

"KEPISTÄ ON MONEKSI"
Lasten omaehtoinen leikki metsäeskarissa
Mari Rahm ja Jenna Rintamäki

Varhaiskasvatustieteen kandidaatintutkielma
Kevätlukukausi 2019
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Rahm, Mari ja Rintamäki, Jenna. 2019. "KEPISTÄ ON MONEKSI" Lasten omaehtoinen leikki metsäeskarissa. Varhaiskasvatustieteen kandidaatintutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 48 sivua.

Lasten leikkejä metsäpäiväkodeissa on tutkittu jonkin verran ulkomailla, mutta aiheeseen liittyvää suomalaistutkimusta ei juuri onnistuttu löytämään. Tässä tutkimuksessa pyrittiin saamaan käsitys lasten leikeistä suomalaisessa metsäeskarissa. Tutkimuskysymykset käsittelivät lasten leikkien teemoja, luonnon hyödyntämistä sekä leikkiryhmiä perustuen pääosin Änggårdin (2009; 2011) ruotsalaisissa metsäpäiväkodeissa toteuttamiin tutkimuksiin.

Tutkimus toteutettiin havainnoimalla lasten leikkejä ja haastattelemalla varhaiskasvatuksen opettajaa. Havainnot ja haastattelu analysoitiin käyttäen teoriaohjaavaa sisällönanalyysia, jolloin leikit jakautuivat viiden pääteeman alle Änggårdia (2009; 2011) mukailten. Lisäksi raportoitiin luonnon hyödyntäminen sekä leikkiryhmien kokoonpanot jokaisen leikkiteeman osalta.

Änggårdin (2009; 2011) esittämien leikkiteemojen todettiin ilmenevän myös suomalaislasten leikeissä metsäeskarissa melko samankaltaisina. Yleisimpiä leikkejä olivat sota- ja taisteluleikit sekä kotileikkiteemaan liitetyt hotelli- ja ravintolaleikit. Luonnon hyödyntäminen oli monipuolista ja mielikuvituksellista vuodenajan huomioiden. Tässä tutkimuksessa lapset leikkivät enimmäkseen 2–4 lapsen ryhmissä, mutta myös suuremmissa ryhmissä. Leikkiryhmät muodostuivat pääsääntöisesti samaa sukupuolta olevista lapsista.

Asiasanat: omaehtoinen leikki, metsäeskar, vapaa leikki, metsäesiopetus, leikki, toimintaympäristö, metsätoiminta

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

1	JOHDANTO	4
2	LASTEN LEIKKI METSÄESKARISSA	6
	2.1 Metsä toimintaympäristönä	6
	2.2 Leikki lasten toimintana	9
	2.3 Leikin piirteitä metsässä ja luonnossa	10
	2.3.1 Teemat metsäleikeissä	11
	2.3.2 Luonnon hyödyntäminen	13
	2.3.3 Leikkiryhmät	15
3	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	17
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	18
	4.1 Laadullinen tutkimus	18
	4.2 Osallistujat ja tutkimusympäristö	19
	4.3 Aineiston keruu	20
	4.3.1 Havainnointi	21
	4.3.2 Haastattelu	22
	4.4 Aineiston analyysi	23
	4.5 Eettiset ratkaisut	25
5	TULOKSET	27
	5.1 Teemat metsäleikeissä	27
	5.2 Luonnon hyödyntäminen	29
	5.3 Leikkiryhmät metsässä	32
6	POHDINTA	35
	6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset	35
	6.1.1 Teemat metsäleikeissä	35
	6.1.2 Luonnon hyödyntäminen	36
	6.1.3 Leikkiryhmät metsässä	38
	6.1.4 Johtopäätökset	39
	6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet	39
	LÄHTEET	43
	LIITTEET	47

1 JOHDANTO

Loppupalven pakkasaamun rauha metsikössä rikkoutuu, kun eskariryhmän lasten iloiset äänet herättävät erilaiset kepit, lumipaakut ja kävyt sekä vielä lumen alla lepäävään metsän eloon...

Tämä tutkimus lähti liikkeelle halusta saada lisää tietoa suomalaisen metsäeskarin toiminnasta käytännön tasolla, jonka taustalla vaikutti kiinnostuksemme toiminnallisuuden ja lasten osallisuuden toteutumiseen esiopetuksessa. Metsäeskaritoiminnasta olisi löytynyt monenlaisia näkökulmia tutkimuksen tekemiselle, mutta tässä tutkimuksessa keskitytään metsäeskarissa esiintyviin leikkeihin. Tarkoituksenamme on luoda kuvaa siitä, mitä eskari-ikäiset lapset puuhaavat nimenomaan metsäympäristössä omaehtoisen eli niin sanotun vapaan leikin aikana, kun leikkitilanne ei ole aikuisten etukäteen suunnittelema ja ohjaama. Lasten omaehtoisia leikkejä metsäeskarissa on aiemmin tutkittu jonkin verran, etenkin Ruotsissa, mutta emme onnistuneet löytämään aiheesta tehtyjä suomalaisia tutkimuksia. Kenties tutkimuksemme voisi olla paikkaamassa tätä aukkoa.

Tässä tutkimuksessa pyritään vastaamaan kysymykseen siitä, millaisia omaehtoisia leikkejä lapset leikkivät metsäeskarissa. Teoriatausta rakentuu metsästä toimintaympäristönä sekä leikin määritelmästä, jonka jälkeen esitellään aikaisempia tutkimuksia lasten leikeistä luonto- ja metsäympäristössä. Tutkimuksemme pohjautuu vahvasti Änggårdin vuosina 2009 ja 2011 tekemiin tutkimuksiin, joissa hän tutki lasten omaehtoisia leikkejä ruotsalaisissa metsäpäiväkoedeissa. Lasten omaehtoisia leikkejä tarkastellaan leikeissä esiintyvien teemojen kautta, joita Änggårdin (2009; 2011) lisäksi ovat nimenneet ja luokitelleet muun muassa Ärlemalm-Hagsér (2006) ja Fjørtoft (2004). Leikeissä esiintyvien teemojen lisäksi tarkastelun kohteena ovat luonnon hyödyntäminen leikeissä sekä se, millaisissa ryhmissä lapset leikkivät suhteessa ryhmän kokoon ja sukupuoli-kaumaan.

Tutkimuksemme aineisto kerättiin havainnoimalla erään metsäeskariryhmän lasten leikkejä, jonka lisäksi haastattelimme ryhmän varhaiskasvatuksen opettajaa. Tutkimuksen tulokset perustuvat havaintoaineistosta tehtyyn analyysiin, jota haastattelu tukee. Tulososassa tarkastellaan tutkimuksen keskeisiä tuloksia Änggårdin (2009; 2011) tutkimuksiin pohjautuen erilaisten leikkiteemojen kautta, joiden lisäksi raportoidaan luonnon hyödyntämiseen ja leikkiryhmiin liittyviä havaintoja ja haastattelussa esille tulleita seikkoja. Pohdinta-osassa vertailaan tässä tutkimuksessa saatuja tuloksia aiempien tutkimusten tuloksiin, joista eniten käytettiin Änggårdin (2009; 2011) tutkimuksia. Lopuksi pohditaan myös tutkimuksen luotettavuutta sekä jatkotutkimushaasteita.

Tämä tutkimus tuottaa tietoa lasten omaehtoisista leikeistä metsäeskarissa, mistä voi olla hyötyä esimerkiksi uusien metsäryhmien perustettaessa tai jo olemassa olevien ryhmien leikkitoiminnan suunnittelussa, arvioinnissa ja kehittämisessä. Lisäksi tutkimus antaa tutkimuksen kohteena olevan kaupungin varhaiskasvatukselle sekä tutkimuspäiväkodille tietoa lasten jokapäiväisestä toiminnasta, leikeistä, jota ei välttämättä ole mahdollista niin tarkasti havainnoida arjen keskellä. Tutkimuksen kautta myös lasten vanhemmat saavat tietoa lasten leikeistä metsäeskarissa.

2 LASTEN LEIKKI METSÄESKARISSA

Tämän tutkimuksen teoreettinen viitekehys muodostuu metsätoimintaympäristön ja lasten leikkitoiminnan ympärille. Erityinen huomio suunnataan esiopetusikäisten lasten leikkiin metsäympäristössä. Eskari on lyhenne esiopetuksesta ja sillä tarkoitetaan ryhmämuotoista, pääsääntöisesti kuusivuotiaille lapsille järjestettyä varhaiskasvatustoimintaa (ks. lisää Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2016; Holappa, Costiander, Haanpää, Kola-Torvinen & Packalen 2019, 17; Perusopetuslaki 1998). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2016, 8, 12) luonnehtii esiopetusta opetuksen ja kasvatuksen muodostamaksi kokonaisuudeksi, jossa leikillä ja toimimisella erilaisissa oppimisympäristöissä sekä monipuolisella vuorovaikutuksella on keskeinen asema.

Suomessa esiopetus on Perusopetuslain (21.8.1998/628) alaista toimintaa, jota kunta on velvollinen järjestämään, ja johon jokaisen lapsen tulee osallistua pääsääntöisesti oppivelvollisuuttaan edeltävänä vuonna (tai vastaava esiopetuksen tavoitteet saavuttava toiminta, ks. lisää Perusopetuslaki 1998, 26 a §). Perusopetuslaki (1998, 2 §) määrittelee opetuksen tavoitteiksi ihmisyyteen ja eettisesti vastuuntuntoiseen yhteiskunnan jäsenyyteen kasvamisen tukemisen sekä elämässä tarvittavien tietojen ja taitojen antamisen. Tämän lisäksi erityisesti esiopetuksen tavoitteena on lasten oppimisedellytysten parantaminen (Perusopetuslaki 1998, 2 §; Valtioneuvoston asetus 2012, 5 §).

2.1 Metsä toimintaympäristönä

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 35) toimintaympäristöllä tarkoitetaan lähiluonnon ja rakennetun ympäristön muodostamaa kokonaisuutta, jolla nähdään olevan paljon annettavaa lasten oppimiselle. Toimintaympäristöä hyödyntämällä voidaan opetella esimerkiksi matemaattisia taitoja ja toteuttaa teknologia- ja ympäristökasvatusta (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 35). Tässä tutkimuksessa katse suunnataan toimintaympäristön

rakentamattomaan osa-alueeseen, lähiluontoon, ja vielä erityisesti metsäympäristöön.

Ympäristökasvatus nähdään laajana elinikäisenä oppimisprosessina, jonka myötä eettinen tietoisuus ympäristöstä ja sen huolehtimisesta kehittyvät (esim. Nordström 2004, 136; Wolff 2004, 19). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018, 46–47) määrittää ympäristökasvatuksen pitävän sisällään kolme ulottuvuutta, joita ovat oppiminen ympäristössä, oppiminen ympäristöstä ja toimiminen ympäristön puolesta. Nämä ulottuvuudet muodostavat ympäristökasvatuksen keskeiset elementit niin kutsutussa Palmerin puumallissa, jota käytetään usein työkaluna ympäristökasvatuksen suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa (ks. esim. Cantell & Koskinen 2004, 67–69). Palmer (1998, 267–277) painottaa ympäristökasvatuksen kolmen ulottuvuuden tasavertaisuutta ja samanaikaista läsnäoloa sekä korostaa yksilön henkilökohtaisten kokemusten ja elämysten merkitystä osana kokonaisvaltaista ympäristökasvatusta. Myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018, 46–47) ympäristökasvatukseen liitetään luonnosta nauttimisen, estetiikan ja luonnossa rauhoittumisen näkökulmat. Tämän tutkimuksen kohteena oleva lasten leikki voidaan nähdä karkeasti jaotellen ympäristössä oppimisena, vaikka todellisuudessa ulottuvuuksien välisiä rajoja on lähes mahdotonta vetää (ks. Nordström 2004, 116–142).

Päiväkotien metsätoimintaa on kehitetty ja toteutettu useissa eri maissa viimeisten vuosikymmenten aikana. Esimerkiksi saksaksi metsäpedagogiikasta käytetään nimitystä *Waldpädagogik*, ja englanninkieliset termit *outdoor learning* sekä *outdoor education* kuvaavat hyvin metsätoiminnan keskeisiä periaatteita ja pitävät sisällään niin ohjatun toiminnan kuin lasten omaehtoisen oppimisen. (Parikka-Nihti & Suomela 2014, 66, 107–108.) Britanniassa metsäpäiväkoteja kutsutaan nimellä *forest kindergartens*, ja metsätoiminta on suosittua erityisesti Skotlannissa (Parikka-Nihti & Suomela 2014, 108). Myös Yhdysvalloissa metsätoiminnalla on historiansa jo useamman vuosikymmenen ajalta, mutta suurempi suosio on ollut havaittavissa vasta 2000-luvulla, ja erilaisia termejä sekä lisensoituja ”luonto-ohjelmia” on käytössä useita (ks. Larimore 2014).

Suomalaisen metsäpedagogiikan juuret ovat ruotsalaisen Gösta Frohmin Metsämörri-toiminnassa, joka sai alkunsa 1950-luvulla (esim. Nikkinen 2000, 10–16; Parikka-Nihti & Suomela 2014, 107). Frohm oli huolissaan lasten ympäristöjen kaupungistumisesta ja halusi saada lapset leikkimään luontoon. Metsämörri-ulkoulukoulujen tarkoituksena oli vahvistaa lasten luontosuhdetta sadun ja mielikuvituksen kautta. (Nikkinen 2000, 10–12, 18.) Sitten Metsämörri-toiminnan innoittamaa ulkoilu- ja luontopainotteista *I Ur och Skur* (IUS) -pedagogiikkaa alettiin toteuttaa myös päiväkodeissa ja kouluissa. Ensimmäisen, vuonna 1985 avatun, IUS-päiväkodin perustaja Susanne Drougge on myös yksi merkittävimmistä toiminnan kehittäjistä Ruotsissa. (ks. Drougge 2007; Nikkinen 2000, 12). Suomeen Frohmin *Skogsmullen*- eli Metsämörri-toiminta tuli käyttöön ensin ruotsinkielisessä varhaiskasvatuksessa. Nykyään se on monen suomalaisen päiväkodin luonto- ja ympäristökasvatuksen perusta. (Parikka-Nihti & Suomela 2014, 113.)

