

Lapsen paikkasuhteen rakentuminen
3. -luokkalaisten kertomia merkityksiä mielipaikoistaan
Sanna Honkavaara

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Monografiamuotoinen
Kevätlukukausi 2023
Kokkolan yliopistokeskus Chydenius
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Honkavaara, Sanna. 2023. Lasten paikkasuhteen rakentuminen. 3. -luokkalaisten kertomia merkityksiä mielipaikoistaan. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. 60 sivua + 5 liitettä.

Tutkimuksen aihepiiri liittyy paikkalähtöiseen kasvatukseen ja sen tavoitteena on saada selville, millaisia 3. luokkalaisten ulkona olevat vapaa-ajan mielipaikat ovat, ja millaisten asioiden kautta lapset rakentavat paikkasuhteitaan.

Tutkimuksen aineisto kerättiin lapsilähtöisesti lapsia osallistavalla menetelmällä. Lapset valokuvasivat mielipaikkansa ulkoa kodin läheltä ja kuvan paikasta keskusteltiin 3-4 lapsen ryhmissä valokuvahaastattelussa. Valokuvahaastattelu toteutettiin koulupäivän aikana. Haastatteluaineisto analysoitiin fenomenologis-hermeneuttisella analyysillä.

Tutkimuksen analyysin perusteella lasten paikkasuhteet muodostuu joko yksityisistä, sosiaalisista tai esteettisistä/emotionaalisista paikoista. Näistä merkityskokonaisuuksista vahvimmin edustettuina olivat sosiaaliset ja esteettiset/emotionaaliset paikat. Lasten kertomana tuli esille monia erilaisia yhdessäolon muotoja kavereiden ja sisarusten kanssa ja kuin huomaamattaan he oppivat paikoissaan uusien fyysisten taitojen lisäksi yhdessäoloa. Ajan viettäminen mielipaikoissa oli hauskaa ja niissä koettiin jännitystä. Myös oma rauha nousi tärkeäksi asiaksi. Lasten mielipaikat osoittautuivat hyviksi oppimisympäristöiksi ja niitä voi soveltaen käyttää toimivaan oppimisympäristöön myös koulukontekstissa. Tällä tavoin voidaan tukea lasten luontosuhteen ja identiteetin kehittymistä.

Asiasanat: mielipaikka, paikkasuhteet, paikkalähtöinen kasvatustieteellinen tutkimus, luontosuhteet, lapsilähtöinen tutkimus

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ.....	2
SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO	5
2 PAIKKA KASVATUKSEN ILMIÖNÄ	7
2.1 Tilan ja paikan käsitteet	7
2.2 Paikka paikkalähtöisessä kasvatuksessa	10
2.3 Paikan taju ja identiteetin muodostuminen	12
3 LUONTOSUHDE YMPÄRISTÖKASVATUKSEN PERUSTANA.....	15
3.1 Luontosuhteen muodostuminen	15
3.2 Ympäristökasvatus	17
3.3 Luontosuhteen ja paikkakokemuksen merkitys hyvinvoinnille	20
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	22
4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	22
4.2 Tutkimuksen taustaa	23
4.3 Tutkittavat ja aineiston keruu	24
4.4 Aineiston analyysi	28
4.5 Eettiset ratkaisut.....	33
5 TULOKSET	35
5.1 Kuvatut mielipaikat.....	35
5.2 Paikkakokemusten rakentuminen.....	37
5.2.1 Esteettiset/emotionaaliset paikat.....	37
5.2.2 Yksityiset paikat	40
5.2.3 Sosiaaliset paikat	42
5.2.4 Tulosten tulkinta	43

6 POHDINTA	47
6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	47
6.2 Tutkimuksen arviointi.....	51
LÄHTEET	55
LIITTEET.....	62

1 JOHDANTO

Elämme ilmastonmuutoksen ja luontokadon ajassa. Meidän täytyy ymmärtää olevamme osa luontoa ja ymmärtää se, että kaikki mitä teemme luonnolle, teemme myös itsellemme, sillä olemme riippuvaisia luonnosta (Värri, 2018). Sen lisäksi, että meitä ympäröivä luonto voi huonosti, myös lasten luontosuhteen heikentyminen on ollut jo pitkään huolenaiheena, koska se vaikuttaa negatiivisesti lasten hyvinvointiin. Syiksi luontosuhteen heikkenemiselle Pihkala (2021, s. 126-127) mainitsee teknologian kehittymisen ja sitä kautta sisällä vietetyn ajan lisääntymistä. Rasmussen (2004, s. 161) tuo esille myös sen, että lasten paikat ovat etenkin kaupungeissa yhä enemmän aikuisten tekemiä, joihin on laitettu lapsille leikkikaluja. Tällaisessa ympäristössä lapsen paikkasuhteen ja etenkin luontosuhteen muodostuminen on haastavampaa. Kun tiedetään, että luontosuhteella on monimutkaiset vaikutukset mielenterveyteen, on sen heikkenemisestä syytä olla huolissaan.

Opetushallituksen (2016b) uusimmassa opetussuunnitelmassa mainitaan laaja-alaisen osaamisen kohdassa L7, että ”Ympäristön suojelemisen merkitys avautuu omakohtaisen luontosuhteen kautta”. Tämä korostaa lasten luontosuhteen vahvistamisen merkitystä ja sitä voi vahvistaa paikkalähtöisellä kasvatuksella.

Paikkalähtöisen kasvatuksen tavoitteena on sitouttaa oppilaat omaan elinympäristöönsä käyttämällä opetuksessa lähiympäristöä ja sen juuret juontavat Deweyn ajatukseen koulun ulkopuolella tapahtuvista kokemuksista osana oppimisen merkityksellisyyttä (Hyvärinen 2014, s. 17-18). Suomessa paikkalähtöistä kasvatusta on ollut jo kansakouluajoista lähtien, jolloin ympäristöopissa ja kotiseutuopissa opetettiin omassa lähiympäristössä toimimista. (Suomela ja Tani 2004, s. 54). Suhteet paikkoihin muovaavat Estolan ja Tiilikan (2014, s. 58) mukaan myös ihmisten identiteettejä ja yleisestikin ihmistä itseään. Hakoköngäs ja Puhakka (2021) mainitsevat artikkelissaan

aiempia tutkimuksia, joissa todetaan luonnossa vietetyn ajan kohottavan ihmisen itsetuntoa ja mielialaa, vähentävän vihan tunnetta ja vaikuttavan myönteisesti tunteisiin. He lisäävät myös, että luonnossa liikkuminen tarjoaa mahdollisuuksia sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja vahvistaa siteitä perheiden ja ystävien välillä. Paikkalähtöinen kasvatus on siis monestakin syystä merkityksellistä

Paikkalähtöinen kasvatus tuo tutkimukseeni poikkitieteellisen katsantokannan, kun tutkin 3.-luokkalaisten ajatuksia heidän mielipaikoistaan. Pyrin selvittämään, millaisten asioiden kautta lapset rakentavat paikkasuhdettaan. Paikkalähtöisen kasvatuksen lisäksi tutkimukseni aihepiiri sivuaa myös luontosuhteen muodostumista. Tutkimuksellani haluan selvittää, millaisia asioita oppilaat kertovat kodin lähellä kuvaamistaan ulkona olevista vapaa-ajan mielipaikoistaan ja toivon näin saavani vastauksia siihen, miten voisimme kouluopetuksessa ottaa huomioon oppilaiden omat paikkakokemukset. Voisiko niistä saada virikkeitä opetukseen ja voisimmeko näin paikkalähtöisen kasvatuksen avulla vahvistaa lapsen luontosuhdetta ja identiteettiä?

Kun tutkimuksen kohteena ovat lapset, on tärkeää tuoda heidän perspektiivinsä näkyviin, sillä lapset tietävät parhaiten, mitä he mielipaikoissaan tuntevat, näkevät ja kokevat. Lasten kanssatutkijuuden painottamisen suosio onkin nykyisin kasvussa kaikessa lapsiin liittyvässä tutkimuksessa. (Honkanen ym. 2018, s. 186 ja Pyyry, 2012, s. 35). Tässä tutkimuksessa otetaan huomioon lasten osallisuus tutkimuksen aineistonkeruussa heidän ottamiensa valokuvien ja niiden pohjalta tehtyjen valokuvahaastatteluiden avulla.

2 PAIKKA KASVATUKSEN ILMIÖNÄ

2.1 Tilan ja paikan käsitteet

Tila ja paikka ovat kasvatustieteessä tuttuja käsitteitä, joita käytetään paikkalähtöisen kasvatuksen yhteydessä. Alkujaan nuo käsitteet ovat peräisin maantieteestä ja Häklin (1999, s. 50) mukaan tilan käsite on yksi maantieteen keskeisimmistä kattokäsitteistä, joka viittaa luonnon ja kulttuuri-ilmiöiden maantieteellisyyteen. Onko olohuoneessa tilaa sohvalle tai vieläkö tontilla on tilaa yhdelle talolle? Nämä kysymykset kuvaavat Tuanin (2007, s. 51) mukaan sitä, miten tila voidaan joissakin tilanteissa määritellä spatiaalisesti geometrisillä suureilla. Relph (1976, s. 8) kuvailee tilaa epämääräiseksi ja aineettomaksi asiaksi, jota on suoraan vaikea määritellä tai analysoida.

1960-luvulle asti tila oli Hyvärisen (2014, s. 14) mukaan positivistisessa maantieteessä absoluuttinen ja se ymmärrettiin esim. sijaintina koordinaateilla ilmaistuna, etäisyytenä kilometreissä tai hallinnollisina alueina. Absoluuttinen tila sai kuitenkin rinnalleen näkemyksen relatiivisesta eli suhteellisesta tilasta, jossa otettiin huomioon ihmisen toiminta tilassa (Hyvärinen 2014, s. 14). Häkli (1999, s. 52) toteaa, että enää pelkkä etäisyys kilometreinä ei ollut olennaista, vaan asiaan vaikutti matkaan käytetty aika tai kuljetuskulut eli puhuttiinkin aikaetäisyydestä tai kustannusetäisyydestä. Näin tilasta tulikin muuttuva, jonka merkitys vaihteli riippuen tarkasteltavasta toiminnasta. Tila myös ikään kuin kutistui, kun samassa ajassa pystyikin kulkemaan paljon pidemmän matkan kuin aiemmin (Karjalainen 1997, s. 45). Ihminen oli Hyvärisen (2014, s. 15) mukaan kuitenkin positivismiin mukaisesti vielä tilasta erillään oleva toimija ja Haarni ym. (1997, 11) toteavat, että ihminen oli unohdettu positivistisesta maantieteestä kokonaan.

1970-luvulla tuli vallalle humanistinen ja kriittinen yhteiskuntamaantiede, jolloin tulkinta suhteellisesta tilasta muuttui. Kriittinen yhteiskuntamaantiede kritisoi positivismia siitä, että se jätti yhteiskunnalliset rakenteet tilan

muodostumisessa vaille huomiota. Humanistinen maantiede toi tilan sijasta paikkaan ihmisen oman kokemusmaailman ja näin se sai merkityksen ihmisen kokemuksen kautta. (Haarni ym. 1997, s. 11; Hyvärinen 2014, s. 15.) Absoluuttinen tila sai näin rinnalleen humanistisen maantieteen sosiaalisen tilan idean, jossa korostui eletty ja koettu tila. Lisäksi uudeksi tilan määritelmäksi tuli strukturalistisen maantieteen relationaalinen tila, jossa tila on sosiaalinen, yhteiskunnallisesti tuotettu tila, joka on erottamattomasti osa yhteiskuntaa. Strukturalismi pyrkii selittämään havaittavia ilmiöitä niiden taustalla olevien näkymättömien rakenteiden avulla. Maantieteessä tilan tulkinnassa edettiin positivismiin havaintojen selittämisestä, humanismin ymmärtävän otteen kautta strukturalismin selittämiseen järkeilyn avulla. (Häkli 1999, s. 82-99.) Tilallisen ajattelun muutos liittyi tieteen lisäksi yhteiskunnan muutokseen, kuten globalisaatioon ja sen vaikutuksiin. Alkuun globalisaation ajateltiin tekevän tilasta merkityksettömän aikatilan tihentymisen myötä (ks. Karjalainen 1997, s. 45-46), mutta se onkin ollut omiaan vahvistamaan tilan ja paikallisuuden merkitystä. (Hyvärinen 2014, s. 13.)

Tila muuttuu paikaksi, kun ihminen muokkaa tiloja mm. nimeämällä ja muuttamalla niitä omille tarpeilleen sopiviksi ja muuttaa näin vieraan ympäristön omaksi ja tutuksi (Haarni ym. 1997, s. 17). Sijaintipaikat ovat tuttuja ja samoja kaikille kartankäyttäjille, mutta kun puhutaan eletyistä ja koetuista paikoista, ne ovatkin toisenlaisia, eikä niitä voi mitata tai luokitella (Karjalainen 1997, s. 42). Haarni jatkaa, että sama paikka voi olla toiselle positiivinen ja toiselle negatiivinen, riippuen siitä, millaisia kokemuksia ihmisellä on kyseisestä paikasta. Humanistisen maantieteen uranuurtaja Yi-Fu Tuan (2007) on muodostanut teoriaa paikan synnystä ja kirjoittanut mm. siitä, miten lapsi vähitellen kehittyessään ja oppiessaan uutta, alkaa hahmottaa tilat paikkoina, ja kuinka vähitellen oudot tilat muuttuvat merkityksellisiksi paikoiksi oman kokemuksen kautta. Myös Relph (1976, s. 36) on kirjoittanut paikasta ja sen merkityksestä ihmisille. Hänen mukaansa kaikki paikat ovat yksilöllisesti koettuja ihmisen asenteiden, kokemusten ja tarkoitusten suodattamina. Hyvärinen (2014, s. 13) ja Haarni ym. (1997, s. 19) kertovat ihmisen olevan

Humanistisessa maantieteessä toimija, joka tulkitsee aistihavaintojaan ja muodostaa näistä elämismaailman, jolloin tilasta tulee paikka. He jatkavat artikkeleissaan, että paikoista rakentuu ihmiselle merkityksiä, joita voidaan tutkia ja näin vuorovaikutus on vastavuoroinen, jolloin ihminen vaikuttaa ympäristöön ja ympäristö ihmiseen. Näin paikasta tulee osa ihmistä ja se vaikuttaa hänen identiteettiinsä.

Erkkilä (2005, s. 223) toteaa, että paikan tutkimuksessa on tärkeää ymmärtää ihmisen ja luonnon välisen suhteen moniulotteisuus. Erkkilä (2005, s. 195) mainitsee humanistimaantieteilijä Pauli Tapani Karjalaisen sanoneen, että "paikkoja ei pidä katsoa vain ulkoapäin niiden havaittavia piirteitä kartoittaen, vaan sisältäpäin, koettuina merkityssuhteina." Karjalainen (1997, s. 41) mainitsee artikkelissaan, että paikkaa voidaan tarkastella fyysis-sijainnillisesta, sensuaalis-emotionaalista ja sosiaalis-kulttuurisesta näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa keskitytään sekä sosiaalis-kulttuuriseen, että sensuaalis-emotionaaliseen näkökulmaan, sillä paikan kokija kokee kuvaamansa paikan tunteilla ja aisteilla, usein yhdessä jonkun toisen ihmisen kanssa. Paikka on jollakin tavalla merkityksellinen kokijalleen.

Kasvatustieteessä tila ja paikka nähdään Hyvärisen (2014 s. 24-25) mukaan paljon monimerkityksellisempänä, kuin maantieteessä, sillä tilaa ja paikkaa ei ole määritelty vain yhdellä tietyllä tavalla. Siksi Hyvärinen sanookin paikan ymmärtämisen vaikuttavan siihen, miten näemme sen merkityksen kasvatuksessa. Sillä on merkitystä, ymmärrämmekö paikan arkikielisesti objektiivisena sijaintina, humanistisen maantieteen mukaisesti henkilökohtaisesti koettuna vai kriittisen maantieteen tavoin, jossa kiinnitetään huomiota niihin sosiaalisiin rakenteisiin, jotka säätelevät ihmisen käyttäytymistä (Hyvärinen 2014 s. 24-25; Häkli 1999, s. 96-97). Paikan moninainen tulkinta ei ole Hyvärisen mukaan ongelma silloin, jos kirjoittaja ei poukkoile eri paikkakäsitysten välillä, vaan pitäytyy yhdessä käsityksessä. Hyvärinen jatkaa, että useimmiten paikkalähtöisessä kasvatuksessa paikka määritellään joko ihmisten toimintojen kautta tai ihmisten toimintaan vaikuttavana asiana. Tässä

tutkimuksessa paikkakäsitys on humanistinen eli paikka nähdään oppilaan ellettynä ja koettuna tilana sekä oppilaan toimintaan vaikuttavana tekijänä.

Hyvärisen (2014, s. 10-11) mukaan tilaa ja paikkaa on sovellettu kasvatustieteissä tutkittaessa mm. kouluvalintoja, kouluissa kohdattavaa erilaisuutta, oppimisympäristöjä tai koulurakennusta paikkana ja niitä on sovellettu ja käsitteellistetty myös paikkalähtöisessä kasvatuksessa. Hyvärinen mainitsee, että paikkalähtöinen kasvatusta on suosiossa, sillä se vastaa ekologisesti kestävämmän tulevaisuuden haasteeseen ja siinä korostetaan, että oppimista voin tapahtua kaikenlaisissa ympäristöissä. Tilan käsitysten tarkastelu on Hyvärisen mukaan mielekästä kasvatustieteessä, sillä sitä on tutkittu kovin vähän, vaikka juuri kasvatustieteellä olisi paljon annettavaa tilan ja paikan käsitteiden ymmärtämiselle.

2.2 Paikka paikkalähtöisessä kasvatuksessa

Paikan käsitettä on alettu Hyry-Beihammerin ym. (2014, s. 5) mukaan käyttää kasvatuksessa erityisesti ympäristökasvatuksen parissa jo 1970-luvulta lähtien, mutta vasta 1990-luvulla se alkoi vakiintua taidekasvatukseen ja sen jälkeen laajemmin myös muuhun kasvatustieteelliseen keskusteluun. Hyvärinen (2014, s. 11) kirjoittaa artikkelissaan, että paikkalähtöinen kasvatusta alkoi saada huomioita kasvatuksen ja koulutuksen tutkimuksessa, ja kasvatustieteellisissä teksteissä 2000-luvun alussa.

