdollisesti hyvinkin laajalle alueelle, jolloin lisäohjeiden antaminen tai selventäminen vaikeutuu.

Luokkahuoneessa tilanne on toinen, kun lisäohjeiden antamiseksi oppilaat ovat valmiiksi koolla. Lisäksi ohje on vain kuullun varassa, kun ei ole taulua tai muuta välinettä, johon sen saisi näkyville. Tehtävämonisteita on mahdollista käyttää, mutta talvella ne osoittautuivat epäkäytännöllisiksi tuulen, paksujen hansikkaiden ja hankalan kirjoittamisen takia.

Havainnollistamisvälineet olivat ensimmäisen viikon syklissä esillä jo edellisessä luvussa, jossa totesin niiden soveltuvuuden ulkoilmaan olevan kriittinen kohta ulkoilmaopetuksen onnistumisessa. Opetusvälineet tuovat paitsi havainnollistamista opetukseen, niin ne voivat myös olla tehtävien perusta tai jopa opetustapahtuman välttämätön edellytys, kuten luistimet luistelussa. Toisaalta välineet voivat olla käytännön sanelema, jotta tehtäviä olisi mahdollista toteuttaa ulkona, mutta oppimisen kannalta niillä ei aina ole merkitystä.

”Matikan tunnilla laskut olivat muovitaskuissa, ja oppilaat saivat vihjeen niiden sijainneista.”

Tutkimuspäiväkirja 30.1.

Ilman muovitaskuja tai vastaavaa tehtävätyyppiä ei olisi voinut toteuttaa, mutta toisaalta näillä välineillä ei ollut kuitenkaan mitään merkitystä oppilaiden oppimisen kannalta. Toisenlaisia välineitä ovat havainnollistamiseen käytetyt välineet, joiden tarkoituksena on olla pedagogisesti tukevia ja edesauttaa asian omaksumista ja ymmärtämistä. Havainnollistamisessa välineet tukevat oppimista, ja aihe on saatettu opettaa muutenkin. Väline saattaa auttaa oppilasta hyvinkin paljon hahmottamaan, mistä asiassa on kyse. Etenkin kellonaikojen opettelussa tämä tuntui olevan keskeinen havainto. Välineiden puuttuminen aiheutti myös ongelmia tehtäviin ja oppimiseen silloin, kun niitä olisi tarvittu.

”Kelloleikissä esim. kartiot olisivat auttaneet hahmottamaan kellotaulun, sillä lumeen piirretyt numerot eivät oikein näkyneet.”

Tutkimuspäiväkirja 15.1.

Toisaalta opetusvälineet voivat toimia myös kiinnostuksen herättäjinä opetuksessa. Jos opetus on keskustelevaa ja puheeseen perustuvaa, pelkkä kuunteleminen voi olla oppilaille haastavaa ja keskittyminen saattaa herpaantua. Lisäksi etenkin oppilaille, jotka eivät puhu suomea äidinkielenään, kuullun varaan jääminen on riski ymmärryksen kannalta. Tällöin välineet sekä herättävät kiinnostusta että toimivat visuaalisena tukena kuullun lisäksi.

”Pehmoeläimet tuntuivat tuovan oppisisältöön mielenkiintoa ja konkreettisuutta, oppilaat olivat innostuneita ja seurasivat opetusta mielellään.”

Tutkimuspäiväkirja 22.1.

”Olen kokeillut kellukkeella painaako ilma, se oli hauskaa. Tykkäsin myös jääveistoksen tekemisestä koska jääpalikat olivat värikkäitä.”

14_Poika, 4. luokka

Monipuolisten välineiden käyttäminen voi siis tuoda opetukseen lisää vaihtelua ja merkityksiä oppilaille, mikä saattaa lisätä oppilaiden motivaatiota sekä tukea oppimisessa. Joissain tilanteissa välineet olivat se, jonka ympärille tehtävä rakentui. Tässä tapauksessa opetusvälineet ikään kuin vapauttavat opettajan ohjaamaan oppimista ja tukemaan oppilaita sen sijaan, että hän olisi se, jolta uusi tieto tulee. Luokahuoneopetuksessa oppikirjat toimivat tällaisena välineenä, mutta ulkona on parempi käyttää toiminnallisempia menetelmiä, jotka luovat erilaiset vaatimukset myös opetusvälineille.

”Tuulen tutkimisessa silkinauhatehtävällä oppilaat näkivät omin silmin, mistä tuulee, vaikka tuuli oli melko heikko.”

Tutkimuspäiväkirja 22.1.

Välineiden käyttäminen on hyvä keino tukea oppimista ja havainnollistaa opittavia asioita, mutta toisaalta ulkona välineitä ei kuitenkaan aina välttämättä tarvita. Leikit ja mielikuvitus voivat yhtä lailla toimia oppimisen tukena. Mikäli mielikuvituksen käyttö onnistuu hyvin, oppilas voi kokea tilanteen rikkaasti ympäristön ja oman mielikuvitusmaisemansa vuorovaikutteisena elämyksenä. Kuvittelemaan kehottaminen auttoi myös oppilaita kertomaan sisältöasioita talvisesta järvestä, kuten sen, että järveen ei tule happea tai valoa. Elämys on aina kokijalle todellinen riippumatta siitä, onko kohde oikeasti olemassa vai ei (Perttula 2007, 55). Tällöin hyödynnetään oppilaiden omaa liikettä sekä mielikuvitusta, jotka rikastavat oppilaiden ajattelua ja parhaimmillaan kytkevät uuden asian aiemmin tiedetyn jatkoksi.

”3.-luokkalaisilla piirrettiin ensin lumeen jääpeite, ja kuvittelimme itsemme järveen. [...] Oppilaat jaettiin kaloihin ja saukkoihin, joista kalat uivat vain kävellen hitaasti järvessä, saukot saivat juosta. [...] Leikissä oli tarkoitus havainnollistaa sitä, että kalat liikkuvat hitaammin (jäähtyvät veden mukana), nisäkkäät nopeasti (tasalämpöisiä) ja järvessä on pimeää.”

Tutkimuspäiväkirja 29.1.

