

**YMPÄRISTÖKOMPETENSSI
ESIKOULUIKÄISEN LAPSEN LUONTOSUHTEEN YTIMENÄ**

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
Psykologian laitos
PL 35
40351 Jyväskylä

Sanna Raasakka
Pro gradu -tutkielma
Jyväskylän yliopisto
Psykologian laitos
Kevät 2000

TIIVISTELMÄ

Jyväskylän yliopisto

Psykologian laitos

Sanna Raasakka: YMPÄRISTÖKOMPETENSSI ESIKOULUIKÄISEN LAPSEN
LUONTOSUHTEEN YTIMENÄ

Pro gradu -tutkielma

48 sivua ja 7 liitesivua

Ohjaaja prof. Isto Ruoppila

Huhtikuu 2000

Tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella lapsen luontosuhdetta osana lapsen arkiympäristöä. Grounded theory -menetelmän avulla tarkasteltiin lapsen ja luonnon vuorovaikutusta, siinä vaikuttavien eri tekijöiden välisiä suhteita ja muodostettiin näitä suhteita selittävä teoreettinen malli.

Tutkimukseen osallistui 13 Jyväskylän Ristikiven päiväkodin 6-7 -vuotiasta lasta, joista kahdeksan oli tyttöjä. Aineisto kerättiin kesällä neljän viikon aikana. Aineiston keruussa sovellettiin ympäristöanalyysia, johon tässä tutkimuksessa kuului tutustuminen aluetta kuvaavaan karttaan, sekä siihen liittyvät symboli-, haastattelu-, kenttäretki- ja valokuvausmenetelmät.

Aineistosta nousi ydinkategoriaksi, koko aineistoa selittäväksi keskeiseksi ilmiöksi lapsen pyrkimys ympäristökompetenssiin. Ympäristökompetenssi tarkoittaa yksilön kykyä toimia mahdollisimman tarkoituksenmukaisesti ja itsenäisesti vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Tähän vuorovaikutukseen vaikuttivat toisaalta lapsen ominaisuudet, persoonallisuus, aktiivisuus, tavoitteet ja mieltymykset sekä toisaalta luontoympäristön ominaisuudet, sen tarjoamat virikkeet ja toimintamahdollisuudet. Lapsen ja luonnon vuorovaikutussuhde osoittautui moniulotteiseksi ilmiöksi, jossa merkittävää oli lapsen omaehtoinen toiminta ja kyky hyödyntää ympäristön tarjoamia mahdollisuuksia. Lapsi aktiivisesti hakeutui itselleen sopiviin ympäristöihin, jotka kulloinkin sopivat hänen tavoitteisiinsa ja mieltymyksiinsä, ja jolloin ympäristö tarjosi lapselle haasteita, tietoa, kokemuksia ja elämyksiä.

Lapset toteuttivat ympäristökompetenssia erilaisin strategioin, joita olivat ympäristön havainnointi, ympäristön hahmottaminen, ympäristössä toimiminen, ympäristön muokkaus, yksityisyyden säätely ja yhteisyys. Kokemuksellisella tasolla lasten luontosuhde sisälsi monipuolisia elämyksiä, mielihyvän tai pahan kokemuksia tai he suhtautuivat ympäristöönsä ambivalentisti.

Ympäristö voi toimia lapsen ympäristökompetenssia edistävänä tai estävänä tekijänä. Tutkimuksessa luontoympäristö hahmottui monipuolisena ja hauskana virikkeiden lähteenä, jolla on tarjottavanaan lapselle vaihtelevuutta sekä aistien, kokemusten, kykyjen harjoittelun ja testaamisen välineenä. Luontoympäristö voi toimia myös minuuden rakentamisen tukena.

Avainsanat: ympäristöpsykologia, laadullinen tutkimus, grounded theory, luontosuhde, lapsi

ESIPUHE

Tutkimuksen ohjaajana toimi professori Isto Ruoppila, jota haluan kiittää opastuksesta ja kannustuksesta. Kiitän myös Tarja-Liisa Ukkosta ja Arto Laitista, jotka antoivat palautetta raportin kirjoittamisvaiheessa, tutkimusluvan myöntänyttä Jyväskylän kaupungin päivähoidon johtajaa Marjatta Kaidesojaa sekä tutkimusteknikko Lauri Viljantoa teknisten laitteiden lainaamisesta. Kiitos Ristikiven päiväkodin henkilökunnalle, joka suhtautui tutkimukseen myönteisesti ja avuliaasti. Erityisen kiitoksen haluan lausua tutkimuksen lapsille, joita ilman tutkimus ei olisi ollut mahdollinen sekä vanhemmille, jotka antoivat suostumuksensa lasten osallistumiselle tutkimukseen. Lämmin kiitos myös perheelleni ja ystäväilleni, jotka tukivat minua tutkimuksen teon aikana.

Jyväskylässä 3.4.2000 Sanna Raasakka



SISÄLTÖ

1. JOHDANTO	1
2. TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT JA TUTKIMUSONGELMAT	7
3. MENETELMÄ	8
3.1. Osallistujat ja aineiston keruu	8
3.2. Aineiston analyysi grounded theory -menetelmällä	10
4. TULOKSET	17
4.1. Ympäristökompetenssi lapsen luontosuhteessa	17
4.2. Ympäristökompetenssin vahvistamisen strategiat	18
4.3. Kokemisen taso	28
4.4. Väliintulevat tekijät	32
4.5. Tulosten yhteenvetoa	32
5. POHDINTA	34
5.1. Lasten toiminnallisuus ja luontoympäristö	34
5.2. Luonto ympäristöllisen itsesäätelyn välineenä ja minäkokemuksen tukena	36
5.3. Tutkimuksen toteutuksen arvio	41
5.4. Johtopäätökset	46
LÄHTEET	49
LIITTEET	

1. JOHDANTO

... luonto on... kukkia, puita, ruohoa ja kantoja ja sittee... nuita eläimiä, ampiaisia, siilejä, hiiriä, sitten kettuja, kulkukoiria... sitte lehtiä... ööö... kasveja... niin.

(tyttö, 6 v)

Esikouluikäisen lapsen käsitys luonnosta on vielä jäsentymätön ja lapsen on vaikea esittää siitä täsmällistä määritelmää suusanallisesti (Aho, 1980a; 1980b; 1980c; 1987). Lasten luontoon näyttää kuuluvan kaikki, mitä he helposti pystyvät havaitsemaan. Aikuisellekaan luonto-käsite ei ole yksinkertainen, vaan sille löytyy lukematon joukko eri määritelmiä mm. sen mukaan, kuinka näkyvästi ihminen on vaikuttanut luontoympäristöön (Mausner, 1996). Tässä tutkimuksessa luonto käsitetään laajasti; luontoa on kaikki arkiympäristön osana ilmenevä elollinen ja eloton luonto, sisältäen myös ihmisen voimakkaastikin muokkaaman luonnon.

Useat lapsen ympäristösuhdetta tarkastelleet tutkimukset perustuvat Piaget'n työhön ja teorioihin. Hän tutki ensimmäisenä lapsen luontotietämystä ja tilakäsityksen kehitystä ikävaiheittain (esim. Piaget, 1988; Piaget & Inhelder, 1977). Eri tutkimukset ovat kohdistuneet paljolti siihen, mitä lapset ympäristöstään ja luonnosta tietävät. On tutkittu lasten luontotietämystä (Aho, 1980a; 1980b; 1980c), kognitiivisia kartoja (mm. Kaplan & Kaplan, 1982) ja niiden kehittymistä (mm. Siegel, Kirasic & Kail, 1979).

Lapsen kokemuksellista luontosuhdetta on tutkittu varsin vähän. Suuri osa lapsen ja luonnon välistä suhdetta selvittävistä havainnoista on tullut sivutuloksina muista ympäristötutkimuksista, kuten mieli- paikka- tai asuinympäristötutkimuksista. Näissä tutkimuksissa on toistuvasti selvinnyt, että luonto on lapselle tärkeä toiminnan ja tutkimisen kohde sekä mielihyvän lähde (mm. Hart, 1979; Korpela, 1988; 1990; Moore & Young, 1980; Malinowski & Thurber, 1996; van Andel, 1990). Myös aikuisten muistelmissa lapsuuden luontokokemukset ovat usein merkittäviä (Dovey, 1990; Olds, 1989; Sebba, 1991; Sobel, 1990). Muistelmissa korostuu luontoympäristön merkitys itsenäisyyden, vapauden ja estetiikan kokemuksille. Muistojen vääristymättömyydestä ei voida olla varmoja, mutta niiden subjektiivinen merkitys ja voimakkuus kertovat luontokokemusten tärkeydestä kokemuksen haltijalle.

Keskilapsuuden (ikävuodet 5-11) on nähty olevan merkityksellisintä aikaa lapsen luontosuhteen kehittymiselle (mm. Aho, 1987; Cobb, 1969; Hart, 1979; Ilmonen, 1991). Tällöin lapsi tuntee voimakasta mielenkiintoa sekä elollista että elotonta luontoa kohtaan ja etsii omaa paikkaansa suhteessa ympäristöönsä. Keskilapsuudessa korostuu lapsen toiminnallinen suhtautuminen ympäristöönsä.

Suora, toiminnallinen kontakti ja aktiivisuus ovat tärkeitä ympäristöä koskevien mielikuvien muodostumiselle (Kytä, 1996). Kytä korostaa, että ympäristösuhteen selittämisessä käytetyt teoriat - Piaget'n teoria (1988) lapsen tilakäsityksen kehityksestä, Neisserin (1982) havaintokehä ja Gibsonin (1979) ekologinen havaintopsykologia - korostavat aktiivisen, omaehtoisen toiminnan merkitystä ympäristömielikuvien kehittämisessä. Näiden teorioiden mukaan paras tieto saavutetaan toimimalla, tietoa testamalla ja tarkentamalla ympäristöstä saatavan palautteen avulla. Jos tietoa saadaan vain näköhavaintoon tai välilliseen informaatioon perustuen, mielikuvat muodostuvat jäsentymättömämmiksi ja vähemmän yksityiskohtia sisältäviksi.

Ittelsonin (1973, Horelli, 1982) mukaan ympäristön havaitseminen on toiminnan funktio, jolloin ympäristö määritellään ja koetaan toiminnan kautta. Havaitseminen on aktiivista siten, että se on tulosta paitsi ympäristön informaatiosta, niin myös ihmisen persoonallisuudesta, motivaatiosta, kokeemuksesta jne. Ittelson ym. (1976, Aura, ym., 1997; Horelli, 1982) on jakanut ympäristön eri kokemistavat viiteen eri ryhmään riippuen ihmisen eri rooleista ja taustasta sekä siitä, mitä ihminen ympäristössään tekee:

- 1) ympäristö ensisijaisesti fyysisenä paikkana;
- 2) ympäristö minän jatkeena, selfinä;
- 3) ympäristö sosiaalisena järjestelmänä;
- 4) ympäristö emotionaalisenä territoriona;
- 5) ympäristö toiminnan kenttänä.

Rikas ympäristökokemus on näiden kokemistapojen yhdistelmä. Ympäristökokemus on tulosta jatkuvasta, aktiivisesta yrityksestä luoda sellainen tilanne, jossa yksilö voi toimia parhaalla mahdollisella tavalla ja tuntea tyydytystä. Ittelsonin ym. (1976) erittelemät ympäristön kokemistavat ovat tulleet esille useissa lasten mielipaikkatutkimuksissa ja aikuisten paikkamuistelmissa (mm. Hart, 1979; Korpe-la, 1988; 1989; Sebba, 1991; van Andel, 1990).

Hart (1979), joka on tutkinut laajasti 4-11 -vuotiaiden lasten tapaa kokea lähiympäristönsä, on todennut, että lapsi järjestää ja antaa mielessään merkityksiä ympäristölleen toimimalla siinä. Lapsi muokkaa ympäristöään, esimerkiksi rakentamalla hiekkalinnoja tai patoja ja muuttaa olemassa olevia kohteita mielikuvituksen avulla mieleisekseen. Hart näkee ympäristön muokkauksen ilmentymänä lapsen tarpeesta ymmärtää laajempaa ympäristöä, joka ei muuten olisi heidän ulottuvillaan tai vaikutuksensa alaisena. Muokkaamisen ja mielikuvituksen avulla lapsi järjestää ja antaa tarkoituksen tällaiselle ympäristölle. Cobbin (1959) mukaan muokkaamalla ympäristöään lapsi hallitsee pieniä maailmoja,

mikä vahvistaa minän varhaista kokemusta kyetä vaikuttamaan ympäröivään maailmaan. Tämä on tarpeellista, jotta lapsi voisi ottaa aktiivisen roolin myöhemmin elämässään.

Trancik ja Evans (1995) puhuvat ympäristökompetenssista toiminnan yhteydessä. He ovat määrittelleet ympäristökompetenssin yksilön kyvyksi itsenäiseen toimintaan ja tehokkaaseen vuorovaikutukseen ympäristön kanssa, hyödyntäen sen mahdollisuuksia yksilön omien fyysisten ja kognitiivisten kykyjen tasolla. Trancik ja Evans painottavat hyvin suunnitellun ympäristön merkitystä kompetenssin kehittymisessä. Kompetenssia edistävä ympäristö tarjoaa lapsen kyvyille sopivia haasteita ja vie lapsen kehitystä eteenpäin.

Useat ympäristöpsykologian teoriat huomioivat ympäristön merkityksen minuuden kehityksessä ja ylläpitämisessä (Newell, 1995). Ympäristöpsykologiassa ei kuitenkaan ole olemassa yhtenäistä teoriaa, joka lähestyisi kysymystä siitä, kuinka fyysinen ympäristö osallistuu minuuden ja sen ehtojen tuottamiseen (Horelli, 1993). Vuorisen (1983a; 1983b; 1983c; 1986a; 1986b; 1990) kehittämää itsesäätelyn teoriaa on käytetty suomalaisessa tutkimuksessa selittämään yksilötason ympäristösuhdetta (Horelli, 1993; Korpela, 1988; 1989; 1990; 1992; 1995).

Itsesäätelyteorian mukaan ihminen suuntaa havaintojaan ja tulkitsee kokemuksiaan eheän ja mielihyväsävyisen minäkokemuksen kannalta mielekkäällä tavalla. Minä syntyy tarpeesta sitoa psyykkistä jännitettä ja täten hallita mielen sisäistä liikehdintää; pyrkimyksenä on pitää psyykkisen tension taso mahdollisimman alhaisena. Elämyksiä pyritään muokkaamaan siten, että itselle luonteenomainen minäkokemus säilyy ja itsemääräämisen tunne voidaan säilyttää. Vuorinen (1990) yhtyy Reenkolan (1983) näkemykseen siitä, että minän ja itsemääräämisen alueet ovat yhteneväiset, yksilön minä vastaa siis hänen omassa määräysvallassaan olevia mielen tapahtumia. Ihminen joutuu läpi elämänsä ratkaisemaan itsemääräämisen ja tarvitsevuuden välistä ristiriitaa. Lapsuudessa jatkuvasti muuttuvat kehityshaasteet pakottavat lapsen etsimään aina korkeammanasteisia energian sitomismuotoja, joiden avulla passiiviset kokemukset muuttuvat aktiivisesti hallituiksi kokemuksiksi, jolloin itsemääräämisen alue kasvaa.

Vuorisen (1986a; 1986b; 1990) mukaan psyykkisen tasapainon tuottaminen tapahtuu psyykkisen työn, fyysisen ponnistelun tai sosiaalisen toiminnan avulla. Psyykinen työ toimii näitä yhdistävänä tekijänä ja sen avulla yksilö käsittelee tasapainoa uhkaavia asioita mielensisäisesti muokkaamalla tunteitaan, ajatuksiaan ja mielikuviaan. Itsesäätelyssä voidaan käyttää myös ympäristöllisiä keinoja (Aura ym., 1997; Horelli, 1982; 1993; Korpela, 1988; 1989; 1990; 1992; 1995; Vuorinen, 1990, 1997). Fyysisen ympäristön avulla ihminen voi säädellä tunnetilojaan ja tukea minuuttaan, esimerkiksi

hakeutumalla yksityisyyteen ihminen voi säädellä tarvitsevuuden, avoimuuden tai sulkeutuneisuuden asteita (Aura ym., 1997; 54).

Koska psyykinen itsesäätely lähtee yksilöstä itsestään ja tapahtuu mielikuvien avulla, ympäristöllisen itsesäätelyn edellytyksenä on, että ympäristön kohteet ovat psyykkisesti varattuja eli niihin kiinnytään ja ne herättävät mielihyvää (Korpela, 1995; Vuorinen 1990). Useissa tutkimuksissa on todettu ympäristön ja sen objektien olevan psyykkisesti varattuja (Csikszentmihalyi & Rochberg-Halton, 1981; Korpela 1988; 1989; 1990; 1992; Rochberg-Halton, 1983).

Korpela (1988; 1989; 1992; 1995) on tutkinut lasten ja nuorten mielipaikkoja itsesäätelyteorian valossa ja tarkastellut myös Proshanskyn ym. (1983; 1987) esittämää paikkaidentiteetin käsitettä. Proshanskyn ym. (1983; 1987) mukaan paikkaidentiteetti on kokonaisidentiteetin osa-alue ja verrattavissa sosiaaliseen identiteettiin siten, että se viittaa lapsen fyysisen maailman kautta tapahtuvaan sosiaalistumiskehitykseen. Paikkaidentiteetti sisältää fyysistä maailmaa koskevia kognitioita, jotka palvelevat itsen määrittelyä.

Proshanskyn ym. (1983) paikkaidentiteetin käsitettä on kritisoitu siitä, ettei se tarjoa organisoivaa selitystä kysymykselle, miksi paikkaidentiteetti vaikuttaisi tiettyihin toimintoihin tietyllä hetkellä (Korpela 1989; 1992; 1995; Sarbin, 1983). Korpela käyttää Vuorisen (1986a; 1986b; 1990) ja Epsteinin (1973; 1980; 1981; 1983; 1985; 1991; 1992) itsesäätelyteorioita organisoivan periaatteen liittämiseksi paikkaidentiteetin käsitteeseen. Korpelan (1989, 245; 1995; 19) mukaan paikkaidentiteetti voidaan määrittellä perimmäisiä fyysistä ympäristöä tai sen osia koskeviksi kognitioiksi, joiden avulla ihminen - tietoisesti tai tiedostamattaan - säätelee minuuttaan.

Korpelan (1989; 1995) määritelmän mukaan paikkaidentiteetti ei ole erilaisten kognitioiden irrallinen kokoelma kuten Proshanskyn ym. (1983) määritelmässä, vaan sillä on oma itsesäätelyyn perustuvan sisäinen logiikkansa. Korpela korostaa fyysisen ympäristön merkitystä itsessään tärkeänä tekijänä, esimerkiksi elämysten lähteenä, ei vain sosiaalisen kanssakäymisen välineenä. Korpelan määritelmä laajentaa paikkaidentiteetin koskemaan kaikkea fyysistä ympäristöä ja sen objekteja, joilla on merkitystä ihmisen itsesäätelylle. Korpela pitääkin emotionaalista kiintymystä paikkaan paikkaidentiteetin keskeisimpänä määreenä.

Sekä Hartin (1979) että Korpelan (1988; 1989) tutkimuksissa on tullut esille lasten ja nuorten kiintymys mielipaikkoihin ja myös yksityisyyden tärkeys paikkavalinnoissa. Usein mielipaikat ovat olleet luontopaikkoja. Luontoympäristö on nähty erityisenä, koska se tarjoaa rauhallisen ympäristön, mahdollisuuden yksityisyyden kokemiseen sekä runsaasti vaihtelevia elementtejä. Luonnon merkitys on tullut esille myös elvyttävänä ympäristönä (Kaplan & Kaplan, 1989; Ulrich, 1984; 1991) sekä identi-

teetin ja minuuden kokemusten vahvistajana lapsilla ja aikuisilla (Newell, 1995; Raymond, 1995). Elvyttävän luontoympäristön vaikutukset ovat mielihyväperiaatteen mukaisia ja siksi voidaankin olettaa, että luontoympäristöä voidaan käyttää itsesäätelyssä (Korpela, 1995).

Suomalaisessa ympäristötutkimuksessa on nähty tarvetta siirtyä laadulliseen tutkimusotteeseen (Aura, ym., 1997; Horelli & Vepsä, 1995). Tällöin tieteellisen tutkimuksen tulee tavoittaa ihmisen ympäristösuhde sellaisena kuin ihmiset sen omassa arjessaan, omine tavoitteineen kokevat. Tavoite on muodostaa kuva, joka näyttäisi tarkalleen, miten jonkin tilanteen ulkoiset puitteet ja henkilön sisäinen maailma ovat suhteessa toisiinsa ja millaisiksi tapahtumat hänen kokeminaan muotoutuvat. Laadullista tutkimusta kuvattaessa merkityksen käsite on keskeinen (Eskola ja Suoranta, 1996; Tesch, 1992; Tynjälä, 1991). Merkitys voidaan määritellä yksilön mielelliseksi suhteeksi maailmaan ja omaan itseen (Eskola ja Suoranta, 1996). Se kuvastaa, mitä maailma yksilölle on ja miten tämä ilmenee.

Laadullinen menetelmä antaa hyvän lähtökohdan tarkastella lapsen elämysmaailmaa suhteessa luontoympäristöön, koska ilmiöstä ei ole olemassa riittävästi tietoa tai yhtenäistä teoriaa. Kvalitatiivisen menetelmän eduksi katsotaan olevan sen avoimuus tutkimusongelmaa kohtaan (Alasuutari, 1994; Hirsjärvi, 1997; Patton, 1990). Tutkittavat voivat kuvata ja kertoa kokemuksiaan ja tuntemuksiaan sen mukaan, mitä he itse pitävät tärkeänä ja merkittävänä. Laadullinen tutkimusote mahdollistaa luontosuhteen tarkastelun lapsen näkökulmasta yksilöllisellä tasolla. Merkittäväksi muodostuukin tällöin tutkijan työskentely, kyky tai kyvyttömyys antaa tilaa lapsen näkökulmalle. Laadullisessa tutkimuksessa analyysi on aina tutkijan tulkintaa ja keskeisiksi nousevat tutkijan valitsemat näkökulmat sekä teoreettisesti mielekkäät tulkinnat (Alasuutari, 1994). Käsillä olevan tutkimuksen tavoite on selventää lapsen luontokokemuksen subjektiivisia merkityksiä ja tarkastella niissä tapahtuvia variaatioita, pyrkimys ei ole objektiivisen tiedon tavoittelemisen kvantitatiivisen tutkimusperinteen mukaisessa mielessä.

Grounded theory (GT) on systemaattinen ja aineistolähtöinen menetelmä, jonka tarkoituksena on sosiaalisten ja psykologisten prosessien ymmärtäminen, eikä se ole mihinkään tiettyyn taustateoriaan sidottu (Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1990). Ilmiöiden ymmärtäminen tapahtuu käsitteiden ja teorioiden muodostamisen kautta; GT ei pyri todistamaan jo olemassa olevaa teoriaa, vaan löytämään uuden, selittävän teorian. Teorian muodostamisella tarkoitetaan teoreettisten käsitteiden ja ehdotelmien luomista tutkittavasta ilmiöstä siten kuin tutkimushenkilöt ovat ilmiön kokeneet. Laadullinen tutkimus jää usein kuvailun tai luokittelun tasolle, mutta GT etsii tutkittavalle ilmiölle yhteyksiä ja selityksiä. Menetelmä pyrkii vastaamaan miksi-kysymykseen, sen sijaan, että tyytyisi vastamaan kysymykseen, mitä on. Pyrkimys on myös löytää aineistoa kuvastava keskeisin ja merkityksellisin ilmiö, mutta samalla osoittaa ilmiön sisällä tapahtuvaa variaatioita. GT:n tavoitteena on luoda aineistoa

kuvaava käsitteellinen tulkinta ja muodostaa sen pohjalta teoreettinen malli. Teoria tarkoittaa tässä paremminkin ryhmää teoreettisia ja selittäviä olettamuksia, yhden tutkimuksen perusteella ei voi luoda kokonaista psykologista teoriaa (Tesch, 1992).

