

**Metsäesiopetuksesta ensimmäiselle luokalle –
Lasten käsityksiä oppimisympäristöistä**
Viivi Ankelo ja Reetta Heikonen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Monografiamuotoinen
Kevätlukukausi 2022
Kokkolan yliopistokeskus Chydenius
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Ankelo, Viivi & Heikonen, Reetta. 2022. Metsäesiopetuksesta ensimmäiselle luokalle - Lasten käsityksiä oppimisympäristöistä. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. 108 sivua.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia käsityksiä metsäesiopetukseen osallistuneilla lapsilla on esi- ja alkuopetuksen siirtymävaiheessa kahdesta koke-mastaan oppimisympäristöstä. Tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä sy-vennyttiin oppimisympäristön eri ulottuvuuksiin sekä tarkasteltiin siirtymävai-hetta esiopetuksesta alkuopetukseen. Tutkimuksessa keskityttiin merkittävästi lapsilähtöisen tutkimuksen osa-alueeseen ja sen piirteisiin.

Tämän laadullisen tutkimuksen lähestymistapa on fenomenografinen. Tutkimusjoukon muodosti 20 aineistonkeruuta edeltävänä vuonna metsäesiopetuk-seen osallistunutta lasta, jotka aineistonkeruuhetkellä syksyllä 2021 olivat ensim-mäisen luokan oppilaita. Tutkimuksen aineisto kerättiin lasten piirroksilla ja ryh-mähaastatteluilla. Aineisto analysoitiin fenomenografisella analyysimenetel-mällä ja piirrokset kuva-analyysin periaatteiden mukaan.

Lasten käsityksistä metsäesiopetuksesta ja ensimmäisen luokan oppimis-ympäristöstä muodostui kolme kuvauskategoriaa: metsäesiopetuksen oppimis-ympäristö ulottuvuukseineen, ensimmäisen luokan oppimisympäristö ulottu-vuukseineen sekä kolmantena oppimisympäristöjen samankaltaisuudet ja eroa-vaisuudet. Useat lapset käsittivät metsäesiopetuksen oppimisympäristöä tunne-pohjaisesti elämyksellisin kokemuksin. Ensimmäisen luokan oppimisympäris-tössä lasten käsityksissä korostuivat oppimisen kokemukset ja sisällöt. Eroavai-suuksiksi lapset havaitsivat fyysisen ympäristön elementtejä ja samankaltaisuuk-siksi mahdollisuudet liikkumiseen sekä leikkiin. Kokonaisuudessaan lapsilla oli moniulotteisia ja keskenään melko yhteneviä käsityksiä oppimisympäristöistä.

Asiasanat: oppimisympäristö, esi- ja alkuopetuksen siirtymä, metsäesiopetus, fe-nomenografia, lapsilähtöinen tutkimusmenetelmä

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ	2
1 JOHDANTO	5
2 OPPIMISYMPÄRISTÖ	7
2.1 OPPIMISYMPÄRISTÖ KÄSITTEENÄ	7
2.2 ESI- JA ALKUOPETUKSEN OPPIMISYMPÄRISTÖ.....	11
2.3 METSÄ OPPIMISYMPÄRISTÖNÄ	14
3 ESI- JA ALKUOPETUKSEN SIIRTYMÄVAIHE	17
3.1 SIIRTYMÄ KÄSITTEENÄ	17
3.2 KOULUVALMIUS	19
4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	22
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	23
5.1 METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT.....	23
5.2 LAPSILÄHTÖINEN TUTKIMUS	25
5.3 TUTKIMUKSEEN OSALLISTUJAT JA AINEISTON KERUU	26
5.3.1 Eläytymismenetelmä ja kehyskertomus.....	28
5.3.2 Piirtäminen aineistonkeruumenetelmänä.....	29
5.3.3 Ryhmähaastattelu aineistonkeruumenetelmänä.....	30
5.4 AINEISTON ANALYYSI	33
5.5 EETTISIÄ HUOMIOITA JA AINEISTONKERUUN ARVIOINTIA.....	35
6 TULOKSET JA TULKINTA	40
6.1 METSÄESIOPETUKSEN OPPIMISYMPÄRISTÖ	41
6.1.1 Lasten fyysinen ympäristö metsäesiopetuksessa.....	41
6.1.2 Lasten sosiaalinen ympäristö metsäesiopetuksessa	46
6.1.3 Lasten pedagoginen ympäristö metsäesiopetuksessa	50
6.1.4 Lasten psyykkinen ympäristö metsäesiopetuksessa	54
6.2 ENSIMMÄISEN LUOKAN OPPIMISYMPÄRISTÖ	58
6.2.1 Lasten fyysinen ympäristö ensimmäisellä luokalla.....	59
6.2.2 Lasten sosiaalinen ympäristö ensimmäisellä luokalla	64
6.2.3 Lasten pedagoginen ympäristö ensimmäisellä luokalla	67

6.2.4	Lasten psyykkinen ympäristö ensimmäisellä luokalla	73
6.3	OPPIMISYMPÄRISTÖJEN EROAVAISUUDET JA SAMANKALTAISUUDET	76
6.3.1	Eroavaisuudet lasten oppimisympäristöissä	78
6.3.2	Samankaltaisuudet lasten oppimisympäristöissä.....	82
7	POHDINTA.....	85
7.1	TUTKIMUKSEN YHTEENVETO TULOSTEN POHJALTA.....	85
7.2	LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTI	90
7.3	TUTKIMUKSEN MERKITYS JA JATKOTUTKIMUSEHDOTUKSIA	92
	LÄHTEET	93
	LIITTEET	105

1 JOHDANTO

”Mitä metsä opettaa?”, kuuluu otsikko Lastentarha-lehden (Siljamäki, 2021, s. 26) sivulla. Metsäopetus on yleistynyt kiivaasti monilla paikkakunnilla ympäri Suomen ja kiinnostus on ollut niin suurta, että osassa kaupungeista metsäopetusryhmiin ei edes mahdu kaikki sinne haluavat. Viime vuosien pandemia-aika on lisännyt suomalaisten metsissä ja luonnossa liikkumista entisestään (Brenner, 2020), eikä metsäopetuksenkaan suosio tuskin ole lähivuosina laantumassa. Metsässä järjestettävä esiopetus saattaa hieman poiketa oppimisympäristöltään perinteisestä esiopetusympäristöstä ja lapset voivat kohdata oppimisympäristön muutoksen viimeistään kouluun siirtyessään.

Siirtymää esiopetuksesta alkuopetukseen pidetään lapsen elämässä tietynä merkkipaaluna ja se onkin monelle lapselle jännittävä tapahtuma. Yhteiskunnassamme voidaan havaita tietynlainen kulttuurirituaali, kun vuosittain uudet koulunsa aloittavat oppilaat hankkivat uuden koulurepun ja tarvikkeita sinne (Soini ym., 2013, s. 7-9). Oppimisympäristö voi olla hyvinkin erilainen perusopetuksessa ja vielä varhaiskasvatuksen alaisessa esiopetuksessa, yksiköstä riippuen. Toisaalta oppimisympäristöjen välillä voidaan nähdä samankaltaisuuksia. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan oppimisympäristöä, jonka ainutlaatuisuus painottuu metsäesiopetuksen kontekstissa.

Tämä tutkielma toteutetaan fenomenografisesta lähestymistavasta selvittäen lasten käsityksiä oppimisympäristöistä. Tutkimuksen aineiston tuottavat viime vuonna metsäesiopetukseen osallistuneet tämän vuoden ensimmäisen luokan oppilaat. Tavoitteena on saada selville, millaisia käsityksiä heillä on metsäesiopetuksen ja ensimmäisen luokan oppimisympäristöistä sekä millaisia samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia he tunnistavat näistä ympäristöistä. Lasten osallisuus tutkimuksessa tarjoaa erilaisen näkökulman tarkastella nivelvaihetta ja oppimisympäristöjä kuin aiemmin. Tutkimuksessa lapset informanteina piirtävät ja kertovat haastatteluissa sanallisesti, miten he käsittävät kokemansa oppimisympäristöt. Kiinnostavaa on tutkia, millaisia asioita he ilmaisevat piirroksen keinoin ja minkä he näkevät oppimisympäristössä olennaisena, sekä miten he

kokevat ja perustelevat mahdollisia samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia näissä oppimisympäristöissä.

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys pohjautuu esi- ja alkuopetuksen oppimisympäristöihin, joita lähestymme neljän eri ulottuvuuden kautta: fyysinen, sosiaalinen, psyykinen ja pedagoginen oppimisympäristö. Opetussuunnitelmissa (EOPS, 2014; POPS, 2014) painotetaan oppimisympäristöjen monipuolisuutta ja toiminnallisuutta, minkä myötä ulko-opetus on tullut ajankohtaiseksi. Metsäopetus on saanut viime vuosina huomiota myös eri medioissa (mm. Vasara, 2019; Lastentarha, 1/2019). Peruskoulussa ja ylemmillä luokilla tapahtuvaa ulko-opetusta (*outdoor education, utomhuspedagogik*) on tutkittu viime vuosinakin eri näkökulmista (ks. Asfeldt ym., 2021; Buldur ym., 2020; Legge, 2022), mutta varhaiskasvatuksen puolelta tutkimuksia metsäesiopetuksesta etenkin lasten käsittämänä löytyy melko vähäisesti.

Aikuisten ajatusten rinnalla myös lasten näkemyksillä on yhtäläinen oikeus tulla esiin (Smart, 2002, s. 309; Whiting, 2000, s. 83). Lapset ovat oman elämänsä asiantuntijoita, joten heidän kokemuksiaan osallisuudesta ja kuulluksi tulemisesta on tärkeä huomioida sekä vahvistaa. Tutkimuksemme yhteiskunnallinen merkitys on kuulla ja ymmärtää lasten käsityksiä monipuolisista oppimisympäristöistä osana laajempaa elämänkaarellista siirtymää. Haluamme tutkimukselamme tuoda lasten äänen kuuluviin piirrosten ja puheen muodossa, sekä arvostaa ja pitää heidän näkemyksiään ja kuulluksi tulemistään jo itsessään merkittävänä.

Tällä tutkimuksella pyrimme vastaamaan kolmeen tutkimuskysymykseen. Ensimmäisessä tutkimuskysymyksessä tarkastellaan viime vuonna metsäesiopetuksen käyneiden lasten käsityksiä metsäesiopetuksesta oppimisympäristöstä. Toinen tutkimuskysymys vastaa siihen, millaisia käsityksiä parhaillaan ensimmäisellä luokalla olevilla lapsilla on ensimmäisen luokan oppimisympäristöstä. Viimeinen tutkimuskysymys käsittelee sitä, millaisia eroavaisuuksia ja samankaltaisuuksia lapset havaitsevat metsäesiopetuksen ja ensimmäisen luokan oppimisympäristöistä.

2 OPPIMISYMPÄRISTÖ

2.1 Oppimisympäristö käsitteenä

Oppimisympäristön käsitteellä tarkoitetaan oppimisen tiloja, paikkoja, yhteisöjä tai toimintatapoja (mm. EOPS 2014, s. 23; POPS 2014, s. 29; Manninen & Pesonen, 1997, s. 268). Käsite on yksi toimintakulttuuriin kuuluvista alakäsitteistä ja kasvatustieteellisen toimintakulttuuri määrittää merkittävästi oppimisympäristöjen luonnetta (Siljander & Ryymin, 2012, s. 49). Ympäristöllämme on vaikutusta meihin ja meillä ympäristöön, jolloin emme voi erottaa ympäristön merkitystä myöskään oppimisessa (Acar, 2014, s. 847). Näin ollen suhdettamme ympäristön kanssa voidaan käsittää hyvinkin monesta eri näkökulmasta, mutta sen merkitys yksilöön kokonaisvaltaisesti vaikuttavana pysyy (Acar, 2014, 847).

Oppimisympäristöt ovat siis usein moniulotteisia, eikä niiden jäsentäminen ole aina yksiselitteistä. Lisäksi erilaiset oppimisympäristöjen ulottuvuudet ovat päällekkäisiä, jolloin ei ole yhtä oikeaa tai selkeää tapaa jäsentää niitä (Manninen ym., 2007, s. 15). Käsitteen voi jakaa esimerkiksi avoimeen tai suljettuun oppimisympäristöön, missä olennaista on tarkastella oppimisen motivaatiota ja sen lähdettä (Manninen ym., 2007, s. 31–33). Avoimessa oppimisympäristössä oppimisen motivaatio on lähtöisin oppijasta itsestään ja opiskelu tapahtuu pääosin itsenäisesti, kun taas suljetussa oppimisympäristössä oppijan motivaatio on ulkoista ja oppiminen opettajajohtoista (Manninen ym., 2007, s. 31–33). Myös Acar (2014, s. 849) tunnistaa nämä kaksi erilaista ulottuvuutta, mutta keskittyy käyttämään termejä epävirallisesta ja virallisesta oppimisympäristöstä. Epävirallinen oppimisympäristö viittaa vapaampaan leikkiympäristöön, jossa oppija toimii pääosin itsenäisesti, kun taas virallinen oppimisympäristö käsittää toiminnan olevan koulun opetussuunnitelman rajoissa toteutuvaa toimintaa (Acar, 2014, s. 849). Luokittelu on näissä siis hyvin yleisellä tasolla ja viittaa oppijan rooliin toiminnassa.

Manninen ja Pesonen (1997) jakavat kuitenkin oppimisympäristön käsitteen yksityiskohtaisemmin fyysiseen, sosiaaliseen, tekniseen, paikalliseen ja di-

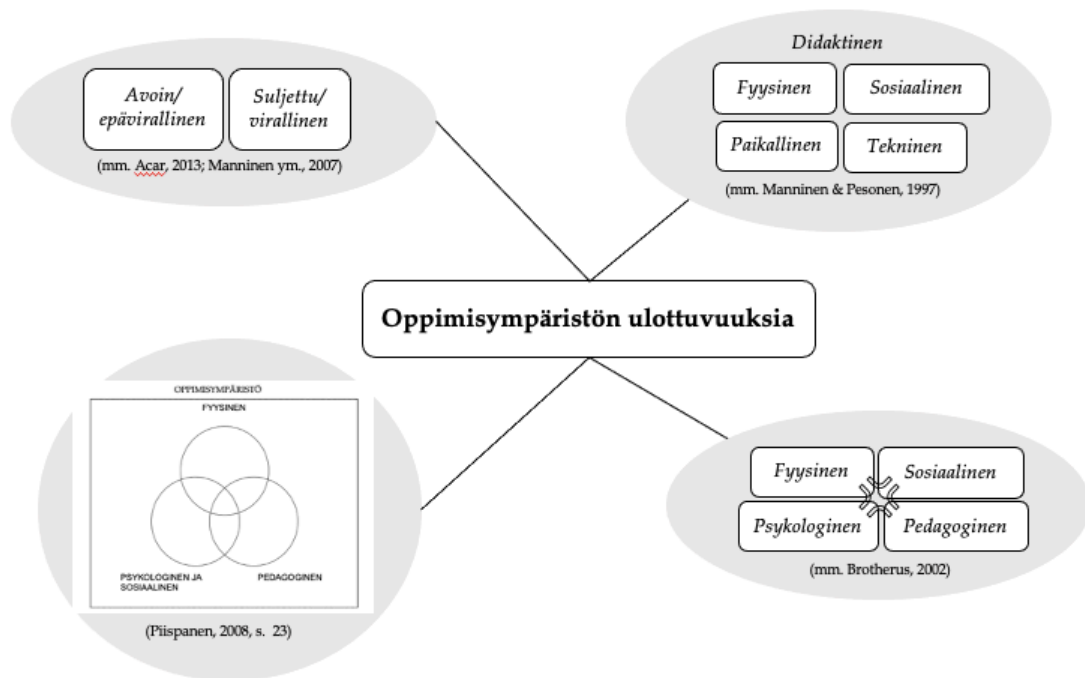
daktiseen ulottuvuuteen. Pääosin korkeakoulutaholle sijoittuva luokittelu painottaa aikansa uutta näkökulmaa teknisestä ulottuvuudesta, jossa teknologiset apuvälineet on otettu osaksi oppimisympäristöä (Manninen & Pesonen, 1997, s. 268). Nykypäivänä tieto- ja viestintäteknologisten laitteiden käyttö onkin arkipäiväistynyt siten, että ne ovat luonteva osa oppimisympäristöjämme. Aiemmat tutkimukset ja teoriat oppimisympäristöistä painottuvat muutenkin 2000-luvulle, sillä se oli tuolloin eräänlainen muoti-ilmiö, kun alettiin käsittää ympäristön merkitys opetuksessa ja oppimisessa (Manninen ym., 2007, s. 9). Tuolloin tuotiin vallalle ajatus, että oppimisympäristöllä voidaan monipuolistaa ja elävöittää oppimista (Manninen ym., 2007, s. 10).

Piispanen (2008, s. 23) käyttää tutkimuksessaan oppimisympäristöjen jaotelussa fyysisen, psykologisen ja sosiaalisen sekä pedagogisen ulottuvuuksia. Hän liittää Mannisen ym. (2007) ulottuvuuksista paikallisen ja teknologisen ulottuvuuden osaksi fyysistä oppimisympäristöä, lisäten psykologisen ulottuvuuden sosiaaliseen oppimisympäristöön sekä nimittäen didaktista ulottuvuutta pedagogiseksi (Piispanen, 2008, s. 22). Myös Brotherus ja muut (2002) ovat nimenneet Mannisen (2007) didaktisen ulottuvuuden pedagogiseksi, käsittäen näin tämän oppimisympäristön ulottuvuuden koskemaan laajemmin kasvatusta yleensä eikä erityistä opetustapahtumaa (Brotherus ym., 2002, s. 104).

Brotherus ja muut (2002, s. 87–102) käsittävät esi- ja alkuopetuksen oppimisympäristön koostuvan neljästä eri ulottuvuudesta: fyysinen, sosiaalinen, psyykkinen sekä pedagoginen. Oppimisympäristöä voi tarkastella siis monella eri tavalla, eikä olemassa ole yhtä oikeaa jakoa sen eri ulottuvuuksiin. Koimme tutkimuksessamme luonnolliseksi tavaksi käsittää oppimisympäristöjen ulottuvuuksia Brotheruksen ja kumppaneiden tavoin, sillä samankaltaiset ulottuvuudet nousivat tutkimusaineistostamme selkeästi esille. Lisäksi perusopetuksen ja esiopetuksen opetussuunnitelmissa nämä neljä käsittävät oppimisympäristön ulottuvuuksia (EOPS 2014; POPS 2014), mikä perustelee myös valintaamme. Ohessa koonti erilaisista tavoista määrittää oppimisympäristön ulottuvuuksia (kuvio 1).

Kuvio 1

Oppimisympäristön ulottuvuuksia eri tutkimuksissa



Fyysinen oppimisympäristö käsittää sisälleen rakennetut sekä rakentamattomat tilat, joissa opetus tapahtuu (Manninen ym., 2007, s. 36, 38, 59–68) eli niin sano- tusti käsin kosketeltavan ympäristön. Tällaisia asioita ovat esimerkiksi rakennus- ten lisäksi luonto sekä opetusvälineet (Brotherus ym., 2002, s. 88). Lisäksi fyysi- sen oppimisympäristön ulottuvuuteen voidaan sisällyttää tieto- ja viestintätekn- ologiset laitteet (Piispanen, 2008, s. 22). Tässä tutkimuksessa toiminta tapahtuu niin lähiluonnossa kuin myös rakennetussa koulurakennuksessa, jolloin Manni- sen ja muiden (2007) paikallista oppimisympäristön ulottuvuutta ei ole olen- naista eritellä.

Arkkitehtuurisesti fyysinen oppimisympäristö voi olla monimuotoinen esi- merkiksi luokkahuoneiden pulpettien sijoittamisen ja muiden kalusteiden osalta (Kuuskorpi & Nevari, 2018, s. 39; Manninen ym., 2007, s. 65–68). Toisaalta erityi- sesti esiopetuksessa olisi hyvä pyrkiä kodinomaisuuteen ja harmonisuuteen,

jossa mahdollistuu monenlainen leikki (Brotherus ym., 2002, s. 90). Tässä tutkimuksessa fyysinen oppimisympäristön ulottuvuus käsittää sisälleen edellä mainitut asiat eli erilaiset arkkitehtuuriset ratkaisut kodassa ja luokkahuoneessa, muun koulun rakennuksena sekä välituntipihan ja luontoon kuuluvat elementit kuten puut, sään ja kivet sekä monipuoliset opetusvälineet.

Sosiaalinen ulottuvuus ottaa oppimisympäristössä huomioon vuorovaikutuksen näkökulman eli se käsittää yksilön ympärillä olevan yhteisön (Manninen ym., 2007, s. 38–39, 69–70). Manninen ja muut (2007) sekä Piispanen (2008) käsittelevät myös yksilön psyykkisen ulottuvuuden osaksi sosiaalista oppimisympäristöä, mutta tässä tutkimuksessa käsittelemme psyykkistä oppimisympäristöä omana käsitteenä, sillä koimme aineiston kannalta olennaiseksi erotella yksilön henkilökohtaiset tunnetilat ja sosiaalisen vuorovaikutuksen. Opetussuunnitelmista sosiaaliseen oppimisympäristön ulottuvuuteen voidaan luokitella yhteisöön kuuluvat toimintatavat ja erilaiset vuorovaikutustilanteet ja -suhteet (EOPS 2014, s. 24; POPS 2014, s. 29).

Keskeistä sosiaaliselle oppimisympäristölle ovat yhteistoiminnallisuus, ryhmäprosessit, vuorovaikutus- ja kommunikaatiotilanteet (Manninen ym. 2007, s. 38–39). Tässä tutkimuksessa sosiaaliseen oppimisympäristön ulottuvuuteen luokiteltiin maininnat kavereista, perheestä, esiopetuksen ja päiväkodin aikuisista sekä kohtaamiset ryhmän ulkopuolisten henkilöiden kanssa. Olennaista on kokemus vuorovaikutuksesta ja yhteisöön kuulumisesta.

Psyykkisen oppimisympäristön ulottuvuus vastaa kysymykseen, millainen henkinen ilmapiiri tukee oppimista (Manninen ym., 2007, s. 38–39). Siinä oppimisympäristöä tarkastellaan yksilön tunnekokemusten perusteella. Tässä tutkimuksessa se erottuu sosiaalisesta ulottuvuudesta juuri yksilön ja yhteisön näkökulman erolla. Ulottuvuuksia on osittain haasteellista erottaa toisistaan, sillä yhteisön ilmapiiri vaikuttaa usein yksilön tunnetiloihin. Olennaista tässä tutkimuksessa oli kuitenkin erottaa nämä kaksi ulottuvuutta toisistaan, sillä tutkittavat nimesivät haastattelussa omia tunnetilojaan.

Oppimisympäristö on nimensä mukaisesti pedagogisesti suunniteltu ympäristö, joten tämä ulottuvuus pitää sisällään kaikki edelliset oppimisympäristön

ulottuvuudet (Manninen ym., 2007, s. 36). Oppimisympäristöistä voidaan kuitenkin erottaa sellaiset oppimisympäristön ratkaisut ja toiminta, jolle opetus rakentuu (Brotherus ym., 2002, s. 97). Pedagogiseen lähestymistapaan voidaan sisällyttää erilaiset tarkoin suunnitellut pedagogiset lähestymistavat opetukseen, kuten esimerkiksi ryhmänhallintaan ja oppiaineen luonteeseen liittyvät asiat (Manninen ym., 2007, 36). Tässä tutkimuksessa pedagogiseen oppimisympäristöön sisältyvät pedagogiset ratkaisut, kuten ryhmänhallinta, suunnitellun pedagogisen toiminnan eteneminen sekä erilaiset oppiaineiden sisällöt.

2.2 Esi- ja alkuopetuksen oppimisympäristö

Esi- ja alkuopetuksen oppimisympäristöissä on paljon samankaltaisuuksia, mitkä luontevasti toimivat tämän nivelvaiheen yhtenä sujuvoittavana tekijänä (EOPS 2014; POPS 2014). Brotherus ja muut (2002, s. 102) tuovat teoksessaan kuitenkin esille esi- ja alkuopetuksen oppimisympäristöjen eroja, jotka johtuvat kasvatustehtävän erilaisuudesta. Alkuopetuksessa tavoitteellisen opiskelun merkitys korostuu, kun koululaiselta odotetaan tiettyä osaamista ja alkuopetuksen aikana tavoitteena on esimerkiksi lukemaan oppiminen (POPS 2014). Tämä tuo tiettyjä vaatimuksia myös oppimisympäristölle lukemaan opettelun näkökulmasta, kun ympäristöltä vaaditaan tietynlaisia opiskelun tiloja (Brotherus ym., 2002, s. 102).

Koulun perinteinen luokkahuonemalli, jossa oppilaat istuvat pulpettäreissa, on saanut nykyään kuitenkin rinnalleen yhä innovatiivisempia näkökulmia (Kuuskorpi & Nevari, 2018, s. 38–39). Luokkatila nähdään ennemminkin opetustilana, joka voi olla dynaamisesti muuttuva ja avoimempi oppilaiden monipuoliselle itsenäiselle työskentelylle (Kuuskorpi & Nevari, 2018, s. 38–39). Nykyään luokassa tai sen ympäristössä voi olla pulpettien lisäksi erilaisia ryhmätyöskentelypaikkoja, esimerkiksi sohvaryhmiä tai säkkituoleja. Monipuoliset muut oppimisympäristöt kuuluvat myös perusopetukseen ja opetussuunnitelma velvoittaa hyödyntämään koulun ulkopuolisiakin tiloja ja paikkoja oppimiseen (POPS 2014, s. 29). Koulutyössä keskeisenä on kuitenkin mahdollistaa tilojen ja

välineiden ergonomisuus, esteettömyys, esteettisyys, sisäilman laatu, riittävä valaistus, järjestys, siisteys ja akustiset olosuhteet (POPS 2014, s. 29). On siis olennaista huomioida oppimisympäristö sopimaan erilaisiin oppimisen tarpeisiin; kun kirjoitetaan, on hyvä olla pulpetin ääressä ergonomisessa asennossa, ja kun tavoitteena on oppia esimerkiksi pallonheiton lajitaitoja, tulee olla riittävästi palloja ja tilaa heittää.

Esiopetuksen oppimisympäristöissä painottuvat voimakkaasti leikki ja kodinomaiset tilat (Brotherus ym., 2002, s. 90–91). Esiopetuksessa toiminta ei rajoitu pelkästään tehokkaaseen opiskeluun, kuten koulussa, joten oppimisympäristöltä ei vaadita täysin samoja ominaisuuksia (Brotherus ym., 2002, s. 91). Oppimisympäristön monipuolisuus korostuu kuitenkin myös esiopetuksessa, sillä toiminta on moninaista lepo- ja ruokailuhetkestä leikkiin ja kynätehtäviin. Leikkiympäristö määrittyy vahvasti opetussuunnitelman perusteella, sillä esiopetuksessa oppimisen tavoitteet kohdistuvat pääosin leikin kautta laaja-alaisiin taitoihin, kun taas perusopetuksessa eriteltynä ovat myös eri oppiaineet (EOPS 2014; POPS 2014).

Kokonaisvaltaisuus ja toiminnan leikillisuus ovat myös osa alkuopetusta, mutta ne painottuvat erityisesti vielä varhaiskasvatukseen alle kuuluvassa esiopetuksessa. Leikillisuus näkyy alkuopetuksen arjessa usein taustalla vaikuttavan arvopohjan muodossa (Brotherus ym., 2002, s. 102). Matematiikan laskutapoja voidaan esimerkiksi oppia erilaisin leikillisin esimerkein, kuten kauppaleikissä. Tässä läsnä ovat kuitenkin selkeät oppimisen tavoitteet ja usein asiaan palataan vielä arvioinnin sekä kirjan tehtävien ja laskujen kertaamisen kautta. Leikin lisäksi lapsilähtöisyys ja oppilaita osallistavat oppimisympäristöt ovat osa esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelmalähtöistä toimintakulttuuria (EOPS, 2014; POPS, 2014). Oppimisympäristöt ovat suunniteltu esi- ja alkuopetuksessa siten, että ne tukevat lapsen tai oppilaan omaa osallisuutta opetuksessa eli toiminta on lapsen mielenkiinnon kohteista tai aloitteista lähtöistä (Kumpulainen ym., 2010).

Esiopetuksen oppimisympäristössä hoiva näkyy eri tavalla osana arkea, kun suurin osa lapsista jatkaa täydentävään varhaiskasvatukseen esiopetuspäivän jälkeen (Brotherus ym., 2002, s. 90). Näin ollen toimintakulttuuri on hieman

erilainen ja sosiaaliset suhteet näkyvät arjessa eri tavalla. Kun lapsi on pidemmän päivän esiopetusympäristössä arjen toiminnot tulevat osaksi ympäristöä ja aikaa on enemmän vapaaseen leikkiin. Oppimisympäristöjä ohjaavat erilaiset toimintakulttuurit, mikä esiopetuksessa näkyy arjen toimintojen ja niiden aikatauluttamisena, kun taas alkuopetuksessa koulun järjestyssäännöt ja työjärjestys korostuvat (Brotherus ym., 2002, s. 102). Yleisesti voidaan ajatella, että suomalaisilla opettajilla on vahva autonominen asema eli opetus määräytyy hyvin paljon myös opettajan pedagogisten näkemysten mukaan. Tämän ajatuksen perusteella on siis haastavaa muodostaa universaalia näkemystä esi- ja alkuopetuksen oppimisympäristöistä.

Viime vuosikymmenen aikana on tehty myös erilaisia teoksia, jotka ohjaavat opettajaa rakentamaan opetussuunnitelman mukaisesti monipuolisia oppimista tukevia ympäristöjä (mm. Kumpulainen ym., 2010; Kuuskorpi & Nevari, 2018). Virkki (2015) on väitöstudkimuksessaan selvittänyt lasten ja kasvattajien kokemuksia varhaiskasvatusympäristöstä toimijuuden ja osallisuuden edistäjänä. Tutkimuksessaan hän sadutti lapsia ja haastatteli heitä sekä kasvattajiaan. Tutkimustulostensa mukaan varhaiskasvatuksessa merkityksellisiä kokemuksia muodostui leikissä, ihmissuhteissa sekä toimintaympäristössä, jossa keskeistä oli osallisuutta tukeva ja turvallinen ympäristö (Virkki, 2015, s. 125–130). Tutkimuksemme pyrimme löytämään syitä ja perusteluita lasten oppimisympäristöjen käsitysten taustalla ja siten selvittämään, mitkä asiat he kokevat merkitykselliseksi juuri esi- ja alkuopetuksen oppimisympäristössään.

Teoreettisen taustan ja aiempien tutkimusten perusteella voidaankin siis todeta, että oppimisympäristöjen muutos esi- ja alkuopetuksen siirtymässä on välttämätön jo opetussuunnitelmallisista ja kasvatustehtävän luonteen piirteistä. Ideologioina oppimisympäristöt jakavat samankaltaisuuksia, mutta käytännön näkökulmasta lähtökohdat ovat kuitenkin osittain eriäviä. Vaikka kuinka yrittäisimme pienentää nivelvaiheen kuilua, täytyy kuitenkin todeta, ettei se ole näiden kasvatustieteellisten kysymysten valossa täysin mahdollista. Tässä tutkimuksessa olennaista on kuitenkin tarkastella sitä, miten lapset käsittävät nämä oppimisympäristöt osana omaa siirtymäänsä esiopetuksesta alkuopetukseen.

