

**Metsän tarjoumat kouluikäisten lasten leikeissä -
Metsäleikkien tarkastelua koulun kuvataideprojektissa**

Rosa Laukkanen ja Minna Lönnqvist

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Syyslukukausi 2015
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Laukkanen, Rosa-Maria ja Lönnqvist, Minna. 2015. Metsän tarjoumat kouluikäisten lasten leikeissä. Metsäleikkien tarkastelua koulun kuvataideprojektissa. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, mitä alakouluikäiset lapset leikkivät metsässä ja mitä tarjoumia metsä antaa leikille.

Tutkimusaineistona oli 66 alakouluikäisen lapsen piirrosta ja kirjallista leikkikuvausta. Aineisto kerättiin alakoulussa tutkijoiden suunnitteleman ja toteuttaman kuvataidetyöpajan yhteydessä. Aineisto analysoitiin teemoittamalla piirrosten ja sanallisten kuvausten aiheet. Tutkimuksessa käytettiin metsän tarkasteluun leikin kannalta James Gibsonilta peräisin olevaa ja Marketta Kytän soveltamaa tarjouman käsitettä. Tutkimuksemme taustalla oli ympäristöpsykologian ja -sosiologian sekä leikitutkimuksen monitieteinen kenttä. Tutkimustulosten analysointiin luotiin tarjouman käsitettä laajentaen neljä kategoriaa. Ensimmäiset kategoriat, riippumattomuus ja tilallisuus kuvaavat metsän kokemusmerkityksiä lapsille. Toiset kaksi kuvasivat käytännöllisemmin aineistosta nousseita seikkoja: yksityiskohdat käyttöön otettuina tarjoumina ja ihmisen jäljet metsässä.

Tutkimuksen mukaan suuri osa lapsista leikkii metsässä perinteisiä piha-leikkejä. Metsä on tarjonnut myös mielikuvitusleikkeihin otollisen ympäristön, johon on usein otettu vaikutteita lasten kulttuurista ja mediasta. Tulokset saivat tukea aiemmasta leikki- ja lapsuuden maantieteen tutkimuksesta. Tutkimusaineistossa tuli esiin metsän tilallisuus. Metsäympäristön tarjoama ja lapsille tärkeä riippumattomuuden tunne sekä erityisesti pojilla omien rajojen testaaminen liittyi metsään. Luonnon yksityiskohdat sekä ihmisen jättämät jäljet toimivat leikille merkityksellisinä tekijöinä.

Hakusanat: leikki, tarjouma, koulu, kuvataideprojekti, ympäristösuhde, lapsuuden maantiede

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
2	IHMINEN JA YMPÄRISTÖ	8
2.1	Inhimillinen ympäristösuhde	8
2.2	Suomalainen metsäsuhde	12
3	LEIKKI	16
3.1	Leikkitutkimus ja leikin teoria	16
3.2	Leikkipaikka ja paikan merkitys leikissä	21
4	LAPSUUDEN MAANTIEDE JA TARJOUNAN KÄSITE	24
4.1	Lapset ja ympäristö	24
4.2	Tarjouman käsite lapsen ympäristösuhteessa	29
5	TUTKIMUSTEHTÄVÄ	31
5.1	Tutkimuskysymykset.....	31
5.2	Tutkimusaineisto	34
5.3	Tutkimusmenetelmät ja aineistoanalyysi.....	35
5.4	Tutkimuksen kulku ja toteutus.....	39
5.5	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys.....	48
6	METSÄLEIKIT	49
6.1	Perinteiset pihaleikit.....	50
6.2	Maja- ja kotileikit	57
6.3	Kuvittelua sisältävät leikit.....	61
6.3.1	Eläinleikit	62
6.3.2	Mediasta siirretyt leikin aiheet	65
6.3.3	Peikko- ja mörköleikit sekä muut mielikuvitusleikit	67
6.4	Leikillisiä aineksia sisältävä tekeminen ja leikkivälineet.....	69

7	METSÄN TARJOUKSET LEIKISSÄ	72
7.1	Riippumattomuus.....	72
7.2	Tilallisuus.....	75
7.3	Metsän yksityiskohdat käyttöönotettuina tarjoumina	77
7.4	Ihmisen jäljet metsässä tarjoumina	86
8	TUTKIMUSTULOKSET	90
8.1	Perinteiset pihaleikit, mutta myös eläimet ja zombit	91
8.2	Puut, kivet ja kallioiden sekä kannonkolot tarjoavat riippumattomuutta ja tilaa	94
8.3	Tutkimuksen ja tulosten luotettavuus ja eettisyys	101
9	POHDINTA.....	105
	LÄHTEET	108
	LIITTEET.....	116

1 JOHDANTO

Metsä on ollut tärkeä osa elinympäristöämme lapsuudesta lähtien. Arvostamme ja vaalimme metsää sen itseisarvon vuoksi, mutta myös sen vuoksi mitä ihminen voi metsältä saada. Metsä tarjoaa esteettisiä ja eheytyksen kokemuksia ja kulkijoille suojaa ja leikkipaikkoja. Kohtaamme metsässä eläviä eläimiä, ja hyödynnämme marjoja ja sieniä. Tukeudumme metsän rikkauksiin taloudessamme. Hengitämme hapetta, jota metsät tuottavat. Ihminen on monella tavoin riippuvainen metsästä ja velvollinen toimimaan metsässä vastuullisesti. Jo lapsuudessa syntynyt myönteinen metsäsuhteemme on tukenut metsän arvostustamme, jota haluamme myös jatkossa vaalia.

Koulun ympäristökasvatuksessa luontoa ja metsää lähestytään pitkälti tietopohjaisesti. Valtakunnallisen perusopetuksen perusteiden 1.-4. vuosiluokan ympäristö- ja luonnontieto sekä 5.-6.vuosiluokan biologia ja maantieto -osioissa oppimistavoitteeksi asetetaan lapsen vastuullisen ympäristö - ja luontosuhteen rakentuminen. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.) Lasten on luontevampaa sitoutua näihin tavoitteisiin, jos heille on muodostunut myönteinen, tunteisiin ja kokemuksiin perustuva luontosuhde. Vallitsevan konstruktivistisen oppimisenäkemyksen mukaan käsitteellisen oppimisen edellytyksenä on tehdä ennakkokäsitykset näkyviksi. Lasten ekologisen tietoisuuden kasvataminen edellyttää mielestämme luonto- ja ympäristösuhteen näkyväksi tekemistä ja tarkastelua. Opettajalle lasten käsitysten ja niiden taustalla vaikuttavien tekijöiden huomioiminen tarjoavat mahdollisuuden suunnata oppimista tarkoituksenmukaisesti.

Tahdoimmekin käsitellä pro gradu-työssämme metsää ja lapsuutta. Lasten ajattelu ja lasten tavat toimia ympäristöissään sekä mahdollisuudet osallistua ympäristönsä muokkaamiseen kiinnostavat meitä tulevana luokanopettajina. Pidämme tärkeänä sitä, että metsä kuuluisi lapsuuden ympäristöihin. Uskomme, että tämä luo pohjaa arvostavalle ja vastuulliselle metsäsuhteelle. Ympäristöfilosofien mukaan juuri lapsuudessa saatu aistimellinen kokemus ympäristös-

tä ohjaa aikuisuudessa saatavia ympäristökokemuksia. (Berleant 1995; Karjalainen 2004.)

Leikki on lapsille ominainen tapa olla ja toimia ympäristössään. Pohdimme, voisiko leikin kautta syntyvä metsäkokemus olla lähtökohtana lapsen oman metsäsuhteen syntyemiselle? *Luokanopettajien asennoituminen luontoon ja heidän käsityksiään luonnon roolista ihmiseksi kasvussa* -opinnäytetyössä (Lammi & Laukkanen 2011) ja luontoympäristö liitettiin vahvasti lapsuuden elinympäristöön, jossa se esiintyi mm. virikkeellisenä leikkiympäristönä. Eräs tutkittavista kertoi:

”Olen asunut koko lapsuuteni maalla, peltojen ja metsien keskellä eli luonto merkitsee paljon. Monet lapsuuden leikit on leikitty luonnossa ja siellähän ne parhaat leikit tulikin. Joka vuosi olemme käyneet marjastamassa ja tauolla oli kiva syödä eväät kannon tai kiven päällä.” (40).

Humanistista näkökulmaa metsäaiheen käsittelyssä tukivat Jyväskylän taide-museossa 11.1 - 3.3.2013 esillä ollut Ritva Kovalaisen ja Sanni Sepon valokuvista koostuva näyttely *Kultainen Metsä* sekä Tennispalatsin *Tulilintu ja lumineito* -näyttely. Lisäksi *Satumaisia teoksia Tretjakovin gallerian kokoelmista* tarjosi inspiraatiota metsän tutkimiseen etenkin lastenkulttuurin näkökulmasta. Aikaisemmat opinnäytetyömme, *Luokanopettajien asennoituminen luontoon ja heidän käsityksiään luonnon roolista ihmiseksi kasvussa* sekä *Unelmia ja Unescoa, toimintatutkimus kulttuuriopetussuunnitelman laatimisesta kuntaan* (Lönnqvist 2012) , loivat pohjaa yhteisen metsäaiheisen tutkimuksen järjestämiselle lasten koulumaailmaan.

Aistimellisesti saadut kokemukset ovat aina yhteydessä myös kulttuuriin ympäristöön ja kokemuksiin (Berleant 1995). Metsäsuhteen syntyemiseen liittyy siten myös mielikuvitus, jota sadut ja erilaiset median tuottamat kulttuurituotteet ruokkivat. Nämä elementit ovat usein näkyvissä lasten leikeissä. Halusimme tarkastella tutkimuksessamme millaisia leikkejä lapset leikkivät metsässä ja millaisia tarjoomia metsä tarjoaa lasten leikeille.

Saimme mahdollisuuden toteuttaa metsäleikki-aiheisen kuvataidetyöpajan erään pienehkön kunnan alakoulussa, jonka aikana keräsimme aineiston tutkimustamme varten. Työpajassa saimme toteuttaa yhteistä kiinnostustamme

kuvataiteeseen ja sen integroimisen mahdollisuuksiin oppimisessa. Halusimme toteuttaa lasten kanssa jotain pysyvää koulun pihalle ja saada samalla arvokasta kokemusta koulun kuvataidetyöpajan ohjaamisesta. Taustalla oli edelleen ajatus kuudesluokkalaisten osallistamisesta oman ympäristönsä muokkaamiseen ja jäljen jättämisestä omaan alakouluun koulu-uran jatkuessa ja vaihtuessa yläkouluun. Työpajan aikana pyrimme saamaan oppilaat tekemään näkyväksi omia metsämielikuviaan ja metsään sijoittuneita leikkikokemuksiaan kertomalla, valokuvaamalla sekä muilla kuvallisilla tavoilla. Syntyvän materiaalin pohjalta kuudesluokkalaisten suunnittelivat ja toteuttivat koulun pihalle pyöräkatokseen seinämaalauksen. Vaikka työpaja oli aineiston keruuta lukuun ottamatta irrallinen tutkimuksesta, tuki se silti lasten metsäleikki-aiheen ajattelua ja siten lisäsi aineistomme luotettavuutta.

Valotamme tutkimuksessamme aluksi laajemmin ihmisen ympäristösuhdetta ympäristöesteettisestä ja ympäristöfilosofisesta näkökulmasta. Pyrimme saamaan esiin, mitä ei-luonnontieteellisellä lähestymistavalla ympäristöön ja metsään tarkoitetaan, ja miksi sitä tarvitaan. Haluamme tuoda esiin ympäristösuhteen ja sitä kautta tutkimuksellemme olennaisen metsäsuhteen moninaisen kentän. Taustoitamme edelleen myös suomalaisten metsäsuhdetta ja siitä tehdyn tutkimuksen näkökulmia. Seuraavaksi paneudumme leikki-käsitteeseen klassisten leikkiteoreetikkojen ajattelun kautta sekä esittelemme omalle tutkimusaiheellemme merkityksellisten nykyleikkitutkijoiden näkemyksiä. Ankkuroimme myös tutkimuksemme lapsuuden maantieteen monitieteiseen tutkimuskenttään. Tutkimuksemme aineisto koostuu kuudesluokkalaisten työpajan yhteydessä tehdystä kuvallisesta ja kirjallisesta metsäleikkikuvauksesta sekä kolmas- ja neljäsluokkalaisten kuvallisista ja kirjallisista metsäleikkikuvauksista. Aineistoanalyysimme ja tutkimustulosten valossa pohdimme lopuksi, mitä annettavaa metsäleikkitutkimuksella on jatkotutkimukselle sekä käytännöntyölle pedagogisella kentällä.

2 IHMINEN JA YMPÄRISTÖ

2.1 Inhimillinen ympäristösuhde

Ympäristöä voidaan tarkastella lukemattomista erilaisista näkökulmista tieteenalasta ja ideologiasta tai intresseistä riippuen. Erityisesti nykymaantieteen tutkimuksessa käytetään ilmaisuja kulttuurinen ja humanistinen maantiede (Haarni, Karvinen, Koskela & Tani 1997, 16-24; Kaivola & Rikkinen 2003, 22-27). Kun perinteinen maantiede käsittelee paikkaa fyysisenä sijaintina, humanistisen maantieteen tärkein tehtävä on tutkia paikkaa elettyinä sijaintina ja kuulumisena johonkin paikkaan. Humanistisen tulkinnan mukaan paikka on merkityksenannon tulos. (Karjalainen 1997, 230.) Inhimillisellä ympäristösuhdeella tarkoitetaan tässä tutkimuksessa nimenomaan ihmisen ympäristösuhdetta. On helppo puhua ympäristöstä, mutta käsitteenä se on monimutkainen ja hankala (Berleant 1995, 68). Tavallisesti ympäristö, toisin sanoen ihmisen ympärillä oleva, nähdään erilliseksi ja objektin asemassa olevaksi entiteetiksi. Ajatus ihmisestä subjektina ja ympäristöstä objektina sekä niiden erillisyyks on luonnollista, mutta eksistentiaalisesti, inhimillisen maailmassa olemisen suhteen erillisyyttä ei ole. Ympäristöyhteys on koko inhimillisen olemassaolon tärkeä osa. (Karjalainen 2004, 52.)

Inhimillisellä tietoisuudella on merkittävä rooli ympäristön tulkinnassa. Jokapäiväinen ympäristömme ei ole vain tunnistamattomien ja merkityksettömien asioiden kokoelma, vaan ympäristömme merkitsee meille aina jotain. Karjalainen (2004, 52) toteaa seuraavasti:

”Itse asiassa me kudomme jatkuvasti ympäristöömme erilaisten merkitysten monimutkaiseksi verkoksi, johon tartumme kiinni ja jossa elämme koko ajan. Kysymys onkin inhimillisestä välttämättömyydestä, sillä toiminnoissamme joudumme jatkuvasti tulkitsemaan ympäristöämme käyttämällä hyväksi kokemuksiamme, tietojamme ja kieltämme.”

Pauli Karjalainen viittaa kiinnostavasti kielellisen kuvaamisen näkökulmaan. Suomen kielessä tavataan sanoa, että hän asuu **talossa**, mutta on mahdollista sanoa myös, että hän asuu **taloa**. Se, että joku asuu taloa, kertoo ympäristösuh-

teen merkityksellisyydestä; asumme taloa, joka on ympäristönä sen asujalle merkityksiä täynnä oleva kudelma (Karjalainen 1995, 91). Ihmiselle ympäristössä toimiminen, sen havaitseminen ja tulkitseminen ovat kiinteästi yhteydessä toisiinsa (Karjalainen 2004, 52). Karjalainen toteaaakin, että inhimillisesti ottaen ympäristö on havainto- ja kokemisjärjestelmä (Karjalainen 2004, 53).

Inhimilliset ympäristösuhteet ovat myös tottumuksen luomia ja kun eläminen sujuu yllätyksittä, ei ympäristö esiinny probleemana. Arkiympäristön paikat ja reitit tulevat tutuiksi ja jäävät ruumiin muistiin. Liikkumisesta tulee rutiinia eikä ihmisen tarvitse miettiä miten ympäristössä etenee ja missä erilaiset esineet ovat. Silloin, kun ympäristön tuttu kokonaisuus säröytyy jonkin odottamattoman tapahtuman ansiosta, tulee tämä tuttu ympäristö näkyväksi. (Karjalainen 2004, 54.)

Vaikka inhimillinen ympäristösuhde muodostuu vahvasti tietoisuuden kautta, myös ruumiillisuus ja aistien kautta saadut kokemukset on tärkeä osa ympäristösuhteen kokonaisuutta. Ympäröivä maailma vaikuttaa esiintyvän pääosin visuaalisesti, mutta näkeminen ei ole ainoa havainnointikeino vaan kaikkien aistien kautta saatava informaatio luo ympäristön tulkintaa ja ohjaa toimintaamme (Karjalainen 2004, 54). Lapsen aistimellinen ympäristösuhde ohjaa siten vahvasti aikuisena saatavia kokemuksia ympäristöstä. Aistimellisuus ja ruumiillisuus ovat vääjäämättä aina kytköksissä kulttuuriseen ja sosiaaliseen ympäristöön. Havaittu ympäristö on aina osa inhimillistä merkitystodellisuutta ja yhdistelmä havaintoja ja kokemuksia (Berleant 1995, 79). Esimerkiksi korkealta maastonpaikasta ihailtuun suomalaiseen maisemaan liittyy aistimellisen kokemuksen lisäksi aina kulttuuritradition kantamaa esteettistä laatua. Omasta intiimistä ympäristöstä taas tulee henkilökohtainen, omien muistojen ja odotusten täyttämä paikka (Karjalainen 2004, 55). Maiseman käsite sinänsä viittaa ympäristöön visuaalisesti havaittuna kohteena. Maisemakuvaus on jonkinlaisen ikkunan läpi nähty rajattu kokonaisuus. Maisemalla on kuitenkin juuri ihmisen siitä luomien omien merkityssisältöjen ja omien aistihavaintojen kautta saatu kokemus. Berleant viittaaakin ajatukseen maisemaan astumisesta, jossa maisemasta tulee toiminnan alue pelkän kohteena olemisen sijaan (Berleant 1995, 69).

Ihmisen suhde metsäympäristöön on yhtä vanha kuin ihminen itse. Ihmisen varhaiset esi-isät kehittyivät savanneiden metsissä, ja vaikka Homo sapiens laskeutui puista maahan, ihminen rakensi aina kehittyneempiä sivilisaatioita, olemme vielä nykypäivänäkin yhteydessä metsiin, joista tulimme. Esteettinen kokemus metsässä herättää meissä monenlaisia tunteita ja muistuttaa luonnon mahdista sekä ajasta ennen ihmistä. Rolston III kuvailee varsin runollisessa artikkelissaan *Esteettinen kokemus metsässä* metsän olevan taivaan ja meren lailla eräänlainen maailman perustuksien arkkityyppi, joka esittelee niille, jotka metsään astuvat, luonnon alkuvoimia. Metsät kantavat ajan ja ikuisuuden leimaa - erityisesti kun kohtaamme "metsäjättiläisiä", tulee selväksi että metsät elävät hyvin eri aika-asteikoilla kuin ihmiset. Metsän muinaisuuden keskellä vallitsee silti vuodenaikojen tuoma dynaaminen muutos. (Rolston III 2003, 31-34.)

Ympäristöestetiikan tutkija Yrjö Sepänmaa kuvailee metsän elämänvaiheita - sen nuoruutta, keski-ikää ja vanhuutta artikkelissaan *Metsän kauneus*. Metsän elämänvaiheet näyttävät ulkoisesti rauhalliselta, mutta puut, kasvit ja eläimet käyvät metsässä jatkuvaa sisällissotaansa, jonka tuli tai hakkuu palauttaa milloin vaan alkutilaan. Metsän sisäiset suhteet muuttuvat kaiken aikaa. Paloaukealle tulevat ensin lehtipuut, sitten metsä synkistyy ja aluekasvillisuus kuihtuu havupuiden ottaessa vallan. Eläimistö mukaillee kasvillisuuden muutosta. (Sepänmaa 2003,13-15.) Rolston III huomauttaa, että luonnon esteettisessä kokemisessa on liikuttavaa tietää biosfäärin keskeisten toimintojen (veden kierto-kulku, yhteyttäminen, maaperän hedelmällisyys, ravintoketjut, geneettiset koodit, lajinmuodostus, lisääntyminen) olleen olemassa paljon ennen ihmisten ilmaantumista. Vaikka esteettiset kokemuksemme ovat subjektiivisia ja mielesämme tapahtuvia, pääsemme niissä kuitenkin yhteyteen luonnon varmuuksien kanssa. (Rolston III 2003, 31-34.)

Luonnon esteettinen mahti on salaisuus. Luonto on ei-taiteellinen kohde, sillä taiteilija ei ole sitä suunnitellut ihmisen ihailtavaksi, vaikka ihmiset rakentavatkin esteettisiä kategorioita, joiden kautta luontoa koetaan. Tiede auttaa meitä ymmärtämään luontoa ja voi siten lisätä esteettistä kokemusta. Tiede ei

kuitenkaan ole riittävä, sillä metsät on ihmisen itse kohdattava. Eivätkä metsät luonnostaan sisällä esteettistä kokemusta, vaan ihmisen on ne saapuessaan sinne itse konstruoitava. Rolston III esittää seuraavaa (Rolston III 2003, 38-39).

“Kuitenkin vain silloin, kun ihmiset saapuvat piristämään asioita, olemaan kiinnostuneita, on olemassa jokin kauneuden kokemus; metsien esteettinen kokeminen on vuorovai-
kutteen ilmiö, jonka myötä metsän kauneus konstituoituu.”

Esteettisen kokemuksellisuuden lisäksi luontosuhteeseen sisältyvät terveydelliset kokemukset. Luonto on monelle mielipaikka, johon mennään rauhoittumaan ja palautumaan, olemaan yksin ja selvittämään ajatuksia. Ympäristöpsykologiset tutkimukset luonnosta mielipaikkana kertovat ympäristön käytöstä ja luontomielipaikkoihin menemisestä psyykkisen itsesäätelyn keinona. Eräessä 17-18 -vuotiaiden lukiolaisten ja ammattikoululaisten mielipaikkatutkimuksessa luonto koettiin mielipaikaksi, johon vetäydyttiin olemaan yksin selvittämään ajatuksia ja rauhoittumaan. Mielipaikkaan hakeuduttiin myös tilanteissa, joissa nuoret kokivat itsetunnon ja minuuden uhatuksi ja kun he kokivat surua tai masennusta. Mielipaikkaan meneminen tuottaa turvallisuuden ja miellyttävyyden tunnetta. (Aura, Horelli & Korpela 1997, 94.) Varpu Eloranta on myös tuonut esiin suomalaislasten käsityksen metsästä rauhoittumispaikkana (Eloranta 2008).

Kirsi Salonen on perehtynyt eri tutkijoiden näkemyksiin luontoympäristön psyykkisestä kokemuksellisuudesta sekä luontokokemuksen elvyttävyydestä. Hänen mainitsemassaan suomalaisessa tutkimuksessa, jossa elpyminen määriteltiin rentoutumisen ja rauhoittumisen kokemuksiksi sekä ajatusten selkiintymisiksi, olivat elpymiskokemukset mieluisissa luontoympäristöissä selvästi vahvempia kuin mieluisissa kaupunkiympäristöissä. Lisäksi Salosen mainitsemien tutkimusten mukaan luontoympäristöllä on myönteinen vaikutus myös terveyteen. Luontoympäristön on tutkittu parantavan koettua terveydentilaa ja toimintakykyä ja jopa vähentävän kuolleisuutta, sillä ihmiset elävät luontoympäristöjen lähellä pidempään. Rakennettuihin ympäristöihin verrattuna viheralueiden käytöllä on stressiä vähentävä ja rauhoittumista edistävä vaikutus. (Salonen 2010, 24-25.) Ympäristöpsykologisten tutkimusten mukaan

luontoympäristön myönteiset vaikutuksen ihmiseen ovat hyvin nopeita ja osittain tiedostamattomia. Tutkimusten perusteella vaikuttaa siltä, ettei syy tähän olisikaan yksilön aiemmissa luontokokemuksissa. Psykoevoluutiivinen koulu-kunta arvelee, että ominaisuus on ihmislajille tyypillinen eikä pelkästään yksilön henkilöhistoriaan liittyvä opittu kyky. (Salonen 2010, 22.)

2.2 Suomalainen metsäsuhde

Ympäristöestetiikan tutkija Yrjö Sepänmaa on kirjoittanut suomalaisesta metsäsuhteesta ja metsän kauneuden merkityksestä suomalaisille (Sepänmaa 2003). Artikkelissaan *Metsän kauneus*, joka on julkaistu kansainvälisen ympäristöestetiikan konferenssin aineiston pohjalta, Sepänmaa muotoilee suomalaisen metsäsuhdetta monitahoisesti ympäristöestetiikan lähtökohdista käsin. Metsä näyttää ihmiselle monia kasvoja riippuen esimerkiksi siitä, miten kaukaa tai läheltä ihminen metsää tarkastelee, miten metsän elämävaiheet näyttäytyvät ja millaisia esteettisiä kokemuksia ihminen saa metsästä. "Polku johtaa metsään ja polveilee siellä: kulkija ajautuu miltei huomaamattaan sisään, "metsänpeittoon". Eri tilanteissa metsä voidaan kokea lähellä tai kaukana, ystävänä tai vihollisena. Suomalainen menee metsään mietiskelemään ja ollakseen yksin. Läheinen metsä on ihmiselle kuin ystävä, jolta haetaan suojaa paha maailmaa vastaan. Metsässä ollessaan ihmisen kaikki aistit välittävät metsäkokemusta. Voimme esimerkiksi tuntea kulkemamme polun kovuuden, tai epätasaisemman varvikon ja sammalikon pehmeiden jalkojemme alla. Haistamme maaperästä lähtevät tuoksut, kuulemme lintujen laulun ja tuulen huminan, maistamme marjat, huomaamme puut, pensaats, kannot ja eläimen. Läheisessä, kaikin aistein välittyvässä metsäkokemuksessa kulkija saa tuntea tulevansa osaksi metsän elämää. (Sepänmaa 2003, 13.)

Metsä voidaan kokea myös etäämmältä, tarkkailemalla sitä autosta tai junasta käsin matkatessa metsän halki. Tällöin metsästä tulee reitin kehys ja tie-linjasta kuin putki; näemme metsän, mutta olemme poissa siitä. Vielä etäämmällä metsää tarkastellaan lennossa, jolloin lintuperspektiivistä käsin metsien

rajat ja "tarkoittamattoman kauniit kuviot erottuvat". Näemme silloin metsän puilta. Joissakin tilanteissa metsä saa ihmiseltä negatiivisia merkityksiä ja se voidaan jopa kokea vihollisena. Metsänraivaaja saa käydä jatkuvaa voimien mittelöä metsän kanssa. Metsä työntyy aina takaisin hyljätuille pelloille, tukkii maiseman aukot, pyyhkii pois kulttuurin piirrot. Toisaalta metsän pedot uhkaavat ja metsän samannäköisyys eksyttää. Sepänmaa kertoo, että vaikka päiväsaikaa ihminen voi tuntea hallitsevansa metsää tiedoillaan, saa pimeys "lajimme alkuhämäriin juurensa kiinnittäneen uskomusmaailman heräämään mielisämme". Metsää on väritetty negatiivisesti myös vertauskuvissa: kun epäonnistutaan, mennään metsään. Metsittyminen merkitsee villiintymistä sekä kulttuurista irtaantumista ja sivistymätöntä ihmistä saatetaan haukkua metsäläiseksi. Suomelle metsäisyys on sekä jääkauden jälkeinen luontainen tila, että hyvin ominainen osa kulttuuriympäristöämme. Metsäisyys hallitsee jopa maamme pääkaupunkiseudun näkymää. (Sepänmaa 2003, 13-15.)

Luontoliitto on kartoittanut eri-ikäisten lasten metsämielikuvia useissa kirjoituskilpailuissaan. Vuonna 2011 järjestetty Salaperäinen metsä -kirjoituskilpailu keräsi 1800 metsäaiheista satua ja tarinaa ympäri Suomen. Kilpailun tuomarina toimineen kirjailija Kirsti Mannisen ja folkloristi Kati Tiitolan mukaan saduissa ja tarinoissa esiintyi paljon fantasia-aineksia, jotka ovat peräisin populaarikulttuurista. Velhot, yksisarviset kuuluvat tämän ajan lasten metsää kuten tontut ja maahisetkin. Kilpailun tuomari pohtii arviossaan nykylasten metsäsuhdetta, ovatko omakohtaiset lähimetsästä saadut kokemukset vähenevässä ja korvautuuko se populaarikulttuurista saatavalla seikkailuaineuksella. (Manninen 2011; Tiitola 2011.)

Reetta Karhunkorva (2005) on folkloristiikan pro gradu-työssään tutkinut Luontoliiton vuonna 1997 koululaisille järjestämän *Olipa kerran metsä* -kirjoituskilpailun metsäkertomuksia. Opinnäytetyössään Karhunkorva on jautellut kuudesluokkalaisten lasten kulttuurisesti ymmärretyin metsän saamia merkityksiä leikki- ja mielipaikkana, satujen tyysijana ja pelottavuuden ja synkkyuden näkökulmasta. Myös Karhunkorvan mukaan media- tai populaarikulttuurista vaikutteet saaneet kirjoitukset kertovat muusta kuin omakohtai-

sesti metsästä saaduista kokemuksista. Myös lasten ja nuorten pelikulttuurin tutkimuksen mukaan erityisesti pojat käyttivät elokuvia, televisio-ohjelmia ja pelejä virikkeinä mielikuvitus- ja roolileikkeihin. (Ermi, Heliö, & Mäyrä 2004.)

Monet lapset eivät tunne suomalaista metsää kiinnostavaksi aiheeksi vaan metsä näyttäytyy eksoottisen ja tietokonepelin tai elokuvan mediavälitteisestä metsästä. Monissa metsäkirjoituksissa metsä kuitenkin näyttäytyy merkittävänä leikkipaikkana, jossa leikit ovat pysyneet samoina vuosisatojen ajan: majojen rakentaminen, samoilu ja retkeily, uiminen, risujen veistely ja kaarnaveneen tekeminen ovat perinteisiä leikkejä metsässä. Erityisesti majojen rakentaminen on mainittu omakohtaisissa kertomuksissa. Lisäksi metsän omaan rauhaan vetäytymisen ja seikkailujen mahdollisuus on mainittu varhaisnuorille tärkeäksi. (Karhunkorva 2005, 116.)

Suomalaisten lasten metsämielikuvia on tutkinut myös professori Varpu Eloranta (2008). Eloranta tutki vertailevasti suomalaisten ja venäläisten kuudesluokkalaisten eli noin 12-vuotiaiden lasten metsään liittyviä mielikuvia. Elorannan mukaan metsä oli suomalaisille kuudesluokkalaisille etenkin liikkumisympäristö. Esiin nousivat erityisesti poikien erilaiset porukassa leikityt leikit ja harrastukset, kuten kuulasota ja majan rakentaminen. Venäläiset lapset kävivät metsässä harvemmin ja usein nimenomaan perheen kanssa terveysvaikutusten ja raittiin ilman takia. Suomalaislasten metsäsuhde näyttäytyi henkilökohtaisemmin ja tunnesisällöltään merkittävämmäksi kuin venäläislasten kuvauksissa. Suomalaislapset kokivat metsän rauhoittavaksi ja kiinnostavaksi ja siellä käytiin usein muiden lasten kanssa. Elorannan tutkimuksessa tulee myös esiin, että metsän eläimet ovat alakouluikäisille lapsille tärkeitä. Metsän eläimet ovat lapsille tuttuja jo lapsuuden eläinkirjoista ja muusta lasten kulttuurista. Erityisesti venäläislapsille juuri satujen eläinhahmot tulevat metsämielikuvissa esiin. Venäläislapsille metsä oli paikka tuolla jossain kauempana, kun taas suomalaislapsille metsä edusti omaa lähiympäristöä. Suomalaislasten metsä sisälsi enemmän toiminnallisia ja sosiaalisia piirteitä kuin venäläislasten. (Eloranta 2000; 2008.)