GT:ssä tutkijan ei ole tarkoituksenmukaista tutustua perusteellisesti aiempiin tutkimuksiin ja teoriaan ennen oman tutkimusaineiston analyysia ja teorian muodostusta. Kuitenkin, jos tutkittavasta aineistosta nousevat teemat ovat tarpeeksi yhdenmukaisia jo olemassa olevan teorian kanssa, tätä teoriaa voidaan käyttää teorianmuodostamisen tukena (Strauss & Corbin, 1990). Aiempaa teoriaa voidaan laajentaa koskemaan omaa aineistoa, ja omaa aineistoa voidaan syventää ja tarkentaa jo olemassa olevan teorian avulla, jos yhtymäkohtia on tarpeeksi.

Omalla teorianmuodostuksellaan tutkija ikään kuin keskustelelee muiden tutkijoiden kanssa (Syrjälä ym., 1995). Käsillä olevassa tutkimuksessa aihetta koskevaan kirjallisuuteen tutustuminen tapahtui osaksi ennen tutkimuksen suorittamista, mikä toivoakseni toimi aineistoa kerätessä paremmin herkistäjänä kuin rajoittavana tekijänä. Lopullinen kirjallisuuskatsaus kirjoitettiin kuitenkin vasta, kun tutkimusilmiö oli tarkentunut analyysiprosessin edetessä.

Tutkimuksen yleisen tason viitekehyksenä toimii ympäristöpsykologian näkemys, että ihmisen ja ympäristön välillä vallitsee molemminsuuntainen vuorovaikutussuhde: ihminen muokkaa ympäristöään ja muuttuva ympäristö vuorostaan avaa ihmiselle uusia kehittymismahdollisuuksia (Aura ym., 1997). Ympäristösuhteen molemminsuuntaisuus merkitsee, että ihminen säätelee aktiivisesti ympäristösuhteitaan, sen kautta hän myös luo käsitystä itsestään, ylläpitää minuuttaan ja rakentaa identiteettiään.

Vaikka nykytutkimuksessa on alettu kysyä, miksi tietyt paikat ja ympäristön elementit ovat lapselle tärkeitä ja miksi mieltymykset muuttuvat iän mukana (Malinowski & Thurber, 1996), vähälle huomiolle on kuitenkin jäänyt lapsen luontosuhteen sisällön ja sen merkityksen tutkiminen. Edelleen avoinna on kysymys siitä, miksi luonto on lapselle tärkeä paitsi hänen kokemuksissaan myös hänen ympäristösuhteensa ja persoonallisuutensa kehityksessä. Rikkisen (1996) mukaan yhä tarvitaan perustutkimusta sekä lasten elinympäristön hahmottamisesta että heidän ympäristösuhteensa kehittymisestä. Sebba (1994; Rikkinen, 1996) puolestaan peräänkuuluttaa tutkimusta fyysisen ympäristön merkityksestä lapsen identiteetin kehittymiselle. Nämä kysymykset ovat tärkeitä myös lapsen luontosuhteen osalta ensinnäkin luonnon koetun tärkeyden vuoksi, mutta myös siksi, että luonto yhä kuuluu olennaisena osana varsinkin suomalaisten asuinympäristöä ja arkielämää.

2. TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT JA TUTKIMUSONGELMAT

Tämän tutkimuksen ongelmana oli tarkastella lapsen suhdetta luontoon. Haluttiin ymmärtää, millä tavoin lapsi on vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa ja mitä erilaisia sisältöjä ja merkityksiä tässä suhteessa ilmenee. Laadullisen tutkimusotteen kautta pyrittiin tavoittamaan luontosuhde lapsen itsensä kokemana ja löytämään tässä suhteessa esiintyvää variaatiota. Ympäristö- ja mielipaikkatutkimusten perusteella on selvää, että luonto on lapselle tärkeä. Erityisesti tavoite oli tarkastella, mitä merkityksiä luontoon hakeutuminen lapsen maailmassa palvelee ja myös mitä mahdollisia negatiivisia tekijöitä luontokokemuksiin sisältyy.

Tutkimusongelma muotoiltiin tarkoituksella laajaksi, jotta se jättäisi aineistolle tilaa. Analyysin edetessä myös tutkimusongelma tarkentui. Aineistosta nousi keskeiseksi ilmiöksi ja samalla yksityiskohtaiseksi tutkimusongelmaksi lapsen pyrkimys ympäristökompetenssiin suhteessaan luontoympäristöön. Kompetenssilla tarkoitetaan kykyä toimia tarkoituksenmukaisesti ja itsenäisesti tyydyttävässä vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Tämän teeman ympärille rakentui muita tarkasteltavia teemoja ja tutkimuskysymyksiä koskien ympäristön hahmottamista ja havainnoimista, toimintaa ympäristössä sekä sen muokkausta. Eräiksi tärkeiksi teemoiksi osoittautuivat myös lapsen toteuttama ympäristöllinen yksityisyyden säätely ja yhteisyyden kokeminen.

Tarkoituksena oli kuvata aineiston heijastamia luontosuhteen eri teemoja, mutta analyysin edetessä irrottautua kuvailun tasolta selittämisen ja ymmärtämisen tasolle ja muodostaa tutkittavasta ilmiöstä teoreettinen malli. Vastaavasti raportoinnin pyrkimyksenä on ollut tuoda esille nämä eri tasot.

3. MENETELMÄ

3.1. Osallistujat ja aineiston keruu

Tutkimukseen osallistui 13 Ristikiven päiväkodin esikouluikäistä, 6-7 -vuotiasta lasta, joista kahdeksan tyttöä ja viisi poikaa. Tähän ikäryhmään päädyttiin, koska alle kouluikäiset lapset ovat jääneet vähälle huomiolle ympäristötutkimuksissa, mutta esikouluikäiset ovat jo sen verran vanhoja, että heillä on mahdollisuus suuntautua ympäristöönsä itsenäisemmin kuin nuorempien lasten ja heidän liikkuma-alueensa on hieman laajempi kuin aivan pienten lasten (Björklid, 1982; Hart, 1979; Horelli & Vepsä, 1995). Esikouluryhmän koko oli 23, joista tutkimuslupa saatiin 15 lapsen vanhemmilta. Kaksi luvan saanutta lasta eivät osallistuneet tutkimukseen kesälomien takia, jolloin osallistuneiden lasten määrä oli 13, mitä voidaan pitää laadullisessa tutkimuksessa riittävänä.

Ristikiven päiväkotikiitos sopi tutkimukseen hyvin, sillä sen ympäristössä oli tarjolla monipuolista luontoa. Päiväkodin pihalla oli hiekkalaatikko, kiipeilytelineitä, keinoja ja leikkimökki. Välittömästi pihaa rajoittavan aidan takana oli pieni metsä, johon lapset pääsivät luvan kysytyään leikkimään. Lähistöllä oli myös järvi, uimaranta, polkuja ja kävelyteitä. Luontoteema oli pyritty ottamaan huomioon myös päiväkodin ohjelmassa. Kartta päiväkodin ympäristöstä on liitteenä 1.

Keräsin aineiston toukokuussa 1997 neljän viikon aikana. Ensimmäiset kaksi viikkoa tutustuin lapsiin ja päiväkodin toimintoihin osallistumalla päivittäisiin askareisiin yhdessä lasten kanssa. Samanaikaisesti kun tarkkailin lasten leikkejä ja luonnon merkitystä niissä, lapsilla oli mahdollisuus tottua läsnäolooni ja minulla oli mahdollisuus tutustua heihin ennen varsinaista tutkimusta. Lapset olivat ilmeisen tottuneita vierailijoihin, harjoittelijoihin ja tutkijoihin, eivätkä he tuntuneet kummeksuvan läsnäoloani. Seuraavan kahden viikon aikana keräsin varsinaisen tutkimusaineiston.

Tutkimukseen pyrittiin valitsemaan sellaisia tiedonkeruumenetelmiä, joiden avulla lasten olisi mahdollisimman helppo kertoa ympäristöstään ja luontokokemuksistaan. Lisäksi aineistoa pyrittiin keräämään monipuolisesti ja mahdollisimman luonnollisissa olosuhteissa. Mallina käytettiin Horellin (1992) ja Horellin ja Vepsän (1995) esittämää ympäristöanalyysiä, jota sovellettiin tähän tutkimukseen sopivaksi. Ympäristöanalyysin menetelmäpakkiin kuuluu tutustuminen kyseistä aluetta kuvaavaan karttaan sekä siihen liittyvät erilaiset haastattelu-, kysely-, valokuvaus-, piirros-, muovailu- ja kollaasitekniikat.

Ympäristöanalyysissä on käytetty piirtämistä, muovailu- ja kollaasitekniikoita lasten ympäristöön liittyvien toiveiden työstämisessä. Tiedonkeruussa pitäydettiin alueen kuvauksen tasolle, eikä tutkittu lasten alueeseen liittyviä toiveita. Tutkimuksessa päädyttiin käyttämään haastattelua, karttaan tutustumista, alueelle tehtävää maastoretkeä ja valokuvausta.

Haastattelin jokaista lasta yksitellen ja äänitin haastattelut. Aluksi tutustuimme aluetta kuvaavaan karttaan yhdessä lapsen kanssa ja tämän jälkeen teimme retken lapsen valitsemiin paikkoihin. Haastattelu ja retki kestivät yhteensä 30 - 90 minuuttia. Haastattelussa ja retken aikana tein paljon kysymyksiä, mutta samalla pyrin luomaan avointa keskustelua ja rohkaisemaan lasta kertomaan itselleen tärkeistä asioista ympäristöön liittyen. Aineiston keruu ja haastattelurunko ovat liitteenä 2.

Käyttämäni kartta oli melko suurikokoinen ja yksinkertainen sisältäen talot, tiet, järvet ja metsät. Väritin kartan vesiväreillä, jotta sen hahmottaminen olisi helpompaa. Etsimme lapsen kanssa hänen kotinsa ja muut tutut paikat päiväkodin ympäristöstä. Karttaan tutustumisen apuna käytin erilaisia symboleja (Ojanen, 1995; Tammivaara, 1997), joita lapsi sai kiinnittää karttaan kuvaamaan erilaisia ympäristöjä. Symbolikarttaan sisältyy lukuisia eri symboleja, mutta tässä tutkimuksessa niiden käyttö rajoittui kuvaamaan mukavia, kauniita, rumia, tylsiä, pelottavia tai seikkailun paikkoja (liite 1), sillä symbolien määrän vähentäminen osoittautui haastattelujen kuluessa yksinkertaisemmaksi ja lapsille helpommaksi vaihtoehdoksi. Karttaan tutustuessamme tein lapselle eri paikkoihin liittyviä kysymyksiä ja merkitsin symbolit itselleni vastaaviin, mutta pienempiin karttoihin, niin että jokaista lasta varten oli oma karttansa. Samoihin karttoihin merkitsin myös reitin, jota käytimme heti haastattelun jälkeen tekemällämme retkellä.

Retki äänitettiin siten, että lapsi sai kantaa nauhuria repussa. Tällä tavoin haluttiin varmistaa, että lapsen kommentit saataisiin sanatarkasti muistiin. Retkelle lähdetessä korostin, että lapsi saisi päättää, minne menisimme. Retken aikana pyysin lasta kertomaan, miksi hän halusi tiettyihin paikkoihin, miksi siellä oli kivaa, mikä oli mahdollisesti ikävää tai tylsää ja mitä hän yleensä paikassa teki, sekä kävikö hän siellä yksin vai yhdessä jonkun muun kanssa. Annoin lapsen myös valita paikat tai kohteet, joista otimme valokuvia.

Lasten suhtautuminen tutkimukseen oli positiivista ja välillä jopa innostunutta. Lapset ymmärsivät karttaa hyvin ja löysivät siitä eri paikkoja ja paikoille niitä kuvaavat symbolit. Vain yksi lapsi ei osoittanut kiinnostusta tutkimukseen, vaan kiirehti vastauksissaan päästäkseen takaisin kavereidensa kanssa leikkimään. Lisäksi toinen lapsi vastasi lähes kaikkiin kysymyksiin, ettei tiedä, eikä retkelläkään puhunut, eikä liioin toiminut. Useimmat lapset innostuivat valokuvauksesta ja pari lasta innostui niin kovasti, etteivät tahtoneet malttaa vastata kysymyksiin.

3.2. Aineiston analyysi grounded theory -menetelmällä

Aineisto muodostui sana sanalta litteroiduista haastatteluista ja maastoretkestä, retken muistiinpanoista, symbolikartoista ja retkellä otetuista valokuvista. Aineistoa analysoidessani vertailin eri menetelmillä saatua tietoa toisiinsa, mutta muodostuneet kategoriat ovat peräisin aineistosta kokonaisuudessaan. Eri menetelmillä saatu tieto auttoi kuitenkin kategorioiden rajojen, ominaisuuksien ja ominaisuuksien dimensioiden määrittelyssä.

Itse analyysissä on kolme koodausvaihetta: avoin koodaus, akselikoodaus ja selektiivinen koodaus (Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1990). Käytännössä nämä vaiheet eivät erotu tarkkarajaisesti toisistaan, vaan tutkija liikkuu vaiheesta toiseen ja palaa tarvittaessa aiempiin vaiheisiin. Aloitin analyysin menetelmän mukaisesti *avoimella koodauksella*, jossa aineisto pilkotaan osiin nimeämällä alustavia kategorioita teemoittain. Kategoriolla tarkoitetaan käsitteiden luokittelua; jos käsitteet viittaavat samaan ilmiöön, ne ryhmitellään yläkäsitteen alle, jolloin syntyy kategoria. Kategorioiden nimeäminen tapahtui vertailevan analyysin avulla, jossa aineiston heijastamia ilmiöitä tutkittiin ja vertailtiin toisiinsa samankaltaisuuksien ja erilaisuuksien etsimisen kautta. Tämä tapahtui erilaisten kysymysten esittämisen avulla, tarkoitukseni oli selvittää jokaisen yksittäisen tapahtuman kohdalla, mistä siinä pohjimmiltaan on kyse.

Kävin aineiston läpi käsin, koska aineiston koko oli kooltaan hallittava ja merkitsin alustavat kategoriat dokumenttien marginaaleihin. Kävin aineistoa läpi rivi riviltä, toisinaan jopa sana sanalta ja toisinaan taas kappaleittain, sillä totesin analyysin tapahtuvan joustavimmin merkityksellisten yksikköjen avulla. Merkityksellisten yksikköjen muoto vaihteli, koska aineisto koostui osaksi havainnoista ja koska lasten puhe oli välillä varsin suoraviivaista, sisältäen toisinaan vain yksittäisiä sanoja.

Alustavat kategoriat olivat varsinkin haastattelun osalta paljolti aineiston keruuvaiheessa esitettyjen kysymysten mukaisia. Seuraavassa on esimerkki retken aineistosta ja alustavista kategorioista. Näyte on valittu, koska siinä esiintyy runsaasti eri kategorioita. Alleviivaukset osoittavat kategorisoinnin avainsanoja.

Näyte 1.

(A) Auli, 6v
(T) Tutkija

T: Mikä täällä mettässä on parasta?

A: Täällä metsässä on parasta tuo kivi tuossa, ku siitä voi tehdä hyviä majoja ja siihen voi tehdä majoja

- T: siihen on joku tehnytki majan, mutta se on rikottu
 A: määki oon tehny siihen joskus majan...
 A: ja tuoki on ihan mukava
 T: tämä? (kanto)
 A: niin ja nuo puut, niissä voi aina kiipeillä, voisin mennä vaikka istumaan tuohon, menisinkö
 T: voithan sie mennä.
 T: Mitä sie yleensä teet tämmösessä mettässä?
 A: Hyppelen kivillä ja kiipeilen puihin ja teen majoja ja... (nauha kuuluu huonosti)
 T: tapaat kavereita?
 A: niin
 T: käytkö sie yksin täällä?
 A: oon, en kovin usein, oon joskus kavereiden kanssa täällä jopa piilosta
 T: joo
 A: hippaa täälä ei voi olla
 T: niinku kaatuu... mitä sie haluaisit nyt tehdä?
 A: mä haluaisin nyt kävellä vaan täällä metikössä
 t: no kävellään
 A: joo, ja tehdä arvokkaita löytöjä tai löytöjä, esimerkiksi tällasia letkunpaloja, mä otan nää itelleni, ku nämä on minun aarteita, minun aarteita
 T: onko sulla joku paikka mihin sie keräät niitä?
 A: kotiin vien, kotiin mä aina mun aarteet vien, tuolla on joku aarre, kaks aarretta on jo löytyny, tämäki on hyvä aarre...
 A: mää joskus kerään tänne metikköön yhteen mun salapaikkaan, kyllä sä saat sen nähdä, mä voin näyttää se on tuolla päin, minun aarteet mä sinne aina kerään, mä en oo vaan löytäny pitkään aikaan aarteita...

Alustavia kategorioita muodostettaessa tämä näyte näytti sisältävän lähinnä eri toiminnan muotoja. Kategorisoin aineiston ylä- ja alakategorioihin seuraavasti:

MUKAVAT PAIKAT

- TOIMINTA

- RAKENTAMINEN (majan rakentaminen)
- MOTORINEN TOIMINTA (kiipeily, kävely, istuminen jne.)
- LEIKKI (piilosilla olo, aarteiden etsiminen)
- SOSIAALINEN TOIMINTA (kaverit)

OMISTAMINEN

- OMAT PAIKAT JA ASIAT (minun aarteet, mun salapaikka)

Analyysin avoimen koodauksen vaiheessa on tärkeää sopivien nimitysten löytäminen eri ilmiöille, kategorioille, sillä käsitteet ja niiden muodostaminen ovat teorian hahmottumisen lähtökohta. Jokaiselle käsitteelle (kategorialle) voidaan määritellä ominaisuudet, joiden perusteella ne eroavat toisistaan. Analyysin edetessä selkiytyy, että osa kategorioista on muiden kategorioiden ominaisuuksia eli alakategorioita. Ominaisuuksille voidaan määritellä dimensiot, jotka kertovat ominaisuuden vaihtelusta tietyllä jatkumolla. Tällöin jokaiselle yksittäiselle tapahtumalle, asialle tai ilmiölle voidaan määritellä paikka tietyllä dimensiolla. Analyysin vaatiessa ominaisuuksille voidaan määritellä "alaominaisuuksia"

(eli alakategorioita) ja niille vastaavasti dimensiot. Esimerkiksi eri ympäristöille muodostui analyysin edetessä mm. seuraavanlaisia ominaisuuksia ja dimensioita:

PAIKKA

Ominaisuudet:

- virikkeellisyys
 - vaihtelevuus
 - maaston
 - elementtien
 - toiminnan mahdollisuudet
 - muokattavuus
 - liikkumisen mahdollisuudet
- viihtyisyys
 - kauneus
 - siisteys

Dimensiot:

- runsas - niukka
- runsas - niukka
- runsas - niukka
- runsas - niukka
- runsas - niukka
- runsas - niukka
- korkea - matala
- korkea - matala
- korkea - matala

Suuri osa muodostuneista alustavien kategorioiden nimistä oli peräisin lasten käyttämistä ilmauksista. Myöhemmin abstraktiotason noustessa osa nimityksistä ja käsitteistä muokkautui paremmin jatkuvasti kehittyvän teorian mukaisiksi. Osa käsitteistä on peräisin teoreettisesta kirjallisuudesta, mutta tutkimuksen kuluessa jokainen käsite on määritelty aineiston mukaisiksi kertomaan, mitä ne juuri tässä tutkimuksessa ilmaisevat.

Avoimen koodauksen vaiheessa ei ole tarkoitus tehdä vielä tulkintaa, vaan tutkijan tulisi pysyä mahdollisimman avoimena aineistolle ja siten myöhemmin muotoutuvalle teorialle. Analyysin seuraavassa vaiheessa, *aksiaalisessa koodauksessa*, aineisto liitettiin takaisin yhteen uudella tavalla suhteuttamalla kategorioita alakategorioihinsa.

Samoin kuin avoimessa koodauksessa myös aksiaalisessa koodauksessa edettiin tekemällä kysymyksiä ja vertailemalla ilmiöitä keskenään. Vertailu tapahtui kuitenkin aiempaa fokusoidummin paradigmamallin avulla, jossa määriteltiin kunkin kategorian sisällä vallitsevat olosuhteet, ilmiö, konteksti, väliin tulevat tekijät, toiminta-strategiat ja seuraukset. Kun aineistoa vertaillaan muodostuvien kategorioiden sisällä ja niiden välillä, kategorioiden rajaukset edelleen tarkentuvat.

Esimerkiksi näytteessä 1 "ympäristön muokkaus mielikuvissa" nousi omaksi kategoriakseen analyysin edetessä. Seuraavassa kategoria on esitetty paradigmamallin mukaisesti. On huomattava, että esimerkissä kategoria viittaa yksittäiseen, vain näytteen 1 ilmentämään tapahtumaan.

Olosuhteet

lapsen ja luonnon vuorovaikutus:
leikkiminen metsässä

Ilmiö

ympäristön muokkaus
mielikuvissa

Olosuhteiden ominaisuudet

- lapsen ominaisuudet
 - mielikuvituksen käyttö
 - tavoitteet
 - mieltymykset
- ympäristön ominaisuudet
 - virikkeellisyys
 - maasto
 - toiminnan mahdollisuus

Ilmiön dimensiot

runsasta
selvät
toimintaan suuntautunut

runsas
vaihteleva
(löytyy piiloja)

runsas
(irtomateriaali)

Konteksti

olosuhteissa, joissa ympäristön muokkaaminen mielikuvissa tapahtuu:
lapsen mielikuvituksen käyttö on runsasta, tavoitteet selvät, mieltymykset toimintaan suuntautuneita ja ympäristössä on virikkeitä runsaasti, maastossa vaihtelevuutta ja irtomateriaalia

Strategiat

ympäristön muokkauksen toteuttamiseksi mielikuvissa:
irtomateriaalin kerääminen aarteina
vieminen salapaikkaan

Väliin tulevia tekijöitä:

kodin ja päiväkodin läheisyys -> metsä erityisen tuttu
sukupuoli -> vain tytöt puhuvat aarteista

Seuraukset

ympäristö muuttuu lapsen mielikuvien mukaiseksi lapsen elämysmaailmassa; käyttö helpottuu ja monipuolistuu

Aksiaalisessa koodauksessa aineistosta etsitään asiayhteyksiä ja mahdollisia ristiriitaisuuksia eli luokituksia puoltavia ja kumoavia väitteitä, jolloin tehdyt luokitukset ikään kuin kyseenalaistetaan. Aineistosta hyvin selkeästi esille noussut lasten toiminnallinen suuntautuminen ympäristöön (Näyte 1.) tarkentui. Kun luokittelu eteni vertailun ja paradigman avulla "toiminta" - kategoriasta erottautui vähitellen useita muita keskeisiä kategorioita, jotka aluksi oli helppo luokitella samaan kategoriaan kuuluviksi. Seuraavassa esitetään, miten näytteessä 1 tehdyt luokitukset muuttuivat ja tarkentuivat analyysin edetessä:

YMPÄRISTÖN MUOKKAUS

- KONKREETTISESTI (majan rakentaminen)
- MIELIKUVITUKSEN AVULLA (irtomateriaali on aarre)

YKSITYISYYS

- OMISTAMINEN (minun aarteita)
- OMAT PAIKAT (mun salapaikka)
- PERSONALISOINTI (minun aarteet, mun salapaikka)
- YKSINOLO (olen [yksin], en kovin usein)

YHTEISYYS

- YHTEISET PAIKAT JA TOIMINNAT (nähdä kavereita, yhteiset leikit)

TOIMINTA

- AKTIIVINEN (rakentaminen, kiipeily, kävely, meneminen...)
- PASSIIVINEN (istuminen)

Aksiaalisen koodauksen aikana hyödynnettiin vuorottain sekä induktiivista että deduktiivista lähestymistapaa. Analyysin herättämiä kysymyksiä verrattiin aineistoon ja muotoiltiin alustaviksi hypoteettisiksi lausunnoiksi eli oletuksiksi kategorioiden välisistä suhteista tai ominaisuuksista ja niiden dimensioista.

