

Viljelykasvikortisto verkkoon

- tuote tukemaan lasten ja nuorten koulukasvitarhatoimintaa

Anna Vanamo

Examensarbete för hortonom (YH)-examen

Utbildningsprogrammet för Landskapsplanering

Ekenäs 2012



EXAMENSARBETE

Författare: Anna Vanamo

Utbildningsprogram och ort: Landskapsplanering, Raseborg

Handledare: Elina Regårdh, Yrkeshögskolan Novia

Titel: Kulturväxtkatalog för webben - en produkt för att främja skolträdgårdverksamhet

Viljelykasvikortisto verkkoon - tuote tukemaan lasten ja nuorten koulu-
lukasvitarhatoimintaa

Datum 7.5.2012

Sidantal 23

Bilagor 1

Sammanfattning

Examensarbetet beskriver en produktutvecklingsprocess och dess resultat, en katalog som introducerar tio stycken kulturväxter. Kulturväxtkatalogens uppgift är att stödja skolträdgårdsverksamhet hos barn och ungdomar. Katalogen är planerad för en förening: Lasten ja nuorten puutarhayhdistys rf, som sysslar med skolträdgårdsverksamhet. Även i Finland har skolträdgårdar fungerat länge, och deras historia sträcker sig långt tillbaka i tiden.

Jag ville erbjuda min insats för skolträdgårdsverksamheten, som fortfarande pågår och utvecklas på 2000-talet. Genom att bekanta mig med föreningens verksamhet och dess bakgrund, utvecklade jag en kulturväxtkatalog för föreningens hemsidor. Katalogen strävar efter att vara visuellt tydlig, lätt användbar och möjlig att utveckla. Arbetet strävar också efter att svara på vilken pedagogik man behöver känna till i planeringen och genomförandet av en produkt, som har som uppgift att främja just skolträdgårdsverksamhet. Arbetet innehåller också en beskrivning av tillverkningen av själva produkten, och det bästa tillvägagångssättet.

Katalogens användning och behovet vid skolträdgårdsverksamheten skulle vara bra att följa upp. Katalogen bör också utvidgas för att ha ett mera omfattande urval av växter.

Språk: Finska

Nyckelord: Skolträdgård, progressiv pedagogik

BACHELOR'S THESIS

Author: Anna Vanamo

Degree Programme: Landscape Planning and Design, Raseborg

Supervisors: Elina Regårdh, Novia University of Applied Sciences

Title: A Card File of Cultivated Plants for the Web - a Product Contributing to School Garden Activities

Viljelykasvikortisto verkkoon - tuote tukemaan lasten ja nuorten koulu-
lukasvitarhatoimintaa

Date 4 May 2012

Number of pages 23

Appendices 1

Summary

This thesis is a product, a digital card file to introduce plants that can be cultivated in a school garden. This product is designed for the use of Lasten ja nuorten puutarhayhdistys, which is a registered association organizing school garden activities. This thesis is my input to the growing and developing school garden activity in Finland.

By getting to know the association, its operation and the background of the school garden, I designed a card file of cultivated plants to use as online content on the association's homepage. The card file is visually simple, easy to use and extendable, and if necessary, can be used to contribute to the activities taking place in the school garden. This thesis strives to answer what kind of pedagogy one would need to consider when designing a product contributing to school garden activities. I also try to find out which methods are the most efficient in designing this type of a card file of cultivated plants.

The crop selection of this card file should be extended. Also the use and necessity of this kind of card file should be examined more closely in the course of school garden activities.

Language: Finnish

Key words: School garden, progressive education

OPINNÄYTETYÖ

Tekijä: Anna Vanamo

Koulutusohjelma ja paikkakunta: Maisemasuunnittelu, Raasepori

Ohjaajat: Elina Regårdh, Yrkeshögskolan Novia

Nimike: Viljelykasvikortisto verkkoon

- tuote tukemaan lasten ja nuorten koulukasvitarhatoimintaa

Päivämäärä 7.5.2012

Sivumäärä 23

Liitteet 1

Tiivistelmä

Tässä toiminnallisessa opinnäytetyössä kehitetään tuote, viljelykasveja esittelevä kortisto, jonka tehtävä on tukea lasten ja nuorten koulukasvitarhatoimintaa. Työn toimeksiantajana toimii Lasten ja nuorten puutarhayhdistys ry, jota varten tuote suunnitellaan. Koulukasvitarhatoiminnalla on Suomessakin vaikuttava historia, ja tämä opinnäytetyö pyrkii tarjoamaan oman panoksensa yhä 2000-luvulla jatkuvan lasten ja nuorten koulukasvitarhatoiminnan kehitykseen ja kasvuun.

Tutustumalla yhdistyksen toimintaan ja sen taustoihin on kehitetty viljelykasvikortisto yhdistyksen kotisivujen sisällöksi. Visuaalisesti selkeä, helppokäyttöinen ja laajennettavissa oleva kortisto voi tarvittaessa toimia koulukasvitarhatoiminnan tukena. Opinnäytetyö pyrkii vastaamaan siihen, millaisia pedagogisia linjauksia koulukasvitarhatoimintaa tukevan tuotteen suunnittelussa ja valmistuksessa tulisi ottaa huomioon. Työssä pyritään lisäksi selvittämään, millä menetelmillä tämänkaltaisen viljelykasvikortiston suunnittelu ja toteuttaminen tehokkaimmin onnistuu.

Kortiston käyttöä ja sen tarpeellisuutta lasten ja nuorten puutarhatoiminnassa olisi hyvä jatkossa seurata ja sen viljelykasvivalikoimaa tulisi laajentaa kattavammaksi.

Kieli: Suomi

Avainsanat: Koulukasvitarha, koulupuutarha,
progressiivinen pedagogiikka

1 Inledning

Skolträdgårdsverksamhet har en anknytning till folkupplysning. I början var tanken bakom skolträdgårdar i första hand kopplat till trädgårdsodlingens nyttoaspekter och det fanns också en stark ideologisk strävan för att sprida trädgårdsodlingen till folket.

Skolträdgårdsverksamheten har fortsatt ända till vår tid. År 2012 har skolträdgårdsaktiviteter arrangerats i Helsingfors kontinuerligt i 100 år. Skolträdgårdsverksamhet idag innehåller varierande aktiviteter för barn och ungdomar ute i trädgården.

Det här examensarbetet är en produkt som är genomförd så att den skall kunna stödja skolträdgårdsverksamheten och dess utveckling. Det är en kulturväxtkatalog som är gjord för uppdragsgivare, föreningen Lasten ja nuorten puutarhayhdistys rf. Den här kulturväxtkatalogen är i första hand planerad att finnas på föreningens hemsidor i webben. Processbeskrivningen berättar hur den här produkten gjordes, och hur man kan göra om sådan här kulturväxtkatalog. Examensarbetet undersöker också är produkten användbar som läromaterial.

2 Teoridelen

Snellman och Cygnaeus

Grundskolor skapades till stor del för utbildningsbehov på landsbygden. Tidigare form av teoretisk betonad undervisning hade visat vara dåligt motiverande bland de bönderna, och läroplanen krävde ett mera praktiskt grepp. Dessutom bör det noteras att jordbruket var den viktigaste industrin i Finland och folket behövde kunskaper och färdigheter för att utveckla jordbruket. Detta resulterade att, bland annat J.V. Snellman (1806-1881) föreslog odling i utbildning av grundskolelärare (Syväoja, 2004, 175).

En annan person med starkt inflytande var Uno Cygnaeus (1810-1888), som förde med sig nya idéer från en forskning och studieresa som han gjorde under åren 1858-1859. Studieresan inriktade sig i Centraleuropa samt i Sverige och Finland, och reserapporten till senaten (Rinne et al, 2004, 202) visar att han var övertygad om att elever i grundskolålder bör vara engagerade i jordbruket främst i form av lek (Nurmi, 1988, 101). Imponerad av exempel som han såg på vägen förklarade han att i synnerhet trädgårdsarbete, gymnastik och lek var nyttiga för elevernas balanserade utveckling av kroppen och själen, och var också hälsosamma (Kalervo, 1913, 6).

Pedagogiken

Skolträdgårdsverksamhet motiveras av den så kallade progressiva pedagogiken. Under samlingstermen progressiv pedagogik kan buntas flera alternativa pedagogiken, som närmas lärande från barnets perspektiv, på ett praktiskt och livsnära sätt (Syväoja, 2004, 24). Progressiv pedagogisk riktning har lanserats av tysken Georg Kerschensteiner (1854-1932) och den amerikanen John Dewey (1859-1952). Kerschensteiner utvecklade en pedagogik som kallas arbetskola, och var påverkad av Deweys idéer. Dewey i sin tur var en pragmatisk filosof som studerade betydelsen av funktionellt lärande i utbildning (Syväoja, 2004, 24). Tyska arbetskolan har ansetts vara i bakgrunden av den finska, liksom många andra länders, skolträdgårdsverksamhet (Pernu, 2000, 110).

Skolträdgårdsverksamheten påbörjas

I Sverige var skolträdgårdsaktiviteter i bra form så tidigt som i slutet av 1800-talet, medan det i Finland tillsattes en kommitté år 1904 för att väga skolträdgårdsundervisning i seminarier och grundskolor. Kommittén förberedde ett förslag som var anpassat till de tidigare scenarierna av Cygnaeus (Syväoja, 2004, 178).

I städerna började man möjliggöra skolträdgårdsarbete med att upptäcka

åtskild jordbruksmark som passade för undervisning. Den första skolträdgården i Helsingfors, Ärtin kasvitarha, grundades 1912 (Laaksoharju, 2012, 63).

Skolträdgården Ärtin kasvitarha är redan borta, och Kumpulan koulukasvitarha -skolträdgården i Gumtäkt som etablerade på 1920-talet, är den enda av de skolträdgårdar grundade i Helsingfors, som fortsättningsvis verkas för barn och ungdomar på samma ställe (Nurmi, 2006).

Skolträdgårdar idag

Under tiden har de förändringar i samhället som motiverar skolträdgårdsverksamhet, och således utgångspunkten för skolträdgårds aktiviteter, ändrats (Åkerblom, 2005b, 25).

Liksom i Sverige, kan man i Finland se två höjdperioder av intresse för skolträdgårdsverksamhet. Sekelskiftet 1800- och 1900-talet med dess starka ideologiska tyngdpunkt i pedagogiken, och den nya perioden, från slutet av 1900-talet fram till 2000-talet, som berättar om uppvaknandet av miljömedvetenhet (Åkerblom, 2005b, 25). Dessa ideologiska tidsperioder har ökat uppslutningen för skolträdgårdsverksamhet, men när man observerar de antal av användare i skolträdgårdar, kan man hitta mer vardagliga orsaker bakom ökning av mängder. Sådana orsaker som allmän brist på mat, eller som på 70-talet, behovet av barnomsorg när massor av finska mödrar började arbeta utanför hemmet (Laaksoharju, 2012, 66-67).

Idag är trädgårdsodling inte mera en del av läroplanen och skolträdgårdsverksamhet har utelämnats från skolans ansvar. Dagens samhälle, med tendenser såsom outsourcing, lämnar skolorna att självständigt lösa eventuella skolträdgårdsaktiviteter med egna resurser och eget intresse (Åkerblom, 2005b, 72).

På Gumtäkt skolträdgård har aktiviteter organiserats av föreningen Lasten ja nuorten puutarhayhdistys rf. Föreningen grundades för att organisera och utveckla skolträdgårdsverksamhet och den arbetar också för att utöka samarbeten med skolor (Lasten ja nuorten puutarhayhdistys ry, 2011a, 13-14).

Det finns endast ett fåtal skolor som organiserar skolträdgårdsaktiviteter i dag i Finland. Huvudsakligen Steinerskolor, till exempel Steinerskolan i Vandaregionen, använder trädgården för att stödja undervisningen (Laakso ym., 2009, 10-11).

3 Processbeskrivning

Produktutvecklingsprojekt

I början av projektet ställde jag mig följande frågor: Vad bör jag som produktens designer veta om uppdragsgivaren och dess verksamhetsmiljö? Vilken typ av verksamhet är det fråga om? Hurdan är målgruppen som ska använda den färdiga produkten? Vilken typ av pedagogik påverkar bakgrunden av verksamheten? Genom att svara dessa frågor och tack vare klientmöten löste jag produktens innehåll och form.

För att klargöra processen tillämpade jag en färdig modell av produktutveckling (Jokinen, 2001, 16). Den här modellen delar produktutvecklingsprojektet i fyra faser: start, skissande, utvecklande och efterbehandling. Genom att använda dessa fyra steg underlättas organiseringen av arbetsmomenten, liksom redigering av slutlig processbeskrivning.