Metsäpedagogiikkaa toteutetaan vaihtelevin tavoin, mutta tämän tutkimuksen kohderyhmää ajatellen toimintaa kuvaa hyvin Parikka-Nihtin ja Suomelan (2014, 108–109) kuvaus metsäpäiväkodeista, joissa toimitaan lähes kokonaan luontoympäristössä. Olennaista toiminnassa on, että ulkona ollaan säällä kuin säällä ja ryhmällä on yleensä jonkinlainen ”tukikohta” metsässä (Parikka-Nihti & Suomela 2014, 108). Ulkona toimiessa tartutaan lasten mielenkiinnonkohteisiin ja havaintoihin, eikä toimintaa suunnitella aikuislähtöisesti valmiiksi (ks. mm. Woods 2013). Parikka-Nihti ja Suomela (2014, 109–110) kiteyttävät, että yhteistä suomalaiselle metsäpäiväkotitoiminnalle on sitoutuminen pedagogiikkaan, jonka pääpaino on lasten luontosuhteen vahvistamisessa ja mielikuvituksen rikastamisessa.

Luonnonvaraisessa ympäristössä toimimisella nähdään olevan monia positiivisia vaikutuksia lapsen kehitykselle, esimerkiksi motoristen taitojen kehittymisen, keskittymiskyvyn sekä omatoimisuuden näkökulmasta (Parikka-Nihti & Suomela 2014, 67–68; ks. myös Drougge 2007, 15). Parikka-Nihtin ja Suomelan (2014, 68) mukaan lasten liikunnan määrä moninkertaistuu luontoympäristössä, ja toiminnan elämyksellisyys sekä kokemuksellisuus tukevat lasten keskinäistä

yhteenkuuluvuuden tunnetta. Lisäksi Drougge (2007, 17) esittää, että luontoympäristössä turvallisuus ja haasteellisuus ovat tasapainossa. Ympäristön tarjoamat hyödyt toteutuvatkin parhaiten silloin, kun lapset voivat liikkua ja leikkiä ympäristössä mahdollisimman vapaasti. Tämä vaatii aikuiselta ympäristöön tutustumista etukäteen, lasten kannustamista sekä ylisuojelun rajoittamista. (Johnson 2007, 299; Parikka-Nihti & Suomela 2014, 70–71.) Drouggen (2007, 13) kokemuksen mukaan luontoympäristössä sattuu vähemmän onnettomuuksia kuin rakennetussa leikkipuistossa.

2.2 Leikki lasten toimintana

Leikkiä on hankala määritellä tyhjentävästi ja niinpä siitä on löydettävissä useita erilaisia määritelmiä riippuen yhtäältä, millä aikakaudella ja toisaalta, mistä tai kenen näkökulmasta sitä tarkastellaan (Hakkarainen 2001, 184–185). Huizinga (1955) määrittelee Singerin (2013) mukaan leikin yhdeksi kulttuurin alkulähteeksi, itsessään arvokkaaksi ja nautintoa tuottavaksi toiminnaksi, jossa yhdistyvät rytmi, säännöt ja rakenne. Leikki antaa mahdollisuuden vaihtaa kokemuksia ja leikin rajat ovat liukuvia suhteessa aikaan ja paikkaan (Huizinga 1955, Singerin 2013, 177 mukaan). Singerin (2013, 176) mukaan leikki antaa vapauden tunteen, jossa voidaan hetkellisesti paeta normaalin elämän sääntöjä. Vygotsky (1933) puolestaan toteaa, ettei edes spontaani ja mielikuvituksellinen leikki ole täysin vapaata, vaan lapsen mielessä on sääntöjä, joita hän seuraa (Crain 2011, 239–240).

Leikin vaikuttavuutta määriteltäessä päädytään leikkiä usein lähestymään oppimisprosessin näkökulmasta (Hakkarainen 2001, 184). Tästä esimerkkinä voidaan pitää Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 16, 23) oppimiskäsityksen ja toimintakulttuurin yhteydessä esille tulevaa leikin määritelmää, minkä mukaan lapset oppivat leikeissä monia asioita, esimerkiksi tunteiden ilmaisua ja yhteistyötaitoja, ja leikki nähdään yhdeksi esiopetuksen oppimistilanteeksi muun toiminnan rinnalla. Niin ikään Vygotskyn (1976) teorian mukaan leikki luo lapselle lähikehityksen vyöhykkeen, jonka kautta lapsi oppii (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2001, 169–170).

Leikille on löydettävissä myös uudempia määritelmiä, joista esimerkkeinä toimivat Smithin (2010) ja Smidtin (2011) näkemykset leikistä. Smith (2010, 4) määrittelee leikin toiminnaksi, jossa osallistutaan nautinnollisiin aktiviteetteihin huvittelun vuoksi ja tehdään jotakin hauskaa. Lisäksi leikkiä toteutetaan sen itsensä – eikä minkään ulkoisen päämäärän – vuoksi, mikä erottaa leikin esimerkiksi työstä (Smith 2010, 4). Smidt (2011) puolestaan kirjoittaa leikistä lapsen toimijuuden näkökulmasta. Leikissä lapset yrittävät ratkaista ongelmia, tutkia ja kokea heitä kiinnostavia mutta myös pelottavia asioita, sekä ilmaisevat ja viestivät kokemuksiinsa liittyvistä tunteista. Näin ollen leikki on tarkoituksenmukaista, sillä lapsi käyttää sitä tietyn tarkoituksen vuoksi. (Smidt 2011, 2.) Tässä tutkimuksessa leikki nähdään ennen kaikkea Smithin (2010, 4) kuvaamana hauskanpitoa ja huvitteluna, jolla ei tarvitse olla ulkoista päämäärää, mutta jossa lapsi on kuitenkin aktiivinen toimija.

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2016, 23, 28) omaehtoinen leikki on sekä lasten oikeus että yksi esiopetuksen monipuolisista työtavoista. Lasten omaehtoisella, omatoimisella sekä vapaalla leikillä tarkoitetaan niitä tilanteita, joissa lapset pyrkivät toteuttamaan omia tavoitteitaan sekä suunnittelevat toiminnan itse. Tällaisessa leikissä lapset päättävät itse, kenen kanssa leikkivät, keitä leikkiin osallistuu, millaisen leikin he luovat ja kauanko se kestää. Päiväkodin yleiset säännöt, sekä toisinaan lasten ikä, asettavat kuitenkin reunaehdot omaehtoiselle leikille, jolloin aikuisen osallisuus tilanteessa vaihtelee suorasta osallistumisesta välilliseen vaikuttamiseen, esimerkiksi leikkiaikaa tai -tilaa määritettäessä. (ks. Helenius & Korhonen 2017, 70–71.) Vastaavasti Smidt (2011, 5) käyttää käsitettä *free-flow play* viitattaessaan leikkiin, jonka lapset ovat itse valinneet ja jota he kontrolloivat. Juuri tällaiset lasten omaehtoiset leikit ovat tämän tutkimuksen kohteena.

2.3 Leikin piirteitä metsässä ja luonnossa

Luonnossa tapahtuvaa leikkiä voidaan siis pitää osana lasten ympäristökasvatusta (ks. Drougge 2007, 19; Nordström 2004, 118–119). Drougge (2007, 17, 19)

uskoo, että leikkiminen luonnossa on itsessään viihdyttävää ja ruokkii lasten uteliaisuutta sekä tiedonhalua ympäristöstään, ja toivoo tämän johtavan vankan luontosuhteen ja ympäristötietoisuuden muodostumiseen. Parikka-Nihdin ja Suomelan (2014, 71) mukaan ulkona toimiminen auttaa lapsia ymmärtämään ympäristön realistisia fyysisiä ominaisuuksia, ja toisaalta vaihtelevat vuodenaajat ja sääolot muokkaavat leikkimahdollisuuksia sekä -ideoita (ks. myös Drougge 2007, 17–18). Mielikuvituksen erityistä roolia painotetaan nimenomaan metsä- ja luontoympäristössä tapahtuvissa leikeissä niin leikkiteemojen kuin -materiaalien näkökulmasta (esim. Drougge 2007, 13, 15; Tovey 2007, 18–20). Parikka-Nihti ja Suomela (2014, 65) väittävät jopa, että rakennetut ympäristöt voivat ”valmiudessaan ja turvallisuudessaan” johtaa leikkien yksipuolistumiseen. Lisäksi metsätöiminta mahdollistaa pidempikestoisten leikkien syntymisen, sillä leikkejä ei tarvitse keskeyttää esimerkiksi useiden pukemisten ja riisumisten vuoksi eikä niitä tarvitse siivota (Drougge 2007, 14).

Lasten leikkiä metsä- ja muissa luontoympäristöissä on tutkittu jonkin verran, ja osin verraten sekä sisätiloihin että rakennettuihin ympäristöihin saatu tietoa lasten leikeissä esiintyvistä teemoista ja leikkiryhmien muodostumisesta sekä luonnon hyödyntämisestä leikeissä (esim. Dowdell, Gray & Malone 2011; Fabes, Martin & Hanish 2003; Fjørtoft 2001; 2004; Änggård 2009; 2011; Ärlemalm-Hagsér 2006).

2.3.1 Teemat metsäleikeissä

Änggård (2009) on tutkinut lasten mielikuvitusleikkejä ruotsalaisessa I Ur och Skur -ulkoilmapedagogiikkaan perustuvassa päiväkodissa, jossa lapsiryhmät ovat vähintään kolme aamupäivää viikossa läheisessä metsässä, ja jossa aikaa varataan lasten vapaille leikeille. Änggårdin (2009, 225–226; 2011, 13–14) tutkimuksen mukaan lasten metsässä leikkimien leikkien yleinen teema on *familjelek*, joka Suomessa tunnetaan kotileikkinä. Leikissä lapset ottavat rooleja, kuten äiti, isä, lapsi, laittavat ruokaa, nukkuvat, kylpevät ja käyvät ostoksilla. Kotileikki pitää sisällään huolenpitoa ja arkielämän asioita. (Änggård 2009, 225–226; 2011, 17.)

Lapset saavat inspiraatiota leikkeihinsä myös lastenkirjallisuudesta, kuten Vaah-
teramäen Eemeli, Peppi Pitkätossu sekä Barbapapa, leluista ja muusta lastenkult-
tuurista. Joidenkin poikien leikeissä Legojen sankarihahmot olivat suosittu
teema. (Änggård 2009, 226.)

Änggård (2009, 226) havaitsi myös metsässä tapahtuvan päiväkotitoimin-
nan aktiviteettien ilmenevän lasten leikeissä. Erilaiset ulkoilma-aktiviteetteihin
liittyvät teemat olivat melko yleisiä aiheita lasten leikeissä, sillä he leikkivät teke-
vänsä tulta, kalastavansa, hiihtävänsä ja vuolevansa (Änggård 2009, 226). Vas-
taavasti Drougge (2007, 17) kertoo Kolme pukkia -sadun siirtyneen lasten leik-
keihin sen jälkeen, kun sitä oli ensin käsitelty aikuisen johdolla. Änggårdin (2009;
2011) mukaan eläimet ovat yleisiä lasten leikeissä osana kotileikkiä mutta myös
omana leikkinä, jolloin lapset useimmiten leikkivät olevansa itse eläimiä. Toi-
sinaan lapset leikkivät myös oikeilla eläimillä, kuten etanoilla. Leikeissä oli niin
tavallisia eläimiä, muun muassa koiria, kissoja ja lintuja, kuin eksoottisia ja vaa-
rallisia eläimiä, esimerkiksi krokotiileja, haita ja tiikereitä sekä mediahahmoja ku-
ten Bambi ja Rumpali. (Änggård 2009, 226; 2011, 19–20.) Eläinleikeissä esiintyi
lisäksi eläinten hoitamista eri tavoin, esimerkiksi eläintenhoitaja eläintarhassa tai
loukkaantuneen eläimen hoitaminen (Änggård 2009, 226).

Toisessa tutkimuksessaan Änggård (2011) nimeää edellisten lisäksi keskei-
siksi leikkiteemoiksi myös fyysiset leikit sekä sota- ja supersankarileikit. Fyysiset
leikit sisältävät fyysistä tai sensomotorista aktiivisuutta, kuten puihin kiipeä-
mistä tai luonnon tutkimista esimerkiksi oksien kuoriminen tai jäätyneeseen ve-
silammikkoon hyppääminen. Jotkin fyysiset leikit mittaavat voimaa kuten ras-
kaiden esineiden kantaminen. (Änggård 2011, 22–23.) Sota- ja supersankarileikit
sisälsivät paljon liikkumista alueella sekä ampumista ja jahtaamista, minkä li-
säksi pommien heittäminen oli yleistä. Legojen supersankarihahmot ja muut me-
diahahmot inspiroivat sota- ja supersankarileikkejä. (Änggård 2011, 14–15.)

Toisin kuin Änggård (2009; 2011), Ärlemalm-Hagsér (2006) jakaa lasten
haastattelujen perusteella luonnossa esiintyneet leikit kolmeen kategoriaan, joita
ovat fyysiset leikit, rakenteluleikit ja mielikuvitusleikit. Ärlemalm-Hagsérin

(2006) luokittelussa fyysiset leikit pitävät sisällään Änggårdinkin (2011) kuvaamia ominaisuuksia puissa kiipeilemisestä, juoksemisesta ja toisten jahtaamisesta. Ärlemalm-Hagsér (2006, 29–31) lisää tähän kategoriaan kuuluvaksi erilaiset sääntöleikit, kuten piiloleikin sekä rosvo ja poliisi -leikin että muut tyypilliset ruotsalaiset jahtausleikit. Rakenteluleikit olivat Ärlemalm-Hagsérin (2006, 31–32) mukaan todella yleisiä lasten leikeissä. Tähän kategoriaan kuuluivat maininnat niin majojen kuin lumiukkojen ja -lyhtyjen rakentamisesta. Mielikuvitusleikit sisälsivät mainintoja seikkailupeleistä, kuten piraateista, Tarzanista ja linnoista (Ärlemalm-Hagsér 2006, 31–32), jotka Änggårdin (2009; 2011) tutkimuksissa kuuluvat lastenkirjallisuuden, -kulttuurin ja lelujen inspiroimien leikkien kategoriaan. Lisäksi esimerkiksi ostoksilla käyminen, koti- ja eläinleikit sekä sotateemaiset leikit kuuluivat myös tähän kategoriaan (Ärlemalm-Hagsér 2006, 32–34).