Hypoteettiset lausunnot verifioitiin aineiston pohjalta, tapahtuma tapahtumalta, mutta samalla etsittiin myös poikkeuksia eli variaatioita kategorioiden sisällä. Näin hypoteettiset lausunnot pyrittiin muotoilemaan mahdollisimman hyvin aineistoon sopiviksi. Tämä tarkoittaa toisaalta sitä, että hypoteettiset lausunnot tuli muotoilla tarpeeksi yleiselle tasolle, jotta aineistossa ilmenevä variaatio mahtuisi lausuntojen sisälle. Toisaalta lausuntojen tuli olla tarpeeksi tarkkoja, jotta ne sisältäisivät vain sellaista ainesta, joka oli itse aineistosta lähtöisin.

Aksiaalisessa koodauksessa työskenneltiin edelleenkin pääkategorioiden sisällä, tarkoitus ei ollut vielä yhdistää pääkategorioita toisiinsa. Kun kategorioita oli muodostunut runsaasti ja niiden ominaisuudet erottuivat toisistaan, aineistosta alkoi kuitenkin jo hahmottua tiettyjä yhteyksiä joidenkin keskeisten kategorioiden välillä. *Selektiivisessä koodauksessa* edettiin analyysin abstrakteimmalle tasolle, jossa muodostetut kategoriat yhdistettiin systemaattisesti toisiinsa. Tämä tapahtui useiden vaiheiden avulla, joista ensimmäinen oli kuvailevan kertomuksen luominen. Muutaman lauseen avulla muodostettiin yleinen ja kuvaileva kertomus aineiston heijastamasta kaikkein keskeisimmästä ilmiöstä, tutkimuksen pääongelmasta. Se näytti tältä:

Esikouluikäisen lapsen luontosuhteessa näyttää olevan keskeistä ympäristön vähittäinen haltuunotto. Maailma on lapselle vielä paljon uusia asioita ja useita rajoituksia sisältävä paikka. Toimimalla ympäristössään ja tutkimalla sitä lapsi oppii sekä itsestään, omista kyvyistään että ympäristönsä ominaisuuksista. Mukavat ympäristöt näyttävät olevan niitä, jotka ovat tuttuja ja turvallisia, mutta jotka silti herättävät mielenkiintoa ja mielikuvitusta, mahdollistavat monipuolisesti erilaisia toimintoja, kokemuksia sekä sisältävät erilaisia elementtejä. Lapsen mielestä tylsät ympäristöt ovat niitä, jotka eivät tarjoa tekemisen, tutkimisen, omien kykyjen testaamisen mahdollisuutta ja jotka eivät ole myöskään (minkään) aistikokemuksen kannalta miellyttäviä tai kiinnostavia.

Kertomuksessa nähtiin lapsen ja luonnon välinen suhde oleellisena tulkinnan kohteena. Lapsen oma aktiivisuus ja pyrkimys ympäristönsä hallintaan valittiin keskeiseksi ilmiöksi, koska se tuli hyvin selkeästi esille sekä haastatteluissa ja retkien aikana.

Seuraavaksi keskeiselle ilmiölle annettiin nimi, jolloin siitä muodostui ydinkategoria. Ydinkategoria selittää aineisto laajemmin kuin muut kategoriat. Analyysin aikana oli muodostunut useita kategorioita, mutta mikään kategoria ei ollut tarpeeksi abstrakti ja kattava selittääkseen koko aineiston ja ilmentääkseen kuvailevaa kertomusta. Ympäristön hallintapyrkimys liittyi kuitenkin jo kaikkiin määriteltyihin kategorioihin niiden sisällä. Pitkän pohdinnan jälkeen ydinkategoriaksi nimettiin "pyrkimys ympäristökompetenssiin". Ympäristökompetenssilla tarkoitetaan kykyä toimia ympäristön kanssa vuorovaikutuksessa mahdollisimman tarkoituksenmukaisesti ja itsenäisesti, hyödyntäen ympäristön tarjoamia mahdollisuuksia omien kykyjen, tavoitteiden, persoonan ja mieltymysten mukaisesti.

Ydinkategorialle määriteltiin ominaisuudet ja niiden dimensiot samalla tavalla kuin muillekin kategorioille. Perusominaisuudet määriteltiin seuraaviksi:

<u>Ominaisuudet:</u>	<u>Dimensiot:</u>
lapsen aktiivisuus	alhainen - korkea
ympäristön virikkeellisyys	runsas - niukka

Kun ydinkategorian ominaisuudet oli määritelty, muut kategoriat suhteutettiin siihen alakategorioina. Tämä tapahtui paradigmamallin avulla, jota käytettiin jo aksiaalisen koodauksen vaiheessa. Kategorioiden suhteuttaminen ydinkategoriaan oli monimutkainen prosessi, jonka aikana kuvaileva kertomus tarkentui analyttiseksi kertomukseksi (teoriaksi), siten että kertomus kattaa jokaisen kategorian ja niiden sijainnin toisiinsa nähden. Kategorioita järjestettiin yhä uudelleen ja uudelleen paradigmamallin mukaisesti, kunnes ne sopivat yhteen analyttisen kertomuksen ja aineiston kanssa. Samalla palattiin analyysin aiempiin vaiheisiin tarkentamaan käsitteitä, kategorioita ja niiden ominaisuuksia.

Selektiivisessä koodauksessa käytettiin edelleen induktiivista ja deduktiivista lähestymistapaa. Kategorioiden välisistä suhteista muodostettiin lausuntoja, joita sitten verrattiin aineistoon poikkeusten ja variaation löytämiseksi ja lausuntojen todistamiseksi. Käytännössä kuvailevia kertomuksia ja ydinkategorioita muotoiltiin muutama ja niitä testattiin aineistoon ennen kuin koko aineiston kattava ydinkategoria löytyi. Aluksi ydinkategoriaksi nimettiin ympäristössä toimiminen, koska se oli aineiston silmiinpistävin kategoria, mutta se ei pystynyt selittämään muita kategorioita. Analyysiprosessin edetessä ja abstraktiotason noustessa ydinkategoriaksi määriteltiin maailmankuvan muodostaminen. Lopulta aineiston keskeisimmäksi ilmiöksi nousi lasten pyrkimys ympäristökompetenssiin. Pyrkimys ympäris-

tökompetenssiin sisältää toiminnan ominaisuutenaan, mutta käsite on tarpeeksi abstrakti kattaakseen koko aineiston.

Koko analyysin ajan kirjoitin erilaisia muistioita olettamuksista ja huomioista, jotka sisälsivät esimerkkejä sekä käsitteitä ja niiden suhteita kuvaavia kaavioita. Analyysin edetessä käsitteet ja alkuperäiset kategoriat muotoutuivat uuden tiedon myötä ja analyysi eteni toistuvasti palaten itse aineistoon, avoimeen ja aksiaaliseen koodaukseen ja jälleen teoriaan, kunnes muodostetut käsitteet ja teoria mielestäni sopivat kerättyyn aineistoon.

GT -menetelmään kuuluu oleellisena osana teoreettinen otanta, mihin tässä tutkimuksessa ei ollut mahdollisuutta, vaan keräsin aineiston yhtäjaksoisesti ja tein analyysin sen jälkeen. Teoreettisessa otannassa analyysin eteneminen ohjaa aineiston keruuta. Tutkija kohdistaa aineiston keruussa huomionsa niihin asioihin, jotka ovat aiemman aineiston perusteella osoittautuneet keskeisiksi. Aineiston keruu jatkuu kunnes tapahtuu kategorioiden saturaatio eli kylläntyminen. Tämä tarkoittaa sitä, että kategorioiden sisällä, niiden ominaisuuksissa ja dimensioissa ei löydy enää uutta vaihtelua uudesta aineistosta huolimatta. Myöskään uusia kategorioita suhteessa ilmiöön, prosessiin tai niihin vaikuttaviin olosuhteisiin ei löydy. Tässä aineistossa kaikki kategoriat eivät kylläntyneet, mutta aineisto oli riittävä teorian, analyttisen kertomuksen muodostamiseen.

4. TULOKSET

4.1. Ympäristökompetenssi lapsen luontosuhteessa

Tutkimuksen kuluessa erilaisten käsitteiden ja kategorioiden joukosta nousi keskeiseksi, koko aineistoa selittäväksi ilmiöksi, lapsen pyrkimys ympäristökompetenssiin suhteessa luontoympäristöön. Ympäristökompetenssillä tarkoitetaan lapsen kykyä toimia vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa mahdollisimman mielekkäästi ja itsenäisesti, hyödyntäen ympäristön tarjoamia mahdollisuuksia omien kykyjen, tavoitteiden ja persoonallisten ominaisuuksien mukaisesti (vrt. Trancik & Evans, 1995). Vuorovaikutus sisältää ajatuksen siitä, että ympäristön ominaisuudet vaikuttavat lapsen toimiin, luoden erilaisia mahdollisuuksia ja virikkeitä. Fyysinen ympäristö voi joko rohkaista tai estää lapsen toimintaa siinä. Lapsen fyysiset, kognitiiviset ja emotionaaliset kyvyt sekä persoonalliset ominaisuudet, mieltymykset ja tavoitteet puolestaan vaikuttavat siihen, miten lapsi hyödyntää ympäristön tarjoamia mahdollisuuksia toimia itsenäisesti ympäristössään.

Lapsen kyvyt ja ominaisuudet ilmenivät lapsen ja luonnon välisessä vuorovaikutuksessa toiminnallisen aktiivisuuden eri muotoina. Liikkuessaan päiväkodin ympäristössä lapset valitsivat, mihin halusivat mennä ja mitä halusivat tehdä: liikkua, leikkiä, rakentaa, vaiko vain olla ja katsella. Lapsen aktiivisuuteen vaikuttivat lisäksi, oliko lapsi utelias, rohkea ja toimintaan suuntautunut vai suhtautuiko hän ympäristöönsä mieluiten etsien turvallisuutta ja rauhaa.

Omalta osaltaan paikkojen ominaisuudet määrittivät, mitä niissä oli mahdollista tehdä, millaisia toiminnan ja kokemuksen virikkeitä niissä oli. Esimerkiksi rannalla voi uida, ottaa aurinkoa, tehdä hiekkakakkuja, heitellä leipiä ja lukkoja tai katsella maisemia. Metsässä voi vaikkapa rakentaa majoja, leikkiä velhoa, kiipeillä puissa ja istua kivillä. Ristikiven päiväkotit sijaitsee luonnonkauniilla alueella, jossa on paljon erilaista ja vaihtelevaa maastoa sekä runsaasti eri elementtejä; vettä, kasveja, kiviä, hiekkaa. Päiväkodin piha rajoittuu pieneen metsikköön ja ympäristö on muutenkin metsäistä polkuineen ja kävelyteineen. Järvi ja ranta sijaitsevat aivan lähellä, samoin kuin leikkikenttä ja luistelurata, lisäksi ympäristöstä löytyy paljon erilaisia polkuja ja teitä. Lähellä asuvien lasten kotipihat tarjosivat myös erilaisia paikkoja, joihin tutkimuksen lapset pääsivät halutessaan leikkimään.

Taulukko 1 havainnollistaa, kuinka lapsen kyvyt ja persoonalliset ominaisuudet, jotka ilmenevät toiminnan aktiivisuutena, vaikuttavat yhdessä luontoympäristön tarjoamien toimintamahdollisuuksien kanssa vuorovaikutuksen sisältöön.

TAULUKKO 1. Neljä vuorovaikutuskontekstia: luontoympäristön tarjoamat virikkeet ja lapsen aktiivisuus niiden hyödyntämisessä.

	Ympäristön tarjoamia virikkeitä runsaasti	Ympäristön tarjoamia virikkeitä niukasti
Lapsen aktiivisuus korkea	Paljon toiminnan mahdollisuuksia, joita lapsi hyödyntää.	Lapsi hakee virikkeitä, mutta toivottuja toiminnan mahdollisuuksia ei löydy.
Lapsen aktiivisuus matala	Lapsi ei ole toiminnallisesti aktiivinen, mutta virikkeitä on tarjolla; toimimattomuus on lapsen oma valinta.	Lapsi ei ole toiminnallisesti aktiivinen, eikä ympäristö tarjoa virikkeitä.

4.2. Ympäristökompetenssin vahvistamisen strategiat

Jokainen lapsi toteutti useita erilaisia strategioita pyrkiessään ympäristökompetenssiin suhteessa luontoon. Strategioilla tarkoitetaan niitä toimintatapoja, joiden avulla lapsi pyrkii itsensä kannalta mahdollisimman mielekkääseen toimintaan ympäristössään. Näiden strategioiden kautta lapsi määrittää suhdettaan maailmaan, hän sekä tutustuu ympäristöönsä että etsii ja kokeilee omia rajojaan toimia siinä. Vaikka eri strategiat ovat lapsen toteuttamia, ympäristön ominaisuudet ovat niissä osallisina tarjoamalla erilaisia virikkeitä. Strategioista muodostui kuusi eri kategoriaa: ympäristön hahmottaminen, havaintojen teko, ympäristössä toimiminen, ympäristön muokkaus, yksityisyyden säätely sekä yhteisyys. Jotkut kategorioista kietoutuivat toisiinsa siten, että ne ilmentävät useampaa strategiaa samanaikaisesti.

Kategoriat alakategorioineen ja esimerkkeineen esitetään taulukossa 2. Tekstissä käytetään lainausmerkkejä ilmaisemaan suoraa lainausta lasten puheesta. Numeroidut näytteet ovat sana sanalta

litteroituja otteita haastattelujen tai retkien aikana tapahtuneista keskusteluista. Sulut sisältävät selittäviä ilmauksia kyseisten puheenvuorojen ulkopuolelta. Lasten nimet on muutettu.

TAULUKKO 2. Ympäristökompetenssin vahvistamisen strategiat.

<p>YMPÄRISTÖN HAHMOTTAMINEN Reitit <i>"Se polku siitä, missä on se iso kivi."</i></p>	<p>YKSITYISYYDEN SÄÄTELY Omistaminen <i>"nää on mun aarteita"</i></p>
<p>Maamerkit ja niiden nimeäminen <i>"majaranta", "aarremetsä", "siilin ruokkimispaikka"</i></p>	<p>Personalisointi <i>"... tuo on salakirjotusta ja se on merkki, että salapaikka on ihan lähellä..."</i></p>
<p>HAVAINTOJEN TEKO JA IHMETTELY Aistien käyttö <i>"...leppä...maistanko"</i></p>	<p>Omat paikat <i>"tuo on meidän uimakivi"</i></p>
<p>Ihmettely <i>"miten voi... olla kaatunu (puu)... jos juuri on vielä maassa"</i> <i>"minkähän lämpöstä vesi on?"</i></p>	<p>Aikuisten sääntöjen rikkominen <i>"sinne ei sais oikeesti mennä"</i> Yksinolo <i>"joskus oon täällä yksin ja kattelen ..."</i></p>
<p>Estetiikan kokemukset <i>"metsä on kaunis, ku sielä on paljo vihreetä"</i></p>	<p>YHTEISYYS Yhteiset paikat <i>"Me aina leikitään siellä."</i></p>
<p>TOIMINTA YMPÄRISTÖSSÄ Aktiivinen toiminta <i>"Voi kiipeillä kivillä ja hyppiä!"</i></p>	<p>Omat säännöt <i>"Me ollaan sovittu, että tästä mennään pyörällä."</i></p>
<p>Passiivinen toiminta <i>"... joskus vain kävelen ja kattelen siellä..."</i></p>	<p>Emotionaalisesti koetut paikat <i>"Mä voisin olla, ollaan täs vähän aikaa." (kotipihalla)</i></p>
<p>YMPÄRISTÖN MUOKKAUS Konkreettisesti ja mielikuvituksen kautta <i>"voi rakentaa hiekkalinnuja", "tää on mun aarreluola"</i></p>	<p>Lahjojen antaminen <i>"Kato hieno kukka, saat sen"</i></p>
<p>Huolenpito <i>"Ei saa astua kukkien päälle!"</i></p>	
<p>Aggressiivisuus <i>"ne tappo sen" (heinäsirkan)</i></p>	

Ympäristön hahmottaminen. Tutkimuksen lapset hahmottivat tilallisesti ympäristöönsä erilaisten maamerkkien ja reittien kautta. Maamerkkeinä toimivat lapselle tutuiksi tulleet paikat tai asiat ja reitit

kulkivat näiden paikkojen välillä. Nämä lasten määrittämät maamerkit olivat erilaisia ja eri tavoin nimettyjä kuin aikuisten käyttämät paikat ja nimitykset. Selittäessään paikkoja ja reittejä lapsen käyttivät jatkuvasti itsensä kannalta tärkeitä ilmaisuja, kuten "aarremetsä", "majametsä", "siilin ruokkimispaikka", "Hurun koti" tai "sinne mennään siitä polusta, missä on vieressä se iso kivi" jne. Jo se, että lapsi mainitsee jonkin paikan, kertoo siitä, että paikalla on jokin merkitys lapsen maailmankuvassa ja ajatusmaailmassa. Usein nimitys oli suora viittaus siihen, minkälainen merkitys paikalla lapselle oli, esimerkiksi aarremetsässä voi etsiä aarteita.

Kaikkiaan lasten spatiaalinen käsitys päiväkodin lähiympäristöstä oli varsin tarkka. Lapset kiinnittivät huomiota aikuisen näkökulmasta pieniin ja merkityksettömiinkin asioihin. Lasten käyttämä mitta-kaava oli myös pienempi kuin aikuisten; siinä missä aikuinen näkee vain muutaman puun lapsi voi nähdä kokonaisen pienen metsän. Päiväkodin metsä ja sen osat olivat tarkasti tutkitut ja käytetyt ja siten myös tarkasti määritetty ja hahmotettu (liite 2).

Havaintojen teko ja ihmettely. Samalla kun lapsi pyrki laajentamaan käsitystään ympäristöstään, hän myös pyrki tarkentamaan kuvaansa siitä. Retkellä lapset *ihmettelivät* loputtomiin luonnossa ja ympäristössä olevia asioita ja testasivat eri asioiden ominaisuuksia. He kokeilivat kepillä sammaleen pehmeyttä, kolauttelivat puita, puhaltelivat "pölykukkia", koettivat veden lämpöä, tarkkailivat eläimiä, etsivät siilejä, haistelivat kukkia, maistelivat ketunleipiä tai ruohosipulia ja vertailivat löytämiään kiviä. Tehdessään havaintoja lapset siis *käyttivät eri aisteja* monipuolisesti liikkuessaan luontoympäristössä. He kiinnittivät huomioita pieniin yksityiskohtiin, kuten pieniin ötököihin, roskiin tai hämähäkinseitteihin.

Näyte 2.

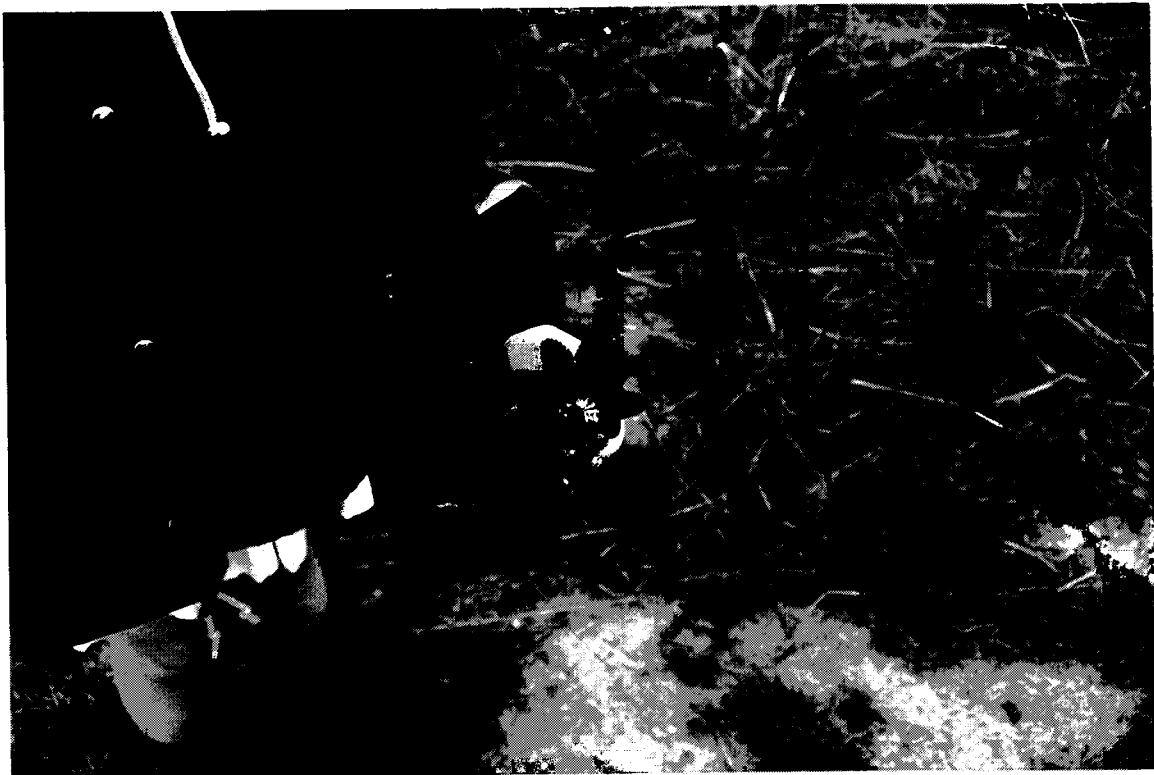
... tuu kattoon, hoo, hämähäkki, just nähtiin hämppiksen seitti ja nyt hämähäkki! (Raimo, 7v)

Lapset saattoivat kokeilla, yltävätkö heidän kätensä puun ympärille tai ihmetellä joidenkin kasvien pienuutta tai suuruutta joko suhteessa itseensä tai muihin ympärillä oleviin asioihin. Joskus he myös törmäsivät kysymykseen elollisen ja elottoman luonnon ominaisuuksista ja eroista.