Estola ja Tiilikka (2014, s. 57) toteavat, että paikkatietoisessa tai paikkalähtöisessä kasvatuksessa tulee huomioida paikka, jossa kasvatusta tapahtuu, sillä paikan kokemuksilla on ajattelumallissa kasvatuksellinen merkitys. Vaikka paikkalähtöisellä kasvatuksella halutaan Hyvärisen (2014, s. 18) mukaan korostaa paikkasuhteen merkitystä ja saada näin vastattua kestävämmän tulevaisuuden haasteisiin, se ei silti sitoudu minkään tietyn oppiaineen opetukseen, eikä siinä nojata mihinkään tiettyyn oppimisen teoriaan.

Lasten ja nuorten oppimista ja ajattelua rajoittaa Szczepanskin (2013, s. 6) mukaan standardoidut opetussuunnitelmat, televisio ja tietokonepelit, joka aiheuttaa sen, että lapset ja nuoret ovat yhä vähemmän kosketuksissa ympäristönsä kanssa. Saman huomasivat Puhakka ym. (2021) tutkiessaan maahanmuuttajataustaisten nuorten luontosuhdetta. He saivat selville, että niin maahanmuuttajataustaisten, kuin valtaväestöön kuuluvien nuorien ajan vievät koulutehtävät, viihde-elektroniikka ja harrastukset. Tästä syystä Szczepanski (2013, s. 6) sanookin paikkalähtöisen opetuksen olevan tärkeää, sillä sen avulla voidaan kasvattaa ympäristötietoisia oppilaita, jotka ymmärtävät ihmisoikeuksien ja oikeudenmukaisuuden tärkeyden globalisoituvassa maailmassa. Lisäksi Puhakka ym. (2021, s. 184) toteavat tutkimuksessaan, että luonto voisi olla merkittävässä roolissa tukemassa maahanmuuttajien identifioivaa integraatiota, sillä miellyttävät luontokokemukset ja luonnonympäristöt voivat osaltaan vaikuttaa maahanmuuttajien kiinnittymisessä paikkaan ja uuteen asuinmaahan. Paikkalähtöisellä kasvatuksella on siis tilausta monestakin syystä.

Paikkalähtöistä ja paikkatietoista kasvatusta on tutkittu paljon koulukasvatuksen osana, vaikka Estolan ja Tiilikan (2014) mukaan kotien ja erityisesti äitien merkitys paikkaan kiinnittymisessä on suuri. Estola ja Tiilikka tutkivat pohjoisen äitejä paikkatietoisina kasvattajina ja huomasivat, että äitien tarinoissa paikkasuhteissa luontoon välittyi vahva ruumiillisuus, toiminnallisuus ja moniaistisuus ja, että suhde paikkaan vahvistui emootioiden kautta. Heidän tutkimuksessaan tuli esille myös se, että jos koulu siirtyisi kylältä kauemmas, vahvistaisi koulukasvatus kyläyhteisöstä vieraannuttavaa luonnetta. Estolan ja Tiilikan tutkimuksessa tuli vahvasti esille, että suhteet luontoon muodostivat paikkatietoisuuden ytimen. Tästä käy hyvin ilmi, että paikkalähtöinen kasvatus, ympäristökasvatus ja niiden myötä vankistuva luontosuhde kulkevat tiiviisti käsi kädessä.

Jokela ja Hiltunen (2014 s. 86-87) huomasivat tutkimissaan taidekasvatusprojekteissa, että suhde paikkaan on aina hyvin henkilökohtainen.

Heidän mukaansa paikkasuhde vahvistui osallisuuden kokemuksesta ja siitä, että toiminta oli yhteisöllistä. Pedagogisesti onnistuneissa projekteissa saattaa heidän mukaansa kokea osallisuutta ja voimaantumista, joka voi vaikuttaa ympäristövastuullisen käyttäytymisen syntyyn. Myös Ylitapio-Mäntylä (2014, s. 175) puhuu tutkimuksessaan merkityksellisistä paikoista, sellaisista paikoista, jotka jäävät kokijalle mieleen toiminnan ja tunteen kautta. Ylitapio-Mäntylä jatkaa, että paikkojen muistot ja tunteet palaavat esimerkiksi valokuvia katsellessa ja näin muisti on aikaan ja paikkaan sidottua. Lasten tapa kokea paikka on Ylitapio-Mäntylän mukaan hyvin ruumiillinen. Hän kertoo, että lapset tutustuvat ympäristöönsä kokeilemalla ja seikkailemalla ja tutkivat ympäristöään usein luovalla katseella.

Mannisen ym. (2007, s. 96) mukaan on tärkeää muistaa, että myös leikkiessä oppii. Kun oppilaat kuvaavat tärkeitä paikkoja, ovat ne varmasti paikkoja, joissa voi myös oppia jotakin. Manninen ym. jatkavat, että leikkiessään lapsi oppii "tekemisen, kokemisen, näkemisen ja kuulemisen kautta".

2.3 Paikan taju ja identiteetin muodostuminen

Opetussuunnitelman arvopohjassa mainitaan, että "oppiessaan oppilas luo suhdetta itseensä, toisiin ihmisiin, yhteiskuntaan, luontoon ja eri kulttuureihin sekä rakentaa identiteettiään, ihmiskäsitystään, maailmankuvaansa ja -katsomustaan" (Opetushallitus 2016b). Aiemmin identiteetin muovautumista pidettiin teini-iässä tapahtuvana asiana, kirjoittavat Kaivola ja Rikkinen (2003, s. 136-137), mutta sittemmin globalisaation myötä siitä on tullut paljon keskeisempi kysymys. Nykyään identiteetistä puhutaan heidän mukaansa mm. eri kulttuurien, sukupuolien ja yhteiskuntaluokkien yhteydessä ja yhä enemmän sen tematiikka on laajentunut myös yhteiskunta- ja käyttäytymistieteisiin. Identiteetin katsotaan Kaivolan ja Rikkisen mukaan olevan paikkaan sidottu sosiaalinen rakenne, jossa ihmisen sisäinen maailma kietoutuu julkiseen

todellisuuteen, ja globalisaation myötä ihmisten totutut identiteetit hajoavat, jolloin ihmisten on pakko pohtia identiteettiään aina uudelleen, sillä se on nykyiselle yhteiskunnalle tyypillistä.

Suhteet paikkoihin muovaavat Estolan ja Tiilikan (2014, s. 58) mukaan ihmisten identiteettejä ja yleisestikin ihmistä itseään. Relph (1976, s. 63) puhuu paikkatunteesta tai paikan tajusta (sense of place), joka tarkoittaa kykyä tunnistaa erilaisia paikkoja ja erilaisten paikkojen identiteettejä. Tarkemmin sanottuna hän tarkoittaa käsitteellä sitä, että paikkojen jatkuvuus on ihmisten paikan tunnun kannalta tärkeää. Relph (1976, s. 37) mainitsee, että niin yhteisöllisiin kuin henkilökohtaisiin paikkakokemuksiimme liittyy usein läheinen kiintymys ja tuttuus tiettyihin paikkoihin ja tämä kiintymys muodostaa juuremme ja sitä myöden myös identiteettimme. Tämä puolestaan herättää syvää huolenpidontarvetta paikasta. Relph (1976, s. 90) mainitsee myös käsitteen paikattomuus (placelessness), jolla hän tarkoittaa sitä, että paikkojen identiteetti on muuttunut niin paljon, etteivät ne enää näytä ja tunnu samalta, eivätkä tarjoa samoja mahdollisuuksia, kuin aiemmin. Relph tuo esille sen, että kaupunkien muuttuessa ihmisille saattaa tulla paikattomuuden kokemuksia, sillä kaikki suuret kaupungit näyttävät enemmän tai vähemmän samalta ja niistä on kadonnut niiden aitous ja omaleimaisuus. Relph (1976, 46) toteaa, että identiteettikeskustelussa tarkastellaan paikkojen identiteetin lisäksi sitä, kokeeko ihminen paikan suhteen osallisuutta vai ulkopuolisuutta.

Paasi (2017, s. 13) puhuu identiteetistä kahdessa eri ulottuvuudessa: alueen identiteetistä ja alueen asukkaisen identiteetistä. Paasi kuvailee alueen identiteettiä asioiksi, joista myös ulkopuoliset tunnistavat alueen, esim. luonto tai kulttuuri. Alueen asukkaiden identiteettiin Paasi liittää aluetietoisuuden ja sen, miten asukkaat samaistuvat paikkakuntaan tai millaisia tunteita ja odotuksia heillä on alueesta. Häkli (1999, s. 152) kirjoittaa samasta aiheesta ja mainitsee, että mm. koululaitos uusintaa ja tuottaa tietoisuutta kansakunnan rajoista ja valtion alueista. Häkli jatkaa, että kansallisen tai paikallisen tietoisuuden muodostumisessa rajoilla on keskeinen merkitys. Etelä-Pohjanmaa on tunnettu

yrittäjyydestään ja se markkinoi itseään yrittäjämönteisenä maakuntana. Tämä asia on otettu huomioon myös Eteläpohjalaisessa opetussuunnitelmassa, jossa yrittäjyyskasvatuksella on oma vankka sijansa tuntijaossa, nimittäin 7. luokalla opetetaan yhden vuosiviikkotunnin verran yrittäjämäistä identiteettiä (Opetushallitus, 2016a). Etelä-Pohjanmaalla kouluopetuksella pyritään vahvistamaan alueellista identiteettiä ja samalla kasvattaa lapsille mm. yrittäjämäistä identiteettiä. Erkkilä (2005, s. 205) toteaa, että identiteetin rakentumisessa on tärkeää tiedostaa, kuka minä olen ja mistä minä olen. Siksi paikoilla on identiteetin muodostumisen kannalta merkitystä. Se, kuuluuko johonkin paikkaan, on Haarnin ym. (1997, s. 18) mukaan subjektiivinen kokemus ja alueellisen identiteetin muodostumiseen vaikuttaa, millaisia jaettuja kokemuksia yksilöllä on alueesta.

Hyry-Beihammer ym. (2014, s. 5) kirjoittavat, että kun paikat muuttuvat ihmisen toiminnan seurauksena, myös ihmiset muuttuvat siinä mukana. He lisäävät, että samalla, kun paikan identiteetti muuttuu, myös ihmisten identiteetti ja paikoista kerrotut tarinat, historia ja kulttuuri muuttuvat.

3 LUONTOSUHDE YMPÄRISTÖKASVATUKSEN PERUSTANA

3.1 Luontosuhteen muodostuminen

Zacharius Topeliuksen 1854 ilmestyneen Vattumato-sadun alku, jossa lapset puhdistavat keräämiään vattuja, tuo Kirstinän (2011, s. 55) mukaan esiin kolme erilaista suhdetta eliömaailmaan: "Teresia ja Aina edustavat vielä 1800-luvulla uutta luonnonsuojeluhalaria, Lauri tunteetonta tuhoamisvimmaa sekä isosisko asian vähättelyä." Vattumato-satu muistuttaa Kirstinän (2011, s. 58-59) mukaan lukijaansa siitä, että ihminen ja luonto ovat yhtä, eikä luonto ole ihmiselle vain hyödyke, vaan ihmisen tulee myös suojella luontoa. Kirstinä mainitsee sadussa näkyvän eläintensuojelullisia piirteitä, sillä siinä käsitellään oikeudenmukaisuutta kaikkea elävää (vattumato) kohtaan.

Luontosuhteella tarkoitetaan Valkosen ym. (2013) mukaan luontoon kohdistettua asennetta, ajattelutapaa tai arvoa. Tutkimuksissa on kuitenkin todettu, että ympäristöasenteet ja -tietoisuus eivät täysin selitä ihmisen toimintamalleja käytännössä. Valkonen ym. toteavat, että asenteilla ja arvoilla on vaikutusta luontosuhteen muotoutumisessa, mutta toiminnallisten suhteiden on todettu vaikuttavan huomattavasti enemmän ihmisen luontosuhteen rakentumiseen.

Luontosuhde ja ympäristösuhde voidaan Willamon (2004, s. 36-41) mukaan kuvata tutkimuskirjallisuudessa siten, että ihminen on osa luontoa tai siitä täysin irrallaan oleva, jolloin luonto ja ympäristö nähdään toistensa synonyymeinä ja ihminen jää niiden ulkopuolelle. Tällöin hänen mukaansa ympäristöongelmatkin tapahtuvat ikään kuin ihmisestä riippumatta, eivätkä siten kosketa ihmistä. Willamon (2004, s. 42) mukaan ei ole olemassa ihmistä, jolta puuttuisi kokonaan luontosuhde. On vain kyse siitä, millä tavalla tiedostamme oman kuulumisemme luontoon, hän sanoo. Willamo jatkaa, että tästä syystä voidaan ajatella, että

luontosuhteeseen liittyy myös käsitys ihmisen sisäisestä luonnosta, joka on myös osa luontoa, sillä luonto ei ala vasta ihomme ulkopuolella, vaan kaikki meissä on luontoa. Suomela ja Tani (2004, s. 55) korostavat, että luonnon- ja rakennetun ympäristön lisäksi koulussa pitäisi korostaa enemmän myös sosiaalista ympäristöä, jolloin ymmärrys kuulumisesta luontoon saavutettaisiin ja kestävän kehityksen ja ympäristökasvatuksen tavoitteet saavutettaisiin paremmin.

Lasten luontosuhde alkaa kehittyä Cantellin (2011, s. 332) mukaan jo vauvana. Hän mainitsee, että lapset luovat omaa luontosuhdettaan kiipeämällä, ryömimällä, kävelemällä ja juoksemalla, kaikkia aistejaan apuna käyttäen. Luonto antaa ehtymättömästi virikkeitä, sillä lapset nauttivat Cantellin mukaan alueista, joita ei ole liian tarkkaan suunniteltu ja rakennettu, vaan että sieltä löytyy puita kiipeiltäviksi ja pensaita piiloiksi. Nuo luontokokemukset voivat hänen mukaansa löytyä omalta takapihalta, koulumatkalta tai lähimetsästä. Myös Estola ym. (2014, s. 59) toteavat aktiivisuuden sallivien ja tarjoumiltaan monipuolisten paikkojen tukevan lapsen paikkasuhteen kehittymistä ja vahvistavan yhteisöön kuulumista sekä osallisuuden kokemista. Sillä ei Laaksoharjun (2020, s. 16-18) mukaan ole väliä, millaista luonto on, vaan pääasia on, että lapsi saa tutkia, leikkiä ja kerätä omia myönteisiä luontokokemuksia ja ihmetellä niin elotonta kuin elollista luontoa. Luontosuhteen kehittymiselle Laaksoharjun mukaan on tärkeintä, että lapselle kehittyy kyky havaita ja huomata oma lähiympäristö. Tätä havainnoimisen ja huomaamisen kykyä on hyvä harjoitella myös koulussa erilaisin herkkyysharjoituksin, joista Nordström (2004, s. 116) artikkelissaan mainitsee.

Luontosuhteen muodostuminen tapahtuu Laaksoharjun (2020, s. 7-8) mukaan kolmivaiheisessa prosessissa: Ensin lapset ovat ulkopuolisia (outsiders) ja saattavat esimerkiksi osoittaa inhoa joitakin eliöitä kohtaan. Etsijävaiheessa (searchers) lapset alkavat tutkia ympäristöä ja kysellä asioita. Kolmannessa vaiheessa lapsi on jo sisäpiiriläinen (insiders), jolloin leikit alkavat olla mielikuvituksellisempia ja pitkäkestoisempia ja toiminta olla muullakin tavoin monipuolisempaa. Tämä paikkasuhteen syveneminen sisäpiiriläiseksi kesti

Laaksoharjun mukaan noin kaksi viikkoa, johon toki vaikutti mm. lapsen henkilökohtaiset ominaisuudet ja ohjaajan toiminta. Läheisen paikkasuhteen muodostuminen edellyttää Laaksoharjun tutkiman mukaan sitä, että lapsella on sopivia luonnonvirikkeitä tarjolla, sekä aikaa ja tilaa leikkiä vapaasti.

Värri (2019, s. 119-122) näkee luontosuhteen osana koko ihmisenä olemista ja olennaista on, saako lapsi kokemuksen siitä, että hän on itse arvokas. Vain siten yksilö voi Värriin mukaan arvostaa myös muita elollisia ja kokea myötätuntoa luonnon eliöitä kohtaan. Värri jatkaa, ettei lapsi luontaisesti ajattele olevansa eläinten yläpuolella ja tunnekasvatus tukisi sitä, ettei niin kävisikään, vaan lapsi ymmärtäisi olevansa tasa-arvoinen eläinten kanssa, koska tämä on lähtökohtana ekologiselle viisaudelle pohjautuvalle luontosuhteelle.

Obery ja Bangert (2017) huomasivat tutkiessaan ihmisten ympäristökäyttäytymistä, että luontosuhteella sekä opituilla ympäristötiedoilla oli selkeä yhteys ympäristökäyttäytymisen ennustajana. Myös Braunin ja Dierkesin (2017 s. 53) 7-18 -vuotiaille oppilaille tehdyssä tutkimuksessa havaittiin, että luonnossa vietetty aika ennustaa hyvin sitä, toimiiko ihminen luonnon hyväksi. Tulokset osoittivat, että 7-9 -vuotiaille tuli selkeimpiä muutoksia luontosuhteessa, kuten myös niillä, jotka viettivät luonnossa viisi päivää yhden päivän kenttäretkien sijaan. Braunin ja Dierkesin mukaan kaikilla tutkittavilla oli havaittavissa vahvempaa sitoutumista luontoon tutkimuksen edetessä.

