

METSÄN TAIKAA

LUONTO ESIOPETUKSEN OPPIMISYMPÄRISTÖNÄ

Mia Stjerna-Häkämies

Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2015

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Stjerna-Häkämies, Mia. 2015. Metsän taikaa. Luonto esiopetuksen oppimisympäristönä. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 2015. 91 sivua + liitteet.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää esiopetusikäisten lasten ajatuksia ja kokemuksia luonnosta oppimisympäristönä Lahelan tertun päiväkodin metsäryhmässä. Oppiminen on läsnä kaikkialla lasten elämässä ja sen kenttä tulisi nähdä laajemmin kuin vain perinteisenä luokkaopetuksena. Lisäksi tutkimuksessa tarkasteltiin, miten lasten luontoherkkyys ilmenee päivittäisessä kontaktissa luontoympäristön kanssa.

Tutkimus on luonteeltaan laadullinen eli kvalitatiivinen tapaustutkimus. Tutkimukselliseksi lähestymistavaksi valikoitui etnografia ja aineisto kerättiin luontoympäristössä syksyllä 2014. Aineisto koostuu 22 metsäryhmän lapsen ottamasta 184 valokuvasta ja niiden pohjalta ryhmähaastattelussa muodostetuista valokuvatarinoista, lasten teemapohjaisista yksilöhaastatteluista sekä kenttäpäiväkirjan merkintöihin pohjautuvista 13 etnografisesta tarinasta. Tulosten analysoinnin apuna käytettiin aineistopohjaista sisällönanalyysiä.

Tutkimustulokset osoittivat, että esiopetusikäiset lapset kokevat luontoympäristön monipuolisena ja rikkaana oppimisen kontekstina. Lapset arvostivat luontoympäristön tarjoamia mahdollisuuksia vertaisryhmätoimintaan, jossa he saivat reflektoida omia kokemuksiaan ja ajatuksiaan. Lisäksi lapset pitivät tärkeinä luontoympäristössä monipuolisia toimintamahdollisuuksia, jotka he ottivat haltuun aktiivisen liikkumisen, leikkimisen sekä tutkivan työotteen avulla. Oppimisympäristönä luonto tuki monin eri tavoin lapsen kokonaisvaltaista, holistista kehitystä. Luontoympäristö edisti myös lasten ympäristöherkkyttä ja viritti lapsissa voimakkaita emootioita, mielipahan ja mielihyvän kokemuksia. Tunnepohjaiset, omiin henkilökohtaisiin kokemuksiin ja elämyksiin perustuvat tekijät, lisäävät lapsissa luonnon arvostamista ja niillä on suuri vaikutus ympäristövastuullisen käyttäytymiseen syntyyn.

Tutkimuksen johtopäätöksenä voidaan todeta, että luontokonteksti tarjoaa lasta osallistavan oppimisympäristön, jossa lapsen taidot havainnoida luontoa voimistuvat. Lisäksi tulosten pohjalta voidaan korostaa lapsinäkökulman huomioon otamista ja merkityksellisyyttä tulevaisuuden oppimisympäristöjen kehittämistyössä.

Asiasanat: *oppimisympäristö, luonto, ympäristökasvatus, kokemuksellinen oppiminen, luontoherkkyys, design-pedagogiikka*

Keywords: *learning environment, nature, environmental education, experiential learning, nature sensitivity, design-based pedagogy*

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	VARHAISKASVATUKSEN OPPIMISYMPÄRISTÖ	9
2.1	Design-suuntautunut oppimisenmalli lapsen osallisuuden vahvistajana...	10
2.2	Oppimisympäristön ulottuvuudet	13
2.3	Luonto oppimisympäristönä.....	16
3	VARHAISKASVATUKSEN YMPÄRISTÖKASVATUS	19
3.1	Ympäristökasvatus ja kestävä kehitys varhaiskasvatuksessa	20
3.2	Ympäristökasvatuksen tavoitteita varhaiskasvatuksessa.....	22
3.2.1	Palmerin puumalli	22
3.2.2	Jerosen ja Kaikkosen talomalli	24
3.3	Ympäristökasvatus on arvokasvatusta	25
4	LUONTOKASVATUKSEN KÄYTÄNTEITÄ VARHAISKASVATUKSESSA	28
4.1	Lapsi ja luontosuhde	28
4.2	Ympäristöherkkyys luontosuhteen ytimenä.....	29
4.3	Luontokasvatuksen käytännön toteuttamismalleja	30
5	TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	33
5.1	Kehittämishankkeen taustat ja tutkimuspäiväkodin metsäryhmäläiset	34
5.2	Joenjättien toimintakulttuurin kuvaus	35
6	TUTKIMUKSEN METODOLOGISET VALINNAT JA TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	38
6.1	Laadullinen tapaustutkimus	38
6.2	Lapsi tutkimuksen asiantuntijana	39
6.3	Tutkimusmenetelmät	40
6.3.1	Valokuvaus ja valokuvatarinat	40
6.3.2	Teemahaastattelu	41
6.3.3	Havainnointi	43
6.4	Aineiston hankinta	44
6.5	Teemoja ja kuvatarinoita -aineiston analyysi	47
6.5.1	Havaintomateriaalin analysointi	49
6.5.2	Haastatteluaineiston analysointi	50
7	TULOKSET JA NIIDEN TARKASTELU	53
7.1	Luonto toimintamahdollisuuksien tarjoajana	54
7.2	Luonto oppimisen kenttänä.....	60
7.3	Emotionaaliset kokemukset oppimisen voimaannuttajana.....	66
7.4	Luontokokemukset ympäristöherkkyyden synnyttäjänä	70
8	POHDINTAA JA JOHTOPÄÄTÖKSIÄ	74

8.1	Vapauden tunnetta ja yhdessä toimimisen riemua luonnosta	74
8.2	Tutkivan luontokasvatuksen avulla kohti ympäristöherkkyttä.....	76
8.3	Tutkimusetiikka ja luotettavuuden arviointia	79
8.4	Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimuksen haasteet	82
LÄHTEET		85

1 JOHDANTO

”Metsässä on tosi kaunista. Toi kanto on kaunis. Siinä on ympärill’ kauniita syksyn värejä. Sammalki on ihanaa, siinä voi vaa istuu ja laskee vaikka pyllymäkee.”

Esikoulutyttö 6v.

Luontoympäristöllä on tärkeä merkitys suomalaisille. Willamo (2004, 45) toteaa, että luonto on toiminnallisesti läsnä kaikkialla elämässämme, vaikkakin erilaisena. Luonto on aina merkinnyt meille myös hyvinolon tyysijaa, josta ammennamme voimaa ja mielenrauhaa elämäämme (ks. Wahlström 1997, 1). Myös tässä tutkimuksessa luonto näyttäytyy lapselle tärkeänä hyvinvoinninlähteenä, jossa oleskelu kehittää lapsen taitoja monipuolisesti. Aivan pieni lapsikin mieltää olevansa osa luontoa ja hän käsittää luonnon hyvin kokonaisvaltaisesti. Monimuotoinen ulkoympäristö, luonnonvaraisesta rakennettuun, tarjoaa lapsen oppimiselle ja kehitykselle runsaasti sekä haasteita että mahdollisuuksia monipuolisiin oppimiskokemuksiin (Parikka-Nihti & Suomela 2014, 11; Casey 2007, 10). Mikäli lapsi saa pienestä pitäen olla kosketuksissa lähiluonnon kanssa, hänelle kehittyy luonteva ja kunnioittava suhde siihen. Luontoon tutustuminen ja toimiminen luonnossa kasvattavat lapsen tietoisuutta ja antavat pohjan ympäristövastuullisuudelle sekä kasvattavat myös lapsen toimintavalmiuksia (Willamo 2004, 44). Lapsi oppii kunnioittamaan luonnon voimaa ja suojelemaan sen monimuotoisuutta.

Lapsen luontosuhteen syvenemiseen voimme vaikuttaa kasvatuksen avulla (Wahlström 1997, 5). Kasvattajalla on esikuvallinen rooli ympäristövastuullisen käyttäytymisen välittäjänä, koska mallioppimisella on tärkeä merkitys lapsen kehityksessä (Parikka-Nihti & Suomela 2014, 12). Mikäli aikuisten asenteet ja arvot luontoa kohtaan ovat välinpitämättömiä, myös lapsi sisäistää itselleen samanlaisen arvomaailman. Pienen lapsen ympäristökasvatuksessa onkin tärkeää lapsen ympäristöherkkyyden herättäminen (Jeronen & Kaikkonen 2001, 25-26; Wahlström 1997, 3). Ympäristöherkkyys voidaan määritellä myönteisinä asenteina ympäristöä kohtaan. Se herää eloon ja kehittyy monien eri aistimusten kautta toiminnassa ja kontaktissa luonnonvaraisen ympäristön kanssa. (Parikka-Nihti & Suomela 2014, 66; Ewert & Place & Simthorp 2005, 234.) Luontevin tapa aktivoida lapsen aisteja on viedä hänet luonnon helmaan nauttimaan ja kokemaan luonnon monipuolisuutta; raitis ilma, sateen ropina ja sen tunne iholla, linnun laulu ja tuulen humina, ruskan värit luonnossa herättävät kaikki lapsessa voimakkaita tunteita ja lapsen herkkyys havainnoida luontoympäristöä voimistuu.

Luontoympäristö tarjoaa monipuolisen kehyksen lapsen leikeille ja oppimiselle. Uudet opetustavat ja -menetelmät laajentavat myös oppimisympäristöä formaalia luokkahuonetta edemmäs ulkomaailman suuntaan (Manninen ym. 2007, 17; Vartiainen 2014, 54; Borrandaille 2006, 7). Oppimisympäristöjen kehittäminen ja niiden tarkastelu laajempina kokonaisuuksina, lasten näkökulmat huomioiden, on ollut viime vuosina yksi koulutussuunnittelun lähtökohta (Piispanen 2008, 195; Manninen ym. 2007, 121). Lapset ovat monissa oppimisympäristöissä keskeisiä toimijoita ja heiltä löytyy asiantuntijuutta omasta oppimisestaan (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 46). Manninen ja Pesonen (1997, 268) kuvailevat artikkelissaan oppimisympäristöä seuraavasti: "Oppimisympäristö on paikka, tila, yhteisö tai toimintakäytäntö, joka edistää oppimista". Oppimista ilmiönä voidaan lähestyä usean eri teoriasuuntauksen kautta, joista yksi on DOP eli Design-suuntautuneessa oppimisen malli, joka korostaa lapsilähtöistä näkökulmaa lähestyä uusia asioita. Lähestymistavassa lapset ovat aktiivisessa roolissa ja etsivät itsenäisesti uutta teknologiaa apuna käyttäen vastauksia tutkimusongelmiinsa (Vartiainen 2014, 52). DOP-malli muodostaa tälle tutkimukselle

tärkeän kehyksen, sillä metsäesikoulutoiminnan ydin nojautuu mallin toiminta-ajatusten pohjalle.

Laadukas, lapsiystävällinen ympäristö ja lasten ympäristökokemukset ovat olleet mielenkiinnon kohteina monessa akateemisessa tutkimuksessa. (esim. Vartiainen 2014; Piispanen 2008; Kyttä 2003.) Aikaisemmat tutkimukset avaavat ympäristökokemuksia elinympäristöstä eri toimija näkökulmista käsin. Kytän (2003) väitöskirjassa korostuvat lasten ympäristökokemukset urbaanissa kaupunkiympäristössä. Piispanen (2008) tarkastelee tutkimuksessaan oppimisympäristön hyvyystekijöitä ja oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvyyskäsitteiden kohtaamista. Vartiainen (2014) väitöskirja pureutuu koulun ulkopuolisiin oppimisympäristöihin ja niiden laajempaan hyödyntämiseen ns. Design-perustaisen oppimisen tukena. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan luontoa oppimisympäristönä esiopetusikäisten lasten näkökulmasta käsin, sillä on tärkeää selvittää lasten ajatuksia ja kokemuksia heille läsnä olevasta todellisuudesta. Tutkimuksen empiirinen osuus koostuu laadullisesta tapaustutkimuksesta, jossa on havaittavissa etnografisen tutkimustradition piirteitä. Tutkimuksen informantteina toimivat Tuusulassa sijaitsevan Lahelan tertun päiväkodin metsäryhmän lapset ja päiväkodissa syksyllä 2014 alkanut luontoesikoulukokeilu. Tutkimustehtävänä oli kartoittaa lasten käsityksiä luonnosta oppimisympäristönä sekä lapsen ympäristöherkkyyden ilmenemistä luontokontekstissa. Tutkimus suoritettiin käyttäen menetelminä lasten teema- ja yksilöhaastatteluja ja etnografista havainnointia luontoympäristössä. Tämän tutkimuksen keskeiseksi teemoiksi nousivatkin lasten kokemukset luontoympäristöstä.

Alkukipinä tämän tutkimuksen toteuttamiselle syntyi omasta jo lapsuusaikana alkaneesta rakkaudesta ja aidosta kiinnostuksesta luontoa ja luontoarvoja kohtaan. Lisäksi teeman ajankohtaisuus omassa työssäni lastentarhanopettajana johdatti minut aiheen äärelle. Asuinkunnassani alkanut luonto- ja liikuntapainotteinen esikoulukokeilu pyrkii hyödyntämään Design-suuntautunutta oppimisen mallia, jossa oppimisen kontekstina on todellinen maailma ja sen todellisuus. Halusin myös opinnäytteeni kautta tavoittaa syvemmän ymmärryksen yhteisöllisestä ja lapsilähtöisestä, luontokasvatukseen painottuvasta Design-menetelmään pohjautuvasta projektityöskentelystä.

Työn toinen luku pitää sisällään tutkimuksen viitekehyksen, jossa perehdyn oppimisympäristö-käsitteeseen sekä sen kerrostuksellisiin ulottuvuuksiin. Keskeisen teoreettisen taustan muodostaa Vygotskyn (1978) ajatuksiin perustuva sosiokulttuurinen teoria, jossa korostetaan oppimisen sosiaalista ja kulttuurisidonnaista luonnetta. Lisäksi paneudun lapsen kokonaisvaltaista oppimista tukevaan Design -suuntautuneen tutkimuksen menetelmiin ja opettajan rooliin lapsen kasvun tukijana. Lapsen osallisuus ja toimijuus muodostavat nykyisin keskeisen roolin oppimisprosessissa (Paige-Smith & Rix 2011, 29).

Tutkimuksen kolmannessa luvussa pureudun ympäristökasvatukseen ja kestävään kehitykseen varhaiskasvatuksessa. Lähdän liikkeelle ympäristökasvatuksesta, ja sille rinnasteisesta kestävästä kehityksen kasvatuksesta, joista ympäristökasvatus lienee yleisesti käsitteenä tunnetumpi. Ympäristökasvatusta voidaan puolestaan pitää yläkäsitteenä tunnepitoiselle luontokasvatukselle. Esittelen ympäristökasvatuksen lukuisista teorialleista tarkemmin Palmerin (1998) puumallin sekä Jerosen ja Kaikkosen (2001) talomallin, joiden ajatuksia olen hyödyntänyt oman tutkimukseni analyysin apuna. Tarkastelen myös opettajan roolia ympäristökasvatuksessa eettisenä suunnannäyttäjänä. Luvussa neljä otan tarkasteluun lapsen luontosuhteen sekä ympäristöherkkyyden kehittymisen varhaislapsuudessa. Lisäksi esittelen lyhyesti luontokasvatuksen käytännön toteuttamismalleja varhaiskasvatuksessa, joiden avulla pyritään aktivoimaan lapsen luontosuhteen syntymistä.

Teoreettisen viitekehyksen esittelyn jälkeen kuvaan oman tutkimuksen toteutuksen sekä aineiston analyysin ja siitä saadut tulokset. Lisäksi pohdin tutkimuksen tekoon liittyviä eettisiä kysymyksiä ja tutkimuksen luotettavuutta omassa luvussaan. Pohdinta -osiossa laitan empiirisen osan keskustelemaan teorian kanssa yhdistäen tutkimuksen avulla kerätyn datan jo aiemmin luettuun kirjallisuuteen. Lisäksi pohdin tutkimuksen pohjalta heränneitä mahdollisia jatkotutkimuksen aiheita ja tutkimuksen merkitystä varhaiskasvatuksessa.

2 VARHAISKASVATUKSEN OPPIMISYMPÄRISTÖ

Tarkastelen tässä luvussa varhaiskasvatuksen oppimisympäristöajattelua, joka rakentuu Vygotskyn kehittämän sosiokulttuurisen teorian pohjalle. Sosiokulttuurisessa teoriassaan Vygotsky (1978) lähestyy oppimista sosiaalisena ilmiönä. Vygotskyn (1978, 84-87) mukaan yksilöt oppivat ensin sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa saadun ohjauksen ja tuen avulla ja vasta sitten he kykenevät toimimaan yksin. Vygotskyn teoriassa oppiminen etenee lähikehityksen vyöhyke-periaatteen mukaisesti ja sen tulee linkittyä lapsen maailmaan, kokemuksiin ja tietoon (Vygotsky 1978, 128). Vygotskyn (1978) käsitys oppimisesta painottaa tiedonrakentamisen sosiaalisen luonteen lisäksi välineiden sekä historiallisen että kulttuurisen ympäristön vaikutusta tiedon rakentamisessa. Oppiminen on aina vahvasti tilanne- ja kontekstisidonnaista, sillä olemme tiiviisti sidoksissa tiettyyn meitä ympäröivään ajattelukulttuuriin (Raustevon Wright, von Wright & Soini 2003, 62, 169).

Vygotsky (1978) tarkastelee teoriassaan oppimista kokonaisvaltaisena ja dynaamisena yhteisöllisenä prosessina, jossa keskeiseksi asiaksi nousee vuorovaikutus ympäristön, yksilön sekä yhteisön välillä. Vygotsky (1978, 90) painottaa myös vertaisoppimisen merkitystä. Vygotskyn esittelemä ajatus lähikehityksen vyöhykkeistä liittyy oppimisen tukemiseen, siten että opettaja auttaa oppijaa rakentamaan oman ratkaisunsa ongelmiin sallimalla sosiaalisen vuorovaikutuksen oppimisympäristössä.

Seuraavassa luvussa pureudun tarkemmin metsäryhmän käytössä olevaan Design-suuntautuneeseen oppimisen malliin, joka pohjautuu em. Vygotskyn (1978) sosiokulttuuriseen teoriaan.

2.1 Design-suuntautunut oppimismalli lapsen osallisuuden vahvistajana

Oppiminen on läsnä kaikkialla ihmisten elämässä. Oppimisesta on olemassa monia erilaisia oppimisteorioita ja lukuisia didaktisia lähestymistapoja. Itä-Suomen yliopiston tutkijaryhmän ja käytännön ammattilaisten yhdessä kehittelemää Design-suuntautunutta oppimisen mallia (Design Oriented pedagogy), josta käytetään myös lyhennettä DOP, voidaan pitää yhteisökeskeisenä oppimisteorianana, jossa korostuu oppijakeskeisyys sekä itse oppimisprosessi (Vartiainen 2014, 44). DOP-perustaisen lähestymistavan teoreettinen viitekehys pohjautuu em. Vygotskyn (1976) kehittämään sosiokulttuuriseen oppimisteoriaan, jossa yhdessä kokemuksia jakamalla asioille luodaan syvempi ymmärrys ja niille saadaan samalla uusia merkityksiä (Vartiainen 2014, 33). Mallissa opetuksen struktuuri rakentuu oppijoiden todellisten tarpeiden ja mielenkiinnon pohjalle. DOP-mallissa korostuukin voimakkaasti oppijan oma aktiivinen rooli oppimisessa. (Vartiainen 2014, 53.) DOP-menetelmän käyttöönotto opetuksessa vahvistaa myös lapsen osallisuutta, koska kollaboratiivinen toiminta vertaisryhmän kanssa luo kollektiivista älykkyyttä ja jaettua asiantuntijuutta. (Vartiainen 2014, 44).

DOP-menetelmän avulla pyritään kehittämään tulevaisuuden yhteiskunnassa tarvittavia taitoja ja tietoja käyttämällä opetuksen apuna uuden teknologian tarjoamia ratkaisuja, kuten internettiä. Mallin keskiössä ovat kriittinen ajattelu, ongelmanratkaisutaidot sekä kyky tehdä yhteistyötä kollaboratiivisesti, yhdessä uutta luoden. Design-pedagogiikka pyrkiikin laajentamaan formaalia oppimiskäsitystä hyödyntämällä opetuksessa laajemmin koulujen ulkopuolisia ympäristöjä. Design-perustaisessa mallissa oppiminen tapahtuu yhteisöissä sen sosiaalisiin ja kulttuurillisiin käytänteisiin osallistumalla (Vartiainen 2014, 25). DOP-mallissa hyödynnettävä menetelmä on osallistava oppiminen, joka pyrkii antamaan tilaa oppijoiden omille ideoille ja mielenkiinnon kohteille. (Vartiainen 2014, 53.)

Design-suuntautunut pedagogiikka on hyvä esimerkki yhteisökeskeisestä oppimissysteemistä, joka korostaa vuorovaikutuksen merkitystä oppimisprosessissa (Manninen ym. 2007, 69). Dop-mallilla on toteutettu erilaisia oppimisprojekteja, joista yksi kokeilu on Metsäntutkimuslaitoksen (Metla) ja Itä-Suomen yliopiston yhteistyössä

kehittämä Case Forest-pedagogiikka luontokasvatukseen. Pedagogiikan lähtökohtana toimii lapsen luontainen kiinnostus luontoa kohtaan ja oppimisympäristö nähdään laajana kokonaisuutena. Kokeilun kehittelyyn on osallistunut pieni suomalainen tutkimusryhmä sekä joukko suomalaisia sekä eurooppalaisia opettajia ja lastentarhanopettajia (Vartiainen 2014, 43). Eräässä vaiheessa pedagogiikasta puhuttiin nimellä Case Forest pedagogiikka, mutta nykyisin, mallin jalostuessa, on siirrytty puhumaan design-suuntautuneesta pedagogiikasta, koska kysymys on ilmiöiden tutkimisen kohdeperustaisesta lähestymistavasta, joka sisältää designin piirteitä (Enkenberg 2012). Menetelmää voi kutsua tutkimisprosessiksi, jonka pohjan muodostaa ongelmalähtöinen ja projektiperustainen oppiminen. Oppiminen nähdään aktiivisena prosessina, joka alkaa lapsen ihmettelystä ja luontoon liittyvistä kysymyksistä. Tuotokseksi ja oppimistulokseksi toivotaan luovia, monipuolisia ja lasta kiinnostavia asioita. Tavoitteena on myös kehittää kiinteämpää yhteistyötä koulujen, opettajien ja metsäammattilaisten välille. (Enkenberg, Liljeström, Vartiainen 2010.)

Design-perustaisen oppimiskäsityksen mukaan oppimisympäristöön kuuluvat kiinteästi myös erilaiset koulun ulkopuoliset ympäristöt, kuten erilaiset teknologiaympäristöt, joilla on erityistä potentiaalia toimia siltana koulun sekä sen ulkopuolisten ympäristöjen välillä. Tietoa ja taitoa tulisi tuoda kouluun ja koululta matkata puolestaan eri opetuskohteisiin. Menetelmä pyrkii saattamaan yhteen erilaiset oppimisympäristöt ja lapsen omat tietovarannot. (Enkenberg ym. 2010; Enkenberg 2012.) Oppijat myös opettavat omia tovereitaan. Tällöin ei opetella ulkoa ja suoriteta toistavia tehtäviä, vaan tietoa luodaan kollaboratiivisesti, yhdessä toimien (Vartiainen 2014, 54). Design-mallissa oppiminen perustuu ns. konstruktivistiseen oppimismalliin, joka korostaa vuorovaikutuksen merkitystä oppimisessa. Vygotskyn sosiokulttuurinen teoriamalli edustaa tätä näkemystä. Konstruktistinen oppimismalli, jossa lapsi aktiivisesti rakentaa tietorakenteitaan, tukee lapsen omatoimisuuden kehittymistä ja sosiaalisia taitoja vuorovaikutussuhteiden kautta. Omakohtaisesti saadut kokemukset, havainnot ja tutkimukset kartuttavat lapsen osaamispääomaa ja lapsi jäsentää ja rakentaa tietorakenteitaan jokapäiväisen toiminnan avulla. (Aho 2001, 120.) Ahon (2001) mukaan vuorovaikutuksellisuus ilmenee kannustuksena ja rohkaisuna ja se pitää sisällään tiedonvaihtoa ja korkeaa suoritusmotivaatiota.

Yhteistoiminnallisessa, tutkivassa oppimismallissa lapsi on aktiivinen toimija. Lapsen ajattelun taidot ja valmiudet kehittyvät vertaisryhmätyöskentelyssä. (Aho 2001, 117.) Oppimisessa korostetaan lapsen aktiivista roolia, hänen tutkivaa oppimistaan ja ongelmakeskeistä lähestymistapaansa. (Aho 2001, 9–11).

Design-pedagogiikassa korostuu myös moninaiset tavat ajatella ja toimia. Sen avulla suunnitellaan uusia asioita sekä rakennetaan luovia ratkaisuja odottamattomiin ongelmiin. Enkenbergin (2010) mukaan suunnittelu on sosiaalinen prosessi ja keskeinen osa ihmisen toimintaa, jossa korostuu yhteisöllisesti jaettavat ideat, ajatukset sekä tiedonrakentaminen. Ei välttämättä ole tärkeää opettaa ihmisille, miten asiat ovat ja millainen maailma on, vaan opettaa pohtimaan, millainen maailman pitäisi olla ja miten haluaisimme asioiden olevan tulevaisuudessa. (Enkenberg ym. 2010.)

Case Forest eli Design-pedagogiikkaa voidaan pitää voimavarana, joka antaa kasvattajalle mahdollisuuden pysähtyä kuuntelemaan lasta ja säilyttämään ihmetyksen ympärillä tapahtuviin asioihin. Pedagogiikassa kasvattajan rooli on lasta kannustava ja oppimista tukeva. Design-menetelmään kuuluukin oleellisena osana tutkimisvaiheiden pedagoginen dokumentointi sekä lasten vahva osallisuus kaikissa prosessin vaiheissa. (Parikka-Nihti 2011, 52–54.) Myös esiopetuksen opetussuunnitelma korostaa lapsilähtöistä pedagogiikkaa, jossa leikki ja ongelmanratkaisu yhdessä aikuisten ja toisten lasten kanssa on keskiössä. (Esiopetuksen perusteet 2014, 13).

Lapsen osallisuus ja sen toteutuminen on nykyisin yksi keskeinen asia varhaiskasvatuksessa. Se on myös tärkeä osa ympäristökasvatusta ja kestävästä kehitystä. Coscon ja Mooren (2002, 50-51) tutkimukset Argentiinassa tehdyssä Guic-projektissa osoittivat, että lasten ajatusten ja näkemysten huomioiminen osana päätöksentekoa eri toimijoiden taholta edistävät lasten oikeuksien toteutumista. Luovan leikin ja yksilöllisen ilmaisutapojen salliminen rikastuttaa myös lasten kulttuuria sekä vie yhteiskuntaamme kohti tasa-arvoisempaa, kannustavampaa sekä kulttuurisesti rikkaampaa maailmaa. (Cosco & Moore 2002, 55.) Osallisuudessa on myös kyse ihmisen henkilökohtaisesta kokemuksesta tulla kuulluksi ja osalliseksi. Osallisuuden kokemiseen liittyy vahvasti tunne siitä, että teoilla on merkitys ja asioihin voi vaikuttaa. Vaikuttamisen mahdollisuus lisää voimaantumisen tunnetta ja lasten tulisi nähdä omien mielipiteidensä vaikutus arjen toiminnassa. (Parikka-Nihti 2011, 34–

35.) Design-pedagogiikan käyttö opetuksen apuna mahdollistaa lapsilähtöisen toiminnan ja vahvistaa lasten osallisuuden tunnetta.