Retkellä kaikki muusta ympäristöstä poikkeava ja erilainen kiehtoi lapsia. Aina lapset eivät kuitenkaan osanneet kertoa, miksi jokin paikka tai asia on puoleensavetävä. Järvi kiehtoi lapsia, koska se oli "tyyninen" tai "kimmeltävä". Suosituin valokuvauskohde oli kaatunut kanto, mm. koska: "se ei ole samanlainen kuin muut kannot" tai "siinä on hyvä kiipeillä". Kanto tarjosi siis erilaisia virikkeitä,



KUVA 1. Suosituin valokuvauskohde oli kaatunut kanto. Se erottui muusta ympäristöstä ja tarjosi kiipeilyn mahdollisuuden



KUVA 2. Lapset käyttivät kaikki aistejaan vuorovaikutuksessa luontoympäristön kanssa. Tämä kastehelmi näyttää kauniilta, mutta myös "maistuu ihan sadevedeltä".

erikoisuuden ja kiipeilyn mahdollisuuden. Myös erikoiset kivet ja epätyypillisissä paikoissa kasvavat kukat kiinnittivät lasten huomion.

Ympäristössä oli useita erilaisia elementtejä, joihin lapset tutustuivat ja kiinnittivät huomiota. Lapset näyttivät kokevan myös *esteettistä* nautintoa erilaisista asioista, kuten kimmeltävästä järvestä tai kukan kastehelmestä tai pelkästään metsän vihreydestä. Mieluisat paikat määrittyivät paitsi tekemisen myös esteettisten ominaisuuksien pohjalta; mukavat paikat olivat kauniita ja tylsät usein "rumia", "haisevia", "homehtuneita". Lapset liittivät kauniisiin paikkoihin vihreyden, puut, kukat, saasteettomuuden ja roskattomuuden. Toisaalta kauneus saattoi määrittyä yksittäisten asioiden kautta, esimerkiksi soratie oli kaunis, koska "siellä on hienoja kiviä, todella hienoja kiviä". Myös tutut ja turvalliset paikat, kuten oma piha, olivat kaikkein kauneimpia. Kauneuden tajuaminen ei ole pelkästään siitä puhumista, vaan sen eri muotojen kokemista eri tavoin. Lapselle kauneus näytti merkitsevän katseltavuuden lisäksi myös koskettamista, tuntemista ja maistamista.

Toiminta ympäristössä. Hyvin suuri osa lasten ajasta kului *aktiiviseen toimimiseen*, leikkimiseen ja liikkumiseen. Lapset kiipesivät, pomppivat, roikkuivat, hyppivät, keräilivät, istuivat, uivat, kahlasivat, pyöräilivät ja kulkivat eri paikkoihin. Lasten toimintaan suuntautuneisuus tuli jo haastatteluissa selkeästi ilmi siten, että lapset usein nimesivät paikkoja sen mukaan, mitä niissä voi tehdä (vrt. Ympäristön hahmottaminen).

Näyte 3.

(A) Auli, 6 v

(T) Tutkija

T: Onko sulla semmosta mielipaikkaa, jossa sie ruukaat käydä?

A: mää aina haluan käydä tuossa lähimetsikössä ...

T: miksi se on tää metikkö niin hauska paikka?

A: no kun siellä voi tehdä käpylehmii ja lehtinippuja ja siellä voi kiivetä puihin ja pomppia kivillä tai olla semmosta pelii, ettei saa koskee maahan, pomppii täällä kivillä ja kannoilla ja ... ja muuta tosi hauskaa

T: joo

A: ja siellä voi ottaa vaikka kissaa kiinni

Hauskat ja mukavat paikat olivat usein niitä, joissa oli paljon tekemisen mahdollisuuksia. Sekä retkellä että haastatteluissa lapset vastasivat kysymykseen, mikä paikassa on parasta, jollakin tekemisellä. Myös paikkoihin meneminen oli tekemistä sinänsä. Lapsilla esiintyi usein kysymys siitä, "mitä tehtäis" ja usein vastauksena oli "mennään käymään..." majalla, rannassa tai leikki-puistossa.

Tekeminen saattoi olla myös *passiivista* ilman selvää päämäärää olevaa toimintaa, kuten "olen vain", "kattelen" tai "istun kivellä". Passiivisen toiminnan paikat olivat samoja kuin toiminnan paikat-

kin, jolloin lapselle itselleen jäi mahdollisuus valita toimetttömyys; jos tekemisen mahdollisuuksia ei ollut, paikat koettiin ainoastaan tylsinä. Lapsi tarvitsee lepoa ja rentoutumista samoin kuin aikuinenkin ja nämä passiivisuuden hetket olivat hyvin rauhallisia vetäytymisen ja levon hetkiä. Lapset saattoivat pysähtyä hetkeksi tarkkailemaan pienten ötököitten elämää, nauttimaan auringosta tai katselemaan järven kimmeltävää pintaa.

Motorisella toimimisella ja tekemisellä lapset harjaannuttivat taitojaan. Harjoittelun ja toisinaan riskinoton, uskaltamisen ja onnistumisen kautta lapsen taidot ja itsevarmuus kehittyivät. Tekemällä lapsi määritteli sitä, mihin hän on kykenevä. Lasten puheessa ja toiminnoissa ilmeni usein se, mitä he jo osaavat (esim. uida, heittää leipiä, kiipeillä, tasapainoilla, hypätä keinusta), missä he ovat hyviä tai mitä he uskaltavat tehdä.



KUVA 3. Useimmat lapset pitivät tarhan metsästä, koska siellä voi kiipeillä puihin ja pomppia kivillä

Ympäristön muokkaus. Lapset käyttivät runsaasti aikaa ympäristön muokkaukseen *konkreettisesti* ja *mielikuvissaan*. Usein nämä tavat toteutuivat samanaikaisesti. Lapset leikkivät hiekkalaatikolla rakentaen linnoja tai kakkuja, leikkivät seikkailuleikkejä tai rakensivat majoja metsään. Metsässä oli runsaasti irtomateriaalia, kuten oksia, kiviä tai kaarnaa, joilla lapset leikkivät tai rakensivat. Lapset leikkivät jatkuvasti mielikuvitusleikkejä, joissa asiat saivat uusia lapsen ajatusmaailman mukaisia merkityksiä ja ominaisuuksia. Mielikuvituksen avulla puutteellinen leikkikalu muuttuu täydelliseksi, esimerkiksi keppi "miekaksi" ja sen omistaja "urheaksi ritariksi". Mielikuvitus oli mukana useissa lasten leikeissä, erityisesti keräilyssä.

Näyte 4.

(A) Auli, 6 v

(T) Tutkija

A: ... Ku mä kerään näitä aarteita, pahvinpalat on hyviä aarteita, pahvinpalat, ei meinaa enää käsiin mahtua, mutta nyt aarteet riittää ja minä menen minun salapaikkaan! Minä vien ne sinne ja sitten minä en ota-kaan enää aarteita, minun salapaikka on... tuo on salakirjotusta ja se on merkki, että salapaikka on ihan lähellä, tuo koivu tuola on minun toivomuspuu

T: ai jaa

A: mutta jos on joku toinen näkemässä niin minä en voi toivoa yhtään mitään

T: joo, onko se niinku salaisuus vai onko se niinku muittenki toivomuspuu?

A: eiku se on minun ikioma toivomuspuu... ja tämä on semmonen puu, joka vastaa kysymyksiin

Myös *aggression* ja *hoivan* osoittaminen ympäristöä kohtaan voidaan nähdä ympäristön konkreettina muokkaamisena. Lapset repivät kukkia, hajottivat rakentamiaan majoja ja hiekkalinnoja, huiskivat kepillä puita tai tappoivat pikkuötököitä. Toisaalta lapset osoittivat suojelunhalua ja empatiaa samaisia kohteita kohtaan, he muun muassa veivät kukkia sisälle "lämmittelemään" tai suojasivat siemeniä, jotta ne pääsisivät kasvamaan. Varsinkin siilit herättivät lasten mielenkiinnon ja myötätunnon, niitä tarkkailtiin, ruokittiin ja autettiin, mutta myös varottiin, etteivät piikit pistäisi.

Näyte 5.

(N) Niina, 6 v

(T) Tutkija

T: Näitkö sie Jaanan kans eilen semmosen siilin?

N: Näin

T: Jaana kerto, että se oli juuttunu kiinni

N: niin oliki, se meni semmoseen pieneen rakoseen

T: ei mahtunu siitä

N: koska se pelkäs meitä

T: ai, se meni teitä pakkoon?

N: yy-y ja me koitettiin auttaa sitä, me autettiin se yhestä kolosta ainaki pois ja yhestä toisesta lehtikuopasta

Aggression ja hoivan kautta lapsi oppii ymmärtämään oman merkityksensä, vaikutusmahdollisuutensa ja myös valtansa suhteessa ympäristöön. Lapsille siilien pelastaminen ja ruokkiminen olivat merkityksellisiä. He suhtautuivat myötätuntoisesti luontoon ja osoittivat kiintymystä luontokappaleita kohtaan. Tämä ilmeni esimerkiksi puun halaamisena: "Kiva puu". Lapset myös helposti samaistuvat luontoon ja tunsivat sympatiaa pienuutta kohtaan: "pikku kuusi", "pikku kaislat" olivat hauskoja tai mukavia, vaikkakin yhtä lailla toisinaan myös rumia ja ikäviä.

Luontoon kohdistettu vaaraton aggressio, kuten puiden huiskiminen voidaan nähdä erilaisten tunteiden ja niiden käsittelyn opettelemisena. Äärimmillään aggressio ilmeni ötököiden tappamisena ja se tiedettiin vääräksi teoksi. Vaikka tekijät saivat muilta lapsilta tuomion, tappamiseen liittyi myös tietynlaista jännitystä tai kunnioitusta.

Yksityisyyden ympäristöllinen säätely. Yksityisyyttä saattoi toteuttaa ryhmänä, lapset vs. aikuiset, tai yksinolona ja vetäytymisenä muiden seurasta. Tutkimuksen lapsilla liittyi majojen rakentamiseen, aarteiden keräämiseen, omistamiseen ja omien paikkojen käyttöön yksityisyyden eli minulle kuuluvien asioiden ja esineiden määrittelyä.

Näytteessä 4. lapsi *personalisoi* (Horelli, 1981, 112) ympäristöään eli leimaa omaa persoonaansa ympäristöön tai sen osaan, jolloin ympäristöstä tulee minuuden jatke. Päiväkodin metsän puista ja koloista tulee mielikuvituksen avulla osa lapsen omaa ja yksityistä maailmaa, joka tukee hänen persoonallisuuttaan. Puu muuttuu *omaksi* toivomuspuuksi, roskat aarteiksi ja puun katve salaiseksi aarrekätköksi. Toiminnan taustalla vaikuttaa siis oman minän peilaaminen ja vahvistaminen suhteessa ympäristöön.

Lapsilla personalisointi ilmenee usein *omien paikkojen* rakentamisena, joihin muilla - varsinkaan aikuisilla - ei ole asiaa (Horelli, 1981). Päiväkodin lapsille majojen rakentaminen ja olemassaolo oli tärkeää. Niitä oli kaksi, toinen tarhan metsikössä ja toinen rannassa. Tarhan metsään rakennettu maja oli sellainen, joka vuoroin rakennettiin ja sitten hajotettiin, eikä ollut kovin tarkkaa, kuka sitä milloinkin oli ollut rakentamassa. Rannassa oleva maja oli "salainen", vaikka kaikki lapset tiesivät siitä ja tutkijallekin siitä aivan avoimesti kerrottiin. Maja oli vain lapsille tarkoitettu, mutta yksi aikuinen oli ollut sitä rakentamassa. Useat mainitsivat kuka majan oli tehnyt ja kuinka monesti siellä oli itse käynyt. Koko ranta sai nimensä majan mukaan "majaranta" tai "se ranta, jossa on poikien maja" tai "se metsä, jossa on se maja".

Näyte 6.

(I) Ilkka, 6 v

(T) Tutkija

T: Miksi se paikka on niin kiva?

I: koska siellä on maja puussa

T: maja puussa?

I: niin, sinne voi kiivetä tikapuilla, mutta se ei kestä ihmisiä, muutako se kestää yhden ihmisen, mutta se ei kestä aikuisia, lapsia vain



KUVA 4. Poikien majalle pääsi vain kiipeämällä

Myös päiväkodin metsä tuntui olevan lasten omaa aluetta. Se sijaitsi välittömästi päiväkodin aidatun pihan ulkopuolella ja vain vanhemmat lapset saivat mennä sinne leikkimään luvan kysytyään. Opettajat eivät tulleet metsään, vaan jäivät piha-alueelle. Metsä oli kuitenkin sen verran pienikokoinen, että selvä näkö- ja kuuloyhteys lapsiin säilyi. Lapset leikkivät enimmäkseen aidan läheisellä alueella ja käyttivät

harvemmin metsän uloimpia alueita. Horelli ja Vepsä (1995) pitävät lapsen kehitykselle tärkeänä sekä yksityisyyttä että yhteisöllisyyttä, mihin tämän tutkimuksen päiväkodin lapsilla oli mahdollisuus. Metsä antoi lapsille oman, vapaamman tilan ja siten autonomian kokemuksen samalla kun päiväkodin välitön läheisyys antoi sille turvalliset puitteet.

Muita tärkeitä lasten omia paikkoja olivat leikkimökki ja esimerkiksi "meidän uimakivi" tai kotimetsä. Varsinaista yksinoloa tähtäävää toimintaa tässä tutkimuksessa tuli esille melko vähän. Toisaalta lapsilla oli jatkuvasti mahdollisuus vetäytyä hetkeksi omiin oloihinsa muun leikin ohella, toimia yksin yhdessä. Joillakin lapsilla tuli haastatteluissa kuitenkin esille omien mielipaikkojen tärkeys, silloin kun lapsi halusi lepoa tai irrottautumista muusta maailmasta. Tällöin toimivimpia paikkoja olivat oma leikkimökki, lähimetsä tai tietty kivi, jonka päälle "voi kiivetä istumaan ja miettiä syvämieltä".

Lapset osoittivat yksityisyyttä ja autonomiaa myös tietoisella muiden asettamien *sääntöjen rikkomisella*. Lapset kertoivat tai näyttivät, mitä kiellettyä he osaavat tehdä (tai ovat tehneet), esimerkiksi kiivetä työmaalla tiilien päälle tai leikkimökin katolle, kuten seuraavassa näytteessä:

Näyte 7.

(R) Risto, 6 v

(T) Tutkija

T:...Kenen kans te leikitte tuossa majassa?

R: yhtien kavereitten kans...saat nähä yhen tempun...

T:... minun pitää tulla sinne puolen (aitaa)... niin, mikä se oli se sinun temppu?... Hei eihän sinne saa kiivetä!

R: mä oon kiivenny tänne ennenki, oota mä näytän, mä haluan ihan vain näyttää sen, tänne on ihan helppo kiivetä ...

Tietoinen kielletyn tekeminen lisää lapsen tunnetta autonomisuudesta ja suuremmasta kontrollista suhteessa ympäristöönsä. Tärkeää olisi, että lapsi ymmärtää, mitä tekee ja myös tekojensa mahdolliset seuraukset.

Yhteisyys. Lasten yksityisyyttä suhteessa aikuisiin osoittavat asiat ilmensivät yhteisyyttä lasten kesken. Esimerkiksi: "ku tuosta ei saa mennä, mutta me lapset ollaan kuitenkin vähän salaa menty sieltä" (vrt. näyte 7). Lapset tiesivät selvästi, mihin paikkoihin heillä oli aikuisilta saatu lupa mennä ja mitkä alueet olivat kiellettyjä. Usein tuli myös esille, että joissakin paikoissa voi käydä sitten vanhempana, esimerkiksi läheisellä Sippulanvuorella tai pyöräretkellä. Tämä asetettujen sääntöjen tiedostaminen asetti heidät selvästi lasten ryhmään. Lapsilla oli *keskenään omia sääntöjä*, joita tuli noudattaa. Esimerkiksi poikien majalle mentäessä lapset saattoivat käyttää kahta eri polkua; oli sovittu, että toista

polkua pitkin kuljetaan kävellen ja toista saa ajaa pyörällä. Pyörät ja kypärät tuli lisäksi jättää tiettyyn paikkaan.

Monet mukavat paikat olivat *yhteisiä paikkoja*, joissa voi leikkiä ja tavata kavereita, kuten pelikentät tai kavereiden kodit ja pihat. Samoin paikat, joissa lapset olivat viettäneet aikaa yhdessä vanhempien kanssa olivat tärkeitä. Tällaisia paikkoja olivat esimerkiksi järvi, äidin kasvimaata tai luontopolku. Paikkojen käytön avulla lapsilla oli mahdollisuus kokea yhteenkuuluvuutta johonkin myös yksin ollessaan. Esimerkiksi eräälle pojista oli tärkeää käydä majalla, vaikka hän ei kuulunut majan rakentajien joukkoon. Hän saattoi majalla käymisen avulla päästä osalliseksi muiden poikien leikkeihin ja sitä kautta osallistua yhteiseen salaisuuteen. Samaan tapaan eräs toinen poika, joka tarhassa ollessaan ikävöi äitiä halusi retkellä viipyä kotipihallaan. Kotipihaan liittyy tunnearvoa ja se toimi mahdollisena yhdyssiteenä lapsen ja äidin välillä ja tarjosi *emotionaalisen kokemuksen* läheisyydestä ja yhteenkuuluvuudesta.

Luonnon objektit toimivat lapsilla vuorovaikutuksen välineinä. He *antoivat lahjoina* toisilleen, opettajille tai tutkijalle erilaisia kasveja tai kiviä. Edelleen äitiä ikävöivä poika halusi muistaa äitiään kukilla, mutta ei tiennyt raaskisiko niitä poimia: "...hienoja kukkia... mun äitin lempikukkia on keltaset kukat...viittiskö poimia meidän maljakkoon".

4.3. Kokemisen taso

Edellä kuvatut toiminnan strategiat johtivat monipuolisiin kokemuksiin, elämyksiin ja tunneilmauksiin. Kokemuksen tasolla lasten suhtautuminen ympäristöön ilmensi puhdasta mielihyvää, mutta toisinaan myös mielipahaan tai ambivalenttia suhtautumista. Erilaiset tunteet ja elämykset vaikuttivat paikkojen ja niissä olevien yksittäisten asioiden kokemiseen eli paikkamieltyymysten syntymiseen. Taulukko 3. kokoaa, millä tavalla ympäristön virikkeet ja lapsen toiminnallinen aktiivisuus, käytetyt strategiat ja paikan kokeminen olivat yhteydessä toisiinsa.

TAULUKKO 3. Lapsen käyttämät toiminnan strategiat, paikan kokeminen sekä ympäristökompetenssi neljässä eri vuorovaikutuskontekstissa.

	Paljon toiminnan mahdollisuuksia, joita lapsi hyödyntää.	Lapsi ei toiminnallisesti aktiivinen, mutta virikkeitä tarjolla.	Lapsi hakee virikkeitä, mutta toivottuja ei löydy.	Lapsi ei aktiivinen, eikä ympäristö tarjoa virikkeitä.
Toiminnan Strategiat	-ympäristön hahmottaminen: maamerkkien ja reittien käyttö -havaintojen teko: aistit, estetiikka, ihmettely -aktiivinen toiminta -ympäristön muokkaus: konkreettisesti ja mielikuvissa, aggression ja hoivan osoitukset -yksityisyyden säätely: omat paikat, sääntöjen rikkominen, personalisointi -yhteisyys: yhteiset paikat, lasten omat säännöt	-passiivinen toiminta: katselu, oleminen, lepo, elpyminen -havaintojen teko: aistien käyttö, estetiikka, ihmettely -ympäristön muokkaus mielikuvissa -yksityisyys: omistaminen, personalisointi, omat paikat, yksinolo	-siirtyminen mielenkiintoisempiin paikkoihin -mielikuvituksen merkitys suuri: mielikuvituksen avulla lapsi voi siirtyä aktiiviseen toimintaan	Ei tullut tutkimuksessa esille luontoympäristössä. Ainoa vastaava maininta oli ”tarhan nukkumahuone, jossa pitää nukkua, eikä voi tehdä mitään”.
Paikan kokeminen	Paikan kokeminen mukavana, ilo, mielihyvä, seikkailu. Uudet asiat elämyksellisiä ja mieleenpainuvia.	Paikan kokeminen mukavana, mielihyvä, ilo. Myös suru tai ikävä, jolloin paikka koetaan lohduttavana.	Paikan kokeminen tylsänä; turhautuminen, kyllästyneisyys.	Oletus: paikkoja ei pidetä mainitsemisen arvoisina, niillä ei ole merkitystä lapsen mielikuvissa.
Ympäristökompetenssi	Lapsi löytää haasteita ja elämyksiä, kokee onnistumista ja kykyjen harjaantumista. Kompetenssin alue laajenee.	Ympäristöön liittyvä kompetenssi: ympäristö tuttu ja turvallinen.	Ympäristö lapsen kompetenssin alainen, ei tarjoa uutta.	Oletus: paikoilla ei merkitystä ympäristökompetenssin kannalta.

Lapsi pyrki aktiivisesti etsimään ja toteuttamaan erilaisia *mielihyvän kokemuksia* luontosuhteessaan. Mukavimpia paikkoja olivat ne, jotka tarjosivat tekemistä, tutkimista ja yhdessäoloa; päiväkodin piha, metsä, leikkikenttä ja kotipiha ja ne saivat karttaan tutustumisen yhteydessä eniten mukavan paikan symboleja (liite 2). Metsät ja kotipihat saivat myös kauniin paikan merkkejä, samoin uimaranta. Muka-
vissa paikoissa lapsille oli tarjolla erilaisia virikkeitä, joita he saattoivat mielensä mukaan toteuttaa.

Lapsille oli tärkeää, mitä he osasivat ja mitä he eivät osanneet tai saaneet tehdä. Mukavissa paikoissa oli mahdollista haastaa omat kyvyt ja näyttää omaa osaamistaan. Omien rajojen rikkominen tuotti mielihyvän kokemuksia, samoin kuin pelkkä toiminta, tekeminen itsessään tai aistien käyttö. Useat paikat, jotka tarjosivat toiminnan mahdollisuuden, olivat myös passiivisen olemisen paikkoja, joissa saattoi katsella, kulkea, nauttia maisemista tai olla vain. Nämä paikat tarjosivat siis runsaasti erilaisia virikkeitä, jolloin lapsella itsellään oli mahdollisuus valita, mihin virikkeeseen tai toimintamahdollisuuteen tarttua.

Varsinaisen *mielipahan kokemukset* vastaavasti liittyivät asioihin, joihin lapsella ei ollut paljon vaikuttamisen mahdollisuuksia. Mielipahaa aiheuttivat puitten kaataminen, roskat, rumat paikat, pistävät sääsket ja neulaset tai auringon polttama iho. Lapset ilmaisivat mielestään epämiellyttävät asiat varsin suoraan: "hyi, kauheita ötököitä kukissa", "Yäk, mitä vahtoa!". Mielipahaa tuotti myös tekemisen puute eli lapset kokivat, ettei ympäristö tarjoa tarpeeksi virikkeitä. Tylsää oli, "että aina on samat asiat", "ei voi tehdä mitään" tai "ettei löydä mitään aarteita".



KUVA 5. Rannalla voi etsiä simpukoita tai hyviä kiviä "leipien ja lukkojen" heittämiseen. Rannalla voi myös istua ja katsella maisemia.