Nivelvaiheen kokemukset voivat silti olla myönteisiä, vaikka samankaltaisuutta ei olisikaan.

2.3 Metsä oppimisympäristönä

Vuosituhanne vaihteessa päiväkodin ja koulun ulkopuoliset tilat on otettu sisätilojen rinnalle oppimisympäristökäsitteeseen (Manninen & Pesonen, 1997, s. 271). Uusimmat opetus suunnitelmien perusteetkin tunnustavat monipuoliset oppimisympäristöt osaksi opetusta mainiten erityisesti lähiluonnon (EOPS 2014, s. 24; POPS 2014, s. 29). Ulko-oppimisympäristön onkin todettu olevan olennainen osa lapsen oppimisympäristöä (Department of Education, 2009). Tila voi joko edistää tai vähentää lapsen kyvykkyyttä, riippuen miten se aktivoi lapsen uteliaisuutta, taitoja, toimintaa ja kommunikaatiota (Rinaldi, 2006). Tässä tutkimuksessa erityisesti esiopetuskokemukset pohjautuvat metsään, mutta myös peruskoulussa voidaan hyödyntää metsää yhtenä oppimisympäristönä. Metsä oppimisympäristönä voidaan käsittää siis kumpaankin esi- ja alkuopetuksen kontekstiin. Metsässä oppiminen on kuitenkin keskeistä etenkin metsäesiopetusryhmille, jotka viettävät esiopetusaikansa pääasiassa luonnossa, sääolosuhteista riippumatta.

Luonnossa oppimisen on todettu antavat erilaisia tunnemaailmaan yhteydessä olevia aistillisia kokemuksia, minkä lisäksi sen on todettu olevan positiivisessa yhteydessä fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen hyvinvointiin (Parikka-Nihti & Suomela, 2014, s. 66-70). Hyödynnettäessä ulkotiloja oppimisympäristönä, korostuvat sosiaalisten suhteiden merkitys ja seikkailullinen riskinotto, joka osittain pakottaa oppijan oman mukavuusalueensa ulkopuolelle (Harris 2017, s. 223). Käytännön kokeileminen ja kokemalla oppiminen ovat olennaisia metsässä toimisessa, ja niiden on todettu edistävän oppimista (Acar, 2014, s. 848). Metsä tarjoaa fyysisessä oppimisympäristössä monipuolisia toimintamahdollisuuksia lähiympäristöstä riippuen, sekä sosiaalisesta perspektiivistä yhteistenkokemusten kautta yhteenkuuluvuuden tunnetta (Parikka-Nihti & Suomela, 2014, s. 70-71). Alan tutkimuksissa on siis nostettu pääasiassa positiivisia hyötyjä

metsässä oppimiselle. Tutkimuksen kohteina tai asiantuntijoina ovat olleet kasvatusalan ammattilaiset tai itse metsäkoulua käyvät lapset (mm. Harris, 2017; Merewether, 2015), jolloin saadut tulokset eivät välttämättä ole valideja. Tässä tutkimuksessa kuitenkin nostetaan esille metsäesiopetuksen käyneiden oppilaiden todenmukainen käsitys kahdesta kokemastaan oppimisympäristöstä, jolloin tuloksissa ei pitäisi olla suurta positiivista vääristymää.

Harris (2017) on haastatellut metsäkoulun opettajia ja sitä käyviä 4–11-vuotiaita oppilaita. Useampi haastateltava toi esille vapauden käsitteen metsäkoulussa. Haastateltavat kokivat metsän olevan oppimisympäristöltään vapaa normeilta ja rajoittavilta tiloiltaan. Käyttäytymisen ei odotettu olevan samanlaista, vaan metsään mahtui enemmän melua ja liikettä. Lisäksi toiminta oli oppilaita osallistavampaa, sillä perinteisestä opettajan suunnittelema tuntikehyksestä vapauduttiin. Harrisin (2017, s. 223–228) tutkimuksen tulosten perusteella oppilaat kokivat olevansa myös vapaita aikuisen kontrollista, sillä metsässä oli tilaa piiloutua omiin oloihin.

Merewether (2015, s. 100–104) on myös todennut, että lapset pitävät ulkotiloja sisätiloja mielekkäämpänä juuri vapauden tunteen vuoksi. Hän on haastatellut varhaiskasvatikäisiä lapsia hyödyntäen tutkimuksessaan myös visuaalisia apuvälineitä eli kuvia ja piirroksia. Kun lapsilta kysyttiin, mitkä asiat ovat merkityksellisiä ulkona oppimisen tiloissa, saatiin tulokseksi neljä eri paikkakategoriaa. Olennaista lapsille ulkotiloissa olivat paikat, joissa yhdistyi vuorovaikutuksellisuus, mielikuvitus (*pretending*), tarkkailu (*observing*) sekä fyysinen aktiivisuus (*moving*). Mielikuvituksellisuudesta esimerkkinä oli kuviteltu junan paikka ja tarkkailuun liitettiin usein myös piilosilla oleskelu. Fyysinen aktiivisuus näkyi lasten puheessa esimerkiksi hyppimisenä tai keinumisena. Merewetherin (2015) tutkimuksen tulokset osoittivat, että on tärkeä ymmärtää, mitä lapset itse pitävät oppimisympäristössään merkityksellisenä, jotta voitaisiin muokata lapsen oppimista edistävää ympäristöä. Tutkimuksessa havaittiin myös, että lapset arvostavat oppimisympäristöä, joka mahdollistaa liikkumisen ja olemisen sosiaalisessa kontekstissa.

Metsä on oppimisympäristönä monipuolinen ja metsäopetuksen on esimerkiksi todettu kehittävän lapsen ympäristösuhdetta (Parikka-Nihti & Suomela, 2014, s. 66–70). Usein ympäristökasvatuksen käsite on liitetty ulkona oppimisen oppimisympäristön käsitteeseen (mm. Acar, 2014; Parikka-Nihti & Suomela, 2014). Ympäristökasvatuksen tarkoituksena on kehittää oppilaiden luontosuhdetta ja ympäristötietoisuutta (Acar, 2014, s. 849). Tämän tutkimuksen kannalta pidämme kuitenkin irrelevanttina käsitellä tarkemmin ympäristökasvatuksen käsitettä, sillä keskitymme lasten käsityksiin oppimisympäristöstä, emmekä tässä kohden tutki heidän luontosuhteensa kehittymistä.

Tähän tutkimukseen osallistuneet oppilaat ovat siis kaikki osallistuneet metsäesiopetukseen, mikä käytännössä tarkoittaa sitä, että he ovat olleet esiope-
tusajastaan suurimman osan ulkona metsässä. Metsäesiopeutusryhmän pääma-
jana toimii usein kota tai laavu, jonne voi mennä tarpeen tullen lämmittelemään
tai tekemään kynätehtäviä. Ryhmästä riippuen lounas syödään ulkona tai men-
näen sisälle ruokalaan syömään, josta jäädään usein iltapäiväksi täydentävän
varhaiskasvatuksen ajaksi sisälle pelaamaan ja leikkimään. Esiopeutussisältöjen
opettelu tapahtuu usein toiminnallisilla menetelmillä, sillä kynätehtävien tekemi-
seen haasteensa tuovat vaihteleva maasto ja sääolosuhteet.

3 ESI- JA ALKUOPETUKSEN SIIRTYMÄVAIHE

3.1 Siirtymä käsitteenä

Esi- ja alkuopetuksesta puhuttaessa, siihen luonnollisesti sisältyvät käsitteet siirtymä tai nivelvaihe. Siirtymällä tarkoitetaan tässä esi- ja alkuopetuksen nivelvaihetta, jossa lapsi siirtyy esiopetuksesta kouluun oppilaaksi ja näin Dockett & Perryn (2007, s. 5) mukaan lapsen rooli yhteisössä muuttuu koululaiseksi. He toteavat odotusten muuttuvan siirtymässä lasta kohtaan ja tämän muutoksen kokevat myös lapsen oppimisympäristö sekä hänen vuorovaikutussuhteensa. Esiopetus-tila muuttuu luokkahuoneeksi ja kouluksi, luokkaan tulee uusia oppilaita ja opettaja vaihtuu, minkä lisäksi lapselta odotetaan jo tiettyä osaamista, jota hän on aiemmin esiopetuksessa kerryttänyt. Oppimisympäristön näkökulma korostuu tutkimuksemme esi- ja alkuopetuksen siirtymässä vielä entisestään, sillä tutkimuksemme kohteena olevien lasten esiopetus on järjestetty pääasiassa ulkona oppimisen ympäristöissä, kuten metsässä.

Soini ym. (2013, s. 7-9) ovat tutkineet kasvatusinstitutionaalisia siirtymiä, jotka voidaan jaotella formaaleiksi ja informaaleiksi siirtymiksi. Formaali siirtymä on esimerkiksi tutkimuksemme nivelvaihe esiopetuksen ja alkuopetuksen välillä. Näihin vertikaalisesti tapahtuviin siirtymiin lapsi ei itse pysty vaikuttamaan ja ne ovat ennustettavissa. Heidän mukaansa siirtymä esiopetuksesta kouluun tapahtuu siis väistämättä, sillä se on osa koulutusjärjestelmäämme. Informaaleja eli horisontaalisen tason siirtymiä ovat sellaiset muutostapahtumat, joita tapahtuu päivittäin. Tällaisia mikrosiirtymiä ovat esimerkiksi opetushenkilöstön tai -ryhmän muutokset. Käsitteenä siirtymä pitää sisällään siis monenlaisia siirtymiä, mutta tässä tutkimuksessa sillä tarkoitetaan formaalia siirtymää esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa, johon liittyy sosiaalisten suhteiden, oppimisympäristön ja odotusten muutos.

Siirtymät voivat olla positiivisesti tai negatiivisesti yksilön oppimiseen vaikuttavia riippuen siitä, kuinka hyvin oppilas koee toimintakulttuurin sopivan aiemmin oppimaansa (Rantavuori, 2019, s. 16-18). Esimerkiksi ulkona erilaisin

toiminnallisien menetelmien oppineen oppilaan voi olla vaikea tottua pulpettitehtävien tekemiseen istumalla paikallaan. Sillä miten opettaja suunnittelee toimintaa ja antaa palautetta oppilaalle, voi olla vaikutusta oppilaan käsitykseen itsestään oppijana, negatiivisesti tai positiivisesti. Ensimmäisen luokan opettajan onkin hyvä tietää, millainen oppija oppilas on ollut jo esiopetuksessa, miten ja mitä esiopetuksessa on opiskeltu, ja näin ollen tukea oppilaan oppimista oikein tavoin (Rantavuori, 2019, s. 16). Kasvatusyhteistyö on täten iso osa lapsen kokemaa ehyttä siirtymää ja se pitää sisällään lapsen vanhemmat, aiemmat kasvattajat sekä tulevan luokanopettajan (EOPS 2014, s. 24–26; POPS 2014, s. 36; 98). Kasvatusasiantuntijoiden välinen yhteistyö siirtymävaiheissa on todettu tutkimuksissa merkittäväksi lapsen onnistuneen siirtymän kannalta, sillä jaettu tieto lapsista ja yhteinen toiminta pienentävät siirtymien välistä kuilua (mm. Karila ym., 2013; Rantavuori, 2019, s. 17–18).

Karikoski (2008) on tutkimuksessaan selvittänyt lapsen siirtymää esiopetuksesta perusopetukseen vanhempien näkökulmasta. Vanhemmat kokivat, että esikoulusta kouluun siirryttäessä lapsen kasvuympäristö muuttuu leikki- ja oppimisympäristöstä opettajajohtoiseksi, tavoitteelliseksi opetus- ja oppimisympäristöksi. Esiopetuksen sosiaalinen kasvuympäristö muovautuu heidän mukaansa koulussa enemmän yksin työskentely -ympäristöksi ja koulun kasvattavan lapsia kauaskatseisemman kansalaiskasvatuksen periaattein, aiemman kouluun valmentavan toimintakulttuurin sijasta. Vanhemmat myös kokivat, että suurin ja jyrkin roolimuuotos esikoulusta kouluun oli niillä lapsilla, jotka siirtyivät perusopetukseen jostain muusta, kuin esi- ja alkuopetuksen yhteistoimintayksiköstä.

Lapsen käsitys siirtymävaiheesta ja koulun aloittamisesta poikkeaa aikuisen näkemyksestä. Linnilän (2006, s. 257) mukaan lapsi käsittää koulun alkamisen luonnollisena jatkumona esiopetusajalle, eikä hän koe hetkessä eläessään kouluvalmiuksia tai koulussa pärjäämistä merkittävänä. Sosiaaliset suhteet ja kaveripiirin säilyminen sekä uusien kavereiden saaminen on lapsen koulun aloittamisen käsityksessä tärkeää (Juvonen, 2015, s. 141). Yleisesti lapset eivät huo-

lestu koulun aloittamisesta, mutta koulun vaatimukset esimerkiksi paikallaan istumisesta ja koulutavaroista huolehtimisesta voivat aiheuttaa pelkoa ja jännitystä (Eskelä-Haapanen ym., 2017). Useat tutkimukset (mm. Ahtola, 2012; Dockett & Perry, 2007; Juvonen, 2015; Ojala, 2015) ovat osoittaneet, että koulun aloituksen onnistumisella saattaa olla suuri merkitys lapsen myöhempien elämänvaiheiden kannalta.

Oppimisympäristön muutokseen on siis tunnistettu siirtymässä monenlaisia vahvoja tunteita niin lapsella itsellään, kuin myös hänen perheellään (Soini ym. 2013, s. 6–8; Rantavuori, 2019, s. 16–17). Siirtymä esiopetuksesta alkuopetukseen on yksi suurimmista lasten kokemista haasteista varhaisvuosina (Margetts, 2002, s. 104). Tunteet ovat useimmiten positiivisia ja jännitys myönteistä, mutta myös haastavia ja hämmentäviäkin tunteita voi esiintyä (Dockett & Perry, 2007, s. 2–3). Nämä haastavat ja hämmentävät tunteet korostuvatkin usein silloin, kun odotukset ja lapsen osaaminen eivät vastaa toisiaan. Tuore koulunsa aloittava oppilas pohtii omia oppimiskäsityksiä ja toimijuuttaan suhteessa toimintakulttuuriin (Soini ym., 2013, s. 8). Koulutuspolun alussa turvallisten aikuisten tuki voi siis edesauttaa positiivisten oppimiskäsitysten muodostumista, mutta ristiriita omien käsitysten ja yleisten odotusten välillä saattaa kuitenkin hämmentää koulunsa aloittavaa oppilasta. Olennaista siirtymässä on siis selittää kouluvalmiuskäsitettä tiedostaen, mitä ekaluokkansa aloittavilta oppilailta odotetaan. Toisaalta Rantavuori (2019, s. 16) toteaa, ettei kouluvalmiuskäsitettä saa kuitenkaan sekoittaa siirtymäkäsitteen kanssa, sillä siirtymässä ei ole yksinomaan kyse lasten kouluvalmiudesta vaan yleisesti heidän oppimisympäristönsä muutoksesta ja nivelvaiheen sujuvoittamisesta.

3.2 Kouluvalmius

Suomessa esiopetus kestää yhden vuoden ja se käydään koulun aloittamista edeltävänä vuonna, minkä lisäksi se on osa oppivelvollisuutta eli koskee lähes kaikkia kuusivuotta sinä vuonna täyttäviä (Perusopetuslaki 21.8.1998/628, 4 §, 26 §). Esiopetus mielletään vielä osaksi varhaiskasvatusta, mutta sen tarkoituksena on

antaa valmiuksia kouluun (Ojala, 2020, s. 117). Se toimii siis varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen rajavyöhykkeillä kaventaen päiväkodin ja koulun välistä kiihua. Suomessa ei ole yhtenäistä linjaa siitä, kuuluuko esiopetus päiväkodin vai koulun yhteyteen, joten kansallisellakin tasolla siirtymä tapahtuu eri ikäisillä. Tämän vuoksi kokemus siirtymästä voi olla institutionaalisessa suhteessa hyvinkin erilainen samassa kunnassa siirtymää kokevien lasten osalta (Soini ym. 2013, s. 7).

Kouluvalmiuskäsite on syntynyt osittain tarpeelle määritellä varhaiskasvatuksesta kouluun valmiin lapsen taitoja, jotta tiedetään mitä taitoja kuuluisi osata ennen kouluun menoa (Kolehmainen ym., 2015, s. 32–33). Yksilökeskeinen käsitystapa lapsen kouluvalmiuksista pitää sisällään fyysiseen, sosio-emotionaaliseen sekä kognitiiviseen kompetenssiin liittyviä taitoja (Ojala, 2020, s. 117). Yksilöllisen käsittämisen lisäksi kouluvalmiutta voidaan lähestyä myös kontekstuaalisesti eli tunnustetaan ympäristön merkitys osana kouluvalmiutta (Ojala, 2020, s. 118). Muun muassa Linnilä (2011) ottaa esille käsitteen kontekstuaalisen lähestymistavan eli hän lähestyy käsitettä pääasiassa siitä näkökulmasta, että koulun pitää olla valmis ottamaan lapset vastaan. Tämänhetkiset opetussuunnitelmat painottavatkin ympäristön ja opettajan tukea oppilaan sujuvassa siirtymässä (EOPS 2014; POPS 2014). Bronfenbrenner (1979) on tunnistanut yksilön muokkaavan ympäristöään ja päinvastoin, mikä käsittää ekologisen näkökulman siirtymään (Dockett & Perry, 2007, s. 6–7; Soini ym., 2013, s. 6).

Ympäristöllä on siis vaikutus lapsen minäkäsityksen muodostumiseen, ja näin ollen positiivisuudelle rakentunut minäkäsitys voi tuoda koulun aloituksesta lähtien itsevarmuutta koulupolulle (Dockett & Perry, 2007, s. 4). Sujuva siirtymä merkitsee siis käsitystä siitä, miten ympäristö voi ottaa vastaan tulevan koululaisen. Tämän tutkimuksen ei ole tarkoitus tarkastella siis erityisesti kouluvalmiutta, mutta käsite koettiin olennaiseksi selittää lyhyesti, sillä se osaltaan käsittelee esiopetuksen luonnetta kouluun valmistavana toimijana.

Viimeisimmissä siirtymätutkimuksissa on keskitytty tarkastelemaan kyseistä aihetta lähinnä institutionaalisesta näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa tar-

kastellaan siirtymää suhteessa yksilön käsityksiin oppimisympäristöistä. Tutkimuksen pääosassa ovat ensimmäisen luokan oppilaiden käsitykset, jotka ovat muotoutuneet lasten kokemassa siirtymävaiheessa viime vuosien aikana. Lapsen näkökulmasta siirtymä voi näyttäytyä merkittävämpänä kuin aikuinen kuvittelisikaan (Karila ym., 2013, s. 5), joten on tärkeä huomioida myös itse nivelvaiheen kokeneiden käsitykset oppimisympäristöistä ja niiden muutoksesta.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää tänä syksynä ensimmäisen luokan aloittaneiden lasten käsityksiä metsäesiopetuksen ja alkuopetuksen oppimisympäristöistä. Tarkoituksena on tutkia, millaisia käsityksiä lapsilla on erilaisista oppimisympäristöistä ja tarkastella, minkälaisia asioita he tuovat ilmi kertoessaan näistä. Pyrimme selvittämään, millaisia eroja ja samankaltaisuuksia lapset käsittelevät kokemissaan oppimisympäristöissä ja miten he perustelevat käsityksiään.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisia käsityksiä viime vuonna metsäesiopetuksen käyneillä lapsilla on metsäesiopetuksesta oppimisympäristönä?
2. Millaisia käsityksiä parhaillaan ensimmäisellä luokalla olevilla lapsilla on ensimmäisen luokan oppimisympäristöstä?
3. Millaisia eroavaisuuksia ja samankaltaisuuksia lapset havaitsevat metsäesiopetuksen ja ensimmäisen luokan oppimisympäristöistä?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Metodologiset lähtökohdat

Tutkimus kohdistuu lasten käsitysten tutkimiseen kahdessa eri oppimisympäristössä, joten tutkimussuuntaus on laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus. Varton (1992, s. 23–24, 58–59) laadullisen tutkimuksen periaatteiden mukaan, tutkimuksemme pyrimme kokonaisvaltaisella tavalla ymmärtämään ilmiön laatua ja merkitystä. Tarkastelemme ihmisten välistä sosiaalisten merkitysten maailmaa, jonka kautta pyrkimyksenä on tavoittaa ihmisten kuvauksia kokemastaan todellisuudesta. Hän painottaa ihmisen toiminnan tai tuottaman kulttuurituotteen nähtäväksi tekemistä, eikä yhden ja oikean totuuden löytämistä. Tutkimuksemme kvalitatiivinen haastattelumenetelmä on valintana perusteltu, sillä lasten äänen kuulemisen ja heidän näkökulmansa esiin tuomisen on katsottu mahdollistuvan juuri tämän avulla (Alasuutari, 2005, s. 120). Laadullisen tutkimuksen vahvuuksia on myös tutkimusaineiston kerääminen useammalla eri menetelmällä (Vilkkä, 2021, s. 99), joista tutkimuksemme käytämme fenomenografiassa tyypillisiä menetelmiä piirtämistä ja ryhmähaastattelua. Monitasoisuus, rikkaus ja kompleksisuus ovat ominaisia moniulotteiselle laadullisen tutkimuksen aineistolle (Alasuutari, 2011, s. 63–64).

Tutkimuksen metodisena suuntauksena on fenomenografinen lähestymistapa, jonka lähtökohtana ovat ihmisten antamat erilaiset merkitykset samasta ilmiöstä (Uljens, 1989, s. 10). Tarkoituksena on selvittää, millä tavoin tutkittavat kuvaavat jotain ilmiötä eli ihmisten käsityksiä, kuvauksia, käsitteellistämistä sekä ymmärtämisen tapoja (Kakkori & Huttunen, 2014, s. 367). Tutkimuksemme empiirisenä tutkimuskohteena ovat lasten käsitykset kokemastaan kahdesta erilaisesta oppimisympäristöstä. Fenomenografinen tutkimusote toimii ohjaavana viitekehyksenä myös tutkimuksemme aineiston analyysille. Käsitysten keinoin ihminen liittää itsensä abstraktisti ympäröivään maailmaan, jossa käsitysten relationaalinen luonne korostuu. Huolimatta siitä, onko ihminen tietoinen käsityksistään vai ei, ovat yksilön kokemukset jatkuvasti hänen tajunnassaan. (Niikko, 2003, s. 26). Barnard ym. (1999) mukaan käsitykset korostuvat keskeisinä tietoa

kuvaavina tekijöinä fenomenografiassa. He näkevät tiedon ajatteluprosessin tuotteena ja maailmasta riippuvaisena. Tieto oletetaan suhteelliseksi, joka sisältää jatkuvan vuorovaikutussuhteen ajattelun, ilmiön ja kokemuksen välillä. Tieteellisen totuuden etsimisen sijasta, fenomenografiassa tutkimuksen kohteena on ihmisen arkiajattelu (Häkkinen, 1996), joka tutkimuksessamme havainnollistuu lasten päivittäisen arjen oppimisympäristön käsitysten ollessa tutkimuskohdeena.

Huuskon ja Paloniemen (2006, s. 163–165) mukaan fenomenografiassa on pyrkimyksenä käsitysten ja niiden keskinäisten suhteiden kuvailu, analysointi ja ymmärrys. Fenomenografiassa yksilöllinen kokeminen ja käsittäminen on hyväksyttävää yhteistä todellisuutta ja suuntauksen tavoitteena on löytää ja systematisoida näitä jaettuja ja sosiaalisesti merkittäviä ajattelutapoja. Systemaattisella kuvauksella he tarkoittavat tässä yli yksilöiden käsittävää kuvausta siitä, minkälaisia eroja käsityksissä ilmenee tietyn ryhmän keskuudessa. Keskeistä on käsitysten sisällöllinen osuus sekä se, kuinka ne asemoituvat suhteessa toisiinsa.

Tutkimuksessamme lähestymme aihetta Burgessin (1984) termein monimetodisesti (*multiple research strategies*), josta käytetään myös nimitystä triangulaatio. Kvalitatiivinen tutkimusmenetelmä mahdollistaa aineistonkeruun monella eri tavalla, mikä näkyy tutkimuksessamme menetelmätriangulaationa. Menetelmätriangulaatio määritellään useamman tiedonhankintamenetelmän käyttökäsi aineistonkeruuvaiheessa (Eskola & Suoranta 1998, s. 69–70). Aineistonkeruumenetelminä hyödynnämme sekä piirtämistä että ryhmähaastattelua. Valitsemillamme ratkaisuilla pyrimme mahdollisimman kattavaan ja syvälliseen aineistoon, jonka aineistonkeruussa lapset on huomioitu osallistavin menetelmin. Yhtäaikaisesti usean menetelmän käyttö rakentaa haastateltavan ajatuksista ja käsityksistä kokonaisvaltaisen kuvan (Darbyshire ym., 2005; Winter, 2001, s. 106). Monimetodisesta näkökulmasta tutkimuksessamme toteutuu kahden tutkijan myötä myös tutkijatriangulaatio (Hirsjärvi & Hurme, 2015, s. 39). Tämä mahdollistaa asioiden tarkastelun ja täydentämisen tutkimuksessamme monipuolisesti eri näkökulmista, joiden tulkinnoista ja keskeisistä tuloksista pyrimme tutkijoina pääsemään yksimielisyyteen.

5.2 Lapsilähtöinen tutkimus

Opetussuunnitelmissa (EOPS, 2014, s. 23; POPS, 2014, s. 28) painotetaan osallisuuden toimintakulttuuria, mikä tarkoittaa käytännössä lasten mielipiteiden, näkemysten, ideoiden ja aloitteiden arvostamista, sekä niiden ottamista huomioon toiminnassa. Lapset eivät monesti ajattele samasta näkökulmasta kuin aikuiset, joten on tärkeää kuunnella lapsia myös tutkimuksen kentällä. Tässä tutkimuksessa lapset pääsevät osallistumaan aktiivisina toimijoina aineistonkeruuseen. Lapsuuden tutkimuksissa lasten osallisuutta vahvistavat tutkimusmenetelmät ovat olleet kasvussa. Pekkarinen ja Vehkalahti (2012, s. 10–11) ovat puhuneet jopa lasten osallisuusbuumista käytännön ja tutkimuksen kentillä. Lapset ovatkin itse parhaimpia informantteja vastaamaan omasta elämästään ja nykyään myös kulttuurimme tunnistaa lapsuuden itsearvoisena eli lapset nähdään aktiivisina toimijoina yhteiskunnassamme (Roos, 2015, s. 28).

Tässä tutkimuksessa paneudutaan fenomenografisen lähestymistavan myötä lasten käsityksiin esi- ja alkuopetuksen oppimisympäristöistä ja niissä toimimisesta. Häkkisen (1996, s. 23) mukaan käsitys voidaan määritellä ymmärrykseksi tietyistä ilmiöistä sekä ympäristön ja yksilön väliseksi suhteeksi. Tutkimuksessamme miellämme käsityksen Hasselgrenin (1982) tavoin fenomenografisesta näkökulmasta eikä sen arkikielisestä määritelmästä. Käsitys tai käsittäminen tarkoittaa fenomenografiassa perustavaa laatua olevaa ymmärtämistä tai näkemystä jostakin eli kokemuksesta, minkä myötä kuvaus on tehtävä kokemuksen sisältötermein (Marton, 1988b; Marton ym., 1993). Käsityksestä puhutaan silloin, kun viitataan ihmisen tapaan kokea todellisuudessa tietty ulottuvuus ja voidaan nähdä, että käsitys tarkoittaa ihmisen luomaa suhdetta itsensä ja ympäröivän maailman välillä (Svensson, 1984). Lasten käsityksiä ja merkityksiä asioille voidaan tutkia ja tavoittaa esimerkiksi piirtämisen keinoin (Söderlund, 2020, s. 114), jota olemme hyödyntäneet tutkimuksessamme.

Tehdessä tutkimusta ja aineistonhankintaa lasten parissa, on lapsen ja aikuisen välinen valtaero yksi merkittävä ja huomioitava asia. Yhteiskunnallisissa käytännöissä lapsen ja aikuisen epätasa-arvo on monesti itsestänselvyys. Alasuutari (2005, s. 124) toteaa lapsen olevan aikuisten näkökulmasta huolenpidon,

suojelun ja kasvatuksen kohde, minkä toteutumiseksi aikuisen asema on myös määräävä suhteessa lapseen. Aikuisten kontrolli ja valta on lastenkin näkökulmasta osa heidän arkeaan (Aronsson & Thorell, 2002; Mayall, 2002). Aineistonkeruutilanteessa pyrimme vähentämään valtaeroa esimerkiksi asettumalla lasten tasolle siten, että istuimme yhdessä lasten kanssa pöytien ympärillä tai lattialla, riippuen haastatteluryhmistä. Tutkijat (Kallinen 2017; Kirmanen, 2000, s. 34) ovat myös todenneet haastattelijan istumisen lapsen kanssa samalla katsekontaktin tasolla vaikuttaneen myönteisesti haastattelutilanteen luontevuuteen. Alussa esittäydyimme lapsille ja olimme kirjoittaneet nimemme liitutaululle, josta monet lapset huomasivatkin ne saapuessaan haastattelutilaan. Aineistonkeruun käytännön huomioiden lisäksi erilaisia eettisiä näkökohtia on tärkeä tarkastella, kun tutkimuksen kohteena on lapsia. Näihin asioihin syvennyttään tarkemmin luvussa 5.5.

5.3 Tutkimukseen osallistujat ja aineiston keruu

Tutkimukseen osallistui yhteensä 20 lasta, jotka olivat yhden suomalaisen koulun ensimmäisen luokan oppilaita ja tutkimushetkellä iältään 6–7-vuotiaita. Kaikki tutkittavat olivat edellisenä vuonna osallistuneet esiopetukseen metsäryhmässä, jossa toiminta painottuu pääosin ulkoympäristöön. Tutkittavat lapset olivat olleet samassa esiopetusyksikössä, sekä nyt kouluyksikössä, mutta eivät välttämättä keskenään samassa ryhmässä tai luokassa. Otimme yhteyttä kyseisen koulun rehtoriin ja ensimmäisen luokan opettajiin kysyäksemme mahdollisuutta kerätä aineistoa tutkimukseemme heidän koulussaan. Myönteisen vastauksen saatuaamme anoimme tutkimusluvan kaupungilta.