Fjørtoft (2004) on jakanut lasten leikit luonnossa samankaltaisiin kolmeen kategoriaan kuin Ärlemalm-Hagsér (2006). Fjørtoft (2004, 36) käyttää käsitettä toiminnalliset leikit kuvaamaan niitä leikkejä, jotka sisältävät karkeamotorisia aktiviteetteja ja perustaitoja kuten juokseminen, hyppääminen, ryömiminen ja liukuminen. Tämän kategorian leikit olivat vallitsevia tutkittaessa lasten leikkiä luonnossa (Fjørtoft 2004, 36). Fjørtoftin (2004, 36) toisena kategoriana ollut rakenteluleikki koostuu samankaltaisista toiminnoista kuin Ärlemalm-Hagsérin (2006, 31–32) tutkimuksessa. Roolileikeiksi tai fantasialeikeiksi kutsuttavia leikkejä, kuten kotileikkiä ja merirosvoleikkiä, Fjørtoft (2004, 37) kuvaa käsitteellä symbolileikki.

2.3.2 Luonnon hyödyntäminen

Dowdell ym. (2011) ovat tutkineet luonnon vaikutuksia lasten ulkoleikkeihin kahdessa australialaisessa päiväkodissa, joiden ulkoilutilat olivat toisistaan hyvin poikkeavat: toisella päiväkodilla oli erilaisia toimintoja mahdollistava ulkoilupiha ja toisella ”pihaksi” muokattu sisätila. Dowdellin ym. (2011) tutkimusten mukaan luontoympäristö tukee lasten mielikuvituksellista leikkiä ja positiivisia ihmissuhteita sekä toimii oppimisen paikkana. Lapset leikkivät roolileikkejä ja käyttivät luonnonmateriaaleja luovasti, esimerkiksi ruokaa tehtiin kuvitteellisen

nuotion päällä monista erilaisista luonnosta löytyvistä materiaaleista (Dowdell ym. 2011, 30–31). Myös Änggårdin (2009, 226) mukaan lapset käyttivät luonnonmateriaaleja, kuten keppejä ja kiviä, leikeissään antaen niille usein symbolisia merkityksiä, esimerkiksi eräs lapsi oli pitänyt kiveä korvallaan ja leikkinyt puhuvansa puhelimeen.

Dowdell ym. (2011, 32) havaitsivat, että luonto oli ympäristönä stimuloivampi kuin rakennettu, keinotekoinen ympäristö, jossa lapset vaihtoivat leikkiä tiheämmin. Luonnossa lasten leikki oli pitkäkestoisempaa, rikkaampaa ja syvempää (Dowdell ym. 2011, 32). Tovey (2007, 18) puolestaan ei ole niin vakuutunut siitä, voiko ulkona tapahtuvia mielikuvitusleikkejä sinällään väittää sisäleikkejä rikkaammiksi tai monitahoisemmiksi, mutta korostaa ulkotilojen muokattavuuden merkitystä lasten toimijuuden ja luovuuden erityisenä mahdollistajana. Dowdellin ym. (2011, 31) tutkimuksen keinotekoisessa ympäristössä lasten leikeissä ilmeni jonkin verran ”yli-innostumista”, jolla tarkoitettiin esimerkiksi vaarallista käyttäytymistä, jota ei havaittu toisessa ympäristössä. Drougge (2007, 15, 17) kokoakin, että ulkotilat mahdollistavat kovaäänisten leikkien leikkimisen sekä tarjoavat leikeille erikokoisia alueita, joissa lapset voivat valita myös yksin olon, eikä riitoja ei tule niin usein. Fjortoftin (2001, 113) Norjassa toteutetun tutkimuksen mukaan metsäleikkien aikana oli huomattavissa tiettyjä lempipaikkoja, joita lapset käyttivät usein leikkiessään.

Änggårdin (2009; 2011) eri leikkiteemojen mukaisissa leikeissä hyödynnettiin luontoa useilla tavoilla. Kotileikissä koti muodostettiin luonnonmateriaaleja hyödyntämällä ja ruokaa valmistettiin kävyistä ja neulasista. Lastenkulttuurin inspiroimissa leikeissä luonnonympäristöä käytettiin jännittävien seikkailujen näyttämönä muun muassa merirosvo- ja dinosaurisleikissä (Änggård 2009, 225–226). Eläinleikeissä luonnonmateriaalit, muun muassa kivet ja tikut, esittivät eläimiä, jonka lisäksi lapset leikkivät myös oikeilla eläimillä (Änggård 2009, 226; Änggård 2011, 19–20). Fyysisissä leikeissä luonto tarjosi mahdollisuuksia erilaisiin fyysistä aktiivisuutta vaativiin suorituksiin, kuten puissa kiipeämiseen,

mutta luonto toimi myös tutkimisen kohteena (Änggård 2011, 22–23). Sota- ja supersankarileikeissä luonto oli tärkeässä roolissa leikeissä, sillä puut saivat monia merkityksiä esimerkiksi erilaisina aseina (Änggård 2011, 14–15).

2.3.3 Leikkiryhmät

Lasten leikeissä ilmenee tyypillisesti niin yksin, pareittain kuin isommassa ryhmässä tapahtuvaa leikkiä. Näistä kaikista käytetään tässä tutkimuksessa yhteisesti leikkiryhmän käsitettä tarkoittaen niitä porukoita ja kokoonpanoja, joissa lapset leikkivät. Crain (2011, 133–134) kirjoittaa Piaget'n kognitiivisen kehityksen teorian pohjalta lasten leikin kehityksestä. Siihen asti, kun lasten ajattelu on egosentrinen eli itsekeskeistä, he saattavat leikkiä samalla hiekkalaatikolla, mutta rakentaa omiaan. Ajattelun itsekeskeisyys vähenee seitsemää ikävuotta lähestyttäessä, jolloin lapset oppivat kommunikoimaan omista tekemisistään ja huomiomaan toisten näkökulman. Tämä muutos tapahtuu vähitellen ja sen seurauksena lapset kykenevät leikkimään yhdessä yhteisiä leikkejä. (ks. Crain 2011, 133–134.)

Änggård (2011) kuvaa leikkiryhmiä neljän keskeisen leikkiteeman (sota- ja supersankarileikit, kotileikki, eläinleikit ja fyysiset leikit) tarjoamien positoiden näkökulmasta suhteessa lasten sukupuoleen. Sota- ja supersankarileikit koostuvat enimmäkseen maskuliinisista rooleista, joten tytöille ei ole tilaa näissä leikeissä. Sitä vastoin kotileikki on suosittu tyttöjen keskuudessa, johon kuitenkin poikien on mahdollista liittyä. (Änggård 2011, 14–19.) Myös Drougge (2007, 15) on tehnyt samansuuntaisia havaintoja. Hän kirjoittaa tyttöjen laittavan usein ruokaa sekä koristelevan lautasia luonnonmateriaaleilla, kun taas poikien keskuudessa suosituimpia ovat ratsastus- ja sotaleikit sekä aarteensintä (Drougge 2007, 15).

Eläinleikit sekä fyysiset leikit taas tarjoavat hyviä mahdollisuuksia poikien ja tyttöjen yhdessä leikkimiselle vapaampien roolien vuoksi (Änggård 2011, 26). Fabes ym. (2003) puolestaan havainnoivat lasten leikkejä päiväkodin vapaan leikin aikana ja huomasivat, että fyysisesti aktiivinen ja voimakas leikki oli huomattavan yleistä pelkästään pojista muodostuvissa leikkiryhmissä. Myös Drougge

(2007, 15) mainitsee fyysisiin leikkeihin kuuluvat kiipeilyleikit poikien suosimaksi, mutta kuvailee toisaalta tyttöjen ja poikien olevan ”hippasilla” yhdessä. Majanrakennus- sekä kauppaleikit ovat myös molempien sukupuolien jakamia leikkiteemoja (Drougge 2007, 15).

Fabes ym. (2003, 925–931) raportoivat tutkimuksessaan tyttöjen leikkineen eniten samaa sukupuolta olevan kanssa pareittain, kun taas pojat leikkivät eniten saman sukupuolen edustajista koostuvissa suuremmissa ryhmissä. Lapset myös leikkivät jonkin verran sekaryhmissä, joissa oli useampia kummankin sukupuolen edustajia, mutta eivät juuri lainkaan siten, että ryhmässä oli vain yksi tyttö ja useampi poika tai päinvastoin. (Fabes ym. 2003, 925–931.) Dowdellin ym. (2011, 30) tutkimuksen mukaan lapset leikkivät ulkona enimmäkseen 3–6 lapsen ryhmissä, seuraavaksi eniten yksin ja kolmanneksi pareittain.

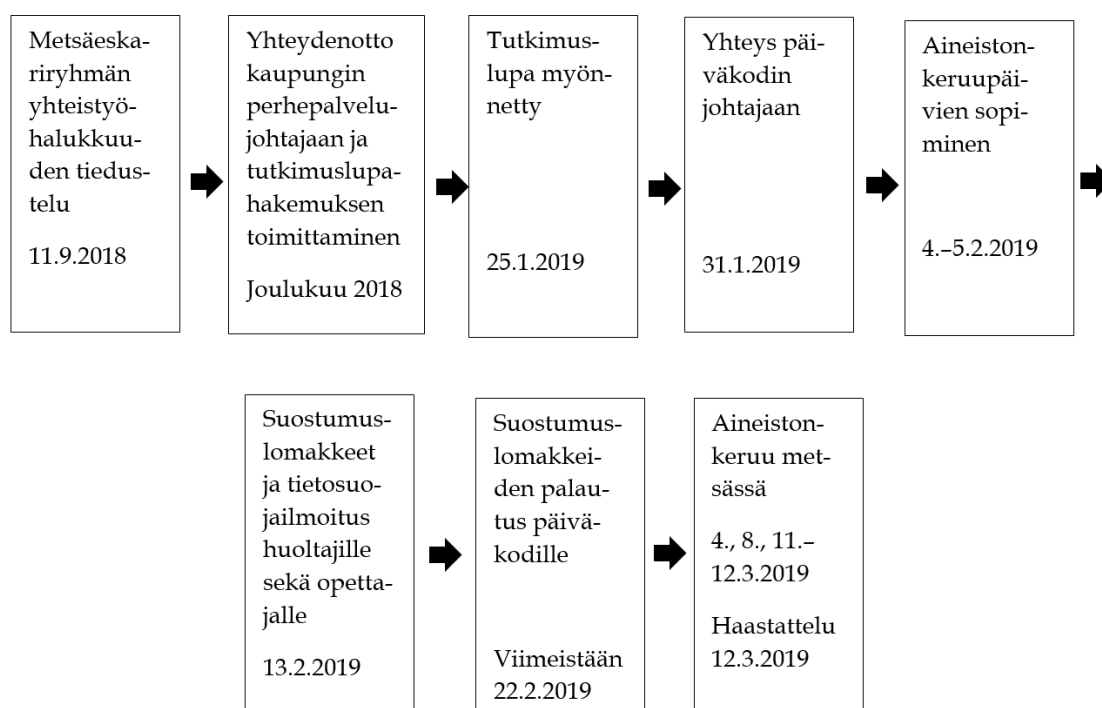
3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tuottaa tietoa lasten omaehtoisesta leikistä suomalaisessa metsäesiopetusryhmässä. Änggårdin (2009; 2011) tutkimusten innoittamana leikkiä päädyttiin tarkastelemaan leikeissä esiintyvien teemojen, luonnon hyödyntämisen sekä leikkiryhmien koon ja sukupuolijakauman näkökulmista. Tutkimuskysymyksiksi muotoutuivat seuraavat:

1. Millaisia teemoja lasten omaehtoisissa leikeissä metsäeskarissa esiintyy?
2. Miten omaehtoisissa leikeissä hyödynnetään luontoa?
3. Miten leikkiryhmät jakaantuvat metsäeskarissa omaehtoisen leikin aikana?

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimus käynnistyi sopivan tutkimusryhmän yhteistyöhalukkuuden tiedusteluisella sekä virallisten tutkimuslupien keräämisellä (vanhemmille lähetetty saatekirje liitteessä 1). Tässä luvussa kuvataan tutkimuksen metodologisia valintoja ja tutkimuksen kannalta merkittäviä taustatietoja, kuten tutkimuksen osallistujia sekä tutkimuksen tekemiseen liittyviä eettisiä näkökulmia. Kuvioista 1 käy ilmi tutkimuksen aikataulullinen eteneminen lupien keräämisestä aineiston keruuseen.



KUVIO 1. Tutkimuksen eteneminen

4.1 Laadullinen tutkimus

Tämän tutkimuksen lähestymistapa on luonteeltaan kvalitatiivinen eli laadullinen. Laadullisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita todellisen elämän ilmiöistä, ja aineisto kerätään yleensä tutkittavan ryhmän luonnollisessa ympäristössä ja tilanteissa. Laadullisella tutkimuksella pyritään saamaan kokonaisval-

taista empiiristä tietoa yksityiskohdat huomioiden. (Hirsjärvi, Remes & Saja-vaara 2016, 163–164, 213.) Tämä tutkimus toteutettiin konkreettisenä kenttätöinä, jossa lasten toiminnasta pyrittiin tekemään muistiinpanoja mahdollisimman tarkasti ja monipuolisesti.