Arbetsprocessen

Tio kulturväxter valdes från föreningens odlingsrapports innehåll. Olika verktyg för illustrationen var testad och slutligen valdes Adobe Photoshop program. Textmaterialet i korten var redigerat av uppdragsgivarens önskemål om att innehållet skulle erbjuda roliga inblickar om växter och undvika tung vetenskaplighet. Layouten var gjord med programmet Adobe InDesign. Layouten var lättöverskådlig. Kortens mått var antecknade i en mall för att göra

reproduktion möjlig.

4 Slutsatser

Slutsatser om produktens funktioner är att motivera, möjliggöra begreppsdefinitionen och erbjuda fri information i samma stil som med undervisningstavlor. Slutgiltiga produkten är inte kompetent undervisningsmaterial, för det var inte examensarbetets mål, men pedagogiken bakom verksamheten har beaktas i genomföringen.

Det finns även nackdelar med produkten. Bara tio stycken kulturväxter är inte tillräckligt för att ge en upplysande bild av växter som används i skolträdgårdsverksamhet. Målgruppen är bred och användares utvecklings nivå eller språksvårigheter kan begränsa användningen av kulturväxtkatalogens skriftliga delar. Andra inhemska språket rymde inte i de kompakta kortar och deras informationsinnehåll kan vara otillräcklig.

I fortsättningen bör katalogens växturval utvidgas så att man skulle få en bra uppfattning av vilka växter som är lämpligast till skolträdgården. Det pedagogiska materialet skulle kunna utnyttjas för att utveckla spel, lek eller motiverande problem, där barn och ungdomar skulle kunna använda den information som de har fått i verksamheten, såsom från den här kulturväxtkatalogen. Det skulle också vara lönsamt att följa upp katalogens användning och behovet vid verksamheten.

Sisällysluettelo

1 Johdanto	1
2 Teoria	2
2.1 Koulukasvitarhojen historiaa	2
2.2 Koulukasvitarhan tehtävät	4
2.3 Koulukasvitarhatoiminnan pedagogiset lähtökohdat	5
2.4 Koulukasvitarhatoiminta tänään	7
3 Toimeksiantaja ja työprosessi	9
3.1 Lasten ja nuorten puutarhayhdistys	9
3.1.1 Yhdistyksen toiminta ja tavoitteet	9
3.1.2 Toimintaympäristö	11
3.1.3 Kohderyhmä	12
3.1.4 Pedagogiikka	12
3.2 Tuotekehitysprojekti	13
3.2.1 Käynnistäminen	14
3.2.2 Luonnostelu	16
3.2.3 Kehittäminen	17
3.2.4 Viimeistely	18
3.2.5 Viljelykasvikortin malli	19
4 Johtopäätökset ja arviointi	20
4.1 Termeistä	20
4.2 Tuotteesta	21
4.3 Pedagogiikasta	22
4.4 Lopuksi	22
Lähdeluettelo	24

Liite: Viljelykasvikortisto

1 Johdanto

Koulukasvitarhatoiminta on syntynyt aikoinaan kansanvalistuksen merkeissä. Kasvitarhaviljelyyn ensisijaisesti liitettävien käytännön hyötyjen lisäksi puutarhatoiminnan levittämiseen massoille liittyi vahvoja ideologisia pyrkimyksiä; pedagogisia virtauksia sekä suorastaan hurmoshenkistä luonnon ja maaseudun romantisoimista. Vuonna 2012 koulukasvitarhatoimintaa on Helsingissä pyöritetty jo kypsät 100 vuotta. Toiminta pitää sisällään ulkona puutarhassa toteutettuja lasten ja nuorten aktiviteetteja laidasta laitaan. Näillä näkymin tuntuukin, että vain mielikuvitus ja taloudelliset seikat ovat kattona monipuolisen, virkistävän ja kasvattavan toiminnan kehittämisessä ja järjestämisessä.

Huolimatta jo ammin tunnistetuista kasvitarhatoiminnan hyödyistä, puhumattakaan tuoreemmista tutkimustuloksista, jotka osoittavat tieteellisin menetelmin puutarhatoiminnalla olevan hyvinvointia tukevia ominaisuuksia, on puutarhaan liittyvä organisoitu yhteisöllinen toiminta yhteiskunnassamme lähinnä asiasta kiinnostuneiden yksittäisten kansalaisten ja näiden perustamien järjestöjen kannattelemaa. Näin on monin paikoin myös lasten ja nuorten oikeuksia ja hyvinvointia korostavan toiminnan laita. Näissä molemmissa erilaiset kansalaisjärjestöt ovat olleet kautta aikojen liikkeelle paneva voima. Järjestöjen toiminnan avulla voidaan esimerkiksi laajentaa oppivelvollisten oppimisympäristöjä koulujen ulkopuolelle koulukasvitarhatoiminnan muodossa ja siten auttaa lapsia ja nuoria hahmottamaan ympäristöään, luontoa ja yhteiskuntaa käytännönläheisellä ja arvokasvattavalla tavalla.

Lähtökohdiltaan opinnäytetyö pohjautuu haluun tukea tätä kolmannen sektorin toimintaa. Kyseessä on toiminnallinen opinnäytetyö ja tässä tapauksessa soveltava hankekohtainen selvitys verkkosisällöksi tuotetun viljelykasvikortiston toteuttamiseksi. Opinnäytetyön tavoitteena on tämän tuotteen suunnittelu ja toteutus siten, että se pedagogisilta lähtökohdiltaan noudattaa kasvavan ja kehittyvän koulukasvitarhatoiminnan tarpeita. Työn tilaajana toimii Lasten ja nuorten puutarhayhdistys, jonka järjestämä toiminta hyödyntää elämänmakuisella tavalla puutarhatoiminnan yhteisöllisiä elementtejä sekä antaa turvalliset puitteet lasten ja nuorten kulttuurin edistämiseksi Kumpulän koulukasvitarhalla (kuva 1). Tuotteen idea on syntynyt yhdistyksen kasvitarhatoiminnan parissa saadun käytännön kokemuksen ja tilaajan ehdotusten pohjalta.

Opinnäytetyössä käytetyistä termeistä kerrottakoon, että kansakoululasten puutarhatoimintaympäristöstä käytettiin alun alkaen mm. nimityksiä *koulupuutarha* ja *koulukasvitarha*, joista jälkimmäinen vakiintui viralliseen käyttöön (Syväoja 2004, 178). Työssä on päädytty käyttämään virallista termiä koulukasvitarha, niin historiallisesta kuin nykyaikaisesta koulukasvitarhatoiminnasta kirjoittaessa sekä suomennetuissa viittauksissa. Tarkennuksen vuoksi todettakoon että termi *pedagogiikka* tarkoittaa tässä opinnäytetyössä tiettyjä kasvatuksellisia suuntauksia, opetus- ja kasvatuskäytäntöjen näkemystaustaa, jotka voidaan esittää perusteluiksi ja lähtökohdiksi itse toiminnalle. Pedagogiikan ei tarvitse olla tietoisesti valittu, vaan se voi olla käytännöksi muotoutuneita tapoja (Hellström 2008, 295).



Kuva 1. *Kumpulan koulukasvitarhan paviljonkirakennus. 2010.*

2 Teoria

2.1 Koulukasvitarhojen historiaa

Koulukasvitarhojen syntymä on sidoksissa kansakoulujen perustamiseen. Vuoden 1842 asetuksen mukaan jokaiseen hiippakuntakaupunkiin ja pääkaupunkiin piti saada seminaari, jossa koulutettiin kansakoulunopettajia (Nurmi, 1988, 94). Jo Uno Cygnaeuksen (1810-1888) vuonna 1857 Viborg-lehdessä julkaisemassa kirjoituksessa ”Hajanaisia mietteitä Suomeen aiotusta kansakoulusta”, ehdotettiin kansakoulunopettajaseminaareissa opetettavaksi mm. puutarhanhoitoa ja mehiläishoitoa (Kalervo, 1913, 5), jolloin seminaari luonnollisesti tarvitsisi puutarhan läheisyyteensä. 1900-luvun alussa olikin kaikkiin Suomen seminaareihin järjestetty opettajaopiskelijoiden ja päätoimiseksi palkatun puutarhurin hoitama puutarha (Syväoja, 2004, 176). Tätä kautta seminaarien yhteydessä olleitten mallikoulujen kansakouluoppilaat pääsivät myös joissakin tapauksissa hyödyntämään seminaarien puutarhoja. Käynnistyttyään varsinainen koulukasvitarhatoiminta tarjosi kansakoulujen oppilaille mahdollisuuden harjoitella puutarhaviljelyä opettajan omassa, palkkaetuna jaetussa puutarhassa tai oppilaille kullekin osoitetulla 10–15 neliömetrin viljelyalalla (Pernu, 2000, 104-105).

Kansakoulut syntyivät pitkälti maaseudun peruskoulutustarpeeseen. Koska tuolloin entisen kaltainen teoreettispainotteinen opetus oli osoittautunut maalaisväestön keskuudessa heikosti motivoivaksi, vaadittiin opetusohjelmaan käytännöllisyyttä. Lisäksi on huomioitava, että maatalous oli Suomen pääelinkeino ja kansalle tarvittiin tietoa ja taitoa maatalouden kehittämiseksi. Tästä seurasi se, että mm. J.V. Snellman (1806-1881) ehdotti kansakoulujen opettajien koulutukseen yhdistettäväksi maanviljelystä (Syväoja, 2004, 175).

Cygnaeus toi tuoreita ajatuksia mukanaan vuosina 1858-1859 tekemältään tutkimus- ja opintomatkalta. Keski-Eurooppaan sekä Ruotsiin ja Suomeen suuntautuneelta opintomatkaltaan hän kirjoitti senaatille matkakertomuksen (Rinne ym., 2004, 202), josta selviää hänen olleen vakuuttunut siitä, että kansakouluikäisten tulisi harjoittaa maanviljelystä lähinnä leikin muodossa (Nurmi, 1988, 101). Matkallaan näkemistä esimerkeistä vaikuttuneena hän julistikin erityisesti puutarhатыön, voimistelun ja liikeleikkien olevan ruumiin- ja sielunvoimien tasapainoiselle kehitykselle sekä terveydelle edullisia (Kalervo, 1913, 6).

Ruotsissa koulukasvitarhatoiminta oli hyvällä mallilla jo 1800-luvun lopulta alkaen, Suomessa taas asetettiin seminaarien ja kansakoulujen kasvitarhaopetusta punnitsemaan komitea vuonna 1904. Komitean valmisteleva ehdotus noudatteli Cygnaeuksen aiempia hahmotelmia (Syväoja, 2004, 178). Perustajiensa myötämielisyydestä huolimatta vaikuttaa kansakoulujen koulukasvitarha-asian tiellä olleen yhä esteitä vuonna 1913. Koulupuutarha-aatteen puolestapuhuja Kalle Kalervo kritisoi tuolloin toimittamassaan kirjassa puu- ja kasvitarhahoidon epätasa-arvoista asemaa vakinaisten oppiaineiden seurassa. Tuolloin huomiota saivat myös koulukasvitarhatoiminnan hidaskäynnistyminen, tarve yhä laajentaa toimintaa seminaareista niissä toimiviin mallikouluihin ja muihin kansakouluihin (Kalervo, 1913, 17) sekä kaupunkien kansakoululasten puutarhatoiminnalle soveltuvien maiden puute (Kalervo, 1913, 111). Kaupungeissa lasten kasvitarhатыötä lähdettiinkin mahdollistamaan osoittamalla toiminnalle sopivia erillisiä viljelysmaita. Esimerkiksi Helsingin ensimmäinen koulukasvitarha, Ärtin kasvitarha, perustettiin vuonna 1912 (Laaksoharju, 2012, 63).