Ympäristösosiologisen käsityksen mukaan ihmisten luonnolle antamat merkitykset ovat sidoksissa aikaan ja paikkaan ja näiden luontomerkitysten avulla ihmiset hahmottavat maailmaa. Ympäristösosiologisen näkemyksen mukaan ympäristökysymystä tulee tarkastella kolmella eri tasolla, ekologisella, yhteiskunnallisella ja kulttuurisella tasolla. Kulttuurisella tasolla tarkastelun kohteena ovat juuri luontokäsitykset, tavat, arvostukset ja asenteet luontoa kohtaan (Valkonen 2010, 29-30). Yhteiskunnassa vallitsevia luontokäsityksiä ja niiden mukaisia käytäntöjä tulisikin tarkastella suhteessa kulttuuriin, joissa niitä tuotetaan. Esimerkiksi luonnonkäytön suhteen suomalaiset ovat olleet vahvasti tietoisia metsäteollisuuden asemasta, sillä suomalaisille metsien tila ja metsäteollisuus ovat olleet sidoksissa kansallisen menestyksemme ja hyvinvointimme kanssa maamme itsenäisyyden alkuvuosista lähtien. Tätä kulttuurista merkitystä on vahvistettu erilaisissa kansallisissa kuvastoissa ja kertomuksissa, joista fraasi "Suomi elää metsistään" on tunnettu esimerkki. Metsäluonnolla on ollut niin keskeinen asema Suomen talouden lisäksi myös politiikassa ja kansallisessa kuvastossa, että ymmärrämme puheen luonnosta metsien avulla. Suomalaisille metsä symboloi luontoa. Suomalaisten suhde metsäluontoon yhdistetään myös selitettäessä kansakunnan henkistä tilaa eli suomalaisuutta, sekä sen olemassaoloa (Valkonen 2010, 39-40).

Ympäristöuhkia tutkinut ympäristösosiologi Esa Väliverronen tuo esiin, ettei metsän merkitystä Suomen taloudessa, kulttuurissa ja politiikassa voi yliarvioida. Metsä kuuluu olennaisesti suomalaiseen kansallisidentiteettiin, kulttuuriin, maalaustaiteeseen ja kirjallisuuteen. Suomalaiset katsovat metsiään sekä kansallisromantiikan runollisin silmin, että metsäteollisuuden arkirealismen silmin. Monet nykyiset käsitykset suomalaisten metsäsuhteesta luotiin kansallisromantiikan kaudella, sillä 1800-luvun alun jälkeinen kansallinen herääminen rakentui nimenomaan suomalaisten suhteelle metsään. (Väliverronen 1996, 28-29.)

Suomalaisen metsämaiseman yhteyttä suomalaisuuteen on tutkittu myös taidehistorian kautta (Lukkarinen & Waenerberg 2004). Lukkarinen ja Waenerberg toivat esiin 1800-luvun ja 1900-luvun maalaustaiteen symbolisen luonteen

ja yhteyden suomalaiseen mielenmaisemaan. Suomalaiset kultakauden taiteilijoiden kuten Gallén-Kallelan ja Pekka Halosen maisemamaalausten kautta luotiin 1800-1900-luvun taitteessa kansallista käsitettä suomalaisesta maisemasta ainutlaatuisena ja koskemattomana luonnon esikuvana. (Lukkarinen & Wænerberg 2004, 89-90.)

Historiallisesti suomalaisten suhde metsiin on ollut kaksijakoinen. Metsiä on ajateltu uhkaavana vastustajana, joka on pyrittävä voittamaan tai kesyttämään, ja toisaalta metsä on nähty turmeltumattomana maisemana, jonka ihminen uhkaa pilata. Kaksijakoinen suhtautuminen on näkynyt metsien hoidon historiassa, jossa ovat vuoron perään vaikuttaneet voimaperäisen metsätalouden, sekä luonnonmukaisen metsänhoidon opit (Väliverronen 1996, 29).

Nykypäivänä monet suomalaiset pääsevät lähelle luontoa kesämökkiasumisella. Omaa mökkiympäristöä pidetään ehkä maailman kauneimpana paikana ja jokaisen mökin läheisyydestä löytyykin tyyppillisesti komeita luontokohteita. Erityisesti kaupunkilaiset saavat kokea mökeillään vastapainoa modernille kaupunkielämälle. Kesämökit ovat ikään kuin toisessa ajassa ja paikassa; ne toimivat siltana maailmaan, joka oli ennen kaupungistumista, rakennemuutoksia, kulttuurin murroksia ja globalisoitumista. (Karisto 2006, 122-137.)

3 LEIKKI

3.1 Leikitutkimus ja leikin teoria

Leikkiä on pyritty määrittelemään teoreettisesti eri tieteenalojen piirissä jo pitkään 1900-luvun alusta saakka (Hänninen 2003, 9). Folkloristiikan piirissä leikkiä on tutkittu erilaisten leikkikertomusten ja muistelujen kautta (Saarikoski 2005, 9). Kansanperinteentutkija Leea Virtasen 1970-luvulla keräämä aineisto ja tutkimus leikistä oli samalla avausta uudelleenlastenperinteen ja nykypeerinteen tutkimukselle (Saarikoski 2005, 10). Reeli Karimäki keräsi väitöskirjaansa varten kerännyt 1500 kirjallista leikkikuvausta käsittävän aineiston 7-12-vuotiailta helsinkiläisiltä ja tallinnalaisilta koululaisilta (Karimäki 2004, 256).

Karimäki on pohtinut aineistonsa pohjalta leikkiä erilaisten kuvitteellisten ja todellisten leikkiympäristöjen kautta sekä leikin olemusta sen tekemisen laatua kuvaavan leikkisyys-käsitteen kautta (Karimäki 2005, 106-107). Karimäki viittaa leikkisyys-käsitteen lisäksi Mihaly Csikszentmihalyin flow-käsitteeseen ja leikkijöiden yhteiseen henkiseen asenteeseen leikin sisällä, ja päättyy lopuksi toteamaan, ettei leikistä ole mahdollista rakentaa määritelmää, joka kattaisi kaikki hänen aineistossaan esiintyvät leikit (Karimäki 2005a, 108). Kansatieteilijä Marjatta Kalliala on tutkinut suomalaista leikkikulttuuria ja yhteiskunnan muutosta ja paneutunut tutkimuksensa yhteydessä erityisesti Roger Callois'n leikkiteoriaan. Kalliala paneutuu leikkikulttuurin aika- ja yhteiskunnalliseen sidonnaisuuteen, siihen, miten ja miksi 1990-luvun aika heijastuu lasten leikkikulttuuriin ja miten se eroaa 1950-luvun leikistä. (Kalliala 1999, 59.)

Leikki tuntuu pakenevan määritelmiä ollen käsitteenä yhtä laaja kuin vaikkapa kulttuurin käsite. Laajaa leikkimääritelmää edustaa klassikon asemaan noussut hollantilaisen kulttuurihistorioitsija Johan Huizingan ajatus leikistä kulttuurin synnyttäjänä ja kehittäjänä. Vuonna 1938 julkaistussa teoksessaan *Homo ludens*, leikkivä ihminen, Huizinga pohtii kulttuuriin sisältyvää leikkiainesta. Eläinten leikkiminen viittaa Huizingan mukaan siihen, että leikki on vanhempaa kuin kulttuuri, joka edellyttää inhimillistä elämää ja toimintaa (Huizinga suomennos 1984, 5). Huizinga pyrki kuitenkin löytämään tunnusmerkit leikiksi kutsumalleen toiminnalle. Leikille on ominaista tarkoituksettomuus; leikillä ei ole muuta tarkoitusta kuin leikki itse. Edelleen leikille on luonteenomaista eristyneisyys ja rajoittuneisuus, leikillä on omat rajansa ja järjestys. Uusiutuvuus on leikille myös tyypillistä, kerran leikitty leikki jää muistiin ja on toistettavissa, samalla leikki muuttuu kulttuurimuodoksi (Huizinga suomennos 1984, 18-20). Huizinga päättyy määrittelemään leikin seuraavasti:

Leikki on vapaaehtoista toimintaa tai askarointia, joka suoritetaan määrättyssä ajan ja paikan rajoissa vapaaehtoisesti hyväksytyjen, mutta ehdottomasti sitovien sääntöjen mukaan; se on oma tarkoituksensa, ja sitä seuraa jännityksen ja ilon tunne sekä tietoisuus jostakin, mikä on "toista" kuin "tavallinen elämä".

Näin määriteltynä Huizinga sisällyttää kaikki eläinten, lasten ja aikuisten harjoittamat leikit, pelit, esitykset ja näytelmät leikkikategorian piiriin ja päättyy

pitämään leikkiä siten yhtenä elämän tärkeimmistä henkisistä tekijöistä (Huizinga suomennos 1984, 39). Huizinga sivuuttaa hyödyttömät ja kaoottiset leikit ja tarkastelee vain sosiaalista leikkiä, jossa joko taistellaan tai esitetään jotain. Ranskalainen sosiologi Roger Caillois suhtautui kriittisesti Huizingan leikkiteoriaan ja jalosti sitä laajemmiksi leikille ominaisiksi piirteiksi (Caillois 1961, 3-10). Piirteiden suomennos on kirjoittajien.

1. Vapaa: leikkiminen ei ole pakollista, jos olisi, se menettäisi kiinnostavuutensa ja iloisuutensa (hyväntuulisuuksensa)
2. Erillinen: tilallinen ja ajallinen rajallisuus on määritelty ennalta
3. Epävarmuus: eteneminen ei ole sovittu eikä lopputulosta voi ennustaa, leikkijöiden keksinnöillä on vaikutusta
4. Tuottamaton: ei tuota mitään, leikin lopussa on sama tilanne kuin alussa
5. Sääntöjen hallitsema: säännöt, jotka ovat voimassa tässä ja nyt
6. Teeskentely, ikään kuin: erityinen tietoisuus leikkimaailmasta

Caillois rakentaa teoksessaan neljään teemaan perustuvan leikkiluokittelun. Marjatta Kalliala (1999, 40) on suomentanut teemat seuraavasti: kilpailu, sattuma, kuvittelu ja huimaus. Teemoista Caillois käyttää kreikankielisiä nimiä *agon*, *alea*, *mimicry* ja *ilinx* (Caillois 1961, 12).

Agon (kilpailu) ja *alea* (sattuma) ovat ikään kuin pelillisyyden vastapoolit. *Agon* sisältää pelit ja leikit, joissa taituruutta ja voimaa hyödynnetään kilpailussa (urheilu ja shakki) ja *alea* puolestaan sisältää leikkitoiminnan, jossa taituruudella ja voimalla ei ole merkitystä toisin sanoen arpa tai onni ratkaisee. (Caillois 1961, 14-19.) *Mimicry* puolestaan viittaa kuvitteluleikkeihin, joissa lapset mielikuvituksen avulla imitoivat aikuisten maailmaa. Aikuisten maailmassa kuvitteluleikkejä vastaavat teatteriesitykset. *Ilinx* (huimaus) viittaa haluun hetkellisesti häiritä aistien toimintaa ja luotettavuutta pyörryttävällä huimauksen tunteella pyörimisliikkeen avulla. Caillois viittaa tässä kirjoittajan näkemään aikuisten Meksikossa kansallisurheiluna pidettyyn ns. *Voladores*-esitykseen, jossa aikuiset miehet kiipeävät korkeaan salkoon ja pudottautuvat sieltä pää alaspäin pyö-

rimään köyden varassa salon ympäri. Benji-hyppy lienee ilinx-kategorian aikuisten nykyversio ja huvipuistolaitteet hieman nuorempienkin!

Caillois jakaa leikit vielä kahteen eri ulottuvuuteen kuvitteellisuuden ja sääntöjen suhteen. Kalliala on tarkastellut myöhempien tutkijoiden asemoitumista tälle kuvitteellisuus-säännöt kahtia jaottelulle. Kun sääntöjä rikotaan, leikkimaailma luhistuu. Usein erotetaan sääntöleikit ja pelien kuvitteellisesta leikkiin, kun taas Vygotskyn mukaan peliä ohjaavat säännöt ovat nekin kuvitteellisen tilanteen luova kehys, jossa sääntöjen ulkopuolinen tapa toimia ei ole mahdollinen. (Kalliala 1999, 48-49.)

Kehityopsykologinen tutkimus on paneutunut leikin merkitykseen lapsen kognitiiviselle kehitykselle. Kasvatustieteessä leikki nähdään tienä tai välineenä jonkin kehityksellisen tavoitteen saavuttamisessa. Leikki muuttuu lapsen kehityksessä ja täyttää siten tarpeen lapsen kulloisessakin elämänvaiheessa (Piaget 1969; 57-59). Perinteinen varhaiskasvatuksessa ja kehityopsykologisessa kirjallisuudessa esiintyvä leikkijaottelu pohjaa Piaget'n leikin kolmijakoon lapsen kehityksen mukaan; harjoitusleikki, symbolileikki ja sääntöleikki. (esim. Piaget 1951, 110). Piaget'n mukaan leikki muuttuu lapsen ajattelun kehittyessä (Piaget 1951; 1969; 1988; myös esim. Hakkarainen 2001). Vaikka Piaget jaottelua on täydennetty ja kritisoitu myöhemmin, leikkityyppien peräkkäisyys on osin tunnustettu varhaiskasvatuksen piirissä (Hakkarainen 2001, 186).

Mitä leikki sitten merkitsee lapselle? Kanadalaistutkijat selvittivät tutkimuksessaan leikin merkitystä lapsille. Tutkimuksessa 7-9-vuotiaat lapset määrittelivät leikin hyvin vapaasti ja leikille sopi mikä tahansa paikka kunhan mukana oli joku leikkiveriksi. Aikuiset mainittiin pikemminkin leikin rajoittajina. Tutkijat halusivat haastaa perinteiset leikin teoreettiset käsitykset leikistä tuottavana toimintana ja viittaavat myös ajatukseen, että leikki on aikuisten luoma yleinen käsite jollekin, mitä lapset ylipäättään omalla ajallaan omaehtoisesti tekevät. (Glenn, Knight, Holt & Spence 2012.) Leikkiä käsittelevä tutkimuskirjallisuus keskittyy paljolti juuri leikkiin tuottavuuden ja välineellisen arvon kautta. Piaget'ltä on peräisin yleisesti käytetty käsitys leikistä lapsen työnä, jossa leikki täyttää lapsen kehityopsykologisia tarpeita (Piaget 1951). Leikin välineellisyys

on tulkittu olevan peräisin uusliberalistisesta yhteiskuntakäsityksestä (Glenn, Knight, Holt & Spence 2012). Tutkimusalasta riippuen leikillä on kognitiiviselle, motoriselle tai biologiselle tai sosiaaliselle kasvulle merkitystä. Kaikkia tutkimussuuntia yhdistää kuitenkin ajatus leikistä oppimisen välineenä lapsuudessa.

Leikki eroaa tavallisesta elämästä paikkansa ja ajallisuutensa kautta. Erisuhteisuus ja rajallisuus ovat leikin kolmas tunnusmerkki. Leikin rajallisuus, ajallinen rajallisuus ja paikallinen rajallisuus on joko symbolinen tai fyysinen. Leikkiin kuuluu jännitys, joka merkitsee sattumaa, epätäydellisyyttä. Jännityksellä on pyrkimys laukeamiseen. Tavoitteena on onnistuminen. Jännitys on kohonnut huippuunsa kilpailussa, jossa kyvyt pannaan koetukselle, mutta säännöt on huomioitava jatkuvasti. Jokaisella leikillä on sääntönsä, ne määräävät mikä on voimassa tilapäisessä eristetyssä leikkimaailmassa. (Huizinga 1984, 19-21.)

Caillois'ta ja Piagetin mukaellen leikit voi jakaa karkeasti sääntöjä sisältäviin leikkeihin ja kuvitteluleikkeihin. Sääntöleikkejä ovat siten perinteiset piha-leikit sääntöineen ja kuvitteluleikkejä edustavat rakentelu ja sosiaaliset leikit. Toisenlaista laajempaa leikkijaottelua edustaa leikkijaottelu, jonka tutkijat laativat lasten miltei minkä tahansa toiminnan leikiksi nimeämisen seurauksena: liikunnalliset- ja ulkoilmaleikit, luovat rakenteluleikit ja kuvitteluleikit, pelit ja viihde ja sosiaaliseen kanssakäymiseen keskittyvä toiminta. (Glenn, Knight, Holt & Spence 2012.) Kuviteltu rooli erottaa leikkijän oikeasta elämästä samoin pelissä säännöt. Kuvitteluleikissä ollaan leikisti, vaikka noudatetaan ja jäljitellään todellisen elämän sääntöjä ja käytäntöjä. Sääntöleikissä tai pelissä puolestaan ollaan oikeasti ja tosissaan. Pelit voi nähdä siten sallitumpana ja hyväksyttävänä vanhemmille lapsille.

Omassa tutkimuksessamme tukeudumme laajaan käsitykseen leikistä, jossa lapsi itse määrittelee leikin. Siten kaikki leikki on yhtä arvokasta. Silti aikuisten asenteet ovat useimmiten suopeampia lasten kuvitteluleikeille kuin esimerkiksi tietokonepeleille. Lapset eivät kuitenkaan itse arvota eri leikkejään enemmän tai vähemmän tärkeäksi osaksi lapsuuttaan. Pyrimme tutkimuksessamme olemaan arvottamatta lasten leikki käsitystä, joka voi olla yhdessäoloa ja ulkona

olemista ja hauskanpitoa. Hollantilaisen kulttuurihistorioitsijan ja leikkiteoreetikon, Johan Huizingan mukaan leikki on vapaata toimintaa (Huizinga 1984, 17). Oma leikinäkemyksemme perustuu pitkälti juuri vapaaehtoisuuden ja omaehtoisuuden käsitykselle. Pakollinen leikki ei ole leikkiä, joten koulun liikuntatunnilla tapahtuva leikki asettuu siten leikkikäsitteen kannalta ristiriitaiseen valoon. Onko liikuntatunnin leikki siten vain korkeintaan leikin jäljittelemistä? Tutkimuksessamme kuitenkin lapset itse määrittävät leikin.

3.2 Leikkipaikka ja paikan merkitys leikissä

Taina Kaivola ja Hannele Rikkinen pohtivat teoksessaan *Nuoret ympäristöissään. Lasten ja nuorten kokemusmaailma ja ympäristömielikuvat*, miten ihminen kiintyy voimakkaasti lapsuutensa maisemiin ja pystyy vaivatta palauttamaan mielen yksityiskohtaisesti lapsuuden leikkipaikat (Kaivola & Rikkinen 2003, 9). Pohjoismaalaiset tutkijat ovat tutkineet alle kouluikäisten lasten luontoleikkejä ja luontoa lasten leikkipaikkana (Fjørtoft 2001; Halldén mm. 2009) sekä metsää leikkipaikkana (Änggård 2008). Annette Sandberg on perehtynyt leikkimuistoihin ja paikan merkitykseen leikissä. Sandbergin laajan aineiston, lähes 500 piirrosta ja kirjallista kuvausta käsittävän tutkimusaineiston perusteella 7-12-vuotiaana leikityt leikit ovat jääneet merkityksellisimmiksi leikkimuistoiksi juuri metsässä ja luonnonympäristössä saadun paikkakokemuksen takia (Sandberg 2003, 216).

Suhde paikkaan muodostuu yksilön kokemuksista ja muistoista hänelle merkityksellisistä paikoista ja ympäristöistä. Paikkakokemukset ovat identiteetin olennainen osa ja siten lapsuuden leikkipaikkakokemukset ovat merkittävä osa ihmisen identiteettiä (esim. Kaivola, Rikkinen 2003, 49; Karjalainen 1997, 231; Sandberg 2003, 207).

Ympäristö, jossa lapsi kehittyy, on merkittävä tekijä hänen identiteettinsä kehitykselle. Paikkaidentiteetin kehitykseen vaikuttaa sosiaalisten ja kulttuuristen olosuhteiden, ts. ei-fyysisten olosuhteiden tila, mutta väistämättä aina myös fyysinen ympäristö ja sen tekijät. Lapsen ympäristöön kuuluvat tilat sisällä ja

ulkona, esineet, ja hänen ajatteluaan muovaavat kiellettyinä ja suotavina pidettävät paikat. Sosialisatioprosessi tapahtuu aina jossain tietyssä fyysisissä olosuhteissa. Paikkaidentiteetti voidaan jakaa kahteen juonteeseen. Ensimmäinen juonne koostuu yksilön niistä muistoista, ajatuksista ja arvoista, jotka liittyvät yksilön kokemuksiin olosuhteisiin ja paikkoihin. Toinen juonne käsittää ne suhteet, joihin eri paikat jakautuvat toiminnoiltaan, kuten koti, koulu, naapurusto ja lähialue. (Proshansky & Fabian 1987, 21-24.) Yksilölle kertyy paikkakokemuksia ympäristöistä, jotka tyydyttävät hänen silloista biologista, sosiaalista, fyysisiä ja kulttuurisia tarpeitaan, ja paikoista ja ympäristöistä, jotka eivät tyydytä. Paikkaidentiteetti vaikuttaa menneisyydessä, nykyisyydessä ja tulevaisuudessa ja saa yksilön kokemaan tietyt paikat hyväksi itselleen ja toiset huonoiksi. Omien kokemusten lisäksi paikkaidentiteettiin vaikuttavat sosiaaliset tekijät, ts. aikuisten erilaisille paikoille antamat merkitykset. Yksilön paikkaidentiteetillä on yhteys ajatukseen johonkin paikkaan kuulumisesta (place belongingness). Paikkaan kuulumisessa on kyse vahvasti nostalgisesta ajatuksesta ja kaipuusta lapsuuden maisemiin. Paikkaan kuuluminen on myös humanistisen maantieteen käsitteistöä ja käsitteenä suppeampi kuin paikkaidentiteetin käsite. (Proshansky & Fabian 1987, 32-37.)

Paikkaidentiteetin muotoutuminen alkaa jo varhaisiässä ja on siten merkityksellinen tekijä yksilön myöhemmille ympäristöilleen antamalle arvolle (Niklasson & Sandberg 2010, 209; paikkaidentiteetistä myös Proshansky & Fabian 1987, 21-24). Anette Sandberg tutki lähes 500 ruotsalaisen yliopisto-opiskelijan, iältään 20-60-vuotiaiden lapsuuden leikkipaikkakokemuksia piirrosten avulla. Muistelumenetelmällä toteutetussa tutkimuksessa 7-12-vuotiaille lapsille luonnonympäristöt, metsät, puut ja vesi olivat muodostuneet tärkeimmiksi paikoiksi lapsuudessa. Erityisesti muistoja olivat jättäneet majan rakentamistoimet. Nuoremmille lapsille, 3-6-vuotiaille pihan ympäristö leikkimökkeineen oli tärkeä. Yksi tutkimuksen tärkeimmistä tuloksista oli tieto, että jopa 75% vastaajista piti juuri paikkaa tärkeänä osana leikkikokemusta. Tutkimus osoitti että lapset haluavat kiipeillä puissa. Luonnonympäristössä oleminen ja vapaa leikki antavat lapselle tunteen riippumattomuudesta. Usein juuri ulkona leikitty leikki

muistetaan vielä vanhempanakin. Metsäleikissä ei usein tarvita mitään leikkikalua, vaan leikissä tarvittavat välineet tehdään itse ja mielikuvitus luo leikin maailman. Selvästi juuri puut, puuhun rakennettu maja tarjoavat lapsille rauhaa ja hiljaisuutta ja tuottavat vahvimmat leikkimuistot. (Sandberg 2003, 216-218.)

Ihmisen kokoinen mittakaava on lapselle tärkeä ja lapsi katselee ympäristöä eri korkeudelta kuin aikuinen. Maassa ja lapsen tasolla tapahtuva vaihtelu on lapselle näkyvää. Myös ympäristön tunnistettavuus kuten oman kodin ulkovi ovat lapselle tärkeitä. Metsässä suuret puut ja kivet toimivat kiinnekohtina maisemassa. (Strandell 2003, 33.) Karimäen mukaan lapsi reagoi leikissä ympäristön antamiin vihjeisiin. Tila ja paikka voivat olla aloitusvihjeenä leikille, ja leikille ominaisesti leikissä paikka muuttuu toiseksi. Lapsi reagoi tilan antamiin vihjeisiin. Metsässä polku houkuttelee kulkemaan sitä pitkin ja tyhjä sali houkuttelee juoksemaan. Leikin ja tilan suhteesta syntyy leikkipaikka. (Karimäki 2005a, 119; myös Granö 2004, 44.) Granön tutkimuksen aikuiset vastaajat muistelivat lapsuuden leikkipaikkojensa rajautuneen sekä fyysisesti rakennuksilla ja kasveilla että psyykkisesti. Lapsen leikkipaikka rajautuu moniaistisesti ja samalla tarkoilla maaston merkeillä kuten suurella puulla. (Granö 2004, 41.) Puilla oli myös tutkittavien leikkimuistoissa merkitys yksinolon mahdollistavana paikkana. Mahdollisuus katseeseen ylhäältä päin ja näkymättömänä oloon on ollut monelle lapselle tärkeä (Sandberg 2003).

Leikki tarvitsee jonkin fyysisen ympäristön. Paikka voi tarjota leikille eräänlaisen näyttämön tai toimia leikin kulissina. Leikkiin käytetty paikka voi olla kuin reviiri, tarkasti tai vähemmän tarkasti rajattu paikka, joskus ehkä jopa vartioitukin alue. Paikkaan voi liittyä tunne. Suhde paikkaan on merkityksellinen ja syvä, vaikkei aikuinen muistelija voikaan leikin antamaa samaa tunnetta enää tavoittaa. (Granö 2004, 43.)

Leikkiympäristössä tärkeitä vihjeiden antajia ovat ympäristön yksityiskohdat, kuten puut, kalliot ja erikoiset maastonmuodot. Taisteluleikit vaativat ympäristöltä sekä tilaa että piiloutumispaikkoja. Samalla on tärkeää, ettei satua, kuulien ja kivien on tarkoitus lentääkin pitkälle. Erilainen ympäristö mah-

dollistaa erilaisen leikin, taisteluleikki olohuoneessa on erilainen kuin metsässä. Ympäristö innostaa leikkiin ja samalla ympäristö voi saada uusia merkityksiä juuri jonkin tietyn leikkipaikkana olemisen kautta (Karimäki 2005a, 118-119). Joskus tietty leikki on kuitenkin sidottu omaan tiettyyn ympäristöönsä, ettei sitä voi siirtää toiseen paikkaan. Toisaalta lapsi voi muuttaa minkä tahansa paikan leikkipaikaksi, vaikkei paikka heti siltä, ainakaan aikuisen silmin, vaikuta (Karimäki 2005a, 125). Merkittävät paikkakokemukset tuntuvat usein liittyvän lapsuuden leikkipaikkoihin ollen merkityksellisimpiä ja monet muistavat vielä aikuisiässä lapsuuden leikkipaikat paremmin kuin myöhemmät paikkakokemukset (Kaivola & Rikkinen 2003; Karimäki 2005a).

4 LAPSUUDEN MAANTIEDE JA TARJOUNAN KÄSITE

4.1 Lapset ja ympäristö

Lapsen ja ympäristön suhdetta on tutkittu eri tieteenalojen piirissä. Kaupungistumisen myötä ympäristötutkimus on laajentunut myös lasten kaupunkiympäristön tutkimiseen. Angloamerikkalaisella tutkimustraditiossa käsite *Children's geographies* (Holloway & Valentine 2000) on laajentunut kattamaan kaiken lapsien ympäristö- ja tilakäsitystä tarkastelevan tutkimuksen. Suomessa lapsuuden maantiede kuuluu lapsuuden tutkimuksen kenttään. Kansatieteilijä Raija Raittila viittaa lapsuuden maantieteen tutkimuksen kahteen juonteeseen; yhteiskuntamaantieteelliseen, jossa käsitellään kriittisesti muun muassa lasten asemaa suhteessa ympäristöön ja toisaalta lasten tilatajuun ja ympäristön hahmottamiseen. (Raittila 2008, 33-34) Ala on monitieteinen ja ammentaa niin sosiologiasta, antropologiasta ja maantieteestä kuin taiteen ja ympäristöestetiikasta, viestinnästä kuin kasvatustieteestäkin. Tieteenala määrittää pitkälti tutkimusnäkökulman. Maantieteen alalla lapsuuden maantiede kuuluu ns. humanistiseen maantieteeseen ja ympäristöpsykologiaan. Lapsen ja ympäristön tutkiminen on

tuonut esiin myös uudenlaisen tutkimusmetodologisen ajattelusta tehdä tutkimusta lasten kanssa, ei pelkästään lapsista. Lapset omine vertaisryhmineen nähdään sosiaalisina toimijoina, oman todellisuutensa rakentajina. Tutkimalla lapsille tarkoitettuja paikkoja ja tiloja sekä lapsilta kiellettyjä paikkoja, voidaan samalla saada esiin yhteiskunnassa vallitsevia lapsuuden määritelmiä. Lasten paikka tarkoittaa samalla sitä paikkaa, jossa lapset toimivat, ja toisaalta sitä paikkaa, joka lapsella yhteiskunnassa on. (Raittila 2008, 34-35; Olwig & Gullov 2003, 1-3.)

Lapsuuden muuttuvat tilat -teoksen toimittajat huomauttavat, että aikuiset usein kuvittelevat tietävänsä, mikä ja millainen paikka on lapsille oikea, ja että harvemmin huomaamme, miten lapset omalla toiminnallaan muovaavat ympäristöä ja kyseenalaistavat erilaisten arkisten paikkojen käyttötarkoituksia. Raija Raittila onkin käsitellyt lapsen ja ympäristön suhdetta vuorovaikutuksen näkökulmasta ja puhuu relationaalisesta ympäristösuhteesta. (Raittila 2008, 48.)

Ympäristön topografia, kuten mäet ja kivet haastavat lasta myös motorisesti. Metsä tarjoaa ympäristöä, jonka kanssa lapsen on selvittävä. Alan klassikotutkimuksena voidaan pitää Roger Hartin 1970-luvulla Englannissa tekemää lasten ympäristökokemuksia ja -mielikuvia selvittävää *Children's Experience of Place* -tutkimusta. Hart tutki lasten lempipaikkoja havainnoiden, vanhempien kyselylomakkeiden avulla ja lasten piirrosten ja valokuvien tulkinnalla. Ympäristöpsykologi Hart päätyi tutkimuksessaan toteamaan lasten suosivan juuri vaikeakulkuista ja luonnontilaista sekä haasteita tarjoavaa ympäristöä. (Hart 1979.) Lapsille metsät ovat yksi mieluisimmista paikoista, vaikkakin metsä näyttäytyi myös pelon paikkana. Piilopaikat sekä tähystys- ja näköalapaikat olivat myös lasten arvostamia Hartin tutkimuksessa. Sen sijaan hyvin harvoin lapset mainitsivat paikkoja niiden esteettisten ominaisuuksien vuoksi. (Hart 1979, 334; myös Raittila 2008.) Pelon paikoiksi metsän lisäksi Hartin tutkimuksessa mainittiin hylätyt rakennukset, kellarit ja makuuhuoneet ja autotallit yöaikaan. Pelonpaikat muistuttavat arkkityyppisiä, lasten kulttuurista nousevia pelottavia paikkoja, ja samalla kertaa samat paikat voivat esiintyä lasten mieli-paikkoina. (Hart 1979, 334.)