Tutkimus sisältää piirteitä etnografisesta tutkimuksesta, jonka perimmäisenä tarkoituksena on luoda ymmärrystä tietyn ryhmän kulttuurista (ks. Patton 2002, 80). Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin tutkittavan metsäeskariryhmän omaehtoisen leikin kulttuuria. Etnografisen tutkimuksen ensisijainen tutkimusmetodi on osallistuva havainnointi (Patton 2002, 80), jonka lisäksi aineistoa tässä tutkimuksessa kerättiin haastattelulla, jotka molemmat ovat tyypillisiä laadullisen tutkimuksen piirteitä (ks. Hirsjärvi ym. 2016, 164; Tuomi & Sarajärvi 2011, 72–83). Aineiston keruumenetelmiä kuvataan tarkemmin luvussa 4.3.

4.2 Osallistujat ja tutkimusympäristö

Tutkimus toteutettiin eräässä keskikokoisen suomalaisen kunnan päiväkodissa, jonka esiopetus järjestetään päiväkodin viereisessä metsässä. Tuomen ja Sarajärven (2011, 85–86) mukaan laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää, että tutkimuksen tiedonantajilla on mahdollisimman paljon tietoa tai kokemusta tutkittavasta asiasta. Tämän tutkimuksen kohdejoukko valittiin tarkoituksenmukaisesti ja otanta perustui harkinnanvaraisuuteen muun muassa sopivien tutkimuskohteiden vähäisyydestä sekä maantieteellisestä sijainnista johtuen. Tutkittavassa ryhmässä esiopetusikäisiä lapsia oli yhteensä 22, joista tutkimukseen osallistui 21 lasta, 10 poikaa ja 11 tyttöä, huoltajien suostumuksella. Lisäksi tutkimukseen osallistui metsäesiopetusryhmän varhaiskasvatuksen opettaja, joka on yksi metsäryhmän perustajista ja toimi tutkimushetkellä metsäryhmän esiopettajana kolmatta toimintavuotta.

Metsäesiovetusryhmä toimii ulkona pääsääntöisesti klo 8.30–12.30 välisen ajan, mutta esimerkiksi kova pakkanen saattaa rajoittaa metsäaikaa. Tutkimuksen havainnointipäivinä ilman lämpötila vaihteli nollan tuntumasta noin 11 pakkasteeseen, joten ulkona oltiin koko esiopetusaika. Suunnilleen keskelle metsäaluetta on ryhmän käyttöön rakennettu kota, laavu sekä pieni varastorakennus, jossa sijaitsee myös ulko-wc. Alueella kasvaa enimmäkseen havupuita, joiden osin tiheet oksistot tarjoavat lasten leikeille monenlaisia mahdollisuuksia. Lisäksi alueella sijaitsee iso kivi (korkeus n. 1,5–2 m), ja näin talvella myös vastaavan kokoinen lumikasa. Metsäryhmän käytössä oleva laaja alue (ks. kuva 1) mahdollistaa lasten levittäytymisen omaehtoisen leikin aikana hyvinkin erilleen toisistaan.



KUVA 1. Metsäesiovetusryhmän käytössä oleva alue (kartassa vihreällä) verrattuna kolmen ryhmän (< 60 lasta) päiväkotiin [kuva päiväkodin arkistoista]

4.3 Aineiston keruu

Aineisto kerättiin havainnoimalla lasten omaehtoista leikkiä metsäeskarissa ja haastatteleamalla yhtä ryhmän varhaiskasvatuksen opettajaa teemahaastattelua (ks. 4.3.2) käyttäen. Aikataulullisesti tutkimuksessa edettiin toteuttamalla aineiston keruu maaliskuun alkupuolella sen jälkeen, kun tutkimusluvut oli saatu lasten huoltajilta sekä haastateltavalta (ks. kaavio 1). Alkuperäisenä suunnitelmana

oli havainnoida leikkiä viitenä esiopetuspäivänä. Koska tutkimusaineistoa kertyi riittävästi jo neljän havainnointipäivän aikana, jätettiin viides päivä käyttämättä. Laadullisen tutkimuksen yhteydessä käytetään aineiston riittävyyteen viittaavaa saturaation käsitettä, jolla tarkoitetaan sitä kohtaa, jolloin samat asiat alkavat toistua havainnointiaineistossa, eikä merkittävää uutta tietoa oleteta enää ilmevän (Hirsjärvi ym. 2016, 182).

4.3.1 Havainnointi

Tuomen ja Sarajärven (2011, 81) mukaan havainnointimenetelmän valinnan perusteena voi pitää esimerkiksi asian tutkimista oikeassa yhteydessään. Lisäksi havainnointi voi toimia monipuolisena tiedonlähteenä, etenkin jos tutkittavasta asiasta tiedetään hyvin vähän (Tuomi & Sarajärvi 2011, 81). Havainnointi koettiin tutkimuksen kannalta relevantiksi aineistonkeruumenetelmäksi, sillä aiempia tutkimuksia lasten leikeistä suomalaisessa metsäeskarissa ei juuri löytynyt. Havainnointimenetelmänä käytettiin osallistuvaa havainnointia, jossa tutkijat toimivat aktiivisessa vuorovaikutuksessa tiedonantajien kanssa, esimerkiksi esittämällä kysymyksiä leikeistä (ks. Hirsjärvi ym. 2016, 216–217; Tuomi & Sarajärvi 2011, 81–82). Vuorovaikutus lasten kanssa oli tärkeässä osassa havaintoja tehtäessä, jotta saatiin riittävän syvälinen kuva leikkitalanteesta. Toisaalta joissakin tilanteissa, esimerkiksi leikin etenemisen kannalta, oli tarkoituksenmukaista tehdä havaintoja ilman osallistumista. Tällöin lapset kuitenkin tiesivät olevansa havainnoinnin kohteena ja olivat suostuneet siihen (ks. Tuomi & Sarajärvi 2011, 81–82).

Käytännössä havainnointi toteutettiin kirjoittamalla vihkoihin mahdollisimman tarkkoja kuvauksia leikeistä, esimerkiksi leikkiaiheet, lasten välisiä vuoropuheluja sekä käytetyt luonnonmateriaalit ja niille annetut merkitykset. Esiopetuspäivän aikana omaehtoisen leikin hetkiä tarjoutui, päivästä riippuen, kahdesta kolmeen, joista yksi mahdollisesti pidempikestoisen leikin syntymisen (n. klo 9.15–10). Havaintoja kirjattiin ylös kaikista päivän leikkihetkistä. Jotta laajalle alueelle levittäytyneitä leikkejä kyettiin havainnoimaan mahdollisimman katta-

vasti ja monipuolisesti, leikkien välillä liikuttiin kahden tutkijan toimesta enimmäkseen eri puolilla aluetta niin, että yhtä leikkiä pysähdyttiin havainnoimaan muutamista minuuteista noin 15 minuuttiin. Välillä lapset kertoivat oma-aloitteisesti leikkiensä aiheista ja kulusta, toisinaan taas kysyttiin esimerkiksi, mitä keppi leikissä edusti. Havainnointimateriaalia kertyi kaikkineen 17 A4-kokoista sivua käsin kirjoitettuna.

4.3.2 Haastattelu

Haastattelu toisena aineistonkeruumenetelmänä havainnoinnin tukena voi antaa Tuomen ja Sarajärven (2011, 81) mukaan hedelmällistä tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Ryhmän varhaiskasvatuksen opettajaa haastateltiin havainnointikertojen päätteeksi teemahaastatteluna (ks. liite 2). Teemahaastattelu on puolistrukturoitu haastattelu, joka kohdennetaan tutkimuksen aiheen ja tutkimuskysymysten kannalta olennaisiin, etukäteen valittuihin teemoihin. Teemoihin liittyen esitetään tarkentavia kysymyksiä, joiden avulla haastattelussa pyritään löytämään merkityksellisiä vastauksia tutkimuksen tarkoituksen ja tehtävän kannalta olennaisiin kysymyksiin. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47–48; Tuomi & Sarajärvi 2011, 75.)

Tämän tutkimuksen haastattelussa teemoina olivat lasten leikit, mitä ja millaisia leikkejä metsäeskarin lapset leikkivät, sekä leikkiryhmien kokoonpanot. Tarkentavien kysymysten kautta haastateltavaa pyydettiin kuvailemaan muun muassa leikkien liikunnallisuutta sekä luonnon hyödyntämistä leikeissä, esimerkiksi: "Kuvaile, miten lapset hyödyntävät metsäympäristöä leikeissä". Leikkiryhmien kokoonpanojen osalta tarkentavilla kysymyksillä haettiin vastausta leikkiryhmien koon lisäksi myös leikkijöiden sukupuolijakaumaan. Lisäksi kysyttiin varhaiskasvatuksen opettajan näkemyksiä leikkien ja leikkiryhmien muutoksesta toimintavuoden aikana. Haastattelun kesto oli noin 11 minuuttia.

4.4 Aineiston analyysi

Tämän tutkimuksen kannalta sopivimmaksi analyysimenetelmäksi valittiin sisällönanalyysi. Tuomi ja Sarajärvi (2011, 103) kuvaavat sisällönanalyysia systemaattisena ja objektiivisena menetelmänä analysoitaessa dokumentteja, jotka he määrittelevät kirjalliseen muotoon saatettuina materiaaleina esimerkiksi päiväkirjoina, haastatteluina tai raportteina. Havaintomuistiinpanot ja haastattelun literaatti muodostivat tässä tutkimuksessa yllä kuvatun kirjallisen dokumentin. Koska tutkimusaineisto toimii tutkittavan ilmiön kuvaajana, on analyysin tarkoituksena luoda selkeä, sanallinen kuvaus tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2011, 108). Näin ollen sisällönanalyysi sopi hyvin tämän aineiston analyysimenetelmäksi.

Lasten leikeissä esiintyviä teemoja analysoitiin havaintojen pohjalta teoriaohjaavan sisällönanalyysimenetelmän mukaisesti, joka on yksi Tuomen ja Sarajärven (2011, 107–120) kuvaamista sisällönanalyysimenetelmistä. Teoriaohjaava analyysi lähtee liikkeelle aineistosta, ja ensin valitaan analyysiyksikkö eli se, millä tarkkuudella aineistosta poimitaan tutkimustehtävän kannalta olennaisia ilmauksia (Tuomi & Sarajärvi 2011, 109–110, 117). Tämän tutkimuksen analyysiyksiköksi valittiin sellaiset lauseet ja ajatuskokonaisuudet, jotka sisälsivät tutkimuskysymysten kannalta olennaista informaatiota. Analyysiyksikön valinnan jälkeen aineisto pelkistettiin eli siitä kerättiin tutkimuksen kannalta olennaiset alkuperäiset ilmaukset, joista muodostettiin tiivistettyjä, pelkistettyjä ilmauksia (ks. Tuomi & Sarajärvi 2011, 109–110). Esimerkiksi havaintovihkoon kirjoitettu ”lapset laskettelevat isosta lumikasasta” pelkistettiin muotoon ”mäen lasku lumikasasta”. Pelkistettyjen ilmausten muodostamisen jälkeen aineisto klusteroitiin eli ryhmiteltiin, jolloin samankaltaisista ilmauksista muodostettiin alaluokkia, jotka abstrahoitettiin eli käsitteellistettiin (ks. Tuomi & Sarajärvi 2011, 110–111, 117).

Koska käytettiin teoriaohjaavaa analyysia, alaluokkia kuvaavat käsitteet muodostettiin aineiston perusteella, jonka jälkeen yläluokkia kuvaavat käsitteet laadittiin teorian eli aiemman tiedon pohjalta (ks. Tuomi & Sarajärvi 2011, 117).

Esimerkki tällaisesta ala- ja yläluokkien luomisesta oli kotileikki sekä hotelli- ja ravintolaleikki -käsitteiden muodostaminen pelkistettyjen ilmausten pohjalta, jotka yhdistettiin yhdeksi yläluokaksi Änggårdin (2009; 2011) kuvaaman kotileikkikäsitteen alle (ks. taulukko 1). Fyysisen leikin ja eläinleikin yläluokat muodostettiin samankaltaisesti, mutta lastenkulttuurin inspiroimiin leikkeihin yhdistettiin myös supersankarileikit ja Änggårdin (2011) nimeämä sota- ja supersankarileikit nimettiin tässä tutkimuksessa havaintojen perusteella sota- ja taisteluleikkien yläluokaksi. Analyysin yhteydessä lasten nimet muutettiin koodinimiksi, esimerkiksi tyttö 1 ja poika 1, anonymiteetin säilyttämiseksi.

TAULUKKO 1. Esimerkki aineiston analyysin etenemisestä alkuperäisilmauksista yläluokkaan

Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka (Änggårdia mukaillen)
tyttö 9: "Haluatko kulta ruokaa?" - - tarjoaa havuja	Ruoka / syöminen	Kotileikki	Kotileikki
tyttö 1: Nappasi kävyn maasta - - "Löytyi patonki vauvalle"			
tyttö 6: "Minne tehdään vauvalle nukkumapaikka?"	Vauvan hoitaminen		
tyttö 4: " -- sopiiks, et sä oot toinen isosisko?"	Roolien jakaminen		
Lumesta tehdään kakkuja	Ruuan valmistus	Hotelli- ja ravintolaleikki	
tyttö 3 asettaa laudan kuormalavan päälle näyteikkunaksi	Rakentaminen / korjaaminen		
poika 9: "Minä tulen hotelliin"	Vieraiden majoittaminen		
tyttö 2: "Teidän numero on kolmekaksi" - - lähtee saattamaan huoneeseen			
tyttö 3: "Tässä on spagettia ja ranskalaisia"	Ruuan tarjoilu		
tyttö 2: "Täällä voi syödä aamupalaa" - - alkaa keittää kahvia			

Luonnon hyödyntämistä ja leikkiryhmiä tarkasteltiin Änggårdin (2009; 2011) nimeämien teemojen mukaan. Luonnon käytöstä eri leikkiteemojen mukaisissa leikeissä raportoitiin, miten luontoa hyödynnettiin sekä millaisia merkityksiä eri materiaalit, esimerkiksi kävyt, saivat. Leikkiryhmät raportoitiin siten, että jokaisen leikkiteeman mukaan kuvattiin, monenko lapsen ryhmissä kunkin teeman leikkejä tyypillisesti leikittiin ja kuinka monta kummankin sukupuolen edustajaa leikkeihin osallistui.