MMM Laaksoharju on kartoittanut Helsingin leirimuotoisten koulukasvitarhojen käyttäjäistöä n. 100 vuoden aikavälillä Kasvatus-lehden artikkelissaan taulukon muodossa. Tästä taulukosta voidaan 1970-luvulle tultaessa nähdä toiminnan hiipumista seurannut huomiota herättävä kasvupiikki (Laaksoharju, 2012, 67). Tämä kasvupiikki voidaan tulkita Åkerblomin esimerkistä tuolloin pinnalle nousseiden vihreiden aatteiden virtausten synnyttämäksi. Kuten Ruotsissa, voidaan Suomessakin nähdä koulukasvitarhatoimintaan kohdistuneella kiinnostuksella olleen kaksi huippukautta, joiksi Åkerblom mainitsee 1800- ja 1900-lukujen vaihteen kasvatusideologisen ajanjakson, sekä uuden, 1900-luvun lopulta 2000-luvun puolelle asti jatkuneen ajanjakson, joka on sidoksissa ympäristötietoisuuden heräämiseen (Åkerblom, 2005b, 25). Nämä aatteelliset aallot ovat kasvattaneet koulukasvitarhatoiminnan kannatusta, mutta koulukasvitarhojen käyttäjämääriä tarkastellessa on huomioitava, kuten Laaksoharju toteaa, että Suomessa määrien ajoittaisen nousun taustalta löytyy arkisempia syitä, kuten pula ruoasta ja 70-luvun tapauksessa, työuriinsa panostaneiden äitien massat (Laaksoharju, 2012, 66-67). Niinpä on tärkeää huomata, että vaikka toiminta on perusteiltaan säilynyt saman muotoisena (Laaksoharju, 2012, 66), on näiden kahden ideologisen, kannatuksen kasvua merkitsevän ajanjakson välillä tapahtunut konkreettisia yhteiskunnallisia muutoksia. Nämä yhteiskunnan muutokset ovat koulukasvitarhatoiminnan vaikuttimien taustalla ja sitä kautta lähtökohdat koulukasvitarhatoiminnan toteuttamiseen ovat muuttuneet (Åkerblom, 2005b, 25). Nykypäivänä kasvitarhaviljely ei ole enää osa opetussuunnitelmaa ja koulukasvitarhatoiminta on jäänyt pois koulujen vastuulta. Tämän päivän yhteiskunnallisen kehityksen suunta ulkoistuksineen velvoittaa koulut itsenäisesti ratkaisemaan mahdollisen koulukasvitarhatoiminnan järjestämisen resurssiensa ja kiinnostuksensa mukaan (Åkerblom, 2005b, 72).

2.2 Koulukasvitarhan tehtävät

Koulukasvitarhojen syntyyn vaikuttivat pedagogiset virtaukset, joista koulukasvitarhatoiminnan perusteluiksi poimittiin sille välillisiä kasvatuksellisia tehtäviä (Pernu, 2000, 109). Tästä syystä koulukasvitarha voidaan nähdä toimintapainotteisena, historiallisen merkityksen omaavana opetuksen apuvälineenä (Åkerblom, 2005a, 245). Koulukasvitarhatoiminnan varsinaiset tehtävät Suomessa olivat kuitenkin kansan elinolojen parantamisen parissa. Tarkoitus oli ensisijaisesti tukea kansalaisia heikossa taloudellisessa tilanteessa ja mahdollistaa monipuolisen ja terveellisen ruokavalion kehittyminen levittämällä puutarhaviljelyn taitoja. Konkreettisten hyötyjen lisäksi myös puutarhatoimintaan liitetyt esteettiset arvot koettiin levittämisen arvoisiksi (Pernu, 2000, 109). Esimerkkinä kerrottakoon, että kansakoulun pedagogisia suunta-aivoja muovannut Mikael Soininen (1860-1924), ollessaan Hämeenlinnan piirin kansakouluntarkastajana vuosina 1897-1899, oli sisäistänyt puutarhatoiminnan hyödyt käytännönläheisen katsantokannan lisäksi myös kasvatusihanteellisesta näkökulmasta. Hän perusteli kyllä puutarhakasvien käytön lisäämistä viljakasvien asemesta taloudellisilla syillä, sekä huomioi niiden terveellisyyden ja aivan erityisen soveltuvuuden ihmisravinnoksi, mutta näiden seikkojen lisäksi hän kirjoitti kuitenkin myös puutarhan esteettisestä ja mielenterveydellisestä vaikutuksesta ja painotti koulupuutarhan olevan opetuksellisesti ainutlaatuinen toimintaympäristö. Suuntaa ajatuksilleen hän oli saanut Arvid Th. Genetzin ”Kansan ja kansakoulun kasvitarha” –kirjasta. (Syväoja, 2004, 178). Koulukasvitarhatoiminnan tehtäviin kuului siis alkujaan puutarhaviljelyn aatteen levittäminen kansan keskuuteen, mutta on lopulta vaikea arvioida missä määrin koulukasvitarhatoiminta onnistui kyseisessä tehtävässään. Jonkinlainen asennemuutos suomalaisissa kuitenkin tapahtui vuosien 1900-1920 välillä, ja puutarhaviljely alkoi saada kansalaisten mailla jalansijaa 1930-luvulla (Pernu, 2000, 110).

Ruotsissa, 1900-luvun lopulta eteenpäin, ovat koulukasvitarhatoiminnan tehtävät löytyneet pitkälti sen välineellisestä arvosta ympäristötietoisuutta levitettäessä ja kaupunkilaisten luontosuhdetta parannettaessa (Åkerblom, 2005b, 25). 1980-luvun alusta eteenpäin on lisäksi erityistä huomiota saanut mahdollisuus opettaa kaupunkilaislapsille ruokatuotannon ketjua pellosta pöytään (Åkerblom, 2005a, 245). Minkä henkistä toimintaa koulukasvitarhaympäristö sitten Suomessa voisi nykyään pitää sisällään? Taina Laaksoharju pohtii koulukasvitarha asian edustajana juhluvuoden artikkelissaan Kasvatus-lehdessä koulukasvitarhan tulevia tehtäviä. Hän näkee, kuten Åkerblom, ilmastonmuutoksen myötä heränneen tarpeen levittää ympäristötietoisuutta. Kaupunkiympäristössä lasten luontosuhteen kehittymisestä keskustellaan huolestuneeseen sävyyn ja ekologisemmän elämän kaipuuseen ollaan lähdetty hakemaan välineitä esimerkiksi kaupunkiviljelmistä (Laaksoharju, 2012, 69). Myös lasten hyvinvointi on noussut puheenaiheeksi ja keskustelu pyörii pahenevien mielenterveysongelmien ja perheiden sosioekonomisen eriarvoisuuden kasvun ympärillä. Kun Helsingin kaupunki vuonna 2008-2009 laati lasten ja nuorten hyvinvointisuunnitelman, painotettiin siinä terveen ja turvallisen kasvun sekä osallisuuden ja yhteisöllisyyden tärkeyttä (Laaksoharju, 2012, 69-70). Näiden vakavien teemojen ohessa ovat erilaiset oppimisympäristöt nousseet kiinnostuksen kohteeksi. Koulukasvitarha ei ole olemassaolonsa aikana menettänyt pedagogisesti merkittäviä ominaisuuksiaan, vaan soveltuu erinomaisesti nykyisen konstruktivistisen oppimiskäsityksen seuralaiseksi

(Laaksoharju, 2012, 70). Suomalaisen koulukasvitarhan tehtävät voisivat siis esimerkiksi olla ympäristöasiaa edistäviä, hyvinvointia tukevia ja pedagogisia.

2.3 Koulukasvitarhatoiminnan pedagogiset lähtökohdat

Vuoden 1789 vallankumous Ranskassa merkitsi modernin ajan alkua, joka oli ihmisen yksilöllisyyden löytymisen aikaa. Avartuva ihmiskuva mahdollisti havahtumisen myös lasten yksilöllisyyteen ja yksilöllisen kehityksen käsitteen avaamiin mahdollisuuksiin (Syväoja, 2004, 17-18). Moninaisten aatteiden ja tarpeiden vaikuttaessa aikansa toimijoihin, lähdettiin lasten yksilöllisyys huomioiden rakentamaan uusia kasvatuksellisia lähtökohtia. Eräänlainen kehitysoptimistinen näkökulma kasvatukseen muodostui, ja näistä aineksista syntyi myöhemmin niin sanottu progressiivinen pedagogiikka. Progressiivisen pedagogiikan alle voidaan niputtaa useita vaihtoehtopedagogioita joissa oppimista lähestytään lapsen lähtökohdista, elämän- ja käytännönläheisesti (Syväoja, 2004, 24).

Suomessa kansakoulun syntymää käynnistäneiden kasvatusalan vaikuttajien ajatukset ovat antaneet vaikutteita koulukasvitarhojen koulutuksellisiin tavoitteisiin. Uno Cygnaeus oli ulkomaan matkoillaan innostunut leikin muodossa tapahtuvasta työkasvatuksesta (Nurmi, 1988, 97) ja tehdessään ehdotusta kansakoulun suunnitelmaa koskien, hän esitti leikin mahdollisena kasvatuskeinona. Hän myös painotti sitä, että opetuksen tulisi olla henkisten taitojen lisäksi fyysisiä taitoja kehittävää, havainnollista ja oppilaan kehitysvaiheen huomioivaa (Nurmi, 1988, 114). Mikael Soininen taas oli saanut vaikutteita tutustuessaan saksalaiseen työkoulupedagogiikkaan (Syväoja, 2004, 51). Työkoulupedagogiikan onkin voitu esittää olevan, kuten monissa muissa maissa, myös Suomessa koulukasvitarhojen toiminnan taustalla (Pernu, 2000, 110). Näistä vaikutteista ja koulukasvitarhojen toiminnan muodoista voidaan päätellä, että juuri lapsilähtöisyys ja toiminnallisuus ovat vaihtelevin painotuksin olleet sen kantavia pedagogisia lähtökohtia näihin päiviin asti.

Progressiivisen pedagogisen suunnan alkuunpanijoiksi mainitaan saksalainen Georg Kerschensteiner (1854-1932), sekä amerikkalainen John Dewey (1859-1952), joiden elämäntyöt kertovat ajalleen ominaisesta ideologisesta ilmapiiristä. Kerschensteiner kehittäi työkoulupedagogiikkaa jonka hioutumiseen Deweynkin ajatukset vaikuttivat, Dewey puolestaan oli pragmatistinen filosofi, joka selvitti toiminnallisen oppimisen merkitystä kasvatuksessa (Syväoja, 2004, 24). Kerschensteinerin työkoulupedagogiikasta juontavaa lapsilähtöistä ja toimintaa painottavaa kasvatussuuntausta kutsutaan työkoulupedagogiikan lisäksi myös nimellä reformipedagogiikka. Suomessa on vuonna 1911 esitelty työkoulua kansakoulukokouksessa, ja työkouluaate kasvattikin suosiotaan Suomessa 1915 tietämille, kunnes taloudelliset tekijät ensimmäisen maailmansodan myötä romahduttivat kasvun. Myös muut reformipedagogiikan ideat, kuten omatoimisuuden ja ryhmätyön ajatukset, herättivät työkouluaatteen lisäksi suomalaisten kiinnostuksen (Valta, 2002, 51). Myös Ruotsissa reformipedagogiikka oli mukana koulukasvitarhojen kehityksessä. Koulukasvitarhatoiminnan opetusnäkökulmasta raportoidessaan Petter Åkerblom on päätellyt, että nykyisen koulukasvitarhatoiminnan ja muun ulkoympäristöissä tapahtuvan oppimisen juuret voidaan johtaa pragmatismiin, toiminnalliseen pedagogiikkaan ja muihin reformipedagogisiin ajatuk-

siin siksikin, että juuri reformipedagogit antoivat erilaisille ulkoaktiiviteeteille niin suuren merkityksen (Åkerblom, 2003, 26).

Kerschensteiner selvitti työkoulun malliin liittyvän työn pedagogista käsitettä vuonna 1938 suomennetussa kirjassaan. Siinä hän painotti, että manuaalinen työ tai silkka askartelu eivät itsessään ole työtä pedagogisessa mielessä, vaan että toimintaa tulisi edeltää henkinen ponnistelu. Lapsen tulisi itse kehittää suunnitelma, joka toiminnan kautta tähtäisi harkitun päämäärän saavuttamiseen ja lopulta tuottaisi työn avulla juuri tuon suunnitelman mukaisen tuotoksen (Kerschensteiner, 1938, 33). Yhteenvedossaan Kerschensteiner esitti, että kun pyritään kasvattamaan lapsen luonnetta, ei pelkästään moraalisesti, vaan myös tahdon voimaltaan ja arvostelu kyvyltään, tulisi kaikissa opetusaineissa pyrkiä toiminnan vapauteen ja monipuolisuuteen. Luonteen kasvun ja erityisesti loogisen ajattelukyvyyn hän katsoi kehittyvän parhaiten itsenäisen henkisen työn ja kokemuksen avulla hankitun tiedon kautta (Kerschensteiner, 1938, 101-102).

Myös John Deweyn ajatusten keskiössä oli itsenäisiä ratkaisuja tekevä aktiivinen, toimiva ja kokeva oppilas. Kattavasti kasvatustilfilosofiaansa käsittelevässä kirjassa, vuodelta 1916, Dewey selvittää ihmisen kokemuksen sisältävän sekä aktiivisen, toiminnallisen puolen että passiivisen puolen eli seurauksen, joka on kokemuksen ehdoton kumppani. Deweyn mukaan aktiivisen ja passiivisen puolen välinen suhde määrittää sen, kuinka hyödylliseksi ja arvokkaaksi kyseinen kokemus muodostuu. Kuten Kerschensteiner, oli Deweykin sitä mieltä, että pelkkä toiminta itsessään ei ole kokemus, eikä siis myöskään sisällä sitä muutosta, jota tarvitaan jotta toimintaa voidaan pitää opettavana (Dewey, 1916, 139). Jotta kokemuksen välityksellä voidaan oppia, tarvitaan aivotyötä, joka on toiminnan ja sen seurauksen välisen suhteen liima (Dewey, 1916, 145).