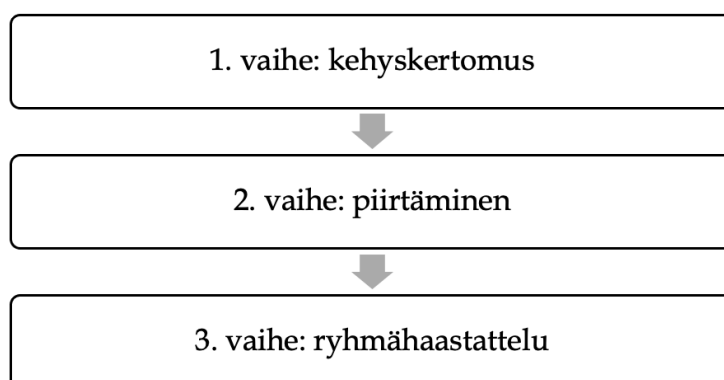
Välitimme luokanopettajien kautta metsäesiopetuksen käyneiden lasten huoltajille lomakkeen (liite 1), jossa kerroimme tutkimuksestamme ja pyysimme lupaa lapsen osallistumiselle tutkimukseen. Keräsimme aineiston syyskuussa 2021, toteuttaen keruun yhden päivän aikana, jolla pyrimme takaamaan ajankohdallisesti mahdollisimman samanlaiset lähtökohdat kaikille tutkimukseen osallistuville. Tutkimukseen pyydytyistä lapsista kaikki saivat huoltajiltaan luvan

osallistua tutkimukseen. Kysyimme myös lapsilta itseltään suostumuksen tutkimukseen osallistumiseen, hyvien tutkimuseettisten periaatteiden mukaisesti (TENK, 2019). Loimme lapsille sekä haastatteluissa lasten mainitsemille muille henkilöille, kuten kasvattajille tai perheenjäsenille, yksityisyyden suojan säilyttämiseksi heti alussa pseudonyymit eli peitenimet. Pseudonyymit näkyvät lukijalle tutkimuksen tulosten esittelyn vaiheessa, jossa olemme nostaneet aineistosta sitaatteja.

Tässä tutkimuksessa aineistoa kerättiin kahdella eri menetelmällä: piirtämisellä, jota edelsi kehyskertomus, ja ryhmähaastatteluilla (kuvio 2).

Kuvio 2

Aineistonkeruun eteneminen



Aineistonkeruu toteutettiin tutkittavien lasten koulupäivän ja iltapäivän kerhotoiminnan aikana heidän omassa koulussaan. Olimme ennen aineistonkeruupäivää yhteydessä tutkittavien oppilaiden luokanopettajiin ja kerroimme heille yksityiskohtaisesti ja ymmärrettävästi aineistonkeruusta ja päivän etenemisestä. Pyysimme, jos he voisivat jakaa tutkittavat lapset 2–4 lapsen satunnaisiin ryhmiin ja varata meille kyseisen päivän ajaksi rauhallisen haastattelutilan, sillä ajattelimme organisoinnin olevan sujuvinta tällä tavoin ennakkoon käytännön järjestelyiden kannalta. Opettajat tarjoutuivat mielellään auttamaan meitä näiden

asioiden järjestelyissä, mikä sujuvoitti prosessiamme toiselta paikkakunnalta käsin.

Toteutimme aluksi lasten kanssa piirtämistehtävän, jossa lapsi kuvitteli itsensä lukemamme kehyskertomuksen (liite 2) myötä kahteen eri ajankohtaan ja oppimisympäristöön: edellisenä lukuvuonna esiopetuspäivään metsäympäristössä sekä tänä syksynä koulupäivään kouluympäristössä. Piirtämisen jälkeen toteutimme haastattelut, jotka käytiin 2–4 lapsen ryhmissä. Ryhmähaastattelu oli keskustelunomainen tilanne, jossa annoimme lapsille mahdollisuuden kertoa ajatuksistaan esiopetuksen ja koulun oppimisympäristöistä. Haastattelun tukena oli teoreettisen viitekehyksen perusteella muotoutuneita haastattelukysymyksiä (liite 3) ja virikemateriaalina lasten tekemät piirrookset. Haastattelut tallennettiin ja litteroitiin.

5.3.1 Eläytymismenetelmä ja kehyskertomus

Ensimmäiseksi tutkimuksen aineistonkeruussa johdatimme lapset tutkimusaiheen pariin eläytymismenetelmän keinoin. Eläytymismenetelmä on laadullisen aineiston tiedonhankintamenetelmä, jossa tutkittaville annetaan orientaatioksi lyhyt kertomus, jota kutsutaan kehyskertomukseksi (Eskola ym., 2017, s. 267). Tutkittavien tulee jatkaa kertomusta haluamiinsa suuntiin, mikä tutkimuksemme tapahtui piirtämällä. Kehyskertomuksemme (liite 2) johdatti lapset aluksi esiopetukseen ja tyypilliseen päivään sen oppimisympäristössä. Kertomuksen lukemisen jälkeen lapset piirsivät paperille ajatuksiaan. Seuraavaksi luimme äänen ensimmäistä luokkaa pohjustavan kehyskertomuksen, minkä jälkeen lapset piirsivät ajatuksiaan siitä ympäristöstä. Molemmilla kehyskertomuksilla pyrimme saamaan lapset kuvittelemaan ja muistelemaan näille oppimisympäristöille tyypillisiä asioita, kuten minkälaisia asioita heidän ympärillään näkyvät, minkälaisia asioita he tekevät, kenen kanssa he ovat ja minkälaisia tunteita he kokevat.

5.3.2 Piirtäminen aineistonkeruumenetelmänä

Lasten käsityksiä ja kokemuksia voidaan tutkia monella tavalla ja visuaalisten menetelmien käyttö lasten haastattelun tukena on ollut viime vuosina yhä suosittumpaa (Mustola ym., 2017, s. 18). Lapsia osallistavassa tutkimuksessa on havaittu, että visuaaliset menetelmät tasoittavat valtasuhdetta aikuisen ja lapsen välillä kokonaisvaltaisen lapsen ajattelun tarkastelussa (Kinnunen, 2017, s. 36–37). Alasuutari ja Karila (2014) ovat tutkineet päivähoitoa ja varhaiskasvatusta lasten näkökulmasta siten, että lapset ovat ottaneet kuvia päivähoitoympäristöstään, minkä lisäksi heitä on haastateltu. Kuvia ja videoita voikin käyttää haastattelun tukena rikastuttamassa haastattelua ja ne voivat olla itse tutkittavan tuottamia tai valmiita vuorovaikutusta havainnollistavana materiaalina (mm. Kumpulainen ym., 2017; Mykkänen, 2016; Oikarinen-Jabai, 2017; Rajala ym., 2017). Visuaaliset menetelmät aineistonkeruussa huomioivat lasten osallisuuden sekä mahdollistavat ilmaisukeinon myös niille lapsille, joille puheen tuottaminen ei ole ensisijainen keino ilmaista ajatuksiaan (McLaughlin & Coleman-Fountain, 2019, s. 365).

Tässä tutkimuksessa olemme keränneet aineistoa piirtämisen keinoin, minkä lisäksi piirtäminen on luontevasti toiminut aiheeseen virittäytymisenä ja haastattelun tukena. Piirtäminen on usein yksi monimenetelmällinen tutkimusmenetelmä, jota käytetään usein juuri haastattelun tukena (Elden, 2012, s. 68; Roos, 2015, s. 54). Lasten spontaania piirtämistä ja piirtämisen hetkiä voi itsessään myös tutkia, kuten Kinnunen (2017) on tutkimuksessaan tehnyt. Roos (2015) on väitöskirjatutkimuksessaan halunnut kuulla lasten kertomuksia päiväkotiarjesta, mihin hän on tarttunut menetelmällisesti kerronnallisen haastattelun kautta. Haastattelun aikana lapset saivat konkretisoida ajatuksiaan paperille ja tätä piirrosmateriaalia käytettiin haastattelun tukena.

Eldenin (2012, s. 66–69) mukaan piirtäminen voi olla lapselle ominainen tapa ilmaista jokin abstrakti asia konkreettisesti paperille, mikä tutkimusta tehdessä voi auttaa ajatusten jäsentämistä ja muistamista. Piirtäminen onkin nähty hyvänä lapsia osallistava työkaluna tutkimuksessa, sillä sen kautta lapsi saa il-

maista itseään mahdollisimman autenttisella tavalla. Visuaaliset menetelmät voivat myös tarjota sensitiivisen lähestymiskeinon sellaisiin aiheisiin, joita on vaikea käsitellä kielellisesti (Pain, 2012). Tästä johtuen visuaalisten menetelmien käyttö on ollut suosittua juuri lapsuus- ja nuorisotutkimuksessa (Pyyry, 2015; Kullman, 2015).

Tässä tutkimuksessa olemme antaneet piirtämiselle ennalta määrätyn aiheen, jotta menetelmä tukisi mahdollisimman osuvasti tutkimuskysymyksiämme. Kukin lapsi sai A4-kokoisen valkoisen paperin, joka oli jaettu keskeltä viivalla puoliksi. Paperin yläpuoleisessa ruudussa oli tavutettu otsikko "ES-KA-RI" ja alapuoleisessa ruudussa "E-KA-LUOK-KA". Elden (2012) on tutkinut lasten kokemuksia vuorovaikutussuhteista valmiiksi piirretyn "sipulimallin" avulla, jossa lapsi pystyi sijoittamaan pohjaan haluamansa henkilöt. Lokeroihin jakamisen on tarkoitus helpottaa mahdollista tyhjän paperin kammoa ja antaa lapselle suuntaviivoja etenemiseen. Toisaalta hän on kuitenkin todennut, että lapsella pitää olla vapaus piirtää mitä tahansa ja halusimme tutkimuksessamme antaa lapsille mahdollisuuden piirtää esimerkiksi viivojen ulkopuolelle ja vaikka toiselle puolelle paperia. Annoimme lapsille piirustusvälineiksi puuvärejä ja lyijykynän sekä pyyhekumin. Emme halunneet rajoittaa lasten luomisen vapautta ja tutkimuksen alussa painotimme, että kaikki heidän piirustuksensa ovat arvokkaita tutkimuksemme kannalta.

5.3.3 Ryhmähaastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Lasten käsityksiä voi kuitenkin tutkia kokonaisvaltaisemmin haastattelemalla, kuten Rusanen (2008) on tehnyt tutkiessaan esiopetusta lasten silmin. Syvennymme tutkimaan lasten käsityksiä haastattelemalla lapsia 2–4 osallistujan ryhmissä. Haastattelun keinoin pyrimme tuomaan lasten äänen kuuluvaksi. Lapsen kielen tavoittamisen lähtökohtana on, että haastattelijä kykenee sovittamaan omaa puhettaan lapsen tarjoamiin kuvaamisen tapoihin ja ilmaisuihin, sekä kuuntelee ja tunnistaa lapsen tapaa puhua (Alasuutari, 2005, s. 126). Koemme haastattelun yhdessä piirtämisen kanssa soveltuvan hyvin kohdejoukkomme

tutkimiseen heidän ikä- ja kehitystasonsa huomioiden ja siten menetelmän mahdollistavan heidän toimimisensa informantteina tässä tutkimuksessa. Lapsen haastattelun lähtökohtana voidaan pitää vuorovaikutuksellisuutta, jossa haastattelijan rooli on keskeinen siinä, millä tavoin lapsen ääni tulee keskustelussa esiin (Alasuutari, 2005, s. 120). Haastatteluiden kautta pyrimme löytämään perusteluita lasten käsitysten taustalla ja selvittämään, minkälaisia tekijöitä he kokevat olennaisiksi kuvaillessaan eri oppimisympäristöjä.

Niemisen (2010, s. 37) mukaan lapsen ja aikuisen väliseen valtaeroon tulee kiinnittää haastattelutilanteessa huomiota ja yksi keino valtaeron pienentämiseen on ryhmähaastattelu. Päädyimme toteuttamaan tutkimushaastattelut ryhmissä, ja aikuisen ja lapsen valtaeron tasoittumista edistääksemme pyrimme muodostamaan haastatteluryhmiä, joihin osallistui vähintään yhtä paljon lapsia kuin meitä haastattelihoita. Ryhmähaastattelujen soveltuvuutta lasten ja nuorten tutkimuksiin on perusteltu valtaerojen kaventumisen näkökulmasta, kun haastateltavat saavat tulla paikalle ryhmänä ja siten kokevat tilanteen vähemmän jännittäväksi (Adler ym., 2019; Eder & Fingerson, 2001; Honkatukia, 2018). Ryhmät olivat meidän pyynnöstämme luokanopettajien ennalta satunnaisesti valikoimat, ja niissä oli sattumanvaraisesti samaa sukupuolta olevia lapsia ja sekaryhmiä.

Haastattelujen tyyppi ja piirteet olivat tässä tutkimuksessa avoimen ja puolistrukturoidun haastattelun välillä. Avoimessa haastattelussa keskitytään enemmän ilmiöön ja tutkijan rooli on pitää haastattelu aiheessa ja koossa, mutta kuitenkin antaa haastateltavien puhua vapaasti. Puolistrukturoitu haastattelu etenee etukäteen valittujen tiettyjen teemojen ja niihin liittyvien tarkentavien kysymysten varassa. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 64–65). Olimme valmistelleet apukysymyksiä (liite 3) haastattelun tueksi, jolla pyrimme saamaan lasten keskustelua ohjattua toivomaamme aiheeseen. Haastattelumenetelmä voitaisiin myös nähdä teemahaastatteluna, sillä se kohdentuu tiettyyn teemaan: lasten käsityksiin eri oppimisympäristöistä, jonka mukaan haastattelu eteni. Haastateltavan näkökulman painottaminen sekä haastateltavien tulkintojen korostaminen ovat teemahaastattelun vahvuuksia (Hirsjärvi & Hurme, 2015, s. 48). Fenomenografiassa tutkimusotteessa teemahaastattelu ja avoin haastattelu ovatkin tyypillisiä.

Bowden (2000) on todennut fenomenografiselle haastattelulle tyypilliseksi, että haastateltavia rohkaistaan kuvaamaan ja kertomaan käsityksiään ja kokemuksi-
aan, mitä pyrimme edistämään haastattelutilanteissa.

Haastattelut toteutettiin koulussa lasten koulupäivän aikana. Saimme käyt-
töömme koululta rauhallisen luokkahuoneen. Huoneessa oli kuitenkin erilaisia
tieteeseen ja ympäristöopin opetukseen liittyviä opetusvälineitä, jotka kiehtoivat
lapsia. Keskustelimme näistä välineistä lyhyesti lasten kanssa, jonka jälkeen siir-
ryimme toimintamme pariin. Välillä lasten huomio kiinnittyi välineisiin haastat-
teluaikana, mutta emme kokeneet sitä merkittävästi hankaloittavaksi. Nauhoi-
timme haastattelut iPadin sanelin-sovelluksella, josta siirsimme nauhoitteet tun-
nussuojattuun arkistoon haastattelutilanteen jälkeen. Haastatteluiden pohjalta
loimme yhteenvetotaulukon (taulukko 1).

Taulukko 1

Haastatteluiden tiedot

Haastattelun nro. ja ajankohta: piirtämi- nen + haastattelu	Haastattelun kesto (mi- nuutteina)	Osallistujien lukumäärä	Osallistujien nimet (pseudonyymit)
1. Klo 8.15–9.00	10.53	2	Liisa ja Anton
2. Klo 9.20–10.05	19.18	3	Joonatan, Kalle ja Aleksi
3. Klo 10.10–10.50	14.02	3	Eetu, Matias ja Iiro
4. Klo 11.55–12.30	14.57	4	Konsta, Lauri, Eemeli (ja Saara)
5. Klo 12.30–13.15	18.45	3	Elmeri, Kaapo ja Onni
6. Klo 13.35–14.05	14.29	3	Ronja, Santeri ja Lyyli
7. Klo 14.15–14.55	13.46	2	Julius ja Enni

Taulukosta (1) selviää kunkin haastattelun ajankohta, kesto, osallistujien lukumäärä sekä kyseiseen ryhmähaastatteluun osallistuneiden lasten nimet pseudonyymein.

5.4 Aineiston analyysi

Ryhdyimme analysoimaan saamaamme aineistoa tammikuussa 2022. Litteroimme seitsemän haastattelua, joista kertyi litteroitua aineistoa yhteensä 56 liuskaa, rivivälillä 1,5 ja fonttikoolla 12. Tutkimuksen aineistona on litteroitujen haastatteluiden lisäksi lasten tekemät piirrokset (19) esi- ja alkuopetuksen ympäristöistä. Haastatteluaineistossa lapset esiintyvät pseudonyymeillä ja tutkijat haastattelija-nimikkeellä, sillä emme kokeneet tutkimuksen kannalta tarpeelliseksi eritellä, kumpi haastattelija on kyseessä.

Olemme analysoineet aineiston fenomenografisen analyysimenetelmän periaatteiden mukaisesti. Aineiston analyysikehikko nousee tulkinnan kautta aineistosta, eikä sitä voida analyysin kontekstisidonnaisen luonteen vuoksi päättää etukäteen (Uljens, 1989). Fenomenografinen analyysi eroaa monista muista analyysimenetelmistä juuri siksi, että kuvauskategoriat syntyvät aineiston pohjalta (Marton, 1988a, s. 154–155). Fenomenografisessa analyysissä tulkinnan eläytyvä luonne korostuu eli tutkija ikään kuin elää uudelleen tilanteen, jossa tutkimushenkilö on ja täten tavoittaa hänen intentionsa ja siten hänen ilmaisunsa merkityksen (Ahonen 1994, s. 124–125). Häkkisen (1996, s. 39–41) mukaan analyysi edellyttääkin tutkijan jatkuvaa keskustelua aineistonsa kanssa läpi tutkimuksen kaikkien vaiheiden. Hänen mukaansa analyysia voidaan kuvata jatkuvana haastatteluiden lukemisen, kategorioiden muodostuksen sekä reflektoinnin kehänä, jossa keskeistä on Martonin (1988a, s. 147–148) näkemänä olennaisten piirteiden etsiminen aineistosta.

Tutkimuksessamme olemme analysoineet aineiston mukailten Häkkisen (1996, s. 41–43) esittämää fenomenografista kontekstianalyysia, joka sisältää kolme pääkohtaa. Analyysin ensimmäisessä vaiheessa luimme litteroimamme

haastattelumateriaalin läpi moneen kertaan, jotta saamastamme aineistosta muodostuu mahdollisimman kokonaisvaltainen ja kattava kuva. Lukiessamme pyrimme löytämään aineistosta tutkimustehtävien kannalta tärkeitä ilmauksia, jota Marton (1988a, s. 154–155) sekä Uljens (1991, s. 90) myös painottavat keskeisenä tässä alun analyysivaiheessa. Näistä ilmiötä kuvaavista lausumista muodostimme merkitysyksiköitä, jotka tuovat esiin ilmiötä koskevat käsitykset kielellisen ilmaisun takaa.

Aineiston toisessa analyysivaiheessa olemme vertailleet aineistosta irrottamiamme merkitysyksiköitä koko aineiston merkitysten joukkoon. Keskityimme ilmauksiin itsessään ja tarkoituksena oli etsiä yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia merkitysten joukosta. Näitä eroavaisuuksia tarkastelemalla on mahdollista nähdä, mikä aineistosta syntyvälle käsitykselle on tyypillistä (Larsson, 1986, s. 31; Uljens, 1991, s. 89). Merkitysyksiköt muovautuivat laajemmiksi kategorioiksi ja ilmausten vertailujen myötä myös kategorian teoreettiset periaatteet alkoivat hahmottua.

Kolmannessa analyysivaiheessa olemme kuvanneet aineistosta löytyneet kategoriat abstraktimmalla tasolla. Kuvauskategoriat muodostuivat kategorioiden sisältämistä ominaispiirteistä sekä ankkuroinnista empiiriseen aineistoon. Ankkuroinnilla tässä tarkoitetaan haastattelumateriaalista nostettuja käsityksiä kuvaavia sitaatteja, joiden myötä lukija saa luotettavan käsityksen syntyneistä kategorioista. Lopulliset kuvauskategoriat otsikoineen muotoutuivat useiden asetteluiden ja järjestelyiden myötä, hakiessamme sopivaa tasapainoa aineistolähtöisyyden ja teoriakehyksen välillä. Analyysivaihe osoittautui melko työlääksi kohdatessamme erilaisia epävarmuuden hetkiä osioita määrittellessämme ja kategorioidessamme. Hetkittäin jouduimme ottamaan askeleita taaksepäin, kunnes jälleen havahduimme tutkimuksen kannalta merkityksellisiin löydöksiin.

Pyrimme tarkastelemaan aineistoa useista eri näkökulmista, mikä vaati aikaresurssia, mutta lisäsi jatkuvasti ymmärrystämme tutkittavasta aiheesta ja sen moniulotteisuudesta. Lopulta erilaisten analyysivaiheiden tuloksena muodostamamme kolme kuvauskategoriaa olivat metsäesiopetuksen oppimisympäristö,

ensimmäisen luokan oppimisympäristö sekä lasten käsityksiä näiden oppimisympäristöjen eroavaisuuksista ja samankaltaisuuksista. Ylätason kategorioiksi nimettiin oppimisympäristöjen eri ulottuvuudet: fyysinen, sosiaalinen, pedagoginen ja psyykinen sekä oppimisympäristöjen samankaltaisuudet ja eroavaisuudet. Alatason kategorioiden joukko muodostui useammista pienemmistä merkitysryhmistä, jotka pitivät sisällään yksityiskohtaiset merkityksiköt.

Piirrosten analysoinnin ja tulkitsemisen aloitimme yleiskatsauksella, jossa pohdimme mitä kuvissa on, miten asia on esitetty ja millainen tunnelma kuvasta välittyy. Mukailimme antropologien (Collier & Collier, 1986; Béneker ym., 2010) valokuvien analyysissa käyttämää menetelmää, jossa aluksi tarkastellaan kokonaiskuvaa aineistosta. Yleiset käsitykset, heränneet kysymykset ja vaikutelmat merkitsimme muistiin, minkä jälkeen etenimme yksityiskohtaisempaan analyysiin. Yksityiskohtaisemmassa analyysissä tarkastelimme piirroksissa esiintyviä objekteja, värien käyttöä ja sommittelua. Tarkastelimme piirroksia analyysin alkuvaiheessa yleisesti erillään haastatteluaineistosta, minkä jälkeen kuljetimme niitä pääosin haastatteluiden rinnalla.

5.5 Eettisiä huomioita ja aineistonkeruun arviointia

Tutkimuksen kohteena ovat lapset ja heidän käsityksensä, joten tutkimuksessa on huomioitu erityisiä eettisiä näkökulmia. Tutkimukseen osallistuneet lapset olivat alaikäisiä, joten huoltajilta oli pyydetty kirjallinen suostumus lapsensa osallistumisesta tutkimukseen. Toimitimme lasten huoltajille tiedotteen, jossa kerroimme tutkimuksestamme ja pyysimme tutkimuslupaa (liite 1). Tätä ennen olimme kysyneet koulun rehtorilta suostumuksen ja kaupungin sivistystoimelta tutkimusluvan, sekä lähettäneet tutkimussuunnitelmamme heille tarkasteltavaksi. Osallistumisen vapaaehtoisuus tuotiin ilmi myös tutkittaville lapsille ja onkin tärkeää, että myös heiltä on kysytty suostumus tutkimukseen osallistumiseen ja haastatteluiden sekä piirrosten käyttöön osana tutkimusaineistoa. Yksi lapsista ei halunnut antaa piirrostaan tutkimuksessa käytettäväksi, mutta haastattelun taltioinnille hän vastasi myöntävästi.

Pyrimme noudattamaan Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjetta hyvästä tieteellisestä käytännöstä (TENK, 2012) ja tutkimuslupia hakiessa ilmaisimme selkeästi, millaisesta tutkimuksesta on kyse, miten aineistoa käsitellään ja toimimme näkyväksi, että osallistuminen on kaikille osapuolille vapaaehtoista. Jyväskylän yliopiston uudet tietosuojalomakkeet eivät olleet vielä käytössä aineistonhankinnan aikana (syyskuu 2021), mutta olemme pyrkineet huomioimaan nämä asiat huolellisesti omassa tutkimuksessamme. Tutkijoina tiedostamme omat näkemyksemme ja tulkintamme tutkimastamme ilmiöstä, olemalla Alasuutarin (2005, s. 12) sanoin ”omien kulttuurien ja koulutustemme tuotteita”. Ei myöskään voida sanoa, että tutkimus sellaisenaan toisi esiin ja kuulisi lapsen äänen (ks. Marlaire & Maynard, 1990). Lapsen ääntä muovaavat väistämättä jonkin verran haastattelija ja tutkimustilanne, minkä myötä haastattelussa ilmenneet kokemukset ja käsitykset ovat lapsen ja haastattelijan yhdessä luomaa todellisuutta (Alasuutari, 2005, s. 134).

Tutkijoina meidän tulee tarkastella omaa esiyymmärrystämme tutkittavasta ilmiöstä (Varto, 1992, s. 52). Toinen meistä tutkijoista on varhaiskasvatuksen tutkinto-ohjelman kandidaatintutkielmassaan perehtynyt metsäesiopetuksen oppimisympäristöön, syventyen kielenkehityksen näkökulmaan. Lisäksi hän on käsitellyt varhaiskasvatuksen pro gradu -tutkimuksessaan esiopetuksen kontekstia. Toisella meistä on kokemusta lasten käsitysten tutkimisesta varhaiskasvatuksen tutkinto-ohjelman kandidaatin- ja pro gradu -tutkielmissa, joiden aineistonkeruussa on tämän tutkielman tapaan hyödynnetty visuaalisia menetelmiä. Olemme molemmat työskennelleet varhaiskasvatuksen opettajina sekä toimineet luokanopettajina opetusharjoitteluissa ja sijaisuuksissa alkuopetuksessa, ja nämä kokemukset ovat muovanneet meille tietynlaisen esiyymmärryksen näistä kasvatuskonteksteista. Pyrimme parhaamme mukaan tutkimuksessamme puolueettomuuteen ja objektiivisuuteen, joita havainnollistamme lukijalle avaamalla tekemiämme valintoja ja ratkaisuja koko prosessin aikana. Tulee kuitenkin huomioida, että ollessamme inhimillisiä tutkijoita, aiemmat kokemuksemme ja käsityksemme voivat pyrkimyksestämme huolimatta ohjata tiedostamattomasti toimintaamme.

Lagström ym. (2010, s. 15) mukaan lasten osallisuus tutkimuksen aineistonkeruussa on oikein toteutettuna jo itsessään eettinen tapa tehdä tutkimusta, sillä lasten näkökulmat huomioon otettaessa niitä ei kuvitella vain aikuisen auktoriteettiasemasta. He kuitenkin huomauttavat, että tutkimusaineistoa tarkastellessa on oltava varovainen, ettei tutkija itse tee vääriä tulkintoja, vaan nostaa esille vain lasten itse sanomia asioita. Lasten parissa tutkimusta tehdessä on otettava huomioon myös kansainväliset lapsen oikeudet, jotka asettaa *Yleissopimus lapsen oikeuksista* (EU) 60/1991. Lisäksi alaikäiseen tutkittavana liittyy eettisiä periaatteita (TENK, 2019, s. 9–10), joiden toteutumisesta olemme huolehtineet tutkimuksessamme. Aluksi kerroimme lapsille tutkimuksen tarkoituksesta, sen etenemisestä ja aineiston käsittelystä heille ymmärrettävällä tavalla. Alasuutari (2005, s. 121) huomauttaakin, että lapsi on sosiaalinen toimija, joka tunnistaa sosiaalisen vuorovaikutuksen käytäntöjä ja hänellä on myös omat odotuksensa liittyen haastattelutilanteeseen, sen kulkuun ja seuraamuksiin. Annoimme lapsille aikaa pohtia rauhassa vastauksiaan ja mahdollisuuden myös täydentää niitä. Lapsilla oli halutessaan mahdollisuus keskeyttää haastattelu, sekä korjata tai perua aiemmin sanomaansa. Pyrimme siis etenemään tutkimuksessamme kaikin puolin sensitiivisesti, lapsia kunnioittaen ja heidän ehdoillaan.

Aineiston analysointia varten lasten kanssa käydyt keskustelut ja piirroksot taltioitiin, mikäli lapsi antoi siihen luvan. Aineistoa on säilytetty tunnussuojatusta arkistossa ja se tullaan hävittämään heti tutkimuksen valmistuttua. Julkaisutussa tutkielmassa esiintyvät aineistot ovat anonymisoitu siten, ettei niistä voi päätellä tutkimukseen osallistuneita eli heidän nimiään, kasvojaan tai muuta sellaista, josta heidät voisi tunnistaa. Muita tunnistetietoja ei ole käsitelty tutkimuksessa, eikä tutkimuksessa ole kerätty tutkittavien tietosuojarekisteriä. Lapsille luotiin pseudonyymit heti tutkimuksen alkuvaiheessa, eikä oikeita nimiä siten esiintynyt enää myöhemmässä vaiheessa. Tutkimuspaikkana toimi yhden suomalaisen kaupungin alakoulu, mutta tarkempia tietoja ei kerrota tutkimukseen osallistuvien tunnistamattomuuden ja yksityisyydensuojan takaamiseksi. (Kts. Kuula, 2010, 225–229.)

Tutkijoina olemme noudattaneet Tutkimuseettisen neuvottelukunnan eettisiä periaatteita (TENK, 2019) ja kunnioittaneet tutkittavien itsemääräämisoikeutta ja ihmisarvoa sekä aineellista ja aineetonta kulttuuriperintöä ja luonnon monimuotoisuutta. Tutkimuksemme toteuttamisesta ei ole aiheutunut merkittäviä riskejä, haittaa tai vahinkoa tutkittavina oleville ihmisille, yhteisöille tai muille tutkimuskohteille. Tutkimuksessamme olemme kohdanneet tutkittavat luottamuksellisesti ja oikeudenmukaisesti huolehtimalla osallistumisen vapaaehtoisuudesta, tutkimustilanteen mielekkyydestä sekä riittävästä ymmärryksestä koskien esimerkiksi tutkimuksen sisältöä, tavoitteita, henkilötietojen käsittelyä ja kokonaisuudessaan käytännön toteutusta.

Aineistonkeruun ja valitsemamme tutkimusmenetelmät koimme kokonaisuudessaan onnistuneiksi. Pidimme tärkeänä lasten toimijuuden ja osallisuuden huomiointia tutkimuksessamme, johon pyrimme sekä piirtämisen että haastattelun keinoin. Kehyskertomukset johdattivat lapset luontevasti tutkimusaiheeseen ja he rohkenivat sulkea hetkeksi silmänsä ja eläytyä kanssamme viime lukuvuoden muistoihin metsäesiopetukseen. Eläytymismenetelmän jälkeen lapset kuvittivat ajatuksiaan paperille ja lähes kaikki lapset etenivätkin sujuvasti piirtämisvaiheeseen. Muutama yksittäinen lapsi jäi miettimään, mitä piirtäisi, mutta hetken kuluttua alkoi oma-aloitteisesti piirtää.

Osa lapsista olisi halunnut piirtää annettua aikaa kauemmin, mutta toisaalta osa lapsista oli valmiita ennen ajan päättymistä. Olimme ottaneet muovailuvahaa mukaan siltä varalta, että osa lapsista olisi saanut piirroksensa valmiiksi reilusti muita aiemmin. Tarkoituksena oli, että muovailuvahasta olisi voinut muotoilla vielä oppimisympäristöihin liittyviä aiheita. Huomasimme kuitenkin, ettei muovailuvaha ollut toimiva väline tässä hetkessä, sillä se aiheutti sotkua tarttuessaan piirustuspaperiin ja aiheutti hieman levottomuutta, joten päätimme jättää sen käyttämättä. Pyrimme tarkastelemaan kunkin ryhmän kohdalla sopivaa hetkeä, jolloin suurin osa lapsista olisi piirtämisestä valmiita, minkä jälkeen aloitimme haastattelut. Painotimme lapsille, että piirrokset voivat jäädä kesken-eräisiksi, sillä he voisivat täydentää ajatuksiaan piirroksen lisäksi puheella tulevassa haastattelutilanteessa.