Haastattelun analyysi aloitettiin litteroimalla eli kirjoittamalla haastattelu auki. Litteroitua tekstiä haastattelusta tuli yhteensä neljä A4-kokoista sivua koneella kirjoitettuna. Tämän jälkeen haastattelumateriaalista poimittiin samankaltaisia analyysiyksiköitä kuin havainnointiaineistosta. Näistä muodostettiin pelkistettyjä ilmauksia, jotka liitettiin havaintoaineiston analyysin yhteydessä muotoutuneisiin alaluokkiin.

4.5 Eettiset ratkaisut

Tässä tutkimuksessa noudatettiin hyvää tieteellistä käytäntöä toimimalla tiedeyhteisön tunnustamien toimintatapojen mukaan tutkimuksen jokaisessa vaiheessa. Tutkimusetiikan näkökulmasta tällaisia lähtökohtia tässä tutkimuksessa olivat muun muassa huolellisuus tutkimustyössä, toisten tutkijoiden työn kunnioittaminen, avoimuus tutkimustulosten julkaisemisessa sekä tarvittavien tutkimuslupien asianmukainen hankkiminen. (ks. HTK-ohje 2012, 6–7.)

Tuomen ja Sarajärven (2011) mukaan jo tutkimuksen aiheen valinta on eettinen kysymys. Se, missä valossa, positiivisessa vai negatiivisessa, asiaa tutkitaan, vaikuttaa tutkittavista saatavaan kuvaan. Myös se kenen ehdoilla tutkimusaihe valitaan, vaikuttaa tutkimuksen eettisyyteen. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 129.) Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli pyrkiä kuvaamaan lasten leikkiä neutraalisti. Tutkimusaihe on toki valittu tutkijoiden ehdoilla, mutta aihe koettiin neutraaliksi, sillä leikki on luonnollinen osa lasten elämää. Leikki on lapsille myös yleensä vapaaehtoista ja mielekäästä, joten lasten leikin tutkimista ei koettu aiheena ongelmalliseksi. Tutkimuksen raportoinnin kannalta erityistä tarkkuutta täytyi kiinnittää tutkittavien anonyymiteetin säilyttämiseen eli siihen, miten lasten leikkiä kuvattiin ilman, että lapset tai edes tutkimuksen kohteena oleva metsäeskariryhmä paljastuu raportista.

Tutkimuksen suuri eettinen kysymys liittyy lapsiin tiedonantajina, tutkittavina. Jokaisen tutkittavan itsemääräämisoikeutta tulee kunnioittaa, mikä tarkoittaa käytännössä sitä, että tutkittavilla tulee olla oikeus päättää, haluavatko he

osallistua tutkimukseen ja lisäksi heillä on oikeus saada riittävästi tietoa tutkimuksesta päätöksensä tekemisen tueksi (ks. Kuula 2011). Näitä asioita on syytä pohtia varsin tarkasti tutkittaessa lapsia, sillä eettisestä näkökulmasta myös lapsilla on oikeus päättää, haluavatko he osallistua tutkimukseen (Kuula 2011; ks. myös Hirsjärvi ym. 2016, 25). Kuitenkin suostumuslomakkeet toimitettiin lasten vanhemmille allekirjoitettaviksi, jolloin ei voitu vielä taata, että lapsi oli itse halukas osallistumaan tutkimukseen. Tämän vuoksi lapsilta kysyttiinkin ensimmäisenä havainnointipäivänä, saavatko tutkijat havainnoida heidän leikkiään. Lapset vastasivat tähän peukalonnostolla, mikäli he antoivat tutkijoille luvan. Toiseksi lasten kohdalla myös tiedonanto tutkimuksesta meni etupäässä lapsen vanhemmille, joten ensimmäisellä havainnointikerralla lapsille kerrottiin lyhyesti tästä tutkimuksesta ja heille annettiin lupa kieltäytyä, mikäli heistä siltä tuntui. Lisäksi jokaiselle tutkittavalle eli käytännössä tutkimukseen osallistuville lapsille ja heidän vanhemmilleen toimitettiin tietosuojailmoitus Jyväskylän yliopiston vaatimusten mukaisesti.

Kaikki tutkimuksessa kerätty aineisto tallennettiin papereille, jotka olivat ainoastaan tutkijoiden saatavilla ja ne hävitettiin polttamalla tutkimuksen päätyttyä huhtikuun 2019 lopussa. Lisäksi aineistoa jouduttiin tallentamaan myös tietokoneelle tutkimusraportin kirjoittamiseksi, jolloin tallennuspaikkana toimi yliopiston verkon salatut u-asetat, joissa tietoihin pääsivät käsiksi ainoastaan tutkijat itse. Myös nämä tiedot poistettiin tutkimuksen päätyttyä. Tutkimuksen suostumuskaavakkeita säilytettiin toisen tutkijan kotona lukollisessa kaapissa ja nekin hävitettiin tutkimuksen päätyttyä. Lasten ja heidän huoltajiensa lisäksi tutkimukseen pyydettiin lupa kyseessä olevan kaupungin perhepalvelujohtajalta sekä haastatteluun osallistuneelta ryhmän varhaiskasvatuksenopettajalta ja lisäksi suullinen lupa yhteistyöhön kaikilta metsäeskariryhmän aikuisilta sekä tutkimuspäiväkodin johtajalta.

Tutkimuksen luotettavuutta tarkastellaan tarkemmin luvussa 6.2.

5 TULOKSET

Tutkimuksen tulokset esitellään tutkimuskysymyksittäin havainnointi- ja haastatteluaineistosta tehdyn analyysin pohjalta, jota Änggårdin (2009; 2011) tutkimukset ohjasivat. Tuloksia on havainnollistettu aineistositaatein sekä valokuvoin, jotka otettiin havainnointien yhteydessä tutkijoiden toimesta. Kuvat eivät kuitenkaan kuuluneet varsinaiseen tutkimusaineistoon.

5.1 Teemat metsäleikeissä

Tutkimuksen aineistosta nostettiin esille viisi pääteemaa, jotka mukailevat Änggårdin (2009; 2011) tutkimuksissa esiintyneitä teemoja. Näitä olivat fyysiset leikit, kotileikki, eläinleikki, sota- ja taisteluleikit sekä kokoavana teemana lastenkulttuurin inspiroimat leikit, joka pitää tässä tutkimuksessa sisällään kaikki osa-alueet Änggårdin (2009) määrittelemästä lastenkulttuurin, -kirjallisuuden ja lelujen inspiroimista leikeistä. Median ja Lego-hahmojen innoittamat supersankari-leikit sijoitettiin osaksi lastenkulttuuria mukaillen Änggårdin (2009) ensimmäisen tutkimuksen teemoittelua.

Fyysiset leikit. Kaiken kaikkiaan metsäympäristössä liikuttiin paljon sekä kävellen että juosten jo leikkipaikkojen välillä siirtymiseksi, kuten ryhmän varhaiskasvatuksen opettajakin haastattelussaan toi esille. Lisäksi tässä tutkimuksessa esille tullut retkeilyleikki, johon kuului esimerkiksi ”tavaroiden kerääminen” [poika 2], liitettiin fyysisen piirteensä vuoksi kävelemisen ja juoksemisen alaluokkaan. Fyysisiin leikkeihin katsottiin kuuluvaksi myös roikkuminen ja keinuminen, mäen laskeminen, kiipeäminen, painiminen, hakkaaminen ja piirtäminen. Lapset kiipeilivät leikeissään esimerkiksi isolle kivelle ja lumikasalle sekä puihin kilpaillen siitä, kuka kiipeää korkeimmalle. Hakkaamisella tarkoitetaan niitä havaintoja, joissa lapset hakkasivat kepillä tai lapiolla esimerkiksi jäälammikkoa tai lumikasaa. Piirtämisen alaluokka muodostui siitä, kun lapset piirtelivät kepeillä hangelle erilaisia eläinhahmoja. Tämä toiminta liitettiin fyysisiin leikkeihin hienomotorisen ulottuvuutensa vuoksi.

Kotileikit. Kotileikin yläluokkaan yhdistettiin koti-, ravintola- ja hotelleikit. Kotileikin sisältöihin kuuluivat ruuan valmistus ja vauvanhoito sekä keskeisenä osana roolien jakaminen, mikä käy ilmi seuraavasta aineistoesimerkistä: ”Sopiiks, et sä oot toinen isosisko?” [tyttö 7]. Hotelli- ja ravintoleikkeihin sisältyi työntekijänä ja asiakkaana olemiseen liitettäviä toimintoja, etenkin ruuan valmistus, esille laittaminen ja tarjoilu. Toisinaan lapset nimittivät ravintolaa leipomoksi. Yhteistä näille leikeille oli leikkipaikan rakentaminen, joka kuului juonellisesti leikin kulkuun. Ryhmän varhaiskasvatuksen opettaja liittääkin majaleikit samaan kategoriaan: ”- - majoissa leikitää just näitä erilaisia koteja tai, tai ravintoloita tai muuta ja vierailaan toisten luona - -”. Leikkipaikkojen välillä siirtyminen ja toisten leikeissä vierailu oli tyypillistä myös muiden teemojen yhteydessä tehdyissä havainnoissa.

Eläinleikit. Eläinleikkeihin liitettiin leikit, joissa keskeisinä hahmoina olivat eri eläimet. Leikeissä esiintyneistä eläimistä pääosa oli Suomessa tavattavia, kuten koirat, sudet, siilit ja hevoset. Leikeissä esiintyi myös hieman harvinaisempia eläimiä, esimerkiksi delfiinit. Keskeinen elementti eläinleikeissä oli erilaisten majojen, pesien, karsinoiden, kotien ja tallien rakentaminen eläimille. Ryhmän varhaiskasvatuksen opettajan haastattelussa tuli esille eläinleikkien suosio, kuten seuraavassa esimerkissä käy ilmi: ”- - että tänä vuonna on ehkä enite ollu kaikki tämmöset eläinjutut, hevoset ja keppihevostelut ja kaikki tälläset. - - Ja muutenki kaikki niin ku tämmöset metsäneläinleikit on ollu yks semmonen aika suosittu teema - -”. Eläinleikkeihin luettiin myös eläinlääkärileikki.

Sota- ja taisteluleikit. Näille leikeille oli tyypillistä, että leikkijät jakautuivat taisteluporukoihin, ”puoliin”, joista kullakin oli omat päämajansa metsäeskarin alueella. Leikille ominaista oli runsas puhe erilaisista aseista, kuten tykki tai ”zombikranaatti” [poika 9], joita poika 1 kutsui yhteisnimikkeellä ”aseistautumisvälineet”. Leikin kulkuun kuului ”puolien” hyökkääminen toisiaan vastaan sekä yhden tai useamman lapsen jahtaaminen muiden toimesta. Varhaiskasvatuksen opettaja nimittää näitä leikkejä ”taistelu- ja nujasteluleikeiksi”, ja kertoo niiden olleen suosittuja, vaikka leikkejä on jouduttu turvallisuussyistä rajoittamaan.

Lastenkulttuurin inspiroimat leikit. Lastenkulttuurin inspiroimia leikkejä olivat erilaisia satuhahmoja, kuten lohikäärmeitä, merenneitoja sekä turboautoja, sisältäneet leikit sekä lelujen kanssa leikitty Schleich-hevosleikki. Varhaiskasvatuksen opettaja kertoi, että vanhempien toiveesta lapset saavat tuoda omia lelujaan metsään, mutta niin opettajan kuin tutkimushavaintojen mukaan niitä tuotiin harvoin. Sen sijaan elokuvien ja pelien vaikutus lasten leikkeihin on opettajan mukaan ollut nähtävissä. Lastenkulttuurin vaikutus ilmeni toisinaan lasten leikeissä irrallisina viittauksina leikin ohessa, kuin että olisi ollut leikin teema itsessään. Esimerkiksi lasten hakatessa lumilohkareita irti isosta lumikasasta, sai yksi irronnut lohkarie merkityksen Lego Chima -sarjan kautta: ”Tää on chiitä!” [poika 6]. Lisäksi Hauskat kotivideot -televisio-ohjelmaan viitattiin erään mäenlaskuleikin yhteydessä.



KUVA 2. Metsäeskariin saa tuoda omia leluja. Schleich-hevoset saivat lasten leikeissä omat kodit, joista löytyi esimerkiksi ”suihku, takka ja raapimispuu” [tyttö 10].

5.2 Luonnon hyödyntäminen

Tässä luvussa kuvataan luonnon hyödyntämistä lasten leikeissä leikkiteemojen mukaisesti raportoiden niitä merkityksiä ja käyttötarkoituksia, joita lapset leikeissään antoivat eri materiaaleille ja ympäröivälle luonnolle. Ryhmän varhaiskasvatuksen opettajan toteaa luonnonmateriaalien hyödyntämisestä seuraavasti:

” - - myös niinku sillai että sieltä luonnosta löytyy paljon materiaalia niihi leikkeihin, et keppi – taipuu yllättävän moneksi!”

Fyysiset leikit. Fyysisissä leikeissä luontoympäristö oli monien fyysistä aktiivisuutta sisältävien toimintojen tapahtumapaikka esimerkiksi kävellessä ja juostessa alueella tai retkeilyleikissä ”tavaroita kerätessä”. Luontoa ja luonnonmateriaaleja hyödynnettiin fyysisissä leikeissä monin tavoin kuten isoa lumikasaa sekä kiveä liukumäkenä tai paikkana, josta hypittiin, puita kiipeämiseen, roikkumiseen ja keinumiseen, lumista maata painialustana sekä keppejä hakkaamiseen. Ryhmän varhaiskasvatuksen opettajan mukaan isot kivet ja puut toimivat lasten leikeissä kiipeilytelineinä. Piirtämisessä hanki toimi paperina ja kepit kyninä.