Kun ajattelun merkitys oppimisessa on ymmärretty, ja nähdään opetuksen pyrkimys herättää oppilaassa ajatuksia ja kannustaa ajatteluun, seuraa Deweyn mukaan luonnollisesti se, että opetuksen vaiheet olisi syytä järjestää reflektoinnin kaltaiseksi prosessiksi. Järjestys on hänen mukaansa siis se, että oppilaalla on aivan ensimmäiseksi aito toiminnallinen tilanne, jonka toiminta on itsessään oppilasta kiinnostavaa. Toisekseen, tämän toiminnan tulisi synnyttää jokin ajattelua motivoiva ongelma tai ristiriita. Kolmanneksi oppilaalla on oltava informaatiota ja mahdollisuus tehdä aiheesta havaintoja joiden avulla hän voi itsenäisesti lähteä ratkaisemaan ongelmaa. Neljänneksi, oppilaan pitäisi saada itse olla vastuussa ratkaisujen ideoinnista ja järjestämisestä. Viidenneksi, oppilaalla on lopulta oltava mahdollisuus testata ideoitaan käytännössä, selventääkseen tavoitteensa ja todistaakseen itselleen ratkaisujensa pätevyyden (Dewey, 1916, 163).

Deweyn pedagogisista kirjoituksista on Ruotsissa vuonna 1980 käännetty kokoomateos, joka avaa Deweyn lapsilähtöistä näkökulmaa opetuksen järjestämiseen. Koska lapsen todellisuus rakentuu suhteessa muihin ihmisiin, Dewey kirjoittaa uskovansa sosiaalisen elämän olevan lapsen muodostamien miellelyhtymien ja keskittymisen taustalla kaikessa kehityksessä ja oppimisessa. Tämän johdosta hän näkee ekspressiivisten ja konstruktivistien toimintojen sopivan sosiaalisen luonteensa vuoksi erityisen hyvin opetuksen ankkureiksi. Dewey uskoo, että lapsille tärkeän sosiaalisen toiminnan muotoja edustavat koulussa erilaiset käsityöaineet, jolloin lasten olisikin ihanteel-

lista tutustua teoreettisempiin aiheisiin käsityömuotoisen toiminnan välityksellä (Dewey, 1980, 43-44).

Opetusmenetelmien tulisi Deweyn näkemyksen mukaan pohjautua lapsen kehityksen ja kiinnostuksen asteeseen. Dewey uskoo että lapsilla aktiiviset toiminnot muodostuvat ennen passiivisia, kuten jo vauvalla lihastoiminnot ja liike ennen tietoisia ajatus-toimintoja. Tästä syystä hän esittää, että opetuksessa kannattaisi käyttää tähän samaan kehityksen järjestykseen nojaavia menetelmiä. Lisäksi Deweyn mukaan opettajan tulisi seurata lasten kiinnostusten kohteita, sillä hän uskoo lapsen osoittaman kiinnostuksen olevan aina piilevän tai kehittyvän kyvyn merkki (Dewey, 1980, 45-47). Dewey myöskin uskoo ideoiden ja ajatusprosessien syntyvän toiminnan tuloksena ja että niiden tehtävä on helpottaa todellisuuden hahmottamista. Hän muistuttaa kuitenkin että jos ideat irrotetaan toiminnallisista taustoistaan, syntyy ainoastaan merkityksetömiä, mielivaltaisia symboleja. Opetuksen työkaluiksi Dewey ehdottaa erityisesti kuvien ja presentaatioiden käyttämistä, sillä hän uskoo, että ne mahdollistavat lapselle opetettavan aiheen käsitteistön luomisen (Dewey, 1980, 46).

Dewey näkee, että lasten luontaisia taipumuksia kiinnostua asioista olisi mahdollista hyödyntää ohjaamalla oppilas sattumanvaraisen toiminnan tieltä tavoitteellisen, arvokkaampiin tuloksiin johtavan toiminnan suuntaan (Dewey, 1980, 73). Nämä lapsen vaistomaiset kiinnostuksen kohteet ovat Deweyn mukaan:

- halu puhua ja kommunikoida
- halu tutkia ja ymmärtää asioita
- halu suunnitella ja valmistaa rakenteita
- halu ilmaista itseään taiteen avulla

Näiden vaistomaisten pyrkimysten harjoittamisen hän uskoo olevan lasten aktiivisen kehityksen taustalla ja siitä syystä kutsuukin näitä ominaisuuksia eräänlaiseksi sijoittamattomaksi pääomaksi (Dewey, 1980, 74).

2.4 Koulukasvitarhatoiminta tänään

Koulujen välittömästä yhteydestä irrallaan olevia koulukasvitarhoja syntyi Suomen kaupunkeihin 1800- ja 1900-lukujen vaihteessa kansakoulujen puutarhaopetuksen yleistyessä. Suomen kaupungeista ainakin Helsingissä, Oulussa, Tampereella, Viipurissa, Kuopiossa ja Porissa on aikoinaan ollut koulusta erillisiä koulukasvitarhoja (Nurmi, 2007). Kaupungistuessaan koulupuutarha-aate sai pedagogisten sävyjensä lisäksi voimakkaita työväen ja lastensuojelukasvatuksellisia painoja, kaupungin työväenluokan lasten kurjien kasvuolojen johdosta (Nurmi, 2007). Juuri näiden lasten heikon tilanteen vuoksi sai Helsingin kaupunki muurarimestari Ärtin testamenttaaman suuren rahalahjoituksen, jolla perustettiin kaupungin ensimmäinen koulukasvitarha (Kalervo, 1913, 111-112). Vuonna 1912 Töölöön perustettu Ärtin koulukasvitarha on jo menetetty, mutta sittemmin 1920-luvulla perustetun Kumpulän koulukasvitarhan on mahdollista juhlistaa Helsingin koulukasvitarhatoiminnan merkkivuotta 2012. Se on ainoa Helsinkiin perustetuista koulukasvitarhoista, joka jatkaa toimintaansa lasten ja nuorten hyväksi yhä samalla paikalla (Nurmi, 2006).

Kumpulän koulukasvitarhalla toimintaa järjestää Lasten ja nuorten puutarhayhdistys. Lasten ja nuorten puutarhayhdistys on perustettu järjestämään ja kehittämään koulukasvitarhatoimintaa ja yhdistys pyrkiikin laajentamaan koulujen kanssa tapahtuvaa yhteistyötä koulukasvitarhatoiminnan mahdollistamiseksi laajemmalti (Lasten ja nuorten puutarhayhdistys ry, 2011a, 13-14). Yhdistyksen pitkäkestoisin yhteistyökumppani tällä saralla on Helsingin Käpylän peruskoulu, joka harjoittaa koulukasvitarhatoimintaansa Kumpulän koulukasvitarhan alueella.

Nykyään koulukasvitarhatoimintaa järjestävät Suomessa vain harvat koulut. Puutarhaa opetuksen tukena käyttävät lähinnä Steinerkoulut, joista mainittakoon Vantaan seudun Steinerkoulu, jolla on vehreän sijaintinsa ansiosta oma viljelyspalsta sekä hedelmätarha (Laakso ym., 2009, 10-11). 1980-luvulta koulukasvitarhatoiminta on ollut vahvasti sidottu ympäristökasvatukseen ja siksi toiminut lähinnä ympäristökasvatuksen työkaluna (Laakso ym., 2009, 9). Esimerkillistä toimintaa harjoittaa mm. Mahnalan ympäristökoulu Hämeenkyrössä, joka käyttää puutarhaa vahvasti opetuksensa apuna (Järvinen ym., 2006, 13). Myös ympäristö- ja luontokoulut ovat Suomessa laajalle levittäytyneitä ja tarjoavat pedagogisilta lähtökohdiltaan samantyyppistä toimintaa kuin koulukasvitarhat (Suomen luonto- ja ympäristökoulujen liitto ry 2012). Helsingiläisen Lasten ja nuorten puutarhayhdistyksen lisäksi koulukasvitarhatoimintaa järjestetään 4H-järjestön puitteissa. Tärkeimpänä mainittakoon Vihdin 4H, joka on mm. vetänyt puutarhatoimintaan nojaavia ympäristökasvatuksen Ikivihreän toimintamallin hankkeita: Ikivihreät taidot vuosina 2004-2005, sekä Ikivihrein siivin 2006-2007 (Vihdin 4H-yhdistys ry 2010).

3 Toimeksiantaja ja työprosessi

Toiminnallisen opinnäytetyöni tulos on viljelykasvikortisto jonka ensisijainen käyttötarkoitus on työn tilaajan verkkosivujen sisältönä. Tuotteen tilaaja on Lasten ja nuorten puutarhayhdistys ry eli LNPY. Työn suunnittelu käynnistyi jo vuonna 2010 kesällä, jolloin toimin vapaaehtoistyöntekijänä Kumpulan koulukasvitarhalla. Talvella 2011 aloitin opinnäytetyöni kirjoittamisen ja keväällä 2012 pääsin valmistamaan lopullista tuotetta. Teoriaosan vaatimaan aihealueeseen hain selkeyttä opiskelemalla kasvatustieteiden perusteita. Tuotekehittelyyn hain avuksi Jokisen erittelemän tuotekehityksen työvaiheiden mallin, joka selkeytti prosessia alusta loppuun. Tuotteen valmistuksessa päädyin käyttämään tietokoneohjelmia Adobe Photoshop ja Adobe InDesign, joista toista olin päässyt käyttämään jo opintojeni aikana.

3.1 Lasten ja nuorten puutarhayhdistys

Lähdin käynnistämään tuotteen kehittelyä asettamalla kysymyksiä: Mitä tuotteen suunnittelijan tulisi tietää tuotteen tilaajasta ja sen toimintaympäristöstä? Millaista toimintaa tilaaja harjoittaa, minkälaisessa ympäristössä ja miksi? Sekä millainen on tulevan tuotteen kohderyhmä? Ja lopulta pyrin selvittämään, millainen pedagogiikka vaikuttaa tilaajan toiminnan taustalla? Näihin vastaamalla toivoin ratkaisevani tuotteen sisällön ja ulkoasun muodon tai ainakin avaavani itselleni tuotteen tehtävää toiminnan tukena.

3.1.1 Yhdistyksen toiminta ja tavoitteet

LNPY puolustaa lasten ja nuorten puutarhatoiminnan asiaa Helsingin ytimessä, linna-alueellaan liki satavuotias vehreä puutarhateollinen kokonaisuus, Kumpulan koulukasvitarha Vähänkyröntie 2-4:ssä. Monipuolisella toiminnalla ja osaamisella varustautunut yhdistys kiteyttää asiansa itse verkkosivuillaan lauseeseen: ”Lasten ja nuorten puutarhayhdistyksen tarkoituksena on kehittää ja edistää lasten ja nuorten puutarhakulttuurin ja -harrastusta kestävä kehityksen periaatteet huomioon ottaen kestävään tulevaisuuteen tähdäten” (Lasten ja nuorten puutarhayhdistys ry, 2011c). Kestävän kehityksen lisäksi leirien kesävirikistystehtävä, osallistava käytännön kokeellisuus ja sosiaalistava toiminnallisuus ovat tärkeitä elementtejä yhdistyksen puutarhatoiminnassa.

Lasten ja nuorten puutarhayhdistys tekee vuosittain yksityiskohtaisen vastuunjaollisen sopimuksen Helsingin kaupungin opetusviraston hallinnoiman Kumpulan koulukasvitarhan 4,3 hehtaarin alueella tapahtuvan toiminnan sisällön tuottamisesta ja pyrkii kehittämään alueen käyttöä. Opetusviraston lisäksi Lasten ja nuorten puutarhayhdistyksen yhteistyöverkoston kuuluu esimerkiksi

kouluja ja yrityksiä (kuva 2.). Järjestöyhteistyötä yhdistys tekee mm. toiminnallisuutta painottavien 4H:n ja Valtakunnallinen työpajayhdistys ry:n eli TPY:n sekä Hyötykasviyhdistyksen kanssa (Lasten ja nuorten puutarha, 2011a, 5-7).



Kuva 2. Lasten ja nuorten puutarhayhdistyksen yhteistyöverkosto 2011.

Lasten ja nuorten puutarhayhdistyksen järjestämän kesävirkistystoiminnan pääasiallisena tarkoituksena on tukea lasten ja nuorten kasvua ihmisyyteen ja vastuulliseen kansalaisuuteen, sekä antaa avaimet puutarhakulttuuriin ja mahdollisuuden sen konkreettiseen kokemiseen, kestävästä kehitystä unohtamatta. Tavoitteena on helsinkiläisten lasten kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin parantaminen. Toiminnalla mm. tuetaan perusopetuksen tavoitteita ja yleisten oppimistaitojen kehitystä. Moniaistisen toiminnallisuuden avulla puutarhassa sidotaan yksilön aiemmat tiedot ja taidot ymmärrettävästi fyysiseen todellisuuteen. Onnistumisen kokemukset ja osallisuus tekevät kasvitarihalla vietetystä lomasta mielekkään ja virkistävän (Lasten ja nuorten puutarhayhdistys ry, 2011b, 2).