2.2 Oppimisympäristön ulottuvuudet

Esiopetussuunnitelman perusteiden (2014, 15) mukaan oppimisympäristö pitää sisällään tilan, paikan, välineet, yhteisön ja toimintakäytänteet, joiden avulla tuetaan lasten kasvua, oppimista ja vuorovaikutusta. Oppimisympäristöä voidaan pitää käsitteenä varsin laajana ja moniulotteisena ja sen sisältö jäsentyy paremmin jaotteleamalla se erilaisiin osakokonaisuuksiin. Eri tutkijoiden (mm. Manninen 2007, Piispanen 2008, Björklid 2005) määritelmät oppimisympäristöstä eroavat hieman toisistaan, mutta yhteistä niille kaikille on oppimisympäristön hahmottaminen ulottuvuuksina, joilla kaikilla on tärkeä merkitys oppimisprosessissa. Tässä tutkimuksessa oppimisen ja opettamisen tilana ja paikkana toimii luontoympäristö, joka muodostaa tutkimuksessa mukana oleville metsäryhmän lapsille päivittäisen oppimisympäristön.

Maarika Piispanen (2008) on tutkinut väitöskirjassaan peruskoulun oppimisympäristön hyvyystekijöitä lasten, vanhempien ja opettajien näkökulmasta. Piispanen (2008, 22-23) rakentaa tutkimuksessa käytettyä oppimisympäristö-mallia kolmen ulottuvuuden eli osa-alueen kautta käsittäen psykologisen, sosiaalisen ja fyysisen näkökulman. Lasten näkökulmaa oppimisympäristöstä Piispanen (2008) on analysoinut mm. lasten oppimisympäristöstään tekemien piirustuksien pohjalta. Piirustuksissa oppimisympäristön hyvyystekijät kulminoituvat konkreettiseen, fyysiseen sisä- ja ulkoympäristöön, jossa korostuvat esteettiset sekä viihtyisyys näkökulmat ja toiminnallisuuteen liittyvät tekijät, kuten yhteistoiminnallinen ja tutkiva oppiminen. (Piispanen 2008, 167-169.)

Pia Björklid (2005) puolestaan viittaa neljään kasvu- ja opetusympäristön ulottuvuuteen. Björklid jäsentää fyysisen oppimisympäristön yläkäsitteeksi, johon hän sisällyttää pedagogisen ja psyykkisen ympäristön sekä sosiaalisen vuorovaikutuksen. (Björklid 2005, 27, 30.) Björklidin (2005, 16-17, 19) mukaan toimivuus ja tasapainoisuus näiden neljän osa-alueen välillä ovat edellytys turvalliselle oppimisilmapiirille ja

yleiselle hyvinvoinnille. Toimiessaan aktiivisesti oppimisympäristössään lapsi kehittää sekä sosiaalis-emotionaalisia että tiedollisia taitojaan. Arkipäivän toimintojen kautta lapsen todellisuus hahmottuu sekä asenteet karttuvat. (Björklid 2005, 169,175.)

Manninen ym. (2007) tarkastelevat oppimisympäristö -käsitettä viiden näkökulman kautta. Fyysisen ja sosiaalisen ympäristön lisäksi tarkastelun kohteeksi nousevat didaktiset eli oppimista tukevat pedagogiset ratkaisut, tekniset ratkaisut, jotka pitävät sisällään opetusteknologian sekä paikalliset ratkaisut, jossa ympäristöä tarkastellaan alueina ja paikkoina, jossa oppimista tapahtuu. (Manninen ym. 2007, 36; Manninen & Pesonen 1997; 267.) Oppiminen vaatii aina fyysisen, kulttuurisen ja sosiaalisen ympäristön, eikä sitä voi täten tarkastella ympäristöstään erillisenä ilmiönä. Keskipisteeksi nousee itse opiskeluprosessi sekä oppilaan ja ympäristön välinen vuorovaikutus. (Manninen ym. 2007, 121.) Oppimisympäristön toimintakulttuurilla ja ilmapiirillä on oleellinen vaikutus oppimiseen ja sen tuloksiin. Turvallinen työskentely ilmapiiri, joka tarjoaa haasteita ja riskien ottoa sekä kyseenalaistamista, edistää myös omalta osaltaan oppimista. (Rauste-von Wright ym. 2003, 65). Oppimisympäristön osa-alueet voidaan näin ollen nähdä toisiaan täydentävinä näkökulmina ja hyvässä oppimisympäristössä on aina mukana kaikki ulottuvuudet (Manninen ym.2007, 121).

Myös valtakunnalliset päivähoitoa koskevat lait ja asetukset määrittävät ja säätelevät varhaiskasvatuksen oppimisympäristöä. Esiopetussuunnitelman perusteissa (2014, 15) korostetaan oppimisympäristöjen monipuolisuutta ja lasten ajatusten huomioonottamista kehittämistyössä. Oppimisympäristössä nousevat keskiöön erilaiset toimintatavat ja oppimistehtävät sekä opettajan ja lapsen välinen sekä lasten keskinäinen vuorovaikutus. Lapsikeskeisyys esiopetuksessa edellyttää ohjaavaa kasvatusta, jossa aikuisen tehtävänä on asettaa lapselle myös rajoja. Lapsen kohdistetaan myös vaatimuksia ja odotuksia (Esiopetussuunnitelman perusteet 2014, 10-11). Tässä oppimisympäristön määritelmässä kiteytyy oman tutkimukseni kannalta tärkeät asiat: toiminta, vuorovaikutus sekä erilaiset toimintatavat.

Esiopetuksen oppimisympäristön työtapojen tulee olla monipuolisia ja niiden tulee myös tarjota lapsille mahdollisuuksia pohdintaan, tutkimiseen, kokeiluihin sekä ongelmanratkaisuun yhdessä vertaisryhmän kanssa (Esiopetussuunnitelman perusteet 2014, 11, 18). Myös valtakunnallinen Varhaiskasvatussuunnitelman (2005) eli Vasun

mukaan varhaiskasvatusympäristö muodostuu fyysisten, psyykkisten ja sosiaalisten tekijöiden kokonaisuudesta. Fyysinen ympäristö sisältää sekä rakennetut tilat, lähiympäristön ja erilaiset materiaalit ja välineet, että toiminnallisesti eri tilanteisiin liittyvät psyykkiset ja sosiaaliset ympäristöt. (Varhaiskasvatussuunnitelma 2005, 17.) Varhaiskasvatussuunnitelmassa (2005, 18) korostetaan lisäksi, että viihtyisyyden lisäksi toimiva ympäristö kannustaa lasta leikkimään, liikkumaan ja toimimaan aktiivisesti sekä tarjoaa hänelle mahdollisuuden tutkia ympäristöään ja ilmaista itseään monipuolisesti.

Tässä tutkimuksessa keskitytään erityisesti tarkastelemaan lähiluontoa fyysisenä oppimisympäristönä. Myös psyykinen oppimisympäristö linkittyy mukaan tarkasteluun, kun havainnoin vuorovaikutustilanteita, sosiaalista ilmapiiriä sekä erilaisia toimintatilanteita. Lisäksi korostan vertaisryhmän vaikutusta lapsen oppimiseen ja nostan esiin fyysisen ympäristön roolin ryhmätoiminnan mahdollistajana ja tukijana. Psyykinen oppimisympäristö tuo esille fyysistä oppimisympäristöä täydentävän näkökulman lasten oppimiseen. Tutkimuksessa oppimisympäristö nähdään paikkana, jolla on merkitystä sen käyttäjälle eli tässä tapauksessa lapsille. Yhteisöllinen työskentely metsässä, jossa lasten keskinäinen dialogi ja reflektointi muodostavat keskeisen oppimisen pedagogisen mallin, tukee luovuutta ja leikkisyyttä ja on tärkeä oppimisen voimavara (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 53). Vygotskyn (1978) sosiokulttuuriseen oppimisteoriaan perustuva käsitys oppimisesta muodostaakin keskeisen teoreettisen viitekehyksen tutkimukselleni korostaen tiedonrakentamisen sosiaalista luonnetta. Nykykäsityksen mukaan sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitys oppimisprosessissa on kiistaton (Manninen 2007, 69).

Oppimisympäristön suunnittelu- ja kehittämistyössä tulisi ottaa laajemmin huomioon lapsen ja elinympäristön vuorovaikutussuhde, sillä se muokkaa lapsen identiteettiä ja lapsen positioita suhteessa ympäröivään kulttuuriin, sosiaalisiin suhteisiin sekä uusiin asioihin. Näillä tekijöillä on vaikutusta myös lasten tekemiin havaintoihin sekä tulkintoihin ympäristöstä ja viime kädessä myös oppimiseen. Lapsen ja ympäristön välistä vuorovaikutussuhdetta voidaan määritellä kolmen näkökulman kautta, jotka kaikki ovat keskeisessä ja tärkeässä asemassa oppimisympäristöjen suunnittelutyössä. Eettinen suhde pitää sisällään oikean ja väärän tuntemuksia. Se

ohjaa ihmisen toimintaa. Emotionaalinen eli tunnepitoinen suhde ympäristöön sisältää esim. mielipaikat metsässä ja ohjaa lapsen valintoja ja toimintaa. Esteettinen suhde ympäristöön korostaa lasten luontaisia pyrkimyksiä hahmottaa ja tehdä esteettisiä havaintoja ympäristöstä esim. ympäristön kauneus, mielenkiintoisuus ja mielekkyys. (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 47-49.) Aistihavainnot ovat voimakkaasti läsnä oppimisessa ja niiden kautta lapsi tuntee olevansa konkreettisesti osa ympäristöä (Nordström 2004, 116). Parhaiten näiden kolmen näkökulman huomiointi onnistuu, kun lapsen oma ääni pääsee suunnittelun lähtökohdaksi (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 49).

2.3 Luonto oppimisympäristönä

Luonto on meille suomalaisille luonteva oppimis- ja toimintaympäristö. Metsä ja ympäröivä luonto muodostavat yhden varhaiskasvatuksen käytetyimmistä toimintaympäristöistä. Luontoympäristön tarkkailu fyysisestä ulottuvuudesta käsin tarjoaa loistavan kontekstin lasten identiteetin muodostumiselle, sillä luontoympäristö tuottaa lapsille rikkaampia mielikuvia ja kokemuksia kuin perinteinen luokahuonetyöskentely (Kronqvist & Kumpulainen 2011, 51). Päiväkodin piha ja lähialueet muodostavat tärkeän osan päiväkotien oppimisympäristöä. Luonto ja lähimetsä ovat osa lähiympäristöä, jotka tarjoavat affordansseja eli tarjoumia sekä runsaasti toiminnanmahdollisuuksia elämyksellisen ja kokemuksellisen oppimisen toteutumiselle. (Manninen ym. 2007, 93.) Myös Piispasen (2008, 134-135) väitöskirjan mukaan lasten piirustuksissa korostuu metsän tarjoamat toimintamahdollisuudet. Tutkimuksessa luonto näyttäytyi lapsille tärkeänä asiana, joka haluttiin yhdistää leikkiin ja oppimiseen.

Marketta Kyttä on tutkinut (2003) väitöskirjatyössään lapsiystävällistä ympäristöä ja toteaakin, että lapsi tarvitsee toimintaympäristössään aktiviteettimahdollisuuksia ja liikkumisvapautta. Kyttän (2003, 184-185; 2002, 121) mukaan lapsiystävällinen ympäristö koostuu elinpiireistä, jotka tarjoavat lapsille rikkaita tarjoumia sekä mahdollistavat lapsen itsenäisen liikkumisen. Lapsilähtöinen ympäristö haastaa lapset tutkimaan, löytämään asioille uusia merkityksiä sekä

muuttamaan omia käsityksiään (Kyttä 2003, 90). Sama oppimisympäristö voi tarjota lapsille erilaisia toimintamahdollisuuksia, joita Kyttä (2002) nimittää myös affordansseiksi. Nämä affordanssit kannustavat lasta sosiaaliseen toimintaa ja leikkiin ja lapsi hyödyntää niitä oman kiinnostuksensa ja mielenkiintonsa mukaan. (Kyttä 2002, 110.) Myös Cosco ja Moore (2002, 53-54) tarkastelevat köyhässä Argentiinassa tehdyn Guic-projektin tuloksissa lapsiystävällisen ympäristön laatutekijöitä. Lapsiystävällinen ympäristö on monipuolinen ja tarjoaa lapsille mahdollisuuksia löytää ympäristöstään aarteita ja rakentaa tätä kautta omaa kulttuuriaan. Cosco ja Moore (2002, 54) korostavat myös leikin ja tutkimisen merkitystä, koska leikin kautta lapsi laajentaa kokonaiskäsitystään maailmasta sekä luo ja muokkaa samalla omaa kulttuuriaan. Aikuisen tehtävänä on arvioida ympäristön ja lapsen suhdetta turvallisuus näkökohta huomioiden (Kronqvist 2011, 55). Lapsiystävällisessä ympäristössä lapsella on mahdollisuus omaehtoiseen toiminnallisuuteen sekä kehonsa ja aistiensa hyödyntämiseen (Casey 2007, 9).

Ympäristön tulisi Kytän (2003) mukaan olla myös kiehtova ja salaperäinen. Parhaiten tämä toive toteutuu luonnonläheisessä ulkoympäristössä, joka on mittakaavaltaan inhimillinen ja joka sallii ainakin jonkintasoisen ympäristön muokkaamisen (Kyttä 2003, 100, 104). Kytän tutkimuksessa (2002) luontoympäristö vihreine alueineen näyttöytyi erittäin rikkaana affordansseja tarjoavana paikkana. Pysyvien kaveriryhmien ja turvallisten aikuisten saatavuus luontoympäristössä luo myös sosiaaliset edellytykset hyvälle ja kehittyvälle leikille. (Kyttä 2002, 120.) Oma luontopaikka tarjoaa lapselle myös mahdollisuuden omaan rauhaan ja herättää lapsessa voimakkaita aistikokemuksia ja yhteenkuuluvuuden tunnetta luonnon kanssa (Nordström 2004, 124; Kyttä 2002,121). Myös Cosco ja Moore (2002) nostavat esille oman tilan merkityksen lapsuuden kulttuuri-identiteetin rakentumisessa. Ulkoympäristö luo lapselle potentiaalisen tilan, jossa yhdessä vertaisten kanssa toimimalla, luovia leikkejä leikkimällä ja ympäristöä tutkimalla aistien avulla rakennetaan lapsuuden identiteettiä. (Cosco & Moore 2002, 47, 53). Luontoympäristö sisältää Kytän (2003, 91-92) mukaan loputtomasti tarjoumia lapsille sekä virittää lapsen uteliaisuutta. Lapsiystävällisen ympäristön tulisi olla lasten tarpeita vastaava, joustava, ennakoitava, vakaa sekä fyysisesti, sosiaalisesti ja psykologisesti turvallinen. Sen tulisi

lisäksi tarjota erilaisia toimintamahdollisuuksia, jotka stimuloivat lapsen luovaa yhteistyötä muiden kanssa. (Cosco & Moore 2002, 53-54.) Luonnonelementit eivät siis ole nopeasti ”läpileikitty”, vaan lapset löytävät ja luovat niistä yhdessä toimimalla yhä enemmän uusia toimintamahdollisuuksia (Kyttä 2002, 122). Lapsen kasvaessa suhde ympäristöön muuttuu. (Kyttä 2003, 101; Kyttä 2002, 120; Casey 2007, 13).

3 VARHAISKASVATUKSEN YMPÄRISTÖKASVATUS

Ympäristökasvatukselle on olemassa monia erilaisia määrittämiä. Ympäristökasvatuksen näkökulmasta on käyttökelpoisinta määrittellä ympäristö laajasti. Fyysiseen elinympäristöön kuuluvat sekä luonnon- että rakennetut ympäristöt, kun taas sosiaalinen ympäristö muodostuu ihmisistä, yhteisöistä ja instituutioista (Suomela & Tani 2004, 55). Ympäristökasvatus on kasvatuksellista toimintaa, joka tukee elinikäistä oppimisprosessia siten, että yksilöiden tai yhteisöjen arvot, tiedot, taidot sekä toimintatavat muuttuvat kestäväen kehityksen mukaisiksi (Wolff 2004, 19). Uusimmissa suomalaista varhaiskasvatusta ohjaavissa kotimaisissa asiakirjoissa puhutaan ympäristökasvatuksen rinnalla myös kestäväen kehityksen kasvatuksesta (ks. luku 3.1), joka sisältää kestäväen kehityksen eri ulottuvuudet (Cantell 2011, 336). Monet toimijat käyttävät myös käsitettä ympäristökasvatus, käsittäen ympäristön yhtä lailla laaja-alaisesti.

Yleiset linjaukset ja ohjeistukset suomalaiselle varhaiskasvatukselle määrittellään Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2005) arvot perustuvat lapsen oikeuksia koskevaan yleissopimukseen (60/1991). Tämän lisäksi kunnat laativat omat käytännön kasvatustoimintaa kuvaavat ja kunnan erityispiirteet huomioivat varhaiskasvatussuunnitelmansa valtakunnallisen linjauksen pohjalta. Lisäksi esiopetusta ohjaa ja säätelee valtakunnallinen Esiopetuksen opetussuunnitelma (2014). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005) painottuu erityisesti kestäväen kehityksen sosiaalinen ulottuvuus. Jokainen lapsi on arvokas, lapsia tulee kohdella tasa-arvoisesti ja heidän mielipiteet tulee ottaa huomioon. Lapsilla on

oikeus turvalliseen kasvuun ja kehitykseen. Varhaiskasvatuksen päämääränä on, jokaisen lapsen hyvinvoinnin ja itsenäisyyden edistämisen lisäksi, toiset huomioon ottavien käyttäytymismallien ja toimintatapojen vahvistaminen. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 12–13.) Kestävää kehitystä käsittelee myös varhaiskasvatuksen eettinen sisällönorientaatio. Eettisesti orientoituneessa toiminnassa arvo- ja normimaailman kysymykset ovat keskeisiä. Lasten kanssa pohditaan mikä on oikein ja mikä väärin, mikä on hyvää ja mikä paha. Samalla käsitellään myös oikeudenmukaisuutta, kunnioitusta ja tasa-arvoa päivittäisten tapahtumien yhteydessä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005, 29.)

Esiopetussuunnitelman perusteet (2014, 15) ohjeistaa oppimisympäristöjen kehittämiseen yhdessä lasten kanssa, niin että ne edistävät yhteisöllistä tiedon rakentumista ja vuorovaikutuksellisia toimintatapoja. Lisäksi asiakirja opastaa hyödyntämään opetuksessa erilaisia toimintaympäristöjä, kuten lähiluontoa, sekä liittämään opetus osaksi lasten kokemusmaailmaan (Esiopetussuunnitelman perusteet 2014, 16, 25). Esiopetussuunnitelman perusteissa (2014) ympäristökasvatus linkittyy kiinteästi teknologiakasvatukseen. Ympäristökasvatuksen tehtävänä on vahvistaa lapsen luontosuhdetta ja luonnontuntemusta mm. viestintäteknologiaa apuna käyttäen. (Esiopetussuunnitelman perusteet 2014, 25.)

3.1 Ympäristökasvatus ja kestävä kehitys varhaiskasvatuksessa

Kestävän kehityksen juuret juontavat 1987 julkaistuun kestävä kehityksen peruskirjaan ns. Brundtlandin raporttiin ”Yhteinen tulevaisuutemme”. Raportissa kestävä kehitys määriteltiin lyhyesti tarkoittamaan kehitystä, joka tyydyttää nykyisten sukupolvien tarpeet vaarantamatta tulevien sukupolvien tarpeita. (Rohweder 2008, 18.) Kestävän kehityksen ajattelu on tärkeää tuoda lapselle esiin jo varhaislapsuudessa, jotta lapsi osaisi tulevaisuudessa tehdä kestävä kehityksen kannalta tärkeitä tekoja. Varhaiskasvatuksella tuetaan lasten osallisuutta ja osallisuuden kautta lapsi saa vastuuta ja ymmärtää tekojensa merkityksen. Ympäristökasvatuksen päämääränä on kasvattaa ympäristökysymykset tiedostavia, kestävä elämänarvot omaavia ja niiden puolesta toimivia kansalaisia. Keskeisiä kestäviä arvoja ovat tasa-arvo, solidaarisuus,

suvaitsevaisuus, empatia, elämän ja luonnon kunnioittaminen, jaettu vastuu, sekä itsensä toteuttaminen ja osallistuminen. (Parikka-Nihti 2011, 42–43.) Rohweder (2008) korostaa artikkelissaan, että kestävän kehityksen ajatukselle rakentuvan elämäntavan omaksuminen on tulevaisuutemme suurimpia haasteita kansainvälisellä tasolla. Koulutus on tärkeä keino edistää kestävästä kehitystä tukevia arvoja ja toimintamahdollisuuksia (Rohweder 2008, 23).

Parikka-Nihti (2011, 27) mukaan kestävän ympäristökasvatuksen tarjoamien kokemusten myötä lapsen asenteet ympäristöä ja luontoa kohtaan kehittyvät myönteisiksi. Ympäristökasvatukseen keinoin pyritään vahvistamaan ihmisen ja ympäristön välistä suhdetta (Raittila 2008, 13; 2011, 210). Ympäristöön liittyvien arvojen, eettisten periaatteiden ja toimintavalmiuksien omaksumisen ohella kestävässä kehitykseen tähtäävän kasvatuksen tavoitteena on kasvattaa lasta kriittiseen ajatteluun ja vastuunottamiseen (Parikka-Nihti 2011, 27). Keskeistä ympäristökasvatuksessa on ympäristöstä huolehtiminen osana arkipäiväistä toimintaa. Näitä tavoitteita ei saavuteta ainoastaan suunnitelmallisella opetuksella, vaan ympäristönäkökulma on sisällytettävä kaikkiin arkisiin askareisiin. Ympäristössä oppiminen tapahtuu pääasiassa leikkimällä, liikkumalla ja tutkimalla paikkoja. Lasten omaa aktiivisuutta hyödynnetään suuntaamalla heidän kokemuksiaan niin, että he voivat muodostaa rikkaan ja monipuolisen perustan ympäristösuhteelleen. (Raittila 2011, 208–213.) Päivähoidossa kestävä kehitys näkyy arjen pieninä tekoina, aikuisten ja lasten vuoropuheluna ja oppimisympäristöjen laajentamisena. Kun lapsi saa osallistua päivähoidon arjen ja toiminnan suunnitteluun, hän sitoutuu toimintaan ja oppii arvottamaan toimintaansa. (Parikka-Nihti 2011, 15–16.)

Ympäristökasvatukseen voidaan liittää kolme ulottuvuutta. Ekologisen ympäristön lisäksi myös sosiaaliset ja kulttuuriset ulottuvuudet liittyvät kiinteästi ympäristökasvatukseen. Ekologinen eli ympäristöulottuvuus viittaa pyrkimykseen biologisen ja ekosysteemin toimivuuden säilyttämiseen. Sosiaalikulttuurinen ulottuvuus puolestaan painottaa sosiaalisten ja kulttuuristen tekijöiden ominaispiirteitä ja korostaa niiden tärkeyttä kestävässä kehityksessä. (Tani 2008, 53.) Kestävän kehityksen ekologinen näkökulma tulee esille Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2005) luonnontieteellisessä sisällönorientaatiossa. Luonnontieteellisesti

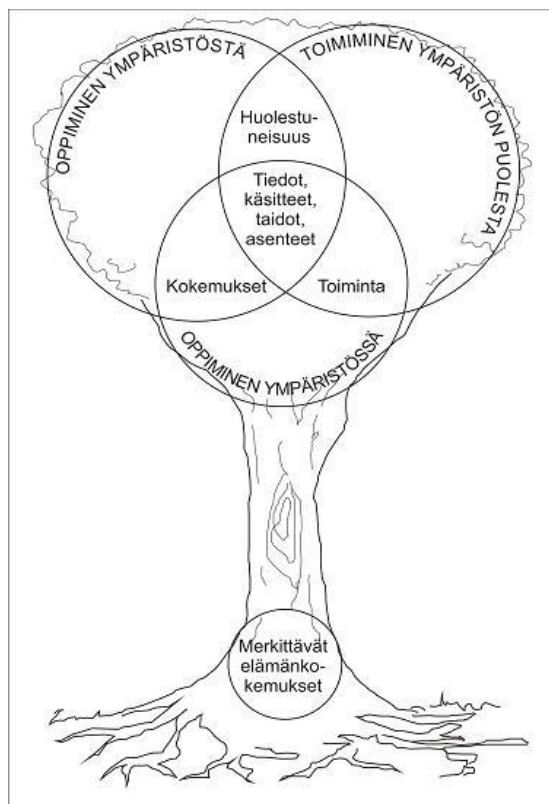
orientoitunut toiminta on lapsen lähiympäristössä sisällä ja ulkona tapahtuvaa havainnointia, tutkimista ja kokeilemista, jossa syvennyttään elollisen luonnon ilmiöihin. Tavoitteena on tutustua syy-seuraussuhteisiin, joiden kautta luonnon ilmiöt ja niihin vaikuttavat seikat alkavat vähitellen avautua lapsille. (Varhaiskasvatuksen suunnitelman perusteet 2005, 26.)

3.2 Ympäristökasvatuksen tavoitteita varhaiskasvatuksessa

Ympäristökasvatuksella kokonaismallien kautta pyritään auttamaan kasvattajien käytännön työtä ympäristötietoisuuden lisäämiseksi. Esittelen seuraavaksi kaksi varhaiskasvatukseen soveltuvaa ympäristökasvatuksen kokonaismallia, joita olen käyttänyt tutkimukseni apuna analysoidessani lasten vastauksia ja kertomuksia luonnosta oppimisympäristönä sekä tehdessäni tulkintoja ympäristöherkkyyden ilmentymisestä lasten toiminnassa ja leikeissä luontoympäristössä.

3.2.1 Palmerin puumalli

Joy A. Palmerin (1998) kehittämä ns. puumalli (kuviokuva 1) on yksi yleisimmin sovelletuista ympäristökasvatusmalleista ja se soveltuu hyvin varhaiskasvatuksen ympäristöön. Palmerin puumallin mukaan laadukas ympäristökasvatus edellyttää toimimista ja kokemista ympäristössä. (Palmer 1998, 268.) Palmerin mukaan (1998, 268) ympäristössä oppimisessa ensisijaisia ovat eri aisteihin ja havainnointiin pohjautuvat ympäristökokemukset ja sitä kautta syntyvä voimaantumisen tunne, jossa yksilön usko omaan kykyihinsä vaikuttaa kasvaa. Ympäristöstä oppimisella lisätään ympäristöön liittyviä tietoja ja ymmärrystä. Ympäristön puolesta toimiminen käsittää konkreettisen toiminnan lisäksi myös ympäristöön punoutuvat arvot ja asenteet. Palmer (1998, 273) painottaakin ympäristökasvatuksen puumallissaan, että ollakseen vaikuttavaa ja tehokasta ympäristökasvatuksen pitäisi tapahtua samanaikaisesti ja tasavertaisesti kaikilla kolmella tasolla. Palmerin puumallia voidaan pitää tärkeimpänä ja käytetympänä työkaluna ympäristökasvatuksen suunnittelussa ja arvioinnissa monien eri toimijoiden taholla. (Cantell & Koskinen 2004.) Oleellisinta ja tärkeintä on lapsen mielenkiinnon herättäminen luontoa kohtaan sekä luontosuhteen syventyminen.



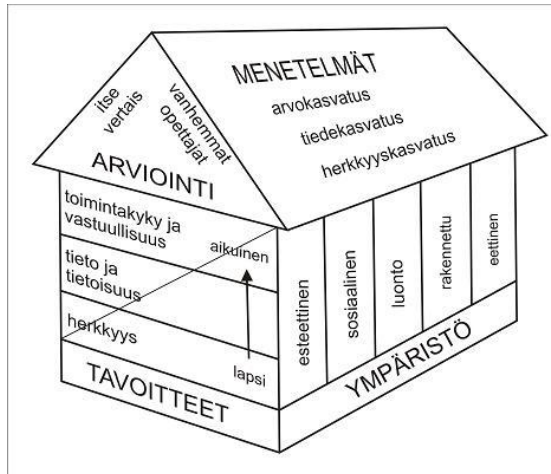
KUVIO 1. Palmerin (1998, 272) puumallia mukaillen

Palmerin mallin mukaan puun juuret kiinnittyvät merkittäviin elämän kokemuksiin. Päiväkodeissa toteutettavassa ekologisen kestävän kehityksen kasvatuksessa tulee ottaa huomioon lapsen aiemmat elämäkokemukset ja kehitysvaihe sekä aiemmin opittu tieto. Myös lapsen yhteisöllinen osallistuminen ja sosiaaliset taidot huomioidaan. Puumallissa oksat jakautuvat kolmeen päähaaraan, jotka kuvaavat keskeisiä ekologisen kestävän kehityksen kasvatuksen elementtejä. Kaikkiin kolmeen elementtiin kuuluvat lapsen tietojen, taitojen, käsitysten ja asenteiden kehitys. Puumallissa esiin on nostettu myös henkilökohtaiset ympäristökokemukset, huolestuneisuus ja huolenpito ympäristöstä sekä toiminta ympäristön puolesta. (Cantell & Koskinen 2004, 69.)

