

**Lilu-pedagogiikka, kokonaisvaltainen lähestymistapa
varhaiskasvatuksen pedagogiikan toteuttamiseen**

Heidi-Maria Kuusinen & Milja Lindholm

Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2020
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Kuusinen, Heidi-Maria & Lindholm, Milja. 2020. Lilu-pedagogiikka, kokonaisvaltainen lähestymistapa varhaiskasvatuksen pedagogiikan toteuttamiseen. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Kasvatustieteiden laitos. Jyväskylän yliopisto. 124 sivua + liitteet.

Lilu-pedagogiikka on tapa toteuttaa varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa, jossa yhdistyvät liikuntakasvatus ja luontokasvatus oleellisina lilu-pedagogiikan näkökulmina. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tuoda näkyväksi lilu-pedagogiikan kokonaisuus. Tutkimuksella haluttiin tuoda esiin ne sisällöt, joiden ympärille lilu-pedagogiikan kokonaisuus nähdään rakentuvan. Lisäksi tutkimuksella haluttiin selvittää, millaiset tekijät ja periaatteet ohjaavat lilu-pedagogiikan toteuttamista.

Tutkimus toteutettiin laadullista lähestymistapaa hyödyntäen. Aineisto kerättiin syksyn 2018 ja kevään 2019 aikana varhaiskasvatuksen opettajilta (N=12), ja se koostui tutkimuspäiväkirjoista (N=6) sekä haastatteluista (N=11). Haastattelut olivat yksilö- ja parihaastatteluja, ja ne toteutettiin puolistrukturoituna teemahaastatteluina. Aineisto analysoitiin käyttämällä teoriasidonnaista sisällönanalyysiä.

Tutkimustulosten mukaan lilu-pedagogiikka koostuu eri teemoista, jotka muotoutuvat liikunnan ja luonnon näkökulmien ympärille. Lilu-pedagogiikassa varhaiskasvatuksen toiminta pyritään viemään päiväkodin aitojen ulkopuolelle ja ulkoympäristön merkitystä korostetaan lapsen oppimisen näkökulmasta. Lisäksi lapsen päivästä pyritään luomaan mahdollisimman liikunnallinen.

Lilu-pedagogiikka nähdään lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista tukevana kokonaisvaltaisena tapana toteuttaa varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa. Lilu-pedagogiikka toteutui varhaiskasvatuksen kentällä hyvin eri tavoin, jonka vuoksi sen toteuttamiseen vaikuttavia tekijöitä olisi hyvä tutkia lilu-pedagogiikan tasa-arvoisen toteuttamisen saavuttamiseksi.

Hakusanat: Lilu-pedagogiikka, varhaiskasvatus, liikuntakasvatus, luontokasvatus, ulkoilmaoppiminen, oppimisympäristö

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	4
2	LILU-PEDAGOGIIKAN TOTEUTTAMISEN LÄHTÖKOHDAT	7
2.1	Varhaiskasvatuksen lähtökohdat lilu-pedagogiikan määrittäjinä	7
2.2	Lapsen aktiivinen osallistuminen toiminnan taustalla	11
2.3	Lilu-pedagogiikka arvokasvatuksena	14
3	LUONTO LILU-PEDAGOGIIKAN OPPIMISYMPÄRISTÖNÄ	16
3.1	Luontoympäristön ulottuvuudet oppimisympäristönä	16
3.2	Luontoympäristön hyödyt lapsen oppimisen näkökulmasta.....	20
4	LIIKUNTA- JA LUONTOKASVATUKSEN TAVOITTEET LILU- PEDAGOGIIKASSA	24
4.1	Liikuntakasvatus aktiivisen elämäntavan edistäjänä.....	24
4.2	Luontokasvatus vastuullisen elämäntavan edistäjänä.....	28
5	TUTKIMUSTEHTÄVÄ	34
6	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	35
6.1	Tutkimuskohde ja lähestymistapa	35
6.2	Tutkittavat	36
6.3	Aineiston keruu	37
6.3.1	Päiväkirjat aineistonkeruumenetelmänä.....	38
6.3.2	Haastattelut aineistonkeruumenetelmänä.....	41
6.4	Aineiston analyysi	45
6.5	Aineistonkeruun ja analyysin luotettavuus.....	48
6.6	Eettiset ratkaisut.....	52
7	LILU-PEDAGOGIIKAN SISÄLLÖLLINEN KOKONAISUUS	54
7.1	Lilu-pedagogiikka liikuntakasvatuksen näkökulmasta.....	57
7.2	Lilu-pedagogiikka luontokasvatuksen näkökulmasta.....	67

7.3	Lilu-pedagogikka arjessa toimimisen taitojen näkökulmasta.....	77
8	LILU-PEDAGOGIIKAN TOIMINTAA OHJAAVAT TEKIJÄT JA PERIAATTEET	85
8.1	Opetussuunnitelma ohjaavana tekijänä	86
8.2	Lapsen osallisuuden periaate.....	87
8.3	Ilmiölähtöisyyden periaate.....	89
8.4	Elämyksellisyyden periaate	91
8.5	Seikkailullisuuden periaate.....	93
8.6	Projektinomaisuuden periaate.....	95
9	POHDINTA.....	96
9.1	Lilu-pedagogiikka kokonaisuutena	96
9.2	Lilu-pedagogiikka lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista tukevana toimintana	102
9.3	Tutkimuksen luotettavuus	104
9.4	Jatkotutkimushaasteet.....	107
	LÄHTEET	108
	LIITTEET.....	125

1 JOHDANTO

Tämän laadullisen tutkimuksen tavoitteena on tuoda näkyväksi lilu-pedagogiikan eli liikunta ja luonto -pedagogiikan kokonaisuus. Tutkimuksella halutaan tuoda esiin ne sisällöt, joiden ympärille lilu-pedagogiikan kokonaisuus nähdään rakentuvan. Lisäksi tutkimuksella halutaan selvittää, millaiset tekijät ja periaatteet ohjaavat lilu-pedagogiikan toteuttamista. Tutkimuksen tarkoituksena on näin auttaa kehittämään lilia pedagogiikkana sekä kartoittaa toimintamalleja kehittämisen tueksi. Lilu-pedagogiikalla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa varhaiskasvatuksen pedagogiikan toteuttamisen tapaa, jossa yhdistyvät lilu-pedagogiikan näkökulmina erityisesti liikuntakasvatus sekä luontokasvatus.

Lilu-pedagogiikka on pedagogiikkana uusi ilmiö, mutta ajatus ulkoympäristössä oppimisesta varhaiskasvatuksen kontekstissa on ollut jo aiemmin olemassa. Esimerkiksi Suomessa vuonna 2012 luonto- ja ympäristöpainotteisia päiväkoteja oli 143 (Polvinen, Pihlajamaa & Berg 2012, 17). Lisäksi Suomen Ladun koordinoimat Metsämörritoiminta sekä Luonnossa Kotonaan -verkosto ovat esimerkkejä metsässä tapahtuvasta varhaiskasvatustoiminnan toteuttamisesta (Suomen Latu 2020). Lilu-pedagogiikasta ei ole kuitenkaan tiettävästi laadittu käsitteen määrittelevää tieteellistä tutkimusta. Tämän tutkimuksen teoriataustaa ajatellen tutkijat ovat laatineet yhden näkemyksen lilu-pedagogiikasta siihen läheisesti liittyvien teorioiden pohjalta.

Tämän tutkimuksen avulla lilu-pedagogiikasta pyritään muodostamaan kokonaismalli, mikä voi helpottaa yhteisten linjausten laatimista varhaiskasvatuksen kentällä. Lilu-pedagogiikan toteuttamisesta ei ole olemassa yhtenäisiä linjauksia, vaikka sitä toteutetaan varhaiskasvatuksessa. Näiden linjausten

laatiminen voisi helpottaa osaltaan jokaisen varhaiskasvattajan oman toiminnan ja ajattelun reflektointia. Yhteisten toimintamallien on mahdollista tasoittaa ja yhdenvertaistaa lilu-pedagogiikan toteuttamista. Liikunta ja luonto -pedagogiikkaa ei ole tutkittu yhdistelmänä, jolloin ajankohtainen tutkimustieto aiheesta on tarpeellista. Meierin ja Sisk-Hiltonin (2017, 192) mukaan useat opettajat kokevat, ettei heillä ole tarpeeksi tietopohjaa toteuttaa luontoympäristössä tapahtuvaa toimintaa. Lilu-koulutuksia voitaisiin kehittää tukemaan varhaiskasvatuksen opettajien asiantuntijuutta ja parantamaan lilu-pedagogiikan laatua varhaiskasvatuksessa sekä edistämään tärkeiden arvojen, asenteiden sekä toimintatapojen siirtymistä myös lapsille.

Tutkimuksessa käsitellään liikunta ja luonto -pedagogiikkaa, mutta tarkasteluun sisällytetään myös kansainvälisesti tunnettuja käsitteitä luonnossa ja ulkoympäristössä tapahtuvasta opetuksesta ja toiminnasta. Näitä ovat muun muassa ulkoilmapedagogiikka (outdoor learning), metsäkoulu (Forest School) sekä seikkailu- ja elämyspedagogiikka. Voidaan ajatella, että pohjoismaissa toimivat luonto- ja ympäristökasvatusmallit toimivat edelläkävijöinä Suomessa tapahtuvaan lilu-pedagogiikkaan liittyen. Tämän vuoksi on tarkoituksenmukaista sisällyttää näiden mallien ajatuksia ja käsityksiä myös tähän tutkimukseen.

Luontoympäristössä toimimisella on todettu olevan monia hyötyjä lapsen kasvun, oppimisen ja hyvinvoinnin kannalta (Fjørtoft 2001, 112; Laukkanen 2010, 2, 8; Travlou 2006, 25). Tutkimuksien mukaan lapset ovat enemmän fyysisesti aktiivisia ulkoympäristössä (Cleland ym. 2008, 1691–1692; Jämsén ym. 2013, 75), jolloin lapsen aktiivisen toiminnan edistämisen näkökulmasta luonnollisella ympäristöllä on merkittävä rooli (Fjørtoft 2001, 111). Riittävä fyysisen aktiivisuuden määrä nähdään tärkeänä lapsen kasvun ja kehityksen kannalta (Little & Sweller 2015, 337) ja lapselle tulisikin tarjota monipuolisesti erilaisia mahdollisuuksia fyysiselle aktiivisuudelle (Reunamo ym. 2014, 32). Se nähdään lisäksi yhtenä keinoena lapsen motoristen taitojen kehittämiseksi varhaiskasvatuksessa (Reunamo ym. 2014, 34). Motoristen perustaitojen kehittäminen on olennaista, sillä Adamon ynnä muiden (2016, 931) mukaan ne toimivat perustana aktiiviselle ja terveelliselle elämäntavalle.

Ympäristökysymykset ovat olleet viime aikoina esillä niin keskusteluissa kuin mediassa, varsinkin ilmastonmuutoksen hillitsemisen osalta. Lasten tietoisuutta ympäristöön liittyvistä kysymyksistä on sen vuoksi syytä lisätä, johon ympäristökasvatus nähdään Keinosen ja Kärkkäisen (2008, 135) mukaan hyvänä välineenä. Kestävään elämäntapaan kasvattaminen nähdään yhtenä tärkeänä ympäristökasvatuksen tavoitteena (Rohweder 2008a, 18; Tani, Cantell, Koskinen, Nordström, Wolff 2007, 200), sillä sen avulla lapsille annetaan eväät ympäristövastuulliselle toiminnalle, sekä aikuisuudessa valintojen tekemiselle kohti kestävää tulevaisuutta (Pramling Samuelsson & Kaga 2008, 9).

Tutkimusraportti rakentuu siten, että kolme seuraavaa lukua (2-4) muodostavat tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen. Viitekehyksessä ajatus kulkee laajemmasta tiedosta kohti yksityiskohtaisempaa tietoa lilu-pedagogiikan kontekstissa. Teoreettisen viitekehyksen jälkeen esitellään tutkimuksen tarkoitus ja tutkimuskysymykset (luku 5), jonka jälkeen avaamme tutkimuksen toteuttamisen vaiheet (luku 6). Luvuissa 7-9 esitetään tutkimuksen tulokset kokonaisuudessaan. Viimeisessä luvussa esitetään malli lilu-pedagogiikan kokonaisuudesta sekä tutkimuksen johtopäätökset.

2 LILU-PEDAGOGIIKAN TOTEUTTAMISEN LÄHTÖKOHDAT

Lilu-pedagogiikan toteuttamisen taustalla on erilaisia lähtökohtia, jotka vaikuttavat sen sisältöihin ja toimintatapoihin sekä siihen, millaiseksi lilu-pedagogiikka kokonaisuutena muodostuu. Lilu-pedagogiikka on Suomessa yksi tapa toteuttaa varhaiskasvatusta ja esiopetusta, jolloin niitä koskevat lait ja asiakirjat määrittävät myös lilu-pedagogiikan toteuttamista. Lilu-pedagogiikkaan sisältyy kasvatuskäsityksiä ja periaatteita siitä, kuinka lapsen nähdään oppivan ja kuinka lapsen oppimista voitaisiin tukea parhaalla mahdollisella tavalla. Lilu-pedagogiikan toteuttamisen taustalla on myös ajatus lapsen kasvun tukemisesta kohti vastuullista yhteiskunnan jäsenyyttä sekä terveellisiä elämäntapoja. Tässä tutkimuksessa käytetään yleisesti käsitettä varhaiskasvatus, jolla viitataan sekä varhaiskasvatukseen että esiopetukseen.

2.1 Varhaiskasvatuksen lähtökohdat lilu-pedagogiikan määrittäjinä

Lilu-pedagogiikka on suomalaista varhaiskasvatusta, joten sitä säätelevät ja ohjaavat samat velvoittavat asiakirjat kuin Suomessa toteutettavaa varhaiskasvatusta yleensä. Päiväkodissa tapahtuvalla varhaiskasvatuksella tarkoitetaan pedagogisesti painottunutta kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostamaa kokonaisuutta (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 22). Suomessa varhaiskasvatuksella on kaksi päämäärää. Ensimmäinen on tarjota lapsille heidän tarvitsemat hoidolliset tarpeet ja toinen päämäärä on taata kaikille lapsille laadukas

varhaiskasvatus. (Happo, Määttä & Uusiautti 2013, 273.) Varhaiskasvatus nähdään lapsen kokonaisvaltaista kasvua, kehitystä ja oppimista tukevana toimintana, jossa vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö on hyvin merkityksellisessä asemassa (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 16). Esiopetus määritellään kasvatuksen ja opetuksen muodostamaksi kokonaisuudeksi, jonka tarkoituksena on tukea lapsen kasvu-, kehitys- ja oppimisedellytyksiä (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 8, 12). Lilu-pedagogiikka on yksi lähestymistapa varhaiskasvatuksen toteuttamiseen ja siten myös lapsen kasvun, kehityksen ja oppimisen tukemiseen.

Varhaiskasvatuksen toiminnan taustalla vaikuttavat Suomessa laaditut lait. Varhaiskasvatuksen toteuttamista määrittää varhaiskasvatuslaki (Varhaiskasvatuslaki 540/2018), jonka tehtävänä on esimerkiksi asettaa varhaiskasvatukselle ajankohtaiset tavoitteet (§ 3), määrittää puitteet varhaiskasvatusympäristölle (§ 10) sekä määrätä varhaiskasvatuksen suunnittelusta ja arvioinnista (§ 21–24). Esiopetuksen toteuttamista määrittää puolestaan perusopetuslaki (Perusopetuslaki 628/1998), jonka tehtävänä on esimerkiksi asettaa opetuksen tavoitteet (§ 2) sekä määrätä opetuksen sisällöt (§ 11) ja lapsen velvollisuus esiopetukseen osallistumiselle (1040/2014 § 26 a). Muita varhaiskasvatusta määrittäviä lakeja ovat muun muassa Suomen perustuslaki (731/1999), sosiaalihuoltolaki (1301/2014) sekä lastensuojelulaki (417/2007). Näiden lakien pohjalta rakennetaan varhaiskasvatuksessa sekä esiopetuksessa toimivat opetussuunnitelmat.

Opetussuunnitelmalla tarkoitetaan kasvatuksen ja opetuksen yleistä viitekehystä, johon sisältyy periaatteita, arvoja, tavoitteita ja ohjeita toiminnan suunnittelulle, toteutukselle ja arvioinnille (Bennett 2010, 16, 19–20). Yhteiskunnassa vallitsevat arvot heijastuvat myös opetussuunnitelmassa (Stephen 2010, 26). Lilu-pedagogiikka on tapa toteuttaa opetussuunnitelmaa käytännössä, jolloin se ei ole irrallinen kokonaisuus muuhun Suomessa toteutettavaan varhaiskasvatukseen nähden. Yhteiskunnassa vallitsevat arvot ja normit näkyvät lilu-pedagogiikan sisällöissä, tavoitteissa ja toimintatavoissa. Opetussuunnitelman käytännön toteutuksen näkökulmasta opettajan ammatillinen pätevyys (Korkeamäki & Dreher 2012, 217) sekä opettajan henkilökohtaiset arvot ovat merkittäviä tekijöitä

(Stephen 2010, 26). Toimintatavat sekä painotusalueet vaihtelevat kuitenkin lilu-pedagogiikkaa toteuttavien ryhmien välillä.

Opetussuunnitelmien tarkoituksena on ohjata opetuksen laadun yhdenmukaista toteutumista (OECD 2012, 82–83). Suomessa varhaiskasvatuksen laatua ohjaavat valtakunnalliset ja velvoittavat asiakirjat, Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018) sekä Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden pohjalta kunnat laativat omat varhaiskasvatussuunnitelmansa (Fonsen 2014, 20). Päiväkodit voivat laatia myös omaa yksikköään koskevan yksikkökohtaisen varhaiskasvatussuunnitelman, jossa huomioidaan esimerkiksi pedagogiset painotusalueet tai muut merkittävät varhaiskasvatuksen järjestämistä koskevat asiat (Varhaiskasvatuslaki 540/2018 § 22). Kasvatus- ja opetustyössä opetussuunnitelma toimii erityisesti pedagogisena työvälineenä, joka määrittää toiminnan pedagogiset reunaehdot ja suuntaviivat (OECD 2012, 84).

Varhaiskasvatuslaki painottaa pedagogiikan merkitystä varhaiskasvatuksessa (Varhaiskasvatuslaki 540/2018 § 2). Sen vuoksi on tarkoituksenmukaista tarkastella pedagogiikan käsitettä lilu-pedagogiikan näkökulmasta. Pedagoginen toiminta on kasvatuksen ja opetuksen tietoinen prosessi, jonka tarkoituksena on lisätä yksilön oppimista (Helenius 2008, 52). Varhaiskasvatuksen pedagogiikka pohjautuu varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa määriteltyyn arvoperustaan sekä käsitykseen lapsesta, lapsuudesta ja oppimisesta. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 22.) Puhuttaessa lilusta nimenomaan pedagogiikkana, korostuu siinä Hämäläisen ja Nivalan (2008, 16) mukaan ajatus kyseisen pedagogisen näkemyksen muodostumisesta siihen liittyvän kasvatuksen teorian pohjalta, jossa käytäntö ja teoria ovat vahvasti sidoksissa toisiinsa. Lilu-pedagogiikan toimintatavat nojautuvat lapsen oppimista, kasvua ja kehitystä tukeviin teorioihin, joiden avulla toimintatapojen tarkoituksenmukaisuutta voidaan perustella. Tässä kasvatushenkilöstön pedagoginen asiantuntemus on olennaisessa osassa (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 22).

Pedagogiikalla tarkoitetaan opetusmenetelmiä ja -strategioita, jotka mahdollistavat yksilön oppimisen ja tarjoavat mahdollisuuksia tietojen, taitojen ja asenteiden hankkimiseen (Siraj-Blatchford, Sylva, Muttock, Gilden & Bell 2002,

28). Pedagogiikka voidaan nähdä myös erilaisina ohjaavina tekniikoina ja suunnitelmina, jotka mahdollistavat oppimisen varhaiskasvatuksen ympäristössä (Siraj-Blatchford 2010, 149–150). Lilu-pedagogiikan voidaan siis ajatella olevan oma opetuskielensä, jossa lilu-pedagogiikan ammatillisia arvoja sovelletaan varhaiskasvatuksen toimintaa tukeviksi ja yksilöiden oppimista edistäviksi.

Pedagogiikan määritelmään voidaan sisällyttää näkökulma pedagogiikasta opettajan ja oppilaan välisenä vuorovaikutteisena suhteena (Siraj-Blatchford ym. 2002, 28), jossa kommunikointi, luottamus sekä valta ovat läsnä (Fonsen 2014, 20). Kasvattajan ja kasvatettavan välisessä kasvatuksellisessa vuorovaikutuksessa kunnioituksen ja luottamuksen rakentuminen on olennaista. Kasvatus perustuu myös vallankäyttöön, jolloin kasvattaja pyrkii vaikuttamaan kasvatettavan kehitykseen. (Hämäläinen & Nivala 2008, 202–203.) Opettajalla on vastuu vuorovaikutuksen toteutumisesta, jolloin hänellä on valta viedä vuorovaikutusta ja toimintaa pedagogisesti oikeaan suuntaan. Moyles, Adams ja Musgrove (2002b, 5) lisäävät pedagogiikan muodostuvan opettajan ja lapsen lisäksi vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön ja vuorovaikutuksen seurauksena. Pedagogiikkaan voidaan näin sisällyttää ajatus oppimisympäristöstä, johon sisältyy konkreettisen ympäristön lisäksi perhe ja yhteisö (Siraj-Blatchford ym. 2002, 28). Sosiaaliset suhteet nähdäänkin varhaiskasvatuksen pedagogiikan perustana (Fumoto, Robson, Greenfield & Hargreaves 2012, 2), jolloin vuorovaikutuksellisuus on keskeisessä osassa myös lilu-pedagogiikan toteutuksessa.

Pedagogiikka kattaa opetuksen toteuttamisen yhdessä teorioiden, uskomusten, politiikan ja ristiriitojen kanssa. Nämä kaikki yhdessä tuovat ilmi pedagogiikan ulottuvuudet ja muokkaavat sitä. (Alexander 2001, 540.) Moyles, Adams ja Musgrove (2002a, 477) näkevät tehokkaan varhaisvuosien pedagogiikan monitahoisena, periaatteita sisältävinä käytäntöinä ja ammatillisina elementteinä. Pedagogiikka voidaan ymmärtää näkemyksenä kasvatuksen taidosta, johon sisältyy erilaisten kasvatusmenetelmien tunteminen sekä taito soveltaa niitä käytännön opetustyössä (Hämäläinen & Nivala 2008, 200–202, 221). Lilu-pedagogiikan kokonaisuuteen sisältyy käsityksiä siitä, mikä edesauttaa lapsen oppi-

mista. Kasvattajan tulee tiedostaa nämä tekijät sekä arvioida ja soveltaa niitä käytäntöön huomioiden samalla lasten ja ryhmän yksilölliset tarpeet sekä toimintaympäristön fyysiset puitteet.

2.2 Lapsen aktiivinen osallistuminen toiminnan taustalla

Lilu-pedagogiikassa korostuvat liikunnan hyödyntäminen sekä luonto oppimisen paikkana. Tietoa hankitaan ja kerätään kokonaisvaltaisesti eri aisteja hyödyntäen. Lapset saavat itse kokeilla, tutkia, tunnustella ja havainnoida ympäristöään, jossa oppiminen tapahtuu. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018, 32–33, 37) korostetaan, että oppiminen toteutuu lapsilähtöisesti, ja opettajan tehtävänä on luoda mahdollisuuksia tiedon rakentamiseen. Oppiminen on Cantellin (2001, 20) mukaan aktiivista toimintaa, joka pitää sisällään tietojen vastaanottamista, käsittelyä ja merkitysten luomista.

Konstruktivistinen oppimiskäsitys painottaa oppijan aktiivisuutta oppimisprosessissa (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 33), ja korostaa ajattelun taitojen kehittymistä, monipuolista tiedon hankintaa sekä tiedon jäsentymistä ja rakentamista (Cantell 2001, 20–21, 183). Tällöin yksilö itse valitsee ja tulkitsee tietoa sekä jäsentää sitä aikaisemman tiedon pohjalta, rakentaen kuvaa ympäristöstään ja maailmastaan hankkimansa tiedon ja kokemusten avulla (Cantell 2001, 20; Rauste-von Wright ym. 2003, 20, 53). Oppiminen on siis aina subjektiivista, yksilöiden itsensä tulkitsemaa, eikä tiedon siirtymistä paikasta toiseen (Cantell 2001, 20). Lapsilla tulisikin olla mahdollisuus toimia ja kokea asiat itse, jolloin tiedon siirtäminen suoraan opettajalta oppilaalle pyritään minimoimaan. Tämän vuoksi lilu-pedagogiikka korostaa lapsen kokemuksellisuutta sekä lapsen omien kiinnostuksen kohteiden ja merkitysten sisällyttämistä opetuksen kokonaisuuteen, jotta siitä saataisiin mahdollisimman merkityksellinen kokonaisuus lapselle. Lapsen tulee itse pystyä merkityksellistämään opeteltava asia itselleen, jotta oppiminen olisi mahdollisimman tehokasta ja tuloksellista.

Lähtökohtana opetukselle on oppijan oman kokemusmaailman hyödyntäminen, jota pyritään laajentamaan kohti yhtenäistä kuvaa opeteltavasta kokonai-

suudesta (Rauste-von Wright ym. 2003, 175). Yksi keino kokemuksellisuuden korostamiseen ja lasten henkilökohtaisten merkitysten huomioimiseen lilu-pedagogiikassa, on sisällyttää toimintaan elämys- ja seikkailupedagogiikan periaatteita. Seikkailukasvatuksen toteutuksessa hyödynnetään usein aktiviteetteja, joihin sisältyy jännitystä aiheuttavia elementtejä. Tällaisten aktiviteettien seurauksena seikkailukasvatus voi tarjota oppimiseen laajan psykologisen, fyysisen ja emotionaalisen vaikutuksen, jota ei saavuteta yhtä helposti perinteisemmällä opetusmenetelmillä. (Ewert & Garvey 2007, 22.) Tämä korostaa kokemuksellisen oppimisen ajatusta (Marttila 2016, 47), jossa oppimiskokemusten tulisi olla kokonaisvaltaisia (Prouty 2007, 4). Lilu-pedagogiikassa oppimiskokemusten kokonaisvaltaisuus toteutuu toimimalla yhdessä toisten kanssa laajasti erilaisissa oppimisympäristöissä sekä antamalla lasten tutkia ja toimia aktiivisesti. Lapsille tarjotaan myös itsensä ylittämisen mahdollisuuksia, jolloin lapsi saa niin onnistumisen, pystyvyyden kuin uskalluksen kokemuksia käyttäen luovuutta, rohkeutta ja kekseliäisyyttä lilu-pedagogiikan toiminnassa.

Ilmiölähtöinen oppiminen nähdään olevan yksi konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukainen opetusmenetelmä (Rauste-von Wright ym. 2003, 206, 208–212; Silander 2015, 19), joka voidaan liittää myös lilu-pedagogiikan kokonaisuuteen. Ilmiölähtöinen oppiminen pohjautuu todellisen maailman ilmiöihin, jolloin oppijat rakentavat yhdessä vastauksia ongelmiin ja kysymyksiin heitä kiinnostavista teemoista (Silander 2015, 17). Ilmiökeskeisyys oppimisessa pyrkii hyödyntämään lapsen sillä hetkellä olennaisia ihmetyksen aiheita, jotka toimivat samalla oppimisen lähtökohtina (Lonka ym. 2015, 53; Rauste-von Wright ym. 2003, 208–209). Ilmiölähtöinen oppiminen painottuu siten tutkivaan lähestymistapaan (Rauste-von Wright ym. 2003, 209) sekä ongelmaperusteisuuteen (Silander 2015, 17). Pienten lasten toiminnassa ilmiöpohjaiseen oppimiseen sisältyvät ihmettely (Lonka ym. 2015, 52) ja tutkiminen ovat lapsille luontaisia oppimisen tapoja (Wang, Kinzie, McGuire & Pan 2010, 381). Lilu-pedagogiikassa ilmiölähtöisyys voi toteutua projektinomaisesti, jolloin lapsilta heränneet kiinnostuksen kohteet otetaan ryhmässä käsiteltäviksi ja niitä työstetään erilaisia menetelmiä, oppimisympäristöjä ja oppimiskokonaisuuksia hyödyntämällä. Ilmiöitä tutkitaan ja pohditaan yhdessä, jolloin myös erilaiset näkökulmat tulevat esille.

Ilmiölähtöinen lähestymistapa oppimiseen luo rikkaita oppimisen kokemuksia, joiden myötä yksilölle muodostuu henkilökohtaisia käsityksiä ja merkityksiä opeteltavasta ilmiöstä. Näiden käsitysten sekä merkitysten luominen tukee opeteltavien asioiden ymmärtämistä, jolloin oppimisesta tulee merkityksellinen toiminta. (Silander 2015, 18.) Ilmiölähtöisessä oppimisessa on merkityksellistä, että yksilö itse löytää tai häntä ohjataan löytämään olennaiset ydinilmiöt opittavan kokonaisuuden näkökulmasta (Rauste-von Wright ym. 2003, 210). Tällöin oppijan aktiivista ja itseohjautuvaa oppimista korostetaan (Bache & Hayton 2012, 411). Oppimisympäristöt on rakennettava niin, että ne mahdollistavat yksilön ihmettelyn heräämisen, joihin oppimisprosessin tulisi perustua (Rauste-von Wright ym. 2003, 210). Lilu-pedagogiikka tukee lapsen aktiivista ja itseohjautuvaa oppimista mahdollistamalla sellaisia oppimisympäristöjä, jotka kiehtovat ja kannustavat lasta havainnoimaan ja tutkimaan ympäristön ilmiöitä.

Oppimisessa on olemassa myös sosiaalinen näkökulma, joka voidaan liittää lilu-pedagogiikan toimintakulttuuriin. Lilu-pedagogiikan toteuttamisessa nähdään tärkeänä tekijänä yhteistoiminnallisuus, joka osaltaan määrittää lilun toimintaa. Oppimisessa nähdään tällöin olevan kysymys sosiaalisesta vuorovaikutuksesta (Rauste-von Wright ym. 2003, 54, 59–61). Laven ja Wengerin (1994, 29) mukaan oppiminen tapahtuu ihmisten tullessa osaksi yhteisöä ja eläessä siinä. Yksilön ja ympäristön välinen vuorovaikutus onkin merkityksellinen yksilön oppimisen kannalta, sillä oppimisprosessi tapahtuu yksilön ollessa vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa (Rauste-von Wright ym. 2003, 33, 62). Lilu-pedagogiikassa toiminnassa asioita ja ilmiöitä tutkitaan, tarkastellaan ja ratkotaan yhdessä ryhmässä muiden lasten kanssa, jolloin jokainen lapsi tuo oman näkemyksensä mukaan. Lilu-pedagogiikan kontekstissa ajatellaan, että jokainen voi oppia uusia asioita ollessaan vuorovaikutuksessa niin vertaistovereiden kuin aikuistenkin kanssa. Näin lapset oppivat myös muiden näkemysten huomioon ottamista sekä positiivista kriittistä suhtautumista uutta tietoa kohtaan.

2.3 Lilu-pedagogiikka arvokasvatuksena

Arvokasvatus näkyy lilu-pedagogiikassa niin liikuntakasvatukseen kuin luontokasvatukseen sisältyvien arvojen kautta, joita halutaan lapsille toiminnan kautta välittää. Arvokasvatukseen liittyy ajatus siitä, että ihmisillä on tapana suojata ja edesauttaa niitä asioita, joita he pitävät arvokkaina (Bayram 2012, 1087–1088; Rohweder 2008b, 25). Kasvattajien tehtävänä on auttaa lapsia tiedostamaan omia arvoja ja asenteita sekä luoda tilanteita, joissa niitä voidaan uudelleen arvioida (Nordström 2004, 136). Lasten kanssa oman toiminnan syyseuraussuhteita voidaan pohtia ja keskustella kuinka luonnossa tulisi toimia sekä mitä esimerkiksi luonnonsuojelu käytännössä tarkoittaa. Lisäksi terveellisen elämäntapaan sisältyviä asioita käsitellään lasten kanssa.

Ihmisen käyttäytymisessä arvot ovat keskeisessä roolissa, sillä arvojen avulla ihminen perustelee omia päätöksiä ja valintoja (Helkama 2009, 32–33; Kiiskinen 2001, 39; Poortinga, Steg & Vlek 2004, 71–72; Puolimatka 2002, 354; Salonen 2010, 54; Whitehead, Telfer & Lambert 2014, 3) ja ne ilmenevät kulttuurissa, yksilöiden ajattelussa sekä sanoissa ja teoissa. (Kiiskinen 2001, 39.) Arvot nähdään suuntaa antavina tekijöinä elämälle (Launonen 2000, 34; Kiiskinen 2001, 39). Lilu-pedagogiikkaan liittyviä arvoja tulee lasten kanssa käsitellä, jotta ne muodostuisivat osaksi lasten toimintatapoja. Oikeanlaisen kasvatuksen avulla ihminen voi omaksua erilaisia arvoja sekä sen myötä saavuttaa hyvän elämän (Puolimatka 2011b, 253). Arvot nähdäänkin ihmisten käsityksinä hyvästä elämästä, hyvästä yhteiskunnasta ja hyvästä maailmasta (Kiiskinen 2001, 39).

Arvokasvatuksen toteuttaminen on ympäristökasvatukselle yksi merkittävä tavoite (Cantell & Larna 2006, 10; Keinonen & Kärkkäinen 2008, 135). Arvokasvatuksen tehtävänä on auttaa yksilöitä selkiyttämään omia henkilökohtaisia arvojaan ja tunteita suhteessa ympäristöön sekä motivoida heitä osallistumaan ympäristön parantamiseen ja suojeluun (Cantell & Larna 2006, 10). Liikuntakasvatuksen yhdeksi merkittäväksi arvoksi voidaan määritellä terveys, jolla tarkoitetaan tavallisesti ihmisen kokonaisvaltaista hyvinvointia. Tässä liikunnalla ja liikunnallisen elämäntavan omaksumisella nähdään olevan suuri merkitys. (Heikinaro-Johansson & Telama 2004, 266–267.) Liikuntakasvatuksessa lasten liikuntaan liittyvien myönteisten kokemusten ja sen myötä liikunnallisen elämäntavan

edellytysten luominen nähdään olevan keskeisiä arvopäämääriä. Siten liikunnan avulla liikkumaan kasvaminen korostuu. (Ilmanen 2017, 47.)

Arvokasvatuksen lähtökohtana voidaan pitää lapsen kiinnostusta käsiteltävää asiaa kohtaan (Puolimatka 1999, 49). Tämän vuoksi arvokasvatuksen teemoissa lapsen kiinnostuksen kohteet on huomioitava, jotta halutut arvot voidaan omaksua. Käsiteltävät aiheet tulee liittää lapsen maailmaan, jotta ne ovat lapselle ymmärrettäviä ja merkityksellisiä. Mikäli opetettava asia pystytään liittämään sellaiseen teemaan, joka on lapselle merkityksellinen, teemaa voidaan käsitellä syvällisemmin (Puolimatka 1999, 49). Arvojen kehittymiseksi tarvitaan kokemuksia (Puolimatka 2010, 161). Lapsen osallisuus ja kokemuksellisuus tulisi näin olla mukana varhaiskasvatuksen arjessa, jotta lilu-pedagogiikan arvokasvatus toteutuisi mahdollisimman hyvin. Lilu-pedagogiikan teemoihin liitettäessä lapsen kiinnostuksen kohteita, on lapsen helpompi käsitellä niitä ja liittää ne omaan käsitykseen ympäristöstään. Yksilöiden kokemuksilla nähdään olevan yhteys siihen, mitä he arvostavat myöhemmässä elämässä (Ewert, Place & Sibthorp 2005, 234).

Arvokokemusten myötä arvotunteiden on mahdollista ilmetä (Puolimatka 2011a, 70). Arvotunteiden muodostumisessa kasvattajalla on erittäin suuri merkitys (Oğuz 2012, 1322–1323). Lasten arvopohdintojen mahdollisuus ilmetä on sitä suurempi, mitä tietoisempi kasvattaja on omista arvoistaan ja mitä enemmän nämä arvot ilmenevät hänen toiminnassaan sekä ajatuksissa, asenteissa ja tunteissa (Puolimatka 2011a, 70). Kasvattajan tulisi siten olla tietoinen lilu-pedagogiikkaan liittyvistä omista arvoistaan ja lähtökohdistaan. Mitä voimakkaammat ja omaksutummat nämä arvot kasvattajalla ovat, sitä todennäköisemmin lapsi omaksuu nämä arvot itselleen.

3 LUONTO LILU-PEDAGOGIIKAN OPPIMISYMPÄRISTÖNÄ

Laadukkaana pedagogiikan yksi keskeinen tekijä on lapsen toimijuutta ja osallisuutta tukeva pedagoginen kasvu- ja oppimisympäristö (Fonsen 2014, 26). Tutkimuksemme kannalta on olennaista keskittyä tarkastelemaan nimenomaan luontoympäristöä oppimisympäristönä sekä sen merkitystä lapsen oppimisen näkökulmasta. Luonnon ympäristöllä on keskeinen rooli lilu-pedagogiikassa, jossa toiminta pyritään siirtämään ulkoympäristöön luontoa monipuolisesti hyödyntäen. Ulkona toimimisella nähdäänkin olevan positiivinen yhteys lapsen kokonaisvaltaiseen oppimiseen (Fjørtoft & Sageie 2000, 95; Murray & O'Brien 2005, 31-32), mikä tukee luonnon hyödyntämisen merkitystä lilu-pedagogiikan oppimisympäristönä. Lasten kehityksen kannalta on tärkeää, että he pääsevät tutkimaan ja hyödyntämään metsäympäristöä myös eri kehitysvaiheissa (Bell, Ward Thompson & Travlou 2003, 96).

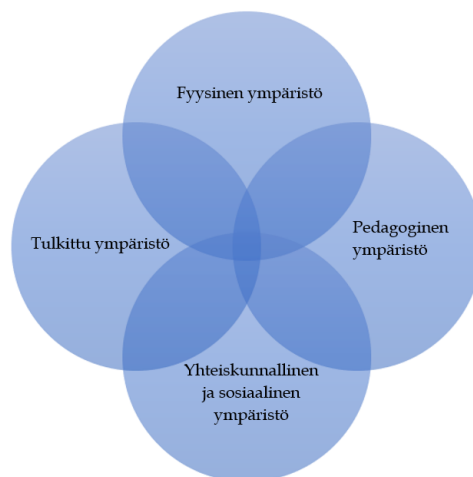
3.1 Luontoympäristön ulottuvuudet oppimisympäristönä

Lilu-pedagogiikassa ympäristön merkitys korostuu oppimisen kannalta. Erityisesti luontoympäristöllä on suuri rooli, vaikka rakennettu ympäristö on yhtä lailla merkityksellinen oppimisympäristö lilu-pedagogiikassa. Oppimisympäristöllä tarkoitetaan yleisesti ottaen paikkaa, tilaa, yhteisöä tai toimintakäytäntöjä, joiden tarkoituksena on edistää yksilön oppimista (Helenius & Lummelahti 2018, 132; Manninen & Pesonen 1997, 267). Oppimisympäristöjen avulla halutaan tukea lapsen kokonaisvaltaista kehitystä ja vuorovaikutusta. Varhaiskasvatuksen

tehtävänä on varmistaa lapselle kehittävä, oppimista edistävä, terveellinen, turvallinen sekä esteetön oppimisympäristö. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 32.)

Pedagoginen toimintaympäristö rakentuu jatkuvasti arjen käytännöissä ja päivittäisessä toiminnassa sekä osaltaan yhteiskunnallisten ja kulttuuristen tekeijöiden määrittelemänä. Tämän vuoksi oppimisympäristö ei automaattisesti ole jonkinlainen, vaan se on jatkuvasti muuttuva. (Kullmann, Strandell & Haikkola 2012, 9–10, 14; Lappi 2007, 40; Olwig & Gulløv 2003, 7; Raittila 2013, 74–75.) Oppimisympäristöjä tulee jatkuvasti arvioida ja kehittää, jotta varhaiskasvatukselle asetetut tavoitteet on mahdollista saavuttaa (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 32, 61–62). Opettajan kaikenlainen toiminta oppimisympäristön rakentamiseksi ja muokkaamiseksi sisältyy olennaisesti pedagogiikan kokonaisuuteen (Fonsen 2014, 20–21, 26).

Luontoympäristöä on hyödyllistä tarkastella eri ulottuvuuksien kautta (kuvio 1), jotta voidaan ymmärtää, kuinka oppimisympäristöt saavat merkityksiä yksilöissä sekä kuinka ne ovat yhteydessä yksilöiden toimintaan. Piispasen (2008, 23) mukaan ympäristön eri ulottuvuudet muodostavat yhdessä ympäristön kokonaisuuden, vaikuttaen toinen toisiinsa tiiviin vuorovaikutuksen seurauksena. Tässä tutkimuksessa luontoympäristöä on olennaista tarkastella fyysisinä elementteinä eli fyysisenä ympäristönä, yksilön henkilökohtaisena kokemuksena eli tulkittuna ympäristönä, yhdessä sosiaalisesti ja yhteiskunnallisesti tuotettuna näkemyksenä ympäristöstä sekä pedagogisena näkemyksenä. Tarkasteltaessa ympäristöä eri tasoista käsin, antaa se mahdollisuuden ymmärtää erilaisia ympäristön rakentumisen elementtejä, jotka ovat arjessa automaattisesti vuorovaikutuksessa keskenään (Soja 2005, 1).



KUVIO 1 Metsäympäristön ulottuvuudet lilu-pedagogiikan näkökulmasta (mukaellen Helenius & LummeLahti 2018, 135; Lappi 2007, 40-41; Manninen ym. 2007, 16, 36; Piispanen 2008, 22-23, 157; Raittila 2008, 16; Suomela & Tani 2004, 51.)

Luontoympäristö rakentuu erilaisten fyysisten ominaisuuksien mukaan, jotka antavat puitteet niin toiminnalle kuin lapsen oppimiselle. Luontoympäristöön voidaan liittää puiden, puutarhojen tai kasvillisuuden esiintyminen maisemassa sekä sen luonnonmukaisuus (Keskinen, Rantakokko, Suomi, Rantanen ja Portegijs 2018, 112). Fyysisessä ulottuvuudessa oppimisympäristöä tarkastellaan juuri tilana (Manninen ym. 2007, 36). Lilun kontekstissa oppimisympäristön ollessa luonto, fyysisellä ulottuvuudella tarkoitetaan esimerkiksi luonnon monimuotoisuuden tarjoamia mahdollisuuksia oppimiseen, kuten puut, pinnan muodot ja muu kasvillisuus. Fyysistä ympäristöä arvioitaessa kiinnitetään huomiota esimerkiksi siihen, kuinka erilaiset tilaratkaisut edistävät tai estävät yksilön oppimista. Lisäksi tilojen turvallisuus, viihtyisyys, mukavuus sekä terveellisyys huomioidaan tässä näkökulmassa. (Manninen ym. 2007, 38.)

Lilu-pedagogiikan näkökulmasta ympäristöä ei ole tarkoituksenmukaista tarkastella ainoastaan erillisenä fyysisenä kohteena, johon oppiminen sijoittuu, vaan se tulisi Raittilan (2008, 16) mukaan ymmärtää yksilön sekä ympäristön välisenä prosessina. Tällöin ympäristö ymmärretään jatkuvasti rakentuvana ja muuttuvana, sillä se pohjautuu yksilön ja fyysisen tilan vuorovaikutukseen (Ollwig & Gulløv 2003, 7). Lapsi ja ympäristö on siten jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään. Yksilöiden kokemukset antavat ympäristön fyysisille ominaisuuksille

sille merkityksen (Häkli 1999, 82–83). Sama tila saa eri ihmisillä erilaisia merkityksiä ja kokemuksia, joihin liitetään henkilökohtaisia toiveita, muistoja ja tunteita (Lappi 2007, 40). Näin tilasta muodostuu jokaiselle yksilölle henkilökohtaisesti merkityksellinen paikka (Häkli 1999, 82–83). Lapset voivat kokea luonnon eri tavoin, jolloin joku näkee sen esimerkiksi valtavana mahdollisuutena erilaisiin leikkeihin, toisen tarvitessa enemmän aikaa sopeutuakseen ympäristön olosuhteisiin.