Raija Raittilan tutkimuksessa päiväkotikäisten lasten huomio kiinnittyi yksityiskohtiin, kuten ruusunmarjaan tai tuttuun henkilöön, eivätkä lapset kommentoineet kokonaista maisemaa edes pyynnöstä. Kaupunkiympäristöön liittyvässä tutkimuksessa lapset eivät huomioineet myöskään rakennuksia sinänsä vaan poimivat esiin vain kohteet, joihin liittyi omakohtaista tietoa tai kokemuksia. Raittila puhuu myös lähelle katsomisesta ja tarkoittaa lasten tapaa kiinnittää huomio heidän tasollaan oleviin pienehköihin asioihin. (Raittila 2008, 147-148.) Lasten ympäristömielikuvia on tutkittu piirrosaineistojen valossa myös ympäristöpsykologian piirissä (Tani 2012; Alerby 2000; Barraza 1999). Lasten ja nuorten ympäristömielikuvia lähinnä karttataitojen näkökulmasta ovat tutkineet myös Kaivola ja Rikkinen (2003). Koululaisten luonto- ja ympäristökokemuksia ovat kartoittaneet enemmän luonnontieteen näkökulmasta taas Temmes (2006) ja Eloranta (2000; 2008). Temmes peräänkuuluttaa myös luonto- ja kulttuurikasvatuksen yhdistämistä koulussa, mitä luonnon ja ihmisen kulttuuriaineuksen keskinäisten suhteiden yhteensovittaminen edellyttäisi (Temmes 2006).

Paikka-ajattelulle ja humanistisen maantieteen vastakkaisena tutkimuskohteena voidaan nähdä lapsen ympäristösuhde luonnontieteellisessä mielessä. Lasten luonnontieteellistä tietoa on kartoitettu monissa tutkimuksissa, ja niissä fyysinen ympäristö nähdään tietopohjaisen tuntemuksen kautta. Tieto luonnosta ja toisaalta ajatus luonnosta objektina, ihmisen ulkopuolisena entiteettinä on pohjana monille ympäristönsuojelua ja ympäristökasvatusta perusteleville tutkimuksille. Niissä pyritään tarkastelemaan ja testaamaan, kuinka oikeaa tietoa lapsilla on ympäristöstä. (Raittila 2008, 37-38.)

Fyysisen ympäristön tutkimisen vastapainona on kokemusperäisen ympäristökäsityksen tutkiminen. Koettu ympäristö käsitetään tässä ihmisen mielessä syntyväksi tulkinnaksi ympäristöstä. Koettu ympäristö on yksilöllinen ja mielikuviin perustuva. Roger Hartilta on peräisin ympäristökompetenssin käsite, jolla tarkoitetaan yksilön tietoja, taitoja ja itseluottamusta ympäristön käyttämiseen ja kokemusten lisäämiseen. (Hart 1979; Kaivola & Rikkinen 2003, 21.)

Lasten käyttämät ympäristöt (environments of children) eivät aina ole lapsille parhaita ympäristöjä (environments for children). Usein lasten ympäristöt ovat aikuisten suunnittelema ja pahimmassa tapauksessa tiloja ja ympäristöjä, jotka ovat jääneet yli aikuisten tiloista. Lapsen ja tilan välistä suhdetta on tutkittu ihmismaantieteessä ja ympäristöpsykologiassa. Ympäristöpsykologia lähtee ajattelusta, että paikalla on perustavanlaatuinen merkitys ihmisen itsetuntemuksen ja identiteetin kehitykselle. (Spencer & Blades 2006, 1.) Nykyään on entistä enemmän alettu painottaa lapsen osallisuutta ja aktiivista roolia tilojen muokkaajana sekä niin kutsuttua ympäristön ja lapsen relationaalista suhdetta. (Raittila 2008).

Lapsuuden maantieteeksi kutsuttua tutkimusta tehdään monitieteisesti eri näkökulmista. Samalla kun lapsuus eristyy omaksi aikuisuudesta erilliseksi tilaksi, eriytyvät lapsille tarkoitetut tilat omiksi saarekkeikseen. Koti, päiväkot, koulu ja leikkipaikat ovat osaltaan mukana luomassa jakoa aikuisten ja lasten maailman erillisyydelle. Samalla lapsille määritetään erilaisia rooleja sen mukaan onko lapsella oikeus olla tietyssä paikassa, ovatko he häiritseviä vai sallittuja. Samalla lapsen etu ja turvallisuus kytkeytyvät yhteiskunnallisella tasolla yhteen. Lapsen kulkua julkisilla teillä ja koulumatkoilla rajataan turvallisuuden nimissä ja samalla oikeudet kapenevat. Samaan aikaan lapset itse muuntavat tiloja uusiksi lasten paikoiksi aikuisten rajoituksista huolimatta, esimerkkeinä kaupungin skeittaavat ja parkouraavat lapset. (Kullman, Strandell & Haikkola 2012, 10-13; myös Rasmussen 2004, 155-156.) Lasten oma paikka voi syntyä paikassa leikittävän leikin tai muun toiminnan kautta, jolloin paikalle syntyy ns. oma henki, tai genius loci eli paikan henki. Erityinen paikka voi tulla esiin juuri paikan nimeämisen kautta tai paikassa leikittävän leikin valokuvaamisen kautta. (Rasmussen 2004, 158-159.)

Lasten suojeleminen ympäristön vaaroilta estää samalla näkemisen ja havainnoimisen lähietäisyydeltä. Ympäristöä ja maisemaa katsotaan auton taakakkunan läpi. Suojelun halu voi johtaa riskittömään lapsuuteen, jossa riskejä vältetään eikä pyritäkään hallitsemaan. On helpompaa rakentaa korkeampi aitoja ja rajoittaa kuin järjestää ympäristökasvatusta ja kokeilla rajoja. Kuitenkin

vapaa leikki ja liikkuminen jäävät parhaimmiksi kokemuksi lapsuudesta. Kuplamuovisukupolven lasten elämä on turvallista, mutta turvallisuus kääntyy heitä vastaan, kun kokemukset ympäristöstä jäävät saamatta (Tani 2012, 151; Malone 2007, 524-525). Koulun piha on merkittävä paikka tavata vertaisia ulkoilmassa melko vapaasti, ilman aikuisen kontrollia. Malone kehottaa kouluja suuntautumaan retkille ja ympäristöä tutkimaan, vaikka samaan aikaan toteaa, että yhteiskunnan ja koulun riskitietoisuus ja vastuukysymykset johtavat juuri päinvastaiseen suuntaan; retket ja ekskursion pyritään minimoimaan joko rahanpuutteesta tai riskeihin viitaten (Malone 2007, 525). Tutkimuskirjallisuudessa viitataan syntyvässä olevaan takapenkkiäisten sukupolven, lapsiin, jotka kuljetetaan autolla päiväkotiin, kouluun ja päivittäisiin harrastuksiin. Lapselle maisema on autonikkunan läpi näkyvä ohikiitävä heijastus. Paradoksaalisesti lapsia autolla kouluun kuljettava vanhempi on itsekin lisäämässä koulumatkan liikennettä, mutta lapsen jalan kouluun laittama vanhempi leimataan lapsensa vaarantavaksi vanhemmaksi. (Setälä 2012, 184-186.) Samasta näkökulmasta monien koulujen pyöräilykiellotkin näyttävät omissa valossaan.

Pohjoismaissa jaetaan laajalti näkemys siitä, että lapselle hyvä ympäristö on luonnonympäristö ja ulkona oleminen. Ulkona leikkimistä ei tule rajoittaa sään perusteella ja päivittäinen ulkoilu ja vapaa leikki ikätovereiden seurassa on olennainen osa hyvää lapsuutta. Lapsia ei myöskään yleensä kuljeteta kouluun tai koulusta pois autolla. (Wilhelm 2002, 164.) Maailmanlaajuisesti vertailen pohjoismaalaisilla lapsilla onkin vielä suhteellisen paljon vapaan liikkumisen mahdollisuuksia, vaikka mahdollisuudet ja turvallisuushakuisuus niitä rajoittavatkin (Kytä 2006, 143).

Lasten vapaata liikkumista on tutkittu ainakin kolmen eri käsityksen kautta. Aikaisimmissa tutkimuksissa lasten liikkumista tutkittiin alueen laajuuden käsitteellä tutkien maantieteellistä etäisyyttä kodista, mihin lapset kulkevat leikkiessään ja ollessaan yhdessä ystäviensä kanssa. Myöhemmin vapaan liikkumisen teemaa tutkittiin ns. Lisenssikäsityksen avulla, jossa vanhempien asettamat säännöt toimivat liikkumisalueen rajoina. Lähitie tai vapaan pyöräilyalue toimivat rajoina. Myöhemmin vapaata liikkumista rajoittava lisenssi saatet-

tiin voimaan tiettyihin erityisiin paikkoihin, kuten tietyn ystävän kotiin tai kauppaan. Vapaata liikkumista on tutkittu esimerkiksi liikkumispäiväkirjan avulla. Tutkimuksissa on myös todettu, että pojille vapaan liikkumisen alueet ovat laajempia kuin tytöille, ja että maaseutumaisessa ympäristössä lapsilla on vapaampi liikkumismahdollisuus kuin kaupunkiympäristössä. (Kyttä 2006b, 142-143.) Lasten itsensä parhaimpina ominaisuuksina hyvästä elinympäristöstä nousevat seuraavat teemat: turvallinen ja vapaa liikkumismahdollisuus, sosiaalinen integraatio, mahdollisuus erilaisiin aktiviteetteihin, mahdollisuus ystävien tapaamiseen (kokoontumispaikat), paikan yhteisöllinen identiteetti ja viheralueet, perustarpeiden tyydyttäminen, jatkuvuus ja mahdollisuus vaikuttaa. Sosiaalinen integraatio viittaa lasten tunteeseen olla arvostettuja ja tervetulleita omassa yhteisössään. Paikan yhteisöllinen identiteetti viittaa positiiviseen yhteenkuuluvaisuuden tunteeseen, joka tulee ilmi esimerkiksi erilaisina kulttuuritapahtumien järjestämisenä. Viheralueiden, kuten metsien, olivatpa ne luonnontilaisia tai hoidettuja, isoja tai pieniä, arvostus oli myös korkea. (Chawla 2002, 221-224.)

4.2 Tarjouman käsite lapsen ympäristösuhteessa

Yhdysvaltalainen ympäristöpsykologi James J. Gibson tutki 1950-luvulta lähtien, miten ympäristön välittämät arvot tai merkitykset vastaanotetaan. Gibson otti käyttöön käsitteen tarjouma pyrkiessään selvittämään jonkin asian käsittämien ominaisuuksien ja pintojen yhdistelmän mukanaan tuomaa yhteyttä eläimen käyttäytymiseen. Gibsonin mukaan erityisesti eri ominaisuuksien yhdistelmät tulevat merkityksellisiksi tarjoumiksi, eivät niinkään yksittäiset ominaisuudet. Gibson antaa yksinkertaisen esimerkin seuraavasti; jos pinnan tasolta nousee suhteellisen tasainen, noin polven korkeudelle ulottuva taso, pinta tarjoaa tarjouman istumiselle. Tässä on huomattavaa, että lapselle aikuisen polven korkeus ei välttämättä näyttäydy istumisen tarjoumana. (Gibson 1977, 67-68.) Ympäristökäsitteeseen Gibson viittaa pohtiessaan ihmisen vuosituhantista tapaa muokata ympäristöään. Muuttaessaan luonnon ympäristöä ihminen on

pyrkinyt muokkaamaan tarjousia itselleen suotuisemmiksi ja hallitsemaan haitallisia tarjousia, ja samalla tietyt tarjoumat ovat muuttuneet muille lajeille haitallisiksi ja elämää vaikeuttaviksi. Gibson varoittaakin erottamasta luonnon ympäristöä ihmisen muokkaamasta ympäristöstä; taivas ja maa ovat kaikille lajeille yhteisiä. (Gibson 1977, 70.)

Ympäristöpsykologi Marketta Kytä on käyttänyt James J. Gibsonin tarjouman käsitettä tutkimuksessaan lapsille suotuisista ympäristöistä. (Kytä 2006a; 2006b.) Kytän mukaan tarjouman käsite asettuu yksilön ja ympäristön välille olematta kummankaan ominaisuus. Jokainen yksilö havaitsee ympäristön erilaisten mahdollisuuksien maailmana. Esineitä tai ympäristön objekteja ei havaita sellaisenaan vaan käyttömahdollisuuksina. Tarjoumalla on tavallisesti viitattu ympäristön fyysisiin elementteihin, mutta tarjoumat voivat merkitä myös sosiaalisia ja kulttuurisia tai emotionaalisia mahdollisuuksia. Tarjoumiin liittyvät myös niiden havaitsemisen edellytykset. Yksilön tiedot, taidot ja kokemukset samoin kuin päämäärät ja motivaatio vaikuttavat tarjoumien havaitsemiseen. Edelleen Kytä viittaa lasten tarjoumasilmälaseihin ja toteaa, että tarjoumien käyttöönottoon vaikuttavat sekä yksilölliset että sosiokulttuuriset tekijät. Lopultakin yksilö myös toimii ympäristön muokkaajana, muuttaa olemassa olevia tarjousia ja luo uusia. (Kytä 2006b.)

Ympäristö näyttäytyy eri-ikäisille lapsille erilaisena ja tarjoumat huomataan oman kehitystason ja intentioiden mukaisesti. Leikkipuiston tarjoumat näyttäytyvät eri tavalla toisaalta eri-ikäisille lapsille ja toisaalta aikuisille. Lasten yleinen tarjoumapreferenssi on Kytän mukaan kykyjen ylärajoilla olevat tarjoumat, jotka tarjoavat haastetta lapselle. Samat tarjoumat voivat näyttäytyä lapsille hienoina mahdollisuuksia ja aikuiselle vaaran paikkana. Edelleen tietyt tarjoumat tulevat esiin vasta toisen tarjouman aktualisoituessa ts. otettaessa käyttöön. Leikin ja toiminnan flow-tilan voivat aikaan saada juuri ympäristön perättäisten kiehtovien tarjoumien käyttöönotto. Esimerkiksi metsäleikissä lapsi löytää kokeilujen ja yritysten kautta uusia tarjousia: löytyy kiipeilyyn kutsuva puu, jonka alle voi rakentaa majan, jota varten puolestaan löytyy risuja ja oksia puun ympäriltä. Ympäristön tarjoumien monipuolisuuteen vaikuttavat tilojen

käytön sääntely. Niin kutsutun monomorfisen tilan käyttö on aikuislähtöisesti tiukan säännelty, esimerkiksi paikassa on istutettu nurmikko, jonka käyttö on rajoitettu tai tie on vain moottoriajoneuvoja varten. Polymorfista tilaa puolestaan voivat edustaa koulujen pihat ja lähiympäristöt, joita käytetään monenlaisen toimintaan eikä meluaminenkaan haittaa. (Jones 2000, 38-39; Kyttä 2006b.) Juuri polymorfisissa tiloissa tarjoumien määrä on luontevasti suurempi ja niiden käyttöönotto todennäköisempää. Marketta Kyttä onkin tutkimuksessaan luokitellut ympäristöt niiden tarjoumien mukaan melukyläksi, selliksi, akvaarioksi ja aavikoksi. Kaikkein lapsiystävällisin ympäristötyyppi olisi siten juuri melukylä, jossa liikkumavapaus ja käyttöönotettujen tarjoumien määrä aikaansaa etenevän ketjun. Mitä enemmän liikkumavapauksia lapsi voi saada, sitä enemmän hänellä on mahdollisuuksia ja hän motivoituu havaitsemaan ja ottamaan käyttöön ympäristön tarjoumia. (Kyttä 2006b.)

5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

5.1 Tutkimusongelmat

Tulevina luokanopettajina tutkimuksemme lähti liikkeelle halusta tehdä yhteinen kuvataiteellinen matka alakouluikäisten lasten kanssa. Käytännöllis-ammattillisena tavoitteena oli saada kokemusta sekä lasten ohjaamisesta että koulutyöpajojen organisoinnista. Halusimme luoda ehkä pysyväksi muodostuvan mallin, jossa kuudesluokkalaiset alakoulun jättäessään saavat jättää jäljensä entiseen kouluunsa. Samalla ajatuksena oli herättää ympäristötietoisuutta. Tällaiseksi jäljeksi suunnittelimme seinämaalauksen toteuttamisen koulun pihalle. Pedagogis-ideologisen tausta-ajatuksena työssämme ja tutkimuksessamme oli lasten ajattelun näkyväksi tekeminen. Meitä kiinnosti myös ihmisen ympäristösuhteen syntyminen ja muotoutuminen. Halusimme saada näkyville lasten ympäristösuhteen ja sen merkityksen heidän elämässään. Leikki nousi esiin lasten toimintana, jossa he aikuisen näkökulmasta olisivat omimmalla kentällä.

Tutustuessamme erilaisiin suomalaisten luonto- ja metsämielikuvia käsitteleviin tutkimuksiin, leikin ja metsän keskinäinen suhde valikoituivat tutkimusaiheeksemme. Halusimme tietää, mitä erityistä liittyy leikkiin metsässä, millaisessa metsässä leikki viihtyy ja motivoiko metsä leikkiin. Tutkimusongelmiksi muodostuivat siten:

1. Mitä lapset leikkivät metsässä?

2. Mitkä ovat lapsen havaitsemat ja käyttöönottamat metsän tarjoumat?

Tutkimuksessamme emme niinkään keskity lasten metsämielikuviiin tai metsän merkitykseen yleisesti lapsille vaan halusimme päästä mielikuvien taakse ja lapsille omimpaan alueeseen, leikkiin. Laadulliselle tutkimukselle ominaisesti tutkimustehtävämme tarkentui siten tutkimusprosessimme jo alettua.

Tutkimuskenttämme on laaja ja monitahoinen. Tutkimuskirjallisuuteen perehtyessämme laadimme lähteitä ja eri tieteenalojen aiheitamme lähestyvistä kokonaisuudesta kuvion, jossa tutkimuskenttämme ja -kehys ilmenee (Kuvio 1.)



Kuvio 1. Ajatuskartta tutkimuksemme tärkeimmistä käsitteistä ja niihin liittyvästä tutkimuksesta sekä tausta-ajatuksistamme tutkijoina ja tulevina opettajina. Metsä voi ympäristönä tulla leikin kautta merkitykselliseksi paikaksi, leikkipaikaksi, sen antamien tarjoumien kautta.

Lasten ympäristösuhdetta, ottamatta kantaa onko kyseessä luonnonympäristö vai kulttuuri- tai kaupunkiympäristö, on tutkittu aiemmin sekä ulkomaisessa (esim. Hart 1977; Alerby 2000; Barraza 1999) että suomalaisessa (esim. Kaivola & Rikkinen 2003; Kyttä 2003, 2006a, 2006b; Temmes 2006; Horelli & Hölttä 2010; Tani 2012;) tutkimuskirjallisuudessa. Lapsiystävällistä ympäristöä ovat tutkineet kaupunkiympäristön näkökulmasta Suomessa myös Lotta Haikkola ja Liisa Horelli sekä Marketta Kyttä. (Haikkola & Horelli 2004; Kyttä 2004). Myös suomalaislasten ja -nuorten metsäsuhdetta on tutkittu (esim. Eloranta 2000, 2008; Karhunkorva 2005). Aineistona tutkimuksissa on siis jo aiemmin käytetty myös piirroksia. Leikkiä puolestaan on tutkittu enemmän alle kouluikäisten parissa erityisesti havainnoimalla (Corsaro 2003) tai kirjallisiin aineistoihin perustuen (esim. Kalliala 1999). Myös muisteluun perustuvia leikkitutkimuksia on tehty (Sandberg 2003). Tutkimusmenetelminä on käytetty sekä videointia, havainnointia kuin haastatteluakin. Myös kouluikäisten lasten leikkikokemuksia on kerätty kertomusten avulla (Karimäki 2001). Sen sijaan kouluikäisten metsään sijoittuvia leikkejä tai metsän ja leikin liittoa ei tietääksemme ole Suomessa suoranaisesti tutkittu. Ruotsalainen metsäleikkitutkimus (Änggård 2008) liittyy sekin alle kouluikäisiin eikä siinä ole käytetty piirrosaineistoa.

Leikki ja metsä voivat olla kovin arkipäiväisiä käsitteitä ja niihin sisältyykin paljon olettamuksia ja itsestään selvinä pidettyjä käsityksiä. Pyrimme tutkimuksessamme saamaan lasten kokemukset näkyviksi ja nostamaan ne aikuisen tietoisuuteen. Lapset saivat määritellä sekä leikki käsitteen että metsä käsitteen itse. Metsäleikillä tarkoitetaan tässä tutkimuksessa siten metsään sijoittuvaa leikkiä.

Tutkimuksemme tekee näkyväksi yhden rajatun koululaisryhmän kokemukset metsäleikeistä. Jokainen lapsen tuottama metsäleikkikuvaus vastaa siten ikään kuin itsenäisesti tutkimuskysymyksiimme. Saamme siten 66 vastausta. Aineistomme on ainutlaatuinen kulttuurinen otos aikakautemme alakouluikäisten lasten elämästä. Monitieteinen tutkimuksemme asettuu eri tieteenalo-

jen risteykseen keräten juonteita välillä ympäristöestetiikan, välillä ympäristöpsykologian ja leikki tutkimuksen sekä etnologian kentiltä.

5.2 Tutkimusaineisto

Tutkimusaineistomme koostuu 66:sta lasten piirroksista ja sanallisesta kuvauksesta. Mukana tutkimuksessa oli kaksi kuudetta luokkaa, yksi neljäs luokka sekä yksi kolmas-neljäsluokkalaisten yhdysluokka. Kolmas-neljäsluokkalaisten tuotoksissa ei ole eroteltu erikseen kolmas ja neljäsluokkalaisten tekemiksi, koska luokka-asteella (kolmas vai neljäs luokka) ei tutkimuksessamme ole merkitystä. Aineisto on koottu työpajojen yhteydessä eräässä, noin 200 oppilaan koulussa pienessä keskisuomalaisessa kunnassa.

Tutkimusmetodologisessa kirjallisuudessa haastattelua pidetään hyvänä menetelmänä tutkia ihmisen maailmasuhdetta (Tuomi & Sarajärvi 2009). Kuvien tuottamista pidetään hyvänä lisänä haastattelulle (Laine 2010, 37). Omassa tutkimuksessamme päädyimme vastakkaiseen aineistonmalliin. Kuvallinen aineisto eli lasten piirrokset toimivat pääasiallisena aineistona, jota lapsen oma kirjallinen kuvaus tukee.

Halusimme käyttää kuvallista aineistoa, koska piirtämällä tuotettu aineisto tarjoaa erilaista tietoa kuvauskohteestaan kuin kirjallinen ja sanallinen. Lasten ympäristömielikuvia onkin tutkittu paljon piirrosten avulla. Ruotsalainen tutkija Eva Alerby on tutkinut ympäristömielikuvia ja lasten ja nuorten ajattelua piirrosten avulla (Alerby 2000). Eri maalaisten lasten ympäristömielikuvia on tutkinut englantilainen tutkija Laura Barraza. Hän vertaili englantilaisten ja meksikolaisten lasten ympäristömielikuvia piirrosaineiston pohjalta (Barraza 1999). Kaupunkipiirroksia on tutkinut Sirpa Tani osana laajempaa kansainvälistä vertailua sisältävää tutkimusta (Tani 2012), ja yhdyskuntasuunnittelun näkökulmasta lasten näkemyksiä onnellisesta kaupunkiympäristöstä puolestaan Horelli ja Hölttä (Horelli & Hölttä 2010). Varpu Eloranta puolestaan tutki suomalaisten ja venäläisten lasten metsämielikuvia niin ikään piirrosten avulla (Eloranta 2000; 2008).

Piirrosten käyttöä tutkimusaineistona on myös kritisoitu ja piirrosten analyysia pidetty haastavana etenkin lasten piirrosten yhteydessä. Metsäpiirroksiin vaikuttaa myös kouluiässä saatava informaation määrä ja sen vaikutus metsämielikuviin. Juuri 9-12-vuotiaana metsätietämys sekä ekologisesti että esimerkiksi eläimiin liittyen lisääntyy voimakkaasti (Eloranta 2008; Strommen 1995).

Leikkiä puolestaan on Suomessa viimeksi tutkittu etnologian ja folkloristiikan alalla kirjoitettujen aineistojen perusteella. Folkloristiikan tutkija Reeli Karimäki on kerännyt laajan sanallisia leikkikuvauksia käsittävän aineiston helsinkiläisiltä ja tällinnalaisilta kouluikäisiltä lapsilta vuonna 2000 (Karimäki 2005a). Tietävästi lasten leikkejä ei ole Suomessa aikaisemmin laajalti tutkittu piirrosaineiston perusteella.

Kuvallisella eli tässä tapauksessa piirtämällä tuotetulla aineistolla pyrimme lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen, jota aikuisen tutkijan haastattelu ja kysymyksen asettelu eivät rajoita. Olimme kuitenkin myös tietoisia kuvallisen aineiston tuottamisen ja käytön rajoituksista sekä kuvallisen tuottamisen, sen tulkinnan ja itse tehtävänasettelun tuomista reunaehdoista.

Tutkimuksemme kohde on leikki ja leikkipaikkana metsä. Tutkimme työsämme lasten leikkiä heidän itse sitä kuvaamaan, emme pyytäneet saada havainnoida saati osallistua metsäleikkiin. Halusimme siten tutkia lasten ajattelua ja muistoja heidän leikkikokemuksistaan, joskin aivan ajankohtaista tai lähi-menneydessä tapahtunutta. Ajattelun tutkiminen kuvia tuottamalla on yksi merkittävä keino saada esiin sellaista, jota kertomalla ei saada esiin. Pyytämällä lapsia piirtämään leikkikokemuksistaan halusimme kutsua heidän leikkikokemuksensa esiin visuaalisen ajattelun avulla. Taideteoreetikko Rudolf Arnheimin mukaan ajattelu kutsuu kuvia ja kuvat sisältävät ajatuksia (Arnheim 1997, 254.)

5.3 Tutkimusmenetelmät ja aineistoanalyysi

Tutkimuksemme sijoittuu fenomenologis-hermeneuttiseen tutkimusperinteesseen, jossa ihminen on sekä tutkimuskohteena että tutkija (Tuomi & Sarajärvi

2009, 34). Tutkimustamme leimaavat siten vahvat käsitykset ihmisestä itsestään sekä tutkittavana että tutkijana. Tutkijan ennakkokäsitykset ja arvotukset olemme siksi pyrkineet tiedostamaan koko tutkimusprosessin ajan. Fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen kohteena on ihmisen, ja tässä tutkimuksessa erityisesti lasten, kokemus- ja elämistodellisuus ja sen merkitykset. Tutkijan oma käsitys ja mielikuvat edustavat tässä tutkimuksessa myös hermeneuttisen tutkimuksen esiymmärrystä, joka on aineistosta tehtävien tulkintojen pohjana. Tutkittavien lasten kulttuurisen ympäristön tuntemus ja yhdessä vietetyt työpa-jahetket luovat pohjaa esiymmärrykselle, jota ilman minkäänlaisten tulkintojen teko kävisi mahdottomaksi. Tutkimuksessamme koetamme hermeneuttisen kehän -käsitetä mukaillen pyrkiä ymmärtämään metsän merkityksen leikissä.

Hermeneuttisen kehän kulkeminen näkyi aineiston käsittelyssä, palasimme lukemattomia kertoja lasten tuotoksiin takaisin ja katsoimme niitä uusin silmin eri näkökulmia löytäen. Tutkimusaineistoa ei pidä ymmärtää haltuun saatuna tietovarastona (Laine 2010, 36) vaan tutkijan on lähestyttävä aineistoa dialogisesti. Tutkimusprosessimme aikana aineistomme tuntui laajenevan suorastaan pohjattomaksi merkitysvarannoksi, jonka muuttaminen tulkinnan avulla tiedoksi oli hyvin dynaaminen prosessi.

Sisällönanalyysillä aineisto pyritään saamaan järjestetyksi johtopäätöksiä varten. Haasteena sisällönanalyysissä on juuri aineiston analyysistä irti saatava tutkimustulos ja tieto (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103). Aineistomme sisällönanalyysi tasapainoilee aineistolähtöisen ja teoriaohjaavan analyysin välillä. Aineistolähtöinen analyysimme on siten, että tutkimuskysymykset saivat tarkennusta analyysin edetessä ja uusia teemoja nousi jatkuvasti esiin. Teoriaohjaavaa puolta analyysissämme edusti teemoittelu. Teemoittelimme piirustuksia aikaisemman leikkitutkimuksen perusteella. Metsän elementtien tarkasteluun leikin kannalta valitsimme käytettäväksi ympäristöpsykologi James Gibsonilta peräisin olevan ja Suomessa Marketta Kytän soveltaman tarjouman käsitteen. Teimme sitten aineistoon pohjautuen oman synteessin laajentaen tarjoumakäsitystä ja muodostaen neljä kategoriaa. Ensimmäiset kaksi kategoriaa ovat teoreettisia ja kuvaavat kokemusmerkityksiä. Nostimme kategorioiden avulla esiin käsitteet

riippumattomuus ja tilallisuus. Toiset kaksi kategoriaa kuvaavat käytännöllisemmin aineistosta nousseita seikkoja: yksityiskohdat käyttöön otettuina tarjoumina ja ihmisen jäljet metsässä tarjoumina.

Pyrkimyksemme ei ole kuitenkaan testata tarjoumakäsitteen sopivuutta aineistoomme, siten aineistoanalyysimme ei ole teoriasidonnainen, jossa aikaisempi tieto ohjaisi analyysimme tekoa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95-97).

Tutkimuksemme kohteena ovat lapset ja lasten toiminta omassa ympäristössään. Käytämme tutkimuksessamme alakouluikäisistä lapsista sanaa lapsi tukeutuen YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen ja Suomen lainsäädännön määrittelyyn lapsesta alle 18-vuotiaana. Lapsuudentutkimuksessa lapsikeskeisyys ja lapsialoitteellisuus ovat toiminnan muotoja, joissa lapsi on toiminnan subjekti ja hänellä on aktiivinen rooli. Viime kädessä kysymys on lapsuuden arvostamisesta lapsuuden tutkimuksen kautta. Tutkimuksemme on siltä osin lapsinäkökulmaista tutkimusta, että hyväksymme arvottamatta lasten tuottaman tiedon, kokemukset ja näkökulman ja nostamme ne esiin tarkasteltavaksi. Lapsinäkökulmaisesta tutkimuksesta edellytyksenä on tutkijan omien lähtökohtiensa, ennakkoletusten ja teoreettisen tiedon vaikutuksen tiedostaminen, jotta lasten tuottaman informaatio todella saadaan esiin ja huomataan. Kasvatustieteessä lapsikeskeisyys ja lapsilähtöisyys kuvaavat sellaista toimintatapaa, jossa aikuinen pyrkii ottamaan huomioon lapsen tarpeet ja kiinnostuksen. (Karlsson 2010, 123; 2012, 21.)

Lapsuudentutkimuksessa voidaan käyttää aineistonkeruuseen kahdenlaisia tapoja; tutkijan kysymyksillään ohjaileva aineistonkeruu tai kuunteleva ja kerronnallisuutta käyttävä tapa (Karlsson 2010, 127). Omassa tutkimuksessamme käytämme molempia tapoja, jotta saisimme mahdollisimman rikkaan ja monipuolisen tutkimusaineiston. Emme haastatelleet lapsia, koska tutkija-aikuisen asema asettaa lapselle väistämättä vaatimuksia vastausten laadusta, vaikkakin haastattelulla olisimme varmasti saaneet vahvistusta tai korjausta omaan tulokintaamme. Pyrimme omassa tutkimuksessa siten sekä tyytymään että luottamaan enemmän kerrontaan ja kuuntelemiseen suuntautuvaan aineistonkeruuseen. Lasten pitäisi saada kokea, että tutkija todella kuuntelee ja välittää heidän

mielipiteistään ja kokemuksistaan. Teemojen ja tehtävänantojen on annettava väljyyttä lasten näkökulman esiintuomiseen. Reeli Karimäen (Karlsson 2010, 131; Karimäki esim. 2005a, 106) aineistonkeruumenetelmää mukaillen pyrimme saamaan lapset kertomaan omista kuvallisista tuotoksistaan myös kirjoittamalla.

Piirrosten käyttöä tutkimusaineistona voi lähestyä kahdesta eri näkökulmasta. Kielitieteen piirissä piirrokset ja muu visuaalinen materiaali voidaan nähdä tekstinä, jolloin kuvilla voidaan ajatella olevan oma kielioppinsa. Kuvien käsittäminen kielellisenä viestintänä tulee esiin myös opetussuunnitelman perusteiden äidinkielen osion laajasta tekstinäkemyksestä (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004.):

”Oppiaineen pohjalla on laaja tekstikäsitys:

tekstit ovat puhuttuja ja kirjoitettuja, kuvitteellisia ja asiatekstejä, sanallisia, kuvallisia, äänellisiä ja graafisia sekä näiden tekstityyppien yhdistelmiä.”