Kotileikki. Niin koti- kuin hotelli- ja ravintolaleikeissä luonnonmateriaaleja käytettiin runsaasti ruuan valmistukseen ja ruokana. Esimerkiksi pienet kepit olivat ”spagettia, ranskalaisia ja sormiruokaa” [tyttö 3], havunoksat salaattia, lumipaakku juustoa, koivun urvut sekä naava ruokaa ja erilaiset kävyt patonkeja, piikkimarjoja, hotdodgeja, pähkinöitä ja suklaapatukoita. Lumesta tehtiin kakkuja, mutta muotoiltiin myös lautasia ruualle. Erilaiset pienemmät kepit, noin 5–10 senttimetrin pituiset, saivat rooleja perheenjäseninä, kuten isä ja vauva. Puut ja puunrungot muodostivat erilaisia majoja, jotka toimivat koteina, hotellina ja ravintolana. Erityisesti ravintolassa kannot toimittivat tuolien ja penkkien virkaa. Muutaman metrin pituinen kaatunut mänty sai merkityksen hotellin joulukuusena, jota koristivat erikokoiset lumipaakut. Ryhmän varhaiskasvatuksen opettajan mukaan syksyllä metsän harvennustöiden yhteydessä alueelle jääneet erilaiset puukiekot olivat muuntautuneet muun muassa vesimeloniksi. Lisäksi hän kuvasi vuodenaikojen vaikutusta luonnonmateriaalien hyödyntämiseen etenkin ruuanvalmistuksen kautta seuraavasti:

- - sit toki niinku kesällä enemmän kun on sitä niinku kasvillisuutta ja sellasta niisihän tuolla kerätään paljon kukkia ja mistä keitetään kaikelaisia soppaa ja, ja muuta että niinku nyt ehkä talvella vähemmän, ku ei oo mitää lehtiä tai, tai kukkia tai sem... tai kiviäkään, niin paljon. [Varhaiskasvatuksen opettaja]



KUVA 3. Ravintola (vas.), jossa tarjottiin muun muassa "sormiruokaa" [tyttö 3]

Eläinleikit. Eläinleikeissä luonnonmateriaalit toimivat muun muassa eläiminä, niiden ruokina sekä pesien ja muiden eläinten kotien rakennusmateriaaleina. Eläiminä käytettiin niin jääpuikkoja ja erikokoisia keppejä kuin käpyjäkin, jotka olivat eräässä tyttöjen leikissä siilejä. Myös aiemmin mainittu kaadettu mänty, joka oli hotellileikissä toiminut joulukuusena, sai eläinleikissä merkityksen äiti-koirana, kuten aineistoesimerkki 1 osoittaa.

Aineistoesimerkki 1.

Tytöt 4, 8 ja 10 kulkevat keppien ja kaadetun männyn kanssa.

Tyttö 8: "Nää on koiria" - - heiluttaa kädessään olevia keppejä ja osoittaa kaatunutta mäntyä, jota tyttö 4 vetää perässään: "Tää iso on äiti-koira."

Keppejä käytettiin karsinoiden osina ja havunoksia puolestaan esimerkiksi pehmickeinä hevosille.

Sota- ja taisteluleikit. Näissä leikeissä eniten käytettyjä luonnonmateriaaleja olivat erilaiset noin 5cm–2m -pituiset kepit. Kepit toimivat muun muassa dynamiittina, miekkoina ja muina aseina sekä köytenä ja puukkona. Puun kaarna esitti karttaa ja puiden ympärillä sekä oksien alla sijaitsivat "puolien" päämajat ja tukikohdat. Sota- ja taisteluleikeissä hyödynnettiin laajasti lähes koko metsäeskarin aluetta.

Lastenkulttuurin inspiroimat leikit. Tässä luokassa luontoa hyödynnettiin moninaisesti. Schleich-hevosleikissä lunta ja keppejä käytettiin seinien rakentamiseen ja pienehköt kepit muodostivat muun muassa hevosten suihkun ja raapimispuun. Ryhmän varhaiskasvatuksen opettajan mukaan lumivuoret ovat toimineet sotapingviinien lähtöalustoina. Hauskat kotivideot -leikin mäenlaskussa lumikasa toimi mäkenä, jossa videoita kuvattiin. Lumipaakut olivat lohikäärmeiden munia, vauvoja sekä juustoa. Merenneidot niin ikään suojelivat lumipaakkuja, jotka saivat leikissä merkityksen joko timantteina tai delfiinimunina.

Luonnonmateriaalien lisäksi metsäeskariryhmän lapsilla oli omaehtoisissa leikeissään vain vähän leluja tai muita tarvikkeita. Eniten käytössä olivat erilaiset metsästä löytyneet sekä sinne syksyllä majan rakentamista varten tuodut laudat ja kuormalavat, joita käytettiin metsän puiden kanssa majojen, kotien ja muiden rakennelmien tekemisessä. Lisäksi leikeissä käytettiin Schleich-hevosten ohella jonkin verran lapioita, sahaa, vasaraa, narua ja jätettä. Omat reput otettiin selkään muun muassa retkeilyleikissä. Varhaiskasvatuksen opettajan mukaan syksyisin, toimintavuoden alussa, lapset tuntuivat kaipaavan enemmän leluja. Hän toteaa, että ajan kuluessa ja mielikuvituksen kehittyessä lelujen tarve leikin muodostamisessa vähenee: ”- - nyt ei enää oo kellään niin ku vaikeeta päästä siihen leikin alkuun, et se jotenki lähtee sit niin ku itestään jo - -”.

5.3 Leikkiryhmät metsässä

Seuraavaksi kuvataan Änggårdin (2009; 2011) leikkiteemoja mukailleen leikkiryhmien kokoa sekä sukupuolijakaumaa kunkin teeman kohdalla. Ryhmän varhaiskasvatuksen opettaja kuvaa lasten leikkiryhmiä: ”- - nyt meillä on ollu aika paljon sitä, että pojat leikkii keskenään aika isossa porukassa ja sit tytöillä on enemmän niitä semmosia pienempiä, mutta kyllä meillä myös tytöt ja pojat niin ku leikkii sit keskenään ja on niissä porukoissa - -”.

Fyysiset leikit. Näitä leikkejä leikittiin usein yksin mutta joskus suuressakin ryhmässä. Esimerkiksi puussa kiipeily tapahtui yleensä yksin tai yhden kaverin kanssa, kun taas mäen laskeminen isolta lumikalalta oli suosittua ja siinä

oli mukana usein montakin lasta, tyttöjä ja poikia, jopa 15 kerrallaan. Tyypillisimmin mäen laskussa oli kuitenkin 5–7 lasta, enimmäkseen poikia keskenään. Fyysisiä leikkejä leikkivät sekä tytöt että pojat, mutta kuitenkin enimmäkseen yhdessä saman sukupuolen edustajien kanssa. Toisinaan tyttöjen ja poikien leikit saattoivat sijoittua samaan isoon lumikasaan, jossa molemmilla oli omat rinnakkaiset leikkinsä. Havainnot painimisesta ja hakkaamiseen liitetyistä toiminnoista tehtiin poikien leikeistä, kun taas piirtämisessä mukana oli kolme tyttöä. Käveleminen ja juokseminen kuuluivat molempien sukupuolien fyysisiin leikkeihin, mikä ilmeni niin yksin, parin kanssa kuin isossa ryhmässä toimiessa.

Kotileikit. Kotileikin yläluokkaan kuuluvat kotileikki sekä hotelli- ja ravintolaleikki olivat suosittuja tyttöjen keskuudessa. Tyypillisimmin kotileikkiä leikittiin 2–3 tytön ryhmissä, mutta kerran havainnoissa esiintyi myös sellainen kotileikki, johon osallistui tyttöjen lisäksi poikia. Kyseessä oli kahdesta kodista koostuva leikki, jossa leikkijöitä oli yhteensä seitsemän, toisessa kodissa kolme tyttöä ja toisessa 3 poikaa sekä yksi tyttö. Hotelli- ja ravintolaleikit olivat usein käynnissä yhtä aikaa ja näitä leikkejä leikittiin kahdessa 1–3 lapsen ryhmässä, joista kummallakin oli oma hotellinsa tai ravintolansa. Nämä ”rakennukset” sijaitsivat muutaman metrin etäisyydellä toisistaan. Kun hotelli tai ravintola saivat asiakkaita joko toisistaan tai ohikulkeneista lapsista, saattoi leikissä olla yhtä aikaa neljäkin lasta. Tämän lisäksi asiakkaiksi pyydettiin aikuisia. Pääsääntöisesti näitä leikkejä leikkivät tytöt keskenään, mutta toisinaan pojille tarjoutui apuna tai vieraana olemisen rooleja: yksi poika auttoi tyttöjä ravintolassa ja hotellissa vieraili kaksi poikaa. Lisäksi ohi kulkiessaan pojat tiedustelivat tytöiltä erilaisia leikkiin liittyviä asioita kuten ”Onko täällä leipomo?” [poika 1] tai pyysivät tytöiltä apua piilopaikan löytämiseen liittymättä varsinaisesti tyttöjen leikkiin mukaan.

Eläinleikit. Eläinleikit olivat myös suosittuja tyttöjen keskuudessa. Seuraavassa aineistoesimerkissä kaksi tyttöä ovat aloittamassa yhteistä eläinleikkiä:

Aineistoesimerkki 2.

Tyttö 11: ”Muistatko - -, kun me kerran leikittiin oravia?” - - alkaa kerätä käpyjä ja jatkaa: - - ”oraville annetaan käpyjä.”

Tyttö 2: Osoittaa lumessa olevaa koloa ja sanoo: ”Laitetaan tänne oravalle ruokaa.” Tytöt laittavat kävyt koloon.

Eläinleikkejä leikittiin enimmäkseen 2–4 lapsen ryhmissä. Poikien ei havaittu leikkineen eläinleikkejä aineistoa kerättyä.

Sota- ja taisteluleikit. Sota- ja taisteluleikit puolestaan olivat hyvin suosittuja poikien keskuudessa. Niitä leikittiin sekä 2–3 että yli neljän lapsen ryhmissä. Koska näille leikeille tyypillistä olivat erilaiset ”puolet”, hyökkääminen ja toisten jahtaaminen, ryhmät olivat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa ja yhdistyivät usein. Tällöin niiden katsottiin muodostavan yhteisen leikin, jolloin samassa leikissä saattoi olla jopa kymmenen lasta. Muutamissa havainnoissa oli mukana 1–2 tyttöä, mutta muuten näitä leikkejä leikkivät pojat keskenään.

Lastenkulttuurin inspiroidut leikit. Lastenkulttuurin inspiroimia leikkejä leikittiin useimmiten 2–4 lapsen ryhmissä. Näitä leikkejä leikkivät sekä tytöt että pojat, mutta samaa sukupuolta olevien kavereiden kanssa. Esimerkiksi Schleichevosilla leikki 2–4 tyttöä, hauskojen kotivideoiden kuvaamista kolme poikaa ja erilaisia satuhahmoja sisältäviä leikkejä, kuten lohikäärmeitä ja turboautoja, leikki 2–4 lasta, tytöt ja pojat omissa ryhmissään. Irrallisia viittauksia lastenkulttuuriin tuli ilmi lähinnä poikien puheissa.

6 POHDINTA

Tutkimuksen tuloksia tarkastellaan lähemmin tutkimuskysymyksittäin, jonka jälkeen esitellään johtopäätökset. Lopuksi arvioidaan vielä tutkimuksen luotettavuutta sekä pohditaan jatkotutkimushaasteita.

6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen teoriatausta ja sitä myöten aineiston analyysi pohjautuivat pääosin Änggårdin (2009; 2011) tutkimuksiin, jotka toimivat hyvin tämän tutkimuksen tulosten raportoinnissa. Osasyynä voidaan nähdä ruotsalaisen ja suomalaisen metsäympäristön sekä ilmaston samankaltaisuus. Lisäksi koska suomalaisen metsäeskarin historia on saanut alkunsa naapurimaan I Ur och Skur -pedagogiikasta, nähtiin senkin suhteen ruotsalaistutkimuksista saatu tieto relevanttina tämän tutkimuksen osalta. Änggårdin (2009; 2011) tutkimusten leikkiteemat valittiin analyysia ohjaavaksi teoriaksi laajemman temajakonsa vuoksi verrattuna esimerkiksi Ärlemalm-Hagsérin (2006) ja Fjørtoftin (2004) tutkimuksiin.

6.1.1 Teemat metsäleikeissä

Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että Änggårdin (2009; 2011) nimeämät teemat lasten metsäympäristöön sijoittuvissa leikeissä Ruotsissa sopivat kuvaamaan myös suomalaislasten metsäleikkien teemoja, vaikka tässä tutkimuksessa muutamia muutoksia tehtiinkin. Fyysisiin leikkeihin luetut toiminnot sisälsivät hyvin samanlaisia havaintoja puissa kiipeämisineen ja ympäristön tutkimisineen kuin Änggårdin (2011) tutkimuksessakin. Myös kotileikin keskeiset elementit toistuivat samankaltaisina ostoksilla käyntiä lukuun ottamatta. Voidaankin pohdita, vaikuttiko tutkimuksiin osallistuneiden lasten ikä ostoksilla käynnin ilmeneeseen kotileikissä, sillä Änggårdin (2009; 2011) tutkimuksissa lapset olivat pääosin iältään 3–6-vuotiaita, kun taas tässä tutkimuksessa lapset olivat 6–7-vuotiaita. Vastaavasti voidaan kysyä, johtuiko hotelli- ja ravintolaleikkien esiintyminen tämän tutkimuksen havainnoissa lasten korkeammasta iästä?