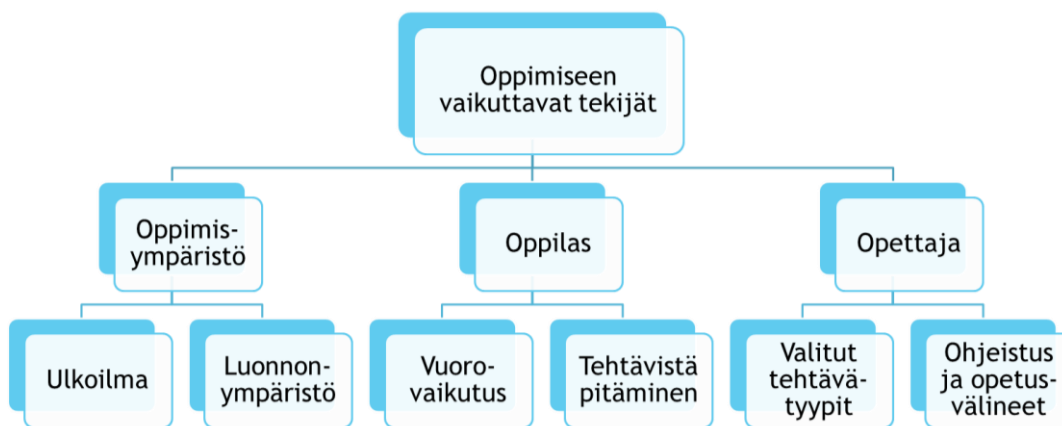
Toiseksi etenkin ympäristöopissa on luonteva hyödyntää luonnonympäristöä oppimisen havainnollistamiseen ja havainnoida opittavia asioita niiden todellisessa esiintymisympäristössä sen sijaan, että hankittaisiin välillisiä materiaaleja oppiainekseksi. Haasteena on se, että luonnonympäristöä ei voi suunnitella, jolloin opetus on mukautettava siihen, mitä ympäristö tarjoaa eikä päinvastoin. Oppimisympäristö on ajateltu suunniteltavan oppimista tukevaksi (Manninen ja Pesonen 1997, 268), mutta luonnonympäristön kohdalla tästä ajattelusta on joustettava. Sain jakson aikana kuitenkin hyviä kokemuksia siitä, että harkittu oppisisältö kyllä löytyy riittävässä määrin luonnosta etenkin, kun aikaa varataan riittävästi havainnoimiseen ja luonnonympäristössä kulkemiseen.

”Teimme retken polkuja pitkin ja pysähdyimme katsomaan lehti- ja havupuita, varpuja ja sammaleita, talventörröttäjää sekä puhdasta hankea, jonka kohdalla kuitenkin kesällä on kasveja. Kävimme jokaisen kohdalla läpi kyseisten kasvien talvehtimistavat ja retken aikana pääsimme havainnoimaan kaiken, minkä olin etukäteen suunnitellut opetettavaksi sekä lisäksi näimme muitakin asioita, esimerkiksi naavaa puhtaan ilman indikaattorina.”

Tutkimuspäiväkirja 23.1.

6. ULKOILMAOPETUKSEN PEDAGOGISET TAUSTATEKIJÄT

Esittelin edellisessä luvussa aineiston teemoista tekemäni alakategoriat, joita oli kaiken kaikkiaan kuusi: ulkoilma, luonnonympäristö, vuorovaikutus, tehtävistä pitäminen, valitut tehtävätyypit, sekä ohjeistus ja opetusvälineet. Tässä luvussa luokittelen nämä tekijät oppimiseen vaikuttaviin yläkategorioihin, jotka ovat oppimisympäristö, oppilaaseen liittyvät tekijät sekä opettajan valinnat (kuvio 4).



KUVIO 4 Ala- ja yläkategoriat

Nämä kategoriat limittyvät osin toisiinsa eikä tämä kategorisointi ole yksiselitteistä ja poissulkevaa, mutta jotta aineistoa pystyy hyödyntämään siten, että ulkoilmaoppimista tarkastellaan pedagogisena kysymyksenä, on hyödyllistä luokitella kategoriat. Tällöin on enemmän eväitä tarttua etenkin ulkotilan kehittämiseen oppimisympäristönä sekä opettajan valintoihin ulkoilmaopetuksessa. Lisäksi oppilaiden motivointiin ja kiinnostuksen herättämiseen voi olla paremmat mahdollisuudet, kun heihin liittyviä tekijöitä on tarkasteltu lähemmin.

6.1 Oppimisympäristö

Oppimisympäristönä ulkotila on vaikeammin ennakoitavissa ja suunniteltavissa kuin perinteiset koulun oppimisympäristöt. Tässä talviaikaan toteutetussa jaksossa keskeistä oli, että vuodenaika ja säätila on välttämätöntä huomioida opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa, mikä taas suuntaa opettajan valintoja. Oppimisympäristöllä ja opettajan valinnoilla on siis oltava tiivis yhteys, jotta ulkoilmaopetus voisi toteutua mielekkäällä pedagogisella tavalla. Kun säätila huomioidaan riittävästi suunnittelussa ja varaudutaan haastaviinkin sääolosuhteisiin, voidaan pitäytyä periaatteessa, että ulkona ollaan säästä riippumatta.

Elämyspedagogiikan keskeinen piirre on, että toiminta tapahtuu luonnollisessa ympäristössä ja on siksi tarkan suunnittelun ulottumattomissa (Karppinen 2007, 94). Kun jakson aikana lähdimme retkelle metsään tai aloimme rakentaa jäälyhtyä, ei ollut mahdollista tietää tarkalleen, mitä ympäristö tarjoaa. Kokemuksena nämä oppitunnit antoivat kuitenkin oppilaille aineiston perusteella mieleenpainuvan elämyksen, jossa yhdistyi vuodenajalle ominainen kylmyys, kokemus ympäristöstä, yhdessä tekeminen, tunteet sekä ponnistelu päämäärän saavuttamiseksi. Siten näitä oppitunteja kuvasi hyvin elämys- ja seikkailupedagogiikan neljä keskeistä ulottuvuutta: toiminnallisuus, elämykset, moniaistisuus sekä yhteistoiminta (Karppinen & Latomaa 2015, 44).