3.2 Ympäristökasvatus

Ympäristökasvatus ja paikkalähtöinen kasvatus ovat tärkeässä roolissa lasten luontosuhteen muodostumisen kannalta. Pihkala (2021, s. 127-134) kertoo, että tutkiessaan luontoa lapsilla voi nousta pintaan syviäkin tunteita ja pohdintoja ja näin luontokasvatus voi parhaimmillaan olla syvällistä ja kokemukset voivat olla hyvin vahvoja. Näissä kokemuksissa voi Pihkalan mukaan tulla esiin

kysymyksiä vapaudesta, vastuusta, syyllisyydestä sekä kuolemasta ja rajallisuuden kohtaamisesta. Pihkala toteaa, että rikkaan luontosuhteen vaikutukset ulottuvat monella tavalla ihmisen identiteettiin, mielikuvitukseen ja myös hengellisyyteen. Vaikka Kilpijärven (2013, s. 83) mukaan luontosuhde voi vaihdella eri elämänvaiheissa maailmankuvan ja elinympäristöjen muutoksen sekä oppimisen ja kokemuksen myötä, ei kouluopetus silti ole hukkaan heitettyä aikaa. Jos kouluopetuksella saadaan aikaan edes pieni kipinä luontoa kohtaan harrastuneisuuden lisääntymisenä, on se positiivinen asia. Kilpijärvi (2013, s. 85) nimittäin kirjoittaa, että useissa tutkimuksissa on huomattu, että luontosuhde vahvistuu iän myötä ja että nuoruuden harrasteilla voi olla vaikutusta aikuisuuden luontoharrasteisiin.

Cantell ym. (2020, s. 59-60) kirjoittavat artikkelissaan, että useat tutkijat ovat pyrkineet selvittämään erilaisin menetelmin, mikä vaikuttaa siihen, että ihmiset aikuisena toimivat ympäristön hyväksi. Heidän mukaansa useimmissa eri tavalla toteutetuissa tutkimuksissa ympäristösuhteen takana osoittautui olevan kolme syytä, jotka toistuivat tutkimuksesta toiseen. Ensimmäisenä esille nousi luonnossa liikkuminen eli omakohtainen kokemus, toisena toisten ihmisten vaikutus eli sosiaalisuus ja kolmantena se, että oli kokenut jonkin negatiivisen kokemuksen, kuten että itselle tärkeä ja tuttu ympäristö on muuttunut radikaalisti. Cantell ym. (2020, s. 94) toteavat, että nuorisobarometreistä käy ilmi, etteivät pelkät ympäristöarvot useinkaan kanavoidu ympäristöteoiksi ja osasyynä siihen voi olla myös se, että ihminen kokee oman osansa hyvin pieneksi pisaraksi isojen ongelmien äärellä. Olisi kuitenkin hyvä muistaa, että pisarasta muodostuu puro ja purosta joki.

Kouluissa on aina ollut jonkinlaista ympäristöön liittyvää opetusta. Kansakouluaikana alkuopetuksen oppiaineena oli ympäristöoppi ja kolmannelta ylöspäin oppiaine oli nimeltään kotiseutuoppi. Molemmissa oppiaineissa opetettiin tietoja ja taitoja, jotta pystyy toimimaan omassa elinympäristössä. (Suomela ja Tani 2004, s. 54). Cantell ym. (2020) kirjoittavat, että ympäristökasvatus on jo pitkään ollut kirjattuna niin suomalaiseen, kuin

muidenkin maiden opetussuunnitelmiin. Wolff (2004, s. 19) kuvailee ympäristökasvatusta elinikäisenä oppimisprosessina, jonka myötä ihminen oppii taitoja ja tulee tietoiseksi arvoista sekä asenteista, joiden perusteella luoda uusia toimintamalleja ympäristön suojeluun ja parantamiseen.

Ympäristökasvatus aloitetaan Nordströmin (2004, s. 116) mukaan ympäristöherkkyyden herättelyllä eri aistein kokemalla ja kun lapsi alkaa huomioida ympäristönsä, voidaan aloittaa varsinainen ympäristösuhteen syventäminen. Nordström mainitsee, että aistien kautta saadut kokemukset ovat kaikkein voimakkaimpia, erityisesti hajuaistimukset jättävät vahvan muistijäljen. Ympäristökasvatuksen tavoitteena on Kudryavtsevin (2012, s. 233) mukaan ympäristömyönteinen käyttäytyminen ja siihen liittyvät tunteet ja asenteet. Näiden syntymistä edistää paikkalähtöisen kasvatuksen myötä muodostuva paikantaju.

Cantell ym. (2020, 96-99) mainitsevat ympäristökasvatuksen olevan arvokasvatusta ja he kysyvätkin, onko meillä oikeutta kasvattaa lapsia tietyn arvomaailman omaksumiseen? Cantell ym. jatkavat, että ympäristökasvatus ei toki voi koskaan olla täysin arvovapaata ja toisaalta sen voi ajatella olevan jatkuva prosessi kohti ympäristövastuullisempia toimintatapoja ja kulttuuria, sillä tämän ajan maailmassa pyritään yhteistuumiin kohti ekologisesti kestävää sosialisaatiota. Lisäksi Cantell ym. (2020, s. 127-128) muistuttavat, että Opetussuunnitelman perusteissa mainitaan myös käsite ekososiaalinen sivistys, joka on Suomessa erityisesti Arto O. Salosen tutkima aihe ja hänen mukaansa nykymaailmassa ihmisen toiminta pitäisi talouskasvun sijaan määrittää ekologista kestävyttä ja ihmisoikeuksia puolustaen.

Cantell ja Koskinen (2004, s. 68-69) esittelevät artikkelissaan Palmerin puumallin, jonka oksiston muodostavat ympäristöstä ja ympäristössä oppiminen sekä toimiminen ympäristön puolesta ja ne ovat kaikki yhtä tärkeässä osassa ja tapahtuvat kasvatuksessa yhtä aikaa. Puun juuriston muodostaa ihmisen aiemmat merkittävät kokemukset. Hieman saman kaltaisen Kestävä puutarha -mallin tuo esiin Laaksoharju (2020, s. 22) väitöskirjassaan, jossa hän tutkii

alakouluikäisten kaupunkilasten paikkasuhteen muotoutumista puutarhassa. Cantellin ja Koskisen mukaan laadukkaassa ympäristökasvatuksessa otetaan kaikki puumallin oksiston kolme osa-aluetta tasapuolisesti huomioon.

3.3 Luontosuhteen ja paikkakokemuksen merkitys hyvinvoinnille

Paikat vaikuttavat Hyvärisen (2014, s.4) mukaan hyvinvointiimme, vaikka se on nykyisessä kasvatustieteessä välillä unohdettu. Tyrväinen ym. (2007, s. 57) kertovat luonnon merkityksen muuttuneen, sillä aiemmin kaupunkirakentamisessa tehtiin ekologisten vaikutusten arviointi, mutta nykyään ollaankin enemmän kiinnostuneita ihmisten toiveista ja heidän terveydestään.

Tyrväisen (2007, s. 60) mukaan luontokohteet koetaan tärkeiksi. Luontoa pidettiin keskeisenä laatutekijänä kaupunkiympäristössä ja samanlaisia tuloksia oli Tyrväisen (2007, s. 73) mukaan tullut esiin aiemmissakin tutkimuksissa. Tyrväisen tutkimuksessa todettiin myös kaupunkilaisten luonnossa oleskelun vaikuttavan positiivisesti mielialaan, joskaan mahdollisia negatiivisia tunteita luontoalueiden käyttö ei vähentänyt yhtä tehokkaasti. Cantell ym. (2020, s. 57-58) kirjoittavat, että luonnon fysiologista elvyttävyyttä on tutkittu kokeellisesti ja on todettu, että luonto rauhoittaa, vähentää stressiä ja hidastaa sydämen sykettä. Luonnolla havaittiin Cantellin ym. mukaan olevan suomalaisille erityistä merkitystä, sillä korona-aikana ihmiset hakeutuivat usein luontoon kävelylle tai retkelle. Luonnon koettiin rauhoittavan ja antavan vaihtelua elämään. Cantell ym. mainitsevat, että jopa neljännes suomalaisista koki luontosuhteensa kehittyneen myönteisesti koronakeväänä 2020 ja alle 25-vuotiaissa muutos näkyi vahvimmin.

Hakoköngäs ja Puhakka (2021) kirjoittavat artikkelissaan monista aiemmista tutkimuksista, joissa todetaan vuorovaikutuksen luonnon kanssa kohottavan ihmisen itsetuntoa ja mielialaa, vähentää vihan tunnetta ja parantaa

psykykkistä hyvinvointia vaikuttaen myönteisesti tunteisiin. Esimerkiksi lenkkeily luonnossa lievittää ahdistusta ja masennusta paremmin, kuin harjoittelu rakennetussa ympäristössä. Luonnossa liikkuminen tuo Hakokönkään ja Puhakan mukaan myös välillisiä fysiologisia terveyshyötyjä ja lisäksi yhteiset luontokokemukset tarjoavat mahdollisuuksia sosiaaliseen vuorovaikutukseen ja vahvistaa siteitä perheiden ja ystävien välillä.

Viime aikoina on pyritty selittämään, miksi ihmiset kokevat positiivisia tunteita olleessaan kosketuksissa luontoon ja löytyi kaksi selittävää viitekehystä, jotka ovat stressin vähentämisen teoria ja huomion palauttamisen teoria. Stressi vähenee, kun ihminen on kosketuksissa selviytymistä tukevien luonnollisten elementtien, kuten veden ja ruuan kanssa. Kosketus luontoon auttaa keskittymisessä, joka on herpaantunut kaupunkiympäristössä, koska kaupungissa on enemmän visuaalisia ärsykejä, jotka vaativat huomioita. (Dean ym. 2018, s. 2.)

Cantell ym. (2020, s. 58) kuitenkin korostavat, että kansainvälisissä tutkimuksissa saatuja tuloksia ei voi suoraan verrata suomalaisten tutkimusten tuloksiin, sillä kaupunki- ja luonnonympäristöt ovat niin erilaisia. Lisäksi he muistuttavat, että eri kulttuureista tulevat ihmiset voivat kokea suomalaisen metsän hyvin eri tavalla kuin suomalainen sen kokee. Hakoköngäs ja Puhakka (2021, s. 3) muistuttavat myös, että luonnonympäristö voi olla joillekin hyvin epämukava, ahdistava ja uhkaava. Tämä epämukavuus voi liittyä esim. käärmeisiin, ampiaisiin tai punkkeihin.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Lapset viettävät paljon aikaansa aikuisten luomissa sisätiloissa kotona, koulussa ja erilaisissa harrastuspaikoissa. Ulkona vietetty aika on vähentynyt. Lasten ja nuorten mielipaikkoihin liittyviä tutkimuksia on tehty jonkin verran, mutta tässä tutkimuksessa halusin rajata tutkimuskohteeni nimenomaan ulos ja koulualueen ulkopuolelle nähdäkseni, millaisissa paikoissa lapset aikaansa mielellään viettävät ja minkälainen rooli luonnolla on näissä paikoissa.

Tutkimukseni tavoitteena on saada tietoa myös siitä, miten lapset kokevat heidän mielipaikkansa ulkona. Tutkimuksessani haluan selvittää, millaisten asioiden kautta 3.-luokkalaiset lapset rakentavat paikkasuhteitaan. Tavoitteenani on kuvata ja ymmärtää lasten kokemuksia ja siksi tutkimuskysymykseni ovat:

- 1) Minkälaisia lasten mielipaikat ovat?
- 2) Minkälaisia merkityksiä lapset antavat mielipaikoilleen?

Tutkimuksessani pyritään selvittämään lasten suhdetta heidän mielipaikkaansa ja näin saada selville, mitä asioita paikkalähtöisessä opetuksessa kannattaa ottaa huomioon. Koska paikkalähtöisellä opetuksella pyritään vahvistamaan lasten luontosuhdetta, on ympäristökasvatus selkeä osa-alue tässä kokonaisuudessa. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen osalta minua kiinnostaa, millaisia paikkoja lapset ovat kuvanneet ja liittyvätkö ne mitenkään luontoon. Näin ollen tutkimukseni sivuaa osittain myös luontosuhteen muodostumista, sillä tutkimuksen mielipaikat ovat ulkona. Mielipaikoista saatua tietoa voidaan hyödyntää paikkalähtöisessä opetuksessa ja ympäristökasvatuksessa.

4.2 Tutkimuksen taustaa

Tutkimukseni on laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus. Kiviniemi (2018, s. 73) luonnehtii laadullista tutkimusta prosessiksi, jossa ei ole etukäteen selkeästi määritelty miten tutkimuksen eri vaiheet etenevät, vaan ne muotoutuvat vähitellen tutkimuksen edetessä. Kiviniemi (2018, s. 79) kuvaa laadullista tutkimusta myös eräänlaiseksi oppimisprosessiksi, jossa tutkija kasvattaa tietoisuuttaan tutkittavasta aiheesta.

Minua kiinnostaa luonto ja se, miten saisin ihmiset ymmärtämään sen hienouden ja tärkeyden. Lähdin pohtimaan, miten saisin kytkettyä luonnon tutkimukseeni ja lapsiin. Päädyin lopulta tutkimaan, millaisia alakouluikäisten ulkona olevat mielipaikat ovat ja millaisia merkityksiä he antavat mielipaikoilleen. Kun pohdin tutkimukseni teoriaosassa kirjoittamaani, miten tilasta tulee paikka, ja vertaan sitä Laineen (2018, s. 30) kertomaan fenomenologiasta, huomaan näissä kahdessa asiassa yhtäläisyyksiä. Ihminen tuntee kokemuksen myötä paikan merkitykselliseksi ja toisaalta paikka myös muovaa ihmistä. Paikan identiteetti muokkaa ihmisen omaa identiteettiä ja päinvastoin. Samalla tavoin fenomenologiassa ajatellaan, että ihminen on erityinen ja rakentuu yksilönä suhteessa maailmaan ja toisaalta myös rakentaa tuota maailmaa. Fenomenologiassa on tarkoitus tutkia ihmisen koettua ja elettyä maailmaa, eli puhdasta kokemusta, eikä pyritäkään etsimään kokemuksille selityksiä minkään muun tieteenalan kautta. Nämä kokemukset rakentuvat Laineen (2018, s. 31) mukaan merkityksistä ja niiden merkityssisältöä pyritään fenomenologisessa tutkimuksessa selvittämään. Laineen (2018, s. 46) mukaan tutkimuksessa saattaa käydä niin, että jokin merkityskokonaisuus on suuremmassa roolissa, kuin muut ja loput merkityskokonaisuudet järjestyvät sen alaisuuteen.

4.3 Tutkittavat ja aineiston keruu

Kun keksin lähteä tutkimaan lasten paikkakokemuksia ulkoa kodin läheltä, oli pohdittavana se, miten saan kerättyä aineiston. Miten saisin kokemukset esiin mahdollisimman autenttisina, jotta voin tehdä empiirisen tutkimuksen? Pyyry (2012, s. 36) tuo esille sen, että tieteessä on aiemmin ajateltu, että lasten tuottama tieto ei ole välttämättä sellaista "oikeaa tietoa" joka olisi totta. YK:n Lapsen oikeuksien sopimuksen voimaan astuminen vuonna 1989, sekä yleinen yhteiskuntatieteellisessä tutkimuksessa tapahtunut muutos vaikutti Pyyryn mukaan kuitenkin siihen, että lasten ja nuorten osallisuus tutkimuksissa on lisääntynyt. Hyvin usein kouluun ja oppilaisiin liittyvissä tutkimuksissa haastatellaan koulun aikuisia ja pyritään sitä kautta saamaan selville, mitä koulussa tapahtuu, kuinka lapset voivat tai kuinka lapset oppivat. Honkonen ym. (2017, s 184) toteavat, että lasten ja nuorten hyvinvointia onkin tyypillisesti tutkittu aikuisen näkökulmasta ja perinteinen aikuiskeskeinen tutkimussuuntautuminen on johtanut aikuisen tulkintaan lapsesta ja lapsuudesta, vaikka kaikista parhaiten lapsiin liittyvistä asioista tietävät lapset itse.

Mietin alkuun eläytymismenetelmän tuomia mahdollisuuksia, mutta olin epävarma, saisinko haluamaani aineistoa kasaan tarinoiden avulla. Kun tutustuin Stenvallin (2013, s. 75) käyttämään MAPOLIS-menetelmään, joka on monimenetelmäinen aineistonhankintatapa, ymmärsin, että tämänkaltainen tapa voisi olla minun tarkoitukseeni eläytymismenetelmää parempi. Stenvallin tutkimuksessa nuoret merkitsivät itselleen merkitykselliset paikat kartalle värikoodeilla ja sen jälkeen kertoivat merkinnöistään haastattelussa. Lopuksi he kirjoittivat karttamerkintöjä ja haastatteluja täydentäviä tarinoita kysymysten ohjaamina. Pohdin kuitenkin, onko kartan käyttö kovin hyvä menetelmä oman tutkimukseni kohdalla, joka rajautuu alueellisesti melko pienelle alueelle. Olin myöskin epäileväinen sen suhteen, osaavatko 3. -luokkalaiset, joita ajattelin tutkimuksen kohteeksi, kovin hyvin hahmottaa karttaa.

Pyrin kaikella mahdollisella tavalla ottamaan huomioon sen, mistä Aarnos (2018, s. 175) puhuu artikkelissaan aineistonhankinnan sovittamisesta lapsen kehitysvaiheen mukaisesti. Tämän vuoksi luovuin siitä, että olisin kerännyt aineiston kirjoituksilla. Pohdin, että kolmasluokkalainen oppilas on 9-10 -vuotias ja sen ikäiselle voi olla vielä hankalaa ilmaista itseään kirjoittamalla. Toisaalta parhaimmat kirjoittajat olisivat voineet kirjoittamalla rauhassa tuoda esille sellaisia asioita, joita eivät halunneet haastattelussa sanoa ääneen ja lisäksi kirjoittaessa olisi pystynyt pohtimaan pidempään, mitä haluaa sanoa. Kirjoittaessa ei olisi tarvinnut miettiä, mitä tutkija haluaa kuulla.