Yksilöt luovat tilasta omanlaistaan käyttäessään ja toimiessaan siinä, jolloin tilaan sisältyy ennalta määritellyn järjestyksen lisäksi uusia moniulotteisia merkityksiä (Lappi 2007, 40–41; Saarikangas 2006, 43, 84, 134). Ympäristön fyysiset ominaisuudet antavat ikään kuin puitteet yksilön henkilökohtaisten merkitysten syntymiseksi ympäristöstä. Esimerkiksi luontosuhteen muodostumisessa koetun ympäristön ulottuvuus korostuu henkilökohtaisten merkitysten rakentumisen vuoksi. Kasvattajan tulisi huomioida toiminnan suunnittelussa ja toteutuksessa lasten yksilölliset merkitykset ympäristöstä, jotta lilu-pedagogiikan tavoitteet voitaisiin saavuttaa mahdollisimman perusteellisesti.

Ympäristön rakentuessa ihmisen ja ympäristön vuorovaikutuksen kautta, muovautuu se taas uudelleen sosiaalisen toiminnan sekä erilaisten tulkintojen seurauksena (Massey 2008, 40–41, 56–58). Yhteiskunnallisen ympäristön ulottuvuuden näkökulmasta ympäristön kokonaisuus muodostuu yhteiskunnallisesti ja sosiaalisesti tuotettuna. Tämä ulottuvuus korostaa erityisesti ympäristöpolitiikan sekä ympäristönsuojelun kysymyksiä, jolloin taustalla vaikuttaa huoli ympäristön tilan huononemisesta. (Suomela & Tani 2004, 51.) Luontoon ja luonnossa liikkumiseen on olemassa yhteisesti sovittuja sääntöjä ja normeja, jotka ohjaavat osaltaan yksilöiden toimintaa sekä käsityksiä luonnosta.

Lilu-pedagogiikan oppimisympäristöjen kannalta ympäristön sosiaalinen näkökulma on merkityksellinen. Oppimisympäristön sosiaalisella ulottuvuudella tarkoitetaan Mannisen ja muiden (2007, 16) mukaan muun muassa ryhmän roolin, vuorovaikutuksen sekä keskinäisen kunnioituksen ja yhteistyön merkitystä lapsen oppimisen kannalta. Helenius ja Lummelahti (2018, 135) lisäävät sosiaalisen oppimisympäristön muodostuvan lapsen laajasta sosiaalisesta verkostosta, johon kuuluvat esimerkiksi toiset lapset, opettajat sekä vanhemmat. Lilu-

pedagogiikan näkökulmasta lapsiryhmällä on merkittävä rooli toiminnan toteutumisessa. Lapset toimivat ympäristössään yhdessä, tutkivat sitä ja ihmettelevät luonnon eri ilmiöitä. Lasten keskinäinen sekä lasten ja aikuisten välinen vuorovaikutus osaltaan ohjaa lapsen kokemuksia luontoympäristöstä. Sosiaalisen ulottuvuuden näkökulmasta oppimisympäristöä tarkastellaan vuorovaikutuksena, jolloin esimerkiksi ryhmän ilmapiirillä on merkitystä oppimisen toteutumiseksi (Manninen ym. 2007, 36). Opettajalla on sen vuoksi vastuu sosiaalisen oppimisympäristön turvallisuuden varmistamisesta (Helenius & Lummelahki 2018, 136).

Oppimisympäristöistä puhuttaessa on hyvä huomioida myös sen pedagoginen lähestymistapa, jonka ympärille opetus ja oppiminen rakennetaan (Manninen ym. 2007, 16; Piispanen 2008, 22–23). Pedagogisessa oppimisympäristön ulottuvuudessa keskitytään mahdollisimman hyvän oppimisen mahdollistamiseen (Piispanen 2008, 157). Minkä vain ympäristön voidaan ajatella sisältävän niin fyysisen, tulkitun sekä yhteiskunnallisen ulottuvuuden, mutta Mannisen ja muiden (2007, 16) mukaan pedagoginen ympäristön ulottuvuus tekee siitä juuri oppimista edistävän oppimisympäristön. Oppimista edistävässä pedagogisessa ympäristössä tavoitteet ovat siten aina läsnä (Piispanen 2008, 157). Lilu-pedagogiikassa luontoympäristö toimii lapsen oppimista ja kehitystä tukevana oppimisympäristönä, jolloin sinne muodostetaan pedagogisia tavoitteita.

3.2 Luontoympäristön hyödyt lapsen oppimisen näkökulmasta

Lilu-pedagogiikassa näkyy vahvasti ulkona toimiminen, jolloin luontoympäristöä pyritään hyödyntämään monipuolisesti kaikissa varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden sisältöalueiden käsittelyssä. Lilu-pedagogiikan näkökulmasta luontoympäristössä toimiminen on lapsen oppimista, kasvua ja kehitystä tukevaa toimintaa. Tämän vuoksi on tarkoituksenmukaista tarkastella niitä tekijöitä, jotka tekevät varhaiskasvatuksen toiminnan siirtämisen luonnonympäristöön perustelluksi.

Opetussuunnitelman toteuttamisen näkökulmasta luontoympäristössä toimimisessa mahdollisuutena nähdään erityisesti toiminnalliset työtavat, joita voidaan soveltaa jokaisen lapsen oppimistyyliin sopivaksi (O'Brien 2009, 55). Ul-

kona toimiminen voi rikastuttaa opetussuunnitelmaa sekä tarjota uusia näkökulmia ja vaihtoehtoja täydentäen sisätiloissa toteutettavaa opetusta (Massey 2005, 8; Waite 2011, 78). Tämä ei kuitenkaan poissulje sisätilojen merkitystä lapsen oppimisessa ja lilu-pedagogiikan toimintaympäristöissä. Ulkona toimiminen mahdollistaa oppimisympäristöjen ja oppimistapojen monipuolistumisen ja siten oppimisen kokonaisvaltaisuuden. O'Brienin ja Murrayn (2007, 262) mukaan opetussuunnitelmien sisällöt sekä tavoitteet voidaan hyvin siirtää ulkoympäristöön, mikä Davisin, Rean ja Waiten (2006, 5) mukaan korostaa lapsen luontaista motivaatiota sekä positiivista asennetta oppimisprosessissa.

Metsässä toimiminen parantaa tutkitusti motivaatiota sekä vähentää negatiivisia asenteita oppimista kohtaan. Tämän nähdään motivoivan lapsia uuden oppimiseen. (O'Brien & Murray 2006, 20.) Lilu-pedagogiikassa oppimisen mielekkyys on keskeisessä asemassa lapsen kokonaisvaltaisen oppimisen näkökulmasta. Fjørtoftin (2001, 112) mukaan luonnollinen ympäristö aktivoi lapsen oppimista, sillä luonto ympäristönä tarjoaa paljon mahdollisuuksia oppimiselle. Metsäympäristössä toimiessa lapsia rohkaistaan kehittämään sisäistä uteliaisuutta ja halua oppimista kohtaan, joiden myötä lapset hankkivat luonnostaan tietoa heitä ympäröivistä luonnonilmiöistä. Vaikka tiedon lähteenä on usein mukana oleva kasvattaja, suuri osa oppimisesta tapahtuu kuitenkin lapsen aloittaman tutkimisen kautta. (Murray & O'Brien 2005, 58–59.) Tämä hyödyttää varsinkin lapsia, joilla on hankaluuksia omaksua tietoa perinteisessä luokkahuoneympäristössä (O'Brien & Murray 2007, 262).

Metsäympäristön on tutkittu edistävän lasten ystävyysuhteiden muodostumista niin ikätovereiden kuin aikuisten kanssa (Massey 2005, 4). Ulkoympäristössä tapahtuva oppiminen parhaimmillaan tukee lapsen sosiaalisten taitojen kehittymistä, edistäen vuorovaikutustaitoja ja ryhmätyötaitoja (Davis, Rea & Waite 2006, 6, 8.) Lasten toimiminen yhdessä ryhmänä edistää myös johtajuutta, kuuntelutaitoja, päätöksentekoa sekä yhdessä toimimisen taitoja. Esimerkiksi seikkailulliset aktiviteetit edistävät tiimityöskentelyyn tarvittavien taitojen kehittymistä. (Davis, Rea & Waite 2006, 8.) Ulkoympäristössä tapahtuvassa oppimisessa harjoitellaan välineiden ja tehtävien jakamista yhteisten tehtävien ja leikkien myötä, mitkä osaltaan tukevat lapsen yhteistoiminnallisuustaitojen kehittymistä.

(O'Brien & Murray 2006, 19). Murray ja O'Brien (2005, 41) korostavat metsäympäristön tarjoaman vapauden merkitystä yhteistoiminnallisuustaitojen kehityksessä.

Metsäympäristössä tapahtuva oppiminen voi tukea lapsen tunnetaitoja (Davis, Rea & Waite 2006, 6, 8; Travlou 2006, 25), sillä metsäympäristön vapaus ja tila mahdollistaa lasten vapaan itsensä ilmaisun (Murray & O'Brien 2005, 41). Lisäksi lasten vapaampi tunteiden ilmaisu mahdollistuu metsäympäristössä toimiessa, jolloin lasten on helpompi tunnistaa sekä käsitellä erilaisia tunteita (Davis, Rea & Waite 2006, 6, 8). Tämän myötä lapset voivat kokea suurempaa itseluottamusta myös muiden seurassa (Murray & O'Brien 2005, 41).

Luontoympäristön on tutkittu hyödyttävän erityisesti lapsia, joilla on vaikeuksia oppimisessa tai oman toiminnan säätelyssä. Metsäympäristössä toimiminen voi mahdollisesti auttaa kielen kehityksen ongelmassa, sillä metsän tarjoamat kokemukset voivat innostaa ja rohkaista niitä lapsia keskusteluun, joilla muuten on haasteita vuorovaikutustilanteissa (Murray & O'Brien 2005, 32, 44, 49). Lapset, joilla puolestaan on haasteita keskittymisen sekä toiminnan säätelyn kanssa, saavat metsäympäristössä onnistumisen kokemuksia, sekä oppivat keinoja hallitsemaan raivoa ja turhautumista (O'Brien & Murray 2006, 20). On myös tutkittu, että tarkkaavuushäiriöistä kärsivät lapset pystyvät keskittymään paremmin, mikäli he viettävät aikaa luonnossa (Kuo & Taylor 2004, 1584).

Luonnollisen ympäristön rooli nähdään merkittävänä pienten lasten fyysisesti aktiivisen toiminnan edistämiseksi (Fjørtoft 2001, 111), sillä lasten on todettu olevan ulkoympäristössä enemmän fyysisesti aktiivisia sisätiloihin verrattuna (Cleland ym. 2008, 1691–1692; Jämsén ym. 2013, 75; O'Brien 2009, 46). Lisäksi viheralueiden määrällä on Dymentin ja Bellin (2007, 957–958) tutkimuksen mukaan yhteyttä lasten fyysisen aktiivisuuteen positiivisesti. Toisaalta tilan paljous sekä luontoympäristön monimuotoisuus voi myös osaltaan tarjota lapsille mahdollisuuksia leikkiä keskittyneesti pidempiä jaksoja, jolloin myös paikallaan istuminen voi lisääntyä (Storli & Hagen 2010, 454). Ympäristön ominaisuuksilla nähdään olevan yhteys fyysisesti aktiivisen leikin toteutumiseen, eikä siis ole yhdenkään, millaisessa ympäristössä lapsi liikkuu (Fjørtoft 2004, 39).

Ympäristön olosuhteilla on lisäksi yhteys lapsen fyysiseen aktiivisuuteen leikkien aikana (Storli & Hagen 2010, 454). Lapsen fyysisen aktiivisuuden toteutumista ajatellen vuodenajoilla (Jämsén ym. 2013, 75) sekä sääolosuhteilla on tutkitusti vaikutusta lasten fyysiselle aktiivisuudelle (Cleland ym. 2008, 1691–1692). Esimerkiksi kylmyys sekä vähäinen päivänvalo ovat yhteydessä fyysisen aktiivisuuden vähäiseen määrään (Cleland ym. 2008, 1691–1692). Toisaalta vuodenaikojen vaihtelu, esimerkiksi ensilumen sataminen, tarjoaa lapsille taas uusia, vaikkakin useille ennestään tuttuja toimintamahdollisuuksia. Nämä voivat innostaa lapsia fyysisesti aktiiviseen leikkiin. (Storli & Hagen 2010, 454.)

Fyysisesti aktiivinen leikki luonnollisessa ympäristössä kehittää lapsen motorisia kykyjä, erityisesti tasapaino- ja koordinaatiokykyjä (Fjørtoft 2004, 39). Maastoltaan vaihtelevassa, monipuolisessa ja epätasaisissa fyysisessä ympäristössä toimiminen mahdollistaakin hyvät mahdollisuudet lasten motoristen taitojen kehittymiselle (Fjørtoft 2001, 111; Fjørtoft 2004, 38; Fjørtoft & Gundersen 2007, 204). Luontoympäristö tarjoaa lasten leikkeihin esimerkiksi rinteitä ja kallioita, joissa lapset toimivat sekä puita, joissa he voivat kiipeillä. Lapset, jotka käyttivät metsää leikkialueena, omasivatkin paremmat motoriset taidot kuin niin sanotusti perinteistä leikkipuistoa leikkialueena käyttäneet lapset. (Fjørtoft 2001, 111, 115.)

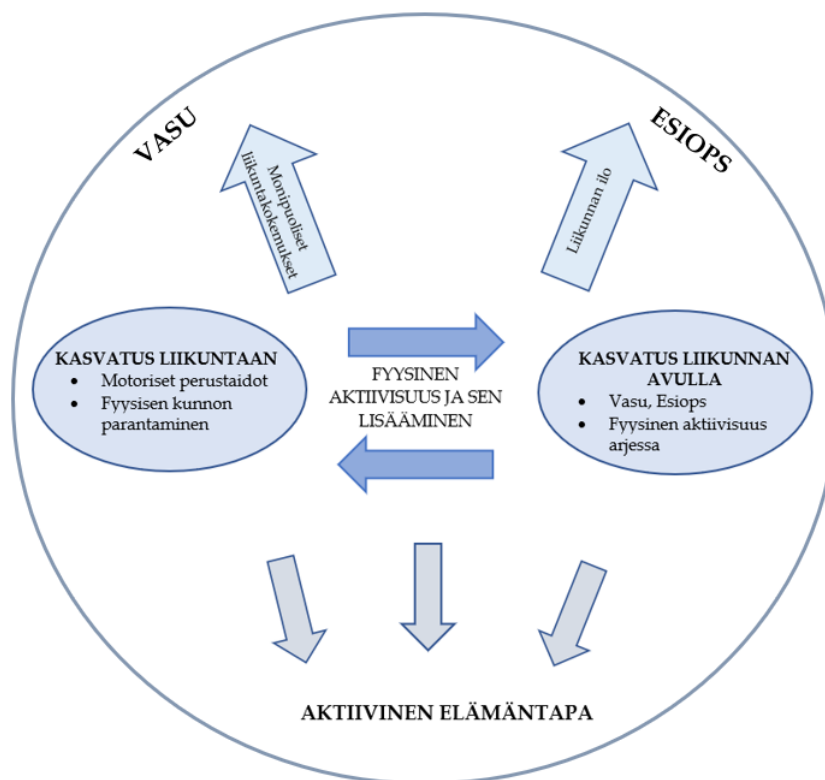
Lapsen runsas luonnossa vietetty aika voi tutkimuksen mukaan herättää lapsessa kiinnostusta luonnon sekä eläinten suojelua kohtaan (O'Brien & Murray 2007, 261), sillä metsässä toimimisen ja leikkien kautta lapset voivat rakentaa läheisempää suhdetta sekä parempaa ymmärrystä luontoa koskeviin asioihin (O'Brien & Murray 2006, 21). Voidaan sanoa, että lapsen luontosuhteen on mahdollista kehittyä lapsen saadessa kokemuksia luontoympäristössä toimimisesta. Bellin ynnä muiden (2003, 96) tutkimuksen mukaan lapsena luonnollisessa ympäristössä aikaa viettäneet arvostivat myös aikuisuudessa todennäköisemmin luonnon merkitystä. Lapsuudessa saadut kokemukset metsäympäristöstä ovat yhteydessä aikuisuuteen ja metsäympäristön hyödyntämiseen toimintaympäristönä (Ward Thompson ym. 2004, 1, 4). Lilu-pedagogiikan toteutus tarjoaa keinon herättää lapsen mielenkiintoa luontoa ja eläimiä kohtaan, sekä kehittää lapsen luontosuhdetta vahvemmaksi varhaiskasvatuksen pedagogiikan toteuttamisen ohessa.

4 LIIKUNTA- JA LUONTOKASVATUKSEN TA- VOITTEET LILU-PEDAGOGIIKASSA

Tässä tutkimuksessa lilu-pedagogiikalla tarkoitetaan varhaiskasvatuksen pedagogiikan toteuttamisen tapaa, jossa yhdistyvät oleellisesti sekä liikuntakasvatus että luontokasvatus. Seuraavaksi käsittelemme näitä osa-alueita erikseen ja tuomme esille lilu-pedagogiikan kokonaisuuden kannalta oleellisia tavoitteita, näkemyksiä ja toimintatapoja.

4.1 Liikuntakasvatus aktiivisen elämäntavan edistäjänä

Liikuntakasvatus on yksi lilu-pedagogiikan keskeinen painotusalue, jolloin liikuntakasvatus kuuluu päivittäisiin toimintatapoihin lilu-toiminnassa. Tämän vuoksi on mielekästä tarkastella tarkemmin liikuntakasvatukseen sisältyviä tavoitteita, sillä nämä tavoitteet määräävät osaltaan myös lilu-pedagogiikan tavoitteita ja toimintatapoja. Kuvioon 2 on koottu liikuntakasvatuksen sisällöt ja tavoitteet lilu-pedagogiikan kontekstissa eri tutkimuksia ja kirjallisuutta hyödyntäen. On kuitenkin muistettava, että liikuntakasvatukselle on olemassa monia eri toimintatapoja ja -käytäntöjä (McNamee 2005, 1–5), jotka voivat vaihdella myös lilu-pedagogisessa toiminnassa opettajasta riippuen.



KUVIO 2 Liikuntakasvatuksen kokonaisuus lulu-pedagogiikan kontekstissa (mukaellen Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 37–38; Gallahue & Donnelly 2003, 10–11; Goodway 2009, 39; Iivonen 2008, 16; Kentel & Dobson 2007, 150; Pönkkö & Sääkslahti 2017, 142; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 47–48)

Liikuntakasvatuksen luonne ja tarkoitukset määritellään kansallisten poliittisten asiakirjojen, kuten opetussuunnitelmien, sekä käytännön toteutuksen avulla (Coulter & Chróinín 2013, 827). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (2018, 47–48) määritellään, että liikuntakasvatuksen tavoitteena on mahdollistaa lapsille monipuolisia kokemuksia liikunnasta sekä tarjota mahdollisuuksia liikunnan ilon kokemiselle. Lisäksi varhaiskasvatuksen liikuntakasvatuksen tavoitteena on kehittää lapsen motorisia perustaitoja sekä kehonhallintaa ja -tunteista (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 37–38; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 47–48). Jaakkolan, Liukkosen ja Sääkslahden (2017, 15–16) mukaan liikuntakasvatuksen tavoitteena on liikunnan avulla tukea lapsen kokonaisvaltaista kehitystä. Tähän Kirk (2005, 247, 251) lisää kuuluvaksi riittävien perustaitojen sekä asenteiden omaksumisen terveellisen elämäntavan saavuttamiseksi. Varhaiskasvatuksessa liikuntakasvatuksen tarkoituksena on tukea varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suositusten toteutumista, joiden mu-

kaan lasten tulisi liikkua päivittäin kolme tuntia (Varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suositukset 2016, 6, 13–15). Tämän tulisi koostua monipuolisesta sekä intensiteetiltään vaihtelevasta liikkumisesta (Laukkanen, Finni, Pesola & Sääkslahti 2013, 47, 51; Varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suositukset 2016, 13–14).

Liikuntakasvatuksen tavoitteiksi kuuluu kaksi sen keskeistä osa-aluetta (Whitehead 2007, 295–296), jotka ovat kasvatus liikuntaan ja kasvatus liikunnan avulla (Gallahue & Donnelly 2003, 10). Näiden osa-alueiden tavoitteisiin pyritään fyysisen aktiivisuuden avulla (Kentel & Dobson 2007, 150), jonka toteutumiseen ja lisäämiseen kiinnitetään usein huomiota päiväkodin arjessa. Fyysinen aktiivisuus voidaan määritellä energiankulutusta huomattavasti nostavaksi liikkeeksi (Bouchard, Blair & Haskell 2007, 12). Lilu-pedagogiikassa fyysisen aktiivisuuden lisääminen on olennaisessa osassa, jotta halutut liikuntakasvatuksen tavoitteet voidaan saavuttaa. Liikunnalla on tutkitusti oppimista tukevia vaikutuksia (Chaddock-Heyman ym. 2015, 7), sillä fyysisen aktiivisuuden on todettu olevan yhteydessä parempiin oppimistuloksiin sekä kognitiivisten taitojen kehittymiseen (Haapala 2014, 27). Nämä tutkimustulokset tukevat liikuntakasvatuksen hyödyntämisen tärkeyttä lilu-pedagogiikan toteutuksessa.

Kasvatus liikuntaan käsittää liikkumistaitojen omaksumisen sekä fyysisen kunnon parantamisen lisäämällä lapsen fyysistä aktiivisuutta (Gallahue & Donnelly 2003, 10–11). Lilu-pedagogiikan avulla pyritään edesauttamaan lapsen liikkumistaitojen sekä kunnon parantumista tukemalla lapsen luonnollista aktiivisuutta varhaiskasvatuksen arjessa päivän jokaisena hetkenä. Varhaiskasvatuksen yhtenä tavoitteena on antaa lapselle riittävät eväät terveellisen elämäntavan saavuttamiseen sekä erilaisia mahdollisuuksia toteuttaa itseään monipuolisesti erilaisia liikunnallisia menetelmiä ja välineitä hyödyntämällä. Varhaiskasvatuksen tavoitteena on myös luoda puitteet tarvittavien liikuntataitojen hankinnalle, jotka ovat tarvittavia myöhempää elämää varten. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 47–48.)

Kasvatuksella liikunnan avulla tarkoitetaan kasvatusta, jossa nähdään, että tehokkaalla liikuntakasvatuksella on positiivisia vaikutuksia yksilön kognitiiviseen ja sosio-emotionaaliseen kehitykseen (Gallahue & Donnelly 2003, 10–11).

Varhaiskasvatuksen kontekstissa fyysistä aktiivisuutta tulisi sisällyttää niin suunniteltuihin kuin suunnittelemattomiin hetkiin. Lilu-pedagogiikan yhtenä tavoitteena voidaankin pitää lasten fyysisen aktiivisuuden lisäämistä, jolloin liikunnan mahdollisuuksia hyödynnetään varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa eri oppimisen alueiden käsittelyssä. Kasvattaminen liikunnan avulla tarjoaa lapsille mielekkäitä kokemuksia liikunnasta edistäen lapsen kokonaisvaltaista kehitystä, kun taas kasvatus liikuntaan keskittyy vain liikuntakasvatuksen fyysiseen puoleen (Lu & DeLisio 2009, 172–173).

Liikkumisen mahdollisuuksia tulisi tarjota lapsille päivittäin ohjatusti ja omaehtoisesti niin sisällä kuin ulkona (Pönkkö & Sääkslahti 2017, 142). Monipuoliset ohjatut liikuntahetket ovat erityisesti lapsen motoristen perustaitojen kehittymisen kannalta tärkeitä (Goodway 2009, 39). Ohjattu liikunta tarkoittaa lapsen yksilölliset tarpeet huomioivaa, organisoitua ja tavoitteellisesti suunniteltua liikuntaa. Omaehtoista liikkumista varhaiskasvatuksessa tulisi puolestaan tarjota vaihtelevissa ympäristöissä sekä monipuolisten liikuntavälineiden avulla. Aikuisen tehtävänä on kannustaa lasta omaehtoiseen liikkumiseen sekä olla siinä tarvittaessa mukana. (Pönkkö & Sääkslahti 2017, 142.) Lapsen motorisen kehityksen näkökulmasta intensiteetiltään rauhallisella tai jopa paikoillaan pysyttelevällä fyysisellä aktiivisuudella on myös tärkeä merkitys raskaamman fyysisen aktiivisuuden rinnalla. Tämä mahdollistaa sen kaltaisten taitojen ja liikkeiden harjoittelun, jossa liian vauhdikas suorittaminen voi haitata oppimistuloksia. (Laukkanen ym. 2013, 51.) Lisäksi ryhmässä toimiminen koetaan keskeisenä tekijänä varhaiskasvatuksen liikunnassa, jolloin yhdessä liikkuminen on merkityksellistä (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 48).

Varhaiskasvatuksessa fyysistä aktiivisuutta pidetään ensisijaisena keinona kehittää lapsen karkeamotorisia sekä hienomotorisia taitoja (Reunamo ym. 2014, 34). Iivosen (2008, 116) mukaan varhaiskasvatuksen tulisi mahdollistaa lapsen motoristen perustaitojen oppimiseksi yksilöllisesti huomioituja monipuolisia ja säännöllisiä harjoitteluita, sillä Gallahue ja Ozmun (2002, 165) toteavat varhaislapsuuden olevan tärkeä ajanjakso motoristen perustaitojen hankinnalle. Monipuoliset harjoitteet kehittävät motorisia perustaitoja, joita ovat välineenkäsittelytaidot, liikkumistaidot sekä tasapainotaidot (Iivonen 2008, 116). Näiden taitojen

omaksumisella on tärkeä rooli lasten terveyteen sekä laajempaan kehitykseen (Foulkes ym. 2015, 262), kuten kognitiiviseen (Piek, Dawson, Smith & Gasson 2008, 680) ja sosiaaliseen kehitykseen (Leonard & Hill 2014, 167). Lapset tarvitsevat motorisia perustaitoja selvitäkseen arjen fyysisistä haasteista (Stodden ym. 2008, 290, 293–299) sekä oppiakseen haastavampia taitoja liikunnan parissa (Gallahue & Donnelly 2003, 52–55). Motorisilla perustaidoilla on myös yhteys fyysisen aktiivisuuden määrään (Stodden ym. 2008, 291; Williams ym. 2008, 1425–1426). Lisäksi on tutkittu, että motoriset perustaidot ovat perusta terveellisen ja aktiivisen elämäntavan muodostumiselle (Adamo ym. 2016, 931).

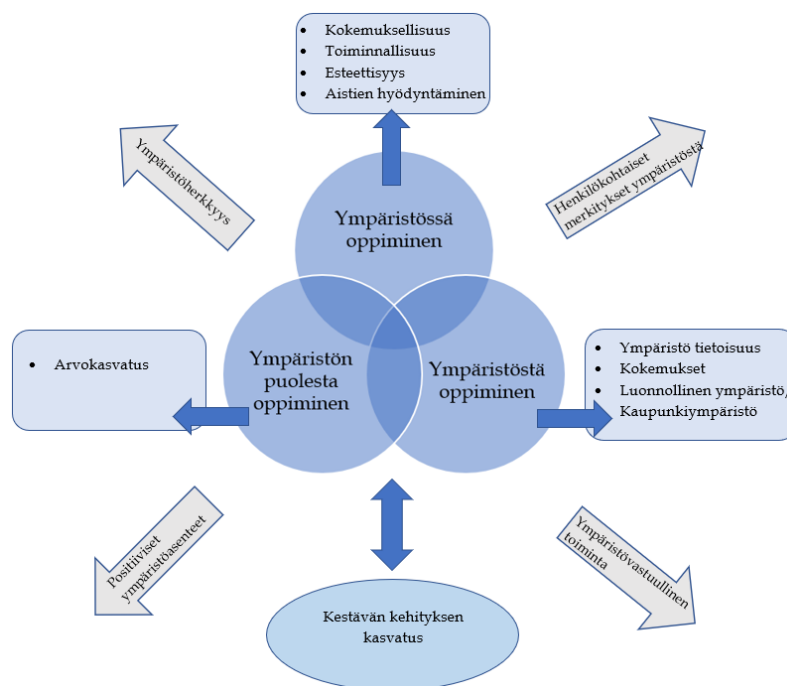
Lilu-pedagogiikassa tavoitteena on tukea motoristen perustaitojen hankintaa toimimalla ja liikkumalla monipuolisesti erilaisissa ympäristöissä, sekä tarjoamalla lapsille motorisia taitoja kehittäviä toimintoja ja harjoitteita. Vaihtelevissa ympäristöissä liikkumalla lapsen motoriset perustaidot taidot voivat kehittyä ikään kuin huomaamatta varta vasten motorisia taitoja kehittäviksi suunniteltujen toimintatuokioiden lisäksi. Näin lapset saavat eväät liikunnallisten käytäntöjen omaksumiselle osaksi jokapäiväistä elämää myös aikuisuudessa (McNamee 2005, 1–5). Varhaiskasvatusympäristö onkin tärkeässä asemassa liikuntakasvatuksen antajana sekä fyysisen aktiivisuuden edistäjänä, sillä varhaisessa lapsuudessa muodostetut liikuntakäyttäytymisen tavat on helpompi säilyttää sekä ylläpitää myös myöhemmällä iällä (Lu & Montaque 2016, 409).

4.2 Luontokasvatus vastuullisen elämäntavan edistäjänä

Lilu-pedagogiikassa yhtenä painotusalueena on luontokasvatus, mikä näkyy jo lilu-pedagogiikan käsitteessä. Tässä tutkimuksessa luontokasvatukseen rinnastetaan myös ympäristökasvatuksen käsite, sillä varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen kentällä todellisuudessa toteutetaan osittain päällekkäin niin luontokasvatusta kuin ympäristökasvatusta. Ympäristön käsite saa arjen puheessa monia eri merkityksiä (Suomela & Tani 2004, 45), jolloin varhaiskasvatuksessa esimerkiksi luonnon ja ympäristön käsitteistä puhutaan usein rinnakkain. Ym-

päristökasvatuksella tarkoitetaan kokonaisvaltaista ympäristövastuullisen elämäntavan omaksumista (Palmer 1998, 143), kun taas luontokasvatuksen voidaan ajatella olevan yksi osa ympäristökasvatusta (Tani ym. 2007, 203).

Ympäristökasvatuksen tehtävänä on tarjota sellaiset tiedot, taidot, asenteet ja arvot (Palmer 1998, 143, 270–271), jotka mahdollistavat valmiudet aikuisuudessa ympäristövastuulliseen toimintaan ympäristössä sekä ympäristön puolesta (Jeronen & Kaikkonen 2001, 25–27). Ympäristökasvatuksella tarkoitetaan usein ympäristöön ja ympäristöongelmiin liittyvää kasvatusta (Aarnio-Linnanvuori 2018, 16) sekä pyrkimystä ympäristön arvostamisen kehittymiseen ja haluun suojella sitä (Palmer 1998, 267). Ympäristökasvatuksen kokonaisuuteen sisältyy luontokasvatuksen ja luonnontiedon lisäksi kokemukset ja tietous kaupunkiympäristöstä, sekä pohdinnat yksilön omasta elämäntavasta (Tani ym. 2007, 203–204). Kuvioon 3 on koottu eri tutkimuksia ja kirjallisuutta hyödyntäen luontokasvatuksen kokonaisuus lilu-pedagogiikan kontekstissa.



KUVIO 3 Luontokasvatuksen kokonaisuus lilu-pedagogiikan kontekstissa (mukaillen Cantel & Larna 2006, 9–10; Cutter-Mckenzie & Edwards 2014, 130–131; Esiopetuksen opettussuunnitelman perusteet 2014, 15–17, 36–37; Jeronen & Kaikkonen 2001, 25–27; Keinonen & Kärkkäinen 2008, 125, 135; Palmer 1998, 143–144, 267–279; Pärkkä-Nihti & Suomela 2014, 68; Pramling Samuelsson & Kaga 2008, 9; Tani ym. 2007, 200; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 46–47)

Ympäristökasvatusta voidaan tarkastella monitahoisena prosessina, minkä perimmäisenä tarkoituksena on voimaannuttaa sekä luoda yksilöille henkilökohtaisia merkityksiä (Palmer 1998, 274). Tämänkaltaiset merkitykset vaikuttavat lopulta yksilön toimintaan niin itsensä kuin muiden puolesta (Wright 2009, 7), sekä ympäristön hyväksi (Palmer 1998, 143–146). Ympäristökasvatuksen tulisi rakentaa yksilön merkittäviin elämäkokemuksiin, oppijan kehitysvaiheeseen sekä aiempiin tietoihin.

Ympäristökasvatuksen tulisi toteutua Palmerin (1998, 143, 273) mukaan kolmella tasolla samanaikaisesti: ympäristöstä, ympäristössä ja ympäristön puolesta. Olennaista on näiden kolmen ympäristökasvatuksen elementin tasavertaisuus toisiinsa nähden sekä niiden toimiminen samanaikaisesti. Ne limittyvät vahvasti toisiinsa, joten niitä on hankala erotella käytännössä. Laadukas ympäristökasvatus vaatii jokaisen ympäristökasvatuksen elementin toteutumista yhtä voimakkaasti. (Palmer 1998, 143, 273.) Lisäksi lasten omien kokemusten ja jokapäiväisen elämän hyödyntäminen ympäristökasvatuksessa on tärkeää, jotta lapset osaavat omaksua toivotut toimintatavat itselleen (Cutter-Mackenzie & Edwards 2014, 130–131).

Ympäristöstä oppimisella tarkoitetaan ympäristöstä tiedon hankkimista, missä kokemuksilla sekä ympäristötietoisuuden lisääntymisellä on suuri rooli (Palmer 1998, 143). Ympäristötietoisuus on olennainen osa ympäristökasvatusta, jolloin luonnon toiminta ja ilmiöt ovat keskiössä (Keinonen & Kärkkäinen 2008, 135). Lapsen ympäristöä koskeva arkitieto muokkautuu vähitellen teoreettisempaan tietoon sekä asenne- ja toimintavalmiuteen. Tämä tapahtuu hyödyntäen tunteita, elämyksiä sekä uusia kokemuksia, jolloin omien arvojen ja asenteiden pohtiminen on merkityksellistä. (Cantell & Larna 2006, 9; Jeronen & Kaikkonen 2001, 26.) Lasten tekemillä havainnoilla on merkitystä ympäristötietoisuuden rakentumisen kannalta (Järvikoski 2001, 10). Ympäristötieto- ja tietoisuus vahvistuvat oppimisen ja opetuksen kautta yksilön hankkiessa ja muokatessa uutta tietoa (Jeronen & Kaikkonen 2001, 26). Luonnontuntemus on siten yksi tärkeä ympäristökasvatuksen sisältö. Ympäristöön liittyvien käsitteiden käyttöä harjoitellaan lasten kanssa sekä eri eläin- ja kasvilajeja harjoitellaan tunnistamaan. (Var-

haiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 46–47.) Tästä johtuen päivittäinen arkinen toiminta on keskeisessä roolissa ympäristökasvatuksessa (Jeronen & Kaikkonen 2001, 26).

Ympäristössä oppimisella tarkoitetaan taas kokemuksellista ja toiminnallista oppimista, johon sisältyy esteettisyys (Palmer 1998, 144, 270). Ympäristökasvatuksessa erilaisia luonnonilmiöitä tutkitaan ja havainnoidaan eri aisteja käyttäen kaikkina vuodenaikoina. Esteettiseen ympäristöön voidaan liittää myös luonnon merkitys yksilön esteettiselle kokemiselle sekä rauhoittumiselle. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 47.)

Ympäristön puolesta tapahtuva oppiminen pitää sisällään arvokasvatuksellisen näkökulman. Yksi keskeinen asia ympäristökasvatuksessa on kartuttaa henkilökohtaisia kokemuksia ja elämyksiä ympäristöstä, huolestuneisuutta ja huolenpitoa ympäristöön liittyen sekä toimintaa ympäristön puolesta. (Palmer 1998, 144, 267–279.) Lasten varhaiset vuodet ovat perustava ajanjakso positiivisten ympäristöasenteiden muodostumiselle, sillä varhaislapsuuden aika tarjoaa paljon mahdollisuuksia vahvistaa lapsen ymmärrystä ympäristöstä sekä kehittää lapsen sitoutumista luonnosta huolehtimiseen (Wilson 2008, 15). Ympäristön puolesta oppimisessa toiminnan eettisyys on läsnä, mikä näkyy huolenpidon, ympäristötietoisuuden kasvun sekä toiminnan kautta (Palmer 1998, 270–272).

Ympäristöherkkyyden muodostumista korostetaan ympäristökasvatuksessa (Jeronen & Kaikkonen 2001, 25–27), jolloin se on yksi keskeinen ympäristökasvatuksen tavoite (Cantell & Larna 2006, 10). Ympäristöherkkyyttä pidetään myös yhtenä vastuullisen ympäristötoimijan ominaisuutena (Hungerford & Volk 1990, 11). Lapsen ympäristöherkkyys perustuu empaattiseen ja tunnekyläiseen ympäristösuhteeseen, joka rakentuu lapsen kokemista elämyksistä sekä tekemistä havainnoista (Parikka-Nihti & Suomela 2014, 68). Positiivisilla luontokokemuksilla onkin suuri merkitys, sillä lapsi oppii nauttimaan luonnosta ja ympäristöstä näiden kokemusten avulla (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 47). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018, 46) määrittävät yhdeksi tärkeäksi ympäristökasvatuksen tavoiteeksi lapsen luontosuhteen vahvistamisen, mikä voidaan rinnastaa ympäristöherkkyyden muodostumisen kanssa.

Kestävä kehitys ja sen edistäminen on keskeinen osa koulutuksen sisältöalueissa sekä kansainvälisellä että kansallisellakin tasolla (Keinonen & Kärkkäinen 2008, 125; Rohweder 2008a, 18; Tani ym. 2007, 200). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2018, 32, 46–47) ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014, 15–17, 36–37) määrittävät kestävän kehityksen yhdeksi varhaisvuosien kasvatustehtäväksi. Varhaislapsuudessa hankitulla arvoilla, asenteilla, käyttäytymismalleilla sekä taidoilla voi olla kauaskantoisia seurauksia myöhemmässä elämässä. Tämän vuoksi varhaiskasvatuksella on tärkeä asema kestävän kehityksen kasvatuksessa. (Pramling Samuelsson & Kaga 2008, 9.) Lasten kanssa toimiessa kestävän kehityksen kasvatuksen päämääränä on lisätä lapsen ympäristötietoisuutta (Kopnina 2012, 700).

Kestävällä kehityksellä tarkoitetaan kehitystä, joka vastaa nykyisen sukupolven tarpeista vaarantamatta seuraavan sukupolven kykyä vastata omiin tarpeisiinsa (Raborar 2016, 29). Se on mielentila, jossa kestävän kehityksen asenne ei ole vaihtoehto vaan välttämättömyys (Bonnett 2006, 265, 275). Kestävän kehityksen opetuksella ei tarkoiteta opetusta kestävästä kehityksestä, vaan sen tarkoituksena on antaa lapsille mahdollisuudet ja tiedot toimia kestävän kehityksen mukaisesti (Lawale & Bory-Adams 2010, 548). Lasten aktiivinen osallistuminen ja toiminta on keskeinen tekijä kestävästä kehityksestä edistävässä kasvatuksessa (Tani 2008, 60), jolloin lilu-pedagogiikassa lasten osallisuuden tukeminen edistää kestävän kehityksen mukaisten arvojen, asenteiden ja toimintatapojen kehittymistä. Kestävän kehityksen mukaisen toiminnan toteutumiseksi ainoastaan tiedon välittäminen ei riitä, vaan teoreettisen tiedon soveltaminen arjen tilanteisiin on olennaista. Lisäksi motivaatio kestävän kehityksen edistämiseksi tulee olla myönteinen, jolloin yksilöllä on halu toimia kestävästi. (Rohweder, Virtanen, Tani, Kohl & Sinkko 2008, 104–105.)

Ympäristökasvatuksen ja kestävän kehityksen kasvatuksen keskinäinen suhde voidaan nähdä erilaisena kontekstista riippuen (Hesselink, van Kempen & Wals 2000, 12). Eri tahot ovat rinnastaneet ympäristökasvatukseen käsitteet kestävän kehityksen kasvatusta sekä kestävän elämäntavan kasvatusta (Tani ym. 2007, 200; Fien & Tilbury 2002, 8), jotka voidaan liittää vahvasti myös lilu-pedagogisiin sisältöalueisiin. Tässä tutkimuksessa kestävästä kehityksestä on kuitenkin

mielekkäintä tarkastella osana ympäristökasvatusta, eikä sen rinnakkaisena käsitteenä. Kestävää kehitystä voidaan pitää lilu-pedagogiikan yhtenä tavoitteena, sillä Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2018, 46–47) mukaan kestävä kehitys on myös yksi ympäristökasvatuksen tärkeä päämäärä.

Seuraavaksi esitetään koonti tämän tutkimuksen teoriataustasta, jota edellä on käsitelty. Lilu-pedagogiikan kokonaisuus koostuu sen taustalla vaikuttavista lähtökohdista, käsityksestä luontoympäristöstä oppimisympäristönä sekä lilu-pedagogiikan sisällöistä ja tavoitteista. Lilu-pedagogiikan toteuttamisen taustalla vaikuttavat erilaiset lait ja säädökset, jotka ohjaavat toimintaa. Opetussuunnitelman sekä pedagogiikan käsitettä on tarkasteltu lilu-pedagogiikan kontekstissa, miten opetussuunnitelma näkyy lilu-pedagogiikan toiminnassa ja mikä tekee lilusta pedagogista toimintaa. Lilu-pedagogiikka sisältää myös ajatuksen lapsen aktiivisesta oppimista sekä arvokasvatuksellisesta näkökulmasta.

Luontoympäristö nähdään moniulotteisena kokonaisuutena, joka koostuu fyysisestä, tulkitusta, sosiaalisesta sekä pedagogisesta ulottuvuudesta. Tämä taas on yhteydessä siihen, millaiseksi kokonaisuudeksi luontoympäristö lilu-pedagogiikkaa toteutettaessa muodostuu ja miten sitä voidaan hyödyntää lapsen oppimisessa. Luontoympäristössä toimiminen tukee lapsen kasvua ja oppimista monipuolisesti. Lilu-pedagogiikassa liikuntakasvatus ja luontokasvatus sisältävät tavoitteita, joihin lilu-pedagogiikan toteuttamisen avulla pyritään vastaamaan. Liikuntakasvatuksen näkökulmasta lilu-pedagogiikan yksi tärkeä tavoite on lisätä lapsen fyysistä aktiivisuutta ja mahdollistaa tarvittavien liikuntataitojen harjoittelu, jotta liikunnallinen elämäntapa on mahdollista saavuttaa. Luontokasvatuksen tarkoituksena on taas ohjata lasta ympäristövastuulliseen toimintaan, tarjoten siihen tarvittavat tiedot, taidot, asenteet ja arvot. Ympäristöherkkyys ja kestävän kehityksen kasvatus ovat olennaisia käsitteitä ympäristökasvatuksen kokonaisuudessa. Tämän tutkimuksen teoriataustassa lilu-pedagogiikkaa on tarkasteltu useasta eri näkökulmasta aiemman tutkimustiedon pohjalta. Tämän perusteella lilu-pedagogiikan voidaan ajatella olevan hyvin kokonaisvaltainen, lapsen oppimista, kasvua ja kehitystä tukevaa pedagogiikkaa.

5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tuoda näkyväksi liikunta ja luonto -pedagogiikan kokonaisuus. Tutkimuksella halutaan tuoda esiin ne sisällöt, joiden ympärille lilu-pedagogiikan kokonaisuus nähdään rakentuvan. Lisäksi tutkimuksella halutaan selvittää, millaiset tekijät ja periaatteet ohjaavat lilu-pedagogiikan toteuttamista.

Lilu-pedagogiikka on käsitteenä melko uusi. Lilu-pedagogiikkaa toteutetaan varhaiskasvatuksen kentällä, mutta sen toteuttamiseen ei ole laadittu johdonmukaisia toimintamalleja. Tämän vuoksi jokaisen kyseistä pedagogiikkaa arjessaan toteuttavan varhaiskasvattajan tulee itse pohtia sen tarkoitusta sekä siihen liittyviä toimintamuotoja.