Elämys on käsitteenä subjektiivinen kokemus, ja kunkin tapahtuman kokeminen elämyksellisenä on kokijasta riippuvainen (Karppinen & Latomaa 2015, 70). Jos elämyksen katsoo olevan omakohtaisesti poikkeava ja merkityksellinen kokemus, monet elämykset ovat elämyksiä vain yhdelle kokijalle, kun taas toisille ne voivat olla arkipäivää (Perttula 2007, 56). Tässä tutkimuksessakaan ei voida suoraan kertoa, mitkä osat opetuksesta ovat todella tuottaneet oppilaille omakohtaisia elämyksiä. Yksittäisistä tehtävistä oli mainittu joitain erityisen mukavina tai mieleen painuneina, ja näissä maininnoissa oppilaiden kesken oli paljon vaihtelua. Keskeistä on, että koulupiha, luonnonympäristö ja metsä tarjoavat monipuolisia mahdollisuuksia elämykselliselle oppimiselle (Manninen ym. 2007, 93) ja oppilaat reflektoivat näitä yhteisiä kokemuksia luokkakeskusteluissa. Monipuoliset tehtävät olivatkin aineiston perusteella tuottaneet oppilaille erilaisia elämyksiä, jotka oppilaat olivat kokeneet eri tavoin.

Koulupiha ja lähiympäristön hyödyntäminen luovat vaatimuksia myös työtavoille, ja toimintatavat nähdäänkin osana oppimisympäristöajattelua (POPS 2014, 29; Manninen ja Pesonen 1997, 268). Siksi ulkona käytettävät toimintatavat tulisi nähdä oppimisympäristön yhtenä ulottuvuutena siten, että ne muodostavat ehyen kokonaisuuden ulkotilan kanssa. Toiminta, tekeminen ja tehtävät autenttisessa ympäristössä ulkona tulisi rakentaa oppimistilanteeksi siten, että oppilas voi käyttää aiempaa ja uutta tietoa oppimisympäristössä toimiessaan (Järvelä & Niemivirta

1997, 223). Aineiston perusteella työtavoista oppimisympäristöön sopi hyvin liike, leikit ja ympäristön havainnointi.

Luonnonympäristön autenttisuus on rikkaus, mutta toisaalta ympäristöä ei voi kuitenkaan hyödyntää kaikkeen kouluopetukseen (Kurtakko 2015, 108). Tämän tutkimuksen aikana kävi ilmi, että luonnonympäristön hyödyntämisen ja ulkoilmaopetuksen lisäksi on tarpeen täydentää oppisisältöjä luokkahuoneopetuksella. Luokkahuoneessa oppimisympäristö ja materiaalit ovat paremmin suunniteltavissa ja esimerkiksi kirjallista materiaalia on luonteva käyttää opiskelussa. Suunnitellut oppimisympäristöt ottavat huomioon oppilaan ennakkotiedot ja tukevat opiskeltavan asian ymmärryksen kehittymistä (Manninen ym. 2007, 47). Vuorottelemalla ulkoilma- ja luokkahuoneopetusta voidaan hyödyntää ulkotilat niiden mahdollisuuksien mukaan ja suunnitella luokkahuoneopetus sellaiseksi, jossa voidaan laajentaa ymmärrystä rakentaa tietoa niistä asioista, joihin ulkotila soveltuu huonommin. Esimerkiksi matematiikassa ulkoilmaopetus tarjosi tässä tutkimuksessa mitä parhaimman mahdollisuuden havainnollistaa mittayksiköitä ja niiden välisiä suhteita, mutta laskemiseen ja ymmärrystä lisäävään harjoitteluun luokkahuonetyöskentely sopi paremmin.

6.2 Oppilaaseen liittyvät tekijät

Oppilaaseen liittyvät tekijät ovat vahvasti kytköksissä sekä oppimisympäristöön että opettajan valintoihin. Opettaja voi kannustaa, vaatia tai antaa tilaa yhdessä oppimiselle, mutta on oppilaiden toiminnasta kiinni, millaiseksi yhteistyö ja yhdessä oppiminen muodostuvat. Ennen kaikkea kokemus yhteisöllisyydestä tai sen epäonnistumisesta on viime kädessä oppilaalla. Tästä kokemuksesta puhumalla ja sitä purkamalla reflektoiden yhteisiä kokemuksia oppilas voi kasvaa henkisesti ja kehittyä kokemustensa avulla niin henkilökohtaisesti kuin yhteistyötaitojensa osalta (Karppinen 2007, 86-87). Aineistossa tuli esiin myös joitain kylmyyteen tai epäonnistumisiin viittaavia negatiivisia kokemuksia, joista keskustelemalla oppilaat voivat luoda oman merkityksen myös näille kokemuksille ja oppia niistä.

Vuorovaikutustaitojen kannalta myös aiheeseen liittymätön sosiaalinen vuorovaikutus voi ollakin tärkeää oppilaan kokemuksen kannalta. Kun yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot ovat keskeinen oppimisen tavoite, myös vapaampi vuorovaikutus saattaa tukea oppimista, kunhan pääasiallisesti keskitytään aiheeseen. Etenkin vapaamuotoisemmilla tunneilla, kuten metsäretkellä, on jopa toivottavaa, että oppilaat keskustelevat spontaanisti keskenään heille itselleen tärkeistä asioista. Vaikka aineistossa oppimiseen liittymätön vuorovaikutus nähtiin oppimista häiritsevänä tekijänä, sillä on myös oma paikkansa vuorovaikutustaitojen kehittämisessä. Kun oppilas kokee

osallistuvansa ja kuuluvansa luokkayhteisöön, hän saa mahdollisuuksia yhteiseen toimintaan, joka ei ole vain toimintamahdollisuus uuden oppimiseen vaan myös oppimista itsessään (Jantunen & Haapaniemi 2013, 233).

Yhteistoiminta muiden oppilaiden kanssa edesauttaa oppimista, sillä vuorovaikutus on keskeinen tapa tuottaa tietoa ja merkityksiä, jolloin oppilaiden ymmärrys aiheesta kasvaa. Siksi oppilaiden vuorovaikutukselle tulisi antaa tilaa ja nähdä se oppimiselle hyödyllisenä tekijänä ennemmin kuin häiriönä, vaikka se muuttaakin oppimistilanteen ennakoimattomaksi. (Lehtinen, Vauras & Lerkkanen 2016, 243.) Aineistossa yhdessä oppimisessa yhteinen pohdinta ja tehtävistä keskustelu näyttäytyivät yhtenä oppimisen muotona.