Aloin pohtia visuaalisten menetelmien mahdollisuutta, sillä niiden vahvuutena on se, että kuvaaminen ja kuvasta puhuminen tuntuu olevan monille lapsille ja nuorille kirjoittamista helpompaa. Valokuvahaastattelussa nuoret tulkitsevat ottamiaan valokuvia ja haastatteliija tekee kuvista joitakin kysymyksiä. Valokuvista puhuminen on nuorille helppoa, sillä oikeita vastuksia ei ole olemassa. Pyyry (2012, s. 46-48.) Trell ym. (2010) mainitsevat paikkasidonnaisiin tutkimuksiin liittyvien haastatteluiden olevan ongelmallisia (etenkin nuorilla), sillä haastateltava ei näe ja koe kohdetta, josta puhuu. Siksi kuvien ja muiden aktivointimenetelmien käyttö on lisääntynyt tutkittaessa paikkasidonnaisuuksia. Myös Ponto yhdisti tutkimuksessaan tutkijan asiantuntijuuden ja tutkittavien paikallisen tuntemuksen. Ponto (2017, s. 56) mm. mainitsee, että lapset ja aikuiset oppivat eri tavalla ja siksi tutkimus vaatii erilaisia menetelmiä. Hän jatkaa, että osallistavat menetelmät saattavat rohkaista osallistujia kertomaan kokemuksistaan laajemmin. Ponto halusi ymmärtää tutkittavien sisäistä maailmaa ja hän koki, että valokuvahaastattelulla saa selville lasten ja nuorten kokemuksia tavoilla, joihin muut menetelmät eivät pystyisi. Kun löysin Ponton ja Pyyryn artikkelit nuoria osallistavista tutkimustavoista, päädyin siihen, että kokeilen valokuvahaastattelua.

Haastattelu voi olla pienelle lapselle jännittävä valokuvankin kanssa ja siksi ryhmähaastattelu voi olla parempi vaihtoehto, vaikka fenomenologisen tutkimuksen tekemisessä pitäisi käyttää yksilöhaastattelua. Ryhmässä lasten ei

tarvitse jännittää tutkijan läsnäoloa, mutta jännittävätkö he toisiaan? Uskaltavatko he muiden kuullen kertoa kaikkea, mitä saattaisi kertoa yksin? On hankalaa sanoa, mikä lopulta olisi paras tapa: kirjoittaminen, valokuvahaastattelu yksin vai valokuvahaastattelu ryhmässä. Riippuu varmasti paljon siitä, millainen temperamentti lapsella on. Jotain varmasti menetin, kun valitsin aineistonkeruumenetelmäksi pelkästään valokuvahaastattelun ryhmässä, mutta varmasti myös sain jotain enemmän. Ylitapio-Mäntylä (2014, s. 194) korostaa, että valokuvien ja niiden parissa työskentely lisää osallisuutta, sillä työskentelytapa on hyvin yhteisöllinen. Ylitapio-Mäntylä jatkaa, että samalla kun oppimistilanteessa jaetaan kuvien avulla tarinoita ja tunteita, voi jokainen myös osaltaan jakaa omien kokemustensa kautta toisille uutta tietoa. Siten myös itse tutkimuksen tekovaihe on oppimistilanne ja antaa lapselle osallisuuden kokemuksia, jolla on identiteettiä vahvistava vaikutus. Siksi ryhmähaastattelu tuntui paremmalta vaihtoehdolta.

Lehtomaan (2005, s. 167) mukaan fenomenologisessa tutkimuksessa täytyy löytää henkilöitä, joilla on omakohtaisia kokemuksia tutkijaa kiinnostavasta aiheesta. Pohdin pitkään, minkä ikäisten lasten kokemuksia tutkisin. Minkä ikäisenä lapsi alkaa liikkua vapaammin, jolloin elinpiiri ei olisi täysin sidoksissa aikuisiin ja heidän rajaamiinsa alueisiin? Päädyin pohdintojeni jälkeen rajata esi- ja alkuopetusikäiset pois ja kohdistaa tutkimuksen 3. -luokkalaisiin, jotka ehkä liikkuvat jo vähän vapaammin, mutta heillä ei ole vielä teini-ikäen mukanaan tuomaa hengailukulttuuria, joka saattaisi viedä ajatustani todellisten mielipaikkojen tutkimisesta enemmän hengailupaikkojen tutkimiseksi.

Ennen varsinaista haastattelua tein testihaastattelun kolmen alakouluikäisen lapsen kanssa, jotta sain tuntumaa siihen, miten hyvin lapset osaavat keskustella vapaasti ja kuinka paljon ja miten minun täytyy osallistua keskusteluun, jos lapset eivät lähde vapaasti keskustelemaan ja juttu loppuisikin lyhyeen. Huomasin, että lasten on vaikea kuvailla paikassa kokemiaan tunteita ja mietin ensin, että he saattavat tarvita apukysymyksiä, ellei ryhmään satu lasta, joka osaa sanoittaa tuntemuksiaan, jolloin toisetkin saavat apua omien

tunteidensa sanoittamiseen. Lopulta päädyin kuitenkin siihen, että otan sen, mitä tulee. Lapset elävät vielä niin hetkessä, että menneen sanallistaminen voi olla haastavaa ja jos tunteita ei osata sanoittaa, niin sekin kertoo vain lapsen iästä ja siitä, että se on vielä hankalaa.

Varsinaiseen haastatteluun löysin sopivan ikäisiä tutkittavia kotipaikkakunnaltani, minulle tutusta koulusta. Tutkittavat lapset asuivat kuntakeskuksessa, joka on kuntaliitoksella yhdistetty osaksi keskisuurta kaupunkia. Alue on kaupunkimainen ja lähellä on hyvät ulkoilureitit sekä metsää.

Haastattelin 20 tutkimukseen luvan saanutta lasta kahdelta eri 3.-luokalta. En ottanut huomioon Aarnoksen (2018, s. 175) toteamusta siitä, että valitsisin haastateltavaksi rohkeita lapsia, jotka uskaltavat puhua. Oletan, että arimmat lapset olivat jo kotona sanoneet, etteivät halua osallistua tutkimukseen ja näin ollen niistä kodeista tuli kielteinen vastaus tutkimuspyyntöön. Käytin opettajien oppilastuntemusta hyväkseni sikäli, että pyysin opettajia tekemään lapsista 3-4 oppilaan ryhmiä huomioiden sen, että heillä olisi mukava olo ryhmässä ja, että he uskaltaisivat puhua. En siis erityisemmin kieltänyt tekemästä ryhmiä sukupuolen tai kaverisuhteiden perusteella, vaan luotin siihen, että opettaja tietää, ketkä lapsista tulevat toistensa kanssa parhaiten toimeen, jotta haastattelutilanne olisi mahdollisimman rento.

Tutkimukseni aineisto kerättiin valokuvahaastatteluiden avulla, jolloin olin tutkittavien kanssa kasvotusten ja esitin kaikille haastatelluille samoin muotoiltujen kysymysten (Liite 2) lisäksi joitakin tarkentavia kysymyksiä. Valokuvahaastattelun valitsin, koska Pyyryn (2015, s. 45-46) mukaan haastattelu on yleensä jännittävä tilanne, jossa tutkittava saattaa puhua sellaisia asioita, joita hän kuvittelee tutkijan haluavan kuulla. Näin voi käydä etenkin lasten tai nuorten kanssa. Kun haastattelussa käytetään kuvia, voi tutkittava keskittyä katsekontaktin sijaan kuvaan ja tuntea olonsa rennoksi.

Haastattelupaikkana oli tyhjä luokkatila, jossa saimme olla täysin rauhassa. Luokka sijaitsi lasten luokista katsottuna koulun toisessa päädyssä, joten saimme

mukavasti juteltua niitä näitä siirtyessämme haastatteluluokkaan. Kaksi oppilaista eivät halunneetkaan lähteä liikuntatunnilta haastatteluun, jonka hyväksyin välittömästi. Tutkimuksen kannalta ei ole hyvä, jos siellä on joku, jota on houkuteltu mukaan, vaikka hän ei haluaisi osallistua. Muutama oppilas oli unohtanut ottaa kännykkänsä haastattelupäivänä kouluun mukaan ja yhdessä ryhmässä kännykät aiheuttivat häiriötä siinä määrin, että jouduin heitä huomauttamaan asiasta kesken haastattelun.

4.4 Aineiston analyysi

Laadullisessa tutkimuksessa aineiston analyysissä on tarkoitus saada selkeyttä aineistoon ja saada näin uutta tietoa. (Eskola ja Suoranta, 2008 s. 137.) Ennen tutkimusta tutkijan olisi hyvä tiedostaa oma esiymmärryksensä ja kirjoittaa se ylös, sillä tulkinta voi olla puutteellista, jos aineistoa analysoidaan omien ennakkoluulojen kautta. (Laine 2018, s. 57.) Ennen analysointia kirjoitin paperille muutamia ajatuksia omasta esiymmärryksestäni, jotta sain pidettyä sen litterointeja lukiessani ja analyysiä tehdessäni taka-alalla.

Käytin tutkimuksessani valokuvia siksi, että lapset paremmin puhuisivat haastattelussa tietyistä valokuvatuista paikoista, jolloin puhe ei lähtisi rönsyilemään muihin paikkoihin. Analysoin kuvanottopaikkoja hyvin pintapuolisesti, kuten missä ne on otettu ja minkä tyyppisiä kuvatut paikat ovat. En kuitenkaan tee niistä valokuva-analyysiä, sillä koin, että luokanopettajalle olisi tullut liikaa vaivaa saada oppilaiden kuvat sellaiseen muotoon, että ne olisi voinut antaa minulle tutkittavaksi. Keskityin siis tutkimuksessani enemmän haastattelun antiin.

Olen hyödyntänyt tutkimuksessani kolmivaiheista analyysiä, jota pyrin soveltamaan Laineen (2018) fenomenologis-hermeneuttisen analyysin sekä Valliuksen (2016) ja Ponton (2017) tutkimusten pohjalta. Litterointien lukemisen jälkeen analyysissä eritellään haastateltujen kertomuksia ja kirjoitetaan

kuvaukset lyhyesti tutkijan omalla kielellä. Kuvausten kirjoittamisen jälkeen erillään olevat merkityskokonaisuudet tuodaan yhteen, jonka jälkeen pyritään kokonaisuuden ymmärtämiseen tarkastelemalla merkityskokonaisuuksien välisiä suhteita.

Tutkimukseni lähti liikkeelle siitä, että litteroin haastattelut sanasta sanaan heti haastattelua seuraavina päivinä. Jätin litteroinnista tauot ja painotukset merkitsemättä, sillä niillä ei ole tutkimukseni kannalta merkitystä. Ryhmähaastatteluja oli yhteensä kuusi kappaletta ja ne kestivät 13-25 minuuttia. Litteroitua tekstiä haastatteluista tuli 43 sivua Calibrin fontilla 11 ja rivivälillä 1,5. Analyysi lähti liikkeelle siitä, että luin litteroidut tekstit useaan kertaan läpi ja tein pieniä merkintöjä havainnoistani. Sen jälkeen tarkensin tutkimuskysymyksiäni ja ryhdyin luokittelemaan aineistoa etsien tekstistä lasten mielipaikoille antamia merkityksiä eli kaikkea sitä, mitä he kertoivat tekevänsä ja kokevansa näissä paikoissa. Laine (2018, s. 42) kuvaa tätä vaihetta tutkimusaineiston kuvaukseksi, jossa voidaan käyttää myös suoria lainauksia. Tämän jälkeen kirjoitin löytämilleni ja korostamilleni kohdille tiivistetyt selitykset omalla kielelläni ja ryhdyin ryhmittelemään merkityksiä, etsien niistä yhtäläisyyksiä ja eroja (Taulukko 1).

Tätä vaihetta Laine (2018, s. 43) kutsuu merkityskokonaisuuksien etsimiseksi ja löytämiseksi. Se, mistä näkökulmasta merkityskokonaisuuksia etsitään, vaikuttaa siihen, miten ne jäsennetään. En korosta tutkimuksessani yksilöllisiä piirteitä, vaan tuon esille yhteisiä seikkoja. Tämä siksi, että minun on hankala erottaa ryhmähaastattelunauhoitteesta, kuka milloinkin on äänessä. Jos olisin videoinut haastattelun, olisin voinut tutkia yksilöllisiä piirteitä. Pieninä osasina pystyn toki tuomaan esille myös yksittäisten tutkittavien antamia merkityksiä, jos heidän kuvaamansa paikat ovat selkeästi erilaisia, kuin muilla. Trampoliinia kuvanneiden aineistoa minun on hankala kuvata yksilöllisesti, sillä heitä oli useita.

Ryhmitellessäni merkityksiä, päädyin aika isoon määrään merkityskokonaisuuksia. Kokosin seuraavanlaisia alateemoja, joita yhdistin

myöhemmässä vaiheessa yläteemoiksi: Oma rauha, rauhoittuminen, vapaus, vakoilu, jännitys, vauhti, maisemat, luonto, temput, leikit, eväsretket, yöpyminen ulkona, rakentelu, läksyt, kännykkä, musiikki, kaverit, sisarukset, muu perhe, säännöt, luonto ja materiaalit. Tämän jälkeen yhdistelin alateemoja yläteemoiksi (taulukko 1) ja aloin pohtia, miten saisin nämä löytyneet yläteemat yhdistettyä pääteemoiksi, jotta saisin jonkinlaisen kokonaiskuvan tutkittavasta aiheesta.

Taulukko 1

Esimerkki analyysin ala- ja yläteemojen muodostumisesta

Litteroitu teksti	Kuvaus	Alateema	Yläteema
No sitten <u>m</u> ä tykkään sitten <u>s</u> iitä kun ne on yleensä valmiita niin saa vaan mennä sisälle vaan <u>o</u> leskeleen ja <u>o</u> leen omassa rauhassa	Valmiissa majassa oleskelu omassa rauhassa	Oma rauha, rauhoittuminen, vapaus	Oma rauha
Se on silleen <u>n</u> iinku ihana ja <u>n</u> iinku rauhallinen tämä paikka	Lenkkimaiseman rauha	Oma rauha, rauhoittuminen, vapaus	Oma rauha
Jos oikein ottaa sieltä vauhtia niin pääsee pitkälle. kerran talvella <u>m</u> ä hyppäsin liukurilla niin <u>m</u> ä lensin <u>j</u> onjunmetrin päähän ja sitten <u>m</u> ä se <u>m</u> un liukuri lähti pois ja sitten mulla meni kaikkiin paikkoihin lunta	Kuvaus mäenlaskusta ja sen vauhdista ja jännityksestä	Vakoilu, jännitys, vauhti	Jännitys
Ja <u>s</u> it me <u>o</u> llaan aina vakoiltu sieltä, <u>s</u> it me ollaan tehty pieni ikkuna mistä ne ei varmaan edes <u>n</u> ää meitä.	Lenkkeilijöiden vakoilua majasta	Vakoilu, jännitys, vauhti	Jännitys

Yläteemojen yhdistely pääteemoiksi (taulukko 2) osoittautui monimutkaiseksi vaiheeksi, jossa tein monenlaisia kokeiluja. Huomasin, että miltei kaikkiin kokemuksiin liittyi paikan sosiaalinen ulottuvuus, joten ryhdyin sitä kautta

miettimään, mitä muut pääteemat voisivat olla. Lasten vastauksissa tuli esille mm. leikit, temput ja rakentaminen, joten nimesin sen pääteeman paikan fyysiseksi ulottuvuudeksi. Moni lapsista toi myös esille omaan rauhaan, rauhoittumiseen, vapauteen, jännitykseen ja iloon liittyviä asioita, joten nimesin kolmannen pääteeman paikan psyykkiseksi ulottuvuudeksi. Lopulta tämä teemoittelu ei tuntunut hyvältä, sillä se muistutti liikaa hyvinvoinnin osa-alueita, eikä täysin sopinut kuvaamaan tutkimukseni aineistoa.

Taulukko 2

Pää- ja yläteemat

Pääteema	Yläteema
Esteettiset ja emotionaaliset paikat	Oma rauha Kauneus Jännitys Ilo
Yksityiset paikat	Rakentelu Lukeminen Media Läksyt
Sosiaaliset paikat	Temput Leikit Eväsretket Yöpymiset Muu oppiminen

Ongelmaksi koin sen, että fyysinen ulottuvuus kietoutuu lähes kokonaan sosiaaliseen ulottuvuuteen, jolloin teemoitteluni ontui. Lähdin miettimään vielä jotain uutta tapaa teemoitella ja nimetä pääteemat. Kokeilin teemoittelua yksityisiin, sosiaalisiin ja esteettiin/emotionaalisiin paikkoihin ja se alkoi tuntua hyvältä. Näin sain fyysiset ja sosiaaliset ulottuvuudet saman sosiaalisten paikkojen pääteeman alle.

4.5 Eettiset ratkaisut

Tein tutkimuksen itselleni tutussa koulussa, jonka rehtori antoi luvan tutkimuksen tekemiseen. Kyseisessä kunnassa opetustoimi tekee tutkimuslupapäätökset vain siinä tapauksessa, jos tutkimusta tehdään useassa eri koulussa. Koska tutkittavat olivat alaikäisiä, oli heidän osallistumiseensa kysyttävä huoltajan suostumus. Nieminen (2010, s. 33) toteaa, että huoltajia täytyy informoida tutkimuksesta, jotta heillä on mahdollisuus kieltää siihen osallistuminen. Lähetin huoltajille reppupostilla kirjeen, jossa kerroin tutkimuksesta. Huoltajat saivat nähtäväkseen myös tiedotteen tutkimuksesta sekä tietosuojalomakkeen. (Liitteet 3,4 ja 5). Nieminen (2010) jatkaa, että myös lapselta on kysyttävä suostumus, sillä lapsella on perustuslain mukaan itsemääräämisoikeus, vaikka periaatteessa lapsen suostumus ei siinä tapauksessa merkitse mitään, jos huoltaja on kieltänyt osallistumisen. Lapselle tutkimukseen osallistuminen on Niemisen mukaan kuitenkin vapaaehtoista ja hänellä on oikeus kieltäytyä tutkimuksesta tai keskeyttää se, vaikka huoltaja olisi antanut osallistumiseen luvan. Strandell (2010, 96-97) mainitsee, että lapsia ei voi pakottaa tutkimukseen, jos he eivät halua, sillä voi olla, ettei lapsi pidä siitä, että vieras aikuinen kyselee heidän tekemisistään. Siksi lapsilta on Strandellin mukaan varmistettava joka välissä heidän suostumuksensa ja seurattava tarkoin kehon kieltä, ettei olo käy liian epämukavaksi. Hänen mukaansa lapsien kaikkiin tutkimukseen liittyviin kysymyksiin on vastattava.