Kaikkiaan päiväkodin ympäristössä oli vain kaksi lasten ainoastaan ikäväksi kokemaa paikkaa, ison tien risteys oli ruma ja pelottava ja muutaman puun muodostaman metsä oli tylsä (Liite 2). Tylsyys ja

ikävyys liittyivät enemmän yksittäisiin asioihin, jotka tulivat esille retken aikana. Paikan tylsäksi kokemisessa oli kuitenkin lasten välillä eroja. Jos jokin paikka tuntui tylsältä, oli mahdollista hakeutua sillä hetkellä kiinnostavampaan paikkaan. Toisaalta runsaalla mielikuvituksella varustetut lapset keksivät tutuistakin paikoista paljon mielenkiintoista.

Lapset suhtautuivat luontoympäristöön myös *ambivalentisti*. Useat lapset mainitsivat roskat rumi-
na, he kuitenkin metsässä liikkuaan pitivät niitä aarteinaan. Putkenpätkät, muovinpalat, kaljapullon korkit ja lasinsirut olivat yhtä hyvin keräilemisen arvoisia kuin erikoiset oksat, kivet, kukat tai kävyt. Samoin mukavat paikat olivat toisinaan tylsiä ja ikävät tai pelottavat paikat, kuten pimeä metsä, olivat jännittäviä seikkailun paikkoja. Seikkailun merkkejä saivat eniten tarhan metsä ja läheinen Sippulanvuori (liite 2). Ambivalenttia suhtautumista kuvaa seuraava näyte. Tarhan metsässä oli kaksi kantoa, "inhottavaa vaahtotappia", jotka olivat ilmeisesti jonkinlaisen homeen peitossa. Homevaahto herätti lapsissa inhoa, mutta myös mielenkiintoa ja mielikuvitusta. Tässä homevaahdolle esitetään lapsen mielikuvamaailman mukainen selitys:

Näyte 8.

(A) Auli, 6 v
(T) Tutkija

A: ...jos joku on ollu täällä piknikillä ja pistäny jotain muotovaahtoa päähänsä, hihhii... ja tuolaki on taas jotaki äklöä...

A: ... ja räkäkurlut on sellasia kamalia ja niillä vuotaa silmistäki räkää, niin se (hyvä haltijatar) voi tehdä kiviä niistä räkäkurluista... .. ja ehkä tää on sitä räkää, sitä räkäkurlun räkää, kun se on joskus punastaki ja ku tuo saattaa olla, tuo pieni, niin se saattaa olla pikkulapsräkäkurlu ja sellasiks äklöks jutuiks se saattaa muuttaa niinku tuo vaahto...

Lapset siis tutustuivat luontoympäristöön uteliaasti ja monin eri tavoin, hyvin kokonaisvaltaisesti omia aistejaan ja kokemuksiaan hyväksi käyttäen ja samalla hyvin yksityiskohtaisesti kiinnittäen huomiota pieniin ja hallittaviin asioihin. Vaikka lapsessa on jokin verran egosentri-
syyttä ja hän tutustuu ympäristöönsä suhteuttamalla sen itseensä, samalla hän myös suhteuttaa itsensä ympäristöönsä nähden.

Näyte 9.

(A) Auli, 6 v
(T) Tutkija

A: ...tää on niin kamalan vanha (puu), mun kädet ei ees yllä tätä yli, mutta kun mun kädet kasvaa, niin kyllä ne ylettää, sun kädet taitaa jo yltää...

4.4. Väliintulevat tekijät

Väliintulevat tekijät vaikuttavat lapsen ja ympäristön väliseen vuorovaikutukseen ja niiden seurauksena lasten käyttämät strategiat ja ympäristön kokeminen olivat erilaisia eri lapsilla. Kaveripiiri vaikutti lasten toimintoihin siten, että yhdessä keksityt toiminnot olivat erilaisia kuin yksin tai joidenkin muiden kavereiden kanssa. Esimerkiksi mielikuvitusleikit olivat usein yhdessä keksittyjä ja tytöt näyttivät rakentavan majoja vain poikien seurassa. Sukupuoli vaikutti myös siten, että yleensä tytöt liikkuvat päiväkodin välittömämmässä läheisyydessä kuin pojat.

Vanhempien suhtautuminen luontoon tuli esille vain positiivisessa mielessä innostavana tekijänä. Lapset muistelivat isän kanssa tehtyjä retkiä tai esittelivät mielellään äidin kasvimaata tai kukkapenkejä. Vanhemmat vaikuttivat myös lasten liikkuma-alueen laajuuteen asettamalla erilaisia rajoituksia. Lapsen terveydellinen haitta vaikutti liikkuma-alueeseen suoraan huonomman kunnon takia ja välillisesti vanhempien asettamina rajoituksina.

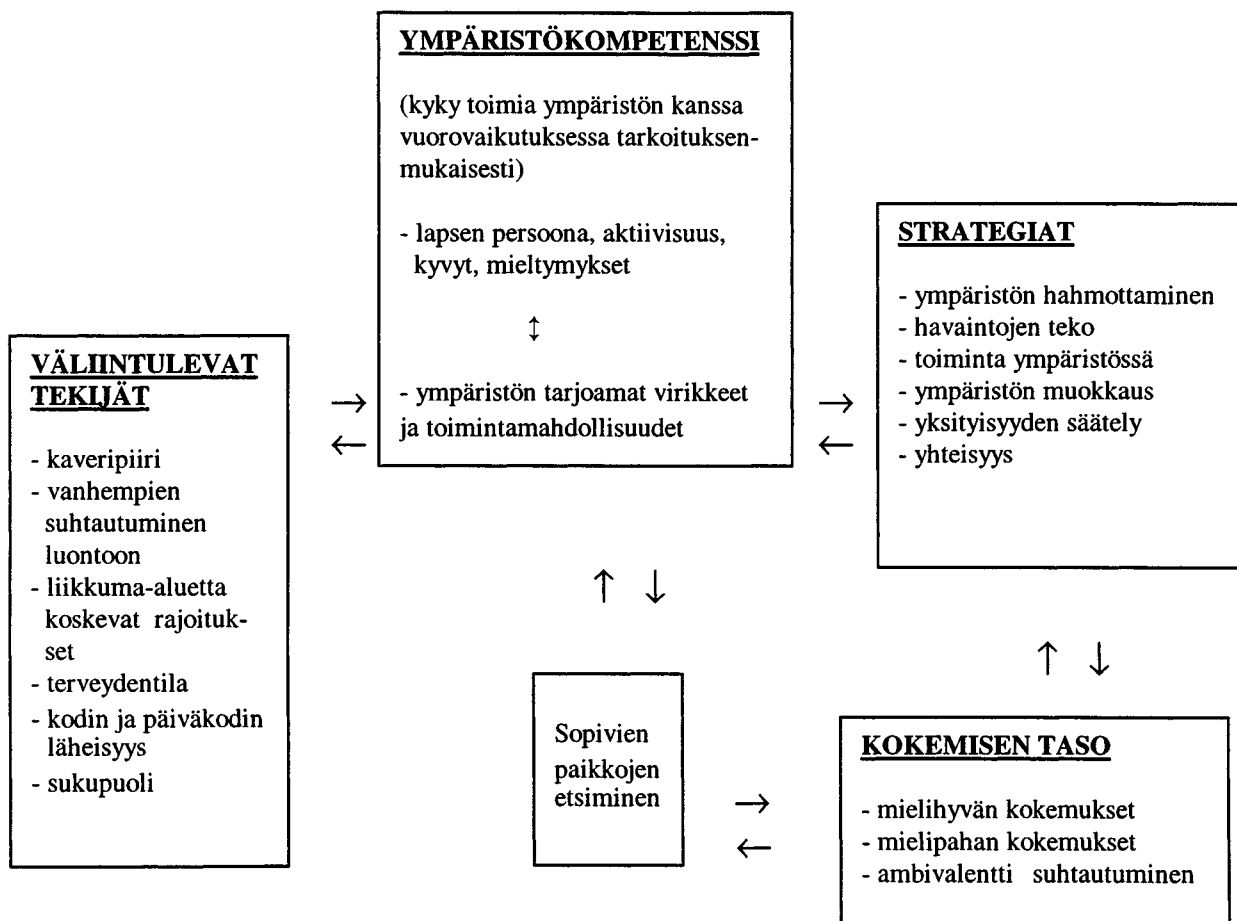
Kaikkiaan lasten käyttämään liikkuma-alueeseen päiväkodin ympäristössä vaikutti paljon se, kuinka lähellä päiväkotia lapsi asui. Lähellä asuvat lapset käyttivät ympäristöä sekä laajemmin että tarkemmin, ja ympäristö koettiin tutuna. Kauempana asuvat lapset tunsivat lähinnä päiväkodin metsän ja senkin päiväkodin aikaisten leikkien perusteella.

4.5. Tulosten yhteenvetoa

Lapsi näytti muodostavan maailmankuvaansa ja minäkuvaansa toimimalla aktiivisesti vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Erilaisten toimintojen kautta lapsi määritteli suhdettaan maailmaan, hän sekä tutustui ympäristöönsä että etsi ja kokeili omia rajojaan ja eri tapoja toimia siinä. Toiminnallaan hän sai palautetta ympäristön ominaisuuksista ja sen tarjoamista eri virikkeistä ja toimintamahdollisuuksista, mutta samalla lapsi sai palautetta myös itsestään ja omasta toiminastaan. Saadessaan positiivisia kokemuksia omasta aktiivisuudestaan ja toiminastaan, ja ympäristöä koskevan tiedon karttuessa kasvaa myös lapsen ympäristökompetenssi, kyky toimia ympäristössä mahdollisimman mielekkäällä ja tyydyttävällä tavalla.

Lapset selkeästi valikoivat sellaisia paikkoja, jotka tuntuivat heistä itselle sopivilta. Sopivuudella (compatibility) tarkoitetaan, että lapsen tavoitteet ja mieltymykset ovat yhdenmukaiset ympäristön asettamien vaatimusten ja siitä saatavan tiedon kanssa (Kaplan & Kaplan, 1989). Lapselle maailma on monilta osilta vielä hallitsematon ja hän kohtaa usein tilanteita, joissa omat taidot ja tietämys eivät riitä. Tässä mielessä sopivia paikkoja voisivat olla juuri ne paikat, jotka lapselle ovat mieluisimpia ja joita he käyttävät. Etsimällä itselleen sopivia ympäristöjä lapset määräävät paljolti itse, millaisia haasteita ottavat vastaan. Lapsi oppii tietämään omat kykynsä, rajansa ja mahdollisuutensa vaikuttaa ympäristöön, mutta hän myös jatkuvasti etsii haasteita omien rajojensa rikkomiseen.

Seuraava teoreettinen malli (kuvio 1.) kokoaa yhteen aineiston keskeiset kategoriat ja esittää ne suhteessa ympäristökompetenssiin. Malli on kehämäinen, koska kyse on jatkuvasti kehittyvästä prosessista, jossa ympäristökompetenssi vahvistuu lapsen kerätessä kokemusta toimiessaan luontoympäristössä. Kompetenssin vahvistuminen vaikuttaa valittuihin strategioihin ja ympäristön kokemiseen.



KUVIO 1. Teoreettinen malli ympäristökompetenssin vahvistamisen prosessista.

5. POHDINTA

5.1. Lasten toiminnallisuus ja luontoympäristö

Tutkimuksessa tarkasteltiin lasten luontosuhdetta osana heidän arkiympäristöään. Grounded theory -menetelmän avulla keskityttiin lasten ja luonnon väliseen vuorovaikutukseen, siinä vaikuttavien eri tekijöiden välisiin suhteisiin ja muodostettiin näitä suhteita selittävä teoreettinen malli. Osoittautui, että lasten ja luonnon välinen suhde on moniulotteinen ja vivahteikas. Aineiston keskeiseksi ilmiöksi nousi lasten pyrkimys ympäristökompetenssiin, kykyyn toimia tarkoituksenmukaisesti ja itsenäisesti vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Tähän vuorovaikutukseen vaikuttivat toisaalta lasten kyvyt, persoonallisuus, tavoitteet ja mieltymykset sekä toisaalta luonnon tarjoamat virikkeet ja toimintamahdollisuudet. Luonto osoittautui ympäristöksi, johon lapset suuntautuivat aktiivisesti. He tutkivat ja tarkkailivat luontoa, leikkivät ja liikkuivat, rakentelivat ja muokkasivat ympäristöään. Luonto tarjosi mahdollisuuden sosiaaliseen toimintaan, mutta myös yksityisyyteen ja rauhoittumiseen. Aineisto osoitti, että lapset pitivät luonnosta, koska siellä saattoi toimia ja leikkiä sekä toteuttaa ja testata omia kykyjään ja osaamistaan. Lapset hakeutuivat itselleen mieluisiin paikkoihin, joissa he saivat sopivia haasteita ja elämyksiä. Luonto tarjosi mahdollisuuden sekä fyysisesti että emotionaalisesti moniulotteisiin elämyksiin ja kokemuksiin.

Aineistosta nousseet laajimmat kategoriat olivat toiminnan strategioita, eivätkä muut pääkategoriat ehtineet koko laajuudessaan tämän tutkimuksen aikana kyllääntyä. Osaltaan tämä kertoo lasten toiminnallisesta suuntautumisesta ympäristöönsä, jolloin toiminnan kategoriat kyllääntyivät ensimmäisenä ja niissä esiintyy eniten variaatiota; kyky toimia mielekkäästi muodostui koko aineistoa jäsentäväksi ydinkategoriaksi. Aikuisten ja nuorten luontosuhteessa on todettu tärkeäksi reflektion mahdollisuus, elpyminen ja arjesta irrottautuminen (Kaplan & Kaplan, 1989; Korpela, 1988; 1989) ja aikuisten luontosuhteessa näitä kuvastavat kategoriat todennäköisesti täytyisivät ensin.

Usein lapset määrittivät ja nimesivät paikat sen mukaan, mitä niissä voi tehdä. Samanlaiseen huomioon päätyi myös Hart (1979) laajassa tutkimuksessaan. Neisser (1980), samoin kuin Kaplan ja Kaplan (1982) korostavat, että toiminnalla on suuri merkitys kognitiivisten karttojen muodostumisessa. Lapsi muodostaa ympäristömielikuvansa oman toimintansa ja kokemuksensa kautta. Tämä ilmeni

erityisesti lasten kuvatessa päiväkodin läheistä metsää. Se oli täynnä paikkoja, joissa saattoi tehdä erilaisia asioita, kuten kiipeillä, hyppiä, piiloutua, leikkiä tai istua. Tämä huomio tukee myös Gibsonin (1979) teoriaa ympäristön tarjoumista (affordances), jonka mukaan ympäristöä arvioidaan sen suomien toimintamahdollisuuksien perusteella. Horelli kuitenkin (1982) painottaa, että ympäristön tarjoumat muodostuvat varsinaisiksi toimintamahdollisuuksiksi vasta, kun lapsi on ottanut ne itse haltuun.

Myös Kyttä (1996) korostaa, että suora, toiminnallinen kontakti on perusta jäsentyneiden mielikuvien muodostumiselle ja tällöin myös aktiivisen, omaehtoisen ympäristösuhteen kehittymiselle. Oman tekemisensä avulla lapsi vahvistaa minä -tunnettaan ja saavuttaa luottamuksen siihen, että hän on toiminnallisesti ja tiedollisesti pätevä ympäristössään (Horelli ja Vepsä, 1995) eli hänen ympäristökompetenssinsa vahvistuu.

Käsillä olevan tutkimuksen lapsille oli erittäin tärkeää kaikenlainen liikkuminen sekä se, mitä he osasivat tehdä ja millaiset heidän motoriset taitonsa ja kykynsä olivat. Usein lasten liikkumista rajoittavat sisätiloissa monenlaiset kiellot ja rajoitukset, ja siksi monet lapset pitävät ulkona leikkimisestä (Raymund, 1995). Fyysisen ympäristön ominaisuudet voivat estää tai edistää lapselle luonteenomaista liikkumista ja toimintaa (Allas, 1994). Ristikiven päiväkodin vaihteleva luontoympäristö tarjosi runsaasti mahdollisuuksia kiipeilyyn, liikkumiseen, pomppimiseen, rakenteluun ja kaikenlaiseen toimimiseen.

Tarpeeksi vapaa liikkuminen on yksi tärkeä tekijä lapsen oman hallinnan tunteen ja autonomian saavuttamiseksi (Berg & Medrich, 1980) ja edistää aktiivisen ympäristösuhteen rakentamista. Hallinnan tunne merkitsee kykyä käyttää ympäristön ominaisuuksia tarpeiden tyydyttämiseen ja se syntyy itsen, alueen ja siihen liittyvien mielikuvien hallinnasta (Trancik & Evans, 1995). Ympäristöstä johtuvat toiminnan rajoitukset, ympäristön muokattavuus ja sen asettamat eri tasoiset haasteet vaikuttavat hallinnan tunteen saavuttamiseen.

Allas (1994) painottaa, että lapsen mahdollisuudet turvalliseen liikkumiseen alueella kasvavat, kun hän kokee ympäristön elämyksellisesti ja toiminnallisesti monipuolisena. Jos alueella ei ole tarpeeksi fyysisten rajojen kokeilemiseen soveltuvia paikkoja, lapset helposti etsiytyvät paikkoihin, jotka ovat heidän taitojensa ulottumattomissa, jolloin riskit kasvavat. Vaarallisin ympäristö voi olla ympäristö, joka on yksitoikkoinen, ja joka ei tarjoa tarpeeksi sallittuja kohteita, joissa voi purkaa liikkumisen ja toiminnan tarvetta. Tämän tutkimuksen lapsilla oli erinomaiset mahdollisuudet etsiä itselleen ja kyvyilleen sopivia haasteita vaihtelevasta ympäristöstä. Vygotski (1982) puhuu lähikehityksen vyöhykkeestä eli välimatkasta sen välillä, mitä lapsi jo osaa ja mitä hänen on opastuksen avulla mahdollista osata.

Monipuolinen ympäristö ja sosiaaliset suhteet auttavat kykyjen turvallista kehittymistä, kun lapsi saa ympäristöstään sopivia, eteenpäin vieviä haasteita sekä välineitä niiden toteuttamiseen.

Tutkimuksessa tuli selkeästi esille myös luonnon elämyksellisyys. Samoin kuin van Andellin (1990) tutkimuksessa lapset kokivat luonnon ambivalenttina ympäristönä. Van Andellin mukaan tämä on rikkautta, ja kertoo luonnon moniulotteisuudesta fyysisenä ympäristönä. Tämän tutkimuksen lapset kokivat luonnon mielihyvän lähteenä ja usein seikkailun paikkana, mutta joskus myös pelottavana tai tylsänä paikkana. Tässä tutkimuksessa tuli kuitenkin vain vähän esille ympäristöön liittyviä voimakkaasti negatiivisia tekijöitä ja lapset tuntuivat enimmäkseen hämmästelevän kysymystä, mitä ikäviä paikkoja he tietävät. Aiemmissä tutkimuksissa paikan ikävimpiä tekijöitä ovat olleet pelottavat ihmiset, vaaralliset ympäristöt, kuten suuret risteykset, roskaisuus tai liikkumista koskevat kiellot (Horelli & Vepsä, 1995; Tammivaara, 1997; van Andell, 1990), joita tässä tutkimuksessa ei tullut esille.

Useissa tutkimuksissa korostuu lapsen toiminnallinen suuntautuneisuus ympäristöönsä, mutta samoin kuin Hartin (1979) ja Korpelan (1988) tutkimuksissa, tässä tutkimuksessa tuli esille myös lasten tarve yksityisyyteen ja rauhalliseen ympäristöön.

5.2. Luonto ympäristöllisen itsesäätelyn välineenä ja minäkokemuksen tukena

Mielipaikkatutkimuksissa on todettu, että sosiaalinen kanssakäyminen on lapselle tärkeä kriteeri (Hart, 1979; Korpela, 1988; 1989; Malinowski & Thurber, 1995). Tässäkin tutkimuksessa yhteisyyden kokeminen ja sosiaalinen kanssakäyminen olivat lapsille tärkeitä. Tämä tuli esille sellaisten paikkojen suosiona, joissa oli mahdollista pelata tai leikkiä yhdessä tai vain tavata kavereita. Yhteisyys näkyi myös muissa toiminnoissa. Lapsilla oli keskenään yhteisiä sääntöjä, joita tuli noudattaa, mutta toisaalta he myös rikkoivat yhdessä aikuisten asettamia sääntöjä. Sääntöjen rikkominen ja noudattaminen lujittavat tiettyyn ryhmään kuulumista. Sääntöjä rikkomalla lapsella on mahdollisuus osoittaa omaa autonomiaansa suhteessa ympäristöönsä, mutta toisaalta sääntöjen olemassaolo ja niiden noudattaminen antavat turvallisuuden tunnetta.

Lapsille hahmottuu mielikuvakartta ympäristöstä heidän käyttämiensä reittien ja maamerkkien avulla (Aura ym., 1997). Tämän tutkimuksen lapsilla maamerkit ja paikat olivat usein lasten itsensä nimeämiä, jolloin nimitykset poikkesivat aikuisten käyttämistä. Hartin (1979) mukaan paikkojen nimitykset ovat osa lasten omaa kulttuuria, joka on riippumaton aikuisten maailmasta.

Lasten ryhmään kuulumisen (vs. aikuiset) vahvistuu tällaisen oman kielenkäytön avulla ja se lisää yhteenkuuluvuutta lasten kesken (Aura ym., 1997). Samoin reitit olivat usein vain lasten käyttämiä, joskus salaisuuksia tai yhteisiä sopimuksia. Tästä näkökulmasta lapsen kognitiivinen kartta päiväkodin ympäristöstä tarkentuu tiedollisesti sen käytön myötä ja siellä tapahtuvan toiminnan kautta, mutta samalla se sisältää yhteisesti jaettuja mielikuvia, joilla on sosiaalista merkitystä (Aura ym., 1997). Yhteiset mielikuvat sisältävät jaettuja kiintopisteitä ja tunnusmerkkejä, joista voidaan keskustella ja joihin voidaan viitata. Ne voivat vahvistaa lasten välistä kanssakäymistä ja lujittaa yhteenkuuluvuutta.

Luonnon erityispiirteenä muuhun ympäristöön nähden voidaan nähdä sen ”omistamattomuus”, kuulumisen ei kenellekään, jolloin luonto voi antaa tunteen sen hallinnasta ja omistamisesta (Korpela, 1997). Tämä koskemattomuuden tuntu helpottaa yksityisyyden kokemista verrattuna rakennettuun ympäristöön. Tämän tutkimuksen lapsilla oli päiväkotia ympäröivässä luonnossa ja kotipihoillaan paljon omia, yksityisiä paikkoja, joihin aikuiset eivät olleet osallisina. Hartin (1979) mukaan on tärkeää, että lapsi saa jättää oman jälkensä paikkaan, sillä paikan merkitseminen luo tuttuuden ja turvallisuuden tunnetta. Tässä tutkimuksessa omien jälkien jättäminen ilmeni mm. rakentamisena, personalisointina ja paikkojen ja asioiden omistamisena.

Omien paikkojen omistaminen mahdollistaa lapsen oman maailman toteuttamisen ja minän heijastamisen ympäristöön muokkaamisen ja personalisoinnin kautta (Aura ym., 1997; Cobb, 1959; Hart, 1989; Horelli, 1982). Tässä tutkimuksessa luonto herätti lasten luovuutta ja mielikuvitusta sekä sisälsi runsaasti materiaalia rakenteluun ja ympäristön muokkaukseen. Hartin (1979) mukaan lapsi järjestää ja antaa tarkoituksen ympäristölleen muokkaamisen ja mielikuvituksen avulla. Mielikuvitus toimii lapsen havaintotoimintojen jatkumona, jolloin lapsi täydentää ympäristönsä ominaisuuksia omien sisäisten mielikuviansa mukaisesti (Sebba, 1991). Koko kognitiivinen kehitys voidaankin nähdä jatkumona, jossa sisäisiä mielikuvia sovitetaan ulkoiseen (Horelli, 1982). Muokkauksen ja mielikuvituksen avulla ympäristöstä muodostuu minän jatke, joka vahvistaa identiteettiä.