Oppiminen tapahtuu aina suhteessa ympäröivään yhteisöön, mutta toisaalta myös oppilaiden yksilöllisyys tulee vuorovaikutustilanteissa esiin. Kun oppilas kertoo ajatuksensa muille, yhteistoiminnassa tulee esiin myös yksilöllisyys ja yksilön oma ääni tuodaan yhteisen jakamisen kohteeksi. (Kronqvist 2006, 22.) Tässä tutkimuksessa oppilaiden oma keskustelu ja keskinäinen vuorovaikutus olivat esillä sekä tehtäviin liittyvissä että vapaamuotoisemmassa keskustelussa. Ryhmä- ja paritöissä tapahtuva yhdessä pohtiminen oli ilahduttavan vilkasta ja vuorovaikutus ei jäänyt vain oppilas–opettaja väliseksi.

Aineiston perusteella oppilaat pitivät yhteistoiminnallista oppimista miellyttävänä ja oma vaikutusmahdollisuus ryhmän valintaan oli heille tärkeää. Yksi teoreettinen näkökulma selittämään yhteistoiminnallisen oppimisen vaikutuksia oppimistuloksiin on sosiaalisen kiinteyden selitys, jonka mukaan ryhmässä toimitaan ja autetaan toisia, koska ryhmä on oppilaille tärkeä (Lehtinen ym. 2016, 271). Jos oppilaat pääsevät itse vaikuttamaan ryhmän muodostukseen, tällä on parhaimmillaan oppimista tukeva vaikutus, kun ryhmä koetaan jo lähtökohtaisesti itselle tärkeäksi. Sosiaaliset suhteet ovat osa lasten vertaiskulttuuria, joka on lasten oma tuote ja aikuisen mahdollisesti hankalakin ymmärtää (Kronqvist 2006, 22). Toisaalta on myös tärkeää vaihdella ryhmän muodostamista, jotta opitaan toimimaan monipuolisesti kaikkien kanssa ja taataan, että kukaan oppilas ei jää ryhmätyötilanteissa toistuvasti yksin.

Paitsi ryhmätyöt, monet muutkin tehtävät olivat oppilaista miellyttäviä, ja oppilaat mainitsivat teksteissään mukaviksi asioiksi hyvin erilaisia tehtäviä. Oppilaiden omat kiinnostuksenkohteet ovat yksi tekijä ohjaamassa oppimisprosessia sekä motivaatiota (POPS 2014, 17). Uteliaisuuden ei tarvitse aina olla oppilaassa itsessään, vaan se voidaan myös herättää (Jantunen & Haapaniemi 2013, 303–304). Kun toiminta koulussa on monipuolista, jokainen oppilas löytää todennäköisemmin itselleen kiinnostavia aihealueita ja motivoituu paremmin koulutyöhön. Tehtävistä pitäminen onkin suoraan kytköksissä opettajan valintoihin, sillä on opettajasta kiinni, millaisia tehtäviä koulussa tehdään ja miten monipuolista toiminta on.

6.3 Opettajan valinnat

Opettajan valinnat muodostavat kolmannen yläkategorian, joka nousi esiin aineistosta. Opettaja valitsee ja suunnittelee tehtävätyypit sekä valikoi, millaista materiaalia opetuksessa käytetään. Näillä valinnoilla on huomattava merkitys sille, miten ulkoilmaopetus käytännössä toteutuu ja miten oppilaat sen voivat kokea. Ulkoilmaopetuksessa keskeistä on lisätä toiminnallisuutta tehtäviin etenkin silloin, kun sääolosuhteet ovat haastavat. Oppimisympäristö on ulkona monipuolinen, mutta jos opetuksessa ei huomioida sen liikettä ja toimintaa vaativaa luonnetta, ulkoilmaopetuksen hyödyt jäävät vähäisiksi. Kaiken kaikkiaan ulkona on runsaasti tutkittavaa ja opittavaa, ja silloin, kun oppiminen tapahtuu ulkona, sen tulisi rakentua oppilaiden tekemiseen ja kokemuksiin ennemmin kuin opettajan puheeseen (Kurtakko 2015, 109). Oppilaiden aktiivinen tekeminen ja omakohtainen kokeileminen näyttäisivät olevan tärkeitä ulkoilmaopetuksen piirteitä.

Opettajan valinnat ovat keskeisiä ulkona, jossa virikkeitä ja mahdollisuuksia on runsaasti: miten hyödynnämme ympäristön niin, että tavoitteen mukaista oppimista tapahtuu parhaalla mahdollisella tavalla? Oppimisympäristöä tulisi arvioida kaiken kaikkiaan didaktisesti ja pedagogisesti, jotta voidaan nähdä, miten oppimisympäristö edistää oppimista (Manninen ym. 2007, 37). Ulkona opettajan on samanaikaisesti huomioitava ympäristön tarjoamat oppimistilanteet, mutta myös sen haasteet oppilaiden fyysisen hyvinvoinnin kannalta. Tähän toiminnalliset ja liikkumista sisältävät tehtävät vaikuttaisivat tässä tutkimuksessa olevan avaintekijä.

Toiminnallisen opetuksen ohella opetuksessa käytettävät välineet ja materiaalit näyttäytyivät tärkeinä tässä tutkimuksessa. Luonnonympäristön hyödyntäminen on mielekästä sille sopivissa tilanteissa, mutta myös ulkotilaan sopivat välilliset materiaalit nousivat tärkeään rooliin esimerkiksi matematiikan ja äidinkielen tunneilla. Oppimisympäristön tulee tukea oppimista (Manninen ym. 2007) ja tällöin ulkona on tarpeen täydentää tarvittaessa luonnonantimia muilla välineillä. Tärkeää on, ettei suoraan siirretä luokassa käytettäviä välineitä ulos, vaan arvioidaan, millaiset välineet ovat ulkona sopivia käyttää. Kun tehtävissä korostuu toiminnallisuus, ei välineissäkään voida pitäytyä kirjoissa, kynässä ja paperissa.

Perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) sisältää sekä oppiainekohtaisia, tiedollisia tavoitteita että tavoitteen oppilaiden kasvusta hyvään ihmisyyteen. Elämys- ja seikkailupedagogisella otteella on mahdollista tukea jälkimmäisiä. Tässä tutkimuksessa toteutettiin jonkin verran seikkailullisia elementtejä, jotka olivat niin sanottuja alhaisen riskitason seikkailutehtäviä (Karppinen 2007, 90), kuten metsässä kävelyä. Nämä elementit liitettiin oppiaineiden sisältötavoitteisiin, eli elämys- ja seikkailupedagogiikkaa ei sellaisenaan pyrittykään toteuttamaan, vaan poimimaan joitakin aineksia toiminnallisen, elämyksellisen ja yhteisöllisen

oppimisen tueksi. Keskeistä elämyspedagogiikalle on yhdessä koettujen elämysten purkaminen reflektoiden, mihin aidossa elämyspedagogiikassa käytetään enemmän aikaa ja huomiota kuin oman tutkielmani empiirisessä osassa (Karppinen 2007, 86-87).