Kumpulan koulukasvitarihalla yhdistys harjoittaa luomuviljelyä, jossa katteen käytön ja vuoroviljelyn avulla on tavoitteena vähitellen parantaa viljelymaan laatua. Yhdistys on viljelyn tukemiseksi tehnyt suunnitelman vuoroviljelystä ja peltoalueiden käytöstä sekä pyrkii kehittämään näytekasvimaata (Lasten ja nuorten puutarhayhdistys ry, 2011b, 8). Tärkeäksi tavoitteeksi toiminnassaan yhdistys mainitsee kestävästä kehityksen, jonka toteutumista seurataan koulukasvitarihan kestävästä kehityksen ohjelmalla. Ohjelma on vuosittain etenevä syklinen prosessi, jossa uudet tavoitteet, toiminta ja arviointi seuraavat toisiaan (Lasten ja nuorten puutarhayhdistys ry, 2011b, 9).

3.1.2 Toimintaympäristö

Yhdistyksen toiminnan lähtökohdat ja puutarhapainotteisuus kumpuavat sen toimintaympäristöstä, siinä missä yhdistyksen omistautuneesta jäsenistöstäkin. Kumpulan koulukasvitarhalla järjestettävä toiminta on siis historiansa kautta vahvasti sidoksissa toimintaympäristöönsä. Vaikka puutarhanhoito kouluopetuksen yhteydessä oli Cygnaeukselta 1857, kansakoululaitoksen perustamisvaiheessa julkaistu kotimainen ajatus (Kalervo, 1913, 5), oli koulukasvitarhatoiminnan käynnistyessä sen suomalainen malli hioutunut ulkomaisten esikuvien vaikutuksesta ja saanut työkoulupedagogisia muotoja (Syväoja, 2004, 178). Näin ollen myös Kumpulan koulukasvitarhan taustoilta voidaan löytää näitä pedagogisia painotuksia.

Kumpulan koulukasvitarhan hoito- ja käyttösuunnitelma vuodelta 2005 kertoo, että koko koulukasvitarhan aluetta määrittää voimakkaasti sen historiallinen ulkoasu. Puutarhaneuvoja Elisabeth Kochin suunnittelema, 1920 -luvun uusklassista tyyliisuuntaa edustava, hallitsevan symmetrisen kokonaissommitelma luonnonmukaisine reunalueineen (kuva 3.), on funktionaalisuudessaan mahdollistanut monipuolisen toiminnan vuosikymmenien ajan (Hemgård ym., 2005, 2). Alueen tunnelman herkillä värietyksellään kokoavat paviljonkirakennukset ovat nekin uusklassiset ja kaupunginarkkitehti Gunnar Taucherin käsialaa (Hemgård ym., 2005, 4). Alueella tehdyn hoito- ja käyttösuunnitelman mukaan on sen suunnittelussa, käyttötarkoituksesta johtuen, erityisen tärkeää ottaa huomioon lapsen tapa toimia ja hahmottaa tilaa sekä kestävä kehitys (Hemgård ym., 2005, 8). Lisäksi tärkeäksi mainitaan pyrkimys säilyttää kokonaisilmeen symmetrisyys, sillä se on alueen tunnusomaisin piirre kultuurihistoriallisesta näkökulmasta (Hemgård ym., 2005, 9).



Kuva 3. Keskiakselin päässä sijaitsee puuston varjostama päärakennus. 2010.

3.1.3 Kohderyhmä

Yhdistys järjestää toimintaa lapsille, nuorille sekä perheille (kuva 4.). Leiritoiminta on nykyään valinnaisesti viljely- tai taidepainotteista. Myös kehitysvammaisille lapsille ja nuorille on oma Kuokka-leiri. Perhekerhoissa toimintaan pääsevät mukaan pienimmätkin lapset eikä talkootoimintaan ja tapahtumiin ole ala- tai yläikärajaa. Koulu-
laisryhmille järjestetään vierailuja, nuorille työpaja- ja kesätyötoimintaa (Lasten ja nuorten puutarhayhdistys ry, 2011c). Käyttäjäkunta on toisin sanoen monipuolisuudessaan ikärajaton.

Kesällä 2011 Kumpulän koulukasvitarhan leiritoimintaan arvioitiin osallistuvan n. 220 lasta, näistä 120 hengelle oli varattu paikka viljelyryhmissä. Koko kesän kestävää viljelyleiritoimintaa järjestetään neljässä viljelyryhmässä: Yhteispalstaryhmät Herne ja Sipuli ovat 7-10 vuoden ikäisille vasta-alkajille suunnattuja. Omapalsta-ryhmä on yli 10 vuoden ikäisille kokeneille viljelijöille ja Konkari-ryhmä aikaisemmin osallistuneille puutarhataitureille järjestetty. Vierailuja yhdistys järjestää kaikille peruskoulun luokille (Lasten ja nuorten puutarhayhdistys ry, 2011b, 4-6).

LAPSET 7-13 v + Erityislapset	NUORET Yli 15 v + Maahan- muuttaja nuoret	PERHEET Kaiken ikäiset	RYHMÄT Lapset ja nuoret + Ohjaajat	YHDIS- TYKSEN TOIMINTA
X				LEIRIT
		X		PERHEKERHO
	X			VIHREÄN OKSAN WERSTAS + KESÄTYÖ- TOIMINTA
X	X	X	X	TALKOOT
X	X	X	X	TAPAHTUMAT
			X	VIERAILUT
			X	KOULU- LUOKAN OMA PALSTA

Kuva 4. Kohderyhmä ja järjestetty toiminta 2011

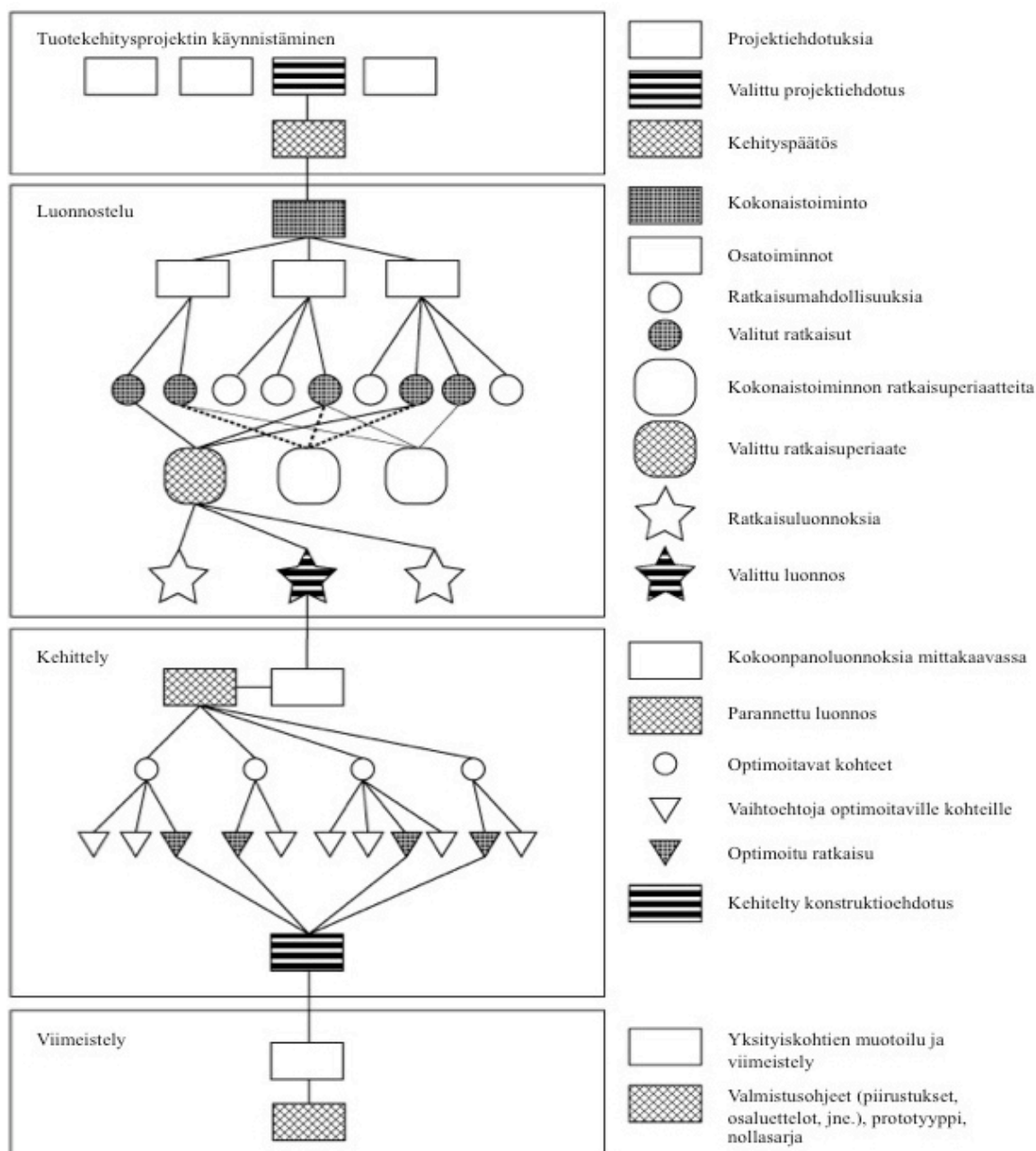
3.1.4 Pedagogiikka

Vaikka yhdistyksellä ei vielä ole määriteltyä pedagogiikkaa, voidaan tuotteen suunnittelussa käyttää hyväksi opinnäytetyötäni varten rakennettua koulukasvitarhatoiminnan yleisiin pedagogisiin linjoihin pohjaavaa teoriaosaa.

Koulukasvitarhatoiminta nojaa perinteisesti lapsilähtöisyyteen ja toiminnallisuuteen. Kuten opinnäytetyöni teoriaosa paljastaa, on koulukasvitarhatoiminnalla ollut opetus-tehtävä jonka suhteen tavoiteltiin pedagogista suunnitelmallisuutta. Pedagogiikan taustalla oli John Deweyn kasvatusfilosofia, jota on esitelty hänen kirjassaan vuodelta 1916. Hänen mukaansa lapsen luontaista oivaltamisen ja oppimisen kykyä voitiin tukea mahdollistamalla vapaa ja monipuolinen toiminta. Toiminnan nähtiin muuttuvan opettavaksi kokemukseksi silloin, kun lapsi pääsee kohtaamaan haasteita ja ongelmia, jotka hän itse päämäärätietoisesti ratkaisee tarjolla olevien materiaalien ja informaation avulla. Toivottavaksi Dewey esittää, että ratkaisun tehtyään lapsi saisi lisäksi mahdollisuuden todentaa sen toimivuus käytännössä. Nämä vaiheet vaikuttavat toteutuvan myös nykyisessä koulukasvitarhatoiminnassa.

3.2 Tuotekehitysprojekti

Tuotekehittelyn apuna, prosessia selkeyttääkseni, sovelsin Jokisen tuotekehityksen mallia tuotekehityksen perustiedot esittelevästä kirjasta (Jokinen, 2001, 16). Siinä tuotekehityshanke on kokonaisuudessaan jaettu neljään vaiheeseen: käynnistäminen, luonnostelu, kehittäminen ja viimeistely. Näitä neljää vaihetta käytin sekä työvaiheitten organisoinnissa että muovatessani työraportointia järjestykseen. Seuraavassa kuvassa nämä neljä vaihetta ovat tekijänsä hahmottamana avattu yksityiskohtaisesti osiin symbolien avulla (kuva 5.).