Tutkimuksen tarkoituksena on muodostaa tutkimukseen osallistuvien varhaiskasvatuksen opettajien käsitysten sekä liikunta ja luonto -kasvatukseen läheisesti liittyvien teorioiden avulla johdonmukainen malli lilu-pedagogiikan kokonaisuudesta, mitä lilu-pedagogiikka käytännössä on. Tarkoituksena on myös pohtia, mitä lilu-pedagogiikka tuo varhaiskasvatukseen ja miten sen avulla voidaan edesauttaa lapsen kasvua, oppimista ja kehitystä.

Tutkimukselle asetetut tutkimuskysymykset ovat seuraavanlaisia:

1. Millainen sisällöllinen kokonaisuus lilu-pedagogiikka on?
2. Millaiset tekijät ja periaatteet ohjaavat lilu-pedagogiikan toteuttamista?

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa kuvataan tutkimuksen tekemisen prosessi. Tutkimus on toteutettu vuosina 2018–2020, perustuen laadulliseen lähestymistapaan. Menetelmällisesti se on toteutettu kaksiosaisesti, päiväkirjakyselyjä sekä haastatteluja hyödyntäen. Tutkimusaineisto on kokonaisuudessaan analysoitu teoriaohjaavalla sisälönanalyysillä. Tässä luvussa käsitellään lisäksi tutkimuksen eettisyyteen liittyviä kysymyksiä sekä pohditaan aineistonkeruun ja analysointiin liittyviä luotettavuutta lisääviä ja heikentäviä tekijöitä.

6.1 Tutkimuskohde ja lähestymistapa

Tämä tutkimus on toteutettu laadullista lähestymistapaa hyödyntäen. Laadullisessa tutkimuksessa tutkittavaa ilmiötä pyritään ymmärtämään tulkinnallisen tarkastelun avulla (Creswell & Poth 2018, 45–46; Hesse-Biber 2016a, 6; Hesse-Biber 2016b 3; Kiviniemi 2010, 73; Nuttavuthisit 2019, 295), minkä vuoksi tämän tutkimuksen tavoitteena ei ollut saada yleistettävää kuvaa lilu-pedagogiikasta. Tarkoituksena on ymmärtää tutkittavaa ilmiötä uudella tavalla (Pyett 2003, 1170; Tuomi & Sarajärvi 2018, 33), tässä tapauksessa lilu-pedagogiikkaa. Laadullisessa tutkimuksessa ei keskitytä kuitenkaan vain asioiden kuvaamiseen tai löytämiseen, vaan ilmiö pyritään muuttamaan teoriamuotoon (Tuomi & Sarajärvi 2018, 35–36).

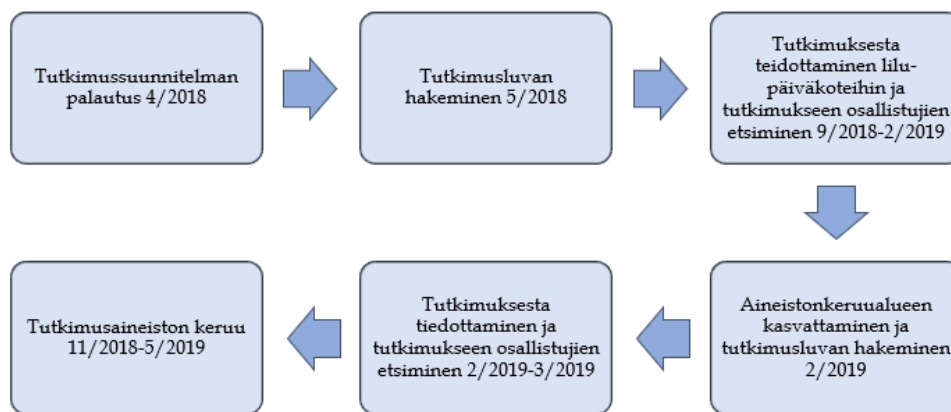
Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tuoda esiin liikunta ja luonto -pedagogiikan kokonaisuus, mitä lilu-pedagogiikka käytännössä on. Tutkimuksella

halutaan tuoda näkyväksi ne sisällöt, joiden ympärille lilu-pedagogiikan kokonaisuus rakentuu. Lisäksi tutkimuksella halutaan selvittää, millaiset tekijät ja periaatteet ohjaavat lilu-pedagogiikan toteuttamista.

Laadulliselle tutkimukselle on ominaista, että tutkijan omat esioletukset sekä arvostukset vaikuttavat koko tutkimusprosessiin, vaikka puolueettomuuteen tulee pyrkiä (Eskola & Suoranta 2008, 17). Tässä tutkimuksessa oletetaan, että lilu-pedagogiikkaa toteutetaan tällä hetkellä hyvin eri tavoin, sillä yhdenmuukaista ohjetta sen toteuttamisesta ei ole olemassa. Edes käsitteelle lilu-pedagogiikka ei tiettävästi ole olemassa valmista määritelmää, jolloin lilu-pedagogiikan opettajat joutuvat varhaiskasvatuksen kentällä sen itse määrittelemään.

6.2 Tutkittavat

Tutkimukseen osallistui 12 varhaiskasvatuksen opettajaa seitsemästä eri liikunta ja luonto -pedagogiikkaa toteuttavasta päiväkodista Keski-Suomen alueelta. Eskolan, Lätin ja Vastamäen (2018, 30) sekä Cruzin ja Tantian (2017, 85) mukaan tutkittavien valinnassa pyritään löytämään sellaiset henkilöt, joilla on tietoa tutkimuksen aiheeseen liittyen. Loogisinta oli kerätä aineisto lilu-ryhmissä toimivien varhaiskasvatuksen opettajien kokemuksiä hyödyntäen, sillä heillä oli eniten tietoa ja kokemusta liikunta ja luonto -pedagogiikan toteutuksesta. Lilu-ryhmien opettajat ovat myös kohdanneet siihen liittyviä vahvuuksia ja toisaalta haasteita, sekä joutuneet pohtimaan lilu-pedagogiikkaan liittyviä lähtökohtia. Näin tutkittavien ryhmä on tutkimuksen kannalta tarkoituksenmukainen ja tarkkaan harkittu (ks. Patton 2002, 230; Higginbottom 2004, 13), jolloin voidaan puhua tarkoituksenmukaisesta otannasta (Patton 2002, 230). Tarkoituksenmukainen otanta soveltuu laadullisiin tutkimuksiin, joissa tutkija on kiinnostunut tutkittavista, joilla on paras tieto koskien tutkimusaihetta. Käytettäessä tarkoituksenmukaista otantaa on päätettävä siitä, ketä tutkitaan, missä muodossa data on hyvä kerätä sekä kuinka monta tutkittavaa tutkimukseen otetaan mukaan. (Creswell & Poth 2018, 157.)



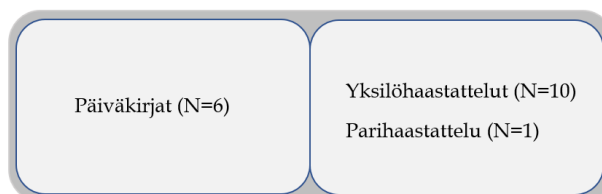
KUVIO 4 Aineistonkeruun eteneminen

Tutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa liikunta ja luonto -päiväkotiryhmien toimintaa, käyttäen hyödyksi varhaiskasvatuksen opettajien laatimia päiväkirjoja sekä tutkimushaastatteluja lilu-ryhmien toimintaan liittyen. Lilu-päiväkodeista vastaavaan hankekoordinaattoriin otettiin yhteyttä, joka tiedotti yhden Keski-Suomen kunnan alueella toimivista lilu-pedagogiikkaa toteuttavista päiväkodeista. Tämän tiedon perusteella jokaista alueella toimivan lilu-päiväkodin johtajaa tiedotettiin tutkimuksesta sekä heille lähetettiin pyyntö tutkimukseen osallistumisesta. Aineistonkeruuprosessi kokonaisuudessaan on nähtävillä kuvio 4. Mahdollisuus suurehkoonkin osallistujakatoon tiedostettiin, sillä tutkimuksen aineistonkeruu päiväkirjan ja haastattelun avulla saattoi tuntua työläältä varhaiskasvatuksen kiireisessä arjessa. Tarkoituksenmukaista oli ottaa yhteyttä mahdollisimman moneen päiväkotiin. Alkuperäistä aineistonkeruualuetta päädyttiin laajentamaan useampaan Keski-Suomen kuntaan, jotta aineistosta saataisiin riittävän kattava tutkittavaa ilmiötä ajatellen.

6.3 Aineiston keruu

Eri aineistonkeruumenetelmiä voidaan Tuomen ja Sarajärven (2018, 83) mukaan hyödyntää tutkimuksen tutkimusongelmien mukaan. Tässä tutkimuksessa aineistonkeruumenetelminä käytettiin varhaiskasvatuksen opettajien kirjoittamia päiväkirjoja päiväkotiryhmän toiminnasta sekä opettajien haastatteluja toiminnan taustalla olevista tekijöistä. Kuusi haastatteluihin osallistunutta varhaiskas-

vatuksen opettajaa täytti tutkimuspäiväkirjan, ja kuusi varhaiskasvatuksen opettajaa osallistui vain haastatteluun. Tämän tutkimuksen aineiston rakenne kokonaisuudessaan on nähtävillä kuvioista 5.



KUVIO 5 Tutkimusaineisto kokonaisuudessaan

Erilaiset tiedonkeruumenetelmät tarjoavat erilaisia näkökulmia jokapäiväisestä elämästä, jolloin useamman tutkimusmetodin käyttö voi mahdollistaa rikkaamman ja monipuolisemman aineiston (Bennett 2014, 11; Laurenceau & Bolger 2005, 88; Nuttavuthisit 2019, 100). Puhutun ja kirjoitetun aineiston yhdistäminen käyttäen haastatteluita ja päiväkirjoja voi tarjota kattavan kuvan ihmisten elämästä (Bennett 2014, 11; Nuttavuthisit 2019, 221). Yhdistämällä päiväkirja-aineisto ja haastatteluaineisto voidaan ajatella, että tämän tutkimuksen aineisto on kattavampi. Pienimuotoisessa tutkimuksessa, jossa vastaajien määrä on rajallinen erisyistä, tietolähteiden yhdistelmä parantaa tulosten laatua ja kestävyyttä (Bennett 2014, 11). Voidaan sanoa, että tämän tutkimuksen aineistolla on mahdollista saada monipuolinen näkökulma lilu-pedagogiikasta.

6.3.1 Päiväkirjat aineistonkeruumenetelmänä

Tutkimuksen aineistonkeruu aloitettiin päiväkirjakyselyllä, jonka täytti kuusi varhaiskasvatuksen opettajaa. Päiväkirjat koskivat ryhmän päivittäisiä toimia, varhaiskasvatuksen opettajien pitämiä tai suunnittelema tuokioita sekä lilu-pedagogiikan toteutuksesta heränneitä ajatuksia. Päiväkirjakysely on tutkimuksemme kannalta perusteltu menetelmä, sillä Cortin (1993) ja Nuttavuthisit (2019, 221–222) mukaan päiväkirjoja voidaan käyttää haastatteluiden täydentäjinä niiden tarjotessa tietoa vastaajien päivittäisistä käyttäytymisistä ja kokemuksista. Tämän tutkimuksen päiväkirjapohja on nähtävillä liitteestä 1.

Päiväkirjojen käyttö tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä tarjoaa yhden keinon tutkia sellaisia asioita, jotka unohtuvat helposti tai joiden yksityiskohtainen muistaminen voi muuten olla hankalaa (Corti 1993; Malinen ym. 2009a, 252; Sun, Golightly, Cranwell, Bedwell & Sharples 2013, 63). Päiväkodin arjessa tapahtuu lukemattomia asioita, joiden muistaminen on myöhemmin hankalaa. Tämän vuoksi oli oletettavaa, että varhaiskasvatuksen opettajat eivät haastatteluissa muistaisi yksityiskohtaisesti lilu-pedagogiikan toteuttamiseen liittyviä käytännön seikkoja, tuntemuksia sekä ajatuksia, joita tutkimuksen kannalta haluttiin selvittää. Päiväkirjamenetelmä soveltuu ihmisen jokapäiväisessä arjessa tapahtuvien asioiden tutkimiseen (Bolger, Davis & Rafaeli 2003, 580–581; Nuttavuthisit 2019, 221–222), sillä päämääränä on kirjata ylös yksilön kokemuksia tutkittavasta ilmiöstä (Malinen ym. 2009a, 252). Bennettin (2014, 9) mukaan päiväkirjat taltioivat näitä kokemuksia haastatteluja paremmin. Voidaan ajatella, että päiväkodeissa toteutetut lilu-pedagogiikan toimintatavat tulevat päiväkirjojen avulla paremmin esiin. Päiväkirjamenetelmä mahdollistaa siten reaaliaikaisen tutkimuksen reaalimaailmasta (Gunthert & Wenze 2012, 146–147; Silk ym. 2011, 246).

Päiväkirjamenetelmä soveltuu hyvin tunteiden arviointiin (Rönkä, Malinen, Kinnunen, Tolvanen & Lämsä 2010, 7) tarjoten ajankohtaista ja yksityiskohtaista tietoa tapahtumista, puitteista sekä reaktioista (Henker, Whalen, Jamner & Delfino 2002, 661). Tutkittaessa lilu-pedagogiikkaa, siihen liittyvät ajatukset, tunteet, lähtökohdat ja arvot ovat merkityksellisiä. Lisäksi päiväkirjoihin saatetaan kirjoittaa asioita, jotka eivät haastattelussa tuntuisi riittävän merkityksellisiltä sanoa (Bennett 2014, 9). Täten on mahdollista, että päiväkirjoista saatiin yksityiskohtaista tietoa ja informaatiota lilu-pedagogiikkaan liittyen. Tutkittavan ilmiön vaihtelun, esiintyvyyden sekä painottumisen tarkastelu tietyn ryhmän keskuudessa tai eri ryhmien välillä on päiväkirjamenetelmän yksi tyypillisin tarkoitus (Bolger ym. 2003, 581). Tämän vuoksi päiväkirjamenetelmä sopii lilu-pedagogiikan toimintatapojen sekä niihin liittyvien ajatusten ja tuntemusten kartoittamiseen. Päiväkirjan avulla voidaan tutkia, millä tavoin lilu-pedagogiikka näkyy arjen toimintatapojen valinnoissa sekä opetuskokonaisuuksien toteutuksessa.

Tässä tutkimuksessa tiedot kerättiin rajoitetun ajanjakson aikana päivittäin toistuvien päiväkirj kirjoitusten avulla. Päiväkirj kirjoitukset kerättiin kymmenen arkipäivän eli kahden toimintaviikon ajalta. Tutkimukseen osallistuvilla oli varattu kolme viikkoa aikaa päiväkirjan täyttämiseen. Päiväkirj kyselyn tavoitteena on siten saada tietoa päivittäisistä ja viikottaisista vaihteluista toiminnossa, kokemuksissa ja tunteissa (Lämsä 2017, 82; Malinen, Rönkä, Tolvanen, Sevón & Jokinen 2015, 52; Rönkä, Sevón, Räikkönen & Hintikka 2017, 507). Päiväkirj kirjoitukset tehdään lähellä todellisia tapahtumia osallistujien luonnollisissa ympäristöissä (Laurenceau & Bolger 2005, 87–88; Sun ym. 2013, 62–63) ja se voi mahdollistaa pätevempien tietojen hankinnan (Malinen ym. 2015, 52), kuinka todellisuudessa kyseisessä ympäristössä toimitaan ja toteutetaan lilu-pedagogiikkaa. Tämän tutkimuksen päiväkirjoissa (liite 1) vastaajia pyydettiin ensin luettelemaan kyseiseltä päivältä lilu-pedagogiikkaa sisältäneitä toimintoja. Tämän jälkeen vastaajat saivat analysoida tarkemmin muutamaa toimintoa apukysymysten avulla. Tarkoituksena oli muun muassa pohtia mitkä tekijät tekevät kyseisestä toiminnasta lilu-pedagogiikkaa ja liittyykö sen toteuttamiseen mahdollisesti joitain vahvuuksia tai haasteita. Lisäksi päiväkirjassa sai pohtia vapaasti muita lilu-pedagogiikan toteuttamiseen liittyviä teemoja, kuten päivän organisoimista, suunnittelua sekä pedagogiikan toteutumista pidemmällä aikavälillä.

Päiväkirj kartoituksen tehokkuus riippuu siitä, kuinka huolellisesti sen sisältämät kysymykset on laadittu ajatellen tutkimuksen tarkoitusta (Bolger ym. 2003, 581, 588). Tämän vuoksi osallistujille suunniteltiin tutkimuksen kannalta tarkoituksenmukaiset, valmiiksi strukturoidut päiväkirjalomakkeet. Strukturoidussa päiväkirjassa on valmiiksi jäsennellyt teemat (Corti 1993), joiden mukaan varhaiskasvatuksen opettajat jäsensivät päivittäisiä toimiaan. Tämä mahdollisesti helpotti vastaajia kiireisen arjen keskellä, sillä heidän ei tarvinnut varata pitkiä hetkiä kirjoitukselle. Tällä myös pyrittiin saamaan vastaukset juuri niihin teemoihin, joita tutkimuksessa halutaan käsitellä. Päiväkirjan kysymykset olivat luonteeltaan avoimia. Tällaisilla kysymyksillä saadut vastaukset antavat tutkijalle mahdollisuuden nähdä aihe tutkittavan silmin, jolloin tutkimuksen aineistoon saadaan esille tutkittavan oma näkemys asiasta ilman tutkijan omia tulintoja (Patton 2002, 20–21). On kuitenkin huomioitava, että tutkijoiden valmiiksi

asettamattomat päiväkirjan kysymykset ohjasivat osallistujien vastaamista. Tällöin ei voida puhua täysin tutkijoiden tulkitsemattomuudesta. Vastaajien saadessa itse valita mitä he päiväkirjaan kirjoittavat, saadaan hyvin ilmi tutkittavien merkityksellisenä pitämät asiat koskien tutkittavaa ilmiötä (Bennett 2014, 11), tässä tapauksessa koskien lilu-pedagogiikkaa.

Vastaajat saivat valita täyttävätkö päiväkirjan sähköisesti vai paperi ja kynä -menetelmällä. Paperinen, kynällä täytettävä päiväkirja on perinteisin keino toteuttaa aineistonkeruu päiväkirjan avulla (Bass, Linney, Butler & Grzywacz 2007, 59; Malinen, Rönkä, Lämsä & Tolvanen 2009b, 23; Rönkä ym. 2010, 6–7; Sun ym. 2013, 63), mutta päiväkirjalomakkeesta laadittiin silti myös sähköisesti täytettävä versio Webropol-järjestelmää hyödyntäen. Paperi ja kynä -menetelmä on jokaiselle tutkimukseen osallistujalle ennestään tuttu (Bolger ym. 2003, 593) ja helpokäyttöinen menetelmä (Bass ym. 2007, 61). Sähköisen päiväkirjan kirjoittaminen taas voi motivoida joitain osallistujia vastaamiseen (Matthews, Doherty, Sharry & Fitzpatrick 2008, 113). Vastaajille haluttiin tarjota kaksi erilaista tapaa kirjoittaa päiväkirjaa, sillä näin jokainen vastaaja pystyi valitsemaan itselleen mieluisimman tavan taltioida ajatuksiaan. Tällöin pystyttiin varmistamaan, että tutkimukseen osallistuminen ei riippunut esimerkiksi tietoteknisten taitojen puutteesta.

Päiväkirjamenetelmä toimii parhaiten ja on hyödyllisin, kun se yhdistetään johonkin muuhun perinteiseen aineistonkeruumenetelmään (Laurenceau & Bolger 2005, 88). Päiväkirjakyselyjä seuraa usein haastattelu, jolla on mahdollista saada lisää tietoa tutkittavasta ilmiöstä (Nuttavuthisit 2019, 221). Tässä tutkimuksessa päiväkirjamenetelmä on yhdistetty haastatteluihin, joiden avulla voidaan mahdollisesti saada kokonaisvaltaisempi kuva lilu-pedagogiikasta päiväkodin arjessa.

6.3.2 Haastattelut aineistonkeruumenetelmänä

Tässä tutkimuksessa haastattelut ovat toisena aineistonkeruumenetelmänä päiväkirjojen lisäksi, sillä tällä tavoin saatiin mahdollisesti monipuolisempaa tietoa lilu-pedagogiikasta. Lisäksi haastatteluissa pystyttiin nostamaan keskusteluun asioita, jotka ilmenivät osallistujien kirjoittamissa päiväkirjoissa. Päiväkirjaan

kirjoitettuja asioita voitiin monipuolistaa ja käyttää ikään kuin tarttumapintana keskustellessa vaikeammin selitettävistä asioista. Haastattelut toteutettiin tutkimukseen osallistuneille varhaiskasvatuksen opettajille sopivana ajankohtana, päiväkodeissa tai muissa heille sopivissa paikoissa.

Haastattelu on laadullisessa tutkimuksessa yleisimmin käytetty tiedonkeruumenetelmä (Taylor 2005, 39–40). Se on tämän tutkimuksen kannalta kyselylomaketta parempi vaihtoehto, sillä haastatteluiden avulla aineistosta saatiin mahdollisesti kattavampi. Haastatteluissa pystyttiin tarttumaan niin päiväkirjoissa ilmenneisiin asioihin kuin haastatteluhetkellä puheeksi tulleeisiin teemoihin. Haastattelu on joustava tiedonkeruun tapa (Kallio, Pietilä, Johnson & Kangasniemi 2016, 2955), jolloin tutkittavien näkökulma, käsitykset sekä merkitykset kyseisestä ilmiöstä on mahdollista saada näkyville (Dilshad & Latif 2013, 191; Hirsjärvi & Hurme 2001, 48–49). Haastattelut tarjoavatkin hyödyllisen keinon tutkijoille oppia toisten maailmasta, sillä haastattelut pystyvät paljastamaan tärkeitä ja usein myös piileviä käyttäytymismalleja tutkittavasta ilmiöstä (Qu & Dumay 2011, 239, 246). Tutkimushaastattelut toteutettiin pääasiassa yksilöhaastatteluina, joiden lisäksi yksi haastattelu toteutettiin parihaastatteluna. Yksilö- ja parihaastatteluihin liittyy hyötyjä sekä haasteita, joita on nähtävillä myös tässä tutkimuksessa.

Yksilöhaastatteluiden avulla on mahdollista saada tietoa osallistujien yksilöllisistä ajatuksista ja käsityksistä, jolloin muiden osallistujien vastaukset eivät vaikuta tutkimusaineiston sisältöön (Hirsjärvi & Hurme 2001, 61). Yksilöhaastattelussa osallistujat voivat tuoda julki myös henkilökohtaisempia tietoja, joita he eivät muiden kuullen välttämättä toisi tutkijoiden tietoon (Morgan, Ataie, Carder & Hoffman 2013, 1276–1277). Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa erilaisia lilu-pedagogiikan toteuttamisen tapoja, jolloin jokaisen varhaiskasvatuksen opettajan yksilölliset toimintatavat sekä mielipiteet oli syytä saada selville. Lisäksi yksilöhaastattelut olivat mahdollisesti aikataulullisesti sekä välimatkoja ajattelen helpompi toteuttaa verrattuna ryhmähaastatteluihin, sillä päiväkodit olivat sijainniltaan melko kaukana toisistaan.

Tutkimuksen parihaastattelu toteutettiin siihen osallistuneiden varhaiskasvatuksen opettajien pyynnöstä. He työskentelivät samassa esiopetusryhmässä ja

aikataulullisista syistä yksi yhteinen tapaaminen oli heille parempi vaihtoehto. Parihaastattelulla tarkoitetaan kahden ihmisen haastattelua, joilla on näkemyksiä tutkittavasta aiheesta (Mavhandu-Mudzusi 2018, 2) ja joilla voi olla jokin keskinäinen suhde, esimerkiksi työkaveruus (Morgan, Eliot, Lowe & Gorman 2016, 109). Parihaastattelua toteuttaessa haastateltavien aikaisempi tuntemus toisistaan tulee ottaa huomioon (Morgan ym. 2013, 1281; Nuttavuthisit 2019, 146–147), sillä tutkittavien vastauksiin voi vaikuttaa toisen tutkittavan läsnäolo (Dilshad & Latif 2013, 197). Parihaastattelun etuna yksilöhaastatteluun nähden voidaan pitää sen vuorovaikutuksellisuutta (Dilshad & Latif 2013, 196–197). Osallistujat pystyvät yhdessä keskustelemaan ajatuksistaan sekä saamaan tukea uusien asioiden muistamiseen ja pohdintaan toiselta osallistujalta (Morgan ym. 2013, 1277). Parihaastattelussa oli vuorovaikutuksellisuuden myötä mahdollista saada samasta asiasta selville useampia näkökulmia. Lisäksi parihaastattelussa haastattelutilanne voi olla osallistujille vapautuneempi osallistujien saadessa tukea toisiltaan (Eskola & Suoranta 2008, 94).

Kaikki haastattelut toteutettiin puolistrukturoituina teemahaastatteluina, jolloin ne etenivät tiettyjen, ennalta päätettyjen teemojen mukaisesti. Puolistrukturoidun teemahaastattelun tarkoituksena on saada yksityiskohtaista tietoa tutkittavasta ilmiöstä (Nuttavuthisit 2019, 113; Qu & Dumay 2011, 246), jonka vuoksi haastattelun teemat määritellään ennen varsinaista tutkimushaastattelua (Hardon, Hodgkin & Fresle 2004, 24; Mason 2004, 1021). Kysymysten määrittely tarjoaa tarkoin harkitun rakenteen haastattelun kululle, mutta sen liian tarkkaa noudattamista on kuitenkin syytä välttää haastattelutilanteessa (Kallio ym. 2016, 2955). Tämän tutkimuksen haastattelurunko on nähtävillä liitteestä 2. Haastattelujen alussa haastateltaville annettiin tehtäväksi piirtää ja kirjoittaa lilu-pedagogiikkaan liittyen kuusi tärkeintä asiaa, jotka kyseisen pedagogiikan toteutuksessa heidän mielestään ilmenee. Tämä herätteli haastateltavia tutkittavaan teemaan eli lilu-pedagogiikan toteutumiseen sekä auttoi reflektoimaan omia ajatuksiaan, käsityksiään, arvojaan ja lähtökohtiaan lilu-pedagogiikkaan liittyen.

Puolistrukturoidussa haastattelussa on mahdollista keskittyä haastateltaville merkityksellisiksi ilmenneisiin asioihin, jolloin eri käsitykset tulevat hyvin ilmi tutkittavaa ilmiötä ajatellen (Barbour 2000, 156). Näin haastatteluissa on

mahdollista saada selville, mitä haastateltavat pitävät merkityksellisinä lilu-pedagogiikan toteuttamisen kannalta. Puolistrukturoidun teemahaastattelun yhtenä etuna nähdään sen mahdollistama vastavuoroisuus haastattelijan ja osallistujan välillä (Galletta 2013, 117). Haastattelija voi soveltaa sekä muokata tulevia kysymyksiä vastaajien vastausten perusteella (DiCicco-Bloom & Crabtree 2006, 316; Hardon ym. 2004, 24, 28; Mason 2004, 1021; Qu & Dumay 2011, 246) antaen tilaa vastaajan henkilökohtaisille ilmauksille. Näillä kysymysten muokkauksilla haastattelijan on mahdollista auttaa haastateltavaa vastaamaan mahdollisimman monipuolisesti haastattelukysymyksiin (Qu & Dumay 2011, 246). Haastattelutilanteissa pystyttiin esittämään tarvittaessa lisäkysymyksiä haastateltavalle aiheeseen liittyen. Tällä voidaan laajentaa haastattelussa ilmeneviä asioita, sekä selventämään teemaa tarkemmin haastateltavalle (Eskola & Suoranta 2008, 86; Hardon ym. 2004, 24; Tuomi & Sarajärvi 2018, 87–88; Whiting 2008, 37). Lisäkysymyksillä pyrittiin varmistamaan, että haastatteluista saataisiin riittävästi informaatiota ajatellen lilu-pedagogiikan toteuttamista päiväkodissa.

Puolistrukturoidun haastattelun taustalla on oletus, että kysymysten on oltava haastateltavan ymmärrettävissä samalla, kun haastattelijan tulee olla herkkänä niille eroille, miten haastateltavat ymmärtävät maailman (Qu & Dumay 2011, 247). Haastattelujen aikana pyrittiin olla johdattelematta vastaajien vastauksia omilla kommentteilla tai kysymysten asettelulla, mikä Pattonin (2002, 348) mukaan mahdollistaa tutkittavien käsitysten selvittämisen haastattelun avulla. Puolistrukturoitujen haastattelujen suorittaminen vaatiikin paljon suunnittelua ennen haastatteluja, niiden aikana sekä jälkikäteen sen suhteen, miten kysymyksiä kysytään ja tulkitaan (Qu & Dumay 2011, 247).

Ennen varsinaisia haastatteluja varmistettiin tutkimushaastattelun asianmukaisuus tutkimusta ajatellen. Castillo-Montoyan (2016, 812) ja Gallettan (2013, 45) mukaan haastattelukysymyksien tulisi vastata tutkimukselle määritettyjä tutkimuskysymyksiä. Tämä varmistettiin käymällä jokainen haastattelukysymys läpi pohtien, mihin tutkimuskysymykseen kyseisellä haastattelukysymyksellä saadaan vastaus. Näin haastattelukysymykset saatiin relevanteiksi tutkimusta ajatellen. Lisäksi haastattelurunko pilotoitiin ennen varsinaisia tutkimushaastat-

teluja. Testihaastattelun myötä voidaan varmistaa haastattelun rakenteen toimivuus (Chenail 2011, 257; Kallio ym. 2016, 2961; van Teijlingen & Hundley 2002, 33) sekä kysymysten asettelun asianmukaisuus tutkimusta ajatellen (Barriball & While 1994, 333; Krauss ym. 2009, 256; Chenail 2011, 257–258). Siten haastateltavien erilaiset käsitykset ja kokemukset on mahdollista saada esiin (Barriball & While 1994, 333).

6.4 Aineiston analyysi

Tutkimuksen aineisto analysoitiin käyttäen laadullista sisällönanalyysiä, joka on Elon ja muiden (2014, 1) mukaan yleinen laadullisen aineiston analysointimenetelmä. Sisällönanalyysin avulla tutkijat voivat tulkita subjektiivisia tietoja tieteellisellä tavalla (Moretti ym. 2011, 420), ja sen tavoitteena on saada tutkittavasta ilmiöstä tiivistetty mutta laaja kuvaus (Elo & Kyngäs 2008, 108). Tämän tutkimuksen aineiston analysointiin käytettiin teoriasidonnaista sisällönanalyysiä. Lähtökohtaisesti teoriasidonnainen sisällönanalyysi etenee aineiston ehdoilla, kuten aineistolähtöinen sisällönanalyysi, mutta siinä yleiskäsitteitä muodostettaessa empiirinen aineisto liitetään kuitenkin teoreettisiin käsitteisiin. Siten teoriaohjaavassa analyysissä käsitteet tuodaan valmiina tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 133.) Teorialähtöisen lähestymistavan mukaan analyysissä käytettävät käsitteet tulisi perustua johonkin aikaisempaan teoriaan tai malliin (Burns & Grove 2009, 527–528; Tuomi & Sarajärvi 2018, 127). Lilu-pedagogiikasta ei ole olemassa valmista teoriaa tai mallia, jota voitaisiin hyödyntää tutkimuksen analyysissä suoraan. Tässä tutkimuksessa on kuitenkin pystytty hyödyntämään liikunta- ja luontokasvatukseen läheisesti liittyviä käsitteitä, vaikka analyysi ei täysin voi perustua niihin. Tämän vuoksi tässä tutkimuksessa teoriasidonnainen lähestymistapa oli asianmukaisin vaihtoehto.

Laadullinen sisällönanalyysi voidaan määritellä tutkimusmenetelmäksi, joka koodauksen, luokittelun sekä teemojen tunnistamisen avulla auttaa tulkitsemaan tutkimusaineistoa (Hsieh & Shannon 2005, 1278). Tämän tutkimuksen tutkimusaineistosta oli tarkoitus luoda johdonmukainen kokonaisuus ja aineis-

ton analysointi toteutettiin kolmivaiheisena prosessina. Analyysiprosessin vaiheet ovat valmisteluvaihe, varsinainen analyysivaihe sekä raportointivaihe (Assarroudi, Nabavi, Armat, Ebadi & Vaismoradi 2018, 48–51; Elo & Kyngäs 2008, 109). Tutkimusaineiston analysointia varten koko tutkimuksen aineisto muutettiin tekstimuotoon, mikä on Milesin, Hubermanin ja Saldañan (2014, 71) mukaan merkityksellistä tutkimuksen kannalta. Päiväkirja-aineisto muutettiin ensin sähköiseen muotoon analysoinnin helpottamiseksi. Käsien kirjoitetut päiväkirjat kirjoitettiin uudelleen sähköiselle päiväkirjapohjalle, jolloin kaikki päiväkirjat olivat samassa muodossa. Tutkimuspäiväkirjojen tarkastelun aikana suoritettiin alustavaa analysointia, minkä perusteella haastattelurunko osaltaan muodostui.

Haastattelujen aikana tutkijat pystyvät Ruusuvuoren, Nikanderin ja Hyvärisen (2010, 11–13) mukaan muodostamaan käsitystä tutkimuksen kannalta oleellisista teemoista ja muodostamaan alustavaa analyysia. Siten haastattelujen toteuttaminen voidaan määritellä osaksi analyysiprosessia. Haastatteluaineisto kuunneltiin sekä litteroitiin, eli kirjoitettiin sanasta sanaan ylös niin kuin tallennuksessa oli puhuttu. Litteroitua aineistoa tuli 142 sivua (fonttikoko 12, riviväli 1,5). Litterointi on tutkijalle mahdollisuus tutustua tutkimusaineistoon, jolloin se on analyysiprosessin näkökulmasta tärkeää (Braun & Clarke 2006, 87–88; Ruusuvuori ym. 2010, 13–14). Tässä tutkimuksessa litteroinnin aikana tutkijat kuuntelivat useaan kertaan haastattelutallenteita, jolloin tutkijat perehtyivät tarkasti haastattelujen sisältöön. Aineiston litteroinnilla voidaan varmistaa se, että tutkijat saavat mahdollisimman kattavan kuvan tutkimuksen aineistosta (Holloway & Wheeler 2010, 282).

Ennen varsinaista analyysia tutkimuspäiväkirjoille annettiin koodit PK1–PK6, yksilöhaastatteluille H1–H10 sekä yhden parihaastattelun osallistujille PH1 ja PH2. Päiväkirjojen ja haastatteluiden koodien numerot ovat sattumanvaraisesti päätetty. Tämän jälkeen aineisto luettiin läpi mahdollisimman tarkasti, mikä on Eskolan ja Suorannan (2008, 151) mukaan olennaista aineiston kokonaiskuvan muodostumiseksi. Tämän jälkeen aineisto tulee pelkistää (Tuomi & Sarajarvi 2018, 123–124), jolloin siitä poistettiin kaikki tutkimuksen kannalta epäoleellinen informaatio. Aineisto käytiin läpi tutkimuskysymyksittäin, jolloin merkittiin kaikki tieto, mikä vastasi asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Samalla aineisto

koodattiin eri värein tutkimuskysymysten perusteella. Tämän avulla aineisto pystytään pilkkomaan pienempiin osiin sekä järjestämään sen sisältämiä teemoja analyysin helpottamiseksi (Jacelon & O'Dell 2005, 218). Aineiston koodaus nähdään osaksi aineiston analysointia, sillä se on tutkijan tulkintaa aineiston oleellisesta informaatiosta tutkimustehtävää ajatellen. Koodien avulla aineistoa lähestytään aina jostakin tietystä näkökulmasta. (Jolanki & Karhunen 2010, 399.) Aineiston pelkistämistä ja koodaamista seuraa aineiston ryhmittely (Moretti ym. 2011, 420; Tuomi & Sarajärvi 2018, 124–125), jolloin aineistosta koodatut ilmaukset ryhmiteltiin teemojen mukaisesti ala- ja yläluokkiin. Tämän tutkimuksen analyysissä käytetyt luokat muodostettiin tutkimuskysymysten perusteella, jotka olivat lilu-pedagogiikan sisällöllinen kokonaisuus sekä lilu-pedagogiikan toteuttamista ohjaavat tekijät ja periaatteet. Aineiston ryhmittely luo pohjan tutkimuksen perusrakenteelle ja myöhemmälle analysoinnille (Miles ym. 2014, 72; Tuomi & Sarajärvi 2018, 124–125).

Viimeisenä aineiston ryhmittelyssä muodostetuista ala- ja yläluokista muodostettiin pääluokkia eli teoreettisia käsitteitä. Tätä vaihetta kutsutaan käsitteellistämiseksi, jota voidaan jatkaa niin kauan kuin on aineiston kannalta mahdollista (Tuomi & Sarajärvi 2018, 125–127; Elo & Kyngäs 2008, 111). Pääluokista muodostetaan vielä aineistoa yhdistävä luokka (Tuomi & Sarajärvi 2018, 126–127). Aineiston luokittelu tutkimuskysymyksittäin alaluokkiin, yläluokkiin, pääluokkiin ja aineiston yhdistäviin luokkiin on nähtävillä liitteistä 3 ja 4. Tämä antaa Elon ja muiden (2014, 6) mukaan yleiskuvan tulosten muodostamisesta.

Aineiston ryhmittelyssä ja luokittelussa käytettiin apuna leikkaa ja liimaa -menetelmää, sillä se voi Popen, Zieblandin ja Maysin (2000, 115) mukaan auttaa tutkijaa saamaan syvällisemmän kuvan aineistosta. Paperilla olevat asiat ja teemat järjestettiin niin, että ne olivat kaikki nähtävillä samanaikaisesti. Coffey ja Atkinson (1996, 46) toteavatkin, että on tärkeää nähdä kaikki tietyn koodin tiedot samanaikaisesti. Lisäksi Jacelonin & O'Dellin (2005, 218) mukaan jokaisen tiedon tulisi näkyä suhteessa muihin samanlaisiin tietoihin.

6.5 Aineistonkeruun ja analyysin luotettavuus

Tutkimuksen aineistonkeruussa, analysoinnissa ja raportoinnissa on otettu huomioon tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttavia tekijöitä. Tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa tutkimuksen suunnittelun, aineistonkeruun, tulosten raportoinnin sekä arvioinnin tulee hyvän tieteellisen käytännön mukaan suorittaa rehellisesti, huolellisesti ja tarkasti (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6).

Triangulaatioiden toteutuminen on yksi tutkimuksen luotettavuutta parantava tekijä (Eskola & Suoranta 2008, 68–70). Tässä tutkimuksessa toteutui sekä tutkijatriangulaatio että metodinen triangulaatio, jotka lisäävät tutkimuksen luotettavuutta. Tutkijatriangulaation toteutuminen oli mahdollista, sillä tutkimus toteutettiin parivierinä. Näin molempien tutkijoiden näkökulmat sekä mielipiteet ja ajatukset olivat käytössä, mitkä mahdollisesti monipuolistivat tutkimuksen eri vaiheita. On myös mahdollista, että tutkimuksen tutkimusasetelmat on valittu harkitummin kuin vain yhden tutkijan tekemässä tutkimuksessa (Eskola & Suoranta 2008, 69–70).

Metodinen triangulaatio toteutuu tässä tutkimuksessa kahden eri aineistonkeruumenetelmän kautta. Metodisen triangulaation toteutuminen parantaa tutkimuksen luotettavuutta (Denzin 1978, 301–302; Eskola & Suoranta 2008, 69; Lincoln & Guba 1985, 305–306), sillä Pattonin (2002, 306) mukaan yksittäisen menetelmän avulla ei voida taata kattavaa aineistoa. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta pohdittaessa onkin tärkeää huomioida tiedonkeruumenetelmän luotettavuus (Elo ym. 2014, 2–3, 8). Tiedonkeruumenetelmien luotettavuutta tulee tarkastella myös erikseen, sillä haastattelut ja päiväkirjat ovat menetelmänä erilaisia sekä tarjoavat erilaista informaatiota tutkimuksen kannalta.

Tutkimushaastattelun yksi luotettavuutta parantava tekijä on Castillo-Montoyan (2016, 812–813) mukaan haastattelukysymysten yhdenmukaisuuden varmistaminen suhteessa tutkimuskysymyksiin. Tämän tutkimuksen haastattelukysymykset varmistettiin tarkoituksenmukaisiksi tutkimuskysymyksiä ajatellen etsien jokaista haastattelukysymystä vastaava tutkimuskysymys. Lisäksi haastattelurunko pilotoitiin, jotta voitiin varmistaa haastattelukysymysten ymmärrettävyys. Tämä parantaa Castillo-Montoyan (2016, 827) mukaan haastattelun luotettavuutta.

Haastattelutilanteessa haastattelijan läsnäolo sekä kysymysten asettelu ovat aina yhteydessä haastatteluissa saatuihin vastauksiin ja aineiston sisältöön (Hirsjärvi & Hurme 2001, 49). Tutkijan tulee tiedostaa ja tunnistaa hänen asemansa vaikutus tutkimusprosessiin ja sen lopputulokseen (Berger 2015, 220). Vastaajat voivat olla halukkaampia jakamaan kokemuksia sellaisen tutkijan kanssa, jonka he kokevat ymmärtävän heidän kokemuksiaan ja tilannettaan (De Tona 2006). Tässä tutkimuksessa tutkimuksen luotettavuutta voidaan ajatella parantavan tutkijoiden asema suhteessa tutkimukseen osallistuneisiin varhaiskasvatuksen opettajiin. Tutkijoiden on helppo ymmärtää varhaiskasvatuksessa olevia ilmiöitä sekä siellä ilmeneviä haasteita koulutustaustan vuoksi.

Tässä tutkimuksessa päiväkirjakysely toteutettiin avoimena kyselylomakkeena, jota osallistujat täyttivät itsenäisesti. Avoimen kyselyn etuna on sen mahdollisuudet saada tutkittavien mielipide monipuolisemmin esille (Valli 2017, 27). Päiväkirjan avulla on mahdollista saada lilu-pedagogiikan käytännöistä sekä opettajien hetkessä koetuista tunteista oikeanlainen kuva, sillä Malisen ynnä muiden (2009a, 252) mukaan unohtamisen ja väärinmuistamisen riski pienenee kirjoittaessa tapahtumat ylös lähellä tapahtuman ajankohtaa. On kuitenkin mahdollista, että tutkittavat muuttavat vastauksiaan jälkikäteen, eikä tutkija saa tätä tietoonsa (Malinen ym. 2009a, 255). Tämän seurauksena tutkimuksen tulokset eivät välttämättä vastaa osallistujien alkuperäisiä ajatuksia, eivätkä näin ole asianmukaisia tutkimuksen kannalta. Avoimen päiväkirjan heikkoutena voidaan nähdä lisäksi sen tulkinnanvaraisuus, mikäli osallistujat eivät vastaa täysin suoraan annettuun kysymykseen (Valli 2017, 27).

Päiväkirjoja laadittaessa on varmistettava, että kysymysten sanamuodot ovat osallistujien ymmärrettävissä (Hsueh, McCormick, Merrillees, Chou & Cummings 2018, 367). Tällä voidaan välttää väärinymmärryksiä, sekä mahdollistaa aineiston monipuolisuus analysointia ajatellen. Päiväkirjaohjeistuksen valmistelu on myös tehtävä huolellisesti, jotta aineistonkeruu sujuu onnistuneesti (Nicholl 2010, 18, 20.) Päiväkirjan kysymykset sekä ohjeistukset suunniteltiin ja kirjoitettiin molempien tutkijoiden toimesta, jolloin molempien tutkijoiden näke-

mykset ja näkökulmat tulivat ymmärrettävyyden näkökulmasta esiin. Valmiit lomakkeet annettiin luettavaksi pilotointiin osallistuneille, jolla varmistettiin kyselyn ymmärrettävyys myös ulkopuolisen osallistujan kannalta.