Tutkielmassani olenkin pyrkinyt käyttämään joitakin elämyspedagogiikan näkökulmia ulkoilmaopetukseen sellaisissa tilanteissa, joissa oppiainesisällöt ja niihin suunnitellut oppimistehtävät voivat tukea myös oppilaiden kehittymistä yhteisön jäsenenä yhteisen, elämyksellisen kokemuksen kautta. Tähän ulkoilma ja sen erilaiset, uudet oppimistilanteet antavat hyviä mahdollisuuksia. Aineiston perusteella elämyksellisinä kokemuksina voidaan pitää jäärakennelman tekemistä, metsäretkeä sekä matematiikan salaviestin ratkaisemista. Näissä tehtävissä yhdistyivät yhdessä oppiminen, toiminnallisuus ja oppilaiden oma aktiivinen tekeminen ja ympäristössään toimiminen. Tehtävät sisälsivät myös haasteita ja vastoinkäymisiä niin ympäristön taholta kuin tunnekokemuksinakin ja oppilaat reagoivat niihin eri tavoin.

7. JOHTOPÄÄTÖKSET

Ulkoilmaopetuksen lisäämiseen on useita eri perusteita, joista tässä tutkielmassa olen nostanut esiin kolme: liikunnan lisääminen koulupäivien sisälle, oppimisen monipuolistaminen sekä ympäristökasvatuksen integroiminen kokemuksellisenä elementtinä kaikkeen opetukseen. Ulkoilmaopetuksen menestykselliseksi toteuttamiseksi on kuitenkin huomioitava useita tekijöitä, jotta se ei typistyisi luokkahuoneen siirtämiseksi ulos, vaan ulkotilan hyödyntäminen toisi lisäarvoa opetukseen ja voitaisiin kehittää kokonaan uudenlaista ulkoilmapedagogiikkaa, joka eroaa luokkahuoneopetuksesta siten, että nämä kaksi opetusmuotoa voisivat tukea toisiaan.

Kun ulkoilmaopetusta katsotaan oppimisympäristöajattelusta käsin, päähuomio kohdistuu niihin monipuolisiin mahdollisuuksiin, joita ulkotila ja luonnonympäristö tarjoavat tutkittaviksi ja opittaviksi. Autenttinen ympäristö tuo sisällön osaksi muuta yhteiskuntaa, jolloin oppisisällöt eivät jää irrallisiksi asioiksi oppilaiden näkökulmasta käsin. Kääntöpuolena on se, että ulkotila ei ole suunniteltavissa, jolloin opetussisältöä ohjaa opetussuunnitelman ohella osaltaan se, mitä ulkona on tarjolla. Tästä syystä ulkoilmaopetus tukee ja täydentää luokkahuoneopetusta enemmän kuin korvaa sen kokonaan. Näin kokonaisuudesta saadaan suunniteltu ja hallittu ja kummankin opetustavan vahvuuksia hyödynnetään niille sopivissa kohdissa.

Verrattuna luokkahuoneopetukseen ulkoilmaopetuksessa oppimisympäristö on monipuolisempi, sillä jo koulupiha tarjoaa monia havainnoitavia kohteita oppilaille. Laajentamalla oppimisympäristöä lähiympäristöön, kuten metsiin ja puistoihin, oppimistilanteita tarjoutuu edelleen lisää. Toisaalta ulkona ollaan jatkuvasti alttiina säätilan vaihtelulle, ja kylmä ilma olikin tässä tutkielmassa melko hallitsevassa roolissa.

Tämän tutkielman perusteella toiminnallisuus ja liikettä sisältävät tehtävät ovat vastaus sekä ulkotilan haasteisiin että mahdollisuuksiin. Ympäristöä voidaan tutkia liikkumalla paikasta toiseen, tehtävissä toiminta ja liike rytmittävät niiden tekemistä ja pitävät samalla oppilaat lämpiminä. Onkin opettajan mielikuvituksesta kiinni, millaisia keinoja hän keksii muuttaessaan kysymykseen vastaamisen, tiedon etsimisen tai yhdessä pohtimisen tekemiseksi, kokeiluksi ja fyysiseksi liikkeeksi.

Oppilaiden kokemukset ulkoilmaopetuksesta olivat suurimmaksi osaksi myönteisiä, ja negatiivisena koettiin lähinnä kylmyys. Ulkona leikkilliset ja toiminnalliset tehtävät olivat selkeästi

jääneet parhaiten oppilaiden mieleen, ja ne myös koettiin mukavina tehtävinä. Useimmat oppilaista toivoivat, että opetusta olisi jatkossakin ulkona. Toimintaa ja liikettä olisi tämän tutkielman perusteella hyvä saada lisättyä koulupäivien arkeen myös oppilaiden näkökulmasta.

Vaikka yhteistoiminnallisuutta sekä ryhmä- ja paritöitä tehtiin paljon, oppilaiden tuottamassa aineistossa yhteistoiminnallisuus ulkoilmaopetuksessa ei juurikaan tullut esille. Osaltaan heille annettu kysymyksenasettelu saattoi vaikuttaa tähän, mutta on mahdollista myös, että ulkoilmaopetuksessa säätila, mukava toiminta ja toiminnalliset tehtävät olivat yhteistyön sijaan oppilaille tärkeämpiä asioita.

Kuten todettu, toiminnalliset opetusmenetelmät ovat soveltuvia ulkoilmaopetukseen sekä oppimisen että ympäristön haasteisiin vastaamisen kannalta. Toiminnallisissa menetelmissä oppilaat myös tekevät ja kokeilevat itse, kun tehtävät kannustavat omaan ajatteluun liikunnallisen toiminnan lisäksi. Osassa ryhmätöitä ja koko luokan yhteisiä leikkejä oppilaille oli mahdollisuus liikkua toisten mukana siten, että tehtävän tiedollinen ja ajatteluun aktivoiva puoli jäisivät kokonaan uupumaan. Tästä syystä toiminnallisuuden lisäksi oppilaita aktivoitaessa on tärkeää rytmittää itsenäisesti ja ryhmässä toteutettavia tehtäviä niin, että jokaisella riittää tekemistä. Vaihtoehtona on esimerkiksi yksin tehtävän ja ryhmätyön vuorottelu tai ryhmätöissä riittävän selkeä työnjako, johon myös opettaja opastaa.