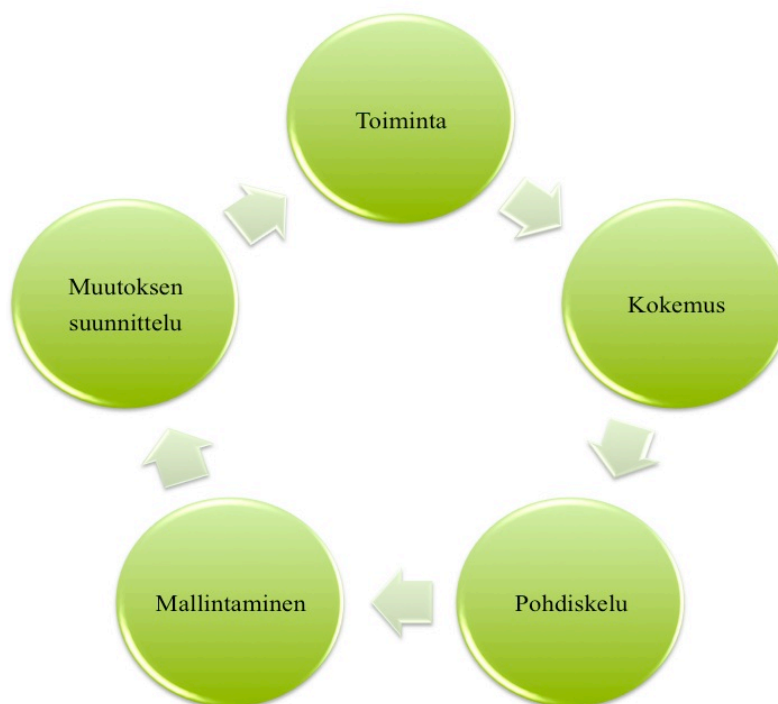
Kuva 5. Tuotekehityksen työvaiheet (Jokinen 2001, 16)

3.2.1 Käynnistäminen

Toiminnallisen opinnäytetyöni ajatus syntyi toiminnan käynnistämänä. Vapaaehtois-työkokemukseni teki mahdolliseksi luonnollisen tutustumisen itseäni kiinnostavaan aiheeseen, puutarhatoimintaan lasten ja nuorten parissa. Tämän tutustumisen aikana lähtivät ensimmäiset opinnäytetyöni idut versomaan.

Käytän käynnistämiseen johtaneen prosessin kuvaamiseen Roution toimintatutkimuksen prosessin mallia. Tässä prosessissa yhteisössä toimimalla hankittu kokemus herättää toiminnan kehittämiseen johtavan analyttisen havainnoinnin ja pohdiskelun.

Pohtimalla toimintaa ja kokemusta kehitetään sitä kuvaava malli ja lopulta suunnitellaan mallin pohjalta uusi toimintatapa (Routio, 2000, 180-181).



Kuva 6. Toimintatutkimuksen prosessi (Routio, 2000, 181)

Kumpulan koulukasvitarhan alueen hoidon mukana työskennellessäni minulla toisinaan heräsi, prosessin mukaisesti, joitakin kehitysajatuksia. Yhdistyksen alueen hoidon tehtäviin on kirjattu toimintasuunnitelmassa myös neuvonta ja opastaminen (Lasten ja nuorten puutarhayhdistys ry, 2011b, 8). Henkilökohtaisen opastuksen antamisen kohtaamisen tärkeyttä väheksymättä koin, että toiminnallista oppimisprosessia olisi hyvä tukea myös kiinteän lisäinformaation avulla.

Jotta toiminnallinen oppiminen saisi riittävästi tukea, tulisi lapsille antaa mahdollisuus kerätä itsenäisesti syventävää tietoa käsillä olevasta aiheesta. Niinpä, toimintatutkimuksen prosessin (kuva 6.) edetessä, ideoin muiden ehdotusten ohessa yhdistykselle omaa tietopankkia, jossa viljelykasveihin liittyvää tietoa olisi houkuttelevalla tavalla jokaisen ulottuvilla. Ehdotukseni rajat oman työpanokseni osalta määritteli kuitenkin opinnäytetyöni koko. Kuitenkin näin, että verkkomateriaali ratkaisuna mahdollistaisi kasvun ja uusiutumisen pitkälläkin aikavälillä. Verkkomateriaalin hyväksi puoliksi mainittakoon myös ekotehokkuus ja saavutettavuus, verrattuna painotuotteisiin. Esimerkkinä kestävästä ratkaisusta toimi Metsähallituksen linjaus luonto-opastuksen opetusaineistoa koskien, joka pyrki rajoittamaan painotuotteiden määrää siirtämällä materiaaleja sähköiseen muotoon (Heikkinen, 2003, 187). Tämä toiminnanmalli tukee myös tilaajan kestävästä kehityksen pyrkimyksiä.

Erilaisia projektiehdotuksia kehitellessäni saatoinkin tarkastella niiden kestävästä kehityksen periaatteiden toteutumista Tuovi Kurttion (2003, 20) koulupihan suunnitteluun esittämän muistilistan avulla:

- Läheisyyden periaate: Mitä vähemmän tuotteita joudutaan kuljettamaan, sen parempi.
- Haitattomuuden periaate: Valitse tuote, materiaali ja valmistustapa, joka kuormittaa vähiten ympäristöä ja terveyttä.
- Kestävyyden periaate: Kestävä tuote kuluttaa vähemmän luonnonvaroja.
- Korjattavuuden periaate: Korjattavuus lisää tuotteen käyttöikä ja lisäksi käyttäjien kokemusta elämän hallinnasta.
- Monikäyttöisyyden periaate: Ekotehokkuus paranee monikäyttöisen tuotteen kohdalla ja luonnonvaroja säästyy.
- Uudelleenkäytettävyyden periaate: Tuotteen uudelleenkäytettävyys alkuperäisessä taikka uudessa käyttötarkoituksessa säästää luonnonvaroja.

Listan avulla saatoinkin päätellä, että opetusmateriaalien jakaminen verkkoympäristössä on kestävä kehityksen mukainen vaihtoehto painotuotteille. Sähköisessä muodossaan kehittämiäni ehdotus viljelykasvikortistosta täytti Kurttion muistilistan läheisyyden, kestäväyyden, korjattavuuden, monikäyttöisyyden sekä uudelleenkäytettävyyden periaatteet. Ainoastaan haitattomuuden periaate ei päässyt täysin toteutumaan, johtuen esimerkiksi toteutuksessa ja käytössä tarvittavista työkaluista ja kuluvasta energiasta.

Asiakastapaaminen alkuvuodesta 2011 yhdistyksen kokouksen yhteydessä antoi positiivista palautetta ja ideoita. Ehdotuksista seulottiin tarpeita ja tavoitteita parhaiten myötäilevä suunta. Verkkomuotoista kortistoa tuki yhdistyksen käynnistämä kotisivujen uudistusprojekti, ja niin valitusta projektiehdotuksesta tehtiin kehityspäätös.

3.2.2 Luonnostelu

Kokonaistoiminnoksi valikoitui toimintatutkimuksen prosessin ja asiakastapaamisen perusteella yhdistyksen Internet-sivujen verkkosisällöksi tuotettava viljelykasvikortisto. Kokonaistoimintoa jaon Jokisen luonnosteluvaiheen mukaan (kuva 5.) osatoiminnoiksi. Avaamalla kokonaistoimintoa tulkitsin tuotteella verkkosisältönä olevan viestintä tehtävän, sekä asettamani toiminnan tukemisen pyrkimyksen vuoksi pedagogisen tehtävän. Tuotteen viestintätoimintoa, kuten myös pedagogista toimintaa, lähdin ratkaisemaan panostamalla viljelykasvikortiston kuvitukseen. Tähän ratkaisumalliin päädyin sekä verkkoympäristön että teoriaosan pedagogiikan visuaalisten painotusten vuoksi.

Tietyn kasvilajin kuvittamisessa on oleellista tutustua kasviin tarkasti ennen kuin lähtee piirtämään. Takanani olevat puutarhurin ja hortonomin opinnot ovat antaneet minulle kasvintuntemusta, jonka avulla saatoinkin lähteä hahmottelemaan kasville tunnusomaisia piirteitä. Tein jokaisesta valitsemastani lajista lyijykynällä luonnoksia, joissa pyrin esittämään kasville ominaiset osat ja muodot. Kasveille tunnusomaisia värejä etsin vesiväriluonnosten avulla. Koska kuvitustyöni tapahtui kasvukauden ulkopuolella, jouduin suoran muotokuvaamisen sijaan käyttämään koosteita mielikuvitukseni ja kuvälähteiden yhdistelmästä. Piirrostyylin suhteen olin jo asiakastapaamisessa ollut yksinkertaistuksen linjoilla. Lapsenomaisen kömpelyyden hakeminen työhön oli mielestäni leikkisyydessään sopiva linja tämän kaltaisessa materiaalissa.

Perustelin myös pelkän kasvilajin idean tai hahmon esittelemistä kuvassa lajikkeiden moninaisten yksilöllisten piirteiden kuvaamisen mahdottomuudella. Kuva on viittaus kasviin, jonka lapsi tai nuori oppii tuntemaan lähemmin toiminnan kautta. En kuitenkaan halunnut johtaa kuvituksellani suoranaisesti harhaan ja siitä syystä luonnosteluvaihe sai jopa enemmän huomiota kuin lopullinen tietokoneella puhtaaksi piirtäminen.

Luonnosteluvaiheeseen sovelsin kasvitieteellisen kuvittajan muistilistaa kirjasta *Botanical Illustration* (Oxley, 2009, 61-63):

1. Varmista, että sinulla on kaikki tarvittava kasvia edustava materiaali ennen kuin aloitat piirtämisen.
2. Tutki kasvimateriaali, sen korkeus, lehtien sijainti, silmut, kukat ja hedelmät.
3. Tarkastele kasvin kasvutapaa, onko se pystykasvuinen, kiipivä vai riippuva.
4. Kukat ja nuput:
 - Sijainti, muoto, koko ja väri
 - Ovat erityisen tärkeitä esteettisen arvonsa ja tunnistettavuutensa vuoksi.
5. Varsi:
 - Sileä, karkea, pyöreä, kulmikas, karvainen, suonekas vai piikikäs.
 - Muuttuuko varsi lehtien tai kukintojen kohdalla tai matkalla kohti kärkeään.
6. Lehdet:
 - Muoto, väritys ja reunan kuvio.
 - Karkea vai sileä.
 - Onko lehden alapuoli samanlainen kuin päällyspuoli.
 - Miten lehdet sijoittuvat varrelle.
7. Hedelmät:
 - Hedelmien kypsymisaika ja hedelmän eri kypsyysasteiden ulkonäkö.
8. Varmista, että kokonaisuus on yhtenäinen ja vangitsee kasvin luonteenomaisuuden.

3.2.3 Kehittäminen

Kasvien valinta tapahtui asiakkaan ehdotuksesta yhdistyksen viljelyraporttien sisällön mukaan. Listasin raporteissa mainittuja kasveja ja valitsin niistä kymmenen ilman tarkempia perusteluja, koska toiveissani on kortiston mahdollinen laajentaminen tulevaisuudessa. Asiakkaan toiveena korttien sisällöstä oli niissä raskaan tieteellisyyden välttäminen, lasten ja nuorten kiinnostuksen herättävien, hauskojen faktojen esiin tuominen sekä mahdollisuus tulostaa kortteja opastetarkoitukseen, esimerkiksi istutusalueiden reunoille. Lisäksi ehdotettiin siemenen ja sirkkataimen lisäämistä kuvitukseen. Ajatuksena oli, että nuoret kitkijät voisivat erottaa taimimuotoisen viljelykasvin rikkakasveista. Vaikka tämä ajatuksena oli minustakin oivallinen, osoitautui sen toteuttaminen liian vaativaksi näissä puitteissa.

Kuvien ulkoasuun en lopulta lähtenyt tuomaan uusklassisia piirteitä enkä arkkitehtuurissa käytettyä värimaailmaa, kuten olin suunnitellut aineistoa analysoidessa, vaan lähdin hakemaan esikuvia työlleni kuvittajilta ja graafikoilta. Aluksi tutustuin lasten ja nuorten puutarha- ja luonto-aiheisten kirjojen kuvitukseen, joissa vakio työmateriaalina vaikutti olevan akvarelli. Tehtyäni luonnoksia vesiväreillä totesin kuitenkin harjaantumattomuuteni rajoittavan sekä visuaalista ilmettä että kuvan käyttökelpoisuutta digitaalisessa ympäristössä. Juuri kuvan laadun varmistaakseni päätin opetella piirustustyökalukseni tietokoneohjelman. Harjoiteltuani muutamalla ohjelmalla, päädyin Adobe Photoshopiin, josta olin saanut kokemusta jo hortonomiopintojeni puitteissa. Piirustustyylin määrittely ja efekteihin tutustuminen oli hidasta, mutta kun linja oli valittu, nautin ohjelman erinomaisista ominaisuuksista kuvitustyön työkaluna. Ohjelma mahdollistaa hyvin monen tyylisten kuvien valmistamisen edullisesti ja nopeasti, ilman perinteisten menetelmien ammattimaista hallintaakin.

Viljelykasvikorttien tekstin sisällön muotoilin käyttämällä lähteinä kirjoja: Kallion ja Rousin vuonna 1981 toimittama *Kasvien maailma. Otavan suuri kasvitietosanakirja*. Voipion *Vihannekset – lajit, viljely ja sato*, vuodelta 2001. Rousin vuoden 1997 *Auringonkukasta viiniköynnökseen. Ravintokasvit*, sekä Kuokkasen ja Nurmen *Satoisa kotipuutarha* vuodelta 1995. Kasvien ajanmukaiset suomenkieliset ja tieteelliset nimet tarkastin Rädyn ja Alangon toimittamasta, vuoden 2004 *Viljelykasvien nimistö* - kirjasta.