On myös esitetty, että ympäristön ja sen objektien avulla käyty vuorovaikutus on vuoropuhelua itsemme kanssa eli minuuden rakentamista (Csikszentmihalyi & Rochberg-Halton, 1981; Rochberg-Halton, 1984). Näin on erityisesti silloin, jos paikkoihin tai asioihin liittyy minuun tai minulle kuulumisen tunne. Omat esineet sisältävät muistoja ja mielikuvia, jotka palautuvat mieleen, kun esinettä kosketellaan tai tunnustellaan. Korpela (1988; 1989; 1997) puhuu muistojen kiinnittämisestä paikkaan. Kun paikkoihin liittyy omia ja omaksi koettuja, menneisyyteen liittyviä muistoja tai merkkejä, syntyy

tunne omasta jatkuvuudesta. Esikouluikäisen lapsen muistot eivät ole kovin pitkäkestoisia, mutta lapset vertasivat ympäristöä sekä itseensä, omaan kasvuunsa ja aiempiin kokemuksiinsa.

Ympäristön muokkaus ja personalisointi tukevat minuutta, ja kuten Ittelson (1976) sanoo, ympäristöstä voi tulla minuuden jatke. Cobb (1959) esitti, että muokkauksen avulla lapsi rakentaa maailman, joka mahdollistaa itsen tutkimisen ja vahvistaa minän kokemusta vaikuttaa maailmaan. Hartin (1979) tutkimuksessa lasten tietoisuus itsestä nousi paikkakokemusten yhteydessä esille. Hartin mukaan ympäristöstä oppiminen on oppimista myös itsestä, ei yksisuuntaista oppimista ympäristöstä.

Perustamalla oman yksityisen paikkansa lapsi puolustaa omaa persoonaansa ja autonomiaansa (Zeegers ym., 1994)). Wolfen (1978) mukaan kehityksellisesti tärkeä tehtävä on oppia toimimaan itsenäisesti, mikä on kriittinen kehitysaskel itsen ja yksityisyyden kokemisessa. Tällöin syntyy halu valita yksityisyys, kun se on mahdollista. Tärkeää on lapsen valitsema yksityisyyden toteutustapa. Lapsen tulee olla tietoinen valinnan mahdollisuudesta ja toimintatapojen tulisi olla mielekkäitä ilman negatiivisia seurauksia. Fyysisen ympäristön tarjoamat mahdollisuudet yksityisyyden toteuttamiseen ovat tärkeitä yksityisyyden säätelyssä. Mahdollisuudet piilopaikkoihin sekä omistamisen kokemuksiin, ympäristön muokkaamiseen ja personalisointiin auttavat turvallisen yksityisyyden toteuttamista. Kun lapsella on vapaus valita yksityisyys ja hän näkee, että yksityisyyttä kunnioitetaan, se kertoo hänelle hänen omasta ympäristökompetenssistaan ja on todiste minän vahvuudesta (Newell, 1995).

Yksityisyyden säätelyn teorit selittävät useita tämän tutkimuksen aineistosta nousseiden kategorioiden merkitystä. Psykologisessa kirjallisuudessa yksityisyyden merkitys on kuitenkin nähty erityisesti minuuden kehityksen ja ylläpitämisen tukijana (Altman, 1975; Horelli, 1982; Newell, 1995). Voidaan katsoa, että yksityisyyden säätely on tärkeä, mutta ei kattava lapsen ja luonnon välisen vuorovaikutuksen selittäjä käsillä olevassa tutkimuksessa. Yksityisyyden teorit eivät pysty kokonaisuudessaan selittämään sellaisia aineiston ilmentämiä kategorioita kuin ympäristön hahmottaminen, toiminta, havaintojen teko ja ihmettely. Johdannossa tutkimuksen viitekehukseen sisällytettiin näkemys, että säätelemällä ympäristösuhdettaan ihminen säätlee myös käsitystä itsestään, ylläpitää minuuttaan ja rakentaa identiteettiään. Minän ja identiteetin ympäristöpsykologiset teorit tarjoavat laaja-alaisemman näkökulman tulkita ja selittää lapsen ja luonnon välistä suhdetta ja ympäristökompetenssia. Näihin teorioihin sisältyy myös yksityisyyden säätely.

Proshansky ym. (1983; 1987) esittämä paikkaidentiteetin käsite tiivistää useita tässä tutkimuksessa esille tulleita teemoja lapsen suhteesta luontoympäristöön. Lapsen kehittyessä hänelle muodostuu paikkaidentiteetti, joka sisältää kumuloituvia ympäristöä koskevia kognitioita. Lapsi tarkkailee ja tutkii ympäristöönsä ymmärtääkseen sitä, saavuttaakseen tavoitteensa ja toimiakseen siinä mielekkäästi.

Liikkuma-alueen laajentuessa lapsi kohtaa ympäristössään yhä uusia ominaisuuksia, jotka mahdollistavat taitojen harjoittelun. Lapsen kertyvät kokemukset fyysisen ympäristön ominaisuuksista johtavat suurempaan ympäristön hallintaan ja itsevarmuuteen, jotka kertovat lapselle hänen omasta kehityksensä.

Proshansky ym. (1983; 1987) painottavat fyysisen maailman kautta tapahtuvaa sosiaalistumiskehitystä paikkaidentiteetin muodostumisen yhteydessä. Ilmauksien ”minä” ja ”minun” välisen eron oppiminen auttaa lasta määrittämään itsensä suhteessa muuhun ympäristöön. Sosiaalisen vuorovaikutuksen avulla lapsi oppii, millaiset suhteet ulkomaailman objektien välillä on ja millaiset suhteet näillä on häneen itseensä. Suhteiden määrittäminen auttaa lasta määrittämään, kuka hän on itselleen ja muille ihmisille. Kumuloituvat kognitiot voivat olla joko positiivisia tai negatiivisia sen suhteen, kuinka hyvin ympäristö tyydyttää lapsen eri tavoitteet ja kuinka hyvin ne auttavat lasta määrittämään, kuka hän on. Tämän tutkimuksen aineistossa tuli selvästi esille lasten tavoite määrittellä asioita itselleen kuuluviksi, minkä voi tulkita toimivan paitsi yksityisyyden, myös minuuden tukena. Tällä on merkitystä lapsen myöhemmälle elämälle, kokemukselle itsestään ja identiteetistään, kuten aikuisten paikkamuistelmat osoittavat.

Prohansky ym. (1983; 1987) eivät kuitenkaan korosta lapsen omaehtoisuutta ja aktiivista osuutta vuorovaikutussuhteessa ympäristöön. Tässä tutkimuksessa aineistosta nousi esille lasten aktiivisuus hakeutua itselleen sopiviin paikkoihin omien tavoitteidensa ja mielialansa mukaan sekä valita paikoissa tapahtuva toiminta itseä tyydyttävällä tavalla. Proshansky ym. (1983; 1987) näkevät fyysisen ympäristön ja paikkaidentiteetin ennen kaikkea sosiaalistumiskehityksen välineenä, eivät itsessään merkityksellisenä. Korpelan (1988; 1989; 1990; 1992; 1995) mukaan ympäristö ei ole vain sosiaalista vuorovaikutusta edistävä tai estävä tekijä, vaan paikoilla on itsenäistä merkitystä elämysten lähteenä. Tämä oli myös käsillä olevan tutkimuksen oletus, jolloin Korpelan näkemys paikkaidentiteetistä Vuorisen (1986a; 1986b; 1990) ja Epsteinin (1973; 1980; 1981; 1983; 1985; 1991; 1992) itsesäätelyteorioiden näkökulmasta selittää tämän tutkimuksen aineistoa perusteellisemmin. Korpelan määritelmä laajentaa paikkaidentiteetin sisältävän kaikki fyysiset ympäristöt ja niitä koskevat mielikuvat, joilla on merkitystä yksilön itsesäätelyssä. Tämän tutkimuksen aineistossa itsesäätelyn edellyttämät paikkojen emotionaaliset varaukset tulivat esille esimerkiksi paikkakiintymyksenä ja erilaisina mieltymyksinä, jolloin tietty paikka herättää tunteita ja mielikuvia. Erityisen selvästi tämä tuli esille tapauksessa, jossa kotipiikan kautta syntyy yhteys äitiin, jota lapsi ikävöi.

Vuorisen (1990) itsesäätelyteorian mukaan ihminen pyrkii säilyttämään itsemääräämisen tunteen ja mielihyväsävyisen minä -kokemuksen pitämällä psyykkisen tension tason mahdollisimman alhaisena. Tämä tapahtuu muodostamalla itseä rauhoittavia ajatus- tai vuorovaikutusmielikuvia, joiden avulla passiivisesti koettu muutetaan aktiivisesti hallituksi. Itsesäätelyn mukaan yksilö sisällyttää minänsä piiriin ainoastaan sen, minkä hän itse tuottaa eli omassa määräysvallassaan olevat asiat. Tätä kutsutaan itsemääräämispyrkimykseksi. Itsesäätelyn perusteella voidaan olettaa, että lapsen pyrkimys ympäristökompetenssiin, tarkoituksenmukaiseen vuorovaikutukseen suhteessaan luontoympäristöön, vahvistaa hänen tunnettaan itsemääräämisestä. Vuorisen (1997) mukaan, kun lapsi omaksuu taitoja ja toimintoja kehitys on lasta eteenpäin vievä. Tämä kehitys laajentaa lapsen autonomiaa ja mahdollisuuksia olla itsensä herra. Erityisen selvää tämä on motorisessa ja kognitiivisessa oppimisessa. Tällöin leikkiympäristön voidaan nähdä joko edistävän tai estävän ulkoista ja sisäistä toimintaa, laskien tai nostaen psyykkistä jännitettä. Ympäristön esimerkiksi liikkumiselle asettamat rajoitukset, ja kykyjä vastaavat tarjoumat ovat tärkeitä, kuten jo aiemmissa kappaleissa esitettiin.

Vuorisen teoriaan verrattuna käsillä olevan tutkimuksen teoreettinen malli ympäristökompetenssista keskittyy tiivistelmänä suhteellisen konkreettisiin asioihin ja niiden välisiin yhteyksiin. Vuorisen teoriaa on arvosteltu muun muassa, koska se on psykoanalyttinen, käsitteistöltään teoreettinen ja vaikeasti todennettavissa empiirisesti (Horelli, 1993). Vuorisen teorian puutteena voidaan pitää myöskin sitä, että se ei tuo riittävästi näkyviin sosiaalisten tai kulttuuristen tekijöiden vaikutusta yksilöllisen ympäristösuhteen säätelyssä. Horellin (1993) mukaan teorian voimana on kuitenkin kokonaisnäkemys ihmisen ja ympäristön välisestä vuorovaikutusprosessista, jolloin Vuorisen mallin psykoanalyttinen käsitteistö antaa mahdollisuuden ymmärtää fyysisen ympäristön vaikutusta psyyken dynamiikkaan.

Vuorisen (1990) itsesäätelyteoria ja erityisesti itsemääräämispyrkimys ovat yhdenmukaisia ympäristökompetenssin käsitteen kanssa ja tarjoavat selityksen ympäristökompetenssille yksilöpsykologiselta kannalta. Itsesäätelyteoria on myös yhdenmukainen tämän tutkimuksen näkemyksen kanssa lapsesta aktiivisena oman luontosuhteensa rakentajana. Toisin kuin yksityisyyden teorian itsesäätely voi selittää myös toiminnan, havaintojen teon ja hahmottamisen kategorioiden merkityksen, koska niiden tavoitteena voidaan nähdä pyrkimys itsemääräämiseen ja kasvavaan autonomiaan suhteessa ympäristöön.

Kaikkiaan käsillä olevan tutkimuksen valossa tuli esille useita eri ulottuvuuksia lapsen suhteesta luontoon. Johdannossa esitellyt Ittelsonin (1976) jaottelemat erilaiset ympäristökokemuk-

set (ympäristö fyysisenä paikkana; minän jatkeena; sosiaalisena järjestelmänä; emotionaalisena territoriona; toiminnan kenttänä) ilmenivät myös tämän tutkimuksen aineistossa ja kuvaavat lapsen ja luonnon välisen suhteen rikkautta. Tutkimuksessa esiin tulleet moninaiset vuorovaikutuksen muodot tukevat käsitystä siitä, että lapsen ympäristö- ja luontosuhde on rikas ja moniulotteinen.

5.3. Tutkimuksen toteutuksen arvio

Tutkimuksessa hyödynnettiin Horellin ja Vepsän (1995) esittämää ympäristöanalyysia, mutta toteutus oli suppeampi. Menetelminä käytettiin karttaan tutustumista, symbolien merkitsemistä karttaan, haastattelua, maastoretkeä, tarkkailua sekä valokuvausta. Ympäristöanalyysi voi sisältää myös ympäristöön liittyvien toiveiden työstämistä piirtämisen tai kollaasitekniikoiden avulla, mutta tässä tutkimuksessa niitä ei käytetty.

Horellin ja Vepsän (1995) mallissa menetelmät toteutetaan ryhmässä, mutta päädyin yksilötyöskentelyyn, koska arvioin sen tuottavan yksityiskohtaisempaa tietoa kunkin lapsen luontosuhteesta. Ryhmätyöskentely on vaativampaa tutkijalle, jonka tulisi keskittyä useisiin asioihin yhtäaikaaisesti ja pyrkiä huomioimaan kaikki lapset. Ryhmän etuna voidaan kuitenkin pitää, että sillä voidaan vähentää aikuisen valtaa lapsiin nähden (Lallukka, 1993). Aluksi vietin aikaa tutustuen lapsiin ja päiväkodin toimiin, niin että lapsilla oli aikaa tottua minuun ja läsnäolooni. Lapset tuntuivatkin suhtautuvan minuun luontevasti, vain muutama lapsi hieman arasteli tutkimuksen alkuvaiheessa.

Kunkin lapsen kanssa yksilöllisesti työskentely vei enemmän aikaa kuin ryhmätyöskentely olisi vienyt. Yhden päivän aikana työskentelin enintään kahden lapsen kanssa, mikä mahdollisti myös tarkkojen muistiinpanojen tekemisen jokaisesta tutkittavasta. Jokainen lapsi sai sanoa sanottavansa, eivätkä hiljaisemmat jääneet puhelioiden jalkoihin, kuten ryhmähaastattelussa helposti käy (Tammivaara, 1997). Lasten haastattelu on ongelmallista, koska lasten ja aikuisten käyttämä kieli on erilaista. Kartan ja symbolimerkkien käyttö helpotti lasten haastattelua, koska useimmat lapset itsekin suhtautuivat niihin kiinnostuneesti. Aremmat ja hiljaisemmat lapset eivät kuitenkaan tuottaneet niin runsaasti aineistoa kuin toimeliaat ja puheliaat lapset. Tutkittavan 13 lapsen joukossa oli kuitenkin vain yksi lapsi, joka haastattelussa tai retken aikana tuotti niin niukasti aineistoa, että hänen luontosuhteensa jäi väistämättömästi muita arvoituksellisemmaksi.

Lapset ymmärsivät karttaa huomattavan hyvin ja löysivät useimmiten heti päiväkodin ja sen välitömmässä läheisyydessä olevat kohteet. Mitä kauemmaksi päiväkodista kartalla siirryttiin, sitä vaikeammaksi kartan hahmottaminen kävi. Päiväkodin lähiympäristö hahmottui kuitenkin tarkasti ja lapsille tärkeät paikat löytyivät helposti. Useimmiten kartalla esiin tulleet paikat olivat niitä, joihin lapsi halusi retkellä mentävän.

Symbolien kiinnittäminen karttaan toimi sekä karttaan tutustumisen että haastattelun tukena. Alkuperäisessä mallissa lapset piirtävät symbolit karttaan ja kirjoittavat halutessaan lisäkommentteja (Ojanen, 1995; Tammivaara, 1997). Tässä tutkimuksessa olin kuitenkin lasten nuoruuden vuoksi piirtänyt symboleja valmiiksi, joita lapsi sai kiinnittää sinitarralla haluamiinsa paikkoihin. Symbolien määrä supistui, koska lasten oli vaikea muistaa monien symbolien merkityksiä. Etenin eri symbolien mukaisesti kysymällä, missä on mukava paikka, tylsä paikka, seikkailun paikka jne. ja osoitin vastaavat merkit. Lapset oppivat varsinkin mukavan paikan merkin helposti ja usein lisäilivät niitä omaaloitteisesti karttaan. Lapset erosivat siinä, kuinka innokkaasti he symboleja kiinnittivät. Osa lapsista oli kiinnostuneita, osa olisi halunnut lähteä heti maastoretkelle.

Retken annin koin hyväksi, sillä retkellä lapsen toiminnallinen suuntautuminen ympäristöön pääsi toteutumaan ja sen kautta minulle avautui paljon uutta tietoa lapsen ja luonnon välisestä suhteesta. Lapsi muodostaa ympäristömielikuvansa oman toimintansa ja kokemuksensa kautta eikä välttämättä osaa kuvata paikkoja verbaalisesti (Neisser, 1980). Erityisen selvästi tämä tuli esille päiväkodin metsän kuvauksessa. Haastattelussa lapset kertoivat metsän olevan mukava paikka, mutta sen monipuolisuus tuli täysin esille vasta retken aikana. Retkellä lapsilla oli selvä käsitys metsästä ja suhteellisen pienikokoinen metsä sisälsi useita lapselle tärkeitä paikkoja. Retken aikana tuli esille myös havaintojen teko ja ihmettely sekä passiivisen toiminnan ja yksityisyyden merkitys haastattelua selvemmin. Kuitenkin kielellisesti kehittyneiden tai hyvin toiminnallisten lasten tuottama aineisto oli helpoimmin analysoitavissa.

Retkien aikana kävimme myös paikoissa, joissa lapset leikkivät yhdessä. Koska teimme retket kahdestaan lapsen kanssa, osa paikkojen käytöstä jäi oletettavasti pelkän suusanallisen tiedon varaan ja siten puutteelliseksi. Toisaalta lapset uskaltoutuivat viemään minut paikkoihin, joissa he käyvät yksin ja joita he pitivät ominaan. Lisäksi tarhan metsä oli kaikkein runsaimmin käytetty yhteisten leikkien paikka, joten minulla oli mahdollisuus tarkkailla lapsia päivittäin päiväkodin aikatauluun sisältyvän ulkoilun aikana.

Haastattelujen ja retkien nauhoitus onnistui hyvin. Kun lapsi itse kantoi tehokasta nauhuria, lähes kaikki puheenvuorot tallentuivat muutamaa yksittäistä puheenvuoroa lukuun ottamatta. Jos nauhall

tarkensin lapsen epäselvää puhetta ja jos sain siihen selvän vastauksen, sisällytin sen aineistoon. Jos vastausta ei tullut tai puheenvuoro yhä jäi epäselväksi, sitä ei voinut liittää analyysiin. Jotkut lapset puhuivat epäselvästi, mutta asiaa helpotti, että lapset olivat minulle jo jonkin verran tuttuja, ja jokaisen puhetyylikin muuttui tutustumisen myötä selvemmäksi. Tuttuus helpotti myös puheenvuorojen erotumista silloin, kun paikalla oli useampi lapsi. Haastattelujen purku oli kuitenkin työlästä, koska nauhat sisälsivät myös tutkimusaiheen ulkopuolista asiaa ja toisinaan pitkiä taukoja.

On tutkittu vain vähän, kuinka paljon eri henkilöiden tekemät litteroinnit eroavat toisistaan. Myöskään tässä tutkimuksessa ei testattu litteroinnin tarkkuutta toisella litteroijalla. On siis todennäköistä, että litteroinnissa on jonkin verran virheellisyyksiä, vaikka se pyrittiinkin tekemään mahdollisimman tarkasti. Keskustelu on aina myös keskustelijoiden välinen tulkinta -prosessi, joka voi sisältää erilaisia häiriötekijöitä (Wiio, 1989). Samoin on puheenvuorojen kuulemisen laita, kuulija voi antaa sanoille eri merkityksiä kuin puhuja. Litteroidessa esimerkiksi huomasin, että oma murteeni vaikutti lasten puheeseen, mutta puhe on myös helppo ”kuulla” oman merkitysmaailman, kielen ja oletusten mukaisesti.

Litterointi täytyi yhdistää tapahtumiin, tekemiseen ja toimintaan, joihin puheenvuorot olivat yhteydessä. Tapahtumat tulivatkin useimmiten esille puheesta. Retkellä tehdyt muistiinpanot jäivät melko niukoiksi, koska niitä oli vaikea tehdä kulkemisen aikana. Aineiston litterointia kuitenkin helpotti, että keräsin aineiston itse ja retket ja haastattelut olivat purkuvaiheessa tuoreessa muistissa. Nauhalta myös usein kuului, mitä kyseisellä hetkellä tapahtui.

Valokuvaus innosti useimpia lapsia, mutta osa lapsista suhtautui aluksi hieman arastellen. Lapset tuntuivat valitsevan osan valokuvauskohteista satunnaisesti, koska kaikki näköpiiriin sattuvat kohteet olivat hienoja, mukavia ja valokuvauksen arvoisia. Osa lasten valitsemista valokuvauskohteista oli kuitenkin selvästi sellaisia tärkeitä paikkoja tai kohteita, joilla oli lapselle henkilökohtaista merkitystä. Kaikkein innostuneimpien lasten kohdalla rajoitin valokuvauksen määrää ja pyrin suuntaamaan huomiota enemmän retken etenemiseen. Aineiston analyysia ja kategorioiden muodostamista valokuvat eivät juurikaan edistäneet, mutta valokuvaus toimi innostavana lisänä tutkimuksen aikana. Valokuvien suurin etu lienee raportoinnissa, joissa ne havainnollistavat paikkojen ominaisuuksia ja lasten näkemiä käyttömahdollisuuksia.

Jotta aineisto olisi perusteellinen ja täysin kattava, olisi siihen hyvä lisätä vielä eri tekniikoita, kuten Horellin ja Vepsän (1995) mainitsemat piirtäminen, kollaasitekniikka sekä ryhmähaastattelu. Piirtämisen avulla voisivat esimerkiksi hiljaisimpien lasten luontokokemukset avautua helpommin. Ryhmähaastattelun avulla lasten keskustelu voisi polveilla vapaammin. Uskon, että jo esikouluikäiset lapset pystyvät hyvin pohtimaan heille tärkeiden paikkojen ominaisuuksia. Lasten haastattelun vaikeutena on

aina, että lapsen kieli on erilaista kuin aikuisen. Haastattelussa tämä tarkoittaa, että aikuisen on eläydyttävä lapsen maailmaan ja tavoitettava se lapsen käyttämän kielen avulla. Ryhmähaastattelun avulla lapset voisivat keskustella asioista omalla tavallaan, eivätkä olisi niin suuresti aikuisen kieleen sidoksissa.