Visuaalisen kulttuurin tutkimuksessa sekä kirjoitettu kieli että kuvalliset esitykset ja niiden muodostama kokonaisuutta kuvataan nimellä representaatio. Representaatiolla tarkoitetaan siten tietyn asian tai ilmiön esitystä. Kohde ei ole fyysisesti oleva vaan uudelleen katsojassa ymmärretty. Merkitykset rakentuvat niitä esittävien kuvien kautta ja siten voidaan puhua kuvien ikonisuudesta. (Mäkiranta 2010, 101-102.) Taiteentutkimuksen ja visuaalisen kulttuurin tutkimuksen näkökulmasta kuvat toimivat metodologisena välineenä ajattelun kuvaamiseen, ja jossa taide ja ajattelu ovat yhteydessä toisiinsa (Arnheim 1997). Tutkimuksessamme lasten kuvallisen kehityksen vaihe tuo tulkinnalle pohjan. Tehtävänannossamme piirrosten oli tarkoitus kertoa ja kuvailla metsäleikkiä emmekä määritelleet metsää tai leikkiä etukäteen. Tarkoituksena ei ollut tuottaa kuvataiteellisesti viimeisteltyä tuotosta vaan toimia kommunikaation välineenä. Koska tutkimuksemme tarkoituksena ei kuitenkaan ollut tutkia metsän herättämiä mielikuvia vaan leikkitoiminnan ja metsän tarjoumarepertuaarin

esiintuominen, kuvallisen esittämisen taidolla ja viitseliäisyydellä on tulosten suhteen merkitystä.

Victor Lowenfeldin tunnetun lasten kuvallista kehitystä kuvaaman mallin mukaan 9-12-vuotiaat lasten kuvallinen kehitys on alkavan realismin vaiheessa, jossa tilaa pyritään kuvaamaan ja kuvattavat objektit pyritään kuvaamaan limit-täin. Lisääntyvä itsekriittisyys omaa piirtämistä kohtaan lisääntyy myös 5-6-luokkalaisilla. Alkuopetusikäiset, 7-9-vuotiaat lapset voidaan katsoa olevan kuvallisen kehityksen skemaattisessa vaiheessa, jossa kuvattavat esitetään perusviivalle ja vierekkäin. Kuvattavat objektit ovat samassa tasossa ja muodot ovat yksinkertaisia. (Lowenfeld 1971.) Lowenfeldin ikäjaottelua on kritisoitu myöhemmin, mutta kehitysvaiheista ollaan pitkälti yhä yksimielisiä (Räsänen 2008, 45).

5.4 Tutkimuksen kulku ja toteutus

Aloitimme lähdekirjallisuuden tutustumisen ja kouluprojektin suunnittelun tammikuussa 2013. Kouluprojektin työpajoihin toteutimme syyskuussa 2013 viikoilla 38-40 eräällä keskisuomalaisessa koulussa. Lisäksi olimme mukana viimeistelemässä seinämaalaustauluja luokkien leirikoulussa yhden iltapäivän. Koulu sijaitsee pienen kunnan keskustassa. Oppilaat asuvat maaseutumaisessa taajamassa tai haja-asutusalueella. Voi olettaa, että oppilaille on helpompi pääsy metsään tai metsämäiseen ympäristöön kuin kaupunkimaisessa ympäristössä asuvalla lapsella. Tarkoituksenamme ei kuitenkaan ole tehdä vertailevaa tutkimusta eri ympäristössä asuvien lasten välillä, vaan tutkia yhden lapsiryhmän leikkikokemuksia.

Toteutimme työpajamme kahden kuudennen luokan kanssa. Suunnitelimme molemmille luokalle samat tuntisuunnitelmat (liite 1), jotka toteutimme tiistaisin ensimmäisen ryhmän ja keskiviikkoisin toisen ryhmän kanssa. Vaikka tuntisuunnitelmat olivat alustavasti molemmille luokille samat, pyrimme parantamaan ohjaustamme sekä tunnin rakennetta seuraavan päivän ryhmää varten. Keskiviikon ryhmä oli tavallaan ohjauksen kannalta paremmassa asemassa.

Kahden eri luokan kanssa työskenteleminen oli meille tärkeä oppimisen kokemus. Työpajan yhteydessä aloimme koota tutkimusaineistoa oppilaiden metsäleikeistä.

Aloitimme ensimmäisen tunnin molempien luokkien kanssa esittelemällä itsemme, sekä kertomalla tutkimuksestamme ja koululla toteutettavasta työpajasta lyhyesti. Halusimme korostaa oppilaille, että jokaisen osallistumisella olisi merkitystä tutkimustulosten kannalta. Emme hakeneet kysymyksiin oikeita vastauksia, vaan kaikkien ajatukset ja mielikuvat ovat tärkeitä ja oikeita. Kerroimme osallistumisen olevan vapaaehtoista, mutta toivottavaa. Olimme jo saaneet tutkimusluvut kaikkien oppilaiden vanhemmilta, eikä kukaan oppilaisista kieltänyt sanallisen tai kuvallisen tuotostensa käyttämistä tutkimuksessa.

Ensimmäisellä tapaamiskerralla pidimme myös tutustumisleikin, jonka tarkoituksena oli tutustua ryhmään ja saada ennakkotietoa lasten metsäajatuksesta sekä virittää lasten ajatus aiheeseen. Järjestimme luokkaan tilaa, jotta kaikki mahtuisivat istumaan piiriin luokan lattialle. Tutustumisleikki eteni seuraavasti: asetimme piirin keskelle runsaasti kuvia, jotka esittivät erinäköisiä ja eri värisiä metsiä. Jokainen piirissä istuva valitsi itselleen yhden kuvan sekä vuorollaan kertoi nimensä, mitä hänen kuvassaan oli sekä miksi hän valitsi kuvan. Tämä tutustumisleikki tallennettiin harjoitteluna seuraavan tunnin äänitallennusta varten.

Pidimme molemmille luokalle myös metsäaiheisen gallupin, jonka tarkoituksena oli sekä johdattaa metsäaiheeseen että antaa yksinkertaista pohjatietoa. Kysyimme gallupissa oppilailta seuraavat kysymykset:

Onko kotisi lähellä metsä?

Käytkö päivittäin / joka viikko metsässä?

Oletko useammin metsässä yksin vai toisten kanssa?

Onko metsässä turvallista?

Onko metsässä pelottavaa?

Onko metsässä mukavaa?

Oppilaat vastasivat kysymyksiin viittaamalla. Oppilaiden vastauksiin saattoi osittain vaikuttaa opettajien johdattelu. Esimerkiksi toisen luokan kohdalla kysyimme, oliko metsässä joskus pelottavaa, esimerkiksi pimeällä. Tai oliko kukaan eksynyt metsään.

Katsoimme viiden minuutin kohtauksen japanilaisesta animaatioelokuvesta Totoro, jossa pienen Mei-tytön kotipihasta alkava leikki vie hänet metsään mielikuvitusolento Totoron luo. Ensimmäisen ryhmän tunnilla kohtauksen avaaminen jäi vajaaksi, mutta seuraavana päivänä toisen ryhmän kanssa se onnistui paremmin. Ajatuksena oli korostaa lasten kykyä mielikuvitukseen sekä metsää mielikuvitusta ruokkivana paikkana. Molemmissa ryhmissä elokuva oli suurimmalle osalle oppilaista tuttu. Varsinkin keskiviikon ryhmälle elokuva oli entuudestaan mieluinen.

Elokuvatuokion jälkeen siirryimme koulun lähimetsään ottamaan valokuvia kiinnostavista paikoista. Pohjustimme valokuvausta keskustelemalla erilaisista kuvakulmista, jonka tarkoituksena oli sekä ruokkia mielikuvitusta että hyödyntää seinämaalauksen suunnittelussa. Tarkoituksena oli jakautua sekä tytöistä että pojista koostuviin ryhmiin, joista tulisi pysyvät ryhmät koko projektin aikana. Valitettavasti kaikkien kohdalla tämä tavoite ei onnistunut ja paikoitellen meistä tuntui että toteutunut ryhmäjako hankaloitti erään poikaryhmän keskittymiskykyä. Toisaalta ryhmätyöskentelyn sujuvuutta ei voi ennustaa, vaikka ryhmäjako olisikin suunniteltua. Eräessä poikatyttöryhmässä yhteistyö ei vaikuttanut sujuvan lainkaan, sillä tytöt ja pojat eivät osanneet kommunikoida keskenään vaan tekivät työtään vierekkäin mutta erillään. Kolme tiistain ryhmän tyttöä osallistui johonkin toisen koulun tehtävään eikä päässyt metsään kuvaamaan.

Koulun lähellä oleva metsä jossa kävimme, ei valitettavasti ollut enää luonnontilaista, vaan paikalla oli juuri tehty voimakkaita harvennushakkuita. Perinteistä metsätunnelmaa ei ollut siten aistittavissa. Tässä kohdin näkyi oma olettamus ja ennakkokäsitys metsästä. Oppilaat saattoivat tuntea tilanteen toisin. Oppilaat kuvasivat kuitenkin metsässä eri paikoista yleiskuvia ja lähikuvia eri kuvakulmista. Noin viidentoista minuutin päästä palasimme luokkaan. Kes-

kiviikon ryhmän kanssa metsäretkelle tuli yllättävä ja dramaattinen päätös, sillä jotkut oppilaat olivat astuneet huomaamattaan ampiaispesään ja moni oppilas sai kostoksi osakseen pistoksen. Tästä selvittiin onneksi neuvokkaan opettajan ansiosta.

Kokoonnuttuamme takaisin luokkaan annoimme oppilaille kotitehtävät, josta muodostui tutkimuksemme aineisto. Tehtävänä oli piirtäen kuvailla joku itselleen mieleen jäänyt metsäleikki sekä kirjoittaa siitä sanallinen kuvaus. Molemmissa ryhmissä kotitehtävän tekoa aloitettiin jo luokassa. Varsinkin keski-ikäisen ryhmässä muutamat pojat selkeästi sopivat yhdessä tehtävän toteutuksesta mahdollisimman helpolla tavalla ja luokanopettaja ohjeistikin kirjoittamaan "ainakin yhden lauseen". Olimme kertoneet, että leikin määritelmän sai itse miettiä, emme siis kieltäneet kuvaamasta esimerkiksi piilosleikkiä. Välineenä kuudesluokkalaisilla oppilailla on ohjeistuksemme mukaisesti ollut puuvärikynät ja lehtiön muotoon taitettu valkaisuamaton A3-paperi. Toiselle sivulle oli tarkoitus piirtää ja toiselle kirjoittaa sanallinen kuvaus. Saimme valita koulun varastosta valkaisuamattoman paperityypin, sillä pidimme sitä miellyttävämpänä vaihtoehtona.

Toisella tapaamiskerralla muodostimme oppilaista 3-5-hengen ryhmät, joissa oppilaiden oli tarkoitus kertoa ja näyttää kotona tehty metsäleikkikuvaus muille ryhmän jäsenille. Kaikki ryhmät saivat ääninauhurin, johon ryhmän keskustelu tuli tallentaa. Leikkien kertominen auki tuntui olevan hyvin haasteellista ja käytännössä lapset lukivat ääneen kirjoittamansa tekstin. Litteroituamme tallenteet ja verrattuamme niitä piirros- ja kirjalliseen aineistoon kävi selväksi, etteivät äänitallenteet tarjonneet mitään lisää aineistoomme, ja päätimme siksi jättää ne sivuun aineistosta.

Katsoimme tunnilla myös muutamia oppilaiden ottamia valokuvia, sekä miltä ne näyttivät suurennettuna vanerilevyä vasten. Ryhmät saivat valita valokuvistaan muutamia jotka tulostettiin ryhmätyö-suunnitelman malliksi.

Seuraavaksi ryhmät alkoivat suunnitella lyijykynällä yhteistä seinämaalusta vanerilevyn muotoiselle A3-paperille yhdistämällä elementtejä kaikkien kotitehtävistä (ympäristö, hahmot, toiminta) ja metsävalokuvista. Kerroimme,

että suunnitelman tulisi olla valmis kaksoistunnin lopussa. Kun suunnitelma oli valmis, tuli seuraavaksi suunnitella teokselle värimaailma pullopeiteväreillä. Tiistain ryhmää ohjeistimme vain sipaisemaan eri kohtia valitsemillaan väreillä, jotta väri ei peittäisi kuvien ääriviivoja alleen. Päättelimme myöhemmin tämän keinon huonoksi, sillä oppilaat tuskin saivat selvän kuvan siitä, miltä heidän työnsä näyttäisi väreissä. Korjasimme tämän virheen ottamalla keskiviikon ryhmälle suunnitelmista kopioita, joihin värejä sai rohkeasti maalata ilman pelkoa alkuperäisen kuvan peittämisestä.

Luonnosteluvaihe tuntui olevan hankala ja aikaa vievä vaihe, minkä tiesimme itsekkin jo etukäteen. Ryhmäjako tuotti myös ongelmia joissain ryhmissä, joissa oppilaat eivät olleet niin tottuneita työskentelemään yhdessä. Samoin ajatusten ja leikkien kuvaus piirtämällä oli monelle hankalaa. Emme juuri antaneet esimerkkejä, sillä halusimme oppilaiden tuottavan omannäköistä kuvaa. Luokanopettajat tosin ohjeistivat joitain oppilaita varsin suoraan, esimerkiksi ”piirrää tuohon talo” tai ”sinä teet nyt tuohon sienen”. Keskustelimme projektin jälkeen sekä keskenämme että luokanopettajien kanssa ohjauksen vaikeudesta; kuinka paljon ohjeistaa tai antaa esimerkkejä ja ehdotuksia esimerkiksi tilanteessa, jossa oppilas ei pysty tekemään mitään.

Kerroimme yleisesti suunnittelun yhteydessä, että oppilaat voisivat käyttää sabluunoita tai ruutusuurenosta, sekä piirtää esimerkiksi vain jonkun hahmon osan näkyväksi (jos koko hahmon piirtäminen tuntuu vaikealta) esim. käsi, jalka tai korva. Joku poikaryhmä kysyi spraymaalien käytöstä, mutta siihen ei tässä projektissa ollut mahdollisuutta. Luokanopettajien mukaan projekti ja maalauksen iso koko olivat oppilaille uutta, mikä olisi vaatinut tarkempaa ja havainnollisempaa ohjeistusta maalaussuunnitelman tekovaiheessa. Osa ryhmistä kuitenkin pystyi ryhtymään työhön heti ja sai aikaan nopeasti tulosta. Ryhmien yhteistyön laatu ja osallisuus työskentelyssä oli kuitenkin vaikea havaita. Oppilaiden tyytyväisyys työhönsä tulee ehkä näkyviin vasta kun maalaukset on ripustettu paikoilleen pihalle. Joidenkin ryhmien kohdalla työskentely vaikutti suorittamiselta ilman omaa panosta. Olimme kuitenkin jo etukäteen

asenoituneet siihen, ettei projekti voi kiinnostaa ja motivoida kaikkia samalla tavalla.

Luonnollisesti ryhmien eriaikaisuus ja ryhmädynamiikan toimivuus vaikeuttivat projektin etenemistä. Aikataulu oli tiukka ja huolellinen suunnittelu ja esimerkiksi eri värien testaus oli lähes mahdotonta. Värit asettivat myös reunaehdot työlle; ulkomaalien värisävyt tiesimme erilaisiksi kuin esimerkiksi pullopeiteväreillä saatavat sävyt.

Mielestämme idea piirrossuunnitelmien monistamisesta ikään kuin väri-työkirjaidealla oli erinomainen ja sitä päästiin hieman toteuttamaan juuri keski-
viikon ryhmän kanssa. Aika vain ei riittänyt useiden suunnitelmien tekoon. Lisäksi suunniteltu värisuunnitelma saatiin toteutettua vain joidenkin ryhmien kanssa ja ulkomaalien rajoitettu väriskaala ei antanut mahdollisuutta suunnitelmien oikeaan toteutukseen.

Käytimme maalikaupasta ilmaiseksi saatuja sekoituskoneen pigmenttijäämiä värien sekoittamiseen. Lisäksi ostimme valkoista vesiohenteista ulkomaalia pohjamaaliksi ja sekoituspohjaksi. Ongelmana oli, ettei värejä voinut sekoittaa etukäteen, koska pigmenttipurkit piti avata kahtia leikkaamalla ja maalit olisivat kuivuneet tapaamiskertojen välillä. Pigmenttivalikoima oli melko suppea, mutta saimme ostaa lisäksi sinistä ja keltaista maalia erikseen. Maalikaupassa valitsimme jälleen ulkomaalia ja myyjän mukaan silloin värivalikoima oli suppea. Luultavasti ostamamme keltainen ja sininen eivät olleet parhaat mahdolliset sävytyt värit, koska erilaisten vihreitten aikaansaaminen tuntui vaikealta. Budjetti asetti rajat maalien ostamiselle ja toisaalta ideana oli myös kierrätys. Lisämaalit saimme ostaa rehtorin luvalla koulun varoista. Myös maalausohjelmat ts. vanerilevyt saatiin koululle maksutta yhden oppilaan kotoa.

Kolmannella tapaamiskerralla aloitimme tunnit kertomalla päivän ohjelman: tavoitteena oli suunnitelmien vanerilevyille jäljentäminen, sekä maalaamisen aloittaminen ja siinä eteneminen niin pitkälle kuin mahdollista. Tarkastelemme yhteisesti jokaisen ryhmän suunnitelmia ja johdattelimme oppilaita pohdintaan, kuinka suurentamisessa sekä maalaamisessa kannattaisi edetä kunkin suunnitelman kohdalla. Suurentamiseen esitimme kaksi vaihtoehtoa, jotka oli-

vat ruutusuurenos sekä vapaalla kädellä suurentaminen. Esitimme oppilaille, että ensin kannattaa aloittaa piirtämällä vain isot asiat (esimerkiksi horisontti, puut ja rakennukset) ja sen jälkeen maalata maalauksen taustaväritys ja isot asiat. Moniin suunnitelmiin kuului pieniä hahmoja ja asioita, jotka suosittelimme maalattavan vasta leirikoulussa kaiken muun päälle.

Olimme ennen tunteja suojanneet rakennuspaperilla koulun eteisaulan lattian. Kun luokassa tapahtuva suunnitelmien tarkastaminen oli tehty, haimme oppilaiden kanssa pohjamaalatut vanerilevyt koulun puutyöluokasta ja levitimme ne lattialle. Tämä osallisti oppilaita, mutta toisaalta vei aikaa itse maalaamiselta. Ryhmät (3kpl) asettuivat omien vierekkäin asetettujen levyjensä eteen ja aloittivat luonnostelun lyijykynällä levyille.

Sitä mukaa kun luonnostelu oli saatu alulle vapaalla kädellä, oppilaita kannustettiin hakemaan jo maaleja ja aloittamaan maalaaminen. Oppilaat pukeutuivat maalaamista varten jätessäkiessuihin ja kertakäyttökäsineisiin. Maalit olimme sekoittaneet valmiiksi ns. maalikioskille, josta oppilaat saivat hakea tarvitsemiaan värejä. Oppilaat innostuivat maaleilla maalaamisesta paremmin, mutta maalausjärjestyksen, tausta ensin, tuotti selvästi hankaluuksia oppilaille. Tiistain ryhmäläisille ei ollut sinistä väriä, mikä vaikeutti tekemistä. Sinistä hankimme sittemmin ja keskiviikon ryhmällä sitä oli tarjolla.

Oppilaat käyttivät maalaamiseen erilevyisiä laattasiveltimiä. Ehkä telaaaminen olisi innostanut joitakin, mutta niitä ei ollut nyt tarjolla. Neuvoimme joitain ryhmiä perspektiivin aikaansaamisessa ja värien käytössä, sekä suurentamisen suhteiden arvioinnissa, mutta pääosin oppilaat saivat itse päättää maalaamisestaan. Lähinnä ohjaaminen kohdistui sellaisiin oppilaisiin, joiden näytti olevan vaikea päästä alkuun työskentelyssä.

Keskiviikon ryhmälle haimme maalauslevyt valmiiksi ennen tuntien alkua, mikä nopeutti työhön ryhtymistä. Ryhmiä oli nyt 5 ja aula täyttyi pian maalaavista ryhmistä. Ryhmäläisillä yhtä lukuun ottamatta oli suunnitelma valmiina väreineen ja he pääsivätkin selkeästi työhön ripeästi. Yhdessä ryhmässä, jossa oli 2 poikaa ja 2 tyttöä, yhteistyön aloittaminen oli vaikeampaa. Pojat eivät luottaneet taitoihinsa eivätkä uskaltaneet osallistua maalaamiseen

eivätkä myöskään uskaltaneet kysyä tytöiltä. Ja tytöt työskentelivätkin levyn toisella puolella ja pojat toisella puolen.

Viimeinen tapaamiskerta oli aurinkoisena syyspäivänä leirikoulussa, jossa oppilaiden oli määrä maalata teoksensa valmiiksi. Opettajat ja oppilaat ryhtyivät levittämään vanerilevyjä pihan terassille sillä välin kun me jaoimme suoja-asteet sekä aloimme purkaa ja sekoittamaan maaleja. Oppilaat kävivät heti töihin ja koko maalaustuokio tuntui olevan ohi melkein hujauksessa.

Joitakin ryhmiä piti rohkaista jotta ne saisivat työnsä huolellisesti valmiiksi. Eräessä teoksessa pintojen rajoilla pilkottavat valkoiset läikät kaipasivat siistimistä, ja toisessa teoksessa viimeistelty metsämaisema oli jäädä ilman hahmoa. Opettajat ja me rohkaisimme oppilaita maalaamaan kuvaan jotain leikinomaista. Lopulta opettaja hahmotteli oppilaille maalaukseen jalanjäljen, jonka päälle oppilaat maalasivat. Meistä tuntui, että kun osa ryhmistä alkoi saada töitään valmiiksi ja päästä muihin leirikoulun aktiviteetteihin, tuli toisista ryhmistä hieman kärsimättömiä.

Työn valmiiksi saattaminen tai sen "valmiudesta" päättäminen on pulmallinen asia. Etenkin kun opettajan pitää tukea oppilaita tekemään parhaansa silloinkin kun oppilasta ei huvittaisi jatkaa, ja ehkä silloin kun työ on oppilaan mielestä valmis mutta joka opettajan mielestä kaipaisi jotakin lisää. Opettajan on mahdollista "puuttua" liikaa mielipiteineen oppilaan työhön, tai oppilas voi pitää ammattilaisen hyvällä tarkoitettua palautetta työhön "puuttumisena".

Koska äänitallenteet oppilaiden toiselta tapaamiskerralta eivät antaneet lisätietoa metsäleikeistä, halusimme saada piirros- ja kirjallista aineistoa vielä lisää lisätäksemme tutkimuksemme luotettavuutta. Saimme luvan kerätä tutkimusaineistoa vielä kahdelta muulta luokalta samasta koulusta. Pyysimme yhtä neljättä luokkaa ja yhtä kolmas- ja neljäsluokkalaisten yhdysluokkaa tekemään saman tehtävän. Luokanopettajat teettivät tehtävän luokissaan antamiemme kirjallisten ohjeiden perusteella. Oppilaat toteuttivat piirros- ja kirjoitustyön opettajien valitsemilla lyijykynillä ja vahaliiduilla. Kolmasneljäsluokkalaisten tekivät työnsä oppitunnilla.

Aineistomme koostuu kokonaisuudessaan siten kahden kuudennen luokan oppilaiden, yhden neljännen luokan oppilaiden, sekä yhden kolmannen- ja neljännen yhdysluokan oppilaiden tuotoksista. Yhteensä aineistomme käsittää siis 66 leikkikuvausta.

Aineistoanalyysimme eteni siten, että olemme ensin kuvanneet oppilaiden piirustukset sanallisesti; mitä oppilas on piirtänyt leikistään. Kuvailemme kuvan sisältöä, emme piirustusteknisiä taitoja tai tapaa. Merkitsimme lasten työt juoksevilla numeroinnilla erotellen eri luokat ja sukupuolen. Luokkakoodit ovat A (kuudes A-luokka), B (kuudes B-luokka), C (neljäs luokka) ja D (kolmas-neljäs yhdysluokka). Esimerkiksi 4AP-koodissa numero 4 viittaa kuudenteen A-luokkaan ja poikasukupuoleen P. 61DT-koodi puolestaan viittaa kolmas-neljäs yhdysluokkalaisen tytön piirrokseseen. Piirroksen kuvailun jälkeen olemme litte-roineet oppilaiden käsinkirjoitetut tekstit. Olemme taulukoineet leikkikuvaukset leikin teeman ja kuvausaiheen mukaan. Olemme laskeneet leikkiteemat ja kuvausaiheet sekä piirroksista että kirjallisista leikkikuvauksista. Sama piirros voi olla laskettuna useaan taulukkoon, sillä leikkikuvauksessa esiintyy monia eri elementtejä. Esimerkiksi peikkoleikkiin sisältyy sekä mielikuvitusleikkiä että majan rakentamista. Yksi leikkikuvaus sisältää sekä piirroksen että kirjallisen selostuksen. Kaksi leikkikuvausta sisälsi pelkän piirroksen.

Työpajan yhteydessä toteutetut koulun pihan seinämaalaukset ja niiden luonnokset olemme jättäneet tutkimusaineiston ulkopuolelle, koska seinämaalaukset toteutettiin ryhmitöinä ja töiden tehtävänanto oli väljempi kuin tutkimuksemme aihe. Myöhemmin syksyllä saimme valokuvat koulun pihalle ripustetuista seinämaalauksista. Olimme mukana myös, kun paikallislehti teki jutun projektista. Olimme laatineet leirikoulun jälkeen palautelomakkeet oppilaille projektia koskien, mutta jostain syystä palautteemme eivät koskaan tavoittaneet joko koululaisia tai meitä. Emme enää myöhemmin halunneet uudestaan asiaan palata, joten palautteista mahdollisesti saatava tietoa aineistoomme liittyen jäi saamatta.

5.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Jo tutkimustehtävää asettaessa näkyvät omat arvomme. Kiistämättä on niin, että näemme mielellämme metsän, *oikean* suomalaisen sammaleisen ja vanhojen kuusien hiljaisen humisevan metsän, kuuluvan lasten ihanneleikkipaikkoihin. Tutkijoina jaamme ihanteellisen metsäkäsityksen, tummanvihreine, jylhine kuusineen ja sammalmättäineen. Leikin suhteen olemme edelleen tietoisia siitä, että arvostamme nimenomaan mielikuvitukseen perustuvaa kuvitteluleikkiä. Haluaisimme lukea ja tutustua lasten pieniin ja isoihin leikki-innovaatioihin, joissa ehkä näkisimme yhtäläisyyksiä sekä yhteiskunnan virtauksiin että omiin leikkimuistoihimme. Tiedostamme samalla leikki-ikänormin vaikutuksen kudesluokkalaisilla sekä piirtämisen menetelmänä aiheuttaman haasteellisuuden. Pyrimme tutkimuksen aikana sekä työpajassa että aineiston käsittelyssä tulosten itsereflektioon. Pohdimme tutkimuksemme aikana jatkuvasti omia metsä- ja leikkikäsityksiämme, ja niiden vaikutusta tutkimukseen ja tutkimustuloksiin.

Olemme tietoisia, että kuvallinen ilmaisu voi rajoittaa lasten leikkikuva-uksia. Lapset eivät välttämättä tunne osaavansa piirtää, sitä mitä haluavat, ja toisaalta voi myös olla, että lapset eivät halua piirtää sitä mitä osaisivat. Voi myös olla, että perinteinen pihaleikki valitaan kuvauskohteeksi, koska se on helppo selittää ja siinä on selkeä rakenne ja säännöt. Kuitenkin toisia oppilaita piirtämisen mahdollistaminen voi myös vapauttaa kertomaan toiminnastaan kuvallisoin keinoin. Piirrookset voivat kertoa monia asioita, joita ei kirjallisessa selityksessä pysty tai halua kertoa. Piirtäminen toimii tehtävässä viestinnän välineenä eikä tarkoituksena ollut päästä kuvataiteellisessa mielessä taidokkaan tulokseen, mikä sekin saattaa tukea kuvallisessa esityksessä itsensä epävarmaksi tuntemaa lasta. Kuvallisen kehityksen kautta piirrosten tulkinnassa tulee niinkään huomata, että yksittäinen piirros voi poiketa suurestikin muusta lapsen piirtämisestä. (Räsänen 2008, 42.)

Lapsuudentutkimuksessa on haasteena tulkita ja asettaa rajat sille, minkälaisia tulkintoja aineistosta voi tehdä. Aikuinen tutkija voi ymmärtää väärin tai alkaa arvottaa lapsen tuottamaan tietoa. Lapset eivät ole yksi yhtenäinen jouk-

ko. Huomiota tulisi kuitenkin kiinnittää myös entistä enemmän siihen, millaisia toimintatapaa käytetään lapsia osallistavassa tutkimuksessa. Tutkimusluvan yhteydessä on huomioitava vanhempien lisäksi myös lasten oma mielipide. (Strandell 2005; Karimäki 2008, 4.)

Lasten tuotoksia analysoidessamme emme ota kantaa lasten taustoihin enkä sen vaikutusta piirroksiin tai niiden aiheisiin. Arvioimme joidenkin lasten sutaisten tehtyjä töitä vain mahdollisen ikätyypillisen käyttäytymisen ja sen mukanaan tuoman motivaation puutteen mukaan. Luonnollisesti ohjauksen, työtavan ja pedagogiikan yhteensopimattomuus voivat myös vaikuttaa joidenkin lasten tuotoksiin.

Karimäen väitöskirjaa varten kokoamassa aineistossa näkyy, miten ympäristö, aikuiset ja ikätovereiden asettama leikki-ikänormi vaikuttaa lasten haluun ja uskallukseen kertoa leikeistään (Karimäki 2001). Tietyssä vaiheessa alakoulussa leikkiminen vaihtuu jutteluksi (Karimäki 2004, 264). Pyrimme ohittamaan kuudesluokkalaisten leikki-ikänormin vaikutuksen aiheuttaman nolouden ja mahdollisen salailun liittämällä leikin juuri kuvataidetyöpajaan. Toimme työpaikan yhteydessä myös esiin leikin määrittelyn vapauden, ja edelleen mahdollisuuden muistella pienempänä leikittyjä leikkejä.

Aiheena ympäristö ja maisema voivat olla vaikea piirustustehtävä joillekin lapsille. Tehtävä on kognitiivisesti kuormittava kun samalla oli luotava mielikuvastaan kuva, selitettävä itselleen tehtävässä annettava käsite sekä lopuksi pystyttävä piirtämällä kuvaamaan ajattelunsa (Eloranta 2008). Toisaalta monet alle kouluikäisten lasten piirustuksia tutkineet tutkijat mieltävät piirustuksen juuri lapsille ominaiseksi tavaksi kertoa mielikuvistaan. Piirustuksilla voidaan saada helposti ja lapsia miellyttävällä tavalla selville heidän ajatuksiaan. Kuvallisilla keinoilla voidaan myös ylittää kielieroista tai sanallisen kuvaamisen johtuvat tulkintavaikeudet. (Alerby 2000.)

6 METSÄLEIKIT

6.1 Perinteiset pihaleikit

Hyvin monet lapset kuvasivat piirroksissaan ja kirjallisissa kuvauksissaan perinteisiä pihaleikkejä, kuten kirkonrottaa, törppöä ja niiden pimeässä pelattavaa versiota tuikkusta sekä piilosta ja hippaa (Taulukko 1). Etenkin kuudesluokkalaiset pojat kuvasivat kuulasotaa ja sen muunnelmia.