3.2.4 Viimeistely

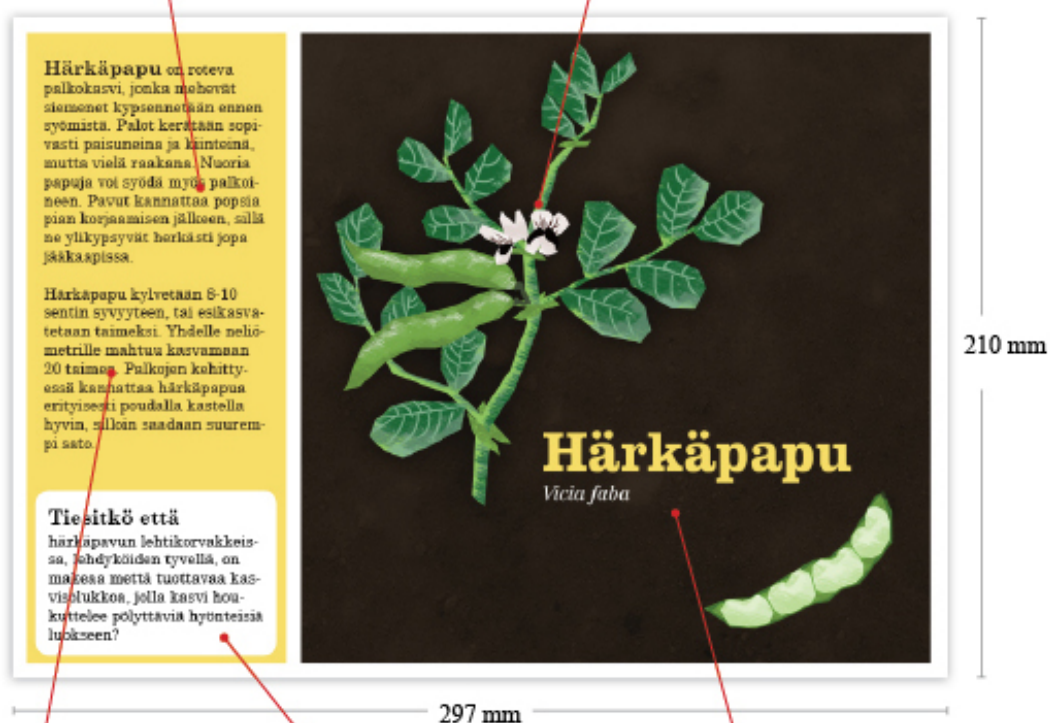
Viimeistelyvaiheessa taitoin kuvat ja tekstikappaleet korteiksi. Ohjelmana käytin Adobe InDesignia, jonka käytössä minua ohjasi graafinen suunnittelija Essi Pelkonen. Korttien ulkoasussa pyrin informatiiviseen selkeyteen, joka mahdollistaisi tulosteiden käytön opastekyltteinä ja parantaisi toistettavuutta.

Asiakastapaamisessa 2012 keväällä esitellyn kortiston kuvitukseen oltiin tyytyväisiä, mutta tekstisisältöjä haluttiin vielä käydä läpi. Keskustelua tilaajan kanssa herätti esimerkiksi vierasperäisen biologisen sanaston käyttäminen, kun osa kohderyhmästä on vielä hyvinkin nuorta. Asiakas näki kortistossa potentiaalia myös jatkotuotteistukseen. Tuotteen sähköinen muoto tekeekin sen jatkuvan muokkaamisen mahdolliseksi.

3.2.5 Viljelykasvikortin malli

Ensimmäinen kappale sisältää yleistä faktaa kasvista ja sen käytöstä. Taustalaatikon väri on tässä tapauksessa rauhallisen keltainen. Laatikon koko: 83 mm x 200 mm.

Kuva on piirretty Adobe Photoshop -ohjelman vektorityökaluilla, jolloin kuvaa voi tarvittaessa suurentaa. Kuva on syvennetty erottumaan taustastaan. Kortin valkoiset kehykset ovat 5 mm leveät. Kuvassa kasvin nimi on kirjoitettu lihavoidulla fontilla Clarendon LT Std, ja tieteellinen nimi fontilla Centennial LT Std.



Toinen kappale sisältää kasvin viljelyyn liittyvää asiaa. Fontti on Century Schoolbook, koko: 14 pt. Otsikot lihavoituna. Koko: 18 pt.

”Tiesitkö että” -laatikossa on faktaa, joka pyrkii kertomaan lukijalle jotakin kiinnostavaa ja yksilöllistä kyseisestä kasvilajista. Valkoisen laatikon kulmat ovat pyöreät ja leveys 77 mm. Korkeus vaihtelee.

Taustassa on multaa muistuttava tekstuuri ja tumma väri, joka nostaa piirroksen esiin tiettyjen opetustaulujen tyyliin. Taustalaatikon koko: 200 mm x 200 mm.

4 Johtopäätökset ja arviointi

4.1 Termeistä

Opinnäytetyötäni aloitellessani tuottivat koulukasvitarha-aihetta käsittelevät termit minulle pään vaivaa. Kirjallisuutta läpikäydessäni törmäsin monin paikoin koulupuutarha -termiin, vaikka termi koulukasvitarha on ainakin mm. Hannu Syväoan (2004) mukaan vakiintunut virallisessa käytössä, ja siten käytän kyseistä termiä myös opinnäytetyössäni. Oletan, että sekaannuksia on syntynyt, ja yhä syntyy, esimerkiksi muiden kielten termien (esim. skolträdgård, school garden) käänösvaiheessa. Esimerkiksi, jos vuonna 1913 termi koulukasvitarha olikin viralliseen kieleen vakiintunut, käytti silloinen koulutoimen ylläpidon puutarhaopetuksen neuvoja, Kalle Kalervo toimittamansa kirjan nimessäkin koulupuutarha-aatetta. Kirjan sisällön perusteella ehdottaisin tämän termin käytölle selitykseksi puutarha-käsitteen kattavampaa merkitystä *kasvitarha*-sanaan verrattuna. Näkisin että *puutarha*-sana käsittää koko puutarhakulttuurin toimintoineen, *kasvitarha*-sanan kattaman kasvillisuuden lisäksi, sillä kasvitarha ei ole vakiintunut muussa puutarhaan viittaavassa käytössä. Käsitteen kattavuus olisi ymmärrettävästi tarpeellinen tuollaisessa tilanteessa, jossa puhutaan koko toimintaa kannattelevasta aatteesta. Lisäksi Kalervon sanavalintaan on toki voinut olla vaikutuksensa sillä, kuten aiemmin huomautin, että aatteeksi muotoutuessaan koulupuutarhoihin liittyvä toiminta on Suomessakin palloitellut ulkomaisia ideoita, joissa puutarha on terminä uskoakseni tässä yhteydessä vakio. Kuitenkin Kalervon kirjan sisällössä puhutaan lopulta lähinnä koulujen kasvitarhoista.

Tuoreemmista termeistä mainittakoon, että ruotsalainen agronomi ja maisema-arkkitehti Petter Åkerblom on määritellyt vuonna 2005 tutkimuksessaan termin *skolträdgård* koulun välittömässä läheisyydessä olevaksi, opetustarkoituksissa viljeltäväksi koulukasvitarhaksi. *Skolträdgårdverksamhet* nimitystä hän taas käyttää koulukasvitarhatoiminnasta lastenkasvitarhatyölle osoitetussa ympäristössä, jossa järjestetään vaihtelevia koulukasvitarhatoimintaa nojaavia aktiviteettejä (Åkerblom, 2005b, 22). Hieman hämmentävästi Suomessa, ennen näennäisesti ensisijaisen kasvatustehtävänsä häivyttäneen ja sisällöltään monipuolistuneen modernin koulukasvitarhatoiminnan kutsumanimi on säilynyt historiallisen, kansakouluun ja koulupuutarha-aatteeseen sitoutuneen toiminnan kanssa yhteisenä. Tämä huolimatta siitä, että koulukasvitarhatoiminnan ympäristöt eivät ole juuri enää välittömästi koulujen yhteydessä. Tämän lisäksi Suomeenkin leviää nykyaikainen pedagogisesti painottunut puutarhatoiminta ja ulkona oppiminen, joista myös Åkerblom kirjoittaa. Tällainen toiminta voi tapahtua hyvin monimuotoisesti ja perinteisestä puutarhaympäristöstä joustaen, esimerkiksi koulujen pihilla, ruukkupuutarhoissa, viljelylaatikoissa tai kasvihuoneissa. Jotta näitä erinomaisia toiminnan muotoja voidaan ajaa eteenpäin, olisi ehkä tarkoituksenmukaista kehittää koulukasvitarhoihin liittyvälle toiminnalle ajanmukainen ja selkeä termistö.

4.2 Tuotteesta

Lasten ja nuorten puutarhayhdistyksen määriteltyihin tehtäviin ei kuulu opettaminen, vaan kasvun tukeminen (Lasten ja nuorten puutarhayhdistys ry, 2011b, 2), joten emme lähteneet kehittämään opetusmateriaalia itsessään. Muun muassa tilaajan toiveen vuoksi suunnittelemani tuote onkin neutraalia informatiivista aineistoa, jonka tehtävä on ennemminkin herättää lasten ja nuorten kiinnostus aiheeseen, kuin suoranaisesti opettaa. Materiaalin passiivisuus verkkosivujen sisältönä myötäilee kuitenkin myös osaltaan tavoitellun lapsilähtöisyyden pedagogisia tavoitteita (Dewey, 1916, 163), ja näkisin että tässäkin muodossa kohderyhmälle tarjottu informaatio on eräänlaista visuaalista oppimateriaalia, opetustaulujen tai diojen tapaan. Tämän vuoksi halusin pyrkiä edes välttävään pedagogiseen laatuun. Sillä onhan niin, että yhdistyksen päätyessä käyttämään suunnittelemani materiaalia, voidaan sen käytössään kuitenkin nähdä välittävän ilmisisältönsä lisäksi yhdistyksen toiminnan tavoitteita ja sen suunta-antavan pedagogisen järjestelmän.

Johtopäätökseni suunnittelemani tuotteen tehtävistä ovat lopulta:

- Motivointi.
- Käsitteen määrittämisen mahdollistaminen.
- Vapaasti käytettävissä olevan opetustaulu-tyylisen informaation tarjoaminen.

Tuotteen kehittelyn taustalle näen asettaneeni tavoitteet olla rajoittamatta toiminnan käytännön ohjausta millään tavoin, sekä herättää ajatuksen opastuksen informaatiotallisuuden tasalaatuisuuteen pyrkimisestä. Lisäksi päätin, että koska yhdistys tarjoaa vapaaehtoisista ja maksullista kesävirkeistötoimintaa, saa lapsilähtöisyydenkin silloin tavallaan asiakaspalvelun muodon. Mahdollisen oppimateriaalin tehtävä on tällöin myös toimia eräänlaisena lisäpalveluna ja olla ulkoasultaan kohderyhmäänsä vetoava. Verkkosivujen sisältönä tuote myöskin edustaa yhdistyksen viestintää.

Tuotteeseen kohdistuu myös kritiikkiä. Ongelmia synnyttää heti alkuun kohderyhmän laajuus. Kortin sisältö ei jakaudu tasapuolisesti tälle laajalle kohderyhmälle, vaan erityisesti kirjallisen materiaalin käyttö voi rajoittua kielellisten vaikeuksien tai kehitystason mukaan. Lisäksi on selvää, että korttien kuvitus ei ole niin informatiivinen, kuin se mahdollisesti toisentyylisenä voisi olla ja korttien rajattu koko tekee mahdottomaksi toimintaan tarvittavan tiedon kattavan kirjaamisen. Koon vuoksi myöskään toista kotimaista kieltämme ei sisältöön mahtunut. Epäily herää myöskin sen suhteen, että kortiston rajaaminen kymmenen kappaleen laajuuteen voi tehdä siitä lopulta suppeudessaan käyttökelvottoman.

Mahdollisista jatkotuotteista opinnäytetyöni perusteella päätelisin, että kortistoa tulisi laajentaa kattamaan tämän tyyppiseen viljelyyn parhaiten soveltuvat kasvit. Lisäksi pedagoginen taustamateriaali tällaisenaan tarjoaisi mahdollisuuden kehittää esimerkiksi leikkejä, pelejä tai oppimistehtäviä, joita selvittäessään lapset voisivat hyödyntää sekä toiminnassa opittua että verkkomateriaalia. Lisäksi olisi hyvä todistaa tämänkal-

taisen materiaalin tarve ja pätevyys yhdistyksen toiminnassa kvantitatiivisella tutkimuksella.