Tiedollisten tehtävien lisäksi ulkoilmaopetuksessa seikkailulliset ja elämykselliset kokemukset voivat tukea oppilaiden kasvua hyvään ihmisyyteen ja heidän yhteistyötaitojensa kehittymistä. Tällöin opettajan on tärkeää huolehtia tehtävän hyvästä suunnittelusta, jotta se on oppilaille motivoivaa, ja kannustaa oppilaita jälkikäteen refleктоivaan ja pohdiskelemaan keskusteluun, jolla oppilaat rakentavat elämyksistään merkityksellisiä kokemuksia. Tällaisia elämyksiä toteutetaan usein teemapäivinä ja leirikouluina, mutta pienemmässä mittakaavassa sellaisia on mahdollista tuoda myös melko arkisten ulkoilmaoppituntien lomaan. Vaikka jokainen oppilas ei näitä tehtäviä kokisi henkilökohtaisiksi elämyksiksi ja omien rajojen koettelemiseksi, monipuolisella lähestymistavalla voidaan kuitenkin tarjota oppilaille sellaisia kokemuksia, joista useimmat oppilaat voivat oppia muutakin kuin pelkkiä oppiaineen tietopainotteisia sisältöjä. Tällöin aktiivisuus näyttäytyy paitsi tilanteessa fyysisenä tekemisenä, myös koettujen tilanteiden psyykkisenä työstämisenä, kun näistä kokemuksista keskustellaan yhdessä jälkikäteen.

Ulkoilmaopetuksessa on mahdollista toteuttaa elämys- ja seikkailupedagogiikkaa sellaisenaan, mutta toisaalta myös pienemmät kokemukset oppituntien lomassa voivat muuttua elämyksiksi, joissa oppilaat kokevat ponnistelevansa ja rikkovansa rajojaan. Kun tehtävät suunnitellaan yhdessä tekemistä ja yhteistyötaitoja tukeviksi ja kokemuksia puretaan yhdessä keskustellen, voidaan katsoa näiden elämysten toimivan oppilaiden kasvun voimavarana. On kuitenkin muistettava, että liian

suoria johtopäätöksiä et voi vetää siitä, että elämys- ja seikkailupedagogiikasta otetaan joitain elementtejä kouluopetukseen. Pelkkä elämys ei tee toiminnasta tavoitteellista, elämyspedagogista toimintaa. Kuitenkin nämä ainekset ovat luonteva osa ulkoilmaopetusta, jossa toiminnallisuus, yhdessä tekeminen ja ympäristön tuomat haasteet ovat joka tapauksessa läsnä.

Näitä eri kasvatuksellisia teorioita ja näkemyksiä yhdistämällä ja tuomalla niitä ulkoilmaopetukseen voidaan kehittää ulkoilmapedagogiikkaa omana alanaan. Tässä ulkoilmapedagogiikassa korostuvat toiminnallisuus, kokeileminen, liikunta ja kehoisuus. Tehtäviä tehdään yhdessä, mutta myös itsenäinen oppiminen tukee yhdessä tekemistä. Oppimisympäristönä hyödynnetään mahdollisuuksien mukaan luonnonympäristöä ja -materiaaleja, mutta yhtä lailla voidaan käyttää koulun pihan ja lähialueiden tarjoamaa rakennettua ympäristöä.

Tämä tutkimus on laadullinen toimintatutkimus, joka on toteutettu pirkanmaalaisen pienen koulun 3. ja 4. yhdysluokalla. Sen tuloksia ei voi yleistää laajemmin, sillä toisenlaisessa kontekstissa ne voisivat olla erilaiset. Tutkielma antaa kuitenkin tietoa siitä, millaisena ulkoilmaopetus voi näyttäytyä, mitä haasteita siinä saattaa olla ja minkälaisia asioita ulkoilmaopetusta suunniteltaessa tulisi ottaa huomioon.

Tutkielman aineisto on kerätty osana koulutyötä, mikä voi osaltaan vaikuttaa sen tuloksiin. Vaikka oppilaat saavat itse kirjoittaa ja heitä kannustettiin kirjoittamaan omista kokemuksistaan, koulutehtävän kaltaisesti toteutettu tilanne, jossa opettaja antaa tehtävän, voi kannustaa tuomaan esille enemmän positiivisia kokemuksia. Jos oppilaat olisivat voineet kirjoittaa tekstinsä nimettöminä, muitakin kokemuksia olisi saatettu tuoda enemmän esille. Haastatteleamalla taas olisi ollut mahdollista kerätä suurempi aineisto yhdeltä oppilaalta, sillä tämän ikäisten oppilaiden kirjoitustaito ei vielä ole ainakaan aikuisen tasolla. Koulutehtävänä toteutettua aineistonkeruuta kuitenkin puolsi sen pedagoginen perustelu, sillä oman toiminnan reflektointi auttaa myös oppilaiden oppimisessa.

Toimintatutkimuksen syklit päädyin kuvaamaan viikko kerrallaan. Kuten luvussa 3.2 kuvasin, toimintatutkimuksen syklit ovat aina osin päällekkäisiä ja niiden alkamista ja loppumista on monesti mahdoton määrittellä tarkasti. Yksi viikko oli siis tekemäni ratkaisu, ja tutkimus olisi voitu kuvata myös esimerkiksi yksi päivä tai oppitunti kerrallaan tai oppiainekohtaisesti, jolloin syklit olisi taas voinut muodostaa toisin. Riippumatta siitä, minkä jakson olen päätenyt määrittelemään yhdeksi sykliksi, syklistä prosessissa etuna on se, että tämän tutkielman jälkeenkin on mahdollista jatkaa oman opettajuuteni kehittämistä ulkoilmaopetuksessa. Samalla syklistä ajattelua voi laajentaa koskemaan opettajan työtä myös muissa yhteyksissä.

Tässä työssä on toteutettu ulkoilmaopetusta talvella ja opetus on pääasiassa noudatellut oppiainerajoja. Kylmä ilma on ollut monessa määrittävä tekijänä, ja olisi kiinnostavaa tutkia

jatkossa, miten lämpimämpänä vuodenaikana keväällä tai syksyllä ulkoilmaopetusta voitaisiin toteuttaa. Todennäköisesti tällöin ulkoilma- ja luokkahuoneopetuksen väliset erot kutistuisivat, kun talvella ulkoilmaopetukselle on enemmän vaatimuksia. Toisaalta vuodenaikasta riippumatta olisi hyvä pitää mielessä toiminnallisuus ja elämykset ulkoilmaopetuksen vahvuuksina, jotta se ei pelkistyisi kirjojen kantamiseen koulun pihalle ja pelkkään opettajajohtoiseen luennointiin.