Päiväkirja-aineiston yhtenä luotettavuutta heikentävänä tekijänä voidaan pitää tutkimuspäiväkirjan täytölle valittua ajanjaksoa. Varhaiskasvatuksen opettajilla oli mahdollisuus valita pidemmästä ajanjaksosta ne päivät, jolloin kirjoittamiseen oli parhaiten aikaa. Tämän vuoksi on mahdollista, että todellista kuvaa haastavista päivistä ei saatu osaksi tutkimusaineistoa. Päiväkirjan pito on menetelmänä myös melko työläs (Malinen ym. 2009a, 254–255; Nuttavuthisit 2019, 222; Sun ym. 2013, 63–64), ja päiväkodin arjesta on usein hankala löytää ylimääräistä aikaa. Tällöin voi olla mahdollista, että osallistujat eivät pystyneet syventymään kunnolla päiväkirjan täyttämiseen ja siihen jäi kirjoittamatta tutkimuksen kannalta oleellista tietoa. On myös otettava huomioon, että osallistujat voivat muokata käyttäytymistään päiväkirjan täyttämisen vuoksi (Burns & Grove 2009, 418–419). Tämän tutkimuksen osalta ei voida olla täysin varmoja, toteuttivatko opettajat lasten kanssa heidän normaalia toimintaansa tutkimusjakson aikana. Päiväkirjatutkimuksen osallistujamäärät voivat lisäksi jäädä vähäiseksi sen vaatiman suuren ajankäytön vuoksi (Krishnamurty 2008, 198). Tutkimuksen aineistoa kerätessä oli havaittavissa, että moni mahdollinen osallistuja jättäytyi tutkimuksen ulkopuolelle päiväkirjan vaatiman suuren työmäärän vuoksi.

Tutkittavien valintaa koskevat kysymykset ovat myös olennainen näkökulma tutkimuksen luotettavuuteen (Elo ym. 2014, 6). Tutkimukseen etsittiin osallistujia valitsemalla muutama Keski-Suomen alue, jonka kaikkiin lilu-pedagogiikkaa toteuttaviin päiväkoteihin laitettiin pyyntö tutkimukseen osallistumisesta. Tutkimukseen osallistumisesta kiinnostuneet ottivat itse yhteyttä tutkijoihin. Pyyntö tutkimukseen osallistumisesta lähetettiin moninkertaisesti tutkimukseen osallistuvien määrään verrattuna. Tämän vuoksi on tarkoituksenmukaista pohtia, millä perusteella tutkittavat ovat valikoituneet ja mikä sai heidät osallistumaan tutkimukseen. Suurin osa päiväkotiryhmistä, jotka olivat nimikoitu lilu-pedagogiikkaa harjoittaviksi ryhmiksi, ilmoitti, ettei lilu-pedagogiikka toteudu heillä juurikaan tai näkyvästi. Voidaankin pohtia, onko tutkimustulok-

set luotettavia kokonaisuudessaan lilu-pedagogiikan toteutumisen näkökulmasta, sillä kaikissa tutkimukseen osallistuneissa varhaiskasvatuksen tai esiopetuksen ryhmissä lilu-pedagogiikka oli merkittävä osa arkea. Tutkimukseen on voinut osallistua vain ne varhaiskasvatuksen opettajat, joilla on vahva näkemys tutkittavasta ilmiöstä.

Aineiston koko on yksi tarkasteltava tekijä laadullisessa tutkimuksessa (Hennink, Kaiser & Marconi 2017, 591), jossa osallistujamäärät ovat yleensä suhteellisen pieniä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 98). Avainasemassa onkin aineiston sisällön laadukkuus tutkimustehtävää ajatellen, eikä niinkään sen määrä (Cruz & Tantia 2017, 85). Osallistujamäärän koettiin olevan riittävä tämän tutkimuksen aineiston kannalta, sillä aineistossa havaittiin saturaation toteutuminen. Saturaation toteutuminen on yksi aineiston riittävyden mittari (Eskola & Suoranta 2008, 62), jolloin aineistosta on huomattavissa sen sisällön asioiden toistuvuus (Tuomi & Sarajärvi 2018, 99).

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa analyysin luotettavuus on tärkeä tekijä (Cruz & Tantia 2017, 85; Ruusuvuori ym. 2010, 26–27). Luotettavuutta tarkasteltaessa esimerkiksi aineiston tasapuolinen ja tarkoituksenmukainen käyttö on syytä huomioida. Tutkimuksen analysoinnin luotettavuutta tarkasteltaessa aineiston tasapuolista ja tarkoituksenmukaista käyttämistä on syytä tarkastella. Tutkimuksen analysoinnissa on havaittavissa, että kaikkia haastatteluja ja päiväkirjoja ei käytetty tasapuolisesti, sillä ne eivät olleet kaikki yhtä rikkaita sisällöiltään. Tutkimuskysymysten kannalta pyrittiin valitsemaan parhaimmat ilmaisut, jolloin aineiston epäsuhtainen käyttö oli perusteltua. Analyysin eri vaiheiden sekä tulosten huolellinen ja järjestelmällinen raportointi lisää tutkimuksen luotettavuutta (Cruz & Tantia 2017, 85; Elo ym. 2014, 6–8; Clarkeburn & Mustajoki 2017, 43–44). Tämän tutkimuksen aineistonkeruun ja analyysin kaikki vaiheet sekä niihin liittyvät valinnat on kerrottu ja perusteltu tarkasti tutkimusraportissa.

Analyysin systemaattisuus ja tulkinnan luotettavuus korostuu laadullisessa tutkimuksessa (Ruusuvuori ym. 2010, 27). Laadullinen analyysi perustuu aina jossain määrin tutkijan tekemiin tulkintoihin (Granheim & Lundman 2004, 106, 110–111), mikä osaltaan voi heikentää tutkimuksen luotettavuutta. Tämän

vuoksi tutkijan tulee pohtia, onko kaikki oleellinen huomioitu tutkimusaineistosta ja onko tutkittavien käsityksiä tulkittu oikein. Huolellisella analysoinnilla on pyritty saamaan tutkittavien omat käsitykset esiin parhaalla mahdollisella tavalla, vaikka tutkijoiden tulkinnat ovat aina läsnä. Tämän tutkimuksen aineistoa on käsitelty kokonaisuudessaan useaan otteeseen lukemalla sekä se on analysoitu tarkasti ja systemaattisesti, jonka seurauksena analyysissä on pyritty huomioimaan tutkimuksen kannalta kaikki oleellinen informaatio. Tämän voidaan nähdä parantavan Ruusuvuoren ja muiden (2010, 27) mukaan tutkimuksen luotettavuutta. Lisäksi tutkimusraportissa on esitetty selkeästi lainauksia tutkimusaineistosta, jolloin lukijalla on Granheimin ja Lundmanin (2004, 110) mukaan mahdollisuus arvioida tehtyjä sekä pohtia vaihtoehtoisia tulkintoja.

6.6 Eettiset ratkaisu

Tutkimuksen eettisyyttä pohdittaessa voidaan ottaa huomioon tutkimuksen teon hyvät tieteelliset käytännöt sekä tutkimusaiheen valinta (Kuula 2015, 62; Tuomi & Sarajärvi 2018, 150–154). Tutkittavien suojaa ja yleistä tiedonhankintaa koskevat kysymykset ovat myös eettisesti tehdyn tutkimuksen piirteitä, joita tulee pohtia (Taylor 1991, 246).

Hyviin tieteellisiin käytänteisiin kuuluu yhtenä osana oikeanlainen viitustekniikka aikaisempiin tutkimuksiin (Clarkeburn & Mustajoki 2017, 43–44, 80; Kuula 2015, 34–35). Tässä tutkimuksessa on pyritty osoittamaan sekä erottamaan selkeästi muiden tutkimusten ja teosten lähteet tutkijoiden omasta pohdinnasta. Lisäksi tutkimusaiheen valintaa on tärkeä pohtia eettisestä näkökulmasta, jolloin tuodaan ilmi aiheen tutkimuksellinen tarkoitus sekä se, kuinka aihe on valittu (Tuomi & Sarajärvi 2018, 153–154; Clarkeburn & Mustajoki 2017, 43–44). Tämän tutkimuksen aihe on ajankohtainen, sillä lilu-pedagogiikkaa ei tiettävästi ole tutkittu aikaisemmin. Sen vuoksi lilu-pedagogiikan tutkiminen ja selventäminen on tärkeää.

Tutkimukseen osallistuminen oli tutkittaville täysin vapaaehtoista, mikä on Kuulan (2015, 61–62) sekä Milesin ynnä muiden (2014, 56–57) mukaan olennaista

tutkimuksen eettisyyttä ajatellen. Osallistujille tulee selvittää alusta alkaen tarkasti tutkimuksen tavoitteet, menetelmät sekä siihen sisältyvät mahdolliset riskit (Kuula 2015, 61–62, 101–102; Tuomi & Sarajärvi 2018, 155). Pyyntökirjeessä tutkimukseen osallistumisesta oli tiedotettu kaikki tutkimukseen osallistumiseen ja tutkimuksen toteuttamiseen liittyvät asiat. Tutkittaville jaettiin ennen aineistonkeruun aloittamista tutkimussuostumuslomake tutkimustiedotteen yhteydessä, jossa selvennettiin tutkimuksen tarkoitus sekä tutkimukseen osallistuvien suojaa ja tiedonhankintaa koskevat seikat. Lisäksi tutkimuslupa anottiin ja saatiin niistä kunnista, joiden päiväkodeissa aineistonkeruu toteutettiin, mitä Eskola ja Suoranta (2008, 52) pitävät yhtenä eettisen tutkimuksenteon periaatteena.

Tutkittavien tietosuojasta pidettiin huolta koko tutkimuksen teon ajan. Tutkimusaineistoa on tärkeää käsitellä luottamuksellisesti (Kuula 2015, 64; Tuomi & Sarajärvi 2018, 156), jolloin tutkimusaineisto pidettiin salassa tutkimuksen ulkopuolisilta henkilöiltä. Tällöin vain tutkimuksen tekijöillä oli pääsy aineistonkeruuseen liittyviin dokumentteihin. Aineistonkeruun aikana päiväkirjoihin ei tullut haastateltavan tunnistetietoja esille, jolloin päiväkirjan tietoja ei pystytty yhdistämään tutkimukseen osallistuviin henkilöihin. Haastatteluiden litteraatit nimettiin vain tunnisteella, eikä haastateltavaan yhdistettävillä tiedoilla. Näin pystyttiin varmistamaan se, että tutkittavien henkilöllisyys ei tullut missään tutkimuksen vaiheessa esille. Tällöin voidaan Kuulan (2015, 64) ja Taylorin (1991, 246) mukaan puhua tutkittavien anonymiteetin turvaamisesta. Tutkimusaineistoa käytettiin näin asianmukaisesti, sekä se hävitettiin tutkimuksen valmistumisen jälkeen asiaan kuuluvalla tavalla.

7 LILU-PEDAGOGIIKAN SISÄLLÖLLINEN KOKONAISUUS

Lilu-pedagogiikka on *pedagoginen kokonaisuus*, jolloin se on suunnitelmallista ja tavoitteellista toimintaa hyödyntäen liikuntaa ja luontoa varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen arjessa. Haastateltava 1 näkee lilu-pedagogiikan kokonaisvaltaisena pedagogiikkana, jonka sisältöjä on hankala määritellä yksiselitteisesti. Lilu-pedagogiikkaan liitetään eri asioita kontekstista riippuen, ja se tukee monipuolisesti lapsen oppimista, kasvua ja kehitystä.

... se on niin kokonaisvaltaista ja jotenkin sitä semmosta, että mun mielestä jotenkin lilu-pedagogiikka on, sitä on vaikea yksiselitteisesti jotenkin niinkun sanoa että se nyt on ihan selvästi tätä ... (H1)

... se pedagogiikka taas sitä että se ei oo ihan sattumanvaraisesti mennään viettää aikaa sinne jonnekin hiekkakentälle, vaan siinä on aina joku juju ja meillähän jakautuukin se aamupäivän sillä tavalla et siinä on aina se ohjattu osuus ja sit siinä on myös se lapsen vapaa leikin osuus, tavallaan se mitä missä muissa ryhmissä puhutaan ulkoiluaikana, että ne momentit tulee, täytyy olla myös sitä vapaata leikkiä. (H4)

Lilu-pedagogiikka on haastateltavan 4 mukaan pedagogista toimintaa. Tällöin toiminta ei ole sattumanvaraista, vaan siihen on liitetty lapsen kehitystä tukevia elementtejä. Pedagogisen toiminnan ohella lilu-pedagogiikkaan liitetään vapaan leikin mahdollistaminen, mikä on lapsen päivässä tärkeää. Lilu-toiminta on näin lapsen kasvua ja kehitystä tukevaa pedagogiikkaa, joka koostuu ohjatuista hetkistä sekä lapsen vapaasta leikistä. Nämä molemmat toteutuvat lilu-pedagogiikassa pääosin ulkoympäristöä hyödyntäen.

... enemmän se on sitä, että mennään niinkun pois siitä ajattelusta, että me tätä pedagogiikkaa toteutetaan näitten seinien sisällä, tässä tuokiolla, joka me nyt hienosti ollaan aikuisjohtoisesti suunniteltu että. Et se ei oo sitä, vaan se on sitä, että me nähdään, että se on se oppiminen tapahtuu niinkun koko lapsen hereillä olon ajan ja eri ympäristöissä ... (H1)

Lilu-pedagogiikka on lähtökohtaisesti pedagogiikkaa, jossa toiminta viedään päiväkodin seinien ulkopuolelle erilaisiin oppimisympäristöihin, lasten kiinnostuksen kohteita hyödyntäen. Haastateltava 1 toteaa, ettei toimintaa tulisi toteuttaa niin sanotusti perinteisin tuokiomenetelmin, vaan toiminnallisia ja kokonaisvaltaisia tapoja hyödyntäen. Lilu-pedagogiikassa lapsen oppimisessa hyödynnetään monipuolisesti erilaisia ympäristöjä, ja lapsen oppimisen ajatellaan tapahtuvan jatkuvasti lapsen hereillä olo ajan eikä vain aikuisjohtoisesti suunnitelluilla tuokioilla. Jokainen hetki arjesta nähdään oppimisen mahdollisuutena, kuten yleensä varhaiskasvatuksen pedagogiikassa.

Näkemyksistä lasten pedagogiikkana sisällytetään lilu-pedagogiikan kokonaisuuteen. Haastateltava 10 korostaa lilussa toiminnan mielekkyyden merkitystä lapsen oppimisen kannalta. Oppimisen mielekkyyttä lisää liikunnan yhdistäminen toimintaan sekä luontoon liittyvät teemat. Lisäksi lilu on lapsesta lähtevä tapa toimia, sillä liikkuminen ja kiinnostus luonnosta ovat molemmat lapsille luontaisia tapoja toimia. Kaiken toiminnan voi kytkeä liikunnan ja luonnon teemoihin, sillä liikkuminen tukee lapsen oppimista ja liikunnan avulla lapsi voi oppia paljon erilaisia asioita. Liikunta ja luonto eivät ole vain kaksi erillistä aihealuetta omine sisältöineen, vaan niiden avulla ylläpidetään lapsen mielenkiintoa, motivaatiota, kiinnostusta sekä oppimisen iloa opeteltavia asioita kohtaan.

No se on semmonen aika pitkälle semmonen lapsista lähtevä tapa toimia. Että ne on asioita, jotka lapsille on luontaisia molemmat, sekä kiinnostus luonnosta että liikkuminen. Ja tota liikkumalla lapsi oppii tosi paljon asioita ja se on motivoivaa. Että jotenkin näen, että kaiken toiminnan voisi kytkeä näihin. (H10)

Lilu-pedagogiikka on *liikuntaa ja luontoa painottava kokonaisuus*, jolloin pedagoginen toiminta muodostuu näiden näkökulmien ympärille. Haastateltavan 9 sitaattista on nähtävillä, että toiminnan tulee silti olla lähtökohdiltaan samanlaista kuin missä vain lapsiryhmässä, vaikka lilu-pedagogiikan sisällöt toteutetaan liikunnan parissa tai luontoympäristössä. Liikuntaa ja luontoa voidaan käyttää työvälineenä erilaisten oppimisen alueiden toteuttamisessa. Kuitenkin varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen perustavoitteet tulee säilyä kaikille samanlaisina.

Lilu-pedagogiikka, se tarkoittaa erilaisia toimintoja niiku liikunnan parissa ja luonnossa, ihan, et voi olla samoja juttuja kuin muutenkin suunnittelee lapsille, ihan vasun mukaan, mut sitten vaa toteutetaan sitä niiku liikunnan keinoin tai luonnossa, se on semmonen painotusalue. (H9)

... sehän tulee niistä sanoista liikunta- ja luontopedagogiikka jaa ja minulle ja meidän tälle tiimille työparille niin se tarkoittaa kyllä sitä, että me yritetään tehdä siitä päivästä mahdollisimman liikunnallinen ensinnäkin ja sitten myös sitä luontoa meille siis, et me lähetään joka päivä periaatteessa jollakin tavalla sinne luontoon ... (H4)

Lilu-pedagogiikka on haastateltavan 4 mukaan pääasiassa liikunnan ja luonnon painottamista varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen toiminnassa, sillä lilu-käsite tulee sanoista liikunta ja luonto. Lähtökohtaisesti lilu-pedagogiikka tarkoittaa, että lapsen päivästä tulisi muodostaa mahdollisimman liikunnallinen hyödyn-tään luonnon erilaisia ympäristöjä. Siten lilu on vahvasti ulkona toimimista.

No pyrkimys ehkä ois, et se ois semmosta just arjessa ja se liikunta ehkä paremmin meillä toteutuu, et sit se luontopedagogiikka, et sitä joutuu vähä suunnittelee, ja et mikä se hetki on, ja millon me voidaan lähteä ja niiku ihan sitä arjen rytmitystä [...] mut et se on enemmän semmosta suunniteltua toimintaa tiettyyn hetkeen ja sit taas se liikunta on ehkä sit se, joka on niiku arjessa. (H9)

Liikunta ja luonto sisältyy vahvoina osina haastateltavan 9 ryhmän arkea. Liikunta on arjessa koko ajan sujuvasti mukana, kun taas luonto-osio näkyy enemmän tiettyinä ennalta suunniteltavina täsmähetkinä. Liikunta saa ryhmässä suu-remman osuuden, sillä luonnon teemoja on haastavampaa suunnitella arkeen arjen rytmityksen vuoksi. Luonto-osion toteuttaminen voi viedä mahdollisesti opettajilta enemmän aikaa ja resursseja, mikä voi olla yksi syy sen pienempään rooliin liikuntaosion rinnalla. Liikunta koetaan helpommaksi kokonaisuudeksi toteuttaa arjen keskellä.

Nopeesti kun ajattelee, niin on tietysti se, että meillä ei oo sisätilaa. [...] Mut sit mikä tekee sen ryhmän hengen siinä liluilussa, niin tota se onkin sitten ehkä sellanen todella paljon monipolvisempi juttu. Että mä niinkun koen, että se ei nyt sillä lailla korostu. Se on meidän (ryhmän nimi) vuosi, se on tänä vuonna nyt tosi paljon enemmän ulkona, mutta silti niinkun se on se meidän ainutlaatuinen eskarivuosi. Et mä en niinkun niinkun koe, että siinä olis jotain sellasta erikoista suurta ihmeellistä. Miten mä nyt osaisin sen sanoa. Et se on tavallaan niinkun, me toimitaan tänä vuonna liikkuen ja luonnossa ... (H5)

Haastateltavan 5 ryhmässä lilu muodostuu jo sen tekijän perusteella, ettei heillä ole kunnollista sisätilaa toimintaa varten. Sen vuoksi kyseisessä ryhmässä lilu on paljolti ulkona toimimista. Kuitenkin liluilussa tarvitaan tietynlaista lilu-henkeä ja ryhmähenkeä, jotta voidaan puhua lilu-ryhmästä. Ainoastaan ulkoiset puitteet eivät muodosta lilu-ryhmän kokonaisuutta. Haastateltava myös toteaa, ettei lilu ole mitään suurta ja ihmeellistä, vaan tärkeintä on tehdä vuosi lapsille tärkeäksi ja merkittäväksi. Toiminta vain toteutuu ulkoisten tekijöiden puitteissa enemmän luonnossa ja liikkuen.

... normiryhmä lähtis sinne retkelle metsää, niin se retki on jo niiku se juttu, meille ku se retki on niiku jokapäiväinen juttu, nii se tavallaan, sitä pilkotaan, sitte et onko tämä retki vaikka metsän äänät, vai eläinten jäljet vai joku muu, että meillä se on sellasta spesifimpää, sitte ku se on jokapäiväistä tai ainaki useemman kerran viikossa ... (H4)

Lilu-pedagogiikan yksi määrittävä tekijä on ulkoympäristön hyödyntäminen oppimisympäristönä. Haastateltava 4 toteaa, että lilu-pedagogiikassa retket ovat jokapäiväinen tapa toimia. Retket itsessään eivät kuitenkaan ole toiminnan ydin, vaan ne ovat mahdollisuus toteuttaa jotakin muuta opetussuunnitelmaan sisältyvää sisältöaluetta. Retkien monipuolinen hyödyntäminen muiden oppimisen alueiden käsittelyssä on yksi tekijä, joka erottaa lilu-ryhmän muista ryhmistä. Retket ovat lilu-ryhmissä spesifimpiä, jolloin keskitytään johonkin tiettyyn oppimisen teemaan retken aikana.

7.1 Lilu-pedagogiikka liikuntakasvatuksen näkökulmasta

Lilu-pedagogiikkaan sisältyy liikuntakasvatuksen näkökulmasta toiminnan toteutuksessa nähtävillä olevia teemoja, joita ovat *monipuolisten liikuntakokemusten teema*, *liikunnan lisäämisen teema* sekä *terveyskasvatuksellinen teema*. Nämä teemat liitetään liikuntakasvatuksen näkökulman alle, vaikka kaikki eivät suoranaisesti liikuntaa olekaan.

Monipuolisten liikuntakokemusten teemaan sisältyy uudet liikuntakokemukset, päiväkodin pihalla tapahtuva liikunta, luontoliikunta sekä jossain muualla tapahtuva liikunta. Luokittelu alaluokittain on nähtävillä taulukossa 1.

TAULUKKO 1 Monipuolisten liikuntakokemusten teema lilu-pedagogiikassa

Aineistoesimerkit	Alaluokat	Yläluokka
Uudet liikuntalajit	Uudet liikuntakokemukset	Monipuolisten liikuntakokemusten teema
Monipuoliset liikuntapaikat		
Erikoisvälineistön käyttäminen		
Vapaa ulkoilu päiväkodin pihassa ja lähiympäristössä	Päiväkodin ympäristössä tapahtuva liikunta	
Lähikenttien ja puistojen hyödyntäminen toiminnassa		
Pelit ja leikit päiväkodin pihalla		
Luonnon eri ympäristöissä liikkuminen	Luontoliikunta	
Talviurheilu		
Metsäretket		
Ulkopuolinen liikuntasali	Jossain muualla tapahtuva liikunta	
Päiväkodin liikuntasali		

Lilu-pedagogiikkaan liitetään *uusien liikuntakokemusten* mahdollistaminen lapsille. Haastateltava 4 puhuu liikunnan laajasta kirjosta. Tällöin lilu-pedagogiikkaan sisältyy monipuolinen liikunta, jossa tutustutaan erilaisiin liikuntapaikkoihin ja -lajeihin. Lilu-pedagogiikassa käytetään hyödyksi erikoisvälineistöä, joista lapsille mahdollistetaan kokemuksia. Esimerkkinä mainitaan keilailu sekä slacklinet. Lilu-pedagogiikan avulla lapset saavat liikuntakokemuksia tavallisten liikuntalajien lisäksi sellaisista lajeista, joita ei tavallisessa ryhmässä päästä ehkä kokeilemaan. Tavallisissa ryhmissä liikuntakokemukset mahdollisesti jäävät huomattavasti suppeammiksi, eikä liikunnan laaja kirjo tällöin toteudu.

... sitten tulee tietysti tämä monipuolinen liikunta, ja niin kun esimerkiksi silleen, että tutustutaan, tutustutaan semmisiin, tai mennään sellaisiin paikkoihin, että tutustutaan semmoisiin lajeihin, mitkä ei ole niin kuin normi tämmösissä normaali eskari ryhmissä, slacklinet esimerkiksi ei ole ihan normaalia taito, tehdä tonne jotaki semmosta vähän niinku erikoisvälineistöökkin, että, ja samoin sitten nyt mennään tonne keilahalliin tutustumaan, ja ja kaikkee tämmöstä, että vähän semmosta niinku sitä koko laajaa kirjoo, mitä on. (H4)

Monipuoliseen liikuntaan ja uusiin liikuntakokemuksiin sisältyy ajatus liikuntamäärän kasvusta verrattuna tavalliseen ryhmään. Haastateltavan 9 sitaatista nähdään, että liikunnan määrä lisääntyy automaattisesti sen ollessa painotusalueena. Tällöin liikunnan lisäämiseen kiinnitetään enemmän huomiota arjen keskellä. Tästä sitaatista ei kuitenkaan ilmene, kuinka liikunnan määrä todellisuudessa lisääntyy. Liikuntakasvatusta painotettaessa joudutaan mahdollisesti suunnittelemaan toimintatapoja, joiden avulla liikuntamäärä lisääntyy. Toisaalta tutustuessa moniin eri lajeihin, liikuntamäärä voi kasvaa huomaamatta.

... lasten päivittäinen liikuntamäärä kasvaa, kun sitä painotetaan sitä liikuntapedagogiikkaa, niin sit se niiku ehkä verrattuna sit ryhmään, jos sitä ei niiku painoteta nii paljoo, nii tulee enemmän ... (H9)

Päiväkodin ympäristössä tapahtuva liikunta on merkittävä tekijä lilu-pedagogiikan toteutuksessa. Päiväkirjassa 1 ulkoilu liitetään osaksi lilu-pedagogiikkaa. Kyseisessä ryhmässä lapsille kertyy ulkoilua hyvin runsas määrä. Kokopäiväisillä lapsilla ulkoiluja tulee yhteensä kolme, eli noin viisi tuntia. Ulkoilu on lapselle aktiivista aikaa, jolloin lapselle kertyy huomaamatta liikuntaa runsas määrä. Ulkoiluissa hyödynnetään aktiivisia toimintamuotoja, kuten jalkapalloa, mikä lisää lasten liikkumista päivän aikana.

Aamu-ulkoilu, yhteisine liikuntaleikkeineen [...] Väliulkoilu puolenpäivän maissa lasten omine leikkeineen, jalkapallo hangessa on ollut suosittua. Kolmas ulkoilu on meillä jo ennen kolmea tai viimeistään kolmelta. [...] Jos laskee meidän ulkoiluajan yhteensä puolipäivälapselta. Se on noin 2-3h, Riippuu siitä ollaanko pihassa vai retkellä. Näin keskitalvella 2h tuntia on aika lähellä. Kokopäivä lapselle, joka haetaan 16.30 ulkoilua tulee viitisen tuntia ... (PK1)

Vapaa ulkoilu on tärkeä päiväkodin pihassa tapahtuva liikuntamuoto ohjatun liikunnan ohella. ... *Ja sit on tietenkin päivään kuuluu paljon ulkoilua tossa pihassa ja se on niinkun osin sitä vapaata liikkumista ja osin ohjattua ...* (H10) Haastateltavan 10 sitaatissa pihassa ulkoilu koetaan ilmiselvänä asiana lilu-pedagogiikassa. Vapaa ulkoilu on hyvä lisä liikuntakasvatuksen näkökulmasta, mutta monipuolisten liikuntakokemusten toteutumiseksi tarvitaan myös ohjattua liikuntaa sekä muita liikuntamuotoja.

... meillä on toi kenttä on tossa aidan toisella sivulla, niin se on kanssa semmonen että ulkoilun ihan perus jos ollaan vaikka tunnin verran pihalla tiedetään, että ollaan semmonen aika, niin saatetaan mennä siihen jotkut jalkapallomatsit tai jotain. Että se ei rajottuis vaan pelkästään vaan siihen, että käydään ulkona niissä kiipeilytelineissä ja keinuissa ja sitten sisälle tekemään jotain muuta ... (H1)

Perusulkoiluja voidaan haastateltavan 1 mukaan rikastuttaa ohjatulla liikunnalla hyödyntämällä päiväkodin lähiympäristössä olevaa urheilukenttää. Lähiympäristö tarjoaa mahdollisesti enemmän tilaa liikkumiselle verrattuna päiväkodin omaan pihaan, jossa ulkoilu ja liikunta voi olla yksipuolisempaa, esimerkiksi kiipeilytelineissä oloa ja keinumista.

Luontoliikunnalla tarkoitetaan metsässä tai muussa luonnon ympäristössä tapahtuvaa liikkumista, ja se on merkittävä sekä monipuolinen liikuntamahdollisuus. Haastateltavan 8 sitaatista näkyy, että luonnonympäristöä voi hyödyntää monipuolisesti käyttämällä luonnon elementtejä liikuntavälineinä: *Ei me tonne olla viety metsään niinku liikuntavälineitä vaan me liikutaan niillä luonnon jutuilla, et kiiwetään kivillä ja hypätään ja hypätään oksien yli ja laitetaan niistä esterataa ...* (H8) Sitaatin perusteella liikuntaa tulee luontoliikunnan ympäristöissä pyrkiä mahdollistamaan monipuolisesti, jotta se kehittää kattavasti niin lasten liikuntataitoja kuin lisää liikuntakokemuksia.

Luontoliikuntaan lisätään kuuluvaksi talviurheilu, vaikka se jossain tapauksessa tapahtuu osittain rakennetussa ympäristössä, esimerkiksi luistelu luistelukentillä. Haastateltavan 9 sitaatista on nähtävillä, että luonnossa on toteu-

tettu monenlaista talviurheilua luistelun lisäksi. Kyseisessä ryhmässä metsäretket ja puistoretket ovat talven myötä vähentyneet, sillä tilalle ovat tulleet erilaiset talviurheilumuodot.

... ollu nää talvijutut, nii esim se ku on menty vaikka jonnekin luistelee tai muuta, nii sit on niiku, on kaikki tötsät ja otettu sit nää, mikä se varjo on, semmonen, ja ne nyt on lähinnä ollu, ku ei oo niiku niitä retkiretkiä ollu, mitää metsä tai puistoretkiä. Et se on ollu ulko-talviliikuntajuttuja, nyt mitä me niiku ollaan alkuvuosi tehty ... (H9)

Päiväkirjasitaatista 3 havaitaan, että kyseisen päiväkotiryhmän oppimisympäristöt ovat monipuolisia. Lilu-ryhmä retkeilee moniin eri puistoihin ja metsiin, jotka sijoittuvat päiväkodin lähiympäristöä laajemmalle alueelle, useisiin kaupunginosiin. Päiväkirjan 2 sitaatissa puolestaan korostuu hetkiin tarttuminen ja niistä nauttiminen. Pulkkamäkiretken nähdään olevan liikuntaa ja luontoa talvessa parhaimmillaan, jossa aktiivisuus tulee lähes itsestään. Erityisesti ryhmän huonokuntoisille lapsille kävelymatka sekä mäenlasku ovat hyviä harjoitteita, joilla lapsen kuntoa pyritään edistämään.

... Lapset ovat syksyn mittaan nimenneet lähimetsiä: - pikkumetsä - leikkikallio - kaatuneen puun kallio - polkumetsä Muita ulkoliikuntapaikkoja: - koulun piha - (kaupunginosan nimi) puisto - (kaupunginosan nimi) liikuntapuisto - (puiston nimi) - (kaupunginosan nimi) toimintapuisto - harja-puisto ("autopuisto") - lasten kotioviretket - (kaupunginosan nimi) pururata - (kaupunginosan nimi) - lämpövoimalan metsä - (kaupunginosan nimi) puisto (PK3)

Extempore pulkkaretki: - Liikuntaa+luontoa talvessa parhaimmillaan - Mäki oli tarpeeksi jännä + pitkä (pk:n pihassa ei hyvää mäenlaskupaikkaa) - Osa minun ryhmän eskareista "huonokuntoisia", mäkeen kävelymatka + laskuintoa = väsy! No, mäen vieressä ihana metsikkö leikkeihin, osa vetäytyi sinne :) ... (PK2)

Jossain muualla tapahtuva liikunta on tärkeä lasten liikuntaa ja liikuntaympäristöjä monipuolistava tekijä. Haastateltavan 4 ryhmässä sisäliikunnassa hyödynnetään ulkopuolista tilaa, joka mahdollistaa erilaisen sisäliikunnan toteutumisen päiväkodin tiloihin verrattuna. Liikuntatilan käyttö on lapsiryhmälle säännöllistä toimintaa. Ennen sisäliikuntaa tehdään kävelylenkki, mikä toimii sekä pakollisena paikasta toiseen siirtymisenä että liikuntakokemusta monipuolistavana tekijänä.

... sitä (ohjattu jumppa) ennehän me tehdään aika usein semmonen kävelylenkki vielä alle, vähän niinkun lämmittelyksi. Kun siellä (liikuntatilan nimi) sitten siellä on kaksi puolta, siellä on telineratapuoli, missä on valtavasti kaikki oikein tukevia telineitä, ja toinen on sitte niiku painimattosali, missä voi leikkiä sit sääntöleikkejä tai palloleikkejä, tai muuta. (H4)

No liikuntaa meillä on ihan säännöllisesti aina niiku tietty päivä viikossa millo meillä on niiku ihan salin puitteissa se salivuoro vaikkapa tai kenttävuorot sitten. Samoja kenttiä ja tiloja käytetään kuin koulutkin niin on sitten ne tietyt vuorot ... (H7)

Haastateltavan 7 ryhmässä liikunta on säännöllistä, joka viikko tapahtuvaa. Ryhmän liikuntapaikkoina painottuvat sitaatin mukaan koulun liikuntasali sekä ulkokenttä. Näitä tiloja ryhmä ei kuitenkaan voi hyödyntää milloin tahansa, sillä koululuokat käyttävät samoja liikuntapaikkoja. Tämän vuoksi ryhmällä on olemassa tietyt sali- ja kenttävuorot, joiden puitteissa liikuntapaikkoja käytetään.

Liikunnan lisäämisen teema liitetään liikuntakasvatuksen näkökulmaan, johon sisältyy liikunnan lisääminen muun toiminnan sisällä, arjen pienten hetkien hyödyntäminen liikunnan lisäämisessä sekä hyötyliikunta. Luokittelu alaluokittain on nähtävillä taulukossa 2.

TAULUKKO 2 Liikunnan lisäämisen teema lilu-pedagogiikassa

Aineistoesimerkit	Alaluokat	Yläluokka
Liikunnan lisääminen oppisisältöjen toteuttamiseen	Liikunnan lisääminen ohjatun toiminnan sisällä	Liikunnan lisäämisen teema
Pitkien istumisten välttäminen		
Aktiivisuuden lisääminen odotteluhetkiin ja siirtymätilanteisiin	Arjen pienten hetkien hyödyntäminen	
Liikunnan mahdollistaminen lapsen vapaassa leikissä		
Liikuntavälineiden vapaa saatavuus		
Turhien kieltojen välttäminen		
Kävelymatkat	Hyötyliikunta	

Liikunnan lisääminen ohjatun toiminnan sisälle koetaan onnistuvan luontoympäristössä paremmin, kuin mitä se sisätiloissa onnistuisi. Haastateltavan 10 mukaan luonnossa toimiessa liikunta tulee toimintaan mukaan lähes automaattisesti. Sisätiloissa liikunnan lisäämistä tulee eri tavalla suunnitella, ja toteutuakseen se voi vaatia joitakin rakenteellisia muutoksia. Muutokset voivat koskea toimintojen sisältöjä sekä päiväkodin fyysisiä tiloja. Lisäksi liikuntavälineiden saatavuus on yksi tekijä, jolla liikuntamäärää voidaan lisätä arjessa ohjattujen toimintojen sisällä.

... siihen kun ollaan luonnossa ni se liikunta sisältyy siihen aina. [...] Me ollaan mietitty sitä liikunnan, että miten me voitais lisätä sitä esimerkiks täällä kun me ollaan sisällä. Et siinä meillä on paljon kehittämistä. Että liikuntavälineiden saatavuudessa ja muutenkin niinkun, vaikka eskarisällöissä että miten niinkun voitais liikunnan kautta oppia asioita enemmänkin. Just niitä eskaritavoitteita minkä mukaan mennään. Vaikka matikkaa ja äikkää, sitten sitä liikuntaa vois käyttää paljon enemmän myös sitten siinä verrattuna tämän ns perinteisiin tapoihin. (H10)

... liikunta leikkien kautta niin, niinku pysty niitä mitä ainetta muutenkin opetella asioita, ja sitten niitä vähän niiku vahvistamaan vielä sitten tämmöisen toiminnallisten leikkien kautta, ja samoja teemoja siinä paljon näkyy, mitä on niinku siinä ylipäätään eskari toiminnassa ... (H7)

Liikunnalliset leikit ovat tärkeä liikuntaa lisäävä tekijä toiminnan sisällä. Haastateltavan 7 mukaan liikunnallisten leikkien avulla voidaan opetella kaikkia oppisisältöjä, mitä ylipäänsä eskaritoimintaan sisältyy. Liikunnalliset leikit toimivat opeteltavien asioiden vahvistavina tekijöinä, muiden toimintamuotojen ohella. Haastateltava 8 lisää, että toimintojen sisällä pyritään välttämään pitkiä istumisia ja odotteluja. Esimerkiksi lauluhetkiin on mahdollista liittää erilaisia liikunnallisia leikkejä sekä liikuntatyylejä. Joihinkin toimintoihin on kuitenkin parempi jättää lisäämättä liikuntaa, joista esimerkkinä esitetään askartelut. Askarteluihin sisältyy paljon tarkkuutta vaativia tehtäviä, kuten saksilla leikkaaminen, johon lasten tulee keskittyä. Tällöin liikunnallisuuden lisääminen toimintaan voi tuoda toiminnan tarkoitukselle enemmän huonoja puolia kuin positiivisia seikkoja.

... monesti ku on lauluhetkiä, nii aina yritän siihen jotain liikunnallista, et ei vaan istuta et siinä on jotain liikunnallista leikkiä ja just liikutaan eri tyyleillä ja ja tota näin, no ehkä nyt jos askartelutouhuihin, niihin nyt en oo kyllä liikuntaa kauheesti ympäröiny, mutta siis sillai pitkiä istumisia ja odotteluja niiku pyritty välttämään että. (H8)

Arjen pienten hetkien hyödyntäminen on tärkeä tekijä, jolla liikuntaa voidaan lisätä. Pienillä hetkillä tarkoitetaan päiväkodin arkeen sisältyviä hetkiä, jotka ovat jääneet ennalta suunniteltujen toimintatuokioiden ulkopuolelle. Haastateltavan 10 ryhmässä pieniin odotteluhetkiin ja siirtymätilanteisiin on lisätty liikuntaa hyödyntämällä erilaisia liikkumistyylejä sekä leikkimällä liikuntaleikkejä. Jonotteluajan vähentymisen kannalta siirtymätilanteiden hyödyntäminen liikunnan lisäämisessä on tärkeää. Esimerkiksi kokopäivälapsella ruokailuun siirtymiä tulee kolme kertaa yhden päivän aikana, ja ulkoiluun siirtymiä vähintään kaksi. Lisäksi muita odotteluhetkiä voi tulla useita jo yhden toiminnan sisällä. Erilaiset siirtymät ja odotteluhetket vievät paljon aikaa yhdestä päivästä, jolloin niiden huomiointi lapsen liikunnan lisäämisessä on merkityksellistä.

... odotteluhetkiin tai siirtymiin koitetaan miettiä, että miten mennään vaikka paikasta toiseen vaikka syömään, ni sit että millä lailla liikutaan. Ja tota pyritään sillä tavalla välttämään semmosta odottelua. Että usein sit jotain liikuntaleikkiä kun sisälle tullaan niin siinä sitten odotellessa, ettei me nyt vaan jonoteta siinä, vaan sit keksitään siihen jotain toimintaa ... (H10)

Aamupiiriltä siirryimme pukemaan hyppelemällä L- kirjaimia pitkin (L-kirjaimet piti erottaa muista jo opituista kirjaimista). Teemme ryhmässämme usein tällaisia pieniä liikunnallisia "välipaloja" joihin on yhdistetty kirjaimia tai muita kielellisiä asioita ... (PK 4)

Päiväkirjasitaatissa 4 kirjoitetaan, että liikuntaa pyritään lisäämään päivän aikana pienten liikunnallisten välipalojen avulla. Näihin välipaloihin voidaan yhdistää muita opeteltavia asioita ja aihealueita. Pienten hetkien hyödyntäminen onkin merkityksellistä, kun ajatellaan lasten koko päivän aktiivisuutta.

Liikunnan mahdollistaminen lasten vapaassa leikissä on yksi keino liikunnan lisäämiselle päiväkotipäivän aikana. Haastateltavan 1 sitaatissa liikuntasali on yksi leikkialueista, johon lapsi voi halutessaan mennä liikkumaan. Sitaatista voidaan päätellä, että lapsilla on mahdollisuus valita liikunnan ohella jokin muu rauhallisempi toiminta. Tämä tulisi yhtä lailla mahdollistaa lapsille liikunnan ja aktiivisen toiminnan rinnalla.

Niinnin meillä on aamut aina yheksään asti niinni se jumppasali lasten vapaassa käytössä. Se on yks meidän leikkialuepedagogiikan niinkun leikkialueista. Et siellä toteutetaan sitä niinkun tavallaan vapaata liikuntaa siellä salissa sillen ennen yheksää ... (H1)

Päiväkirjasitaatin 3 mukaan lasten omaehtoista liikkumista tuetaan mahdollistamalla sekä liikunnalliset toiminnot että liikuntavälineiden saatavuus vapaan leikin aikana. Sisätiloja hyödynnetään liikunnallisissa toiminnoissa, jotta lapsen päivään saadaan lisättyä mahdollisimman paljon liikuntaa. Lasten omaehtoisen liikkumisen tukemisen myötä liikunta muodostuu lapsille normaaliksi toimintamuodoksi.

... Jokapäiväistä mukavaa toimintaa, liikuntaa sisätiloissa - Lapsen valinnanvapaus ja osallisuus huipussaan - Jumppavälineet sijoitettu niin että lapset voivat toimia mahdollisimman itsenäisesti [...] Iltapäivällä päivälevon jälkeen toinen leppöhuoneista on suosittu omaehtoisen jumpan huone. Siellä leikitään hippaa (valot päällä tai pois), rakennetaan kaapista löytyvistä liikuntavälineistä jumpparatoja. Kun tuli tyttöjen vuoro (3 kp-tyttöä tänään), tytöt halusivat musiikkia ja harjoittelivat tanssiohjelmistoaan narujen kanssa. (PK3)

Turhia kieltoja poistamalla voidaan haastateltavan 8 mukaan lisätä esimerkiksi motoristen taitojen opettelua arjen keskellä. Esimerkkinä hän käyttää kaiteen reunalla tasapainoilua, jota jotkut voivat pitää kiellettynä toimintana. Haastateltavan mielestä jokainen hetki tulee nähdä erinomaisena kasvun ja harjoittelun paikkana ja mahdollisuutena. Kielloilla ja rajoituksilla vähennetään helposti las-

ten aktiivista toimintaa, jolloin kasvattajien tulee pohtia tarkoin kieltojen tarkoituksenmukaisuutta varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen arjessa. Kasvattajan tehtävänä on kuitenkin varmistaa tilanne sopivaksi ja turvalliseksi.

... ulkonaki ku leikitään, nii yritän semmoisia turhia kieltoja niiku välttää, että lapset oikeesti sais kokeilla niitä liikkeitä ja omia taitoja harjotella että ja tossa just tänä sisälle tullessa yksi lapsi kysyi minulta et eikö tämä ole kiellettyä, ku he tossa ni kaiteen reunalla tasapainoili, mä et hirveen hyvä motorinen harjoitus, kun ei ole ketään muitakaan siinä että niiku voisi käydä sillai vahinkoa, eikö tämä ole kiellettyä, voit harjoitella. (H8)

Hyötyliikunta on liikuntaa lisäävä tekijä päiväkodin arjessa, jonka seurauksena liikuntamäärä kasvaa huomasti. Haastateltavan 4 sitaatin mukaan liikuntamäärä lisääntyy ryhmän lähtiessä päivittäin liikkeelle päiväkodin alueelta. Usein tämä tapahtuu omalla voimalla liikkuen. Runsaiden siirtymien vuoksi liikuntaa kertyy ryhmän jäsenille hyvin paljon, mistä johtuen liikunta saa suurimman osuuden lilu-pedagogiikan kokonaisuudessa. Hyötyliikunta on liikunnallinen lisä muun liikunnallisen toiminnan ohella, vaikka se ei olekaan toiminnan keskiössä.