Grounded theory on systemaattinen menetelmä, jolloin myös teorian muodostus tapahtuu systemaattisesti sitä rakentaen. Menetelmän systemaattisuus toimii ajattelun tukena, mikä onkin aloittelevalle tutkijalle tarpeen. Analyysin alussa oli vaikeaa hahmottaa aineistoa kokonaisuutena ja löytää eri osien välisiä yhteyksiä, mutta analyysin edetessä ja lopullisen ydinkategorian löydyttyä palaset ikään kuin lokahtivat paikoilleen. Itse menetelmään tutustuminen vei oman aikansa, psykologiassa grounded theoryn käyttö on vielä varsin vähäistä. Erityisesti omaa tutkimusaihetta sivuvaan tutkimusraportteihin olisi ollut antoisaa tutustua, mutta niitä ei ollut saatavilla.

Aineiston analyysiprosessi, perusteellinen kategorisointi ja lopulta teoreettisen mallin luominen oli työlästä ja vaativaa. Pääkategorioiden luokittelu oli ongelmallista, koska toiminnan osuus korostui aineistossa. Ympäristökompetenssia toteuttavat toiminnan strategiat olivat helpommin tunnistettavissa, mutta haasteellisempaa oli määritellä muita sisällön ulottuvuuksia. Tutkimuksessa ei ollut mahdollisuutta menetelmän mukaiseen teoreettiseen otantaan, eikä näin ollen kaikkien kategorioiden täydellistä saturaatiota tapahtunut.

Tutkimuksessa oli osallisena yksi lapsi, joka tuotti niin niukasti aineistoa, ettei häntä pystytty sisältämään muodostettuun teoriaan. Häntä ei voida pitää varsinaisena poikkeuksena, joka toisi variaatiota teorian sisälle (Strauss & Corbin, 1990), koska hän ei tuottanut myöskään varsinaisesti ristiriidassa olevaa aineistoa muihin lapsiin nähden. Kukaan tutkimuksen lapsista ei tuonut esille, että luontoympäristö olisi vastenmielinen. Todennäköistä kuitenkin on, että kaikki lapset eivät viihdy luonnossa. Tällaisten lasten kohdalla olisi mielenkiintoista tutkia, kuinka he luontoympäristössä toimivat, millaisiin ympäristöihin he etsiytyvät ja millaisten tavoitteiden vuoksi.

Laadullisessa tutkimuksessa analyysi on aina tutkijan tulkintaa, eikä voida ajatella, että muodostetut kategoriat ja teoria olisivat ainoita oikeita vaihtoehtoja. On todennäköistä, että määritellyt kategoriat ja muodostettu teoria muuttuisivat, jos analyysiä ja aineistonkeruuta jatkettaisiin. Milloin siis analyysiprosessin voi katsoa olevan valmis? Tärkeäksi muodostuu tutkijan olettaus siitä, että hän on pystynyt tuomaan julki aineiston ilmentämien vallitsevien suhteiden säännönmukaisuuden ja moninaisuuden. Tulosten uskottavuuden kannalta on tärkeää, että tutkija tuo raportoinnissaan esille oman ajattelunsa, jolla on tuloksiin päätytty. Mielestäni grounded theory - menetelmän etuna voidaan pitää, että tulkinta on tiukasti sidoksissa analysoitavaan aineistoon. Tutkijan täytyy jatkuvasti muokata hypoteesejaan ja

todentaa ne aineiston pohjalta. Laadullisessa tutkimuksessa tulkinta tuo tutkijalle vapautta, mutta myös vastuuta. Tässä menetelmässä se korostuu keskeisen ilmiön, ydinkategorian määrittelyssä, joka toimii koko aineistoa jäsentävänä tekijänä.

Kvantitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden kriteereiden soveltuvuus kvalitatiiviseen tutkimukseen on kyseenalaistettu (Alasuutari, 1994; Eskola & Suoranta, 1998; Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari, 1995) ja samoin tekevät myös Strauss ja Corbin (1990). Laadullisen tutkimusotteen tavoitteiden sekä sosiaalisten ja psykologisten ilmiöiden monimutkaisuuden takia on tarvetta kriteereiden uudelleenmäärittelyyn. Strauss ja Corbin eivät esimerkiksi näe toistettavuutta mahdollisena, koska jokainen sosiaalinen tilanne on ainutlaatuinen ja tilanteet kehittyvät jatkuvasti. Laadullisen tutkimuksen näkökulmasta katsottuna uusi tutkimus syventää jo olemassa olevaa tietoa ja tuo ilmiön moninaisuutta esille (Syrjälä ym., 1995).

Laadullisessa tutkimuksessa painotetaan mittauksen sijasta koko tutkimuksen ja tutkimusprosessin arviointia (Eskola & Suoranta, 1998; Horelli & Vepsä, 1995; Strauss & Corbin, 1990). Varman tiedon etsimisen sijasta on siirrytty perusteltavissa olevan tiedon esittämiseen. Tällöin tutkimus merkitsee jatkuvaa validoimista, tietojen tarkistamista, kyseenalaistamista ja teoreettista tulkintaa, mutta myös tutkijan omaa pohdintaa ja henkilökohtaista raportointia.

Grounded theory -menetelmä korostaa tutkimustilanteen ja tutkittavan aineiston ainutlaatuisuutta, yleensä tutkimus ei ole myöskään yleistettävissä muihin kuin kyseisiin olosuhteisiin (Strauss ja Corbin, 1990). Mitä laajempi ja yksityiskohtaisempi tutkimus on kyseessä, sitä yleistettävämpi se on. Käsillä olevan tutkimuksen olosuhteet olivat varsin erityislaatuiset. Ristikiven päiväkotia valittiin erityisesti sitä ympäröivän runsaan luonnon vuoksi, sillä tutkimuksen tavoitteena oli nimenomaan lapsen luontosuhteen sisältöjen tarkastelu. Myös tutkimukseen osallistuneiden lasten lukumäärä oli suppea laajan teorian muodostamiseksi. Esimerkiksi Hartin (1979) ja Tammivaaran (1997) tutkimusten mukaan lapset puhuivat metsästä enemmän kuin todellisuudessa siellä leikkivät. Käsillä olevan tutkimuksen päiväkodin ympäristössä oli luontoa huomattavan runsaasti, jolloin lapsille ei jäänyt muuta vaihtoehtoa kuin leikkiä juuri luonnossa. Näin ollen ei esiintynyt myöskään kirjoa suosituimmista paikoissa, vaan nekin sijaitsivat luontoympäristössä. Huomattavaa kuitenkin on, että useissa asuinympäristötutkimuksissa ilmenneitä negatiivisia tekijöitä ei myöskään esiintynyt.

Yleistettävyys on myös kyseenalaistettu kvalitatiivisessa tutkimuksessa: ”Kvalitatiivisessa tutkimuksessa pyritään ottamaan kohteeksi ilmiö, jonka suhteen yleistettävyys ei ole ongelma. Olennaiseksi tulee selittää ilmiö, tehdä se ymmärrettäväksi. Sen olemassaolon paljastaminen ei ole tarpeen” (Alasuutari, 1994, 209). Käsillä olevan tutkimuksen tarkoituksena ei ollut todistaa lapsen ja luon-

tosuhteen olemassaoloa, vaan tarkastella sen sisältöjä ja esiintuoda suhteen olemassaoloa mahdollisesti selittäviä tekijöitä. Pyrkimys on ollut kuvata ja ymmärtää olemassa olevaa tutkimusongelmaa riittäväällä abstraktiotasolla, jolloin selityksen voi jossain määrin olettaa pätevän sellaisiin yksittäistapauksiin, joissa luontoympäristö on helposti lapsen käytettävissä.

5.3. Johtopäätökset

Luonnon merkitys lapsille tiedetään ja nykyään se pyritään ottamaan huomioon myös suomalaisessa asuin ympäristösuunnittelussa, mutta ei edelleenkään riittävästi (Aura ym., 1997; Horelli & Vepsä, 1995). Lapset huomioidaan suunnittelussa rakentamalla leikkipaikkoja, vaikka lapset käyttävät leikeisään koko asuin ympäristöään. Tällöin lapsen näkökulma tulisi ottaa lukuun koko asuinalueen suunnittelussa (Allas, ym. 1992; Horelli & Vepsä, 1995).

Jos alue on hyvin suunniteltu, lapsella on mahdollisuus turvalliseen liikkumiseen ja leikkimiseen ulkona. Norén-Björn (1977) on todennut, että lapsilla tulisi ympäristössään olla mahdollisuus liikkumiseen, mielikuvitukseen, luovuuteen ja rakentamiseen. Usein leikkipaikat eivät tarjoa virikkeitä niin runsaasti kuin muu ympäristö, vaan leikkipaikkojen on todettu olevan lapsille liian valmiita ja lapset käyttävätkin oletettua vähemmän heille suunniteltuja leikkipaikkoja (Allas ym., 1992, Horelli & Vepsä, 1995).

Kytän (1996) mukaan luonnonläheinen, väljästi rakennettu ympäristö mahdollistaa lapsen omaehtoisen toiminnan ja myös arvostus luontoa kohtaan kasvaa suorassa, toiminnallisessa kontaktissa. Lisäksi lapsuuden luontokokemukset toimivat perustana aikuisuuden myönteisille luontokokemuksille (Sobel, 1990). Ympäristö, johon lapsi sitoutuu, muodostaa perustan iän myötä laajenevan elinpiirin kokemiselle. Käsillä oleva tutkimus antaa viitteitä siitä, että luonto on tärkeä monipuolisuutensa vuoksi ja ennen kaikkea valinnanmahdollisuuden ja vapauden kokemusten takia, joita luonto lapselle tarjoaa. Sama ympäristö voi tarjota estetiikkaa, muokkaamisen, mielikuvituksen käytön sekä toiminnan ja tekemisen mahdollisuuksia sekä runsaasti eri elementtejä. Ympäristö, joka tarjoaa runsaasti eri mahdollisuuksia ja virikkeitä, ei myöskään kulu helposti loppuun. On todettu, että eri ikäisten lasten mielipaikat ovat samoja, mutta niiden ensisijaiset perustelut sen sijaan muuttuivat (Malinowski & Thurber, 1996). Luonto voi tarjota ainutlaatuisen tutustumiskohteen ja leikkiympäristön lapsille, mutta myös viihtyisyyttä kaikille alueen asukkaille.

Kaikki luonto ei kuitenkaan ole täydellistä. On luontoympäristöjä, jotka eivät tarjoa runsaasti virikkeitä tai ovat esimerkiksi sosiaalisilta suhteiltaan rajallisia Ristikiven päiväkodin lapsilla näytti olevan lähes ihanteellinen ja monipuolinen leikkiympäristö, jossa oli tarjolla leikkipaikkoja, luontoa, sosiaalisia suhteita ja melko turvalliset liikkumismahdollisuudet. Käytännössä jokainen ympäristö ei voi sisältää yhtä runsaasti luontoa kuin Ristikivi, mutta jo hyvinkin pienten luontoalueiden säilyttäminen ja sisällyttäminen asuinalueiden suunnitteluun voi rikastaa huomattavasti lapsen ympäristökokemuksia.

Ympäristösuunnittelulle luonto tarjoaa merkittävän lisän ja hyvä ympäristön suunnittelu voi edistää lapsen ympäristökompetenssia tarjoamalla sopivia virikkeitä. Trancik & Evans (1995) ovat tarkastelleet rakennettua päiväkotiympäristöä ympäristökompetenssin kannalta. Heidän mukaansa ympäristön tulisi olla riittävän hallittava, turvallinen, monipuolinen, johdonmukainen ja tarjota mahdollisuuksia yksityisyyden, elpymisen, tutkimisen ja paikkaidentiteetin kokemuksiin, jotta ympäristö edistäisi ympäristökompetenssin kehittymistä.

Jotta yksilö tuntisi ympäristössään toimimisestaan tyydytystä, sen tulisi olla myös riittävän yhdenmukainen yksilön tavoitteiden ja päämäärien suhteen. Tällöin tärkeäksi kysymykseksi ympäristön ominaisuuksien suhteen nousee, pystyykö ympäristö tarjoamaan lapsen oman mielikuvamaailman mukaisia tavoitteiden ja toiminnan toteuttamisen mahdollisuuksia. Tässä lienee yksi luontoympäristön merkittävämmistä ominaisuuksista lapsen kannalta. Luontoympäristön voi tuntea omakseen ja sitä voi muokata, jolloin lapsella on mahdollisuus jättää sinne oma jälkensä. Rakennettu ympäristö on usein sääntöjen ja rajoitusten määrittämä, jolloin luonto mahdollistaa lapsen oman mielikuvamaailman toteutumisen ja omaehtoisen toiminnan mahdollisuuden.

Korpelan (1996) mukaan fyysisen ympäristön avulla luomme käsitystä itsestämme ja rakennetaan minuuttamme. Tällöin meidän tulisi olla tarkkoja siitä, millaisia ympäristöjä luomme itsellemme ja lapsillemme, miten annamme luoda psyykkisen toimintakykymme keinoja. Korpela (1996) kysyykin, mitä tapahtuisi, jollei ympäristössä olisi mitään paikkaa, johon voisi tuntea kiintymystä, kuuluvuutta ja johon voisi jättää kätensä jäljen. Samoin voidaan kysyä, mitä viestitämme lapsille, jos heillä ei ole julkisessa ympäristössä omaa paikkaa, johon voi liittyä autonomian, itsenäisyyden ja vapauden kokemuksia, kokemuksia siitä, että he voivat vaikuttaa ympäristöönsä ja toimia siinä omaehtoisesti. Noschis (1991) korostaa, että lapsen on voitava leikeissään toistaa arkielämän tapahtumat sellaisessa mittakaavassa, että ne muuttuvat hänelle ymmärrettäviksi. Tärkeää on, että lapsi tuntee saavansa otteen maailmasta. Fyysinen ympäristö muodostaa yhden ehdon tällaisen leikin toteutumiseksi.

Käsillä olevan tutkimuksen otanta oli pieni ja koski vain yhtä ikäryhmää tietynlaisessa ympäristössä. Jatkotutkimuksen kannalta suurempi otanta ja useamman ikäryhmän ottaminen mukaan tutkimukseen

olisi tarpeellista tuloksien yleistettävyyden ja ilmiöön liittyvän laajemman variaation löytämiseksi. Varsinkin pienten lasten tutkimus on ollut vähäistä ja kysymys siitä, miten lapsen luontosuhde iän mukana kehittyy, on edelleen avoin.

Lapsen luontosuhde on laaja tutkimuskohde, joten tämän tutkimuksen kysymyksenasettelu oli lähtökohdiltaan laaja. Tutkimuksessa nousi useita kysymysalueita, jotka voivat olla hedelmällisiä jatkotutkimuksen ongelmia. Lapsen luontokokemuksen tutkimista voisi kohdentaa ainoastaan yksityisyyden kokemisen tai minuutta tukevien tekijöiden ja teorioiden kannalta. Avoimeksi jäivät myös kysymykset, miten kaupunkilapset pyrkivät ympäristökompetenssiin ja miten kaupunkiympäristö rohkaisee kompetenssin vahvistumista sekä millaisia yhteisiä tekijöitä kaupunki- ja luontoympäristössä kompetenssin kannalta on.

Ei ole myöskään tutkimusta siitä, millä tavoin jaetut luontokokemukset ja luontopaikat toimivat yhteisyyden tai yhteisöllisyyden välineenä. Tutkimuksessa tuli esille runsaasti jaettuja kokemuksia, yhteisiä paikkoja ja yhdessä noudatettavia sääntöjä, jotka lisäsivät yhteenkuuluvuutta. Luontoon liittyviä muistoja kysyttäessä, lapset muistivat yhdessä tehtyjä retkiä tai mökkikokoontumisia, joihin liittyi hauskuuden ja yhdessäolon elämyksiä. Ympäristöpsykologisessa tutkimuksessa on myös huomattu paikkojen merkitys kielenä (Aura ym., 1997), esimerkiksi huonosti hoidetut ja rikkiäisistä välineistä koostuvat leikkipaikat viestittävät lapsille heidän asemastaan yhteisössä.

Ympäristöpsykologiassa on alettu tutkia luonnon elvyttäviä ja stressiä vähentäviä vaikutuksia (mm. Kaplan & Kaplan, 1989; Korpela, 1995; Korpela & Hartig, 1996; Ulrich, 1984; 1991). Vielä ei tiedetä, miten lapset suhtautuvat luonnon elvyttävyyteen ja miten tärkeäksi se heille muodostuu yhä kiihtyvätampoimmassa maailmassa. Korpela on tutkinut elvyttävyyttä erityisesti itsesäätelyn näkökulmasta. Käsillä oleva tutkimus antaa viitteitä, että jo esikouluikäiset lapset voivat käyttää luontoympäristöä itsesäätelyssä. He löytävät ympäristöstä mielihyvän ja hauskuuden kokemuksia ja käyttävät sitä minuuden tukemiseen. Kysymykseksi muodostuu tällöin, mitä elvyttävyyden kokemuksia lapset luonnosta löytävät, miten ne ilmenevät ja mitä vaikutuksia niillä on.

LÄHTEET

- Aho, L. (1980a). Miten lapset tulkitsevat luontokäsitettään piirroksissaan ja sanallisissa ilmaisussaan? *Lastentarhalehti*, 6, 5-12.
- Aho, L. (1980b). Millaista sanastoa lapset käyttävät kuvatessaan luontoa? *Lastentarhalehti*, 7, 5-11.
- Aho, L. (1980c). Miten lapset selittävät luonnon tapahtumia ja ilmiöitä? *Lastentarhalehti*, 8, 39-47.
- Aho, L. (1987). *Lapsi, luonto ja kasvatus*. Juva: Werner Söderström.
- Alasuutari, P. (1994). *Laadullinen tutkimus*. Tampere: Vastapaino.
- Allas, A. (1981). Lapsi ja ympäristö. Teoksessa Allas, A. (toim.), *Lapsi ja arkkitehtuuri* (s. 29-46). Mannerheimin Lastensuojeluliiton julkaisu. Lapsiraportti A 36.
- Allas, A. (1994). Lapsi ja ympäristö - minkä teen, sen ymmärrän. Julkaisussa Haarni, T. (toim.) *Ihmi- sen kaupunki. Urbaani muutos ja suunnittelun haasteet* (s. 69-81) *Stakes. Raportteja 152*. Jyväskylä: Gummerus.
- Allas, A., Horelli, L., Kalliokoski, R. L. & Vepsä, K. (1994). *Lapsiystävälliseen elinympäristöön - opaskirja päättäjille, suunnittelijoille ja kansalaisille*. Helsinki: Painatuskeskus, Ympäristöministeriö.
- Altman, I. (1976). Privacy. A conceptual analysis. *Environment & Behavior*, 8, 7-29.
- Andel van, J. (1990). Places children like, dislike and fear. *Children's Environments Quarterly*, 7, 24-31.
- Aura, S., Horelli, L. & Korpela, K. (1997). *Ympäristöpsykologian perusteet*. Porvoo: WSOY.
- Bernaldez, F. G., Gallardo, D. & Abello, R. P. (1987). Children's landscape preferences: from rejection to attraction. *Journal of Environmental Psychology*, 7, 169-176.
- Björklid, P. (1982). *Children's outdoor environment. A study of children's outdoor activities on two housing estates from perspective on environmental and developmental psychology*. Stockholm: Department of Educational Research.
- Blades, M. (1989). Children's ability to learn about the environment from direct experience and spatial representations. *Children's Environments Quarterly*, 6, 4-14.
- Canter, D. (1977). *Psychology of place*. London: Architectural Press.
- Cohen, S. (1994). Children and the environment: Aesthetic learning. *Childhood Education*, 70, 302-304.
- Csikszentmihalyi, M. & Rochberg-Halton, E. (1981). *The meaning of things: domestic symbols of self*. New York: Cambridge University Press.

- Dovey, K. (1990). Refuge and imagination: Places of peace in childhood. *Children Environments Quarterly*, 7, 13-17.
- Epstein, S. (1973). The self-concept revisited. Or a theory of a theory. *American Psychologist*, 28, 404-416.
- Epstein, S. (1980). The self-concept: A review and a proposal of an integrated theory of personality. Teoksessa E. Staub (toim.), *Personality. Basic aspects and current research* (s. 81-132). New York: Prentice-Hall.
- Epstein, S. (1981). The unity principle versus the reality and pleasure principles, or the tale of the scorpion and the frog. Teoksessa Lynch, M.D., Norem-Hebeisen, A.A. & Gergen, K.J. (toim.), *Self-Concept* (s. 27-37). Cambridge, MA: Ballinger.
- Epstein, S. (1985). The implications of cognitive-experiential self-theory for research in social psychology and personality. *Journal for the Theory of Social Behavior*, 15, 283-310.
- Epstein, S. (1987). Implications of cognitive self-theory for psychopathology and psychotherapy. Teoksessa Cheshire, N & Thomaes, H. (toim.), *Self, symptoms and psychotherapy* (s.43-58). New York: John Wiley & Sons.
- Epstein, S. (1990). The self-concept, the traumatic neurosis, and the structure of personality. Teoksessa Ozer, D., Healy, J.M. Jr & Steward, A.J. (toim.), *Perspectives on personality* (vol. 3, s. 63-98). Greenwich, CT: JAI Press.
- Epstein, S. (1991). Cognitive-experiential self-theory: An integrative theory of personality. Teoksessa Curtis, R.C. (toim.), *The relational self. Theoretical convergences in psychoanalysis and social psychology* (s. 111-137). New York: Guilford Press.
- Epstein, S. (1992). Coping ability, negative self-evaluation and overgeneralization: Experiment and theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62, 826-836.
- Francis, M. (1995). Childhood's garden: Memory and meaning of gardens. *Children's Environments*, 12, 183 - 191.
- Freud, S. (1920). Beyond the pleasure principle. *Standard Edition*, XIX, 3-66. Lontoo: The Hogart Press.
- Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Hart, R. (1979). *Children's experience of place*. New York: Irvington Publishers, Inc.
- Hart, R. & Moore, G.T. (1973). The development of spatial cognition: a review. Teoksessa Downs, R. M. & Stea, D. (toim.), *Image and environment*. Chigaco: Aldine.
- Hirsjärvi, S. (1997). *Tutki ja kirjoita*. Tampere: Tammer-Paino.