Voisikin ajatella, että asettamamme aikataulu oli kokonaisuudessaan melko sopiva eläytymiskertomuksen, piirtämisen sekä haastatteluidenkin kannalta, sillä lapset kykenivät keskittymään ja toimimaan aktiivisesti tuon ajan. Pidempi aika olisi voinut kyllästyttää ja pitkästyttää osaa lapsista, joten tämä yhden oppitunnin mittainen toteuttamamme toiminta vaikutti sopivalta myös heille. Haastattelutilanteessa lasten piirrookset toimivat antoisana virikemateriaalina keskustelulle ja piirtäminen tuki haastattelua myös siten, että lapset olivat pohtineet näitä asioita itsekseen jo ennen haastattelutilanteeseen tuloa.

Ryhmähaastattelu oli onnistunut valinta, sillä koimme lasten olleen vapautuneempia, kun heitä oli yhdessä ryhmässä vähintään yhtä paljon kuin meitä vieraita haastattelijoitakin. Lapset tunsivat toisensa ja heitä yhdisti kokemus saman metsäesiopetusyksikön ja parhaillaan koulun toiminnasta. Haastateltavat lapset olivat aktiivisia keskustelijoita, mikä mahdollisti haastattelun vuorovaikutteisuuden ja keskustelunomaisen luonteen. Lapset malttoivat kuunnella ryhmäläisiään ja kommentoivat sekä täydensivät aktiivisesti toistensa puhetta. Koimme tärkeäksi kertoa lapsille ymmärrettävästi toiminnan kulusta ja keskustelimme lasten kanssa esimerkiksi nauhoituksesta ja luokan rekvisiitasta, mikä vapautti yleistä tunnelmaa. Luokka oli koulun tiede- ja ympäristöopin luokka, jossa oli erilaisia opetuksen havainnollistamisvälineitä ja lapset olivat niistä melko kiinnostuneita, sillä he eivät olleet käyneet kyseisessä tilassa aiemmin. Keskustelimme lasten kanssa näistä välineistä ja koitimme toiminnan edetessä vielä rajata ja järjestää luokasta rauhallisemman osan meidän käyttöömme.

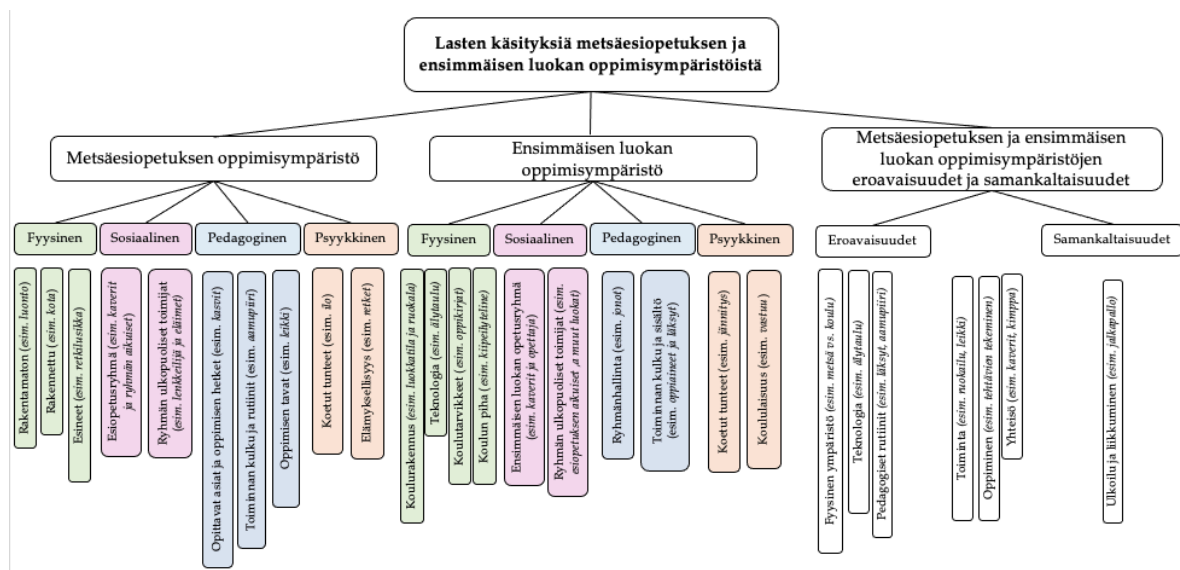
Pidimme syyskuuta onnistuneena ajankohtana aineistonkeruulle, sillä esiopetusvuoden kokemukset olivat lapsilla vielä melko tuoreessa muistissa. Lisäksi lapset olivat tähän mennessä luoneet jo jonkinlaisen käsityksen koulumaa-ilmasta, jolloin näiden kahden erilaisen oppimisympäristön vertailu onnistui sujuvasti. On kuitenkin tutkimuksen kannalta huomioitavaa, että esiopetusvuodesta lapset ovat saaneet koko lukuvuoden mittaisen käsityksen, kun taas ensimmäistä luokkaa he olivat aineistonkeruun hetkellä käyneet vasta noin kuukauden ajan. Päädyimme toteuttamaan keruun silti lukuvuoden alkuvaiheessa, jotta lasten muistot esiopetuksesta eivät olisi vielä unohtuneet.

6 TULOKSET JA TULKINTA

Aineistosta voitiin tulkita, että lapset käsittivät oppimisympäristöt kokonaisvaltaisina, ja niiden eri ulottuvuudet linkittyivät heidän puheissaan erilaisiin tapahumiin ja toimintaympäristöihin. Tässä luvussa tarkastellaan tutkimuksemme tuloksia aineistosta muodostuneiden kuvauskategorioiden järjestyksessä. Seuraavassa kuviossa (3) esitellään tutkimuksen tulosavaruus merkitysryhmiin asti antaen muutamia esimerkkejä merkitysyksiköistä. Alaluvuissa kuvauskategoriat on esitetty tarkemmin, sisältäen myös yksityiskohtaisemmat merkitysyksiköt.

Kuvio 3

Tutkimuksen tulosavaruus



Esitämme aineistosta sitaatteja sekä lasten piirroksia, jotka kuvaavat ja havainnollistavat kyseistä kuvauskategoriaa ja tuovat tutkimukseen osallistuneiden lasten äänen esille. Tällä tavoin lukijalla on mahdollista löytää aineiston ja tulokinnan välisiä yhteyksiä sekä arvioida merkityksiä, joita ilmauksille on tässä tutkimuksessa annettu (Ahonen, 1994, s. 131). Olemme kursivoineet tekstistä ilmaukset, jotka ovat esiintyneet siinä muodossaan haastattelussa lasten puheissa. Piirroksiset toimivat onnistuneesti virikemateriaalina ryhmähaastattelulle ja niiden

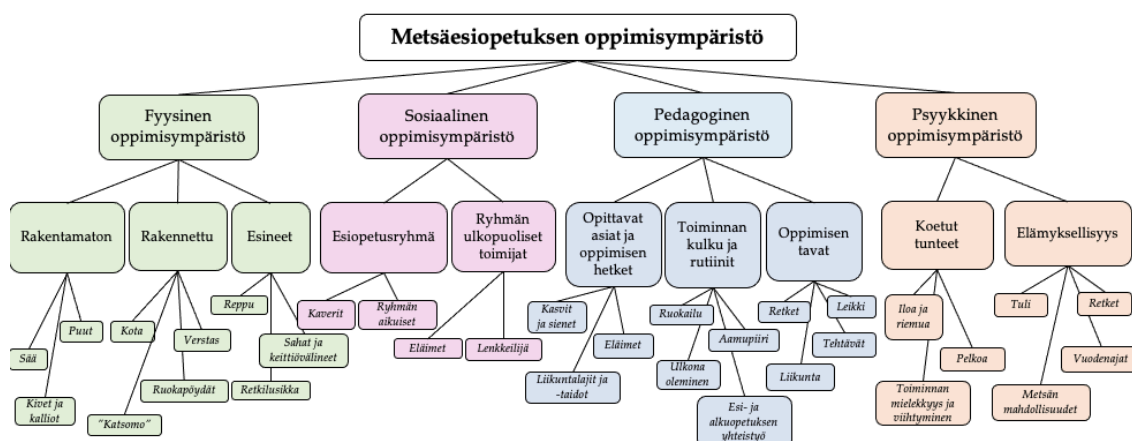
avulla pääsimme syventymään aiheeseen konkreettisten asioiden lisäksi myös abstraktilla tasolla.

6.1 Metsäesiopetuksen oppimisympäristö

Tässä luvussa tarkastellaan viime vuonna metsäesiopetukseen osallistuneiden lasten käsityksiä metsäesiopetuksen oppimisympäristöstä. Seuraavasta kuviosta (kuvio 4) nähdään, miten tämän luvun kategoriat ovat muodostuneet lasten metsäesiopetuksen oppimisympäristön käsitysten pohjalta.

Kuvio 4

Tutkimukseen osallistuneiden lasten käsityksiä metsäesiopetuksen oppimisympäristöstä



Kategoriat esitellään tässä luvussa kuvion osoittamassa järjestyksessä, vasemmalta oikealle.

6.1.1 Lasten fyysinen ympäristö metsäesiopetuksessa

Metsäesiopetuksen fyysinen oppimisympäristö rakentui aineiston pohjalta alakategorioihin rakentamaton ja rakennettu ympäristö sekä erilaiset esineet. Alakategoriana rakentamaton ympäristö sisälsi merkityksiä luonnosta, johon kuuluivat erilaiset säätilat, puut, kivet sekä kalliot. Kota, verstaas ja muut metsään rakennetut tilat muodostivat alakategorian rakennetusta ympäristöstä. Metsäesiopetuksen toiminnassa tarvittiin esineitä, joista muodostui kolmas akatego-

ria. Näitä esineitä olivat retkilusikka, reppu sekä verstaassa säilytettävät *keittiövälineet* ja *saha*. Useampi tutkimukseen osallistunut lapsi siis käsitti metsäesiope- tuksen fyysiseen oppimisympäristöön jonkin tai useamman seuraavista: puut, kodat, kivet ja aurinkoisen sään. Seuraavassa haastattelusitaatissa tuleekin esille se, että suurin osa käsitti metsäesiopeukseen puut ja aurinkoisen sään.

Haastattelija: Huomaatteko, ootteko piirtäny jotain samoja eskarijuttuja?

Lyyli: Vähän. Meillä kaikilla on aurinko.

Haastattelija: Niin on! Kaikissa on aurinko.

Lyyli: Jaa, kaikissa on puita.

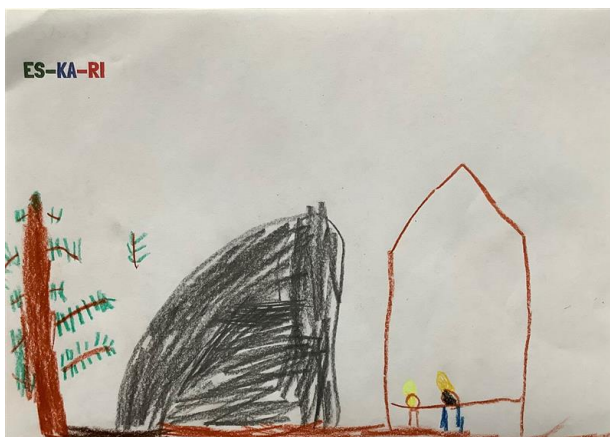
Haastattelija: Puita, niin onkin.

Aurinkoisen sään rinnalle nostettiin myös se, että metsässä oltiin joka päivä *satoi tai paistoi*. Sää ei siis aina ollut aurinkoinen, vaikka moni oli piirtänytkin aurinkoisen sään.

Fyysistä oppimisympäristöä kuvattiin usein piirroksissa, jotka täydentyivät haastatteluilla päinvastoin tapaa, jolla muut kuvauskategoriat jäsenyivät. Haastattelussa Kaapo (piirros 1) kertoi, että hän oli piirtänyt *kallion, puun ja esiopetusryhmän oman kodan*. Hänelle, kuten muillekin haastateltaville metsäesiope- tuksen fyysinen ympäristö siis käsittyi luonnollisena rakentamattomana sekä rakennet- tuna ympäristönä.

Piirros 1

Kaapon piirros esiopetuksesta



Useampikin haastateltava oli esittänyt piirroksissaan puita, joita he nimesivät haastatteluissa esimerkiksi *kuusiksi* ja *omenapuiksi*. Osa mainitsi vain, että esiopetusta kuvaavassa piirroksessa oli puu tai useampi puu. Kallioita ja kiviä nimettiin myös haastatteluissa, ja ne olivat nähtävissä piirroksissa.

Piirros 2

Liisan piirros esiopetuksesta



Liisan piirroksessa (piirros 2) esiintyi kaksi omenapuuta, mikä herätti haastattelun aikana keskustelua ryhmässä. Toinen haastateltava oli sitä mieltä, ettei metsäesiopeuksen ympäristössä ollut omenapuita, vaikka Liisa oli ne sinne piirtänyt. Tässä tärkeää onkin huomioida haastateltavan oma käsitys ja vapaus ilmaista oman käsityksensä mukaan (ks. Elden, 2012). Kaikki eivät siis käsittäneet metsäesiopeuksen fyysistä ympäristöä samalla tavalla, vaikka usea mielsi sinne kuuluvan puita tai kodan.

Toinen asia, mikä esiintyi siis useammassa piirroksessa ja haastattelussa osana metsäesiopeuksen fyysistä oppimisympäristöä olivat kodat. Kotia oli metsässä yhteensä kolme, joista kaksi oli metsäesiopeutusryhmien käytössä. Ryhmillä oli omat "*kotikotansa*", joissa toteutettiin pedagogisesti suunniteltua toimintaa tai esimerkiksi lämmiteltiin pakkassäällä. Kota oli siis monipuolinen osa metsäesiopeuksen oppimisympäristöä, niin fyysisessä kuin myös pedagogisessa ulottuvuudessa.

Haastattelija: Okei, no mitä te sit siel kodas teitte?

Aleksi: Siellä oli se aamupiiri.

Haastattelija: Okei, mitä teidän aamupiiriin kuulu?

Aleksi: Mmm, siellä sitte päätettiin kaikki mitä sit aamulla ruvettiin tekemään ja kaikki ne.

Haastattelija: Okei, kota. No mitäs te siel kodassa teitte?

Eetu: Noo, kaikkee. Kuunneltiin satuja ja aikuiset luki kirjasta, ja sitte kaikkee niiku aamupiiriä tehtiin siellä ja sitten välillä käytiin vähän siellä vaikka piirtää jotain hauskaa.

Useassa haastatteluissa keskusteltiin kodasta, ja se olikin joillekin ainoa asia, mitä heille tuli piirtäessä mieleen metsäesiopetuksen oppimisympäristöstä. Toisaalta yhdessä haastattelussa tuli esiin, että piirtäessä kyseinen lapsi ei omien sanojen mukaan edes *ajatellut kotaa*, mutta ryhmässä keskusteltaessa muisti sen olevan osa metsäesiopetuksen ympäristöä. Voisi siis päätellä, että käsitykset fyysisestä oppimisympäristöstä perustuivat lasten muistiin ja mahdollisesti heille mielekkäiden asioiden kuvaamiseen.

Yhdessä haastattelussa kodan lisäksi mainittiin metsäesiopetuksen tavaroiden säilyttämistä sekä rakentamista varten tehty verstaas. Verstaassa oli sahoja ja puukkoja, joilla pystyi *veistelemään*, sekä *keittiöjuttuja*, joita pystyi hyödyntämään esimerkiksi koti- tai ravintolaleikissä astioina. Lisäksi lapset käsittivät yhdessä haastattelussa metsäesiopetuksen oppimisympäristöön *katsomoksi* nimetyn paikan, jossa *opettajat esittivät esityksiä ja pidettiin kokouksia* esiopetusryhmässä. Verstaassa ja katsomossa korostui esiopetustoiminnan pedagogisen oppimisympäristön ulottuvuus, joten niitä käsitellään tarkemmin luvussa 6.1.3.

Eryteisesti yhdessä ryhmähaastattelussa keskustelu kiinnittyi ruokailun ympärille. Lapset saattoivat kokea sen erilaisena kokemuksena, sillä ryhmä söi ulkona retkeilyä muistuttavissa olosuhteissa. Toimintana ruokailu käsitti sisälleen myös fyysisen oppimisympäristön ulottuvuuden, sillä siihen liitettiin erilaisia tiloja ja välineitä.

Haastattelija: Okei. Mites se ruokailu sitte tuolla eskarissa järjestettiin?

Kalle: Eskarin pihalla.

Aleksi: Kodalla.

Haastattelija: Pihalla. Kertokaa lisää. Miten se meni?

[Joonatan viittaa]

Haastattelija: Kerro vaan, Joonatan.

Joonatan: Me totaa... Me syötiin ainaki seisovalteen ja syödessä tiiäkkö, ku on niitä työmaajuttuja, missä on niit sähköjohtoja? [kaapelikela] Ni niis ei ollu sähköjohtoja, vaa ne o niinku käännetty sit.

Kalle: Ja sit siel metsäs oli sellasii eriväri lusikoitaki. Jotkut on oransseja ja jotkut mustia. Niitä oransseja on ollu monta ja mustia on vaan ollu yks.

Joonatan: Eiku ensin on ollu vaan yks ja sitte mustia on kaks.

Kalle: Kaikki on mejjän oransseja.

Haastattelija: Nii mitä ne oli ne oranssit ja mustat?

Aleksi: Niissä on samalla veitsi ja öm lusikka ja haarukka.

Haastattelija: Aa semmonen, millä sitte syödään.

Kalle: Retkilusikka, varmaa.

Haastattelusitaatissa tulee esille, kuinka ruokailu tapahtui esiopetuksen pihalla eli kodan läheisyydessä metsässä kierrätettyjen sähkökaapelikelojen ääressä seisoen. Ruokailussa apuvälineenä oli retkilusikka, jossa oli samassa lusikka, haarukka ja veitsi. Niiden väreihin ja lukumääriin oli kiinnitetty huomiota hyvin tarkastikin, mikä edisti myös oppimista ruokailun aikana, jolloin ne voidaan nähdä osana oppimisympäristöä.

Metsäesiopetuksen ympäristöön liitettiin olennaiseksi osaksi retkelle lähtiessä myös reppu. Haastattelussa Anton kertoi, että esiopetuksen *opettajallakin oli reppu*, ja retkellä mukana oli myös *eväsrasiat*.

Piirros 3

Antonin piirros esiopetuksesta



Antonin piirros (3) on siten erilainen kuin suurin osa piirroksista, ettei siinä näy puita tai kotaa. Hän kuitenkin käsittää puheessaan metsäesiopetuksen ympäristöön kuuluvan puut. Voidaan myös pohtia, että hänen kuvassaan esiopetusryhmä on retkellä jossain muualla kuin kodan läheisyydessä, missä yleensä esiopetustoiminta tapahtui. Fyysisen oppimisympäristön elementtien lisäksi Antonin piirroksista (piirros 3) voi havaita metsäesiopetuksen oppimisympäristön sosiaalisen ulottuvuuden. Haastatteluissa Anton täydentää piirrosta kertomalla, että kuvassa on esiopetuksen opettaja, hän itse ja hänen esiopetusryhmästään ystävä.

6.1.2 Lasten sosiaalinen ympäristö metsäesiopetuksessa

Haastatteluiden ja piirrosten perusteella lapset käsittivät metsäesiopetuksen oppimisympäristöistä myös sosiaalisen ulottuvuuden. Sosiaalinen oppimisympäristön ulottuvuus käsittää sisälleen erilaiset sosiaaliset vuorovaikutussuhteet ja ympäröivän yhteisön (ks. Manninen ym., 2007). Sosiaalinen oppimisympäristö kuvauskategoriana muodostui kahdesta alakategoriasta: esiopetusryhmän yhteisö sekä sen ulkopuoliset vuorovaikutussuhteet. Nämä muodostuivat haastateltavien käsityksistä metsäesiopetuksen sosiaalisesta oppimisympäristöstä, johon kuuluivat esiopetusryhmässä olevat kaverit ja ryhmän aikuiset sekä metsässä olevat muut ryhmän ulkopuoliset ihmiset ja eläimet.

Hieman yli kolmasosa haastateltavista käsitti metsäesiopetuksen ympäristön osaksi muut ryhmäläiset tai kaverit. Osa oli ehtinyt piirtää kuvaansa kavereita tai kertoi haastattelussa, että oli tarkoitus piirtää vielä muita esiopetusryhmäläisiä.

Haastattelija: Mitäs Onni siellä eskarikuvassa tapahtuu?

Onni: No siinä on kavereita.

Haastattelija: Okei, joo. Te ootte piirtänyt kavereita tänne kuviin.

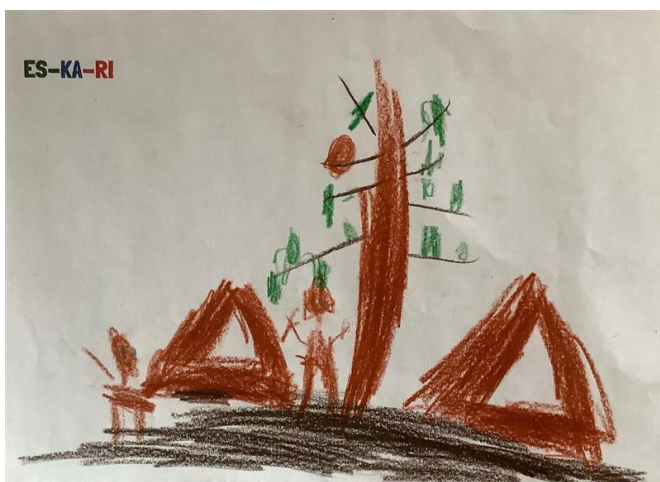
Elmeri: Mä en oo kerenny tehdä tätä kokonaan vielä.

Haastattelija: Nii, mitä sä oisit halunnu Elmeri tehdä siihen lisää?

Elmeri: Noo vähän lisää puita ja lisää muitakin lapsia.

Piirros 4

Onnin piirros esiopetuksesta



Haastateltavat siis käsittivät oppimisympäristön sosiaalisen ulottuvuuden osaksi metsäesiovetuksen oppimisympäristöä, mutta he eivät sanomansa mukaan välttämättä ehtineet tai heille ei tullut heti mieleen piirtää niitä asioita. Jotkut nimesivät tiettyjä kavereita metsäesiovetuksesta, esimerkiksi juuri siihen ryhmähaastatteluun kuuluvia, mutta jotkut haastateltavista puhuivat vain kavereista tai yleisesti ryhmän lapsista. Haastatteluiden perusteella voisikin tulkita, että kaverit olivat tärkeä osa esiovetuskokemusten jakamista ja muistelemista yhdessä ryhmässä.

Lauri: No, tossa on joku puu. Tuol on taivas. Sitten tässä on semmonen meidän eskarin, me rakennettiin Konstan kaa ja semmone, semmone maja, josta tuli sitten...

Konsta: Se ravintola!

Kavereiden kanssa leikittiin usein yhdessä ja tehtiin jotain *hauskaa*, jolloin sosiaalisen oppimisympäristön ulottuvuuden lisäksi myös pedagoginen ja psyykinen ulottuvuus käsitettiin yhteisesti samaan merkitykseen.

Lasten käsityksissä esiovetusryhmän yhteisöön kuuluivat myös ryhmän aikuiset, joista usein puheessa käytettiin nimitystä *opettaja* tai puhuttiin opettajan omalla nimellä.

Haastattelija: Kuka siinä on?

Anton: Siis Merja eskarin aikuinen.

Haastattelija: Joo, kukas tää Merja on?

Anton: Noo, se on metsäeskarin pikkuope.

Haastattelija: Okei. Ketäs muita siellä kuvassa on?

Anton: Noo, täs me ollaan metsäretkel. Meil on reput, metsäeskarin opeillakin on aina reput. Sit meillä on eväsasiat täällä.

Esiopetusryhmän kavereiden rinnalla opettajista tuli paljon muistoja mieleen, joita muisteltiin haastatteluryhmässä. Yksi opettaja oli esimerkiksi *pyörittänyt lapsia ympäri*, mikä oli ollut heidän mielestään hauskaa. Haastattelussa julistettiin myös metsäesioetuksen paras opettaja ja ikävöitiin esiopetuksen aikuisia. Haastatteluista esiin nousseet maininnat voidaan käsittää myös osaksi oppimisympäristön pedagogista ja etenkin psyykkistä ulottuvuutta. Tuloksena voidaan siis tulkita, että omaan esiopetusryhmään kuuluneet lapset ja aikuiset koettiin merkityksellisenä osana esiopetuksen oppimisympäristöä tunneilmaisujen sekä mainintojen perusteella.

Metsäesioetuksen sosiaaliseen oppimisympäristöön käsitettiin myös esiopetusryhmän ulkopuoliset toimijat, kuten eläimet ja lenkkeilijät. Eläimiä kohdattiin monissa eri tilanteissa, jotka olivat jääneet lasten mieleen erityisinä kokemuksina. Lapset käsittivät metsään kuuluvan myös erilaiset ötökät sekä linnut, jotka olivat jääneet mieleen osin epämiellyttävänä muistoina tai metsävuoden aikana opituista asioista. Jotkut liittivät puheeseensa myös jonkin verran mielikuvitusta, ja he kuvasivat piirroksiin myös fiktiivisiä tilanteita. Tästä esimerkkinä oli Konstan piirros (5), jossa hän kertomansa mukaan ratsastaa ketulla.

Piirros 5

Konstan piirros esiopetuksesta



Ketun voidaan ajatella olevan osa Konstan käsittämää metsäesiopetuksen sosiaalista oppimisympäristöä, sillä hän mieltää itsensä toimimassa vuorovaikutuksessa metsän eläinten kanssa.

Ihan eläviäkin eläimiä kävi vierailulla metsäesiopetuksessa, kuten seuraavassa haastattelussa kerrottu tarina metsästä lenkkeilevästä koirakosta, jossa koira oli vapaana.

Konsta: Joo, eskaris oli kivaa se, kun oli ruokailu, ni se vapaa koira tuli vaa syömään niitä mejjän ruokia.

[Lauri nauraa]

Eemeli: Siellä oli yks lenkittäjä ja sen koira oli vapaana. Se haistoi mejjän ruuan ni se tuli.

Lauri: Pisteli nakkikastikkeen.

[Haastatteluryhmä nauraa]

Koiralle maistui heidän nakkikastikkeensa, mikä jäi lapsille positiivisena kohtaamisena mieleen metsäesiopetuksesta. Yhdessä ryhmässä käytiin myös keskustelua kuolleesta oravasta, johon esiopetusryhmä oli törmännyt metsässä.

Haastattelija: Haluuttekste kertoo meille lisää tosta kuolleesta oravasta? Et oliko sellane iha oikeesti tapahtunu?

Konsta: Ei vaa me nähtii se. [naurahtaa]

Eemeli: Joo, yks pieni orava oli tota muurahaispesässä, joka oli kuollu.

Konsta: Ei se ollu muurahaispesässä. Siin oli vaan miljoona muurahaista.

Eemeli: Siinä joku muurahaisen poika, eiku siis ton oravan poikanen oli tippunu puusta tohon maahan, ja sitte orava toi eiku siis toi muurahaiset meni syömään sitä oravaa sinne. Sit me vietiin se hautaan ja haudattiin se siellä.

Kuolleen oravan kohtaaminen oli haastateltavista mieleenpainuva kokemus. Orava pääsi muutaman lapsen piirrokseen (esim. piirros 5) mukaan, joten se oli jäänyt näille parille oppilaalle yhtenä päällimmäisenä muistona metsäesiopetuksen oppimisympäristöstä. Sosiaalisen oppimisympäristön ulottuvuuteen sen voidaan ajatella kuuluvan erilaiset kohtaamiset metsässä, ja vaikka tämä orava oli kuollut, lapset käsittivät sen omaan yhteisöönsä kuuluvaksi, sillä se haudattiin. Toisaalta tässä voidaan ajatella ryhmän aikuisen pohtineen tilannetta myös pedagogisesti tilaisuutena käsitellä esiopetusikäisten lasten kanssa kuolemaa luonnollisena osana luonnon kiertokulkua.

6.1.3 Lasten pedagoginen ympäristö metsäesiopetuksessa

Lapset liittivät oppimisympäristön käsityksiinsä laajalti asioita metsäesiopetuksen päivittäisestä toiminnasta, jonka tässä kohtaa voimme mieltää pedagogiseksi toiminnaksi sen tapahtuessa määrättyinä esiopetusaikana. Ulkona opittavat asiat ja oppimisen hetket, toiminnan kulku ja rutiinit sekä erilaiset oppimisen tavat, joista etenkin leikki eri muodoissaan näkyi lasten oppimisympäristön käsityksissä. Muutama lapsista kertoi haastattelussa metsäesiopetusvuoden alkamisesta. Esiopetuksen alku oli lasten kertomana melko pehmeä ja asteittainen siirtymä, jossa heidän mukaansa oppimista alkoi tapahtua vähitellen lukuvuoden edetessä.

Haastattelija: Okei, ei ollu oppimista siel eskarissa?

Iiro: Ei oikeen. Ekana päivänä.

Haastattelija: Ekana päivänä ei ollu. Oliko muina päivinä?

Iiro: No joo, sitte ku se käynnisty.

Lapset kertoivat rutiineista ja metsäesiopetuksen tyypillisestä päivittäisestä toimintoineen. Aamuisin he kokoontuivat aamupiirille, josta jakauduttiin päivän

toimintaan. Monet lapset puhuivat ruokailuhetkistä, jotka voidaan tulkita merkittäväksi päivärutiinin osaksi. Lapset mielsivät, että ulkona oltiin lähes koko ajan, mukaan lukien ruokailutkin.

Kysyttäessä osa lapsista tunnisti asioita, joiden oppiminen mahdollistuu ulkona tapahtuvassa esiopetuksessa. Näitä olivat esimerkiksi eläimet, kasvit ja sienet. Lisäksi yksittäisiä mainintoja saivat eri liikuntamuodot, kuten jalkapallo ja lenkkeily.

Haastattelija: Ni mitäs siellä ulkona vois oppii?

Enni: No hmm, esimerkiks vaikka...

Julius: Pelata jalkista vaiks, mä osaan sitä jo tosi hyvin. Mä oon edustukses.

Enni: Ja siellä voi oppia vaikka semmosia sieniä ja kukkia.

Metsäesiopetuksen oppimiskokemusten sanoittaminen vaikutti olevan monelle lapselle hieman haastavaa ja opitut asiat painottuivat etenkin konkreettisiin asioihin, kuten kasveihin. Seuraavassa haastattelusitaatissa Kalle ja Alekski pohtivat, onko metsäesiopetuksessa harjoiteltu matematiikkaa ja miten se on näkynyt.

Haastattelija: Okei. No oliks teil eskarissa matikkaa?

Alekski: Ei.

Kalle: Ei.

Alekski: Ollaan me vähä jotakin matikan... Tai ei meillä ainakaan ollu matikankirjoja siellä.

Haastattelija: Miten te niinku opiskelitte sitä?

Alekski: Laskettiin numeroilla. Meijän piti laskee niinku öö QR-koodeja, ku se kymmenen oli eri paikoissa ja meijä piti laskee niistä ne kaikki QR-koodit, koska niissä ei ollu ees numeroita. Ni me laskettii ne kymmenee ne QR-koodit.