Valitsin tutkimukseeni Palmerin (1978) ympäristökasvatuksen mallin, koska halusin tarkastella tarkemmin, miten puumallin kolme lehvästön pääelementtiä toteutuvat samanaikaisesti metsäesikoulutoiminnassa. Lisäksi mallin ydin nojautuu vahvasti kokemuksellisuuteen ja toiminnallisuuteen sekä pitää sisällään myös arvokasvatuksen näkökulman, jotka kaikki korostuvat myös omassa tutkimuksessani.

3.2.2 Jerosen ja Kaikkosen talomalli

Ella Jeronen ja Marjatta Kaikkonen esittelevät kirjassaan (2001) toisen ympäristökasvatuksessa paljon käytetyn kokonaismallin (kuvio 2) ns. "talomallin". Monista muista ympäristökasvatuksen malleista talomalli eroaa siinä, että se ottaa tavoitteiden kohdalla myös kasvatettavan iän mukaan tarkasteluun. Lapsuudessa ympäristöherkkyyden kehittyminen on keskeisin "talomallin" tavoitteista ja muodostaakin pohjan ympäristövastuulliselle käyttäytymiselle. Ikä ja kerätyt luontokokemukset lisäävät lapsen tietoisuutta ja vastuullisuutta luontoarvoja kohtaan. Ympäristöherkkyydellä luodaan ympäristökasvatuksen kivijalka, joka täydentyy valmiiksi taloksi iän myötä. Myös talon katolla olevia menetelmiä painotetaan kasvatettavan iän mukaan. (Jeronen & Kaikkonen 2001, 25.) Talomallissa ympäristökasvatuksen opetusmuodot etenevät herkkyykskasvatuksesta tiedekasvatuksen kautta kohti arvokasvatusta. (Jeronen & Kaikkonen 2001, 27.)



KUVIO 2. Jeronen & Kaikkonen (2001, 26) talomallia mukaillen

Erilaiset ympäristötyypit muodostavat talomallissa sivuseinän. Jeronen ja Kaikkonen (2001) painottavatkin, että onnistunut ympäristökasvatus edellyttää tietoa ja toimintaa niin luonnonympäristössä, rakennetussa ympäristössä, sosiaalisessa ympäristössä, esteettisessä ympäristössä kuin eettisessäkin ympäristössä. Erilaisissa

ympäristöissä oppimisessa ja tiedon rakentumisessa on olennaista eri aisteihin ja havaintoihin perustuvat kokemukset. (Jeronen & Kaikkonen 2001, 26.)

Useimmista muista ympäristökasvatuksenmalleista poiketen talomalli nostaa esille ympäristökasvatustoiminnan arviointia sisältöjen, menetelmien sekä toimintatapojen kehittämisen tueksi. Ympäristökasvatustoiminnan arvioinnissa opettajan arvioinnin lisäksi tulee käyttää itse- ja vertaisarviointia. Myös vanhempien rooli nähdään tärkeässä roolissa arviointiprosessissa. (Jeronen & Kaikkonen 2001, 27.)

3.3 Ympäristökasvatus on arvokasvatusta

Nordströmin (2004) mukaan ekologisen kestävän kehityksen kasvatuksessa kasvattajan tulee huomioida, että ympäristö ja lapset ovat pääroolissa ja kasvattaja itse sivuosassa. Ekologisen kestävän kehityksen kasvatusta ei ole pelkästään opettamista, vaan kokemista ja jakamista yhdessä. Kasvattajan tulee luoda miellyttävä ja rohkaiseva oppimisympäristö, jossa lasten on helppo jakaa omia tunteita ja tunteita sekä järjestää toimintaa, jossa opitaan tunteella ja itse tekemällä. (Nordström 2004, 116.) Opettajan vastuulla on viime kädessä fyysinen, sosiaalinen ja pedagoginen oppimisympäristön sisältöjen ja menetelmien kehittäminen (Aho 2001, 134). Ahon (2001, 134) mukaan opettajan tehtävänä on omalta osaltaan auttaa lasta näkemään asioiden merkityksiä ja yhteyksiä lapsen elämään. Toisaalta opettaja voi nostaa esille uusia, erilaisia näkökulmia tarkastella asioita.

Ympäristökasvatuksessa tärkeää on yhdessä tekeminen ja tutkiminen. Kun toiminnan suunnittelun lähtökohtana ovat lasten omat ajatukset ja ideat, on toiminta mielenkiintoista ja lapsia innostavaa. Varhaiskasvatuksessa ympäristökasvatuksen menetelmiä ovat tiedon välittäminen, kokemusten tarjoaminen, sekä kannustaminen toimimaan ympäristön puolesta (Cantell 2011, 336). Osallistuvassa ympäristökasvatuksessa arvot ja tunteet kytkeytyvät tiivisti toisiinsa. Ihmiset sitoutuvat paremmin arvoihin, joilla on kosketuspinta heidän tunteisiinsa. (Cantell & Koskinen 2004, 67). Ihmisten arvomaailman muotoutumiseen vaikuttavat tunteiden ja kokemusten lisäksi tiedonhankinta ja ajattelu. Ympäristökasvatuksen tehtävänä on tuoda aktiivisesti esille kestävään elämäntapaan ohjaavia arvoja. (Nordström 2004,

136.) Kestävää kehitystä voidaan pitää pitkälti arvokasvatuksena, jossa keskeisiä arvoja ovat mm. solidaarisuus, luonnon kunnioittaminen, jaettu vastuu sekä suvaitsevaisuus. Kestävää kehitystä edistävän kasvattajan tulee olla tietoinen omista kasvatus- ja oppimisenäkemyksistään. Arvokasvatus lähtee liikkeelle kasvattajasta, joka välittää toimillaan ja asenteillaan arvoja lapsiryhmälle. (Parikka-Nihti 2011, 42.) Ympäristön puolesta toimiminen sisältää näin vahvasti eettisen- ja arvokasvatuksellisen näkökulman (Cantell & Koskinen 2004, 69).

Martti Puohiniemi (2002) on luonut ajankuvaa suomalaisten arvomaailmasta 2000-luvun Suomessa. Hän havainnollistaa arvojen, asenteiden ja ajankuvan keskinäistä suhdetta ns. jäävuorianalogialla. Sen pinnalla näkyvä huippu on ajankuva, se miten ihminen maailman näkee. Ajankuva syntyy ihmisille kokemusten, havaintojen ja median välittämien kuvien kautta. Arvot edustavat näistä jäävuoren pohjaa eli sen syvintä tasoa. Ne ovat syvällä ihmisen mielessä ja juurtavat ympäröivään kulttuuriin. Arvot opitaan elämän kuluessa ja niitä ihminen kykenee käsittelemään tietoisella tasolla. Ajankuva muuttuu ihmisen tahdosta riippumatta. Ajankuvalla on myös yhteys ihmisen arvoihin ja ihminen tulkitsee maailmaa sisäistetyn arvomaailmana kautta. (Puohiniemi 2002, 5-6.)

Puohiniemen (2002) mukaan arvot ovat ihmisten valintoja ohjaavia periaatteita, joita käytämme valintatilanteissa. Ne ovat tiedostettuja motiiveja, jotka säätelevät käyttäytymistämme. Arvot sisältävät positiivisen tunnelatauksen ja ne ovat suhteellisen vakaita eli muuttuvat hitaasti. (Puohiniemi 2002, 19-20.) Lapset omaksuvat arvoperustansa usein kotoa, mutta instituutioiden tehtävänä on myös välittää arvoja. Ympäristökasvatuksen keinoin voidaan vaikuttaa myös kotien arvomaailmaan, sillä ympäristökasvatuksen arvot ovat yhteiskunnan perusarvoja. (Nordström 2004, 136-137.) Asenteet puolestaan ovat tapoja, joilla suhtaudutaan ympäröivään maailmaan. Ne voivat olla myönteisiä, kielteisiä tai neutraaleja toimintavalmiuksia. Asenteita muodostuu ihmisen kohdatessa uusia asioita. Asenteet voivat myös olla pysyviä kuten esim. rotuennakkoluulot ja poliittinen suuntaus. (Puohiniemi 2002, 5.) Palmer (1998, 141) korostaakin, että ympäristöystävällisten asenteiden edistämiseksi jokaisen yksilön tulisi ymmärtää oma roolinsa ympäristön arvottajana ja suojeelijana.

Varhaiskasvatuksen avulla voidaan monin keinoin edistää kestävän kehityksen kulttuurin rakentumista. Varhaiskasvatuksen tehtävänä on rohkaista lapsia omaksumaan perustaitoja ja asenteita, joiden avulla he kykenevät suhtautumaan tietoon ja toimimaan vastuullisesti. Pramling Samuelsson & Kaga (2010, 93) painottavat artikkelissaan, että lasten ensimmäiset elinvuodet ovat avainasemassa lasten luontosuhteen synnyssä ja kestävän elämäntavan arvojen omaksumisessa. Ympäristöystävälliset asenteet ja arvot muodostuvat sosiaalisessa kontekstissa saatujen osallisuuden kokemusten kautta. (Ewert ym. 2011, 234). Peruslähtökohtana kasvatustyössä on oivaltava ja kykenevä lapsi ja projektilähtöinen oppiminen, joka tukee lapsien oma-aloitteellisuutta, arviointitaitoja sekä mielenkiinnon kohteita. (Pramling Samuelsson & Kaga 2010, 98).

4 LUONTOKASVATUKSEN KÄYTÄNTEITÄ VARHAISKASVATUKSESSA

Luontokasvatus on yksi osa laajempaa ja monikäsitteistä ympäristökasvatusta, jonka rinnalla käytetään myös usein termiä kestävä kehitys. Varhaiskasvatuksen luontokasvatuksen tavoitteena on lisätä ympäristötietoutta ja vahvistaa lapsen tunnesuhdetta luontoa kohtaan. (Tuomaala & Myyryläinen 2002, 10–11.) Willamon (2004, 36) mukaan luonto on läsnä kaikessa toiminnassamme ja se on osa meitä. Luontokasvatus on elämyksellistä ja kokemuksellista, erityisesti ympäristöherkkyttä ja yksilön luontosuhdetta tukevaa sekä luonnontuntemusta edistävää kasvatusta. Luontokasvatusta toteutetaan pääasiassa luonnossa liikkuen ja retkeillen. (Nordström 2004, 123.) Tässä tutkimuksessa käytetään ympäristökasvatuksen rinnalla termiä luontokasvatus, koska se sisältää tunne-ulottuvuuden, joka on aina läsnä luontokasvatuksessa. Seuraavaksi avaan käsitettä lapsen luontosuhde ja ympäristöherkkyys, jotka muodostavat tärkeän viitekehyksen omalle tutkimukselleni.

4.1 Lapsi ja luontosuhde

Lapsen luontosuhteen perusta luodaan jo varhaislapsuudessa. Myönteistä ja vahvaa luontosuhdetta voidaan pitää ihmistä kannattelevana voimavarana, johon liittyy voimakkaasti kyky havaita omaa lähiluontoa. Lapsen luontosuhde kehittyy luonnossa leikkimällä, luonnonilmiöitä seuraamalla ja tutkimalla, sekä luonnossa liikkumalla. Hyvän luontosuhteen perusta edellyttää myönteisiä luontokokemuksia ja elämyksiä.

(Cantell 2011, 332, 336.) Willamon (2004) mukaan ihmisen luontosuhteessa voidaan erottaa kaksi ulottuvuutta: toiminnallinen ja kehollinen ulottuvuus. Toiminnallinen ulottuvuus pitää sisällään ihmisen teot. Kehollinen ulottuvuus puolestaan nojaa biologisiin faktoihin. Nämä kaksi ulottuvuutta sitovat meidät tiukasti ja peruttamattomasti osaksi luontoa. Luontosuhde on jokaiseen ihmiseen kuuluva persoonallinen ulottuvuus. (Willamo 2004, 41-42.)

Myönteinen luontosuhde on lähtökohtana vastuulliselle elämäntavalle, johon kuuluu huolehtiminen ympäristöstä ja toisista ihmisistä. Ympäristösuhteeseen sisältyy erityisesti luonnon merkitys ihmiselle ja se, miten luonto ihmisen elämässä ilmenee. Se vaikuttaa myös siihen, millaisen arvon hän luonnolle antaa ja miten hän sitä kohtelee. Ympäristövastuullisuuden oppiminen lapsilla alkaa yleensä pienistä teoista lähiympäristössä mm. ympäristön siisteyden välittämisestä ja sen kauneudesta nauttimisesta (Jeronen & Kaikkonen 2001, 33). Ulkoympäristö tarjoaa lapselle tilaa, kauneutta ja erilaisia toiminnanmahdollisuuksia, jotka edistävät lapsen herkkyyttä ja arvostusta luontoympäristöä kohtaan (Ewert ym. 2011, 226).

4.2 Ympäristöherkkyys luontosuhteen ytimenä

Luontosuhteen ytimen muodostaa ympäristöherkkyys, jonka Wahström (1997, 5) määrittelee empaattiseksi kyvyksi aistia ja havainnoida ympäristöä. Ympäristöherkkyyttä voidaan Wahströmin mukaan edistää kasvatuksen avulla monin eri keinoin. Yhteistä niille kaikille on ulkona tapahtuva toiminta ja ympäristön herkkä huomioiminen. (Wahström 1997, 6; Ewert ym. 2011, 226.) Ekologisen kestävän kehityksen kasvatuksessa keskeisin tavoite on varhaislapsuudessa ympäristöherkkyyden kehittyminen (Cantell & Koskinen 2004, 64). Ympäristöherkkyys ilmenee lapsilla luontoon kohdistuvina iloina, suruina ja huolen tunteina. Lapsille iloa tuottavat luonnon elementit ja niiden toiminnan havainnointi. Ikäviä tunteita herättävät mm. luonnon saastuminen ja eliöiden tappaminen. (Jeronen & Kaikkonen 2001, 29).

Myönteinen tunnesuhde ympäristöön johtaa vastuulliseen ympäristöasenteeseen. Tähän tunnepitoiseen suhteeseen liittyvät asenteiden lisäksi

uskomukset, arvot ja tulkinnat. (Wahlström 1997, 3.) Ewertin ym. (2011) tutkimus osoitti, että varhaislapsuuden luontokokemuksilla on voimaannuttava vaikutus ympäristöystävällisten asenteiden ja arvojen muodostumiselle. Lisäksi sillä on positiivisia vaikutuksia sekä mieleen että elämän laatuun. (Ewert 2011, 237.) Cantell (2004) esittelee Hungerfordin ja Volkin (1995) mallin, joka tarkastelee ympäristövastuullisen käyttäytymiseen vaikuttavia tekijöitä. Mallissa kuvataan kehittymistä kolmen muuttujan kautta. Lähtötason muuttujista juuri ympäristöherkkyys on merkittävin. Empaattisen suhtautumisen syntyyn ympäristöä kohtaan vaikuttavat juuri lapsuudessa syntyneet luontokokemukset. Henkilökohtaisen merkityksen muuttajat ovat ratkaisevia ympäristövastuullisen käyttäytymisen syntymisessä. Voimaantuminen on mallissa ympäristökasvatuksen kulmakivi, sillä niiden avulla ihmiselle syntyy tunne, että hänen teoillaan ja toiminnallaan on merkitystä. Kun ihminen luottaa omaan toimintansa vaikutukseen, syntyy halu toimia ympäristövastuullisesti. (Cantell & Koskinen.2004, 61-62.)

Myös Raittila (2008) korostaa väitöskirjassaan rikkaiden ympäristökokemusten merkitystä ekologisesti vastuullisen ympäristösuhteen syntymisessä. Raittilan (2008) mukaan ympäristövastuulliseksi ihmiseksi kasvaminen lähtee liikkeelle ympäristössä toimimisesta yhdessä. Tutkimalla, kyselemällä ja tilan haltuunottamisella lapsi saa tietoa ja kokemuksia ympäristöstään. Lapselle tulee tarjota mahdollisuus käyttää lähiympäristöään monipuolisesti. Tämä vaatii kasvattajalta herkkyyttä huomata oivalliset tilaisuudet tuoda esille erilaisia eettisiä näkökulmia. (Raittila 2008, 155-156.)

4.3 Luontokasvatuksen käytännön toteuttamismalleja

Ympäristökasvatuksen kenttä on hyvin laaja kokonaisuus ja varhaiskasvatuksen käytössä olevat tavat toteuttaa luontokasvatusta ovat moninaiset. Toimintatavat muodostavat jatkumon, jossa lähdetään liikkeelle lapsen ympäristöherkkyden herättelystä (Ewert ym. 2011, 228). Tiedolla ja omasta elinympäristöstä saaduilla kokemuksilla on voimaannuttava vaikutus ympäristötietoisuuden vahvistumisessa ja ympäristöystävällisten asenteiden ja arvojen muodostumisessa (Nordström 2004, 116; Ewert ym. 2011, 237).

Skandinavian maat ovat Knightin (2012) mukaan esimerkkejä maista, joissa on pitkät kulttuuriset perinteet edistää lapsen ja luonnon kohtaamista. Ruotsissa jo 1950-luvulta alkunsa saaneet ulkotoimintamuodot pyrkivät edistämään luonnossa ja luonnosta oppimista. Toimintamuodot ovatkin saaneet nykyisin vankan aseman ympäri maailmaa tarjoten yhden vaihtoehtoisen oppimisympäristön lapselle. (Borrandaile 2006, 7). Lapsen ja luontoympäristön vuorovaikutuksen merkitys ja siitä saadut hyödyt tunnustetaan jo maailmanlaajuisesti (Knight 2012, 33; Borrandaile 2006, 14). Iso-Britanniaa voidaan pitää yhtenä esimerkkinä, jossa lasten ulkotoimintamuotoja on kehitetty innokkaasti. Forest Schools-ulkotoimintamuodot (suom.metsäkoulutoiminta) ovat levinneet laajasti ympäri maata tarjoten lapsille vaihtoehtoisen ja lapsen aktiivista oppimista tukevan oppimistavan. Toiminnassa rohkaistaan ja innostetaan kaiken ikäisiä lapsia saamaan positiivisia kokemuksia ulkoilusta ja metsästä. (Borrandaile 2006, 8.)

Forest schools-tyyppiset ulkotoimintamuodot kehittävät ja tukevat lapsen sekä fyysistä että henkistä hyvinvointia ja terveyttä, koska ne tarjoavat monipuolisia leikkimisen ja liikkumisen mahdollisuuksia. Toiminta kehittää myös lapsen sosiaalisia taitoja vertaisryhmässä, kohentaa kielellisiä taitoja, parantaa motoriikkaa sekä vaikuttaa lapsen itseluottamuksen ja keskittymiskyvyn kehittymiseen sekä voimistaa luontosuhdetta. (Knight 2012, 36; Blackwell & Pound 2011, 134-135; Borrandaile 2006, 14, 27.) Forest Schools -ulkotoimintamuodot kehittävät myös lapsen tunne-älytaitoja, koska toiminnassa korostuu voimakkaasti vertaisryhmätoiminta reflektioineen. Toimintaan vahvasti kuuluvat yhteistoiminnallisen oppimisen menetelmät kehittävät lapsen tietoisuutta suhteessa omaan itseensä että muihin. (Blackwell & Pound 2011, 139.)

Suomalaisen varhaiskasvatuksen käytössä on hyvin monenlaisia luontotoiminnan toteuttamisen muotoja ja luontopainotteiset päiväkodit ovatkin kovasti yleistymässä. Suomen päiväkodeissa käytössä olevan ns. Luonnossa kotonaan-pedagogiikan alkujuuret ovat Ruotsissa (I Ur I Skur-pedagogik). Ulkotoiminta ryhmäkontekstissa muodostaa perustan pedagogiikalle ja toiminnan tavoitteena on edistää lasten luonnontuntemusta leikin, tutkimisen ja luovan toiminnan kautta. (Drougge 2007, 20.) Suomessa tunnetuin Luonnosta -kotonaan pedagogiikan toiminnanmuoto on Suomen Ladun organisoima Metsämörritoiminta. Mallissa yksittäiset kokemukselliset ja

elämyselliset metsäretket ja luonnossa suoritettavat toiminnot: leikit, liikunta, tutkiminen sekä luontomateriaalin keruu muodostavat lapsilähtöisen toimintamallin perustan. (Drougge 2007, 44.) Metsäympäristö on tärkeä voimavara lapsen holistiselle, kokonaisvaltaiselle kehitykselle, koska se tarjoaa mahdollisuuksia monipuoliseen toimintaan yhdessä vertaisten kanssa (Blackwell & Pound 2011,138). Lapsena saadut monipuoliset luontokokemukset ja -elämykset muodostavat pohjan tapahtumaketjulle, jonka määränäänä on ympäristövastuullinen kansalainen. Ensimmäinen askel tässä portaikossa on myönteiset ja turvalliset luontokokemukset, jossa lapsi saa toimia ympäristön puolesta omassa mittakaavassaan. Omakohtaisten luontokokemusten kautta opitaan vähitellen ymmärtämään luonnon toimintaa ja ihmisen vastuuta siitä. (Drougge 2007, 50.)

5 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Oppimisympäristöjen kehittäminen ja erilaisten vaihtoehtojen hyödyntäminen osana pienten lasten opetusta on keskeisessä asemassa nykyisin, kun etsitään uusia tapoja opettaa ja oppia (Manninen ym. 2007, 7). Tutkimukseni idea lähti muotoutumaan silmäni osuneesta lehtiartikkelista, jossa kerrottiin Tuusulan kunnassa alkavasta uudelta oppimisympäristö kokeilusta, jonka perustan muodostaa lasta osallistava Design-pedagogiikka. Uudessa luonto- ja liikuntapainotteisessa toimintamallissa toteutetaan normaalia esiopetussuunnitelmaa, mutta uusin keinoin. (Tuusulanjärven viikkouutiset 2014.)

Tutkimukseni tavoitteeksi muotoutui oppimisympäristöön liittyvän pohdinnan kautta selvittää, millaisen oppimisympäristön luonto tarjoaa esiopetusikäiselle lapselle. Tämän lisäksi halusin tutkimuksellani avata luontosuhteen ytimen muodostavaa ympäristöherkkyyks-käsitettä varhaiskasvatustyössä. Tutkimukseni pyrkii tarkastelemaan luontoa oppimisympäristönä lapsiperspektiivistä käsin, sillä lapsinäkökulman huomioiminen on tärkeää. Se huomioiminen edellyttää tutkijalta ymmärtävää tulkintaa, valmiutta muuttaa omia uskomuksiaan ja ajatuksiaan sekä sensitiivistä kuuntelemisen taitoa (Cook & Hess 2007, 31).

Tutkimus toteutettiin kuvailevana tapaus-tyyppisenä tutkimuksena. Kokemuksellinen oppiminen luontoympäristössä on tutkimukseni vahva teema-alue. Muita keskeisiä käsitteitä tutkimuksessani ovat konstruktivistinen oppimisajattelu, jossa tietoa luodaan kollektiivisesti kokeilujen kautta sekä lapsen luontoherkkyys. Pyrin tutkimukseni avulla saamaan lapsilta vastauksia seuraaviin tutkimuskysymyksiini.

Pääkysymyksiä täydentävien alakysymysten avulla pyrin saamaan laajemman käsityksen ilmiöstä ja lisäksi ne toimivat osallistuvan havainnoinnin tukena.

Tutkimustani määrittelevät seuraavat kaksi pääkysymystä sekä niihin kiinteästi liittyvät, tarkentavat alakysymykset:

1. *Millaisena oppimisympäristönä lapset näkevät ja kokevat luonnon?*
 - *Millaisia toimintamahdollisuuksia luonto oppimisympäristönä tarjoaa esiopetusikäisen lapsen kokonaisvaltaiselle oppimiselle?*
 - *Millaista lasten sosiaalinen toiminta on luontoympäristössä?*
2. *Millä tavoin lasten ympäristöherkkyys ilmenee vuorovaikutuksessa luontoympäristön kanssa?*
 - *Miten kiinteä vuorovaikutussuhde luontoympäristön kanssa ilmenee lasten leikeissä ja toiminnassa?*

5.1 Kehittämishankkeen taustat ja tutkimuspäiväkodin metsäryhmäläiset

Oppimisympäristön kehittämishanke lähti liikkeelle syksyllä 2013 Tuusulan kunnan varhaiskasvatuksen johtoryhmän ideasta kehittää ja ideoida uudenlaisia oppimisympäristömalleja ja toimintakäytänteitä tukemaan lapsen kokonaisvaltaista oppimista perinteisen luokahuoneopetuksen lisänä. Kohdepäiväkodiksi valikoitui sijaintinsa ja kehittämisinnokkuuden puolesta Etelä-Tuusulassa sijaitseva Lahelan tertun päiväkotiki. Hanketta käsiteltiin kevään 2014 aikana tutkimuspäiväkodin pedagogisessa viikkopalaverissa, ja kehittämisidea otettiin henkilökunnan puolelta vastaan innostuneesti. Luonto- ja liikuntapainotteisuus kohdentui syksyllä 2014 päiväkodissa aloittavaan esikouluryhmä Joenjättien toimintaan. Henkilökunta teki kevään aikana opintokäyntejä Design -pedagogiikkaa soveltaviin metsäpäiväkoteihin. Lisäksi henkilökunta sai Suomen Ladun järjestämää koulutusta pedagogiikan opeista. Lahelan tertun päiväkodin esiopetusryhmän kokeilu hyödyntää luontoa esikoululaisen oppimisympäristönä on kunnassa ainutlaatuinen, sillä Tuusulassa ei ole aiemmin toiminut vastaavaa luonto- ja liikuntapainotteista metsäryhmää.

Tuusulan on maaseutumainen, kasvava ja kehittyvä kunta pääkaupunkiseudulla, jossa metsä ja luonto ovat lähellä. Tuusulan kunnan varhaiskasvatussuunnitelma painottaa lapsen oikeutta turvalliseen ja hyvään lapsuuteen. Kasvattajien tulee

varhaiskasvatusympäristöä suunnitellessaan ottaa huomioon sisällölliset orientaatiot sekä lapselle ominaiset tavat toimia. Hyvä varhaiskasvatusympäristö on oppimiseen innostava, monipuolinen ja herättää lapsessa kokeilunhalua, uteliaisuutta sekä halua tutkimiseen. Luonto ja lähiympäristö mahdollistavat lapselle tutkimisen koko kehoa ja aisteja hyödyntäen. (Tuusulan kunnan varhaiskasvatussuunnitelma 2009.)

Lahelan tertun päiväkotito on perustettu vuonna 2004. Päiväkodin lähiympäristö tarjoaa monipuolisia luontokasvatuksen soveltamismahdollisuuksia. Lähiympäristössä on monipuolisesti erilaisia metsä-, puisto-, pelto- ja niittyalueita, jotka soveltuvat hyvin lasten leikki- ja tutkimustoimintaan. Päiväkodissa toimii neljä eri-ikäisistä lapsista muodostuvaa lapsiryhmää, joiden toiminnassa hyödynnetään päiväkodin lähiluontoa lasten ikätaso huomioiden. Päiväkodin oma varhaiskasvatussuunnitelma korostaa turvallisen, kasvua ja kehitystä edistävän oppimisympäristön kehittämistä ja sen ylläpitämistä. Luonnonläheisen sijaintinsa ansiosta metsäretket ovat muotoutuneet oleelliseksi osaksi päiväkodin arkea.