- Horelli, L. (1982). *Ympäristöpsykologia*. Espoo: Weilin+Göös.
- Horelli, L. (1985). Ympäristöpsykologia yhdyskuntien suunnittelussa. *Psykologia*, 20, 175-182.
- Horelli, L. (1992). *Ympäristön tutkimusmenetelmiä lapsille*. Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto.
- Horelli, L. & Vepsä, K. (1995). *Ympäristön lapsipuolet*. Helsinki: RT-paino.
- Ilmonen, M. (1991). *Elämää betonissa. Varhaisnuorten asuinympäristöt pääkaupunkiseudulla*. Helsinki: Hakapaino.
- Ittelson, W.H. (1973). Environmental perception and contemporary perceptual theory. Teoksessa Ittelson, W.H. (toim.), *Environment and cognition*. New York: Seminar Press.
- Ittelson ym. (1976). The nature of environmental experience. Teoksessa Wapner, S.B & Kaplan, B. (toim.), *Experiencing the environment*. New York: Plenum Press.
- Kaplan, S. & Kaplan, R. (1982). *Cognition and environment*. New York: Praeger.
- Kirkby, M. (1989). Nature as refuge in children's environments. *Children's Environments Quarterly*, 6, 7-12.
- Korpela, K. (1988). Nuorten mielipaikkakokemukset psyykkisen itsesäätelyn tukena. *Psykologia* 3, 178-186.
- Korpela, K. (1989). Place-identity as a product of environmental self-regulation. *Journal of Environmental Education*, 9, 241-256.
- Korpela, K. (1990). Nuorten kokemukset mielipaikoistaan psyykkisen itsesäätelyn tukena. *Psykologian lisensiaattityö*. Jyväskylän yliopisto.
- Korpela, K. (1992). Adolescents' favourite places and environmental self-regulation. *Journal of Environmental Psychology*, 12, 249-258.
- Korpela, K. (1995). Developing the Environmental Self-Regulation Hypothesis. *Acta Universitatis Tamperensis*, ser. A vol. 446.
- Korpela, K. (1996). Mielihyvän tilat. Teoksessa Suurpää, L. & Alltojärvi, P. (toim.), *Näin nuoret. Näkökulmia nuoruuden kulttureihin* (s. 305-317). Tietolipas 143. Pieksämäki: SKS.
- Kyttä, M. (1996). Lapsenmielinen oppimisympäristö. Teoksessa S. Ojanen & H. Rikkinen (toim.), *Opettaja ympäristökasvattajana* (s. 139-146). Juva: WSOY.
- Mahler, M. S., Pine, F. & Bergman, A. (1975). The psychological birth of the human infant. *Symbiosis and individuation*. Lontoo: Hutchinson.
- Malinowski, J. C. & Thurber, C. A. (1996). Developmental shifts in the place preferences of boys aged 8-16 years. *Journal of Environmental Psychology*, 16, 45-54.

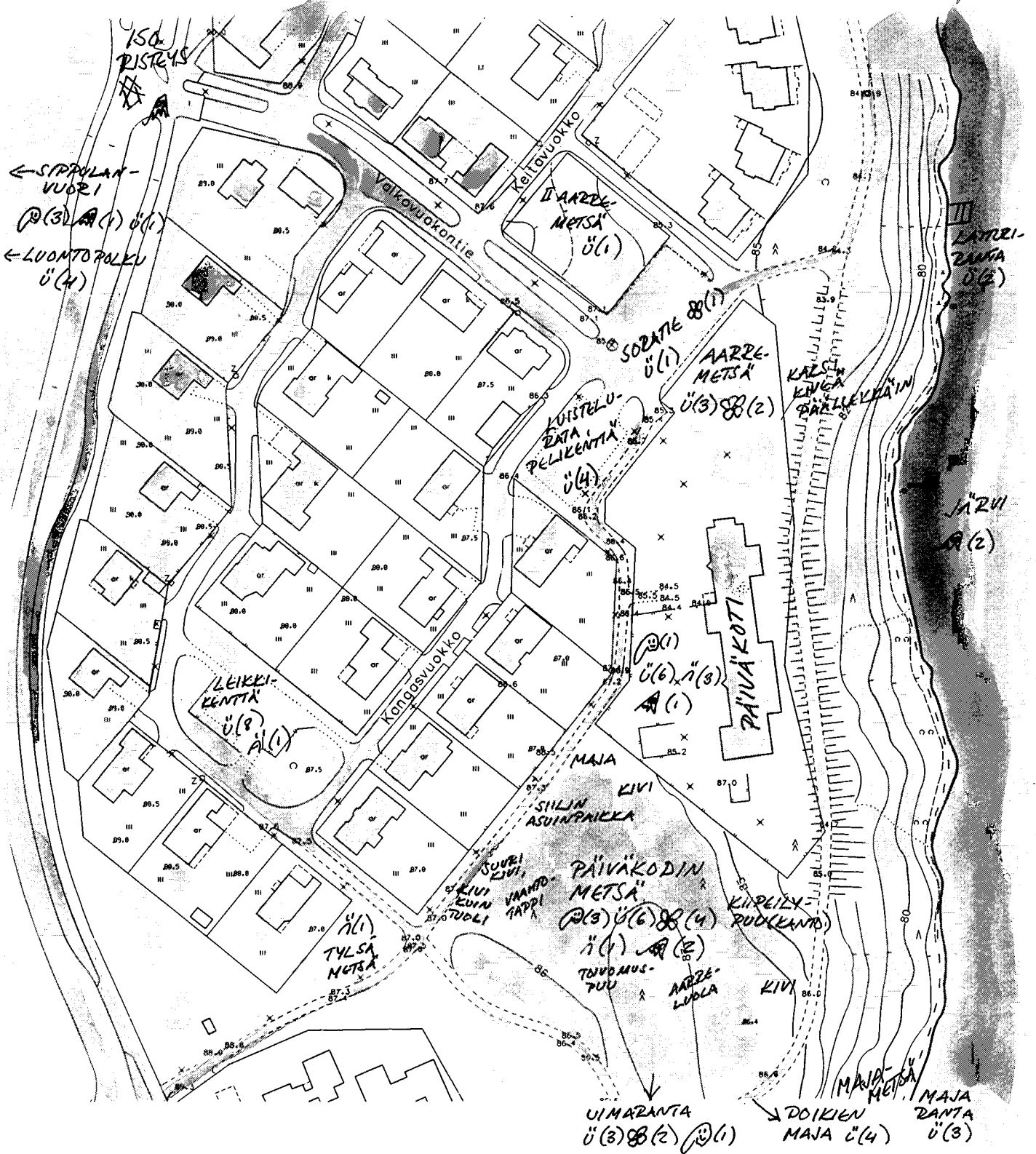
- Matthews, M. H. (1992). *Making Sense of Place. Children's understanding of large-scale environment.* Oxford: Harvester Wheatsheaf.
- Mausner, C. (1986). A Kaleidoscope model: defining natural environments. *Journal of Environmental Psychology*, 16, 335-348.
- Moore, R. & Young, D. (1980). Teoksessa Altman, I. & Wohlwill, J.F. (toim.), *Children and the environment. Advances in theory and research. Human behavior and environment (Vol. 3, s. 83-130).* Second Printing. New York: Plenum.
- Neisser, U. (1982). *Kognitio ja todellisuus.* Helsinki: Weilin Göös.
- Noschis, K. (1991). Lapsen kasvukortteli ja leikkipaikat ovat tärkeitä identiteetin kasvualustoja. *Lapsen maailma*, 6-7, 14-15.
- Olds, A. R. (1987). Designing settings for infants and toddlers. Teoksessa Weinstein, C. & David, T. (toim.), *Spaces for children: The built environment and child development (s.117-138).* New York: Plenum.
- Olds, A. R. (1989). Nature as healer. *Children Environments Quarterly*, 8, 27-32.
- Ojanen, K. (1995). Asukas oman ympäristönsä asiantuntijana. *Dialogi*, 4, 9-10.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods. Second Edition.* California: Sage Publications.
- Piaget, J. (1988). *Lapsi maailmansa rakentajana.* Juva: WSOY.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1977). *Lapsen psykologia.* Jyväskylä: Gummerus.
- Proshansky, H. M. & Fabian, A. K. (1983). The development of the place identity in the child. Teoksessa C. S. Weinstein & G. T. David (toim.), *Spaces for Children. The Built Environment and Child Development (s. 21-40).* New York: Plenum Press.
- Proshansky, H. M., Fabian, A. K. & Kaminoff, R. (1983). Place-identity: physical world socialization of the self. *Journal of Environmental Psychology*, 3, 57-83.
- Raymund, J. F. (1995). From barnyards to backyards: An exploration through adult memories and children's narratives in search of an ideal playscape.
- Rikkinen, H. (1996). Tutkimustuloksia oppilaiden elinympäristötutkimuksista. Teoksessa S. Ojanen & H. Rikkinen (toim.), *Opettaja ympäristökasvattajana (s. 139-146).* Juva: WSOY.
- Rochberg-Halton, E. (1984). Object relations, role models, and cultivation of the self. *Environment & Behavior*, 16, 335-368.
- Sarbin, T. H. (1983). Place identity as a component of self: an addendum. *Journal of Environmental Psychology*, 3, 337-342.

- Sebba, R. (1994). Girls and boys and the physical environment. Teoksessa Altman, I. & Churchman, A. (toim.), *Human behavior and the environment. Women and environment*, (s. 43-72). New York: Plenum Press.
- Sebba, R. (1991). The landscapes of childhood. The reflection of childhood's environment in adult memories and in children's attitudes. *Environment and Behavior*, 23, 395- 422.
- Siegel, A. W., Kirasic, K. C. & Kail, R. V. (1978). Stalking the elusive cognitive map: the development of children's representations of geographic space. Teoksessa Altman, I. & Wohlwill, J. F. (toim.), *Children and the Environment. Advances in Theory and Research*. (s. 223-258). Second Printing. New York: Plenum Press.
- Sobel, D. (1990). A place in the world: Adult's memories of childhood's special places. *Children's Environments Quarterly*, 7, 5-12.
- Spencer, C. & Darwizeh, Z. (1981). The case for developing a cognitive psychology that does not underestimate the abilities of young children. *Journal of Environmental Psychology*, 1, 21-32.
- Spencer, C., Blades, M. & Morsley, K. (1989). *The child in the physical environment. The development of spatial knowledge and cognition*. Chichester: Wiley.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research. Analysis types and software tools*. New York: Falmer Press.
- Trancik, A. M. & Evans, G. W. (1995). Spaces for children in the design of daycare center environments. *Children's Environments*, 12, 311-319.
- Tuan, Y. F. (1980). Teoksessa I. Altman & J. F. Wohlwill (toim.), *Children and the environment. Human behavior and environment. Advances in theory and research* (s. 5-32). Second Printing. New York: Plenum.
- Ulrich, R.S. (1983). Aesthetic and affective response to natural environment. Teoksessa Altman, I. and Wohlwill, J.F. (toim.), *Behavior and natural environment. Human behavior and environment. Advances in theory and research*, (s. 85-125). New York: Plenum Press.
- Ulrich, R.S., Simons, R.F., Losito, B.D., Fiorito, E., Miles, M.A. & Zelson, M. (1991). Stress recovery during exposure to natural and urban environments. *Journal of Environmental Psychology*, 11, 201-230.
- Vuorinen, R. (1983a). Toiminnan määrätymisen ja "minän" kehityksen ongelma psykologiassa, osa 1. Psykkisen itsesäätelyn viitekehys ja kehityspsykologisen päättelyn metodologiset perusteet. Helsingin yliopiston psykologian laitoksen soveltavan psykologian osaston julkaisu.

- Vuorinen, R. (1983b). Toiminnan määräytymisen ja "minän" kehityksen ongelma psykologiassa, osa 2. Psykologisen syntymän esivaiheet ja peruskäsitteet. Helsingin yliopiston psykologian laitoksen soveltavan psykologian osaston julkaisuja.
- Vuorinen, R. (1983c). Toiminnan määräytymisen ja "minän" kehityksen ongelma psykologiassa, osa 3. Psykologinen syntymä ja lapsen kognitiivinen varhaiskehitys. Helsingin yliopiston psykologian laitoksen soveltavan psykologian osaston julkaisuja.
- Vuorinen, R. (1986a). Systeminen lähestymistapa psykologiassa, osa 1. Psykkisen säätelyn viitekehys. *Psykologia* 21, 163-168.
- Vuorinen, R. (1986b). Systeminen lähestymistapa psykologiassa, osa 2. Minän toimintaa ohjaavat periaatteet. *Psykologia*, 21, 267 - 273.
- Vuorinen, R. (1990). *Persoonallisuus ja minuus*. Helsinki: WSOY.
- Vuorinen, R. (1997). *Minän synty ja kehitys*. Porvoo: WSOY.
- Wiio, O. A. (1989). *Viestinnän perusteet*. 5 painos. Espoo: Weilin-Göös.
- Wolfe, M. (1978). *Childhood and Privacy*. Teoksessa I. Altman & J. F. Wohlwill (toim.), *Children and the Environment. Advances in Theory and Research. Human Behavior and Environment*, (s. 175-222). Second Printing. New York: Plenum.
- Zeegers, S. K., Readdik, C. A. & Hansen-Candy, S. (1994). Daycare children's establishment of territory to experiencing privacy. *Children's Environments*, 11, 265-271.
- Zube, E. H., Pitt, D. G. & Evans, G. W. (1983). A lifespan developmental study of landscape assessment. *Journal of Environmental Psychology*, 3, 115-128.

LIITE 1. Päiväkodin ympäristöä kuvaava kartta, lasten merkitsemät symbolit ja niiden määrät.

ü MUKAVA PAIKKA ☺ SEIKKAILUN PAIKKA ✕ RUMA PAIKKA
 ⌘ KAUNIS PAIKKA 🏠 PELOTTAVA PAIKKA ñ "TYLSÄ" PAIKKA



LIITE 2. Aineistonkeruu ja haastattelurunko.

1) *Aloitus*. Lapsille kerrotaan, että tutkimus koskee paikkoja, joissa he käyvät ja mitä he niistä paikoista ajattelevat. Haastattelu äänitetään.

2) *Karttaan tutustuminen*. Lapsille esitetään lähiympäristön kartta (mittasuhte 1:500), josta tunnustetaan keskeiset maamerkit ja paikat. Keskustellaan lapselle tärkeistä (luonto)paikoista lähiympäristössä, jotka merkitään karttaan symbolein ja sovitaan, mihin paikkoihin halutaan tutustua.

3) *Haastattelu*. Karttaan tutustumisen yhteydessä lasta haastatellaan. Tarkoituksena on selvittää, millaisista paikoista lapsi pitää tai ei pidä, sekä, onko luontopaikoilla lapselle eri merkitys kuin muilla paikoilla. Pyrkimys on tehdä mahdollisimman avoimia kysymyksiä, joita tarvittaessa tarkennetaan lisäkysymyksin.

Keskeiset teemat:

- Onko sinulla olemassa mielipaikkaa, josta erityisesti pidät?
- Minkälaiset paikat ovat mukavia? Miksi?
- Millaisista paikoista et pidä? Miksi?
- Mitä luonto mielestäsi on? Mitä luontoon kuuluu?

Luontopaikat:

- Mitä mielestäsi luontopaikkaan kuuluu? Mikä paikka on luontopaikka? Miten se eroaa muista paikoista?
- Onko luonnossa erityistä mielipaikkaa, johon haluat/ haluaisit mennä?
 - * Millainen paikka se on? Mitä siellä on? Miltä se näyttää (kaunis/ ruma)?
 - * Missä se sijaitsee?
 - * Menetkö sinne yksin vai jonkun muun kanssa?
 - * Mitä teet siellä, jos olet yksin?
 - * Mitä teet siellä muiden kanssa?
 - * Milloin menet sinne? kuinka usein?
 - * Miksi se on mieluinen paikka?
 - * Mitä siellä yleensä tapahtuu?
 - * Mikä siellä on parasta?

- Onko luontoympäristössä jotakin epämieluisaa tai ikävää paikkaa, johon et haluaisi mennä?
 - * Millainen paikka se on? Mitä siellä on? Miltä se näyttää
 - * Missä se sijaitsee?
 - * Miksi et haluaisi mennä sinne?
 - * Miksi joudut menemään sinne?
 - * Mitä siellä tapahtuu?
 - * Mikä siellä on pahinta?
- Onko sinulla jotakin oikein mukavaa luontoon liittyvää kokemusta tai muistoa?
- Onko sinulla jotakin ikävää tai pelottavaa luontoon liittyvää kokemusta tai muistoa?
- Onko sinulla jotakin mieluisaa luontopaikkaa tässä lähellä, jossa haluaisit käydä?
- Onko sinulla paikka, johon menet kun olet iloinen tai surullinen?

4) *Kenttäretki.* Kenttäretki tehdään lapsen valitsemaan paikkaan lähiympäristössä. Karttaan (1:4000) merkitään valittu reitti ja lapsen mainitsevat asiat matkan varrella. Tehdään myös muistiinpanoja lapsen toiminasta, esim. meneekö hän paikkaan suoraan vai viivästeleekö reitillä, mitä lapsi tekee tai mikä herättää hänen kiinnostuksensa, minkä asioiden suhteen hän näyttää välinpitämättömältä jne.

- Retken aikana lapselle esitetään lisäkysymyksiä, esim.:
 - * Missä tavallisesti leikit tai vietät aikaasi?
 - * Mitä paikkoja pelkää? Miksi?
 - * Minne menet kun olet iloinen, surullinen, peloissasi?
 - * Mikä on jännittävää, surullista, ikävää, mieluista?
 - * Missä saat määrätä mielesi mukaan? milloin?
 - * Mitä haluaisit tehdä toisin ja kenen kanssa?

5) *Valokuvaus.* Retken aikana otetaan valokuvia lapsen valitsemista paikoista, myös lapsi saa valokuvata valitsemiaan kohteita.

6) Lopuksi lapsi saatetaan takaisin päiväkotiin.

LIITE 3. Tutkimuslupahakemus

Päivähoidon johtaja
 Marjatta Kaidesoja
 Cygnauksenkatu 8
 40100 Jyväskylä

7.5.1997

Haen tutkimuslupaa Jyväskylän yliopiston psykologian laitokselle tehtävää pro gradu -työtäni varten. Työtäni ohjaa kehityspsykologian professori Isto Ruoppila.

Tutkin 6-7 -vuotiaiden lasten suhdetta luontoon. Tarkoitukseni on selvittää, millaisissa luontopaikoissa lapset omaehtoisesti käyvät ja mitä he näistä paikoista ajattelevat. Ristikiven päiväkodin johtaja ^{PARKKONEN} ~~Jokinen~~ on luvannut tutkimukseen päiväkodin esikouluryhmän lapset, joiden vanhemmilta tulen kysymään kirjallisen luvan.

Aion toteuttaa tutkimuksen touko - kesäkuussa 1997. Menetelminä käytän lasten yksilö- ja ryhmähaastattelua, lähiympäristön karttaan tutustumista sekä sen pohjalta tehtävää kenttäretkeä päiväkodin lähiympäristöön.

Toivon myönteistä suhtautumista hakemustani kohtaan.

Kunnioittavasti *Sanna Raasakka*

Sanna Raasakka
 Taitoniekantie 9B 601
 40740 Jyväskylä
 puh. 014-607326

LIITE 4. Tutkimuslupa



Jyväskylän kaupunki
Sosiaali- ja terveystieteiden keskus

Päivämäärä 7.5.1997

Suorittaessani/suorittaessamme tutkimusta/selvitystä

oppilaitos JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

oppiaine PSYKOLOGIA

tutkimuksen ohjaaja KEHITYSPSYKOL. PROF. ISTO RUOPPILA

tutkimuksen/selvityksen nimi LAPSEN SUHDE LUONTOON

tutkimuksen kohderyhmä ja tutkimuspaikka RISTIKIVEN

PÄIVÄKOTI, NAUZULOKKIRYHMÄN (ESIKOULURYHMÄ)

LAPSET

sitoudun siihen, että en käytä sen yhteydessä Jyväskylän kaupungin sosiaalitoimelta saamiani tietoja muuhun tarkoitukseen kuin tutkimuksen/selvityksen tekemiseen enkä anna salassapidettäviä tietoja muille henkilöille.

Tutkimuksen/selvityksen tekijä/tekijät

SANNA RAASAKKA

nimi

nimi

PSY YO

ammatti

ammatti

TAITONIEKANTIE 9 B 601

osoite

osoite

40740 JYVÄSKYLÄ

014 - 607326

puh.

puh.

Sanna Raasakka

allekirjoitus

allekirjoitus

Todistavat:

Matti K. Oksanen

nimi

nimi

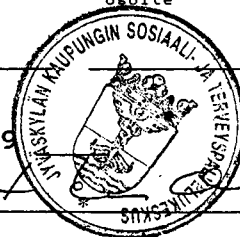
puh: m. j. Oksanen

osoite

osoite

Jyväskylässä 7.5.19

Hyväksynyt Matti K. Oksanen





Jyväskylän kaupunki
Sosiaali- ja terveystalvelukeskus

TUTKIMUSLUVAN ANOJA

Anomanne tutkimuslupa myönnetään seuraavilla ehdoilla:

- 1 Ao. laitoksen/toimintayksikön johtaja hyväksyy tutkimuksen tekemisen. Toimintayksikköjen nimet ja puhelinnumerot ovat nähtävissä puhelinluettelossa kohdassa Jyväskylän kaupunki. Anoja itse voi ottaa asiassa yhteyttä ao. toimintayksikön johtajaan.
- 2 Mikäli tutkimusta varten tarvitaan tietoja salassapidettävistä asiakirjoista, on lupa anottava jokaiselta henkilöltä (tai lasten vanhemmilta), joita salassapidettävät tiedot koskevat. Toinen mahdollisuus on pyytää lupa sosiaali- ja terveystalvelministeriöltä, jonka osoite on:

PL 267
00171 HELSINKI

Anomusta tehtäessä tulee esittää seuraavat tiedot:

- 1 tutkimuksen nimi/aihe
 - 2 millaisia tietoja sitä varten tarvitaan
 - 3 lyhyt selvitys tutkimuksen suorittamisesta, sen ajankohdasta ja tarkoituksesta
 - 4 kuka tai ketkä tutkimuksen tekevät
 - 5 tutkimusluvan anojan nimi, ammatti tai arvo, osoite ja puhelinnumero
- 3 Jos tutkimusryhmään tai vertailuryhmään halutaan ottaa lapsia, joiden käyttäytymistä seurataan, on siihen saatava lupa myös heidän vanhemmiltaan.
 - 4 Lomake tutkimuksen yhteydessä saatujen tietojen salassapidämisestä pyydetään palauttamaan sosiaali- ja terveystalvelkeskukseen, postiosoite: PL 275, 40101 JYVÄSKYLÄ

Kun em. ehdot on täytetty, voidaan tutkimus aloittaa.

Käyntiosoite:
Cygnaeuksenkatu 8
40100 Jyväskylä

Postiosoite:
PL 275
40101 Jyväskylä

Puhelin:
(941) 624 211

Telekopio:
(941) 626 000

LIITE 5. Kirje vanhemmille lasten tutkimuslupaa varten.**Arvoisat vanhemmat!**

7.5.1997

Teen psykologian pro gradu- työtä 6-7 -vuotiaiden lasten luontosuhteesta. Työtäni ohjaa kehityspsykologian professori Isto Ruoppila.

Tutkimukseni tarkoitus on selvittää, kuinka lapset kuvaavat ja arvioivat lähiympäristönsä luontopaikkoja ja mitä nämä paikat lapsille merkitsevät. Tutkimukseeni kuuluu haastattelu, jossa selvitetään, missä paikoissa lapset käyvät ja mitä he näistä paikoista ajattelevat. Aion myös tehdä lasten kanssa pienen retken lapselle tuttuun paikkaan Ristikiven päiväkodin lähiympäristössä. Tutkimuksessa saatavat tiedot ovat luottamuksellisia ja havainnot kuvataan vain koko lapsiryhmää koskien.

Tiedustelen Teiltä suostumustanne siihen, että lapsenne _____
_____ saa osallistua lasten luontosuhdetta koskevaan tutkimukseeni ja pyydän Teitä palauttamaan allaolevan tutkimusluvan päiväkotiin 16.5.1997 mennessä. Mikäli teillä on tutkimusta koskevia kysymyksiä ottanette minuun yhteyttä.

Kunnioitettavasti

Sanna Raasakka
Sanna Raasakka
Taitoniekantie 9 B 601
40740 Jyväskylä
puh. 041- 607326
e-mail: ssraasak@tukki.jyu.fi

TUTKIMUSLUPA-----
lapsen nimi-----
syntymäaikasaa huoltajan suostumuksella osallistua tutkimukseen ei osallistu tutkimukseen -----
päiväys ja huoltajan allekirjoitus