Eläinleikit olivat yleisiä sekä tämän tutkimuksen aineistossa että Änggårdin (2009; 2011) tutkimuksissa. Mielenkiintoista on, että tutkimuksissa havaittiin eläinleikeissä esiintyvän myös kotileikin rooleja ja muita elementtejä, ja toisaalta Änggårdin (2009; 2011) tutkimuksissa kotileikki sisälsi eläinhahmoja perheen yhteydessä. Näin ollen leikkien sovittaminen vain tietyn teeman alle voidaan nähdä osin väkinäisenä ja keinotekoisena, sillä eläinleikin ja kotileikin yhteneväisyyksien lisäksi myös muissa leikeissä huomattiin eri teemojen välistä liikkuvuutta. Toisaalta havaintojen ryhmittely on myös vaatinut pohdintaa sen suhteen, mihin kategoriaan mikäkin leikki nähdään kuuluvaksi. Esimerkiksi Schleich-hevosleikki voisi kuulua eläinleikkiin, mutta tässä tutkimuksessa se ryhmiteltiin lastenkulttuurin, -kirjallisuuden ja lelujen kautta lastenkulttuurin inspiroimiin leikkeihin.

Änggård (2009; 2011) tarkasteli ensimmäisessä tutkimuksessaan muun muassa Legojen sankarihahmoja osana lastenkulttuurin inspiroimia leikkejä, mutta liitti ne toisessa tutkimuksessaan, yhdessä lasten taisteluleikkien kanssa, sota- ja supersankarileikkiteeman alle. Tämän tutkimuksen havainnoissa ei tullut varsinaisesti selväksi, mitä ”hahmoja” lapset sota- ja taisteluleikeissään olivat, joten esimerkiksi supersankareiden tai muiden lastenkulttuuriin liittyvien tekijöiden vaikutusta – tai vaikuttamattomuutta – niihin ei voida täysin osoittaa.

Esiopetuksen ohjattujen toimintojen ei havaittu ilmenevän lasten leikeissä havainnointiaikana toisin kuin Änggård (2009) omassa tutkimuksessaan tuosille. Esimerkiksi tutkimusviikoille ajoittuneet uimakoulut tai lintujen talviruokintaan liittynyt keskustelu ja ohjattu toiminta eivät tämän tutkimuksen havaintojen mukaan siirtyneet lasten leikkeihin. Kuitenkin esimerkiksi syksyllä satukirjan tarinaan yhdistetty ohjattu roolileikki sai ryhmän varhaiskasvatuksen opettajan mukaan jatkoa lasten omaehtoisessa leikissä useita päiviä.

6.1.2 Luonnon hyödyntäminen

Oman erityisen piirteensä luonnon hyödyntämiseen tässä tutkimuksessa toi talvi tutkimuksen toteuttamisen ajankohtana, joka antoi erilaisia mahdollisuuksia luonnon hyödyntämiseen kuin muut vuodenajat, kuten varhaiskasvatuksen

opettajakin toi haastattelussaan esille (ks. 5.2). Lumella oli keskeinen rooli jokaisen leikkiteeman leikeissä. Fyysisissä leikeissä merkittävän tapahtumapaikan muodosti lumikasa, jonne kiipeiltiin ja josta laskettiin mäkeä sekä hypittiin, kun taas Änggårdin (2011, 23) tutkimuksessa lunta käytettiin enimmäkseen lumiukkojen ja -linnojen rakentamiseen sekä kaivamiseen. Luonnon hyödyntäminen erilaisten majojen yhteydessä oli yleistä, vaikkakin mukana oli usein myös puisia kuormalavoja. Majat olivat suosittuja tässä tutkimuksessa, vaikka Änggård (2009; 2011) ei ole niitä omissa tutkimuksissaan kotileikkiä lukuun ottamatta maininnut.

Kepit, kävyt ja muut luonnosta helposti löytyvät materiaalit saivat runsaasti erilaisia mielikuvituksellisia merkityksiä eri teemojen leikeissä samoin kuin Änggård (2009; 2011) on tutkimuksissaan kuvannut. Sota- ja taisteluleikeissä luontoa ja varsinkin keppejä käytettiin monipuolisesti niin Änggårdin (2011) kuin tämän tutkimuksen havainnoissa. Eläinleikissä luonnonmateriaalit symboloivat eri eläimiä, kuten siilejä tai koiria, mutta toisin kuin Änggårdin (2009; 2011) havainnoissa, tässä tutkimuksessa lapset eivät leikkineet oikeilla eläimillä, vaikkakin laittoivat lumessa olevaan koloon käpyjä ruuaksi oravalle. Myös tässä yhteydessä voidaan pohtia tutkimuksen toteuttamisen ajankohdan merkitystä, esimerkiksi etanoiden osalta, leikkimahdollisuuksien suhteen. Samoin tutkimuksen vuodenaika vaikuttaa siihen, ettei voida tietää, hyödyntävätkö lapset esimerkiksi alueella olevaa pienehköä suota, jota Änggårdin (2009, 226) tutkimuksen mukaan olisi mahdollista käyttää vaikka merenä lastenkulttuurin inspiroimissa leikeissä.

Tulokset lasten monipuolisista ja mielikuvituksellisista leikeistä lähes yksinomaan metsäympäristöä ja luonnonmateriaaleja hyödyntäen antavat syyn pohtia esimerkiksi luontoretkien ja leluttomien leikki-tilanteiden järjestämisen merkitystä laajemminkin esiopetuksessa ja varhaiskasvatuksessa. Lisäksi tutkimusten perusteella osoitetut luontoympäristössä toimimisen moninaiset hyödyt, kuten motoristen taitojen, omatoimisuuden ja mielikuvituksen kehittymisen kannalta, tukevat tätä pohdintaa.

6.1.3 Leikkiryhmät metsässä

Änggårdin (2011) ja Drouggen (2007) havainnoissa fyysiset leikit tarjosivat hyviä mahdollisuuksia sekä tyttöjen ja poikien omille, että yhteisille leikeille, kun taas tässä tutkimuksessa fyysisiä leikkejä leikkivät vain satunnaisesti tytöt ja pojat yhdessä, etupäässä mäen laskua. Drouggen (2007, 15) kuvaamaa ”hippasilla” oloa tyttöjen ja poikien välillä havaittiin joitakin kertoja, esimerkiksi kun tytöt juoksisivat poikia karkuun, mutta aiempien tutkimusten perusteella olisi voinut tällaisia leikkejä olettaa esiintyvän enemmänkin. Havaintoja fyysisesti aktiivisista leikeistä tehtiin selkeästi enemmän poikien kuin tyttöjen leikeissä ja vastaavasti eläinleikkeihin liittyvät havainnot sijoittuivat ainoastaan tyttöjen leikkeihin, vaikka Änggård (2011) näkee myös eläinleikit tyttöjen ja poikien yhteisinä leikkeinä.

Kotileikki-teemaan kuuluvien leikkien sukupuolijakauma oli tässä tutkimuksessa hyvin samankaltainen Änggårdin (2011) ja Drouggen (2007) havaintojen kanssa, sillä nämä leikit olivat ehdottomasti tyttöjen leikkejä, joihin satunnaisesti joku poika saattoi liittyä ohikulkiessaan. Vastaavasti sota- ja taisteluleikit näyttäisivät olevan poikien leikkejä, sillä vain harvoin tytöt liittyivät niihin. Lastenkulttuurin inspiroimien leikkien osalta Änggård (2009; 2011) ei ole raportoinut sitä, leikkivätkö tytöt ja pojat näitä yhdessä vai erikseen. Tässä tutkimuksessa lastenkulttuurin inspiroimia leikkejä leikittiin vain samaa sukupuolta olevien kavereiden kanssa. Onkin syytä pohtia, onko lastenkulttuuri Suomessa niin sukupuolittunutta esimerkiksi pelien, elokuvien ja lelujen näkökulmasta, ettei metsäympäristökään riko sen asettamia rajoja tyttöjen ja poikien välille, eivätkä tytöt ja pojat päädy leikkimään yhdessä esimerkiksi saman pelin tai elokuvan innoittamia leikkejä.

Toisin kuin Dowdellin ym. (2011, 30) tutkimuksessa, jossa lapset leikkivät enimmäkseen 3–6 lapsen ryhmissä, tässä tutkimuksessa lapset leikkivät useimmiten 2–4 lapsen ryhmissä. Tätä suurempia leikkiryhmiä havaittiin lähinnä fyysisten leikkien sekä sota- ja taisteluleikkien yhteydessä, jolloin leikkiryhmät kasvoivat toisinaan yli kymmenen lapsen kokoisiksi ja sisälsivät paljon liikkumista.

Näin ollen, kuten Parikka-Nihti ja Suomela (2014, 68) toteavat, voidaan myös tämän tutkimuksen tulosten myötä olettaa, että liikunnan määrä luontoympäristössä tukee lasten keskinäistä yhteenkuuluvuuden tunnetta. Lisäksi tässä tutkimuksessa havaittiin tyttöjen leikkivän enimmäkseen pareittain ja poikien suuremmissa ryhmissä, kuten Fabes ym. (2003) tutkimuksessaan havaitsivat.

Tulosten kannalta on kuitenkin tärkeä huomioida, että Dowdellin ym. (2011) tutkimuksessa lapset olivat 2–6-vuotiaita, pääpaino 4–5-vuotiaissa ja Fabesin ym. (2003) tutkimuksessa keskimäärin hieman yli neljävuotiaita, jolloin leikin ikätasoinen kehitys voi vaikuttaa leikkiryhmien muodostumiseen. Piaget'n teoriaan (ks. 2.3.3) pohjaten tämän tutkimuksen oletuksena oli, että tutkimusryhmän lapset osaavat leikkiä niin yksin kuin yhdessä toisten kanssa.

6.1.4 Johtopäätökset

Tämän tutkimuksen perusteella voidaan todeta Änggårdin (2009; 2011) kuvaamien lasten metsäleikkien teemojen esiintyvän samankaltaisina myös suomalaislasten metsäleikeissä, vaikka joitakin poikkeuksia olikin. Yleisimpiä leikkejä olivat sota- ja taisteluleikit sekä kotileikkiteemaan liitetyt hotelli- ja ravintolaleikit. Tutkimus osoitti, että lapset tarttuvat luovasti ympäristön tarjoamiin mahdollisuuksiin, ideoivat mielikuvituksellisia leikkejä sekä hyödyntävät luonnonmateriaaleja monipuolisesti. Aiemmista tutkimuksista eroten tässä tutkimuksessa lapset leikkivät lähes yksinomaan samaa sukupuolta olevien kanssa, tyypillisimmin 2-4 lapsen ryhmissä, mutta erityisesti pojat myös tätä suuremmissa ryhmissä.

6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja jatkotutkimushaasteet

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta eli validiteettia voidaan tarkastella Tuomen ja Sarajärven (2011, 144–145) mukaan triangulaatio-käsitteen avulla, joka on yksi keino tutkimuksen luotettavuuden tarkastelulle. Triangulaation neljä päätyyppiä ovat tutkimusaineistoon eli tiedon kohteeseen liittyvä, tutkijaan liittyvä, teoriaan liittyvä sekä metodologinen triangulaatio (Tuomi & Sarajärvi 2011, 144–

145). Tämän tutkimuksen luotettavuus on todennettavissa triangulaation jokaisen neljän päätyypin kautta.

Tutkimusaineistoon liittyvä triangulaatio. Tutkimusaineistoon liittyvä triangulaatio tarkoittaa tiedon keräämistä eri tiedonantajaryhmiin kuuluvilta henkilöiltä (Tuomi & Sarajärvi 2011, 144–145). Tämä toteutui, kun tietoa kerättiin sekä metsäeskariryhmän lapsilta että ryhmän varhaiskasvatuksen opettajalta. Tässä yhteydessä on hyvä tarkastella tutkimuksen kohdetta ja tiedonantajia ylipäänsä tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta (ks. Tuomi & Sarajärvi 140–141.) Koska tämän tutkimuksen kohteena olivat lasten omaehtoiset leikit metsäeskarissa, oli tarkoituksen mukaista toteuttaa tutkimus sen autenttisessa ympäristössä. Tutkimukseen osallistuneiden lasten lukumäärän ansiosta tiedonantajia lasten keskuudessa oli useita, jolloin saatiin lukuisia havaintoja lasten leikeistä. Lisäksi neljä eri havainnointipäivää kahden viikon aikana tukivat havaintojen monipuolisuutta, jolloin jokaista tutkimukseen osallistunutta lasta ehdittiin havainnoida. Haastateltu varhaiskasvatuksen opettaja on toiminut tutkimuksenn osallistuneen ryhmän kanssa koko toimintavuoden. Näin ollen häneltä voidaan olettaa saadun totuudenmukaista tietoa lasten toiminnasta.

Tutkijaan liittyvä triangulaatio. Tutkijaan liittyvä triangulaatio toteutui siinä, että tutkimusta teki kaksi tutkijaa. Niin aineistonkeruussa kuin analyysin teossa useamman tutkijan osallistuminen lisää tutkimuksen luotettavuutta etenkin havainnointimenetelmää käytettäessä, jolloin havainnointiaineisto perustuu kahden tutkijan havaintoihin (Tuomi ja Sarajärvi 2011, 144–145).

Teoriaan liittyvä triangulaatio. Teoriaan liittyvä triangulaatio kuvaa tutkimuksen moninäkökulmaisuuutta, jolloin Tuomen ja Sarajärven (2011, 144–145) mukaan tutkimuksen teoriaa laajentamaan tulisi ottaa useita teoreettisia lähtökohtia. Vaikka tämä tutkimus perustuu enimmäkseen Änggårdin (2009; 2011) tutkimuksiin, esiteltiin esimerkiksi leikkiteemojen luokittelulle myös muiden tutkijoiden jaottelua.

Metodologinen triangulaatio. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkimuksessa käytetään esimerkiksi samasta asiasta eri metodein kerättyä tietoa (Tuomi & Sarajärvi 2011, 144–145). Metodologinen triangulaatio toteutui tämän tutkimuksen

aineistonkeruussa, kun havaintojen tueksi haastateltiin ryhmän varhaiskasvatuksen opettajaa, jolta haettiin kuitenkin vastauksia samoihin kysymyksiin kuin havainnoinnilla.