4.3 Pedagogiikasta

Koulukasvitarhatoiminta oli ilmeisesti alun alkaen niin tiiviisti sidoksissa kansan koulutuksen tehtävään, että se ei kaivannut erillistä pedagogiikkaa, vaan oli ennemminkin kansakoulupedagogiikan työkalu. Koulupuutarha-aatteen saadessa kannattajia, kohosi koulukasvitarhatoiminta itsessään arvokkaaksi ja sen omat pedagogiset suuntaviivat tarkentuivat.

Työkoulu, joka mainitaan koulukasvitarhojen perustajien vaikutteena, pyrki nimenomaan ammattikasvatukseen ja Kerschensteiner halusi samalla myös kasvattaa ammattiylpeydellä varustettuja, tasa-arvoisesti työtä kuin työtä kunnioittavia, yhteisössä moraalisesti toimivia kansalaisia (Kerschensteiner, 1938, 21-75). Toiminnallisuuden taustalla oleva John Dewey taas ei sosiaalipedagogisesta näkökulmasta tähännyttä filosofioineen mihinkään selkeään yhteiskunnalliseen päämäärään, vaan näki, että tähtäimeksi riitti kun saavutettiin tila, jossa oppiminen on osa elämää, ja opiskelu kaikissa muodoissaan lapselle luonnollista ja merkityksellistä puuhaa (Nivala, 2006, 50-52). Toki voidaan aina esittää kysymys, kuinka paljon näillä menneillä ajatuksilla voi olla painoarvoa nykyisessä toiminnassa, mutta erityisesti Deweyn ajatukset vaikuttavat vanhenneen varsin tyylikkäästi. Nykyään vallitsevan oppimiskäsityksen mukaiset näkemykset esimerkiksi täydellisen oppimisprosessin kulusta (Engeström, 1982, 18-61), vaikuttavat pitkälti samankaltaisilta Deweyn kokemuksen kautta omaksumisen järjestyksen kanssa (Dewey, 1916, 163).

Leirimuotoisessa koulukasvitarhatoiminnassa mahdolliseen oppimiseen herättely on pitkälti ryhmänvetäjän vastuulla. Jos toimintaan halutaan yhdistää oppimistehtävää, voitaisiin pedagogiikan määrittelyn jälkeen kehitellä erilaisia motivoivia tehtäviä ryhmänvetäjien toiminnan avuksi. Nämä voisivat olla pedagogisesti perusteltuja tehtäviä, joiden ratkaisemisessa lapsi voisi ikätasolleen sopivalla vaativuudella yhdistää viljelykasvikortiston ja vastaavien informaatiolähteiden teoreettista tietoa tukemaan toimintaansa. Näin voitaisiin ehkä varmistaa motivoitunut, mielekäs oppiminen leikin varjolla.

Opinnäytetyöni puitteissa vedin myös sen johtopäätöksen, että hortonomien toimiessa lasten ja nuorten parissa on hänen kannattavaa syventää osaamistaan kasvatuksen ja opetuksen saralla pedagogisilla opinnoilla, juuri työn pedagogisen laadun takaamiseksi. Maisemasuunnittelu-hortonomille pedagogista näkökulmaa kaipaavat työtehtävät voisivat tulla vastaan esimerkiksi lasten elinympäristöjen suunnittelun, opettamisen ja koulukasvitarhatoiminnan eri muotojen parissa.

4.4 Lopuksi

Tämän näennäisesti yksinkertaisen tuotteen kehittäelyprosessi venyi ja aiheeseen pe-

rehtyminen herätti jatkuvasti uusia kysymyksiä: Mikä on opetuksen merkitys koulukasvitarhatoiminnassa? Tarvitseeko lastenkulttuuritoiminta opetusta ja tarvitseeko sen olla näkyvämmän kasvattavaa? Miksi koulukasvitarhojen opetus-funktio on varissut ajan myötä ja tarvitseeko menneeseen palata? Miksi itse haluaisin mahdollistaa oppimisen puutarhatoiminnan yhteydessä? Onko opettamisella käsitteenä negatiivinen kaiku? Mitä lasten ja nuorten puutarhatoiminta lasten näkökulmasta parhaimmillaan voisi olla? Entä mitkä ovat koulukasvitarhatoiminnan yhteiskunnalliset hyödyt? Miten parhaiten tasapainoilla kasvattavan ja viihdyttävän toiminnan välillä?

Toivon, että lasten ja nuorten kulttuuritoiminnan ei tarvitse sulkea ulkopuolelleen harkittua opettamista tai oppimiseen ohjaamista. Oikein toteutettuna koulun tuominen takaisin koulupuutarhaan voisi olla rikkaus, jonka ei missään nimessä tarvitse sulkea virkistystä ulos toiminnan yhtälöstä. Opettamisen ei tarvitse olla holhoavaa tai kontrolloivaa, vaan hyvin suunniteltuna se voi tapahtua lapsen ehdoilla, lapsilähtöisesti. Deweyn unelma elää yhä monipuolistuvammassa oppimisympäristöissä ja ehkä oppiminen voidaankin, huolimatta markkinatalouden ahdisteluista, lahjoittaa kansalaisille iloiseksi mielikuvituksen jatkeeksi, heidän omaan yksilölliseen, vapaaseen ja luovaan käyttöönsä. Ehkä koulukasvitarhatoiminnasta kehittyy vielä pysyvä pedagoginen työväline vihreämmän ja kestävämmän tulevaisuuden aktiivisten kansalaisten opetukseen.

Lähdeluettelo

- Dewey, J. (1980). *Individ, skola och samhälle. Pedagogiska texter av John Dewey*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: The Free Press.
- Engeström, Y. (1982). *Perustietoa opetuksesta*. Helsinki: Valtiovarainministeriö.
- Heikkinen, E. (2003). Luonto-opastus; Metsähallituksen osuus ympäristökasvatuksesta teoksessa: Lovén, L. (Toim.) *Ympäristökasvatus, Environmental education. Seminaari Kolin kansallispuistossa 18.-19.4.2002* (s. 181-190). (Metsäntutkimuslaitoksen tiedonantoja 887). Saarijärvi: Metsäntutkimuslaitos.
- Hellström, M. (2008) *Sata sanaa opetuksesta. Keskeisten käsitteiden kirja*. Juva: PS-kustannus.
- Hemgård, G., Koivunen, M., Levonmaa, A. (2005). *Kumpulän koulukasvitarhan hoito- ja käyttösuunnitelma. Luonnos 25.9.2005*. Julkaisematon lähde. Maisemasuunnittelu Hemgård, Helsingin kaupungin opetusvirasto, Helsingin kaupungin tilakeskus, Helsinki.
- Jokinen, T. (2001). *Tuotekehitys*. Helsinki: Otatieto, Yliopistokustannus.
- Järvinen, H. ym. (2006). *Mahnalan mallilla -ympäristökasvatusta koulun arjessa*. Mahnalan Ympäristökoulun ympäristökasvatusjulkaisu, Hämeenkyrö.
- Kalervo, K. (Toim.) (1913). *Koulupuutarha-aatteen kehitys meillä ja muualla*. Helsinki: Osakeyhtiö Weilin & Göös Aktiebolag.
- Kallio, P., Rousi, A. (Toim.) (1981). *Kasvien maailma. Otavan suuri kasvitietosanakirja*. (Osat 2-5). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Kerschensteiner, G. (1938). *Työkoulun käsite*. Porvoo: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Kuokkanen, I., Nurmi, L. (1995). *Satoisa kotipuutarha*. (Puutarhaliiton julkaisuja nro 280. Opas nro 40). Helsinki: Puutarhaliitto ry.
- Kurtio, T. (2003). Kestävää kehitystä koulunpihalla teoksessa: Sassi, P. (toim.) *Koulupihan mahdollisuudet –opas* (s. 20-21). Helsinki: Mannerheimin lastensuojeluliitto.
- Laakso, S., Lattunen-Tervo, M., Sannamo, A. (2009). *Luonnollista kasvua. Puutarhaopetus oppimisen ja kasvamisen tukena*. Julkaisematon ammatillisen opettajakorke-

koulun kehittämistyö. Tampereen ammattikorkeakoulu, Ammatillinen opettajakorkeakoulu, Tampere.

Laaksoharju, T. (2012). Koulukasvitarhatoiminta 1900-luvulta nykypäivään Helsingissä. *Kasvatus*, 2012 (1), 63-71.

Lasten ja nuorten puutarhayhdistys ry. 2011a. Julkaisematon lähde. Toimintasuunnitelma ja talousarvio 2011. Helsinki.

Lasten ja nuorten puutarhayhdistys ry. 2011b. Julkaisematon lähde. Kumpulan koulukasvitarhan toimintasuunnitelma 2011. Helsinki.

Lasten ja nuorten puutarhayhdistys ry. 2011c
Toiminta. <http://www.lastenpuutarha.fi/toiminta/> (Haettu 11.4.2011).

Nivala, E. (2006). John Dewey, demokraattinen kasvatus ja sosiaalipedagogiikka. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja, Vuosikirja 2006 (7)*. 49-60.

Nurmi, A. (2006) *Porkkanaa jo vuodesta 1912*. Lasten ja nuorten puutarha. <http://www.lastenpuutarha.fi/yhdistys/puutarhahistoriaa/helsingin-koulukasvitarhat> (Haettu 14.3.2011).

Nurmi, A. (2007) *Koulukasvitarha-aate*. Lasten ja nuorten puutarha. <http://www.lastenpuutarha.fi/yhdistys/puutarhahistoriaa/koulukasvitarha-aate/> (Haettu 15.3.2011).

Nurmi, V. (1988) *Uno Cygnaeus. Suomalainen koulumies ja kasvattaja*. Helsinki: Kouluhallitus.

Oxley, V. (2009). *Botanical illustration*. Ramsbury, Marlborough, Wiltshire: The Crowood Press Ltd.

Pernu, M-L. (2000) Koulupuutarha historiallisena ilmiönä. Teoksessa: Elo, P., Järnefelt, H., Kylliäinen, A. & Sahlberg, M. *Kulttuuriympäristö – tutki ja opi*. (s.102-111). Jyväskylä: Museovirasto, Opetushallitus.

Rappe, E. Lindén, L. Koivunen, T. (2003) *Puisto, puutarha ja hyvinvointi*. (Viherympäristöliitonjulkaisu 28). Jyväskylä: Viherympäristöliitto ry.

Rinne, R., Kivirauma, J., Lehtinen, E. (2004). *Johdatus kasvatustieteisiin*. Juva: WSOY.

Rousi, A. (1997). *Auringonkukasta viiniköynnökseen. Ravintokasvit*. Porvoo: WSOY.

Routio, P. (2000) *Tuote ja tieto. Tuotteiden tutkimuksen ja kehittämisen metodiopas*. (5. Painos. Taideteollisen korkeakoulun julkaisuja) Saarijärvi: Taideteollinen korkeakoulu.

Räty, E., Alanko, P. (2004) *Viljelykasvien nimistö*. (Puutarhaliiton julkaisuja nro 328). Helsinki: Puutarhaliitto ry.

Suomen luonto- ja ympäristökoulujen liitto ry. (2012)
www.luontokoulut.fi (Haettu 3.4.2012).

Syväoja, H. (2004) *Kansakoulu – suomalaisten kasvattaja. Perussivistystä koko kansalle 1866-1977*. Juva: PS-Kustannus.

Valta, J. (2002) *Ongelmaoppilaat Oulun kansakoulussa vuosina 1874-1974*. Acta Universitas Ouluensis, E54. Oulun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta, Oulu.

Vihdin 4H-yhdistys ry. (2010)
<http://www.vihdin4h.net/index.php?Ymp.kasvatushanke> (Haettu 3.4.2012).

Vuorinen, I. (1995). *Tuhat tapaa opettaa. Menetelmäopas opettajille, kouluttajille ja ryhmän ohjaajille*. (Suomen Morenoinstituutin julkaisusarja nro 1). Naantali: Resurs-si.

Voipio, I. (2001). *Vihannekset – lajit, viljely ja sato*. (Puutarhaliiton julkaisuja nro 316. Opas nro 46). Helsinki: Puutarhaliitto ry.

Åkerblom, P. (2003). *Trädgård i skolan – skola i trädgården. Om skolträdgårdens function och betydelse i ett plats- och lärandeperspektiv*. (Movium rapport 1). Alnarp: SLU, Movium.

Åkerblom, P. (2005a). *Footprints of school gardens in Sweden*. Journal of Garden History Society, 32 (2), 290 –247.

Åkerblom, P. (2005b). *Lära av trädgård Pedagogiska, historiska och kommunikativa förutsättningar för skolträdgårdsverksamhet*. Acta Universitatis Agriculturae Sueciae 2005: 77. Swedish University of Agricultural Sciences, Doctoral thesis, Uppsala