TAULUKKO 1. Perinteiset pihaleikit

Leikin teema	Leikkikuvausten lukumäärä
Piilonen	10
Kirkonrotta	6
Törppö	6
Tuikkunen	2
Hippa	5
Airsoft, paintball tai kuulasota	4
Lumisota	1

Kirkonrotta, törppö ja tuikkunen ovat saman leikin muunnelmia ja piilosleikin ja hipan yhdistelmiä. Kirkonrottaa kuvasi leikkineensä 6, törppöä 6 ja tuikkusta 2 lasta. Kirkonrotta-leikissä kirkonrotta tai ”kirkkis” laskee tiettyyn lukumäärään, kunnes toiset leikkijät ovat menneet piiloon. Sitten kirkonrotta alkaa etsiä piilossa olijoita. Huomattuaan jonkun toisen pelaajan, kirkonrotta juoksee takaisin sovittuun paikkaan (useimmissa kuvauksissa puunrunko) huutamaan näkemänsä leikkijän nimen. Huomattu leikkijä lähtee juoksemaan kilpaa kirkonrotan kanssa ja yrittää ehtiä sovittuun paikkaan ensimmäisenä huutamaan esimerkiksi ”omat nimet kirjoissa, kirjan kannet kiinni!”, jolloin tämä saisi pala-

ta piiloon. Jos kirkonrotta ehtii ensin, leikkijä joutuu toistaiseksi pelistä pois ja odottamaan mahdollista pelastajaa. Pelastaa voi juoksemalla kirkonrotan huomamatta tai tämän kanssa kilpaa sovittuun paikkaan huutamaan pelastetun ja oman nimen. Leikki päättyy, kun kirkonrotta on huomannut kaikki piilossa olijat ja saanut kirjattua kaikkien nimet kirjoihinsa (Kuva 1). Kirkonrotta eteni kuudesluokkalaisen pojan kertomana seuraavasti:

"Olimme joskus kirkonrottaa metsässä. Siihen tarvittiin maksimissa viis henkilöä / leikin ideana oli olla metsässä piilosta. Piti olla kaikissa metsän jutuissa piilossa. Se oli hyvä leikki joskus. Pelattiin kirkonrottaa metsässä tai kotipihassa!" (31BP)



Kuva 1. Kirkonrottaan tarvitaan monta leikkijää. Metsä tarjoaa leikkiin monia piiloja.

Neljäsluokkalainen leikkijä kuvasi tekstissään kirkonrotta-leikkiään, jossa kirkkis laskee tietyn puun vieressä.

"Leikin nimi oli Kirkonrotta. Leikkipaikka metsässä oli hyvä. Leikkiin osallistui numerolla 4 luokka. Leikissä kirkonrotta yritti löytää muut. Leikissä valittiin kirkkis. Sitten kirkkis lasti tietyn puun vieressä. Kun hän oli laskenut hän lähti etsimään muita Jos hän löysi jonkun piti juosta saman puun luokse ja huuta sen jonka hän näki nimen. Pelastaa voi kun menee saman puun luo ja huutaa kaikki pelastettu. Leikki hauskanpitämistä. Metsä on hyvä leikkipaikka, koska siellä on hyviä piiloja.." (41CP)

Sekä kirkonrotta- että törppö-leikin kuvauksissa mukana on koko luokka. Törppö oli etenkin kuudesluokkalaisten poikien suosikkileikki. Eräs kuudesluokkalainen poika kirjoitti törppö-leikistään seuraavasti:

“Törpössä on mukana koko luokka. Törpössä yksi ihminen laskee ja muut menee sillä aikaa piiloon. Kun laskija on laskenut hän koettaa löytää muut. Jos törppö löytää jonkun hän juoksee ja kosketta puuta ja sanoo esim. Henri löydetty. jos törppö on saanut jotain kiinni ja joku piilossa olevista juoksee ennen törppöä puulle ja koskettaa sitä ja huutaa kaikki pelastettu niin silloin kaikki jotka ovat jääneet voivat juosta takaisin piiloon ja törppö joutuu laskemaan uudelleen. Kun kaikki on pelastettu kahdesti niin alkaa leipä kierros. Leipä kieroksella kaikki menevät piiloon ja se kuka jää ensimmäiseksi on seuraava törppö.” (4AP)

Törpön toisessa muunnelmassa käytetään palloa (Kuva 2). Pallo korvaa tavallaan käytettävän laskemispaikan. Kolmas-neljäsluokkalainen tyttö kuvaili törppö-leikkiään:

“Törppö hakee pallon kävellen katsoen maata. Sinä aikana muut juoksevat piiloon. Kun törppö on kotona hän huutaa "Törppö kotona!" Ja lähtee etsimään muita. Jos törppö näkee jonkun se huutaa "(nimi) nähty!" Sitten nähty yrittää ehtiä potkaisemaan palloa ennen törppöä. Pelastaminen hoituu sillä tavoin, että joku juoksee pallon luo ja koskettaa ennen törppöä ja huutaa "kaikki pelastettu!" Ja kaikki menevät takaisin piiloon ja peli jatkuu.” (58DT)

Erilaisen törppökuvauksen kirjoitti toinen kuudesluokkalainen poika:

“Törppöä leikitään niin, että yksi potkaisee pallon ja Törppö (toinen henkilö) hakee pallon sillä aikaa muut menevät piiloon. Kun Törppö on tullut takaisin pallo mukanaan hän huutaa "Törppö paikalla" ja lähtee etsimään muita. Piilossa olijojen tehtävä on Potkaista palloa ja sillä pelastaa kiinni jääneet. Leikimme tätä perheen tai kavereitten kanssa.” (7AP)



Kuva 2. Kuudesluokkalaisten pojan aurinkoisessa kuvassa pallo erottuu selvästi.

Tuikkunen on kirkonrotan ja törpön pimeässä leikittävä versio. Tuikkusessa piilossa olijoilla on taskulamput, joita väläyttämällä voi esimerkiksi pelastaa kiinnijääneitä leikkijöitä (Kuva 3). Neljäsluokkalainen poika (39CP) kuvaili tekstissään tuikkusleikkiään seuraavasti:

"Olen leikkinyt tuikkusta metsässä. Leikissä oli mukana minä kavereita ja veljeni. Se oli kivaa. Sitä pitää leikkiä pimeään aikaan siinä etsiä laskee vaikka 30nen ja muut menevät piiloon Kun etsiä näkee jonkun niin sen jonka se löysi niin hänen pitää seurata etsiää. Ja jos seuraaja näkee jonkun kansa pelaajan valon niin hän voi lähteä takaisin piiloon. Jos etsiä löytää kaikki niin se kenet hän löysi ekana niin se jää."



Kuva 3. Neljäsluokkalaisten pojan tuikkunen-leikkiä taskulamppuineen kuvataan korkeiden mäntyjen alla.

Piilosleikki oli melko suosittu metsäleikki etenkin tyttöjen keskuudessa, vaikka poikien kuvauksistakin sitä löytyi. Kuudesluokkalainen poika kuvaili leikkineensä piilosta:

“Leikittiin piilosta tiheässä ja matalassa pikku metsässä Leikkiin osallistui minä ja sisareni” (2AP).

Toinen kuudesluokkalainen poika muisteli leikkikuvauksessaan piilosleikkiään, joka on jäänyt mieleen vuosienkin takaa:

“Olin kerran kavereiteni kanssa 4-5 vuotta sitten metsässä piilosta. En muista missä metsässä tai keitä leikissä oli mutta oli kivaa”. (9AP)

Neljäsluokkalainen tyttö kuvasi kuurupiilo-leikkiään mummolan metsässä seuraavasti:

“Kuurupiilossa ensin valitaan etsijä. Seuraavaksi sovitaan, moneenko lasketaan. Sitten etsijä alkaa laskea ja muut menevät piiloon. Kuurupiilossa saa vaihtaa piiloa. Kun etsijä näkee jonkun, hän huuta sen nimen. Kun kaikki on löydetty, peli loppuu. Leikin kuurupiiloa kesällä, mummolan metsässä kaverini kanssa. Metsä on hyvä paikka leikkiä kuurupiiloa, koska siellä on paljon hyviä piiloja..” (46CT)

Kolmas-neljäluokkalaisista monet kuvasivat hippaleikkiä (Kuva 4). Neljäsluokkalainen poika kirjoitti hippaleikistään, jossa leikki-iloa lisäsi yhteinen kaatuminen kiinni saamisen lisäksi.

"..Olin kavereiden kanssa metsässä hippaa ja isovelien kanssa ja oli kivaa vaikka kaaduttiin jatkettiin leikkiä. hipassa joku on hippa hipan pitää ottaa kiinni." (37CP)



Kuva 4. Neljäsluokkalaisen pojan hippaleikkiin on osallistunut joukko ystäviä ja taustalla näkyy paikkaan kuuluva puunrunko.

Kuudesluokkalaisen tytön hipassa mörkö toimi hippana:

"Leikimme pienenä metsässä että aina vuorotellen jokainen oli mörkö jota muut juoksivat karkuun. Aina kun mörkö sai jonkun kiinni muuttui tämä myös möröksi. Tämä oli jonkin aikaa mieluinen metsä leikki." (14AT)

Pihaleikkien lisäksi erityisesti kuudesluokkalaiset pojat kuvasivat erilaisia sotaleikkejä. Lapset kirjoittivat leikkineensä airsoft- tai softaus-, paintball- ja kuulasota-leikkejä, joissa kaksi joukkuetta käy toisiaan vastaan kuula-aseilla (Kuva 5, Kuva 6). Softausleikistä kuudesluokkalainen poika kirjoitti seuraavasti:

"Pitää yrittää ampuu toisia airsoft aseilla toisia Jos osuu niin pitää mennä maahan maakaamaan. Voittaja joukkue on se joka saa ammuttu toisen joukkueen kaikki pelaajat." (22BP)



Kuva 5. Kuudesluokkalaiset kuulasotaa leikkivät kaverukset.

Toinen kuudesluokkalainen poika kertoi tekstissään paintball-leikistä ja mainitsi myös leikin erilaiset muunnosmahdollisuudet:

“Paintball on semmoista että ammutaan värikuula aseilla ja jos osuu niin pitää nostaa käsi pystyyn. Se tarkoittaa että osui. Siinä on myös erilaisia muotoja esim lipunryöstö ja muita.” (3AP)

Kuulasotaleikkiään on kuvasi myös kolmas-neljäluokkalainen poika. Kuvassa kaverien ja oma sijainti oli huolellisesti merkitty piirrokseen:

“Ammuttiin kuulilla toisia ja kun osui piti laskea kymmeneen paikallaan”. (65DP)



Kuva 6. Kolmas-neljäluokkalaisten pojan kuulasotapiirroksessa aurinkoinen maisema on kalliainen ja leikkijöillä on tarkoin valitut paikat eri korkeuksilla. Puun oksat tarjoavat eri korkeuksilla olevia väijymispaikkoja.

Talvista sotaleikkiä kuvasi neljäluokkalainen poika seuraavasti:

"Leikin nimi on lumisota. Leikkipaikka oli hyvä, minä ja pikkuveljeni. Leikissä minä sain lumipallon päähän. Leikissä ei saisi heittää kasvoihin, mutta vahingossa jos ei haittaa..."
(48CP)

6.2 Maja- ja kotileikit

Monet lapset kuvasivat majan rakenteluleikkejä sekä kotileikkejä majassa tai leikkimökissä (taulukko 2). Tulkitsimme leikkimökiksi talonnäköisen rakennelman, johon viitattiin myös tekstissä. Majaksi tulkitsimme oksista ja risuista rakennetun, usein tiipinmuotoisen rakennelman sekä yhden majaksi tekstissä nimetyn talorakennelman (Kuva 7). Sanallisissa kuvauksissa kerrottiin myös majan rakentamisesta.

TAULUKKO 2. Maja- ja kotileikit

Leikin teema

Leikkikuvausten lukumäärä

Majan rakentaminen	10
Majassa leikkiminen	4



Kuva 7. Lapset rakensivat majoja oksista ja risuista.

Eräs kuudesluokkalainen tyttö on kuvannut majaleikkiään satumetsässä. Metsän kallio on tarjonnut sopivan paikan majalle ja rakennusmateriaaleiksi on löytynyt oksia ja sammalta. Leikkijä nimesi paikan satumetsäksi sen tarjoamien yksityiskohtien vuoksi:

"Tehtiin maja kaverini Sannin kanssa. Tehtiin se kallion viereen. Rakennettiin se erilaisista oksista ja siihen päälle sammalia. Se rakennettiin metsään, jota kutsutaan satumetsäksi, koska siellä on kivistä tehtyjä peikkoja." (25BT)

Kuusten oksia oli käyttänyt majan rakennukseen myös toinen kuudesluokkalainen tyttö. Tässä leikkikuvauksessa leikkijä mainitsi nimeltä myös vuoden ajan.

"Tein serkujeni kanssa puumajan. Silloin oli kesä. Olimme lähi metsässä / Käytimme kuusten oksia kattona." (29BT)

Toinen kuudesluokkalainen tyttö kuvasi tekstissään majanrakentamisleikin, johon on liittynyt valmiiden majojen arvostelu jälkikäteen (Kuva 8):

"Leikin pienenä serkkujeni kanssa peikkoja metsässä. Siinä leikissä jokainen rakenti oksista itselleen majan. Sitten käytiin toisten majoissa ja arvosteltiin ne." (20BT)



Kuva 8. Kuudesluokkalainen tyttö on kuvannut itseään peikkona majaa rakentamassa. Metsään kuuluvat kuuset ja sienet.

Kuudesluokkalainen poika (30BP) kertoi tehneensä pienenä majan hun. Kaaviomaisessa piirroksessa näkyvät tikkaat, jotka johtavat korkealla puussa olevaan majaan:

"Pienenä tein majan puuhun. Ja sinne meni tikkaat ylös. Ja nyt se maja on purettu enää en leiki mitään metsässä" (30BP)

Kaksi neljäsluokkalaista tyttöä kuvasi korkealle rakennettua puumajaa, jonne pääsi tikkaita pitkin. Yhteinen savesta leipominen on ollut tässä kotileikissä merkityksellistä molemmille:

"Meidän metsässä on leikki mökki ja me leikitään sen alla Mössöleikkiä. Mun kanssa leikki paraskaverini Emma. Siinä leikissä tehdän savesta kakkuja ja keksejä. Leikki paikka oli kiva ja muutenkin metsässä on kiva leikkiä." (45CT)

Kaveruksista toinen nimesi jääneen leikin myös mössöleikiksi:

"Leikki paikka oli metsässä. Leikkiin osallistui paraskaverini iiris ja minä Emma. Leikissä tapahtui niin että iiris ja minä Mössäsimme mutaa ja hiekkaa se oli kivaa." (36CT)

Neljäsluokkalainen poika kirjoitti leikkikuvauksessaan seuraavasti majan rakentamisestaan:

"Leikin nimi oli majan rakentaminen Leikkipaikka oli todella hyvä ja leikkiin osallistui siskoni Emmi ja veljeni Kalle Leikissä rakentelimme majaa kun se oli valmis Emmi ja Kalle rupesivat nukkumaan majassa Vähän ajan päästä maja sortui kun Kalle ja Emmi oli sisällä Sitten teimme uuden majan ja leikimme piilosta Olimme isän mökillä" (48CP)

Yhteisöllisestä majaleikkikokemuksesta kertoi tekstissään neljäsluokkalainen tyttö:

"Pikkuaukio jonka vieressä on järvi oli leikki paikkamme. 20 oppilasta osallistui leikkiin. Rakentamisen jälkeen leikittiin. Leikimme rakentamista. Metsä on iso. Metsä on tosi hieno ja sammaleinen." (35CT)

Majan rakentaminen on jatkunut kotileikkinä ja vielä piilosleikkinäkin neljäsluokkalaisen pojan leikkikuvauksessa (Kuva 9):

"Leikin nimi oli majan rakentaminen Leikkipaikka oli todella hyvä ja leikkiin osallistui siskoni Selma ja veljeni Konsta Leikissä rakentelimme majaa kun se oli valmis Selma ja Konsta rupesivat nukkumaan majassa Vähän ajan päästä maja sortui kun Konsta ja Selma oli sisällä Sitten teimme uuden majan ja leikimme piilosta Olimme isän mökillä." (48CP)



Kuva 9. Neljäsluokkalaisen majaleikissä maja tarjosi nukkumapaikan. Majaleikkien elämäntapaan voi kuulua myös majan sortuminen.

Pojan kuvauksessa tulee esiin leikin kesto ja jatkuvuus. Leikki on selvästi jäänyt hyvin mieleen, koska leikkijät on kuvattu tarkasti, samoin leikinkulku majan sortumisineen.

6.3 Kuvittelua sisältävät leikit

Monissa leikkikuvauksissa esiintyi mielikuvitusta ja kuvittelua. Tulkitsimme kuvitteluleikeiksi leikkejä sekä piirrosten että sanallisten kuvausten perusteella. Ihminen oli piirretty 56:n lapsen kuvaan, joista 11:n lapsen kuvassa ihminen esiintyi yksin. Ihminen oli esitetty yhdessä toisten ihmisten kanssa 45:n lapsen kuvassa. Ihmistä ei oltu kuvattu 10:n lapsen piirroksessa. Kahdessa kuvassa ihminen esiintyy mielikuvitushahmon kanssa. Piirroksista 5:ssä esiintyi mielikuvitushahmo tai eläin. Eläimet olivat lintuja tai oravia tai jos eläin kuvasi leikkijää itseään, eläin saattoi olla krokotiili, hevonen, joutsen, kissa, tiikeri, koira, hiiri. Pelkkä metsän kuvaus ilman mitään hahmoa esiintyy 5:n lapsen kuvassa.

TAULUKKO 3. Kuvittelua sisältävät leikit

Leikin teema	Leikkikuvausten lukumäärä
Eläimenä leikkiminen	5
Kyborgit vs ninjat	1
Zombisota	1
Animehahmo	1
Prinsessa	1
Peikko	2
Mörköhippa	1

6.3.1 Eläinleikit

Lasten leikkipiirroksissa esiintyi eläimiä joko luontoympäristöön kuuluvina elementteinä tai leikkiin kuuluvina hahmoina. Luontoympäristöön kuuluvina maisemallisina elementteinä piirroksissa esiintyi lintu, orava ja jänis. Jos leikkijä oli eläin itse, eläin oli krokotiili, hevonen, joutsen, kissa, tiikeri, koira tai hiiri. Sanallisissa leikkikuvauksissa eläimenä leikkimistä oli kuvannut viisi oppilasta. Eräs kuudesluokkalainen poika kuvasi leikkiään krokotiilina (Kuva 10). Kuvassa rannalle on piirretty kaksi puuta, jotka tekstissä mainitaan pihlajiksi, ja puiden alle makaamaan on kuvattu kaksi toisiaan katsovaa krokotiilia:

"Kuvan kaksi krokotiiliä ovat minä ja isosiskoni pienempinä. Minun entisessä kodissa oli järvenranta, jonka lähellä oli kaksi pihlajapuuta, joissa minä ja minun isosiskoni leikimme. Minun leikkikrokotiilihahmoni oli normaali poikakrokotiili, mutta minun isosiskoni leikki krokotiilia, joka osasi tehdä taikajuomia. Välillä äitini tuli leikkiin mukaan ja hän leikki noitaa. Usein pienenä leikimme siskoni kanssa eläimiä, mutta kyllä leikimme pienenä myös leluilla." (1AP)



Kuva 10. Kuudesluokkalaisen pojan leikkikuvauksessa on kuvattu huolellisesti rannalla sijaitseva pihlaja, jonka alla krokotiilit loikoilevat.

Joutsen esiintyi erään kuudesluokkalaisen tytön kuvauksessa (Kuva 11). Joutsenleikissä leikkijä teki itselleen oksista, ruhosta ja sammalesta pesän. Leikin kuvaajan mukaan joutsen oli valittu leikin aiheeksi sen kauneuden tähden.

"Pienenä leikin usein lintua metsässä. tein itselleni oksista, ruohosta ja joskus sammaleesta pesän. Pesän kimpussa uurastin usein toista tuntia, ja itse leikki kesti usein päiviä. Pesää tein leikin jatkuessa lisää. Kuvassa olen minä tällä kertaa joutsenenena, koska se oli mielestäni linnuista kaunein. Leikkiin osallistui pikkusiskoni, ja hänkin teki samanlaisen pesän. Pidimme kädet kylkiä vasten, ja juoksimme niska kenossa ympäri metsää. Äitiämme touhu nauratti kovasti. Leikissä toisinaan kettu tai muu peto hyökkäsi, ja vuorotellen olimme se "pahis". Emme erityisesti kuvitelleet olevamme missään taikamaassa, metsässä sellaisena kuin se oli." (10AT)

Piirroksessa rannalle on kuvattu ruskea pesä, jossa istuu oranssinokkainen harmaa iso lintu. Joutsenleikissä pesän rakentaminen kuului leikkiin, samoin lintumainen liike. Leikkiin toivat jännitystä ketun tai muiden petojen hyökkäykset.



Kuva 11. Kuudesluokkalaisten tytön kuvassa leikkijä on kuvannut itseään lintuna rakentamassaan pesässä.

Hevosleikissä kuudesluokkalaisten tyttö kuvitteli olevansa tallilta karannut hevonen (Kuva 12). Tämän lapsen piirroksessa esiintyi myös lintuja ja jänis:

"Minä leikin pienempänä Hevosta yksin. Leikin että olin itse hevonen Joka oli karannut tallilta ja yritti selvitä metsässä jäätyään yksin." (5AT)



Kuva 12. Kuudesluokkalaisen hevostytön piirroksessa näkyy laaja aukea maasto, joka kuvan-
nee (tutkijallekin tuttua) ratsastajan vauhdin hurmaa hevosen kanssa.

Kissaleikissä kuudesluokkalainen tyttö piirsi kissan, tiikerin ja koiran yhdessä
temmeltämään (Kuva 13) ja kirjoitti leikistään seuraavasti:

"Pienenä leikittiin eläimiä. Oltiin meidän metsässä. Minä olin kissa, Pekka oli tiikeri ja
Liisa oli Koira. Asuin alue oli kaunis paikka jossa iloisesti leikkivät eläimet. Tiikeri tykkä-
si kiivetä puuhun, kissa leikkiä ja koira ihastella kukkasia." (27BT)



Kuva 13. Kuudesluokkalaisin tytön huolekkaasti piirretyssä kuvassa on yksityiskohdilla tuotu esiin tiikerin ja koiran elämä leikin metsässä.

Eräs neljäsluokkalainen tyttö kertoi tekstissään leikkineensä leikkitoverinsa kanssa hiirileikkiä (Kuva 14):

"Teimme majaa. Leikki paikka oli metsä. kansani leikki Alina. Leikimme hiirulaisia. Hiirulais leikki on kotis leikki. Metsä merkitsee minulle paljon, koska siellä on piilopaikoja..." (33CT)



Kuva 14. Neljäsluokkalainen tyttö on kuvannut hiirileikissään joenvarteen sijoittuvaa leikki-paikkaansa.

Leikkikuvauksissa nousevat hyvin esiin sekä koti- ja lemmikkieläiminä tunnetut eläimet kuten hevoset, koirat ja kissat. Toisena aiheena ovat eläinsaduista ja mediasta tutut hiiret ja kissat sekä lopuksi mediasta ja koulusta tutut eksoottiset eläimet kuten krokotiilit ja tiikerit.

6.3.2 Mediasta siirretyt leikin aiheet

Monet mielikuvitusleikit ovat saaneet innoituksen sähköisen median hahmoista ja lasten kulttuurista. Neljäsluokkalainen poika kuvasi piirroksessaan ja tekstissään kyborgit vastaan ninjat -leikkinsä. Leikkipiirroksessa leikkijöille on piirretty kepit ja puhekuplan huudahdukset "jahaa" ja "ne hyökkää" kertoivat

vauhdikkaasta leikistä. Leikkikuvauksessa näkyi myös poikkeuksellisesti leikkipaikan erityinen nimeäminen:

"Minä ja minun kaveri leikittiin ninjoja. Sen leikin nimi oli Kydorgit vs ninjat. Leikin paikka oli välimetsä. Me taisteltiin Kygorgeja vastaan. Me olime (paikkakunnan nimi) aamu päivällä leikimässä todella kivassa metsässä. Siellä on paljon tekemistä ja hyviä leikkipaikkoja jossa on turvallista leikkiä. Me leikime ninjoja Kyborgit oli vihollisia se oli hauskin leikki ikinä." (43CP)

Samanlaiseen tematiikkaan liittyi zombisodasta kertovan kolmas- neljäsyhdysluokkalaisten pojan teksti sotaleikistään. (59DP). Leikkijät ampuivat puuaseilla mielikuvituszombeja pojan kotipihaan sijaitsevassa metsässä (Kuva 15).



Kuva 15. Kolmas-neljäsluokkalaisten pojan sarjakuvan keinoja käyttämä leikkikuvaus sotaleikistä aurinkoisessa ja valoisassa ympäristössä. Koivu ja kuusimetsä tulevat hyvi esiin piirroksessa.

Japanilaisen populaarikulttuurin anime ja manga innoittamia leikkikuvauksia tuli myös esiin aineistossa. Animen ja mangan harrastus näkyivät myös joidenkin leikkikuvaajien piirustus tyyliin. Piirustus tyyliin liittyy usein isot silmät ja terävä leuka (Johnson-Woods 2010, 2). Kuudesluokkalaisten tyttö kuvasi leikkiään seuraavasti:

"Tykkäsin pienenä leikkiä Miku Hatsunea koska se oli lempi anime tyyppi. (Metsässä)". (15AT).

Piirroksessa hahmolle on piirretty suuret saporot ja japanilaista koulupukua muistuttava asu (Kuva 16).



Kuva 16. Kuudesluokkalainen tyttö leikki japanilaista Miku Hatsunea.

Miku Hatsunea on japanilainen media-alan yrityksen piirroshahmo. Hahmoa on usein kutsuttu poptähdeksi ja se on ollut esillä laajalti japanilaisessa mediasa. Miku Hatsune on 16-vuotias tyttö, jonka vaatetus perustuu löyhästi japanilaiseen tyttöjen koulupukuun. (wikipedia.)

6.3.3 Peikko- ja mörköleikit sekä muut mielikuvitusleikit

Peikko- ja mörköleikit olivat kuvittelua sisältävä leikkiteema. Kahdessa leikkikuvauksessa oppilas kuvasi leikkineensä peikkoleikkiä ja yhdessä mörköhippaa. Toinen peikkoleikeistä on esitetty teeman päällekkäisyytensä vuoksi jo majanrakentamis -leikkiteema kappaleessa. Tässä kuudesluokkalaisten tytön leikissä peikot tekivät vierailuja:

"Leikin pienenä serkkujeni kanssa peikkoja metsässä. Siinä leikissä jokainen rakenti oksista itselleen majan. Sitten käytiin toisten majoissa ja arvosteltiin ne." (20BT)

Toisessa kolmas-neljäluokkalaisen tytön peikkoleikissä vanhat mummot ja papat kurkkivat röllin koloon ja olivat hänen kanssaan kirjeenvaihdossa (Kuva 17). Leikkiin osallistuivat kertojan lisäksi myös perhepäivähoitaja sekä kolme tyttöä:

“Me oltiin vanhoja mummoja ja pappoja. Ja kurkittiin röllin koloon. Välillä röllä lähetti meille kirjeitä ja me vastattiin.” (66DT)



Kuva 17. Kolmas-neljäluokkalaisen tytön leikkikuvauksessa tulevat hyvin esiin leikkijät ja metsäympäristö puiden oksastoineen.

Mörköhippaleikissä kertoja kuvasi mörköjen hippaleikkiä, jossa hippa oli mörkö:

“Leikimme pienenä metsässä että aina vuorotellen jokainen oli mörkö jota muut juoksivat karkuun. Aina kun mörkö sai jonkun kiinni muuttui tämä myös mörköksi. Tämä oli jonkin aikaa mieluinen metsä leikki” (14AT)

Neljäluokkalainen tyttö kirjoitti leikkineensä prinsessaa seuraavasti:

“Leikin nimi oli isäni on Jumala, minä ja kaverini leikittiin minun pihan pikku-metsässä. metsän vieressä on pinkki leikkimökki. Minä ja kaverini leikittiin. Me oltiin Prinsessoja jonka äiti on Puu ja isä Jumala. Meillä oli jää voimia. Lopuksi pelastettiin meidän äiti joka oli Puu ilkeältä hienohelmalta nimeltä risella. leikki saa Lapsen iloiseksi. Metsä on eläimille tärkeä ja minulle.” (34CT)

Tytön leikkikuvauksessa on tarkoin nimetty leikkiin kuuluvat hahmot nimeltä ja leikkihahmojen aste hyvä-paha-akselilla.

Leikkiä kuvaava piirros kuvaa leikkipaikkana ollutta kivikehää ja vaaleanpu-naista leikkimökkiä (Kuva 18).



Kuva 18. Neljäsluokkalainen tyttö on kuvannut tarkoin leikkipaikan, jossa prinsessaleikkiä leikitään. Leikkimökki ja kivikehä ovat olleet leikille tärkeitä.

6.4 Leikillisiä aineksia sisältävä tekeminen ja leikkivälineet

Kuudesluokkalaisille suunnatussa tehtävänannossa annoimme lapsille vapau-den määrittellä leikki itse. Lapset määrittelivät leikin kuitenkin siten, ettei muuta metsässä tapahtuvaa toimintaa, kuten koiran ulkoiluttaminen ja leikkiminen sen kanssa tai sienestys ja marjastus tullut kuvauksissa esiin. Liikunnallisista harrastuksista pyöräily metsäpolulla tuli esiin. Kolmas - ja neljäsluokkalaiset tekivät tehtävät opettajan läsnä ollessa, joten opettajan mahdollisista lisäohjeista leikin suhteen emme voi olla varmoja. Seuraavassa erittelemme kuitenkin kaikki sellaiset toiminnot, jotka eivät suoraan mahtuneet aiempiin leikkikatego-rioihin. (Taulukko 4).

TAULUKKO 4. Leikillisiä aineksia sisältävä tekeminen

Leikin teema	Leikkikuvausten lukumäärä
Puissa kiipeily	2
Seikkailu	3
Polkupyöräily	2
Selvittämättömät	2

Puissa kiipeily on tunnetusti mieluista puuhaa lapsille. Kuudesluokkalainen poika kertoi tekstissään kiipeilykokemuksestaan seuraavasti:

"Kiipeiltiin pienempänä puissa kavereitten kanssa / Kiipeilyssä tarvitaan taitoa ja uhkarohkeutta. / Oltiin kolmen kaverin kanssa. / Kiipeily puut kaadettiin vuosi sitten."
(23BP)

Kolmas-neljäsluokkalainen poika kirjoitti omasta kiipeilyleikistään seuraavasti:

"Siinä kiivettiin puuhun ja se kuka oli korkeammalla voitti." (50DP)

Kaikenlainen liikkuminen ja seikkailu kuuluvat metsään. Myös mutainen oja saattoi innostaa seikkailemaan. Kuudesluokkalainen tyttö kertoi leikkikuvauksessaan:

"Olen leikkinyt oja seikkailu nimistä leikkiä noin 3 luokkalaisena. Leikin sitä veljeni kanssa joka on minua 2 vuotta vanhempi. leikissä rämmimme Muta ojassa joka oli paikasta riippuen polmen syvynen Tai välillä Muta oli napaan asti. oja lähti takapihaltamme ja seurasimme sitä ja etsimme sieltä oksia ja muuta sellaista Oja kulki aika tiheässä kuusikossa." (26BT)

Neljäsluokkalaisten pojan majanrakentamisleikkiin kuului myös seikkailu:

"Majaleikit olivat hauskoja isosiskon kanssa. Välillä tuli ritoja ne kyllä selvisivät, kun molemmat pyysi anteeksi. Välillä pikkusisko tuli sotkemaan leikit. Leikissä seikkailtiin paljon." (32CP)

Pyöräily metsäpolulla on erilaista kuin asfaltilla, sillä maan muhkuraisuus sekä puun juuret ja kivet tarjoavat vastusta pyöräilijälle. Neljäsluokkalainen poika kertoi tekstissään:

"Ajelimme kaverin kanssa pyörällä metsässä polkuja pitkin alamäkien ajaminen oli erityisen hankalaa. Sen jälkeen teimme majaa." (40CP)

Pyöräilykaverin ilmeisen sama mieleen jäänyt leikkikokemus on kirjoitettuna toisessa leikkikuvauksessa:

"Ajelimme kaverini kanssa kotini lähesessä metsässä. Hauskinta oli kun kaverini meinasi kaatua niin monta kertaa. Metsä oli aika tiheä ja siellä oli tosi paljon juuria ja kiviä." (47CP)

Lapset olivat kuvanneet kaikkiaan 11 leikissä tarvittavaa välinettä (Taulukko 5). Leikkivälineillä tarkoitamme tässä leikkiin tarkoitettuja irrallisia esineitä, joten majat, erilaiset rakennelmat ja leikkimökit jäävät tämän laskennan ulkopuolelle. Pyssyjä ja palloja oli molempia viiden lapsen kuvassa. Keppejä oli kolmen lapsen kuvassa. Astia, pyykkinaru, lumipallo, itse tehty linnunpesä, mörön kolo ja sahaa oli kutakin kuvattu yhden lapsen kuvaan. Taskulamppuja oli kuvannut kaksi lasta. Polkupyörillä ajettiin kahden lapsen kuvassa.