Tässä yhteydessä voidaan pohtia myös tutkimuksessa käytettyjen aineistohankintamenetelmien luotettavuutta sinänsä (ks. Tuomi & Sarajärvi 2011, 144–145). Menetelmänä havainnointi sisältää aina tutkijan omat ”silmälasit”, joiden läpi tapahtumia havainnoidaan, joten voidaankin pohtia, miten subjektiivista tietoa havainnointi menetelmänä tuottaa. Tulosten luotettavuuteen vaikuttaa myös se, että kahdesta tutkijasta huolimatta kaikkia lapsia ja heidän leikkijään ei kyetty havainnoimaan ja seuraamaan yhtä aikaa, jolloin jotakin tärkeää on voinut jäädä huomaamatta. Toisaalta kahden havainnoijan ansiosta havainnoille saatiin peilauspintaa havaintojen jakamisen myötä ja leikkejä pystyttiin havainnoimaan edes kahdella taholla samanaikaisesti. Tutkimuksen kannalta olennaiset havainnot kirjattiin ylös käyttämättä mitään erityistä havainnointimenetelmää, jotka olisivat voineet lisätä havaintojen luotettavuutta. Luotettavuutta heikentäneenä myös se, että aiempien tutkimusten tulosten perusteella jo havainnointivaiheessa tiedettiin, minkä tyyppisiä havaintoja odottaa, mikä saattoi osaltaan suunnata havainnointia tahtomattakin.

Lisäksi voidaan pohtia, vaikuttiko tutkijoiden läsnäolo lasten normaaliin leikkien kulkuun. Tilanteita ei jääty havainnoimaan kaukaa ulkopuolelta vaan oltiin lähellä lapsia, jotta kuultiin ja nähtiin heidät sekä saatiin mahdollisimman syvälinen kuva heidän toiminnastaan. Toisinaan tutkijoiden toimesta leikkiin osallistuttiin esimerkiksi ravintolan asiakkaana, jolloin saatiin tietoa siitä, mitä kaikkea ravintolassa tarjottiin. Suurin osa havainnoinnista pyrittiin toteuttamaan leikin ulkopuolelta, jotta ei olisi vaikutettu liikaa lasten normaaleihin leikkeihin. Seuraavat esimerkit kuitenkin osoittavat, että tutkijoiden läsnäololla saattoi olla vaikutusta lapsiin.

Esimerkki 1.

Pojat 5 ja 9 ovat puiden keskellä tukikohdassaan tutkijan ollessa lähettyvillä.

Poika 5: ”Lähetään pois, ku joku vakoilee meitä.”

Poika 9: ”Mmm. Mää näin.”

Pojat vaihtavat leikkipaikkaa.

Esimerkki 2.

Poika 1: " Mikäs tuo vihko on?"

Tutkija 1: "Tähän mä kirjotan ylös teidän leikeistä."

Poika 1: "Kirjotiksä tästä sodasta?"

Tutkija 1: "Joo."

Oma merkityksensä tutkimuksen tulosten kannalta on tutkimuksen toteuttamisen vuodenaajalla, joka mahdollisti esimerkiksi vain tietyn tyyppisen luonnonmateriaalien hyödyntämisen. Lisäksi havainnointipäivien pakkasasteet saattoivat vaikuttaa leikkien liikunnallisuuteen, kun lapsia kannustettiin pysymään liikkeessä, ettei tule kylmä. Tutkimuksen yleistettävyyttä rajoittaa myös se, että tutkimus toteutettiin vain yhdessä suomalaisessa metsäeskariryhmässä.

Tulevaisuudessa lasten omaehtoista leikkiä metsäeskarissa tai metsäympäristössä olisikin mielenkiintoista tutkia laajemmin koko Suomessa ja selvittää, onko toiminnassa eroavuuksia eri alueiden välillä. Lisäksi lasten leikkiä voisi tutkia enemmän vaikkapa liikunnallisuuden näkökulmasta joko laadullisen tai määrällisen tutkimuksen keinoin. Esimerkiksi lasten liikkumista alueella voisi seurata GPS-paikantimien avulla ja saada näin kuvaa lasten fyysisestä aktiivisuudesta esiopetuspäivän aikana metsäympäristössä. Lisäksi voitaisiin verrata metsäleikkejä suhteessa päiväkodin pihassa tapahtuviin leikkeihin joko liikunnallisuuden tai leluttoman leikin kautta. Kaiken kaikkiaan metsäeskaritoiminta kokonaisuutena pitää sisällään monenlaisia ulottuvuuksia, joista löytyisi paljon mielenkiintoista tutkittavaa.

LÄHTEET

- Cantell, H. & Koskinen, S. 2004. Ympäristökasvatuksen tavoitteita ja sisältöjä. Teoksessa H. Cantell (toim.) Ympäristökasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 60–79.
- Crain, W. 2011. 6th ed. Theories of development: concepts and applications. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Dowdell, K., Gray, T. & Malone, K. 2011. Nature and its Influence on Children's Outdoor Play. *Australian Journal of Outdoor Education*, 15(2), 24–35. https://www.researchgate.net/publication/262180932_Nature_and_its_Influence_on_Children's_Outdoor_Play. Viitattu 19.2.2019.
- Drougge, S. 2007. Leikeistä ja seikkailuista luontosuhteeseen. Kuvaus Luonnossa kotonaan -toiminnan menetelmistä. Suom. H. Salminen. Helsinki: Suomen Latu ry.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus: Määräykset ja ohjeet 2016:1. https://www.oph.fi/download/163781_esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. Viitattu 26.4.2019.
- Fabes, R. A., Martin, C. L. & Hanish, L. D. 2003. Young children's play qualities in same-, other-, and mixed-sex peer groups. *Child Development*, May/June 2003, 74(3): 921–932. <http://web.a.ebscohost.com/ehost/detail/detail?vid=0&sid=2e1c22fe-112e-409d-baeb-e8710ba021d5%40sdc-v-sessmgr03&bdata=JnNpdGU9ZWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#AN=9762860&db=afh>. Viitattu 28.4.2019.
- Fjørtoft, I. 2001. The natural environment as a playground for children: The impact of outdoor play activities in pre-primary school children. *Early Childhood Education Journal*; New York, 29(2): 111–117. <https://search.proquest.com/docview/751806124>. Viitattu 5.4.2019.
- Fjørtoft, I. 2004. Landscape as playscape: The effects of natural environments on children's play and motor development. *Children, Youth and Environments* 14(2): 21–44. https://www.researchgate.net/publication/252182057_Landscape_as_Playscape_The_Effects_of_Natural_Environments_on_Children's_Play_and_Motor_Development/download. Viitattu 26.4.2019.

- Hakkarainen, P. 2001. Leikki ja kehitys. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.) Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Jyväskylä: PS-kustannus, 184–203.
- Helenius, A. & Korhonen, R. 2017. Leikin ensiaskeleita. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 69–77.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2016. Tutki ja kirjoita. 21. painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Holappa, A-S., Costiander, K., Haanpää, S., Kola-Torvinen, P. & Packalen, P. 2019. Kaksivuotinen esiopetus. Alustava selvitys 2019. Opetushallitus: Raportit ja selvitykset 2019:2a.
- HTK-ohje 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. Helsinki. https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf. Viitattu 26.4.2019.
- Hännikäinen, M. & Rasku-Puttonen, H. 2001. Piaget'n ja Vygotskin merkitys varhaiskasvatuksessa. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.) Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia. Jyväskylä: PS-kustannus, 158–183.
- Johnson, P. 2007. Growing physical, social and cognitive capacity: Engaging with natural environments. *International Education Journal*, 2007, 8(2): 293–303. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ834268.pdf>. Viitattu 21.4.2019.
- Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino. <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789517685139>. Viitattu 2.4.2019.
- Larimore, R. 2014. Defining nature-based preschools. *North American Association for Environmental Education, International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 4(1): 32. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1120149.pdf>. Viitattu 20.4.2019.
- Nikkinen, I. 2000. Metsämörri. Helsinki: Rakennusalan Kustantajat RAK, Kustantajat Sarmala Oy, Suomen Latu.
- Nordström, H. 2004. Ympäristökasvatuksen toimintamalleja. Teoksessa H. Cantell (toim.) Ympäristökasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 116–143.

- Palmer, J. A. 1998. Environmental education of the 21st century: Theory, practice, progress and promise. London: Routledge.
<http://web.a.ebscohost.com/ehost/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzc2NTE5X19BTg2?sid=bf550a7f-0333-4ac0-aed2-12f2144a0e3b@sdc-v-sessmgr01&vid=2&format=EB&rid=1>. Viitattu 16.4.2019.
- 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.
- Perusopetuslaki 1998. Perusopetuslaki 21.8.1998/628. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L7P26a>. Viitattu 20.4.2019.
- Singer, E. 2013. Play and playfulness, basic features of early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2): 172–184. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1350293X.2013.789198?scroll=top&needAccess=true>. Viitattu 28.3.2019.
- Smidt, S. 2011. Playing to learn. The role of play in the early years. London and New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Smith, P. K. 2010. Children and play. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Tovey, H. 2007. Playing outdoors. Spaces and places, risk and challenge. Berkshire: Open University Press. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/jyvaskyla-ebooks/reader.action?docID=332733>. Viitattu 27.4.2019.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2011. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 7. uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Valtioneuvoston asetus 2012. Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitettujen opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaoista 422/2012. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422#Lidp446136048>. Viitattu 28.4.2019.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018. Opetushallitus: Määräykset ja ohjeet 2018:3a. https://www.oph.fi/download/195244_Varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet19.12.2018.pdf. Viitattu 24.4.2019.
- Wolff, L-A. 2004. Ympäristökasvatus ja kestävä kehitys: 1960-luvulta nykypäivään. Teoksessa H. Cantell (toim.) Ympäristökasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 18–29.

- Woods, A. 2013. How outdoor play inspires independent learning for early years. *The Guardian* 4.6.2013. <https://www.theguardian.com/teacher-network/teacher-blog/2013/jun/04/outdoor-play-inspires-independent-learning-for-early-years>. Viitattu 7.4.2019.
- Änggård, E. 2009. Skogen som lekplats Naturens material och miljöer som resurser i lek. *Nordisk Pedagogik*, 29: 221–234. <https://www.idunn.no/np/2009/02/art07>. Viitattu 26.4.2019.
- Änggård, E. 2011. Children's gendered and non-gendered play in natural spaces. *Children, Youth and Environments* 21(2): 5–33. <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:474994/FULLTEXT01.pdf>. Viitattu 2.4.2019.
- Ärlemalm-Hagsér, E. 2006. Gender, playing and learning in natural outdoor environments. Teoksessa J. Brodin ja P. Lindstrand (toim.) *Interaction in outdoor play environments - Gender, culture and learning*. Tukholma: Institute of Education, 23–44. https://www.buv.su.se/poly_fs/1.75636.1328875727!/menu/standard/file/TKH_47.pdf. Viitattu 26.4.2019.

LIITTEET

Liite 1. Tutkimuksen suostumuslomakkeen yhteydessä tutkimusryhmän lasten huoltajille toimitettu saatekirje

SAATEKIRJE TUTKIMUKSESTA

Olemme kaksi varhaiskasvatustieteen opiskelijaa Jyväskylän yliopistosta ja teemme opintoihimme liittyvää kandidaatintutkielmaa metsäeskaritoiminnasta. Tutkimuksemme aihe on lasten omaehtoinen leikki metsäeskarissa. Tarkoituksenamme on luoda kuvaa siitä, mitä lapset touhuavat nimenomaan metsäesioetusympäristössä niin sanotun vapaan leikin aikana, eli silloin, kun toiminta ei ole aikuisten etukäteen suunnittelemaa tai ohjaamaa. Aihe on mielenkiintoinen sekä ajankohtainen, sillä metsäeskaritoiminta on melko uutta Suomessa eikä sitä näin ollen ole tutkittu vielä kovinkaan paljon. Lisäksi aiheenvalinnan taustalla vaikuttavat omat kiinnostuksen kohteemme toiminnallisuus sekä lasten osallisuus esiopetuksessa.

Tutkimuksen tekeminen ajoittuu tammi–toukokuulle 2019, ja aineistonkeruu tapahtuu metsäeskarissa viikoilla 10–11. Tutkimukseen sisältyy viisi tutkimuskäyntiä, joiden aikana havainnoimme lasten leikkejä mahdollisimman häiritsemättömästi. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja jokaisen lapsen tietoja käsitellään anonyymisti, eivätkä tiedot ole tunnistettavissa tutkielman tulosten raportoinnista. Tutkimustulosten arvioitu valmistumisaika on huhti-toukokuun vaihteessa, jolloin tutkimuksen tulokset toimitetaan myös päiväkodille, jossa niihin voi halutessaan tutustua.

Yliopiston vaatima tutkimukseen liittyvä tietosuojailmoitus tutkimuksesta tutkimukseen osallistuville on nähtävillä - - ilmoitustaululla.

Pyydämme oheisella suostumuslomakkeella lupaa lapsenne osallistumiseen tutkimukseemme. Lisäksi keskustelemme lasten kanssa tutkimukseen liittyvistä asioista päiväkodilla ennen tutkimuksenteon aloittamista, jolloin kysymme luvat myös heiltä itseltään. Palautattehan allekirjoitetun suostumuslomakkeen päiväkodille perjantaihin **22.2.2019** mennessä, kiitos!

Yhteistyöterveisin Mari Rahm ja Jenna Rintamäki

Ps. Vastaamme mielellämme mieltä askarruttaviin kysymyksiin!

Mari - -

Jenna - -

Tutkielmaamme ohjaa - - , yliopiston opettaja, - -

Liite 2. Teemahaastattelurunko

Kuvaile lasten omaehtoisia leikkejä:

1. Millaisia teemoja/ aiheita leikeissä esiintyy?
2. Miten lapset hyödyntävät metsäympäristöä leikeissä?
3. Miten kuvailisit lasten leikkien liikunnallisuutta?
4. Miten lastenkulttuuri näkyy leikeissä?

Kuvaile lasten leikkiryhmiä omaehtoisen leikin aikana:

1. Minkä kokoisissa ryhmissä lapset leikkivät?
2. Miten leikkiryhmät muodostuvat lasten sukupuolen suhteen?

Miten lasten omaehtoinen leikki ja leikkiryhmät ovat muuttuneet toimintavuoden aikana, esim. vuodenaikojen vaikutus?