Toinen kiinnostava jatkotutkimusaihe on monialaiset oppimiskokonaisuudet ja ilmiöpohjainen oppiminen ulkoilmaopetuksessa. Kun tässä työssä opetus noudatteli pääasiassa oppiainerajoja, tämä toisaalta selkeytti oppituntien suunnittelua, mutta toisaalta taas rajoitti esimerkiksi kokonaisten aamupäivien käyttämistä kokonaisvaltaiseen opetukseen. Tutkimusta on jo tehty elämyspedagogiikan yhteydessä, ja olisi mielenkiintoista tutkia, miten ilmiölähtöisyys, teemat ja kokonaiset seikkailulliset päivät tai viikot voitaisiin toteuttaa niin, että niihin sisällytettäisiin myös oppiaineiden sisällöllisiä tavoitteita.

LÄHTEET

Kirjallisuus

Braun, T. & Dierkes, P. 2017. Connecting students to nature – how intensity of nature experience and student age influence the success of outdoor education programs. *Environmental Education Research* 23 (7). 937–949.

Clarke H. 1998. Keinot ja päämäärät seikkailukasvatuksessa. Teoksessa T. Lehtonen (toim.) *Elämän seikkailu: Näkökulma elämyksellisen ja kokemuksellisen oppimisen kysymyksiin Suomessa*. Jyväskylä: Atena. 60–79.

Education outside the classroom guidelines 2016: Bringing the Curriculum Alive. 2017. New Zealand Ministry of education.

Gadamer H-G. 2004. Hermeneutiikka. Suomentanut I. Nikander. Tampere: Vastapaino. Saksankieliset alkuperäisteokset 1986 ja 1987.

Hadzigeorgiou, Y. & Stefanich, G. 2000. Imagination in Science Education. *Contemporary Education* 71 (4). 23–29.

Heikkinen, H., Rovio, E. & Kiilakoski, T. 2008. Toimintatutkimus prosessina. Teoksessa H. Heikkinen, E. Rovio ja L. Syrjälä (toim.). *Toiminnasta tietoon: toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*. Helsinki: Kansanvalistusseura. 78–93.

Herr, K. & Anderson, G. 2005. *The Action Research Dissertation: A Guide for Students and Faculty*. Lontoo: Sage.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. *Tutki ja kirjoita*. 13. painos. Helsinki: Tammi.

Huovinen, T. & Rovio, E. 2008. Toimintatutkija kentällä. Teoksessa H. Heikkinen, E. Rovio ja L. Syrjälä (toim.). *Toiminnasta tietoon: toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*. Helsinki: Kansanvalistusseura. 94–113.

Jantunen, T & Haapaniemi, R. 2013. *Iloa kouluun: avaimia kouluviihtyvyyteen*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Jeronen & Kaikkonen 2001. Ympäristökasvatuksen kokonaismallin tavoitteet ja sisällöt arvioinnin kehittämisen tukena. Teoksessa E. Jeronen & M. Kaikkonen (toim.). *Ympäristötietoisuus - näkökulmia eri tieteenaloilta*. Oulu: Oulun yliopisto. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita ja katsauksia 3.

Joyce, R. 2012 *Outdoor learning: past and present*. Maidenhead: Open University Press 2012.

- Juuti, P. 1998. Johtamisen ja tiimitoiminnan valmentaminen kokemuksellisen oppimisen avulla. Teoksessa T. Lehtonen (toim.) *Elämän seikkailu: Näkökulma elämyksellisen ja kokemuksellisen oppimisen kysymyksiin Suomessa*. Jyväskylä: Atena. 116–133.
- Järvelä, S.; Niemivirta, M. 1997. Mikä ohjaa oppijaa? Oppimisteoreettiset muutokset ja motivaatiotutkimuksen ajankohtaisuus. *Kasvatus* 28 (3), 221–232.
- Kakkori, L. & Huttunen, R. 2014. Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. Teoksessa A. Saari, O-J, Jokisaari & V-M Värri (toim.) *Ajan kasvatus. Kasvatusfilosofia aikalauskritiikkinä*. Tampere: Tampere university press.
- Kangas, M. 2010. Finnish children's views on the ideal school and learning environment. *Learning Environments Research*. 13 (3), 205–223
- Karppinen, S. 2007. Elämyksestä kokemukseen ja oppimiseen. Teoksessa S. Karppinen & T. Latomaa (toim.) 2007. *Seikkaillen elämyksiä: seikkailukasvatuksen teoriaa ja sovelluksia*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus. 75–98.
- Karppinen, S. & Latomaa, T. 2015. *Seikkaillen elämyksiä III – Suomalainen seikkailupedagogiikka*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Kettunen, A. & Laine, A. 2017. *Ilmiöt ihmetetäviksi: monialaisia ideoita ulkona oppimiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kiviniemi, K. 2015. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli, & J. Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. PS-kustannus. 74–88.
- Knight, S. 2011. Introduction: Setting the Scene. Teoksessa S. Knight (toim.) *Forest School for All*. Los Angeles: Sage 2011, 1– 9.
- Kokko, S.; Mehtälä, A.; Villberg, J. Ng, K. & Hämylä, R. 2016. Itsearvioitu liikunta-aktiivisuus, istuminen ja ruutuaika sekä liikkumisen seurantalaitteet ja -sovellukset. Teoksessa S. Kokko ja A. Mehtälä (toim.) 2016. *Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa. LIITU-tutkimuksen tuloksia 2016*. Valtion liikuntaneuvosto.
- Kronqvist, E-L 2006. Yhteisöllisen oppimisen alkujuuria etsimässä – pienet lapset toimijoina ryhmissä. Teoksessa E-L Kronqvist, K. Kumpulainen & H. Soini (toim.) *Oppimisen sosiaaliset ulottuvuudet*. Oulu: Oulun yliopisto. 7–24.
- Kurtakko, K. 2015. Kokemuksia ympäristön käytöstä kasvatuksen ja koulutuksen resurssina. Teoksessa S. Tuulentie, L. Suopajarvi & P. Sarala (toim.) *Ihmisiä luonnossa: Luonnonvaratutkimuksen pohjoisia näkökulmia*. Lapin tutkimusseura. 106–111.
- Kuula, A. 1999. *Toimintatutkimus: Kenttätyötä ja muutospyrkimyksiä*. Tampere: Vastapaino.
- Kuula, A. 2011. *Tutkimusetiikka*. Tampere: Vastapaino.
- Laine, T. 2015. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli, & J. Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. PS-kustannus. 29–51.