Joenjättien metsäryhmässä on toimintakautena 2014-2015 22 esiopetusikäistä lasta, joista neljä on ns. osapäivälapsia, ja he osallistuvat päiväkodin toimintaan päivittäisen esiopetusajan klo 8.30-12.30. Ryhmän sukupuolijakauma on hieman epäsuhta, sillä ryhmässä on 17 tyttöä ja ainoastaan viisi poikaa. Suurin osa lapsista siirtyi esiopetusryhmään päiväkodin sisältä toisista ryhmistä ja näiden lisäksi ryhmä täydentyi syksyllä 2014 10 uudella lapsella talon ulkopuolelta. Henkilökunta koostuu kahdesta lastentarhanopettajasta, lastenhoitajasta sekä ryhmäavustajasta.

5.2 Joenjättien toimintakulttuurin kuvaus

Tarkastelen Joenjättien toimintakulttuuria päivittäisenä opetus- ja kasvatustoimintana, joka pitää sisällään mm. päivittäin toistuvia menettelytapoja, sääntöjä, sekä vuorovaikutustilanteita. Päiväkodin lapsiryhmä on jaettu kahteen toiminnalliseen pienryhmään: "Auringot" (12 lasta) ja "Mustikat" (10 lasta). Aurinkoja ohjaa ja opettaa opettaja-lastenhoitaja työpari, ja Mustikoita opettaja-avustaja työpari. Ryhmien nimet valikoituivat lasten ehdotuksista äänestyksen tuloksena.

Ryhmän toiminnan painopistealue on toimintakauden 2014-2015 aikana luonto- ja liikuntakasvatus. Viikko-ohjelmassa huomioidaan esiopetuksen osa-alueet monipuolisesti ja toiminta rakentuu kokonaisvaltaisen ja tutkivan oppimisen periaatteille. Oppimisprosessi etenee ohjatusti yhdessä tutkien, pohtien ja ihmetellen. Lapset oppivat monipuolisesti ja saavuttavat samalla useamman oppiaineen tavoitteita. Lapsilla ei ole käytössä esiopetuskirjaa, vaan hienomotoriset harjoitukset tehdään yleensä joko metsässä monisteina tai hyödyntäen luonnon monipuolisia mahdollisuuksia esim. kallionpintaa liituharjoituksiin. Liikunta ja luonnossa toimiminen ovat osa ryhmän jokapäiväistä ohjelmaa. Toiminta luonnossa tapahtuu lasten ehdoilla, lapsia kuunnellen ja innostaen.

Kaksi muodostettua pienryhmää toimivat kolme päivää viikosta melko itsenäisesti esiopetusajan. Kaksi päivää viikosta on varattu koko lapsiryhmän yhteiselle toiminnalle. Yksi näistä viikon päivistä on nimetty ns. toivepäiväksi, jolloin toiminnan runko rakentuu lasten toiveiden pohjalle. Toinen yhteinen päivä viikko-ohjelmassa on liikuntapäivä, jolloin lapset menevät läheisen koulun kentälle ohjattuun liikuntahetkeen.

Pienryhmät toimivat esiopetusajasta aamupäivän klo 8.30-11.30 lähimetsässä käyttäen luontoympäristöä monipuolisesti opetuksen apuna. Pienryhmien päiväohjelma alkaa yleensä päiväkodin pihapiirissä pidettävällä aamupiirillä. Tätä ennen lapset ovat syöneet aamupalan päiväkodilla, tarkistaneet eteisen "Lilja" varustehiirestä metsässä tarvittavat varusteet sekä repun että vaatetuksen osalta. "Lilja"- varustehiiri on kartonkiin piirretty hiiri, jonka tehtävänä on toimia lapsen toimintojen apuohjaajana päivittäisten metsäretkien varustuksen osalta. Lasten omatoimisuus kehittyy toiminnan myötä koko ajan ja alkusyksyn aloitusvaiheen jälkeen päivän varusteet löytyvätkin jo helpommin "Liljan" avustamana. Aamupiirissä lapset katsovat aikuisen johdolla kalenterin ja keskustelevat päivän muusta toiminnasta yhdessä sitä suunnitellen.

Pienryhmillä on hieman erilaiset arjen toimintakäytänteet. Päivän yhteinen teema käydään läpi molemmissa pienryhmissä siitä keskustellen ja tämän jälkeen lähdetään luontopaikalle. Aurinko-pienryhmän lapset saavat äänestää päivän luontopaikan, jonne ryhmä suuntaa kulkunsa. Auringot käyttävät lähiympäristön

tarjoamia mahdollisuuksia monipuolisesti hyväkseen liikkuen lähiympäristön metsissä, niityillä ja pelloilla. Mustikoilla on kiinteä metsäpaikka, joka sijaitsee noin kaksi kilometriä päiväkodilta. Molemmat ryhmät liikkuvat päivittäiselle luontopaikalle päiväkodilta kävellen samalla luonto havainnoiden ja pieniä toiminnallisia tehtäviä tehden. Varsinainen metsäpaikka on alueena monimuotoinen ja aistimuksia virittävä. Alue on tuoretta kangasmetsää, varpukasveineen ja sekapuustoineen. Lisänä alueen reunalla on lampi, jonka elämää lapset seuraavat aktiivisesti. Lapset osaavat hyödyntää monipuolisesti maaston mahdollisuuksia päivittäisissä toimissaan.

Lounaalle ryhmä palaa useimmiten takaisin päiväkodille. Yhteisinä retkipäivinä esim. metsästysmajapäivänä lounas kuljetetaan päiväkodilta retkipaikalle mahdollisuuksien mukaan tai lapset ottavat mukaan kotoa tuodut eväät. Paluu takaisin päiväkodille tapahtuu tällöin lounaan jälkeen. Lounaan jälkeen on vuorossa lyhyt satuhetki, jolloin lapsilla on mahdollisuus pieneen lepo hetkeen. Kokopäivähoidossa olevien lasten päivä jatkuu lepo hetken jälkeen normaalina toimintana päiväkodin sisätiloissa. Osapäivälasten päivä päättyy lepo hetken jälkeen.

6 TUTKIMUKSEN METODOLOGISET VALINNAT JA TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

6.1 Laadullinen tapaustutkimus

Tämä tutkimus on luonteeltaan laadullinen tapaustutkimus. Laadullinen tutkimus toteutetaan usein kenttätyönä, jolloin päästään konkreettisesti kosketuksiin tutkittavien kanssa. Laadullisessa tutkimuksessa tutkittavia on yleensä pieni määrä ja aineiston tieteellisyyden kriteeriksi muodostuukin laatu. Tutkijalla ei myöskään saa olla kovin suuria ennakko-olettamuksia tutkimuskohteesta, eli laadullinen tutkimus on hypoteesitonta. (Eskola & Suoranta 2001, 16–19.)

Tutkimustani voisi luonnehtia etnografisia menetelmiä hyödyntävänä tapaustutkimuksena. Pattonin (2002, 447) mukaan tapaustutkimuksen lähtökohtana on tarkastella tiettyä ilmiötä kokonaisvaltaisesti, holistisesti sen luonnollisessa ympäristössä. Etnografisessa tutkimuksessa pyritään kuvaamaan arjen tapahtumia ja kulttuuria ja tarkastelemaan niitä laajemmassa kontekstissa. Kaikille etnografisille tutkimuksille on tyypillistä pitkäkestoinen vuorovaikutus tutkittavien henkilöiden kanssa. Tutkittavaa ilmiötä havainnoidaan sen luonnollisessa ympäristössä ja tutkija viettää usein pitkiäkin ajanjaksoja tutkimuskohteessa. (Eskola & Suoranta 2001, 106.) Lisäksi etnografisessa tutkimuksessa pyritään todentamaan ihmisten toiminnalleen antamia kulttuurillisia merkityksiä sekä kuvaamaan tulkintoja näistä kokemuksista (Hirsjärvi & Hurme 2000, 160). Kvalitatiivisen tutkimuskäytännön mukaisesti pyrin tässä tutkimuksessa läheiseen vuorovaikutukseen tutkittavina olevien lasten kanssa

osallistamalla osallistuvan havainnoitsijan roolissa päiväkotiryhmän arjen toimintaan useamman viikon ajan.

Käytän tutkimuksessani myös useita eri aineistonhankintamenetelmiä, joilla pyrin saamaan kattavamman kuvan tutkimuskohteesta. Tapaustutkimus mahdollistaa toisiaan täydentävien menetelmien käytön, eli triangulaation. Hirsjärvi & Hurme (2002, 38) korostavatkin, että triangulaatio on keino, jonka avulla tutkija voi rikastuttaa tutkimuksen kuvausta ja tietämystä, sekä lisätä myös tutkimuksen luotettavuutta. Eri menetelmillä saadut tiedot lisäksi täydentävät toisiaan ja auttavat rakentamaan kokonaisvaltaisen kuvauksen tapauksesta. Triangulaation avulla varmistetaan, etteivät saadut tiedot ole seurausta vain käytetystä menetelmästä, vaan eri menetelmät antavat samat tulokset. (Eskola & Suoranta 2001, 69.) Laadullisen tutkimuksen yhteydessä puhutaankin usein triangulaatiosta ja tässä tutkimuksessa hyödyntääkin menetelmätriangulaatiota. (Eskola & Suoranta 2001, 70.) Useiden eri menetelmien avulla päästään lähemmäs merkityksiä, joita ihmiset antavat ilmiöille ja tapahtumille (Hirsjärvi & Hurme 2000, 28). Myös Cook ja Hess (2007, 30) painottavat artikkelissaan monimenetelmällisen tutkimuksen etuja. Se mahdollistaa heidän mukaansa myös marginaaliryhmien, kuten lasten, äänen esille saamisen.

6.2 Lapsi tutkimuksen asiantuntijana

Tämä tutkimus pyrkii tarkastelemaan todellisuutta lapsen näkökulmasta käsin. Cook & Hess (2007, 29) toteavatkin, että 1980-luvun lopulta alkanut kiinnostus hyödyntää lasten ja nuorten kokemuksia ja näkemyksiä omasta sosiaalisesta maailmastaan on nykyisin yhä voimistunut. Nykyisin vallalla olevan yleisen käsityksen mukaan lapset ovat oman arkensa parhaita asiantuntijoita ja on tärkeää keskittyä kuuntelemaan lasta ja hänen jokapäiväisen elämän kokemuksia kontekstissa, joka on lapselle konkreettisesti läsnä (Einarsdóttir 2007, 198). Haluan tutkimuksessani tarkastella luontoa oppimisympäristönä lapsen silmin antamalla puheenvuoron lapselle. Tutkimuksessani kiinnostukseni kohteena ovat luonnon tarjoamat mahdollisuudet lapsen kokonaisvaltaiselle oppimiselle. Keskeisellä sijalla ovat lapsen kokemukset ja käsitykset luontoympäristöstä. Tutkimukseni pääasiallisina aineistonkeruumuotoina

toimivat lasten teemahaastattelut, lasten ottamat valokuvat sekä niistä syntyvät tarinat. Tutkimuspäiväkirjamerkinnot tuottavat lisäarvoa tutkimukselleni, sillä tarkastellen oppimisympäristöä myös näiden lisäkysymysten valossa.

Lasten kanssa tehtävä tutkimus asettaa omia vaatimuksia tutkijalle. Tutkijalla tulee olla valmius muuttaa omia uskomuksiaan ja ajatuksiaan. (Cook & Hess 2007, 31.) Tutkijan asenne lasten tunteita, kokemuksia ja kykyjä kohtaan tulee olla myönteinen sekä lasten näkemyksiä kunnioittava ja arvostava (Powell 2009, 131). Lasten näkökulman esille saaminen edellyttää tutkijalta myös mielikuvitusta ja sensitiivistä eläytymiskykyä (Cook & Hess 2007, 31). Punchin (2002) mukaan aikuisten on hyvä pitää mielessä, että osallisuuden edistäminen voi tapahtua vain lähellä lasten maailmaa, lapselle tutussa ja turvallisessa kontekstissa. Uusi menetelmäajattelu lähtee siitä, että lapsuutta voidaan tutkia samoilla menetelmillä kuin aikuisiakin tutkitaan. Lapsuudentutkimuksen volyymin kasvu on tuonut lisää lapsen toimijuutta ja osallisuutta vahvistavia tutkimusmenetelmiä. (Paige-Smith & Rix 2011, 28; Einarsdóttir 2007, 198.)

Seuraavaksi kuvailen tarkemmin tutkimusmenetelmiä, joita apuna käyttäen olen toteuttanut tämän työni. Lisäksi esittelen tarkemmin tutkimuksen toteutuksen vaiheet sekä tutkimustulosten analyysin vaiheet.

6.3 Tutkimusmenetelmät

6.3.1 Valokuvaus ja valokuvat tarinat

Käytän tutkimukseni apuna visuaalisista menetelmistä valokuvausta syventämään muiden tutkimusmetodien tuottamaan tietoa. Valokuvaus tarjoaa lapsille konkreettisen menetelmän olla mukana tutkimuksessa ja tuoda esille omia näkemyksiä ja ajatuksia (Cook & Hess 2007, 32). Lasten ottamat valokuvat syventävät tutkimuksessa mukana olleiden lasten ajatuksia ja kokemuksia luontoympäristöstään. Lisäksi ne rohkaisevat myös arempia lapsia tuomaan julki ajatuksiaan luonnosta oppimisympäristönä. Mikä on luonnossa liikkeessä mieluista tai epämieluista lasten näkökulmasta katsottuna? Cook ja Hess (2007) toteavatkin, että monen lapsen voi olla

helpompi kertoa ajatuksiaan valokuvan välityksellä kuin puhumalla. Lapset myös innostuvat helposti valokuvaamisesta ja menetelmän nopeus ja helppous takaavat mielenkiinnon säilymisen projektin loppuun asti. (Cook & Hess 2007, 36.) Tässä tutkimuksessa monimenetelmällisyys; lasten ottamat valokuvat kuvatarinoineen sekä haastattelut täydennettynä tutkijan päiväkirjamerkinnoilla tukevat ja syventävät toisiaan (ks. Patton 2002, 449). Lasten kamerankäyttö ja sen avulla tuotetut visuaaliset luontokuvat ovat tutkimukselle lisäarvoa tuottava menetelmä. Lisäksi lasten tuottamia valokuvia käytetään tutkimuksen tulosten raportoinnin yhteydessä luomaan syvyyttä lasten kokemusmaailmaan. Valokuvat antavat tässä tutkimuksessa laajemman näkökulman tarkastella lasten luontokäsityksiä ja ajatuksia luonnosta oppimisympäristönä. Ne muodostavat myös pohjan lasten tulkinnoille ja innostavat lasta osallistumaan ryhmähaastattelun kulkuun. Lisäksi valokuvat rohkaisivat lapsia dialogisuuteen ja mahdollistavat ryhmässä käytävän keskustelun konkreettisella tasolla (Cook & Hess 2007, 32, 42).

Toiminnan valokuvaus tapahtui syksyllä 2014 esiopetusryhmän toimintaympäristössä. Kerätyjä digikuvia käytettiin virikkeenä lasten ryhmähaastatteluissa ja niistä muodostettiin valokuvatarinoita 5-6 lapsen pienryhmissä toimien. Valokuvien pohjalta ryhmissä muodostetut tarinat toimivat toisena tärkeänä informaation lähteenä tutkimukselleni. Lasten ajatukset valokuvista virittivät myös syvällisempää keskustelua ja pohdintaa luonnosta. Ryhmähaastatteluista nousi esille monia lapsille tärkeitä osa-alueita ja teemoja. Tutkijana ohjasin ja kehitin keskustelua lasten antaman suunnan mukaisesti. Tämän lisäksi valokuvat toimivat lisämateriaalina muun kerätyn tiedon ohella ja lisäsivät tutkimuskohteena ymmärrystä. Menetelmätriangulaatiolla on etuja, metodit tukevat ja syventävät toisiaan (Cook & Hess 2007, 30). Lisäksi Paige-Smith ja Rix (2011, 33) korostavat artikkelissaan valokuvauksen ja havainnoinnin yhdessä muodostavan hyvän keinon saavuttaa lapsen subjektiivinen rooli tutkimuksessa.

6.3.2 Teemahaastattelu

Lapsille tehdyt yksilölliset teemahaastattelut toimivat keskeisenä ja toisena pääasiallisena aineistonkeruumenetelmänä valokuvatarinoiden ohella tässä

tutkimuksessa. Yksilöllisen teemahaastattelun avulla pyrin saamaan lisäsyvyyttä tutkittavaan ilmiöön, jota ei pelkän havainnoinnin avulla saavuteta. Lasten haastatteluissa korostuvat erilaiset asiat kuin aikuisten haastatteluissa. Tässä tutkimuksessa haastatteluja varten muodostettiin teemahaastattelurunko (liite 3), jonka teemat rakentuivat tutkijan esiymmärryksen sekä teoreettisen viitekehyksen pohjalta nousseisiin teema-alueisiin.

Haastattelukysymykset muotoutuivat joustavasti niin, että ne vastasivat asetettuja tutkimuskysymyksiä. Haastattelukysymysten muokkaamisessa auttoivat sekä ohjaaja että opiskelijaystävät. Teemahaastattelukysymykset testattiin ja niiden sanamuotoa hiottiin yhden esihaastattelun avulla ennen niiden käyttöönottoa. Suoritin esihaastattelu yhdelle tuntemalleni lapselle ja samalla testasin haastattelurungon toimivuutta. Tämän pohjalta tein haastattelurunkoon hieman pieniä muutoksia lähinnä kysymysten sanamuotoihin ymmärrettävyyden lisäämiseksi. Esihaastattelun tarkoituksena on testata haastattelurunko ja selvittää haastattelun keskimääräinen kesto-aika. Esihaastattelujen avulla tutkija voi tarkentaa kohdejoukkoa, teema-alueita ja sanavalintoja. Vasta tämän jälkeen voidaan laatia lopullinen haastattelurunko. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 72.)

Haastattelutilanteissa kysymysten järjestys sekä sanamuodot muotoutuivat aina yksilöllisesti jokaisen haastattelutilanteen mukaan, koska haastattelutilanne eteni lasten antamien vastausten pohjalta aina tarkentaviin lisäkysymyksiin. Patton (2002, 343) korostaakin puolistrukturoidun teemahaastattelun antavan kaikille osallistujille samat aiheet, mutta yksilöllistä joustavuutta niiden kohtaamisessa. Teemahaastattelutilanteiden virittäjänä toimivat lasten kanssa yhdessä otettuja digikuvat ja niistä syntyneet kuvatarinat. Teemahaastattelut suoritettiin yksilöhaastatteluina, sillä pyrin tutkijana luomaan mahdollisimman henkilökohtaisen suhteen jokaiseen lapseen ja saamaan jokaiselta lapselta henkilökohtaisia ajatuksia etukäteen muodostetuista teemoista. Kysely eteni teemojen pohjalta osittain strukturoidusti ja pyrin huomioimaan keskeisinä lasten tulkinnat asioista ja heidän asioille antamansa merkitykset. Hirsjärvi & Hurmeen (2011) mukaan tutkimushaastattelut voidaan erottaa toisistaan lähinnä niiden strukturointiasteen perusteella. Tällä tarkoitetaan sitä, miten

tarkasti kysymykset on muotoiltu, ja kuinka paljon haastattelija jäsentää tilannetta. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 41–43.)

Teemahaastattelussa kiinnostukseni kohdistui siihen, miten lapset arvioivat luontoa oppimisympäristönä sekä heidän luontosuhteeseen. Haastattelun tavoitteena oli kuvata haastateltavan ajatuksia, käsityksiä, kokemuksia ja tunteita. Tavalliseen keskusteluun verrattuna haastattelulla pyritään informaation keräämiseen ennalta suunnitellusti ja päämäärähakuisesti. Haastattelun etuna voidaan pitää ennen kaikkea sen joustavuutta. Haastattelijalla on mahdollisuus toistaa kysymys, oikaista väärinkäsityksiä, selventää kysymyksiä ja käydä keskustelua haastateltavan kanssa. Haastattelussa on myös joustavaa se, että kysymysten järjestystä voidaan vaihdella tilanteen mukaan. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73.)

Pyrin saamaan tässä tutkimuksessa puolistrukturoidun haastattelun avulla vastauksia kahteen tutkimuskysymykseeni ja teemoja haastattelussani on kolme: ympäristöherkkyys, lapsen oppiminen ja toiminta luontoympäristössä. Kuitenkin etukäteen määritellyt teemat takaavat sen, että kaikkien haastateltavien kanssa puhutaan suunnilleen samoista asioista (Eskola & Suoranta 2001, 87). Etukäteen laaditut kysymykset käytiin haastattelutilanteissa läpi yhdessä lasten kanssa ohjatusti ja kysymysten muotoilu oli kaikille lapsille sama. Haastattelukysymykset laadittiin avoimina kysymyksinä ja pyrin tutkijana kuuntelemaan lasten ääntä ja lasten valitsemia teemoja, jotka ohjasivat keskustelun suuntaa. Kysymysten vastaukset litteroitiin datan analysointivaiheessa sellaisenaan.

6.3.3 Havainnointi

Käytin tutkimuksessani osallistuvaa havainnointia eli observointia aidossa kenttätilanteissa tutkimukselle lisätietoa ja syvyyttä tuottavana aineistonkeruunmenetelmänä. Osallistuvassa havainnoinnissa tietoa tallennetaan ja kerätään systemaattisesti (Eskola & Suoranta 2001, 99). Pyrin havainnoinnin avulla saamaan välitöntä ja suoraa tietoa lasten toiminnasta ja käyttäytymisestä luontoympäristössä. Pidin kentällä tehdyistä havainnoista kenttäpäiväkirjaa, jonka avulla pyrin ilmiön ymmärtävään tulkitsemiseen. Osallistuva havainnointi tiedonkeruunmenetelmänä on subjektiivista toimintaa, jossa tutkija havainnoi tietoa

valikoiden ja ennakko-oletukset usein suuntaavatkin toimintaa (Eskola & Suoranta 2001, 102; Patton 2002, 278). Luottamuksellinen suhde on ehdoton edellytys lasten kanssa tehdyn tutkimuksen onnistumiselle (Punch 2002, 323). Pysin rakentamaan luottamuksellista suhdetta lapsiin olemalla mukana ryhmän toiminnassa mukana pitkäkestoisesti osallistuvana aikuisena. Pysin myös selittämään tutkimuksen tarkoituksen lapsille mahdollisimman konkreettisin, lapsen ymmärryksen tavoittavin käsittein. Tämä on tärkeää yhteistyön toimivuuden kannalta. Lasten kanssa tehtävässä tutkimuksessa vuorovaikutuksellisuus onkin avainasemassa. Myös tutkijan joustavuus ja avoimuus uusille tulkinnoille sekä keskinäisen ymmärryksen rakentaminen lasten ja tutkijan välille ovat tärkeitä asioita (ks. Cook & Hess 2007, 31). Tutkimuspäiväkirjaan tehdyt merkinnät vuorovaikutustilanteista aineistonkeruun aikana auttoivat rakentamaan tutkimukselle taustakehystä esim. ryhmän päivittäisestä toimintakulttuurista.

6.4 Aineiston hankinta

Tämän tutkimuksen aineisto koostuu 22 lapsen havainnoinnista luontoympäristössä, lasten tuottamasta valokuvamateriaalista ja niihin liittyvistä kuvatarinoista sekä lasten yksilöhaastatteluista. Sen keruu tapahtui syys- ja lokakuussa 2014 yhdessä esiopetusryhmässä yhteensä kolmen viikon ajan. Tätä ennen hain kunnalta tutkimusluvan (liite 1), joka myönnettiin minulle elokuussa 2014. Luvan varmistuttua informoin lasten vanhempia tutkimuksen suorittamisesta elokuun vanhempainillassa, ja pyysin samalla vanhemmilta tutkimusluvat lasten havainnointiin sekä valokuvauksen ja haastattelun suorittamiseen. Sain ryhmän jokaiselta 22 perheeltä myönteisen vastauksen tutkimuslupaani.

Informoin myös lapsia tutkimushankkeesta, kerroin kuka olen, ja mistä tulen, sekä kysyin heiltä lupaa ja halua olla mukana tutkimukseni kulussa. Lapset ottivat minut tutkijana vastaan hiukan uteliaina, mutta innostuneina. Lisäksi kerroin jokaiselle haastateltavalle haastattelun alussa, että tutkimuksen julkaisuvaiheessa, valmiissa työssäni ei tulisi esille yksittäisiä henkilöitä tai vastauksia, joiden perusteella heidät voisi tunnistaa. Kysyin myös lapsilta luvan valokuvien käyttöön valmiissa työssäni ja

sain sen jokaiselta haastateltavalta. Tutkimuksen kulku vaati tutkijalta myös tarkkaa ajankäytön suunnittelua, koska tutkijan intensiivinen läsnäolo lapsiryhmässä on etnografisessa tutkimuksessa oleellisessa roolissa.

Ensimmäisen viikon ajan kuljin ryhmien mukana lähiluonnossa tutustuen lapsiin ja toiminnan yleisiin periaatteisiin. Pyrin saamaan yleiskuvan metsätoiminnasta ja kiinnitinkin havainnoissani erityistä huomiota tapahtumapaikkoihin ja arjen toimintojen sujuvuuteen. Pidin havainnoistani tutkimuspäiväkirjaa koko kenttäjaksoni ajan. Aineisto kerättiin ulkoympäristössä, jolloin lasten ja luontoympäristön kohtaaminen oli läsnä lähes koko aineistonkeruun ajan. Luettu taustateoria ohjasi osaltaan kenttähavaintojani havainnoidessani lapsiryhmän opetustilanteita päivittäisessä toiminnassa. Lisäksi etukäteen mietityt havaintokysymykset helpottivat tutkijana mielenkiintoni suuntaamista tutkimukseni kannalta oleellisiin asioihin ja sisältöalueisiin. Havainnoinnissa kiinnitin erityistä huomiota mm. lapsen ja ympäristön vuorovaikutukseen, lapsiryhmän sosiaaliseen toimintaan sekä luontoympäristön tarjoamiin toimintamahdollisuuksiin. Havainnointi ja valokuvaus tapahtuivat esiopetusryhmän toimintaympäristössä lähiluonnossa.

Toisella havainnointiviikolla aloitin, havainnoinnin lisäksi, valokuvausprojektin lasten kanssa. Valokuvaus kesti yhteensä neljä aamupäivää. Pyysin ryhmästä aikuisia jakamaan lapset neljään 5-6 lapsen pienryhmään valokuvauksen suorittamiseksi, koska heillä oli enemmän tietoa ja kokemusta ryhmän lapsista. Tämän etukäteissuunnittelun tarkoituksena oli saada muodostettua neljä toimivaa pienryhmää, jotta päivittäinen valokuvaus olisi sujuvaa ja mutkatonta. Käytössämme oli neljä kameraa, joten porrastin kuvaamista. Valokuvausprojektimme jatkui vielä kolmannella tutkimusviikolla kahden päivän ajan.

Ennen valokuvaamista kerroin lapsille valokuvauksen tarkoituksesta ja annoin tehtävän toimintaohjeet. Pyysin lapsia kuvaamaan mielenkiintoisia, pelottavia, mukavia ja heitä itseään kiinnostavia asioita luontoympäristöstä. Kysyin myös uudelleen halua olla mukana tutkimuksessa. Lisäksi ohjeistin lapsia kameran käyttöön, annoin tehtävän toimintaohjeet sekä kuljin lasten mukana metsäalueella, jotta kykenin neuvomaan heitä tarpeen tullen. Lapset suoriutuivat tehtävästä hyvin, ja aikaa valokuvaamiseen oli runsaasti. Lapset olivat pääsääntöisesti todella innostuneita

valokuvaamisesta. Osalle lapsista kamerankäyttö oli jo entuudestaan tuttua, ja muillekin kameran käyttö teknisenä välineenä oli helppoa. Aluksi lapset saivat ottaa koevedoksia kamerallaan ja testata sen toimivuutta. Tämän jälkeen siirryimme varsinaiseen kuvaukseen, jossa rajasin kuvien maksimimäärän 10 kuvaan, jotta lapset miettivät, mistä ja miksi kuvan ottaisivat. Osa lapsista piti tarkasti huolta sovitusta lukumäärästä, mutta muutama lapsi ei halunnut ottaa kuin muutaman kuvan. Kuvien kokonaismääräksi muodostui 184 valokuvaa.