No se liikunta varmaan sillä tavalla on vahva, että kun mehän lähetään siis liikkeelle joka päivä, se on melkein siirtyä täältä pois liikkumalla ja melkein aina se on sillä omalla voimalla liikkumista, ja se on tavallaan ehkä sillä tavalla saa sen suurimman osuuden ... (H4)

Et tosi paljon et meillä on ainakin sinne metsään, et jos menee sinne kunnon metsää nii tulee jo matkaa, että on, se tulee tavallaan se liikunta sillee automaattisesti mukana, näin mä ehkä näkisin, et just se kiipeily ja kaikki semmonen ... (H3)

Haastateltavan 3 mukaan metsäympäristöön siirryttäessä kävelymatkaa kertyy jo huomattavasti enemmän lähialueisiin verrattuna. Tällöin liikunta toteutuu automaattisesti. Metsä on ympäristönä hyvin monipuolinen liikkumisen näkökulmasta. Metsän maasto on usein epätasaista, jolloin siellä on mahdollista toteuttaa kiipeilyä ja muuta sen kaltaista liikuntaa. Metsässä tapahtuva hyötyliikunta kehittää monipuolisesti erilaisia motorisia taitoja aktiivisuuden lisäämisen ohella.

Terveyskasvatuksellinen teema sisällytetään liikuntakasvatuksen näkökulmaan konkreettisten liikkumiseen liittyvien teemojen lisäksi. Terveyskasvatukselliseen teemaan kuuluvat liikunnallisen elämäntavan omaksuminen, ruokailun tärkeys sekä levon ja rauhoittumisen merkitys liikunnan ohella, jotka ovat nähtävillä taulukossa 3.

TAULUKKO 3 Terveyskasvatuksellinen teema lilu-pedagogiikassa

Alaluokat	Yläluokka
Liikunnallisen elämäntavan omaksuminen	Terveyskasvatuksellinen teema
Ruokailun tärkeys	
Levon ja rauhoittumisen merkitys	

Liikunnallisen elämäntavan omaksuminen on tärkeää lilu-pedagogiikassa. ... *just terveyden edistäminen, semmoset terveelliset elämäntavat [...] Nii jotenki sellasten liikunnallisten elämäntapojen opettaminen ... (H9)* Haastateltavan 9 mukaan lilu-pedagogiikan avulla mahdollistetaan lapsille eväät terveellisten elämäntapojen omaksumiseksi. Tähän sisältyy oleellisesti niin liikunta kuin oman terveyden edistäminen.

... lapsille opettaa sit semmosia leikkejä ja juttuja [...] että lapset tykkäis olla ulkona, että just ku on nykyään niin paljon kaikkia sellasia passivoivia, niiku just puhelimet ja muut [...] et ku ne menee sit sinne sinne kouluun ja siell ei oo välttämättä oo opettajat koko ajan siinä, nii se et he osais ite myös tehdä siell välitunnilla jotain muuta ku istua ja näprätä puhelimia, niiku ku joku lapsi joskus sano, et hän ottaa et pääsee kouluun, nii välitunnilla saa pelata puhelimella ... (H9)

Lilu-pedagogiikan avulla pyritään luomaan vaihtoehtoja nyky maailman passivoiville tekijöille, kuten haastateltava 9 kertoo. Passivoivina tekijöinä ovat esimerkiksi puhelimet, jotka vähentävät helposti lapsen aktiivisuutta arjessa. Lapsille tulee siten opettaa keinoja aktiivisuuden ylläpitämiseen. Ulkoilua pidetään yhtenä aktiivisen elämäntavan tunnusmerkkinä, minkä vuoksi lilu-pedagogiikassa ulkoilun tärkeyttä pyritään lapsille välittämään. Esimerkiksi liikunnalliset leikit ovat aktiivisia toimintoja, joita lapset voivat toteuttaa myöhemminkin ilman aikuisen ohjausta. Liikunnallisten leikkien ja toimintojen tulisi olla lapselle yhtä normaali vapaa-ajan vieton tapa kuin esimerkiksi pelaaminen erilaisilla tieteknisillä laitteilla. Näin ulkona toimimisesta voi muodostua lapselle mieluista toimintaa.

Haastateltavan 8 mukaan liikunta tulisi saada lapsille osaksi jokapäiväistä arkea. Varhaiskasvatuksessa liikunnan tulee olla sellainen toimintojen kokonaisuus, ettei se ole lapsille pakkopullaa. Esimerkiksi päiväkodissa hiihtäminen lopetettiin, kun toiminta näytti jo menettäneen suurimman innostuksen. Toiminnassa on tärkeää, että liikunnan ilo säilyy seuraaviin kertoihin, eikä liikuntaa kohtaan muodostu negatiivisia asenteita.

No toki se et se liikunta tulis osaksi sitä niiku jokapäiväistä, et ei olis sitä sohvalle löhöämistä [...] et liikunta olisi kivaa et ei olis pakkopullaa. Että pienien kanssakin ku hiihdettiin, nii tota kyl me sitten lopetettiin, ku näytti siltä et lähtee niiku näin, et ei tuu semmonen et mä en enää ikinä kyllä niiku hiihdä. (H8)

Ruokailun tärkeys on lilu-pedagogiikassa yksi merkityksellinen tekijä, joka sisältyy terveystieteelliseen teemaan. Haastateltavan 4 sitaatista voidaan huomata, että terveellisen elämän saavuttamisessa ruokailun rooli on olennainen. Arjen keskellä puhutaan paljon ruokailusta sekä kuljetaan matkaa ruoan alkulähteille lasten kanssa, jolloin terveellinen ruoka ja siitä keskustelun ja pohtimisen merkitys on tärkeää lilu-pedagogiikassa.

No kyllä varmaan, tämmönen terveellinen elämä kaiken kaikkiaan, että me puhutaan paljon ruokailusta, me ite saatetaan kerätä marjoja, keitetään trangiolla niistä jotain kiisseliä tuolla, ja tavallaan päästään niinku sinne ruuan alkulähteille, ruokailusta puhutaan aika paljon ... (H4)

Mahdollisuus rauhoittumiseen on tärkeää lilu-pedagogiikan toteutuksessa. Haastateltava 5 toteaa ajatuksen lähtevän jo joogakulttuurista: *... ja varmaan niinkun sellanen tavallaan se hiljaisuus ja se kuuntelemisen aika, et mä koen sen jonnekin sinne tämmöseen joogakulttuuriin kautta muuhun tämmöseen liikunnan puoleen ...* (H5) Aktiivisen liikkumisen lisäksi tarvitaan aikaa itsensä ja ympäristön kuuntelemiseen sekä rauhoittumiseen. Lapsille tulee antaa eväät itsensä kuuntelulle, jota pidetään merkityksellisenä kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin kannalta aktiivisen elämäntavan ohella.

Että tavallaan siihen terveelliseen elämään, nukkumiseen, lepoon ja mitä tässäkin, et me voidaan ihan hyvin heittäytyä sinne hankeen lötköttelemään ja vähän vetämään henkeä, ja ettei tarvi koko ajan suorittaa satanen lasissa ja tämmösiä, varmaan se kaiken kaikkiaan se terve elämä ja terveellinen oma kehonkuva, niiden ympärille niinku tulee tässä lilussa sitä muuta oheispuhetta ja toimintaa. (H4)

Haastateltava 4 toteaa rauhoittumisen ja levon tärkeäksi osaksi terveellistä elämää liikunnan ohella. Aina ei tarvitse suorittaa täysillä ja tosissaan. Välillä on tärkeää levätä ja vetää henkeä, vaikka puhutaan liikunnan lisäämisestä. Ajatus terveestä elämästä ja terveellisestä kehonkuvasta liitetään lilu-pedagogiikkaan, jossa levolla ja hengähtämisellä on myös tärkeä rooli aktiivisen arjen keskellä. Rauhoittuminen onkin yksi taito, jota lilu-pedagogiikassa harjoitellaan.

... mä koen tossa liikunnan ja luonnon lomassa myös ne terveelliset arvot. Että muista liikua, muista syödä ja muista myös levätä. Että onhan meillä ollu niinkun tuolla lepothetki myös sammalella ja tavallaan niinkun pidetty sellasia asioita myöskin tärkeinä. [...] Et tavallaan sit se oma hyvinvointi, mutta myös sen luonnon ja sen ryhmän hyvinvointi ... (H5)

Haastateltavan 5 sitaatti kokoaa ajatuksen terveelliseen elämäntapaan liittyvien arvojen merkityksestä lilu-pedagogiikassa liikunta- ja luontokasvatuksen näkökulmien ohessa. Liikunnan tärkeyden lisäksi ruokailun ja levon merkitystä tulee käsitellä terveellisen elämän saavuttamiseksi. Kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin tavoittelemisessa hän erottaa oman, ryhmän sekä luonnon hyvinvoinnin, jotka kulkevat käsikädessä lilu-pedagogiikassa.

7.2 Lilu-pedagogiikka luontokasvatuksen näkökulmasta

Lilu-pedagogiikkaan sisältyy luontokasvatuksen näkökulmasta toiminnan toteutuksen teemoja, joita ovat *kestävän elämäntavan teema, yhteiskunnasta oppimisen teema ja luonnosta oppimisen teema*.

Kestävän elämäntavan teemaan sisältyvät lapsen luontosuhteen muodostuminen, luonnon kunnioitus sekä kestävä kehitys. Nämä ovat nähtävillä taulukossa 4. Nämä kolme kestävän elämäntavan teeman alaluokkaa kietoutuvat päiväkodin arjessa vahvasti toistensa ympärille, tukien toinen toistaan.

TAULUKKO 4 Kestävän elämäntavan teema lilu-pedagogiikassa

Aineistoesimerkit	Alaluokat	Yläluokka
Kokemuksia luonnosta	Lapsen luontosuhteen muodostuminen	Kestävän elämäntavan teema
Luonto jokapäiväisenä toimintaympäristönä		
Luonto arkisena asiana	Luonnon kunnioitus	
Luontosääntöjen omaksuminen		
Jokamiehen oikeuksien opettelu		
Luonnonsuojelulliset aiheet		
Kierrättäminen	Kestävä kehitys	
Materiaalivalinnat, luonnonmateriaalit käytössä		
Aineettomuuden kunnioitus		
Kulutuksen vähentäminen		

Lapsen luontosuhteen muodostuminen nähdään hyvin abstraktina ja laajana asiana, minkä saavuttamiseksi muiden luontokasvatuksen teemojen sekä kestävän elämäntavan teeman alaluokkien toteutuminen koetaan tärkeänä. Haastateltavan 7 mukaan lapsen tulee saada positiivisia kokemuksia luonnosta luontosuhteen muodostumisen kannalta: ... *sitten taas sen luontosuhteen syntyminen kannalta ni tiettysti tärkeä taas sitten se, että lapsi saa semmosen kokemuksen siitä luonnosta ja että*

siellä on hyvä olla. (H7) Tämänkaltaisten kokemusten saavuttamiseksi lapsi tarvitsee hänelle mieluisia ja monipuolisia kokemuksia luonnossa olemisesta.

Haastateltava 2 toteaa lapsen luontosuhteen muodostumisen olevan lilu-pedagogiikassa tärkeää, minkä vuoksi hänen toteuttamansa lilu-pedagogiikka painottuu tällä hetkellä luontokasvatuksen näkökulmaan. Lapsen luontosuhde muodostuu jokaisella lapsella eri tavoin, ja aikuisen tulee tarvittaessa avustaa lasta tämän suhteen muodostumisessa. Luontosuhteen muodostumisessa on olennaista, että luontoon saapuessaan lapsi tuntee olevansa kuin kotona.

... mulle se on ehkä enemmänki niinku enemmän sitä "lu" tällähetkellä, nyt kun mä tavallaan etin sitä lilu-pedagogiikkaa, eli tuota, mulle se on tavallaan, että lapsi löytäis luontosuhteen, et se on mulle se tärke juttu, että ku lapset löytää sitä niin eri tavalla, et joillekin, ku me mennään luontoon, niin me heti ollaan ku kotonamme, taas toinen lapsi on sillee, et se ei halua mennä sinne, et se tarvii tosi paljon aikaa siihen ... (H2)

Haastateltava 2 lisää, että luontosuhteen muodostumisessa säännöllinen ja riittävän usein toistuva luonnossa toimiminen on keskeistä. Luontoympäristössä olemiseen on hyvä varata riittävästi aikaa, jotta lapsella on mahdollisuus rauhassa ja kiireettömästi tutustua luontoon ja metsään ympäristöinä. Luontosuhteen muodostumisen kannalta toimiminen luontoympäristössä esimerkiksi leikkien ja liikkuen on tärkeää.

... et tavallaan tää lilu-pedagogiikka on sitä, et tässä ei saa olla kiire, että sinne luontoon ja sinne metsään pitää mennä ihan jatkuvasti ja ainakin säännöllisesti. [...] ollaan pyritty pysymään pois pihalta ja ollaan niiku sitä kautta etitty sitä leikkiä ja liikuntaa sinne luonnon ja sinne metsän joukkoon, koska meillä on siihen mahdollisuus ... (H2)

Haastateltava 1 toteaa luontosuhteen muodostumisen näkyvän siinä, että luonnosta tulisi lapselle normaali ja jokapäiväinen toimintaympäristö, jossa voi tehdä samoja asioita kuin missä tahansa sisätiloissa. Lilu-pedagogiikan avulla lasten on mahdollista oppia tunnistamaan ja hyödyntämään luonnon tarjoamia mahdollisuuksia erilaisissa toiminnoissa. Luontoympäristöstä pyritään muodostamaan lapselle tuttu ympäristö, jossa lapsen on luonteva toimia ja oppia.

... että lapsetkin niinkun suhtautuis luontoon sillai neutraalisti jotenkin niin, että se on niillekin normaali paikka toimia ja olla [...] siitä muodostuis samanlainen toimintaympäristö kun mikä tää on tää päiväkodin sisätilat. Että ihan yhtä hyvin me voidaan siellä harjoitella samoja asioita kun täällä sisälläkin, että tavallaan niinkun se ei ois mikään semmoinen erityisjuttu. Vaan että se on ihan samanlailla ku, et me ollaan tänään sateenkaarihuoneessa, ni tänään me ollaan metsässä. Ja tehään samoja asioita. (H1)

Luontosuhteen muodostumisen kannalta lapselle tulisi päiväkirjasitaatin 5 mukaan tarjota ohjatun ja suunnitellun toiminnan lisäksi mahdollisuuksia vapaaseen oleiluun metsässä. Tällöin jokainen lapsi voi löytää hänelle itselleen henkilökohtaisesti sopivia tapoja lähestyä luontoa ja oppia siitä. Henkilökohtaisten lähestymistapojen löytäminen luontoon tutustumisessa on merkityksellistä, sillä jokainen lapsi omaa henkilökohtaisen tavan kokea ja nähdä maailmaa. Myöhemmin opettajan on mahdollista hyödyntää näitä erilaisia lähestymistapoja toimintaa suunniteltaessa ja toteutettaessa, jolloin jokainen lapsi voi hyötyä parhaalla tavalla luonnon ja ympäristön tarjoamista mahdollisuuksista. Tämä voi kuitenkin olla aikuisille haasteellista, kun lapsia pyritään osallistamaan ja aktivoimaan mahdollisimman paljon.

... Metsässä oleskelu vapaasti on omasta mielestäni parasta LiLu- toimintaa. Lapsille täytyy antaa aikaa tunnustella ja katsella rauhassa metsässä olemista. Tämä usein aikuiselle haasteellista; yritetään osallistaa, sosiaalista, aktivoida lapsia heti johonkin toimintaan, vaikka lapsi ehkä haluaisi aistia rauhassa metsän tunnelmaa, tuoksua, olemusta. Ajan kanssa oppii huomaamaan mitä kukin lapsi metsästä hakee; toinen hakee toiminnallista juoksuleikkiä, toinen rauhaa ja hiljaisuutta, kolmas ehkä nautii eväistään koko retken, kaikki voivat voimaantua samassa tilassa, sitä kun riittää! ... (PK5)

Luonnon kunnioituksen oppiminen on keskeistä lilu-pedagogiikassa. Luonnon kunnioitus voidaan nähdä arvona, joka sisältyy osaksi luontosuhteen muodostumista. Ajatus luontoympäristön arkisuudesta ja jokapäiväisyydestä liitetään luonnon kunnioitukseen. Haastateltavien PH1 ja PH2 keskustelusta on havaittavissa, että luonnossa toimimisesta ei tarvitse tehdä isoa tai normaalista poikkeavaa, vaan osa arjen toimintaympäristöjä. Luonnon tarjoamia mahdollisuuksia on tärkeää oppia kunnioittamaan ja sen myötä hyödyntämään.

PH1: No varmaan sekin sitten että, jokaisella on mahdollisuus sinne luontoon mennä, että ei tarvii välttämättä lähteä johonkin lasten kanssa pelaamaan johonkin halliin, että voi lähteä vaikka luontoon sen perheensä kanssa. Niinkun semmosta, että se olis tämmöstä niinkun ihan jokapäiväistä tuttua juttua.

PH2: Niin että siitä ei tarttis aina tehdä niin sellasta jotenkin isoa.

PH1: Niin, spesiaalia juttua, että nyt lähetään metsään. Että se olis ihan tämmöstä arkista.

Luonnon kunnioituksen omaksumiseen liitetään luontosääntöjen merkitys, ja nämä säännöt kertovat mitä luonnossa ei tule tehdä. Luontosäännöt ovat olleet käytössä useissa lilu-ryhmissä, ja niiden avulla on harjoiteltu luonnon kunnioittamista. Luonnon kunnioitukseen sisältyy ajatus elävän luonnon merkityksellisyydestä, eikä sitä tule vahingoittaa esimerkiksi katkomalla eläviä oksia, niin

kuin sitaatista H2 voi nähdä. Metsässä toimiessa olennaista on, että ihmisistä ei jää sinne mitään jälkiä. Jokamiehenoikeuksien käsittely on keino opettaa lapsille vastuun ottamisen taitoja, ja siten ne voidaan liittää osaksi luonnon kunnioitusta. Luonnon kunnioittamisen harjoittelun kannalta on tärkeää, että asioita käsitellään niin, että lapset voivat ymmärtää asiat ja rinnastaa ne omaan elämäänsä. Jokamiehenoikeuksia on opeteltu lasten kanssa heille ymmärrettävällä tavalla, minkä kautta lapset voivat omaksua luonnon merkityksellisyyttä. Luonnon kunnioituksen kokonaisuuteen sisältyy näin ajatus, jossa lapsille toivotaan muodostuvan käsitys ja kipinä luonnonsuojelun tärkeydestä.

... luonnon kunnioittaminen, et se on se että me mennään sinne ja kun me tullaan pois, nii siellä ei periaatteessa oo meistä mitään jälkee, paitsi nyt peuhatut, peuhatut jutut. Ja sitten se, että meillä on sellaset tietyt luontosäännöt, että, että eläviä puita ei katkota ja et käyään tämmöset ihan perus jokamiehenoikeudet läpi sillee niinku lapsentajuisesti [...] tää on tää luonto, josta meidän pitäis pitää huolta, et lapselle tulis joku semmonen kipinä siihen, et tää on tärkeä juttu. (H2)

Vastuun ja velvollisuuden ajatus luonnon kunnossapidosta liitetään luonnon kunnioitukseen, niin kuin haastateltavan 4 sitaatista on nähtävissä. Lapsille tulee muodostaa käsitys siitä, ettei luonnon kestäminen ole rajatonta, vaan ihmisten tehtävänä on auttaa sen elpymisessä eikä sitä vastoin tuhoutumisessa. Lilu-pedagogiikan avulla on siten mahdollisuus kasvattaa lapsista ympäristötietoisempia ja -vastuullisempia kansalaisia.

... luonnon kunnioitus ja semmonen, että sinne, sinne mennään niinku nauttimaan. Mutta kun luontokaan ei kestä kaikkee että silläkin on rajansa, että meillä on myös vastuu ja velvollisuus pitää sitä niin hyvässä kunnossa, sitä luontoa kuin mahdollista ja auttaa sitä tavallaa niinku elpymään, ei tuhoutumaan. (H4)

Luonnon kunnioittamiseen sisältyy roskien kerääminen, joka kuuluu myös yhtenä sääntönä jokamiehenoikeuksiin. Haastateltavan 4 sitaatista voidaan ajatella, että luonnon roskattomuuteen pyrkiminen ja roskien kerääminen luonnosta on yksi konkreettinen keino omaksua luonnon kunnioitusta. Lasten kanssa on mahdollista pohtia esimerkiksi roskattomuuden merkitystä luonnon hyvinvoinnin kannalta ja sitä, mitkä asiat kuuluvat luontoon ja mitkä eivät.

... Ja oikeastaan niinku jokamiehen sääntöihin pohjautuen ja sitten se on niin arkee, ku me aina huomataan jotakin, että mitäs täällä on mopon osia ja muuta, nii lapset heti sanoo, et noi ei muuten kuulu tänne, että minnekäs ne kuuluu, aijaa mopon osat, minnekähän niitä voi viedä ... (H4)

Kestävä kehitys näkyy päiväkodeissa erilaisten konkreettisten toimintatapojen kautta. Yksi kestäväan kehitykseen olennaisesti kuuluva asia on kierrättäminen. Haastateltavan 7 ryhmässä kestäväan kehitykseen liittyvät asiat ovat tulleet esiin esiopetuksen arjessa ja niistä on keskusteltu tilanteiden mukaan, mikä milloinkin on noussut esiin. Kestävän kehityksen kasvatusta kulkee luontevasti arjessa mukana ja siihen liittyviä asioita käsitellään myös sisällä, esimerkiksi kierrätyksestä voidaan puhua ruokailutilanteiden yhteydessä.

No se (kestävä kehitys) nousee sitten taas esille yleensä myös niiku täällä ihan eskarin arjessa täällä niiku, niiku sitten ei tarvii olla siellä metsässä. Ku sit siitakin keskustellaan vaan sitten taas tilanteiden mukaan, et milloin nousee mikäkin esille sitten, onko se sitten nyt vaikka bioruokiin liittyvä, niiku että toivotaan että sinne ei mene paljoa ja, ja sitten ylipää-tään kierrätysasiat, että mihinkä laitetaan roskat ja tämmöset näin ... (H7)

Haastateltavan 10 sitaatista käy ilmi, että kierrättämistä käsitellään paljon lasten kanssa. Sen nähdään olevan jopa itsestäänselvyys varhaiskasvatuksen arjessa. Kierrättämiseen liitetään roskien lajittelun lisäksi materiaalien uudelleen käyttäminen sekä luonnossa luonnonsuojelu. Luonnonsuojelulla kierrättämisen yhteydessä tarkoitetaan sitä, että materiaaleja käytetään uudelleen hyödyksi, jolloin luonnonvaroja ei tuhlaata turhiin asioihin. Luonnossa liikkuesssa taas lasten kanssa pohditaan, miten omalla toiminnalla luontoa voidaan suojella.

Paljon tietenkin keskustellaan lasten kanssa ja mietitään sitä, esim vaikka kierrättämistä niin tota, että miten ja roskaamista ja kaikkee ihan tämmöstä aika perus. Et niitä käytetään materiaaleja uudestaan ja mietitään luonnossa, että suojellaan sitä luontoa ... (H10)

Materiaalivalinnat kestävän kehityksen kasvatuksessa näkyvät haastateltavan 4 ryhmässä, jossa käytössä on ollut tosi vähän niin sanottua ihmisen tekemää materiaalia. Tässä poikkeus on liikunta, jossa erilaisia välineitä on ollut saatavilla. Materiaalit pohjautuvat pääosin luontoon ja luonnonmateriaaleihin. Kuitenkin erilaisia luonnontuntemuskortteja ja kännyköitä on käytetty hyödyksi esimerkiksi kasvien kuvantamiseen ja tunnistamiseen.

... meillähän on tosi vähän niiku ihmisen tekemää materiaalia, ihmisen tekemää manmade material, että se ne materiaalivalinnat tavallaan, no ehkä siellä liikunnassa sitä tulee tietysti, mutta materiaalivalinnat nii ni oikeestaa niiku pohjautuu siihen luonto, onhan meillä jotain luonnontuntemuskortteja ja käyteään kännyköitä, jotai aplikaatioita ja sovellusta siten vaikka kasvien niiku kuvantamiseen tai tunnistamiseen...hmmm...nii luonnon materiaaleihin. (H4)

Kestävän kehityksen kasvatuksessa on nähtävillä aineettomuuden kunnioittaminen ja opettaminen. Esimerkkinä tästä ovat haastateltavan 6 ryhmässä käytettävät aineettomat syntymäpäivälahjat. Usein päiväkodeissa syntymäpäivänä lapsi saa valita jonkin pienen tavarahan, mutta kyseisessä ryhmässä on käytössä aineeton syntymäpäivälahja. Lapset kertovat syntymäpäiväsankarista positiivisia kehuja, jotka toimivat syntymäpäivälahjana. Kestävän elämäntavan kasvatukseen kuuluu keskustelu kulutuksesta ja sen vähentämisestä arjessa, jolloin ylimääräisen tavaramäärän vähentäminen on olennaista.

... pitkään päiväkodeissahan oli tällöinen synttäreillä tällänen joku aarrearkku mistä sai pieniä tavaroita. Ni meillä ei oo sellasta, et meillä on semmonen aineeton arkku mistä kaikki sanoo kehuja päivänsankarille. [...] on tällänen aineeton tavallaan se lahja, ne on aika kivoja lapset keksii kyllä kivoja juttuja. Ja sit tää synttärisankari sanoo lopuks sitten kaikille jotain, että on kiva olla tässä ryhmässä tai jotain että ootte kaikki ihania. Se on kyllä ollu kivaa. (H6)

... valojen pois napsuttelemista ja tämmöstä näin ni sitten ku meillä on automaattivalot esimerkiks niinku käytävillä niinni se on vähän vaikeeta. Hankala sillei että ei tapahu mitään tai muuta että. Toki niinkun veden juoksuttamisesta ja tämmösestä puhutaan ja näin. Mutta että osa asioista on aikalailla automatisoituneita. (H1)

Kestävään kehitykseen liitetään tavarahan kulutuksen vähentämisen lisäksi muun kulutuksen vähentäminen. Haastateltava 1 pitää kestävän kehityksen kasvatuksessa tärkeänä, että lapsille opetetaan keinoja sähkön kulutuksen vähentämiseksi. Lisäksi veden kulutuksesta on keskusteltu kyseisessä ryhmässä. Vaikka automatisoinneilla usein pyritään energian kulutuksen vähentämiseen, voi sen seurauksena jäädä tärkeitä kestävän kehityksen opetustilanteita käyttämättä.

Yhteiskunnasta oppimisen teemaan kuuluu ajatus luontoympäristön tärkeyden lisäksi rakennetun- ja kaupunkiympäristön merkityksestä lilu-pedagogiikan oppimisympäristöjen kokonaisuudessa. Yhteiskunnasta oppimiseen sisältyy ajatus lapsen elinympäristön laajenemisesta, jonka tarkoituksena on kasvattaa lapsen elinympäristöjä sekä tarjota lapselle mahdollisuuksia havainnoida ja tarkastella ympäristön käsitettä laajemmin. Lisäksi kulttuurinen osaaminen sisältyy yhteiskunnasta oppimiseen, sillä erilaiset juhlapyhät ja vuodenajat ovat osa suomalaista kulttuuria ja yhteiskuntaa. Lilu-pedagogiikan yhteiskunnasta oppimisen teema on nähtävillä taulukosta 5.

TAULUKKO 5 Yhteiskunnasta oppimisen teema lilu-pedagogiikassa

Aineistoesimerkit	Alaluokat	Yläluokka
Moderni luontoympäristö	Rakennetun ympäristön ja kaupunkiympäristön merkitys oppimisympäristönä	Yhteiskunnasta oppimisen teema
Lapsen elinympäristön laajeneminen		
Paikallisen kulttuurin omaksuminen		
Rakennettu ympäristö osana luontokasvatuksen oppimisympäristöjä		
Juhlapyhät	Kulttuurinen osaaminen	
Vuodenajat		

Haastateltava 1 mieltää *rakennetun ympäristön* osaksi lilu-pedagogiikkaa, sillä se on modernin lapsen moderni luontoympäristö. Hän silti toteaa, ettei rakennetussa ympäristössä tehdyt bussiretket ole välttämättä perinteistä lilu-toimintaa. Perinteisellä lilu-toiminnalla tarkoitetaan tässä yhteydessä pääosin metsäympäristössä toteutettua toimintaa, johon ei sisälly kaupunkiympäristön ja rakennetun ympäristön kokemukset yhtä laajasti. Toisaalta rakennetussa ympäristössä toimimisessa toteutuu päiväkodin rajatusta ympäristöstä pois liikkuminen, mikä voidaan liittää suoraan lilu-pedagogiikan toimintatapoihin. Tällä tavoin lapsi pystyy tutustumaan omaan lähiympäristöönsä, mikä sisältyy lilu-pedagogiikan toimintaan.

... meillä paljon liikutaan ihan siis semmosessa rakennetussa luonnossa ja [...] semmosessa liikenteessä ja siis me retkeillään täältä tosi paljon. Käydään bussilla uimahallilla ja kirjastolla ja kirkoissa luontomuseossa ja museoissa ja käsityöasioissa [...] tosi paljon, se ei ehkä oo niinku perinteistä sitä lilu-toimintaa [...] toisaalta se on just sitä semmosta että me liikutaan pois täältä päiväkodista ja se on sitä lasten lähiympäristöä ja kotiympäristöä ja siihen tutustumista [...] mä ite niinkun miellän sen kumminkin [...] niinkun osaks lilu-pedagogiikkaa sen, että me liikutaan siinä niinkun modernin lapsen modernissa luontoympäristössä. Et siihen kuuluu vaan hyvin keskeisesti myöskin tää tämmönen niinkun rakennettu maailma että. (H1)

Rakennetun ympäristön merkitys oppimisympäristönä kuuluu haastateltavan 4 sitaatin mukaan lilu-pedagogiikkaan. Rakennettua ympäristöä on vaikea sivuuttaa nyky-yhteiskunnassa, jolloin sitä ei voida arvottaa merkityksettömämmäksi ympäristöksi luonnolliseen ympäristöön verrattuna. Lapset tarvitsevat yhtä lailla tietoa siitä, kuinka rakennetussa ympäristössä toimitaan vastuullisesti ja asiallisesti, sillä rakennettu ympäristö on tärkeä osa lapsen toimintaympäristöjä. Lilu-pedagogiikkaan liitetään siten eri paikkoihin tutustuminen, sillä se avartaa lasten käsitystä ympäröivästä yhteiskunnasta ja maailmasta.

... kyllä musta rakennettu ympäristö kuuluu, sehän se on ihan se olemassa oleva fakta, niin ei sitä voi arvottaa niinku mitenkään, ei ei liikunnalliseksi tai ei ei luonnolliseksi, että me on kyllä tosi paljon tehty reissuja, ihan rakennettuihinki ympäristöihin [...] tunnettuja rakennuksia luontomuseoita ja niinku kaupunkipuisto ja hautausmaalla ollaan lasten kanssa käyty että että ne on niinku semmosia olemassa olevia rakenteita mitä me niinku, me ei niinku hyljeksitä, et ei me mennä tuonne, kun se on niinku sisätila ja se on rakennus tuolla ei voi tehdä mitään, mehän oikein mennään joka paikkaan, missä saahaan ovet auki ... (H4)

Haastateltava 10 korostaa rakennettuun ympäristöön tutustumisen merkitystä, ottaen huomioon lähiympäristön tuntemuksen sekä paikallisen kulttuurin ominaispiirteet. On tärkeää, että lapsi oppii tunnistamaan kullekin paikalliselle kulttuurille ominaisia asioita. Eri paikoissa korostuvat erilaiset ympäristöt, jolloin rakennetussa ympäristössä toimiminen kuuluu oleellisesti lilu-pedagogiikkaan.

No sitä mä ajattelin ihan tätä meidän paikallista tätä (paikkakunnan nimi) [...] se lähiympäristön tuntemus ja tavallaan se semmonen paikallinen kulttuuri ja se mikä meille täällä on ominaista [...] ja tää meidän, nämä paikalliset asiat ja arvot. (H10)

Haastateltava 6 toteaa seuraavassa sitaatissa, että lilu-pedagogiikassa korostuu toiminnan vieminen päiväkodin aitojen ulkopuolelle. Lilu-pedagogiikkaan liitetään siten lähiympäristöön tutustuminen sekä suuntautuminen päiväkodin ulkopuolelle. Ympäristöön ja yhteiskuntaan tutustuminen voi sisältää muun muassa retkiä kauppaan, mikä osaltaan opettaa yhteiskunnassa toimimista, elämistä sekä käyttäytymistä.

... Että meidän toiminta on vähän erilaista. Ja sitten aika monta kertaa me ollaan tuolla menossa. Et kyllä meidät nähdään paljon liikkumassa tuolla kävelemässä ja tutustumassa niinkun ympäristöön. Meillä on kukkakauppaa, ollaan menossa kohta (kaupunginosan nimi) yhteen kauppaan tutustumaan. Me ollaan niinkun, me halutaan suuntautua tonne ulkopuolelle mahdollisimman paljon ... (H6)

Bussiretket ovat merkityksellisiä lapsen paikallistuntemuksen laajenemisen kannalta, kuten päiväkirjan 3 sitaatista voidaan nähdä: (*Bussiretki (puiston nimi)*) [...] *Retki (puiston nimi, kaupunginosan nimi). uusi toimintapuisto lapsille uusi ympäristö > paikallistuntemus laajenee pitkospuita ja siltoja uusia leikkitelineitä ... (PK3)* Busseja hyödyntämällä lapset pääsevät tutustumaan uusiin oppimisympäristöihin, jotka sijaitsevat pidemmän välimatkan päässä. Uudenlaiset leikkitelineet ja muut rakennelmat tuovat uusia mahdollisuuksia lasten leikkeihin sekä tuovat lapsille uusia kokemuksia.

... jos on niiku jossain tossa (kaupungin osan nimi) päiväkotii, nii se on sitä rakennettua ympäristöä, nii tokihan sekin on sit se mitä voi siinä niiku oppia, mut siellä ei ehkä sit semmonen luonto ja, niiku just et mistä, niiku et puusta voi tehdä paperia, ja niiku tämmönen luonto, ympäristökasvatus, nii se vaatii sit enemmän ... (H9)

Päiväkodin sijainti osaltaan vaikuttaa oppimisympäristön muovautumiseen. Haastateltavan 9 mukaan päiväkodin sijaitessa rakennetun ympäristön alueella, on siellä omanlaisensa oppimisympäristö verrattuna metsäympäristössä sijaitsevaan päiväkotiiin. Rakennetusta ympäristöstä puuttuu kuitenkin luonto, jota tarvitaan lilu-pedagogiikan luontokasvatuksen näkökulman toteutumiseksi. Luonto-käsitteellä ilmeisemmin tarkoitetaan juuri luonnollista ympäristöä, kuten metsiä. Täten ainoastaan rakennetussa ympäristössä toteutettu luontokasvatus ei ole riittävää lilu-pedagogiikassa.

Yhteiskunnasta oppimisen teemaan sisältyy *kulttuurinen osaaminen*, jossa suomalaisuuteen liittyvät juhlapyhät sekä vuodenajat ovat osa lilu-pedagogiikkaa. Haastateltavan 5 mukaan suomalaisessa kulttuurissa nämä näkyvät selkeästi. Vuodenajat ja juhlapyhät nivoutuvat hyvin liikunta- ja luontokasvatuksen näkökulmiin, jolloin ne luonnollisesti sisältyvät lilu-pedagogiikkaan.

... Mutta että pysähtyä nauttimaan niistä vuodenaajoista. Mutta myös niistä meidän perinteisistä juhlista, et onhan se meidän suomalaisuutta meidän vuodenaajat ja meidän juhlat ja nehan nivoutuu kivasti tonne liikuntaan ja luontoon ... (H5)

... Joulurauhan julistus eläimille; metsäretki, koko aamupv metsässä - Lapset toivat kotoa eläimille syötävää -> laittoivat niitä esille metsäeläimille [...] Päivä metsässä upea; lapset kuunteli "julistuksen" eläimille -> tekivät upeita eväspaikkoja (otin paljon kuvia) -> leikki kumpusi, eläimet keskiössä ja se miten ne syö eväät tai touhua metsässä [...] Tämä "metsänrauhan julistus eläimille" on ollut joka vuosi perinne tällä alueella, aivan loistava idea! Joka lapsille + aikuisille tekee hyvän joulumielen + eläimillekin :) (PK2)

Päiväkirjan 2 sitaatissa havaitaan, kuinka kulttuurisen osaamisen kasvatus nivoutuu sulavasti luontokasvatuksen näkökulmaan. Ryhmässä oli järjestetty metsäretki, jossa metsäeläimille julistettiin joulurauha. Tämä toimintatapa on ollut perinteenä kyseisellä alueella. Retkellä käsiteltiin metsään ja eläimiin sekä jouluun liittyviä asioita. Lapset olivat kotoa tuoneet ruokaa eläimille, jolloin eläimistä ja niiden elämästä on luultavasti keskusteltu. Lapsille tuttujen ja merkityksellisten asioiden, kuten joulun, rinnastaminen lilu-pedagogiikkaan, on tärkeä seikka luontosuhteen muodostumisen kannalta.

Meillä on tapana pitää porukkasynttärit muutaman kerran vuodessa. [...] Tämän päivän synttäreille lapset olivat suunnitelleet juhlat metsässä. Olimme lähimetsässä 26 lapsen kanssa ja vietimme kahdeksan lapsen synttäreitä. Aluksi meillä oli onnitteluhetki kortteineen ja lauluineen, sen jälkeen lapset olivat suunnitelleet joululauluhetken. Samalla ihmetelimme lumetonta luontoa ja talvea ... (PK6)

Kulttuuriseen osaamiseen voidaan liittää lasten syntymäpäivien viettäminen, joka sisältyy olennaisesti suomalaiseen kulttuuriin. Päiväkirjan 6 sitaatissa lapset olivat saaneet suunnitella itse ryhmäsyntymäpäivät, jolloin lasten osallisuus oli läsnä toiminnassa.

Luonnosta oppimisen teemaan liitetään luonnontuntemukseen liittyvä oppiminen. Luonnosta oppimisen teeman luokittelu on nähtävillä taulukosta 6.

TAULUKKO 6 Luonnosta oppimisen teema lilu-pedagogiikassa

Aineistoesimerkit	Alaluokat	Yläluokka
Lajituntemus	Luonnontuntemukseen liittyvä oppiminen	Luonnosta oppimisen teema
Luonnonmateriaalit luonnontuntemuksessa		

Luonnontuntemuksen harjoittelu näkyy päiväkirjan 5 mukaan erilaisiin maastoihin ja metsätyyppeihin tutustumisena. Erilaisten puulajien, kasvien ja maastojen muotojen tunnistaminen liitetään luonnontuntemukselliseen oppimiseen olennaisesti. Sitaatista voidaan ajatella, että huomion kiinnittäminen näihin asioihin on aluksi tullut aikuisjohtoisesti, jolloin lasten kiinnostusta on lisätty pikkuhiljaa näihin teemoihin. Lapset oppivat vähitellen kiinnittämään huomiota myös kasvillisuuteen. Kirjoittaja toteaa, että pysähtyminen ja luonnon kuunteleminen ei ole aina helppoa, mutta niitä kannattaa silti harjoitella. Lasten kanssa on tärkeää opetella pysähtymään pieniin hetkiin sekä tutkia ja ihastella Suomen luontoa. Näin lapset oppivat kiinnittämään huomiota pieniinkin asioihin, jotka ovat merkityksellisiä niin luonnon kunnioittamisen kuin luontosuhteen muodostumisen kannalta.

... Retkillä olen pyrkinyt tutustuttamaan lapsia erilaisiin maastoihin ja erilaisiin metsätyyppeihin kiinnittämällä kävellessä huomiota puulajeihin, kasveihin ja maaston muotoon. Suopursun tuoksu taitaa olla tuttu jo kaikille. Pysähtyminen ja silmät kiinni kuunteleminen ei ole aina helppoa, mutta sitä kannattaa harjoitella! ... (PK5)

Luonnonmateriaalien hyödyntäminen luonnontuntemukseen liittyvässä oppimisessa välittyy päiväkirjan 5 sitaatista: ... *Luonnonmateriaaleista olemme tehneet hahmoja metsäteatterin, pehmoleluille koteja ryhmitöitä, jaettu lapsia pareiksi/ryhmiksi luonnonmatskujen avulla jne. (PK5)* Luonnonmateriaalien hyödyntäminen, esimerkiksi askarteluissa ja ryhmien muodostamisessa, kehittää lasten luonnon tuntemusta nimeämisen, järjestelyn ja luokittelun kautta. Hyödyntämällä luonnonmateriaaleja arjen toiminnoissa, luonnon elementeistä tulee lapsille tuttuja ja arkisia. Samalla on mahdollista edesauttaa luonnon ympäristön muodostumista arkipäiväiseksi ympäristöksi lapsille.

7.3 Lilu-pedagogikka arjessa toimimisen taitojen näkökulmasta

Arjessa toimimisen taitojen näkökulmaan sisältyvät *yhteistoiminnallisuustaitojen teema, tunnetaitojen teema sekä omatoimisuustaitojen teema* (taulukko 7). Arjessa toimimisen taitoihin liittyvät teemat ovat merkityksellisiä juuri lapsen jokapäiväisen elämän ja toimimisen kannalta, kuinka lapsi pystyy toimimaan ja selviytymään arjen erilaisista tilanteista. Nämä teemat eivät suoranaisesti liity lilu-pedagogiikan liikunta- tai luontonäkökulmien sisälle, jolloin ne muodostavat oman näkökulmansa. Liikunnan ja luonnon näkökulmat näkyvät arjessa toimimisen taitoihin liittyvien teemojen toteuttamisessa.

TAULUKKO 7 Lilu-pedagogiikka arjessa toimimisen taitojen näkökulmasta

Alaluokat	Yläluokat	Pääluokka
Yhdessä tekeminen	Yhteistoiminnallisuustaitojen teema	Arjessa toimimisen taitojen näkökulma
Me-henki		
Toisten auttaminen		
Toisten kannustaminen		
Kunnioittamisen harjoittelu	Tunnetaitojen teema	
Tunteiden tunnistaminen	Omatoimisuustaitojen teema	
Arjen itsenäinen toimiminen		
Vastuun ottaminen		
Omaan toimintaan vaikuttaminen		

Yhteistoiminnallisuustaitojen teema sisältyy lilu-pedagogiikan kokonaisuuteen, mikä näkyy yhdessä tekemisessä, toisten auttamisena sekä me-hengen kasvattamisena. Haastateltavan 2 mukaan yhteistoiminnallisuus on yksi iso asia, mitä lapset oppivat lilu-pedagogiikan toteuttamisen avulla. Yhteistoiminnallisuuteen liitetään yhteistyön voiman ajatus, joka taas tarjoaa yhdessä onnistumisen kokemuksia. Yhteistyön avulla on mahdollista saavuttaa sellaisia asioita, joihin ei yksin pystyisi. Yhteistyötaitojen merkitys ja niiden harjoittelu näkyvät esimerkiksi selkeästi, ja sitä voidaan pitää tärkeänä taitona elämän ja tulevaisuuden näkökulmasta.

... mun mielestä yhteistoiminnallisuutta se on ehkä semmonen iso juttu, mitä ne oppii siellä, tämmöstä yhteistyötä, yhteistyön voimaa. [...] että siellä oli sellanen valtavan iso kaatunu puu [...] sitte oli yks tyyppi, joka sano, et hei, kuulkaas pojat, et jos tuonne päähä menee niiku niin ja niin monta poikaa ja tänne päähä nii monta ja loput on keskellä, nii me varmaa saadaan tää [...] ne sai nostettua ihan oikeen kaatuneen puun [...] on se yhteistyö, mitä siellä tulee jotenki luontevasti ... (H2)

... Ja sit sellanen niinkun yhteinen semmonen henki. Sellanen tavallaan muodostuu tosta, jos on ollu joku rankka retki ja väsyttää, semmonen jännä me-henki siitä tulee. Että me selvittiin tästä päivästä ... (H6)

Haastateltava 6 puhuu jännästä me-hengestä. Me-henki liitetään yhdessä onnistumisen kokemuksiin, jossa koko ryhmä on selvinnyt jostakin haastavasta tehtävästä. Nämä kyseiset tilanteet ovat ainutlaatuisia lasten yhteishengen syntymisen edistämiseksi, ja ne voivat kantaa yhteishenkeä myös muihin tilanteisiin päiväkodin arjessa. Me-henki on ikään kuin yhteistoiminnallisuuden ilmenemismuoto, joka viestii siitä, että ryhmä on onnistunut jossakin asiassa yhdessä ja sen myötä yhteistoiminnallisuuden tavoitteita on pystytty saavuttamaan.