Liikunnallisuus tuli ilmi monissa eri muodoissaan, kun lapset kuvailivat yleisesti esiopetustoimintaa. He kertoivat, että ovat esimerkiksi *käyneet retkillä, hyppineet metsän kalliolla, juosseet metsän poluilla sekä rakentaneet majoja ja talvella tehneet lumiveistoksia*. Lapset eivät kuitenkaan usein maininneet sen tuottavan suoraan op-

pimistä. Tutkimuksissa on osoitettu, että metsä haastavana ja epätasaisena maastona kehittääkin lasten motorisia taitoja enemmän kuin tavallisen esiopetuksen piha-alue (Fjørtoft, 2001, 2004).

Osa lapsista mainitsi tehneensä tehtäviä esiopetuksessa. He muistelivat, että esiopetuksessa tehtävät olivat helpompia kuin nyt koulussa. Tehtävien teon jälkeen sai myös mennä kotaan piirtämään, minkä he kokivat mieluisaksi. Tehtävien tekeminen ei näkynyt lasten metsäesiopetusta käsittelevissä piirroksissa, vaan se tuli ilmi haastattelussa.

Yhdessä haastattelussa lapset kertoivat leikkineensä metsäesiopetuksessa kauppaleikkiä itse valmistamallaan leikkirahoilla. Tämän voisi ajatella kehittäneen erilaisia oppimisen taitoja, kuten matemaattista osaamista, sosiaalisia taitoja sekä pitkäjänteistä työskentelyä. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) mukaan lasten matemaattisten taitojen kehittäminen tapahtuukin esiopetuksessa pitkälti juuri leikillisyyden, toiminnallisuuden ja aistikokemusten kautta.

Lyyli: Nii muistatteks te ku me tehtiin se, nii...

Santeri: Kerran oli pakko tehdä.

Lyyli: Ite tehdä rahoja ja oli pakko leikkii kauppaa, ku me tehti leikkirahoja.

Haastattelija: Siellä, missä te teitte niitä? Siellä eskarissa vai?

Lyyli: Metsäeskarissa. Mun mielest tehti jollai pahnilla.

Ronja: Paperilla. Mul on vielä ne säästöissä.

Leikin kautta tapahtuva oppiminen voidaan nähdä merkittävänä osana varhaiskasvatusta ja esiopetusta, mutta monet lapset eivät kertomansa perusteella vielä osanneet tunnistaa tai tiedostaa sen tarjoamia oppimiskokemuksia.

Iiro: Että me leikittiin ja ei tällön tapahtunu oikeen mitään oppimista.

Lasten puheissa ja piirroksissa oli runsaasti viittauksia leikkiin eri muodoissaan. Lapset käsittivät leikin tärkeäksi osaksi oppimisympäristöä ja monet heistä kertoivat sen olleen *parasta* koko esiopetuksessa. He mainitsivat nimeltä erilaisia

leikkejä, kuten *ravintolaleikki*, *kauppaleikki* ja *hippaleikki*. Lapset kertoivat myös monista leikeistä, joita he olivat itse keksineet ja nimenneet.

Haastattelija: No mikä siellä eskarissa oli sit kaikkein kivointa? Mistä te niiku eniten piditte siel eskarissa?

Julius: No, leikkii tettiä. Me keksittiin se leikki ite.

Leikkimisestä kertoessaan monet lapset mainitsivat esiopetusryhmäläistensä nimiä, joten leikki voitiin usein nähdä sosiaalisena toimintana. Esiopetuksen kasvattajat koettiin muutaman lapsen mielestä tärkeiksi leikin rakentajina ja mahdollistajina. Kasvattajat olivat järjestäneet lapsille myös mieleenpainuvia esityksiä.

Julius: Siellä [katsomossa] niiku katotaan aina esityksiä.

Haastattelija: Okei. Millasia esityksiä?

Julius: No esimerkiksi aikuiset aina jotain tekee.

Haastattelija: Aikuiset esittää niiku jotain?

Julius: Sit me katotaan jotain, ni aikuiset tekee.

Enni: Se esitys oli hauska.

Lasten mukaan kasvattajat saattoivat tarjota leluja ja välineitä leikkeihin sekä avustaa esimerkiksi jääliukumäen rakentamisessa. Aikuisen kanssa lapset saivat myös kokeilla erilaisia taitoja, kuten tulen sytyttämistä.

Aleksi: Joo ja joskus siellä avokodassa, ni siellä sitte joskus lapset sai sytyttää tulen aikuisen kaa.

Lapset kertoivat monissa haastatteluissa *jääliukumäestä*, mikä näyttäytyi hauskana kokemuksena koko esiopetusryhmässä ja oli selkeästi jäänyt lapsille hyvin mieleen. Haastatteluiden pohjalta sitä voidaan pitää yhtenä merkittävänä ryhmää yhdistävänä ja jaettuna kokemuksena.

Liisa: Ja sitten tässä kun on polku ekalle kodalle ja toiselle kodalle. Ja sitten on vuori, jossa me jotkut on kiipeilly. Sitten on... Tähän mä oon viel tekemässä tota liukumäkeä, ku meil oli semmonen jääliukumäki, eskarissa.

Elmeri: Joo sitte tota tää kertoo siitä [osoittaa eskarikuvaa], ku Kaapo muistaks ja Onni sen, ku meil oli talvella se liukumäki. Se jääliukumäki, ni se oli kiva. Sit tos on se meijän kota, mis me ollaan ja täs on nää ja Kaapo ja mä en kerenny piirtää Onnia. Sitte tässä on kuusi.

Elmeri: Tuli mieleen yhestä talvesta, siitä metsäeskarista, kun jos tän kääntää tälleen nii tos on se jääliukumäki. Ni siitä tuli mieleen semmone, et ku me laskettiin siitä nii siinä oli yks semmone juuri, semmone valtava juuri.

Metsäesiopetuksen *verstas* oli yksi oppimisympäristön paikoista, joka tarjosi autenttisen leikkitilan esimerkiksi keittiöleikkiin. Lisäksi siellä oli mahdollisuus *veistellä* ja käyttää erilaisia työkaluja.

Lyyli: Nii se verstas.

Santeri: Nii mis kaikki voi niiku veistellä.

Lyyli: Nii, siinä oli kaikkii sahoja.

Santeri: Ja siel [verstaassa] oli kaikkii keittiöjuttuja.

Lyyli: Nii siel oli niit oikeit kannuja, mitä ei käytetty. Sit niil voi leikkiä.

Muutammat lapset kertoivat esi- ja alkuopetuksen yhteistyötoiminnasta eli *kimppasta*.

Julius: Kimppaa oli.

Haastattelija: Oli, okei. Mikäs se kimppa on, mitä teillä oli?

Enni: Se on semmonen, jossa ollaa koululaisten kaa ja nii, koululaisilta otetaan mallia. Ja sit me siitä alettiin sillee oppia, mitä koulussa tehään ja niin.

Heidän mukaansa yhteistyö mahdollisti tutustumisen kouluun jo esiopetusaihana. Lapset ilmaisivat yhteistyön olleen mieluisaa ja he toivoivat toiminnan jatkuvan myös nyt, kun he ovat itse koululaisia.

6.1.4 Lasten psyykinen ympäristö metsäesiopetuksessa

Esiopetuksen metsäoppimisympäristöön lapset liittivät erilaisia psyykkisiä eli emotionaalisia ja kognitiivisia tekijöitä. Näitä olivat esimerkiksi koetut tunteet, tunnelman ja ilmapiirin kuvailut sekä toiminnan elämyksellisyys. Elämykselli-

syyteen voidaan nähdä kuuluvan erilaiset metsäretket, joihin lapset liittivät haastatteluissa pääosin positiivisia tunteita. Retkien yhteydessä lapset mainitsivat eväät, jotka koettiin merkittävänä osana retkielämystä.

Liisa: Ja yhen kerran me mentiin mettäeskaris ni tonne makkaraa paistaa ja vaahtokarkkii.

Haastattelija: Okei, no millasta se oli?

Liisa: Aika... Niin ku kivaa.

Esiopetuksen ruoat olivat jääneet mieleen ja puhututtivat lapsia niin hyvällä kuin huonollakin tavalla. Yksi haastattelupari muisteli esiopetusryhmän kanssa *ihan itse* kerätyistä sienistä tehtyä sienikastiketta.

Enni: No ei, mut sieniä me ollaan käyty kerran Merjan kaa keräämässä. Sillon me käyti kerää niitä ja sit me tehtiin semmosta soppaa.

Julius: Kastiketta. Ihan ite.

Enni: Perunoitten kanssa.

Julius: Se oli ihan hirveetä.

Haastattelija: Ai ei ollu hyvää vai?

Enni: Mä en tykkää sienistä.

Julius: Se oli pahaa.

Enni: Se ei ollu mun makua.

Erilaiset säätilat ja vuodenaajat aiheuttivat lapsissa sekä positiivisia että negatiivisia tunteita kuluneen esiopetusvuoden aikana. Talvella rakennettu jääliukumäki oli jäänyt monelle lapselle puheiden ja piirustusten perusteella mieleen *kivana* ja *hauskana*. Aurinko myös lämmitti ulkona esiopetuspäivän aikana. Toisaalta erään pyöräretken kaatosade ja sen aiheuttama kylmyys oli jäänyt muutamalle lapselle mieleen ikävänä muistona.

Elmeri: Mut mulla oli yks vähän inhottava muisto, kun meillä oli semmone pyöräretki, niin sillon sato iha pikkasen paljon kaatamalla.

Kaapo: Nii, ja sit Elkku itki ja Eemeli.

Elmeri: Nii, ku siel oli nii kylmä.

Kaapo: Me saatii onneks pyöräillä ihan ite koululle ja mä pyöräilin ihan täysillä.

Kodassa tulen äärellä oleminen näyttäytyi lasten puheissa useimmiten tunnelmallisena ja miellyttävänä, vaikka aivan kaikki eivät siitä pitäneetkään.

Haastattelija: Mistä te niiku eniten piditte siel eskarissa?

Enni: Leikkiminen oli kivaa. Sitten oli kodassa olla tulen ääressä aina.

Julius: No se ei ollu kyl hirveen kivaa.

Enni: Talvella.

Metsän tuomat mahdollisuudet nähtiin lasten mielissä positiivisina. Alueena metsä koettiin *isoksi* ja *kivaksi*.

Haastattelija: No minkälainen se teidän mielestä se alue siellä metsäeskarissa oli? Mitä siinä niinku ympärillä oli?

Kaapo: Aika iso.

Elmeri: Ihan kiva ja iso.

Onni: Se oli kiva kyl.

Fyysinen ympäristö metsässä kallioineen ja majanrakennusmateriaaleineen osoittautui lasten puheissa mieluisaksi.

Kaapo: Mä olin ainoa kuka teki kallion [piirustukseen].

Haastattelija: Mitäs tossa kalliolla teit sitten, Kaapo?

Kaapo: Mä hypin siitä joskus aina alas.

Haastattelija: Sä hypit alas, joo.

Onni: Se on hauskaa.

Konsta: Mutta sit kaks aitoa, että kivointa on leikkiä siellä [metsäesiopetuksessa] Laurin kans ja sitte tehä majoja.

Metsän eläimet ja hyönteiset herättivät runsaasti keskustelua lapsissa. Ötökät ja maa-ampiaiset näyttäytyivät muutamien lasten puheissa ikävinä, mutta esimerkiksi oravat, linnut, ketut ja koira nähtiin monesti neutraaleina tai positiivisävytteisinä.

Haastattelija: No muistatteks te millasia tunteita teillä oli siellä ku te olitte siel metsässä?

Julius: Pelottavaa.

Haastattelija: Ai?

Julius: Mä aloin pelkään siellä, siel oli aina ötököitä.

Sosiaalisiin suhteisiin viitattiin lasten puheissa monesti ja lähes aina positiivisessa sävyssä. Mainintoja saivat sekä esiopetuskaverit että esiopetuksen kasvattajat. Osa lapsista kertoi ikävöivänsä esiopetuksen kasvattajia ja siksi olleen harmissaan koulun alkamisesta. Toisaalta he toivat esille, että näkevät ajoittain koulussa ollessaan entisiä varhaiskasvatuksen opettajiaan ja hoitajiaan, mikä saa heidät *iloisiksi*.

Haastattelija: No muistatteks te millasia tunteita teillä oli siellä ku te olitte siel metsässä?

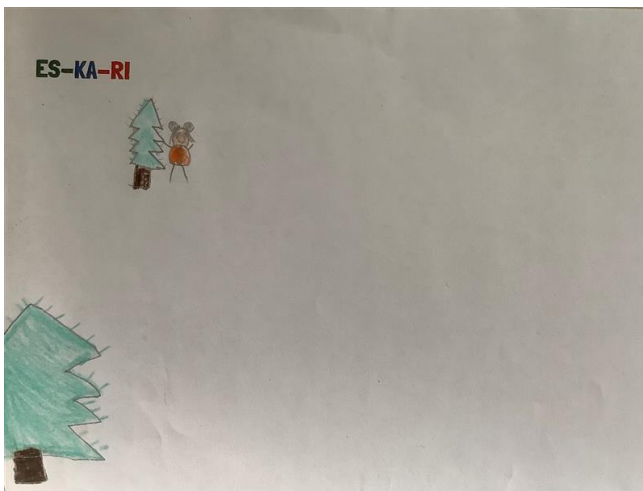
Enni: Kivalta.

Haastattelija: Joo. Osaatko Enni sanoo, et mikä oli erityisen, mistä sulle tuli erityisen kiva tunne?

Enni: No, että yleensä kaikki päästää mukaan leikkiin.

Piirros 6

Ennin piirros esiopetuksesta



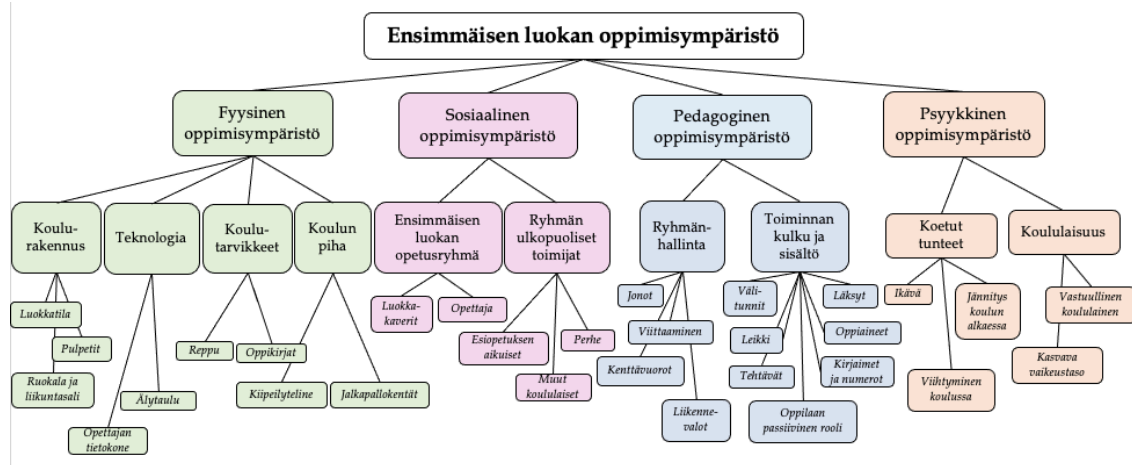
Enni kertoi mukavaksi sen, että metsässä kaikki päästettiin mukaan leikkeihin. Hänen mukaansa koulussa ei aina ole näin.

6.2 Ensimmäisen luokan oppimisympäristö

Tässä luvussa tarkastellaan, millaisia käsityksiä parhaillaan ensimmäisellä luokalla olevilla lapsilla on ensimmäisen luokan ja koulun oppimisympäristöstä sekä millaisia asioita he kokivat siellä merkittäviksi.

Kuvio 5

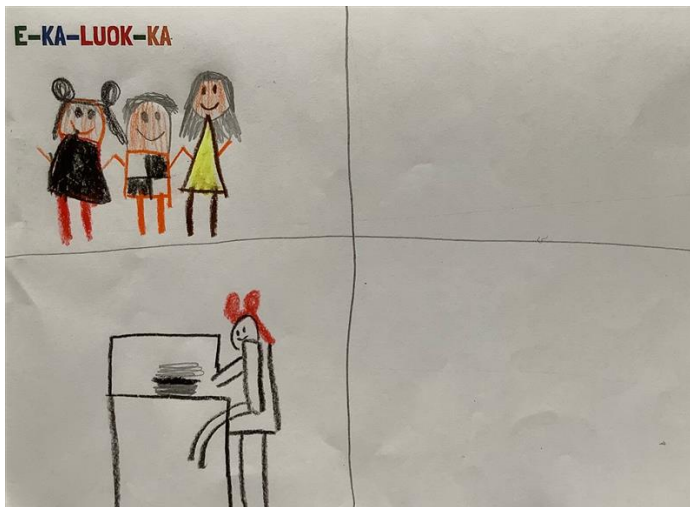
Tutkimukseen osallistuneiden lasten käsityksiä ensimmäisen luokan oppimisympäristöstä



Enni (piirros 7) käsitti ensimmäisen luokan oppimisympäristön neljän ruudun taulukkona, ja hän kertoo piirustuksestaan esiintyvän siinä itse *tekemässä tehtäviä*. Lisäksi yhdessä ruudussa ovat *hän* ja *luokkakaverit*. Piirros (7) on keskeneräinen, mutta kaksi piirrettyä osiota kuvaavat hyvin tämän luvun alkupuolen jäsenystä ensimmäisen luokan oppimisympäristöstä fyysisenä ja sosiaalisena.

Piirros 7

Ennin piirros ensimmäisestä luokasta



Fyysisen ja sosiaalisen ulottuvuuden lisäksi tutkimukseen osallistuneet lapset käsittivät ensimmäisen luokan oppimisympäristöön myös pedagogisen ja psyykkisen ulottuvuuden.

6.2.1 Lasten fyysinen ympäristö ensimmäisellä luokalla

Tutkimukseen osallistuneet lapset käsittivät ensimmäiselle luokalle fyysisen oppimisympäristön ulottuvuuden, kertoessaan haastatteluissa piirtämistään asioista sekä koulun ympäristöstä yleisesti. Fyysinen oppimisympäristö käsittää ulottuvuuteensa rakennettujen ja rakentamattomien ympäristön elementtien sekä esineiden lisäksi tässä tutkimuksessa myös teknologiset oppimisvälineet (ks. Manninen ym. 2007). Kuvauskategoriana koulun fyysinen ympäristö muodostui neljästä eri alakategoriasta: koulurakennus ja sen sisätilat, teknologiset välineet, koulutarvikkeet sekä koulun ulkotilat. Alakategoriat muodostuivat lasten antamista merkitysyksiköistä ensimmäisen luokan ympäristöstä, joita olivat esimerkiksi opetusryhmän oma luokka, luokan älytaulu, oppikirjat ja välituntipiha, jossa oli jalkapallokenttä ja kiipeilyteline.

Lähes kaikki haastateltavat piirsivät ensimmäisen luokan kuvaan joko koulurakennuksen tai luokkatilan, jossa he opiskelivat.

Piirros 8

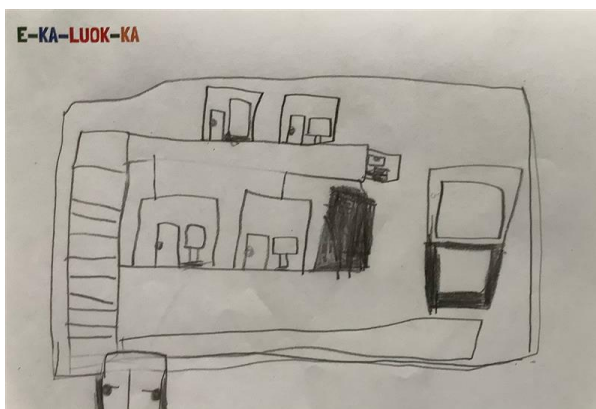
Elmerin piirros ensimmäisestä luokasta



Elmeri on piirroksessaan (piirros 8) haastattelun mukaan menossa kouluun. Koulu on iso ja siinä on paljon ikkunoita. Myös muut lapset, jotka olivat piirtäneet koulurakennuksen, kuvasivat sitä monikerroksiseksi rakennukseksi, jossa oli paljon ikkunoita. Haastatteluiden ja piirrosten perusteella voidaan tulkita, että lapset käsittivät koulun olevan rakennuksena suuri sekä siellä oli paljon erilaisia tiloja, kuten esimerkiksi ruokala, liikuntasali ja opetusryhmien luokkatilat.

Piirros 9

Kallen piirros ensimmäisestä luokasta



Kalle on käsittänyt ensimmäisen luokan fyysisen oppimisympäristön koulun eri tiloina. Piirroksessaan (piirros 9) hän kertoo olevansa ensimmäisen luokan opetusryhmän luokassa, josta välillä he menevät syömään ruokalaan. Ruokala sijaitsee

haastattelujen perusteella alemmassa kerroksessa isossa aulatilassa. Muutamassa haastattelussa mainittiin myös liikuntasali. Lapset liittivät *jumppasalin* mielekkääseen tekemiseen, sillä siellä on *tilaa liikkua*.

Onni: Nii, mut se on parasta, että täällä koulus on nää jumppasalit!

Koulun sisätiloihin ruokalan ja liikuntasalin lisäksi käsitettiin ryhmän oma luokkatila, jonka noin kolmasosa piirsi. Jotkut käsittivät luokkatilan melko pieneksi ja jotkut taas suureksi.

Haastattelija: Millanen se teidän luokka on teidän mielestä?

Ronja: Kiva!

Lyyli: Kiva, kiva kiva kiva!

Santeri: Kiva, mut aika vähän tilaa.

Haastattelija: Okei, aika vähän tilaa, mut ihan kiva.

Haastattelija: Millanen teillä teidän mielestä tää alue ekaluokassa on?

Konsta: Aika iso.

Elmeri: Ihan tilava luokka. Meidän luokka on tehty kaksytkahdelle [22], mut niin et tänne mahtuu kaksytkuus [26].

Santeri ilmaisee kertomassaan, että luokassa on melko *vähän tilaa*, mutta Elmeri ja Konsta ovat sitä mieltä, että tila on *iso*. Toisaalta Elmeri kertoo, että luokka on tilava, sillä sinne mahtuu enemmän kuin sinne on suunniteltu mahtuvan. Tästä voidaan siis päätellä, että lapset suhteuttavat ympäristön tiloja käsityksissään eri tavoin.

Piirros 10

Ronjan piirros ensimmäisestä luokasta



Piirros 11

Antonin piirros ensimmäisestä luokasta



Piirrosten (10 & 11) perusteella voidaan myös tehdä tulkinta, että lapset käsittivät pulpettien järjestykset eri tavalla. Ronja (piirros 10) käsittää pulpettien olevan neljän oppilaan ryhmämuodostelmissa, kun taas Anton (piirros 11) ja muutama muu haastateltava käsittävät pulpetit jonoihin oppilaiden kasvot opettajaan päin. Oppilaat käsittivät tilaratkaisut siis joko perinteiseen opettajakeskeiseen luokahuone asetelmaan tai oppilaskeskeiseen ryhmätyöskentelyn mahdollistavaan asetelmaan (ks. Kuuskorpi & Nevari, 2018, s. 32; Manninen ym. 2007, s. 65–68).

Anton (piirros 11) kertoi myös piirtäneensä opettajan tietokoneen ja samassa haastattelussa puhuttiin myös luokan omasta älytaulusta.

Haastattelija: Mitäs sä [Eetu] olit hei tähän piirtäny? Mitäs siinä on?

Eetu: Noo, siinä on kaikkee pulpetteja ja noita opettajan pöytiä ja kaikkee tommosia älytauluja ja ovia ja laatikoita ja tämmösiä.

Haastattelija: Joo, tosi kiva.

Iiro: Onks, mikä toi on? Onks se älytaulu?

Eetu: Joo, se on meidän älytaulu.

Anton: Tääl on se tietsikka opepöydäl

Muutama lapsi siis käsitti luokan ympäristöön kuuluvan myös teknologiset laitteet, joita ilmeisesti opettaja hyödynsi opetuksessa. Aineiston perusteella voitiin käsittää tieto- ja viestintäteknologiset laitteet osaksi fyysistä oppimisympäristön ulottuvuutta, sillä ne ilmenivät haastatteluissa luokkatilaan kuuluvina esineinä (vrt. Manninen ym. 2007). Älytaulun, opettajan tietokoneen ja pulpettien lisäksi ensimmäisen luokan oppimisympäristöön liittyi myös oma *koulureppu*, jonka sisällä oli erilaisia oppikirjoja. Yhdessä haastattelussa lapset kertoivat, että heillä on repussa *matematiikan* ja *äidinkielen* kirjojen lisäksi *tehtäväkirjoja* sekä muita. Metsäesiopetuksen repun eväät olivat vaihtuneet ensimmäiselle luokalle mentäessä siis oppikirjoiksi.

Ensimmäisellä luokalla haastateltavat käsittivät ulkotilat eli välituntipihan osaksi koulun fyysistä oppimisympäristöä. Osa käsitti pihan koulurakennuksen viereen ja osalle piha oli niin merkittävä, että vain se oli piirretty.

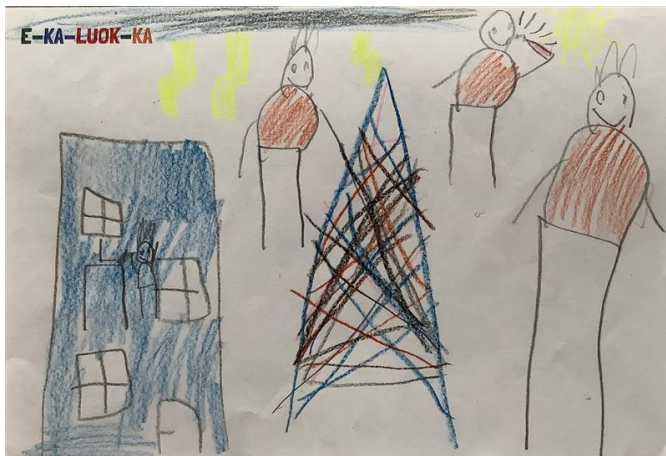
Piirros 12

Lyylin piirros ensimmäisestä luokasta



Piirros 13

Eemelin piirros ensimmäisestä luokasta



Kiipeilyteline oli piirretty ainakin neljällä haastateltavalla ja myös muut lapset innostuivat kertomaan, mitä välitunneilla tehdään, kun kiipeilytelineestä mainittiin haastattelussa. Kiipeilytelineessä kiipeilyn lisäksi koulun pihalla pelattiin jalkapalloa kahdella erilaisella kentällä. Jalkapallon pelaaminen ajoittui välitunneille, mutta myös iltapäiväkerhoon, ja se miellettiin usein *hauskaksi* tai *kivaksi* tekemiseksi. Jalkapallokentistä toinen oli iso ja toinen pieni ja pyöreä *häkki*. Koulun fyysiseen oppimisympäristöön käsitettiin siis mieluisat asiat ulkoa, kuten kiipeilyteline ja jalkapallokentät. Fyysisen ulottuvuuden lisäksi myös pedagoginen ja psyykinen ulottuvuus olivat havaittavissa lasten haastatteluista. Usein myös ystävät ja muut luokkalaiset mainittiin yhteydessä fyysiseen oppimisympäristöön, mikä käsittää siis oppimisympäristöjen ulottuvuuden päällekkäisyyden sekä tässä tapauksessa sosiaalisen ulottuvuuden.

6.2.2 Lasten sosiaalinen ympäristö ensimmäisellä luokalla

Ensimmäisen luokan sosiaalisen ulottuvuuden oppimisympäristöstä muodostui metsäesiopetuksen tapaan kaksi alakategoriaa: oma opetusryhmä sekä ryhmän ulkopuoliset toimijat. Omaan opetusryhmään kuuluivat oma opettaja sekä luokkakaverit, kun taas ulkopuolisia olivat tässä kohtaa esiopetuksen opettajat, muut

koululaiset sekä perheenjäsenet. Noin puolet lapsista oli piirtänyt kuviinsa ihmisiä, ja kaikki mainitsivat haastattelussa jonkun, jonka kanssa olivat ensimmäisellä luokalla vuorovaikutuksessa.

Haastattelija: No mitäs näis ekaluokan kuvis sitten, onks näis jotain samaa?

Santeri: Eeei...Ei oo.

Ronja: No, vähän. Ihan vähän.

Haastattelija: Mitä samaa niissä on?

Lyyli: Kaikissa on ihmisiä.

Ronja: Kaikissa on iloo ja ihmisii.

Yhdessä haastattelussa kysyimme, löytävätkö lapset samankaltaisuuksia sen haastatteluryhmän piirrosten välillä. Hetken mietittyään he löysivät yhteneväksi sen, että kaikissa oli *iloa ja ihmisiä*. Voidaan siis tulkita, että sosiaalisen oppimisympäristön ulottuvuuden käsitti useampikin lapsi osaksi ensimmäistä luokkaa.

Esiopetuksessa tutuiksi tulleet kaverit olivat osalle hyvin tärkeitä ja *kivaksi* mielletty asia. Toisaalta lapset tiedostivat sen, että sosiaalinen ympäristö hieman muuttui kouluun mentäessä, sillä kaikki eivät tulleetkaan samalle luokalle tai opetusryhmään tuli uusia oppilaita.

Haastattelija: Kivaa, mikäs siinä [ensimmäisessä luokassa] on kivaa?

Anton: No, on lisää uusia kavereita. Ja kivaa.

Haastattelija: Onko ne samoja kavereita, ku täällä metsäeskarissa?

Anton: Noo ei ihan ainaskin samoja tyyppejäki.

Liisa: Niitä on tullu aika vähän nytten.

Anton: Tälle luokalle.

Haastattelija: Niin niitä metsäeskareita?

Liisa: Ja nytki on melkeen niiku tossa toisessa luokassa on suurin osa.

Osa luokkakavereista oli myös ennestään tuttuja jo ennen esiopetustakin. Uudet opettajat jakoivat lasten kesken mielipiteitä. He kuitenkin käsittivät oman oppilasryhmän opettajan osaksi ensimmäisen luokan sosiaalista oppimisympäristöään.

Haastattelija: Onks jotain tylsää tääl koulussa? Mikä ei susta oo nii mukavaa?

Eemeli: Opettajat.

Haastattelija: Joo, minkä takia? [ensimmäisellä luokalla on kivaa]

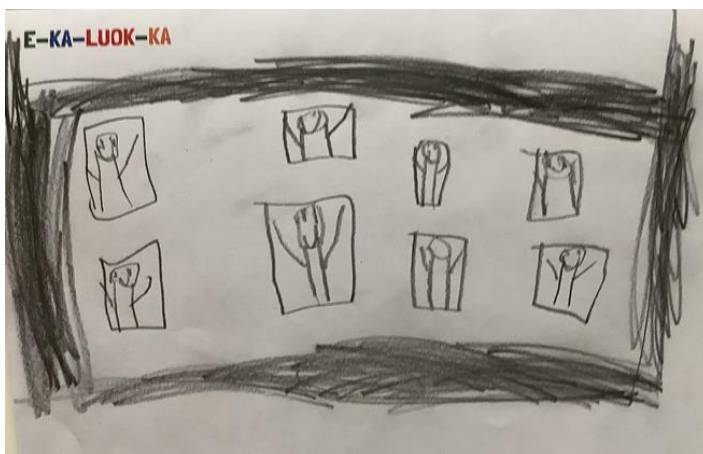
Enni: No että on kiva ope.