Yksilöhaastattelut ja valokuvatarinoiden muodostaminen suoritettiin päiväkodin sisätiloissa iltapäivisin, joka oli lapsille tuttu ja turvallinen paikka. Lapset saivat ensin esitellä 3-5 hengen pienryhmissä omat valitut (1-10 kpl) valokuvansa muille lapsille ja tutkijalle. Valokuvat tarjosivat lapsille mahdollisuuden omista ajatuksista kertomiseen ja omista havainnoista puhumiseen. Tutkijana ohjeistin lapset kertomaan omasta kuvastaan, miksi se on lapselle tärkeä ja merkityksellinen ja mitä siinä tapahtuu. Pyrin näin vahvistamaan lasten osallisuutta tutkimuksen kulussa. Myös Paige-Smith & Rix (2011) korostavat lasten osallisuutta vahvistavan näkökulman perustuvan refleктоivaan dialogiin; vuorovaikutukseen, jossa mahdollistuu kriittinen ajattelu. Refleктоiva työote mahdollistaa lasten kuulluksi tulemisen ja avaa käsityksiämme lapsen näkökulmaan tarkastella asioita (Paige-Smith & Rix 2011, 34; Einarsdóttir 2007, 200). Onnistunut dialogi kartuttaa sekä aikuisen ja lapsen kokemuksia että toimii voimauttavana elementtinä kaikille osapuolille, myös aikuiselle.

Lapset muodostivat ensin vuorotellen taustakertomukset ottamilleen valokuville ja kaverit kommentoivat tarinoita lisäten niihin omia ajatuksiaan. Ryhmähaastattelun kokonaiskesto oli noin 30-35 min/ryhmä. Valokuvien tarkastelutilanteessa pyrin aikuisena antamaan lapsille positiivista palautetta kuvista ja vahvistamaan heidän luottamustaan itseensä onnistujana ja rohkaisemaan tuomaan omia ajatuksiaan esille. Pyrin olemaan positiivisen kiinnostunut lapsen ajatuksista ja pääsemään lähemmäs lapsen henkistä maailmaa. Cook & Hess (2007) korostavatkin tutkijan roolin merkitystä lasten kanssa tehtävässä tutkimuksessa. Tutkijan rooli edellyttää sensitiivisyyttä, aitoa kuuntelemisen taitoa, tilaa, aikaa sekä mahdollisuuksia ja kykyä muuttaa omia uskomuksiaan ja ajatuksiaan. (Cook & Hess 2007, 30.) Positiivisella, lasta kannustavalla ja opastavalla työotteella on myös tässä tutkimuksessa tärkeä merkitys ja siinä

korostuu myös Desing-pedagogiikan menetelmien mukainen toiminta. Lasta rohkaiseva, keskusteleva työote voimistaa lasten tunnetta osallisuudesta, vahvistaa lapsen minäkuvaa ja uskoa itseensä oppijana. Se myös vahvistaa lasten taitoja sanoittaa omia tunteitaan, lisää positiivista yhteishenkeä sekä auttaa heitä itseään tekemään yhdessä muiden kanssa uusia tulkintoja valokuvistaan (ks. Cook & Hess 2007, 34).

Valokuvatarinoiden muodostamisen jälkeen suoritin teemahaastattelun yksilöhaastatteluna etukäteen suunniteltua haastattelurunkoa (liite 3) apuna käyttäen. Yksilöhaastattelun kesto oli noin viisi-seitsemän minuuttia. Pysin haastattelun avulla saamaan vastauksia lasten näkökulmasta tutkimuskysymyksiini. Lisäksi testasin haastattelunauhurin toimivuuden etukäteen. Nauhoitin kaikki haastattelut kokonaisuudessaan ja kysyin lapsilta luvan nauhoitukseen. Haastatteluaineistoa kertyi koneelle kokonaisuudessaan 4 h 9 min. Haastattelut toteutettiin kolmen päivän aikana lokakuussa 2014. Haastattelutilanteet sujuivat hyvin, vaikka osa lapsista selkeästi hieman jännitti outoa ja uudenlaista tilannetta. Oma roolini ulkopuolisena haastattelijana korostui yksilöhaastattelutilanteissa aiempaa voimakkaammin ja aikuisen valtarooli suhteessa lapseen nousi korostetummin esille. Haastattelutilanteessa aikuinen toimi kysymysten esittäjänä ja lapsi vastaajan roolissa. Aikuinen joutui tekemään päätöksiä mm. haastattelun etenemisestä ja samalla säätelämään myös vuorovaikutuksen laatua. Einarsdóttir (2007, 204) toteaaakin, että valtasuhteet ovat jollain tasolla aina läsnä lasten kanssa tehtävässä tutkimuksessa, mutta oikeat metodivalinnat ja lapselle tuttu konteksti voivat helpottaa tutkimuksen kulkua.

6.5 Teemoja ja kuvatarinoita -aineiston analyysi

Lasten näkökulman tavoittaminen aineiston keruussa edellyttää tutkijalta huolellista suunnittelua ja toteutusta (ks. Hirsjärvi & Hurme 2000, 128). Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 136) mukaan analysointitapaa on syytä miettiä jo aineistoa kerättyä. Laadullisen aineiston analyysi alkaakin usein jo sen keräämisvaiheessa. Tutkijalla on usein jokin tarkastelunäkökulma tutkittavaan asiaan ja hän tulkitsee kerättyä dataa tästä näkökulmasta käsin. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 136-137; Patton 2002, 432.)

Tutkimusaineistoni analyysissa hyödynsin aineistolähtöistä eli induktiivista sisällönanalyysia, jossa teoreettiset käsitteet luodaan aina aineistosta käsin (Eskola & Suoranta 2001, 151-152). Päädyin tekemään aineistolähtöistä sisällönanalyysia, koska halusin selvittää lapsinäkökulmasta ilmiötä ja saada selville lasten antamia merkityksiä luonnolle. Pattonin (2002, 453) mukaan sisällönanalyysillä voidaan viitata mihin tahansa laadullisen aineiston tiivistämiseen ja ymmärtämiseen. Tällöin aineistosta pyritään löytämään keskeiset asiat ja merkitykset. Sisällönanalyysi perustuu aineiston purkamiseen, pelkistämiseen ja uudelleenkoodaukseen, jonka avulla aineistosta etsitään yleisiä ja toistuvia teemoja. Analyysin tavoitteena on nostaa aineistosta esille olennaiset asiat huomioimalla tutkimukselle asetetut tavoitteet. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108.) Tämän tutkimuksen aineistokokonaisuus muodostuu kolmesta erilaisesta aineistosta, joiden avulla pyrin saamaan kattavia vastauksia jokaiseen tutkimuskysymykseeni. Esittelen tutkimuskysymykset ja niitä tarkentavat alakysymykset, aineistonkeruumenetelmät sekä analyysitavat kokoavasti alla olevassa taulukossa (Taulukko 1).

TAULUKKO 1. Tutkimuskysymykset, aineisto ja analyysimenetelmät

Tutkimuskysymys	Aineistonkeruumenetelmä	Tutkimusaineisto	Analyysitapa
<i>1. Millaisena oppimisympäristönä lapset näkevät ja kokevat luonnon?</i> Millaisia toimintamahdollisuuksia luonto oppimisympäristönä tarjoaa esiopetusikäisen lapsen kokonaisvaltaiselle oppimiselle?	Valokuvaus luontoympäristössä ja kuvatarinat	184 valokuvaa luontoympäristöstä & kuvatarinat	Kuvatarinoiden teemoittelu & Sisällönanalyysi
Millaista lasten sosiaalinen toiminta on luontoympäristössä?	Teemahaastattelu	22 lapsen yksilöhaastattelua	Haastattelujen teemoittelu & Sisällönanalyysi
<i>2. Millä tavoin lasten ympäristöherkkyyks ilmenee vuorovaikutuksessa luontoympäristön kanssa?</i> Miten kiinteä vuorovaikutussuhde luontoympäristön kanssa ilmenee lasten leikeissä ja toiminnassa?	Havainnointi	13 etnografista kenttäpäiväkirjan tarinaa	Havaintojen teemoittelu & Sisällönanalyysi

Seuraavaksi esittelen tarkemmin tutkimustani varten kerätyn kvalitatiivisen aineiston analysointia.

6.5.1 Havaintomateriaalin analysointi

Kenttäpäiväkirjaan kirjoitettujen etnografisten havaintojen ja niiden pohjalta muodostettujen tarinoiden tuottaminen oli luovaa prosessikirjoittamista jo kenttäjakson alusta alkaen. Tein ensin päivittäisistä kenttähavainnoistani lyhyitä muistiinpanoja kynä-paperitekniikalla käyttäen erilaisia symboleja ja lyhennelmiä apunani. Kirjoitin päivittäiset muistiinpanoni aina tuoreeltaan päivän päätteeksi kenttäpäiväkirjaani tarinoiksi reflektoiden kentällä nähtyjä episodeja, vuorovaikutus- ja opetustilanteita sekä toimintaa. Tarinoita kertyi kokonaisuudessaan kolmetoista, jokaiselta havainnointipäivältä omansa. Pyrin saamaan kertomuksista yhdenmukaisia ja tuomaan esille olennaisen asian havaintojen kohteen olevasta ilmiöstä. Tarinoista nousevat teemat luokittelin omiin ylä- ja alakategorioihinsa tutkimuskysymyksiäni

apuna käyttäen. Pyrin tunnistamaan tekstistäni selkeät teemat ja etsin niihin sopivia havaintoja muistiinpanoistani niitä vertailemalla, yhdistelemällä ja tulkintoja tehden. Tutkimuspäiväkirjan merkintöjä hyödynnän tutkimuksen tulososiossa lasten ajatusten ja kommenttien rikastuttajana ja se toimii tutkimuksen yhtenä merkittävänä tiedonlähteenä, mutta ei ole varsinaisen analyysin kohteena.

6.5.2 Haastatteluaineiston analysointi

Haastattelut, sekä yksilö- että ryhmähaastattelut, muodostavat tässä tutkimuksessa tärkeimmän ja keskeisimmän datan, koska tutkimuksen lähtökohtana oli kerätä lasten ajatuksia luonnosta oppimisympäristönä sekä kartoittaa lasten kehittyvää luontosuhdetta. Haastattelujen jälkeen purin kerätyn datan nauhureista kirjalliseen muotoon eli litteroin aineiston tekstinkäsittelyohjelmalla. Litteroitua, valmista aineistoa kertyi tässä tutkimuksessa 38 sivua (rv 1,5, fontti Book Antique). Pyrin kirjoittamaan haastattelut kirjalliseen muotoon sanatasolla juuri siinä muodossa kuin ne vuorovaikutustilanteissa kerrottiin. En huomionnut litteroinnissa taukoja, äänenpainotuksia ja muita täytesanoja kovinkaan tarkasti, sillä tarkoituksenani oli hyödyntää analyysini apuna sisällönanalyysia, ei diskurssipainotteisia analyysitapoja. Lasten puhetta haastattelutilanteessa voisi luonnehtia melko suoraviivaiseksi ja saadut vastaukset olivat hyvin erilaisia. Jotkut lapset tuottivat puhetta runsaammin, kun taas toisten vastaukset saattoivat pitää sisällään vain yhden sanan. Analyysiyksikkönä toimivat lasten puheen lausumat, josta muodostui jokin ajatus. Muodostin litteroinnissa jokaiselle vastaajalle oma koodin, joiden avulla erotin vastaajat toisistaan. Yhteensä koodeja muodostui 22, tytöille koodit T1-T17 ja pojille koodit P1-P5.

Hirsjärven ja Hurmeen (2000) mukaan itse aineiston analyysi pohjautuu kolmivaiheiseen prosessiin, johon kuuluvat aineiston kuvailu, luokittelu ja yhdistäminen. Aineiston kuvaileminen muodostaa analyysin perustan. Kuvailu lähtee liikkeelle tietyn ilmiön ja kokemusten ominaisuuksien kartoittamisella. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 145.) Analyysin ensimmäisessä vaiheessa aineistosta kerätään tutkimuksen kannalta oleellinen aines ja nostetaan esille tutkimusongelmaa valaisevia teemoja (Eskola, Suoranta 2001, 174; Patton 2002, 463). Litteroinnin jälkeen luin tekstiä läpi ensin useita kertoja yrittäen muodostaa siitä kokonaiskuvan. Kävin jatkuvaa

dialogia aineistoni kanssa ja keräsin litteroidusta tekstistä tärkeitä asioita, jotka olivat mielestäni oleellisia tutkimuskysymysteni kannalta niitä samalla alkuperäisestä tekstistä alleviivaten. (liite 4) Tutkimuskysymykset ohjasivat teemoittelun etenemistä ja muodostetut alakategoriat olivat osittain teemahaastattelurungon (liite 3) mukaisia. Poistin samalla myös tekstistä epäoleelliset asiat esim. kommentit, jotka eivät liittyneet tutkimuskysymyksiin. (liite 4)

Tämän jälkeen keräsin ja ryhmittelin lasten vastauksista samaan teemaan liittyvät vastaukset peräkkäin leikaten ja liimaten niitä A4-kokoiseen analyysitaulukkoon hahmottamisen helpottamiseksi. Aineiston luokittelu luo pohjan haastatteluaineiston tulkinnalle. Sen avulla aineiston eri osia voidaan myöhemmin vertailla, yksinkertaistaa ja tulkita. Luokittelu jäsentää tulkittavaa ilmiötä, kun taas yhdistelyn avulla yritetään löytää luokittelujen välille samankaltaisuutta ja säännönmukaisuutta. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 147-149.) Seuraavaksi pyrin etsimään teksteistä niitä yhdistäviä ja erottavia tekijöitä. Käytin hahmottamisen ja jäsentelyn apuna myös eri värejä ja alleviivasin informanttien mainitsemia merkittäviä ajatuksia.

Teemoittelussa aineisto jäsennetään teemojen mukaisesti ja sen jälkeen pelkistetään. Pelkistin tutkimus aineistoani kyselemällä siltä tutkimustehtävän mukaisia kysymyksiä. Tämän jälkeen poimin ylös pelkistetyt lauseet ja kirjoitin ne paperille. Teemoittelun tuloksena saadaan lukuisia erilaisia vastauksia esitettyihin kysymyksiin. Esiin nostetut teemat ovat aina riippuvaisia tutkijan tulkinnasta. (Eskola & Suoranta 2001, 174–179.) Nimesin teemoittelussa syntyneet kategoriat niiden sisällön mukaan ja sain näin muodostettua alakategoriat tutkimuskysymyksilleni. Keräsin lasten samaan teemaan liittyvät vastaukset peräkkäin ja pidin vastausten tunnistetiedot esillä. Seuraavaksi kävin läpi kaikki muodostuneet alakategoriat ja poimin jokaisesta tärkeimmät ja oleellisimmat vastaukset. Tarvittaessa palasin aina takaisin alkuperäiseen alakategoriaan ja lisäsin poimittuihin vastauksiin muita teemaan läheisesti liittyviä ajatuksia, sillä halusin mielenkiintoisten asioiden lisäksi käsitellä aineistoani myös tasapuolisesti. Viimeiseksi muodostin alakategorioista yläkategoriat eli teemat yhdistäen saman sisältöisiä alakategorioita toisiinsa. Muodostin lasten vastausten pohjalta neljä yläkategoriaa. Keskeiset analyysin tuloksena syntyneet teemat tässä tutkimuksessa olivat seuraavat: luonnon tarjoamat

toimintamahdollisuudet, luonto oppimisen kenttänä, emotionaaliset kokemukset oppimisen voimaannuttaja ja ympäristövastuullisuuden syventyminen luontokontekstissa. Tämän jälkeen kirjoitin auki omia tulkintojani lasten vastauksista yhdistäen ja peilaten niitä samalla tutkimuskysymyksiini sekä teoreettiseen viitekehykseen. Myös Tuomi & Sarajärvi (2009) kuvailevat induktiivisen sisällönanalyysin etenevän aineiston kuuntelusta ja tarkasta auki kirjoittamisesta sisältöön perehtymiseen. Tämän jälkeen litteroitu aineisto ryhmitellään ja siitä nostetaan esille tutkimukselle merkitykselliset ilmaukset. Lopulta ilmauksista muodostetaan selkeä ja tiivis kokonaisuus ja luodaan lopuksi teoreettiset käsitteet. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108–109.)

Tutkimuksessani etukäteen laadittu haastattelurunko (liite 3) ohjasi ja helpotti teemoittelun etenemistä. Teemoittelin lasten ajatuksia lähiluonnosta oppimisympäristönä sekä lasten luontosuhteen rakentumista kuvaavia ilmauksia eri sisältöalueisiin käyttäen teemoittelun apuna myös etukäteen laadittuja tutkimuksen lisäkysymyksiä. Eskolan & Suorannan (2001, 175) mukaan teemoittelu vaatii onnistuakseen teorian ja empirian vuorovaikutusta, joiden tulisi tutkimustekstissä lomittua.

7 TULOKSET JA NIIDEN TARKASTELU

Tarkastelen ja tulkitSEN tässä luvussa analyysissa muodostettuja teema-alueita. Tutkimuksen tulosten raportointi etenee tutkimuskysymykset huomioiden ja käsittelen tutkimuskysymyksiä teema-alueiden mukaisesti itsenäisinä alalukuina. Luvut 7.1 ja 7.2 antavat vastauksia ensimmäiseen tutkimusongelmaan ja sitä tarkentaviin alakysymyksiin: *”Millaisena oppimisympäristönä lapset näkevät ja kokevat luonnon?”*. Luvut 7.3 sekä 7.4 vastaavat toiseen tutkimuksen pääkysymykseen sekä sitä tarkentavaan alakysymykseen: *”Millä tavoin lasten ympäristöherkkyys ilmenee vuorovaikutuksessa luontoympäristön kanssa?”*

Tulosten dokumentaatiossa esittelen haastateltavien ajatuksia ainoastaan koodinumeron kautta anonymiteetin takaamiseksi. Pyrin saamaan aikaiseksi elävää vuoropuhelua omien tulkintojen ja haastatteluaineistojen välille kuljettamalla tutkimustulosten rinnalla kursivoituja haastattelusitaatteja sekä tutkimuspäiväkirjan merkintöjä. Olen käyttänyt dokumentoinnin yhteydessä muutamia lapsille merkityksellisiä valokuvia luontoympäristöstä antamaan syvyyttä lasten kokemusmaailmaan. Tulosten tarkastelussa pyrin tekemään näkyväksi lähiluonnon tarjoamia mahdollisuuksia lasten kokonaisvaltaiselle oppimiselle sekä ymmärtämään ja tulkitsemaan lasten kokemusmaailmaa luontoympäristöstä. Myös Punch (2002, 325) korostaa artikkelissaan lapsen tuottaman tiedon tuovan rikkautta ja uutta näkökulmaa asioiden tarkasteluun.

7.1 Luonto toimintamahdollisuuksien tarjoajana

Luonto näyttäytyi tässä tutkimuksessa monipuolisena ja monimuotoisena oppimisympäristönä esikouluikäiselle oppijalle. Lähiluonto metsineen, peltoineen, vesistöineen ja niittyineen tarjosi runsaasti haasteita ja mahdollisuuksia erilaisiin ja monipuolisiin oppimiskokemuksiin. Luontoympäristö tarjosi lapsille myös monipuolisia affordansseja ja lasten puheissa sekä toiminnassa korostuivat erityisesti luontoympäristön tarjoamat *aktiiviset toimintamahdollisuudet*, jossa lapsi sai itsenäisesti liikkua ja toimia ympäristössään sekä rakentaa leikkejä yhdessä vertaisryhmän kanssa. Seuraavassa ryhmähaastattelusitaatista ilmenee hyvin lasten luontoympäristössään kokema vapautentunne ja yhdessä toimimisen riemu.

Ryhmähaastattelu 2.10.2014

T1: "Joo ne samat pojat laskee yhä edelleenkin alas sitä samaa hiekkamäkeä ja lentää. Niillä on hauskaa."

Eryteisesti *motorisen toiminnan* mahdollistama riemu korostui voimakkaasti lasten puheista. Lapset pitivät kiipeilystä erilaisilla pinnoilla, erityisesti kalliokiipeily mainittiin lasten puheissa yhdeksi suosikkilajiksi luontoympäristössä. Päiväkodilta mukaan otettu oikea kiipeilyköysi tykötarpeineen antoi lajille vielä oman jännittävän ulottuvuuden ja mahdollisti haasteellisempien kohteiden kokeilua turvallisesti aikuisen valvomana. Lapset kokivat luontoympäristön vaihtelevine maastoineen monipuolisena liikkumisen paikkana, jossa mahdollistui erilaisia motorisia toimintoja, kuten juokseminen, puissa kiipeily, roikkuminen, ryömiminen, hyppiminen jne. Päivittäinen liikkuminen maastossa lisäsi myös lasten kuntoa ja kestävyyttä, sillä kilometrejä kertyi aktiivisen liikkumisen ja toiminnan tuloksena päivittäin paljon. Lapset jaksoivat liikkua ja toimia maastossa nurisematta, reippaasti ja iloisin mielin. Metsäryhmässä myös mitattiin aktiivisesti päivittäistä liikkumisen saldoa matkamittarin avulla ja lasten liikkumisen tuloksena kertyneet kilometrilukemat osoittautuivatkin hämmästyttävän suuriksi.

Päivittäinen liikkuminen vaihtelevassa maastossa vahvisti ja harjaannutti myös lasten motorisia perustaitoja. Luontoympäristön monipuolisuus tarjosi lapsille mahdollisuuksia toistuvasti harjoitella esim. ojien yli hyppimistä, kantojen ja kaatuneiden puunrunkojen ylittämistä vahvistaen samalla lapsen oman kehon hallintaa. Lisäksi omaan tuttuun ja lapselle turvalliseen vertaisryhmään kuulumisen tunne sekä kokeiluihin kannustava ja niitä salliva ilmapiiri lisäsivät lasten uskallusta kokeilla uusia, itselle ehkä hieman haasteellisempia liikkumisen muotoja, kuten em. kalliokiipeilyä. Aktiivisen liikkumisen ohella lapset arvostivat luontoympäristön tarjoamaa mahdollisuutta omaan rauhaan ja yksinoloon. Välillä lapset halusivat vain *olla passiivisesti* paikoillaan ja nauttia esim. auringonpaisteesta kivellä istuen. Omassa rauhassa puuhastelu *viritti* lapsissa samalla myös voimakkaita *tunnetiloja* ja lapsen *mielikuvitus* pääsikin niissä usein valloilleen (kuva 1), kuten seuraavassa ryhmähaastattelutilanteen esimerkissä ilmenee.

Ryhmähaastattelu 2.10.2014

P1: "Érilaisii pilvii-. Ne on hienoi. Mä tykkään kattoo taivaalle ja ajatella. Niistä voi tulla joku kuva mieleen, ku ajattelee ja kattoo tarkkaan."



KUVA 1. Taivasta ja pilviä, jotka virittävät lapsen mielikuvitusta (P1)

Omaa rauhaa ja pysähtymistä kaivattiin erityisesti kavereiden kanssa esiintyneiden riitatilanteiden jälkeen ja niiden jälkeen oli helpottavaa istahtaa luonnonrauhaan esim. kiven tai kannon päälle ja ottaa etäisyyttä muihin sekä päästää tunteet valloilleen.

Ryhmähaastattelu 2.10.2014

H: "Miksi sulla on paha mieli tossa kuvassa?"

T4: "Mulla tuli riitaa yhden kaverin kaa. Mä itkin ku mulla oli niin paha mieli. Olin yksin rauhassa vähän ja sitten se riita selvitettiin."

Leikkiminen yhdessä kavereiden kanssa nousi yhdeksi tärkeäksi ja merkittäväksi asiaksi lasten toiminnassa. Leikkitoiminta luonnossa oli pitkäkestoista ja usein edellisenä päivänä aloitettu leikki jatkui myös seuraavana päivänä. Lapset pyrkivät *hyödyntämään* monipuolisesti *luonnonmateriaaleja* leikeissään ja *muokkaamaan* niistä omiin leikkeihinsä sopivia asioita. Mielikuvitusta käyttämällä luontomateriaalit taipuivat mitä ihmeellisemmiksi esineiksi. Seuraavat esimerkit osoittavat, miten lapset hyödyntävät luontomateriaaleja mielikuvitusleikkien apuvälineinä. Ensimmäisessä esimerkissä yksi esikouluryhmän pojista kuvaili keppien ja käpyjen hyödyntämistä poikien susileikin ruokana. Toisessa esimerkissä kolmen tytön ryhmä leikki kauneushoitolaa ison kiven juurella ja luontomateriaalia kerättiin ja hyödynnettiin monipuolisesti leikkivälineinä. Leikkivälineiden puutteellisuuksia lapset korvasivat ja täydensivät vilkkaan mielikuvituksen avulla, jolloin ne saivat yhä uusia toimintaominaisuuksia.

Ryhmähaastattelu 21.10.2014

P5: "Nehän vois olla susille sellasii herkkutikkuja. Kävyt vois olla vaikka shipsejä tai nachoja. sellaista pientä herkkuu.."

Ryhmähaastattelu 8.10.2014

T9: "Täss kivellä on meikkipöytä. Me meikataan siinä yhdess'. Meillä on kauneushoitola. Me ollaan kerätty lehtii eri värisii. Toi käpy on huulipuna ja lehdet erilasii ripsivärei. Joku on niinku

töissä siellä, se pomo ja sitten sinne tulee asiakkaita. Ne maksaa niitä juttuja lehdillä ja kivillä. Lehdet on seteleitä ja kivet `on niinku kolikkoja..”

Erityisen paljon luontomateriaalia hyödynnettiin lapsille mieluisissa majanrakenteluleikeissä (kuva 2), kuten seuraavassa ryhmähaastattelussa myös ilmenee.

Ryhmähaastattelu 2.10.2014

P2: ”Siinä on toi maja, jota mä oon ollu tekemässä. Mustikanvarvuista, saniaisist ja kepeistä”.

H: ”Mitä te teette siellä majassa?”

P2: ”Me leikitään. Me ollaan rakennettu toinenkin maja. Siellä me leikitään oravanpesäleikkii. Me rakennettiin se kivimajakin. Se on on nyt tytöillä. Me tehtiin uus maja, parempi, tytöt sai sen vanhan. Mutt välill me ollaan kyll yhteisessä leikissä sielläki.”



KUVA 2. Luonnonmateriaaleista tehty majarakennelma Mustikoiden metsäpaikalta (P2)

Erilaiset *rakenteluleikit*, kuten majojen rakentaminen, nousivatkin sekä tyttöjen että poikien suosikkileikeiksi luontoympäristössä. Majarakennelmat luonnossa olivat moninaisia ja lapset hyödynsivät niiden rakentamisessa luontomateriaaleja monipuolisesti. Myös majan jatkuvaa kohentamista ja perusparannusta, esim. talventuloa varten, pidettiin lasten keskuudessa tärkeänä asiana. Talvea varten seiniä tilkittiin yhä tiiviimmiksi käyttäen apuna luontomateriaalia, jotta kylmä ei pääsisi sisään majaan. Poikien majarakennelmista ja leikeistä löytyi lähes kaikki nykyajan ”mukavuudet”, kuten seuraavasta kenttäpäiväkirjan merkinnästä käy ilmi.

Kenttäpäiväkirja 30.9.2014

Susien pesäkolo sijaitsee kahden ison kiven välissä. Pojat ovat tehneet majaan isoista, pitkistä kepeistä katon ja katto on vuorattu saniaisten lehdillä. Majassa on kaikki nykyajan ihmisten kaipaamat mukavuudet, kuten iso taulu-tv, mikro, astianpesukone ym.

Luontoympäristö innoitti lapsia myös monipuolisiin *roolileikkeihin*, joista suosituimmiksi nousivat erilaiset eläinleikit, kuten tytöillä joutsenleikki ja pojilla susileikki. Usein tyttöjen ja poikien leikkiryhmät sekoittuivat ja yhdistyivät esim. susien aloittaessa hyökkäyksen joutsenten majaan ja tästä sai alkunsa kahden eläinryhmän välinen kiivas taistelu, jonka päätyttyä haavoittuneita eläimiä hoidettiin kenttäsaaralaksi muuttuneessa majassa käyttäen apuna erilaisia metsästä poimittuja luonnonyrtejä.