... Liluilu on loistava apu lasten ryhmäytymisessä ja me hengen luomisessa. Etenkin seikkailupäivinä ryhmän me henki kasvaa, ja on ihana seurata kuinka kaikki puhaltavat yhteen hiileen. (PK4)

Päiväkirjan 4 sitaatista havaitaan, että lilu-pedagogiikka on hyvä apu ryhmäytymisessä sekä me-hengen luomisessa. Etenkin seikkailupäivinä ryhmähenki kasvavaa huimasti. Yhteen hiileen puhaltaminen välittyy seikkailullisissa toiminnissa, mikä on merkityksellistä ryhmäytymisen kannalta.

Se on hyvä ympäristö siihen [...] alun perin siellä jokaisella oli oma leikki, ja se pikkuhiljaa sit muuttu sellaseks et siellä rupes tulemaan sitä vuorovaikutusta heidän kesken ja se on koko vuoden aikana kehittyny, et mitä kaikkee siellä aina tapahtuu. Ja sitte tämmönen toisten auttaminen. Et se on pikkuhiljaa muuttunu semmoseks isoks yhteiseks leikiks ... (H10)

Haastateltavan 10 ryhmässä yhteistoiminnallisuus näkyy esimerkiksi leikkien kehittämisestä yhteistoiminnallisemmiksi. Hän kertoo, kuinka aluksi vapaan leikin hetkissä lapsilla oli ollut tavallisesti tiettyjä pieniä ryhmiä, jossa leikit olivat muodostuneet. Vuoden aikana vuorovaikutus on kehittynyt lasten välillä, mikä taas on mahdollistanut yhden ison leikin syntymisen, jossa kaikki lapset ovat mukana. Tässä kehityksessä on havaittavissa toisen auttamisen merkitys. Lapset oppivat ottamaan muiden näkemyksiä huomioon sekä neuvottelemaan leikin etenemisestä yhdessä. Luontoympäristö ja lilu-pedagogiikka tukevat näin lapsen yhteistoiminnallisuustaitojen kehittymistä.

Kävimme viskareiden omalla metsäretkellä, jossa toisilleen hieman tuntemattomammat (eri ryhmistä) lapset pääsivät toimimaan yhdessä. Viskareiden tutustuttaminen toisiinsa on tärkeää, jotta edistetään kaverisuhteiden syntymistä tulevaa eskarivuotta varten jo hyvissä ajoin. Metsässä lapset jaettiin leikkipareihin. Pareilla oli erilaisia luottamustehtäviä (kuljettaminen jne) sekä pulmatehtäviä. Tehtävissä pyrittiin kuuntelemaan, tunnustelemaan ja toimimaan monipuolisesti yhdessä ... (PK6)

Lilu-pedagogiikassa yhteistoiminnallisuustaitojen teema koetaan merkityksellisenä myös päiväkirjan 6 sitaatissa. Metsäretki on hyvä tapa tutustuttaa ennestään tuntemattomia lapsia toisiinsa tulevaa eskarivuotta ajatellen. Metsäretket ja metsäympäristö luovat hyviä mahdollisuuksia lasten yhteisille leikeille etenkin, jos lapset ovat vieraita toisilleen. Lasten tavanomaiset leikkiparit mahdollisesti sekoittuvat helpommin ja leikeistä saadaan yhteistoiminnallisempia verrattuna sisätiloissa tapahtuviin leikkeihin. Metsäympäristössä uusien kavereiden kanssa toimiminen on helpompaa ja luontevampaa lasten keskuudessa.

Se näkyy siis kovana tsemppaamisena aina ja sitä että jaksetaan kannustaa ja tehdä. Ja sitte paljon ryhmänä puhutaan siitä, että ei vertailla toistemme taitoja vaan päinvastoin, että kaikki niiku on sillee et tsemppataan toisiamme, koska aina löytyy jokaiselta se joku taito missä kuitenkin on heikompi ku taas toinen, et sen puolesta sitten opitaan siihen, et ei tarvii oikeesti arvostella tai itseäänkään arvostella että opittais semmoset, et jaksetaan yrittää, koska kyllä se vaan aina sitten lopulta tuottaa tulosta. (H7)

Yhteistoiminnallisuuteen sisältyy toisten kannustaminen ja tsemppaaminen. Haastateltavan 7 ryhmässä on puhuttu toisten taitojen vertailusta. Jokaisella lapsella on omat vahvuusalueensa, minkä vuoksi muiden ja myös itsensä vertailu ei ole kannattavaa. Jokaiselle tulee antaa mahdollisuus harjoitella juuri siinä tahdissa erilaisia taitoja, kun se siinä kontekstissa on hänelle ominaista. Sen vuoksi lilu-pedagogiikkaan ei tulisi liittää kilpailuhenkisyttä tai arvostelemista, vaan sitä vastoin toisten kannustamista ja tsemppaamista.

Tunnetaitojen teema sisältyy lilu-pedagogiikan kokonaisuuteen, ja se ilmenee tunteiden tunnistamisena sekä muiden kunnioittamisen harjoitteluna. Kunnioitus on yksi tekijä, mitä halutaan lilu-pedagogiikan avulla edistää lasten ajattelussa ja toiminnassa. Kunnioitus koetaan yleisenä käsitteenä, joka sisältää niin kavereiden kuin elävän elämänkin kunnioituksen. Haastateltavan 1 sitaatin mukaan kunnioitus nähdään ajattelutapana, jossa jokaisen elävän asian annetaan olla sellainen kuin se on, eikä sitä lähdetä tuhoamaan. Haastateltava 8 lisää luonnon kunnioittamisen ja kaverin kunnioittamisen kulkevan käsikädessä ja niitä harjoitellaan luonnossa yhdessä toimiessa. Kavereita tulee auttaa, kuten myös luontoa.

... Semmosta niinkun kunnioittamista. Et luonnon kunnioittamista, kavereiden kunnioittamista, niinkun ylipäänsä elävän ja elämän kunnioittamista. On se sitten se kaveri tai sit se puu, mutta kuitenkin, että kasvattaa siihen semmoseen ... (H1)

... ja just sitä niiku toisten kunnioitusta, luonnon kunnioitusta, se niiku et se tulee sieltä vielä sekin ja siellähän (metsässä) toki ollaa aina ryhmässä, et miten toimitaan toisten kanssa ja että kyllä niikun ja kyllä nekin menee käsi kädessä mun mielestä. (H8)

Metsän koetaan olevan oivallinen ympäristö tunnetaitojen oppimiselle sen tyyntyvyyden vuoksi. Sitaatista H1 on nähtävillä, että tunteiden tunnistaminen, kuunteleminen sekä hiljentyminen muun toiminnan ohella on tärkeää lilu-pedagogiikassa. Nämä kaikki liitetään tunnetaitojen oppimiseen. Yhdessä lasten kanssa pohditaan sekä omia että toisten tunteita ja harjoitellaan niin kavereiden kuin luonnon kuuntelemista. Kaiken kaikkiaan lilu-pedagogiikan oppimisympäristöt ja toimintatavat tukevat osaltaan tunnetaitojen harjoittelua.

... Esimerkiks meillä on tunnetaidot on ihan niinkun keskeinen juttu mitä harjoitellaan metsässä. Et meillä on seikkailuratoja siellä ja tasapainoliinoja ja kiipeilyjuttuja vuorelle ja kaikkee, mutta sit myöskin niinkun hiljentymistä ja kuuntelua ja toisten tunteitten tunnistamista ja niitä semmosia, koska se on taas sit ympäristönä semmonen lasta tosi tyyntyttävä tuo metsä. (H1)

Omatoimisuustaitojen teema lilu-pedagogiikassa ilmenee arjen itsenäisenä toimimisena sekä vastuun ottamisen harjoitteluna arjen toiminnoissa. Haastateltavan 2 kommentista on nähtävillä, miten tärkeää lapsen on saada kokemuksia siitä, että hän pystyy suoriutumaan itsenäisesti pienistä arjen tehtävistä. Vaikka ne ovat kokonaisuudeltaan hyvin pieniä asioita, lapsen silmissä ne ovat suuria ja merkityksellisiä onnistumisen kokemuksia omasta omatoimisuudesta. Etenkin

esiopetuksessa tämänkaltaiset taidot ovat olennaisia, sillä seuraavana vuonna lapsi joutuu selviytymään jo aivan eri tavalla itse omien tavaroidensa kanssa. Haastateltava 2 toteaa, ettei monilla vanhemmilla ole lainkaan käsitystä siitä, mitä seuraava vuosi tuo tullessaan siirryttäessä koulumaailmaan. Haastateltava 6 lisää, että lilu-pedagogiikan avulla lapset oppivat nimenomaan lähtemään, pukemaan reippaasti vaatteet päälle sekä huolehtimaan omista varusteistaan. Nämä koetaan hyviksi taidoiksi harjoitella ennen koulun alkua.

... et heii kato (Opettajan nimi) mä sain ite tän korkin auki ja, eli semmosia, ne on niin pieniä asioita, mutta ne on lapselle niin isoja asioita, et mä selviän sen reppuni kanssa yksinään ja eväiden kanssa ja hoidan jopa myös pois ne tavarat sinne reppuun takasin ja et kyllä mä huomaan, et kyllä se sellasta monenlaistakin omatoimisuutta kehittää [...] mä oon sitä mieltä, et eskarissa pitää jo vähän, koska jollakin tavalla musta tuntuu, et vanhemmilla ei oo oikeestaan minkäänlaista käsitystä, siitä mihinkä rumbaan ne lapset joutuu seuraavana vuonna, että ne pitää niitä kuus vuotiaita ihan niiku kolme vuotiaita ... (H2)

Sitten on tässä tullu palautetta, että lapset kun joutuu lähtemään, niin se tekee hyvää ennen koulua. Oppii lähtemään, pukemaan päälle reippaasti ja ottaa repun ja huolehtimaan niistä varusteista ... (H6)

Lilu-pedagogiikan toteuttaminen tarjoaa hyvän mahdollisuuden harjoitella vastuun ottamisen taitoja. Haastateltava 2 on laatinut ryhmän jokaiselle lapselle kuukausikalenterin kuvia apuna käyttäen. Jokainen lapsi pystyy sen myötä itse katsomaan, mitä toimintaa esiopetuksessa on millekin päivälle luvassa. Siten lapsille pystytään antamaan vastuuta tarvittavien varusteiden mukana olemisesta esiopetukseen tultaessa. Aikuisen tehtävänä on näin tukea lasta omatoimisuuden harjoittelussa.

... mä oon tehny ton kuukausi, sellasen kuvakalenterin lapsille kaikille, eli tavallaan siinä on niiku joka päivän kohalla kuvana, et mitä tehdään, ja sit ku se on se, eväretkipäivä on aina se sama päivä, ja se kuva on aina siinä joka tiistain kohalla esimerkiks, ku se on tiistai, nii on myös sitten sitä, et hei et haloo sä oot nytten eskarilainen, että minkä takia äitin tai isken pitää sanoo, et sä voit kattoo kalenterista, että tuolla on eväiden merkki, et tehdäänpä eväät. Samoin niinku niitten vaatetusten ja muiden kanssa että, jos sä tiedät, et sä tiedät aamulla jo, et meillä on retkipäivä, nii mietipä aamulla, et mitä sä laitat päälle ... (H2)

No varmaa ainaki ihan konkreettisesti semmonen, ku me lähetää sitte moneksi tunniks aina pois täältä, että mejän täytyy vaan oppia se, että mitkä tavarat meillä on ne oleelliset, mitkä täytyy olla joka päivä mukana, ja mitkä mitkä lapsen pitää itse rueta oppimaan, mitä sinne reppuun laitetaan ... (H4)

Haastateltavan 4 sitaatista havaitaan, kuinka omatoimisuustaitojen harjoittelun myötä lapsi pikkuhiljaa opettelee itse huomaamaan, mitä reppuun tulee pakata retkille lähdettäessä. Lapsille annetaan vähitellen enemmän vastuuta huolehtia

omien tavaroiden mukana olemisesta. Aikuisen tehtävänä on ohjata lasta omaksumaan omatoimisuus- ja itsenäisyystaitoja esimerkiksi yhdessä pohtimalla ja miettimällä, mitkä tavarat ovat oleellisia mukana retkille lähdettäessä.

Retkelle valmistautuminen auttaa lasta omista tuntemuksista, tarpeista huolehtimista, "otan jo vähän vastuuta itsestäni", aina ei aikuisen tarvitse sanella kaikkea - tämä hyvinkin lapsikohtaista, kaikki eivät missään nimessä ole vielä valmiita itsenäiseen retkelle lähtemiseen - toteutumiseen vaikuttaa se, kuinka selvästi lapsille on alusta asti kerrottu, piirretty, näytetty mitä kannattaa huomioida retkelle lähtiessä. Eväsretkipäivä on siis joka viikko sama päivä ja aika ... (PK5)

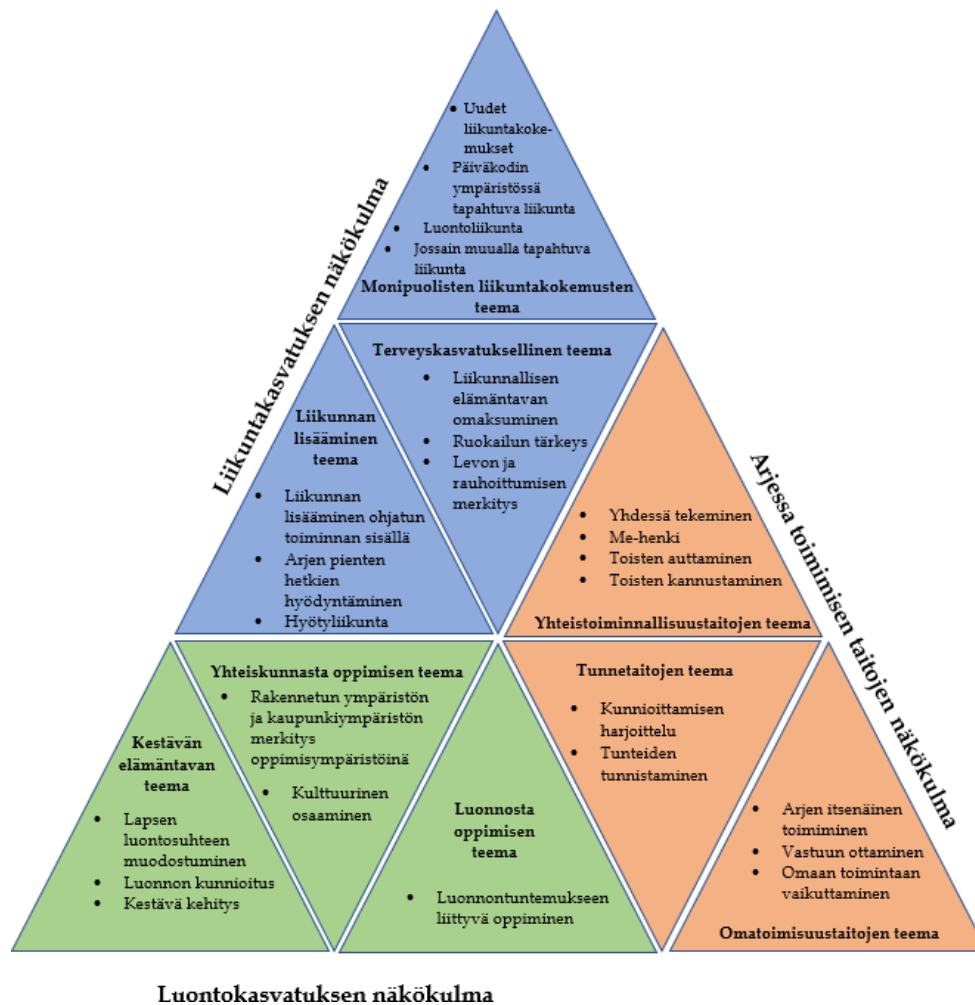
Päiväkirjan 5 kirjoituksesta havaitaan retkien olevan mainio tilaisuus lapselle harjoitella omatoimisuustaitoja. Aikuisen ei aina tarvitse sanella kaikkea mitä tulisi tehdä, vaan lapsi voi harjoitella pikkuhiljaa kantamaan vastuuta itsestään. Kirjoittaja painottaa, että omatoimisuustaitojen harjoittelu on hyvin lapsikohtaista. Aikuisen tulee ottaa huomioon lapsi yksilöllisesti, sillä kaikki eivät ole valmiita itsenäiseen retkelle lähtemiseen. Jotkut lapset tarvitsevat siinä enemmän tukea. Omatoimisuustaitojen harjoittelu etenee pikkuhiljaa, jossa aikuisen toiminnalla on suuri merkitys. Lapselle tulee alusta lähtien kertoa, mitä retkelle lähtiessä tulee huomioida. Näin lapsi voi vähitellen harjoitella vastuun ottamista, pienin askelin.

... et tavallaan pikkuhiljaa sitä itsenäisyyttä, et lapsi kokee sen, että hei, mä voin itse päättää tämän asian, et jos mä teen sen oikee, nii ok, mut jos mä teen sen, et en pidä sääntöjä, niin sitten mä jollakin tavalla, siitä tulee jonkunlainen sanktio. (H2)

Haastateltavan 2 kommentista nähdään, että lapselle tulee antaa mahdollisuus harjoitella omatoimista päätöksentekoa sekä kokea pystyvänsä vaikuttamaan omaan toimintaansa. Tällöin lapsi oppii vähitellen kantamaan vastuuta omista päätöksistään sekä omasta toiminnastaan. Mikäli hän ei esimerkiksi pidä kiinni yhteisistä säännöistä, siitä seuraa jokin sanktio. Lapsen omatoimisuustaitoihin sisältyy omatoiminen päätöksenteko ja vastuun kantaminen päätösten seurauksista.

Tässä kootusti lilu-pedagogiikan sisällöllinen kokonaisuus, joka edellä on esitetty (kuvio 6). Kuviosta voidaan havaita, että lilu-pedagogiikan sisällöllisen kokonaisuuden muodostumiseksi sen jokaisen palan toteutuminen on tärkeää.

Lilu-pedagogiikan perusta muodostuu liikuntakasvatuksen ja luontokasvatuksen näkökulmien kautta, mutta siihen liitetään myös arjessa toimimisen taitojen näkökulma.



KUVIO 6 Lilu-pedagogiikan sisällöllinen kokonaisuus

Liikuntakasvatuksen näkökulmasta lilu-pedagogiikassa korostuvat monipuolisten liikuntakokemusten tarjoaminen, jossa uusien liikuntakokemusten tarjoaminen, päiväkodin ympäristössä tapahtuva liikunta, luontoliikunta sekä jossain muualla tapahtuva liikunta ovat olennaisia. Liikuntaa pyritään lisäämään päiväkodin arjessa lisäämällä liikuntaa muun ohjatun toiminnan sisällä, hyödyntämällä arjen pieniä hetkiä sekä hyödyntämällä hyötyliikuntaa arjen siirtymissä.

Lilu-pedagogiikassa liikuntakasvatuksen näkökulmasta korostuvat myös liikunnallisen elämäntavan omaksumisen ja ruokailun tärkeys sekä levon ja rauhoittumisen merkitys arjen keskellä.

Luontokasvatuksen näkökulmasta lilu-pedagogiikassa korostuvat lapsen luontosuhteen muodostuminen, luonnon kunnioitus sekä kestävä kehitys, jotka muodostavat kestäväen elämäntavan teeman. Rakennetun ympäristön sekä kaupunkiympäristön hyödyntäminen oppimisympäristöinä luonnonympäristön ohella mahdollistaa lapsen elinympäristön laajenemisen sekä paikallisen kulttuurin omaksumisen. Lisäksi kulttuurinen osaaminen nivoutuu lilu-pedagogiikan muiden näkökulmien ja teemojen kanssa hyvin yhteen. Luontokasvatuksen näkökulmasta lilu-pedagogiikassa on merkityksellistä luonnontuntemukseen liittyvä oppiminen, jossa lajituntemus sekä luonnonmateriaalien hyödyntäminen ovat olennaisia asioita.

Arjessa toimimisen taitojen näkökulmasta lilu-pedagogiikassa korostuvat yhdessä tekemisen, me-hengen sekä toisten auttamisen ja kannustamisen merkitys, jotka muodostavat yhteistoiminnallisuustaitojen teeman. Lilu-pedagogiikan tunnetaitojen teeman kautta harjoitellaan niin kavereiden kuin elävän luonnon kunnioittamista sekä tunteiden tunnistamista, joihin lilu-pedagogiikan toimintatavat antavat hyvät mahdollisuudet. Arjen itsenäinen toiminen, vastuun ottaminen sekä omaan toimintaan vaikuttaminen muodostavat omatoimisuustaitojen teeman, minkä harjoittelulla on suuri merkitys lilu-pedagogiikan kokonaisuudessa.

8 LILU-PEDAGOGIIKAN TOIMINTAA OHJAAVAT TEKIJÄT JA PERIAATTEET

Lilu-pedagogiikan toimintaa ohjaavaksi tekijäksi analyysin tuloksena muodostettiin *opetussuunnitelma* ja toimintaa ohjaaviksi periaatteiksi *lasten osallisuus, ilmiölähtöisyys, elämyksellisyys, seikkailullisuus* sekä *projektinomaisuus*. Nämä ovat nähtävillä taulukosta 8.

TAULUKKO 8 Lilu-pedagogiikan toimintaa ohjaavat tekijät ja periaatteet

Alaluokat	Yläluokat	Pääloukat
Velvoittavuus lilu-pedagogiikan toiminnassa (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet)	Opetussuunnitelma	Toimintaa ohjaava tekijä
Lilu-pedagogiikka mahdollistaa opetussuunnitelmien sisältöjen toteuttamisen uudella tavalla		
Esiopetuksen sisältöjen rikastuttaminen		
Lasten pedagogiikka	Lapsen osallisuus	Toimintaa ohjaavat periaatteet
Hetkessä eläminen		
Lasten aloitteiden hyödyntäminen		
Aikuisen vastuun merkitys		
Asioiden konkretisoituminen	Ilmiölähtöisyys	
Ympäristön tutkiminen ja ihmettely		
Luonnonilmiöiden tutkiminen		
Oivallus	Elämyksellisyys	
Kasvun kokemukset		
Kokemusmaailman laajentuminen		
Itsensä ylittäminen		
Ryhmäytyminen	Seikkailullisuus	
Toiminnallinen oppiminen		
Lilu-pedagogiikan eri näkökulmia yhdistävät projektit	Projektinomaisuus	
Teemaviikot		

Toimintaa ohjaavat periaatteet näkyvät toiminnassa vahvimmin toiminnan taustalla olevina ajatuksina, joiden mukaan toimintaa toteutetaan. Näiden periaatteiden konkreettisiin toimintatapoihin käytetään hyödyksi lilu-pedagogiikan kolmea näkökulmaa eli liikuntakasvatuksen, luontokasvatuksen sekä arjessa toimimisen taitojen näkökulmia. Opetussuunnitelma näkyy lilu-pedagogiikan toimintaa ohjaavana tekijänä velvoittavuutensa vuoksi, samalla kun lilu-pedagogiikan koetaan olevan mahdollisuus toteuttaa opetussuunnitelmaa uudella tavalla.

8.1 Opetussuunnitelma ohjaavana tekijänä

Opetussuunnitelma ohjaa lilu-pedagogiikan toimintaa velvoittavuutensa vuoksi, niin kuin mitä tahansa muuta varhaiskasvatuksen toimintaa. Haastateltava 6 kokee lilu-pedagogiikan tarjoavan kuitenkin mahdollisuuksia toteuttaa esiopetuksen opetussuunnitelman sisältöjä uudella tavalla, hyödyntäen monipuolisesti erilaisia ympäristöjä ja siten rikastuttaen esiopetuksen sisältöjä.

... Se on se esiopetus on se tärkeä lilu-pedagogiikan osa-alue myös, että se kulkee mukana, [...] tässä on mahdollisuus ideoida niinkun uusiksi sitä, että tässä on pakko yrittää vähän keksiä asioita eri tavalla. Miettiä, että mites mä voisin tän toteuttaakin eri ympäristössä. Eli vähän sitten tulee sellasia uusia, että tää on ihan kiva tehdä näinkin, eipäs tehdä sitä ihan perinteisesti. Tai että voitaisko me tehdä se siellä retkellä se juttu. (H6)

Et mun mielestä esiopetuksen sisältöjä voi ihan täysin täysin kyllä siirtää tonne luontoon, en tosin riistä sitäkään, et kyllä välillä voi tehdä siite jotakin kynä paperi, ku onhan meillä vielä ne kouluamat ja semmoset käytettävissä ja sitten askartelua niiku perinteisimmillä materiaaleilla [...] mutta tavallaa esiopetuksen sisällöt siirretään sinne ympäröivää maailmaa ja rikastetaan jotenkin sitten kun ne lomittuu toisiinsa. (H4)

Haastateltavan 4 mukaan lilu-pedagogiikan perusajatuksena esiopetuksen kannalta on esiopetuksen oppisisältöjen siirtäminen luontoympäristöön. Esiopetuksen oppisisältöjä siirrettäessä luontoympäristöön ja osaksi lilu-pedagogiikkaa, ne rikastuvat limittyessä yhteen lilu-pedagogiikan muiden näkökulmien ja teemojen kanssa. Perinteisten kynätehtävien merkitystä esiopetuksessa ei tule kuitenkaan unohtaa, mutta toiminta kokonaisuudessaan ei tulisi painottua pöydän ääressä tapahtuviin toimintoihin.

... meillä saattaa olla toinen puolikas vaikka sisällä tekemässä nyt vaikkapa i-kirjaimeen liittyviä asioita ja toisella saattaa siinä tilanteessa olla se toinen puolikas taas ulkona vaikkapa siihen i:hin tekemässä liikunnallisesti taas niitä asioita ... (H7)

... Metsässä käymme vähintään kerran viikossa, usein enemmänkin. Etenkin ennen lumen tuloa integroin metsään ns.opetukselliset tuokiot. Metsässä harjoittemme leikin kautta numeroita, kirjaimia, luokittelua, muotoja jne ... (PK4)

Lilu-pedagogiikan hyödyntäminen esiopetuksen oppisisältöjen rikastuttamisessa näkyy haastateltavan 7 sitaatista. Esimerkiksi muotoja sekä kirjaimia käsitellään ulkoympäristöä hyödyntämällä, liikunnan kautta oppien. Näin oppimistilanteista saadaan toiminnallisempia sekä niissä toteutuu erilaisten oppimisympäristöjen hyödyntäminen. Päiväkirjasta 4 taas havaitaan, että retkeilyä hyödynnetään opetussuunnitelman eri oppimisen alueiden harjoittelussa, integroiden ne luontoympäristöön. Siten opeteltavia asioita harjoitellaan leikin kautta, mikä on lapsille mielekästä. Oppiminen voi silloin tapahtua ikään kuin huomaamatta.

8.2 Lapsen osallisuuden periaate

Osallisuus nähdään merkittävänä lilu-pedagogiikkaan kuuluvana periaatteena. Haastateltava 1 toteaa, että lilu-toiminta pohjaa lapsen osallisuuteen. Lilu-toiminta tukee hyvin osallisuuden toteutumista varhaiskasvatuksessa. Osallisuus ja lilu-toiminta ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa, joten molemmat tukevat toistensa toteutumista. Lapset rakentavat yhdessä aikuisten kanssa lilu-toimintaa arjen keskellä.

... mä koen, että lilu-pedagogiikka no tukee osallisuutta tai ehkä ennemminkin niin, että jotenkin niinkun lilu-toiminta pohjaa niin vahvasti ainakin meillä siihen lasten osallisuuteen ja siihen, että lapsi tuottaa sitä toimintaa yhdessä niinkun kasvattajien kanssa, että niitä ei voi niinkun mun mielestä erottaa hirveen hyvin toisistaan ... (H1)

Lilu-pedagogiikka on lasten pedagogiikkaa, jossa korostuu lasten erilaiset kiinnostuksen kohteet ja se mikä lapsia jossakin asiassa tai teemassa kiinnostaa ja kiehtoo. Tämä ajatus liitetään lapsen osallisuuden toteutumiseen toiminnassa, jota varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa ja esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa korostetaan. Haastateltava 1 painottaa, että tämä vaatii aikuisen aitoa mielenkiintoa sekä heittäytymistä toiminnan toteuttamiseen, jotta lapsen kiinnostusta ja seikkailunhalua saataisiin pidettyä yllä ja siihen pystyttäisiin vastaamaan mahdollisimman hyvin. Aikuisen tulee osoittaa mielenkiintoa lasta kiinnostaviin asioihin ja viedä näitä asioita eteenpäin.

... mä nään, että lilu-pedagogiikka on kuitenkin semmosta lasten pedagogiikkaa ja sitä, että se lähtee siitä lasten mielenkiinnosta ja seikkailunhalusta ja jotenkin siitä semmosesta heittäytymisestä kaikkeen siihen. Et sitä se niinkun mun mielestä on ja sitä se vaatii myöskin aikuiselta. (H1)

Haastateltavaa 2 korostaa lapsen osallisuuden merkitystä lilu-pedagogiikassa. Aikuinen yksin ei voi luoda lilu-ryhmää, vaan myös lapsen osallisuus on siinä merkityksellistä. Lilu-pedagogiikan toteuttaminen vaatii aikuiselta aitoa lasten kiinnostuksen kohteiden huomioimista toiminnassa, mikä vähitellen alkaa kasvattamaan lilu-ryhmää omanlaisekseen. Lilu-ryhmä muodostuu jokaisen yksilön merkityksestä ryhmän jäsenenä, toiminnan luojana ja rakentajana. Siten lilu-pedagogiikka on joka ryhmällä hieman erilaista ja se koostuu erilaisista tekijöistä eri toiminnan konteksteissa.

... kaikki lasten ihanat ideat, mitä niiltä tulee, nii ne rupee kasvattaa sitä ryhmää, et et sä oikeestaan aikuisena yksin voi olla lilu-ryhmä, et jos aikuinen vaan on innostunu siitä, ja sit tavallaan sä tuot niitä omia, että hei mä tiän, et tuolla on yks kiva paikka, et mennäkö sinne ja että aikuiselta tulee ne ehdotukset vaan, se nimenomaan se lilu-ryhmä muodostuu musta siitä, että ne lasten jutut otetaan esille ja tavallaan pidetään niitä tärkeinä ja tavallaan sitten, ku joku on keksiny jonku jutun, niin, et okei, no sä ootki tänää nyt jonon, joukon johtaja, et läheppä viemään meijät sinne paikkaan ja esittele meille se juttu. (H2)

... ja sitte me ollaan annettu niiku lasten lähtee touhuamaan ja jokuhan siellä aina johonki kiinnittää kovasti huomion ja haluaa näyttää meille, nii sit ku niitä ihmetellään, nii sitte siinä on pian kaikki siinä samassa ihmettelystä mukana ja näin. (H8)

Lasten osallisuus ja lapsilähtöisyys rinnastuu vahvasti keskenään ja kulkee käsi-kädessä lilu-pedagogiikan toteuttamisessa. Haastateltava 8 kertoo, että lasten osallisuus toiminnassa toteutuu hetkiin tarttumisenä ja niiden hyödyntämisenä pedagogisena toimintana, esimerkiksi yhdessä ympäristöä ihmettelemällä. Lasten kiinnostuksen kohteisiin on tärkeää tarttua ja viedä sitä eteenpäin. Hetkessä eläminen on osa lasten osallisuuden mahdollistavaa ja lapsilähtöistä toimintaa sekä sen myötä osa lilu-pedagogiikkaa.

Lapsilähtöisyyden ja lapsen osallisuuden toteutumisen rinnalla aikuisen vastuu toiminnan rajojen pitämisessä on tärkeää: ... *lapsilta mahdollisimman paljon kysellään niitten mielipidettä, mutta kyllä me ollaan aikuisia jotka on täs ohjaamassa ja pitää tietyt rajat kuitenkin* (H6). Lilu-pedagogiikan ollessa lasten osallisuutta korostavaa toimintaa, jossa lasten mielenkiinnon kohteilla ja ajatuksilla on suuri rooli, aikuisen vastuu toiminnan raameista korostuu. Aikuisen tehtävänä on varmistaa toiminnan turvallisuus sekä se, että kaikki opetussuunnitelman asiat toteutuvat toiminnassa.

... Vaikka esiops antaa ymmärtää, että kaikki lähtee lapsesta ja lapsen mielenkiinnon koh-teista, olen sitä mieltä, että ei lapsi voi kiinnostua asioista, joista ei ole hajuakaan. Alku-sysäyksen täytyy tulla ulkopuolelta, eli useimmiten aikuiselta. Pienet täkyt jokaiseen met-sässä käyntiin ja ulkoiluun ainakin varulta takataskussa auttavat sekä aikuista ohjaajana että lasta aina uuden oppijana. [...] aikuisen tehtävä on toki mahdollistaa lasten ideoita, mutta myös tarjota elämyksiä, kokemuksia, tuntemuksia ... (PK5)

Päiväkirjan 5 kirjoitus täydentää aikuisen vastuun merkitystä lapsen osallisuuden ja pedagogisen toiminnan suhteesta. Lasten osallisuuden toteutuminen koe-taan tavoiteltavana asiana lilu-pedagogiikan toiminnassa, mutta toisaalta se voi estää joidenkin elämysten kokemisen. Lapsilla ei ole välttämättä tietoa siitä mitä kaikkea olisi mahdollista toteuttaa. Opettajan tehtävänä on sen vuoksi lasten ide-oiden toteuttamisen mahdollistaminen, mutta myös elämysten, kokemusten sekä tuntemusten tarjoaminen. Lilu-pedagogiikkaan kuuluu olennaisesti uusien kokemusten mahdollistaminen sekä uusiin ympäristöihin tutustuminen. Opet-tajalla on siten vastuu toiminnan kokonaisuuden toteutumisesta.

8.3 Ilmiölähtöisyyden periaate

Lilu-pedagogiikkaan liitetään toiminnan ilmiölähtöisyyden periaate. Haastatel-tava 1 toteaa, että lilu-pedagogiikka on nimenomaan mahdollisuus varhaiskas-vatuksen toteuttamisessa, sillä se tuo toimintaan monipuolisuutta esimerkiksi sen ilmiölähtöisen oppimisen hyödyntämisen vuoksi. Opeteltavia asioita voi-daan opettaa ilmiölähtöisesti, jolloin ne konkretisoituvat lapsille. Ilmiölähtöisen oppimisen ajatuksena on, että päästään pois ajattelutavasta, jossa asioita opetel-laan pöydän ääressä istuen tiettyjä asioita tekemällä.

Siis ehdottomastihan se (lilu-pedagogiikka) on mahdollisuus. Että kyllä se niinkun tuo sitä monipuolisuutta siihen ja sitä jotenkin, että miten voidaan niinkun ilmiölähtöisesti niitä asioita opettaa. Lähetään niinkun pois siitä, että tehdään pöydän ääressä tiettyjä juttuja. (H1)

Ni sit me otettiin kangas ja ravisteltiin puun oksalta sitä lunta. Sieltähän tuli sieltä puusta vähän kaikkee muutakin kaikkia ötököitä ja. Se oli jotenkin aika konkreettista verrattuna siihen, että ei saa syödä lunta. (H10)

Haastateltavan 10 sitaatista on nähtävillä lilu-pedagogiikkaan kuuluva ajatus opeteltavien asioiden konkretisoimisen merkityksestä lapsen oppimiselle. Oppi-misestä saadaan ilmiölähtöisen oppimisen avulla lapselle kokonaisvaltaisempi kokemus. Haastateltavan mukaan oppimiskokemus on aivan toinen tutkittaessa

ja ihmetellessä opeteltavaa asiaa yhdessä, verrattuna siihen, jos lasta vain kielellään syömästä lunta. Lilu-pedagogiikassa opeteltavat asiat tulisi esittää lapselle konkreettisesti.

No me tota otetaan yleensä mukaan esimerkiksi vaikka luuppeja ja jotain välineitä. Sanoetaan näin, että jos me lähetään niinkun, että mennään metsään ja katotaan miltä siellä näyttää ja sit siellä on aikaa leikkiä, ni sit me otetaan jotain tällöisiä välineitä mukaan siltä varalta, että jos niitä vaikka joku haluaa käyttää tai tarvitaan. [...] Ja sitten tota lapset tutkii siinä yleensä mitä näkyy. Ne tekee paljon havaintoja, ne on tosi tarkkoja huomaamaan asioita paljon tarkempia kun me. Ja niistä jutellaan, että mitä siellä on muuttunu vaikka edelliseen käyntiin. (H10)

Lilu-pedagogiikan toimintaan kuuluu oleellisesti ilmiölähtöisen oppimisen periaatteen mukaisesti erilainen ympäristössä tutkiminen ja ihmettely. Nämä toteutuvat niin lapsen vapaassa toiminnassa kuin ohjatuissa hetkissä. Haastateltava 10 toteaa, että he usein ottavat erilaisia tutkimiseen tarkoitettuja välineitä, kuten luuppeja, mukaan metsäretkille. Näin lasten omaehtoinen tutkiminen mahdollistetaan ja lisäksi erilaiset välineet voivat innoittaa lapsia tutkimiseen monipuolisemmin. Lapset havainnoivat ympäristöä tarkasti, joten aikuisten on tärkeää ottaa lasten erilaiset havainnot huomioon toiminnassa ja sen suunnittelussa. Haastateltava 9 lisää, että lilu-pedagogiikassa ihmettely ja tutkiminen tulee sisältyä kaikkeen oppimiseen. Lapset oppivat kyselemällä, ihmettelemällä sekä tutkimaan asioita, joiden toteutumiseksi luontoympäristö antaa monipuoliset mahdollisuudet. Luonnon ilmiöitä ja elementtejä tutkitaan ja ihmetellään luonnossa, mutta niitä voidaan viedä myös sisälle.

No jotenki se, et ku mennään jonneki ulos ja retkelle, niin se et ylipäätään kaikessa ois semmone ihmettely, ja ihan mitä vaan voi tutkia, miksi toi vesi on nyt jäänyt, ja mitä sille tapahtuu, ku se viedään sisälle ja, mitä ääniä, jotenki kyllä mä niiku yhdistän ne, et sit ku ollaan siellä ulkona, nii se ihmettely ja tutkiminen ja kyseleminen on se, mitä kautta lapset siellä sit voi oppia. (H9)

... se luonto voidaan tuoda sinne sisälle erilaisina ilmiöinä ja tutkia sitä ja. Ihan niinkun kupissa lunta sisälle ja näin se sulaa tyyppisiä yksinkertaisuudessaan. Mutta parhaimmillaan se menee sitten johonkin veden kiertokulkuun tai justiin niihin fotosynteeseihin, et miten kasvit hengittävät. [...] tehtiin semmosii tutkimis, vähän niinkun kemijuttuja ja kaikkee tällöistä näin. Mikä ei sinänsä varsinaisesti liity niinkun luontoon, mutta sit toisaalta ne on samat ilmiöt luonnossa mitkä tapahtuu. Siis ihan tällöisiä yksinkertaisia vaikka joku hyörystyminen tai muut ni sit siinä kuitenkin puhutaan niinkun aikamoisista asioista ... (H1)

Haastateltavan 1 mukaan lilu-pedagogiikan toiminnassa on tärkeää, että luonnon teemat tuodaan myös sisätiloihin esimerkiksi erilaisten ilmiöiden avulla. Il-

miöitä voidaan tutkia sisätiloissa lasten kanssa, mikä laajentaa lapsen oppimiskokemusta. Opeteltavien aiheiden konkretisoiminen pitää lapsen mielenkiintoa yllä, jolloin lapsi pystyy itse kokemaan ja näkemään erilaiset ilmiöt. Lapsen innostus on merkityksellistä toiminnan toteutumisessa, sillä se mahdollistaa haastavampienkin aiheiden käsittelyn lasten kanssa. Aikuisen toiminnalla on tässä suuri merkitys, jotta hän pystyy pitämään lasten kiinnostusta yllä ja selittämään monimutkaisiakin asioita lasten tasoisesti.

8.4 Elämyksellisyyden periaate

Elämyksellisyys on yksi tärkeä periaate lilu-pedagogiikan toiminnassa, jolloin erilaisilla kokemuksilla ja elämyksillä on suuri merkitys lapsen oppimisessa ja kasvamisessa. Haastateltava 2 liittyy elämyksellisyyden vahvasti lilu-pedagogiikan toimintaan: *Siihen liittyy oivallus ja elämyksellisyys, se on ehkä se juttu, ihan kiitettyinä [...] koska se on se, aika iso asia, oivallus. (H2)* Lisäksi hän mainitsee oivalluksen, joka kuuluu lilu-pedagogiikassa elämyksellisyyteen. Elämyksellisyyden avulla lapsen on mahdollista saada oivalluksia niin ympäröivästä maailmasta kuin omasta itsestään. Lapsen on tärkeää pystyä itse oivaltamaan ja huomaamaan asioita, mikä taas on merkityksellistä lapsen oppimisen kannalta.

... että se on lapsille tosi tärkeä juttu, et tavallaan siinä (yöeskarissa) kokeillaan vähän niitä koululaiseksi kasvamisen rajoja, et uskallanko olla yötä pois kotoa, joku ei oo koskaan ollu yötä pois kotoa, ja tuota, muutenki, että ehkä ajattelen sen yöeskarin sekä semmosena yhteisöllisenä juttuna ja semmosena niiku lapsen kasvun kokeiluna [...] tavallaan semmosia elämyksellisiä kasvukokemuksia, on ehkä ne, mitä mä niinku haluaisin tuoda. (H2)

Yöeskarin nähdään tuovan lapsille omanlaisiaan elämyksiä. Haastateltavan 2 mukaan yöeskari on lapselle oivallinen tilaisuus saada tärkeitä kasvun kokemuksia. Lapsi voi kokeilla niin sanottuja koululaiseksi kasvamisen rajoja, joihin kuuluu muun muassa kotoa yötä pois oleminen. Koululaiseksi kasvamisen rajojen kokeileminen liitetään itsensä ylittämiseen ja rohkeuteen kokeilla uusia asioita sekä uusien asioiden oppimiseen itsestään. Yöesikoulu on yhteisöllisyyttä kasvattava tekijä, mikä on olennaista ryhmän yhteishengen muodostumisessa. Kasvun kokemusten tarjoaminen sekä lapsen itseluottamuksen kasvun tukeminen ovat lilu-pedagogiikassa tärkeitä.

Lilu-pedagogiikan avulla lapsen kokemusmaailmaa pyritään kasvattamaan tiedollisen oppimisen ohella, mikä on nähtävillä haastateltavan 4 sitaatista. Lapsen kasvulle on merkityksellistä, että tutusta ympäristöstä poistutaan välillä ihan uuteen ympäristöön, mikä voi tuoda lapselle uusia kokemuksia ja elämyksiä. Lasten on tärkeää ymmärtää, että maailmaan kuuluu myös muuta kuin päiväkodin tai kodin lähiympäristö.

... niinku tämmösen ei pelkästään se, että päätä laajennetaan, vaan myös sitä kokemusmaailmaa laajennetaan, että että me tykätään siitä, että lähetään välillä pois näistä tutuista ympyröistä ihan jonnekin uuteen [...] että mejän ympärillä on maailma, et me ei eletä täällä missään pienessä saarella. (H4)

Päiväkirjan 4 katkelmassa on esillä konkreettisia tilanteita ja toimintoja, jossa on hyödynnetty elämyksellisyyttä osana lilu-pedagogiikan kokonaisuutta. Sitaatista havaitaan hetkiin pysähtymisen merkitys sekä luonnosta nauttimisen mahdollisuus, mitkä koetaan tärkeinä lapsen kasvua ja oppimista ajatellen. Lilu-pedagogiikkaan liitetään elämyksellisyyden periaatteen mukaisesti luonnon läheisyys sekä erähenkisyys.