TAULUKKO 5. Leikkivälineet

Kuvausaihe	Leikkikuvausten lukumäärä
Astia	1
Keppi	3
Linnunpesä (leikissä itse rakennettu)	1
Lumipallo	1
Mörön kolo ja kirjeet	1
Pallo	5
Polkupyörä	2
Pyssy	5
Pyykkinaru	1

Saha	1
Taskulamppu	2

Irrallisia leikkivälineitä tai varsinaisia leikkikaluja ei leikkikuvauksissa tullut kovin runsaasti esiin. Pyssyt, pallot ja astiat oli luonnollisesti kuvattu. Leikkien laadusta johtuen sekä mahdollisesti leikki-ikästä tai sen ohittamisesta johtuen varsinaisia leikkikaluja ei enää muistettu tai niitä ei haluttu kuvata, tai niitä ei kyseisiin leikkeihin tarvittu. On myös mahdollista, että metsä tarjosi riittävästi ympäristönä siinä määrin esineitä ja asioita, ettei lisämateriaaliin ollut tarvetta.

7 METSÄN TARJOUMAT LEIKISSÄ

7.1 Riippumattomuus

Metsäympäristössä lapset pääsevät vapaasti seikkailemaan ja testaamaan omia rajojaan. Olemme nimenneet metsän tarjouman tällaiseen toimintaan riippumattomuudeksi. Puuhun kiipeäminen tarjoaa motorista haastetta lapselle ja toisaalta mahdollisuuden päästä katsomaan maailmaa eri näkökulmasta. Kaksi poikaa luonnehti myös puissa kiipeilyä rohkeuden, jopa uhkarohkeuden näkökulmasta. Kuudesluokkalainen poika kirjoitti puuhun kiipeämisestään seuraavasti:

"Kiipeiltiin pienempänä puissa kavereitten kanssa /Kiipeilyssä tarvitaan taitoa ja uhkarohkeutta. / Oltiin kolmen kaverin kanssa. .." (23BP)

Kolmas-neljäsluokkalainen poika kuvasi monioksaisten puun kiipeilijöineen (Kuva 19) ja kirjoitti myös kiipeilyyn liittyvästä kilpailusta:

"Siinä (leikissä) kiivettiin puuhun ja se kuka oli korkeammalla voitti." (50DP)



Kuva 19. Kolmas-neljäsluokkalainen poika on valoisassa piirroksessaan kuvannut hienoja, kiipeilyyn sopivia oksia tarjoavan puun.

Jotkut lapset kuvasivat myös majan rakentamista puuhun. Kuudesluokkalainen poika kertoi leikkikuvauksessaan:

"Pienenä tein majan puuhun. Ja sinne meni tikkaat ylös. Ja nyt se maja on purettu enää en leiki mitään metsässä." (30BP)

Muutammat lapsista kuvasivat korkealle rakennettuja puumajoja, jonne pääsee tikkaita pitkin (56DT). Neljäsluokkalainen tyttö kuvasi paalujen päälle rakennettua majansa tiheää kuusikkoa vasten (Kuva 20).



Kuva 20. Neljäsluokkalaisten tytön korkealla sijaitseva maja ylös johtavine tikkaineen.

Metsäympäristössä, aikuisten varoitusten ja kieltojen ulottumattomissa, lasten ei tarvitse hillitä leikkiensä rajuutta. Erityisesti kuudesluokkalaisten pojat kuvasivat erilaisia sotaleikkejä. Lapset kirjoittivat leikkineensä airsoft tai softaus, paintball ja kuulasota-leikkejä, joissa joukkueet käyvät sotaa toisiaan vastaan kuula-aseilla. Eräs kuudesluokkalaisten poika kertoi paintball-leikistään seuraavasti:

“Paintball on semmoista että ammutaan värikuula aseilla ja jos osuu niin pitää nostaa käsi pystyyn. Se tarkoittaa että osui. Siinä on myös erilaisia muotoja esim lipunryöstö ja muita.” (3AP)

Märkä oja tarjosi kuudesluokkalaisten tytön leikissä paikan taiteilla kastumisen ja ei-kastumisen välillä. Kun on kastunut vähän, on jännittävää kastua vielä lisää. Itsensä ja vaatteiden likaantuminen tuo myös jännitystä ja haastaa aikuisten kontrollin.

“..leikissä rämmimme mutaojassa joka oli paikasta riippuen polvensyvyinen ja välillä mutaa oli napaan asti. Ja seurasimme sitä (ojaa) ja etsimme sieltä oksia ja muuta sellaista.” (26BT)

Jotkut lapsista viittasivat myös paikan turvallisuuteen leikkipaikkana. Turvallisuus voi olla opittua aikuisten varoituksista opittua ajattelua, mutta viittaa myös itsenäisyyteen opetteluun ja riippumattomuuteen.

7.2 Tilallisuus

Pelkkä fyysisen tilan tarve ajaa monet leikit metsään. Hyvin monet lapset kuvasivat perinteisiä pihaleikkejä, kuten törppöä, kirkonrottaa, tuikkusta, piilosta ja hippaa. Metsä tarjoaa myös paljon piilopaikkoja.

Suurin osa lasten piirroksista (46 piirrosta), esitti tulkintamme mukaan avaraa metsää (taulukko 6). Tulkitsimme metsän avaraksi, jos kuvassa oli vain muutamia kaukana toisistaan sijaitsevia puita. Piirroksissa tulkitsimme avaraksi myös sellaiset kuvaukset, joissa etualan puu tai puut olivat tyhjäksi jätettyä tai vain väritettyä taustaa vasten. Tulkintamme mukaan aukio löytyy piirroksista melkein kaikista (57 piirroksesta).

Puuttoman alueen olemme tulkinneet aukioksi. Lasten piirroksissa metsä kuvattiin sisältäpäin siten, että metsä aukeaa katsojalle suoraan. Kuvaustapa liittyy myös kuvallisen ilmaisun kehitysvaiheeseen, johon palaamme tutkimusetiikkaa pohtivassa kappaleessa työmme lopussa.

Tiheää metsää kuvattiin 22 piirroksessa. Tulkitsimme metsän tiheäksi, kun puita oli piirretty useampia ja ne sijaitsivat joko kiinni toisissaan tai edes melko lähellä toisiaan.

TAULUKKO 6. Metsän tilallisuus

Tiheä metsä	22
Avara metsä	43
Aukio	57

Metsän tilallisuuden voi nähdä kahdesta eri näkökulmasta; tilan laajuudesta ja erilaisista esimerkiksi piiloutumiseen sopivista pientiloista. Majaleikit taas ker-

toivat pientilojen käytöstä oman yksityisen tilan luomisessa. Kuudesluokkalainen poika kuvasi kirjoituksessaan törppöä, johon osallistui koko luokka. Parinkymmenen hengen leikkijäryhmä tarvitsee paljon tilaa ja paljon erilaisia piilopaikkoja:

"Törpössä on mukana koko luokka. Törpössä yksi ihminen laskee ja muut menee sillä aikaa piiloon..." (4AP)

Kirkonrottaleikkiin ja piilosilla oloon tarvitaan niin ikään runsaasti piilopaikkoja ja tilaa juosta, joka käy ilmi kuudesluokkalaisen pojan kirkonrottaleikkikuvauksessa:

"Olimme joskus kirkonrottaa metsässä. Siihen tarvittiin maksimissa viis henkilöä / leikin ideana oli olla metsässä piilosta. Piti olla kaikissa metsän jutuissa piilossa. Se oli hyvä leikki joskus. Pelattiin kirkonrottaa metsässä tai kotipihassa!" (31BP)

Kolmas- neljäsyhdysluokkalaisista monet kuvasivat hippaleikkiä. Hippaleikissä tarvitaan myös tilaa ja metsässä tapahtuvaan hippaleikkiin voi tulla elementtejä toisistakin leikeistä, kuten käy ilmi kuudesluokkalaisen tytön leikkikuvauksessa (Kuva 21):

"Leikimme pienenä metsässä että aina vuorotellen jokainen oli mörkö jota muut juoksivat karkuun. Aina kun mörkö sai jonkun kiinni muuttui tämä myös möröksi. Tämä oli jonkin aikaa mieluinen metsä leikki" (14AT)



Kuva 21. Kuudesluokkalaisten tytön hippaleikkiin osallistuvat palleromaiset mörköhahmot.

Metsä on lapsille tilaa, jossa aikuisten sanelemat käyttäytymissäännöt voidaan asettaa taka-alalle. Asutusalueella vallitsevat tietyt äänenkäyttö- ja käyttäytymisnormit, joista metsäympäristössä on mahdollisuus ainakin joustaa tai luopua kokonaan. Poikien sotaleikeissä kuulia saa ampua vapaasti tarvitsematta varoa leikkiin kuulumattomia ohikulkijoita tai ympäristön vahingoittamista.

7.3 Metsän yksityiskohdat käyttöön otettuina tarjoumina

Metsän monet yksityiskohdat antavat mahdollisuuksia monenlaiseen leikkiin. Joihinkin metsämaisemiin oli piirretty erilaisia pieniä yksityiskohtia (Taulukko 7). Ruohoyksityiskohtia tai ruohotupsuja oli piirtänyt 13 lasta ja irto-oksia 6 lasta. Marjoiksi tulkitsimme 4 lapsen kuvasta löytyvät punaiset tai siniset pisteet. Sieniä oli kuvannut 3 ja kukkia 2 lasta sekä käpyjä 1 lapsi. Kanto oli kuvattu 8 lapsen piirroksessa. Juurakko oli kuvattu 4 lapsen kuvassa ja kaatunut puunrunko 6 lapsen kuvassa. Kiven tai kiviä oli kuvannut 23 lasta piirroksensa. Taimeksi olemme tulkinneet pienen puun 5 lapsen kuvassa.

TAULUKKO 7. Metsän yksityiskohdat 1

Kuvausaihe	Leikkikuvausten lukumäärä
Ruohotupas	13
Irrallinen oksa	6
Kukka	2
Marja	4
Sieni	3
Käpy	1

Kivi	23
Juurakko	4
Kaatunut puunrunko	6
Kanto	8
Polku	10

Aina metsän tarjoumille ei ole löytynyt sanoja, mutta kerronnasta voi päätellä, että metsä on tarjonnut erilaisia paikkoja piiloutumiseen.

".. Piti olla kaikissa metsän jutuissa piilossa..." (31BP)

Mäki tai mäkinen, kumpuileva maisema kuvattiin 11 lapsen piirroksessa (taulukko 8). Kallio oli kuvattu kuuden lapsen piirroksessa. Kallioksi tulkitsimme harmaan tai mustan laajahkon alueen piirroksessa. Vettä oli kuvattu kaikkiaan 7 lapsen piirroksessa. Tunnistimme vesielementit sinisen värin perusteella. Ranta esiintyi neljän lapsen kuvassa ja kahden lapsen tekstissä selitettiin, että kyseessä on järvenranta. Sininen puro tai joki oli kuvattu yhden lapsen piirroksessa. Yksi lapsi oli kuvannut piirrokseen myös ruskean mutaojan, mikä ilmenee myös lapsen tekstistä. Yksi lapsi oli piirtänyt kokonaisen pienen vesialueen, lammikon tai pienen lammen. Merenrantaan ei missään tekstissä viitattu.

TAULUKKO 8. Metsän yksityiskohdat 2

Kuvausaihe	Leikkikuvausten lukumäärä
Mäki	11
Kallio	6
Vesi	6
Ranta	4

Oja

1

Kolmas-neljäsluokkalainen tyttö kertoi laajasta ja kallioisesta alamäkeen sijoituvasta leikkipaikastaan seuraavasti:

“Metsä on paikka jossa on kiviä, kantoja, puita ja kallioita ja paljon muuta.” (62DT)

Suuret kivet tarjosivat hyviä piilopaikkoja metsässä (Kuva 23, Kuva 24). Neljäsluokkalainen poika (41K4P) mainitsi tekstissään, että metsä on hyvä leikkipaikka koska siellä on hyviä piiloja. Kuvassa leikkijät kurkistelevat kivien ja puiden takaa (Kuva 22).



Kuva 22. Neljäsluokkalaisten pojan piirroksessa suuret kivet on huolellisesti piirretty. Kivien takaa on hyvä kurkkia, missä etsijä kulkee.



Kuva 23. Kuvassa kallioisessa leikkipaikassa isot kivet kätkevät piilossaolijat.

Kuva 24. Kuvassa koivujen ja männyn lomasissa piilon tarjoava iso kivi.

Suuri kivi pystyy kätkemään kokonsa takia koko leikkijän ja vaikka hänen kaaverinsakin. Kolmas-neljäluokkalainen tyttö (58DT) kuvasi piirroksessaan törpöleikkiä, jossa ystävykset ovat piilossa kiven takana hiljaa (Kuva 25).



Kuva 25. Kolmas-neljäluokkalaisen tytön piirroksessa kivi tarjoaa paitsi suojaa etsijältä myös mukavan kahdenkeskisen hetken ystävän kanssa.

Irralliset pienemmät kivet tarjoavat askelmien paikkoja joen yli. Neljäluokkalainen tyttö (33CT) kuvasi piirroksessaan hiirileikkiä ja piirsi huolellisesti viisi pientä kiveä jokeen.

Pieniä kiviä voi myös järjestellä eri tavoin, luoden siten erilaisia hahmoja tai tiloja. Neljäsluokkalainen tyttö (34CT) piirsi oman pihansa pikkumetsässä sijaitsevan kivikehän, jonka äärellä tytöt leikkivät (Kuva 18).

Kuudesluokkalainen tyttö kuvasi piirroksissaan satumetsää ja kertoi siellä olevan kivistä tehtyjä peikkoja. Leikkiin kuului myös kallion viereen rakennettu maja (Kuva 26). Nouseva kallio toimii mahdollisesti jo yhtenä valmiina seinänä ja tarjoaa suojaa leikkijöille (25BT).



Kuva 26. Kuudesluokkalaisen tytön kuvassa majan oviaukon edustalla näkyvät kivipeikot.

Kolmos-neljäsluokkalainen poika kuvasi myös kalliota hippaleikissään. (55JP)

Kalliolle nouseminen tarjoaa haastetta hippaleikkiinkin. (54JP)

Kolmas-neljäsluokkalainen pojan leikkikuvauksen aiheena oli puussa kiipeily. Huolellisesti tehdystä piirustuksesta voi päätellä, että kysymyksessä on tietty puu, joka on houkutellut kiipeämiseen. Oksia on paljon ja kantavat kiipeilijät.

Muutammat lapset kuvasivat vettä metsäleikki- piirroksiinsa. Neljäsluokkalainen tyttö piirsi rantaan (Kuva 27) rajoittuvan piilosleikkipaikkansa (46CT).

Myös toinen neljäsluokkalainen tyttö (35CT) kuvasi (Kuva 28) järven rannalla sijaitsevaa majanrakentamis-leikkipaikkaansa.



Kuva 27. Neljäsluokklaisen tytön kuvassa suuren männyn juuret ulottuvat veteen saakka ja oksalla istuva orava pudottelee käpyjä maahan leikkijöiden eteen.



Kuva 28. Kuvassa polku johtaa järven rantaan, jossa majan rakennuspaikka sijaitsee. Kuvan on piirtänyt neljäsluokkalainen tyttö.

Kaksi eläinaiheista kuvitteluleikkiään kuvaavaa kuudesluokkalaista piirsi rantaan sijoittuvan leikkipaikkansa. Toinen piirsi krokotiilit (Kuva 10) (1AP) ja toinen joutsenen (Kuva 11) pesässään (10AT) rannalle.

Pihalta metsään tiheään kuusikkoon johtava mutainen oja on houkutellut lapset ojaseikkailuleikkiin, jota kuudesluokkalainen tyttö kuvasi (Kuva 29) piirroksessaan (26BT).



Kuva 29. Kuudesluokkalaisen tytön piirroksessa oja mutkittelee kuusikon läpi johdattaen leikkijöitä yhä edemmäs metsään.

Neljäsluokkalaisen tytön piirros kertoo monipuolisista ympäristön tarjoumista. Leikkipiirroksessa esiintyy puro, jonka yli on kuvattu silta. Piirrokseen on myös esitetty vihreistä oksista rakennettu maja. Kuvassa on myös kiviä ja kanto. Tyttö kertoi tekstissään metsän merkityksestä hyvien piilopaikkojen tarjoajana.

Monet lapset kuvasivat käyttäneensä oksia ja sammalia majojen rakentamiseen. Maja rakennettiin esimerkiksi asettamalla oksat puuta tai kalliota vasten seiniksi ja peittämällä katon kuusen oksilla tai sammalella. Kuudesluokkalainen tyttö oli rakentanut majansa asettamalla kuusen oksia puunrungon ympärille (Kuva 30) (29BT).



Kuva 30. Kuudesluokkalaisen tytön piirroksessa majaa rakennetaan tiipiin muotoon puun rungon ympärille.

Maassa lojuvat valmiiksi irtonaiset oksat saattavat innostaa monenlaiseseen rakentamiseen. Leikkiessään lintua kuudesluokkalainen tyttö kertoi rakentaneensa oksista, ruhosta ja joskus sammaleesta pesän. (10AT) Oksia voi käyttää myös mummojen ja pappojen kävelykeppeinä, paimensauvoina tai sotaleikeissä pyssyinä.

Metsäympäristö vaikuttaa leikkipaikan valintaan. Metsän tiheys voi muokata leikin laatua. Tiheässä metsässä on vaikeampi liikkua, mutta se tarjoaa enemmän piiloutumismahdollisuuksia ja materiaaleja. Metsäaukeat houkuttelevat kokoontumaan ja ovat omiaan tilaa vaativiin leikkeihin. Aukio on paikka jossa ollaan näkyvillä ja johon on näköyhteys ympärillä olevista piiloista. Perinteiset pihaleikit, kuten hippa, törppö ja kirkonrotta edellyttävät näkyvän paikan olemassaoloa. Näihin leikkeihin tarvitaan useampia osallistujia. Kolmasneljäluokkalainen poika (55DP) kuvasi piirroksessaan ykkösluokalla leikittyä koko luokan yhteistä hippaa (Kuva 31). Hän kertoi leikkipaikassa olleen kalliota ja pieniä aukioita.



Kuva 31. Kolmas-neljäluokkalaisen pojan aurinkoisessa piirroksessa yksi leikkijä on piilossa kiven takana toisen etsiessä. Kuvasta käy ilmi, että mukana on enemmänkin leikkijöitä. Iso kivi tai kallio on huolellisesti piirretty keskelle kuvaa.

Maisemaa tai tunnelmaa ei voitane pitää metsän yksityiskohtana, mutta piirtäen toteutetuissa leikkikuvauksissa niitä ei voida ohittaa. Lopuksi siten esitetään muutamia huomioita ympäristön yleisestä kuvaustavasta.

Talvinen vuodenaika esiintyi vain yhden pojan leikkikuvaukset. Muutoin kuvaukset sijoittuivat kesäiseen tai syksyiseen vuodenaikaan. Lasten piirrokset kuvaavat pääosin valoisaan aikaan metsässä. Tulkintamme perustui siihen, että aurinko oli piirretty näkyviin tai piirroksessa ei ollut mitään pimeään aikaan viittaavaa, kuten esimerkiksi kuuta. Öiseksi metsämaisemaksi tulkitsimme tuikkunen-leikin kuvaukset, joissa lapset olivat piirtäneet taskulamput leikkijöiden käsiin ja sanallinen kuvaus kertoi leikin olevan tuikkunen. Tuikkunen-leikissä tulee esiin vuorokauden ajan merkitys leikille.

Taivas oli kuvattu siniseksi värittämällä 25:n lapsen kuvassa (Taulukko 9). Aurinko on piirretty 29:n lapsen kuvaan. Aurinko oli kuvattu joko nurkka-aurinkona tai kokonaisuena palloaurinkona. Yhden lapsen aurinko oli piirretty siniseksi. Neljän lapsen kuvassa aurinko on piirretty kuvan oikeaan ylänurkkaan vihreän alueen päälle. Lapsista 11 piirsi kuvaansa valkoisia pilviä ja kolmen lapsen kuvassa pilvet oli väritetty siniseksi ja yhdessä kuvassa pilvi oli piirretty violetti-oranssiksi.

Kuvausaihe	Leikkikuvausten lukumäärä
Aurinko	29
Pilvet	15
Sininen pilvi	3
Sininen taivas	25
Vihreä maa-alue	45
Ruskea maa-alue	15
Talvinen vuodenaika	1

7.4 Ihmisen jäljet metsässä tarjoumina

Kannot erottuvat metsäympäristössä ja muutamat lapset olivatkin kuvanneet kantoja piirustuksissaan. Piirroksista voi päätellä kantojen kuuluvan lasten metsäympäristöön. Kantojen esiintyminen voi tosin liittyä myös kuvaustekniisiin seikkoihin, onhan puunkanto on helppo piirtää näköiseksi. Kannot, kallellaan olevat ja kaatuneet puunrungot voivat tarjota motorista haastetta. Niiden yli voi hyppiä ja niillä voi tasapainoilla.

Kolmas-neljäsluokkalainen poika on kuvannut (Kuva 32) zombisota- leikkipaikassaan olevaa kantoa ja puun muhkuraisia juuria (59DP).



Kuva 32. Kolmas-neljäluokkalaisen pojan piirroksessa sekä kanto että männyn juuret erottuvat selvästi.

Lasten piirroksissa esiintyi paljon erilaisia ihmisten tekemiä polkuja ja väyliä metsässä. Yhdessä piirroksessa oli kuvattu puron yli johtava, siltamainen rakennelma. Neljäluokkalaiset kaverukset (Kuva 33, Kuva 34) kuvasivat piirroksissaan pyöräilyä alamäkeen metsäpolkua pitkin. Pystyssä pysyminen tuotti kaveruksille yhteistä huvia (40CP, 47CP).



Kuva 33. Neljäsluokkalaisten pojan kuvassa pyöräilijät polulla etenemässä.



Kuva 34. Kaverin näkemys pyöräilystä polulla juurien muodostamia esteitä ylittäen.

Metsäpolulta voi myös poiketa kun nähdään jotakin tutkimisen arvoista tai esimerkiksi jotain hyvää maisteltavaa. Kolmas-neljäsluokkalainen on kuvannut piirroksessaan loistavan kiipeilypuun ohella polun vieressä isojen kivien juuressa olevaa hyvää mustikkapaikkaa (50DP).

Joskus metsästä löytyy paljonkin ihmisten aikojen saatossa jättämää rojua, joka kiehtoo erilaiseen rakentamiseen ja leikkiin. Kolmas-neljäsluokkalainen tyttö on kuvannut (Kuva 35) piirroksessaan kirjoittajankin tuntemaa paikkaa, jossa on runsaasti ennen paikalla asuneiden ihmisten hylkäämiä esineitä kuten autonrenkaita, rikkinäisiä ämpäreitä, laudanpätkiä ja kankaan riekaleita (61DT).



Kuva 35. Kolmas-neljäsluokkalaisten tytön kuvaama metsäpaikka, jossa on leikkiin kutsuvaa romua.

Monet lapset olivat kuvanneet piirroksensa rakennuksen. Rakennus ei sinällään ole toiminut leikkitarjoumana, vaan leikkipaikan sijainnin tunnistimena. Poikkeuksena voidaan pitää metsässä sijaitsevia leikkimökkejä (taulukko 10).

TAULUKKO 10. Ihmisten jälkiä metsässä

Kuvausaihe	Leikkikuvausten lukumäärä
Talo	5
Leikkimökki	3
Maja	11
Silta joen tai ojan yli	1
Polku	10

Kaksi neljäsluokkalaista tyttöä oli kuvannut korkealle tolppien päälle rakennetun leikkimökin, jonne johtivat tikkaat. Molemmat tytöt olivat kuvanneet mökin (Kuva 36, Kuva 37) hyvin samankaltaisesti ja niin taidokkaasti rakennettuna, että mökki lienee aikuisten aiemmin rakentama. Mökit sijaitsevat tyttöjen ker-

toman mukaan metsässä, josta voi olettaa että metsä on kodin läheisyydessä. Tytöt olivat kuvanneet itsensä leikkimään savikakuilla mökin juurelle. Leikkimökki toimi tytöille leikkimiljöönä ja luultavasti leikkimökin astiat johdattivat leipomisleikkiin (36CT, 45CT).



Kuva 36. Neljäsluokkalaisen tytön kuvaaman leikkimökin edustalla leikkikaverukset. Mökin vieressä kuusi.



Kuva 37. Leikkikaverin näkemys ilmeisesti samasta leikkipaikasta.

8 TUTKIMUSTULOKSET

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, mitä lapset leikkivät metsässä, ja mitä tarjoumia metsä antaa leikille. Tarkastelimme leikkejä klassisten leikkiteorioiden sekä uudemman, monitieteisen leikkitutkimuksen valossa. Metsää leikkipaikkana pohdimme James Gibsonin tarjouma-käsitteen avulla. Metsän tarjoumille loimme sitten aineistoon pohjautuen kolme omaa kategoriaa: riippumattomuus, tilallisuus ja metsän yksityiskohdat käyttöön otettuina tarjoumina. Kategorioiden taustalla olivat sekä aiempi leikkitutkimus ja humanistisen maantieteen näkökulma että inhimillinen ja suomalainen metsäkäsitys. Metsäkäsitystä puolestaan valotti esiintuomamme ympäristöestetiikkaan ja -

sosiologiaan liittyvä tutkimus. Kategoriat eivät muodostuneet tarkkarajaisiksi, vaan monet leikkikuvaukset sisälsivät aineksia useampaankin kategoriaan. Mielestämme luomamme ryhmittely auttoi kuitenkin pääsemään syvällisemmin metsäleikkien taakse metsän leikille antamien tarjoumien äärelle. Tutkimuksemme liittyy lapsuuden tutkimukseen ja lapsuuden maantieteen monitieteiseen tutkimuskenttään. Tuomme seuraavassa esiin tutkimuksemme tärkeimmät tulokset sekä arvioimme tutkimuksemme luotettavuutta ja eettisyyttä.

8.1 Perinteiset pihaleikit, mutta myös eläimet ja zombit

Suurin osa lapsista kuvasi perinteisiä pihaleikkejä metsässä. Sekä kuudes- että kolmas- ja neljäsluokkalaisten kuvasivat paljon ryhmässä leikittäviä leikkejä. Leikeissä näkyy ikäkaudelle ominainen vertaisryhmään kuulumisen tarve ja yhteisöllisyyden merkitys. Leikissä ovat juuri leikkikaverit tärkeitä. leikkikaverien kanssa jaetaan yhteinen leikin todellisuus (Kalliala 1999, 103). Perinteiset pihaleikit vaativat myös enemmän osallistujia ja monia pihaleikkejä kuvattiin koko luokan yhteiseksi kokemukseksi. Monet leikkikuvauksista olivat yhdessä kaverin kanssa koettuja tapahtumia ja molemmille leikkijöille ilmeisen tärkeitä.

Leikin pelinomaiseksi toiminnaksi muuttavat säännöt esiintyivät monissa leikkikuvauksissa. Monien lasten kuvaamat perinteiset leikit kirkonrotta ja törppö edustavatkin sellaisia sääntöleikkiä, joita tytöt ja pojat voivat leikkiä yhdessä. Säännöt luovat leikkiin kehykset, jotka estävät leikkijöiden erottelun sukupuolimallien mukaan (Kalliala 1999, 196). Leikkien sukupuolittuminen näkyi kuitenkin aineistossamme. Kuvitteluleikkejä edustavat eläinleikit esiintyivät enemmän tyttöjen leikkikuvauksissa ja sotaleikit esiintyivät vain poikien leikkikuvauksissa, ja erityisesti kuudesluokkalaisten pojat kuvasivat niitä.

Vaikka tutkimuksessamme tarkoituksemme ei ollut tehdä vertailua kuudes- ja kolmas- ja neljäsluokkalaisten välillä, jonkinlaisia eroja voimme nostaa esiin. Kolmas- ja neljäsluokkalaistenkin kuvasivat paljon perinteisiä pihaleikkejä, kuten piilosta ja hippaleikkejä. Kuitenkin sota- ja taisteluleikit puuttuivat kolmas- ja neljäsluokkalaisten kuvauksista.

Erilaiset kuulasotapelit voidaan nimetä myös liikunnalliseksi harrastukseksi ja siten leikkiä hyväksyttymmäksi toiminnaksi. Sotaleikkien pelillisyyys ja niiden kuvaustapa puhekuplahuudahduksineen viittaa myös sähköisten medioiden peleihin ja sarjakuvaan. Toisaalta sekä kuulasota että kirkonrotta ovat nimenomaan leikkejä juuri klassisen leikkiteorian valossa. Perinteiset pihaleikit ovat sääntöineen juuri leikkejä, joissa sääntöjen tehtävä on rajata muusta maailmasta leikille oma tila. Kalliala viittaa Callois'n agon-leikkityyppiin, jossa säännöt määrittävät leikkijät samalla lähtöviivalle ja asettavat leikkiin osallistumiselle juuri sääntöjen tuntemisen ehdoksi (Kalliala 1999, 85). Kuitenkaan perinteisissä pihaleikeissä ei julisteta voittajia vaan tärkeintä on leikkiä yhdessä ja kuulua ryhmään.

Etenkin kuudesluokkalaisilla voi leikki-ikänormi vaikuttaa siihen, että toiminnan leikiksi nimittäminen on vaikeaa. Karimäki huomasi aineistossaan että monet 10-12-vuotiaat lapset kertoivat leikin muuttuneen jutteluksi (Karimäki 2004, 264). Tietynlainen leikki-ikä ohittamisen haikeus näkyi muutamassa leikkikuvauksessa, jossa viitattiin kiipeilypuun kaatamiseen tai majan purkamiseen. Aiemmissa leikkitutkimuksissa on tullut esiin, että leikki halutaan salata ikätovereiltakin. Syynä voi olla häpeä itse leikkimisestä tai leikki koetaan niin henkilökohtaiseksi, että se halutaan pitää omana tietona (Karimäki 2004, 266). Karimäen mainitsemaa leikin salaamista vanhemmilta omassa aineistossamme ei esiintynyt. Mutta jo aiemmin mainittua leikki-ikä normin vaikutusta löytyi.