Metsä innosti lapsia keksimään myös paljon erilaisia roolileikkejä satuhahmoista. Seuraavassa kenttäpäiväkirjan esimerkissä kuvailen yhden tyttöporukan leikkitalannetta eräänä aurinkoisena syyspäivänä metsässä.

Kenttäpäiväkirja 25.9.2014

Lähden tänään mukaan seuraamaan kahdeksan tytön toimintaa, jotka suunnittelevat yhdessä prinsessa-leikin aloitusta metsässä. Yksi ryhmän tytöistä ottaa selkeän johtajan roolin, ja hän jakaa muita rooleja sekä ideoi voimakkaasti leikin kulkua. Leikki alkaa yhteisneuvottelulla, jonka tuloksena lapset yhdessä päättävät muuttua lentäviksi prinsessoiksi. Yksi tytöistä ehdottaa: ”Tarvitaanhan me siivet, että me voidaan lentää” Toinen tyttö ehdottaa saniaisten lehtien käyttöä siipinä. ”Hyvä idea”, toteaa leikin johtaja. Tytöt etsivät saniaisten lehtiä

metsäalueelta, ja pian jokaiselle löytyykin jo siivet ja he lennähtelevät pitkin metsäaluetta. Ilmassa on koko ajan havaittavissa liikettä: lapset juoksevat, kävelevät ja välillä vauhti hiljenee, mutta vain hetkeksi. Hetken kuluttua prinsessat alkavat kerätä kiven päälle sieniä, oksia ja risuja. Leikissä alkaa ruuanvalmistus. Osa prinsessoista jää valmistamaan ruokaa ja puolet liihottelee metsäalueella. Johtaja-prinsessan nimi on "Aurora." Hän tuo selkeästi leikkiin uusia ulottuvuuksia, mutta huomioi taitavasti myös muiden leikkijöiden lukuisia ideoita. Pian joku tytöistä ehdottaa, että prinsessat voisivat auttaa muita ihmisiä taikaloitsujen avulla. Lapset pohdivat yhdessä, että loitsuja varten tarvitaan taikasauvat. Hetken kuluttua tytöt etsivät metsästä sopivia keppejä taikasauvoiksi. "Hurraa, nyt löytyi sopiva!" , yksi tytöistä iloitsee ja muut liittyvät riemun tunteeseen. Ryhmä on nyt selkeästi jakautunut kahteen osaan: osa tytöistä laittaa ruokaa ja osa jatkaa lentävinä prinsessoina. Yksi tyttö ehdottaa: "Perustetaan prinsessoille taikakoulu!". Koululle etsitään yhteistuumin sopivaa paikkaa metsäalueelta ja sopivasta paikasta käydään yhteistä neuvottelua. Ruuanlaittajaprinsessat avaavat hetken kuluttua kiven juurella ravintolan. Piipahdan myös itse ostoksilla. Lapset laittavat ruoka-annokset lehtien päälle ja koristelevat ruohosilpulla annokset ovat kuin hienommassa ravintolassa ikään. Maksan annokseni kivillä ja lehdillä ja saan eteeni kahvin ja leivoksen, joka on tehty sammaloituneen kaarnanpalan päälle ja koristeena on käytetty hiekkaa ja käpyjä.

Kuten esimerkkistä käy hyvin ilmi, lapset ottivat metsäympäristön tilana ja paikkana haltuunsa monipuolisen toiminnan ja liikkeen avulla juosten, etsien, kävellen jne. Lapset hyödynsivät ja muokkasivat luontoympäristöä leikkitalana ja sen tarjoamia leikkimahdollisuuksia muuttuvan leikin tarpeita vastaavaksi. Luonnon ehtymätön aarreaitta tarjosi myös ylläolevassa esimerkissä lapsen leikeille välineistöä, joiden puutteita lapset täydensivät vilkkaan mielikuvituksen avulla. Lapsille oli tärkeää päästä rikastuttamaan ja kehittämään leikkejään rauhassa ilman ulkopuolisten katseita, siksi leikkipaikkaa etsittiin usein turvallisen välimatkan päästä aikuisista.

Lapsen rooli leikkitalanteissa voidaankin nähdä *subjektina* eli aktiivisena toiminnan luojana ja kehittäjänä. Vertaisryhmässä tapahtuva, omaehtoinen leikkitoiminta kehittää lasten sosiaalisia taitoja, sillä yhteiset ja vuorovaikutteiset leikkineuvottelut ja keskustelut edistävät toisten huomiointia, ympäristön kunnioittamista sekä ympäristövastuullisia asenteita ja arvoja. Vain mielikuvitus tuntui asettavan rajat lasten toiminnalle metsässä ja luontoympäristö näyttäytyikin tämän tutkimuksen valossa ehtymättömänä aarreaittana lasten leikkitoiminnalle. Aikuisten tiivis läsnäolo tuntui välillä haittaavan lasten leikkiä, mutta usein lapset myös kutsuivat

omaehtoisesti aikuisia mukaan leikkitoimintaan, kuten ylläoleva esimerkki hyvin osoittaa. Aikuinen rooli on tällöin toimia lasten leikkitilanteiden rikastuttajana, sillä aikuinen voi tuoda lasten leikkiin uusia voimavaroja ja näkökulmia. Lasten omaehtoinen leikki vaatii myös kehittyäkseen riittävästi aikaa. Luontoympäristö tarjosi tutkimusryhmän lasten leikille upeat puitteet ja tilaa laajentua. Lisäksi päivittäiset leikkiepisodit punoutuivat juonellisesti edellisiin ja leikki sai näin mahdollisuuden kehittyä. Ulkotiloja ei myöskään pidä siivota päivittäisen leikkitoiminnan päätteeksi, kuten päiväkodin sisällä tapahtuville leikeille usein tapahtuu. Myös *esteettiset*, kauneuteen liittyvät *valinnat* korostuivat voimakkaasti lasten toiminnassa luontoympäristössä, kuten prinsessojen ruuanlaittopuuhat ruoka-annosten koristeluineen osoittivat.

7.2 Luonto oppimisen kenttänä

Luontoympäristö osoittautui myös erittäin rikkaaksi ja joustavaksi oppimisen kontekstiksi, joka innosti lapsia jatkuvaan, *omaehtoiseen ja aktiiviseen toimintaan*. Lapset tekivät tarkkoja ja yksityiskohtaisia havaintoja ympäristöstään sekä oppivat *tutkivan työotteen* kautta monenlaisia uusia asioita ja taitoja. Seuraavassa kenttäpäiväkirjan merkinnästä käy ilmi, miten lapset tekivät jatkuvaa ja tarkkaa ympäristön *havainnointia* ja löysivät sieltä koko ajan uutta ihmeteltävää. Myös opettajan oma innostuneisuutta ja oppimiseen kannustavaa asennetta voidaan pitää tärkeänä oppimisen voimavara. Luontoryhmässä hyödynnettiin myös *tieto- ja viestintäteknologian* mahdollistavia opetusmenetelmiä monipuolisesti. Opettajan ei tarvitse olla kaikkietävä ja antaa heti vastauksia kaikkiin kysymyksiin, vaan mielenkiintoisia ja ihmettelyä herättäviä asioita esim. valokuvattiin ja niihin etsittiin vastauksia myöhemmin päiväkodilla yhdessä mm. internettiä hyödyntämällä. Jatkuva tiedon jakaminen, asioiden kyseenalaistaminen ja yhteinen refleктоiva keskustelu vertaisten ja aikuisten kanssa kehittää monipuolisesti lapsen tietovarantoa ja lisää myös lasten älyllisiä voimavaroja (ks. Vartiainen 2014, 44).

Kenttäpäiväkirja 22.9.2014

..Lapset ihmettelevät: "Miksi tää kallio on muute punanen?"

Opettaja vastaa: "Rautapitoinen maa värjää maaperää usein punaiseksi. Etsitään asiasta lisää tietoa netistä päiväkodilla, jos asia teitä kiinnostaa."

Kenttäpäiväkirja 24.9.2014

...Ojan reunalta kuuluu kurnutusta. Yksi lapsi huomaa ojan reunalla kyyhöttävän ison rupisammakon. Se ei liikahtakaan paikaltaan, vaikka lähestymme sitä isona ryhmänä. Lapset miettivät: "ehkä sillä on kylmä?" ja toteavat, että aamu onkin paljon kylmempi kuin edellinen. "Se on kohmeinen", joku lapsista toteaa. Aikuinen selittää samalla sammakoiden talvehtimisesta lapsille ja asia herättää lapsissa lisäkysymyksiä. "Horros, mikä se on?" ...

Lasten oppimisen perustan luonnossa muodostavat konkreettiset, *omakohtaiset havainnot* ja näin oppiminen on myös syvällisempää (ks. Aho 2001, 120).

Kenttäpäiväkirja 24.9.2014

Aurinkojen aamupiirissä keskustellaan yhdessä edellisen viikon tapahtumista sekä metsäretkellä tehdyistä havainnoista. Ryhmä oli käynyt peurojen ruokintapaikalla, mutta peuroja ei ollut näkynyt. Lapsia keskusteluttaa ja mietityttää kovasti ruokintapaikalla nähty suolakivi, miten sitä syödään ja tykkäävätkö peurat oikeasti sellaisesta ruuasta?

Yhteisöllinen oppiminen vertaisryhmässä lisäsi lasten kykyjä ratkaista ja tarttua erilaisiin ongelmatilanteisiin. Lisäksi se auttoi lapsia tekemään havaintoja ja johtopäätöksiä tutkimuksistaan yhdessä toimimalla ja keskustelemalla. Toiminta metsässä oli *lapsilähtöistä* ja lapset olivat aidosti kiinnostuneita ja motivoituneita oppimaan uutta. Lapselle luontainen uteliaisuus ja kiinnostus maailmaa kohtaan muodostavatkin hyvän lähtökohdan oppimiselle. Seuraavassa kenttäpäiväkirjastani tekstilainauksessa kuvailen kolmen tytön välistä keskustelua metsässä. Tytöt työskentelivät metsään rakennetussa sienilaboratoriossa asianmukaisesti varusteltuina kumihanskat käsissään ja veitset työvälineinään. He keräsivät, leikkasivat ja paloittelivat sieniä tutkien ja nimeten samalla sienen eri osia sekä keskustellen havainnoistaan yhdessä. Esimerkistä käy ilmi myös *aikuisten ohjaava rooli* lapsen

oppimisprosessin *tukijana*, sillä hän voi ohjata lapsia kunnioittamaan ja arvostamaan luontoympäristöä ja sen eliöstöä kokonaisuudessaan.

Kenttäpäiväkirja 23.9.2014.

T2: "Sienissä voi olla matoja ja muurahaisii, mä tiän.. kattokaa! ."

T4: "Toihan on etana"

T2: "Sitä ei saa satuttaa, siltä voi lähteä vaikka sarvet irti"

T11: "Tossa sienessä on reikii. Sitä on joku syönyt jo. Ehkä toi etana."

Lähellä oleva aikuinen muistuttaa lapsia, että luonnon eläimiä ei saa vahingoittaa, sillä niitäkin sattuu.

Sosiaalinen, yhteisöllinen toiminta metsässä muodosti metsäryhmän lapsille tärkeän oppimisen elementin. Vertaisryhmä antoi lapsille paljon kannustusta ja tukea hankaliin oppimisentilanteisiin sekä moniin oppimisprosessin aikana syntyneisiin kysymyksiin. Lapset toimivat luontoympäristössä toisiaan huomioiden, kannustaen ja arvostaen kavereiden tekemiä havaintoja ja ajatuksia. Aikuisen antama ohjaus, tuki ja esimerkki ovatkin erityisen tärkeässä asemassa luontovastuullisten asenteiden ja käyttäytymisen oppimisessa (ks. Parikka-Nihti & Suomela 2014,12). Aikuisen antaman opastuksen ja esimerkin avustamina lapset oppivat ja opettelivat luonnossa käyttäytymisen perussääntöjä. *Aikuisten läsnäolo ja saatavuus* oli lapsille mieluinen ja merkityksellinen asia metsässä. Lapset kokivat mieluisaksi yhteiset keskustelut ja pohdinnat aikuisen kanssa. Lapset myös tiedostivat saavansa aikuiselta tukea ja opastusta hankaliin tilanteisiin ja kysymyksiin, kuten seuraava lapsen puhe osoittaa. Aikuisen antama positiivinen kannustus ja rohkaisu erilaisissa arjen tilanteissa onkin erityisen tärkeässä asemassa lapsen oppimisessa. Se lisää lapsen uskoa omiin kykyihinsä ja voimavaroihinsa oppijana ja kannustaa ja rohkaisee lasta tulemaan ulos omalta mukavuusalueelta kohtaamaan uusia haasteita.

Yksilöhaastattelu 21.10.2014

T17: "No, jotku tehtävät voi olla vähä vaikeita. Mutt mä kysyn sitt opelta ohjeita lisää ja opin silleen lisää."

Lasten puheissa myös *ryhmätyöt* nousivat erityisen tärkeään asemaan oppimista tukevana työtapana, kuten allaoleva esimerkit hyvin osoittavat. Lapset tiedostivat selkeästi ryhmätöiden tuomat haasteet, mutta kokivat ne samalla myös avartaviksi ja oppimista edistäväksi työmuodoiksi. He toivat esille, että ryhmätöitä tehdessä on tärkeää kuunnella ohjeita, toimia toisia kuunnellen ja erilaisia näkökulmia arvostaen. Lisäksi lapset korostivat, että ryhmätöitä tehdessä työ etenee vauhdikkaammin ja saatu lopputulos (kuva 3) on yhteisesti jaetun ponnistuksen ja tehdyn työn tulos.



KUVA 3. Valmis ryhmätyö (T16)

Ryhmähaastattelu 8.10.2014

T16: "Lehtiä, siinä on meidän ryhmän neliö. Me tehtiin sitä yhdessä kepeist ja kuunneltiin ohjeita hyvin. Meitä oli siin ryhmässä yhteensä.viis. Niitä ryhmätöitä on musta kiva tehdä. "

T12:"Niin..ryhmätöissä pitää kuunnella hyvin ohjeit ja toimii niinku kaikki yhdessä, jokaisen täytyy osallistuu työhön ja sitte kaikki valmistuu nopeemmin, kun tekee yhdessä ja miettii niit juttuja."

Kenttäpäiväkirjan merkinnöistä löytyi myös erään poikkeuspäivän opetustilanteen kuvaus, josta ilmenee lasten innostus tehdä ryhmätöitä sekä luontoympäristön tarjoamien mahdollisuuksien hyödyntäminen arjen opetuksen apuna. Metsäryhmässä hyödynsi luontoympäristön tarjoamia mahdollisuuksia todella monipuolisesti esim. luonnon kalliot tarjosivat oivan liitutaulun motoristen kirjainharjoitusten tekemiseen ja luonnosta löytyi monenlaisia asioita, joiden avulla opetusta *konkretisoitiin* lasten ymmärryksen tavoittavaksi. Pohdittavana olevia asioita ja ilmiöitä käsiteltiin ryhmässä monipuolisesti niistä yhdessä keskustellen ja samalla omaa oppimista *reflektoiden*. Kenttäpäiväkirjan merkinnästä kuvastuu hyvin opettajan rooli lapsen oppimisprosessin tukijana, kannustajana ja asioiden konkretisoijana. Lisäksi lasten puheista ja tekemisen tarmosta ilmeni hyvin luontoympäristössä toimimisen riemu ja ryhmän yhteiseen tekemiseen kannustava positiivinen *oppimisilmapiiri*.

Kenttäpäiväkirja 6.10.2014

Tänään metsäryhmän toiminnassa on poikkeuspäivä, sillä henkilökuntaa on sairaana ja toimintaa täytyy hiukan muuttaa alkuperäisestä suunnitelmasta poiketen. Siirrymme koko ryhmän voimin lähimetsään ja teemme ryhmätöitä. Lapset jaetaan viiden hengen ryhmiin ja jokainen ryhmä saa tehtäväkseen tehdä kepeistä neliöt. Opettaja konkretisoi aluksi käsillään neliön muodon, ja lasten tehtävänä on täyttää valmistuneet neliöt erilaisilla luontomateriaaleilla: jotain pehmeää toiseen ja jotain kovaa toiseen. Lapset toimivat ryhminä ja etsivät yhdessä metsäalueelta luontomateriaalia. Yksi ryhmä kasaa vielä neliötään ja yksi ryhmän lapsista saa idean.”nyt mä keksin..” Ryhmä ryhtyy suurentamaan neliötään hieman, sillä he huomaavat, että sen sivut ovat erimittaisia. Lopuksi ryhmä vielä vahvistaa neliön reunoja ylimääräisillä kepeillä. Ilmassa on paljon onnistumisen iloa! Aikuinen kulkee ryhmien luona ja kannustaa lasten tekemistä taustalla. Opettajan tehtävänä on myös auttaa lapsia kiinnittämään huomio oikeisiin asioihin. Neliöt kuvataan lopuksi digikameralla ja aikaansaannoksia ihailtaan yhdessä. Lapsia keskusteluttaa vielä neliön malli. Aikuinen konkretisoi lapsille neliön mallia ja yhdessä huomataan, että siinä on neljä kulmaa ja neljä yhtä pitkää sivua. Seuraavaksi lapset kantavat isoon neliöön kiviä, kepejä ja pieneen lehtiä, heinää ja muutaman luonnosta löytyneen paperiroskan sekä havunneulasia. Näin neliöt täyttyvät pian kovalla ja pehmeällä materiaalilla.

Aika loppuukin pian ja tehtävästä keskustellaan yhdessä. Miltä tehtävä tuntui? Oliko vaikeaa löytää oikeita asioita neliöön?

Luontoympäristössä lapset myös keskittyivät ja motivoituivat tekemiseensä todella hyvin. Suurin osa lapsista koki luonnossa tehtävien ratkomisen helpommaksi kuin päiväkodin sisätiloissa. Pääsääntöisesti opetusta seurattiin motivoituneina ja innostuneina ja kavereille annettiin työrauha. Joku ryhmän lapsista mainitsi keskittymistä luonnonhelmassa joskus haittaavan sen, että jää vahingossa kuuntelemaan liiaksi kaunista linnunlaulua. Tämä kuvastaakin hyvin sitä, kuinka lapset kulkevat luonnossa kaikki *aistit avoimina*. Seuraavassa kenttäpäiväkirjan merkintä eräältä retkipäivältä soramontulle osoittaa, miten konkreettinen, lapsilähtöinen toiminta yhdessä vertaisten kanssa opettaa ja kehittää monipuolisesti lasten taitoja. Aikuinen voi aina tuoda oppimistilanteisiin uusia toimintaa rikastuttavia näkökulmia ja ulottuvuuksia.

Kenttäpäivä 3.10.2014

Tänään lähemme polkupyörillä lasten kanssa tekemään vesikokeita läheiselle lammelle. Mittausryhmään kuuluvat lapset ovat kokoontuneet lammen rannalle opettajan kanssa. Kukin lapsi täyttää omaa mitta-astiaansa vedellä, jonka jälkeen he kaatavat sisällön isompaan 5 l ämpäriin ja tekevät samalla yhteenlaskua. Opettaja havainnollistaa laskutoimitusta hiekkään. Lapsilla on käytössään erikokoisia mitta-astioita. Lukuja yritetään samalla tunnistaa..”siinä on 4, 5 ja 0..aikuinen auttaa..” sehän on 450 ml..! ”Tuon sitten lisää saman verran, kun ämpäri ei täyttynyt vielä”..”Me tehdään tätä yhdessä”, tytöt kertovat. Samalla he tekevät tarkkoja havaintoja sekä mittauksia..”250ml vielä.”, ”ei oo täynnä.”. ”vielä toiset 50ml.” Astia täyttyykin pian kokonaan ja tästä seuraa yhteistä iloa ja hämmästyä: ”Kuinka paljon vettä siihen oikein mahtuikaan!” Lopuksi lapset suorittavat vielä yhteenlaskutoimituksen aikuisen ohjaamana käyttäen keppejä ja hiekka-alustaa apunaan.

Metsäryhmässä päivittäiset tehtävät purettiin aina lopuksi yhdessä niistä keskustellen. Jokainen ryhmän lapsi pääsi näin *kertomaan ja jakamaan ainutlaatuisia havaintojaan* ja tuntemuksiaan myös toisille. Kuulluksi tuleminen tukee myös lasten osallisuutta oman kulttuurinsa rakentajana (Cosco & Moore 2002, 53). Mielenpitoita vaihtamalla lapset oppivat arvostamaan erilaisia näkökulmia sekä tiedostamaan, että asioille ei aina ole olemassa yhtä ainoaa ja oikeaa vastausta. Lapset uskalsivat tutussa vertaisryhmässä tuoda esille rohkeasti omat mielipiteet, ja lisäksi aikuinen kannusti ja

rohkaisi myös ryhmän hiljaisempia lapsia kertomaan oman näkökantansa pohdittavana oleviin asioihin. Ryhmässä myös kuunneltiin lasten ajatuksia arjessa todella hyvin. Lapset pääsivät usein äänestämään yhteisistä asioista ja saamaan näin oman äänensä kuuluville. Demokraattisen äänestyksen tuloksena syntyneet ratkaisut olikin usein helpompi hyväksyä ja näin ryhmässä välttyttiin turhilta ”soraääniltä”.

7.3 Emotionaaliset kokemukset oppimisen voimaannuttajana

Lapsen luontosuhteen kehittymisen edellytys on omakohtainen kosketus lähiluontoon ja kontaktin kautta syntyneet luontokokemukset (Cantell 2011, 332). Tutkimuksessa lapset kokivat luonnon ja toiminnan luonnossa hyvin kokonaisvaltaisesti *käyttäen aistituntemuksia ja omaa kehoaan* tutkimisen ja ihmettelystä apuna. Lapset käyttivät monipuolisesti eri aistejaan apuna tutustuessaan luontoon: asioita haisteltiin, maisteltiin, kuunneltiin ja niitä myös kosketeltiin. Luonnosta itse löydetty ja omin käsin poimitut mustikat ja puolukat maistuivat aina yhtä hyviltä ja niiden etsintä tuotti lapsille suurta iloa. Lapset myös tiedostivat toimintansa rajat ja he osasivat varoa koskettamasta tuntemattomia sieniä ja kasveja, koska eivät varmuudella tieneet, olivatko ne myrkyllisiä. Luonnonantimista lapset löysivät myös paljon *henkilökohtaisia aarteita*, kuten viimeinen yksilöhaastattelun sitaatti hyvin osoittaa. Aarteista pidettiin hyvää huolta ja niitä myös piilotettiin luontoympäristöön ja omiin vaatteisiin. Lasten luonnonaarteet olivat mm. keppejä, kiviä, käpyjä, kaarnanpaloja, joille lapset keksivät jatkokäyttöä luovuuden ja mielikuvituksensa avulla.

Yksilöhaastattelu 2.10.2014

T4: ”Siellä metsässä voi syödä vaikka mustikoita ja puolukoita oikeesti. Mäkin löysin vielä yhden mustikan. Me ollaan syöty niitä tosi paljon ja ne maistuu ihanalle..”

Yksilöhaastattelu 8.10.2014

T14: ”Tässä on silee keppi...sitä on kiva koskettaa ja silittää.”

Kenttäpäiväkirja 22.9.2014

Yksi tyttö löytää maastosta auringonvalossa kiiltävän kiven ja toteaa: ”tää on sellainen kultapölykivi” ja laittaa kiven taskuunsa todeten: ”se on mun aarre.”

Monet asiat luonnossa herättivät lapsissa *ihmettelyä* ja virittivät lapsen luontaista uteliaisuutta. Lapset toivat ryhmässä rohkeasti esille ihmettelyä herättäviä kysymyksiä. Kysymysten avulla lapset toivoivat saavansa uutta tietoa heitä kiinnostavista asioista. Usein kysymykset koskivat jonkin oudon ilmiön tai asian nimeämistä, kuten seuraava esimerkki osoittaa.

Ryhmähaastattelu 2.10.2014

T6: ”Ne on sienä. Ne on kyll oudonnäkösii..en kyll tiedä mitä ne oikein on..?”

Lasten mielikuvitus pääsikin usein valloilleen heidän havainnoissaan aktiivisesti ympäristöään, kuten seuraava kenttäpäiväkirjan merkintä ilmentää.

Kenttäpäiväkirja 24.9.2014

”Hei, mä löysin jonku oudon möykyn, kattokaa kaikki!” Joku toinen lapsista vastaa: ”Sehän on tietysti Mörrimöykky!” ..matka jatkuu iloisissa tunnelmissa kohti lähimetsää.

Lasten puheissa ja toiminnassa korostuivat erityisesti *luonnon kauneuteen* (kuva 4) liittyvät *arvot*. Luonnon fyysinen läheisyys ja käsin kosketeltavuus herättivät lapsissa myös *voimakkaita tunnetiloja ja kunnioitusta* luontoa kohtaan. Monet näistä tunteista liittyivät luonnon kauneuteen ja sen ihailuun, kuten seuraavat esimerkit hyvin osoittavat.

Yksilöhaastattelu 2.10.2014

T1: ”Noi lehdet näyttää hienoilta, kultasilt. Kulta on musta kaunis väri..”

Yksilöhaastattelu 2.10.2014

T4: "Pihlajanmarjat on musta kauniin värisii..ne maistuu kyllä pahalta..linnut syö niitä, ne herkuttelee niillä."

Yksilöhaastattelu 8.10.2014

T8: "Luonnoss on kivoi äänii..esim. linnunviserrys ja silloin täytyy keskittyä kuuntelemaan."



KUVA 4. Metsäpaikalta otetusta valokuvasta ilmenee lapsen ihailu luonnon värejä kohtaan (T4)

Lapset osasivat myös pukea sanoiksi heitä pelottavia asioita luonnossa. Joidenkin luontoon kuuluvien eläinten kohtaaminen, kuten käärmeen, hämähäkin, suden ja karhun, mietitytti kovasti lapsia ja he pohdiskelivat toimintakeinoja niitä mahdollisesti kohdatessaan. Lisäksi kovat, pelottavan kuuloiset äänet, kuten pyssyn pamaukset ja lentokoneen äänet, synnyttivät herkemmissä lapsissa pelonsekaisia tunteita. Lapset nostivat vastauksissaan esille myös *fyysisen turvallisuuden* merkityksen. Luontoympäristössä lapsia pelotti yksinjäminen ja eksyminen luontoon, kuten seuraava lainaus osoittaa.

Yksilöhaastattelu 2.10.2014

P5: "Mä oon oppinut olee lähellä aikuisii ettei vaan eksy."

Yksilöhaastattelu 21.10.2014

T4: "Jos mä niinku vaikka oon yksin metsässä pimeessä ja ei oo ketään muuta lähellä voin eksyy ja se pelottaa mua."

Aikuisten fyysinen läheisyys metsässä lisäsi lasten turvallisuudentunnetta. Ryhmän yhdessä sopimat turvallisuussäännöt vahvistivat lapsen turvallisuudentunnetta ja lapset kokivat niiden noudattamisen tärkeiksi, ja niitä kerrattiinkin ryhmässä melko usein. Toisaalta lapset kaipasivat välillä myös omaa rauhallista paikkaa, jossa päästiin piiloon aikuisten katseilta. *Hiljentymisen ja rauhoittumisen mahdollisuus* luontoympäristössä nousi lasten puheista tärkeäksi asiaksi, ja he osasivatkin nauttia ja hyödyntää luonnon tarjoamaa monipuolista kokemusmaailmaa mm. linnunlaulua kuuntelemalla ja sen syksyistä väriloistoa ihailien. Tätä rauhallista ja suojaisaa paikkaa etsittiin mm. majoista ja erilaisista luonnon tarjoamista piilopaikoista, kuten kivien ja puiden takaa ym.

Yksilöhaastattelu 2.10.2014

T5: "Metsässä on kiva kun on puita. Niistä voi vaikka rakentaa majan ja mennä piiloon sen alle."

Luonnossa liikkuminen nosti esille lapsissa myös negatiivisia tunnetiloja.