Koska tutkimuksessani on lapsia, tulee kaikessa ottaa huomioon lapsiystävällisyys. Aarnos (2018, s. 175) mainitsee, että tutkimus ei saa olla koulunkäynnille häiriöksi, eikä se saa viedä lapsen yöunia. Tämän vuoksi pohdin tarkoin, miten teen tutkimukseni siten, että siitä koituisi mahdollisimman vähän häiriötä koulunkäyntiin, eikä lapsille tulisi turhaa jännitystä. Aarnos myös toteaa, että olisi hyvä, että lasten ei tarvitsisi jännittää tutkijaa.

Kävin kertomassa itsestäni ja tutkimuksestani lapsille henkilökohtaisesti viikko ennen valokuvahaastattelua. (Liite 1). Koin erittäin tärkeäksi kertoa

tutkittaville lapsille heidän oikeuksistaan. Kerroin heille tarkasti, millainen tutkimukseni on ja mikä on lasten rooli tutkimuksessani, jotta heillä on riittävä tieto tehdä myös oma päätös osallistumisesta. Vastasin myös kaikkiin lasten mieltä askarruttaviin kysymyksiin ja kerroin, että heillä on oikeus kieltäytyä tutkimuksesta missä vaiheessa tahansa, vaikka huoltaja on antanut tutkimukseen luvan. Kerroin myös, että tutkimuksen saa jättää kesken myös haastattelutilanteessa, jos niin haluaa. Mainitsin, että en aio käyttää heidän ottamiaan kuvia työssäni, enkä laita näkyviin heidän nimiään, koulun nimeä tai kunnan nimeä, jossa heidän koulunsa on. Juttelimme siitä, että minun täytyy nauhoittaa haastattelut, sillä en voi millään muistaa kaikkea, mitä haastatteluissa on puhuttu. Kerroin myös, että kirjoitan haastattelut tekstiksi, jonka jälkeen tuhoan nauhoitteet. Haastattelun lopuksi kuuntelimme, miltä jokaisen ääni kuulostaa nauhoitettuna.

5 TULOKSET

5.1 Kuvatut mielipaikat

Pyysin lapsia kuvaamaan ulkoa sellaisen mielipaikan, jossa he viettävät aikaansa viikoittain. Halusin Ponton (2017, s. 62) tapaan kontekstualisoida tutkimukseni tiettyihin paikkoihin, jotta haastattelussa puhe ei lähtisi niin helposti rönsyilemään muihin paikkoihin. En analysoi kuvia, mutta kirjoitan tähän, mitä lapset näyttivät tai kertoivat kuvanneensa.

14 lasta oli kuvannut paikan omasta kotipihastaan (trampoliini, puumaja, leikkimökki, korikeinu, parkourpaikka ja maakasa). Loput kuusi lasta olivat ottaneet kuvan kodin läheisyydestä, mutta ei kuitenkaan kotipihasta (metsä, vuori, maisema lenkkimatkalta, pyörälenkkimaisema ja salibandyhalli). (Taulukko 3).

Taulukko 3

Lasten kuvaamien mielipaikkojen jakauma

Trampoliini	8
Puumaja	2
Leikkimökki	1
Korikeinu	1
Parkourpaikka	1
Salibandyhalli	1
Maakasa	1
Metsä	2
Vuori	1
Maisema	1
Pyörälenkki	1
	Yht. 20

Kuvatut kohteet saattoi jaotella myös siten, että 12 lasta oli kuvannut valmiin rakennelman (trampoliini, leikkimökki, korikeinu, parkourpaikka, salibandyhalli) ja loput 8 olivat kuvanneet itse rakentamansa majan tai muun luonnon kohteen (Puumaja, maakasa, metsä, vuori, maisema, pyörälenkki).

“Mun lempparipaikka pihalla on trampppi.”

“No se on niinku meidän kotipihalla, siel takapihalla se meidän leikkimökki.”

“No mä en tiä, onks tää tommonen kasa.”

“No se on yks semmonen vuori siinä ison tien varrella.”

“Mä käyn yleensä tekemässä yhtä majaa meidän läheisessä metsässä.”

Cantell (2011) mainitsi artikkelissaan lasten pitävän paikoista, joita ei ole suunniteltu liian tarkkaan. Tässä tutkimuksessa 20 lapsesta 12 kuvasi jonkun valmiin rakennelman, jossa viettävät mieluiten aikaansa ja yksi oli kuvannut kotiterassille rakentamansa puumajan. Luonnoksi luokiteltavan kohteen, jossa ei ole ihmisen rakentamia leikkitelineitä tai rakennuksia, oli kuvannut seitsemän oppilasta. Tyrväinen ym. (2007, s. 57) kirjoittavat artikkelissaan, että tutkimusten mukaan ihmiset valitsevat usein mielipaikakseen rakennetun ympäristön sijaan luontoalueita. Cantellin (2011) ja Tyrväisen ym. (2007) mainitsemat asiat eivät välittyneet omasta tutkimuksestani kovin selkeästi, vaikka mukana oli lapsia, jotka olivat valinneet mielipaikakseen rakentamattoman luonnon.

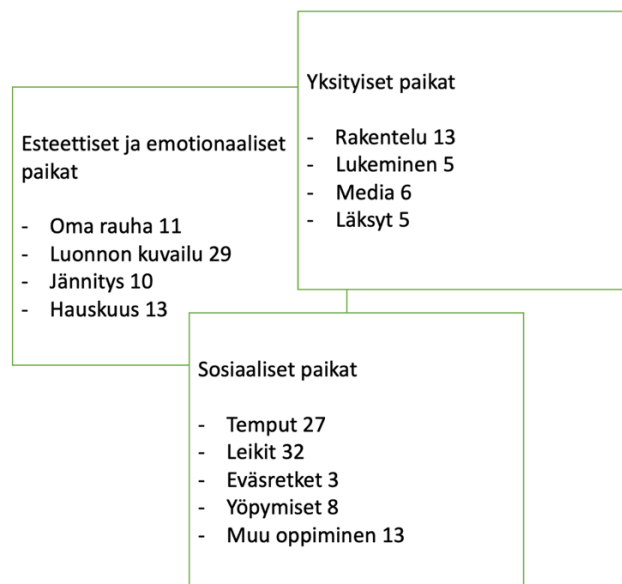
Ihan kaikki lapset eivät olleet muistaneet ottaa kännykkää kouluun haastattelupäivänä mukaan, joten kaikkia kuvia en nähnyt. Yksi lapsi ei ollut muistanut, ettei mielipaikka saanut olla rakennuksen sisällä, vaan ulkona. Nämä seikat eivät kuitenkaan häirinneet keskustelua, sillä lapset olivat valinneet tarkasti mielipaikkansa ja näin ollen sain tietoa lasten paikkakokemuksista, vaikka en nähnyt kaikkia kuvia. Lisäksi salibandyhallin kuvanneella, kuten monella muullakin, oli kokemuksia muiden mielipaikoista, joten kaikki pääsivät osallistumaan keskusteluun, enkä toki kieltänyt kertomasta salibandykokemuksia. Jätin ne ainoastaan huomiotta analyysissä.

5.2 Paikkakokemusten rakentuminen

Haastattelemieni lasten paikkakokemusten rakentuminen oli monimuotoinen prosessi. Kuvaan paikkakokemusten rakentumista (kuvio 1) ryhmittelemällä kokemukset kolmeen pääteemaan sen mukaan, olivatko ne esteettisiä/emotionaalisia, yksityisiä vai sosiaalisia. Kuviossa näkyy myös, kuinka usein asiat on mainittu haastattelussa.

Kuvio 1

Lasten paikkakokemusten rakentuminen



Tämäkään ryhmittely ei ollut aivan yksiselitteinen, sillä etenkin esteettisen ja emotionaalisen paikan kokemuksista jotkut saattavat sopia myös yksityiseen tai sosiaaliseen paikkaan, sillä paikkoja on koettu sekä yksin, että yhdessä. Päätin kuitenkin ryhmitellä esteettiset ja emotionaaliset kokemukset omaksi kokonaisuudekseen ja laittaa paikat taulukkoon limittäin. Sosiaaliset paikat sijoitin alas keskelle, sillä se oli pääteemoista hallitsevin. Esteettiset ja emotionaaliset paikat olivat osittain päällekkäin sekä yksityisten, että sosiaalisten

paikkojen kanssa, joten siksi päädyin kuvaamaan paikkoja osittaisilla päällekkäisyyksillä.

5.2.1 Esteettiset/emotionaaliset paikat

Lasten mielipaikat nostivat pintaan monenlaisia tunteita ja kokemuksia, joista osa on koettu yksin ja osa yhdessä kavereiden kanssa. Mielipaikan tunnekokemuksista puhuttaessa muutamat ottivat esille sen, miten mielipaikka on rauhallinen paikka ja, että siellä saa myös olla rauhassa ja on vapaus tehdä omia juttuja. Omassa mielipaikassa tulee hyvä fiilis ja on ihanaa kuunnella, kun nikkaroidessa vasara paukkuu ja sahasta kuuluu ääntä.

“Semmonen tulee semmonen kiva ja fantastinen (olo) kun sinne pääsee ja saa tehdä kaikkia omia luomuksia sinne ja sitte kun kavereiden kans on, niin saa tehdä kaikkea niinku mitä tahtoo ja sitten muttei ainaskaan mitään hitsin murhajuttuja...eikä polttaa mettä.” (Metsä)

“Se on silleen niinku ihana ja niinku rauhallinen tämä paikka.” (Maisema)

“Ja mullakin kun mä rakennan sitä majaa, niin mulla menee koko ajan se keskittyminen siihen majaan ja sitten kaikki niinku se mitä mulle puhutaan tai huudetaan, niin se jää ihan sinne ulkopuolelle ja sitten kaikki murheetkin jää pois.” (Puumaja)

“Sinne kun menee niin siellä on niitä kaikenlaisia aukioita ja siellä, kun siellä on niinku kavereitten kanssa siellä, niin siellä tulee niinku semmoinen hyvä fiilinki ja sitte tai no nii ja sitte kaikkee.” (Metsä)

Mielipaikasta saatetaan hakea myös jännitystä monin eri tavoin. Esimerkiksi lenkkeilijöitä ja autoilijoita on mukava vakoilla pensaasta, puusta tai majan ikkunaluukusta. Myös kovavauhtinen pyöräily tuottaa jännitystä ja ehkä vapauden tunnettakin, kun tuuli käy kasvoille. Jännitystä koetaan myös silloin, kun kierii vuorta tai mäkeä alas tai laskee siitä talvella kovaa vauhtia liukurilla.

“Mä käyn vakoilemassa siellä niitä autoja aina siellä pusikossa.” (Vuori)

“Niin sieltä majasta on aika kiva kattoa välillä kun siinä menee niitä (lenkkeilijöitä), niin me koitetaan pysyä piilossa, mettä ne ei näe meitä.” (Metsä)

“Koska mä tykkään ajaa lujaa.” (Pyörälenkki)

“Kerran talvella mä hyppäsin liukurilla niin mä lensin jonkun metrin päähän ja sitten mä, se mun liukuri lähti pois ja sitten mulla meni kaikkiin paikkoihin lunta.” (Vuori)

“No silloinkin on ihan kivaa koska silloin menee kuraa vaatteisiin.” (Vuoren kuvanneen vastaus kysymykseen, pyöriikö hän syksylläkin vuorelta alas.)

Trampoliinilla ja parkourpaikalla haettiin vähän erilaisia tunnetiloja. Haluttiin tavoitella energian purkamista ja pitää hauskaa, ehkä vähän hullutellakin. Lapset mainitsivat lukuisia erilaisia tapoja leikkiä trampoliinilla ja he nimesivät myös lukuisia eri hyppytemppeja.

“Se on kivaa ja päällimmäisenä ajatuksena on kaikki kivat asiat.” (Trampoliini)

“Mulle tulee villi ja iloinen olo.” (Trampoliini)

“Haluan pitää huvii.” (Parkourpaikka)

“Mulla on vähän semmoinen et moi mä oon hyppinyt, siellä pomppinut... siis mä itsekin valahdan vaan sinne ja oon näin (näyttää X-asentoa), et en mä jaksa.” (Trampoliini)

“Siellä mun mielipaikassa siellä trampalla mä oon oppinut bakkärin ja sitten mä oon oppinut myös voltin ja kerran mä vedin bakkärin, niin että se meni niskoille.”

Kaikissa mielipaikoissa lapsille oli tullut jonkinlaisia omakohtaisia kokemuksia maisemista tai luonnosta, joita muisteltiin positiivisella mielellä. Lapset kertoivat auringonlaskuista, peltomaisemista, havunneulasista majan lattialla, lintujen laulusta, valoisista kesäoista, hyttysistä, ojista, pensaista ja majanrakennuskepeistä.

“No koska mä valittin tän koska tää on silleen niinku aika niinku kaunis ja tässä on hienoja maisemia, että auringonlasku näkyy hyvin.” (Lenkkimaisema)

“No sitähan minä, kyllä tiedän vähän kaikkea mettästä ja kaikkea.” (Metsä)

“Sitten siellä oli sairaan valoista.” (Trampoliinilla nukuttu yö)

“Meinaan sitten kun niistä kuusista ei enää tule niitä havusia ja sitten kun se on siivottu kokonaan, niin sitten voin nukkua siellä.” (Puumaja)

“Siellä oli silleen hyttysiä aika paljon, mutta meillä oli sellaset hyttysverkot ja nukuttiin niillä patjoilla.” (Trampoliinilla nukuttu yö)

“Mä oon nukkunut meidän trampalla, niin sitten mä heräsin siihen kun nuo linnut lauloi ja autoja ajo.” (Trampoliinilla nukuttu yö)

Lasten mielipaikat nostattivat tutkimuksessani monenlaisia tunteita pintaan. Muutamat 9-10 -vuotiaat osasivat kuvata tunteitaan yllättävänkin hienosti. Yksi lapsi ihasteli kuvaamansa paikan kaunista maisemaa, kun puolestaan toiset lapset pohdiskelivat mielipaikkansa luonnon olemusta etenkin yöpymiskokemusten perusteella. Lapset olivat oppineet mielipaikoissaan luonnon ehdoilla toimimista, selviytymistä ja mukautumista. Oli hienoa kuulla, että paikat rauhoittivat, olivat fantastisia ja toivat paljon iloa, jopa jännitystäkin. Huomioin sen, että monivivahteisimmat tunnekuvaukset tulivat niiltä lapsilta, joiden mielipaikka ei ollut valmiiksi rakennettu ja usein he olivat samoja lapsia, jotka viihtyivät paikassaan myös yksin. Huomasin, että myös osalla trampoliinilla nukkuneista lapsista oli Laaksoharjun (2020) mainitsemaa kykyä havaita ja huomata lähiympäristöään ja se onkin hyvin tärkeää luontosuhteen kehittymisen kannalta. Lasten oli kuitenkin vaikeaa kuvailla mielipaikassa koettuja tunteita kovin tarkasti, sillä yleisin vastaus oli, että paikassa on kivaa olla. Tutkimuksen tulokset vahvistivat ennakko-odotustani siitä, että mikäli lapsilla on tunnekokemuksia mielipaikastaan, on heidän ehkä vielä vaikea pukea tunteitaan sanoiksi. Tämän huomasin jo testihaastattelua tehdessäni.

5.2.2 Yksityiset paikat

Lasten kertomuksissa kuului paljon yhdessä oleminen ja se oli oikeastaan pääosassa tässä tutkimuksessa. Kuitenkin neljä oppilasta kertoi paikoistaan selvästi melko yksityisinä paikkoina. Kaksi kertoi olevansa mielipaikoissaan pääasiassa yksin, kolmas pyöräili yksin ja neljännellä oli koira mukanaan. En

saanut lapsista sellaista kuvaa, että he olisivat yksinäisiä, vaan pikemminkin he kaipasivat välillä yksin oloa mielipaikassaan/-puuhassaan.

“No mä ainakin yleensä niinku kävelen koiran kanssa siitä ja otan välillä kuvia.” (Lenkkimaisema)

“Mä meen pihalle, sit mä meen autotalliin, otan sieltä pyörän ja lähden pyöräilemään ja sit mä pyöräilen jonkun aikaa ja teen pikku lenkin.” (Pyörälenkki)

“Mä oon kerran niinku mennyt mun äitiä piiloon kun mä sanoin että mä meen niinku että mä meen pihalle niin sitten kun se tuli kattoon että missä mä oon niin ja mä menin sinne piiloon sinne taa sinne vuoren taakse sinne niin sitten se ei löytänyt minua niin sitten kun se tuli sinne ylös kattoon niin mä pelästyin sen.” (Vuoren kuvannut, joka kertoi olevansa paikassaan yleensä yksin)

Yhdelle haastatellulle oma paikka (puumaja) oli hyvin tärkeä ja yksityinen, sillä vaikutti siltä, että vain yhdellä kaverilla oli oikeus osallistua sen rakentamisen suunnitteluun, mutta silloinkin haastateltu oli päävastuussa päätöksistä ja rakentamisesta.

“No ainakin mä rakennan ja sit myös mietin mitä siihen vois lisää, koska aina kun tulee talvi niin sitten mä pääsen talven ajaks suunnitteleen ja sit ootan kesää et pääsee toteuttaa ne suunnittelut.” “Välillä mä rakennan kaverei.. kaverin kanssa.” “Ihan itte ja sitten sen kaverin kanssa, niin se voi aina välillä jos mä pyydän, niin se yleensä auttaa mua niissä lautojen pitämisessä et mä pistän ne paikalle ja silleen.” (Majan rakentaja ja sisustaja)

Jossakin välissä saattoi kuulla myös muiden kertomuksista sen, että näissä mielipaikoissa vietetään aikaa myös yksin. Silloin voidaan lukea, tehdä läksyjä, kuunnella musiikkia tai katsella tv-ohjelmia kännykästä.