Tunteet siis liittyivät myös mukaan lasten käsityksiin heidän sosiaalisesta ympäristöstään.

Tutkimukseen osallistuneet käsittivät koulun sosiaaliseen oppimisympäristöön myös oman opetusryhmänsä ulkopuolisia toimijoita, kuten metsäesiope-
tuksen aikuiset. Joissain haastatteluryhmissä keskusteltiin, kuinka lapset olivat
nähtäneet esiopetuksesta tuttuja aikuisia koulun käytävillä ollessaan ekaluokkalai-
sia. Näihin kohtaamisiin ja käsityksiin liittyi myös psyykinen oppimisympäris-
tön ulottuvuus, mikä näkyi ikävän tunteena. Opetusryhmän ulkopuoliseen sosi-
aaliseen oppimisympäristöön käsittyi myös perheen jäsenet, kuten *vanhemmat*,
jotka *auttoivat läksyissä* tai samassa koulussa toisella luokalla opiskelevat *sisaruk-
set*.

Piirros 14

Iiron piirros ensimmäisestä luokasta



Koulun ympäristöön käsitettiin kuuluvaksi sisarusten lisäksi myös muiden luok-
kien oppilaita ja opettajia. Esimerkkinä tästä on Iiron piirros (14), johon hän on

piirtänyt sanojensa mukaan *paljon iloisia ihmisiä* kouluun. Haastatteluissa lapset kertoivat viettävänsä välitunneilla aikaa myös muiden luokkien oppilaiden kanssa sekä harmittelivat, kuinka jalkapallokentille oli määrätty vuorot, jotta kaikki innokkaat pääsisivät pelaamaan. Keskustelussa tuli esille koulun suuri oppilasmäärä, minkä vuoksi on päädytty tämänlaiseen ryhmänhallinnalliseen pedagogiseen ratkaisuun.

6.2.3 Lasten pedagoginen ympäristö ensimmäisellä luokalla

Lapset kertoivat ja piirsivät koulun ja oman luokkansa erilaisista pedagogisista ratkaisuista, kuten liikennevaloista, jonoista, viittaamisesta sekä jalkapallokentän vuorojärjestelmästä. Puheissaan lapset toivat ilmi suurehkon koulun ja sen oppilasmäärän, sekä vaikuttivat tiedostavan ja pääosin myös hyväksyvän nämä erilaiset ryhmänhallinnan ja organisoinnin käytänteet ympäristössään.

Haastattelija: Jono ja oppitunti, joo. Osaatko sanoa miks piirsit just ne?

Enni: Koska... Ne on niiku niitä tärkeimpiä koulussa.

Haastattelija: Okei, joo.

Enni: Ainaki mun mielestä.

Yhdessä haastatteluryhmässä lapset kertoivat yksityiskohtaisesti luokkansa järjestyskäytännöistä ja siitä, mitä tapahtuu, jos luokassa on *liian levotonta*. Heidän luokkassaan on käytössä liikennevalojärjestelmä, joiden avulla oppilaiden melua ja käyttäytymistä pyritään hillitsemään. Oppilaiden huonosta käyttäytymisestä kerrotaan lasten mukaan myös vanhemmille.

Aleksi: No, kun joku mun kavereista on päässy punaselle tonne. Ollu pikkusen liian levotonta, että on pitäny mennä punaselle, kun ne vanhemmat sitte rupee tietämään viikonlopusta, että miten onko ollu vähän liian levotonta, mutta yhtenä päivänä, jos on punasella ei pääse enää ylös.

Haastattelija: Okei.

Aleksi: Mutta, jos on keltasella kyl sieltä ny pääsee viel aikanaa. Jos ei oo loppumassa koulu, ni sillo viel pääsee, mutta sillon ku loppuu koulu ni sillon öö ei enää kerkiä. Mutta sitte nyt vaikka huomenna, ni sillo se ois jo keltasella ja vihreellä alustalla.

Haastattelija: Joo, eli jotku semmoset niiku värivalot semmoset?

Kalle: Liikennevalot.

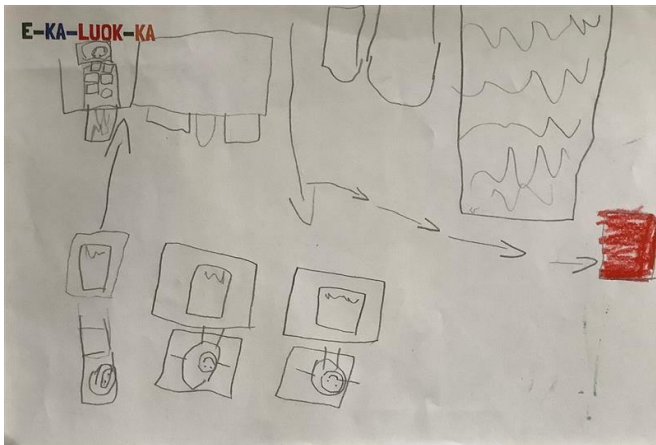
Haastattelija: Liikennevalot. No onks teillä sitte vihreetäkin valoo joskus?

Kalle: No joo.

Alexi oli kuvannut myös piirustukseensa (piirros 15), miten tilanne käytännössä etenee, jos oppilas joutuu punaiselle alueelle.

Piirros 15

Aleksin piirros ensimmäisestä luokasta



Ulkona olevan jalkapallokentän vuorojärjestelmä ei miellyttänyt kaikkia lapsia. Kenttien olemassaolon mieluisuus kävi kuitenkin ilmi useissa haastatteluissa.

Haastattelija: No mikäs täällä koulussa on kivointa?

Kaapo: Öö, että saa pelata jalista.

Elmeri: Ihan kiva, ku on noi kentät, mut se on vähän inhottava, kun nyt on ne kenttävuorot.

Kaapo: Nii, se on iha tylsää.

Elmeri: Niin, ku vaa saa mennä kenttävuorolla. Mut se on kivaa, koska ne pyöreet häkit on parhaat, kun ne ponkee vaa seinästä ne pallot maahan.

Melkein jokaisessa haastattelussa lapset liittivät läksyt vahvasti osaksi koulun oppimisympäristöä. Heidän mukaansa koulussa niitä tulee tehtäväksi etenkin matematiikasta ja äidinkielestä. Kysyttäessä mahdollisista negatiivisista asioista

koulussa, osa lapsista vastasi myös läksyt. Muutamat lapset mainitsivat oppiaineita, joiden läksyt ovat heille haastavia, mikä saattaa osaltaan vaikuttaa kokonaisuudessaan kyseisen oppiaineen kokemiseen negatiivisella tavalla. Läksyt ja koivat kuitenkin mielipiteitä lasten keskuudessa, sillä muutama lapsista mielsi läksyt *parhaaksi* asiaksi koulussa. Oppiaineet kokonaisuudessaan herättivät monissa haastatteluissa aktiivista keskustelua ja lapset kertoivat suosikkejaan sekä inhokkejaan niistä. Etenkin englannin kieli, matematiikka ja liikunta saivat monilta lapsilta mainintoja mieluisina oppiaineina. Ensimmäisen luokan tehtävät olivat useiden lasten mukaan olleet pääasiassa helppoja ja niiden tekeminen sujui hyvin.

Haastattelija: Joo. Millasta se on se tehtävien teko [ekaluokassa]?

Ronja: En mä osaa oikeen sanoo.

Santeri: Se on helppoo.

Haastattelija: Joo. No mitäs Lyyli tuumaa, onko millasta se tehtävien teko?

Lyyli: Helppoo helppoo!

Oppimista koulussa ja omaa osaamistaan eri taidoissa lapset kuvasivat usein tiettyjen oppiaineiden, kuten matematiikan ja äidinkielen kautta. Näistä oppiaineista he mainitsivat tiettyjä tarkennettuja taitoja, kuten numeroiden ja laskujen sekä isojen ja pienten tekstauskirjainten piirtäminen ja oppiminen. Toisaalta esimerkiksi seuraavassa haastattelusitaatissa voidaan huomata, ettei Juliuksen oman osaamistason kuvailu ollut vielä täysin johdonmukaista.

Haastattelija: No onko joku tota, mitäs te täällä ootte oppinu täällä koulussa?

Enni: Matikkaa.

Julius: En mitään, mä oon osannu jo kaikki.

Enni: Mä oon oppinu matikkaa ja sitte äidinkieltä ja kirjaimia.

Haastattelija: Joo. Osasitteko kirjaimia ennen ku tulitte tänne kouluun?

Enni: Ei osattu pieniä, mut isoja me ollaa opittu jo.

Julius: Mä oon oppinu vähän. Mä oon osannu vähän pieniä, mutta, emmä kyllä oo niin tota...

Enni: Een [e] ja ärrän [r] ja jiin [j] ja ännän [n] me osataan.

Julius: Pikku ee [e] on tosi vaikee.

Tutkimus on osoittanut, että lapset oppivatkin usein kirjainten nimet äänteitä aiemmin (Torppa ym., 2006). Esiopetusvuoden lopussa lapset osaavat keskimäärin yli 20 kirjainta (Lerkkanen & Poikkeus, 2006). Yksi lapsista (Lyyli) ilmaisi, että numeroiden oikea piirtämissuunta tuottaa hänelle haasteita.

Haastattelija: Joo. Onks joku numero vaikee tehdä teidän mielestä?

Lyyli: Öö ei. Paitsi nelonen.

Haastattelija: Okei.

Lyyli: Ja ykkönen. Se menee aina mulla väärin.

Haastattelija: Okei, joo. No harjotteliks te niitä numeroita siellä eskarissa?

Ronja: No ei me olla oikeesti siel nelosta harjoteltu, mut sitä on tehty jo paljon.

Muutaman lapsen mielestä koulussa on tehty paljon numeroharjoittelua. Huomioitavaa on, että tutkimuksemme aineistonkeruu toteutettiin syyskuussa eli koulupäiviä oli kertynyt lapsille siinä hetkessä runsaan kuukauden verran ja oppisisältöjä myös kuluneen ajan mukaisesti. Lapset tunnistivat ja nimesivät erilaisia taitoja ja asioita, jotka ovat heille tähän mennessä olleet sujuvia tai haastavia.

Haastattelija: Helppoa. No mikäs on teidän mielestä kaikista helpointa täällä ekaluokassa?

Lyyli: Läksyt.

Ronja: Öö, numerot.

Santeri: Numerot myös mullekin.

Lasten käsityksistä oli nähtävissä suhteellisen selkeät oppiainerajat, sillä he mainitsivat usein yksittäisiä oppiaineita esimerkiksi perusteluna mielekkäille asioille koulussa ja kertoivat pätevyystään tiettyjen oppiaineiden ja niiden sisältöjen kautta. Lapset osoittivat tiedostavansa, että koulussa ollessa opittavat asiat tulevat mahdollisesti vaikeutumaan ajan kuluessa. Muutamissa haastatteluissa lapset puhuivat isosisaruksistaan, joiden kautta he ovat saattaneet saada tietoa tulevien luokkien vaiheittain haastavammaksi tulevista oppiainesisällöistä.

Haastattelija: No onks joku nyt täällä koulussa, mikä on ollu jotenki vaikeeta?

Julius: Ei.

Enni: No...

Haastattelija: Eikö mikään oo Juliuksen mielestä vaikeeta?

Julius: Nii...[naurahtaa]

Haastattelija: Onks kaikki helppoo?

Julius: On. Ainakin nyt alkuun.

Koulun oppitunnit ja lasten rooli siellä näyttäytyi monen lapsen puheessa melko passiivisena, mikä tuli ilmi myös piirustuksista. Useissa piirustuksissa lapset olivat kuvanneet oppilaat istumassa pulpeteissa ja luokanopettajan opettamassa yksin luokan etuosassa. Suuri osa lapsista koki mahdollisen passiivisen roolinsa negatiivisena. Koulun oppitunneilla oleminen painottuu lasten mukaan esimerkiksi istumiseen, kuuntelemiseen ja opiskelemiseen.

Lyyli: Jaa istuminen, jee!

Ronja: Mä en tykkää istumisesta.

Lyyli: Mä tykkään.

Haastattelija: Joo, okei. No mitäs sitten niillä oppitunneilla?

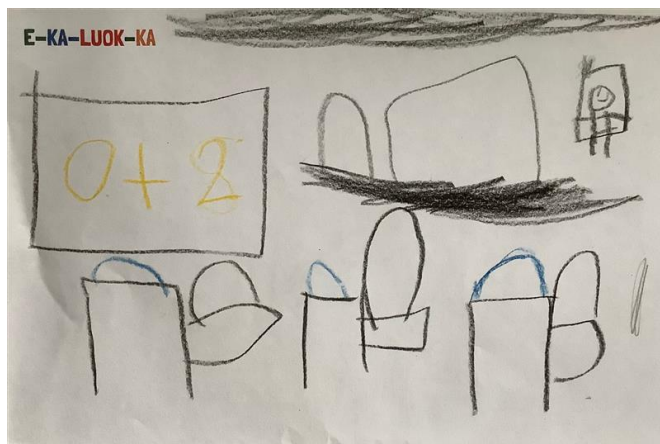
Anton: Noo, kuunnellaan ja opiskellaan.

Haastattelija: No millasta se on?

Anton: Öö, kakkaa.

Piirros 16

Juliuksen piirros ensimmäisestä luokasta



Paikallaan istuminen voidaan nähdä lapsen kehollisuuden rajoittamisena, mikä voi aiheuttaa lapsessa ristiriidan. Tämänlaisessa tilanteessa aikuinen voi tuntua lapsesta kontrolloijalta ja lapsen voi olla haastava ymmärtää, miksi hänen toimintaansa joudutaan rajoittamaan. (Kyrönlampi-Kylmänen, 2007, s. 144–145, 156). Lapsilta vaadittavat hiljaisuuden ja odottamisen vaatimukset eivät aina ole heille luontaisia (Roos, 2015, s. 134), mikä kävi ilmi myös haastatteluistamme.

Koulun toiminnassa lapset käsittivät leikin myös yhtenä keskeisenä elementtinä ja kertoivat leikkimisen mahdollistuvan päivittäin. Lapset eivät monesti osanneet nimetä leikkejä, joita he leikkivät koulussa. Useat lapset kuitenkin kertoivat leikkivänsä etenkin välitunneilla, minkä he kokivat erityisen mielekkääksi.

Haastattelija: Joo. Osaatko sanoo, että mikä täällä [koulussa] on semmosta oikeen erityisen kivaa?

Iiro: No, leikkiminen.

Haastattelija: Leikkiminen. Mitä te usein leikitte?

Iiro: No, vähän kaikkee. Sillai, että joka päivä niinku leikitään jotain semmosii leikkejä.

Leikkimiseen on liitetty aiemmassa lasten kerrontatutkimuksessa vapaaehtoisuus, valinnan mahdollisuudet, mahdollisuus toimia omassa aikataulussa sekä kavereiden kanssa viihtyminen (Virkki, 2015, s. 126–129). Haastatteluissa lapset kuvasivat toimintaansa koulun välitunnilla rajattomammaksi ja sallivammaksi kuin oppitunneilla. Koulussa leikkiminen mahdollistuu lasten mukaan esimerkiksi lelutunnilla, johon saa tuoda mukanaan oman lelun.

Eemeli: Sitten yks kiva kohta ku ei oo ulkona, ni on lelutunti. Meille tuli lelutunti, et saa tuoda unikaverin. Tai no jotain leluja ja saa leikkii niillä.

Lapset pohtivat haastattelussa, tulevatkohan he tekemään ensimmäisellä luokalla yhteistyötä eli *kimppaa* metsäesikoululaisten kanssa. Syyksi he mainitsivat entisten opettajien näkemisen, vaikka he olivatkin mielissään nähdessään näitä entisiä kasvattajiaan välillä koulupäivienkin aikana.

Julius: Millonkohan me mennään kimppaan eskareiden kaa?

Haastattelija: Nii, teillä ei oo ollu vielä niinkö?

Enni: Me ollaa sisäeskareitten kaa. Mä oisin halunnu metsäeskareitten kaa.

Haastattelija: Joo, miks sä oisit halunnu olla metsäeskareitten kaa?

Enni: No ku sit mä näkisin meiän ne vanhat opettajat. Mut mä nään ne yleensä täällä.

Julius: Mä oon nähny yhen kerran Seijan

Haastattelija: No mut kiva, et te välillä kuitenkin näätte.

Enni: Vaan muutama kerta. Mut Merjan mä oon nähny muutaman kerran. Helin mä näin tuolla ruokalassa, kun se oli hakee ruokaa. Sil on semmonen kärry, millä ne hakee ruokaa.

Julius: Mä oon nähny sataviis kertaa.

6.2.4 Lasten psyykinen ympäristö ensimmäisellä luokalla

Ensimmäisen luokan oppimisympäristöön ja laajemmin kouluympäristöön lapset käsittivät psyykkisiä eli emotionaalisia ja kognitiivisia piirteitä. Koulun alku näyttäytyi jännittävänä tapahtumana monien lasten puheissa sekä piirroksissa. Jännitys ei ollut lasten mielestä aina negatiivinen asia.

Santeri: Täällä on semmonen, kun mä alotin koulun, ni mä olin ilonen.

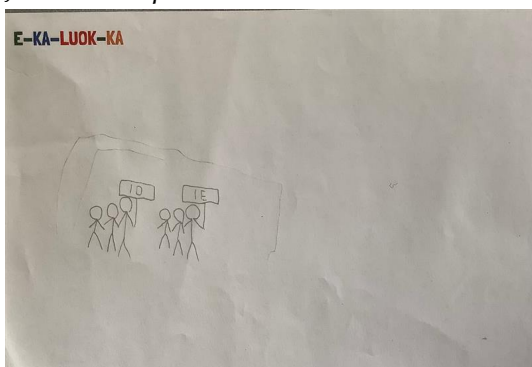
Haastattelija: Sä olit ilonen silloin ku sä alotit koulun. Muistaks sä mikä sut sai iloiseksi?

Santeri: No, mua vaan jännitti silloin.

Joonatan kertoi haastattelussa piirtäneensä ensimmäisen luokan piirustukseensa hetken koulun alkamisesta ja ensimmäisestä päivästä. Tuolloin opettajat odottivat tulevia ensimmäisen luokan oppilaita luokkatunnukselliset kyltit kädessään ja oppilaiden tuli asettua jonoon heidän eteensä.

Piirros 17

Joonatanin piirros ensimmäisestä luokasta



Ensimmäisen luokan aloittamisessa oli lasten mielestä jännittävää esimerkiksi se, kun ei ennakkoon tiennyt, mitä koulussa tulee tapahtumaan. Eetu kertoi pohtineensa ennen koulun alkua, luetaanko siellä esimerkiksi satuja. Syyskuun loppuun mennessä he olivatkin nyt koulussa lukeneet *pari* satua.

Eetu: No, mua niiku vähä jännitti sillai ekana päivänä. Sitten mä kattelin sitä luokkaa niin tuntu vähän jännältä olla siellä ekaa kertaa.

Haastattelija: Joo, jännältä tuntu. No mitäs muita ajatuksia? Se oli jännää... Mikäs siinä tuntu jännältä?

Eetu: No, se ku en tiiä mitä siellä heti eka tapahtuu. Et tuleeks siellä mitään satuja tai tämmösiä ikinä, tai sillai...

Haastattelija: Joo. No onks teillä ollu nyt satuja täällä [koulussa]?

Eetu: No pari, pari on ollu.

Haastatteluissa lasten kuvailemaa jännitystä on tunnistettu samankaltaiseksi aiemmassakin tutkimuksessa, jossa lapsia on mietityttänyt koulun toimintaan, sääntöihin ja odotuksiin mukautuminen (Eskelä-Haapanen ym., 2017). Haastatteluissa ilmeni, että koulussa oleminen herättää lapsissa paikoittain jännityksen tunteita, mutta myös muitakin tuntemuksia.

Haastattelija: Nii. Miltä se tuntuu kun te sanoitte, että tää on nii iso koulu?

Ronja: Jännittävältä.

Santeri: Oudolta.

Ronja: Nii, jännittävältä.

Haastattelija: Oudolta ja jännittävältä.

Lyyli: Ja vähän kivalta.

Suurin osa lapsista kertoi viihtyneensä koulussa pääosin hyvin, vaikka he eivät perustelleetkaan tässä kohden tarkempia syitä käsitystensä taustalla.

Haastattelija: Mites te ootte viihtyny täällä koulussa?

Santeri: Hyvin.

Ronja: Hyvin.

Haastattelija: Mitäs Lyyli, miten oot viihtyny koulussa?

Lyyli: Hyvin ja parhaasti!

Sosiaaliset suhteet tulivat esiin lasten puheessa perusteluna koulussa olemisen mielekkyydelle, minkä myös Linnilä (2006, s. 257) on tutkimuksessaan havainnut. Koulun aloittaminen on mahdollistanut lapsille uusien kavereiden syntymisen, sillä he ovat tutustuneet entuudestaan esiopetusryhmästä tuttujen lasten lisäksi myös muihin alueen samanikäisiin lapsiin.

Haastattelija: No, Anton kysyisin sulta, että miltä susta tuntuu olla täällä ekaluokassa?

Anton: Hmm, ihan oookoo. Ja kivaa.

Haastattelija: Kivaa, mikäs siinä on kivaa?

Anton: No, on lisää uusia kavereita. Ja kivaa.

Ensimmäisen luokan opettajat näyttäytyivät lähes kaikkien lasten puheessa positiivisessa sävyssä. Opettajien voisi ajatella olevan heille koulussa merkityksellisiä, sillä heistä puhuttiin haastatteluissa useasti ja monet lapset olivat kuvittaneet heidät piirroksissakin keskeiseen rooliin. Koulun jälkeinen iltapäiväkerhotoiminta herätti myös muutamissa lapsissa positiivisia tunteita.

Haastattelija: Okei. No millasta täällä ekaluokassa on nyt ollu? Jos te mietitte sitä teidän ekaluokkaa ni?

Julius: Kivaa.

Enni: Ihan kivaa.

Haastattelija: Joo, minkä takia?

Enni: No, että on kiva ope.

Julius: Ja välkkä.

Haastattelija: Kiva ope ja välkkä, mm'm.

Julius: Ja IP [iltapäiväkerho], vaiks se ei ees oo koulussa oloo.

Lapset kertoivat mielekkäiksi asioiksi koulussa välitunnit ja liikuntatunnit. Moni lapsi mainitsi jalkapallon pelaamisen välitunnilla erittäin mieluisaksi asiaksi, minkä lisäksi välitunnilla on heidän mukaansa mahdollista myös leikkiä ja olla vapaammin. Välitunnit ovat näyttäytyneet lapsille merkityksellisinä myös aiemmissa tutkimuksissa (Einarsdóttir, 2010; Kivioja & Puroila, 2017).

Haastattelija: Välitunti sustakin [kivointa]. Minkä takia?

Konsta: Koska siellä saa leikkiä!

Eemeli: Siel saa tehdä mitä vaan.

Joidenkin lapsien puheista voitiin tulkita ylpeyden tunnetta koululaisena olemisesta ja koulussa toimimisesta. Koululaisena olemiseen liitettiin kehittyneen ja kasvaneen lapsen ominaisuuksia ja taitoja. Lasten puheesta voitiin havaita, että toiminnan haastavuuden lisääntyminen ja vaikeustason kasvaminen oli heille useimmiten mieluinen asia.

Kalle: Ollaan me pelattu jotain polttopalloo [metsäesiopetuksessa].

Aleksi: Joo, se oli meille, mejän mielest... mun mielest pikkusen tylsää.

Haastattelija: Okei, Aleksin mielestä se oli vähän tylsää.

Aleksi: Mä haen parempaa, oikeeta kunnon jalkkista.

Toisaalta muutamat lapset liittivät koululaisuuteen ja sen mukana tulevaan vastuullisuuteen myös haastavan puolen, mikä näkyy esimerkiksi omien tavaroiden huolehtimisena.

Haastattelija: Okei. No ootteks te huomannu et tääl koulussa olis joku, mikä olis hankalaa?

Konsta: Minä minä minä! [viittaa]

Haastattelija: Sano vaan, Konsta.

Konsta: Öö se, kun mä hukutan aina juomapullon.

Eemeli: Että mun äiti aina suuttuu mulle, kun mä hukkaan koulussa mun kaikki tavarat.

Eemelin puheesta voidaan esimerkiksi tulkita, että vanhemmat odottavat häneltä koululaisena jo tietynlaista vastuunkantoa.

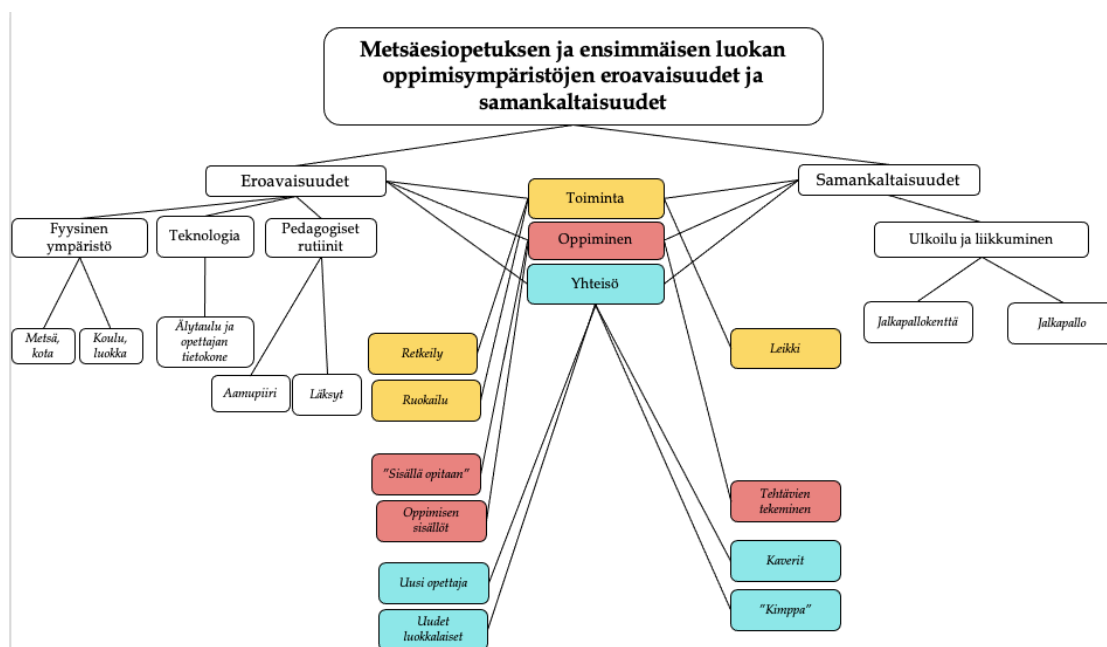
6.3 Oppimisympäristöjen eroavaisuudet ja samankaltaisuudet

Tässä luvussa tarkastellaan lasten käsittämiä samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia metsäesiopetuksen ja koulun ensimmäisen luokan oppimisympäristöissä. Lapset siis vertasivat juuri kokemansa siirtymävaiheen eri oppimisympäristöjä

keskenään. Suurin osa lapsista mainitsi enemmän eroavaisuuksia kuin samankaltaisuuksia oppimisympäristöjen välillä. Lapset olivat keskenään myös erimielisiä asioista tai saattoivat muuttaa mielipidettään kesken haastattelun, joten samat asiat voivat toistua niin eroavaisuuksien alakategorioiden merkityksyksiköissä kuin myös samankaltaisuuksissa. Kuviossa (6) esitetään tämän luvun kuvauskategoria yksityiskohtaisemmin merkityksyksiköihin saakka.

Kuvio 6

Tutkimukseen osallistuneiden lasten käsityksiä metsäesiopetuksen ja ensimmäisen luokan oppimisympäristöjen eroavaisuuksista ja samankaltaisuuksista



Alakategoriana toiminta näkyi lasten puheessa merkityksyksiköinä leikki, retkeily ja ruokailu. Oppiminen ja oppimiskokemukset saivat erilaisia merkityksiä metsäesiopetuksessa kuin koulun ympäristössä ja ne koettiin sekä erottaviksi, että samankaltaisiksi tekijöiksi. Lisäksi opetusryhmän yhteisö oli pysynyt kavereiden ja esi- ja alkuopetuksen yhteistyön osalta samana tai muuttunut uuden opettajan ja uusien luokkalaisten myötä.

6.3.1 Eroavaisuudet lasten oppimisympäristöissä

Metsäesiopetuksen ja koulun oppimisympäristöjen eroavaisuudet korostuivat lasten käsitysten mukaan erityisesti fyysisen oppimisympäristön ulottuvuudessa. Monet lapset kokivat, että metsäesiopetuksessa esimerkiksi puut ja kota ovat sille ympäristölle ominaisia. Koulussa taas luokkatilat, suuri rakennus ja välituntihiha olivat monille keskeisiä piirteitä heidän oppimisympäristössään.

Haastattelija: No onks teillä samanlaista täällä koulussa, kun siellä metsässä?

Aleksi, Kalle ja Joonatan: E-eii.

Kalle: Ei todellakaan.

Haastattelija: Ai, mikä tääl on erilaista?

Kalle: Luokka, meillä on.

Eroavaisuudeksi osa lapsista mainitsi myös oppimisympäristöjen koon, joista koulu koettiin metsäesiopetusta suuremmaksi niin fyysisenä rakennuksena kuin oppilasmääränkin puolesta.

Haastattelija: Te ootte nyt ekaluokkalaisia, ja silloin te olitte metsäeskarissa, ni onks nää samanlaisia paikkoja?

Santeri: Ei.

Ronja: Eei, koska toisessa oli kotia ja noita kotia kolme ja sitte tää on tosi iso koulu. Et siellä oli vähän vähemmän noita lapsii ku täällä.

Yleisesti sen, että metsäesiopetuksessa ollaan fyysisesti ulkotiloissa ja koulussa ollaan sisätiloissa, mainitsi eroavaisuudeksi oppimisympäristöjen välillä noin puolet haastateltavista lapsista.

Kaapo: Ja sitte täällä [koulussa] puolella ollaa enemmän sisällä ja siellä (eskari) ollaan enemmän metsässä.

Haastattelija: No mitäs eroavaisuuksia, mitä eroa on metsäeskarissa ja...

Julius: No, että me ollaan metsässä... Ja sitten...

Enni: Koulussa ollaan sisällä.

Julius: Ja tääl sisäl ei oo ampiaispesiä ja siel ulkona oli. Kaks kertaa oli maa-ampiaispesä.

Piirros 18

Onnin piirros eri oppimisympäristöistä



Piirros 19

Kaapon piirros eri oppimisympäristöistä



Ainakin Kaapo määrittelee eroavaisuudeksi juuri sen, että esiopetuksessa oltiin enemmän metsässä ja koulussa ollaan enemmän sisällä. Tämä ei kuitenkaan pois- sulje sitä, etteikö ulkona oleminen liittyisi myös ensimmäisen luokan oppimis- ympäristöön. Toisaalta Ennin mielestä oppiminen tapahtuu juuri sisätiloissa eli koulussa, mikä erottaa oppimisympäristöt toisistaan.

Enni: No tota, eskarissa on ihan erilaista ku koulussa.

Haastattelija: Mikäs siinä ois semmonen pääjuttu, että miks se on niin erilaista?

Enni: No ku, koska koulussa ollaan, tai koulussa opitaan ja ollaan sisällä. Ja siellä opitaan, mut eskarissa ei vielä opita kauheen paljon niitä kaikkia juttuja.