- Lakkala, S. 2008. Inklusiivinen opettajuus: toimintatutkimus opettajankoulutuksessa. Väitöskirja. Lapin yliopisto.
- Land, S.; Hannafin, M. & Oliver, K. 2012. Student-Centered Learning Environments: Foundations, Assumptions and Design. Teoksessa D. Jonassen & S. Land 2012. Theoretical foundations of learning environments. London: Routledge. 3–26.
- Lehtinen, E.; Vauras, M. & Lerkkanen, M-K 2016. Kasvatuspsykologia. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Manninen, J. & Pesonen, S. 1997. Uudet oppimisympäristöt. Aikuiskasvatus. 17(4). 267–274.
- Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S. & Särkkä, H. 2007. Oppimista tukevat ympäristöt: johdatus oppimisympäristöajatteluun. Opetushallitus.
- Marttila, M. 2016. Elämys- ja seikkailupedagoginen luontoliikunta opetussuunnitelman toteutuksessa: etnografinen tutkimus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Paalasmaa, J. 2014. Aktivoi oppilaasi. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Perttula, J. 2007 Elämysten merkitys ihmiselämässä. Teoksessa S. Karppinen & T. Latomaa (toim.) 2007. Seikkaillen elämyksiä: seikkailukasvatuksen teoriaa ja sovelluksia. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus. 53–74.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS) 2014. Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2014:96.
- Rantala, I. 2015. Laadullisen aineiston analyysi tietokoneella. Teoksessa R. Valli, & J. Aaltola (toim.), Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. PS-kustannus. 108–133.
- Ratkaisujen Suomi 2015. Pääministeri Juha Sipilän hallituksen strateginen ohjelma 29.5.2015. Hallituksen julkaisusarja 10/2015. Saatavilla [wwwmuodossa: <http://valtioneuvosto.fi/documents/10184/1427398/Ratkaisujen+Suomi_FI_YHDISTETTY_netti.pdf/801f523e-5dfb-45a4-8b4b-5b5491d6cc82>](http://valtioneuvosto.fi/documents/10184/1427398/Ratkaisujen+Suomi_FI_YHDISTETTY_netti.pdf/801f523e-5dfb-45a4-8b4b-5b5491d6cc82) Viitattu 8.11.2017.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto verkkojulkaisu. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Saatavilla [wwwmuodossa: <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>](http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/). Viitattu 10.11.2017.
- Tampio H. & Tampio M. 2016. Ulos oppimaan! - Sata ideaa ulko-opetukseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Telemäki, M. 1995. Kurt Hahn ja elämyspedagogiikka. Kasvatus ja aika. 26(1). 48–53.
- Telemäki, M. 1998a. Johdatus seikkailukasvatuksen teoriaan. Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. Sarja B: Opetusmonisteita ja selosteita 11.
- Telemäki, M 1998b. Kurt Hahn ja elämyspedagogiikka. Teoksessa T. Lehtonen (toim.) Elämän seikkailu: Näkökulma elämyksellisen ja kokemuksellisen oppimisen kysymyksiin Suomessa. Jyväskylä: Atena. 10–25.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.

Virtanen, V-M. 1998. Seikkailusta ratkaisu – ratkaisusta seikkailu. Teoksessa T. Lehtonen (toim.) Elämän seikkailu: Näkökulma elämyksellisen ja kokemuksellisen oppimisen kysymyksiin Suomessa. Jyväskylä: Atena. 80–95.

Värri, V-M. 2014. Halun kultivointi ekologisen sivistyksen mahdollisuutena. Teoksessa A. Saari, O-J., Jokisaari & V-M., Värri (toim.) 2014. Ajan kasvatusta. Kasvatusfilosofia aikalaiskritiikkinä. Tampere: Tampere University Press. 87–121.

Williams-Siegfredsen, J. 2012. Understanding the Danish forest school approach: early years education in practice. London; New York: Routledge.

Änggård, E. 2009. Skogen som lekplats – Naturens material och miljöer som resurser i lek. Nordic Studies in Education 29(2). 221–234.

Muut lähteet

Curriculum for excellence through outdoor learning 2010. Learning and Teaching Scotland. Saatavilla [wwwmuodossa: <URL: https://education.gov.scot/Documents/cfe-through-outdoor-learning.pdf>](https://www.education.gov.scot/Documents/cfe-through-outdoor-learning.pdf)

Kansalliskirjasto 2017. Yleinen suomalainen asiasanasto. Saatavilla [wwwmuodossa: <https://finto.fi/ysa/fi/>](https://finto.fi/ysa/fi/) Viitattu 29.11.2017.

Learning Outside the Classroom Manifesto. 2006. The Department for Education and Skills. Saatavilla [wwwmuodossa: <URL: http://www.lotc.org.uk/about/manifesto/>](http://www.lotc.org.uk/about/manifesto/) Viitattu 3.10.2017.

Liikkuva koulu -ohjelma 2017. Www-sivusto [<https://liikkuvakoulu.fi/>](https://liikkuvakoulu.fi/) Viitattu 3.11.2017.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2014:96.

Luonto- ja ympäristökoulujen liitto & Opetusalan ammattijärjestö 2015. Oppimaan koulun ulkopuolelle.

Mappa 2017. Ulkona oppimisen, ympäristökasvatuksen ja kestävän elämäntavan materiaalipankki. [<https://mappa.fi/fi/etusivu>](https://mappa.fi/fi/etusivu) Viitattu 3.11.2017.

Suomen Latu 2017. Luonnossa kotonaan. Verkkosivusto. Saatavilla [wwwmuodossa: <https://www.suomenlatu.fi/ulkoile/lastentoiminta/luonnossa-kotonaan.html>](https://www.suomenlatu.fi/ulkoile/lastentoiminta/luonnossa-kotonaan.html) Viitattu 9.10.2017.

Ulkoluokkapäivä. Www-sivusto. [<https://ulkoluokkapaiva.org/>](https://ulkoluokkapaiva.org/) Viitattu 5.11.2017.