... Noin kerran tai pari kertaa kuukaudessa, teemme nuotioretken, joko laavulle (n.2.5km päiväkodilta) tai sitten johonkin muuhun lasten toivomaan paikkaan. Meillä on käytössä sinkkiämpäri johon voi tehdä tulet. Syksyllä teimme trangialla mustikkahilloa, ja omenakaurapaistosta. (PK4)

On joo ja ylipäätänsä eväillä on suuri merkitys, että, on ja oli justiisa se aamupala oli aivan ihana, ku oli pimeetä ja kuunneltiin joululauluja ja syötiin aamupalaa tuolla nuotion valossa nii vaikka oltiin siis vaan kakssataa metriä tosta, ja seki jotenki, et toivois et se kynny ei olis nii kauheen korkee, et se on lapsille ihan hieno elämys vaikka ei aina tehä jotain, mennä sinne laavulle asti, mihin tulee melkein kolme kilsaa suuntaansa nii, vaan niitä pieniäkin juttuja. (H3)

Ruokailujen järjestäminen ulkoympäristössä tuo lapsille uusia kokemuksia luonnossa toimisesta lilu-pedagogiikan toiminnassa. Haastateltava 3 toteaa, että ylipäänsä eväillä on lapsille suuri merkitys retkillä. Lisäksi hän toteaa, että aamupalan järjestäminen ulkona on sekä lapsille että aikuisille hieno kokemus. Lapsille pienelläkin panostuksella järjestetyt kokemukset ovat merkityksellisiä, jonka vuoksi haastateltava 3 toivoo, ettei kynnyks tämänkaltaisten hetkien järjestämiseen olisi niin korkea.

8.5 Seikkailullisuuden periaate

Lilu-pedagogiikassa seikkailullisuuden periaatteeseen liitetään itsensä ylittäminen, joka on lapsille hyvin tärkeä kokemus kasvamisen kannalta. Tämän vuoksi seikkailukokemuksia on merkityksellistä tarjota lapsille. Lilu-pedagogiikka tarjoaa erinomaiset mahdollisuudet seikkailullisuuden periaatteen toteutumiselle. Haastateltava 3 näkee seikkailun auttavan ryhmäytymisessä ja ryhmähengen luomisessa, sillä seikkailujen aikana joudutaan toimimaan yhdessä sekä sen myötä voidaan onnistua yhdessä.

... et meillä on paljon myös semmosta seikkailupedagogiikkaa ja seikkailukasvatusta ja sitä niiku itsensä ylittämistä tulee tosi paljon ja et uskallanki kokeilla, ja mennä ja siihen ehkä liittyen sit toi yhdessä tekeminen ja toi ryhmä. Et jotenki huomaa, et metsässä se on helpompaa se, et leikitään isolla porukalla ja otetaan kaikki mukaan ja varsinki noissa eri, jos on ollu joitai seikkailupäiviä nii kyllhänä se ryhmähengi nousee niiku tosi [...] varsinki siinä ryhmäytymisessä mä oon kokenu sen tosi, tosi niiku tärkeäks, sen seikkailun, et syksyllä oli paljo ja nyt oli jouluaikaa yks seikkailupäivä ja että. (H3)

Seikkailullisuus on yksi keino, jolla lapsi saa mahdollisuuden tutustua luontoon. *... vähä semmonen et lapsi sais eläytyä semmoseen seikkailullisempaan ja sitä kautta niiku tutustua luontoon ...* (H9) Haastateltavan 9 kommentista voidaan ajatella, että seikkailuun eläytyminen voi auttaa lasta luontosuhteen muodostumisessa, sillä luontoon tutustuminen on mahdollisesti mielekkäämpää seikkailullisuuden myötä. Luontosuhteen muodostuminen ja luontoympäristöön tutustuminen ovat lilu-pedagogiikassa olennaisia, joita seikkailullisuuden periaatteen avulla pystytään edistämään.

Seikkailullisuuden edistäminen lilu-pedagogisessa toiminnassa on merkittävä tekijä lapsen itseluottamuksen kehittämisessä. Haastateltavan 3 sitaatista käy ilmi, että seikkailun avulla lapselle mahdollistetaan itse pärjäämisen kokemuksia, jotka taas tuovat varmuutta hänelle itselleen. Seikkailu voi lisätä lapsissa rohkeutta kokeilla uusia asioita itsevarmemmin. Lilu-pedagogiikan avulla lapsen itseselviämisen taitoja pyritään tukemaan, missä seikkailullisuuden periaatteella on merkittävä rooli.

... tietenki eskarivuonna toivoo, et tulis sitä varmuutta ja sitä et hei mää pärjään ja sitä semmosta rohkeutta ja just sitä niiku semmosta, et hei kyll me selvitään tää, ja me hoijetaan tää homma ja, et vau, nytki joulu pelastettu niiku meidän ansiosta ... (H3)

... et tämmöstä, tämmöstä pientä, ja semmosta, et just seikkaillaan jostai, et hei mennäänkö jotain uutta reittiä, ja et tulee sellasta varmuutta ja rohkeutta siihen [...] niiku vapaita seikkailuja, et lähetäänkö johonki missä ei oo koskaan käyty ... (H3)

Seikkailulliseen toimintaan sisältyy haastateltavan 3 mukaan uusien reittien hyödyntäminen eli niin sanotut vapaat seikkailut. Lapsille seikkailullisia kokemuksia tuovat uusiin reitteihin ja paikkoihin tutustuminen, jotka ovat lisäksi mielekkäitä lapsille. Seikkailuihin voidaan siten liittää monenlaisia toimintoja, jossa seikkailun hengen luominen on olennaista toiminnan sisällöstä riippumatta. Lilu-pedagogiikassa uudet oppimisympäristöt mahdollistavat lapselle seikkailun kokemuksia.

... Aamupalan loppupuolella lapset löysivät kirjeen, jossa joulupukki pyysi heidän apuaan. Lapset lähtivät innoissaan ratkaisemaan tehtävää. [...] Lapset mm. tasapainoilivat maahisten maan ylitse slacklinella, ja ohittivat menninkäisten majat hämärähunnun (hallaharso)alla. Muilla rasteilla lauloimme metsäneläimille joululauluja, koristelimme metsään joulukuusen, ja laitoimme eläimille ruokaa kauniisti tarjolle ... (PK4)

Seikkailulliseen toimintaan voidaan päiväkirjan 4 sitaatin mukaan liittää mielikuvituksellisia asioita sekä ongelmanratkaisua. Tällaisia toimintoja ovat esimerkiksi erilaisten pulmaratojen suorittaminen ryhmänä. Seikkailulliseen toimintaan yhdistetään monipuolisesti erilaista oppimista, kuten yhdessä toimimista, luokittelua ja lajittelua sekä motoristen taitojen harjoittelua esimerkiksi kiipeillen ja kävellen metsämaastossa. Seikkailullisuuden yhdistäminen lilu-pedagogiikkaan tarjoaa näin monipuolisia mahdollisuuksia toiminnalliselle oppimiselle, hyödyntäen liikunnan ja luonnon -teemoja.

... Tämä aamupäivä oli Liluilua parhaimmillaan, mahtava tunnelma, seikkailua, itsensä ylittämistä ja luonnon rauhasta ja kauneudesta nauttimista. Oppimista: motorisia taitoja (kiipeilyä, kävelyä metsässä), luokittelua/lajittelua (ruoat kauniisti esille), Me-henkeä/ yhdessä tekemistä ... (PK4)

Päiväkirjan 4 mukaan seikkailullinen aamupäivä oli liluilua parhaimmillaan. Toiminnassa yhdistyivät niin mahtava tunnelma, seikkailu, itsensä ylittäminen kuin luonnon rauhasta ja kauneudesta nauttiminen. Kyseisessä toiminnassa lapset pääsivät eläytymään seikkailuun, ja sen myötä toimimaan yhdessä ratkoen erilaisia tehtäviä.

8.6 Projektinomaisuuden periaate

Lilu-pedagogiikkaan liitetään projektinomaisuuden periaatteen mukaiset toimintatavat. Projektinomainen työskentely oli alkanut päiväkirjan 1 sitaatin mukaan erilaisten eläinten jäljistä kertovien kirjojen tutkimisella, mikä ikään kuin johdatteli ryhmää kyseiseen projektiin. Teemaa työstettiin seuraavaksi metsässä, jolloin etsittiin konkreettisesti eri eläinten jälkiä. Projektissa yhdistyi niin ikään valokuvaaminen ja yhdessä tekeminen. Projektia oli jatkettu myöhemmin sisällä askarteluilla ja piirtämisellä. Tutkittavan mukaan projektissa oli yhdistynyt niin liikunta kuin luonto, jolloin projektien avulla toimintaan oli saatu yhdistettyä monipuolisesti lilu-pedagogiikan eri näkökulmia ja teemoja. Projektityöskentelyssä lapsilähtöisyys on vahvasti esillä.

... Tutkimme "eläinten jälkiä"-kirjaa. Jäniksen jäljet lumessa. Oravan jäljet, majavan lasku, ketun jäljen jne. Sitten lähdimme maastoon. Joku olikin nähnyt rusakon jäljet ihan meidän eskarin vieressä. Kuvasimme ne pädille. Sitten jatkoimme matkaa ja pysähdyimme pohtimaan minkä eläimen jäljet on kyseessä. Kiersimme lenkin, että kaikki saivat löytää ja kuvata jälkiä. Söimme näkkärit välillä. Tarkoitus on tulostaa jokaisen ottama kuva ja liimata se eskarivihkoona ja ehkä kirjoittaa tai piirtää lisää kuvan ympärille. Minusta tuossa toteutui sekä liikunta, että luonto. (PK1)

No enemmän varmaan ulkona, mut toki me ollaan sit sisälläkin niinkun me ollaan kerätty materiaaleja ja tutkitaan ja etitään tuolta netistä asioita tai katotaan jotain videoita missä vielä sit niinkun. Esimerkiks nyt kun meillä oli se teemaviikko, ni sitten katottiin eläimistä aika paljonkin etittiin videoita ja etittiin tietoa niistä. Että myös tällä tavalla toki muutakin, kun ollaan vaan siellä metsässä aina että. (H10)

Haastateltava 10 toteaa, että pääosin heidän lilu-toimintansa tapahtuu ulkoympäristössä, mutta luonnosta kerättyjä materiaaleja sekä kiinnostavia teemoja tutkitaan ja työstetään myös sisätiloissa. Teemaviikot kuuluvat projektityöskentelyyn, jossa samaa teemaa käsiteltäessä esimerkiksi katsotaan videoita ja etsitään tietoa. Vaikka ulkoympäristö on olennainen oppimisympäristö lilu-pedagogiikassa, sisätilat tarjoavat taas uusia ja omanlaisiaan mahdollisuuksia lilu-pedagogiikan teemojen käsittelyyn esimerkiksi erilaisissa projekteissa.

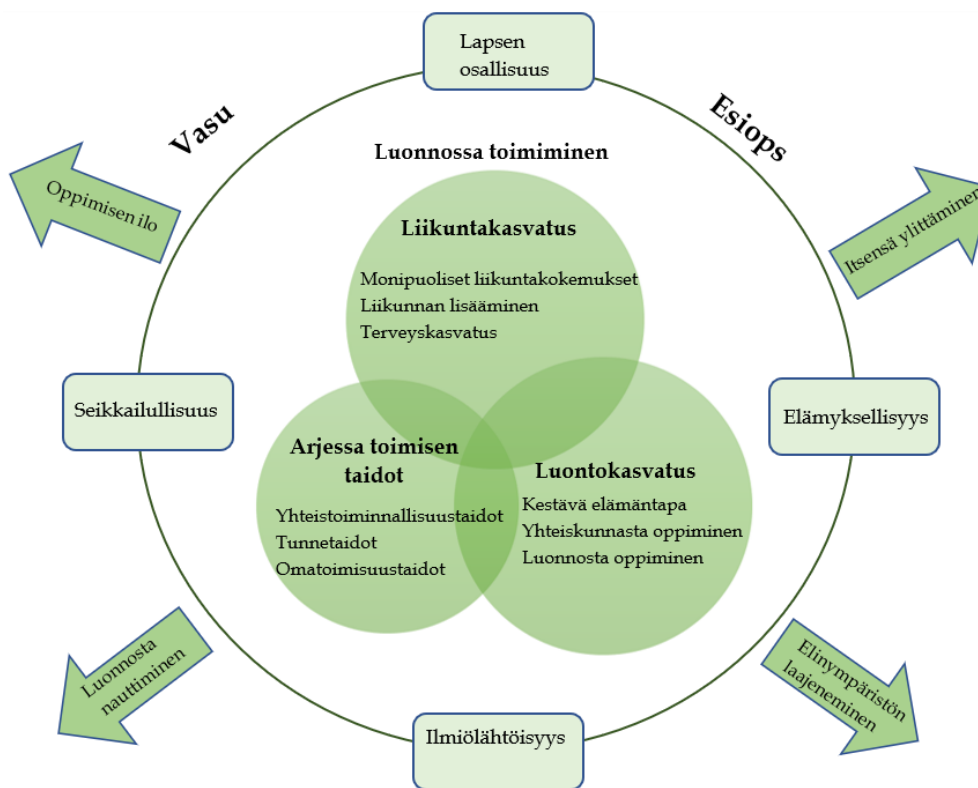
9 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tuoda näkyväksi liikunta ja luonto -pedagogiikan kokonaisuus. Tutkimuksella haluttiin tuoda esiin ne sisällöt, joiden ympärille lilu-pedagogiikan kokonaisuus rakentuu. Lisäksi tutkimuksella haluttiin selvittää, millaiset tekijät ja periaatteet ohjaavat lilu-pedagogiikan toteuttamista. Tutkimuksen tavoitteena oli muodostaa lilu-pedagogiikan kokonaisuudesta malli pedagogisen toiminnan tueksi. Tässä luvussa tarkastellaan tiivistetysti tämän tutkimuksen tulokset, mitä lilu-pedagogiikka kokonaisuudessaan on. Tämän lisäksi esitellään tutkimuksen johtopäätökset. Lopuksi pohditaan koko tutkimuksen luotettavuutta ja esitellään jatkotutkimushaasteet.

9.1 Lilu-pedagogiikka kokonaisuutena

Kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat suhtautuivat positiivisesti lilu-pedagogiikkaan ja sen toteuttamiseen sekä pitivät sen toteuttamista merkityksellisenä lapsen kasvua ja kehitystä ajatellen. Ryhmien välillä syntyi kuitenkin suuria eroja siinä, mikä lilu-pedagogiikan näkökulma painottui ryhmän toiminnassa. Lisäksi eroja syntyi lilu-pedagogiikan toteutuksen voimakkuudessa suhteessa varhaiskasvatuksen muihin oppimisen alueisiin ja arjen toimintaan. Yleisesti ottaen lilu-pedagogiikka on pedagogista toimintaa, joka rakentuu liikuntakasvatuksen ja luontokasvatuksen näkökulmien ympärille ja johon muodostuu lisäksi muita lilu-pedagogiikan näkökulmia (kuvio 7). Lilu-pedagogiikan toiminnan taustalla on ajatus lapsesta toiminnan keskiössä, jolloin lapsen luontaisia oppimisen tapoja hyödynnetään sekä oppimiskokemuksista pyritään tekemään mahdollisimman

kokonaisvaltaisia. Lilu-pedagogiikassa korostuu ulkoympäristössä toimiminen ja liikkuminen, jolloin toiminta pyritään suuntaamaan päiväkodin ulkopuolelle.



KUVIO 7 Lilu-pedagogiikka kokonaisuutena

Liikunta- ja luontokasvatuksen näkökulmat limittyvät voimakkaasti keskenään, mutta myös muiden varhaiskasvatussuunnitelman oppimisen alueiden kanssa. Siten kaikkia lilu-pedagogiikan teemoja voidaan rinnastaa keskenään toiminnassa. Lilu-ryhmien toiminnassa oli näkökulmien ja teemojen vahvasta limittyneisyydestä huolimatta nähtävillä, että usein joko liikuntakasvatuksen näkökulma tai luontokasvatuksen näkökulma määritteli lilu-pedagogiikan toimintaa vahvemmin. Suurin osa tutkimukseen osallistuneista opettajista koki liikuntakasvatuksen näkökulman olevan vahvin lilu-pedagogiikan toiminnan määrittäjä. Syitä tähän olivat kokemus liikunnan helpommasta toteuttamisesta arjen keskellä ja liikuntaan varatuista suuremmista resursseista koko yksikköä ajatellen. Muutamassa ryhmässä luontokasvatuksen näkökulman painottui toiminnassa enemmän, mihin suurimpina syinä olivat huonot tai ahtaat sisätilat. Siten

oli luontevaa, että ryhmän toiminta painottui luontoympäristöön ja luonnon teemoihin.

Lilu-pedagogiikassa lapsille pyritään tarjoamaan mahdollisuuksia monipuolisiin liikuntakokemuksiin, johon sisältyy erilaisiin liikuntalajeihin tutustuminen sekä erilaisissa ympäristöissä liikkuminen. Liikuntakasvatuksen näkökulmasta lilu-pedagogiikassa korostuu ajatus monipuolisesta liikunnasta ja liikunnan lisäämisestä päiväkodin arjessa sekä liikunnan ilon kokemisesta. Esimerkiksi odotteluaikojen vähentämisen on todettu lisäävän lasten fyysisen aktiivisuuden määrää (Beighle, Morgan, Le Masurier & Pangrazi 2006, 519). Lisäksi lapsille tarjotaan mahdollisuuksia liikuntataitojen sekä motoristen taitojen harjoittelulle. Esimerkiksi metsäympäristössä toimimisen on todettu tukevan lapsen motoristen taitojen kehittymistä (Fjørtoft 2001, 115). Adamon ynnä muiden (2016, 931) tutkimuksen mukaan erityisesti motoristen taitojen oppimisen on todettu olevan olennaista terveellisen ja aktiivisen elämäntavan omaksumisessa. Lilu-pedagogiikkaan liitetään terveystkasvatuksellinen teema, johon sisältyy liikunnallisen elämäntavan omaksumisen lisäksi terveellisen ruoan ja levon merkitys lapsen kasvussa ja kehityksessä. Lapsille tulee aktiivisen toiminnan ohella korostaa rauhoittumisen ja levon tärkeyttä osana terveellistä elämää.

Lilu-pedagogiikassa tärkeää on kestävän elämäntavan saavuttaminen, jossa lapsen luontosuhteen muodostuminen, luonnon kunnioitus sekä kestävä kehitys ovat olennaisia tekijöitä. Nämä nähdään tietynlaisina arvoina, joita lapsille halutaan välittää. Näin ollen lilu-pedagogiikasta voidaan puhua arvokasvatuksena. Myös Keinosen ja Kärkkäisen (2008, 135) mukaan luontokasvatusta on mahdollista lähestyä arvokasvatuksena. Luontosuhteen muodostuminen on yksi kestävän elämäntavan teeman keskeisimmistä asioista, joita lilu-pedagogiikan avulla halutaan lasten saavuttavan. Luontosuhteen muodostumiseksi luontokasvatuksen näkökulman kaikilla teemoilla on kuitenkin tärkeä rooli. O'Brienin ja Murrayn (2007, 261) mukaan luontosuhteen on mahdollista kehittyä lapsen saadessa riittävästi kokemuksia luontoympäristössä toimimisesta sekä leikkimisestä. Tämä tukee lilu-pedagogiikan toteuttamista luontoympäristössä luontosuhteen muodostumisen kannalta.

Kestävän elämäntavan teemaan liitetään luonnon kunnioittamisen omaksuminen, jossa näkemys elävän luonnon tärkeydestä ja arvostamisesta on olennaista. Luontoympäristön toivotaan muodostuvan lapselle tavalliseksi ja jokapäiväiseksi toimintaympäristöksi, minkä vuoksi lasten on tärkeää saada riittävästi kokemuksia luontoympäristössä toimimisesta. On tutkittu, että lapsena metsässä aikaa viettäneet lapset viihtyvät metsäympäristössä todennäköisemmin myös aikuisena (Bell ym. 2003, 96; Ward Thompson ym. 2004, 1, 4). Kestävän kehityksen kasvatukseen sisällytetään olennaisesti kierrättäminen, joka kulkee luontevasti mukana varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen arjessa. Kestävään kehitykseen liitetään roskien lajittelu, materiaalivalinnat sekä kuluttamisen vähentämisen arvostaminen arjen keskellä. Lawale ja Bory-Adams (2010, 548) korostavat, että kestävän kehityksen kasvatuksen tarkoituksena on tarjota lapsille mahdollisuudet ja taidot toimia kestävän kehityksen mukaisella tavalla.

Lilu-pedagogiikan toteuttaminen on mahdollisuus lapsen elinympäristön laajentamiseen. Lilu-pedagogiikassa pyritään hyödyntämään monenlaisia oppimisympäristöjä, jolloin lapsen käsitys ympäröivästä maailmasta voi laajentua ja saada siten uusia merkityksiä. Luonnollisten ympäristöjen ohella urbaani ja rakennettu ympäristö on yhtä lailla tärkeä oppimisympäristö, jossa lilu-pedagogiikkaa voi toteuttaa. Kuitenkin luonnollinen rakentamaton ympäristö on ainakin jollain tapaa välttämätön ympäristö lilu-pedagogiikan sisältöjen toteuttamiseksi. Tätä käsitystä tukee Wellsin ja Lekiesin (2006, 13) tutkimus, jonka mukaan luonnollisella ympäristöllä ja siellä toimisella on suuri merkitys ympäristövastuullisten asenteiden ja käyttäytymisen muodostumiselle. Tästä voidaan ajatella, että ainoastaan esimerkiksi päiväkodin pihalla oleva kasvillisuus tai puutarhanhoidolliset toiminnot eivät ole riittäviä saavuttamaan ympäristövastuullisuutta.

Lilu-pedagogiikan kokonaisuuteen sisältyy liikuntakasvatuksen ja luontokasvatuksen näkökulmien lisäksi näkökulma arjessa toimimisen taidoista. Näitä taitoja ovat yhteistoiminnallisuus-, tunne- sekä omatoimisuustaidot. Lilu-pedagogiikka on merkittävä tekijä yhteistoiminnallisuustaitojen harjoittelemisessa sekä me-hengen luomisessa. Ulkoympäristössä leikit voivat muuttua helposti yhteistoiminnallisiksi. Lisäksi lasten yhteen hiileen puhaltaminen välittyy lilu-

pedagogiikan toiminnassa erityisesti lasten yhteistyötä vaativien toimintojen myötä. Myös Murrayn ja O'Brienin (2005, 41) tutkimuksen tulokset osoittavat luontoympäristössä toimimisen ja erityisesti luontoympäristön tarjoaman vapauden tukevan yhteistoiminnallisuustaitojen kehittymistä.

Tunnekasvatus lilu-pedagogiikan kontekstissa ilmenee muiden kunnioittamisen sekä tunteiden tunnistamisen harjoitteluna. Lasten ajattelussa sekä toiminnassa halutaan edistää kunnioitusta, mikä sisältää ajatuksen niin kaverin kuin elävän luonnon kunnioituksesta. Lilu-pedagogiikassa erityisesti metsäympäristö on hyvä ympäristö tunteiden tunnistamiseen sekä kuuntelemiseen ja hiljentymiseen, metsän tyynnyttävyyden vuoksi. Davis ja muut (2006, 6, 8) ovat myös todenneet tutkimuksessaan, että ulkoympäristöön viety toiminta tukee tunteiden ilmaisun harjoittelua. Tunteiden tunnistamisessa olennaista on niin omien kuin kaverinkin tunteiden tunnistamisen harjoittelu, mikä on tärkeää tunnetaitojen omaksumisessa. Omatoimisuustaitojen harjoittelussa lilu-pedagogiikan toimintatavat kehittävät lapsen itse selviämisen sekä vastuun ottamisen taitoja, jotka näkyvät itsenäisesti erilaisista arjen toiminnoista selviämisenä. Näitä toimintoja ovat muun muassa omasta repusta, tavaroista ja vaatetuksesta vähitellen vastuun ottaminen ja huolehtiminen. Tämän vahvistaa lapsen itseluottamusta, mikä taas on tärkeää kouluun siirtymisen näkökulmasta.

Lilu-pedagogiikan toteuttamisen taustalla on erilaisia tekijöitä ja periaatteita, jotka osaltaan ohjaavat lilu-pedagogiikan toteuttamista. Opetussuunnitelma, varhaiskasvatussuunnitelman perusteet tai esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet, kulkee lilu-pedagogiikan teemojen mukana opetussuunnitelman velvoittavuuden vuoksi. Lilu-pedagogiikka on väline toteuttaa opetussuunnitelman oppimisen alueita toiminnallisesti ja lapsille mielekkäästi, uudella tavalla, jolloin lapsille voidaan tarjota oppimisen ilon kokemuksia. O'Brienin (2009, 55) mukaan erityisesti luontoympäristön hyödyntäminen mahdollistaa opetussuunnitelman toteuttamisen toiminnallisen oppimisen keinoin sekä opetussuunnitelman muokkaamisen jokaisen lapsen oppimistyyliin sopivaksi.

Lilu-pedagogiikan toteutuminen pohjautuu lapsen osallisuuteen. Toisaalta myös lilu-pedagogiikan toimintatavat tukevat lapsen osallisuutta varhaiskasvatuksen arjessa. Lapsen mielenkiinnonkohteet sekä havainnot ympäristöstä ovat

tärkeä lilu-pedagogiikan toimintatapoja ohjaava tekijä. Hetkiin tarttuminen on merkityksellistä, mikä taas tukee lapsen osallisuutta. Murrayn ja O'Brienin (2005, 59) mukaan luonnollisessa ympäristössä toimiessa suurin osa lapsen oppimisesta tapahtuu tutkimisen kautta, lapsen aloitteesta, vaikka varsinaisena tiedon lähteenä onkin usein mukana oleva kasvattaja. Aikuinen yksin ei voi muodostaa ryhmässä lilu-pedagogiikkaa ja lilu-ryhmää, vaan siihen tarvitaan lapsen osallisuuden toteutuminen. Vaikka osallisuus nähdään lähes välttämättömyytenä lilu-pedagogiikan toteutumisen kannalta, opettajalla on kuitenkin vastuu toiminnan raameista opetussuunnitelmien näkökulmasta sekä erilaisten kokemusten tarjoamisesta lapsille.

Ilmiölähtöisyys lilu-pedagogiikassa hyödyntää lapsen oppimisessa ympäristön tutkimista ja ihmettelyä, jotka ovat lapselle mieluisia ja luontaisia oppimisen tapoja. Monipuolisesti erilaisten kokemusten ja elämysten tarjoamisella pyritään kasvattamaan lapsen kokemusmaailmaa ja siten edistämään lapsen oppimista itsestään ja ympäristöstään. Myös O'Brienin (2009, 51–52) mukaan lapset ovat luonnostaan uteliaita uusia asioita kohtaan, minkä vuoksi kasvattajan tehtävänä onkin rohkaista lasta tutkimiseen, etsimiseen ja uuden oppimiseen. Seikkailullisuus puolestaan tuo lilu-pedagogiikkaan monipuolisia mahdollisuuksia lapsen itseluottamuksen kasvuun sekä me-hengen luomiseen. Seikkailuissa lapset luonnostaan toimivat yhdessä, mikä kehittää tehokkaasti yhteistoiminnallisuustaitoja. Davisin ja muiden (2006, 8) tulokset tukevat tätä näkökulmaa. Seikkailullisuuden avulla lapsi pääsee kokeilemaan omia uskalluksen rajojaan, ja siten saa mahdollisuuksia itsensä ylittämisen kokemuksiin. Kavereiden kannustaminen ja rohkaiseminen on merkityksellistä seikkailullisuudessa. Proutyn (2007, 4) mukaan oppimiskokemusten tulisikin seikkailukasvatuksen näkökulmasta olla kokonaisvaltaisia. Lisäksi seikkailullisuus on merkittävä innostajana luontoon tutustumisessa sekä luontosuhteen muodostumisessa lapsen saadessa eläytyä erilaisiin seikkailuihin.

9.2 Lilu-pedagogiikka lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista tukevana toimintana

Lilu-pedagogiikka on monipuolisesti lapsen oppimista, kasvua ja kehitystä tukeva toimintamalli ja lähestymistapa varhaiskasvatuksen toteutukseen. Varhaiskasvatuksen pedagogiikan näkökulmasta lilu-pedagogiikan toimintatavoista on hyötyä kaikissa varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen ryhmissä, vaikka ryhmää ei olisikaan nimetty varsinaiseksi lilu-ryhmäksi. Lilu-pedagogiikan avulla on mahdollisuus rikastuttaa opetussuunnitelmaa ja samalla lilu-pedagogiikan nähdään olevan täysin nykyisen opetussuunnitelman mukaista toimintaa.

Lilu-pedagogiikka on lasten pedagogiikkaa, jossa hyödynnetään tehokkaasti lapsen luontaisia oppimisen tapoja liikkumista, tutkimista ja ihmettelyä. Näin ollen lapsen oppimisen ilon kokeminen mahdollistuu. Varhaiskasvatuksessa oppimisen tulisi toteutua monipuolisesti erilaisia ympäristöjä hyödyntäen (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 24, 46, 49), mihin lilu-pedagogiikka antaa hyvät mahdollisuudet. Lilu-pedagogiikan avulla pyritään laajentamaan lapsen elinympäristöä sekä oppimiskokemuksia toimimalla erilaisissa ympäristöissä.

Lilu-pedagogiikassa varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen toimintaa pyritään viemään ulkoympäristöön mahdollisimman paljon. Tämä voidaan osaltaan ajatella olevan yksi vastaus varhaiskasvatuksen tilaongelmien ratkaisemiseksi. Kuitenkin ulkona toimimisesta ja luontoympäristön hyödyntämisestä nähdään olevan hyötyä lapsen oppimista, kasvua ja kehitystä ajatellen. Tätä näkemystä tukevat monet tutkimukset (Esim. Fjørtoft 2001, 112; Fjørtoft & Sageie 2000, 95; Kuo & Taylor 2004, 1584; O'Brien & Murray 2006, 20). Lisäksi lasten on todettu olevan ulkoympäristössä aktiivisempia sisätiloihin verrattuna (Cleland ym. 2008, 1691–1692; Jämsén ym. 2013, 75; O'Brien 2009, 46). Lapsille luontoympäristö on myös mieluinen vapaan toiminnan kenttä (Bell ym. 2003, 96), joka tukee näkemystä viedä lilu-pedagogiikan toimintaa luontoympäristöön.

Lilu-pedagogiikan toimintatapojen nähdään vastaavan huoleen lasten paikallaan pysyttelevän elämäntavan yleistymisestä. Nykyajan lapset kasvavat median ympäröimänä, joka sisältää paljon myös passiivista toimintaa esimerkiksi

pelien parissa. Tämä lisää lasten passiivisuutta ja liikalihavuuden mahdollisuutta. (Mazur ym. 2018, 568, 575.) On tutkittu, että lasten päiväkotipäivä sisältää paljon paikoillaan pysyttelevää toimintaa (Soini 2015, 72). Tästä johtuen varhaiskasvatuksen kentälle kaivataan mahdollisuuksia, joilla lasten osallistumista fyysiseen aktiivisuuteen voidaan tukea (Hinkley, Salmon, Okely, Crawford & Hesketh 2012, 464). Lilu-pedagogiikan toteuttaminen tarjoaa keinoja toiminnallisuuden lisäämiseen varhaiskasvatuksen arjessa. Näin voidaan tukea lasten fyysistä aktiivisuutta sekä terveellisten elämäntapojen omaksumista.

Lilu-pedagogiikan kokonaisuudessa ympäristökasvatuksella on suuri rooli. Ympäristökasvatuksen tärkeys korostuu nyky-yhteiskunnassa, jossa erilaiset ympäristöhuolet ovat jatkuvasti esillä. Lilu-pedagogiikan avulla lapsille mahdollistetaan eväät ympäristövastuulliselle sekä kestäväen kehityksen mukaiselle toiminnalle. Wells ja Lekies (2006, 13) toteavatkin, että nimenomaan lapsuuden luontokokemuksilla on merkittävä vaikutus aikuisuuden ympäristövastuullisiin asenteisiin sekä käyttäytymiseen. Tämä tukee ajatusta varhaiskasvatuksen merkityksestä ympäristökasvatuksen toteuttajana, minkä tarkoituksena on Asanon (2011, 23, 30) sekä Leen ja Man (2006, 92–93) mukaan tarjota välineet ympäristövastuullisen toiminnan saavuttamiseksi.

Lilu-pedagogiikan kokonaisuuden on tässä tutkimuksessa todettu rakentuvan monista eri näkökulmista. Tästä johtuen on syytä pohtia, milloin voidaan puhua lilu-ryhmästä ja milloin lilu-pedagogiikan toimintatapojen hyödyntämisestä. Tämän tutkimuksen perusteella voidaan ajatella, että lilu-ryhmän muodostumiseksi useamman lilu-pedagogiikan näkökulman tulee toteutua ryhmän päivittäisissä toimintatavoissa. Lilu-pedagogiikan näkökulmat ovat ikään kuin palapeli, jossa jokaisella palapelin palalla on oma tärkeä merkityksensä muodostaessa lilu-pedagogiikan kokonaisuutta. Kuitenkin jokainen pala on jo itsessään lapsen kasvua ja kehitystä tukevaa, jolloin myös eri näkökulmien tai periaatteiden hyödyntäminen yksistään on hyödyllistä. Lilu-pedagogiikan toimintatapojen hyödyntämisen on todettu olevan lapsen oppimisen, kasvun ja kehityksen näkökulmasta positiivinen lisä varhaiskasvatuksen toimintatapoihin. Tämän vuoksi niiden hyödyntämisen merkitystä ei tule väheksyä varsinaisten lilu-ryhmien rinnalla.

Liikunta ja luonto -pedagogiikkaa toteutetaan aktiivisesti varhaiskasvatuksen kentällä, mutta siitä ei ole laadittu mallia pedagogisen kasvatustoiminnan tueksi. Tämä tutkimus tarjoaa yhden näkökulman lilu-pedagogiikan kokonaisuudesta luoden pohjan lilu-pedagogiikan käsitteelle. Tutkimus antaa varhaiskasvatuksen työntekijöille välineitä lilu-pedagogiikan kokonaisuuden hahmottamiseen sekä päivittäisen toiminnan arviointiin lilu-pedagogiikan kehittämiseksi.

9.3 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen arviointi perustuu tutkimusprosessin luotettavuuteen (Eskola & Suoranta 2008, 210). Aineistonkeruun ja analyysin luotettavuutta on käsitelty tarkemmin luvussa 6.5, jolloin tässä luvussa keskitytään koko tutkimuksen luotettavuuden arviointiin. Tutkimuksen luotettavuutta tulee pohtia koko tutkimusprosessin ajan, sillä tutkijaa itseään voidaan pitää yhtenä luotettavan tutkimuksen kriteerinä (Eskola & Suoranta 2008, 210; Pyett 2003, 1173). Kallio ja muut (2016, 2963) lisäävät tutkimusraportin tarkan kuvauksen olevan yksi tutkimuksen luotettavuutta määrittävä tekijä. Kun tutkimusraportti on kirjoitettu ja esitetty perusteellisesti sekä tarkasti, voidaan tutkimuksen luotettavuutta parantaa tekemällä tutkimusprosessista mahdollisimman läpinäkyvä ja kuvaamalla tarkasti, miten tietoja on siinä kerätty ja analysoitu (Jensen 2008, 113). Tämän tutkimuksen yhtenä luotettavuutta parantavana tekijänä voidaankin pitää huolellisesti laadittua tutkimusraporttia. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella Lincolnin ja Guban (1985, 301–327) neljän kriteerin mukaisesti, jotka ovat uskottavuus (credibility), siirrettävyys (transferability), varmuus (dependability) sekä vahvistettavuus (confirmability).

Tutkimuksen *uskottavuudella* (credibility) tarkoitetaan sitä, miten tutkittavan ilmiön totuus on tuotu esiin (Guba 1981, 79–80; Lincoln & Guba 1985, 290, 296, 301–316) eli toisin sanoen kuinka totuudenmukaisesti tutkijat ovat tuoneet esiin tutkittavien käsitykset tutkittavasta ilmiöstä (Eskola & Suoranta 2008, 211). Tämän tutkimuksen luotettavuutta heikentää uskottavuuden näkökulmasta tut-

kijoiden omat tulkinnat, jotka eivät mahdollisesti vastaa alkuperäisiä varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä. Lisäksi tulee huomioida, että objektiivisen tiedon luominen on laadullisessa tutkimuksessa lähes mahdotonta (Tuomi ja Sarajärvi 2018, 158–160), vaikka puolueettomuuteen pyrittiin tutkimusaineiston analysoinnissa ja raportoinnissa. Tutkimuksen uskotavuutta vahvistaa tutkijatriangulaation toteutuminen (Lincoln & Guba 1985, 305–306), sillä tämä tutkimus toteutettiin parityönä. Tässä tutkimuksessa toteutui lisäksi metodinen triangulaatio, joka Denzinin (1978, 301–302), Eskolan ja Suorannan (2008, 69) sekä Lincolnin ja Guban (1985, 305–306) mukaan parantaa tutkimuksen luotettavuutta. Triangulaatioiden toteutumista tarkasteltiin enemmän luvussa 6.5.

Tutkimuksen *siirrettävyydellä* (transferability) tarkoitetaan tutkimustulosten siirrettävyyttä toiseen tilanteeseen tai kontekstiin. Tässä tutkimusraportilla on tärkeä merkitys, sillä sen avulla lukijalla on mahdollisuus arvioida tulosten siirrettävyyttä muihin konteksteihin. (Lincoln & Guba 1985, 316.) Siirrettävyyden näkökulmasta tutkimuksen luotettavuutta heikentää sen suhteellisen pieni otoskoko, jolloin Eskolan ja Suorannan (2008, 211–212) mukaan tutkimuksen tuloksia on mahdotonta yleistää koskemaan isompaa joukkoa. Otoskoko on kuitenkin syytä tarkastella suhteessa tutkimustehtävään ja tutkimuksen tarkoitukseen (Eskola & Suoranta 2008, 60–61; Hirsjärvi & Hurme 2001, 58). Tässä tutkimuksessa otoskoko voidaan nähdä olevan onnistunut, sillä saturaatio toteutui koskien tutkittavaa ilmiötä. Eskolan ja Suorannan (2008, 62) mukaan saturaation toteutuminen kuvaa aineiston riittävyttä.

Tutkimuksen *varmuutta* (dependability) on mahdollista parantaa ottamalla huomioon koko tutkimusprosessiin liittyvät satunnaistekijät sekä tutkijan tekemät valinnat (Guba 1981, 87; Lincoln & Guba 1985, 316–318). Tutkijoiden ennako-oletukset tulee ottaa huomioon, sillä ne voivat vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin ja näin tutkimuksen sekä tulosten varmuuteen (Eskola & Suoranta 2008, 212). Tutkijoille varhaiskasvatuksen konteksti on tuttu, jolloin tutkijoiden ennakotieto sekä käsitykset tutkittavasta ilmiöstä vaikuttavat tulosten analysoinnissa, vaikka ilmiötä on pyritty tarkastelemaan objektiivisesti. Tutkimuksen luotetta-

vuotta voidaankin parantaa tunnistamalla tutkijan arvojen, uskomusten, tietämyksen ja ennakkoluulojen vaikutus tutkimusprosessiin ja sen tuloksiin (Cutcliffe 2003, 137).

Tutkijan henkilökohtainen perehtyneisyys osanottajien kokemukseen voi vaikuttaa tutkimusprosessin kaikkiin vaiheisiin, mukaan lukien osallistujien rekrytointi, tiedonkeruu, analysointi ja merkityksellisten tietojen laadinta sekä johdopäätösten tekeminen (Berger 2015, 229). Mikään tutkimus ei vapauta tutkijaa ennakkoluuloista, olettamuksista tai omasta persoonallisuudesta, eikä tutkijaa voi erottaa niistä tekijöistä, joihin hän on läheisesti sidoksissa (Sword 1999, 277). Tutkimuksen aihe, liikunta ja luonto -pedagogiikka, on tutkijoita hyvin puhutteleva aihe. Tämän vuoksi tutkijoilla on väistämättä joitain käsityksiä ja asenteita kyseiseen teemaan liittyen, mitkä voivat vaikuttaa tutkimuksen tuloksia tulkittaessa.

Tutkimuksen varmuuteen liitetään *johdonmukaisuuden* (consistency) käsite (Guba 1981, 80), jolloin luotettavuutta tarkasteltaessa on otettava huomioon tutkimuksen tulosten toistettavuus samassa kontekstissa (Lincoln ja Guba 1985, 290, 298–299). Tutkimuksen teon aikana pyrittiin puolueettomuuteen systemaattisesti niin aineiston keräämisen eri vaiheissa, aineiston analysoinnissa kuin tutkimustulosten raportoinnissa, mikä lisää tutkimuksen varmuutta. Tutkijan on siten jatkuvasti oltava varuillaan, jotta vältytään käyttämästä omaa kokemusta ja käyttämästä sitä objektiivina tutkimukseen osallistuvien kokemusten tarkastelussa ja ymmärtämisessä (Berger 2015, 230).

Vahvistettavuuden (confirmability) käsitteellä kuvataan, kuinka tutkimuskohteesta sekä tutkimusaineistosta tehdyt tulkinnat vastaavat todellisuutta (Guba 1981, 80; Lincoln & Guba 1985, 290). Tällöin kyse on tiedon objektiivisuuden ja subjektiivisuuden tarkastelusta. Tämän tutkimuksen tutkimusraportti on laadittu tarkasti, jolloin on selitetty huolellisesti, kuinka erilaisiin tulkintoihin on päästy. Tutkimuksen analyysiä kuvataan luvussa 6.4, jotta lukija pystyy seuraamaan analyysin muodostamista sekä muodostamaan oman päätelmän analyysin sekä tulosten luotettavuudesta. Tutkimuksen tulosten raportoinnissa on käytetty paljon tekstikatkelmia päiväkirja- sekä haastatteluaineistosta, jotta tutkijoiden tekemät tulkinnat aineistosta ovat näkyvissä lukijalle. Eskolan ja Suorannan (2008,

212) mukaan tutkimuksen vahvistettavuutta voidaan lisätä, kun muiden samaa ilmiötä käsittelevien tutkimusten tulokset tukevat tutkijoiden tekemiä tulkintoja. Tässä tutkimuksessa tutkimustuloksiin on liitetty aikaisempia aiheeseen liittyviä tutkimustuloksia, mikä lisää vahvistettavuuden toteutumista tutkimuksen luotettavuutta ajatellen.

9.4 Jatkotutkimushaasteet

Tämän tutkimuksen mukaan lilu-pedagogiikka toteutui tutkimukseen osallistuneiden ryhmien välillä hyvin eri tavoin. Lilu-pedagogiikan toteuttamiseen nähtiin liittyvän erilaisia yhteydessä olevia tekijöitä, joista olisi tarkoituksenmukaista tuoda tutkimustietoa julki. Nämä tekijät voivat asettaa eri ryhmät eriarvoiseen asemaan lilu-pedagogiikan toteuttamisen mahdollisuuksien näkökulmasta. Näin lilu-pedagogiikan toteuttamiseen liittyviin haasteisiin voitaisiin vastata, ja siten lilu-pedagogiikan toteuttaminen voisi olla vieläkin laadukkaampaa ja yhdenmukaisempaa.

Kasvattajan toimintaa lilu-pedagogiikan toteutumisessa tulisi tutkia, sillä kasvattajalla voidaan ajatella olevan tärkeä rooli laadukkaan pedagogiikan toteuttamisen näkökulmasta. Tämän tutkimuksen perusteella voidaan ajatella, että lilu-pedagogiikan toteuttamisessa kasvattajan rooli näyttäytyy erilaiselta muuhun varhaiskasvatuksen pedagogiikan toteuttamiseen verrattuna. Erilaisesta roolista johtuen aikuisen toiminnan ja ajattelun yhteyttä lilu-pedagogiikan toteuttamiseen olisi tarkoituksenmukaista tutkia laajemmin, jotta kasvattajien asiantuntijuutta ja toimintaa voitaisiin tukea lilu-pedagogiikan toteuttamisen osalta riittävästi.

Lilu-pedagogiikan toimintatapoja olisi syytä tutkia havainnointimenetelmän avulla varhaiskasvatuksen kentällä, mikä mahdollistaisi uuden näkökulman lilu-pedagogiikan sisältöjen ja toimintatapojen tarkasteluun. Tulevaisuudessa lilu-pedagogiikkaa olisi hyvä tarkastella myös laajemmassa mittakaavassa hyödyntäen määrällisen tutkimuksen menetelmiä. Näin on mahdollista selvittää, miten lilu-pedagogiikan toimintatavat sekä käsitykset lilu-pedagogiikan toteuttamisesta eroavat koko Suomen mittakaavassa.