“Siellä voi vaikka istua ja siellä voi vaikka tehdä läksyt.” (Trampoliini)

“Siellä voi aina istua siellä majassa ja lukea siellä.” (Metsämaja)

“Että mä meen joskus sinne trampalle kattomaan kännykkää, kun tulee tylsää.” (Trampoliini)

Ihminen on sosiaalinen eläin ja siksi lasten kertomana tuli sellainen vaikutelma, että mielipaikassa yksin oleminen ei ole kivaa. Toki yksinkin ollessa keksittiin mukavan oloista tekemistä, mutta pääasiassa mielipaikkoihin liittyi aina muut ihmiset. Jotkut kaipaavat omaa rauhaa enemmän kuin toiset, mutta toisaalta kyse voi olla myös siitä, että paikat näyttäytyvät eri lapsille niin erilaisina, jolloin sama paikka voi jonkun mielestä olla kiva ja jonkun mielestä tylsä. Välttämättä ei ole löytynyt samanhenkistä kaveria, joka pitäisi rapaista vuoren rinnettä ala pyörimisestä.

5.2.3 Sosiaaliset paikat

Haastatteluissa kävi hyvin ilmi se, että lapset ovat voittopuolisesti mielipaikoissaan joko sisarustensa tai kavereidensa kanssa. Välillä puheissa vilahteli myös vanhemmat. Leikit sekä liikunnan ilo ja riemu tulivat esille useiden kertomuksissa. Trampoliinilla leikityissä leikeissä pyrittiin matkimaan toisten tekemiä liikkeitä tai arvosteltiin kilpailun tapaan toisten tekemiä liikkeitä. Trampoliinilla opeteltiin ja opetettiin temppuja ja siellä leikittiin mm. erilaisten pallojen kanssa mitä mielikuvituksellisimpia leikkejä. Myös metsässä leikittiin majanrakentamisen lisäksi piilosta ja leikkimökin katolta hypittiin alas.

”Minä ja mun kaveri niinku vuorotellen tehään temppuja, arvostellaan niitä ja kun joskus me tehdään semmosta krokotiilileikkiä, että yks on niinku maassa ja sitten yrittää niinku napata.” (Trampoliini)

”Niin, vaikka temppukisa, että kuka tekee hienoimman.” (Trampoliini)

”Niin joo ja sitten aina mun kaverin kaa me hypitään sieltä alas aina, katolta. Niinku kiivetään sinne ja sitten hypätään alas.” (Leikkimökki)

”Me leikitään mun siskon kans et me ollaan kultapandoja.” (Maakasa)

Mielipaikkoja käytettiin myös kaikenlaiseen mukavaan oleiluun ja hengailuun kavereiden ja sisarusten kanssa. Mielipaikassa voi viettää aikaa kavereiden

kanssa kädenvääntöä kisaten, eväitä syöden tai nukkumalla öitä. Tai voi ihan vain oleskella kymmenien pehmolelujen keskellä.

“Siinä trampalla myös voi pitää vaikka eväsretkeä kavereitten kaa.” (Trampoliini)

“Sitten me tehtiin mun kaverin kanssa kerran silleen ja mun siskon kanssa, että me laitettiin lakanat siihen trampalle ja nukuttiin siellä.” (Trampoliini)

“Ollaan oltu vaikkapa jotain kädenvääntöä tai sellasta.” (Leikkimökki)

Mielipaikoissa myös oppii huomaamattaan asioita, kun puuhailee kavereiden ja sisarusten kanssa. Kertomuksissa vilahteli usein trampoliinilla opittujen temppujen nimiä. Leikkien puitteissa opittiin myös yhdessä olemista, toisten huomioonottamista ja sovittujen sääntöjen puitteissa toimimista. Myös ongelmanratkaisukykyä lapset olivat oppineet ihan huomaamattaan. Metsässä oli opittu lajistoa ja sitä, mitä luonnonmateriaaleista voi tehdä ja miten metsässä toimitaan.

“Ja jos meille tulee joku riita, niin se ei niinku ole mikään pitkä vaan se on niinku nopeasti ohitse ja jos joku leikki, jos joku keksii jonkun uuden leikin, niin välttämättä se ei kaikille sovi ja sitten jos me ei keksitä mitään uutta, niin sitten me mennään sieltä trampalta pois ja sitten tehdään jotain toista asiaa.” (Trampoliini)

“Niin, ei saa töniä ja tökkiä tai mitään.” (Trampoliinilla temppuja tehdessä)

“Siellä mun mielipaikassa siellä trampalla mä oon oppinut siellä bäkkärin ja sitten mä oon oppinut myös voltin ja kerran kun vedin bäkkärin, niin se meni niskoille.” (Trampoliini)

“Niin ja sit sä voit myös opettaa silleen niin luonnonmateriaaleista, tehdä kaikkia juttuja, mitkä ei kuitenkaan satuta luontoa silleen, että pitää oikein kaataa puita. Et se ei oo pikku asia, pieni asia kokonainen puu.”

5.2.4 Tulosten tulkinta

Tämän luvun tarkoituksena on muodostaa vastaus tutkimuskysymyksiini: Minkälaisia lasten mielipaikat ovat ja minkälaisia merkityksiä lapset antavat mielipaikoilleen?

Teoriaosassa esittelin Haarnin ym. (1997) määritelmän siitä, miten tilasta tulee paikka ihmisen oman kokemuksen kautta. Kun paikka koetaan, siitä tulee ihmiselle merkityksellinen. Kun lähdin analysoimaan aineistoa, oli tarkoituksena tarkastella kaikkea lasten tuottamaa kerrontaa ja etsiä niistä yhteisiä teemoja ja merkityksiä.

Tutkimuskysymyksiini voin vastauksena todeta, että lasten mielipaikat olivat vaihtelevia, mutta yhteistä niille oli se, että miltei kaikkiin paikkoihin liittyi jonkinlainen fyysinen toiminta erilaisten leikkien muodossa. Otin tässä tutkimuksessa esiin sellaisia merkityksiä mielipaikoista, jotka nousivat tulkintani mukaan keskeisimmiksi lasten kertomuksissa. Analyysiä tehdessäni kerronnasta nousseet asiat tiivistyivät tässä tutkimuksessa kolmeen pääteemaan: yksityisiin, sosiaalisiin ja esteettisiin/emotionaalisiin paikkoihin.

Tutkimukseeni osallistuneiden lasten elinpiiri on esikaupunkimainen ja heidän kuvissaan ja kertomuksissaan mielipaikoista tulee esiin se, että luonto on lähellä ja omasta kotipihasta löytyy yksilöllisesti suunniteltuja leikkipaikkoja toisin kuin kaupungeissa elävien lapsien kotipihoista löytyisi. Rasmussen (2004, s. 161) mainitsee tutkimuksessaan, että kaupunkilaislapset elävät kerrostalojen sisäpihoilla aikuisten rakentamien leikkipihojen läheisyydessä ja joutuvat usein aikuisten kanssa tulilinjalle, jos löytävät niistä omia paikkoja (kiipeilypuut, kolot pensasaidoissa tms.), sillä aikuiset näkevät ne sotkuna, epäjärjestyksenä ja kiellettyinä. Tällaista ei tullut esiin tässä tutkimuksessa. Lapset saivat halutessaan luoda omia paikkojaan ihan vapaasti omilla kotipihoillaan mm. majoja rakentaen ja multakasoissa pyörien. Joissakin tapauksissa haastattelemieni lasten mielipaikka oli Rasmussenin (2004, s. 164) määritelmän mukaan yhdistelmä aikuisten lapsille luomaa paikkaa (place for children) ja lapsen itse luomaa paikkaa (children's place). Rasmussen toteaa, että joskus nämä kaksi asiaa voivat olla yksi ja sama, eli lapsi pitää omana mielipaikkanaan aikuisen hänelle luomaa paikkaa. Tässä tutkimuksessa tämä luonnehdinta sopii mm. trampoliineihin.

Rasmussenin (2004, s. 171) mukaan lapsuuden sosiaalinen rakenne on muuttunut viimeisen kolmen vuosikymmenen aikana aikuisten lapsille

suunnitteleminen ympäristöjen seurauksena. Osittain tästä syystä on vaarana, että tämä etäännyttää lapsia luonnosta. Tämän tutkimuksen lapsilla oli kuitenkin tavalla tai toisella kytköksiä luontoon ja luonto tuli monissa puheenvuoroissa esille. Tämä luo toiveikkuutta sen suhteen, että luontosuhde ei ole näiden lasten osalta niin huonolla mallilla, kuin johdantokappaleessa Pihkalan (2021) sanoin kirjoitin.

Aiemmissa tutkimuksissa on todettu, että lapsilla on selvä tarve fyysiseen aktiivisuuteen ja luontoon. Kaikki mahdollisuudet toimintaan näyttää olevan lapsille tärkeää. (Hyvönen ja Kangas 2007, s. 45). Tämä tuli esiin myös tässä tutkimuksessa. Korostuneesti lapset joko pomppivat ja leikkivät trampoliinilla tai touhusivat metsässä ja kotipihassa majaleikeissä. Estola ym. (2014, s. 59) mainitsevat, että lapset pitävät paikoista, jotka ovat tarjoultaan monipuolisia. Tässä tutkimuksessa mielipaikoiksi valikoituivat paikat, joissa voi tehdä paljon erilaisia asioita. Tarjoumat eivät olleet kaikilla lapsilla samanlaisia, sillä osalla mielipaikan tarjouma oli jokin asia, jota leikkivälineellä voi tehdä, kuten trampoliinilla temppuilu ja leikki, kun taas toisilla mielipaikan tarjouma oli metsä, jossa voi tehdä ihan mitä vaan. Hyvönen ja Kangas (2007, s. 45) toteavat, että kivoimmiksi koetaan sellaiset paikat, joissa on mahdollisuuksia monipuoliseen toimintaan. Vaikka trampoliini kuulostaa alkuun vain paikalta, jossa voi hyppiä ja temppuilla, kävi lopulta ilmi, että siellä voi tehdä paljon muutakin. Yhteistä miltei kaikille tämän tutkimuksen paikoille oli fyysinen toiminta, mitä niissä harjoitettiin.

Bartos (2013) selvitti tutkimuksessaan Uuden-Seelannin maaseudulla, mitä aistillisia tunteita lapset kokivat ympäristössään ja mainitsee tutkimuksessaan, että lapsi on enemmän aistillinen kuin älyllinen. Hän toteaa, että lapsilla on hyvin ruumiillistunut aistisuhde ympäristöönsä. Tämä piirre tuli esille myös tässä tutkimuksessa: Lasten mielipaikkoihin liittyi vahvasti konkreettinen tekeminen. Oli hyppimistä, kierimistä ja vauhdikkaita tilanteita. Bartos (2013, s. 97) sanookin lasten olevan hyvin moniaistillisia, jolloin tunne ja aistihavainnot kietoutuvat yhteen. Hän tekikin omassa tutkimuksessaan havaintoja nimenomaan aisteihin

liittyen. Myös tässä tutkimuksessa tuli jossakin määrin esille aistien merkitys paikkakokemuksessa (kauniit maisemat, luonnon äänet, oman tekemisen äänet, eväiden syöminen jne.), mutta tässä tutkimuksessa korostui kaikista eniten konkreettinen tekeminen ja liikkuminen eri muodoissaan. Haju- ja makuaistiin liittyvät asiat jäivät vähemmälle huomiolle lasten puheissa. Myös sosiaalisuus ja yhdessä tekeminen korostuivat tässä tutkimuksessa Bartosin (2013) tutkimusta enemmän, johtuen mm. erilaisesta tutkimusasetelmasta ja -tavasta. Tästä johtuen tässä tutkimuksessa merkitykselliseksi nousi se, kenen kanssa paikoissa vietettiin aikaa.

Ponto (2017, s. 85) toteaa, että sosiaalinen vuorovaikutus ja erityisesti ystävien kanssa vietetty aika on erittäin tärkeää nuorille. Tämän huomasin myös omia tutkittaviani haastatellessa. Monien mielipaikkoihin liittyi ajanvietto kavereiden, sisarusten tai muun perheen kanssa. Sain kuulla selostuksia mitä erilaisemmista leikeistä ja tempuista, mitä lapset tekevät yhdessä kavereiden kanssa. Mielipaikoissa myös vain oleiltiin porukalla, syötiin eväitä ja nukuttiin öitä. Kuin huomaamattaan lapset oppivat toisiltaan uusia temppuja trampoliinilla ja laativat myös omiin leikkeihinsä sääntöjä, jotta leikkiminen sujui ilman riitoja. Manninen ym. (2007, s. 96-97) kertovatkin, että leikkiessä lapsi oppii mm. sääntöjä, sosiaalisia suhteita sekä tunteiden hallintaa ja leikkiympäristöt muistuttavat monesti hyvää oppimisympäristöä. Tutkimieni lasten mieluisat paikkakokemukset kietoutuivat selkeästi positiivisiin tunnekokemuksiin yhdessä toisten lasten kanssa. Tätä silmällä pitäen paikkalähtöisessä luontokasvatuksessa on hyvä pitää mielessä, että paikkaan sitoutuminen tapahtuu parhaiten ryhmässä, uusia ja mukavia asioita yhdessä kokiessa, unohtamatta monipuolista ympäristöä.

6 POHDINTA

6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää, millaisia 3. luokkalaisten ulkona olevat mielipaikat ovat ja miten paikkakokemus rakentuu lasten antamien merkitysten pohjalta. Lapset valokuvasivat hieman enemmän valmiiksi rakennettuja leikkipaikkoja, kuin selkeitä luontokohteita. Selväksi kävi se, että lasten paikkakokemuksiin kytkeytyy tiiviisti sosiaaliset kontaktit, ehkä jopa vielä enemmän, kuin aikuisilla. Mielipaikan nostattamat positiiviset tunteet sekä kivat ja jännät kokemukset olivat sosiaalisten kontaktien ohella toinen merkittävä asia paikkakokemuksissa. Mielipaikassa yksin olemisestakin pidettiin, mutta se jäi tutkittavilla pienempään rooliin, kuin kaksi muuta pääteemaa. Ajatuksenani oli myös, että löytäisin vastauksia siihen, miten minä voin opettajana paikkalähtöisellä kasvatuksella kasvattaa paikkatietoisia, ympäristötietoisia ja vahvan identiteetin omaavia lapsia. Tutkimukseni punaisena lankana olen pitänyt luontosuhdetta, jota saadaan vahvistettua paikkatietoisella kasvatuksella. Samalla paikkatietoinen kasvatus tuo lapselle osallisuuden kokemuksia ja vahvistaa identiteettiä.

Tämän tutkimuksen tehtyäni ja teoriataustaa luettuani ymmärrän, mikä merkitys on sillä, että lapsia pyritään viemään entistä enemmän ulos luontoon oppimaan ja ymmärrän yhä selkeämmin myös sen, mikä merkitys paikkalähtöisen kasvatuksen yhteisöllisellä toiminnalla on. Paikkalähtöisessä kasvatuksessa käytettävä yhdessä toimimisen malli jättää tehokkaamman muistijäljen, sillä yhteisöllisyys ja osallisuuden kokemus voimistaa paikkakokemusta ja vahvistaa lapsen identiteettiä ja tuo hyvinvointia sekä halua suojella itselle tärkeitä paikkoja. Samalla saatetaan saada herätettyä lapsen kiinnostusta kotiseudun luontoa kohtaan, jos ei heti, niin ainakin aikuisena muistot palaavat mieleen, etenkin jos jokin itselle tärkeä paikka on

tuhoutumassa. Kuten Cantell ym. (2020) totesivat: Luontosuhteen muotoutumiseen vaikuttavat luonnossa liikkuminen, toisten ihmisten esimerkki ja negatiivinen kokemus itselle tärkeän ympäristön muutoksesta.

Hakokönkään ja Puhakan (2021) mukaan luontokokemukset tarjoavat välillisten terveyshyötyjen lisäksi vuorovaikutusta vahvistavia mahdollisuuksia. Kun tiedämme, että luonnolla on tutkimusten mukaan paljon positiivisia vaikutuksia ihmisen fyysiseen ja psyykkiseen hyvinvointiin, jän miettimään, miksi koulujen pihat suunnitellaan nykyään täyteen kiipeilytelineitä ja pelikenttiä? Miksi lapsille tarjotaan niin paljon valmiiksi rakennettua ympäristöä ja kielletään koulupihaan kukkapenkeissä ja pensaiden väleissä juokseminen ja valvotaan, etteivät lapset mene leikkimään koulupiha vieressä olevaan lähimetsään, vaikka tiedetään, että lapset nauttivat luonnonympäristöstä? Tästä myös Rasmussen (2004) mainitsi tekstissään, kun hänen haastattelemansa lapset kertoivat ongelmista talonmiehen kanssa heidän kiivetessään pihapuuhun tai sähkökaapin päälle istumaan.