Voidaan siis tulkita Ennin käsittävän, että oppiminen on lisääntynyt koulussa esiopetukseen verrattuna.

Eroavaisuudeksi lapset mainitsivat, että metsäesiopetuksessa usein *lenkkeiltiin, oltiin kodissa ja koko ajan metsässä*. Lisäksi *retkeily* ja *ulkona syöminen* käsitettiin vahvasti osaksi metsäesiopetusta. Suunnistusta ei myöskään ollut metsäesiopetuksessa yhtä paljon tai ollenkaan, niin kuin nyt koulussa.

Haastattelija: Et mitä eroa on siellä metsäeskarissa tähän ekaluokkaan?

Anton: Noo, me oltiin melkein koko ajan metsässä ja lenkkeiltiin melkein koko ajan ja oltiin kodissa.

Liisa: Ja sitten mettäeskarissa niin me vähän vähemmän ni suunnistettiin mettässä.

Anton: Ei me edes suunnistettu siellä...

Liisa: Ja sitten me ollaan [metsäeskarissa] niinku melkeen koko ajan oltu mettässä, retkellä. Ja me ollaan syöty siellä aina. Siel mettässä. Eikä mut... Välillä me ollaan syöty sisällä.

Metsäesiopetuksessa ei siis suunnistettu metsässä oikeastaan lainkaan, ja ensimmäisellä luokalla taas suunnistettiin metsässä. Lapset siis käsittivät metsän osaksi myös ensimmäisen luokan oppimisympäristöä, mutta toiminta painottui pedagogisesti suunniteltuun suunnistustuntiin.

Noin kolmasosa lapsista kertoi eroavaisuudeksi metsäesiopetuksen ja ensimmäisen luokan oppimisympäristössä teknologiavälineet. Ensimmäisellä luokalla teknologiavälineet olivat lasten käsitysten mukaan vahvasti osana opetusta ja päivittäisessä käytössä olivat esimerkiksi *luokan älytaulu* ja *opettajan tietokone*. Älytaulu näkyi myös monen lapsen ensimmäisen luokan piirroksessa (ks. kohta 6.2.1). Metsäesiopetuksessa teknologiaa ei lasten mukaan juurikaan käytetty, mutta yksittäisen maininnan sai kerran järjestetty *QR-koodien* avulla tehty piste-työskentely.

Monet lapset käsittivät eroavaisuuksiksi metsäesioetuksessa ja koulussa etenkin pedagogiset päivärutiinit. Toistuvasti päivien ja viikkojen aikana tapahtuvat toiminnot ovatkin todennäköisesti niitä, jotka ovat jääneet lapsille mieleen ja siten niiden puuttuminen tai samankaltaisuuksien toistuminen voi olla hyvin lasten havaittavissa näiden kahden eri ympäristön toiminnassa.

Aleksi: Ei enää oo mitää aamupiiriä tai tommosia, ei oo enää [koulussa].

Haastattelija: Okei, onks teillä joku vähän samantyylinen juttu täällä [koulussa]?

Joonatan: Ei.

Useat lapset kertoivat myös, että pelkästään koulussa annetaan läksyjä.

Kaapo: Koulussa tulee läksyjä ja eskarissa ei.

Haastattelija: Okei.

Eemeli: Se on ainaki yks ero.

Läksyt ovatkin lapsille päivittäinen rutiini ja he mainitsivat haastatteluissa oppiaineita, joista heille annetaan kotiläksyä.

Haastattelija: No onks teillä jos mietitte, että minkälaisia eroja, että olis ne ihan samanlaisia se eskari ja tää koulu?

Iiro: Ei.

Eetu: No ei.

Haastattelija: Minkälaisia eroja niissä oli?

Iiro: No ei tullu läksyjä [esioetuksessa], eikä oltu nii usein kentällä ja nii.

Haastatteluissa keskustelimme lasten kanssa oppimisesta kahdessa eri oppimisympäristössä ja näiden eroavaisuuksista. Yleisesti lapset liittivät oppimisen käsitteisiinsä erityisesti koulussa tapahtuvan oppimisen ja kertoivat siitä enemmän ja yksityiskohtaisemmin kuin esioetuksessa käsitettävästä oppimisesta. Yksi lapsista (Enni) kommentoi eroavaisuudeksi metsäesioetuksessa ja koulussa sen, että oppiminen tapahtuu pääosin sisätiloissa, eikä ulkona juurikaan opita mitään. Hän täydensi kuitenkin vastaustaan siten, millaisia asioita ulkona voi oppia.

Enni: Ja sitte, sisällä opitaan. Yleensä ulkona ei opita mitään, paitsi semmosta kasveja ja semmosta.

Kysyimme haastattelussa lapsilta myös, millaisia asioita he mahdollisesti haluaisivat tuoda toisesta oppimisympäristöstä toiseen. He kokivat, että molemmista oppimisympäristöistä löytyisi sellaisia asioita, jotka he voisivat siirtää ympäristöstä toiseen.

Haastattelija: Että olisk siellä [metsäesiopetuksessa] joku semmonen, mitä te haluisitte tuoda tänne kouluun? Niiku joku kiva juttu, mitä ois kiva täällä koulussakin tehdä?

Enni: No ottaa kota.

Haastattelija: Kota ois kiva, joo. Mikä Juliuksel on mieles, minkä sä haluaisit, minkä asian sieltä [metsäesiopetuksesta] tänne kouluun?

Julius: Koko metsän.

Enni: Semmonen viidakkohuone!

Haastattelija: No entäs sitten, jos koulusta saisitte viedä jonku jutun sinne metsäeskariin, ni mikäs se ois?

Enni: Koko koulu.

Julius: Sama. Nyt mä haluan ottaa viel ne maisemat [koulun yläkerroksesta].

Enni: Että kaikki... Koko maailma menis sinne metsään. Kaikki ois siellä. Villipedot ja semmoset. [naurua]

Huolimatta siitä, että lapset käsittivät jonkin verran eroavaisuuksia oppimisympäristöjen välillä, haluaisivat he kuitenkin luoda jopa yhtenäisen oppimisympäristön, jossa ilmenee molempien ympäristöjen parhaat puolet. Lapset käyttivät myös mielikuvitustaan pohtiessaan näiden oppimisympäristöjen yhdistämistä, jolloin heidän käsittämänsä mieluisin oppimisympäristö koostuisi koulun, metsäesiopetuksen ja mielikuvituksen oppimisympäristöjen ulottuvuuksista.

6.3.2 Samankaltaisuudet lasten oppimisympäristöissä

Lapset käsittivät metsäesiopetuksen ja ensimmäisen luokan oppimisympäristöistä myös samankaltaisia asioita. Molemmissa nousivat esiin esimerkiksi fyysinen aktiivisuus toimintana sekä ulkoilu. Lapset kokivat jalkapallon pelaamisen

mahdollistuneen sekä metsäesiopeuksessa että koulussa ja jalkapallokentät miellettiin osaksi molempia ympäristöjä.

Liisa: On, koska me ollaan tossa keskikentällä ni pelattu jalkapalloo eskarin kanssa, tossa isolla hiekkakentällä. Ja täällä koulussakin me ollaan pelattu jalkapalloo.

Ulkoilun ja liikkumisen lisäksi lähes kaikki lapset mainitsivat haastatteluissa leikin jossain muodossa, ja heidän mukaansa leikillisuus onkin samankaltaista molemmissa oppimisympäristöissä.

Haastattelija: No onko täällä ekaluokassa ollu semmosta samanlaista [toimintaa]?

Enni: Öö ei... Mutta leikkiä on ollu, koska välkällä yleensä leikitään.

Haastattelija: Joo, et se [leikki] on niiku samaa molemmissa paikoissa?

Enni: Ja IP:ssä [iltapäiväkerhossa].

Lapset mainitsivat, että koulussa saattoi olla *lelupäiviä* ja esiopetusympäristöstä muistettiin monia leikkihetkiä kavereiden kanssa. Osittain samankaltaiset asiat liitettiin usein iltapäivätoimintaan iltapäiväkerhon tai täydentävän varhaiskasvatuksen osalta. Tämä tutkimus painottui pääasiassa kuitenkin esiopetus- ja koulu-aikaan, jolloin nämä havainnot rajautuivat osittain tuloksista pois.

Lapset käsittivät tehtävien teon yhdistäväksi asiaksi molemmissa oppimisympäristössä. Niiden tekeminen jakoi lapsissa mielipiteitä ja osa lapsista kuvasi tehtävien tekoa esiopetuksessa helpommaksi ja siten mielekkäämmäksi kuin koulussa. Toisaalta yksi lapsista mainitsi, ettei tehtävien teko ollut mukavaa esiopetuksessakaan, sillä hän ei osannut silloin vielä tehdä niitä niin sujuvasti.

Haastattelija: Joo, okei. No mites sitten tehtäviä, teitteks te eskaritehtäviä? Teetteks te ekaluokassa tehtäviä?

Liisa: Tehään. Me tehään eskarissa tehtävii ja sitten me tehään myös koulussa tehtävii.

Haastattelija: Joo. No millasta se tehtävien teko on täällä koulussa?

Liisa: Mm, no vähän.. No vähän niiku tyls... Vähän niinku hauskaa ja vähän tylsää.

Haastattelija: Okei. No entä millasta se tehtävien teko oli siellä mettässä?

Liisa: Noo kivaa, kun siel sai piirtää aina sen jälkeen. Mennä kotaan. Ja ne tehtävät [esiopetuksessa] oli paljon helpompia, kun nämä [koulussa].

Haastattelija: Okei. No osaatko sanoa Liisa, kun sä sanoit et oli helpompia tehtäviä siellä eskarissa, niin minkälaisia ne on sit täällä koulussa? Et mikä niissä on vaikeeta täällä koulussa, niissä tehtävissä?

Liisa: Matikka, äikkä... Ja noi, laskut.

Sosiaalinen ympäristö oli siirtymässä joko pysynyt samana tai muuttunut hie-
man opetusryhmässä olevien kavereiden osalta. Luokkaan oli tullut uusia oppi-
laita, mutta myös samat vanhat kaverit olivat pysyneet ryhmässä. Ryhmän aikui-
set olivat vaihtuneet. Lapsilla oli ollut myös *kimppaa* esiopetuksessa eli he olivat
tehneet yhteistyötä esi- ja alkuopetuksen ryhmien kanssa. Lapset kertoivat myös,
että he olivat olleet *kimpassa* myös ensimmäisellä luokalla, mutta *sisäeskareiden*
kanssa. Sosiaalinen oppimisympäristön ulottuvuus siis käsitettiin hyvin moni-
naisesti, siihen sisältyi niin eroja kuin myös samoja merkityksiä.

Enni: No ku, koulussa on nii kivaa. Ja sitte eskarissaki on kivaa, joten jos ne yhdistäis yhteen, ni
siitä tulis vielä kivempaa!

Monet lapset kokivat, että molemmissa oppimisympäristössä on heille mieluisia
asioita. Kuten edellisestä sitaatista nähdään, Ennin mukaan esiopetuksen ja kou-
lun voisi myös yhdistää.

7 POHDINTA

7.1 Tutkimuksen yhteenveto tulosten pohjalta

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia käsityksiä ensimmäisellä luokalla olevilla lapsilla on kokemistaan oppimisympäristöistä. Lisäksi tutkittiin, millaisia samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia lapset ovat havainneet näissä oppimisympäristöissä, siirtyessään metsäesiopetuksesta kouluun ensimmäiselle luokalle. Tutkimustulokset osoittivat, että lapset käsittävät oppimisympäristöön monenlaisia tekijöitä ja ulottuvuuksia, ja nämä käsitykset olivat keskenään melko yhteneviä. Tulosten perusteella voidaan sanoa, että parhaillaan ensimmäistä luokkaa käyvät lapset käsittävät oppimisympäristöään melko vahvasti fyysisten ja konkreettisten tekijöiden kautta, mutta myös abstraktien sosiaalisten, pedagogisten ja psyykkisten ulottuvuuksien pohjalta. Lapset liittivät itsensä osaksi oppimisympäristöä ja käsittivät siinä tietynlaisen roolin itselleen.

Metsäoppimisympäristöön suurin osa lapsista käsitti kuuluvaksi fyysisen ympäristön piirteet, joista useimmiten mainittiin kota, puut ja kasvit, kivet ja kalliot sekä erilaiset säätilat. Lapset käsittivät metsäesiopetuksen oppimisympäristöön sosiaalisen ulottuvuuden, johon he sisällyttivät esiopetusryhmän yhteisön kasvattajineen ja ryhmäkavereineen sekä muita ulkopuolisia ihmisiä ja eläimiä. Lasten käsityksissä oli nähtävissä metsäesiopetuksen pedagoginen ulottuvuus, jossa keskeisessä osassa olivat päivittäinen leikki eri muodoissaan sekä erilaiset oppimisen hetket, välineet ja menetelmät. Metsäesiopetuksen oppimisympäristö sisälsi lasten käsittämänä myös koettuja tunteita, tietoja ja taitoja, tunnelman ja ilmapiirin kuvailua sekä toiminnan elämyksellisyyttä, jotka muodostivat psyykkisen oppimisympäristön ulottuvuuden.

Ensimmäisen luokan kouluympäristöön lapset käsittivät fyysisessä ympäristössä monesti suuren koulurakennuksen ja sen sisätilat, teknologiset välineet, koulutarvikkeet sekä koulun ulkotilat. Koulussa sosiaalinen oppimisympäristö muodostui lasten käsittämänä opettajista sekä luokkakavereista. Osa metsäesiopetuksen ryhmäläisistä oli siirtynyt kouluun samalle luokalle, mutta uusiakin kaverisuhteita oli muodostunut, minkä lapset ilmaisivat positiiviseksi

asiaksi. Lapset piirsivät ja kertoivat erilaisista havaitsemistaan ryhmänhallinnan käytänteistä, jotka oppiaineiden ja -tuntien, oppimiskokemusten, tehtävien ja läksyjen kanssa muodostivat koulun pedagogisen oppimisympäristön. Koululaisuuteen ja kouluympäristössä toimimiseen lapset liittivät erilaisia psyykkisen oppimisympäristön piirteitä, kuten kokemiaan tunteita. Näitä olivat esimerkiksi jännitys koulun alkaessa, oman roolin tunnistaminen ja kokeminen osana kouluyhteisöä, sekä toiminnan mielekkyys perusteluineen.

Metsäesiopetuksen ja koulun oppimisympäristöjen eroavaisuudet näkyivät lasten käsityksissä fyysisen ympäristön myötä siten, että metsäesiopetuksessa toimittiin ulkotiloissa ja koulussa sisätiloissa, lukuunottamatta välitunteja. Eläimet, hyönteiset ja ötökät olivat lasten mukaan läsnä vain metsäopetuksessa ja ulkotiloissa. Osa lapsista koki, että oppiminen tapahtuu juurikin sisätiloissa eli koulussa. Teknologiavälineitä käytettiin lasten kertomana päivittäin koulussa, mutta ei juurikaan metsäesiopetuksessa. Pedagogiset päivärutiinit koettiin osittain erilaisiksi metsäesiopetuksessa ja koulussa, mistä esimerkkinä lapset mainitsivat aamupiirin puuttumisen koulupäivästä. Useat lapset käsittivät oppimisympäristöjen keskeiseksi eroavaisuudeksi kotiläksyt, joita annetaan vain koulussa.

Lasten käsitykset metsäesiopetuksen oppimisympäristön ja ensimmäisen luokan oppimisympäristön samankaltaisuudesta kohdistuivat erityisesti leikkiin, jonka he kokivat esiopetusta ja koulua yhdistäväksi asiaksi. Lapset puhuivat leikistä jokaisessa haastatteluryhmässä. Heidän mukaansa leikkiä oli esiopetuksessa päivittäin eri muodoissaan, kun taas koulussa leikki painottuu koulupäivän aikana välitunteihin sekä iltapäivätoimintaan. Brotherus ym. (2002, s. 102) mukaan leikillisyyttä näkyy usein alkuopetuksen arjessa taustalla vaikuttavana arvopohjana. Voikin pohtia, tunnistavatko lapset mahdollista alkuopetuksen toimintaan sisältyvää leikillisyyttä, vai havaitsevatko he leikin eksistenssin erityisesti sen ollessa vapaamuotoista ja omaehtoista, millaisiksi esimerkiksi välituntileikit miellettiin.

Samankaltaisuudeksi lapset kertoivat myös tehtävien tekemisen, vaikka osa lapsista kokikin metsäesiopetuksen tehtävien olleen helpompia kuin

koulutehtävien. Lasten käsityksissä molemmissa oppimisympäristöissä mahdollistuvat ulkoilu ja liikkuminen. Etenkin ulkokentät ja jalkapallon pelaaminen mainittiin lasten puheissa useita kertoja ja ne nähtiin yhtäläisyytenä sekä esiopetuksen että koulun toiminnassa. Ulkovälituntien ja metsässä toimimisen voitiin nähdä mahdollistavan lapsille tietynlaisen vapauden ja rajattomuuden tunteen. Aiemman tutkimuksen mukaan etenkin metsä on lasten käsityksissä näyttäytynyt vapaana ja osallistavana oppimisympäristönä (Harris, 2017).

Piirroksissaan lapset kuvasivat oppimisympäristön konkreettisia asioita, kuten puut, kota, pulpetit ja älytaulu. Haastatteluissa lapset täydensivät piirtämiään kuvia sanallisesti, käsitellen myös abstrakteja asioita. Voidaan kuitenkin päätellä, että piirtämisen johdosta juuri fyysisen oppimisympäristön ulottuvuus korostui, sillä lapset piirsivät pääasiassa konkreettisia käsin kosketeltavia asioita, jotka johdattelivat myös haastattelua tiettyyn suuntaan. Molemmissa, metsä-esiopetuksen ja ensimmäisen luokan, piirroksissa oli kuitenkin myös abstraktimpia asioita, kuten hymyileviä kasvoja sekä leikkiä, liikettä ja auringon lämpöä. Kokonaisuudessaan lapset kuvasivat pääosin positiivisin ajatuksin sekä metsäesiopetuksen että koulun oppimisympäristöä. Voidaan pohtia, olisiko piirrostehtävän voinut toteuttaa toisin siten, että lapset olisivatkin kirjoittaneet sanoja, jolloin abstraktit aiheet olisivat mahdollisesti tulleet paremmin esille. Emme kuitenkaan pidä piirtämisen valintaamme epäonnistuneena, sillä piirrokset toimivat onnistuneena virikemateriaalina haastatteluissa ja saimme lapsilta konkreettisten asioiden lisäksi myös laajalti muitakin näkemyksiä aiheesta.

Yleisesti lasten käsityksistä voitiin havaita, että suurella osalla käsitykset oppimisympäristöistä pohjautuivat fyysiseen oppimisympäristöön ja ulkotiloihin. Etenkin mielekkäissä oppimisympäristön paikoissa ulkotilat, kuten metsä ja välituntialue saivat lapsilta useita mainintoja. Tulos on samansuuntainen aiempaan tutkimukseen nähden, jonka mukaan kuvatessaan mieluisia asioita, lapset valikoivat eniten ulkoympäristöön liittyviä aiheita, vaikka he viettäisivät suurimman osan esiopetus- ja kouluajastaan sisätiloissa

(Sahimi, 2012). Fyysiseen oppimisympäristöön liittyvänä lasten puheissa korostuivat liikunnallisuus ja oppimisympäristöjen erilaiset edistävät tai rajoittavat liikuntamahdollisuudet. Myös Harris (2017) ja Merewther (2015) ovat saaneet tutkimustulokseksi, että lapsia innostaa erityisesti sellaiset ympäristöt, joissa on tilaa liikkua.

Metsäesiopetuksessa fyysinen ympäristö kantoineen ja kivineen mahdollisti lasten hyppimisen, kiipeilyn ja retkeilyn, kun taas koulussa jalkapallo ja liikuntasali saivat lapsilta paljon mainintoja mieluisina asioina. Koulun oppimisympäristössä lapset ilmaisivat negatiivisia tunteita liittyen paikallaan istumiseen. Virkki (2015, s. 89–97) on myös tutkimuksessaan havainnut aktiivisen toiminnan ja liikkumisen lapsille tärkeäksi ja toisaalta lasten kokevan ikäviksi tilanteet, jotka vaativat paikallaan oloa. Osa lapsista käsitti koulun oppimisympäristön aikuisjohtoisemmaksi ja oman roolinsa passiivisemmaksi, kuin metsäesiopetuksessa. Tulos on samansuuntainen aiempiin tutkimuksiin nähden, joissa kouluun siirryttäessä aikuisjohtoisuuden on todettu lisääntyvän (Einarsdóttir, 2010; Karikoski, 2008).

Lapset tiedostivat, että opittavat asiat tulevat vaikeutumaan vähitellen ajan kuluessa. Tämän he käsittivät sekä menneen esiopetusvuoden osalta että tulevan koulupolkunsa yhteydessä. Lasten käsityksistä ilmeni erilaiset oppimisympäristön odotukset heitä kohtaan. He liittivät koululaisuuteen vastuunkantoa ja omista tavaroista huolehtimista sekä tietynlaista käyttäytymistä. Samansuuntaisia tuloksia on saanut Margetts (2007, s. 43), jonka mukaan koulun alkuun sisältyy erilaisia odotuksia lapsen itsenäisyyteen, vuorovaikutussuhteisiin ja käytökseen liittyen. Lapsen pystyvyyden käsityksen kannalta tämä on myös merkittävä löydös, sillä uusi kulttuuri odotuksineen saattaa vaikuttaa lapsen kyvykkyyden tunteeseen (Karila ym., 2013, s. 35–36).

Leikki mainittiin lähes kaikissa haastatteluissa ja piirroksissa etenkin esiopetuksen ympäristössä, mutta myös alkuopetuksen oppimisympäristössä. Leikillä onkin erityinen merkitys oppimistoiminnan perustan luomisessa lapsen siirtyessä varhaiskasvatuksesta ja esiopetuksesta kouluun (Helenius & Lumme-lahti, 2014, s. 213). Lapset eivät harmitelleet, että leikkiminen olisi vähentynyt

koulun aloittamisen myötä, mutta se on muuttanut muotoaan. Metsäesiovetuksen päivittäinen vapaamuotoinen leikki on siirtynyt koulun välitunneille ja koulun jälkeiselle ajalle iltapäiväkerhoon. Lapset muistelivat haastatteluissa monia leikkejä, joita he leikkivät esiovetusvuoden aikana ja nämä kokemukset näkyivät ryhmää yhdistävänä jaettuna muistona.

Tutkimuksen kannalta on hyvä huomioida, että esiovetusvuoden ajalta kertyneet muistot ovat voineet jäädä lasten mieleen ”ajan kultaamina”. Tuloksista voitiinkin nähdä, että lapset muistivat hyvin etenkin vahvoja tunnekokemuksia sisältäneitä tapahtumia ja tilanteita. Lasten ollessa parhaillaan koulun ensimmäisellä luokalla, heidän käsityksensä koulukontekstin oppimisympäristöstä saattaa olla muotoutunut etenkin sellaisten päivittäisten rutiinien varaan, jotka heille kyseisenä aineistonkeruun ajankohtana ovat olleet ajankohtaisia. Lapsille ei ollut vielä syksyllä ehtinyt muodostua kokonaisvaltaista käsitystä esimerkiksi kouluvuoden kulusta ja siihen liittyvistä asioista. Mikäli tutkimuksen toteuttaisi uudestaan, voisi miettiä pitkittäistutkimuksellista otetta, jolloin lasten käsitysten selvittäminen mahdollistuisi pidemmän aikavälin puitteissa. Täten myös esiovetusta ja koulua olisi käytynä kokonainen lukuvuosi, jolloin lapsille olisi muodostunut kokonaisvaltainen ja ehkä pysyvämpikin käsitys oppimisympäristöstä. Aineiston luotettavuuden kannalta olisi kuitenkin hyvä, että aineistonkeruu suoritettaisiin melko lyhyellä aikavälillä lukuvuoden päättymisestä, jolloin kokemukset olisivat vielä ajankohtaisia.

Tutkimuksemme keskeiseksi tulokseksi voidaan nostaa, että lapset käsittivät oppimisen vahvasti osaksi koulun oppimisympäristöä. He kuvasivat omaa osaamistaan ja oppimistaan konkreettisin asioin, kuten numeroin ja kirjaimin, eri oppiaineiden sekä tehtävien ja kotiläksyjen kautta. Lisäksi koulussa oppiainerajat ovat lasten käsitysten mukaan selkeästi erottuvia. Metsäesiovetuksessa tapahtunutta oppimista ei käsitelty lasten piirroksissa ja puheissa kovinkaan paljoa, mutta kysyttäessä muutamat lapset mainitsivat esimerkiksi kasvien ja eläinten lajioppimisen sekä liikuntataitojen ja -lajien harjoittelun. Lasten käsityksissä metsäesiovetuksen oppimisympäristöstä ei ilmennyt esimerkiksi samankaltaista kirjain- ja numeromerkkien harjoittelua kuin ensimmäisellä luokalla. Täten voikin

pohtia, onko oppiminen kouluympäristössä oppilaiden näkökulmasta mahdollisesti helpommin tunnistettavaa ja tiedostettavaa kuin esiopetuksessa, jossa opiskeltavat asiat integroituvat monesti laajoiksi oppimiskokonaisuuksiksi ja näyttyvät lapsillekin tässä kokonaisvaltaisessa muodossa. Voi myös olla, että metsäesiopeuksen oppimisympäristössä teemojen ja aiheiden rajat saattavat hälvennyä entisestään, kun oppiminen muotoutuu pääosin metsän ja ulko-opetuksen ympärille.

7.2 Luotettavuuden arviointi

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella tutkimuskohteen ja tulkittun materiaalin yhteensopivuuden näkökulmasta ja teorianmuodostuksen satunnaisten tai epäolennaisten tekijöiden kannalta (Varto, 1992, s. 103–104). Sisällön validiteetilla tarkoitetaan tutkimuksessa käytettyjen käsitteiden teorianmukaisuutta ja käsitteiden kattavuutta sekä sitä, miten tutkimuksessa mitataan sitä, mitä on tarkoituskin (Metsämuuronen, 2011, s. 125–126). Tutkimuksemme teoreettisessa viitekehyksessä olemme pyrkineet laajaan ymmärrykseen ja kuvaukseen tutkittavasta ilmiöstä käsitteineen ja kuljettaneet johdonmukaisesti teoriaa osana jatkuvaa tutkimusprosessiamme. Tutkimuksessamme olemme pyrkineet valitsemaan menetelmät ja toimenpiteet läpi prosessin siten, että lasten käsitysten tutkiminen on mahdollistunut. Tutkijan käsitteellistämisen ja tehtyjen tulkintojen tulee vastata tutkittavan käsityksiä, jolloin tutkimusprosessia voidaan pitää luotettavana (Eskola & Suoranta, 1998, s. 210–213). Tutkimuksessamme olemme pyrkineet havainnollistamaan päättelyämme ja tulkintojamme lukijalle aineistosta nostettujen sitaattien avulla.

Ulkoisen validiteetti tarkastelee tutkimustulosten yleistettävyyttä esimerkiksi erilaisiin henkilöihin tai tilanteisiin (Hirsjärvi & Hurme, 2015, s. 188). Tutkimuksemme pyrkii tuomaan näkyväksi lasten käsityksiä oppimisympäristöistä ja nämä käsitykset perustuvat heidän kokemuksiinsa oppimisympäristökonteksteihin, eikä tutkimuksessa siten ole haettu tietynlaista yleistettävyyttä. Määrälliseen

tutkimukseen verrattuna, laadullisessa tutkimuksessa ei tavoitellakaan samantyyppistä yleistettävyyttä (Vilkkä, 2021, s. 121). Sen sijaan laadullinen tutkimus voidaan käsittää päteväksi ja yleistettäväksi silloin, kun tematisoitu kokonaisuus eli tutkimuksen päämäärät sekä tutkimuskohde ovat perustana tutkimuksen tuloksille (Varto, 1992, s. 103–104). Olemme tutkimusta tehdessämme pyrkineet huolehtimaan tavoitteiden ja päämäärien saavuttamisesta, kuljettaen työn kehikseenä tematisoitua kokonaisuutta jatkuvasti läpi tutkimusprosessin.

Tutkimuksemme menetelmä- ja tutkijatriangulaatioilla olemme pyrkineet huomioimaan monipuoliset lähtökohdat ja näkökulmat tutkimuksen eri vaiheissa. Usean menetelmän hyödyntämisellä voidaan Hirsjärven ja Hurmeen (2015, s. 38) mukaan lisätä tutkimuksen luotettavuutta. Yksi monimetodisen lähestymistavan etu on myös perusteettoman varmuuden vähentäminen (*reduction of inappropriate certainty*; ks. Robson, 1995, s. 290), joka toteutuu tutkimuksemme kahden aineistonkeruumenetelmän käytössä ja siten mahdollistaa erilaisien vastausten muodostumisen.

Tutkimuksemme olemme kohdanneet erilaisia valintaprosesseja, joita olemme pyrkineet kuvaamaan ja perustelemaan yksityiskohtaisesti. Tutkijoiden puolueettomuusnäkökulmaa on tarkasteltava tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 133). Erilaisten valintojen ja ratkaisujen onnistuvuutta ja toimivuutta olemme pyrkineet tarkastelemaan ja arvioimaan, suhteuttaen niitä asettamiimme tavoitteisiin. Tutkijan tulee arvioida oman tutkimuksensa luotettavuutta tutkimuksessaan tekemien valintojen, tekojen ja ratkaisujen ollessa arvioinnin kohteena, minkä myötä lopullinen luotettavuuden kriteeri onkin tutkija itse ja hänen oma rehellisyytensä (Eskola & Suoranta, 1998, s. 208–210). Tutkittavan yhteisön jäsenenä olemme tutkimuksen viidennessä luvussa (*tutkimuksen toteuttaminen*) tehneet näkyväksi esiyymmärryksemme aiheesta sekä oman roolimme tutkijoina ja siten huomioineet myös tämän etiikan aspektin.

7.3 Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimusehdotuksia

Tutkimus antoi merkittävää tietoa siitä, minkälaisia elementtejä lapset käsittävät keskeiseksi oppimisympäristössään. Tutkimuksemme osoitti, että alkuopetusikäisten lasten käsitysten tutkiminen piirtämisen ja haastattelun menetelmin on luontevaa ja tutkittavia osallistavaa. Näiden menetelmien myötä lapset kykenivät sujuvasti toimimaan informantteina tutkimuksessamme ja kertomaan ajatuksistaan heidän ikänsä ja kehitystasonsa huomioivalla tavalla. Visuaalisten menetelmien käyttö osana lapsitutkimuksen aineistonkeruuta on aiemmin esittelemissämme tutkimuksissa (McLaughlin & Colean-Fountain, 2019; Söderlund, 2020) koettu antoisaksi, mitä myös meidän tutkimuksemme tukee.

Lasten käsityksiä oppimisympäristöstä voi pitää jo itsessään arvokkaana, minkä lisäksi heidän ajatuksiaan voisi laajemmin hyödyntää oppimisympäristöjen suunnittelutyössä. Oppimisympäristöjen käyttäjinä toimivilla lapsilla saattaa olla rakentavia ajatuksia esimerkiksi siitä, millainen oppimisympäristö palvelee parhaiten heidän oppimistarpeitaan esimerkiksi siirtymävaiheessa. Tässä tutkimuksessa kohteena olivat lasten käsitykset, mutta jatkossa olisi mielenkiintoista selvittää myös metsäesiopetuksen ja koulun opettajien käsityksiä oppimisympäristöistä ja niiden muutoksesta metsäesiopetuksesta kouluun siirryttäessä.