Yksilöhaastattelu 2.10.2014

T4: "Jos me ollaan metsässä ja sitten tulee.. yök..menee istuu johonkin..siinä voi olla koirankakkaa."

Ryhmähaastattelu 2.10.2014

P1: "Siin on joku tehdas. Paperitehdas kai.."

T2: "Ne on niin ällöttäviä..."

Ällötyksen tunteita ja inhon väristyksiä lapsissa herättivät mm. luonnon roskaaminen ja likaaminen. Lapset myös tiedostivat hyvin, mitkä asiat kuuluvat luontoympäristöön ja mitkä ovat sinne kuulumattomia. Lisäksi lasten tunnetilojen ilmaisu oli hyvin suoraviivaista ja aitoa, kuten edelliset inhon väristyksiä herättävät esimerkit lasten keskusteluista hyvin osoittivat.

7.4 Luontokokemukset ympäristöherkkyyden synnyttäjänä

Esikouluikäiset lapset pohdiskelivat päivittäin nähtyjä ja koettuja asioita melko ympäristövastuullisesti. *Päivittäiset neuvottelut ja keskustelut* vertaisten ja ohjaajien kanssa opettivat kiinnittämään lasten huomiota sekä ympäristön kunnioittamiseen että sen arvostamiseen ja lisäksi ne toimivat myös ympäristövastuullisten arvojen ja asenteiden välittäjinä. *Luonnon konkreettinen käsin kosketeltavuus* ja sen *jatkuva läsnäolo* herätti lapsessa myös voimakkaita eettisiä, oikein-väärin -kysymyksiä sekä ajatuksia, joita lapset pohtivat yhdessä kavereiden kanssa. Seuraavasta erään pojan ottaman valokuvan (kuva 5) pohjalta syntyneestä ryhmäkeskustelusta käy ilmi, kuinka lapset tiedostivat rakentamattoman ja rakennetun luontoympäristön eron. He ilmaisevat puheessaan selkeästi, että tehdas ei kuulu luontoympäristöön ja tiedostavat millaisia tuhoavia seurauksia ja vaikutuksia tehtaan läheisyydellä on luontoon ja sen eliöstöön. Lapsille alkaakin jo esikouluikässä selkeästi kehittyä vastuuntunto ja ymmärrys luonnosta.



KUVA 5. Tehdas metsänlaidalta kuvattuna, joka herätti lapsissa kovasti pohdintaa (P1)

Ryhmäkeskustelu 2.10.2014

P1: "Siin on joku tehdas. Paperitehdas kai. Se ei oikein musta kuulu luontoon"

H: "Niin, miksi se ei susta kuulu luontoympäristöön?"

P1: ":Ne on nii ällöttävii ja ne saastuttaaki.."

T2: "Miten ne oikein saastuttaa?"

T1: "Puut vähän niiku lahottuu niitten lähellä ja sitten tota ne kuolee niinku pikkuhiljaa."

Luonnon roskaaminen (kuva 6) mietitytti lapsia kovasti luontoympäristössä ja lapset tiedostivatkin vastuullisesti, kuinka ympäristöstään välittävän ihmisen tulisi käytännössä toimia. Lapset myös opettivat toinen toisiansa ja heillä oli kova halu oppia ymmärtämään luonnonilmiöitä ja luontoa. *Aikuisen rooli* nousi keskeiseen asemaan luontoystävällisten arvojen ja asenteiden välittäjänä, sillä mallioppiminen on keskeisessä ja tärkeässä asemassa lasten oppimisessa. Aikuinen ja lapset voivat yhdessä toimimalla tehdä luontoa arvostavia ja sitä kunnioittavia tekoja. Seuraava ryhmähaastattelu osoittaa, kuinka lapset pohtivat vastuullisesti luonnon roskaamista ja miettivät toimintakeinoja sitä havaittuaan.



KUVA 6. Luontoon kuulumaton esine lapsen kuvaamana (T6)

Ryhmäkeskustelu 2.10.2014

T6: "Tossa on roska. Joku on heittänyt ton putkenpätkän luontoon. Mä olisin voinut nostaa sen pois.. roskiin."

T4: "No mikset nostanut sitten? Kaikkien pitäisi viedä omat roskat pois metsästä."

Kenttäpäiväkirja 29.9.2014

Yksi lapsi huomaa maassa roskan ja kommentoi: "Noin ei saisi tehdä, ne pitäis kyllä kerätä pois täältä!" Kommentoin asiaan, että näin on ja päätämmekin yhdessä kerätä roskat roskapussiin ja viedä ne pois metsästä päiväkodin roska-astiaan.

Ryhmähaastattelu 8.10.2014

T13: "Toi tyhjä pullo ei kyll kuulu luontoon. Se on roska ja mä löysin sen metsästä. Se olis pitänyt viedä pullonkeräykseen."

Roskienkeräys sekä niiden vastuullinen jatkokäsittely olivat lapsista tärkeitä asioita, kuten yllä olevat sitaatit lasten keskusteluista hyvin osoittavat. Lapset olivat tietoisia, minne roskat kuuluvat ja huolehtivat tarkasti esim. omista ja myös muiden ryhmäläisten retkieväiden mahdollisista pakkausmateriaaleista.

Aikuisen *mallintaessa* arjen toiminnassa ja ohjauksessa luontoa kunnioittavaa ja suojelevaa esimerkkiä, lapsille välittyy positiivinen kuva ympäristöstä, jonka suojeeluun ja säästämiseen voi omalla henkilökohtaisella panoksella vaikuttaa. Aikuisen omat asenteet ja arvot toimivat malleina lasten luontoystävällisten arvojen ja asenteiden syntymisessä. Aikuinen voi välittää toiminnallaan luontoympäristön kunnioittamista monin eri tavoin. Lapsille tulee sanoittaa selkeästi toiminnan rajat sekä kertoa heille perustelut toiminnalle esim. miksi sammalta ei saa repiä maasta, miten luonnon eliöstöä tulee kohdella ym. Vastuullisen toiminnan kautta ympäristökasvatus muokkautuu luonnolliseksi osaksi päiväkodin arkea ja luonto opitaan näkemään voimanlähteenä, jonka kokonaisuuteen ihminen kuuluu erottamattomana osana, mutta sen vastuullisena toimijana. Nämä yhteisesti jaetut *kokemukset* ja pieniltä vaikuttavat *teot* muodostavat tärkeän pohjan lasten luontokokemuksille ja niillä on myös tärkeä ja iso merkitys myötämielisten, luontoystävällisten asenteiden ja arvomaailman rakentamisprosessille (ks . Jeronen & Kaikkonen 2001, 33).

8 POHDINTAA JA JOHTOPÄÄTÖKSIÄ

Tutkimukseni päämääränä oli kuvata ja tulkita lasten kokemuksia lähiluonnosta oppimisympäristönä sekä saada lisätietoa siitä, miten päivittäinen toiminta luontokontekstissa vaikuttaa lasten luontoherkkyyden syventymiseen. Tutkimuksessa tarkasteltiin luontoa lapsen oppimisympäristönä yhdessä metsäryhmässä. Tarkoitus oli kuvata esiopetusryhmän toimintakulttuuria luontoympäristössä ja dokumentoida lasten ajatuksia luonnosta ja sen tarjoamista toimintamahdollisuuksista lasten oppimisen tukijana. Aito luontoympäristö tutkimuskohteena ja lapset sen toimijoina mahdollistivat aidot tunnekokemukset luonnon ihailusta aina inhonväristyksiin asti. Itse tekeminen, tutkiminen ja kollaboratiiviset työskentelymuodot tarjosivat lapsille mahdollisuuksia vahvoihin ja syvällisiin oppimiskokemuksiin.

Tässä luvussa kokoaan yhteen tutkimukseni antia peilaten saatuja empiirisiä tuloksia teoreettiseen viitekehykseen ja tutkimukselle asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Lisäksi pohdin tutkimukseni luotettavuutta ja eettisyyttä omassa luvussaan. Tutkimukseni lopuksi pohdin tulosten merkitystä kokonaisuudessaan sekä jäsentelen niiden pohjalta nousseita mahdollisia jatkotutkimushaasteita.

8.1 Vapauden tunnetta ja yhdessä toimimisen riemua luonnosta

Oppimisympäristöjen kehittämistyölle luovat haasteita uudenlaiset, muuttuneet käsitykset oppimisesta, opettajan roolista sekä jatkuvasti kehittyvä opetusteknologia. Varhaiskasvatuksessa korostuvat lapsilähtöisyyden ja lapsen osallisuutta vahvistavat

toimintaperiaatteet, jotka luovat omalta osaltaan tarvetta kehittää oppimisympäristöä lasten etuja paremmin huomioivaksi. Vygotskyn (1978) sosiokulttuurinen teoria muodostaakin peruslähtökohdan myös tässä tutkimuksessa esiin nousseille lasten luontoympäristöön liittyville pohdinnoille ja ajatuksille, koska se korostaa yhteistoiminnallisia, vertaisoppimiseen liittyviä toimintamuotoja sekä lapsen toimijan roolia omassa oppimisprosessissaan.

Tutkimus osoitti, että lapset viihtyvät erinomaisesti luontoympäristössä. Tutkimuksessa korostui myös ryhmätoiminnan suuri merkitys lasten kasvun, kehityksen ja oppimisen mahdollistajana. Ryhmän inspiroimana ja tukemana yksilö yltää aina enempiin kuin mihin yksin pystyisi. Myös lasten innostus ryhmätöihin nousi tärkeäksi seikaksi tutkimustuloksissa ja lapset kokivatkin saavansa ryhmältä voimaa ja tukea myös haasteellisissa tilanteissa. Lasten osallisuuteen ja heidän oman kulttuurinsa luomiseen tulisikin kiinnittää yhä enemmän huomiota, sillä ne vahvistavat ympäristömyönteisiä toimintatapoja (Parikka-Nihti & Suomela 2014, 27). Tutkimustuloksista käy myös selkeästi ilmi, että luontoympäristö pitää sisällään kaikki hyvän ja laadukkaan oppimisympäristön ulottuvuudet: fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen, jotka yhdessä tukevat lapsen tiedollista, taidollista ja asenteellista kehittymistä. Myös Piispanen (2008, 194) korostaa tutkimustuloksissaan hyvään oppimisympäristöön liittyvää fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista hyvinolontunnetta sekä turvallisuutta, jotka molemmat kannattelevat lasta matkalla kohti oppimiseen liittyviä uusia haasteita. Myös tässä tutkimuksessa oppimisympäristön turvallisuus-näkökulma nousi tärkeäksi asiaksi lasten pohdinnoissa.

Tutkimus antoi paljon tietoa lasten kokemusmaailmasta ja heille tärkeistä asioista luontoympäristössä. Lähiluonto muodosti tutkimuksessani mukana olleille metsäryhmän lapsille loistavan ja rikkaan oppimisympäristön tarjoten heille monipuolisia toimintamahdollisuuksia yhdessä vertaisten kanssa sekä suojapaikan rauhoittumiseen ja lohduttautumiseen esim. riitatilanteiden jälkeen. Monipuolisten toimintamahdollisuuksien myötä lapsille kertyy omakohtaisia kokemuksia ja elämyksiä erilaisista luonnonilmiöistä ja asioista. Nämä konkreettiset, henkilökohtaisen tutkimisen ja vertaisryhmässä jaetun ihmettelyn kautta kerätyt kokemukset ja elämykset muodostavat tehokkaan perustan lapsilähtöiselle, design-perustaiselle oppimiselle,

jossa hyödynnetään myös kehittyneen teknologian, kuten älypuhelimien, tarjoamaa mahdollisuutta tiedon jakamiseen ja etsimiseen (ks. Vartiainen 2014, 25).

Lapset hyödyntävät luonnossa toimiessaan monipuolisesti erilaisia tutkivan toiminnan muotoja, kuten leikkiä, liikkumista, seikkailua ja esteettistä, emootioiden ja aistien kautta tapahtuvaa tutkimista. Myös Parikka-Nihti (2012, 56) korostaa, että luontoympäristössä tieto karttuu tehokkaasti lapsen oman kokemisen ja niistä syntyneiden elämysten kautta. Se tarjoaa runsaasti mahdollisuuksia tukea lasten kokonaisvaltaista oppimista. Useat tutkijat korostavat, että toiminta luontoympäristössä kehittää monipuolisesti lasten sosiaalisia taitoja, kieli- ja kommunikaatiovalmiuksia, keskittymiskykyä, fyysisiä taitoja sekä lisää huomattavasti lasten tietoa ja ymmärrystä luonnosta. (mm. Knight 2012, 35-36; Borrandaile 2006, 14.) Myös tämän tutkimuksen tuottamalla tiedolla on vahva yhteneväisyys aiempiin tuloksiin.

Myös aikuisen rooli lapsen oppimisprosessissa on myös kokenut muutoksen viime vuosien aikana. Ohjaavien aikuisten rooli tutkivassa luontokasvatuksessa on olla lapsen oppimisen tukijana ja opastajana. Luontokasvatuksessa aikuisten on tärkeää herätellä lasten mielenkiintoa luontoa kohtaan ohjaamalla heitä tarkastelemaan luonnon pieniä ihmeitä ja kummallisuuksia. Tätä kautta lapsi saadaan huomaamaan kuinka luontoa on kaikkialla ja sen läheisyys rikastuttaa elämää. Metsäryhmän käytössä oleva projektiperustainen design-pedagogiikka on yksi hyvä tapa toteuttaa lapsilähtöistä ympäristökasvatusta varhaiskasvatuksessa. Tutkimuksen tulokset osoittivat myös, että luonnossa toimiminen lisää lasten mielikuvitusta ja luovia, innovatiivisia ratkaisuja ja johtopäätöksiä, samansuuntaisia johtopäätöksiä on tehnyt mm. Torey (2007, 18).

8.2 Tutkivan luontokasvatuksen avulla kohti ympäristöherkkyttä

Palmerin (1998) ympäristökasvatuksen kokonaismallin mukaiset kolme ympäristösuhteen ulottuvuutta korostuvat myös tämän tutkimuksen tuloksissa. Hyvään oppimisympäristöön kuuluu Palmerin (1998) puumallin mukaisesti oppiminen ympäristössä, oppiminen ympäristöstä ja toiminta ympäristön puolesta. Luonnossa kulkeminen, kollaboratiivinen toiminta, aistienvaraisesti tehty luonnontutkimus ja

yhteiset keskustelut lisäävät lasten luonnontuntemusta ja vahvistavat lasten yhteenkuuluvuuden tunnetta luontoympäristön kanssa. Myös tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että lasten oppimista ympäristössä ja ympäristöstä edistää vapaus toimia aktiivisesti ja tehdä empiiristä tutkimusta vertaisryhmässä. Lisäksi luontoympäristössä toimiminen synnyttää lapsissa voimakkaita esteettisesti ja emotionaalisesti latautuneita kokemuksia ja elämyksiä. Monipuolinen toiminta luontoympäristössä lisää huomattavasti myös lasten kykyä hahmottaa omaa rooliaan ja paikkaansa luonnonkiertokulussa. Wahlström (1997, 5) toteaaakin, että keskeistä ympäristöherkkyyden kehittymisessä on oivallus, että olemme vain osa luonnon ja muun ympäristön kokonaisuusjärjestelmää. Nämä kaikki tekijät edistävät yhdessä lapsen ympäristöherkkyyden kehittymistä (ks. Palmer 1998, 141- 142). Myös Ewertin ym. (2005, 234) tutkimuksesta käy ilmi, että aktiivisen toiminnan tuloksena saadut positiiviset luontokokemukset auttavat lapsia muodostamaan luontoystävällisiä arvoja ja asenteita myös myöhemmin elämässään. Tutkimustuloksissa nousi esille myös lähiympäristön siisteydestä huolehtimisen tärkeys ja lasten tuntema vastuullisuus siitä. Se kuvastaa hyvin lasten orastavaa, eettisesti latautunutta ympäristövastuullisuutta ja toimintaa ympäristön puolesta.

Tuloksista voidaan löytää paljon yhtäläisyyksiä mm. Jerosen ja Kaikkosen (2001, 33) ajatuksille siitä, että ympäristövastuullisuuden oppiminen lapsilla alkaa yleensä pienistä teoista lähiympäristössä, kuten ympäristön siisteyden välittämisestä ja sen kauneudesta nauttimisesta. Lapsen suhde luontoympäristöön jäsentyy ympäristöstä saatujen kokemusten kautta lisäten lapsen omia ajatuksia ja kasvattaen samalla myös lapsen itsetuntemusta. Tiivis, fyysinen kontakti luontoympäristöön ja siellä kerätyt henkilökohtaiset kokemukset ja yhdessä reflektoinnin kautta tehdyt oivallukset luovat pohjan ympäristöherkkyydelle, josta muodostuu lapsen luontosuhteen ydin. Lasten luontosuhdetta väritti voimakkaasti tässä tutkimuksessa oman toiminnan ja luontokontaktin kautta syntyneet emootiot, mielipahan ja mielihyvän kokemukset luonnosta. Ympäristöherkkyys ja sen löytäminen muodostaa pohjan kestävästä kehityksen kasvatukselle ja ympäristösuhteelle (Jeronen & Kaikkonen 2001, 25; Cantell 2004, 61-64). Se pohjautuu tunnepohjaiselle aistiherkkyydelle, jossa lapsi kokee luonnon konkreettisin, kokonaisvaltaisesti keinoin (Nordström 2004, 116; Knight 2012).

Toiminta luontoympäristössä kasvattaa myös lapsen tietovarantoa. Lapset oppivat luontokontekstissa tunnistamaan ja nimeämään monia suomalaisen ympäristöön kuuluvia kasvi- ja eläinlajeja. Lisäksi metsäryhmän toiminnassa huomioitiin hienosti lapsen aiempi tietopohja, joita Palmerin (1998) puumallissa edustaa vahva juuristo pitäen sisällään lapsen aiemmat elämäkokemukset. Niistä muodostuu oleellinen perusta päiväkodissa toteutettavalle ympäristökasvatukselle ja sen suunnittelulle. Ympäristöstä vertaisryhmän kanssa kerättyjen kokemusten ja elämysten kautta saatu tietämys syventää myös lapsen osallisuuden kokemuksia sekä synnyttää lapsessa myös voimaantumisen tunnetta (Palmer 1998, 268; Cantell & Koskinen 2004, 65; Tovey 2007, 138).

Varhaiskasvatuksessa voidaan toteuttaa ympäristövastuullista käyttäytymisen opettelua monin eri tavoin. Vähäisillä investoinneilla päästään jo hyvään alkuun, mutta metsätoiminnan kehittäminen ja jalostaminen lapsen oppimista ja kehittymistä tukevaksi toimintamuodoksi vaatii myös varhaiskasvattajilta sitoutumista uudenaiseen toimintamuotoon sekä innostuneisuutta ja rohkeutta kehittää uudenlaisia toimintakäytänteitä ja -menetelmiä. Lisäksi henkilökunnalla pitäisi olla riittävästi rohkeutta kyseenalaistaa usein itsestään selvinä pidettyjä asioita sekä valmius muuttaa vanhoja iänikuisia ajattelutapoja ja asenteita. Myös opetusteknologian kehittyminen tulisi nähdä enemmän oppimisen mahdollisuutena kuin uhkana. Kehittyvä tieto- ja viestintäteknikka tarjoaa valtavasti mahdollisuuksia henkilökohtaiseen ja yhteisölliseen oppimiseen, jossa lähtökohtana on lapsesta kumpuava todellisuus ja mielenkiinto (ks. Vartiainen 2014). Lasten mielipiteet ja ajatukset ympäristöstä voivat tuoda uutta näkökulmaa kehitystyöhön ja voivat muuttaa myös ehkä hivenen aikuisten ajatusmaailmaa. Kollaboratiivinen yhteistyömalli lasten ja aikuisten välillä on erityisen tärkeää, sillä käytettyjen toimintamallien olisi tärkeitä olla mielekkäitä jokaiselle toimijataholle. Näin ne sulautuvat luontevaksi osaksi lasten arkea ja päivittäistä elämää. Ulkotoimintamuotojen ydin muodostuukin lasta osallistavasta pedagogiikasta, jossa lapsi tarpeinensa on keskiössä.

Päivähoidon varhaiskasvatuksella ja kodin välittämällä arvoilla on merkittävä rooli myönteisen ympäristösuhteen rakentumisessa. Päivähoidon henkilökunta voi omalla toiminnallaan ja roolimallillaan edesauttaa lasten ympäristöherkkyyden kehittymistä

monin tavoin ja välittää ympäristövastuullista käyttäytymismallia myös koteihin. Myös Pramling Samuelsonin & Kagan (2010, 95) tutkimukset osoittivat, että kestävä kehitys tulisi ottaa kasvatuksen ohjenuoraksi ja opetuskäytänteitä tulisi muokata sen mukaiseksi. Varhaiskasvatuksen ympäristökasvatus on täten tärkeässä roolissa ympäristövastuullisten arvojen ja asenteiden välittäjänä. Aikuisen roolimalli luontoarvojen ja -asenteiden välittäjänä on esikuvallinen, sillä toiminnalliset työtavat vahvistavat lasten tunnepitoista luontosuhdetta sekä edistävät myös ympäristövastuullisuuden kehittymistä (Tovey 2007, 125).

8.3 Tutkimusetiikka ja luotettavuuden arviointia

Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus tarkastelussa otan arvioitavakseni tutkimuksen kokonaisprosessin, lisäksi tarkastelen valittujen tutkimusmetodien käyttöä ja niiden soveltuvuutta, tutkimukseen liittyviä lupa-asioita sekä omaa tutkijan rooliani prosessissa.

Eettisyys

Eettiset kysymykset nousevat erityisen tärkeään asemaan lasten kanssa tehtävän tutkimuksen kulussa (Einarsdóttir 2007, 204; Punch 2002, 323). Olenkin pyrkinyt huomioimaan eettiset näkökulmat kaikissa tutkimukseni vaiheissa. Tarkastelen tutkimuksessani lasten toimijuutta luontoympäristössä eettisten arvojen pohjalta, sillä ne ovat alati läsnä ja tukevat päivittäistä työntekoa lapsiryhmässä. Lasten kanssa tehtävä tutkimukseen liittyä myös monia muita tutkimus-eettisiä kysymyksiä. Suojelullinen näkökulma nousee yhdeksi keskeiseksi asiaksi, sillä aikuisella on aina vastuu lapsista. Tutkija joutuu tekemään tutkimuksen aikana myös monia eettisiä ja metodologisia ratkaisuja, jotta kykenee osallistamaan lapsia tutkimuksen kulkuun (Einarsdóttir 2007, 204). Lähtökohtana lasten oikeuksien toteutumiselle on lapsilähtöinen näkökulma, jonka pohjana on lapsen ainutlaatuisuuden arvostus ja kunnioitus yksilönä (Cook & Hess 2007, 30). Pyrin tutkimukseni kaikissa vaiheissa olemaan lapsille läsnä oleva, kuunteleva aikuinen ja huomioimaan lasten yksilölliset ajatukset.

Lasten kanssa toimivien aikuisten tulee myös tiedostaa lasten kyvyt ja oikeudet saada äänensä kuuluviin (Powell ym. 2009, 139; Einarsdóttir 2007, 199). Tämä edellyttää kasvattajilta korkeaa moraalitietoisuutta ja oman ajattelun sekä toimintatapojen kyseenalaistamista, arviointia ja muuttamista. Tästä tutkimuksesta tekee arvokkaan se, että lapsen asioille antamat merkitykset nousevat pääosaan lähes kaikissa tutkimukseni vaiheissa. Olen pyrkinyt tutkijana aidosti kuuntelemaan ja ymmärtämään lasten näkökulmaa ja pääsemään näin lähemmäs lasten kokemusmaailmaa. Paige-Smith ja Rix (2011, 32) toteavatkin, että lapsen ääni voi muuttaa myös aikuisen ymmärrystä. Aikuisen ja lapsen välisessä suhteessa on aina jollain tasolla kyse valta-asetelmasta ja tiedostankin tutkijana, että aineistosta tehdyt tulkinnat ovat kuitenkin viimekädessä omia tulkintojani lasten todellisuudesta.

Valitut tutkimusmenetelmät, kuten lasta innostava valokuvaus, lisäsivät omalta osaltaan perinteisen aikuinen-lapsi valta-asetelman murtumista. Lisäksi menetelmien monipuolisuus tarjosi lapsille erilaisia mahdollisuuksia tuottaa omaa kerrontaa ja antoi tutkimukselleni useita näkökulmia lähestyä lasten kokemusmaailmaa. Valokuvaustilanteissa lapsi oli pääosan esittäjä ja teki valintoja omasta näkökulmastaan, aikuisena ja toiminnan ohjaajana pyrin kuuntelemaan lapsia, hyväksymään lasten valinnat sekä varmistin useasti lapsilta mukana olemisen mielekkyyden. Punch (2002, 328) korostaa että lapsille tulee varata riittävästi aikaa muodostaa luottamuksellinen suhde tutkijan kanssa. Lapset olivat minusta tutkijana aidosti kiinnostuneita ja pyrinkin vastaamaan heidän kysymyksiinsä avoimesti, luontevasti ja ottamaan ne vakavasti. Myös ryhmän henkilökunta otti minut tutkijan roolissa vastaan luontevasti ja avuliaasti vastaten lukuisiin kysymyksiini kärsivällisesti. Tunsin itseni aidosti tervetulleeksi joukkoon.

Tutkimukseen liittyvät lupa-asiat ja seikat kuuluvat myös oleellisesti tutkimuksen eettisyyden pohdintaan. Tutkimussuunnitelman hyväksymisen jälkeen keväällä 2014 lähetin tutkimuskuntaan tutkimuslupa-anomuksen, jonka varmistuttua elokuussa 2014 informoin kokeilussa mukana olevan ryhmän vanhempia tutkimuksestani esiopetuksen vanhempainillassa. Laadin lupa-lappuun pienen saatekirjeen, jossa kerroin tutkimukseni tarkoituksesta, tavoitteista ja menetelmistä sekä pyysin lupaa tutkimuksen suorittamiseen. Kerroin myös tutkimusaineistoni jatkokäytöstä, sen

asianmukaisesta säilyttämisestä ja hävittämisestä ja lupasin osallistujatahoille anonymiteettisuojaan. Myös lapsilta kysyin useasti halukkuutta osallistua tutkimukseni kulkuun ja kerroin heille itsestäni sekä tutkimuksen tarkoituksesta. Lisäksi kerroin lapsille kuvien mahdollisesta jatkokäytöstä ja pyysin heiltä lupaa käyttää niitä lopullisessa tutkimusraportissani. Tutkimusraportin valmistuttua keväällä 2015 siitä toimitetaan kopio kunnan sivistystoimeen sekä osallistuvaan päiväkotiin. Toivottavasti saatuja tutkimustuloksia voidaan hyödyntää kunnan oppimisympäristöjen kehittämistyössä. Lisäksi toivon tutkimukseni herättävän lukijoissa myös ajatuksia lapsinäkökulman huomioonottamisen tärkeydestä, kun suunnittelemme ja kehitämme tulevaisuuden oppimisympäristöjä lapsille.

Luotettavuus

Laadullisessa tutkimuksessa tutkija on tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline, sillä tutkimuksen luotettavuus perustuu hyvin pitkälti tutkijan omiin ratkaisuihin ja harkintaan ja luotettavuuden arviointi pitääkin sisällään koko tutkimusprosessin arvioinnin (Eskola & Suoranta 2001, 210). Tutkijan avoimuus ja rehellisyys tutkimustaan kohtaan on peruslähtökohtana tutkimuksen luotettavuutta arvioidessa. Patton (2002, 546) toteaaakin, että tutkijan perehtyneisyys tutkimuskontekstiin sekä tutkittavien elämään lisää tutkimuksen uskottavuutta. Tutkimukseni raportoinnissa olen pyrkinyt aitoon ja rehelliseen kuvaukseen metsästä toiminnan ja oppimisen kontekstina. Tutkimusjoukon ja kontekstin tarkka, yksityiskohtainen kuvaaminen lisäävät myös omalta osaltaan tutkimukseni luotettavuutta. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 140) toteavatkin, että laadullista tutkimusta arvioidaan aina kokonaisuutena, jolloin tutkimuksen sisällön johdonmukaisuus eli koherenssi painottuu. Tutkimuksen eri vaiheet ja ratkaisut tulee kuvata tarkasti niin, että lukija pystyy arvioimaan ja seuraamaan tutkijan päättelyä ja tehtyjä ratkaisuja. Omassa tutkimuksessani taustani ja työkokemukseni lastentarhanopettajana auttoivat metsäryhmän toimintakulttuurin hahmottamisessa ja helpottivat myös osaltaan yhteyden rakentamista sekä vuorovaikutusta lasten kanssa.