Vaikka pelillisiä sääntöleikkejä esiintyi paljon, tutkimuksemme vahvisti myös käsitystä metsästä ja luontoympäristöstä mielikuvitusta tukevana leikkiympäristönä, (Änggård 2008, 231) mistä todistivat monet eläin- ja erilaiset hahmoleikit. Eläinten on todettu aiemmissakin tutkimuksissa olevan yleinen aihe leikissä. Lapset joko leikkivät itse eläimiä, eläimet ovat perheenjäseninä tai ne ovat hoidettavina (Änggård 2008, 226). Metsä saattaa innostaa lapsia eläinleikkeihin, sillä he tietävät metsän olevan monien eläinten elinympäristöä. Esikouluikäisten lasten leikkejä tutkinut William A. Corsaro havaitsi lasten ryhtyvän eläinperheleikeissä liikkuvaisempaan ja aggressiivisempaan leikkiin kuin ihmisperheleikeissä. Corsaron mukaan eläinroolileikit ovat juuri tytöille tyypil-

lisempiä. (Corsaro 2003, 122-125.) Omassa aineistossamme lapset kuvasivat nimenomaan leikkiään eläinhahmossa. Lasten tietämys metsästä eläinten elinympäristönä saattoi innostaa lapsia eläinaiheisiin leikkeihin. Piirroksissa esiintyi sekä suomalaiseseen metsäluontoon kuuluvia eläimiä kuten lintuja ja orava, mutta myös suomalaiseseen metsään kuulumattomia eläimiä kuten tiikeri ja krokotiili. Krokotiili ja tiikeri edustavat tulkintamme mukaan jännitystä ja eksotiikkaa.

Aiheena ne lienevät peräisin luontodokumenteista ja saduista. Änggårdin mukaan eksoottisten eläinten esiintyminen saattaa viitata lastenkulttuuriin tai sitten ympäristö vesiaiheiseen on viittaus eläimelle sopivasta elinympäristöstä. Selvää on, että luonto ja eläimet kuuluvat yhteen ja leikissä luonto ja kulttuurin tuotteet sekoittuvat (Änggård 2008, 227; Strommen 1995; Eloranta & Yli-Panula 2005).

Eläinmyönteisyys näkyy myös lemmikkieläinten kuvaamisessa. Piirroksissa esiintyivät myös kissa ja koira. Kissa ja hiiri puolestaan ovat tuttu parivaljakko myös saduista. Hevostytön piirroksessa leikkijä oli tallilta karannut hevonen. Hevosleikin aiheen valintaan on luultavasti vaikuttanut lapsen oma talli- tai ratsastusharrastus. Ratsastusharrastus ja tallityttöys, joka on hevosiin kokonaisvaltaisesti suuntautuva kiinnostus, on laajalti levinnyt juuri tyttöjen kulttuuria edustava ilmiö. Erityisesti 1990-luvulla virinnyt tyttötutkimus, jossa tyttöys muodostettiin liittämällä yhteen maskuliinisia ja feminiinisiä piirteitä, on nostanut tutkimusaiheeksi tyttöjen kulttuurin (Ojanen 2005, 202-206; myös Lähteenmaa & Näre 1992, 9). Varsinaista sankarityttö ihmevoimiseen kuvasi vain yksi lapsi. Leikkikuvaus kertoo vahvasta tyttösankarista, jotka ei jää vain odotamaan vaan panee heti toimeksi itse käytössään olevien taikavoimien tai esineiden avulla.

Sekä kuudes- että kolmas- ja neljäsluokkalaiset olivat kuvanneet maja- ja kotileikkejä. Leikkimökit tuottavat lapsille kotileikin esimerkin, jota lapset voivat soveltaa omalla laillaan. Majanrakentaminen lienee leikki, joka useimmiten mainitaan metsäkokemusten yhteydessä. Majanrakennus on myös toimintaa, jossa metsän tarjoumat tulevat käyttöön luoden tarjoumien jatkumon (Kyttä 2006a, 44).

Osa lapsista oli tuonut perinteisiin leikkeihin teemoja mediasta. Kyborgit ja ninjat seikkailivat suomalaisessa metsässä luontevasti. Joidenkin leikkien sisältö kasvoi siten suoraan mediasta lainatusta hahmosta. Aineistossamme esiintyi sekä tv-formaatteihin liittyviä leikkejä että japanilaiseen mangakulttuuriin liittyviä leikkejä. Mediavaikutteita ovat tuoneet jo aiemmin sekä Kalliala (Kalliala 1999) että Pennanen (Pennanen 2009). Leikissä rakennettujen majojen arvostelu viittaa television sisustusta ja remontointia käsitteleviin ohjelmaformaatteihin. Peikkoleikki saa innoitusta sekä metsän erilaisista koloista että lasten kulttuurista peikkohahmoineen. Kivipeikot ja tyttösankari jäävoimineen saattavat myös viitata suoraan tutkimuksen aikaan melko tuoreeseen Disneyn laajaa julkisuutta ja suosiota saaneeseen animaatioelokuvaan Frozen, joka perustuu löyhästi H.C. Andersenin Lumikuningatar-satuun. Tässä tuleekin esiin median ja lastenkulttuurin yhteys leikkiin.

8.2 Puut, kivet ja kalliot sekä kannonkolot tarjoavat riippumattomuutta ja tilaa

Leikkikuvauksissa esiin tulleet puissa kiipeily, majan rakentaminen ja toisaalta sotaleikit tarjosivat aikuisten valvonnan ulottumattomissa olevan riippumattomuuden tunteen monille lapsille. Metsä tarjoaa itsenäisyyden tunteen, joka on tärkeää lapsille (Sandberg 2003, 217). Myös aiemman aikuisten leikkimuistoja käsittelevän tutkimuksen mukaan juuri luonnossa leikityt leikit ovat säilyneet vahvimpina leikkimuistoina.

Lapsi katsoo ympäristöään matalammalta. Maailman katsominen arki-maailmaa korkeammalta antaa tilaa ja mahdollisuuden omaan rauhaan. Ympäröivä maailma myös näyttää korkealta erilaiselta (Strandell 2003, 33). Kiipeily korkealle tarjoaa taas omien rajojen koettelun uhkarohkeuteen asti. Kiipeilyn merkitys tuli myös esiin omassa aineistossamme. Mahdollisuus päästä maanpintaa korkeammalle kiipeämällä tai majaa rakentamalla on lapsille tärkeää (Sandberg 2003).

Lasten vertaiskulttuurissa arvostetaan kiipeämisen mahdollistavia kokemuksia, joissa saa tuntea olevansa suurempi kuin on. Tällöin lapset saavat myös erilaisen kokemuksen siitä, että he katsovat muita alaspäin. Kiipeämällä korkealle aikuisten ulottumattomista lapset saavat tuntea autonomiaa (Corsaro 2003, 48). Puuhun rakennettu maja on kuin yksityisyyden linnake; kodin omaa huonettakin yksityisempi.

Majaleikissä tulee hyvin esiin myös leikkiin olennaisesti kuuluva uusiutu-
vuuden elementti (Callois 1961 ; Karimäki 2004, 257-258) ja leikin muuntumisen
elementti. Kun majarakennelma sortuu, rakennetaan uusi tai muutetaan leikkiä
toisenlaiseksi.

Metsä tarjoaa lapsille mahdollisuuksia omaehtoiseen toimintaan. Met-
säympäristö on inhimillisesti katsoen kahtalainen luonne. Yhtäältä lapset ovat
sieltä aikuisten katseilta ulottumattomissa, toisaalta lapset tietävät aikuisten
pitävän metsää suotavana leikkiympäristönä. (Kaivola & Rikkinen 2003; Kal-
liala 1999.)

Varpu Elorannan tutkimuksen mukaan metsä oli suomalaisille kuudes-
luokkalaisille etenkin liikkumisympäristö. Esiin nousivat erityisesti poikien eri-
laiset porukassa leikityt leikit ja harrastukset, kuten kuulasota ja majan raken-
taminen (Eloranta 2008). Oman tutkimuksemme tuki ajatusta metsäympäristös-
tä, joka tarjoaa polymorfista tilaa, jonka käyttötarkoitusta ei ole merkitty, ja
jossa ympäristöä voi muokata tekemistä vastaavaksi. Metsä tarjoaa myös fyysi-
sesti laajempaa käytettävissä olevaa tilaa, ja mahdollisuuden piileskellä, toisin
kuin esimerkiksi koulun piha tai liikuntakentät. Metsän voi ajatella edustavan
Marketta Kytän ajatusta lapsille parhaimmasta ympäristöstä, ns. melukylämal-
lista (esim. Kyttä 2006a), jossa paikan käyttötarkoitusta ei ole määritelty. Metsän
käyttötarkoitusta ei ole määritelty ja toisaalta metsäympäristössä on runsaasti
erilaisia tarjoumia, jotka johtavat uusiin tarjoumiin. Parhaimmillaan lasten leik-
kitoiminta saavuttaa flow-tilan, jossa tarjoumat ketjuuntuvat. Majan rakentami-
seen löytyy suotuisa paikka vaikka kallion viereen ja sopivaa rakennusmateri-
aalia on runsaasti. Maja luo puolestaan hyvän piilopaikan tai suojaisan onkalon,
joka houkuttelee uuteen leikkiin.

Yksityiskohtien merkittävyys lasten ympäristösuhteessa (Raittila 2008, 147; Hart 1979) ja leikkipaikassa on tuotu esiin muidenkin leikkitutkijoiden aineistoissa (Karimäki 2005a; Strandell 2003; Änggård 2008). Joskus metsän yksityiskohdat kivisine peikkoineen ovat loihtineet metsästä satumetsän. Toisen kerran taas leikin kuvaaja on halunnut tähdentää, että metsä toimii leikkipaikkana tavallisena metsänä, ei satumetsänä. Ihmisen jäljet tulivat aineistossamme esiin sekä polkuina, kantoina ja ojina että suoranaisena roskana. Polkuja pitkin kuljetaan metsään ja niitä seurataan. Ympäristöestetiikan piirissä polut johdattavat ihmisen metsään (Sepänmaa 2003).

Polkuihin ja metsäteihin vertautui myös aineistossamme esiintynyt ojaseikkailu, jossa ojaa seurattiin eteenpäin. Oja johdatti leikkijää syvemmälle metsään ja kauemmas aloituspaikasta.

Vaikeakulkuinen muhurainen polku tarjoaa lapselle liikunnallista haastetta, on varottava kaatumasta juurakkoihin ja polkujen yli makaaviin runkoihin, kiviä väistellään tai niiden päällä hypitään. Norjalainen Ingunn Fjørtoft on tutkinut esikouluikäisten leikkiä luonnonympäristössä ja todennut luonnonympäristön haastavan lasta motorisiin aktiviteetteihin viittaamalla juuri luonnon tarjoumiin (Fjørtoft 2001, 111).

Moneen leikkikuvaukseen oli piirretty jokin rakennus, talo tai mökki. Leikkipaikkana toimineen metsän voi olettaa siten olevan lähellä lasten kotia tai mökkiä. Metsän sijainti lähellä kotia tai mummolaa myös mainittiin leikkikuvausten teksteissä. Maja- ja kotileikeissä myös metsän yksityiskohtien tarjoumat tulevat hyvin esiin. Metsän yksityiskohdat kuten risut, oksat ja sammaleet ovat hyvää rakennusmateriaalia. Kalliot ja isot kivet tarjoavat suojaavia seinämiä ja valmista pintaa erilaisille rakennelmille. Majaleikki ja rakentaminen on tuotu esiin myös muissa leikkitutkimuksissa (Sandberg 2003 ; Karimäki 2005a, 121). Kuvataiteen opetus koulussa ja kuvallisen kehityksen ja kuvaamistapojen konventiot pohjautuvat kansalliseen kulttuuritraditioon. Suomalaisen kulttuurin taiteilijoiden kansallisen identiteetin muovaavat maalaukset eivät suoraan vaikuta lasten metsäpiirroksiin, mutta ovat taustalla aikuisten metsänäkemyksissä ja metsänäkymien arvostamisessa.

Lasten piirroksissa näkyi luonnollisesti ikäkaudelle tyypillisiä kuvallisen ilmaisun tapoja. Leikin kuvausta on varmasti rajoittanut kriittisyys omaa piirtämiskykyään kohtaan ja piirustustekninen taito. Omaan tutkimukseemme osallistuneet lapset edustivat pitkälti juuri Lowenfeldtin (Lowenfeld 1971) alkavan realismin vaihetta, vaikka motivaatiolla annettua tehtävää kohtaan olikin merkitystä. Erityisesti jollain pojilla kriittisyys omaa piirtämistään kohtaan tuli vahvasti esiin. Tyttöillä ja pojilla oli nähtävissä myös temaattisia eroja piirroksissaan. Ikäkaudelle tyypillinen kuvataiteellinen kehitys ja kuvaustapojen tarkempi analysointi jäävät mielenkiintoisuudesta huolimatta tämän tutkimuksen ulkopuolelle, mutta joitain huomioita haluamme kuitenkin tuoda esiin. Erityisesti kuudesluokkalaisten poikien itsekriittisyys ja alisuoriutuminen näkyi lyijykynällä nopeasti sutaistuissa tikku-ukko piirustuksissa. Varpu Eloranta huomioi omassa tutkimuksessaan, että poikien metsäpiirroksissa oli enemmän nähtävissä rakennettuja elementtejä ja ihmisiä kuvaavaa toimintaa kun taas tyttöillä vesi esiintyi useammin. Poikien kuvaamissa metsissä puut eivät kasvaneet tiheästi kuten metsässä vaan vierekkäin melko harvakseltaan. Tyttöjen piirustuksissa esiintyi enemmän pensaita ja kukkia, jonka Eloranta tulkitsi mentaaliseksi metsän kuvaukseksi. (Eloranta 2008.)

Metsään kuuluvat puut. Aineistomme yhtä kuvausta lukuun ottamatta kaikissa metsäleikkipiirroksissa on esitetty puu. Puulla on todettu olevan merkittävä rooli lapsuudessa, puunlatva on mainittu rauhan ja hiljaisuuden paikaksi, johon aikuiset eivät tule (Sandberg 2003, 217). Puihin kiipeäminen ei kuitenkaan tullut kovin vahvasti esille omassa aineistossamme. Jotkut kuitenkin kiipeämistä kuvasivat, mutta silloin oli pikemminkin kyse rohkeudesta päästä korkealle ja omien rajojen testaamisesta. Leikkimökkiä ja majaa oli myös joissain leikkikuvauksissa kuvattu puun oksistoon.

Suomalaiseen metsään sekä puulajina että mielikuvan tasolla läheisesti liittyvä kuusi esiintyi lähes kaikissa metsäkuvauksissa. Yhdessäkään piirroksessa kuusen alle muodostuva suoja ei tule esiin. Kuusen yleisyys liittyy sekä helppoon näköispiirrettävyyteen, että sen aitoon yleisyyteen suomalaisessa

metsäluonnossa. Kuusi voidaan siten nähdä suomalaisen metsän symbolina lasten leikkipiirroksissa.

Toinen selkeästi tunnistettava puulaji piirroksissa oli koivu. Koivun valkoinen, mustien viivojen tai täplien koristama runko oli piirroksissa helposti tunnistettavissa. Sekä kuusen että koivun osalta emme voi olla varmoja, ovat ne olleet merkityksellisiä lapsille vai liittyykö niiden yleisyys helppoon piirretävyyteen ja niiden symboliarvoon.

Yleinen puun kuvaustapa oli rungon jatkeeksi kuvattu pilvimäinen tupukka. Usein puuta ja metsää symboloi pelkkä puunrunko ilman latvaa tai oksia. Välillä lasten kirjallisista kuvauksista kävi ilmi, että piirros ja teksti olivat ristiriitaiset metsän tiheyden ja avaruuden suhteen. Metsä on saattanut olla tiheä lapsen muistikuvassa, vaikka piirretyssä tuotoksessa sama ei välittynyt tulkitsijalle. Tiheä metsä tarjoaa intiimimpään tilaa ja enemmän piilopaikkoja, kun taas avarassa metsässä on luontevampaa liikkua isommalla leikkijäryhmällä esteettömästi. Pieni metsäaukio tarjoaa sopivan kotipesän, johon piilossa olijoilla on näkymä.

Piirroksissa näkyi myös ikäkaudelle tyypillisiä muita kuvallisen ilmaisun konventioita, kuten piirroksen jompaankumpaan yläkulmaan osittain piirretty aurinko, ja suoraan edestäpäin kuvattu perspektiivi ilman etäisyyden kuvaamista. Toisaalta jossain piirroksissa toisiaan seuraavilla horisonttiviivoilla ja erilaisilla värialueilla kuvaan on saatu syvyyttä.

Myös kannot, sienet, mustikat ja kukat on helppo piirtää ja niiden esiintyminen piirroksissa saattaa johtua tarpeesta täyttää kuva-alaa tai koristella piirrosta. Usein metsä näyttäytyy piirroksissa vihreänä värialueena.

Kuudesluokkalaisia ohjeistaessa toimme esiin vapauden määritellä leikin käsite itse, jolla halusimme rohkaista lapsia kertomaan ja kuvaamaan leikkejä, leikki-ikänormista huolimatta. Joidenkin lasten leikkikuvauksissa leikki-ikänormi haluttiin huomioida etäännyttämällä itsensä leikistä humoristisella kuvauskeinolla.

Vuodenaikojen ja vuorokaudenaikojen vaihtelu näkyy melko vähän piirroksissa. Talvista metsää kuvattiin vain kahdessa kuvauksessa, mikä on melko

odotettavaa, koska työpaja toteutettiin kesän jälkeen aurinkoisena syksynä. Toisaalta vuorokauden ajan kuvaus keskittyy valoisaan aikaan, mikä kielii kuvaustavan ohella leikkien keskittymisestä valoisaan aikaan. Poikkeuksena oli tuikun-leikki, joka vaatii pimeät olosuhteet. Pimeässä leikkiminen terävöittää aistit ja luo lisäjännitystä leikkiin.

Pimeässä metsäympäristö näyttää erilaiselta kuin päivänvalossa ja on tunnelmaltaan hyvin erilainen. Yöllä metsä voi olla pelottavakin. Metsän tunnelmaa ei leikkikuvauksissa muuten juurikaan luonnehdittu. Jotkut kolmasneljäsluokkalaiset tosin kuvasivat metsää adjektiiveilla kaunis ja rauhallinen. Positiivisten adjektiivien käyttö saattaa viitata joko emotionaaliseen suhtautumiseen tai opittuun malliin.

Veden olemassaolo ja ranta tulivat esiin joissain leikkikuvauksissa. Vedestä ja ojista erilaisten kappaleiden etsiminen on jännittävää. Vesi muuttaa kappaleiden ulkonäköä hiomalla ja puhdistamalla. Ojaan tai rantaveteen kätkeytyminen saa kappaleet myös näyttämään vieraammilta. Puron tai ojan yli hyppäminen toimii myös liikunnallisena haasteena, ja kiviä tai pieniä joko valmiina olevia tai itse rakennettuja siltoja voi käyttää apuna.

Joissain leikkikuvauksissa paikka on erikseen nimetty. Paikka voi olla nimetty paikannimen ohella paikan sijainnin, kuten mummolan mukaan. Paikan erityisyys voi tulla esiin sieltä kaadettujen puiden kautta. Paikalla on ollut leikkijälle ja leikille merkitystä. Leikkipaikka on tarjonnut innoitusta erilaiseen tekemiseen turvallisessa ympäristössä ja luonut leikille turvallisen paikan. Aineistostamme ei voi päätellä suoraan, onko tietty paikka juuri esimerkiksi kirkonrotta tai piilosleikin paikka, mutta majanrakennus ja mielikuvitusleikit ovat varmasti tiettyyn paikkaan rakennettuja leikkimailmoja. Sandberg toteaa tutkimuksessaan, että leikki syntyy missä paikassa tahansa, mutta leikkimuistoja tutkiessaan ihmiset muistavat leikistä juuri paikan (Sandberg 2003, 215). Myös kaadetut puut ja puretut majat viittaavat tiettyyn paikkaan juuri paikkaidentiteetin mielessä.

Vähintään yksi ihminen, leikkijä yksin tai yhdessä toisten kanssa, oli kuvattu lähes kaikkiin piirroksiin. Vaikka ihminen oli kuvattu yksin kuvaan, saat-

toi tekstissä olla kuitenkin maininta yhdessä toisen tai toisten kanssa leikkimisestä. Yleisintä oli leikkiminen vähintään kahdestaan ystävän kanssa tai isomman kaveriryhmän kanssa. Myös leikkikuvauksissa tulee esiin leikkikuvauspaireja, joissa sama leikki on jäänyt molempien mieleen vahvana leikkikokemuksena. Myös leikin päätyminen tulee esiin jossain kuvauksissa, puut on kaadettu ja paikka ei ole enää samanlainen. Samoin leikin jatkuminen tulee esiin, jotkut mainitsivat kuvauksissaan leikin jatkuneen aikansa ja sitten vaihtuneen tai loppuneen. Leikin keston on viitannut myös Karimäki (Karimäki 2004).

Eläinleikit metsässä, seikkailu ja kiipeily motorisesti haastavassa ympäristössä tarjoavat riippumattomuuden tunteen lapsille ikäkaudesta riippumatta. Kun lapsi poikkeaa polulta tutkimaan metsää, hänen elinpiirinsä laajenee. Metsä mahdollistaa yksityisyyttä ja vapautumista aikuisen rajoittavista varoituksista ja säännöistä. Metsäympäristö kannustaa myös toimimaan itsenäisesti ja selviytymään haasteista omatoimisesti.

Metsässä asiat ja esineet käyvät leikkiin sellaisenaan, sekä muunneltuna joksikin toiseksi. Sateen hiomat puunkappaleet ja puolittain piilossa olevat oksanpätkät tai kivet saavat uudenlaisia merkityksiä leikissä. Toisaalta metsässä sinne kuulumattomat asiat, kuten vanhat ämpärit, maalipurkit ja autonrenkaat erottuvat, ja niihin voi liittyä mystiikkaa. Tutkijan omassa lapsuudessa metsästä löytynyt kokonainen ruostunut auto ja sen tuntemattomaksi jäänyt tarina kiehtoivat mieltä vuosien ajan.

Metsään tallatuilla poluilla on erityismerkitys. Polku johdattaa metsään, toimii väylänä kohti tuntematonta tai tuttua paikkaa. Polut toimivat köytenä tai sadun Hannun ja Kertun pikkukivinä - polkua seuraamalla pääsee takaisin tuttuun elinpiiriin ja pelko eksymisestä hälvenee. Ihmiset pitävät polkuja yllä kulkemalla niitä pitkin. Polkujen tallaaminen on eräänlaista tiedostamatonta yhteistyötä, johon ehkä eläimetkin osallistuvat. Poluilla on historiansa, eri sukupolvet ovat ehkä käyttäneet samoja polkuja ja toiset, kulkemattomat polut, metsä valtaa takaisin itselleen. Varpu Elorannan tutkimuksessakin tuli esiin, että suomalaislapset kuvasivat usein juuri polkuja ja ihmisten kulkemia väyliä metsässä eli metsää liikkumisympäristönä, kun taas venäläiset lapset painottivat

metsää raittiin ilman ja terveellisyyden sekä esteettisestä näkökulmasta (Eloranta 2008).

Puulajien tunnistuksemme perustuu sekä kuvataideopetuksen perinteiseen kuvaustavan tuntemukseen sekä puiden lajityypillisiin tuntomerkkeihin. Kuusi on perinteisesti opittu piirtämään alaspäin suuntautuvana ja vihreänä sahalaitaisena hahmotelmana. Koivun tunnistimena on toiminut valkoinen runko, jossa on mustat viivakkeet tai pisteet. Kun puhumme piirrosten yhteydessä nurkka-auringosta, tarkoitamme lasten piirroksissa esiintyvää perinteistä kuvaustapaa, jossa osittain näkyvä aurinko kuvataan piirustuspaperin jompaankumpaan ylänurkkaan.

Lähes puolessa piirroksista esiintyi pitkä ja ruskearunkoinen puu, jossa on vihreä, pallomainen tupsulatva. Kyseisellä puutyypillä lapsi on ehkä viitannut mäntyyn tai tarkemmin määrittelemättömään puulajiin ts. puun ideaan. Kuudessa työssä lapsi käytti omaa puun piirtämismallia, jota emme myöskään tunnustaneet kuuluvaksi mihinkään tunnettuun puulajiin.

8.3 Tutkimuksen ja tulosten luotettavuus ja eettisyys

Pohjustaessamme työpajoja koululla tiedostimme omat käsityksemme hyvästä metsästä, metsästä joka on mieltä kiehtova ja leikkiin kutsuva. Halusimme kuitenkin antaa lapsille vapauden tulkita sekä metsän että leikin käsitteitä itse ja pyrimme tietoisesti olemaan tarjoamatta lapsille valmiita määritelmiä. Kuitenkin esimerkiksi luokassa pohjustaessamme tehtävää näytimme japanilaisen Hayao Miyazakin käsikirjoittamasta ja ohjaamasta, fantasiaan pohjautuvasta anime-elokuvasta *Naapurini Totoro* kohtauksen, jossa metsä näyttäytyy juuri tietynlaisena fantasiametsänä. Totoro jo animaatioelokuvana tarjoaa satumaisen ja mielikuvitukseen perustuvan näkemyksen metsästä. Työpajan edetessä Totoro-elokuvan maailma kuitenkin jättäytyi taka-alalle, kun lasten seinämaalauksen suunnittelu ja omat leikkikokemukset saivat pääosan.

Koska aineisto koostui lasten piirroksista ja kirjallisista kuvauksista ilman tarkentavia haastatteluja, jouduimme käyttämään paljon tulkintaa ja yksittäistapauksissa jättämään epävarmoissa tilanteissa aineiston osan pois. Kuitenkin kirjalliset kuvaukset tukivat piirroksia ja piirrokset toisaalta kirjallisia kuvauksia. Samaten lasten tuotosten keskinäinen vertailu tuki tulkintojen tekoa. Tulkintoja perustuivat lisäksi aiempaan leikki- ja lapsuudenmaantieteen tutkimukseen. Kuvallisen kehityksen tunteminen, opettajakokemuksemme sekä työpaajoissa saamamme ohjaajakokemus ja tutkittaviin lapsiin tutustuminen antoivat myös taustaa tulkinnoillemme.

Tutkimuksemme tarkoitus ei ollut tehdä yleistyksiä lasten metsäleikeistä. Vaikka tutkittavia koululuokkia oli useita, ja vaikka ne ovat edustivat samaa luokka-astetta, ne olivat silti keskenään erilaisia ja ainutlaatuisia. Lisäksi työpaajoihin liittyvät kohtaamiset luokkien kanssa ovat peräkkäisiä ja lapset puhuvat asiasta etukäteen. Kuudesluokkalaiset tekivät metsäleikkikuvaukset kotona eivätkä ainakaan yleisesti tehneet niitä yhdessä, kun taas kolmas- ja neljäsluokkalaiset laativat työnsä oppitunnilla yhdessä muiden luokkatoveriensa kanssa ja opettajan läsnä ollessa. Piirroksia laatiessaan lapsilla oli myös mahdollisuus puhua keskenään, mikä sekin saattoi vaikuttaa piirrosten sisältöön.

Tutkimuskirjallisuudessa käytetty triangulaation käsite tarkoittaa erilisten teorioiden ja menetelmien yhdistämistä tutkimuksessa. Samalla on kysymys tutkimuksen moninäkökulmaisuudesta. Tutkimuksen luotettavuutta voidaan lisätä triangulaation avulla. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 143-145.) Tutkimuksemme olemme hyödyntäneet sekä erilaisia teoreettisia näkökulmia että erilaisia aineistoja.

Tutkimuksen alussa ensisijainen innostuksemme koulutyöpajan pitämiseen rajoitti järjestelmällistä aineiston keräämistä. Aluksi tutkimuksemme teemana oli tutkia metsäkäsitystä ja metsämielikuvia sekä leikin suhdetta siihen. Työpajan kuluessa aiheeksi tarkentuivat metsäleikit ja tutkimusteoreettisesta kirjallisuudesta nousi esiin tutkimukseemme soveltuva tarjouman käsite. Tutkimustehtävän tarkentuessa metodologinen strategiatyö myös tarkentui. Tutkimuksemme alussa kaikki mahdolliset vaihtoehdot ja niiden edut ja rajoitukset

eivät olleet vielä selvillä, mikä olisi ihanteellinen tilanne tutkimusmenetelmiä valittaessa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 185.) Aiheemme tarkentuessa halusimme kerätä lisää aineistoa tutkimuksen luotettavuutta vahvistaaksemme. Määrällisen lisäämisen ohella aineisto myös rikastui ja monipuolistui, toisaalta eri ikäryhmien ja sukupuolten vertailu mahdollistui. Koska tutkimuksemme päämäärä ei kuitenkaan ollut vertailu, nostimme tuloksissa esiin vain selkeät erot.

Tutkimuksemme tavoite oli saada näkyviin, mitä merkittävää tutkimuskohteessa, lasten metsäleikit ja metsän tarjoumat, on ja mitkä seikat mahdollisesti toistuvat ilmiötä tarkasteltaessa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 182.) Aineistomme laajuus tarjosi mielestämme hyvän kuvan yhden lapsiryhmän metsäleikkikokemuksista.

Valitessamme tutkimustamme varten sopivaa ikäryhmää arvioimme kuudesluokkalaisten kykenevän kuvalliseen ja kirjalliseen ilmaisuun omiin leikkikokemuksiinsa liittyen. Tiedostimme kuitenkin, että kuudesluokkalaisten ovat ohittamassa leikin normi-ikää, jolloin asenteet haittaavat leikistä puhumistakin. Kolmas- ja neljäsluokkalaisten aineistossa leikki-ikänormi ei ole näkyvissä. Lapset tekivät leikkikuvauksensa oman luokanopettajan läsnä ollessa, emmekä siten voi tietää millaisia asenteita leikkiä ja tehtävänantoamme kohtaan luokassa tuli ilmi. Oman opettajan läsnäolo saattoi asettaa vaatimuksia työn suorittamiseen, mutta myös viitteitä ”oikean” vastauksen ja koulussa opittujen vastausmallien antamiseen. Kuudesluokkalaisten tekivät tuotoksensa pääasiallisesti itsenäisesti kotona kotitehtävänä, ja joidenkin vastausten hutaisten tehty vaikutelma kielii motivoitumattomuudesta ja vapaudesta.

Tutkimusaineiston tulkintaa saattoi rajoittaa aikuisen näkökulma ja ajan-kohtaisen lasten kulttuurin vieraus. Toisen tutkijan äitiys ja omien lasten samanikäisyys tutkittavien lasten kanssa toi toisaalta leikkimaailmaa ymmärrettävämmäksi. Tutkittavien lasten leikkikokemuksiin saatoimme kuitenkin peilata myös omia leikkimuistojamme, joita aineiston käsittely palautti mieleen. Karlsson mainitseekin yhdeksi lapsinäkökulmaisen tutkimuksen periaatteeksi tutkijalle kuunnella lasta sisällään (Karlsson 2012, 51). Tutkijoiden keskinäinen

sukupolvien välinen dialogi leikkimuistojen sijoittuessa eri vuosikymmenille myös rikasti tulkintojen tekoa.

Tutkimusetiikkaan kuuluu myös pohdinta siitä, miten tutkimuksen teko ja aineiston keruu vaikuttavat tutkittavien elämään. (Strandell 2005; Karlsson & Karimäki 2012.) Pyrimme tutkimuksen kuluessa tuomaan lasten leikkikokemukset näkyviksi ja arvostettaviksi. Emme arvottaneet lasten kokemuksia ja niiden pohjalta tehtyjä tuotoksia niiden määrän tai laadun vuoksi. Korostimme lapsille jokaisen osallisuuden merkitystä ilman keskinäistä vertailua. Toimimme myös esiin tutkimuksen osallistumisen vapaaehtoisuuden luokkatilanteissa. Kirjalliset tutkimusluvut oli haettu ja saatu ennen työpajan alkua lasten vanhemmilta.

Kuvataiteen opetus koulussa ja kuvallisen kehityksen ja kuvaamistapojen konventiot pohjautuvat kansalliseen kulttuuritraditioon. Suomalaisen kulttuurin taiteilijoiden kansallisen identiteetin muovaavat maalaukset eivät suoraan vaikuta lasten metsäpiirroksiin, mutta ovat taustalla aikuisten metsänäkemyksissä ja metsänäkyminen arvostamisessa.

Lasten piirroksissa näkyi luonnollisesti ikäkaudelle tyypillisiä kuvallisen ilmaisun tapoja. Leikin kuvausta on varmasti rajoittanut kriittisyys omaa piirtämiskykyään kohtaan ja piirustustekninen taito. Ikäkaudelle tyypillinen kuvataiteellinen kehitys ja kuvaustapojen tarkempi analysointi jäivät mielenkiintoisuudesta huolimatta tämän tutkimuksen ulkopuolelle, mutta joitain huomioita haluamme kuitenkin tuoda esiin. Erityisesti kuudesluokkalaisten poikien itsekriittisyys ja alisuoriutuminen näkyi lyijykynällä nopeasti sutaistuissa tikkuukko piirustuksissa.