Ponto (2017, s.3) toteaa tutkimuksessaan, että nuorten paikkaan kuulumisen muodostumiseen vaikuttaa paljon sosiaalinen kanssakäyminen kavereiden kanssa ja sama seikka saattoi vaikuttaa mielipaikan valintaan melko paljon myös osalla tässä tutkimuksessa olevilla lapsilla. Toisaalta myös se, että kotipiha ovat nykyään tarkoin suunniteltuja, voi vaikuttaa siihen, ettei niistä löydy luonnontilaa muistuttavia leikkipaikkoja. Myös tutkimukseni vaatimus siitä, että paikassa täytyi viettää aikaa viikoittain, saattoi rajata paljon luontokohteita tutkimuksen ulkopuolelle. Näin päättelen sillä perusteella, että yhden haastatteluryhmän kanssa keskustelu meni sivuraiteille, kun lapset innostuivat kertomaan kesämökkikokemuksiaan. Niihin liittyi vahvasti luonto ja lukuisat eri sukulaiset. Vaikutti siltä, että osalla oli todella vahvoja tunnekokemuksia paikoista, joissa vietettiin aikaa sukulaisten ja oman perheen kanssa. Siksi pohdinkin, kannattiko mielipaikan kuvaaminen rajata niin, että siellä viettää aikaansa viikoittain, kun kuitenkin toivoin, että olisin saanut tähän tutkimukseen enemmän luontoaspektia? Jos nyt keräisin aineistoa uudelleen,

niin mieltäisin ohjeiden sanamuotoja tarkemmin. Nyt saattoi jäädä pois paljon tärkeitä mielipaikkoja, kuten vaikkapa kesämökit ja maaseudun mummolat, vaikka toisaalta nyt käyttämälläni ohjeistuksella ei tullut kuvia esim. pääsiäisen lomareissuilta.

Tein paikkakokemusten kategorisoinnin hieman eri tavalla, kuin Ponto (2017), Rasmussen (2004) ja Vallius (2016) tekivät omissa tutkimuksissaan. Ponton tutkimus oli monimenetelmäinen ja nuorten hengailuun painottuva, joten hänen tutkimuksensa kategoriat olivat luonteeltaan hyvin erilaisia, mitä minun aineistossani oli nähtävissä, vaikka antoivatkin käsitystä siitä, miten minun kannattaa tutkimustani tehdä. Rasmussen keskittyi siihen, miten lapset kokivat aistien kautta mielipaikkansa ja luokitteli tuloksiaan eri aistimusten perusteella. Vallius puolestaan tutki paikkaan kiinnittymiseen ja kuulumiseen liittyviä mekanismeja ja pyysi tutkittavia kuvaamaan itselleen merkityksellisiä paikkoja. Hän löysi aineistostaan seuraavat merkityskokonaisuudet: ei-esteettisesti motivoituneet (toiminnallisia ja sosiaalisia kuvia, kuten pihatyöt, harrastus, vapaa-aika), esteettisesti motivoituneet (hienoja ja kauniita kuvia, kuten hienot ja kivat näkymät ja maisemat) sekä epäsuorasti esteettisesti motivoituneet (kuvia omasta lapsesta, työhistoriasta, henkilökohtaisista muistoista). Minun tutkimuksessani löydetyt merkityskokonaisuudet olivat osittain erilaisia kuin Valliuksella, sillä tutkin merkityksellisiä paikkoja hieman eri näkökulmasta ja tutkimuskohteena olivat lapset. Pyysin lapsia kuvaamaan heidän mielipaikkojaan, joissa he viettävät aikaansa viikoittain, enkä mitä tahansa merkityksellisiä paikkoja. Valliuksen merkityskokonaisuuksia käyttämällä tutkimukseni lapsilla ei-esteettisesti motivoitunut kategoria nousi vallitsevaksi ja myös esteettinen puoli tuli esille muutamissa haastateltujen kommentteissa ja parissa kuvassa. Ylitapio-Mäntylän (2014, s. 194) huomio tukee tutkimukseni tulosta, sillä hänen mukaansa lasten tapa kokea paikka on hyvin ruumiillinen. Valliuksen epäsuorasti esteettistä merkityskokonaisuutta ei löytynyt tutkimuksestani oikeastaan ollenkaan. Tämäkin on hyvin ymmärrettävää, sillä lapsella ei ole vielä pitkää historiaa elettyä ja koettuna, eikä tehtävänantoni toki edes ohjannut lapsia tähän suuntaan. Päädyinkin omassa

tutkimuksessani ryhmittelemään hieman erilaisia merkityskokonaisuuksia (pääteemoja). Ensimmäiseksi ja selkeästi suurimmaksi pääteemaksi määritin sosiaaliset paikat, toiseksi yhdistin yhteiseen pääteemaan esteettiset ja emotionaaliset paikat ja viimeisenä koin tarpeelliseksi muodostaa vielä yksityisten paikkojen pääteeman, vaikka se oli lopulta melko pieni kokonaisuus aineistossani ja saattoi jossakin määrin kytkeytyä jopa esteettisiin ja emotionaalisiin paikkoihin.

Tällä tutkimuksella en pysty todentamaan sitä, vahvistaako lasten mielipaikat heidän identiteettiään, eikä se ollut tutkimuskysymyksenäkään, mutta kiintoisaa yksittäisten lasten haastatteluissa oli se, että niissä saattoi kuulla mm., että majanrakentaja ilmoitti jo tietävänsä tulevaisuuden ammattinsa. Hänestä tulee rakentaja. Metsässä viihtyvä lapsi kertoi, että tekee itselleen majan, jossa on ampuma-aukko, josta voi ampua rätkiä (räkättirastaita) ja rusakoita. Hän kertoi isänsä olevan metsästäjä, joten olettaa sopii, että lapsesta tulee myös eränkävijä ja metsästäjä. On mahdollista, että jo tämänhetkiset mielipaikat vaikuttavat lasten identiteettiin tai jo muodostunut identiteetti on vaikuttanut mielipaikkaan. Lapsi, joka ihasteli kauniita maisemia ja toi mukanaan maisemakuvan, kertoi usein valokuvaavansa maisemia. Onko ympäristö muovannut häntä, vai onko kiinnostus valokuvauksesta vaikuttanut mielipaikan valintaan? Tutkimuksessani todentui ainakin osittain se, mistä kirjoitin teoriaosassa Hyvärisen (2014) ja Haarnin (1997) kertomana: Ympäristö vaikuttaa meihin ja me vaikutamme ympäristöömme ja kaikki tämä vaikuttaa identiteettiimme, kun paikasta tulee osa meitä. Ja todellakin, Pauli Tapani Karjalaisen (1997) ajatuksia mukaillen, me koemme paikat usein ystävien kanssa tuntein ja aistein, ja sitä kautta paikat tulevat merkityksellisiksi kokijalleen. Sosiaalisuuden merkitys ja paikan kokeminen aistein tuli myös ilmi tässä tutkimuksessa ja vahvistaa käsitystäni paikkalähtöisen opetuksen tärkeydestä.

6.2 Tutkimuksen arviointi

Mielipaikat, joita lapset kuvasivat, eivät olleet sellaisia, mitä odotin niiden olevan. Etenkin trampoliinien suuri määrä yllätti. Syynä saattoi olla haastattelun ajankohta pääsiäisen jälkeen, jolloin monissa perheissä oli taas viritelty hyppypaikat kesäkuuntoon ja toisena syynä oli tehtävänannon pienehkö epäonnistuminen (kuvaa mielipaikka, jossa vietät aikaasi viikoittain), josta jo aiemmin mainitsin. Jos mietitään paikkaa ja paikkaan kiinnittymistä siten, miten sen ajattelin tätä tutkimusta aloittaessani, jäin pohtimaan, onko trampoliini paikka ja voiko siihen muodostua paikkasuhde? On eri asia kiintyä ja kiinnittyä lähimetsän tai takapihan puiden suojissa olevaan majaan tai kallioihin, joita pitkin voi laskea mäkeä, kuin kotipihaan trampoliiniin.

Jäin miettimään, onko trampoliini jonkinlainen sukupolvikokemus, johon en aikuisena tutkijana kykene kunnolla samaistumaan ja siksi kyseenalaistan sen paikkana. Honkasen ym. (2018) mukaan tietoisuus asioista, jotka vaikuttavat lasten ja nuorten arkeen auttaa ymmärtämään heidän arkeaan ja avaa mahdollisuuksia lasten elinympäristön kehittämiseen. Enkö siis sittenkään ymmärrä tarpeeksi hyvin lasten elämänpiiriä?

Valokuvattuihin mielipaikkoihin vaikuttaa se, että nykylasten elämä on erilaista, kuin ennen. Eletään kulutusyhteiskunnassa, joten lapsilla on ollut mahdollisuus kokea erilaisia rakennettuja leikkipaikkoja ja heillä on hienoja leluja ja tietokonepelejä viihdykkeenä. On selvää, että myös mielipaikat eroavat tutkijan lapsuudesta hyvinkin paljon.

Tästä tullaan siihen aiheeseen, miten olen onnistunut tutkijana. Miten kykenin ymmärtämään sen, mitä tutkittava mielipaikassaan koki? Laine (2018, s. 34) mainitsee, että merkitysten ymmärtämisen kannalta on hyvä, että tutkijalla on olemassa tutkittavasta aiheesta jonkinlainen esituttuus. Huomasin litterointeja lukiessani, että minua harmitti trampoliinien suuri vastausmäärä ja kävi selväksi, että tämä tulee hankaloittamaan analyysivaihetta. Sen vuoksi kävin läpi omat ajatukseni mielipaikastani paperille kirjoittaen ja näin sain

jätettyä esiymmärrykseni taka-alalle aloittaessani analysoinnin. Onneksi huomasin ajoissa, että tutkijan on tärkeää laittaa omat ajatukset sivuun tutkimuksen ajaksi, ettei tule liittäneeksi tutkittavien kertomuksiin omia merkityssuhteitaan, jotka voivat olla hyvin erilaisia, kuin lapsilla. Laine (2018, s. 35) puhuu tässä kohdin tutkijan kriittisestä itseymmärryksestä ja siitä, että täytyy saada laajennettua omaa subjektiivista perspektiiviään, ettei tulkitse tutkittavan kokemuksia oman esiymmärryksensä pohjalta. Tutkijan täytyy olla herkeämättä tarkkana ja kyetä refleктоimaan tekemiänsä tulkintoja. Oma hankaluutensa tutkittavan kokemuksen ymmärtämisen lisäksi on se, miten saa tutkittavan kokemukset kirjalliseen muotoon. Tutkijan rooliin asettuminen tuotti siis jonkin verran haasteita, mutta lopulta onnistuin siinä, että en miettinyt tulkintoja tehdessäni liikaa omia kokemuksiani.

Fenomenologinen tutkimus on Laineen (2018, s. 48) mukaan luotettava, jos se onnistuu tuomaan tutkittavaan aiheeseen selvyyttä ja aiheen pystyy ymmärtämään aiempaa monipuolisemmin. Reliabiliteettia eli luotettavuutta tutkimuksessa voi Laineen mukaan lisätä myös se, että tutkija on itsekriittinen ja joka vaiheessa tarkka tulkintojensa kanssa, pohtien niiden ongelmakohtia. Laineen artikkelia lukiessani pohdin paljon oman tutkimukseni reliabiliteettia. Mietin sitä, olenko saanut haastateltavat kertomaan kaikki heidän tunteensa mielipaikkoihin liittyen, vai olenko kenties epäonnistunut kysymysten asettelussa tai olenko toiminut haastattelijana jotenkin väärin. Kuten jo aiemmin kirjoitin, lapset eivät mielestäni osanneet kovin hyvin sanoittaa mielipaikassa kokemiaan tunteita ja tuntemuksia ja jäin myös miettimään, kertoivatko he todellisia omia kokemuksiaan, vai jotain, mitä he ajattelivat minun haluavan kuulla tai jotain, mitä vanhemmat olivat kotona neuvoneet sanomaan. Ehkä pelkoni on aiheeton, sillä aineistoni oli lopulta varsin hyvä, vaikka välillä kyseenalaistin sitä. Tutkimukseni luotettavuuteen ja onnistumiseen vaikuttaa myös se, miten sinnikkäästi jaksan tehdä työtä aineiston analyysivaiheessa. Tyydynkö vain ensimmäisiin tuloksiin, vai pohdinko ja pyörittelenkö asioita pidempään, jotta löydän siitä olennaisen, etten sorru "löytämään" sieltä sitä mitä omat uskomukseni tai teoriakirjallisuus sanoo aiheesta. Pohdin analyysiä useana

eri päivänä. En tyytynyt ensimmäiseen, enkä toiseenkaan tulokseen. Tutkimuskysymyksetkin saivat uuden muodon vielä aivan loppumetreillä.

Tutkimukseni luotettavuutta lisää myös se, että olen kertonut tutkimuksen vaiheista selkeästi ja avoimesti. Haastattelujen yhteydessä pari oppilasta ei halunnutkaan osallistua tutkimukseen ja minulle oli heti täysin selvää, etten ala heitä houkuttelemaan mukaan. Muutamat oppilaat olivat unohtaneet kännykkänsä kotiin, ja yhden haastatteluryhmän oppilailla oli kännyköiden kanssa haasteita. Tämän hiukan levottoman haastatteluryhmän kohdalla muistan miettineeni, olivatko he kyllin motivoituneita haastatteluun. Nyyssölä (2015, s. 26.) toteaa artikkelissaan, että joskus lapset voivat osallistua haastatteluun vain päästäkseen pois oppitunnilta, jolloin haastattelussa on hyvä käyttää virikkeitä. Nyt kun haastattelussani virikkeenä oli omalla kännykällä oleva kuva, yhtälö ei ollut kovin toimiva. Jouduin siis kesken haastattelun huomauttamaan oppilaita kännyköistä ja kehottamaan, että laittavat ne pois käsistään. Onneksi suurin osa oppilaista oli kuitenkin innoissaan tutkimukseen osallistumisesta. Siltikin jatkossa toteuttaisin kuvan ottamisen toisella tavalla. Antaisin kuvan oton oppilaille kotiläksyksi ja kävisin mahdollisesti itse koululla pitämässä oppilaille oppitunnin, jolla opetellaan kuvan siirtämistä kännykältä omaan sähköpostiin ja sen jälkeen kuvat tulostettaisiin tai lähetettäisiin sähköpostilla minulle. Toki tässä minun toteutustyyliäni hyvänä puolena oli se, että se ei häirinnyt juurikaan oppilaiden normaalin koulupäivän kulkua, eikä se teettänyt opettajille juurikaan lisätyötä.

Keräämästäni aineistosta tulee melko hyvin esille lasten antamia merkityksiä mielipaikoilleen, mutta on kuitenkin todettava, että tutkimuksen otos ($n = 20$) ei riitä siihen, että tutkimuksen tuloksia voisi yleistää laajempaa lapsijoukkoa koskevaksi. Lisäksi lasten asuinympäristöissä on eroja, jolloin kaupungin ja maaseudun lapsilla saattaa olla toisistaan merkittävästikin eroavia mielipaikkoja. Tämän tutkimuksen lapset asuivat kaupunkimaisessa ympäristössä luonnon lähellä, joten tutkimuksen voi toistaa helposti jollakin toisella lapsiryhmällä tai vaikka aikuisilla (Liitteet 1-3), kunhan ottaa huomioon

alueen, jossa tämä tutkimus on tehty. Voi myös pohtia, ovatko haastattelukysymykset liian tarkkoja fenomenologisen tutkimuksen haastatteluun, vaikka ne esitettiin luontevasti keskustelun lomassa jokaiselle ryhmälle hieman eri järjestyksessä ja eri sanoin.

Tämän tutkimuksen myötä virisi ajatus siitä, että olisi mielenkiintoista tutkia, miten paikkalähtöisellä ympäristökasvatuksella saataisiin vahvistettua lapsen tai nuoren itsetuntoa ja identiteettiä. Olisiko pienryhmissä toteutettu säännöllinen paikkalähtöinen ympäristökasvatus ratkaisu lasten ja nuorten lisääntyneeseen ahdistuneisuuteen? Ainakin yksi haastateltava koki metsän hyvin vapauttavana paikkana: "Semmonen tulee semmoinen kiva ja fantastinen (olo) kun sinne pääsee ja saa tehdä kaikkia omia luomuksia sinne ja sitte ku kavereitten kans on niin saa tehdä kaikkea niinku mitä tahtoo."

LÄHTEET

- Aarnos, E. (2018). Kouluun lapsia tutkimaan: Havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1* (s. 174-189). PS-kustannus.
- Bartos, A. E. (2013). Children sensing place. *Emotion, Space and Society*, 9, 89-98.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1755458613000236>
- Braun, T., & Dierkes, P. (2017). Connecting students to nature—how intensity of nature experience and student age influence the success of outdoor education programs. *Environmental Education Research*, 23(7), 937-949.
<https://dnb.info/1178726061/34#page=58>
- Cantell, H. (2011). Lapsuus ja nuoruus ympäristösuhteen perustana. Teoksessa J. Niemelä, E. Furman, A. Halkka, E-L. Hallanaro & S. Sorvari (toim.), *Ihminen ja ympäristö* (s. 332-338). Tammerprint.
- Cantell, H., Aarnio-Linnavuori, E. & Tani, S. (2020). *Ympäristökasvatus: Kestävän tulevaisuuden käsikirja*. PS-kustannus.
- Cantell, H. & Koskinen, S. (2004). Ympäristökasvatuksen tavoitteita ja sisältöjä. Teoksessa: Cantell, H. 2004. (toim.) *Ympäristökasvatuksen käsikirja* (s. 60-79). PS-kustannus.
- Dean, J.H., Shanahan, D.F., Bush, R., Gaston, K.J., Lin, B.B., Barber, E. & Fuller, R.A. (2018). Is nature relatedness associated with better mental and physical health? *International journal of environmental research and public health*, 15(7), 1371. <https://www.mdpi.com/1660-4601/15/7/1371/htm>
- Erkkilä, R. (2005). Narratiivinen kokemuksen tutkimus: Koettu paikka, tarina ja kuvaus. Teoksessa J. Perttula ja T. Latomaa (toim.) *Kokemuksen tutkimus: Merkitys – tulkinta - ymmärtäminen* (s. 195-226). Dialogia.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2008). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Gummerus.