Tutkimuksessa käytetyt monimenetelmälliset metodit lisäävät myös omalta osaltaan tutkimuksen luotettavuutta, sillä useita tutkimusmenetelmiä hyödyntävä menetelmätriangulaatio antaa tutkittavalle ilmiölle kattavamman kuvauksen kuin yksi tutkimusmenetelmä (Hirsjärvi & Hurme 2000, 189). Mikään tutkimus ei kuitenkaan pidä sisällään yksiselitteistä totuutta, mutta olen pyrkinyt noudattamaan tutkimuksessani objektiivisuuden periaatetta tiedostaen kuitenkin samalla tutkijan subjektiivisen roolin ja aseman tutkimuksen kaikissa vaiheissa. Mutta vahva pyrkimykseni on ollut saada aikaan tutkittavana olevasta ilmiöstä mahdollisimman totuudenmukainen kuvaus.

Tämä tutkimus on luonteeltaan tapaustutkimus, jonka aineisto kerättiin yhdessä pienessä rajatussa joukossa, tietyssä paikassa ja ajallisesti tiettyinä aikoina, joten tutkimuksen reliabiliteetti eli toistettavuus sellaisenaan ei toteudu. Pyrin kuitenkin tuomaan julki tulokset autenttisina, mutta tapaustutkimuksen tuloksia ei voida yleistää laajemmassa joukossa. Tutkimuksen luotettavuutta ja avoimuutta lisäävät omalta osaltaan haastatteluaineistosta nostetut lasten puheiden autenttiset lainaukset, joiden avulla olen pyrkinyt myös elävöittämään ja rikastuttamaan tuloslukua sekä tekemään tuloksia läpinäkyviksi myös lukijoille (ks. Eskola & Suoranta 2001, 219).

8.4 Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimuksen haasteet

Tämä tutkimus antoi tietoa lasten kokemusmaailmasta ja suuntasi huomion lapsille merkityksellisiin asioihin luontoympäristössä. Lisäksi tutkimus lisäsi ymmärrystä siihen, mikä merkitys emootioiden kautta tapahtuvalla vuorovaikutuksella ja design-perustaisella, lapsilähtöisellä pedagogiikalla on lapsen oppimiseen ja kehitykseen. Lisäksi saadut tulokset vahvistivat entuudestaan käsitystä siitä, miten henkilökohtaiset, positiiviset luontokokemukset edesauttavat lasten ympäristöherkkyyden kehittymistä. Monipuolinen luontoympäristö houkuttelee lasta toimimaan ja liikkumaan ulkona yhdessä vertaistensa kanssa, mikä puolestaan vahvistaa uusien, lasten kiinnostuksen pohjalta nousevien toimintamahdollisuuksien löytymistä. Tutkimuksen aineistosta voi päätellä, että luonto tarjoaa laadukkaan ja ainutlaatuisen oppimiskontekstin, joka tukee lapsen kokonaisvaltaista oppimista ja kehittymistä. Luonnossa toimiessa

liikkumisen vapaus ja riemu ovat alati läsnä ja luontoympäristö tarjoaa lapsille monipuolisia yksilöllisesti hyödynnettäviä toimintamahdollisuuksia, jotka korostuivat myös Kytän (2002, 110) tutkimuksessa.

Luontoympäristön hyödyntäminen lasten toimintaympäristönä on aiheena erittäin ajankohtainen, sillä lasten arkiliikunnan puutteesta ja terveysongelmien lisääntymisestä on puhuttu kovasti julkisuudessa viime vuosien aikana. Anne Soinin (2015) tuoreen väitöskirjan tuloksista korostuu suomalaisten päiväkotilasten fyysisten aktiiviteettien vähäisyys ja keveys vertailumaihin Hollantiin ja Australiaan suhteutettuna. Raittila (2011) käyttääkin artikkelissaan nykysukupolvesta osuvasti ilmaisuja ”*takapenkin ja turvaistuinten sukupolvi*”. Syynä tähän voidaan ainakin osittain pitää lasten vapaan liikkumisen ja toimintamahdollisuuksien radikaalia kaventumista eri puolilla maailmaa ja lasten ylisuojelua (Raittila 2011; Casey 2007, 6). Kaupungistuminen ja sen myötä tapahtunut luontosuhteen ohentuminen on valitettava tosiasia monen lapsen ja perheen kohdalla (Kytä 2003: 11–12, 105). Luontoherkkyyden kehittyminen ja sen ympärille rakentuvat ympäristövastuulliset arvot ja asenteet vaativat kehittyäkseen kosketusta luontoympäristöön. Kokemuksellisuuden lisäksi päivittäinen luontokontakti lisää lasten toimintamahdollisuuksia ja vaikutusmahdollisuuksia toimijana. Lisäksi luontoympäristö tarjoaa loistavan mahdollisuuden erilaisiin fyysisiin aktiviteetteihin, jotka nousivat esille myös tämän tutkimuksessa tuloksissa.

Tutkimuksen valmistuminen nosti esille myös mahdollisia jatkotutkimuksen aiheita, joista vanhempien ja henkilökunnan kokemusten kartoittaminen metsäryhmän toiminnasta esim. haastattelun avulla olisi mielenkiintoista. Se antaisi uutta tietoa oppimisympäristöstä eri toimija --näkökulmasta ja toisi samalla toimijatahojen äänet paremmin kuuluviin, sillä jokainen osallistujataho katsoo asioita erilaisten linssien läpi. Myös henkilökunnan ja lasten väliset suhteet ja niiden havainnointi aidossa toimintaympäristössä olisi mielenkiintoinen aihe ja syventäisi oppimisympäristöön liittyvää toimija -näkökulmaa sekä toisi lisäsyvyyttä vuorovaikutuksen kautta tapahtuvan opetuksen olemuksesta. Tutkimus nosti esille myös sen, miten lapset etsivät aktiivisesti yhdessä toimimalla erilaisia toimintamahdollisuuksia luonnosta, joten yksi mielenkiintoinen jatkotutkimusaihe voisi myös olla seurantatutkimus siitä,

miten lasten leikki- ja vertaisryhmätaidot kehittyvät metsätoiminnassa esiopetusvuoden aikana.

Tutkimuksen valmistumisen myötä omat käsitykseni luonnosta ehtymättömänä, moniulotteisena oppimaan innostavana toimintaympäristönä ovat vahvistuneet entisestään ja olen saanut paljon tuoreita ajatuksia jaettavaksi ja hyödynnettäväksi päiväkodin arkeen. Meitä ympäröivän puhtaan lähiluonnon arvo on mittaamaton ja sitä tulisi oppia arvostamaan ja vaalimaan jo elämän alkumetreistä lähtien. Myös Taylorin ja Morrisin (1996, 157) tutkimustuloksista korostuu ulkoympäristön hyötyarvo lapsen kokonaisvaltaiselle oppimiselle, sillä toiminta ulkoympäristössä vahvistaa lasten fyysistä, kognitiivista ja emotionaalista kehitystä. Lisäksi luontoympäristö mahdollistaa sekä lapsen liikkumisen että leikkimisen, jotka myös tässä tutkimuksessa nousivat lapsille merkityksellisemmiksi asioiksi hyvässä varhaiskasvatusympäristössä.

Toivoisin tutkimuksen tulosten herättävän laajempaa keskustelua luontoympäristön tarjoamista loistavista oppimismahdollisuuksista lapsilähtöiselle oppimiselle. Lisäksi toivoisin päättäjien turvaavan riittävät resurssit päivähoiton käyttöön, jotta laadukas luontotoiminta mahdollistuu ja toteutuu. Myös lasten mielipiteitä ja ajatuksia on tärkeä kuunnella tulevaisuuden oppimisympäristön kehittämis- ja suunnittelutyössä. Lapsille tulee antaa mahdollisuus olla aidosti mukana edistämässä omaa oppimistaan yhdessä aikuisten kanssa. Se vaatii meiltä aikuisilta tahtoa ja halua toimia yhteistyössä lasten kanssa ja valmiutta muuttaa vanhoja tapoja ja asenteita. Ilman uutta tutkimustietoa vanhoja toimintamalleja ei ole helppo lähteä muuttamaan, mutta toivottavasti nämä tulokset rohkaisevat myös muita päiväkoteja kehittämään rohkeasti uusia, lapsen osallisuutta tukevia ja mielekkäitä toimintamalleja varhaiskasvatuksen arkeen.

LÄHTEET

Aho, L. 2001. Ympäristö- ja luonnontieto. Teoksessa B. Högström & O. Saloranta (toim.) Esiopetus tavoitteellisen oppimispolun alkuna. Helsinki: Opetushallituksen julkaisuja, 7-12.

Björklid, P. 2005. Lärande och fysisk miljö. En kunskapöversikt om samspelet mellan lärande och fysisk miljö i förskola och skola. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Blackwell, S. & Pound, L. 2011. Forest Schools in the early years. Teoksessa L. Miller & L. Pound (toim.) Theories and Approaches to Learning in the Early Years L. London: Sage, 133-148.

Borrandaille, L. 2006. Forest School Scotland: An Evaluation. Edinburgh: Forestry Commission Scotland.

[http://www.forestresearch.gov.uk/pdf/ForestSchoolfinalreport.pdf/\\$FILE/ForestSchoolfinalreport.pdf](http://www.forestresearch.gov.uk/pdf/ForestSchoolfinalreport.pdf/$FILE/ForestSchoolfinalreport.pdf). Luettu 11.1.2015.

Casey, T. 2007. Environments for Outdoor Play: A Practical Guide to Making Space for Children. London: Sage.

Cantell, H. & Koskinen, S. 2004. Ympäristökasvatuksen tavoitteita ja sisältöjä. Teoksessa H. Cantell (toim.) Ympäristökasvatuksen käsikirja. Opetus 2000. Jyväskylä: Ps-kustannus, 58-79.

Cantell, H. 2011. Lapsuus ja nuoruus ympäristösuhteen perustana. Teoksessa J. Niemelä, E. Furman, A. Halkka, E. Hallanaro & S. Sorvari (toim.) Ihminen ja ympäristö. Helsinki: Gaudeamus, 332-336.

Cook, T. & Hess, E. 2007. What the camera sees and from whose perspective. Fun methodologies for engaging children in enlightening adults. *Childhood* 14(1), 29-45.

Cosco, N. & Moore, R. 2002. Our Neighbourhood is Like That! Cultural Richness and Childhood Identity in Boca-Baraccas, Buenos Aires. Teoksessa L. Chawla (toim.) Growing up in an urbanizing world. Paris:UNESCO, 35-56.

Drougge, S. 2007. Leikeistä ja seikkailuista luontosuhteeseen. Kuvaus luonnosta kotonaan –toiminnan menetelmistä. Helsinki: Suomen latu ry.

Einarsdóttir, J. 2007. Research with children: methodological and ethical challenges. *European Early Childhood Education Research Journal*. 15 (2), 197- 211.

Enkenberg, J. 2012. Design-suuntautunut pedagogiikka. Power point -esitys. https://www.mamk.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/mamk/embeds/mamkwwwstructure/18961_DOPD2PPT.pdf. Luettu 14.2.2014.

Enkenberg, J. & Liljeström, A. & Vartiainen, H. 2010. Oppiminen oppimisaihioita rakentamalla. Teoreettinen johdanto. Joensuu. Itä-Suomen yliopisto, Savonlinnan opettajankoulutuslaitos. <http://issuu.comhttp://issuu.comwww.smy.fi>. Luettu 10.2.2014

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2001. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Ewert, A., Place, G. & Simthorp, J. 2005. Early-Life Outdoor Experiences and an Individual's Environmental Attitudes. *Leisure Sciences*. 27, 225-239.

Hill, M. 2006. Children's voices on ways of having a voice. *Children's and young people's perspectives on methods used in research and consultation*. *Childhood* 13 (1), 69-89.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.

Jeronen, E. & Kaikkonen, M. Ympäristökasvatuksen kokonaismallin tavoitteet ja sisällöt arvioinnin kehittämisen tukena. Teoksessa E. Jeronen & M. Kaikkonen (toim.) *Ympäristötietoisuus näkökulmia eri tieteenaloilta*. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita ja katsauksia. 3, 22-41.

Knight, S. 2012.: *Valuing Outdoor Spaces: Different Models of Outdoor Learning in the Early Years*. Teoksessa: T. Papatheodorou & S. Moyle (toim.) *Cross-Cultural Perspectives on Early Childhood*. London: Sage, 29-41.

Kronqvist, E-L. & Kumpulainen, K. 2011. *Lapsuuden oppimisympäristöt -eheä polku varhaiskasvatuksesta kouluun*. Helsinki: Wsoy Pro.

Kyttä, M. 2002. *Affordances of Children's Environments in the context of cities, small towns, suburbs and rural villages in the Finland and Belarus*. *Journal of Environment Psychology*, 22 , 109-123.

Kyttä, M. 2003. Children in Outdoor Contexts. Affordances and Independent Mobility in the Assessment of Environmental Child Friendliness. Espoo: Tekninen korkeakoulu.Väitöskirja.

Manninen, J. &Burman, A. & Koivunen, A. & Kuittinen, E. & Luukannel, S. & Passi, S. & Särkkä, H. 2007. Oppimista tukevat ympäristöt. Johdatus oppimisympäristö ajatteluun. Helsinki: OPH.

Manninen, J. & Pesonen, S.1997. Uudet oppimisympäristöt. Aikuiskasvatus 4/97, 267-274.

Nordström, H. 2004. Ympäristökasvatuksen toimintamalleja. Teoksessa H. Cantell (toim.) Ympäristökasvatuksen käsikirja. Opetus 2000. Jyväskylä: Ps-kustannus, 116-129.

Paige-Smith, A & Rix, J. 2011. Researching early intervention and young children's perspectives—developing and using a 'listening to children approach'. British Journal of Special EducationVolume 38, Issue 1, 28–36.

Palmer, J. 1998. Environmental Education in the 21st century. Theory, practice, process and promise. London: Routledge.

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

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

Patton, M. Q. 2002. Qualitative Research & Evaluation Methods. Thousand Oaks (CA) : Sage.

Piispanen, M. 2008. Hyvä oppimisympäristö. Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvinvointien kohtaaminen peruskoulussa. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Väitöskirja.

Powell, M.A. & Smith, A.B. 2009. Children's participation rights in research. *Childhood* 16 (1), 124-142.

Pramling Samuelsson, I. & Kaga, Y. 2010: Varhaiskasvatus kulttuurin muokkaajana. Teoksessa L. Starke & L. Mastny (toim.) *Maailman tila 2010: kulutuskulttuurista kestävään elämäntapaan: raportti kehityksestä kohti kestävää yhteiskuntaa*. Worldwatch- instituutti. Helsinki: Gaudeamus, 93-98.

Punch, S. 2002. Research with children. The same or different from research with adults? *Childhood*, 9 (3), 321–341.

Puolimatka, T. 2004. Kasvatus, arvot ja tunteet. Helsinki: Tammi

Raittila, R. 2008. Retkellä. Lasten ja kaupunkiympäristön kohtaaminen. *Jyväskylä studies in education* 333. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.

Raittila, R. 2011. Ympäristöltä suojeltu lapsuus. Teoksessa E. Aalto, M. Alasuutari, T. Heino, T. Lamponen, N. Rutanen (toim.) *Suojeltu lapsuus? Raportti lapsuudentutkimuspäiviltä 2011*. THL- raportti 51/2011. <http://www.thl.fi/thl-client/pdfs/f951bd08-5834-4fc2-a938-c13f2829ac86>. Luettu 11.2.2015.

Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. & Soini, T. 2003. *Oppiminen ja koulutus*. Helsinki: Wsoy.

Rohweder, L. 2008. Kestävä kehitys koulutuksen päämääräksi. Teoksessa L. Rohweder & A. Virtanen (toim.) *Kohti kestävää kehitystä. Pedagoginen lähestymistapa*. 2008. Opetusministeriön julkaisuja 2008: 3. Helsinki: Yliopistopaino.

Soini, A. 2015. Always on the Move? Measured Physical Activity of 3-Year-Old Preschool Children. *Jyväskylä studies in Sport, Physical education and Health* 216. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.

Suomela, L. & Tani, S. 2004. Ympäristön kolme ulottuvuutta. Teoksessa H. Cantell. (toim.) *Ympäristökasvatuksen käsikirja*. 2004. Opetus 2000. Jyväskylä: Ps-kustannus Jyväskylä, 45-57.

Tani, S. 2008. Kestävää kehitystä edestävän koulutuksen teoriataustaa. Teoksessa L. Rohweder & A. Virtanen (toim.) *Kohti kestävä kehitystä. Pedagoginen lähestymistapa 2008*. Opetusministeriön julkaisuja 2008: 3. Helsinki: Yliopistopaino.

Taylor, S. I. & Morris, V. G. 1996. Outdoorplay in early childhood education settings: Is it safe and healthy for children. *Early Childhood Education Journal*, 23 (3), 153 – 158.

Tovey, H. 2007. *Playing outdoors. Spaces and places. Risk and challenges*. Maidenhead: Open University Press.

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

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

Tuusulanjärven viikkouutiset. Viikonvaihte 8.--9. 2. 2014. *Suomen Lehtiyhtymä*.

Tuusulan kunnan Varhaiskasvatussuunnitelma 2009.

Vartiainen, H. 2014. *Principles for Designs – Oriented Pedagogy for Learning from and with Museum Objekts*. Itä-Suomen yliopisto: Joensuu. Väitöskirja.

Vygotsky, J. L. S. & Cole. M. 1978. Mind in society. The devepment of higher psychological processes. Cambridge: Harvald University Press.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2005. Oppaita 56. Helsinki: Stakes.

Wahlström, R. 1997. Ympäristöherkkyys ympäristökasvatuksen näkökulmasta. M. Käpylä & R. Wahlström (toim.) Vihreä ihminen. Ympäristökasvatuksen menetelmäopas 2. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen oppimateriaaleja 25. Jyväskylä. 1997, 1-8.

Willamo, R. 2004. Ihminen suhteessa luontoon. Teoksessa H. Cantell (toim.) Ympäristökasvatuksen käsikirja. Opetus 2000. Jyväskylä: Ps-kustannus, 32-45.

Wolff, L-A. 2004. Ympäristökasvatus ja kestävä kehitys: 1960-luvulta nykypäivään. Teoksessa H. Cantell (toim.) Ympäristökasvatuksen käsikirja. Opetus 2000. Jyväskylä: Ps-kustannus, 18-29.

LIITTEET

Liite 1. Tutkimuslupa

TUUSULAN KUNTA Varhaiskasvatuspäällikkö	VIRANHALTIJAPÄÄTÖS 36/2014 16.6.2014
TUTKIMUSLUPA / STJERNA-HÄKÄMIES MIA	
Asiaselostus	<p>Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen opiskelija Mia Stjerna-Häkämies pyytää lupaa toteuttaa opinnäytetyöhön liittyvä tutkimus syksyllä 2014 Tuusulan kunnan varhaiskasvatuspalveluiden tulosityksikössä Lahelan tertun päiväkodin esiopetusryhmä.</p> <p>Tutkimuksen nimi on Metsän taikaa - luonto eskarilaisen oppimisympäristönä. Opinnäytetyön tavoitteena on selvittää millaisen oppimisympäristön luonto tarjoaa esikouluikäiselle lapselle ja kuinka Case forest-pedagogiikan menetelmät soveltuvat esikouluikäisen lapsen kokonaisvaltaisen oppimisen tueksi.</p> <p>Tutkimus toteutetaan laadullisena, etnografisia menetelmiä hyödyntävänä tapaus-tyyppisenä tutkimuksena, jonka tarkoituksena on kuvailla luontoa oppimisympäristönä ja lasten toimijuutta luonnossa lasten näkökulmasta katsottuna. Tutkittavaa ilmiötä havainnoidaan sen luonnollisessa ympäristössä ja tutkija Mia Stjerna-Häkämies on mukana ryhmän toiminnassa syksyllä 2014.</p> <p>Aineistonkeruumenetelminä tutkimuksessa toimivat lapsia osallistavat teemakyselyt, joiden tukena käytetään lasten ottamia valokuvia oppimisympäristöstä. Lisäksi tutkimuksessa käytetään osallistuvaa havainnointia eli tehdyistä havainnoista pidetään tutkimuspäiväkirjaa, joka pyrkii ilmiön ymmärtävään tulkitsemiseen. Havainnointi, valokuvaus sekä teemakyselyt suoritetaan syksyllä 2014 Lahelan tertun esiopetusryhmän toimintaympäristössä. Tutkimuksen on tarkoitus valmistua toukokuun 2015 loppuun mennessä.</p> <p>Tutkija sitoutuu noudattamaan voimassa olevia tutkimusaineiston säilyttämiseen ja tietosuojalainsäädäntöön (mm. salassapitosäännökset) liittyviä ohjeita. Tutkimukseen osallistuville ei ole odotettavissa kielteisiä seuraamuksia tutkimukseen osallistumisesta. Heillä on myös oikeus jäädä tutkimuksesta pois milloin tahansa. Tutkimuksessa mukana olevan päiväkodin vanhempia informoidaan tutkimuksen kulusta ja huoltajilta pyydetään suostumus tutkimuksen toteutukseen. Tutkija informoi tutkimusaineiston jatkokäytöstä, sen asianmukaisesta säilyttämisestä ja hävittämisestä ja takaa osallistujille anonyymiteittisyyden. Lisäksi lapsilta tiedustellaan halukkuutta osallistua tutkimukseen ja tutkija kertoo sen tarkoituksesta. Tutkimus keskittyy koko ryhmän toimintaan luontoympäristössä.</p>
Liitteet	Tutkimuslupa-anomus
Toimivallan peruste	Kasvatus- ja koulutuslautakunnan johtosääntö 5 §

Liite 2. Saatekirje vanhemmille

Hyvät Lahelantertun esiopetusryhmän vanhemmat!

15.8.2014

Toimin lastentarhanopettajana Tuusulan kunnassa ja opiskelen tällä hetkellä kasvatustieteen maisteriksi Jyväskylän yliopistossa. Teen opintojeni päättötyönä kasvatustieteen pro gradu-tutkimusta aiheesta ”*Metsän taikaa- luonto eskarilaisen oppimisympäristönä*”. Työni ohjaajana toimii yliopiston lehtori Mari Vuorisalo. Olen jo aiemmin saanut Tuusulan kunnan varhaiskasvatuksen päälliköltä Eila Rapalalta sekä Lahelantertun johtajalta Anita Tantulta luvan kerätä tutkimukseni aineistoa päiväkodissa.

Tutkimukseni *Metsän taikaa-luonto eskarilaisen oppimisympäristönä* tavoitteena on selvittää millaisen oppimisympäristön luonto tarjoaa esikouluikäiselle lapselle ja kuinka Case forest-pedagogiikan menetelmät soveltuvat esikouluikäisen lapsen kokonaisvaltaisen oppimisen tueksi. Tutkimukseni kohteena on Lahelan tertun päiväkodin esiopetusryhmän kokeilu hyödyntää luontoa oppimisympäristönä.

Tutkimus toteutetaan laadullisena, etnografisia menetelmiä hyödyntävänä tapaus-tyyppisenä tutkimuksena, jonka tarkoituksena on kuvailla luontoa oppimisympäristönä ja lasten toimijuutta luonnossa lasten näkökulmasta katsottuna. Tutkittavaa ilmiötä havainnoidaan sen luonnollisessa ympäristössä ja tutkijana olen mukana ryhmän toiminnassa syksyllä 2014.

Aineistonkeruumenetelminä tutkimuksessani toimivat lapsia osallistavat teemakyselyt, joiden tukena käytetään lasten ottamia valokuvia oppimisympäristöstä. Lisäksi käytän tutkimuksessani osallistuvaa havainnointia eli pidän tehdyistä havainnoista tutkimuspäiväkirjaa, joka pyrkii ilmiön ymmärtävään tulkitsemiseen. Havainnointi, valokuvaus sekä teemakyselyt suoritetaan syksyn 2014 aikana Lahelan tertun esiopetusryhmän toimintaympäristössä.

Pyydän ystävällisesti lupaanne saada haastatella lastanne sekä havainnoida ja tallentaa kameralla opetus- ja leikki-tilanteita, joihin lapsenne osallistuu, tätä tutkimusta varten. Lasten ottamia valokuvia katsellaan yhdessä lasten kanssa siten, että lapset saavat kertoa omia käsityksiään siitä, mitä tilanteissa tapahtui. Kaikki aineisto kerätään ja käsitellään luottamuksellisesti ja vain tätä tutkimusta varten. Tutkimukseen osallistuminen perustuu myös lasten osalta vapaaehtoisuuteen ja heiltä kysytään myös lupaa tutkimuksen suorittamiseen.

Haastattelut, havainnoinnit ja digikuvaus tapahtuvat lapsen päiväkodissa oloaikana lokamarraskuun aikana tänä syksynä. Tutkimuslupaa varten allekirjoittakaa alla oleva lupalappu ja palauttakaa se päiväkotiin 25.8.2014 mennessä, kiitos!

Annan mielelläni lisätietoja tutkimuksestani.

Ystävällisin terveisin,

Mia Stjerna-Häkämies puh :XXX/mia.hakamies@XXX

Tutkimuslupa

Lastani _____ saa havainnoida, haastatella ja valokuvata Mia Stjerna-Häkämiehen tekemää tutkimusta varten.

Tuusulassa ___/___ 2014

Huoltajan allekirjoitus

Liite 3. Haastattelurunko

TEEMAT

- **Lapsen toiminta luonnossa**
 - **Lapsen oppiminen luonnossa**
 - **Luontoherkkyyden syventyminen**
1. Mitä tykkäät tehdä eskarimetsässä?
 2. Tuleeko sinulle mieleen jokin asia, josta et pidä eskarimetsässä?
 3. Mitä uutta olet oppinut eskarimetsässä?
 4. Onko eskarimetsässä helppo keskittyä tekemiseen?
 5. Tunnetko metsän eläimiä ja kasveja nimeltä?
 6. Pelottaako sinua jokin asia eskarimetsässä?
 7. Mitkä asiat sinua ilahduttavat eskarimetsässä?

Liite 4. Analyysinäyte 1

Näyte 1. Ryhmähaastattelutilanne

Teemoittelu ja alustavien kategorioiden muodostaminen

H=haastattelija, P1=poika nro 1, T1=tyttö nro 1

P1: ~~Ope on niin kaunis musta.~~ On kivaa kun aikuiset on mukana metsässä. Pelkistetty ilmaus: Aikuisten läsnäolo luo lapsille turvallisuuden tunnetta. Teema: *Emotionaalisuus*

T1: Ja lapsilla on sille turvallista olla. Pelkistetty ilmaus: Lapsella on turvallinen olo aikuisen seurassa. Teema: *Emotionaalisuus*

P1: Noi pojat aina laskee mäkee metsässä. –Teema: *toimintaa metsässä*

H: Tykkäätkö säkin tehdä sitä? Pelkistetty ilmaus: Lapsi kysyy tunnetilaa. Teema: *Emotionaalisuus*

P1: Joo! Lapsi ilmoittaa pitävänsä mäenlaskusta. Teema: *toimintaa*

P1: Tytöt hoitaa yhdessä tossa leppäkerttu. Ja ne tutkii sitä. Teema: *-toimintaa*

T1: Ne tutkii että ne on aika hyödyllisii eläimii..ne syö niit tuholaisii. –Teema: *toimintaa ja yhteisen tutkimisen kautta tapahtuva oppiminen*

Muodotetut teemat:

Toiminnanmuodot: motorinen toiminta, hoivaleikit, tutkiminen

Emotionaaliset ilmaisut: turvallisuus, pitäminen, aikuisen läheisyyden tuoma turvallisuuden tunne

Oppiminen: yhteistoiminta, tutkiminen, päättely, oivaltaminen