LÄHTEET

- Aarnio-Linnanvuori, E. 2018. Ympäristö ylittää oppiainerajat: Arvolatautuneisuus ja monialaisuus koulun ympäristöopetuksen haasteina. Helsingin yliopisto. Ympäristötieteiden laitos. *Environmentalica Fennica* 34.
- Adamo, K. B., Wilson, S., Harvey, A. L. J., Grattan, K. P., Naylor, P-J., Temple, V. A. & Goldfield, G. S. 2016. Does Intervening in Childcare Settings Impact Fundamental Movement Skill Development? *Medicine & Science in Sports & Exercise* 48 (5), 926–932.
- Alexander, R. 2001. *Culture & Pedagogy: International comparisons in primary education*. Malden: Blackwell.
- Asano, Y. 2011. The comparative study of education for sustainable development in early childhood in Sweden and Japan: Through “The environmental epistemological model of 5 aspects”. *Problems of Education in the 21st Century* 32, 23–32.
- Assarroudi, A., Nabavi, F. H., Armat, M. R., Ebadi, A. & Vaismoradi, M. 2018. Directed qualitative content analysis: the description and elaboration of its underpinning methods and data analysis process. *Journal of Research in Nursing* 23 (1), 42–55.
- Bache, I. & Hayton, R. 2012. Inquiry-based learning and the international student. *Teaching in Higher Education* 17 (4), 411–423.
- Barbour, R. S. 2000. The role of qualitative research in broadening the ‘evidence base’ for clinical practice. *Journal of Evaluation in Clinical Practice* 6 (2), 155–163.
- Barriball, K.L. & While, A. 1994. Collecting data using a semi-structured interview: a discussion paper. *Journal of Advanced Nursing* 19 (2), 328–335.
- Bass, B. L., Linney, K.D., Butler, A.B. & Grzywacz, J.G. 2007. Evaluation PDAs for data collection in family research with non-professional couples. *Community, Work & Family* 10 (1), 57–74.
- Bayram, S. A. 2012. On the Role of Intrinsic Value in Terms of Environmental Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 47, 1087–1091.
- Beighle, A., Morgan, C. F., Le Masurier, G. & Pangrazi, R. P. 2006. Children’s Physical Activity During Recess and Outside of School. *Journal of School Health* 76 (10), 516–520.

- Bell, S. Ward Thompson, C. & Travlou, P. 2003. Contested views of freedom and control: children, teenagers and urban fringe woodlands in Central Scotland. *Urban Forestry and Urban Greening* 2, 87–100.
- Bennett, J. 2010. Pedagogy in early childhood services with special reference to nordic approaches. *Psychological Science and Education* 15 (3), 16–21.
- Bennett, J. 2014. *Using Diaries and Photo Elicitation in Phenomenological Research: Studying Everyday Practices of Belonging in Place*. Lontoo: Sage, 1–13.
- Berger, R. 2015. Now I see it, now I don't: researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative research* 15 (2), 219–234.
- Bolger, N., Davis, A. & Rafaeli, E. 2003. Diary Methods: Capturing life as it is lived. *Annual Review of Psychology* 54, 579–616.
- Bonnett, M. 2006. Education for sustainability as a frame of mind. *Environmental Educational Research* 12 (3–4), 265–276.
- Bouchard, C., Blair, S. & Haskell, W. 2007. Why study physical activity and health? Teoksessa C. Bouchard, S. N. Blair & W. L. Haskell (toim.) *Physical activity and health*. Champaign, IL: Human Kinetics, 3–19.
- Braun, V. & Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in psychology* 3 (2), 77–101.
- Burns, N. & Grove, S. K. 2009. *The practice of nursing research: Appraisal, synthesis, and generation of evidence* 6. painos. St. Louis, Mo: Saunders Elsevier.
- Cantell, H. 2001. Oppimis- ja opettamiskäytökset maantieteen opetuksen ja aineenopettajakoulutuksen kehittämisen lähtökohtana. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, Tutkimuksia 228.
- Cantell H. & Larna R. 2006. Ympäristövastuullisuus nuorten sanoissa ja teoissa. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A1/2006.
- Castillo-Montoya, M. 2016. Preparing for interview research: The interview protocol refinement framework. *The Qualitative Report* 21 (5), 811–831.
- Chaddock-Heyman, L., Erickson, K., Kienzler, C., King, M., Pontifex, M., Raine, L., Hillman, C. & Kramer, A. 2015. The Role of Aerobic Fitness in Cortical Thickness and Mathematics Achievement in Preadolescent Children. *PLoS ONE* 10 (8), 1–11.
- Chenail, R.J. 2011. Interviewing the Investigator: strategies for addressing instrumentation and researcher bias concerns in qualitative research. *The Qualitative Report* 16 (1), 255–262.

- Clarkeburn, H. & Mustajoki, A. 2017. Tutkijan arkipäivän etiikka. Tampere: Vastapaino. E-kirja.
- Cleland, V., Crawford, D., Baur, L. A., Hume, C., Timperio, A. & Salmon, J. 2008. A prospective examination of children's time spent outdoors, objectively measured physical activity and overweight. *International Journal of Obesity* 32, 1685–1693.
- Coffey, A. & Atkinson, P. 1996. Making sense of qualitative data: Complementary research strategies. Thousands Oaks, CA: Sage.
- Corti, L. 1993 Using diaries in social research. *Social Research Update*, 2. <http://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU2.html>
- Coulter, M. & Chróinín, D. 2013. What is PE? *Sport, Education and Society* 18 (6), 825–841.
- Creswell, J. W. & Poth, C. N. 2018. *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. 4. painos. International student edition. Los Angeles: Sage.
- Cruz, R. & Tantia, J. 2017. Reading and understanding qualitative research. *American Journal of Dance Therapy* 39 (1), 79–92.
- Cutcliffe, J. 2003. Reconsidering reflexivity: introducing the case for intellectual entrepreneurship. *Qualitative Health Research* 13, 136–148.
- Cutter-Mackenzie, A. & Edwards, S. 2014. Everyday environmental education experiences: The role of content in early childhood education. *Australian Journal of Environmental Education* 30 (1), 127–133.
- Davis, B., Rea, T., & Waite, S. 2006. The special nature of outdoors: Its contribution to the education of children aged 3–11. *Australian Journal of Outdoor Education* 10 (2), 3–12.
- Denzin, N. 1978. *The research act. A theoretical introduction to sociological methods*. New York: McGraw-Hill.
- De Tona, C. 2006. But what is interesting is the story of why and how migration happened. *Forum: Qualitative Social Research* 7 (3), artikkeli 13.
- DiCicco-Bloom B. & Crabtree B.F. 2006. The qualitative research interview. *Medical Education* 40 (4), 314–321.
- Dilshad, R. M. & Latif, M. I. 2013. Focus Group Interview as a Tool for Qualitative Research: An Analysis. *Pakistan Journal of Social Sciences* 33 (1), 191–198.
- Dyment, J.E. & Bell, A.C. 2008. Grounds for movement: green school grounds as sites for promoting physical activity. *Health Education Research* 23 (6), 952–962.

- Elo, S. & Kyngäs, H. 2008. The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing* 62, 107–115.
- Elo, S., Kääriäinen, M., Kanste, O., Pölkki, T., Utriainen, K. & Kyngäs, H. 2014. Qualitative content analysis: A focus on trustworthiness. *Sage Open*, 1–10.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 8. painos. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. 2018. Teemahaastattelu: Lyhyt selviytymisopas. Teoksessa R. Valli & (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. 5. painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ewert, A. & Garvey, D. 2007. *Philosophy and Theory of Adventure Education*. Teoksessa D. Prouty, J. Panicucci & R. Collinson (toim.) *Adventure Education: Theory and Applications*. Champaign, IL: Human Kinetics, 19–32.
- Ewert, A., Place, G. & Sibthorp, J. 2005. Early-Life Outdoor Experiences and Individual's Environmental Attitudes. *Leisure Sciences* 27 (3), 225–239.
- Fien, J. & Tilbury, D. 2002. The global challenge of sustainability. Teoksessa D. Tilbury, R. B. Stevenson, J. Fien & D. Schreuder (toim.) *Education and Sustainability: Responding to the Global Challenge*. Gland: IUCN, 1–12.
- 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* 29 (2), 111–117.
- Fjørtoft, I. 2004. Landscape as playscape: The effects of natural environments on children's play and motor development. *Children, Youth and Environments* 14, 23–44.
- Fjørtoft, I. & Gundersen, K. 2007. Promoting motor learning in young children through landscapes. Teoksessa J. Liukkonen, Y. Auweele, B. Vereijken, D. Alfermann & Y. Theodorakis (toim.) *Psychology for physical educators: student in focus*. 2. painos. USA: Human Kinetics, 201–218.
- Fjørtoft, I. & Sageie, J. 2000. The Natural Environment as a Playground for Children. Landscape description and analyses of a natural playscape. *Landscape and Urban Planning* 48, 83–97.
- Fonsén, E. 2014. *Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa*. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. *Acta Universitatis Tamperensis* 1914.
- Foulkes, J. D., Knowels, Z., Fairclough, S. J., Stratton, G., O'Dwyer, M., Ridgers, N. D. & Fowweather, L. 2015. Fundamental movement skills of preschool

- children in northwest England. *Perceptual & Motor Skills: Physical Development & Measurement* 121 (1), 260–283.
- Fumoto, H., Robson, S., Greenfield, S., & Hargreaves, D. 2012. *Young children's creative thinking*. Lontoo: Sage.
- Gallahue, D. & Donnelly, F. 2003. *Developmental physical education for all children*. 4. painos. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Gallahue, D. L. & Ozmun, J. C. 2002. *Understanding motor development. Infants, Children, Adolescents, Adults*. 5. painos. New York: McGraw-Hill.
- Galletta, A. 2013. *Mastering the Semi-structured Interview and Beyond: From Research Design to Analysis and Publication*. New York University Press, New York.
- Goodway, J. D. 2009. What's Skill Got to do with it?: A Developmental Approach to Promoting Physical Activity in Urban Youths. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance* 80 (8), 38–40.
- Graneheim, U. H., & Lundman, B. 2004. Qualitative content analysis in nursing research: Concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today* 24, 105–112.
- Guba, E. G. 1981. Criteria for Assessing the Trustworthiness of Naturalistic Inquiries. *ERIC/ECTJ Annual Review Paper, ECTJ* 29 (2), 75-91.
- Gunthert, K. C. & Wenzel, S. J. 2012. Daily Diary Methods. Teoksessa M. R. Mehl & T. S. Conner (toim.) *Handbook of research methods for studying daily life*. New York: Guilford Press, 144–159.
- Haapala, E. 2014. Fyysinen aktiivisuus voi tukea oppimista ja koulumenestystä. *NMI-bulletin* 24 (4), 22–33.
- Happo, I., Määttä, K. & Uusiautti, S. 2013. How Do Early Childhood Education Teachers Perceive Their Expertise? A Qualitative Study of Child Care Providers in Lapland, Finland. *Early Childhood Education Journal* 41 (4), 273–281.
- Hardon, A., Hodgkin, C. & Fresle, D. 2004. *How to Investigate the Use of Medicines by Consumers*. World Health Organization and University of Amsterdam.
- Heikinaro-Johansson, P. & Telama, R. 2004. Physical education in Finland. Teoksessa U. Pühse & M. Gerber (toim.) *International comparison of physical education. Concepts, problems, prospects*. Oxford: Meyer & Meyer Sport, 250–271.

- Helenius, A. 2008. Mitä pedagogisella prosessilla tarkoitetaan? Teoksessa A. Helenius & R. Korhonen (toim.) *Pedagogiikan palikat. Johdatus varhaiskasvatukseen ja kehitykseen*. 1. painos. Helsinki: WSOY.
- Helenius, A. & Lummelahti, L. 2018. *Varhaiskasvatus: Perusteita*. Helsinki: BoD - Books on Demand.
- Helkama, K. 2009. *Moraalipsykologia. Hyvän ja pahan tällä puolen*. Helsinki: Edita.
- Henker, B., Whalen, C. K., Jamner, L. D. & Delfino, R. J. 2002. Anxiety, affect, and activity in teenagers: Monitoring daily life with electronic diaries. *Journal of Academic Child and Adolescent Psychiatry* 41 (6), 660–670.
- Hennink, M. M., Kaiser, B. N. & Marconi, V. C. 2017. Code Saturation Versus Meaning Saturation: How Many Interviews Are Enough? *Qualitative Health Research* 27 (4), 591–608.
- Hesse-Biber, S. 2016a. Qualitative or mixed methods research inquiry approaches: some loose guidelines for publishing in sex roles. *Sex Roles A Journal of Research* 74 (1–2), 6–9.
- Hesse-Biber, S. 2016b. *The practice of qualitative research: Engaging students in the research process*. Thousand Oaks: Sage.
- Hesselink, F., van Kempen, P.P. & Wals, A. 2000. *ESDebate: international debate on education for sustainable development*. Gland: IUCN.
- Higginbottom, G. 2004. Sampling issues in qualitative research. *Nurse researcher* 12 (1), 7–19.
- Hinkley, T., Salmon, J., Okely, A., Crawford, D. & Hesketh, K. 2012. Preschoolers' Physical Activity, Screen Time, and Compliance with Recommendations. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 458–465.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Holloway, I. & Wheeler, S. 2010. *Qualitative research in nursing and healthcare*. Iowa: Wiley-Blackwell.
- Hsieh, H. & Shannon, E. 2005. Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research* 15, 1277–1288.
- Hsueh, J., McCormick, M., Merrillees, C., Chou, P. & Cummings, E. M. 2018. Marital Interactions, Family Intervention, and Disagreements: A Daily diary study in a low-income sample. *Family Process* 57 (2), 359–379.
- Hungerford, H. & Volk, T. 1990. Changing learner behaviour through environmental education. *Journal of Environmental Education* 21 (3), 8–21.

- Häkli, J. 1999. Meta hodot: Johdatus ihmismaantieteeseen. Tampere: Vastapaino.
- Hämäläinen, J. & Nivala, E. 2008. Kasvatustiede. Pedagogisen ihmistyön tiede. Kuopio: UNIPress.
- Iivonen, S. 2008 Early Steps -liikuntaohjelman yhteydet 4-5 -vuotiaiden päiväkotilasten motoristen perustaitojen kehitykseen. Jyväskylän yliopisto. *Studies in sport, physical education and health* 131.
- Ilmanen, K. 2017. Arvot liikuntakasvatuksessa. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka* (2. uudistettu painos). Jyväskylä: PS-kustannus, 41-53.
- Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. 2017. Johdatus liikuntapedagogiikkaan. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. (2. uudistettu painos.) Jyväskylä: PS-kustannus, 12-21.
- Jacelon, C. & O'Dell, K. 2005. Analyzing qualitative data. *Urologic Nursing* 25 (3), 217-220.
- Jensen D. 2008. Confirmability. Teoksessa L. Given (toim.) *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. Los Angeles, CA: SAGE, 113.
- Jeronen, E. & Kaikkonen, M. 2001. Ympäristökasvatuksen kokonaismallin tavoitteet ja sisällöt arvioinnin kehittämisen tukena. Teoksessa E. Jeronen & M. Kaikkonen (toim.) *Ympäristötietoisuus - näkökulmia eri tieteenaloilta*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita ja katsauksia 3/2001, 22-41.
- Jolanki, O. & Karhunen, S. 2010 Renki vai isäntä? Analyysiohjelmat laadullisessa tutkimuksessa. Teoksessa J. Ruusuvaara, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 395-410.
- Jämsén, A., Villberg, J., Mehtälä, A., Soini, A., Sääkslahti, A. & Poskiparta, M. 2013. 3-4 vuotiaiden fyysinen aktiivisuus päiväkodeissa eri vuodenaikoina sekä varhaiskasvattajan kannustuksen yhteys lasten fyysiseen aktiivisuuteen. *Varhaiskasvatuksen tiedelehti* 2 (1), 63-82.
- Järvikoski, T. 2001. Ympäristötietoisuuden käsitteestä ja ilmiöstä. Teoksessa E. Jeronen & M. Kaikkonen (toim.) *Ympäristötietoisuus - näkökulmia eri tieteenaloilta*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita ja katsauksia 3/2001, 7-21.
- Kallio, H., Pietilä, A-M., Johnson, M. & Kangasniemi, M. 2016. Systematic methodological review: developing a framework for a qualitative semi-structured interview guide. *Journal of Advanced Nursing* 72 (12), 2954-2965.

- Keinonen, T. & Kärkkäinen, S. 2008. Ympäristökasvatus - mitä se on? Eri tieteidenalojen opiskelijoiden ajatuksia ympäristökasvatuksesta. Teoksessa I. Palmberg & E. Jeronen (toim.) *Harmoni eller konflikt?: Forskning om miljömedvetenhet i skolan och lärarutbildningen = Sopusointua vai ristiriitää?: tutkimuksia ympäristötietoisuudesta koulussa ja opettajankoulutuksessa*. Vasa: Åbo Akademi, 125–139.
- Kentel, J. & Dobson, T. 2007. Beyond myopic visions of education: revisiting movement literacy. *Physical Education and Sport Pedagogy* 12 (2), 145–162.
- Keskinen, K. E., Rantakokko, M., Suomi, K., Rantanen, T. & Portegijs, E. 2018. Nature as a facilitator for physical activity: Defining relationships between the objective and perceived environment and physical activity among community-dwelling older people. *Health & Place* 49, 111–119.
- Kiiskinen, A. 2001. *Ympäristöhallinto vastuullisen elämäntavan edistäjänä*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Kirk, D. 2005. Physical education, youth sport and lifelong participation: The importance of early learning experiences. *European Physical Education Review* 11 (3), 239–255.
- Kiviniemi, K. 2010. *Laadullinen tutkimus prosessina 2*. Jyväskylä: PS-kustannus, 70–85.
- Kopnina, H. 2012. Education for sustainable development (ESD): the turn away from 'environment' in environmental education? *Environmental Education Research* 18 (5), 699–717.
- Korkeamäki, R-L. & Dreher, M.J. 2012. Implementing curricula that depend on teacher professionalism: Finnish preschool and early childhood core curricula and literacy-related practices. *European Early Childhood Education Research Journal* 20 (2), 217–232.
- Krauss, S.E., Hamzah, A., Omar, Z., Suandi, T., Ismail, I.A. & Zahari, M.Z. 2009. Preliminary investigation and interview guide development for studying how Malaysian farmers form their mental models of farming. *The Qualitative Report* 14 (2), 245–260.
- Krishnamurty, P. 2008. Diary. Teoksessa P. Lavrakas (toim.) *Encyclopedia of Survey Research Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage, 197–198.
- Kullman, K., Strandell, H. & Haikkola, L. 2012. Lapsuuden muuttuvat tilat. Näkökulmia lapsuuteen 2000-luvulla. Teoksessa H. Strandell, L. Haikkola & K. Kullman (toim.) *Lapsuuden muuttuvat tilat*. Tampere: Vastapaino, 9–26.

- Kuo, F. E. & Taylor, A. F. 2004. A Potential Natural Treatment for Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: Evidence From a National Study. *American Journal of Public Health* 94 (9), 1580–1586.
- Kuula, A. 2015. Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Lappi, T. R. 2007. Neuvottelu tilan tulkinnoista. Etnologinen tutkimus sosiaalisen ja materiaalisen ympäristön vuorovaikutuksesta jyvaskyläläisissä kaupunkipuhunnoissa. *Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Humanities* 80.
- Laukkanen, A., Finni, T., Pesola, A. & Sääkslahti, A. 2013. Reipas liikunta takaa lasten motoristen perustaitojen kehityksen – mutta kevyttäkin tarvitaan! *Liikunta & Tiede* 50 (6), 47–52.
- Laukkanen, R. 2010. Luontoliikunta ja terveys. Katsottu 13.2.2020. <https://docplayer.fi/7978019-Luontoliikunta-ja-terveys.html>
- Launonen, L. 2000. Eettinen kasvatusajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Laurenceau, J. & Bolger, N. 2005. Using diary methods to study marital and family processes. *Journal of Family Psychology* 19, 86–97.
- Lave, J. & Wenger, E. 1994. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lawale, S. & Bory-Adams, A. 2010. The Decade of Education for Sustainable Development: Towards four pillars of learning. *Development* 53 (4), 547–550.
- Lee, J. C. & Ma, W. H. T. 2006. Early Childhood Environmental Education: A Hong Kong Example. *Applied Environmental Education & Communication* 5 (2), 83–94.
- Leonard, H. C. & Hill, E. L. 2014. Review: The impact of motor development on typical and atypical social cognition and language: a systematic review. *Child and Adolescent Mental Health* 19 (3), 163–170.
- Lincoln, Y. & Guba, E. G. 1985. *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Little, H. & Sweller, N. 2015. Affordances for Risk-Taking and Physical Activity in Australian Early Childhood Education Settings. *Early Childhood Education Journal* 43, 337–345.
- Lonka, K., Hietajärvi, L., Hohti, R., Nuorteva, M., Rainio, A. P., Sandström, N., Vaara, L. & Westling, S. K. 2015. Ilmiölähtöisesti kohti innostavaa oppimista. Teoksessa H. Cantell (toim.) *Näin rakennat monialaisia oppimiskokonaisuuksia*. Jyväskylä: PS-kustannus, 49–76.

- Lu, C. & DeLisio, A. 2009. Specifics for generalists: Teaching elementary physical education. *International Electronic Journal of Elementary Education* 1 (3), 170–187.
- Lu, C. & Montaque, B. 2016. Move to Learn, Learn to Move: Prioritizing Physical Activity in Early Childhood Education Programming. *Early Childhood Education Journal* 44 (5), 409–417.
- Lämsä, T. 2017. Näkyvä lapsuus: Lapsuuskuva havainnointipäiväkirjassa ja television mainoskuvissa. *Jyväskylän Studies in Education, Psychology and Social Research* 588.
- Malinen, K., Rönkä, A., Lämsä, T., Sevón, E., Poikonen, P-L. & Kinnunen, U. 2009a. Päiväkirjamenetelmän toimivuus ja sovellusmahdollisuudet. Teoksessa Rönkä, A., Malinen, K. & Lämsä, T. (toim.) *Perhe-elämän paletti. Vanhempana ja puolisona vaihtelevassa arjessa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Malinen, K., Rönkä, A., Lämsä, T. & Tolvanen, A. 2009b. Päiväkirjamenetelmä Paletti-tutkimuksessa. Teoksessa Rönkä, A., Malinen, K. & Lämsä, T. (toim.) *Perhe-elämän paletti. Vanhempana ja puolisona vaihtelevassa arjessa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Malinen, K., Rönkä, A., Tolvanen, A., Sevón, E. & Jokinen, K. 2015. A Mobile Diary Method for Studying Children's and Adolescents' Emotions : A Pilot Study. *Mykolas Romeris University. Social Inquiry into Well-Being* 1 (2), 51–60.
- Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S. & Särkkä, H. 2007. *Oppimista tukevat ympäristöt. Johdatus oppimisympäristöajatteluun*. Helsinki: Opetushallitus.
- Manninen, J. & Pesonen, S. 1997. *Uudet oppimisympäristöt. Aikuiskasvatus* 4/97.
- Marttila, M. 2016. Elämys- ja seikkailupedagoginen luontoliikunta opetussuunnitelman opetuksessa. University of Jyväskylä. *Studies in Sports. Physical Education and Health* 237.
- Mason J. 2004. Semistructured interview. Teoksessa M.S. Lewis-Beck, A. Bryman & E. Futing Liao (toim.) *The SAGE Encyclopedia of Social Science Research Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1021–1022.
- Massey, S. 2005. The benefits of a forest school experience for children in their early years. *Topic* 33, NFER, 27–35.
- Massey, D. 2008. *Politiikka ja tila-aika*. (Alkuperäinen teksti 1992; suomentanut J. Rovio.) Teoksessa M. Lehtonen, P. Rantanen & J. Valkonen (toim.) *Samanaikainen tila*. Tampere: Vastapaino, 32–64.

- Matthews, M., Doherty, G., Sharry, J. & Fitzpatrick, C. 2008. Mobile phone mood charting for adolescents. *British Journal of Guidance and Counseling* 36 (2), 113–129.
- Mavhandu-Mudzusi, A. 2018. The Couple Interview as a Method of Collecting Data in Interpretative Phenomenological Analysis Studies. *International Journal of Qualitative Methods* 17, 1–9.
- Mazur, A., Caroli, M., Radziewicz-Winnicki, I., Nowicka, P., Weghuber, D., Neubauer, D., Dembinski, Ł., Crawley, F. P., White, M. & Hadjipanayis, A. 2018. Reviewing and addressing the link between mass media and the increase in obesity among European children: The European Academy of Paediatrics (EAP) and The European Childhood Obesity Group (ECOG) consensus statement. *Acta Paediatrica*, 568–576.
- McNamee, M. 2005. The nature and values of physical education. Teoksessa K.Green & K.Hardman (toim.) *Physical education: essential issues*. Lonto: Sage, 1–20.
- Meier, D. & Sisk-Hilton, S. 2017. Nature and Environmental Education in Early Childhood. *The New Educator* 13 (3), 191–194.
- Miles, M.B., Huberman, A.M. & Saldaña, J. 2014. *Qualitative Data analysis. A Methods Sourcebook*. 3. painos. Los Angeles: Sage.
- Moretti, F., van Vliet, L., Bensing, J., Deledda, G., Mazzi, M., Rimondini, M., Zimmermann, C. & Fletcher, I. 2011. A standardized approach to qualitative content analysis of focus group discussions from different countries. *Patient Education & Counseling* 82, 420–428.
- Morgan, D., Ataie, J., Carder, P. & Hoffman, K. 2013. Introducing Dyadic Interviews as a Method for Collecting Qualitative Data. *Qualitative Health Research* 23 (9), 1276–1284.
- Morgan, D., Eliot, S., Lowe, R. & Gorman, P. 2016. Dyadic Interviews as a Tool for Qualitative Evaluation. *American Journal of Evaluation* 37 (1), 109–117.
- Moyles, J., Adams, S. & Musgrove, A. 2002a. Using Reflective Dialogues as a Tool for Engaging with Challenges of Defining Effective Pedagogy. *Early Child Development and Care* 172, 463–478.
- Moyles, J., Adams, S. & Musgrove, A. 2002b. SPEEL study of pedagogical effectiveness. School of Education Research and Development Anglia Polytechnic University. Department for Education and Skills. Research Report 363.
- Murray, R. & O'Brien, E. 2005. 'Such enthusiasm - A joy to see': An evaluation of forest school in England. *Forest Research*.

- Nicholl, H. 2010. Diaries as a method of data collection in research. *Paediatric Nursing* 22 (7), 16–20.
- Nordström, H. 2004. Ympäristökasvatuksen toimintamalleja. Teoksessa H. Cantell. 2004. *Ympäristökasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 116–143.
- Nuttavuthisit, K. 2019. *Qualitative Consumer and Marketing Research: The Asian Perspectives and Practices* (1. painos). Singapore: Springer Singapore.
- O'Brien, L. 2009. Learning outdoors: the Forest School approach. *Education* 3–13 37 (1), 45–60.
- O'Brien, L. & Murray, R. 2006. A marvellous opportunity for children to learn: A participatory evaluation of Forest School in England and Wales. Farnham: Forest Research.
- O'Brien, L. & Murray, R. 2007. Forest School and its impacts on young children: Case studies in Britain. *Urban Forestry & Urban Greening* 6, 249–265.
- OECD 2012. *Starting Strong III. A Quality toolbox for early childhood education and care*. Pariisi: OECD Publishing.
- Oğuz, E. 2012. Views of Pre-service Teachers on Values and Value Education. *Educational Sciences: Theory & Practice* 12 (2), 1320–1325.
- Olwig, K. & Gulløv, E. 2003. Towards an anthropology of children and place. Teoksessa K. F. Olwig & E. Gulløv (toim.) *Children's places. Cross-cultural perspectives*. London, New York: Routledge, 1–19.
- Palmer, J. A. 1998. *Environmental education of the 21st century. Theory, practice, process and promise*. Lontoo: Routledge.
- Parikka-Nihti, M. & Suomela, L. 2014. Iloa ja ihmettelyä. *Ympäristökasvatus varhaislapsuudessa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Patton, M. 2002. *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628. Saatavilla [www-muodossa: https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628](https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628) Viitattu 29.8.2019.
- Piek, J. P., Dawson, L., Smith, L. M. & Gasson, N. 2008. The role of early fine and gross motor development on later motor and cognitive ability. *Human Movement Science* 27, 668–681.
- Piispanen, M. 2008. *Hyvä oppimisympäristö: Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvyyskäsitteiden kohtaaminen peruskoulussa*. Kokkola: Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.

- Pope, C., Ziebland, S. & Mays, N. 2000. Analysing qualitative data. *British Medical Journal* 320 (7227), 114–116.
- Polvinen, K., Pihlajamaa, J. & Berg, P. 2012. Luonnosta hyvinvointia lapsille ja nuorille. Kuvauksia luonnon hyvinvointivaikutuksista, palveluista ja malleista palveluiden kehittämiseen. Helsinki: Kansallinen Hyvinvointiverkosto.
- Poortinga, W., Steg, L. & Vlek, C. 2004. Values, environmental concern, and environmental behavior: A study into household energy use. *Environment and Behavior*, 36, 70–93.
- Pramling Samuelsson, I. & Kaga, Y. 2008. Introduction. Teoksessa I. Pramling Samuelsson & Y. Kaga (toim.) *The contribution of early childhood education to a sustainable society*. Paris: UNESCO: 9–17.
- Prouty, D. 2007. Introduction to Adventure Education. Teoksessa D. Prouty, J. Panicucci & R. Collinson (toim.) *Adventure Education: Theory and Applications*. Champaign, IL: Human Kinetics, 3–18.
- Puolimatka, T. 1999. *Kasvatus ja filosofia* (3. painos). Helsinki: Kirjayhtymä.
- Puolimatka, T. 2002. *Opetuksen teoria. Konstruktivismista realismiin*. Helsinki: Tammi.
- Puolimatka, T. 2010. *Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat: Minuuden rakentamisen filosofia* (2. uudistettu painos). Ryttylä: Suunta-kirjat.
- Puolimatka, T. 2011a. *Kasvatus, arvot ja tunteet* (2. uudistettu painos). Helsinki: Suunta-kirjat.
- Puolimatka, T. 2011b. Aikamme kasvatusta- ja sivistysajattelun trendit. Teoksessa T. Jantunen & E. Ojanen (toim.) *Arvot kasvatuksessa*. Helsinki: Tammi, 252–270.
- Pyett, P. M. 2003. Validation of qualitative research in the “real world.” *Qualitative Health Research* 13 (8), 1170–1179.
- Pönkkö, A. & Sääkslahti, A. 2017. Liikkuva lapsi. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. 4. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 136–149.
- Qu, S. & Dumay, J. 2011. The qualitative research interview. *Qualitative Research in Accounting & Management* 8 (3), 238–264.
- Raborar, K. 2016. Sustainable development, education for sustainable development and philippine community. *Management of Sustainable Development* 8 (2), 29–34.
- Raittila, R. 2008. Retkellä. Lasten ja kaupunkiympäristön kohtaaminen. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 333.

- Raittila, R. 2013. Pienryhmätoiminta ja leikkialueet: varhaiskasvatuksen pedagoginen toimintaympäristö rakentuu arkisissa käytännöissä. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino, 69–94.
- Rauste-von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. Helsinki: WSOY.
- Reunamo, J., Hakala, L., Saros, L., Lehto, S., Kyhälä, A., & Valtonen, J. 2014. Children's physical activity in day care and preschool. *Early Years* 34 (1), 32–48.
- Rohweder, L. 2008a. Kestävä kehitys koulutuksen päämääräksi. Teoksessa L. Rohweder & A. Virtanen (toim.) Kohti kestäväää kehitystä. Opetusministeriön julkaisuja 2008:3, 18-23.
- Rohweder, L. 2008b. Kestävän kehityksen tulkinnallisia ongelmakohtia. Teoksessa L. Rohweder & A. Virtanen (toim.) Kohti kestäväää kehitystä. Opetusministeriön julkaisuja 2008:3, 24–30.
- Rohweder, L., Virtanen, A., Tani, S., Kohl, J. & Sinkko, A. 2008. Näkökulmia opetukseen ja oppimiseen. Teoksessa L. Rohweder & A. Virtanen (toim.) Kohti kestäväää kehitystä. Opetusministeriön julkaisuja 2008:3, 104–118.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 9–36.
- Rönkä, A., Malinen, K., Kinnunen, U., Tolvanen, A. & Lämsä, T. 2010. Capturing daily family dynamics via text messages: Development of the mobile diary. *Community, Work & Family* 13, 5–21.
- Rönkä, A., Sevón, E., Räikkönen, E. & Hintikka, T. 2017. Manuscript: You have a Message from Illi! The Mobile Diary in Researching Children's Daily Experiences. *Child Indicators Research*, 10 (2), 505–523.
- Saarikangas, K. 2006. Eletyt tilat ja sukupuoli: Asukkaiden ja ympäristön kulttuurisia kohtaamisia. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Salonen, A. 2010. Kestävä kehitys globaalien ajan hyvinvointiyhteiskunnan haasteena. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 318.
- Silander, P. 2015. Digital Pedagogy. Teoksesta P. Mattila & P. Silander (toim.) How to create the school of the future: Revolutionary thinking and design from Finland. Oulu: University of Oulu, Center for Internet Excellence, 9–26.

- Silk, J. S., Forbes, E. E., Whalen, D. J., Jakubcak, J. L., Thompson, W. K., Ryan, N. D., Axelson, D. A., Birmaher, B. & Dahl, R. E. 2011. Daily emotional dynamics in depressed youth: A cell phone ecological momentary assessment study. *Journal of Experimental Child Psychology* 110 (2), 241–257.
- Siraj-Blatchford, I. 2010. A focus on pedagogy. Case studies of effective practice. Teoksessa K. Sylva, E. Melhuish, P. Sammons, I. Siraj-Blatchford & B. Taggart (toim.) *Early Childhood Matters. Evidence from the effective pre-school and primary education project*. Abingdon: Routledge, 149–165.
- Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R. & Bell, D. 2002. *Researching Effective Pedagogy in the Early Years*. Research Report 356.
- Soini, A. 2015. Always on the move? Measured physical activity of 3-year-old preschool children. University of Jyväskylä. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 216.
- Soja, E. W. 2005. *Thirdspace: Journeys to Los Angeles and other real-and-imagined places*. 8. painos. Cambridge: Blackwell.
- Stephen, C. 2010. Pedagogy: the silent partner in early years learning. *Early years* 30 (1), 15–28.
- Stodden, D., Goodway, J., Langendorfer, S., Robertson, M., Rudisill, M., Garcia, C. & Garcia, L. 2008. A developmental perspective on the role of motor skill competence in physical activity: An emergent relationship. *Quest* 60 (2), 290–306.
- Storli, R. & Hagen, T. L. 2010. Affordances in outdoor environments and children's physically active play in pre-school. *European Early Childhood Education Research Journal* 18 (4), 445–456.
- Sun, X., Golightly, D., Cranwell, J., Bedwell, B. & Sharples, S. 2013. Participant Experiences of Mobile Device-Based Diary Studies. *International Journal of Mobile Human Computer Interaction*, 5 (2), 62–83.
- Suomela, L. & Tani, S. 2004. Ympäristön kolme ulottuvuutta. Teoksessa H. Cantell (toim.) *Ympäristökasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 45–57.
- Suomen Latu. 2020. <https://www.suomenlatu.fi/ulkoile/lastentoiminta.html> Katsottu 13.2.2020.
- Sword, W. 1999. Accounting for presence of self: reflections on doing qualitative research. *Qualitative Health Research* 9, 270–278.
- Tani, S. 2008. Kestävää kehitystä edistävän koulutuksen teoriataustaa. Teoksessa L. Rohweder & A. Virtanen (toim.) *Kohti kestävä kehitystä*. Opetusministeriön julkaisu 2008:3, 53–64.

- Tani, S., Cantell, H., Koskinen, S., Nordström, H. & Wolff L-A. 2007. Kokonaisvaltaisuuden haaste – näkökulmia ympäristökasvatuksen kulttuuriseen ja sosiaaliseen ulottuvuuteen. *Kasvatus* 38 (3), 199–211.
- Taylor, M. C. 2005. Interviewing. Teoksessa I. Holloway (toim.) *Qualitative Research in Health Care*. Maidenhead: McGraw-Hill Education, 39–55.
- Taylor, S. 1991. Leaving the Field: Research, Relationships, and Responsibilities. Teoksessa W. Shaffir & R. Stebbins (toim.) *Experiencing Fieldwork: An Inside View of Qualitative Research*. Newbury Park: Sage, 238–247.
- van Teijlingen, E. R., & Hundley, V. 2002. The importance of pilot studies. *Nursing Standard (through 2013)* 16 (40), 33–36.
- Travlou, P. 2006. Wild adventure space for young people. In *Literature review – Survey of findings*. Edinburgh: OPENspace: The research centre for inclusive access to outdoor environments, 1–30.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa: tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta.
- Valli, R. 2017. Creating a questionnaire for a scientific study. *International Journal of Research Studies in Education* 6 (4), 15–27.
- Varhaiskasvatustilasto 13.7.2018/540. Saatavilla [www-muodossa: https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540](https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540) Viitattu 29.8.2019.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018. Helsinki: Opetushallitus.
- Varhaisvuosien fyysisen aktiivisuuden suositukset 2016. Iloa, leikkiä ja yhdessä tekemistä. Opetus- ja kulttuuriministeriö 2016: 21.
- Waite, S. 2011. Teaching and learning outside the classroom: personal values, alternative pedagogies and standards. *Education 3-13* 39 (1), 65–82.
- Wang, F., Kinzie, M.B., McGuire, P. & Pan, E. 2010. Applying Technology to Inquiry-Based Learning in Early Childhood Education. *Early Childhood Education Journal* 37, 381–389.
- Ward Thompson, C., Aspinall, P., Bell, S., Findlay, C., Wherrett, J.A. & Travlou, P. 2004. *Open space and social inclusion: Local woodland use in central Scotland*. Edinburgh: Forestry Commission.
- Wells, N. M. & Lekies, K. S. 2006. Nature and the Life Course: Pathways from Childhood Nature Experiences to adult Environmentalism. *Children, Youth and Environments* 16 (1), 1–24.

- Whitehead, M. 2007. Physical Literacy: Philosophical Considerations in Relation to Developing a Sense of Self, Universality and Propositional Knowledge. *Sports Ethics and Philosophy* 1 (3), 281–298.
- Whitehead, J., Telfer, H. & Lambert, J. 2014. Introduction. Exploring youth sport values. Teoksessa J. Whitehead, H. Telfer & J. Lambert (toim.) *Values in youth sport and physical education*. New York: Routledge.
- Whiting, L. S. 2008. Semi-structured interviews: guidance for novice researchers. *Nursing Standard* 22 (23), 35–40.
- Williams, H.G., Pfeiffer, K.A., O'Neill, J.R., Dowda, M., McIver, K.L., Brown, W.H. & Pate, R.R. 2008. Motor skill performance and physical activity in preschool children. *Obesity* 16 (6), 1421–1426.
- Wilson, R. 2008. *Nature and young children. Encouraging creative play and learning in natural environments*. New York: Routledge.
- Wright, J. 2009. Biopower, biopedagogies and the obesity epidemic. Teoksessa J. Wright & V. Harwood (toim.) *Biopolitics and the 'obesity epidemic'. Governing bodies*. London: Routledge, 1–14.

Liite 2 Haastattelurunko

Teema 1. Lilu-pedagogiikka kokonaisuutena

1. Mitä sinun mielestäsi lilu-pedagogiikka on?
2. Miksi lilu-pedagogiikkaa toteutetaan?

Teema 2. Lilu-pedagogiikan konkreettinen toteutuminen kyseisessä ryhmässä

1. Mitkä tekijät tekevät ryhmästäsi juuri lilu-ryhmän
2. Miten lilu-ryhmässäsi toteutuu
3. Millainen lilu-ryhmä sinun mielestäsi pitäisi olla?

Teema 3. Lilu-pedagogiikka suhteessa opetussuunnitelman toteutumiseen

1. Miten lilu-pedagogiikka toimii suhteessa vasun muihin osa-alueisiin?
2. Mitä vahvuuksia koet, että tässä pedagogiikassa ilmenee lapsen oppimista ajatellen

Teema 4. Lilu-pedagogiikan tausta-ajatukset

1. Millaisia arvoja tai tausta-ajatuksia lilu-pedagogiikassa ilmenee?
2. Millainen (päiväkodin) ympäristön merkitys on lilun toteuttamisessa?

Teema 5. Lilu-pedagogiikan toteuttaminen käytännössä

1. Mitä haasteita olet kohdannut lilu-pedagogiikan toteuttamisessa, miten nämä on ratkaistu?
2. Mitä tärkeitä seikkoja tulee ottaa huomioon toteuttaessa lilu-pedagogiikkaa? Esim. aikataulut, ruokailut, vaatetus, opetusmateriaalit
3. Millaista koulutusta olet saanut lilu-pedagogiikan toteuttamiseen liittyen?

Liite 3 Aineiston luokittelu tutkimuskysymyksen 1 osalta, lilu-pedagogiikan sisällöllinen kokonaisuus

Alaluokat	Yläluokat	Pääluokat	Aineiston yhdistävä luokka
Uudet liikuntakokemukset	Monipuolisten liikuntakokemusten teema	Liikuntakasvatuksen näkökulma	Lilu-pedagogiikan sisällöllinen kokonaisuus
Päiväkodin ympäristössä tapahtuva liikunta			
Luontoliikunta			
Jossain muualla tapahtuva liikunta			
Liikunnan lisääminen ohjatun toiminnan sisällä	Liikunnan lisäämisen teema		
Arjen pienten hetkien hyödyntäminen			
Hyötyliikunta			
Liikunnallisen elämäntavan omaksuminen	Terveyskasvatuksellinen teema		
Ruokailun tärkeys			
Levon ja rauhoittumisen merkitys			
Lapsen luontosuhteen muodostuminen	Kestävän elämäntavan teema	Luontokasvatuksen näkökulma	
Luonnon kunnioitus			
Kestävä kehitys			
Rakennetun ympäristön ja kaupunkiympäristön merkitys oppimisympäristöinä	Yhteiskunnasta oppimisen teema		
Kulttuurinen osaaminen			
Luonnontuntemukseen liittyvä oppiminen	Luonnosta oppimisen teema		
Yhdessä tekeminen	Yhteistoiminnallisuustaitojen teema		Arjessa toimimisen taitojen näkökulma
Me-henki			
Toisten auttaminen			
Toisten kannustaminen	Tunnetaitojen teema		
Kunnioittamisen harjoittelu			
Tunteiden tunnistaminen	Omatoimisuustaitojen teema		
Arjen itsenäinen toimiminen			
Vastuun ottaminen			
Omaan toimintaan vaikuttaminen			

Liite 4 Aineiston luokittelu tutkimuskysymyksen 2 osalta, lilu-pedagogiikan toimintaa ohjaavat tekijät ja periaatteet

Alaluokat	Yläluokat	Pääluokat
Velvoittavuus lilu-pedagogiikan toiminnassa (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet ja Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet)	Opetussuunnitelmat	Toimintaa ohjaava tekijä
Lilu-pedagogiikka mahdollistaa opetussuunnitelmien sisältöjen toteuttamisen uudella tavalla		
Esiopetuksen sisältöjen rikastuttaminen		
Lasten pedagogiikka	Lapsen osallisuus	Toimintaa ohjaavat periaatteet
Hetkessä eläminen		
Lasten aloitteiden hyödyntäminen		
Aikuisen vastuun merkitys	Ilmiölähtöisyys	
Asioiden konkretisoituminen		
Ympäristön tutkiminen ja ihmettely		
Luonnonilmiöiden tutkiminen	Elämyksellisyys	
Oivallus		
Kasvun kokemukset		
Kokemusmaailman laajentuminen	Seikkailullisuus	
Itsensä ylittäminen		
Ryhmäytyminen		
Toiminnallinen oppiminen	Projektinomaisuus	
Lilu-pedagogiikan eri näkökulmia yhdistävät projektit		
Teemaviikot		