- Estola, E. & Tiilikka, A. (2014). Äidit paikkatietoisina kasvattajina pohjoisessa kylässä. Teoksessa E. Hyry-Beihammer, M. Hiltunen & E. Estola (toim.), *Paikka ja kasvatus* (s. 55-77). Lapin yliopistokustannus.
- Hakoköngäs, E. & Puhakka, R. (2021). Happiness from Nature? Adolescents' Conceptions of the Relation between Happiness and Nature in Finland. *Leisure Sciences*, 1-20.
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01490400.2021.1877584>
- Haarni, T., Karvinen, M., Koskela, H. & Tani, S. (1997). Johdatus nykymaantieteeseen. Teoksessa T. Haarni, M. Karvinen, H. Koskela & S. Tani (toim.), *Tila, paikka ja maisema: Tutkimusretkiä uuteen maantieteeseen* (s. 9-34). Vastapaino.
- Honkanen, K., Poikolainen, J. & Karlsson, L. (2018). Children and young people as co-researchers – researching subjective well-being in residential area with visual and verbal methods, *Children's Geographies*, 16(2), 184-195.
<https://doi.org/10.1080/14733285.2017.1344769>
- Hyry-Beihammer, E., Hiltunen, M. & E. Estola (toim.) (2014). *Paikka ja kasvatus*. Lapin yliopistokustannus.
- Hyvärinen, R. (2014). Paikan käsitykset paikkalähtöisen kasvatuksen tutkimuksessa. Teoksessa E. Hyry-Beihammer, M. Hiltunen & E. Estola (toim.), *Paikka ja kasvatus* (s. 9-30). Lapin yliopistokustannus.
- Hyvönen, P. & Kangas, M. (2007). From bogey mountains to funny houses: Children's desires for play environment. *Australian Journal of Early Childhood (AJEC)*, 32(3), 39–47. <https://journals-sagepub-com.ezproxy.jyu.fi/doi/10.1177/183693910703200307>
- Häkli, J. (1999). *Meta hodos: Johdatus ihmismaantieteeseen*. Vastapaino.
- Jokela, T. & Hiltunen, M. (2014). Pohjoiset kylät ja koulupihat taidekasvatuksen paikkoina. Teoksessa E. Hyry-Beihammer, M. Hiltunen & E. Estola (toim.), *Paikka ja kasvatus* (s. 78-106). Lapin yliopistokustannus.

- Kaivola, T. & Rikkinen, H. (2003). *Nuoret ympäristöissään: Lasten ja nuorten kokemusmaailma ja ympäristömielikuvat*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura : Nuorisotutkimusverkosto.
- Karjalainen, P.T. (1997). Maailman paikoista paikan maailmoihin – kokemuksen geografiaa. *Tiedepolitiikka*, 4, 41-46. <https://elektra-helsinki-fi.ezproxy.jyu.fi/se/t/0782-0674/22/4/maailman.pdf>
- Kilpijärvi, M. (2013). Luonnossa yöpymisen käytännöt nuorten luontosuhteen muovaajina. Teoksessa J. Valkonen & T. Salonen (toim.) *Reittejä luontosuhteeseen* (s. 83-102). Lapin yliopistokustannus.
- Kirstinä, L. (2011). Vattumato olemisen suuressa ketjussa: Zacharias Topelius eläinten suojelijana. Teoksessa M. Laakso, T. Lehtinen, & P. Heikkilä - Halttunen (toim.). *Tapion tarhoista turkistarhoille. Luonto suomalaisessa lasten- ja nuorten kirjallisuudessa* (s. 55-62). Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2* (s. 73-87). PS-kustannus.
- Kudryavtsev, A., Stedman, R. & Krasny, M. (2012). Sence of place in environmental education. *Environmental Education Research*, 18(2), 229-250. https://www.researchgate.net/publication/233028456_Sense_of_Place_in_Environmental_Education
- Laaksoharju, T. (2020). *A children`s garden: Connectedness to place through affordances -a Grounded theory*. University of Helsinki. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/313995/ACHILDRE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Laine, T. (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2* (s. 29-50). PS-kustannus.
- Lehtomaa, M. (2005). Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: Haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.)

Kokemuksen tutkimus: Merkitys – tulkinta - ymmärtäminen (s. 163- 194).

Dialogia.

Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S. & Särkkä, H. (toim.) (2007). *Oppimista tukevat työympäristöt: Johdatus oppimisympäristöajatteluun*. Opetushallitus.

Nieminen, N. (2010). Lasten ja nuorten tutkimus: Oikeudellinen tarkastelu. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.). *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka* (s. 25-42). Nuorisotutkimusseura.

Nordström, H. (2004). Ympäristökasvatuksen toimintamalleja. Teoksessa: Cantell, H. 2004. (toim.) *Ympäristökasvatuksen käsikirja* (s. 116-138). PS-kustannus.

Nyyssölä, N. (2015). Kuva puhuttaa. Teoksessa M. Mustola, J. Mykkänen, M-L Böök & A-V Kärjä (toim.), *Visuaaliset menetelmät lapsuuden- ja nuorisotutkimuksessa* (s. 25-34). Nuorisotutkimusseura.

Obery, A., & Bangert, A. (2017). Exploring the Influence of Nature Relatedness and Perceived Science Knowledge on Proenvironmental Behavior. *Education Sciences*, 7(1), 17. <https://doi.org/10.3390/educsci7010017>

Opetushallitus. (2016a). *Eteläpohjalainen perusopetuksen opetussuunnitelma 2014*. <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/ops/39651/perusopetus/tiedot>

Opetushallitus. (2016b). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet>

Paasi, A. (2017). Alueiden ja paikkojen historia ja identiteetti. *Kotiseutu*, 104, 9-23.

Pihkala, P. (2021). Lapset, luonto ja katsomuskasvatus. Teoksessa S. Poulter, M. Ubani, M. Laine & A. Kallioniemi (toim.). *Lapsen kokoinen katsomuskasvatus* (s. 126-147). Lastenkeskus.

- Ponto, H. (2017). *Young people's everyday lives in the city: living and experiencing daily places*. University of Helsinki.
<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/199511/youngpeo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Puhakka, R., Pitkänen, K. & Oinonen, I. (2021). Maahanmuuttajataustaisten nuorten luontosuhde ja luonnon virkistyskäyttö – tutkimus Lahden yläkoululaisista. *Terra*, 133(4), 173–187.
<https://doi.org/10.30677/terra.110808>
- Pyry, N. (2012). Nuorten osallisuus tutkimuksessa: Menetelmällisiä kysymyksiä ja vastausyrittäjiä. *Nuorisotutkimus*, 30(1), 35-53.
<https://elektra.helsinki.fi/oa/0780-0886/2012/1/nuorteno.pdf>
- Pyry, N. (2015). *Hanging out with young people, urban spaces and ideas: Openings to dwelling, participation and thinking*. University of Helsinki.
<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/156111/hangingo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rasmussen, K. (2004). Places for children–children's places. *Childhood*, 11(2), 155-173.
<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0907568204043053?journalCode=chda>
- Relph, E. (1976). *Place and placelessness*. Pion Limited.
- Stenvall, E. (2013). MAPOLIS: Menetelmästä kokemukseen. *Alue ja Ympäristö*, 42(2), 74–78. <https://aluejaymparisto.journal.fi/article/view/64788>
- Strandell, H. (2010). Etnografinen kenttätyö: lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa H. Lagström, T. Pösö, N. Rutanen & K. Vehkalahti (toim.). *Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka* (s. 92-119). Nuorisotutkimusseura.
- Suomela, L. & Tani, S. (2004). Ympäristön kolme ulottuvuutta. Teoksessa H. Cantell (toim.) *Ympäristökasvatuksen käsikirja* (s. 45-57). PS-kustannus.

- Szczepanski, A. (2013). Platsens betydelse för lärande och undervisning: ett utomhuspedagogiskt perspektiv. *NorDiNa: Nordic Studies in Science Education*, 9(1), 3-17. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:619350/FULLTEXT01.pdf>
- Trell, E-M & Van Hoven B. (2010). Making sense of place: exploring creative and (inter) active research methods with young people. *Fennia*, 188(1), 91-104. Helsinki. <https://fennia.journal.fi/article/view/2522/3447>
- Tuan, Y.F. (2007). *Space and place : the perspective of experience*. The University of Minnesota Press. (Alkuperäisteos julkaistu 1977).
- Tyrväinen, L., Silvennoinen, H., Korpela, K., & Ylén, M. (2007). Luonnon merkitys kaupunkilaisille ja vaikutus psyykkiseen hyvinvointiin. Teoksessa L. Tyrväinen, & S. Tuulentie (toim.), *Luontomatkailu, metsät ja hyvinvointi* (s. 57-77). (Metlan työraportteja / Working Papers of the Finnish Forest Research Institute 52.; No. 52). <http://www.metla.fi/julkaisut/workingpapers/2007/mwp052.htm>.
- Valkonen, J. & Salonen, T. toim. (2013). *Reittejä luontosuhteeseen*. Lapin Yliopistokustannus.
- Vallius, A. (2016). Kuvallistettu kuuluminen – Valokuvahaastattelu ja visuaalinen analyysi paikkasuhteiden tutkimuksessa. (Pictorialized belonging – Photo-elicitation and visual analysis in the study of place relations). *Terra*, 128(3), 148-160. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/67055/valliuskuvallistettuukuuluminen.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Värri, V. M. (2018). *Kasvatus ekokriisin aikakaudella*. Vastapaino.
- Willamo, R. (2004). Ihminen suhteessa luontoon. Teoksessa: Cantell, H. 2004. (toim.) *Ympäristökasvatuksen käsikirja* (s. 39-45). PS-kustannus.

Wolff, L-A. (2004). Ympäristökasvatus ja kestävä kehitys: 1960-luvulta nykypäivään. Teoksessa: Cantell, H. 2004. (toim.) *Ympäristökasvatuksen käsikirja* (s. 18-31). PS-kustannus.

Ylitapio-Mäntylä, O. (2014). Valokuvallisia paikkatarinoita lapsuudesta. Teoksessa E. Hyry-Beihammer, M. Hiltunen & E. Estola (toim.), *Paikka ja kasvatus* (s. 170-198). Lapin yliopistokustannus.

LIITTEET

Liite 1 Ohjeet lapsille (Powerpoint-esitys)

Valokuvaamaan

- Ota valokuva ulkoa sellaisesta paikasta, joka on mielipaikkasi, ja jossa käyt usein.
- Paikka voi olla tosi monenlainen.
- Miksi paikka on sinun mielipaikkasi?
- Mitä paikassa voi tehdä ja kenen kanssa yleensä olet siellä?
- Voiko mielipaikassasi esim. oppia jotakin?
- Millaisia tunteita paikka herättää sinussa?
- Muista, että jos kuvassa on ihmisiä, älä ota kuvaa niin, että ihmiset voi tunnistaa.
- Juttelemme ensi viikolla teidän kuvissanne olevista paikoista.

Liite 2 Haastattelurunko

Mikä paikka tämä on?

Miten sinne mennään?

Kerro kuvasta, mikä paikassa on kaikkein parasta?

Kenen kanssa yleensä olet siellä?

Mitä teet/teette mielipaikassasi?

Millaisia tunteita olet kokenut mielipaikassasi?

Mitä olet oppinut mielipaikassasi?

Mitä voisit opettaa muille paikastasi/ paikassasi?

Liite 3 Kirje huoltajille

Hei!

Lapsenne luokka on osallistumassa kasvatustieteen pro gradu -tutkielmani tekemiseen kanssatutkijoina. Tutkin gradussani, millaiset ulkona olevat paikat ovat mieluisia alakoululaisten mielestä. Tarkoituksena on, että oppilaat ottavat valokuvan ulkoa kodin/koulun läheltä (tai kauempaakin) sellaisesta paikasta, jossa he tavallisesti vapaa-ajallaan viettävät aikaansa viikoittain. Mielipaikka kuvataan kännykällä ja varmistetaan, ettei kuvassa ole tunnistettavissa ihmisiä. Kuvia saa ottaa useampiakin, mutta tutkimusta varten valitaan vain yksi kuva. Kuvat toimivat apuna, kun juttelemme 3-4 oppilaan ryhmissä, millaisia heidän ulkona olevat mielipaikkansa ovat. Lapsenne voi jo etukäteen miettiä: Mitä omassa mielipaikassa voi tehdä, kokea, tuntea tai oppia? Viettäkö hän aikaansa paikassa yksin vai muiden seurassa? Mikä tekee paikasta niin kivan?

Tulen tervehtimään oppilaita koululle pääsiäisen jälkeen tiistaina 19.4. ja kerron samalla tutkimuksestani, valokuvien ottamisesta ja valokuvahaastattelun kulusta. Valokuvahaastattelut ovat ma 25.4. ja ehkä myös ti 26.4., riippuen haastatteluiden kestosta. Valokuvahaastattelut pidetään oppituntien aikana.

Valmiista pro gradu -tutkielmastani ei näy, mikä koulu tai luokka tutkimukseen on osallistunut, eikä siihen tule oppilaiden nimiä tai heidän ottamiaan valokuvia näkyviin. Keskusteluissa esille tulevat nimet ja paikannimet eivät myöskään tule graduun. Vain luokka-aste (3) ja se, että koulu on Etelä-Pohjanmaalla, näkyvät gradussani. Nauhoitan minun ja oppilasryhmien keskustelut, mutta nauhoitteet tuhoan ensi syksynä heti graduni valmistuttua. Minulta voi kysyä lisätietoja tutkimukseen liittyen osoitteesta xxxxxxxx

Ystävällisin terveisin

Sanna Honkavaara, tuleva luokanopettaja

Leikkaa lomakkeen alaosa irti ja palauta opettajalle keskiviikkoon 13.4. mennessä.

Oppilaan nimi ja luokka

Lapsemme osallistuu tutkimukseen (rasti ruutuun)

Kyllä	<input type="checkbox"/>
Ei	<input type="checkbox"/>

Huoltajan allekirjoitus

Liite 4 Tiedote tutkimuksesta

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

KOKKOLAN
YLIOPISTOKESKUS
CHYDENIUS



1.4.2022

TIEDOTE TUTKIMUKSESTA OPPILAALLE JA HUOLTAJALLE

Tutkimuksen nimi ja rekisterinpitäjä

*Lasten paikkakokemukset: 3.-4. -luokkalaisten oppilaiden kokemuksia mielipaikoista.
Sanna Honkavaara.*

Pyyntö osallistua tutkimukseen

Oppilasta pyydetään mukaan tutkimukseen, jossa tutkitaan 3.-4. -luokkalaisten paikkakokemuksia/mielipaikkoja oman kodin ja koulun läheltä. Sinua pyydetään tutkimukseen, koska olet 3.-4. -luokkalainen. Tämä tiedote kuvaa tutkimusta ja siihen osallistumista. Liitteessä on kerrottu henkilötietojen käsittelyä.

Mukaan pyydetään yhteensä 50 tutkittavaa.

Tietoja ei kerätä muista lähteistä.

Vapaaehtoisuus

Tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Voit kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen tai keskeyttää osallistumisen, milloin tahansa.

Tutkimuksen kulku

Oppilas kuvaa annettujen ohjeiden mukaan oman mielipaikkansa ulkotilasta, joka on kodin/koulun lähellä. Koulupäivän aikana toteutetaan valokuvahaastattelu, jossa oppilaat saavat kertoa valitsemistaan kuvista 3-4 hengen ryhmässä. Valokuvahaastattelu kestää n. 15-20 min.

Tutkimuksesta mahdollisesti aiheutuvat haitat ja epämukavuudet

Kerro tutkijalle ja opettajalle, jos haluat tehdä valokuvahaastattelun yksin, etkä ryhmässä.

Tutkimustuloksista tiedottaminen ja tutkimustulokset

Tutkimus on kasvatustieteen pro gradu -tutkielma ja se valmistuu syksyllä 2022 ja se on luettavissa Jyväskylän yliopiston opinnäytteiden JYX-julkaisuarkistosta.

Y-tunnus:
02458947
Sähköposti:
etunimi.sukunimi@jyu.fi

Puhelin:
(014) 260 1211
Faksi:
(014) 260 1021

Jyväskylän yliopisto
PL 35
40014 Jyväskylän yliopisto
www.jyu.fi

Liite 5 Tietosuojailmoitus

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

KOKKOLAN
YLIOPISTOKESKUS
CHYDENIUS



1.4.2022

Kuvaus henkilötietojen käsittelystä tieteellisessä tutkimuksessa (tietosuojailmoitus EU (679/2016) 13, 14, 30 artikla)

1. Tutkimuksessa Lasten paikkakokemukset: 3.-4.-luokkalaisten oppilaiden kokemuksia mielipaikoista. käsiteltävät henkilötiedot

Tässä tutkimuksessa pyritään selvittämään, millaisia lasten ulkona olevat mielipaikat ovat, mitä (ja kenen kanssa) he niissä tekevät ja millaisia tunteita he niissä kokevat.

Tutkimuksessa kerätään seuraavia henkilötietoja: Nimetön äänitalenne ryhmähaastattelusta.

Tämä tietosuojailmoitus toimitetaan oppilaiden koteihin koulun kautta.

2. Henkilötietojen käsittelyn oikeudellinen peruste tutkimuksessa/arkistoinnissa

- Yleisen edun mukainen tieteellinen tai historiallinen tutkimustarkoitus tai tilastollinen tarkoitus (tietosuojalaki 6 §)

Henkilötietojen siirto EU/ETA ulkopuolelle

Tutkimuksessa tietojasi ei siirretä EU/ETA-alueen ulkopuolelle.

Henkilötietojen suojaaminen

Henkilötietojen käsittely tässä tutkimuksessa perustuu asianmukaiseen tutkimussuunnitelmaan. Käsittelen haastattelussa saadut tiedot luottamuksellisesti ja nimettömästi. Kukaan muu ei kuuntele äänitettä kuin minä.

Tunnistettavuuden poistaminen

- Aineisto anonymisoidaan aineiston perustamisvaiheessa. Kaikki tunnistetiedot (esim. valokuvahaastattelussa esille tulevat nimet ja paikannimet) poistetaan täydellisesti. Myöskään koulun nimeä ei mainita tutkimuksessa.

Tutkimuksessa käsiteltävät henkilötiedot suojataan

- käyttäjätunnuksella salasanalla

Tutkija on suorittanut tietosuoja ja tietoturvakoulutukset

Kyllä

HENKILÖTIETOJEN KÄSITTELY TUTKIMUKSEN PÄÄTTYMISEN JÄLKEEN

Tutkimusrekisteri eli nauhoitetut valokuvahaastattelut hävitetään heti pro gradu -työn valmistuttua elokuussa 2022.

Tutkimuksen tekijä: Sanna Honkavaara