Keskustellessamme tutkimuskoululla kyseisten ensimmäisten luokkien opettajien kanssa, he ilmaisivat suuren tarpeen tällaiselle tutkimukselle. Metsäesiopetusryhmät ovat viime vuosina yleistyneet monilla paikkakunnilla, mutta tutkimusta niistä ei ole vielä tehty kovinkaan paljoa. Luokanopettajien mukaan tarve olisi etenkin metsäesiopetuksesta kouluun siirtyneiden lasten kouluvalmiuksien selvittämiseksi, joten jatkotutkimusehdotuksena tämä olisi mielenkiintoinen syventymisen näkökulma. Tutkimuksemme tulosten mukaan metsäesiopetuksessa ja koulussa on lasten käsitysten mukaan havaittavissa samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia. Pedagogisesta näkökulmasta olisi antoisaa selvittää, miten metsäesiopetus- ja alkuopetusympäristö tahoillaan edistävät oppimista ja miten näiden ympäristöjen erilaisia piirteitä ja vahvuuksia voitaisiin hyödyntää molempien oppimisympäristöjen kehittämistyössä.

LÄHTEET

- Acar, H. (2014). Learning Environments for Children in Outdoor Spaces. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 141, 846–853.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.05.147>
- Adler, K. Salanterä, S. & Zumstein-Shaha, M. (2019). Focus group interviews in child, youth, and parent research. An integrative literature review. *International Journal of Qualitative Methods*, 18, 1–15.
<https://doi.org/10.1177/1609406919887274>
- Ahonen, S. (1994). Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Ahonen, S., Saari, S., Syrjälä, L. & Syrjäläinen, E. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen työtapoja* (s. 113–160). Kirjayhtymä.
- Ahtola, A. (2012). *Proactive and preventive student welfare activities in Finnish preschool and elementary school: handling of transition to formal schooling and a national anti-bullying program as examples*. [Väitöskirja, Turun yliopisto].
 Haettu 13.12.2021 osoitteesta <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-5157-4>
- Alasuutari, M. (2005). Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus* (s. 120–134). Vastapaino.
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Vastapaino.
- Alasuutari, M. & Karila, K. (2014). Päivähoito ja varhaiskasvatus lasten silmin. Raportti varhaiskasvatusta koskevaa lainsäädäntöä valmistelevalle työryhmän tueksi. Teoksessa Alasuutari, M., Karila, K., Alila, K. & Eskelinen, M. (toim.) *Vaikuta varhaiskasvatukseen. Lasten ja vanhempien kuuleminen osana varhaiskasvatuksen lainsäädäntöprosessia*. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä, 2014: 13. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Aronsson, K. & Thorell, M. (2002). Voice and collusion in adult-child talk: toward an architecture of intersubjectivity. Teoksessa Blum-Kulka, S. & Snow, C. E. (toim.) *Talking to adults. The contribution of multiparty discourse to language acquisition* (s. 277–293). Psychology Press.

- Asfeldt, M., Purc-Stephenson, R., Rawleigh, M. & Thackeray, S. (2021). Outdoor education in Canada: a qualitative investigation. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 21(4), 297–310.
<https://doi.org/10.1080/14729679.2020.1784767>
- Barnard, A., McCosker, H. & Gerber, R. (1999). Phenomenography: A qualitative research approach for exploring understanding in health care. *Qualitative Health Research*, 9(2), 212–267.
<https://doi.org/10.1177/104973299129121794>
- Béneker, T., Sanders, R., Tani, S. & Taylor, L. (2010). Picturing the City: Young People's Representations of Urban Environments. *Children's Geographies*, 8(2), 123–140. <https://doi.org/10.1080/14733281003691384>
- Bowden, J.A. (2000). The nature of phenomenographic research. Teoksessa Bowden, J.A. & Walsh, E. (toim.) *Phenomenography* (s. 1–12). RMIT University Press.
- Brenner, A-K. (2020, 26. maaliskuuta). Korona voi levitä myös retkipaikoilla – Metsähallitus varoittaa ruuhkista ja ruohikkopaloista. YLE. Haettu 18.2.2022 osoitteesta <https://yle.fi/aihe/artikkeli/2020/03/26/korona-voi-levita-myos-retkipaikoilla-metsahallitus-varoittaa-ruuhkista-ja>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.
- Brotherus, A. & Hytönen, J. & Krokfors, L. (2002). *Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka*. WSOY.
- Buldur, S., Bursal, M., Erik, N. Y. & Yucel, E. (2020). The impact of an outdoor education project on middle school students' perceptions and awareness of the renewable energy. *Renewable and Sustainable Energy Reviews*, Volume 134. <https://doi.org/10.1016/j.rser.2020.110364>
- Burgess, R. G. (1984). Multiple strategies in field research. Teoksessa Burgess, R. G. (toim.) *Field research: A sourcebook and field manual* (s. 164–175). Allen and Unwin,
- Collier, J. & Collier, M. (1986). *Visual anthropology. Photography as a Research Method*. University of New Mexico Press.

- Darbyshire, P., Colin, M.D. & Schiller, W. (2005). Multiple methods in qualitative research with children. More insight or just more? *Qualitative Research*, 5(4), 417–436. <https://doi.org/10.1177/1468794105056921>
- Department of Education, Employment and Workplace Relations (DEEWR). (2009). *Belonging, being and becoming: The Early Years Learning Framework for Australia*. Haettu 2.1.2022 osoitteesta <http://docs.education.gov.au/node/2632>
- Dockett, S. & Perry, B. (2007). *Transitions to School Perceptions, Expectations and Experiences*. University of NSW Press.
- Eder, D. & Fingerson, L. (2001). Interviewing children and adolescents. Teoksessa Gubrium, J. & Holstein, J. (toim.) *Handbook of Interview Research. Context and Method*. Sage.
- Einarsdóttir, J. (2010). Children's experiences of the first year of primary school. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(2), 163-180. <https://doi.org/10.1080/13502931003784370>
- Elden, S. (2012). Inviting the messy: Drawing methods and 'children's voices'. *Childhood* 20(1), 66–81. <https://doi.org/10.1177/0907568212447243>
- Eskelä-Haapanen, S., Lerkkanen, M., Rasku-Puttonen, H., & Poikkeus, A. (2017). Children's beliefs concerning school transition. *Early Child Development and Care*, 187(9), 1446-1459. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1177041>
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Eskola, J., Karayilan, S., Kaski, T., Lehtola, T., Mäenpää, T., Nishimura-Sahi, O., Oede, A-M., Rantanen, M., Saarinen S., Toivikko, P., Valtonen, M. & Wallin, A. (2017). *Eläytymismenetelmä 2017. Ohjeita ja kokemuksia menetelmästä kiinnostuneille*. Teoksessa Eskola J., Mäenpää T. & Wallin A. (toim.) *Eläytymismenetelmä 2017: Perusteema ja 11 muunnelmaa* (s. 266–293). Tampere University Press. Haettu 19.12.2021 osoitteesta <https://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201802221292>
- Fjørtoft, I. (2001). The Natural Environment as a Playground for Children: The Impact of Outdoot Play Activities in Pre-Primary School Children. *Early*

- Childhood Education Journal*, 29(2), 111–117.
<https://doi.org/10.1023/A:1012576913074>
- Fjørtoft, I. (2004). Landscape as Playscape: The Effects of Natural Environments on Children's Play and Motor Development. *Children, Youth and Environments*, 14(2), 21–44. Haettu 3.11.2021 osoitteesta
<https://www.jstor.org/stable/10.7721/chilyoutenvi.14.2.0021>
- Harris, F. (2017). Outdoor learning spaces: The case of forest school. *Area*, 50(2), 222–231. <https://doi.org/10.1111/area.12360>
- Hasselgren, B. (1982). *Ways of apprehending children at play. A study of pre-school teachers development*. Acta universitatis Gothoburgensis.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2015). Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Gaudeamus.
- Honkatukia, P. (2018). Haastattelu nuorisotutkimuksen metodina. Teoksessa Kiilakoski, T. & Honkatukia, P. (toim.) *Miten tutkia nuoria ja nuorisotyötä* (s. 149–170). Vastapaino.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus*, 37(2), 162–173.
- Häkkinen, K. (1996). *Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin*. Jyväskylän yliopisto.
- Juvonen, A. (2015). "Siellä oppii kaikkee, mitä ei opi vielä lapsena." *Lapsen ajatuksia koulun aloituksesta*. Julkaisematon liseniaatin tutkimus. Itä-Suomen yliopisto.
- Kakkori, L. & Huttunen, R. (2014). Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Saari, A., Jokisaari, O-J. & Värri, V-M. (toim.) *Ajan kasvatus. Kasvatusfilosofia aikalauskritiikkinä* (s. 367–401). Juvenes Print.
- Kallinen, K. (2017). Sukulaissijoitus lapsen näkökulmasta. *Janus*, 25(3), 208–223. Haettu 1.3.2022 osoitteesta <https://journal.fi/janus/article/view/65344>
- Karikoski, H. (2008). *Lapsen koulunaloittaminen ekologisena siirtymänä: vanhemmat informantteina lapsen siirtymisessä esiopetuksen kasvuympäristöistä*

- perusopetuksen kasvuympäristöön*. [Väitöskirja, Oulun yliopisto]. Haettu 11.9.2021 osoitteesta <http://urn.fi/urn:isbn:9789514287459>
- Karila, K., Lipponen, L. & Pyhältö, K. (2013). *Päiväkodista peruskouluun. Siirtymät varhaiskasvatukseen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla*. Opetushallitus: Raportit ja selvitykset 2013:17. Haettu 1.4.2022 osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/paivakodista_peruskouluun_2.pdf
- Kinnunen, S. (2017). Kato, papukaija! Spontaanit piirustushetket lapsen ja tutkijan kohtaamisen ja tiedonrakentumisen tilana. Teoksessa Mustola, M., Mykkänen, J., Böök, M. L. & Kärjä A-V. (toim.) *Visuaaliset menetelmät lapsuuden- ja nuorisotutkimuksessa*. (Nuorisotutkimusseuran verkkojulkaisuja 123, s. 35–45). Haettu 4.1.2022 osoitteesta https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/visuaaliset_menetelmat_verkko.pdf
- Kirmanen, T. (2000). *Lapsi ja pelko. Sosiaalipsykologinen tutkimus 5–6-vuotiaiden lasten peloista ja pelon hallinnasta*. [Väitöskirja, Kuopion yliopisto].
- Kivioja, I. ja Puroila, A-M. (2017). Alakoulun arkea lasten kertomana. *Kasvatus & Aika*, 11(1), 41–53. Haettu 4.1.2022 osoitteesta <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68704>
- Kolehmainen, M., Saarinen, M. & Kontu, E. (2015). Koulukypsyudesta koulun valmiuteen – Kouluvalmiuskäsitteen kehittyminen 1900-luvun alusta tähän päivään. *Kasvatus & Aika*, 9(2), 32–57. Haettu 1.4.2022 osoitteesta <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68522/29760>
- Kullman, K. (2015). *Mobility experiments. Learning urban travel with children in Helsinki*. [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Haettu 11.11.2021 osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-0493-9>
- Kumpulainen, K., Kroksfors, L., Lipponen, L., Tissari, V., Hilppö, J. & Rajala, A. (2010). *Oppimisen Sillat. Kohti osallistavia oppimisympäristöjä*. CICERO Learning, Helsingin yliopisto. Haettu 8.5.2022 osoitteesta <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/15628/OppimisenSillat.pdf>

- Kumpulainen, K., Mikkola, A. & Salmi, S. (2017). Osallistava visuaalinen tutkimus ja lapsen äänen tavoittaminen. Teoksessa Mustola, M., Mykkänen, J., Böök, M. L. & Kärjä A-V. (toim.) *Visuaaliset menetelmät lapsuuden- ja nuorisotutkimuksessa*. (Nuorisotutkimusseuran verkkojulkaisuja 123, s. 136–146). Haettu 11.11.2021 osoitteesta https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/visuaaliset_menetelmat_verkko.pdf
- Kuula, A. (2010). Alaikäisiltä kerätyn aineiston arkistoinnin ja jatkokäytön etiikka. Teoksessa Lagström, H., Pösö, T., Rutanen, N. & Vehkalahti, K. (toim.) *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. (Nuorisotutkimusverkoston julkaisuja 101, s. 213–235). Helsinki. Haettu 29.8.2021 osoitteesta https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/lasten_ja_nuorten_tutkimuksen_etiikka_web.pdf
- Kuuskorpi, M. & Nevari, J. (2018). *Koulusta oppimisen ympäristöksi. Työkaluja oppimisympäristöjen muutokseen*. Oppaat ja käsikirjat 2018:2. Opetushallitus.
- Kyrönlampi-Kylmänen, T. (2016). Päiväkoti ja koti lapsen paikkana. Teoksessa K. P. Kallio, A. Ritala-Koskinen & N. Rutanen (toim.) *Missä lapsuutta tehdään?* (Nuorisotutkimusseuran verkkojulkaisuja 106, s. 197–214). Haettu 24.2.2022 osoitteesta https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/missa_lapsuutta_tehdaan.pdf
- Lagström, H., Pösö, T., Rutanen, N. & Vehkalahti, K. (2010). *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka*. Nuorisotutkimusseuran verkkojulkaisuja 101. Haettu 24.2.2022 osoitteesta https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/lasten_ja_nuorten_tutkimuksen_etiikka_web.pdf
- Lastentarha 1/2019. *Varhaiskasvatusta metsässä*, 32–37.
- Larsson, S. (1986). *Kvalitativ analys – exemplet fenomenografia*. Studentlitteratur.
- Legge, M. (2022). Letting them go - outdoor education with/without the teacher educator. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, (22)1, 1-11. <https://doi.org/10.1080/14729679.2020.1841661>

- Lerkkanen, M.-K., & Poikkeus, A.-M. (2006). Lukemisvalmiuksien ja matemaattisten taitojen kehityksen riskitekijät esiopetusvuonna: Alkuportaattutkimuksen pilottivaiheen tuloksia. *NMI-Bulletin*, 16(3), 4-12.
- Linnilä, M.-L. (2011). *Kumpi on valmis – Lapsi vai koulu*. Mediapinta.
- Linnilä, M.-L. (2006). *Kouluvalmiudesta koulun valmiuteen. Poikkeuksellinen koulunaloitus koulumenestyksen, viranomaislausuntojen ja perheiden kokemusten valossa*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. Haettu 5.9.2021 osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:951-39-2667-2>
- Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S., Särkkä, H. (2007). *Oppimista tukevat ympäristöt – Johdatus oppimisympäristöajatteluun*. Opetushallitus.
- Manninen, J. & Pesonen, S. (1997). Uudet oppimisympäristöt. *Aikuiskasvatus*, 97(4), 267-274. Haettu 13.9.2021 osoitteesta <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-531749>.
- Margetts, K. (2002). Transition to school – Complexity and diversity. *European Early Childhood Education Research Journal*, 10(2), 103-114.
- Margetts, K. (2007). Preparing Children for School – Benefits and Privileges. *Australasian Journal of Early Childhood*, 32(2), 43-50. <https://doi.org/10.1177%2F183693910703200208>
- Marlaire, C. L. & Maynard, D. (1990). Standardized testing as an interactional phenomenon. *Sociology of Education*, 63(2), 83-101. <https://doi.org/10.2307/2112856>
- Marton, F. (1988a). Phenomenography: a research approach to investigating different understandings of reality. Teoksessa Sherman, R. R. & Webb, R. B. (toim.) *Qualitative research in education: focus and methods*, (s. 141-161). Falmer.
- Marton, F. (1988b). Phenomenography: Exploring different conceptions of reality. Teoksessa Fetterman, D. (toim.) *Qualitative approaches to evaluation in education* (s. 176-205). Praeger.

- Marton, F. (1993). Phenomenography. Teoksessa Húsen, T. & Postlethwaite, T. N. (toim.) *The International Encyclopedia of Education*. (s. 4424–4429). Pergamon Press,.
- Mayall, B. (2002). *Towards a sociology of childhood. Thinking from children's lives*. Open University Press.
- McLaughlin, J. & Coleman-Fountain, E. (2019). Visual methods and voice in disabled childhoods research. Troubling narrative authenticity. *Qualitative Research*, 19(4), 363–381.
- Merewether, J. (2015). Young children's perspectives of outdoor learning spaces: What matters? *Australasian Journal of Early Childhood*, 40(1), 99–108. <https://doi.org/10.1177/183693911504000113>
- Metsämuuronen, J. (2011). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä 2*. International Methelp.
- Mustola, M., Mykkänen, J., Böök, M. L. & Kärjä A-V. (2017). *Visuaaliset menetelmät lapsuuden- ja nuorisotutkimuksessa*. (Nuorisotutkimusseuran verkkojulkaisuja 123). https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/visuaaliset_menetelmat_verkko.pdf
- Mykkänen, A. (2016). *Young children's success in learning situations: actions, views and appraisals in learning contexts*. [Väitöskirja, Oulun yliopisto]. <http://urn.fi/urn:isbn:9789526211534>
- Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuun yliopistopaino.
- Oikarinen-Jabai, H. (2017). (Audio)visuaaliset menetelmät nuorten näkökulmia avaamassa. Teoksessa Mustola, M., Mykkänen, J., Böök, M. L. & Kärjä A-V. (toim.) *Visuaaliset menetelmät lapsuuden- ja nuorisotutkimuksessa*. (Nuorisotutkimusseuran verkkojulkaisuja 123, s. 66–76). https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/visuaaliset_menetelmat_verkko.pdf
- Ojala, M. (2015). *Varhaiskasvatus, esiopetus ja koulun alku lapsen oppimisen ja kehittymisen näkökulmasta*. Helsingin yliopiston tutkimuksia 368.

- Ojala, M. (2020). *Perusteita ja haasteita varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja koulun alun kehittämiseksi erityisesti lapsen oppimisen ja kehittymisen näkökulmasta*. Kasvatustieteellisen tiedekunnan julkaisuja 2020. Helsingin yliopisto.
<http://doi.org/10.31885/9789515157782>
- Opetushallitus. (2014). *Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Viitattu 25.8.2021. Saatavilla
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Viitattu 25.8.2021. Saatavilla
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Pain, H. (2012). A literature review to evaluate the choice and use of visual methods. *International Journal of Qualitative Methods*, 11(4), 303–319.
<https://doi.org/10.1177/160940691201100401>
- Parikka-Nihti, M. & Suomela, L. (2014). *Iloa ja ihmettelyä – Ympäristökasvatus varhaislapsuudessa*. PS-kustannus.
- Pekkarinen, E. & Vehkalahti, K. (2012). Johdanto. Instituutiot lapsuutta ja nuoruutta rakentamassa – lapset ja nuoret instituutioita uudistamassa. Teoksessa Pekkarinen, E., Vehkalahti, K. & Myllyniemi, S. (toim.) *Lapset ja nuoret instituutioiden kehyksissä. Nuorten elinolot –vuosikirja 2012*. (Nuorisotutkimusseuran verkkojulkaisuja 131, s. 9–21). Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos.
- Piispanen, M. (2008). *Hyvä oppimisympäristö: oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyöyyskäsitusten kohtaaminen peruskoulussa*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4871-9>
- Pyry, N. (2015). *Hanging out with young people, urban spaces and ideas. Openings to dwelling, participation and thinking*. [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Haettu 7.2.2022 osoitteesta
<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/156111/hangingo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Rajala, K., Hentunen, J. & Laine, K. (2017). Kuvat oppilaiden tunteiden tulkkina ja koulukokemusten välittäjinä. Teoksessa Mustola, M., Mykkänen, J., Böök, M. L. & Kärjä A-V. (toim.) *Visuaaliset menetelmät lapsuuden- ja nuorisotutkimuksessa*. (Nuorisotutkimusseuran verkkojulkaisuja 123, s. 128–135).
https://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/visuaaliset_menetelmat_verkko.pdf
- Rantavuori, L. (2019). *Kohti relationaalista asiantuntijuutta joustavassa esi- ja alkuopetuksessa*. [Väitöskirja, Tampereen yliopisto].
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-1170-4>
- Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning*. Routledge.
- Robson, C. (1995). *Real world research. A resource for social scientists and practitioner-researchers*. Blackwell.
- Roos, P. (2015). *Lasten kerrontaa päiväkotiarjesta*. Tampere University Press.
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9691-2>
- Rusanen, E. (2008). *Esiopetus lapsen silmin. Tutkimus kokemuksesta, tiedon transferoitumisesta ja metatietoisuudesta*. Palmenia.
- Sahimi, N. N. (2012). Preschool children preferences on their school environment. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 42, 55-62.
- Smart, C. (2002). From children's shoes to children's voices. *Family Court Review*, 40(3), 307–319.
- Siljamäki, T. (2021). Mitä metsä opettaa? *Lastentarha* 3/2021, 26–29.
- Siljander, P. & Ryymin, E. (2012). Oppimisympäristön arviointikehikko oppilaitosjohdolle. Teoksessa Siljander, P., Ryymin, E. & Mattila, P. (toim.) *Tietoyhteiskuntakehityksen strateginen johtajuus kouluissa ja opetustoimessa*, 49–59. Helsingin kaupunki. Haettu 4.4.2022 osoitteesta
https://www.researchgate.net/publication/340546749_Tietoyhteiskuntakehityksen_strateginen_johtajuus_kouluissa_ja_opetustoimessa_Helsingin_kaupunki

- Soini, T., Pyhäntö, K. & Pietarinen, J. (2013). Horisontaalisen ja vertakaaliset siirtymät päiväkodin ja koulun rajapinnalla. Teoksessa Karila, K., Lipponen, L. & Pyhäntö, K. (toim.) *Päiväkodista peruskouluun. Siirtymät varhaiskasvatukseen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla*. Raportit ja selvitykset 2013:17, 6–16. Opetushallitus. Haettu 25.10.2021 osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/paivakodista_peruskouluun_2.pdf
- Svensson, L. (1984). *Människobilden i INOM-gruppens forskning. Den lärande människan*. Göteborgs universitetet.
- Söderlund, M. (2020). Ketkä muodostavat adoptiolapsen perheen? Kansainvälisesti adoptoitujen lasten perhesuhteet. Teoksessa Valkendorff, T. & Sihvonen, E. (toim.) *Nuorten perheet ja läheissuhteet. Nuorten elinolot - vuosikirja 2020*. Nuorisotutkimusseura, 107–124.
- Torppa, M., Poikkeus, A.-M., Laakso, M.-L., Eklund, K., & Lyytinen, H. (2006). Predicting delayed letter name knowledge development and its relation to Grade 1 reading achievement among children with and without familial risk for dyslexia. *Developmental Psychology*, 42(6), 1128–1142. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.6.1128>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Haettu 20.8.2021 osoitteesta https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa*. Haettu 20.8.2021 osoitteesta https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2019.pdf
- Uljens, M. (1989) *Fenomenografi. Forskning om uppfattningar*. Studentlitteratur.
- Valtiosopimus lasten oikeuksista. 60/1991. Finlex. Haettu 1.2.2022 osoitteesta https://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1991/19910060/19910060_2

- Varto, J. (1992). *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Kirjayhtymä.
- Vasara, P. (2019, 15. helmikuuta). Tässä tamperelaisessa esikoulussa vietetään päivät metsässä säällä kuin säällä: hangessa syödään mannapuuroa erikoishanskat kädessä ja opitaan matikkaa. *Aamulehti*. Haettu 6.8.2021 osoitteesta <https://www.aamulehti.fi/a/201456305>
- Vilkka, H. (2021). *Tutki ja kehitä*. 5. painos. PS-kustannus.
- Virkki, P. (2015). *Varhaiskasvatus toimijuuden ja osallisuuden edistäjänä*. [Väitöskirja, Itä-Suomen yliopisto]. Haettu 25.9.2021 osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-61-1735-5>
- Whiting, J. B. (2000). The view from down here: Foster children's stories. *Child and Youth Care Forum*, 29(2), 79–94.
<https://doi.org/10.1023/A:1009497110958>
- Winter, K. (2010). The perspectives of young children in care about their circumstances and implications for social work practice. *Child and Family Social Work*, 15(2), 186–195. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2009.00658.x>

LIITTEET

Liite 1. Tutkimuslupa vanhemmille

TUTKIMUSLUPA

16.9.2021

Hyvät ekaluokkalaisten vanhemmat!

Luokanopettajaopiskelijat Viivi Ankelo ja Reetta Heikonen tekevät pro gradu -tutkielmaa koskien lasten kokemuksia siirtymästä metsäesiopetuksesta ja alkuopetukseen keskiviikkona 29.9.2021 (varapäivä torstai 30.9.).

Teidän lapsellanne on mahdollisuus päästä osallistumaan tutkimukseen. Tutkielman työnimenä toimii ”*Metsäeskarista ekaluokalle – oppimisympäristön muutos esi- ja alkuopetuksen siirtymässä lasten kokemana*”. Tarkoituksena on tutkia millaisena lapset ovat kokeneet ensimmäisen luokan aloituksen ja oppimisympäristön muutoksen metsäesiopetuksesta ensimmäiselle luokalle.

Aineistonkeruuseen kuuluu piirrostehtävä, jonka pohjalta oppilaita haastatellaan pienryhmissä. Tämä tapahtuu oppilaiden koulupäivän aikana. Haastattelut äänitään ja tallennetaan kirjoitettuun muotoon tutkimusta varten. Äänitteitä ei julkaista, ja ne hävitetään välittömästi tutkimuksen valmistuttua. Piirroksia käytetään tutkimusaineistona oppilaiden oman suostumuksen mukaan. Tutkimukseen osallistuminen on oppilaille vapaaehtoista ja pyydämme heiltä itseltään myös oman suostumuksen ennen aineiston keruun alkua. Tutkimuksessa ei tuoda julki lasten, henkilökunnan tai koulun nimeä eikä muitakaan tietoja, joiden perusteella tutkimukseen osallistuneet voitaisiin tunnistaa.

Vastaathan oheiseen tutkimuslupapyyntöön.

Jos mieleenne tuli jotain kysyttävää, olettehan yhteydessä Viiviin tai Reettaan sähköpostilla.

Ystävällisin terveisin

Viivi Ankelo & Reetta Heikonen

viivi.k.k.ankelo@student.jyu.fi , reetta.m.heikonen@student.jyu.fi

Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius

Tutkielman ohjaaja: yliopistonlehtori Leena Isosomppi, leena.e.isosomppi@jyu.fi

Lupa osallistua tutkimukseen

Olen lukenut lapseni luokalla suoritettavaa tutkimusta koskevan tiedotteen. Rastita kohta mikäli,

_____ Lapseni **saa** osallistua tutkimukseen

_____ Lapseni **ei saa** osallistua tutkimukseen

Toiveita tai lisähuomioita:

Lapsen nimi

Päivämäärä

Huoltajan nimi

Nimen selvennys

PALAUTETAAN OPETTAJALLE VIIMEISTÄÄN MA 27.9.2021

Liite 2. Piirtämiseen kehyskertomus

Aluksi esittelemme itsemme ja kerromme, mitä tulemme tekemään:

"Meitä kiinnostaa teidän ajatuksenne liittyen viime vuoden eskarikokemuksiin ja nyt siihen, kun olette koululaisia. Aluksi saatte piirtää lyhyen tarinan pohjalta, mitä te muistatte eskarista ja nyt koulusta. Sen jälkeen pääsette kertomaan ja täydentämään piirroksia haastattelussa keskustelemalla. Me ollaan saatu teidän vanhemmiltanne luvat osallistua tutkimukseen, mutta jos teistä itsestä tuntuu, ettette halua osallistua tähän niin kertokaa meille. Kenenkään nimeä ei tulla käyttämään meidän lopullisessa tutkimuksessa ja tekstissämme eikä teitä tai teidän piirustuksianne voida tunnistaa. Tämä on teille siis täysin vapaaehtoista, mutta tietysti mielellään kuullaan ja nähdään teidän näkemyksiänne. Tirlannetta ei tarvitse yhtään jännittää ja me kerromme aina, mitä seuraavaksi tulee tapahtumaan. Nyt voitte istua näille merkityille paikoille [paikoilla värikynät], ja me jaamme teille paperit. Taittakaa paperi puoliksi viivan kohdalta ja kääntäkää siten, että yläkulmassa lukee eskari."

Esiopetukseen virittäytymiseen kehyskertomus:

*"No niin, nyt laitetaan kaikki silmät kiinni ja hypätään aikakoneeseen! Aikakoneella palataan taakse siihen aikaan, kun olitte eskarissa. Teillä on reput selässä ja saavutte eskarisiin. Yksi eskaripäivä on taas alkamassa ja kaverinne odottavat jo teitä. Mieti hetki mielessäsi: Mitä sen eskaripäivän aikana teet? Mitä ympärillä näkyy ja tapahtuu? Kenen kanssa olet? Mitä tunteita koet sinä päivänä?
Nyt voit avata silmät ja piirtää ajatukset paperille."*

Alkuopetukseen virittäytymiseen kehyskertomus:

*"No niin, nyt laitetaan kaikki silmät taas kiinni ja hypätään aikakoneeseen! Aikakoneella palataan nykyaikaan ja näihin päiviin, kun olette ekaluokkalaisia. Teillä on reput selässä ja saavutte ekaluokalle. Yksi koulupäivä on taas alkamassa ja kaverinne odottavat jo teitä. Mieti hetki mielessäsi: Mitä koulupäivän aikana teet? Mitä ympärillä näkyy ja tapahtuu? Kenen kanssa olet? Mitä tunteita koet sinä päivänä?
Nyt voit avata silmät ja piirtää ajatukset paperille sille puolelle, missä lukee ekaluokka."*

Liite 3. Haastattelukysymyksiä

Kuka haluaisi aloittaa kertomalla omasta piirroksestaan?

- Missä piirroksesi hetki on kuvattu?
- Mikä tila tämä on?
- Millainen ympäristö siinä on?
- Mitä tavaroita/esineitä/asioita piirroksessa on?
- Mitä piirroksessa tapahtuu?
- Onko piirroksessa ihmisiä? Oletko itse piirroksessa?
- Kenen kanssa haluaisit olla tässä piirroksessa?
- Miltä sinusta tuntuisi olla tämän piirroksen sisällä?
- Mikä tässä piirroksessa saa sinussa aikaan mukavia ajatuksia? Miksi, millaisia?
- Mikä tässä piirroksessa saa sinussa aikaan kurjia ajatuksia? Miksi, millaisia?
- Mitä haluaisit tehdä tässä piirroksessa?
- Millaisia värejä olet valinnut piirroksen? Miksi?
- Millaisia eroavaisuuksia olette huomanneet eskarissa ja ekaluokalla?
- Onko jotain, mitä eskarissa sai tehdä, mutta koulussa ei enää?
- Mikä on kivointa ekaluokkalaisena? Entä mikä oli kivointa eskarilaisena?
- Mitä samoja asioita olette huomanneet eskarissa ja ekaluokalla?
- Millaista oli tehdä tätä piirrostehtävää?
- Millaista oli muistella eskariaikaa? Entä tätä nykyhetkeä ja ekaluokkaa?
- Mikä oli helppoa? Mikä oli hankalaa?

Onko jotain, mitä haluaisit vielä sanoa tähän liittyen?