Sekä kuusen että koivun osalta emme voi olla varmoja, ovat ne olleet merkityksellisiä lapsille vai liittyykö niiden yleisyys helppoon piirrettävyyteen ja niiden symboliarvoon. Luultavasti on kysymys molemmista; koivun ja kuusen piirrettävyys peritään vanhemmilta lapsilta ikään kuin kuvallisena kulttuuritraditiona.

Työn valmiiksi saattaminen tai sen valmiudesta päättäminen on pulmallinen asia. Etenkin kun opettajan pitää tukea oppilaita tekemään parhaansa sil-

loinkin kun oppilasta ei huvittaisi jatkaa, ja ehkä silloin kun työ on oppilaan mielestä valmis, mutta joka opettajan mielestä kaipaisi jotakin lisää. Opettajan on mahdollista puuttua liikaa mielipiteineen oppilaan työhön, tai oppilas voi pitää ammattilaisen hyvällä tarkoitettua palautetta työhön puuttumisena. Opettajan puuttumista esiintyi seinämaalauksen valmiiksi saattamisen yhteydessä, mutta kuudesluokkalaisten metsäleikkikuvaukset tehtiin kotona, jolloin opettajan rooli ei piirroksissa näy. Yhden piirroksen yhteydessä vaikutti siltä, että vanhempi on saattanut auttaa lastaan piirtämisen alkuun luonnostelemalla puut. Tutkijoiden antama kotitehtävä on katsottu kotona tärkeäksi ja haluttu auttaa lasta sen suorittamisessa.

9 POHDINTA

Metsillä on leikille suuri merkitys, mistä kertovat myös Lasten ja nuorten metsäbarometri vuosilta 2003 ja 2006; noin 25% suomalaisten lasten syy mennä metsään on leikkiminen (Suomen metsäyhdistys 2009). Oman tutkimuksemme kuluessa omat leikki- ja metsäkäsityksemme laajenivat, ja lasten leikkikuvaukset sytyttivät monia innostuksen liekkejä yksityiskohdillaan. Piirroksissa ja kirjallisissa kuvauksissa nousi esiin paljon koulumaailmaan ja lasten elämään liittyviä asioita, jotka jäävät tämän tutkimuksen ulkopuolelle. Pyrkimys ja tarve eri oppiaineiden integraatiolle ja eri tieteenalojen risteytykselle saivat vahvistusta tutkimuksemme myötä. Kuvataiteen ja piirrosten kautta on mahdollista myös saada esiin perinteisesti luonnontieteessä tutkittuja asioita ja päin vastoin. Leikki puolestaan kertoo visuaalisen kulttuurin ja mediasisältöjen tarjoamasta maailmankuvasta. Aineistomme rikkaus toi esiin myös useita jatkotutkimusaiheita ja toimii mielenkiintoisena materiaalina eri oppiaineita yhdistävää pedagogiikkaa ajatellen. Esimerkiksi kelpaa erityisesti puissa kiipeily. Vaikka kiipeilyn kuvausta esiintyikin piirroksissa, se ei noussut kuitenkaan kovin yleiseksi kuvausaiheeksi. Puisse kiipeilyn merkitystä ja kiipeilypuiden tutkimusta olisikin jatkossa kiinnostavaa tehdä. Millaiset puut ovat hyviä kiipeilyyn, olisi mukava

aihe myös koulun liikuntaa, kuvataidetta ja luonnontietoa integroivalle opintokokonaisuudelle. Tutkimuksemme liittyy myös ulkoilmapedagogiikkaa tutkivaan suuntaukseen. Liikunnallista elämäntapaa ja vaikkapa istumisen vähentämiseen tähtäävä koulu ovat nekin lähellä ajatusta metsästä hyvänä oppimisympäristönä.

Olisi kiinnostavaa myös vertailla muun maalaisten lasten metsäleikkikuvauksia suomalaiseen. Muissakin maissa kansalliset kertomukset ovat kytköksissä myös luontoon, esimerkiksi englantilaisille luontoa symboloi villi ja kesytön meri, norjalaisille vuonot ja tunturit ja irlantilaisille nummet. Kuitenkaan ei pystytä selkeästi erottamaan luonnontieteellisen luonnon luomaa ideologiaa kulttuurisesta käsityksestä ja siksi eri kansojen erilaiset käsitykset eivät johdukaan pelkästään fyysisistä maantieteellisistä eroista (Valkonen 2010, 40).

Lasten leikkikuvauksissa tuli voimakkaasti esiin lasten riippumattomuuden ja tilallisuuden tarve. Tutkimuksemme lapsilla on mahdollisuus paeta aikuisten kontrollia ja instituutioita metsään, jossa on mahdollisuus toimia fyysisessä virtuaalisen maailman sijaan. Aikuisten suojeluksi tarkoitettu toiminta muuttuu pian kontroloinniksi ja lasten toimintaympäristöt supistuvat. Olisikin kiinnostavaa vertailla aikuisten kieltämien ja lasten suosimien leikkipaikkojen yhteyttä.

Lasten metsä voi olla pieni, lähellä asutusta. Metsään tallatuilla poluilla on erityismerkitys. Polku johdattaa metsään, toimii väylänä kohti tuntematonta tai tuttua paikkaa. Polut toimivat köytenä tai sadun Hannun ja Kertun pikkukivinä - polkua seuraamalla pääsee takaisin tuttuun elinpiiriin ja pelko eksymisestä hälvenee. Ihmiset pitävät polkuja yllä kulkemalla niitä pitkin. Polkujen talaaminen on eräänlaista tiedostamatonta yhteistyötä, johon ehkä eläimetkin osallistuvat. Poluilla on historiansa, eri sukupolvet ovat ehkä käyttäneet samoja polkuja ja toiset, kulkemattomat polut, metsä valtaa takaisin itselleen.

Sisällöllisten ja tutkimukseemme kuuluvien aiheiden metsä ja leikki ohella aineistomme toimisi kiinnostavan lähteenä kuvataiteellisen kehityksen ja kuvauskeemojen tutkimuksessa. Mistä ovat esimerkiksi alkuaan peräisin eri puulajien kuvaustavat ja ovatko ne muuttuneet aja myötä. Mitä ovat ne kanavat, jois-

ta kuvaustapoja omaksutaan, ja mitä ovat poikien suosimat ja mahdollisesti aikuisten kieltämät kuva-aiheet.

Tutkimuksemme toi esille kouluikäisten lasten leikit metsässä ja antoi arvokasta tietoa metsästä lasten toimintaympäristönä. Lähestyimme aihetta piirrosten avulla ja lisäsimme siten tietämystä piirrosten käytössä lasten ajattelun tutkimisessa. Vaikka Piaget'n ja erääseen kolmasluokkalaiseen tyttöön viitaten: "leikki on varmaankin lasten työtä", sanoisimme mieluummin, että leikki on paljon enemmän kuin työtä.

LÄHTEET

- Alerby, E. 2000. A Way of Visualising Children's and Young People's Thoughts about the Environment: a study of drawings. *Environmental Education Research*, Vol. 6, No. 3, 2000.
<http://dx.doi.org/10.1080/13504620050076713> Luettu 10.11.2014.
- Arnheim, R. 1997. *Visual Thinking*. London: Berkeley and California Press.
- Aura, S., Horelli, L. & Korpela, K. 1997. *Ympäristöpsykologien perusteet*. Porvoo: WSOY.
- Barraza, L. 1999. Children's drawings about the environment. *Environmental Education Research* 5(1), 49-67.
<http://dx.doi.org/10.1080/1350462990050103>. Luettu 3.1.2015.
- Berleant, A. 1995. Mitä on ympäristöestetiikka? Teoksessa A. Haapala, M. Honkanen & V. Rantala (toim.). *Ympäristö, arkkitehtuuri, estetiikka*. Helsinki: Yliopistopaino, 66-85.
- Caillois, R. 1961. *Man. Play and Games*. New York : Free Press of Glencoe.
- Chawla, L. 2002. Toward Better Cities for Children and Youth. Teoksessa L. Chawla (toim.). *Growing Up in an Urbanising World*. Unesco Publishing, 219-242.
- Corsaro, W. A. 2003. *"We're friends, right?" : inside kids' culture*. Washington, D.C. : Joseph Henry Press.
- Eloranta, V. 2000. Suomalaisten ja venäläisten nuorten metsäsuhde. Millaisessa metsässä viihdyt ja miksi? Teoksessa J. Sjöberg & S.-E. Hansén (toim.). *Kasvatus tulevaisuuteen - Pedagogik för framtiden. Rapporter från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi*. Nr 22, 37-48.
- Eloranta, V. & Yli-Panula, E. 2005. Animals in the landscape drawings of Finnish and Russian young people - in the landscape they want to conserve. *Nordic Studies in Science Education*, Vol 1, No2.
- Eloranta, V. 2008. Suomalaisten ja venäläisten kuudesluokkalaisten metsäsuhde ja kestävä kehitys.
http://www.peda.net/img/portal/1493339/Suomalaisten_ja_venalaisten_kuudesluokkalaisten_metsasuhde_ja_kestava_kehitys.doc?cs=123309094
 4 Luettu 1.1.2015

- Ermi, L., Heliö, S. & Mäyrä, H. 2004. Pelien voima ja pelaamisen hallinta. Lapset ja nuoret pelikulttuurien toimijoina. Hypermedialaboratorion verkkojulkaisuja 6. Tampere: Tampereen yliopisto. <http://tampub.uta.fi/tup/951-44-5939-3.pdf>. Luettu 3.2.2015.
- Fjørtoft, I. 2001, The Natural Environment as a Playground for Children: The Impact of Outdoor Play Activities in Pre-Primary School Children. *Early Childhood Education Journal* 29(2), 111-117.
- Glenn, M. L., Knight, C.J., Holt, N. L. & Spence, J. C. 2012. Meanings of play among children. *Childhood* 20(2) 185-199. <http://chd.sagepub.com/content/20/2/185.refs.html> Luettu 11.10. 2014.
- Gibson, J. J. 1977. The Theory of Affordances. Teoksessa R. Shaw & J. Bransford (toim.). *Perceiving, acting, and knowing : Toward an ecological psychology*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 67-82.
- Granö, P. 2004. Näkymätön ja näkyvä lapsuuden maa. Teoksessa L. Piironen. (toim.). *Leikin pikkujättiläinen*. Helsinki: WSOY, 40-47.
- 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*. Tampere: Vastapaino, 9-34.
- Haikkola, L. & Horelli, L. 2004. Interpretations of environmental child-friendliness in a neighbourhood of Helsinki. Teoksessa L. Horelli & M. Prezza (toim.). *Child-friendly environments. Approaches and lessons*. Helsinki University of Technology. Espoo: Otamedia Oy, 120-141.
- Hakkarainen, P. 2001. Leikki ja kehitys. Teoksessa K. Karila, J. Kinos & J. Virtanen (toim.). *Varhaiskasvatuksen teoriasuuntauksia*. Jyväskylä: PS-kustannus, 184-203.
- Halldén, G. 2009. *Naturen som symbol för den goda barndomen*. Stockholm: Carlssons bokförlag.
- Hart, R. 1979. *Children's experience of space*. New York: Irvington Publishers.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Holloway, S. I. & Valentine, G. 2000. Children's geographies and the new social studies of childhood. Teoksessa S. I. Holloway & G. Valentine (toim.). *Children's geographies. Playing, living, learning*. London: Routledge, 1-28.
- Horelli, L. & Hölttä, K. 2010. Onnellinen kaupunki lasten silmin. Tutkielma 4V-hankkeen lasten piirroksista. Yhdyskuntasuunnittelun tutkimus- ja koulutuskeskus. Aalto-yliopisto.

http://www.4v.fi/files/4771/Onnellinen_kaupunki_lasten_silmin.pdf.

Luettu 10.9. 2014.

- Huizinga, J. 1984. (alkuperäisteos 1938.) Leikkivä ihminen. Juva:WSOY.
- Hänninen, R. 2003. Leikki. Ilmiö ja käsite. Nykykulttuurin tutkimuskeskuksen julkaisuja 76. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Jones, O. 2000. Melting geography: purity, disorder, childhood and space. Teoksessa S. I. Holloway & G. Valentine (toim.). Children's geographies. Playing, living, learning. London: Routledge, 29-47.
- Kaivola, T. & Rikkinen, H. 2003. Nuoret ympäristössään. Lasten ja nuorten kokemusmaailma ja ympäristömielikuvat. Tietolipas 199. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 36 & SKS.
- Kalliala, M. 1999. Enkeliprinsessa ja itsari liukumäessä. Leikkikulttuuri ja yhteiskunnan muutos. Helsinki: Yliopistokustannus.
- Karhunkorva, R. 2005. "Kuulin metsän tarinan". Kulttuurisesti ymmärretyin metsän merkitykset kuudesluokkalaisten Olipa kerran metsä - kirjoituksissa. Folkloristiikan pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto . https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/8115/URN_NBN_fi_jyu-200587.pdf?sequence=1
- Karimäki, R. 2001. Leikki on lapsen maailma. Lasten tiedontuottamistavat leikeissä. Esitelmä seminaarissa. KULTTUURI 2001. Taideteollinen korkeakoulu, LUME-keskus 28.09.2001. <http://www.edu.helsinki.fi/lapsetkertovat/lapset/Seminaareja/kirjamesut/Suomen%20Akatemian%20Reeli%20Luento.htm> Luettu 9.9.2013.
- Karimäki, R. 2004. Leikki on lapsen maailma. Teoksessa L. Piironen (toim.). Leikin pikkujättiläinen. Helsinki : WSOY, 256-269.
- Karimäki, R. 2005a. Kuvitellut ja todelliset leikkipaikat. Teoksessa H. Saarikoski (toim.). Leikkikentiltä. Lastenperinteen tutkimuksia 2000-luvulta. Tietolipas 208. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 106-129.
- Karimäki, R. 2005b. Leikkiä leikin vuoksi - kouluikäisten lasten leikkien tarkastelua. Teoksessa S. Karppinen, I. Ruokonen & K. Uusikylä (toim.). Taidon ja taiteen luova voima. Kirjoituksia 9-12 -vuotiaiden lasten taito- ja taidekasvatuksesta. Helsinki: Finn Lectura, 33-46.
- Karimäki, R. 2008. Näkökulmia 2000-luvun suomalaiseen lapsuuteen. ELORE (ISSN 1456-3010), vol. 15 - 1/2008. Suomen Kansantietouden Tutkijain Seura ry. http://www.elore.fi/arkisto/1_08/kar1_08.pdf. Luettu 9.9.2013..

- Karimäki, R. 2012. Leikitäänkö yhdessä? Tyttöjen ja poikien yhteinen ja erillinen leikinmaailma. Teoksessa L. Karlsson & R. Karimäki (toim.). Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 141-169.
- Karisto, A. 2006. Kesämökki ja arjen ympäristöpolitiikka. Teoksessa I. Massa & S. Ahonen (toim.). Arkielämän ympäristöpolitiikka. Helsinki: Gaudeamus Kirja, 122-137.
- Karjalainen, P. T. 1995. Eksistentiaalinen ympäristö. Teoksessa A. Haapala, M. Honkanen & V. Rantala (toim.). Ympäristö, arkkitehtuuri, estetiikka. Helsinki: Yliopistopaino, 86-95.
- Karjalainen, P. T. 1997. Aika, paikka ja muistin maantiede. Teoksessa T. Haarni, M. Karvinen, H. Koskela & S. Tani (toim.). Tila, paikka ja maisema. Tutkimusretkiä uuteen maantieteeseen. Tampere: Vastapaino, 227-241.
- Karjalainen, P.T. 2004. Ympäristö ulkoa ja sisältä: Geografiasta geobiografiaan. Teoksessa R. Mäntysalo (toim.). Paikan heijastuksia. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 49-68.
- Karjalainen, P.T. 2006. Topobiografinen paikan tulkinta. Teoksessa S. Knuuttila, P. Laaksonen & U. Piela (toim.). Paikka. Eletty, kuviteltu, kerrottu. Kalevalaseuran vuorikirja 85. SKS. Jyväskylä: Gummerus, 83-92.
- Karlsson, L. 2010. Lapsinäkökulmainen tutkimus ja aineiston tuottaminen. Teoksessa K. Kallio, A. Ritala-Koskinen & N. Rutanen (toim.). Missä lapsuutta tehdään? Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 105. Helsinki: Yliopistopaino, 121-141.
- Karlsson, L. 2012. Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan poluilla. Teoksessa L. Karlsson & R. Karimäki (toim.). Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 57. Jyväskylä: Yliopistopaino, 17-63.
- Kullman, K., Strandell, H. & Haikkola, L. 2012. Lapsuuden muuttuvat tilat. Näkökulmia lapsuuteen 2000-luvulla. Teoksessa H. Strandell, L. Haikkola & Kullman, K. (toim.). Lapsuuden muuttuvat tilat. Jyväskylä: Bookwell Oy, 9-30.
- Kyttä, M. 2003. Children in Outdoor Contexts. Affordances and Independent Mobility in the Assessment of Environmental Child Friendliness. Helsinki University of Technology Centre for Urban and Regional Studies. Espoo: Otamedia.
- Kyttä, M. 2004. The role and significance of children autonomous mobility for environmental child-friendliness in the light of the Bullerby-model. Teo-

- ksessa L. Horelli & M. Prezza (toim.). *Child-friendly environments. Approaches and lessons.* Helsinki University of Technology. Espoo: Otamedia Oy, 120-141.
- Kyttä, M. 2006a. Tarjoumat lasten ympäristösuhteen muodostumisessa. Teoksessa P. Setälä (toim.). *Leikkipaikka. Playground.* Porin taidemuseon julkaisuja. Pori Art Museum Publications 83. Pori: Kehitys Oy, 40-53.
- Kyttä, M. 2006b. Environmental child-friendliness in the light of Bullerby Model. Teoksessa C. Spencer & M. Blades (toim.). *Children and their environments.* Cambridge: Cambridge University Press, 141-158.
- Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittavalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin.* Jyväskylä: PS-Kustannus, 26-45.
- Lammi, M. & Laukkanen, R. 2011. Luokanopettajien asennoituminen luontoon ja heidän käsityksiään luonnon roolista ihmiseksi kasvussa. Kasvatustieteen kandidaatin tutkielma. Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
- Lowenfeld, V. 1971. *Creative and Mental Growth.* Toronto: The Macmillan Company.
- Lukkarinen, V. & Waenerberg, A. 2004. Suomi-kuvasta mielenmaisemaan. Kansallismaisemat 1800- ja 1900-luvun vaihteen maalaustaitteessa. Helsinki: SKS.
- Lähteenmaa, J. & Näre, S. 1992. Tyttötutkimuksen palmikkoja punomassa. Teoksessa L. Lähteenmaa & S. Näre (toim.). *Letit liehumaan. Tyttökulttuuri murroksessa.* Tietolipas 124. Suomalaisen kirjallisuuden seura. Tampere: Tammer-paino Oy.
- Lönnqvist, M. 2012. Unelmia ja Unescoa, toimintatutkimus kulttuuriopetus-suunnitelman laatimisesta kuntaan. Kasvatustieteen kandidaatin tutkielma. Opettajankoulutuslaitos. Jyväskylän yliopisto.
- Malone, K. 2007. The bubble-wrap generation: children growing up in walled gardens, *Environmental Education Research*, 13:4, 513-52.
<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13504620701581612#.VN8pDE0cSUK>. Luettu 16.11.2014.
- Manninen, K. 2011. Tuomarin terveiset kaikille Metsä-satu kirjoituskilpailuun osallistuneille. Artikkelit Luonto-liiton internetsivulla Salaperäinen metsä -kirjoituskilpailun jälkeen.

- <http://www.lapsetluontoon.fi/kirjoituskilpailun-tuomarin-terveiset/> Luettu 3.11. 2014.
- Mäkiranta, M. 2010. Kuvien lukeminen. Teoksessa J. Hurtig, M. Laitinen & Ullas-Rautio, K. (toim.). Ajattele itse! Tutkimuksellisen lukutaidon perusteet. Juva: PS-kustannus, 97-120.
- Niklasson, L. & Sandberg, A. 2010. Children and the outdoor environment, European Early Childhood Education Research Journal, 18:4, 485-496.
- Ojanen, K. 2005. Tallityöt. Harrastus tyttöyksien tekemisenä. Teoksessa H. Saarikoski (toim.). Leikkikentiltä. Lastenperinteen tutkimuksia 2000-luvulta. Tietolipas 208. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 202-232.
- Olwig, K. F & Gullow, E. 2003. Towards an Anthropology of Children and Place. Teoksessa K. F. Olwig & E. Gullow (toim.). Children's places. Cross-cultural perspectives. London: Routledge, 1-19.
- Pennanen, S. 2009. Lasten medialeikit päiväkodissa. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.). Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004
http://www02.oph.fi/ops/perusopetus/pops_web.pdf . Luettu 1.3.2015.
- Piaget, J. 1951. Play, Dreams and Imitation in Childhood. New York: W. W. Norton & Company. Inc.
- Piaget, J. 1969. The Psychology of Child. London: Routledge & Kegan Paul.
- Piaget, J. 1988. (Ranskankiel. alkuteos 1964). Lapsi maailmansa rakentajana. Juva: WSOY.
- Proshansky, H. M. & Fabian, A. K. 1987. The Development of Place Identity in the Child. Teoksessa C. S. Weinstein & Th. G. David (toim.). Spaces for Children. The Built Environment and Child Development. New York: Plenum Press, 21-39.
- Raattila, R. 2008. Retkellä : lasten ja kaupunkiympäristön kohtaaminen. Jyväskylä studies in education, psychology and social research, 0075-4625 ; 333. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Rasmussen, K. 2004. Places for Children - Children'n Places. Childhood 11: 2, 155-173.
- Rolston III, H. 2003. Esteettinen kokemus metsissä. Teoksessa Y. Sepänmaa, L. Heikkilä-Palo & V. Kaukio (toim.). Metsään mieleni. Helsinki: Maahenki Oy, 31-47.

- Räsänen, M. 2008. Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus. Taideteollisen korkeakoulun julkaisu B 90. Jyväskylä: Gummerus.
- Saarikoski, H. 2005. Folkloristinen lastenperinteen tutkimus: lähtökohtia. Teoksessa H. Saarikoski (toim.). Leikkikentiltä. Lastenperinteen tutkimuksia 2000-luvulta. Tietolipas 208. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 9-22.
- Salonen, K. 2010. Mielen luonto: eko- ja ympäristöpsykologian näkökulmia. Helsinki: Green Spot.
- Sandberg, A. 2003. Play Memories and Place Identity. *Early Child Development and Care*, 173:2-3, 207-221. [http://dx.doi.org/10.1080/03004430303091](http://dx.doi.org/10.1080/0300443030303091) Luettu 8.1.2015.
- Sepänmaa, Y. 2003. Metsän kauneus. Teoksessa Y. Sepänmaa, L. Heikkilä-Palo & V. Kaukio (toim.). Metsään mieleni. Helsinki: Maahenki Oy, 13-30.
- Setälä, P. 2012. Vaarallinen ja likainen tila. Turvallisuuteen eristetty lapsuus. Teoksessa H. Strandell, L. Haikkola & K. Kullman (toim.). Lapsuuden muuttuvat tilat. Jyväskylä: Bookwell Oy, 177-206.
- Spencer, Ch. & Blades, M. 2006. Children and their environments : learning, using and designing spaces. Cambridge : Cambridge University Press.
- Strandell, C. 2003. Lapsiystävällinen ympäristö. Teoksessa P. Sassi & T. Tarkkonen (toim.). Lapsi ja kasvu ympäristö. Puheenvuoroja ja kirjavinkkejä. Helsinki: Cultura Oy, 28-42.
- Strandell, H. 2005. Lapset, etiikka ja vaikea osallisuus. Työpapereita 4/2005. Helsinki: Stakes. <http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/75146/Tp4-2005.pdf>. Luettu 12.2.2015.
- Strommen, E. 1995. Lions and tigers and bears, oh my! children's conceptions of forests and their inhabitants. *Journal of Research in Science Teaching*. Volume 32, Issue 7, 683-698.
- Suomen Metsäyhdistys ry 2009. Lasten ja nuorten metsäbarometri 2006. <http://www.smy.fi/smy/HRdeve.nsf/b7d23f3914e45e5ec22571560042f325/1a2b07346959ce3ec2257179003c0782?OpenDocument>. Luettu 18.12.2014.
- Tani, S. 2012. Eletty ja kuvattu kaupunki. Nuorten kaupunkipiirroksien tulkinnan kohteina. Teoksessa H. Strandell, L. Haikkola & K. Kullman (toim.). Lapsuuden muuttuvat tilat. Jyväskylä: Bookwell Oy, 147-176.
- Temmes, E. 2006. Luonto koululaisten kokemana - tapaustutkimus Hangosta. Turku: Turun yliopiston julkaisuja C 240.

- Tiitola, K. 2011. Metsäsadut avaavat näkymän lapsen metsäsuhteeseen. Artikkelin Luonto-liiton internetsivulla Salaperäinen metsä -kirjoituskilpailun töistä. <http://www.lapsetluontoon.fi/metsasadut-avaavat-nakyman-lapsen-metsasuhteeseen/> Luettu 3.11. 2014.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Valkonen, J. 2010. Ympäristösosiologinen luonto. Teoksessa J. Valkonen (toim.). Ympäristösosiologia. Helsinki: WSOY, 29-50.
- Väliverronen, E. 1996. Ympäristöuhkan anatomia. Tiede, mediat ja metsän sairaskertomus. Jyväskylä: Gummerus.
- Wilhelm, H. 2002. Large but Not Unlimited Freedom in a Nordic City. Teoksessa L.Chawla (toim.). Growing Up in an Urbanising World. Unesco Publishing, 161-182.
- Änggård, E. 2008. Skogen som lekplats. Naturens material och miljöer som resurser i lek. Nordisk Pedagogik, Vol. 29. Oslo, 221-234.

LIITTEET

Liite 1. Tuntisuunnitelmat

1. tapaaminen 17.9./18.9. (Orientointi ja suunnittelu)

Esittelemme itsemme ja tutkimuksen sekä maalausprojektin etenemisen lyhyesti. Tuomme esille, että jokaisen oppilaan osallistumisella on merkitystä tutkimustulosten kannalta. Osallistuminen on vapaaehtoista, mutta toivottavaa. Emme hae kysymyksiin "oikeita" vastauksia, vaan kaikkien ajatukset ja mielikuvat ovat tärkeitä ja oikeita. (Molemmat)

Tutustumisleikki. Pannaan pulpetit syrjään ja asetutaan istumaan lattialle.

Jokainen valitsee yhden metsäkuvan pinosta.

Kerrotaan vuorotellen oma nimi ja miksi valitsi ko. kuvan ts. mikä kuvassa on kiinnostavaa, miksi se herätti mielenkiinnon. (Nauhoitetaan) (Rosa)

Metsägallup:

Onko kotisi lähellä metsä?

Käytkö päivittäin / joka viikko metsässä?

Oletko useammin metsässä yksin vai toisten kanssa?

Onko metsässä turvallista?

Onko metsässä pelottavaa?

Onko metsässä mukavaa? (Ihmiset kokevat metsän erilailla)

Kysymme oppilailta, mitä mielikuvitus voi olla (esimerkiksi jotain sellaista mitä aisteilla ei havaitse).

Katsomme kohtauksen Totoro- elokuvasta, jossa pienen Mei nimisen tytön koptihasta alkava leikki vie Mein mielikuvitusolento Totoron luo. (Rosa)

Jaetaan oppilaat ryhmiin (tiistai 3+4+4+4+4, keskiviikko 5+5+4.) Projektin raportointijat ovat ryhmissä mukana.

Jokaisen ryhmän tulee etsiä metsästä leikille otollinen paikka ja kuvata paikasta yleiskuvan, sekä lähikuvia yksityiskohdista ja kuvia eri kuvakulmat. (lilliputti vai jättiläinen). Ryhmät voivat jo miettiä millainen leikki tässä paikassa voisi syntyä. Sitten tullaan takaisin luokkaan ja siirretään kuvat tietokoneelle. (Minna)

Kotitehtävä (jonka opettaja havainnollistaa omalla esimerkillä):

1. Piirrä kuva mieleen jääneestä metsäleikistäsi. Miltä paikka näyttää mielikuvituksessasi, keitä leikissä on ja mitä leikissä tapahtuu? Mitä ääniä, värejä, tuoksuja, makuja on? Mikä on tunnelma?

2. Kirjoita samasta leikistä tarkka kuvaus. Mitä siinä tapahtuu, keitä siihen osallistuu, kuinka kauan leikki kestää?

Jos jää aikaa muistellaan vierustoverin kanssa omia metsäleikkejä, jotta kotitehtävän tekeminen helpottuisi ja aloitetaan kotitehtävän teko jo tunnilla.

2. tapaaminen 24.9/25.9. (suunnittelu)

Metsävalokuvat on viety tietokoneelle omaan kansioon.

Jakaudutaan edellisellä tunnilla sovittuihin ryhmiin. Ryhmän jäsenet kertovat toisilleen omista metsäleikeistä (kotitehtävä). (Keskustelut nauhoitetaan).

Katsotaan yhdessä dokumenttikameran avulla joitain metsävalokuvia yhdessä. Ideoidaan ja suunnitellaan; millaisia sommitelmia, millaisia linjoja kuvassa on (puut), millaisia värejä, missä leikkijät (hahmot tai eläimet) ovat, puun tai kiven takana (näkyvä vain käsi) vai piilossa.

Ryhmät katsovat omalta koneelta metsäkuviaan ja valitsevat 1-2 kuvaa tulostettavaksi.

Ryhmät aloittavat suunnittelemaan yhteistä seinämaalausta vanerilevyn muotoiselle A3-paperille yhdistämällä elementtejä kaikkien kotitehtävistä (ympäristö, hahmot, toiminta) ja metsävalokuvista. Suunnitelma tulisi saada valmiiksi tällä tunnilla. Valmiista suunnitelmasta otetaan kopioita, joita käytetään värisuunnittelussa (värityskirja-idea).

Ryhmät testaavat pullopeitevärien sekoitusmahdollisuuksia ja tekevät maalauskseen värisuunnitelman (mitä värejä käytetään missäkin kohtaa ja kuinka paljon kutakin väriä tarvitaan).

3. Tapaaminen 1.10/2.10.

Kuvasuunnitelma valmis/valmiiksi. Levyt on pohjamaalattu.

Peitämme ruskealla rakennuspaperilla aulan lattiaan.

Jätessäkkiessut ja käsineet ovat valmiina. Sekoitamme värit.

Tiistain ryhmä:

Kaikkien kolmen ryhmän kanssa katsotaan suunnitelmat koneelta, voimme yhdessä miettiä, miten suunnitelmaa voi kehittää.

Poikaryhmä esimerkiksi voi maalata taustan suoraan moniväriseksi ja tehdä ohuella mustalla tussilla haluamansa hahmot ja ison keltaisen hahmon kuivuneen taustan päälle. Haluavatko leikata sabluunoita ja testata niitä toiselle paperille.

Muut ryhmät: toinen voi käyttää ruutusuurenosta ja toinen voi piirtää ääri viivat ylösnostetulle levyille. Hahmotelman päälle aloitetaan maalaaminen.

Tausta tai isot pinnat maalataan ensin ja yksityiskohdat sitten.

4. leirikoulu 7.10. ja Loppuarviointi

Käytettävät värit sekoitetaan ja vanerilevyjen maalausurakka toteutetaan leirikoulun yhteydessä Piispalassa. Valmiit maalaukset kiinnitetään koulun pihalle pyöräilykatoksen ritilään.

Seinämaalauksen avajaiset. (Petäjävesi-lehti?)

Jäljelle jääneitä maaleja maalataan pihan valittuihin osiin.

Loppuarvioinnissa jutellaan projektin toteutuksesta kokonaisuudessaan.